

SOSNET


 Vipuvoimaa
EU:lta

**Valtakunnallinen
sosiaalityön
yliopistoverkosto**

Sosiaalityön koulutusta järjestävät yliopistot ovat pitkäjänteisesti kehittäneet käytännönopetusta alueellisesti ja valtakunnallisesti. Tämä julkaisu on tehty osana Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston Sosnetin vuosina 2008–2012 toteuttamaa Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR) -hanketta, jonka tuella yliopistokoulutukseen on jäsennetty käytännönopetuksen sisällöllisiä, pedagogisia ja hallinnollisia kehittämistarpeita, järjestetty käytännön opettajina toimivien sosiaalityöntekijöiden koulutusta sekä rakennettu ja uudistettu alueellisia tutkimus- ja opetusympäristöjä. Euroopan sosiaalirahaston ja Pirkanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen sekä Helsingin, Tampereen ja Turun kaupunkien rahoittamassa verkostohankkeessa ovat olleet mukana sosiaalityön koulutusta antavat Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Itä-Suomen yliopisto ESR-rahoituksen alueellisten ehtojen pohjalta omalla rinnakkaisohjelmallaan. Yhteiseen kehittämiseen ovat siten osallistuneet kaikki sosiaalityön koulutusta antavat yliopistot.

Tässä Sosnetin yhteistyönä ilmestyvässä, referee-menettelyn läpikäyneessä artikkelijulkaisussa analysoidaan sosiaalityön käytännönopetukseen liittyviä pedagogisia ratkaisuja, ohjausta ja oppimista, työmuotoja ja mallintamista sekä kehittämissuuntia ja uusia avauksia. Tavoitteena on, että julkaisua voidaan hyödyntää oppikirjana sosiaalityön koulutuksessa, erityisesti käytännönopetuksessa.

ISBN 978-952-484-600-4


 ISBN 978-952-484-600-4
 ISSN 1797-0148
 Juvenes Print 2012
 Kanssi: Niina Huuskonen


Noora Tuohino, Anneli Pohjola & Mari Suonio

Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä

SOSNET

 Noora Tuohino, Anneli Pohjola
 & Mari Suonio (toim.)

Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä

Lappi

Itä-Suomi

Jyväskylä

Tampere

Turku

Helsinki

**Sosiaalityön
käytännönopetus
liikkeessä**

SOSNET julkaisu 5

Copyright

Tekijät

Taitto

Annika Hanhivaara

Kansi

Niina Huuskonen

Julkaisun verkkoversio saatavilla

www.sosnet.fi

Painopaikka

Juvenes Print, Tampere 2012

Painettu

ISBN 978-952-484-600-4 (nid.)

ISSN 1797-0148

Verkojulkaisu

ISBN 978-952-484-601-1 (PDF)

ISSN 1797-0156

SOSNET



Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



*Noora Tuohino, Anneli Pohjola
& Mari Suonio (toim.)*

Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä

Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet
Rovaniemi 2012

Sisällys

Esipuhe	6
Sosiaalityön käytännönopetus kohti tutkimusperustaista työelämäsuhteissa oppimista <i>Noora Tuohino, Anneli Pohjola ja Mari Suonio</i>	8
Osa I Opetuksellisia orientaatioita	19
Tapauskohtaisuus sosiaalityössä "Case Study - Case Work - Case Evaluation" -prosessimalli sosiaalityön ja sen käytännön opetuksen jäsentäjänä <i>Pauli Niemelä</i>	20
Rakenteellisen sosiaalityön osaaminen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteydessä <i>Maarit Kairala, Sanna Lähteinen ja Laura Tiitinen</i>	36
Osa II Oppiminen ja pedagogiikka	57
Sosiaalityön asiantuntijaksi kasvaminen <i>Suvi Krok</i>	58
Professionaalisuus refleksiivisenä toimintana ja kehittämistyön harjoittelu – kokemuksia sosiaalityöntekijäksi kehittymisen haasteista <i>Ilmari Rostila</i>	74
Opiskelijat sosiaalityön käytäntöjen tutkijoina – käytäntötutkimuksen hämäryydestä hienoihin oivalluksiin <i>Aino Kääriäinen</i>	88
Moniammatillinen klinikkaopetus asiakastyön valmiuksien kehittämisessä <i>Anniina Kaittila, Riitta Lehtonen, Leo Nyqvist ja Hannele Rähä</i>	108

Osa III Ohjaus analyysin kohteena	127
Työnohjaus sosiaalityön opinnoissa <i>Ulla-Maija Rantalaiho</i>	128
Sosiaalityöntekijästä opiskelijoiden ohjaajaksi <i>Riitta Laasi ja Maarit Koivisto</i>	146
Käytännönohjaajaksi sosiaalialalle koulutettujen kokemuksia ohjaustietojensa ja -taitojensa kehittymisestä <i>Anssi Savolainen, Mari Suonio ja Raija Väisänen</i>	159
Osa IV Työmuodot ja avaukset	177
Kollaborativt lärande i levande mångprofessionella kunskapsmiljöer <i>Ilse Julkunen, Åsa Rosengren, Eivor Österlund-Holmqvist ja Eini Pihlajamäki</i>	178
Praxis-toiminnalla oppivaa käytäntöä ja kumuloituvaa tietoa? <i>Tiina Muukkonen, Laura Yliruka ja Erja Saurama</i>	196
Työelämälähtöisyyden jännitteistä työelämäsidoksen kehittämiseen <i>Anni Vanhala ja Suvi Krok</i>	213
Sosiaalityön käytännön opetus – odotuksia, kokemuksia ja orastavaa osaamista <i>Virpi Filppa, Tarja Kemppainen ja Eeva Rossi</i>	227
Mihin suuntaan tutkimusperustainen käytännönopetus muuttuu?	
<i>Mari Suonio ja Anneli Pohjola</i>	245

Esipuhe

Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR) -hankkeen (2008–2012) tehtävänä on ollut kehittää ja organisoida sosiaalityön koulutusta ja käytännönopetusta työelämälähtöisesti Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston Sosnetin ja kuntien yhteistyönä. Euroopan sosiaalirahaston ja Pirkanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen sekä Helsingin, Tampereen ja Turun kaupunkien rahoittamassa verkostohankkeessa ovat olleet mukana sosiaalityön koulutusta antavat Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Itä-Suomen yliopisto ESR-rahoituksen alueellisten ehtojen pohjalta omalla rinnakkaishankkeellaan. Yhteiseen kehittämiseen ovat siten osallistuneet kaikki sosiaalityön koulutusta antavat yliopistot.

Hankkeessa on ollut kyse yhtäältä sosiaalityön koulutuksen käytännönopeuksen ja työelämäyhteistyön sekä toisaalta sosiaalityön tiedontuotannon ja työelämäyhteistyön kehittämisestä sekä alueellisesti että valtakunnallisesti. Hanke on luonut perustaa alueellisten tutkimus- ja opetusympäristöjen rakentamiseksi ja uudistamiseksi käytännönopetukseen ja järjestänyt käytännön opettajina toimivien sosiaalityöntekijöiden koulutusta. Tehtävänä on ollut myös tuottaa yhteistä koulutusmateriaalia käytännönopetukseen.

Tämän teoksen on tavoitteena vastata viimeksi mainittuun. Idea yhteisesti toimitettavasta käytännönopetuksen kehittämistä käsittelevästä kirjasta syntyi Rovaniemellä toukokuussa 2011 pidetystä sosiaalityön yksiköiden perinteisestä kevätkesminaarista. Yliopistojen käytännönopetuksesta vastaavat opettajat esittivät julkaisun keinona koota tutkittua ja analysoitua tietoa siitä, mitä hankkeessa, käytännönopetuksen kehittämisessä ja sosiaalityön koulutuksen työelämäsidoksen vahvistamisessa on saatu aikaan valtakunnallisesti ja alueellisesti sekä raportoida sosiaalityön käytännönopetuksen innovaatioista ja hyvistä toimintatavoista. Suunnittelua jatkettiin ja julkaisun kirjoittajia haettiin avoimella kirjoittajakutsulla joulukuussa 2011. Vuotta myöhemmin valtakunnallisen hankkeen päättyessä teos on valmis. Yhteisen artikkelikokonaisuuden aikaan saaminen riipessä aikataulussa on mainio osoitus Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston toimijoiden sitoutumisesta yhteistyöhön.

Haluamme lämpimästi kiittää hankkeessa toimineita yliopistojen käytännönopetuksen vastuupettajia Tarja Juvosta, Tiina Muukkosta ja Ritva Poikelaa Helsingin yliopistosta, Jorma Hännistä Jyväskylän yliopistosta, Ulla-Maija Rantalaihoa

Lapin yliopistosta, Arja Jokista ja Aino Ritala-Koskista Tampereen yliopistosta, Riitta Lehtosta Turun yliopistosta, Mari Suoniota Itä-Suomen yliopistosta, Helky Koskelaa, Niina Rantamäkeä, Anu-Riina Svenliniä ja Anni Vanhalaa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta sekä Erna Törmälehtoa Tampereen yliopiston Porin yksiköstä. Kiitämme hankkeessa aiemmin projektipäällikkönä työskennelleitä Tarja Kemppaista ja Pia Skaffaria sekä projektisuunnittelijana toiminutta Suvi Krokia, jotka ovat osallistuneet julkaisun ideointiin ja suunnitteluun, kuten myös alueellisten opetus- ja tutkimuskeskusten yhdyshenkilöitä sekä Itä-Suomen yliopiston rinnakkaishanketta. Hankkeen ohjausryhmälle, Helsingin, Tampereen ja Turun kaupungeille sekä läheisille yhteistyökumppaneille sosiaalialan osaamiskeskusverkostolle, Talentialle ja Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkostolle kiitos tuesta, kommentteista ja keskusteluista.

Kiitos artikkelien kirjoittajille ja referee-arvioitsijoina toimineille henkilöille sitoutumisesta yhteiseen työskentelyyn sovitussa aikataulussa.

19.11.2012 Rovaniemellä ja Kuopiossa

Noora Tuohino, Anneli Pohjola ja Mari Suonio

Sosiaalityön käytännönopetus kohti tutkimusperustaista työelämäsuhhteissa oppimista

Sosiaalityö on kehittynyt vahvasti tieteen- ja oppialana viimeisten vuosikymmenten aikana. Akateemisena ja käytännön työhön päteväittävänsä sen koulutuksen on tärkeää jatkuvasti kehittää suhdettaan työelämään. Yhteiskunnan ja toimintaympäristön muuttuessa sosiaalityö ja sosiaalityöntekijän osaamistarpeet uudistuvat, ja tähän sosiaalityön koulutus pyrkii vastaamaan. Suomalaista sosiaalityön koulutusta ja myös sen käytäntöyhteyttä koskevaa tutkimustietoa on kuitenkin vähän kehittämisen tueksi.

Sosiaalityön koulutuksen työelämäsidoson vahvistamista on pidetty tärkeänä (esim. Aaltonen ym. 2008). Yliopistollisena oppiaineena sen yhteys työelämän käytäntöihin vaihtelee kansainvälisesti työnantajien osallistumisen ja sosiaalityön ymmärryksen mukaan (esim. Shardlow ym. 2011, 206). Päteviä sosiaalityön asiantuntijoita voidaan silti kouluttaa vain yhteydessä käytäntöihin. Tähän käytäntöyhteyteen kiinnittyy olennaisesti tietoon pohjautuva ammatillinen toiminta, mikä edellyttää tutkimusperustaisuutta alan yhteisen kehittämisen ja opetuksen vahvistamiseksi. Tietoperustan rakentaminen on sekä työelämän käytäntöjen että koulutuksen keskeinen edellytys.

Sosiaalityön koulutusta järjestävät yliopistot ovat kehittäneet käytännönopetusta alueellisesti ja valtakunnallisesti viime vuosina. Tämä julkaisu on tehty osana Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnetin vuosina 2008–2012 toteuttamaa Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR) -hanketta, jonka tuella yliopistokoulutukseen on jäsenetty käytännönopetuksen sisällöllisiä, pedagogisia ja hallinnollisia kehittämistarpeita, järjestetty käytännön opettajina toimivien sosiaalityöntekijöiden koulutusta sekä rakennettu alueellisia tutkimus- ja opetusympäristöjä (ks. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

Tässä Sosnetin yhteistyönä ilmestyvässä, referee-menettelyn läpikäyneessä artikkelijulkaisussa¹ analysoidaan sosiaalityön käytännönopetukseen liittyviä peda-

1 Lista referee-menettelyn läpikäyneistä artikkeleista liitteessä 2.

gogisia ratkaisuja, ohjausta ja oppimista, työmuotoja ja mallintamista sekä kehittämissuuntia ja uusia avauksia. Tavoitteena on, että julkaisua voidaan hyödyntää oppimateriaalina sosiaalityön koulutuksessa, erityisesti käytännönopetuksessa.

Käytännönopetus ja sen puitteet

Sosiaalityön koulutuksessa ammatillisiin käytäntöihin liittyviä opintoja ja harjoitte-luja kutsutaan käytännönopetuksiksi, millä korostetaan niiden kuuluvan kiinteänä osana koulutukseen. Käytännön jaksoilla opiskelupaikka vaihtuu yliopistolta ken-tälle, mutta kysymys on edelleen opetussuunnitelman mukaisesta ohjatusta opis-kelusta. Samalla käytännönopetus on vahvasti sidoksissa tieteellis-teoreettiseen opetuksen kokonaisuuteen. Siinä ammattikäytännöt, teoriatieto, tutkimuksellinen työote ja tiedontuottamisen näkökulma muodostavat yhdessä sosiaalityön koulu-tuksen ammatillisen osaamisen, joka kehittyy toisiaan tukevan kumuloituvan op-pimisen periaatteella läpi tutkinnon (ks. esim. Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 36).

Käytännönopetusta sisältyy sosiaalityön koulutukseen lakisääteisesti. Valtio-neuvoston asetukseen yliopistojen tutkinnoista (794/2004, 15 §) perustuen yhteis-kuntatieteelliseen alaan kuuluvaan sosiaalityön koulutukseen sisältyy pakollinen harjoittelu. Koulutus koostuu sekä kandidaatin että maisterin tutkinnoista, joihin molempiin sisältyy säädöksen pohjalta käytännönopetusta ja ammattikäytäntöihin liittyvää opetusta. Käytännönopetus on laajuudeltaan Sosnetin keskinäisen sopi-muksen mukaan vähintään 30 opintopistettä, joka jakautuu perus-, aine-, ja syven-täviin opintoihin.

Sosiaalityön koulutusyksiköiden yhteisenä ongelmana on vakiintuneen jär-jestelmän ja resursoinnin puuttuminen käytännönopetuksen järjestämisestä alan koulutuksessa. Yliopistojen rahoitusmallissa sosiaalityön koulutuksen erityisyys ei tule huomioiduksi, sillä siinä se lukeutuu osaksi yhteiskuntatieteellistä alaa, jossa muilla oppiaineilla ei ole vastaavankaltaista tiivistä käytäntösidadista. Akateemisia ammattialoja tarkasteltaessa sosiaalityön koulutus on rakenteiltaan ja resursseil-taan eriarvoisessa asemassa toisiin ammattiosaamiseen rakentuviin yliopisto-koulutuksiin verrattuna. Esimerkiksi luokanopettajien, psykologien tai lääkärien koulutuksilla on tukenaan harjoittelukoulunsa, oma koulutusalarakenteensa tai koulutuksen erityisvaltionosuutensa.

Monitieteisissä yhteiskuntatieteiden tiedekunnissa sosiaalityön oppiaineet rahoittavat käytännönopetuksen pääosin tuntiopetusmäärärahoistaan. Voimassa on edelleen tätä kirjoitettaessa vanha sosiaalihuoltolain (710/1982, 52 §) säädös, jonka

mukaan kunta on oikeutettu saamaan täyden korvauksen korkeakoululta toimintayksiköidensä käyttämisestä sosiaalihuollon koulutustoiminnan järjestämiseen.

Kehityskulkuja kohti opetus- ja tutkimuskeskuksia

Käytännönopetusta ollaan nyt 2010-luvulla kehittämässä erillisten ESR-hankkeiden avulla Jyväskylässä, Itä-Suomessa, Lapissa ja Tampereella sekä vaihtelevin rahoitusjärjestelyin Helsingissä ja Turussa, joissa opetus- ja tutkimuskeskus tai -klinikatoiminta on rakenteellisesti vakiintunutta. Kaikissa sosiaalityön yliopistoyksiköissä on siten tavoitteena luoda pysyvinä yliopiston ja käytännön yhteistyörakenteina opetus- ja tutkimuskeskukset, jotka voisivat toimia monipuolisesti opetuksen, tiedontuottamisen sekä käytännön kokeilu- ja kehittämistoiminnan yhteisinä solmukohtina.

Jo parikymmentä vuotta aikaisemmin, 1990-luvun alussa, useiden sosiaalityön yliopistoyksiköiden alueilla perustettiin koulutuksen ja kuntien yhteistyöareenoiksi opetussosiaalikeskuksia (ks. Opetussosiaalikeskustoimikunnan mietintö 1990; Opetussosiaalikeskusten seurantatyöryhmän muistio 1992). Ne rakentuivat joko yliopistokaupungin sosiaaliviraston kanssa tehtävän yhteistyön varaan tai olivat verkostomaisia alueellisesti laajempia, eri kuntien ja mahdollisesti järjestöjen muodostamia yhteistyökokonaisuuksia. Käytännönopetus kanavoitiin sopimuksellisesti pitkälti näihin opetussosiaalikeskuksiin, ja rakenteesta odotettiin jo tuolloin sosiaali- ja terveysministeriön työryhmätuella (mt.) pysyvää käytännönopetuksen järjestelmää. Koulutus on kuitenkin laajentunut, toimintaympäristöt ovat muuttuneet ja kuntien sosiaalityö on kohdannut monia muutosprosesseja, joiden seurauksena tuolloin rakentunut käytännönopetuksen malli on edellyttänyt uudistamista. Järjestelmästä ei myöskään muutosten keskellä syntynyt vakiintunutta rakennetta, eikä sille kanavoitu rahoitusta.

Sosiaalialan osaamiskeskuksia rakennettaessa 2000-luvun taitteessa lähtökohdana oli myös sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen ja tutkimuksen käytäntöyhteyden edistäminen. Taustavalmistelua tehtiin vielä opetussosiaalikeskus-nimikkeellä (Sosiaalialan osaamiskeskus: opetussosiaalikeskustyöryhmän muistio 2000). Alun perin sosiaalihuollon erityisosaamisen turvaamista (1997) koskevan työryhmän esittämästä yliopistollisten osaamiskeskusten ideasta kuitenkin siirryttiin koulutusyksiköistä erillisten uusien kehittämisorganisaatioiden perustamiseen (Laki sosiaalialan osaamiskeskustoiminnasta 2001). Samalla sosiaalityön yliopistokoulutuksen työelämäyhteyden ja käytännönopetuksen kysymykset jäivät edelleen

ratkaisematta. Silti osaamiskeskuksista on useissa yliopistoympäristöissä muotoutunut tärkeä tuki ja välitysmekanismi koulutuksen ja tutkimuksen suhteessa käytännön toimintakenttään.

2010-luvun taitteessa Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR)-hanke on pyrkinyt vaikuttamaan käytännönopetuksen organisoimiseksi ja resursoimiseksi pidemmällä aikavälillä. Hanke on osallistunut Sosnetin ja sosiaalialan osaamiskeskusjohtajien yhteisen niin kutsutun evo-työryhmän valmisteluun koulutuksen ja tutkimuksen erityisvaltionosuuden saamiseksi sosiaalialalle vastaavankaltaisesti kuin terveydenhuollossa on säädetty (Sosnet 2011; Terveydenhuoltolaki 2010, 7 luku). Yhtenä keskeisenä asiakokonaisuutena valmistelussa on sosiaalityön käytännönopetuksen järjestämistä koskevan erityisvaltionosuuden toteutuminen, missä tavoitteena on pysyvä valtakunnallinen toiminta- ja rahoitusjärjestelmä koulutuksen työelämysuhteen rakentamiseen. Tavoitteena on, että sen avulla saataisiin vakiinnutettua myös käytännön opettajina toimivien sosiaalityöntekijöiden ohjauskoulutukset sekä opetus- ja tutkimuskeskukset pysyvinä koulutusyksiköiden ja työelämän yhteistyörakenteina.

Koulutusyksiköiden käytännönopettajille ja -opetuspaikoille maksamat rahalliset palkkiot vaihtelevat eri yliopistoissa. Sosnetin ja sosiaalialan osaamiskeskusjohtajien työryhmä (Sosnet 2011) on esittänyt, että sosiaalityön koulutukseen suunnattaisiin käytännönopetuksen opiskelijakohtainen määräraha, jolla katettaisiin pienryhmäopetuksesta, yliopisto-opettajien suunnittelu-, ohjaus- ja arviointikäynneistä, työmenetelmien käytännön opetuksesta ja ohjauksesta, käytännönohjaajien koulutuksesta sekä palkkioista aiheutuvat kustannukset. Silloin käytännönopetusta olisi mahdollista kehittää ajantasaiseksi, yhteiskunnalliset ja alueelliset muutokset ja tarpeet huomioivaksi monipuolisemmaksi tutkimukseen perustuvaksi opetukseksi.

Yhtenäisen järjestelmän lisäksi olennaista on, että sosiaalityön tutkimus- ja opetusympäristöissä kehitetään käytännön opetuksen rakenteita ja sisältöjä alueelliset erityispiirteet huomioiden. Rakentuvissa opetus- ja tutkimuskeskuksissa yliopistot, ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusyksiköt, sosiaalialan osaamiskeskuksset sekä kunnat, kuntayhtymät ja järjestöt toimivat yhteistyössä. Opetusministeriön työryhmäesityksen (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007) pohjalta opetus- ja tutkimuskeskusten (-klinikoiden) yhteistyörakenne luodaan yliopistojen yhteyteen. Kehittämistyössä on myös tärkeää huomioida käytännönopetuksen tasalaatuisuus ja korkeatasoisuus sen järjestämispaikasta riippumatta.

Käsitteiden etsintää

Yliopistolain (558/2009, 2 §) mukaan yliopistojen tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta. Työelämälähtöisyys on koulutuspoliittisena käsitteenä usein liitetty ammattikorkeakoulutukseen (ks. esim. Neuvonen-Rauhala 2009; Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Yliopistojen tehtäväksi asetetaan edellä olevassa yliopistolain pykälässä (2 §) toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Vuorovaikutuksellisuus ja vaikuttavuus ovat kuitenkin käsitteinä moniulotteisempia kuin työelämälähtöisyys. Voidaan kysyä, mitä menetämme käyttäessämme kapeampaa ja käytäntöjä enemmän annettuina ottavaa työelämälähtöisyys-käsitettä. Selvää on, että sosiaalityön koulutus ja tutkimus tarvitsevat osaltaan käytäntöyhteyttä alan ammattillisen luonteen vuoksi. Koulutusta ja tutkimusta kehitettäessä tavoitteena on vahvistaa niiden työelämälähtöisyyttä tai -sidosta, -kytkentää, -yhteyksiä ja -suhteita. Näitä erilaisia ilmaisumuotoja esiintyy tämän kirjan teksteissä.

Käytettyihin käsitteisiin voidaankin suhtautua kriittisesti. Työelämälähtöisyys viittaa käytäntöjen lähtökohdista nousevaan, ehkä suhteellisen yksipuoliseen tarkastelukulmaan, jossa työelämä asettaa perustan ja kriteerit ilmiöiden jäsentämiselle ja toiminnalle. Silloin koulutus perustuisi puhtaasti työelämässä rakentuville ehdoille, ja uusien kehkeytyvien mahdollisuuksien merkityksiä ei vielä osattaisi ennakoida. Sosiaalityössä se voisi tuottaa esimerkiksi asiakaskohtaisen työn painottumista muiden työn osa-alueiden kustannuksella ja ehkäisevän tai rakenteellisen työn merkityksen ohentumista kuormittuneen käytännön työn painopisteiden mukaisesti.

Tässä julkaisussa käytetään myös toisenlaisia ilmaisuja, kuten työelämä- tai käytäntöyhteydet, työelämäsidokset sekä työelämäsuhteet. Niiden painopiste on selvästi enemmän koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksellisuudessa, molemminpuolisessa dialogissa, jossa kumpikin voi kehittyä toistensa kanssa yhteistyössä, toisiinsa vaikuttaen ja toistensa peilipintana. Kysymys ei ole suoranaisesti työelämälähtöisyydestä vaan käytännön, opetuksen, tutkimuksen sekä kehittämisen ja kokeilutoiminnan vuorovaikutuksellisesta yhteydestä eri toimijoiden yhteistyönä sekä näiden rajapinnoista, jossa toimien kaikki osapuolet hyötyvät.

Sosiaalityön ammatillisuus edellyttää käytännön, teorian ja tutkimuksen vuorovaikutuksellisuutta jo koulutusvaiheessa. Sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä alan koulutuksesta Englannissa tutkineiden Diane Simpsonin ym. (2010, 739–742) mukaan yliopistojen täytyy varmistaa, että sosiaalityöstä valmistuvilla on työssä tarvittavat tiedot ja taidot. George Wilson ja Berni Kelly (2010) ovat todenneet,

että mitä paremmin teoreettisen ja käytännön tiedon oppiminen integroituvat toisiinsa, sitä valmiimpia opiskelijat ovat käytännön tilanteiden analysoimiseen. Koulutuksesta saatavan osaamisen täytyy siis vastata ammatillisen toiminnan vaatimuksia. Vaikka sosiaalityön käytännönopetusta on jäsennetty ja kehitetty käytännön toimintaympäristöissä (esim. Hinkka ym. 2009), erityisesti sosiaalityön opetukseen ja koulutukseen kohdistuva tutkimus on ollut Suomessa melko vähäistä.

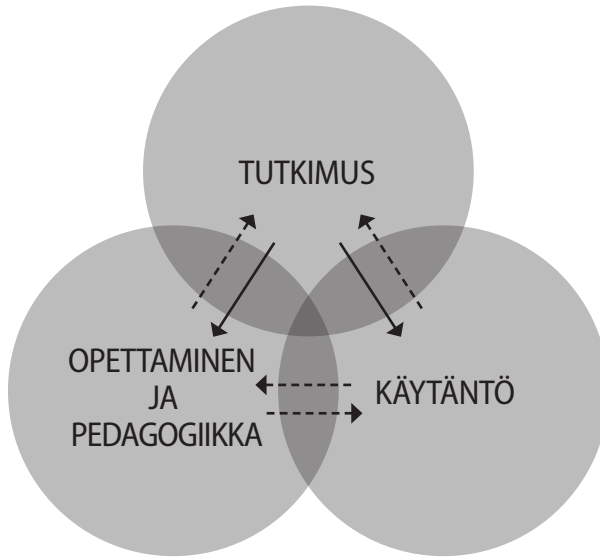
Johdantoluvussa käytännönopetus kirjoitetaan yhteen, millä halutaan korostaa sen käsitteellistä merkitystä ja yhteismitallisuutta yliopistollisessa opetuksessa käytettävien käsitteiden, kuten esimerkiksi menetelmäopetuksen, kanssa. Kirjan artikkeleissa puhutaan sekä käytännönopetuksesta että käytännön opetuksesta kirjoittajien valinnan mukaan. Toisaalta voimme asettaa käsitteen kriittiseen tarkasteluun. Onko siinä kyse käytäntöjen opettamisesta sinänsä, arjen pääomana ja kaiken käytännön työn lähtökohtana painottaen opettamisen ja käytäntöjen lähtökohtia. Vai onko kyse pikemminkin käytännön työn, siihen liittyvien analyttisten kysymysten, tutkimustiedon, kokeilu- ja kehittämistoiminnan keskinäisestä suhteesta. Mikäli näin on, voisimme kutsua käytännönopetusta kehittyneemmin tutkimusperustaiseksi työelämysuhteissa oppimiseksi. Kyseessä ei ole niinkään ulkopuolelta tuleva tai annettava opetus vaan oppimisen mahdollistuminen prosesseissa.

Tutkimusperustainen työelämysuhteissa oppiminen

Sosiaalityön koulutukseen liittyen on käyty keskustelua tutkimussuuntautuneisuudesta tai tutkivasta sosiaalityöstä (esim. Karvinen-Niinikoski 2005). Vähemmän on tuotu esiin tutkivaa oppimista. Tutkimusperustaisuutta ja tietoisempaa tutkimustiedon soveltamista pidetään sosiaalityön käytännöissä entistä tärkeämpinä. Käytännönopetuksen kehittämisen lisäksi yliopiston ja kentän toimijoiden yhteistyön tiivistäminen on mahdollistanut laajemminkin monipuolista vuoropuhelua tutkimuksen ja käytännön välillä. (Piippo ym. 2012.) Käytännönopetus voi osaltaan olla tukemassa erilaista käytännön ammatillista toimintaa vahvistavaa tiedontuottamista. Se edellyttää kuitenkin tutkimuksellisen oppimisen uudenlaista painottamista sekä tiiviimpää yhteistyötä kentän toimijoiden kanssa käytännön jaksojen suunnittelussa.

On tärkeää jäsentää käytännönopetusta tutkimusperustaisuuden pohjalle (kuvio 1). Akateeminen koulutus pohjautuu perinteisesti tutkimukseen, jolloin opetetaan sitä, mitä tutkitaan. Sosiaalityön koulutus perustuu tutkimusorientoituneelle

opetukselle siten, että tiedontuottaminen eri muodoissaan on opiskelijoiden keskeinen tehtäväalue (ks. esim. McCrystal & Wilson 2009). Samalla uusi tieto tuottaa käytäntöihin uusia toimintamahdollisuuksia. Tutkimusperustaisessa opetuksessa ja käytännössä tutkittu tieto osaltaan ohjaa toimintaa ja tuottaa uudenlaista toimintaa. Parhaimmillaan tutkimusperustainen työelämäsuhteissa oppiminen toteutuu opetuksen ja sen pedagogisten ratkaisujen sekä käytännön ja tutkimuksen leikkauspisteessä ja rajapinnoilla.



Kuvio 1. Tutkimusperustainen sosiaalityön opetuksen ja käytäntöjen suhde.

Opiskelijoille on määritelty osaamistavoitteet opintojaksoittain. Nämä osaamistavoitteet linjaavat, millaisia pedagogisia ja sisällöllisiä ratkaisuja opetuksessa tehdään eli millaisten opetuksen muotojen kautta osaamistavoitteet ovat saavutettavissa. Käytännöistä lähtevät tiedon ja tutkimuksen tarpeet luovat konkreettisia opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksia. Tässä sosiaalityön koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa käytännönopetus on yksi keskeinen opetuksen toteuttamisen muoto. Käytännönopetuksen osaamistavoitteet asettuvat käytännön taitojen harjaannuttamisen ja oppimisen sekä teoreettisen tiedon ja tutkimuksellisen tiedontuottamisen rajapinnoille. Oleellista on, että nämä tavoitteet suhteutetaan opintojen vaiheeseen ja opiskelijoiden olemassa olevaan tietotaitoon. Erityisen haasteen

sosiaalityön koulutuksen käytännönopetukselle tuo sosiaalityön työmenetelmien opetus. Susan M. Peterson ym. (2011) esittävät mielenkiintoisen mallin, jonka mukaan opetuksessa yhdistetty tutkimusnäytön kriittinen tarkastelu ja käytäntöjen opiskelu sekä soveltaminen lisäsivät opiskelijoiden kokemusta omasta osaamisesta ja valmiudesta soveltaa työmenetelmiä käytäntöön.

Käytännön praktisen osaamisen lisäksi sosiaalityöntekijöiltä edellytetään tulevaisuudessa entistä enemmän valmiutta tiedon tuottamiseen tutkimuksen keinoin. Oman työn tutkimisen ohella sosiaalityöntekijä akateemisen ammatin edustajana pääsee soveltamaan koulutuksen kautta saamaansa tutkimusmenetelmäosaamista. Lisäksi tutkimukselliseen näyttöön perustuvien käytännön toimintojen (*evidence-based practice*) oletetaan lisääntyvän. Tämä luo haasteita niin yliopiston kuin käytännön toimijoille. Millaista tutkimusta tarvitaan esimerkiksi sosiaalityössä käytettävistä menetelmistä, kuinka niitä sovelletaan käytännössä ja millä keinoin niitä opetetaan opiskelijoille?

Näkökulmia käytännönopetukseen

Kirjassa on neljä osaa. Kukin artikkeli muodostaa itsenäisen kokonaisuutensa, mutta olemme jakaneet ne neljään pääteemaan: 1) opetuksellisiin orientaatioihin, 2) oppimiseen ja pedagogiikkaan, 3) ohjaukseen analyysin kohteena sekä 4) työmuotoihin ja avauksiin.

Ensimmäisessä opetuksellisten orientaatioiden osiossa Pauli Niemelä jäsentää sosiaalityötä ja sen koulutusta tapauskohtaisen prosessimallin avulla. Maarit Kairala, Sanna Lähteinen ja Laura Tiitinen puolestaan nostavat keskusteluun rakenteellisen sosiaalityön opettamisen merkityksen.

Toinen osa käsittelee erityisesti oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä. Suvi Krokin näkökulma on sosiaalityön opiskelijan asiantuntijaksi kasvamisessa ammatillisten opintojen aikana. Ilmari Rostila tarkastelee, miten kehittämistyön harjoittelu tukee sosiaalityön opiskelijoiden ammatillisuuden omaksumista. Aino Kääriäinen analysoi sosiaalityön opiskelijoiden laatimia käytäntötutkimuksia ja niihin liittyviä tutkijuuden, oppimisen ja ammatillisuuden prosesseja. Anniina Kaittila, Riitta Lehtonen, Leo Nyqvist ja Hannele Räihä tutkivat sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta opetuslinikasta ammatillisten valmiuksien näkökulmasta.

Kolmannessa osassa tarkasteltavana on opiskelijan ohjaus. Osassa tuodaan esiin kolme näkökulmaa: työnohjaus, ohjaajana toimimisen reflektiivinen näkökulma ja

käytännön opetuksen ohjaajakoulutus. Ulla-Maija Rantalaiho pohtii työnohjauksen paikkaa ja merkitystä sosiaalityön opinnoissa. Riitta Laasi ja Maarit Koivisto avaavat sosiaalityöntekijän ja opiskelijoiden ohjaajan näkökulmasta moniammatillisen opetusklinikan työskentelyä. Anssi Savolainen, Mari Suonio ja Raija Väisänen erittelevät käytännönohjaajaksi sosiaalialalle koulutettujen kokemuksia ohjaustietojensa ja -taitojensa kehittymisestä.

Neljännessä osassa käsitellään käytännön opetuksen työmuotoja ja tehdään avauksia tulevaisuuden näkökulmiin. Ilse Julkunen, Åsa Rosengren, Eivor Österlund-Holmqvist ja Eini Pihlajamäki tarkastelevat ruotsinkielisen, moniammatillisen praksisareenan kehitystä ja teoreettista perustaa. Tiina Muukkonen, Laura Yliruka ja Erja Saurama analysoivat Praksis-toiminnan merkitystä oppivalle käytännölle ja tiedon kumuloitumiselle. Anni Vanhala ja Suvi Krok pohtivat työelämä- lähtöisyyttä sosiaalityön oppiaineen ja käytännön välisenä sidoksena ja jännitteenä. Virpi Filppa, Tarja Kemppainen ja Eeva Rossi jäsentävät sosiaalialan ammattilaisten ja sosiaalityön opiskelijoiden ajatuksia sosiaalityön käytännön opetuksesta ja sen kehittämistä.

Kirjallisuus

- Aaltonen, Elli & Anoschkin, Emmi & Jäppinen, Maija & Kotiranta, Tuija & Wrede, Georg Henrik & Hiltunen, Kirsi (2008) Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Hinkka, Terhi & Juvonen, Tarja & Kangas, Saija & Mustonen, Tiina & Saurama, Erja & Tapola-Tuohikumpu, Sirpa & Yliruka, Laura (toim.) (2009) Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 21. http://www.socca.fi/files/82/Praksis_sosiaalityon_kaytannon_opetus_oppimisen_tutkimus.pdf. Luettu 15.9.2012.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) Research orientation and expertise in social work – challenges for social work. *European Journal of Social Work* 8 (2), 259–271.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari (2007) Tutkintorakenneuudistus sosiaalityön koulutuksessa. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. SOSNET Julkaisuja 1. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto.
- Laki sosiaalialan osaamiskeskustoiminnasta 1230/2001.
- McCrystal, Patrick & Wilson, George (2009) Research Training and Professional Social Work Education: Developing Research-Minded Practice. *Social Work Education* 28 (8), 856–872.
- Neuvonen-Rauhala, Marja-Liisa (2009) Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetussosiaalikeskusten seurantatyöryhmän muistio (1992) Työryhmämuistio 8. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Opetussosiaalikeskustoimikunnan mietintö (1990) Komiteanmietintö 48. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Peterson, Susan M. & Phillips, Amy & Bacon, Shannon I. & Machunda, Zachary (2011) Teaching Evidence-based Practice at the BSW Level: an Effective Capstone Project. *Journal of Social Work Education* 47 (3), 509–524.
- Piippo, Sisko & Hämäläinen, Juha & Savolainen, Anssi & Väisänen, Raija & Suonio, Mari (2012) Better Integration of Social Work Research, Education and Practice? – Promoting the Research-based Social Work in Finland. Julkaistavaksi hyväksyty käsikirjoitus.
- Shardlow, Steven & Scholar, Helen & Munro, Liz & McLaughlin, Hugh (2011) The nature of employer's involvement in social work education: An international exploration. *International Social Work* 55 (2), 205–224.
- Simpson, Diane & Mathews, Ian & Croft, Adrian & McKinna, Gillian & Lee, Mary (2010) Student Views on Good Practice in Social Work Education. *Social Work Education* 29 (7), 729–743.

Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (2007) Työryhmämuistioita ja selvityksiä 43. Helsinki: Opetusministeriö.

Sosiaalialan osaamiskeskus: opetussosiaalikeskustyöryhmän muistio (2000) Työryhmämuistioita 24. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Sosiaalihuollon erityisosaamisen turvaaminen (1997) Sosiaalihuollon erityisosaamista selvittäneen työryhmän muistio 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Sosiaalihuoltolaki 710/1982.

Sosnet (2011) Sosiaalihuollon tutkimuksen ja koulutuksen kehittämistarpeet. Raporttiluonnos 1.8.2011. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=0556fca5-de36-463e-a7a0-d3ed7f8f00ba>. Luettu 17.8.2012.

Terveystieteiden tutkimuskeskus 1326/2010.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkimuksista 794/2004.

Wilson, George & Kelly, Berni (2010) Evaluating the Effectiveness of Social Work Education: Preparing Students for Practice Learning. *British Journal of Social Work* 40 (8) 2431–2449.

Yliopistolaki 558/2009.

Osa I

Opetuksellisia orientaatioita

Tapauskohtaisuus sosiaalityössä

”Case Study - Case Work - Case Evaluation” -prosessimalli sosiaalityön ja sen käytännön opetuksen jäsentäjänä

1 Johdanto

Sosiaalityössä toimitaan yleensä tapauskohtaisesti, mutta työn kohteena oleva tapaus voi vaihdella monin eri tavoin. Sosiaalityön kohteena asiakastapauksessa on yleensä häiriö ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutussuhteessa. Kyseinen häiriö voidaan ilmaista myös käsitteellä ”hyvinvointivaje”. Tämä vaje tai puute, depriivaatio, voi koskea esimerkiksi toimeentuloa, palkkatyötä, koulutusta, ihmissuhteita, osallistumista ja osallisuutta. Tapauskohtaisen sosiaalityön ohella keskeiseksi on noussut rakenteellisen sosiaalityön käsite. Sillä tarkoitetaan sosiaalityötä, jolla voidaan vaikuttaa muun muassa päättäjiin ja sosiaalisten uudistusten aikaansaamiseen. Niinpä tiedon tuottaminen, sosiaalisten raporttien laatiminen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen on keskeistä rakenteellisessa sosiaalityössä.

Tässä artikkelissa analysoidaan vain tapauskohtaista sosiaalityötä. Tehtävänä on analysoida, millä tavalla tapauskohtaisuus – ideaalimallin tyyppisesti – jäsentyy sosiaalityössä ja sen käytännön opetuksessa. Tämän tehtävän toteuttamiseksi erittelen niitä relevantteja prosessin osatekijöitä, joiden mukaan tapauskohtaisuuden periaate sosiaalityössä ja sen käytännön opetuksessa voi toteutua systemaattisesti. Jokapäiväisessä käytännön sosiaalityössä toteutetaan näitä prosessin osatekijöitä osin luonnostaan, mutta se, miten systemaattisesti ja tietoisesti niitä toteutetaan, on epäselvää. Tämän artikkelin analyysi on luonteeltaan puhtaasti teoreettinen. Laadittavana on tapauskohtaisen sosiaalityön ja sen käytännön opetuksen jäsentämismalli.

2 Tapauskohtaisuus

Tapauskohtaisuuden käsitettä voidaan avata monin eri tavoin (Stake 1995; Yin 2002). Ensinnäkin tapauskohtaisuus merkitsee, että kyseessä on jokin rajattu il-

miö. Sosiaalityössä se tarkoittaa muun muassa, että tiettyyn elämäntilanteeseen halutaan puuttua ja muuttaa se suotuisammaksi. Toiseksi tapauskohtaisuus merkitsee, että kyseessä on kokonaisvaltainen, holistinen ilmiö. Tällöin olennaista on hahmottaa ilmiöön liittyvät ja vaikuttavat eri tekijät. Tämä edellyttää sosiaalityöltä usein vaativaa ja työlästä tilanneselvitystä ja -arviota.

Tapauskohtaisuuden relevantti analyysi edellyttää sen määrittämistä, mitä tapauksella sinänsä ymmärretään. Tapaus voi olla yksittäinen ja erityinen laatuaan, mutta se voi olla myös hyvin yleinen, jolloin aiempien samantyyppisten tapauksien tuntemuksesta on apua uuden tilanteen hahmottamisessa (Stake 1995; Yin 2002). Tapaus voi olla muun muassa jokin olemassa oleva kokonaisuus konteksteineen, ympäristöineen. Tällainen kokonaisuus voi koskea ihmisyyksiä, perhettä tai yhteisöä. Samaten asuinalue, yhdyskunta, kunta, kaupunki ja koko yhteiskunta kuuluvat ontologiseen kategoriaan ”olla”. Olennaista on se, että tapaus kytetään rajaamaan joksikin olemassa olevaksi kokonaisuudeksi omine konteksteineen. Tässä mielessä eri tason sosiaaliset ongelmat voi nähdä tapauskohtaisesti. Niinpä esimerkiksi yhteisön ongelmiin kohdistuva sosiaalityö on luonnehdittavassa samalla tavalla tapaustyöksi kuin esimerkiksi yksilön pulmiin kohdistuva tapaustyö. Nyt tapauksen taso on hierarkkisesti ylempänä kuin yksittäisen ihmisen taso.

Tapaus voi olla myös jokin tietty tapahtuma tai toiminta. Tapahtuma voi olla esimerkiksi jokin historiallisesti merkittävä, kuten esimerkiksi sota, luonnonmullistus, vallankumous, lama, reformi tai rakenteen muutos. Se voi olla niin ikään yksilöllisesti tai perheyhteisöllisesti merkittävä, kuten esimerkiksi avioliiton solmiminen, avioero tai lapsen syntymä. Sosiaalityölle odotuksia aiheuttavia tapahtumia ovat muun muassa taloudellinen konkurssi, työttömäksi joutuminen, vanhemman kuolema tai sairastuminen tai väkivalta perheessä.

Sosiaalityössä on usein olennaista jäsentää tapaus inhimillisen toiminnan kautta. Tällöin kyseessä on tapaus, jossa ihmistä ja hänen sosiaalisia kytköksiään (perhettä, asuinkumppaneita, yhteisöä jne.) tarkastellaan toiminnallisena kokonaisuutena. Keskeisiä kysymyksiä ovat tällöin esimerkiksi seuraavat. Miten ihminen ja hänen perheensä tulevat toimeen? Millä tavalla perheessä huolletaan ja kasvatetaan lapsia? Miten ihmiset osaavat ja kykenevät toimimaan elämäntilanteessaan? Millaista tukea ja voimavaroja he tarvitsevat selviytyäkseen omassa elämässään?

Tapaus on aina kontekstista, ympäristöstä, riippuva ilmiö. Kontekstisidonnaisuus tekee siitä usein vaikeasti hahmottuvan, koska tapauksen ja sen kontekstin rajat saattavat olla häilyviä. Juuri tämä tapauksen ja sen rajojen häilyvyys tekee tapauskohtaisesta työstä ja sen opetuksesta – kuten myös tapaustutkimuksesta – haasteellisen.

Kulloinkin vallitsevien elinolosuhteiden vaikutus tapauksen luonteeseen on kontekstivaikutusta, jota tapauskohtaisessa sosiaalityössä voidaan hyödyntää esimerkiksi tilanteen arvioinnissa. Kontekstivaikutus tapahtuu rakenteesta (makrotasosta) toimintaan (mikrotasoon) päin ja menneestä nykyisyyteen päin. Samalla kontekstivaikutukseen liittyy aina palaute. Toiminnalla ja erityisesti yhteistoiminnalla voidaan vaikuttaa rakenteita muuttavasti.

Kontekstivaikutuksen dynamiikan tuntemusta voidaan käyttää tapaustyössä hyväksi. Tämän dynamiikan ymmärtäminen lisää havainnoinnin ja ajattelun oikeellisuutta tapaustyössä ja sen opetuksessa. Olosuhteiden, rakenteiden ja menneisyyden kokemusten lisäksi kontekstivaikutuksiin kuuluvat osakulttuurien vaikutus, erityisesti nuoruudessa tai poikkeavassa käyttäytymisessä. Tärkeätä on tuntea niin sanotun ”tartuntavaikutuksen” dynamiikka tiedon, asenteiden, arvojen ja normien omaksumisessa sekä niiden siirtymisessä oppimisen välityksellä sukupolvelta toiselle. Myös tämän dynamiikan käyttö on sosiaalityössä keskeistä.

Sosiaalityön klassikoista erityisesti Mary Richmond tunnisti ja nosti aikoinaan esiin sosiaalityön tapauskohtaisen luonteen. Molemmat hänen pääteoksensa (”Social Diagnosis” 1917 ja ”What is Social Case Work” 1922) painottavat tapauskohtaisuutta sosiaalityön ymmärtämisessä ja käytännön työssä. Ensimmäinen julkaisu painottaa sitä diagnosointina ja toinen työprosessina.

3 Tulkinnallisia ongelmia

Suomessa tapauskohtaisen sosiaalityön ymmärtämiseen ja hyväksymiseen on liittynyt eräitä pulmia. Yhtäältä kyse on osittaisista käsitteellisistä väärinymmärryksistä tai tulkintoista ja toisaalta ideologisesta tai toimintatapaan liittyvästä vastustuksesta. Ensin mainitussa ongelmana on ollut käsitteen ”case” tulkinta ja suomennos. Esimerkiksi Aulikki Kananojan ja Anni Pentinmäen oppikirjassa ”Yksilökohtainen sosiaalityö” (1977) käsite ”yksilökohtainen” viestittää psyko-orientoitunutta näkökulmaa sosiaalityöhön. Kirjassa se ilmenee egopsykologisena korostuksena. Yksilön psyyken kehitysdynamiikan tuntemus on sosiaalityössä tärkeää – vaikuttaahan ihmisen menneisyys hänen nykyisyyteensä, myös kontekstiteorian mukaisesti. Silti sosiaalityön mieltäminen ja nimeäminen ”yksilökohtaiseksi” on aiheuttanut virheellisiä miellelyhtymiä tapauskohtaisesta sosiaalityöstä. Tällöin sosiaalityötä on moitittu muun muassa sosiaalisten ongelmien psykologisoinnista. Psykoteorian lisäksi kyseisessä

kirjassa esitetään sosiaaliteoria ”yksilökohtaisen sosiaalityön” toisena teoriana, jolloin kirjan orientaatiota voi pitää psykososiaalisena.

Richmondin luonnehdintaa, että sosiaalityön päämäärä on persoonallisuuden kehittyminen, on kritisoitu sosiaalityön psykologisointina (Sipilä 1989). Richmond korostaa kuitenkin persoonallisuuden kehittymisen eli ihmisen autonomisoitumisen olevan sosiaalityön ylin päämäärä, jolloin se on ennen muuta seurausta kussakin tapauksessa sosiaalityöntekijöiden tekemästä elinolojen ja ihmissuhteiden parantamistyöstä ja työskentelystä asiakkaiden kanssa, erityisesti kasvavan lapsen tai nuoren hyväksi. Tässä mielessä ihmisen persoonallisuuden kehittäminen ei siis ole sosiaalityön kohde, objekti, vaan persoonallisuuden kehittymisen ajatellaan olevan seurausta siitä, kun kasvavan ja aikuistuvan ihmisen ihmissuhteet ja muut elinolot ovat kunnossa tai ne saadaan sosiaalityön avulla kuntoon. Vajeelliset suhteet ja virheelliset kytkennät ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa ovat sosiaalityön kohde.

Ideologisessa tapauskohtaisen sosiaalityön vastustuksessa on kyse usein siitä, että sosiaalisten ongelmien poistamisen ajatellaan tapahtuvan parhaiten rakenteellisena muutoksena makrotasolla, esimerkiksi poliittisella tai yhteiskuntapoliittisella tasolla. Ajatus on yhteensopiva epäsuotuisten kontekstivaikutusten korjaamisen näkökulmasta, mutta todellisuudessa kaikkia negatiivisia, erityisesti yhteiskunnan makrorakenteellisia kontekstivaikutuksia ei voida poistaa. Ainakaan se ei onnistu niin pikaisesti, kuin asiakkaiden elämäntilanne edellyttäisi. Niinpä ihmisen on yleensä vain tultava toimeen omassa vajeellisessa tai virheellisesti organisoituneessa ympäristössään. Tällöin se, miten häntä katsotaan voitavan auttaa hänen elämäntilanteessaan, on sosiaalityölle keskeinen tapauskohtainen kysymys. Sosiaalityössä ei voida jäädä odottamaan mahdollista rakennemuutosta. Muuten apua tarvitseva ihminen jäisi heitteille.

Vielä yksi toiminta- ja hahmottamistapaan liittyvä ongelma koskee sitä, että sosiaalityön tapauskohtaisuutta on pidetty liiaksi sosiaalisia ongelmia yksilöivänä. Esimerkiksi Veikko Piirainen (1954) korosti aikoinaan sosiaalihuollossa huolto-toimenpiteiden merkitystä. Ajatuksena on, ettei ihmistä tule muuttaa, vaan tukea häntä erilaisilla huoltotoimenpiteillä. Olennaisia ovat tällöin samalla myös huoltotoimenpiteitä koskevat reformit, uudistukset. Rakenteellisella sosiaalityöllä ajatellaan voitavan vaikuttaa reformien aikaansaamiseen. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän loppuraportissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012) rakenteellista sosiaalityötä painotetaan aikaisempaa voimakkaammin sosiaalityön työmenetelmänä.

Tapauskohtaisuuden näkökulma sosiaalityössä ei siis ole suinkaan itsestään selvä. Päinvastoin ”keisworkkiin” on kohdistunut paljon kritiikkiä, ja siihen sisältyy yhtäältä väärinymmärryksiä ja virhetulkintoja sekä toisaalta myös asenteellisuutta ja ennakkoluuloja. Haluan korostaa sitä, että tässä artikkelissa käsitettä ”tapaus” ei tule ymmärtää rinnakkaisena yksilön käsitteelle. Sosiaalityössä tapauksen käsite muotoutuu kyseessä olevan ongelman mukaan, jolloin se koskee yleensä toimintaa eli ihmistä toimivana olentona ja samalla aina myös toiminnan kontekstia, ihmisen elinolosuhteita ja ihmissuhteita.

Mitä enemmän aikaa on kulunut, sitä selvemmin richmondilainen case-jäsenitys sosiaalityöstä on voittanut alaa sosiaalityön ymmärtämisen ja tekemisen perussuuntauksena. Näkökulman vahvistumisesta ei kuitenkaan ole seurannut ”rakenteellisen sosiaalityön” väheksymistä. Olennaista tapauksityössä ja sen opetuksessa on kuhunkin tapaukseen liittyvän omintakeisen problematiikan hahmottaminen ja ratkaisujen etsiminen siihen. Esimerkiksi Lapin yliopistossa sosiaalityön koulutusta on toteutettu, ainakin osin, jo pitempään ongelmanratkaisumallin mukaisesti. Ongelmanratkaisumalli on tapauskohtaisessa työssä keskeistä. Ongelmanratkaisumalli on myös tapa korostaa sosiaalityötä tavoitteellisenä toimintana (Rostila 2001).

Myös Itä-Suomen yliopiston Kuopion kampuksella sosiaalityön koulutusta on alettu suunnata entistä selkeämmin tapauskohtaisuuden mukaisesti, nivomalla yhteen sosiaalityön tapauksityön käytännön opetusta sosiaalityön tapauksitkimuksen opetuksen kanssa. Jatkossa on kehitettävä ja integroitava vielä tähän kokonaisuuteen sosiaalityön tapauskohtaista arviointia ja sen tutkimusta koskeva opetus. Tämän päivän iskulauseena on ”evidence-based policy” (Pawson 2006), jonka mukaan työllä on voitava osoittaa olevan sellainen perusta, että sen avulla voidaan saada ratkaistua ongelmia, aikaisempien esimerkkien mukaisesti, tuloksetkaasti ja vaikuttavasti.

Millainen sitten olisi sellainen tapauskohtainen käytännön opetus, joka tuottaisi hyviä valmiuksia tapauskohtaiseen käytännön sosiaalityöhön? Avaan tätä seuraavassa luonnosmaisesti, lähtemällä liikkeelle sosiaalityön työkäytännöstä, joka tarjoaisi samalla perustan sosiaalityön käytännön opetuksen jäsentämiseksi. On huomattava, että niin opetuksessa kuin itse työssäkin nämä esittämäni tapauskohtaisuuden vaiheet menevät limittäin ja lomittain. Esitysteknisesti esittelen ne tässä peräkkäin, ikään kuin loogisena jatkumona. Ajatuksena käytännön opetusta koskevassa tapauskeskeisessä mallissa on se, että tapaukset toimivat ongelmalähtöisessä oppimisessa opetuksen välineinä.

4 Tapauskohtaisuuden prosessimalli

4.1 Case Study -vaihe

Kaikessa sosiaalityössä – ja samalla sen käytännön opetuksessa – aivan keskeinen ja ensimmäinen tehtävä on *tunnistaa* ongelma eli se, mistä hyvinvointivajeesta tai ongelmasta tapauksessa on kyse. Opetuksessa se tarkoittaa laaja-alaiseen ihmiskäsitykseen ja ympäröivän yhteiskunnan tuntemukseen perustuvan hyvinvointiteorian opettamista ja jäsentämistä opiskelijoille. Kysymys, ”mistä hyvinvointivajeesta kussakin tapauksessa on kysymys”, on kaikkein tärkein tapauskohtaisessa sosiaalityössä.

Oikean kysymyksen asettaminen kuuluu tutkivaan työotteeseen, ei vain tutkimusprosessiin. Professionaalisissa ammateissa, kuten sosiaalityössä oman alan ylimpänä ammattikuntana, tutkiva ote (approach) on koko työn perusta, koska työ perustuu alan tiedon hyväksikäyttämiseen. Tieto on työn väline (IFSW 2000). Mikäli asiakkaan tapauskohtaista ongelmaa tai usein ongelmakimpua ei tunnisteta, sosiaalityökään ei voi kohdentua relevantilla tavalla. Ongelman tunnistamiseen on kuitenkin usein aivan liian vähän aikaa sosiaalityössä. Ongelman tunnistaminen tarkoittaa juuri tiedonmuodostusta kyseessä olevasta tapauksesta.

Ruotsalaisessa, swedneriläisessä sosiaalityön prosessimallissa tästä vaiheesta on puhuttu ”esivalmentautumisena”. Kyse on kuitenkin jo hyvin keskeisestä tapaus-tutkimuksellisesta orientoitumisesta. Koulutuksessa tutkimustiedolla on yleensä itseisarvo. Käytännön sosiaalityössä sillä on välinearvo. Tapaustutkimuksessa puhutaankin tältä osin ”ohjaavasta tapaustutkimuksesta” (Yin 2002). Se on luonteeltaan ohjaavaa, koska tapaustutkimuksellinen tiedon tuottaminen toimii välineenä työlle ja kehittämiselle. Joskus puhutaan yksinkertaisesti vain välineellisestä tiedonintressistä. Tieto toimii työn välineenä.

Ongelman tunnistaminen edellyttää sekä alustavaa tiedollista selvitystä ja tilanteen jäsentämistä että sittemmin syventävää tiedon tuottamista. Usein tästä työvaiheesta puhutaan käytännössä yksinkertaisesti vain tilanekartoituksena, tilanneselvityksenä tai tilannearviona. Kartoituksen, selvityksen ja arvion tekemisen keinoina ovat tutkimusmenetelmät. Niistä tavanomaisiin on haastattelu. Myös havainnointi ja kysely ovat yleisiä menetelmiä. Erilaiset dokumentit, kuten raportit, asiakasasiakirjat (aktit), ohjeet, lainsäädäntö, ovat sosiaalityössä yleisesti hyödynnettyjä tietolähteitä.

Kysymykseen, ”mistä tapauksessa on kysymys”, on käytännön opetuksessa suunnattava ensimmäinen fokus. Kaiken toiminnan, niin sosiaalityön tekemi-

sen kuin työtä tukevan tiedon tuottamisenkin ydinkysymys on relevantti *problematisointi*, oikea kysymyksenasettelu. Tähän opetuksessa on syytä panostaa. Problematisointi eli kysymyksenasettelu edellyttää myös ongelman selkeän käsitteellisen määrittelyn, *eksplikoinnin* ja perusteluiden esittämisen tai toisin sanoen *argumentoinnin* sille, että kyseessä on relevantti problematisointi. Näin ollen myös käytännön sosiaalityössä filosofis-teoreettiset ajattelutoiminnan elementit (problematisointi – eksplikointi – argumentointi) ovat tärkeitä, mutta nyt ne ovat apuvälineenä käytännön työn tekemiselle. Ne ovat välineellisessä, ohjaavassa asemassa itse toimintaan nähden. Sosiaalityön käytännön opetuksessa opiskelijoilta edellytetään tämänkaltaisen filosofoinnin oppimista, niin että siitä muodostuu perusta tutkivalle työotteelle sosiaalityötä tehtäessä.

Alustava tiedollinen selvitys ja oikean kysymyksenasettelun löytäminen mahdollistavat ongelman tunnistamisen, joka puolestaan on edellytyksenä asianmukaiselle *ongelman määrittelylle*. Richmond puhui aikoinaan sosiaalisesta diagnoosista tässä yhteydessä. Käsitettä on kuitenkin vierastettu sen lääketieteellisen vivahteen vuoksi. Mieluummin on puhuttu ongelman määrittelystä. Ongelmaa ei kuitenkaan voi määritellä, ellei sitä ole ensin tunnistettu ja rajattu. Kun se on tunnistamisen jälkeen määritelty riittävän hyvin, voidaan ryhtyä valmistelemaan muita vaiheita. Ongelman määrittely edellyttää kuitenkin tapaustutkimuksellisen otteen syvällistä ymmärtämistä, jossa muun muassa ongelmaa koskevan tapauksen *kontekstualisointi* on keskeistä. Ongelman määrittely siihen vaikuttavien kontekstitekijöiden avulla auttaa myöhemmin myös etsimään relevantteja ratkaisukeinoja, esimerkiksi vaikuttamalla työssä juuri niihin olosuhdetekijöihin, jotka ongelmia aiheuttavat. Tämän kaltainen kontekstiin vaikuttaminen on varsin vaativa tehtävä sosiaalityössä, jossa tarvitaan inventiivisiä, kekseliäitä ratkaisuja eli tapauskohtaista työskentelyä.

Ongelman määrittely tapahtuu *käsitteellistämällä* kyseessä oleva ongelma tai ongelmakimppu. Käsitteellistäminen on usein aikaa vaativaa työtä, jossa apuna käytetään erilaisia tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Riittävän syvällisellä tapaustutkimuksellisella otteella tapausta koskevasta ilmiö- ja ongelmakentästä kyetään saamaan ymmärrys määrittelemällä se käsitteellisesti. Tässä empiirinen tiedontuotanto nousee tavallaan jo teoreettiselle tasolle. Työprosessissa se toteutuu aika pienimuotoisesti mutta kuitenkin keskeisenä vaiheena. Havaittava ongelma käsitteellistetään tehdyn selvityksen perusteella *käsitettävään ja työstettävään muotoon*. Näin ollen tapaustutkimuksellista ”sosiaalisen otteen” opetusta sosiaalityössä on erityisen perusteltua nivoa tapaustyön opetukseen. Sosiaalityössä on py-

ritty etsimään luokittelun avulla sekä sosiaalisten ongelmien että niitä korjaavien sosiaalityön toimintamuotojen systemaattista jäsentämistä (Asiakaskohtaisen sosiaalityön luokitukset 2006). Tämän kaltaisen luokittelusystematiikan aikaansaaminen on tärkeää työn kehittämiseksi ja arvioimiseksi (vrt. lääketieteessä diagnoosit ja niihin perustuvat toimenpiteet).

Kun ongelma on – usein ensin alustavasti – tunnistettu ja määritelty eli se on saatu käsitteellisesti ymmärrettäväksi perusteluineen, seuraa sosiaalityössä *priorisointi*. Kysymys siitä, miten kiireellinen ja miten tärkeä kyseisen ongelmatapauksen hoitaminen on muihin tehtäviin nähden, edellyttää sosiaalityöltä syvällistä *sisällöllistä, menetelmällistä ja eettistä* harkintaa. Sosiaalityössä tehdään aina harkintaa ja priorisointia joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Kunnissa on laadittu erilaisia priorisointilistoja, yleensä koko sosiaalihuollon toimenpiteiden osalta (Niemelä 1995). Missään vaiheessa sosiaalihuollon piirissä ei ole kuitenkaan päästy sellaiselle tarkkuustasolle, mihin terveydenhuollossa on edetty. Siellä priorisointilistat ovat todellisuutta. Terveydenhuollossa kriteereiksi on mainittu yleensä yhtäältä avuntarve eli kiireellisyys ja toisaalta hoidettavuus eli hoidon hyödyllisyys. Sosiaalihuollossa lakinormit jo sinänsä priorisoivat joitakin alueita muita selvemmin, varsinkin lastensuojelussa, vammaispalvelussa ja toimeentulotuessa, jollaisia väestö- tai ongelmakohtaisesti määriteltyinä ei terveydenhuollossa ole (Niemelä 2008). Sosiaalityön käytännön opetuksessa on siis tärkeitä priorisoinnin tuntemus ja vahva eettinen problematisointi. Se voi tapahtua esimerkkitapausten huolellisen läpikäymisen avulla.

4.2 Case Work -vaihe

Usein alkuselvitykseksi tai tilannearvioksi luonnehditun *Case Study* -vaiheen jälkeen sosiaalityössä *asetetaan työskentelylle tavoite*. Tavoitteen asettamisessa olennaista on realistisuus siten, että tavoite asetetaan tasolle, joka on mahdollista saavuttaa. Samalla tavoitteen asettamisessa voi – ja on hyvä – olla myös lopullinen päämäärä, joka halutaan nostaa esiin. Esimerkiksi Richmondilla sosiaalityön päämäärä oli persoonallisuuden kehittäminen tai kehittyminen niin, että henkilö kasvaa itsenäiseksi toimijaksi. Tällöin työmuodot ovat keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi, jotka ovat välivaiheita pidemmän tähtäimen päämäärän saavuttamiseksi. Seuraavassa on laadittu esimerkinomainen tavoite-keino -hierarkia, jossa on mukana Richmondin mainitsema sosiaalityön päämäärä. Keinoista on esitetty vain kaksi mahdollista. Käytännössä niitä on käytettävissä – tapauksen tilanteesta riippuen – varsin monenlaisia.

Päämäärä:	Persoonallisuuden kehittyminen			
Tavoitteet:	↑ Inhimilliset elinolosuhteet ↑	↑ Inhimilliset kasvuolosuhteet ↑		
Keinot:	↑ Asumistuki ↑	↑ toimeentulotuki ↑	↑ Lastensuojelu ↑	↑ Vanhempien tukeminen ↑

Kaavio 1. Yksinkertaistettu esimerkki sosiaalityön tavoite-keino -hierarkian muodostamisesta.

Ilmisanottu tavoitteen asettaminen on tärkeä vaihe, koska vain sen perusteella voidaan myöhemmin arvioida, saavutettiin tavoitteet. Mikäli tavoitteet ovat epärealistisia, arvioinnissa voidaan saada tulokseksi ”huonoa sosiaalityötä”. Mikäli taas tavoitteet ovat liian vaatimattomia, lopputuloksena saattaa olla niin ikään ”huono (tai ainakin vaatimaton) sosiaalityö”, vaikka tavoitteet voitaisiin todeta saavutetuiksi. Tavoitteiden asettamisessa ei voi liiaksi korostaa niiden realistisuutta suhteessa toteutettavuuteen. Sosiaalityö etenee usein varsin pienin askelin, mutta olennaista on se, että tavoitteet suuntaavat tilanteen paranemiseen ja asiakkaiden auttamiseen relevantilla tavalla. Opetuksessa tämä merkitsee ta-pauskohtaiseen tavoite-keino -hierarkian laatimiseen perehtymistä sekä tavoitteiden ja keinojen asettamisen oppimista.

Tavoitteiden asettamisesta riippuu, millaisia *keinoja* (*menetelmiä ja välineitä*) työssä voidaan ja on hyödyllistä käyttää. Usein relevanttien menetelmien löytäminen ei ole helppoa. Sosiaalityössä ei ole vastaavalla tavalla standardoituja menetelmiä, kuten esimerkiksi lääketieteessä tai psykologiassa. Sosiaalityöntekijä joutuu usein kekseliään menetelmien etsijän rooliin. Alan tieteellinen tutkimus ja opetus tunnistavat koko joukon sosiaalityön käytännön työmenetelmiä ja niitä koskevia menetelmäteorioita, mutta silti jokainen asiakastilanne on tapauskohtainen, omaa laatuaan, jolloin menetelmien soveltaminen kuhunkin tapaus-tilanteeseen vaatii sosiaalityöntekijältä kekseliäisyyttä.

Joskus sosiaalityössä käytetään myös psykoterapeuttisia menetelmiä. Psyko-sosiaalisissa ongelmissa näiden menetelmien käyttö on relevanttia, mutta se vaatii joko toisen ammattikunnan edustajan mukaantuloa prosessiin tai sosiaalityönteki-jältä terapeuttista ammattitaitoa, koulutusta ja sen tuottamaa pätevyyttä. Eri asia on se, että sosiaalityössä vuorovaikutuksella sinänsä saattaa olla myös mielenter-veydellisiä vaikutuksia.

Sosiaalityön interventiotavoista erilaisissa tapaus-tilanteissa on valaisevia esi-merkkejä. Ne tarjoavat käytännön opiskeluun materiaalia. Yhden kuvauksen po-liisin ja sosiaalityöntekijän intervention toteutuksen tavoista päihtyneen nuoren kanssa tarjoaa Suvi Tuomikoski-Koukkula (2012, 252) artikkelissaan ”Hyvä, paha

puuttuminen”. Esimerkki osoittaa, miten yhden nuoren osalta interventioita voi olla hyvin erityyppisiä riippuen kontekstista ja tilanteesta. Yhdellä tavalla pyritään vaikuttamaan välittömään selviämiseen viemällä nuori poliisilaitokselle, toisella tavalla pyritään vaikuttamaan puhuttelulla henkilön psyykeen ja sitä kautta hänen toimintaansa, ja kolmannella tavalla arvioidaan koko elämäntilanne sekä saatetaan tehdä kiireellinen sijoitus.

Sosiaalityöntekijöiden maailmanjärjestö (IFSW 2000) määrittelee sosiaalityön välineeksi alan *tiedon*. Tieto siitä, miten menetellä kussakin tilanteessa ja tapauksessa, on olennaista sosiaalityössä. Sosiaalityössä puhutaankin esimerkiksi käsitteillä lakitieto, eettinen tieto, menetelmätieto ja käsitetieto. Sosiaalityön tietoperustan laaja-alaisuus on vankka peruste sen korkean asteen tutkimusperustaiselle koulutukselle, jolloin oppiaineessa itsessään tehdään tutkimusta ja tiedon tuotantoa. Vain yliopistollinen sosiaalityön koulutus vastaa tähän haasteeseen. Muut oppiaineet eivät tuota, ei ainakaan systemaattisesti ja tavoitteellisesti, sellaista tietoa, jota sosiaalityö voi kussakin tapauksessa menetelmällisesti soveltaa. Silti myös muut ihmis-, käyttäytymis- ja sosiaalitieteet tuottavat tärkeää tietoa sosiaalityölle ihmiselämästä, muun muassa yhteisössä elämisestä ja sen pulmista.

Sosiaalityössä *itse työn tekeminen* ei ole ”suo–kuokka–Jussi” (objekti–väline–subjekti) -malliin pohjautuvaa. Pikemminkin voidaan puhua ”meadiläiseen” symboliseen interaktionismiin perustuvasta hahmottamistavasta, jolloin kyseessä on ”subjekti–media–subjekti” -malli eli sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Sosiaalityötä vuorovaikutustyönä on analysoitu onnistuneesti monissa tutkimuksissa (mm. Juhi-la 2006). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksessa (THL, ent. Stakes) on kehitetty asiakaskohtaisen sosiaalityön luokitusta (2006), missä on oivallisesti jäsennetty sosiaalityötä vuorovaikutustyönä. Paitsi että itse sosiaalityö ”asiakas–työntekijä” -suhteena on sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma, sosiaalityöntekijä käyttää työssään usein sosiaalista vuorovaikutusta työmenetelmänä. Se voi sisältää esimerkiksi keskustelua tilanteesta ja ongelmista sekä niistä selviämisestä, motivointia muuttamaan tilannetta ja toimintaa, ohjausta ja opastusta etuuksien käyttämiseen, sovittelua erotilanteissa ja läheisneuvonpitoa perheen jaksamisen tukemisessa. Mikäli työntekijällä on terapeutin koulutus, niin hän voi käyttää myös terapiamenetelmiä.

Olennaista sosiaalityössä on sen *interventio*-luonne. Sosiaalityöntekijällä on oikeus ja velvollisuus tehdä väliintulo eli puuttua ihmisen tai perheen elämäntilanteeseen, erityisesti heikomman hyväksi, kuten esimerkiksi lastensuojelussa. Vaikka sosiaalityössä interventio ongelmatilanteissa on keskeistä, sosiaalityöltä odotetaan yhä enemmän yhtäältä preventiivistä, ongelmatilanteita ennalta estävää ja toisaalta

”postventiivistä”, toimintakykyä palauttavaa, kuntouttavaa työotetta. Näiden sosiaalityön ja ylipäänsä sosiaalisen tapaustyön menetelmien opetuksellinen toteuttaminen on melkoinen haaste. Tavoitteena on pyrkiä saattamaan työ- tai toimintakykyisiksi henkilöitä, joita muut instituutiot eivät kykene hoitamaan. Sosiaalityön menetelmänä on kuntouttava työtoiminta, jolla asiakasta pyritään muun muassa aktivoimaan työhaluiseksi. Tämän kaltainen aktivointi sisältää sosiaalityössä erilaisia paradokseja (ks. Kotiranta 2008).

Sosiaalityössä haaveillaan, että riittävän aikaisessa vaiheessa tehdyillä preventiivisillä toimenpiteillä saavutettaisiin eniten hyvää. Näin estettäisiin ihmisten putoamista hyvinvointikuoppiin ja estettäisiin heidän syrjäytymistään. Usein tästä puhutaan rakenteellisena sosiaalityönä tai sosiaalipoliittisena sosiaalireformistisena otteena. Nämä ovat sosiaalityölle vahvoja kontekstikysymyksiä. Myös sosiaaliturvajärjestelmä ja sen toimivuus on merkittävä konteksti ja väline sosiaalityön toteuttamiselle. Samoin laajamittaiset sosiaaliset reformit ovat yksi keino auttaa sosiaalityön asiakkaita. Tapauskohtaiselle sosiaalityölle näyttää kuitenkin riittävän asiakkaita ja työhaasteita, varsinkin tilanteessa, jossa valtio vetäytyy enenevässä määrin hyvinvointivaltiollisesta laajasta peruspalvelu- ja perusturvaideologiasta.

4.3 *Case Evaluation -vaihe*

Kun sosiaalityössä on tehty tavoitteeksi asetettuja ja työprosessin aikana tarvittavia toimenpiteitä, on *arvioinnin ja seurannan* vuoro. Hyvä sosiaalityön käytäntö edellyttää arvioinnin suorittamista siitä, miten hyvin työssä on onnistuttu. Se voi olla joko menetelmällistä työprosessin arviointia tai tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Viimeksi mainitussa olennaista on löytää sellaisia kriteereitä arvioinnille, jotka mittaisivat ja kuvaisivat riittävän hyvin sitä, paraniko esimerkiksi asiakkaan tilanne tai lisääntykö hänen autonomiansa. Koulutuksessa tämänkaltaisen arviointitutkimuksen opiskelu ja opetus kuuluvat ideaalityyppisesti ajatellen tapauskohtaisen työn ja tapaustutkimuksen menetelmäopetukseen. Tämä toteutuu aivan liian vähäisessä määrin yliopistoissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Menetelmien ja käytäntöjen arviointiyksikössä toimiva Sosiaalipalvelujen arvioinnin ja vaikuttavuuden FinSoc-tiimi on tuottanut tällaista tietoutta monissa raporteissaan. Arviointitutkimuksellisen problematisoinnin toivoisi asettautuvan kiinteästi sosiaalityön ja sen käytännön tutkimusmenetelmien opetukseen.

Nykyään arviointitutkimuksessa varsin suosittu on realistisen arvioinnin malli, jossa tarkastellaan vaikuttavuutta kolmen eri tekijän valossa; interventiön, kontekstien ja mekanismien kokonaisuudessa (Pawson & Tilley 1997). Tässä

generatiivisen kausaalisuuden ajatuksen sisältävässä vaikuttavuus-mallissa kuvataan sitä, miten interventio on vaikuttava syy vain, mikäli ”muutoksen saa aikaan tiettyssä kontekstissa toimiva mekanismi” (ks. myös Karjalainen 2012, 173). Toiminnan (väliintulon) vaikuttavuuden arvioinnissa mekanismit siis vaihtelevat eri konteksteissa. Tällöin niiden tunnistaminen interventiossa on ensiarvoisen tärkeää. Eräät kontekstit mahdollistavat, toiset rajoittavat tai ainakin ehdollistavat sosiaalisen muutostyön mekanismeja (esimerkki sosiaalityön konteksteista ja mekanismeista ks. Kempainen & Ojaniemi 2012, 54–60). Kaiken kaikkiaan sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen edellyttää monien erilaatuisten kysymysten tunnistamista ja pohdintaa (Korteniemi & Kotiranta & Kivipelto 2012, 101–109). Kriittisenä huomautuksena malliin on mainittava, että käsite ”mekanismi” on huono kuvaamaan sitä moninaista dynamiikkaa, joka interventi- on ja kontekstien ohella vaikuttaa lopputulokseen. Kyse ei ole mekaanisista tekijöistä, vaan dynaamisista, voimaa koskevista tekijöistä, kuten Kurt Lewin (1951) jo aikoinaan osoitti sosiaalitieteellisessä kenttäteoriassaan.

Sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnissa olennaista on tunnistaa samantyyppi- sissä konteksteissa tapahtuvien interventioiden samantyyppinen dynamiikka, jolloin tapaustyössä voidaan edetä nykyistä systemaattisempaan työotteeseen. Tällöin kul- loisenkin tapauksen kontekstien tunnistamisella on keskeinen rooli. Anneli Pohjola (2012, 348) kuitenkin korostaa oikeutetusti, että sosiaalityössä on sekä yleistettäviä että ainutkertaisia ilmiöitä. Olennaista on työskennellä eettisesti herkällä tavalla, ol- koon sitten kyse yleistettävissä olevasta tai ainutkertaisesta tapausongelmasta.

Hyvin suoritettu arviointi ja mahdollinen seuranta saattavat antaa aihetta aloit- taa koko sosiaalityön työprosessin uudestaan, mutta uusilla tavoitteilla sekä toi- vottavasti syvemmälle ja pidemmälle menevin haastein. Sosiaalityössä seurannalla on tärkeä asema, koska monissa tapauksissa asiakkaiden ongelmia ei kyetä poista- maan. Asiakkaita ja perheitä voidaan yleensä tukea vain hyvin rajatuin resurssein. Niinpä sosiaalityön asiakkaat joutuvat elämään vaikeissakin olosuhteissa. Tällöin seurannan avulla kyetään tukemaan asiakkaita esimerkiksi uusiutuvassa kriisitilan- teessa, kun asiakkaan voimavarat ovat uhkaavalla tavalla ehtymässä.

4.4 Sosiaalityön tapauskohtaisuus ja tiedon tuotanto

Sosiaalityön tapauskohtaisuutta – sen opetusta ja tekemistä – on mahdollista kuvata vielä tiivistetysti *tiedontuotannon* näkökulmasta (kaavio 2). Ensimmäisessä vaihees- sa tuotetaan tietoa kyseessä olevasta sosiaalisesta ongelmasta ja hyvinvointivajeesta ilmiönä. Tavoitteena tässä vaiheessa on tunnistaa, onko kyseinen tapausongelma ai-

nutkertainen vai onko se kuvattavissa aiempien tapausten avulla. Samalla keskeistä on tuottaa tietoa tapausongelman konteksteista, jotta syy-yhteyksiin voidaan puuttua.

Seuraavassa vaiheessa olennaista on tuottaa tietoa siitä, millä menetelmillä tapausongelmaan voidaan puuttua, jotta siinä saataisiin aikaan tavoiteltu muutos. Sosiaalityössä ongelman ratkaisukeinot on kyettävä soveltamaan tapauskohtaisesti. Tämä edellyttää tiedollista reflektointia mahdollisista ratkaisukeinoista puuttua kyseessä olevaan tapausongelmaan. Varsinaisen työn tekeminen edellyttää siis sosiaalityöntekijältä syvällistä menetelmä tietoa ongelman ratkaisemiseksi kussakin tapauksessa.

Lopuksi tuotetaan tietoa siitä, saatiinko aikaan haluttu muutos. Arviointitiedon tuottaminen edellyttää sosiaalityöltä välineitä arvioida, tuottaako – ja millä tavalla – valittu toimintatapa tavoiteltuja muutoksia. Samalla olennaista on sen tiedon tuottaminen, miksi jollakin toimintatavalla ei saada aikaan myönteisiä vaikutuksia. Niin ikään tärkeitä on arvioida toimintatapojen eettisyyttä, erityisesti inhimillisyyttä ja oikeudenmukaisuutta asiakassuhteessa.

1. Sosiaalisten ongelmien ja hyvinvointivajeiden tutkimus ja opetus

Sosiaalinen ongelma ilmionä (tieto, millainen se on kyseisessä tapauksessa, onko se yleistettävissä vai onko kyse ainutkertaisesta ongelmasta)

= hyvinvointivajeet ja puutteet sekä niiden ilmentyminen elämisessä

Sosiaalisen ongelman syyt (tieto, miksi niitä on kyseisessä tapauksessa):

= kontekstit, erilaiset elämänolosuhteiden riskit ym.

↓ → *Case Study*

2. Menetelmätutkimus ja -opetus

Sosiaalisen ongelman ratkaisukeinot (tieto, mitä keinoja kyseiseen tapaukseen on käytettävissä eli tieto, miten muutosta saadaan aikaan tämän tyyppisissä ongelmatilanteissa eli konteksteissa)

= sosiaalityön interventiot

↓ → *Case Work*

3. Vaikuttavuustutkimus ja -opetus

Ratkaisukeinojen arviointi ja vaikuttavuus (tieto, miten toimivia ne ovat nyt ja miten toimivia ne ovat olleet aikaisemmissa käytännöissä eli onko kyse yleistettävästä tiedosta vai ainutkertaisesta tilanteesta)

= interventioiden arviointi ja seuranta

↓ → *Case evaluation*

Kaavio 2. Tiivistys sosiaalityön tapausteoreettisen tutkimusorientaation ja työotteen vaativuudesta ja merkityksestä opetuksessa – tiedon tuotannon näkökulmasta tarkasteltuna.

5 Yhteenveto

Case Study -vaiheessa sosiaalityöhön ryhtyminen edellyttää tilanteen monipuolista hahmottamista. Ensimmäisenä tehtävänä on *tunnistaa ongelma*. Tunnistaminen tapahtuu *ymmärtämällä*, mistä ongelmassa kaikessa laajuudessaan on kysymys. Ymmärtäminen taas edellyttää *tietoa*, jonka avulla kysymystä *problematisoidaan ja käsitteellistetään*. Tieto saadaan tutkimuksen, selvityksen ja kartoituksen avulla sekä kokemuksen tuomana, niin sanottuna hiljaisena tietona. Selvitys ja kartoitus edellyttävät asiakashaastatteluja, kyselyjä, tilanteen havainnointia ja muuta tiedonkeruuta. Lopuksi tehdään kokonaisvaltainen *tilannearvio ja priorisoidaan* sitä, miten nopeasti ja vahvasti asiassa on edettävä.

Case Work -vaiheessa sosiaalityössä laaditaan työskentelymalli ja toteutetaan itse sosiaalityö. Ensin *työskentelylle asetetaan tavoite*. Tavoitteiden asettamisesta riippuu, millaisia *keinoja (menetelmiä ja välineitä)* työssä voidaan ja on hyödyllistä käyttää. Sosiaalityössä keskeinen väline on alan *tieto*. Sosiaalityötä tehdään *vuorovaikutustyönä*. Asiakas–työntekijä -suhde on sosiaalinen vuorovaikutustapah-tuma, jossa sosiaalityöntekijä käyttää työssään vuorovaikutusta työmenetelmänä. Sosiaalityö on puuttumista, *interventiota* ongelmatilanteisiin, mutta enenevästi se on myös kuntouttavaa työtä, *postventiota*. Sosiaalityössä on odotuksena nykyistä enemmän ennalta ehkäisevien toimenpiteiden, *preventioiden*, tekeminen.

Lopuksi Case Evaluation -vaiheessa on *arvioinnin ja seurannan* vuoro. Arviointi voi olla joko työprosessin arviointia tai tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Nykyään varsin suosittu on *realistisen arvioinnin malli*, jossa tarkastellaan vaikut-tavuutta kolmen eri tekijän, *intervention, kontekstien ja mekanismien*, kokonaisuudessa. Sosiaalityössä mekanismin käsite on hyvä korvata käsitteellä *dynamiikka*, koska kyse on erilaisista työssä ja tilanteessa vaikuttavista voimista. Sosiaalityössä tärkeätä on seurata, miten tehdyt ratkaisut ja annettu tuki auttavat asiakasta ja hänen perhettään selviytymään. Tarpeen tullen on syytä aloittaa työprosessi uudella tavoitteella ja uusilla menetelmillä.

Kirjallisuus

- Asiakaskohtaisen sosiaalityön luokitukset (2006) Kohdeluokitus ja toimintoluokitus. Koodistopalvelin. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- IFSW (2000) Definition of Social Work. IFSW General Meeting in Montréal, Canada, July 2000.
- Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Kananoja, Aulikki & Penttimäki, Anni (1977) Yksilökohtainen sosiaalityö: Teoria ja käytäntö. Porvoo: Söderström.
- Karjalainen, Pekka (2012) Realistinen arviointi kuntouttavan sosiaalityön vaikuttavuudesta. Teoksessa Pohjola, Anneli & Kempainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 162–198.
- Kempainen, Tarja & Ojaniemi, Pekka (2012) Tieto ja vaikuttavuuden arviointi käytännön sosiaalityössä. Teoksessa Pohjola, Anneli & Kempainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 43–64.
- Korteniemi, Pertti & Kotiranta, Tuija & Kivipelto, Minna (2012) Kokemuksia sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnin toteuttamisesta. Teoksessa Pohjola, Anneli & Kempainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–115.
- Kotiranta, Tuija (2008) Aktivoinnin paradoksit. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 335. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lewin, Kurt (1951) Field Theory in Social Science; selected theoretical papers. D. Cartwright (ed.), New York: Harper & Row.
- Niemelä, Pauli & Knuutinen, Mikko & Hyvärinen, Sari & Kainulainen, Sakari & Myllykangas, Markku & Rynänen, Olli-Pekka (1995) Sosiaali- ja terveydenhuollon priorisointi. Tutkimus priorisointiprosessista ja -näköyksistä kunnissa. Raportteja 174. Jyväskylä: Stakes.
- Niemelä, Pauli (2008) Inhimillisen toiminnan teoria. Toiminnan systemaattista jäsentämistä ja soveltamisesimerkkejä. Teoksessa Niemi, Petteri & Kotiranta, Tuija (toim.) Sosiaalialan normatiivinen perusta. Helsinki: Gaudeamus, Tampere: University Press, 221–239.
- Pawson, Ray (2006) Evidence-based policy. A Realistic Perspective. London: SAGE.
- Pawson, Ray & Tilley, Nick (1997) Realistic evaluation. London: SAGE.
- Piirainen, Veikko (1954) Johdatusta sosiaalihuoltoon. Helsinki: Sosiaalihuoltajat.
- Pohjola, Anneli (2012) Vaikuttavuus on monta. Teoksessa Pohjola, Anneli & Kempainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 347–352.
- Richmond, Mary (1917) Social diagnosis. New York: Russel Sage Foundation.
- Richmond, Mary (1922) What is social case work? New York: Russel Sage Foundation.
- Rostila, Ilmari (2001) Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sipilä, Jorma (1989) Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2012) Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 21/2012. Helsinki: sosiaali- ja terveysministeriö.

Stake, Robert E. (1995) The Art of Case Study Research. Thousand Oaks. Ca: SAGE.

Tuomikoski-Koukkula, Suvi (2012) Hyvä, paha puuttuminen. Teoksessa Pohjola, Anneli & Kemppainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 243–279.

Yin, Robert K (2002) Case Study Research: Design and Methods. 3 ed., Thousand Oaks. Ca: SAGE.

Rakenteellisen sosiaalityön osaaminen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteydessä

1 Johdanto

Tarkastelemme artikkelissa rakenteellisen sosiaalityön opetusta yliopistojen käytäntöyhteydessä. Analysoimme käytäntöyhteyden tuottamaa rakenteellisen sosiaalityön osaamista sekä sen vahvistamista empiirisen aineiston pohjalta. Käytäntöyhteydellä tarkoitamme laajaa, monitoimijaista opetus-, tutkimus- ja kehittämisyhteistyötä. Se toteutuu yksittäisiä käytännönopetusjaksoja laajempana läpileikkaavana jatkumona sosiaalityön koulutuksessa (Murto ym. 2004, 33; Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 30). Puheenvuoromme paikantuu sosiaalityön osaamista, koulutusta ja sosiaalityön yhteiskunnallista tehtävää koskeviin keskusteluihin. Se vastaa koulutuksen näkökulmasta kysymykseen rakenteellisen sosiaalityön asemasta suomalaisessa sosiaalityössä.

Rakenteellisen työorientaation avulla paljastetaan ja muutetaan yhteiskunnan eriarvoistavia ja syrjiviä rakenteita, jotka vaikuttavat ihmisten elämään (Mullaly 2007, 210–215). Sosiaalityön koulutus pyrkii tuottamaan osaamista, joka mahdollistaa yksilöllisen, yhteisöllisen ja rakenteellisen työorientaation (esim. Kemppainen 2006, 236). Havaintomme mukaan opiskelijoiden käsitys sosiaalityöstä näyttäisi kuitenkin painottavan yksilökeskeistä asiakastyötä ja järjestelmäkeskeisyyttä. Tämä on saanut meidät pohtimaan sosiaalityön koulutuksesta muodostuvaa osaamisperustaa rakenteellisen sosiaalityön näkökulmasta.

Osaaminen muodostuu useista komponenteista, kuten ymmärryksestä, tiedoista, taidoista ja arvoista (mm. Trevithick 2005, 61–63). Osaaminen vahvistuu koulutuksen käytäntöyhteydessä, koska se tuottaa ymmärrystä teorian ja käytännön suhteista sekä tarjoaa mahdollisuuksia kokemuksiin ja niiden reflektointiin (Thompson 2000, 100; Trevithick 2005, 63–66; Watson & West 2006, 27; Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 30; Deal ym. 2008). Käytännön kokemuksilla on merkitystä, sillä sosiaalityön opiskelijat, jotka osallistetaan rakenteelliseen sosi-

aalityöhön opiskeluaikana, jatkavat kaikkein todennäköisimmin työorientaatiota myös valmistumisensa jälkeen (Hull 1987; Witherspoon & Phillips 1987; Wolk ym. 1996; Rocha 2000).

Artikkelimme tarkoituksena on herättää keskustelua sosiaalityön koulutuksen tuottamasta sosiaalityön ymmärryksestä sekä rakenteellisessa sosiaalityössä edellytettävästä osaamisesta ja sen vahvistamisen keinoista sosiaalityön koulutuksessa. Analysoimme artikkelissa yliopistojen sosiaalityön käytännön opetuksesta vastaavien opettajien näkemyksiä siitä, *millaista on käytäntöyhteydessä toteutuva opetus rakenteellisen sosiaalityön osaamisen ja sen vahvistamisen näkökulmista*. Toteutimme tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena. Aineistonamme ovat yliopistojen sosiaalityön käytännön opetuksesta vastaaville opettajille tehdyt haastattelut (8), joita analysoimme teoriaohjaavasti.

Artikkeli jakaantuu rakenteellista sosiaalityötä taustoittavaan teorialukuun, jonka jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteutusta. Esittelemme tuloksia kolmessa empiirisessä luvussa, joista ensimmäisessä käsittelemme rakenteellisen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteyden nykytilaa sekä siihen liittyviä haasteita. Seuraavaksi analysoimme opetuksen sisältöjä Anneli Pohjolan (2011) rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueiden jaottelun pohjalta. Kolmannessa analyysiluvussa jäsenämme rakenteellisen sosiaalityön opetuksen tuottamaa osaamista ja sen vahvistamista Ulla-Maija Rantalaihon (2005; ks. Kempainen 2006) sosiaalityön ydinosaamisen jaottelun perusteella. Lopuksi teemme tulosten perusteella johtopäätöksiä sekä niiden pohjalta kehitysehdotuksia rakenteellisen sosiaalityön osaamisen vahvistamiseksi.

2 Rakenteellinen osana sosiaalityötä

Rakenteellinen sosiaalityö on osa sosiaalityön yhteiskunnallista tehtävää. Sosiaalityö on kokonaisvaltaista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja hyvinvoinnin edistämistä kaikilla yhteiskunnan tasoilla (IFSW 2012; Banks 2006). Nämä päämäärät ovat erottamaton osa sosiaalityön teoriaa, arvoja, etiikkaa ja käytäntöä (Fook 2002; Witkin 2003, 243; IFSW 2012). Sosiaalityön yhteiskunnallinen tehtävä muotoutuu sen historiallisten juurien, ajankohtaisen yhteiskunnallisen tilanteen ja ennakoitujen kehityksen perusteella (Kananoja 1997, 18). Sosiaalityössä käytettävät työorientaatiot, -muodot ja -menetelmät edellyttävät jatkuvaa tarkastelua, jotta voidaan vastata kunkin ajan yhteiskunnallisiin ongelmiin ja asiakkaiden kohtaamiin haasteisiin. Sosiaalityön ydintehtävät sekä muuttu-

van ympäristön tarpeet ovat aina luoneet perusteen yksilötasoa laajemmalle rakenteelliselle sosiaalityölle.

Rakenteellinen työ on osa laajempaa radikaalin sosiaalityön liikettä ja kuuluu kriittisiin sosiaalityön teorioihin (Fook 2002; Mullaly 2007). Sen avulla paljastetaan ja muutetaan yhteiskunnan eriarvoistavia ja syrjiviä rakenteita, jotka vaikuttavat ihmisten elämään (Mullaly 2007, 210–215) Rakenteellinen orientaatio on ollut osa sosiaalityön yhteisöllistä ja yhteiskunnallista tehtävää jo Jane Addamsin ajoista lähtien (mm. Sipilä 1989, 36–40; Toikko 2005; Roivainen 2008, 254). Suomessa rakenteellinen sosiaalityö oli esillä näkyvimmin 1980-luvulla, jolloin työskenteli Rakenteellisen sosiaalityön työryhmä (1985). Sosiaalihuoltolakiin (710/1982) ja myöhemmin myös eräisiin erityislakeihin (mm. Lastensuojelulaki 683/1983) kirjattiin velvoite toimia sosiaalisten olojen kehittämiseksi ja sosiaalisten epäkohtien poistamiseksi. Tästä huolimatta rakenteellinen työote ei yleistynyt sosiaalityössä, vaan erottui lähinnä alueellisina yhdyskuntatyön hankkeina ja kokeiluina (Viirkorpi 1990, 28–29; Pohjola 2011, 212). Parhaillaan lainsäädäntövalmistelussa olevassa sosiaalihuoltolaissa pyritään vahvistamaan sosiaalihuollon edellytyksiä asiakaslähtöisyyteen ja yhteistoimintaan sekä toimenpide-ehdotusten laatimiseen, jotka toteutuessaan luovat edellytyksiä rakenteellisen sosiaalityön vahvistamiselle (Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen 2012).

Sosiaalityön painottuminen yksilökohtaiseen tai rakenteelliseen työhön vaihtelee eri aikoina, ja historiallinen kehitys kulkee eräänlaisina sykleinä. Sosiaalityötä on eri aikoina toteutettu erilaisilla yksilö-, ryhmä- ja rakenteellisen työn painotuksilla. (Sipilä 1989, 49.) Sosiaalityön määritelmän mukaan sosiaalityötä toteutetaan rinnakkain asiakaskohtaisena ja yhteiskunnallisena työnä, mutta rinnakkaisuuden ajatuksesta huolimatta käytännössä sosiaalityö keskittyy asiakas- ja yksilötyöhön (Pohjola 2011, 220) ja sosiaalisia ongelmia korjaavaan työhön, jonka tavoitteena on integroida yksilöitä yhteiskunnan olemassa oleviin rakenteisiin (Kivipelto 2004, 345–347; Kananoja 2011, 197; Sipilä 2011, 138, 144). Asiakastyöhön perustuvan sosiaalityön rinnalle tarvitaan ehkäisevää ja rakenteellista työtä yhteiskunnallisten ongelmien ja niiden edellyttämien palveluiden ennakoinniseksi (Laitinen & Väyrynen 2011, 185; Pohjola 2011).

Rakenteellinen työorientaatio on luonteeltaan laajaa ehkäisevää työtä, jota toteutetaan monitoimijaisesti eri hallintokuntien, organisaatioiden, järjestöjen ja toimijoiden kanssa. Työ ei rajoitu toimintaan sosiaalihuoltojärjestelmän sisäpuolella. Rakenteellinen työ kohdentuu yhteiskunnallisten ulottuvuuksien meso- ja makrotasolle, jolloin työtä toteutetaan esimerkiksi yhteisöjen, kuntien, organisaatioiden

ja yhteiskunnan tasoilla. (ks. Niemelä 2010). Sosiaalityön toiminnan mikro-, meso- ja makrotasojen yhdistäminen edellyttää rakenteiden havainnoimista. Yhteiskunnan rakenteet ovat sääntöjä ja periaatteita, kuten toimintamalleja, lakeja, arvoja ja organisaatiojärjestelmiä. Rakenteet sekä rajoittavat toiminnan mahdollisuuksia että ovat sen resurssi. (Heiskala 2003, 20–23.)

3 Haastatteluaineisto ja sen analyysi

Tutkimusaineistomme koostuu kahdeksasta sosiaalityön opettajan asiantuntijahaastattelusta. Haastateltavat toimivat käytännön opetusjakson opettajina seitsemässä eri koulutusyksikössä. Valitsimme tutkimusaineistoksi opettajien haastattelun, koska heillä on laaja-alainen näkemys käytäntöyhteydessä toteutettavasta sosiaalityön opetuksesta ja tutkimuksesta sekä heillä on osaltaan mahdollisuus muuttaa olemassa olevia käytänteitä. Tarkoitamme käytäntöyhteydellä käytännön opetusta laajempaa yliopiston ja käytännön välistä yhteyttä, joka toteutuu monitoimijaisena opetus-, tutkimus- ja kehittämissyhteistyönä. Käytämme käytäntöyhteyden käsitettä sen vuoksi, että käytännön opetuksen muodot ja sisällöt vaihtelevat yliopistokohtaisesti. Aineisto mahdollistaa aiemmin vähälle huomiolle jääneen kysymyksen tarkastelun koulutuksen ja osaamisen näkökulmista.

Laadimme haastatteluihin teemahaastattelurungon (Hirsjärvi & Hurme 2004), joka mahdollisti haastatteluiden luonnollisen etenemisen omalla painollaan. Haastatteluiden tekemisestä vastannut tutkijaryhmän jäsen keskusteli opettajien kanssa rakenteellisen sosiaalityön toteutumisesta käytäntöyhteydessä sekä siinä tarvittavasta osaamisesta. Kysymykset etenivät yleisistä käytäntöyhteyden ja rakenteellisen sosiaalityön opetuksen kuvauksista yksityiskohtaisempiin kysymyksiin käytännön opetuksen sisällöistä, opetuspaikoista sekä opetus- ja ohjauskäytännöistä. Haastatteluiden kesto oli 16–67 minuuttia.

Analysoimme tutkimusaineiston soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116–117). Tarkastelimme haastateltavien tuottamaa käsitystä rakenteellisesta sosiaalityöstä ja sen käytännön opetuksesta. Analyysin aluksi tiivistimme haastattelunauhoitukset kysymyksittäin. Toisessa vaiheessa poimimme aineistosta kohtia, joissa käytännön opettajat kuvaavat rakenteellisen sosiaalityön opetuksen nykytilaa sekä tarvittavaa osaamista. Jäsensimme kolmannessa analyysivaiheessa aineistoa Anneli Pohjolan (2011) rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueiden jaottelun avulla käytännönopetuksen painotus- ja katvealueita. Viimeisessä vaiheessa käytimme analyysivälineenä Ulla-Maija Rantalaihion (2005;

ks. Kempainen 2006, 236) sosiaalityön osaamisalueiden viitekehystä, jonka avulla kokosimme haastatteluista nousseita rakenteellisen sosiaalityön osaamisalueita ja sen vahvistamisen keinoja.

Tutkimusprosessimme oli luonteeltaan prosessinomaista vuorovaikutusta. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja analyysi olivat tutkimusryhmämme keskinäistä keskustelua, kirjoittamista ja yhdessä oppimista. Yhteisymmärryksen saavuttaminen toteutui neuvottelemalla ja argumentoimalla kunnes jokaisella tutkimustiimimme jäsenellä oli ”oman tuntu” (ks. Jokinen & Juhila 2002, 111) kirjoittamaamme tekstiin. Teimme tutkimusta osittain yksin ja yhdessä eri kokoonpanoilla.

4 Rakenteellisen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteyden haasteet

Opettajat näkivät rakenteellisen sosiaalityön tärkeänä osana sosiaalityötä ja sen koulutusta. He kertoivat myös opiskelijoiden olevan kiinnostuneita oppimaan rakenteellista sosiaalityötä ja siinä tarvittavaa osaamista. Haastateltavat perustelivat rakenteellisen työorientaation merkityksen korostumista tulevaisuudessa lainsäädännön uudistumisella (ks. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen 2012) ja sosiaalityön koulutuksen antaman osaamisen hyödyntämisellä sekä sosiaalialan tehtävärakenteella, jossa sosiaalityöhön kuuluu laaja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Tästä huolimatta useat haastateltavat pitivät tutkimusaihetamme yllättävänä ja haastattelukysymyksiä vaikeina, minkä he kertoivat liittyvän siihen, ettei asiaa oltu yhteisesti käsitelty oppiaineissa.

Haastateltavat määrittelivät rakenteellisen sosiaalityön hieman eri tavoin puheen poliittisesta olosuhteisiin vaikuttamisesta sekä toisaalta yksittäisten asiakkaiden olosuhteisiin vaikuttamisesta. Puheessa rakenteellisen työn elementit hukkuivat ajoittain, jolloin keskustelu vaihtui huomaamatta asiakastyöhön. Tämä osoitti, että käsite on vaikeasti hahmotettavissa tai työotteen fokuksesta on vaikea pitää kiinni (ks. esim. Tonteri 2011, 152).

Sosiaalityön koulutuksessa joudutaan tasapainoilemaan useiden osaamisvaateiden ja sisällöllisten painopisteiden kanssa (esim. Heinonen & Spearman 2001, 3–7; Pohjola 2003; Murto ym. 2004, 34). Siksi opetussuunnitelmissa rakenteellinen sosiaalityö ei välttämättä kulje tasavertaisesti yksilötyön rinnalla. Haastateltavat kertoivat, että opetuksessa oli tehty sisällöllisiä priorisointeja, jotka ovat tapahtuneet muun muassa rakenteellisen orientaation opetuksen kustannuksella. Opettajat toivat esille vaikeuden hahmottaa sosiaalityön kou-

lutuksen kokonaisuutta, koska he tuntevat heikosti oman opetusvastuun ulkopuolelle kuuluvia opetuskokonaisuuksia.

Tää on hirveetä tasapainoilua sen kanssa, että mitä me opetetaan. Jonakin vuonna opetetaan jotakin ja toisena vuonna jotakin jää pois. Kukaan ei tiedä mitä toiset opettaa kunnolla. (H6)

Mikäli rakenteellisen sosiaalityön opetusta ei ole tietoisesti pohdittu, sen opetuksesta on vaikea muodostaa yhtenäistä kuvaa. Rakenteellisen työorientaation opetus on pääosin riippuvainen opettajien henkilökohtaisista intresseistä. Opettajien mukaan orientaation koulutus ja käytäntöyhteys ovat jääneet kehittymättä sen vähäisen priorisoinnin vuoksi. Siihen on oletettavasti vaikuttanut myös se, että rakenteellisen sosiaalityön tutkimus on ollut vähäistä. Haastateltavat kokivat kiireen sekä opetus- ja tutkimushenkilöstön liian pienen resursoinnin vaikuttaneen opetuksen kehittymättömyyteen. Rakenteellisen sosiaalityön käytäntöjen opettaminen voi myös edellyttää opetushenkilöstöltä sellaisia monitoimijaisia opetusmenetelmiä, joihin suomalaisessa yliopistokoulutuksessa ei ole totuttu (ks. esim. Rocha 2000; Deal ym. 2008; Heidemann ym. 2011). Käytännön yhteistoiminta voi olla esimerkiksi yhteisten rakenteellisen työn aiheiden etsimistä ja toimintaa opiskelijoiden, kansalaisten ja sosiaalityöntekijöiden kanssa. Opettajien aktiivinen osallisuus rakenteelliseen työhön toteuttaisi yliopiston, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrkivää, kolmatta tehtävää. Kuitenkin työpaineiden sekä yliopiston rahoitusjärjestelmän muutosten vuoksi opettajat eivät pitäneet realistisena aktiivista osallisuutta siihen.

Täällä otetaan yliopiston kolmas tehtävä tosissaan, joka liittyy siihen, että voi mennä hakemaan yhteisiä [rakenteellisen työn] teemoja. Siinä on silti hirveä matka tehtävänä, joka johtuu oikeesti liian pienistä resursseista. Yliopiston tulosoajauksessa on hirveä ristiriita, että mitään tällaista ei kuitenkaan tulosohjauksessa juurikaan arvosteta (H6)

Jotta se [rakenteellisen työn opetus] etenisi systemaattisemmin, niin se tarvitsisi rakenteen. Pitäisi saada tilanteita, jossa voidaan innostua yhdessä ja tarvitaan aikaa. (H8)

Haastateltavat arvostivat rakenteellista sosiaalityötä ja kuvailivat erityisesti siihen liittyvää teoreettista opetusta, mutta käytäntöyhteydessä toteutuva opetus oli vähäistä, koska sille ei ole systemaattisia toimintatapoja tai rakenteita. Rakenteellisen sosiaalityön opetus vaihteli yliopistoittain menetelmiltään ja laajuudeltaan. Siten myös käytäntöyhteyden tuottama osaaminen rakenteellisesta sosiaalityöstä vaih-

telee yliopistojen välillä. Useissa yliopistoissa opiskelijat perehtyivät käytäntöön siten, että opintojen alkuvaiheessa keskitytään asiakastyöhön ja sen jälkeen syventävissä opinnoissa esimerkiksi johtamiseen ja projektityöhön. Koska sekä opetuksen käytäntöyhteydessä että käytännön sosiaalityössä painotetaan nykyisin yksilökohtaista työtä, saattavat opiskelijat sosiaalistua jo varhaisessa vaiheessa opintojaan käsitykseen sosiaalityöstä nimenomaan yksilötyönä. Siksi on tärkeää pohtia, missä vaiheessa koulutusta rakenteellinen työ tuodaan osaksi opetusta.

Rakenteellinen työ toteutuu yleensä verrattain pitkän aikavälin kuluessa, minkä vuoksi ajallisesti suhteellisen lyhyt käytäntöjakso ei mahdollista rakenteellisen työn eri prosesseihin osallistumista. Opettajat kuvailivat, että opiskelijoiden rakenteellinen työorientaatio vahvistui, kun heille annettiin vapaus toteuttaa makrotasolle kohdistuvia tehtäviä, joiden suunnittelusta ja läpiviennistä he saivat vastuuta. Tämä edellytti, että opiskelijat suorittivat käytännön opetusjakson pitkällä aikavälillä, esimerkiksi hankkeissa. Hyvänä toiminnallisena rakenteena mainittiin käytäntö, jossa toiset opiskelijat jatkoivat työskentelyä rakenteellisen sosiaalityön prosessissa siitä, mihin aikaisemmat opiskelijat olivat jääneet.

Opetuksen lisäksi sosiaalityöntekijöillä ja sosiaalialan organisaatiolla on vaikutusta siihen, millaisia rakenteellisen sosiaalityön oppimisen mahdollisuuksia käytäntöyhteys tarjoaa. Opetuksen käytäntöyhteydet antavat opiskelijoille merkityksellisen tilan ammatti-identiteetin rakentumiselle, joka suuntaa opiskelijalle muodostuvaa sosiaalityön ymmärrystä ja ammatillisia valintoja (ks. Hull 1987; Witherspoon & Phillips 1987; Wolk ym. 1996; Rocha 2000). Tämän osalta käytännön ohjaajien suhtautuminen on tärkeässä roolissa. Anita Sipilän (2011, 137) mukaan käytännön sosiaalityöntekijät ovat sivussa rakenteellisesta sosiaalityöstä ja heidän mahdollisuutensa kehittämis- ja vaikuttamistoimintaan jää yleensä omaan työyksikköön. Tämä vaikeuttaa opiskelijoiden osaamisen vahvistamista rakenteellisesta sosiaalityöstä.

Opiskelijoiden papereista näkyy rakenteellisen sosiaalityön vahvistajien puute käytännön ohjaajissa. - - - Voi olla, että ihmiset mieltää sen [rakenteellisen työn] sellaisena, missä he eivät itse ole mukana. Eivätkä näe vaikuttamisaihoita tai vaikuttamisrakenteita, joita heillä kuitenkin jokapäiväisessä työssä on olemassa. (H4)

Siellä [käytännössä] rakennetaan ammatillista identiteettiä ja ammatillisia valmiuksia. Siellä tapahtuu myös sosialisatiota sosiaalityöhön, eli ollaan sosiaalityöntekijöiden kanssa opiskelemassa sosiaalityötä ja sitä maailmaa. (H8)

Haastateltavien mukaan rakenteellisen sosiaalityön käytäntöyhteyden esteinä ovat käytännön opetuspaikkojen organisaatioista puuttuvat vaikuttamis- ja kehittämiskonstruktiot (ks. Sipilä 2011, 143–145). Näin voi olla sellaisissa sosiaalityön toimintaympäristöissä, joissa sosiaalityö oli pääosin yksilökohtaista asiakastyötä. Rakenteellisen sosiaalityön opetus on ymmärrettävästi haastavaa sellaisissa yksiköissä, joissa rakenteellinen työorientaatio ei ole yhtenä toimintatapana. Useat opettajat mainitsivat, että rakenteellista työtä mahdollistavia oppimispaikkoja tulisi etsiä nykyistä tietoisemmin, sillä käytäntöyhteyden opetuksessa painottuu asiakastyö. Ongelmat opetuksessa ja käytännön sosiaalityössä ovat samankaltaisia; organisaatioiden rakenteet, kiire ja resurssipula vaikuttavat rakenteellisen sosiaalityön opetukseen, toteuttamiseen ja kehittämiseen. On tärkeä huomata, että rakenteellisen sosiaalityön vahvistaminen edellyttää yliopistojen ja käytännön sosiaalityön yhteistyötä.

5 Rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueiden toteutuminen opetuksessa

Analysoimme haastatteluaineistoa Anneli Pohjolan (2011) rakenteellisen sosiaalityön tehtäväaluejaottelun avulla. Tarkastelimme, minkälaiset rakenteellisen työn tehtäväalueet tulevat opetuksessa esille ja miten ne painottuvat. Pohjola (mt.) on jaotellut rakenteellisen sosiaalityön funktiot ja tehtäväalueet neljään kategoriaan: 1) tietotyö, 2) strateginen työ, 3) inklusiivisyys ja 4) oikeudenmukaisuustyö. Edellä mainittujen tehtävien lisäksi rakenteellisen työn tehtäväalueita läpäisevät sosiaalipoliittinen työ ja johtamistyö. (Pohjola 2011, 215–220.)

Tietotyö on tiedon tuottamista ja välittämistä, epäkohtien osoittamista ja yhteiskunnan omatuntona toimimista (Pohjola 2011, 219). Tulosten perusteella opiskelijat tekivät käytännön opetukseen liittyviä kirjallisia tehtäviä, joita käsiteltiin yliopistolla seminaareissa. Tällöin opiskelijoiden tuottama tieto ei välttämättä siirtynyt käytäntöorganisaatioon. Keskeistä tehtävissä oli teorian ja käytännön yhdistäminen, joka tapahtui usein integroimalla opiskelijan käytännön opetuksessa kohtaamia asiakastilanteita, johonkin teoreettiseen viitekehykseen. Rakenteellisen työn opetus voi vaatia käsitteellisten yhteyksien rakentamista käytännön- ja teoriaopetuksen välille (ks. Deal ym. 2008). Siihen liittyvää osaamista vahvistivat tehtävät, joissa tarkasteltiin asiakkaiden elämäntilanteiden yhteyttä rakenteisiin tai käytäntöpaikan organisaation asemaa, verkostoitumista ja tulevaisuutta.

Opettajan pitää tietoisesti ylläpitää rakenteellista sosiaalityötä esimerkiksi tehtävien, ohjeistuksen kautta. Esimerkiksi jokainen kertoi omasta harjoittelupaikastaan ja sen yhteyksistä laajempaan kontekstiin ja mahdollisista muutostarpeista. (H3)

Haastateltavat pitivät hyvänä ajatuksena opiskelijoiden tuottaman tiedon jakamista myös käytännön jakson ohjaajalle sekä kirjallisten töiden julkaisemista internetissä. Tietotyöhön sisältyvä julkisuustyötä eli tiedon välittämistä julkisuuteen ja mediaviestintää sisältyi käytännön opetukseen hyvin vähän.

Sen tyyppistä ei ole ainakaan vielä ollu, että olis niin kuin laajempaa julkiseen keskusteluun tai päätöksentekoon kytkeytyvää. Se on [käytännön opetus] paikan sisällä vaikuttamista. (H7)

Muutamassa yliopistossa käytännön opintoihin liittyvä kirjallinen tehtävä kirjoitettiin muulle kohderyhmälle kuin yliopistoyhteisölle. Opiskelijat pääsivät harjoittelemaan kohderyhmälähtöistä tietotyötä silloin, kun kirjallinen tehtävä osoitettiin esimerkiksi päättäjille tai johtoryhmälle.

Yliopistot saavat tiedontuotantoon liittyviä pyyntöjä sosiaalialan organisaatioilta, koska varsinaisissa kehittämishankkeissa ei ole aina varattu rahoitusta tutkimukseen. Opettajat kohdistivat paljon odotuksia opetus- ja tutkimuskeskuksiin, joita he pitivät merkittävänä tutkimuksen ja käytännön yhdistäjinä. Tiedontuotantoa tarvitaan tulevaisuudessa päätöksenteon tukena (esim. Sosiaalihuollon... 2010).

Strategisella työllä edistetään muun muassa sosiaalista yhteiskuntapolitiikkaa, visioidaan, verkostoidutaan ja haetaan ratkaisuvaihtoehtoja, vaikutetaan lainsäädäntöön sekä ennakoidaan ja arvioidaan sosiaalisia vaikutuksia (Pohjola 2011, 219). Haastateltavien mukaan opiskelijat eivät juuri osallistuneet strategiseen työhön sisältyvään suunnitteluun, vaikuttamistyöhön, organisaatioiden muutosprosesseihin tai päätöksentekoon. Käytännön opetuspaikoissa strateginen työ toteutui parhaiten kehittämistyötä painottavissa organisaatioissa, kuten sosiaalialan osaamiskeskuksissa, ministeriöissä sekä järjestöjen ja kuntien hankkeissa. Näissä organisaatioissa kehittämistä tukivat selkeät rakenteet.

Inklusiotyössä kansalaisia kiinnitetään osallisuuteen ja vaikuttamiseen sekä luodaan siihen mahdollisuuksia esimerkiksi yhdyskuntatyöllä (Pohjola 2011, 219). Aineistossa kansalaisten osallisuuden vahvistamiseen liittyvä inklusiotyö toteutui vain muutamissa yliopistoissa. Haastateltavat näkivät yhteisöllisten työmenetelmi-

en kehittämisen haasteena, mutta inklusiiviyöhön liittyvää kansalaisten osallisuuden vahvistamista ei ollut. Opiskelijoiden sijoittuminen käytäntöjaksolla esimerkiksi kansalaisjärjestöihin toi mukanaan luonnollisena osana asiakasosallisuuden elementin. Kehittäjäasiakastoiminnan avulla asiakasosallisuutta oli lisätty myös osaan käytäntöpaikoista.

Toi [asiakkaiden osallisuus] on enemmän kaunis ajatus kuin käytäntöä. (H6)

Oikeudenmukaisuustyö on kansalaisten oikeuksien toteutumisen seuranta ja edistämistä, hyvinvointipalveluiden edistämistä sekä eri väestöryhmien hyvinvoinnin tasa-arvon esille nostamista (Pohjola 2011, 219). Haastateltavat korostivat oikeudenmukaisuutta ja arvoja, mutta toivat vähän esille niiden yhteyttä käytännön opetukseen. Oikeudenmukaisuus liittyi selkeämmin asiakastyöhön kuin rakenteelliseen sosiaalityöhön.

Rakenteellisen sosiaalityön käytäntöyhteyden opetuksessa korostui Anneli Pohjolan (2011) rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueista tietotyö. Kolme muuta rakenteellisen sosiaalityön tehtäväaluetta jäivät opetuksessa vähälle huomiolle. Jotta opiskelijat hahmottaisivat rakenteellisen sosiaalityön kokonaisuuden, tulisi heidän saada osaamista kaikista rakenteellisen työn tehtäväalueista ja niiden yhteenkietoutuneisuudesta.

6 Rakenteellisen sosiaalityön osaamisen jäsenyys ja sen vahvistamisen keinot

Tässä luvussa jäsenämme rakenteellisessa sosiaalityössä tarvittavaa osaamista ja sen vahvistamisen keinoja koulutuksessa. Rakenteellisen sosiaalityön osaamisen analyysin pohjana toimii Ulla-Maija Rantalaihon (2005; ks. Kempainen 2006, 258–259) osaamisalueiden jäsenyys. Yhdistimme haastatteluista nousseita rakenteellisen sosiaalityön osaamisalueita ja niiden vahvistamisen keinoja teoreettiseen viitekehykseen ja reflektoimme sen pohjalta laajemmin, mitkä osaamisalueet rakenteellisessä sosiaalityössä painottuvat (kuvio 1). Lähtökohtanamme on, että sosiaalityöntekijöillä tulee olla osaamista kaikista Rantalaihon (2005) sosiaalityön osaamisen jäsenyyksen osa-alueista, jotta he kykenevät toteuttamaan Anneli Pohjolan (2011) kuvailemia rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueita.

YHTEISKUNTATETEELLINEN OSAAMINEN

- Ymmärrys rakenteellisesta työstä yksilökoh-
taisen työn rinnalla ja sen jatkumona
- Ihmisten elämäntilanteisiin liittyvien ongel-
mien yhdistäminen yhteiskunnalliselle tasolle
- Yhteiskunnan muutosten dynaamisen
luonteen ymmärrys

RESURSSIOSAAMINEN

- Poliittisen päätöksenteon ja
vaikuttamismekanismien tunteminen
 - Teorioiden ja tutkimusten hyödyntäminen
 - Verkostoissa toimiminen
 - Paikallisen ja alueellisen kulttuurin ja histo-
rian tuntemus
-

VUOROVAIKUTUKSELLINEN OSAAMINEN

- Verkostoitumis- ja neuvottelutaidot
- Puhe ja viestintätaidot
- Rohkeus sosiaalisen asiantuntijana
- Vahva ammatti-identiteetti

ARVO-OSAAMINEN

- Tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta korostava viitekehys osana työtä
- Eettisten kysymysten yhdistäminen rakenteellisiin kysymyksiin
- Palveluiden kriittinen reflektio

SOSIAALITYÖN METODINEN OSAAMINEN

- Yhteisölliset ja osallistavat työmenetelmät
- Vaikuttamismenetelmät organisaatioissa
- Strategiaosaaminen
- Mediavaikuttamisen keinot
- Sosiaalinen raportointi
- Sosiaalisten vaikutusten ennakointi ja seuranta

MUUTOSOSAAMINEN

- Muutoksenhallintakeinot ja strategiat
 - Muutosjohtaminen
-

INNOVAATIO-OSAAMINEN

- Rakenteellisen sosiaalityön menetelmien ja
rakenteiden luova kehittäminen
- Sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen
ja innovaatioiden sosiaalisten seurausten
arviointi
- Kyky toimia luovasti

TUTKIMUKSELLINEN OSAAMINEN

- Tiedon tuottaminen ja välittäminen
 - Analyttisyys ja kriittisyys
 - Tutkimuksen yhdistäminen käytäntöön
 - Vaikuttavuuden tutkimus, arviointitutki-
mus, tutkiva työ
 - Kansalaisia osallistava tiedon tuottaminen
-

Kuvio 1. Rakenteellisen sosiaalityön osaamisen osa-alueet ja niiden vahvistaminen mukaeltuna Rantalaihon 2005 pohjalta (ks. Kempainen 2006, 236).

Opettajat korostivat *yhteiskuntatieteellistä osaamista* rakenteellisen sosiaalityön tärkeänä osaamisalueena. Teoriaopetus tuotti laajan yhteiskuntatieteellisen viitekehysten sisältäen sosiaalityön rinnalla muita yhteiskuntatieteitä. Rakenteellisessa sosiaalityössä on olennaista ymmärtää yhteiskunnan dynaaminen luonne, koska tulevien sosiaalityöntekijöiden tulee nähdä oma roolinsa muutosagentteina (Hull 1987; Witherspoon & Phillips 1987). Käytännön opetuksessa yhteiskuntatieteellistä osaamista vahvistettiin luennoilla ja kirjallisilla tehtävillä. Opettajat nostivat sosiaalityöntekijöiden osaamisen haasteeksi kyvyn yhdistää entistä vahvemmin asiakkaiden sosiaalisten ongelmien syitä ja ratkaisukeinoja rakenteelliselle tasolle (ks. Shdaimah & McCoyd 2012, 25). Haastateltavat korostivat asiakastyössä tarvittavan osaamisen yhdistämistä rakenteellisen sosiaalityön osaamiseen, mikä käytännössä toteutuu parhaiten edistämällä yliopiston, käytännön ja tutkimuksen välistä dialogia.

- - *-toimijuuden näkökulma, ettei näe rakenteita ja toimintaa vastakohtina vaan näkee aina sen idean, että ihmisen on rakenteiden alla, mutta myös luo ne rakenteet ja muuttaa niitä.* (H2)

- - - *keskeisenä on se teorian ja käytännön vuoropuhelu. Ja se nousee sitten moninaisempaan esille tällaisessa kolmikantafoorumissa [yliopisto, käytäntö ja opiskelijat] ja silloin voi arvioida kriittisesti myös käytännön kehittämishaasteita ja tavallaan kunkin teorian kantovoimaa suhteessa niihin asioihin.* (H4)

Resurssiosaamisen keskiössä on taito yhdistää yhteiskuntatieteellisiä teorioita ja tutkimuksia käytännön toimintaan. Progressiivinen, olosuhteita ja rakenteita edistävä työote edellyttää, että sosiaalityöntekijät osaavat toimia paikallisissa, alueellisissa ja yhteiskunnallisissa vaikuttamisrakenteissa ja verkostoissa (Mullaly 2007; Pohjola 2011). Yliopistoissa opetettiin organisaatioihin, hallintoon ja palveluiden tuottamiseen liittyvää osaamista. Resurssiosaamisen näkökulmasta haasteena on rakenteellisen sosiaalityön välineiden sekä menetelmien käyttö ja kehittäminen.

Innovaatio-osaaminen on kehittämiseen ja luovuuteen liittyvää osaamista, joka pyrkii vastaamaan toimintaympäristön tarpeisiin. Rakenteellisessa työssä on olennaista nähdä toisin tekemisen mahdollisuudet, koska työ ja sen menetelmät ovat sidoksissa sekä yhteiskunnalliseen että paikalliseen kontekstiin. Rakenteellisen työn menetelmissä ja välineissä kaivataan innovatiivista kehittämistä. Haastateltavien mukaan sosiaalisten innovaatioiden kehittämistä ei varsinaisesti opetettu, vaan siihen pyrittiin innostamalla opiskelijoita. Rakenteellisen työorientaation opetukseen

kuuluu opettaa ajattelemaan ja suunnittelemaan toimintoja, jotka poikkeavat tavanomaisesta tavasta ajatella ja toimia (Huber & Orlando 1993).

Tutkimukselliseen osaamiseen kuuluu tiedon tuottaminen suunnittelun ja päätöksenteon tueksi. Haastateltavat näkivät tiedontuotannon yhdistämisen käytännön opetukseen haasteena. Opettajat mainitsivat vaikuttavuuden tutkimuksen ja arviointitutkimuksen osaamisalueina, joita tulisi opettaa enemmän. Lisäksi tarvitaan asiakkaiden kokemustiedon esille nostamista muun muassa osallistavan tiedontuotannon keinoilla (Saurama & Julkunen 2009, 304–306). Yliopistot tuottivat merkittävää tutkimuksellista osaamista, mutta sen hyödyntäminen rakenteellisen työn välineenä oli vähäistä.

Haastateltavat korostivat *vuorovaikutuksellisen osaamisen* merkitystä tulevaisuudessa. Sosiaalityöntekijä voi olla keskusteluiden aloittaja ja sosiaalisen asiantuntija verkostoissa, koska hänellä on tietoa olosuhteiden vaikutuksista asiakkaiden elämäntilanteeseen (Pohjola 2011). Neuvottelut monitoimijaisissa verkostoissa edellyttävät kommunikointitaitoja sekä kykyä perustella omat argumentit. Yliopistoissa oli opintojaksoja, joissa opetettiin puhe- ja vuorovaikutustaitoja, mutta niiden tavoite ei yleensä liittynyt rakenteelliseen työorientaatioon. Monitoimijuudessa tarvittavia vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella siten, että opiskelijat toimivat kursilla yhdessä toisen tieteenalan opiskelijoiden kanssa (Stone ym. 2008).

--- antaa opiskelijoille valmiuksia ja luottamusta siihen oman ammatin erityisyyteen suhteessa muihin. Eli mikä on se meidän erityisosaaminen suhteessa johonkin lähiammattiin. (H3)

Opettajat näkivät monitoimijuuden edellyttävän kriittisyyttä sekä kykyä neuvotteluun eri toimijoiden kanssa. Monitoimijuudessa kehittyä sosiaalityön erityisyyden, roolien ja tilan ymmärrys sekä kyky tehdä identiteettiä näkyväksi muille (Hull 1987). Useat haastateltavat korostivat sosiaalityöntekijöiden vahvan ammatti-identiteetin olevan edellytys asiantuntijoina toimimiseen monitoimijaisessa verkostossa. He toivat esille, että osalla opiskelijoista on vahva yhteiskunnallinen orientaatio. Opiskelijat osallistuivat vapaa-ajallaan muun muassa resurssivähennyksiä vastustaviin mielenosoituksiin ja vetoamusten tekemiseen. Kyse on tällöin jo olemassa olevan orientaation vahvistamisesta kokemuksellisen oppimisen keinoilla. Vuorovaikutukselliseen osaamiseen kuuluu rohkeus omien näkemysten julkittamiseen. Sosiaalityöntekijöiden on kyettävä seisomaan omien näkemystensä takana silloinkin, kun ne poikkeavat muiden ammattiryhmien näkemyksistä (Sipilä 2011, 146). Siksi opiskelijat tarvitsevat ymmärrystä rakenteelliseen työhön liittyvästä stressistä, joka juontuu muun muassa arvostiridoista eri ihmisten välillä, erilaisista odotuksista ja väärässä olemisen pelosta (Hull 1987; Witherspoon & Phillips 1987).

Arvo-osaamisessa korostuu oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuuden toteutuminen yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunnallisella tasolla. Haastatteluissa arvoihin liittyvää opetusta pidettiin tärkeänä, mutta rakenteellisen sosiaalityön käytäntöyhteydessä sen osaamista ei tuotettu.

Arvo-osaamisessa on tärkeää oikeuksien edistäminen muun muassa seuraamalla perusoikeuksien ja sosiaalisten oikeuksien toteutumista sekä vaikuttamalla oikeudellisiin epäkohtiin (Pohjola 2011, 219–220). Arvo-osaaminen sisältää lainsäädäntöihin liittyvää osaamista ja kykyyn toimia lainsäädäntöprosesseissa. Sosiaalityöntekijöiltä edellytetään myös osaamista arvokeskusteluiden aloittamiseen. Arvokeskusteluita tarvitaan eriarvoistuvassa taloudellisuutta ja tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassa. Toisaalta on keskeistä tunnistaa ja käyttää sosiaalisesti kestävää taloudellista argumentaatiota rakenteisiin kohdistuvien päämäärien saavuttamiseksi.

Haastateltavat mainitsivat muutamia tapoja, joiden avulla rakenteellisen työorientaation *metodista osaamista* voidaan opettaa. Mediavaikuttamista ja verkostomaista vaikuttamista toteutettiin jossain määrin. Lehtikirjoitus tai julkisen puheen pitäminen olivat mahdollisia keinoja suorittaa kypsyysnäyte tai muu kirjallinen tehtävä muutamissa yliopistoissa. Haastateltavat toivoivat internetiin keskustelufoorumeita, joissa opiskelijat voisivat harjoitella ja toteuttaa yhdessä rakenteellista sosiaalityötä kirjoitusten, kanteluiden ja vetoomusten muodoissa. Mediaosaamisen ytimessä on opettaa ymmärrystä median toimintalogiikasta ja mediavaikuttamisen keinoista (Brawley 1997). Sosiaalinen raportointi ja sosiaalisten vaikutusten seuranta mainittiin haastatteluissa, mutta niihin liittyvän osaamisen vahvistaminen rakenteellisen sosiaalityön yhteydessä jäi yliopistoissa heikoiksi.

Muutososaaminen on kykyä saada muutosta aikaan ja hallita erilaisia muutoskeinoja. Se on yhteiskunnan syrjäyttäviin ja epätasa-arvoa tuottaviin rakenteisiin vaikuttamista monitoimijaisissa verkostoissa. Rakenteelliseen sosiaalityöhön liittyvässä yhteiskunnallisessa muutostyössä on olennaista tunnistaa muutosprosessien dynamiikkaa ja käyttää sitä hyväksi käytännössä (Kananoja 1987, 16–17). Aineistosta ei tullut esille muutoksiin liittyvän osaamisen vahvistamista. Yliopistoissa on sosiaalialan johtamiseen ja muutoksenhallintaan liittyvää opetusta, mutta siihen ei ole systemaattisesti sisällytetty rakenteellisen sosiaalityön näkökulmaa.

Asiakkaiden osallisuuden vahvistaminen tiedon tuottamisessa, palveluiden kehittämisessä ja olosuhteisiin vaikuttamisessa edellyttää osaamista, joka tällä hetkellä opetettiin vähän yliopistoissa. Haastateltavien esimerkit toivat esille

yhteisöllisiä työmenetelmiä, joita käytettiin esimerkiksi kehittäjäkahviloissa. Kehittäjäasiakkaiden osallisuutta monitoimijaisessa tiimissä vahvistettiin palveluiden kehittämisessä.

Toimintaympäristön muuttuessa erityisesti tarve muutos- ja innovaatio-osaamiseen korostuu. Yliopistot tuottivat rakenteellisen työn osalta vahvasti yhteiskuntatieteellistä ja tutkimuksellista osaamista. Niiden lisäksi myös muiden osaamisalueiden opetusta tulisi kehittää. Haastateltavat toivat esille opetuksen kehittämisen tärkeyden etenkin yhteydessä käytäntöön. Rakenteellisen sosiaalityön vahvistuminen osana sosiaalityöntekijöiden työtä ja osaamista edellyttää kaikkien osaamisalueiden hallintaa.

7 Johtopäätökset

Rakenteellisen sosiaalityön kehittäminen on ajankohtainen sekä käytännön sosiaalityössä että sosiaalityön koulutuksessa (esim. Kananoja 2011; Pohjola 2011). Sosiaalityön haasteena on tarkastella uudelleen yhteiskunnallista tehtävänsä suhteessa muuttuneeseen toimintaympäristöön. Sosiaalityöntekijöitä tarvitaan aktiivisina kehittäjinä, muutosten sosiaalisten vaikutusten välittäjinä ja sosiaalisen asiantuntijoina.

Korostamme artikkelissamme, että rakenteellisen sosiaalityön osaamista on tarpeen vahvistaa erityisesti sosiaalityön koulutuksen käytäntöyhteydessä (ks. myös Shdaimah & McCoyd 2012). Koulutuksen käytäntöyhteys on opiskelijoiden oppimisen kannalta tärkeää, koska se mahdollistaa käytännössä havaittujen asioiden ja ilmiöiden yhdistämisen rakenteelliselle tasolle ja teoreettisiin kysymyksiin. Parhaimmillaan käytäntöyhteys vahvistaa monitoimijaisen yhteistyön osaamista.

Olemme etsineet tässä artikkelissa vastausta siihen, millaista on käytäntöyhteydessä toteutuva rakenteellisen sosiaalityön opetus osaamisen ja sen vahvistamisen näkökulmista. Tulosten perusteella siihen sisältyy monia haasteita. Rakenteellisen sosiaalityön opetus on koulutuksen käytäntöyhteydessä marginaalisessa asemassa yksilökohtaisen asiakastyön painottuessa vahvemmin. Johtopäätöksemme on, että mikäli yliopistoissa halutaan tuottaa vahvemmin rakenteellisen sosiaalityön osaamista, on perusteltua pohtia koulutuksen sisällöllistä kokonaisuutta sekä rakenteellisen sosiaalityön paikkaa siinä.

Tulosten perusteella yliopistojen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteydessä painotetaan rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueista tiedontuotantoa, jolloin osaamisalueista painottuu tutkimuksellinen osaaminen. Käytännön tiedontuotan-

non haasteisiin vastataan sekä tutkimusten että opinnäytteiden liittämällä käytäntöön. Opetuksen käytäntöyhteyksissä opiskelijoiden osallisuus ja siksi myös osaaminen strategiatyöhön, inklusiivisytyöhön ja oikeudenmukaisuustyöhön jäivät vähäiseksi. Koska sosiaalityössä on eettinen vastuu siitä, miten tietoa käytetään ja miten se vaikuttaa päätöksentekoon, sosiaalityöntekijöiltä vaaditaan osaamista kaikilta rakenteellisen sosiaalityön tehtäväalueilta. Opiskelijoiden osaamista on tarpeen vahvistaa erityisesti resurssiosaamisessa ja innovaatio-osaamisessa.

Haastateltavamme korostivat rakenteellisen sosiaalityön keskeisenä haasteena kykyä yhdistää yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunnallinen työ (ks. Deal ym. 2007; Laitinen & Pohjola 2011; Laitinen & Väyrynen 2011; Shdaimah & McCoyd 2012). Johtopäätöksemme on, että rakenteellinen sosiaalityö on tarpeen tuoda opetus-suunnitelmaan läpikulkevana teemana ja että opetuksessa on tärkeää rakentaa linkkejä käytännön ja teorian sekä yksilökohtaisen ja yhteiskunnallisen työn välille (ks. Shdaimah & McCoyd 2012). Opiskelijoiden kannustaminen yhteiskunnalliseen muutostyöhön, innovatiivisiin menetelmiin ja rohkeuteen haastaa organisaatiolähtöinen ajattelutapa vahvistaa osaamista, joka liittyy yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunnallisen tasojen yhdistämiseen. Opetuksen sisältöjen ohella haaste on myös pedagoginen: kysymys on osittain rakenteellisen sosiaalityön puheeksiottamisesta ja käsitteellistämisestä sekä monitoimijaisien opetusmenetelmien kehittämisestä (ks. Deal ym. 2008; Heidemann ym. 2011). Rakenteellisen sosiaalityön osaamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen vahvistamiseksi koulutuksen käytäntöyhteydessä voidaan tehdä yhteistyötä muiden maiden kanssa, sillä opetuksen kehittämisen haaste on kansainvälinen (ks. Heidemann ym. 2011; Shdaimah & McCoyd 2012).

Tutkimuksestamme ilmenee, että rakenteellisen sosiaalityön opetusta rajoittavat vakiintuneet koulutuksen rakenteet ja toimintatavat sekä yliopistojen henkilöstöresursseihin, osaamiseen ja toimintakulttuuriin liittyvät tekijät. Koska sosiaalityön käytännön organisaatioissa vallitseva työ on usein yksilökeskeisiä, ei koulutuksen käytäntöyhteys vahvista rakenteellisen sosiaalityön osaamista. Rakenteelliseen työhön liittyvät vaikeudet ovat samankaltaisia sekä yliopistoissa että käytännön sosiaalityössä (ks. Sipilä 2011, 150). Siksi sen vahvistaminen edellyttää yhteistyötä koulutuksen, käytännön sosiaalityöntekijöiden ja asiakkaiden välillä. Tulokset korostavat rakenteellisessa sosiaalityössä vaadittavaa vahvaa ammattitunteettia. Sosiaalityön tehtävänä on lunastaa asemansa sosiaalisen asiantuntijoina monitoimijaisessa rakenteellisessa työssä.

Rakenteellisen sosiaalityön historialliset juuret ulottuvat kauas ja siksi se kaipa konkretisoimista ja empiiristä tutkimusta tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa.

Kysymys rakenteellisen työn marginaalisesta asemasta sosiaalityön koulutuksessa on kiinnostava. Olemme pohtineet, miksi vahvasta yhteiskunnallisesta taustastaan huolimatta sosiaalityössä opetamme opiskelijoille lähinnä yksilökohtaista asiakastyötä. Heijastavatko tutkimuksemme tulokset yhteiskunnassamme vallitsevaa postmodernia ajattelutapaa, jossa korostamme sosiaalisten ongelmien yksilöllisiä syitä ja ratkaisukeinoja? Näihin kysymyksiin tutkimuksemme eivät anna vastausta, mutta ne olisivat kiinnostavia pohdittavaksi jatkotutkimuksessa.

Kirjallisuus

- Banks, Sarah (2006) Ethics and values in social work. Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Brawley, Edward Allan (1997) Teaching social work students to use advocacy skills through the mass media. *Journal of Social Work Education*, 33(3), 445–460.
- Deal, Katherine Holtz & Hopkins, Karen M. & Fisher, Liz & Hartin, John (2008) Field Practicum Experiences of Macro-Oriented Graduate Students. *Administration in Social Work*. (31:4) 41–58.
- Fook, Jan (2002) *Critical Theory and Practice*. Lontoo: SAGE.
- Heidemann, Gretchen & Jansson, Bruce & Fertig, Ralph & Hansung, Kim (2011) Practicing policy, pursuing change, and promoting social justice: A policy instructional approach. *Journal of Social Work Education* 47 (1) Council of Social Work Education. 37–52.
- Heinonen, Tuula & Spearman, Len (2001) *Social Work Practice. Problem Solving and Beyond*. Toronto: Irwin Publishing.
- Heiskala, Risto (2003) Instituutiot, sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan rakenteellinen muutos. Teoksessa Melin, Harri ja Nikula, Jouko (toim.) *Yhteiskunnallinen muutos*. Tampere: Vastapaino. 15–28.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2004) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huber, Ruth & Betty Orlando (1993) Macro assignment: Think big! *Journal of Social Work Education* 29 (1), 19–25.
- Hull, Grafton H. JR. (1987) Joining Together: A Faculty-Student Experience in Political Campaigning. *Journal of Social Work Education*. 23 (3) Council on Social Work Education. 37–43.
- IFSW, International Federation of Social Workers (2012) <http://www.ifsw.org/p38000408.html>. Luettu 5.5.2012.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (2002) Yhdesää kirjoittaminen. Teoksessa Kinnunen, Merja & Löytty, Olli (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino. 109–118.
- Kananoja, Aulikki (1997) *Murros on mahdollisuus. Sosiaalityön selvityshenkilön raportti*. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1997:8. Stakes raportteja 211. Helsinki: Stakes.
- Kananoja, Aulikki (2011) *Sosiaalisesti kestävä kehitys kunnallisessa sosiaalipolitiikassa*. Teoksessa Pohjola, Anneli & Särkelä, Riitta (toim.) *Sosiaalisesti kestävä kehitys kunnallisessa sosiaalipolitiikassa*. Helsinki: Sosiaalili- ja terveysturvan keskusliitto, 187–206.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari (2007) *Tutkintorakenneuudistus sosiaalityön koulutuksessa*. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. SOSNET Julkaisuja 1. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto, Rovaniemi.
- Kemppainen, Tarja (2006) *Sosiaalityöntekijät 2015*. Teoksessa: Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli: *Sosiaalialan osaajat 2015*. Sosiaalityön julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 230–284.

- Kivipelto, Minna (2004) Sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnalliset orientaatiot ja työn kehittämisen haasteet. *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti Janus* 12 (4) 2004, 342–358.
- Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (2011) Asiakkuus - sosiaalityön ydinteema. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) *Asiakkuus sosiaalityössä*. Gaudeamus: Helsinki, 7–15.
- Laitinen, Merja & Väyrynen, Sanna (2011) Eettiset haasteet lastensuojelun sosiaalityön prosessissa. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja: *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. PS-kustannus: Jyväskylä, 163–187.
- Lastensuojelulaki 683/1983.
- Mullaly, Bob (2007) *The new structural social work*. Third edition. Ontario: Oxford University Press.
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fia & Saari, Seppo (2004) Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 5:2004. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Niemelä, Pauli (2010) Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön vastuunjako. *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti Janus* 18 (1), 61–69.
- Pohjola, Anneli (2003) Sosiaalityön koulutuksen tila ja paikka. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. PS-kustannus. Jyväskylä, 145–165.
- Pohjola, Anneli (2011) Rakenteellisen sosiaalityön aika. Teoksessa Pohjola, Anneli & Särkelä, Riitta (toim.) *Sosiaalisesti kestävä kehitys*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 207–224.
- Rakenteellisen sosiaalityön työryhmän muistio (1985) *Työryhmämuistio* 34. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Rantalaiho, Ulla-Maija (2005) Sosiaalityössä tarvittava osaaminen. Valmistelupaperi sosiaalialan käytännön harjoittelun kehittämistä suunnittelevan työryhmän käyttöön. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja opetusministeriö. Painamaton.
- Rocha, Cynthia J. (2000) Evaluating experiential teaching methods in a policy practice course: The case for service learning to increase political participation. *Journal of Social Work Education* 36 (1), 53–63.
- Roivainen, Irene (2008) Yhteisölähtöisen otteen paikka aikuissosiaalityössä. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (toim.) *Sosiaalityö aikuisten parissa*. Tampere: Vastapaino, 253–281.
- Saurama, Erja & Julkunen, Ilse 2009: Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa: Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 293–314.
- Shdaimah, Corey S. & McCoyd, Judith L. M. (2012) *Social Work Sense and Sensibility: A Framework for Teaching and Integrated Perspective*. *Social Work Education* 31 (1), 22–35.
- Sipilä, Anita (2011) Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet – Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

- Sipilä, Jorma (1989) Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sosiaalihuoltolaki (1982) Suomen asetuskokoelma 710/1982
- Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen (2012) Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän loppuraportti. Raportteja ja muistioita 2012:21. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stone, Susan & Ekman, Eve & English, Deirdre & Fujimori, Sachi (2008) Collaboration among social work and journalism students and faculty: An instructional model. *Journal of Social Work Education* 44 (1), 163–72.
- Thompson, Neil (2000) Understanding social work. Preparing for Practice. Lontoo: Macmillan Press Ltd.
- Toikko, Timo (2005) Sosiaalityön ideat: Johdatus sosiaalityön historiaan. Tampere: Vastapaino.
- Tonteri, Tytti (2011) Yhteisöllistä työtettä yhteisöllisesti kehittämässä. Teoksessa Jouttimäki, Päivi & Kangas, Saija & Saarama, Erja (toim.) Uudistuva ja voimaannuttava aikuissosiaalityö. Visio vahvasta aikuissosiaalityöstä -hankkeen loppuraportti. 144–172. Helsinki: SOCCA Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. 144–172.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Trevithick, Pamela (2005) *Social Work Skills: A Practice Handbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Viirkorpi, Paavo (1990) Rakenteellisen sosiaalityön pakko ja mahdollisuudet. Sosiaalihuollon julkaisuja 17/90. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Watson, David & West, Janice (2006) *Social Work Process and Practice: Approaches, Knowledge and Skills*. Palgrave macmillan: Houndmills.
- Witherspoon, Roger & Phillips, Norma Kolko (1987) Heightening Political Awareness in Social Work Students in the 1980s. *Journal of Social Work Education* 23 (3), Council on Social Work Education, 44–49.
- Witkin, Stanley (2003) Päämääränä hyvän tekeminen. Teoksessa: Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–253.
- Wolk, James L. & Pray, Jackie E & Weismiller, Toby & Dempsey, David (1996) Political Practica: Educating Social Work Students for Policymaking. *Journal of Social Work Education* 32 (1) Council on Social Work Education. 91–100.

Osa II

Oppiminen ja pedagogiikka

Sosiaalityön asiantuntijaksi kasvaminen

1 Johdanto

Sosiaalityö on sidoksissa yhteiskuntaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Sosiaalityön profession syntyminen on osa modernin hyvinvointivaltion syntymistä. Ymmärrys sosiaalityön asiantuntijuudesta on vaihdellut sen mukaan, miten sosiaalityö on ymmärretty. Mirja Satka (1997) on tutkimuksessaan löytänyt sosiaalityön modernisoitumisessa ja sen tieteellistymisessä kolme käännettä. Ensimmäinen niistä on sosiaalityön oikeudellistaminen 1930-luvun talouslaman jälkeen. Toinen murrosvaihe on sosiaalityön psykologisoituminen 1940-luvulla. Kolmas murrosvaihe on 1970-luvulla sosiaalityön ammatin tieteellistämisen alkaminen. Ulla Mutka (1998) jäsentää neljännen murrosvaiheen postmodernin sosiaalityön asiantuntijuuden syntyyn. Neljäs vaihe kilpistyy 1990-luvun suomalaisen laman jälkeiseen yhteiskunnalliseen muutokseen. Postmodernia asiantuntijuuden murrosta pidetään yhtä perusteellisenä muutoksena kuin aikanaan esimodernista siirtymistä moderniin profession. Muutokset kohdistuvat asiantuntija-ammattien toimintakäytäntöihin, ajattelutapoihin ja opillisiin perusteisiin (Mutka 1998; Rautio 2000; Juhila 2006; Karvinen 2009).

Artikkeli keskittyy sosiaalityön neljännen murrosvaiheen jälkeiseen aikaan: millaisena sosiaalityön asiantuntijuus näyttäytyy opiskelijan käytännön harjoittelussa 2000-luvulla.

Tutkimus on aineistolähtöinen. Aineistona on kahden sosiaalityön opiskelijan asiantuntijaksi kasvamisen prosessi sosiaalityön ammatillisten opintojen aikana. Prosessia jäsennetään sosiaalityön paikallisen tiedon ja toiminnan avulla. Tutkimus rajautuu vain niihin sosiaalityön asiantuntijuutta koskeviin keskusteluihin, jotka ovat relevantteja modernin ja postmodernin asiantuntijuuden murroksessa.

Teoreettisessa osassa esitellään suomalaisen sosiaalityön keskusteluja ja määreitä modernille ja postmodernille asiantuntijuudelle. Empiirisessä osassa asiantuntijuutta tarkastellaan tiedon näkökulmasta, sillä asiantuntijuus perustuu ennen kaikkea tiedon hallintaan ja omaamiseen (Fook 2002, 25; Karvinen 2009). Ensiksi

tietoa pohditaan teorian ja käytännön välisenä suhteena (ks. myös Krok & Vanhala tässä teoksessa). Asiantuntijuus ja valta ovat sidoksissa toisiinsa postmodernin käsityksen mukaan (Fook 2002, 37). Toisessa osiossa asiantuntijuutta pohditaan eettisten kysymysten asiakaslähtöisyyden ja vallan näkökulmasta. Lopuksi tarkastellaan paikallista tietoa eli sosiaalityön ammattikäytäntöjä paikallisen tiedon reflektointina sekä terveysosiaalityön erityispiirteinä.

2 Postmodernin haasteet ja mahdollisuudet

2.1 Yhteiskunnan arvojen muutos

Yhteiskunnan arvojen muutos on aiheuttanut sen, että sosiaalityössä on jouduttu miettimään uudelleen perusarvoja ja profession tietoperustaa. Postmoderniin yhteiskuntaan siirtyminen on kyseenalaistanut sosiaalityön modernit arvot ja tutkimusperustaisen ammatillisen tiedon. Juuri tämän takia postmoderniin aikaan siirtyminen voidaan nähdä aiheuttavan sosiaalityön sisällöllisen tyhjentymisen (Raunio 2000, 75–79).

Modernit arvot kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat olleet myös perustavanlaatuisia sosiaalityön arvoja. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus edellyttävät, että kaikkien ihmisten elämää, toimeentuloa ja selviytymistä arvioidaan saman normin mukaisesti. (Raunio 2000, 70.) Sosiaalityön asiantuntijan roolissa modernit arvot näkyvät siinä, että sosiaalityö tavoittelee yhtenäiskulttuuria. Yhteiskunnan erilaistuminen nähdään uhkana ja sosiaalityöntekijän tehtävänä on saattaa syrjäytyneet takaisin yhtenäiskulttuuriin ja sen normaliteettiin. (Hellne 2002; Juhila 2006, 64.)

Modernista siirtyminen postmoderniin yhteiskuntaan on merkinnyt arvojen muutosta. Modernia yhteiskuntaa luonnehti pyrkimys normaalikansalaisuuteen, kun taas kansalaisten väliset erot ja moninaisuus kuvaavat postmodernia yhteiskuntaa. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vastakohtista eriarvoisuudesta ja epäoikeudenmukaisuudesta puhuminen edellyttää, että kaikkien ihmisten toimeentulo ja hyvinvointi olisivat jollain tavoin yhteismitallisia. Näin ei ole postmodernissa yhteiskunnassa. Postmodernissa yhteiskunnassa eriarvoisuuden sijasta puhutaan elämäntyylien erilaisuudesta. Eri elämäntyyliä pidetään tuloksina ihmisten omista kulttuurisista vapaista valinnoista eikä yhteiskunnan rakenteesta johtuvina pakkoina. (Raunio 2000, 70.) Transkulttuurisuudessa erilaiset kulttuurit ovat samanlaisessa asemassa eikä niitä aseteta paremmuusjärjestyk-

seen. Postmodernia sosiaalityötä onkin kutsuttu eroihin perustuvaksi sosiaalityöksi (Juhila 2006, 107–112).

2.2 *Asiantuntijatiedon muuttuminen*

Postmoderniin aikaan siirtyminen nähtiin toisaalta sosiaalityön kriisinä, mutta se voidaan nähdä myös mahdollisuutena kehittää sosiaalityön ammattikäytäntöjä uudella tavalla. Postmoderni tiedon käsitys antaa mahdollisuuden sosiaalityön teorian ja käytännön välisen kuilun ylittämiseen siten, että sosiaalityön ammatillista teoriaa ja tiedontuotantoa tarkastellaan sosiaalityön käytännöistä lähtevänä (Karvinen 2009, 139). Sosiaalityön syntyminen osana modernia yhteiskuntaa oli merkinnyt sitä, että sosiaalityö oli professiona omaksunut modernin asiantuntijuuden määrittymiset (Mutka 1998, 144–158). Modernissa sosiaalityön asiantuntijuudessa oli pyrkimyksenä löytää kaiken selittäviä ja määrittäviä teorioita sosiaalityöstä, sillä osa sosiaalityön modernin professionaalistumisprojektia oli yritys rakentaa ammattia yhdistävää tieteellistä teoriaa. Modernin profession edellytyksenä oli abstraktin, tieteellisen tiedon hallinta ja sen pohjalta johdetut metodit ja teoriat. (Juhila 2006, 87; Karvinen 2009, 138.) Moderni asiantuntijatieto perustuu ennen kaikkea tutkimusperustaiseen asiantuntijatietoon (Raunio 2000, 69–70; Juhila 2006, 89). Tämä merkitsi sitä, että sosiaalityöntekijöiden kokemustieto katsottiin arkitiedoksi ja vähempiarvoiseksi (Mutka 1998).

Postmodernissa ajattelussa tieto nähdään kontekstisidonnaisena, jolloin tieto syntyy sosiaalityöntekijöiden ja asiakkaiden kohtaamisessa (Healy 2000; Juhila 2006, 140–141). Tällöin sosiaalityöntekijöiden kokemustieto tulee samanarvoiseksi kuin tieteellinen tieto. Esimerkiksi julkaisussa *Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan töissä* (Aho 1999) tehdään näkyväksi asiakastapausten avulla, kuinka ammattikäytännöt muodostuvat arkisessa sosiaalityössä. Kun sosiaalityön tieto on paikallista ja neuvottelevaa, olennaista on tulla tietoiseksi, kenen ehdoilla paikallinen tieto tuotetaan. Postmodernin asiantuntijuuden haaste onkin tiedon paikallisuus, johon on pyritty vastaamaan reflektiivisellä työotteella (Karvinen 1993; 1999).

Modernissa ajassa sosiaalityön asiantuntijuus merkitsee tiedon omistamista, käyttämistä ja valtaa. Lisäksi asiantuntijan valta perustuu organisaation antamaan asemaan: sosiaalityöntekijällä on oikeus tehdä lausuntoja, arvioita ja päätöksiä asiakkaan elämästä. Hänellä on rankaisuvalta, esimerkiksi työvoimapolitiisesta toimenpiteestä kieltäytyminen antaa oikeuden sosiaalityöntekijälle pienentää asiakkaan toimeentulotukea. (Juhila 2006, 84–89.) Modernissa ajassa

asiakkaan tieto nähdään vähempiarvoisena, minkä takia sosiaalityöntekijällä on valta tehdä tarvittavat muutokset ja antaa toimenpidesuositukset.

Postmodernille asiantuntijuudelle on tyypillistä neuvotteleva asiantuntijuus, tietämisen tapojen moninaisuus ja tiedontuotannollinen kumppanuus ja asiakasnäkökulman vahvistuminen (Karvinen 2009, 132–136). Kirsi Juhila (2006, 103–106) kutsuukin sitä kumppanuussuhteeksi, jossa asiakas ja sosiaalityöntekijä toimivat rinnakkain. Asiakkaan tieto, ns. toinen tieto, on rinnakkaista sosiaalityöntekijän ammatillisen ja virallisen hallinnollisen tiedon kanssa. Professionaalisuus ei ole tällöin asiakkaan tiedon ylittävää asiantuntijuutta vaan kykyä kuunnella arjen asiantuntijuutta ja hyväksyä se tasa-arvoiseksi tiedoksi (Matthies 1993, 124–126). Vaikka postmodernissa sosiaalityössä asiakkaan tieto asettuu samaan asemaan kuin asiantuntijan tieto, sosiaalityöntekijällä on kuitenkin aina valtaa suhteessa asiakkaaseen. Tällöin sosiaalityöntekijän kyky reflektoida paikallista sosiaalityön tietoa ja omaa asiantuntijavaltaa on keskeistä (Fook 2002). Merja Laitisen & Sanna Väyrysen (2011, 180–181, 183) mukaan valtasuhde pienenee, kun sovelletaan kunnioittavan sensitiivisen sosiaalityön etiikkaa; erojen ja erilaisten tietämisen tapojen tunnistamista ja kunnioittamista.

3 Tutkimuskysymys ja aineisto

Mutkan (1998, 164–168) mukaan sosiaalityön professionaalistumisprojektin hintana on ollut luopuminen sosiaalityöntekijöiden kokemustiedosta. Postmodernina aikakautena käytännön tiedon omaavat sosiaalityöntekijät tulevat tieteentekijöiden rinnalle samanarvoisena, mikä mahdollistaa uusien näkökulmien avaamisen sosiaalityön asiantuntijuuskeskustelussa (Mutka 1998, 184; Sipilä 2011). Tähän keskusteluun tuodaan uusi näkökulma; opiskelijan kasvaminen sosiaalityön asiantuntijaksi käytännön harjoittelun aikana.

Tutkimuksessa etsitään sosiaalityön opiskelijoiden ja heidän sosiaalityöntekijäohjaajiensa antamia merkityksiä sosiaalityön asiantuntijuudelle kontekstina moderni ja postmoderni asiantuntijuus.

Tässä tutkimuksessa postmodernismi ymmärretään ennen kaikkea teoriana tiedosta eikä suoraan sosiaalityöhön siirrettävänä moraaliteoriana tai teoriana yhteiskunnasta ja ihmisten käyttäytymisestä (Fook 2002, 16). Suomalaisessa sosiaalityön käytännöissä elävät yhä sekä modernin että postmodernin asiantuntijuuskäsitykset siten, että ne realisoituvat sosiaalityön arkisissa käytännöissä eri tavoin ja nopeasti vaihdellen (Raitakari 2002, 53; Juhila 2006, 254.)

Metodologia perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan (Krok 2009), jossa kokemuksella tarkoitetaan sosiaalityön opiskelijoiden ja ohjaavien sosiaalityöntekijöiden antamia merkityksiä asiantuntijuudelle (ks. Lehtovaara 1992, 149). Asiantuntijuudelle annettuja merkityksiä käsitteellistetään modernin ja postmodernin asiantuntijuuskeskustelun avulla (ks. Granfelt 1998; Väyrynen 2007, 53; Krok 2009).

Aineisto kerättiin opiskelijoiden ollessa käytännön harjoittelussa keskussairaalaissa. Opiskelijat tulivat käytännön jaksolle yhdeksäksi viikoksi ja perehtyivät eri osastojen terveystosiaalityöntekijän työhön. Heille jakso oli ensimmäinen kosketus sosiaalityöhön. Aineisto on alun perin kerätty vuonna 2010 Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR) -osahanketta varten, johon osallistuivat Tampereen yliopiston sosiaalityön oppiaine ja Tampereen yliopistollisen sairaalan sosiaalityö. Osahankkeessa edelleen kehitettiin sosiaalityön käytännön opetuksen hyviä ohjauskäytäntöjä (Vanhala 2007; Krok 2011). Vaikka aineistoa ei ole tarkoituksellisesti tuotettu vastaamaan kysymykseen, millainen on sosiaalityön opiskelijan ja sosiaalityöntekijöiden näkemys sosiaalityön asiantuntijuudesta, keskustelut opiskelijan ohjauksesta palautuivat kysymykseen, mitä on sosiaalityön asiantuntijuus.

Aineistona ovat opiskelijoiden kirjalliset välitehtävät ja lopputyöt sekä keskustelut harjoittelujakson aikana. Keskusteluihin osallistuivat kaksi käytännön opetuksessa ollutta opiskelijaa, viisi sosiaalityöntekijää, jotka toimivat opiskelijoiden ohjaajina, johtava sosiaalityöntekijä, yliopiston lehtori ja haastattelijana Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys -hankkeen projektisuunnittelija. Käytännön jakson aikana kokoonnuttiin neljä kertaa ja sen jälkeen vielä kerran pienempänä ryhmänä. Kokouksiin osallistujille oli annettu etukäteen keskusteltavat teemat, jotka liittyivät ohjaukseen ja terveystosiaalityöntekijän työhön. Kokoukset on äänitetty ja äänitteet litteroitu. Käytännön harjoittelun aikana käydyt keskustelut muistuttavat institutionaalista vuorovaikutusta (Raitakari 2006; Kurri 2005), jossa hienovaraisesti neuvotellaan yhdessä yhteisestä ymmärryksestä siitä, mitä on sosiaalityön asiantuntijuus. Neuvottelut käydään hierarkkisessa suhteessa, jossa sosiaalityöntekijällä on enemmän valtaa kuin opiskelijalla määrittää sosiaalityön asiantuntijuutta. Tämän takia opiskelijoiden kirjalliset työt eivät tuota erilaista näkemystä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Sen sijaan harjoittelun aikana näkökulmat sosiaalityön asiantuntijuuteen muuttuvat siten, että alussa painottuu sosiaalityön tekemisen konteksti, terveystosiaalityö. Harjoittelun keskivaiheilla keskustellaan vuorovaikutussuhteesta asiakkaaseen ja lopussa pohditaan, mitä on sosiaalityöntekijän asiantuntijatieto.

Aineiston analyysi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa etsittiin opiskelijoiden ja sosiaalityöntekijöiden omia näkemyksiä eli merkityksiä, joita keskusteluissa ja välitehtävissä annettiin sosiaalityön asiantuntijuudelle (ks. Perttula 1994, 63). Sosiaalityön asiantuntijuus määrittyi opiskelijoiden ja sosiaalityöntekijöiden keskusteluissa ja välitehtävissä ammatillisesta näkökulmasta. Ammatillisen sosiaalityön asiantuntijuus määrittyi neljään osioon: ammattitaito, ammattitieto, ammattietiikka ja ammattikäytännöt (ks. Sipilä 2011, 28–52). Toisessa vaiheessa rajattiin tarkempaan analyysiin vain ne kohdat, jotka olivat keskeisiä kysymyksiä myös postmodernin asiantuntijuuden murroksessa eli ymmärrys tiedosta, tiedon kontekstuaalisuudesta ja vallasta (ks. Fook 2002). Tämän takia en analysoinut tarkemmin esimerkiksi postmodernille sosiaalityön asiantuntijuudelle tyypillistä eroihin perustuvaa sosiaalityötä (ks. Juhila 2006) tai mitä taitoja sosiaalityöntekijälle tulee olla (ks. Sipilä 2011).

4 Sosiaalityön asiantuntijuus

4.1 Asiantuntijan tieto

Moderniin verrattuna postmoderni ajattelu perustuu erilaiseen maailmaan selitykseen: tieto-oppiin, yhteiskuntaan ja ihmiskäsitykseen (Bauman 1987). Moderni professio perustuu tieteelliseen koulutukseen, jolloin profession arvovalta syntyy erojen rakentamisesta maallikkotietoon ja asiakaskuntaan (Raitakari 2002, 48). Modernina aikana pyrittiin kehittämään yhtenäinen sosiaalityön teoria, mitä voitaisiin soveltaa käytännön sosiaalityöhön paikasta ja ajasta riippumatta (Howe 1994). Oletuksena oli, että sosiaalityössä on jotain ajasta ja tehtävästä toiseen pysyvää, konkreettista ja muuttumatonta. Postmodernina aikana on luovuttu yrityksestä rakentaa sosiaalityön yhtenäinen oppi ja teoria (Mutka 1998, 39), sillä tieto ymmärretään vajavaiseksi ja argumentit tietyn näkökulman omaavaksi (Ronkainen 1999, 108–109). Postmoderni tietokäsitys antaakin mahdollisuuden henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvan tiedon arvostamiseen (Raitakari 2002, 50). Kuitenkin postmodernina aikana haasteena sosiaalityön ammatillisen tiedon opiskelussa on edelleen teoreettisen ja käytäntötiedon suhde (ks. myös Krok & Muukkonen 2012; Karvinen-Niinikoski 2005).

Opiskelija 1: Kyllä mä koen sen, että ei se pelkkä tieto. Jos on tämmöistä tietoa, joka pitää lukea jostain, niin se tekee kirjaviisasolon. Mä tiedän kaikkea, mutta en osaa soveltaa - Teenkö tällä tiedolla mitään: mikä tässä tiedossa on hyödytöntä.

Sosiaalityön opiskelija törmää edelleen tieteellisen tiedon ja käytännössä syntyvän ammatillisen tiedon väliseen kuiluun. Opiskelija asettaa käytäntötiedon tieteellisen tiedon yläpuolelle miettimällä, mikä tieteellisessä tiedossa on ylipäättänsä hyödyllistä sosiaalityön asiantuntijuudelle. Opiskelijalle sosiaalityön asiantuntijuus syntyy siitä, että omaa tietyn tason tieteellistä tietoa, jota osaa soveltaa käytännön sosiaalityöhön. Pelkkä tieteellisen tiedon hallinta ei merkityksellisty sosiaalityön asiantuntijuutena.

Sosiaalityöntekijöiden ammatillinen kokemus tulee esiin siinä, että he osaavat soveltaa tietoa tilannekohtaisesti. Kuten alla olevasta opiskelijoiden ja sosiaalityöntekijöiden keskustelussa käy ilmi, ammatillista kokemustietoa ei ole kirjoitettu julki (vrt. Aho 1999) ja näin se on muuttunut hiljaiseksi tiedoksi (Mutka 1998, 156–171).

Opiskelija 2: Vaikee sanoa. Sen nimenomaan on oppinut täällä, että osaa ottaa eriasioita huomioon ja poimii se olennainen - olennainen siitä paketista.

Haastattelija: Osaatko sanoa jotain esimerkkiä siitä, mikä on se olennainen?

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja A: Se on päässä, mitä tilanteessa pitää...

Ammatillinen tieto tuo mukanaan kyvyn hahmottaa asiakkaan kokonaistilanne. Sen pohjalta pystytään poimimaan olennainen sosiaalityön kannalta ja antamaan neuvot ja toimenpiteet. Asiakastilanteet voivat olla hyvin erilaisia ja kohtaamisilla pyritään eri tavoitteisiin, joten kaavamaisista toimintakäytäntöistä ei ole. Sosiaalityöntekijöiden ammatillinen tieto, joka perustuu hiljaiseen tietoon, näyttäytyy asiantuntijuutena. Postmoderniin asiantuntijuuteen kuuluu intuitiivisuus, tilannelähtöisyys ja kyky tilanteiden problematisoimiseen. Asiantuntijuus ei ole vain kerran saavutetun tiedon ja taidon taso. (Kukkonen 2007, 56–57.)

4.2 Asiakslähtöisyys ja valta

Sosiaalityöntekijät korostavat puhuessaan sosiaalityöntekijän asiantuntijuudesta asiakslähtöisyyden tärkeyttä. Asiakslähtöisen sosiaalityön tavoitteena on, että työntekijä ja asiakas ovat subjekteja, jolloin asiakasta ei kohdella työskentelyn kohteena. Asiakkaalla on itsemääräämisoikeus ja valinnan vapaus. Suhteeseen kuuluu luottamus ja päämääränä on, että kohtaaminen valtaistaa asiakasta. (Pohjola 2009, 70.)

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja P: Mikä on lähtökohta: usein sen kuntoutujan, potilaan, asiakkaan rinnalla ja ollaan hänen puolestaan taistelija, jos sellainen henkilö tarvitaan.--- Että aina muistetaan ketä varten ollaan täällä.

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja L: *Ja se että ollaan samalla tasolla sen kohde ihmisen kanssa. Me emme voi toimia - meillä ei ole mitään sellaisia keinoja, että voidaan ylhäältä alaspäin jotenkin - eikä meillä ole sellaista valtaa eikä toimivaltaa.*

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja P: *Puuttuu se kontrolli. Se mahdollisuus, mikä on sosiaalitoimistossa.*

Sosiaalityöntekijöille asiakaslähtöisyys merkityksellistyy asianajosuhteena. Olenaista asiakaslähtöisyydessä on, että sosiaalityöntekijät tiedostavat kohtaamisissa olevansa asiakasta varten. Ristiriitatilanteessa he asettuvat ensisijassa asiakkaan puolelle eivätkä sairaalan tai muiden yhteistyöorganisaatioiden puolelle. Asiakkaiden puolesta taistelu voidaan ymmärtää asiakkaiden asianajona. Asianajosuhte on heikomman puolelle asettumista, kun näyttää siltä, että asiakkaiden sosiaaliset oikeudet kansalaisina eivät toteudu tai he eivät saa sitä apua ja tukea, jota tarvitsevat (Juhila 2006, 179–183).

Opiskelijoiden ja sosiaalityöntekijöiden keskusteluissa valta määrittyy modernin asiantuntijaymmärryksen mukaisesti. Valta on kuin materiaa, jonka tietyt ihmiset tai ryhmät omistavat, ja joka voidaan siirtää ryhmälle tai ihmiseltä toiselle (Fook 2002, 45–52). Sosiaalityöntekijät näkevät sekä itsensä että asiakkaat vailla valtaa olevina. Sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhde merkityksellistyy horisontaaliseksi suhteeksi, jossa ollaan asiakkaan rinnalla. Terveysosiaalityöntekijän ei nähdä edes omaavan sellaista valtaa, joka mahdollistaisi vertikaalisen asiantuntijuuden suhteessa asiakkaaseen. Valta nähdään tässä toimivaltana ja oikeutena, jolla pystytään hallinnollisilla toimenpiteillä kontrolloimaan asiakasta.

Asiakaslähtöisyys on monitahoinen ja ristiriitainen asia, sillä auttamissuhde on enemmän kuin vain auttajan ja autettavan keskinäinen suhde. Auttamissuhteeseen heijastuvat väistämättä yhteiskunnalliset arvot, tietokäsitys, normit, säännökset ja rakenteet. (Pohjola 2009, 82.) Vaikka terveysosiaalityöntekijät näkevät itsensä vailla valtaa olevina, postmodernin käsityksen mukaan asiantuntijalla on väistämättä valtaa asiakassuhteessa. Asiantuntijan valta tulee organisaation vallasta ja diskursiivisesta vallasta, mikä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka asiantuntijat puheellaan rakentavat kriteereitä normaaliudesta ja erottelevat siitä poikkeavat (Keskinen 2005; Pohjola 2002, 45). Tutkimukseen osallistuneet terveysosiaalityöntekijät ymmärtävät vallan kielteisenä asiana (ks. Pohjola 2009, 83). Valtaa voidaan kuitenkin käyttää asiakkaan elämän ja muutostyön tukemiseen. Tärkeänä pidetään sitä, että sosiaalityöntekijä tiedostaa valtasuhteen ja tekee sen näkyväksi. (Laitinen & Väyrynen 2011, 180.)

4.3 Paikallisen tiedon reflektointi

Vaikka sosiaalityöntekijöiden ja opiskelijoiden keskustelussa ei tule esiin reflektointia asiakkaan ja sosiaalityöntekijän valtasuhteesta, opiskelija merkityksellistä yliopistolle tehtävät välitehtävät ja muiden opiskelijoiden tapaamiset väylänä reflektoida paikallista sosiaalityön tietoa.

Opiskelija 1: Mun mielestä ne välitehtävät on oman oppimisen jäsentämistä varten ollut tosi tärkeitä. Ainakin tää itelle yhdistää sen, että niitä välitehtäviä tehdään ja tuodaan yliopistolle ja puhutaan siellä.--. Se mulle on itelle ainakin tärkeetä – muuten että asioita ei tule sillai jäsenettyä. Ja tulee sillai reflektoitua näitä käytännöstä tulevia juttuja. Muuten ne ohittaa sillai, että okei ne oli tällaisia enkä ajattele enempää.

Opiskelija kuvaa reflektiivisen metodin käyttöä sosiaalityön ammattikäytäntöjen opiskelussa. Reflektiivistä metodologiaa sovelletaan kirjallisissa töissä ja ryhmäkeskusteluissa. Kirjoittamalla harjoittelussa esiin tulleita asioita opiskelija jäsentää sosiaalityön ammatillista työtä, mutta samalla tulee tietoiseksi paikallisista ammattikäytännöistä. Sosiaalityön tiedon ymmärtäminen paikalliseksi on merkinnyt, että sosiaalityöntekijän on kyettävä pohtimaan toimintansa taustaoletuksia, vaikutuksia ja oikeutuksia. Muut osapuolet, erityisesti asiakkaat, on otettava mukaan yhteiseen jäsenysten ja merkitysten rakentamiseen. (Fook 2002; Karvinen 2009; 1998; 1993.) Paikallinen sosiaalityön tietäminen tapahtuu asiakkaan ja sosiaalityöntekijän kohtaamisissa eivätkä sosiaalityön ratkaisumallit ole siis yksioikoisesti siirrettävissä paikasta toiseen (Healy 2000; Juhila 2006; Karvinen 2009). Paikallinen sosiaalityön tieto edellyttää reflektointia, mutta myös yleiset teoreettiset lähestymistavat jopa yleiset sosiaalialan eettiset ohjeet vaativat reflektointia, jotta niitä voidaan soveltaa paikallisesti (esim. Laitinen & Väyrynen 2011; Juhila & Raitakari 2011).

4.4 Kokeva ja tunteva terveys- ja sosiaalityöntekijä

Paikallinen toimintayhteys vaikuttaa väistämättä tiedon, ajattelun ja toiminnan merkitykseen (Ronkainen 1999, 108–109). Tässä tutkimuksessa sosiaalityön tieto rakentuu terveys- ja sosiaalityön kontekstissa asiakkaan ja työntekijän kohtaamisissa keskussairaalan organisaatiossa. Terveys- ja sosiaalityö on yksi sosiaalityön erikoistumisalue, missä keskeistä on sosiaalinen asianajo ja viranomaisverkoston kanssa työskentely (Metteri 2004, 43). Terveys- ja sosiaalityö on moniammatillista työtä, jossa sosiaalityöntekijä on sosiaalisten asioiden asiantuntija (Linden 1999). Sairaalassa

sosiaalityötä tehdään ympäristössä, joissa ilmiöitä tarkastellaan ensisijassa lääketieteen näkökulmasta. Kuitenkin sosiaalityön näkökulmasta toinen tieto, arjen tai kokemuksen tieto, näyttäytyvät yhtä merkityksellisinä kuin lääketiede (Metteri 1996). Sairaus voidaan siis nähdä lääketieteellisesti, mutta myös kokemuksen, kärsimyksen, näkökulmasta (Soivio 2004), kuten alla olevasta opiskelijoiden ja sosiaalityöntekijöiden keskustelusta ilmenee.

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja L: *Otitteko huomioon oman jaksamisen. Sairaala ympäristönä on rankka. Mä ajattelen sitä, että kun täällä kohdataan kuolevia ihmisiä ja kuoleman kanssa - hyvin akuutteja tilanteita ja vaikeita sairauksia. Niin kyllä se opiskelijalle, joka ei ole koskaan sairaalamaailmaa kohdannut. Ne saattaa olla hyvinkin rankkoja tilanteita. ---*

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja A: *Sitä ei pysty sanomaan, miten kukakin reagoi. Pitäisi tietää toisen elämänhistoria.*

Opiskelija 1: *Että kyllä vaikuttaa paljon mun oma pieni lapsi tähän reagointiin. En taatusti reagois tälläi, jos ei olisi omaa pientä lasta kotona. --- Minun tarvitsee tiedostaa: ja minun tarvitsee tarkkailla reaktioita.---*

Opiskelijan ja sosiaalityöntekijän keskustelussa asiantuntijuus merkityksellistyy osaksi heidän historiaansa; henkilökohtaista taustaansa ja kokemuksiaan. Opiskelija kertoo vahvasta reagoinnistaan nähdessään kuolevia lapsia. Sairaus aiheuttaa kärsimystä sairastuneelle, mutta myös vierellä kulkijalle. Sairaus ja kuolema laittavat sosiaalityöntekijän ja opiskelijan kyseenalaistamaan ihmisen vajavaisuuden, roolit, materian ja vallan. Kuolema aiheuttaa vierellä kulkijassa huolen siitä, kuka minä olen ja minne olen menossa. (Utriainen 2006, 14; Kristeva 1999, 113–128.) Elämän ääri-ilmiöiden edessä kuten pahuuden, kärsimyksen tai kuoleman kohtaamisessa myös sosiaalityöntekijä joutuu kohtaamaan tunteensa ja riittämättömytensä (ks. Lindqvist 2002).

Postmodernin ajattelutavan mukaisesti sosiaalityöntekijällä asiantuntijana on oikeus tunteisiin (ks. Forsberg 2001), mutta ne ja niiden vaikutus omaan toimintaan tulee tiedostaa (ks. Lindqvist 1992). Postmodernin asiantuntijuuden tavoitteena on asiakkaan kohtaaminen subjektina, mikä ei ole mahdollista, jos se ei muutu persoonien väliseksi vuorovaikutukseksi. Aidossa kohtaamisessa väistämättä kulkeutuvat mukana kummankin osapuolen sosiaalityöntekijän ja asiakkaan taustat, kokemukset ja heikkoudet (Pohjola 2009, 81).

5 Asiantuntijuuden määrittäminen

Sosiaalityön asiantuntijuus merkityksellistyy opiskelijoille ja sosiaalityöntekijöille ammatillisen käytäntötiedon hallintana. Ammatillinen tieto on paikallista tietoa eikä siten suoraan yleistettävissä. Postmoderni asiantuntijuus ei siis ole yksiselitteisesti vain tietyn tieteellisen tiedon omaamista.

Opiskelija 1: *Ei sitä yhdeksän viikon jälkeen sosiaalityöntekijä. Eihän me olla edes työsuhteessa. Ei me voida olla sosiaalityöntekijöitä.*

Sosiaalityöntekijä ohjaaja L: *Sitten kun tuut kesällä töihin...*

Sosiaalityöntekijä, ohjaaja A: *...saa palkkaa.*

Opiskelija 1: *Se on eri tilanne. Pari viikkoa aikaa. Meidän lapussa lukee opiskelija edelleen.--- Mun ei tarvi tietää mitään. Mä voin tehdä pelkkiä virheitä.*

Haastattelija: *Tuleeko identiteetti ulkopäin, siitä mitä jossain paperissa lukee. Mitä mieltä olette?*

Opiskelija 2: *Ei se nyt kyllä ulkoapäin. Kyllä mä uskon, että se itsevarmuus ja hahmottaa ne omat taitonsa.*

Kun opiskelijat joutuvat neuvottelemaan asiantuntijuudesta, syntyy epävarmuus, milloin he ovat sosiaalityön asiantuntijoita. Epävarmuuden tilassa opiskelijat tukeutuvat moderniin asiantuntijakäsitykseen, jota määrittävät organisaation asema, tietty tietämisen taso ja varmuus. Sosiaalityöntekijöiden ja opiskelijoiden keskustelussa käy ilmi, että asiantuntijuus merkityksellistyy tietyn instituution antamana toimivaltana. Keskustelussa opiskelijan ja sosiaalityön asiantuntijuuden eroiksi katsotaan lisäksi tietty tietämisen taso ja oma sisäinen varmuus siihen, että osaa toimia sosiaalityöntekijänä. Sisäinen varmuus voidaan ymmärtää vahvana ammatti-identiteettinä, jossa hahmotetaan asiakastilanne kokonaisvaltaisesti ja tunnetaan eri mahdollisuudet toimia. Juuri sosiaalityön noviiseille, opiskelijoille, on katsottu olevan tyypillistä tietty arkuus toiminnassa, jolloin opiskelijat toimivat yleisten sääntöjen ja periaatteiden varassa, eivät intuitiivisesti ja tilanelähtöisesti (Fook 1997).

Opiskelijat poikkeuksellisesti turvautuvat moderniin tietokäsitykseen joutessaan määrittämään, ovatko he itse sosiaalityön asiantuntijoita vai opiskelijoita. Ei voida yksiselitteisesti sanoa, perustuuko sosiaalityön asiantuntijuus ainoastaan postmoderniin asiantuntijuus- ja tietokäsitykseen. Näkökulmaerot sosiaalityöhön voivat tuoda erilaisen näkemyksen sosiaalityön asiantuntijuudesta (ks. Juhila 2006,

49, 103). Kuten aikaisemmin on jo käynyt ilmi, opiskelijat ja sosiaalityöntekijät ymmärtävät vallan modernin käsityksen mukaisesti omistamisena. Asiantuntijalta siis edellytetään organisaation antamaa valtaa, mutta toisaalta organisaation sisällä sosiaalityöntekijät kokevat olevansa vailla valtaa, kuten kappaleesta 4.2 Asiakaslähtöisyys ja valta ilmenee (ks. myös Fook 2002, 109, 150).

6 Ammatillinen käytöntieto

Artikkelissa lähestyttiin sosiaalityön asiantuntijuutta modernin ja postmodernin asiantuntijakeskusteluiden avulla. Moderni ja postmoderni käsitys luovat erilaisen ymmärryksen tiedosta ja siten myös asiantuntijuudesta. Sosiaalityössä ymmärrys tiedon luonteesta määrittää sitä, mitkä ovat sosiaalisia ongelmia ja miten näitä ongelmia kuvataan ja määritellään (Fook 2002, 115). Tutkimus tuo esiin paikallista ammattikäytännöissä syntyvää tietoa. Paikallisen ammattitiedon mukaan eettisesti kestävä sosiaalityön takaa kyky reflektoida sosiaalityöntekijän omaa persoonaa ja pyrkimys asiakaslähtöisyyteen. Paikalliseen ammattikäytäntöön ja tietoon ei kuitenkaan kuulu kriittisesti reflektoida paikallista tietoa laajemmassa teoreettisessa kontekstissa (vrt. Rantalaiho tässä teoksessa).

Sosiaalityön opiskelijan kasvaminen sosiaalityön asiantuntijaksi postmodernin murroksen jälkeisenä aikana voidaan nähdä haastavana: miten olla asiantuntija, kun tietoa luonnehtivat postmodernin ymmärryksen mukaan yleinen epävarmuus, kontekstisidonnaisuus ja monien erilaisten tulkintojen mahdollisuus. Lisäksi sosiaalityön käytännöissä vaikuttavat edelleen sekä modernin että postmodernin asiantuntijuuden käsitykset.

Opiskelijalle sosiaalityön asiantuntijuuteen kasvaminen näyttää selkeältä ja yksinkertaiselta. Opiskelija omaksuu modernin asiantuntijuuskäsityksen silloin, kun se on vallalla kyseisessä työyhteisössä, kuten modernin ymmärryksen vallasta. Pääsääntöisesti opiskelija kasvaa postmoderniin asiantuntijuuteen ja omaksuu siten käsityksen tiedon paikallisuudesta. Ymmärrys tiedon kontekstuaalisuudesta vaikuttaa siihen, että paikallisten ammattikäytäntöjen omaksuminen on olennainen osa sosiaalityön asiantuntijuutta.

Sen sijaan opiskelijalle haasteelliseksi nousee sosiaalityöntekijöiden ammatillisen käytöntiedon ja yliopistolla opetettavan teorian välinen suhde (ks. myös Laasi & Koivisto tässä teoksessa). Postmoderniin aikaan siirtyminen nähtiin sosiaalityössä mahdollisuutena ylittää teorian ja ammatillisen käytöntiedon välinen kuilu. Tieteellinen tutkimustieto on kuitenkin onnistunut heikosti tuomaan esiin ja

jäsentämään sosiaalityöntekijöiden ammatillista käytäntötietoa. Näen sosiaalityöntekijöiden koulutuksen kehittämisen haasteina juuri käytäntö- ja teorian tiedon suhteen, vaikka tämä epäkohta on jo tiedostettu ja siihen on pyritty vastamaan sosiaalityön koulutuksen rakenteita kehittämällä ja luomalla projekteja (Muukkonen ym.; Rostila; Savolainen ym. tässä teoksessa). Koulutuksen tulisi antaa paremmat tiedot ja taidot yhdistää käytäntötieto teorian tietoon ja vastaavasti teorian tieto käytäntö-tietoon, jolloin opiskelija kykenisi kriittisesti reflektoimaan paikallista ammattitietoa kontekstoisella se laajempiin teoreettisiin kysymyksiin (ks. myös Kairala ym. tässä teoksessa). Tämän toteutuessa opiskelijan käytännön harjoittelu kehittäisi samalla myös ammattikäytäntöjä.

Kirjallisuus

- Aho, Päivi (toim.) (1999) Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Sosiaalialan ammattien vuosikirja 1999. Helsinki: WSOY.
- Bauman, Zygmunt (1987) *Legislators and Interpreters. On Modernity, Postmodernity and Intellectuals.* Oxford: Polity Press.
- Fook, Jan & Ryan, Martin & Hawkins, Linette (1997) Towards a Theory of Social Work Expertise. *British Journal of Social Work* 27 (3), 399–417.
- Fook, Jan (2002) *Social Work. Critical Theory and Practice.* London: Sage Publications.
- Forsberg, Hannele (2001) ”Palaverin päätyttyä pihisimme vihasta”. *Väkivalta, auttajat ja kirjoitetut tunteet.* *Janus* 9 (1), 3–21.
- Granfelt, Riitta (1998) *Kertomuksia naisten kodittomuudesta.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Healy, Karen (2000) *Social Work Practices. Contemporary Perspectives on Change.* London: Sage Publications.
- Howe, David (1994) *Modernity, Postmodernity and Social Work.* *British Journal of Social Work* 24 (5), 513–532.
- Juhila, Kirsi (2006) *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat.* Tampere: Vastapaino.
- Karvinen, Synnöve (1993) *Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä.* Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) *Monisärmäinen sosiaalityö.* Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 17–51.
- Karvinen, Synnöve (1996) *Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen.* *Kuopion yliopiston julkaisuja E, yhteiskuntatieteet* 34. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) *Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus.* Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (2005) *Sosiaalityön käytäntötutkimus.* Helsinki: Palmenia-kustannus, 73–98.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009) *Postmoderni sosiaalityö.* Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) *Sosiaalityö ja teoria.* Jyväskylä: PS-kustannus, 131–160.
- Keskinen, Suvi (2005) *Perheammattilaiset ja väkivaltatyön ristiriidat. Sukupuoli, valta ja kielelliset käytännöt.* Tampere: Tampere University Press.
- Krok, Suvi (2009) *Hyviä äitejä ja arjen pärjääjiä.* Tampere: Acta Universitatis Tampereensis 1437.
- Krok, Suvi (2011) *Kuvaus kahden sosiaalityön opiskelijan käytännön opetuksen asiakastyön jaksosta Tampereen yliopistollisessa sairaalassa.* <http://www.sosnet.fi/SKT/Materiaalit/Opiskelijan/Ohjaus.iw3>. Luettu 20.1.2012.
- Krok, Suvi & Muukkonen, Tiina (2012) *Tutkimuksen tukiryhmä.* Teoksessa Muukkonen, Tiina & Paasivirta, Annukka (toim.) *Lupa kehittää. Innostunutta lastensuojelun yhteisöllistä oppimista.* Socca ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 27. Helsinki: Socca ja Heikki Waris -instituutti, 227–240.

- Kukkonen, Harri (2007) Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisten opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kurri, Katja (2005) *The Invisible Moral Order. Agency, Accountability and Responsibility in Therapy Talk*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research nro 260. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laitinen, Merja & Väyrynen, Sanna (2011) Eettiset haasteet lastensuojelun sosiaalityön prosessissa. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–188.
- Lehtovaara, Maija (1992) Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338.
- Linden, Mirja (1999) Terveydenhuollon sosiaalityö moniammatillisessa toimintaympäristössä. Raportteja 234. Helsinki: Stakes.
- Lindqvist, Martti (1992) *Auttajan varjo*. Helsinki: Otava.
- Lindqvist, Martti (2002) Paha, ymmärtämisen rajat ja auttajan varjo. Teoksessa Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) *Pahan kosketus. Ihmissyyden ja auttamistyön varjojen välillä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–191.
- Matthies, Leena (1993) Ekologinen lähestymistapa sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) *Monisärmäinen sosiaalityö*. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 229–246.
- Metteri, Anna (1996) Arjen tieto ja sosiaalityö terveydenhuollon moniammatillisessa työryhmässä – tietojen yhteensovitus. Teoksessa Metteri, Anna (toim.) *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Helsinki: Edita.
- Metteri, Anna (2004) Hyvinvointivaltion lupaukset ja kohtuuttomat tapaukset. Helsinki: Edita.
- Mutka, Ulla (1998) *Sosiaalityön neljäs käänne*. Jyväskylä: SoPhi.
- Perttula, Juha (1994) Fenomenologinen psykologia ja sen tutkimusmetodi. Psykologian lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pohjola, Anneli (2002) Pahan säikeitä auttamistyössä. Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) *Pahan kosketus. Ihmissyyden ja auttamistyön varjojen välillä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–62.
- Pohjola, Anneli (2009) Tabut auttamisen paradoksina. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) *Tabujen kahleet*. Tampere: Vastapaino, 69–89.
- Raitakari, Suvi & Juhila, Kirsi (2011) Moraalinen järjestys ja aikuisuuden odotukset ammatillisessa vuorovaikutuksessa: esimerkkinä mielenterveyskuntoutus. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–214.
- Raitakari, Suvi (2002) Sosiaalityön marginaalisuus – Asiakkuus ja asiantuntijuus modernin ja postmodernin tulkintakehyksessä. Teoksessa Juhila, Kirsi & Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 44–62.

- Raitakari, Suvi (2006) Neuvottelut ja merkinnät minuuksista. Vuorovaikutuksellisuus ja retorisuus nuorten tukiasumisyksikön palaverissa ja tukisuunnitelmissa. Tampere: Tampere University Press.
- Raunio, Kyösti (2000) Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, Suvi (1999) Ajan ja paikan merkittävät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Satka, Mirja (1997) Making Social Citizenship. Conceptual practices from the Finnish Poor Law to professional social Work. Jyväskylä: SoPhi.
- Sipilä, Anita (2011) Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet – tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies 28/2011.
- Soivio, Juha (2004) Kärsimys, lääketiede ja toivo. Esimerkkeinä sepelvaltimotaudin hoito. Teoksessa Honkasalo, Marja-Liisa & Utriainen, Terhi & Leppo, Anna (toim.) Arki satuttaa. Kärsimyksiä suomalaisessa nykypäivässä. Tampere: Vastapaino, 166–190.
- Utriainen, Terhi (2006) Alaston ja puettu. Ruumiin ja uskonnon äärellä. Tampere: Vastapaino.
- Vanhala, Anni (2007) Terveysosiaalityön pilotin loppuraportti. Käytännön opetuksen ja harjoittelun kehittäminen Pikassoksen, Tampereen yliopistollisen sairaalan ja Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitoksen yhteistyöllä 6/2006–12/2007. <http://www.pikassos.fi/julkaisut>. Luettu 20.1.2012.
- Väyrynen, Sanna (2007) Usvametsien neidot. Tutkimus nuorten naisten elämästä huume kuvioissa. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 118.

Professionaalisuus refleksiivisenä toimintana ja kehittämistyön harjoittelu – kokemuksia sosiaalityöntekijäksi kehittymisen haasteista

1 Johdanto

Sosiaalityön syventäviin opintoihin kuuluva käytännön jakso toteutetaan Tampereen yliopiston Porin toimipisteessä kehittämistyön harjoitteluna. Kysymyksessä on sosiaalityön käytännön taitojen opettamisen kannalta uusi avaus, koska jakso kohdentuu selkeämmin kuin muualla nimenomaan kehittämiseen sosiaalityön organisaatioissa. Harjoittelu on rakennettu palvelemaan tekemällä oppimista niin, että opiskelijaa tuetaan ottamaan oma vastuullinen kehittäjän rooli. Hän itse etsii, valitsee ja rajaa ohjaajien tuella kehittämiseen perehdyttävän mielekkään konkreettisen tehtävän. Tehtävä auttaa näkemään sosiaalityön kehittämistarpeita organisaatioiden käytännöissä ja näissä puitteissa neuvottelemaan omasta tehtävästä.

Sosiaalityön opettajina olemme usein kysyneet itseltämme, miten tämä kehittämistyön harjoittelu tukee opiskelijoiden kasvua sosiaalityöntekijöiksi. Pyrin antamaan kysymykseen vastauksia tarkastellen opiskelijoiden raporttien valossa kehittämistyön yhteydessä tapahtuvaa ammatillisuuden omaksumista.

Näkökulmani perustuu pragmatistisen sosiologian toiminnan käsitteeseen, jonka Erkki Kilpinen (2008) tiivistää ilmaisuun 'refleksiivinen habituaalisuus'. Tämä 'refleksiivinen habituaalisuus' voidaan tunnistaa sekä Donald Schönin (1983) ajattelussa että Fritz Schützen (1996) sosiaalityötä professionaalisenä toimintana koskevassa teoriassa. Tätä koskeva teoreettinen tarkastelu muodostaa artikkelini alkuosan. Vertailu muuhun sosiaalityötä toimintana koskevaan teoretisointiin ja tutkimukseen, esimerkiksi koskien termien reflektointi ja refleksiivisyys käyttöä, ei ole tässä yhteydessä valitettavasti mahdollista. Tutkimuksen empiirisessä osassa kuvaan kehittämistyön harjoittelua refleksiivisen ammatitapaisuuden siirtymisen ja kehkeytymisen tilana. Jakso kolme koskee tutkimuskysymyksiä, empiiristä ai-

neistoa ja analyysiä sekä jakso neljä tarkastelun tuloksia. Artikkelin päättyy kehittämistyön opintoja koskevien painotusten pohdintaan.

2 Refleksiivinen habituaalisuus ja professionaalinen toiminta

Donald Schön kritisoi teoksessaan "The Reflective Practitioner. How professionals think in action" (1983) syvällisellä tavalla teknisen rationaalisuuden professiokäsitystä. Kritiikin mahdollistaa erityinen inhimillistä toimintaa koskeva käsitys, jossa toimintaa ja tietoa ei eroteta toisistaan: "Kaikessa arkielämän spontaanissa, intuitiivisessa tekemisessä ilmaisemme erityisellä tavalla tietävämme mistä on kyse. Usein emme osaa sanoa mitä tiedämme. (...) Tietomme on tavalisesti piiloista, se sisältyy implisiittisesti toimintamalleihimme ja tuntumaamme koskien kaikkea sitä, minkä kanssa olemme tekemisissä. Näyttää oikealta sanoa, että tietomme on toiminnassamme." (Mt., 49.)

Juuri tätä toiminnan käsitettä Schön soveltaa professionaalisen toiminnan tarkasteluun: "Samoin professio-ammattilaisen työpäivä perustuu julkilausumattomaan tietämiseen toiminnassa. Jokainen pätevä praktikko voi tunnistaa ilmiöitä (...), joita hän ei osaa kuvata kovinkaan tarkasti ja kattavasti (...) Päivittäisessä työssään hän tekee lukemattomia ilmiöiden laatua koskevia arvioita, joiden täsmällisiä kriteerejä hän ei osaa sanoa, ja hän ilmaisee osaamista, jonka sääntöjä ja menetelmiä hän ei kykene lausumaan julki." (Mt., 49.)

Kyseessä on Erkki Kilpisen (2008, 114) refleksiiviseksi habituaalisuudeksi nimitämä pragmatistisen sosiologian toimintakäsite, jossa toiminta käsitetään samanlaisesti sekä tietoiseksi että habituaaliseksi. Toiminta on yhtä aikaa tietoisuuden valvonnan alainen ja itsestään tapahtuva prosessi. Tavaksi hioutunut tarkoituksenmukainen toiminta ei sulje pois tietoisuuden läsnäoloa. Tietoisuus hallitsee koko toimintaprosessia jatkuvasti, ei vain yhtä tekoa kerrallaan. Näin ymmärrettyinä tapaisuus ('habit') tarkoittaa toiminnan rutiinimaisen luonteen sijasta toiminnan prosessi- ja taipumusluonnetta. (Mt., 114.)

Prosessiluonteen läpäisemässä toiminnan käsitteessä on paikkansa toiminnan rationaalisuudelle ja intentionaalisuudelle, mutta näitä ei ymmärretä habituaalisuuden vastakohtina, vaan ne täydentävät toiminnan inhimilliseksi refleksiivisyudeksi: "intentionaalisuus ilman habituaalisuutta on tyhjää ja habituaalisuus ilman intentionaalisuutta on sokeaa" (Dewey 1922, 40; Kilpinen 2008, 114). Samoin olisi luovuttava toimintaa koskevasta väärästä vastakkainasettelusta päämääriin ja keinoihin (mt., 117). Keinoja välttämättä tarvitse

määrittää suhteessa päämääriin, eikä selkeän tavoitteen puuttuminen tee toiminnasta irrationaalista. (Mt., 119).

Schönin (1983) mukaan teknisen rationaalisuuden rajoittunut näkökulma tyypistää professionaalisen toiminnan (tekniseksi) ongelman ratkaisuksi, tehden mahdottomiksi tavoittaa professionaalisen työn oleellisempaa sisältöä, ongelmien nimeämistä ja kehystämistä, sekä näihin vaikuttavaa oman roolin ja paradigmojen määrittelyä: ”Jotta praktikko voisi muokata ongelmallisesta tilanteesta ongelman, praktikon tulee tehdä tietynlaista työtä. (...) Ongelmallisen tilanteen kehystämistä koskevan ei-teknisen prosessin välityksellä kykenemme järjestämään ja selventämään sekä tavoiteltavia päämääriä että niiden saavuttamiseksi tarvittavia välineitä.” (Mt., 39.)

Teknisen rationaalisuuden mukainen professionaalisuutta koskeva malli aiheuttaa näin professionaalista toimintaa koskevan ”perusteellisuuden ja käytännön merkityksen” ristiriidan (”dilemma of rigor or relevance”). Schön havainnollistaa kyseistä ongelmaa tunnetulla vertauksellaan koulutettujen ammattilaisten erilaisista toimintamaastoista ja näille ominaisista haasteista. Pehmeämmässä, alapuolisessa maastossa on runsaammin ”sotkuja” kuin lujemmassa maaperässä, mutta nämä ”sotkut” ovat inhimillisesti, yhteiskunnan ja asiakkaiden kannalta verrattomasti tärkeämpiä kuin suhteellisen merkityksettömät, teknisen ongelmanratkaisun kohteeksi soveltuvat ongelmat. (Mt., 42.)

Schön pyrkii käytännön tietämistä koskevalla tieto-opillaan (epistemology of practice) auttamaan praktikoita ja tutkijoita irrottautumaan professionaalisen toiminnan eksaktiuden ja käytännön merkityksen välisestä vastakkaisuudesta. Käytännön tieto-oppi asettaa suhteellisen rajatun teknisen ongelmanratkaisun refleksiivisen erittelyn laajempaan yhteyteen, kun se osoittaa meille toiminnan yhteydessä tapahtuvan reflektoinnin (refection-in-action) merkityksen ja tähän liittyvän erityislaatuisen taidon. Samalla antaessaan täyden oikeutuksen toimintaan kytkeytyvälle reflektoinnille, se rohkaisee siihen. (Mt., 69.)

Schönin termi ”knowing-in-action” viittaa yleisesti tietämiseen toiminnassa, ja termi ”reflecting-in-action” viittaa siihen, että otamme tekemisemme ajattelumme kohteeksi toiminnan kestäessä. Vastaavasti termi ”reflecting-in-practice” koskee reflektointia ammatillisessa käytännössä. Termi ”reflection on knowing-in-practice” viittaa siihen, että ammatillaiset refleктоivat, ottavat erityisen pohdinnan kohteeksi käytäntöön kietoutuvan tietämisensä, mikä koskee normeja, arkiteorioita, tilanteiden herättämiä tuntemuksia tai viitekehyksiä. Tämä tapahtuu sekä toiminnan aikana että jälkepäin. (Mt., 68–69.)

Käytännön käsite viittaa professionaalien toimintaan ammatin piiriin kuuluvissa tilanteissa, kuten siihen, millaisia asiakkaita praktikolla on ja millaisia tapauksia hän käsittelee. Toistuvasti kohdattavien ”tapauksen” tai ”projektien”, tai mitä nimitystä näistä käytetäänkin, samankaltaisuudesta muodostuu tyyppejä. Kyky harjoittaa ammattia kytkeytyy näiden tyyppitapausten ja niiden vaihtelun perusteella muodostettuihin odotuksiin, mielikuviin ja tekniikoihin. Yllätysten harvinaisuuteen ja tapausten edustamien tyyppien samankaltaisuuteen perustuva hiljainen (tacit), spontaani, automaattinen tieto tarjoaa ammattilaiselle ja asiakkaille erikoistumiseen liittyviä etuja. Samalla se tuottaa myös haittoja, kuten erillisten ilmiöiden irrottamista kokonaisuudesta tai toimintaa koskevan ajattelun ja huomiokyvyn kapeutumista. (Mt., 68–69.)

Schönin käyttämä teknistä rationaalisuutta laajempi (pragmatistinen) toiminnan käsite tekee mahdolliseksi nähdä, mistä täyteen mittaansa kasvavassa professionaalisuudessa, vapautumisena ”perusteellisuuden ja käytännön merkityksen” ristiriidasta, on kyse. Professionaalista toimintaa käytännön tilanteissa, joille on ominaista epävarmuus, ongelmien epämääräisyys, epävakaus, kunkin tapauksen ainutlaatuisuus sekä arvoja koskevat ristiriidat, voidaan ymmärtää, selittää ja kehittää vain irtautumalla siitä teknisen rationaalisuuden mallin mukaisesta ajattelutavasta, jolla professionaalista toimintaa tarkastellaan ”tiedon soveltamisena”.

Fritz Schützen (1996) sosiaalityötä koskeva teoria linkittyy pragmatistiseen refleksiivisen habituaalisuuden käsitteeseen amerikkalaisten sosiologien Everett Hughesin (1984) ja Anselm Straussin (1993) työn tutkimuksen perinteen kautta (ks. Strauss ja refleksiivinen habituaalisuus, Kilpinen 2000). Schützen mukaan sosiaalityö kohtaa joukon väistämättömiä ja ylittämättömiä ristiriitoja, joita ammatin tulee, kohtalokkaiden virheiden uhalla, käsitellä (virhetyön käsite, Hughes 1984). Ristiriidat koskevat (1) paneutumista laajasti asiakkaan elämänsuuntaa koskeviin kysymyksiin, vaikka työskentely muodostuu monessakin mielessä kalliiksi, eivätkä onnistumismahdollisuudet ole välttämättä suuret (mt., 215–220), (2) asiakassuhteen dialogista avoimuutta ja asiakkaiden tilanteiden erittelyn perusteellisuutta suhteessa kirjaamiskäytäntöihin ja dokumentointiin (mt., 196–215), ja (3) organisaation ristiriitaista luonnetta yhtäältä ammatillisen toiminnan välineenä ja toisaalta toimintaa rajoittavana organisaatiolähtöisenä rationaalisuutena ja kontrollina (mt., 221–226). Lisäksi ristiriidoissa on kyse (4) työn prosessuaalisen kokonaisuuden suhteesta työnjakoon ja erikoistumiseen (mt., 226–228), (5) asiakkaan elämäntilannetta koskevan avoimuuden suhteesta tekniikoiden ja rutiinien varmuuteen ja tehokkuuteen (mt., 229–239) sekä (6) asiakkaan kehittymismahdollisuuksiin tarttumisen suhteesta vallankäyttöön ja asiakkaiden kontrolliin (mt., 239–251). Oi-

keassa tavassa vastata ristiriitoihin on oikeastaan kyse siitä, että ammattilaiset ja asiakkaat tavoittavat yhteiselle työlleen mahdollisimman suuren merkityksellisyysajattelun asiakkaiden elämäntilannetta ja etujen löytymistä.

Oikea linja ristiriitoihin ei löydy itsestään, vaan sen eteen on kollektiivisesti ja yksilöllisesti ponnisteltava muodostaen ammatin sisällä monilla eri tasoilla suhtautumis- ja ajattelutapoja eli periaatteita, joihin ammattilaiset voivat tukeutua (mt., 193–194). Kyse on toiminnan professionaalisen luonteen ylläpitämisestä kyseisten ristiriitojen ja niitä koskevien ”mustavalkoisten” valintatapumusten tiedostamisen kautta. Käsittelen esimerkinomaisesti haasteita, jotka koskevat suhtautumista ristiriitoihin 1, 3 ja 6.

Sosiaalityöntekijä kohtaa asiakkaan tilanteeseen paneutumista ja siitä pidättäytymistä koskevan ristiriidan. Tulisiko sosiaalityön periaatteita noudattaen paneutua syvällisesti asiakkaan tilanteeseen, vai antautua työn vaikeuksien edessä ja ryhtyä asiakkaisiin etäisyyttä ottaen hallinnoimaan viranomaisena asiakkaiden elämää? Sosiaalityön asiakkaiden vaikeudet ovat usein syvällekkäviä, laajoja, vaikeasti hahmotettavia ja kroonisia. Vaikeuksien syitä ei välttämättä tiedosteta, mutta ne ovat silti läsnä. Asiakastapauksittain erityislaatuisia taustasyitä voidaan luonnehtia ”elämänkulun suuntaa koskevan otteen menettämiseksi” (”Verlaufskurvenproblematik”). Elämänotteen kadottaminen on yhteydessä ihmisen identiteettiin ja se muuntuu siten vuorovaikutusta, itsen esittämistä ja sosiaalisia suhteita koskeviksi hankaluuksiksi sekä valitettavan usein myös riippuvuusongelmiksi.

Haasteiden kokonaisuuden sekä identiteetin rakentamiseen, sosiaaliin suhteisiin ja arkielämän toiminnallisuuteen kietoutuvien ilmiöiden käsittely vaatii monien eri ammattialojen asiantuntijoiden yhteistyötä ja työnjakoa. Moninaisten ja raskasteokoisten ongelmien käsittely on myös kallista organisaatiolle ja yhteiskunnalle, resurssija ei ole paljon, eikä työskentelyn onnistumisesta ole takeita. Lisäksi monet asiakkaat ovat sopeutuneita krooniseen tilanteeseen ja puuttumista omaan elämäntapaan saatetaan pelätä, eikä ongelmien käsittely aina välttämättä paranna koettua hyvinvointia. Haastavien asiakastapausten kohdalla voidaan siis perustellusti pidättäytyä ongelmia koskevasta muutostyöstä ja valita lähestymistavaksi ylläpitävä hoiva tai hoito.

Organisaatioilla on sosiaalityölle monia myönteisiä merkityksiä ja tehtäviä ajatellen työn kokonaisuuden jäsentämistä kutakin asiakasta koskevana prosessina ja tähän liittyvää verkostoitumista, mutta organisaation, esimerkiksi sosiaalityötoimen johdon edustama rationaalisuus voi myös asettua ristiriitaan sosiaalityön vaatimusten kanssa. Sosiaalityöntekijän työyksikkö luo puitteet monille käytän-

nöllisesti tärkeille asioille ja toimille, jotka kytkeytyvät hallintoon, hankintoihin ja niukkojen yhteiskunnallisten resurssien jakoon ja joita asiakkaan tilanteen tarkoituksenmukainen selvittäminen ja auttaminen vaativat. Esimerkiksi asiakastyötä ja sen vaiheita koskeva tieto ja muistaminen perustuvat kirjaamiskäytäntöihin, ja tietoa pitää välittää myös toisille ammattilaisille, asiakkaan avustajille ja asiakkaalle itselleen. Professionaalisen (sosiaali)työn rationaalisuus ja työn järjestämisen puitteita koskeva toiminnallinen ja ajatuksellinen rationaalisuus eivät kuitenkaan ole yhteneviä. Palveluyksikön tehtävään liittyvä palvelukontakti ja siihen kuuluva rajattu ongelma irtoavat helposti asiakkaan elämäntilanteen ja kokemuksen kokonaisuudesta. Työskentelyä koskevat aikarajoitteet saatetaan hyväksyä kriitikkömästi pyrkimättä aitoon vuoropuheluun asiakkaan kanssa. Sosiaalityön on pohdittava ristiriitaista suhdettaan organisaatioon, sortumatta sen paremmin organisaation logiikan ja vallan kriitikkömään sisäistämiseen kuin hallinnon yksioikoiseen vastustamiseenkaan.

Professioiden sitoutuminen keskeisiin yhteiskunnallisiin arvoihin, kuten terveyteen, oikeudenmukaisuuteen, olemassaolon merkityksellisyyteen, totuudellisuuteen, yksilölliseen hyvinvointiin ja yksilöiden autonomiaan, tarjoaa heille mandaatin, veloitteen palvelulla asiakkaidensa hyvää ja hyvinvointia. Kun yhteiskunnan tarjoamaa tukea ja palveluja ei ole rajattomasti saatavilla, on tätä koskevat resurssit jaettava, ja resurssien jako myös hallinnoitava. Sosiaalityö osallistuu tähän hallinnointiin ja yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. Pyrkimys asiakkaan yksilöllisen hyvinvoinnin edistämiseen vapaaehtoisessa ja luottamuksellisessa asiakassuhteessa, jossa eritellään tilanneherkästi asiakkaan elämänsuuntaa ja siihen kytkeytyviä ongelmia, toteutuu siis valtiollisen järjestyksen ja hallinnon sääntöjen puitteissa. Kytkeä julkiseen hallintoon ei kuitenkaan saisi olla toimintaa hallitseva periaate, vaan sosiaalityöntekijän tulisi pystyä tarkastelemaan viranomaistoimintaan liittyvän kontrollitehtävän vaikutusta toimintaansa ja käsittelemään työnsä ja julkiseen vallankäyttöön liittyvien tehtävien suhdetta. Tässä on keskeisen tärkeitä tukeutua kunkin asiakkaan elämäntilanteen perusteelliseen ja huolelliseen erittelyyn yhdessä asiakkaan kanssa.

3 Tutkimuskysymykset, aineisto ja analyysi

On selvää, että teknisen rationaalisuuden rajat ylittävää professionaalista, refleksiivistä ammatitapaisuutta ei omaksuta ”tiedon siirtoon” perustuvan mallin mukaisesti, teorioita ja luokittelevaa tietoa oppien. Tärkeämpää on päästä harjoitte-

lun kautta sisälle professionaaliseen käytäntöön ja tähän liittyvään omakohtaiseen kehittämistehtävän työstämiseen ja kehittelyyn sekä toivottavasti myös työn haasteiden kollegiaaliseen käsittelyyn. Kehittämistyön toteutus merkitsee tapahtumia ja kohtaamisia, joissa opiskelija voi jakaa ammattitapaisuutta työorganisaatioiden edustajien kanssa ja kiinnittyä siihen.

Tapahtuuko näin? Periaatteessa kehittämistoiminta sisältää ristiriitoja, jotka muutenkin läpäisevät sosiaalityötä. Emme kuitenkaan tiedä, miten kysymykset sosiaalityön jännitteistä tulevat harjoittelussa esille. Ovatko kehittämistyöt muodostaneet tilan, jossa on tapahtunut sosiaalityön ja opiskelun välistä liikettä siten, että opiskelija on prosessoinut käytännössä havaittuja, sosiaalityölle tärkeitä asioita?

Usein kehittämistehtävä kehystetään organisaation edustajan kanssa varsin teknisesti tai opiskelijan omaan työhön liittyen korostetun käytännöllisesti. Opiskelijoita ei ole myöskään nimenomaisesti ohjattu pohtimaan työhön liittyviä ristiriitoja. Aiheen tähän on kuitenkin saattanut virittää raportin kirjoitusohje, jossa omaa kehittämistehtävää pyydetään kuvaamaan alan ja organisaation kehittämisen ja sen lähihistorian yhteydessä. Minua kiinnostaa, miten opiskelijat ovat kokemuksissaan tuoneet esille sosiaalityön refleksiivisen ammatillisuuden omaksumiseen liittyviä seikkoja ja havaintoja, kuten kehittämiseen yhteydessä olevia ristiriitoja, jännitteitä, omaa suuntautumistaan asiakkaisiin ja kollegoihin.

Kehittämistyön opintojen arviointi opintosuorituksena perustuu raporttiin kehittämistyöstä, koska ”huolellisesti rajattu ja yhteyksissään ymmärretty, sekä organisaation kanssa hallitussa yhteistoiminnassa tehty kehittämistyö pystytään raportoimaan uskottavasti, selkeästi ja havainnollisesti” (katkelma kehittämistyön arvioinnin kriteerejä koskevista ohjeista). Tarkasteluni perustuu opiskelijoiden vuosina 2008–2011 tekemiin kahteenkymmeneenviiteen kehittämistyön raporttiin.

Raportteihin keskittyminen aineistona luonnollisesti rajoittaa tarkastelua. Kyse on valikoiduista, opiskelijan itsetietoisuuden läpäisemistä kokemuksista, jotka hän on vaihtelevin kriteerein valinnut kirjattavaksi. Aineisto edustaa ja korostaa oppimisen formaalia ja virallista puolta ja vielä niin, että refleksiivisen ammattitapaisuuden omaksuminen ei ollut kehittämistyön opintojen julkilausuttuna tavoitteena. Koska tietämisessä käytännöissä on vain vähäisessä määrin kyse julkilausutusta tietämisestä, on selvää, että kehittämistyön raporteissa ei juurikaan näy sosiaalityön ristiriitojen tietoista käsittelyä. Opiskelijan suhteen rakentumista refleksiiviseen ammatillisuuteen onkin etsittävä varsin pienistä merkeistä, liittyen esimerkiksi siihen, miten opiskelija on suuntautunut kehittämistyössä. Onko ra-

porteissa merkkejä suuntautumisesta asiakkaisiin ja toisiin sosiaalityöntekijöihin tämän suuntautumisen tukena, ja millaisia nämä ovat?

Olen ensin lukenut kaikki raportit läpi ja ottanut lähempään tarkasteluun sel-laiset tekstikohdat, joissa esiintyy ammatillisuuden omaksumisen kannalta mer-kityksellistä pohdintaa, havaintoja tai kannanottoja. Tämän jälkeen katsoin, mitä edelliseen liittyviä ulottuvuuksia opiskelijoiden tekstikatkelmat edustivat ja luo-kittelin materiaalin tältä pohjalta. Ulottuvuudet, kuten pelkistävä sanonta kuuluu, ”nousivat aineistosta” ilmiöinä, joissa saatoin ”nähdä” edellä luonnehtimiani teo-riapitoisia ulottuvuuksia.

Lisäksi jäsensin aineistoa lisäksi ottamalla huomioon kehittämistyön tekijän organisaatiojäsenyyden: tehtiinkö kehittäminen itselle tutulla omalla työpaikal-la vai itselle vieraammassa ympäristössä. Oletettavasti työsuhte organisaatioon määrittää aiheen valintaa ja kehittämistyön tekemistä sosiaalisena tilana liittyen ammatillisuutta koskevien sosiaalisten odotusten ja niitä koskevan omakohtaisen suhteen muodostamiseen. Jaoin aineiston kahteen ryhmään: (1) kehittämistyö toteutettiin omassa organisaatiossa, joko suhteellisen vakituudessa työsuhteessa tai opiskeluaikaisiin sijaistuksiin liittymisen, (2) kehittämistyö tehtiin itselle vie-raassa organisaatiossa.

4 Kehittäminen ammatillisuuden omaksumisen foorumina

Noin puolet (13 työtä) kehittämisistä liittyi jollakin tavalla opiskelijan omaan (palkka)työhön, mukaan lukien sosiaalityöntekijän sijaisena tehdyt kehittämiset. Osa oli sosiaalialan työkokemuksta runsaasti omaavien opiskelijoiden kehittämisetä, jotka linkittyivät tekijän vakituiseen tai määräajaiseen palkkatyöhön. Tällainen kehittäminen saattoi koskea esimerkiksi vammaispalveluiden sosiaalityön uuden organisaatiomallin kehittämistä, lastensuojelun suunnitelmaa osana kunnan hy-vinvointipoliittista ohjelmaa, selvitystä sosiaali- ja terveystoimen ja sosiaali- ja ter-veysjärjestöjen yhteistyöstä, hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä pitkäaikaistyöt-tömien eläkkeelle siirtymisen helpottamisessa tai sijoitetun lapsen vanhemmille tarkoitettua opasta.

Toinen puoli kehittämisistä (12 työtä) oli tehty selvemmin vieraalla maaperäl-lä, itselle uudessa organisaatiossa, johon ei ollut työsuhdetta. Nämä kehittämiset koskivat esimerkiksi vertaistuen mallin kehittämistä omaishoitajayhdistyksessä, päihde- ja mielenterveyskannan arviointia, mielenterveysalan järjestön kyselyä yhteistyötahojen odotuksista, arviointitutkimusta päihde- ja mielenterveysasioi-

den käsittelyn työparimallista kotihoidossa, arviointia aikuissosiaalityön ammatti- ja tehtävä rakennehankkeesta ja palvelukeskuksen asiakaspalautekyselyä.

Kehittämistöiden raporteissa oli sellaisia pohdintoja tai mainintoja, joilla katsoin olevan yhteyttä refleksiivisen professionaalisuuden omaksumiseen. Nämä koskivat esimerkiksi kehittämistyön yhteydessä koettua sosiaalityöntekijöiden kollegiaalisuutta ja tähän liittyen kehittämistyön suhdetta opiskelijan uraan sosiaalityöntekijänä. Lisäksi ne käsittelivät sosiaalityön omien pyrkimysten, kuten kumppanuus asiakkaiden kanssa, suhdetta sosiaalityötä rajoittaviin tekijöihin tai ajattelutapoihin, jotka nimesin tulkinnassani refleksiivistä toimintaa rajoittuneemmaksi tekniseksi rationaalisuudeksi.

Kehittämistyö, joka kytkeytyi opiskelijan omaan työhön pitkäaikaisena sijaisena ja joka koski eläkemahdollisuuksien selvittelyä työmuotona, oli avannut oivan tilaisuuden kokea vahvaa kollegiaalisuutta. Opiskelija toi esille ammattilaisten jakaman lähestymistavan omaksumiseen liittyviä prosesseja ja työn merkitystä sosiaalityöntekijänä toimimisen kannalta myös vastaisuudessa: *”(tämä) työ on jäänyt eräällä tapaa kahden iäkkäämmän työntekijän omaisuudeksi, jota he ovat suvereenisti hoitaneet ja johon olen itse päässyt tutustumaan vuodesta 2007 alkaen käytännön opiskelun ja kesätyön ansiosta. Nyt, kun nämä kaksi työntekijää ovat jäämässä pois työelämästä, haluan tällä työlläni tehdä eläkeselvittelytyötä läpinäkyväksi ja myös tuoda esille näiden työntekijöiden asiantuntijuutta ja hiljaista tietoa työstä, joka on useimmille vierasta.”* Opiskelija oppi työntekijöiden esimerkkiä seuraamalla: *”Seuratessani (ohjaajan) työskentelyä yksin ja parityönä työvoimaneuvoja X:n kanssa opin suunnattomasti sosiaalityöstä ja eläkeselvittelystä. Imin tietoa, käytäntöjä ja tunnelmia itseeni ja reflektoin niitä myös (ohjaajan nimi) kanssa.”*

Sijoitettavan lapsen vanhemmalle suunnattavaa opasta tehneen opiskelijan työ oli ehkä vähemmän itseohjautuvaa, mutta sekin sai mielekkyyttä kytkennästä yhdessä määriteltyn toiminnalliseen hyödyllisyyteen: *”Yksi kehittämistyötäni huomattavasti helpottava asia oli se, että sain lastensuojelun kehittämissyksiköltä selkeän ajatuksen siitä, mitä he toivovat minun tekevän. Näiden ohjeiden pohjalta oli helpompaa lähteä rakentamaan kokonaisuutta aiheesta, joka oli minulle kuitenkin melko vieras ennen kehittämistyön alkua.”*

Opiskelija, joka oli ollut kehittämässä omaishoitajien vertaistuen toimintamallia itselleen uudessa organisaatiossa, sai mahdollisuuden ottaa oman paikkansa uutta luovien ammattilaisten joukossa ja osallistua tähän liittyvään osaamisen siirtoon: *”Toinen irtisanoutuneista oli projektin toiminnanjohtaja, joka vei mukanaan paljon hiljaista tietoa projektitoiminnasta yleensä sekä tämän nimenomaisen pro-*

*jektin tiimoilta. Ihailtavan hyvin nykyinen projektivastaava kuitenkin kokosi leväl-
lään olevan paketin ja toiminta jatkui. Luonnollisesti edellä mainitut tapahtumat
koskettivat myös omaa osallistumistani ja muuttivat kehittämistyön tekemisen ai-
kataulua. Projektin päättyessä omaishoidon tukimalli kokonaisuudessaan ja pro-
jektin muut saavuttamat tulokset esitellään rahoittajalle. Raporttiani voitaneen
jossain muodossa käyttää siinä yhteydessä hyväksi.”*

Millä tavoin raporteissa tuli esille pyrkimys ottaa huomioon asiakkaiden
näkökulmaa teknistä rationaalisuutta ylittävästi? Eläkeselvitystyötä mallinta-
nut opiskelija korosti työn tarpeellisuutta nimenomaan asiakkaiden kannalta:
*”Työ on erittäin tarpeellista, tärkeää ja tekijöilleen palkitsevaa. (...) hankkeessa
tehdään tarpeellista työtä, jotta asiakkaat pääsisivät sen etuuden piiriin, joka
heille kuuluu, eli työttömyyskorvaukselta työkyvyttömyyseläkkeelle.”* Omaishoi-
tajien vertaistukeen perustuvan toimintamallin kehittelyyn osallistunut opis-
kelija oli työssään jatkanut aikaisempiin kokemuksiinsa liittyvää sosiaalityön
ja organisaatioiden näkökulmien erilaisuutta koskevaa pohdintaa ja saanut
lisää luottamusta asiakaslähtöiseen työöteeseen: *”Thastuin innovatiiviseen il-
mapiiriin ja ihmisläheiseen työöteeseen. Perusturvan vammaispalveluissa
olin pettynyt tapaan millä omaishoitajuuksasioita hoidettiin: hakemusten pit-
kät käsittelyajat, tiukat kriteerit omaishoidontuen maksamiselle ja miltei ole-
maton omaishoitajien muu tukeminen. Mietin, mikä taho voisi tukea kaikkia
omaishoitajia. Julkisen puolen tukimuodoissahan huomioidaan vain viralliset
omaishoitajat eli omaishoidontukea saavat. Vaikuttaa, että projekti X on nyt
korjaamassa montaa mieltimääni epäkohtaa. (...) vahva usko projektin tavoit-
teiden toteutumiseen tuo projektissa tehtävään työhön sellaiset toivon ulottu-
vuudet, joista kuntapuolella voidaan vain haaveilla. Kehittämistyö vahvisti
omaa työnäkyä asiakaslähtöisen sosiaalityön tekemiseksi: ”Projektissa saamani
kokemuksen ja lukemani lähdemateriaalin perusteella näyttää siltä, että ver-
taistuki antaa paljon voimia arjessa jaksamiselle. Se näyttää vapauttavan voi-
mia, joita tarvitaan, kun kohdataan muutoksia. Positiiviset viestit ja kokemus-
ten vaihtaminen antavat toivoa ja sitä kautta voimia jaksaa.”*

Kehittämistyö saattoi myös nostaa pintaan sosiaalityön tarpeiden ja orga-
nisaation todellisuuden ristiriitoja ja virittää tätä koskevaa pohdintaa ilmaisten
samalla jopa sosiaalityötä koskevaa toivottomuutta. Sosiaalityön tehtäväraken-
nehankkeen arvioinnista työnsä tehnyt opiskelija kysyi raporttinsa otsikossa
*”Onko kuntakontekstissa sosiaalityö vain toimeentulotukea, aktivointia vai ai-
kuissosiaalityötä?”* Hän oli kokenut kipeästi hankekehittämisen ja sosiaalityön

pyrkimysten ristiriidan: ”Luottamukseni hankkeeseen alkoi jossain vaiheessa horjua, erityisesti hankkeen aikaisten sosiaalityöntekijöiden vähentymisen johdosta. Miten lähes pelkkään toimeentulotukihakemusten käsittelyyn painottuva työ on mahdollista saada muuttumaan asiakaslähtöisempään suuntaan entistä pienemmällä työntekijämäärällä? Miten tehtävärakenteet voivat selkiytyä, jos edelleen molempien ammattiryhmien, sekä kanslistien että sosiaalityöntekijöiden, täytyy panostaa suurin osa työstään toimeentulotukihakemuksiin? Pystytäänkö tiimirakenteella korvaamaan riittävästi työntekijöiden puutetta huomioiden, että henkilökemiat osoittautuivat haastatteluissa yhdeksi suurimmista ongelmista perusturvassa?” Opiskelijan havainnoissa voidaan erottaa ristiriita hankkeen tekniseksi rationaalisuudeksi tulkittavan viitekehysten ja toimintaa koskevan laajemman lähestymistavan ja pohdinnan välillä.

Monelle opiskelijalle kehittämissä työ vaikutti olevan rajoittuneesti teknis-käytännöllinen projekti ja prosessi. Mahdollisia havaintoja, ristiriitoja tai korostuksia asiakkaiden tarpeisiin vastaamisessa ja tähän liittyen ammattitapaisuuden omaksumisessa ei tullut esiin. Joku saattoi kertoa, että työ opetti paljon, mutta ei kertonut kuitenkaan mitään. Opintosuorituksen hyväksymisen edellytyksenä ollut oppimisen pohdinta oli näin jäänyt varsin muodolliseksi. Hankittua kokemusta oli vaikeaa tulkita ammattitapaisuuden siirtymiseksi tai pohdinnaksi.

Sekä sosiaalityön kollegiaalisuutta että teknisen rationaalisuuden ylittäviä sosiaalityön pyrkimyksiä koskevien mainintojen kvantitatiiviset jakautumat on esitetty organisaatiojäsenyyden mukaan taulukossa 1.

TYÖN LIITTYMINEN OMAAN PALKKATYÖHÖN	KOLLEGIAALISTA OSAAMISEN JAKAMISTA	KOLLEGIAALISTA OSAAMISEN JAKAMISTA	TEKNISTÄ RATIONAALI- SUUTTA LAAJEMPISUUTTA PYRKIMYS	TEKNISTÄ RATIONAALI- LAAJEMPI PYRKIMYS	YHTEENSÄ
	Kyllä (mainittu)	Ei (mainittu)	Kyllä (mainittu)	Ei (mainittu)	
Liittyy	4	9	11	2	13
Ei liity	4	8	10	2	12
Yhteensä	8	17	21	4	25

Taulukko 1. Kollegiaalista osaamisen jakamista ja teknisen rationaalisuuden ylittäviä pyrkimyksiä koskevien mainintojen lukumäärät kehittämissä työ raporteissa organisaation jäsenyyden mukaan.

Havaitsin teknisen rationaalisuuden ylittäviä sosiaalityön pyrkimyksiä valtaosassa raportteja. Neljässä raportissa näin ei kuitenkaan ollut. Sisältöjä, jotka ilmensivät sosiaalityöntekijöiden näkökulmien ja lähestymistapojen keskinäistä jakamista, oli noin kolmasosassa raporteista. Suurimmassa osassa raportteja ei siis esiintynyt tällaisia mainintoja. Organisaatiojäsenyydellä ei näyttänyt olevan yhteyttä kehittämistyön merkitykseen oppimisen tilana.

5 Johtopäätökset

Asian luonteen mukaisesti opiskelijoiden kehittämistyön raporteista ei ollut yksinkertaista tunnistaa toimintaan kytkeytyvää tietämistä ja työn haasteiden käsittelyä. Oli tarkkailtava varsin pieniäkin merkkejä refleksiiviseen professionaalisuuteen liittyvistä sosiaalityön pyrkimyksistä. Kyse oli sosiaalityön intentioista, jotka törmäsivät sellaiseen rajoittuneempaan viitekehukseen, jota luonnehdin tekniseksi rationaalisuudeksi. Opiskelijat saattoivat työssään jatkaa aikaisempiin kokemuksiinsa liittyvää sosiaalityön ja organisaatioiden näkökulmien erilaisuutta koskevaa pohdintaa. Useimmissa töissä käsiteltiin siten sosiaalityön tärkeiden periaatteiden, kuten kumppanuus asiakkaiden kanssa, suhdetta sosiaalityötä rajoittaviin tekijöihin tai ajattelutapoihin.

Oli kuitenkin myös raportteja, jotka tuntuivat liikkuvan pelkästään teknisen rationaalisuuden ”kovalla maaperällä”. Tällöin kehittämistyö vaikutti olevan rajoittuneesti teknis-käytännöllinen projekti ja prosessi, joka ei ollut nostanut esille asiakkaiden tarpeisiin vastaamista tai ammatillisuuden omaksumista koskevia havaintoja, ristiriitoja tai korostuksia. Sosiaalityön refleksiivinen ammatillisuus näytti olevan mielenkiintoisessa suhteessa hankekehittämiseen. Silloin kun kehittämistyö tavalla tai toisella liittyi hankkeeseen, hanke muodosti ikään kuin puitteet sosiaalityön tavoitteille ja lähestymistavalle niin, että opiskelijat joko jumittuivat hankkeen rationaalisuuteen tai sitten erottivat toisistaan hankkeen ja sosiaalityötä koskevan laajemman lähestymistavan.

Kehittämistyön harjoittelu avaa kaikesta päättäen mahdollisuuksia omaksua refleksiivistä ammattitapaisuutta. Käytetäänkö näitä mahdollisuuksia täysimääräisesti hyväksi? Miten professionaalisuutta koskeva ajatus toimintaan kietoutuvasta reflektiosta voitaisiin ottaa nykyistä paremmin huomioon? Miten vastaamme toiminnan professionaalisen luonteen ylläpitämistä koskevaan haasteeseen tiedostaa ja käsitellä työhön liittyviä ristiriitoja ja niitä koskevia ”mustavalkoisia” valintatapuuksia? Kehittämistyö avaa hyviä mahdollisuuksia käsitellä näitä haasteita

työn arjen tasolla konkreettisesti. Organisaatiojäsenyydellä ei näyttänyt olevan yhteyttä kehittämistyön merkitykseen oppimisen tilana.

Kaikesta päättäen kehittämistyön harjoittelua ja siihen liittyvää opetusta on kuitenkin kehitettävä. Kehittämistöiden yhteydessä olisi käsiteltävä nykyistä järjestelmällisemmin, luovasti ja realistisesti sosiaalityön haasteita. Sosiaalityön ris-tiriitoja ajatellen opetuksessa voitaisiin kiinnittää erityistä huomiota kysymyksiin, jotka koskevat sosiaalityön mahdollisuuksia paneutua asiakkaan elämänotteen vahvistamiseen ja tarttua asiakkaan kehittymisen mahdollisuuksiin niukkojen resurssien puitteissa sekä kysymyksiin, jotka koskevat asiakassuhteen dialogista avoimuutta, elämäntilanteen erittelyn perusteellisuutta, organisaatiota välineenä ja asiakaskohtaisen työn kokonaisuutta. Koska mainintoja kollegiaalisuuden koke-muksista sosiaalityöntekijöiden näkökulmien ja lähestymistapojen keskinäisenä ja-kamisena oli itse asiassa vähemmistössä raporteja, olisi kenties erityistä huomiota kiinnitettävä sosiaalityöntekijöiden yhteisen näkemyksen muodostamiseen ja tästä saatuihin omakohtaisiin kokemuksiin.

Kirjallisuus

- Dewey, John (1922) *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Hughes, Everett C. (1984) *The Study of Occupations*. In Everett C. Hughes *The Sociological Eye: Selected Papers*. New Brunswick, NJ: Transaction, 283–297.
- Kilpinen, Erkki (2000) *The Enormous Fly-Wheel of Society: Pragmatism's Habitual Conception of Action and Social Theory*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 235. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kilpinen, Erkki (2008) *John Dewey, Georg Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat*. Teoksessa Kilpinen, Erkki & Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami (toim.) *Pragmatismi yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus University Press, 91–132.
- Schütze, Fritz (1996) *Organisation-zwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. In Arno Combe & Werner Helsper (hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 183–275.
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Maurice Temple Smith.
- Strauss, Anselm L. (1993) *Continual Permutations of Action*. NY: Aldine de Gruyter.

Opiskelijat sosiaalityön käytäntöjen tutkijoina – käytäntötutkimuksen hämäryydestä hienoihin oivalluksiin

1 Johdanto

Millä tavoin sosiaalityön tutkimuksellisia ja ammatillisia valmiuksia pitäisi opettaa, jotta sosiaalityön ytimessä oleva käytäntöyhteys muodostuisi eläväksi, alan tiedon-
tuotantoa lisääväksi, paikaksi sosiaalityön oppialalle? Tämä kysymys on tieteelli-
sesti sosiaalialan keskeisimpiä kysymyksiä. Sosiaalityön tutkimuksen kiinteä yhteys
käytännön työhön varmistaa alan ammatillisen sekä tutkimuksellisen kehityksen.
(Ks. myös Krok sekä Laasi & Koivisto tässä teoksessa.) Artikkelissani tarkastelen
tätä kysymystä käytäntötutkimuksen opetuksen näkökulmasta. Helsingin yliopis-
ton sosiaalityön opetuksessa on ollut käytäntötutkimuksen opintokokonaisuus
vuodesta 2008 lähtien. Sen pedagogisena tavoitteena on vastata käytäntötutki-
mukselliseen haasteeseen, luoda elävä vuoropuhelu ammattikäytäntöjen ja tutki-
muksen välille sekä tukea sosiaalityöntekijöiksi opiskelevia tutkivan ja dialogisen
oppimisen (Hakkarainen ym. 2004; Paavola & Hakkarainen 2005) käytäntöihin.
Opintojakso poikkeaa muista sosiaalityön käytännön opetuksen opintokokonai-
suuksista kokonaisen empiirisen tutkimusprosessin läpiviemisessä, jossa korostu-
vat opiskelijoiden oma vastuullisuus ja itseohjautuvuus. Aiemmat sosiaalityön käy-
tännön opetuksen jaksot ovat luoneet opiskelijoille näkemyksen työympäristöstä
ja sosiaalityöntekijän tehtävistä. Käytäntötutkimuksen opintojakso tutustuttaa
opiskelijat uudelleen tiedon luomisen prosessiin, jossa he joutuvat vääjäämättä
oman osaamisensa ja mukavuusalueensa ulkopuolelle.

Sosiaalityön opetus ja tutkimus ovat oppialan varhaisvaiheista alkaen olleet
läheisessä ja jopa jännitteisessä yhteydessä sosiaalityön käytäntöihin (esim. Mäki
2006). Opetuksen, käytännön ja tutkimuksen kolmiyhteyttä on pidetty sosiaali-
työlle ominaisena ja välttämättömänä (esim. Rajavaara 2005; Karvinen-Niinikos-

ki 2005). Samanaikaisesti, kun sosiaalityön yliopistollista koulutusta kehitettiin 1960-luvulta lähtien, painotettiin myös uudenlaisen tiedonmuodostuskulttuurin tarvetta. Kehittämistyössä pidettiin tärkeänä opetuksen ja käytännön yhteyksien löytämistä, ja myös tutkimuksen ja käytännön yhteyksien toivottiin viriävän. (Rajavaara 2005, 55–53.) Sosiaalityön yliopistokoulutukseen lanseerattiin 1980-luvulla sosiaalityön projektiopinnot (esim. Matthies 1994; Närhi 1997; myös Rostila tässä teoksessa) joilla tavoiteltiin opiskelijoiden ja käytännön työntekijöiden yhteistä työskentelyä rajatun ongelman ratkaisemiseksi. Määrätietoisesta sosiaalityön kehittämistyöstä kertoo se, että 1990-luvun alussa käytännön, opetuksen ja tutkimuksen rakenteita haluttiin vahvistaa perustamalla yliopistojen sijaintikaupunkeihin opetussosiaalikeskuksia. Myöhemmin niiden viitoittamana perustetut sosiaalialan osaamiskeskukset sekä pääkaupunkiseudulla olevat Heikki Waris - ja Matilda Wrede -instituutit ovat edelleen olleet ratkaisevasti viemässä eteenpäin opetuksen, käytännön ja tutkimuksen yhteyksiä. (Ks. Rajavaara 2005, 58.)

Tarve käsitteellistää sosiaalityön teorian sekä käytännön yhteyttä ja käytäntöihin kiinnittyvää tutkimusta ei ole poistunut (myös Vanhala & Krok tässä teoksessa). Suomalaiseen sosiaalityön opetukseen, tutkimukseen ja kehittämiseen otettiin 2000-luvun alkupuolella käyttöön käsite *sosiaalityön käytäntötutkimus* (Shaw 1999; Satka ym. 2005). Käsitteenä se on vielä paikkaansa ja rajojaan hakeva. Esitän tässä artikkelissa käytäntötutkimuksen mallin sellaisena, kuin sitä sovelletaan opetuksessamme.¹ Käytäntötutkimusta voi luonnehtia tutkimukseksi, jolla on tietoinen käytäntösuhde ja tavoitteena käytäntörelevanssi sekä tiedonmuodostukseen nähden eri toimijoiden tietäjäsubjektin aseman huomioiva lähestymistapa.²

Tässä artikkelissa tutkin sosiaalityön käytäntötutkimuksen opetusta analysoimalla vuoden 2010 sosiaalityön suomenkielisten³ maisteriopiskelijoiden käytäntötutkimusopintojaksolla laatimia raportteja ja esseitä. Opetuksessa syntyviä opiskelijoiden laatimia tekstejä on sosiaalityön tutkimuksessa analysoitu systemaattisesti hyvin vähän, vaikka ne tarjoavat tärkeää informaatiota sosiaalityön ammatillisissa valmiuksissa kehittämisestä sekä toki myös opetuksen laadusta ja tarkoituksenmu-

1 Kiitän tekstiäni eteenpäin vievistä huomioista kollegoitani Ilse Julkusta, Pirkko-Liisa Rauhalaa, Synnöve Karvinen-Niinikoskea ja Laura Ylirukkaa.

2 Tästä keskustelusta kiitokset professori Synnöve Karvinen-Niinikoskelle.

3 Helsingin yliopiston sosiaalityön oppiaineella on vastuu suomenkielisen opetuksen lisäksi ruotsinkielisestä sosiaalityön maisteritutkinnosta. Sosiaalityön käytäntötutkimusopintojaksolla luento-opetus on kaksikielistä: suomenkieliset ja ruotsinkieliset opiskelijat ovat yhteisillä suomen ja ruotsin kielisillä teorialuennoilla, mutta saavat tutkimuksen ohjausta joko suomeksi tai ruotsiksi. Tässä artikkelissa analysoin vain suomenkielisiä tutkimuksia.

kaisuudesta. Tavoitteenani on kuvata sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson pedagogisia tavoitteita, selvittää millaisia tutkimuksia opintojaksolla tehtiin sekä analysoida sitä, millainen tutkijuuteen, oppimiseen ja ammatillisuuteen kytkeytyvä prosessi käytäntötutkimuksen tekeminen on opiskelijoille ollut. Artikkelini lopussa pohdin sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson merkitystä sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden vahvistumisessa.

2 Sosiaalityön käytäntötutkimus ja dialogisen oppimisen malli

Sosiaalityön käytäntötutkimus -käsitteelle ei ole toistaiseksi esitetty selkeää määritelmää ja eri yhteyksissä se käsitetään ja määritellään eri tavoin. Painotukset vaihtelevat sen mukaisesti, kuinka läheisesti tutkimuksen tekijät ovat kiinnittyneinä käytäntöön, vai nähdäänkö käytäntöjen tutkiminen laajempaan tiedonmuodostuksen prosessina. (Saurama & Julkunen 2009, 294.) Suomalaisen sosiaalityön käytäntötutkimuksen muotoutuminen on jatkunut vuonna 2005 ilmestyneen Sosiaalityön käytäntötutkimus tutkimusantologian (Satka ym. 2005) jälkeen voimakkaasti. Kansainvälisesti suomalainen sosiaalityön käytäntötutkimus on saanut osakseen kiinnostunutta huomiota erityisesti eurooppalaisissa keskusteluissa (esim. European Conference for Social Work Research, Oxford 2011 & Basel 2012).

Opetuksen näkökulmasta ja opiskelijoiden hämmennyksen vähentämiseksi sosiaalityön käytäntötutkimuksen eroa perinteiseen sosiaalityöntutkimukseen on ollut välttämätöntä tehdä. Perinteisesti käytäntö ja tutkimus on pyritty pitämään erillään toisistaan täydentävinä alueina; tutkimus tarjoaa tietoa ja tutkittuja työmaille käytännölle ja käytäntö tarjoaa empirian, jossa tutkija voi kerätä aineistoaan ja testata hypoteesejaan. Sosiaalityön käytäntötutkimuksessa erontekoa ei kategorisesti tehdä, vaan tutkijat, käytännön toimijat ja asiakkaat työskentelevät tiedonmuodostusprosessissa yhdessä. (Saurama & Julkunen 2009; Goldkuhl & Julkunen 2011; Julkunen 2011; Driessens ym. 2011; Austin ym. 2012.) Oppimisen näkökulmasta tällaista toimintaa kutsutaan *tutkivaksi* ja *dialogiseksi oppimiseksi* (ks. Paavola ym. 2004). Avaan näitä kahta sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson toiminnallista ulottuvuutta seuraavaksi.

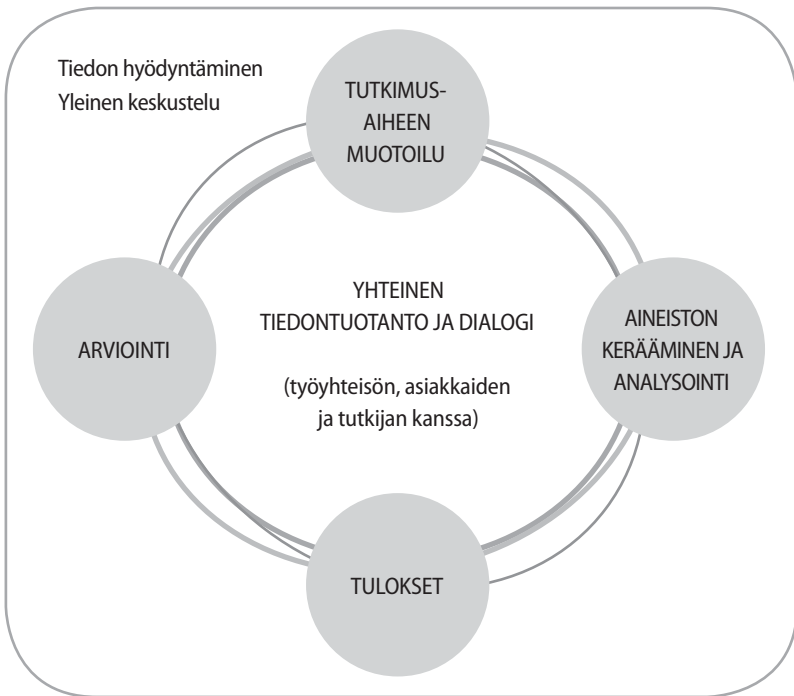
Sosiaalityön käytäntötutkimus tähtää arkisissa työkäytännöissä ja työssä kohdatuissa ilmiöissä kertyvän ja tuotetun tiedon systemaattiseen keräämiseen ja analysointiin sekä eri toimijoiden yhteiseen reflektointiin ja tiedon käsitteellistämiseen. *Yhteinen tiedonmuodostus* on keskeinen elementti käytäntötutkimuksessa. Käytäntötutkimuksessa voidaan hyödyntää hyvin monenlaisia aineistoja ja aineis-

tonkeruutapoja, joiden valintaan vaikuttavat tutkittavan ilmiön ominaispiirteet ja tutkimuksen tavoitteet. (Julkunen 2011, 63; Uggerhøj 2011, 46.)

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen tunnusomainen paradigma ei ole kovin tarkkarajainen. Sitä on luonnehdittu avoimesti uutta hakevaksi ja muutokseen sitoutuneeksi tutkimusorientaatioksi (Saurama & Julkunen 2009, 307). Sosiaalityön käytäntötutkimus saa tukea useasta teoriaperinteestä. Vahvimmin ja luontevimmin käytäntötutkimus paikantuu pragmatistiseen tieteenperinteeseen ja abduktiivisen päättelyn aineistolähtöiseen tiedonmuodostuksen logiikkaan (Paavola ym. 2009). Myös praktista ja tulkinnallista tiedonintressiä voidaan käytäntötutkimuksessa pitää vahvana. Siinä on vaikuttaita sosiaalityölle ominaisesta kriittisestä ja emansipatorisesta tiedonintressistä pyrkiessään selvittämään ihmisten käsitysten taustalla usein piilossa olevia tekijöitä, jotka saattavat ohjata toimintaa. Näitä ovat esimerkiksi vallankäyttö, ennakkoluulot tai ennako-oletukset. Käytäntötutkimuksella on yhteydet myös toimintatutkimukseen ja kehittävän työntutkimuksen traditioihin sekä kriittiseen reflektiivisyyteen. (Fook 2004; Satka ym. 2005.)

Pragmatistiseen tiedon ja tietämisen luonteeseen nojaten sosiaalityön käytäntötutkimuksen tutkimusmetodologiset valinnatkaan eivät ole erityisesti tutkimustraditioihin sitoutuneita (Saurama & Julkunen 2009, 303). Käytäntötutkimusta voi tehdä hyvin monenlaisin menetelmin. Sosiaalityön käytäntötutkimuksessa keskeistä on rakentaa uudenlainen suhde tiedon, tietämisen ja käytäntöjen välille, missä erilaiset todellisuuden jäsentämisen muodot, tiedon lajit, ovat keskenään tasa-arvoisia ja tavoitteena on, että tutkimusperustainen ja käytäntölähtöinen asiantuntemus ovat tasaveroisia. (Mt., 310.) Erityisesti palvelujen käyttäjien osallisuus tiedon tuottamisen prosesseissa on nostettu viime vuosina tärkeään asemaan (esim. McLaughlin 2007; Shaw 2011). Sosiaalityön käytäntötutkimuksessa on lähdetty systemaattisesti työskentelemään kohti yhteistutkimuutta, jossa palvelujen käyttäjät, työntekijät, kehittäjät ja tutkijat työskentelevät yhteistoiminnallisesti (esim. Keskinen ym. 2012).

Käytäntötutkimuksen ideaalimallissa (kuvio 1) tutkimusaiheen muotoilu, aineiston kerääminen ja analysointi, tuloksista keskustelu ja tutkimuksen arviointi tapahtuvat yhteisessä tiedontuotannossa työyhteisön ja asiakkaiden kanssa kommunikaatiosuhteeseen ja dialogiin asettuen. Pyrkimyksenä on, että prosessi olisi jatkuvaa yhteisöllistä kriittistä tutkimusta ja reflektiota (ks. tutkivan oppimisen malli Hakkarainen ym. 2004, 299–303; Julkunen 2011, 62). Yleinen keskustelu – julkisuus – on läsnä koko ajan tutkimusprosessiin osallistujien olemismaailmassa vaikuttaen tutkimuksen muotoutumiseen.



Kuvio 1. Käytäntötutkimuksen sykli

Käytäntötutkimuksessa on tärkeää ymmärtää ammatillisten toimijoiden, asiakkaiden sekä tutkimusta tekevien tasavertainen rooli tiedon tuottamisessa, muodostamisessa, muokkaamisessa, jäsentämisessä, analysoinnissa ja tiedon käytettävyyden arvioinnissa (ks. Nowotny 2003; Austin ym. 2012). Käytäntötutkimus ruokkii yhteistoiminnallista tiedonmuodostusta, joka erottaa sen niin sanotusta perinteisestä tutkimuksen syklistä, jossa yksittäisen tutkijan (tai tutkimusryhmän) tutkimus etenee tutkimusaineistojen keräämisen ja analysointivaiheen jälkeen raportointiin ja tutkimuksen arviointiin, ja vasta tämän jälkeen tutkimuksen kohteet pääsevät kenties tuomaan omat näkökulmansa esiin. Käytäntötutkimuksen tarpeet ja ideat rakennetaan käytäntösuhteessa, toimijoiden havaintoja ja kokemuksia reflektioivissa ja problematisoivissa keskusteluissa.

Sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson pedagoginen ajattelu pohjaa *tutkivan* ja *trialogisen oppimisen* eli tiedonluomisen näkökulmaan (Scardamalia & Bereiter 2003; Hakkarainen ym. 2004; Paavola & Hakkarainen 2005; Hakkarainen

2008), jossa osallistujien oppimisprosessit kiinnittyvät yhteiseen tekemiseen. Tämä eroaa yksilöllisestä oppijan päässä tapahtuvasta prosessoinnista ja osallistumalla oppimisen näkökulmasta (Sfard 1998). Trialogisessa oppimisessa on kuusi peruseriaatetta (Paavola ym. 2011, 239; Hakkarainen 2008, 7):

1. Toiminta organisoidaan yhteisten kohteiden ympärille.
2. Tuetaan henkilökohtaista ja yhteisöllistä toimijuutta yhteisesti jaetuissa aiheissa.
3. Korostetaan eri tiedon muotojen yhdistämistä ja reflektointia asioiden käsitteilyssä.
4. Edistetään pitkäjänteisiä työskentelyprosesseja.
5. Tuetaan ”ristipölytystä” erilaisten tietokäytäntöjen, yhteisöjen ja instituutioiden välillä
6. Hyödynnetään joustavia, yhteistä työskentelyä tukevia työvälineitä.

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen opintojaksolla opiskelijat pääsevät osallisiksi autenttisiin työyhteisötilanteisiin pohtimaan yhdessä eri toimijoiden kanssa kehittämistehtäviä, pulmallisia tai selvitystä vaativia kohtia. Samalla koko työyhteisö pääsee tutkimaan omaa työtään uusista näkökulmista. Trialogisen oppimisen mukaisesti opintojaksossa korostuvat jaetut tietokohteet, yhteiset keskustelut ja toiminnan suunnittelu (Paavola & Hakkarainen 2005; Hakkarainen 2008). Tasa-arvoisen, *demokraattisen dialogin* (Gustavsen 1996; Julkunen 2011, 64) mahdollisuus lisää myös osallistujien *tiedollista toimijuutta* (Scardamalia 2002, 67–68; Hakkarainen ym. 2004, 236).

3 Sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson rakenne

Helsingin yliopistossa sosiaalityön käytäntötutkimuksen opintojakso on tammi-kuusta lokakuuhun kestävä laaja kokonaisuus, johon osallistuu vuosittain 50–60 sosiaalityön maisterivaiheen opiskelijaa⁴. Tullessaan opintojaksolle opiskelijat ovat tehneet tutkimusmenetelmäopintoihin liittyviä harjoituksia sekä kirjoittaneet kandidaatintutkielman. He ovat osallistuneet sosiaalityön käytännön harjoitteluihin. Käytäntötutkimuksen opintojaksossa opiskelijat pääsevät suunnittelemaan käytäntöihin kiinnittyvää tutkimusta, neuvottelemaan tutkimustehtävästä ja tavoittelemaan yhteistoiminnallisia dialogeja itse valitsemissaan työyhteisöissä.

4 Opiskelijoista n. 40 on suomenkielisiä ja 20 ruotsinkielisiä.

Opintojakson yleisenä tavoitteena on, että opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa sekä raportoida sosiaalityön käytäntötutkimuksen, johon liittyy tutkimussuunnitelman laatiminen ja sen mukainen työskentely yhteistyössä sosiaalialan työyhteisön kanssa. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija pystyy käymään keskusteluja tutkimuksensa kohteena olevasta ilmiöstä ja osaa arvioida tutkimuksensa avulla sosiaalityön ammattikäytäntöjen kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Tavoitteena on myös, että opiskelija harjaantuu dialogisessa työorientaatiossa ja pystyy hyödyntämään sitä omassa ammatillisessa toiminnassaan.

Opintokokonaisuus jakautuu kolmeen osaan (kuvio 2): 1) Sosiaalityön käytäntötutkimuksen teoria (5 op), 2) Sosiaalityön käytäntöjen tutkiminen (6 op) ja 3) Sosiaalityön käytäntötutkimuksen seminaarit (5 op). Opiskelijoille ja työyhteisöille järjestetään informaatiotilaisuus opintojaksosta ja käytäntötutkimuspaikoista ennen opintojaksolle ilmoittautumista.

INFOTILAIUUS	SOSIAALITYÖN KÄYTÄNTÖ- TUTKIMUKSEN TEORIA	SOSIAALITYÖN KÄYTÄN- TÖJEN TUTKIMINEN	SEMINAARIT
suomenkielinen ja ruotsinkielinen	<ul style="list-style-type: none"> • teoriaopinnot • tutkimussuunnitelma 	<ul style="list-style-type: none"> • aineiston kerääminen ja analysointi • tutkimuksen kirjoittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkimuksen esittäminen
Aika: lokakuu	Aika: tammi-helmikuu	Aika: 2 kk maaliskuu-elokuussa	Aika: syys-lokakuu

Kuvio 2. *Opintojakson ajoitus ja osat.*

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen teoria -opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat perehtyvät käytäntötutkimuksen lähtökohtiin ja teorioihin sekä saavat valmiuksia tehdä käytäntötutkimus. Opintojaksolla opetusta on sekä suomen että ruotsin kielellä. Opiskelijat muodostavat heti opintojakson alussa vertaistukiryhmät, jotka kokoontuvat koko opintojakson ajan. Teoriaopinnojen jälkeen opiskelijat lähtevät ”kenttäjaksolle” käytännön työpaikkoihin. Tämän vaiheen tavoitteena on tarjota opiskelijalle omakohtainen kokemus yhteisestä, pienimuotoisesta kehittämisprosessista työyhteisössä. Opintojakson aikana opiskelija toteuttaa yhteistyössä työyhteisön kanssa käytäntötutkimuksen aineistonkeruuvaiheen ja analysoi aineistoaan. Tutkimuksen ohjausvastuu on opintojakson opettajilla. Lopuksi opiskelija laatii käytäntötutkimuksestaan tutkimusraportin ja esittää tutkimustuloksensa työyhteisössään sekä erikseen jär-

jestetyissä käytäntötutkimuksen seminaareissa, jotka ovat avoimia tilaisuuksia myös käytännön toimijoille ja kaikille kiinnostuneille.

Opintojakson oppimistavoite edellyttää opiskelijoilta kykyä itsenäiseen työskentelyyn, rohkeutta ja luovuutta sekä vastuunottoa tutkimuksen eteenpäinviemisestä ja taitoa hyödyntää aikaisemmin opittua. Voidaan puhua myös *metakognitiivisista ja kriittisistä reflektiotaidoista* (Hakkarainen ym. 2004; Fook 2004), joilla tarkoitetaan ymmärrystä omasta ja toisten ajattelusta, tietoa itsestä ajatteelijana, opiskelijana ja toimijana erilaisissa tilanteissa. Näihin taitoihin kuuluvat itsearvioinnin taidot, joita tarvitaan työskentelyn suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin etenkin ongelmatilanteissa. (Hakkarainen ym. 2004, 233–235; Fook 2004, 149, 166–173.)

4 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimustehtävä

Tutkin sosiaalityön opiskelijoiden käytäntötutkimusopintojakson raportteja ja esseitä. Kuvaan, millaisia käytäntötutkimuksia opiskelijat tekivät vuonna 2010 ja analysoin, millainen tutkijuuteen, oppimiseen ja ammatillisuuteen kytkeytyvä prosessi käytäntötutkimuksen tekeminen on opiskelijoille ollut. Aineistonani olevia tekstejä ei ole laadittu tutkimustarkoitukseen, vaan ne ovat niin sanottuja luonnollisia tekstejä. Ne on kirjoitettu opintojakson suorittamiseksi. Tämä asettaa joitakin ehtoja sille, mihin tekstit vastaavat tai mitä niiltä voi kysyä. Ne eivät esimerkiksi systemaattisesti käsittele samoja teemoja, eikä niille voi tehdä syventäviä kysymyksiä samalla tavoin kuin haastattelussa. Tekstit kertovat vain sen, mitä niihin on kirjoitettu (Riceur 2000).

Aineiston kuvaus ja analysointi

Vuoden 2010 sosiaalityön käytäntötutkimusopintojaksolle osallistui kaikkiaan 48 opiskelijaa, joista 35 oli suomenkielistä ja 13 ruotsinkielistä. Opiskelijat laativat kaksi kirjallista tuotosta, joista tärkein ja laajin on käytäntötutkimusraportti, jonka ohjeellinen pituus on 20 sivua ilman lähteitä ja liitteitä. Tämän lisäksi opiskelijat kirjoittivat kahden kuukauden käytäntöjaksostaan reflektiivisen esseen. Pyysin suomenkielisiltä opiskelijoilta (35) kirjallista suostumusta heidän opintojaksolla kirjoittamiensa materiaalien käyttämiseen tutkimusaineistona. Sain suostumuksen 28 opiskelijalta, ja tutkimusaineistonani ovat heidän tekemänsä

käytäntötutkimukset ja käytännön jaksoa kuvaavat esseet. Analysoitavat aineistot ja niiden määrät ovat seuraavat:

Sosiaalityön käytäntötutkimukset	28 kpl	875 sivua
Käytäntöjakson esseet	25 kpl*	144 sivua
Yhteensä		1019 sivua

**) kolme esseettä oli palauttamatta aineiston kokoamisen vaiheessa*

Analysoin käytäntötutkimuksia sisällön analyysillä sekä määrällisiä että laadullisia luokitteluja tekemällä (Eskola & Suoranta 2008, 164–188). Analyysin apuna käytin hyväkseni seuraavia apukysymyksiä: Mitä aiheita on tutkittu? Missä tutkimuksia on tehty? Onko tutkimus tehty erillisenä tutkimushankkeena vai oman työn ohessa? Kuka on päässyt tutkittavaksi? Miten on tutkittu? Millaisia aineistoja on käytetty? Analyysi eteni siten, että laadin taulukon, jossa oli apukysymysten mukaiset sarakkeet. Numeroin tutkimukset ja täydensin sarakkeisiin vastaukset kunkin kysymyksen kohdalle. Näin sain käyttööni havaintomatriisin, jonka avulla pystyin luomaan yleiskuvan tutkimuksista. Havaintomatriisi auttoi myös paikantamaan ja palaamaan takaisin kuhunkin yksittäiseen tutkielmaan.

Varsinaisen analyttisen tutkimustehtäväni aineistona ovat käytäntöjaksosta kirjoitetut esseet (25 kpl). Olin kiinnostunut, millä tavoin opiskelijat kirjoittavat omasta tutkijuudestaan ja asiantuntijuudestaan, opintojakson hyödyistä ja opetuksesta, kielteisistä asioista sekä työyhteisön osallisuudesta tutkimukseen. Opiskelijoita ei erikseen pyydetty kirjoittamaan juuri näistä teemoista, vaan esseen laatimisen ohjeeksi olin antanut seuraavan:

*Kuvaa ja pohdi käytännön työskentelyä ja tutkimuksen tekoa reflektoiden työskentelyssä syntyneitä ideoita, havaintoja, koettuja hankaluuksia ja vaa-
timuksia. Pohdi myös, mitä käytäntötutkimuksen kenttävaihe opetti sinulle.
Esseen laatimisen tavoitteena on, että käytäntötutkimuksen tekijänä tiedostat
monipuolisesti oman roolisi tutkimuksen tekijänä, asiantuntijana ja työyhteisön osana.*

Laadin esseiden analysointia varten taulukon, johon muodostin seuraavat sarakkeet: 1) oma tutkijuus, 2) oma ammatillisuus / asiantuntijuus, 3) hyödyt ja opetukset, 4) kielteiset asiat ja 5) työyhteisön osallisuus. Luokittelun jälkeen sain jälleen yhdenlaisen matriisin, josta saattoi ensi silmäyksellä havaita esimerkiksi hyötyjen ja kielteisten asioiden määrän aineistossa. Jatkoanalyysiä luokittelemalla ja laske-
malla sekä yhdistelemällä havaintoja matriisin sarakkeiden sisällä.

5 Käytäntötutkimusten paikat, aiheet ja osalliset

Opiskelijat saivat itse valita toimipaikan, jossa he suorittivat käytäntötutkimusopintojaksonsa. Heille oli myös tarjolla ennen opintojakson alkua lähes 20 käytäntötutkimusideaa, joita eri työyhteisöt olivat ehdottaneet yhteisesti jatkotyöstettäväksi. Opiskelijoista 12 teki opintojaksoon liittyvän kenttävaiheen omassa työyhteisössään ja 16 etsi itselleen käytäntötutkimuspaikan joko omatoimisesti tai tarjottuja tutkimusideoita hyödyntäen (taulukko 1).

TUTKIMUSYMPÄRISTÖ	LKM YHT.	OMASSA TYÖSSÄ	MUUALLA
Sosiaalitoimisto	18	8	10
Järjestö	4	1	3
Laitos, asumisyhteisö	2	1	1
Muu virasto	2	0	2
Sairaala	1	1	0
Koulu	1	1	0
Yhteensä	28	12	16

Taulukko 1. Käytäntötutkimusopintojakson tutkimusympäristöt vuonna 2010.

Opiskelijat olivat valinneet tutkimusympäristöksi useimmiten sosiaalitoimiston. Moni opiskelija kuvasi käytäntötutkimusidean syntyneen jo aiemmassa sosiaalityön käytännön opiskelujaksossa. Yksittäisiä käytäntötutkimuksia tehtiin myös esimerkiksi järjestöissä, lastensuojelulaitoksessa ja asumisyhteisössä, muissa virastoissa, sairaalassa ja koulussa.

Opiskelijoiden kuvaukset käytäntötutkimuspaikan etsimisestä vaihtelivat suuresti. Osa opiskelijoista oli miettinyt tämän opintovaiheen suhdetta aiempiin opintoihinsa hyvin huolellisesti, ja he kertoivat tehneensä valintansa sen perusteella, mikä parhaiten lisäisi ja täydentäisi jo aiemmin opittua. Osa taas etsiytyi käytäntötutkimuksen äärelle sinne, missä opintojakson sai suoritetuksi mahdollisimman vähin vaivoin. Opiskelijan ja työyhteisön välille laadittiin käytäntötutkimusopintojaksoa koskeva sopimus, jonka molemmat osapuolet allekirjoittivat. Opiskelijat eivät näin voineet tehdä opintojaksoaan ”salassa” tai ”pöytälaatikkoprojektina”, vaikka olisivat tehneetkin sen oman työnsä ohessa, vaan ainakin esimies oli tietoinen käytäntöihin kiinnittyvästä tutkimusprojektista.

Aineistonani olevien opiskelijoiden käytäntötutkimusraporttien aiheet voi jaotella viiteen aihealueeseen: lastensuojeluun, aikuissosiaalityöhön, perheiden palveluihin, tiedon keräämiseen ja välittämiseen sekä koulun sosiaalityöhön (taulukko 2). Näitä eri alueita oli pääsääntöisesti tutkittu joko asiakkaiden tai työntekijöiden näkökulmista.

TUTKIMUKSEN AIHE JA NÄKÖKULMA	LKM
Lastensuojelu	16
<i>Asiakkaiden näkökulma</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • jälkihuolto • vanhemmuuden tuki • työparityö • lastensuojelu 	
<i>Työntekijöiden näkökulma</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • käsitykset, haasteet, ongelmat, yhteistyö • yhteisöhoito • asiakasohjaus • maahanmuuttajat • läheisneuvonpito • kehittäminen 	
Aikuissosiaalityö	5
<i>Asiakkaiden näkökulma 2</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • kokemukset 2 	
<i>Työntekijöiden näkökulma 3</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • edunvalvonta 1 • tilannearvio 1 • ajankäyttö 1 	
Perheiden palvelut	3
<i>Asiakkaiden näkökulma 3</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • esitiedot lastenvalvojen tapaamisissa 1 • adoptiopalvelun asiakastytyväisyys 1 • vuokratästit, taloudellinen tilanne 1 	
Tiedon kerääminen ja välittäminen	3
<ul style="list-style-type: none"> • nuorten itsetuhoisuus 1 • maahanmuutto 1 • informaation välitys ikääntyvistä maahanmuuttajista 1 	
Koulun sosiaalityö	1
<ul style="list-style-type: none"> • oppilaan kohtaamisen käytännöt 1 	
Yhteensä	28

Taulukko 2. Käytäntötutkimusraporttien aiheet ja näkökulmat vuonna 2010.

Tarkastelin opiskelijoiden töistä myös sitä, kuka tutkimuksissa pääsee tiedon tuottajaksi tai kuten Louise Hardwick ja Aidan Worsley (2011, 55) asian muotoilevat: kuka pääsee tutkittavaksi? Tämä näkökulma on tärkeä, sillä sosiaalityön käytäntötutkimuksessa tavoitellaan eri tiedon muotojen yhdistämistä ja yhteisten tietokohteiden löytämistä. Tarkasteltavana olevissa 28 käytäntötutkimuksessa käytettiin yhteensä 35 erilaista aineiston keräämisen tapaa. Työntekijöiden ja asiakkaiden haastattelemineen on ollut ylivoimaisesti suosituin tiedon keräämisen muoto. Työntekijöille ja asiakkaille kohdistetut kyselyt ovat tavoittaneet ison joukon osallistujia. Osa opiskelijoista oli käyttänyt useita erilaisia aineistoja, kuten haastattelua ja havainnointia tai asiakirjoja ja haastattelua. Asiakirja-aineistoa hyödynnettiin myös muun tutkimusaineiston täydentäjänä. Osassa tutkimuksia oli hyödynnetty kaksivaiheista aineiston keräämistä, jossa esimerkiksi asiakkaiden haastattelujen jälkeen analysoitu materiaali vietiin työyhteisön keskusteltavaksi, josta muodostui uusi analysoitava aineisto.

6 Yhteisten tutkimuskohteiden äärellä työyhteisöissä

Sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojaksolla opiskelijoiden tavoitteena on päästä työyhteisöihin tutkimaan yhdessä yhteisesti muodostettuja tutkimuskohteita. Se, miten eri osapuolet ovat ymmärtäneet tämän käytäntötutkimuksen ytimen, vaihteli hyvin paljon opiskelijoiden kertomuksissa.

Opiskelijat toivat esseissään esiin, että heidän roolinsa tutkijana ja opiskelijana ei ollut kovin selkeä. Työyhteisöissä oli totuttu opiskelijoihin, jotka ovat opiskelemassa ammattikäytäntöjä. Kun työyhteisössä olikin opiskelija, joka oli tullut tekemään tutkimusta yhdessä työyhteisön kanssa, aiheutti se epäselvyyttä muun muassa siinä, mitä opiskelijalta saattoi odottaa, mihin hänet kuului ottaa mukaan, millaiset perustiedot opiskelijalla jo olivat ja miten hänen kanssaan tulisi olla.

Työyhteisöllä oli odotus, että vien aihetta itsenäisesti eteenpäin. (3)

Opiskelijat ihmettelivät myös itse omaa tutkijan rooliaan työyhteisössä. He kirjoittivat, kuinka ”tuntui oudolta olla tekemässä ’pelkkää’ käytäntötutkimusta eikä mitään varsinaista työtä työyhteisössä” (26) tai, vaikka lupa tutkimuksen tekemiseen työn ohessa olisikin ollut, ”olisi tuntunut hullulta esimerkiksi litteroida haastatteluja työaikana” (13). Osa pelkäsi myös, että ”muut eivät katso hyvällä, jos käytän tutkimusentekoon työaika” (15). Opiskelijat lähestyivät tutkijan rooliaan pohdiskellen ja tunnustellen. Uusi ja erilainen rooli koettiin vaativana, ja moni koki epävarmuutta sekä tiedon puutetta tutkijana työskennellessään. Opis-

kelija–tutkija-rooli oli joidenkin opiskelijoiden kokemuksissa jollain tapaa paradoksaalinen, koska nuo kaksi usein mielletään varsin eritasoisiksi – ”opiskelijoiden on vaikea saada vakavasti otettavaa tutkijan roolia työyhteisössä” (23). Mutta toki, myös myönteisistä kokemuksista kirjoitettiin:

Työyhteisöön oli vaikea päästä sisään, kun normaalia kanssakäymistä työasioiden merkeissä ei juuri tullut luonnostaan. (--) Hienoa työyhteisössä oleminen oli kuitenkin siltä kannalta, kun tunsin, että minut otettiin vastaan enemmän asiantuntijana kuin esimerkiksi opiskelijana tai harjoittelijana. (28)

Suurimmalla osalla opiskelijoista käytäntötutkimuksen aihe oli työyhteisön ideoima, jota yhteisesti kehiteltiin eteenpäin. Opiskelija laati tutkimussuunnitelmaluonnoksen ja keskustelutti sitä työyhteisössä, vertaisryhmässään ja ohjausvastuussa olevalla opettajallaan. Vaikka tutkimus koettiin tärkeäksi ja koko työyhteisöä sekä työskentelyä hyödyttäväksi, ei ajan irrottaminen tutkimukseen ollut työntekijöille helppoa. Opiskelijat kertoivat työntekijöiden vetäytyvän tutkimukseen osallistumisesta työkiireeseen vedoten. Näin oli erityisesti sosiaalitoimistoissa.

Reagoin aluksi voimakkaasti työntekijöiden uupumukseen ja työhön liittyviin ristiriitaisuuksiin. En puhunut tuntemuksiani ääneen, mutta itsekseni mietin omia aikaisempia uupumuksen hetkiäni ja totesin saman uupumuksen ilmiön olevan lähes jokaisessa käymässäni työyhteisössä aistittavissa. Joku työntekijöistä kysyikin minulta alussa, että eikö työntekijöiden jaksamisen tukeminen ole tärkeää, kun olin tullut työyhteisöön haastattelemaan vain asiakkaita. (17)

Niissä työyhteisöissä, joissa oltiin aidosti kiinnostuneita tutkijasta ja käytäntöihin kiinnittyvästä tutkimuksesta, työskentely tuotti myönteisiä tutkijana toimimisen kokemuksia.

Koin että työntekijät suhtautuivat tutkimukseeni varsin positiivisesti, vaikkakin myös aistin, että innostus hyvin intensiiviseen ja jatkuvaan yhteistyöhön tai ideointiin ei ehkä ollut kovin korkealla. (6)

Päinvastaisissa tilanteissa opiskelija joutui hankalaan tilanteeseen, josta ei käytäntötutkimuksen työyhteisösidonnaisuuden vuoksi ollut ulospääsyä. Työyhteisön käytäntötutkimukseen osallistumattomuus ”toi kuitenkin eniten hallaa työyhteisölle itselleen” (23), kuten eräs opiskelija asian hyvin kiteytti.

7 Tutkijana työskenteleminen käytäntötutkimuksen opintojaksolla

Tutkimussuunnitelman siirtäminen käytännön toiminnaksi tuotti monelle opiskelijalle uusia ja ennen kokemattomia tilanteita. Opintojakson reipastahtisuus pakotti tekemään ratkaisuja ja tulemaan toimeen epävarmuuden ja epäselvyyden tunteiden kanssa. Tutkimuslupakäytännöt vaihtelivat eri toimipisteissä eikä luvan saamisen aikataulua voinut varmuudella tietää. Haastateltavien hankkiminen tai kyselylomakkeiden saaminen ei ollutkaan aivan niin automaattista kuin sekä työyhteisö että opiskelija olivat odottaneet.

Myös toimimattoman, työyhteisöltä saadun, tutkimustehtävän kanssa kamppaileminen tuotti joillekin opiskelijoille päänvaivaa. Miten toimia yhteistyössä työyhteisön kanssa, mikäli annettu tutkimustehtävä osoittautuu mahdottomaksi toteuttaa? Opiskelijat joutuivat tutkijoina isojen ja ennakoimattomien kysymysten äärelle tasapainoillessaan työyhteisön odotusten ja tutkimuksen realiteettien välillä.

Tutkimuseettiset kysymykset mietityttivät monia. Näitä pohdintoja lukiessa saattoi havaita, että opiskelijat olivat hyvin tietoisia tutkimuksiaan koskevista eettisistä periaatteista; tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta, vahingoittamisen välttämisestä ja yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtimisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Opiskelijat pitivät erityisen tärkeänä, että pystyivät säilyttämään haastateltaviensa luottamuksen, ja etteivät haastatteluissa esiin tulleet asiat olleet tunnistettavia ja liitettävissä tiettyihin asiakkaisiin. Tämä oli monien tutkimusten pulmana niiden työyhteisösi-donnaisuuden ja pienten aineistojen vuoksi. Myös oma rooli tutkijana ja sen merkitys analyysitulkitintoja tehdessä tiedostettiin:

Pidin tärkeänä käydä ensin haastattelukysymykset läpi myös itse, jotta kirjoitan näkyväksi omat lähtökohtani ja näkemykseni, jotka tietenkin vaikuttavat siihen, miten lähdän analysoimaan haastatteluaineistoani. (4)

Haastattelukysymysten muotoilun ja esittämisen merkitystä moni kertoi oppineensa ”kantapään kautta”. Siirtymävaihe tutkimussuunnitelmasta aineiston keräämiseen tuli monelle opiskelijalle yllätyksellisen nopeasti, kuten yleensä muillakin tutkimusopintojaksoilla. Opiskelijat oivalsivat, kuinka tutkijana työskenteleminen asiakkaiden kanssa voi avata uusia näköaloja myös työn tekemiseen.

Huomasin, että tutkijan rooli kuitenkin siirtyi jollakin tavalla myös tapoihini työntekijänä. Huomasin kiinnostäväni uusien asiakkaiden ja vasta muutta-

neiden nuorien kohdalla enemmän huomiota siihen, miten puhun (...) heidän kanssaan. Huomasin perustelevani tarkemmin suunnitelman tekemistä (...) Oli mielenkiintoista huomata, että jo tutkimuksen tekeminen voi vaikuttaa siihen, että omia työtapojaan miettii entistä tarkemmin. (13)

Opiskelijat saivat tutkimusaineistoja kerätessään paljon hyvin luottamuksellista tietoa asiakkailta ja työntekijöiltä. Tällaisten tietojen saaminen, käsitteleminen, analysoiminen ja raportoiminen ei ole yksinkertaista (esim. Granfelt 2011), mikä aiheuttikin opiskelijoille epävarmuutta, vastuuntuntoa ja pohdintaa siitä, ”mitä seurauksia tutkimuksellani on ja onko se eettisesti kestävä.” (16) Tulosten palauttaminen takaisin työyhteisöön on käytäntötutkimuksessa ensiarvoisen tärkeää, ja se, miten palauttaminen tehdään, on merkittävää niiden vastaanottamisen ja hyödyntämisen kannalta. Hyvien ja kannustavien tulosten esiin tuominen on helppoa. Mutta miten tuodaan esiin kritiikkiä tai esimerkiksi tutkimuksen paljastamia huonoja toimintatapoja? Opiskelijat kertoivat joutuneensa pohtimaan, miten asioita raportoidaan ja miten tulokset tuodaan esiin.

Tutkimuspäiväkirja osoittautui monelle tärkeäksi itsereflektion ja tutkimusprosessin hallinnan välineeksi. Kirjoitetut pohdinnat auttoivat paikantamaan ja palaamaan sekä ennen kaikkea näkemään oman tutkimusretken kulkua.

Pidin työskentelystäni tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin, mitä olin kunakin päivänä tehnyt, mitä oivalluksia saanut, millaisia ’tuloksia’ löytänyt sekä mistä jatkaa seuraavaksi. Koin, että tästä minulle oli erityisen paljon hyötyä. (6)

Opiskelijoilla oli erilaisia kokemuksia tutkijana toimimisesta sen mukaan, tevivätkö he tutkimustaan vieraassa vai omassa työyhteisössään. He, jotka olivat saaneet toimia tiettyyn projektiin tai tutkimustehtävään palkattuina tutkijoina, toivat esiin, kuinka olivat saaneet ”aavistuksen, mitä olisi toimia tutkijan ammatissa” (16). Opiskelijat toivat esiin, kuinka aihealueen tunteminen etukäteen oli vahvistanut osaamisen tunnetta myös tutkijana, mutta toisaalta myös todettiin, kuinka ”oli hyvä, ettei ollut aiemmin työskennellyt lastensuojelussa. Se helpotti neutraalina pysymistä.” (26)

Omaa työtään tutkineet pystyivät suhtautumaan työskentelyynsä kyseenalaistaen, ihmetellen ja arvioiden. Opiskelijat kertoivat, kuinka tutkimuksen tekeminen oli muuttanut heidän tapojaan tehdä työtä tai suhtautumaan asiakkaisiin myötämielisemmin.

Lopulta yli kolmen viikon päästä ensi yrittämästäni löysimme molempien työntekijöiden kanssa molemmille sopivat ajat ja sovimme haastattelusta puheli-

mitse. Tässä tilanteessa oppimiskokemukseni oli myötätuntoinen eläytyminen ärtyneiden ja turhautuneiden asiakkaiden tilanteisiin, jotka päivästä toiseen ovat turhaan yrittäneet tavoittaa minua tai jotakin kollegaani. (15)

Tutkiva ote omaan työhön voi tuoda uusia ulottuvuuksia työskentelyyn, sillä uskon, että silloin pakostakin joutuu miettimään omia työkäytäntöjään sekä niille antamiaan perusteluja. (13)

Tutkimuksellisen asennoitumisen ja tutkivan työotteen kehittyminen käytäntötutkimuksen opintojaksolla on ollut sen keskeisenä tavoitteena. Opintojaksolla käytäntöjen tutkimisen käytännöllisyys, yhteinen tutkimusperustainen tiedonmuodostus ja ilmiöiden käsitteellistämisen prosessit muodostavat kokonaisvaltaisen oppimisprosessin.

8 Kokemukset opintojakson päättyessä

Opiskelijan käytäntötutkimuksen onnistuminen riippuu hyvin paljon työyhteisön suhtautumisesta ja yhteisen tiedontuotannon prosessin käynnistymisestä. Vaikeuksista ja epävarmuuden kokemuksista huolimatta opiskelijoiden ”retket” tutkijoina oikeilla ”tutkimuskentillä” avasivat ja rikastuttivat monella tavalla heidän ajatteluaan. Sosiaalityön opiskelijat kuvasivat omaa käytäntötutkimusjaksoaan ja tutkijuuttaan hyvin haastavaksi mutta samalla erittäin antoisaksi.

Olen saanut tämän käytäntötutkimusjakson aikana arvokkaan kokemuksen käytäntötutkimuksen tekemisestä ja tunnen, että olen tämän jakson aikana päässyt harppauksen eteenpäin omassa ammatillisuudessani, kohti siis merkittävää asiantuntijuutta omalla tutkimusalallani. (7)

Olen oppinut monia arvokkaita asioita tutkimuksen tekemisestä ja tutkijana olemisesta. Myös käytäntötutkimuksen idea on avautunut ihan eri lailla kuin oppikirjoja lukien ja koen hahmottavani käsitteen aivan eri tavalla kuin puoli vuotta sitten opintojakson alkaessa. (20)

Työyhteisön sitoutuminen tutkimukseen sekä opiskelijan tukeminen ja kannustus tuottavat laadukasta ja työyhteisöä hyödyttävää tutkimustietoa. Kannustavassa ilmapiirissä työskenteleminen lisäsi myös opiskelijan motivaatiota ja oppimista. Lupa harjoitella tutkimuksen tekemistä tuntui olevan avaintekijä myönteisten oppimiskokemusten saamisessa. Kun opiskelijat osasivat pienentää itseensä kohdistuvia odotuksia ja paineita, löytyivät ilo tutkimuksen tekoon, uskallus epävar-

muuteen sekä ihmettelyyn ja yhteisiin keskusteluihin työyhteisön muiden jäsenten kanssa.

Tämä tarjosi mielestäni oivallisen oppimiselämyksen jakson oppimisen tuloksena. Voisikin kai puhua refleksiivisestä asiantuntijuudesta, sillä asiantuntijuus on jaettava, mihin kuuluu myös avoin dialogi muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (21)

Koin käytäntötutkimusjaksoni erittäin rikastuttavana ja myönteisenä kokemuksena. (--) Käytäntötutkimusjaksoni on ollut opiskelujeni eräitä parhaimpia kokemuksia. (25)

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen tekemisen tavoitteena on tuottaa tietoa sosiaalityön arjesta, siellä esiintyvistä kehittämisen kohteista sekä arvioida mahdollisesti nykyisiä tai uusia toimintakäytäntöjä. Ennen kaikkea opintojakson tarkoituksena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus kehittyä sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetisään kohti reflektiivistä ammatillisuutta. Eräs opiskelija kirjoittikin esseessään:

Uskoakseni tutkimuksen tekeminen on kaikkiaan tuottanut sellaisia hyötyjä henkilökohtaiselle kehitykselleni sosiaalityöntekijänä, jota osaan jatkossakin hyödyntää kehittämisorientoituneen työtavan keinoin. (27)

Sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakso haastavuudessaan kuitenkin vaikuttaa ilmeisen myönteisesti opiskelijoiden oppimisprosesseihin ja ammatilliseen kehittymiseen. Sillä on merkittävä tehtävä sosiaalityön tiedon tuottamisen ja kriittisten reflektiotaitojen sekä yhteisen tiedonmuodostuskulttuurin kehittämisessä.

9 Yhteenveto ja pohdinta

Pohtiessaan käytäntötutkimusvaihettaan opiskelijat toivat esiin tärkeitä näkökulmia niistä haasteista ja kehittämisen kohteista, joita ilmenee sosiaalityön käytäntötutkimuksen käytännössä eli yhteistyössä työyhteisöjen kanssa. Tärkein näistä mitä ilmeisimmin on se, missä roolissa opiskelija otetaan työyhteisöön: opiskelijana, tutkijana vai kollegana. Käytäntötutkimuksen ideat ovat vielä joissakin työyhteisöissä tuntemattomia, jolloin opiskelijat mielletään samalla tavoin kuin opintojen aiemmissa käytännön opiskelujaksoissa. Toinen tärkeä huomio koskee yhdessä tekemistä. Opiskelijoiden liittymiseen tai liittymättömyyteen työyhteisöön sekä yhteiseen tutkimiseen työyhteisön kanssa on kiinnitettävä nykyistä enemmän huomiota. Opiskelijan on mahdotonta yrittää tehdä sosiaalityön käytäntötutkimustaan

paikassa, jossa kenelläkään ei ole ideoita, aikaa tai kiinnostusta tutkimuksen tekemiseen. Yhteisen ja demokraattisen tiedontuottajan roolin ottoon tai saamiseen tuntui joidenkin opiskelijoiden kokemuksissa olevan vielä pitkä matka.

Opiskelijoiden kokemusten erot opintojakson vaativuudesta ja selviytymisestä selittyvät ainakin osittain opiskelijoiden erilaisilla metakognitiivisilla taidoilla (esim. Hakkarainen ym. 2004), reflektiivisillä valmiuksilla (esim. Fook 2004) ja aiemmin hankituilla tutkimustiedoilla ja -taidoilla. Mitä paremmin opiskelija pystyi sietämään epävarmuutta, luottamaan omiin kykyihinsä ja refleктоimaan työskentelyään muiden kanssa, sitä myönteisempiä kokemukset opintojakson suorittamisesta ja siitä saatavista hyödyistä olivat. Opintojakso lisäsi opiskelijoiden tiedollista toimijuutta (Scardamalia 2002, 67–68; Hakkarainen ym. 2004, 263), jolle on luonteenomaista, että oppimisprosessia säätelevät enemmän itse asetetut tavoitteet kuin ulkopuolelta annetut kriteerit. Tämä on nähtävissä joidenkin opiskelijoiden kohdalla selvästi: he panostivat tutkimukseensa, liittyivät työyhteisönsä keskusteluihin ja koordinoivat yhteisöllisen tiedonrakentamisen prosessiaan yhdessä muiden osallistujien kanssa. Sosiaalityön käytäntötutkimus -opintojakson teoreettisen viitekehyksen käytäntölähtöisyys sekä opintojakson pitkäjänteisyys tarjoavat mahdollisuuden tiedollisen toimijuuden ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen.

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen opintojaksolla on jo rakenne ja muoto sekä systemaattisesti kerättyjä opiskelijoiden kokemuksia. Sosiaalityön oppiaineen näkökulmasta opintojakso toimii eräänlaisena ikkunana sosiaalityön erilaisiin työkaluunneihin. Osa työyhteisöistä on jo oivaltanut ne mahdollisuudet, joita opiskelijan tuleminen työyhteisöön tutkijaksi avaa, osa vielä suhtautuu käytäntötutkimuksen ideaan epäillen. Vihjeitä sosiaalityön työkaluunnein tietovastaisuudestakin voi opiskelijoiden huomioista tulkita. Opiskelijoiden kokemukset opintojakson ammatillista kasvua tukevana vaiheena ovat kannustavia. Meillä ei kuitenkaan ole vielä systemaattisesti kerättyä tietoa työyhteisöjen kokemuksista käytäntötutkimusta tekevästä opiskelijoista ja käytäntötutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta.

Kirjallisuus

- Austin, Michael J. & Dal Santo, Teresa S. & Lee, Chris (2012) Building organizational supports for research-minded practitioners. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 9:1–2, 174–211.
- Driessens, Kristel & Saurama, Erja & Fargion, Silvia (2011) Research with social workers to improve their social interventions. *European Journal of Social Work*, Vol 14, 1, 71–88.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2008) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fook, Jan (2004) Critical reflection and organizational learning and change: A case study. Teoksessa Gould, Nick & Baldwin, Mark (toim.) *Social work, critical reflection and the learning organization*. Hants: Ashgate, 57–73.
- Goldkuhl, Göran & Julkunen, Ilse (2011) Theory and inquiry in practice research: Introduction. *Systems, Signs & Actions*, vol. 5, No. 1, 1–6.
- Granfelt, Riitta (2011) Vankila auttamistyön ympäristönä? Teoksessa: Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–231.
- Hakkarainen, Kai & Lonka Kirsti & Lipponen, Lasse (2004) *Tutkiva oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Kai (2008) Toward dialogical approach to learning. <http://204.202.238.225/~adminribie/ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/conferencias/kai.pdf>. Luettu 2.2.2012.
- Hardwick, Louise & Worsley, Aidan (2010) *Doing social work research*. London: Sage.
- Julkunen, Ilse (2011) Knowledge-Production Processes in Practice Research - Outcomes and Critical Elements. *Social Work and Society* Vol. 9, 1, 60–75.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala Susanna (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia kustannus, 73–96.
- Keskinen, Jukka & Kääriäinen, Aino & Oravisto, Julius & Pitkänen, Rauli & Tukiala, Anna-Kaisa (2012) *Encounters in Social Work – Recipes for interaction*. Helsinki: Socca.
- Matthies, Aila-Leena (1994) kehittämistyön dynamiikka – mikä suuntaa katseen ja kuka rajaa kuulon? Teoksessa Lindqvist, Tuija & Rajavaara, Marketta (toim.) *Kehittämistyön itseanalyysiin*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 8. Stakes, Raportteja 147. Helsinki: Stakes.
- McLaughlin, Hugh (2007) *Understanding social work research*. London: Sage Publications.
- Mäki, Helmi (2006) Hyvä kysymys. Sosiaalityön asiakasohjauksen työn sisältöä etsimässä 1960-luvulla. Toimittanut Mirja Satka. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Nowotny, Helga (2003) Dilemma of expertise. Democratizing expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, Volume: 30, Issue: 3, 151–156.

- Närhi, Kati (1997) Sosiaalityön projektipinnot. Teoksessa Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tulevaisuutta rakentamassa. Artikkeleita sosiaalityön opetuksen uudistamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–73.
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai (2005) The Knowledge Creation Metaphor -- An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, Vol. 14, 6, 535–557.
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai & Sintonen, Matti (2008) Abduction with Dialogical and Trialogical Means. Oxford: Oxford University Press.
- Paavola, Sami & Lakkala, Minna & Muukkonen, Hanni & Kosonen, Kari & Karlgren, Klas (2011) The roles and uses of design principles for developing the triological approach on learning. *Research in Learning Technology* vol 19, 3, 233–246.
- Rajavaara, Marketta (2005) Tutkivasta sosiaalityöstä sosiaalialan osaamiskeskukseen. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia kustannus, 47–72.
- Ricœur, Paul (2000) Tulkinnan teoria. Diskursi ja merkityksen lisä. Paradeigma-sarja. Tutkijaliiton julkaisu 98. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala Susanna (toim.) (2005) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia kustannus.
- Saurama, Erja & Julkunen, Ilse (2009) Käytäntötutkimus lähestymistapana. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 293–314.
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (2003) Knowledge Building. Teoksessa *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan Reference, 1370–1373.
- Scardamalia, Marlene (2002) Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa Smith, Barry (toim.) *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago: Open Court, 67–98.
- Sfard, Anna (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* Vol 27, 2, 4–13.
- Shaw, Ian (1999) Evaluoi omaa työtäsi. Reflektiivisen ja valtuuttavan evaluaation opas. *FinSoc Työpapereita* 4/99. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Shaw, Ian (2011) *Evaluating in Practice*. Surrey: Ashgate.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarviointin järjestämiseksi.
- Uggerhøj, Lars (2011) What is practice research in social work – Definitions, barriers and possibilities. *Social Work and Society* Vol. 9, 1, 45–59.

Moniammatillinen klinikkaopetus asiakastyön valmiuksien kehittämisessä

1 Johdanto

Moniammatillinen asiakastyö, dialogisuus ja integroitu hoitomalli ovat olleet eri yhteyksissä esillä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmään liittyvässä keskustelussa (Metteri 1996; Mönkkönen 2007; Kallio 2007). Yhteisymmärrys vallinnee siitä, että kompleksiset sosiaaliset ongelmat ja niihin kohdistettavat interventiot edellyttävät eri ammattiryhmien tiedon ja osaamisen yhdistämistä sekä vuoropuhelua asiakkaiden auttamisessa. On yllättävää, miten vähän moniammatillisuutta on sovellettu sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa ja opetusmenetelmien valinnassa. Mielestämme sen huomioon ottaminen koulutusvaiheessa valmistaisi eri ammattiryhmiä kohtaamaan tulevien työkäytäntöjen vaatimuksia aikaisempaa paremmin.

Yliopistotasoinen ammatillisten valmiuksien opetus on ollut alakohtaista. Suomessa sosiaalityöntekijöiden ja psykologien sekä puheterapeuttien, lääkäreiden ja opettajien asiakastyön koulutus on edustanut tätä mallia. Yhtä oppiainetta ja ammattiryhmää edustavien opetusryhmien (uniprofessional education) rinnalle on kuitenkin nousemassa toisenlaista pedagogista näkökulmaa edustava moniammatillinen koulutus (interprofessional education, IPE)¹.

Moniammatillisen opetuksen juuret ulottuvat 1960-luvun Isoon-Britanniaan, jossa sai alkunsa asialle omistautunut liike (interprofessional education movement) (Sharland & Taylor 2007, 1). Kansainvälisesti moniammatillinen koulutus sai huomiota maailman terveysjärjestön korostaessa sen merkitystä raportillaan ”Learning together to work together” (WHO 1988). Kansalliset vaatimukset moniammatilli-

1 Englannin kielessä alkuliitteitä ”inter”, ”multi” ja ”trans” käytetään vaihtelevasti professional-sanan yhteydessä, mutta ”interprofessional” viittaa vuorovaikutteiseen yhdessä toimimiseen kun taas ”multiprofessional” voi olla moniammatillisuutta, jossa osapuolet eivät ole samalla tavoin vuorovaikutuksessa keskenään, vaikka tavoite tai toiminnan kohde olisivat yhteisiä (Oandasan & Reeves 2005, 23).

sen koulutuksen puolesta ovat perustuneet tarpeeseen kehittää palvelujärjestelmää ja yhteistyötä sen sisällä erityisesti lastensuojelussa, hoivapalveluissa ja mielenterveytyksessä. Eri ammattiryhmien yhteiset oppimistilanteet voisivat luoda paremmat edellytykset toimia yhteistyössä kentällä sekä työntekijätasolla että viranomaisten kesken. Sen on katsottu johtavan parempaan asiakkaiden palvelutasoon. (Hammick ym. 2007, 735.)

Turun yliopistossa sosiaalityön ja psykologian ammattikäytäntöjen oppimisympäristönä on vuodesta 1997 toiminut oppiaineiden yhteinen moniammatillinen opetuslinikka. Klinikakursseilla oppiaineiden opiskelijat saavat ensituntuman käytännön asiakastyöhön. Kurssit valmentavat opiskelijoita myös syventävien opintojen loppuharjoitteluun. Tietomme mukaan vastaavaa moniammatillista opetustallia ei ole muualla Suomessa. Opetusklinikan useamman profession vuorovaikutteinen opetusryhmä aidossa asiakastilanteessa vastaa hyvin kirjallisuudessa esitettyjä moniammatillisen oppimisen periaatteita (Oandasan & Reeves 2005; Hammick ym. 2007).

Valitsemassamme näkökulmassa kiinnostuksen kohteena on opiskelijoiden tuottama palauteaineisto opetuslinikkajaksolta. Kysymyksenasettelua ohjaa palautelomakkeen rakenne, joka vastaa ensisijaisesti toiminnan kehittämistarpeita. Artikkelissa tarkastelemme ammatillisten valmiuksien kehittymisen näkökulmasta sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta opetuslinikasta. Lähestymme aihepiiriä kolmen tutkimuskysymyksen kautta: 1) millaista ammatillista tietoa ja asiakastyön valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa moniammatillisessa klinikkaopetuksessa, 2) millaisia ammatilliseen tietoon ja asiakastyön valmiuksiin liittyviä tarpeita opiskelijoilla esiintyy vielä klinikakurssin päätyttyä sekä 3) miten opiskelijat haluaisivat kehittää opetuslinikkatoimintaa nykyisestä. Näiden kolmen kysymyksen lisäksi aineistomme on tarjonnut mahdollisuuden myös opiskelijaryhmien keskinäiseen vertailuun mainittujen kysymysten osalta, ja tämä muodostaa artikkelimme neljännen ja täydentävän tehtävän. Opiskelijoiden palautteesta koostuva aineistomme kertoo klinikkaopetuksesta yleisellä tasolla, mutta esitetyissä kehittämis ehdotuksissa nousee esiin myös joitain yksittäisiä opetuksen piirteitä.

Artikkeli on kirjoitettu sosiaalityön ammattikäytäntöjen näkökulmasta. Olemme halunneet kuitenkin noudattaa moniammatillisen opetuksen lähtökohtia myös tekstissämme, joten emme pitäydy yksinomaan sosiaalityön näkökulmaan, vaan huomioimme myös psykologian opiskelijat ja heidän palautteensa klinikkaopetuksesta.

2 Moniammatillisuus ammatillisten valmiuksien opetuksessa

Moniammatilliselle koulutukselle ei ole yleisesti vakiintunutta määritelmää, mutta kirjallisuuden pohjalta avautuu verrattain selkeä kuva sen olennaisista piirteistä. Keskeisen pedagogisen lähtökohdan mukaan eri ammattiryhmiä edustavat opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa oppimistapahtumassa (Gillespie ym. 2010, 6). Tämä ei tarkoita ainoastaan yhteisiä luentoja, vaan eri alojen opiskelijat ovat samanaikaisesti vuorovaikutuksessa sekä toistensa että asiakkaan kanssa (Hammick ym. 2007; Ponzer, Faresjö & Mogensen 2009, 929).

On keskusteltu muun muassa siitä, millaisia etuja moniammatillisella vuorovaikutuksellisella oppimisella on verrattuna perinteiseen yhden profession oppimisympäristössä tapahtuvaan oppimiseen. (Sharland & Taylor 2007, 6). Hammick ym. (2007, 744) ovat tarkastelleet moniammatillisen opetuksen vaikutuksia 21 tutkimuksen pohjalta ja analyysin mukaan oppimiseen vaikuttavat muun muassa opettajien kompetenssi, opiskelijoiden luottamus heidän ammattitaitoonsa sekä opetustilanteiden autenttisuus ammattikentän olosuhteisiin nähden. Moniammatillinen koulutus on vahvinta Kanadassa, Yhdysvalloissa ja Englannissa, mutta sitä sovelletaan myös Pohjoismaissa, Australiassa ja Japanissa. Tyypillisiä ammattialueita ovat terveydenhuolto ja kunnallisiin palvelujärjestelmiin liittyvät ammatit. Tavoitteena ei ole yhden profession ammatillisen kompetenssin rajaaminen muiden hyväksi, vaan ammatillisen osaamisperustan laajentaminen vastaamaan paremmin asiakkaiden tarpeita. (Ponzer, Faresjö & Mogensen 2009, 929.) Moniammatillisessa opetuksessa ammatillisten taitojen kehittäminen edellyttää eri alojen opiskelijoiden yhdessä oppimista yhteisten asiakastapausten avulla, konkreettisimmillaan aidon asiakastilanteen yhteydessä tutkimalla ja keskustelemalla. Määritelmä, jota 1990-luvulla Lontoossa perustettu keskus CAIPE (Centre for Advancement of Interprofessional Education) edustaa, korostaa oppimisen vuorovaikutteisuutta ("learning with, from and about each other"). Näkemyksessä painotetaan oppimisprosessia, jossa uusi tieto omaksutaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa: opitaan yhdessä, mutta myös toisilta ja toisista. (Sharland & Taylor 2007, 6.)

Moniammatilliselle koulutukselle on asetettu eritasoisia tavoitteita, joiden toteutumisesta ei ole yhtenäistä tutkimusnäyttöä. Hugh Barr (2002, 11) näkee moniammatillisella koulutuksella ammattikohtaiseen koulutukseen verrattuna muun muassa seuraavia etuja: a) negatiivisten asenteiden muuttaminen myönteisemmiksi toisia professioita kohtaan, b) luottamuspuolan poistaminen ja kommunikaation edistäminen ammattiryhmien keskinäisessä kanssakäymisessä, c) yhteistyötaitojen kehittäminen, d) työtapojen yhteensovittaminen, palveluiden parantaminen ja

muutoksen edistäminen, e) sellaisten ongelmien ratkaiseminen, johon yhden ammattiryhmän kompetenssi ei riitä, f) joustavamman työvoiman käytön kehittäminen, g) pirstoutumisen estäminen ammattikentän muuttuessa teknologisen edistymisen myötä sekä h) erityisosaamisen ja kokonaisvaltaisen työotteen integrointi.

Suomessa viranomaisyhteistyö, verkostotyö ja tiimityö ovat olleet esillä palvelujärjestelmää koskevassa keskustelussa, mutta akateeminen koulutus on ollut ammatillisesti eriytynyttä oppiaine- ja tiedekuntarajojen sisällä. Moniammatillisessa opetuksessa saatujen ammattivalmiuksien merkitys paremman viranomaisyhteistyön ja palvelujärjestelmän kehittämissä on tuotu esiin muissakin yhteyksissä (esim. Hammick 2007, 735). Kun tiedetään, että meillä on selviä aukkoja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteessa sekä ammatillisissa ja organisatorisissa käytännöissä etenkin kompleksisten ongelmien osalta (Virkki ym. 2011), nämä seikat tulisi ottaa huomioon tulevien ammattilaisten peruskoulutuksessa.

Moniammatilliseen yliopisto-opetukseen liittyviä esteitä on tullut esiin sekä opiskelijatasolla että korkeakoulujen organisaatorakenteissa (Gillespie ym. 2010). Turun yliopistossa rakenteelliset seikat ovat liittyneet lähinnä opetusohjelmien ja opettavien henkilöiden aikataulujen yhteensovittamiseen. Alkuperäinen ajatus lastenpsykiatrian ja erityisopettajakoulutuksen opiskelijoiden osallistumisesta moniammatillisen opetusklinikan toimintaan tuotti yhteensovittamisongelmia ja toistaiseksi nämä oppiaineet ovat olleet klinikkaopetuksessa mukana vain muutamana vuotena. Psykologian ja sosiaalityön koulutuksen integrointi klinikkatyöskentelyyn on ollut muihin oppiaineisiin verrattuna helpompaa siksi, että ne ovat samassa tiedekunnassa, jolloin opetusohjelmien koordinointi helpottuu.

Sosiaalityön ammatillista statusta ja sosiaalityöntekijöiden ammatti-identiteettiä on pidetty usein heikompana verrattuna esimerkiksi lääkäreihin tai psykologeihin. Osasyynä tähän ovat ammatilliset kvalifikaatiovaatimukset, jotka eivät ole sosiaalityön osalta samalla tavoin ehdottomia kuin esimerkiksi psykologeilla. Sosiaalityön statusta saatetaan vahvistaa tekemällä eroa muihin professioihin, jotka saatetaan kokea uhkaavina tai dominoivina. Tähän liittynevät lisäksi keskustelut sosiaalityön ja sosiaalisten ongelmien juridisoitumisesta tai medikalisoitumisesta (Sinko 2004; Metteri 1996, 151–152; Brante 2006, 73–104). Sosiaalityö toimii myös ympäristöissä, joita muut professiot selvästi hallitsevat. Esimerkkeinä voidaan mainita sairaalat, muu terveydenhuolto, kuntoutuslaitokset, oppilaitokset ja vankilat. Tunne ”apuprofessiosta” tulee ymmärrettäväksi. Toisaalta juuri nämä toimintaympäristöt ovat niitä, joissa moniammatillisen työotteen edut ovat ilmeisimmät. Päihde-, mielenterveys- ja väkivaltatyössä yleistyneet integroidut hoitomallit

edellyttävät myös koordinoitua ammattiryhmien keskinäistä yhteistyötä asiakkaan ongelmissa (Järvenkylä ym. 2009; Kallio 2007; Säävälä ym. 2006). Esimerkiksi sosiaalityön ulottaminen poliisin toiminta-alueelle on koettu tarpeelliseksi päihde-, lastensuojelu- ja väkivaltaongelmien kohdalla (Heino, Randell ja Virolainen 2005).

3 Moniammatillinen opetusklinikka

Opiskelijat ovat moniammatillisen klinikkaopetuksen aloittaessaan kolmannen ja neljännen vuosikurssin sosiaalityön ja psykologian pääaineopiskelijoita. Vuosittain klinikkakurssille osallistuu 45–60 opiskelijaa. Moniammatillinen työskentelymalli edellyttää, että opiskelijoille on aiemmin opitun pohjalta muodostunut jonkinlainen kuva oman ammatin (sosiaalityöntekijän tai psykologin) perustehävästä. Klinikkaopetuksen aikana opiskelijoille tarjotaan oikeaa työtilannetta muistuttava oppimisympäristö, jossa on mahdollista omaksua oman profession tutkimustaidot, moniammatillisen tiimityön perusteet ja asiakastyön vuorovai- kutustaidot. Opetusklinikalla opiskelijat soveltavat aiemmin opittua teoreettista tietoa ja sosiaalityön työmenetelmiä oikeissa asiakastilanteissa. Kyse on teorian ja käytännön yhteensovittamisesta. (Opinto-opas 2011–2012, 186; Mikkola 2003, 73; Lehtonen 2009, 10).

Moniammatillinen klinikkaopetus koostuu kahdesta kokonaisuudesta, jotka suoritetaan erillisinä: keväällä Klinikkakurssi I (7 op), syksyllä Klinikkakurssi II (7 op). Kurssit ovat rakenteeltaan samanlaisia (kuvio 1). Lisäksi opiskelijat voivat valinnaisena syventävänä kurssina suorittaa Klinikkatyöpajakurssin (5 op).

ORIENTAATIOJAKSO (luennot, harjoitukset)

TUTKIMUSJAKSO (asiakastyö)

TAPAUSSMINAARIT

OPPIMISPÄIVÄKIRJA

PALAUTE

Kuvio 1. Klinikkakurssin rakenne.

Orientaatiojaksolla on 22–32 tuntia luentoja ja itsenäistä perehtymistä tutkimusmenetelmiin. **Tutkimusjaksolla** opiskelijat tutkivat moniammatillisissa

pienryhmissä yhden asiakkaan tai perheen. Pääsääntöisesti asiakkaita tavataan vähintään viidellä tutkimuskäynnillä. Jaksoon kuuluu olennaisena osana yhteistyö asiakkaan viranomaisverkoston kanssa. Ohjaavat opettajat ovat mukana alkuhaastattelussa ja palautekeskustelussa, tarvittaessa myös tutkimusten aikana. Ryhmien vastuulla on laatia asiakirjat tutkimuksesta. Ohjaavien opettajien vastuulla on, että lausunnot ja suositukset vastaavat ammattinormeja. Jokainen pienryhmä saa työnohjausta asiakastyöhön 12 tuntia ohjaavilta opettajilta. **Seminaarijaksolla** tutkimusryhmät esittelevät asiakastyön prosessin ja siihen liittyvät suositukset. Seminaari antaa mahdollisuuden vertaist työnohjaukseen ja laajentaa opiskelijoiden näkökulmaa asiakastyön monimuotoisuudesta. **Lopputyönä** jokainen opiskelija tekee tiivistelmän oppimispäiväkirjasta. Hän analysoi asiakastyön prosessia, omaa selviytymistään, pienryhmän toimivuutta, omia oppimistarpeitaan ja kokemuksiaan työnohjauksesta. Ryhmän ohjaavat opettajat arvioivat oppimispäiväkirjan asteikolla 1–5.

Klinikkaopetuksen päätteeksi on loppuseminaari, jossa opiskelijat ja opettajat arvioivat kokonaisuutta. Tehtävänä on nostaa esiin opiskelijoiden ääni ja tuottaa materiaalia opetuksen sisältöjen kehittämiseksi vastaamaan opiskelijoiden ammatillisten taitojen kehittymistarpeita. (Räihä & Lehtonen 2002; Räihä ym. 2005; Lehtonen ym. 2003; Lehtonen 2009, 10.)

Klinikkakurssin opetuksen koordinoinnista ja suunnittelusta vastaavat kummankin oppiaineen ammatillisesta opetuksesta vastaavat opettajat. Teoriaopetus koostuu oppiaineiden opettajien ja tutkijoiden luennoista sekä ulkopuolisista asiantuntijaluennoista. Asiakastyön opetuksessa keskeisenä välineenä on työnohjaus, jota antavat oppiaineiden (psykologian ja sosiaalityön) klinikkaopettajien lisäksi kokeneet asiakastyötä tekevät sosiaalityöntekijät ja psykologit. Työnohjaajat yhdessä vastaavat ohjauksessa olevan opiskelijaryhmän työn sisällöstä ja laadusta.

Opetusklinikan asiakkaat tulevat tutkimusjaksolle sosiaali- ja terveystoimen yhteistyökumppaneiden lähettämänä. Edellytyksenä on asiakkaan motivoituneisuus ja kyky sitoutua klinikkatyöskentelyyn. Vuosittain klinikkatutkimuksiin osallistuu 20–22 yksilö- tai perheasiakasta. Asiakasvalinnassa on huomioitu opiskelijoiden oppimistarpeet niin, että asiakkaina on sekä aikuisia että lapsiperheitä. Asiakas ja lähettävä taho saavat aina tutkimusprosessin päätteeksi lausunnon klinikalla suoritetuista tutkimuksista, niiden tuloksista, johtopäätöksistä ja jatkosuosituksista. Klinikajakson päätyttyä asiakkuus palautuu lähetteen laatineelle taholle, kuten myös vastuu suositusten toteuttamisesta.

4 Aineisto ja käytetyt tutkimusmenetelmät

Artikkelin aineisto koostuu sosiaalityön ja psykologian opiskelijoilta vuosina 2010 ja 2011 kerätyistä kurssipalautelomakkeista (liite). Palaute on kerätty kaikkiaan 93 opiskelijalta, joista 27 on sosiaalityön ja 66 psykologian opiskelijaa. Kaikki palautteet valitulta ajanjaksolta on otettu mukaan aineistoon. Palaute on kerätty koko opetuslinikkajaksoa koskien. Analyysissä hyödynnämme määrällistä ja osin myös laadullista tutkimusmetodia. Tarkastelemme ensiksi opiskelijoiden kokemuksia tietojen ja taitojen lisääntymisestä klinikkakurssilla keskiarvojen sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin keinoin. Selvitämme, miten eri opiskelijaryhmät kokevat ammatillisten tietojen ja taitojen sekä oman ammatin arvostuksen ja kiinnostavuuden lisääntyneen klinikkakurssin myötä, ja eroavatko sosiaalityön ja psykologian opiskelijat tässä suhteessa toisistaan.

Informaation tiivistämiseksi muodostimme palautelomakkeen väittämistä summamuuttujia mahdollisuuksien mukaan. Uudelleen luokiteltuja muuttujia ovat *Kokemukset hypoteesien ja johtopäätösten tekemisestä* (kurssit lisäsivät varmuutta tehdä 1) hypoteeseja ja 2) johtopäätöksiä tutkimusten perusteella), *Varmuus käyttää tutkimusmenetelmiä ja luottamus tutkimusmenetelmiä kohtaan* (kurssit lisäsivät 1) varmuutta käyttää tutkimusmenetelmiä, 2) luottamusta tutkimusmenetelmiin) sekä *Oman ammatin arvostus ja kiinnostavuus* (kurssit lisäsivät: 1) oman ammatin arvostusta 2) kiinnostusta oman ammatin suuntautumisvaihtoehtoista) (ks. liite). Summamuuttujien osioiden keskinäistä korrelaatiota mitattiin Cronbachin alfan avulla, jonka raja-arvoksi asetettiin 0,6.

Toiseksi olemme tiivistäneet opiskelijoiden avovastaukset muodostamalla luokkia, joiden kohdalle vastauksia kertyy vähintään kymmenen prosenttia opiskelijoiden vastauksista. Tarkastelemme määrällisessä sisällön analyysissä sitä, missä opiskelijat kokevat olevansa klinikkakurssien jälkeen vahvoilla, mitä he haluavat itsessään kehittää sekä miten opiskelijat haluaisivat kurssia jatkossa kehittää. Avovastausten määrällinen analyysi täydentää keskiarvoarvojen ja yksisuuntaisen varianssianalyysin välittämää kuvaa. Opetusklinikan kehittämistavoitteiden osalta olemme soveltaneet myös laadullista sisällönanalyysia, jossa opiskelijavastausten sanallista sisältöä on avattu jakautumien ja prosenttiverailun ohella.

5 Ammatilliset valmiudet

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset taulukointien, vertailujen ja avovastausten analyysin avulla. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat klinikkakurssien lisänneen tietoa, ammatillisia taitoja sekä oman ammatin arvostusta ja kiinnostavuutta hyvin (taulukko 1).

	SOSIAALITYÖ	PSYKOLOGIA	F-arvo
	Keskiarvo	Keskiarvo	
Tietojen omaksuminen			
Tutkimusmenetelmistä	3,74 (1,0)	4,11 (.83)	3,24
Psyykkisistä ongelmista	3,37 (.93)	3,64 (.87)	1,72
Sosiaalisista ongelmista	3,26 (.66)	3,85 (.83)	10,87 **
Viranomaisyhteistyöstä	2,81 (.74)	3,36 (.87)	8,29**
Ammatillisten taitojen kehittymien			
Tutkimusprosessin ymmärtäminen	3,92 (.69)	4,30 (.68)	5,87*
Lausunnon kirjoittaminen	3,85 (.67)	3,82 (.72)	0,01
Hypoteesien ja johtopäätösten tekeminen	3,36 (.79)	3,62 (.67)	2,05
Varmuus käyttää tutkimusmenetelmiä ja luottamus tutkimusmenetelmiä kohtaan	3,02 (.85)	3,67 (.79)	12,56**
Oman ammatin arvostus ja kiinnostavuus	3,5 (.86)	4,20 (.72)	17,40***

Muuttujien välinen tilastollinen merkitsevyys on merkitty tähdillä seuraavasti:

*** = $p < 0,001$; ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$

Taulukko 1. Opiskelijoiden kokemukset tietojen omaksumisesta, ammatillisten taitojen kehittymisestä ja oman ammatin arvostuksesta ja kiinnostavuudesta moniammatillisella klinikakurssilla. (Keskiarvot (suluissa keskihajonnat) ja F-arvot. Likert-asteikko 1 = ei lainkaan – 5 = erittäin paljon. Varianssianalyysi.)

Asteikon ollessa 1 (ei lainkaan) – 5 (erittäin paljon) heikoimman keskiarvon 2,81 on saanut tietojen lisääntyminen viranomaisyhteistyöstä (sosiaalityön opiskelijat) ja korkeimman keskiarvon 4,30 tutkimusprosessin ymmärtäminen (psykologian opiskelijat). Tilastollisesti merkitseviä eroja kahden opiskelijaryhmän välillä esiintyi tietojen omaksumisessa sosiaalisista ongelmista, viranomaisyhteistyöstä, tutkimusprosessin hahmottamisessa, varmuudessa käyttää tutkimusmenetelmiä ja luottamusta tutkimusmenetelmiin sekä oman ammatin arvostuksessa ja kiinnostuksessa. Kaikilla osa-alueilla psykologian opiskelijoiden kokemukset olivat myönteisempiä kuin sosiaalityön opiskelijoiden.

Keskiarvoihin saattavat vaikuttaa opiskelijan ennen klinikajaksoa hankkimat tiedot ja taidot. Sosiaalisia ongelmia ja viranomaisyhteistyötä koskevan tiedon lisääntyminen erityisesti psykologian opiskelijoiden keskuudessa ei ole yllättävää, sillä Turun yliopistossa sosiaalityön opinnot kytkeytyvät tiiviisti sosiaalipolitiikan opintoihin, joissa palvelujärjestelmän tuntemus ja sosiaaliset ongelmat yhteis-

kunnan tasolla tulevat vahvasti esiin. Ammattiryhmien väliset erot tutkimusmenetelmiä koskevan kysymyksen kohdalla selittynevät opintojen painottumisella, sillä psykologian opinnoissa tutkimusmenetelmät korostuvat selvästi vahvemmin kuin sosiaalityön opinnoissa. Oman ammatin arvostuksen osalta sosiaalityön ja psykologian välillä on erittäin merkittävä ero. On mahdollista, että ero johtuu osittain jo ennakkoon vallinneesta ammatin arvostuksesta eikä pelkästään kliinikkaopetuksen vaikutuksesta. Myös sosiaalityön opiskelijoiden vastausten keskiarvo 3,5 on korkea, mutta psykologian opiskelijoiden arvostus omaa ammattiin kohtaan on huippuluokkaa.

Palautelomakkeen avovastauskohdassa (taulukko 2) opiskelijoita pyydettiin nimeämään kolme asiaa, joissa he kokivat klinikkakurssien jälkeen olevansa vahvoilla. Sekä sosiaalityön että psykologian opiskelijoiden vastauksista muodostettiin kuusi luokkaa. Sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden nimeämät vahvuudet olivat pitkälti samanlaisia, joskin myös eroja löytyi. Kummassakin opiskelijaryhmässä asiakastyöhön liittyvät taidot, kuten asiakkaan kohtaaminen, haastattelutaidot ja vuorovaikutus nousevat yleisimmin mainituksi vahvuusalueeksi. Sosiaalityön opiskelijoiden erityisiä vahvuuksia olivat moniammatillisuus ja ryhmätyötaidot. Sosiaalityön opiskelijat kokivat kurssien lisänneen myös tutkimusprosessin hahmottamista, asiakastyön dokumentointiin liittyviä taitoja, asiakkaan elämäntilanteen kokonaiskuvan hahmottamista sekä tietoa eri ammattiryhmien erityisosaamisalueista.

	SOSIAALITYÖ		PSYKOLOGIA	
	N=25		N=65	
	n	%	n	%
1. Asiakkaan kohtaaminen, haastattelutaidot ja vuorovaikutus	9	36	41	63
2. Moniammatillisuus ja ryhmätyöskentely	7	28	17	26
3. Tutkimusprosessin hahmottaminen	4	16	8	12
4. Lausunnot ja asiakastyön dokumentointi	4	16	-	-
5. Ammattispesifin osaamisen hahmottaminen	3	12	-	-
6. Asiakkaan elämäntilanteen kokonaiskuvan hahmottaminen	3	12	-	-
7. Testaaminen	-	-	21	32
8. Itsevarmuuden lisääntyminen	-	-	18	28
9. Ammatti-identiteetin kehittyminen, oman ammatin arvostus	-	-	7	11

Taulukko 2. Opetuslinikkakurssilta saadut valmiudet sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden palautteen mukaan. (n, %, taulukkoon on koottu teemat, joissa vastausten määrä on suurempi kuin 10 %.)

Myös psykologian opiskelijoiden vastauksissa moniammatillisuus ja tutkimusprosessin hahmottaminen nousivat esiin. Erona sosiaalityön opiskelijoiden kokemuksiin psykologian opiskelijat katsoivat klinikkakurssin lisänsen erityisesti psykologisiin testeihin liittyvää osaamista, itsevarmuutta asiakastyössä sekä oman ammattispesifin osaamisen tunnistamista ja arvostamista. Sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden väliset erot eivät ole yllättäviä, sillä klinikalla eri ammattiryhmien työn painotukset ovat usein erilaiset. Esimerkiksi psykologiset testit kuuluvat olennaisena osana psykologian opiskelijoiden klinikkakurssikokemuksiin sosiaalityön opiskelijoiden työnkuvan painoutuessa vahvemmin asiakkaan haastatteluun ja sosiaalityön työmenetelmien soveltamiseen.

Toisessa avovastausvaihtoehdossa (taulukko 3) opiskelijat saivat ilmoittaa kolme asiaa, joiden osalta he kokivat edelleen kehittymisen tarvetta. Vastausten kirjo oli edellistä laajempi, ja 10 prosentin raja-arvon täyttäviä vastauskategorioita oli sekä sosiaalityön että psykologian opiskelijoiden kohdalla 9, joista kuusi oli yhteisiä. Aineisto oli jaettavissa kolmeen teema-alueeseen, jotka yhdistivät sekä sosiaalityön että psykologian opiskelijoita: 1) vuorovaikutustaidot asiakkaita kohdattaessa (haastattelu, vuorovaikutus), 2) ammatillisten työvälineiden hallinta ja ammatillinen itseluottamus sekä 3) varmuus ja rohkeus asiakastilanteissa sekä johtopäätösten ja arviointien tekemisessä.

	SOSIAALITYÖ		PSYKOLOGIA	
	N=26		N=65	
	n	%	n	%
1. Työ- ja tutkimusmenetelmien hallinta ja käyttö	16	62	20	31
2. Haastattelutaidot, vuorovaikutus	12	46	22	34
3. Itseluottamus, rohkeus ja varmuus asiakastilanteissa	8	31	21	32
4. Palvelujärjestelmän tuntemus, viranomaisyhteistyö	6	23	23	35
5. Lausunnot ja dokumentointi	5	19	9	14
6. Erilaisten asiakasryhmien kohtaaminen	5	19	9	14
7. Teoriaperusta, tieto	6	23	-	-
8. Jämäkkyys ja tilanteiden rajaaminen	4	15	-	-
9. Dialogisuus ja palautteen antaminen asiakkaalle	3	11	-	-
10. Testaaminen ja testien käyttötaidot	-	-	25	38
11. Terapeuttiset ja asiakastyön työskentelytaidot	-	-	20	21
12. Varmuus johtopäätösten tekemisessä	-	-	10	15

Taulukko 3. Valmiudet, joiden kohdalla sosiaalityön ja psykologian opiskelijat kokevat olevan kehittämisen tarvetta. (n, %, taulukkoon on koottu teemat, joissa vastausten määrä on suurempi kuin 10 %.)

Lähes 60 prosenttia tulevista sosiaalityöntekijöistä koki tarvetta kehittyä työmenetelmien hallinnassa ja käytössä. Psykologiksi opiskelevilla mikään vastauskategorioista ei saavuttanut 40 prosentin osuutta.

Molemmissa opiskelijaryhmissä koettiin runsaasti kehittymisen tarvetta asiakkaiden kohtaamisessa ja kommunikoinnissa heidän kanssaan. Kun tähän yhdistetään epävarmuus tai rohkeuden puute asiakastilanteissa, vastausosuudet nousevat suuriksi molemmissa ryhmissä. Sosiaalityön opiskelijoiden kohdalla oman luokansa muodostaa ”jämäkkyyys ja tilanteiden rajaaminen”. Psykologian opiskelijoilla eri kategorioiden välillä oli enemmän yhteyksiä, sillä perusaineistoa tarkasteltaessa testaamisen, johtopäätösten tekemisen ja lausunnon kirjoittamisen välillä oli yhteys. Ammatillinen epävarmuus näytti liittyvän usein epäilyyn oman päättelyn oikeellisuudesta. Sosiaalityön opiskelijoilla vastaavaa ”tulosvarmuuden” vaatimusta ei esiinny. Molempien opiskelijaryhmien vastaukset osoittavat, että niillä ammatillisen osaamisen alueilla, joilla opetuslinikka on tuonut vahvuuksia, koetaan myös valmiuksien puutetta. Keskeiset alueet ovat tässä suhteessa asiakkaan kohtaaminen ja työmenetelmien hallinta.

Sosiaalityön opiskelijat näyttivät hallitsevan paremmin palvelujärjestelmän kokonaisuuden kuin psykologiapiskelijat, joista runsas kolmasosa koki kehittämisen varaa palvelujärjestelmän tuntemuksessa tai moniammatillisen työtöteen hallitsemisessa. Sosiaalityön opiskelijoista vajaa neljäsosa toi esiin tällaisen kehittymistarpeen. Eron vaikuttanee sosiaalityön opiskelijoiden laaja sosiaalipolitiikan osuus opinnoissa sekä sosiaalioikeuden tuntemus. Nämä elementit puuttuvat lähes kokonaan psykologian opiskelijoiden opinto-ohjelmasta. Sosiaalityön opiskelijat kokivat tarvetta kehittää itseään asiakkaiden kohtaamisessa ja ammatillisessa varmuudessa. Vastausluokista viisi (2, 3, 6, 8 ja 9) liittyi tähän teemaan.

Molempien opiskelijaryhmien palautteeseen vaikuttaa epäilemättä se, millaisia asiakkaita on ollut klinikakajaksolla tutkittavina. Muutamat tuovat palautteessaan tämän selvästi esille, esimerkiksi ”aikuisasiakkaiden tuntemus” tai ”lapsiasiakkaan kohtaaminen”. Tämä tulee näkyviin myös kategorian ”erilaisten asiakasryhmien kohtaaminen” osalta.

6 Opetuslinikan toiminnan kehittäminen

Tutkimusaineiston 93 opiskelijasta 24 sosiaalityön opiskelijaa ja 55 psykologian opiskelijaa esitti klinikkaopetukseen liittyviä muutosehdotuksia. Vastauksissa painottuivat samat teemat, joita olemme havainneet opiskelijoiden käsittelevän kli-

nikkakurssin päättöseminaareissa. Sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden kehittämistoiveet olivat sisällöllisesti samansuuntaisia. Opiskelijat ehdottivat muutoksia käytännön järjestelyihin, opiskelijaryhmien kokoonpanoon ja toimintaan, pienryhmäohjaajien valintaan, toimintatapoihin ja työnohjaukseen, asiakasvalintaan ja asiakkuuteen, yhteistyöhön lähettävien tahojen kanssa sekä opetusklinikan teoria- ja seminaariosuuteen.

	SOSIAALITYÖ		PSYKOLOGIA	
	N=24		N=55	
	n	%	n	%
1. Työnohjaus ja klinikkaohjaajat	13	54	20	36
2. Käytännön järjestelyt	7	29	13	24
3. Asiakkuus ja asiakkaat	6	25	16	29
4. Teoria, luennot ja seminaarit	4	17	9	16
5. Lähettävät tahot ja yhteistyö	3	13	7	13

Taulukko 4. Sosiaalityön ja psykologian klinikkaopiskelijoiden kehittämisehdotukset luokiteltuina. (n, %, taulukoon on koottu teemat, joissa vastausten määrä on suurempi kuin 10%.)

Sosiaalityön opiskelijoista runsas neljäsosa ja psykologian opiskelijoista neljännes ehdotti muutoksia klinikkaopetuksen käytännön järjestelyihin. Parannettavaa oli esimerkiksi opiskelijoiden ja ohjaajien tavoitettavuudessa puhelimitse. Opiskelijat perustelivat muutostarpeita asiakasnäkökulmasta. Opiskelijoiden esittämät uudistukset on toteutettu. Varsinkin ne opiskelijat, jotka olivat opiskelun ohella työelämässä, kaipasivat joustoa kurssiakatauluihin. Toisaalta opiskelijat kokivat kurssin työlääksi suhteessa opintopisteisiin ja toisaalta taas toivoivat sen olevan ajallisesti pidempi. Erityisesti klinikkakurssi II koettiin liian nopeatempoiseksi. Sosiaalityön opiskelijoita ei riittänyt kaikkiin pienryhmiin eikä moniammatillinen työ toteutunut ryhmissä, joista sosiaalityön edustus puuttui. Opiskelijat toivoivat pienempiä ryhmiä perustellen sitä asiakasystävällisyydellä sekä omilla oppimistarpeilla.

Klinikkaohjaajat saivat kiitosta opiskelijoilta: ”ohjaajat tuovat kliinisen kokemuksen ja tietotaidon klinikalle”. Toisaalta heihin kohdistui paljon odotuksia. Sosiaalityön opiskelijoista yli puolet ja psykologian opiskelijoista runsas kolmasosa toi-

voi muutoksia työnohjauskäytäntöihin. Opiskelijat odottivat lisää työnohjausta ja kasvokkaisia tapaamisia ohjaajiensa kanssa. Tämä korostui erityisesti sosiaalityön opiskelijoiden vastauksissa. Kuten kliinisessä työssä yleensä, asiakkuuden sisältö ja tutkimusasetelma saattavat kliinikkakontekstissa muuttua työprosessin myötä. Tilanne on sekä opiskelijaryhmän että kliinikkaohjaajan näkökulmasta kuormittava. Näissä tilanteissa opiskelijat kaipasivat ohjaajilta direktiivistä työtettä ja selkeitä ohjeita. Opiskelijat toivoivat ohjaavilta opettajilta herkkyyttä ja ylimääräistä tukea vaikeissa asiakastilanteissa.

Ohjaajien kiireisyyttä kritisoitiin ja heiltä toivottiin joustavuutta, moniammatillisuuden hyödyntämistä ja keskinäistä yhteistyötä. Opiskelijoiden suhtautuminen suoraan ohjaukseen asiakastilanteissa sai kaksijakoisen vastaanoton: osa kritisoiti sitä, mutta toiset taas kaipasivat napakampaa ohjausta. Ohjaajien odotettiin puuttuvan nykyistä enemmän ”vapaamatkustajaongelmaan” eli tilanteisiin, joissa opiskelija ei hoida hänelle kuuluvia tehtäviä ryhmässä. Olemme tulkinneet tämän niin, että opiskelijoiden saattaa olla vaikea antaa negatiivista palautetta vertaisryhmässä. Ohjaajan tehtävä on näissä tilanteissa tukea ryhmää työhön liittyvien erimielisyyksien ja puutteiden käsittelyssä. Opiskelijat ehdottivat ohjaajille yhteistä koulutusta, mikä toteutui vuoden 2011 aikana osana Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys (ESR) -hanketta.

Sosiaalityön opiskelijoista neljäsosa ja psykologian opiskelijoista vajaa kolmannes esitti asiakkuuteen liittyviä toiveita. Kokemukset monenlaisista asiakkuuksista olivat tärkeitä, mutta akuutit kriisiasiakkaat olivat toisinaan ”haastavia ja vaikeita”. Jotkut opiskelijat toivoivat kriisiasiakkaista luovuttavan, mikä ei käytännössä ole mahdollista. Osa asiakkaista tulee lähettävien tahojen asiakasjonoista, jolloin kokonaistilanne ei ole etukäteen tiedossa tai asiakkaan tilanne saattaa yllättäen kriisiytyä kliinikkaprosessin aikana. Opettajina olemme havainneet opiskelijoiden valmiuksien kriisiasiakastyöskentelyyn vaihtelevan suuresti. Jotkut tarvitsevat paljon tukea vaikean tilanteen käsittelyyn ja tuettuina he kykenevät jatkamaan työskentelyä. Yhteistyö kentän toimijoiden kanssa on ollut antoisaa. Muutostoiveita esitti 13 prosenttia kummastakin opiskelijaryhmästä. Opiskelijat halusivat kurssiohjelmaan lisää tutustumiskäyntejä ja yleisesittelyä asiakkaita lähettävistä tahoista. Kenttätoimijoiden kiireisyys ja aikataulujen yhteensovittaminen turhautti opiskelijoita ja vaikeutti yhteistyötä. Kuva palvelurakenteesta kirkastui oman asiakastapauksen kautta, mutta toisaalta puutteet palvelujen toimivuudessa mietityttivät opiskelijoita.

Olemme havainneet opiskelijoiden odottavan kliinikkakurssia innokkaina ja jopa jännittyneinä. Opiskelijat kokivat kentällä kliinikkoina toimivien opettajien

luennot teoriaa rikastuttavina, ja ne nostivat esiin käytännön työntekijöiden äänen. Opiskelijoiden kommentit ja ehdotukset klinikkakurssin kehittämiseksi olivat arvokkaita. Klinikkaopettajina olemme panneet merkille, että psykologiopiskelijat ovat erittäin kiinnostuneita lastensuojelukysymyksistä kun taas niille sosiaalityön opiskelijoille, jotka ovat jo pitkään työskennelleet epäpätevinä kentällä, teorian nivominen käytäntöön saattaa olla haastavaa. Kokonaisuutena klinikkakurssi sai opiskelijoilta hyvän palautteen, ja jotkut opiskelijat ehdottivat kolmatta klinikkakurssia opetusohjelmaan. Kurssi koettiin ajoittain työläänä ja yhteensovittaminen muihin opintoihin vaati järjestelyjä. Toisaalta ”kurssi on arvokas peruspaketti valmistauduttaessa sosiaalityöntekijän ja psykologin ammatteihin”.

7 Johtopäätökset

Moniammatillisen työtteen merkitys auttamistyössä on tuotu esiin useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa (Koivisto & Laasi sekä Vanhala & Krok tässä teoksessa; Strömberg-Jakka 2012). Opetusklinikan tavoitteena on nivoa moniammatillisuus osaksi sosiaalityön ja psykologian opintoja ja tarjota opiskelijoille mahdollisuus harjoitella moniammatillisessa tiimissä työskentelemistä jo opiskeluaikana. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu (ks. Hammick 2007), opiskelijoiden antama palaute moniammatillisesta opetuksesta oli myönteistä. Palautteen perusteella opiskelijat tunnistivat hyvin sekä hankitut valmiudet että ne ammatilliset osa-alueet, joilla tulisi vielä kehittyä. Tutkimuksemme nosti esiin sosiaalityön ja psykologian ammattikäytäntöjen kohdalla asiakasdialogin ja työmenetelmien hallinnan merkityksen. Klinikkaopetuksessa niiden valmiuksia on onnistuttu lisäämään merkittävästi, mutta opiskelijat kokevat edelleen kehittämisen tarvetta näillä samoilla osa-alueilla. Omien oppimistarpeiden tunnistamisen voidaan tulkita kertovan opiskelijoiden valmiudesta kehittää omaa työtötään myös tulevaisuudessa.

Klinikkatoiminnan kehittämisehdotuksissa molemmat opiskelijaryhmät korostivat työnohjauksen ja klinikkaohjaajien merkitystä. Opiskelijat kokivat kvalifioitun ammatillisen ohjauksen toimivana tapana kehittää ammatillisia valmiuksiaan. Tämä on yksi keskeisistä moniammatillisen koulutuksen perusteluista (Sharland & Taylor 2007, 6). Klinikka-asiakkaiden erilaiset ja usein kompleksiset ongelmatilanteet edellyttävät pohdintoja eri näkökulmista. Erilaiset ammatilliset lähestymistavat voivat lisätä yksittäisen ammatin kompetenssiperustaa. Sosiaalityön opiskelijat kehittyvät selvästi vuorovaikutustaidoissa suhteessa asiakkaisiin, ja psykologian

opiskelijat oppivat paljon auttamisjärjestelmän toiminnasta. Sosiaalityön opiskelijoilla on hyvä tuntemus järjestelmästä, mutta erityisesti kehittämistarpeita karsoittavassa tutkimusjaksossa tulee esiin epävarmuus kliinisissä asiakastyötaidoissa. Tämä antanee aihetta pohtia laajemminkin psykososiaalisen työotteen merkitystä sekä systemaattista työskentelyä ja arviointia asiakastilanteissa.

Sosiaalityön ja psykologian opiskelijoiden kokemuksissa oli paljon yhteistä, mutta myös selviä eroja. Vaikka molempien ammattiryhmien kokemukset opetuslinikasta olivat varsin myönteisiä, kokivat psykologian opiskelijat kurssien lisäävän omassa ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja hieman sosiaalityön opiskelijoita enemmän.

Klinikkaopetusmallin voidaan nähdä vastaavan useisiin koulutuksellisiin haasteisiin asiakastyötä tekevien opiskelijaryhmien osalta. Hugh Barrin mukaan (2002) moniammatillinen oppimisympäristö ei ainoastaan lisää opiskelijan tietoa toisen ammattikunnan työtehtävistä, vaan auttaa myös tunnistamaan oman ammattikunnan erityisosaamisalueet. Opiskelijat kokivat klinikkakurssin selkiyttäneen ammattispesifiä osaamista sekä vaikuttaneen oman ammatin arvostukseen myönteisesti. Ammatti-identiteetin vahvistuminen jo opiskeluvaiheessa on tärkeä tekijä opiskelijan tulevan työuran kannalta, sillä vahvan ammatti-identiteetin on havaittu tukevan työssä jaksamista ja työtyytyväisyyttä (esim. Caprara ym. 2006).

Sosiaalityön opetuksen haasteena nähdään usein vaikeus sovittaa yhteen käytäntöä ja teoriaa (Koivisto & Laasi sekä Vanhala & Krok tässä teoksessa). Klinikkaopetusmalli on vastaus tähän haasteeseen, sillä kurssikokonaisuus sisältää sekä käytännön asiakastyötä että sitä tukevia luentoja.

Palautelomakkeiden systemaattinen analyysi palvelee moniammatillisen opetuslinikan kehittämistoimintaa hyvin. Analyysien avulla pystyimme paikantamaan ne teemat, joissa opiskelijat kaipaavat erityistä tukea. Näitä teemoja on hyvä nostaa esiin tulevaisuudessa niin luennoilla kuin työohjauksissakin. Klinikkan kehittämisen kannalta oli tärkeä havaita, että vaikka klinikkaopetusympäristössä oppiminen tapahtuu yhdessä toisen ammattiryhmän opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoilta löytyy monia yhteisiä tuen tarpeita, on molemmilla opiskelijaryhmillä myös omat alakohtaiset tuen tarpeensa.

Olemme tarkastelleet klinikkaopetusta opiskelijoiden oppimiskokemuksina käyttäen tutkimusmateriaalina heidän palautteitaan. Jatkossa on syytä hyödyntää tutkimusaineistona myös opiskelijoiden opetuslinikan lopputyönä kirjoittamia oppimispäiväkirjoja. Niissä opiskelijat tarkastelevat klinikkatyöskentelyään henkilökohtaisella tasolla. Esiin nousevat asiakastyössä keskeiset teemat, kuten ammattieettiset kysymykset, arvot ja asenteet sekä asiakas-työntekijädialogien sisällöt.

Kirjallisuus

- Barr, Hugh (2002) *Interprofessional education: Today, yesterday and tomorrow*. London: LTSN.
- Brante, Thomas (2006) Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. Teoksessa Hallerstedt, Gunilla (toim.) *Diagnosens makt*. Göteborg: Daidalos, 73–112.
- Caprara, Gian Vittorio & Barbaraneli, Claudio & Steca, Patrizia & Malone, Patrick S. (2006) Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44 (6), 473–490.
- Gillespie, Jydy & Whiteley, Robert & Watts, Wilda & Dattolo, Lina & Jones, Darren (2010) Interprofessional Education in Child Welfare: A University-community Collaboration between Nursing, Education, and Social Work. *Relational Child and Youth Care Practice*, 23 (1), 5–15.
- Hammick, Marilyn & Freeth, Della & Koppel, Ivan & Reeves, Scott & Barr, Hugh (2007) A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical Teacher* 29, 735–751.
- Heino, Petteri & Randell, Mari & Virolainen, Sanna (2005) Sosiaalityötä poliisilaitokselle. Paikallisista innovaatioista valtakunnalliseksi käytännöksi. Järvenpää: Sosiaalitieto Oy.
- Järvenkylä, Veli & Romu, Jarmo & Kiviniemi, Päivi & Syrjämäki, Merja & Ahonen, Juha & Lehtonen, Maija-Liisa (2009) *Mielenterveys ja päihitteet – yksi ihminen, yksi hoito*. Tampere: Pirkanmaan sairaanhoitopiirin raportteja 4.
- Kallio, Mauri (2007) Päihdehäiriö ja samanikäinen muu mielenterveyden häiriö – kaksoisdiagnoosin hoidollinen haaste. *Duodecim* 123 (11), 1293–1298.
- Lehtonen, Riitta (2009) Sosiaalityön ammattikäytäntöjen opetus Turun yliopiston moniammatillisella opetuslinikalla. Teoksessa Forssén, Katja & Nyqvist, Leo & Raitanen, Anniina (toim.) *Tutkiva sosiaalityö. Moniammatillisuus sosiaalityön mahdollisuutena*. *Talentia-lehti ja Sosiaalityön tutkimuksen seura*.
- Lehtonen, Riitta & Alhola, Paula & Tapani, Laura & Räihä, Hannele (2003) Työnohjaus asiakastyön tukena klinikkaopetuksessa. *Valtakunnalliset sosiaalityön tutkimuksen päivät*. Turku.
- Metteri, Anna (1996) Arjen tieto ja sosiaalityö terveydenhuollon moniammatillisessa työryhmässä – tietojen yhteensovitus. Teoksessa Metteri, Anna (toim.) *Moniammatillisuus sosiaalityössä*. Helsinki: Sosiaalityöntekijöiden liitto ry., Edita.
- Mikkola, Jyri (2003) Askeleita teoriasta käytäntöön opetuslinikalla ja sosiaalitoimiston harjoittelijana. Teoksessa Anis, Merja, Keskinen, Suvi & Karvinen-Niinikoski, Synnöve (toim.) *Käytännön opetus sosiaalityön kehittämisessä*. Turku: Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B:27/2003.
- Mönkkönen, Kaarina (2007) *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita.
- Oandasan, Ivy & Reeves, Scott (2005) Key elements for interprofessional education. Part 1: The learner, the educator and the learning context. *Journal of interprofessional care*. Supplement 1: 21–38.

- Opinto-opas 2011–2012 Turun yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Pearson, David & Pandya, Helen (2006) Shared learning in primary care: Participants' views of the benefits of this approach. *Journal of Interprofessional Care* 20 (3), 302–313.
- Ponzer, Sari & Faresjö, Tomas & Mogensen, Ester (2009) Framtidens vård kräver interprofessionellt samarbete. *Läkartidningen* 106 (13).
- Räihä, Hannele & Lehtonen, Riitta (2002) Moniammatillisuuden haasteet ongelma- lähtöisessä klinikkaopetuksessa. Psykologikongressi. Jyväskylä.
- Räihä, Hannele & Lehtonen Riitta & Vauras, Marja & Piha, Jorma (2005) Moniammatillisen klinikan asiakkaat. *Psykologia 2005 -kongressi*. Turku.
- Sharland, Elaine & Taylor, Imogen (2007) *Interprofessional education for qualifying Social Work*. London: Social Care Institute for Excellence.
- Sinko, Päivi (2004) *Laki ja lastensuojelu*. Helsinki: Palmenia.
- Strömberg-Jakka, Minna (2012) Miksi sossu ei tee mitään? Teoksessa Strömberg-Jakka, Minna & Karttunen, Teija (toim.) *Sosiaaliryönteiden haasteet*. Tukea ammattilaisten arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus, 140–172.
- Säävälä, Hannu & Pohjoisvirta, Riitta & Nyqvist, Leo & Keinänen Eero & Salonen, Santtu (2006) Miesten väkivaltatyön organisointi. Teoksessa Säävälä, Hannu & Pohjoisvirta, Riitta & Keinänen, Eero & Salonen, Santtu (toim.) *Mies Varikolle*. Apua lähisuhdeväkivaltaan. Oulu: Oulun ensi- ja turvakoti ry.
- Thistlethwaite, Jill & Moran, Monica (2010) Learning outcomes for interprofessional education (IPE): literature review and synthesis. *Journal of Interprofessional Care* 24 (5), 503–513.
- Virkki, Tuija & Husso, Marita & Laitila, Aarno & Holma, Juha & Mäntysaari, Mikko (2011) Lähisuhdeväkivallan kehystäminen erikoisairanhoidossa: puuttumisen ja muutoksen mahdollisuudet. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 48 (4), 280–293.
- World Health Organisation (1988) *Learning Together to Work Together*. Geneva: WHO.

Liite

Klinikkapalautte		2010				
Anna palautetta klinikkakurssien kokonaisuudesta, siis I ja II-kurseista						
Olen psykologian _____, sosiaalityön _____ opiskelija						
Kurssit lisäsivät:		ei lainkaan			erittäin paljon	
Tietoja sosiaalisista ongelmista		1	2	3	4	5
psykkisistä ongelmista		1	2	3	4	5
oppimisen ja koulunkäynnin ongelmista		1	2	3	4	5
Tietoja asiakkaita lähettävistä työpaikoista		1	2	3	4	5
Tietoja viranomaisyhteistyöstä		1	2	3	4	5
Tietoja tutkimusmenetelmistä (haast, obs, testit,ym)		1	2	3	4	5
Varmuutta käyttää tutkimusmenetelmiä		1	2	3	4	5
Luottamusta tutkimusmenetelmiin		1	2	3	4	5
Yksilöhaastattelutaitoja		1	2	3	4	5
Perhehaastattelutaitoja		1	2	3	4	5
Vuorovaikutustaitoja	yksilöasiakkaiden kanssa	1	2	3	4	5
	perheasiakkaiden kanssa	1	2	3	4	5
	oman alan opiskelijaryhmän kanssa	1	2	3	4	5
	moniammatillisen opisk.ryhmän kanssa	1	2	3	4	5
	opettajien kanssa	1	2	3	4	5
	koko klinikkakurssin kanssa	1	2	3	4	5
	viranomaistahojen kanssa	1	2	3	4	5
Varmuutta tehdä hypoteeseja		1	2	3	4	5
	johtopäätöksiä tutkimusten perusteella	1	2	3	4	5
	kirjoittaa lausunto/yhteenvedo	1	2	3	4	5
Ymmärrystä koko tutkimusprosessista		1	2	3	4	5
Oman ammatin arvostusta		1	2	3	4	5
Kiinnostusta oman ammatin suuntautumisvaihtoehtoista		1	2	3	4	5
Työnohjaus:						
	tuki asiakastyötä	1	2	3	4	5
	oli määrällisesti riittävä	1	2	3	4	5
	tuki itsenäistä työskentelyä	1	2	3	4	5
	tuki tiimityöskentelyä	1	2	3	4	5
Mainitse kolme asiaa, missä klinikkakurssien jälkeen tunnet olevasi vahvoilla						
1. _____						
2. _____						
3. _____						
Mainitse kolme asiaa, joita erityisesti haluaisit itsessäsi kehittää						
1. _____						
2. _____						
3. _____						
Miten kehittäisit klinikkakurssia _____						

Osa III

Ohjaus analyysin kohteena

Työnohjaus sosiaalityön opinnoissa

1 Johdanto

Työnohjaus on sosiaalityössä, kuten muissakin ihmisten parissa tehtävässä työssä, yleisesti tunnettu käytännön työn ohjaus- ja tukirakenne. Kansainvälisesti ja kansallisesti tarkasteltuna sosiaalityö on ollut Synnöve Karvinen-Niinikosken (2007, 33–44) mukaan merkittävä työnohjauksen pioneeri, mutta myös sen kehittäjä. Sosiaalityön koulutuksen historiassa työnohjauksellinen ajattelu on ollut läsnä sen alkuvaiheista (USA 1898) alkaen ollen aluksi kodeissa vierailevien vapaaehtoistyöntekijöiden ohjausta ja sittemmin koulutusta. Suomeen sosiaalityön työnohjaus tuli 1950-luvulla ja se painottui alkuaikena psykiatriseen sosiaalityöhön sekä *case workingin*. Aikojen kuluessa työnohjaus on myös institutionalisoitunut: siihen koulutaututaan, järjestäydytään (esim. Suomen työnohjaajat ry.), rekisteröidytään (esim. Talentia), sitä määritellään, jäsennetään teoreettisesti ja tutkitaan. On havaittavissa myös erilaisia koulukuntia, käytäntöjä ja työnohjauspoliittisia linjauksia. Yksinkertaistaen keskeisin ero lienee angloamerikkalaisen ja pohjoismaisen työnohjausajattelun välillä: angloamerikkalaisissa maissa työnohjaajat kuuluvat hallintoon, ohjaavat ja valvovat työntekijöiden toimintaa, kun taas pohjoismaissa työnohjaaja ei ole esimiesasemassa, ja työnohjaus kohdistuu työntekijöiden oppimis- ja kehittymistarpeisiin. Pohjoismaissa työnohjaus on työntekijöiden vapaasti valittavissa ja siten ammatillisen autonomian tae.

Työnohjauksen ytimen muodostaa työntekijän, organisaation ja asiakkaiden kolmiyhteys erilaisilla toiminnan kentillä. Työntekijätasolla on kysymys työntekijän subjektiivisista omaan työhön liittyvistä kokemuksista, jännitteistä ja haasteista. Yksittäisen työntekijän työ kytkeytyy olennaisesti osaksi erilaisten organisaatioiden toimintaa, niiden tiimejä, verkostoja ja ryhmiä. Silloin työnohjausta on tarkasteltava työntekijän toiminnan kokonaisuudesta käsin, jolloin yhteiskunnallinen todellisuus ja ihmisten arkielämän ongelmat haastavat organisaatioita ja työntekijöitä löytämään uusia ratkaisuja. Työnohjauksen tavoitteena on työntekijän asiantuntijuuden rakentaminen tutkimalla ja jäsentämällä sitä toimintakonseptia, joka työtä ohjaa, ja joka

tulee arjessa haastetuksi (mt, 32.). Artikkelini tavoitteena on pohtia sitä, *mikä on opiskelijoiden työnohjauksen paikka ja merkitys tässä kokonaisuudessa.*

Aluksi pyrin luomaan kuvaa opiskelijoiden työnohjauksesta tutkimusten ja teoreettisen kirjallisuuden pohjalta. Sen jälkeen siirryn jäsentämään opiskelijoiden työnohjausta koulutuksen ja käytännön opetuksena osana, vertaamaan sitä muihin opiskelijan käytännön opetuksen tukimuotoihin sekä käytännön työntekijöiden työnohjaukseen. Lopuksi palaan edellä esittämäni kysymykseen. Kirjallisuuden ohella hyödynnän kokemuksiani opiskelijoiden työnohjausr ryhmien ohjaajana.

Teoreettista kirjallisuutta lukuun ottamatta minulla ei ollut käytettävissäni yhtään kotimaista sosiaalityön opiskelijoiden työnohjaukseen liittyvää tutkimusta, joten päätin kohdentaa hakuni kahteen kansainvälisesti tunnettuun sosiaalityön opetusta käsittelevään lehteen, *Social Work Education (SWE)* ja *Journal of Social Work Education (JSWE)*, joissa 21 artikkelissa (1990–2011) käsiteltiin opiskelijoiden työnohjausta. Jätin tarkasteluni ulkopuolelle kolme artikkelia, koska katsoin, että ne eivät kohdistuneet artikkelin teeman kannalta oleellisiin asioihin. Jäljelle jäi 18 artikkelia, jotka olivat peräisin angloamerikkalaisista tai niiden vaikutuspiirissä olevista maista (esim. Hong Kong ja Israel). Siten aineistossa on vahvemmin edustettuna angloamerikkalainen työnohjausmalli, mikä vaikuttaa tarkasteluun. Sosiaalityön koulutusta ajatellen puolet tutkimusten kohderyhmästä kuului ylempää korkeakoulututkintoa (MSW), neljännes alempaa tutkintoa (BSW) suorittaviin, yhdessä käsiteltiin molempia asteita ja lopuissa yleisempiä teoreettisia teemoja viittaamatta koulutuksen tasoon. Työnohjaus kuului joka vaiheessa käytännön opetukseen; sen sisällöt kumpusivat sekä oppilaitoksissa opetetusta että opiskelijoiden toiminnasta käytännössä, usein, mutta ei pelkästään asiakkaiden parissa tehtävästä työstä.

Jaoin artikkelit temaattisesti kolmeen ryhmään: työnohjaus oppimisen edistäjänä, työnohjaaja ja työnohjaussuhde sekä työnohjauksen malleja ja teoreettisia avauksia. Ryhmittelin tavoitteeltaan samankaltaiset artikkelit samaan kategoriaan.

2 Tutkimuksellisia ja teoreettisia näkökulmia opiskelijoiden työnohjaukseen

2.1 Työnohjaus oppimisen edistäjänä

Useissa artikkeleissa käytännön opetus nähtiin kriittisenä vaiheena, erityisesti ajatellen sosiaalityön tietoperustan omaksumista. Tähän viitaten todettiin, että käytännön opettajan pedagoginen osaaminen on tärkeää eikä siihen ollut kiinnitetty

riittävästi huomiota ohjaajille suunnatuissa koulutuksissa. Käytännön opettajaksi ryhtyminen vaatii kognitiivista siirtymää työntekijästä opettajaksi, jolloin hyvätään käytännön työntekijän taidot eivät riitä ohjaajana toimimiseen. Kaksi artikkelia käsitteli käytännön opettajille suunnatun *koulutuksen* vaikutusta työnhajukseen. Julie S. Abrahamsonin ja Anne E. Fortunin tutkimuksessa (1990, 273–286) uusille käytännön opettajille suunnatussa koulutuksessa perehdyttiin erityisesti opiskelijoiden asiakastyöstään tekemien prosessikuvausten käyttämiseen työnhajauksessa ja oppimisen välineenä. Niiden avulla tutkittiin ja käsitteellistettiin opiskelijoiden ja asiakkaiden vuorovaikutusta. Työnhajaus kumpusi käytännön työstä ja mahdollisti teoreettisen pohdinnan. Koulutuksen anniksi voi myös lukea sen, että työnhajajat pohtivat syvällisesti opiskelijoiden oppimistarpeita opiskelijoiden kanssa ja kirjasivat ne työnhajausopimukseen. Opiskelijat pitivät koulutettuja työnhajajia kouluttamattomia tehokkaampina ja olivat tyytyväisempiä heihin.

Kathleen Holz Dealin ja Jennifer A. Clementsin (2006, 291–305) tutkimuksessa ohjaajien koulutuksen painopiste oli opiskelijoiden kognitiivisten, affektiivisten ja käyttäytymisen muutosten havaitsemisessa ja niiden tukemisessa. Tällaisessa ammatillista kehittymistä korostavassa koulutuksessa huomioitiin opiskelijoiden muuttuvat tuen tarpeet. Käytännön jakson alussa opiskelijat olivat riippuvaisia ohjaajastaan, kokivat erilaisia paineita, mutta saatuaan tukea itsenäistyivät ja kykenivät ymmärtämään auttamisprosessia ja omaa osuuttaan siinä. Koulutus antoi työnhajajille välineitä kohdentaa ohjaustaan opiskelijan kehittymistä ajatellen sopiviin teemoihin. Opiskelijat kykenivät siirtymään konkreettisista symbolisiin tulkintoihin, siis käsitteellistämiseen. Lähtökohtana oli oman minän ja muiden havainnointi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja suhteiden verkostoissa. Tuloksena oli se, etteivät he enää keskittyneet pelkästään itseensä tai asiakkaisiin, vaan myös laajempaan suhteiden verkostoon.

Opiskelijoiden oppimisen ja tuen tarpeet vaihtelevat käytännön prosessin aikana, mutta myös koulutuksen *eri tasoilla* oltaessa. Carolyn Knight (2001, 357–379) tutki sitä, mikä on opiskelijoiden mielestä tehokasta ja oppimista edistävää työnhajusta alemmassa (BSW) ja ylemmässä (MSW) korkeakoulututkinnossa. Alemmassa tutkinnossa työnhajaus oli pikemminkin perehdytystä organisaatioon ja siinä tehtävän työn luonteen ymmärtämiseen ja ohjauksellisen tuen antamista osapuolten roolien ja odotusten selkiyttämiseen. Maisterivaiheessa työnhajauksen tarpeet tulivat hienosyisemmiksi. Ne liittyivät oppilaitoksessa opitun soveltamiseen ja oman toiminnan kriittiseen analysointiin. Tällöin keskeisiä työnhajauksellisia taitoja olivat mm. rohkaisu avoimeen kes-

kusteluun, kyky pohtia teoria–käytäntö-suhdetta ja kunnioittaa opiskelijan autonomiaa. Prosessikuvausten (ks. ed.) käyttö jakoi opiskelijoiden mielipiteet. Lähes puolet ei käyttänyt niitä, koska ne olivat työläitä eivätkä edistäneet oppimista; toiset käyttivät, koska ne auttoivat tiedostamaan itseä ja integroimaan teoriaa ja käytäntöä. Syvällisempi työnohjaus näytti toteutuneen ylemmässä korkeakoulututkinnossa, mutta sen ehtona oli molemminpuolinen panostus työnohjaukseen ja prosessikuvausten käyttöön. Yleisesti ottaen työnohjausta toivottiin enemmän, erityisesti juuri opintojen loppuvaiheessa.

Hanae Kanno ja Gary F. Koeske (2010, 23–38) tutkivat sitä, miten opiskelijoiden käytännön opetuksessa saama *työnohjaus* ja käytäntöä edeltävät *opinnot* vaikuttivat opiskelijoiden tyytyväisyyteen käytännön opetuksessa. Tausalla on ajatus siitä, miten käytännön opetukseen liittyvät erilaiset kielteiset tunteet, kuten pelot, stressi ja ahdistus sekä epäselvät odotukset vaikeuttavat oppimista, mitä voidaan ehkäistä työnohjauksella tai valmentavilla opinnoilla. Tulosten valossa opiskelijoiden työnohjauksella oli keskeinen vaikutus heidän kokemaansa tyytyväisyyteen. Työnohjaus antoi välineitä vaikeiden tilanteiden käsittelyyn ja toimi positiivisen palautteen antajana. Aiemmat opinnot eivät suoraan vaikuttaneet tyytyväisyyteen, vaan pikemminkin käytännössä koettuun tehokkuuden tunteeseen eikä työnohjaus suojannut puutteellisen tai huonon valmistautumisen vaikutuksia opiskelijan oppimiseen. Työnohjauksella näyttää tämän tutkimuksen valossa olevan erityinen merkitys käytännön opetuksessa: sen avulla voidaan käsitellä haastavia tilanteita ja oppia niistä, mutta se ei kuitenkaan korvaa muita opiskelussa syntyneitä aukkoja.

Millaiseen käytännön opetukseen ja työnohjaukseen opiskelijat olivat *tyytyväisiä*? Carolyn Knightin (1996, 399–414) tutkimuksessa tärkeimmiksi opiskelijan tyytyväisyyttä ennakoiviksi tekijöiksi osoittautuivat ohjaajan saatavilla olo, prosessikuvausten käyttö ja työnohjauksen määrä. Käytännön opetuksen taidoilla kuten tehtävien ja kiinnostuksen kohteiden jäsentämisellä, vaikeista asioista keskustelulla ja opiskelijan roolin selventämisellä oli myönteinen vaikutus oppimiskokemukseen. Opiskelijat kokivat hyötyvänsä avoimeen keskusteluun rohkaisusta, omien heikkouksien ja vahvuuksien kriittisestä arvioinnista. Sen sijaan yllättävää oli se, kuinka ohjaajan empaattisuus, ajatusten ja tunteiden jakaminen opiskelijan kanssa olivat vain vähän yhteydessä opiskelijoiden kokemaan tyytyväisyyteen. Työnohjaajan opetuksellinen rooli näytti tulosten valossa keskeiseltä, ja kirjoittaja korostaa, kuinka käytännön opettaja on osa akateemista tiimiä, jossa käytännön opettajan tehtävänä on valmentaa opiskelijaa sosiaalityön käytäntöihin.

Michael Raschnik, Donald E. Maypole ja Priscilla A. Day (1998, 31–42) tutkivat, miten Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaa voidaan hyödyntää käytännön opetuksen *laadun* parantamisessa. Sen keskiössä on opiskelijan ja työnohjaajan preferoimien *oppimistyylien* huomioiminen käytännön opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja työnohjauksessa.

Monille tutun Kolbin teorian (1984)¹ mukaan oppiminen tapahtuu vaiheittain ja siinä edetään tiettyssä järjestyksessä: aloitetaan konkreettisesta kokemuksesta, siirrytään reflektiiviseen havainnointiin ja abstraktiin käsitteellistämiseen ja lopuksi kokeillaan käytännössä näin rakentunutta ideaa. Kolb toteaa, että opiskelijoiden tulisi käydä läpi kaikki edellä mainitut oppimisen vaiheet tässä järjestyksessä. Hän kehitti mallia ottaen huomioon neljä erilaista oppimistyyliä: käytännön toimija (*accomodator*), käytännön ratkaisija (*converger*), käytännön pohtija (*diverger*) ja teoreetikko (*assimilator*). Artikkelin kirjoittajat hyväksyivät vaiheittaisen oppimismallin, mutta korostivat opiskelijan oppimistyylin vaikutusta siihen, mistä vaiheesta ja miten oppiminen aloitetaan.

Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan oppimistyylin suhdetta aiempiin opintoihin ja käytännön kokemukseen, tyytyväisyyteen käytännön opetukseen sekä ohjaajan ja opiskelijan oppimistyylien eron vaikutukseen opiskelijan oppimiskokemuksille. Tulosten valossa Kolbin nelivaiheinen malli ja oppimistyylien huomioiminen osoittautui hyödylliseksi. Työnohjaajat olivat alkaneet käsitteellistää yksittäisten opiskelijoiden oppimisen vahvuuksia ja oppimistyyliä, johon he sovitivat omaa ohjaustaan. Jos opiskelijalla oli varhempaa työkokemusta ja opintoja, hän oli useimmiten tyyliltään käytännön toimija (*accomodator*), jonka oppiminen ankkuroituu näihin kokemuksiin. Valtaosa opiskelijoista ja ohjaajista kuului tähän luokkaan, mutta opintojen edetessä ja työkokemuksen kasvaessa oli havaittavissa siirtymistä teoreettisiin ideoihin ja käytännön kokeiluihin (*convergent*). Opiskelijat suosivat reflektiivistä havainnointia enemmän kuin ohjaajat, ja jos opiskelijoiden oppimistyyliä reflektiivisen havainnoinnin ja aktiivisen kokeilun ulottuvuudella olivat samankaltaisia ohjaajien kanssa, he myös pitivät käytännön opetuksen antia parempana kuin toiset. Kiinnostava huomio oli myös se, että jos opiskelijoiden ja ohjaajien tyylit olivat kaukana toisistaan, erityisesti abstraktin käsitteellistämisen alueella, sitä vaikeampaa, joskaan ei mahdotonta, oli keskinäisen suhteen muodostaminen.

Kirjoittajien mielestä ohjaustyyliä olisi tavalla tai toisella sovitettava kokeilun ja reflektion kenttään, mutta ennen muuta prosessi olisi aloitettava opiskelijan pre-

1 Kolb, Donald A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

feroimasta oppimistyylistä ja tämä jälkeen siirtyä prosessin muihin vaiheisiin. Jos opiskelija oppii parhaiten konkreettisista kokemuksista, teorian ja käytännön integrointi saattaa osoittautua haasteelliseksi. Opetuksen ja ohjauksen olisi annettava välineitä reflektiiviseen havainnointiin ja abstraktiin käsitteellistämiseen, rohkaistava pysähtymiseen, havaintojen jäsentämiseen ja lopulta nimeämiseen vaikkapa käsittekarttoja hyödyntämällä. Olisi myös oltava tarkkana, ettei erilaisia oppimistyyliä arvotettaisi niin, että huomaamatta sivuutetaan opiskelijoiden vahvuudet. Tutkimusprojekti (emt.) tuotti jatkuvan käytännön opetuksen kehittämismallin, jossa opiskelijoita ja ohjaajia koulutetaan huomioimaan omat oppimistyyliensä ja aloittamaan käytännön opetus keskustelemalla niistä ja pohtimalla niiden merkitystä ohjaukselle ja ohjaussuhteelle. Nämä kirjataan myös työnohjaussopimukseen. Kehittämiprojektin seurauksena opiskelijat tunnistivat omat tyyliensä; jotkut osasivat mennä tilanteisiin suoraan ja reflektoida niitä jälkikäteen ja toiset taas tarvitsivat tilanteiden reflektiota ja vasta sitten kykenivät toimimaan.

Artikkelin olennainen viesti on mielestäni se, että sekä opiskelijoiden että ohjaajien erilaisilla oppimistyyleillä on merkitystä oppimisen syventämiselle, mutta myös tutkivan orientaation rakentamiselle käytäntöön. Sen ytimessä on työprosessien, toimintaympäristön ja yhteiskunnallisen todellisuuden havainnointi ja jäsentäminen osallistumalla toimintaan ja prosessoimalla sitä työnohjauksessa. Se voi tapahtua luontevasti huomioimalla oppimistyylien erot tutkivan orientaation rakentamisessa prosessin alkaessa omalla tavallaan kunkin tyyliä kunnioittaen. Näin saadaan molemminpuolinen palkitseva oppimiskokemus. Tässä ollaan hyvin lähellä käytännön opetukseen sisältyvän työnohjauksen ydintä, jossa synnytetään tutkivaa työtä yhteistoiminnallisena prosessina.

Allyson Mary Davys ja Liz Beddoe (2009, 919–933) esittelevät käytännön opetukseen ankkuroituvan reflektiivisen oppimisen mallin, jossa työnohjaus on keskeinen oppimisen foorumi ja reflektio sen väline. He pitävät työnohjauksen ydintehtävänä erityisesti *”aloittelevan opiskelijan reflektion helpottamisen ja käytännön työprosessien oppimisen, hallinnan ja ymmärtämisen omistajuuden edistämisen”* (mt., 919). Kirjoittajat toteavat, että opiskelijat tarvitsevat selkeän, strukturoidun kokemusten ”fasilitoinnin”, koska reflektio ei synny helposti. Työnohjaus on tämän kokemuksen, tunteiden, ajatusten ja toiminnan kokonaisuuden prosessointia ja oivallusten ruokkimista (ks. Savolainen ym. tässä teoksessa). Oppimisen omistajuus merkitsee työnohjauksessa sitä, että ohjaaja tulee osaksi opiskelijan kokemusmaailmaa ja pääsee osallistumaan siihen ja siten hahmottamaan opittavaa kokemusta. Työnohjaus on silloin kuuntelua, arviointia ja uusien polkujen avaamista

opiskelijan kokemusmaailman huomioiden. Didaktisen opettamisprosessin, siis informaation antamisen ja ohjaamisen ja vapaan reflektion välille voi syntyä myös jännitteitä. Reflektio ja sen vaaliminen voi olla vaikeaa etenkin tilanteissa, joissa opiskelijalla on vähän kokemusta. Opiskelija on myös tilanteessa, jota sävyttää riippuvuus työnhajaajasta ja pyrkimys autonomiaan, etenkin, jos hän testaa tietojaan ja taitojaan ”oikeassa työssä”. Nämä jännitteet tuovat työnhajaukseen luontaista liikettä, jossa keskitytään välillä neuvomiseen ja opettamiseen, välillä vapaaseen reflektioon tavoitteena muutos ajattelussa ja toiminnassa.

Opiskelijan pätevyyyden rakentamisessa on huomioitava se, missä vaiheessa he ovat suhteessa käytäntöön. Kirjoittajat (mt., 920) tukeutuvat Butlerin (1996)² näkemykseen, että opiskelijat ovat *noviiseja tai edistyneitä aloittelijoita* suhteessa käytäntöön (ks. myös Saarnio 1993). Alussa kokematon opiskelija voi tukeutua sääntöihin ja tekniikkaan (tietokoneohjelmat, toimeentulotuen normit jne.), mikä auttaakin tilanteen hahmottamisessa, mutta ymmärrys ja asiakkaan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen hahmottaminen, suhteen luominen ja tulevaisuuteen suuntautuminen kumppanuussuhteen hengessä, on vielä ”tulemisensa prosessissa”. Edistynyt aloittelija puolestaan ”usko, että kaikkiin ongelmiin löytyy ratkaisu ja, että joku tietää, mitä tehdä”, ja oma ohjaaja on useimmiten tässä roolissa. Opiskelijat tarvitsevat korkeatasoista ohjausta ja informaatiota, jotta heillä on jokin konteksti ja suuntaviivat ensimmäisten käytännön tehtävien tekemiseen, ja joiden tunteminen luo perustan sille, että he voivat hyväksyä ajatuksen oman toiminnan ja sen seurauksien reflektoinnista. Ilman sitä opiskelija ei voi edistyä, ja liian varhainen reflektio voi kuormittaa, luoda vastustusta ja ahdistusta. Tässä on työnhajauksen paikka: luoda turvallinen ympäristö, valmistautua huolellisesti, miettiä parhaita toimintatapoja ja arvioida prosessia jatkuvasti.

Kirjoittajat pohtivat myös kysymystä opiskelijan riippuvuudesta ohjaajastaan ja miettivät sitä, ruokkivatko ohjaus ja neuvot eräänlaista pintaoppimista syväoppimisen sijaan. He toteavat Clarea (2007)³ siteeraten, että: ”pintaoppiminen on ulkoisesti motivoivaa, passiivista ja itseään uusintavaa, kun taas syväoppiminen on sisäisesti motivoiva henkilökohtaisen merkitysten rakentamisprosessi” (mt., 922). Työnhajauksessa tavoitellaan tätä syväoppimista, ja siinä käytetään yhtä aikaa sekä didaktisia että fasilitoivia työnhajauksellisia interventioita. Kokemuksen myötä

2 Butler, J. (1996) Professional development: practice as text, reflection as process, and self as locus. *Australian Journal of Education* 40 (3), 265–283.

3 Clare, B. (2007) Promoting deep learning: a teaching and assessment endeavour. *Social Work Education* 26 (5), 433–446.

suoran ohjauksen tarve vähenee, mutta tarve rohkaistua, ilmaista ja jakaa tunteita, normalisoida ja ymmärtää niitä lisääntyy. Samalla tarvitaan virheistä oppimisen sietokykyä ja arvostamista, joka on ammatillisen kasvun ja refleksiivisen asiantuntijuuden avainasenne. Niinpä kirjoittajien mukaan opiskelijan työnohjauksen haasteena on tarpeen löytää sopiva balanssi työnohjaajan auktoriteetin ja työnohjattavan autonomian, arvioinnin ja tuen, tiedon siirtämisen ja opiskelijan kokemuksiin sitoutuneen reflektion välillä.

Työnohjaus oppimisen edistäjänä näyttää selvältä edellä mainittujen tutkimusten valossa. Sille näyttää asettuvan muutamia ehtoja: se edellyttää koulutusta, suunnittelua, sitoutumista ja panostamista syvälliseen työskentelyyn. Sen roolina näyttää olevan oppimista estävien tunteiden ja kokemusten prosessointi, mutta sille asettuu myös haasteita tunnistaa erilaiset oppimistyylit, ja löytää sitä kautta uudenlaisia tapoja yhdistää kokemusta, havaintoja, käsitteellistää ja kokeilla. Siinä piilee mahdollisuus tutkivan työotteen kehittämiseen suhteessa käytäntöön, vaikka se näyttääkin ankkuroituvan käytännön työn oppimiseen ja oman minän ymmärtämiseen tässä kehyksessä.

2.2 Työnohjaaja ja työnohjaussuhde

Miriam Raskin, Louise Skolnik ja Julianne Wayne (1991, 258–271) tekivät pari vuosikymmentä sitten kansainvälisen vertailevan tutkimuksen käytännön opetuksen toteutuksesta myös työnohjauksen osalta. Opiskelijoiden työnohjaajat olivat pääsääntöisesti käytännön työssä toimivia ohjaajia, mutta jossain määrin myös oppilaitosten opettajia. Työnohjaajan tukeminen, ohjauksen ja osaamisen vahvistaminen ja sitoutumisen ylläpitäminen olivat vaikuttavia tekijöitä työnohjauksen onnistumisessa.

Ohjaajan sitoutumiseen vaikuttavat monet tekijät. Neta Peleg-Oren, Mark J. Macgowan ja Ronit Even-Zahev (2007, 684–696) analysoivat näitä tekijöitä käytännön opettajille suunnatussa tutkimuksessa. Sen teoreettisena perustana oli investointimalli, jossa ohjaajien sitoutumista ja sen astetta mitattiin työstä saatavilla palkkioilla, niistä aiheutuvilla kustannuksilla, investointien asteella ja tarjolla olevilla vaihtoehdoilla. Palkintoja olivat palkkiot, arvostus tai asema; kustannuksia puolestaan työhön liittyvät rasitteet kuten ylityöt tai valmistautuminen ohjaukseen. Investointien asteella tarkoitettiin sitä, mistä työnohjaaja jäi ikään kuin ”paitsi”, jos hän ei toiminut työnohjaajana. Sellaisina mainittiin mielenkiintoisten verkostojen, tapahtumien tai toimintojen ulkopuolelle jääminen. Vaihtoehtojen laatuun kuului se, millaisia muita organisaation sisäisiä tai ulkoisia töitä

tai tehtäviä olisi tarjolla. Tulokset osoittivat, että mitä suuremmat palkkiot, sitä suurempi oli työnhajaajan sitoutuminen, investoinnit ja tyytyväisyys tehtävään. Oleellisena tekijänä tässä oli se, että ohjaajat ikään kuin saivat ohjauksestaan jotakin: ammatillista arvostusta, uralla etenemistä, oppia ja kehittymistä ohjaajana ja ammattilaisena. Tutkijat tähdentävät sitä, kuinka yliopistojen olisi pidettävä huolta ohjaajista, tarjottava koulutusta, järjestettävä seminaareja ja otettava ohjaajat osaksi akateemista yhteisöä.

Opiskelijoiden työnhajausta käsittelevässä kirjallisuudessa käsitellään usein työnhajaajan ja opiskelijan välistä suhdetta, joka on eräs työnhajauksen kulmakivi. Nehami Baumin (2011, 83–97) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat omaa työnhajaussuhdettaan, erityisesti ohjauksen lopettamiseen liittyvien kokemusten ja tunteiden valossa. Tutkimus lähtee ajatuksesta, että työnhajaussuhteen lopettaminen vaikuttaa opiskelijaan ja hänen ammatillisen kehittymisensä prosessiin. Tulosten valossa suurimmalla osalla oli hyvä ja jopa läheinen suhde työnhajaajansa. Näillä opiskelijoilla suhteen päätyminen nostatti myönteisiä oppimiseen ja minän vahvistumiseen liittyviä tunteita, mutta myös ambivalentteja surun ja menetyksen tunteita. Opiskelijoilla, joilla oli huono tai keskiverto suhde työnhajaajiinsa, prosessin päätyminen nosti pintaan kielteisiä ja käsittelemättömiä tunteita. Molempien ryhmien keskusteluista nousi kolme teemaa: helpotus jakson loppumisesta, prosessin lopettamiseen liittyvät puutteet ja tulevaisuuden odotukset. Myönteiset työnhajaussuhteet vaikuttivat positiiviseen näkemykseen tulevaisuudesta ja omasta ammatillisesta kehittämisestä; kielteisissä suhteissa opiskelijat jäivät ”jumiin” käsittelemättömien kokemusten kanssa eikä heillä ollut mainittavia toiveita tulevaisuuden suhteen. Niinpä jakson lopettamiseen on kiinnitettävä huomiota, erityisesti huonon ohjaussuhteen vallitessa. Siihen on valmistauduttava etukäteen ja rohkaistava opiskelijoita ja ohjaajia prosessoimaan kaikenlaisia kokemuksiaan: hyviä, toimimattomia, kvasiterapeuttista tai henkilökohtaisia.

Susanne Bennet, Karlynn BrintzenhofeSzoc, Jonathan Mohr ja Loretta Vitale Saks (2008, 75–94) tutkivat kahta näkökulmaa opiskelijan työnhajaukseen: opiskelijan yleistä kiintymyssuhdemallia ja työnhajaussuhteeseen liittyvää erityistä kiintymyssuhdetyyliä sekä sitä, miten ne ennustivat opiskelijoiden näkemystä työnhajaajastaan. Tulosten valossa useimpien opiskelijoiden kiintymyssuhteet ja työnhajaussuhdekin olivat turvallisia ja vakaita. Heillä oli vahva, liittolaisuutta (*alliance*) kuvaava suhde ja he pitivät ohjaajiaan kiinnostavina, sensitiivisinä, tehtävä- ja tavoitesuuntautuneina. Kuitenkin osalla opiskelijoista ilmeni ahdistuksen ja erityisesti välttelyn kokemuksia suhteessa ohjaajiinsa, joista viime mainituilla oli

havaittavissa myös välttelevä yleinen kiintymyssuhde. Läheisyyttä haastavat työn-ohjauskokemukset ikään kuin nostivat pintaan yleisen epämukavuuden tunteen likeisissä ihmissuhteissa ja värityivät kielteisiin näkemyksiin työnohjaajasta, suhteesta ja työnohjaajan tyylistä. Sen vuoksi ohjaajien olisi liityttävä hienovaraisesti opiskelijoiden kokemusmaailmaan ja otettava heidän näkemyksiään huomioon ohjaussuhdetta ja tehtäviä rakennettaessa. Tieto kiintymyssuhteiden merkityksestä voi auttaa ohjaajaa liikkumaan sopivasti erilaisten ihmissuhteiden maailmassa ja ennakoimaan hankaluuksia, jotka voivat tuottaa kielteisen oppimiskokemuksen. Kuten kirjoittajat toteavat, kiintymyssuhteita koskeva koulutus tarjoaa välineitä ymmärtää opiskelijoita läheissuhteissa ja auttaa heitä sopivasti kehittämään ammatti-identiteettiään.

Onko työnohjaajan sukupuolella merkitystä? Sukupuoli ja valta ja erilaiset sukupuoliin liittyvät tekijät voivat ilmetä työnohjaussuhteessa, vaikkapa erilaisina tapoina kuunnella toisiaan. Elizabeth M. Vonk ja Ellen Zucrow (1995, 415–420) vertasivat naispuolisten opiskelijoiden tyytyväisyyttä nais- ja miespuolisiin työohjaajiin. Tulosten valossa näytti siltä, että kokonaistyytyväisyys työnohjaukseen oli tärkein tekijä, mutta yksi merkittävä ero löytyi. Se liittyi ohjaajan kiinnostavuuteen ja ”viehättävyyteen”, jolla ei tarkoitettu ulkoista viehättävyyttä, vaan persoonaan liittyvää: itsestä kertomista, avoimuutta, luotettavuutta, positiivisuutta ja lämpöä. Ohjaajan valta on tällöin omaan minään palautuvaa ja henkilökohtaista. Opiskelijat pitivät miespuolisia ohjaajiaan naisia kiinnostavampina. Artikkelissa todetaan myös, että opiskelijat ovat yleensä tyytyväisempiä samaa sukupuolta oleviin työnohjaajiin eikä omaan minään palautuva valta ole pitemmän päälle kestävä perusta työnohjaussuhteelle.

Työnohjaajan kiinnostus tehtäväänsä kohtaan on tärkeää ottaen huomioon sen, että ohjaajia kuormittavat monet käytännön työelämän paineet, jolloin ohjaukseen ryhtymisen palkitsevuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Seurauksena voi olla se, ettei ohjaukseen ja ohjaussuhteeseen ehditä kiinnittää riittävästi huomiota, minkä seurauksena voi olla molemminpuolinen epäonnistunut kokemus käytännönopetusjaksosta. Sen seuraukset voivat olla dramaattisia tulevaisuutta ajatellen, joskin korjaavat kokemukset tulevaisuudessa voivat paikata aukkoja ja vahvistaa opiskelijaa. Opiskelijat ja ohjaajat tuskin ajattelevat, ainakaan tietoisesti, suhdetaan kiintymyssuhteiden valossa, vaikka usein kuuleekin myönteisiä ja lämpimiä arvioita ohjaajista. Kuitenkaan kiintymyssuhteiden merkitystä ei voi myöskään aliarvioida ajatellessa ihmissuhdehistorialtaan erilaisia opiskelijoita ja heidän onnistumistaan käytännön opetuksessa.

2.3 Työnohjauksen malleja ja teoreettisia kytkentöjä

Edellä mainituissa artikkeleissa ei käsitelty tarkemmin opiskelijan työnohjauksen muotoja, joihin israelilaiset Nava Arkin, Anat Freund ja Irit Saltman (1999, 49–58) keskittyivät artikkelissaan. He esittelevät kehittelemäänsä ryhmätyönohjauksen mallia, jossa eri vuosina perehdyttiin myös käytännön opetuksessa yksilö-, ryhmä-, tai yhteisötason työhön. Kirjoittajat pitävät ryhmätyönohjausta opiskelijoille tarjoutuvana mahdollisuutena oppia ymmärtämään paitsi itseään ammatillisina, mutta myös asiakkaita ja palveluita. Ryhmissä ammatillinen pätevyys ja identiteetti vahvistuvat vertaisuuteen perustuvissa kokemuksissa, joissa on kuitenkin tilaa myös yksilöllisille kokemuksille. Niissä on mahdollista jakaa käytännössä kohdatuja konflikteja ja dilemmoja ja vahvistua ammatillisesti. Opiskelijat ovat ikään kuin ”samassa veneessä”, kokevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta, jolloin ammatillinen tietoisuus ja taidot kehittyvät. Vertaisuuteen perustuvat ryhmät lieventävät työnohjaajan ja ryhmän välisen hierarkian vaikutuksia ja sitä kautta valtaistavat opiskelijoita.

Opiskelijoiden työnohjausryhmien toteutuksessa on syytä olla tietoinen ryhmän toimintaan ja sisäiseen dynamiikkaan liittyvistä tekijöistä. Marlon Bogo, Judith Globerman ja Tamara Sussman (2004, 13–26) tutkivat opiskelijoiden näkemyksiä niistä tekijöistä, joita opiskelijat pitivät tärkeinä ryhmän oppimista tukevan ilmapiirin rakentumisessa. Oppimisen kannalta oli oleellista se, kuinka turvallisiksi opiskelijat kokivat ryhmän. Turvallisuus syntyi prosessissa, johon vaikuttivat opiskelijoiden aiemmat ja ryhmän aikana syntyneet kokemukset. Jos opiskelijoilla oli varhaisia kielteisiä kokemuksia toisistaan tai aiemmista käytännön jaksoista, ne vaikeuttivat osallistumista työnohjaukseen. Joidenkin opiskelijoiden oppiminen vaikeutui etenkin, jos joku ryhmän jäsen vei liikaa tilaa ryhmässä tai osoitti olevansa toisia pätevämpi. Silloin opiskelijat mukauttivat toimintaansa ryhmässä havaitsemaansa malliin eivätkä paljastaneet heikkouksiaan. Ryhmätyönohjaajan toiminta oli keskeisessä roolissa oppimista ajatellen. Oppimista edistäessään ohjaaja oli mallina; tehokkainta oli omista käytännön vaikeuksista kertominen, ryhmän normien toteuttamisen seuraaminen sekä vuorovaikutuksen ohjaaminen. Jos ohjaaja puutui normien rikkomiseen tai huolehti avoimen ja tasapuolisen kommunikaation toteutumisesta, luottamuksellisuus vahvistui ryhmässä ja opiskelijat uskalsivat paljastaa heikkouksiaan, epävarmuuttaan ja epäonnistumisiaan. Silloin ryhmäläiset oppivat enemmän, antoivat rakentavaa palautetta ja tukivat toisiaan. Kilpailua ja konflikteja oli vähän, ne ikään kuin ”muhivat” pinnan alla ja vaikeuttivat oppimista, jos niitä ei kohdattu ja käsitelty suoraan.

Allyson Davys ja Liz Beddoe (2000, 437–449) kehittivät puolestaan eräänlaisen ”kartan” tai mallin opiskelijoiden työnohjausta ajatellen. Kirjoittajat toteavat aluksi, kuinka opiskelijoiden työnohjaus on ollut laiminlyöty alue, jossa olisi huomioitava aikuinen oppijana. He näkevät käytännön opettajan tehtävänä luoda sellainen oppimisympäristö, jossa hän neuvottelee, helpottaa ja mahdollistaa käytännön opetusyksikön, oppilaitoksen ja opiskelijan odotusten kohtaamisen ja jonkinlaisen synteessin tekemisen niiden välille. ”Kartta”-metaforan avulla kirjoittajat jäsentävät käytännön opetuksen neljään vaiheeseen, jossa kullakin on oma tehtävänsä.

Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu ohjaajan *oma valmistautuminen ja käytännön opetuspaikan* valmistautuminen. Käytännön opettajan oma valmistautuminen on monien asioiden pohtimista: millainen oma sosiaalityöntekijän identiteetti on, millaiset omat vahvuudet ja heikkoudet ovat, mihin teoreettisiin näkemyksiin on kiinnittynyt ja mitä itsellä on tarjottavana opiskelijalle. Samalla on hyvä eläytyä opiskelijan elämäntilanteeseen ja käytännön opetuksen mahdollisesti herättämiin ajatuksiin ja tunteisiin. *Työyhteisön tasolla* on luotava erilaisia mahdollisuuksia opiskelijoille: fyysiset tilat, vastaanottavaisen ilmapiirin varmistaminen ja reaalisten toimintamahdollisuuksien kartoittaminen. On myös tarkistettava ja neuvoteltava mahdollisista odotuksista koskevista epäselvyyksistä opiskelijan ja oppilaitoksen välillä. Toisessa vaiheessa suunnitellaan jakso *yhdessä opiskelijan* kanssa, mikä sisältää oppimistarpeiden, yhteisen suunnitelman ja sopimuksen tekemisen. Nämä vaativat aikaa: huolellista suunnitelmaa, odotusten tutkimista ja jakamista, ihanteiden ja erojen tarkentamista ja niiden vaikutusten miettimistä ohjaussuhteelle (ks. Abrahamson ym., 1990). Näin rakennetaan myös luottamusta työnohjaajan ja opiskelijan välillä. Kolmannessa vaiheessa työnohjaaja *mahdollistaa oppimisen*, työn ”tekemisen” tai siihen osallistumisen sekä tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan palautteeseen ja arviointiin. Neljänteen vaiheeseen kuuluu käytännön jakson *lopettaminen* ja kirjallinen arviointi. ”Kartta” kiinnittyy aiemmin mainittuun Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin ja on eräänlainen työnohjauksen ”*makrosuunnitelma*.”

Kahdessa artikkelissa käsiteltiin sosiaalityön *teoreettisen perustan* rakentumista työnohjauksessa. Siu-Wai Lit ja Daniel T.L. Shek (2007, 359–375) arvioivat käytännön opetuksen kehittämisprojektia, jossa sosiaalisen konstruktivismiin teoreettisia periaatteita sovellettiin käytännön opetukseen ja työnohjaukseen. He korostavat postmodernismin hengessä tiedon kontekstuaalista luonnetta, kriittisen ja refleksiivisen asenteen omaksumista tieteen valtavirralla. Projektin teoreettiset periaatteet olivat: skeptinen asenne tietoa kohtaan, minkä tahansa ymmärtämisen tavan hyväk-

syminen, kriittisen ajatteluvallan vahvistaminen, ihmisissä olevan refleksiivisyyden korostaminen, arvojen, historian ja kulttuurisen relativismin kultivoiminen, yhteisen ”riskin” ottaminen, asiakkaiden vahvuuksien hyödyntäminen sekä ”ei-tietämisen” ja epävarmuuden sietäminen. Yksilötyönohjauksessa keskityttiin tutkimaan opiskelijoiden henkilökohtaisten, kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden vaikutusta dialogiselle merkitysten rakentamisprosessille palveluiden käyttäjien kanssa. Edellä mainittujen asioiden ohella ryhmätyönohjauksessa keskityttiin kriittisen asenteen rakentamiseen vakiintuneita käsityksiä kohtaan, oman tietoisuuden lisäämiseen keskinäisen palautteen avulla ja erityisesti suhteessa omaan tietämisen tapaan. Työnohjauksessa käytettiin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja ja ohjaajan ja ohjattavan välistä kirjeenvaihtoa. Näin toteutetun työnohjauksen positiivisena tuloksena oli juuri uuden asenteen omaksuminen todellisuutta kohtaan. Työnohjaukseen haasteeksi nousi kuitenkin ”ei-tietämiseen” liittyvän turhautumisen tunteen prosessointi.

Jane Maidment ja Lesley Cooper (2002, 399–407) tutkivat nauhoitettuja työnohjauskeskusteluja erityisesti siitä näkökulmasta, miten keskusteluissa käsiteltiin erojen (*difference*) ja alistamisen (*oppression*) teemoja. Tutkijat löysivät työnohjauskeskusteluista syrjinnänvastaisen (*anti-discriminatory*) käytännön, mutta totesivat myös sen, kuinka ajoittain työnohjaajilla oli vaikeuksia saada opiskelijoita tunnistamaan näitä teemoja. Keskusteluista nostettiin neljä tekijää, jotka ilmenivät keskusteluissa. Työnohjaajat ponnistelivat hienoisten erojen ja alistamisen teemojen ilmaantuessa tilanteisiin, joissa opiskelijat kohtasivat vanhoja ihmisiä. Opiskelijoiden tietoisuutta heräteltiin näissä tilanteissa keskustelemalla erityisesti siitä, miten vanhusten kanssa työskentely eroaa muista asiakasryhmistä. Hyödyntämällä opiskelijoiden elämäkertoja tutkittiin niitä sosiaalisia prosesseja, joissa opitaan erilaisia eron tekemisen kategorioita, luokitteluja ja leimoja. Aineistossa ne liittyivät maalaisuuteen. Työnohjaajat käyttivät omia kokemuksiaan, tosin harkiten ja varovasti, halutessaan nostaa kielen käyttöön liittyviä usein sukupuoleen tai ikään liittyviä seksistisiä merkityksiä. Yhteenvetona työnohjaajat nostivat keskusteluissa esille erityisesti eron ja erilaisuuteen liittyviä teemoja, mutta eivät lainkaan vallan, epätasa-arvon, alistamisen tai syrjäytymisen teemoja. Nämä teemat osoittautuvat haasteelliseksi ja vaativat omanlaistaan tapaa käsitellä asioita.

3 Opiskelijan työnohjaus – mitä se on?

Opiskelijan työnohjauksessa on kysymys oppimisen ja työnohjauksen sijoittamisesta samaan prosessiin, mutta sitä hyväksi käyttäen on mahdollista myös kasvaa

kriittiseksi ja reflektiiviseksi ammatillaiseksi, oman toiminnan ja kokemusten erittelijäksi ja arvioijaksi, missä teoreettisella ja käsitteellisellä ajattelulla on paikkansa. Sillä on oppimista helpottava, erityisesti tunne-elementtejä, mutta myös muita opiskelijan kokemuksesta kumpuavien kysymysten käsittelyä tukeva merkitys. Siten opiskelijoiden työnohjauksessa on lähes aina mukana *containment*-ulottuvuus; työnohjaaja on kokemusten vastaanottaja ja eräänlainen ”säiliö” (Karvinen-Niikoski ym. 2007, 51). Näitä kokemuksia prosessoidaan yhdessä ja ne palautuvat opiskelijan tietovarantoon ja suodattuvat sopivissa olosuhteissa toiminnaksi. Juha Varilan (1999) mukaan tunteet ovat merkittävässä osassa aikuisten oppimiskokemuksissa. Hannele Forsberg korostaa niiden merkitystä osana ammattiin oppimisen prosessia (2002, 303). Niiden ymmärtäminen ja hienovarainen prosessointi kuuluu myös työnohjaukseen.

Kuten Mari Suonio (2011, 200) toteaa, käyttöteorian rakentaminen on ohjauksen ja ohjaussuhteen keskeisiä tehtäviä. Muutamissa artikkeleissa (Fisher & Sormerton 2000; Maidment & Cooper 2002; Lit & Shek 2007) käsiteltiin käyttöteorian prosessointia kriittistä reflektiota käyttävässä työnohjauksessa. Opiskelija ikään kuin kantaan aiemmin opittua mukanaan ja siirtää sitä uuteen kontekstiin, jossa uusi ja uniikki kohtaa tutun; aineiston sulautuu ja rakentuu uudelleen. Gunnar Bernlerin ja Lisbeth Johnssonin (1989, 37) näkemyksiin viitaten käytännön opetuksen työnohjausmallin ja työn perustana olevan toimintamallin välillä on tietty isomorfisuus- rakenteellinen samankaltaisuus. Se näyttäytyy yhtäältä kriittisen, syrjintää vastustavan ja vapauttavan teorian prosessointina kumppanuutta ja rakentavan kriittistä ajattelua tavoittelevan työnohjauksen välillä tai toisaalta postmodernin teoriaan tukeutuvan käytännön ja sosiaaliseen konstruktivismiin nojautuvan työnohjauksen välillä työnohjauksen valtavrann ollessa psykososiaalisen työn ja psykodynaamisen ohjauksen kentässä.

Jussi Onnismaa (2007, 20) sisällyttää työnohjauksen työelämän organisaatioiden ohjauskäytäntöihin: ohjauksessa käyvät käytännön työssä olevat ammattilaiset. Voimmeko siis puhua lainkaan opiskelijan työnohjouksesta, vaan pikemminkin mentoroinnista (ks. Savolainen ym. tässä kirjassa; myös Pehkonen ym. 2011). Jori Leskelä toteaa, että mentorointi ei ole enää ”pelkästään nuorten kehittymiseen tai työelämästä poissiirtyvien toimenkuvan rikastuttamista” vaan yhä enenevässä määrin oppilaitosten tukirakenne. Hän jatkaa, että ”mentoroinnilla viitataan monenlaisiin kahdenkeskisiin vuorovaikutussuhteisiin, joita kuvaavat paremmin muut vakiintuneet termit, kuten työnohjaus”. (Leskelä 2005,164–165.) Työnohjaus kuuluu hänen mukaansa jonkun työnkuvaan, vaatii koulutusta, sisältää valtasuh-

teen, on johonkin instituutioon sidottu, sisältää joskus voimakasta karsimista, on sidoksissa organisaation tarpeisiin, ei ole henkilökohtaisesti sitoutunutta: työnohjaaja ohjaa ja ohjattava kehittyy. Osittain näin onkin: opiskelijan työnohjaus on jonkun siihen koulutetun tehtävä. Sen tavoitteena on opiskelijan oppiminen, mutta se vaatii myös henkilökohtaista sitoutumista ja valtasuhteen taitavaa minimointia niin, että opiskelijan oma kehittyminen voi edetä oppimisen suunnassa. Ja kummatkin osapuolet yleensä kehittyvät tässä suhteessa. Opiskelijan työnohjaus eroaa käytännön työntekijän työnohjauksesta siinä, että ohjaus on lyhytaikaista, se pyrkii jäsentämään ja helpottamaan oppimista, mutta myös syventämään sitä, muutoin se on samankaltaista kuin ammattilaisilla. Opiskelijat tuovat yhteisesti sovitut, mutta opiskelijan valitsemat teemat ohjaukseen, se on vuorovaikutteista, molempipuolisen vastuun ja yhteisen arvioinnin sävyttämää.

Allyson Davies ja Liz Beddoe (2012, 196) korostavat sitä, että tulevaisuuteen orientoituvat työntekijät tarvitsevat kykyä kritiikkiin ja arviointiin, joita he pitävät ”korkean tason kognitiivisina taitoina”. Työntekijät joutuvat väistämättä tilanteisiin, joissa ollaan erilaisten sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen reunaehtojen ”puristuksessa”, mutta silti toimimaan ammatillisesti. Sen vuoksi opiskelijoiden on alusta asti rakennettava ja muokattava itselleen ”oma sisäinen työnohjaajansa”. Voin täysin yhtyä tähän näkemykseen ja ajattelen opiskelijoiden työnohjauksen parhaimmillaan vahvistavan heitä myös tulevaisuutta ajatellen.

4 Lopuksi

Totesin alussa, että artikkelini tehtävänä on pohtia kysymystä, mikä on opiskelijoiden työnohjauksen paikka ja merkitys tässä käytännön opetukseen ja opin-toihin paikantuvassa kokonaisuudessa. Olen keskittynyt etsimään vastausta perehtymällä ulkomaisiin tutkimuksiin. Olen myös paikantanut itseni tekstien lukijaksi ja keskittynyt tulosten esittämiseen. Olen tehnyt sen tietoisesti siksi, että haluan lukijan näkevän, mitä muualla ajatellaan opiskelijoiden työnohjauksesta ja miten sitä toteutetaan eri puolilla. Näin olen voinut myös pohtia, tosin lyhyesti, niiden merkitystä.

Tuloksia pohdittaessa on huomioitava se, että suomalainen sosiaalityön koulutus voi osittain olla koulutuksen suhteen erilainen. Meillä korostetaan tutkivan työotteen ja tutkimukseen perustuvan työskentelyn merkitystä, mutta sitä korostettiin myös muutamissa artikkeleissa. Kuitenkin valtaosa käsittelemistäni artikkeleista käsitteli käytännön taitojen, asiakastyön, mutta myös muiden työmenetelmi-

en osaamista. Niistä henki vahva käytäntöyhteys, mutta osittain myös kriittisen, refleктоivan ja refleksiivisen työtteen etsiminen. Ajattelen, että ne kertovat myös vahvasta panostuksesta teoria-käytäntösuhteeseen, ja joissain kohdin etsittiin kriittistä suhdetta vakiintuneille tietämisen tavoille. Näissä kohdin aavistelen olevan jonkinlaista tutkivan työtteen itua.

Artikkelit valottivat myös opiskelijan ainutlaatuisuuden ja erityisyyden huomiointia, johon työnohjaus antaa oivalliset mahdollisuudet. Erityisyys koskee oppimistylejä ja elettyä ihmissuhdehistoriaa, mikä näkyy erilaisissa kohtaamisissa: asiakkaiden, toisten ammattilaisten, opiskelukavereiden ja ohjaajien kohtaamisissa. Työnohjaus voi olla hyvä väline tulla ”sinuksi” omassa tavassaan oppia ja lähestyä asioita ja ihmisiä. Se ei ole kuitenkaan kvasiterapiaa eikä pureudu opiskelijan henkilökohtaisiin kysymyksiin sen syvällisemmin. Ryhmätyönohjaus on oivallinen tapa jakaa kokemuksia ja ”moninaistaa” oppimista, mutta sitä käytettäessä on tunnettava ja hallittava ryhmän dynamiikka, jotta oppiminen mahdollistuu.

Opiskelijoiden käytännön opetukseen kytkeytyvä työnohjaus on mielestäni oivallinen tapa syventää opiskelijan käytäntöyhteyksiin, ei pelkästään käytäntöihin, liittyvää oppimista. Se on luonteeltaan henkilökohtaista, mutta ennen muuta suhteen löytämistä tietämisen ja toimimisen maailmaan. Olen itse toteuttanut moneksi vuonna, eri tavoin, opiskelijoiden työnohjusta ajatuksella työnohjaus asiantuntijuuden rakentajana. Sen avulla sosiaalityön yleinen, erityinen ja opiskelijakohtainen käytäntöyhteyksiin liittyvä tilannekohtainen toimintakonsepti alkaa kirkastua.

Kirjallisuus

- Abramson, Julie S. & Fortune, Anne E. (1990) Improving Field Instruction: An Evaluation of a Seminar for New Field Instructors. *Journal of Social Work Education* 26 (3), 273–286.
- Arkin, Nava & Freund, Anat & Saltman, Irit (1999) A group supervision model for broadening multiple-method skills of social work students. *Social Work Education* 18 (1), 49–58.
- Baum, Nehami (2011) Social Work Students' Feelings and Concerns about the Ending of their Fieldwork Supervision. *Social Work Education* 30, (1), 83–97.
- Bennett, Susanne & BrintzenhofeSzoc, Karlynn & Mohr, Jonathan & Saks, Loretta Vitale (2008) General and supervision-specific attachment styles: relations to student perceptions of field supervision. *Journal of Social Work Education* 44 (2), 75–94.
- Bernler, Gunnar & Johnsson, Lisbeth (1989) Att handleda praktikanter i sociala yrken. *Natur och Kultur*. Södra Sandby.
- Bogo, Marion & Globerman, Judith & Sussman, Tamara (2004) Special section: field education in social work the field instructor as a group worker: managing trust and competition in group supervision. *Journal of Social Work Education* 40 (1), 13–27.
- Davies, Allyson & Beddoe, Liz (2010) *Best practice in professional supervision*. Jessica Kingsley Publisher. London.
- Davys, Allyson & Beddoe, Liz (2000) Supervision of students: a map and a model for the decade to come. *Social Work Education* 19 (3), 437–449.
- Davys, Allyson Mary & Beddoe, Liz (2009) The reflective learning model: supervision of social work students. *Social Work Education* 28 (8), 919–933.
- Fisher, Terry & Somerton, Jon (2000) Reflection on action: the process of helping social work students to develop their use of theory in practice. *Social Work Education* 19 (4), 387–401.
- Forsberg, Hannele (2002) Tunteet sosiaalityön harjoittelijan häpeä? *Aikuiskasvatus* 22 (4), 296–305.
- Holz Deal, Kathleen & Clements, Jennifer A. (2006) Supervising students developmentally: evaluating a seminar for new field instructors. *Journal of Social Work Education* (2006), 42 (2), 291–305.
- Kanno, Hanno & Koeske, Gary F. (2010) MSW Students' satisfaction with their field placements: the role of preparedness and supervision quality. *Journal of Social Work Education* 46 (1), 23–38.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari (2007) *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita.
- Knight, Carolyn (1996) A Study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education* 32 (3), 399–414.
- Knight, Carolyn (2001) The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision. *Journal of Social Work Education* 37 (2), 357–379.

- Leskelä, Jori (2005) Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.): *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lit, Siu-wai & Shek, Daniel T.L. (2007) Application of Social Constructionist Principles in Field Practice Teaching in Chinese Context. *Social Work Education* 26 (4), 359–375.
- Maidment, Jane & Cooper, Lesley (2002) Acknowledge of client diversity and oppression in social work student supervision. *Social Work Education* 21 (4), 399–407.
- Onnismaa, Jussi (2007) *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta*. Gaudeamus. Helsinki: University Press.
- Pehkonen, Aini & Arola, Marjut & Zvyagina, Olga & Groupev, Anne-Mari (Eds.) (2010) *Mentoring and Social Work. Mentoring Handbook. Discussion Papers 24/2010*. National Institute for Health and Welfare. Helsinki: University Print.
- Peleg-Oren, Neta & Macgowan, Mark J. & Even-Zahav, Ronit (2007) Field instructors' commitment to student supervision: testing the investment model. *Social Work Education* 26 (7), 684–696.
- Raschick, Michael & Maypole, Donald E. & Day, Priscilla A. (1998) Improving field education through Kolb learning theory. *Journal of Social Work Education* 34 (1), 31–42.
- Raskin, Miriam & Skolnik, Louise & Wayne, Julianne (1991) An international perspective of field instruction. *Journal of Social Work Education* 27 (3), 258–271.
- Saarnio, Pekka (1993) Noviisista ekspertiksi: sosiaalityön taitojen yksilöllinen kehittyminen. *Janus* 1993,1 (1), 89–98.
- Suonio, Mari (2011) *Tulevaisuuden sosiaalityöntekijänä. Sosiaalityön opiskelijan ammatti-identiteetin ja käyttäteorian muodostuminen käytännön opetuksen ohjaus-suhteessa*. Teoksessa Ruuskanen, Petri & Savolainen, Katri & Suonio, Mari (toim.): *Toivo sosiaalisessa – toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä*. Kuopio: UNIpress.
- Varila, Juha (1999) *Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys*. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vonk, M. Elizabeth & Zucrow, Ellen (1996) Female MSW students' satisfaction with practicum supervision: the effect of supervision gender. *Journal of Social Work Education* 32 (3), 415–420.

Sosiaalityöntekijästä opiskelijoiden ohjaajaksi

1 Johdanto

Tässä artikkelissa pohdimme Turun yliopiston moniammatillisen opetusklinikan klinikkatyöskentelyä omasta sosiaalityöntekijän näkökulmastamme. Pohdinnoissa keskitymme erityisesti ohjaajana toimimiseen, ohjaamisen eettisiin kysymyksiin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Artikkelin punaisena lankana ovat oma sosiaalityön käytännön työkokemuksemme ja ammatti-identiteettimme.

Olemme toimineet klinikkaohjaajina muutaman vuoden ajan. Turun yliopiston moniammatillinen opetuskliniikka on sosiaalitieteiden laitoksen ja psykologian laitoksen yhteinen käytännönopetuksen muoto. Sosiaalityön ja psykologian opiskelijat suorittavat yliopistolla kaksiosaisen klinikajakson. Moniammatillisen opetusklinikan tavoitteena on tarjota opiskelijoille oppimisympäristö, joka muistuttaa aitoa työtilannetta. Klinikkatyöskentely sisältää lasten, nuorten, perheiden ja aikuisten neuvontaa, kuntoutusta ja tutkimusta. Klinikajakson aikana opitaan sosiaalisen tilanearvion ja moniammatillisen tiimityön perusteet sekä asiakastyön vuorovaikutustaitoja. (Lehtonen 2009, 10; ks. myös Kaittila ym. tässä teoksessa.) Klinikajaksoa ohjaa sosiaalityöntekijän ja psykologin muodostama työpari. Jakson aikana opiskelijat tutustuvat aitoon asiakastyöhön ja saavat tuntumaa sosiaalityön ja psykologian työmenetelmiin. Olemme molemmat opiskeluaikoinamme osallistuneet klinikkaopetukseen. Näin ollen meillä on kokemusta sekä opettajan että ohjaajan rooleista.

Osallistuimme keväällä 2011 Turun yliopiston järjestämään ammatilliseen täydennyskoulutukseen ”Monitieteellinen opiskelijaohjaus”, asiakastyöntaitojen ohjaaminen moniammatillisesti. Koulutus tarjosi meille ensimmäisen kerran keskustelufoorumin, jossa kohtasimme muita Turun yliopiston klinikkaopetuksen käytännönohjaajia. Sen myötä opimme uutta ja saimme näkökulmia opiskelijoiden ohjaamiseen. Ennen kaikkea koimme antoisina yhteiset reflektiokeskustelut muiden ohjaajien kanssa.

Koulutuksen päätteeksi oli laadittava essee, jonka teimme yhdessä. Yhdessä kirjoittaminen venyi pitkiksi keskusteluiksi, joissa käsitelimme sosiaalityötä, sen

ammatti-identiteettiä, klinikkaohjaajana toimimista, opiskelijoiden kohtaamista ja koko työkenttään liittyvää eettisyyttä. Vaikka olimme toimineet kollegoina samassa työpaikassa jo hyvän aikaa, emme olleet aiemmin juuri keskustelleet edellä mainituista teemoista. Tämä oli yksi keskeinen keskustelujen kautta esiin noussut havainto. Oli pysähdyttävää huomata, miten hektinen työ oli vienyt meitä mukanaan. Keskustelumme ja uusien havaintojemme myötä olemme entistä ylpeämmin sosiaalityöntekijöitä. Tätä sosiaalityöntekijänä toimimisen mielekkyyttä haluamme klinikkaohjaajina välittää myös opiskelijoille. Kollegiaaliset keskustelumme klinikkaopettajana toimimisesta ovat johtaneet kahdenkeskisten syvempien pohdintojen kautta tämän artikkelin kirjoittamiseen.

Olemme toimineet sosiaalityön työkentällä noin kymmenen vuoden ajan pääasiassa lastensuojelun sektorilla. Tällä hetkellä toimimme molemmat sosiaalityöntekijöinä Lausteen perhekuntoutuskeskuksessa, joka on yksityinen, valtakunnallisesti toimiva lastensuojeluyksikkö. Se tarjoaa sekä sijaishuollon palveluita että avohuollon sijoituksia lapsille ja nuorille. Nykyistä työtämme ohjaavat psykososiaalinen ja moniammatillinen työote. Työskentelymme on laaja-alaista ja syvällistä nuorten ja heidän perheidensä kohtaamista.

Toisessa luvussa käsittelemme sosiaalityön opiskelijoiden ohjaamista. Kolmannessa luvussa etsimme kadonnutta teoriaa ja pohdimme teorian ja käytännön yhteensovittamista. Neljännessä luvussa pohdimme opiskelijaohjaukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Viidennessä luvussa käsittelemme klinikkaohjaustilanteisiin liittyvää moniammatillista yhteistyötä. Kuudennessa luvussa kokoamme yhteen artikkelimme teemoja.

2 Sosiaalityön opiskelijoiden ohjaajina

Moniammatillisen klinikkajakson aikana opiskelijoiden on tarkoitus saada mahdollisimman kattava kuva sosiaalityöntekijän työstä. Klinikajakson alkaessa opiskelijoiden aiempi työkokemus vaihtelee. Joillakin opiskelijoilla on työkokemusta asiakastyöstä ja sosiaalityöntekijänä toimimisesta. Toisaalta klinikka-jaksoilla on aina mukana opiskelijoita, joille se on ensikosketus sosiaalityöhön. Aiempi sosiaalialan työkokemus ei ole klinikkakurssille osallistumisen edellytyksenä, päinvastoin jakson tarkoituksena on toimia yliopisto-opintojen ensimmäisenä työharjoittelutilanteena. Opiskelijoiden ohjaajille tämä on monin tavoin haastava tilanne. Opiskelijoiden osaaminen, asiakastyön taidot ja työmenetelmien hallinta eroavat, joten heidän odotuksensa klinikkajaksoa kohtaan vaihtelevat.

Opettaminen ja ohjaaminen ovat aina vastuullisia tehtäviä, mikä konkretisoituu etenkin klinikkaohjaajana toimimisessa: annamme opiskelijoille ensikosketuksen heidän tulevasta ammatistaan.

Klinikkaopettajana toimiminen on monilta osin sosiaalityöntekijänä toimimisen kaltaista. Suhteessa opiskelijaan opettaja toimii suhteessa asiakkaaseen: opiskelija on opettajan asiakas. Ohjaajan on toimittava asiakaslähtöisesti siinä määrin, kuin se ohjaaja-opiskelija -suhteessa on mahdollista. Asiakaslähtöisyys puolestaan toteutuu parhaiten tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa. Kuten sosiaalityö, myös opiskelijan ohjaaminen vaatii opettajalta eettistä herkkyyttä. Opiskelijan kohtaaminen on tärkeää ja ohjatessa tulee arvostaa opiskelijaa. Opettajan tulee käyttää työtötta, joka vahvistaa opiskelijaa, kuten sosiaalityöntekijän *on pyrittävä* asiakasta vahvistavaan työskentelyyn. Tärkeitä lähtökohtia opettajan toiminnalle ovat opiskelijan hyväksyminen, itsemääräämisoikeus ja luottamuksellisuus. Haluamme antaa opiskelijoiden omille ajatuksille tilaa. (ks. Hinkka ym. 2009, 69–70.)

Opiskelijat ovat yleensä motivoituneita ja innokkaita aloittamaan klinikkatyöskentelyä. He odottavat ensimmäistä asiakastapaustaan mielenkiinnolla – etenkin he, joilla ei juuri ole kokemusta aikaisemmasta asiakastyöstä. Samoin me opettajina olemme kokeneet moniammatillisen klinikkatyöskentelyn erittäin antoisana ja mielenkiintoisena tehtävänä, joka haastaa pohtimaan omien työtapojen lisäksi ammatillisuutta laajemminkin.

Kuten sosiaalityöntekijä työssään, myös opettaja ohjaamistilanteessa on monen haasteen edessä. Yksi haasteista, oma epävarmuus, tarkoittaa tässä yhteydessä pedagogista kokemattomuutta tai vähäistä kokemusta opettajuudesta. Kuten sosiaalityössäkään ei tehdä asioita kerralla valmiiksi, me sosiaalityöntekijät emme koe itseämme valmiina opettajina. Kun omista opinnoista on kulunut aikaa ja työelämä on näyttänyt hampaansa, voi myöntää, että elämässä asiat eivät tule helposti valmiiksi. Toisaalta työkokemus ja vahva ammatillinen mielenkiinto sosiaalityöntekijöinä ovat poistaneet meiltä ammatilliseen osaamiseen liittyvän epävarmuuden. Sosiaalityössä ei ole valmiita vastauksia tai helppoja tapauksia. Sosiaalityön asiantuntija havaitsee, ettei ole olemassa etukäteen määriteltyjä ratkaisuja. Työtilanteisiin liittyy usein epämääräisyyttä ja epävarmuutta (Hinkka ym. 2009, 39). Mutta olemme oppineet myös uskallusta ja kykyä tulla toimeen sen asian kanssa, että vastauksia etsitään yhteistyössä asiakkaiden, verkostojen ja moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Olemme halunneet kertoa opiskelijoille, että on tärkeää olla nöyrä ammatillisten rajojensa suhteen, sillä itse ei aina pysty vastaamaan kaikkeen. Sosiaalityöntekijäys vaatii monenlaista yhteistyötä.

Opiskelijoiden ohjaustilanteisiin saattavat tuoda epävarmuutta myös muut seikat. Opettajan rooliin vaikuttaa varsin merkittävästi ryhmän dynamiikka. Klinikkaohjaajan on kiinnitettävä huomiota ryhmän avoimuuteen ja keskusteluilmapiiiriin. Omaa rooliaan pitää jatkuvasti arvioida ja tarvittaessa muuttaa. Oman piirteensä tuo asiakastapauksen mielenkiinto ja haastavuus: miten paljon asiassa liikutaan opettajan omalla mukavuusalueella. Kuten Suvi Krok toteaa artikkelissaan tässä teoksessa, asiakkaan aito kohtaaminen vaatii sosiaalityöntekijältä myös omien tunteidensa ja varjojensa kohtaamista. Opettajan näkemykset nousevat luonnollisesti hänen oman työkokemuksensa, koulutuksensa ja elämäkokemuksensa pohjalta.

Klinikkaohjaajat tapaavat opiskelijoita pääasiassa työnohjaustilanteissa. Heillä on ohjattavanaan ja työstettävänäan laaja kokonaisuus: asiakastilanteen vuorovaikutus ja opiskelijan työskentely siinä. Ohjaustilanteissa on tarkoitus reflektoida asiakastilannetta, omaa ammatillisuutta sekä moniammatillista yhteistyötä. (ks. Anis ym. 2003, 58.) Opiskelijoita ohjataan ohjaajan esittämien oman työn reflektointia käsittelevien kysymysten avulla (Hinkka ym. 2009, 35–36). Tukena voidaan käyttää opiskelijoiden videoimaa asiakastapaamista, joka tuo ohjaustilanteisiin syvyyttä ja konkretiaa. Olemme pohtineet, että videotointia pitäisi hyödyntää nykyistä enemmän. Kuten Synnöve Karvinen (2000, 11) toteaa, reflektiivisyys on oman työn kriittistä analyysia, joka pohjautuu henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kokemukseen sekä tieteelliseen tietoon. Reflektiivinen toiminta edistää hänen mukaansa muutosta ja toimii yhtenä työn kehittämisen perustana. Klinikkatyöskentelyssä reflektoidaan yhdessä, koska paikalla on aina koko työryhmä. Ohjauskeskusteluissa osa opiskelijoista on todella aktiivisia osan jäädessä sivummalle. Tilanteissa onkin haasteena mahdollistaa kaikille tasavertainen osallistuminen keskusteluun. Työnohjaustilanteiden lisäksi tärkeä työmuoto on asiakastilanteiden dokumentointi, jonka opiskelijat toteuttavat verkkoympäristössä. Asiakaskertomusta kirjoitetaan jokaisen tapaamisen jälkeen, ja ohjaajat lukevat ja kommentoivat tekstiä reaaliaikaisesti. Kaikki klinikkatyöskentelyssä käytetyt työvälineet (työnohjaukset, videoinnit, asiakaskertomuksen kirjaaminen, opiskelijoiden laatima seminaariesitys sekä oppimispäiväkirja) toimivat keskustelun ja reflektoinnin edistäjinä.

Opiskelijoiden ohjaamiseen ja opettajan työskentelyyn kuuluu aina arviointi. Opiskelijoille kurssin arvosana on usein olennainen, joskus jopa merkittävin asia. Olemme pohtineet arvioinnin haasteita ja tasa-arvoisuutta, arvosanojen antamista ja oikeudenmukaisuutta. Klinikkaohjaajat ovat läsnä asiakasprosessin aloitus- ja päätöstapaamisessa, joten he eivät näe opiskelijoiden valmiuksia ja taitoja kohdata asiakas. Tämä tuo eettistä jännitettä arviointiin ja herättää kysymyksiä: miten ar-

vioida realistisesti sitä mitä ei näe? Olemmeko toimineet tasa-arvoisesti? Millä perustein olemme arvosanat antaneet? Klinikakurssin aikana on mielestämme liian vähän aikaa työparityöskentelyn jäsentämiseen ja yhteiseen pohdintaan. Olemmeko toimineet johdonmukaisesti työparina? Miten työparina löytämämme yhteinen linja suhteutuu toisten työparien linjauksiin? Saako samanarvoisella työllä eri numeron ryhmästä riippuen?

Ohjaajan oma ammattirooli saattaa korostua arvioidessa opiskelijan suoritusta. Ohjaaja saattaa vaatia opiskelijalta liikaa, odottaa hänen olevan ”valmis”, vertaa häntä tiedostamattaan esimerkiksi kolleegaan. Arvioinnin pitäisi perustua aina klinikkajakson tavoitteisiin. Ohjaustilanteessa pitää jatkuvasti huomioida sekä oma että opiskelijan positio. Ohjaajan roolissa on oltava mahdollisimman hallittu, eettinen ja ammatillinen. Kurssin päätteeksi opiskelijat saavat numeroarvioinnin lisäksi kirjallisen palautteen klinikkatyöskentelystään. Suullista palautetta annetaan kuitenkin koko kurssin aikana opiskelijoille. Kirjallinen loppupalaute toteutetaan useimmiten sitä varten laaditulla lomakkeella. Olemme kokeneet mielekkäänä erillisen palauteajan varaamisen opiskelijoille, mikä mahdollistaa molemminpuolisen palautteen antamisen ja saamisen. Palautekeskustelussa voidaan palata vielä kurssin aikana heränneisiin ajatuksiin ja tunteisiin.

3 Kadonnutta teoriaa vailla

Tieteellisessä toiminnassa on olennaista pyrkiä käsitteellistämään tutkimustulokset. Niiden katsotaan antavan syvemmän tai paremman ymmärryksen ilmiöistä, koska niissä käytetään konkreettisen havainnon ylittäviä teoreettisia käsitteitä. Teoriat voivat perustua tieteelliseen tutkimustietoon sekä käytännön toiminnassa saatuun kokemustietoon. Teorioiden tarkoituksena on lisätä sosiaalityön todellisuutta koskevaa ymmärrystä. (Raunio 2009, 129, 131.) Moniammatillisen klinikkapetuksen tavoitteena on yhdistää opittua teoreettista tietoa ja sosiaalityön työmenetelmiä (ks. myös Kaittila ym. tässä teoksessa).

Sosiaalityön teoriat ja viitekehykset jäävät usein arkityössä taka-alalle, vaikka ne ovat selkärangassa työtä ohjaamassa (ks. myös Savolainen ym. tässä teoksessa). Klinikkaohjaajana toimiessamme olemme pohtineet entistä tietoisemmin työotteitamme ja viitekehyksiämme. Olemme kokeneet vaikeutta selittää omaa käyttöteoriaamme, koska emme itsekään ole pysähtyneet näitä asioita miettimään, ennen kuin opiskelijat ovat meitä siihen haastaneet. Havaitsimme, että olemme etäännyneet vähitellen kauemmas akateemisesta maailmasta, etäännyt-

täneet sosiaalityön teoriat omasta tietoisuudestamme ja työskennelleet omien rutinoituneiden työtapojemme mukaisesti. Asiasta on kirjoittanut muun muassa Hanna Laurila (1990), jonka mukaan kokenut työntekijä ei ehdi tietoisesti asiakastyössä pohtimaan, millaiseen tietopohjaan hän työnsä perustaa, vaan teoriat ovat toiminnassa sisäistettyinä. Teoriaa voi sisältyä työkäytäntöön niin, ettei työntekijä edes tiedosta työkäytäntönsä perustumista johonkin teoreettiseen näkemykseen. Klinikkaohjaajina pyrimme nykyään tuomaan tietoisemmin esille opiskelijoille erilaisia sosiaalityön teoreettisia näkökulmia esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden avulla. (Raunio 2009, 131, 142.)

Työelämässä arjen keskellä, omissa mielissämme, sosiaalityön käytäntö ja tieteellinen maailma usein eriytyvät (ks. myös Suvi Krok tässä teoksessa). Jotta voidaan tehdä ja kehittää laadukasta sosiaalityötä asiakkaan parhaaksi, tarvitaan jatkuvaa käytännön ja teorian yhteensovittamista. Haluaisimme sosiaalityöntekijöinä muuttaa työtapojamme niin, että tutkimustieto kulkisi entistä enemmän mukana asiakastyössä. Sosiaalityön käytännöstä syntyvä tieto on noussut entistä tärkeämmäksi sosiaalityön tiedonmuodostuksessa (Heinonen 2007, 10–11). Sosiaalityössä tarvitaan muista tieteenaloista poiketen erityisesti erilaisten asiakastilanteiden kautta kertyvää tietoa (Raunio 2009, 151). Kuten Savolainen, Suonio ja Väisänen kirjoittavat artikkelissaan tässä teoksessa, tulevaisuudessa sosiaalityöntekijöiltä odotetaan yhä enemmän tutkimuksellisen tiedon tuottamista ja sen soveltamista käytäntöön.

Tutkimuksessaan suomalaisen sosiaalityön murroksesta Ulla Mutka (1998, 158–159) toteaa, että useimmat sosiaalityöntekijät toivovat tieteelliseltä tutkimukselta tukea omaan työhönsä. Miettimisen arvoinen kysymys on, onko käytännön sosiaalityön kiireessä työntekijällä lupa sulkea työhuoneensa ovi ja vetäytyä lukemaan alan ammatti- ja tutkimuskirjallisuutta.

4 Opiskelijaohjauksen eettiset kysymykset

Sosiaalityön luonne ja toimintaympäristö asettavat aina eettisiä haasteita. Asiakkaiden, työntekijöiden ja päättäjien erilaiset arvot aiheuttavat osaltaan eettisiä ristiriitoja. Sosiaalityössä on kyse ihmisarvon kunnioittamisesta ja pyrkimyksestä oikeudenmukaisuuteen. (Sinkkonen ym. 2011, 93.) Pohdimme, miten voisimme paremmin ohjata opiskelijoita tilanteissa, joissa on läsnä eettisiä ristiriitoja ja erilaisia arvoja. Voisimme nykyistä enemmän haastaa sekä itsemme että opiskelijat pohdittamaan asiakastilannetta etiikan näkökulmasta. Sosiaalityön luonteeseen kuuluu

työskentely eettisesti vastuullisilla ja herkällä alueilla. Sosiaalityön ammatillisuus nojautuu koulutuksesta lähtien sellaisiin arvoihin, joissa keskeistä on sosiaalinen oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet sekä jokaisen ihmisen kiistaton ihmisarvo. Eettiset kysymykset sisältyvät keskeisesti sosiaalityön tehtävään hyvinvointivaltiossa. Ne liittyvät muun muassa tuen ja kontrollin ykseyteen ja ammatillisen vallan käyttöön. Sosiaalityöntekijän tunnistaessa vaikean moraalisen päätöksenteon tarpeellisuuden hän kohtaa eettisesti haastavan tilanteen (Metteri & Hotari 2011, 69–70.)

Sosiaalityössä on läsnä laaja kirjo inhimillisiä tunteita. Kun ollaan tekemisissä ihmisten vaikeiden tilanteiden kanssa ja käsitellään tunteita, myös sosiaalityöntekijän omat tunteet ja ongelmat nousevat pintaan. (Luoto 2008, 25.) Työntekijä joutuu kohtaamaan sekä asiakkaan tunteet että omansa. Meille työntekijöinä on tärkeää pitää työroolissamme selkeät rajat, jotka muodostuvat ammatti-identiteetin ja työkokemuksen kautta. Työntekijänä ei voi olla asiakkaan kaveri, mutta ei myöskään liian etäinen tai kylmä. Sosiaalityöntekijälle on sallittua olla elävä ja tunteva. Opiskelijoita tulisi kannustaa hiljalleen työkokemuksen ja ammattitaidon kasvun kautta avoimeen ja luovaan työskentelyyn (ks. myös Hinkka ym. 2009, 39). Sosiaalityö on ammatillista auttamistyötä, joka edellyttää ihmisarvon kunnioittamista, empatiakykyä ja vuorovaikutustaitoja.

Työtapojen ja -menetelmien kriittinen pohdinta johdatti meidät keskustelemaan, mitä sosiaalityön lähestymistapoja ja työmenetelmiä haluamme siirtää eteenpäin. Klinikkatyössä viedään asiakkaan tutkimusprosessi läpi opiskelijoiden kanssa ja työskentelyn tutkimusluonteisuuden vuoksi opiskelijoiden odotukset kohdistuvat pitkälti työmenetelmien kokeiluun tai käyttöön. Osittain tämä liittyy klinikan moniammatilliseen työryhmätyöskentelyyn, johon osallistuvilla psykologeilla on selkeä ja konkreettinen testivalikoima. Sosiaalityön opiskelijat haluavat usein kehittää menetelmien hallintaa ja käyttöä (ks. Kaittila ym. tässä teoksessa).

Klinikakajakson alussa saamme asiakkaan lähetetiedot ja ohjaamme opiskelijoita miettimään, mitkä menetelmät olisivat perusteltuja ja asianmukaisia lähetteen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Tutkimusprosessia ohjaavina opettajina vastaamme viime kädessä käytetyistä menetelmistä ja toteutuneesta työskentelystä. Klinikkatyöskentelyjakso päättyy siihen, että opiskelijat ohjaajien avustuksella laativat asiakasta koskevan kirjallisen lausunnon ja antavat asiakkaalle henkilökohtaisen palautteen tutkimusprosessista. Tällöin ohjaajina mietimme omaa menetelmävarastoamme ja asianmukaisten työtapojen käyttöä sekä niiden siirtämistä eteenpäin opiskelijoiden työvälineiksi. Sosiaalityön asiakastilanteet ovat muuttuvia ja usein monimutkaisia eikä valmiita työmenetelmiä ja -välineitä aina ole (Rantasalmi 2008,

14). Eettisesti kestävä toiminta tai tilanne rakentuu aina dialogissa. Työntekijän tai opiskelijan tulee toimia eettisesti kestäväällä tavalla, joka toteutuu suunnitelmallisessa työmenetelmien valinnassa, perustelussa ja työkäytännöissä.

Opiskelijoiden ohjaaminen on vastuullinen tehtävä. Omien työtapojen pitää olla mietittyjä, pohdittuja ja perusteltavissa. Asiakkuus muovaa ja jäsentää sosiaalityön käytäntöjä sekä sosiaalityöntekijänä toimimista. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ammatillisten taitojen omaksumisessa sekä sosiaalityön asiantuntijuuden vahvistumisessa. Asiakkuuteen punoutuvia kysymyksiä ovat: kuka minä olen sosiaalityöntekijänä? Millaista työtä teen? (Laitinen & Pohjola 2010, 9.) Useimmiten opiskelijat ovat erittäin valveutuneita ja aktiivisia kysymään perusteluja erilaisille työtavoille. Opiskelijoiden ohjaaminen vaatii jatkuvaa tai säännöllisesti tapahtuvaa oman työskentelyn päivitystä. Suunnitelmallisuus sosiaalityössä asiakastyön tietoisena työvälineenä on lisääntynyt. Se nähdään hyvänä työvälineenä, koska se ohjaa asiakastyöskentelyä, tukee tavoitteellista toimintaa ja oikein käytettynä palvelee asiakaslähtöisyyttä. (Rantasalmi 2008, 15.)

Sosiaalityö ei kuitenkaan perustu ainoastaan menetelmiin vaan se rakentuu arkipäiväisten työkäytäntöjen kautta. Sosiaalityöntekijän tärkein työväline on keskustelu, jonka tukena voidaan käyttää menetelmiä kuten verkostokarttaa tai sukupuuta. Tärkeää on asiakkaan ja työntekijän välinen vuorovaikutus, kohtaaminen ja arvostava työote. Työmenetelmä sinänsä ei ole itseisarvo. Ammatillisen kohtaamisen voidaan ajatella olevan prosessi, jossa olennaista on pyrkimys jonkinlaiseen muutokseen asiakkaan elämässä. Kohtaamisen keskiössä on keskustelu, jossa tulkitaan asiakkaan tilannetta monesta eri näkökulmasta (Jokinen & Suoninen 2000, 207). On vaikea saavuttaa tuloksia ihmissuhdetyössä, jos työntekijällä ei ole toimivaa suhdetta asiakkaaseen.

Kuten Merja Laitinen ja Tarja Kemppainen (2010, 138–139) toteavat, sosiaalityössä eettinen, asiakasta arvostava työskentelytapa toteutuu tai sulkeutuu pois jokaisessa kohtaamisessa ja asiakastilanteessa. Kohtaaminen konkretisoituu ja syntyy asiakkaan ja työntekijän välisessä suhteessa. Asiakkaan arvokas kohtaaminen vaatii laaja-alaista arvo-osaamista, joka on osa sosiaalityön asiantuntijuuden ydintä. Sosiaalityöntekijän on osattava reagoida erilaisiin tilanteisiin. Sosiaalityössä on tärkeä tunnistaa arjen kysymyksiä eri näkökulmista sekä havaita hienosyisiä sävyjä ongelmissa, niiden tulkitsemisessa ja ratkaisumahdollisuuksissa. Sosiaalityöntekijän on siis osattava kysyä ja katsoa myös vähän toisin. Tätä näkökulmaa haluamme viestittää myös opiskelijoille. Monet sosiaalityössä eteen tulevat asiat vaativat monimutkaista selvittelyä, joka liittyy eri osapuolten mahdollisuuksiin, oikeuksiin,

vastuisiin ja velvollisuuksiin. Ihmisten elämän ongelmiin on vaikea löytää vakioratkaisuja (Mutka 1998, 124).

Eettiset kysymykset näyttäytyvät myös ohjaamistyössä. Ohjaaja voi kohdata eettisiä pulmia huomattessaan, ettei opiskelija ole vielä valmis asiakastyöhön. Asiakastyön esteenä voivat olla muun muassa opiskelijan nuori ikä, rakentumaton identiteetti tai elämäntilanne. Ohjaajan tulee kannustaa opiskelijaa eteenpäin tämän omista lähtökohdistaan käsin. Eettisyys liittyy ohjaustyössä myös arvioinnin kysymyksiin. Opiskelijan suoritusta arvioitaessa tulee pohtia mitä arvioinnilla mitataan: opiskelijan kehittymistä, hänen omien tavoitteidensa täyttymistä vai opintojakson yleisten tavoitteiden täyttymistä.

5 Moniammatillinen yhteistyö työnohjaustilanteissa

Moniammatillisen klinikan työnohjaus toteutetaan pääasiassa ryhmämuotoisena. Siitä vastaavat sosiaalityöntekijä ja psykologi työparina. Työnohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa itsenäisessä työskentelyssä ja ongelmanratkaisuprosesseissa niin, että vastuu asiakastyössä tehdyistä ratkaisuista on viime kädessä ohjaajalla. (Lehtonen 2009, 15.)

Moniammatillisuus-käsitettä määritellään monella tavoin ja käytetään sekä arki- että ammatillisessa puheessa. Käytämme tässä Anna Metterin määritelmää, jonka mukaan moniammatillisuudella tarkoitetaan yleisemmin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja moniammatillista tiimiä (Metteri 1996, 10). Yksi moniammatillisen työn tärkeimmistä lähtökohdista on asiakkaan tilanteen kartoittaminen monista eri tulokulmista käsin. Asiakkaan lähtökohta on kaikille ammatillisille sama ja sen jälkeen ammatillaiset katsovat asiakkaan tilannetta oman professionsa kautta. Yhteistyön tulisi tuottaa erilaisia näkökulmia asiakkaan parhaaksi. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää yksilöiltä erilaista osaamista ja yhdessä oppimista (Krook 2006, 29).

Sosiaalityöntekijä toimii monimuotoisella kentällä. Yhteistyökumppaneina ovat asiakkaiden lisäksi monien eri alojen edustajat. Erilaisten verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö on osa sosiaalityöntekijän arkipäivää. Pidämmekin tärkeänä, että opiskelijat saavat kokemuksen moniammatillisesta tiimityöstä.

Sanallisen opetuksen lisäksi klinikkaopiskelijat saavat kokemuksen moniammatillisesta yhteistyöstä, jota opettajat esimerkillään antavat. Opiskelijan kohtaaminen, työskentelyn ohjaaminen ja arvioiminen ovat pitkälti parityötä. Ohjaajapari saattaa vaihtua klinikkajaksojen välillä, joten työ alkaa tutustumalla opiskelijoihin,

mutta myös samanaikaisesti työpariin. Haastavaksi klinikkaohjaajien työparityöskentelyn tekee työn aloittaminen ilman yhteistä reflektointia. Eri taustoista tulevat ohjaajat yrittävät samanaikaisesti oppia tuntemaan toisiaan ja ohjata opiskelijoita eteenpäin. Klinikkatyöskentelyn ohjaus tulisi ohjeistaa mahdollisimman yhtenäisesti. (ks. Anis ym. 2003, 56; Kaittä ym. tässä teoksessa.)

Työtunnit, jotka klinikkaopetusta varten kullekin opettajalle on laskettu, ovat sen verran vähäiset, että yhteinen aika opettajien kesken tuntuu loppuvan kesken. Työtunnit eivät riitä siihen, että opettajat voisivat työskentää yhdessä ryhmänsä ohjaamiseen liittyviä kysymyksiä. Yliopistolla ei myöskään ole kaikille klinikkaopettajille yhteistä foorumia ohjeiden jakamiseksi. Työelämässä sosiaalityöntekijä kohtaa usein tilanteen, jossa on huomioitava niukat resurssit. Tietyiltä osin niin tapahtuu myös klinikkaopinnoissa: mikäli käytettävissä olisi enemmän aikaa, tärkeitä asioita käsiteltäväksi kyllä riittäisi. (ks. Anis ym. 2003, 56.)

Klinikkaohjaajana toimiessa on pohdittava toisen ammattikunnan ohjaajan rinnalla sosiaalityön asemaa asiakastapaamisessa ja välittämään tätä tietoa opiskelijoille. Myös opiskelijoiden haasteena on löytää moniammatillisen yhteistyön ydin ja oma paikkansa työtiimissään. Moniammatillisuus syntyy myös ammattiroolien eroista ja oman tehtävän löytymisestä työparityöskentelyssä. Kuten sosiaalityössä, opiskelijan ohjaamistilanteessa arvokas kohtaaminen ja eettinen työtapaa vaativat sosiaalityöntekijältä hyvää asiantuntijuutta. Sosiaalityö tarvitsee vahvaa oman alueen asiantuntijuutta, jotta se pystyy toimimaan toisten professioiden kanssa tasavertaisina kumppaneina (Murto 2005, 322; ks. myös Anis ym. 2003, 56). Jotta sosiaalityön asiantuntemus vahvistuisi, pitää sosiaalityöntekijöiden asemaa ja arvostusta kohottaa. Sosiaalityön ammattilaisten pitää vakuuttaa muut ammattikunnat myös erityisellä oman alansa tiedollisella asiantuntemuksellaan. (Raunio 2009, 86.) Klinikkaohjaajina toivomme onnistuvamme kasvattamaan opiskelijoiden jo alulla olevan ammattilaisuuden ja oman alan arvostuksen entistä tietoisemmaksi ja vahvemmaksi.

Joillakin klinikkaopiskelijoilla on vahva aiemman koulutuksen tai kokemuksen tuoma ammatillinen identiteetti ja he tuovat näkökulmaansa esille innokkaasti. Joillekin oman osaamisen ja sosiaalityön näkökulman tuominen asiakastapaukseen saattaa olla haastavaa. Metterin (2011) mukaan moniammatillisuuden pitäisikin näkyä alusta asti opiskelijan ammatillisen identiteetin kasvussa. Ohjaajan tulisi toimia siten, että opiskelijan tietoisuus oman ammatillisen identiteetin kasvuprosessista vahvistuisi. Tämä on tarpeen, jotta opiskelija kykenee luomaan tasa-arvoisen suhteen ja ottamaan paikkansa moniammatillisessa tiimissä. Yhteistyön onnistu-

miseksi on hankittava tietoa toisen ammatin asiantuntijuudesta, tehtävistä ja tavoista. Ohjaajana tähän tulee kiinnittää huomiota tietoisemmin ja kannustaa toisen ammattiin tutustumiseen.

6 Lopuksi

Monitieteellinen opiskelijaohjaus -koulutuksen jälkeen halusimme jatkaa yhteisiä keskustelujamme klinikkaohjaajana toimimisesta, sosiaalityöntekijän roolista ja omista työkäytännöistämme. Huomasimme, miten kapeaa ja pientä sektoria sosiaalityöstä edustamme ja työtehtävämme sosiaalityöntekijöinä ovat hyvin erilaisia verrattuna esimerkiksi kuntasektorin perussosiaalityöhön. Tämä oli tärkeä havainto klinikkaohjaajana toimimisen näkökulmastakin. Olemme pohtineet kriittisesti omaa klinikkaohjaajuuttamme ja sitä, että olemme ohjatesamme keskittyneet meneillään olevan asiakastapauksen pohtimiseen emmekä laajempaan pohdintaan sosiaalityöntekijän menetelmistä, teoriasta ja ammattiroolista yleensä.

Keskustelumme ovat olleet voimaa antavia. Innostus työhön ja tietoisuus oman ammatillisen kasvun mahdollisuudesta ovat vahvistuneet. Pohdintamme on lisännyt reflektoinnin mielekkyyttä ja toiminut hyvänä muistutuksena siitä, että keskustelun avulla voi asioita viedä eteenpäin. Näiden pohdintojen kautta olemme tuoneet ohjaustilanteisiin tietoisemmin mukaan keskustelua sosiaalityöntekijyyden kokonaisvaltaisuudesta.

Sosiaalityö ammattina on laaja-alainen ja eri sektoreille jakautuva työ hyvin monipuolista. Usein sosiaalityöntekijät koetaan alansa asiantuntijoiksi ja auttajiksi. Meille sosiaalityö on ennen kaikkea auttamistyötä. Sosiaalityöntekijällä tulisi olla rooli myös yhteiskunnallisten epäkohtien esille nostamisessa (ks. esim. Kairala ym. tässä teoksessa). Klinikkaopinnot ovat pieni osa sosiaalityön opintoja ja ammattilaiseksi kasvua. Sosiaalityö yhteiskunnallisine reunaehtoineen, arvomaailmoineen, eettisenä vuorovaikutustyönä sekä inhimillisten ongelmien kohtaajana on valtavan iso kokonaisuus. Klinikkaohjaajina haluaisimme kertoa opiskelijoille kaikesta tästä sosiaalityön laaja-alaisuudesta. Muistutamme itseämme klinikkatyöskentelyn tavoitteista. Nöyrinä mutta ylpeinä sosiaalityön käytännön ammattilaisina toivoisimme välittävämme opiskelijoille sosiaalityöstä sellaisen kuvan, joka innostaisi heitä opiskelemaan ja työskentelemään edelleen kohti sosiaalityön ammattilaisuutta.

Kirjallisuus

- Anis, Merja & Keskinen, Suvi & Lehtonen, Riitta & Riihinen, Hannele & Salo, Inkeri (2003) Opetusta ja oppimista moniammatillisella klinikalla. Teoksessa Anis, Merja & Keskinen, Suvi & Karvinen-Niinikoski, Synnöve (toim.) Käytännön opetus sosiaalityötä kehittämässä. Vuoropuhelua käytännön sosiaalityön, opetuksen ja kehittämisen tiimoilta. Turku: Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B:27/2003, 51–64.
- Heinonen, Hanna (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityöstä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. Helsinki: Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 16. http://www.socca.fi/files/72/tutkiva_arvioiva_työote_sosiaalityöntekijöiden_jasentamana.pdf. Luettu 14.7.2012.
- Hinkka, Terhi & Juvonen, Tarja & Kangas, Saija & Mustonen, Tiina & Saurama, Erja & Tapola-Tuohikumpu, Sirpa & Yliruka, Laura (toim.) (2009) Praksis. Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 21, 2009. http://www.socca.fi/files/82/Praksis_sosiaalityön_kaytannon_opetus_oppimisen_tutkimus.pdf. Luettu 21.8.2012.
- Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (2000) Rikoksesta resurssi. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus: metodologisia suunnistuksia. Jyväskylä: SoPhi, 207–236.
- Karvinen, Synnöve (2000) Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus: metodologisia suunnistuksia. Jyväskylä: SoPhi, 9–31.
- Krook, Päivi (2006) Moniammatillinen asiantuntija. Sosiaalityöntekijöiden käsitteitä asiantuntijuudesta ja moniammatillisuudesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://www.tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu.01576.pdf>. Luettu 3.8.2012.
- Laitinen, Merja & Kempainen, Tarja (2010) Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus, 138–177.
- Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (2010) Asiakkuus – sosiaalityön ydinteema. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus, 7–15.
- Laurila, Hanna (1990) Suuntautuminen sosiaalityössä. Empiirisen vaiheen tuloksia. Helsinki: Sosiaalivaltion julkaisuja 1/1990.
- Lehtonen, Riitta (2009) Sosiaalityön ammattikäytäntöjen opetus Turun yliopiston moniammatillisella opetuslinikalla. Teoksessa Forssén, Katja & Nyqvist, Leo & Raitanen, Anniina (toim.) Tutkiva Sosiaalityö. Moniammatillisuus sosiaalityön mahdollisuutena. Talentia-lehti / Sosiaalityön tutkimuksen seura, 10–17.
- Luoto, Mari (2008) Tunteet sosiaalityöntekijän arjessa – Sosiaalityöntekijöiden päiväkirjamerkitöjä tunnekokemuksistaan työssä. Teoksessa Huotari, Kari & Hurtig, Johanna. (toim.) Sosiaalityötä monitoroimassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metteri, Anna (1996) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Sosiaalityöntekijäin liitto ry. Helsinki: Edita.

- Metteri, Anna (2011) Moniammatillisen työskentelyn hyödyntäminen opiskelijan työnohjauksessa. Luentomateriaali koulutuksessa Monitieteellinen opiskelijajohtajaohjaus: Asiakastyöntaitojen ohjaaminen moniammatillisesti, Turku 20.5.2011.
- Metteri, Anna & Hotari, Kaisa-Elina (2011) Eettinen kuormittuminen ja toimintaympäristö nuorten palveluissa. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) Sosiaalityön arvot ja etiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–92.
- Murto, Lasse (2005) Käytäntörelevantsi: haasteita sosiaalityön koulutukselle ja tutkimukselle. *Janus* 13:3, 316–328.
- Mutka, Ulla (1998) Sosiaalityön neljäs käänne. Jyväskylä: SoPhi.
- Rantasalmi, Soile (2008) Aikuisssosiaalityön suunnitelmallisuus. Kehittämistyön suuntaviivoja. Teoksessa Huotari, Kari & Hurtig, Johanna (toim.) Sosiaalityötä monitoroimassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, Kyösti (2009) Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Satka, Mirja (2000) Käsitteellistyneet käytännöt sosiaalityön teoretisoinnin väliin. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnituksia. Jyväskylä: SoPhi, 35–67.
- Sinkkonen, Merja & Kauppila, Tarja & Laulainen, Sanna (2011) Hyvä, paha johtaja – Sosiaalityön eettinen johtaminen. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) Sosiaalityön arvot ja etiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–114.

Käytännönohjaajaksi sosiaalialalle koulutettujen kokemuksia ohjaustietojensa ja -taitojensa kehittymisestä

1 Johdanto

Sosiaalityön koulutuksessa teorian ja käytännön opetus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Käytännön opetuksen ohjaajina toimivilta sosiaalityöntekijöiltä edellytetään monipuolisia valmiuksia opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa. Ohjaajalta edellytetään esimerkiksi asiakastyön osaamista ja tutkivan työtteen hallintaa. Tutkiva työote liittyy myös keskeisesti ammatilliseen kasvuun (esim. Lishman 2007) ja professiokeskusteluun. Yliopistokoulutuksen saaneilta sosiaalityöntekijöiltä odotetaan tulevaisuudessa yhä enemmän tutkimusperustaisuutta, tutkimuksellisen tiedon tuottamista ja arviointia sekä tutkimustiedon soveltamista. Tulevien sosiaalityöntekijöiden odotetaan kykenevän systematisoimaan työprosessejaan ja toteuttavan työssään esimerkiksi tapausanalyysijä tai vaikuttavuuspolkujen kartoituksia. Anneli Pohjola (2012, 37) näkee tutkivan työtteen jopa sosiaalityön ammattina kehittymisen edellytyksenä.

Ohjaajilla on merkittävä asema opiskelijoiden sosiaalistamisessa profession (ks. esim. Suonio 2011). Tutkimusperustainen ajattelu ja tutkiva työote olivat Itä-Suomen yliopistossa vuonna 2011 toteutetussa Ohjaajaksi sosiaalialalle -koulutuksessa merkittävässä roolissa. Kahdessa jaksossa järjestetty koulutus toteutettiin osana ESR-rahoitteista sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyyden kehittämishankkeita Kainuussa ja Itä-Suomessa. Mentorointi sosiaalialalla -opintojakson (5op) osiot olivat orientoituminen opintoihin, ohjaus vuorovaikutussuhteena sekä käytännön työelämävalmiudet ja niiden edistäminen. Kehittäjäksi sosiaalialalle -opintojakson (5op) sisältö kytkeytyi käytännön ja teorian suhteeseen, kehittävän, tutkimuksellisen työtteen ja kriittisen ajattelun kehittämiseen sekä osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen.¹

1 Koulutuksen sisällöstä ja tavoitteista katso tarkemmin <http://www.uef.fi/opetussosiaalikeskus/taydennyskoulutus>.

Täydennyskoulutuksena toteutettuun ohjaajakoulutuksen valittiin 24 sosiaalityöntekijää ja sosionomia Itä-Suomen ja Kainuun alueelta. Tavoitteena oli lisätä osallistujien teoreettista tietoa ja ymmärrystä ohjauksesta ammatillisuuden kasvussa sekä kasvattaa ohjaajien tietoutta osaamisen johtamisesta. Koulutus oli monimuoto-opetusta, jonka rakenteessa pyrittiin käyttäjäystävällisyyteen (Blythe 2001; Conole ym. 2004). Se sisälsi ohjattuja oppimispäiväkirja-, essee- ja pienryhmäennakkotehtäviä verkossa sekä kuusi lähipäivää. Jokaiselta oppijalta odotettiin itseohjautuvuutta sekä aktiivista valmiutta yhteiseen tiedonmuodostukseen (Sahlberg & Sharan 2002; Repo-Kaarento 2004, 503). Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollisti koulutuksessa yhteisen tiedonmuodostuksen ja itseohjautuvan uuden oppimisen.

Koulutus rakennettiin yhteistoiminnalliselle uudistavalle oppimiselle ja sillä tavoiteltiin myös osallistujien elinikäisen oppimisen tukemista. Koulutuksella pyrittiin samalla vahvistamaan osallistujien ohjaustaitoja ja muuttamaan heidän ohjaukseen liittyviä käsityksiään uuden oppimiseksi. Jokaisen osallistujan ”oppimismetodina” oli kriittinen reflektio, jonka kautta pyrittiin muun muassa kyseenalaistamaan ennako-oletuksia tai käsityksiä omista ohjaustaidoista. Oletuksena oli, että reflektio johtaa yhteistoiminnassa omien ohjausta koskevien vanhojen käsitysten vahvistumiseen tai kyseenalaistamiseen.

Jokaista osallistujaa kannustettiin refleктоimaan ohjauskokemuksiaan, ohjausta vuorovaikutuksena sekä sosiaalityön käytäntöä ja teoriaa, jotta he voisivat tunnistaa intuitiivisesti ja analysoida omia ohjausperiaatteitaan sekä kehittyä ohjaajina oppiaineen teoriaperustan ja tutkimuksen avulla (Levander 2002, 458–461; Fook & Gardner 2007, 24–25). Tällainen uudistava oppiminen, omien ohjaajan tehtävää koskevia oletuksien ja uskomuksien sekä teoriaperustan reflektointi loi perustan yhteistoiminnalliselle pienryhmissä tapahtuneelle oppimiselle (Mezirow 1996, 30; Levander 2002, 456–459; Lindblom-Ylänne ym. 2002). Oman monitasoisen reflektion katsottiin edesauttavan myös ammatillista ohjaajuuteen kasvua (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 475; Ojanen 2003, 19).

Oppimisen kontekstualisointi on ohjausteorioista tunnettu toimintatapa jäsentää ohjauksen ja oppimisen suhdetta. Sinikka Ojasen (2003, 15) mukaan oppimiskokemukseen kuuluvat oppijan sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Edward Taylor (2000, 298–301, 306–311) pitää tärkeänä, että kokemusten yksilöllistä tasoa verrataan aina kontekstuaaliseen tasoon. Tästä

syystä osallistujat ohjeistettiin kirjoittamaan oppimispäiväkirjoissaan auki rehellisesti omia kokemuksiaan aiemmista ohjauserroistaan, ohjausteorioiden käytännön tilanteissa ja analysoimaan edellä mainittuja laajemmassa kontekstissa. Päiväkirjojen voidaan olettaa kuvaavan laajasti ohjaajien yksilöllisiä eroja oppimisessa, näkemyksiä ohjauksen merkityksestä ammatillisessa kasvussa sekä sisältävän näkemyksiä sosiaalityön ja -alan asemasta ja tehtävästä yhteiskunnassa.

Monisyinen oppimisprosessi vaikuttaa selvästi ihmiseen kokonaisvaltaisesti, jolloin oppimiskokemusten tarkastelussa on huomioitava oppijan ennakkoletusten ja uskomusten lisäksi myös oppimistilanteen konteksti. Kokemusten tarkastelukehysten tulisi ulottua oppijan kokemusmaailmasta oppijan sosiaaliseen ja kontekstuaaliseen ympäristöön. Artikkelissa tarkastellaan koulutuksen uudistavan oppimisen viitekehykseen perustuvalla mallilla osallistujien oppimiskokemuksia ja niiden muutoksia. Artikkelissa kysytään, *mitkä kokemukset korostuivat uudistavan oppimisen viitekehyksen kautta jäsenettyinä ja miten ne kuvasivat uuden oppimista?*

2 Aineisto, menetelmä ja teorettinen viitekehys

Artikkelin aineiston muodostavat tutkimusluvalla käytettävät koulutuksen aikana kirjoitetut oppimispäiväkirjat. Koulutuksen kuudesta lähipäivästä viitenä kirjoitettiin 1–2 sivun laajuinen oppimispäiväkirja. Yhteensä tekstimateriaalia kertyi 140 sivua. Vaikka aineisto on määrällisesti pieni, henkilöitävissä olevassa oppimispäiväkirjatekstiaineistossa kokemuksellisuus ja persoonalliset kokemukset korostuvat vahvasti. Määrällisesti pientä aineistoa on näin mahdollista tarkastella sisällönanalyttisesti.

Aineisto koodattiin Atlas.ti-ohjelmalla käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Kokemusilmaisujen vertailussa hyödynnettiin Maria Clavertin ja Anne Nevgin (2011) sekä Maria Clavertin (2010) esittämää uudistavan oppimisen teoriaan perustuvaa koulutuskokemusten vaikuttavuuden arviointitapaa. Siinä kokemusilmaisuja vertailtiin, järjestettiin ja konstruointiin oppijan tunnekokemuksista reflektiivisten ilmaisujen kautta sosiaalisiin havaintoihin ja kontekstuaalisiin tekijöihin. Kokemustyyppien lisäksi aineisto-osumia tarkasteltiin uutta opittavaa tai vanhaa opittua vahvistavina. Kokemusten luokittelussa otettiin huomioon, kuinka kokemus kuvaa oppimisen kontekstia (sisäisestä tunnemaailmasta ulkoiseen kontekstiin) ja

miten kokemus muuttaa oppimista. Vanhaa opittua vahvistavaa kokemusta ei aina tulkittu negatiivisena uuden oppimista estävänä, vaan se saattoi olla osa reflektiota. Ennako-oletuksia vahvistavat kokemukset saattoivat myös johtaa kriittiseen reflektioon, jossa aiempi osaaminen todettiin hyväksi. Kokemusten luokittelussa painottui näin kokemusten konteksti ja luonne uutta tai vanhaa opittua vahvistavana.

Clavertin (2010, 16–17) mukaan uudistavan oppimisen viitekehyksessä kokemusilmaisuja analysoidaan *emotionaalisen, kognitiivisen, sosiaalisen, kontekstuaalisen ja toiminnallisen kategorian* avulla:

OPPIMISKOKEMUSTEN TARKASTELUKEHYS		
Emotionaaliset kokemukset	<i>Aiemmin opittua vahvistavat tunteet</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat tunteet</i>
Kognitiiviset huomiot: • analyttinen • arvioiva • kriittinen	<i>Aiemmin opittua vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>
Sosiaaliset havainnot	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat suhteet</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat suhteet</i>
Kontekstuaaliset tekijät	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat tekijät</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat tekijät</i>
Toiminnalliset kokemukset	<i>Vanhaa opittua vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>

Taulukko 1. *Oppimiskokemusten tarkastelukehys*

Tarkastelukehyksessä saman kategorian sisällä kokemukset vertautuvat toisiinsa ajallisen viittaussuhteensa mukaan uutta oppimista tai vanhaa opittua vahvistavina. Oppimistilanteessa aiemman opitun kyseenalaistamisen oletetaan herättävän tunteita. Jotkut oppijat saattavat kokea, että uusi oppimistilanne vahvistavaa heidän aiempaa kokemusmaailmaansa, kun taas toiset voivat kokea uudet toimintatavat tai teoreettiset lähestymistavat itselleen vaikeina tai jopa väärinä. *Emotionaaliset kokemusilmaisut* kuvaavat näin jatkuvuuden ja koherenttiuden oppimistilanteiden käsittelyä. Emotionaaliset kokemukset kuvaavat usein myös oppimisprosessin alkua.

Kognitiiviset ilmaiset kuvaavat puolestaan eritasoista reflektiivistä ajattelua. Ne ovat tietoista pohdintaa, asioiden sisäistä tai ulkoista peilausta ja vertailua sekä jäsentävää muistelua. Uudistavassa oppimisessa reflektion katsotaan mahdollistavan oppijan omien ennakko-oletustensa tiedostamisen, uudelleen arvioinnin ja jopa oletuksiin sisältyvien vääristymien ja ongelmaratkaisujen virheiden oikaisun. Kriittinen reflektio oppimisessa koskee erityisesti ennakko-oletusten ja uskomusten arvostelua. Sillä ymmärretään laajasti tarkasteltuna tietoista arviointia siitä, miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet, tunteneet tai toimineet. Lena Levander (2002, 460) jakaa käsitteen lisäksi analyyttiseen, arvioivaan ja kriittiseen alaluokkaan. Analyyttisellä reflektiolla tarkoitetaan yleensä oppimistilanteen laajaa kuvailua ja muistelua, arvioivalla opitun tai koetun tietoista jäsentävää tarkastelua. Kriittiseen reflektioon liitetään lisäksi vaikuttavuuden arviointia suhteessa omiin periaatteisiin ja toimintatapoihin. Levanderin esittämää alajakoa käytetään uudistavan oppimisen kriittisen reflektion käsitteen tukena. Reflektio ajallisena toimintana jakautuu jälkikäteisreflektioon ja harkitsevaan tai reflektioivaan toimintaan. Oppimispäiväkirjarefleksio on luonteeltaan jälkikäteisreflektiota, jossa katsotaan ajallisesti aiemmin opittuun ja pyritään sen perusteella tarkastelemaan uutta tai uuden oppimisen prosessia. (Mezirow 1996, 17, 22, 23.)

Sosiaaliset havainnot liittyvät ryhmässä toimimiseen ja oppimiseen. Sosiaalisten havaintojen katsotaan kuvaavan myös yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtia. Niillä tarkoitetaan kokemuksia avoimesta ja rationaalisesta oppimisprosessista sosiaalisissa tilanteissa ja uuden tiedon tuottamista. Jaettujen kokemusten reflektointi sosiaalisessa tilanteessa voi lisäksi tarkoittaa sosiaalisten suhteiden luomista. *Kontekstuaaliseen* ulottuvuuteen liittyvät työyhteisön asemaa, omakohtaista merkitystä ja oman työn organisatorista paikantumista koskevat havainnot sekä henkilökohtaiset ja sosiokulttuuriset kontekstitekijät. Sosiokulttuuriset ilmaiset käsittelevät yleensä yhteiskunnallisia, historiallisia, maantieteellisiä tai kulttuurisia seikkoja, jotka oppija on kokenut merkityksellisiksi oppimisensa kannalta. *Toiminnalliset* kokemukset liittyvät koulutuksen suorittamiseen ja ovat ilmaisia toimintaan johtaneista päätöksistä.

3 Koulutuksen tuottamia kokemuksia

3.1 Mentorointi sosiaalialalla -opintojakso ja ohjauskoulutuksen tarve

Ensimmäinen opintojakso sisälsi kolme lähipäivää (osiota)², joista kirjoitettiin oppimispäiväkirja. Opintoihin orientoitumisen jälkeen käsiteltiin ohjausteoriaa, ohjausta vuorovaikutussuhteena ja käytännön työelämävalmiuksia. Myönteistä orientoitumista kuvaa hyvin se, että koulutukselle koettiin olevan selkeä tilaus. Tämä näkyi jokaisessa ensimmäisessä oppimispäiväkirjassa: osallistujat olivat pääasiassa innokkaita ja odottavia ja opintojakson lähipäivät koettiin mielenkiintoisina ja antoisina. Oppimista vahvistavat myönteiset kokemukset liittyivät koulutukselle asetettuihin odotuksiin ja innokkuuteen ensimmäisellä opintojaksolla (Taulukko 2)³.

ENSIMMÄISEN OPINTOJAKSON EMOTIONAAISET KOKEMUKSET

Emotionaaliset kokemukset	<i>Aiemmin opittua vahvistavat tunteet</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat tunteet</i>
(25)	Koulutuksen kokeminen vaikeana (1)	Opiskeluinto: antoisaa, mukavaa ja mielenkiintoista (24)

Taulukko 2. Ensimmäisen opintojakson emotionaaliset kokemukset

Myönteiset emootiot seurasivat selvästi koulutusmotivaatiota, mikä on hyvin luonnollista. Mahdollisuus astua ulos asiakastyön maailmasta opiskeluun herätti pääosin myönteisiä tunteita. Tunnekokemusten osalta suhde aiemmin opittuun näkyi oppimista estävänä kokemuksena ainoastaan yhden osallistujan kohdalla ja pääosin oppimista edistävänä koulutusintona. Koulutuksen kokeminen vaikeaksi liittyi myös siihen, että osallistuja koki tulleen koulutukseen ulkoisesta pakosta. Oppimispäiväkirjan sivuilla tätä kokemusta ei käsitelty syvemmin. Kokemus itsessään oli totta, mutta perustuiko se todella työnantajatahon esittämään pakkoon osallistua, ei selvinnyt koulutuksen alkuaikana.

Osallistujat epäroivät omaa oppimiskykyään vakiintuneiden työtapojen vuoksi. Kokemuksellinen, humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys olivat eniten

2 Kahdesta opintojaksosta koostuvassa koulutuksessa oli yhteensä kuusi lähipäivää, joista viidestä kirjoitettiin oppimispäiväkirja. Tuloksissa lähipäivistä käytetään nimitystä osio.

3 Sulkeissa mainitut luvut kuvaavat huomioiden määrällistä jakautumista aineistossa ja ne on eritelty lähipäivien mukaan.

mainittuja yhteistyötä, osallistamista ja kokonaisvaltaisuutta korostavia lähtökoh-
tia uuden oppimiselle. Epäröivää, oppimista hidastavaa kokemusta seurasi mielen-
kiintoisesti kriittinen reflektio. Monien kohdalla ohjauskoulutus oli ensimmäinen
laatuun. Joidenkin kohdalla aiemmasta ohjauskoulutuksesta oli kulunut jo aikaa,
joten pääosin myönteinen kokemus koulutuksesta oli luonteva tulos.

Koulutuksen edetessä kokemusmaailma alkoi painottua kognitiivisiin huomioi-
hin (Taulukko 3) ja ohjausteorioiden analyysiin.

ENSIMMÄISEN OPINTOJAKSON KOGNITIIVISET HUOMIOT (OSIOT 1-3)		
Kognitiiviset huomiot	<i>Aiemmin opittua vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>
(33)	<i>Arvioiva</i> Vanhan opitun arviointi (2) Teorioiden kritisointi (3)	<i>Analyyttinen</i> Kehittämishalu (2) Ymmärrystä reflektiolla (6) <i>Arvioiva</i> Omien käsitysten arviointi (5) <i>Kriittinen</i> Omien ja työyksikön ohjaus- käytäntöjen saavuttavuus (15)
(19)	<i>Arvioiva</i> Käytännön opetuksen pysyminen ennallaan (1)	<i>Analyyttinen</i> Mentoroinnin sisältö ja prosessimaisuus (5) <i>Arvioiva</i> Mentoroinnin yhtymäkohdat omiin toimintatapoihin (6) Ohjauksen suunnittelu opitun perusteella (3) <i>Kriittinen</i> Ohjauksen vaativuus (2) Suunnitelmallisuuden lisäämisen haasteet (2)
(23)	<i>Arvioiva</i> Hyvät ja huonot aiemmat työnohjauskokemukset (2)	<i>Analyyttinen</i> Työnohjaukseen liittyvien asioiden läpikäynti (8) <i>Arvioiva</i> Ammatillinen ulottuvuus (1) Erilaiset ihmiset oppijoina (2) Työnohjaus ehkäisee kyynistymiseltä (1) Työn palautteellisuus (5) Sosiaalialan julkisuus (2) <i>Kriittinen</i> "Opettajamaisen" ohjausotteen varominen (2)

Taulukko 3. Ensimmäisen opintojakson kognitiiviset huomiot (osiot 1-3)

Lähipäiviä kuvaavat analyttiset ja arvioivat reflektiot olivat luonteeltaan omien käsitysten arviointia, niihin liittyvää harkintaa ja niin sanottua ”pohtimaan jäämisen” ajattelua. Sosiaalityöntekijöillä näytti olevan suuri tarve omaa työtä ohjaavan käyttöteorian määrittelyyn, joka mahdollistaisi uusia ohjaustapoja ja oman työn kehittämisen. Osallistujat olivat ymmärtäneet, että samoin kuin käytäntöjen teoriataustoilla opettamis- ja ohjaustavalla on merkitystä (ks. myös Rantalaiho, tässä teoksessa). Käyttöteorian havaitseminen koettiin työssä kehittymisen edellytyksenä, joten oppiminen perustui huomioihin käyttöteoriasta ohjausta ja työtä tukevana ”taustateorian”, ns. opettamistapaa jäsentävänä teoriana.

Ohjaajan rooli ammatillisuuden edistäjänä korostui myös arvioivissa kognitiivisissa huomioissa. Parhaimmillaan ohjauksen arvioitiin edistävän myös ammatillista kasvua. Aiemmat kokemukset työhohjauksesta ja opiskelijan ohjauksesta vaikuttivat oppimiseen. Jos aiemmat kokemukset olivat myönteisiä, ohjaus koettiin tärkeäksi osaksi työtä ja kehittämistä, jos taas kokemukset olivat olleet huonoja, ohjaus rinnastettiin ulkoiseen pakeroon. Erilaisen osaamisen, koulutustaustan ja työhistorian katsottiin vaikuttavan ohjauksen onnistumiseen, minkä vuoksi suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa ohjauksessa tulisi osallistujien mukaan jo alussa arvioida eri osapuolten osaamista. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja suunnitelmallista. Ohjauksen katsottiin vaikuttavan laajemmin myös työhyvinvointiin ”kyynisyyttä ehkäisevästi”. Opiskelijamyönteisyyden katsottiin olevan yksi terveen työyhteisön merkki.

Koulutustarve ja -myönteisyys näkyivät myös sosiaalisten ja kontekstuaalisten kokemusten määrässä (Taulukko 4). Kognitiiviset huomiot johtivat toimintaan vain muutaman osallistujan kohdalla. He vahvistivat ja jäsensivät ohjaustapojaan kehittämällä ohjauksen suunnitelmallisuutta ja prosessiluonnetta arviointineen. Ryhmäkeskustelut näkyivät oppimista edistävinä sosiaalisina kokemuksina, joissa osallistuja ”sai vahvistusta ymmärrykselleen”. Sosiaalisia tilanteita ei koettu tällöin aiempaa käsitystä kyseenalaistavina oppimistilanteina, vaan pienryhmätyökokemukset pääsääntöisesti vahvistivat innokkuutta uuden oppimiseen.

ENSIMMÄISEN OPINTOJAKSON SOSIAALISET, KONTEKSTUAALISET JA TOIMINNALLISET KOKEMUKSET

Sosiaaliset ha- vainnot	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat suhteet</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat suhteet</i>
(18)		Uusien ihmisten tapaaminen (7) Ryhmätyöskentely (9) Yhteistyötavat (2)
(4)		Ryhmäkeskustelun määrä (4)
(-)		
Kontekstuaaliset tekijät	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat tekijät</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat tekijät</i>
(3)		Opiskelijat esimerkkeinä (2) Työyhteisön suunnitelmat (1)
(2)	Käytännön ohjaajan ja opettajan tiivimpi yhteistyö. (2)	
(3)	Työnohjauksen traditiot ja tehtävät (2) Ajankohtaiset sosiaalityön haasteet lisäävät kehittävän työnohjauksen tarvetta (1)	
Toiminnalliset kokemukset	<i>Vanhaa opittua vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>
(9)	Aiemman opitun kertaus (3) Työn vaativuus (2) Lähipäivän epäselvä rakenne (2)	Koulutuksen selkeys (1) Kriittinen keskustelu (1)
(7)	Ristiriita etätehtäviin huolella paneutumisen ja oman työn yhdistämisessä. (1)	Opiskelijan ohjauksen rinnalle mentorointijärjestelmä (4) Ohjauksen suunnittelulle ja väliarvioinnille enemmän aikaa (2)
(1)		Työdokumentaation uudelleen kirjoit- taminen (1)

Taulukko 4. Ensimmäisen opintojakson sosiaaliset, kontekstuaaliset ja toiminnalliset kokemukset

Kontekstuaaliset kokemukset painottuivat henkilökohtaiselle tasolle ja työyhteisöä arvioiviin kokemuksiin. Vanhaa opittua vahvistivat käytännön työpaikkojen ja yli-

opiston suhteet – osa osallistujista esitti, että yliopisto-opetuksen ja työpaikkojen välisiä suhteita tulisi tiivistää. He katsoivat tämän tarpeelliseksi myös sosiaalityön laajemman yhteiskunnallisen merkittävyyden kannalta. Kontekstuaaliset huomiot ulkoisesta paineesta työnohjaukselle vahvistivat osallistujien käsityksiä työnohjausten tarpeellisuudesta. Viestintä ja palaute koettiin tärkeäksi ja niiden merkitystä analysointiin kriittisesti.

Toiminnalliset kokemukset kuvastivat samaa – oppiminen nähtiin suhteessa omaan ohjauskokemukseen ja työyhteisön toimintatapoihin, mutta ei suhteessa muihin ohjaajiin. Arkityön ja ohjauksen yhteensovittaminen oli tärkeää työyhteisötasolla: neljä osallistujaa aikoi myös kehittää mentorointia omassa työyhteisössään. Aiempaa vahvistavat toiminnalliset kokemukset liittyivät lähipäivien aiheiden ”tuttuuteen”, päivän koettuun epäselvään rakenteeseen sekä oman työn ja opiskelun suhteeseen.

Ensimmäisen opintojakson kuluessa emotionaalisten tunnekokemusten määrä väheni ja kognitiiviset huomiot korostuivat. Sosiaaliset havainnot tukivat myönteisiä emotionaalisia kokemuksia, jolloin koulutus koettiin tärkeänä työyhteisön ja sosiaalityön ammatin kontekstissa. Ohjaussuhteen käsitteleminen viritti osallistujat reflektomaan. Huomiot olivat tyypiltään kognitiivisista ”ajattelun ajattelua”, joka ilmeni systemaattisena tilannekuvauksena ja omaa toimintaa arvioivana harkintana. Kriittinen reflektio toteutui omien käsitysten muutoksena, jota edelsi ajatus ohjattavan opiskelijan osaamisen paremmasta huomioon ottamisesta. Reflektiota voi pitää tällöin enemmän analyttisen harkitsevana kuin kriittisenä, vaikka se johti oppimiseen.

Ensimmäisen opintojakson aikana mentorointia käsiteltiin laajasti. Useassa päiväkirjassa käsiteltiin pelkästään sitä eri näkökulmista. Arvioiva reflektio johti joidenkin kohdalla myös omien oletusten kriittiseen tarkasteluun. Kriittiset kognitiiviset huomiot ohjauksesta liittyivät selvästi dialogiseen vuorovaikutussuhteeseen. Kriittisesti omia käsityksiään arvioivat katsoivat, että vuorovaikutussuhteen toteutuminen edellyttää osaamisen arviointia, oppimistapojen tarkastelua ja ”ei-tietämisen” opettelua. Ohjauksen onnistuneisuus kasvoi ohjaajan kyvystä asettua arvioimaan omaa ammatillisuuttaan sekä kyvystä kuunnella opiskelijaa.

3.2 Kehittäjäksi sosiaalialalle -opintojakso ja käyttöteorian tarve

Koulutuksen toinen jakso, Kehittäjäksi sosiaalialalle -opintojakso alkoi kesälomakauden jälkeen sosiaalityön käytäntöihin ja teorioihin syventymällä. Aihe oli vaikea ja laaja, mutta yllättäen useimmista osallistujista sisällöiltään sopiva, innostava ja virkistävä (Taulukko 5).

KEHITTÄJÄKSI SOSIAALIALALLE -OPINTOJAKSON EMOTIONAAISET KOKEMUKSET

Emotionaaliset kokemukset	<i>Aiemmin opittua vahvistavat tunteet</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat tunteet</i>
(11) (10)	Teoriat ovat rankkoja (4)	Tunne sopivuudesta (2) Oppimisinto (5) Virkistävä ja innostava (7) Odotus (3)

Taulukko 5. Kehittäjäksi sosiaalialalle -opintojakson emotionaaliset kokemukset

Edellisessä jaksossa teorian ja käytännön vuoropuhelu oli jo alkanut: käyttöteorian tunnistaminen sekä tarpeellisuus oli koettu ammatillisuutta edistävänä tekijänä. Ennen lähipäiviä osallistujien tuli lukea materiaalia sosiaalityön teorioista sekä pohtia omassa työssään sovellettavia teorioita. Teorioiden tarkastelu tuntui joistakin ”rankalta” ja vieraalta arkielämälle. Lähipäivän tarkoituksena oli tuoda käytäntöä ja teoriaa yhteen - joistakin osallistujista teoriat vaikuttivat silti liian idealistisilta ja jotkut kokivat, että teoriaa ja käytäntöä ei voi erottaa toisistaan. Lähipäivään saapuessaan osallistujalla oli näin pohdittuja ennakkokäsityksiä teorian ja käytännön suhteista (Taulukko 6).

TOISEN OPINTOJAKSON KOGNITIIVISET HUOMIOT (OSIOT 4-5)

Kognitiiviset huomiot	<i>Aiemmin opittua vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat kognitiiviset huomiot</i>
(45)		<i>Analyttinen</i> Teorian ja käytännön suhde elää toiminnassa (10) Opitun mieleen painuminen (2) <i>Arvioiva</i> Ei itsenäistä menetelmäteoriaa, vaan monen teorian summa (12) Jokaisella oma käyttöteoria (5) Julkiteorian ja käyttöteorian erottaminen (7) <i>Kriittinen</i> Omien käsitysten tarkistus aika ajoin (10)
(25)		<i>Analyttinen</i> Uuden työtavan käytännön testaus toimivuuden todentamiseksi (15) <i>Arvioiva</i> Kysymykset työn kehittämisen mahdollisuuksista ja esteistä (10) <i>Kriittinen</i> Tietoisuus työn kehittämisen moniulotteisuudesta (5)

Taulukko 6. Kehittäjäksi sosiaalialalle -opintojakson emotionaaliset kokemukset

Teorian ja käytäntöjen suhteisiin liittyvät luennot herättivät monet miettimään käyttöteoriaansa ja julkiteorioiden suhdetta. Oma käyttöteoria koettiin todellisuutta selittäväksi ja samalla työtä ohjaavaksi viitekehykseksi, joka tuntui ymmärrettävältä ja arkityöhön sopivalta. Jokaisen työntekijän katsottiin lisäksi kykenevän muodostamaan oman käyttöteoriaansa. Teorian ja käytännön suhde koettiin pääsääntöisesti olennaiseksi osaksi työtä, vaikka teorioiden tarkastelulle on vähän aikaa ja vaikka osasta ”teoriat olivat rankkoja”. Lähes puolet osallistujista katsoi, että omien käsitysten ”aika ajoin tarkistaminen” on erittäin tärkeää, missä teoriat toimivat tukena. He esittivät myös kriittisiä huomioita omista käsityksistään. Useimmiten luennot koettiin innostavina, koska teoriat ”olivat päässeet unohtumaan”. Kannuste käyttö- ja julkiteorian pohtimiseen onnistui näiltä osin. Kognitiiviset huomiot kuvaavat juuri tätä painottuessaan arvioivaan reflektioon. Kriittisen reflektion osuus jäi pieneksi, vaikka osallistajat kokivatkin, että työn kehittäminen vaatii moniulotteista osaamista.

Viidennen lähipäivän aihe, kehittävä ja tutkimuksellinen työote, koettiin virkistävänä ja innostavana, joskin aihetta koskevat tunneilmaisut jäivät päivän sisällön analyttisen ja arvioivan reflektoinnin taakse. Kehittävän työotteen nähtiin perustuvan luontevalle tutkimuksen ja käytännön suhteelle: esimerkiksi uusien työtapojen oppimisessa työtapojen taustateorioiden ymmärtäminen edesauttoi oppimista. Luonteva tutkimuksen ja käytännön suhde edellytti osallistujien mukaan tutkimuksen sovellettavuutta käytännössä. Tämä edellytti myös teorioiden arviointia. Kehittävän työotteen haasteet nähtiin realistisesti. Päähaasteiksi koettiin hankkeistaminen osana työtä, organisaation hierarkkisuus ja ajan puute. Kehittäminen ”ylhäältä alas annettuna” tehtävänä koettiin yleisimmin negatiiviseksi johtamistavaksi, mutta kehittäminen sinällään nähtiin ammatin arvostuksen kannalta oleellisena. Lähipäivän kokemukset heijastivat tutkimustiedon tärkeyttä sosiaalityön käytännöissä.

Sosiaaliset havainnot puuttuivat lähipäivän kokemusmaailmasta, mikä johtunee siitä, että lähipäivässä ei ollut ryhmätyöosuutta. Toisen opintojakson aikana jotkut osallistujat kokivat, että keskusteluajat jäivät lyhyiksi (Taulukko 7). Osan mielestä teorioista ei keskusteltu riittävän käytännönläheisesti. Oppimista vahvistavat sosiaaliset havainnot kuvasivat verkkoryhmäkeskusteluja, joissa pyrittiin tuottamaan yhteistä tietoa teorian ja käytännön suhteista.

TOISEN OPINTOJAKSON SOSIAALISET, KONTEKSTUAALISET JA TOIMINNALLISET KOKEMUKSET

Sosiaaliset havainnot	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat suhteet</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat suhteet</i>
(2)		Ajatuksien jako ryhmässä (2)
		-
Kontekstuaaliset tekijät	<i>Vanhoja kokemuksia vahvistavat tekijät</i>	<i>Uusia kokemuksia vahvistavat tekijät</i>
(5)		Yhteiskunnan ”koventuessa” ammatillisuuden kasvun edellytys monien teorioiden osaaminen (5)
(10)		Sosiaalialan suuri anti hyvinvointitutkimukselle lääketieteeseen jne. kanssa (10)
Toiminnalliset kokemukset	<i>Vanhaa opittua vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>	<i>Uuden oppimista vahvistavat toiminnalliset kokemukset</i>
(8)	Ryhmäkeskusteluihin varattu aika lyhyt ja keskustelu teoreettista (3)	Teorian ja käytännön vuorovaikutus omaksi asiakseen opiskelijan ohjaukseen (5)
(7)	Tarve yhteiselle ryhmäkeskustelulle (2)	Opiskelijoiden oppaan käyttö työpaikalla (5)

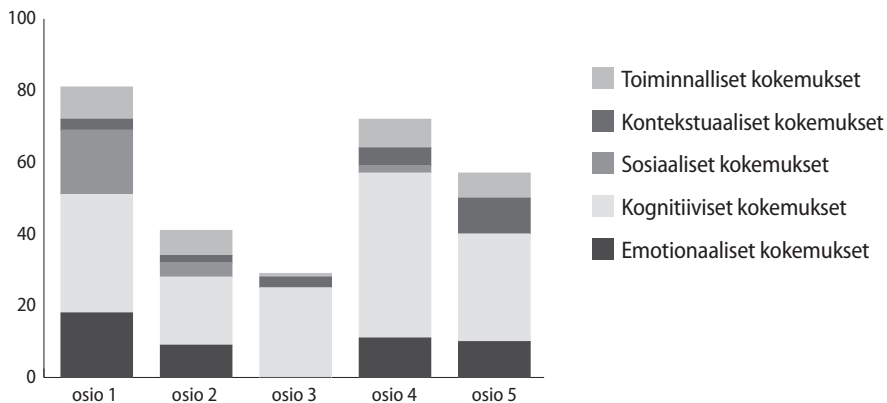
Taulukko 7. Toisen opintojakson sosiaaliset, kontekstuaaliset ja toiminnalliset kokemukset

Teorian ja käytännön vuorovaikutus koettiin niin tärkeäksi, että jotkut aikoivat ottaa sen omaksi asiakseen tuleviin ohjauksiinsa. Sosiaalityön ja -alan anti koettiin myös tärkeäksi yhteiskunnallisessa kontekstissa.

3.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Opintojaksoihin liittyvän analyysin perusteella voidaan todeta, että reflektiiviset huomiot painottuivat päiväkirjoissa. Ohjeistus saavutti näin ollen osallistujat. Vertailtaessa kokemusilmaisujen suoria määriä voidaan havaita, että reflektiivisten kokemusilmaisujen suhteellinen määrä korostuu selvästi koulutuksen edetessä (Kuvio 1). Osioihin jaetun koulutuksen aikana kokemusilmaisujen kokonaismäärät myös vaihtelivat, mikä liittyi eritoten koulutuksen välille osuneeseen kesälomaan.

OHJAAJAKSI SOSIAALIALALLE -KOULUTUKSEN KOKEMUKSIA



Kuvio 1. Kokemusten vertailua osioittain

Sosiaaliset tilanteet tukivat osallistujien henkilökohtaista reflektiota, mutta sosiaalinen tilannekohtainen yhteistoiminnallinen tiedontuottaminen ei näyttänyt toteutuvan pienryhmäryhmätehtävistä huolimatta. Onnistuminen pienryhmätyöskentelyyn ohjaamisessa olisi ollut koulutuksen kannalta olennaista ja oppimista edistävää. Tämä näkyi siinä, että sosiaalisten kokemusten määrä väheni koulutuksen ensimmäisen opintojakson edetessä ja lisääntyi taas toisen jakson alkaessa.

Toiseksi voidaan havaita, että emotionaalisten kokemusten määrä vähenee reflektiivisyyden kasvaessa ja että kolmannen ja neljännen osion aikana toiminnallisten sekä kontekstuaalisten kokemusten määrä alkaa uudelleen nousta. Koulutus järjestettiin maalisi- joulukuun aikana ja kesälomakausi oli juuri kyseisten osioiden välissä. Toimintaan johtaneet reflektiiviset huomiot alkoivat vähentyä kohti kolmatta osiota ja loman jälkeen taas kasvaa. Koulutuksen järjestämisajankohtaan kannattaa siis kiinnittää huomiota kehittyvän oppimisen mahdollistamiseksi. Voidaan ajatella, että koulutuksen toteuttaminen yhtäjaksoisesti työvuoden aikana edesauttaa oppimista.

Neljännessä osiossa käsiteltiin sosiaalityön teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulutetut sosiaalityöntekijät ja sosiaaliohjaajat osoittivat syvällistä kykyä kriittiseen reflektioon, mikä näkyi kognitiivisten havaintojen määrässä. Osallistujista monet havaitsivat lähipäivän jälkeen, että ”teorian ja käytännön suhde näin ollen elää siis toiminnassa” ja että ”itsenäistä menetelmäteoriaa ei ole, vaan työ on monen teorian summa”. Osallistujat kannattivat vahvasti tutkimusperustaista sosiaalityötä (vrt. Hämäläinen & Niemelä 2008, 41). Käsitys sosiaalityöstä ”monen teorian sum-

mana” asettaa mielenkiintoisen haasteen myös sosiaalityön koulutukselle, jossa Synnöve Karvinen-Niinikosken (2005, 84) mukaan on kyse myös ”tutkimuksen ja ammattikäytäntöjen yhteisen kehittämiskulttuurin luomisesta”. Haasteeseen vastaaminen edellyttää myös laajaa eri teorioiden kontekstualisointia. Eklektisyyden haasteeseen on silti vaikeaa vastata täysin peruskoulutuksen aikana, mutta sille voidaan luoda hyvät edellytykset korostamalla opetuksessa tutkivaa työtettä ja tutkimusperustaisuutta ammatillisuuteen kasvun tärkeinä osina. Kuten lähipäivän luennoilla esitettiin, sosiaalityöntekijät katsoivat lisäksi tärkeäksi erottaa toiminnan suunnittelussa julki- ja käyttöteoriasat toisistaan sekä jokaisen työntekijän tulee pyrkiä tuntemaan oma käyttöteoriaansa osana ammatillista kasvuaan (Fook 1999; Suonio 2011, 208–209).

Käyttöteoria ja julkiteoria näyttäytyivät pääasiassa työtä tukevinä tasoina. Ihanteellisten ja idealististen julkiteorioiden katsottiin myös haittaavan työtä, koska ne eivät olleet osallistujien mielestä realistisia. Osallistujat kuvasivat teorian ja käytännön ”elävän toiminnassa”, jossa jokaisen tulee muodostaa oma käyttöteoriaansa jokapäiväisten toimintakäytäntöjen tietoperustaksi. Julkiteoria tukee tätä kehitystä parhaimmillaan, jos omat henkilökohtaiset kokemukset, käytännön työn kokemukset ja teoria rakentuvat keskinäisiin toisiaan tukeviin suhteisiinsa. Arkinen käyttöteoria saa parhaimmillaan tukea julkiteoriasta, jos ne kyetään erottamaan työn teoriataustan tarkastelussa. Tällainen teoriatasojen ”erottelukyky” on luonteenomainen piirre reflektiiviselle ajattelulle. Julki- ja käyttöteorian erottaminen yhdistyi myös oman osaamisen kartoittamiseen. Omien olettamusten ja merkitysrakenteiden arvioinnin ja kyseenalaistamisen ei kuitenkaan katsottu olevan helppoa. Työnohjauksen katsottiin olevan hyödyllistä myös tässä suhteessa.

4 Lopuksi

Käyttöteoriaa, julkiteoriaa tai työyhteisön toimintatapoja kuvaavat ja arvioivat kokemusilmaisut painottuivat mielenkiintoisella tavalla. Oman käyttöteorian tarkastelu ja kyseenalaistaminen koettiin tärkeäksi, mutta arvioivaa kokemusta ei aina seurannut kriittinen kyseenalaistaminen. Ohjauksessa pidettiin tärkeänä, että ohjaaja osaa tunnistaa ja ottaa huomioon erilaiset oppimistavat. Osallistujat innostuivat alussa tutkimaan kriittisestikin omia ennakko-oletuksiaan, mutta koulutuksen edetessä kokemusilmaisut alkoivat painottua arvioivan reflektion saralle. Omien ennakko-oletusten ja -käsitysten arviointi ei näin ollen ole helppoa ammattilaisillekaan.

Kokemusilmaisujen analyysissä ammatillisuuden tärkeäksi ulottuvuudeksi muodostui ”ei-tietämisen”-tila ja opiskelijan osaamisen kartoittaminen. Ohjauksen onnistuneisuus kasvoi ohjaajan kyvystä asettua arvioimaan omaa ammatillisuuttaan sekä kyvystä tunnistaa erilaiset oppimistavat ja osaaminen, jota opiskelijalla on ennestään. Ohjaus näyttäytyi parhaillaan vuorovaikutteisena dialogina eri rooleineen ja vastuineen, jossa ohjaustaitojen lisäksi tärkeänä elementtinä on sosiaalityön laaja, eri tiedon lajeihin pohjautuva tietoperusta.

Koulutukselle oli selkeä tarve. Sosiaalialan tai sosiaalityön opiskelijoiden käytännön ohjaus koetaan ensiarvoisen tärkeäksi niin käytännön työkentällä kuin opetusta antavilla tahoilla. Voidaan todeta, että sosiaalialan ja -työn ammattilaiset suhtautuvat ohjaustehtäväänsä vakavasti ja paneutuvat siihen huolella ja toisekseen he pitävät tutkimusta ja teoriaa tärkeänä osana työtään (vrt. Laasi & Koivisto, tässä teoksessa). Tutkimusperustaisuus nähtiin mielenkiintoisesti myös ammattiarvostuksen edistäjänä.

Erityisesti sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksessa ohjauksen tulee kytkeytyä paitsi opiskelijan ammatilliseen taito- ja tieto-osaamiseen, myös alan tutkimukseen ja kehittämiseen. Koska tutkimusperustaisuutta ja teoriaa pidetään tärkeänä osana käytännön työtä, edelleen tulee kehittää ja löytää uusia ratkaisuja, joilla vahvistetaan käytännön työn ja tutkimuksen ja tutkimusperustaisen opetuksen yhteyttä. Tässäkin tehtävässä käytännön ohjaajien ja opiskelijoiden osaaminen on ensiarvoisen tärkeää.

Kirjallisuus

- Blythe, Stuart (2001) Designing online courses: user-centered practices. *Computers and Compositions*, Vol 18 (2001), 329–346.
- Clavert, Maria & Nevgi, Anne (2011) Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopisto-opettajana kehittymisen kokemuksessa. *Peda forum – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, 2, 6–16.
- Clavert, Maria (2010) Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen merkityksestä osana Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetushenkilöstön yliopisto-opettajaksi tulemista. Pro gradu-tutkielma. Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 3/2010. Espoo: Aalto yliopiston teknillinen korkeakoulu. <http://lib.tkk.fi/Reports/2010/isbn9789526031804.pdf> Luettu 30.4.2012.
- Conole, G. & Dyke, M. & Oliver, M. & Seale, J. (2004) Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, Vol. 43 (2004), 17–33.
- Fook, Jan (1999) Critical reflectivity in education and practice. Teoksessa Pease, Bob & Fook, Jan. *Transforming Social Work Practice. Postmodern Critical Perspectives*. London: Routledge, 195–208.
- Fook, Jan & Gardner, Fiona (2007) *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James. A. (1997) *The New Language of Qualitative Method*. Oxford: Oxford University Press.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2001) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Rai-ne (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–130.
- Hämäläinen, Juha & Niemelä, Pauli (2008) Aspects of Research of Social Work in Finland – On the Early Historical background of professional Social Work in Finland. Teoksessa Adams, Adrian & Erath, Peter & Jovelin, Emmanuel (eds) *Social Work and Science - An uneasy relationship? Materials for comparing Social Work Science and Intercultural/International Social Work*. Volume 8. Eichstätt: ISIS, 35–56.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005) Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia-kustannus, s. 73–96.
- Levander, Lena M. (2002) Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 452–467.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Levander, Lena M. & Wager, Maaret (2002) *Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot*. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 326–354.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne & Kaivola, T. (2002) *Ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 468–478.

- Lishman, Joyce (2007) *Research, Evaluation and Evidence-Based Practice*. Teoksessa Lishman, Joyce (eds.) *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care: Knowledge and Theory (2nd Edition)* London: Jessica Kingsley Publishers, 376–390.
- Mezirow, Jack (toim.) (1996) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, Sinikka (2003) *Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittäjä*. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja, N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pohjola, Anneli (2012) *Tutkimukseen perustuva vaikuttavuus*. Teoksessa *Sosiaalityön vaikuttavuus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 19–42.
- Repo-Kaarento, Saara (2004) *Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon - käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittäjä*. *Kasvatus* 5/2004, 499–515.
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.) (2002) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY.
- Suonio, Mari (2011) *Tulevaisuuden sosiaalityöntekijänä*. *Sosiaalityön opiskelijan ammatti-identiteetin ja käytönteorian muodostuminen käytännön opetuksen ohjauksuhteessa*. Teoksessa Ruuskanen, Petri & Savolainen, Katri & Suonio, Mari (toim.) *Toivo sosiaalisessa*. *Toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä*. Kuopio: UNIpress, 194–214.
- Taylor, Edward (2000) *Analyzing research on transformative learning theory*. Teoksessa Mezirow, Jack et al. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 285–328.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Osa IV

Työmuodot ja avaukset

Kollaborativt lärande i levande mångprofessionella kunskapsmiljöer

1 Inledning och bakgrund

Utgångspunkten för en utveckling av mångprofessionella praxisarenor är att kunskap bäst blir formulerad genom interaktion i möten mellan människor. Därför är det viktigt att försöka skapa strukturer som bär och som möjliggör lärande i olika situationer.

I denna artikel lägger vi fram den teoretiska grunden och beskriver utvecklingen av konceptet för den svenska mångprofessionella praxisarenan i Södra Finland. Artikeln är skriven i ett samarbete mellan fyra aktörer som representerar både universitet, yrkeshögskola, kommun och kompetenscenter inom det sociala området. Inom verksamheten som startade år 2010 som ett samarbete mellan den svenska utbildningen i socialt arbete vid Helsingfors universitetet och Svenska social- och kommunalhögskolan, socionomutbildningen vid yrkeshögskolan Arcada, Mathilda Wrede-institutet samt fem tvåspråkiga kommuner: Borgå, Esbo, Helsingfors, Kyrkslätt, Raseborg (senare praxiskommuner) utvecklas verksamheten genom utbyte av erfarenhet och idéer, samt genom utveckling och implementering av gränsöverskridande handlingsmodeller och arbetsmetoder.

Artikeln har tre huvudsyften. 1) Det främsta fokuset i artikeln ligger på lärande. Hur ser vi på lärande och hur möjliggörs lärande i autentiska miljöer? För att en praktiker skall bättre kunna utveckla praktiken tillsammans med övriga aktörer förutsätts att praktikern ser sitt eget arbete och värdet av det. Hur kunde då studerandes lärande i dessa miljöer underlättas? Erfarenhet är en praktisk kunskap som ofta förblir outtalad. Synliggörande av tyst kunskap och implicita logiker kan innebära både ett individuellt och kollaborativt lärande. Vårt andra syfte är 2) att fokusera på mångprofessionalitet. Vi förutsätter behovet av att samverka mellan olika professioner, men vad är/hur sker mångprofessionellt kollaborativt lärande och vilka bärande handlingsmodeller kan vi finna? Inom praxiskommunerna har

skilda handlingsmodeller utvecklats och i denna artikel tar vi fokus på 3) dialogiska modeller som ger en grogrund för gränsöverskridande grepp och explorativt lärande. Här ser vi speciellt på arbete med ungdomar, en målgrupp som ofta faller mellan olika verksamheter.

Den mångfacetterade och fragmenterade verksamhetsmiljön

Det sociala arbetet har ofta att göra med elaka problem, problem som inte kan lösas med enkla medel, inte ens på en nivå, utan kräver lösningar på flera olika nivåer. För att kunna greppa detta behövs gränsöverskridningar och helhetskoncept (jfr Rittel & Webber 1973; Virkkunen 2007). Verksamhetsmiljöerna för serviceproduktion är för närvarande under ett strakt förändringstryck i Finland. Det nuvarande servicesystemet är fragmenterat på många olika producenter och aktörer inom den offentliga, på den privata och på den tredje sektorn. Inom det fragmenterade servicesystemet har det blivit allt svårare att svara mot de komplexa behov och elaka problem som till exempel barn, ungdomar och familjer har idag. Det är en utmaning för kommunerna att få de splittrade servicesystemen till funktionella helheter över sektorsgränser.

Integrering av service i kommunerna har skett i varierande grad på olika nivåer, till exempel genom att sammanslå social- och hälsovårdsnämnder till en gemensam nämnd eller genom att planera gemensamma verksamhetsstrukturer såsom t ex familjecenter eller genom att organisera gemensamma team mellan olika professionella. Integreringsprocesserna och omstrukturering av service har fått stöd av nationella utvecklingsprogram, Kaste -programmet 2008–2011 och Kaste-programmet 2012–2015. Den nationella planen för mentalvårds- och missbruksarbete "Mieli 2009" utgår ifrån att mentalvården och missbrukarvården skall integreras till en servicehelhet. Även lagstiftningen, t.ex. Barnskyddslagen (417/2007) och Ungdomslagen (693/2010) har styrt till gemensam planering. I den hälso- och sjukvårdslag som trädde i kraft 2011 (1326/2010) stipuleras (§ 32) att hälso- och sjukvården ska samarbeta med socialvården och att kommunala verksamheter ska samarbeta med varandra för att främja välfärd och hälsa (§ 12).

Det sektoröverskridande och mångprofessionella arbetet blir således allt mera en normstyrd skyldighet. Omstruktureringen resulterar i många nya sektoröverskridningar och nya samarbetsmönster inom serviceproduktionen. Detta blir en krävande omändring av de nuvarande arbetsrutinerna för alla yrkesgrupper inom social- och hälsovården. Samordningen av tjänster och samarbete mellan olika producenter av service förutsätter bland annat nya sektoröverskridande ledarskapsstrukturer och gemensamma spelregler (Perälä et al. 2011).

I socialt arbete finns det mycket litteratur som behandlar professioners och praktikers utmaningar med att driva verksamhet i osäkra och skiftande miljöer. Cathrine McDonald (2006) har bl.a. kritiserat att en fortsatt tyngdpunkt på professionen som den primära strategin inte håller i förändrade tider. Hon yrkar på en reflekterande position kopplad med en förmåga att se kreativa och alternativa modeller.

Förändringarna kan ses som en utmaning som ger möjligheter för att ändra och påverka så att socialt arbete blir en del av lösningarna. Gränsöverskridningar är primärt en fråga om hur olika kunskapsformer skapas och produceras. Synen på kunskap är i förändring. Från att man tidigare tagit sig an teoretisk kunskap för att omsätta det i praxis, ser man nu att kunskap skapas i olika sociala och organisatoriska kontexter. För att använda Helga Nowotny et al. (2001) argumentering, befinner vi oss nu i ett komplext och osäkert samhälle där inte enbart vetenskapen "talar till samhället" utan där samhället "talar tillbaka" till vetenskapen. Kunskapen produceras således i mera öppna system.

Men hur kopplar vi kunskap och lärande? Per-Erik Ellström (2003) hävdar att lärande traditionellt ofta uppfattats och definierats som en fråga om hur individer förvärvar kunskaper, löser problem och lär sig handla i relation till en situation där uppgifter, mål och andra förutsättningar antas vara givna. Här betonas således individens anpassning till och bemästring av givna förhållanden och kan kallas reproduktivt (anpassningsinriktat) lärande. Som kontrast till detta synsätt på lärande kan man urskilja ett utvecklingsinriktat eller explorativt lärande. Utmärkande för detta lärande är att individen antas ha ett ifrågasättande och kritiskt reflekterande förhållningssätt såväl till sina egna invanda förhållningssätt, kunskaper och handlingsmönster, som till den uppgift eller situation som han eller hon står inför. Uppgiften blir därmed att lära sig att hantera komplexa situationer och problem, där det första steget inte blir att utforma och föreslå en lösning, utan snarare att identifiera och definiera vilken situationen, uppgiften eller problemet är (jfr Schön, 1983). I det kollaborativa lärandet är betoningen ändå inte på individen utan på kollektivet och på praktikgemenskapen i sin helhet där strävan är att tillsammans utveckla lösningar och skapa ny kunskap (Paavola et al. 2006, se även Muukkonen et al i denna skrift).

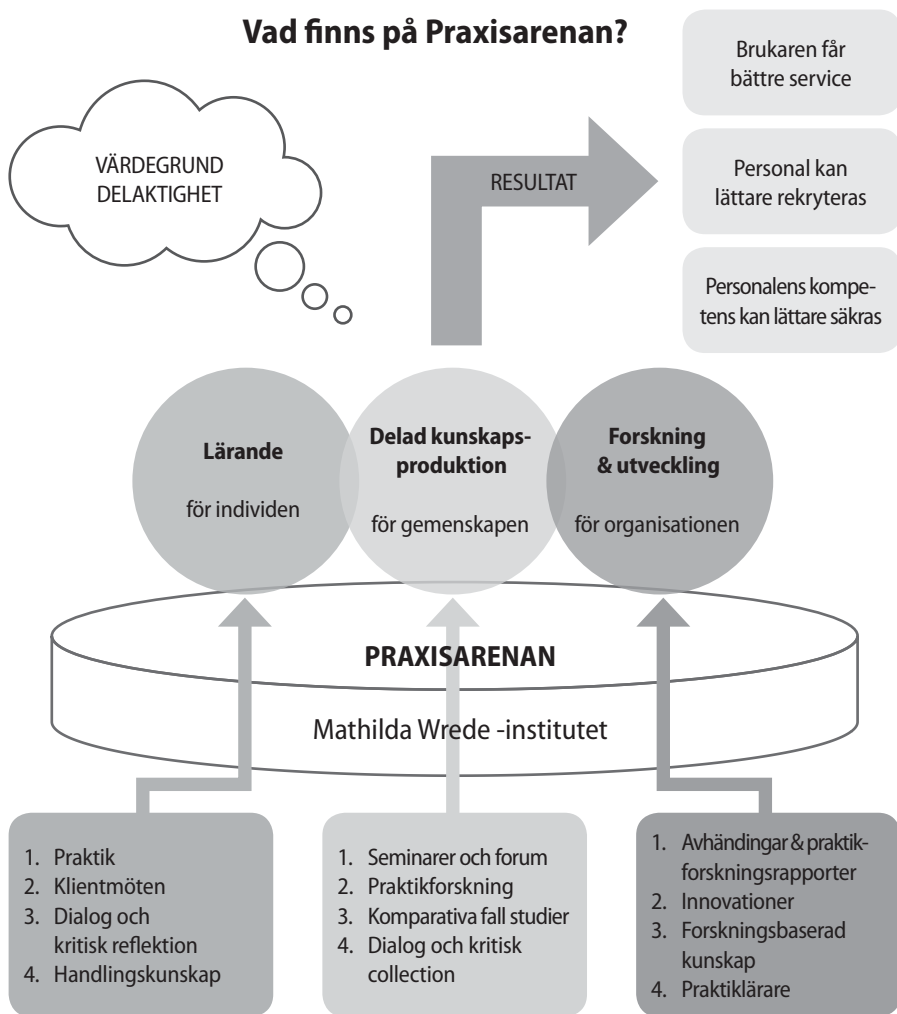
Konceptet för praxisarenan

För att främja samverkan mellan praktik, utbildning och forskning initierades år 2010 den mångprofessionella Praxisarenan av den svenskspråkiga högskoleutbildningen inom det sociala området vid Helsingfors universitet (HU),

Svenska social-och kommunalhögskolan (SSKH) vid HU och yrkeshögskolan Arcada, samt Det finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området (FSKC) och Mathilda Wrede-institutet vid FSKC. Målsättningen med praxisarenan är att utveckla "verkliga" lärande och kunskapsutvecklingsmiljöer i kommunerna, där studerande, lärare, forskare, servicebrukare och professionella (praktiker) inom social- och hälsovårdssektorn samarbetar och interagerar. I dessa autentiska miljöer sammankommer studerande från de olika högskolorna för att praktisera och för att få handledning i praktiskt klientarbete. Vid de lokala praxisarenorna i kommunerna bedrivs också praktikforskning i syfte att utveckla och skapa nya former av verksamhet, arbetsmetoder/-modeller och innovationer inom det sociala området. Vägledande principer för verksamheten inom praxisarenan är: 1) Kollaborativt, explorativt och reflektivt lärande, 2) respekt och uppskattning för olika kunskapskällor, 3) involvering av praktiker och servicebrukare på olika nivåer, både i undervisning och i utvecklings- och innovationsprocesser i kommunerna.

Med utgångspunkt från kollaborativa och explorativa lärande principer tillsattes inom kommunerna praxisteam (personal vid praxisenheterna) som har fått en central roll vid utvecklingen av praxismiljön. Målsättningen och visionerna utvecklades genom bruk av framtidsdialoger. Varje praxiskommun har valt ut den verksamhet (t.ex. verkstäder för arbetslösa ungdomar, barn- och ungdomsarbete, pararbete) där utveckling av praxis önskas ske. Integreringen av forskning, utveckling och innovation vid svensk praxisarena är således i huvudsak relaterad till praxiskommunernas utvecklingsområden. Även om kärnan i praxismiljön fokuserar kring specifika teman, är grunden ett gränsöverskridande lärande; det finns ett stort intresse av att dra nytta av varandras kunskap och erfarenheter inom de olika servicesektorerna och implementera dem inom andra områden. Det här har också betytt att praxisteamen i kommunerna blivit relativt omfattande, innefattande olika yrkesgrupper (socialarbetare, socionomer, hälsovårdare, planerare) och olika sektorer och miljöer (barn- och ungdom, invandrare, äldre, funktionshinder). Tillsammans har vi byggt upp strukturerna för explorativt lärande både på studerande, praktiker och organisationsnivå. Detta innefattar gemensamma och regelbundna praxismöten, innovations verkstäder där vi granskar och utvecklar olika arbetsmodeller (även med inspiration från de nordiska länderna), och forum för kunskapspridning (allmänna praktikforskningsdagar). Figuren för praxisarenan (figur 1) har utarbetats i dialog med de olika parterna. Att utföra något tillsammans verkar utlösa mekanismer som leder till lärande. Det är alltså frågan om att interaktionen och dialogen i gruppen leder till något nytt.

Vad finns på Praxisarenan?



Figur 1. Praxisarenans målsättningar, verksamhetsformer och väntade resultat

Jag ser en växelverkan på de olika nivåerna och mellan de olika nivåerna. Det är fråga om ett lärandemönster i många olika situationer. Praxisarenan ger möjlighet till ett lärande mellan olika kommuner/olika system/olika organisationer. Deltagandet blir efter hand mera komplext. Fokus ligger mera på det som händer inom gruppen än hos den enskilda individen.

Så beskriver en deltagare som i och med sin dubbla roll som forskarsocialarbetare, ledare och praktiker har en möjlighet att på olika nivåer delta i praxisarenan.

2 Lärande i autentiska kunskapsmiljöer

I delokala praxisarenorna är lärandet kopplat till praktikgemenskap och lärandet blir således en del av socialt samspel och kommunikation med andra på en arbetsplats. Lärande i praktiken kan här beskrivas med begrepp som handlar om sociala interaktioner och utveckling av verksamheter; i kontrast till ett mer individfokuserat perspektiv. Per-Erik Ellström (1996) ser inte lärande som något enbart intellektuellt, utan som en social process. "Kunskap och förmågor i yrket skaffar man sig eller vidareutvecklar som en integrerad del av utvecklandet av yrkeserfarenhet, yrkesroll och yrkesidentitet". Detta kontextuella synsätt på lärande fokuserar inte på individen i sig, utan snarare på individen som aktiv deltagare i en social och kulturell gemenskap där förmågor skall komma till användning (jfr Säljö 2000). Etienne Wenger (1998) betraktar också kontexten som en central aspekt i lärandet. Han relaterar individers lärprocesser till en vid social kontext där hela omgivningen är involverad i såväl plats som artefakter. Kontexten får med en sådan utgångspunkt en funktion som lärmiljö.

De lokala praxisarenornas betydelse för meningsskapande och utvecklande av yrkesidentiteter

I de lokala praxisarenorna utgör aktivitet och verksamhet centrala begrepp och relationen mellan dessa två begrepp sammanfattas här med begreppet praktik. I Wengers (1998) teori om lärande som deltagande i praxisgemenskap (communities of practice) är praktik ett begrepp som inbegriper både görandet som en aktivitet och verksamheten där aktiviteten ingår som en meningsskapande del och som är kopplad till ett vidare sammanhang.

The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice. (Wenger, 1998, 47).

Lärandets situationella karaktär grundar sig på Lev Vygotskij (1978, 2001) och dennes studier av hur kulturella och språkliga betingelser påverkar och bestämmer vårt tänkande och lärande. Centralt i Vygotskijs teoribildning om individers lärande i en social kontext är hans begrepp "zone of proximal develop-

ment”, vilket betecknar hur en individs lärande kan ta språng genom att få stöd av en annan person eller genom samarbete med andra personer, dvs. avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån den studerande befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den potentiella utveckling som skulle kunna ske genom problemlösning under lärarens eller praktikers handledning under praktiken. Det handlar om att utmana den studerande på den metakognitiva nivån.

Yrjö Engeström (1987), företrädare för aktivitetsteorin, har tolkat Vygotskijs begrepp ”zone of proximal development” från ett socialt eller kollektivt perspektiv. Han ger begreppet följande innebörd:

The distance between the everyday actions of individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in... every day action (Engeström 1987, 174).

Lärandet sker då individer under studier och i arbetsliv tillsammans utforskar, jämför, utbyter kunskaper och erfarenheter. Denna tolkning av begreppet ”zone of proximal development” fäster tyngdpunkten vid processer av social förändring och lärande. Engeström talar om expansivt lärande då en mer genomgripande förändring på en organisatorisk eller en samhällelig nivå (t.ex. utveckling av nya verksamheter) sker. Samspelets betydelse för lärande har också lyfts fram av Gordon Wells (1999). Han ser ”zone of proximal delvelopment” som en kollektiv utvecklingszon, där både individernas samverkan och den kollektiva lösningen är i fokus.

...in tackling a difficult task as a group, although no member has expertise beyond his or her peers, the group as a whole, by working at the problem together, is able to construct a solution that none could have achieved alone. In other words, each is “forced to rise above himself” and, by building on the contributions of its individual members, the group collectively constructs an outcome that no single member envisaged at the outset of the collaboration. (Wells 1999, 324)

Det individuella och kollektiva blir alltså komplementära aspekter i ovan nämnda lärande processer. Då den enskilda individen medverkar och engagerar sig i en gemensam aktivitet, inträffar flera transformationer på ett individuellt plan som har betydelse för förmågan att delta i motsvarande verksamhet i framtiden. En form av identitetsutveckling sker hos individen och nya handlingsmöjligheter

skapas kollektivt genom dialog och gemensamt engagemang. Under denna process förändras individerna och deras inbördes relationer och således den sociala strukturen (Wells, 1999).

Betydelsen av att praktiskt arbeta tillsammans, där kunskap skapas genom gemensamma sociala aktiviteter, har också poängterats av John Dewey (1991). Enligt Dewey är samarbete och interaktion avgörande faktorer för kunskapskonstruktion och lärande. Individen måste lära sig att uppfatta sin roll i samarbete med andra, förstå vad redskap och föremål används till i gemensam kunskapsproduktion. Kunskap och självförverkligande är sålunda former av social aktivitet i gemenskap, i team, där vars och ens handlingar betyder något för gruppens ansträngningar att uppnå ett centralt mål. Individ blir individ först i gemenskap (Dewey 1991). Ellström (2003) poängterar dock att innovativ kompetens skapas inte enbart av att samverka med andra yrkesgrupper i problemlösning utan det kritiska är att deltagande sker på olika nivåer, att personalen även är delaktiga i utvecklingen av verksamheten. Uppmärksamhet bör även riktas på de olika deltagarna, vilken är studerandens, brukarens, praktikerns och utbildningspersonalens roll.

Vikten av autentiska och berikande miljöer som främjar studerandes lärande

I Laves och Wengers teorier kring det situerade lärandet betonas betydelsen av den autentiska situationen, vilket innefattar den kontext där lärandet sker. Det handlar om att studerande får arbeta med autentiska uppgifter i en praxisgemenskap som påverkas av t.ex. yrkesidentitet och traditioner. Nancy Nagel (1996) talar om "learning through real-world", där hela samhället utgör lärmiljö och där studerande kollektivt löser problem hämtade från verkligheten real-life-problems.

Real-world problem solving provides a rich context with deep meaning for students as they search for solutions to problems and issues of concern to themselves and to the community (Nagel, 1996, 22).

De lokala praxisarenamilmjöerna med real-world problems ger möjligheter för studerande till praktiskt arbete (doing), möjlighet till upplevelse och erfarenhet (meaning), gemenskap och tillhörighet (belonging) och till personlig utveckling och identitet (becoming), vilket bidrar till utvecklingen av egen yrkesidentitet och kompetens. De lokala praxismiljöerna ger också möjlighet till kollektiv kunskapsproduktion i form av olika rapporter och examensarbeten. Från ett studerande perspektiv är det viktigt att studerande under sin

praktik får delta i praxismiljöer som ger goda arbetserfarenheter och goda upplevelser av lärande i praxis. Mike Nolan et al. (2006) talar här om berikande miljöer (enriched environments) som främjar studerandes lärande under praktiken.

Enligt författarna kännetecknas en berikande miljö av att alla parter involverade i en verksamhet (brukare, personalen, anhöriga, studerande) upplever en:

- känsla av trygghet (security - to feel safe),
- känsla av tillhörighet (belonging - to feel part of things),
- känsla av kontinuitet (continuity - to experience links and connections),
- känsla av att ha mål (purpose - to have goals to aspire to),
- känsla av åstadkommande (achievement - to make progress towards these goals)
- känsla av betydelse (significance - to feel that you matter as a person).

Känsla \ Aktör	Brukare	Praktiker	Anhöriga	Studerande
Trygghet				
Tillhörighet				
Kontinuitet				
Att ha mål				
Resultat				
Betydelse				

Källa: Nolan et al 2006, 125

Tabell 1. En referensram för skapande av berikande praxismiljöer

Det som Nolan för fram i detta sammanhang är den personliga nivån. Innebörden i dessa "känslor" varierar beroende i vilket sammanhang de olika aktörerna befinner sig i. Trygghet och förutsättningar för god samverkan skapas när målsättningarna blir klara och den personliga anknytningen och intresset blir tydliga. För att kunna skapa berikande miljöer förutsätter det långsiktiga strukturer och dialog och att de interpersonella faktorerna synliggörs. Nolan et al. (2006) poängterar att ovanstående koncept kunde fungera som en referensram för utbildning och praxis.

3 Mångprofessionella kontexter

Såsom vi påpekade i början har det inom det fragmenterade servicesystemet blivit allt svårare att svara mot de komplexa behov och elaka problem som till exempel barn, ungdomar och familjer har idag. Problem är inte avgränsade och knutna till en viss profession och det kan finnas många professionella runt en klient eller en familj. Då de specialiserade, professionella systemen möter ett socialt nätverk i förändring blir det speciellt viktigt med gränsöverskridande samverkan. Bert Danermark (2000) menar att vi befinner oss i en förändringsprocess och att samverkan inte har funnit sina former ännu. Samverkan är något som ställer helt nya krav på verksamheten, i form av planering och ledning, och de inblandade är inte alltid kvalificerade för dessa nya krav. Samverkan kan lyckas så att man kompletterar varandra men det kan också bli en otydlig ansvarsfördelning med upprepade försök att hitta lösningar som inte stämmer överens med klienternas livsvillkor (Seikkula & Arnkil, 2005). Det paradoxala är att komplexitet förutsätter både en hög grad av sakkunskap/professionalism och professionell identitet för att lösa komplexa problem. Bägge komponenterna, professionen och personen behövs. Ellström (2003) talar om det i termer av handlingsutrymme och får stöd av Kerstin Svensson, Eva Johansson och Leili Laanemets (2008) som argumenterar för att det med en stabil kunskapsbas är möjligt att vidga sitt eget handlingsutrymme.

Utvecklingen av mångprofessionella perspektiv kan ofta snubbla just på de professionella perspektiven om inte dessa sociala representationer – hur vi förstår, tolkar och ser lösningar på problem – uttalas. Danermark (2001) menar att "all samverkan har ett objekt – man samverkar om något". Synliggörandet av detta "något" är basen för att skapa förståelse och respekt för varandras kunskap. Detta kan underlättas genom dialogiska och reflektiva metoder såsom Fiktiva röster (Fagerström, 2011), Framtidsdialoger (Seikkula & Arnkil, 2005) och Spegeln (Yliruka, 2006).

Dialog skapar en kontext, där det är möjligt att göra nya överenskommelser och skapa en grund för en gemensam uppfattning. I en multiprofessionell kontext utgår man ofta från en definition av ett gemensamt problem, men varje aktör har en egen social representation utgående ifrån sin profession. Det finns lika många uppfattningar om problematiken som det finns aktörer. Alla ser på situationen utgående från sin egen synvinkel.

Resultatet av ett dialogiskt arbetssätt blir att man ger utrymme för en ny gemensam förståelse. Deltagarna är mera intresserade av hur situationen ter sig ur varje deltagares synvinkel. Man strävar inte efter en gemensam problembeskrivning.

I de lokala praxisarenorna kan kollaborativt lärande principer skapa mening och sammanhang/kulturförändring som gör det möjligt att på ett bra sätt utveckla kunskap och kompetens. Dialogen mellan olika aktörer, mellan nykomlingar och veteraner är viktig. Det måste finnas ett engagemang och en förståelse för att vi tillsammans kan skapa ny kunskap. Betydelser skapas i en process av förhandling där både deltagande och kroppslig närvaro (erfarenheter, ryggsäcken) kombineras. Det är en process som innebär konkretiseringar, ibruktagande av erfarenheter, och nya konstruktioner (Wenger 1998, 135).

4 Dialogens betydelse för gränsöverskridande arbete

Under den pågående recessionen har speciellt arbetslösheten bland de unga varit ett viktigt tema på olika nivåer. En uppdatering av ungdomslagen fokuserar på kommunernas ungdomsarbete och ungdomspolitik. Det sektorövergripande samarbetet lyfts fram på ett nytt och utmanade sätt. En paragraf i lagstiftningen tar upp det uppsökande ungdomsarbetet. Genom det uppsökande arbetet vill man nå de unga som är i behov av stöd för att hjälpa dem att anlita sådana tjänster och övrigt stöd som främjar deras tillväxt och självständighetsprocess och som bidrar till deras möjligheter till utbildning och till tillträde på arbetsmarknaden (Ungdomslagen 693/2010).

Mot bakgrund av de här tankegångarna är det viktigt att hitta nya sätt att samverka i kommunen. Det gäller alla befolkningsgrupper som behöver samhällets service men det är särskilt viktigt då det är fråga om de unga. Det har blivit allt tydligare att vi måste komma ifrån ett sektoriserat tänkande och i stället utveckla ett mera holistiskt synsätt på vårt sätt att arbeta. För att kunna utveckla samarbetet mellan olika sektorer inom kommunen behövs reflekterande, gränsöverskridande dialoger.

Kommunens basservice är oftast en fråga om socialt arbete med barn, unga och deras familjer eller de privata nätverk som de hör ihop med. Samma barn, ungdomar och familjer berörs av dagvården, skolan, hälsovården, socialservicen osv. Då kontaktytorna till den sociala servicens olika områden (bl.a. barnskydd, missbrukarvård, utkomststöd) blir större är det ett tecken på att det behövs mera insatser för att hantera situationen. Traditionellt har man inom en "multiproblemsituation" från många olika håll försökt ändra på barnets, den ungas eller familjens sätt att agera. Egentligen borde man här tala om familjer eller privata nätverk som tillhör många olika enheter. Det vi som professionella behöver göra är att inte upprepa

tidigare förhållningssätt utan göra något lagom annorlunda. Det är här vi behöver reflektera med varandra över gränserna och söka olika sätt att handla utgående från den egna professionella positionen. Något händer då man tillsammans med kolleger eller i olika team reflekterar över hur olika nätverkseffekter påverkar processen (Seikkula & Arnkil 2005).

Då professionella behöver planera olika verksamhetsområden där samverkan är en viktig ingrediens är framtidsdialogen ett användbart instrument (Eriksson, Arnkil, Rautava, 2010). Dessa kan användas såväl då privata nätverk behöver sitta ner och fundera/diskutera tillsammans med de professionella som de har kontakter till, som då professionella behöver sitta ner och diskutera ansvarsfördelningen som berör ett nätverks angelägenheter. Vi har alla varit med om frustrerande möten av olika slag. Vid varje diskussionstillfälle finns flera röster närvarande. En polyfon eller flerstämmig social situation borde leda till att alla deltagare blir uppmärksammade och bekräftade och genom det uppmuntras till större närvaro. Om samtalet är dialogiskt gör polyfonin så att alla närvarande röster bidrar med sin egen sanning så att en ny gemensam förståelse har möjlighet att uppstå.

Den kommunala basservicen går mer och mer inför livscykelmodellen som innebär en integrering av servicen. Också annat helhetstänkande vinner terräng. Inom servicestrukturreformen och i lagstiftningen kan man se en tydlig signal om större samarbete och samverkan mellan olika aktörer. Barnskyddslagen (2007/417) betonar bland annat barnens delaktighet och samarbetet mellan olika aktörer. Den uppdaterade Ungdomslagen (2010/693) betonar det sektorövergripande samarbetet. Den uppdaterade lagen om grundläggande undervisning (2010/642) säger att elevvårdsarbetet skall genomföras i samarbete med eleven och vårdnadshavarna. Servicestrukturreformen skapar behov av förnyelse. Socialvårdslagen som just nu är i stöpsleven lyfter även fram teman om brukarmedverkan och samarbete mellan olika funktioner inom servicen.

Kommunikation över sektorgränserna behöver inte vara en omöjlighet även om man inte har exakt samma koder. Systemen kan likväl åstadkomma en resonans mot varandra. Om man samverkar utvecklas man tillsammans. I förlängningen blir det intressant att spekulera i hur man kan sammanföra system på ett sådant sätt att aktörerna under den gemensamma färden utvecklas tillsammans. För att ge möjlighet till inre dialoger hos var och en behövs det särskilda begrepp och instrument. För att ordna dialogiska samtal förutsätts det att monologerna läggs åt sidan och att man lyssnar i stället för att kommentera. Den bästa utgångspunkten är om något är lagom annorlunda – en sammankoppling är möjlig fastän parterna inte är

lika. Det går inte att tvinga ihop olika system men dialogen kan främjas metodologiskt. (Arnkil et al 2001, 149–150.)

Samhället förväntar sig mycket av de unga. De unga är brukare inom många olika service-enheter i kommunen och känner sig vilna i servicedjungeln. Det finns en modell/kultur som styr samhällets insatser då det gäller de unga. Det här syns på olika nivåer. Ett bra exempel är de unga under 25 år utan utbildning. De styrs till utbildning och med hot om/risk för sanktioner både då det gäller de arbetskraftspolitiska återgårderna och servicen från socialbyråerna. Det finns en risk för utanförskap/marginalisering då samhällets tänkta åtgärder inte svarar mot den livssituation den unga befinner sig i.

Vi behöver möta den unga brukarens specifika situation och samverka på tvärs för att hitta de utmanande lösningarna. Erfarenheterna från framtidsdialoger bland unga i skolan har bl. a visat att tilliten till varandra ökade och kontakten blev bättre för både lärarna och socialarbetarna efter att de varit med om mötena (Johansson-Juup & Österlund-Holmqvist, 2008). De fick en större kunskap om varandras yrkesområden och det bidrog till att samarbetet förbättrades. De konstaterade även att det är ett bra sätt att samverka kring elever med särskilda behov. I intervjun med föräldrarna efter det att de deltagit i de dialogbaserade mötena, framkom att föräldrarna var speciellt nöjda med handlingsplanerna, som mötena resulterade i. Dessa erfarenheter tas i bruk i ett följande utvecklingsarbete bland unga och ungdomsverkstäder.

Forskar-socialarbetaren beskriver här om sin dubbla roll i ett utvecklings- och forskningsprojekt, ett projekt som har utvecklats mycket på basen av den erfarenhetskunskap inom området och som använder dialogiska metoder till att engagera de unga och deras nätverk. *"Jag har haft/fått en unik position som socialarbetare/forskar-socialarbetare under en två års period. Mina fokuskommuner är Raseborg, där jag fungerat inom basservicen under en lång tid, och Helsingfors där jag fungerar som forskar-socialarbetare med fokus på de unga vuxna. Mitt samarbete med FSKC, Mathilda Wrede institutet och Praxisarenan (där både Helsingfors och Raseborg är med) har lett till ett forsknings- och utvecklingsprojekt för att förbättra samarbetet mellan ungdomsverkstäderna och myndigheterna, speciellt inom social- och sysselsättningssektorerna med Helsingfors och Raseborg som pilotkommuner. Det här kommer att bli en unik möjlighet för de professionella att stöda de unga på en gemensam arena, utbyta kunskaper och besöka varandra. De studerande har en optimal möjlighet att utföra sin praktik här och vara med och utvärdera/granska/utveckla en ny ungdomskultur där brukarna har en framträdande plats."*

5 Diskussion

En praxisarena ger möjlighet till ett livskraftigt interkommunalt samarbete i denna förändrings- och utvecklingsprocess som vi befinner oss i. Då olika utbildningsinstitutioner är med i samarbetsnätverket möts kunskap och praktik på arenan. Spegelytor kan hjälpa till att skapa gemensamma berättelser, berättelser som stärker budskapet om att kunskapssökande och utvecklande processer är en fråga om kontinuitet, det ger strukturer med flexibla innehåll (jfr Vataja & Seppänen-Järvelä, 2009). Spegelytor bidrar även till jämförande forskning såsom exemplet från Raseborg visar.

Men det behövs stödfunktioner för att de professionella på olika områden skall ha energi att börja göra saker lagom annorlunda. Det behövs studiemiljöer och en interaktiv utveckling för att stöda ny kunskap. Praxisarenan ger tillgång till attraktiva och legitima fora för utbyte av erfarenheter och idéer. Den ger tillgång till lokala och regionala utvecklingsprocesser och gemensam kunskapsproduktion.

En utmaning för utbildningen i samverkan med lokala praxisenheter blir att skapa berikande miljöer som underlättar studerandes lärande i praktiken och som dels bidrar till utveckling av yrkesroll, yrkesidentitet, dels lockar studerande till fortsatt medverkan i praxis. Det handlar om att i samarbete med olika praxisarenor skraddarsy föreningslänkar mellan utbildning och praktik så att studerande smidigt kan övergå från utbildningens praxisgemenskap till praktikplatsens praxisgemenskap.

De mångprofessionella kunskapsmiljöerna kan utgöra en bas där nya utmaningar möts tillsammans med olika aktörer både från praktik, forskning och undervisning. När problemlösning bygger på kollektivt deltagande vidgas lärandets möjligheter.

I detta möte skapas genom kollaborativt lärande nytänkande och sociala innovationer. Det är ändå viktigt – och som många gånger bortses – att inte detta kollaborativa lärande sker utanför verksamheten. De mångprofessionella praxisteamen ute i kommunerna behöver en dialog med sin egen ledning och hela utvecklings-/innovationsuppdraget måste vara förankrat i strategierna för kommunerna. Så tyder mycket forskning på och så visar våra erfarenheter. Det bör finnas balans mellan verksamhetslogik och lärandelogik, som Ellström (2003) har uttryckt det.

Ledningens stöd är mycket viktigt. Ledningen bör se nyttan av och förbinda sig att stöda utvecklingsprocesser. Ledarskapet har en viktig position i utvecklandet av mångprofessionell praktik. Ny praktik, nya arbetsmodeller måste fångas upp och stödas av ledare för att kunna implementeras i verksamheten. En utmaning för

ledaren utgörs av gränsytorna; olika samverkande professioner har olika syn och traditioner. En annan utmaning är att ledaren får tillgång till all den kunskap som behövs för att styra organisationens verksamhet och utveckling.

En praxisarena kännetecknas av att den är en öppen och levande social miljö med många kunskapskällor och producenter av kunskap. Det är i denna miljö kunskapen kontinuerligt testas och blir socialt stark kunskap, robust kunskap, såsom Helga Nowotny för fram (2003) i sin diskussion om vetenskapens moderna roll.

Litteratur

- Danermark, Bert (2001) Tvärvetenskapens förutsättningar och dynamik - exemplet handikappforskning. *Socialvetenskaplig tidskrift* nr 4:288–307.
- Dewey, John (1991) *Individ, skola och samhälle, pedagogiska texter av John Dewey.* Natur och Kultur.
- Ellström, Per-Erik (1996) *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, Per-Erik (2003) Utvecklingsinriktat lärande i arbetet – vilka är förutsättningarna? Paper vid konferensen HSS 03- Högskolor och samhälle o samverkan, Ronneby 14–16.5.2003.
- Engeström, Yrjö (1987) *Learning by expanding.* Helsinki: Orientakonsultit Oy.
- Eriksson, Esa & Arnkil, Tom Erik & Rautava, Marie (2006) *Ennakointialogeta huolten vyöhykkeillä. Verkostokonsultin käsikirja – ohjeita verkostoimaiseen työskentelyyn.* Työpapereita 29/2006. Helsinki: Stakes.
- Fagerström, Katarina (2011) *Från fiktiva röster till reflexiv praktik.* [online]. URL:<http://www.sosiaaliportti.fi/sv-FI/godpraktik/praktik/fran-fiktiva-roster-till-reflexiv-praktik-fiktiver/>.
- Gustavsson, Bernt (2011) *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati.* Stockholm: Liber.
- Johansson-Juup, Kerstin & Österlund-Holmqvist, Eivor (2008) *Ny praktik i socialt arbete. Samverkan i gränslandet mellan skola och socialbyrå – en ny utmaning på en gemensam agenda? Pro gradu avhandling i socialt arbete.* Helsingfors universitet.
- Hakkarainen, Kai (2006) *Kollektiivinen älykkyys. Esitelmä Mensa juhlatilaisuudessa 16.11.2006.* <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/KaiHakkarainenKollektiivinen.pdf>
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McDonald, Cathrine (2006) *Challenging social work. The context of practice.* New York: Palgrave Macmillan.
- Nagel, Nancy G (1996) *Learning Through Real-World Problem Solving. The power of integrative teaching.* California: Corwin Press, INC.
- Nolan, Mike & Brown, Jayne & Davies, Sue & Nolan, Janet & Keady, John (2006) *The Senses Framework: improving care for older people through a relationship-centred approach. Getting Research into Practice (GRiP) Report No 2. Project Report.* University of Sheffield.
- Nowotny, Helga & Scott, Peter & Gibbons, Michael (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty.* Cambridge, UK: Polity Press.
- Nowotny, Helga (2003) *Democratising expertise and socially robust knowledge. Science and Public Policy; 30 (2), 151–156.*
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai & Seitamaa-Hakkarainen, Pirta (2006) *Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”triaglogisen” oppimisen malli. Teoksessa Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Erno (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö.* Helsinki: WSOY.

- Perälä, Marja-Leena & Halme, Nina & Hammar Teija & Nykänen, Sirpa (2011) Hajanaisia palveluja vai toimiva kokonaisuus? Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. Raportti 29/2011. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rittel, Horst & Webber, Melvin (1973) Dilemmas in a General Theory of Planning, *Policy Sciences*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company Inc., 155–169. Reprinted in N. Cross (ed.) (1984) *Developments in Design Methodology*, Chichester: J. Wiley & Sons, 135–144.
- Schön, Donald (1983) *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom Erik (2005) *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Shotter, John (1999) Living moments in dialogical exchanges. *Human Systems*, 9, 81–93.
- Svensson, Kerstin & Johansson, Eva & Laanemets, Leila (2008) *Handlingsutrymme: Utmaningar i socialt arbete*. Lund: Natur och Kultur.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vataja, Katri & Seppänen-Järvelä, Riitta (2009) *Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Virkkunen, Jaakko (2007) Kehittämistyön murros sosiaalialalla: hankekehittämisestä rajat ylittävään konseptikehittämiseen. *Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti*. 4, 1, 1–12.
- Vygotsky, Lev S (1978) *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, Gordon (1999) *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yliruka, Laura (2006) *Kuvastin. Reflektiivinen itse- ja vertaisarviointimenetelmä sosiaalityössä*. Työpapereita 15. Helsinki: Stakes.

Nationella program och planer

Kaste 2008–2011. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma. http://www.stm.fi/vireilla/kehittamissuunnitelmat_ja_hankkeet/kaste/ohjelma. Hämtad 25.8.2012.

Kaste 2012–2015. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf. Hämtad 25.8.2012.

Mieli 2009. Plan för mentalvårds- och missbruksarbete. Förslag av arbetsgruppen Mieli 2009 för att utveckla mentalvårds- och missbruksarbete fram till år 2015. Social- och hälsovårdsministeriet. Rapporter 2009:20. Helsingfors 2010: Universitetsstryckeriet.

Lagar

Barnskyddslagen (417/2007). Finlands Författningssamling.

Hälsa- och sjukvårdslagen (1326/2010). Finlands Författningssamling.

Lag om grundläggande utbildning (642/2010). Finlands Författningssamling.

Ungdomslagen (693/2010). Finlands Författningssamling. <http://www.finlex.fi>.

Praksis-toiminnalla oppivaa käytäntöä ja kumuloituvaa tietoa?

1 Johdanto

Tavoitteet ovat korkealla: luoda sosiaalityöntekijöille, opiskelijoille ja opettajille uudenlainen yhteistoiminnan ja oppimisen arena, jossa ylitetään perinteinen jako teoreettisen opetuksen ja asiakastyön välillä. Periaatteena oppimisessa on moniäänisyyden ja erilaisen osaamisen arvostaminen. (Talentia 6/2005)

Näin Talentia kuvasi Helsingin yliopiston uutta käytännön opetuksen toimipistettä, Praksista, vuonna 2005. Tämän jälkeen Praksis-toiminta on pääkaupunkiseudulla vakiintunut osaksi sosiaalityön yliopistollista opetusta ja kuntien korkeakoulu yhteistyötä (ks. myös Julkunen ym. tässä teoksessa).

Viime vuosien aikana toiminta on eriytynyt kahdeksi erilaiseksi malliksi: aikuisosiaalityötä on toteutettu pääosin *toimipistetasoisesti* yhdessä sosiaalipalvelutoimistossa, kun vastaavasti lastensuojelun käytännön opetus on järjestynyt *verkostomaisesti* (toimipisteiden verkosto) ympäri pääkaupunkiseutua. Nykyvaiheessa toimintoja pyritään yhdenmukaistamaan ja laajentamaan, mikä edellyttää kahden erilaisen Praksis-mallin kriittistä analysointia ja harkittuja päätöksiä toiminnan suuntaamisessa ja rakenteiden luomisessa. Praksis-toiminta ymmärretään tässä artikkelissa empiriaksi tai alustaksi, josta voidaan nostaa pohdittavaksi teoreettisia käytännön opetuksen kysymyksiä.

Artikkelin tavoitteena on luoda analyttinen kuva sosiaalityön käytännön opetuksen ja käytäntöä uudistavan toimintatavan kriittisistä kysymyksistä murrosvaiheessa. Kysymme: miten tieto kumuloituu, kun toiminta laajenee? Taustalla on huoli siitä, pystymmekö ylläpitämään ja kehittämään edelleen Praksis-toimintaa, kun kuntatoimijoita tulee lisää ja yliopiston opetusresurssit ovat rajalliset. Pyrimme käytännön opetuksen organisoiminnin ja toiminnan kuvauksen avulla jäsentämään eri mallien vahvuuksia ja haasteita. Lähtökohta on hyvinkin yksinkertainen: millainen on työyhteisö, johon käytännön opetusta viedään ja mitä Praksis-toimipaikkana oleminen edellyttää työyhteisöltä.

Artikkeli on eräänlainen itseanalyysi, sillä siinä hyödynnetään Praksikses- ta eri vaiheissa tuotettuja julkaisuja ja opintojaksojen arviointeja (Helminen 2005; Hoppania 2005; Hipp 2007; Hinkka ym. 2009; Taina 2010; Muukkonen 2012). Julkaisuja ovat tuottaneet Praksiksen idean mukaisesti eri näkökulmista yliopisto-opettajat, käytännön opettajat ja opiskelijat. Lisäksi ensimmäinen jul- kaisu, jossa palvelujen käyttäjät ovat olleet vahvasti mukana ideoinnista toteu- tukseen asti, on ilmestynyt osana sosiaalisen raportoinnin hanketyöskentelyä (ks. Keskinen ym. 2012).

Artikkeli jakautuu siten, että aluksi kuvaamme Praksiksen perusajatuksia ja niiden muotoutumista aikuissosiaalityössä ja lastensuojelussa. Sen jälkeen ana- lysoimme sitä, mitkä osat tekevät Praksis-toiminnan kokonaisuudesta toimivan ja asiantuntijuutta kehittävän. Analyttisinä välineinä käytämme relationaalisen arvioinnin viitekehystä (Koivisto 2007) sekä ajatuksia oppimisverkostoista (Ala- soini 2007). Kolmanneksi tarkastelemme sitä, millaista vuorovaikutusta Praksis- toiminnalla tuotetaan ja mitä se edellyttää institutionaalisilta toimijoilta. Tässä nojaudumme innovatiivisten tietoyhteisöjen problematiikkaa koskevaan keskus- teluun (esim. Hakkarainen ym. 2006). Lopuksi pyrimme vastaamaan kysymys- muotoiseen otsikkoomme Praksiksen merkityksestä oppivalle käytännölle ja tie- don kumuloitumiselle.

2 Praksis-toiminnan perusideoiden kuvaus

Sanalla praksis tarkoitamme käytäntöä, jossa tietäminen ja toiminta kietoutuvat yhteen (Hinkka ym. 2009, 17). Se on lähellä freireläistä tulkintaa praksiksesta, jonka mukaan käsite jakautuu sekä toimintaan että reflektioon: pelkkä toiminta toiminnan vuoksi ei riitä, vaan se on saatettava tietoisuuden ja dialogin piiriin. Se puolestaan edellyttää nimeämisen prosessia, jossa asioille annetaan aitoja, maail- maa kuvaavia sanoja. (Freire 2005, 95–96.)

Praksis ei siis ole ainoastaan käytännön opetuksen arena. Perustavaa laatua oleva idea on yhdistää opetus, asiakastyön tekeminen, tutkimus ja kehittäminen toisiaan rikastuttaviksi prosesseiksi. Suhde pragmatismiin (ks. Dewey 1999/1926), joka tarkastelee tapojen ja rutiinien muuntumista reflektion ja tutkimuksen avul- la, on selkeä. Praksis-toiminnalla halutaan nimenomaan tuoda itsestäänselvydet ja kyseenalaistamattomat toimintakäytännöt tietoisien reflektion piiriin. Käytäntö ymmärretään ennen kaikkea teoreettisena, dynaamisena käsitteenä, johon sisältyy muutos (ks. Miettinen ym. 2012).

Praksiksen toiminnan logiikkaa on jäsenetty kuluneina vuosina usealla eri tavalla ja eri toimijoiden toimesta (ks. Yliruka 2006; Hinkka ym. 2009, 31, 40, 43; Muukkonen 2012). Alun perin Praksis-toiminta ankkuroitui teoreettisesti ja käsitteellisesti sosiaalisen oppimisen teoriaan (Wenger 1998; Hakkarainen 2002) sekä innovatiivisten tietoyhteisöjen teoriaan (Hakkarainen 2002). Etienne Wengerin (1998) mukaan oppiminen ei ole vain yksilöllinen toiminto tiedon hankkimiseksi, vaan siihen sisältyy vahvasti oppijan identiteetin rakentuminen sekä liityntä ja osallisuus yhteisöön. Siksi ei ole yhdentekevää millainen sosiaalinen oppimiskokemus yksilölle muodostuu ja miten kokemus rakentuu osaksi identiteettiä. Lisäksi Wengerin käytäntöyhteisöajattelu antoi runsaasti välineitä ymmärtää, mitä opetuksen vieminen sosiaalityön työyhteisöön sille merkitsee. *Käytäntöyhteisöjen* perusajatus on, että yhdessä toimivat ihmiset kehittävät itse tapansa ratkaista ongelmia ja neuvotella toiminnassa kohtaamistaan haasteista. Näin syntyy jaettuja toiminnan välineistöjä, yhteisiä tarinoita ja uskomuksia. Kun sitten lähdetään rakentamaan tietoisia tiedonrakenteluprosesseja, on kyse Hakkaraisen (2002) mukaan yksilöllisen kognitiivisen oppimisprosessin ja sosiaalisen oppimisen synteisistä, jota työyhteisötasolla luonnehtii *innovatiivisen tietoyhteisön* käsite. Sitä avataan artikkelissa myöhemmin lisää.

Praksis-toiminta alkoi vuoden 2005 alusta Helsingin Läntisellä sosiaaliasemalla Aikuissosiaalityön opetus- ja tutkimusyksikkönä. Yliopiston ja käytännön yhteistyön areenana toimi vuosina 2005–2011 asiakastyön perustaitoja harjaannuttava opintojakso sekä siihen nivotut opiskelijoiden asiantuntijuutta syventävät opintojaksot ja pro gradu-työt.

Tavoitteena Praksiksessa on ollut yhdistää kriittisen ja analyttisen ajattelun kehittymisen hyväksi valmiuksiksi toimia vaativassa asiakastyössä. On ymmärretty, että toimiva kohtaaminen ja vuorovaikutus asiakkaiden kanssa on sosiaalityön keskeinen elementti. Kuuntelemisen ja reflektiivisen ajattelun taitoja harjoitellaan työpajoissa ja asiakaskohtauksissa, joihin annetaan myös tueksi teoreettisia välineitä.

Oppimisen keskeisenä kohteena on ollut tilannearvioprosessi ja vuorovaikutustaidot videointia hyödyntäen. Opiskelijan on ajateltu oppivan kokemuksestaan saadessaan videosta peilin, joka tekee omaa toimintaa näkyväksi. Alla oleva sitaatti on opiskelija-assistenttina toimineen opiskelijan Sanna Tainan pro gradu-tutkielmasta (2010, 35):

Itse olen kokenut olevani kuin 'luonnostaan hyvä kuuntelija'. Kuitenkin asiakastyöni lomassa jäin pohtimaan mitä oikeanlainen kuunteleminen oikeastaan onkaan?. Se ei ole vain hiljaa olemista ja nyökyttelemistä, vaan vaatii todella työtä

ja virittäytymistä. Omassa työskentelyssäni huomasin monesti, että luulin kuunnelleeni asiakasta, mutta videolta tilanteen katsottuani huomasin, että olinkin kuunnellut aika valikoivasti ja heti lauseen kuultuani unohtanut sen. Kuitenkin koin, että tavoitin kuuntelemiselläni pienen osan asiakkaan kokemusmaailman kokonaisuudesta ja siten sain kuvan hänen tilanteestaan ja hänestä ihmisenä.

Tainan pro gradu -tutkielma on esimerkki tiedontuotannosta, joka kytkeytyy opetukseen ja antaa samalla eväitä sen jatkokehittämiseen. Aikuissosiaalityön Praksiksessa toiminnan visio olikin *opetuksen käytäntötutkimusperusteinen kehittäminen* todellisessa sosiaalityön työympäristössä toteutetussa käytännön opetuksessa (Yliruka 2006, 48). Tämä on ollut mahdollista Heikki Waris -instituutin kahden kehittäjäsosiaalityöntekijän ja sosiaaliaseman yhden sosiaalityöntekijävakan avulla. Nämä työntekijät ovat voineet panostaa opetusjakson aikana pääsääntöisesti opetukseen ja muun osan vuotta heidän työpanoksensa on suuntautunut aikuissosiaalityön yhteistoiminnalliseen kehittämiseen ja asiakastyöhön. Myös yliopisto on sijoittanut aikuissosiaalityön Praksikseen yliopisto-opettajan työpanosta.

Lastensuojelun Praksis rakentui toisin. Se on toiminut vuodesta 2008 asti Helsingissä, Vantaalla ja Espoossa Kaste-rahoituksen myötävaikutuksella. Verkostomaisessa Praksiksessa lähdettiin liikkeelle työyhteisöjen käytännönopettajista ja päädyttiin "koko työyhteisö opettaa ja oppii" -malliin. Taloudelliset reunaehdot säätelivät sitä, kuinka paljon sosiaalityöntekijät voivat toimia käytännön opetuksessa. Ratkaisuna tähän päädyttiin laajentamaan lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden verkostoa. Praksiksen toiminta-ala kattaa nyt myös kaikki muut sosiaalityön käytännön opetusjaksot: asiakastyön taidot, jossa harjoitellaan lastensuojelutarpeen arviointia, pitkäjänteisemmän psykososiaalisen työn jakson, käytäntötutkimuksen harjoittelun sekä luentokurssin lastensuojelun perusteista. Se myös merkitsi sitä, ettei painopiste ollut opetuksen tutkivassa kehittämisessä vaan lastensuojelun prosessimaisessa ja kokonaisvaltaisessa oppimisessa yliopisto-opintojen ajan. Lastensuojelun Praksis pystyi hyödyntämään Aikuissosiaalityön Praksiksessa kehitettyä Asiakastyön taidot -opintojakson prosessia oppimistehtävineen. Käytännönopettajina toimivat sosiaalityöntekijät välittivät tietoa ja osaamista, mutta heidän ei edellytetty tuottavan itse opetusmateriaalia eikä tutkivan opetustyötään. Sen sijaan työyhteisöjä kannustettiin ottamaan yhdessä vastuuta opetuksen kehittämisestä ja tutkimuksen edistämisestä (jo tehtyjen tutkimusten hyödyntäminen ja uusien asetelmien rakentaminen käytäntöön) yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Praksis-toiminnan edetessä kävi ilmeiseksi kaikkien osallistujien oppiminen ja asiantuntijuuden kasvattaminen. Pääkaupunkiseudun kunnat ovat arvioineet

Praksis-toiminnan niin arvokkaaksi, että vuoden 2012 alusta se on sulautettu sosiaalitoimen johtamisrakenteisiin sekä aikuissosiaalityössä että lastensuojelussa. Näin Praksiksen kehittäminen hankemuotoisena on loppunut.

3 Toimipiste vai verkosto – Praksiksen toimintamallien arviointia

Käytännön toimintamalleja levitettäessä on tärkeää analysoida sitä, mitä se edellyttää toimijoiltaan: resursseja, osaamista, tekemistä ja toiminnan johtamista. Jotkin asiat määrittyvät kriittisiksi elementeiksi, eli sellaisiksi tekijöiksi, joita ilman käytäntö ei tuota toivottavaa lopputulosta. Alla oleva taulukko perustuu relationaalisen arvioinnin (REA) viitekehykseen, jota sovelletaan Praksiksen eri yhteismallien rakentamisessa käyttäen hyväksi arviointituloksia aiemmista malleista. Relationaalisen arvioinnin mukaan käytännöt ovat hybridejä, eri elementtien risteymiä, joita voidaan jäsentää toimijoiden, prosessien, arvojen ja resurssien kautta. (Koivisto 2007, 2008.)

REA:N TARKASTELU- TASOT	TOIMIPISTEMALLI 2005–2011	TOIMIPISTEIDEN VERKOSTO -MALLI 2008–2011	YHTEIS-PRAKSIS 2012 →	KRIITTINEN ELEMENTTI
Toimijat				
Opiskelijaa tukeva käytännön opettaja	Praksis-työhön erikoistunut, käytännön opettajakoulutuksen käynyt käytännön opettaja	Käytännön opettajakoulutuksen käynyt sosiaalityöntekijä työyhteisössä	Käytännön opettajakoulutuksen käynyt sosiaalityöntekijä työyhteisössä	Löytyykö riittävästi päteviä sosiaali-työntekijöitä verkostoon?
Opiskelijaa ja käytännönopettajaa tukeva toimipisteen resurssi	opiskelija-assistentti vuosina 2005–2010	Toimipisteen yhdyshenkilö (esim. erityis-, kehittäjä- tai johtava stt)	Ei assistentteja, mutta käytäntötutkimuksen tekijöitä. Toimipisteen yhdyshenkilöitä ls:ssa	Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen varmistaminen
Vastuu toiminnasta	1 yliopisto-opettaja 3 käytännön opettajaa Haagan toimipisteessä	1 yliopisto-opettaja	1 yliopistonlehtori 2 kehittävää sosiaalityöntekijää HWL:ssa	Yliopiston resurssin pieneminen
Verkoston ydinhenkilöt	Ei virallista verkostoa, mutta opetusyhteistyötä muiden aikuissosiaalityön toimipisteiden kanssa	Jokaisen kaupungin verkostossa tai toimipisteessä oma vastuuhenkilö sekä lisäksi työyhteisöjen yhdyshenkilöitä	Kaupungit valinneet yhdyshenkilöt aikuissosiaalityöhön (5) ja lastensuojeluun (4)	Yhdyshenkilöiden roolin vakiintuminen ja vahvistuminen?
Tiimi/ työyhteisö	on mukana	on mukana	on?	Miten työyhteisöt voivat osallistua ja oppia yhteisönä?

Tehtävät & työnjako (prosessit)

Oppiminen	Opiskelijoiden tapaamisia 3-4 pienryhmissä Videointi	Opiskelijoiden pienryhmätapaamisia 2, työyhteisön rooli suurempi	Opiskelijoiden pienryhmätapaamisia 2, videointi vapaaehtoisena vaihtoehtona, toteutui osittain	Opiskelijoiden yhdessä oppimisen tukeminen?
Suhde kehittämis-toimintaan	Aluksi sosiaali-työn-tekijöiden teema-kahvit, joissa valmisteltiin opetusta, sen jälkeen VIVA-kehittämisprojekti	LS-Praksis toteutettiin tiiviissä yhteistyössä työyhteisölähtöisen kehittämisen prosesseissa Kaste-hankkeessa	Kytkenät lastensuojelussa Kaste-hankkeeseen ja aikuissosiaalityössä Pääkaupunkiseudun aikuissosiaalityön kehittämisverkostoon, käytännön opettaja-koulutukseen ja kehittävien sosiaalityöntekijöiden opiskeluun.	Miten oppimisverkostomainen Praksis tuottaa tietoa? Miten tieto kumuloituu?

Tiedot, taidot, välineet

Instituutioiden välinen kohtaaminen ja vuorovaikutus	Kaikki osapuolet toimivat "kentällä"	Yliopisto-opettaja brokerina	Yliopisto-opettaja yliopistolla, kehittäviä sosiaalityöntekijät HWI:ssa	Miten huolehditaan siitä, että fyysisen erillisyyden tuomat haitat ylitetään?
Tuotetut tieto- artefaktit ja tietokäytännöt	Yhteistä oppimista eteenpäin vievät tehtävät (asiakaskoh- taamisten videointi, oppimistehtävät, yhteiset seminaarit)	Yhteisten tehtävien lisäksi yhteisen tietokäytännön luominen (tapa puhua työyhteisönä yhteisestä tutkimuksesta, kehittämisestä ja oppimisesta)	Aiempien tieto- artefaktien hyödyntäminen. Tietokäytäntöjen kehittäminen verkoston oppimisverkostoksi muuntumisen tueksi	Miten verkostomallissa ylläpidetään kehitettyjä tietokäytäntöjä?
Periaatteet säännöt (arvot)	Roolien ylitykset periaatteena; kaikki opettavat, tutkivat, tekevät asiakastyötä.	Oppiva verkosto, toiminnan ylitys opetus, kehittäminen ja tutkimus käytännössä	Roolien yhdistäminen ja oppimisverkoston rakentaminen	Miten dialogisuus toteutuu?
Talous	Kunnan resursointi Waris-vakanssein koko ajalla.	Kaste-resurssi ja kuntien yhdyshenkilöt	Waris-vakanssein (1 aikuis ja 1 ls); kunnilla yhdyshenkilöt	Yliopisto-opetuksessa pullonkaula
Pysyvän rakenteen rooli	Haagan toimipiste + opetusyhteistyötä muissa toimipisteissä	Toimipisteiden verkosto kattaa pääkaupunkiseudun	Toiminta liitettiin kaupunkien johtamisrakenteisiin.	Onko tarve nimetä pysyvät Praksis-toimipisteet? Verkoston hallittavuus?

Taulukko 1 Praksis-toiminnan kriittisten elementtien relationaalisen arvioinnin kehikko

Edellä esitetystä taulukosta nostamme tässä tarkasteluun vain muutamia kriittisiä elementtejä. Pysyvän toimipistemallin etuna on opetuksen tasalaatuinen tulos. Se voidaan saada aikaan etukäteen nimetyillä pysyvillä käytännönopettajilla tai koko työyhteisön sitoutumisella opetukseen. Pysyvä malli antaa mahdollisuuden harjaantua tähän. Opetus saa tiiviin tukirakenteen, kun muut opiskelijat ja käytännönopettajat tarjoavat vertaistukea opiskelijalle ja käytännönopettajalle. Toimipistemallissa pyrittiin jopa luomaan ideaaliolosuhteita työhön. Ajatuksena oli tarjota mahdollisuus hidastaa, pysähtyä ja hahmottaa asiakastyön prosessia, jotta opiskelija sisäistäisi refleктоivan toimintamallin. Yhdessä oppiminen toteutui toimipistemallissa suhteessa toisiin opiskelijoihin sekä käytännönopettajiin. Erityisen sosiaalityön pedagogisen opetusmallin rakentaminen asiakasprosessien sisälle ei sitouttanut aikuissozialityön toimipistemallissa varauksetta muuta työyhteisöä, sillä vastuu oli siirtynyt pysyville käytännönopettajille. Vasta aikuissozialityön kehittämishanke VIVA nivoi työyhteisön kiinteästi Praksis-toimintaan (Jouttimäki ym. 2011).

Rakenteeltaan verkostomaista toimipistemallia kokeilevassa Praksis-mallissa oppimisyhteisöksi rakennettiin sekä työyhteisöä että opiskelijayhteisöä. Se oli mahdollista samanaikaisen laajan Kaste-rahoitteisen ja työyhteisötason kehittämishankkeen käynnistyessä (Muukkonen & Paasivirta 2012). Verkostomainen malli edustaa demokraattisuutta; kaikki halukkaat ja toiminnan ehtoihin sitoutuvat työyhteisöt pääsevät jollain tavalla jossain vaiheessa mukaan. Mutta mitä opiskelija tästä hyötyy? Hänellä on mahdollisuus tutustua eri kuntien lastensuojelun käytäntöihin saadessaan valita jokaiselle käytäntöjaksolleen eri kunnan ja siten muodostaa käsityksen koko pääkaupunkiseudun lastensuojelun tekemisen tavasta. Kunnille se on merkittävä paikka näyttää osaamistaan ja markkinoida kuntaa potentiaaliselle työntekijälle. Opiskelijalle se on erinomainen oppimisen paikka. Toisaalta riskinä on, että opiskelija on liian yksin käytännönopettajansa kanssa, erityisesti silloin, jos opettaja tai työyhteisö ei sitoudu riittävästi tai pedagoginen ja didaktinen osaaminen on puutteellista. Tällöin oppimiskokemus ei rakenna identiteettiä toivotulla tavalla. Riski se on myös käytännönopettajan kannalta. Hän voi jäädä opiskelijan kanssa yksin, jos muu työyhteisö ei sitoudu opettamiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että toimipistemallisen Aikuissozialityön Praksiksen voima ja vahvuus on ollut intensiivisessä, sosiaalityön opetuskäytäntöjen tutkivassa kehittämisessä ja paneutuvassa asiakastyön perustaitojen opetuksessa. Se on ollut kuitenkin hyvin resursseja sitovaa ja pääasiassa keskittynyt vain yhteen toimipisteeseen. Tällainen toimintarakente tuottaa käyttäjälähtöistä ja paikallista

oppimista. Generatiivisten tulosten tuottaminen eli sellaisten, jotka hyödyttävät myös muita kuin itse toimintaan osallistuneita, on tässä mallissa haasteellisempaa verrattuna oppimisverkostomaiseen toimintaan (ks. Alasoini 2007, 89). Toimipistemallin generatiiviset tulokset jäävät erityisesti kirjallisten tuotosten (raportit ja opinnäytetyöt) varaan. Toimipisteiden verkostona toimiva Lastensuojelun Praksis on onnistunut liittämään oppimisen ja oman työn kehittämisen kollektiivisesti yhteen. Kummassakin mallissa yliopisto-opiskelijat toimivat eräänlaisina oppimisen välittäjinä, brokereina, (Wenger 1998) sukkuloidessaan yliopiston ja toimipisteen tai -pisteiden välillä.

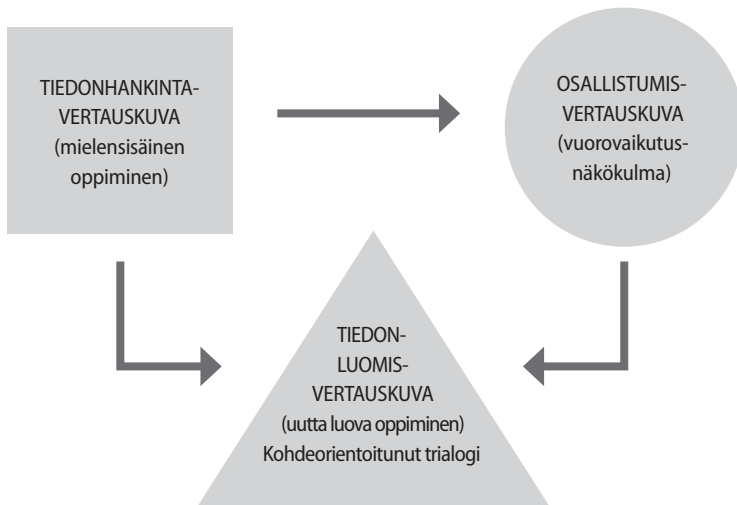
Keskeinen kriittinen elementti näyttäisi olevan Praksis-toiminnan kytkeminen osaksi työyhteisötasoista kehittämistä. Verkostomainen päätöksenteko on paikalliseen päätöksentekoon verrattuna hidasta ja haasteellista sekä lopputuloksen suhteen epävarmempaa. Innovoinnissa ja innovaatioiden leviämisessä sitoutuminen ja luottamus sekä niiden rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttävät erityisen pitkäjänteistä työskentelyä yhteiseen tavoitteeseen pyrittäessä (ks. Alasoini 2011). Praksiksessa riittävä yhteinen ymmärrys täytyy löytyä myös institutionaalisten toimijoiden, tässä tapauksessa yliopiston ja kuntien kesken. Tämä on myös kriittinen elementti muutosta läpivietäessä. Sitä tarkastellaan seuraavaksi.

4 Teorian ja käytännön suhteiden jäsennyys

Heikki Waris -instituutissa harjoitetun käytäntötutkimuksen vahvistumisen myötä olemme havainneet, että Praksis-toiminnan tavoite kehittää yhteistoiminnallisen käytäntötutkimuksen teoriaa ja käytäntöä (Satka ym. 2005; Yliruka 2007; Saurama & Julkunen 2009) kiteytyy hyvin trialogisen oppimisen ja yhteistuottamisen jäsenyksissä (ks. Hakkarainen 2009; Pohjola ym. 2011).

Alla oleva kuvio ilmentää erilaisia vuorovaikutustyyppejä sekä tiedon hankkimisen, osallistumisen ja tiedon luomisen välisiä suhteita prosessimaisesti. Kai Hakkarainen (2009) esittää käsitteet vertauskuvallisina, sillä niihin kätkeytyy konkretian ohella myös mielikuvallista tietoa. Näistä ensimmäinen, tiedonhankintavertauskuva, edustaa perinteistä, kognitiivista oppimisen teoriaa. Toinen, osallistumisvertauskuva, sisältää ajatuksen siitä, että oppiminen on luonteeltaan sosiaalinen prosessi (Brown ym. 1989; Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), jossa opitaan käytäntöyhteisön toimintaan osallistumalla. Siinä asiantuntijuuskäsitys on perinteinen – käytäntöyhteisössä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti vanhoilta asiantuntijoilta tulokkaille. Kolmas vertauskuva, oppiminen tiedonluomi-

sena, on kahta edellistä syntetisoiva. Olennaista on pyrkimys *tietoiseen* tiedon rakenteluun – muokkaamalla tai luomalla kokonaan uusia käsitteellisiä luomuksia eli artefakteja, joiden avulla käytäntöjä voidaan muuttaa tai joiden avulla uuden tiedon luomista voidaan tukea. Tämä kolmas vertauskuva sisältää Nonaka & Takeuchin (1995) tietoa luovan organisaation SECI-mallin, Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen yhteisön ja Bereiterin (2002) tiedonrakenteluyhteisöteoriat. Tietoa luovassa innovatiivisessa tietoyhteisössä asiantuntijuuskäsitys on käytäntöyhteisöä tasa-arvoisempi. Innovatiiviset tietoyhteisöt kohtaavat jatkuvasti ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsen ei ole joutunut ratkaisemaan. Tämän takia niiden sisällä ei ole niin jyrkkiä hierarkkisia suhteita kuin perinteisissä asiantuntijayhteisöissä. (Hakkarainen 2002, 459.) Oppimisen näkökulmasta opiskelija otetaan mukaan tiedonrakenteluun ennakkoluulottomasti oppimaan työyhteisön kanssa.



Kuvio 1. Asiantuntijuuden ja oppimisen vertauskuvat (Hakkarainen 2009)

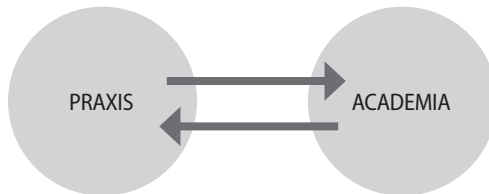
Kehitettäessä käytännön (praxis) ja teorian (academia) vuoropuhelua sekä niiden omaa ja yhteistä asiantuntijuutta avuksi voi olla vuorovaikutuksen tarkasteleminen. Se auttaa paikantamaan jo toimivat sekä toisaalta keskeneräiset käytännöt. Tässä analyysissä praxis ja academia on mitä suurimmassa määrin ymmärrettävä vertauskuvina, jotka kantavat runsaasti niin aineellisia kuin aineettomia elementtejä. Instituutioiden vuorovaikutuksesta, sen luonteesta ja nykytilanteesta voimme hahmottaa vision siitä, miten toiminta voi edelleen kehittyä ja osapuolien asiantuntijuus vahvistua.

Vuorovaikutus voidaan teoreettisesti katsoa perustuvan joko monologiin, dialogiin tai trialoggiin (Hakkarainen ym. 2006, 448) tai sosiaalinen vuorovaikutus voidaan jakaa viiteen eri tasoon, tilanteessa olosta yhteistoimintaan (Mönkkönen 2007, 108–124).

Oppimisverkostoissa ydintoiminto on *verkoston osapuolten keskinäinen vuorovaikutus* ja siihen parhaimmillaan perustuvan yhteiskehittelyn edellytysten edistäminen. Siksi vuorovaikutus on myös yksi kriittinen elementti, jonka tarkastelu Praksis-toiminnan yhteydessä on perusteltua. Kuvattavana on Praksis-toiminnan keskeisten instituutioiden välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Nämä osapuolet pyrkivät kasvattamaan omaa ja kenties myös yhteistä asiantuntijuutta.

5 'Tiedonhankinta' Praksis-toiminnassa vuorovaikutuksen näkökulmasta

Vuorovaikutuksen perustuessa monologiin (ks. Mönkkönen 2007; Hakkarainen ym. 2006) instituutio kertoo omaa tarinaansa ja toivoo, että toinen kuuntelee. Kontaktissa ollaan, mutta omaan toimintaan toisen kertomukset eivät välttämättä paljon vaikuta. Vuorovaikutus saattaa olla sosiaalista vaikuttamista (Mönkkönen 2007, 110), jossa toinen on kohteena ja osapuolet koettavat käyttää valtaa suhteessa toiseen. Asiantuntijuus voi silti kehittyä, mutta se tapahtuu yksilökeskeisesti; yksilö tai instituutio hankkii ja käsittelee tietoa itseksensä pyrkien oman organisaation sisäiseen oppimiseen. Vuorovaikutus toisen instituution kanssa ei ole oppimisen, tiedonhankinnan tai asiantuntijuuden kehittämisessä keskeistä.



Kuvio 2. Monologinen vuorovaikutustyyppi käytännön ja teorian välillä

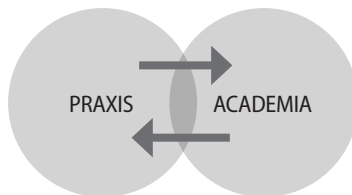
Monologin aikana kumpikin vuorovaikutuksen osapuoli huolehtii omasta toiminnastaan ja pyrkii viestittämään ja tiedottamaan tärkeänä pitämäänsä tietoa toiselle (kuvio 2). Asiantuntijuus, jossa haetaan ja käsitellään tietoa itsenäisesti, on yksi osa asiantuntijuuden kasvuprosessia ja toisaalta asiantuntijuuden olemisen tapa. Kaikki asiantuntijuus ei toiminnassa ole yhdessä tuotettua tai välttämättä edes jaettua, eikä tarvitsekaan olla. Pääkaupunkiseudun Praksis-toiminnassa on monologista asiantuntijuuden tiedonhankintaa, jota voi hyödyntää yhteistoiminnan toisessa kohdassa. Monologisessa

vuorovaikutuksessa viestit kulkevat eriaikaisesti ja eri prosesseissa. Esimerkkinä tästä voi toimia opetus tai tutkimus, joka on suunniteltu, toteutettu ja arvioitu korkeakoulu-maailman sisällä ilman keskustelevaa yhteyttä käytäntöön. Tai yhtä lailla monologista vuorovaikutusta voi olla käytännön työn kehittäminen, jossa ei hyödynnetä tutkimusta, niiden tuloksia tai tutkijoita tai niitä hyödynnetään vain yksisuuntaisesti. Monologisessa vuorovaikutuksessa omaa työtä ei välttämättä avata toiselle ja rajat vuorovaikutuksen paikoille ja tavoille voivat olla tiukat ja vaikeasti ylitettävät. Tietoa voidaan hakea toiselta ja toisen osaamisalueelta, mutta vuorovaikutuksesta ei synny prosessia.

6 'Osallistuminen' Praksis-toiminnassa

Kun asiantuntijuus ja sen rakentuminen nähdään osana kulttuuriin osallistumisen prosessia, on vuorovaikutuksen tyyppi dialoginen. Dialoginen vuorovaikutus mahdollistaa käytäntöyhteisöjen välisen asiantuntijuuden välittymisen toiselle osapuolelle osallistumisen kautta (ks. Hakkarainen ym. 2006, 454). Osapuolien toiminta perustuu yhteiseen tavoitteeseen, työnjakoon ja sopimukseen, jolloin on kyse yhteistyöstä (ks. Mönkkönen 2007, 118). Instituutioiden dialogisessa suhteessa tärkeässä roolissa ovat tiedonvälittäjät, brokerit, joille on tyypillistä siltojen rakentaminen, joiden avulla rakenteellisia aukkoja ja yhteisöjen välisiä raja-aitoja voidaan ylittää (Hakkarainen ym. 2005, 173). Tiedonvälittäjät toimivat eri asiantuntijakulttuurien rajapinnoilla ja muuttavat yhden kulttuurin tuottamia ideoita sellaisiksi, että muiden kulttuurien jäsenet ymmärtävät niitä (mt., 173). Instituutioilla voi olla halu dialogiin, mutta se saattaa puuttua siksi, että dialogille ei ole riittäviä rakenteita.

Pääkaupunkiseudulla monologivuorovaikutusta on saatu dialogiseksi Heikki Waris -instituutin ja Praksis-toiminnan avulla, jotka ovat toimineet vuoropuhelun rakenteena ja tiedon välittäjänä. Tutkimuksen tietoa on saatu välitetyksi käytäntöön ja käytännön tieto on vaikuttanut yliopistossa lähinnä käytännönopetuksen sisältöön ja toteutustapaan. Instituutiot ovat osallistuneet toistensa ydintehtävän toteuttamiseen auttamalla toista saavuttamaan tavoitteen yhdessä.

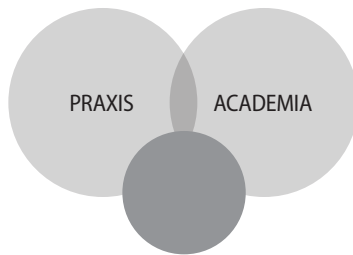


Kuvio 3. Dialoginen vuorovaikutustyyppi käytännön ja teorian välillä

Käytännön ja teorian dialoginen suhde edistää tutkimusorientoituneen kulttuurin syntymistä ja ylläpitoa käytännössä (ks. McLaughlin 2011) (kuvio 3). Käytäntö hyötyy tutkimusorientoituneen katseen taidosta, jolloin oman työn tekemisen arviointi, kriittinen reflektointi, jäsentää työtä ja tekee sen itselle ja muille selkeämmäksi. Dialoginen suhde on mahdollisuus myös tutkimusorganisaatiolle edistää käytäntölähtöistä kulttuuria (ks. Steyaert ym.2011). Käytäntölähtöisellä kulttuurilla voidaan tarkoittaa tutkimuksen käytäntölähtöisyyttä, käytännön tiedon hyödyntämistä teoreettisen tiedon rinnalla. Tämä on lähellä käytäntötutkimuksen ideaa eli käytäntötiedon tutkimuksellista arvoa (ks. Julkunen 2011, 61; Driessens ym. 2011, 71–86).

7 'Tiedonluominen' Praksis-toiminnassa

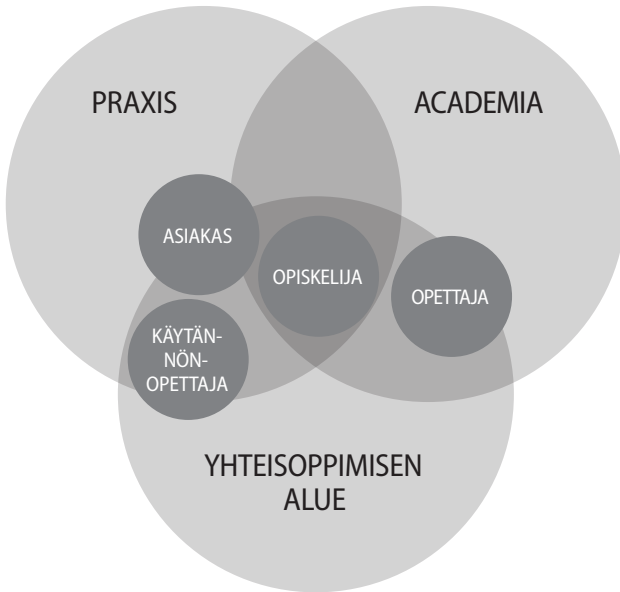
Dialogin lisääminen käytännön ja tutkimusinstituution eli yliopiston välillä on Praksis-toiminnan tavoite, jota on myös toiminnasta kirjoitettujen tutkimusten mukaan saatu aikaan. Toimiva dialogi voi edetä jopa dialogiseksi vuorovaikutukseksi (Hakkarainen 2006). Dialogisessa vuorovaikutuksessa aikaansaatu tieto ja tekeminen ovat emergenttistä eli ne eivät ole palautettavissa takaisin kellekään toimijalle tai alkupe- räiseen ei-tietämiseen. Samaa uudenlaisen tiedon syntymisen tilannetta kuvaa rajapintakäsite (Seikkula & Arnkil 2007). Eri toimijoiden rajapinnalla syntyy tietoa, jota ei voisi syntyä ilman toimijoiden dialogia. Käytännön opetus on kehittynyt suunnitellusti, mutta myös odottamattomilla tavoilla; dialogisessa vuorovaikutuksessa ni- menomaan kannustetaan ja annetaan mahdollisuus uusien ratkaisujen nousta esiin.



Kuvio 4 Dialoginen vuorovaikutustyyppi käytännön ja teorian välillä

Dialoginen vuorovaikutus on mahdollinen, kun osallistujat asettavat yhteisen tavoitteen (kuvio 4). Erillisten omien tavoitteiden lisäksi instituutioilla on yhteinen tavoite ja fokus. Yhteinen tavoite suuntaa vuorovaikutuksen yhteisen asian ajoon. Silloin tiedonluomisprosessi on välitteinen eli vuorovaikutus tapahtuu jaettujen

kohteiden kautta (ks. Vataja 2012). Mönkkösen (2007, 120) jaottelussa yhteisen tavoitteen asettaminen ei riitä yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Lisäksi tarvitaan vielä molemminpuolista sitoutumista, johon liittyy olennaisena osana luottamus. Yhteistoiminnallisuutta kuvataan käsitteillä luottamus, kunnioitus ja ystävyys (mt.). Voisivatko nämä käsitteet avata myös sitä toimintaa, joka pätee dialogisessa vuorovaikutuksessa? Osittain ja hetkittäin olemme saavuttaneet tämän tilan. Siitä esimerkkinä voi toimia Lastensuojelun Praksiksessa muodostunut yhteisoppimisen alue (Muukkonen 2012, 193; ks. kuvio 5).



Kuvio 5. Yhteisoppimisen alue käytännön ja teorian välillä

Opinnot ja opiskelija toimivat oppimistavoitteineen katalysaattorina, joka mahdollistaa reflektiivisen oppimissuhteen käytännönopettajan kanssa, mutta parhaimmillaan koko opetusta antavan Praksis-tiimin kanssa. Opiskelija tuo tullessaan mahdollisuuden rakentaa yhteinen reflektiivinen oppimisympäristö sosiaalityölle. Reflektiivisten käytäntöjen tarve lähtee liikkeelle opetuksesta ja oppimisesta sekä toisaalta sosiaalityön toteuttamisen ammatillisesta luonteesta; teorialla ja käytännöllä on tässä kontekstissa selkeä tarve ymmärtää toisiaan, hyötyä toistensa viisaudesta ja liittyä yhteen. Yhteiseen kokemukseen liittyvä asi-

akkaan, opiskelijan ja käytännönopettajan erinäkökulmainen reflektio synnyttää uutta tietoa ja uudistuvaa käytäntöä. Tämä on iso muutos aikaisempaan ajatteluun, jossa käytännönopettaja ja työyhteisö nähtiin lähinnä oppimisen paikan tarjoajana (vrt. Jokiranta 1989). Reflektiivinen työskentely asettaa kaikki osapuolet oppijoiksi ja mahdollistaa jaetun ja yhteisen käytäntöön kiinnittyneen yhteisoppimisalueen tai jopa oppimisyhteisön.

Olemme saavuttaneet näkymän tulevaisuuteen, jossa asiakkaan oman reflektion tukeminen on paralleeli prosessi työntekijän ja opiskelijan reflektioiden kanssa. Näiden yhtymäkohtien ja synergian löytäminen on mahdollista yhteisoppimisen alueella. Käytäntöön kiinnittyvä oppiminen lähtee liikkeelle opiskelijan oppimisprosessista, mutta yhtä hyvin lähtökohta voisi olla asiakas ja hänen oppimisprosessinsa, jota muut ympärillä voivat tukea ja oppia samalla itse.

Opiskelija sosiaalistetaan sosiaalityön ammattiin ja oppiaineeseen reflektiivisen ammattikäytännön syklissä, jossa konkreettinen kokemus, reflektiivinen tarkkailu, abstrakti yleistäminen, toiminnan kokeilu ja jälleen konkreettinen kokemus vuorottelevat. Opiskelijat tarvitsevat opettelulle turvallisen työskentelyilmapiirin (Hipp 2007), jossa voi käsitellä itse työtä, siitä nousseita tunteita sekä eettisiä jännitteitä. Yhteisoppimisen alueella ja osapuolten dialogissa on uuden tiedon syntymisen paikka. Sen hyödyntäminen on sekä käytännön että tutkimuksen haaste.

8 Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme kuvanneet vuosia toiminnassa olleita käytäntöjä sekä pyrkineet uuttamaan niistä kriittisiä elementtejä tilanteessa, jossa entiset toimintakäytännöt eivät enää ole mahdollisia. Artikkelin pontimena on ollut tarve analysoida Praksis-toiminnasta saatuja tuloksia sekä toisaalta huolehtia siitä, ettei muutoksen maailmassa hukata arvokkaaksi havaittua. Analyysi on perustunut tietoiisiin erontekoihin kahden mallin välillä, jotta kriittiset elementit saataisiin esiin.

Olemme päätyneet siihen, että toimivan rakenteen on oltava ”sekä-että” eikä ”joko-tai”; tarvitaan siis keskenään vuorovaikutuksessa olevien toimipisteiden verkosto (Muukkonen 2012). Lisäksi on huolehdittava siitä, että opiskelijat saavat Praksis-toimintaa laajasti ymmärtäviä ja sitoutuneita työyhteisöjä, joissa yhteisoppimisen alueiden luominen ja ylläpitäminen on mahdollista. Suhteellisen pysyvät toimipisteet pystyvät tarjoamaan oppivaa käytäntöä monipuolisesti ja tuottavat verkostoitua kumuloituvaa tietoa ja osaamista. Tällaisten dialogisten oppimisyhteisöjen rakentamisessa olemme vasta alussa. Mutta on jo nähtävissä perus-

teet sille, että Praksis-toiminta kykenee laajentuessaan tuottamaan kumuloituvaa tietoa yksittäisten toimijoiden, jaettujen oppimistilanteiden sekä yhteisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden yhteisessä.

Tieto ei siis kumuloidu itsestään. Praksis-toiminnan kriittisiä pisteitä ovat prosessit, jotka yhdistävät opiskelijan oppimisprosessit työyhteisöjen oppimiseen. Praksis-toiminnan ydintoteuttajainstituutioiden, yliopiston ja kuntien, välisen vuorovaikutuksen tulee olla dialogista, jotta oppimisprosesseista tulee vahvoja. Vuoropuhelun tarve teorian ja käytännön välillä on ehtymätön, sillä ilman käytäntöä teoria on hapetonta ja ilman teoriaa käytäntö on kaoottista. Moniulotteinen Praksis-toiminta saa aikaan uutta tietoa ja kehittyvää asiantuntemusta, joita kumpaakin sosiaalityö tarvitsee teorian luomiseen ja käytännön työhön uudistuaakseen jatkuvasti ja tehdäkseen työnsä hyvin.

Artikkelimme alussa oleva sitaatti on kirjoittamisprosessin aikana asettunut aivan uudenlaiseen valoon. Korkealle kurkottava tavoite yhteistoiminnallisen tiedonluomisareenan rakentamisesta ei suinkaan ole ollut arkisissa paineissa ja pakkoraoissa jatkuvasti kirkkaana mielessä. Kuitenkin voimme todeta, että hämmästyttävän lähelle tavoitetta on päästy. Arvioinnin hetki on aina tietynlainen pysäkki, josta kuitenkin matkan on jatkuttava. Tässä olemme pyrkinet kuvaamaan lähes kymmenen vuoden pituista matkaa, jossa idealistiset unelmat, teoreettiset jäsennykset ja käytännön pakottavat realiteetit ovat hioneet Praksis-toiminnasta nykyisen kaltaista.

Kirjallisuus

- Alasoini, Tuomo (2007) Ohjelma ja projekti informaatio-ohjauksen välineenä. Oppimisverkostoihin perustuvan projektitoiminnan mahdollisuuksia ja haasteita. Helsinki.
- Alasoini, Tuomo (2011) Käytännön käyttöönotto. Huomioita käytännön hyvästä kuvaamisesta ja elinmahdollisuuksista eri ympäristöissä. Luento Innomarkkinoilla 14.12.2011, Helsinki. <http://videonet.fi/innokyla/20111214/>. Viitattu 15.4.2012.
- Bereiter, Carl (2002) Education and mind in the knowledge age. Mahwah, N.J.:L. Erlbaum Associates.
- Brown, John Seely & Collins, Allan & Duguid, Paul (1898) Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher 8(1), 32–42.
- Dewey, John (1999) Pyrkimys varmuuteen. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos: The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action (1929).
- Driessens, Kristel & Saurama, Erja & Fargion, Silvia (2011) Research with social workers to improve their social interventions. European Journal of Social Work 14(1), 71–88.
- Freire, Paulo (2005) Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, Kai & Palonen, Tuire & Paavola, Sami (2006) Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37(2), 448–464.
- Hakkarainen, Kai (2009) A knowledge practice perspective on technology-mediated learning. Computer-Supported Collaborative Learning 4, 213–231.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2005) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Helminen, Jutta (2005) Selvitys asiakkaiden näkemyksistä Praksis-toiminnasta ja sosiaalipalveluista. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Helsingin yliopisto. Julkaisematon.
- Hinkka, Terhi & Juvonen, Tarja & Kangas, Saija & Mustonen, Tiina & Saurama, Erja & Tapola-Tuohikumpu, Sirpa & Yliruka, Laura (toim.) (2009) Praksis. Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 21.
- Hipp, Tiia (2007) Lastensuojelu ja asiakastyön taidot – sosiaalityöntekijä kentällä. Julkaisematon raportti.
- Julkunen, Ilse (2011) Knowledge-Production Processes in Practice Research – Outcomes and Critical Elements. Social Work & Society 9(1).
- Keskinen, Jukka & Kääriäinen, Aino & Oravisto, Julius & Pitkänen, Rauli & Tukiala, Anna-Kaisa (2012) Asiakastyö kohtaamisena – reseptejä vastavuoroisuuteen. Helsinki: Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus ja Heikki Waris -instituutti.
- Koivisto, Juha (2007) Kuinka paljon asiakkaan sana painaa? Bikva-menetelmän relationaalinen arviointi. Raportteja 21. Helsinki: Stakes.
- Koivisto, Juha (2008) Relational Evaluation of Social Work Practice – Human Actors, Mediators, Socio-Material Networks. Teoksessa I.W Bryderup (toim.) Evidence Based and Knowledge Based Social Work. Århus: Aarhus University Press, 103–114.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, Hugh (2011) Promoting research-minded culture in welfare organizations. *European Journal of Social Work* 4(1), 109–121.
- Miettinen, Reijo & Paavola, Sami & Pohjola, Pasi (2012) From Habituality to Change: Contribution of Activity Theory and Pragmatism to Practice Theories. *Journal of the Theory of Social Behaviour* 42(3), 345–360.
- Muukkonen, Tiina (2012) Käytäntöön kiinnittynyt oppimis-, tutkimus-, ja kehittämisverkosto. Teoksessa Tiina Muukkonen & Annukka Paasivirta (toim.) Lupa kehittää. Innostavaa ja yhteisöllistä oppimista lastensuojelussa. *Soccan julkaisusarja* 27, 157–226.
- Mönkkönen, Kaarina (2007) Vuorovaikutus – Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita Prima.
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai (2008): Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa Erkki Kilpinen & Osmo Kivinen & Sami Pihlström (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Pohjola, M.V. & Paavola, S. & Bauters, M. & Tuomisto, J. (2011): Pragmatic Knowledge Services. *Journal of Universal Computer Science* 17(3).
- Saurama, Erja & Julkunen, Ilse (2009) Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa Mikko Mäntysaari, Anneli Pohjola & Tarja Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 293–314.
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom Erik (2007) Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Edita.
- Steyaert, Jan & Spierings, Frans & Dorier Autant, Claire (2011) Promoting a practice-minded culture in research organizations. *European Journal of Social Work* 14(1), 123–139.
- Taina, Sanna (2010) Opiskelija ja asiakas. Asiakkaan kohtaamisen merkityksiä sosiaalityön opinnoissa. Sosiaalitieteiden laitos, sosiaalityö. Helsingin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. [online]. <URL:<http://www.socca.fi/opetus/materiaalit/>>. Viitattu 17.8.2012.
- Vataja, Katri (2012) Kehittyvä työyhteisö. Itsearviointin hyödyntäminen työyhteisön kehittämisessä kunnallisessa sosiaalitoimessa. Tutkimuksia 86. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Wenger, Etienne (1998) Communities of practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yliruka Laura (2006) Praksis – sosiaalista muutostyötä yliopiston ja sosiaaliviraston rajakäytäntönä. Teoksessa Heidi Hällman & Erja Saurama (toim.) Taipuuko sosiaalipolitiikka urbaaniin elämään? Kooste seminaarin puheenvuoroista. *Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja* 10, 45–51.

Työelämälähtöisyyden jännitteistä työelämäsidoskehittämiseen

1 Johdanto

Sosiaalityön keskustelussa käsitettä työelämälähtöisyys käytetään etenkin erilaisien ammatillisten käytäntöjen ja koulutuksen välisten suhteiden lisäämiseen ja tiivistämiseen tarkoitetuissa hankkeissa.¹ Työelämälähtöisyys on kiinteä osa sosiaalityön opetusta ja ylipäätönsä sitä pyritään lisäämään yliopisto-opetuksessa. Yksinkertaisuudessaan tämä tarkoittaa sitä, että yliopistot tekevät opetuksessaan ja tutkimuksessaan tiiviimpää yhteistyötä työelämän kanssa kuin aikaisemmin. Näin yliopisto-opetus pystyy vastaamaan työelämän tarpeisiin.

Oletetaan, että työelämäsuhteiden tiivistäminen helpottaa myös valmistuneiden opiskelijoiden siirtymistä työelämään. Akateeminen työttömyys, joka koskee erityisesti yhteiskunta- ja humanistisista tieteistä valmistuneita, on ajankohtainen ongelma, johon työelämälähtöisyydellä pyritään vastaamaan. Sosiaalityössä akateeminen työttömyys ei ole syy panostaa työelämälähtöisyyden kehittämiseen. Sosiaalityö pääaineena valmistuneet työllistyvät hyvin, koska opinnot antavat ammatillisen pätevyyden sosiaalityöntekijäksi.

Työelämälähtöisyyden pohtiminen sisältyy itse sosiaalityö-oppiaineen luonteeseen, sillä käytännön opetus toteutetaan konkreettisissa työkäytännöissä tietyissä sosiaalityön työpaikoissa. Myös sosiaalityön tutkiminen keskittyy ammatillisten työkäytäntöjen tutkimiseen, kuten asiakasprosessien ja vuorovaikutuksen analysoimiseen. Käytämme tässä artikkelissa lisäksi käsitettä työelämäsidos, mikä merkitsee kiinteää sidosta sosiaalityön oppiaineen ja sosiaalityön käytännön välillä. Työelämälähtöisyyden vahvistamisen ta-

1 Vuonna 2011 olivat käynnissä seuraavat Euroopan sosiaalirahaston rahoittamat hankkeet sosiaalityön oppiaineen työelämälähtöisyyden lisäämiseksi: valtakunnallinen Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyys -hanke (http://www.sosnet.fi/SKT/Tietoa_hankeesta.iw3), Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen Kainuussa ja Itä-Suomessa, Sarana moniammatillinen oppimis- ja kehittämisareena Jyväskylässä sekä Lapin sosiaalityön ja sosiaalialan opetus- ja tutkimuskeskus -hanke.

voitteena näemme työelämäsidoksen, jossa opetus, tutkimus ja asiakastyön käytäntö yhdistyvät.

Tässä artikkelissa pohdimme työelämälähtöisyyttä sosiaalityö-oppiaineen ja käytännön välisenä sidoksena ja jännitteenä. Pohdimme aluksi teorian ja käytännön välistä suhdetta ja jännitteitä. Sen jälkeen analysoimme Tampereen yliopistolaisen sairaalan ja Tampereen yliopiston sosiaalityön koulutuksen välistä yhteistyötä. Lopuksi esitämme tulevaisuuden haasteita työelämäsidoksen toteutumiseksi.

2 Työelämälähtöisyyden jännitteet yliopisto-opetuksessa

Teoria vai käytäntö

Oppiaineen syntysijoilta asti osa sosiaalityön keskusteluja on ollut pohdinta käytännön ja teorian suhteesta sekä opetuksen ja tutkimuksen suhteesta sosiaalihuollon käytäntöihin. Tutkimustieto, sen merkitys, tuottaminen ja soveltaminen ovat sosiaalityön työelämäsidosten ydinaluetta. Ilmiötä ja myös sen jännitteitä kuvaamaan sosiaalityössä käytetään lähinnä käsitettä käytännön ja teorian suhde (esim. Mäntysaari ym. 2009, 7–13). Ydinkysymyksenä aina 1990-luvulle asti nähtiin teorian ja käytännön välinen kuilu. Teoria oli abstraktia ja käytäntö arki ajattelua. Käytäntö, arki ajattelu ymmärrettiin subjektiivisena ja teoria objektiivisena. ”Teoria viittaa tieteellisyyteen, abstrakteihin ja kognitiivisiin prosesseihin sekä arkitiedon ja subjektiivisuuden ylittämiseen. Käytäntö taas ymmärretään arki ajatteluun, työmetodeihin sekä osaamiseen liittyväksi.” (Suhonen & Jakobsson 1991, 41.)

2000-luvulla ymmärrys teoriasta ja sosiaalityön käytännöistä sekä niiden vastakkainasettelut eivät enää kuvaa aikaisempaa teorian ja käytännön suhdetta. Synnöve Karvinen (2009, 145–146) liittyy tämän muutoksen postmoderniin ajatteluun, jossa kyseenalaistetaan objektiivinen tieto ja luonnontieteelliseen idealiin perustuva asiantuntijuus. Tämä on merkinnyt käytäntösuhteen uudelleen ajattelua. Oleellista tässä ajattelussa on se, että teoria rakentuu sosiaalityön käytäntöyhteyksissä.

Yksi jännitteistä on se, että tutkimusnäkökulma on erotettu käytäntönäkökulmasta. Painopisteenä sosiaalityön teoreettisessa kirjallisuudessa on kuitenkin ollut lähinnä käytännön näkökulma. Tavoiteltaessa teorian ja käytäntösuhteen jäsentämistä teoriaorientaatio on jaettu neljään tulokulmaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Ensinnäkin teoriat sosiaalityöstä avaavat teoreettista ymmärrystä sosiaalityön olemuksesta, sen yhteiskunnallisista tavoitteista, tehtävästä ja periaatteista. Toisek-

si teorit sosiaalityössä jäsentävät toimintaa käytännössä sekä toiminnan sisältöjä, prosesseja, reunaehtoja, eettisiä suhteita ja työn merkityksiin liittyviä kysymyksiä. Kolmantena teorit sosiaalityön kohteesta kiinnittyvät kansalaisten elämisen todellisuuteen ja sen sosiaalityölle tuottamiin haasteisiin. Neljäntenä ulottuvuutena käytännön ja teorian suhteen ongelmallisuuden vuoksi jaotteluun on lisätty sosiaalityön tutkimuksen teorioita tuottavana ja niitä hyödyntävänä alueena. (Mäntysaari ym. 2009.)

Jaottelu mahdollistaa käytännöllisistä ja teoreettisista lähtökohdista rakentuvien juonteiden kulkemisen sekä erikseen että rinnakkain (mt.). Asiantuntijatiedon ja tutkimuksen asettuessa suhteisiin käytännön kanssa keskustelua käydään tieteen ja ammatin sekä teorian ja toimintakäytännön suhteista. Tällöin avainkysymyksenä on tiedon ja työn sekä asiantuntijuuden ja ammattikäytännön suhde. (Karvinen 2000.)

Akateeminen vai käytäntösuuntautunut

Suhde ammattikäytäntöön ja työelämälähtöisyys voivat kääntyä myös akateemisen oppiaineen kahleeksi, joskus ammattisuuntautuneisuus voi määrittää suoraan akateemisuuden vastakohtaksi. Sosiaalityön osalta ammatti- ja käytäntösuuntautuneisuus voidaan nähdä akateemisuuden näkökulmasta jopa ongelmana (Forsberg 2009, 47–54). Jännitteet tehtävien, osaamisen ja koulutuksen yhteensovittamisessa ovat osa keskustelua. Yksi keskustelun haara liittyy sosiaalityön oppiaineen paikkaan ja hyväksytyksi tulemiseen akateemisessa kentässä. Toinen keskustelu koskee sosiaalialan koulutusta kokonaisuutena ja siinä yliopiston ja ammattikorkeakoulun jännitteitä, jotka syntyvät siitä, että yliopistollinen koulutus antaa sosiaalityöntekijän pätevyyden. Yliopistoissa painotetaan teoreettista tiedon jäsenystä ja tutkimusta asiantuntijuuden perustana, kun taas ammattikorkeakouluissa painotus on enemmän sosiaalialan työelämälähtöisyydessä ja käytäntöjen kehittämisessä. (Piiroinen 2011.)

Käytännön näkökulmasta haasteina ovat yhtäältä sosiaalialan tehtävärakenteen uudistaminen ja toisaalta pula kelpoisista sosiaalityöntekijöistä (Sosiaalialan ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus 2007; Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005). Käytäntöön tuo vielä oman jännitteensä se, että tehtävien edellyttämä osaaminen ja sosiaalityön tietoperustan kehittäminen ovat kysymyksiä, jotka asettavat sosiaalityöntekijät ristiriitaiseen tilanteeseen. Työ ja menetelmät kehittyvät vain monipuolisen tiedontuotannon ja ammattilaisten itsensä tuottaman tutkimukseen perustuvan tiedon kautta. Sosiaa-

lityöntekijöillä ei kuitenkaan ole käytössään tutkimukseen tarkoitettua rahoitusjärjestelmää, kuten esimerkiksi terveysalalla, mikä mahdollistaisi tutkimuksen teon virkatyönä. Sosiaalityössä onkin korostunut reflektion merkitys, jonka kautta kyky kriittisyyteen ja asioiden käsitteellistämiseen on löydettävissä. (Sipilä 2011, 145; ks. Raunio 2011a, 121, 128.)

Tutkitun tiedon käytäntöön soveltaminen, puhumattakaan tutkimuksellisen tiedon tuottamiseen osallistumisesta, ei ole saanut merkittävästi sijaa sosiaalityön käytännöissä, vaikka tämä ongelma on tiedostettu sosiaalityön opetuksessa ja siihen on pyritty vastaamaan (ks. Kääriäinen; Muukkonen ym; Rostila; Savolainen ym. tässä teoksessa). Kyösti Raunion (2011b) mukaan lisääntynyt kiinnostus ja vaatimukset näyttöön perustuvista käytännöistä kuitenkin tavoittelevat muu-
tosta toiminnan perusteisiin myös sosiaalityössä. Tutkimustietoon nojaava käytäntö nähdään tavoitteena, koska toiminnan katsotaan nykyisellään pohjautuvan pitkälle kokemukseen, intuitioon, perinteeseen, auktoriteettiin ja jopa uskomuksiin. Myös kokemuksellisen ja käytännön tiedon näkyväksi tekeminen on tutkimuksellisesti alan kehittämisen kannalta tärkeä kysymys. (Raunio 2011b, 119; 2011a, 125–129; 2010.)

Teorian ja käytännön kuilu on siis ylittynyt mutta silti olemassa. Akateeminen ja käytäntösuuntautunut ovat niin sosiaalityön koulutuksen kuin ammattikäytännönkin kaksi eri puolta. *Eräänä vastauksena tehtävien, osaamisen ja koulutuksen yhteensovittamisen sekä tietoperustan vahvistamisen jännitteisiin voidaan esittää teoreettisen ja tutkimuksellisen painotuksen lisäämistä sosiaalityön ammattikäytännöissä.* Jäljelle jää kuitenkin kysymys, miten sosiaalityön käytäntöyhteyksissä syntyvää tietoa ja opetusta rakennetaan konkreettisesti ja millaiset jännitteet kenties vaikuttavat tämän suhteen rakentumiseen.

3 Työelämälähtöisyyden toteutuminen sosiaalityö-oppiaineessa

Sosiaalityö oppiaineena edellyttää käytännönopetuksen toteuttamista. Vaikka käytännönopetuksen järjestäminen on säädelty asetuksella (Tuohino 2008, 5), sosiaalityölle ei ole myönnetty erillisrahoitusta sen järjestämiseen. Tässä suhteessa sosiaalityö poikkeaa muista käytännön läheisistä akateemisista oppiaineista, kuten lääkärikoulutuksesta tai luokanopettajakoulutuksesta. Tämän takia ajankohtaiseksi ongelmaksi nousee se, miten työelämälähtöisyyttä voidaan lisätä tai ylipäätensä, miten käytännön opetus voidaan järjestää ilman rahoitusjärjestelmää.

Rahoituksen puuttumisen vuoksi myöskään sosiaalityön käytäntöön kiinnittyvällä tutkimuksella ei ole vakiintuneita rakenteita. Yksittäisten tutkijoiden ja hankkeiden varassa on se, kuinka paljon tutkimus palvelee konkreettisesti työkäytäntöjä. Tosin eri yliopistoissa sosiaalityö-oppiaineen maisteriopinnoissa toteutetaan jo nyt tai on suunnitelmissa jatkossa kokeilla ja toteuttaa erilaisia kehittämistyön jaksoja. Vakiintuneita rakenteita ovat esimerkiksi Helsingin yliopiston sosiaalityö-oppiaineessa käytäntötutkimusjakso ja Tampereen yliopiston Porin yksikössä kehittämisen käytäntö. Näillä jaksoilla opiskelija perehtyy tiettyyn paikalliseen sosiaalityön toimipisteeseen ja tekee tutkimusta työkäytäntöjen kehittämiseksi. (Kääriäinen; Rostila tässä teoksessa.)

Ymmärtääksemme paremmin, millaisessa muodossa työelämälähtöisyys toteutuu sosiaalityö-oppiaineen ja työelämän välillä, tarkastelemme tätä seuraavaksi Tampereen yliopistollisen sairaalan (Tays) sosiaalityössä. Työelämälähtöisyyteen liittyen katsomme, miten akateemisuuden tuoma teoreettinen ja tutkimuksellinen painotus näkyy ammattikäytännöissä.

4 Sosiaalityön opetus ja tutkimus lääketieteellisesti painottuneessa ympäristössä

Kuvaamme, miten sosiaalityö-oppiaineen opetus ja tutkimus tapahtuvat Tampereen yliopistollisessa sairaalassa. Analyysi ja teemoittelu koskevat niitä yhteistyömuotoja, joita Tampereen yliopiston sosiaalityö-oppiaineen ja Taysin sosiaalityön välillä on ollut 2000-luvulla. Yhteistyömuodot on teemoiteltu opetukseen ja tutkimukseen, koska tämä on yleinen tapa tyypitellä sosiaalityön koulutusta. Todettakoon vielä, että sosiaalityön alueella on edelleen varsin selkeä jako yhtäältä opetuksen ja tutkimuksen ja toisaalta käytännön asiakastyössä toimivien ammattilaisten välillä.

Sosiaalityön koulutuksessa Tays on käytännön toimipiste, jonka kanssa tehdään käytäntöön kiinnittyvää opetusta ja tutkimusta. Terveystieteiden osasto on yhteiskuntatieteilijöille toimiva ympäristö perehtyä hallintokunta- ja muut rajat ylittäviin asiakasprosesseihin ja tarkastella sosiaalisten kysymysten sidosta terveyteen. Sosiaalityön työelämän toimipisteet, Tays mukaan lukien, ovat keskenään erilaisia työympäristöiltään verrattuna esimerkiksi lääketieteen koulutukseen. Terveystieteiden osastolla lääketiede toimii omalla arenallaan, mutta sosiaalityö toimii lääketieteellisesti painottuneessa ympäristössä. Esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden määrä Taysin työntekijöistä on vajaa yksi prosentti.

Yliopistosairaalan rooliin kuuluva hoito- ja lääketieteellinen opetusvelvollisuus ovat luoneet lähtökohdat työelämälähtöiselle opetukselle myös sairaalan sosiaalityössä. Opiskelijat kuuluvat yliopistosairaalan arkeen ja usein myös asiakkaat ovat tottuneita siihen, että työntekijöiden rinnalla toimii eri alojen opiskelijoita. Sosiaalityön opetuksen asemaa haluttiin entisestään vahvistaa vuonna 1998 alkaen voimassa olleella yhteistyösopimuksella Tampereen yliopiston² kanssa sosiaalityön opetuksen, tutkimuksen ja kehittämistyön osalta. Yhteistyötä tehtiin myös aikaisemmin tarjoamalla Taysissa harjoittelupaikkoja sosiaalityön opiskelijoille. Viimeisen vuosikymmenen aikana yhteistyön muodot ovat lisääntyneet ja ohjauksessa olevien opiskelijoiden määrä on kasvanut.

Opetussairaala on keskeinen opetuksen ja tutkimuksen areena lääketieteen ja hoitotyön alueilla. Erityisesti lääketieteessä rakenteet mahdollistavat sen, että tutkimus, opetus ja potilaiden hoito kulkevat limittäin niin, että konkreettisesti potilaan hoitoa toteuttava voi toimia myös yliopiston tehtävissä, olla mukana tutkimuksessa ja toimia opiskelijoiden opettajana. Tämä mahdollistaa sen, että kosketuspinta tutkimuksen, opetuksen ja potilaiden hoidon välillä on selkeästi nähtävillä. Potilasta hoitava ja samalla tutkimustyötä tekevä lääkäri voi nostaa hoidossa esiin tulevia kysymyksiä tutkimushankkeen tai oman tutkimuksen kohteeksi. Myös tutkimuslokset ovat usein suoraan potilaan hoitoon palautettavia, ja ne voivat vahvistaa tai muuttaa potilaan hoidon linjauksia.

Tutkimuksellisuus liittyy hoitokäytännöiltä vaadittavaan tieteelliseen näyttöön. Terveystieteiden alueella tieteellisyyden vaatimus on alkanut saada sijaa myös sosiaalityötä ja sosiaalipalveluja koskevassa keskustelussa. Laaja näkemys näyttöön perustuvasta käytännöstä ei tarkoita vain toimenpiteiden pohjaamista täsmälliseen tieteelliseen tietoon, vaan sen rinnalla tarvitaan työntekijän ammatillista asiantuntemusta ja eettistä harkintaa. Vaikka näyttöön perustuvan käytännön vaatimusta voidaan tarkastella kriittisesti, emme kuitenkaan voi ohittaa kysymystä siitä, nojaavatko sosiaalityön käytännöt lainkaan tutkittuun tietoon ja millaiseen tutkittuun tietoon ne nojaavat (ks. Raunio 2011b; 2011a; ks. myös Pohjola & Kemppainen & Värynen 2012).

5 Työelämälähtöisen opetuksen toteuttaminen

Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyyttä toteutetaan erityisesti silloin, kun kokenut sosiaalityöntekijä toimii opiskelijan ammatillisen asiakastyön käytännön

² Sopimus tehtiin 1998 silloisen Sosiaalipolitiikan laitoksen kanssa, nykyisin kyseessä on Yhteiskunta- ja kulttuuri-tieteiden yksikköön sijoittuva sosiaalityön tutkinto-ohjelma.

opettajana. Sosiaalityöntekijöitä Taysissa on 48, ja heistä lähes puolet on toiminut tai toimii opiskelijoiden ohjaajina. Vuonna 2011 Tays tarjosi aineopintojen ja syventävän vaiheen opiskelijoille yhteensä kahdeksan harjoittelupaikkaa, joissa jaksojen kesto vaihtelee kahdesta kolmeen kuukauteen. Jakson aikana tavoitteena on, että opiskelija tekee asiakastyötä perehtymisjakson jälkeen mahdollisimman itsenäisesti mutta käytännön opettajana toimivan sosiaalityöntekijän tukemana ja ohjauksessa. Opiskelijoiden asiakastyön valmiudet vaihtelevat, minkä vuoksi opiskelijan itsenäisen työskentelyn osuus voi olla eri vaiheissa käytännön opetusta tai harjoittelua, yleensä kuitenkin jakson loppupuolella.

Työnantajan näkökulmasta harjoittelu on hyvä keino perehdyttää tulevia työntekijöitä. Opiskelijan työpanosta voidaan hyödyntää jo harjoittelun aikana, etenkin sen loppujaksolla, kun opiskelijan taidot karttuvat. Sinänsä opiskelijan ohjaukselle ja käytännön opetukselle ei ole varattu erillistä aikaresurssia, vaan se tapahtuu normaalin sosiaalityöntekijän tehtävän ohella. Tämä tarkoittaa usein sitä, että etenkin harjoittelujakson alkuvaiheessa ohjaajan työpäivät venyvät pitkiksi, koska opiskelijan huomioiminen ja hyvän ohjaussuhteen luominen vaativat runsaasti aikaa. Käytännön opettajana ja ohjaajana toimiminen on kuitenkin palkitsevaa ja omaa asiakastyötä rikastuttavaa (Onnismaa 2007; Krok 2011). Taysissa monet sosiaalityön opiskelijoiden käytännön opettajista ovat käyneet mentoroinnin tai opiskelijan ohjaukseen valmentavan koulutuksen.

Rahoituksen osalta yliopisto osallistuu kustannuksiin työpaikan näkökulmasta kahdella tavalla: maksamalla ohjaajille työnohjauspalkkioita ja osallistumalla opiskelijan palkkakustannuksiin. Aineopintojen ohjauksesta yliopisto maksaa ohjaajana toimivalle sosiaalityöntekijälle työnohjauspalkkion. Syventävän vaiheen opintoihin liittyvästä kolmen kuukauden työharjoittelusta opiskelijalle maksettavasta palkasta yliopisto maksaa työnantajalle korvausta harjoittelujakson jälkeen³.

Sosiaalityöntekijät toimivat myös yliopistolla opettajina, jolloin käytännöstä syntyvä tieto siirtyy harjoittelun lisäksi myös muuta kautta yliopiston sosiaalityön opetukseen. Vuodesta 2006 alkaen on vuosittain toteutettu sosiaalityön aineopintoihin kuuluva terveydenhuollon sosiaalityön luentosarja. Luennoitsijat ovat Taysissa työskenteleviä sosiaalityöntekijöitä. Opiskelijoilta saatu palaute tukee sitä,

3 Vuonna 2011 työnohjauspalkkio maksettiin yhteensä 18 tunnilta yhtä harjoittelijaa kohden. Opiskelijalle maksettiin syventävän vaiheen opintoihin liittyvästä kolmen kuukauden työharjoittelusta kunnallisen työ- ja virkaehtosopimuksen mukainen minimipalkka, joka oli noin 1500 euroa kuukaudessa, minkä lisäksi työnantajalle tuli noin 30 % muita sivukuluja. Yliopisto maksoi työnantajalle opiskelijan palkkauksen korvauksena kahdelta kuukaudelta yhteensä 2200 euroa harjoittelujakson jälkeen.

että luentosarja on hyvä paikka peilata käytännöstä tulevaa ammatillista tietoa ja yliopiston teoreettista tietoa. Useimmat sosiaalityöntekijöistä ovat kokeneita kouluttajia muista yhteyksistä, koska yliopistosairaalan rooliin kuuluu koulutus eri muodoissaan. Kokemattomammille sosiaalityöntekijöille luentosarja antaa tilaisuuden saada opetuskokemusta. Luentosarjan lisäksi sosiaalityöntekijät osallistuvat yliopistolla järjestettäviin taitoseminaareihin, joissa harjoitellaan oikeita asiakastilanteita. Sosiaalityöntekijät esittävät asiakasta ja opiskelijat harjoittelevat sosiaalityöntekijänä olemista. Tilanteet videoidaan ja niitä käsitellään yhdessä oppien.

Pienimuotoisesti on toteutettu myös moniammatillista opetusta kuntoutuksen alueella, johon lääketieteen, psykologian ja sosiaalityön opiskelijat osallistuvat yhdessä. Kenttäopetuksen aikana Tays tarjoaa mahdollisuuden olla seuraamassa monitoimijaisia verkostopalavereita, joissa asiakas on mukana. Tämän lisäksi opiskelijat voivat tutustua eri ammattiryhmien työskentelyyn ja asiakkuuden prosesseihin. Sosiaalityöllä on erityisesti yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän tuntemus ja verkostotyön osaaminen tuotavanaan moniammatilliseen työskentelyyn.

Käytännön ammatillisen tiedon ja yliopiston teoreettisen tiedon kohtaamispaikoiksi muodostuvat myös erilaiset kenttäkäynnit, joita tehdään yliopistollisen sairaalan sosiaalityöhön sekä opiskelijoiden lyhyet tutustumisjaksot. Vuorovaikutuksen paikoiksi rakentuvat lisäksi kansainvälisten opiskelijaryhmien ja opettajien vierailut ja yhteiset seminaarit.

6 Tutkimuksen ja käytännön yhteys

Paitsi suoraan opetuksen kautta, myös opinnäytetöiden avulla käytännössä syntyvää tietoa tuodaan sosiaalityön opetukseen. Opinnäytetyön tutkimusaiheet voivat liittyä käytännön opetuksen jaksoihin niin, että opiskelija itse esittää tai hänelle tarjotaan käytännöstä käsin aihetta tutkittavaksi. Tutkimussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden takaa opiskelijan, Taysin sosiaalityön yhteyshenkilön ja yliopiston ohjaavan opettajan yhteistyö. Vuonna 2011 oli meneillään kolme pro gradua ja kaksi ammatillista lisensiaatin työtä. Opinnäytteet liittyvät käytäntöjen kuvaamiseen ja tutkimiseen, ja aihealueina ovat esimerkiksi nuorten hoito ja palveluiden rajapinnat, asiakkaan oikeudet, kehitysvammahuollon palvelurakenteen muutokset ja asiakkaan osallisuus kuntoutuksessa. Vuonna 2009–2010 valmistuneissa opinnäytteissä tutkittiin muun muassa moniammatillista yhteistyötä ja akuuttitilanteissa tehtävää sosiaalityötä. Näissä pro graduissa tutkimusaiheen ja aineiston-

keruun suunnitelma tehtiin yhteistyössä käytännössä toimivien sosiaalityöntekijöiden kanssa. Opinnäytetyöt ovatkin hyödyttäneet käytäntöä ja myös opetusta ennen muuta kuvaamalla, käsitteellistämällä sekä jäsentämällä (ks. Mäntysaari ym. 2009, 8–9) sosiaalityötä ja sen prosesseja.

Kokemuksia on myös kehittämishankkeista, joissa käytännön ja opetuksen sekä tutkimuksen näkökulmia on voitu yhdistää. Näistä mainittakoon vuoden 2009 aikana toteutetut työkyvynarvioon (Palomäki ym. 2009) sekä nuorisopsykiatrian, lastensuojelun ja koulukuraattorityön rajapintaan (Metteri & Hotari 2010) liittyvät hankkeet. Työkyvynarviota kehittävä projekti tuotti terveydenhuollon rajapintojen työnjaon ja yhteistyön parantamisen sekä työprosessien mallintamisen lisäksi työelämälähtöistä taustatietoa hanketta seuranneelle sosiaalityön ammatilliselle lisen-siaatintyölle. Nuorten palveluihin kohdentuvassa hankkeessa paitsi kuvattiin, tutkittiin ja selkiytettiin sairaalan sosiaalityön, lastensuojelun ja koulukuraattorityön työnjakoa, myös kerättiin aineistoa sosiaalityön opiskelijoiden opinnäytteisiin niin kandidaatin-, pro gradu- kuin väitöskirjatyönkin osalta.

Hankkeiden tutkijat tekivät myös kehittämisehdotuksia palveluiden rajapin-toihin liittyvien ongelmakohtien parantamiseksi. Kehittämisehdotusten kokeilu ja soveltaminen moniammatilliseen työskentelyyn on erityisen haastavaa silloin, kun ehdotukset eivät koske vain sosiaalityöntekijöitä, vaan myös muita ammattiryh-miä. Sosiaalityön näkökulmasta rakentuvaa tutkimuksellista tietoa on varsin vähän moniammatillisen kehittämistyön tukena, ja siksi hankkeet ovat olleet merkittäviä avatessaan entistä aktiivisempaa roolia sosiaalityölle lääke- ja hoitotieteen rinnalle palveluiden ja hoidon parantamiseksi.

7 Yhteenveto ja tulevaisuuden suuntia

Olemme tarkastelleet sosiaalityön jännitteitä ja työelämälähtöisyyttä työelämän näkökulmasta. Jännitteinä ja kehittämisen paikkoina näemme erityisesti monia-mmatillisuuden ja näyttöön perustuvan käytännön. Jännitteet ja kehittämisspaikat ovat myös niitä kohtia, jotka mahdollistavat työelämäsidoksen syntymisen. Työelä-mäsidoksessa tutkimuksen, opetuksen ja asiakastyön tiivis yhteistyö on keskeistä.

Työelämäsidoksen toteutumisesta voidaan esittää yhteenvetona, että terveys-sosiaalityössä syntyvä käytännön tieto siirtyy yliopisto-opetukseen. Käytännön opetuksen toteuttaminen eri muodoissaan toimii siltana ammattikäytännön, opetuksen ja myös tutkimuksen välillä mahdollistaen teorian ja käytännön vä-lisen vuorovaikutuksen. Sosiaalityön käytäntöön liittyvä tutkimus tuo uutta

käytäntötietoa yliopiston opetukseen. Taysin sosiaalityöntekijöiden ja hallinnon näkökulmasta voidaan sanoa myös, että koulutuksen työelämälähtöisyys hyödyttää käytäntöä. Työelämäsidos tuo hyödyn valmistuvien sosiaalityöntekijöiden terveysosiaalityön osaamisesta, tutkimuspainotteisuuden virityksestä sekä käytännössä olevien sosiaalityöntekijöiden opetus-, tutkimus- ja kehittämistyön valmiuksien uusintamisesta ja vahvistamisesta heidän osallistuessaan yliopistoyhteistyöhön ja opiskelijoiden ohjaukseen. Työelämälähtöisyyttä voidaan siis kehittää työelämäsidosta vahvistamalla. Lopuksi tuomme esiin ideoita ja näkemyksiä työelämälähtöisyyden kehittämisen haasteista terveydenhuollossa, jotka mahdollistavat työelämäsidos syntymisen.

Moniammatillisuus

Sosiaalityön tulevaisuuden suuntana näemme moniammatillisuuden edelleen kehittämisen. Moniammatillisuutta on jo hyödynnetty Turun yliopiston sosiaalityön käytännön opetuksessa siten, että asiakastyön harjoittelu suoritetaan moniammatillisessa klinikkaopetuksessa (Kaittila ym. sekä Laasi & Koivisto tässä teoksessa). Erityisesti terveydenhuolto antaa hyvän kentän opettaa, tutkia ja kehittää sosiaalityön moniammatillisuuden toimintoja. Terveydenhuollossa eri alojen opiskelijat voivat perehtyä hallintokunta- ja muut rajat ylittäviin asiakasprosesseihin ja tarkastella sosiaalisten kysymysten vahvaa sidosta terveyteen. Tulevien vuosien näkynä voisikin olla moniammatillisia kehittämissyömiä, joissa eri alojen asiantuntijat, opettajat ja opiskelijat yhdistävät käytännön asiakastyötä, opetusta ja tutkimusta. Kysymyksen- asetelut voisivat olla ilmiöperusteisia, jolloin opiskellaan ja kehitetään esimerkiksi psykiatrisen sairaanhoidon alueella lasten huomioimista vanhempien hoidossa tai nuoren kuntoutussuunnitelman asiakaslähtöisyyttä.

Hoitoprosessit nähdään yhä enemmän moniammatillisina ja monialaisina, ja siksi myös sosiaalityölle esitetään kysymyksiä toiminnan perusteista ja vaikuttavuudesta. Tieteellisen argumentoinnin perusteet ja taidot siis korostuvat. Näyttöön perustuva käytäntö suppeasti nähtynä on sosiaalityön tutkimuksen osalta haasteellinen, koska silloin tutkimukselta odotetaan interventioiden vaikutusten kokeellista todentamista. Vaikutusten mittaamiseen perustuvan tutkimuksen keskeinen päämäärä on käytäntöjen ohjaaminen ja ohjeistaminen. Miten sosiaalityön alueella voidaan soveltaa kokeellisia menetelmiä käytännössä kohdattaviin haasteisiin? Vaikuttavuuden osoittamiseen onkin sosiaalityössä kehitettävä muita keinoja. Erityisen kiinnostavaa ja haasteellista terveysosiaalityössä on lääketieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen erilaisten tiedekäsitysten yhteensovittaminen.

Laaja näkemys näyttöön perustuvasta käytännöstä antaa kuitenkin tilaa tieteellisen ja parhaan saatavilla olevan tiedon ymmärtämiseksi moniulotteisesti, jolloin eri viitekehyksistä tuotettu tieto täydentää toistaan. Tällöin myös tutkijoiden ja käytännön työntekijöiden kumppanuus korostuu. (Raunio 2011b, 132–133; 2009; 177.) Toteutuessaan näyttöön perustuvat käytännöt ja myös sosiaalityön tutkimukselliset kannanotot moniammatillisiin käytäntöihin tarkoittaisivat sitä, että ne sitoisivat eri tieteenalojen toimijat, tutkijat, opettajat, käytännön työntekijät ja mahdollisesti myös asiakkaat lähemmäksi toisiaan.

Tutkimus, opetus ja asiakastyö

Toisena tulevaisuuden visiona näemme tutkimuksen, opetuksen ja asiakastyön yhdistämisen. Sosiaalityö-oppiaineelta odotetaan yhä vahvempaa ammatti- ja käytäntösuuntautuneisuutta ja sosiaalityön käytännön ammattilaisilta vastaavasti teoria-orientoitumista. Huolimatta hyvästä kehityksestä, sosiaalityön alueella on edelleen varsin selkeä jako yhtäältä opetukseen ja tutkimukseen ja toisaalta käytännön asiakastyössä toimivien ammattilaisten välillä. Siten myös keskustelut usein liikkuvat eri reittejä, koska yhteistä kosketuspintaa on vähän. Sosiaalityön koulutuksessa esimerkkinämme ollut Tays on käytännön toimipiste, jonka kanssa kyllä tehdään käytäntöön kiinnittyvää opetusta ja tutkimusta, mutta toimijat edustavat selkeästi joko käytäntöä tai tutkimusta ja opetusta.

Työelämäsidos syntyy luomalla sosiaalityöhön rakenteita, joissa on suora kosketuspinta tutkimuksen, opetuksen ja asiakastyön välillä. Tulevaisuuden sosiaalityön asiantuntija on 30 % tutkiva, 30 % opettava ja 30 % asiakastyötä tekevä osaaja. Kehittäjä-sosiaalityöntekijöiden, tutkija-sosiaalityöntekijöiden ja käytännön työssä toimivien sosiaalityöntekijöiden mahdollisuus osittaisiin opetusvakansseihin ovat mahdollisuuksia, joita haluamme nostaa esille huolimatta tällä hetkellä vallitsevista paineista yliopisto-opetuksen resurssien vähentämiseen tai vastaavasti julkisen terveydenhuollon henkilöstöresurssien riittämättömyydestä. Vastaavasti sosiaalityön opettajien ja tutkijoiden pääsy ja osallistuminen käytännön tehtäviin mahdollistaisi työelämäsidoskseen syntymisen.

Sosiaalialalla ja sosiaalityössä on jo pitkään ollut tiedossa epäkohta, että sosiaalityön käytäntöjen tutkiminen ja opetus kaipaavat vielä erityistä kehittämistä (ks. Kääriäinen; Muukkonen ym.; Rostila; Savolainen ym. tässä teoksessa). Erityisesti sosiaalihuollon kehittämistoimintaan ja sosiaalityön ammattikäytäntöjen kehittämiseen liittyy tutkimusta tarvitaan entistä enemmän. Haasteita tuo erityisesti se, että sosiaalityössä työelämän toimipisteet ovat monimuotoisempia ja erikois-

tuneita työympäristöiltään verrattuna esimerkiksi lääketieteen koulutukseen tai luokanopettajien koulutukseen. Sosiaalityön toimipiste, jonka kanssa yliopisto tekee käytäntökiinnittävää opetusta ja tutkimusta, voi vaihdella paljonkin. Kuitenkin työelämäsidoksen syntymisen näkökulmasta käytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen yhteistyössä on keskeinen haaste.

Kirjallisuus

- Forsberg, Hannele (2009) Tabuista tiedeyhteisöissä – kulttuuriset mielikuvat oppiaineen kahleena? Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Tabujen kahleet. Tampere: Vastapaino, 45–67.
- Hotari, Kaisa-Elina & Metteri, Anna (2010) Sosiaalityöntekijöiden ja organisaatioiden välinen yhteistyö ja työnjako nuorten palveluissa. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisusarja 4/2010.
- Karvinen, Synnöve (2000) Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus. Jyväskylä: SoPhi 48, 9–13.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009) Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 131–160.
- Krok, Suvi (2011) Kuvaus kahden sosiaalityön opiskelijan käytännön opetuksen asiakastyön jaksosta Tampereen yliopistollisessa sairaalassa. <http://www.sosnet.fi/SKT/Materiaalit/Opiskelijan/Ohjaus.iw3>.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>.
- Metteri, Anna & Hotari, Kaisa-Elina (2010) Sosiaalityöntekijöiden ja organisaatioiden välinen yhteistyö ja työnjako nuorten palveluissa. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisusarja 4/2010. Tampere: Pirkanmaan sairaanhoitopiiri.
- Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (2009) Johdanto. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–14.
- Onnismaa, Jussi (2007) Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Palomäki, Susanna & Vanhala, Anni & Apponen, Eevi & Havukainen, Pirjo (2009) Työkyvyn arvion ja kuntoutustarveselvityksen koordinaatio. Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, Tampereen yliopistollinen sairaala, Neuroalojen ja kuntoutuksen vastuualue. Julkaisematon raportti.
- Piironen, Hannu (2011) Sosiaalityö korkeakoulumaailmassa. Janus 19 (3), 275–278.
- Pohjola, Anneli & Kemppainen, Tarja & Väyrynen, Sanna (toim.) (2012) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Raunio, Kyösti (2009) Positivismi – havaintoon perustuva teoria. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–181.
- Raunio, Kyösti (2010) Onko näyttöön perustuvalla käytännöllä tulevaisuutta sosiaalipalveluissa? Janus 18 (4), 387–395.
- Raunio, Kyösti (2011a) Olenainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Raunio, Kyösti (2011b) Sosiaalityön etiikka näyttöön perustuvan käytännön haasteena. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) Sosiaalityön arvot ja etiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–138.

Sipilä, Anita (2011) Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet. Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 28. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

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

Suhonen, Heikki & Jakobsson, Gunborg (1991) Teorian ja käytännön yhteensovittamisen ongelmista sosiaalityössä. Teoksessa Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Saarnio, Pekka & Suhonen, Heikki (toim.) *Suomalainen sosiaalityö. Sosiaalipoliittikka 1990:2*. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys, 41–50.

Tuohino, Noora (2008) Käytännönopetus sosiaalityön koulutuksessa. Valtakunnallinen selvitys sosiaalityön käytännönopetuksesta keväällä 2007. Rovaniemi: Sosnet. <http://www.sosnet.fi/Julkaisut.iw3>.

Sosiaalityön käytännön opetus – odotuksia, kokemuksia ja orastavaa osaamista

1 Johdanto

Sosiaalityön koulutusta on usein kritisoitu teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta (mm. Filppa & Mustakangas 1989). Opintojen teoreettinen anti ei aina ”istu” sosiaalityön käytännön opintojen aikana koettuun ammatilliseen ympäristöön. Koulutuksessa on pyritty aktiivisesti muokkaamaan opetussuunnitelmia ja niiden sisältöjä välimatkan kaventamiseksi, mutta edelleen tämä ”ikuisuuskyseisyys” vaatii huomiota.

Meillä on ollut mahdollisuus saada kokemusta monipuolisista sosiaalityön tehtävistä. Olemme olleet mukana koulutuksen suunnittelussa, opetuksessa, tutkimuksessa ja kehittämisessä. Käytännön asiastyötä olemme tehneet erilaisten sosiaalisten kysymysten ja asiakasryhmien parissa. Osaamistamme olemme päässeet hyödyntämään myös sosiaalityön kehittäjinä Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksessa (Poske). Kehittämistyössä olemme törmänneet käytännön sosiaalityöntekijöiden näkemyksiin, että yliopisto elää edelleen ”norsunluutonissaan” ilman käsitystä sosiaalityön käytännön realiteeteista.

Ehkäpä juuri tämän mielenkiintoisen käytäntö-teoria -dilemman vuoksi olemme hakeutuneet Lapin yliopiston koordinoimaan Lapin sosiaalityön ja sosiaalialan opetus- ja tutkimuskeskus -hankkeeseen. Vuosille 2011–2013 ajoittuva hanke on Euroopan sosiaalirahaston rahoittama ja sen toteutuksesta vastaa Lapin yliopisto ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu yhteistyössä Posken Lapin toimintayksikön, Lapin kuntien sekä järjestöjen ja yksityisten palvelun tuottajien kanssa. Kokeilutoiminnan tavoite on saada sosiaalityön koulutus, tutkimus, käytäntö ja kehittämistoiminta aidosti kaikkia osapuolia palvelevaksi kokonaisuudeksi. Toimijoiden tavoitteina on käytäntöyhteyden tiivistäminen, erityisesti käytännönopetuksen kehittäminen ja käytäntöä pal-

veleva tiedon tuottaminen. Jotta nämä olisivat mahdollisia ja jatkuvia myös hankkeen jälkeen, hankkeessa luodaan pitkien etäisyyksien Lappiin verkosto-
mainen yhteistyömalli.

Käytännön työstä lähtevä tutkimus- ja kehittämistoiminta tarkoittaa vastaveroista suhdetta, jolloin sekä käytännön työ että tutkimus ja opetus voivat kehittyä (vrt. Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 69–70). Opetus- ja tutkimuskeskus -hankkeen sisällä sosiaalityön opetusta ryhdyttiin kehittämään työelämäyhteyttä vahvistaen sekä käytännön ja teorian vuoropuhelua etsien Savotta-pilotissa. Siihen rekrytoitiin syksyllä 2011 yhdeksän sosiaalityön opiskelijaa, joiden opintoja kytkettiin tiiviimmin käytäntöön Posken koordinoiman, valtakunnallisen Kaste-ohjelman rahoittaman, PaKaste II -hankkeen kautta. Enontekiö, Inari, Kemi ja Rovaniemi toimivat hankkeessa sosiaalityön kehittäjäkuntina.

2 Artikkelin tavoite ja aineistot

Aluksi esittelemme lyhyesti Lapin yliopiston sosiaalityön koulutuksen opetus-suunnitelmaan kirjatut tavoitteet ensimmäiselle käytännön opetusjaksolle. Tavoitteenamme on selvittää, mitä sosiaalityön kentällä työskentelevät ammattilaiset ja alalle opiskelevat ajattelevat sosiaalityön käytännön opetuksesta sekä millaisia ehdotuksia heillä olisi sen kehittämiseksi. Läpi artikkelin kuljetamme Savotta-pilotin aikana keräämiämme omia ja osallisten kokemuksia. Lopussa palaamme käytännön opetuksen tavoitteisiin kysymällä, mitä sosiaalityöntekijän työssä tarvittavia tietoja ja taitoja Savotta-opiskelijat ensimmäisen käytännön opetuksen aikana kokivat oppineensa.

Käytännön opintojen odotuksia, kehittämistarpeita ja -ideoita tarkastelemme opetus- ja tutkimuskeskus -hankkeen käynnistysvaiheessa hankitun kysely- ja haastatteluaineiston pohjalta (Rossi 2012). Kyselyt toteutettiin kuntien 44 johtavalle sosiaalityöntekijälle ja sosiaalialan johdolle sekä 380 sosiaalialan ammattilaiselle, jotka olivat osallistuneet käytännönopetukseen joko opettajina, ohjaajina tai muutoin työn kautta. Lapin kuntarakenteeseen suhteutettuna sosiaalialan johtajien näkemyksiä saatiin kartoitettua varsin kattavasti (vastausprosentti 61), mutta käytännön ohjaajien vastausprosentti jäi alle neljännekseen (24 %). Kyselyaineistoja on analysoitu suorien jakaumien sekä vastauskeskiarvojen avulla.

Myös opiskelijoiden näkökulmat tulivat huomioituiksi hankkeen aloitusvaiheessa. Lapin yliopiston sosiaalityön opiskelijoille toteutettiin syventävien opinto-

jen käytännönopintojakson yhteydessä ryhmähaastatteluja, joissa selvitettiin nykykäytäntöjen hyviä ja huonoja puolia sekä kehittämiskohtia. Näiden haastattelujen kautta tavoitettiin 36 sosiaalityön opiskelijaa.

Kokemuksia käytännön opinnoista ja osaamisen kehittymistä tarkastellaan hankkeen aikana Savotta-opiskelijoilta kerätyn aineiston valossa. He ovat olleet empiirisen pääaineiston tuottajia, koulutuksen kehittäjäkumppaneita ja artikkelimme kommentoijia¹. Kevään 2012 aikana Savotta-opiskelijat ovat osallistuneet ryhmähaastatteluihin ja käytännön opetusjakson tavoite- ja arviointikeskusteluihin sekä kirjoittaneet oppimispäiväkirjoja ja antaneet opetus-tapahtumapalautteita. Myös käytännön opettajat ovat osallistuneet Savotta-pilotin arviointiin yhdessä opiskelijoidensa kanssa. Puhuttu aineisto on kirjattu keskustelun lomassa.

3 Käytännönopetus sosiaalityön koulutuksessa

Käytännönopetus on keskeinen tekijä sosiaalityön ammatillisen osaamisen tuottamisessa. Lapin yliopistossa (opinto-opas 2011–2013) perusopintoihin sisältyy tutustumista käytännön toimintaan ja johonkin sosiaaliseen ilmiöön ihmisten arjen näkökulmasta. Varsinainen käytännönopetus toteutuu kahdessa osassa: viiden viikon kokonaisuus aineopinnoissa ja 10 viikkoa kestävä kokonaisuus syventävissä opinnoissa. Artikkelissa keskitymme ensimmäiseen käytännön opetusjaksoon, johon sisältyvät luennot, neljän viikon jakso käytännön paikassa, viikon ryhmätyöskentely yliopistolla ja kirjallisuusseminaari II. Koko opintojakson (16 op) tavoitteena on ammatillisten perusvalmiuksien oppiminen, jolloin opiskelija osaa

- tunnistaa sosiaalityön professionaalisen kokonaisuuden: historian, teoriataustan, etiikan ja työmuodot,
- hahmottaa sosiaalityön ongelmaratkaisuprosessin vaiheita ja sisältöjä sekä tavoitteellisen työskentelyn merkityksen
- jäsentää sosiaalityön asemaa ja tapaa tehdä yhteistyötä palveluverkostoissa
- analysoida sosiaalityön asiakkuuksia ja asiakastilanteita, niiden erityispiirteitä sekä niihin johtaneita yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia tekijöitä

¹ Suurkiitos rohkeille ja kriittisille Savotta-opiskelijoille Annalle, Anulle, Helille, Laurille, Mattukselle, Mikolle, Mirjamille, Mirkalle ja Nellille.

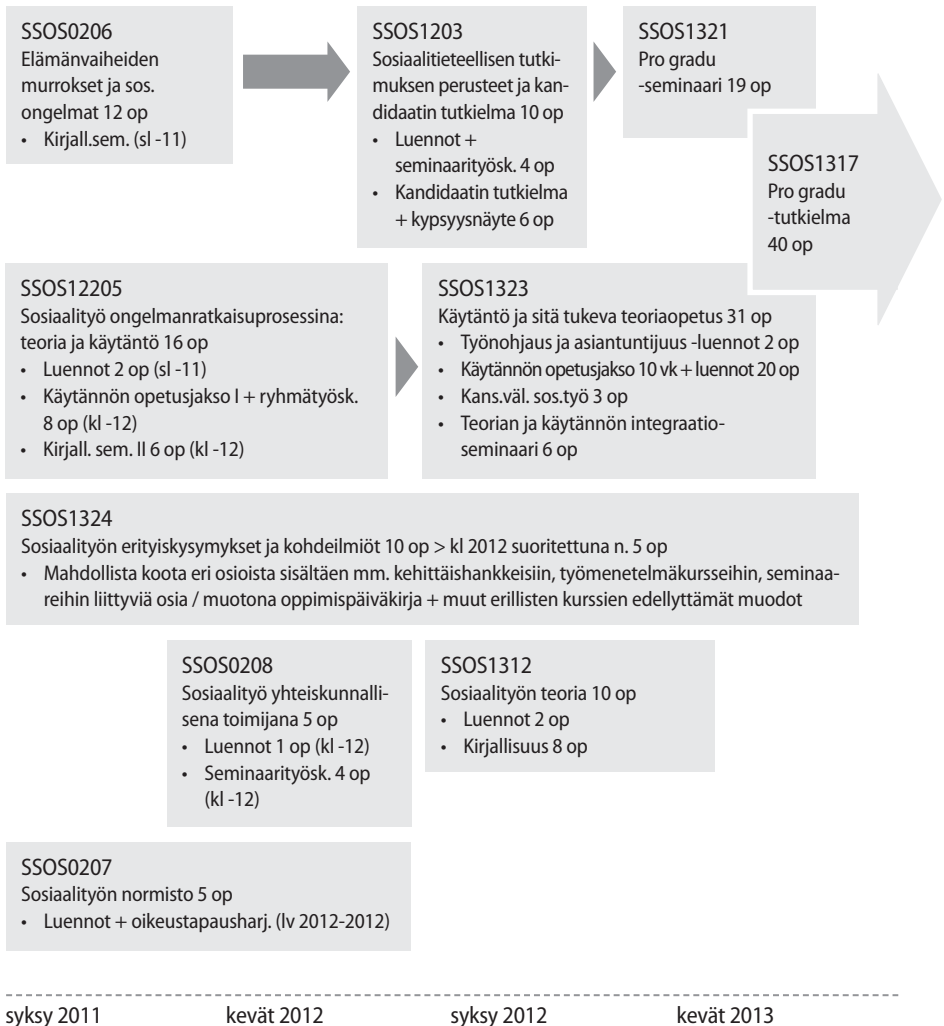
- jäsentää monikulttuurisuutta sosiaalityössä sekä analysoida etniseltä taustaltaan erilaisten asiakkaiden elämäntilanteita
- hahmottaa sosiaalityön haastattelun, kommunikoinnin, dokumentoinnin ja muun tiedontuotannon perustaidot
- arvioida kriittisesti sosiaalityön käytäntöä ja sen eettisyyttä sekä tunnistaa sosiaalityön haasteellisuuden ja toiminnan kehittämisen mahdollisuudet
- paikantaa oman sosiaalipalveluyksikön toimintaa, tärkeimmät yhteistyösuhteet sekä vaikuttamiskeinot
- tunnistaa omia oppimistarpeita, suunnitella opintoja yksityiskohtaisemmin ja analysoida sosiaalityön tiedollista ja taidollista ymmärrystä (Lapin yliopiston opinto-opas 2011–2013, 229.)

Sosiaalityön opiskelijat totesivat haastatteluissa käytännönopetuksen yhdistämisen sosiaalityön teoriaan olevan antoisaa ja keskeistä. Opiskelijat toivoivat käytäntöyhteyden lisäämistä nykyistä useampiin opintokokonaisuuksiin (ks. Närhi 2011).

Jo vuonna 2004 sosiaalityön yliopistoyksiköiden arvio on ollut, että tulevaisuudessa sosiaalityöntekijöiden ydinosaamisessa korostuu ennen kaikkea tutkiva ja kehittävä työote (Kemppainen ym. 2006, 280). Tavoite on ollut sisäänrakennettuna myös Lapin yliopiston opetussuunnitelman syventävissä opinnoissa, mutta Savotta-pilotti mahdollisti kehittämisorientaation sisällyttämiskokeilun jo aineopintoihin, toisen opintovuoden syksyllä.

Savotta-pilotin keskeisenä punaisena lankana toimii teorian ja käytännön välisen vuoropuhelun konkretisoiminen opiskeluprosessissa. Tämä järjestyi Savotta-pilotin tiiviissä yhteistyörakenteessa Posken koordinoimien hankkeiden kanssa. Pyrkimys seminaari-, selvitys- ja tutkimusaiheiden käytäntölähtöisyyteen ja aitoon vuoropuheluun ohjaa Savotta-opiskelijoiden opintopolun (ks. kuvio 1) rakentumista.

SAVOTTA-PILOTTI (2 vuotta) syksy 2011 – kevät 2013



Kuvio 1. Savotta-pilotin opintopolku 2011–2013.

Käytännön ja työelämän yhteyttä on suunnattu ”molemmat saa” -periaatteelle. Ensimmäisen kirjallisuusseminaarin aiheet pohjautuivat keskusteluihin hanketoimijoiden kanssa ja valmiit seminaarityöt laitettiin esille hankkeiden nettisivuille. Osa opiskelijoista esitteli työtään hankkeiden tukitiimien kokouksissa. Opiskelijoiden

ensimmäinen käytännön opintojakso toteutui tiiviissä hankeyhteydessä: he muun muassa tekivät sosiaalityön käytäntöön tutustumisen ohella hanketarpeista lähteviä selvitys- ja tiedonhankintatehtäviä sekä osallistuivat yhteisiin PaKaste II -hankkokonaisuuden työ- ja tukitiimikokouksiin. Kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmat liitetään työelämästä (hankkeesta) virinneisiin teemoihin.

Kehittämislottuvuuden kytkeminen jo ensimmäiseen käytännön jaksoon herätti joitakin kriittisiä arvioita sen mielekkyydestä.

Opiskelija on joutunut kovaan paikkaan, kun kysymyksessä hanke- ja perustyon puolikkuudet ja vieläpä hankkeen käynnistysvaihe. Olen miettinyt kovasti, oliko oikea ratkaisu mm., koska projektityön ennakointi on vaikeaa ja opiskelija on joutunut seuraamaan tätä. Onko jakso liian lyhyt jaettavaksi perustyon ja kehittämishankkeen kesken, jääkö asiakastyön oppiminen liian vajavaiseksi? (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Kehittäminen hidasta. Hyvä varmaan nähdä, miten hanke käynnistyy, mutta olisiko kuitenkin liian aikaisessa opintojen vaiheessa.”(Opiskelija / arviointikeskustelu)

Toisaalta hankeyhteys koettiin alun hämmennyksen ja epävarmuuden jälkeen myös antoisana ja mahdollistavana.

Se on ollut todella mukavaa, että on päässyt todelliseen toimintaan mukaan ja näkemään kehittämistä projekteissa. Siihen ei välttämättä töissä törmää, jos osaa sen välttää. (Opiskelija / oppimispäiväkirja)

Projektityö on iso osa tämän päivän sosiaalityötä ja tätä kautta olen päässyt perehtymään myös perustyöhön. (Opiskelija / oppimispäiväkirja)

Pilotissa mahdollistui myös erityisen myönteinen kokemus sosiaalityön ammatin ja palvelujärjestelmään tutustumisen sekä hankeosion yhdistämisestä.

Jaksosta saatiin paljon. Osattiin ennakkoon varautua, että hanketyö syö käytännön sosiaalityön osuutta. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Hanke käynnistyi rivakasti (tehtiin 2 lehtijuttua ja radiojuttu saamenradioon). Tiedonhakua, puhelimeen vastaamista, kotikäyntejä ja ”muistityttöinä” toimimista. Käytännön jakso tuli hankkeen kannalta hyvään saumaan. Otettiin kiivasti mukaan kaikkeen ja työyhteisöihin, vaikka alussa huoletti, onko liian suuret odotukset opiskelijalle. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Savotta-pilotin opiskelijat ovat saaneet omakohtaisen käytännön kokemuksen hankeprosessin kulusta. Heiltä on edellytetty hanke- ja kehittämistyössä tuttuja elementtejä: epävarmuuden sietokykyä, valmiutta nopeisiin aikatauluihinsa ja toisaalta venyviin prosesseihin, tilannejoustoja, avoimuutta sekä rohkeutta ajatella ja toimia toisin. Savotta-opiskelijan sanoin ilmaistuna:

Käytäntöön mentiin nopeasti, ei välttämättä ehtinyt valmistautua siten, kun olisi halunnut. Tosin Savotta-kuvioilta osasi ehkä odottaa määrätynlaista epävarmuutta/nopeutta. Aloituskeskustelu oli hyvää. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

4 Odotuksia ja kokemuksia käytännön opetuksesta

Sosiaalialan opetuksessa ja tutkimuksessa käytäntöyhteys on keskeistä, mutta sosiaalialan ammattilaisten mielestä myös käytännön työelämälle on tärkeää olla yhteydessä oppilaitoksiin, niissä tehtävään tutkimukseen ja annettavaan opetukseen. Käytännöistä nousevalla tiedon tuottamisella ja tutkimuksella on keskeinen merkitys alan kehittymiselle.

Sosiaalityön vaikuttavuutta pohtivassa tutkimuksessa on yhdeksi keskeiseksi sosiaalityön menestystekijäksi nähty ammattitaitoinen ja riittävä henkilöstö, joka tutkii omaa työtään. (Kemppainen ym. 2010, 26.) Käytännön opettajilla ja ohjaajilla on halua tiedon tuottamiseen. Työelämäyhteydessä voidaan kehittää toimintaa, jossa tietoa tuotetaan yhteistyössä opiskelijoiden, käytännön työntekijöiden, kehittäjätyöntekijöiden sekä oppilaitosten opettajien ja tutkijoiden kesken.

Yhteistyö oppilaitosten ja työelämän välillä konkretisoituu käytännön opetuksessa. Käytännönopetusjaksot toimivat hyvinä tulevien sijaisten ja työntekijöiden rekrytointikanavina. Rekrytointia edesauttaa se, että opiskelijalle syntyy myönteinen kuva ja kokemus työyhteisöstä. Sekä opiskelijat että käytännön opettajat ja ohjaajat arvioivat, että koko työyhteisön tuki ja osallistuminen ohjaamiseen on olennaisen tärkeää. Yhden Savotta-opiskelijan kokemusta referoiden:

Minut otettiin tervetulleena vastaan, koko työyhteisö oli mukana. Pienen kunnan sosiaalitoimi on mahtava paikka, olisi järjestetty asuntokin, jos olisin tarvinnut. Hyvä käytännön opettaja ja kaikki työntekijät antoivat hienosti aikaa ohjaukseen. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Savotta-pilotin yhteydessä kiinnitettiin erityistä huomiota opiskelijoiden mahdollisuuksiin suorittaa käytännön jaksot opiskelupaikkakunnan ulkopuolella. Han-

kekunnat tulivat hyvin vastaan majoitus- ja muissa järjestelyissä. Panostus opiskelijoiden tukemiseen osoitti, että kunnissa on huomattu käytännön opintojen myönteinen vaikutus tutkinnon jälkeiseen sosiaalityöntekijärekrutointiin.

Hyvä, kun sosiaalityön opiskelijat perusopintokurssin Kevon matkan yhteydessä käyvät Ivalossa: siihen on panostettu molemmin puolin. Opiskelijoiden tuloon varauduttiin asunnolla ja aiotaan jatkossakin varautua, jotta saadaan opiskelijoita. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Useissa oppilaitoksissa pohditaan, kuinka parantaa käytännön ohjauksen toteuttamista. Erilaisina keinoina kokeillaan entistä tiiviimpää oppilaitosten opettajien yhteistyötä työyhteisöjen kanssa ja oppilaitosten opettajien osittaista osallistumista asiakastyöhön. Aiempaa tiiviimpää työskentelyä asiakastilanteissa on jo tehty muun muassa Turun opetuslinikalla sekä Jyväskylässä toteutetussa Sarana-hankkeessa (Niemi 2012). Lapissa Posken, PaKaste II -hankkeen sekä Lapin yliopiston sosiaalityön opettajat ja tutkijat ovat tarjonneet kunnille työparipalvelua sosiaalialan kehittämissyhteistyönä (ks. Pohjois-Suomen sosiaalialan...2011, 52–56). Työparityön tavoitteena on muun muassa helpottaa kuntien erityispalveluiden saatavuutta ja kokeilla vertaistyöskentelyn uusia toimintatapoja. Yliopiston näkökulmasta kokeilu monipuolistaa sekä opettajien että opiskelijoiden työelämäkokemusta tarjoamalla käytännön asiakastyön puitteet ja erilaisen osaamisen hyödyntämisen. Kolme Savotta-opiskelijaa on ollut mukana työparityöskentelyssä. Heidän palautteensa on ollut erittäin myönteistä: ”niitä vain olisi saanut olla enemmän”.

Työparityö ideana hieno vastaus haasteellisissa elämäntilanteissa elävien sosiaalityön asiakkaiden tueksi. Hyvä tilaisuus opiskelijalle päästä mukaan seuraamaan sosiaalityön ongelmaratkaisuprosesseja. (Opiskelija)

Erilaisten näkökulmien esiin nostaminen auttaa asiakastilanteissa. (Kunnan sosiaalityöntekijä)

Käytännön opettajan ja opiskelijan välinen ohjausprosessi on opetuksen kivijalka, jonka onnistumiseen vaikuttaa olennaisesti opettajan kiinnostus tehtävään. Työyhteisöissä usein samat työntekijät toimivat ohjaajina, joten jaksamisen näkökulmasta vuorottelumahdollisuus lisää motivaatiota. Sen sijaan opettamisesta ja ohjaamisesta saatava palkkio motivoi kyselyyn vastaajia vain vähän. Savotta-pilotissa käytännön opettajiksi valikoiduttiin pääosin hankeyhteyden kautta: hankkeiden kehittäjäsosiaalityöntekijät vastasivat opiskelijoiden ohjauksesta.

Ohjaustyön jakaminen nähdään tärkeänä sekä työntekijöiden että opiskelijoiden näkökulmista. Sosiaalityöntekijöiden työyhteisöissä asiakastyön paine ja kiire vaikuttavat siihen, että opiskelijoita ei aina voida ottaa käytännön opetukseen. Ohjaajan ajanpuute tulee esille myös rajallisena mahdollisuutena toteuttaa opiskelijoiden tarvitsemia säännöllisiä ohjauskeskusteluja. (Esim. Heinonen 2007; Kempainen ym. 2010, 34–35; Savolainen & Pakarinen 2011.) Savotta-opiskelijat eivät erityisesti kritisoineet ohjauksellista ajanpuutetta. Voisiko kehittämiseen liittyvä innostus ja kyseenalaistava pohdinta olla toimiva alusta myös opiskelijan kanssa käytäville keskusteluille?

Työyhteisöt ovat jakaneet ohjausvastuuta esimerkiksi nimeämällä käytännön opettajalle varahenkilön. Opiskelijoiden mielestä kahden ohjaajan käytäntö sekä turvaisi ohjauksen jatkuvuuden että tukisi ammatillisen identiteetin muodostumista erilaisia työskentelytapoja seuraamalla. Käytännössä ohjaustehtävä usein jakautuu useammalle työntekijälle ad hoc -tyyppisesti, mutta ei näyttäydä kahden tai useamman ohjaajan varsinaisena mallina. Myös Savotta-pilotissa opiskelijat tustuivat eri työntekijöiden tehtäviin.

Olen päässyt tutustumaan asioihin, ollut ohjaajan lisäksi parin sosiaalityöntekijän sekä etuuskäsittelijän mukana. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Käytännön opettajien mukaan alan opiskelijat edesauttavat oman työn tutkimista ja kehittämistä. Opiskelija tuo työyhteisöön uudenlaisia ajatuksia ja kysymyksiä ”pakottaen” oman työn pohtimiseen ja perusteluihin. Opiskelijan rooli aktiivisena keskustelevana ja refleктоivana toimijana ylläpitää ohjaajan motivaatiota (ks. esim. Suonio 2011). Savotta-pilotin kokemukseksentein ilmaistuna:

Aktiivinen opiskelija yllätti iloisesti. Ohjaajana olin saavana osapuolena: pohdintoja, kuuntelemista, ihmettelyä. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Hyvä, erinomainen jakso. Opiskelija on tosi kiinnostunut kaikesta, jonka on osoittanut selvästi kaikille. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Alkukeskustelu oli hyvä ja selkeyttävä. Tuttu koulutusjärjestelmä helpotti. Mielenkiintoista saada opiskelijoita, ollaan valmiita ottamaan jatkossakin. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Ohjaajien odotus opiskelijan refleктоivasta roolista vastaa opiskelijoiden toivetta aktiivisesta ohjaajasta. Opiskelijoiden mielestä hyvä motivoitunut ohjaaja haluaa aidosti kuulla opiskelijoita ja aktiivisesti kyselee heidän näkemyksiään työssä kohdattavista asioista ja ilmiöistä sekä on valmis arvioimaan ja muuttamaan

työkäytäntöjään. Sanna Vehviläinen (2003, 16) on todennut, että erilaisissa ohjaamisen tilanteissa olennaista on ohjaajan ohjattavalle antama aika, huomio ja kunnioitus. Savotta-opiskelijat arvioivat pääosin saaneensa hyvää ohjausta käytännön opettajiltaan.

Hyvä ohjaaja, keskustelu oli parasta. Minut otettiin mukaan kaikkiin sisäisiin keskusteluihin. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Ohjaus oli toimivaa juuri minulle: hyvä, että aina on ollut mahdollista kääntyä jonkun puoleen. Työntekijöiltä voi kysellä, koska paikassa on sentyyppinen kulttuuri. Ohjaajalta vaatii vahvaa ammatillisuutta, jos / kun opiskelija kyseenalaistaa / kritisoi. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Yleinen arvio jaksosta 9+, mukava olla. Hyvä ohjaaja, joka on uhrannut paljon aikaa keskusteluihin, olen saanut yksilöllistä ohjausta. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Ohjaustapahtuma voi olla antoisimmillaan käytännön työssä kohdattujen ilmiöiden pohdintaa ja reflektointia, jolloin ilmiöitä käsitteellistetään ja tehdään teoriaa näkyväksi. Parhaimmillaan vaikutukset ulottuvat opiskelijan arvo- ja asenne maailmaan, joiden merkitystä osaamisen yhtenä elementtinä tietojen ja taitojen rinnalla on alettu korostaa yhä enemmän sekä työelämässä että koulutuksessa (Karjalainen ym. 2003).

Asiakastyöhön on päässyt hyvin mukaan, lähinnä ollut seuraamista, ei juuri puhumista, vaikka välillä on tehnyt mieli avata suu, mutta en ole tehnyt niin, koska kysymyksessä meneillään olevia asiakasprosesseja. Yksi asiakas ei halunnut ottaa opiskelijaa mukaan. Oma ennakkokäsitys asiakkaista muuttui: asiakkaat eivät räyhääkään tms. eikä asiakkaat väheksy nuorempia työntekijöitä, vaikka niin olisi voinut luulla. (Opiskelija / arviointikeskustelu)

Pahimmillaan kiireinen, motivoitumaton ja tehtävään pakotettu käytännön opettaja saattaa vaikuttaa siihen, että opiskelija jättää opintonsa kesken tai vaihtaa alaa. Työhönsä motivoitunut sosiaalityöntekijä heijastaa myönteistä asennettaan tulevaan alan ammattilaiseen.

Käytännön opettajat odottavat saavansa tietoa oppimistavoitteista ja -raken-teista. Tieto helpottaa jakson suunnittelua ja opiskelijoiden tavoitteiden parempaa huomioimista ohjaajan nimeämisessä. Etukäteistieto ja suunnittelu selkeyttävät myös ohjauksen aikataulujen laatimista. Yhteiset tapaamiset opiskelijoiden, käytännön opettajien sekä oppilaitosten opettajien kesken jakson alussa ja lopussa ko-

ettiin tärkeiksi ohjaamista tukeviksi käytännöiksi. (Ks. Tuohino 2008, 15.)

Opiskelijoiden oppimistavoitteiden asettaminen, niiden yhdessä jäsentäminen sekä käytännönopetuksen paikkaan perehtyminen ovat keskeisiä teemoja käytännönopetuksen aloitus- tai tavoitekeskusteluissa. Opiskelijoiden jaksoille asettamia tavoitteita olisi käytännön opettajien mielestä syytä kehittää ja selkeyttää. Savotta-opiskelijoiden aloituskeskustelussa kerrottiin pilotin työelämäyhteyden vahvistamistarkoituksesta, käytiin lävitse ensimmäisen käytännön opintojakson tavoitteet sekä sovittiin oppimistavoitteiden ja käytännönopetuspaikan mahdollisuuksien yhteensovittamisesta. Keskusteluyhteenveto lähetettiin sähköpostitse opiskelijalle ja käytännönopettajalle. Toimintatapa sai myönteistä palautetta.

Hyvä, että tavoitekeskustelun tavoitteet lähetettiin sähköpostiin (sitä kannattaa jatkaa) ja että ops-kriteerit annettiin ennakkoon. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Koin, että minun yksilölliset oppimistarpeeni tulivat huomioituiksi hyvin tämän keskustelun myötä suhteessa työssä oppimisjaksoon – kiitos siitä. (Opiskelija / oppimispäiväkirja)

Sekä työntekijät että opiskelijat toivoivat, että käytännön jaksolle tulevilla opiskelijalla olisi ennakkoon tietoa työpaikan tehtävistä ja peruslainsäädännöstä. Käytännön opettajien mukaan jaksoon liittyvät oppimistehtävät tulisi liittää paremmin työyhteisöä palveleviksi. Savotta-pilotissa pyrittiin tietoisesti panostamaan opiskelijaa, työyhteisöä ja kehittämishanketta hyödyntävään vuoropuheluun, siinä kuitenkin kaikilta osin onnistumatta. Pilotissa saatiin kuitenkin myös myönteinen kokemus ennakoinnin ja oikea-aikaisuuden yhteensovittamisesta.

Opiskelija teki hankkeelle suuren pohjatyön. Kehittäminen tapahtui käytännön opintojen kanssa oikea-aikaisesti. Sillä oli suuri merkitys, että opiskelija oli mukana jo ennen varsinaista jaksoa ensimmäisessä tukitiimin kokouksessa: opiskelija tavattiin, voitiin luoda toiminnallinen, konkreettinen suunnitelma rivakasti, kun ao. opiskelija oli paikalla ja saattoi ottaa kantaa suunnitelmaan. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Sosiaaliryöön koulutus on saanut työelämäältä palautetta käytännön opintojen lyhydestä ja joustamattomasta ajoituksesta. Savotta-pilotissa käytännön jakson neljän viikon kestoä kritisoiivat sekä käytännön opettajat että opiskelijat.

Käytännön jakso ehdottomasti liian lyhyt perusvalmiuksien oppimiseen. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Harjoittelusta jäin harmittelemaan sen lyhyttä suhteessa siihen, että olin puoleksi projektissa mukana. (Opiskelija / oppimispäiväkirja)

Savotta-pilotin käytännön opintojaksot ajoittuivat pääosin hankkeiden käynnistymisvaiheita mukaellen ja opiskelijoiden aineopintoaikataulut huomioiden. Aikojen yhteensovittaminen vaati kärsivällisyyttä sekä opiskelijoilta että yliopisto- ja käytännön opettajilta. Käytännönopintojen aikataulujärjestelyt koettiin pääosin myönteisenä joustavuutena, toisaalta myös epävarmuutta tuottavana ja hankaloittavana.

Käytännön jakso oli vahvasti hankkeeseen kiinnittyvä - uutta toimintamuotoa ei olisi ehkä voitu kokeilla, mikäli opiskelija ei olisi voinut joustaa jakson aikataulussa. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Oppimistavoitteiden saavuttaminen ja käytännönopetuksen toteutuminen ovat opiskelijan, käytännön opettajan ja oppilaitoksen opettajan yhteisten arviointikeskustelujen aiheina. Käytännön opettajat ja ohjaajat pitävät yhteydenpitoa oppilaitosten opettajien kanssa tärkeänä. Savotta-pilotissa oppilaitos-, hanketoimija- ja opiskelijayhteyden muodostaminen edellytti erityisen aktiivista yhteydenpitoa eri osapuoliin.

Järjestelyt hyviä ja toimivia, joustavuus ja räätälöinti ollut loistavaa. Hyvä, että pääsin mukaan suunnittelusta arviointiin. (Käytännön opettaja / arviointikeskustelu)

Panostuksesta huolimatta välillä syntyi tiedonkulun aukkokohtia, sillä usean eri toimijan aikataulujen, työskentelytapojen ja reunaehtojen huomioiminen vaatii koordinoitipanostusta.

5 Tietotaitoelementeistä osaamisen suuntaan

Lopuksi tarkastelemme Savotta-opiskelijoiden käsityksiä oman osaamisen kehittymisestä. Osaaminen voidaan laajasti määritellä tiedoiksi, taidoiksi, kyvyiksi ja ominaisuuksiksi sekä arvoiksi ja asenteiksi, joita ammattilainen tarvitsee suoriutuakseen työstä. Ammattitaidolla ymmärretään kykyä hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa. Toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan muuttuessa siihen sisältyy vahva vaatimus kyetä oppimaan uutta. Yleisesti ammattitaitoon on liitetty muun muassa tietotaito-osaaminen, ammatillisuus ja persoonallisuus, yhteistyötaidot, arviointi- ja oppimistaidot, kehittämis- ja uusintamistaidot

sekä ymmärrys yhteiskuntajärjestelmän toiminnasta. (Ks. Holma ym. 1997, 73–74; Kivinen 1998; Räisänen 1998; Filppa 2002; Karjalainen ym. 2003, 63.)

Ammattitaito muodostuu sekä yleis- että perus-(ydin-)osaamisesta. Yleisosaaminen voidaan määritellä eri ammateissa sovellettavana tai erilaisissa tehtävissä tarvittavana universaalina osaamisen muotona sisältäen esimerkiksi vuorovaikutus-, tiedonhankinta- ja muutosvalmiudet sekä oman persoonan käyttöön ja vastuunottoon liittyvän osaamisen (ks. Metsämuuronen 2000, 156). Ydinosaamisella tarkoitetaan ammattitaitoja, joita työntekijä tarvitsee työssään. Sen keskiössä ovat alan tietoperustan hallinta ja sen käyttö työssä sekä ammatillinen ja eettinen sitoutuminen työhön (Räisänen 1998, 11).

Professionaaliossaamisessa sosiaalityön koulutuksen keskiössä ovat sosiaalityöntekijän ja tutkijan ammatit. Arkiajattelussa näiden ammattien osaamisvaatimukset saattavat näyttäytyä erilaisina, mutta käytännössä sosiaalityöntekijä tekee pienen tutkimuksen jokaisessa asiakasprosessissaan noudattaen yleistä tutkimuksen tekemisen logiikkaa. (Pohjola 1993, 256–257; vrt. Niemelä 2009.)

Ulla-Maija Rantalaiho (2005) on jäsentänyt sosiaalityöntekijöiden osaamista yhteiskuntatieteiden, palvelujärjestelmän, kehittämisen ja tutkimuksen sisältöalueiden pohjalta yhdistäen kokonaisuuteen vuorovaikutus-, arvo-, metodi- ja muutososaamisen.

YHTEISKUNTATIETEELLINEN OSAAMINEN	RESURSSIOSAAMINEN eli palvelujärjestelmäosaaminen
VUOROVAIKUTUKSELLINEN OSAAMINEN	
ARVO-OSAAMINEN	
SOSIAALITYÖN METODINEN OSAAMINEN	
MUUTOSOSAAMINEN	
INNOVAATIO-OSAAMINEN eli kehittämiseen liittyvä osaaminen	TUTKIMUKSELLINEN OSAAMINEN

Kuvio 2. Sosiaalityön osaaminen Rantalaihoa (2005) mukaellen.

Yhteiskuntatieteellinen osaaminen on sosiaalityön yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämistä talouden, kulttuurin, muuttuvien elämäntapojen ja arvojen suhteen. Resurssiosaamisen keskiössä ovat ihmisten elämäntilanteisiin liittyvien riskien, puutteiden ja ongelmien havaitseminen sekä analysointi. Sosiaaliset ongelmat ovat ajallisissa ja paikallisissa yhteyksissä muuttuvia ilmiöitä, joiden

ehkäisyyn ja ratkaisemiseen tarvitaan lakeja, palvelujärjestelmiä ja erilaisia toimintamalleja. Innovaatio-osaamisella vastataan muuttuviin yhteiskunnallisiin haasteisiin ja resurssivajeisiin muun muassa hyvinvointimalleja, palvelujärjestelmää, yhteistyötä ja omaa työtä kehittäen. Sosiaalityössä ja sen kehittämiseksi tarvitaan monipuolista tutkimus- ja arviointiosaamista, jonka perustana on tutkiva työorientaatio, tiedontuotanto ja tiedon soveltaminen käytäntöön.

Keväällä 2012 Savotta-pilotin opiskelijat suorittivat ensimmäisen käytännön opetusjaksonsa kehittäjäkunnissa. Osana sosiaalityön opetuksen kehittämistä tehtävää pyysimme opiskelijoita arvioimaan, mitä he olivat neljän viikon käytännön opetusjaksolla oppineet. Ryhmätyöskentelyn yhteydessä opiskelijat kirjasivat tyhjälle paperille oppimiaan tietoja ja taitoja. Tämän jälkeen jaoin heille Rantalaihon (2005) osaamiskenttäjaottelun pääotsikoin ja pyysimme heitä täyttämään kentät samalla kysymyksenasettelulla. Molempiin tehtäviin vastasi seitsemän Savotta-opiskelijaa. Analysoimme opiskelijoiden vastauksia tiedonhankintajärjestyksessä, koska halusimme selvittää, miten osaamiskenttäjaottelu auttaa, häiritsee tai ohjaa opiskelijoiden itsearviointia tai käsitevalintoja.

Blankopapereille opiskelijat kirjasivat oppineensa erityisesti sosiaalityön asiakaisiin liittyviä tietoja ja taitoja. Ymmärrystä oli kertynyt muun muassa eri asiakasryhmistä, asiakkaiden oikeuksista ja roolista. Myös eettiset ja moraaliset kysymykset olivat askarruttaneet asiakastilanteissa. Pohdintaa oli herättänyt esimerkiksi, miten sosiaalityöntekijä suhtautuu siihen, kun ”asiakkaan valinnat sotivat omaa aatemaailmaa vastaan”. Lisäksi opiskelijat kirjasivat oppineensa sosiaalityön ongelmanratkaisuprosessin vaiheita: asiakastapaamiseen valmistautumista, tilannearvioinnin ja päätösten tekemistä sekä dokumentointia. Yksilötyön problematiikka korostui vastauksissa – ongelmien taustalla olevia yhteiskunnallisia tekijöitä ei nostettu esiin. Sosiaalityöntekijän rooli asiakastilanteissa sekä osana palvelujärjestelmää näytti kuitenkin olevan selkeästi hahmottumassa.

Näiltä osin käytännön opetuksen tavoitteet täyttyivät hyvin, sillä osa opiskelijoista ei ollut aiemmin kohdannut sosiaalityön asiakasta. Sitä vastoin opetus suunnitelman tavoitteet (vrt. luku 3) tunnistaa sosiaalityön professionaaliset kokonaisuudet, käytäntöjen kriittiset kohdat sekä kehittämiskohteet eivät opiskelijoiden kirjauksissa näkyneet. Käytännön opettajat puolestaan arvioivat, että pääosalla opiskelijoista on valmiuksia muun muassa ilmiöiden ja rakenteiden kriittiseen tarkasteluun.

Rantalaihon (2005) osaamisjaottelun kehyksessä opiskelijat arvioivat yhteiskuntatieteellisen osaamisensa lisääntyneen muun muassa kunta- ja palvelura-

kennetietämyksenä. Resurssiosaamisena oli ymmärretty taloudellisten resurssien jako ja toisaalta palvelujärjestelmään liittyvät kysymykset. Innovaatio-osaaminen ymmärrettiin eri toimijoiden yhteistyöksi ja kehittämishankkeiksi. Tutkimuksellinen osaaminen jäi opiskelijoiden kirjauksissa kokonaan puuttumaan tai sen kerrottiin olleen vähäistä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että jaottelun resurssiosaamisen käsite ei avautunut opiskelijoille. Ensimmäiseen käytännön opintojaksoon liittyvät oppimistavoitteet ovat vaativat ja monitasoiset käytännön jakson pituuteen suhteutettuna. Sosiaalityön koulutusta kehitettäessä on tärkeää huomioida, että opetussuunnitelmien tavoitteet sisältöineen ovat selkeitä ja realistisia.

6 Lopuksi

Sosiaalityön koulutussisällöissä painottuvat kokonaisvaltaisuus ja laaja-alaisuus. Aineopintovaiheessa opiskelijan tavoitteina on oppia jäsentämään sosiaalityön tieteellis-ammattillinen paikka asiakas- ja toimintajärjestelmätasolla, hallitsemaan alan käsitteistöä ja soveltamaan teoriaa, käytäntöä ja tutkimusta yhdistävästi. Näihin tavoitteisiin pyrittiin myös Savotta-pilotissa. Hankkeen tarkoituksena on innovoida ja kokeilla erilaisia työelämävuoropuhelua edistäviä toimintamuotoja.

Lapissa työskentelevät käytännön ammattilaiset odottavat entistä tiiviimpää yhteistyötä oppilaitosten ja kehittämishankkeiden kanssa sekä kentälle jalkautuvaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Konkreettisesti se tarkoittaa muun muassa tutkimusaiheiden sitomista käytännön tarpeisiin, tutkimustiedon levittämistä sekä yhteistä työn kehittämistä. Savotta-pilotin yhtenä onnistuneena tuloksena voidaan pitää sitä, että kehittäjäkuntien tiedon tarpeet muotoutuivat opiskelijoiden seminaaritöiden aiheiksi. Kiireiset työntekijät saivat kehittämistyön käynnistämiseen tarvittavaa pohjatietoa ja opiskelijat innostuivat tiedon etsinnästä, kun tietoa odotettiin ja tarvittiin. Käytännöstä tulevien tutkimustarpeiden huomioiminen opinnoissa ei aina tarvitse tarkoittaa vain pro gradu -tutkimuksia, joiden valmistuminen vie aikaa, vaan myös pienempiä kirjoitus- ja seminaaritöitä. Tiedontuotantoa ja sen oikea-aikaisuutta voidaan edistää opiskelijoiden, kehittäjätyöntekijöiden, oppilaitosten opettajien sekä tutkijoiden jalkautumisena kentälle yhteisten kehittämis- ja tutkimustehtävien äärelle. Näistä tiimirakenteista saadut kokemukset muun muassa työparityön osalta ovat lupaavia ja edelleen kehittämisen arvoisia. Yhteisellä toiminnalla voidaan kehittää koko sosiaalialaa ja lisätä alan tiedontuotantoa.

Savotta-pilotissa on saatu hyviä kokemuksia työelämäyhteyden vahvistamiseksi sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa ja sitä edelleen kehitetään. Yksi suuri haaste

on Lapin yliopiston sosiaalityön koulutuksen suuri sisäänotto (noin 65 opiskelijaa vuodessa), jolla paikataan valtakunnallista sosiaalityöntekijöiden vajetta. Koulutuspoliittiset ratkaisut eivät valitettavasti lupaa opetusresurssilisäystä, mikä aiheuttaa paineita kontaktiopetuksen vähentämiseen ja ryhmäkokojen suurentamiseen. Lapin pitkät etäisyydet ja sosiaalityön suuret opiskelijamäärät asettavat haasteita käytännön opetuspaikkojen riittävyydelle. Opetus- ja tutkimuskeskuksen tavoitteena on verkostoitua koko Lapin alueelle, mikä on edesauttamassa opiskelijoiden työelämäyhteyden vahvistamista myös Rovaniemen ulkopuolella. PaKaste-osahankkeiden yhteydessä kehittäjäkunnat ovat olleet aktiivisesti mukana muun muassa opiskelijoiden majoitusten järjestämisessä. Parhaimmillaan kuntien oppilaitos- ja opiskelijayhteistyö virittää ideoita ja vuoropuhelua, edistää tutkimus- ja selvitystarpeiden eteenpäin viemistä, tukee kehittämistä ja auttaa sosiaalityöntekijärekrytoinnissa. Opiskelijat puolestaan saavat kokemusta erilaisista sosiaalityön toimintaympäristöistä ja teoria-käytäntö-tutkimus -suhteen kontaktipinnoista sekä osasia kehittävän työotteen orientaatiopohjaksi. Savotta-opiskelijapalautteiden pohjalta on arvioitavissa, että ainakin osa opiskelijoista tavoitti ensimmäisiä askeleitaan kehittävän työorientaation polulla:

Ehkä tämä Savotta-pilotti onkin silmiä avaava kokemus, joka ei varsinaisesti kerro, miten asioita tulisi tehdä vaan uskaltaa ottaa uusia askeleita työelämässä ja muokata asenteita omaa työtä kohtaan. (Opiskelija / oppimispäiväkirja)

Sosiaalityön koulutusta on edelleen kehitettävä kohti teorian, tutkimuksen, opetuksen, käytännön ja kehittämisen aitoa, eri toimijoita hyödyntävää, vuoropuhelua.

Kirjallisuus

- Filppa, Virpi (2002) Kansalaisten tarpeista sosiaalialan erityisosaamiseen. Osaamisen monimuotoisuutta jäsentämässä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 9. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Filppa, Virpi & Mustakangas-Mäkelä, Anne (1989) Sosiaalityön koulutus opiskelijänäkökulmasta – ”koodaus korkealla, oivallus matalalla”. Yhteiskuntatieteiden pro gradu -tutkielma. Sosiaalityön koulutusohjelma. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- Heinonen, Hanna (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 16, 2007. Helsinki: SOCCA ja Heikki Waris -instituutti.
- Holma, Aulikki & Lappalainen, Katri & Pilkevaara, Sinikka (1997) Näkymätön näkyväksi – Tieto, osaaminen ja knowledge management. Teknillinen korkeakoulu. Koulutuskeskus Dipoli. 29. Tietopalvelun ja tietoresurssien hallinnan koulutus 1996–1997. Erikoistyö. Espoo.
- Karjalainen, Asko & Jaakkola, Elna & Alha, Katariina & Lapinlampi, Tanja (2003) Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa Karjalainen, Asko (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö, 56–87.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari (2007) Tutkintorakenneuudistus sosiaalityön koulutuksessa. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. SOSNET julkaisuja 1. Rovaniemi: Sosnet.
- Kemppainen, Tarja & Kostamo-Pääkkö, Kaisa & Niskala, Asta & Ojaniemi, Pekka & Vesterinen, Kerttu (2010) Sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnin ensiaskeleet Lapista. Tutkimus sosiaalitoimistojen työn vaikuttavuudesta. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisuja 32. Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Kemppainen, Tarja (2006) Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anne: Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopiston sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 230–284.
- Kivinen, Kirsti (1998) Äänetön ammattitaito pätevyden osatekijänä. Teoksessa Räisänen, Anu (toim.) Hallintaanko ammatti? Pätevyiden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 72–82.
- Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2011–2012, 2012–2013. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Metsämuuronen, Jari (2000) Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, opetushallitus, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Suomen Kuntaliitto.

- Niemelä, Pauli (2009) Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–236.
- Niemi, Riikka (2012) SARANA – Työelämän moniammatillinen oppimis- ja kehittämisaireena – sosiaalialan pilotoinnista visioita hyvinvointialalle 4/2010-3/2013. Sosiaalialan asiantuntijapäivät. Helsinki. Työpajapuheenvuoro 15.3.2012. <http://www.asiantuntijapaivat.fi/files/1312/RiikkaNiemi15.3.pdf>. Luettu 16.8.2012.
- Närhi, Kati (2011) Moniammatillisuus käytännön opetuksen kehittämisessä. Sarana – työelämän moniammatillinen oppimisaireena kehittämisaireena sosiaalialan pilotoinnista visioita hyvinvointialalle 4/2010-3/2013. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Työryhmäpuheenvuoro Sosiaalityön tutkimuksen päivät. Helsinki. 17.2.2011
- Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus (2011) PaKaste-raportti 1.3.2009–30.10.2011. [online]. <URL:<http://www.sosiaalikallega.fi/kaste/pakaste-loppuraportti-2009-2011-111111.pdf>>. Luettu 28.8.2012.
- Pohjola, Anneli (1993) Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli: Monisärmäinen sosiaalityö. Jyväskylä: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 253–284.
- Rantalaiho, Ulla-Maija (2005) Sosiaalityössä tarvittava osaaminen. Valmistelupaperi Sosiaalialan käytännön harjoittelun kehittämistä suunnittelevan työryhmän käyttöön (sosiaali- ja terveysministeriö ja opetusministeriö). Painamaton moniste.
- Ross, Eeva (2012) Sosiaalialan korkeakoulutuksen työelämäyhteyden kehittäminen – katse käytännön opetukseen. Julkaisematon artikkeli.
- Räisänen, Anu (1998) Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Räisänen, Anu (toim.): Hallitaanko ammatti? Pätevyysmäärittelyä arvioinnin perustaksi. Opetushallitus. Arviointi 2/1998. Helsinki, 9–20.
- Savolainen, Katri & Pakarinen, Eine (2011) Sosiaalityön koulutuksen työelämälähtöisyyden kehittämishankkeet Kainuussa ja Itä-Suomessa 2010–2011 SOSTEKE. Työryhmäpuheenvuoro Sosiaalityön tutkimuksen päivät. Helsinki. 17.–18.2.2011.
- Sosnet (2003) Sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnetin sosiaalityön määrittely. http://www.sosnet.fi/Peruskoulu-tus/Sosiaalityon_maarittely.iw3. Luettu 28.8.2012.
- Suonio, Mari (2011) Tulevaisuuden sosiaalityöntekijänä. Sosiaalityön opiskelijan ammatti-identiteetin käytännönteorian muodostuminen käytännön opetuksen ohjaussuhteessa. Teoksessa Ruuskanen, Petri & Savolainen, Katri & Suonio, Mari (toim.) Toivo sosiaalisessa: Toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä. Kuopio: UNIPress, 194–214.
- Tuohino, Noora (2008) Käytännönopetus sosiaalityön koulutuksessa. Valtakunnallinen selvitys sosiaalityön käytännön opetuksesta keväällä 2007. SOSNET julkaisu 2. Rovaniemi: Sosnet.
- Vehviläinen, Sanna (2003) Ohjaus vuorovaihtokutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Mihin suuntaan tutkimusperustainen käytännönopetus muuttuu?

Sosiaalityön luonne yhteiskuntaan kytköksissä olevana ja sitä kautta muuttuvana vaatii sosiaalityön opetuksen tarkastelua suhteessa toimintaympäristön muuttuviin vaateisiin. Esimerkiksi viime aikoina on käyty melko kiivastakin keskustelua sosiaalityöstä yhteiskunnallisena toimintana. Keskustelu on koskenut niin sosiaalityön resursseja, koulutuksen aloituspaikkojen lisäystarvetta, sosiaalityön ammattiosuamista, käsillä olevaa sosiaalityöntekijäpulaa kuin laajemmin hyvinvointipalveluiden toimivuutta sekä yhteiskunnassa tapahtuvia eriarvoistumisen, syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien ilmenemismuotoja.

Myös tiedon tuottamisen merkitys sosiaalialan kehitykselle on noussut uudella tavalla esiin. Sosiaalityötä onkin ajankohtaista tarkastella tutkimusperusteisena akateemisena professiona, jonka tehtävänä on sekä tuottaa tietoa koko sosiaalialan kehittämiseksi että perustaa oma toimintansa tutkimustiedon varaan. Ammatillisuuteen liittyen sosiaalityön tietoperustan on keskeistä rakentua osaltaan käytäntösuhteissa tutkimusperustaisesti. Tämä konkretisoituu silloin, kun opiskelija harjoittelee kentällä sosiaalityön taitoja, jolloin hän tarvitsee asiansa osaavan, turvallisen ja ammatillista toimintaa analyttisesti jäsentävän sosiaalityöntekijäohjaajan. Käytännön työn taitojen opettelu perustuu pedagogisille malleille ja logiikalle, mutta olennaista on samanaikainen yhteys tiedonmuodostukseen, ilmiöiden kriittiseen jäsentämiseen ja käsitteellistämiseen. Käytännöt tulevat opiskelijan analyysin kohteiksi ja tätä tukevat myös opintoihin sisältyvät tutkimukselliset tehtävät ja opinnäytetyöt, jotka parhaimmillaan hyödyttävät sekä opiskelijaa, hänen ohjaajaansa, käytännön sosiaalityön organisaatiota että myös yliopistoa.

Tutkimusperustainen työelämysuhteissa oppiminen

Akateeminen maailma on tilanteessa, jossa vaaditaan tuloksia ja suorituksia. Ennististä suurempi paine on tuottaa tutkimusta kansainväliselle tiedeyhteisölle. Toisaalta paineita kohdistuu sosiaalityön käytäntöjen kehittämiseen alueellisesti sekä

käytännön työn toimintamallien ja menetelmien tutkimukseen. Tutkimusperustaisessa työelämäsuhteissa oppimisessa yhdistyy parhaimmillaan tutkimustiedon tuottaminen käytäntöihin ja sitä kautta toimintojen kehittäminen. Kysymys on kolmikantaisesta oppimisesta opiskelija-opettaja-sosiaalityöntekijä -kombinaatiossa, jossa toteutuu käytäntöjen analyysin lisäksi tieteellisen tutkimuksen tekeminen ja sosiaalityössä kohdattavien kohdeilmioiden teoreettinen tarkastelu. Oleellista tulevaisuudessa on, että käytäntö-opetus-tutkimus -kolmioon liittyvässä tutkimusperustaisessa työelämäsuhteissa oppimisessa jokaiselle toimijalle voidaan jäsentää oman osaamisen ja vahvuuksien mukainen sekä myös hyödyn saamisen rooli.

Tämän julkaisun artikkeleissa on käsitelty eri näkökulmista osallisuuden eri muotoja, kumppanuutta, asiantuntijuutta ja sen rakentumista sekä opetuksen pedagogiikkaa ja sisältöjä. Osallisuuden osalta artikkeleissa piirtyy melko laaja-alainen kuva siitä, että käytännönopetuksessa työelämä ja tutkimus yhdistyvät uutta luovalla tavalla. Uusina avauksina sosiaalityön käytännönopetuksessa on kuitenkin tarpeen luoda opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua käytännön kehittämiseen aikaisempaa enemmän. Lisäksi tarvitaan myös sen jäsentämistä, miten asiakkaita voisi ottaa vahvemmin mukaan opetuksen prosesseihin ja yhteiseen kehittämiseen.

Sosiaalityökeskustelussa on nostettu esiin kumppanuus (partnership) -käsitettä. Se vaatisi tarkempaa määrittelyä ja avaamista, mutta esimerkiksi Helsingin yliopistossa tehty käytäntötutkimus asettaa kiinnostavasti tutkimuksen alttiiksi sille, että tiedon tuottamisessa perinteiset subjekti-objekti -käsitteet tulevat haastetuiksi. Lisäksi Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen (Poske) Lapin yksikössä on rekrytoitu julkisella haulla asiakaskehittäjiä palveluiden uudistamisen kumppaneiksi ja yhteisiin asioihin vaikuttajiksi, kuten muun muassa tekeillä olevaa sosiaalihuoltolakiesitystä kommentoimaan. Kehittelyt tarjoavat opiskelijoille uusia toiminnan rajapintoja ja uudenlaisen yhteistoiminnallisen tiedon luomisen mahdollisuuksia. Ne haastavat myös edellä mainitun yhteistyökolmion opiskelija-opettaja-käytännön ohjaaja -yhdistelmän liittämällä mukaan kansalliset sosiaalityön keskeisinä toimijoina. Yksi mielenkiintoinen kansainvälinen avaus siihen, kuinka asiakkaita pyydetään osallisiksi oppimisprosessiin, on PowerUs (powerus.se), jossa asiakkaat kutsutaan ”kanssaopiskelijoiksi” sosiaalityön opiskelijoiden rinnalle.

Käsitys asiantuntijuudesta on muuttuva. Perinteiset mallit vertikaalisesta asiantuntijamallista eivät useinkaan enää toimi, vaan olemme siirtymässä yhteisesti jaetun asiantuntijuuden maailmaan, joka rakentuu yhdessä ja suhteissa luotavan, monitahoisen asiantuntijuuden varaan. Samoin kuin voi sanoa, että sosiaalityössä asiakaskeskeinen lähestymistapa on muuttumassa suhdokeskeiseksi, niin myös

asiantuntijuuden rakentumisessa on kysymys suhteissa muodostuvasta tiedosta, ei vain profession tai osaajan omistamasta asiantuntijuustiedosta. Uudenlaiset suhteet asettavat siten tiedon ja sen tuottamisen prosessit jäsennettäviksi toisilla tavoilla. Samalla tiedon ja tutkimuksen merkitys toimintojen ohjauksessa ja johtamisessa kasvaa.

Oppiminen tiedontuottamisena

On selvää, että ammatillisen sosiaalityön opetuksessa puhdas ”opetetaan mitä tutkitaan” -malli ei riitä. Sosiaalityön pääaineesta valmistuu työntekijöitä, joilla on ammatillinen pätevyys, ja se asettaa haasteen opetukselle. Opetuksessa tulee olla pedagoginen juoni, logiikka, jossa on käytössä erilaisia opettamisen ja erityisesti oppimisen tapoja. Oivaltava, ongelmaperustainen, sulautuva, syvälliseen ymmärtämiseen, analyttiseen ja tutkivaan otteeseen sekä soveltamisen taitoihin johtava opetus korostuu. Kun näin ajatellaan, myös tiedon merkitys muuttuu: oppiessaan opiskelijat toimivat yhtä lailla tiedon tuottajina ja uudistajina. Vastaavasti taas – varsinkin työelämäsuhteissa tapahtuvassa opetuksessa – opettaja jäsentää, pohtii sekä yhdessä työskennellen syventää ja laajentaa omaa ymmärrystään sosiaalityöstä. Erityisesti tähän pedagogiseen läpinäkyvyyteen ja ”juoneen” tulisi jatkossa kohdistaa käytännönopetuksen tutkimusta ja sitä kautta kehittämistä.

Voi myös kysyä, kuinka työelämälähtöistä sosiaalityön opetus voi olla. Professori Pauli Niemelä on joskus sanonut, että eikö sosiaalityön opetuksen tulisi olla pikemminkin työelämäpäättöistä. Käsitteenä työelämälähtöisyys tarkoittaa akateemisessa opetuksessa pikemminkin työelämäsuhteissa toimimista: työelämän mukana olemista opetuksessa ja tutkimuksessa. Se ei kuitenkaan tapahdu kritiikittä ja ilman analyttistä tarkastelua. Koska akateemisen koulutuksen luonne on ajattelun syvällisen, kriittisen ja analyttisen luonteen vahvistamisessa sekä opiskelijan tiedon soveltamiskyvyn harjaannuttamisessa, niin työelämälähtöisyys opetuksessa tuo pikemminkin opetukseen ongelmaperustaisen oppimisen piirteitä. Näin työelämäsuhteissa opiskelijat ensin havainnoivat ja tarkastelevat käytännössä kohdattavia ilmiöitä. Sen jälkeen he pyrkivät analysoimaan ja pohtimaan ratkaisumalleja suhteessa aikaisemmin opittuun. Viimeisessä vaiheessa ja parhaimmillaan opiskelijat pystyvät soveltamaan ja ymmärtämään laaja-alaisesti monimutkaisia ilmiöitä ja jäsentämään vaihtoehtoisia toimintamalleja.

Sosiaalityöntekijän osaaminen jäsentyy samanaikaisesti moneen eri suuntaan: se ei ole pelkästään vuorovaikutuksen ja asiakastyön taitoja, eikä asiakasprosessien

käytännöllistä hallintaa. Se ei ole vain akateemisia, analyttisiä tutkijan valmiuksia tai kykyä laaja-alaiseen, syvälliseen ja erittelevään ajatteluun tai rakenteellisten kysymysten analysoimiseen. Se on näitä kaikkia ja niistä rakentuvat sosiaalityöntekijän osaamisen vahvuusalueet. Siksi myös käytännönopetuksen on tärkeä kiinnittänyt sosiaalityön moninaisuuden luomalla mahdollisuuksia erilaisten osaamisen alueiden sovelluksiin sekä mahdollisuuksia nähdä ja ajatella toisin. Ei ole myöskään vain tietynlaista sosiaalityötä ja sitä luonnehtivaa työelämää yksiköllisenä käsitteenä, vaan yhteiskunnallisten toimintojen ja tehtävien muuttuva kirjo erilaisissa toimintaympäristöissä.

Yliopistollisuus sosiaalityön työelämysuhteissa

Elämme yhteiskunnassa, jossa sosiaalityön toimintaympäristöt ovat suurimmassa muutoksessa sitten 1960- ja 70-luvuilla alkaneen hyvinvointipalvelujärjestelmän kehittämisen jälkeen. Tekeillä olevan kuntarakennemuutoksen yhteydessä myös palvelurakenteet muuttuvat. Jo aiemmin yhteen liitetty sanapari sosiaali- ja terveys suunnitellaan yhteen sovittavaksi toisiaan tukevaksi eheäksi palveluiden ja yhtenäisen järjestelmän kokonaisuudeksi. Se tarkoittaa sosiaalialan palvelukokonaisuuden uudenlaista jäsentämistä perus- ja erityisosaamisen suhteen sekä näiden uudelleen organisoituvaa järjestelmää lähi-, alue- ja erityispalveluiden tasoilla. Sosiaali- ja terveyspalveluiden vahvemman yhteisyyden ohella erityisvastuualueisiin (erva-alueet) pohjautuva toimintarakenne tulee olemaan sosiaalialalla kokonaan uusi haaste, sillä aikaisemmin ainoastaan kehitysvammahuolto on edustanut laajempaa aluevastaista palvelurakennetta. Uudistusten yhteydessä sosiaali- ja terveysalan kehittämisrakenteet määrittyvät uudelleen, mikä merkitsee, että sosiaalityön koulutuksen kannalta keskeiset sosiaalialan osaamiskeskukset ovat myös muuttumassa.

Muutokset edellyttävät yliopistoilta uusien toimintamallien ja suhteiden rakentamista sosiaalityön koulutuksen ja tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimusperustaisen työelämysuhteissa oppimisen mahdollistaminen edellyttää jatkossa aikaisempaa tiiviimpää koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisrakenteiden toiminnallista yhteistyötä. Sosiaaliala tarvitsee terveyssektorin tavoin hyvin organisoituneen, tietoon perustuvia palvelukäytäntöjä tukevan yliopistollisen tutkimusrakenteen, jolla on terveystutkimuksen kanssa vuoropuheluun kykenevä vastaavankaltainen valtakunnallinen sekä alueellinen suunnitelmallinen, rahoituksellinen ja toiminnallinen malli. Yliopistokoulutuksen

kiinnittyminen tutkimuksellisesti vahvaan alueelliseen ja erityistason toimintarakenteeseen on sekä koulutuksen että tutkimukseen perustuvien käytäntöjen kehittymisen edellytys tulevaisuudessa. Näissä suhteissa yliopistojen sosiaalityön rakenteellinen toimintaympäristö tulee muuttumaan huomattavasti laajemmaksi sekä alueellisesti että sisällöllisesti. Sen ohella tarve on edelleen lähiyhteistyöhön kunnallisen ja kolmannen sektorin sosiaalityön kanssa, jota opetussosiaalikeskusten kautta on rakennettu.

Sosiaalityön koulutus ja tutkimus elävät ja mahdollistuvat työelämysuhteissa. Muuttuvat yhteiskuntasuhteet edellyttävät kuitenkin myös yliopistoilta muuttuvia rakenteita, toimijoita, työnjakoa ja toimintakäytäntöjä. Tässä suhteessa yliopistojen sosiaalityön piirissä perustetut, useissa tapauksissa verkostomaiset ja monitoimijaiset opetus- ja tutkimuskeskukset tai -klinikat luovat rakenteelliset puitteet uudelleen koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisen suunnitelmalliseen yhteistyöhön. Ne voivat toimia yliopistollisina solmukohtina tulevaisuuden tiedontuotannolle sekä koulutuksen ja kehittämisen työelämysuhteille yhdessä osaamiskeskusten ja käytännön toimipisteiden kanssa. Yhteistyösuhteet vaativat kuitenkin aikaisempaa tiiviimpää vuorovaikutusta, jossa käytännön työelämän odotukset sekä osaamis- ja tietotarpeet kanavoituvat mahdollisimman suoraan yliopistokoulutukseen, erilaisiin opinnäytteisiin ja tutkimushankkeisiin ja vastavuoroisesti yliopistot rakentavat toimintaansa tutkimusperustaisiin työelämysuhteisiin vastaavina.

Yhteistyötä on tärkeä rakentaa osapuolten win-win -periaatteen mukaisena vuorovaikutuksena. Se edellyttää yliopistoilta opetussuunnitelmien uudenaista suunnittelua. Miten mahdollistaa opiskelijoille joustavampi pääsy erilaisiin käytännön tutkimus- ja kehittämistoimintoihin monipuolisesti opiskelun eri vaiheissa, ei vain käytännönopetusjaksojen yhteydessä. Samalla on keskeistä integroida yliopistojen tutkimustoimintaa ja opinnäytteitä vastaamaan paremmin käytännön työn tarpeita ja organisoida toimiva tutkimustiedon levittäminen kentälle. Vastaavasti on tarpeen pohtia, miten luoda käytännönopetusta ohjaaville sosiaalityöntekijöille tilaisuuksia tulla vaihtona mukaan yliopiston opetukseen ja tutkimukseen sekä yliopisto-opettajille puolestaan mahdollisuuksia toimia esimerkiksi käytännön työntekijöiden työpareina ja tehdä tutkimusta käytännöissä. Tutkimuksen verkostojen rakentuminen luo haasteita myös sosiaalityöntekijöiden tutkivan työn edellytyksille siten, että kentän tehtävärakenteessa olisi tutkija-sosiaalityöntekijän tehtäviä, tai työntekijöillä olisi mahdollisuus vaihtaa määräajaksi tutkimustehtäviin. Työntekijöiden kouluttautumisen tueksi, esimerkiksi erikoistumiskoulutuksen tai tohtoriopintojen opinnäytteiden tekemiseen, tarvittaisiin vaihtuva-alaisia tutkijan

paikkoja käytännön työn yhteyteen. Erilaisilla tiedontuottamista tukevilla ratkaisuilla luodaan samalla vahvaa pohjaa koulutuksen tutkimusperustaiselle työelämäsuhteelle sekä kehittyville käytännöille.

Muuttuva työelämysuhde edellyttää myös ohjelmallisempaa tutkimuksen suuntaamista sekä valtakunnallisten alan tietotarpeiden että alueellisen tiedontuotannon tarpeiden hahmottamista ja toimivia yhteistyökäytäntöjä. Miten rakentaa esimerkiksi opinnäytteiden tematisoituminen siten, että ne voivat palvella laajempina kokonaisuuksina toimintaympäristöjen kehittämisessä tarvittavaa tiedontuottamista. Näissä kehittämissä tarvitaan avoimuutta ja kykyä reagoida herkkiin signaaleihin ja muutoksiin sekä valmiutta toimia aikaisempaa tiiviimmissä yhteistyörakenteissa alan eri kehittäjien kanssa.

Lyhyesti sanottuna yliopistojen sosiaalityön koulutus ja tutkimus tulevat uudella tavalla haastetuiksi lakisääteisen yhteiskunnallisen vuorovaikutustehtävänsä kanssa. Tähän astisessa koulutuksen kehittämisessä käytännönopetus on ollut vahvasti kehittämisen painopisteenä. Uusissa toimintarakenteissa se ei enää profiloitu omana erillisenä kehittämisen alueena vaan osana koulutuksen tutkimusperustaista työelämysuhteiden kokonaisuutta, jossa koulutus, tutkimus ja kehittäminen kie-toutuvat yhteen monitoimijaisessa yhteistyössä. Tavoitteena on sanan varsinaisessa merkityksessä yliopistollisen sosiaalityön konseptin rakentaminen.

Liite 1

Kirjoittajat

Virpi Filppa

YTM, yliopisto-opettaja
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Ilse Julkunen

Pol.dr., professori
Helsingfors universitet,
institutionen för socialvetenskap

Maarit Kairala

YTM, yliopisto-opettaja
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Anniina Kaittä

VTM, tohtorikoulutettava
Turun yliopisto,
sosiaalitieteiden laitos

Tarja Kemppainen

YTM, projektipäällikkö
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Maarit Koivisto

VTM, sosiaalityöntekijä, erityistason
perheterapeutti, psykoterapeutti,
erityistyöntekijä
Perhekuntoutuskeskus Lauste, Turku

Suvi Krok

YTT, yliopisto-opettaja
Tampereen yliopisto, Porin yksikkö

Aino Kääriäinen

VTT, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto,
sosiaalitieteiden laitos

Riitta Laasi

VTM, sosiaalityöntekijä, erityistyöntekijä
Perhekuntoutuskeskus Lauste, Turku

Riitta Lehtonen

VTM, sosiaalityön lehtori
Turun yliopisto,
sosiaalitieteiden laitos

Sanna Lähteinen

YTM, koulutuspäällikkö
Valtakunnallinen sosiaalityön
yliopistoverkosto Sosnet,
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Tiina Muukkonen

YTM, tutkijasosiaalityöntekijä
Pääkaupunkiseudun sosiaalialan
osaamiskeskus Socca,
Heikki Waris -instituutti

Pauli Niemelä

VTT, TL, HuK, professori
Itä-Suomen yliopisto,
yhteiskuntatieteiden laitos

Leo Nyqvist

VTT, sosiaalityön professori ma.
Turun yliopisto,
sosiaalitieteiden laitos

Eini Pihlajamäki

PM, utvecklingschef
Det finlandssvenska kompetenscentret
inom det sociala området

Anneli Pohjola

YTT, professori
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Ulla-Maija Rantalaiho

YTM, lehtori
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Åsa Rosengren

Pol.Lic., Överlärare
Arcada, Nylands svenska yrkeshögskola

Eeva Rossi

YTM, yliopisto-opettaja
Lapin Yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Ilmari Rostila

YTT, professori (mvs),
Tampereen yliopisto,
yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Hannele Räihä

PsT, professori
Turun Yliopisto,
käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos

Erja Saurama

VTT, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto,
sosiaalitieteiden laitos

Anssi Savolainen

YTM, TM, projektitutkija, SOSTEKE-
hankkeen projektipäällikkö 1.1.–31.7.2012
Itä-Suomen yliopisto,
yhteiskuntatieteiden laitos

Mari Suonio

YTM, yliopistotutkija
Valtakunnallinen sosiaalityön
yliopistoverkosto Sosnet,
Itä-Suomen yliopisto,
yhteiskuntatieteiden laitos

Laura Tiitinen

YTM, tutkija
Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Noora Tuohino

YTM, projektipäällikkö
Valtakunnallinen sosiaalityön
yliopistoverkosto Sosnet, Lapin yliopisto,
yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Anni Vanhala

YTT, johtava sosiaalityöntekijä
Pirkanmaan sairaanhoitopiiri,
Tampereen yliopistollinen sairaala

Raija Väisänen

YTT, yliopistonlehtori
Itä-Suomen yliopisto,
yhteiskuntatieteiden laitos

Laura Yliruka

YTM, johtava tutkijasosiaalityöntekijä
Pääkaupunkiseudun sosiaalialan
osaamiskeskus Socca,
Heikki Waris -instituutti

Eivor Österlund-Holmqvist

PM, ledande socialarbetare,
Raseborgs stad
forsksocialarbetare,
Mathilda Wrede-institutet
01.04.2011–31.12.2012.

Liite 2

Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä -julkaisun artikkeleista seuraavat ovat läpikäyneet referee-menettelyn:

**Tapauskohtaisuus sosiaalityössä ”Case Study - Case Work - Case Evaluation”
-prosessimalli sosiaalityön ja sen käytännön opetuksen jäsentäjänä**
Pauli Niemelä

Rakenteellisen sosiaalityön osaaminen sosiaalityön opetuksen käytäntöyhteydessä
Maarit Kairala & Sanna Lähteinen & Laura Tiitinen

Sosiaalityön asiantuntijaksi kasvaminen
Suvi Krok

**Professionaalisuus refleksiivisenä toimintana ja kehittämistyön harjoittelu
– kokemuksia sosiaalityöntekijäksi kehittymisen haasteista**
Ilmari Rostila

**Opiskelijat sosiaalityön käytäntöjen tutkijoina
– käytäntötutkimuksen hämäryydestä hienoihin oivalluksiin**
Aino Kääriäinen

Moniammatillinen klinikkaopetus asiakastyön valmiuksien kehittämisessä
Anniina Kaittila & Riitta Lehtonen & Leo Nyqvist & Hannele Räihä

**Käytännönohjaajaksi sosiaalialalle koulutettujen kokemuksia ohjaustietojensa
ja -taitojensa kehittämisestä**
Anssi Savolainen & Mari Suonio & Raija Väisänen

Kollaborativt lärande i levande mångprofessionella kunskapsmiljöer
Ilse Julkunen & Åsa Rosengren & Eivor Österlund-Holmqvist & Eini Pihlajamäki

Praksis-toiminnalla oppivaa käytäntöä ja kumuloituvaa tietoa?
Tiina Muukkonen & Laura Yliruka & Erja Saurama