

JYX



This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kröger, Teppo; Valokivi, Heli

Title: Sosiaalityön yliopistokoulutus itseään etsimässä : mitä uutta PBL antaa?

Year: 2003

Version: Published version

Copyright: © 2003 Tampere University Press

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kröger, T., & Valokivi, H. (2003). Sosiaalityön yliopistokoulutus itseään etsimässä : mitä uutta PBL antaa?. In E. Poikela, & S. Öystilä (Eds.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä : kokemuksia ja kokeiluja* (pp. 423-446). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5762-5>

SOSIAALITYÖN YLIOPISTOKOULUTUS ITSEÄÄN ETSIMÄSSÄ

Mitä uutta PBL antaa?

Lähes kaikki yliopistokoulutus joutuu sovittamaan yhteen akateemisia tavoitteita ja käytännön työelämän vaatimuksia. Artikkelin tarkoituksena on osallistua tähän keskusteluun pohtimalla sosiaalityön yliopistokoulutuksen opetusmenetelmiä ja sisällöllisiä ydinalueita. Aluksi tarkastellaan sosiaalityön yliopistokoulutukseen liittyviä monia jännitteitä ja käsitellään suomalaisten yliopistojen sosiaalityön koulutusohjelmien painotuksia. Sen jälkeen artikkelissa esitellään Tampereen yliopistossa syksyllä 2002 järjestetty sosiaalityön kurssi, joka toteutettiin PBL-metodin (Problem-Based Learning) mukaisesti. Artikkelissa kuvataan sitä, miksi opetustapa valittiin ja pohditaan sen sovellusmahdollisuuksia sosiaalityön koulutuksessa.

Sosiaalityön koulutuksen jännitteet

Mikko Mäntysaari (2001, 1) määrittelee sosiaalityön muodostuvan kolmesta osasta: sosiaalsiin ongelmiin kohdistuvasta yhteiskunnallisesta tutkimuksesta, akateemisesta koulutuksesta ja sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäävistä ammattikäytännöistä. Ammatillisena toimintana sosiaalityöllä on pitkät perinteet ja sosiaalisia ongelmiakin on tutkittu jo kauan. Sosiaalityötä on opetettu suomalaisissa yliopistoissa jo vuosikymmeniä. 1980-luvulla sosiaalityön ammatin pätevyysvaatimukseksi vaikiintui maisteritason koulutus. Kaikesta tästä huolimatta sosiaalityö on itsenäisenä yliopistollisena oppiaineena vielä nuori. Tampereen yliopistossa sosiaalityö on ollut itsenäinen pääaine 1990-luvun alusta lähtien, mutta valtakunnallisesti tämä muutos tapahtui vasta vuonna 1999 tutkintoasetuksen muutoksen myötä. Kyseessä on siten hyvin nuori yliopistollinen oppiaine, joka etsii vielä identiteettiään niin sisällöllisesti kuin opetusmenetelmällisestikin.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksen perushaasteena on kyetä yhdistämään ammatillisuus ja tutkimuksellisuus toisiinsa. Sosiaalityön kenttä, eritoten kunnat ja sosiaali- ja terveystieteet, odottaa sosiaalityön koulutuksen tuottavan ammattinsa osaavia asiantuntijoita. Työelämän odotusten toteutuminen on pyritty varmistamaan tarkentamalla sosiaalityön koulutuksen sisältöjä ja rajaamalla sosiaalityön kelpoisuusvaatimusten saavuttaminen lähinnä vain oppiainetta pääaineena opiskeleviin. Sosiaalityön ammatilla ja yliopistokoulutuksella on muutoinkin läheiset suhteet, mitä kuvaa myös vuonna 2000 aloitettu sosiaalityön ammatillinen lisensiaattikoulutus. Tampereen yliopiston opintoppaan 2001–2003 mukaan ”*sosiaalityöstä tekee omintakeisen akateemisen oppiaineen sen erityinen suhde käytäntöön: käytäntö on sosiaalityön keskeinen tutkimuskohde ja se on jatkuvassa vuoropuhelussa kentän ammattilaisten ja asiakasryhmien kanssa*”. Lä-

heinen professiosuhde on toisaalta johtanut yliopiston sisältä tulevaan kritiikkiin. Toisten oppiaineiden suunnasta sosiaalityön yliopistollista koulutusta on arvosteltu liiallisesta ”professionrakentamisesta” ja epäilty alan opetuksen ja tutkimuksen tieteellisyyttä. Turun yliopiston opinto-opas 2002–2003 korostaa kuin vastauksena epäilyihin, ”*vaikka sosiaalityön opetus tähtääkin sosiaalityön professionaalisiin valmiuksiin, Turun yliopistossa sosiaalityön opetukseen liittyy vahva tutkimusmenetelmien opetus sekä perehdyttäminen tieteelliseen työskentelyyn*”.

Sosiaalityön yliopistokoulutus saa ristiriitaista kritiikkiä monelta eri suunnalta. Ammattikorkeakoulut ovat osaltaan kyseenalaistaneet yliopistojen oikeuden monopolisoida sosiaalityön koulutus. Ne ovat ajaneet voimakkaasti mahdollisuutta tarjota itse sosiaalityön pätevyyteen johtavaa koulutusta. Kahden korkeakouluasteen välillä käydäänkin tällä hetkellä kamppailua siitä, mihin tehtäviin ja virkoihin koulutusohjelmista valmistutaan. Yliopistot pitävät kiinni yksinoikeudestaan sosiaalityö-nimikkeeseen, sen sijaan sosiaalipalvelutyön eri ammatteihin kouluttaminen on jätetty ammattikorkeakouluille ja muille sosiaalialan oppilaitoksille. Helsingin kaupungin tapaan useat sosiaalityöntekijäpulasta kärsivät kunnat ovat lähteneet ammattikorkeakoulujen rinnalle vaatimaan mahdollisuutta palkata ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita aiempiin sosiaalityön virkoihin. Käytännössä se merkitsisi sosiaalityön kelpoisuusehtojen laskemista. Yliopistojen vastaus tähän vaatimukseen on ollut korostaa sosiaalityön ammattitehtävien vaativuutta ja sitä, että kyseinen ammatti vaatii laajaa käsitteellistä ymmärrystä yhteiskunnasta ja sosiaalisista ongelmista ja että tämän pystyy vain yliopistokoulutus tarjoamaan.

Sosiaalityön yliopistokoulutus pyrkii yhdistämään ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden tinkimättä kummastakaan, mikä ei ole helppo tehtävä. Koulutuksessa joudutaan toimimaan hyvin jännitteisellä kentällä, missä kaikkien sidosryhmien

toiveiden ja intressien täyttäminen on osoittautunut mahdolliseksi. Ristiriitaisten odotusten keskellä sosiaalityön yliopistokoulutus etsii omaa identiteettiään ja omia ydinalueitaan ja myös sille parhaiten soveltuvia opetusmetodeja.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksen sisällölliset ja opetusmenetelmälliset painotukset

Mitkä tällä hetkellä ovat sosiaalityön koulutuksen sisällölliset ja opetusmenetelmälliset painopisteet Suomessa? Mikä on erityisesti sosiaalipalveluopetuksen asema sosiaalityön opetuksessa? Sosiaalityön koulutusta annetaan nykyisin kuudessa yliopistossa: Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Huolimatta sosiaalityön yliopistokouluttajien verkostoitumisesta valtakunnalliseksi SOSNET-verkostoksi kukin yliopisto voi hyvin vapaasti määritellä oman koulutusohjelmansa. Yliopistojen vapaus sekä sosiaalityön laaja-alaisuus näkyvät sosiaalityön koulutusohjelmien kirjavuutena.

Sosiaalityön perusopintotasolla (*approbatur*) kukin yliopisto tarjoaa johdantoluennon sosiaalityöhön, johon liittyy kenttäjakso tai harjoittelu Helsingissä, Jyväskylässä, Kuopiossa ja Lapissa tai osallistuminen vapaaehtoistyöhön Tampereella. Jyväskylän, Lapin ja Turun yliopistoissa suuri osa perusopinnoista on yhteisiä sosiaali-/yhteiskuntapolitiikan oppiaineen kanssa ja myös Helsingissä, Kuopiossa ja Tampereella sosiaalityön approbaturiin sisältyy sosiaalipolitiikan perusteiden opiskelua. Sosiaalipolitiikan oppiaineen aiempi asema suomalaisen sosiaalityön koulutuksen tieteellisenä pohjana näkyy siis edelleen. Palvelujärjestelmät ovat kuitenkin päässeet approbatur-kurssien nimiin asti vain Helsingissä, ja sielläkin on kyse yhdestä kirjakaketista. Perustietoa hyvinvointipalveluista eli ammatillisen sosiaalityön organisaatiokonteksteista opetettaneen kuitenkin kaikissa yli-

opistoissa. Tutkimusvalmiuksia opetetaan Jyväskylässä ja Lapissa jo perusopinnoissa ja Kuopiossa puhutaan tiedonmuodostuksesta sosiaalityössä. Muissa yliopistoissa tutkimusmetodologia ja -metodit jätetään myöhemmäksi.

Sosiaalityön perusopintojen opetusmenetelmien suhteen kyseiset kuusi yliopistoa luottavat pääosin perinteisiin luentoihin ja kirjatentteihin. Poikkeuksia kuitenkin esiintyy. Sosiaalityön käytäntöihin tutustumisjaksoilla kerättyjä kokemuksia puretaan yleisesti seminaareissa. Lapissa opiskellaan tiedonhankintaa ja tieteellistä kirjoittamista pienryhmissä ja yksilöllisen ohjauksen tukemana. Helsingin yliopisto on tehnyt merkittävän linjanvedon, kun se on päättänyt, että sosiaalityötä opetetaan ja opiskellaan pääaineena vuorovaikutteisissa pienryhmissä mutta sivuaineena luento- ja kirjallisuuspainotteisesti. Turun yliopisto puolestaan käyttää tutorohjattuja vertaisryhmiä ja keskusteluita sekä itseopiskelua jo sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan yhteisissä perusopinnoissa.

Sosiaalityön ammatillisten taitojen ja ammatti-identiteetin kehittämisessä muut aineopinnot (*cum laude approbatur*) ovat keskeisin osa opintoja. Ammatillinen näkökulma näkyikin vahvasti jokaisen kuuden yliopiston opetuksessa. Kuhunkin koulutusohjelmaan sisältyy cum laude -vaiheessa harjoittelu tai käytännön opetuksen jakso, jonka pituus vaihtelee. Kuopiossa harjoittelu on vain kolmen (opinto)viikon mittainen, kun Tampereella käytännön opetusjakso kestää 12 viikkoa. Turussa käytännön opetus tapahtuu moniammatillisena klinikkaopetuksena ja Helsingissä asiakastyön taitoja harjoitellaan sosiaalialan osamiskeskuksen yhteydessä Heikki Waris -instituutissa. Kuopiossa ja Tampereella on erillinen kahden opintoviikon kurssi asiakkaan kohtaamisen, ongelmanratkaisun ja haastattelemisen taidoista, Lapissa harjoitellaan oman persoonan käyttämistä sosiaalityössä ja myös Jyväskylässä perehdytään kolmen opintoviikon verran vuorovaikutustaitoihin. Helsingissä harjoitellaan it-

searviointia ja portfolion tekemistä. Muutoinkin cum laude approbatur -opetus keskittyy ennen kaikkea sosiaalityön menetelmiin ja asiantuntijuuteen sekä sosiaalioikeuteen. Lisäksi Kuopiossa ja Turussa paneudutaan sosiaalityöhön liittyviin eettisiin kysymyksiin. Sosiaaliturvaan ja sosiaalipalveluihin perehdytään kirjapakettien muodossa Helsingissä ja Jyväskylässä.

Tutkimusmenetelmälliset opinnot, joihin liittyy proseminaari ja/tai kandidaatin tutkielman kirjoittaminen, ovat yksi sosiaalityön cum laude -opintojen keskeinen osa-alue. Tampere on ainoa yliopisto, jossa opiskelijat voivat valita, perehtyvätkö kvalitatiivisiin vai kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, muualla on tutustuttava molempiin. Jyväskylässä metodiopintoihin käytetään tässä vaiheessa vain kaksi opintoviikkoa mutta Helsingissä peräti yhdeksän opintoviikkoa. Yleisemminkin sosiaalityön cum laude -opintojen kokonaismäärä vaihtelee yliopistojen välillä merkittävästi: Tampereen 30 opintoviikosta Turun 43 opintoviikkoon.

Cum laude -vaiheen opetusmenetelmät ovat approbaturvaihetta monipuolisempia ennen kaikkea käytännön opiskelun ansiosta. Luento-opetus ja kirjapaketit muodostavat tämänkin vaiheen pääopetustavat. Niitä täydennetään erilaisin harjoituksin ja useassa yliopistossa asiakastyön vuorovaikutustaitoja harjoitellaan pienryhmissä. Helsingissä sosiaalityön teorioita opiskellaan lisäksi lukupiireissä ja Turussa ihmiskäsityksiä ja etiikkaa koskevat kirjat suoritetaan ryhmätentinä. Kuopio käyttää runsaasti esseeseminaareja. Turussa opiskelijat tekevät lapsuutta ja nuoruutta koskevalla kurssilla videon.

Sosiaalityön syventävien opintojen (*laudatur*) laajuus vaihtelee eri yliopistoissa 40 ja 47 opintoviikon välillä. Pro gradusta kertyy 20 opintoviikkoa kaikissa muissa yliopistoissa paitsi Lapsissa, jossa siitä saa vain 15 opintoviikkoa. Siellä ei ole myöskään erillistä tutkielmaseminaaria, muualla se kattaa 3–6 opintoviikkoa. Tutkimusmenetelmät näyttelevät laudatur-opinnoissa ym-

märrettävästi keskeistä osaa. Suuri osa vaadittavista metodiopinnoista on mahdollisuus suorittaa oman pro gradu -tutkielman menetelmällisistä tarpeista lähtien. Sosiaalityön syventävissä opinnoissa on muutoinkin runsaasti valinnaisuutta. Kirjapaketit muodostavat valtaosan tutkintovaatimuksista, mutta niitä on mahdollista korvata erinäisillä kursseilla ja suorituksilla.

Sosiaalityön syventävien opintojen vahvasta tutkimuksellisuudesta huolimatta myös ammatillisuus on koulutuksen loppuvaiheessa esillä. Laudatur-opinnoissa perehdytään sosiaalityön teorioihin, historiaan ja erityisalueisiin. Helsingissä, Jyväskylässä ja Tampereella opiskelija voi sisällyttää syventäviin opintoihinsa niin halutessaan myös harjoittelujakson, Kuopiossa ja Turussa kaikki suorittavat vielä harjoittelun. Lapissa kaikki sosiaalityön opiskelijat työskentelevät tässä vaiheessa sosiaalialan osaamiskeskuksessa, saavat työnohjausta ja arvioivat omaa toimintaansa ja ammatillista oppimistaan. Turussa on lisäksi mahdollista työskennellä virtuaaliklinikalla, joka on toteutettu yhteistyössä A-klinikkasäätiön kanssa. Jyväskylän yliopistossa opiskelijat toteuttavat kehittämisprojektin ryhmätyöskentelynä käyttäen apunaan viranomais- ja kansalaisverkostoja. Jyväskylä on myös ainut yliopisto, jonka sosiaalityön tutkintovaatimukset eivät pääty pro graduun vaan sosiaalityön päättöseminaariin, jollaisen tulos on esimerkiksi antologia (ks. Hänninen & Kuronen 2001). Helsingin yliopistossa taas opiskelijat osallistuvat opintojensa loppuvaiheessa tulevaisuustyöpajaan, jossa he arvioivat omaa oppimistaan, sosiaalityöntekijäksi kehittymisen prosessiin ja senhetkistä ammatillista osaamistaan. Sen lisäksi he suunnittelevat tulevia ammattiuravaihtoehtojaan ja jatkuvaa oma-kohtaista oppimistaan.

Suomalaisen sosiaalityön yliopistokoulutuksen loppuvaihe noudattaa yhtäältä tutkielman tekemiseen tähtäävää kirjallisuuspainotteista perinteistä yksinopiskelua, mutta toisaalta myös uudentyyppisiä avauksia esiintyy lähes jokaisessa yliopistossa.

Ammatillista kasvua edistetään opiskelijoiden ottamisella mukaan osaamiskeskusten ja erilaisten projektien työhön. Helsingiläisten tulevaisuustyöpaja sekä jyvaskylälaisten päättöseminaarit antavat mallin myös ryhmämuotoisesta ammatillisen kehityksen reflektoinnista.

Kaiken kaikkiaan sosiaalityön yliopistokoulutus tavoittelee opetuksen sisältöjen suhteen tasapainoa ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden välillä. Molemmat ulottuvuudet ovat tutkintovaatimuksissa keskeisesti läsnä jokaisessa yliopistossa. Sosiaalityön ammatillisissa opinnoissa sisällöllinen painotus on vahvasti suorassa asiakastyössä. Tämä on yhtäältä loogista mutta sikäli ongelmallinen raja, että käytännössä suuri osa sosiaalityön maisterikoulutuksen saaneista ei toimi ainakaan pysyvästi suoran asiakastyön tehtävissä vaan pitkälti erilaisissa suunnittelu-, johtamis- ja projektitehtävissä (vrt. Kuronen 2001, 97). He tarvitsivat työssään laaja-alaista käsitystä monimutkaisesta palvelujärjestelmästä ja palvelujen käyttäjien tarpeista, mutta näiden sisältöjen opiskelu jää sosiaalityön nykyisessä koulutuksessa sivuseikaksi.

Kokonaiskuva koulutusohjelmien opetusmenetelmistä osoittaa, että suomalainen sosiaalityön yliopistokoulutus nojaa pääosin perinteisiin opetusmetodeihin, ennen kaikkea luento-opetukseen ja suureen määrään tentittävää kirjallisuutta. Erityisesti käytännön opetus tuo tähän poikkeuksen ja erilaiset harjoitus- ja seminaariryhmät täydentävät koulutuksen muutoin varsin opettaja- ja tenttikeskeistä valtavirtaa. Uudenlaisia opetus- ja opiskelumenetelmiä kyllä käytetään lähes jokaisessa yliopistossa, mutta useimmiten niiden hyödyntäminen rajoittuu johonkin yksittäiseen kurssiin tai seminaariin. Kysymykseksi jää, turvaavatko nykyisin käytössä olevat opetus- ja oppimistavat riittävästi sosiaalityön ammatin keskeisten valmiuksien kuten reflektiivisen työtteen ja yksilö- ja ryhmätyövalmiuksien kehittymisen sekä persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin kasvun.

Sosiaalipalvelukurssi PBL–menetelmällä

Halusimme kokeilla mahdollisuutta yhdistää tutkimuksellisuus ja ammatillisuus uudella tavalla sosiaalityön koulutuksessa. Sitä varten toteutimme Tampereen yliopistossa marraskuussa 2002 yhden opintoviikon laajuisen kurssin ”*Sosiaalipalvelut, asiakkuus, moniammatillisuus ja tutkimus*”. Kyseinen kurssi oli vapaaehtoinen ylimääräinen jakso, jolla saattoi korvata kirjatentin sosiaalityön aine- tai syventävistä opinnoista. Kurssin tavoitteena oli perehtyä sosiaalipalvelujen, asiakkuuden ja moniammatillisuuden kysymyksiin tutkimustiedon perusteella. Lisäksi tavoitteena oli oppia ymmärtämään sosiaalipalvelujen käyttäjien ja ammattilaisten kohtaamisen reunaehtoja ja muotoja. Toteutimme kurssin periodiopetuksena kahden opettajan yhteistoimin.

Miksi PBL?

Kurssin avulla etsimme vastauksia sosiaalityön yliopistokoulutuksen sisällöllisiin ja opetusmenetelmällisiin kysymyksiin. Sisällöllisesti pyrimme kattamaan palvelujärjestelmän mentävää aukkoa sosiaalityön koulutuksessa. Opetusmenetelmällisesti halusimme kokeilla uudenlaista tapaa oppia ja opettaa. Olimme molemmat osallistuneet jo vuoden ajan yliopistopedagogiikan 15 opintoviikon laajuiseen opintokokonaisuuteen ja sen yhteydessä tutustuneet erilaisiin pedagogisiin näkemyksiin ja menetelmiin. Erityisesti perehdyimme Problem-Based Learning (PBL, ongelmaperustainen oppiminen) -opetusajatteluun, johon suhtauduimme kiinnostuneesti mutta hiukan epäillen sen toimivuutta sosiaalityön yliopistokoulutuksessa.

Viime vuosina suosituksi tulleesta PBL-opetuksesta on olemassa monenlaisia variaatioita mutta ne kaikki perustuvat ryhmäprosessien tietoiseen käyttöön ja niin opettajan kuin opiske-

lijankin roolin muuttamiseen. Kun päävastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle ja hänen vertaisryhmälleen, opettajasta on määrää tulla tiedon jakajan sijasta oppimisen ohjaaja (tutor). Opettaja keskittyy työssään opiskelijoiden tiedonhankinnan sekä oppimis- ja ryhmäprosessien ohjaamiseen, ei perinteiseen opettamiseen.

PBL:ssä yhdistyvät opiskelijan itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus, sillä oppiminen perustuu ongelman tai yleisen lähtökohtatilanteen (skenaarion) työstämiseen sekä ryhmässä että itsenäisesti. Opiskelija joutuu samanaikaisesti miettimään omia oppimistavoitteitaan, aikaisempia kokemuksiaan ja toimimaan ryhmän jäsenenä (Poikela & Poikela 1997b, 24). Uusi toimintamalli vaikutti meistä lupaavalta sosiaalityössä tarvittavien ryhmätyövalmiuksien ja itsereflektion kehittymisen kannalta. PBL-menetelmässä opetuksen keskeisenä tehtävänä on ohjata asioiden käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseihin (Poikela 2001, 105). Juuri käytännön tietojen ja taitojen yhteensovittaminen teoreettisemmän pohdinnan kanssa on sosiaalityön opetuksen keskeinen haaste (Mäntysaari 2001, 1; Kuronen 2001, 96), joten senkin puolesta PBL:n voisi ajatella soveltuvan sosiaalityön opiskeluun. PBL:ssä kyse on ongelmanratkaisutaitojen omaksumisesta ja kehittämisestä soveltamalla teorian tietoa (Poikela 2001, 106). Nämä tavoitteet sopivat hyvin yhteen sosiaalityön yliopisto-opetuksen yleisten päämäärien kanssa.

PBL-ajattelussa korostetaan usein oppimista ohjaavien ongelmien pohjautumista työelämään ja ammatillisiin käytäntöihin (Poikela 2001, 102; Poikela 1999, 169). Itse olemme olleet kriittisiä opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisyyden voimakkaan korostamisen suhteen. Kriitikköimässä kiinnittymisessä olemassa oleviin käytäntöihin on vaarana oppijoiden sosiaalistuminen pelkästään vallitseviin toimintatapoihin ja ajattelumalleihin, jolloin uudelle ajattelulle, innovatiivisuudelle ja

muutokselle ei jää tilaa. Yliopistokoulutuksessa ei ole kyse pelkästään ammatteihin kouluttautumisesta, vaikka professioiden tarpeet ja intressit osaltaan vaikuttavatkin kaikkiin yliopistollisiin oppiaineisiin (Symes ym. 1999, 426–434). Yliopistokoulutuksessa on kyse myös oppiaineen tutkimuksen, teoreettisen ja tieteellisen kehittämistyön eteenpäin viemisestä. Tätä näkökulmaa PBL-kirjallisuus, johon olemme tutustuneet, ei ole mielestämme riittävästi huomioinut. Olimme joka tapauksessa kiinnostuneita kokeilemaan PBL:n soveltuvuutta sosiaalityön yliopisto-opetukseen. Innostuimme PBL:n tarjoamasta mahdollisuudesta yhdistää sosiaalipalveluiden sisältöjen ja käytäntöjen tarkastelu tutkimukselliseen ongelmanratkaisuprosessiin, jossa tietoa konstruoidaan yhdessä osallistujien olemassa olevien tietojen ja kokemusten varaan.

Ongelmaperustainen oppiminen toteutetaan yleensä opiskelijoiden itse johtamissa (vrt. puheenjohtajan rooli) ryhmissä, joiden jäsenettäväksi ja työstettäväksi annetaan lähtökohtaongelma tai tilannekuvaus (skenaario). Opettajan roolina on ohjata ja tukea ryhmien tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä edistää opiskelijaryhmän yhteistoimintaa. Tähän liittyy ryhmän kussakin kokoontumisessa eli tutoriaalissa ryhmän jäsenille jaettavat erilaiset, ryhmän päämäärätietoista toimintaa tukevat roolit. Opiskelijat toimivat kussakin tutoriaalissa puheenjohtajan, sihteerin, tarkkailijan ja esimerkiksi (keskusteluun) rohkaisijan rooleissa. Roolit vaihtuvat jokaisessa kokoontumisessa niin, että kukin opiskelija on vuorollaan vastuullisessa tehtävässä. Meidän kurssillamme opettajat (tutorit) huolehtivat tarkkailijan roolista ja prosessipalautteen antamisesta ryhmille, joskin työn etenemisestä ja ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta käytiin myös arvioivaa keskustelua yhteisesti. (vrt. Poikela & Poikela 1997a, 10.)

PBL -prosessista on esitetty useita hieman erilaisia versioita (ks. esim. Hakkarainen ym. 2001, 202; Poikela & Poikela 1997b),

mutta me päädyimme toteuttamaan seuraavan mallin mukaisia tutoriaalikierrroksia. (1) Työ käynnistyy skenaarioon liittyvällä vapaalla ideoinnilla. (2) Tämän jälkeen aivoriihen tuotokset systematisoidaan ja yhdistellään ongelma-alueiksi. (3) Ongelma-alueiden pohjalta ryhmä muotoilee itselleen riittävän konkreetin oppimistavoitteen, jonka saavuttaminen edellyttää myös lisätiedon hankintaa. (4) Itseopiskeluvaiheeseen sisältyy tiedon hankinnan, kirjallisuuteen ym. materiaaliin perehtymisen lisäksi osallistuminen tarjotuille sisältöluennoille. (5) Tämän jälkeen ryhmä integroi kunkin jäsenensä itsenäisesti hankkiman tiedon kokonaisuudeksi, jonka avulla haetaan vastauksia ryhmän itselleen asettamaan oppimistehtävään. (6) Oppimistehtävän ratkaisu jäsenetään käsitekarttojen ja graafisten mallien avulla ja (7) esitetään koko kurssille. Tämän prosessin keskeinen ominaisuus on siinä, että se jäljittelee tutkimustyöhön sisältyvää ajatteluprosessia.

Ennen kurssia

Ennen kurssin aloittamista suunnittelimme kurssin sisällön ja muodon varsin perusteellisesti. Tässä kurssin suunnitteluvaiheessa ei varsinaisesti ollut mukana opiskelijoita, vaikka periaatteessa opiskelijat voisivat osallistua jo tähän vaiheeseen. Kurssille ilmoittautui nopeasti maksimimäärä eli 20 opiskelijaa mutta kuten usein vapaaehtoisten ja vaihtoehtoisten jaksojen kohdalla, myös tämän kurssin osallistujalista eli kurssin alkuun asti. Ennen kurssin varsinaista alkua olimme sähköpostitse yhteydessä kurssille ilmoittautuneisiin opiskelijoihin. Viestissämme informoimme opiskelijoita kurssin oppimismenetelmästä ja aikataulusta sekä kysyimme heidän aiempia kokemuksiaan ongelmaperustaisesta oppimisesta ja etukäteisymmärrystään sosiaalipalveluista. Tavoitteemme oli sekä tiedottaa kurssin käytännön asiois-

ta ja sitouttaa opiskelijoita kurssiin että saada ennakkokäsitys heidän sosiaalipalvelutiedoistaan ja -taidoistaan. Näin kurssin sisältö ja muoto tarkennettiin juuri tämän ryhmän lähtökohtien mukaan.

Opiskelijoiden vastauksissa kurssin kiinnostavuus ja heidän odotuksensa liittyivät sosiaalipalveluiden, asiakkuuden ja moniammatillisuuden käytäntöihin ja käsitteisiin sekä tutkimuksellisuuden yhteensovittamiseen näihin. Joitakin opiskelijoita kiinnosti myös kurssin ongelmaperustainen pedagogiikka. Opiskelijoiden antamat määritykset sosiaalipalveluille vaihtelivat hyvin paljon ja olivat paikoitellen varsin puutteellisia. Useissa vastauksissa viitattiin konkreettisiin sosiaalipalveluihin kuten päivähoito- ja vanhuspalveluihin, mutta joissain vastauksissa myös toimeentulotuki ja Kelan etuudet luettiin sosiaalipalveluiksi. Opiskelijat pohtivat sähköpostivastauksissaan myös sosiaalipalveluiden vapaaehtoisuutta ja universaalisuutta sekä kansalaisten subjektiivisia oikeuksia. Aiempi sosiaalipalveluja koskenut opetus koostui lähinnä sosiaalioikeuden jaksoista sekä yhdestä tenttikirjasta, joten monessa vastauksessa toivottiin juuri sosiaalipalvelujen käsitettä ja sisältöjä koskevaa opetusta. Kahdella opiskelijalla oli kokemusta ongelmaperustaisesta oppimisesta ammattikorkeakoulusta, mutta muille opiskelijoille kurssi oli ensikosketus PBL-menetelmään. Useilla opiskelijoilla pro gradu -tutkielman tekeminen oli joko jo käynnissä tai lähitulevaisuudessa alkamassa ja kurssilta odotettiin valmiuksia myös tutkielmatyöhön.

Kurssin toteutus

Opiskelijoiden etukäteistietämys huomioon ottaen päätimme kurssin alussa panostaa PBL-menetelmän esittelyyn sekä sosiaalipalvelujen käsitteen tarkasteluun toisiimme tutustumisen li-

säksi. Rakensimme kurssille yksityiskohtaisen aikataulun, johon sisältyi kaksi PBL:n mukaista tutoriaalikerrosta, joista ensimmäinen keskittyi sosiaalipalvelujen keskeisiin sisältöalueisiin ja toinen asiakkaiden ja moniammatillisuuden teemoihin. Koko kurssi kesti kolme viikkoa.

Kurssin ensimmäiseen kokoontumiseen saapui peruutusten ja pois jäämisten jälkeen lopulta 13 opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa jätti kurssin kesken heti alkuvaiheessa. Heistä toinen kertoi työskentelytavan esittelyn jälkeen luopuvansa kurssin suorittamisesta ja toinen päätti ensimmäisen tutoriaali-istunnon jälkeen suorittaa kyseisen kohdan kirjatenttinä. Näitä keskeyttämiä pohdimme opettajina hyvin paljon. Kun kysymyksessä on vaihtoehtoinen kurssi, päätökset osallistumisesta ja opintojaksoon panostamisesta ovat luonnollisesti täysin opiskelijan omia valintoja. Osasyynä näihin keskeyttämiin oli kuitenkin ymmärtääksemme PBL-ryhmätyöskentelyyn sisältyvä intensiivinen vuorovaikutus. Käytännön sosiaalityössä ryhmämuotoista työskentelyä ei kuitenkaan voi välttää, joten valmiuksia siihen pitäisi pystyä kehittämään jo opintojen aikana.

Kurssiin lopulta sitoutuneet 11 opiskelijaa osallistuivat hyvin aktiivisesti sen jokaiseen tapaamiskertaan. Kurssi jakautui kahteen tutorryhmään, jotka säilyivät samanlaisina molempien tutoriaalikerrosten ajan. Sen sijaan tutor vaihtui kierrosten välillä eli kumpikin meistä opettajista sai kokemuksen molempien ryhmien kanssa työskentelemisestä. Useimmiten PBL-vaikeisissa opetuksessa saman kurssin eri tutorryhmille annetaan samat lähtökohtaongelmat, mutta me päätimme antaa ryhmille erilaiset skenaariot pystyäksemme sisällyttämään kurssiin laajemman sisältöalueen. Ensimmäisen kierroksen skenaariot olivat seuraavat.

Skenaario 1: Lapsiperheiden sosiaalipalvelut.

Lasten päivähoito on kustannustensa ja henkilökuntamääränsä puolesta laajin sosiaalipalvelu Suomessa, silti $\frac{1}{3}$ 3–6-vuotiaista ja peräti $\frac{3}{4}$ alle 3-vuotiaista lapsista ei ole päivähoidossa. Perhepolitiikalla pitkälti ohjataan lasten hoitojärjestelyjä ja kotihoitontuki muiden perhe-etuuksien ohessa ohjaa osaltaan perheiden valintoja. Toisaalta organisoitu päivähoito mahdollistaa molempien vanhempien työssäkäynnin ja on siten merkittävä tekijä sukupuolten tasa-arvon kannalta. Etenkin 6-vuotiaiden esikoulutuksen alettua on käynnistynyt myös yleisempi keskustelu siitä, onko päivähoito sosiaalipalvelua vai varhaiskasvatusta ja pitäisikö päivähoito siirtää osaksi koulujärjestelmää. Viime aikoina on esillä ollut myös koululaisten iltapäivähoidon tarve.

Skenaario 2: Ikääntyneiden sosiaalipalvelut.

Ikääntyneiden sosiaalipalveluihin, ”vanhustenhuoltoon”, ovat 1960-luvulta lähtien kuuluneet yhtäältä perinteinen laitoshoido ja toisaalta uudemmat ikääntyneiden ihmisten kotona annettavat palvelut. 1990-luvun aikana kotipalvelujen kattavuus romahti n. 20 %:sta noin 10 %:iin, kun suuri osa näistä palveluista kohdennettiin sellaisille ihmisille, joiden olisi aiemmin ajateltu olevan laitoshoidon tarpeessa. Kun samanaikaisesti palveluasuntojen määrän kasvu ei ole yltänyt laitospaikkojen vähentämisen vauhdin tasolle, ei palvelutarjonta ole pysynyt väestön ikääntymisestä johtuvan tarpeiden kasvun mukana. Omaishoidon merkitys onkin kasvanut. Ikääntyneiden sosiaalipalvelujen saaminen edellyttää nykyisin tarkan ammatillisen tarvearvioinnin läpäisemistä, minkä on nähty olevan ristiriidassa pohjoismaisen universaalisuusperiaatteen kanssa. Monessa kunnassa ikääntyneiden sosiaalipalvelut on integroitu terveystalouden kanssa.

Esittämämme skenaariot ovat esimerkkejä kurssin arjesta, eivät mitenkään ideaalimalleja (ks. Hafler 2000). Ryhmät työstivät

näitä skenaarioita edellä kuvattujen vaiheiden mukaisesti edeten aivoriihityöskentelystä kohti yhä tarkempaa tehtävänmäärittystä ja jäsenystä puolentoista viikon ajan. Itseopiskeluvaiheessa tietoa hankittiin opettajan pitämiltä teemaluentoilta sekä perehtymällä jaettuihin teksteihin. Opiskelijat käyttivät oma-aloitteisesti myös muita tietolähteitä, vaikka sitä ei tällä kurssilla edellytetty. Hankittu tieto jaettiin ja koottiin uudelleen pienryhmissä ja lopuksi opittu jaettiin kaikille kurssin osallistujille. Ensimmäinen ryhmä asetti tehtäväkseen selvittää lapsen hyvää muuttuvassa yhteiskunnassa ja toinen ryhmä keskittyi pohtimaan ikääntyneiden ihmisten sosiaalipalveluiden ihanteellista mallia ja sen esteitä. Etenkin ensimmäinen ryhmä pääsi välittömästi hyvin jäsentyneeseen työskentelyyn. Myös toinen ryhmä teki parhaansa, mutta sen jäsenten itsenäinen tiedonhankinta jäi vähäisemmäksi, eikä tietoa kyetty täysin integroimaan ryhmän itselleen asettamaan tehtävään. Molemmat ryhmät joka tapauksessa kertoivat tuloksensa myös toiselle ryhmälle, jolloin tutoriaalisyklin keskeiset päätelmät ja tulokset tulivat koko kurssin hyödyksi.

Toisen tutoriaalikierroksen skenaariot olivat seuraavat:

Skenaario 3: Asiakkuus sosiaalipalveluissa

Sosiaalityön ja sosiaalipalveluiden yksi keskeinen julkilausuttu periaate on asiakaskeskeisyys tai -lähtöisyys, joka tuodaan esiin mm. sosiaalityön eettisissä periaatteissa ja erilaisissa tavoiteohjelmissä. Palveluita tuottavat organisaatiot ja niiden työntekijät toteuttavat palveluita asiakkaille, asiakkaiden tueksi ja parhaaksi. Kirjallisesti kerättävä asiakaspalaute on pääsääntöisesti myönteistä, mutta myös palveluihin tyytymättömiäkin ihmisiä on. Yksittäisten asiakkaiden tarpeet, mahdollisuudet osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon omista palveluista sekä palvelukokemukset vaihtelevat ja eroavat toisistaan. Osa kansalaisista on syrjäytynyt palvelujärjestelmän marginaaliin tai on jäänyt kokonaan sen ulkopuolelle. Myös asiakkaiden ja asiakas-

ryhmien edustus laajemmassa palveluja koskevassa kunnallisessa ja valtakunnallisessa päätöksenteossa on melko vähäistä.

Skenaario 4: Moniammatillisuus ja sosiaalipalvelut

Sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmä on sektorioitunut ja hyvin monimuotoinen. Eri alojen ammattilaisia on lukuisia sekä ammattilaisten koulutus on erikoistunutta ja usein hyvinkin korkeatasoista. Kentällä on useita vahvan ammatti-identiteetin omaavia työntekijäryhmiä. Lisäksi palveluiden kentälle ovat tulleet lisääntyvässä määrin ns. kolmannen sektorin toimijat ja yksityiset palveluntuottajat. Viimeisten vuosien aikana moniammatillisuudesta on puhuttu paljon ja sitä on kehitetty lukuisissa organisaatioissa ja yhteyksissä. Moniammatillinen yhteistyö mainitaankin yhtenä vastauksena sosiaali- ja terveystalvveluiden haasteisiin. Sekä toimivasta moniammatillisuudesta että toimimattomasta yhteistyöstä on lukuisia esimerkkejä. Toisinaan asiakkaat sekä omaiset ja läheiset kokevat jäävänsä informaation ja yhteistyön ulkopuolelle. Toisaalta he voivat kokea joutuvansa juoksemaan luukulta toiselle.

Ryhmät työskentelivät näiden skenaarioiden parissa intensiivisesti reilun viikon ajan. Myös tähän sykliin sisältyi opettajan resurssiluento, joka oli yksi, mutta vain yksi, tiedonlähde. Tällä kertaa ensimmäisen ryhmän prosessi (skenaario 4) katkesi haitallisesti ryhmän kokoontumisten välillä, eikä lopputulos yltänyt aivan ensimmäisen kierroksen tasolle. Ryhmän itselleen asettama tehtävä kuului: mitä on toimiva moniammatillinen yhteistyö? Toinen ryhmä (skenaario 3) taas paransi selvästi työskentelyään aiemmasta. Se asetti tehtäväkseen vastata kysymyksen, miten asiakas saisi äänensä paremmin kuuluville. Ryhmä panosti tiedonhankintaan ja pääsi tiedon integroinnissa huomattavasti edellistä kierrosta jäsentyneempään tulokseen.

Kurssin arviointia

Kävimme kurssin lopussa yhteisen palautekeskustelun ja lisäksi keräsimme kurssista kirjallisen opiskelijapalautteen. Ongelma-perustainen oppimismenetelmä sai opiskelijoilta erittäin positiivista palautetta. Ryhmämuotoisen työskentelyn koettiin muodostaneen hyvän rungon, jota luennot, itsenäinen tiedonhankinta ja jaetut tekstit täydensivät. Ryhmäkeskustelut aktivoivat opiskelijoiden mukaan tavanomaisia luentoja enemmän heidän ajatteluaan. Oppimisesta muotoutui kollektiivinen prosessi kun ryhmä sai käyttöönsä myös toisten jäsenten hankkiman tiedon. Menetelmä toi sopivasti vastapainoa yksin puurtamisen oppimistavoille. Opiskelijat kertoivat, että heidän tietonsa sosiaalipalveluiden monimuotoisesta kentästä lisääntyivät ja syvenivät. Sosiaalipalveluopetuksen nähtiin hyödyttävän tulevaa ammatillista työtä sosiaalisen työn kentillä. Jaettuna mielipiteenä oli, että sosiaalipalveluopetusta tarvitaan ja että sitä on muutoin liian vähän tarjolla.

Opiskelumetodi velvoitti opiskelijat osallistumaan aktiivisesti niin ryhmäkokoontumisten aikana kuin itsenäisesti tietoa hankkimalla ja jäsentämällä. Yhden opiskelijan sanoin: ”*on oltava paikalla ja läsnä 101-prosenttisesti*”. Tämä paine koettiin kuitenkin myönteisenä. Toisen opiskelijan tiivistämänä: ”*ryhmätyöskentely on siinä mielessä äärimmäisen hyvä oppimismuoto, sillä itse en ainakaan kehtaisi tulla tunnille valmistautumatta*”. Tuleva ryhmäistunto motivoi ja velvoitti tutustumaan oheismateriaaliin etukäteen, mikä oli toisaalta tietysti myös raskasta. Tietojen karttumisen ohella menetelmä harjaannutti argumentointiin ja ryhmässä toimimiseen, jotka ovat myöskin työelämässä vaadittavia taitoja.

Kurssilaisia jäivät askarruttamaan jotkin sosiaalipalveluiden määrittelyyn liittyvät teemat, PBL:n hyödyntäminen yleisemmin yhteiskuntatieteellisessä opetuksessa sekä se, että kurssin

osallistujat olivat eri vaiheissa opinnoissaan. Mukana oli graduntekijöiden ohella myös joitain tiedekunnassa aloittelevia opiskelijoita. Kurssin kehittämiseksi opiskelijat ehdottivat riittävän ajan varaamista ryhmäläisten keskinäiseen tutustumiseen, ryhmän eri roolien selventämistä, väljempää tapaamisaikataulua (yhtä kokoontumista viikossa käytetyn kahden viikoittaisen kokoontumisen sijaan) sekä aiheen syventämismahdollisuutta esseen muodossa (ja samalla 2–3 ov:n suoritusmahdollisuutta). Lisäksi kävimme keskustelua siitä, soveltuuko PBL-työskentely paremmin sellaisille aloille, joissa ratkaistaan konkreettisia ongelmia tai joissa on löydettävissä yksiselitteisempiä tai 'oikeita' vastauksia.

Jaamme opiskelijoiden palautteen keskinäiseen tutustumiseen varatun ajan riittämättömyydestä. Samoin ryhmän heterogeenisyys sosiaalityön opintojen vaiheen suhteen toi oman leimansa kurssin työskentelyyn. Joissakin vaiheissa sosiaalityön kokemusta omaavat 'konkarit' hallitsivat keskustelua, mutta meidän arviomme mukaan se ei kuitenkaan ollut liian häiritsevää. Päinvastoin asiantuntijuus kehittyi eritasoisten asiantuntijoiden muodostamissa ryhmissä (Hakkarainen ym. 2001, 146). Skenaario -työskentely vaikuttaa hedelmälliseltä tavalta käsitellä laajoja asiakokonaisuuksia, sillä skenaarioon ei ole välttämättä olemassa yhtä selkeää ratkaisua (Poikela & Poikela 1997a, 24). Ryhmien työskentelyn aikana asiat sekä selkiytyivät että monimuotoistuivat, mikä heijastaa sosiaalisten kysymysten kirjoa. Tältä osin emme jaa opiskelijoiden ajatusta PBL:n paremmasta soveltuvuudesta yksiselitteisten teemojen käsittelyyn tai 'oikeiden' vastausten löytämiseen. Päinvastoin PBL voi olla väline moniäänisen tiedon konstruoinnille ja luovien ongelmanratkaisutapojen löytymiselle.

Kiinnostavaa oli huomata, miten erilaisiksi kahden pienryhmän tempo ja tapa työskennellä muodostuivat. Oppimisprosesseista muodostui selvästi kyseisten kahden ryhmän näköi-

siä. Jaamme myös opiskelijoiden kritiikin siitä, että PBL -menetelmää käyttäen yhden opintoviikon kokonaisuus on liian pieni. Ajatteluprosessit olivat päässeet hyvään vauhtiin, kun kurssi jo loppui. Opintojakson laajentaminen itsenäisen työskentelyn osuudella (esimerkiksi esseetehtävällä) olisi mahdollistanut myös yksilöllisten oppimisprosessien seuraamisen. Kokeilumme puoltaa osaltaan laajempien (PBL -) kokonaisuuksien rakentamista opinto-ohjelmiin.

Kurssin päätteeksi kävimme yhdessä tutorryhmäkohtaisen arvosanakeskustelun. Opiskelijoiden loppukeskustelussa ehdotamat ja meidän opettajien etukäteen kaavailemat arvosanakriteerit ja -perustelut olivat hyvin samansuuntaiset: oppimistehtävään vastaamisen onnistuminen, ryhmäprosessi ja ryhmässä työskentely sekä itsenäisen työskentelyn osuus, joten ehdottamamme arvosanat olivat opiskelijoista hyväksyttävät.

Pohdinta

”Sosiaalityön opetus poikkeaa yliopisto-opetuksen päälinjasta siinä, että opinnoista ei selviydy luennoilla istumalla ja kirjatenteillä, vaan niiden lisäksi opiskelijat keskustelevat, kirjoittavat, työskentelevät seminaareissa ja projekteissa ja tietysti harjoittelevat sosiaalityössä tarvittavia taitoja käytännön opetuksen jaksoilla eri sosiaalityön toimipisteissä.” (Kuronen 2001, 98)

Marjo Kurosen toteama pitää paikkansa. Yhdessäkään suomalaisessa yliopistossa sosiaalityön maisteriopintoja ei pysty suorittamaan pelkillä tenttisuorituksilla. Etenkin käytännön opetus monipuolistaa opiskelua. Toisaalta edellä havaittiin, että luennoilla ja kirjatenteillä on myös sosiaalityön suomalaisessa yliopisto-opetuksessa vankka asema ja muut opiskelumuodot lähinnä monipuolistavat valtavirtaa, mutta eivät haasta sitä.

Samanlaisia havaintoja nousi myös toteuttamastamme opetuskokeilusta. Samalla kun opiskelijat antoivat myönteistä palautetta kurssistamme, kävi selväksi, että sen ryhmäkeskeisissä opetusmenetelmissä oli kyse 'erilaisuudesta' ja 'vaihtelusta'. Pääsääntö on edelleen yksinopiskelu. Silloinkin kun opetus tapahtuu ryhmissä, opiskelijat yleensä opiskelevat itsekseen. Seminaariesitelmää ja -papereita tehdään harvoin yhdessä ja suuremman ryhmän kuin kahden hengen työparin yhdessä työskentely on todella harvinaista. Kurssimme osallistujat nostivat sen parhaimmaksi piirteeksi kuitenkin juuri ryhmäkeskeisyyden. Ryhmä asetti yhdessä itselleen tehtävän ja ratkaisi sen myös yhdessä. Tähän tarvittiin ryhmän jokaisen jäsenen henkilökohtaista panosta ja työtä, koska yksin kukaan ei olisi tehtävästä suoriutunut niin moniulotteisesti. Tutorryhmien jäsenet kokivat toisensa suureksi voimavaraksi. Työnsä tuloksista he eivät olleet vastuussa niinkään opettajille kuin toisilleen. Työskentely muotoutui hyvin intensiiviseksi ja opiskelijat sitoutuivat oppimiseensa. Tämänkaltaisen opiskelu vahvistaa sosiaalisia valmiuksia ja yhteistoiminnallisuutta (Järvinen-Taubert 1999, 117–120).

Toisaalta on kuitenkin todettava, että PBL-ryhmätyöskentely on vaativaa. Se vaatii osallistujilta niin sitoutumista kuin aikaa. Tämä tuli selväksi jo kurssin alkumetreillä kahden osallistujan todettua, etteivät he ole valmiita tällaiseen panostukseen. Myös kurssin suorittaneet totesivat, että kurssin vaatima työ oli raskasta ottaen huomioon, että sillä sai korvattua vain yhden tenttikirjan, ja että kurssi osui muutoinkin syyslukukauden kii-reisimpään vaiheeseen. PBL soveltuikin parhaiten pääaineopiskelijoille ja oppiaineen ydinaineeseen opiskeluun.

Selvä ongelma oli myös se, että Tampereen yliopiston sosiaalityön opetuksessa ei muutoin juuri käytetä PBL-metodia. Niinpä kurssimme jäi kertaluontoiseksi ja erilleen muusta opetustarjonnasta. Mikäli kurssillamme olisi ollut selkeä kytkentä opetussuunnitelmaan, kurssi olisi nivoutunut yhdeksi osaksi

opiskelijoiden ammatillista kasvua sosiaalityöhön. Tuleva tutkintouudistus antaa oivallisen tilaisuuden pohtia opetussuunnitelmatason muutoksia myös oppimisen näkökulmasta (vrt. Bolzan & Heycox 2000, 227). Sosiaalityön ammattitaitoon liittyy sekä lisääntyviä että aikaisempaa erikoistuneempia sisältöodotuksia, eikä niihin voida vastata opettamalla lokeroitunutta tietoa. Sosiaalityössä tarvittava ammatillisuus on ennen kaikkea kykyä tarkastella monipuolisesti eteen tulevia asioita, yhdistää asia laajempaan kontekstiin ja aiempaan tietoon sekä löytää erityinen ratkaisu juuri kyseessä olevaan tilanteeseen.

Kokonaisuutena ottaen kokemukset kurssikokeilustamme jäivät myönteisiksi. Opiskelijat kokivat PBL:n ryhmätyöskentelyn mielekkäänä. Oppimismenetelmän avulla on mahdollista tarkastella kokonaisvaltaisesti ja hyvinkin perusteellisesti tiettyä teema-aluetta. Lisäksi työskentelyssä voidaan soveltaa moniammatillisuutta ja -tieteellisyyttä (vrt. Siponen 2001; Virtanen tässä teoksessa). Tällä tavoin tulevien sosiaalityön ammattilaisten on mahdollista opiskella samalla kertaa sekä alan teoretietoja että työelämässä tarvittavia taitoja, etenkin ryhmässä työskentelyä. Oppimistapa tuntuu pystyvän edistämään tutkimuksellista ajattelua ja työskentelyä ilman, että joudutaan sivuuttamaan sosiaalityön koulutuksen ammatillisia päämääriä. PBL vaikuttaa siten lunastavan ainakin osan antamistaan lupauksista ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden yhdistämisessä.

Sosiaalityön opetuksen näkökulmasta termi ongelmaperustainen oppiminen on ongelma, vaikka PBL:stä käytävässä keskustelussa toisin vakuutetaankin. Esimerkiksi Sari ja Esa Poikela (1997a, 24) toteavat, että ”ongelmien kautta oppimisella ei tarkoiteta sitä, että oppimisen lähtökohtana ovat ongelmat olisivat luonteeltaan jotenkin negatiivisia”. Sosiaalityössä ongelmalähtöisyydellä ymmärretään kuitenkin yleensä keskittymistä ihmisten tai ryhmien sosiaalisiin ongelmiin. Sosiaalityön keskusteluissa puhutaankin nykyisin mieluummin voimavaroista ja

ratkaisuista, jolloin huomio kiinnitetään ongelmien esiin nostamisen sijasta olemassa oleviin resursseihin ja mahdollisuuksiin (ks. esim. DeShazer 1995; Mattila 1998). Sosiaalityön tai yleisemmin sosiaalityöiden opiskelussa ei ole kyse niinkään tiettyjen käytäntö- ja työelämälähtöisten ongelmien ratkaisemisesta vaan erilaisten mahdollisten näkökulmien ja ratkaisujen etsimisestä ja pohtimisesta. Ongelmaperustaista oppimista houkuttelevampia ja yhteiskuntatieteelliseen kenttään paremmin istuvia termejä olisivatkin PBL:n mukaisesta oppimisesta myös käytetyt *tutkiva oppiminen* (Hakkarainen ym. 2001) tai *asialähtöinen oppiminen* (Bolzan & Heycox 2000).

Lähteet

- Bolzan, N. & Heycox, K. 2000. Asialähtöisen menetelmän käyttö sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki: Terra Cognita, 221–229.
- DeShazer, S. 1995. Ratkaisevat erot: ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä. Tampere: Vastapaino.
- Hafler, J. P. 2000. Tapausten kirjoittaminen: kirjoittajien näkökulma. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki: Terra Cognita, 176–185.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, J. & Kuronen, M. 2001 (toim.) Menneen ja tulevan muistot. Kertomuksia opiskelusta ja sosiaalityöstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiaalityön työpapereita 1.

- Järvinen-Taubert, J. 1999. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press, 105–125.
- Kuronen, M. 2001. Kirjoituksia opiskelusta, sosiaalityöstä ja elämästä. Teoksessa J. Hänninen & M. Kuronen (toim.) Menneen ja tulevan muistot. Kertomuksia opiskelusta ja sosiaalityöstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiaalityön työpapereita 1, 94–99.
- Mattila, A. 1998 (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Helsinki: Kuntoutussäätiö
- Mäntysaari, M. 2001. Sosiaalityö tutkimuksena, koulutuksena ja ammattikäytäntönä. Virkaanastujaisesitys Jyväskylän yliopiston sosiaalityön professorin virkaan 21.11.2001.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 101–117.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa, Tampere: Tampere University Press, 167–185.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997a. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL – metodi vai strategia. Fysioterapia 2/97, 9–12.
- Poikela, S. & Poikela, E. 1997b. Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuiskoulutuksen Maailma 6/1997, 24–25.
- Siponen, A. 2001. Moniammatillisuus ja ongelmalähtöisyys – tapaus kuvaus kuntoutusopetuksesta. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 155–166.
- Symes, C. ym. 1999. Working Knowledge: Universities and 'Real World' Education. Teoksessa Forrester et al. (toim.) Researching Work and Learning. Conference Proceedings. University of Leeds. Sept. 10–12, 426–434.