

Leena Viinamäki (toim.)

Sosionomilta eivät hommat lopu

Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena
sosionomi AMK -tutkinnoissa



Leena Viinamäki (toim.)

Sosionomilta eivät hommat lopu

Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena
sosionomi AMK -tutkinnoissa

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009

JULKAISIJA – PUBLISHER
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
PL 504
94101 Kemi
puh. +358 (0)10 38350
www.token.fi/kirjasto/julkaisut

© Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja tekijät
Toimittaja: Leena Viinamäki
Taitto: Pia Kuha (kuviot) & Leena Viinamäki (teksti, taulukot yms.)

ISBN: 978-952-9785-75-9
ISBN: 978-952-9785-76-6 (pdf)
ISSN: 1236-0570

Painopaikka: SOLVER palvelut Oy, Kouvola 2009

SISÄLLYS

SISÄLLYS	3
PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT	8
KIRJOITTAJALUETTELO	9
SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUS DUAALIMALLISSA	10
1. Sosiaalisten mahdollisuuksien politiikat ja niihin liittyvän osaamisen kehittäminen <i>Jorma Niemelä</i>	10
1.1 Yhteiskunta valtaistaa, yksilö voimaantuu, yhteisö välittää	10
1.2 Kohtalo rajoittaa ja mahdollistaa	11
1.3 Sosiaalialan työn ulottuvuudet	13
1.4 Kokonaisuuden jäsenyys- ja hallintatapoja	16
1.5 Sosiaalialan koulutuksen kansalliset haasteet	17
1.6 Osaava työvoima strategioiden toteuttajana	18
2. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden näkemykset osaamisestaan ja paikastaan työmarkkinoilla <i>Leena Viinamäki & Anneli Pohjola</i>	22
2.1 Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmien (AMK & ylempi AMK) profiloituminen	23
2.2 Ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden ammatillinen profiili	25
2.3 Ylemmän AMK -tutkinnon paikantuminen sosiaalialan korkeakoulutettujen osaamiskentille	29
2.4 Pohdintaa sosiaalialan korkeakoulutuksen dualimallista	33
3. Sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tutkimuksellista identiteettiä etsimässä <i>Jukka Tissari</i>	42
3.1 Johdanto	42
3.2 Ammattikorkeakoulunormisto ja sen vaikutukset	42
3.3 Tutkimuksen ja tieteen jaottelut	43
3.4 Tutkimuksellinen työnjako	46
3.4.1 Yliopistot ja ammattikorkeakoulut	46
3.4.2 Ammattikorkeakoulun perustutkinto ja ylempi tutkinto	47
3.4.3 Ammattikorkeakoulututkinnot ja työelämän tarpeet	47
3.5 Johtopäätökset	51

NÄKÖKULMIA AMMATILLISEEN KEHITTÄMISEEN JA KEHITYMISEEN	53
4. Käytännön tutkiminen ja kehittäminen osana AMK -tutkintoa – Vertaileva näkökulma Suomen, Saksan, Belgian ja Hollannin välillä <i>Ulla-Maija Koivula</i>	53
4.1 Käytännön tutkimuksen ja kehityksen monet muodot	53
4.2 Tutkimus- ja kehitystoimintaa vertailemassa Länsi-Euroopassa	55
4.3 Vertailua	61
4.4 Kehitysideoita Länsi-Euroopasta	63
5. Sosiaalialan kehittämistoiminnan metodologista paikannusta <i>Teemu Rantanen & Timo Toikko</i>	65
5.1 Millä menetelmillä sosiaalialaa kehitetään?	65
5.2 Sosiaalialan kehittäminen osana julkishallinnon kehittämistä	65
5.3 Tutkimuksen korostuminen	66
5.4 Sosiaalialan kehittämisen ja tutkimuksen risteytymiä	67
5.5 Metodologian jäsenystä	68
5.6 Kehittämistoiminnan metodologisia kysymyksiä	69
5.7 Kehittämistoiminnan menetelmät	70
5.8 Prosessin hallinnan menetelmät	72
5.9 Osallistamisen menetelmät	72
5.10 Tiedon tuotannon menetelmät	73
5.11 Lopuksi	74
6. Opetuksen, tutkimuksen ja aluekehityksen suhteet opinnäytetöiden eri määrittelytavoissa <i>Tuovi Kivilaakso</i>	77
6.1 Neljä tapaa määrittellä opinnäytetöitä	77
6.2 Käytännöstä lähtevä tiedonmuodostus sosiaalialan ja ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohtina	78
6.3 Opinnäytetöiden lakisääteiset ja julkisen ohjauksen määrittämät tehtävät	79
6.4 Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöohjeet oppimisen, käytäntöyhteyden ja tutkimuksen rajapinnoilla	82
6.5 Sosionomi (ylempi AMK) opinnäytetyöt esimerkkinä tutkivasta kehittämisestä	88
6.6 Tulevat haasteet ja mahdollisuudet käytäntölähtöisyyden kehittämisessä	90
7. Portfolio ammatillisen kasvun tukena <i>Mia Heikkinen</i>	95
7.1 Johdanto	95
7.2 Ammatillisen kasvun portfolio	96
7.3 Kokemuksia portfolioarvioinnista	99
7.3.1 Alkuvaiheessa hämmennys	100

7.3.2	Viimeistelyvaiheessa oivallus prosessin merkityksestä	102
7.4	Johtopäätökset	106
8.	Tavoitteellista lastensuojelutyötä lapsiperheen arjessa – perhetyössä toimivien sosiaaliohjaajien käsityksiä osaamisestaan ja työstään <i>Mervi Nyman</i>	110
8.1	Johdanto	110
8.2	Lähtökohdista ja tutkimuksen prosessista	110
8.2.1	Kysymyksen asetelusta ja aineistonkeruusta	110
8.2.2	Aineiston käsittelystä ja analyysistä	112
8.3	Perhetyöntekijän tieto ja osaaminen on moninaista ja laajaa	113
8.3.1	Tieto ja sen moninaiset lähteet	114
8.3.2	Osaaminen on tilanteiden ja prosessien ymmärtämistä ja niissä toimimista	115
8.4	Muutos on perhetyön tavoite	117
8.4.1	Muutoksen mahdollisuus, prosessi ja muutostyön keinot	117
8.4.2	Asiakastyön prosessi, asiakkuus ja perhetyön ristiriidat	122
8.5	Sosionomien ammatti-identiteetti ja yhteistyö	123
8.6	Perhetyö on tavoitteellista muutostyötä rajatussa ja osin jännitteisessä kentässä – yhteenvetoa ja pohdintaa	124
YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO KOMPETENSSIEN TUOTTAJANA		129
9.	Sosiaalialan asiantuntijaksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon myötä <i>Iiris Hoppo</i>	129
9.1	Kohti sosiaalialan asiantuntijuutta	129
9.1.1	Asiantuntijuuden monimuotoisuus	129
9.1.2	Asiantuntijuuden ilmeneminen	130
9.1.3	Asiantuntijuuden pääkomponentit sosiaalialan kontekstissa	132
9.2	Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittyminen	135
9.3	Yhteenveto	137
10.	Opinnäytetyön ideoinnin ja suunnittelun työelämäyhteys <i>Helena Siira & Arja Veijola</i>	142
10.1	Kehittämiseen ja tutkimukseen liittyvien käsitteiden moninaisuus	142
10.2	Opinnäytetyön kiinnittyminen kehittämiseen ja oppimiseen	144
10.3	Opinnäytetyön ideointi ja suunnittelu yhteistyössä työelämän kanssa	146
10.3.1	Opinnäytetyön taustasitoumusten selkiennyttäminen	146

10.3.2	Opinnäytetyön kiinnittäminen yhteiskunnallisiin ja strategisiin lähtökohtiin sekä työyhteisön kehittämisprosesseihin	147
10.3.3	Opinnäytetyön ja -prosessien tavoitteiden määrittely	147
10.3.4	Opinnäytetyöhön sisältyvä tutkimus ja tutkimuksen paikka kehittämistyöprosessissa	148
10.3.5	Opinnäytetyön organisointi ja kehittämisosaamisen vahvistaminen	149
10.3.6	Kehittämistyön ja -prosessin arviointi ja kehittämistyön jatkuvuus	150
10.4	Opinnäytetyön haasteet opettajille ja työelämätoimijoille	151
11.	Hyvinvointipalvelujen kehittämisen näkökulmia – sosiaalialan ylemmän tutkinnon kehittämistehtävien valossa <i>Ritva Kuokkanen & Anja Manninen & Susanna Hyväri</i>	157
11.1	Kehittämisen ja tutkimuksen kohtaamispaikat	158
11.2	Tutkimuksen ja kehittämisen välinen yhteys	160
11.3	Laatutyö ja kehittämistoiminta	165
11.4	Kehittämisen ja laadun rajapinnat opinnäytetöissä	168
11.5	Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittyminen hyvinvointipalveluissa	169
12.	Asiantuntijuuden kehittyminen ja sosiokulttuurinen innostaminen kehitysvammatyössä <i>Pia Nieminen</i>	174
12.1	Hoitajasta sosionomiksi (ylempi AMK) – matka innostajaksi alkaa	174
12.2	Asiantuntijuuden kasvu – ”hiilenpalasta timantiksi”	176
12.3	Noviisisita työntekijäksi – vajaamielishoitaja	178
12.4	Asiakastyön osajaksi – sosiaaliohjaaja	179
12.5	Sosiaalisen asiantuntijaksi – sosionomi (AMK)	179
12.6	Menetelmällinen erikoisosaaminen ja työyhteisön kehittäminen – multisensoriset erikoistumisopinnot	180
12.7	Moniammatillinen työnkehittäminen – sosionomi (ylempi AMK)	181
12.8	Lopuksi	183
13.	Tarina pojasta, joka ei tiennyt, minne tie vie <i>Marko Palmgren</i>	185
13.1	Mikä oli tarinan opetus?	190
	SOSIAALIALAN YRITTÄJYYTTÄ PAIKANTAMASSA	194
14.	Sosiaalialan yrittäjyyden alkutaipaletta <i>Tuija Suikkanen-Malin & Tuomo Paakkonen</i>	194
14.1	Sitoutuneesta toimijasta yrittäjäksi	195
14.1.1	Yltiöpäistä idealismia	195
14.1.2	Lääninhallituksen lupasovellutus	196

14.1.3	Verkoston tuella	198
14.2	Rakenteiden hallinnasta prosessien hallintaan	199
14.3	Riskien hallintaa, valvontaa ja kilpailutusta	202
14.4	Yksityisen palvelutuotannon rakenne	203
14.5	Inhimillisen yritystoiminnan mahdollisuudet sosiaalialalla	205
15.	Markkinoiden odotukset ja sosionomien yrittäjyyskoulutuksen tukeminen Raimo Koivisto	207
15.1	Sosiaalialan yrittäjyys ja markkinat	207
15.1.1	Lähtökohtia	207
15.1.2	Markkinoiden realismi sosiaalialan yrittäjille	208
15.1.3	Yhteistoimintajärjestelmä	210
15.2	Sosiaalialan yrittäjyyskoulutuksen tukeminen	212
16.	Lähturvaa ikääntyvien ihmisten asuinympäristöön Loimaalla -hanke – tapausesimerkki sosiaalialan sekä yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmat yhdistävästä opinnäytetyöstä Turun ammattikorkeakoulussa Kari Salonen	217
16.1	Liikkeelle yhteisestä opinnäytetyöajatuksesta	217
16.2	Kehittämishankkeen tavoitteet	218
16.3	Kehittämishankkeen toimijat ja yhteistyötahot	219
16.4	Turvaa tupaan -tapahtuma	221
16.5	Kehittämishanketta tukeva tutkimuksellinen osuus	223
16.6	Hanketapaamiset vuosina 2007–2008	224
16.7	Opinnäytetyöraportin rakenne – uutta ilmaisumuotoa etsimässä	225
16.8	Sosiaalialan sekä yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen yhdistyminen hankkeessa	227
17.	Sosiaalinen ja eettinen ovat joutuneet ahdinkoon markkinahenkistyneessä PALVELUtaloudessa? - katseita sosiaalialan yrittämiseen sekä sosiaalialan yrittäjäksi kasvamiseen ammattikorkeakouluissa Voitto Kuosmanen	230
17.1	Sosiaalisen ja eettisen vaikea suhde taloudelliseen	230
17.2	Ajan eetos luo puitteet myös sosiaalialan yrittämiselle	232
17.3	Sosiaalialan yrittämisen trendit vuonna 2009	236
17.4	Ajan eetos on muuttumassa – yrittämisestä tulee sosiaalisesti ja moraalisesti kestävä	237
17.5	Kohti eettisesti kestävä sosiaalialan yrittämistä ja yrittäjäksi kasvattamista	238

PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoiman ja opetusministeriön rahoittaman Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeen (2007–2009) tavoitteena on syventää käsitystä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottamasta teoreettisesta ja metodologisesta osaamisesta sekä jäsentää sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osaamista alan työmarkkinoilla. Hankkeen tavoitteena on myös selkiinnyttää ja tehdä näkyväksi sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottama tutkimus- ja kehittämisosaamista, työmarkkina-asemaa ja työmarkkinakelpoisuutta. Lisäksi hanke pyrkii vahvistamaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä verkostoja sekä lisäämään yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan koulutusohjelmien kanssa.

”Sosionomilta eivät hommat lopu. Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena sosionomi AMK -tutkinnoissa” on hankkeen toinen artikkelijulkaisu. Julkaisussa tarkastellaan sosionomin (AMK & ylempi AMK) paikkaa suomalaisessa hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä sosiaalialan korkeakoulutuksen, T&K -toiminnan ja sosiaalialan yrittäjyyden näkökulmista.

Tämä toinen julkaisu on ollut kaikille osallisille haastava kokemus. Työtä on kuitenkin helpottanut vuonna 2008 ilmestyneen hankkeen ensimmäisen artikkelijulkaisun kokemukset. Samoin kuin ensimmäisessä julkaisussa, myös tässä julkaisussa on huolehdittu riittävästä artikkeleiden yhdenmukaisuudesta. Lisäksi artikkelien välille on pyritty rakentamaan vuoropuhelua. Tämän julkaisun kirjoittajat saivat tukea artikkeleiden kirjoittamiseen taloudellisen tuen lisäksi ns. vertais- ja refereekomentointitukena. Vertaiskommentointi tapahtui kirjoittajatapaamisessa Tampereella 25.9.2008 valtakunnallisen sosiaalialan AMK -seminarin yhteydessä. Referetyyppiä kommentoinnista vastasi Lapin yliopiston professori *Petri Kinnunen*. Hän kommentoi syksyllä 2008 useimpia julkaisun artikkeleita. Esitämme vilpittömät kiitoksemme tähän julkaisuun artikkelinsa kirjoittaneille ja heidän käyttämilleen kommentoijille sekä kaikille julkaisun valmistumisen mahdollistaneille henkilöille!

Julkaisun viimeistelyvaiheessa saimme kuulla pysähdyttävän suruviestin Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun pitkäaikaisen lehtorin *Jukka Tissarin* menehtymisestä hiihtoretkellään 12.2.2009. Viimeisinä työvuosinaan Jukka kehitti aktiivisesti ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Hänen panoksensa tähän julkaisuun on postuumisti julkaistava artikkeli ”Sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tutkimuksellista identiteettiä etsimässä”.

Kemissä Agricolan päivänä 2009

Voitto Kuosmanen & *Leena Viinamäki*
Hankepäällikkö 2. julkaisun toimittaja & taittaja

KIRJOITAJALUETTELO

- Happo, Iiris** (KT), yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu¹
- Heikkinen, Miia** (KM), lehtori, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
- Hyväri, Susanna** (VTT), tutkimuspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Kivilaakso, Tuovi** (VTM), lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Koivisto, Raimo** (HTT), toimialajohtaja, Vaasan ammattikorkeakoulu
- Koivula, Ulla-Maija** (YTL), yliopettaja, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
- Kuokkanen, Ritva** (TtT), yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Kuosmanen, Voitto** (YTM), lehtori, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
- Manninen, Anja** (TtL), va. yksikönjohtaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Niemelä, Jorma** (YTT), Diakonia-ammattikorkeakoulun rehtori ja toimitusjohtaja, Jyväskylän yliopiston sosiaalityön dosentti, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen varapuheenjohtaja
- Nieminen, Pia** sosionomi (ylempi AMK), kehitysvammahuollon sosiaaliohjaaja, Forssan kaupunki
- Nyman, Mervi** (VTM), lehtori, Metropolia ammattikorkeakoulu
- Paakkonen, Tuomo** (VTM), lehtori, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
- Pohjola, Anneli** (YTT), sosiaalityön professori, Lapin yliopisto
- Palmgren, Marko** sosionomi (ylempi AMK)
- Rantanen, Teemu** (VTT), yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
- Salonen, Kari** (YTT, FM), yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu
- Siira, Helena** (YTT), yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu
- Suikkanen-Malin, Tuija** (YM), entinen sosiaalipalveluyrittäjä, lehtori, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
- Tissari, Jukka** (VTM), lehtori, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
(† 12.2.2009)
- Toikko, Timo** (YTT), yliopettaja, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
- Veijola, Arja** (TtT), yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu
- Viinamäki, Leena** (YTT), yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

¹ Virkavapaalla Rovaniemen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman yliopettajan tehtävistä 1.9.2008–31.8.2009.

SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUS DUAALIMALLISSA

1. SOSIAALISTEN MAHDOLLISUUKSIEN POLITIIKAT JA NIIHIN LIITTYVÄN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN *Jorma Niemelä*

Jaon hyvinvoinnin strategiat kolmeen. Voimme pyrkiä ratkomaan sosiaalisia ongelmia 1) (sosiaali)politiikan, 2) yhteisöllisen toiminnan tai 3) sivistyksellisen toiminnan kautta. Eli voimme lähestyä asioita yhteiskunnasta, yhteisöistä tai yksilöstä käsin.

Erilaiset hyvinvoinnin strategiat sekä edellyttävät että täydentävät toisiaan. Ne eivät redusoidu toisiinsa. Juha Hämäläisen (2006) tavoin voi todeta, että hyvinvointi on yhtäältä sosiaalipoliittisen järjestelmän kehittyneisyyttä (sosiaalista turvaa, tulonsiirtoja ja palveluja) ja että toisaalta se on inhimillisten kasvuprosessien kautta syntyneitä yhteiskunnallista toimintakykyä, osallisuutta, osallistumista ja sisäistä elämänhallintaa.

Yhteisöllisyydessä keskeistä on osallisuus, kohtaaminen ja vuorovaikutus. Yhteisöt ovat myös yhdessä oppimisen areenoita tai yhdessä toimimisen areenoita. Kysymys on sekä kansalaisyhteiskunnan toiminnasta että kaikessa muussakin toiminnassa syntyvästä yhteisöllisyydestä.

Sivistyspolitiikassa pedagogia on yksi tapa luoda edellytyksiä ihmisen kasvulle. Terapia on yksi keskeisistä kasvun mahdollistajista tilanteissa, joissa menneisyys rajoittaa elämää. Taide, uskonto ja monet muut tekijät voivat synnyttää näitä henkisiä kasvuprosesseja.

Sivistys sanana korostaa omaehtoista oivaltamista, merkitysmaailmojen avautumisesta, ihmisenä kasvamista ja myös arvojen selkiytymistä. Nämä tekijät johtavat toimintakykyisyyteen ja elämänhallintaan – niin ongelmallinen kuin tuo viimeainittu käsite onkaan. Ihmiseksi kasvaminen on ehkä parhain ilmaisu. Sivistyspolitiikan tehtävänä on luoda edellytyksiä ihmisen kasvulle.

Meillä on käytössä tämän ajattelutavan mukaan siis poliittinen, yhteisöllinen ja sivistyksellinen sosiaalisten mahdollisuuksien politiikka. Käytän tietoisesti hyvinvointistrategioiden rinnalla käsitettä sosiaalisten mahdollisuuksien politiikka. Nämä politiikat, tai strategiat, eivät voi olla, eivätkä saa olla vaihtoehtoja. Niitä käytetään rinnakkain, lomittain ja peräkkäin. Kysymys on siitä, millainen kombinaatio syntyy tai synnytetään kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa, paikallisessa kontekstissa ja toimijoiden tietoisuudessa – ja jopa kunkin yksilön kohdalla.

1.1 Yhteiskunta valtaistaa, yksilö voimaantuu, yhteisö välittää

Otan seuraavassa käyttöön kaksi perinteistä käsitettä, joille luon edellä olevaan kehikkoon omat alueensa ja vaikutussuuntansa. Silloin kun (sosiaa-

li)poliittisesta toiminnasta käsin luomme joko tulonsiirtojen tai palveluiden kautta yksilöille, perheille ja koko väestölle hyvinvoinnin edellytyksiä, voimme puhua empowermentista, 1) valtaistamisesta. Kaikki toiminta ei ole välttämättä valtaistamista. Se voi olla alistavaa, rajoittavaa tai tuhoavaakin, mutta keskityn nyt siis tavoitteen mukaiseen, onnistuneeseen toimintaan.

Silloin, kun yksilö ottaa omaa elämäänsä ja sen mahdollisuuksia haltuunsa, voimme puhua emansipaatiosta, 2) voimaantumisesta. Sitä on käytetty yksilöiden kohdalla erityisesti sosiaalipedagogisena terminä, mutta myös sosiaalishistoriassa yhteisöjä tai kansanryhmiä koskevana kuvauksena – ja usein myös sukupuolten tasa-arvoistumiskehitystä kuvaamaan käsitteellä naisemansipaatio. Kysymys on Hämmäläisen (emt.) luonnehtimasta inhimillisestä kasvuprosessista, joka synnyttää ”yhteiskunnallista toimintakykyä, osallisuutta, osallistumista ja sisäistä elämänhallintaa”.

Näiden välillä ja rajapinnoilla on yhteisöllisyyden ja sosiaalisten verkostojen alue. Sosiaalipolitiikka voi valtaistaa luomalla edellytyksiä yhteisöllisyydelle. Yksilö voi liittoutua voimaantumispyrkimyksissään vertaistuen, lähiyhteisöjen, yhdistysten jne. kautta muiden ihmisten kanssa. Yhteisöt 3) välittävät valtaistavia elementtejä ”alas” ja voimaannuttavia vaikutuksia ”ylös”.

Sosiaalipoliittinen keskustelu juuttuu usein vastakkainasetteluun, jossa valtaistavaa ja voimaannuttavaa näkökulmaa korostavat lähestymistavat eivät kohtaa toisiaan. Esimerkiksi aktivoiva sosiaalipolitiikka lähtee siitä, että valtaistavan tulonsiirto- ja palvelujärjestelmän on saatava aikaan tai ainakin periaatteessa mahdollistettava yksilön voimaantuminen aktiiviseksi kansalaiseksi ja tulonsiirto- ja palveluriippuvuuden on vähennyttävä.

Tälle vastakkaista näkökulmaa on perusteltu mm. sillä, että kaikilla ei ole edellytyksiä muuttua ja että kaikki eivät kykene koskaan huolehtimaan itsestään. Aktivoivaa sosiaalipolitiikkaa on arvosteltu myös siitä, että se käyttää keppiä porkkanoiden sijasta: ihmiselle asetetaan vaatimuksia, jotka saattavat kääntyä ihmisen omia voimaantumispyrkimyksiä vastaan.

Asetelma ei saisi muodostua joko–tai -tyyppiseksi. Ennemmin on paikannettava, millä alueilla ja missä tilanteissa aktivoiva sosiaalipolitiikka toimii ja millä alueilla se kääntyy asiakkaita vastaan tai on epäeettistä.

Tämän lisäksi liaksi vain sinänsä tärkeisiin resursseihin keskittyvästä ajattelusta on päästävä sosiaalisten mahdollisuuksien politiikkoihin. Tällöin valtaistamisen ja voimaantumisen tavoitteet ovat näkyvissä aina silloin, kun se on moraalisesti oikeutettua.

1.2 Kohtalo rajoittaa ja mahdollistaa

Keskustelu valtaistamisen tai voimaantumisen ensisijaisuudesta on hedelmätöntä niin kauan kun ei avata ihmiskäsitystä ja ymmärrystä inhimillisen toiminnan luonteesta (käsittelen tässä teemaa vain lyhyesti ja pintapuolisesti;

ks. laajemmin Niemelä 1999). Jokaisella ihmisellä on biologinen, psykologinen ja sosiaalinen kohtalonsa. Osa kohtalon suomista asioista on huonoja ja rajoittavia, osa hyviä ja mahdollistavia. Osa niistä on yksilöllisiä, osa taas yhteiskunnallisia.

Osa näistä kohtalon osatekijöistä on determinoivia. Niitä ei voi muuttaa. Osa taas on sellaisia, joita ihminen voi omalla toiminnallaan muuttaa tai kehittää. Silläkin alueella, missä ihminen voisi periaatteessa muuttaa kohtalonsa, hän voi jäädä kohtalonsa vangiksi.

Vastaavasti yhteiskunta voi muuttaa näitä kohtalon muutettavissa olevia osatekijöitä. Esimerkiksi tuloköyhyys, jota yksilö ei syystä tai toisesta kykene itse korjaamaan, on ratkaistavissa rahalla. Yhteiskunta voi erilaisilla toimilla auttaa myös determinoivien kohtalotekijöiden kanssa selviytymisessä: vammautunut henkilö saa avustajan.

Ihmiset yhdessä rakentavat sekä kansalaisyhteiskuntaa että valtiollista yhteiskuntaa; ne rakenteistuvat alati ihmisten toiminnasta. Ihmisten synnyttämänä on syntynyt myös sosiaalialan työ ensin kansalaisyhteiskunnan, sittemmin julkisena toimintana (Toikko 2005; Juhila 2006). Ihmiset toimivat pääsääntöisesti yhteistyössä luodakseen taloudellisia elämän edellytyksiä. Ihmiset muuttavat poliittisella, taloudellisella ja kulttuurisella toiminnallaan kollektiivista kohtalonsa.

Luonnon ja ihmisten muovaamat yhteiskunnalliset olosuhteet ovat taas yksilön oman kehittymisen ehtoja, kohtalon osatekijöitä. Niin sivistys- kuin sosiaalipolitiikalla pyritään universaalisti tasoittamaan eroja, jotka joko alun perin syntymässä tai myöhempien elämänvaiheiden tuloksena muodostuvat ihmisten tai kokonaisten väestöryhmien kesken.

Ihmisessä on aina kehollinen (biologinen), tajunnallinen (psykologinen) ja elämäntilanteinen (situationaalinen) puolensa. Tajunnallisesta monet ihmiskäsitykset ottavat erilleen henkisen (tai jopa myös hengellisen) puolen, joka ilmentää ihmisen vapauden aluetta. Hän voi ylittää annetun psykologisen kohtalonsa mm. luovuuden kautta. Kuinka suuri tämä vapauden alue on ja kuinka paljon sitä käytetään, vaihtelee yksilöittäin. (Ks. Rauhala 1983; Niemelä 1999; Rauhala 2005.)

Psykologisissa prosesseissa, biologisten ehtojen ollessa voimassa, syntyy ihmisen ainutlaatuisen minuuden ja ihmisen rajapinnoilla, situationaalisuudessa, suhteessa ulkomaailmaan, syntyy ihmisen identiteetti. Ihminen on aina kokonaisuus. Hän todellistuu aina sataprosenttisesti henkisenä, tajunnallisena, kehollisena että elämäntilanteisenaan. Eri olemuspuolet ovat aina läsnä ja vaikuttavat toinen toisiinsa.

1.3 Sosiaalialan työn ulottuvuudet

Sosiaalialan työssä otetaan huomioon tämä ihmisen kokonaisuus. Kohtalonsa ja vapautensa jännitteessä olevaa ihmistä lähestytään siis (sosiaalipolitiikan, yhteisöllisyyden ja sivistyksen strategioita käyttäen.

Asiakkaan ja sosiaalityötä tekevän suhde voi olla paralleelista kolmenlainen; vailla kaikkea muutosnäkökulmaa olevan hoivasuhteen otan neljänneksi. Ensinnäkin se voi olla 1) voimavarasuhde. Laajimmillaan yhdyskuntasuunnittelulla, verotuksella, työvoima- ja elinkeinopolitiikalla, sivistys- ja koulutuspolitiikalla ja yhteiskunnallisella tulonjaolla vaikutetaan voimavarojen syntyyn ja jakoon. Sosiaalipolitiikalla kohdennetaan tulonjakoa ja palveluita. Sosiaalityöntekijä on yhteiskunnan edustajana allokoimassa uudelleen resursseja, jolla tavallaan säädellään kohdentuen sitä osaa sosiaalisesta tuesta, jota ei yleinen, universaali sosiaalipolitiikka kykene tekemään.

Keskustelu kärjistetään usein universaalien ja residuaalisen toiminnan vastakkainasetteluksi, vaikka itse asiassa kaikki universaalit järjestelmät vaativat selektiivisiä, täsmennyttäjä ja kohdennettuja toimia joidenkin sosiaalisten ongelmien lievittämiseksi tai korjaamiseksi. Silti on tärkeää pitää kiinni universaalista perusjärjestelmästä ja -tavoitteista. Residuaalinen sosiaalipolitiikka lähtee jo perusteissaan eri näkökulmasta kuin universalismin selektivismi.

Konkreettisimmillaan tämä voimavarasuhde on etuuksien varmistamista, toimeentulotuen antamista, palveluihin ohjaamista, (tuki)asunnon hankkimista jne. Mikäli näitä resursseja ei ole tai niitä on esimerkiksi säädösten tai toimintakäytäntöjen vuoksi vaikea jakaa, muodostuu työ asianajotyöksi. Resurssien jakamisella pyritään takaamaan, että yksilö tai perhe selviytyy. Sosiaalipoliittisilla tuilla ja palveluilla kansalainen pyritään siis valtaistamaan. Kirsi Juhilan (2006) omassa jäsenyyksessään esille ottama kontrollisuhde liittyy usein tähän resurssien jakoon, mutta se voi liittyä tavalla tai toisella myös kaikkiin seuraaviin.

Toiseksi kyse voi olla 2) vuorovaikutussuhteesta asiakkaan ja sosiaalialan edustajan välillä. Kahden yksilön välisessä kumppanuussuhteessa asetetaan kansalaisen rinnalle yhdessä etsimään ratkaisumalleja ja uusia rakentavia näkökulmia elämäntilanteeseen.

Vuorovaikutussuhde voi olla myös yhteisöllistä. Silloin kyse on yhteisö-, yhdyskunta- tai rakenteellisesta työstä. Siinä synnytetään sosiaalista luottamusta ja yksilön luottamusta omaan itseensä. Tavoitteena on voimaantuminen, emansipaatio oman aseman, identiteetin ja elämäntilanteen aktiivisen parantamisen kautta vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa. Mitä lähempänä ollaan rakenteellista sosiaalityötä, sitä enemmän on kyse valtaistamisesta. Yksilö saa käyttöönsä resursseja.

Yhteisöihin liittyy sosiaalisen pääoman muodostuminen. Putnamilaisella tavalla ymmärtää sosiaalinen pääoma on oma arvonsa. Se hahmotetaan tällöin ruohonjuuritason vuorovaikutussuhteista, arvoista, normeista, luottamuksesta ja velvollisuudentunteista käsin ymmärrettynä suotuisana yhteiskuntakehityksen oleellisena osatekijänä. Ranskalaisen koulukunnan (mm. Bourdieu) mukaan se hahmotuu rakenteista, luokka-asemista ja resurssista riippuvaisina verkostoina ja ryhmäsiteinä.

Pierre Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1995) määrittää sosiaalisen pääoman yksilön kautta ”niiden aktuaalisten ja potentiaalisten resurssien summaksi, joka yksilöllä (tai ryhmällä) on sen perusteella, että hänellä (sillä) on luja verkosto enemmän tai vähemmän institutionalisoituneita keskinäisiä tuttavuus- ja arvostussuhteita”. Tuttavuudet, ystävyudet, ryhmät, verkostot ja yhteisöt tarjoavat resursseja, valtaa ja pääsylippuja erilaisille kentille.

Ihminen tavoittelee pääsyä tärkeiksi kokemilleen kentille. Yhteisöjä on – aivan oikein – käsitelty osallisuuden kokemuksen kautta, mutta valta- ja yhteiskunnallinen resurssitarkastelu ovat jääneet vähemmälle. Syrjäytymisen on osaltaan myös yhteisöjen ja laajimmillaan kenttien suomasta vallasta ja resurssista paitsi jäämistä – tai kiinnittymistä tuttavuuksiin ja yhteisöihin, jotka edustavat negatiivista sosiaalista pääomaa.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostaa se, että sosiaalisiin suhteisiin luottamuksensa menettäneet ihmiset ovat hauraampia ja haavoittuvampia kuin muut. He sietävät heikommin erilaisia stressitilanteita ja he sairastuvat muita herkemmin. Sosiaalinen epäluottamus selittää sitä, ketkä päätyvät kasautuneisiin vaikeuksiin, ja lisäksi sitä, ketkä jäävät elämään tukien varaan vaikeuksien keskelle. Syrjäytymiseksi voidaan nimetä tilanne, jossa ihminen syystä tai toisesta on irtautunut moraalisisista kollektiiveista, yhteisöistä. (Kortteinen & Elovainio 2006.) Sekä kumppanuus- että yhteistyön keskeinen ulottuvuus on sosiaalisessa vahvistamisessa.

Sosialisaatiossa keskeisiä ovat normatiiviset viiteryhvät (Bauman 1997). Normatiiviset viiteryhvät vahvistavat ja korjaavat jäsentensä tekoja. Yksilö haluaa antaa ryhmälle vapaaehtoisesti eräänlaisen valvojan roolin ja sallia myös omaa vapauttaan rajoitettavan normatiivisen viiteryhmän toimesta. Yksilö voi olla välittämättä normatiivisen viiteryhmän paineista, voi kyseenalaistaa ja uhmata sen normeja tai hyväksyä ja suorastaan haluta kuulumista siihen ja sen elämäntapaan. Oleellista on, että ihmisellä on näitä peilipintoja.

Aila-Leena Matthies (2008) ihmettelee, että vaikka yhteisöllistä käytännön toimintamallia sovelletaan yhä uudestaan ongelmien lievittämiseen, se ei ole kuitenkaan vakiintunut pysyväksi osaksi perussosiaalityön metodista osaamista. Samalla hän tunnustaa, kuinka vaikeaa sen käytännön kuvaaminen onkin. Yhteisöllisen lähestymisen oppiminen ei niinkään ole teknistä osaamista, vaikka käytännön vinkeistä onkin hyötyä: ”Ratkaisevaa

ja haastavinta on uuden, kansalaisia rajatta kunnioittavan ja vain heidän voimavaroihinsa tukeutuvan ajattelun sisäistäminen.”

Kolmanneksi sosiaalialan edustajan ja hänen asiakkaansa välillä voi olla 3) kasvua tukeva suhde. Tällaisia kasvusuhteita ovat erilaiset terapia-, kasvatus- ja koulutusuhde. Ne liittyvät ihmisen merkitysmaailman jäsentymiseen, arvotajunnan selkiintymiseen, identiteetin löytymiseen ja vahvistamiseen, ihmisenä kasvuun, oppimiseen ja muutokseen. Ne ovat siten voimaantumisen ydintä. Näitä alueita ei pidetä välttämättä sosiaalialan työhön kuuluvina, vaikka käytännössä sosiaalialan yhteistyö terapeutin toiminnan kanssa on joillakin alueilla keskeistä. Sosiaalialan tulisi olla monilla alueilla paljon nykyistä tiiviimmin yhteistyössä opetus- ja sivistystoimen kanssa.

Terapiassa pyritään menneisyyttä jäsentämään niin, että se tulisi ymmärrettäväksi ja että sen kanssa tulisi toimeen. Koulutus puolestaan tähtää uusien merkitysten tarjoamiseen. Koulutuksella en tarkoita sitä ”viidettätoista ammattikurssia”, vaan emansipovaa ja rikastuttavaa, usein yleissivistävää koulutusta ja oppimisen mahdollisuutta.

Oleellisena tähän liittyy sosiaalipedagoginen lähestyminen, jota tässä kirjasarjassakin on aiemmin ansiokkaasti esitelty (ks. esim. DalMaso & Kuosmanen 2008). Myös uskonnollinen muutos tai arvotajunnan selkiytyminen voivat toimia sosiaalisen muutoksen lähtökohtana ja voimana (Niemelä 1999).

Omaksii alalohkokseen on syytä ottaa inhimillistä olemassaoloa ja arvokkuutta tukeva 4) huolenpitosuhde (Ks. Juhila 2006.). Siinä kansalainen on kykenemätön itsenäiseen ja omatoimiseen asioidensa tai päivittäisten rutiiniansa hoitamiseen. Jokaisen kansalaisen luovuttamaton oikeus ihmisyyteen toteutuu hoivan ja huolenpidon kautta². Toiminta ei ole empowermentia eikä emansipaatiota, vaan se on inhimillistä välittämistä, huolenpitoa ja hoivaa.

Eettiseltä kannalta riippuvuuden ja autonomian kysymykset ovat huolenpitosuhteessa oleellisia kuten Kirsi Juhila (2006) on osoittanut.

Huolenpitosuhteessa ihmisen kohtalo otetaan sellaisena kuin se on. Resurssisuhteessa kohtaloa muutetaan siltä osin kuin mahdollista yhteiskunnasta käsin, kasvua tukevassa suhteessa luodaan edellytyksiä sille, että ihminen voi ”ottaa kohtaloa omiin käsiinsä”. Välittävissä yhteisö- tai vuorovaikutussuhteissa on molempia lähestymistapoja.

² Termillä hoivaköyhyys viitataan sekä inhimillisen huolenpidon puutteeseen että palveluiden puutteeseen (kuten esimerkiksi lastenhoitopalvelut yksinhuoltajaperheessä). Tässä huolenpidon ja hoivan puute tarkoittaa aivan sen ydinmerkitystä.

1.4 Kokonaisuuden jäsenyys- ja hallintatapoja

Olen edellä olevalla jäsenyksellä pyrkinyt jäsentämään erilaisten koulukuntien ja lähestymistapojen kirjon kokonaisuuteen, jossa jokaisella lähestymistavalla on oma paikkansa ja pätevyysalueensa. Olen pyrkinyt myös osoittamaan sen, että valtaistavat ja voimaannuttavat elementit ovat läsnä yksittäisen ihmisen tai yhteisönkin elämässä yhtä aikaa.

Voimaantumisen tulee tapahtua joksikin tai johonkin; muutoin tapahtuu se, mitä Raija Julkunen on kuvannut hylkäämiseenä. Oikeus ja kohtuus -raportin (2006) mukaan voidaan johtaa seuraavanlainen sosiaaliturvan eettinen periaate: Mitä perustavammanlaatuiset inhimilliset tarpeet ovat uhattuina ja mitä heikoimmat ovat yksilön omat voimavarat selvitä, sitä vahvimmat ovat yksilön oikeudet ja sitä selkeämpi on julkisen vallan velvollisuus järjestää toimeentulo ja sosiaali- ja terveystalvet.

Tämä eettinen lausuma antaa välineitä valtaistamisen ja voimaantumisen välisen suhteen tarkasteluun. Yksilön voimaantumisvaatimus ei ole paikallaan silloin, kun yksilöllä ei syystä tai toisesta ole voimavaroja. Yhteiskunnan tehtävä on silloin valtaistaa.

Työmuotoja voidaan jäsentää ja palveluketjuja rakentaa esimerkiksi ilmiöpohjaisuuden tai ikäkausipohjaisuuden perustalta (ks. Kananoja ym. 2007a), mutta lopullinen tarkastelu edellyttää yksilö- tai perhekohtaista tuen ja palvelun tarpeen arviointia tilanteessa, jossa universaali apu ei ole riittävä.

Oleellista on löytää myös luontevimmat toimijatahot. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityönkin osalta on viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtunut sellainen muutos, että yleisen, valtiollisen sosiaalipolitiikan rinnalla on alettu tarkastella kansalais-, järjestö- ja yhteisötoiminnan merkitystä (ks. esim. kuntajohtamisen näkökulmasta Möttönen & Niemelä 2005; kunnallisen sosiaalipolitiikan merkitystä Kananoja ym. 2008; sosiaalityön näkökulmasta Roivainen ym. 2008).

Sakari Möttönen ja Jorma Niemelä (2005; 2008) nostavat esiin tarvetta kehittää kuntiin sellaista verkostojohtamista, joka hyödyntää erilaisten lähestymistapojen edut ja omaleimaisuuden. Kun vanha byrokraattinen, hierarkioihin perustuva kuntajohtaminen ei enää toimi nykyajassa, on turvaututtu markkinamekanismien apuun. Yksipuolinen markkinoiden käyttö johtaa herkästi kansalaisyhteiskunnan ja sen voimavarojen sivuuttamiseen. Siksi avain on verkostojohtamisessa, jonka kautta kaikkien osapuolien panos on hyödynnettävissä kuntalaisten hyvinvointiin. Tätä muutossuuntaa on kutsuttu siirtymiseksi hallinnosta (*government*) hallintaan (*governance*). Hallinnassa sosiaalinen, poliittinen ja taloudellinen ovat luovassa vuorovaikutuksessa.

Voidaan myös ajatella, että valtion vastuu on suurin niistä voimavaroista, joita resurssisuhteen kautta kansalaisille jaetaan. Kunnallinen sosi-

aalipolitiikka on taas lähellä ihmistä ja hänen yhteisöjään (ihmistä ja hänen kasvuaan tukeva suhde sekä kumppanuussuhde). Yhteisöjen merkitys on luonnollisesti suurimmillaan kumppanuussuhteen kohdalla. Vastuun rajat eivät ole tietenkään elävässä elämässä näin jyrkät, eivätkä ainakaan toisia poissulkevia.

1.5 Sosiaalialan koulutuksen kansalliset haasteet

Vaikka tiedämme maailmasta paljon enemmän kuin edelliset sukupolvet, tulevaisuuden ennustaminen on yhtä vaikeaa kuin aikaisemmin – tiedon määrästä johtuen ehkä jopa vaikeampaa. Näköpiirissämme on monia asioita, jotka haastavat niin poliittisen, yhteisöllisen kuin sivistyksellisenkin strategian.

Globaaleja ja kansallisia poliittisia, taloudellisia ja kulttuurisia muutossuuntia on eritelty useissa teoksissa, mutta sosiaalialan työhön vaikuttavat kuitenkin edellä mainittujen lisäksi konkreettisesti monet jo päätetyt uudistukset. Sosiaaliturvan uudistamiseen tähtäävässä SATA-komiteassa on tietävästi vahvasti esillä etuisuuksien maksatuksen siirtämisestä entistä laajemmin Kelan hoidettavaksi. Jos tämä toteutuu, sosiaalityö ja muu sosiaalialan työ on monenlaisen uudistumishaasteen edessä. Muutos on myös mahdollisuus, jos tehtäviä siirtyy, mutta henkilöstövoimavarat säilyvät ennallaan.

Kunta- ja palvelurakenteen uudistuminen PARAS-hankkeen myötä muuttaa sosiaalihalintoa ja sosiaalipalveluiden organisointia alueellisesti ja paikallisesti. Samanaikaisesti etenevät erilaisten tilaaja-tuottajamallien vaikutukset voivat johtaa palvelutuotannossa erilaisiin monituottajamalleihin ja pahimmillaan kilpailulainsäädännön noudattamisen myötä toiminnan jäykistymiseen.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisen kehittämissuunnitelman (KASTE 2008–2011) yhtenä tavoitteena on palveluiden laadun, vaikuttavuuden ja saatavuuden paraneminen. Keinoina ovat ehkäisy, eheät palvelukokonaisuudet ja henkilöstön riittävyys ja osaaminen. Alan lainsäädäntöä ollaan myös kehittämässä. Kaikki tämä edellyttää selkeää näkemystä yhteiskunnan ja yksilön vastuista ja vankkaa tuki- ja palvelujärjestelmän hahmotusta.

Suomen yleinen työvoimapula tekee yhä haastavammaksi saada työntekijöitä raskaaseen sosiaalityöhön. On vain ajan kysymys, kun sosiaalityöntekijäpulaan on pakko löytää ratkaisuja. Tarvitaan hyvin laaja toimintapidekokonaisuus.

1.6 Osaava työvoima strategioiden toteuttajana

Lopuksi tarkastelen edellä olevan kokonaisuuden kannalta kapeaa mutta sitäkin tärkeämpää näkökulmaa: korkeakouluissa tapahtuvaa sosiaalialan koulutusta. Miten sosiaalialan työ ja tehtävät voidaan jäsentää edellä olevan kehikon mukaisesti?

Sosionomikoulutuksen historiaa on tässä kirjasarjassa aikaisemmin ansiokkaasti pohdittu (ks. esim. Niemi 2008). Leena Niemen artikkeli kuvaa työläyttä määrittää ammattikorkeakoulutus osaksi sosiaalialan työtä. Sama työläys oli selvitystyöryhmällä, joka vuonna 2007 pyrki tarkastelemaan sosiaalialan koulutusta ja tutkimusta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (Kananoja 2007b).

Kananojan työryhmä teki keskusteluissa ja mietinnössä analyysin sekä yhteiskunnan muutoksesta että sosiaalialan ja sosiaalityön muutoksesta, mutta johtopäätöksissä tukeutui olemassa olevaan. Tässä artikkelissa jäsentämiäni kolmen strategian toteutuksessa tarvitaan erilaisia osaamisperustoja. Tiedekorkeakoulujen maisterikoulutus ei ole uskottava, jos se väittää kykenevänsä tuottamaan osaamista laidasta laitaan. Jos sosiaalityön sisällä korkeakoulusektoreitten tuottamat erilaiset osaamisprofiilit otettaisiin paremmin huomioon, yliopistollisessa maisterikoulutuksessa voitaisiin enemmän painottaa mm. sosiaaioikeuden, sosiaalitalouden, sosiaalihallinnon ja -johtamisen osaamista ja tutkimusta.

Yhtä vähän ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutuksen edustajat ovat oikeassa, jos sen väitetään olevan vastaus kaikkiin tehtävähäasteisiin. Sosiaalialan ja sosiaalityön vaativiin asiakastyön ja asiantuntijatehtäviin valmiudet antava ylempi ammattikorkeakoulututkinto sisältää sosiaalityöntekijän tehtävään ammatillisesti spesifin substanssiosaamisen rinnalla kehittämistyön valmiuksia. Niiden perustana on sosiaalialan käytännöistä nouseva tiedon tuottaminen. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot tarjoavat sosiaalityöhön työelämän kaipaaman pragmaattisen ja emansipatorisen tiedonintressin akateemisen tiedonintressin rinnalle. Koulutus on erilainen kuin yliopistokoulutus ja sen pitääkin olla sitä myös sosiaalityössä. Vain siten saadaan sosiaalityön tehtäviin Kananojan selvitystyöryhmän perusorientaation mukaista moniäänisyyttä ja toisiaan täydentävää korkeatasoista osaamista.

Tämän artikkelin jäsenyyksen perusteella voidaan todeta, että tiedekorkeakoulujen koulutuksen pääpaino voisi olla enemmän valtaistavaan ja ammattikorkeakoulujen enemmän voimaannuttavaan työhön tähtäävää. Jäsenyykseni perusteella voisi ennemminkin nähdä, että koko ihmisten parissa tehtävää työtä tulisi arvioida kokonaisuutena uudelleen. Ihmisen kasvua tulisi lähestyä laaja-alaisesti.

On vaadittu, että sosiaaliohjauksesta tulisi tehdä oma tieteenalansa. Tämän artikkelin jäsenyyksen perusteella ei ole – eikä edes tiedepoliitti-

sesti – ole perusteltua edes kehittää sosiaaliohjauksesta omaa tieteenalaansa – ja jos olisikin, se tehtävä järjestelmässämme on yliopistoilla. Sosiaaliohjaus ammentaa paljon nimenomaan sosiaalityön alalta tehdystä tieteellisestä tutkimuksesta. Tämän artikkelin jäsenyyksen mukaan molemmissa lähestytään samoja ilmiöitä hieman eri suunnasta.

Edotukseni on, että pätevyysvaatimuksia madaltamatta sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslaki (272/2005) tulisi avata siten, että kelpoisuusvaatimuksena sosiaalityöntekijän tehtäviin olisi edelleenkin ylempi korkeakoulututkinto, mutta se voisi olla Bolognan prosessin mukainen master-tasoinen, 300 opintopisteen laajuinen tiedekorkeakoulututkinto (maisteritutkinto) tai master-tasoinen, 300 opintopisteen laajuinen, sosiaalityöhön painottunut ammattikorkeakoulututkinto (sosionomi ylempi AMK - tutkinto), johon vielä liittyy kolmen vuoden työkokemus. Sosiaalityöntekijän tehtävästä käsin määrittyisi se, kumpi tutkinto antaa siihen nimenomaiseen tehtävään paremmat valmiudet.

Esitys yliopistolaisiksi (OPM:n luonnos 14.8.2008) toteuttaa työryhmämme erään esityksen odotettua laajemmin. Jos esitys hyväksytään, uusi järjestelmä tarjoaa väylän ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista tieteellisiin jatkotutkintoihin. Ammattikorkeakoulututkinnoista taas avautuisi tie lakiesityksen mukaan maisteriohjelmiin niin, että siltaopinnot eivät saa olla vuotta pidempiä.

Yksilöiden ja koko Bolognan prosessin uskottavuuden kannalta esitys on hyvä ja kannatettava, mutta johtaa herkästi keinotekoisiiin ratkaisuihin sosiaalityön kannalta, ellei kelpoisuuslakia avata. On todennäköistä, että yliopistot alkavat tarjota sosionomeille maisteriohjelmiä sosiaalityöhön pätevyitymisen väyläksi. Toistan: tällaiset väylät ovat yksilön kannalta hyviä. Koulutusjärjestelmän kannalta kuitenkin on hyvä pitää duaalimallista kiinni, koska se tuottaa käytännön työelämässä tarvittavia erilaisia osaamisprofiileja.

Tapautuipa kelpoisuuslaissa niin taikka näin, sosionomien (AMK) tai ylempien AMK -tutkinnon suorittaneiden sosionomien tulevaisuus on taattu. Käytännön kehitys sosiaalialalla on laajentanut sosiaalialan strategioita yhä enemmän yhteisölliseen ja sivistykselliseksi nimeämäni suuntaan. Oikeastaan voidaan puhua yhteisöllisen näkökulman maineenpalautuksesta. Se tahtoi unohtua 1980- ja 1990-luvuilla. Sosiaalialan hakiessa omaa identiteettiään se on suhtautunut turhan varovaisesti sivistysnäkökulmaan.

LÄHTEET

- Bauman, Zygmunt 1997. Sosiologinen ajattelu. (suom. Vainonen, Jyrki). Vastapaino. Tampere.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. (suom. Sabour, M'hammed & Salo, Mikko A.). Joensuu University Press. Joensuu.

- DalMaso, Riitta & Kuosmanen, Voitto 2008. Subjektiuden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 35–48.
- Esitys yliopistolaiksi (Opm:n luonnos 14.8.2008).
- Hämäläinen, Juha 2006. Hyvinvoinnin kaksi strategiaa: poliittinen ja pedagoginen. Kirjassa Niemelä, Pauli & Pursiainen, Terho (toim.) Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.
- Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo & Laiho, Kristiina & Sarvimäki, Pirjo & Karjalainen, Pekka & Seppänen, Marjaana 2007a. Sosiaalityön käsikirja. Tietosanoma. Helsinki.
- Kananoja, Aulikki & Niemelä, Jorma & Ritakallio, Veli-Matti 2007b. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Opetusministeriö. Helsinki.
- Kananoja, Aulikki & Niiranen, Vuokko & Jokiranta, Harri 2008. Kunnallinen sosiaalipolitiikka. Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Huoltajasäätiö. PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Kortteinen, Matti & Elovainio, Marko 2006. Miten auttaa huono-osaisia? Teoksessa Kautto, Mikko (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2006. Stakes. Helsinki.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.
- Matthies, Aila-Leena 2008. Kansalaisosallistuminen ja yhteisöllisyys eurooppalaisen hyvinvointipolitiikan murroksessa. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Asiakkaan vai kansalaisen asiakkaan asialla? PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Möttönen, Sakari & Niemelä, Jorma 2005. Kunta ja kolmas sektori – yhteistyön uudet muodot. PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Möttönen, Sakari & Niemelä, Jorma 2008. Kunnan ja kolmannen sektorin innovatiivinen yhteistyö – esimerkkinä sosiaalinen säätiö. Kirjassa Saari, Juho (toim.) Sosiaaliset innovaatiot ja hyvinvointivaltion muutos. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki.
- Niemelä, Jorma 1999. Usko, hoito ja toipuminen. Tutkimus kääntymyksestä ja kristillisestä päihdehoidosta. Stakes. Tutkimuksia 96. Helsinki.
- Niemi, Leena 2008. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 10–34.
- Oikeus ja kohtuus 2006. Arvioita ja ehdotuksia yksityisestä ja julkisesta hyvinvointivastuusta. Hyvinvointivaltion rajat. Stakes. Helsinki.
- Rauhala, Lauri 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus. Helsinki.

- Rauhala, Lauri 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Sui (toim.) 2008. Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Toikko, Timo 2005. Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Vastapaino. Tampere.

2. SOSIONOMI (YLEMPI AMK) -TUTKINNON SUORITTANEIDEN NÄKEMYKSET OSAAMISESTAAN JA PAIKASTAAN TYÖMARKKINOILLA³⁴ *Leena Viinamäki & Anneli Pohjola*

Kuvaamme tässä artikkelissa sosionomien (ylempi AMK) näkemyksiä ja kokemuksia kompetensseistaan sekä paikantumisestaan työmarkkinoilla sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneina ammattilaisina. Analyysimme pääaineistoina käytämme sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille syksyllä 2008 tehtyä kattavaa postikyselyä⁵, sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston kuvauksia sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkintojen tuottamista kompetensseista sekä sosiaalialan ylempään AMK -tutkinnon koulutusohjelmien opetussuunnitelmia.

Tavoitteenamme on herättää keskustelua ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden paikasta sosiaalialan tehtävärakenteessa tavoitteellisten mielipiteiden sijasta heidän omista kokemuksistaan käsin. Suomessa sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden keskinäisestä työmarkkina- asemasta sekä tutkintojen tuottamista kelpoisuuksista käydään varsin kiivasta keskustelua eri tahojen keskuudessa sekä duaalimallin koulutusyksikköjen sisällä että niiden välillä. Tämän keskustelun sijasta olisi tarpeen vastata konkreettisesti sosiaalialan juridisoitumisen, medikalisoitu-

³ Kirjoittajista *Anneli Pohjola* on toiminut vuodesta 1982 alkaen Lapin yliopiston sosiaalitalouden laitoksella sosiaalitalouden lehtorina sekä vuodesta 2004 alkaen sosiaalitalouden professorina. *Leena Viinamäki* on toiminut 10 vuotta Lapin yliopiston sosiaalitalouden laitoksella koulutus- ja työmarkkinatutkijana sekä vuodesta 2002 alkaen Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa jatkotutkintokokeiluvaiheesta lähtien sosiaalialan koulutusohjelmassa (sosionomi ylempi AMK -tutkinto) ns. vastuuyliopettajana.

⁴ Kiitämme Laurea-ammattikorkeakoulun lehtoria *Erkki Saarta* ammattikorkeakoulu-problematiikkaan liittyvistä keskusteluista sekä sosionomiopiskelijaa *Viivi Korkalaa* Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta ja *Noora Tuohinoa* Lapin yliopistosta avusta tarvitsemiemme tutkimusaineistojen hankinnoista.

⁵ Artikkelin perustuu ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta” -postikyselyyn (Viinamäki & Pohjola & Rantanen & Tissari & Korkala), jonka tutkimusjoukon muodostavat sosiaalialan koulutusohjelmissa (Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö, Päihteet ja syrjäytyminen, Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen) kesäkuuhun 2008 mennessä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet (N=109, joista 23:lla osoitepalvelukielto; vastausprosentti 40). Kysely on toteutettu osana Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanketta (Rantanen 2008) sekä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä -verkostohankkeeseen (Kuosmanen 2007–2009) liittyvää osahanketta (Viinamäki 2008a). Osahankkeen kyselylomakkeen teemat käsittelevät tutkinnon suorittaneiden opiskelu- ja työhistoriaa, ammatillista osaamista, yhteistyökokemuksia sosiaalialan eri ammattiryhmien välillä sekä tutkinnon kehittämisehdotuksia.

misen ja pedagogisoitumisen monitasoisiin haasteisiin hyvinvointipalvelujen kysynnän ja tarjonnan näkökulmasta. (Ks. esim. Roos 2006; Vuorensyrjä ym. 2006; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Viinamäki 2008b.) Keskustelun taustalla on suomalaisena erityispiirteenä muihin maihin verrattuna koulutuksen korkea taso ja duaalimalli, jossa myös sosiaalialan korkeakoulututkintoja voi suorittaa sekä akateemisen että ammatillisen korkeakouluväylän kautta muiden alojen tavoin (ks. esim. Juliusdottir & Petersson 2003; Labonté-Roset 2004).

2.1 Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmien (AMK & ylempi AMK) profiloituminen

ISCED-luokituksen⁶ kriteerein sosiaalialalla ammattikorkeakoulussa voi suorittaa *alempaan korkeakoulututkintoon* (sosionomi AMK; 210 op; 22 ammattikorkeakoulussa) ja *ylempään korkeakoulututkintoon* (sosionomi ylempi AMK; 90 op; syyslukukaudesta 2009 alkaen 8 ammattikorkeakoulussa). Sosionomin tutkinnon ohjeellinen suorittamisaika on noin 3,5 vuotta. Sen osaamisalueeseen sisältyy monenlaisia kasvatuksen ja ohjauksen, sosiaalisen auttamisen, kuntoutuksen ja huolenpidon sekä palveluiden johtamisen ja kehittämisen tehtäviä. (Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä ... 2008; Sosionomi (AMK) -tutkinto 2008). Sosionomi (AMK) -koulutus on aloitettu vuonna 1992 ja vuodesta 2002 alkaen sosionomit ovat voineet suorittaa ylempään ammattikorkeakoulututkintoon⁷ noin 2 vuodessa työn ohella pääosin etä- ja monimuoto-opiskeluna (Borgman 2006, 160; Viinamäki 2008c; Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto ... 2009).

Sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien profiilit eriytyvät kahteen pääkategoriaan. Niissä painottuu preventiivinen tai korjaava syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvä toiminta joko spesifille kohderyhmälle⁸ tai yleisemmin kansalaisten hyvinvoinnin lisäämisen ja pahoinvoinnin vähentämisen tavoite ilman tarkkaan ennalta määriteltyä kohde-

⁶ UNESCO:n kansainvälisen koulutusluokituksen ISCED (International Standard Classification of Education) koulutusasteen määrittelyssä käytetään oppisisältöjen sijasta muita vaatavuuteen liittyviä kriteereitä, kuten ohjeellista koulutuspuutetta, pohjakoulutusvaatimusta ja jatko-opintokelpoisuutta. (Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005, 15–16; ks. myös International Standard Classification ... 1997.)

⁷ Hakukriteereinä ovat soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittaminen ja vähintään kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 2005).

⁸ Koulutusprofiilina päihteet ja syrjäytyminen; diakonia ja kristillinen kasvat/diakonia ja nuorisotyö; lapsi-, nuoriso- ja perhetyö sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen.

ryhmää⁹. (Viinamäki & Rantanen 2009). Näiden selvästi sosiaalialalle suuntaavien jatko-opiskelumahdollisuuksien ohella sosionomit voivat hakeutua sosiaali- ja terveysalan yhteisiä aineksia sisältäviin ylempään tutkinnon koulutusohjelmiin, joiden teemoina ovat alojen kehittäminen ja johtaminen, terveyden edistäminen, kuntoutus sekä hyvinvointiteknologia (Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto ... 2009).

Painotuksiltaan vahvasti temaattisesti profiloituneina sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavat koulutusohjelmat voidaan mieltää tietyille sosiaalialan alueille suuntaavina ja erikoistavina koulutuksina, kuten niiden teemat ”päihdetyö, diakoniatyö, lapsi-, nuoris- ja perhetyö, sosiaaliohjaus sekä kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen” kertovat. Koulutuksen on tärkeää tuottaa sosionomin tietotaitoa syventävää osaamista sosiaalialan kentälle, ja erikoistuminen on luontevaa alan työelämälähtöiselle jatkokoulutukselle. Rakenteellisesti sosiaalialan ylempien tutkintojen koulutusohjelmien ulkoinen muotoilu muistuttaa yliopistojen sosiaalityön jatkotutkintona suoritettavan erikoistumiskoulutuksen (ammattilinen lisensiaatin-tutkinto) toimintamallia, joka voidaan suorittaa viidellä erikoistumisen alalla¹⁰ niin ikään työn ohella neljän vuoden aikana.

Sosionomien (AMK & ylempi AMK) ydinosaamistavoitteet on määritelty periaatteessa kaikissa ammattikorkeakouluissa yhtenäisiksi, mutta suuntautumisvaihtoehdot ja osaamisen painotukset vaihtelevat eri oppilaitoksissa niiden autonomian puitteissa. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto on sisäisesti eritellyt sekä sosionomi (AMK) että sosionomi (ylempi AMK) osaamisprofiilit. Edellinen muodostuu 6 osa-alueesta ja jälkimmäinen 7 osa-alueesta. (Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK) ... 2009; Sosionomi (AMK) -tutkinto 2008; vrt. Rantalaiho 2005; ks. Liitetäulukko 1.)

Sosiaalialan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tavoitteeksi määritellyt kompetenssit muodostavat jatkumon sosionomikoulutukselle, sillä osaamisprofiilit ovat miltei samat, mutta niiden kuvatut tiedolliset ja taidolliset osaamisalueet syvenevät (Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK) ... 2009). Osaamisalueet kuvaavat ideaalitasolla sosiaalialan laaja-alaisuudesta kumpuavia vaatimuksia, mutta eivät realisoi konkreettisella tasolla sisällöllisen osaamisen jäsentymisestä. Eroina sosionomi AMK -tutkinnon vastaaviin tavoitealueisiin ovat työmenetelmäosaamisen tuominen asiakastyön kompetenssin rinnalle sekä yhteisöllisen osaamisen ja yhteis-

⁹ Koulutusprofiilina sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen sekä sosiaaliohjaus eri toimintaympäristöissä.

¹⁰ Erikoissosiaalityöntekijän koulutus käynnistyi vuonna 2000 opetusministeriön myöntämän määrärahan turvin. Erikoistumiskoulutusta järjestetään viidellä erikoisalalla (Opetusministeriön asetus ... 2005): lapsi- ja nuorisosiaalityö; kuntouttava sosiaalityö; marginalisaatio-kysymysten sosiaalityö; yhteisösoiaalityö sekä hyvinvointipalveluiden erikoisala. (SOSNET järjestää erikoissosiaalityöntekijän ... 2008).

kunnallisen vaikuttamisen vaihtuminen tutkimus- ja kehittämisosaamiseksi. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston kuvaamien kompetenssien taustalla ovat näkemykset ja arviot siitä, millaisiin tehtäviin sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet sosionomit (AMK & ylempi AMK) työllistyvät ja millaisia kvalifikaatioita työnantajat heiltä edellyttäisivät (ks. esim. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen ... 2000; Jämsén 2001; Borgman 2006; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Niemi 2008). Työnantajien rekrytointikäytäntöihin liittyvien arvioiden lisäksi kompetenssien jäsentämiseen vaikuttaa myös lainsäädäntö.

Laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) sosiaaliohjaajan ja lastentarhanopettajan tehtäviin edellytetään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto. Tämä vaatimus realisoituu myös ammattikorkeakouluihin rekrytoitavan opetus- ja T&K -henkilöstön tutkintoalarakenteen heterogeenisuutena sekä opetus suunnitelmassa kunkin oppilaitoksen ja opettajien autonomian puitteissa. Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstön koulutustaustoissa korostuvat käyttäytymistieteelliset tutkinnot yhteiskunta- ja sosiaalitieteellisten tutkintojen sekä muiden alojen koulutusten lisäksi. Henkilöstön tutkinnot eroavat selvästi yliopistojen sosiaalityön opettajien koulutuksista, jotka perustuvat valtaosin sosiaalityön tai sosiaalipolitiikan pääaineopintoihin lisensiaatin- tai tohtorintutkinnoissa.

2.2 Ylemmän AMK -tutkinnon suorittaneiden ammatillinen profiili

Ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus pohjautuu opiskelijoiden työelämäkokemuksen kautta työyhteisön työprosessien kehittämiseen. Työkokemuksesta kumpuava kokemustieto ja oppilaitoksen tarjoama teoreettis-metodologinen tieto ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa. Opiskelun tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus syventää teorian soveltamista käytäntöön, analyttisiä taitoja, projektin johtamisen sekä tutkimus- ja kehitystyöhön osallistumisen taitoja ja sosiaalisia taitoja. Ylemmän tutkinnon keskiössä on vahvasti ammatillisesti painottunut opin näytetyö, joka perustuu työelämän ajankohtaisen kehittämisidean tai ongelman määrittelylle ja se toteutetaan yhdessä työelämän kanssa. (Tietoa opiskelijoille ja ... 2009; ks. myös Ojala & Ahola 2008). Nämä tavoitteet realisoituvat varsin hyvin myös postikyselyymme saamissamme sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden vastauksissa ammatillisesta ja työmenetelmiin liittyvästä osaamisesta.

Ammatillinen osaaminen

Ammattikorkeakoulututkintoja on yleisesti tarkasteltu erilaisia osaamisen alueita luokitellen. Näkökulmat ovat usein olleet tavoitteiksi asetettujen

osaamis-kompetenssien luetteloita todennetun tutkimustiedon sijasta. Osaamisen määrittelyt ovat siten olleet enemmänkin tavoitekuvausta kuin ilmentäneet reaalityodellisuutta (ks. tässä julkaisussa artikkeli Kivilaakso). Kysymysten analysoinnin yhteydessä on syytä pohtia, missä määrin ne kertovat pikemmin opetussuunnitelmien tavoitekielestä kuin vastaajien henkilökohtaisista näkemyksistä, sillä vastauksista puuttuu usein konkreettisuus suhteessa käytäntöön. Kyselyssämme halusimme tuoda näkyviin ylemmän tutkinnon suorittaneiden omia näkemyksiä ja kokemuksia osaamisalueistaan (kysymys 25):

Nimeä kolme keskeisintä sosionomien (ylempi AMK) ammatillista osaamisaluetta: ... Miksi nimesit em. osaamisalueet?

Osaamisalueista kehittämisoaaminen nousee selvästi ylitse muiden (25 mainintaa). Tämä kertoo ammattikorkeakoulujen voimakkaasta painotuksesta työelämän käytäntöjen kehittämiseen. Se on kirjattu ammattikorkeakoululakiin (351/2003) sekä tutkinnon opinnäytetyön kehittämislouenteiseen tavoitteeseen:

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ominaisuuteen mukaisesti opinnäytetyö on tutkimuksen sijasta kehittämishanke, joka yhdistää käytännön kehittämistyötä sekä sen tutkimista ja arviointia. Tämä korostaa ylempien ammattikorkeakoulu-tutkintojen osalta niiden tärkeää eroa suhteessa tiedekorkeakoulujen maisteritutkintoihin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö eroaa ammattikorkeakoulututkinnon (ns. perustutkinto) opinnäytetyöstä koko opiskeluaikajalle ajoittuvan prosessi- ja kehittämislouenteensa sekä teoreettis-metodologisen käsittelytapansa vuoksi. (Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan ... 2007–2009, 8.)

Vaikka kehittämisorientaatio on muuttuvassa yhteiskunnassa ja palvelujärjestelmässä keskeinen toiminta-alue, sen abstrakti esittäminen yleisenä tavoitteena avautuu vaikeasti konkreettiselle toiminnan kielelle. Vaarana on asettua myös toteutettujen käytäntöjen yläpuolelle, ikään kuin niiden paremman tietäjän asemaan, joka näkee ja visioi kehittyneemmät toimintamahdollisuudet käytännön toimijoita paremmin¹¹. Ammattikorkeakoulujen tehtäväalue on määritelty työelämälähtöisenä koulutuksena, mutta käytetty retoriikka vaihtaa usein orientaation työelämän muuttamiseksi sen tarpeista lähtemisen sijaan. Kehittämiseen liittyvän osaamisen voi nähdä perusteltuna mahdollisuutena vastata joustavasti muuttuviin palvelujärjestelmiin ja toimintakäytäntöihin, joissa tarvitaan jatkuvasti uudenlaisia ratkai-

¹¹ Ks. tark. Arto Rautajoen (2009) analyysi ammattikorkeakoulujen opettajien aikaisempia ammattikorkeakouluverkoston kehittämishankkeita koskevasta työelämäpuheesta, jonka mukaan myös opettajien keskeinen rooli yhteistyössä käytännön kentän kanssa on työelämän kehittäminen ja sen ohjaaminen.

suja ja orientoitumisen tapoja. Muutosta tuottavat niin kunta- ja palvelurakennemuutokset kuin sosiaali- ja terveysalan kehittämissuunnitelma (KASTE-ohjelman valtakunnallinen ... 2009).

Myös asiakkaiden tarpeet ja yhteiskunnassa ilmenevät ongelmat muuttuvat ja edellyttävät palveluilta uusia toimintatapoja. Osaamisen näkökulmasta kehittäminen tarvitsee abstraktin yleistavoitteen ohella tarkempaa jäsenystä sen konkreettisista sisällöistä. Näitä ovat esimerkiksi kysymykset eri palvelumuotojen ja niiden organisoitumistapojen, tiettyjen työmenetelmien tai jonkin asiakasryhmän kohtaamisen edistämisestä. Kehittäminen on mahdollista vain, jos sillä on selkeä ja rajattu kohde. Vastajat tyytyivät kuitenkin puhumaan kehittämisestä vain yleiskäsitteenä ilman tarkempaa sisältöä tai toiminnallista rajausta.

Kehittämisen merkittävyyttä ammattikorkeakoulutuksessa korostaa myös se, että projektityö (5 vastausta) on erikseen mainittu yhtenä keskeisenä osaamisalueena, sillä erilaiset hankkeet ja projektit ovat tavallisesti kehittämistehtäviin suunnattuja toimintakanavia. Nämä vastaukset huomioiden kehittämiseen liittyvä osaaminen kattaa lähes puolet keskeisiksi todettujen osaamisalueiden vastauksista. Kehittämistä tukee myös tutkimusosaaminen, josta on 7 mainintaa. Vastauksen pohjalta tämä osaaminen paikantuu varsinaisen tutkimuksen tekemisen sijasta taitona käsitellä tietoa ja lukea tilastoja sekä analysoida asioita. Lisäksi siihen sisältyy reflektiivinen ja analysoiva suhde työhön ja toimintaan sekä tiedon ja arjen yhteensovittamiseen. Tutkimusosaaminen on näin pikemminkin kykyä jäsentää ja hallita asioiden moninaisuutta. Kehittämiseen liittyy välillisesti myös johtaminen, joka sai kyselyssämme 5 keskeisen osaamisalueen mainintaa kuten verkotyökin.

Kokonaan toisentyypeistä osaamisaluetta edustaa toiseksi eniten mainittu sosiaalipedagoginen osaaminen (10 vastausta). Se liittyy käytännön työhön, jossa korostuu yhteisöllisen osaamisen tarve sekä työskentelyssä asiakkaiden kanssa että työyhteisöjen toimivuuden tukemisessa. Osaamisen ytimessä ovat erilaiset osallistamisen taidot, ihmisten innostaminen sekä sosiaalisen toiminnallisuuden ohjaaminen. Tämä osaamisalue tukee asiakastyötä, joka ilman siihen kytkeytyvää sosiaalipedagogista orientaatiota jäisi aineistossa hämmentävän pieneen rooliin. Vain seitsemän vastausta kuvaa työssä tarvittavaa varsinaista asiakastyön osaamista. Mainituiksi tulevat asiakkaan kohtaamisen hallitseminen, kuunteleminen ja kuuleminen, keskustelu- ja vuorovaikutustaidot sekä dialoginen osaaminen. Ne realisoituvat asiakkaan arjen tukemisen taidoissa, kun ihmistä pyritään auttamaan elämäntilanteissaan ja tehdään perhetyötä.

Asiakastyöhön liittyvä osaaminen jää kuitenkin vastauksissa ohueksi, mitä on tärkeä pysähtyä pohtimaan. Sosiaalialan työn tilaus tulee asiakkaiden tarpeista ja niihin vastaamisen haasteista, jolloin asiakkaiden auttaminen on toiminnan ydinaluetta. Myös palveluiden kehittäminen on alis-

teinen tälle tehtävälle, sillä palveluita rakennetaan asiakkaiden tukemiseksi. Välitön asiakastyö ei kuitenkaan näytä olevan sosiaalialan ylemmän ammattikorkeatutkinnon suorittaneiden näkemyksissä erityisen tärkeä osaamisalue.

Työmenetelmäosaaminen

Ammatilliseen osaamiseen liittyy olennaisesti erilaisten työmenetelmien hallinta. Kyselyssämme halusimme konkretisoida sosiaalialan ylemmän tutkinnon suorittaneiden omia näkemyksiä työssä tarvittavista keskeisistä työmenetelmistä (kysymys 24):

Nimeä kolme keskeisintä työmenetelmää, joita sosionomit (ylempi AMK) tarvitsevat työssään (esim. ennakointidialogi, ratkaisukeskeinen työ, verkostotyö): ... Miksi nimesit em. työmenetelmät?

Sosionomit (ylempi AMK) näkevät tärkeimpänä työssä tarvittavana työmenetelmänä verkostotyön. He toimivat laajalla toimintakentällä eri ammattilaisten kanssa yhteistyössä, jolloin verkostotyön merkitys painottuu (31 mainintaa). Käytännön työssä korostetaan moniammatillisuutta tai tarkemmin ilmaistuna ammattirajat ylittävää, poikkiammatillista asiantuntijuutta, joka on omaksuttu vahvasti myös sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmien sisältöihin. Pelkkänä ilmaisuna verkostotyö ei paikanna kovinkaan tarkasti toiminnan luonnetta ja sitä, mihin liittyen, miksi ja keiden kanssa verkostoissa toimitaan. Se on tavallaan kattokäsite, jonka sisällä sovelletaan erilaisia fokusoituja työmenetelmiä. Osittain vastaukset heijastavat sosiaalialalla paljon käytetyn yleisen tason muotikäsitteen valintaa.

Seuraavaksi tärkeimpänä työssä tarvittavana työmenetelmänä ylemmän tutkinnon suorittaneet mainitsivat johtamisen (15 vastausta). Jatkokoulutuksena sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto tähtää tavallista arjen sujumista tukevaa työtä vaativampiin työtehtäviin. Sosiaalialalla laajana toiminta-alueena on paljon erilaisia toimintayksiköiden, laitosten ja projektien johtotehtäviä, jotka eivät aina ole profiloituneet sosiaalialan oman osaamisen piiriin. Sosiaaliturvan ja terveysalan hallintotehtävistä noin 83 % on muiden kuin sosiaalialan koulutuksen saaneiden hallussa (Vuorensyrjä ym. 2006, 66), joten ylempi ammattikorkeakoulututkinto voi osaltaan täyttää tätä substanssiosaamista koskevaa johtamisen kompetensseihin liittyvää vajetta.

Muut vastaajien mainitsemat työssä tarvittavat työmenetelmät liittyvät rajatumpiin menetelmällisiin valintoihin. Ratkaisukeskeinen työ sai mainintoja yhtä paljon kuin johtaminenkin (15 vastausta), mutta siinä kyse on pikemmin kokonaisvaltaisesta työotteesta ja todellisuuden ymmärtämisen suunnasta. Se ilmentää positiivissävytteistä, rakentavaa suhdetta toimintakentän ilmiöihin, mikä ongelmakeskeisesti painottuneessa sosiaalialan pai-

kantumisessa on selkeästi toisenlaisen vaihtoehdon hakemista. Myös dialogimenetelmän soveltaminen erottui vastauksissa (11 mainintaa). Se on sosiaalialan nykykeskustelun muotitermi (ks. Mönkkönen 2002; Seikkula & Arnkil 2005). Menetelmän erottuminen kertoo osaltaan myös asiakastyön merkityksestä ylemmän tutkinnon suorittaneiden omaa työtä koskevissa arvioinneissa. Sosiaalialan ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista käytävissä keskusteluissa on ehkä liiankin yksipuolisesti korostettu kehittämistä, suunnittelua ja johtamista. Retoriikan pohjalta voi olla mahdollista, että ammattikorkeakoulut tulevat sulkeistaneeksi asiakastyön osaamisen tavaltaan vähemmän tärkeäksi osa-alueeksi.

Työorientaationa nousi esille myös sosiaalipedagoginen työ (8 mainintaa), joka kattoi vastausten perusteella esimerkiksi yhteisöllisen ja osallistavan työn, innostamisen sekä voimavarakeskeisen toiminnan. Tämä menetelmäalue on kiinnostava siksi, että Keski-Euroopassa sillä on osaksi vahva asema, mutta pohjoismaisessa hyvinvointijärjestelmässä se tulee näkyviin suhteellisen vähän, eivätkä sen koulutukselliset ratkaisut ole kantaneet laajemmin. Suomalaisittain tälle toiminnan alueelle tulisi hakea uudenlaisia jäsenyystapoja, joita löytyy yhteisöllisen työn piiristä erilaisissa yhteiskunnallisissa toiminnoissa (DalMaso & Kuosmanen 2008; ks. myös Saari 2003). Samalla yhteisöllisen työn sovellusalueilla on mahdollista rakentaa uudenlaista asiakkaiden auttamista.

2.3 Ylemmän AMK -tutkinnon paikantuminen sosiaalialan korkeakoulutettujen osaamiskentille

Sosiaalialalle on muotoutunut toimiva koulutusrakenne, jonka perustutkintoja ovat ammatillisen perusasteen lähihoitajan koulutus, ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutus sekä yliopistojen sosiaalityöntekijäkoulutus. Perustutkintojen lisäksi ammattikorkeakouluissa on mahdollista suorittaa jatkokoulutuksena ylempi AMK -tutkinto ja yliopistoissa sosiaalityön ammatillisena erikoistumiskoulutuksena ammatillinen lisensiaatintutkinto sekä tieteellisinä jatkokoulutuksina lisensiaatin- ja tohtorin tutkinnot. Korkeakoulutuksen duaalimallin peruslähtökohtana on, että ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on omat koulutustehtävät ja -profiilit sekä siten niiden koulutusohjelmilla erilaiset tavoitteet ja sisällöt. Sosiaalialalla tutkintojen profiloituminen on tärkeää, sillä ala on laaja kattaen yli 7 prosenttia maan koko työvoimasta, mikä merkitsee hyvin monenlaisen osaamisen tarvetta vastaamaan alan erilaisiin tarpeisiin. Ongelmana on se, että alan työvoimasta ainoastaan noin kaksi viidennestä on sosiaalialan koulutuksen saaneita, minkä vuoksi alalle tarvitaan runsaasti nykyistä enemmän sosiaalisen osaajia. (Työssäkäyntitilasto 2005; Vuorensyrjä ym. 2006.)

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kohdalla on käyty keskustelua sen tuottamista sijoittumismahdollisuuksista työmarkkinoille sekä

tutkinnon suhteesta yliopistojen sosiaalityön koulutukseen. On vedottu siihen, että molemmat tutkinnot on määritelty koulutusjärjestelmässä saman tasoiseksi ja että ne perustuvat samaan opintopistemäärään. Tällöin on kuitenkin syytä analysoida tosiasiallisia opintosältöjä ja suoritusvaatimuksia. Koulutusjärjestelmän tarkoituksena on, että eri koulutukset eivät tuota päällekkäistä osaamista. ISCED -luokituskriteerin mukaan samantasoiset koulutukset eivät tuota – eikä niiden pidäkään sisällöllisesti tuottaa samaa osaamista tai kelpoisuutta. Esimerkiksi kirjastoalan, luokanopettajan sekä teologian koulutukset ovat kaikki samantasoisia maisteritutkintoja, mutta näihin ammatteihin vaaditaan silti omat kelpoisuudet, tai sairaanhoitaja ylempi (AMK) ei vertaudu yliopistojen terveystieteen tai hoitotieteen tutkintoon erilaisilla sisällöilläään. Myöskään tutkintoihin vaadittavat opintopisteet eivät ole, eikä niiden ole tarkoituskaan olla keskenään vertailukelpoisia. Muutoin esimerkiksi lähihoitajan tutkinto opintopisteillä arvioituna olisi miltei ammattikorkeakoulututkinnon vertainen.

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat itse parhaita asiantuntijoita arvioimaan ammatillista paikantumistaan ja sen suhdetta toisiin alan työprosesseihin. Kysymme ylempien tutkinnon suorittaneilta näkemyksiä siitä, mitkä ovat heidän mielestään sosiaalityöntekijöiden keskeisimmät ammatillisen osaamisen alueet (kysymys 30):

Nimeä kolme keskeisintä sosiaalityöntekijän (maisteri) ammatillista osaamisen aluetta: ... Miksi nimesit em. osaamisalueet?

Sosiaalityö näyttää jäävän vastaajille osaksi etäiseksi toimintakentäksi. Kolmannes heistä jätti vastaamatta tähän kysymykseen tai totesi, ettei osaa sanoa, vaikka kysymyksessä tiedusteltiin sosiaalityöntekijöiden ammatillisen osaamisen alueita, joihin oli mahdollista vastata työelämässä saadun kokemuksen pohjalta, eikä koulutuksen tuntemusta edellytetty. Sosiaalityö jäsentyy sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden vastauksissa omana selkeänä ammatillisena alueena. Tärkeimpänä sosiaalityöntekijöiden osaamisalueena mainittiin sosiaalityöhön liittyvä osaaminen (21 mainintaa). Siihen sisältyi kyselyymme vastanneiden mukaan erityisesti lastensuojelun sosiaalityö ja toimeentulotukityö sekä asiakkaiden kohtaaminen ja heidän tilanteidensa erittelemine ja arvioiminen. Sosiaalityön osaamisessa korostettiin myös työn ammatillista eettisyyttä ja yhteiskunnallisen näkökulman tuomista työhön sekä työmenetelmien hallintaa. Sosiaalityön yleisen hallinnan lisäksi sosiaalityöntekijöiden tärkeänä osaamisalueena vastaajat mainitsivat juridisen ja hallinnollisen osaamisen (20 mainintaa). Sosiaalialalla ollaan tekemisissä ihmisten perustavanlaatuisen oikeuksien, sosiaaliturvaetuuksien sekä monimutkaisten arjen tilanteisiin liittyvien ratkaisujen kanssa, mitä joko säädökset määrittävät tai niissä on kysymys oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Kansalaisten ihmisoikeudet, perusoikeudet, sosiaaliset oikeudet tai subjektiiviset oikeudet ovat sosiaali-

lainsäädännön lisäksi vaativia hallita, jolloin edes juridiikan asiantuntijakaan eivät aina ole niiden määrittymisestä yksimielisiä. Lakiosaamisen tarvetta vahvistaa myös yhteiskunnassa meneillään oleva yleinen juridisoitumisprosessi, johon liittyen yhä useampia kysymyksiä ratkaistaan säädösten kautta. Lainsäädännön hallintaa edellytetään hallinnollisten ja taloudellisten päätösten pohjaksi.

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet liittävät sosiaalityöntekijöiden keskeiseen ammatilliseen osaamiseen alan teoreettisten kysymysten hallinnan (11 mainintaa) sekä tutkimusosaamisen (10 mainintaa). Sosiaalityön nähtiin rakentuvan perusteorian osaamisen varaan. Näihin liittyy myös yhteiskunnallinen osaaminen (4 mainintaa). Kaiken kaikkiaan sosiaalityöntekijöiden osaamisen lyhyesti ilmaistuissa luonnehdinnoissa viitattiin osaamisen laajuuteen, hallintaan ja syvyyteen.

Kyselymme mukaan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet arvioivat oman osaamisensa ja sosiaalityöntekijän osaamisalueet erilaisiksi. Eri tutkintojen osaamisen alueet menevät vastauksissa päällekkäin vain tutkimusosaamisen osalta, mutta tarkemmin analysoitaessa se tarkoittaa näiden kahden ammattiryhmän kohdalla eri asioita. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden tutkimuksellisuudessa kyse on asioiden hallitsemisesta ja oman työkentän jäsentämisestä, kun se sosiaalityöntekijöiden kohdalla on tutkimustyön ja tutkimusmenetelmien analyttistä hallintaa ja käyttöä. Ainoastaan kaksi sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanutta mainitsi sosiaalityön yhtenä omana osaamisalueenaan ja vastaavasti kehittäminen sai sosiaalityöntekijöiden osaamisena yhden maininnan. Nämä korostavat sosiaalialan korkeakoulutuksen duaalimallin eroa.

Kyselymme tulokset ylemmän tutkinnon suorittaneiden näkemyksistä ovat osaamisalueiden osalta pääosin samansuuntaisia Teija Horsman (2004, 160–165) sekä Merja Borgmanin ja Tarja Kemppaisen (Sotennahanke 2006) tutkimusten kanssa, joissa on analysoitu rinnakkain sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden kvaifikaatioita. Verrattaessa ammatillisen osaamisen profiileja sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden arvioimana korostuu sosionomeilla välitön arjen asiakastyö, ylemmän tutkinnon suorittaneilla työelämän kehittäminen sekä sosiaalityöntekijöillä sosiaalityön juridis-metodinen osaaminen. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Vertailua sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden ja sosiaalityöntekijöiden keskeisestä osaamisesta.

Sosionomi (AMK) -tutkinnon osaaminen ¹²	Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon osaaminen ¹³	Sosiaalityöntekijän (maisteri) osaaminen ¹⁴
<ul style="list-style-type: none"> • asiakkaan arjen asi- antuntemus • käytännön läheisyys • vuorovaikutustaidot • ohjaus ja neuvonta • asiakkaan rinnalla kulkeminen 	<ul style="list-style-type: none"> • kehittämiseen liittyvä osaaminen • sosiaalipedagoginen työ • tutkimusosaaminen • asiakastyö • verkostotyö • projektityö • johtaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalityöhön liittyvä osaaminen • juridinen/hallinnollinen osaaminen • teoreettinen osaaminen • tutkimusosaaminen • yhteiskunnallinen osaaminen

Ylempi tutkinto asemoituu sosionomi (AMK) -tutkinnon tuottamaan osaamiseen verrattuna yleisemmän tason palvelujen kehittäjäksi, verkostoissa ja projekteissa toimivaksi asiantuntijaksi, joka sijoittuu laajasti myös muille kentille kuin kunnalliseen sosiaalihuoltoon. Lisäksi asiakastyön orientaatio painottuu enemmän yhteisöllisen toiminnallisuuden ja osallistamisen kuin perinteisen kahdenvälisen, asiakas–työntekijä -tyyppisen työn toteuttamiseen. Verrattuna sosionomin (AMK) osaamisen ydinalueisiin sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden vahvuusalueet näyttävät siirtyvän asiakaskohtaisesta työstä työskentelyyn asiakasryhmien kanssa.

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat sijoittuneet hyvin työmarkkinoille. Vain kahdella kyselyymme vastaajalla oli työttömyyskokemuksia tutkinnon suorittamisen jälkeen ja vastauksella ainoastaan yksi oli työttömänä. Vastaajista kahdella kolmesta oli vakinainen kokoaikainen työ ja heidän lisäksi joka viides oli täysipäiväisessä määräaikaisessa työssä. Suurin osa (2/3) toimi julkisella sektorilla ja toiset tasaisesti jakautuneena yksityisellä tai kolmannella sektorilla. (Ks. myös Viinamäki & Rantanen 2009). Hyvän työllistymistilanteen taustalla on se, että ylempään tutkinnon suorittaminen on laajentanut heidän sosiaalialan työmarkkinakelpoisuuttaan, mitä ilmentää osaltaan myös tehtävänimikkeissä esimiesasemaan sekä kehittämisosaamista edellyttäviin asiantuntijatehtäviin viittaavat ammattinimikkeet. He ovat saaneet sosionomi (AMK) -tutkintoa opiskel-

¹² Lähde: Borgman 2006.

¹³ Lähde: ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-kansalaisuudesta” -postikysely 2008.

¹⁴ Lähde: ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta” -postikysely 2008.

lessaan kvalifikaatioita arjen välittömään asiakastyöhön, sillä kyselyymme vastanneista suurin osa (70 %) on hakenut sosionomi (AMK) -tutkinnolla opiskelemaan sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa.

2.4 Pohdintaa sosiaalialan korkeakoulutuksen duaalimallista

Sosiaalialan korkeakoulutuksen duaalimalli toteutuu varsin selväpiirteisesti ylemmän tutkinnon suorittaneiden työmarkkinakokemusten ja näkemysten kertomana. Sosionomi (ylempi AMK) -koulutus profiloituu omanlaista osaamista tuottavana erottuen selvästi sosionomin perustutkinnosta ja sosiaalityöntekijän koulutuksesta. Tämä asettaa varsin mielenkiintoiseen asemaan 2000-luvulla käydyn *"toimijakeskustelun"* (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto, Sosnet ja Talentia), *"julkaisukeskustelun"* (eri julkaisuja ja julkaisijafoorumit) ja *"päätöksentekokeskustelun"* (STM, OPM ja TEM), joissa otetaan kantaa sosiaalialan koulutuksen ja henkilöstön asemaan koulutus- ja työmarkkinoilla (Viinamäki 2008b, 200–202). Keskustelut näyttävät viittaavan enemmän mahdollisuuksien politiikan luomiseen kuin osaamisen ja työmarkkinoiden todellisen toiminnan analysoimiseen.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet ovat sosiaalialan korkeakoulutettuja työntekijöitä. Koulutus on melko uusi, minkä vuoksi keskeisiä haasteita on vielä koulutuskompetenssien, työmarkkinoiden ja ammattinimikkeen osalta. Sosiaaliala on laaja sektori, jolla tarvitaan myös uudenlaisia osaajia. Tämän lisäksi muilla yhteiskunnallisilla toiminta-alueilla tarvitaan sosiaalialan osaamista. Sosionomi (AMK) -tutkinto on jo löytänyt ja ylempi tutkinto näyttää vähitellen löytävän hyvin paikkansa työmarkkinoilla, mutta samalla koulutuksen tulisi olla herkkä reagoimaan sosiaalialan erilaisiin uusiin tarpeisiin. Uudet tutkinnot löytävät lopullisen paikkansa työelämän lähtökohdista ja määrittelemänä, minkä vuoksi koulutusorganisaatioiden on maltettava odottaa oman aikansa vaativa tehtävärakenteen vähittäinen muotoutuminen.

Sosiaalialan kannalta on kuitenkin ongelmallista, että sen tutkinnot ja työntekijät eivät tilastoidu kattavasti. Esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriön ammattiluokitus ei tunne sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita ammattiryhmänä (Ammattiluokitus 2005). Tähän vaikuttaa osaltaan se, että valmistuneilla ei vielä ole omaa ammattinimikettä. Luokituksen soveltamisen lähtökohtana on tehtävä työ, ei yksittäisen henkilön koulutus ja ominaisuudet. Siten oppiarvoa tai koulutusta osoittavia nimikkeitä, kuten esimerkiksi sosionomia tai tradenomia, ei käytetä. Ammattiluokituksen avulla saadaan myös työnhakijoita ja työpaikkoja kuvaavat ammattikohtaiset tilastot sekä työnhakijoiden hakuammatit. Sosionomit

(AMK) lukeutuvat varsin huomattavassa määrin¹⁵ työhallinnon ammattiluokituksessa kategoriaan sosiaalialan hoitajat ja henkilökohtaiset avustajat (154)¹⁶.

Työhallinnon ammattiluokituksessa on selkeä ero ammattikorkeakoulun ja yliopiston sosiaalialan korkeakoulutusten välillä (ks. myös Horsma 2004; Borgman 2006; Kempainen 2006; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007). Jatkossa pitäisikin tarkemmin analysoida esimerkiksi ammattikorkeakouluverkoston, työhallinnon ja työnantajien sosiaalialan korkeakoulututkintoihin liittyviä tavoitekielisiä ja retorisia painopiste-eroja ja niiden merkityksiä käytävässä kvalifikaatio- ja kompetenssikeskustelussa ottamalla niitä sellaisenaan.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille tekemämme kyselyn pohjalta voimme yhteenvetona todeta, että he eivät toisaalta tunne sosiaalityöntekijöiden työkenttää kovin hyvin, tai kokemustensa perusteella he arvioivat omat ja sosiaalityöntekijöiden osaamisalueet profiililtaan hyvin erilaisiksi. Tutkimuksemme ei siten tue keskusteluita heidän sijoittumisestaan sosiaalityöntekijöiden tehtäviin. Koulutukset ovat myös opetussuunnitelmien osalta keskenään erilaiset. Ylempi AMK -tutkinto tuottaa yleisiä työelämävalmiuksia kehittämiseen ja siihen liittyvään projektityöhön. Siinä korostuu yhteisöllinen ja toiminnallinen orientaatio sekä osallistaminen tavanomaisen yksilökohtaisen asiakastyön sijasta. Tärkeää on yhteistyö verkostojen kanssa ja myös palvelutoimintojen johtaminen. Tutkimuksellisuutta tarvitaan monimutkaisten asioiden hallintaan sekä kykyyn jäsentää asioita, ymmärtää tilastoja ja analysoida työtä. Sosiaalityöntekijän tulee sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden näkemysten mukaan puolestaan hallita sosiaalityöhön ja sen työprosessiin sisältyvät erilaiset työalueet ja osaamistarpeet, jotka sisältävät keskeisenä myös asiakastyön. Tärkeiksi nousevat oikeudellinen ja hallinnollinen osaaminen päätöksenteon tueksi.

¹⁵ Ks. myös Borgman 2006, 192–200; Viinamäki 2008b, 190–200.

¹⁶ Työhallinnon ammattiluokituksen (2005) mukaan **sosiaalialan hoitajat ja henkilökohtaiset avustajat (154)** toimivat eri laitoksissa ja avohuollossa huollettavien hoitaja- ja huoltotehtävissä. **15415 Kehitysvammaisten ohjaaja** toimii eri ikäisten kehitysvammaisten kasvatus-, hoito- ja kuntoutustehtävissä mm. asuntoloissa, työkeskuksissa, laitoksissa ja avohuollossa. Voi toimia myös yksiköiden johtajana. **15420 Ohjaaja, sosiaaliala** ohjaa liikunta-, askartelu- ja työtoimintoja kehitysvammaisten, lasten ja vanhusten parissa sekä ohjaa ja tukee päihdyttävien aineiden väärinkäyttäjii ja osallistuu heidän kuntoutukseensa. Tähän luetaan myös viriketyöntekijä. **15470 Perehetyöntekijä** tukee perheitä vaikuttamalla niiden sisäiseen vuorovaikutukseen, ohjaa vanhemmuuteen ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä sekä auttaa perheiden ongelmatilanteissa. **Sosiaalityöntekijät (151)** työskentelevät yhdessä asiakkaan kanssa perehtyen hänen tilanteeseensa ja sen yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Selvittävät toimenpiteet, joilla asiakkaan avun tai tuen tarve voidaan parhaiten tyydyttää, neuvovat ja ohjaavat asiakasta tarvittavan muutoksen toteuttamiseksi.

Työn hallinnassa tarvitaan menetelmällisyyttä, teoreettista jäsenäskykyä ja tutkimuksen tekemisen osaamista sekä yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtämistä.

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinon suorittaneiden omien osaamisnäkemysten ja heidän työelämäänsä sijoittumisensa pohjalta erikoissosiaaliohjaaja vaikuttaisi olevan varsin perusteltu erikoisosaamista, vaativampaa työtä ja laajempien prosessien ohjaamista kuvaava ammattinimeke työmarkkinoilla. Samalla se rakentaisi johdonmukaisen jatkumon kelpoisuuslaissa (Laki sosiaalialan ammattihenkilöstön kelpoisuuksista 2005, § 4; HE 226/2004) määritellylle sosionomi AMK -tutkinon sosiaaliohjaajan ammattinimikkeelle korostaen ylemmän tutkinon syvenevää osaamista.

Sosiaalialan eri tavoin profiloituneet koulutukset tukevat mahdollisuutta asiakkaiden tarpeisiin vastaamiseen monipuolisesti sekä palvelujen ja niiden rakenteiden kehittämiseen. Keskeisimpänä haasteena lähitulevaisuudessa pidämme sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston näkökulmasta hyvinvointipalveluiden kysynnän ja tarjonnan ratkaisemista siten, että sosiaalialan palveluja tuottavat erityisesti alan ammatillisen tutkinon suorittaneet substanssiosaajat. Tämä edellyttää alan erilaisten osaamistarpeiden kattamista koulutuksissa laajasti samojen kompetenssien tavoittelemisen sijasta.

LÄHTEET

- Ammattiluokitus 2005. Työministeriö. Työnvälitys ja työvoiman rekrytointi -tiimi.
- Borgman, Merja 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutus-tarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopiston sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampere, 157–229.
- DalMaso, Riitta & Kuosmanen, Voitto 2008. Subjektuuden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 35–48.
- HE 226/2004 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpisuusvaatimuksista.
- Horsma, Teija 2004. Sosiaalityö ja sosiaaliohjaus sosiaalihuollossa. Teoksessa Horsma, Teija & Jauhainen, Elina (toim.) Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. Helsinki, 87–194.
- International Standard Classification of Education ISCED 1997. URL: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
- Juliusdottir, Sigrun & Petersson, Jan 2003. Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries - Opening an Issue. Social Work & Society.

- The International Online-Only Journal Vol. 1. URL:
<http://www.socwork.net/2003/1/articles/398>
- Jämsén, Arja (toim.) 2001. Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi.
- Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen-
 koulutusohjelma. Opetussuunnitelma 2007–2009. URL:
<http://moodle.token.fi/course/view.php?id=1245>
- KASTE-ohjelman valtakunnallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008 – 2011,
 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:9. Helsinki.
- Kempainen, Tarja 2006. Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti
 & Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola,
 Anneli Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulu-
 tustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopis-
 ton sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampere, 230–284.
- Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK). Sosiaalialan koulutusohjelman tuottama
 ammatillinen kompetenssi Sosionomi (ylempi AMK) 2009. URL:
[http://www.sosiaaliportti.fi/fi-
 FI/sosiaalialanverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluis-
 sa/sosionomi_ylempiampk_tutkinto/kompetenssit/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluis-

 sa/sosionomi_ylempiampk_tutkinto/kompetenssit/)
- Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkin-
 noista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. URL:
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/o
 pm_265_tr04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/o

 pm_265_tr04.pdf?lang=fi)
- Kuosmanen, Voitto 2007–2009. Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentillä -
 verkostohanke (2007–2009). URL: <http://www.token.fi/?Deptid=13667>
- Labonté-Roset, Christine 2004. Social Work Education and Training in Europe
 and the Bologna Process. Social Work & Society. The International Online-
 Only Journal Vol. 2 (1) URL:
<http://www.socwork.net/2004/1/articles/423/labonte-roset2004.pdf>
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005. URL:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050411>
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.
 URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Mönkkönen, Kaarina 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaami-
 sen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa.
 Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94. Kuopio.
- Niemi, Leena 2008. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen. Teok-
 sessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemas-
 ta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikor-
 keakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 10–
 34.
- Ojala, Kristiina & Ahola, Sakari 2008. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot –
 kokeilusta kokemuksiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen
 raportti 71. Turku.
- Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen
 koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista 568/2005. URL:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050568>

- Rantalaiho, Ulla-Maija 2005. Sosiaalityössä tarvittava osaaminen. Valmistelupaperi Sosiaalialan käytännön harjoittelun kehittämistä suunnittelevan työryhmän käyttöön Sosiaali- ja terveys- sekä opetusministeriölle. Painamaton.
- Rantanen, Teemu 2008. Suomalaisen korkeakoulutuksen dualimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanke 2008. Tutkimussuunnitelma.
- Rautajoki, Arto 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa – Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Roos, J. P. 2006. Yhteiskuntapolitiikan ajankohtaiset ongelmat Helsingissä. *Janus* 14 (3), 336–338. URL: http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0306/3_06_Roos.pdf
- Saari, Erkki 2003. Hyvinvointi-interventiot ja työttömien syrjäytyminen. *Hallinnon Tutkimus* 22 (3), 244–260.
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom Erik 2005. Dialoginen verkostotyö. Tammi. Tampere.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001–2004. 2000. Hyväksytty sosiaalialan amk-koulutuksen kansallisen verkoston kokouksessa 16.–17.11.2000.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa järjestävät 2008. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>
- Sosionomi (AMK) -tutkinto 2008. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/#
- Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto 90 op 2009. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_ylempiamk_tutkinto/
- SOSNET järjestää erikoissosiaalityöntekijän koulutusta 2008. URL: <http://www.ulapland.fi/?deptid=11284>
- Tietoa opiskelijoille ja työnantajille 2009. YLEMPI AMK-TUKINTO. URL: http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ja_kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/Perustietoa
- Työssäkäyntitilasto 2005. 20 %:n systemaattinen satunnaisotanta suomalaisesta työikäisestä (15–74 -vuotiaasta) väestöstä. 1987–2002. Tilastokeskus. Helsinki.
- Viinämäki, Leena 2008a. ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta”. Tutkimussuunnitelma.
- Viinämäki, Leena 2008b. Sosionomi (amk) koulutus- ja työmarkkinakansalaisena. Teoksessa Viinämäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi,

190–217. URL:

http://www.tokem.fi/includes/file_download.asp?deptid=13568&fileid=3407&file=14_puheenvuoroa_sosionomien_AMK_asemasta_2_2008.pdf&pdf=1

- Viinamäki, Leena 2008c. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkintona Kansalais- ja alue-
lähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -koulutusohjelma. Julkaisussa
Sosiaalisen Aika. Sosiaalialan 20 vuotisjulkaisu. → Väylää murtamassa →
Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto. URL: <http://www.tokem.fi/sosiaalisenaika/>.
- Viinamäki, Leena & Rantanen, Teemu 2009. Sosionomien (ylempi amk) osaaminen
ja työhönsijoittuminen: esitutkimus. Teoksessa Rantanen, Teemu (toim.) SUO-
MALAISEN KORKEAKOULUTUKSEN DUAALIMALLI JA KOULUTUKSEN TUOT-
TAMA OSAAMINEN. Esimerkkeinä sosiaali- ja terveysala. Laurea-
ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Vantaa. (käsikirjoitus).
- Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko
& Pohjola, Anneli 2006. Sosiaalialan osajat 2015. Sosiaalialan osaamis-,
työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti.
Jyväskylän yliopisto. Sosiaaliryöön julkaisusarja 4. Jyväskylä. URL:
<http://www.sosiaalihanke.fi/Resource.phx/sosiaalihanke/hankkeet/henkilosto/index.htx.i1356.pdf>

Liitetaulukko 1. Sosiaalialan koulutusohjelmassa sosionomi (AMK & ylempi AMK) tutkintojen tuottamat kompetenssit.

Sosionomi (AMK)¹⁷	Sosionomi (ylempi AMK)¹⁸
<p>Sosiaalialan eettinen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja sitoutuu toimimaan niiden mukaisesti • kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon • ottaa huomioon jokaisen yksilön ainutkertaisuuden ja kykenee toimimaan arvostusriitoja sisältävissä tilanteissa • edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmista 	<p>Sosiaalialan eettinen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan keskeisiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä eettisestä näkökulmasta • osaa yhteiskunnallisesti perustella ja analysoida eettisiä ratkaisuja ja niiden vaikutuksia asiakas-, vaikuttamis-, tutkimus- ja kehittämistyössä
<p>Asiakastyön osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen • ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti • osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti sekä arvioida niitä • osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja eri elämäntilanteissa 	<p>Asiakastyön ja työmenetelmien osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaa innovatiivisesti ja tulevaisuus-orientoituneesti arvioida ja kehittää asiakaslähtöisiä sekä vaikuttavuutta lisääviä sosiaalialan asiakastyön työmenetelmiä, toimintatapoja, -malleja, -prosesseja ja palvelujärjestelyjä • osaa arvioida sekä erilaisten työmenetelmien taustalla olevia teoreettisia lähestymistapoja että hyödyntää niitä kehittäessään uusia asiakastyön työmenetelmiä spesifejä asiakasryhmiä ja tilanteita varten

¹⁷ Lähde: ECTS -työryhmä 20.3.2006/Koulutusohjelmakohtainen kompetenssianalyysi/sosiaalialan koulutusohjelma. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/#. Tulostettu 6.4.2009.

¹⁸ Lähde: Kompetenssit. Sosionomi (ylempi AMK). Koulutusohjelmakohtainen kompetenssianalyysi, sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto. Sosiaalialan amk-verkosto 29.5.2007. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_ylempiamk_tutkinto/kompetenssit/. Tulostettu 6.4.2009.

<p>Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän lainsäädännön osaa hahmottaa palveluiden muutoksia ja pystyy osallistumaan niiden monipuoliseen kehittämiseen osaa suunnata ja koota tarpeen mukaisia palveluita erilaisissa elämäntilanteissa olevien asiakkaiden tueksi osaa toimia moniammatillisissa verkostoissa ja hallitsee palveluohjauksen 	<p>Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> osaa arvioida ja kehittää sosiaalipalveluja osana hyvinvointipalvelujärjestelmää sekä asiakastyön prosesseja yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja perinteiset sektorirajat ylittäen osaa analysoida sosiaalipalvelujen taustalla vaikuttavia poliittisia ja taloudellisia tekijöitä osaa toimia hyvinvointipalvelujärjestelmän ja hallinnon päätöksenteko- ja arviointitehtävissä osaa käyttää suunnittelu- ja kehittämistyössä hallinnon tietojärjestelmiä sekä tietotekniikkaa hyödyntäviä palvelumuotoja
<p>Yhteiskunnallinen analyysitaito</p> <ul style="list-style-type: none"> ymmärtää yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja osaa jäsentää ja analysoida sitä erilaisista teoreettisista näkökulmista ymmärtää ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten muotoutumisen ja yhteiskunnallisen päätöksenteon välisen yhteyden osaa jäsentää sosiaalisia ongelmia yhteiskunnallisesta viitekehyksestä 	<p>Yhteiskunnallinen analyysitaito</p> <ul style="list-style-type: none"> hallitsee yhteiskunnan muutoksen kriittisen analyysin ja sosiaalisten vaikutusten ennakoinnin osaa analysoida ihmisten sosiaalisten toimintaedellytysten muotoutumisen globaaleja muutostrendejä osaa jäsentää ja analysoida sosiaalisten ongelmien ja riskien syitä ja niiden ilmenemismuotoja
<p>Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> on sisäistänyt reflektiivisen ja tutkivan työotteen osaa arvioida toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja soveltaa vaihtoehtoisia ajattelu- ja lähestymistapoja omaa käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista ja hän osaa tuottaa uutta tietoa osaa toimia työyhteisön aloitteellisenä esimiehenä ja aktiivisena jäsenenä osaa kehittää ja johtaa sosiaalialan 	<p>Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> osaa innovatiivisesti ja tulevaisuus-orientoituneesti arvioida ja kehittää itseään johtamisen eri osa-alueilla sekä toimia moniammatillisen työyhteisön esimiehenä ja muutosjohtajana johtaa ja kehittää yhteistyössä muiden työyhteisön työntekijöiden ja muiden keskeisten yhteistyötahojen kanssa työyhteisönsä toimintaprosesseja ja -rakenteita, taloutta ja resursien hallintaa, henkilöstön osaamista ja aikaansaannoskykyä, yhteistyösuhteita ja kumppanuuksia sekä asiakastyötä paremman yhteiskunnallisen ja

osaamista, työyhteisöjä ja palveluja moniammatillisena yhteistyönä	asiakasvaikuttavuuden aikaansaamiseksi
<p>Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta • osaa toimia erilaisissa kansalais- ja viranomaisverkostoissa ja luoda niitä • kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksentekoon yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa • tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja toimii niiden purkamiseksi 	<p>Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaa yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin kriittisesti analysoida yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan taustalla olevia arvoja ja intressejä • osaa käyttää, soveltaa ja kehittää osallistavia, aktivoivia ja valtaistavia menetelmiä erilaisten asiakasryhmien ja yhteisöjen kanssa työskennellessään sekä työtä kehittäessään • osaa teoreettis-metodologisesti analysoida epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja hallitsee menetelmiä niiden purkamiseksi
	<p>Tutkimus- ja kehittämisosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • osaa analysoida ja arvioida sosiaalialan kehittämisprosesseja ja niiden lähtökohtana olevia intressejä erityisesti yhteiskuntatieteellisestä traditiosta käsin • osaa systemaattisesti analysoida ja reflektoida käytännön kehittämistoiminnassa syntynyttä kokemustietoa • osaa uudistaa sosiaalialan käytäntöjä dialogisesti ja toimijoita osallistavasti sekä systemaattista tiedontuotantoa kehittämistoiminnassaan hyödyntäen

3. SOSIAALIALAN YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON TUTKIMUKSELLISTA IDENTITEETTIÄ ETSIMÄSSÄ *Jukka Tissari*

”Tieteellinen edistys on suuressa määrin tulosta vapaiden henkien vapaasta työstä vapaasti valittujen aiheiden parissa, jolloin tutkimustyön määrääväänä tekijänä on uteliaisuus tuntematonta kohtaan” (Bush 1945).

3.1 Johdanto

Sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, kuten minkä tahansa vastaavan tutkinnon, yhteiskunnallisen aseman määrittelyssä olennaista on sen suhde yliopistolliseen tutkintoon, työelämän tarpeisiin ja ammattikorkeakoulun perustutkintoon. Suhteessa näihin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tulisi tuottaa jotain muista poikkeavaa lisäarvoa. Mitä tämä lisäarvo voisi olla ja miten sitä aikaansaadaan? Toteutuuko kyseisen lisäarvon tuottaminen nykyisissä tutkintorakenteissa? Tarkastelen seuraavassa sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkimus- ja kehittämistoiminnan asemaa ja merkitystä suhteessa edellä mainittuihin muihin tutkintomuotoihin ja työelämän tarpeisiin.

Eriasteisten tutkintojen yhteiskunnallisesti mielekäs työnjako perustuu enemmän koordinoituun yhteistyöhön kuin kilpailuun. Työmarkkinoilla kuitenkin kilpailu on samalla tavalla avainasemassa kuin millä tahansa muillakin markkinoilla. Uusin tulokas, jollainen tässä tapauksessa on ylempi ammattikorkeakoulututkinto, helposti koetaan markkinahäiriköksi. Se hämmentää vakiintuneita markkina-asemia. Sen vuoksi uuteen suhtaudutaan epäluuloisesti.

3.2 Ammattikorkeakoulunormisto ja sen vaikutukset

Lainsäädännössä ammattikorkeakoulun tehtäväksi on määritelty opetuksen ohessa aluetta hyödyttävän tutkimus- ja kehittämistoiminnan toteuttaminen (Ammattikorkeakoululaki 2003; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulututkinnoista 2003). Tämä ammattikorkeakoulun yleinen tutkimus- ja kehittämisvelvoite korostuu erityisesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla, jonka lähtökohtaisesti pitäisi olla korkeatasoisempaa kuin perusopetuksessa aikaansaatu (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003, 7a§; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista ... 2005). Tämän ammattikorkeakouluille asetetun velvoitteen yliopistot näkevät helposti uhkana omalle tutkimustoiminnalleen. Etenkin niukkojen aineellisten ja henkisten resurssien oloissa tämä asetelma voi kärjistyä alan työnjaollista

koordinaatiota haittaavaksi kilpailuksi. Yliopistot voivat kokea oman perinteisen tutkimuksellisen erityisasemansa uhatuksi.

Jotta epäterve kilpailuasetelma ei kehity toimintaa häiritseväksi, on huomiota kiinnitettävä eri korkeakoulumuotojen väliseen tutkimukselliseen tehtävien jakoon. Nykyisessä projektien ja päätätöiden maailmassa asiallisen työnjaon aikaansaaminen on kuitenkin hankalaa. Molemmat korkeakoulumuodot ja niiden eri toimialat ja yksiköt haluavat kalastella kaikilla vesillä. Tällöin yhteistoimintapyrkimysten vaatiminen koetaan oman vapauden rajoittamisena. Puhumattakaan siitä, että asioita perusteltaisiin muunlaisin kuin taloudellisin ja työvoimapolitiisin argumentein. Minkälaisista organisatorista sekasortoa tahansa pidetään parempana, kuin vallitseviin hallinnollisiin rakenteisiin kajoamista.

”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.” (Ammattikorkeakoululaki 2003, 4 §)

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ”syventävien ammattiopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus syventää teorian soveltamista käytäntöön, analyttisiä taitoja, projektin johtamisen sekä tutkimus- ja kehitystyöhön osallistumisen taitoja ja sosiaalisia taitoja.” ... ”Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä” (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003, 7 a §. Alleviivaukset J.T.).

Edellä olevien säädösten mukaisesti ammattikorkeakoulun ylempien tutkintojen tavoitteet painottuvat tieteellisen tiedon soveltamisen suuntaan. On ilmeistä, että tällöin ajattelutavan taustana on ollut erotella toisistaan perustutkimus ja soveltava tutkimus.

3.3 Tutkimuksen ja tieteen jaottelut

Euroopan Yhteisöjen komission tiedonannon ”Eurooppa ja perustutkimus” (2004, 5–6) mukaan tutkijankoulutukseen keskeisesti liittyvää perustutkimusta harjoitetaan yliopistoissa. ”Perustutkimus on koulutuksen ohella yksi yliopistojen olemassaolon syy” mainitaan toisessa komission tiedonannossa (Euroopan Yhteisöjen komissio 2003). Lisäksi perustutkimuksesta todetaan, että suurin osa siitä toteutetaan kansallisesti, sillä perustutkimus toteutetaan suurelta osin yliopistoissa eli kansallisten koulutusjärjestelmien puitteissa (Euroopan Yhteisöjen komissio 2004, 11).

Vaikka komission tiedonannon ”Eurooppa ja perustutkimus” esimerkit viittaavat luonnontieteisiin ja tekniikan sovellutuksiin, periaatteet on kuitenkin tarkoitettu koskemaan kaikkea tieteenharjoitusta. Soveltavan ja perustutkimuksen tunnistamiseksi olennaista on määritellä eri tutkimustyyppit. Tieteellisellä tiedolla on alun perin yleisesti viitattu nykyisin perustutkimuksen avulla tuotetuksi ymmärrettyyn tietoon. Näin eri tutkimustyyppien tunnuspiirteiden määrittely voidaan aloittaa perustutkimuksesta, jolloin kaikki se, mikä jää määrittelyn ulkopuolelle, on soveltavaa tutkimusta.

Edellä mainitussa Euroopan yhteisöjen komission tiedonannossa todetaan perustutkimusta yritetyn määritellä useaan otteeseen, jolloin määritelmillä on ollut eri lähtökohtia. Niitä on yhdistelty monin tavoin. On viitattu perustutkimuksen tavoitteeseen, jonka mukaisesti tutkimusta harjoitetaan yksinomaan tietämyksen lisäämiseksi. Perustutkimusta on pidetty sovelluksista irrallisena tutkimusmuotona, jolloin se koskee ilmiöiden perusaspekteja. Lisäksi on nähty perustutkimuksen aikamittakaavan ainutlaatuisuus siten, että perustutkimus on pitkän tähtäimen tutkimusta (Euroopan Yhteisöjen komissio 2004, 4). Edellä kuvattua määrittelypyrkimystä voidaan pitää tietyllä tavalla klassisena, sillä sen epistemologiset juuret ovat jo antiikissa. Yhteys voidaan nähdä aristoteeliseen filosofisen tiedon jakoon yhtäältä teoreettiseen, toisaalta käytännölliseen.

Modernin ”teknotieteellisen” ajattelutavan mukaan tutkimusta harjoitetaan aina mahdollisia sovelluksia silmällä pitäen, joten kaikki tutkimustoimet toteutetaan ”sovelluskontekstissa” (Gibbons ym. 1994). Vaikka tutkimuksen, sen rahoituksen sekä tutkimuspolitiikan konteksti on muuttunut, muutos ei kuitenkaan tee merkityksettömäksi perustutkimuksen erottamista soveltavasta, sillä erottelulla on joka tapauksessa edelleenkin teoreettinen ja suuressa määrin myös käytännön merkitys (Euroopan Yhteisöjen komissio 2004, 4).

Edellä kuvatun perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen erottelussa esimerkkeinä on käytetty lähinnä luonnontieteisiin pohjautuvia tekniikan ja biotieteiden innovaatioita (Euroopan Yhteisöjen komissio 2004, 5). Ne yhdistetään yleensä ajattelutapaan, jonka mukaan tieteet voidaan jaotella eksakteihin ja kommentoiviin tieteenaloihin (Ahmavaara 1998). Eksaktin tieteen peruspiirteitä ovat objektiivisuus, pysyvyys ja kasautuvuus. Kommentoivat tieteet ovat lähellä itseilmaisua. Ahmavaara kirjoittaa:

”Eksaktien tieteiden tulkinnasta subjektiiviseksi itseilmaisuksi 60-lukulaisten filosofien tieteenfilosofiassa sai alkunsa kaiken tiedon subjektivointi ja kommentoivien, selityksissään subjektiivisten tieteiden nostaminen eksaktien tieteiden tasolle ja jopa yläpuolelle. Tästä filosofiasta asenteesta tuli eräissä maissa myös hyvinvointivaltion tiede- ja koulutuspolitiikkaa leimaava piirre. Kun kaikki tieto oli yhtä subjektiivista ja pelkkää mielipiteiden esittämistä, silloin oli kenttä vapaana tiede- ja koulupolitiikan politisoinnille.” (ks. Näätänen 1999).

Ahmavaaran näkemys on poleemisuudessaan yksipuolinen. Se kuitenkin varoittaa pelkästään fenomenologis-konstruktivistisen (esim. Berger & Luckmann 1994) ajattelutavan ylivallassa. Mikäli kaikkea tietoa pidetään yhdenvertaisena, ja pidättäytytään eriperusteisista luokituksista, ajattelu-tapa helposti johtaa joko yltiöpositivistisiin tai -subjektivistisiin tulkintoihin.

Jakoa eksakteihin ja kommentoiviin tieteenaloihin voidaan pitää kei-notekoisena, mutta ei kokonaan merkityksettömänä. On ajateltavissa, että eksaktien tieteiden tavoitteena on mahdollisimman pitkälle todellisuutta vastaavan ratkaisun löytäminen tarkastelun kohteena olevaan ongelmaan. Kommentoivien tieteiden tavoitteena puolestaan on tuottaa halutun suun-tainen muutos ongelmalliseen tilanteeseen. Tyypillisiä eksaktin tieteen esi-merkialoja ovat fysiikka, kemia ja biologia. Kommentoivia tieteitä puoles-taan ovat humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Tämän jaottelun pohjalta voi-daan esittää kysymys: ”Minkälaista perustutkimus ja soveltava tutkimus on eksaktien ja kommentoivien tieteiden alueilla?” (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Tieteiden ja tutkimuksen kenttä.

	Eksaktit tieteet	Kommentoivat tieteet
Perustutkimus	Teoreettinen mallintaminen	Paradigmaattinen tutkimus
Soveltava tutkimus	Tuotekehitys	Innovaatiot

Edellä oleva hahmotelma ei pyri tiukasti määrittelemään eri tieteen-aloja ja tutkimustyyppjä toisiaan poissulkeviksi. On selvää, että eri tietei-den ja tutkimustapojen välillä on kanssakäymistä ja ajatustenvaihtoa. Tä-män seurauksena eri tieteet ja tutkimustraditiot saavat vaikutteita toisil-taan. Esimerkiksi soveltava tutkimus rakentaa perustutkimuksen varaan, jolloin soveltavaa tutkimusta ei edes voisi olla olemassa ilman perustutki-musta. Nelikentän avulla pyritään lähinnä tuomaan esiin eri tieteen- ja tutkimusalojen erityisesti korostamia näkökulmia.

Teoreettinen mallintaminen ei tietenkään kata kaikkea eksaktien tie-teiden perustutkimusta, vaan mallinnus pyrkii luomaan käsityksen siitä, mil-lä tavoin eksaktien tieteiden perustutkimus eroaa kommentoivien tieteiden tutkimustyypeistä ja soveltavasta tutkimuksesta. Eksaktien tieteiden perus-tutkimus tuottaa yksikäsitteistä tietoa todellisuudesta. Tätä tietoa voidaan käyttää muun muassa erilaisten prototyyppien valmistamiseen, ja osa näis-tä prototyypeistä päättyy lopulta sarjatuotantoon.

Kommentoivien tieteiden kohdalla paradigmaattinen tutkimus tuottaa kokonaan uuden ongelmanasettelun tavan tai laajentaa olennaisesti aiempaa teoreettista näkökulmaa. Esimerkiksi Talcott Parsons (1937/1961) on

yhteiskuntatutkimuksen alalla tuottanut uuden rakenteellisen selitysjärjestelmän, sosiaalisen toiminnan teorian, jonka pohjalle funktionaali yhteiskuntanäkemyksiksi tuli mahdolliseksi rakentaa. Funktionalismi puolestaan on johtanut monenlaisiin sosiaalisiin innovaatioihin, kun ”sosiaalisia faktoja” (ks. Durkheim 1982) ei enää tarkasteltu yksinomaan kausaalisten selitysmekanismien pohjalta.

Paradigmaattinen tutkimus voi olla kriittisessä suhteessa vallitsevaan ajattelutapaan. Kommentoivien tieteiden kohdalla paradigmaattisen tutkimuksen tulee voida tarjota vaihtoehtoja yleisesti hyväksytyinä pidetyille itsestäänselvyyksille. Kun asiaa lähestytään Ahmavaaran tavoin tiedon subjektiivisuuden korostamisen näkökulmasta, paradigmaattisen tutkimuksen voidaan edellyttää tarjoavan vaihtoehtoisesti perusteltuja näkemyksiä vallitseville totuuskäsityksille. Esimerkiksi nykyisen nopeutta, suurta näennäistä tehokkuutta, ja pinnallisuutta korostavan yhteiskunnallisen ajattelu- ja toimintatavan vaihtoehtoparadigmana voitaisiin sosiaalisia rakenteita tarkastella hitauden, toimenpiteiden todellisten vaikutusten ja perusteellisuuden kannalta. Perustutkimuksen avulla olisi mahdollista kehittää sellaisia teoreettisia järjestelmiä, jotka eivät olisi pelkästään myötäilevässä, sopeutuvassa ja reaktiivisessa suhteessa edellä mainittuihin ”sosiaalisiin faktoihin”.

3.4 Tutkimuksellinen työnjako

3.4.1 Yliopistot ja ammattikorkeakoulut

Vallitsevien käsitysten uudelleenarviointiin tähtäävän perustutkimuksen on ajateltu toteutuvan parhaiten yliopistoissa, vaikkakaan ei pelkästään niissä. Riippumattomuuden turvaamiseksi perustutkimukselle tulee turvata säännöllinen ja riittävä julkinen rahoitus. On myös todettu, että perustutkimuksella on välillinen, mutta kiistaton vaikutus taloudelliseen kilpailukykyyn, kasvuun ja yleisemmin hyvinvointiin (Koch 1999). Kun perustutkimuksen kustannukset ovat kasvamassa niin, jotta säilytettäisiin tieteellisen tiedon julkisuusperiaatteen toteutuminen, tutkimustulosten tulisi olla kaikkien käytettävissä. Yksityisen rahoituksen oloissa tämä tuskin toteutuu.

Perustutkimusta ei tule asettaa jyrkästi vastakkain soveltavan tutkimuksen kanssa, sillä käytännössä eri tutkimustyyppien raja on hyvin häilyvä, kuten Gibbons ym. (1994) ovat todenneet. Yliopistoissa on tarpeen harjoittaa kaikenlaista tutkimusta, mutta mitä tehdään ammattikorkeakouluissa? Toimivan työnjaon toteuttamiseksi tämä kysymys on ratkaistava jollain tavoin. Päällekkäistä toimintaa tulee välttää, mutta kuitenkin pitää huolehtia siitä, että tärkeät asiat eivät jää katveeseen. Nämä näkökohdat huomioon ottaen luontevaa on, että yliopistot huolehtivat perustutkimuksesta

julkisen rahoituksensa turvin ja osana tutkijakoulutustaan, sekä toteuttavat sosiaaliin innovaatioihin tähtäävää tutkimusta ulkopuolisen rahoituksen varassa.

3.4.2 Ammattikorkeakoulun perustutkinto ja ylempi tutkinto

Ammattikorkeakouluille lankeavana tehtävänä on tutkimustiedon soveltaminen käytäntöön. Näkökulma on siten ammatinharjoittamisen edellytysten parantamisessa. Lähtökohtana ovat ammatillisen toiminnan tarpeet. Ilman laajaa ammatillista kokemusta ei ammattikorkeakoulun perustutkintoa suorittavilta voida kuitenkaan edellyttää kovin syvällistä näkemystä ammatinharjoittamisen ongelmista. Tutkintoon sisältyvät tutkimuksen kohteet ja ongelmat tulee mitoittaa tämä näkökohta huomioonottaen kohtuullisiksi. Ammattikorkeakoulun perustutkinnossa tutkimus- ja kehittämistoiminta on alisteisessa asemassa varsinaisten ammatillisten tietojen ja taitojen kehittämiselle. Niinpä perustutkinnon merkitys aluevaikutusten tuottajana painottuu nimenomaan mahdollisimman pätevien työntekijöiden aikaansaamiseen alueilla tarjolla oleviin työtehtäviin. Tämän tulisi olla perustutkinnon opetus-suunnitelman päätavoite.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla tilanne on toinen. Tämän tutkinnon suorittajalta edellytetään vähintään kolmen vuoden kokemusta ammatin harjoittamisesta perustutkinnon jälkeen. Tämän seurauksena oletetaan, että opiskelijalla on vankka tuntuma harjoittamaansa ammattiin ja siihen sisältyviin ongelmiin. Tältä pohjalta on ajateltavissa, että opiskelija pystyy opinnäytetyötänsä varten hahmottamaan jonkin ammatillisesti tärkeäksi koetun kysymyksen. Yliopistolliseen opinnäytetyöhön verrattuna ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ongelmanmäärittelysuunta on toinen. Yliopistollisessa tutkimuksessa ongelma on tiedelähtöinen, ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä ammatilähtöinen. Näin ollen ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä käytännön toiminnalla tulee olla korostunut osuus.

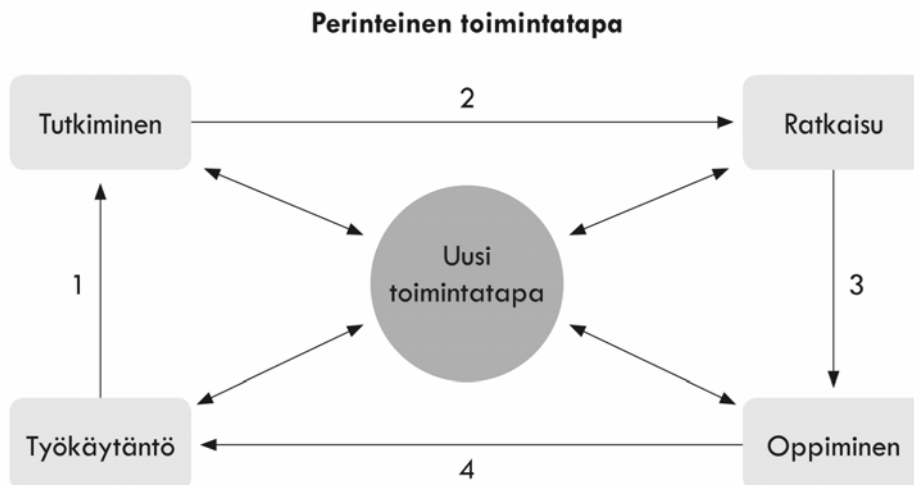
Edellä olen määritellyt ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon luonnetta suhteessa yliopistolliseen tutkintoon ja ammattikorkeakoulun perustutkintoon. Erityisesti olen tarkastellut opinnäytetyön merkitystä eri tutkintotyypeissä. Seuraavaksi käsittelen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suhdetta työelämän tarpeisiin.

3.4.3 Ammattikorkeakoulututkinnot ja työelämän tarpeet

Perinteisesti organisoidussa työssä työtehtävien suorittaminen, työn koordinointi ja johtaminen sekä työn tutkiminen ja kehittäminen on erotettu toisistaan. Työtehtävien rutiininomaista suorittamista ei yleensä ole pidetty asiantuntijatyönä, vaan asiantuntijatyöllä on tarkoitettu lähinnä organisaa-tion johtamista ja kehittämistä. Tämä ajattelutapa näkyy myös ammatti-

korkeakoululaissa, kun siinä korostetaan tutkimuksellisten lähtökohtien merkitystä edellytyksinä työelämän kehittämiseksi ja asiantuntijana toimimiseksi (Ammattikorkeakoululaki 2003, 4 §). Selvästi asiantuntijapainotteisuus tulee esiin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon määrittelyn yhteydessä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003, 7 §).

Perinteisen toimintatavan mukaan suorittavaa työtä, hallinnointia ja kehittävää tutkimusta varten organisaatiossa on oma erikoistunut henkilökuntansa. Tämä järjestely johtaa sekventiaaliseen toimintatapaan. Kun työkäytännöissä havaitaan ongelmia esimerkiksi siksi, että organisaation toimintaympäristössä on tapahtunut muutoksia ja omaksutut työkäytännöt eivät enää vastaakaan niihin tarpeisiin, joita varten organisaatio on olemassa, ryhdytään tutkimaan, mistä on kysymys. Tutkimuksen tuloksena pitäisi olla ratkaisu edellä esitettyyn ongelmaan. Mikäli ratkaisu osoittautuu käyttökelpoiseksi, sen edellyttämiä uusia toimintamuotoja pyritään saamaan juurrutetuiksi organisaation suorittavan työn tasolle. Tähän tarvitaan asianmukainen koulutusjakso. Kun uudet työskentelytavat on opittu, tutkimuksen avulla löydetyt ratkaisut siirtyvät aikaisempaa kehittyneemmiksi työkäytännöiksi. Kuvio 1. selityksineen tiivistää edellä esitettyjä ajatuksia.



Perinteinen toimintatapa

- Vaihe 1:* Työkäytäntö kangertelee/työkäytännöt kangertelevat
- Vaihe 2:* Määritellään keskeiset ongelma-alueet ja menetelmät niiden tutkimiseksi
- Vaihe 3:* Ratkaistaan tutkimuksen avulla työkäytännön ongelma/työkäytäntöjen ongelmat
- Vaihe 4:* Opitaan uusi työkäytäntö/uusia työkäytäntöjä ja otetaan käyttöön se/ne

Uusi toimintatapa

Työyhteisö/työntekijä samanaikaisesti määrittelee työn ongelma-alueet, tutkii niitä, löytää ratkaisuja ja kehittää uusia työskentelymuotoja

Kuvio 1. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja työelämän tarpeet.

Perinteisen tavan mukaan toimittaessa toimintavaiheet toteutetaan itsenäisinä ja määrättyssä järjestyksessä. Tähän sisältyy kuitenkin ajankäyttöllinen ongelma. Jos ajatellaan, että kunkin vaiheen toteuttamiseen kuluu keskimäärin puoli vuotta, niin siitä kun ongelma on aktualisoitunut, tarvitaan kaksi vuotta siihen, että työkäytäntöjä saadaan uudistettua. Nykyisessä nopeasti muuttuvassa työelämässä kulunut aika saattaa merkitä sitä, että uusi työkäytäntö jo siinä vaiheessa, kun se on juurtunut organisaatioon, osoittautuukin vanhentuneeksi. Esimerkiksi uuden tietokoneohjelman kehittäminen, laatiminen ja testaaminen, vaativat runsaasti aikaa. Kun ohjelma on saatu riittävän varmatoimiseksi, tarvitaan jälleen runsaasti aikaa siihen, että työntekijät omaksuvat ohjelman ja pystyvät sitä työssään joustavasti

hyödyntämään. Kun tämä vaihe saavutetaan, saattaa olla jo syntynyt tarve korvata kyseinen tietokoneohjelma uudella kehitysversiolla.

Lisäksi nykyisessä työelämässä asiantuntijuutta edellyttävät tehtävät ja rutiinityö kietoutuvat toisiinsa vaikeasti määriteltävissä olevaksi kokonaisuudeksi. Useissa organisaatioissa, kun avustavista työntekijöistä on luovuttu, työntekijän työ muodostuu osaksi asiantuntijuutta edellyttävistä erityistehtävistä, osaksi toistuvista toimintarutiineista. Niinpä jyrkän eron tekeminen työyhteisön henkilökunnan sisällä ei enää vastaa organisaation toiminnallista todellisuutta.

Uusi, simultaani, toimintatapa mahdollistaa asiantuntijatyön leviämisen aidosti koko organisaatioon. Tällöin asiantuntijuudella tarkoitetaan toiminnallista, ei pelkästään retorista ratkaisua. Asiantuntijuusalueet tulevat selvästi rajatuiksi, ja tämä mahdollistaa suunnitelmallisen työnjaon eri aloja edustavien asiantuntijoiden kesken. Lähtökohtana on, että työyhteisön kaikilla tasoilla tunnustetaan työntekijöitten kyvykkyys omien tehtäviensä ja niiden vaikutusten arviointiin. Perinteisen vertikaalisen ajattelutavan sijaan huomiota kiinnitetään horisontaaliseen näkökulmaan.

Uusi toimintatapa edellyttää, että jokaisella työntekijällä erikoisammattitaitonsa ohella on riittävät kyvyt hahmottaa työelämää ja sen ongelmia. Lisäksi hänellä on tarvittavat edellytykset analysoida omaa ja työyhteisön toimintaa sekä arvioida mahdollisia muutostarpeita ja niiden vaikutuksia. Näiden edellytysten turvin työntekijä voi omaksua uusia, aikaisempaa kehittyneempiä työkäytäntöjä, joita hän voi välittömästi soveltaa esille nousseisiin työelämän ongelmiin. Tällä tavoin asiantuntijuus pääsee levittymään työelämän kaikille tasoille.

Kun uuden ammattitaidon edellytykset yhdistetään ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmallisiin ja tutkimuksellisiin tavoitteisiin, on mahdollista löytää perusteet ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön profilointiin. Työelämälähtöisyys merkitsee tässä yhteydessä, että opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat liittyvät kiinteästi työelämän tarpeisiin. Opinnäytetyön ongelmanasettelussa käytettyjen käsitteellisten määritysten tulee keskittyä vain niihin näkökohtiin, jotka ovat välttämättömiä tarkasteltavan ongelman työelämään sitomisen kannalta. Opinnäytetyössä ei tarvita laajoja teoreettis-fiktiivisiä spekulatioita, sillä ne eivät yleensä toimi työelämän käytännön ongelmien ratkaisemisessa. Työelämästä irrallisen teorian kehittämismahdollisuudet painottuvat perustutkimukseen ja yliopistoihin. Yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa tehdyn opinnäytetyön tulisi tältä osin painottua selvästi tosistaan poikkeaviksi. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä empiirisen osuuden pitäisi korostua, ja kokonaisuudessaan sen tulisi johtaa käytännöllisiin johtopäätöksiin. Tämän tulisi ilmetä siten, että se toiminnallinen muutos, joka tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla aikaansaadaan, on tärkeämpi kuin muutoksen kirjallinen kuvaus.

Mikäli yliopistollisen ja ammattikorkeakoulussa tehdyn opinnäytetyön painotuseroja ei tehdä riittävän selvästi, on vaarana, että kummankaan koulutusmuodon yhteiskunnallista tehtävää ei kyetä tunnistamaan. Tästä puolestaan aiheutuu käytännön työelämän kentälle jatkuvia työnjaollisia ongelmia.

Selvään työnjakoon perustuvien yhteistoimintamuotojen kehittyminen tulee mahdolliseksi molempien koulutusalojen kilpaillessa keskenään samoista resursseista ja muista toimintamahdollisuuksista.

3.5 Johtopäätökset

Kun edellä esitettyjä näkökulmia tarkastellaan niiden kokemusten valossa, joita toistaiseksi on kertynyt sosiaalialan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opinnäytetöiden osalta, näyttää siltä, että tutkinnot ja niihin sisältyvät opinnäytetyöt eivät vielä ole löytäneet täysin selkeää luonnettaan. Tämä johtopäätös perustuu ensisijaisesti niihin kokemuksiini, joita olen saanut Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan kansalais- ja aluelähtöisestä koulutusohjelmasta. Koulutusohjelman yhtenä keskeisenä elementtinä on työelämään liittyvän kehittämishankkeen toteutus ja siitä raportointi.

Paria poikkeusta lukuun ottamatta opinnäytetöiden painotusten valinta teoreettisten erittelyjen ja käytännöllisten tavoitteiden osalta näyttää epämääräiseltä. Jokseenkin yleisenä piirteenä opinnäytetöissä on teoria-aineiston massiivinen vyörytys suhteessa empiiriseen aineistoon ja sen käsittelyyn. Opinnäytetöitä tarkastellessa syntyy vaikutelma jossain määrin itsetarkoituksellisesta käytännön ongelmien käsitteellistämisestä, sillä opinäytteinä esitetyissä hankeraporteissa teoreettiset tarkastelukulmat eivät useinkaan luontevasti liity toiminnallisiin johtopäätöksiin. Töistä muodostuu käsitys teoreettisen ajattelun ja toiminnallisten tarpeiden toisiaan vastamattomuudesta. Tästä seuraa, että raporteista muodostuu raskassoutuisia, ja kun ajatellaan, että niiden tulisi ensi sijassa palvella työelämän tarpeita, joudutaan miettimään, ovatko nykyisenkaltaiset raportointikäytännöt tarkoituksenmukaisimpia.

Toinen ulottuvuus liittyy ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen väliseen työnjakoon. Nykyisellään on mahdollista, että eri oppilaitoksissa tehdyt opinnäytetyöt itse asiassa johtavat päällekkäisiin tavoitteisiin pyrkiessään laajentamaan teoreettisluonteista perustutkimusta. Tässä asetelmassa ammattikorkeakoulut ovat altavastajina. Yliopistoilla, jo perinteestään johtuen, on parhaat edellytykset toteuttaa perustutkimusta. Ammattikorkeakoulujen tulisi nykyistä selväpiirteisemmin painottaa soveltavan tutkimuksen suuntaan. Opinnäytetöissä ratkaistaviksi tarkoitettujen ongelmien määrittelyä nimenomaan tämän näkökulman pohjalta. Näin määriteltävien ongelmien ratkaisujen pätevyyttä voitaisiin arvioida niiden kehityskulujen pohjalta, joita työelämässä saadaan aikaan.

Koska on nähty hyväksi kehittää maamme korkeakoululaitosta niin sanotun duaalimallin pohjalta, tarvitaan rohkeutta määritellä kummallekin korkeakoulumuodolle ominainen toimialansa. Nykyisessä kehitysvaiheessa eri koulutusmuotojen kohdalla ei niiden toisiaan täydentävyys toteudu tarpeeksi hyvin, ja tämä vaikeuttaa muun muassa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöiden identiteetin muodostumista.

LÄHTEET

- Ahmavaara, Y. 1998. Hyvinvointivaltion tabut. Nykykulttuurimme kritiikki. 2. lisätty painos. Yliopistopaino. Helsinki.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon sosiologinen tutkielma. Gaudeamus. Helsinki.
- Bush, V. 1945. Science. The Endless Frontier. United States Government Printing Office. Washington.
- Durkheim, É. 1982. Sosiologian metodisäännöt. (Alkup. 1895). Tammi. Helsinki.
- Euroopan Yhteisöjen komissio 2003. Komission tiedonanto Yliopistojen rooli tietojen ja taitojen Euroopassa. 5.2.2003. KOM (2003) 58 lopullinen. Bryssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:FI:PDF>
- Euroopan Yhteisöjen komissio 2004. Komission tiedonanto Eurooppa ja perustutkimus. 14.1.2004. KOM (2004) 9 lopullinen. Bryssel. URL: http://ec.europa.eu/research/press/2004/pdf/acte_fi_version_final_15jan_v_04.pdf
- Gibbons, M. & Limoges C. & Nowotny, H. & Schwartzman, S. & Scott, P. & Trow, M. 1994. The New Production of Knowledge. Sage. London.
- Koch, P. C. 1999. America's Basic Research. Prosperity Through Discovery (Review). SRA Journal.
- Näätänen, M. 1999. Hyvinvointivaltion tabut. Solmu 5/1998–1999.
- Parsons, T. 1937/1961. The Structure of Social Action. The Free Press of Glencoe. New York.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 423/2005.

NÄKÖKULMIA AMMATILLISEEN KEHITTÄMISEEN JA KEHITTYMISEEN

4. KÄYTÄNNÖN TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN OSANA AMK - TUTKINTOA – VERTAILEVA NÄKÖKULMA SUOMEN, SAKSAN, BELGIAN JA HOLLANNIN VÄLILLÄ *Ulla-Maija Koivula*¹⁹

”Kala ei tiedä olevansa kala, ennen kuin se joutuu kuivalle maalle”, on joku osuvasti todennut. Pidämme omaa tapaamme toimia usein joko itseltään selvänä tai ainoana mahdollisena, usein myös ainoana oikeana. Vastata, kun kohtaamme toisen tavan toimia, toisen tavan ymmärtää ja jäsentää asioita, tunnistamme oman toimintamme ja ajattelumme logiikan – ellemmme sitten suoralta kädeltä torju tuota toista tapaa ”kummallisena”.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan eri muotoja ja toteutustapoja Saksan, Belgian ja Hollannin kolmessa ammattikorkeakoulussa ja pohditaan, mitä hyviä käytäntöjä niistä olisi opittavissa suomalaisille ammattikorkeakouluille. Vertailu perustuu suppeaan esimerkkiaineistoon, eikä siten voi tulkita, että esimerkiksi Hollannissa kaikki maan ammattikorkeakoulut toimisivat samalla tavalla. Samoin kuin meillä Suomessa, eri ammattikorkeakoulujen toimintatavat eroavat toisistaan. Artikkelia pitää siis lukea eräänlaisena tutkimus- ja kehitystoiminnan ”keittokirjana”, jossa esitellään erilaisia ”reseptejä”. Lukija voi miettiä, mitä näistä erilaisista malleista olisi opittavissa tai mahdollista soveltaa myös meillä. Artikkelin lopussa esitän toimintaehdotuksen erityisesti ammattikorkeakoulujen sosiaalialan tutkimus- ja kehitystoiminnan kehittämiseksi.

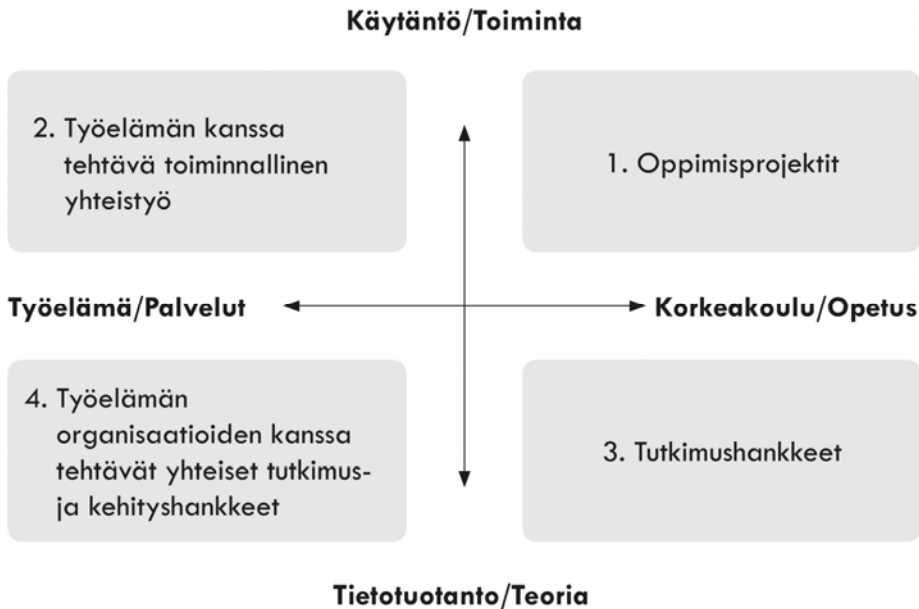
4.1 Käytännön tutkimuksen ja kehityksen monet muodot

Käytännön tutkiminen ja kehittäminen on yksi suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän perustehtävistä, jotka on määritelty vuoden 2003 ammattikorkeakoululaissa. Tutkimus- ja kehitystoiminta saa erilaisia käytännön muotoja. Pelkästään jo termin määrittely on vaikeaa. Onko opinnäyte työ tutkimus- ja kehitystoimintaa? Entä erilaiset oppimisprojektit? Vai tarkoittaako tutkimus- ja kehitystoiminta vain ulkopuolisella rahoituksella teh-

¹⁹ Kirjoittaja on toiminut yli 15 vuoden ajan sosiaalialan opettajana ja sosiaalialan kansainvälisessä yhteistyössä. Artikkelin pohjautuu Korkeakoulujen arviointineuvoston rahoittamaan neljän ammattikorkeakoulun (SeAMK, TAMK, PIRAMK ja SYH) tutkimus- ja kehitystoimintaa vertailevaan benchmarking hankkeeseen vuonna 2007, jossa kirjoittaja toimi hankkeen koordinaattorina. Hankkeesta on julkaistu artikkeli kokoomateoksessa Hiltunen & Kekäläinen 2008.

täviä hankkeita? Miten opettajien omaa tutkimustyötä tai esimerkiksi julkaisutoimintaa tuetaan ja kannustetaan? Onko se ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaa vai opettajan omaa harrastuneisuutta?

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta voidaan jäsentää Kuviossa 1. esitettävällä tavalla.



Kuvio 1. Tutkimus- ja kehitystoiminnan monet muodot.

Kuvion pystyakselin muodostaa ulottuvuus käytäntö/toiminta–tietotuotanto/teoria. Tehdäänkö tutkimus- ja kehitystoimintaa ensisijaisesti käytäntöä vai tietotuotantoa varten? Vaaka-akseli kuvaa sitä, mikä tai kuka on tutkimus- ja kehitystoiminnan keskiössä, työelämän organisaatiot ja palvelut vai korkeakoulu- ja sen opetus. Toisin sanoen, ketä ja mitä varten tutkimus- ja kehitystoimintaa tehdään ensisijaisesti. Akselit kuvaavat ulottuvuuksia, ne eivät siis ole dikotomisia jakoja. Kuvioon on sijoitettu esimerkkejä erilaisesta käytännön tutkimus- ja kehitystyöstä ammattikorkeakouluissa.

Korkeakoulun opetuksellisista lähtökohdista toteutetaan erilaisia käytännön oppimisprojekteja, joissa muun muassa kokeillaan jotain uutta palvelumuotoa tai järjestetään toimintaa palvelujen käyttäjille ja henkilökunnalle. Oppimisprojektit ovat ensisijaisesti opetuksen osa ja korkeakoulu on niissä aloitteen tekijänä. Oppimisprojekteihin voi liittyä pienimuotoista havainnointia, evaluaatiota tai muuta tiedonkeruuta, mutta keskiössä ei ole tiedontuotantoa, vaan taitojen oppiminen ja reflektio. Pirkanmaan ammatti-

korkeakoulussa tällaisena oppimisprojektina voi pitää esimerkiksi matalan kynnyksen palveluohjauksen tarjoamista työttömien toiminta- ja palvelukeskuksessa tai Pietarissa turvataloissa toteutettavia elämyspedagogisia toimintoja. Oppimisprojekti voi olla sekä, kun kehitysvammaiset nuoret ja opiskelijat toteuttavat yhteisen taideprojektin.

Toisaalta ammattikorkeakouluissa tehdään erilaisia käytännön toiminnallisia hankkeita yhdessä työelämän organisaatioiden kanssa ja heidän tilauksestaan. Näissä toiminnoissa tavoitteena on ensisijaisesti yhteinen palvelutarjonta tai uusien palvelumuotojen ja toimintojen kokeileminen.

Kolmanneksi ammattikorkeakouluissa tehdään myös tiedontuotantoon liittyvää tutkimustyötä, jossa kootaan muun muassa tietoa palveluista, palvelutarpeista, asiakastyytyväisyydestä ja palvelujen laadusta. Näissä on kyse selkeästi tiedontuottamisesta ja sen analyysistä. Tutkimushankkeet tehdään yhteisesti suunnitellen työelämän kanssa, joskus sen tilaamina, joskus taas korkeakoulun aloitteesta. Ammattikorkeakoulujen opettajat tekevät myös omaa tutkimustyötään, sekä pedagogiikkaan että substanssiin, esimerkiksi hyvinvointipalveluihin liittyvää, ja tämä tiedontuotanto saa yhä useammin muotonsa oppikirjana tai artikkelina.

Kun tietotuotannon tavoite ja työelämän kehitystavoite yhdistyvät, voidaan puhua varsinaisesta käytännön kehitys- ja tutkimustoiminnasta. Siinä sekä korkeakoulu että työelämän organisaatio toimivat yhdessä siten, että tavoitteena on sekä tietotuotanto että työelämän tai palvelujen kehittäminen.

Kuviota voi tarkastella myös jakaen se ylä- ja alaosaan. Vaaka-akselin yläpuolella on ammattikorkeakoulun opetuksellisia toimintamuotoja, joita ei voi pitää varsinaisena käytännön kehittämistyönä, vaikka niiden kautta käytäntö voi kehittyä! Vaaka-akselin alapuolelle sijoittuu varsinainen tutkimus- ja kehitystoiminta. Parhaimmillaan ammattikorkeakouluissa koko kuvio muodostaakin jatkuvasti pyörivän ympyrän, jossa opetukselliset projektit, harjoittelut, tiedontuotanto ja systemaattinen tutkimuksellinen kehittäminen nivoutuvat opetuksessa yhteen.

4.2 Tutkimus- ja kehitystoimintaa vertailemassa Länsi-Euroopassa

Korkeakoulujen arviointineuvoston tuella toteutettiin neljän ammattikorkeakoulun Pirkanmaan (PIRAMK), Seinäjoen (SeAMK), Tampereen (TAMK) ja Vaasan yrkeshögskolanin (SYH) yhteinen kansainvälinen benchmarking -hanke, jonka tavoitteena oli verrata länsieurooppalaisten ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa. Erityisenä tarkastelun kohteena oli, miten tutkimus- ja kehitystoiminta nivoutuu opetukseen ja oppimiseen sekä miten opiskelijat ja opettajat osallistuvat tähän toimintaan. Benchmarking-hankkeesta on julkaistu artikkeli kokoomateoksessa (ks. Hiltunen & Kekäläinen 2008).

Benchmarking-kohteiksi valittiin kolme Länsi-Euroopan alueella toimivaa ammattikorkeakoulua: Fontys Hogeschool (Eindhoven, Hollanti), Provinciale Hogeschool Limburg (Hasselt, Belgia) ja Fachhochschule Dortmund (Saksa). Kriteereinä kohteiden valinnassa olivat monialaisuus ja aktiivinen tutkimus- ja kehitystoiminta sekä kansainvälisyys.

Yleisenä huomiona koulutusohjelmista voi todeta, että Bolognan prosessin mukaisesti kaikissa vierailuissa ammattikorkeakouluissa oli siirrytty kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään Bachelor ja Master -tutkintoihin (yleisimmin 3 + 2 vuotta). Suomalainen ammattikorkeakoulu näyttäytyi siten välittömästi vähän ”merkillisenä” ja muistutti eniten Saksan aikaisempaa 3,5 -vuotista Diploma -koulutusta.

Seuraavassa esitellään lyhyesti vierailukohteina olleet ammattikorkeakoulut ja niiden tutkimus- ja kehitysstrategiaa sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan luonnetta.

Fachhochschule Dortmund²⁰

Fachhochschule Dortmund sijaitsee Saksan länsiosassa lähellä Belgian rajaa. Dortmundin alue on Saksan tiheimmin asuttua aluetta. Nord-RheinWestfalenin osavaltiossa asuu 5,4 miljoonaa ihmistä ja Dortmundin kaupungissa on 650 000 asukasta. Fachhochschule Dortmund on monialainen ammattikorkeakoulu, jonka koulutusaloja ovat arkkitehtuuri, design, informaatioteknologia ja elektroniikka, kommunikaatio- ja viestintäteknologia, tekniikka, sosiaalitieteet ja taloustieteet. Opiskelijoita on kaikkiaan noin 9500 ja henkilöstöä 270.

Saksassa on pitkä perinne ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Lakiin tutkimus- ja kehitysvelvoite tuli jo vuonna 1995. Opetus ja tutkimus ovat tehtävinä yhtä tärkeitä ja jokaisen ammattikorkeakoulun on tehtävä nimenomaan tutkimusta, ei siis vain kehityshankkeita. Toiminnasta ovat päävastuussa professorit, joilla on vähintään tohtorin tutkinto. Opetusvelvollisuus on 18 tuntia viikossa ja muun ajan he voivat käyttää tutkimustoimintaan. Vertailun vuoksi, yliopistoissa opetusvelvollisuus on 8–12 tuntia viikossa. Tutkimus- ja kehitystoiminnan keskiössä on alueen kehittäminen ja siten soveltava tutkimus. Dortmundin aluetta kuvattiinkin rakennemuutoksen laboratoriksi. Aiemmin hiili- ja terästeollisuudesta ja panimoistaan kuuluu alue kärsii yhä massatyöttömyydestä ja siten tutkimus- ja kehitystoiminnalta odotetaan taloudellisesti ja tuotannollisesti vaikuttavia innovaatioita.

Sosiaalialan Bachelor -opiskelijoiden opetukseen kuuluu lukukauden opetusmoduuli, jossa toimitaan yhdessä ”kentällä” vapaaehtoisten, asiakasryhmän ja asukkaiden kanssa. Kenttäjaksolla kerätään tietoa, muodos-

²⁰ Ks. <http://www.fh-dortmund.de>

tetaan yhteistyöverkostoja ja innovoidaan toimintaa. Tavoitteena on kehittää kykyä muodostaa ”rapport”, hyvä keskinäinen vuorovaikutus ja luottamus ja kehittää resurssipohjaista toimintaa yhteisö- ja kansalaislähtöisesti. Toiminnassa yhdistyy sekä oppiminen että käytännön työ, toimintatutkimus ja sitä kautta sosiaalisiin olosuhteisiin vaikuttaminen. Korkeakoulun rooli oli eräänlainen kansalais- ja asiakasaktiivisuuden ”promootori”.

Pääsääntöisesti Bachelor -tason opiskelijat tekevät opinnäytetyönsä viimeisen harjoittelun yhteydessä tai osallistuen laajempiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin. Master -tason opiskelijat tekevät opinnäytteensä pääsääntöisesti tutkimus- ja kehityshankkeissa ja heitä palkataan työntekijöiksi projekteihin opiskelun loppuvaiheessa, parhaita myös valmistumisen jälkeen. Sosiaalialan tutkimuksessa pureudutaan sosiaalisen inklusion ja sosiaalisten muutosten teemoihin. Tällä hetkellä tutkimusta tehdään muun muassa maahanmuuttajataustaisten nuorten miesten tilanteesta.

Opiskelijoiden osallistuminen hanketoimintaan koettiin tärkeänä, koska tavoitteena oli kouluttaa ”luovia ihmisiä tieteen soveltajiksi”, ei rutiiniosajia. Dortmundissa korostettiin myös, että tutkimusta ei voitaisi tehdä ilman opiskelijoita. Jokaisen professorin odotettiin tekevän tutkimusta ja tutkimusaihepiirit pohjautuivat kunkin asiantuntijan omaan erityisalaan ja kiinnostukseen. Tutkimustoimintaa tuettiin tukipalveluin, joilla avustettiin tutkimusrahoituksen hankintaa ja tutkimusten julkaisemista. Erikoisuutena mainittakoon, että opettajia myös palkittiin tutkimusrahoituksen hankinnasta siten, että hankitusta rahoituksesta 10 % jäi professorin omaan tutkimustoimintaan, käytettäväksi vaikka tutkimusapulaisen palkkaamisen.

Opiskelijoiden näkökulmasta tutkimus- ja kehitystoimintaan osallistumisen nähtiin kehittävän kykyä toimia systemaattisesti ja tutkivasti. Sekä opettajille että opiskelijoille tutkimus- ja kehitystoiminta mahdollistaa verkostoitumisen työelämän organisaatioiden kanssa.

PH Limburg, Hasselt²¹

Belgian ammattikorkeakoulut eroavat riippuen siitä, sijaitsevatko ne Belgian ranskan- vai hollanninkielisellä alueella. Provinciale Hogeschool Limburg (PH Limburg) sijaitsee Belgian hollanninkielisessä osassa. Opiskelijoita on noin 4000 ja koulutusyksiköjä on kuusi: biotekniikka, terveydenhoito, liiketalous, arkkitehtuuri ja taide, koulutus ja musiikki.

Ammattikorkeakouluissa noudatetaan Belgiassakin kaksiportaista tutkintojärjestelmää. Bachelor -tutkintoja on kuitenkin kahdenlaisia: ammatillisia ja akateemisia. Ammatillinen Bachelor -tutkinto antaa valmiudet siirtyä suoraan työelämään ja se vastaa lähinnä suomalaista AMK -tutkintoa. Akateeminen Bachelor -tutkinto on väliporras kohti Master -tutkintoa, joka

²¹ Ks. <http://cms.phl.be/>

joissakin ohjelmissa vasta antaa ammatillisen kvalifikaation. Esimerkiksi fysioterapeutin tutkinto on Belgiassa Master -tasoinen koulutus.

Belgiassa on meneillään korkeakoulutuksen uudistus, jossa ammattikorkeakouluja yhdistetään suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja osin yhdistymistä tapahtuu myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä. Master -tasoiset tutkinnot ovat siirtymässä joko tiedeyliopistoihin tai yhteisiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen muodostamiin Association Faculty -yksikköihin. Yhteistoimintaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä siten kehitetty sekä Master -tasoisissa koulutusohjelmissa että tutkimus- ja kehitystoiminnassa. Korkeakoulupolitiikka vaatii ammattikorkeakouluilta aiempaa enemmän panostusta tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä julkaisujen tuottamiseen. Kyseessä on eräänlainen ammattikorkeakoulutuksen, erityisesti Master -tasoisien koulutusten, akatemisoitumisprosessi.

PH Limburgissa panostetaan vahvasti tutkimus- ja kehitystoimintaan. Toiminta on organisoitu neljään tutkimusinstituuttiin, jotka keskittyvät informaatiotekniikkaan, logistiikkaan, arkkitehtuuriin sekä terveydenhoitoon ja kuntoutukseen. Näistä sosiaali- ja terveystieteiden edustaa REVAL (Research Centre for Health Care and Rehabilitation), jonka tavoitteena on neurologisten sairauksien kuntoutusmenetelmien tutkimus ja kehittäminen, kuntoutukseen liittyvien teknologioiden ja palveluiden kehittäminen sekä ennaltaehkäisevä terveydenhuolto. Tyypillistä tutkimusinstituuteille on, että ne ovat poikkialaisia, eivät yksialaisia. Sekä Bachelor- että Master -opiskelijat ovat mukana tutkimusinstituuttien hankkeissa, joissa siten tutkimus ja opetus nivoutuvat toisiinsa.

Bachelor -tason koulutusohjelmissa tutkimus- ja kehitystoiminnan pää tavoitteet ovat monitieteellisen ammatillisen osaamisen kehittäminen sekä aluepohjainen työelämäyhteistyö. Master -ohjelmissa tavoitellaan puolestaan akateemisesti ”soundia” tietotuotantoa. Bachelor -ohjelmissa tutkimus- ja kehitystoiminnan osuus on 20–30 opintopistettä, Master -ohjelmissa se on 60 opintopistettä. Verrattuna Suomeen tutkimus- ja kehitysosaaminen korostuu siis enemmän koulutuksen osana. Bachelor -tason opinnäytetyöt tehdään pääosin viimeisen harjoittelun yhteydessä ja pyrkimyksenä on, että tulokset julkaistaan ammatillisissa alan lehdissä. Mielenkiintoista oli opinnäytetöiden julkisuus: vain riittävän hyvät opinnäytetyöraportit ovat saatavilla kirjastossa!

Master -tason opinnäytetyöt tehdään puolestaan poikkeuksetta tutkimus- ja kehityshankkeissa, joista osa perus-, osa soveltavaa tutkimusta. Master -tason opinnäytetyö julkaistaan painettuna ja tavoitteena on siihen perustuvan artikkelin julkaisu tiedelehdessä. Koska Master -koulutus on siirtymässä yliopistoon, tutkimuksen tason pitää olla sama kuin yliopistosakin, todettiin.

Verrattuna suomalaiseen järjestelmään Belgian kohteessa korostui voimakas tutkimuspainotteisuus ja tutkimus- ja kehitystoiminta – toiminta keskeisenä osana ammattikorkeakoulun profiilia.

Fontys Hogeschool²²

Fontys Hogeschoolin pääkampus sijaitsee Eindhovenissa, sen lisäksi sillä on kampukset Limburgissa, Tilburgissa ja Venlossa. Korkeakoulussa on lähes 39 000 opiskelijaa ja koulutusyksikköjä on kaikkiaan 36. Henkilökuntaa on yhteensä noin 3 500, joista 2 500 kuuluu opetushenkilöstöön. Hollannissa tyypillisesti koulutusinstituutiot ovat suuria kokonaisuuksia, jotka muodostuvat pienemmistä yksiköistä.

Hollannissa ammattikorkeakoulujen koulutus rakenne uudistui Bolognan prosessin mukaisesti vuonna 2002. Nykyisin Fontys tarjoaa yli 200 kandidaattiohjelmaa ja 40 maisteriohjelmaa. Englanninkielisiä koulutusohjelmia on 18, lisäksi on muutama saksankielinen koulutusohjelma.

Tutkintojen rakenne on mielenkiintoinen ja voisi olla sovellettavissa myös Suomessa. Tutkinto muodostaa pääaineesta ja kahdesta sivuaineesta. Bachelor -tutkinto sisältää yhden pääaineen (180 opintopistettä) ja kaksi sivuainetta (kumpikin 30 opintopistettä). Pääaine antaa valmiudet toimia alalla, esim. suomalaisessa sosiaalialan koulutuksessa se sisältäisi keskeiset sosionomin kompetenssialueet. Sivuaineella opiskelija täydentää tai laajentaa osaamistaan. Sivuaine voi muodostua esim. tutkimus- ja kehityshankkeesta tai vaikka kansainvälisestä vaihdosta.

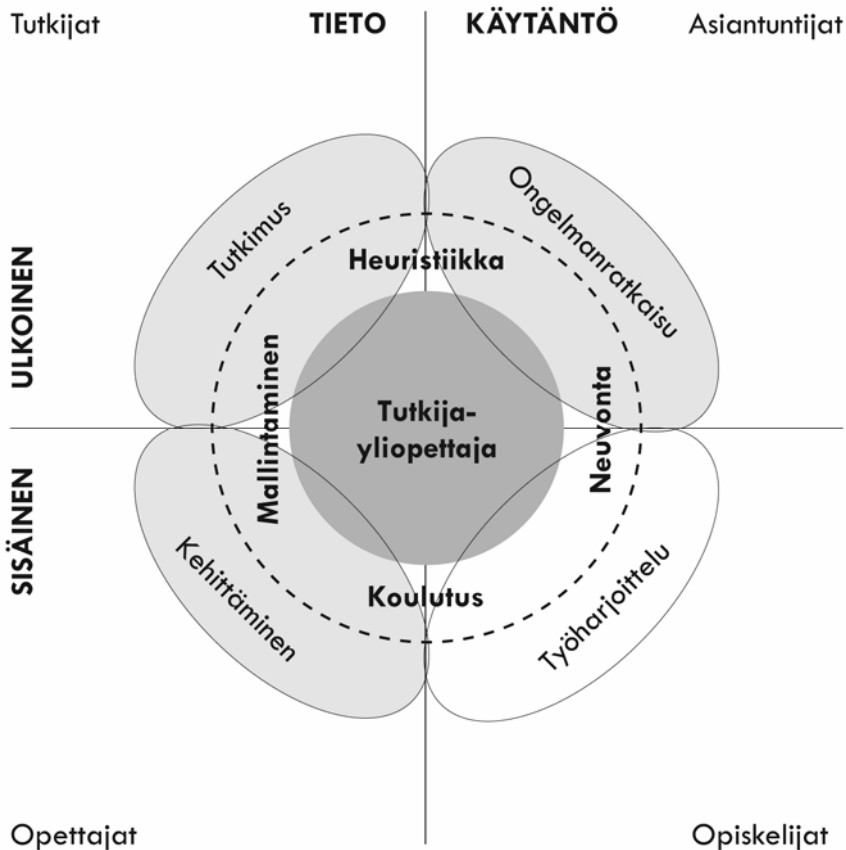
Hollannissa soveltava tutkimus tuli ammattikorkeakoululainsäädäntöön vasta vuonna 2005. Sitä ennen ammattikorkeakoulu oli nimenomaan opetuskorkeakoulu. Tiedeyliopistojen tehtävänä korostuu perustutkimus, ammattikorkeakoulussa taas soveltava tutkimus ja kehitystyö eli enemmän D(evelopment) kuin R(esearch).

Fontysin pääasialliset tavoitteet tutkimus- ja kehitystoiminnassa ovat ammatilliset innovaatiot, korkeakouluopettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen ja opetus suunnitelmien kehittäminen. Tutkimus- ja kehitystoiminta on selkeästi omaleimainen, ei perinteinen yliopistollinen tutkimus, vaan kohteena on erityisesti työelämän palvelujen, prosessien ja tuotteiden kehittäminen.

Vuodesta 2001 lähtien on perustettu erityisesti tutkimus- ja kehitystoiminnan edistämiseen keskittyviä lehtoraatteja (Lecturate chair). Lehtoraatti vastaa lähinnä suomalaista tutkijayliopettajaa. Lehtoraattiin nimetty opettaja johtaa oman erityisalueensa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Lehtoraatti-nimen sijaan voitaisiin käyttää professuuri -termiä, mutta Hollannissa, samoin kuin Suomessa, nimike kuuluu toistaiseksi vain tiedeyliopistoihin. Lehto-

²² Ks. <http://www.fontys.nl>

raatit ovat määräaikaaisia. Kausi on pituudeltaan neljä vuotta, ja maksimi-aika lehtoraatissa on kahdeksan vuotta. Lehtoraatti on kiinnitetty joko koulutusohjelmaan tai ns. osaajarinkiin (Knowledge Centre).²³ Fontysissa tällaisia osaajarinkejä ovat mm. ”Innovation Management” ja ”Sustainable Urban and Regional Development”, jotka toteuttavat teemansa usein monialaisia tutkimus- ja kehityshankkeita. Osaajaringeissä tutkijat, opettajat, työelämän asiantuntijat ja opiskelijat toimivat yhdessä (Kuvio 2).



Kuvio 2. Fontysin osaajarinki (Ala-Uotila ym. 2008).

Fontysin ”osaajarinki” toteuttaa artikkelin alussa kuvattua tutkimus- ja kehitysympäristöä, jossa opetus, tutkimus, käytäntö ja kehittäminen muodostavat yhteisen kokonaisuuden. Esimerkiksi tutkimusohjelma ”Sustainable urban and regional development” koostuu kolmesta alaohjelmasta:

²³ Knowledge Centre, hollanniksi Kennis circle, on tässä käännetty osaajaringiksi.

- o nuorten osallisuus,
- o kaupunkialueiden kestävä kehitys ja
- o maahanmuuttajien yritystoiminnan edistäminen.

Tavoitteena on käytännön innovaatiotoiminta ja tutkimus- ja kehitystoimintaa tehdään yhdessä paikallisen hallinnon edustajien kanssa. Tutkimusohjelman johtaja kuvasi toimintaa siten, että siinä vähän R:ää (research) ja paljon D:tä (development). Tutkimus- ja kehitystoimintaa rahoitetaan muun muassa alueperustaisella RAAK-rahoituksella, jonka edellytyksenä on, että hanke palvelee pien- ja keskisuuria yrityksiä tai palveluorganisaatioita. Tällä varmistetaan osaltaan, että ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta vaikuttaa alueen yritys- ja palvelutoimintaan.

Fontysin julkaisustrategia oli myös ammattikorkeakoulumainen. Jos opettaja kirjoittaa oppikirjan, se on ilmainen opiskelijoille! Ajatuksen taustana on, että se on jo kertaalleen maksettu. Opettaja saa palkkaa, tekee kirjan työaikana ja siksi siitä ei tule enää toistamiseen palkita. Julkaisutoiminnasta ei haluttu yliopistomaista "pisteiden keruujärjestelmää". Siksi päätavoitteena ei ollut tutkimusten julkaisu ns. A-listatuissa (akateemisissa referees julkaisuissa) vaan foorumeilla, jotka tavoittavat työelämän edustajat. Kysymys kuului, että "miten voi väittää tekevänsä sovellettua tutkimusta, ellei tutkimustuloksia ole saatavilla mahdollisimman vapaasti". Lauseessa on mietittävää suomalaisille ammattikorkeakouluillekin.

Opiskelijoiden opinnäytetyöt ovat saatavilla sähköisessä tietokannassa. Tietopankkiin kootaan myös opettajien tekemää tutkimusta.

Työelämäsuhteita pidettiin yllä muun muassa joka toinen kuukausi järjestettävillä "Eating and talking" -tilaisuuksilla. Tilaisuuteen kutsutaan noin 25 osallistujaa eri sosiaalialan organisaatioista ja yhteisessä vapaamuotoisessa illallistilaisuudessa keskustellaan alueen tilanteesta, sosiaalisista haasteista ja tilaisuuteen pyydetään myös puheenvuoroja. Nämä verkottumisillalliset toimivat innovaatioalustana uusille hankkeille ja niissä vaihdetaan tietoa vapaamuotoisesti.

Fontysin tutkimusstrategia poikkesi selkeästi Belgiassa ja Saksassa vierailuista ammattikorkeakouluista. Ehkä juuri siksi, että Hollannissa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on uutta, myös sen roolia ja erityispiirteitä oli mietitty ja kehitetty omalaatuiseksi, perinteisestä yliopistotutkimuksesta poikkeavaksi.

4.3 Vertailua

Artikkelin alussa esitettiin jäsenitys ammattikorkeakoulujen monentasoisesta tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Tässä kansainvälisessä vertailussa näkyi melko selvästi se, että ammattikorkeakoulun perustutkimuksessa ei vielä voi puhua tutkimus- ja kehitystoiminnasta, vaan enemmänkin tutkivan työotteen

kehittymisestä ja erilaisista käytäntölähtöisistä pienimuotoisista kehityshankkeista, jotka toteutuvat oppimisprojekteina ja työorganisaatioon tehtävänä opinnäytteinä.

Sitä vastoin maisteriopinnoissa tutkimus- ja kehitystyö on opintojen keskeinen osa ja toteutuu useimmiten erilaisissa laajemmissa hankkeissa.

Kuviossa 3. on sijoitettu alussa esitettyyn malliin vertailtujen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan “tyypit” esimerkkeineen.



Kuvio 3. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan eri muodot vertailukohdeorganisaatioissa.

Kun verrataan Saksan, Belgian ja Hollannin vertailtujen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa toisiinsa, nousee esiin kaksi ulottuvuutta:

- o akateemispainotteinen soveltava tutkimustoiminta, joka tähtää tiedontuottamiseen ja sitä kautta tiedon soveltamiseen käytäntöön esimerkiksi tuotekehittelyssä ja toisaalta
- o käytäntöä kehittävä ja palveleva toimintatutkimus tai tutkimuksellinen kehittäminen.

Fontysin tutkimus- ja kehitysstrategia edusti selkeästi jälkimmäistä mallia ja taas Limburgin sekä Dortmundin strategia painottui soveltavaan tutkimukseen.

Bachelor -tason tutkinnoissa kaikissa ammattikorkeakouluissa oli selkeä pedagoginen strategia, joka painotti työelämäyhteistyötä ja aluekehitystä. Saksassa sosiaalialan koulutuksessa huomio kiinnittyi erityisesti oppimisprojekteihin, joissa lähdettiin kehittämään palveluja ja toimintaa ruohonjuuritasolta, organisaatioiden ulkopuolelta. Samoin Limburgissa kokeiltiin ja tehtiin myös tutkimusta muun muassa elämyspedagogisten menetelmien vaikuttavuudesta. Tässä viimeksi mainitussa hankkeessa oli mukana käytännön toimijoina Bachelor -tason opiskelijoita ja tutkijoina maisteritason opiskelijoita ja opettajia.

4.4 Kehitysideoita Länsi-Euroopasta

Vertailuhankkeen kautta nousi esiin useita kehitysideoita suomalaisen ammattikorkeakoulutukseen ja tutkimus- ja kehitystoimintaan. Tutkimus- ja kehitystoiminnassa on pystyttävä erottamaan sen eri muodot ja tasot. Perustutkintotasolla ei pitäisi puhua tutkimus- ja kehityshankkeista, vaan erilaisista työelämäyhteistyön muodoista ja ammattikorkeakoulumaisesta pedagogiikasta, johon kuuluu olennaisena osana erilaiset yhteistoiminnalliset hankkeet. Opinnäytetyö ei useinkaan täytä tutkimuksen kriteerejä, vaan on enemmänkin selvitys, kartoitus tai projekti – ja hyvä niin. Sen tulee palvella ensisijaisesti osaamisen lisääjänä ja osaamisen näytteenä, ei esityönä tutkijauralle. Tutkijan ammatti ei ole ammattikorkeakoulun opetuksen tavoite, vaan ammattiosaaja, joka kykenee kehittymään ja kehittämään työtään ja työssään.

Ylemmässä AMK -tutkinnossa korostuu tutkimuksellisen työotteen hallinta sekä myös kyky soveltavaan tutkimukseen ja/tai tutkivaan kehittämiseen. Useimmiten ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa kehittämistehävä (opinnäytetyö) liittyy omaan työorganisaatioon ja sen toimintaan. Tällöin sillä on vaikuttavuutta käytäntöön, ei vain tiedontuotantoon.

Yksittäisten opiskelijoiden opinnäytetöitten rinnalle tarvitaan kipeästi, erityisesti sosiaalialalla, sellaista tutkimus- ja kehitystoimintaa, jossa keski-

össä on palvelujen kehitys asiakas- ja aluelähtöisesti yhteistyössä eri organisaatioiden ja asukkaiden kanssa. On tarve kehittää laajempia tutkimus- ja kehityshankkeita alueellisesti, myös yhteistyössä yliopistojen kanssa, jotta niillä olisi vaikuttavuutta alueen palveluihin ja sosiaaliseen kehitykseen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi olisi syytä meilläkin jalostaa esimerkiksi ”osaajarinki” -mallia, jossa työelämän edustajat, opiskelijat, opettajat ja tutkijat toimivat yhdessä tietyn kehityshankkeen puitteissa. Tämä edellyttää myös muutoksia opetussuunnitelmissa, jotta mahdollistuisi opiskelijan linkittyminen tutkimus- ja kehityshankkeeseen esimerkiksi puolen vuoden tai vuoden ajaksi.

Ammattikorkeakoulujen olisi myös Suomessa muututtava ”opetuskorkeakouluista” opetus- ja tutkimuskorkeakouluiksi ja silti niiden pitäisi säilyttää ja vaalia strategiassaan tutkimuksellista kehittämistä. Eli enemmän Deetä kuin Ärrää.

LÄHTEET

- Hiltunen, K. & Kekäläinen, H. (toim.) 2008. Benchmarking korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisessä. Laadunvarmistusjärjestelmien benchmarking -hankkeen loppuraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu- ja 5. URL: http://www.kka.fi/files/111/KKA_508.pdf. Luettu 30.11.2008.
- Ala-Uotila, E. & Koivula, U.-M. & Puurtinen, H.-G. & Salo, K. & Sankelo, M. & Engblom, S. & Jungerstam-Mulders, S. & Heino, P. & Koivumäki, A. 2008. Tutkimus- ja kehitystoimintaa vertailemassa Hollannin, Belgian ja Saksan ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Hiltunen, K. & Kekäläinen, H. (toim.) 2008. Benchmarking korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisessä. Laadunvarmistusjärjestelmien benchmarking -hankkeen loppuraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu- ja 5., 49–68. URL: http://www.kka.fi/files/111/KKA_508.pdf. Luettu 30.11.2008.

5. SOSIAALIALAN KEHITTÄMISTOIMINNAN METODOLOGISTA PAIKKANUSTA *Teemu Rantanen & Timo Toikko*

5.1 Millä menetelmillä sosiaalialaa kehitetään?

Alkaneella vuosituhanella sosiaalialan tutkimus- ja kehittämistoiminta on vahvistunut. Tähän on osaltaan ollut vaikuttamassa sosiaalialan kansallinen kehittämisohjelma, sosiaalialan osaamiskeskusten perustaminen sekä aivan viime aikoina myös KASTE-ohjelma. Huomattavia taloudellisia resursseja on suunnattu ohjelmiin ja niistä edelleen hyvinvointialan kehittämisprojekteihin. Vahvistuminen on nostanut esiin myös kysymyksen siitä, miten ja mistä lähtökohdista kehittämistoimintaa toteutetaan.

Sosiaalialan tutkimus- ja kehittämistoiminnassa näkyy käytännöllinen ja tutkimuksellinen linja. Yhtäältä sosiaalialan kehittämistoiminta on niveltynyt osaksi julkishallinnon konkreettista kehittämistä. Käytännöllistä projektitoimintaa on tarvittu sosiaalihuollon suunnittelun ja muutosprosessien tueksi. Toisaalta sosiaalialaa on pyritty kehittämään tutkimuksellisesta näkökulmasta. Yliopistot ovat keskittyneet erityisesti sosiaalityön tutkimukseen. Ammattikorkeakoulut ovat painottaneet soveltavaa tutkimusta aluekehityksen näkökulmasta. Stakes ja sosiaalialan osaamiskeskukset ovat osaltaan pyrkineet yhdistämään käytännöllisen sosiaalipalvelujen kehittämisen ja tutkimuksen intressit. Tutkimuksen ja konkreettisen kehittämisen yhdistäminen on kuitenkin osoittautunut varsin haasteelliseksi tehtäväksi.

Keskitymme tässä artikkelissa sosiaalialan kehittämistoiminnan metodologiaan. Tavoitteemme on ylittää tutkimuksen ja kehittämisen välinen raja-aita sekä rakentaa tutkimuksellisen kehittämisen metodologiaa (ks. laajemmin Toikko & Rantanen 2009).

5.2 Sosiaalialan kehittäminen osana julkishallinnon kehittämistä

Sosiaalialalla on varsin vahva hallinnollisten toimenpiteiden perinne, joka korostaa ongelmallisten asioiden selvittämistä ja järjestämistä lakiin perustuvien toimenpiteiden avulla (Toikko 2005, 223). Hallinnollisen kehittämisen suunta on vaihdellut. Välillä on painotettu palvelujen keskittämistä ja välillä niiden alueellistamista. Esimerkiksi 1990-luvun alkuun saakka suomalaista sosiaalipalvelujärjestelmää kehitettiin korostaen työntekijöiden ja yksiköiden erikoistumista. Myöhemmin alettiin korostaa yhdenmennyä sosiaalityötä ja alueellisia palveluita.

Taloudellinen taantuma 1990-luvun alussa korosti julkisten palveluiden tehostamisen tärkeyttä. Uusi julkishallinnon paradigma, New Public Mana-

gement, on painottanut tuloksellisuutta. Käytännössä tämä on merkinnyt erillisiä tulosvastuullisia yksiköitä sekä johtamisen korostumista. Myös asiakasnäkökulma on alettu ottaa vakavasti huomioon palveluiden kehittämisessä muun muassa asiakaspalautejärjestelmien kehittämisen kautta. Edelleen keskeisellä sijalla on ollut prosessien kehittäminen. Laatujärjestelmien kehittämisen kautta asiakaspalvelua on pyritty standardoimaan.

Tämän vuosituhatosen alun kehityssuuntaa on kuvattu käsitteellä ”post-managerismi” (esim. Seppänen-Järvelä 2006). Olennaista on ollut hyvien käytäntöjen kehittäminen ja vaikuttavuuden korostaminen. Tämä on merkinnyt paitsi arviointitutkimuksen voimistumista, niin myös konkreettisten sosiaalialan työmenetelmien kehittämistä. Esimerkiksi perhe- ja verkostotyön menetelmät ovat olleet vilkkaan kehittelyn kohteena.

Myös kysymykset palvelujen ulkoistamisesta ja yksityisen palvelutuotannon roolista ovat korostuneet (Harris 2003). Erilaisten palvelutuotannon organisointitapojen kautta on haettu paitsi tehokkuutta ja taloudellista säästöä, niin myös asiakkaiden yksilöllisen valinnanvapauden lisäämistä. Kunnissa onkin kokeiltu erilaisia palvelujen tuottamisen ja ostamisen kombinaatioita. Edelleen kansainvälistyminen on avartanut näkökulmaa. Kansallisten hyvinvointivaltioiden ohella on alettu korostaa eurooppalaista sosiaalipolitiikkaa (vrt. Palola 2007).

Sosiaalialan kansallinen kehittämisohjelma (Heikkilä ym. 2003) merkitsi tärkeää askelta ohjelmallisen kehittämisen suuntaan. Ohjelman mukaisesti kehittämiskohteisiin kanavoitiin huomattavia taloudellisia resursseja. Käytännössä tämä johti 1990-luvulla alkaneen projektikehittämisen voimistumiseen entisestään. Projektit nähtiin tärkeäksi keinoksi kehittää niukalla perusrahoituksella toimivaa sosiaalipalvelujärjestelmää. Myöhemmin projektikehittäminen on kuitenkin herättänyt myös kritiikkiä (Rantala & Sulkunen 2006). Sen tilalle onkin tarjottu rajat ylittävää konseptikehittämistä (Virkunen 2008).

5.3 Tutkimuksen korostuminen

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana sosiaalialan tutkimustoiminta ja korkeakoulutus ovat menneet suurin harppauksin eteenpäin. Ulkoisella tasolla yhtenä keskeisenä uudistuksena voidaan pitää yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen aloittamista. Edelleen ammatilliset lisensiaatin tutkinnot, ammattikorkeakoulujen perustaminen sekä ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat merkinneet askelia kohti sosiaalialan asiantuntijuuden tiedeperustan vahvistamista.

Marketta Rajavaaran (2005, 57) mukaan sosiaalityön tutkimuksen taustalla on alun perin ollut kolme toisiinsa liittyvä seikkaa. Ensinnäkin tutkivan sosiaalityön avulla pyrittiin vahvistamaan sosiaalihuollon vaikuttavuutta ja siten vastaamaan sosiaalipoliittisiin haasteisiin. Toiseksi sen avulla

pyrittiin sosiaalihuollon aseman ja erityisosaamisen vahvistamiseen. Kolmanneksi tutkivalla sosiaalityöltä odotettiin apua sosiaalityön teoriaperustan ja menetelmien kehittämiseen.

Sosiaalityön ammatillistuminen sisälsi ajatuksen sosiaalityöstä oppiaineena ja sitä uusintavasta tutkimuksesta. Marjo Vuorikoski (1999) on kuitenkin kiinnittänyt huomiota siihen, että ammatillistumista ajava koulutus on itse asiassa reagoinut varsin jähmeästi käytännön sosiaalityön kehittämistarpeisiin. Tutkimuksen intressinä on ollut akateemisen legitimitietin vahvistaminen. Viimeisten vuosien aikana sosiaalityö on irronnut sosiaalipolitiikasta ja samalla pitkälti tutkimuksellisesti myös sosiaalihuollon kysymysten tarkastelusta. Tässä mielessä sosiaalityön tutkimus on irtautunut hallinnon intresseistä ja keskittynyt asiantuntemuksen ja osaamisen kehittämiseen.

Tieteellistämiskeskustelun rinnalla yliopistollisen sosiaalityön piirissä on kuitenkin koko ajan korostettu tutkimustoiminnan ja käytännön yhteyttä. Anneli Pohjola (1993) näkee analogian asiakastyön ja tutkimustyön prosessin välillä. On korostettu tutkimuksen ja käytännön kokemustiedon yhdistävää tutkivan sosiaalityöntekijän roolia (vrt. Mutka 1998). Tässä hengessä on perustettu myös opetussosiaalikeskuksia ja tutkijasosiaalityöntekijöiden positioita. Sosiaalityön tutkimuksen avulla on siten pyritty sekä sosiaalityön tietoperustan vahvistamiseen että sosiaalityön käytäntöjen ja rakenteiden kehittämiseen.

5.4 Sosiaalialan kehittämisen ja tutkimuksen risteytymiä

Sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen ja sosiaalialan tutkimustoiminta ovat tapahtuneet pitkälti eri foorumeilla. Toki risteytymäpaikkoja on myös löytynyt. Ensinnäkin sosiaalialan ja sosiaalityön korkeakoulutuksen myötä tieteelliset tutkimustulokset ovat tulleet osaksi ammattikäytäntöjä. Yhtymäpintoja on löytynyt myös erilaisista tutkimuksellisista kehittämishankkeista.

Toiseksi viime vuosina sosiaalityön piirissä on korostettu erityisesti käytäntötutkimusta. Sen on ajateltu olevan ennen kaikkea soveltavaa tutkimusta, joka pyrkii palvelemaan monia erilaisia intressitahoja. On myös sanottu, että sosiaalityön käytäntötutkimuksessa on syntynyt uudenlainen tiedonmuodostuksen kulttuuri verrattuna perinteiseen sosiaalitieteelliseen tutkimukseen. Käytäntötutkimuksessa on aktiivisesti pyritty ylittämään tutkimuksen ja kehittämisen rajalinja. (Satka ym. 2005, 11–12.)

Kolmanneksi keskeisiä sosiaalialan kehittämisen ja tutkimuksen risteymäpaikkoja on 2000-luvulla huimaan suosioon noussut arviointitutkimus. Arviointia on tehty monilla tasoilla ja vaihtelevilla panostuksilla. Myös arvioinnin tavoitteista ja lähtökohdista on esiintynyt erilaisia näkemyksiä. Välillä on korostettu vaikuttavuuden arviointiin (Paasio 2003) ja näyttöön perustuvia ammatillisia käytäntöjä (Korteniemi & Borg 2008). Toisaalta on

painotettu prosessiarviointia (Seppänen-Järvelä 2004), asiakkaiden osallistamista (Shaw 1999) sekä kriittistä arviointia (Kivipelto 2006).

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan periaatteellinen lähtökohtaero on selkeä: Tutkimuksessa pyritään vastaamaan joihinkin tutkimusongelmiin, kun taas kehittämistoiminnassa pyritään ennen kaikkea joidenkin työmuotojen, menetelmien, toimintakulttuurien tai työn organisointitapojen muuttamiseen. Kehittämistoiminnan ydintulos on tyypillisesti jokin muutos sosiaalialan käytänteissä. Tutkimuksellinen kehittäminen pyrkii konkreettiseen sosiaalialan käytäntöjen kehittämiseen, mutta samalla se pyrkii tiedontuotantoon vastaamalla tutkimuksellisiin kysymyksiin. Tiedon tuotannon keskeinen merkitys on palvella konkreettista kehittämistoimintaa, esimerkiksi suuntaamalla kehittämistoimintaa tai antamalla tietoa erilaisten mahdollisten ratkaisujen vaikutuksista.

5.5 Metodologian jäsenystä

Tutkimuksellisen kehittämisen yhteydessä joudumme pohtimaan myös käytettyä metodologiaa. Miten voidaan yhdistää kehittämistoiminnan hyvin käytännölliset toimintatavat ja tutkimuksen metoduuttia ja luotettavuutta korostavat käytänteet?

Metodologia on käsitteenä hankala. Konkreettisimmillaan tutkimuksen metodologia tarkoittaa tutkimusmenetelmiä ja niiden valintaa. Olennaista on, miksi tiettyihin kysymyksiin pyritään vastaamaan käyttäen tiettyjä menetelmiä. Tutkimusmenetelmät tarkoittavat tyypillisesti tiedon tuotannon ja analysoinnin menetelmiä. Niiden avulla pystytään saamaan vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Kehittämistoiminnan kohdalla menetelmän käsite on hankalampi. Mikäli kehittäminen ymmärretään tavoitteelliseksi toiminnaksi, kehittämisen menetelmät liittyvät niihin keinoihin, joilla tavoitteisiin päästään (vrt. Seppänen-Järvelä 2006).

Sosiaalialan kehittämisen metodologia on osittain yleistä työelämän kehittämisen metodologiaa. Osittain kuitenkin alan luonne vaikuttaa kehittämisen periaatteisiin. Esimerkiksi sosiaalialan asiakkuuden käsite poikkeaa liiketoiminnan asiakaskäsityksistä. Edelleen sosiaalialan työn kahtalainen kiinnittyminen samanaikaisesti sekä yksilöön että yhteisöön (vrt. esim. Raunio 2004) luo kehittämistoiminnalle tiettyjä ominaispiirteitä: Asiakkaan hyvinvoinnin tai kasvun ja kehityksen ohella työ sisältää yhteiskunnallisia, paikoin jopa kriittisiä aspekteja. Sosiaalialan kehittämistoiminnan yhteydessä kysymys kehittämisen intresseistä on erityisen keskeisellä sijalla.

Menetelmien valinta edellyttää aina myös tiettyjä lähtökohtavalintoja, niin sanottuja metodologisia valintoja. Tieteenfilosofiassa tieto-opillisilla ja ontologisilla kysymyksillä on keskeinen sija. Tämän ohella voidaan analysoida esimerkiksi erilaisten tutkimusparadigmojen intressilähtökohtien eroja. Metodologisten valintojen perustelu onkin keskeinen osa tieteellistä

raportointia. Kehittämistoiminnan yhteydessä metodologiset kysymykset eivät yleensä ole aivan yhtä keskeisellä sijalla kuin akateemisessa tutkimuksessa. Kuitenkin myös kehittämistoiminnan yhteydessä on kyseenalaistettu metodologisia lähtökohtia.

5.6 Kehittämistoiminnan metodologisia kysymyksiä

Tutkimuksellisen kehittämisen yhteydessä joudutaan tekemään ainakin neljänlaisia metodologisia valintoja (ks. Taulukko 1.). Ensinnäkin tutkimuksellisessa kehittämisessä voidaan lähteä erilaisista tietokäsityksistä. Kehittämisessä voidaan korostaa perinteistä tieteellisen tiedon ylivertaisuutta. Tästä esimerkkinä on hyvien käytäntöjen kehittäminen tutkimusperusteisesti (*research based practices*). Usein tällöin on pyrkimyksenä arvioida luotettavien kokeellisten tai kvasi-kokeellisten arviointiasetelmien kautta tiettyjen menetelmien vaikuttavuutta. Toisaalta voidaan korostaa luotettavan tieteellisen tiedon ohella myös kokemustiedon merkitystä. Onkin alettu puhua uudeltaisesta tiedontuotannosta, jossa tieto tuotetaan käytännön toimintaympäristöissä. Kaikki toimijat ovat tällöin myös tiedon tuottajia (esim. Gibbons ym. 1994). Käyttökelpoisuudesta muodostuu tiedon keskeinen kriteeri.

Taulukko 1. Metodologiset kysymykset ja sitoumukset.

METODOLOGINEN KYSYMYS	METODOLOGINEN SITOUMUS
Tietokäsitys	tieteellinen tieto vs. käyttökelpoinen tieto
Ontologia	realismi vs. konstruktionismi
Intressi	hallinnon intressi vs. kansalaisten intressi
Kehittämisen luonne	suunnitteluorientaatio vs. prosessorientaatio

Toiseksi kehittämistoiminta voi lähteä erilaisista ontologisista lähtökohdista. Usein kehittämistyön lähtökohdaksi asetetaan realismi. Näkökulmana voi olla esimerkiksi todellisuutta kyseenalaistamaton naivi realismi. Sen sijaan realistinen arviointi korostaa mitattavien vaikutusten tarkastelun ohella myös vaikuttavien mekanismien laadullista analyysiä ja ulkoisten olosuhteiden analyysiä (ks. esim. Rostila 2001; Anttila 2007). Toisinaan kehittämistoiminta kiinnittyy tulkinnalliseen todellisuuteen. Lähtökohdaksi voidaan ottaa esimerkiksi eri toimijatahojen erilaiset näkökulmat ja intressit. Konstruktionistinen näkökulma korostaa, että toimintaa ei voida arvioida objektiivisesta näkökulmasta, vaan kaikki arviot perustuvat eri toimijoi-

den tulkintoihin. Parhaimmillaan asioista voidaan päästä vain yhteiseen tulkintaan (vrt. esim. Guba & Lincoln 1989).

Kolmanneksi sosiaalialan kehittämistoiminnassa arvojen ja intressien merkitys korostuu. Kehittämisen intressiä voidaan lähestyä perinteisen habermasilaisen tiedon intressejä kuvaavan jäsenyyksen avulla (vrt. esim. Huttunen & Heikkinen 1999). Kun tarkastellaan sosiaalipalvelujen kehittämistä, keskeiseksi nousee usein kysymys siitä, tapahtuuko kehittäminen järjestelmän ehdoilla vai onko lähtökohtana asiakkaiden tarpeet ja käytännön toimijoiden havaitsemat kehittämishaasteet. Tästä näkökulmasta voidaan erottaa erilaisia kehittämisorientaatioita (esim. Toikko 2005). Palvelujärjestelmäkeskeinen kehittäminen lähtee hallinnon intresseistä ja korostaa järjestelmän kehittämistä strategioista ja ohjelmista käsin. Edelleen pyrkimyksenä voi olla vaikkapa laatujärjestelmien kehittämien tai toiminnan tehostaminen. Toisaalta kansalaislähtöisessä kehittämisessä lähtökohdina ovat yksittäisten palvelunkäyttäjien tarpeet ja heidän esille nostamansa puutteet. Toimintoja kehitetään osana arkista sosiaalialan työtä. Näiden lisäksi voidaan puhua myös radikaalista kehittämisestä, joka lähtökohtaisesti kyseenalaistaa palvelujärjestelmän rakenteet ja toimintatavat. Tällainen radikaali kehittämisorientaatio voi korostaa rakenteellisen sosiaalityön ja poliittisen vaikuttamisen näkökulmia.

Neljäs kehittämistoiminnan metodologinen kysymys liittyy siihen, miten me ymmärrämme kehittämisen prosessin. Tuomo Alasoini (2006, 39–40) tekee jaottelun suunnittelu- ja prosessorientoituneisiin interventiotyyppeihin. Suunnitteluorientoituneessa lähestymistavassa asiantuntijatiedon rooli on ensisijaisesti selvittää työorganisaatioiden mahdollisia tulevaisuuden tiloja tai ominaisuuksia. Tällöin käytetään apuna esimerkiksi johtamista, työn organisointia, työprosesseja, työmenetelmiä sekä organisaation kehittymismahdollisuuksia koskevia hyviä tai parhaita käytänteitä. Prosessorientoitunut lähestymistapa korostaa osallistumiseen perustuvia muutosprosesseja sekä asiantuntijatiedon roolia sen tukemisessa. Prosessorientoitunut kehittäminen korostaa reflektiivistä kehittämisotetta, jossa kehittäjä jatkuvasti arvioi kehittämistoimintaa ja sen suuntaa.

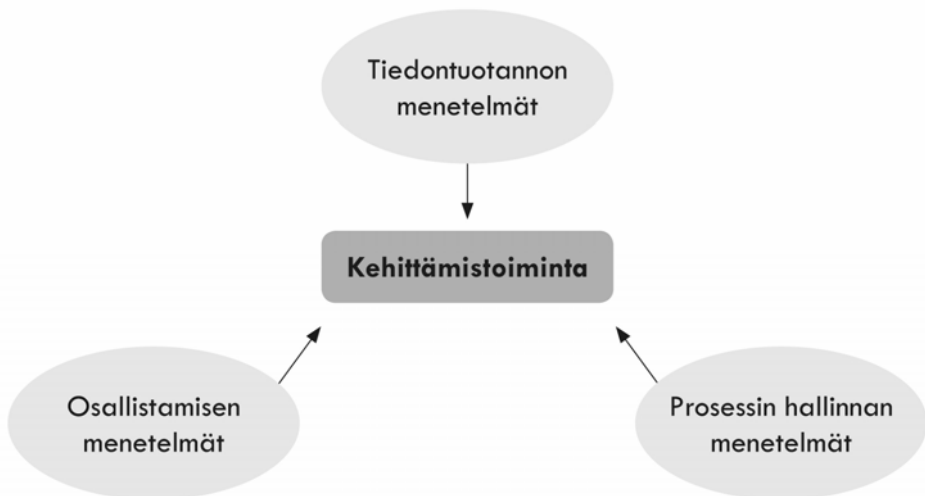
5.7 Kehittämistoiminnan menetelmät

Kehittämistoiminnan menetelmät poikkeavat olennaisesti tutkimusmenetelmistä. Riitta Seppänen-Järvelän (2006, 23) mukaan kehittämismenetelmät sisältävät tyypillisesti jo itsessään prosessuaalisen kuvauksen toimintatavasta, rooleista, odotuksista sekä toiminnan ehdoista ja rajoista. Lisäksi hänen mukaansa kehittäminen on ennen kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta ja siksi kommunikoinnin rakenne on kehittämismenetelmän keskiössä.

Kehittämistoiminnan menetelmiä on jäsenetty kirjallisuudessa eri tavoin. Matti Vartiainen (1994) erottaa toisistaan teoreettiset ja käytännölliset

set työvälineet. Teoreettisella työvälineellä hän tarkoittaa ensinnäkin muutossykliä, jonka avulla jäsennetään ja kuvataan kehittämistoiminnan prosessia. Toiseksi työjärjestelmien analysoinnissa voidaan hyödyntää erilaisia käsitteellisiä malleja ja loogisia jäsennyksiä. Kolmanneksi voidaan puhua osallistumiseen liittyvistä teoreettisista työvälineistä. Neljänneksi muutosten hallinnassa voidaan hyödyntää psykologisia ”hyvän työn” malleja.

Raimo Hyötyläinen ja Magnus Simons (2007, 108) jäsentävät tutkimus- ja kehittämismenetelmiä kolmen kulmakiven kautta. Kehittämissykli on väline, jonka avulla kehittämisprojekteja pyritään jäsentämään ja pitämään tietoisesti liikkeellä. Toiseksi kehittämisryhmätyöskentelyn avulla tutkija yhdessä henkilöstön kanssa ratkoo kehitysongelmia, hahmottelee ratkaisuja ja ottaa niitä käyttöön. Kolmas keskeinen piirre on mallien ja menetelmien luonti ja käyttö.



Kuvio 1. Kehittämis toiminnan menetelmät.

Vaikka kehittämismenetelmiä koskevat jäsennykset poikkeavatkin toisistaan, jäsennyksissä on tiettyjä yhteisiä piirteitä. Voidaan erottaa toisistaan ainakin kolmenlaisia kehittämisen menetelmiä. Voidaan puhua prosessin hallintaan, osallistamiseen ja tiedontuotantoon kohdentuvista menetelmistä (ks. Kuvio 1.). Tyypillisesti tutkimuksellisen kehittämisen kokonaisvaltaisissa lähestymistavoissa on mukana nämä kolme puolta. Esimerkiksi toimintatutkimus sisältää oletuksia kehittämissyklin vaiheittaisesta ja syklisestä etenemisestä, oletuksen tutkijan ja työntekijöiden osallistumisen keskeisyydestä sekä tutkimustiedon hyödyntämisestä. Tarkastelemme seuraavaksi näitä kehittämistoiminnan menetelmiä.

5.8 Prosessin hallinnan menetelmät

Tyypillisesti kehittämistoiminnan prosessi hahmotetaan projektisyklinä. Perinteisessä suunnitteluorientoituneessa kehittämisessä kehittämisprosessi nähdään lineaarisesti eteneväksi. Lähtökohtana on kehittämistarpeen tunnistaminen ja kehittämistoiminnan tavoitteiden jäsentäminen. Perustelua seuraa kehittämistoiminnan organisointi. Tämä tarkoittaa kehittämishankkeen aineellisten ja aineettomien resurssien hankintaa sekä toiminnan organisoimista. Tämän jälkeen vuorossa on itse kehittämistoiminnan toteutusvaihe. Se voi edetä erilaisten kokeilujen ja tiedonkeruun kautta. Lopuksi suoritettua kehittämistoimintaa ja sen tuloksia arvioidaan ja tuloksia levitetään.

Toisaalta kehittämisprosessi voidaan jäsentää myös syklisesti eteneväksi prosessiksi. Tyypillinen esimerkki tästä on toimintatutkimuksellinen syklimalli, joka etenee suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja reflektoinnin muodostamina kehinä toimintatutkimuksen tavoin. Uusi kehä on aina edistyneempi tai täsmentyneempi kuin edellinen. Usein kehittäminen edellyttää useita syklisesti eteneviä prosesseja.

Projektihallinnan menetelmät lähtevät tyypillisesti lineaarisesta projektihallinnan näkökulmasta. Keskeisellä sijalla ovat prosessin vaiheistamisen ja osittamisen menetelmät. Edelleen eri osavaiheita varten on omia menetelmiään. Esimerkiksi tavoitteiden määrittelyssä käytetään usein niin sanottua loogista viitekehystä. Sen ydinajatuksena on jäsentää kehittämisen tavoitteita loogisesti eritasoisiin tavoitteisiin. Lineaarisen prosessin arviointi kulminoituu ennen kaikkea tavoitteiden saavuttamiseen.

Mikäli kehittämistoiminta ymmärretään lineaarisen prosessin sijasta ”spagettimaiseksi” prosessiksi, reflektiiviset menetelmät korostuvat. Keskeinen sija on erilaisilla keinoilla, joilla kehittämistoimintaa voidaan uudelleensuunnata muuttuvissa tilanteissa. Riitta Seppänen-Järvelän (1999, 183) mukaan tällainen prosessikehittäminen vaatii kehittäjältä monenlaista asiantuntijuutta. Erilaisten prosessin kuljettamisen taitojen ohella vuorovaikutustaidot korostuvat.

5.9 Osallistamisen menetelmät

Nykyaikaisessa projektikehittämisessä korostetaan toimijoiden osallisuuden merkitystä. Projektikirjallisuus painottaa, että tärkeimmät hankkeen toteutukseen osallistuvat ja sen vaikutusten kohteena olevat tahot tulisikin ottaa hankkeen suunnitteluun ja päätöksentekoon mukaan jo hankevalmistelun alusta lähtien (esim. Silfverberg 2000, 4). Tätä kautta eri tahot saadaan sitoutumaan yhteiseen kehittämiseen.

Osallisuus on käsitteenä kuitenkin hankala. Joskus osallisuus ymmärretään yksilöiden osallisuuden tai keskinäisen dialogin näkökulmasta. Toi-

saalta osallisuus voidaan nähdä myös kriittisenä yhteiskunnallisena käsitteenä, jolloin korostetaan osallisuuden, vaikuttamisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden yhteyttä (vrt. Freire 2004). Edelleen osallisuus voidaan nähdä tärkeänä itseisarvoisena päämääränä tai se voidaan nähdä luonteeltaan vain välineellisenä seikkana.

Käytännössä osallistaminen tapahtuu usein erilaisten keskustelujen ja ryhmätyötapojen kautta. Siinä voidaan käyttää apuna myös erilaisia esittäviä tai kuvallisia tekniikoita. Yksi paljon käytetty osallistamisen menetelmä on niin sanottu demokraattinen dialogi (Gustavsen 1992), joka korostaa tasa-arvoisen keskustelun ideasta lähteviä työkonferensseja. Edelleen sosiaalipalveluiden arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia palvelun käyttäjän äänen esiin nostavia ja dialogia korostavia lähestymistapoja (esim. Shaw 1999).

5.10 Tiedon tuotannon menetelmät

Tutkimuksellisessa kehittämisessä tiedontuotannolla on keskeinen sija. Kun puhutaan kehittämistoiminnasta, tiedontuotanto ymmärretään kuitenkin kehittämisen välineeksi, ei niinkään itse tarkoitukseksi. Esimerkiksi tutkimusavusteinen kehittäminen (Alasoini & Ramstad 2007, 4) korostaa kehittämistoiminnassa hyödynnettäviä käsitteellisiä malleja, kehittämistoimintaan sisältyviä tutkimusasetelmia ja hypoteeseja sekä kriittistä tarkastelua, joka jalostaa malleja.

Kehittämistoiminnan näkökulmasta olennaista on tiedon luotettavuuden sijasta sen käyttökelpoisuus. Käyttökelpoisuus voidaan ymmärtää eri tavoin. Esimerkiksi arviointitiedon kohdalla voidaan korostaa tiedon käyttöä prosessin aikaiseen toiminnan ohjaukseen (vrt. esim. Seppänen-Järvelä 1999) tai voidaan painottaa suositusten merkitystä (Virtanen 2007). Tyyppillisesti eri vaiheissa kehittämisprosessia onkin erilaisia tiedon tarpeita. Suunnitteluvaiheessa voidaan tehdä erilaisia tarveanalyyskejä. Toimintavaiheessa voidaan perätä palaute- ja arviointitietoa erilaisista pilotoivista kokeiluista. Toiminnan loputtua voidaan tuottaa arviointitietoa, joka kertoo kehittämistoiminnan vaikuttavuudesta ja auttaa tulosten juurruttamista tai siirtämistä muihin konteksteihin.

Erilaisia kehittämistoimintaan liittyviä tutkimuksellisia menetelmiä voidaan jäsentää eri tavoin. Ensinnäkin kehittämisessä voidaan hyödyntää erilaisia käsitteellisiä malleja. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa käsitteanalyyskejä. Toisaalta tämä voi tarkoittaa myös teoreettisen jäsenyskehikon käyttöä. Mallia voidaan hakea esimerkiksi toiminnan teoriasta ja työprosessi voidaan jäsentää analysoimalla toiminnan subjektia, välineitä, kohdetta ja tuotoksia sekä näissä tapahtuneita muutoksia (vrt. esim. Arnkil 1991).

Toiseksi tutkimuksellisilla menetelmillä voidaan analysoida kehittämisen toimintaympäristöä. Erilaiset organisaatiokaaviot ja viralliset toimenkuvat löytyvät tyypillisesti valmiista asiapapereista. Käytännön toimintatavat ja niiden taustalla olevat ajattelumallit eivät kuitenkaan useinkaan selviä virallisista asiapapereista. Toimintaympäristön analyysissä on usein keskeistä myös organisaation kulttuuristen syvärakenteiden, kuten arvojen ja perusolettamusten tarkastelu (Schein 1987). Tässä voidaan käyttää erilaisia lähestymistapoja, kuten historiallisia analyysejä (esim. Engeström 1995) tai laadullista asennetutkimusta (Vesala & Rantanen 2007). Edelleen tutkimuksellisilla menetelmillä voi olla tärkeä sija hankkeen dokumentaatiossa ja loppuarvioinnissa sekä erilaisten pilotoivien kokeilujen tai kehitettävien työmenetelmien arvioinnissa.

5.11 Lopuksi

Kirjoituksessamme olemme pyrkineet hahmottamaan sosiaalialan tutkimuksellisen kehittämisen metodologiaa. Näkökulmassamme yhdistyy tutkimuksellinen ja erityisesti käytäntötutkimuksen traditio sekä toisaalta konkreettinen projektimaisen kehittämisen traditio. Kehittämistoimintaa ja sen metodologiaa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Tässä kirjoituksessa emme ole ottaneet kantaa johtamiseen, organisaatorakenteisiin tai oppimiseen, vaikka nämä kaikki ovat työn kehittämisen näkökulmasta mitä olennaisimpia. Myös innovaatiotoiminnan ja aluekehityksen näkökulma olisivat tuoneet tarkasteluun uusia sävyjä.

Usein käytännön kehittämistoiminnan yhteydessä menetelmälliset kysymykset sivuutetaan tai niitä pohditaan vain joidenkin yksittäisten osakokonaisuuksien, kuten arvioinnin, yhteydessä. Mikäli kehittämiseen sitten halutaan vahvempaa metodologista pohjaa, sitä haetaan usein tutkimustoiminnasta. Sitä vastoin kehittämistoiminnan metodologian kokonaisjäsenykset ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Lähteet

- Alasoini, Tuomo 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki, 35–52.
- Alasoini, Tuomo & Ramstad, Elise 2007. Tutkimus- ja kehittämyksiköt osana työelämän innovatiojärjestelmää. Teoksessa Alasoini, Tuomo & Ramstad, Elise (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki, 16–39.
- Anttila, Pirkko 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämissyö. Artefakta 19. Akatiimi. Hamina.

- Arnkil, Erik 1991. Peilejä: hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeestä. Tutkimuksia 5. Sosiaali- ja terveyshallitus. Helsinki.
- Cuba, Egon S. & Lincoln, Yvonna S. 1989. *Forth Generation Evaluation*. Sage. Newbury Park.
- Engeström, Yrjö 1995. *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia, haasteita*. Painatuskeskus. Helsinki.
- Freire, Paulo 2004. *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino. Tampere.
- Gibbons, Michael & Limoges, Camille & Nowotny, Helga & Schwartzman, Simon & Scott, Peter & Trow, Martin 1994. *The new production of knowledge*. Sage. London.
- Gustavsen, Björn 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. The Swedish Centre for Working Life. Stockholm.
- Harris, John 2003. *The social work business*. Routledge. London.
- Heikkilä, Matti & Kaakinen, Juha & Korpelainen, Niina 2003. Kansallinen sosiaalialan kehittämisprojekti. Selvityshenkilön loppuraportti. Työryhmämuistioita 2003:11. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Atena. Jyväskylä, 155–186.
- Hyötyläinen, Raimo & Simons, Magnus 2007. Tutkimusavusteisen kehittämisen menetelmät ja käytännön kehitystyö: Haasteena tutkimuksellisuus. Teoksessa Alasoini, Tuomo & Ramstad, Elise (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Tykes-raportteja 53. Helsinki, 104–129.
- Kivipelto, Minna 2006. Sosiaalityön kriittinen arviointi. Sosiaalityön kriittisen arvioinnin perustelut, teoriat ja menetelmät. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Seinäjoki.
- Korteniemi, Pertti & Borg, Pekka 2008. Kohti näyttöön perustuvaa ammatillista käytäntöä? Työpapereita 23/2008. Stakes. Helsinki.
- Mutka, Ulla 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. SoPhi. Jyväskylä.
- Paasio, Petteri 2003. Vaikuttavuuden arvioinnin rakenne ja mahdollisuus sosiaalialalla. FinSoc työpapereita 3/2003. Stakes. Helsinki.
- Palola, Elina 2007. Näkökulmia eurooppalaiseen sosiaalipolitiikkaan: malli, väestö, resurssit ja kommunikaatio. Tutkimuksia 164. Stakes. Helsinki.
- Pohjola, Anneli 1993. Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) *Monisärmäinen sosiaalityö*. Sosiaaliturvan keskusliitto. Helsinki.
- Rajavaara, Marketta 2005. Tutkivasta sosiaalityöstä sosiaalialan osaamiskeskusiin. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Palmenia. Helsinki, 47–72.
- Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka 2006. Esipuhe teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) *Projektityhteiskunnan kääntöpuolia*. Gaudeamus. Helsinki.
- Raunio, Kyösti 2004. *Olenainen sosiaalityössä*. Gaudeamus. Helsinki.

- Rostila, Ilmari 2001. Sosiaalisen kuntoutuksen mekanismit. Monet-projektin realistinen arviointi. FinSoc arviointiraportteja 3/2001. Stakes. Helsinki.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne 2005. Mitä sosiaalityön käytäntötutkimus on? Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 9–19.
- Schein, Edgar H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja sen johtaminen. (suom. Liljamo, Ritva & Miettinen, Asko). Weilin+Göös. Espoo.
- Seppänen-Järvelä, Riitta 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksia 104. Stakes. Helsinki.
- Seppänen-Järvelä 2004. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa. Opas käytäntöihin. FinSoc Arviointiraportteja 4/2004. Stakes. Helsinki.
- Seppänen-Järvelä, Riitta 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteyskohtia. Stakes. Helsinki, 17–33.
- Shaw, Ian 1999. Evaluoi omaa työtäsi. Reflektiivisen ja valtuuttavan arvioinnin opas. FinSoc työpapereita 4/99. Stakes. Helsinki.
- Silfverberg, Paul 2000. Ideasta projektiksi. Projektinvetäjän käsikirja. ESR. Työministeriö. Helsinki.
- Toikko, Timo 2005. Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Vastapaino. Tampere.
- Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittäminen. Tampere University Press. Tampere.
- Vartiainen, Matti 1994. Työn muutoksen työvälineet – muutoksen hallinnan sosio-tekniset menetelmät. Otatieto. Tampere.
- Vesala, Kari Mikko & Rantanen, Teemu (toim.) 2007. Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Gaudeamus. Helsinki.
- Virkkunen, Jaakko 2008. Kehittämistyön murros sosiaalialalla: hankekehittämisestä rajat ylittävään konseptikehittämiseen. Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 4 (1). URL: www.muutoslaboratorio.fi/konsepti.
- Virtanen, Petri 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita. Helsinki.
- Vuorikoski, Marjo 1999. Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto. Tampere.

6. OPETUKSEN, TUTKIMUKSEN JA ALUEKEHITYKSEN SUHTEET OPINNÄYTETÖIDEN ERI MÄÄRITTELYTAVOISSA *Tuovi Kivilaakso*

6.1 Neljä tapaa määritellä opinnäytetöitä

Yhteys ammatilliseen ja työn käytännölliseen toteutukseen on ollut ammattikorkeakoulujen perustamisesta lähtien niiden luonnollinen lähtökohta. Käytäntölähtöisyys ja käytännöstä nouseva tiedonmuodostus on omaksuttu aikaisempaa tietoisemmin myös sosiaalialalla, sosiaalityön tutkimuksessa ja opetuksessa. Ongelma on, että ammattikorkeakoulukohtaiset strategiat tunnistavat heikosti sosiaalialan sisällöllistä problematiikkaa käytäntölähtöisyydessä. Ne painottavat mieluummin työelämän kehittämistä produktiivina, projekteina, kehittämishankkeina, arviointeina ja tilaustutkimuksina. Sen sijaan sosiaalialalla on haluttu painottaa pitkäjänteistä työssä ja ammattikäytännöissä tapahtuvaa kehittämistä ja tutkivaa työtöitä.

Julkisen ohjauksen lakisääteiset, rahoitus- ja arviointikäytännöt ovat lisääntyvästi vahvistaneet otettaan ammattikorkeakoulujen linjauksissa sekä opetuksen toteutuksissa. Niissä on pyritty pois ammatillisista (esim. sosiaalialan) painotuksista ja tähdennetty osaamisen ja uudenlaisten tehtäväkenttien näkökulmaa nykyisen tutkintopainotteisen tarkastelun sijaan (OPM 2007). Tehtävänäni onkin tässä artikkelissa selvittää, miten linjaus sijoittuu ja sopii sosiaalialan työn kehittämiseen. Pyrin ratkaisujen sijaan valottamaan erilaisia näkökulmia, jolloin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus omien johtopäätösten tekemiseen.

Käytän tässä artikkelissa esimerkkinä sosionomi (AMK) ja sosionomi (ylempi AMK) -tutkintojen opinnäytetöihin vaikuttavia kirjoituksia paikan taessani opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen suhteita. Kuvaan ensin käytännöstä lähtevää tiedonmuodostusta, ”uutta pedagogiikkaa” opinnäytetöiden taustaideana. Määrittelen toiseksi, miten opinnäytetöiden tehtävät rakentuvat julkisissa ohjausteksteissä, tässä artikkelissa ennen kaikkea lainsäädännössä. Kolmanneksi kysyn, miten eritoten ammattikorkeakouluinstituution ohjauksikäytännöt suuntaavat opinnäytetöiden tekemistä ja mikä on silloin tekijöiden eli opiskelijoiden (ja opettajien) asema. Neljänneksi kysyn, miten opinnäytetöiden tehtävät rakentuvat opiskelijoiden määrittelemänä. Käytän silloin aineistonani sosionomi (ylempi AMK) -tutkintojen opinnäytetextejä.

6.2 Käytännöstä lähtevä tiedonmuodostus sosiaalialan ja ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohtina

Sosiaalialan opetuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa omaksuttu ”uusi pedagogiikka” liitetään asiantuntijuudesta käytyyn keskusteluun. Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat tarkastelleet teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon suhdetta asiantuntijuuden kehittymisessä. Heidän mukaansa koulutuksessa hankittu formaalinen, muodollinen tieto muuntuu ekspertin informaaliksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta. Formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun ja informaalisiksi tai automatisoituneiksi tiedoksi, kun sitä käytetään ongelmien ratkaisuun. Automatisoituminen ei kuitenkaan takaa asiantuntijuuden kehittymistä, sillä uudet ongelmat vaativat aina uusia ongelmanratkaisutapoja. Bereiterin ja Scardamalian (1993) tietoa rakentavat yhteisöt samoin kuin Wengerin (1998) käytäntöyhteisö, Nonakan ja Takeuchin (1995) sekä Nonakan ja Konnon (1998) hiljaisen tiedon ja julkilausutun tiedon vuorottelu nojaavat yhteisölliseen tiedonmuodostukseen ja kollektiiviseen asiantuntijuuden käsitteeseen. Tästä ovat käyneet suomalaista yhteiskuntapolitiikkaa ja sosiaalityön keskustelua mm. Karvinen-Niinikoski (1995) ja Arnkil (2005) sosiaalityön (kehittämisen ja refleksiivisyyden) näkökulmasta, kehittämistyön näkökulmasta Seppänen ja Karjalainen (2006), ”toisen tiedon” näkökulmasta Hänninen ym. (2005), arvioinnin ja järkeilytyylien valossa Rajavaara (2007) sekä mm. objektivisuuden, asiantuntijuuden ja instituutioiden näkökulmasta Eräsaari (2006).

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat kehittäneet dialogista näkökulmaa, jossa korostuu oppiminen ja tämän myötä käsitys asiantuntijuudesta. Esittelen dialogista lähestymistapaa tarkemmin siksi, että tarkastelutapa sopii mainiosti ammattikorkeakoulujen toimintatapojen erojen analyysiin (ks. tämän artikkelin Taulukko 2.; ks. myös Kotila 2004). Toiminnan teorian (Engeström 1995) tapaan Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (emt.) korostavat ihmisen toiminnan perustavana piirteenä välittyneisyyttä. Heidän mukaansa asiantuntijuus kehittyy pitkäaikaisessa yhteisöllisessä työskentelyssä jonkin kohteen kanssa, ei vain yksilöllisen tietämyksen kehityksen kautta. Avainasemassa ovat yhteisöllinen työskentely ja yhteinen kohde. Vertauskuvallisesti tätä voi kutsua tiedonluomiseksi eli uutta luovaksi oppimiseksi. Kohdetoiminnan ollessa keskeinen asia kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa (Engeström 1995) myös Hakkaraisen ym. (2004) dialogisuus perustuu kohdetoiminnan tarkasteluun.

Hakkaraisen ym. (2004) dialogisuus perustuu kolmeen näkökulmaan: yksilölliseen tiedonhankintaan, osallistumisnäkökulmaan ja tiedon luomisen näkökulmaan. Yksilöllinen näkökulma tarkoittaa, että tietämys voi kehittyä vain monologisena, mielensisäisenä prosessina. Tätä voi kuvata myös tietoa vastaanottavaksi näkökulmaksi. Toiseksi, jos kasvetaan tiettyyn asian-

tuntijakulttuuriin, näkökulmaa voi kutsua dialogiseksi, osallistumisnäkökulmaksi. Tällöin on yhteys asiantuntijayhteisöön kasvamiseen ja sen vaatimaan sosiaaliseen prosessiin. Osallistumisnäkökulman mukaan yksilön asiantuntijuuden puutteita voidaan pitää verkoston tai asiantuntijayhteisön ongelmana. Jos näin käy, ihmiseltä puuttuvat yhteydet kulttuuriin, jossa kyseessä olevien ongelmien ratkaisu on tavanomaista, toisin sanoen yhteydet yhteisöön kasvamiseen ja sosiaaliseen prosessiin puuttuvat. Kolmanneksi, dialoginen näkökulma voi tarkoittaa tiedon luomista, missä kirjattiedon omaksumisen sijaan muutos tapahtuu aikaisemman osaamisen lisäämisenä ja yhteisen kohteen tarkasteluna.

Asiantuntijakeskeisessä tai professioita korostavassa kulttuurissa osallistumisnäkökulma (jaettu asiantuntijuus) vielä riittää. Tästä puuttuu kuitenkin (kolmas) elementti, joka yhdistää asiantuntijuuden ja tiedon kehittymisen kohteeseensa, sosiaalialalla ja sosiaalityössä olennaista on asiakkaan näkökulma ja positio. Silloin kohteen tuominen mukaan uutta luovaan tiedonmuodostukseen tarkoittaa, että asiakas asettuu omien näkemystensä, tilanteensa ja tarpeittensa itsenäisenä määrittäjänä samaan kehään tasavertaisena ”asiantuntijoiden” kanssa.

6.3 Opinnäytetöiden lakisääteiset ja julkisen ohjauksen määrittämät tehtävät

Julkisessa ohjauksessa on painotettu alun alkaen dualimalliin perustuvaa koulutusjärjestelmää ja sen erityispiirteiden, mm. käytännönläheisyyden tukemista. Painotukset ovat tosin muuttuneet ajan myötä, mutta ne ovat noudatelleet yleisiä julkisohjauksen linjauksia ja vahvistaneet näin 2000 -luvun alusta lähtien voimistunutta markkinalähtöistä ajattelua. Esimerkiksi vuonna 2002 OPM:n seurantatietoihin liitettiin opinnäytetöiden hankkeistuksen vaatimus, missä edellytettiin rahoituksen hankkimista myös muista kuin julkisista lähteistä. Tämä tarkoitti pyrkimystä siihen, että työelämä kustantaisi opinnäytetöiden tekemistä, koska se oletuksen mukaan myös hyötyy niistä. Ohjauksessa on toisaalta korostettu opetuksen sidosta tutkimukseen ja kehitykseen. Periaatteet on säilytetty lainsäädännössä, tilastoinnissa ja arviointikäytännöissä. Odotuksena on edelleen, että tutkimus- ja kehitystyö palvelee opetusta.

Ammattikorkeakoulujen varhaistaipaleella ja omaa tutkimusta alkaesani yhtenäisiä valtakunnallisia ohjeita ei ollut tarjolla opinnäytetöiden merkityksestä, koska aikanaan siirryttiin normatiivisesta hajautettuun ohjaukseen ja säätelyn painopisteet liittyivät pikemminkin tuloksiin kuin tuottamiseen (esim. Julkunen 2008, 183–186). Tämän seurauksena ammattikorkeakoulut loivat itse omat ohjeensa opinnäytetöiden toteutuksesta. Myöhemmin ammattikorkeakoulujen opettajien yhteistyössä tekemä selvitys

sosionomin ydinosamisalueista (Sosionomin (AMK) ydinosaminen 2001) on tuottanut sosiaalialalla yhteistä näkökulmaa valtakunnallisesti.

Kuvaan Taulukossa 1. niitä funktioita, joita esitettiin opinnäytetöiden ohjeistuksessa, tässä tapauksessa Diakin Helsingin toimipisteen perustutkintoja koskevana sovelluksena. Aineiston olen kerännyt erilaisista Diak Helsingin ohjausaineistoista alkaen vuodesta 1998 (esim. Gothóni & Pesonen 2001). Näitä ovat julkaistut oppaat sekä omatekoisemmat myös itse tekemäni opinnäytetyön toteuttamiseen liittyvät ohjeet. Opinnäytetöiden tehtäviksi sosionomi (AMK) -tutkinnossa nähtiin alun alkaen kolme eri tehtävää, jotka tulivat sittemmin kirjatuksi amk-lakitekstiin. Neljättä tehtävää eli hankkeistusta ei ole kirjattu lakiin, vaan se liitettiin myöhemmin ammattikorkeakouluista kerättäviin opetusministeriön seurantatietoihin eli Amkota -tietokantaan.

Taulukko 1. Opinnäytetöiden tehtävät lakisääteisesti, ohjauksena ja sovelluksena.

Opinnäytetyön tehtävä lakisääteisesti	Tavoite	Sovellus
Opinnäytetyö osana ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä	Ohjeiden mukaan opinnäytetyötä työtetään opintojen alusta asti, opinnäytetyön tekeminen on osa ammattikäytäntöjen oppimisprosessia ja opinnäytetyön tekeminen on mahdollinen väylä omaan työllistymiseen	Oppimistehtävä
Kehittämistehtävä, "aluekehitys"	Tavoitteena on nostaa ammattikäytäntöjen ongelmia ja kysymyksiä tutkimus- ja kehittämisteemoiksi, etsiä uusia sovellusalueita ammattiopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä sekä kannustaa opiskelijaa jatkuvaan työn kehittämiseen ja rakentavaan kriittiseen asennoitumiseen suhteessa tämänhetkisiin ammattikäytäntöihin	Opinnäytetyö käytäntöjä kehittävänä toimintana
Tutkimustehtävä	Tavoitteena on tutkimuksellisen työotteen kehittäminen, minkä avulla pyritään toimintakäytäntöjen kehittämiseen, tutki-vaan ammattikäytäntöön.	Opinnäytetyö tutkivana ammattikäytäntönä

	Vaatimuksena on myös tieteelliseen ajatteluun ja argumentaatioon perehtyminen sekä tieteelliseen tutkimukseen perehtyminen, mikä tarkoittaa myös tutkimuksen menetelmällisen tiedon soveltamista	
NELJÄS TEHTÄVÄ perustuu julkiseen ohjaukseen, ei lakiin		
Opinnäytetyö hankkeistettuna työnä. Kaupallistamistehtävä	3 OPM:n kriteeriä, kohteena oltava työpaikka tai sen hanke: Opetusministeriön ohjeen mukaan hankkeistetuksi eli työelämälähtöiseksi opinnäytetyö katsotaan, jos seuraavista ehdoista yksikin täyttyy: 1) työelämä maksaa joko ammatikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2) opinnäytetyölle on nimetty ohjajaksi työelämän edustaja, 3) työyhteisön on alusta lähtien tarkoitus hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan	Opinnäytetyö työelämää palvelevana toimintana, odotuksena vastikkeellinen vaihto

Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohjeissa on korostettu muiden ammattikorkeakoulujen tapaan ammatillisen kentän muuntumista heterogeenisemmaksi ja moniammatillisemmaksi. Yksittäiseen ammattiin valmentamisen sijaan korostettiin mieluummin uuden eli yhteisen tiedon tuottamisen näkökulmaa kuin modernia professionaalista orientaatiota, jossa tieto olisi yksilöllisesti tuotettua. Opinnäytetöiden jaottelu (joka noudattelee valtakunnallisia suosituksia) kehittämishankkeiksi, tuotteiksi ja empiirisiksi tutkimuksiksi kertoo pyrkimyksistä toisaalta valjastaa opinnäytetyöt osaksi kehittämistyötä ja amk -tutkimusta eli tutkimus- ja kehittämistoimintaa, toisaalta mahdollistaa yksilöllinen opinnäytetyön suorittaminen kiinnittyneenä joko tutkimustyyppiseen tiedontuotantoon (empiirinen tutkimus), käytännön kehittämiseen (kehittämishanke) tai työelämää palvelevaan tuotteistamiseen (produktiot). Hankkeistamisen ja tuotteistamisen ohien haluttiin varata mahdollisuus sellaiseen yhteistyöhön työpaikkojen kanssa, joka tapahtuu luonnollisissa yhteyksissä (ks. Arnkil 2006, 75–91) ilman rahallisia panostuksia puoleen tai toiseen.

Luonnollisissa yhteyksissä tapahtuneessa yhteistoiminnassa ammattikorkeakoulumme ei ollut aluksi osallisena tai aktiivisena toimijana, vaan

OPM:n edellyttämä sopimussuhde luotiin virallisesti opinnäytetyön tekijän ja työpaikan välille, joskin ammattikorkeakoulu opinnäytetyön ohjaajana ja valvojana oli mukana ja tämä asia sisällytettiin sopimukseen. Toisin sanoen jokaisen opinnäytetyön odotettiin olevan työelämälähtöisiä joko opiskelijan itsensä solmimien sopimusten tai ammattikorkeakoulun tekemien hankesopimusten kautta. Tutkimuksellisuus päätarkoituksena ei siis ollut kyseessä ”empiirisissä tutkimuksissakaan”, vaan ne liittyvät aina konkreettisiin työelämän tarpeista lähteviin kysymyksiin. Lähtökohtana pääsääntöisesti ei näin ollen ollut tehdä tutkimusta, tavoite liittyi työelämän kontekstiin.

6.4 Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöohjeet oppimisen, käytäntöyhteyden ja tutkimuksen rajapinnoilla

Ammattikorkeakoulujen oma strategia opetuksen, tutkimuksen ja aluekehityksen tai työelämäyhteyden suhteista vaikuttanee merkittävästi opetuksen ja opiskelun toteutuksiin. Netissä tarjotut opinnäytetöiden ohjeet sisältävät ainakin jossain määrin tietoa omaksutuista kolmoistehtävän toteutuksista. Opinnäytetöitä koskevissa tutkimuksissa niitä on tarkasteltu työelämälähtöisyyden (esim. Frilander-Paavilainen 2005) sekä uuden tiedon (ks. Gibbons ym. 1994; Nowotny ym. 2001) tuottamistavan näkökulmasta (Rissanen 2003.) Näiden tutkimusten mukaan työelämän ja opetuksen tai tutkimuksen ja opetuksen suhde näyttäytyivät vaikeaksi toteuttaa. Pyrkimyksenäni onkin, että eri ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden nettiohjeistuksia lukemalla voi saada näitä tutkimuksia täydentävän kuvan paikallisista opinnäytetyökäytännöistä.

Kuvaan ammattikorkeakoulujen verkossa julkaistuja opinnäytetyön ohjeita tapana, jolla ammattikorkeakoulussa jäsenetään opinnäytetöiden suhdetta opetukseen, aluekehitykseen ja tutkimukseen. Ammattikorkeakoulut ovat monialaisia ja ohjeet ovat siksi yhteisiä kaikille aloille. Luen ja tulkiten ohjeita kunkin ammattikorkeakoulun institutionaalisen ratkaisuna toteuttaa lakiin kirjattu kolmoistehtävä (opetus, tutkimus, aluekehitys) sekä sopeutumisenä muihin arviointi- ja ohjauskäytäntöihin.

Ammattikorkeakouluja ”sisältä” tarkastelevassa tutkimusdiskurssissa opinnäytetöiden tutkimuskytkennästä on laajahko konsensus. Toinen kysymys on, mitä mahdollinen konsensus tarkoittaa ammattikorkeakouluissa julkilausuttuna periaatteena. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammatitopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995 § 7 mom. 5). Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoulututkimus on luonteeltaan opetusta palvelevaa ja alueen työelämää ja aluekehitystä tukevaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. On esitetty, että opinnäytetyöt olisivat osa ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaa (Vesterinen 2004, 46). Opinnäyte-

töissään opiskelijat kuvaavat ammatillista toimintaansa ja ilmiökenttiä. Olennaista on muun muassa opinnäytteiden tuottama tieto siitä, miten opiskelijat itse ovat mukana kehittämässä ammattikäytäntöjä ja millaisiin sosiaalisiin innovaatioihin he ovat olleet osallisina. Lisäksi tärkeää on ammattikorkeakoulututkimuksen määrittelemisen paikalliseksi ja alueelliseksi. Paikallisuus on tyypillistä hyvinvointipalveluiden tuotannolle, mutta tiedon tuotantoa ei traditionaalisesti pidetä paikkaan sidottuna.

Ammattikorkeakoulujen sisältä lähtevä tutkimusdiskurssi tarkoittaa usein perustyöhön eli pedagogiikkaan, uuteen pedagogiikkaan, asiantuntijuuteen, käytäntölähtöisyyteen, opetuksen ja työelämän yhteiskehittelyyn jne. liittyvää tutkimusta. Tavallisimmin tekijöinä ovat opettajat ja tutkimuksina väitöstutkimukset. Ammattikorkeakoulujen luomat julkilausutut periaatteet puolestaan viittaavat hallinnon strategisiin linjauksiin ja julkisiin soveluksiin, joissa on myös luettavissa pyrkimys uuden pedagogiikan omaksumiseen. Sovellusten selvittämiseksi luon katsauksen ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöohjeisiin. Opinnäytetyöohjeita tarkastelen saadakseni selville, millaisia odotuksia opinnäytetöihin ladataan ja mikä niiden paikka on ammattikorkeakoulujen kolmoistehtävässä. Ohjeet kertovat tavasta, jolla ammattikorkeakoulut toteuttavat tai pyrkivät toteuttamaan tehtävänsä opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen maastossa. Tässä artikkelissa käyttämäni ohjeet on julkaistu ammattikorkeakoulujen internet-sivuilla vuonna 2006.

Analysoin ohjeita ammattikorkeakoulujen nimeämien perustehtävien (opetus, tutkimus, aluekehitys) mukaan ja opinnäytetöiden kytkeytymistä näihin tehtäviin. Oletin, että kukin ammattikorkeakoulu soveltaa ammattikorkeakoululakia (2003) omien painotustensa mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että ammattikorkeakoulujen opetustehtävän ohella tutkimustehtävä ja aluekehitystehtävä voivat näyttäytyä ohjeissa erilaisina. Lisäksi aluekehitystehtävä eli ”ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa” (Ammattikorkeakoululaki 2003, § 4, § 5) näyttäytynee ohjeissa. Monet työelämän kanssa tehdyt projektit, hankkeet, opiskelijoiden harjoittelut sekä niiden yhteydessä tehdyt suunnitelmat ja selvitykset, kuten opinnäytetyötkin, ovat laissa määriteltyä alueellista kehitystyötä (Vuorensyrjä ym. 2006).

Ammattikorkeakoulujen kotisivuilla esitetyt opinnäytetöiden ohjeet kertoivat luonnollisesti päämääräkseen opiskelijan ammatillisen kehittymisen tai oppimisen. Sosiaalialan opetusta tarjoavia ammattikorkeakouluja on Suomessa 23, kotisivuilta löytyivät ohjeet 21 ammattikorkeakoulusta tarkastelemani ajankohtana vuonna 2006. Turun amk sekä Sydväst Yrkeshögskolanin sivuilta ei löytynyt tietoja kyseisenä ajankohtana. Ammatti-

korkeakoulut kuvasivat yhtäläisesti opinnäytetyön prosessin vaiheet (idea-, suunnitelma-, ja toteutusvaihe).

Ammattikorkeakoulujen ohjeissa on siis erilaisia tulkintoja siitä, kuinka pitkäksi prosessiksi opinnäytetyön tekeminen nähdään. Pitkää prosessia painottavan amk:n opinnäytetyöohjeessa todetaan:

“Opinnäytetyön tekeminen on lähes koko opintojen ajan kestävä prosessi, johon kuuluu opinnäytetyössä tarvittavan tieto- ja taitoperustan hankkiminen, aiheen valinta, opinnäytetyön suunnittelu, seminaaritilaisuuksiin osallistuminen, toteutus, raportointi ja työn esittäminen sekä opinnäytetyön arviointi”

Lyhyempää prosessia edellyttävät ammattikorkeakoulut arvioivat prosessin pituudeksi noin puolitoista vuotta. Monissa ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöprosessi mielletään kuitenkin vieläkin lyhytkestoisemmaksi. Näissä ammattikorkeakouluissa nähdään, että prosessi kestää noin kahdesta kuukaudesta reiluun kolmeen kuukauteen. “Opinnäytetyö on 15 opintopistettä, mikä tarkoittaa yleensä 2–3 kk työpanosta.”

Opinnäytetöiden perusajatuksena on, että työt voivat olla produktioita, kehittämishankkeita tai tutkimuksia (nimitäisiin näitä itse mieluummin tutkimukselliseksi.) Jotkut ammattikorkeakoulut esittelevät vaihtoehtoja hie- man yksityiskohtaisemmin kuin toiset. Ammattikorkeakoulun ohjeet voivat tarjota runsaasti vaihtoehtoja:

“Opinnäytetyö voi olla muodoltaan suunnittelutehtävä, tuotekehitystehtävä, valmistusmenetelmän valinta- tai kehitystehtävä, tutkimustyö, tietojärjestelmän suunnittelu- ja toteutustyö, projektin, tuotantolinjan, organisaation yms. kehitys- tai suunnittelutehtävä tai markkinointitutkimus.”

Ammattikorkeakoulut korostavat myös monialaisuutta. Silloin monialaisuus tarjoaa mahdollisuuden opinnäytetöille, joissa eri ammattialojen asiantuntijoiksi opiskelevat työskentelevät yhteisen ongelman parissa (ks. uusi pedagogiikka tässä artikkelissa). Opinnäytetyö voi olla esimerkiksi kehittämishanke tai -projekti, tuote, produktio, tapahtuman järjestäminen, taideteko tai tutkielma.

Teoreettisen tiedon käytössä ajatuksena on, että opinnäytetyön tekijä on tutustunut aiheitaan käsitteleviin tutkimuksiin, ja että hän osaa perustella väittämänsä teoreettisesti. Myös kriittisyys sekä eettisyys nousivat ohjeissa esille. Ammattikorkeakoulun ohjeiden mukaan opinnäytetöihin vaaditaan myös tutkimuksellista otetta:

“Tutkimukselliselle lähestymistavalle on ominaista mm. käyttämiesi käsitteiden tarkkuus, työskentelysi systemaattisuus ja läpinäkyvyys, käyttämiesi tiedonhaku- ja analysointimenetelmien kehittyneisyys ja lähdekritiikki sekä saamiesi tulosten todistaminen ja todisteiden pätevyys.”

Opinnäytetyön ohjeet ovat suhteellisen samankaltaisia opinnäytetyön muotojen ja tutkimuksellisuuden suhteen. Erot paikantuvat aluekehitystehtävän suhteen sekä siinä, nähdäänkö opinnäytetyö opiskelijan yksilöllisenä ponnistuksena vai osana laajempaa kokonaisuutta. Opinnäytetyön prosessi liittyy sen muodollisiin kriteereihin, mutta se myös avaa opinnäytetyön paikkaa ammattikorkeakoulujen kolmoistehtävässä. Prosessin pituus vaihtelee ammattikorkeakoulusta toiseen. Näen, että prosessin pituudesta on tulkittavissa opiskelijan position suhdetta ammattikorkeakoulujen kolmoistehtävän käytännölliseen toteutukseen.

Taulukossa 2. tiivistän ammattikorkeakoulujen kotisivujen opiskelijoille tarjoaman kuvan opinnäytetöiden merkityksestä. Sivut tarjoavat tiedon vain osan ammattikorkeakoulujen tuottamasta opinnäytetöiden ohjeistuksesta, useinhan tieto annetaan vähemmän julkisilla ja perinteisemmillä foorumeilla, kuten esimerkiksi erinäisinä painettuina oppaina ja henkilökohtaisen ohjauksen muodossa. Ammattikorkeakoulujen tuottamat kotisivut ovat analysoitavissa laadullisesti kiinnittämällä huomiota yhtäläisyyksiin ja eroihin (ks. esim. Denzin & Lincoln 2005). Yhtäläisiin piirteisiin kuuluu esimerkiksi se, että kaikissa ammattikorkeakouluissa pidetään tärkeänä opiskelijan yksilöllistä oppimista, yhteyttä työelämään ja tämän pitämistä osana opinnäytetyötä. Erot saan selville tarkastelemalla, mitä asioita painotetaan ja mitä asioita jätetään sanomatta. Ammattikorkeakoulut näyttävät suhtautuvan eri tavalla aluekehitystehtävään (ammattikäytäntöjen kehittäminen) sekä siihen, nähdäänkö opinnäytetyö opiskelijan omana ja itse hallitsemana tuotteena vai pienenä palana laajempaa kokonaisuutta.

Analysoidessani ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden netissä julkaistuja ohjeista paikansin ensin kunkin ammattikorkeakoulun paikan alla olevaan nelikenttään. Tehtyäni työtäni tarkemmin havaitsin, että yhdessä ammattikorkeakoulussa voi toteutua useita erilaisia tapoja ohjeistaa opinnäytetöitä. Näin yhden ammattikorkeakoulun sijoittaminen yhteen ruutuun kävi vaikeaksi. Lisäksi vuoden 2006 jälkeen tilanne on elänyt vahvasti kaikissa ammattikorkeakouluissa. Tuolloin julkilausutut periaatteet eivät enää välttämättä pidä paikkansa. Nelikenttää voikin pitää jäsenyyksenä erilaisista tavoista suhtautua opinnäytetöiden tekemiseen pikemmin kuin kuvauksena vallitsevista käytänteistä eri ammattikorkeakouluissa.

Taulukko 2. Ammattikorkeakoulujen nettisivujen välittämä kuva opiskelijoille opinnäytetöiden merkityksestä.

Opinnäytetyön pääympäristö	Tiedon hankintametafora Opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu	Osallistumis-/tiedon luomismetafora Oppiminen yhteisöllisenä ja jaetun tiedon tuottaminen
Oppilaitos ja tieto keskiössä Hankkeistus ei ensisijainen, teoreettisuuden merkitys	<p>1) Keskeistä opiskelijan oppiminen, teoreettinen näkökulma sekä uusien menetelmien ja työtapojen omaksuminen. Työelämän kehitystyö ei ole ensisijaista ja suhde työelämään rakentuu niin, että teoreettinen tieto opetetaan opiskelijoille, opiskelijat vastaanottavat tämän tiedon ja välittävät teoreettisen tiedon työpaikoille siellä toimissaan</p> <p>→ viisaus valutetaan työelämään</p>	<p>2) Keskeistä opiskelijan oppiminen, teoreettinen näkökulma sekä uusien menetelmien ja työtapojen kehittäminen. Vaikka työt pyritään tekemään yhteydessä työelämään, opinnäytetöiden ei ole tarkoitus hyödyttää vain työelämätahoa. Opinnäytetöissä haetaan laajempaa, yhteiskunnallista näkökulmaa, jossa painotetaan tieteellisyyttä, tutkimuksellisuutta ja kehittämistä</p> <p>→ teorian ja käytännön/empirian yhdistäminen oppimisessa</p>
Työelämä ja tieto kontekstuaalisessa roolissa Lähtökohtana työelämän ja oman alueen työelämätoimijoiden yhteistyön kehittäminen	<p>3) Keskeistä työelämälähtöisyys, töiden toivotaan olevan yhteisiä hankkeita työelämän kanssa. Tutkimuksellisuus ilmenee opinnäytetyön näkökulmasta opiskelijan kykyä löytää päteviä lähteitä</p> <p>→ opiskelija välineellisessä asemassa</p>	<p>4) Keskeistä työelämälähtöisyys, töiden toivotaan olevan yhteisiä hankkeita työelämän kanssa. Toiveena on samanaikaisesti tutkimuksellisuus ja uuden kehittäminen. Halutaan projektiraportteja, mutta niiden pitää olla lisäksi tutkimuksellisesti perusteltuja. Opiskelijat olisivat niiden tekijänä aktiivisina osallisina</p> <p>→ opiskelija osana tiedon tuotannon verkkoa</p>

Opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu voi olla joko oppijan ja teoreettisen tiedon välittäjän 1) tai hankkeistamisen eli projektien korostuessa (3) tiedon eli lähteiden taitava kerääjä. Ammattikorkeakoulujen tutkimustehtävä tarkoittaa sitä, että tutkijat palkataan töihin ja tutkivat. Opiskelijat liittyvät tutkimustoimintaan ulkopuolisina suorittavana lisäresurssina. Kolmoistehtävä toteutetaan siis työnjaollisesti erillisenä. Ruudussa 1) opetuksella ei näytä olevan lainkaan yhteyttä ammattikorkeakoulun kahteen muuhun tehtävään. Ruudun 3) työelämäprojekteja nimitän tutkimushankkeiksi, joissa opinnäytetyöt (ja opiskelijat) asetetaan asemaan, jossa niiden merkitys on lähinnä tiedon raaka-ainetuotannon turvaaminen tutkimukselle. Kyse ei ole ensinnäkään käytännön tiedon välittämisestä oppilaitokselle ja siinä samassa opiskelijan käytännön tiedon haltuunotosta ja toiseksi ei myöskään sellaisen diskurssikäytännön rakentamisesta, jossa opiskelija voisi olla osallisena (ks. Foucault 2005; Fairglough 1992; Swales 2004). Nelikentässä, joka perustuu ammattikorkeakoulujen netissä julkaistuihin opinnäytetöiden ohjeisiin, mielenkiintoista on, että opettajan tehtävä on määrittelemätön ja se toimii ilmeisesti välimaastossa. Muuttuuko opettajien rooli suorittajaksi, jolloin yhteys opetuksen ja tutkimuksen ja toisaalta opetuksen ja työelämäyhteyden välillä hiipuu?

Ruudussa 2) kiinnitetään huomiota tiedon yhteiseen tuottamiseen opiskelijan kanssa. Tiedon tuottaminen tapahtuu silloin – vaikkakin yhteistyössä ja moniammatillisesti – korkeakouluyhteisössä, josta tieto ”virtaa” työelämälle uusina ehdotelminä, kokeiluina ja ehkä innovatiivisina ratkaisuinä. Työelämä näyttäytyy passiivisena, vastaanottavana tai muutoksia eristäväenä osapuolena eikä sen ”tilauksella” ole sellaisenaan suurta merkitystä.

Ruutuun 4) sijoitan näkemyksen, jonka mukaan opinnäytetyöt nähdään työelämän ja ammattikorkeakoulun toiminnan yhteiskehittelyinä. Ohjeiden mukaan: ”opinnäytetyöt ovat monimuotoisia ja innovatiivisia töitä, jotka eivät pitäydy vain oman alan perinteisissä ratkaisuissa. Eri koulutusalojen yhteiset opinnäytetyöt ovat erityisen merkityksellisiä uusien tuotteiden ja toimintamallien kehittämisessä. Opinnäytetyön tulisi olla hankkeistettu.”

Ammattikorkeakouluissa koko opetussuunnitelma voidaan muuttaa ja rakentaa työelämälähtöisesti. Silloin työelämän edustajat opettavat opiskelijoita alan uusimpaan teknologiaan, innovaatioihin tms. Työelämän ja oppilaitoksen yhteistyönä synnytetään projekteja, jotka tuottavat raportteja uusista kehittelyistä ja lopulta jalostetumpaa tietoa työelämälle. Tuotoksena opiskelijoiden opinnäytetyöt olisivat lähinnä projektiraporttityyppejä, minkä lisäksi oppilaitos huolehtisi laajemman tutkimuksellisen ja analyttisen osa-alueen liittämisestä niihin.

Vuorensyrjän ym. (2006) mukaan alueellisen työelämän tutkimus- ja kehittämistehtävänsä suhteen sosiaalialan yksiköt voidaan karkeasti jakaa kahteen pääryhmään. Toinen, verrattain suuri ryhmä, koostuu niistä sosiaalialan koulutusyksiköistä, jotka eivät selkeästi tuo esille alueellista tehtä-

väänsä tai näkevät sosionomikoulutuksen laaja-alaisena yleiskoulutuksena. Tällöin yhteistyötä tehdään sekä oman alueen että sitä laaja-alaisemmin työelämän kanssa, jopa kansainvälisesti. Nämä ammattikorkeakoulut näyttäisivät sijaitsevan suurissa kaupungeissa tai kasvukeskuksissa ja -seutukunnissa. Toisen pääryhmän muodostavat lähinnä Itä- ja Pohjois-Suomen koulutusyksiköt. Ne ovat itse tehneet tai käyttävät muiden tekemiä alueensa elinolojen selvityksiä ja tutkimuksia ja painottavat myös sosionomin koulutusta niistä lähtökohdista. Nämä sosiaalialan koulutusyksiköt ovat verkottuneet keskenään ja ovat aktiivisia myös muiden seutukunnan toimijoiden kuten maakuntaliiton, TE-keskusten, lääninhallitusten, ja kuntien suhteen ja ne ovat yhdessä laatimassa alueellisia hyvinvointistrategioita (Vuorensyrjä ym. 2006). Nämä johtopäätökset ovat siis samansuuntaisia kuin mitä voim omasta aineistostani lukea. Erityisesti pääkaupunkiseudulla on hyvin vaikeaa luoda samankaltaisia yhteistyöverkostoja kuin Itä- ja Pohjois-Suomessa. Esimerkiksi Helsingissä verkostoituminen, hankkeistus ja projektityöskentely ovat nopeitempoisia jopa siinä määrin, että jään kysymään, miksi tiedontuotannon kannalta nopealiikkeisten opinnäytetöiden sisältämää tietoa on käytetty niin vähän tutkimustoiminnan lähtökohtina ja resursseina.

6.5 Sosionomi (ylempi AMK) opinnäytetyöt esimerkkinä tutkivasta kehittämisestä

Ylemmät AMK -tutkinnot ovat saaneet sosiaalialalla pikkuhiljaa vankan opiskelijapohjan, vaikkakin niiden merkitys ja paikka sekä korkeakoulujärjestelmän että työelämän suhteen vaativat täsmentämistä. Vuonna 2004 suoritettiin arviointi ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista. Kansainvälinen arviointiraportti otsikoitiin ”Equal but Different” ja se käsitteli jatkokutkintojen kokeiluvaiheen kokemuksia pohjustaakseen ammattikorkeakoululain muutosta ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen vakinaistamiseksi.

Raportissa (Pratt ym. 2004) todetaan, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tulo suomalaisen korkeakoulukenttään oli ristiriitainen prosessi. Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja vastustavien argumenttien mukaan oli liian aikaista rakentaa jatkokutkintoja, koska itse tutkintokin oli varsin nuori. Niin ikään vastustavan näkemyksen mukaan jatkokoulutuksen olisi pitänyt tapahtua yliopistoissa, joilla on pitkä kokemus tämän tason opetuksesta. Kritiikin vastauksena arviointiraportissa korostettiin, että Bolognan julistus eurooppalaisesta koulutuksesta osoitti, että monien maiden jatkokutkinto-ohjelmat on tarpeen toteuttaa sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Arviointiraportin mukaan (Pratt ym. 2004) jatkokutkintojen arvo ja vahvuus perustuu niiden perusfilosofiaan: opiskelijat toimivat asiantuntijoina omalla alallaan ja opiskelevat ja toteuttavat T&K -työtä

yhteistyössä erittäin innovatiivisten opettajien kanssa omassa työympäristössään. Raportin mukaan:

”koulutus tarjoaa verrattomat mahdollisuudet yhdistää teoria käytännön kanssa, tunnistaa ja käsitteellistää käytännöistä nousevat ilmiöt ja kuvailla ja arvioida niitä suhteessa työn tarkoitukseen ja päämäärään. Tämän seurauksena työelämä kehittyy ja opiskelija saa syvemmän näkemyksen tekemänsä työhön.”

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin vuonna 2005 (Laki ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ... 2005). DIAK on yksi varhaisimmista ylempien tutkinnon 2002 luvan saajista ja tämä ensimmäinen Diakissa hyväksytty koulutusohjelma oli nimeltään Päihteet ja syrjäytyminen. Opetussuunnitelma rakentui toisaalta ammattikorkeakoulun omaan traditioon, jossa opinnäytetyö nähtiin keskeisenä kantavana lankana erilaisten oppimistehtävien ja opetuskokonaisuuksien yhdistämisessä. Toisaalta opetussuunnitelmassa painotettiin päihde- ja syrjäytymisproblematiikan laajaa teoreettista osaamista sekä tutkimuksellisen orientaation omaksumista. Opetuksessa pidettiin valtakunnallisten arviointien ja ohjeistusten mukaisesti voimavarana sitä, että opiskelijat omaavat pitkän työkokemuksen alalta ja sitä, että he kykenevät muotoilemaan opinnäytetöistään toisaalta omaa ammatillista kehitystään ja toisaalta työpaikan kehitystarpeita vastaavan työn.

Esittelen seuraavaksi kaksi esimerkkiä ylempien Päihteet ja syrjäytyminen amk -tutkintojen opinnäytetöistä. Luotaan näissä esimerkeissä, kuinka käytäntölähtöisyys ja kehittäminen toteutuvat sekä miten opiskelijat itse määrittelevät oman opinnäytetyönsä tarkoituksen. Silloin yritän päästä käsiksi siihen, mikä on kantava voima tai motiivi opinnäytetyön tekemiseen (menetelmästä ks. Swales 1990). Seuraava ote kertoo opinnäytetyön tekijän muotoilemasta käytännön ongelmanasettelusta.

Yhä tärkeämmäksi tulee kysymys siitä, kuinka yhteiskunnan niukkenevat resurssit kohdistetaan niin, että ne auttavat ja tukevat ihmisten omaehtoista selviämistä. Jos hyvinvointivaltiolliset järjestelmät eivät kykene itse vastaamaan kasvaviin ongelmiin, niiden on edistettävä muita selviytymisen tukirakenteita, kuten paikallisyhteisöjä, epävirallisia verkostoja, oma-apuryhmiä ja vapaaehtoistyötä. Kun epävirallisenkin avun tarjonta on vähäistä, sosiaalityön on panostettava sen edellytysten luomiseen. Tämä pakottaa muuttamaan instituutioihin sidottua ammatillista toimintamallia. Vaikka nykyinen toimintamalli näyttää olevan kriisissä, ei sosiaalityössä voida hylätä hyvinvointivaltion perusidea. Sen sijaan on etsittävä keinoja ja mietittävä voidaanko sosiaalityön suhdetta siihen rakentaa uudella tavalla, murtuvien moderneiden rakenteiden lävitse. (S1/OT1)

Otteesta voi lukea, että käytännöstä lähtevän ongelman asettelu nojaa teorialähtöiseen analyysiin hyvinvointivaltiollisten järjestelmien ja tä-

män myötä hyvinvointipalvelujen muutokseen. Opinnäytetyön tehtävä rakennetaan kahden elementin varaan: toisaalta hyvinvointipalvelujen säilyttämiseen ja toisaalta sen perusteella ammatillisen toimintamallin muutokseen.

Toinen ote samaisesta työstä tuo esiin sen, että tekijöiden opinnäytetyössä ei ole kysymys kehityshankkeesta, tutkimushankkeesta tai mistään muustakaan projektista. Sen sijaan opiskelijat tutkivat työssään palautetta nykyisestä työmallista monitasoisesti ja loivat sen pohjalta omia parannusehdotuksiaan. Asiakkaan äänen kuuleminen toimi keskeisenä periaatteena ja sitä opiskelijat pyrkivät hakemaan Bikva -arviointimenetelmää noudattaen.

Emme käsittele rikosseuraamusalalla toimivia paikallisia projekteja, kehittämishankkeita tai kolmannen sektorin ja vapaaehtoistyön saralla tehtävää vankien jälkihuoltotyötä, koska olimme kiinnostuneita siitä, kuinka asiakkaat ovat kokeneet Khl:n toteuttaman ns. perusvalvontayön. (S2/OT2)

Valitsemisiani otteissa korostuvat vankeinhoidon kysymykset. Ajatellen kuitenkin Diakin profiilia ja opiskelijoiden valikoitumista tämä lienee odotettua. Kuitenkin opiskelijat eivät tule koulutusohjelmaan vain erityistehtävissä toimivista työntekijöistä, vaan joukkoon mahtuu myös ns. universaalipalvelujen työntekijöitä. Näkökulma on kuitenkin erityinen eli sisältää erityisosaamisen päihteiden ja syrjäytymisen problematiikan osaamisesta toimittiinpa alalla kuin alalla.

6.6 Tulevat haasteet ja mahdollisuudet käytäntölähtöisyyden kehittämisessä

Oma havaintoni on, että sosionomi (AMK) -tutkinnoissa opinnäytetöiden sisällöissä on vahvistumassa muutos, jossa korostuu pyrkimys opinnäytetöiden sitomiseen hankkeistuksen – mahdollisesti myös rahoitustarpeisiin. Voi olla, että opiskelijan itsensä toteuttamat työelämän kehittämishankkeet ovat osoittautuneet liian vaativiksi sosionomi (AMK) -tutkinnon opiskelijoille. Ehkä tämän vuoksi opiskelijoiden liittäminen työelämä- tai oppilaitosprojekteihin on perusteltua. Olisiko kuitenkin mahdollista erotella tarkemmin uusia pedagogisia malleja ja opetuksen hankkeistustarpeita? Uudet pedagogiset mallit tähtäävät ideaalina uuden tiedon luomiseen, hankkeistuksessa puolestaan on kyse pragmaattisista ja rahoituksellisista järjestelyistä. Tiedon luomisen ja talouden yhteensovittaminen edellyttää nähtävästi nykyistä tarkempaa pohdintaa.

Ylempien (AMK) -tutkintojen opinnäytetöissä toteutuu ammattikorkeakouluissa omaksuttu pedagoginen ajattelu käytäntölähtöisyydestä sekä tutkivasta ammattikäytännöstä luontevalla tavalla. Käytäntölähtöisyys ja

työelämälähtöisyys periaatteina yhdistyvät, koska opiskelijat tekevät pääsääntöisesti opinnäytetyönsä omassa työpaikassaan. Ylempien (AMK) -tutkintojen opiskelijoiden integroiminen oppilaitoksen hankkeisiin ja projekteihin ei tästä näkökulmasta näytä mielekkäältä tavoitteelta, sillä oman ekspertiisin kehittymiselle on jo olemassa valmis käytäntöyhteisö, oma työpaikka ja sen lisäksi opiskelijalla on voimavarana osallisuus ylempien (AMK) -tutkinnon opetukseen.

Institutionaaliset reunaehdot, arvioinnit ja ohjauskäytännöt vaikuttavat merkittävästi siihen, miten sosionomiopiskelijoiden (AMK & ylempi AMK) odotetaan osallistuvan oman ammattialansa kehittämiseen ja uudistamiseen. Opetusministeriön ohjauksessa korostetaan tutkimus- ja kehitystyön niveltämistä opetukseen. Esimerkkinä valtio-ohjauksesta arvioinnin keinoin ovat mm. nyt toteutettavat auditoinnit. Tampereen ammattikorkeakoulun auditoinnissa hiljattain todettiin (Korkeakoulujen arviointineuvoston ajankohtaissivu 2009), että tutkimus- ja kehitystyössä korkeakoulu on tehnyt monia hyviä avauksia, mutta toiminta ei arviointiryhmän havaintojen mukaan heijastu riittävästi opetukseen. Auditointiryhmä toivoo, että opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia tutkimus- ja kehitystyöhön tulisi lisätä. Toisaalta ammattikorkeakoulujen omassa organisoinnissa tutkimusta on alettu kehittää erillisenä toimintana. Tällöin tutkimus- ja kehitystyö keskittään opetuksesta erilliseen yksikköön. Tutkimuksen strategiset linjaukset ja sisällölliset kysymykset rakentuvat taustayhteisön linjausten sekä ”kysynnän ja tarjonnan” mukaan eli perustuen siihen, mistä tilaajat ja rahoittajat saadaan kiinnostumaan. Yhteys opettajien ja opiskelijoiden perustyöhön saattaa heikentyä ja tämän seurauksena tutkimus, kehitys ja opetus eriytyä.

Tutkimus- ja yksilöllisen kehittämistehtävän toteutus yhdistyneenä opiskelijan omaan käytännön työtehtävistä nousevaan oppimiseen ja ammatilliseen osaamiseen saattaa olla siirtymässä ylempien AMK -tutkinnon suorittajien etuoikeudeksi. Näin sosionomi (AMK) -tutkinnoille jäisi työelämän vaatimukseen taipuvan työvoiman kouluttaminen, jolloin kvaifikaatioissa painottuvat: muutokseen sopeutuminen, joustavuus, itseohjautuvuus sekä työelämän tarpeiden toteuttaminen tuotteina, projekteina tai empiirisinä selvityksinä. (ks. Herranen-Sirkkilä 2008, 106–109.)

Kolmanneksi esitetään, että opinnäytetyöt eivät ole tutkimus- tai ainaakaan kehittämismielessä käyttökelpoisia nykyisellään, koska niiden muoto, ”akateeminen formaatti”, ei vastaa työelämän tarpeita (Lambert 2005). Tällöin tutkimuksessa on lähdetty selkeästi käytännön kehittämishaasteesta liikkeelle, jolloin tarkoituksena on muuttaa tai ainakin kyseenalaistaa nykyinen ongelmalliseksi katsottu opinnäytetyökäytäntö paremmin tutkivaa kehittämistä/kehitystyötä vastaavaksi. Opinnäytetöiden kirjallisten raporttien akateeminen muoto ei kuitenkaan oman tutkimukseni mukaan (ks. Kivilaakso 2008) kerro niiden sisällöstä kovinkaan paljon. Opiskelijat omakoh-taisestikin mieltävät opinnäytetyönsä tarkoituksen muuksi kuin tutkimukseksi.

Useimmin se liittyy omakohtaisesti kiinnostavaksi koetun ammattikäytännön tai työmenetelmän opiskeluun tai siihen, että opinnäytetyöllä voi nimenomaan hyödyttää työelämää. Tämä tulos onkin ristiriitainen mainitun kritiikin kanssa.

Lopuksi: Opiskelijan tuottama tarina opinnäytetyön tarkoituksesta ja merkityksestä sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnoissa avaa vain yhden ulottuvuuden opiskelijoiden asemasta. Ensimmäisenä kysymyksenä se on paikallaan, mutta erityisesti ylempien amk -tutkintojen opinnäytetöitä voisi lukea monesta muustakin suunnasta samalla tavoin kuin alun alkaen ajateltiin sosionomi (AMK) -tutkintojen opinnäytetöistä: ”Tavoitteena on nostaa ammattikäytäntöjen ongelmia ja kysymyksiä tutkimus- ja kehittämisteemoiksi, etsiä uusia sovellutusalueita ammattiopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä sekä kannustaa opiskelijaa jatkuvaan työn kehittämiseen ja rakentavaan kriittiseen asennoitumiseen suhteessa tämänhetkisiin ammattikäytäntöihin.”

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.
- Arnkil, T. 2005. Metaforat, dialogisuus ja käytäntötutkimus. Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 173–200.
- Arnkil, T. 2006. Okavango – kehittäminen – Välittääkö kukaan jatkuvuudesta? Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön riskejä. Stakes. Helsinki, 75–88.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Open Court. Chicago.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 2005. *The Sage handbook of qualitative research.* 3rd ed. Sage. Thousand Oaks.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita.* Hallinnon kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Eräsaari, R. 2006. *Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot.* Teoksessa: Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus Tampereen Yliopistopaino.* Tampere, 19–54.
- Fairglough, N. 1992. *Discourse and Social Change.* Polity Press. Cambridge.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia.* Vastapaino. Tampere.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa.* Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Helsinki.
- Gibbons, M. & Limoges, C. & Nowotny, H. & Schwartzman, S. & Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge.* Sage. London.
- Gothóni, R. & Pesonen, M. 2001. *Tutkiva ammattikäytäntö.* Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä.* WSOY. Helsinki.

- Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa: Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M-L (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 90–111.
- Hänninen, S. & Karjalainen, J. & Lahti, T. 2005. Toinen tieto. Gummerus. Saarijärvi.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)istä. Vastapaino. Tampere.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 73–96.
- Kivilaakso, T. 2008. Sosionomien opinnäytetyöt työn, tiedon tuotannon ja asiantuntijuuden jännitteissä. S. 232-245. Teoksessa: Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 232–245.
- Korkeakoulujen arviointineuvoston ajankohtaissivu 2009. Aihe: Tampereen ammattikorkeakoulu auditoitu. URL: http://www.kka.fi/?10_m=630&a=save&s=8. Luettu 3.2.2009.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki.
- Laki ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakinaistamisesta 411/2005.
- Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kirjoittamisen genren kehittäminen. Teoksessa Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. Hankkeesta julkaisuksi. Edita. Helsinki.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York.
- Nowotny, H. & Scott, P. & Gibbons, M. 2001. *Re-thinking Science. Knowledge and the public in the age of uncertainty*. Polity Press. Cambridge.
- OPM 2007. Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Opetusministeriö. Amkota-tietokanta.
- Pratt, J. & Kekäle, T. & Maassen, P. & Papp, I. & Perellon, J. & Uitti, M. 2004. *Equal but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report*. Finnish Higher Education Evaluation Council. Tammerpaino. Tampere.
- Rajavaara, M. 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Helsinki.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. *Acta Universitatis Tamperensis*. 970. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2006. *Kehittämistyön risteyksiä*. Stakes. Helsinki.

- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001. Työryhmä Borgman, M. & DalMaso, R. & Hakonen, S. & Honkakoski, A. & Lyhty, T. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English on academic and research settings.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Swales, J. 2004. *Research Genres. Exploitations and Applications.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Vesterinen, M-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu.* Edita. Helsinki, 40–65
- Vuorensyrjä, M. & Borgman, M. & Kemppainen, T. & Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti.* Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge University Press. Cambridge.

7. PORTFOLIO AMMATILLISEN KASVUN TUKENA *Mia Heikkinen*²⁴

7.1 Johdanto

”Ehkä se (portfolio) estää menemästä kouluu läpi silleen niin kun hujauksessa ajattelematta ollenkaan, mitä täältä saa, et ei tuu tänne ja aattele, et mie oon tääl tän kaven ja saan täält paperit, et joutuu vähän funtsaamaankin sitä, miten kehittyy ja mihin asioihin kannattaa kiinnittää viel huomiota.” (H05opiskRc)

Mikä ihmeen portfolio? Mitä hyötyä siitä on? Nämä kysymykset jäivät pyörimään opiskelijoiden mieleen sen jälkeen, kun he olivat kuulleet, että heidän tulisi työstää ammatillisen kasvun portfolioa koko opiskeluajan. Kyseessä on ote tapaustutkimuksesta, jossa tarkastelen arviointikulttuurin muuttumista Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Tutkimus ajoittuu ongelmaperustaisen pedagogiikan (Problem-based learning) pohjalle rakennetun uudistetun opetus suunnitelman siirtymävaiheeseen 2003–2006. Ongelmaperustaisessa oppimisessa on kyse opiskelijälähtöisestä opiskelustrategiasta, jossa oppimisen virikkeenä käytetään erilaisia työelämään liittyviä lähtökohtia ja tilanteita. Oppimisprosessin ytimenä toimii pienryhmätyöskentely eli tutoriaali, jossa ongelmanratkaisusykli etenee vaiheittain tuutoropettajan ohjauksessa. Lisäksi oppimista tuetaan muilla opetusmenetelmillä, kuten asiantuntijaluennoilla ja harjoituksilla. (ks. Savin-Baden 2000; Poikela 2003; Rasinkangas 2004; Poikela & Poikela 2005.)

Uuden opetus suunnitelman tavoitteena oli kouluttaa opiskelijoista entistä parempia asiantuntijoita kiinnittämällä huomiota elinikäisen oppimisen taitoihin, kuten ongelmanratkaisukykyyn, vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksiin sekä reflektointitaitoihin. Osaamistavoitteiksi valittiin Sosionomin (AMK) ydinosamisa raportissa (2001) kuvatut ydintaidot ja -osaamisalueet. Tarkastelen portfolion merkitystä ja kokemuksia arviointimenetelmästä ammatillisen kasvun ja kehittymisen tunnistamisessa ja arvioimisessa. Artikkelin alussa tuon esille erilaisia portfoliotyyppejä, sillä portfolion sisältö ja luonne määräytyvät sen tarkoituksen mukaan. Prosessiportfolio on suhteellisen uusi arviointimenetelmä ja pyrkimyksenäni on nostaa esille menetelmän haasteita ja kehittämisehdotuksia.

²⁴ Kirjoittaja on toiminut Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialalla kasvatustieteellisten aineiden lehtorina vuodesta 1998.

7.2 Ammatillisen kasvun portfolio

Ammattikorkeakoulussa on tavoitteena kehittää opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumista ja alan ammattikulttuuriin kiinnittymistä (Auvinen & Dal Maso & Kallberg & Putkuri & Suomalainen 2005, 81). Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään ammatillisena. Identiteetti perustuu yksilön tietoihin ja kokemuksiin ammatin asemasta ja arvostuksesta. Opiskelija peilaa käsityksiä itsestään ja persoonallisesta identiteetistään suhteessa ammatti-identiteettiin. (Ora-Hyytiäinen 2004, 80–81.) Kehittymisen myötä ihminen syventää ammatillista itsetuntemustaan ja saa realistisemman kuvan ammatin vaatimuksista ja haasteista. Ongelmana voidaan pitää sitä, että useimmista opetussuunnitelmista puuttuu systemaattinen ammatillista kasvua tukeva rakenne ja itse prosessin kuvaus, minkälaisen vaiheiden kautta opiskelijan ammatillisen kasvun on suunniteltu etenevän. (Auvinen ym. 2005, 85–87.) Myös ammattikorkeakouluopettajilta odotetaan entistä enemmän oppimisprosessin ohjaustaitoja ja huomiota ammatillisen kasvun kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen (Auvinen 2004, 367).

Ongelmaa voidaan yrittää ratkaista kohdistamalla arviointia ammatillisen kasvun kysymyksiin. Opiskelijan ammatillista kasvua voidaan jäsentää teemoittelemalla lukukaudet ja -vuodet. Vuositeemoissa voi näkyä esimerkiksi kehittyminen minäkeskeisyydestä kohti asiakkaiden ja isompien ongelmakokonaisuuksien huomioimista tai kehittyminen tiedollisen perustan omaksujasta kohti itseohjautuvaa toiminnallista tutkimista, soveltamista ja kehittämistä. Teemojen lisäksi omaa kehittymistä voidaan arvioida pohtimalla omia vahvuuksia ja kehityshaasteita keskeisten kompetenssien ja osaamiskuvausten osalta lukuvuoden lopussa tai isomman opintokokonaisuuden päätteeksi. Toiminnallisen osaamisen arviointiin voi soveltua aidossa työelämäkontekstissa järjestetty näyttötilanne. (Päivinen 2003, 139–141; Ora-Hyytiäinen 2004; Auvinen ym. 2005, 88–91, 106.)

Ammattitaitoon liittyy usein reflektiotaitojen vaatimus, kyky tarkastella kriittisesti omaa työtään ja kehittää sitä. Itsearviointi voi toimia itsetuntemuksen lisäämisen välineenä. Sen avulla voidaan reflektoida omia kokemuksia ja lisätä ymmärrystä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Boud 1995, 18–20.) Useimmat perinteiset arviointimenetelmät ja testit mittaavat tietojen muistamiseen liittyviä suorituksia, kun taas portfolioarvioinnilla kyetään arvioimaan korkeamman tason kognitiivisia valmiuksia, kuten oppijan kykyä reflektointiin ja uuden tiedon tuottamiseen, joita myös ongelmaperustainen pedagogiikka pyrkii edistämään (Tang & Biggs 1998; Tang & Lai & Arthus & Leung 1999). Portfolio soveltuu erittäin hyvin ongelmaperustaiseen oppimisen viitekehykseen kokonaisvaltaisuutensa, avoimuutensa ja opiskelijalähtöisyytensä vuoksi (Lai & Tang & Taylor 1997).

Se mahdollistaa osaamisen arvioinnin monipuolisesti. Opettaja ei voi yksin määrittää, mikä on tärkeää ja olennaista oppimisen kannalta.

Portfolion synonyymeinä voidaan käyttää mm. oppimissalkkua, arviointikansiota ja työkansiota (Linnakylä 1994; Niikko 2000, 12). Kun halutaan painottaa erityisesti ammatillista kehittymistä, käytetään useimmiten käsitettä kasvunkansio. Portfoliolla tarkoitetaan kokoelmaa erilaisista dokumenteista, jotka kertovat tietyllä aikavälillä oppijan panostuksesta, kehityksestä ja saavutuksista. Sisältö voi koostua erilaisista suunnitelmista, tehtävistä, dvd- ja cd-nauhoitteista, valokuvista, päiväkirjoista, asiakastapauksista, artikkeleista, itsearvioinneista ja reflektiokoosteista sekä palautteista, jotka opiskelija on itse valinnut. Portfolioon kuuluu valittujen näyttöiden perustelu ja kokonaisuuden loppuarviointi, jossa kuvataan opiskeluprosessia, edistymistä ja osaamisen vahvoja puolia sekä tulevaisuuden kehityshaasteita. (Linnakylä 1994, 10–11; Järvinen 1995; Curry 2000; Baume & Yorke 2002, 7.)

Portfolio voidaan rakentaa monin eri tavoin riippuen tarkoituksesta. Parhaimpia oppimistehtäviä ja töitä esittelevä näyteportfolio ja yksittäisessä opintojaksossa tai projektissa käytetty arviointiportfolio ovat usein suppeampia ja strukturoidumpia kuin ammatillisen kasvun prosessiportfolio (Järvinen 1995; Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002, 123–124). Niissä keskitytään enemmän oppimissaavutusten arviointiin. Ammatillisen kasvun lähtökohtana on kehittymisen näkeminen elinikäisenä prosessina. Prosessiportfolion tavoitteena on haastaa oppija pohtimaan omaa kehittymistään syvällisemmin: asettamaan tavoitteita, tunnistamaan kehityksessä tapahtuvia muutoksia ja arvioimaan omia voimavaroja, resursseja sekä työn laatua. Portfoliossa korostuu osaamisen kokonaisvaltainen hahmottaminen ja teoreettisen tiedon integrointi käytännön kokemuksiin ja taitoihin. Ammatillisen kasvun portfolio on henkilökohtainen tuotos, joka perustuu itsearviointiin ja opiskelijan määrittämiin kriteereihin. Portfolion työstäminen kehittää ennen kaikkea reflektiotaitoja ja lisää opiskelijan osallisuutta oman oppimisprosessin asiantuntijana. Vastuu sisällöstä on opiskelijalla, mutta portfolion esittely opettajille ja opiskelijatovereille tuo mahdollisuuden hedelmälliseen arviointikeskusteluun ja palautteeseen. (Challis 1999.) Kuviossa 1. olen hahmottanut edellä mainittujen kolmen portfolion eroja. Kirjallisuudessa esitetyt luokittelut eivät ole täysin yhteneväisiä, joten kuviossa korostuu oma käsitykseni portfolioarvioinnista²⁵.

²⁵ Samankaltainen jäsenyys löytyy Niikolta (2000, 48–63).

Erilaisia portfolio-tyyppejä	PERUSPORTFOLIO		
	Dokumenttiaineisto/työkansio, johon kootaan materiaalia		
	AMMATILLISEN KASVUN PROSESSIPORTFOLIO	ARVIOINTI-PORTFOLIO	NÄYTE-PORTFOLIO
Tarkoitus	Selkiyttää omaa persoonallista ja ammatillista kasvuprosessia sekä osaamisen vahvuuksia ja kehityshaasteita	Keino tarkastella tavoitteiden saavuttamista sovittujen arviointikriteerien avulla	Kokoaa parhaat työt ja näytteet työnhakua tmv. tilaisuutta varten
Painopiste	Oppimisprosessi, itsearviointi	Saavutukset, opiskelijan ja opettajan arviointi	Oppimisen tuotos, työnantajan tmv. tahon arviointi
Rakenne	Avoin/puolistrukturoitu	Puolistrukturoitu/strukturoitu	Puolistrukturoitu/strukturoitu
Aikajana	Opintokaaren aikana	Opintojakson/projektin aikana	Opintojen loppussa

Kuvio 1. Portfoliotyyppien vertailua.

Useimmat tutkimukset portfolion käyttämisestä ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukena liittyvät opettajien koulutukseen. Tutkimuksissa on osoitettu portfolion kehittävän oppijan reflektio- ja itsearviointitaitoja. Portfoliolla on ollut merkitystä myös opiskelumotivaation kasvattajana ja ymmärryksen syventäjänä (Tiwari & Tang 2003; Deveci & Ersoy & Ersoy 2006, 195). Parhaimmillaan portfolio on palvellut tunteiden ja kokemusten käsittelemisen apuna etenkin käytännön jaksoilla. Opiskelijat ovat voineet palata dokumentoituihin oppimistilanteisiin, ajatuksiin ja tunnelmiin sekä reflektoida niitä jälkikäteen. Portfolio on auttanut kytkemään käytännön kokemuksia teoreettisiin opintoihin ja selventänyt omia vahvuuksia ja kehityshaasteita. Itsearviointilla on ollut merkittävä rooli ammatti-identiteetin muodostumisessa ja osaamisen tunnistamisessa ja kehittämisessä, vaikka portfolion tekemistä on luonnehdittu haasteelliseksi. (Tang & Biggs 1989; Järvinen 1995; Curry 2000; Nainrn & O'Brian & Traynor & Williams & Chapple & Johnson 2006.) Bryantin ja Timminsin (2000) tutkimuksessa on saatu viittauksia siitä, että opiskelijat ovat voimaantuneet portfolioarviointi-

nin myötä, kun he ovat saaneet valtaa vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa.

Portfolion haasteena on sen avoimuus. Ammatillisen kasvun portfoliolla ei yleensä ole ennalta määriteltyä rakennetta. Opiskelijoilla ei ole selvää käsitystä siitä, mitä siihen vaaditaan. Osaksi syynä voidaan pitää riittämätöntä ohjausta ja ymmärtämättömyyttä portfolion merkityksestä ja hyödyistä oppimisen kannalta. Siihen suhtaudutaan usein kielteisesti, koska pelätään sen työstämisen vievän paljon aikaa. Opiskelijoille pitäisikin antaa selkeät ja konkreettiset ohjeet portfolion tarkoituksesta, sisällöstä ja rakenteesta. Vaikka yleiset linjat ja ohjeet ovat tarpeen, opiskelijalle on jätettävä vapaus valita, miten hän haluaa kuvata omaa oppimisen polkuaan. Portfolio on henkilökohtainen ja persoonallinen tuotos ja sen tarkoituksena on toimia ensisijassa ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineenä sekä keskustelun herättäjänä opiskelijan ja ohjaajan kesken. Opettajalla on tärkeä rooli tuen ja palautteen antajana. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen ja vertaistuki voivat auttaa uusien menetelmien omaksumisessa. Läheskään kaikki opiskelijat eivät ole riittävän itseohjautuvia, jotta he panostaisivat portfolioon ja reflektoisivat oppimistaan ja sisältöä kriittisesti. Portfoliosta ei myöskään koeta olevan hyötyä asiasisällön omaksumisen kannalta. (Linnakylä 1994, 12; Tang & Biggs 1998; Tang ym. 1999; Curry 2000; Baume & Yorke 2002, 7; Nainrn ym. 2006.)

7.3 Kokemuksia portfolioarvioinnista

Seuraavaksi esittelen keskeisiä pääkohtia ammatillisen kasvun portfolioarvioinnista keräämäni tutkimusaineiston perusteella. Tulokset ovat osa valmistelemaani väitöstutkimusta, jonka tehtävänä on tutkia arviointikulttuurin muuttumista ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheessa. Olen hankkinut aineistoa pilottiryhmän opiskelun eri vaiheissa vuosina 2003–2006. Artikkelissa olen hyödyntänyt pilottiryhmän opiskelijoille tehtyjä ryhmähaastatteluita (6 ryhmää) 2. lukuvuoden lopussa keväällä 2005 ja opiskelijoiden valmistumisvaiheessa syksyllä 2006 kirjoittamia portfolioiden itsearviointeja (n=37) sekä koulutusohjelman opettajien teemahaastatteluja (n=11)²⁶.

²⁶ Pilottiryhmän opiskelijoiden ryhmähaastattelut kevätlukukaudella 2005: (H05opiskRa–H05opiskRf)
Portfolioiden kirjalliset itsearviointit syyslukukaudella 2006: (P06opisk1–P06opisk37)
Opettajien teemahaastattelut syyslukukaudella 2006: (H06ope1–H06ope11)

7.3.1 Alkuvaiheessa hämmennys

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa ja opetussuunnitelmassa painotetaan tietojen omaksumisen lisäksi työssä vaadittavien kompetenssien kehittämistä. Osaamisen kehittyminen on pitkä prosessi, joka kestää koko koulutusajan ja jatkuu työelämässä. Tämän prosessin seuraamiseksi ja arvioimiseksi sosiaalialan koulutusohjelmassa valittiin portfolio. Pyrkimyksenä oli saada ammatilliseen kasvuun kuuluvat keskeiset tekijät tiedostetuksi reflektoidulla omaa oppimista säännöllisesti ja kiinnittämällä huomiota kokonaisvaltaiseen tavoitteelliseen kehittymiseen. Portfolion toivottiin ohjaavan opiskelijoita pohtimaan tietoihin, taitoihin ja ammatti-identiteettiin liittyviä kysymyksiä ja ymmärtämään itse prosessin merkitys ammatillisessa kehittymisessä suoritusorientoituneen opiskelun sijaan. Portfolion kautta tavoiteltiin opiskelijan osallisuutta ja oppimisprosessin näkemistä henkilökohtaisena polkuna, johon voi vaikuttaa omilla valinnoilla.

Portfolion ohjaaminen tuli useimmille opettajille uutena tehtävänä. Vain muutama opettaja oli käyttänyt portfolioarviointia yksittäisessä opintojaksoissa, eikä kenelläkään ollut kokemusta laajasta ja pitkäkestoisesta prosessiportfoliosta. Pilottiryhmän kohdalla opiskelijoiden ohjauksesta vastasi kolmen opettajan tiimi, jossa olin jäsenenä. Portfolion ohjaus oli kytköksissä ryhmänohjaajan rooliin, jonka kautta uskottiin henkilökohtaisen ohjauksen luonnistuvan parhaiten. Näin ollen lähes jokainen koulutusohjelman opettajista oli jossakin vaiheessa vastuussa portfolion ohjauksesta. Haasteena oli lähteä rakentamaan portfolion ohjeistusta pienin askelin opintojen edetessä. Tässä lainauksessa kiteytyy alkuvaiheen tunnelmat, jotka opettajien haastattelujen perusteella toistuivat ryhmästä toiseen:

”Ensimmäisenä vuonnahan oli, että mitäs tässä oikein pitäis olla ja sillon oli semmonen yleisesittely ja luentoja, että mitä siinä pitää olla ja mitä tää portfolio on. Ja sit kuitenkin jäi kauhee hämmennys.” (HO6ope10)

Portfolion ensimmäinen ohjeistus annettiin opiskelijoille muutaman viikon jälkeen opintojen alkamisesta. Heille kerrottiin sosionomin ydinosamisalueista ja -taidoista, joiden kehittymistä tuli seurata koko opintojen ajan. Prosessiportfoliosta pidettiin luento, jossa käytiin läpi reflektoinnin merkitystä itsensä ja työn kehittämiseksi. Lisäksi esiteltiin portfolion rakennetta, sisältöä ja prosessin arvioimisessa auttavia kysymyksiä. Syyslukukauden ensimmäisenä tehtävänä oli perehtyä pienryhmissä sosiaalialan historialliseen kehitykseen pohjustukseksi nykyisten kehityshaasteiden ymmärtämiselle. Opiskelijoita kehoitettiin tekemään oman osaamisen lähtökartoitus. Opintojen edetessä portfolioon piti valita erilaisia oppimistehtäviä kuvaamaan merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja perustella omat valintansa. Portfolion uskottiin mahdollistavan erillisten opintojaksojen kuin myös teorian ja käytännön integroimisen. Lukukausien lopussa opiskelijoita

ohjeistettiin tekemään kokoavat vähintäänkin lukuvuoden kattavat reflektioessee, joissa oli tavoitteena nostaa esille tärkeimpiä oppimiskokemuksia ja arvioida osaamisen kehittymistä pidemmällä aikavälillä erilaisten itsearviointien, palautteiden ja tuotosten pohjalta sekä asettaa uusia tavoitteita. Arvioinnin tukena oli tarkoitus käyttää opintojaksokohtaisia reflektioesseeitä, jotka kuuluivat useimpien yksittäisten opintojaksojen suoritusvaatimuksiin. Eräs opettaja kuvaili portfolion ideaa seuraavasti:

” ... mun käsittääkseni siinähan oli ideana, et ne, mitä ne valitsee, ne perustelee ne, et miks on valinnu ja sit ikään kuin siitä ensimmäisestä vuodesta tekee vielä semmosen koosteen, mitä ne on oppinu, miten on ammatillisesti kehittynyt ...” (H06ope2)

Jos ei opettajilla ollut juurikaan aikaisempaa kosketusta portfolioon, niin useimmille opiskelijoillekaan portfolio ei ollut entuudestaan tuttu. Vain pari opiskelijaa pilottiryhmästä mainitsi tehneensä aikaisemmissa opinnoissa suppeamman portfolion jostain tietyistä kokonaisuudesta, muttei kuitenkaan prosessiportfoliota. Opiskelijoiden kokemukset alkuohjeistuksesta jäivät sekaviksi, eivätkä he kyenneet hahmottamaan portfolion merkitystä opintojensa kannalta. Portfolio miellettiin liittyväksi kaukana tulevaisuudessa olevaan valmistumisajankohtaan, jolloin se ei tuntunut opintojen alkuvaiheessa tärkeältä. Toisaalta epäselvyydestä huolimatta portfolioon saatiin suhtautua positiivisen odottavaisesti. Tämä katkelma kuvaa opiskelijan alkuvaiheen ristiriitaisia tunteita:

”Portfoliosta ja sen kokoamisesta annettiin tietoa ensimmäisen kerran ihan opintojen alussa. Siinä vaiheessa idea tuntui mielenkiintoiselta, joskin aika sekavalta.” (P06opisk13)

Täysin negatiivisilta tuntemuksilta ei myöskään vältytty:

”Hetimitä alusta alkaen minulle tuli tästä ammattianalyysistä ja portfolion työstämisestä ns. peikko. Ensin en lainkaan ymmärtänyt tämän merkitystä.” (P06opisk3)

Sama opiskelija kuvasi portfoliota nimihirviöksi, jolle pitäisi keksiä käytännöllisempi vastine.

Alun kaoottiset tunnelmat ovat ymmärrettäviä, koska siinä vaiheessa ei ollut vielä kertynyt konkreettista materiaalia. Opettajat eivät halunneet näyttää valmista portfolion mallia, jotta luovuudelle ja omille valinnoille jäisi sijaa. Opiskelijat eivät voineet heti opintojensa alussa tietää kansion lopullista muotoa, sisältöä tai aineiston jäsentämisen logiikkaa, mikä aiheutti ahdistusta ja epävarmuutta. Prosessiin kuului, että asiat selkiintyivät vasta myöhemmin työn edetessä:

”Materiaalin keräämisessä vaikeaa oli se, ettei opintojen alussa tiennyt työnsä ja oppimisensa punaista lankaa. Nyt viimeisenä vuonna kun on päässyt tutkailemaan oppimisensa kulkua kauempaa ja pidemmällä ai-

kävällillä, tuntuu siltä, että työn perusajatus ja opintojen tarkoitus itsesään on nähtävissä.” (P06opisk6)

Tätä myöhemmin syntyvää oivallusta kuvataan useissa valmiin portfolion itsearvioinneissa.

Ensimmäisen lukukauden alkuorientaation jälkeen portfoliota ohjeistettiin vuosittain muutamilla kirjallisilla ohjeilla ja tehtävillä ja sisällöstä keskusteltiin vähintään kerran vuodessa järjestetyissä ryhmätapaamisissa ohjaajan kanssa. Monet opiskelijat toivat esille keskustelleensa portfolioista opiskelijatovereidensa kanssa ja saaneensa siitä apua:

”Ei sitä jotenkin tuu edes muistaneeks. Mut sit kun toiset kertoo laittaneensa jotain, niin sit tulee, et ai niin, miks mä en tota laittanu, miks mä en tajunnu.” (H05opiskRb)

Lisäksi portfolioista oli mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti ohjaajan kanssa vuosittaisissa opintosuunnitelmien (HOPS-keskustelut) tarkastusten yhteydessä. Opiskelijoita kehoitettiin tuomaan portfoliot mukanaan ja tavoitteena oli keskustella opiskelijoilta edellytetyn vuosirefleksion pohjalta ammatillisesta kehittymisestä ja ohjata portfolion työstämistä. Jotkut opettajat kertoivat antaneensa myös kirjallisesti yksilöllistä välipalautetta. Portfoliossa korostui opiskelijan vastuu oman oppimisprosessin analysoijana ja portfolion sisällön määrittäjänä, joten opettajat tasapainoilivat riittävän ohjauksen ja itseohjautuvuuteen kannustamisen sekä kontrolloinnin välillä. Opiskelijoiden kuvaukset ohjauksen laadusta olivat ristiriitaisia ja osa kaipasi enemmän konkreettisia ohjeita sisällöstä ja opettajan kontrollointia portfolion tekemisestä. Opettajien näkemys oli, että vaikka ohjeistusta lisättäisiinkin, kyse voi olla enemmän prosessin myötä syntyvästä oivalluksesta ja alkuahdistuksen lievittymisestä kuin itse ohjauksen määrästä ja laadusta. Tietty epävarmuus kuului asiaan.

7.3.2 Viimeistelyvaiheessa oivallus prosessin merkityksestä

Tyypillisesti portfolion tekeminen koettiin alkuun ulkokohtaisena suoritukseksi, eikä sen merkitys ammatillisen kasvun edistäjänä avautunut vielä ensimmäisenä opiskeluvuonna. Kansioon kasattiin erilaisia opiskelussa syntyneitä tuotoksia ja se toimi sekalaisen opiskelumateriaalin säilytyspaikkana ilman pohdintaa niiden merkityksellisyydestä oppimisen kannalta. Oppimista ja ammatillista kehittymistä tapahtui kuitenkin koko ajan, osin tiedostamatta ja osin mielessä pohtien, mutta sen kuvaaminen portfolioon koettiin hankalaksi:

”Mut miten sen (ammatillisen kasvun) nyt sitte saa jonnekin kansioon? En mä ymmärrä. Kyl nyt jokainen mieltii varmaan, miten on kehittynyt.” (H05opiskRc)

Portfolion työstämisen prosessin edetessä toisena ja kolmantena lukuvuotena opiskelijoiden kuvauksista löytyi kahdentyyppistä lähestymistapaa portfolioon. Ensimmäisessä korostui kansion merkitys lähinnä tärkeiden papereiden säilytyspaikkana. Opintojaksoihin liittyvät tehtävät, itsearviointit, tutoriaalien prosessiarviointit, harjoittelujen arviointit ja palautteet muodostivat portfolion perusaineiston. Osa opiskelijoista sisällytti luentomateriaalin portfolioon:

”Ideani oli luoda itselleni tietopankki, kuluva opiskeluani varten sekä tulevaisuudessa olevia töitä varten ... Lähes kaikki koulusta saatu materiaali oli tallessa. Parilta ensimmäiseltä vuodelta hyvin arkistoituna, osa on vielä puhtaaksikirjoittamatta ja järjestelemättä.” (P06opisk4)

Suoritusorientoitunutta asennoitumista työskentelyyn kuvasi se, etteivät kaikki opiskelijat pysähtyneet arvioimaan oppimistaan ja kehittymistään säännöllisesti opiskelujen kuluessa eivätkä mieltäneet, miksi portfoliota oikein tehdään:

”Se on ollut lähinnä hyvä paikka, johon on voinut säilöä kaikki tehtävät ... ei siinä ensimmäisenä ja toisena vuonna kyllä miettinyt sen vaikutusta ammatillisuuteen taikka ammatilliseen kasvuun.” (P06opisk28)

Portfolio haluttiin jopa ikään kuin unohtaa ja opettajien ohjeistamat tehtävät, joiden tavoitteena oli tukea portfolion työstämistä, saattoivat jäädä tekemättä, sillä vähäisen kontrollin vuoksi niihin suhtauduttiin enemmän vapaaehtoisina kuin pakollisina tuotoksina.

Osalle opiskelijoista portfolion hyöty kehittymisen kuvaajana alkoi avautua toisen opiskeluvuoden lopussa, kun materiaalia oli kertynyt enemmän ja ensimmäisen vuoden tuotoksia saattoi verrata toisen vuoden aineistoon:

”En oikeastaan ensimmäisen vuoden tai puolentoista aikaan ymmärtänyt ollenkaan sitä, mikä tällaisen portfolion tarkoitus on. Sitten jossain vaiheessa toista vuotta ymmärsin ainakin joltain osin, että tällaisen portfolion tekeminen on ihan perusteltua. Huomasin nimittäin seuraavan syksyn tuntemuksia kirjoittaessani, että olen kehittynyt jo nyt opiskelussa sekä myös PBL:n käytössä ja nyt jopa jo ymmärrän, mikä PBL:n tarkoitus on ja miten sen avulla opin.” (P06opisk20).

Opiskelijat saattoivat pysähtyä ensimmäistä kertaa kunnolla tarkastelemaan ja pohtimaan kahden vuoden aikana tapahtunutta kehittymistä ja muutoksia, joita oli selvästi nähtävissä. Erityisesti työharjoittelujen myötä kehitys oli selkeämmin havaittavaa ja niiden osalta itsearviointit, palautteet ja tehtävät nousivat tärkeiksi.

Tässä toisentyyppisessä lähestymistavassa portfolioon näkyi selvästi enemmän kiinnostusta oman oppimisprosessin ja kehittymisen seuraamiseen. Opiskelijat kykenivät ottamaan vastuuta prosessista ja pysähtyivät

silloin tällöin arvioimaan ja karsimaan portfolion sisältöä sekä työstivät vähintäänkin vuosittaiset reflektiokoosteet omasta kehittymisestään. Opiskelijat panostivat portfolion sisältöön ja saattoivat liittää kansioon monipuolisemmin aineistoa, joista mainittakoon esimerkiksi ydinosamisraportti, harjoittelupäiväkirjoja, lehtiartikkeleita, esitteitä tutustumispaikoista, valokuvia, piirustuksia, runoja ja laulun sanoja. Portfolion työstäminen valmensi opiskelijoita refleктоivaan työotteeseen, joka edellytti pysähtymistä pohtimaan ja tarkastelemaan aika ajoin omaa toimintaa ja sen perusteluita:

”Et sitä portfolioo, silleen vähän niin kun päiväkirjamaisesti, mie oon noin puolen vuoden välein aina lukukauden loppuvaiheessa, joskus alkuvaiheessakin laittanu omia ajatuksia, mitä mä oon niin kun oppinu, missä oon kehittynyt ja missä mennään, esimerkiks opinnäytetyössä ja silleen vähän niin kun kirjannu, missä vaiheessa opinnot on. Sit siellä on jotain kaks tai kolme keskeistä työtä, jotka mun mielestä kuvaa sitä ammatillista kasvuu.” (H05opiskRf)

Suurin osa opiskelijoista ilmaisi oivaltaneensa portfolion merkityksen vasta sen viimeistelyvaiheessa kolmannen vuoden lopussa. Ajattelun muutos ja osaamisen kehittyminen kolmen vuoden ajalta näyttäytyi konkreettisesti vasta sitten, kun joutui tarkastelemaan ja arvioimaan omia itsearviointejaan, tuotoksiaan ja palautteitaan pidemmällä aikavälillä. Varsin moni oli jättänyt tämän tarkastelun vasta viimeistelyvaiheeseen ja välillä vain lisännyt materiaalia kansioon ilman aineiston karsimista tai erillisiä reflektiokoosteita:

”Vasta kolmantena vuotena aloin katsomaan portfolioni sisältöä kriittisemmin ja poistin sieltä koko joukon papereita. Saadessamme tämän viimeisen portfolion työstämiseen liittyvän tehtävän jouduin oikeastaan ensimmäisen kerran todella miettimään, mihin koko jutulla oikein pyritään.” (P06opisk15)

Muutamit opiskelijat harmittelivat myöhäistä oivallustaan:

”Nyt jälkeinpäin ajattelen, että olisi pitänyt sisäistää portfolion merkitys jo aikaisemmin ja panostaa sen tekemiseen kunnolla. Valmistuminen tuntui kuitenkin silloin kovin kaukaiselta, enkä jaksanut pohtia jokaisen työn merkitystä ammatilliselta näkökannalta.” (P06opisk22)

Kolmannen lukuvuoden lopussa opiskelijat saivat viimeiset ohjeet portfolion loppuun saattamiseksi. Valmiit portfoliot palautettiin viimeisenä lukukautena ennen valmistumista ja yhteisen ryhmäkeskustelun lisäksi opiskelijat saivat ohjaajilta kirjallisen ja tarvittaessa suullisen palautteen. Portfolioiden ei arvosteltu numeerisesti, mutta opettajalla oli mahdollisuus pyytää opiskelijaa täydentämään sisältöä. Joillakin opiskelijoilla lopputulos saattoi jäädä kokoelmaksi irrallisia tehtäviä, joiden merkitystä pyrittiin perusteellaan niukasti. Syvällisemmät reflektiot, asioiden linkittäminen toisiinsa

ja kehityskulun seuranta jäivät puuttumaan, koska niistä ei ollut tehty dokumentteja matkan varrella. Tässä erään opettajan arvio valmiista portfolioista:

"Parhaimmat on sellasia, että ne on kaiken miettiny ja perustelee kaiken sen, mitä ne on sinne tuoneet. Sieltä löytyy selkeesti se punanen lanka, ne on alkanu tehdä sitä ajoissa. Toisessa ääripäässä on semmoiset, et ne on kasannu kyllä matkan varrella erilaista aineistoo, mutta ne on tavallaan keskittyny sen portfolion tehtävän suorittamiseen." (H06ope8)

Opettajat mielsivät portfolion oivallisena työvälteenä ammatillisen kasvun ja kehittymisen osoittamiseksi. Portfolio sitoi opiskelun kiinteämmin työelämään ja rakensi siltaa opiskelun ja työn välille. Sen kautta näkyi opiskelijan sitoutuneisuus ammatillisen kasvun tietoiseen tarkasteluun ja opintojen suuntaamiseen selkeämmin kohti ammatillisia tavoitteita. Kansio toi esille keskeisiä muutoskohteita ja valintojen perusteita. Yksi opettajista kommentoi portfolion merkitystä seuraavasti:

"Se vaatii entistä enemmän opiskelijalta, et siinä näkyy sen opiskelijan sitoutuneisuus. Se jää niin paljon opiskelijan työstämisen varaan ja niihin palataan sen verran harvatahtisesti. Et näkee, kuka tekee sen ammatillisen kasvun eteen töitä." (H06ope6)

Portfolion loppuarvioinnissa suurin osa opiskelijoista piti portfolioita mielekkäänä ja onnistuneena tapana nostaa esille merkittäviä oppimiskokemuksia ja kuvata oppimisprosessia ja kehittymistä konkreettisesti. Vertauskuvallisesti kyse oli näkymättömän prosessin taikomisesta näkyväksi:

"Koin paljon yllätyksiä ja olin oikeastaan jopa hieman hämmentynyt siitä, miten paljon olin saanut aikaan. Kehitys oli nähtävissä silmiäni edessä, mustaa valkoisella." (P06opisk15)

"Vasta kansiota lukiessani huomaan, miten paljon olen muuttunut ihmisenä ja ammatillisesti näiden kuluvien vuosien aikana. Ilman tätä kansiota en osaisi kuvata sanoin ammatillista kasvuani." (P06opisk19)

Kansion kasaaminen oli ohjannut tietoisesti pohtimaan omaa kehittymistä ja siinä tiivistyi koko opiskeluajan oppimisprosessi. Portfolion tekeminen pakotti miettimään, millaista reittiä pitkin oli matkansa kulkenut ja millaisia valintoja oli tehnyt. Opiskelijat kuvasivat huomanneensa kehittymistä opiskelutaidoissa, kuten tehtävien ulkoasussa ja lähdemerkinnöissä, tiedonhankinnassa ja lähteiden käytössä sekä tietoteknisissä taidoissa. Kehittymistä huomattiin tapahtuneen myös ammattitermien lisääntymisessä, tiedoissa, perusteluissa ja kokonaisuuksien hahmottamisessa, asenteissa ja mielipiteissä, itsearviointitaidoissa sekä ammatillisen osaamisen eri alueilla, kuten vuorovaikutustaidoissa. Myös yksittäiset tehtävät ja ongelmaperus-

taisen oppimisen myötä tulleet oppimiskokemukset saivat uudenlaisen merkityksen:

”Suurin oppimiskokemukseni portfolion osalta tapahtui kasattaessa sitä viimeiseen muotoonsa. Siinä hetkessä näin tämän kolmen ja puolen vuoden rupeaman järkevänä jatkumona ja oman kehittymiseni opintojen alkuhetkistä aina tähän päivään saakka. Tällä hetkellä ymmärrän tiettyjen tehtävien merkityksen lopputulokselle ja osaan arvostaa PBL-menetelmän hyviä puolia.” (P06opisk13)

Parhaimmillaan osa opiskelijoista peilasi vuosittain osaamisen kehittymistä suhteessa sosionomin ydinosaamisalueisiin ja -taitoihin ja mietti tulevalle vuodelle kehityshaasteita. Ydinosaamisen ja ydintaitojen arviointi hälvensi epävarmuutta omasta osaamisen tasosta:

”Kansiota kasatessani otin työpöydän yläpuolella olevalta taululta sosionomin ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet kaavion ja vertasin tämänhetkistä osaamistani siihen. Olin lopputulokseen oikein tyytyväinen. Vuosien varrella seurannut epävarmuus omasta osaamisesta oli vaihtunut tietoisuuteen omista kyvyistä, taidoista ja kehityshaasteiden näkemisestä.” (P06opisk13)

Muutama opiskelijoista toivoi portfoliota suunnattavan enemmän näyteportfolioksi työnhakua varten. Opettajien mielestä prosessiportfoliosta voi työstää erikseen myös näyteportfolion etenkin, jos se lisää motivaatiota panostaa sisältöön.

7.4 Johtopäätökset

Aikaisemmat tutkimukset portfoliosta ovat samansuuntaisia kuin tässä yhteydessä esitellyt tulokset. Opiskelijoiden näkökulmasta portfolion uutuus ja avoimuus herättivät hämmennystä. Aluksi portfolio näyttäytyi epämääräisenä ja hahmottomana kansiona, jonka sisällöstä ei ollut selkeää käsitystä ja jonka merkitystä oppimisen ja kehittymisen kannalta ei ymmärretty. Opiskelijat kokivat ohjauksen usein riittämättömänä ja kaipasivat enemmän opettajien kontrollointia. Etenkin opintojen keskivaiheilla prosessia tuki ja edisti konkreettinen ohjeistus ja keskustelut opiskelijatovereiden kanssa. Useimmille opiskelijoille portfolion merkitys kirkastui sen viimeistelyvaiheessa opintojen loppupuolella. Oma kehittyminen näyttäytyi silmien edessä ja osaamisen vahvuudet ja kehityshaasteet oli tunnistettavissa portfolion kautta. Vain muutama opiskelija toi esille, ettei kokenut portfoliosta olevan juurikaan hyötyä ja se koettiin pakolliseksi suorituksiksi. Opettajat arvioivat valmiiden portfolioiden sisältöä varsin kirjavaksi. Lopputuloksessa näkyi selkeästi opiskelijan sitoutuneisuus ja motivaatio oman oppimis- ja kehitymisprosessin seuraamiseen ja arviointiin. Opettajien kritiikki kohdistui siihen, että vain osa opiskelijoista pyrki tietoisesti tarkastelemaan

osaamistaan kokonaisvaltaisesti suhteessa sosionomin ydintaitoihin ja -osaamisalueisiin.

Uuden arviointimenetelmän käyttöön ottaminen ja pitkäkö tarkastelu- jakso vaativat tuekseen säännöllistä ja monipuolista ohjausta, jotta portfolio ei jäisi nohduksiin ja sen hyödyllisyys nousisi esille prosessin aikana. Tämä asettaa haasteita ohjaukselle etenkin prosessin alku- ja keskivaiheil- la. Miten ohjata portfoliotyöskentelyä kontrolloimatta sitä liikaa? Miten saada opiskelijat oivaltamaan portfolion merkitys aikaisemmin? Opiskelija itse vastaa portfolion sisällöstä ja valitsee näytteet, jotka omasta mielestä kuvaavat kehittymistä ja sen solmukohtia parhaiten. Olennaista on vaatia perusteluja, miksi opiskelija on valinnut juuri tietyn materiaalin. Osa sisäl- löstä voi olla tarpeen määritellä pakolliseksi, kuten vuosittaiset väliarvioin- nit. Näiden pohjalta opiskelijan tulee käydä keskustelua ohjaajansa kans- sa ja saada henkilökohtaista ohjausta ja palautetta. Ammatillisen kasvun portfolio tarvitsee tuekseen erilaisia itsearviointimenetelmiä. Oppimispäi- väkirjat tmv. reflektiokoosteet ovat portfolion ohella tai siihen liitettyinä yleisesti käytettyjä menetelmiä (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002, 124– 125). Kyseisessä koulutusohjelmassa hyödylliseksi osoittautuivat opintojak- sojen lopussa vaaditut pohdiskelvat reflektioesseeet ja harjoittelujen arvi- oinnit, jotka olivat opiskelijoiden mielestä arvokasta materiaalia portfoli- oon. Myös vertaisryhmä voi tukea prosessia. Esimerkkinä toimii Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikkö, jossa opiskelijat työstävät henkilö- kohtaista ammatillisen kasvun portfolioa ja osallistuvat koko opiskelun keston ajan pienryhmiin, joissa pohditaan ammatillista kehittymistä ja ydinosaamisalueita (Kaksonen & Perä-Rouhu & Nummenmaa 2002, 68). Ammatillisen kasvun portfolio on kiehtova arviointimenetelmä, kun oivaltaa sen merkityksen elinikäisen oppimisprosessin tukena. Se edistää yksilön tietoisuutta muutoksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Olisi mielenkiin- toista tutkia, miten portfolioa voidaan hyödyntää opintojen päättymisen jälkeen työkontekstissa.

Lähteet

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjik- si? Ammatikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992– 2010. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100, Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Auvinen, P. & DalMaso, R. & Kallberg, K. & Putkuri, P. & Suomalainen, K. (toim.) 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammatti- korkeakoulu. Joensuu.
- Baume, D. & Yorke, M. 2002. The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education. *Studies in Higher Education* 27 (1), 7–25.
- Boud, D. 1995. Enhancing learning through self assessment. Kogan Page. London.
- Bryant, S. L. & Timmins, A. A. 2000. Using portfolio assessment as an innovation to assess problem-based learning in Hong Kong Schools. Teoksessa Seng, T. O.

- & Little, P. & Yin H. S. & Conway, J. (toim.) *Problem-Based Learning: Educational Innovation Across Disciplines*. Proceedings in Conjunction with the 2nd Asia-Pacific Conference on Problem-Based Learning. Temasek Centre for Problem-Based Learning. Singapore, 155–168.
- Challis, M. 1999. Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher* 21 (4), 370–386.
- Curry, S. 2000. Portfolio-based teacher assessment. *Thrust for Educational Leadership* 29 (3), 34–38.
- Deveci, H. & Ersoy, Ersoy A. F. & Ersoy, A. 2006. The Views of Prospective Elementary School Teachers on the Use of Portfolio Assessment in Teacher Education. *Educational Sciences: Theory & Practice* 6 (1), 193–199.
- Järvinen, A. 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in higher Education* 20 (1), 25–37.
- Kaksonen, H. & Perä-Rouhu, H. & Nummenmaa, A. R. 2002. Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.) *Ongelmasta oivallukseen – ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampereen yliopistopaino. Tampere, 67–88.
- Lai, P. & Tang, C. & Taylor, G. 1997. Traditional assessment approaches: saints or devils to learning fostered by problem-based learning (PBL). Teoksessa Conway, J. & Fisher, R. & Sheridan-Burns, L. & Ryan, G. (toim.) *Research and development in Problem-based Learning: Integrity, innovation, integration*. Vol. 4. Australia: Australian Problem Based Learning Network (PROBLARC), 305–313.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P. & Pollari, P. & Takala, S. (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 9–32.
- Nainrn, S. & O`Brian, E. & Traynor, V. & Williams, G. & Chapple, M. & Johnson, S. 2006. Student nurses` knowledge, skills and attitudes towards the use of portfolios in a school of nursing. *Journal of Clinical Nursing* 15, 1509–1520.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tammi. Helsinki.
- Nummenmaa, A. R. & Perä-Rouhu, H. 2002. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa Nummenmaa A. R. & Virtanen, J. (toim.) *Ongelmasta oivallukseen: ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere University Press. Tampere, 111–128.
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 1032. Tampere University Press. Tampere.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere University Press. Tampere.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere University Press. Tampere, 27–54.
- Päivinen, M. 2003. Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki, 129–152.

- Rasinkangas, A. 2004. Matka ongelmalähtöiseen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja A 2. Hämeenlinna.
- Savin-Baden, M. 2000. Problem-based Learning in higher Education: Untold Stories. The Society for Research into Higher Education. Open University Press. Suffolk.
- Sosionomin (AMK) ydinosaminen – sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. 2001. Työryhmä Borgman, M. & DalMaso, R. & Hakonen, S. & Honkakoski, A. & Lyhty, T. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Tang, C. & Biggs, J. 1998. Assessment by portfolio: constructing learning and designing teaching. Teoksessa Stimpson, P. & Morris, P. (toim.) Curriculum and Assessment for Hong Kong: Two Components, one System. Open University of Hong Kong Press. Hong Kong, 443–462.
- Tang, C. & Lai, P. & Arthur, D. & Leung, S. 1999. How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? Teoksessa Conway, J. & Williams, A. (toim.) Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Biennial PBL Conference. Vol. 1. Australia Problem-Based Learning Network (PROBLARC). Australia.
- Tiwar A. & Tang, C. 2003. From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23 (4), 269–277.

8. TAVOITTEELLISTA LASTENSUOJELUTYÖTÄ LAPSIPERHEEN ARJESSA – PERHETYÖSSÄ TOIMIVIEN SOSIAALIOHJAAJIEN KÄSI- TYKSIÄ OSAAMISESTAAN JA TYÖSTÄÄN *Mervi Nyman*

8.1 Johdanto

Tämä artikkeli käsittelee perhetyöntekijöinä toimivien sosionomien (AMK) osaamista ja työtä sellaisena, kuin he itse ovat sitä kuvanneet ryhmädialogeissa, jotka toteutettiin Stadia-ammattikorkeakoulun Arjen työtä kantava eetos -hanketta varten (ks. Konkka 2004; Reijonen 2006). Tarkoituksena oli selvittää niitä käytännön ajattelun ja toiminnan tapoja, joita sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen saaneet työntekijät työssään soveltavat toimiessaan lastensuojelun lapsiperheiden parissa. Artikkelin pohjana olevan suppean aineiston keräsimme yhdessä kollegani kanssa, kun ammattikorkeakoulumme perhetyöstä osaltaan vastaavina kouluttajina halusimme selvittää, miten työntekijät itse työnsä näkivät. Näimme, että työntekijöiden tieto olisi äärimmäisen arvokasta, kun samaan aikaan suunnittelimme ja toteutimme sosiaalialan ylempää tutkintoa, jonka erityisenä asiantuntijuusalueena oli lapsi-, nuoriso- ja perhetyö.

8.2 Lähtökohdista ja tutkimuksen prosessista

Artikkelin kuvaamassa pienimuotoisessa osatutkimuksessa käytetty tiedontuottamisen ja aineistonkeruun toteutus perustuu dialogiseen tiedontuottamiseen. Aineisto koottiin yhdessä toisen kouluttaja-tutkijan kanssa syksyllä 2004 ja helmikuussa 2005. Aineistoa kerättiin sekä aikuistyössä että perhetyössä toimivilta sosionomi (AMK) -koulutuksen saaneilta sosiaaliohjaajilta. Aikuistyössä työskentelevien sosionomien osalta tutkimuksen tulokset on raportoitu toisaalla (Kaljonen 2008).

8.2.1 Kysymyksen asettelusta ja aineistonkeruusta

Tässä artikkelissa raportoidun tutkimusosuuden aineisto koostuu kahdesta perhetyöntekijöinä työskentelevien sosiaaliohjaajien (jatkossa perhetyöntekijät) ryhmädialogista. Koska kysymyksessä oli ja osaksi vieläkin on, melko vähän tutkittu kenttä, eikä sosionomien työstä ollut olemassa paljon empiiristä, eikä teoreettista tietoa, halusimme lähteä liikkeelle mahdollisimman avoimella otteella. Aineiston keruun taustalla olevat kriittisten tapahtumien, dialogisuuden ja reflektiivisen tiimin ideat ja menetelmät liittyivät ajatukseemme siitä, että – vaikka tietenkin tutkimuksen tekijöinä väis-

tämättä olisimme osa sitä tietoa, jota prosessi tuottaisi – painopiste olisi sosionomien omassa tiedossa ja osaamisessa.

Lähtökohtamme pohjautuvat osaltaan ajatukseen käytännössä ja yhteisöllisesti syntyvästä ja luotavasta tiedosta (ks. esim. Karvinen 2005, 85). Toimija konstruoi näkemystään kaiken aikaa toiminnan kuluessa siinä kontekstissa, jossa toiminta kulloinkin tapahtuu. Toimintaansa reflektoidessaan ja arvioidessaan hän operoi yhdessä muiden toimijoiden kanssa ja yksilöllisestä asiantuntijuudesta tulee jaettava asiantuntijuutta. Yksilöllinen osaaminen ei luonnollisestikaan menetä merkitystään, koska sen avulla kuitenkin viime kädessä työtä tehdään. Tiedon ja osaamisen yhteisyys ja jaettu luonne nousevat kuitenkin entistä keskeisemmälle sijalle. Tieto on kaikkien tilanteessa olevien yhteistä ja toiminta määräytyy yhteisen pohjan perusteelta.

Tutkimus kohdistui tässä tiedon kokonaisuudessa sosionomien omaan ammatilliseen tietoon ja osaamiseen, heidän omaan näkökulmaansa jaetussa työn todellisuudessa. Omana alkuperäisenä tavoitteenani oli päästä käsiksi niihin käyttöteoriaksi kutsuttuihin maailman, ihmisen ja arjen olemusta sekä toisaalta omaa työtä koskeviin käsityksiin, jotka toimintaa ohjaavat. Tiedonkeruussa sovellettiin siksi monivaiheista keruumenetelmää, jonka avulla mahdollistettiin tutkimushenkilöiden oman työn reflektio sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina.

Yksilöllistä reflektiota tutkimuksessa edustivat muistikortit, joille tutkimushenkilöt tutkimuksen alkuvaiheessa kuuden viikon ajan kirjoittivat ylös niin kutsuttuja kriittisiä tapahtumia (ks. Brookfield 1996, 198–213) eli tilanteita, jotka heitä sosionomeina ammatillisesti olivat koskettaneet. Näiden tapausten pohjalta kukin osallistuja nosti ensimmäisessä keskustelussa eli ryhmädialogissa esiin omalta kannalta koskettavimman tapahtuman ryhmän yhteiseen pohdintaan. Ryhmädialogi videoitiin ja litteroitiin sanatarkasti. Aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin (Strauss & Corbin 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002) avulla nostettiin esiin neljä teemaa eli ammatillinen tieto ja osaaminen, muutoksen aikaan saaminen, yhteistyö ja ammatti-identiteetti. Näiden teemojen pohjalta käytiin toinen ryhmädialogi.

Omasta tutkijapositionistamme emme jo tutkimusprojektin lähtökohtien vuoksi voineet kokonaan häivyttää sosionomien kouluttajan roolia. Tämän vuoksi halusimme jo alusta alkaen vahvistaa tutkimushenkilöidemme asiantuntija -asemaa suhteessa sosionomin työhön ja nostaa sen tutkimusasetelman keskiöön. Päädyimme kirjoittamaan näkyviin tiedonkeruun periaatteet instruktioon ja korostimme dialogisen vuorovaikutuksen mallia ymmärrettyinä vastavuoroisuuden, osallisuuden ja tasaveroisuuden, keskinäisen kunnioituksen, kuuntelemisen ja puhumisen (myös niiden erottaminen toisistaan), pysähtyminen merkityksellisen ääreen sekä yhdessä ajattelun ja moniäänisyyden toteutumista (Isaacs 1999). Reflektiivisen kuuntelun (esim. Seikkula

& Arnkil 2005) ajatusta toteutimme niin, että kullekin annettiin tilaa ja aikaa puhua vuorollaan ja vasta sen jälkeen kuuntelijoilla oli lupa kommentteihin ja kysymyksiin. Erityisesti juuri tämän vuoksi kutsuimme haastattelutilanteita ryhmädialogeiksi. Ryhmädialogit kestivät kolme tuntia kummallakin kerralla ja niistä kertyi yhteensä 60 sivua litteroitua tekstiä.

Tässä raportoidun tutkimusosuuden osallistajat ovat yhden suuren kaupungin sosiaaliviraston perhetyöntekijöitä, joilla oli sosionomin (AMK) koulutus. He ilmoittautuivat haastateltaviksi oman kiinnostuksensa perusteella. Kumpaankin ryhmädialogiin osallistui kolme henkilöä, joista yksi oli vaihtunut haastattelujen välillä. Haastateltavat olivat valmistuneet eri ammattikorkeakouluista. Jäljempänä kutsun toiseen haastatteluun osallistujia – jonka analyysiin tämä artikkeli viimesijaisesti perustuu – peitenimillä Armi, Elina ja Inka.

8.2.2 Aineiston käsittelystä ja analyysistä

Koska alkuperäinen kiinnostukseni kohdentui erityisesti sosionomien omaan tapaan hahmottaa ja jäsentää työtään, päädyin aineistolähtöiseen analyysiin. Aineisto koostuu sosionomien – tässä tapauksessa siis lastensuojelun perhetyössä toimivien – omasta puheesta työtään koskien. Kyseessä ovat työtä koskevat selonteot ja tai kuvaukset. Tutkittava todellisuus tulee moninkertaisesti tulkituksi, mutta vertaisprosessissa sen voi olettaa täsmentyvän tai ainakin lähenevän yhteisesti jaetun ymmärryksen ydintä. Lähestymällä tutkimuskohdetta mahdollisimman avoimesti voidaan ainakin tavoitella työn autenttista kuvaa. Tähän pyrittiin myös kriittisten tapahtumien käyttämisen menetelmällä.

Ryhmädialogiaineistoja analysoidessani käytin grounded theory -menetelmään pohjautuvaa analyysitapaa (Strauss & Corbin 1998). Avoimen koodauksen vaiheessa etsin aineistosta kaikki työtä ja osaamista kuvaavat lausumat. Näistä muodostin ensin yläkategorioita ja sitten näiden alakategoriat. Sen jälkeen aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla liitin kategoriat uuteen, mielestäni loogisesti mielekkääseen järjestykseen. Ensimmäisen ryhmädialogin aineisto pelkistyi neljään yläkategoriaan eli teemaan: sosionomien tieto ja osaaminen, muutos, yhteistyö ja ammattidentiteetti. (Strauss & Corbin 1998, 113–119, 123–142, 146–148; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 109–115.)

Tutkimukseen osallistuneet perhetyöntekijä-sosionomit hyväksyivät teemat ensimmäisen ryhmädialogin keskeiset sisällöt kattavina. Toisen vaiheen analyysissä käytin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia niin, että etsin teema kerrallaan sen sisältöä kuvaavia ilmauksia, jotka ensin liitin alakategorioiksi ja niiden yläkategorioiksi. Näistä yläkategorioista muodostin vielä alkuperäisten teemojen alle toisensa poissulkevia katego-

rioita eli ulottuvuuksia, joista perhetyöntekijän työn kuva tässä muodostuu. Aineiston erittelyn ja luokittelun apuna käytin NVivo-ohjelmaa.

Muodostuva kuva on tuskin kattava, vaan varsin fragmentaarinen ja sellaisenaan viitteellinen. Perhetyötä on tämän jälkeen tehty laajemmin aineistoin ja myös perhetyöntekijöitä itseään tutkimukseen osallistaen. Esimerkiksi Anniina Myllärniemen (2007) tutkimuksessa perhetyön kohteet, prosessi, asiakkuudet samoin kuin työn ristiriitaisuudet näyttäytyivät hyvinkin monimuotoisina. Perhetyön käsite on muutamassa vuodessa selkiytynyt sekä valtakunnallisten että paikallisten selvitysten ansiosta huomattavasti (Liukkonen & Lukman 2007; Heino 2008). Tässä työstään kertovat perhetyöntekijät edustaisivat nykyjäsentelyn mukaan lastensuojelun perhetyötä, jonka viime vuonna voimaan tullut lastensuojelulaki tunnistaa yhtenä avoimuuden työmuotona.

8.3 Perhetyöntekijän tieto ja osaaminen on moninaista ja laajaa

Perhetyöntekijät tuottivat runsaasti pohdintaa, joka liittyi työn tekemiseen, asiakkaiden tarpeisiin, yhteistyökumppaneiden – ennen kaikkea sosiaalityöntekijöiden – julkilausuttuihin ja otaksuttuihin odotuksiin, sekä omaan koettuun osaamiseen tai sen puutteisiin. Tiedon eri lähteitä nimettiin ja käyttötapoja pohdittiin. Myös koulutuksen tuottamaa osaamista arvioitiin, kuten myös koulutusta suhteessa työn vaatimuksiin. Ryhmädialogi tuotti myös puhetta taidosta. Siitä, miten tieto muuttuu toiminnaksi tai miten taitoihin harjaannutaan, ei haastattelumateriaalin perusteella kuitenkaan voi päätellä paljonkaan. Tässä mielessä aineisto ei sisällä paljoa systemaattista reflektointia (ks. esimerkiksi Heinonen 2007).

Kaiken kaikkiaan tiedon moninaisuus ja tarve perhetyössä voi näyttäytyä lähes loputtomana:

Ainakin kun perhetyöntekijän työtä tekee lastensuojelussa, niin pitää tietää aika monista asioista. Tai olla jonkinlainen käsitys ainakin että mistä sitä tietoo hakee tai keneltä kysyy. Että tietenkään ei mitään euronääriä tai muuta mutta tietyt käytännöt ainakin työvoimahallinnosta ja Kelat ja muut, koulutusasiat ja tämmöset. Periaatteessa pitää olla semmonen käsitys [...] omasta organisaatiosta, kaikkien toimijatahojen ... [hva puheenvuoro katkeaa] (Armi, 54)

Seuraavassa käsittelen haastatteluaineiston esiin nostamia tiedon ja osaamisen ulottuvuuksia.

Alleiviivatut käsitteet esiintyivät puheessa käytettyinä avainkäsitteinä.

8.3.1 Tieto ja sen moninaiset lähteet

Koulutiedon, arkitiedon, kirjatiedon ohella tuotiin esiin oma persoonallinen asiantuntemus, joka saattoi kertyä yhtä lailla ”muusta elämästä” kuin työstäkin kuten seuraavasta aineistonäytteestä ilmenee:

Että kun, niinkun aikaisemmin puhuttiin, näkee niitä ”normaaleja lapsia”, niin pysyy se ymmärrys sitten jotenkin, että osaa sitten niitä asioita töissä jotenkin.

Niin osaa suhteuttaa myös niitä perheitä sitten työn ulkopuolella missä ei ole niitä ongelmia (Inka, 35)

Hiljainen tieto nousi esiin, vaikka sen olemusta ei ole helppo määritellä:

- Että en tiedä onko hiljaista vai meluista tietoa mutta sellaista ainakin mikä on jokaisen oman laista, oma tapa tehdä ja liittää asioita. Ja tietää mikä on tässä hetkessä ja tilanteessa tarpeen ja hyvä asia, tapa ja tyyli. Ja mikä on tärkeintä ja oleellisinta. En tiedä mistä se sitten kuitenkin kiteytyy se oikea sillä hetkellä ...

- En tiedä voiko mistään viisaudesta puhua mutta se on kai joku semmonen kooste siitä kaikesta, mitä mukanaan kuljettaa. Se on varmaan jokaisella ... omannäköistä ja oman laista ... (Armi, 56)

Vaikka hiljainen tieto nimensä mukaisesti ei sellaisenaan ole sanallistettavissa, sosionomien kuvaukset kertovat sisäistyneestä ymmärryksestä siitä, mistä voisi olla kysymys. Hiljainen tieto on syvästi henkilökohtaista. Personallinen tietäminen lisääntyy palautteen ja sen prosessoinnin kautta.

Tiedon sisällöstä muotoutuu monisärmäinen kuva. Kyseessä on eräänlainen kaleidoskooppi, jossa tiedon ja tietäjän moninäkökulmaisuus (esim. Seikkula & Arnkil 2005) todellistuu. Vaikka koulutuksesta peräisin oleva ”perustieto” mainittiin, niin monisanaisemmin puhuttiin siitä, mitä tai miten työ opettaa. Työryhmässä tapahtuvan yhteistyön ja reflektoinnin kautta tieto siirtyy työntekijältä toiselle ja erilaisiin asiakastilanteisiin joutuminen auttaa toimimaan vastaavanlaisissa tilanteissa tulevaisuudessa.

Tiedon ohella vastavuoroinen tietäminen nousi esiin osaamisesta puhuttaessa (ks. artikkelissa myöhemmin) sekä työryhmän kohdalla että asiakkaiden kohdalla. Asiakkaiden tieto tunnistettiin – sitä ei välttämättä itsellä ollut ja toisaalta se saattoi mahdollistaa myös työntekijän oman oppimisen. Asiakkaiden asiantuntemusta omasta elämästään ja tilanteestaan ei luonnollisestikaan kyseenalaistettu, mutta lisäksi esimerkiksi vanhempien tieto vaikkapa lastenhoidosta saattoi olla nuorelle lapsettomalle työntekijälle ammatillisen tiedon lähde – olkoonkin että asiakassuhteen tavoitteena oli vanhemmuuden tukeminen.

Asiakkaan tieto kytkeytyy sosionomien puheessa erityisesti vahvistamiseen eli taitoon osoittaa asiakkaille näiden omia voimavaroja ja rohkaista niiden käyttämiseen. Asiakkaista puhuttiin näissä yhteyksissä oman elämänsä asiantuntijoina, työntekijä esitti tietämätöntä tai asiakassuhteessa operoitiin ”turvallisen tietämättömyyden ” avulla, kun haluttiin ammatillisessa suhteessa painottaa asiakkaan subjektiutta:

Tosta tavallaan se, että pistää asiakas tietämään. Kun heillä on joku asia niin ei annakaan sitä valmista vastausta vaan kysyy, että mitä sä itse ajattelet tästä. Niin sit huomaakin, että se asiakas itse tietääkin sen vastauksen ja siit voi sitten keskustella. Et kun ei ole valmis antamaan tai sit ei olekaan valmiit vastauksii ... vaan pistää sen asiakkaan tietämään sen oikean. (Elina, 75)

Asiakkaan tietämistä saatettiin siis käyttää työssä metodisesti työn tavoitetta kohti pyrittäessä.

8.3.2 Osaaminen on tilanteiden ja prosessien ymmärtämistä ja niissä toimimista

Analyysissa sijoitin osaamisen välikategoriaan ne työtä koskevat ilmaisut, joissa ei suoranaisesti puhuttu tiedosta sinänsä, vaan käytettiin osaamisen ja taidon käsitettä.

Ensinnäkin työntekijät mieltävät olevansa erilaisissa rooleissa asiakkaidensa kanssa työskennellessään. Rooli on vahvasti sidonnainen kulloisenkin tilanteen vaatimuksiin ja asiakkaan, useimmiten yksittäisen perheen jäsenen tarpeisiin. Oikean roolin omaksuminen on osa osaamista:

Ja ehkä enemmän kuin terapeuttina niin se keskeisin rooli meillä on se kuuntelijan rooli, missä aika paljon on, että kun sitä työskentelyaikaa perheessä kuitenkin on ehkä enemmän kuin ... muilla virkamiehillä niin ehkä se rooli, että jossain määrin joutuu pysähtymään, että antaa sen asiakkaan sitten tuottaa niitä [...]Kuuntelijaa lähinnä, että kuuntelijana on varmaan aika paljon läsnä (Inka, 65)

Toiseksi sosionomit kuvasivat tilanteita paljolti vuorovaikutussuhteina, tilanteina ja prosesseina – asiakassuhde esitettiin keskeisenä työn tekemisen välineenä. Asiakastyön prosessiin ja siinä olemiseen sisältyy enin osa työntekijöiden taitoa ja osaamista: sen puitteissa työ eteni tilannelähtöisesti, vähä vähältä polveillen, pysähdellen ja poikkeillen kohti tavoitetta kohti asetettua tavoitetta Eräs haastatelluista kuvaa seuraavassa otteessa yhteistyöhakuista otetaan:

Must tuntuu et se mikä sosionomin käytännön työssä ja sosiaaliohjaajan työssä tai perhetyöntekijän työssä tulee, että jotenkin sitä hakeutuu sellaiseen tai sellaisiin asioihin missä voi käydä ... kautta asiakkaan kanssa läpi mitä on menossa ja mitä kuuluu ja mitkä asiat toimii ja mitkä

asiat ei toimi. Ja missä me ollaan semmonen, miten mä sanoisin ... asiakaskin voin jäsentää ja nähdä sen ... et se ei ole semmonen iso kaaos vaan jossa jotakin tapahtuu ... (Armi, 91)

Vaikka ammattilaisen rooli määritellään puheessa eksplisiittisesti ihmisenä ja arjessa mukana olemisena, tämä ei tarkoita sitä, että ammatillinen rooli unohtuisi, vaan sitä käytetään työssä tietoisesti joustavalla tavalla erilaisiin tilanteisiin sovitautuen. Ammatillisessa suhteessa työntekijän rooliin sisältyy olennaisena osana, että työllä on aina tavoite – työn nähdään etenevän klassisen ongelmanratkaisuprosessin vaiheiden mukaisesti (esim. Rostila 2001, 5). Muutostyön (ks. myöhemmin tässä artikkelissa) analysoinnin rinnalla pohdittiin asiakassuhteen olemusta monelta näkökannalta – myös sitä, miten ammattilaisen roolia voi työssä käyttää päämäärään pyrittäessä.

Työntekijä pyrkii hahmottamaan tilanteita kokonaisuuksina ja arvioi jatkuvasti, tunnustellen mistä voi puhua ja mitä voi tehdä kenenkin kanssa milloinkin. Taitoa on kyky hyödyntää tilanteita ja tarjota oikean tyyppistä apua oikeaan aikaan. Taito näyttäytyy luonnollisesti onnistumiskokemusten yhteydessä ja vahvistusta tulee yhteistyökumppaneiltakin

Jotenkin on tullut itellekin hyvä olo että hei, tää on ihan totta, että me ollaan tietyn tyyppisten lasten kanssa päästy aika paljon eteenpäin, että perheneuvolakin on havainnut sen, että vois olla paras kokeilla tään lapsen kanssa. (Elina, 301)

Osaamisen rinnalla käsiteltiin oppimista eli asiakastyö on myös oppimisen paikka. Edellä on tullut esiin asiakkailta saatu eksplisiittinen tieto – se mitä asiakkaat tuovat yhteistyöhön omasta asemastaan käsin omaa tilannettaan koskien tai muuhun asiantuntemukseensa liittyen. Mutta perhetyöntekijät puhuivat myös kritiikin vastaanotosta ja siitä, miten keskeistä se on työtä opittaessa.

Ja se on mun mielestä se suoraan siihen hyvään osaamisen tai mikä on tavallaan mikä on hyvän, hyvän työntekijän ... kritiikki on aina hankalaa. Mutta jos ei koskaan pysty tai ei ehkä halua oppia virheistään niin se on ehkä, tai täs työs vähän hankala juttu sitten, koska tää perustuu aika paljon työssä oppimiseen kuitenkin ... jollain lailla. (Inka, 103)

Etäisyyden ottaminen työtiimin avulla käytyjen keskustelun ja yhteistyön kautta oli niin ikään itsestään selvästi oppimisen paikka:

Ja ettei sokeudu siihen, että kyllähän siihen väistämättä niitä sokeutumisia sitten tulee sille omalle työlle, jos ei ole mitään vertailukohtia. (Inka, 654)

Edellä mainittu ote ole yksi niistä harvoista, joka voidaan tulkita myös viittaukseksi asiakastyön imuun. Perhetyöntekijät eivät tässä keskustelussa

juuri koskettelleet sitä problematiikkaa, joka nähdään syntyvän etäisyyden ja läheisyyden säätelyn vaikeuksista asiakas–työntekijä -suhteissa.

Kaiken kaikkiaan perhetyössä tarvittava – ja myös paljolti sen tekijälleen tuottama osaaminen näyttäytyi ryhmädialogissa varsin laaja-alaisena:

Siinä saa niin syväluotaavan kuvan yhteiskunnan rakenteista, että siitä on hyötyä missä vain. Vaikka menis putkimieheks sen jälkeen taikka insinööriks niin siinä on saanu ... Onhan se tietenkin totta, että näinhän se tietenkin toisaalta sitten on. Yleismies Jantusia. (Elina, 492)

Toisaalta koulutus ei sinänsä riitä takaamaan tarvittavaa osaamista, vaan jatkuva kouluttautuminen on tarpeen. Peruskoulutus on laaja-alainen pohja, jolle voi myöhemmin työkokemuksen karttuessa lisäkouluttautumisen avulla rakentaa erityisosaamista.

8.4 Muutos on perhetyön tavoite

Ensimmäisen haastattelun perusteella muutokseen tähtääminen, muutostyö, oli yksi esiin tulleista laajoista teemoista. Toisessa haastattelussa tavoitteena oli saada esiin niitä sisältöjä, joita perhetyössä toimivat sosionomit muutokselle antavat. Työstä tässä yhteydessä puhutaan nimenomaan asiakastyönä yhteistyösuhteessa, jossa asiakasperheet erilaisina kokoonpanoina ovat enemmän tai vähemmän aktiivisina osapuolina. Huomion arvoista on, että haastateltavat eivät juuri nostaneet esiin muutosta muilla tasoilla. Esimerkiksi yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistamiseen tähtäävää sosiaalista vaikuttamistyötä ei varsinaisesti tuotu esiin.

8.4.1 Muutoksen mahdollisuus, prosessi ja muutostyön keinot

Haastateltavat toivat haastattelutilanteessa myös epäilystä sosiaaliohjaajan työn avulla aikaansaatuisten muutosten mahdollisuuteen siinä mielessä, että muutostyö voisi ainakaan nopeasti tuottaa dramaattisia muutoksia asiakaskunnan yleiseen tilanteeseen ainakaan yksinään. Muutostyön tavoitteen rinnalle on syytä nostaa muitakin tavoitteita, kuten ennaltaehkäisyn tavoitteet eri tasoilla:

Siinä täytyy sit ajatella, että se oliskin aika dramaattista jos sosiaaliohjaajan työllä muutettais, saatais joku iso muutos aikaan. Siinä olis jo oikeusturva kärsinyt, jos sitä ei olis ymmärretty antaa riittävän ajoissa.

Siinä tietysti myös vaikuttaa, että missä on se painopiste. Missä on se varhaisen tuen merkitys ja mitä se vaikuttaa, onko lastensuojelussa myös varhaisen tuen näkökulma. Että se on tietysti kun kaikissa peruspalvelussa, päivähoitossa ja muut, iltapäivätoiminnassa ... niin sitä onko sitä myös korjaavassa ja kuntouttavassa työssä mahdollisuus sii-

hen, ainakin pysäyttää se epäsuotuisa kehitys. Et laittaa se jarruvalo siihen ... (Armi, 225)

Muutos kuitenkin kiistatta näkyy sosionomien työssä keskeisenä työn sisältönä.

Päästään siihen, että miten se muutostyö, kun se on periaatteessa sosiaalityössä se lähtökohta, että sitä kuitenkin lähtökohtaisesti tehdään, että johonkin päin päästään siitä tilanteesta, niin se on ehkä se ... (Armi, 143)

Muutoksen mahdollisuutta pohtiessaan perhetyöntekijät katsoivat tilannetta muutoksen edellytysten, muutoksen prosessin ja muutostyön keinojen näkökulmasta. Muutoksen mahdollistavat tilanteet riippuvat ainakin asiakassuhteen laadusta ja tyyppistä.

Asiakkaan oma hakeutuminen perhetyön piiriin koetaan myönteiseksi. Toisaalta on tapauksia, jotka koetaan jo alusta alkaen toivottomiksi – sellaisiksi, joihin perhetyön keinoin ei voi toivoa muutosta parempaan. Sekin on hyväksyttävä, että aina ei muutosta tule ja että toisinaan asiat jopa voivat kulkea huonompaan suuntaan. Tai sitten tilanteet vain pysyvät ennallaan, jolloin keinojen vaihtaminen tulee kysymykseen:

Et nyt ollaan vuosi tehty töitä ja hirveesti on tehty töitä ja hirveesti ollu liikettä, mutta niille asioille ei ole tapahtunu mitään mille olis pitäny tapahtua. Joten mitään todellista muutosta ei ole tullut, jos ajatellaan nimenomaan suhteessa lasten asioihin. Sitten on lähdetty vähän uudelle linjalle, että mihinkä kannattaa satsata (Armi, 216)

Muutoksen aikaansaamisessa pohdittiin myös yhteistyöympäristön merkitystä eli keiden kanssa oltiin yhteistyössä tai millainen oli yhteistyökonteksti tai millaisissa yhteistyösuhteissa yleensä oltiin. Yhteistyön ja pari työn tärkeys tunnustettiin yleisesti, eikä perhetyötä haluttu erottaa muista lastensuojelun kontekstissa tai sen liepeillä työskentelevien työn yhteydestä.

Muutokseen pyrkimisen keinot on valittava asiakasperheen mukaan – muutoksen tavoite ja muutosvauhti suhteutuvat perheeseen, esimerkiksi sen elämänhistoriaan:

Ongelmat, jotka on kehittynyt kymmenen, kahdenkymmenen, kolmenkymmenen vuoden aikana ei voi ratketa kolmen viikon työskentelyllä tai kolmen viikon arviointikäynnillä tai kolmen kuukauden työskentelyllä.

Suunnitelmallisuus on myös työn väline – tavoitteet keskustellaan yhdessä perheen kanssa ja tähän suuntaan sitten kuljetaan. Suunnitelman toteuttamisessa asiakkaan sitouttaminen on keskeistä eli asiakassuhde – josta enemmän seuraavassa alaluvussa – on muutostyön väline:

Siinä kartoitetaan se asiakkaan näkökulma ja meidän työ on vapaaehtoisista pääsääntöisesti. Ei siitä työstä olis mitään hyötyä jos pakotetaan. Kyl täytyy asiakas olla sitoutunut siihen työskentelyyn (Elina, 84)

Muutostyön prosessia eriteltiin haastatteluissa monellakin tavoin. Aineistosta löytyy monipuolista pohdintaa perheiden kanssa tehtävän muutostyön arjesta.

Se, että muutostyö etenee pienin askelin, toistuu useasti. Tämä tuli esiin näkyvästi myös samassa yhteydessä kerätyssä aikuistyötä koskevassa aineistossa (Kaljonen 2008). Pienten vähittäisten muutosten ajatus liittyy myös siihen, miten perhetyön sosiaaliohjaajat mieltävät työnsä rajat ja tehtäväksi antonsa – työ määritetty rajallisten tavoitteiden suunnassa, eikä suurten muutosten tavoittelu niin ollen ole mielekäästäkään, vaikka niitäkin sivuttiin:

Mutta koska meillä kuitenkin on rajattu työnkuva ja toimenkuva ja tavoitteet niin pitää niistä kiinni. Jos saa yhden asian toimimaan niin se on ihan hyvä. Jos kaikki muu ei toimi niin ei sitä tarvitse ... pitää kuitenkin siitä kiinni että työskentelee sen yhden tavoitteen saavuttamiseksi, pitää siitä kiinni. (Armi, 283)

Perhetyöntekijät näkevät työnsä osaltaan valmiiksi määriteltynä. Työskentelysuhteen alkaessa, kun tavoitteet – ja osittain myös keinot – määritellään, rajautuu samalla pitkälle myös, millainen muutos on perheen tilanteessa yleensä mahdollista aikaan saada perhetyön avulla. Asiakasuhde voi olla suoranainen toimeksi anto myös muulta taholta kuin lastensuojelun sosiaalityöstä. Haastatellut työntekijät kertoivat esimerkiksi perheneuvolasta saamistaan tapauksista.

Työn tilannelähtöisyys tai -ohjautuvuus tulee esiin asiakassuhteiden pohdinnassa – perheet ovat omanlaisiaan ja tilanteet ja tarpeet yksilöllisiä. Työtä tehdään konkreettisten asioiden parissa ja vahvistetaan pieniä asioita.

Työhön käytettävä aika on voimavara, joka mahdollistaa paneutumisen ja erottaa sosiaaliohjaajan työn muiden virkamiesten työstä, koska yhden perheen kohdalla tapaamisia on useita kertoja kuukaudessa, monessa tapauksessa kerran viikossa ja tapaamiset usein kestävät kerrallaan monta tuntia. Muutokset tapahtuvat suhteessa perheen elämänhistoriaan ja ovat usein ”semmosia pieniä liikahduksia”.

Muutos voi olla, ja usein varmasti onkin hidasta ja välillä voi olla, ettei näytä tapahtuvan oikein mitään, vaan kysymyksessä on ennemminkin tilanteen tukeminen niin, ettei se lähde huonompaan suuntaan. Voidaan Kirsi Juhilan (2006) sanoin puhua huolenpitosuhteesta.

Toisinaan on perhetyön näkökulmasta katsottuna parempi vain luovuttaa – tai olla kokonaan ottamatta asiakkaaksi. Moniongelmaisuus -määre

voidaan antaa perheelle, jota ei ehkä alun perinkään nähdä mahdolliseksi auttaa perhetyön keinoin, eikä ”perhetyönä voi hoitaa psykiatrin työtä”. Liian vaikeaksi määrittelemisen liittyy myös perhetyöntekijöiden suorittamaan oman työn rajaamiseen ja asemoitumiseen:

Sitten on semmosia perhetyöntekijöitä, jotka sanoo sossulle suoraan, että ei meidän työhön päästetä tommosia perheitä, että on niin vaikea tapaus. Ettei voida auttaa, ees yrittää. (Elina, 171)

Perhetyöntekijät näkevät työnsä sisältävän terapeutista ainesta, mutta näkevät roolinsa ensisijaisesti hoitoon ohjaajina esimerkiksi mielenterveysongelmista kärsivien vanhempien tapauksessa. Toisinaan perhetyö voi kuitenkin olla mahdollista myös vaikeasti päihde- tai mielenterveysongelmaisten asiakkaiden perheissä, mikäli terapiatarpeista on muuten huolehdittu.

Kyllä perhetyöhön on ihan mahdollista ottaa ja me voidaan sinne mennä, mutta ihan ensiks olis tarpeen, että olis omia, jotkut hoitosuhteet jonnekin kun on hoidollisista asioista kyse (Inka, 179)

Silloin kun muutosta ei nähdä – perhetyön keinoin – mahdolliseksi, oman työn reflektiivinen suhteuttaminen asiakasperheen ja auttamiskoneiston kokonaisuuteen voi olla ammatillinen selviytymiskeino (ks. Juhila 2006, 247–248).

Perhetyön käytettävissä olevista muutoksen keinoista puhuttaessa tulee esiin, että tavoitteisiin rajautumispyrkimyksistä huolimatta työ on silti varsin kokonaisvaltaista. Analyysin jäsentämiseksi työn keinot on tässä erotettu prosessista, vaikka työn arkisen todellisuuden näkökulmasta erottelua voisi pitää keinotekoisenaakin.

Mutta koska meillä kuitenkin on rajattu työnkuva ja toimenkuva ja tavoitteet niin pitää niistä kiinni. Jos saa yhden asian toimimaan niin se on ihan hyvä. Jos kaikki muu ei toimi niin ei sitä tarvitse ... pitää kuitenkin siitä kiinni että työskentelee sen yhden tavoitteen saavuttamiseksi, pitää siitä kiinni.

Perhetyöntekijät puhuivat kuitenkin siitä, mitä keinoja heillä työssään oli käytössään, kuten esimerkiksi tilannesensitiivisyydestä. Se voi olla kykyä tarjota oikean tyyppistä oikeaan aikaan ja tilanteen mukaista tukeamista. Tilannesensitiivisyys niiden lukemisen ja hyödyntämisen näkökulmasta voidaan nähdä keinona:

Että kun sen tietää itsestäänkin, että jos mulle sanotaan jotain, mikä on periaatteessa kauheen tärkeä asia, mutta jos mä en sitä jaksa kuunnella eikä se mua kiinnosta, ja mulla on mielessä aivan joku muu, niin kylä se ohi menee. Että tavallaan oppii mitä ihmiset pystyy ottamaan vastaan missäki. (Armi, 157)

Muutostyössäkin työntekijä on asiakkaan apuna jäsentämässä ongelmatilanteiden ulottuvuuksia ja vaikutuksia. Muita konkreettisia työn keinoja kuten sanoittaminen ja mallittaminen käytettiin vanhempien kasvatustaitojen tukemisessa.

Toivon välittäminen on keskeistä. Työntekijän oman toivon säilymistä auttaa myös työtovereiden olemassaolo:

”Mulle tulee vielä mieleen, kun sä ... vai kumpi teist sanoi sen, että kyl-lähän siihen muutokseen täytyy uskoa jotta tätä työtä voi tehdä. Et kyl-lähän niitä hetkiä tietysti tulee, jos oikein on paljon vaikeita asioita yh-se aikaa, niin kyllähän se jokaisella aina välillä horjuu. (Inka, 271)

Sosiaalityöstä tuttu suostuttelu on perhetyössä käytössä ja kuten esimerkiksi Kirsi Juhila on arvellut, tämä keino voi toimia parhaiten silloin, kun asiakas antaa suhteessa asiakkaalle tilaa paneutuvasti ja kuunnellen (Juhila 2006, 238).

Arvioinnista perhetyöntekijät puhuivat eksplisiittisesti vasta, kun siitä kysyttiin, vaikka työn tavoitteellisuus oli läsnä puheessa kautta haastattelun. Muutos on ylipäänsä vaikeasti määriteltävissä lastensuojelutyössä ja sitä on vaikea havaita ja arvioida:

Ja tosta muutoksesta sitten jotenkin, että mitä muutoksen aikaan saaminen tarkoittaa. Että sehän se on se ikuinen, että eihän niitä muutoksen aikaan saamista useimmiten näe kovin selvästi. Ne on niin pieniä, että niihin niinkun sokeutuu, että siinä on se onni että on se työpari ja se työttömi. Että sitten näkee niitä onnistumisia. (Inka, 309)

Se, miten muutos tehdään näkyväksi itselle, perheelle ja yhteistyökumppaneille, on tärkeää työn mielekkyyden säilymiseksi ja työn oikeutuksen osoittamiseksi. Erilaisia keinoja tämän takaamiseksi löytyy aineistosta useita, kuten työparityö, yhteistyökumppanit muissa organisaatioissa ja oma arvioiva reflektointi. Kirjaaminen on keskeistä:

Tietysti kirjaaminen ja kaikki tämmönen on hirveen tärkeitä. Tietenkin sen vois konkretisoida, että millä tavalla suunnitelma tehdään, vaik ne ei koskaan vois ollakaan ihan niin, että teen tässä ihan vedenpitävän suunnitelman missä on mietitty kaikki synnyt ja syvät ja tässä nähdään ... miten on tärkeitä kokonaisuus ... Ehkä semmonen prosessikuvaus olis aika hyvä että mietittäis mitä on tapahtunu (Armi, 285)

Tavoitteiden julkisuus ja läpinäkyvyys palvelee myös asiakasta – perheen on tiedettävä, mitä työskentelyssä tavoitellaan. Arvionti on tässäkin keskeinen työn väline.

8.4.2 Asiakastyön prosessi, asiakkuus ja perhetyön ristiriidat

Edellä on jo tullut esiin, että asiakassuhde nähdään keskeisenä työn väli-
neenä ja siihen kulminoituu myös suuri osa työssä tarvittavaa osaamista.
Asiakassuhdetta määrittäessään perhetyöntekijät toivat esiin ryhmädialo-
gissa asiakkaiden subjektiivisuuden ohella osallistamisen tärkeyttä. Seuraavas-
sa on pyritty erittelemään myös, sitä millaista näkemystä asiakkuudesta
aineistossa näkyi.

Kumppanuutta (ks. esim. Juhila 2006, 14, 103) voidaan alkuun tuottaa
suhteen laadusta neuvottelemalla. Tietoinen asiakkaan asemaan asettumi-
nen on osa kumppanuussuhdetta:

*Kyllähän siinä jokaisen pitää tosiaan yrittää asettua asiakkaan ase-
maan, ettei ole tavallaan se liian vankka ammattilainen joka tulee ja
sanelee miten asioiden pitäisi olla (]vaan semmonen ... Se on niin arka
se maaperä mihin astutaan, et toisten kotiin, että siinä pitää olla hie-
novarainen” (Elina, 99)*

Perheiden vanhempien tukemisessa on tärkeää nostaa esiin myös ne
asiat, jotka vanhemmuudessa lasten näkökulmasta katsottuna ovat toteutu-
neet riittävän hyvin.

Yksilöllisyyden kunnioitus tulee esille sen kautta, että asiakkaiden elä-
mänhistoria huomioidaan ja työ suhteutetaan siihen. Hänen päätöksente-
koaan ja tapaansa toimia pyritään lähtökohtaisesti kunnioittamaan, mikä
näkyi useista asiakastapauskertomuksiin liittyvistä lausumista.

Suhteen ominaisuuksia tai sävyä kuvattiin dialogipuheessa paljon. Po-
siitiiviset asiat nostetaan määrätietoisesti keskiöön ja kierteisemmiksi koetut
tekijät, kuten avoin kontrolli, joka voisi vaarantaa suhteen muodostumista,
työnnettään syrjemmälle varsinkin aluksi. Kontrolli on kuitenkin toisaalta
suhteessa elementti, jonka katsotaan siihen itsestään selvästi kuuluvan. Tä-
stä kertoo sekin, että haastatellut perhetyöntekijät identifioivat itsensä las-
tensuojelu-työntekijöiksi. Vaikka kontrollin elementti tuo haastetta, jonka
kanssa on tasapainoteltava, niin avoimuus on kuitenkin suhteessa paikal-
laan:

*Tai mä ajattelen että tavallaan niinku kontrollin kiertäminen. Kyllä silti
ihminen tietää, että asiat on kurissa, mutta jos se on tavallaan se en-
simmäinen mielikuva mikä siinä tulee ... Mutta että kertoo että haluat-
ko tietää mitä me kirjataan ATJ:lle ja haluatko kattoo, mitä mä olen
kirjoittanut ja jos on käymässä toimistolla niin siitä viime käynnistä ja
noin, että ... ja jos joku haluaa kattoo ja joku ei halua niin (Armi, 315)*

Sitä, kuka on asiakas, ei haastattelussa suoranaisesti pohdittu. Puhut-
tiin perheistä ikään kuin yhtenä yksikkönä. Toisaalta perhetyö määriteltiin
osaksi lastensuojelua ja lasten tarpeet sekä heidän kaikinpuolisen hyvin-
vointinsa kohentaminen ja tukeminen oli tavoitteena ensi sijalla. Perhetyön-

tekijöiden kriittisissä tapauksissa, joita he toivat ryhmädialogiin, oli useita asiakkuuksia, joissa kertomusten perusteella keskityttiin nimenomaan lapsen tai teini-ikäisen nuoren yksilölliseen tukemiseen.

Toisaalta perhetyö on vanhemmuuden tukemista, jolloin keskeistä on tukemisen mahdollistavan suhteen luominen vanhempiin. Muutokseen pyrkiminen saa kuitenkin ennen muuta oikeutuksensa lastensuojelun näkökulmasta. Vanhempia saatettiin ymmärtää oman elämän historiansa tuotteina, mutta heitä myös arvioidaan nimenomaan vanhemmuuden onnistumisen näkökulmasta ja toivotut muutokset ovat vanhempien muuttunutta käyttäytymistä suhteessa lapseen

Viimesijainen kontrolli on kuitenkin muiden eli sosiaalityöntekijöiden aluetta ja radikaalit puuttumistilanteet eivät yleensä kuulu perhetyöntekijöiden työhön.

8.5 Sosionomien ammatti-identiteetti ja yhteistyö

Ensimmäiset teemat eli tieto ja osaaminen sekä muutostyö tuottivat selkeästi enemmän aineistoa kuin jälkimmäiset, sosionomien ammatti-identiteetti ja yhteistyö. Ammatti-identiteetistä on joitakin mainintoja – esimerkiksi varmaankin jokaiselle sosiaalityön parissa joskus toimineelle tuttu ”yleismies Jantunen”. Perhetyöntekijän ammatti-identiteetti monitaitoisena asiakastyön tekijänä kiteytyy ehkä parhaiten seuraavassa:

Et tietenkin tulee tämmönen sosiaalitoimen joku, mä ajattelsiin että niinku sosiaalitoimen tämmönen hanslankari, tämmönen yleistaitaja tai vähän semmonen monitaitajakin ainakin siinä mielessä, että riippumatta onko perhe-, onko lapsiperhepuolella, vanhuspuolella, onko kehitysvamma- tai vamma- puolella, et varmaan aika sujuvasti myös kykenee siirtymään vähän työtehtävistä toiseen, et varmaan on oppinu orientoitumaan kuitenkin sillä tavalla, että kuitenkin se asiakastyö on niinku se yhteinen kaikille. Et sit vaan niinku pykälät ja viraston osoite muuttuu ja muut tietyt reunaehdot mutta ...” (Armi, 466)

Identiteetin moniulotteisuus tulee implisiittisesti esille myös jo monissa aiemmin esitetyissä lausumissa. Eksplisiittisesti sosionomit kuitenkin totesivat haastattelussa, että heillä on oma ammatti-identiteetti. Siitä, mitä siihen sisältyy, he puhuvat ennen kaikkea juuri osaamisensa ja työnsä kautta. Asiakastyö on se työn kokonaisuus, johon puhe eniten liittyy.

Perhetyöntekijät eivät kuvanneet omaa rooliaan esimerkiksi suhteessa lähityökumppaniin sosiaalityöntekijään yhtä paljon työn sisältöihin ja esimerkiksi asiakassuhteiden erilaisuuteen viittaamalla kuin aikuistyössä olevat sosionomit (ks. Kaljonen 2008). Jälkimmäisten eronteko oli vielä selkeämpää. Perhetyöntekijöillä koetut erot sosiaalityöhön tulevat esiin peitemmin, kuten esimerkiksi silloin, kun puhutaan asiakasmäärien erilaisuudesta.

desta, käytetystä ajasta ja siitä, että perhetyöntekijät työskentelevät lähempänä asiakkaan arkea:

Mutta sitten voisin sanoa tollasesta niinkun perhetyön ja sossun työn eroja ja yhtäläisyyksiä, niin ... siinä on tietysti se että asiakastapaamiset on kestoltaan tietysti ajallisesti erityyppisempiä ja tapahtuu hyvin erilaisessa ympäristössä missä sosiaalityöntekijä tekee työtä ja sitten on erilainen, voi sanoa hyvin konkreettistenkin asioiden parissa, että on joku tietty asia mitä työstetään, vanhemman ja lapsen vuorovaikutusta tai jotain ... ja siinä jotain tiettyjä asioita, että ei ole vain sitä yleistä vuorovaikutusta, mössöä vaan että miten muuten voi selvittää ... (Inka, 369)

Yhteistyön kohdalla tulee esiin yhteistyösuhteiden tärkeys. Oman työn muotoutumiseen vaikuttaa paljon se, miten toimivia yhteistyösuhteet sosiaalitoimistojen lastensuojelutiimien jäsenten välillä ovat:

Mutta kyllä jos sulla on hyvä yhteistyö sossun kanssa niin kyllä sen huomaa. Siit on apua puolin ja toisin tosi paljon, että ei se ole mitenkään kyllä vähäpätöinen asia hyvälle laadulle. (Inka, 375)

Työn organisoinnin merkityksen sosionomit toivat selkeästi esiin. Esimerkiksi vastuunjako kaipaa selkiytystä:

Ongelmaksi tulee sitten ehkä siellä käytännössä, että se työnjako ei ole hirveen selkee, ainakaan sosiaalityöntekijöillekään eikä välttämättä esimiehillekään että mitkä ne on. Se siinä ehkä sekottaa, mä luulen että sosiaaliala antaa laajat, laajat valmiudet tehdä eri-ikäisten ihmisten kanssa töitä. Tarkoituksenmukaista olis, kaikin tavoin olla toimenkuvat hyvin selkeet. (Armi, 143)

Keskinäinen ammatillinen kunnioitus myös ammattiryhmien välillä on sosionomienkin näkökulmasta keskeistä. On hyvä, jos toisen osaaminen tunnustetaan ja sille annetaan arvoa. Parhaimmillaan sosionomien mukaan asiantuntijuuksien erilaisuus voidaan nähdä voimavaratekijänä kuten keskustelukatkelma alla näyttää

Et he [sosiaalityöntekijät] näkee selvästi että meillä on jotain eri mitä heillä ei ole ja heillä taas mitä meillä ei. Se vaatii nimenomaan sitä yhteistyötä että saadaan täydellinen paketti ... (Elina, 387)

8.6 Perhetyö on tavoitteellista muutostyötä rajatussa ja osin jännitteisessä kentässä – yhteenvetoa ja pohdintaa

Vaikka tämän pienen tutkimuksellisen kokeilun aineiston perusteella ei varsinaisia johtopäätöksiä voi tehdä, nostaa se esiin kuitenkin joitakin perhetyön kehittämisen kannalta mielenkiintoisia ajatuksia. Niistä riittäisi edelleen aihetta jatkotutkimuksille.

Tämän aineiston perusteella perhetyöntekijät hahmottivat työnsä lastensuojelun kentässä tapahtuvaksi asiakastyöksi, jossa asiakkaina ovat yksittäiset perheet ja niiden jäsenet. Työtä luonnehtii tavoitteellisuus ja sen tarkoituksena on aikaan saada perheessä aikaan muutos siten, että perheen, ennen kaikkea lasten, tilanne paranisi. Työssä keskeistä on asiakassuhteen luominen perheenjäseniin saavuttamalla heidän luottamuksensa.

Perhetyöntekijät määrittivät työnsä perheen arjessa tapahtuvaksi (vrt. Hovi-Pulsa 2008, 115–121). He erottivat työnsä sosiaalityöntekijöiden tekemästä työstä paljolti arjen käsitteen avulla – perhetyöntekijät näkevät olevansa lähempänä asiakkaan arkea, tapaavat asiakkaista tiiviimmin ja viettävät heidän kanssaan pidempiä aikoja. Työ käsittää asiakirjojen käsittelyn sijasta elävien ihmisten kanssa työskentelyä. Samalla siihen sisältyy erilaisia toiminnallisia elementtejä. Perhetyöntekijät työskentelevät usein tiiviisti perheen yhden tai useamman lapsen kanssa. Samalla he tukevat vanhempia keskusteluin ja yhdessä toimimalla. Olennaista on, että tämä kaikki tapahtuu usein asiakkaan kodeissa tai heille muuten tutuissa toimintaympäristöissä.

Koska muutokseen motivoimisessa toimivan suhteen aikaan saaminen asiakkaaseen on välttämätön edellytys, perhetyöntekijät näkevät osaamisensa olevan keskeisesti vuorovaikutusosaamista. Siihen sisältyy ennen kaikkea hienovarainen suhtautuminen asiakkaisiin, kuuleminen ja näkeminen herkin korvin ja tarkoin silmin, yksilöllinen ja tilanteittainen tunnusteleminen työprosessin kaikissa vaiheissa. Perhetyöntekijöiden näkemyksen mukaan työ on persoonatyötä, jota ammattilainenkin tekee koko olemuksellaan.

Perhetyön tutkimuksesta tuttu vanhemmuuden tukemisen ja lapsen tukemisen osittainen ristiriitaisuus näkyi tässäkin aineistossa (vrt. Hurtig 2003; Myllärniemi 2007, 124–125). Ryhmädialogien kommentoissa näyttäytyi kuitenkin yksimielinen ajatus siitä, että vaikka vanhemmat tarvitsevat tukea niin perhetyöntekijän tehtävänä on ensisijaisesti turvata lasten hyvinvointi. Vanhempien tarvitsema tuki omiin elämänongelmiinsa pitäisi tulla muualta.

Muutoksen aikaan saaminen ei ole helppoa, eikä nopeata. Jo sen alkuun saattaminen vaatii paljon työtä, jotta tarvittava luottamus saavutetaan. Jokseenkin aina muutos tapahtuu pienin askelin, eivätkä ajoittaiset takaiskut ole harvinaisia. Työntekijä ei voi tehdä paljonkaan ilman asiakkaan omaa motivaatiota tai oivallusta muutoksen välttämättömyydestä. Toisinaan muutos on tavoitteena epärealistinen ja tuolloin pelkkä tilanteen pysyttäminen ennallaan voi olla merkittävä saavutus. Suurimmat onnistumiset liittyivät usein arjen näennäisesti pieniin saavutuksiin, joihin asiakkaat sopivan tuen saatuaan ylsivät.

Perhetyöntekijät puhuivat työstään pikemminkin tuen kuin kontrollin termin. Kontrollin ja tuen koettu ristiriita tuli esille tässä, kuten on tullut perhetyön tutkimuksessa laajemminkin. Anniina Myllärniemen perhetyönte-

kijöiden parissa tekemässä toimijoita osallistavassa toimintatutkimuksessa asia tunnistettiin selkeästi ja yhdeksi keinoksi menestykselliseen asiakastyöskentelyyn ristiriitaisessa kentässä nähtiin avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen pyrkiminen (Myllärniemi 2007, 54–57, 123–124). Myös tässä haastatellut työntekijät puhuvat avoimuuden puolesta asiakassuhteissa. Vaikka kontrolli nähtiin osana lastensuojelua, niin se miellettiin kuitenkin enimmäkseen perhetyön ulkopuolelle, sillä perhetyö on lähtökohtaisesti vapaaehtoisuuteen pohjautuvaa.

Perhetyö on osa isompaa kokonaisuutta. Työnkuva on rajattu ja rajoituksen tekevät pitkälti oman ammatin ulkopuoliset, kuten sosiaalityöntekijät tai perheneuvolan henkilökunta, jotka lähettävät asiakkaat ja asettavat työskentelylle erilaisia tavoitteita tai reunaehdoja. Perhetyöntekijät arvostivat toimivaa yhteistyötä ja selkeitä toimenkuvien rajoja.

Ristiriitaisina koettiin tilanteet, jossa muutostoiveet tai muut työlle asetetut odotukset näyttävät olevan ylimitoitettuja. Yksi ammatillisista uhkista liittyy liian suuriin asiakasmääriin. Tällöin menetettäisiin perhetyössä tarvittava intensiivinen työote.

Perhetyöntekijät edustivat varsinkin ryhmädialogien toteutumisen aikaan uutta työntekijäryhmää lastensuojelun organisaatiossa ja ammattiryhmän tulo sinne oli tapahtunut varsin nopeassa tempossa. Perinteisimmillä ammattiryhmillä ei välttämättä ollut paljonkaan valmistautumisaikaa, eikä tilaisuutta tutustua perhetyöntekijöiden ammatilliseen osaamiseen, potentiaaleihin tai heidän omiin ammatillisiin intresseihinsä.

Lastensuojelun kenttä on sinänsä jännitteinen työympäristö. Sitä on syytetty yhtä lailla liiasta puuttumisesta kuin toisaalta liian myöhäisestä puuttumisesta tai peräti puuttumatta jättämisestä (esim. Sinko 2004; Pösö 2007, 65–82). Myös perhetyötä on syytetty liiallisesta vanhempien näkökulman kunnioittamisesta lasten edun kustannuksella (Hurtig 2003). Tässäkin aineistossa lastensuojelun vanhemmuuden tukemisen ja lapsen suojelun paradoksaalinen tehtäväksi anto pohditti työntekijöitä paljon.

Sosionomien (AMK) tekemä perhetyö siis näyttäytyi arjessa tehtävänä työnä, jolle on leimallinen tilanelähtöisyys, läheinen yhteys asiakkaisiin ja ammatillinen suhtautuminen työhön ja sen tavoitteisiin. Työ on asiakastyötä, joka vaatii oman tiedollisen perustansa ja tapahtuu moniammatillisissa verkostoissa. Osaaminen tulee aluksi peruskoulutuksen kautta, mutta sitä kertyy sen jälkeen jatkuvasti työn itsensä, asiakkaiden, työtovereiden ja yhteistyökumppaneiden, jatkuvan opiskelun ja reflektoinnin sekä oman elämäkokemuksen avulla. Kokemuksen kautta kertyvä tieto muodostuu usein hiljaiseksi tiedoksi niin, että työntekijä pystyy toimimaan työtilanteissa paljon myös omaan intuitioonsa luottaen (vrt. Yliruka 2000).

Tässä tarkasteltujen ryhmädialogien osanottajat näkivät koulutuksen antavan varsin hyvät perusvalmiudet perhetyön tekemiseen. Näihin kuuluvat asiakastyöhön sisältyvät vuorovaikutustaidot, verkostotaidot ja mo-

niammatillinen tiimityö. Palveluohjaukseen tarvittavaa tietopohjaa tarvitaan ja sitä voisi tässä haastateltujen puheenvuorojen perusteella sisältyä koulutukseen laajemminkin (vrt. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston kompetenssit ARENE 2006). Oman toiminnan reflektiivisen arvioinnin ja itseohjautuvan tiedonhankinnan taitojen merkitys on työuran kuluessa osoittautunut yhä merkittävämmäksi.

Lähteet

- Arene ry. 2006. Sosiaalialan koulutuksen kompetenssit. URL: <http://www.arene.fi>. Luettu 31.8.2008.
- Brookfield, Stephen 1996. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa Mezirow, Jack (toim.) Uudistava oppiminen, Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, 198–213.
- Heino, Tarja 2008. Lastensuojelun avohuolto ja perhetyö: kehitys, nykytila, haasteet ja kehittämisehdotukset. Selvitys lastensuojelun kehittämisohjelmalle. Työpapereita 9/2008. Stakes. Helsinki.
- Heinonen, Hanna 2007. Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hurtig, Johanna 2003. Lasta suojelemassa – etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännössä. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Hovi-Pulsa, Raija 2008. Arkisuuntautunut perhetyö. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 115–121.
- Isaacs, William 2001. Dialogi. Yhdessä ajattelemisen taito. Kauppakaari. Helsinki.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Vastapaino. Tampere.
- Kaljonen, Päivi 2008. Rinnalla kulkien asiakkaan asialla – sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston aikuistyössä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve 2005. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 73–96.
- Konkka, Jyrki 2004. Ohuet ja tiheet suhteet sosiaalialan työssä: eettinen tarkastelu: Janus 2 (3), 319–329.
- Liukonen, Ritva & Lukman, Leena 2007. TEHTY-hanke. Sosiaalialan tehtävärakenteiden ja toimintamallien kehittäminen Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2007:5. Helsinki.
- Myllärniemi, Annika 2007. Lastensuojelun perhetyö ammattikäytäntönä. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 2007:6. Heikki Waris instituutti. Helsinki.

- Pösö, Tarja 2007. Lastensuojelun puuttuva tieto. Teoksessa Vuori, Jaana & Nätkin, Ritva (toim.) Perhetyön tieto. Vastapaino. Tampere, 65–82.
- Reijonen, Merja 2006. Tunteet ja sosiaaliala. Tunnekokemukset sosiaalialan työyhteisöissä. *Janus* 14 (1), 18–29.
- Rostila, Ilmari 2001. Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Jyväskylä
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom 2005. Dialoginen verkostotyö. Tammi. Helsinki.
- Sinko, Päivi 2004. Laki ja lastensuojelu. Juridisoituvat käytännöt sosiaalityön arjessa ja asiantuntijuuden määrittelyssä. Palmenia. Helsinki.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. painos. Sage. Thousand Oaks.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Yliruka, Laura 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. *FinSoc työpapereita* 2/2000. Stakes. Helsinki.

YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO KOMPETENSSIEN TUOTTAJANA

9. SOSIAALIALAN ASiantuntijaksi YLEMMÄN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON MYÖTÄ²⁷ *Iiris Hoppo*²⁸

Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto kouluttaa laaja-alaista osaamista tarvitsevia sosiaalialan asiantuntijoita vaativiin ja monimuotoisiin tehtäviin. Tavoitteenani tässä artikkelissa on tarkastella ylempään ammattikorkeakoulututkinnon merkitystä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Aluksi tarkastelen asiantuntijuuden monimuotoisuutta ja sen ilmenemistä. Tämän jälkeen keskityn pohtimaan työkokemuksen ja koulutuksen vuorovaikutuksessa hankitun osaamisen yhteyttä opiskelijan käytännöllisen (praktisen), teoreettisen (formaalisen) ja metakognitiivisen tietämyksen kehittymiseen. Näitä tietämyksen alueita voidaan pitää asiantuntijuuden pääkomponentteina.

9.1 Kohti sosiaalialan asiantuntijuutta

9.1.1 Asiantuntijuuden monimuotoisuus

Asiantuntijuutta kuvattaessa sitä rajaa yleensä jokin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Sillä tarkoitetaan usein myös perinteisiin ammatteihin kiinnittyvää tai niiden sisällä ilmenevää erityisosaamista. Tällöin viitataan yleensä henkilön työkokemukseen ja hänen erikoistuneeseen tietämykseen- sä perustuvaan osaamiseen. (Eteläpelto 1992, 22–23.) Voidaan sanoa, että työntekijän asiantuntijuus on siten enemmän kuin ammattitaito, koska käytännöllisen osaamisen lisäksi hänellä on vahva teoreettinen tausta (Helakorpi 1999, 14).

Asiantuntijuuden ilmeneminen on monimuotoista. Osaaminen voi ilmetä sekä henkisenä että fyysisenä suorituksena, tai yhtä hyvin se voi liittyä sosiaalisiin suhteisiin tai teknologiaan. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 71.) Taitavaan suoritukseen liittyy usein myös jäljittelemättömyyttä ja intuitiivisuutta. Tällaista vuosien myötä kehittyneitä tuntumatietoja tai näppituntu-

²⁷ Artikkelini pohjautuu työkokemukseeni ammattikorkeakoulussa ja asiantuntijuudesta tehtyihin tutkimuksiin. Olen toiminut sosiaalialan koulutusohjelmassa lehtorina ja yliopettajana lähes kymmenen vuotta ja tutkinut asiantuntijuutta ja sen kehittymistä.

²⁸ Kiitän lämpimästi Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajaa, KT, dos. *Pirkko Remestä* Oulun seudun ammattikorkeakoulusta ja Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen Pohjois-Pohjanmaan toimintayksikön johtajaa, YTT, sosiaalityön professori *Petri Kinnusta* artikkelini asiantuntevista kommentoinneista.

maa voidaan pitää sellaisenaan kehittyneenä asiantuntijuutena, joka on ikään kuin henkilöllä oleva henkilökohtainen kyky tai ominaisuus. (Launis 1997, 122–123.) Kehittyneen asiantuntijan toiminta on usein niin automatisoitunut, ettei hänen itsensä tarvitse kiinnittää erityisemmin huomiota toimintaansa, joskin oman toiminnan kuvaaminen ja sen syvälinen pohdinta voi olla vaikeaa. Tällaisen toiminnan taustalla on usein henkilökohtainen kehitysprosessi. Taito on hankittu omien kokeilujen ja valintojen myötä pitkän ajan kuluessa. (Leino & Leino 1989, 17; Launis 1997, 122–123.)

Linnankylän ja Kankaanrannan (1999, 224) mukaan asiantuntijatieto voi olla myös epämuodollista tietotaitoa, hiljaista käytännön tietoa tai terveen järjen käyttöä. Siihen voi sisältyä myös tunnetietoa tai sosiaalista taitoa, johon liittyvät oman osaamisen säätely, ongelmanratkaisu, kommunikaatio ja kulttuurinen tulkinta. Tiedon rakentumisessa painottuu siten yksilön ja yhteisön vuorovaikutus. Oman osaamisen ja työyhteisön reflektiivistä ja kriittistä tarkastelua voidaankin pitää yksilön ammattitaidon ja koko yhteisön asiantuntijuuden kehittymisen perustana. Myös Karila (1997, 136–137) tulkitsee asiantuntijuuden kulttuuriseksi ja sosiaaliseksi, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen sisältäväksi ilmiöksi, ei yksilölliseksi työtoiminnan taitavuudeksi. Asiantuntijuus on siten myös sosiaaliseen kontekstiin sidottu ilmiö, jonka oleellisia piirteitä ovat sen sosiaalinen arvo ja tunnustaminen (Remes & Eteläpelto & Kirjonen & Lasonen & Nuutinen & Tynjälä 1995, 2).

9.1.2 Asiantuntijuuden ilmeneminen

Engeströmin (1992, 3–10) mukaan asiantuntijuuden ilmeneminen on universaalia ja homogeenista, ja asiantuntijan peruspiirteet kulttuurisesti ja historiallisesti muuttumattomia kognitiivisia mekanismeja. Asiantuntijuuden ilmenemisestä voidaan näin ollen löytää yhteisiä piirteitä osaamisalueesta riippumatta. Sen ilmenemistä itsessään voidaan kuitenkin kuvata eri näkökulmista. Launis (1997, 122–123) kuvaa asiantuntijuuden perusolemusta kahdesta erilaisesta lähtökohdasta. Ensimmäinen niistä korostaa asiantuntijuuteen liittyvää tiedonkäsittelyprosessia, joka on täsmällisesti eriteltävissä. Asiantuntijan toimintatapaa ja ratkaisumalleja pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta niitä voitaisiin edelleen jäljitellä ja oppia. Toinen kuvaa asiantuntijuuden perusolemusta ensisijaisesti intuitioon ja kokemukseen perustuvana ilmiönä. Tämä lähestymistapa kritisoi ensimmäistä ja korostaa suoritusten jäljittelemättömyyttä, intuitiivisuutta ja kokemuksellista luonnetta. Kehittyneimpänä asiantuntijuutena pidetään tämän näkemyksen mukaan tuntumatietoa tai näppituntumaa (tacit knowledge), jonka kehittyminen edellyttää runsaasti käytännön kokemusta kyseiseltä alueelta. (Launis 1997, 122–123; Tynjälä 1999, 171.)

Sosiaalialalla asiantuntijuus on monimuotoista ja osaaminen usein kontekstiin sidottua, mutta sitä voidaan tarkastella myös yleisiin asiantuntijan peruspiirteisiin liittyvänä osaamisena. Sosiaalialan asiantuntijuus sisältyy hyvin Helakorven (1999, 15) kuvailemaan ilmiöön, jossa asiantuntijuutta kuvataan tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin perustuvana ilmiönä. Siihen sisältyvät myös arvonäkökulma (eettinen asiantuntijuus) ja innovaatiovalmiudet. Uudessa tilanteessa asiantuntijan tulee suhteuttaa oma tietämyksensä aina tehtävän kulloisiinkin vaatimuksiin. Näin ollen asiantuntija-ammattilaisen avaintaidoksi nousee osaaminen, joka auttaa häntä selviämään ja löytämään uusia mahdollisuuksia muutostilanteissa (Filander 1997, 139). Helakorven (1999, 15) mukaan asiantuntija pystyy kehittämään työtään, alaansa ja työyhteisöään (reflektiivinen asiantuntijuus) koulutuksen ja kokemuksen myötä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden kehittää tietoja, taitoja, osaamista ja kokemuksia. Erityisesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus hankkia työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot ja tarvittavat teoreettiset taidot vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003).

Koulutuksen ja työelämän näkökulman lisäksi asiantuntijuuden ja sen kehittymisen tarkastelussa huomioidaan nykyään entistä selkeämmin asiantuntijuuden kontekstuaalinen ja sosiaalinen luonne (Bereiter & Scardamalia 1993, 45; Eteläpelto 1997, 97). Pohjola (2007) korostaa kontekstuaalisuuden merkitystä sosiaalityöhön liittyen. Hänen mukaansa sosiaalityön asiantuntijuudessa tulisi aikaisempaa enemmän tuoda esille myös kontekstuaalisen tiedon merkitys, koska asiantuntijuus pohjautuu kykyyn yhdistää monia tietoperustoja kokonaisuudeksi. On kuitenkin huomioitava, että vaikka asiantuntijuus toteutuu aina jossakin kontekstissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, se edellyttää edustajakseen yksilöllisen toimijan, subjektin (Remes ym. 1995, 16). Asiantuntijuutta voidaan näin ollen tarkastella ja käsitteellistää myös oppivan ja kehittyvän subjektin konstruktiona ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan asiantuntijuus nähdään kognitiivisena kompetenssina, jolloin siihen liittyy hyvän, pätevän, taitavan tai osaavan suorituksen lisämerkitys. Toiseksi, se voidaan myös ymmärtää henkilön kokemukseen ja hänen praktiseen osaamiseensa perustuvina kehittymisen vaiheina tai tasoina käyttämällä niin sanottua ekspertti-noviisi -paradigmaa. Kolmas näkökulma kuvaa asiantuntijuutta laaja-alaisena viisautena, jossa affektiiviset (tunne), kognitiiviset (tiedolliset) ja volitiiviset (tahto) prosessit ovat toisiinsa integroituneena ja keskenään tasapainossa. (Eteläpelto 1992, 32–34; Remes ym. 1995, 17; Karila & Ropo 1997, 149.)

9.1.3 Asiantuntijuuden pääkomponentit sosiaalialan kontekstissa

Sosiaalialan asiantuntijuuden ilmenemisen ja kehittymisen ymmärtämiseksi on tarkasteltava asiantuntijatiedon luonnetta ja sen pääkomponentteja. Bereiterin ja Scardamalian (1993, 43–75) mukaan asiantuntijuuden pääkomponentit praktinen, formaalinen ja metakognitiivinen tietämys edustavat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia.

Praktisen tietämyksen luonnetta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Calderhead (1984, 54) kuvaa praktista tietoa laadultaan erilaiseksi kuin teoreettinen tieto. Se on hankittu pääosin työkokemuksen kautta ja on helposti sovellettavissa todellisten elämäntilanteiden hallintaan. Tätä käytännöllistä tietoa Calderhead (1984, 54) kuvaa esimerkiksi käsitteillä mielikuvat, käsikirjoitukset ja rutiinit tai toimintasäännöt. Ojasen (1996, 57) mukaan praktinen tieto syntyy asteittain kehityksen myötä sarjasta erilaisia tapahtumia, kokemuksia, lukemista, kuulemista jne. Praktisessa tiedossa on aina mukana myös persoonallinen kokemus, välitetty tieto ja arvot, joilla on Ojasen (1996, 57) mukaan suunta-antava, dominantti rooli.

Praktista tietämystä kuvataan luonteeltaan kokemuspohjaiseksi, koska se on tuotettu käytännön ongelmanratkaisussa saadun kokemuksen kautta. Se on toiminnallista ja otetaan yleensä käyttöön vain todellisessa ongelmanratkaisutilanteessa. Näissä tilanteissa praktinen tieto ilmenee toimintaa ohjaavassa muodossa. Sitä voidaan kuvata myös henkilökohtaiseksi, koska se rakentuu subjektiivisesti merkityksellisistä omakohtaisista kokemuksista. (Bereiter & Scardamalia 1993, 45–75; Remes ym. 1995, 17; Eteläpelto 1997, 97–98; Karila & Ropo 1997, 155–156.) Praktiseen osaamiseen liittyvää hiljaista ja sanatonta tietoa on vaikea selittää ulkopuolisille. Se on osaamista, jonka varassa ammattilaiset kykenevät toimimaan myös ennakkoimattomissa ja arvoristiriitoja sisältävissä tilanteissa. (Filander 1997, 139.)

Sosiaalialalla työelämän ongelmanratkaisu tapahtuu yleensä hyvin kompleksisessä ympäristössä, jolloin tarvitaan tapauskohtaista tietämystä. Ratkaisut tulee räätälöidä erikseen kuhunkin kontekstiin sopivaksi (Konkka 2005). Asiantuntijuuteen liittyvät ongelmanratkaisutaidot kehittyvät työelämäkokemuksen lisäksi myös todellisiin toimintaympäristöihin kiinnittyvässä koulutuksessa. Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto toteutetaan tiiviissä yhteydessä työelämän toimintaympäristöjen kanssa, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää ongelmanratkaisutaitojaan integroimalla oma oppiminen todellisiin tilanteisiin. Okkosen ja Neuvonen-Rauhalan (2005) tekemän selvityksen mukaan työelämän edustajat pitävätkin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon keskeisimpinä ominaispiirteinä työelämäläheisyyttä, työelämälähtöisyyttä ja käytännön läheisyyttä. Työelämän kehittämisessä tarvitaan sekä todellisuutta että tarkasteltavaa

tapausta koskevaa empiiristä tietoa, ja ratkaisujen oikeutus ja arvioinnin kriteerit tulee määritellä tapauskohtaisesti kyseisessä ympäristössä (Konkka 2005). Työelämälähtöisyys ilmenee myös ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmista.

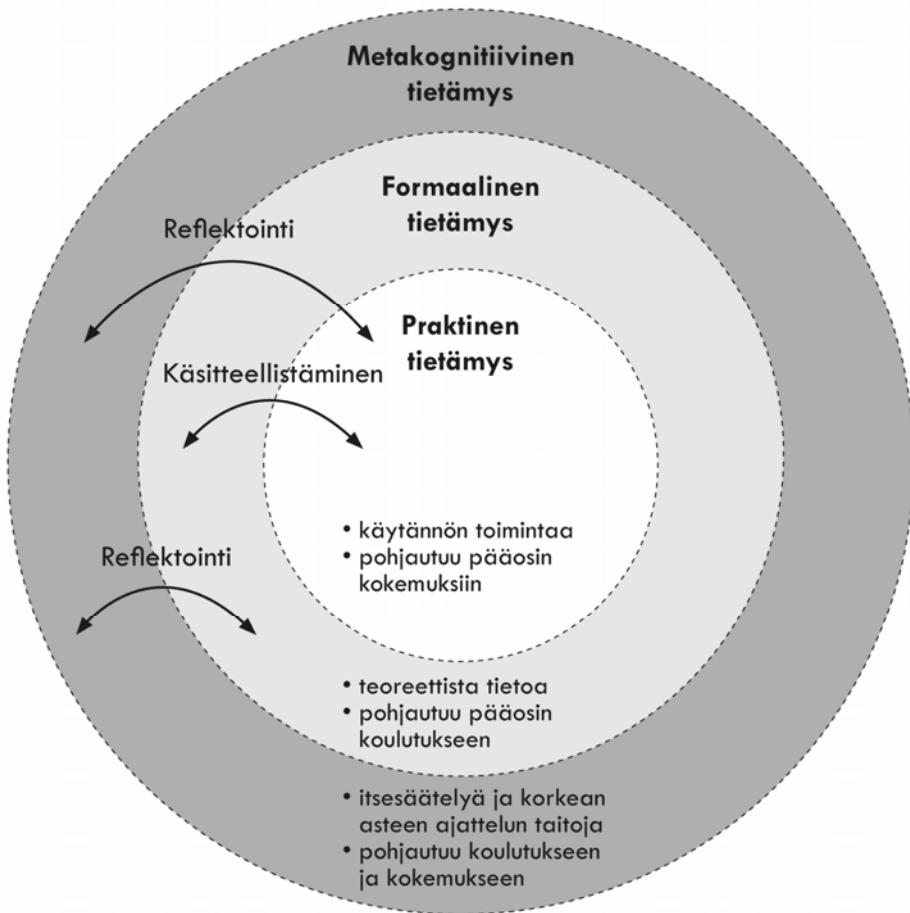
”Opinnäytetyö on työelämälähtöinen, sosiaalialan työelämää palveleva kehittämishake. Sen näkökulmana on alue- ja kansalaislähtöinen kehittäminen. Kehittämistoiminnalla luodaan uutta toimintatapaa, palvelujen järjestämistapaa, työmenetelmiä tai arviointimenetelmiä yhdessä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa.” (Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -sosiaalialan koulutusohjelma.)

Praktista tietämystä voidaan siis kuvata kontekstuaaliseksi ja situationaaliseksi, koska se syntyy ja ilmenee parhaiten niissä konkreettisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä, joissa se on hankittu (Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 1997, 98). Sitä kehittävät erityisesti työkokemus, ammatillinen koulutus ja myös ammattikorkeakoulussa tai muussa koulutuksessa hankittu osaaminen. Käytännön osaaminen on myös opetusministeriön mukaan ammattikorkeakouluopintojen yksi tavoite: tutkinto-opiskelun tulee johtaa korkeakoulututkinnon lisäksi käytännön ammattitaitoon. Opintojen tavoitteena on, että opiskelija hankkii teoreettisen osaamisen lisäksi laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot (OPM 2008). Praktinen osaaminen kehittyi edelleen myös sosiaalialan ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa. Tutkinnon keskeinen osa on työelämään kiinteästi liittyvä kehittämisestä, jonka ohjaamiseen osallistuvat myös työelämän edustajat. Tämä edesauttaa praktisen tietämyksen kehittymistä, joka voi olla äänetöntä ja hiljaista ja jäädä usein myös tiedostamattomaksi ilman toiminnan tietoista reflektointia (Eteläpelto 1997, 98; Tynjälä 1999, 171). Koulutus edesauttaa reflektointitaitojen kehittymistä.

Pohtiessaan työelämän kehittämiseen liittyvää metodologiaa Konkka (2005) kuvaa, ettei ole yhtä ainoaa tapaa ratkaista konkreettisia työelämän arkea koskevia ongelmia, koska ratkaisut tehdään aina tietyssä kontekstissa ja sen hetkisen informaation avulla. Vaikka työelämän ongelmien ratkaisut ovat olennaisesti pragmaattista toimintaa, voidaan työelämän kehittämistä koskevien ongelmanratkaisujen ajatella sijoittuvan arjen ongelmanratkaisun ja tieteellisen ongelmanratkaisun välimaastoon. (Konkka 2005.) Asiantuntijuuden kehittämiseen tarvitaan praktisen tietämyksen lisäksi siten myös teoreettista osaamista. Koulutuksen katsotaan kehittävän erityisesti tätä asiantuntijuuden toista komponenttia, formaalista tietoa, jota voidaan kuvata myös perinteiseksi kirjatiedoksi. Formaalin tieto on luonteeltaan julkista, näkyvää ja helposti kommunikoitavaa. Se poikkeaa käytännöllisestä tiedosta muun muassa siinä, että se voidaan ilmaista käsitteellisesti. Systemaattisessa opiskelussa ja asioiden todistamiseen liittyvien perustelujen käsittelyssä tämä on välttämätöntä. Formaalin tietämys ja

praktinen tietämys eivät kehity kuitenkaan toisistaan erillään, vaan koulutuksen aikana hankittu teoreettinen tietämys toimii tarttumapintana myös kokemuksen kautta hankittavalle käytännölliselle tietämykselle. Formaali-
nen tietämys muuntuu työntekijän äänettömäksi tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämistä vaativien ongelmien ratkaisuun. Vastaavasti se muuntuu
praktiseksi, taitoa vaativaksi osaamiseksi, kun sitä käytetään käytännöllisten, taitoa vaativien ongelmien ratkaisuun. (Bereiter & Scardamalia, 1993, 45–75; Eteläpelto 1997, 98–99; Tynjälä & Nuutinen 1997, 186.)

Ammattikorkeakoulussa hankitun käytännön osaamisen lisäksi tavoitteena on, että opiskelijat hankkisivat alansa teoreettisista perusteista riittävän osaamisen erilaisissa oman alan asiantuntijatehtävissä toimimiseen (OPM 2008). Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto kehittää sekä käytännön osaamista että teoreettista osaamista, ja ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen näiden molempien osaamisalueiden on mahdollista kehittyä edelleen ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tutkintotavoitteissa pääpaino ei kuitenkaan ole praktisen tai formaalisen tietämyksen lisääntyminen, vaan praktisen ja formaalisen osaamisen liittäminen kiinteäksi osaksi tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tämä on yksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamista kompetensseista: työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti käsitteellinen oppiminen eli monimutkaisten ilmiöiden yhä syvällisempi ymmärtäminen (Ruohotie 2006). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon merkitys asiantuntijaksi kehittymisessä painottuu juuri tälle alueelle, asiantuntijatietyksensä kolmanteen komponenttiin eli metakognitiiviseen tietämykseen. Metakognitiivinen tietämys liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Tässä se eroaa sekä praktisestä että formaalisesta tiedosta. (Eteläpelto 1997, 99.) Bereiterin ja Scardamalian (1993, 48–49) mukaan metakognitiivisessa tietämyksessä ei ole kyse sen tietämisestä, miten jokin tehtävä tehdään, vaan miten hallita ja organisoida itseään niin, että saa tehtävän suoritetuksi. Metakognitiivisen tietämyksen tehtävänä on suodattaa formaalisen ja praktisen tiedon käyttöä. Korkeatasoisessa asiantuntijuudessa nämä integroituvat saumattomasti toisiinsa. (Eteläpelto 1997, 99; Tynjälä 2008.) Vaativissa työelämän asiantuntijatehtävissä toimija tarvitsee käytännöllisen ja teoreettisen tiedon lisäksi oman toiminnan säätelyn ja ajattelun taitoja kyetäkseen toimimaan tavoitteiden suuntaisesti. Ruohotien (2005) mukaan itsesäätelyvalmiudet ovat välttämättömiä ammatillisen kompetenssin jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Asiantuntijuuden osa-alueiden ilmeneminen työntekijän toiminnassa.

9.2 Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuuden ehdoiksi määritellään yleensä tietty määrä koulutusta ja työkokemusta, mutta kokemuksen lisääntyminen ei välttämättä varmista suoraviivaista asiantuntijaksi kehittymistä (Valkeavaara 1999, 105). Tutkimusten mukaan tietyn koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen kokemuksen laatu on merkittävämpi asiantuntijuuden kehittymistä edistävä tekijä kuin kokemuksen määrä (Tynjälä & Nuutinen & Eteläpelto & Kirjonen & Remes 1997, 478).

Asiantuntijaksi kehittymisen monimuotoiselle prosessille ei voi määritellä yhtä yleistä muotoa, eikä sitä voi myöskään sitoa lineaarisesti aikaan liittyvinä säännönmukaisina portaina (Remes ym. 1995, 43). Asiantuntijuus

on sosiaalinen ja sen kehittyminen yksilön ja ympäristön välinen, vuorovaikutteinen kehitysprosessi, jossa koulutus- ja työuran varrella hankituilla kokemuksilla ja tietämyksillä on keskeinen merkitys. Tutkimukset ovat osoittaneet, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta välttämättömät kokemukset ovat tilannesidonnaisia. Kehittymiseen vaikuttavat toimintaympäristö, henkilön aikaisemmat kokemukset sekä valmius prosessoida sitä informaatiota, jota toimintaympäristö sisältää ja tuottaa. (Karila & Ropo 1997, 155–156; Hoppo 2006, 180–183.) Engeström (1992) näkee asiantuntijuuden myös vuorovaikutustaitona, joka rakentuu ja vaihtuu sekä ihmisten välisissä kohtaamisissa että epäsuorasti ihmiskäden tekemän työn kautta. Asiantuntijaksi tulemista voidaan kuvata monitahoiseksi kehitysprosessiksi, jossa ympäristöön sopeutuvat (adaptiiviset) ja ympäristöä uudistavat (innovatiiviset) prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Remes ym. 1995, 1).

Asiantuntijuuden kehittymiseen ja olemukseen liittyy keskeisesti myös oppiminen. Progressiivisen ongelmanratkaisun prosessi ja työskentely omien kykyjen ylärajoilla on jatkuva oppimisprosessi. Asiantuntijuutta ei näin ollen nähdä enää koulutuksen ja työkokemuksen myötä saavutettuna pysyvänä ominaisuutena. Sitä voidaan pikemminkin kuvata toimintatapana, jolloin asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja eri tilanteissa oppimista. Vanhoille ja uusille kokemuksille syntyy reflektoinnin kautta uusia merkityksiä. (Engeström 1992, 14–15; Tynjälä 1999, 161; Vaherva 1999, 97.) Asiantuntijuuden kehittämisessä reflektiivisyydellä on siten erityinen rooli. Mezirowin (1995, 17) mukaan merkityksen antaminen omalle kokemukselle tarkoittaa sen ymmärtämistä eli tietynlaista tulkintaa. Tätä tulkintaa voidaan myöhemmin käyttää päätöksenteossa tai toiminnan ohjaajana erilaisissa tilanteissa, jolloin merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. Reflektio mahdollistaa uskomuksiin sisältyvien vääristymien ja ongelmaratkaisussa tehtyjen virheiden korjaamisen. (Mezirow 1995, 17.)

Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena voidaan pitää reflektiivistä ammattikäytäntöä, jotta omaa työtä ja työyhteisöä voitaisiin kehittää. Tätä kautta sitoudutaan jatkuvaan omakohtaiseen kasvuun ja uusiutumiseen sekä aktiiviseen muutosten hallintaan ja joustavuuteen. Reflektiivinen ammattikäytäntö merkitsee oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kriittisen reflektion (itsereflektio) lisäksi myös koko työyhteisön toiminnan reflektiota. Reflektiivisen ammattikäytännön kautta pyritään tavanomaisten käytäntöjen perusteita analysoimaan tietoisesti ja muuttamaan näitä käytäntöjä rationaalisimmiksi. (Järvinen 1990; Remes ym. 1995, 18; Törmä 1996, 95; Tynjälä 1999, 172.) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tiivis yhteys työelämään tarjoaa mahdollisuuden kehittää reflektiivistä ammattikäytäntöä opintojen aikana. Okkosen ja Neuvonen-Rauhalan (2005) selvityksen mukaan myös työelämän edustajat kokevat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tukevan reflektiivisyyden kehittymistä. Tätä

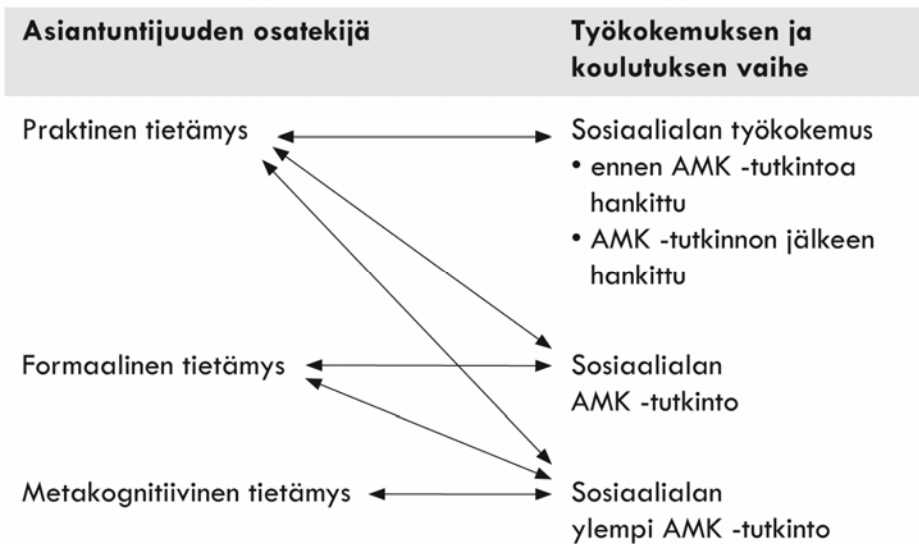
tukevat esimerkiksi opiskelijoiden kehittämistehtävät, joiden taustalla ovat tyypillisesti erilaiset toiminnan kehittämiseen liittyvät tarpeet.

Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta oleellista on reflektiivisyyden ilmeneminen, eli se, miten ongelmallisia tilanteita ratkaistaan ja arvioidaan. Oman toiminnan ja osaamisen arviointi sekä avoimuus erilaisille tavoille toimia ovat työelämän osaamisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Reflektiivisyys merkitsee asiantuntijalle myös mahdollisuutta oppia lisää ja näin rakentaa omaa asiantuntijuuttaan. (Valkeavaara 1999, 116.) Asiantuntijalle ominaisena toimintamallina voidaan siten pitää uuden oppimista ja haasteisiin tarttumista (Remes ym. 1995, 37). Tämä on usein myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen motiivi. Malavan ja Okosen (2005) selvityksen mukaan opiskelemaan hakeutumisen syistä tärkein on sisäinen ammatillinen orientaatio, jolloin keskeistä on hyvän ammattitaidon ajan tasalla pitäminen, ammatillisen asiantuntijaosaamisen syventäminen ja uusien taitojen hankkiminen.

Tynjälän (2008) mukaan korkeatasoisessa asiantuntijuudessa teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesätelytaito integroituvat toisiinsa, minkä vuoksi asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen tähtäävässä koulutuksessa tulisi myös pyrkiä niiden integroimiseen. Teoreettista tietoa tulee voida soveltaa käytäntöön ja kokemuksellista tietoa tulisi reflektoida ja tarkastella käsitteellisten välineiden avulla. Integroituminen mahdollistuu parhaiten pitkäjänteisessä koulutuksessa, kuten ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa.

9.3 Yhteenveto

Asiantuntijuuden kehittyminen on monimuotoinen ja yksilöllinen prosessi. Suomalainen koulutuspolitiikka antaa mahdollisuuden kehittyä omalla asiantuntijuusalueellaan monia eri väyliä pitkin. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on yksi niistä. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta se tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden kehittää edelleen oman alan praktista, formaalista ja metakognitiivista tietämystä, joita pidetään asiantuntijuuden pääkomponentteina. Praktinen tietämys (käytännöllinen osaaminen) tarvitsee kehittyäkseen kokemusta todellisista työtehtävistä, se perustuu kokeemukseen. Formaalin tietämys (teoreettinen osaaminen) kehittyy pääasiassa opiskelun myötä. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittamaan hakeutuvilla on jo takanaan näitä molempia, sekä pitkä koulutus että vähintään kolmen vuoden työkokemus. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää kuitenkin tietoisuuden heräämistä ja oman käyttöteorian tutkimista. Praktisen ja formaalisen tietämyksen tulee integroitua toisiinsa. Tähän vaaditaan metakognitiivista tietämystä, itsesätelyä ja tietoista ajattelua, joiden kehittämiseen ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarjoaa mahdollisuuden. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittyminen työkokemuksen ja ammattikorkeakoulutuksen vuorovaikutuksessa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon keskeinen tavoite on, että opiskelijat hankkivat osaamista ajankohtaisiin kehittämistehtäviin. Tutkinto toteutetaan kiinteässä yhteydessä työelämän kanssa, ja usein opiskelijat voivat liittää opiskelunsa osaksi omaa työtään. Ojanen (1996, 56–57) käyttää termiä reflektiivinen praktiikka tarkoittamaan ammatillisen kehitysprosessin strategiaa eli keinoa muuttua tai muuttaa käyttäytymistään ja siten parantaa suorituksen laatua. Reflektiivinen prosessi alkaa aina henkilökohtaisesta kokemuksesta, jonka tutkiminen lisää ymmärrystä ja saa muutosta aikaan. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa opiskelijalle mahdollisuuden tuettuna jatkaa työelämässä alkanutta reflektiivistä prosessia koulutuksen aikana ja näin edistää reflektiivisen ammattikäytännön kehittymistä. Reflektoinnin avulla opiskelija voi tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään omaa toimintaansa osana työyhteisön kehittämistoimintaa. Opintojen aikana hän voi työyhteisöön liittyvään kehittämistyöhön integroituneena tarkastella myös omaa subjektiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Hänellä on mahdollisuus etäännyttävä itsestään ja nähdä oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. (Louden 1992, 178–210; Heikkinen & Jyrhämä 1999, 36.) Pitkäkestoinen koulutus integroituneena todelliseen toimintaympäristöön antaa mahdollisuuden kehittyä omien kokemusten kautta. Ackerman (1996, 28) kuvaa tätä kokemusten kautta kehittymistä ilmauksilla ”diving in” ja ”stepping out”. ”Sisään sukeltaminen” (diving in) tarkoittaa, että itse ikään kuin sulaudutaan osaksi kokemusta. Erillisyyttä syntyy tilapäisestä

etäisyyden ottamisesta kokemukseen. Tällöin ikään kuin ”astutaan taakse-päin” (stepping out) ulkoisen tarkkailijan ja kriitikon roolissa harkitsemaan, mitä itselle on tapahtunut.

Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää henkilökohtaisen reflektoinnin lisäksi omien ajatusten ja kokemusten peilausta ja pohdintaa yhdessä muiden kanssa. Yhteinen reflektio voi olla parhaimmillaan yhteistoiminnallista ja reflektoivaa kehittämistyötä. Kollegiaalinen kokemusten vaihto antaa jokaiselle mahdollisuuden oppia myös muiden kokemuksista. Samalla se merkitsee omien kokemusten antamista muiden käyttöön. (Kupila 2001, 34–37.) Työyhteisön lisäksi ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarjoaa mahdollisuuden yhteiseen reflektioon muiden opiskelijoiden kanssa. Monissa sosiaalialan työtehtävissä työntekijä voi olla alansa ainoa asiantuntija, jolloin hänellä ei ole mahdollisuutta oppia muiden kokemuksista. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarjoaa tähänkin hyvän alustan.

Lähteet

- Ackerman, E. 1996. Perspective-Taking and Object Construction: Two Keys to Learning. Teoksessa Kafai, Y. & Resnick, M. (toim.) *Constructionism in Practice. Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah NJ, 25–35.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court. Chicago.
- Calderhead, J. 1984. *Teachers' Classroom Decision-Making*. Holt, Rinehart and Winston Ltd. London.
- Engeström, Y. 1992. *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 83. Helsinki.
- Eteläpelto, A. 1992. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. WSOY. Porvoo, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 86–102.
- Filander, K. 1997. Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 136–148.
- Happo, I. 2006. *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Rovaniemi.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrhämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Atena. Jyväskylä, 25–62.
- Helakorpi, S. 1999. *Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119*. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. WSOY. Porvoo.

- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä.
- Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -sosiaalialan koulutusohjelma. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma 2007–2009. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Kemi.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Edita. Helsinki.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 149–157.
- Konkka, J. 2005. Työelämän kehittämisen metodologia: ongelmien määrittely ja ratkaisemisen ongelma. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3 (pdf). Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. HAMKin e-julkaisuja 3/2006, 100–108. URL: <http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=436>. Viitattu 25.8.2008.
- Kupila, P. 2001. ”Peilaan omaa asiantuntijuuttani toiseen” – yhteinen reflektio oppimisen tukena. Pedaforum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 8 (2), 35–37.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 122–133.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4. Helsinki.
- Linnankylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Porvoo, 223–240.
- Louden, W. 1992. Understanding Reflection through Collaborative Research. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (toim.) Understanding Teacher Development. Columbia University. Teachers College Press. New York, 178–215.
- Malava, H. & Okkonen, E. 2005. Lisäpätevyyttä ja valmennusta tulevaisuuteen. Ammattikorkeakoulun jatkotutkintoon hakeutumissyöt. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3 (pdf). Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. HAMKin e-julkaisuja 3/2006, 180–187. URL: <http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=436>. Viitattu 25.8.2008.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (suom. Lehto, L.). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti, 17–37.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Lahti, 51–61.

- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Voimavarana työelämäläheisyys. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3 (pdf). Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. HAMKin e-julkaisuja 3/2006, 208–217. URL: <http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=436>. Viitattu 25.8.2008.
- OPM 2008. Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakoulussa. URL: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi. Tulostettu 30.08.2008.
- Pohjola, A. 2007. Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Teoksessa Vesterinen, K. (toim.) Kiitos kysymyksestä. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja 27. Rovaniemi, 6–18.
- Remes, P. (toim.) & Eteläpelto, A. & Kirjonen, J. & Lasonen, J. & Nuutinen, A. & Tynjälä, P. 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1. Jyväskylä.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005, 4–18.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki, 106–122.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Porvoo, 160–179.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 182–195.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. & Eteläpelto, A. & Kirjonen, J. & Remes, P. 1997. The Acquisition of Professional Expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3–4), 475–494.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis A* 496. Tampere.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Porvoo, 83–101.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi? – Henkilöstön kehittäjiä kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Porvoo, 102–124.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

10. OPINNÄYTETYÖN IDEOINNIN JA SUUNNITTELUN TYÖELÄMÄYHTEYS *Helena Siira & Arja Veijola*

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvä opinnäytetyö on haastanut niin opettajat, opiskelijat kuin työelämätoimijatkin uudistamaan ajatteluaan ja toimintaansa. Kun ammattikorkeakoulun opinnäytetyö ymmärretään työelämää palvelevana kehittämistehtävänä, niin tutkimusosaamisen lisäksi tarvitaan entistä enemmän kehittämisosaamista. Lisäksi on kyettävä nivomaan yhteen opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun tavoitteet ja toimintaprosessit ajallisesti ja asiasisällöllisesti. Jo kehittäminen itsessään nostaa pohdittavaksi monia kysymyksiä: mitä opinnäytetyössä kehitetään, kuka kehittää, mitä menetelmiä kehittämistyössä käytetään, miten kehittämistä arvioidaan ja miten työelämäsidoisuus ilmenee käytännössä opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Käsittelemme artikkelissa työelämän kehittämistehtävänä tehtävän opinnäytetyön ideointi- ja suunnitteluvaihetta, jolloin ratkaisut työelämäsidoisuuksista on mielestämme ajateltava ja tehtävä²⁹.

10.1 Kehittämiseen ja tutkimukseen liittyvien käsitteiden moninaisuus

Työelämän kehittämiseen tähtäävien kehittämismenetelmien määrä on suuri ja niiden teoreettiset lähtökohdat moninaiset (ks. tässä julkaisussa artikkeli Kuokkanen & Manninen & Hyväri 2009). Menetelmälliset valinnat perustuvat oletukseen siitä, että valitulla menetelmällä saadaan aikaan toivottuja ja tavoiteltuja tuloksia. Menetelmään kiinnittynyt asiantuntijuus ei ole teknisluonteista taitavuutta, vaan inhimillistä pääomaa, jonka varassa analyysit, tulkinnat ja johtopäätökset tehdään. Menetelmät ovatkin tärkeä risteyskohta, jossa kehittäminen ja tutkimus kohtaavat. (Seppänen-Järvelä 2006, 17–30.)

Seppänen-Järvelä (1999, 92) puhuu kehittämisen virtauksista ja trendeistä, jotka ovat sidoksissa laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen, yhteiskuntanäkemykseen, maailmankatsomukseen ja ideologiseen ajatusrakennelmaan. Verkostot ja verkostoituminen sekä vahvistaminen ja empowerment ovat hänen mukaansa kehittämisen trendikäsitteitä. Hyvin usein menetelmien sisältö saa muotonsa käyttöyhteyden ja taustaviitekehyksen mukaan. Menetelmä määritetään järjestelmälliseksi menettelytavaksi ta-

²⁹ Hyödynnämme artikkelissamme teoriatiedon lisäksi kokemustietoa, jota olemme saaneet toimiessamme pitkään erilaisissa työelämän kehittämishankkeissa niin prosessien ohjaajina kuin kehittämisen ja oman substanssialueemme asiantuntijoina.

voitteen saavuttamiseksi. Se tarjoaa välineet päämäärän saavuttamiseen. (Seppänen-Järvelä 2006.) Räsänen (2007) määrittää käsitteen ”kehittämisoite” avulla kehittämistyön käytännöllisenä toimintana, joka saa monia ja muuntuvia muotoja. Hänen mukaan käytänteoreettisesti virittäytyneissä lähestymistavoissa on luontevaa puhua ”tavoista” ja ”otteista”. Nämä käsitteet viittaavat arkipäivän tekemisiin ja kokemuksiin. Kehittämisoitteen kuvaaminen, analysointi ja vertailu voidaan tehdä seuraavien kysymysten kautta: 1) Mitä kehitetään?, 2) Kuka kehittää, kenelle ja kenen kanssa?, 3) Miten kehitetään? ja 4) Miksi kehitetään tietyllä tavalla ja tiettyyn suuntaan?

Kehittäminen on aina tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Kehittämistoiminta kiinnittyy tiettyihin arvolähtökohtiin, joista lähtien se pyrkii edistämään muutosta strategisen suunnittelun pohjalta. Kehittämisen tulee aina olla lähellä käytännön toimintaa, jotta siinä säilyy yhteys kokemuksellisuuden ja hiljaiseen tietoon sekä arjen toimintoihin. (Seppänen-Järvelä 1999; Seppänen-Järvelä 2006.)

Työelämän kehittämisohjelmia valmistelleen työryhmän esityksen pohjalta syntynyttä kehittämiskonseptia luonnehdittiin tutkimusavusteiseksi ja ohjelmalliseksi (Kansallinen työelämän kehittämisohjelma 1996). Käsitteellinen kirjavuus on tyypillistä sekä kansalliselle että kansainväliselle toiminnalle, missä tavoitteena on kehittämisen ja tutkimuksen yhdistäminen työorganisaatioiden muuttamiseen (Alasoini & Ramstad 2007).

Tutkimusavusteissa kehittämisessä tutkimus avustaa ja tukee kehittämistä, jolloin kehittämisen tarpeet ovat ensisijaisia ja tutkimuksen rooli niitä palveleva. Tutkimusavusteisuutta kuvaa mm. se, että kehittämistoiminnassa hyödynnetään käsitteellisiä malleja, jotka perustuvat aiempaan tutkimus- ja kokemustietoon ja joiden avulla kyetään kuvaamaan lähtötilanteen kannalta merkittäviä asioita ja niiden välisiä suhteita. Tutkimusta voidaan käyttää myös kehittämistyöhön integroituna välineenä muutosprosessien tukemisessa. (Alasoini 2005; Alasoini & Ramstad 2007.) Tutkimus tuo kehittämistoimintaan menetelmät ja niiden soveltamiseen liittyvän analyttis-tieteellisen ajattelutavan. (Seppänen-Järvelä 1999, 131–136; Seppänen-Järvelä 2006.) Tutkimusperustainen kehittäminen kuvaa kehittämistä, missä tutkimustietoa käytetään erilaisten valintojen perusteena ja missä tutkimus ja kehittäminen integroituvat kiinteäksi kokonaisuudeksi. (mm. Mikkelsen 2005.) Tutkimuksellisessa kehittämisessä kehittämistyön näkyväksi saattamisessa voidaan hyödyntää erilaisia tutkimuksellisia asetelmia ja menetelmiä. Toimintaan liittyy kehittämisen ilmiöiden käsitteellistäminen, kehittämisasetelmien huolellinen rakentaminen ja luotettavien menetelmien kautta tuotettu tieto. Oleellista on myös kehittämistyön tavoitteiden selkeä määrittely ja toiminnan rakenteiden ja vaiheiden suunnittelu ja kuvaus. Työelämän ammattihenkilöt osallistuvat asiakasnäkökulman huomioiden kehittämistyön kaikkiin vaiheisiin. (mm. Rantanen & Toikko 2006.) Tutkiva kehittä-

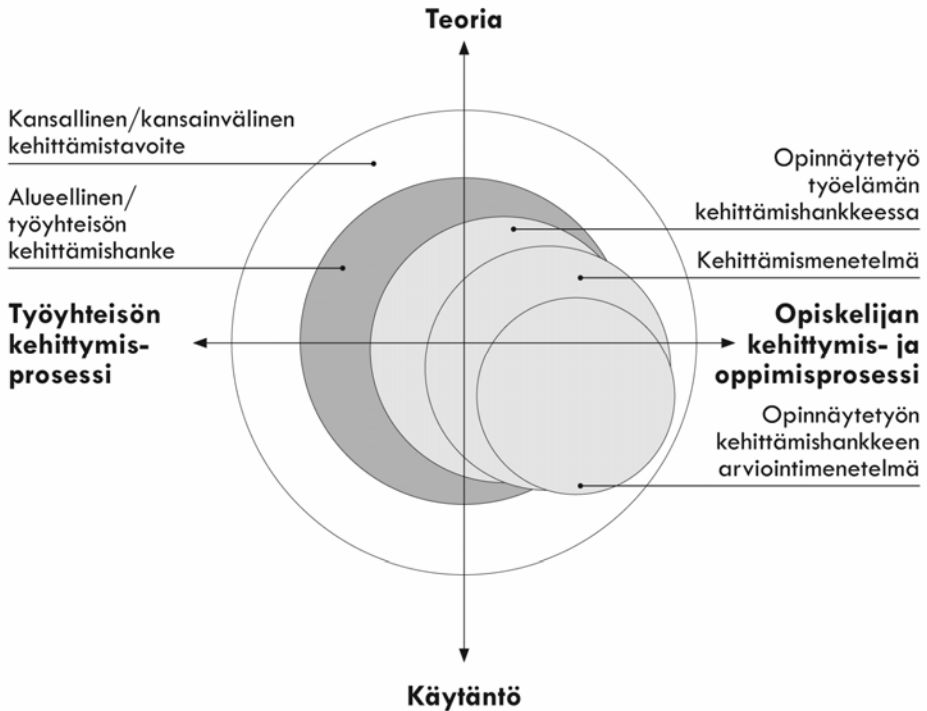
minen voidaan ymmärtää työskentelytavaksi, jossa tutkimuksella, tutkimustiedolla tai tiedon tavoittelulla kehittämisen yhteydessä on tärkeä rooli (Heikkilä ym. 2008, 23).

Opinnäytetöissä kehittäminen ja tutkimus voidaan yhdistää monella tavalla. Opinnäytetyö sisältää aina selkeästi työelämää kehittäviä ja tutkivia elementtejä. Kehittämistyöhön valittavan tutkimusperustan menetelmäteoreettisen taustan tulee aina perustua siihen, miten se vastaa asetettujen kysymysten selvittämiseen – onko se tehokas ongelmanratkaisutilanteessa ja onko se pätevä kehittämistyön toteuttamiseen tarvittavana tiedonvälittymisen keinona. (ks. Anttila 2007, 22–26.) Kehittämistyötä ei voi toteuttaa aina tietyn kaavan mukaan (Kuula 1999; Filander 2000; Kirjonen 2006). Ylemmän AMK -tutkinnon opinnäytetöissä tutkimuksen ja kehittämisen väliin paikantuvat metodologiset lähestymistavat, kuten toimintatutkimus, kehittävä työntutkimus, arviointitutkimus ja tulevaisuustutkimus, ovat käyttökelpoisia. Esimerkiksi toimintatutkimus yhdistää tutkimuksen ja kehittämisen sekä teorian ja käytännön. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Samalla toimintatutkimus auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. Kehittämistyö onkin läheistä sukua toimintatutkimukselle. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21; Veijola 2004; Kirjonen 2006; Seppänen-Järvelä 2006; Heikkinen 2007.)

Kehittämistyön toteuttaminen opinnäytetyönä nostaa esiin myös opiskelijan roolin kehittäjänä tai kehittäjä-tutkijana. Opiskelijan rooli omassa työyhteisössä voi muodostua hyvin ristiriitaiseksi, mikäli sitä ei määritetä alkuvaiheessa. Kehittäjä-käsitteeseen liittyy epämääräisyyttä ja moniselitteisyyttä. Kehittäjät ovat henkilöitä, jotka toimivat muutos- ja kehittämistyön fasilitaattoreina monissa rooleissa. Kehittäjän työstä puuttuu tyypilliselle ammatilliselle asiantuntija-asemalle ominaiset tunnuspiirteet, kuten selkeä rajatulle tehtäväalueelle rajoittuva tieto- ja taitoperusta, ammatillinen yhteisö tai yleisesti tunnustettu sekä muut ammattiryhmät poissulkeva ammattiasema. (Seppänen-Järvelä 1999, 97; Filander 2000, 41.) Opiskelijan positio tutkija-kehittäjänä määrittyy kehittämistyöhön valittavan menetelmän mukaan. Roolin avaaminen ja siihen liittyvät perusteet on tärkeä selkeyttää kehittämistyön alussa.

10.2 Opinnäytetyön kiinnittyminen kehittämiseen ja oppimiseen

Pysyvien muutosten aikaansaaminen edellyttää kehittämisen moniulotteista kiinnittämistä työyhteisöön ja sen normaaleihin toimintoihin (mm. Linnossuo 2007). Opinnäytetyön tekeminen käynnistyy heti opiskelun alkuvaiheessa ja muu opiskelu integroidaan tarkoituksenmukaisesti osaksi opinnäytetyöprosessia. Työelämän kehittämistehtävänä tehtävä opinnäytetyö on monitasoinen ja -ulotteinen kehitys- ja oppimisprosessi. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Opinnäytetyön yhteiskunnalliset ja työyhteisölliset lähtökohdat.

Opinnäytetyön työstäminen koko opiskeluajan kestävässä prosessina kehittää opiskelijan valmiuksia asiantuntijatyössä – tavoitteet määrittyvät oppimisen ja kehittymisen kautta. Työelämän edustajat odottavat opinnäytetöiltä ennen kaikkea hyödynnettävyyttä ja käytännöllisyyttä. Opinnäytetyö muodostaa myös yhteistyöprosessin, joka tuottaa osaamista sekä opiskelijalle että työyhteisölle. (mm. Frilander 2000; Frilander-Paavilainen 2005; Leinonen 2006.) Opinnäytetyöprosessissa tavoitteena on yhdistää teoria ja käytäntö sekä opiskelijan henkilökohtainen kehitys- ja oppimisprosessi ja työyhteisön kehittämisprosessi. Intressit nähdään kaikille toimijoille yhteisinä, mutta eri tavoin painottuvina ja parhaimmillaan toisiaan tukevinä ja täydentävinä. Opinnäytetyössä opiskelija kiinnittää oman kehittämistehtävän osaksi työyhteisön tai alueen laajempaa kehittämistyötä sekä kansallisiin ja/tai kansainvälisiin sosiaali- ja terveysalan kehittämistavoitteisiin ja -tarpeisiin.

Olemme kehittäneet opinnäytetyösuunnitelman tekemistä varten suunnittelukehikon (Liite 1.), jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa opinnäytetyön ideoinnissa ja suunnittelussa ohjaamalla häntä kiinnittämään riittä-

västi huomiota opinnäytetyönä tehtävän kehittämistyön onnistumisen kannalta keskeisiin asioihin. Lisäksi suunnittelukehikon oletetaan toimivan yhteistoiminnan areenana työyhteisön, opiskelijan, ohjaavan opettajan, vertaisohjaajien ja opiskelijayhteisön välissä, tukevan opiskelijan ohjausta ja opinnäytetyösuunnitelman kirjoittamista.

10.3 Opinnäytetyön ideointi ja suunnittelu yhteistyössä työelämän kanssa

10.3.1 Opinnäytetyön taustasitoumusten selkiinnyttäminen

Teoreettinen itseymmärrys edellyttää tietoista suhdetta niihin normeihin, joita kulloinkin noudatetaan (ks. Juntunen & Mehtonen 1982, 9–12). Reflektointi on oleellinen osa kehittämistyötä (Fook 2005, 4–10) ja opiskelijan oppimisprosessia (ks. Schön 1995). Reflektoivaa ajattelua ei voida tarjota valmiina, vaan se on prosessi, jota voidaan vain ohjata.

Fenomenologis-hermeneuttisen ajattelun mukaan todellisuuteen sinänsä ei ole pääsyä (Juntunen & Mehtonen 1982, 9–12). Tästä seuraa, että työyhteisössä jokainen tarkastelee ja ymmärtää ilmiöitä omasta tulkintakehyksestään ja tiedonintressistään käsin. Erilaisia tulkintakehyksiä ja tiedonintressejä tuottavat mm. koulutus ja sen taustalla oleva tiedeperusta, erilainen asema työorganisaatiossa ja erilaiset työ- ja oppimiskokemukset. Mikäli tätä ”todellisuuden perimmäistä luonnetta” ei työyhteisössä tiedosteta ja ymmärretä, työyhteisössä ajaudutaan selvittämättömiin ristiriitoihin – sen sijaan – että tulkintakehysten erilaisuutta käytettäisiin tietoisesti kehittämisen ja työyhteisön hyväksi. Parhaimmillaan tulkintakehysten erilaisuus mahdollistaa ilmiöiden monipuolisen tulkinnan ja ymmärtämisyyhteyksien rakentamisen ilmiöistä ja sitä kautta toimivien ja haluttua vaikuttavuutta aikaan saavien menettelyjen ja ratkaisujen löytämisen (ks. Anttila 2007). Jotta tähän päästään, se edellyttää myös ihmis- ja oppimiskäsityksen tunnistamisen ja työn organisoimisen siten, että dialogi kaikkien toimijoiden kesken on mahdollista (Kauppi 2000, 187–212).

Kehittämistyössä sekä sovelletaan jo olemassa olevaa tietoa että tuotetaan uutta, jolloin kehittämistyö on ymmärrettävä tiedon tuottamisen, oppimisen, ohjauksen, arvojen ja toimintaperiaatteiden näkökulmista. Tällöin on pohdittava mm. seuraavia kysymyksiä: millainen on oma ja työyhteisön todellisuus-, tieto- ja tietämiskäsitys, ihmis- ja oppimiskäsitys, arvot, toimintaperiaatteet ja halutaanko niitä muuttaa? Millaisesta todellisuus-, tietämis-, ihmis- ja oppimiskäsityksestä, arvoista, toimintaperiaatteista kehittämistyö lähtee ja mihin se pyrkii? Kun opiskelijan oma ajattelu ja tekeminen ovat selkiintyneet, työyhteisön yhteiset taustasitoumukset on myös selkiinnytettävä.

10.3.2 Opinnäytetyön kiinnittäminen yhteiskunnallisiin ja strategiaan lähtökohtiin sekä työyhteisön kehittämisprosesseihin

Opinnäytetyön ideoinnin ja suunnittelun lähtökohtana tulee olla työyhteisön kehittämisstrategiat ja niihin liittyvät kehittämistarpeet. Opinnäytetyönä tehtävän kehittämistyön kiinnittämisellä aikaisempaan kehittämistoimintaan oletetaan tuettavan työyhteisön kehittämistyön sekä sisällöllistä että prosessuaalista jatkuvuutta. Nyky-ymmärryksen mukaan kehittämistyön pitäisi olla työyhteisössä jatkuvaa – ei kohtauksenomaista – toimintaa. Kehittämistyön tarpeet voivat nousta yhteiskunnan muutosprosesseista ja harjoitettavasta politiikasta (ks. Hallituksen politiikkaohjelmat 2007; Kananoja ym. 2008, 36–140; KASTE 2008–2011), työyhteisön toiminnan laadun parantamisesta (ks. Kaplan & Norton 1996; Määttä & Ojala 2000; Määttä 2000; Kaplan & Norton 2002) tai työyhteisössä aikaisemmin tehdyn kehittämistyön jatkamisesta. Opinnäytetyönä tehtävä kehittäminen kiinnitetään aina osaksi laajempaa yhteiskunnallista ja työyhteisön kehittämisen kehystä. Erillisten kehittämisrahoitusten hakeminen edellyttää myös kehittämistyön kiinnittymistä osaksi laajempaa kokonaisuutta.

Opinnäytetyön ideointivaiheessa opiskelijan on kiinnitettävä huomionsa muun muassa seuraaviin asioihin: Miten opinnäytetyöhön sisältyvä kehittäminen liittyy aikaisemmin työyhteisössä tehtyyn kehittämistyöhön (jatkaa aikaisemmin tehtyä kehittämistyötä, hyödyntää aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä) ja/tai toimiala-, kunta-, seutukunta-, alue-, kansallisen ja/tai EU-tason strategioihin ja kehittämisohjelmiin? Mitkä ovat ne muutosprosessit työyhteisö-, kunta-, seutukunta-, alue-, kansallisella, EU- ja/tai globaalitasolla, joihin kehittämistyö- tai prosessi kiinnittyy? Mitkä ovat ne yhteiskunnalliset muutosprosessit, jotka ovat kehittämistyön taustalla?

10.3.3 Opinnäytetyön ja -prosessien tavoitteiden määrittely

Opinnäytetyönä tehtävän kehittämistyön tavoitteiden asettamisen merkitys voidaan ymmärtää toisaalta kehittämistyön organisoimisen ja toisaalta arvioinnin tarpeista käsin. Osa- ja kokonaistavoitteiden mahdollisimman selkeä määrittely auttaa toimijoiden orientoitumista kehittämistyöhön sekä luomaan tarkoituksenmukaiset kehittämistyöprosessit ja arviointimenettelyt. Tavoitteiden asettelun lähtökohtana on työyhteisön nykytilanne, jota tarkastellaan suhteessa tulevaisuuden tarpeisiin ja haasteisiin.

Kehittämistyön tavoitteita edellytetään tarkastelevan useasta näkökulmasta. Käytämme lähtökohtana Balanced Corecard -mallia (ks. Määttä & Ojala 2000), koska oletamme, että Balanced Scorecard -malli auttaa selkiinnyttämään osatavoitteiden keskinäiset suhteet ja suhteet kokonaistavoitteisiin.

Tavoitteiden asettelussa tulee olla realistinen ja arvioida jo ennakolta mahdollisuuksia saavuttaa asetettavat tavoitteet. Pohdittavaksi tulevat mm. kysymykset: Mihin kehittämistyöllä tai -prosessilla pyritään taloudellisuuden, tuottavuuden, vaikuttavuuden ja henkilöstön aikaansaannoskyvyn näkökulmista? Mitkä ovat eri osavaiheiden tavoitteet ja mitkä kokonaistavoitteet?

Työyhteisöllä on yleensä käytettävissään rajalliset kehittämisresurssit ja -panokset, joilla sen tulee tuottaa niitä kehittämistuotoksia, joilla kyetään saamaan aikaan halutut vaikutukset. Kehittämispanokset ovat inhimillisiä voimavaroja, kuten osaaminen, työ, yhteistyö, johtaminen ja organisaation rakenteet sekä materiaalisia resursseja kuten rakennuksia, koneita ja laitteita (Lumijärvi 2000). Opiskelijan on pohdittava mm. seuraavia kysymyksiä: Mitkä ovat kehittämistyön välittömät kustannukset? Kuinka paljon kehittämistyö edellyttää aikaresursseja? Miten esimerkiksi asiakastyö- ja työvuorojärjestelyt tehdään kehittämistoimintaan käytettävällä työajalla – mm. työvuorosuunnittelu, sijaisjärjestelyt?

Konkreettisten tuotosten määrittely palvelee tavoitteen asettelua, kehittämistyön arviointia, mutta myös tuloksellisuusajattelun mukana oloa kehittämistoiminnassa. Tuloksellisuusajattelussa huomioidaan panokset, prosessi, tuotokset ja vaikuttavuus (Lumijärvi 2000).

Vaikutuksina voi olla esimerkiksi asiakasvaikuttavuuden ja yhteistyökumppanuuksien vahvistuminen, kustannusten pienentyminen, yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kasvu, prosessien sujuvuuden paraneminen, resurssien parempi käyttö, palveluketjujen paraneminen, henkilöstön kehittämisosamisen tai vuorovaikutteisen johtamisen vahvistuminen. Vaikutussuhteiden tunteminen auttaa kohdistamaan kehittämistoimenpiteet ja määrittämään tarvittavat kehittämismenetelmät mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Tällöin joudutaan pohtimaan kysymystä, millaiset ovat kehittämistyön oletetut vaikutukset pitkällä aikavälillä, kun huomioidaan sekä kehittämisprosessin että lopputuotoksen vaikutukset eri näkökulmista?

10.3.4 Opinnäytetyöhön sisältyvä tutkimus ja tutkimuksen paikka kehittämistyöprosessissa

Perinteisen suljetun asiantuntijuuden ja akateemisen tutkimustiedon tuottamisen rinnalle on noussut ns. avoin asiantuntijuus ja kehittyvä tiedontuotanto, jonka puitteissa syntyy toimintayhteyksissään rakentuva, muutossuuntautunut asiantuntijuus ja uutta luova, orientoiva ja kumppanuutta rakentava tiedontuotanto (Karvinen-Niinikoski 2005, 80–82; Rajavaara 2005, 47–72). Tällaiset tiedon tuottamisessa tapahtuneet muutokset merkitsevät muun muassa: 1) tietoa tuotetaan hyödyntämisympäristössään, 2) siinä hyödynnetään eri tieteenalojen tiedon lisäksi myös kokemustietoa ja tietämystä, tieto ei kasaannu tieteenalakohtaisesti, 3) tiedontuottamisen ympäristöt

vaihtelevat ja tiedontuottamisen ja -käyttämisen rajat ovat epämääräiset ja vaihtuvat, 4) tiedon tuottajien tiedot ja taidot ovat heterogeenisia, 5) tutkijaryhmä toimii refleksiivisesti, dialogisuus tutkijaryhmän ja muiden tiedontuottajien kesken korostuu, tilivelvollisuus yhteisön ulkopuolelle kasvaa ja tiedon tuottamisen autonomisuus vähenee, 6) tiedontuotannolle muodostuu uudenlaisia laatukriteerejä ja määrittelyjä, se mikä on laadukasta tiedonmuodostusta monimutkaistuu. On epävarmaa, miten laadunvalvonta toteutetaan. Ratkaisuna on nähty ns. sosiaalisesti koeteltu tieto, mutta miten se tapahtuu käytännössä, on vielä epävarmaa. (Rajavaara 2005, 64–66.)

Opinnäytetyöhön sisältyvän tutkimuksellisen osion funktiona on toisaalta tuottaa tietoa, jota tarvitaan kehittämisessä ja toisaalta lisätä tutkimukseen liittyvää osaamista kehittämistyön kontekstissa. Kehittämistyön tutkimuksellinen osio voi toimia kehittämisen lähtökohtana, osana kehittämisprosessin toteutusta tai loppuarviointina.

Tutkimuksellisen osion suunnittelussa opiskelija vastaa muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Miten ja millainen tutkimus tukee kehittämistavoitteiden saavuttamista? Millaisia tutkimuksellisia osioita kehittämisprosessi sisältää ja miten ne paikantuvat kehittämisprosessiin? Mitkä ovat kehittämistoimintaan sisältyvän tutkimuksen tavoitteet, tarkoitus, tehtävä, metodit, kohdejoukko, aineistot, analysointi, luotettavuus, eettisyys ja raportointi? Miten tutkimusprosessi etenee osana kehittämistyöprosessia?

10.3.5 Opinnäytetyön organisointi ja kehittämisosaamisen vahvistaminen

Kun opinnäytetyö tehdään opiskelijan omassa työyhteisössä, on opinnäytetyönä tehtävän kehittämistyön organisoinnissa toisaalta huomioitava työyhteisön laajemmalle kehittämistyölle asetetut osa- ja kokonaistavoitteet, mutta myös työyhteisön kehittämisosaaminen ja aikaisemmat kokemukset kehittämistyöstä. Kehittämistoiminnan organisoinnissa konkretisoituvat myös työyhteisön todellisuus-, tietämis-, ihmis- ja oppimiskäsitykset, arvot, toimintaperiaatteet, kehittämistyöhön liittyvät eettiset kysymykset ja pyrkimykset niiden muuttamiseksi ja/tai vakiinnuttamiseksi.

Opiskelijan suunnitellessa kehittämistoimintaa hänen on huomioitava työskentelyn tavoite ja olosuhteet, mitä työtapoja työyhteisössä on aikaisemmin käytetty ja mitä uusia työtapoja esimerkiksi tulevaisuuden osaamistarpeet asettavat yhteisölle, ja millaiset työtavat työyhteisö kokee toimivina ja tarpeellisina? Kehittämistoiminnan lisääntymisen mukana on kehitetty entistä monimuotoisempia työtapoja (Arnkil ym. 2000; Bergman 2008, 3–4; ks. lisäksi Siira 2004; Anttila 2007). Lisäksi opiskelijan on selvitettävä: Missä asioissa kehittämistyössä on onnistuttu aiemmin ja miten kehittämisprosesseja tulee parantaa, jotta ne vahvistavat haluttua työyhteisö- ja kehittämiskulttuuria? Miten johto ja henkilöstö ovat mukana kehittämistyön

ja -prosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa? Ketkä ovat mukana, miten ja milloin ja miten esim. asiakastyön rajapinnassa oleville asiakkaille tehdään mahdolliseksi osallistua prosessiin? Mitkä ovat vastuut ja työnjaot?

Työyhteisön aikaisemmat myönteiset kehittämiskokemukset motivoivat jatkamaan kehittämistyötä. Mikäli aikaisemmat kehittämiskokemukset ovat olleet ristiriitaisia tai negatiivisia, on seuraavaa kehittämissivaihetta analysoitava ja tunnistettava korjaustoimet, jotta vältetään aikaisemmat hankaluudet. Aikaisempien kehittämiskokemusten ja -valmiuksien tiedostamisen taustalla on toisaalta se, että työyhteisön jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kohteena tulee olla myös itse kehittämistoiminta ja -prosessit ja toisaalta se, että kehittämissosaamista on pyrittävä systemaattisesti kartuttamaan (Tikkamäki 2006).

Kehittämistyön organisoinnissa tulee huomioida kaikki asiantuntijuuden osa-alueet, jotka voidaan jakaa 1. substanssiosaamiseen eli yksilölliseen ydinosaamiseen, 2. kehittymisosaamiseen eli metakompetensseihin, 3. työyhteisöosaamiseen eli organisaation ydinosaamiseen ja 4. kehittämissosaamiseen eli strategiseen osaamiseen (Ruohotie 2000; Helakorpi 2005, 143–158). Tuloksellisuusvaateiden kasvaessa kehittämiseen sisältyy aina myös arviointi. Arviointiosaamisesta on siten tullut entistä tärkeämpi osaamisen alue ja kehittämisen kohde (Virtanen 2007). Kehittämissprosessi voidaan ymmärtää myös mahdollisuudeksi vahvistaa eri asiantuntijuusalueiden osaamista.

Kehittämistyön edellyttämän osaamisen turvaamiseksi ja vahvistamiseksi opiskelijan on pohdittava seuraavia kysymyksiä: Mitkä ovat kehittämistyöhön sisältyvät osaamisen kehittämisen tavoitteet? Millaista osaamista kehittämissprosessin toteuttaminen edellyttää? Miten tarvittava osaaminen ja oppiminen turvataan? Millaista kehittämissprosessin toteuttamista tukevaa aikaisempaa tutkimusta ja kirjallisuutta on olemassa?

10.3.6 Kehittämistyön ja -prosessin arviointi ja kehittämistyön jatkuvuus

Arvioinnista puhuttaessa on syytä tehdä selkeä ero siihen, mikä on arvioinnin ensisijainen tausta-ajattelu ja mihin arviointi kehittämistyössä kiinnittyy. Arvioinnin tausta-ajatteluna voi olla erilaisia toimeenpanoprosesseja koskeva arviointitutkimus tai itsearviointi organisaatio-, työyhteisö- tai yksilötasolla (Anttila 2007; Virtanen 2007; Borg ym. 2008), laatu- (EFQM Excellence Model) tai strategiatyö (ks. Kaplan & Norton 1996; Määttä & Ojala 2000).

Ulkoisen kontrollin sijasta työyhteisöiltä edellytetään nykyisin myös itsearviointia osana normaalia työyhteisön toimintaa (Rajavaara 2005, 63–65). Työyhteisössä toteutettava arviointikeskustelu tarjoaa mahdollisuuden

reflektoida yksilö- ja työyhteisötasoilla ammatillista toimintaa, mutta myös tuottaa uutta tietoa työyhteisön käyttöön muuttamalla hiljaista tietoa yhteisesti jaetuksi tiedoksi (Senge 1987; Ruohotie 2000). Lisäksi arviointikeskustelujen tavoitteena on pyrkiä kehittämisprosessien parantamiseen ja työyhteisön kehittämisosaamisen turvaamiseen pitkällä aikavälillä. (Virtanen 2007; ks. lisäksi Borg ym. 2008).

Kehittämisprosessin arviointia suunniteltaessa opiskelijan on pohdittava muun muassa seuraavia kysymyksiä: Mihin arviointia ja arviointitietoa tarvitaan? Miten saatua arviointitietoa hyödynnetään? Miten työyhteisössä toteutettavaa kehittämistyötä/-prosessia arvioidaan (mitä varten, miten, ketkä, milloin)? Kun taustaoletuksena on se, että kehittämistyö on työyhteisön normaalia toimintaa, niin osana arvioinnin toteutusta hahmotetaan myös se, miten kehittämistyö jatkuu tämän prosessin jälkeen.

10.4 Opinnäytetyön haasteet opettajille ja työelämätoimijoille

Vaikka lainsäädäntö ja ohjeistus opinnäytetyön sisällöistä ja tavoitteista on olemassa, niin viime kädessä ratkaisut opinnäytetöiden tavoitteista ja työelämäsidosista tekevät käytännön toimijat eli ns. street-level -byrokratia (Lipsky 1993). Opinnäytetyöprosessista vastuussa olevat opiskelijat ja ohjaavat opettajat luovat erilaisia vuorovaikutussuhteita ja toimintamalleja selviytyäkseen tehtävistään ja samalla omalla toiminnallaan myös rakentavat toimintakäytäntöjä ja työelämäsidosia. Opiskelijoiden, ohjaavien opettajien ja opiskelijan työelämän edustajien on myös sovittava yhteen toisaalta ammattikorkeakoulun ja toisaalta opiskelijan edustamien työyhteisöjen toiminnalle asettamat sisällölliset ja rakenteelliset ehdot ja mahdollisuudet sekä sovittava ne yhteen. (Elmore 1993; Berger & Luckmann 1994.)

Työelämän innovaatiojärjestelmällä (Ramstad & Alasoini 2007) voidaan kuvata sitä joukkoa toimijoita ja näiden välisiä vuorovaikutussuhteita, jotka yhdessä synnyttävät työelämän muuttuvia käytäntöjä. Kaikkia toimijoita yhdistää sama tavoite – työelämän kehittyminen. Lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan hyvä ja tasavertainen vuorovaikutus ja yhteistyö kaikkien osapuolten välillä tuottavat kaikkia osapuolia palvelevan tuloksen. Työelämän kehittäminen ja sitä koskevan tiedon tuottaminen ja julkaiseminen, saatujen kokemusten levittäminen ja uusien kehittämistoimien suunnittelu edellyttävät kiinteää verkostoitumista. Verkostoituminen edellyttää aitoa halua yhteistyöhön – aitoa tarvetta kumppanuuteen. Peruslähtökohtana on, että kaikki ovat antamassa jotakin toisille ja toisaalta saamassa jotain toisilta. Ryhtymällä yhteistyöhön jo opinnäytetyön ideointivaiheessa kaikki osapuolet voivat kehittää yhdessä onnistuneita ja ainutlaatuisia toimintatapoja ja -käytäntöjä.

Lähteet

- Alasoini, T. 2005. Työelämäinnovaatiot tutkimusavusteisen ja ohjelmallisen kehittämisen kohteena. Työelämän kehittämisohjelman kaksinaisesta roolista. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstad, E. & Rouhiainen, N. Työelämän kehittämisohjelma kehittyvänä toimintana. Tykes-raportteja 40. Helsinki, 43–70.
- Alasoini, T. & Ramstad, E. 2007. Alkusanat. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstad, E. (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Artefakta 19. Akatiimi. Hamina.
- Arnkil, T. E. & Eriksson, E. & Arnkil, R. 2000. Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Stakes. Raportteja 253. Helsinki.
- Berger, P. & Luckmann T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon-sosiologinen tutkielma. Gaudeamus. Helsinki.
- Bergman, E. 2008. Esipuhe. Julkaisussa Borg, P. & Högnabba, S. & Kilponen, M-R. & Kopisto, K. & Korteniemi, P. & Paananen, I. & Pietilä, N. Arviointi työtavaksi – kokemuksia asiakastyön arvioinnin kehittämisestä Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:2. Yliopistopaino. Helsinki.
- Borg, P. & Högnabba, S. & Kilponen, M-R. & Kopisto, K. & Korteniemi, P. & Paananen, I. & Pietilä, N. 2008. Arviointi työtavaksi – kokemuksia asiakastyön arvioinnin kehittämisestä Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:2. Yliopistopaino. Helsinki.
- The EFQM Excellence Model 2000. Suomenkielinen käännös. 2003. Laatukeskus. Helsinki.
- Elmore, R. F. 1993. Organization Models of Social Program Implementation. Teoksessa Hill, M. (toim.) The Policy Process. Harvester Wheatsheaf. New York, 313–348.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Acta Universitatis Tampereensis 777. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino. Helsinki.
- Fook, J. 2005. Kriittisen reflektoinnin perusteoriaa. FinSoc työpapereita 1/2005. Stakes. Helsinki, 4–10. URL: http://groups.stakes.fi/NR/rdonlyres/00AB48DA-F706-4C9D-906F-18804DE0822C/0/Finsoc01_2005.pdf
- Hallituksen politiikkaohjelmat 5.12.2007. Työn, yrittämisen ja työelämän politiikkaohjelma. Terveiden edistämisen politiikkaohjelma, Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma. URL: <http://valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/fi.jsp>. Luettu 22.11.2008.

- Heikkinen, H. L. T. 2007. Tutkiva ote toimintaan. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen H. L. T. & Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki, 15–38.
- Heikkilä, A. & Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. WSOY. Helsinki.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 2/2005. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Juntunen, M. & Mehtonen, K. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Gummerus. Jyväskylä.
- Kananoja, A. & Niiranen, V. & Jokiranta H. 2008. Kunnallinen sosiaalipolitiikka. Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Huoltajasäätiö. PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Kolmikantaisesti kootun asiantuntijaryhmän esitys työministeriölle 1996. Työministeriö. Työhallinnon julkaisuja 122. Helsinki.
- Kaplan, R. & Norton, D. 1996. Balanced Scorecard: translating strategy into action. Harvard Business School Press. Boston.
- Kaplan, R. & Norton, D. 2002. Strategialähtöinen organisaatio. Tehokkaan strategiaprosessin toteutus. (suom. Heinämäki, M.) Talentum. Helsinki.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 73–96.
- KASTE-ohjelma 2008–2011. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:6. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen. Julkaisussa Tynjälä, P. & Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa: Atweh, B. & Kemmis, S. & Weeks, P. (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. Routledge. London.
- Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Stakes. Helsinki, 117–133.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kehittämistyötä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino. Tampere.
- Leinonen, R. 2006. Opinnäytetyön yhteisöllisyys ja yhteistyön haasteet. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helia. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Edita. Helsinki, 109–127.
- Lipsky, M. 1993. Street-level Bureaucracy. An Introduction. Teoksessa Hill, M. (toim.) The Policy Process. Harvester Wheatsheaf. New York.
- Lumijärvi, I. 2000. Tasapinotetun mittariston malli ja kunta-alan tuloksellisuusarviointi. Työturvallisuuskeskus. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Mikkelsen, B. 2005. Methods for Development Work and Research. 2. painos. Sage. New Delhi.

- Määttä, S. 2000. Tasapainoinen menestysstrategia. Balanced Scorecardin tuolla puolen. Infoviestintä Oy. Helsinki.
- Määttä, S. & Ojala, T. 2000. Tasapainoinen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Scorecard. Hallinnon kehittämiskeskus. 3. painos. Valtiovarainministeriö. Edita. Helsinki.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2006. Käytäntötutkimuksesta kansalaislähtöiseen kehittämiseen. *Janus* 14 (4), 403–410.
- Rajavaara, M. 2005. Tutkivasta sosiaalityöstä sosiaalialan osaamiskeskukseen. Teoksessa Satka, M. & Karvinen-Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Palmenia. Helsinki, 47–72.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva
- Räsänen, K. 2007. Kehittämisoitteet: tutkimusavusteinen kehittämistyö ”käytännöllisenä toimintana”. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstad, E. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Tykes-raportteja 53. Helsinki, 40–66.
- Schön, D. A. 1995. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Arena. Basic Books. Aldershot.
- Senge, P. 1994. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. Currency Doubleday. New York.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. *Tutkimuksia* 104. Stakes. Helsinki.
- Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin – kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyskiä*. Stakes. Helsinki, 17–33.
- Siira, H. 2004. Strategiatyön malli kuntien sosiaali- ja terveyspalvelujen kehittämisessä. Teoksessa Virolainen, K. & Syväjärvi, A. & Pietiläinen, H. & Lämsä A. (toim.) *Tulevaisuuden hyvinvointipalvelujen kehittäminen – tapauksia Pohjois-Suomesta*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysalan yksikkö. Kalevaprint Oy. Oulu, 179–211.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere University Press. Tampereen Yliopistopaino. Tampere.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Oulu.
- Virtanen P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Whyte, W. F. (ed.) 1991d. *Participatory Action Research*. Sage. Newbury Park.

Liitetaulukko 1. Opinnäytetyösuunnitelman sisältö ja kiinnittäminen osaksi työyhteisön kehittämistoimintaa.

OPINNÄYTE- TYÖSUUNNI- TELMAN OSA- ALUE	POHDITTAVAT KYSYMYKSET
Opinnäytetyön taustasitoumukset	<ul style="list-style-type: none"> • Millainen on opiskelijan oma ja työyhteisössä vallitseva käsitys todellisuudesta, tietämisestä, ihmisestä, oppimisesta, arvoista ja toimintaperiaatteista ja mihin suuntaan niitä halutaan muuttaa? • Miten eettiset kysymykset otetaan huomioon kehittämistyössä?
Opinnäytetyön kiinnittyminen yhteiskunnallisiin ja strategisiin lähtökohtiin sekä työyhteisön kehittämisprosesseihin	<ul style="list-style-type: none"> • Miten opinnäytetyöhön sisältyvä kehittämistyö liittyy aikaisemmin työyhteisössä tehtyyn kehittämistyöhön (jatkaa aikaisemmin tehtyä kehittämistyötä, hyödyntää aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä) ja/tai toimiala-, kunta-, seutukunta-, alue-, kansallisen ja/tai EU-tason strategioihin ja kehittämisohjelmiin? • Mitkä ovat ne muutosprosessit työyhteisö-, kunta-, seutukunta-, alue-, kansallisella, EU- ja/tai globaalitasolla, joihin kehittämistyö- tai- prosessi kiinnittyy?
Opinnäytetyön ja kehittämisprosessien tavoitteiden määrittely	<ul style="list-style-type: none"> • Mitkä ovat opinnäytetyön ja työyhteisön kehittämistyön ja -prosessin osa- ja kokonaistavoitteet taloudellisuuden, tuottavuuden, vaikuttavuuden ja henkilöstön aikaansaannoskyvyn näkökulmista? • Mitkä ovat opinnäytetyön ja työyhteisön kehittämistyön ja prosessin konkreettiset tuotokset eri näkökulmista ja eri osavaiheessa ja kokonaisuutena? • Millaiset ovat opinnäytetyön ja työyhteisön kehittämistyön ja -prosessin tuotosten vaikutukset lyhyellä ja pitkällä aikavälillä esim. asiakkaiden, henkilöstön, yhteistyökumppaneiden, yhteiskunnan ja rahoittajien näkökulmista? • Millaiset ovat vaikutussuhteet eri näkökulmista?
Opinnäyte- ja kehittämistyön organisointi ja kehittämisosaamisen turvaaminen ja vahvistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Mitkä ovat työyhteisön aikaisemmat kehittämiskokemukset ja -valmiudet? • Missä on onnistuttu ja miten kehittämisprosesseja pitäisi parantaa, jotta se vahvistaisi haluttua työyhteisö- ja kehittämiskulttuuria? • Millaista kehittämisosaamista työyhteisössä jo on ja mitkä ovat kehittämisosaamisen tavoitteet ja haasteet

	<p>tulevaisuudessa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Millaiset kehittämisosaamista edistävät työskentelytavat ja -menetelmät ovat perusteltuja suhteessa tuleviin osaamistarpeisiin ja strategioihin? • Millaiset työskentelytavat ja -menetelmät ovat perusteltuja, jotta kehittämistyön tavoitteet saavutetaan? • Miten työskentely pitäisi organisoida, jotta asetetut sisällölliset ja menetelmälliset tavoitteet voidaan saavuttaa? • Miten opiskelijan oma opiskeluprosessi, opinnäytetyön tekemisen prosessi ja konkreettinen kehittämisprosessi kiinnittyvät toisiinsa? • Miten johto ja henkilöstö ovat mukana kehittämistyön ja -prosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa? Ketkä ovat kehittämistyössä mukana, ja milloin ja miten esim. asiakastyön rajapinnassa oleville mahdollistetaan osallistuminen prosessiin? • Mitkä ovat vastuut ja työnjaot? • Millaista kehittämis- ja tutkimusmenetelmäkirjallisuutta on olemassa ja miten sitä hyödynnetään?
<p>Kehittämistyön ja -prosessin arviointi ja kehittämistyön jatkuvuus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Miten työyhteisössä toteutettavaa kehittämistyötä/-prosesseja arvioidaan (mitä varten, millä menetelmillä, miten, ketkä, milloin)? • Mihin arviointia ja arviointitietoa tarvitaan? Miten saatua arviointitietoa hyödynnetään? • Miten kehittämistyö jatkuu työyhteisössä opinnäytetyöhön sisältyvän kehittämisvaiheen jälkeen?

11. HYVINVOINTIPALVELUJEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMIA – SOSIAALIALAN YLEMMÄN TUTKINNON KEHITTÄMISTEHTÄVIEN VALOSSA *Ritva Kuokkanen & Anja Manninen & Susanna Hyväri*

Ammattikorkeakoulujen tehtävä on tuottaa tutkimus- ja kehittämistyön osaamista muuttuvan työelämän tarpeisiin. Tässä artikkelissa pohdimme, millä välineillä työelämän käytäntöjä kehitetään ylemmissä tutkinnoissa. Kohtaavatko tutkimus- ja kehittämistyölle yleisesti asetetut vaatimukset opinnäytetyön tavoitteita ja minkälaisia haasteita tästä syntyy? Tuomme esiin joitain käytännön esimerkkejä opiskelijoiden kirjoittamista opinnäytetöihin pohjautuvista artikkeleista, jotka kuvaavat kehittämistoimintaa sosiaali- ja terveydenhuollon rajapinnoilla³⁰.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnossa korostuu vahva käytäntösuhde sekä hyvät vuorovaikutustaidot ja asiakkaan arjen tukemisen valmiudet (Reijonen 2006; Kaljonen 2008). Lisäksi edellytetään kriittistä muutosorientoitunutta näkökulmaa yhteiskuntaan, työikäntöihin ja ihmisten arjen yhteisöihin. Tutkiva ja reflektiivinen työote ovat kiinteä osa sosionomin ammatillisuutta. (Toikko 2005, 227–229; Viinamäki & Rantanen & Toikko 2005; Rantanen & Toikko 2008.) Ylemmässä AMK -tutkinnossa kehittäminen on kiinteä osa opiskelua ja opinnäytetyötä. Opiskelijan tulee osoittaa sisällön asiantuntijuutta, menetelmällistä osaamista, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä esittämisen- ja julkaisutaitoja. (Kallioinen 2004.) Artikkelin laatiminen oman opinnäytetyön aihepiiristä kiteyttää parhaimmillaan kyvyn keskittyä olennaiseen ja tuottaa mielekäs, hyvin perusteltu kokonaisuus, joka kuvaa miten valittu menetelmä toimii kehittämistyössä.

Kananoja (2006) toteaa hyvinvointipalvelujen kehittämistyön toimivan yhteiskunnallisten, tieteellisten ja käytännöllisten kysymysten risteyskohdassa. Sosiaalialan ylemmän tutkinnon opiskelijalla on mahdollisuus hyödyntää ja yhdistää opintojen aikana ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön asiantuntemusta ja työelämäohjausta sekä luomaan ammatillisia verkostoja. Ammattikorkeakoulut ovat työelämässä olevien opiskelijoiden avulla edistämässä työelämäkäytäntöjen kehittämistä. Ylemmässä AMK -tutkinnossa kohtaavat opiskelijan asiantuntijana kehittämisen tavoitteet ja työorganisaatioiden haasteet.

Kehittämistyötä pidetään vielä monelta osin tieteellisen tutkimustyön köykäisempänä versiona, eikä sitä ole mielletty yhdeksi yhteiskunnallisen toiminnan muodoksi. Hyvinvointipalvelujen kehittämistyössä tarvitaan kui-

³⁰ Esimerkit pohjautuvat Diakonia-ammattikorkeakoulun Päätteet ja syrjäytyminen koulutusohjelmassa tehtyihin opiskelijoiden artikkeliaineistoihin.

tenkin monitieteistä lähestymistapaa, prosessuaalista tietoa ja käytännöstä nousevien havaintojen jäsentämistä. Työelämälähtöinen kehittäminen voi käynnistyä myös eri suunnista nousevista kehittämissimpulsseista, usein induktiivisesti yksittäisistä havainnoista tai arkityön kokemuksista. Kehittämisen päämääränä on tällöinkin toimintojen ja käytäntöjen uudistaminen ja mallintaminen. (Kananoja 2006.)

Siinä missä tieteellinen tutkimus usein pitäytyy tiedon tuottamiseen valitsevista ja jo menneistä ilmiöistä, kehittämistyö luottaa aina tulevaisuuteen. Kehittämiseen ryhdytään, kun halutaan muuttaa nykytilaa kohti tavoitettua. Kehittämistyön haaste on kehitettävän ilmiön käsitteellistäminen. Sosiaali- ja terveysalan opinnäytetöissä ja kehittämistehtävissä painottuvat toiminnan, uusien toimintatapojen, työmenetelmien, palvelujen ja laadun kehittäminen. Pyritään saamaan aikaan muutosta luomalla uutta toimintatapaa, palvelujen järjestämistapaa, arviointimenetelmiä tai työmenetelmiä, jotka kuuluvat asiakastyöhön, suunnitteluun tai johtamiseen. (Asikainen 2006.)

11.1 Kehittämisen ja tutkimuksen kohtaamispaikat

Työelämän muutokseen tähtäävässä tutkimuksen ja kehittämistyön vuorovaikutuksessa työelämästä nousevat kehittämisen tarpeet ovat ensisijaisia. Kehittämistyöhön kuuluvat menetelmät sekä niiden soveltamisen analyttinen ja tieteellinen ajattelumalli. Keskeistä on kehittämiskohteen teoreettinen käsitteellistäminen. Esimerkiksi arviointitutkimukseen sisältyy vahva kehittämisarvioinnin perinne, jossa arvioinnin menetelmät yhdistetään kehittämisen edistämiseen. Alasoinin (2006) mukaan tutkimus ja kehittäminen voivat liittyä eri tavoin toisiinsa. Tutkimus voi olla standarditutkimusta, joka tuottaa arviointitietoa kehittämisprojektien tai yksittäisten kehittämistoimenpiteiden vaikutuksista ja sitä kautta tuottaa mahdollisia korjaavia toimenpiteitä. Toisaalta tutkimusta voidaan käyttää levitettävien ”hyvien käytäntöjen” rakentamiseksi. Tutkimusta voidaan käyttää myös työelämän muutosprosessien tukemisessa. Arvioinnin ja tutkimuksen yhteys todentuu laadun kehittämisen yhteydessä siten, että laadukas kehittämistyö edellyttää arviointitutkimusta, joka perustuu tieteellisten menetelmien, mallien ja teorioiden käyttöön.

Kehittämisen erilaiset menetelmät ovat risteämiskohtia, joissa tutkimus ja kehittäminen kohtaavat. Tutkimuksen apu kehittämistyöhön voikin tulla monenlaisista traditioista tai viitekehyksistä, kuitenkin kehittämisen tarpeet ovat yleensä ensisijaisia ja tutkimuksen rooli niitä palveleva. Kehittämistoimintaan kuuluvan tutkimuksen menetelmät ovat aina näihin päiviin asti Suomessa olleet pääosin laadullisia. Toimintatutkimus on tästä erinomainen esimerkki. Laatutyön osana arviointitutkimus ja kiinnostus vaikuttavuuskysy-

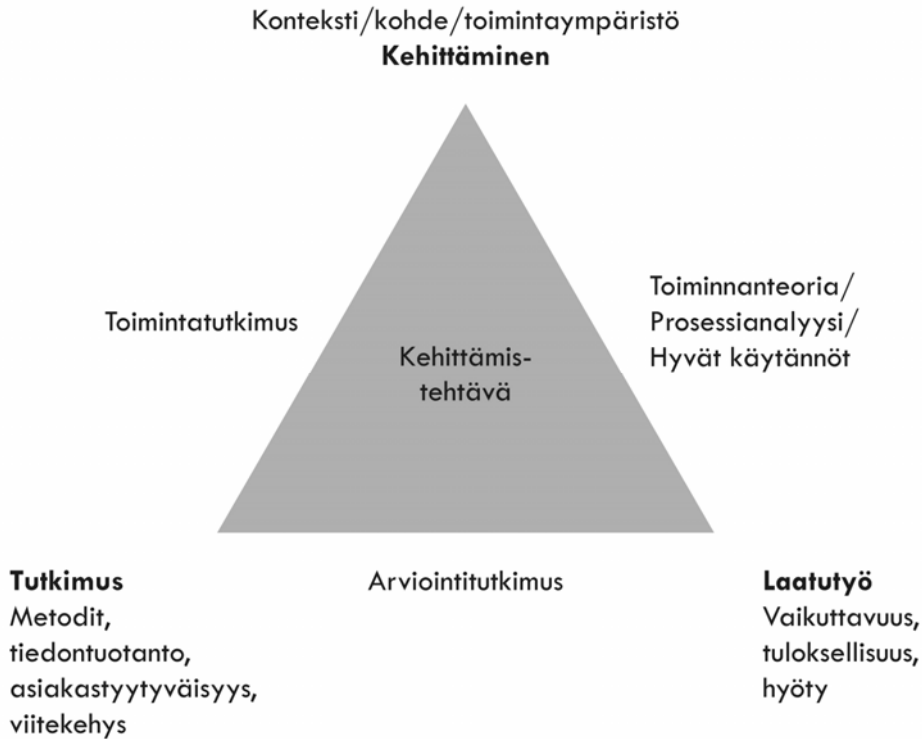
myksiin ovat tuoneet mukaan myös määrällisiä metodeja (Seppänen-Järvelä 2006).

Muutos on kulkenut suunnittelurationalismista kehittämisprojekteihin, jolloin samalla verkostomaiset sekä dialogiset ajattelutavat ovat vahvistuneet. Nykyään on vielä vallalla ohjelmallinen kehittäminen. Ohjelmien toteuttamiseen pyritään kokoamalla laajoja alueellisia verkostoja ja yhteisliittymiä, joista esimerkkinä ovat muun muassa alueelliset tai toimialoitteiset kehittämisyksiköt. Kehittämistoiminta on yhteiskunnallisten, tieteellisten ja käytännöllisten kysymysten kohtaamisareena. Siinä ollaan kuitenkin siirtymässä uusien, perinteiset rajat ylittävien toimintakonseptien kehittämiseen myös sosiaalialalla (Virkkunen 2007).

Myös kehittämistoiminnan teoreettiset lähestymistavat ja kehittämisintressit ovat aikojen kuluessa vaihdelleet. Painopisteen ollessa 1980-luvulla työn ja työyhteisöjen kehittämisessä paradigmana oli lähinnä henkilöstön kehittäminen. Tarkastelun kohteena olivat useimmiten työyhteisöjen toiminta sekä perustehtävään ja työkuultuuriin kuuluvat ilmiöt. Organisaatioita koskevaa tutkimusta ja teorioita on hyödynnetty käytännöllisessä kehittämisessä. Lähestymistapoja ovat olleet organisaation kehittäminen (OD), psykodynaaminen organisaatiotutkimus, organisaatiokulttuuritutkimus ja toimintatutkimus. Substantiaaliset eli toiminnan sisällöstä lähtevät kehittämistavoitteet vastaavat uusien ja edistyneempien työkäytäntöjen kehittämiseen muuttuneissa tilanteissa ja tähtäävät suoraan jonkin työhön liittyvän ongelman ratkaisemiseen. Substantiaalisestikin suuntautunut kehittämistoiminta kohdistuu spesifien alakohtaisten pulmien ohella usein myös työn organisointiin, rajapintoihin ja työkuultuuriin (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2006).

Kehittämisessä toiminta kohti muutosta ei sisällä pelkästään asioiden todentamista ja tiedon tuotantoa, vaan myös niiden ohjaavaa arviointia sekä parannusehdotusten laatimista. Menetelmä on Seppänen-Järvelän ja Karjalaisen (2006) mukaan olennainen osatekijä kehittämisessä tiedon tuottamisen välineenä. Polkua luotettavaan, koeteltuun tietoon ja tutkimuksen sekä kehittämisen aitoon kumppanuuteen hän pitää kuitenkin pitkänä. Hyvät käytännöt -tutkimus- ja kehittämisohjelman tavoitteena on uudistaa sosiaalityötä kokoamalla, arvioimalla ja välittämällä tietoa hyvistä ja vaikuttavista työmenetelmistä. Tämän kehittämispyrkimyksen päämääränä on luoda edellytyksiä tutkittuun tietoon ja koeteltuun näyttöön perustuvien palvelujen tuottamiselle.

Kuviossa 1. kuvataan tutkimuksen ja laatutyön yhteyksiä ja työelämä-
lähtöisen kehittämistehtävän ulottuvuuksia.



Kuvio 1. Työelämälähtöisen kehittämistehtävän ulottuvuuksia (Kuokkanen & Manninen 2007).

Kehittämistyön tilannesidonaisuus heijastuu myös menetelmiin, mutta toisaalta menetelmät ovat perinteisesti hämärtyneet tekemisen alle. Kehittämistyössä menetelmän valinta ei useinkaan ole yhtä perusteltu kuin tutkimuksessa, vaan tavoitteiden ja keinojen suhde on hahmottomaton. Toisin kuin useimmiten tieteellisessä tutkimuksessa, kehittäminen ei ole koskaan kontekstistaan irrallista tai neutraalia. Kehittämismenetelmän erityisyys liittyy sen vahvaan käytäntösuhteeseen. Kehittämistoiminnan tulosten hyödynnettävyys ja yleistettävyys on kuitenkin ollut vaihtelevaa (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2006).

11.2 Tutkimuksen ja kehittämisen välinen yhteys

Tutkimuksen ja kehittämisen välinen yhteys toteutuu toimintatutkimuksessa, kehittämistutkimuksessa, arviointitutkimuksessa sekä näyttöön perustuvan käytännötoiminnan kehittämisessä. Toimintatutkimuksen käyttö sosiaali- ja terveysalalla on lisääntynyt käytännön kehittämistyössä (Winter & Munn-Giddings 2001). Vaikka tutkimuksen tekijän motivaatio nousee käytännön

kehittämishaasteista, toimintatutkimus on ensisijaisesti tutkimusta, jossa tutkija asettaa tutkimustehtävän, valitsee tutkimusmenetelmät ja määrittelee asemansa suhteessa tutkimuskohteeseen. Myös luotettavuuskysymykset ohjaavat tutkijan ratkaisuja. Näiden valintojen myötä tutkimus osallistuu muutoksen tuottamiseen.

Kehittämistutkimuksessa etsitään parannusta käytännön toimintoihin sekä teorian että menetelmien avulla. Tieteellinen tieto on tärkeä kehittämisen kontekstin ja ratkaisujen taustojen ymmärtämisen välineenä (Valkama 2004). Kehittämistutkimuksessa hyödynnetään työyhteisössä jo olemassa olevia ideoita ja keskitytään ratkaisua kaipaavien ongelmien erittelyyn. Olennaista kehittämistutkimuksessa on hyödyllisyys ja hyötyjen jakaminen työyhteisössä (emt.). Kehittämistutkimuksessa syntyvät ratkaisumallit tulee ottaa osaksi sitä kontekstia, jossa parannusta haetaan. Tällöin parannusideoilla ratkaistaan ongelmia ja väistetään uusien ongelmien tuottamista. Kehittämistutkimuksessa haetaan parempia vaihtoehtoja käytännön työelämässä vallitseville asiantiloille.

Merkittävin kehittämistutkimuksen muoto on kehittävä työntutkimus, jossa muutos perustuu teoreettiseen viitekehykseen toiminnan olemuksesta ja kehittymisestä. Toimintatutkimuksessa hankkeet ovat yleensä tapauskohtaisia, mutta kehittävässä työntutkimuksessa toimintaa voidaan edistää pyrkimällä vaikuttamaan samankaltaisiin työtilanteisiin. Näin kehitetään työelämässä yleistettäviä toimintamalleja, jotka muodostavat toiminnan teorian (Toiminnan kehittäminen 25.3.2006). Kehittävässä työntutkimuksessa sovellettu teoria muutoksesta, ekspansiivisesta oppimisesta perustuu toiminnan teorialle. Kyseisessä teoriassa keskeinen rooli on ristiriitojen tunnistamisella ja kehitystä edistävillä oppimisteorioilla (Suntio 2004). Engeströmin (1995) mukaan kehittävässä työntutkimuksessa luodaan menetelmiä, joilla kehitykseen myötävaikutetaan toisiaan seuraavien teoreettisesti perusteltujen vaiheiden ja käsitteellisten välineiden avulla.

Ylemmän AMK -tutkinnon opinnäytetyöhön kehittämistutkimus soveltuu erityisesti siksi, että siinä hyödynnetään työyhteisössä jo olemassa olevaa tietoa. Tutkimus ja kehittämistyön aineistot on helppo koota ja niitä on mahdollista täydentää oman työn ohella. Opinnäytetyön kysymyksen asetelua voidaan soveltaa vastaamaan työyhteisön tarpeita ja hyöty organisaation työkäytäntöjen kehittämiseksi on usein todennettavissa. Tutkimuseettisiä ratkaisuja on mahdollista perustella silloin, kun työskentely kohdistuu perustehtävän kehittämiseen. Kehittämistyön laajempi soveltaminen ammatillisen työn erilaisiin konteksteihin edellyttää kuitenkin työtä, jolle ei useinkaan riitä tilaa opinnäytetyöskentelyssä.

Toimintatutkimus voidaan nähdä pikemminkin tutkimusstrategiana kuin tutkimusmenetelmänä. Tutkimuksen lähtökohtana ovat kehittämishaasteet ja tavoitteena on tuottaa interventioita, jotka kehittävät ja muuttavat käytännön toimintaa työelämässä. Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti toimin-

taan ja käytäntöihin. Tutkija ja tutkittavat ovat aktiivisia osallistujia tutkimusprosessissa, joka etenee syklimäisesti suunnittelusta toiminnan kautta toiminnan arviointiin. Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan kehittämistä edistäviä keskeisiä tekijöitä toimintatutkimuksessa ovat koko työyhteisön osallistuminen ja sitoutuminen, teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon käyttö, käytännönläheisyys sekä kriittinen arviointi. Toimintatutkimus on työyhteisön jäsenten välinen oppimisprosessi, jossa tutkimus ja käytännön kehittäminen vuorottelevat.

Osallistava toimintatutkimus soveltuu hyvin erilaisten käytännön työtilanteiden muutosprosesseihin, koska se vahvistaa ihmisen tietoisuutta omista kyvyistään ja sopii vuoropuhelun ja osallistumisen painottamisen vuoksi myös kiistanalaisten kysymysten käsittelyyn (Löfman ym. 2004). Toimintatutkimuksessa toteutetaan samanaikaisesti sekä tutkimus että käytännön tilanteen tavoitteena oleva muutos. Näin siinä yhdistyvät teoria ja käytäntö. Toimintatutkimuksessa pyritään kehittämään käytännön toimintaa myös reflektiivisen ajattelun avulla. Heikkisen (2006) mukaan reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija kohdistaa huomionsa itseensä ajattelevana subjektina, joka tarkastelee omia kokemuksiaan ja ajatussisältöjään ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Reflektiivinen toimintatutkimus perustuu kehämalliin, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Jokaisen työntekijän oman työn reflektointi on keskeistä toiminnan muuttamisessa. Heikkisen (2006) mukaan toimintatutkimus on luonteeltaan prosessimainen, jossa ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät vähitellen prosessin edetessä.

Aloittelevalle kehittäjälle toimintatutkimus on suhteellisen vaativa tutkimusstrategia. Toiminnan suunnittelu, osallistujien rekrytointi, toteutus ja syklimäiset prosessit vievät usein vuosia. Opinnäytetyöhön sovellettuna toimintatutkimusta voi helpoiten käyttää, jos on mahdollista ottaa tarkasteluun jokin yksittäinen vaihe esimerkiksi jo meneillään olevasta tutkimus- ja kehittämistyön prosessista. Toimintatutkimuksessa toimijoiden osallistaminen ei ole aina helppoa ja edellyttää kokemusta hanke- ja projektitoiminnasta. Myös tutkimuseettiset kysymykset saattavat olla vaativia. Toimintatutkimus edellyttää osallistujilta usein suoria interventioita, kokeiluja sekä yrityksistä ja erehdyksistä oppimista. Tutkimuseettiset seikat onkin otettava huomioon koko toimintatutkimusprosessin ajan.

Arviointitutkimus on ollut viime aikoina suosittu lähestymistapa sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja kehitettäessä (Karjalainen 2001). Sillä osoitetaan, että jokin kohde, asia tai asiantila on arvokas tai arvoton, hyödyllinen tai hyödytön tai parempi kuin toinen suhteessa arviointikriteereihin (Anttila 2006; Rajavaara 2007). Arviointien tulee olla myös hyödynnettävissä eli niitä tulee Pattonin (1997) mukaan tarkastella niiden hyödyn ja tosiasiallisen käytön perusteella (Rajavaara 2007).

Arvioinnilla pyritään kolmeen päämäärään: tilivelvollisuuden tai vastuullisuuden täyttämiseen, kehittämistyön edistämiseen tai uuden tiedon tuottamiseen. Tilivelvollisuusarviointi tarkoittaa toiminnan tuloksellisuuden arviointia, kuten tehokkuuden, taloudellisuuden tai vaikuttavuuden mittaamista. Kehittävä arviointi tukee työyhteisöjen kehittämis- ja muutostyötä sekä työn ja palveluiden uudelleenjärjestämistä. Tiedontuotantoarviointi on lähes synonyymi arviointitutkimukselle (Chelimsky 1997). Sen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa, käsitteitä ja empiirisiä tutkimustuloksia päätöksenteon perustaksi (Rajavaara 2007). Pitkäkestoiselle kehittämistyölle on ominaista prosessievaluaatio, joka toimii palautteenantamisen ja kehittämissankkeen ohjauksen välineenä. Systemaattinen prosessievaluaatio on tärkeää työelämän muutosprosessien tarkastelussa.

Realistisen arvioinnin malli (Pawson & Tilley 1997; Kazi 1998) pohjautuu realistiseen kriittiseen evaluaatioon. Realistinen arviointi juontaa juurensa realismin tieteenfilosofisesta suuntauksesta. Anttilan (2006) mukaan realistinen evaluaatio on käytännöllinen, monimenetelmällinen, arvioiva menetelmä, joka tunnistaa sekä empiirisen käytännön tulkinallisen lähestymistavan rajoitukset että keskittyy siihen, mitä kulloinkin havaitaan hyödylliseksi. Se sitoutuu lähinnä tieteellisen realismin pragmaattiseen suuntaukseen. Tutkimusstrategiana realistinen evaluaatio perustuu toimenpide-mallien (interventiomallinnuksen) avulla tapahtuvaan tutkivaan lähestymiseen. Sitä voidaan soveltaa sekä yksittäisiin että multi-case -tapauksiin. Strategiat muodostetaan siten, että ne systemaattisesti siirtävät käytännön tulokset muihin vastaaviin hankkeisiin. Realistisen arvioinnin ydinajatus on, että tietty toimintamalli tai interventio tuottaa asiakkaan tilanteessa generoivia, muutosta tuottavia mekanismeja.

Työn ja työelämän kehittämisen kannalta arviointitutkimuksella tulee olla vaikuttavuutta mittaava ulottuvuus. Tutkimusohjelman vaikuttavuutta voidaan arvioida monipuolisesti ns. IKKU-mallilla. Ohjelman vaikuttavuudella voi olla neljä ulottuvuutta: Instrumentaalinen (I), käsitteellinen (K), konsultatiivinen (K) ja uskoa luova (U) ulottuvuus. Instrumentaalisuus tarkoittaa sitä, että tutkimus- tai kehittämissanketit voivat toimia välittöminä instrumentteina. Käsitteellinen vaikuttavuus merkitsee sitä, että tutkimus voi yhtenä tiedonlajina muuttaa käytännön työntekijöiden ja päättäjien käsitteellistä toimintakehikkoa. Konsultatiivinen vaikuttavuus on tutkijan kyky ohjata konsultatiivisesti muutosta. Se edellyttää tutkijalta analyysia ja jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön työntekijöiden kanssa. Uskoa luovassa ulottuvuudessa tutkimuksella luodaan ja vahvistetaan käytännön toimijoiden uskoa. (Pirttilä & Pääkkö 2001.) Hyvässä tutkimusohjelmassa on kaikki neljä ulottuvuutta. Toisaalta jokaisesta tutkimusohjelmasta ei tarvitse löytyä kaikkia näitä ulottuvuuksia.

Arviointitutkimuksen käyttö opinnäytetyössä edellyttää opiskelijalta vankkaa asiantuntijan asemaa työelämässä. Tutkimustyö tehdään usein

työorganisaation ulkopuolisen tahon toimesta ja tilaustyönä. Toiminnan taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden arviointi vaatii myös erityisosaamista, jota sosiaalialan opiskelijoilla harvoin on aikaisemman koulutuksen ja työkokemuksen perustalta. Opinnäytetöissä korostuu usein pyrkimys tuotetun palvelun tai toiminnan vaikuttavuuden arviointiin, joka sekkin edellyttää suhteellisen vaativia tutkimus- ja kehittämistyön asetelmia. Tutkimuseettiset kysymykset ovat harvoin suurin este arviointitutkimuksen toteutuksessa.

Näyttöön perustuva (evidence-based) toiminta on keskeinen keino työn vaikuttavuuden parantamiseksi (Lauri 2003; STM 2003). Näyttöön perustuvassa päätöksenteossa ja toiminnassa yhdistyvät paras saatavilla oleva näyttö (esim. tutkimustieto, tieto asiakkaan tarpeista ja toiveista), työntekijän tiedot ja taidot sekä organisaation voimavarat eheäksi kokonaisuudeksi. Näyttöön perustuvalla toiminnalla ei tarkoiteta pelkästään tutkimustiedon soveltamista käytäntöön, vaan näyttö voi perustua myös seuranta- ja arviointitietoon sekä asiantuntijoiden konsensukseen. Näyttöön perustuvassa toiminnassa tarvitaan monenlaista tietoa kyseisestä ilmiöstä esimerkiksi sekä subjektiivista että objektiivista ja kontekstisidonnaista ja yleistettävissä olevaa tietoa. Näyttöön perustuva toiminta edellyttää sekä laadullista että määrällistä tutkimustietoa (Kylmä ym. 2004). Näytöllä pyritään mahdollisimman objektiivisesti valitsemaan kussakin tilanteessa paras mahdollinen toiminta. Näyttö voidaan Leino-Kilven ja Laurin (2003) mukaan jakaa kolmeen pääluokkaan: 1) tieteellisesti havaittu tutkimusnäyttö, 2) hyväksi havaittu toimintanäyttö ja 3) kokemukseen perustuva näyttö. Hyvien käytäntöjen kehittämisen kannalta on välttämätöntä tuottaa tietoa yksilön arjesta, asiakasprosesseista, palvelujärjestelmistä ja toiminnan vaikuttavuudesta (Karjalainen & Sarvimäki 2005).

Tieteellisesti havaittu tutkimusnäyttö perustuu tutkimukseen, jossa käytetään tieteellisiä kriteereitä määrittelemään toiminnan vaikuttavuutta. Hyväksi havaitussa tutkimusnäytössä näyttö perustuu organisaation laatu- ja kehittämistyössä kerättyyn tietoon ja tiedon analysointiin. Tällainen tiedonkeruu on systemaattista ja luotettavaa, vaikka se ei välttämättä täytäkään tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Tällaista tietoa saadaan esimerkiksi erilaisissa kehittämishankkeissa toistuvasti kerätyistä tiedoista. Hyväksi havaittuun toimintanäyttöön voidaan lukea kuuluviksi myös kollegojen konsensus-lausumat, jotka perustuvat esimerkiksi toiminnasta johdonmukaisesti kerättyihin tietoihin sekä kokemukseen että osittain tutkimustietoon. Kokemukseen perustuvassa näytössä on kysymys sekä työntekijän käytännön kokemuksista että asiakkaan omakohtaisista kokemuksista asiakastilanteissa.

Sosiaalialan työssä näyttöön perustuvien tutkimus- ja kehittämismenetelmien käytössä törmätään monesti asiakasprosessien monimutkaisuuteen ja pitkäkestoisuuteen. Opinnäytetöissä on vaikeaa tarttua moniorgelmis-

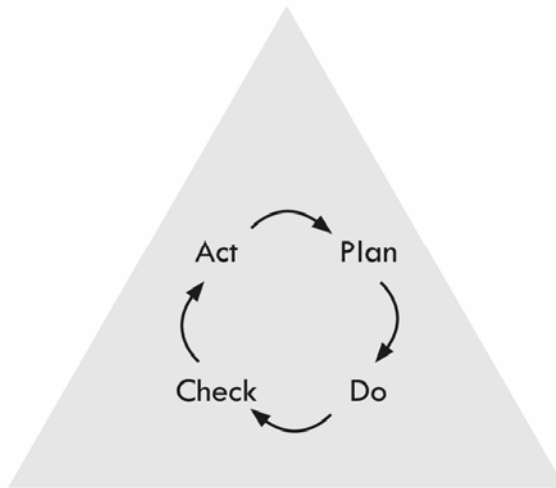
ten ja palveluvidakossa seikkailevien asiakkaiden selviytymis-, kuntoutumis- ja toipumisprosesseihin. Silti näyttöä kaivattaisiin kipeästi erilaisista kuntoutumishjelmista ja terapeuttisista työskentelymenetelmistä. Näyttöön perustuvat tutkimus- ja kehittämisasetelmat ovat eettisesti erityisen herkkiä, kun kyse on vaikeasti syrjäytyneiden ihmisten elämäntilanteeseen perustuvista arvioinneista.

11.3 Laatutyö ja kehittämistoiminta

Laatutyössä on kysymys organisaation perustehtävän hoitamiseen tähtäävän toiminnan jatkuvasta parantamisesta. Laadunhallintajärjestelmissä keskeinen tarkastelukohde on toimintaprosessi (SFS 2000). Toimintaprosessien parantaminen perustuu toiminnan jatkuvaan arviointiin. Arvioinnin onnistumiseksi prosessien toiminnalle asetetaan laatutavoitteet, joiden toteutumisista seurataan prosessimittareiden avulla.

Toimintaansa kehittävä organisaatio etsii aina uusia kohteita parannustoimille. Laatutyössä on tärkeää tunnistaa oikein kehittämiskohteet ja todellisten ongelmienkin kohdalla on kyettävä tekemään valintoja. Laatutyön tueksi on kehitetty menetelmiä ongelmien syiden ymmärtämiseen, niiden merkityksen arvioimiseen ja ratkaisukeinojen löytämiseen. Monia niistä käytetään PDCA-ongelmanratkaisumenetelmän kehikossa (Kuvio 2.). PDCA (Plan, Do, Check, Act) on klassinen ongelmanratkaisun ja kehäoppimisen malli. Sitä kutsutaan usein Demingin kehittämissympyräksi tai -kehäksi. Kehittämisen kehän avulla voidaan tarkastella kehittämisen, tutkimuksen ja laatutyön yhteisiä perusilmiöitä jatkuvan kehittämistoiminnan vaiheittain toisiaan seuraavina painotuksina. Suunnitteluvaiheessa keskeistä on kehittämiskonseptin tunnistaminen. Toteutusvaiheessa painottuvat toiminnan osallistava havainnointi ja näkökulmien reflektointi. Tarkistusvaiheessa taas olennaista on toteutuneen toiminnan arviointi ja uusien kehittämistarpeiden tunnistaminen. Lopulta kehittämissvaiheessa toteutetaan tarvittavat muutokset ja toteutetaan kehittämisen interventiot.

Kehittäminen



Tutkimus

Laatutyö

Kuvio 2. PDCA -toimintamallin sovellus tutkimus- ja laatutyöhön.

Käytännön laatutyössä kehittämistoiminta noudattaa usein toimintatutkimuksen strategiaa. Prosessin vaiheet seuraavat toisiaan parhaimmillaan organisaation muuta toiminnanohjausta noudattavissa sykleissä. Myös laatutyössä on olennaista osallistaa toimijat valitsemaan kehittämisen tai suunnittelun kohteet ja toteuttamaan kehittämishanketta.

Laatutyössä on kysymys työn tutkivasta kehittämisestä. Se on sekä toiminnan kokonaisvaltaista kehittämistä että palvelujen laadun näkyväksi ja mitattavaksi tekemistä. Arkisesti määritellen laadun tekeminen on samaa kuin hyvä ja onnistunut tekeminen. Laatu sinällään on kulttuuriin ja kieleen sitoutuva, sosiaalisesti rakentunut ja sopimuksenvarainen käsite. Käsitteen täsmällinen määrittely on todettu filosofisissa analyyseissä lähes mahdottomaksi (Manninen 2002; Mäki 2004).

Kehittämisen päämääränä laatu koetaan hyväksyttävämpänä tavoitteena kuin tehokkuus, vaikuttavuus tai tuloksellisuus. Toisaalta erilaisten tuottavuus- ja laatujohtamisohjelmien on katsottu osaksi säästöjen ja toiminnan tehokkuuden lisäämistä. Yhteiskunnan yhteistä hyvää tavoiteltaessa pidetään tärkeinä arvoina myös tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Laadun näkeminen moniulotteisena, useita osa-alueita ja erilaisia näkemyksiä sisältävänä auttaa muodostamaan siitä tasapainoisen kokonaiskuvan (Mäki 2004).

Laadun osa-alueiden määrittely on tärkeää silloin, kun halutaan tuoda esille ne seikat tai tilanteet, joihin kulloinkin tulisi kiinnittää huomiota, kun palveluja kehitetään vastaamaan paremmin asiakkaiden odotuksia tai tarpeita. Laadun ominaispiirteet on useimmiten kiteytetty laatuvaatimuksissa tai laatukriteereissä, joilla on kuvattu se taso, jolle palvelujen tulisi yltää ollakseen hyviä. Asiakkaan hyvää pidetään keskeisenä päämääränä. Palvelujen laatua on kuitenkin useiden kirjoittajien näkemyksen mukaan määritelty aivan liian usein palvelujen tuottajien tai asiantuntijoiden näkökulmasta (Manninen 2002). Palvelujen kokonaislaatu muodostuu useista tekijöistä, joiden huomioimiseksi on tarkastelussa oltava monia näkökulmia sekä yksilö- että organisaatiotasolta (Priebe 2000; Grönfors & Sinervo & Elovainio 2001). Sosiaalialan kehittämistoiminnassa on todettu ilmeinen tarve lisätä tutkimusta ja arviointia sekä välittää tietoa hyvistä käytännöistä suunnittelun ja johtamisen sekä asiakastyön laadun parantamiseksi (Karjalainen & Sarvimäki 2005).

Valtakunnallinen laatusuositus kannustaa ottamaan asiakkaat mukaan laadunhallintaan. Asiakslähtöisyyttä pidetään entistä merkittävämpänä julkisten ja yksityisten palvelujen kehittämistavoitteena ja hallinnon uudistamisen perusajatuksena. Toiminnan tulisi vastata ennen kaikkea ihmisten, asiakkaiden ja potilaiden tarpeisiin heidän näkökulmastaan. Asiakkaiden erilaisuus edellyttää kuitenkin erilaisten kulttuuritaustojen ymmärtämistä ja monipuolista palvelujen kehittämistä. Suosituksessa edellytetäänkin jokaisen organisaation kehittävän toimivan, tuottajalle itselleen ja asiakkaalle palautetta antavan asiakaspalauttejärjestelmän (STM 1999).

Laatutyön olennainen osa on laadun mittaaminen ja arviointi. Taustalla on aina ajatus toiminnan kehittämisestä, pyrkimisestä parempiin tuloksiin. Laadun mittaamisella tarkoitetaan valitun laatukriteerin suuruuden, arvon tai laadun määrittämistä huolellisesti arvioimalla tai tutkimalla. Laadun arvioinnissa on kysymys toiminnosta, jossa laadunmittauksessa saatuja tuloksia verrataan ennalta asetettuihin laatuvaatimuksiin ja tehdään johtopäätökset. Sen avulla toimintaa voidaan tehdä näkyväksi ja varmistaa, että tehdään oikeita asioita (Rieper & Mayne 1998). Toiminnan arvioinnissa sovelletaan arviointitutkimuksen menetelmiä. Arviointitutkimuksen arvosidonnaisuus liittyy koko tutkimusasetelmaan. Laadunvarmistus sinällään sisältää oletuksen systemaattisesta toiminnan mittaamisesta (Metsämuuronen 2000).

Laatutyössä sovellettava arviointitutkimus hyödyntää usein samanaikaisesti sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tietoa ja tutkimusotteeltaan se lähestyy reflektiivistä toimintatutkimusta ja kehittämistoimintaa (Rajavaara 1999). Monitahoarviointi taas ottaa huomioon asiakkaat mutta myös muut kokonaistuloksellisuuden ja vaikuttavuuden kannalta tärkeät avainryhmät. Sosiaalialalla kuntoutustoiminnan arvioinnissa korostuvat palvelun eri tasot, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään määritellen kun-

toutuksen tavoitteita omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi päihdekuntoutuksen prosessiluonne ja yleisemminkin palveluille tyypillinen arvioitavan tuotteen aineettomuus asettavat arvioinnille lisähaasteita. Palvelujärjestelmän muutosten onnistuneisuuden tarkastelu tai poliittisten päätösten merkitys kansalaisten arjessa ovat esimerkkejä käytännön tilanteista, joissa monita-
hoarviointi antaa laajempaa perspektiiviä muutosten arviointiin (Vartiainen 2001).

Laatutyö on opinnäytetyölle otollinen kehittämistyön lähtökohta. Se on työelämässä ja eri työorganisaatioissa helposti perusteltava lähestymistapa ja usein ajallisesti toteuttamiskelpoinen. Kehittämistyön asetelma voidaan kiinnittää asiakas- ja työprosesseihin ja tarvittavat aineistot saadaan joko suoraan käytännöstä tai työprosessien yhteydessä. Opinnäytetyö voidaan kohdistaa, johonkin laatutyön osa-alueeseen ja tulokset ovat sitten yhdistettävissä laajemman kehittämistyön kokonaisuuteen. Tutkimuseettiset kysymykset eivät useinkaan nouse laatutyössä keskeisimmiksi huolenaiheiksi.

11.4 Kehittämisen ja laadun rajapinnat opinnäytetöissä

Opiskelijoille annetun artikkelitehtävän tavoitteena oli kehittämisen, laadun sekä tutkivan työotteen näkyväksi tekeminen. Tehtävänä oli laatia parityönä artikkeli, jossa käsitellään aikuissosiaalityön alueeseen kuuluvaa teemaa asiantuntijuuden, rajapintatyöskentelyn ja kehittämisen näkökulmasta. Artikkeleissa hyödynnettiin valmisteilla olleita opinnäytetyön aiheita ja teemoja laatu- ja kehittämistyön näkökulmista.

Artikkelissa Yhteinen kieli ja asiantuntijuus rajapinnoilla tarkasteltiin erikoissairaanhoidossa ja erityisdiakoniassa käytettyä kieltä. Sen pääviesti oli moniammatillisuus eri alojen asiantuntijutena ja työorganisaation rajat ylittävänä yhteistyö. Rajat ylittävä yhteistyö mahdollistaa asiantuntijoiden välisen vuorovaikutuksen ja tiedon siirron. Moniammatillisuus on eri asiantuntijoiden välistä dialogia asiakkaan asioiden käsittelyssä. Artikkelin tavoitteena oli herättää keskustelua kielen ja käsitteiden merkityksestä yhteisen ymmärryksen muodostumiselle (Kajos & Ojamaa 2007).

Artikkelin kirjoittajat täydensivät opinnäytteensä aihepiiriä pienimuotoisella kyselyllä yhteisestä ymmärryksestä ja yhteisten käsitteiden käytöstä työyhteisöissä. Kyselyn mukaan yhteistä ymmärrystä edistäisi avoimuus, yhteisten tavoitteiden nimeäminen ja asennetekijät. Jotta yhteisen ymmärryksen muodostuminen paranisi moniammatillisissa ryhmissä, työntekijöitä tulisi kannustaa rohkeasti avaamaan käyttämänsä kieltä ja jopa luomaan uusia käytännön tilanteista muodostuvia käsitteellisiä työvälineitä. Kehittämishaasteeksi kirjoittajat nostivat äänen antamisen asiakkaalle ja lähiomaisille. Heitä kuultaessa tulee näkyviin, kuinka he ovat ymmärtäneet ja

mieltäneet tilanteensa. Yhteisen ymmärryksen muodostaminen kielen avulla voidaan nähdä osana asiakastyön laatua.

Artikkelissa Valvontatyö yhteiskunnan palvelujärjestelmässä tarkasteltiin opinnäytetyön pohjalta valvontatyön asemaa Suomessa sekä vankilasta vapautuvien jälkihuollon ja viranomaisyhteistyön kehittämistä. Artikkelissa huomioitiin yhteiskunnan muutostrendejä soveltaen viimeaikaista tutkimustietoa. Kirjoittajien mukaan ehdonalaisesti vapautuneiden valvontatyön ja palvelujärjestelmän välillä on ristiriita, mikä näkyy asiakkaiden palveluiden saamisessa ja valvontatyön sisällössä. Palvelujärjestelmä näyttäytyy vankilasta vapautuvien näkökulmasta monimutkaisena (Holopainen & Kaarlejärvi 2007).

Asiakastyön kehittämisessä tulisi huomioida nykyistä paremmin työntekijöiden ja asiakkaiden kokemus ja osaaminen. Työn kehittämistä voidaan tehdä organisaatioiden eri tasoilla ja sidosryhmien välillä. Keskeisenä kehittämisen edellytyksenä kirjoittajat pitävät palaute- ja arviointijärjestelmän luomista. Psykososiaalisen työn kehittäminen tarvitsee tämän lisäksi tieteellistä näyttöä, jota saadaan esimerkiksi näyttöön perustuvalla tutkimuksella. Näihin päätelmiin kirjoittajat päätyvät opinnäytetyössä toteuttamansa Bikva-mallin mukaisen kehittämishankkeen perusteella.

Artikkelitehtävissä, kuten näissäkin valitsemissamme esimerkeissä, näyttäytyvät vahvana asiakastyön rajapintojen haasteet sekä tutkimustiedon hyödyntäminen asiantuntijuuden kehittymisessä. Kehittämistyön tai laatu-työn menetelmällisiä ratkaisuja tarkasteltiin sen sijaan ohuemmin. Kehittämistyön tilannesidonnaisuus ja menetelmäkuvausten jääminen toimintaa koskevien selontekojen alle heijastui myös artikkeleissa. Menetelmien valinta ja tarkempi erittely ei useinkaan ollut selkeästi esillä. Kehittämisen menetelmien jäsentäminen ja niiden reflektointi on kuitenkin oleellinen osa käytännön työn kehittämistä.

11.5 Sosiaalialan asiantuntijuuden kehittyminen hyvinvointipalveluissa

Hyvinvointipalvelut voidaan ryhmitellä kahteen tehtäviltään toisistaan eroavaan kokonaisuuteen: yleisiin palveluihin ja erityispalveluihin. Tyypillinen esimerkki yleisistä sosiaalipalveluista on lasten päivähoito. Yleisiä hyvinvointipalveluja ovat myös vanhuuteen kuuluvat palvelut, kuten erilaiset päivä- ja palvelukeskukset, kotihoito, asumis- ja vanhainkotipalvelut. Erityispalvelut edellyttävät yleensä jonkinlaisen sosiaalisen riskin, elämäntilanteeseen liittyvän ongelman, toimintarajoituksen tai muun sosiaalisen vaikeuden esiintymistä tai sen tunnistettua uhkaa. Tätä työtä on alettu kutsua sosiaalisiksi muutostyöksi. (Kananoja ym. 2008, 156–157.)

Ylempiin tutkintoihin tähtäävissä koulutusohjelmissa voidaan suuntautua joko yleisiin palveluihin kuuluvan asiantuntijatyön tuottamiseen tai erityis-

palveluissa vaadittavan asiantuntijatyön syventämiseen. Koulutusohjelmassa Päihheet ja syrjäytyminen on suuntauduttu erityispalvelujen asiantuntijatyön vahvistamiseen. Koulutusohjelmassa on syvennetty sekä päihde- ja syrjäytymisilmiöiden teoreettista osaamista että käytännön ammatti- ja asiantuntijatyön menetelmien hallintaa aikaisemman koulutuksen ja työelämän kokemusten perustalta.

Asiantuntijatyön keskeinen haaste erityispalveluissa on yhtäältä ammattilaisten oman erityisalan tutkimustiedon hyödyntäminen asiakastyön lähtökohtana sekä tutkimus- ja kehittämistyön menetelmien monipuolinen käyttö. Opinnäytetyössä nämä haasteet konkretisoituvat tutkimus- ja kehittämistehtävissä, joissa on tärkeää yhdistää oman erityisalan käsitteellinen ja teoreettinen hallinta konkreettisiin erityispalvelujen asiakastyön kehittämistehtäviin.

Päihdealan työssä asiakasprosessit ovat usein pitkiä. Erityisesti erilaiset ammatilliset ja organisaatioiden rajapintatyön kysymykset ovat haastavia. Ylemmän tutkinnon opinnäytetöissä erityinen vaativuus näyttää syntyvän siitä, että suhteellisen lyhyessä koulutusajassa tartutaan usein väistämättä hyvin vaativiin asiakastyön ja palvelutuotannon pulmiin. Jos opiskelija työskentelee työyhteisössä, jossa tutkimus- ja kehittämistyötä tai laadunvarmistusta on tehty vähän, haasteet kasvavat entisestään. Usein kuitenkin erilaisia kehittämistyön ituja on olemassa ja toisinaan opiskelija on jopa kehoitettu hakeutumaan koulutukseen, jotta meneillään oleva työyhteisön muutos- ja kehittämistyö saisi vauhtia. Mitä tiiviimmät ja monipuolisemmat yhteydet ammattikorkeakouluilla on työelämään, sitä helpompi on yhdistää opetuksessa toteutuvia opiskelijoiden kehittämistehtäviä korkeakoulujen pitkäjänteisempään työelämän tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Ylempien tutkinnoissa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajien ja asiantuntijoiden tiivistä osallistumista työelämän kehittämismenetelmien luomiseen ja edelleen kehittämiseen.

Lähteet

- Alasoini, T. 2006. Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Seppälä-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteysyksiä. Stakes. Helsinki.
- Anttila, P. 2006. Ammatillisten prosessien metodologinen ote. Amk- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät Oulussa 11.–12.10.2006.
- Asikainen, P. 2006. Jatkotutkinnon opinnäytetyön profiili ja arvioinnin kriteerit kokeilun valossa. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkokutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna, 90–98.
- Chelimsky, E. & Shadish, W. R. 1997. Evaluation for the 21st century. A handbook. Sage. London.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus. Helsinki.

- Grönfors, S. & Sinervo, T. & Elovainio, M. 2001. Työtyytyväisyys, työ- ja organisaatiotekijät sekä hoidon laatu. *Hoitotiede* Vol. 13. No 4/2001, 227–237.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena. Jyväskylä.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Tutkiva ote toimintaan. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen H. L. T. & Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki, 15–38.
- Holopainen, S. & Kaarlejärvi, K. 2007. Valvontatyö yhteiskunnan palvelujärjestelmässä. Näkökulmia vankilasta vapautuvien jälkihuollon ja viranomaisyhteistyön kehittämiseen. Opiskelutehtävä. Päätteet ja syrjäytyminen. Sosiaalialan ylempi amk -tutkinto. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Kajos, K. & Ojamaa, M. 2007. Yhteinen kieli ja asiantuntijuus rajapinnoilla. Opiskelutehtävä. Päätteet ja syrjäytyminen. Sosiaalialan ylempi amk -tutkinto. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Kaljonen, P. 2008. Rinnalla kulkien asiakkaan asialla – sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston asiakastyössä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Kallioinen, O. 2006. Jatkotutkinnon opinnäytetyöt – kehittämistä, tutkimusta ja tiedettä osaamisen johtamisen jatkokoulutusohjelmassa. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna, 99–109.
- Kananoja, A. 2006. Johdantoluku. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki.
- Kananoja, A. & Niiranen, V. & Jokiranta, H. 2008. Kunnallinen sosiaalipolitiikka. Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Huoltajasäätiö. PS-KUSTANNUS. Jyväskylä.
- Karjalainen, P. 2001. Arviointi osaksi projektia jo suunnitteluvaiheessa. *Sosiaali- ja terveysviesti* 3/2001, 16–17.
- Karjalainen, P. & Sarvimäki, P. (toim.) 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Helsinki.
- Kazi, M. A. F. 1998. Single-case Evaluation by Social Workers. Ashgate. Aldershot.
- Kuokkanen, R. & Manninen, A. 2007. Tutkimus, laatu ja kehittäminen. Luentomoniste 25.1.2007. Diakonia- ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Kylmä, J. & Pelkonen, M. & Hakulinen, T. 2004. Laadullinen tutkimus ja näyttöön perustuva hoitotyö. *Hoitotiede*. Vol. 16. 6/2004.
- Lauri, S. 2003. Näyttöön perustuva hoitotyö. WSOY. Juva.
- Leino-Kilpi, H. & Lauri, S. 2003. Näyttöön perustuvan hoitotyön lähtökohdat. Teoksessa Lauri, S. (toim.) Näyttöön perustuva hoitotyö. WSOY. Juva.
- Löfman, P. & Pelkonen M. & Pietilä A-M. 2004. Osallistava toimintatutkimus hoitotyön kehittämisessä. *Tutkiva Hoitotyö* 3/2004 Vol. 2, 10–15.
- Manninen, A. 2002. Kehitysvammaisten henkilöiden kuntoutuspalvelujen laadun arviointi. Asiakaspalautemittarin kehittäminen ja testaus Vaalijalan kuntoutuskeskuksessa. Lisensiaattitutkimus. Kuopion yliopisto.

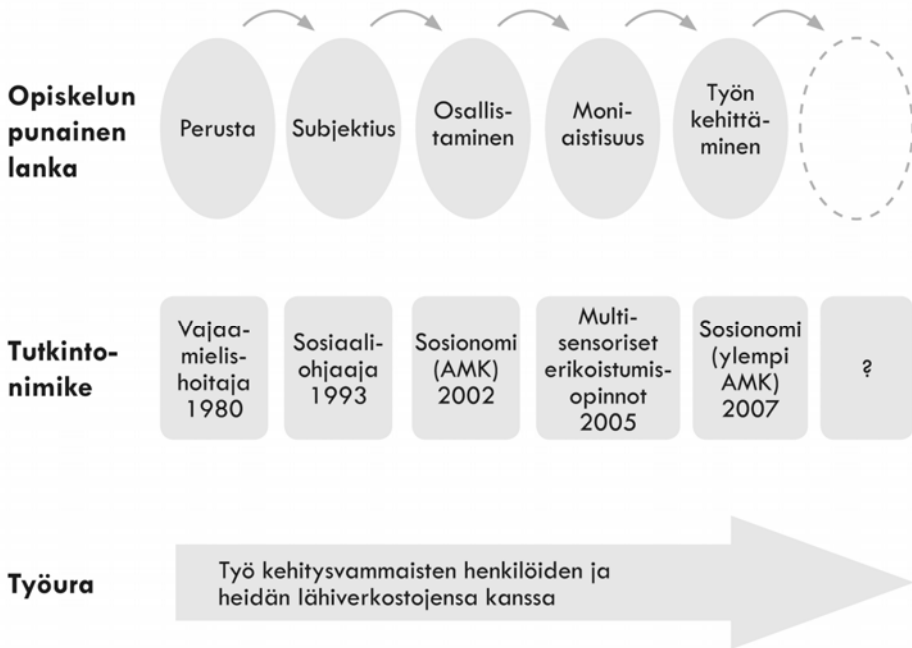
- Metsämuuronen, J. 2000. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. International Methelp Ky. Helsinki.
- Mäki, T. 2004. Laadun informaatio-ohjauksen haasteet. Hoitohenkilökunnan ja laatusuosituksen laadulle antamien merkitysten harmonisuus ja ristiriitaisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 109. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Patton, M. Q. 1997. Utilization-focused evaluation. The new century text. Sage. Thousands Oaks.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. Realistic evaluation. Sage. London.
- Pirttilä, I. & Pääkkö, E. 2001. Tutkimuksen vaikutus ja Ikku-Arviointimalli. Yhteiskuntapolitiikka 6/2001, 537–544.
- Priebe, S. 2000. Ensuring and improving quality in community mental health care. International Review of Psychiatry Aug 2000. Vol.12. Issue 3, 226–233.
- Rajavaara, M. 1999. Arviointitutkimuksen hyödynnettävyys. Teoksessa Eräsaari, L. & Lindqvist, T. & Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Gaudeamus. Helsinki.
- Rajavaara, M. 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Helsinki.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Reijonen, M. 2006. Tunteet ja sosiaaliala. Tunnekokemukset sosiaalialan työyhteisöissä. Janus 14(1), 18–29.
- Rieper, O. & Mayne, J. 1998. Evaluation and public service quality. Scandinavian Journal of Social Welfare. Vol 7. Nr 2, 118–125.
- Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2006. Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki.
- STM 2003. Terveyttä ja hyvinvointia näyttöön perustuvalla hoitotyöllä. Kansallinen tavoite- ja toimintaohjelma 2004–2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2003:18. Helsinki.
- STM 1999. Sosiaali- ja terveydenhuollon laadunhallinta 2000-luvulle. Valtakunnallinen suositus. Gummerus. Jyväskylä.
- Suntio, A.-T. 2004. Hankelähtöinen toiminnan tutkimus. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki.
- SFS 2000. Suomen standardisoimisliitto. Laadunhallintajärjestelmät. Vaatimukset. Helsinki.
- Toikko, T. 2005. Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Vastapaino. Tampere.
- Toiminnan kehittäminen 25.3.2006. URL: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi>.
- Valkama, H. 2004. Tutkimus -utile et dulce. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki.
- Vartiainen, P. 2001. Intressiryhmät evaluointiprosessissa. Metodologista pohdintaa monitahoarvioinnin avulla. Hallinnon tutkimus 1, 30–40.
- Viinamäki, L. & Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Tavoitteena sosiaalialan kriittinen kehittäjä. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto –

- toteutuksia ja kokemuksia. AMK-jatkotutkinto. Julkaisu 3. Hämeen ammatti-
korkeakoulu. Hämeenlinna, 143–151.
- Virkkunen, J. 2007. Kehittämistyön murros sosiaalialalla: hankekehittämisestä
rajat ylittävään konseptikehittämiseen. Toiminnan teorian ja kehittävän työn-
tutkimuksen yksikkö. Helsingin yliopisto. Konsepti – toimintakonseptin uudista-
jien verkkolehti, 4(1). URL: www.muutoslaboratorio.fi/konsepti. Viitattu
10.11.2008.
- Winter, R. & Munn-Giddings, C. 2001. A Handbook for action research in health
and social care. Routledge. Lontoo.

12. ASiantuntijuuden kehittyminen ja sosiokulttuurinen innostaminen kehitysvammatyössä *Pia Nieminen*

12.1 Hoitajasta sosionomiksi (ylempi AMK) – matka innostajaksi alkaa

Artikkelini tavoitteena on luoda kuva siitä, miten ammatillinen kasvuni on kehittynyt aina asiantuntijuuteen asti työelämälähtöisen ammatillisen kouluttautumisen kautta. Opiskelun helmenä olen löytänyt sosiokulttuurinen innostamisen ja oppinut yhdistämään sen arjen kehitysvammatyöhön. Sosiokulttuurisen innostamisen löytäminen ja siihen syventyminen osaksi työtettä on edellyttänyt omalta osaltani jatkuvan kouluttautumisen putken, jossa etsin vastauksia kulloinkin esille tulleisiin mielenkiintoisiin kysymyksiin. Jotta lukija hahmottaisi oman näkökulmani sosiokulttuurisuuteen, sen tulemiseen ja kehittämiseen osaksi työtettä, on tärkeää selventää kouluttautumiskaartani (Kuvio 1.). Näiden opintokokonaisuuksien aikana omaksuttujen ajatusten avulla olen saavuttanut itselleni sen asiantuntijuuden, jonka kautta tänä päivänä kohtaan asiakkaat, omaiset ja työyhteisöjen jäsenet. Opintokokonaisuuden selventäminen hahmottaa sen, mikä on saanut minut aina uudelleen etsimään tietoa, vahvistamaan asiantuntijuuttani, kyseenalaistamaan tapaani tehdä työtä tai vahvistamaan ajatusta siitä, että olen menossa oikeaan suuntaan.



Kuvio 1. Opiskeluprosessi syklinä vuosina 1980–2007.

Artikkelissa kuvaan opiskeluprosessiani syklinä, jossa jokainen koulutus/kokemus on vaikuttanut siihen, mihin seuraavaksi olen suunnannut. Jokaisessa syklissä on omat teoreettiset viitekehyksensä, joita olen lähtenyt joko vahvistamaan tai kyseenalaistamaan. Työurani 27 vuotta olen tehnyt kehitysvammahuollon avohuollon ohjaajana. Virkanimike on tosin muuttunut ajan, työnantajan ja koulutuksen mukaan. Olen ollut kotihoidonohjaaja, kuntoutusohjaaja ja nyt toimin kehitysvammahuollon sosiaali-ohjaajana. Työtehtävien vastuullisuus on selkeästi kasvanut valmistuttuani sosionomiksi (AMK). Kehitysvammahuollon sosiaalityö, siihen liittyvine asiakokonaisuuksineen, on tällä hetkellä työni painopistealue. Matka hoitajasta kehitysvammahuollon sosiaali-ohjaajaksi on tarvinnut juuri kaiken sen kokemuksellisen oppimisen, minkä kuvaan jatkossa.

Vuosien varrella olen kokenut onnistuneeni työssäni, mutta joutunut myös kohtaamaan epäonnistumisia. Olen joutunut arvioimaan tarkasti tekemisiäni tai tekemättä jättämiäni töitä. Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) näkemyksen mukaan epäonnistumiset usein mahdollistavat tai luovat uusia oppimistilanteita, joiden kautta voi löytää oikeat vastaukset. Näin ollen oikeassa oleminen ei ole ainoa päämäärä matkalla asiantuntijuuteen. Asiantuntijuus vaatii jatkuvaa kehittymistä ja kasvua. Se ei ole pysyvä olotila tai saavutettava ominaisuus. Kehittyäkseen oman alansa asiantuntijaksi on oltava valmis jatkamaan ammatilliseen kehittämiseen. Se

on alati muuttuva ja kehittyvä prosessi. Ammatillinen pätevyys vahvistuu kokemuksellisen oppimisen ja jatkuvan tiedonhankinnan kautta. Työelämässä mukana oleminen antaa ne todelliset kokemukset, joita jokainen meistä tarvitsee kehittyäkseen ja kehittääkseen ammatillista pätevyyttään. Pelkkä tieto ei auta, jos sitä ei voi siirtää käytäntöön. Kuten Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 16–17) toteavat, että todellinen asiantuntijuus rakentuu jatkuvan opiskelun ja kokemuksen avulla. On kuitenkin tärkeää huomioida, että jokaisen yksilölliset ammatilliset tavoitteet ja motivaatio vaikuttavat siihen, miten laajan asiantuntemuksen kukin saavuttaa.

Opiskeluni olen suorittanut perusopintoja lukuun ottamatta työn ohessa. Jokainen ajanjakso antoi vastauksia sillä hetkellä yhteiskunnassa vallitsevina olleisiin kysymyksiin. Halu lisätä asiantuntijuutta syveni vuosien myötä ja olen kehittänyt sitä tietoisien toiminnan ja erilaisten haasteiden kautta. Etsin ja löysin menetelmiä, jotka kehittivät tiedon ymmärtämistä, kriittistä itsetarkastelua, dialogia ja yhteistyötaitoja. Niiden avulla opin edistämään henkilökohtaisten näkökulmien ymmärtämistä ja ammatillista kasvua. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 26.) Kosketus arkeen ja työn kehittämiseen on säilynyt tuoreena koko opiskelukaaren ajan. Mitä pidemmälle opiskelu eteni, sitä suuremmaksi työn ja työyhteisön kehittämisen merkitys kasvoi. Eri kokemusten ja oppimisen kautta ymmärsin, että pelkkä kokemus ei muuta mitään, vaan se tapa, jolla opin kriittisesti arvioimaan toimintani ja sen merkitystä (Valkeavaara 1999).

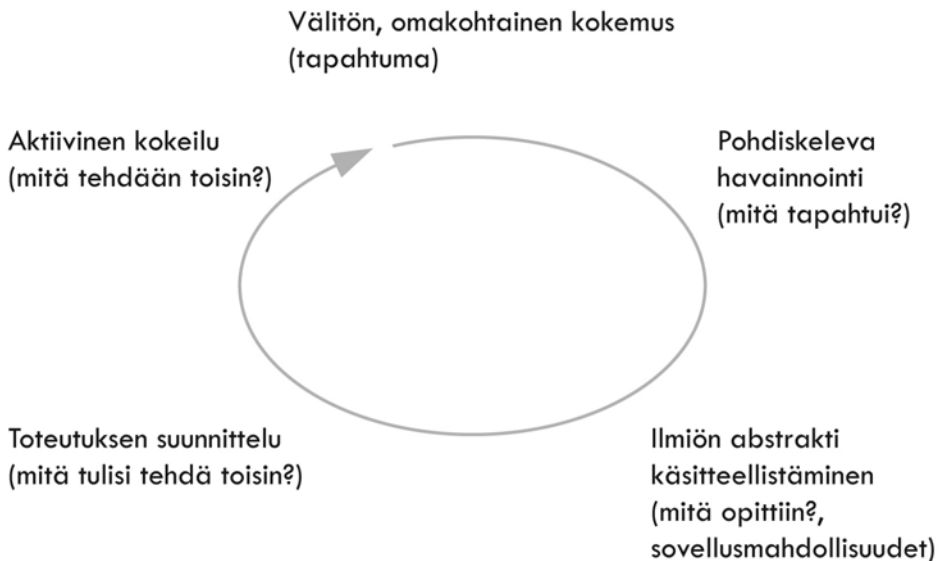
12.2 Asiantuntijuuden kasvu – ”hiilenpalasta timantiksi”

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittaessani työn kehittämisen näkökulma liittyi työntekijöiden työhyvinvointiin, kun taas aiemmat opinnot kohdistuivat asiakaspintaan. Tästä voidaan päätellä, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen oli oikea päätös ja hyvin rakennettu kokonaisuus pitkään jatkuneelle opiskelu- ja kehittämisskaarelle. Asiantuntijuuteni kasvoi pienten askelten kautta kohti laajempaa kokonaisuutta, yksilötasolta yhteisötasolle.

Sosiaalialan asiantuntijuuteen ei kasva tai kehity yksin, vaan yhteistyössä muiden työntekijöiden ja eri verkostojen kanssa. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 16.) Kohti asiantuntijuutta on aina lähdeittävä alusta. Kohdallani se oli valmistuminen hoitajaksi. Perusasioiden opettelu ja työkokemus yhdessä valmistivat minua toimimaan työryhmässä. Olla osa jotakin työyhteisöä ei ole itsestäänselvyys, vaan osallisuuteen on panostettava niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä. Kuvaan itseäni ja kaikkia sosiaalialan työntekijöitä ”timanteiksi”. Se, mikä on timantin hionnan tai kirkkauden aste riippuu siitä matkasta, minkä kukin on tehnyt ammatillisen kasvun tiellä. Jokaisella timantilla on monta särmää, joiden hiominen vaatii aikaa ja taitoa. Kasvamisen ja hioutumisen eivät tapahdu hetkessä, vaan kestää

vuosia. Olen vakuuttunut, että jokainen, joka haluaa kehittyä ammatillisesti, kehittyy ja löytää oman asiantuntijuutensa. Valitettavasti joillakin ”timantti” jää raakatimantin asteelle, kun taas toisilla karaattimäärä kasvaa ammatillisen kasvun kautta. Yksilö voi vaikuttaa siihen, millaiseksi ”timanttinsa” kirkkauden tai puhtauden haluaa. Ammatillisen koulutuskaaren kautta saatu pätevyys antaa juuri oikeat välineet hioa omaa ”timanttia” oikealla tavalla ja oikeaan aikaan.

Itse olen kokenut löytäneeni Ruohotien (1999) esittelemän Barnett’n (1989) reflektiivisen ajattelun ja toiminnan mallista apuvälineen, jonka avulla olen edennyt omalla kasvun tiellä. Barnett’n mallin mukaan omakohtaisen kokemuksen jälkeen lähdetään aktiivisesti tarkastelemaan mitä tapahtui, mitä siitä opittiin ja pitäisikö jotakin tehdä toisin. Se on opettanut kyseenalaistamaan toimintaani ja etsimään uusia keinoja silloin, kun olen epäonnistunut. Sen avulla olen myös kokenut suunnatonta onnistumisentunnetta, silloin kun asetettu tavoite on toteutunut.



Kuvio 2. Reflektiivisen ajattelun ja toiminnan malli Barnett’n mukaan 1989. (Ruohotie 1999, 141.)

Mielestäni matka noviisista asiantuntijaksi voidaan omalla kohdallani jakaa kolmeen isoon kokonaisuuteen eli työntekijätasoon, tiimitasoon ja yhteisötasoon. Kasvu noviisista työntekijäksi oli vaiherikas. Aloitin työurani alueen avohuollon perhetyöntekijänä nuorena, perheettömänä ja täynnä tiukkoja mielipiteitä. Opin kantapäähän kautta, mitä on olla vanhempi ja erityisesti vammaisen lapsen vanhempi. Katsoin kerran jos toisenkin peiliin

löytääkseni työntekijän, joka kykenee vuorovaikutukselliseen ja rakentavaan suhteeseen perheen kanssa.

Tiimitasolle siirtyminen ja sen ajattelun omaksuminen ajoittui sosiaaliohjaaja, sosionomi (AMK) ja erikoistumisopintojen aikaan. Kiinnostus oman työn kehittämiseen kasvoi. Mitä on olla työyhteisön jäsen ja miten omaa työyhteisöä voi kehittää ajatuksella – yksi kaikkien puolesta ja kaikki yhden puolesta. On tärkeää nähdä oma panos osana kokonaisuutta, ei yhtenä suorituksena – siis me, ei minä. Sen asian ymmärtäminen oli todella hieno kokemus.

Kolmannelle tasolle siirtyminen liittyy sosionomi (ylempi AMK) opintoihin. Nähdä itsensä isomman kokonaisuuden kehittäjänä, ei vain yksilön tai työyhteisön, ja toimia sen mukaisesti, vaatii selkeästi laajempaa asiantuntemusta kuin aikaisemmin. Asiakas, työntekijä, työyhteisö, työympäristö, työhyvinvointi ja yhteiskunnan antamat resurssit muokkaavat yhteisötason työtä ja sen kehittämistä. Mielestäni asiantuntijuuteni antaa tällä hetkellä ne työvälineet, joiden avulla voin toimia ammatillisesti niin asiakkaiden, työkavereiden kuin työyhteisön edun mukaisesti. Tämä jaottelu kuvaa hyvin omaa kasvuaani noviisista ekspertiksi eli tekijästä teoreettisen tiedon haltijaksi ja käytäntöön tuojaksi. Seuraavassa kerron lähemmin omaa polkuani matkalla tekijästä asiantuntijaksi.

12.3 Noviisisita työntekijäksi – vajaamielishoitaja

Kuulun siihen hoitajien ryhmään, jotka valmistuivat aikoinaan vajaamielishoitajiksi. Opintojen pääpaino oli selkeästi terveydenhoitopainotteinen. Nuorena, elämää kokemattomana pienen maalaiskunnan tyttönä etsin silloiseen elämäni haasteita. Vajaamielishoitajan koulutus antoi vuonna 1979 juuri sitä mitä olin hakemassa. Hoitopainotteisesta koulutuksesta huolimatta olin kiinnostunut kuntouttavasta työtöteestä.

Opiskeluaikana etsimme vastauksia asioihin, joiden ei katsottu kuuluvan vajaamielishoitajan koulutukseen. Otimme selvää ituruuan merkityksestä, professori Rautavaaran luennoilla pohdimme, mitä on vauvahieronta ja lempeä syntymä. Kaikki nämä ovat arkipäivää tämän päivän sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opiskelijoille, mutta silloin elettiin 1970-luvun loppua. Olimme eräällä tavalla haasteellinen opiskelijaryhmä. Toimintamme ja opiskelumme eivät kulkeneet aikaisemmin opitun kaavan mukaan, vaan etsimme jo silloin vastauksia mielestämme mielenkiintoisiin kysymyksiin.

Kaikesta huolimatta ja kaikeksi onneksi valmistumisen jälkeen sain heti haasteellisen työn. Perhekeskeinen ajattelu ja työote kasvattivat halun lisätä asiantuntemusta. Työn monitahoinen haasteellisuus ja oma etsivä tutkiva työote antoivat kipinän lähteä jatko-opintoihin. Niin hakeuduin Hämeenlinnan Sosiaalialan Oppilaitokseen opiskelemaan Sosiaaliohjaajaksi vuonna 1991.

12.4 Asiakastyön osajaksi – sosiaaliohjaaja

Sosiaaliohjaajan koulutus osui siihen ajankohtaan, jolloin kehitysvammahuollon kunnallistamisprosessi lähti voimalla käyntiin. Kysymykset siitä, mikä on kehitysvammaisen henkilön rooli kuntalaisena, ovatko kehitysvammaisella samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muilla kunnan asukkailla vai onko heidän tyytyminen muiden asettamiin raameihin, olivat ajankohtaisia. Kehitysvammaisesta tuli oman elämänsä subjekti, ei palveluja passiivisesti vastaanottava objekti.

Tämä 1980-luvun uusi ajattelu asiakkaasta ja asiakkuudesta korosti heidän oikeuksiaan ja aktiivista roolia palveluiden käyttäjinä. Ajatus oli silloin uusi koko sosiaalihuollossa, saati sitten kehitysvammahuollossa, jossa usein katsottiin asiakkaan olevan passiivinen palvelujen vastaanottaja. Henkilö, joka oli aina tyytyväinen siihen mitä sai, tietämättä mitä voisi saada. (Särkelä 1993, 14.)

Ymmärrys subjektiuden käsitteestä kasvoi, mutta miten tukea kehitysvammaista olemaan oman elämänsä aktiivinen osallistuja? Edellä kulkijasta ja puolesta tekijästä on löydyttävä uusi rinnalla kulkija ja toimintaa tukeva työntekijä. Vaikka kehitysvammahuollossa on yleisesti ottaen ohjauksellinen työote, kohdistui kuitenkin puolesta tekeminen usein päätöksentekoon ja valintoihin. Kehitysvammaisen katsottiin tarvitsevan konkreettista apua asioiden hoitamisessa. Heille ei liiemmästi annettu tilaisuutta ottaa kantaa itseään koskeviin asioihin. Aina joku toinen teki päätöksen, omainen tai viranomaisen. Kun sen ajan toimintatapoja vertaa tämän päivän työotteeseen tulee väistämättä pohtineeksi, sitä kuinka dominoiva asenne työntekijöillä ja omaisilla oli asiakkaaseen. Asennemuutos edellytti oman itsensä ja toiminnan kriittistä reflektointia, sen kautta kasvu asiakkaan rinnalla kulkijana vahvistui.

12.5 Sosiaalisen asiantuntijaksi – sosionomi (AMK)

Sosionomi (AMK) -koulutuksen aikana vuosina 2000–2002 rakentui se sosiokulttuurisen innostamisen pohja, jota olen käyttänyt sekä asiakkaiden että työyhteisön kehittämisen näkökulmana. Vuosituhannen vaihde oli muutoksen aikaa myös kehitysvammaisten kohdalla, sillä he perustivat oman etujärjestön ajamaan heidän itsensä tärkeäksi kokemiaan yhteiskunnallisia asioita, kuten osallistumista, päätöksentekoa, itsemääräämisoikeutta, asumista, parisuhdetta ja työtä. Näin asiakkaan subjektiivisuus sai lisäpotkua sekä voimakkaan osallistumisen ja osallistamisen näkökulman. Miten osallistaa kehitysvammaisen toimintaan siten, että hän osallistuu, sitoutuu ja ottaa vastuun toiminnasta? Tähän kysymykseen lähdin etsimään vastausta sosiokulttuurisesta innostamisesta.

Oli äärimmäisen kasvattavaa ja rakentavaa löytää itsensä uuden ajatuksen edestä. Jatkossa valmiiden ratkaisumallien sijaan toimintaa lähdettiin suunnittelemaan yhdessä ja yhteisen tavoitteen suuntaisesti. Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on saada ihmiset liikkeelle, saada heidät näkemään todellisuus ja antaa mahdollisuus muutokseen. Perusajatuksena on, että he lähtevät vapaasta halustaan kehittämään elämälaatua tavoitteellisesti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 180–182, 206.) Tämä edellyttää optimistista käsitystä ihmisestä. On uskottava toiseen ihmiseen ja siihen, että hän kykenee vuorovaikutukseen ja omaan päätöksentekoon omilla resursseilla. Itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen ja oman osallistumisen kokemuksen kautta oma elämänhallinta ja -laatu paranevat.

Pitkään kehitysvammatyötä tehneenä allekirjoitan Hämäläisen ja Kurjen (1997, 224–225) kuvaamat Quintanan (1993) esille tuomat innostamisen peruseriaatteet. Hänen mukaansa peruseriaatteina voidaan pitää freireläistä ajattelua siitä, että kukaan ei ole täysin tietävä, eikä kukaan täysin tietämätön, sekä ettei ole mahdollista opettaa mitään todella tärkeää, jos ei itse ole valmis oppimaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 224–225; Kurki 2000, 131–132.) Asioiden näkökulman muuttaminen positiiviseksi, kiinnostavaksi ja opittavaksi mahdollistaa yhteistyössä tehtävän tavoitteellisen toiminnan. Kehitysvammatyössä tämä ajattelu on yksi tärkeimpiä peruslähtökohtia. Kehitysvammaisen arvostaminen omana itsenään, omine voimavaroineen ja taitoineen on yhteistyön ja vuorovaikutuksen ydin. Innostajan rooli voi vaihtua rinnalla kulkijasta myös puolestapuhujaksi. Kuten Kurki (2000, 137) toteaa, on tilanteita, joissa innostajat toimivat äänenä niille, joilla ei ääntä ole. Puolestapuhujan on kuitenkin muistettava se, kenen elämästä on kyse – omasta vai asiakkaan.

12.6 Menetelmällinen erikoisosaaminen ja työyhteisön kehittäminen – multisensoriset erikoistumisopinnot

Aikaisemmat opintoni olivat antaneet valmiuksia niin asiakas- kuin esimiestyöhön. Sosionomiksi valmistumisen jälkeen työni luonne muuttui sosiaalityöpainotteiseksi ja toimin myös kehitysvammahuollon osastopäällikön sijaisena tarvittaessa. Työn luonteen muutos toi esille myös työyhteisön tilan ja siihen vaikuttavat tekijät. Koska sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on saada aikaan tavoitteellinen muutos, antoivat multisensoriset erikoistumisopinnot sysäyksen menetelmän lisäksi myös työyhteisön toiminta-ajatuksen selkiyttämiseksi. Erityisesti kehitysvammaisten kanssa tehtävä työ ja siinä etenkin vaikeavammaisten arjen rikastuttaminen on parhaimmillaan multisensorista sosiokulttuurista toimintaa. Multisensorisessa sosiokulttuurisessa toiminnassa ihminen on aktiivinen, luova, ympäristöönsä vaikuttava ja elämyksiä kaipaava yksilö, joka on aina suhteessa luontoon, muihin ihmisiin ja kulttuuriin. (Ala-Opas & Sirkkola 2006, 5.)

Multisensorisessa työssä käytetään osallistavaa toimintatutkimusta (Participatory action research/PAR) kehittämis- ja tutkimustyökaluna. Sen avulla etsitään vastauksia eri osallistavien menetelmien soveltuvuudesta multisensoriseen toimintaan. Innostajien tehtävänä on osallistaa, antaa jokaiselle mahdollisuus tehdä valintoja ja näin tukea omaa osallistumista. (Ala-Opas & Sirkkola 2006, 6.) Tavoite opiskelulle tuli työyhteisön sisältä. Innostamista hyödyntämällä saimme aikaan vaikeavammaisten päivätoiminnan kokonaisuutta tukevan toiminta-ajatuksen, työntekijöiden koulutusprojektin sekä omaa asiantuntijuuttani lisänneen ajanjakson. Opinnot eivät siis olleet vain minua, vaan myös työyhteisöä varten. Tietoisuus omista vaikutusmahdollisuuksista antoi pontta oman työn kehittämiseksi. Sosiokulttuurisen innostamisen tarkoituksena on motivoida löytämään kaikkien henkilökohtaiset kyvyt ja voimavarat yhteisen tavoitteen puolesta.

Opintokokonaisuus strukturoi toimintaa, konkretisoi kirjalliseen muotoon toimintasunnitelman, selkeytti työntekijöiden roolia ja antoi heille uutta intoa oman työn kehittämiseen. Työntekijät osallistuivat työpaikkakoulutuksena järjestettyyn opintokokonaisuuteen, jossa he pääsivät tutustumaan oman kokemuksen kautta, mitä multisensorinen toiminta on. Koulutus antoi kaikille yhteisen tavoitteen ja mahdollisuuden toimia yhdenvertaisena yhteisön jäsenenä. Aika on osoittanut, että silloin, kun asiakkaat ovat onnellisia ja hyvinvoivia, on henkilökunnan motivoituneisuus ja työinto korkeampi. Motivoituneisuus taas lisää henkilökunnan hyvinvointikokemusta ja näin kulkee rinnan asiakkaan hyvän olon kanssa. Ala-Opas ja Sirkkola (2006, 5) toteavat, että multisensoriset ympäristöt tarjoavat ihmisille mahdollisuuden osallistumiseen, onnellisuuteen ja hyvinvoinnin lisäämiseen.

12.7 Moniammatillinen työnkehittäminen – sosionomi (ylempi AMK)

Työyhteisön innostaminen kasvatti vastuuta kokonaisuuksien hallinnasta. Sen ymmärtäminen teki nöyräksi ja halu lisätä omaa asiantuntijuutta kasvoi. Vuosi 2005 oli historiallinen etenkin siinä, että korkeakouluopetusta kokeva lakimuutos mahdollisti uuden Sosionomi (ylempi AMK) -koulutuksen aloittamisen Hämeen Ammattikorkeakoulussa. Asiantuntijuuden kehittyminen ja kehittäminen sekä oman että työyhteisön kohdalla edellytti sitä, että jaoimme ja ymmärsimme toimintamme ja kehittämisen merkityksen niin arjessa kuin yhteisössä. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 32.) Omassa opiskelussa asiantuntijuus sai uuden ulottuvuuden, kun käsite moniammatillinen, toi ryhmätöissä mukaan niin sairaanhoitajat kuin eri alojen insinöörit. Ajattelun ja toiminnan perusteet saivat aivan uusia näkökulmia. Se, miten käsiteltävää asiaa lähestyy sosiaalialan asiantuntija, on aivan eri, kun sitä lähestyy tekniikan alan insinööri. Kuitenkin uskallan sanoa, että opiskelu ja yhteistyö antoivat huomattavasti enemmän kuin oletin.

Asioiden pohtiminen saatettiin tulkita ”diskuteeraamiseksi”, vailla olennaista asiayhteyttä, mutta tällä tavoin oma näkemys sai uusia näkökulmia, saatoin muuttaa kantaani tai toisaalta sain vahvistusta ajattelulleni. On tärkeää huomata, että työelämässä kohdataan eri alan asiantuntijoita ja hedelmällisen yhteistyön aikaansaamiseksi on hyvä oppia rakentava tapa keskustella ja kyseenalaistaa toimintaa. Näin jokainen osapuoli kokee osallistuvansa toiminnan tavoitteelliseen toteuttamiseen. Koulutus antoi valmiuksia keskustella ja innostaa sekä itseään että toisia yhteistyöhön. Moniammatillinen työskentely opetti minulle myös, että dialogi alkaa aina omasta itsestä. Dialogin hyödyntämisen mahdollisuus lähtee siitä, että ensiksi kysyy itseltään, miten hyvin osaa kuunnella itseään ja puhua itsensä kanssa. On tärkeää oppia ymmärtämään ja kehittämään kuuntelun, kunnioituksen, odotuksen ja suoran puheen taitoa. (Isaacs 2001, 96–97.)

Opintojen yhteydessä tehtävän kehittämistehtävän idea lähti jälleen työyhteisöni sisältä. Jos aikaisemmin aihe oli noussut asiakas- tai työntekijäpinnasta, aloite tuli tällä kertaa esimiehiltä. Työyhteisön työhyvinvointi ja jo olemassa olevien toimintamahdollisuuksien uudelleenkoordinointi antoi sykäyksen työn kehittämiseksi. Työn kehittämisen näkökulma liittyi jälleen konkreettisesti opintoihin. Tämä linkitti ajatuksia ja asiantuntijuuden kohdentamista juuri henkilökunnan työhön ja hyvinvointiin. Kun työntekijä voi hyvin, voi hyvin myös asiakas ja sitä kautta koko yhteisö. Kuten Kurki (2000, 30) toteaa, sosiokulttuurisen innostamisen toiminnan perustaksi tarvitaan yhteisöllisiä vuorovaikutussuhteita, joissa toiminta ja sen onnistuminen tapahtuu yhdessä yhteisten tavoitteiden ja arvojen ohjaamana. (Kurki 2000, 130.) Työyhteisön sitoutuessa työn kehittämiseen, joutuu jokainen osallistuja tarkistamaan, onko toiminta juuri omien arvojen mukaista vai ylhäältä ohjattua touhuilua. Kun koko työyhteisö esimiestasolta asiakas-tasoon sitoutuu kehittämiseen, kehittämisellä on mahdollisuus onnistua. Toimintaa refleктоimalla voidaan korjata mahdolliset epäonnistumiset ja näin tukea tavoitteen onnistumista.

Yhteistyöllä tavoitteellinen toiminta on enemmän kuin vain yhteen hiileen puhaltamista, se velvoittaa, vastuuttaa, ja sitouttaa jokaista olemaan läsnä ja osallistumaan siihen mitä tekee. Työnkehittäminen ei ole yksin esimiesten eikä työntekijöiden tehtävä, vaan onnistuakseen se vaatii todellista yhteistyötä. Argentiinalainen Ezequiel Ander-Egg on määritellyt innostamisen käsitteen Kurjen (2000, 21) mukaan seuraavasti:

”Sosiokulttuurinen innostaminen on ihmisten elämänlaadun kehittämiseen liittyvien, osallistuvaan pedagogiikkaan perustuvien sosiaalisten käytäntöjen yhdistelmä. Käytäntöjen lopullinen tavoite on edistää ihmisten omaa osallistumista kulttuuriseen kehittymiseensä luomalla tilanteita ja mahdollisuuksia ihmisten väliselle kommunikaatiolle ja vuorovaikutukselle.” (Kurki 2000, 21.)

Tämä määritelmä kiteyttää mielestäni sen tavoitteen, jonka olen itseleni asettanut ja omaksunut. Innostamista hyödynnän niin työssä kuin kotona, joskin kotona innostamisen onnistumisen prosentti on jonkin verran alhaisempi.

12.8 Lopuksi

Artikkelin tavoitteena oli saada lukija kiinnostumaan ja innostumaan työelämälähtöisen opiskelun perustasta lähtevästä asiantuntijuudesta. Minun kohdallani ammatillisen koulutautumisen avulla saatu asiantuntijuus ja sen yhteydessä löytynyt sosiokulttuurisen innostamisen ajatus työyhteisön ja työn kehittämisen lähtökohtana on ollut se voimavara, joka ohjaa työskentelyäni tänä päivänä. Sen sisäistäminen ja arkeen siirtäminen edellyttää pitkäjänteistä työtä oman asiantuntijuuden syventämiseksi. Elämänikäisen oppimisen ajatus on osaltani ollut kantava voima, jonka kautta olen saanut vastauksia aina eteen tulleisiin kysymyksiin. Oma asiantuntijuus on saanut vahvistusta ja tehnyt mielen nöyräksi. Olen jälleen hionut omaa ”timanttiani” syventymällä omaan ammatilliseen kasvuprosessiini tehdessäni tätä artikkelia. On tärkeää muistaa, että on joskus ollut nuori, intoa puhkuva keltanokkanoviisi, joka lähti epäröimättä kyseenalaistamaan ja ottamaan asioista selvää. Sen muistaminen opettaa kunnioittamaan jokaista työntekijää ja olemaan valmis kehittymään ja kehittämään niin itseään kuin muita. Oma asiantuntijuuteni on kasvanut yksilötasolta tiimitason kautta yhteisötason kehittäjäksi. Jokaisen tason kautta kulkeminen on selkiyttänyt tavoitteita, antanut valmiuksia työelämään ja valmentanut siirtymään eteenpäin. Oikotietä asiantuntijuuden saavuttamiseen ei ole.

Mitä meille kuuluu nyt? Työyhteisömme kamppailee samojen haasteiden kanssa kuin mikä tahansa sosiaalialan yhteisö tämän päivän Suomessa. Henkilökunnan riittävyys, jaksaminen ja oman työn kehittäminen ovat osittain ristiriidassa keskenään. Asiakkaan hyvinvointi on kuitenkin kaikkien tavoitteena ja se nousee oman hyvinvoinnin kautta. Multisensorisuus on juurtunut kiinteästi osaksi työyhteisön toimintaa ja henkilökunnan motivoituneisuus ja asiaan perehtyminen on upeaa. Asiakkaamme ovat oppineet aidon osallistumisen kautta toivomaan, vaatimaan, valitsemaan sitä, mikä tuntuu ja tuottaa mielihyvää. Työntekijöinä olemme oppineet myös sen, että asiakkaiden sallitaan myös epäonnistua toiminnassaan. Niin asiakkaila kuin meillä työntekijöinä epäonnistuminen opettaa ja antaa mahdollisuuden muuttaa toimintatapoja. Työntekijöiden omakohtaiset kokemukset ovat antaneet ja antavat edelleen varmuutta eri multisensoristen välineiden ja toiminnan hyödyntämiseen. Fysioakustinen tuoli, valkoinen huone, arki-snoezelen, rentoutuminen, aktivoituminen, osallistuminen, uuden oppiminen ja niin edelleen. Näistä muodostuu meidän multisensorinen, sosiokulttuurinen ja tavoitteellinen toiminta.

Ymmärrys yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksestä työn kehittämisessä oli se lähtökohta, joka kantaa tulevaisuuteen. Työyhteisömme on nyt aktiivinen, motivoitunut ja tiedonhaluinen kaikista vaikeuksista huolimatta. Joidenkin kohdalla innostaminen on muuttunut innostumiseksi opiskelun aloittamisen muodossa. Toisen henkilökohtaisen kasvun tukeminen työyhteisössä on rakentava ja henkistä työhyvinvointia lisäävä tekijä. On tärkeää nähdä itsensä osana isompaa kokonaisuutta. Tiedän, että syklini ei ole vielä lopussa, vaan tulevaisuus on varannut osalleni jotakin uutta opittavaa asiantuntijuuden vahvistamiseksi. Sitä odotellessa.

Lähteet

- Ala-opas, T. & Sirkkola, M. (toim.) 2006. Sosiokulttuurinen multisensorinen työ – kokemuksia vammaistyöstä. Hämeen ammattikorkeakoulu Sosiaalialan koulutusohjelma. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraa uurtava lähestymisen liike-elämän viestintään. (suom. Tillman, M.). Kauppakaari. Helsinki.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2005. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. WSOY. Helsinki.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.
- Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva.
- Särkelä, A. 1993. Sosiaalityön asiakas subjektina ja ei-subjektina. Täydennyskoulutusjulkaisuja 7. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttakko asiantuntijaksi? Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Juva.

13. TARINA POJASTA, JOKA EI TIENNYT, MINNE TIE VIE *Marko Palmgren*

Asuipa kerran kaukana, kaukana Perämeren pohjukassa *poika*³¹, joka potki palloa kesät talvet. Elo Perämeren pohjukassa ei ollut sen yksinkertaisempaa tai monimutkaisempaa, kuin missään muuallakaan, missä palloa potkitaan. Pallon potkiminen oli kuitenkin *pojalle* motiivi hakeutua opiskelemaan sosionomiksi lukion jälkeen vuonna 1993. Tai oikeastaan opiskelemaan sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintoa väliaikaiseen ammattikorkeakouluun, koska ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vasta *pojan* opintojen aikana ja sosionomi (AMK) -tutkintonimike otettiin käyttöön pari vuotta hänen valmistumisensa jälkeen vuonna 1998.

Valmistumalla sosiaalialan ammattilaiseksi *poika* arveli voivansa hyödyntää mukavia harrastuksiaan lasten ja nuorten parissa. Nuorelle ja työkokemusta vailla olevalle *pojalle* sosiaalipoliittisten kiemuroiden opiskelu sekä keskustelu hyvinvointivaltiosta ristiaallokossa tuntuivat pakkopullalta – ei kovin tarpeelliselta, enempiä kuin ymmärrettävältäkään. *Poika* vain toivoi oppivansa työskentelemään ihmisten kanssa.

Heti valmistuttuaan *poika* pääsi käytännön opiskelun jaksoilla solmittujen suhteiden avulla potkimaan palloa amatikseen – ei stadionien viheriöille, mutta jengityöntekijänä leirikeskukseen ja sen sellaisiin. Vähitellen *poika* kasvoi ammatillisesti, mutta myös aikuisemmaksi ja havaitsi, että pallon potkimisen ohella nuorten elämään liittyi myös erilaisia ongelmia. Pallon potkimisesta tulikin pian sivujuonne päihdetyön rinnalla. Projektimaailma nielaisi pallon potkijan ja varustautuminen ammattikorkeakoulun päihde- ja huumetyön erikoistumisopinnoilla toi konkreettisia työvälineitä päihdetyöhön. Työ ja sen ohessa opiskelu veivät *poikaa* yhä kauemmas huolettomasta pallon potkimisesta.

Työskentely päihdetyön projektissa opetti, että sisältöalueen osaaminen ei riitä kehittämistyössä, vaan tarvitaan myös kehittämisosaamista. Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kansalais- ja aluelähtöisen kehittämisen koulutusohjelma tarjosi *pojalle* mahdollisuuden hankkia työvälineitä kehittämiseen. *Poika* suoritti sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon vuonna 2004. Oikeastaan hän suoritti sosiaalialan ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon, koska valtioneuvosto asetuksellaan määritteli ylempään ammattikorkeakoulututkinnon vasta vuonna 2005 (Asetus ammattikorkeakouluissa annetun ... 2005). Samassa asetuksessa *pojalle* määriteltiin

³¹ Tarina perustuu kirjoittajan omakohtaisiin kokemuksiin. Tarinan on kirjoittanut Marko Palmgren, sosionomi (ylempi AMK), Master of Social Services.

myös tutkintonimikkeeksi sosionomi (ylempi AMK), Master of Social Services.

Poika nautti sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelusta. Ensimmäistä kertaa erilaiset teoriat ja menetelmät peiloutuivat *pojan* opiskelu- ja työhistorian tuoman kokemuksen kautta käytäntöön sekä lukuisiksi soveltamismahdollisuuksiksi. Teorioiden ja menetelmien ymmärtäminen oli helppoa. *Poika* opiskeli tehokkaammin kuin aiemmissa opinnoissaan, eikä hänen enää tarvinnut opetella asioita ulkoa. Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelma, kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen, lisäsi *pojan* valmiuksia toimia erilaisissa kehittämistehtävissä. Aiemmat työelämäkokemukset kehittämistoiminnasta saivat uusia merkityksiä, kun opintojen aikana toteutettiin kehittämishanke alkukartoituksesta arviointiin ja tulosten esittämiseen. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antoi *pojalle* kipinän etsiä tietoa työnsä tueksi ja motivaation opiskella lisää.

Motivoituneena *poika* selvitti mahdollisuutensa jatkaa opiskeluaan lissensiaattitutkintoon. Tie jatkotutkintoon olisi kuitenkin ollut pitkä. Yliopisto lupasi hyvittää *pojalle* 29 opintopistettä kandidaatin tutkintoon sosiaalityö pääaineena. *Pojan* mielestä ei ollut järkevää aloittaa yliopisto-opintoja lähes nollapisteestä ammattikorkeakoulussa suoritettujen 330 opintopisteen jälkeen.

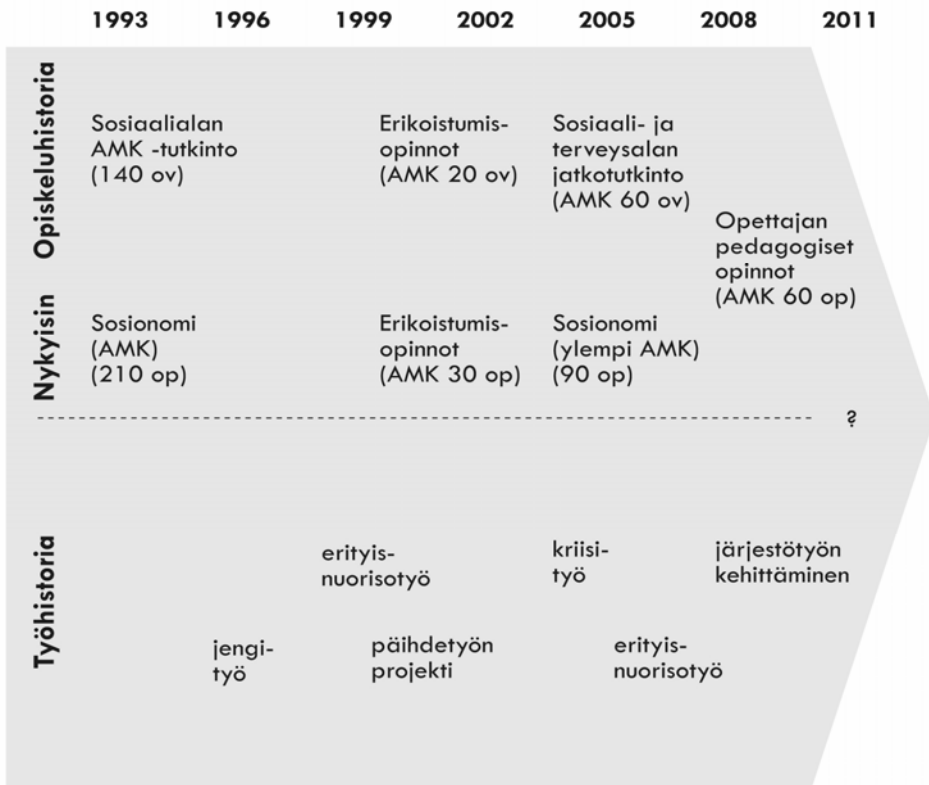
Seuraavaksi *poika* halusi ammatillisen opettajan pätevyyden. Yliopiston pedagogisiin opintoihin ei ammattikorkeakoulun jatkotutkinnolla ollut mahdollista hakeutua, koska hakijalta edellytettiin opintoja yliopistossa. Ammatilliseen opettajakorkeakouluunkaan ei ollut mahdollisuutta päästä kevään 2005 haussa, koska opiskelijalta vaadittiin ylempi korkeakoulututkinto sosiaali- ja terveystieteiden alalta (Asetus opetustoimen henkilöstön ... 1998). Korkeakoulututkinnot määriteltiin syksyllä 2005 samantasoisiksi (Asetus korkeakouluopintojen järjestelmästä ... 2005) ja *poika* pääsi aloittamaan opinnot seuraavana vuonna.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja ammattikorkeakoulun jatkotutkinto tuottavat saman kelpoisuuden kuin ylempi korkeakoulututkinto (Asetus korkeakouluopintojen järjestelmästä ... 2005).

Poika tahtoi edetä myös työurallaan. Asetusmuutoksen jälkeen *poika* pystyi hakemaan aiempaa vaativampia tehtäviä työmarkkinoilla. *Pojan* kotiseudulla Perämeren pohjukassa oli avoinna vain yksi kiinnostava työpaikka. *Poika* haki ammattikorkeakoulun lehtorin virkaa ja kutsuttiin haastatteluunkin, mutta ei tullut valituksi. *Poika* joutui laajentamaan työnhakureiiriään. Rovaniemelle haettiin johtajaa kahteen kolmannen sektorin toimintayksikköön ja suunnittelijaa Lapin läänissä toteutettavaan järjestöyhteistyön kehittämishankkeeseen. *Poika* haki edellä mainittuja työpaikkoja ja tuli valituksi suunnittelijan tehtävään.

Lapin sosiaali- ja terveysalan järjestöjen yhteistyöhankkeessa (4/2006–3/2009) *poika* on kehittänyt sosiaali- ja terveysalan järjestöjen sekä julkisen sektorin välistä yhteistyötä Lapin läänissä. Kehittämistyö maakuntatasolla on laajentanut *pojan* näkemystä sekä kehittämisestä että sosiaalialan työstä. *Pojalta* vaaditaan työssään monenlaista osaamista kuten vaikuttamista, viestintää, yhteistyötaitoja sekä johtamiseen ja talouteen liittyviä taitoja. Sosiaalialalla on pystyttävä tuomaan asiat ja ilmiöt laajempaan yhteiskunnalliseen tarkasteluun ja siten pyrittävä turvaamaan erilaisten väestöryhmien asema kilpailuyhteiskunnassa. Työn resurssit on myös usein hankittava itse. *Poika* haluaa päivittää omaa osaamistaan jatkuvasti pysyäkseen mukana yhteiskunnallisissa muutoksissa ja voidakseen vaikuttaa muutosten suuntaan.

Pojan tulevaisuus sekä koulutus- että työmarkkinoilla on avoin – opettajan pedagogiset opinnot on juuri suoritettu ja järjestötyön kehittämiseen liittyvä hanke on loppusuoralla. On aika tiivistää *pojan* opiskelu- ja työhistoria ja kääntää sen jälkeen katse tulevaisuuteen. Kuviossa 1. on tiivistetty esitetty *pojan* etenemisprosessi koulutus- ja työmarkkinoilla.



Kuvio 1. *Pojan* etenemisprosessi koulutus- ja työmarkkinoilla.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon (vuonna 1996) jälkeen *poika* on ollut koko ajan työelämässä. *Poika* on toiminut jengi-, erityisnuoriso- ja kriisityöntekijänä sekä vetänyt kahta kolmivuotista projektia ehkäisevän päihde- ja huumetyön sekä lappilaisen järjestöyhteistyön kehittämisen saralla. *Pojan* työhistoria on ollut pätkätyötä ja hän on edennyt työelämän tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. *Pojalla* on tosin ollut virka erityisnuorisotyössä, josta hän on ensin ollut virkavapaalla ja irtisanoutunut lopulta uusien työtehtävien vuoksi. Työelämän rinnalla *poika* on tehnyt ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja hankkinut ammatillisen opettajan pätevyyden. *Pojan* suorittamat tutkinnot laajuuksineen, niitä nykyisin vastaavat tutkintonimikkeet ja opintopisteet on havainnollistettu Kuviossa 1.

Opiskelun ja työelämän yhteensovittaminen on ollut ajoittain rankkaa ja vaativaa, mutta myös mielekästä ja motivoivaa. Työelämän haasteet ovat saaneet *pojan* hakemaan uutta tietoa opinnoista. Työelämän kokemus on puolestaan auttanut *poikaa* ymmärtämään teoreettisia lähestymistapoja ja mahdollistanut uusien toimintamallien soveltamisen. Miten loogisesti edennyt kehitys koulutusmarkkinoilla jatkuu tulevaisuudessa ja millaisiin haasteisiin *poika* suuntaa työmarkkinoilla?

Koulutusmarkkinoilla *poika* on saavuttanut katon. Korkeampia tutkintoja ei käytännössä ole mahdollista suorittaa Suomessa. Euroopan koulutusjärjestelmien yhdentymisen ja vapaan liikkuvuuden myötä *poika* voisi jatkaa toisen syklin tutkinnon eli ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen kolmannen syklin opintoihin ja edetä tohtoriksi saakka jossakin toisessa Euroopan maassa Bolognan julistuksen³² mukaisesti – onhan *pojan* tutkintonimike Master of Social Services ja tutkinto määritelty toisen syklin tutkinnoksi.

Poika voi kuitenkin opiskella tohtoriksi Suomessa mahdollisesti jo lähi-vuosina. Opetusministeriö teetti vuonna 2007 selvityksen sosiaalialan korkeakoulutuksen suunnasta (Opetusministeriö 2007). Selvityksessä on esityks ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden hyväksymisestä tohtoriopintoihin (Opetusministeriö 2007, 25). Myös luonnosvaiheessa olevaan uuteen yliopistolakiin on kirjattu jatkotutkinto-oikeus ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille (Hallituksen esitys Eduskunnalle ... 2008).

³² Bolognan julistuksen perimmäinen tavoite on synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tarkoituksena on lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Tavoitteeseen pyritään mm. yhdenmukaisella tutkintorakenteella. Tutkintorakennetta kehitetään pääsääntöisesti kahden syklin mallin pohjalle. Ensimmäisen syklin tutkinto on kolmi-nelivuotinen bachelor -tason tutkinto, jonka pitäisi olla relevantti myös eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Toisen syklin tutkintoja ovat maisterin tutkinnot ja jatkotutkinnot ovat kolmannen syklin tutkintoja. (Opetusministeriö 2008.)

Tieteellisen tai taiteelliseen jatkotutkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut:

- o soveltuvan ylemmän korkeakoulututkinnon,
- o soveltuvan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, taikka
- o soveltuvan ulkomaisen koulutuksen, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin. (Hallituksen esitys Eduskunnalle ... 2008, 99.)

Yliopistolain uudistuksen tarkoituksena on estää koulutuksellisten umpiperien muodostuminen ja edistää elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumista. Lain on määrä tulla voimaan 1.9.2009 ja uuden yliopistolain mukaisen toiminnan alkaa 1.1.2010. (Hallituksen esitys Eduskunnalle ... 2008, 62.) Tämä lakimuutos olisikin *pojalle* tärkeä, koska se antaisi hänelle mahdollisuuden jatkaa opiskelua.

Jatko-opintomahdollisuuksien pohdiskelujen lisäksi *pojan* on jälleen aika etsiä myös uutta työtä. Edelliseen työnhakuprosessiin verrattuna hänen kilpailukykyensä työmarkkinoilla on kohentunut. *Poika* on saanut lisää työkokemusta ja hän on päteväytynyt ammatilliseksi opettajaksi. Nyt *poika* olisi pätevä myös ammattikorkeakoulun lehtorin virkaan.

Poika on oppinut, että työnhakija luokitellaan työmarkkinoilla koulutustasonsa mukaisesti. Vain harvoin työtehtäviin sosiaalialalla, kuten sosiaalityöntekijän tehtävään, on määritelty tietty muodollinen pätevyys. Suurimman osaan työtehtävistä edellytetään soveltuvaa korkeakoulututkintoa tai soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa, ja yleensä toivotaan työkokemusta vastaavanlaisista tehtävistä. Esimerkiksi järjestötyöhön liittyvään kehittämishankkeeseen *poika* valittiin työhaastattelussa arvioidun osaamisen vuoksi. *Pojan* oli kuitenkin tarkasti selvitettävä, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto on samantasoinen ylemmän korkeakoulututkinnon kanssa. Jos tutkintoja ei olisi määritelty samantasoisiksi (Asetus korkeakouluopintojen järjestelmästä ... 2005), olisi tehtävään valittu joku toinen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut.

Poika on ammattikorkeakoulupolun kautta päässyt kehittämään itseään ja tekemään haastavaa työtä. *Poika* on huomannut, ettei ammattikorkeakoulututkintoja arvosteta korkeakoulututkintoina kuten yliopistotutkintoja. Epävirallisissa keskusteluissa mainitaan usein, mihin sosionomi (AMK) tai sosionomi (ylempi AMK) ei ole pätevä. Keskustelujen luonteeseen vaikuttavat sosiaalialan korkeakoulutuksen jännitteet korkeakoulusektorien erilaisista tulkinnoista duaalimallista ja se, ettei sosiaalihuollon kelpoisuuslainsäädännössä (Asetus sosiaalihuollon ammatillisen ... 2005) sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaa pätevyyttä ole riittävästi huomioitu (ks. Opetusministeriö 2007, 27–28). Toisaalta sosionomin (ylempi AMK) aseman määrittelemättömyys voi olla kilpailuetu työmarkkinoilla. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa ylemmän korkeakoulututkinnon

tasoiseksi määriteltynä vapauden hakea monenlaisia työtehtäviä. Ylemmän ammattikorkeakoulun suorittanut ei kuitenkaan tule stereotyyppisesti leimatuksi johonkin tiettyyn tehtävään. Tähän vaikuttanee olennaisesti se, että tutkinnon suorittaneita on vasta vähän. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon oli suorittanut 109 opiskelijaa sosiaalialan eri koulutusohjelmissä kesäkuuhun 2008 mennessä (Viinämäki 2008). Kelpoisuuden määrittelymättömyyttä huolestuttavampaa olisi, jos sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnolle määriteltäisiin vain muutama työtehtävä, joihin tutkinto antaa pätevyyden.

Poika on nykyään huomattavasti paremmassa asemassa työmarkkinoilla, kuin ennen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista. Tähän vaikuttaa kaksi tekijää – ylempi ammattikorkeakoulututkinto on samantasoinen ylemmän korkeakoulututkinnon kanssa ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon herättämä innostus henkilökohtaisen osaamisen kehittämiseen ja uusien haasteiden etsimiseen. Työnhakijan koulutuksen taso antaa mahdollisuuden hakea tiettyjä työtehtäviä, mutta henkilökohtaisten tietojen, taitojen ja ominaisuuksien avulla hakija erottuu muista hakijoista. *Poika* ei voi määritellä sitä, mitkä ovat ne konkreettiset työtehtävät, joihin ylempi ammattikorkeakoulututkinto antaa parhaimman pätevyyden. Kukin työmarkkinakansalainen rakentaa itse oman erityisosaamisensa ja *poika* on ollut tyytyväinen ammattikorkeakoulupolkuun.

13.1 Mikä oli tarinan opetus?

Tämän artikkelin tarina on eräänlainen tapauskertomus, joka perustuu omakohtaisiin kokemuksiini ylemmästä ammattikorkeakoulututkinnosta ja sen vaikutuksista koulutus- ja työmarkkinoilla etenemiseeni. Artikkelin tavoitteena on tuoda esille yksi tarina siitä, kuinka ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamiseen voidaan päätyä ja millaiset työmarkkinavalmiudet ja -kelpoisuudet sillä voidaan saavuttaa. Lisäksi tarkoitukseni on tuoda esille ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon merkitystä ammatilliselle kasvulleni.

Tarinassa käytetty *poika*-metafora kuvastaa elinikäisen oppimisen ja sisäisen yrittäjyyden merkityksen korostumista tämän päivän yhteiskunnassa. Koko ajan on kehitettävä itseään ja omaa kilpailukykyään, jotta pärjää kilpailussa työmarkkinoilla. Toisaalta *poika*-metafora kuvaa myös sitä, että olen ollut nuorimpia työntekijöitä kaikissa työtehtävissäni. Onkin mielenkiintoista nähdä, miten suurten ikäluokkien eläköityessä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet sijoittuvat työmarkkinoilla.

Ammattikorkeakoulupolun kulkeminen vastaa hyvin tämän päivän yhteiskunnan trendejä: nuoret nopeasti työmarkkinoille, elinikäinen oppiminen ja sisäinen yrittäjyys. Nuoret eivät useinkaan tiedä, mihin tie vie tai millaista osaamista työelämässä tarvitaan. Myös opinahjot ovat uudessa tilan-

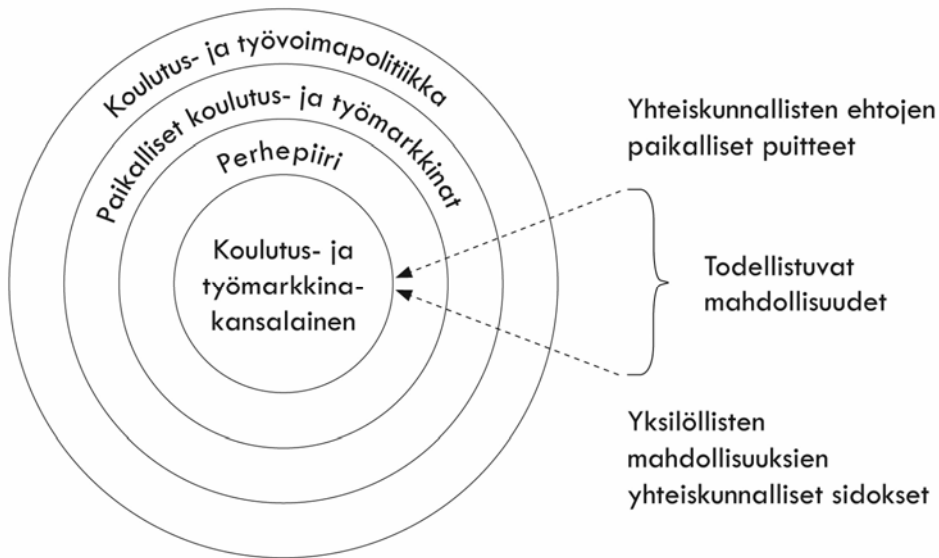
teessa, kun pelkkä tiedon siirto ei enää riitä. Opiskelijat tulee valmentaa muuttuviin olosuhteisiin ja opettaa hakemaan uusia ratkaisuja tulevaisuuden haasteisiin. Ammattikorkeakoulun perustutkinnosta valmistutaan kolmessa ja puolessa vuodessa työmarkkinoille ja päästään nopeasti kiinni työelämään. Yksilön työelämään kiinnittymisen jälkeen ammattikorkeakoulut vastaavat elinikäisen oppimisen suuntaukseen erikoistumisopinnoilla, ylempällä ammattikorkeakoulututkinnolla ja lisäksi ammatillisella opettajan koulutuksella.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on vielä sekä koulutus- että työmarkkinoilla uusi ilmiö. Ensimmäiset opiskelijat ovat valmistuneet vuonna 2004 ja tutkinnon tuoma pätevyys työmarkkinoilla on vielä muotoutumaton ja osittain myös määrittelemätön. Ammattikorkeakoulupolun valitseminen on edistänyt omaa ammatillista kehittymistäni ja vastannut yhteiskunnallisiin haasteisiin. Olen saanut edetä oman kiinnostukseni ja työelämästä kumpuavan opiskelumotivaation mukaan ammattikorkeakoulututkinnosta erikoistumisopintoihin ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sekä ammatillisen opettajan pätevyyteen. Oman koulutusprosessini myötä olen päässyt etenemään työtehtävästä toiseen samalla, kun sekä työn vaatimustaso että oma osaamiseni on kasvanut. Ammattikorkeakoulupolku on motivoinut minut elinikäisen oppimisen tielle ja kehittänyt sisäistä yrittäjyyttäni – minulla on kiinnostus kehittää sosiaalialan työtä sekä itseäni sosiaalialan toimijana. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille on avautumassa tie jatko-opintoihin valmis-teilla olevan uuden yliopistolain myötä (Hallituksen esitys Eduskunnalle ... 2008, 99). Minulle kolmannen syklin opinnot olisivat luonnollinen jatko aiemmille opinnoilleni. Opiskelu aikuisiällä on ollut mielenkiintoista ja se on motivoinut minut tekemään työni aiempaa paremmin.

Ammattikorkeakoulututkintoja on kehitetty kokeiluvaiheiden kautta. Sekä ammattikorkeakoulun perustutkinto että ylempi ammattikorkeakoulututkinto vakinaistettiin ja tutkintonimike määriteltiin vasta ensimmäisten opiskeluryhmien valmistumisen jälkeen. Kokeiluvaiheen opiskelijana epävarmuus tutkintojen tasosta ja kelpoisuuksista on toisinaan harmittanut ja olen välillä tuntenut itseni koekaniiniksi. Toisaalta on ollut antoisaa olla kehittämässä ja muokkaamassa suomalaista koulutusjärjestelmää. Tutkintojen määrittelemättömyys on antanut minulle mahdollisuuden olla mukana rakentamassa kuvaa ylempään ammattikorkeakoulun tuottamasta osaamisesta, mitä tässäkin artikkelissa pyrin nostamaan esille. Ammattikorkeakoulututkintoja on kehitetty vastaamaan postmodernin sosiaalialan työn tarpeita yhteiskunnallisen toimintaympäristön palvelu-, tehtävä- ja ammattirakenteiden muuttuessa (ks. Opetusministeriö 2007, 44).

Eteneminen yhtä aikaa ammattikorkeakoulupolulla ja työmarkkinoilla ei ole helppo tie. Se vaatii työn ja opiskelun yhteensovittamista, mutta samalla myös muun henkilökohtaisen elämän sovittamista koulutus- ja työ-

markkinoiden ehtoihin. Kuvio 2. kertoo yhteiskunnallisesta todellisuudesta, jossa koulutus- ja työmarkkinakansalainen tekee valintojaan.



Kuvio 2. Koulutus- ja työmarkkinakansalaisen opintuun ja työssäkäyntiin liittyvien päätösten yksilölliset ja rakenteelliset reunaehdot (Viinamäki 1993, 43; Viinamäki 2006, 21).

Yliopisto-opiskelu suoraan ylempään korkeakoulututkintoon on tavallaan helpompi tie koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuteen kuin ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Minun oppimistyylliseni ammattikorkeakoulu-polku sopi kuitenkin paremmin kuin yliopisto-opiskelu. Ammattikorkeakoulupolulle lähtiessäni en osannut kuvitella, mitä kaikkea osaamista työelämässä voidaan tarvita. Työelämä on herättänyt tarpeen opiskeluun. Koulutus- ja työmarkkinoilla olen joutunut taiteilemaan yhteiskunnallisten ehtojen ja omien mahdollisuuksieni välillä. Opiskelu työn ohessa on kaventanut vapaa-aikaani ja olen työn vuoksi muuttanut Perämeren pohjukasta Lapin pääkaupunkiin maakuntatasoiseen kehittämistehtävään.

Ihmiset ja heidän motiivinsa koulutus- ja työmarkkinoilla ovat erilaisia. Ammattikorkeakoulu mahdollistaa etenemispolun niille, jotka työn ja tekemisen kautta haluavat kehittää itseään ja ympäröivää yhteiskuntaa. On mielenkiintoista nähdä, millaisiin työtehtäviin ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet työmarkkinoilla jatkossa sijoittuvat ja saavatko he jatkotutkinto-oikeuden.

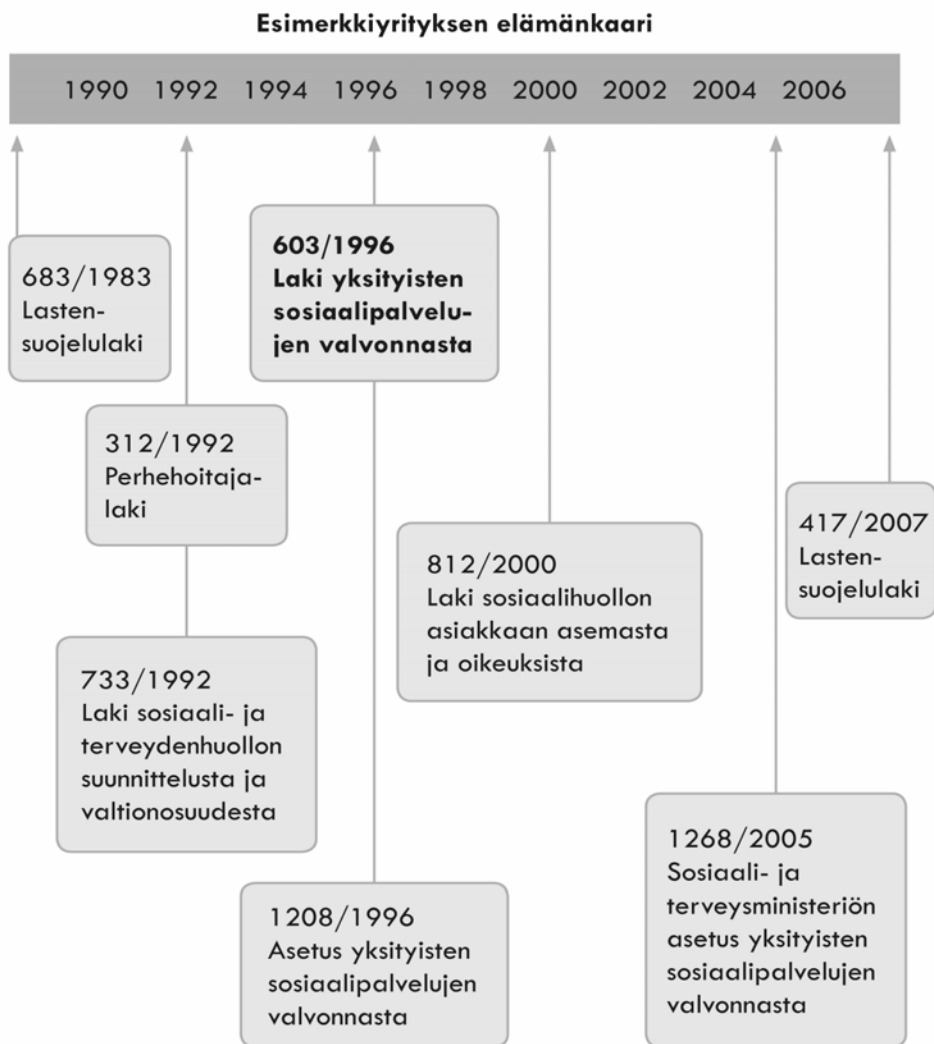
Lähteet

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#a3.11.2005-865>. Tulostettu 3.11.2008.
- Asetus ammattikorkeakouluissa annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 423/2005. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050423>. Tulostettu 5.9.2008.
- Asetus korkeakouluopintojen järjestelmästä annetun asetuksen muuttamisesta 426/2005. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050426>. Tulostettu 5.9.2008.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050608>. Tulostettu 5.9.2008.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi yliopistolainsäädännöksi 2008. Luonnos 14.8.2008. URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/lausuntoluonnos_140808.pdf. Tulostettu 27.11.2008.
- Opetusministeriö 2007. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>. Tulostettu 4.11.2008.
- Opetusministeriö 2008. Bolognan prosessi. URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Luettu 4.11.2008.
- Viinamäki, Leena 1993. Vielä sitä vanhanakin voi opiskella. Tutkimus työvoimapolitiittisen intervention mahdollisuuksista. Työpoliittinen tutkimus Nro 61. Helsinki.
- Viinamäki, Leena 2006. Havaintoja pohjoissuomalaisen nuorten koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta 1990-luvulta. Teoksessa Pylkkönen, Mia & Ulvinen, Veli-Matti (toim.) TUHTI 2004. Pohjoinen nuorisotyön, tutkimuksen ja hallinnon ulottuvuus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 4/2006. URL: <http://herkules oulu.fi/isbn9514280296/>, 19–37. Luettu 27.11.2008.
- Viinamäki, Leena 2008. Kyselylomake sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille 10.10.2008.

SOSIAALIALAN YRITTÄJYYTTÄ PAIKANTAMASSA

14. SOSIAALIALAN YRITTÄJYYDEN ALKUTAIPALETTA *Tuija Suikkanen-Malin & Tuomo Paakkonen*

Artikkelissa teoreettinen tarkastelu ja kokemus keskustelevat sosiaalialan yrittäjyyden synnystä ja kehittymisestä Suomessa. Artikkelissa kuvataan sosiaalialan yritystoiminnan erityispiirteitä. Sosiaalialan palveluyrittäjyys on kehittynyt niin nopeasti, että valtion ohjaus ei ole pysynyt kehitysvauhdissa mukana.



Kuvio 1. Lainsäädäntö yksityisen lastensuojeluyrityksen elinkaarella.

14.1 Sitoutuneesta toimijasta yrittäjäksi

Ilmapiiri sosiaalialan yrittäjyyttä kohtaan oli 1980–90 -lukujen taitteessa epäilevä. Lastensuojelun sijaishuollon suorittajien into palveluiden sisällöllisen kehittämisen ja työn perustehtäväsidonnaisen orientaation kannustamina alkoi synnyttää uudenlaista palvelurakennetta. Yrittäjiksi ajaututtiin enemmän kuin systemaattisesti ryhdyttiin, joka näkyi suurena ymmärtämättömyytenä bisnesentekoa kohtaan. Selkeitä neuvoja yrittäjät saivat vain verottajalta, joka 2000-luvulla on alkanut empiä linjauksiaan. Yhteistä näkyä siihen, miten sosiaalialan yrittäjän tulisi konkreettisesti toimia, ei ollut. Oli vain kaksi yhteistä periaatetta. Toiminnan tuli olla eettisesti vahvaa ja suurta voittoa tavoittelematonta. Jatkossa tarkastellaan yritystoiminnan kehittymistä lastensuojelun sijaishuollossa Suomen perhekodit ry:n ja siitä syntyneen pienyritystoiminnan kautta.

14.1.1 Yltiöpäistä idealismia

Suomen perhekodit ry perustettiin 29.11.1987 tarkoituksenaan edistää lastensuojelua perustaen ja ylläpitäen perhekoteja kuntien sijoittamien lasten ja nuorten hoitamista varten. Yhdistyksen säännöissä (Sadeluoto 1988) ilmoitettiin myös mahdollisuudesta ottaa perhekotihoitoon lapselle läheisiä henkilöitä, jos se on lapsen edun kannalta tarpeellista ja tarkoituksenmukaista. Lisäksi säännöissä luvattiin yhdistyksen osallistuvan perhekoti-toiminnan suunnitteluun sekä harjoittavan neuvonta- ja tiedotustoimintaa lastensuojelutyön tunnetuksi tekemiseksi. Yhdistyksen jäsenten visiona oli perustaa ympäri Suomea sitoutuneiden ja eettisesti vahvasta lastensuojelutyöstä innostuneiden pariskuntien toimesta perhekotiyksiköitä, joita yhdistys pitäisi koossa. Yhdistyksen ylevänä ajatuksena oli luoda perhekoti-toimintaan soveltuvien kiinteistöjen verkko, joissa perhekoti-toiminta jatkuisi uusin voimin kunkin pariskunnan eläköidyttyä. Yhdistysmuotoisen yksityisen palvelun tarjoamisen taustalla oli ajatus niin jatkuvuudesta kuin myös yritystoiminnan ”paheellisuudesta” sosiaalialan palveluiden yhteydessä. Yhdistys oli jäsenten yritys irtiottoon julkisen sektorin byrokraattisuudesta, kohti joustavampaa ja asiakaslähtöisempää palveluiden tuottamista.

Taloudelliset kysymykset hoidettiin yhdistyksessä välttämättöminä raameina. Lainaa kiinteistöihin haettiin pankeista ja vakuuksiksi sidottiin ostettujen kiinteistöjen lisäksi kaikki se, mitä kukin pariskunta oli elämänsä aikana kasaan saanut. Uusi perhekodin aloittajapariskunta tarkoitti yhdistykselle myös uutta velkaa. Yhdistyksessä elettiin ajatellen, että kukin yksikkö vastaa omista sitoumuksistaan. Huolta yhdistyksen kokonaisomaisuudesta suhteessa sen velkamäärään ei kukaan jaksanut pohtia. Keskinäinen luottamus oli idealistisella tasolla, olivathan kaikki parantamassa lastensuojelun asiakaslapsien elämää ja mahdollisuuksia. Syyskuussa 1989 (Suomen

perhekodit ry. 1989) yhdistyksen kokouksessa ”Muut esille tulevat asiat”-kohdassa todetaan:

” ... Keskusteltiin yhdistyksen lainojen suuresta määrästä ja niiden takauksista. Päätettiin tehdä yhtenäinen selvitys yhdistyksen lainojen suuruudesta ja takuista. Todettiin, ettei ole aiheellista laajentaa yhdistystä ennen kuin taloudelliset riskit on minimoitu.”

Kokouksen aikana yhdistyksessä toimi neljä perhekotia, eikä yhdistys enää laajentunut. Taloudellisten riskien vuoksi yhdistys päätti myydä perhekodit vetäjäpariskunnille heidän perustamien yhtiöiden nimiin. Yhdistyksen hajautumisen yhteydessä syntyi eri yhtiömuodoin toimivia yksiköitä. Yhdistyksen aika jätti tarpeen verkostomaiselle toiminnalle. Suomen perhekodit ry:n viitoittaman tien ylläpitäjänä toimii tänä päivänä Ammatillisten perhekotien liitto ry. (2008), jonka jäsenistöön kuuluu yli sata perhekotiyritystä. Tässä yhdistyksestä yritykseksi seikkailusta hyötyi taloudellisesti vain valtio, joka sai nopeaan tahtiin kahdet leimaverot samojen kiinteistöjen kaupoista. Lapsia sijoittaneet kunnat suhtautuivat myötämielisesti uusiin omistusjärjestelyihin ja lääninhallitusten luvatkin olivat henkilökohtaisia, joten niihinkään ei yhdistystoiminnan muuttaminen yritystoiminnaksi vaikuttanut.

14.1.2 Lääninhallituksen lupasovellutus

Keväällä 1989 Hämeen lääninhallitukselta kysyttäessä puhelimitse toimiluvan hausta perhekotitoiminnalle, saatiin ohje tyytyä ilmoitukseen toiminnan aloittamisesta, näin toimittiin myös Kymen läänissä. Toiminta haluttiin luvanvaraiseksi, jotta sen selusta ja valvonta voitaisiin turvata. Luvanvaraisuuden mahdollisti sen aikainen Lastensuojelulaki (683/1983, § 30, § 33), jossa oli säädetty lastensuojelun laitostoiminnasta. Lastenkotitoiminnan anomuksessa (Metsärinteen perhekoti 1989) viimeinen kappale kuvaa hyvin tuon ajan yltiöpäistä innostusta.

”... Olemme tietoisina perhekotihoidon vaativuudesta ja raskaudesta päätyneet pitkän suunnittelun ja harkinnan jälkeen käyttämään ammatitaitomme ja kokemuksemme lastensuojelutyön ja perhekotihoidon kehittämiseen.”

Lääninhallituksen lupa annettiin vasta toiminnan alettua tehdyn tarkastuskäynnin jälkeen. Hämeen lääninhallitus (1989) myönsi luvan lastenkotitoiminnan aloittamiseksi perhekotitoimintaan. Perhekokäsite oli täysin tuntematon ja määrittelemätön. Mitä se osin on vieläkin. Lupa myönnettiin hakijoille, eikä yksikölle. Luvan ratkaisuosassa sanottiin:

”Lääninhallitus hyväksyy (henkilön nimi) ja (henkilön nimi) hakemuksen ja antaa luvan perhekodin perustamiseksi. Perhekodissa on kahdeksan (8) hoitopaikkaa, jolloin hoito- ja kasvatustehtävissä tulee olla vähin-

tään viisi työntekijää. Sosiaalhallitus voi erityisestä syystä antaa luvan poiketa lastensuojeluasetuksen 8§:n säännöksistä.”

Kolme vuotta myöhemmin Perhehoitajalakiin (312/1992) kirjoitettiin käsite perhekoti, jolla tuossa yhteydessä tarkoitettiin toimeksiantosopimuksella toimivaa perhehoitajaa ja hänen tarjoamaa kotia. Valtiolla ei ollut toimivaa lainsäädännöllistä pohjaa uuden palvelutoiminnan ohjaamiseksi. Kehitys toteutui yksityisten palvelutuottajien oman innovoinnin ehdoilla, minkä ohjaamiseen lainsäätäjät pyrkivät vastaamaan jälkijättöisesti.

Yrityspohjaisen perhekotitoiminnan yleistyessä ympäri maata kutsui sosiaalhallitus Anne Hujalan ja Tarja Kivisen johdolla keväällä 1991 toiminnassa ja tiedossa olleet lastensuojelun sijaishuollon yrittäjät yhteistyökokoukseen. Kokouksessa kyseltiin sosiaalihuollon taholta perustietoja perhekotiyrittäjistä sekä heidän toiminnastaan. Yrittäjille esiteltiin Perhehoitajalain valmistelua ja perhekotikäsitteen esiintymistä siellä. Perhekotitoiminnan eroja käytiin läpi tilaisuudessa niin suhteessa perhehoitoon kuin laitoshuoltoonkin. Maahan oli syntynyt sosiaalialan palvelutuotantoa ilman keskushallinnon ohjausta. Kesällä 1991 IFCO:n (International foster care organisation) seitsemännessä kansainvälisessä konferenssissa Jönköpingissä pidettiin työpaja ”Professional foster care in Finland and in Sweden”. Työpajassa vertailtiin suomalaista ja ruotsalaista perhekotitoimintaa. Ruotsalaisten kertoman mukaan heidän perhekotitoiminta syntyi sosiaalihuollon aloitteesta ja organisoimana. Ruotsalaisten into valtion ohjaukseen on ymmärrettävä piirre, koska heidän hyvinvointivaltionsa perinteet ovat pitkät ja vahvat Suomeen verrattuna.

Huhuja ja jyrkkiä asenteita liikkui enemmän kuin tietoa. 1990-luvun alussa käytiin lehdistössä tiukkaa keskustelua yksityisestä palveluntuottamisesta sijaishuollossa, myös TV-sarja Kuttulasta ajoittui noihin vuosiin. Suuren perinteikkään sijaishuoltolaitoksen johtaja arvioi vuonna 1993 kahden kolmasosan sijaishuollon yksityisistä yrityksistä tekevän räikeää bisnestä, voiton maksimointia lasten kustannuksella. Lehden mukaan maassa oli arviolta tuolloin noin 50 perhekotia, kun 1980–90 -lukujen taitteessa luvanvaraisia yksiköitä oli alle kymmenen. Tämä artikkeli oli talouden näkökulmasta yksi tarkimpia, sillä siinä laskettiin hoitopäivämaksuihin perustuvia tuloja. Artikkelissa ei kuitenkaan käsitelty yrittäjyyden koko kuvaa vastuineen ja kuluineen. (Sillanpää 1993.) Epämääräinen valvonnan tilanne ja sijaishuoltoapaikkojen myyjän markkinat saivat sekä lehtikirjoittelun valloilleen että uusia yrittäjiä alalle. Lääninhallitukset olivat pulassa työskennellessään lääniuudistuksen lomassa erilaisten tulkintojen ja lupamenettelyjen viidakossa. Lääninhallitukset eivät useista yrityksistään huolimatta kyenneet luomaan maahan yhtenäistä lupamenettelyä. Lastensuojelun sijaishuolto oli ainut sosiaalipalvelu, jossa toimi jonkinmoinen luvanvaraisuus ja sitä kautta lääninhallituksen valvonta. Sillä oli mahdollisuus puuttua puut-

teelliseen tai haitalliseen toimintaan. Yksityisen vanhustenhuollon ja päivähoidon osalta puuttumismahdollisuuksia ei ollut. Lääninhallitusten avuttomuus puutteiden korjaamiseen velvoittamisessa oli ilmeistä. (Kunnas 1996.) Laki yksityisten sosiaalipalveluiden valvonnasta (603/1996) oli siis tarpeen erityisesti muiden kuin lastensuojelun sijaishuollon yksiköiden näkökulmasta. Lain voimaantulo kohensi laatua muilla yksityisen palvelutuotannon aloilla, mutta lastensuojelun sijaishuollon osalta se löyhyytti kriteerejä lastensuojelulain mukaiseen laitoslupakäytäntöön nähden. Ammatilliset pätevyysvaatimukset sekä henkilökuntamäärien vaatimukset pienenivät lastensuojelulakiin perustuviin lupiin nähden.

14.1.3 Verkoston tuella

Palveluiden markkinoinnin keskeisin väline 1980–90 -lukujen taitteessa oli tutuus ja tärkein markkinavaltti maine. Itse asiassa ne sijaishuollon palveluiden tuottajat, jotka läksivät työhön lastensuojelun tai psykiatrian piiristä eivät tarvinneet palveluidensa markkinointia lainkaan. Pula sijoituspaikoista oli kasvava koko 1990-luvun ja paikkojen laatu mitattiin myös ostajien puolelta pitkälti yksikön pitäjiä ammatillisella maineella. Palvelun sisältö ja tuote alkoi kiinnostaa niin palveluiden tuottajia kuin ostajiakin vasta 1990-luvun puolivälissä, jolloin alettiin keskustella enemmän laatukäsitteillä.

Laatukeskustelujen alettua päädyttiin Yksityisten perhekotien liitto ry:ssä (Myöhemmin Ammatillisten perhekotien liitto ry) tekemään pienimuotoista laatuselvitystä liiton jäsenyyden omaavien yksityisten yksiköiden keskuudessa. Selvitys keskittyi pääasiassa lasten, heidän vanhempinsa ja sosiaalityöntekijöiden arvioihin hoidon vaikuttavuudesta. Tuohon aikaan liittoon kuului 33 yksityistä palveluntuottajayksikköä. Selvityksen johtopäätöstekstissä haetaan olemassaolon oikeutusta yksityisille pienille yksiköille. ”...Sijoittajat ovat jo toiminnallaan ja tyytyväisyydellään antaneet perhekodeille niille kuuluvaa arvostusta...” (Muttonen & Puustell 1995, 40–41). Vuonna 1995 perustettiin liittoon laatutyöryhmä, jonka tarkoituksena oli luoda systemaattinen laatujärjestelmä ammatillisille perhekodeille. Yksityiset palveluntuottajat olivat yhteisen verkostomaisen yhdistystoiminnan kautta kehittämässä ensimmäisten joukossa sosiaalialan palveluiden laatua. Liitossa laadittiin laatuvaatimuksia ja -kriteerejä. Valtakunnalliseen keskusteluun ja kehitystyöhön perhekodeissa osallistuttiin oman yritystoiminnan kustannuksella. Mittareita laadittiin ja testailtiin. (Suikkanen-Malin 2000, 40–49.) Yksityiset sosiaalipalveluntuottajat peräsivät selkeää valvontaa, kriteereitä ja raameja valtion taholta vielä valvontalain voimaantulon jälkeenkin (Kauppinen 1998).

Liitossa nousi esiin yrittäjien keskinäisen verkostoitumisen tarve. Liiton laaja toiminta toteutettiin verkostomaisesti ja ydinryhmät tunsivat toisensa.

Yrittäjien tarve verkottumiseen lähiyksiköiden kanssa tunnistettiin ja vuonna 1997 päätettiin laatupiirityön käynnistämisestä. Seuraavana vuonna käynnistettiin tuolloin 60 liittoon kuuluvan perhekodin keskuudessa laatupiirit. Ideana oli luoda maantieteellisesti toisiaan lähellä sijaitsevien perhekotien välille avointa ja luottamuksellista toimintakulttuuria. Pienten yksityisten palveluntuottajien halu ja tarve verkostoitua liittyi niin ammatillisiin kuin rakenteellisiin kysymyksiin. Haluttiin oppia toisilta ja yhdessä. Laatupiirit toimivat edelleen samalla periaatteella ympäri maata ja niiden hyödyt ja toiminnot ovat vain moninaistuneet. (Laatutyöryhmä 1998; Siren & Toivola 2006.)

Osa 1980–90 -lukujen taitteessa perustetuista yksityisistä sijaishuollon palveluita tuottaneista yrityksistä ovat lopettaneet toimintansa. Toiminta on loppunut sairauteen, lupien menettämiseen tai uupumiseen. Muutamat ovat ajaneet yritystoimintansa alas työn sisällöllisen elämäntapaajattelun mukaisesti. Yritystoiminnan lait ja sosiaalialan eettiset sekä ammatilliset näkökulmat vetävät ratkaisumalleja eri suuntiin. Perhekodeilla ei toiminnan päättyessä ole juuri muuta myytävää liiketoiminnastaan kuin puitteet. Niin hoitosopimukset, luvat kuin toimintatavat ovat pienissä kodinomaisissa yksiköissä täysin riippuvaisia toteuttajistaan. Toimintatavat ja mallit ovat selkiytyneet kuluneen 20 vuoden aikana. Suhtautumista ja toimintatapoja etsii enää verottaja joillakin alueilla. Yhtenäisen toimintalinjan luomiseksi on yksityisten palveluntuottajien verotuksia auottu vuosien takaa ja erilaisia jyvitysmalleja kehitelty. Ilmeisesti eri alueiden verottajat ovat nyt siinä erilaisten toimintamallien tilassa, missä lääninhallitukset olivat perhekotien suhteen yli kymmenen vuotta sitten.

14.2 Rakenteiden hallinnasta prosessien hallintaan

Hyvinvointivaltion muutokset eivät aina ole määrätietoisen yhteiskuntapolitiikan tuotosta. Suomessa on sodan jälkeen ollut vallalla eräänlainen suunnitteluoptimismin aikakausi. Kokonaisvaltaisen yhteiskuntasuunnittelun avulla on haluttu luoda rationaalialla yhteiskunnallista järjestystä järkevyyteen perustuen. Yhteiskunnan kehitys nähtiin ja hahmotettiin suunnittelun kautta selkeänä kuvana. Kehityksen ennakoimattomuus kuitenkin yllätti suunnittelijat. Yhteiskuntasuunnittelijoiden tulkinta yhteiskunnasta oli staattinen ja vakaa. Kuva kehityslinjoista särkyi, koska ennakoimattomia muutoksia alkoi tapahtua kiihtyvällä tahdilla. Yhteiskuntateoreetikot eivät kyenneet hahmottamaan, mihin suuntaan kehitys oli kulkemassa. (Kinnunen 2001, 77.)

Kehityksen kulkua on nimitetty suureksi käännteeksi, jota on luonnehdittu erilaisilla piirteillä. Muutoksesta on sanottu, että se on toteutunut asteittain 1970-luvulta lähtien. Menneisyys ei ole siinä tulevan paras opas. Nykyisyyteen vaikuttavat monet kehitystä eteenpäin vievät tekijät, jotka vaikut-

tavat toisiinsa ristiriitaisesti. Muutoksen keskellä on vaikea hahmottaa, mitä on tapahtumassa. Asiantuntijoiden arviot muutossuunnista voivat olla ristiriitaisia. Hyvinvointivaltiota rakennettiin entisessä maailmassa suoraviivaisesti ja vakaalla otteella turvalliseksi toimintaympäristöksi. Rakenteita ja palveluita luotiin standardinomaisesti rationaalista ajattelua hyväksi käyttäen. Muutosvauhdin kasvaessa huomattiin, että hyvinvointivaltion vakauden sijasta toimintaympäristö on täynnä epävarmuutta ja epäjatkuvuutta. Ymmärrettiin, että voidaan tavoitella ainoastaan kestävästä kehitystä. Painopiste siirtyi rakenteiden kehittämisen sijasta prosessien kehittämiseen verkostomaisesti ja vuorovaikutteisesti. Ajattelussa alettiin korostaa rationaalisuuden ja pysyvyyden sijasta oppimista ja yhteiskunnan vaihtoehtoisia kehitysmahdollisuuksia. (Kinnunen 2001, 78.)

Sosiaalialalla tätä muutosta ennakoitiin keskustelu hyvinvointivaltion kriisistä, jota käytiin nousukauden oloissa pitkin 1980-lukua ja joka voitaisiin tulkita heikoksi signaaliksi tulossa olevasta muutoksesta. Hyvinvointivaltion todellisen kriisin olemassaoloa ei tuossa vaiheessa vielä yleisesti myönnetty. Kriisin mahdollisuutta pohdittiin tutkijoiden välisissä keskusteluissa. Yhteiskunnallinen ilmapiiri oli optimistinen. Maamme menestyi taloudellisesti ja kansalaiset nauttivat koko ajan kehittyvistä palveluista ja tulonsiirroista. Hyvinvointivaltion puun juurelle ilmestyi kuitenkin kirves jo vuonna 1991, kuvaili sosiaalipoliitikko murrostilannetta, jolloin hyvinvointivaltion todellinen kustannuskriisi alkoi. (Haatainen 1992, 63.)

Työttömyyden raju kasvu sekä kuntien ja valtion toiminnan verorahoituksen kriisiytyminen loivat painetta avata palveluiden tuotantoa uusille toimijoille. Valtionosuus uudistus loi puitteet uudistaa palvelutuotannon rakenteita. Pienyritykset ja järjestöt alkoivat osallistua neuvotteluprosesseihin, joiden kautta palvelutuotannon julkinen monopoli murtui. Siirryttiin kohden palvelupluralismia ("welfare-mix"), jossa kunnalle jäi vain palveluiden järjestämisen monopoli. (Kovalainen & Simonen & Österberg 1996, 9.)

Uudet palvelutuottajat kiinnostivat tutkijoita. Haluttiin saada tietoa, millaisia ammattilaisia yrittäjät ovat. Kattavia selvityksiä heistä alettiin julkaista lamavuosikymmenen puolessa välissä. Näiden selvitysten myötä oivallettiin, että perinteinen yrittäjyyden malli ei toimi sosiaalialalla. Huomattiin, että voittojen maksimointiin tähtäävä etiikka ei toiminut sosiaalialalla ja että sosiaalialan ammattilaiset hallitsivat heikosti taloudellisen toimintaa ja sen suunnittelua. Kustannuslaskentaa ei alla osattu hyvin. Yrittäjien mielestä heidän suurin antinsa alalle oli räätälöity, asiakaslähtöinen palvelutoiminta. Monet heistä lähtivät julkisen sektorin sääntöjä ja byrokrattisuutta pakoon yritysmaailmaan, jossa he kokivat voivansa entistä paremmin kehittää työtään (Kovalainen ym. 1996, 37). Sosiaalialan yrittäjätoimintaa sävyttivät alan yleispiirteet, toimijoista valtaosa oli omaan ammatillisuuteen vahvasti uskovia naisia. Heille oli tärkeää oman persoo-

nan ja ammatillisuuden hyödyntäminen palveluiden markkinoinnissa. He arvostivat sisäistä yrittäjyyttä ja vahvaa henkilökohtaista sitoutumista asiakaslähtöiseen työskentelyyn (Kovalainen ym. 1996, 91). Selvitykset antoivat positiivisen kuvan yrittäjistä, koska he uskalsivat ryhtyä toimimaan sosiaalialan ennakkoluulottomina uudistajina lama-ajan olosuhteissa. Positiivisuuden ohella vallalla oli toki paljon ennakkoluuloisuuttakin. Sosiaalialan ammattilaisten keskuudessa on aina ollut ihmisiä, joiden on vaikea hyväksyä sitä, että sosiaalisia ongelmia hoitamalla voidaan toteuttaa kannattavaa liiketoimintaa. Myönteinen asennoituminen yrittäjyyttä kohtaan oli kuitenkin yleistymässä tuona aikana. (Kovalainen & Simonen 1996, 181.)

Yksityisen palvelutuotannon kasvun vauhti on ollut rajua 1980-luvun jälkeen ja tähän kehitykseen liittyy myös palvelutuotannon rakennemuutos (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Yksityisten palvelutuottajien työllistämisosuuden kehitys.

	1990	1995	2000	2004
Järjestöjen työllistämisosuus	0,5 %	1,6 %	4,5 %	7,7 %
Yritysten työllistämisosuus	11,6 %	11,9 %	16,2 %	19 %

Taulukon 1. osoittamalla tavalla ajoittui pienyritysten kasvun nopein vaihe vuoden 1995 jälkeiseen aikaan, jolloin kansantaloutemme muutoinkin alkoi nousta ylös lama-ajan aallonpohjasta. Järjestöjen asema työllistäjänä on perinteisesti ollut vahvempi kuin pienyritysten, mutta kolmannen sektorin työnantaja-aseman kehitys on ollut laman jälkeisenä aikana heikkoa verrattuna pienyritysten aseman kehittymiseen. (Kauppinen & Niskanen 2004, 32.)

Selvityksistä ja tilastoista on pääteltävissä, että sosiaalialan ammattilaisten keskuudessa kehittyi ensin yrittäjyyden kannalta myönteistä asenne-ilmastoa. Vasta talouskasvun vauhdittuminen 1990-luvun loppupuolelle loi edellytykset yritystoiminnan laajenemiselle. Yritystoimintaan kohdistuva myönteinen asenneilmasto sosiaalialan ammattilaisten keskuudessa alkoi realisoitua kuntien ja yritysten väliseksi ostopalvelusopimuksiksi. Talouskasvo, verokertymät kasvoivat sen mukana ja kunnat kykenivät ostamaan yhä enemmän sosiaalipalveluita yrityksiltä. Yritystoiminnan syntyyn vaikuttivat myös erilaiset alueelliset olosuhteet kuten kiinteistöjen hintataso. Kuntien vaihteleva palvelurakennepolitiikka loi myös yksityisen palvelutarjonnan mahdollisuuksia. Myös keskushallinnon suhtautuminen tähän uuteen ilmiöön vaihteli eri puolilla maata.

14.3 Riskien hallintaa, valvontaa ja kilpailutusta

Sosiaalialan yritystoiminnassa on joitakin kehittämistyöhön vaikuttavia piirteitä, jotka antavat tälle alalle oman erityisluonteen. Viranomaisvalvonta on kaikilla aloilla olemassa ja sen seuraamukset sekä ohjaava vaikutus on yrittäjien aina otettava huomioon. Sosiaaliala on tässä suhteessa kuitenkin terveysalan ohella erityinen tapaus. Millään muulla alalla asiakkaiden oikeutta saada hyvää ja laadukasta palvelua ei ole niin vahvasti suojattu kuin sosiaali- ja terveysalalla (Tenhunen 2004, 98). Yritysten toiminnan valvonta tosin vaihtelee tilannekohtaisesti, mutta yrittäjät joutuvat läpäisemään lääninhallituksen tarkastustoiminnan seuran yrityksen perustamisvaiheessa. Kun yritystoiminta on käynnissä, ollaan tekemisissä kuntien valvonnan kanssa. Yritysten on pystyttävä osoittamaan kunnille palvelutoimintansa laatu kilpailutusprosesseissa. Kilpailuttaminen on kustannusten hillinnän ohella tehokas laadunvalvonnan keino, jota viisaasti hyväksi käyttäen voidaan turvata, että asiakkaat saavat mahdollisimman tasokkaan palvelun.

Riskejä voidaan yritystoiminnassa jakaa liikeriskeihin, vahinkoriskeihin ja henkilöriskeihin. Liikeriskeihin liittyy taloudellisen tappion mahdollisuus. Vahinkoriskejä, pyritään hallitsemaan vakuutusten kautta. Henkilöstöriskit liittyvät siihen, miten onnistunutta yrittäjän rekrytointitoiminta on laadukkaan palvelun tuottamisen näkökulmasta. Henkilöstöriskejä minimoidaan hyvällä henkilöstöpolitiikalla ja työyhteisön kehittämistoiminnalla ja kaiken tämän tukena on lainsäädäntö, jossa asetetaan yleiset koulutukselliset vaatimukset alan työvoimalle. Sosiaalialalla on omat piirteensä riskien hallinnassa. (Kainlauri 2007, 118.)

Liikeriskeihin liittyy sosiaalialalla erityisen mielenkiintoisia kehittämisasteita. Koska kunnat ovat tärkeä asiakasryhmä ja koska palvelumarkkinat ovat usein alueellisesti tarkkaan rajatut, on yrittäjän kyettävä huolehtimaan yhteistyösuhteistaan tähän rajattuun asiakaskuntaan. Joskus menneinä aikoina oli mahdollista, että yrittäjä kykeni sopimaan asiakkaiden pitkäkestoisesta ja vakaasta saatavuudesta kunnan kanssa. Kuntien toiminta on nykyisin entistä tarkempaa ja yrityksen tulee huolehtia pitkäjänteisesti, että asiakkaiden saatavuus on sopimusteitse virallisesti varmistettu kuntien kanssa. Varoittavia esimerkkejä epäonnistuneista yrityksen käynnistämistoimista löytyy. Yrittäjät ovat käynnistäneet toimintansa suullisten keskusteluiden pohjalta ja jos kunnan puolella virkamiehet vaihtuvat, ei epävirallisilla keskusteluilla ole minkäänlaista sitovuutta. Yrittäjä saattaa joutua katselemaan tyhjiä huoneita samalla kun suurien lainojen korkokulut kilisevät pankin kassaan kerryttäen yrittäjälle kustannuksia sellaisella vauhdilla, että vain nopeat ja onnistuneet kehittämistoimenpiteet pelastavat yrittäjän taloudellisesta kurimuksesta.

Yrittäjät ovat huomanneet, että verkostoituminen on tehokas keino erilaisten riskien hallinnan edistämiseksi. Verkostoitumista on sosiaalialalla selvitetty tutkimuksen keinoin. Selvityksessä on käynyt ilmi, että verkostoituminen vaihtelee alueellisesti ja palvelusektorikohtaisesti. Jos kunnan toimintapolitiikkaa suosii puhdasta yritystoimintaa, ovat verkostoitumisen edellytykset kuntien suuntaan hyvät. Mikäli palvelun tuottaminen vaatii paljon sosiaalialan erityisosaamista, joutuvat yritykset verkostoitumaan yhteistyökumppaneiden ja asiakkaiden suuntaan. Pienyrityksellä ei omin voimin ole edellytyksiä tuottaa korkeaa erityisosaamista silloin kun tämän erityisosaamisen tarpeet voivat asiakaskunnassa vaihdella suuresti. Kun selvityksessä verrattiin erilaisten yritysten toimivia verkostoja, olivat ne pisimmälle kehittyneitä yrityksissä, joilta vaadittiin osaamista lastensuojeluun ja mielenterveyteen liittyvissä kysymyksissä. (Tulkki & Paakkonen 2005, 38–39.)

14.4 Yksityisen palvelutuotannon rakenne

Käsitteen yksityiset sosiaalipalvelut piiriin kuuluvat pienyritysten ohella myös järjestöjen tuottamat palvelut. Yksityiset sosiaalipalvelut eroavat nykyisin vastaavista terveyspalveluista siinä suhteessa, että yksityisten sosiaalipalveluiden merkittävimpiä asiakkaita ovat kunnat, jotka ostavat valtaosan yritysten ja järjestöjen palveluista. Kotitaloudet ja työnantajat ostavat näitä sosiaalipalveluita suhteellisen vähän, kun taas terveysalalla ne muodostavat Kelan ohella keskeisen asiakaskunnan. Sosiaalialan yritykset ovat pieniä kooltaan. Vain 10 % niistä työllistää enemmän kuin 9 henkilöä. Yritykset toimivat usein paikallisesti tuottaen palveluita paikallisille markkinoille. (Kauppinen & Niskanen 2004, 44, 50.)

Sosiaalialan yritysten markkina-asema yksityisessä tuotannossa vaihtelee palvelusektoreittain. Yritysten markkina-asema on vuonna 2004 tilastotaineiston mukaan vahva erityisesti lasten ja nuorten laitos- ja perhehoitopalveluissa. Yksityisiä perhekoteja oli 160 ja niistä noin 150 oli yritysten ylläpitämiä. Tämän asiakasryhmän laitoksista, joita oli 286, kolme neljäsosaa oli yritysten ylläpitämiä. Vain puolet palvelutuotannon volyyymista oli yritysten vastuulla, koska kolmannen sektorin ylläpitämät laitokset olivat tuolloin yritysten yksiköitä huomattavasti suurempia. (Kauppinen & Niskanen 2004, 58.)

Yksityisiä päiväkoteja oli kaikkiaan 350 kappaletta ja 40 % niistä oli yritysten ylläpitämiä. Yksiköt olivat sijoittuneet ympäri Suomea, mutta Uudenmaan maakunnassa sijaitsi hieman yli puolet näistä yksiköistä. Tämä tilastotieto kuvastaa väestön keskittymiskehitystä, eikä ole tätä taustaa vasten mitenkään yllättävä asia. Yritysten markkina-asema on vahva kotipalveluissa. Yritysten osuus näistä palveluntuottajista oli 75 %. Järjestön osuus palvelutuotannon kokonaisvolyymista oli vahva, koska ikääntyneiden

asiakkaiden kohdalla se oli hiukan yli 50 % ja lapsiperheiden kohdalla peräti 95 %. Yritykset edustavat kotipalvelussa usein yksittäisen ammatinharjoittajan palvelutyötä. Asumispalveluissa oli 1300 yksikköä ja niistä hiukan alle puolet oli yritysten ylläpitämiä yksiköitä. Suurin osa näistä yksiköistä tuotti asumispalveluita vanhuksille ja tämän osuuden voidaan odottaa kasvavan tasaisesti lähivuosina. Yritykset olivat vahvoja asumispalveluiden tuottajia mielenterveysongelmaisten asiakkaiden keskuudessa. Kehitysvammaisten ja ikääntyneiden asumispalvelut olivat vahvasti järjestöjen hallinnassa. (Kauppinen & Niskanen 2004, 58–59.)

Sosiaalialalla on muutamia sektoreita, joiden markkinoista yritykset eivät vielä olleet kyenneet valtaamaan kovinkaan merkittävää osuutta. Päihdehuolto on järjestöjen vahvaa toiminta-aluetta, yritysten osuus palvelutuotantoyksiköistä paikoitellen alle 20 %. Toinen perinteisesti vahva järjestötoiminnan alue on kuntoutus, jonka palveluissa ja kehittämistyössä kolmas sektori toimii edelläkävijänä. Järjestöt kuntouttavat etenkin vammaisasiakkaita, mielenterveysongelmaisia ja päihdeongelmaisia asiakkaita. (Kauppinen ja Niskanen 2004,48, 59.)

Viime vuosina sosiaalialan yritys kentässä on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Osa pienistä yrityksistä on lopettanut toimintansa ja tilalle on tullut pääomasijoittajia ja ketjuuntuneesti toimivia yrityksiä, joilla on eri puolilla maata useita samalla palvelukonseptilla toimivia yksiköitä. Kehitys on johtanut yritysten koon kasvamiseen (Kauppinen & Niskanen 2004, 50).

Pienyritykset laajentavat myös toimintaansa. Toimialan valvonnan ja säätelyn, joka kuuluu kuntien ja lääninhallitusten tehtäväkenttään, ansiosta yhden yksikön kasvattaminen ei ole useinkaan yrittäjälle mahdollista. Paikkalukurajoitukset myötävaikuttavat uusien yksiköiden perustamiseen, jolloin yrittäjä saa hyödynnettyä olemassa olevan työvoimansa joustavasti eri yksiköiden kesken ja kasvatettua liikevaihtoaan kustannus- tehokkaasti. Taloudellisen menestymisen mahdollisuudet vaihtelevat palvelusektoreittain. Jos yrittäjä tarjoaa lakisääteistä, subjektiivisin oikeuksin säädeltyä palvelua kasvavan kysynnän olosuhteissa, on hänellä todellisia mahdollisuuksia kasvattaa vuorokausilaskutustaan kilpailutusprosesseista huolimatta. Jos taas yrittäjä tarjoaa palveluita suoraan palvelunsa itse maksaville asiakkaille, jotka elävät lakisääteisen eläketurvan varassa, ovat hintojen nostamisen mahdollisuudet rajallisia. Kilpailutuksella on pyritty hillitsemään kustannuskehitystä. Läninhallitukset asettavat toisaalta yhä kovempia vaatimuksia palvelutuotannon ulkoisille puitteille ja työvoimaresursseille. Nämä vaatimukset vaikuttavat hintakehitykseen vastakkaisesti, koska ne kasvattavat työvoimakuluja. Samanaikaisesti on vallalla hintakehitystä jarruttavia sekä kiihdyttäviä piirteitä.

14.5 Inhimillisen yritystoiminnan mahdollisuudet sosiaalialalla

Sosiaalialan yritystoiminnan kehityshistoria on lyhyt ja vauhdikas. Kovassa vauhdissa on se vaara, että kuormasta tippuvat lähinnä hyvät asiat, koska kenelläkään ei ole riittävästi aikaa keskittyä muutoksen hallintaan. Sosiaalialan kehitysvauhti on syntynyt osittain siitä, että kaasupoljinta ovat olleet painamassa ammatillisesti innostuneet ja kehittämistyöstä kiinnostuneet ihmiset. Alan perinteessä näkyy kiinnostus asiakaslähtöistä, inhimillistä ja ihmisten kohtaamisen turvaavaa pienimuotoista palvelutoimintaa kohtaan. Pienten yritysten menestymisen ehto on verkostomainen yhteistyö ja sen puitteissa osallistuminen isoihin tarjouskilpailuihin. Muutoin on vaarana, että sosiaalipalvelumarkkinat ajautuvat kuntaorganisaatioiden ja suurten yksityisten palveluyritysten hallintaan. Tämä voi tuottaa kilpailun vääristymiä ja monopolistista kehitystä, jossa palvelun tarjoajat alkavat asettaa ehtoja sille, millä tavalla palvelut tuotetaan. Asiakkaiden tarpeita on vaikea turvata tällaisessa tilanteessa.

Ketjuuntuvat ja kooltaan yhä suuremmat yritykset, jopa pääomasijoittajat, ovat kuitenkin valtaamassa alalla markkinoita. Kunta- ja palvelurakennemuutos sekä keskitetyt hankintaorganisaatiot tähtäävät yhä suurempien alueellisten markkinoiden luomiseen, mikä vääjäämättä tulee suosimaan suuria yksiköitä. Palveluiden ostajat ja myyjät tulevat olemaan kaupallisen alan ammattilaisia. Vaarana on, että ostamisesta saattaa kadota sosiaalialan osaaminen. Yhteys palveluita käyttävän asiakaskunnan ja palveluita ostavien asiakkaiden välillä syntyy vain sosiaalialan ammattilaisten välityksellä. Hankintaosaamisen eriytyemisessä on vaarana se, että ostetut palvelut eivät vastaa kaikkien asiakkaiden tarpeisiin, koska tieto näistä tarpeista ei välity riittävän hyvin hankintamenettelyyn. Onko tällainen kehitys sosiaalialan tavoitteiden vai yleisten taloudellisten tavoitteiden mukaista, tätä olisi syytä tutkia ja pohtia.

Ammattikorkeakouluilla on tärkeä tehtävä sosionomikoulutuksessa. Ammatilliselle kiinnostukselle ja innostukselle luodaan pohja myös koulutuksen kautta. Sosionomikoulutuksessa tulee jatkossa yhdistää onnistuneella tavalla sisäinen yrittäjyys, ihmisen kohtaaminen asiakaslähtöisesti sekä yritystoiminnan taloudelliset ja toiminnalliset realiteetit.

Lähteet

- Ammatillisten perhekotien liitto ry 2008. APKL - Laatua lastensuojeluun. 23.10.2008. URL: www.apkl.fi.
- Asetus yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta 1208/1996.
- Haatainen, P. 1992. Suomalaisen hyvinvointivaltion kehitys. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. WSOY. Juva.
- Hämeen lääninhallitus 22.11.1989. Päätös Dnro 5638/912 89 170.
- Kainlauri, A. 2007. Ideasta hyvinvointialan yrittäjäksi. WS Bookwell Oy. Juva.

- Kauppinen, S. 1998. Pöytäkirja 14.05.1998. Yksityiset sosiaalipalvelut - työryhmä. Stakes. Tilastot ja rekisterit -yksikkö. Helsinki.
- Kauppinen, S. & Niskanen, T. (toim). 2004. Yksityinen palvelutuotanto sosiaali- ja terveydenhuollossa. Yliopistopaino. Helsinki.
- Kinnunen, I. 2001. Ympäristön suunnittelu – ongelmallinen kokonaisuus. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Naturalium A 368. Oulu.
- Kovalainen, A. & Simonen, L. 1996. Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyys. WSOY. Juva.
- Kovalainen, A. & Simonen, L. & Österberg, J. 1996. Sosiaalipalveluyrittäjän muotokuva. Gummerus. Saarijärvi.
- Kunnas, V. 11.11.1996. Yksityisten sosiaalipalveluiden ehdot kiristyvät ensi vuonna. Arveluttavat tapaukset herättivät valvontaan. Etelä-Suomen sanomat -lehti.
- Laatutyöryhmä 1998. Raportti laatupiirien käynnistämisestä. Ammatillisten perhekotien liitto ry.
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta 733/1992.
- Laki yksityisten sosiaalipalveluiden valvonnasta 603/1996.
- Lastensuojelulaki 683/1983.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
- Metsärinteen perhekoti 1989. Toimilupa anomus 19.05.1989. Hämeen lääninhalituksen sosiaali- ja terveysosastolle.
- Muttonen, M. & Puustell, A. 1995. Laatu- ja laadunvarmistus ammatillisissa perhekodeissa. Tutkimusraportti. Ammatillisten perhekotien liitto ry.
- Tulkki, P. & Paakkonen, T. 2005. Yrittäjyyskasvatus ja yritysverkostot sosiaalialan yrittäjän tukena. Teoksessa Härkönen, A. & Paakkonen, T. & Suikkanen-Malin, T. & Tulkki, P. Yrittäjyyskasvatus sosiaalialalla. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 20. Elimäki.
- Perhehoitajalaki 312/1992.
- Sadeluoto, K. 27.06.1988. Päätös oikeusministeriön hyväksymisestä merkittäväksi Suomen Perhekodit yhdistysrekisteriin.
- Sillanpää, T. 12.01.1993. Lasten kustannuksella ”räikeää bisnestä”. Kansan tahto -lehti.
- Siren, M-L. & Toivola, S. 2006. Ammatillisten perhekotien laatupiiritutkimus. AMK-opinnäytetyö. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala, sosiaalialan koulutusohjelma. Elimäki.
- Sosiaali- ja terveysministeriön asetus yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta 1268/2005.
- Suikkanen-Malin, T. 2000. Kasvunpaikka – kokemuksia ja pohdintoja perhekotityön ammatillisuudesta. Päätötyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä.
- Suomen perhekodit r.y. 1989. Pöytäkirja 5/89. Johtokunnan kokous 07.09.1989.
- Tenhunen, L. 2004. Yrittäminen sosiaali- ja terveysalalla. Yrityssanoma Oy. Vantaa.

15. MARKKINOIDEN ODOTUKSET JA SOSIONOMIEN YRITTÄJYYSKOULUTUKSEN TUKEMINEN *Raimo Koivisto*

15.1 Sosiaalialan yrittäjyys ja markkinat

15.1.1 Lähtökohtia

Hyvinvointipolitiikan toteuttaminen yhä enenevässä määrin kuntien kautta näyttää aktivoineen markkinoiden ja kolmannen sektorin käyttöä kunnallisten palvelujen täydentäjänä. Lisääntyvällä palvelutarpeella ja valtion vetäytyvällä roolilla on myös samansuuntaisia vaikutuksia. Yksityisen palvelutuotannon lisääntyminen voidaan nähdä sekä tuottajien määrän, että ostopalveluihin käytettyjen varojen kasvussa. Valtion ohjauksella on kannustettu kuntia yhteistoimintaan yksityisten tuottajien kanssa ja valtakunnallisissa hankkeissa on tuettu palvelujärjestelmän yhteistoiminnallista kehittämistä. On epäselvää, missä määrin kunnat ovat PARAS-hankkeen myötä siirtyneet systemaattisiin yhteistoimintastrategioihin ja palvelukokonaisuuksiin voidakseen vastata tulevaisuuden palvelutarpeisiin.

Hierarkkisen hyvinvointipalvelutuotannon korvautuessa monenkeskiselä, sektorirajat ylittävällä tuotannolla, voidaan puhua strategisesta siirtymästä palvelujen tuottamisessa. Viittauksia strategiseen siirtymään voidaan löytää valtion toimista delegoida päätösvaltaa kunnille, vähentää ohjausta, uusia valtiosuussäännöstöä sekä korostaa taloudellista ajattelua. Eräät tutkijat katsovat olevan kyse siirtymästä byrokraattis-legalistisesta hallintoparadigmasta uuteen julkisjohtamiseen³³ (Haveri 2002, 4; Virtanen 2003, 4; Lehto 2003, 35).

Viimeisimmät käytettävissä olevat tilastot (Tilastokeskus 2008) osoittavat sosiaalialan yksityisten tuottajien määrän kasvaneen vuoden 2000 runsaasta 2500 toimipaikasta vuoden 2007 3909:een. Tämä merkitsee keskimäärin vajaan 200 toimipaikan nettolisäystä vuosittain. Suurin osa yksityisistä toimipaikoista on myynyt palvelujaan kunnille ja 73 % myynnistään ilmoittaneista toimipaikoista myi palveluistaan yli puolet kunnille. Täysin ilman ostopalvelusopimuksia toimi 15 % tuottajista (Stakes 2008). Yksityisten tuottajien markkinaosuus sosiaalipalvelutuotannosta on vuonna

³³ Kansainvälisessä keskustelussa New Public Management. Ks. esim. Lähdesmäki, Kirsi 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittämistä valtion keskushallinnon reformeista.

2004 ollut 27 %, mistä kolmannen sektorin osuus on ollut runsaat 18 %, yritysten osuuden ollessa vajaa 9 % (Lith 2006).

Yleisimpiä toimialoja yksityisissä sosiaalipalveluissa ovat palvelutalot ja ryhmäkodit, mutta myös päivähoitossa, kotipalveluissa sekä lasten ja nuorten laitos- ja perhehoitossa on runsaasti yksityisiä palveluiden tarjoajia. Yritystoiminta keskittyy lasten ja nuorten laitos- ja perhehoitoon sekä kotipalveluun, järjestöjen toiminta taas päihdehuollon asumispalveluihin, A-klinikka- ja turvakotitoimintaan, sekä työ- ja päivätoimintayksiköihin (Stakes 2008).

15.1.2 Markkinoiden realismi sosiaalialan yrittäjille

Sosiaalialan yrittäjien kohtaama realismi näyttäytyy pääsääntöisesti suhteessa kuntien ja kunnallisten organisaatioiden toimintaan. Empiiriseen tutkimukseen (Koivisto 2005) pohjautuen perussuhtautuminen yksityiseen palvelutuotantoon näyttää vaihtelevan kuntakohtaisesti, mutta siinä voidaan erottaa muutamia päälinjauksia. Näiden linjausten periaatteet ovat pelkistettyinä hyvin erilaisia, mikä myös ilmenee yrittäjiin kohdistuvina erilaisina toimintaodotuksina. Taulukossa 1. esitetään tiivistetysti edellä mainitut linjaukset.

Taulukko 1. Kuntien yhteistoiminnan linjaukset (Koivisto 2005, 118).

Tyyppi	Periaate	Yksityisen tuotannon asema	Yksityisen tuotannon tehtävä
Yhtenäistämislinjau s	Palvelujärjestelmän hallinta	Osa kunnallista palvelujärjestelmää	Palvelujärjestelmän volyymin vahvistaminen
Eriyttämislinjau s	Kilpailutus toiminnan edistämisenä	Itsenäinen tuottaja	Palvelujärjestelmän monipuolistaminen ja kehittäminen
Valikointilinjau s	Hyödyn tavoittelu valikoimalla	Hyödyn tarjoaja	Palvelujärjestelmän hyötyasteen nostaminen

Yhtenäistämislinjauksessa yksityinen palvelu pyritään muuntamaan periaatteiltaan ja laadultaan julkisen palvelun kaltaiseksi, jolloin esimerkiksi yksityisen tuotannon omaehtoista profiloitumista tai oman profiilin säilyttämistä ei pidetä välttämättä koko palvelujärjestelmää edistävänä. Tehtäväjoissa, henkilökuntamitoituksissa, tilakysymyksissä ja muissa toiminnallisissa edellytyksissä pyritään noudattamaan kunnallista mallia. Periaatteita hiotaan ja yhtenäistetään sopimusneuvotteluissa, talousarviokeskusteluissa sekä tarkastusten ja laadunvarmistuksen yhteydessä. Yksityisen palvelu-

tuotannon muistuttaessa ominaisuuksiltaan kunnallisia palveluja, on se helpommin integroitavissa julkiseen tuotantoon, jolloin muodostuu hallittu, koordinoitu tuotanto. Perusteena voidaan myös nähdä tasa-arvon ihanteet, joiden mukaan asiakkaiden tulee olla samanarvoisessa asemassa valintojen ja maksujen suhteen, oli tuottaja sitten julkinen tai yksityinen. (emt. 119–120.)

Eriyttämislinjaus korostaa puolestaan yksityisten palvelujen itsenäisyyttä, erillisyyttä ja omaleimaisuutta. Yksityisen tuotannon tehtävä on monipuolistaa ja kehittää palveluja. Tässä ajattelussa laadukkuus ja tehokkuus kytetään käsitteinä yksityisiin palveluihin, joita siksi suositaan vaihtoehtoisina tuotantotapoina. Sosiaalipalveluja halutaan aktiivisesti kehittää luomalla tilanteita, jotka edistävät yksityisen palvelutuotannon syntyä kilpailun kautta. Kilpailutus nähdäänkin tuottajien avustamista ja palvelusitoumuksia luontevampana tapana organisoida yksityiset palvelut. Tällaista eriyttämislinjaa kannatetaan sekä periaatteen, että tehokkuusodotusten vuoksi. Periaate saattaa viitata julkisten palvelujen heikkouksien korostamiseen ja niille vastakkaisten ominaisuuksien hakemiseen yritysyhteistoiminnasta. Palveluja ei myöskään haluta kytkeä kunnallisiin palveluihin, vaan säilyttää niiden luonne ja toiminta omaperäisenä. (emt. 120.)

Valikointilinjaus korostaa yhteistoiminnan valikoivaa hyödyntämistä. Relevantin edun vuoksi ollaan valmiita ryhtymään yhteistyöhön yksityisten tuottajien kanssa tai antamaan palvelu kokonaan yksityisen tuottajan hoidettavaksi. Edellytyksenä on hyödyn koituminen omalle kunnalle tai seutukunnalle. Julkisen edun ohella asiakkaan asema ja etu nousevat kohtalaisen voimakkaina tavoitteina esille. Tästä esimerkkinä on mm. yhteistoiminnan kohdistamisesta vain sellaisiin palveluihin, joissa asiakkaat ovat itse kykeneviä arvioimaan saamansa palvelun laadun, muissa tapauksissa palvelut jäivät julkisen sektorin hoidettavaksi. Asiakkaiden yksilöllisten tarpeiden ja valinnanvapauden huomioon ottaminen sekä palvelujen sovitettavuus asiakkaan mukaan edustavat myös tätä yhteistoimintalinjaa. Valikointilinjauksessa ei korosteta eri sektoreiden vahvuuksia, vaan palvelujen kaikki tuotantomuodot ovat mahdollisia ja riippuvat tavoiteltavasta edusta ja tarpeesta. (emt. 120–121.)

Näiden kolmen linjauksen ohella esiintyy myös ad-hoc -tyyppistä, improvisoitua ”tuottajakohtaista yhteistoimintalinjaa”, jossa yhteistoimintatarkaisu syntyy kunnan edustajan ja palvelutuottajan kesken käytyjen neuvottelujen tuloksena. Näissäkin tapauksissa päädytään usein johonkin em. linjauksista. (emt. 121.)

Formaalisen vallan ja informaalisen vaikutusvallan kysymykset ovat myös olennaisia seikkoja pyrittäessä hahmottamaan yhteistoimintatilannetta kunnan ja yksityisen palveluntuottajan välillä. Empiirisen tutkimuksen mukaan yksityisillä tuottajilla on neuvottelutilanteissa valtaa palveluihin liittyvän erityisasiantuntemuksen, tarjoamansa lisäkapasiteetin sekä siihen

liittyvän operatiivisen vastuun kautta. Palveluja koskevien laajempien strategisten linjausten osalta yksityisten tuottajien osuus on vähäinen ja rajoittuu pääasiassa strategioissa osoitettujen tehtävien hoitamiseen. (Koivisto 2005, 133–134.)

Neuvottelutilanteissa viranhaltijoiden ja luottamushenkilöiden asema korostuu. Samoin organisaation ulkoisesta ympäristöstä, valtiovallalta, omalta keskushallinnolta tai voimakkailta sidosryhmiltä tulevien ohjausviestien on todettu vaikuttavan neuvotteluita ohjaavien strategioiden kehitysprosesseihin. (Collier & Fishwick & Johnson 2001, 17–32.) Tämä osoittaa, että kunnallinen kumppani tuo ostopalveluneuvotteluihin erityispiirteitä, jotka vaihtelevat kuntakohtaisesti.

15.1.3 Yhteistoimintajärjestelmä

Yksityisten tuottajien tukeminen on merkittävä konkreettinen yhteistoimintatapa, jota esiintyy kunnissa yleisesti. Tukemisesta on muodostunut selkeä yhteistoimintasuhde, jonka hallitsemiseksi on muodostettu sääntöjä sekä rooli- ja vastuurakenteita. Tukeminen jakautuu taloudelliseen ja toiminnalliseen muotoon, joilla kummallakin on oma yhteistoimintajärjestelmää tukeva tehtävänsä. Kun taloudellinen tuki on yksityisten tuottajien elinehto, nähdään toiminnallinen tuki yhteisten tavoitteiden ja keinojen yhdensuuntaistamisen kannalta välttämättömänä. (Koivisto 2005, 138–139.)

Taloudellisen tuen muotoja on runsaasti, mutta pääsääntöisesti ne kohdistuvat käyttömenojen ja investointien tukemiseen sekä toiminta-avustusten myöntämiseen. Toiminnallinen tuki kohdistuu puolestaan koulutus- ja kehittämistoimintaan. (emt. 139.)

Yhteistoimintapyrkimykseen näyttävät vaikuttavan positiivisesti yksityisten tuottajien yhteistoimintavalmiudet ja -halu. Ne muodostavat olennaisen perustelun positiivisissa yhteistoimintakokemuksissa ja negatiivisissa kokemuksissa vastaavasti niiden puuttuminen tai heikkous (mm. Alter & Hage 1993, 38–40). Myös neuvotteluun perustuva yhteistoimintasuhde on positiivinen ominaisuus yhteistoiminnan vakiintumisessa (Ahrne & Johansson 1994, 125–131). Pyrkimys neuvottelutilanteisiin vakauttaa vuorovaikutusta ja myötävaikuttaa hyvän yhteistyösuhteen syntyyn. Itse palvelujen ominaisuuksista joustavuutta, laadukkuutta, kehittyneisyyttä ja luovuutta arvostetaan ja näiden katsotaan edistävän yhteistoiminnan vakiintumista. Yksityisten tuottajien toimintatavassa arvostetaan erityisesti luotettavuutta ja vastuun ottamista, mutta myös kykyä integroitua kunnallisiin palveluihin. (emt. 140–141.)

Yhteistoiminnan vakiintumista haittaavina tekijöinä kunnat pitävät yksityisten tuottajien talouteen liittyviä uhkia, jotka kohdistuvat joko kuntaan tai asiakkaisiin. Yksityisen tuottajan vaikeudet saattavat heijastua kuntiin, mikäli tuottajan kustannusrakenne on liian raskas tai taloudenhoito on muu-

ten puutteellista. Yksityisen palvelutuotannon vaarantuessa kuntien on tavalla tai toisella osallistuttava palvelujen jatkuvuuden turvaamiseen asiakkaiden hyvinvoinnin takia. Asiakkaisiin kohdistuu uhkia, mikäli tuottoa pyritään lisäämään asiakkaiden hyvinvoinnista välittämättä. Toiminnan lopettamisella uhkailu, yrityksen siirtoaikheet toiselle paikkakunnalle, toiminta-ajatuksen muuttaminen avohoidosta laitoshoidon jne. ovat kaikki keinoja, joilla kuntia pyritään painostamaan lisäpanostuksiin ehtona asiakkaiden jatkohoidon järjestämiseksi.

Palvelujen laatuun liittyvät ongelmat antavat myös negatiivisia signaaleja. Laadun ja odotusten vastaamattomuus tai palvelujen laadun heikkeneminen toiminnan aloittamisen jälkeen sekä henkilökunnan ammattitaidon puutteet ovat yleisiä huolen aiheita. Syyt saattavat olla asiantuntemuksen puutteessa, kuten tietämättömyydessä lainmuutoksista tai hoito- ja palvelusuunnitelmista. Erityisesti lastensuojelun, sekä päihde- ja mielenterveyspalveluiden järjestämisessä nähdään ongelmia. Liiketoiminnan suunnittelussa yksittäisten tuottajien valmiuksissa ja tiedon tasossa on nähty parantamisen varaa. Myös perehtyminen itse palvelun tuottamiseen, vallitsevaan sääntöön ja kohdekunnan palvelutarpeeseen voi olla puutteellista. (emt. 140–141.)

Toisaalta kunnat ovat korostaneet sitä, että osa palvelujen tarjoajista on sangen orientoituneita ja myönteisiä. Joissakin suurissa tuotantoorganisaatioissa ollaan kumppanuusajattelussa sangen pitkällä, laatutyössä noudatetaan standardeja ja liiketoimintasuunnitelmat ovat selkeitä. Kunnat näkevät palvelumarkkinoiden pienuuden ongelmana, koska tilaaja-tuottajamallia on vaikea soveltaa tuottajien vähyyden takia. Usein paikallisten tuottajien kapasiteetti on jo käytössä, eikä uuttakaan ole tulossa. Hieman yllättävästi yhteistyökumppanin liiketoiminnallista osaamista ja luotettavuutta kuvaavaa liiketoimintasuunnitelmaa tai asiakkaan asemaa koskevia periaatteita kunnat eivät erityisesti korosta toivottavina ominaisuuksina, vaan ne mainitaan vain satunnaisesti. (emt. 141–142.)

Tärkeimpiä yhteistoiminnan vakiintumisen perusedellytyksiä ovat palvelun taloudellisuus ja toiminnan laatu, palvelujen ostotarve, palvelujen tuotantotilat, henkilöstön ammattitaito, kokemus, koulutus ja määrä. Ostettavan palvelun taloudellisuus merkitsee hinnan vertaamista omin voimin tuotettuun palveluun, jota kalliimpaa se yleensä ei saa olla, tai vaihtoehtoisesti, sen on oltava huomattavasti laadukkaampaa. Huomiot näyttävät viittaavan yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta annetussa laissa (1996/603) mainittuihin toiminnallisiin edellytyksiin, jotka kunnan on aina varmistettava toimilupa-asioissa. (emt. 142.)

Pohdittaessa kuntien esittämiä arvioita yksityisistä hyvinvointipalvelujen tuottajista, ongelmia näyttää löytyvän sekä substanssiosaamisen, että yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen hallinnasta. Kunnan yhteistoimintatyyppistä huolimatta tiettyjä sosiaalipalveluyrittäjien piirteitä arvostetaan

ja nämä piirteet näyttävät olevan lähempänä yrittäjämäisen toiminnan kuin liiketoiminnallisen osaamisen piirteitä.

Ammattikorkeakouluissa sosiaalialan opetukseen poikkeuksetta kuuluu yrittäjyysopintoja yleisopintojen tasolla ja lisäksi vapaavalintaisia opintoja voidaan suorittaa erilaisissa yritys- ja esihautomoissa. Työharjoittelua voidaan suorittaa hyvinvointialan yrityksissä ja työelämäprojekteissa sekä opinnäytetöissä voidaan suuntautua yrittäjyyteen. Liiketoimintaosaamiseen painottuvien perustaitojen sisällyttäminen sosionomiopintoihin ei ilmeisesti kuitenkaan tarjoa riittävän tehokasta ponnahduslautaa opiskelijoille harkita itsensä työllistämistä myöhemmin palveluyrittäjänä. Eräänä ratkaisuna ongelmaan voisi olla opiskelijoille tarjottava tukiprosessi, joka avaisi yrittäjyyden käsitettä laajemmin.

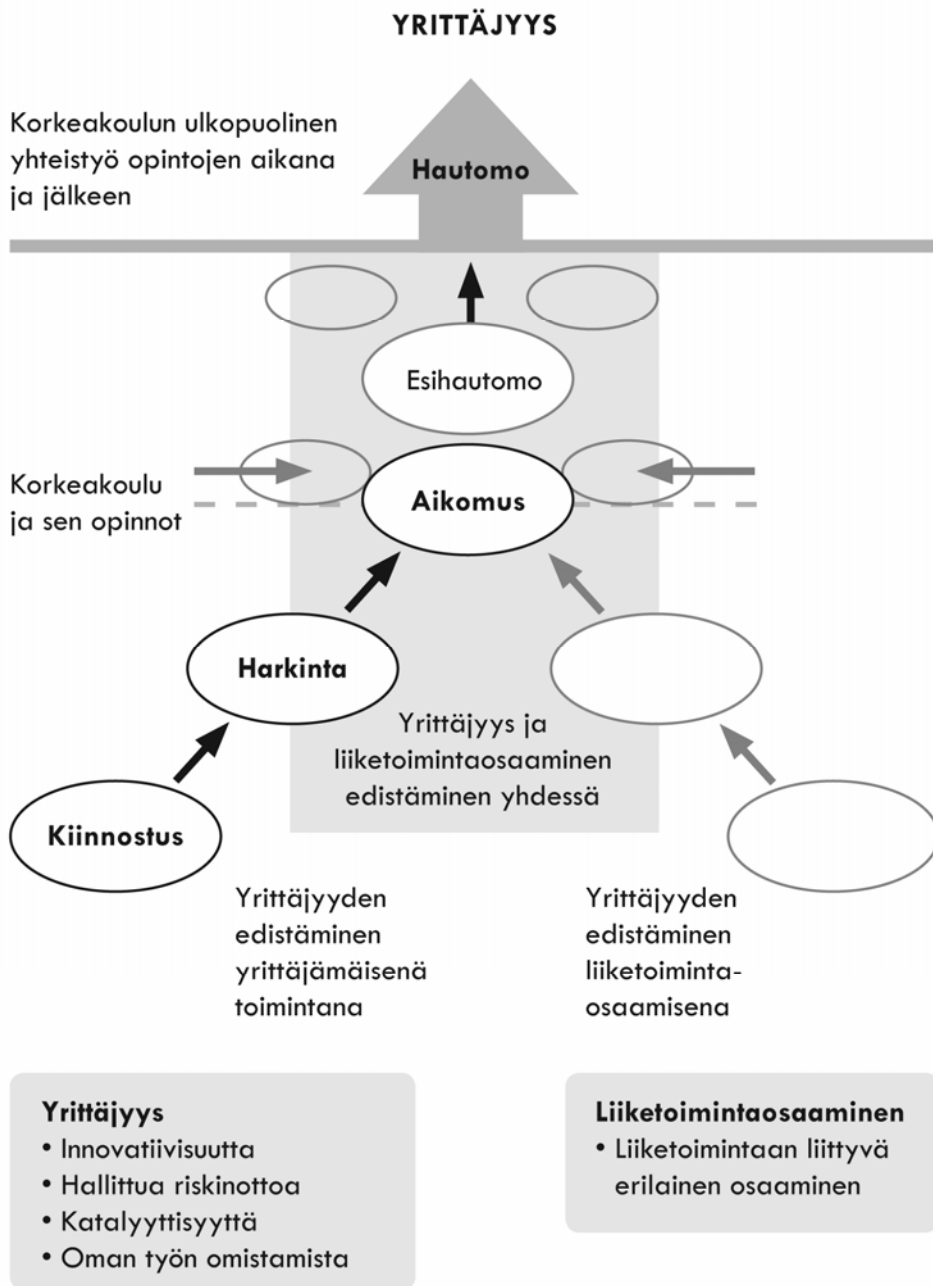
15.2 Sosiaalialan yrittäjyyskoulutuksen tukeminen

Miten koulutuksellisesti tulisi tukea sosiaalialan opiskelijoita menestykselliseen toimintaan hyvinvointiyrittäjinä? Kuinka sosionomikoulutuksessa voitaisiin vastata niihin odotuksiin, joita kuntasektori asettaa yksityisille sosiaalipalvelujen tuottajille? Artikkelissaan Ristimäki (2008) on pyrkinyt vastaamaan odotuksiin AMK -koulutuksen kannalta yleisesti, mutta periaate on sovellettavissa myös sosiaalialan koulutukseen. Lähtökohtana on AMK-yrittäjyysopetuksessa käytettyjen käsitteiden liiketoimintaosaaminen ja yrittäjyys -merkityssisältöjen aiempaa tarkempi määrittely ja sen soveltaminen käytännön opetukseen. Määrittelyssä korostuu yrittäjämäisen toiminnan ja kaikkien liiketoimintaan liittyvän yleisen osaamisen erottelu. Erottelua havainnollistaa se, että yrittäjämäisesti toimiva henkilö ei ole välttämättä yrittäjä, eikä yrittäjänä toimiva henkilö välttämättä toimi yrittäjämäisesti. Käsite-erittelyn tarkoitus on suunnata nykyistä liiketoimintaosaamiseen painottuvaa yrittäjyyskoulutusta kohti yrittäjämäisen toimintatavan omaksumista, jolla kasvatuksellisessa mielessä tarkoitetaan tietämyksen ja kiinnostuksen lisäämistä yrittämisestä. Yrittäjyyskoulutus tulisi kytkeä vahvasti sosiaalialan kontekstiin ja sisältöihin sekä näin rakentaa sisältäpäin valmiuksia sosiaalialan yrittäjyyteen. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole unohtaa liiketoimintaosaamisen perussisältöjä, jotka edelleen muodostavat tärkeän osan koulutusta.

Yrittäjyys merkitsee toiminnallisesti tarkasteltuna innovatiivisuutta, hallittua riskinottoa ja katalyyttisyyttä. Tästä näkökulmasta yrittäjyyskoulutuksen kannalta on tärkeitä suunnata opiskelijoiden ajattelua uusien palvelujen, tuotteiden, toimintamallien ja prosessien kehittelyyn ja näiden innovaatioiden käytännön merkitysten pohdintaan. Riskin kytkeminen yrittäjyyskoulutukseen on luontevaa ajateltaessa uusien asioiden kokeilun sisältävän suurempia mahdollisuuksia epäonnistua kuin turvauduttaessa vanhaan ja koettuun ratkaisuun. Tässä yhteydessä riski ja sen hallinta ymmär-

retään myös sosiaalisen ja psykologisen ulottuvuuden kautta pelkän liiketoiminnallisen perusulottuvuuden asemasta. Tämä monipuolisempi tarkastelutapa on liiketoiminnallista tarkastelua realistisempi ja tarjoaa laajemman näkemyksen myös riskien hallinnan keinoihin. Katalyyttisyyden merkitys yrittäjyyskoulutuksessa pohjautuu yhteistyö-, verkosto- ja kumppanuussuhteiden korostamiseen (ks. esim. Anttiroiko & Haveri 2003). Kyky muodostaa yrittäjämäisiä verkostoja ei välttämättä liity liiketoimintaosaamiseen, vaan myös innovaatiota edelleen kehittävän henkisen pääoman kokoamiseen (Ristimäki 2008).

Liiketoimintaosaamisen ja yrittäjyyden käsite-erottelua voidaan lähestyä Kuvion 1. avulla. Yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen on kuvion alaosassa erotettu toisistaan, mutta ne lähenevät toisiaan edettäessä kiinnostuksesta harkintaan ja edelleen aikomukseen perustaa yritys. Kyseessä ei ole käsitteidikotomia, vaan jatkumo, jossa liiketoimintaosaamisen osuus kasvaa edettäessä yrittäjyyden harkintaan ja aikomukseen uravalinnassa. Kuvion ajattelu korostaa sitä, että kaikille pakollisessa koulutuksessa tulee aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota kiinnostuksen herättämiseen, eikä keskittyä pelkästään jo aikomuksensa ilmaisseiden kouluttamiseen. Kiinnostuksen herättämisvaiheessa pääpaino on edellä kuvatulla tavalla yrittämisen käsitteen ja ilmiön laajassa ymmärtämisessä. Harkintavaiheessa yrittäjyys nähdään uravaihtoehtona ja liiketoimintaosaamisen sisältöjä kytketään koulutukseen mukaan, pääpainon ollessa yrittäjämäisessä toiminnassa. Aikomusvaiheessa opiskelija jo on edennyt prosessissa niin pitkälle, että pitää yrittäjäksi ryhtymistä ainakin jossakin määrin mahdollisena. Tässä vaiheessa liiketoimintaosaamisen osuus yrittäjyyden edistämisesä lisääntyy, samoin kuvaan tulevat mukaan muut tukitoimet, kuten esihautomot ja hautomot. (Ristimäki 2008.)



Kuvio 1. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen eroteltu kokonaisuus (Ristimäki 2008).

Yrittäjyyskoulutuksessa opiskelijoille tulee antaa mahdollisuus tutustua yrittäjämäiseen toimintaan jo opiskelujen varhaisessa vaiheessa ja integ-

roida se sosiaalialan substanssitietämyksen koulutusjuonteisiin. Kun kiinnostus sosiaalialan yrittämiseen on herännyt, voidaan prosessia luontevasti jatkaa tarjoamalla opiskelijoille liiketoimintaosaamisen kursseja esimerkiksi vapaasti valittavina opintoina. Tällä hetkellä koulutus tapahtuu liiketoimintaosaamista painottaen, jolloin varsinainen yrittäjyyden ilmiön laaja ymmärtäminen ei vielä ole ehtinyt sisäistyä.

Kun tarkastellaan kuntien käsityksiä yritys yhteistyötä edistävästä sei-koista, yksityisten tuottajien yhteistoimintahalu, neuvottelumenettelyn hallinta, joustavuus, luovuus, luotettavuus, vastuun otto, kumppanuusajattelu ja myönteisyys ovat niitä ominaisuuksia, joita voidaan lukea yrittäjyys-käsitteen komponenttien innovatiivisuus, hallittu riskinotto ja katalyyttisyys alle. Vaikka kunnat ovat kiinnittäneet huomiotaan liiketoimintaosaamiseen ja sosiaalialan substanssiosaamiseen, näyttävät yrittäjiltä toivotut ominai-suudet voittopuolisesti olevan lähempänä yrittäjämäistä toimintaa kuvaa-via käsitteitä. Tämä havainto on omiaan tukemaan edellä esitettyä käsite-erittelyä ja siitä johdettua yrittäjäkoulutuksen painopisteaajattelua, jossa koulutuksen varhaisessa vaiheessa keskitytään mielenkiinnon herättämiseen ja yrittäjämäisen toiminnan ymmärtämiseen. Myöhemmässä vaiheessa jat-ketaan niiden sosiaalialan yrittäjyydestä kiinnostuneiden opiskelijoiden koulutusta, jotka ovat harkinneet yrittäjyyttä uravaihtoehtona tai jotka ovat jo aikomassa koulutuksen jälkeen ryhtyä yrittäjiksi.

Lähteet

- Anttiroiko, Ari-Veikko & Haveri, Arto 2003. Uusi paikallinen hallintatapa. Teok-sessa Anttiroiko, Ari-Veikko & Haveri, Arto & Karhu, Veli & Ryyänen, Aimo & Siitonen, Pentti (toim.) Kuntien toiminta, johtaminen ja hallintasuhteet. Tam-pereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. Tampere University Press. Tam-pere, 137–153.
- Ahrne, Göran & Johansson, Roine 1994. Between Organizations. Teoksessa So-cial Organizations: Interaction Inside, Outside and between Organizations. Sage. Guilford, 114–131.
- Alter, Catherine & Hage, Jerald 1993. Organizations Working Together. Sage. Newbury Park.
- Collier, Nardine & Fishwick, Frank & Johnson, Gerry 2001. The processes of stra-tegy development in the public sector. Teoksessa Johnson, Gerry & Kevan, Scholes (toim.) Exploring Public Sector Strategy. Prentice Hall Harlow. Finan-cial Times Prentice Hall. New York, 17–31.
- Laki yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta 603/1996. URL:
<http://www.edilex.fi/saadokset/lainsaadanto/19960603?toc=1>. Siteerattu 26.8.2008.
- Haveri, Arto 2002. Uusi julkisjohtaminen kunnallishallinnon reformeissa. Hallinnon tutkimus 1/2002, 4.
- Koivisto, Raimo 2005. Sosiaalipalvelujen yhteistoiminnallisuus kunnallisissa strate-gioissa. Acta Vasaensis No 149. Hallintotiede 10. Vaasan yliopisto. Vaasa.

- Lehto, Juhani 2003. Uusi julkissektorin hallinta ja kilpailuttaminen sosiaali- ja terveydenhuollossa. Teoksessa Ollila, Eeva & Ilva, Minna & Koivusalo, Meri (toim.) Kilpailuttaminen sosiaali- ja terveyspolitiikan näkökulmasta. Stakes raportteja 276. Helsinki, 35–41.
- Lith, Pekka 2006. Yritystoiminta ja kuntien ostopalvelut sosiaali- ja terveydenhuollossa. KTM julkaisuja 25. Elinkeino-osasto. Edita. Helsinki.
- Lähdesmäki, Kirsi 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista. Acta Wa-saensia 113. Vaasa.
- Ristimäki, Kari 2008. Yrittäjämäistä innovatiivisuutta yrittäjyyden integrointiin korkeakouluopetuksessa. Teoksessa Luoto, S. & Melin, K. & Ristimäki, K. Yrittäjyyden edistäminen 2008. Painossa.
- Stakes 2008. Tilastotiedote 19/2008. Yksityiset terveyspalvelut 2007. URL: <http://www.stakes.fi/tilastot/yksityisetsosiaalipalvelut>. Siteerattu 25.7.2008.
- Tilastokeskus 2008. Terveystoimintajärjestelmien ja sosiaalipalvelujen toimipaikat toimialoittain ja henkilösuurusluokittain. Julkaisematon.
- Virtanen, Petri 2003. Suomalaisen julkishallinnon johtamisen haasteet ja toimintaympäristön muutoksen hallinta. Hallinnon tutkimus 2003:4, 298–309.

16. LÄHITURVAA IKÄÄNTYVIEN IHMISTEN ASUINYMPÄRISTÖÖN LOIMAALLA -HANKE – TAPAUSESIMERKKI SOSIAALIALAN SEKÄ YRITTÄJYYDEN JA LIIKETOIMINTAOSAAMISEN KOULUTUSOHJELMAT YHDISTÄVÄSTÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ TURUN AMMATTIKORKEAKOULUSSA *Kari Salonen*

16.1 Liikkeelle yhteisestä opinnäytetyöajatuksesta

Kuvaan artikkelissa koulutusohjelmia yhdistävään yhteistyöhön ja oppimiseen liittyviä kokemuksia syksyiltä 2007 ja 2008, jotka syntyivät Turun ammattikorkeakoulun sosiaalialan sekä yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa. Esitän myös niitä ammatillisen kehittymisen näkökulmia, joita kahden eri koulutusohjelman yhteistyö tuotti. Alun perin emme ajatelleet kuitenkaan kirjoittaa artikkelia, vaan arvioida suullisesti kaikkea sitä, mitä yhteistyössä saimme aikaan. Näin jälkepäin on kuitenkin todettava ykskantaan, että erilaisissa kehittämishankkeissa on erittäin tärkeää tehdä dokumentointia pitkin matkaa. Näin monimuotoinen ja moniulotteinen hanketodellisuus saisi sille kuuluvan äänen ja arvon, vaikka kirjoittamisessa ei pyrittäisikään tarkkaan tieteelliseen analyysiin.

Lukijalle on syytä tähdentää, että opinnäytetöissä erilaisia koulutusohjelmia yhdistävä yhteistyö ei ole ainakaan Turun ammattikorkeakoulussa toistaiseksi yleistä. Siksi on näkemykseni mukaan tärkeää, että tämän tyyppistä yhteistyötä uusien toimintatapojen ja -muotojen kehittämisessä kuvataan siten kuin hankkeessa mukana olleet sen kokivat. Toivonkin, että omat kokemuksemme yhtenä ”tapauksena” antavat rohkaisevia ajatuksia niin vastaaville kokeiluille, opiskelijoille, työelämän edustajille kuin ylempien tutkintojen järjestäjille muissa ammattikorkeakouluissa.

Tässä kehittämishankkeessa keskeisiä tekijöitä olivat ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa opiskelevat (Sosiaalialan koulutusohjelma sekä Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma), joiden työskentelyä allekirjoittanut sekä Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelman lehtori vuosina 2007–2008 aikana ohjasivat ja tukivat³⁴.

Ajatus koulutusohjelmat yhdistävästä opinnäytetyöstä kehittämishankkeena lähti liikkeelle yhteisten keskustelujemme perusteella yllättävän helposti. Oman näkemykseni mukaan tämä johtui ensisijaisesti aktiivisista, vastuullisista ja määrätietoisista korkeakouluopiskelijoista. Yhteistyön nopeaa

³⁴ Kiitokset artikkelin kommentoinnista opiskelijat *Tiina Läksy*lle ja *Pekka Kesselille*. Lehtori *Ilmo Elomaa*lle kiitokset joustavasta yhteistyöstä.

käynnistymistä edesauttoi käsitykseni mukaan myös se, että olimme toisen opettajan kanssa tuttuja Turun ammattikorkeakoulun ylempien tutkintojen kehittämistyöryhmän kautta, joten työskentelytapamme ja näkemyksemme ammattikorkeakoulutasoisista opinnäytetöistä olivat kummallekin entuudestaan tuttuja.

16.2 Kehittämishankkeen tavoitteet

Kehittämishankkeen keskeinen tavoite oli edistää kotona asuvien ikäihmisten asuinympäristön turvallisuutta ylläpitäviä asioita ja lisätä heidän turvallisuustietoisuuttaan. Tähän perustuen opiskelijat kirjasiivat vuoden 2007 lopulla hyväksytyyn hankesuunnitelmaan seuraavat yksityiskohtaisemmat tavoitteet (Läksy & Kesseli 2008):

- o Ikäihmisten tavoittaminen, innostaminen ja motivoiminen oman turvallisuutensa parantamiseen.
- o Ikäihmisten asuinympäristön turvallisuuspuutteiden löytäminen ja tunteminen. Näitä ovat esimerkiksi paloturvallisuus, varkauksilta suojautuminen, liukuesteet, hiekoittaminen, kahvat, valaistus ja esteettömät kulureitit.
- o Muutoksien aikaan saaminen ikäihmisten asuinympäristössä turvallisuuden edistämiseksi.
- o Ikäihmisten asuinympäristön tapaturmien ennaltaehkäisykeinojen löytäminen.
- o Turvallisuuspäivän onnistuminen käytännöllispainotteisilla tietoiskuilla.
- o Hankeorganisointiosaamisen lisääminen yhteistyönä.

Lisäksi hankesuunnitelma sisälsi pitkän aikavälin tavoitteet. Näitä olivat turvallisuuspäivän muodostuminen perinteeksi Loimaalla, turvallisuuskyselyn uusiminen seuraavana syksynä tulosten vaikuttavuuden ja vertailun vuoksi, hankeidean levittäminen Loimaan alueen 10 seutukuntaan sekä tuoda hankkeessa mukana olleille toimijoille näkyvyyttä ja uusia asiakkaita.

Käytännössä opiskelijat organisoivat turvallisuuspäivän, tiedottavat asian tärkeydestä, aktivoivat ikäihmisiä oman turvallisuutensa ylläpitämiseen, ja konkretisoivat niitä keinoja, joilla tapaturmia asuinympäristössä on mahdollista ennaltaehkäistä. Lisäksi opiskelijat tekivät ikäihmisille suunnatun LÄHlturvaa asuinympäristöön -oppaan, joka jaettiin osallistujille turvallisuuspäivänä (Läksy & Kesseli 2008). Oppaaseen on koottu tavallisimpien

asuin ympäristön tapaturmien ennaltaehkäisykeinoja, ja sen tarkoituksena on lisätä ikäihmisten asuin ympäristön turvallisuustietämystä³⁵.

16.3 Kehittämishankkeen toimijat ja yhteistyötahot

Koko kehittämishankkeen käytännön toteuttajina olivat Turun ammattikorkeakoulun ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat Tiina Läksy (Sosiaalialan koulutusohjelma) ja Pekka Kesseli (Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma). Kehittämisyksikköjen eli heidän työpaikkojensa mentoreina toimivat johtaja Erkki Väänänen (Loimaan Tuulensuun Palvelukeskus)³⁶ ja hallintojohtaja Ari Rajainmäki (Lähivakuutus Loimaa)³⁷. Muita osallistujia olivat Loimaan kaupungin sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, turvallisuuspäivän asiantuntijapuheenvuorojen käyttäjät, Turun ammattikorkeakoulun ja Loimaan ammatti- ja aikuisopiston opiskelijaryhmät, jotka toimivat apuna turvallisuuspäivässä. Sosionomi (AMK) oppilaitosten opiskelijat tekivät myös turvallisuuspäivänä (26.9.2008) haastattelut eri esittely- ja toimipisteissä. Loimaan Sotaveteraanit järjestivät tarjoilun, johon kuului hernekeitto. Taulukkoon 1. on koottu hankkeen keskeiset toimijat.

³⁵ Lyhyesti hankkeen taustasta: Suomessa kaatuu vuosittain joka kolmas yli 65-vuotias. Tapaturmista 5–11 % aiheuttaa vakavan loukkaantumisen. Kaikki kaatumiset eivät aiheuta vammoja, mutta 5 % niistä johtaa luunmurtumaan, ja 5–10 %:lle syntyy muita vakavia vammoja, kuten päänvammoja, haavoja, ruhjeita ja nivelten nyrjähtämiä. Kaatumiset ovat myös suuri kansanterveydellinen ja kansantaloudellinen ongelma, ja niiden määrä on kasvussa. (Mm. Fogelholm & Vuori 2005; Kotilainen & Topo & Hurnasti 2008.)

³⁶ Loimaan yksityisyrittäjien vanhainkotisäätiön ylläpitämä Tuulensuun Palvelukeskus on loimaalaisten yrittäjien perustama. Toiminnan tarkoituksena on turvata asuminen ensisijassa loimaalaisille yrittäjille ja heidän työntekijöilleen. Henkilökuntaa Tuulensuun Palvelukeskuksessa oli vuonna 2008 30.

³⁷ Vuonna 2007 Lähivakuutusryhmään kuuluu 88 lähivakuutusyhdistystä, Lähivakuutusryhmän Keskusliitto ry ja Lähivakuutus Keskinäinen Yhtiö. Henkilökuntaa Lähivakuutusyhdistys Loimi-Hämeessä työskenteli vuonna 2008 35 henkilöä.

Taulukko 1. Kehittämishankkeen toimijat ja yhteistyötahot (Läksy & Keseli 2008).

Oppilaitokset	Loimaan kaupunki	Muut toimijat
Turun ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma (<i>opiskelija & yliopettaja</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kotihoito • Loimaan kansanterveysystön KY • Lääkäri 	<ul style="list-style-type: none"> • Tuulensuun Palvelukeskus • Lähivakuutusyhdistys Loimi-Häme (mentorit; 2 henkilöä)
Turun ammattikorkeakoulu, Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma (<i>opiskelija & lehtori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurisihteeri • Liikuntasihteeri • Johtava vanhustyön ohjaaja • Ennaltaehkäisevä kuntoutusprojekti 	<ul style="list-style-type: none"> • Loimaan Sotaveteraanit • Tapahtumapäivään 26.9.2008 osallistujat (n. 300 henkilöä)
Turun ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma (<i>2 lehtoria - haastatteluohjaus</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Poliisi • Palopäällikkö 	<ul style="list-style-type: none"> • Valokuvaajat (3 henkilöä) • Optikko Rikassilmä Syntam
Turun ammattikorkeakoulu, (<i>Tutkimus- ja kehittämispäällikkö</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Loimaan ambulanssi KY 	<ul style="list-style-type: none"> • Ladyline • Hieronta- ja liikuntapalvelu Elohiiri • Sportia Loimaa
Turun ammattikorkeakoulu (<i>30 sosionomi (AMK) opiskelijaa</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Loimaan seurakunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuväline Lähdemäki Oy • Innohome Articare
Loimaan ammatti- ja aikuisopisto, (<i>15 opiskelijaa</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • SPR • Vanhustyön keskusliitto 	<ul style="list-style-type: none"> • Loimaan Lehti • Seutusanommat • Viikkouutiset

Vastuut hankkeessa jakautuivat siten, että Lähivakuutus huolehti rahoituksesta yhdessä Turun ammattikorkeakoulun kanssa (T&K -rahoitus). Lähivakuutusyhdistys Loimi-Hämeeltä hanke sai turvallisuustuotteet (esim. heijastinliivit) ja hernesopan. Lisäksi yhdistys maksoi mainos- ja markkinointikulut. Loimaan kaupunki antoi ilmaiseksi käyttöön turvallisuuspäivän tapahtumapaikan Heimolinnan³⁸ ja tarvittavan kotihoidon henkilöstön.

³⁸ Heimolinna on rakennettu vuonna 1925 ja se on entinen suojeluskuntatalo. Kivinen rakennus toimii nykyään erilaisten tilaisuuksien järjestämipaikkana ja sinne mahtuu



Kuva 1. Loimaan Heimolinna³⁹.

16.4 Turvaa tupaan -tapahtuma

Kehittämishankkeen kohderyhmänä olivat Loimaalla asuvat 65 vuotta täyttäneet ikäihmiset ja kotihoidon asiakkaiden omaiset. Hankkeen kannalta tärkeimpänä käytännön toimenä järjestettiin perjantaina 26.9.2008 Loimaan Heimolinnassa asuinympäristön turvallisuuspäivä kotona itsenäisesti tai palvelujen turvin asuville ikäihmisille sekä kotihoidon asiakkaiden omaisille.

Turvallisuuspäivä koostui kahdesta ohjelmallisesta osiosta. Aamupäivän osuus kello 11.00–14.00 suunnattiin pääasiassa loimaalaisille ikäihmisille, ja iltapäivän osuus kello 16.00–18.00 puolestaan Loimaan, Mellilän, Alastaron ja Oripään kotihoidon asiakkaiden omaisille. Aamupäivän aikana asiantuntijat pitivät tietoisukuja asuinympäristön turvallisuudesta. Iltapäivällä oli lyhyt kooste aamupäivän puheenvuoroista. Osallistujilla oli samanaikaisesti mahdollisuus tutustua esittelijöiden turvallisuustuotteisiin.

Tilaisuudessa väliaikaohjelmasta vastasi liikunnanohjaaja Milla Jälkö Hieronta- ja liikuntapalvelu Elohiirestä (mm. senioritanssia). Loimaan seurakunnan diakonissa Soili Väisänen, diakoni Osmo Leikasto vaimoineen esitti-

kerralla noin 300 ihmistä. Heimolinna sijaitsee Loimaan kaupungin ydinkeskustassa, joten sinne on joka puolelta hyvät kulkuyhteydet.

³⁹ © Tiina Läksy & Pekka Kesseli 2008.

vät turvallisuusaiheisen näytelmän. Seurakunnan mukanaolo tapahtumassa toi paikalle myös iäkkäämpää väkeä, koska seurakunta merkitsee monelle ihmiselle tuttuutta ja turvallisuutta. Aamupäivän tapahtuman päätti Loimaan Sotaveteraanien soppatykillä valmistama hernesoppatarjoilu (600 annosta) Heimolinnan pihalla.

Loimaan päivystysensiapuryhmä vastasi mahdollisesta ensiavusta. Lisäksi Loimaan kaupungin kotihoidon henkilöstö auttoi päivän aikana järjestyksessä. Turvallisuuspäivän valokuvasi Markus Collin Lähivakuutusyhdistys Loimi-Hämeestä. Tilaisuuteen kutsuttiin tiedotusvälineiden edustajiksi Loimaan Lehti, Seutusanommat ja Viikkouutiset. Kaiken kaikkiaan turvallisuuspäivään osallistui noin 400 ihmistä, kun mukaan lasketaan myös avustava henkilöstö ja yhteistyötahot.



Kuva 2. Turvaa tupaan -tapahtuma Loimaalla 26.9.2008⁴⁰.

⁴⁰ © Tiina Läksy & Pekka Kesseli 2008.



Kuva 3. Turvaa tupaan -tapahtuma Loimaalla 26.9.2008⁴¹.

16.5 Kehittämishanketta tukeva tutkimuksellinen osuus

Kehittämishankkeessa oli myös oma tutkimuksellinen osansa. Haastattelujen tekemistä varten hankevastaavat kouluttivat 30 sosionomi (AMK) -opiskelijaa, jotka toteuttivat haastattelut turvallisuuspäivänä. He painottivat opiskelijoiden koulutuksessa sitä, että opiskelijoiden tulee ottaa huomioon haastattelutilanteissa ikäihmisten erityispiirteet. Lisäksi hankevastaavat laativat pienen saatekirjeen, jossa he kertoivat tutkimuksen tarpeellisuuden ja sen, mihin kerätty aineisto käytetään. Taustalla oli ajatus, että saatekirje motivoisi vastaamaan ja saamaan tutkittua tietoa siitä, miten iäkkäiden ihmisten asuinympäristön turvallisuusasioihin pystyttäisiin vaikuttamaan.

Haastattelujen muoto oli lomakehaastattelu. Haastattelulomakkeessa oli kysymyksiä, joiden vastausvaihtoehdot oli etukäteen määritelty sekä muutamia avoimia kysymyksiä, joihin osallistujat saivat vastata omin sanoin. Lomakkeiden kysymykset laadittiin mahdollisimman lyhyiksi, selkeiksi ja yksinkertaisiksi, jotta ymmärrettävyys olisi hyvä. Kaiken kaikkiaan tur-

⁴¹ © Tiina Läksy & Pekka Kesseli 2008.

vallisuuspäivän aikana haastatteluja tehtiin 138 noin 300 osallistujan joukosta.

Hankevastaavat myös havainnoivat turvallisuuspäivän onnistumista seuraamalla ikäihmisten osallistumista eri tarkastus- ja esittelypisteissä. Lisäksi he keräsivät materiaalia turvallisuuspäivästä seuraamalla tapahtuman sujumista. Päivän päätteeksi he kartoittivat ikäihmisten mielipiteitä turvallisuuspäivän onnistumisesta.

16.6 Hanketapaamiset vuosina 2007–2008

Kun talven ja kevään 2008 aikana hanke oli edennyt tarkempaan ja konkreettiseen suunnitteluvaiheeseen, pidimme muutamia palavereja hankkeen etenemisestä. Lisäksi vaihdoimme sähköpostitse näkemyksiämme. Koska opiskelijat olivat hankkeen vetovastuulliset, oli opettajien rooli heti alusta alkaen pääasiassa tukeva ja ohjaava. Ohjauksellinen rooli lisääntyi syksyn 2008 aikana sitä enemmän, mitä valmiimmaksi opiskelijoiden opinäytetyöraportti alkoi muodostua. Ohjaus korostui ensiksi raportin rakenteellisessa ratkaisussa ja sittemmin sisällöllisten asiakysymysten tarkentamisessa.

Vuoden 2008 kevään ja kesän aikana kehittämishanke oli edennyt monella tavalla ja tasolla. Varsinaisia takaiskuja ei tullut, vaan opiskelijat olivat hionneet suunnitelmaa ja käytännön järjestelyjä tulevaa tapahtumapäivää silmällä pitäen. Lisäksi he olivat tarkentaneet eri toimijoiden tehtävät. Näin hanke oli saanut muutamien kuukausien aikana käytännölliset ja toteuttamiskelpoiset raamit. Lyhyesti voidaan todeta, että opiskelijat olivat siirtyneet hankesuunnitelmasta käytännön järjestelyihin sekä toiminnan toteuttamiseen ja työnjakokysymyksiin. Merkittävin muutos hankesuunnitelmassa oli tapahtuman markkinointiviestinnän ja projektitoiminnan auki kirjoittaminen sekä niiden liittäminen osaksi syksyn 2008 tapahtumia.

Opiskelijoiden kokemukset olivat olleet pitkin syksyä 2007 ja vuoden 2008 kevättä pääsääntöisesti myönteisiä ja varovaisen odottavia. Elokuu ja syyskuu 2008 olivat hankkeen jalkauttamisen kannalta työntäyteisiä ja kriittisiä aikoja. Yhteisessä hanketapaamisessa elokuussa 2008 opiskelijat puhuivat hyvästä motivaatiosta, hankkeen kokonaishallinnasta sekä yhteistyökumppaneiden ja muiden toimijoiden työn tärkeydestä. Lisäksi he olivat panostaneet hankkeen tietoperustan kirjallisuuden hankintaan ja lukemiseen. Näin tietoperusta tarkentui yhtäaikaaisesti käytännön järjestelyjen rinnalla.

Itselleni jäi elokuun opiskelija- ja menoritapaamisesta vahvasti sellainen käsitys, että hanke oli lähestymässä varsin tärkeää vaihetta niin teoreettisena jäsennyksenä kuin käytännöllispainotteisina oppimiskokemuksina. Hankkeen suunnitteluvaiheen ja tietoperustan kirjoittamisen rinnalla opiskelijat siirtyivät melko nopeasti käytännön toteuttamiseen. Tämä vaati

heiltä kuitenkin monien käytännön toimien tueksi aktiivista kirjallisuuteen perehtymistä. Näin tiivis työskentely täsmensi koko hanketta sekä sen tietoperustan keskeisiä käsitteitä ja asiasisältöä. Kaiken kaikkiaan työelämäperustaisen kehittämisen näkökulma oli jatkuvasti vahvasti esillä.

Arvioimme elokuussa 2008 kahden mentorin ja opiskelijoiden kanssa tulevaa, erityisesti syyskuun turvallisuuspäivää. Tuolloin totesimme, että hanke vaatii onnistuakseen eri toimijoiden tarkkaa koordinoitua, järjestelyosaamista ja toimijoiden työpanosten yhtäaikaista käyttöä. Yhteinen ymmärryksemme oli, että tämä jää viime kädessä opiskelijoiden vastuulle.

Mentorit painottivat tapaamisessa myös hankkeen tärkeyttä. Hanke merkitsee onnistuessaan ensinnäkin turvallisempaa ja inhimillisempää ikääntymistä, kun ikäihmiset tunnistavat paremmin ympäristön riskitekijöitä ja ymmärtävät ennaltaehkäisevän merkityksen jokapäiväisessä elämässä. Toiseksi hanke tuo onnistuessaan taloudellisia säästöjä niin ikäihmisille itselleen kuin vakuutusyhtiöille ja kunnille. Kolmanneksi mentorit ja opiskelijat arvioivat hankkeen paikallisuuden merkitsevän lähitulevaisuudessa sitä, että ikäihmisten parissa työskentelevät paikalliset toimijat ymmärtävät aikaisempaa paremmin yhteistyön merkityksen sekä arvostavat toisten ammatillista osaamista ja yhteistyössä syntyneitä tuloksia.

16.7 Opinnäytetyöraportin rakenne – uutta ilmaisumuotoa etsimässä

Esittelen lyhyesti myös Tiina Läksyn ja Pekka Kesselin (2008) opinnäytetyön rakenteelliset ratkaisut siksi, että minua henkilökohtaisesti on mietityttänyt jo jonkin aikaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä melko mekaanisesti itseään monistava raportointitapa. Kevättalvella 2008 opiskelijatapaamisen jälkeen päädyimmekin siihen, että hankkeen raportointimuoto ei ole tutkimustyyppinen (tutkimusavusteinen), vaan hanketta parhaiten kuvaava ja dokumentoiva esitysmuoto, josta ainakaan sosiaalialan koulutusohjelmissa ei ole toistaiseksi esimerkkejä perustutkinnossa, eikä yleisessä ammattikorkeakoulututkinnossa.

Opinnäytetyöraportti muodostuu neljästä osasta, jotka poikkeavat tekstisisällöiltään, -tyypiltään ja ulkoasultaan toisistaan huomattavasti. Tutkimustyyppisistä opinnäytetöistä, joita esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman työt suurelta osin edustavat, raportti poikkeaa siinä, että hankkeen tietoperusta on omassa osassa vasta turvallisuuspäivän ja LÄHlturvaa asuinympäristöön -oppaan jälkeen. Lisäksi raportti sisältää valokuvia ja hankkeen aikana syntyneitä dokumentteja (esim. muistiot, lehtikirjoitukset, kirjeet).

Kehittämishankkeen raportti muodostuu osista 1.–4. Jokainen osa sisältää omat päälukunsa ja alalukunsa. Raportin kokonaispituus on noin 170 sivua (Läksy & Kesseli 2008).

OSA 1
TURVAA TUPAAN –IKINUORTEN TURVALLISUUSTAPAHTUMA

OSA 2
LÄHITURVAA ASUINYMPÄRISTÖÖN OPAS

OSA 3
KEHITTÄMISHANKKEEN TIETOPERUSTA

OSA 4
KEHITTÄMISHANKKEEN LOPPUARVIO

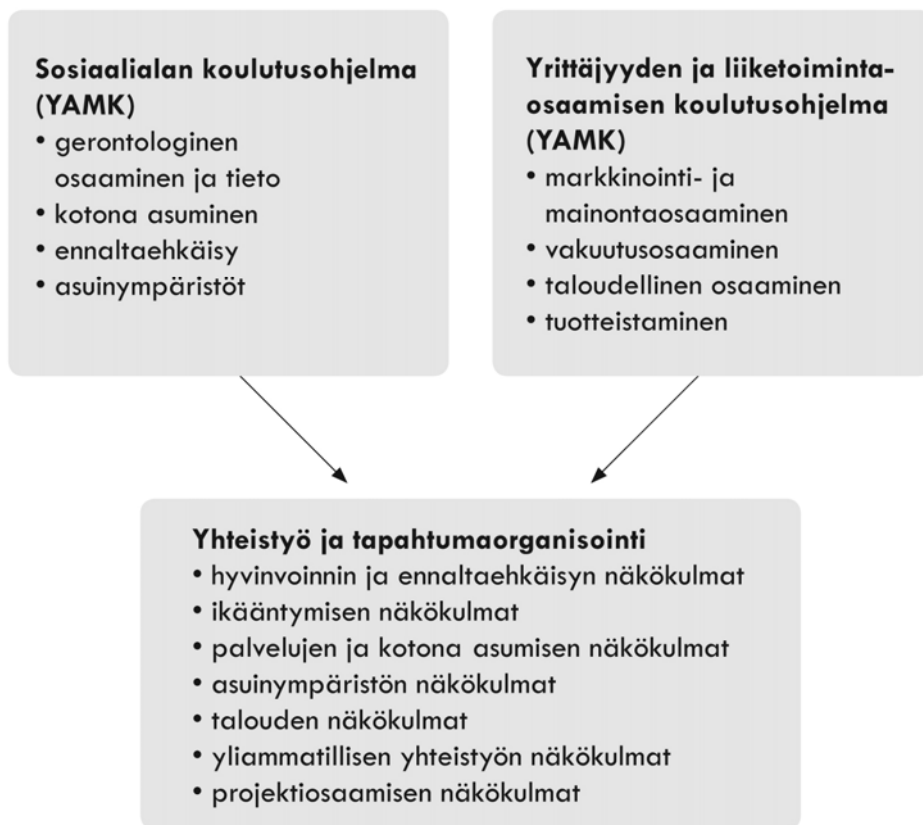


Kuva 4. LÄHIturvaa asuin ympäristöön -opas – yksi hankkeen tuotoksista⁴².

⁴² © Tiina Läksy & Pekka Kesseli 2008.

16.8 Sosiaalialan sekä yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen yhdistyminen hankkeessa

Opiskelijoilla oli kehittämishankkeessa yhtenä tavoitteena yhdistää kaksi osaamisaluetta siten, että molemmat hyötyisivät mahdollisimman paljon sekä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussisällöistä että omasta työkokemuksestaan. Olen tiivistänyt Kuvioon 1. viimeisen hanketapaamisen perusteella ne osaamisalueet, joita hankkeen aikana sekä opiskelijat että mentorit kertoivat syntyneen.



Kuvio 1. Ammatillisten osaamisalueiden yhdistyminen kehittämishankkeessa.

Keskustelimme turvallisuustapahtuman (26.9.2008) ja Turun ammattikorkeakoulun järjestämän ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opinäytetyösymposiumin (14.10.2008) jälkeen yhdessä siitä, mitä hanke on tähän mennessä antanut oppimis- ja osaamiskokemuksina. Opiskelijoiden näkökulmasta kehittämishanke oli saattanut onnistuneella tavalla yhteen

kaksi eri koulutusohjelmaa, jolloin uudenlaisen osaamisen keskiössä olivat ikääntyminen, kotona asumisen merkitys ikäihmisille, markkinointi, vakuutus toiminnan kohdentaminen tietyille asiakasryhmälle ja uudenlainen, projektimuotoinen yhteistyöosaaminen.

Opiskelijat totesivat myös, että tapahtuman järjestäminen oli vaatinut sellaisia tietoja ja organisointitaitoja, jotka ylittävät yhden koulutusohjelman substanssiosaamisen rajat. Turvallisuustapahtuman organisoinnin lisäksi opiskelijat olivat tehneet opinnäytetyön kirjallisen raportin yhdessä aina kehittämishankesuunnitelmasta lähtien. Erityisesti hankkeen tietoperustan aukikirjoittaminen oli vaatinut heiltä paljon, sillä kummankin oli luettava ja tutustuttava toisen substanssikirjallisuuteen. Kysyessäni asiaa vielä tarkemmin mentoritapaamisessa, nousivat tietoperustan kirjoittamisessa esille erityisesti ikääntyminen ja vanhusspesifisyys, ennaltaehkäisevät näkökulmat kotona asumisen tukena, kohderyhmämarkkinointi, mainonta, viestintä, projektihallinta sekä monet yhteistyö- ja organisointikysymykset. Mentorit painottivat lisäksi imagollisia asioita, asiakaslähtöistä ajattelu- ja työskentelytapaa sekä vakuutustaloudellisia seikkoja.

Kuten artikkelin alussa totean, näimme kehittämishankkeen alussa loistavan mahdollisuuden yhdistää kaksi eri ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmaa ja niiden tietoperustaa. Ohjaavien opettajien näkökulmasta teimme aivan oikean ratkaisun siinä, että opiskelijat olivat hankkeen päävastuulliset, me puolestamme tarjosimme tuen ja ohjauksen. Hankkeen etenemisen aikana opiskelijat osoittautuivatkin luottamuksen arvoisiksi vastuunkantajiksi. On selvää, että tämäntyyppiset hankkeet pysyvät viime kädessä hallinnassa vain selkeän tehtävä- ja vastuujonon ansiosta. Myös työelämän mentoreiden tuki osoittautui tärkeäksi, sillä he tarjosivat hyvän toimintaympäristön hankkeelle. Tätä edesauttoi myös se, että heidän tavoitteensa olivat yhtä hankkeen tavoitteiden kanssa. Näin sekä opiskelijat, ohjaavat opettajat että mentorit toimivat yhdessä pitkin hanketta sovitun suunnan mukaisesti.



Kuva 5. Turvaa tupaan -tapahtuma Loimaalla 26.9.2008⁴³.

Lähteet

Fogelholm, Mikael & Vuori, Ilkka (toim.) 2005. Terveysliikunta. Gummerus. Helsinki.

Kotilainen, Helinä & Topo, Päivi & Hurnasti, Tuula 2008. Asuinympäristö, apuvälineet ja teknologia. Teoksessa Sormunen, Saira & Topo, Päivi (toim.) Laadukkaat dementia palvelut. Opas kunnille. Oppaita 72. Stakes. Helsinki, 105–118.

Läksy, Tiina & Kesseli, Pekka 2008. LÄHITURVAA IKÄÄNTYVIEN IHMISTEN ASUINYMPÄRISTÖÖN LOIMAALLA -hanke. Turun ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma & Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma (YAMK). Opinnäytetyö.

⁴³ © Tiina Läksy & Pekka Kesseli 2008.

17. SOSIAALINEN JA EETTINEN OVAT JOUTUNEET AHDINKOON MARKKINAHENKISTYNEESSÄ PALVELUTALOUDESSA? - KATSEITA SOSIAALIALAN YRITTÄMISEEN SEKÄ SOSIAALIALAN YRITTÄJÄKSI KASVAMISEEN AMMATTIKORKEAKOULUISSA *Voitto Kuosmanen*⁴⁴

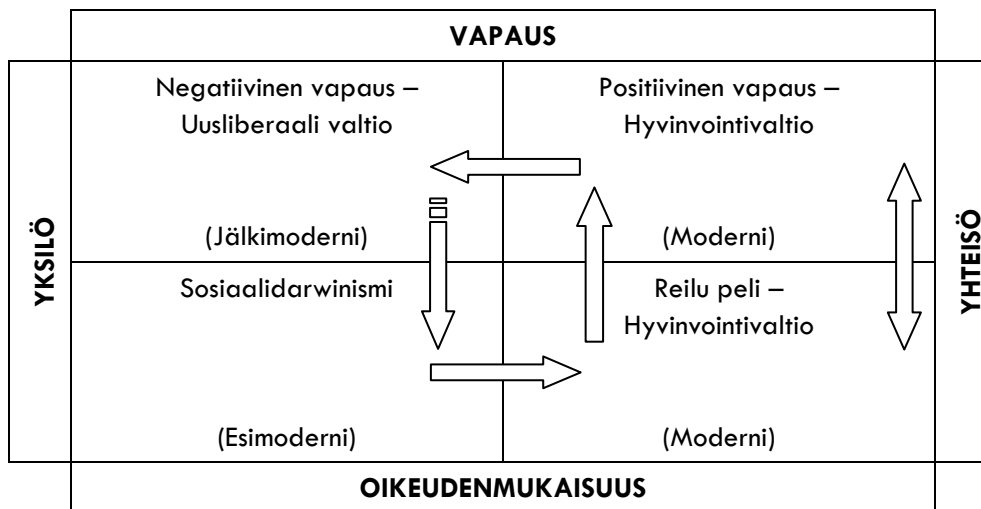
17.1 Sosiaalisen ja eettisen vaikea suhde taloudelliseen

Yrittämisestä on tullut 2000 -luvun Suomessa eräänlainen palvelujen tuottamisen ”paradigma”. Julkisten palvelujen kehittämisestä ei juuri enää keskustella. Yksityisille palveluille luodaan johdonmukaisesti mahdollisuuksia ja tilaa seuraamalla Britannian mallia. (Koskiahho 2008.) Viime aikoina yksityiset sosiaali- ja terveyspalvelut ovat kasvaneet Suomessa noin kymmenen prosentin vuosivauhdilla. Palvelumarkkinat myös kansainvälistyvät nopeasti yritysten vapaan liikkuvuuden vuoksi.

Sosiaalisen ja eettisen suhde taloudelliseen on muuttunut paradigman vaihtumisen myötä. Yleisen tulkintakehyksen muuttuneelle suhteelle antaa 1990 -luvun alussa alkanut historiallinen siirtymä hyvinvointivaltion ajasta hyvinvointiyhteiskunnan aikaan (Kuvio 1.). Hyvinvointivaltioprojekti, jossa tavoiteltiin hyvinvoinnin yleistä kasvua, reilua yhteiskuntaa ja tehtiin järjestelyjä, jotka takaisivat kenelle tahansa mahdollisuuden toimia ja toteuttaa kykyjään sosiaalisen taustan rajoittamatta, alkoi korvautua yksilön valintoja mahdollisimman vähän rajoittavan, ns. uusliberaalin, valtion tavoittelulla. Verojen alennukset erityisesti suurituloisilta ja paljon omistavilta sekä julkisten hyvinvointipalvelujen tietoinen alasajo – runsaan palvelujen uudistuspuheen ryydittämänä – ja tilan raivaaminen yritysmuotoisille palveluille tulivat uuden ideologisen projektin ytimeen⁴⁵.

⁴⁴ Näkökulmani sosiaalialan yrittämisen kysymykseen tulee kokemuksista, joita minulla on toiminnasta yritysopintovastaavana Kemi-Tornion AMK:n sosiaalialan toimintayksikössä sekä tutorina ja opettajana toimimisesta AMK:n sosiaali- ja terveysalan yrittäjyyskoulutuksessa. Asiaan on tuonut näkemystä monien vuosien kokemukseni yhteisötalousyhdistys-, osuuskunta- ja yhdistystoiminnasta. Lisäksi perspektiiviä tuonee mm. yhteiskuntatieteilijän koulutukseni sekä nuoruuden vuosina alkanut politiikan ja talouden ilmiöiden aktiivinen seuraaminen sekä filosofian opiskelu ja harrastaminen.

⁴⁵ Vauhdikas uuden hyvinvointimallin toteuttamisprojekti on saanut sosiaalidarwinistisia ja jopa vaivaishoidollisia piirteitä. Niitä, jotka eivät anna tai pysty antamaan työvoimapanostaan markkinoiden hyväksi kohdellaan nuivasti. Sosiaaliturvan tasoja heikennetään ja/tai heille järjestetään nöyryyttäviä aktivointiohjelmia. Sosiaalipalveluja kilpailutetaan ja tarjouskilpailun voittaa usein se yritys, joka ottaa palvelut hoidettavakseen halvimmalla.



Kuvio 1. Matka hyvinvointivaltiosta uusliberaaliin valtioon⁴⁶. (Kuosmanen 1997).

Sosiaalialan yrittäminen tuli politiikan agendalle näkyvästi uuden hyvinvointimallin rakentamiseen ryhtymisen aikoihin. Alkoi puhe hyvinvoinnin sekataloudesta (welfare-mix) ja myöhemmin palvelujen tuottamisesta monitoimijaisesti (esim. Forma & Kuivalainen & Niemelä & Saarinen 2007). Sosiaalisen ja eettisen näkökulman suhteesta taloudelliseen ei ole juurikaan käyty keskustelua menossa olevan muutoksen aikana, vaikka tiedetään että nopeasti markkinahenkistyneessä maailmassa sosiaaliset ja eettiset kysymykset tarvitsisivat erityisen paljon huomiota. Artikkelissani pohdin, kestäkö sosiaaliala ja erityisesti sosiaalialan yritystoiminta sosiaalista ja eettistä katsetta nyt ja tulevaisuudessa.

Lähden matkaan tekemällä retken ajan eetokseen vaihtumiseen. Jokaisella aikakaudellahan ovat hallitsevat arvot ja toimintatavat, eetos, jotka ohjaavat niin politiikkaa, taloutta, moraalialaa kuin sosiaalista toimintaa. Millaisen kontekstin nykyaajan eetos luo sosiaalialan yrittämiseen ja yrittäjäksi

⁴⁶ Sosiaalidarwinismi (Spencer; ks. Gronow 1996), = Rajoittamaton kilpailu yhteiskunnassa, olemassaolon taistelu, tuottaa yhteiskunnallisesti parhaan lopputuloksen. Reilu peli (vrt. Rawls 1988) = Heikoimmassa asemassa olevien suhteellisen aseman parantaminen. Positiivinen vapaus (vrt. Berlin 1968; 2001) = Mahdollisuuksien tasa-arvo (sosiaalisesta taustasta riippumaton mahdollisuus tehdä kykyjä tms. vastaavia valintoja). Negatiivinen vapaus (vrt. Berlin 1968; 2001) = Vapaus vailla valtion, lakien tms. rajoituksia. Negatiivisuutta on esteiden ja rajoitusten poissaolo, kun taas positiivisuutta on jonkin tilan saavuttaminen.

kasvattamiseen? Lähtöolettamukseni on pessimistinen: uusi eetos nakertaa perustaa moraalisesti kestävältä yritystoiminnalta. Seuraavaksi jatkan retkelläni katselemaan, mitä sosiaalialan yrittämisessä on tapahtumassa vuonna 2009. Lopuksi suuntaan matkani uusiin sosiaalialan yrittämisen haasteisiin. Olettamukseni on, että ajan eetoksessa on tapahtumassa draamattinen muutos, joka tukee yritystoiminnan, ja myös sosiaalialan yritystoiminnan, rakentumista sosiaalisesti ja eettisesti kestäväälle perustalle. Matkaan lähtiessäni tunnustan: Olen optimisti.

17.2 Ajan eetos luo puitteet myös sosiaalialan yrittämiselle

Hyvinvointivaltion jälkeiseen aikaan siirtyminen ei ollut pelkästään poliittinen ideologinen muutos, vaan syvälinen kulttuurinen muutos. Poliitikassa siirryttiin hyvinvointivaltioideologiasta markkinavaltioideologiaan, jonka politiikka on ollut kiinnostunut yrittäjyydestä, yksityisomaisuudesta ja yksilön vapaudesta päättää, mitä hän haltuunsa saamallaan rahoilla tekee. Uuden politiikan tahto on ollut se, että yhteiskunta toimisi kuin yritykset, niin että kaikki asiat olisivat mitattavissa, laskettavissa ja hallittavissa. (Kuosmanen 2007a; Kuosmanen 2008; vrt. Patomäki 2007.)

Politiikan sisällön muuttumisen rinnalla samaan aikaan tekninen kulttuuri on voimistunut. Yhä enemmän teknisen järjen mukaan toimiva työ, organisaatiot ja yhteiskunta ovat kiinnostuneet prosessien hallinnasta, suorituksista sekä niiden seurannasta ja valvonnasta. Teknisen otteen mahtia kuvastaa, että se on jopa jo syrjäyttämässä ihmisen luontaisen tavan ajatella ja toimia (ks. von Wright 1996).

Koska markkinavaltio määrää arvojärjestyksen politiikassa ja teknologia määrää marssin tahdin asioiden toimeenpanossa ja seurannassa, hallitsevia mahteja voisi hyvin kutsua teknoliberalismiksi, koska niiden molempien ajattelu- ja toimintatapa näyttävät lankeavan saumattomasti yhteen (Kuosmanen 2007a; Kuosmanen 2008).

Siirtyminen hyvinvointivaltion ajasta teknoliberaaliin aikaan, voidaan ymmärtää ajan eetoksen vaihtumisena. Ajan eetos on eräänlainen koodi tai objektiivinen henki, joka ohjaa ja määrittelee yksilön ja yhteisöjen arvo- ja muita valintoja (Ahlman 1976, 99; Hegel 1994). Kyse on ylikäsitteellisesti ajattelu- ja toimintatavasta, joka lyö läpi yhteiskunnan instituutioiden, koulu-, kulttuuri-, tutkimus- ja taloudellisten laitosten.

Hallitseva eetos yhdenmukaistaa arvoja sekä ajattelu- ja toimintatapoja⁴⁷. Kuvaava on se, että nyt hallitsevan aseman saanut teknoliberaa-

⁴⁷ Eetoksen voimasta kertoo se, että 1930 -luvulla enemmistö eurooppalaisista oli enemmän tai vähemmän lajitovereita poissulkevia, ja että toisen maailmansodan jäl-

lia eetosta on toimeenpantu koko poliittisen koneiston voimalla, oikeistosta vasemmistoon ja vihreisiin asti. Mikä on muuttunut, kun eetos on vaihtunut? Millaisen kehyksen sosiaalialalle ja sosiaalialan yrittämiselle 2000 -luvun alun ajan hallitseva eetos antaa?

Muutos hyvinvointieetoksesta teknoliberaaliin ajattelu- ja toimintatapaan on ollut traaginen (Taulukko 1.). Hyvinvointiajan eetos motivoi ihmisiä kehittämään yhteistä maailmaa ja ihmistä kehittymään sivistyksessä. Tuolloin sivistystä ja ”me ollaan samassa veneessä” -ajattelua pidettiin tärkeänä. Sosiaalieetikot tykkäsivät tuohon aikaan puhua elämästä yhteisenä matkana. Yhteistä haluttiin vahvistaa ja erottavia puolia supistaa. Ihmisen sosiaalista puolta pidettiin tärkeänä.

Taulukko 1. Hyvinvointivaltion ajan eetoksesta teknoliberaalin ajan eetokseen⁴⁸ (ks. Kuosmanen 2007a).

KRITEERI	HALLITSEVA EETOS	
	HYVINVOINTIVALTIO	TEKNOLIBERAALI
Maailman idea	Yhteinen tellus	Taistelukenttä
Yhteiskunnan idea	Mukaan ottava	Pois sulkeva
Perusfiilis	Luottamus	Epäluottamus
Tulevaisuusfiilis	Optimismi	Pessimismi
Järki	Kommunikatiivinen	Tekninen
Politiikan idea	Erojen pienentäminen	Erojen lisääminen
Metafora	REILU MAAILMA	MARKKINASTALINISMI

Teknoliberaalin ajan eetos on kääntänyt ihmisen katseen itseän ja tarkastelemaan maailmaa omien halujen näkökulmasta (vrt. Airaksinen 2006). Uuden eetoksen katseessa toisen ihmisen suuntaan vilkuillaan hyödyn toivossa. Yksilön ”yöominaisuudet” saavat tilaa kasvaa uudessa kulttuurissa, päinvastoin kuin hyvinvointivaltionajan eetoksessa, joka pyrki vahvistamaan ihmisen ”päiväominaisuuksia”.

keen enemmän kuin neljä viidestä suomalaisesta kannatti mukaan ottavaa hyvinvointivaltiota. Käänteinen hyvinvointivaltioeetoksesta alkoi viime vuosikymmenen lopussa.

⁴⁸ Kysymys on ideaalityypeistä. Ideaalityyppi on sisäisesti ristiriitaton käsite, joka tiivistää olennaisen tutkimuskohteesta. Ideaalityyppi kuvaa ilmiötä korostamalla sen oleellisia piirteitä ja jättämällä huomiotta epäoleellisuuksia. (Ks. esim. Weber 1980; Gronow & Töttö 1996).

Politiikassa ajan eetoksen vaihtuminen on merkinnyt siirtymää erojen kaventamisen politiikasta erojen kasvattamisen politiikkaan. Reilun maailman tavoittelusta on siirrytty markkinastalinismiin (termi on emeritusarkkipiispa John Vikströmin). ”Marssimaailma” on voimistunut. Sosiaalipolitiikka on saanut väistyä talous-, terveys- ja turvallisuuspolitiikan tieltä. Muutos on merkinnyt sosiaalipoliittisen keskustelun loppua, koska teknoliberaalissa kulttuurissa sosiaalisia kysymyksiä ei yksinkertaisesti enää ole. Samalla sosiaalipolitiikan esillä pitämät kysymykset toiminnan moraalista, ihmisarvosta, yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta ovat poistuneet agendalta.

Yhteiskunnan instituutioiden toiminta muuttuu, kun eetos vaihtuu. Tämä johtuu siitä, että instituutiot ovat ajan hengen, eetoksen, hiljaisia puuhamiehiä (vrt. Althusser 1984; Hegel 1994). Uuden eetoksen myötä työyhteisöjen sosiaalinen asettuu taloudelle alistaiseksi; raha- ja liiketoiminnat syrjäyttävät ihmissuhteet, koska instituutioiden kaikki toiminta pyritään saamaan laskennan ja kontrollin alle; mittavissa olevia tuloksia ja taloudellista tulosta täytyy tehdä. Ihmiset korvautuvat numerotiedoilla ja prosessikuvauksilla. Uudessa kulttuurissa ihmisen arvo mitataan välineenä, sillä kuinka paljon suorituksia hän saa aikaan häneen satsatuilla panoksilla⁴⁹. (ks. myös Siltala 2004.)

Politiikan ja instituutioiden huipulta katsellessa systeemin tavoite on kasvattaa yhteiskuntaan yrittäjyyteen vihkiytynyt ihminen. Valittua paradigmaa ei saa kyseenalaistaa, eikä kriittistä puhetta oikein suvaita. Siitä mistä ei sovi puhua, tulee vaieta. Vaikenemisen takana on todellisuus, joka koskettaa kuitenkin kaikkia; uusi eetos koettelee ihmisen luonnetta - se syö niin miestä kuin naista. Richard Sennet (2002) puhuu luonteen korroosiosta; luonteen rapautumisesta. Millaisen luonteen teknoliberaali eetos houkuttelee ihmisestä esiin? (Taulukko 2.).

⁴⁹ Sosiaalisesta ja moraalista taakasta vapautuneet instituutiot kärsivät sitoutumis-, luottamus- ja osaamisvajeesta. Lisäksi instituutioiden koon kasvu ja hierarkioiden vahvistuminen, tekevät niiden toiminnasta helposti etäistä ja tunnekylmää. (Sennet 2002; Kuosmanen 2007a; Sennet 2007.)

Taulukko 2. Hallitsevat eetokset suosivat ihmisen eri luonteenpiirteitä. (ks. Kuosmanen 2007a).

KRITTEERI	HALLITSEVA EETOS	
	HYVINVOINTIVALTIO	TEKNOLIBERAALI
Arvokasta	Ihmisen itseisarvo	Ihmisen hyödyllisyys
Tärkeä luonteenpiirre	Sosiaalinen	Itsekkyys
Valintojen teko	Sisältä ohjautuvaa	Ulkoa ohjautuvaa
Vapaus ja emansipaatio	Kannustetaan	Paheksutaan
Hyveet	"Kardinaalihyveet"	"Kardinaalipaheet"
Perusfiilis	Turvallisuus	Pelko
Perustunne	Empatia	Tunnekylläisyys
Luonnemetafora	"Pyhimys"	"Paholainen"

Kun teknoliberaali eetos alkoi voimistua, rahasta, materiasta ja kilpailusta alkoi tulla yhä tärkeämpi asia ihmiselle. Menestyjiksi nousivat vahvimmat, nopeimmat, ahneimmat ja röyhkeimmät. Kardinaalipaheista alkoi tulla uuden eetoksen hyveitä. Uuden kulttuurin ihminen alkoi myydä sielunsa paholaiselle.

Teknoliberaalin kulttuurin mahti perustuu siihen, että se hallitsee ihmisten aikaa ja ajattelua tuottamalla heille tarpeita tehokkaiden markkina- ja manipulaatiokoneistojen avulla; ulkoapäin ohjautuminen kasvaa. Ihmisen on yhä vaikeampi tunnistaa omia tarpeitaan ja hän vieraantuu niistä helposti (Svendsen 2005). Uusi eetos alkaa suosia yksilöä, jonka aikajänne on lyhyt, joka on aina valmis hylkäämään aikaisemmat kokemuksensa, yhteisönsä ja ihmissuhteensa. Uuden kulttuurin yksilöpuheen taustalta paljastuu usein henkilö vailla subjektiivutta, minuutta ja omaa tahtoa; vailla omaa identiteettiä: iloinen robotti (vrt. Kuosmanen 2004; Kuosmanen 2005a; ks. myös Marcuse 1969).

Uusi teknoliberaalin kulttuurin ihmishanne on alkanut vaurioittaa ihmisluonnon eettistä ja sosiaalista puolta. Uusi kulttuuri on alkanut tehdä enemmistöstä kiltin ja tottelevaisen – ”säikynkin” –, joka yrittää vastata ajan haasteisiin kehittämällä itseään teknologisten innovaatioiden tahdissa. Nyt on jo nähtävissä, että monet valitsevat selviytymisstrategiakseen vä-

linpitämättömyyden, koska rapautuneet yhteisötkään eivät enää takaa ihmiselle turvaa.⁵⁰

Mitä ajan eetoksen muutos on merkinnyt sosiaalialan yrittämiselle ja yrittäjäksi kasvattamiseen? Ainakin sen, että kulttuurin ydinidea toteutetaan aloittamalla yrittäjyyteen kasvatus heti päivähoitossa ja yrittäjyyteen valmentamista viritellään jo peruskoulun alakoulussa. Vakavampi yrittäjyyteen kasvatus alkaa ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyysopin-toineen ja yrityshautomoineen. Myös motiiviin tehdä työtä ja yrittää uusi eetos on vaikuttanut; toiminnan motiivina rahasta on tullut niin yrittämisessä kuin kaikessa toiminnassa yhä tärkeämpi tekijä. Samoin kiusaus katsella toisen ihmisen suuntaan hyväksikäyttötarkoituksessa on kasvanut. Arvo- ja etiikkapuhe on tosin lisääntynyt, mutta käytännössä moraaliset kysymykset sivuutetaan suuntaamalla katse laatu- ja kontrollijärjestelmien menettelytapoihin ja prosesseihin.

17.3 Sosiaalialan yrittämisen trendit vuonna 2009

Vuonna 2009 julkiset sosiaali- ja terveyspalvelut ovat Suomessa vaikeuksissa monista syistä. Tärkein selittävä tekijä on poliittisen päätöksentekokoneiston selän kääntäminen julkisille palveluille ja niiden kehittämiselle.

Julkisten palvelujen yksityistämisen ja markkinahenkistämisen logiikka on ollut sama Britanniassa, Ruotsissa ja Suomessa: palvelujen tuotanto vie-dään markkinoille, palvelut kilpailutetaan, yhteiskunta vetäytyy vastuusta - vastuu sosiaalisesta taakasta tuopataan kansalaisille. Metodina uuden eetoksen sisäajossa on ollut Foucaultin oivaltama vallan teknologian metodi – poissulkeminen ja rajoittaminen; entisen mitätöinti ja uuden ylis-täminen (Foucault 1994). Uuden eetoksen mantraan – jolle ei ole juuri löy-tynyt empiiristä todistusaineistoa – on kuulunut hokema siitä, että yksityiset yritykset tekevät kaiken rivakammin ja tehokkaammin kuin julkiset palvelut.

Yrittämisidea on ajettu julkisten palvelujen sisälle tuomalla niihin mu-kaan liiketoiminnan pelisäännöt ja markkinalogiikka. Näin julkisiin palve-luihin on tuotu ajattelu- ja toimintatavat, joissa ei olla kiinnostuneita toimin-nan moraalista tai sosiaalisesta vastuusta, eikä toiminnan läpinäkyvyydes-tä. Mahdollisuus katsella työn etiikkaa on ohentunut. Katse on suuntautunut suoritusindikaattorien ja tehokkuusmittarien värähdysten seuraamiseen.

Pääministeri Vanhasen mukaan Suomessa ei ole julkisten palvelujen yksityistämishjelmaa. Todellisuudessa Suomessa yksityisen palvelutuotan-non kasvu on noin kymmenen prosenttia vuodessa terveyspalveluissa ja

⁵⁰ Markkinatalouden taustalla oleva ajattelutapa johtaa toimintaan, joka murentaa mahdollisuuksia yhteisöjen olemassaoloon ja yhteisölliseen toimintaan (ks. esim. Kor-ten 1997; Kuosmanen 2005b).

hieman vähemmän sosiaalipalveluissa (Koskiaho 2008; tässä julkaisussa artikkeli Koivisto). Toisaalla palvelumarkkinoille luodaan koko ajan lisää mahdollisuuksia ja tilaa yritystoiminnalle valtion toimeenpanemien uudistusohjelmien, kuten PARAS (Laki kunta- ja palvelurakennemuutoksesta 169/2007) ja KASTE (Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma 2008) sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluinnovaatiohanke (2008) -ohjelmilla. Kaiken rinnalla yksityisille sosiaali- ja terveyspalveluille koetetaan saada kysyntää kehittämällä palvelusetelijärjestelmää, lisäämällä palvelujen tarjontaa helpottamalla osakeyhtiöiden perustamista ja pakottamalla 3. sektori muuttamaan palvelunsa yritysmuotoiseksi. Näiden lisäksi Suomen palvelumarkkinoille palveluja tarjoamaan ovat tulleet suuret kansainväliset yritykset. Uutena palvelujen tuottamismuotona franchising yrittäminen on rantautumassa Suomeen. (Koskiaho 2008.)

17.4 Ajan eetos on muuttumassa – yrittämisestä tulee sosiaalisesti ja moraalisesti kestävä

Yrittämisen ja erityisesti sosiaalialan yrittämisen ja yrittäjäksi kasvattamisen kulttuurinen konteksti on muuttumassa. Teknoliberaalissa eetoksessa alkaa näkyä vahvoja rapautumisen piirteitä: samanlaistuminen, teknistyminen, militarisoituminen sekä lojaalisuus-, sitoutumis- ja luottamusvajeiden kasvu. Näyttää siltä, että kulttuuri on totalitarisoitunut ja sen instituutiot pysyvät koossa vain vaivoin tehokkaan valvonnan avulla. Olisiko teknoliberaalin kulttuurin sisällä jo alkanut ”hiljainen vallankumous”, joka pian syrjäyttää vanhaksi käyvän mahdin? Kaikki merkit viittaavat siihen, että teknoliberaali kulttuuri, sen instituutiot ja ihmiset alkavat olla vaikeuksissa⁵¹.

Merkittävintä uuden työ- ja yrityskulttuurin syntymiselle saattaa olla alkanut globaalin kapitalismin romahdus sekä markkinatalouden taustalle asetettujen taloustieteen perusteiden pettäminen. Oletukset ihmisestä itseenä, rationaalisena, muuttumattomat päämäärät omaavana oman

⁵¹ Kulttuurisen eetoksen voiman ehtymisen merkkeinä pidetään hedonismin voimistumista (Ahlman 1976), militarisoitumista, samanlaistumista sekä intohimoa koettaa tekniikan avulla hallita kaikkea (Huxley 1978; Toynbee 1960). Muita kulttuurisia merkkejä eetoksen ehtymisestä nähdään siellä, missä ymmärtäminen irtautuu tuntemisesta, missä kaikki muuttuu yhdentekeväksi, ja siellä missä ”polttorovioiden tilalle astuu suuri vaikeneminen” (Spengler 2002). Merkkejä kulttuurien muuttumisesta samanlaisiksi on paljon. Nautinnon halun voimistumisesta ja kärsimyksen tunteen välttämisestä löytyy paljon todistusaineistoa. (esim. Svendsen 2005; ks. myös Haatainen 2006). Myös merkkejä siitä, jotka todistavat militarismin voimistuneen, voi tuskin kukaan olla havaitsematta. Voisiko tämä kaikki olla todiste teknoliberaalin eetoksen loppulaukasta? Vaiko peräti koko länsimaisen kulttuurin kuolemasta (von Wright 1996)?

edun tavoittelijana, ovat paljastumassa jopa kaikkein hyväuskoisimmillekin ideologisiksi ja ontoiksi⁵². (ks. esim. Buchanan 2003; Shionoya 2004; Ghoshal 2005.) Olisiko jo aika luopua ihmiskäsitysten vastakkainasettelusta? Olisiko nyt hyvä syy siirtyä yrittäjäys- ja palvelumarkkinakeskustelussa ideologioiden jälkeiseen aikaan? (Ks. esim. Gray 2007.) Enteilevätkö puheet vastuullisesta markkinataloudesta ja omatuntotaloudesta muutosta koko systeemin perusteiden uudelleen harkinnasta? Onko julkisen ja yksityisen vanha vastakkainasettelu purkautumassa? Tulevatko vastakkainasettelujen purkamisille edellytyksinä olevat sivistyneen ihmisen ihanne ja humanismi jälleen kasvatuksen, koulutuksen ja palvelujen järjestämisen agendalle, mikä johtaisi myös yritystoiminta-ajattelun uudelleen pohdintaan?

17.5 Kohti eettisesti kestäväää sosiaalialan yrittämistä ja yrittäjäksi kasvattamista

Vanhaan hyvinvointivaltiomalliin ei ole paluuta. Tulevat hyvinvointipalvelut tultaneen tuottamaan – ainakin jonkin aikaa - jonkinlaista markkinamekanismia hyväksi käyttäen. Mikäli palveluja aiotaan tuottaa eettisen katseen kestäväällä tavalla, nykyinen ajattelu- ja toimintatapa on kestävä. Sen ongelmiksi ovat tulleet kyseenalainen toiminnan motiivi sekä sosiaalisen vastuujatteluun katoaminen toiminnasta. Kestävämmään tilanteeseen palvelumarkkinoilla ovat johdattaneet intohimoiset ideologiset valinnat talous- ja yhteiskuntapolitiikassa, palveluja tarjoavien yritysten lyhyt elinkaari (keskimäärin seitsemän vuotta), yritysten koon kasvu, yritysmuodot – erityisesti osakeyhtiö – sekä yritystoiminnan kansainvälistyminen.

Kun lähdetään etsimään vaihtoehtoa moraalisesti kestäväälle sosiaalialan yritystoiminnalle, ensimmäinen valinta tehdään politiikassa mahdollistavan ja valtaistavan valtion välillä (ks. esim. Gilbert 2005). Nyt kriisiin ajautunut teknoliberaali palveluvaltio on ns. mahdollistava valtio, joka siirtää lähes kaiken vastuun rationaaliseksi olettamalleen palvelujen kuluttajalle. Entäpä jos valtio olisikin valtaistava? Valtaistava valtio samalla, kun se siirtää valtaa ihmisille ja ryhmille, tukee heitä tulemaan kykeneviksi käyttämään heille annettua valtaa. Sosiaalialan työlle ja yrittämiselle em. valtiot antavat erilaiset viritykset. Mahdollistava valtio näyttäisi toimivan kuluttajalähtöisten palvelujen periaatteella. Käytännössä politiikkaa ja toimintaa ohjaa halu hallita budjetteja, seurata teknisiä suoritus- ja laatu-mittareita; toimintaa ohjaa teknologinen järki. Valtaistavan valtion ideaan sopii paremmin ihmislähtöiset palvelut. Palvelujen tuottaminen näyttäisi

⁵² Teknoliberaalin eetoksen pessimistiseen ihmiskuvaan nuo määreet ihmisestä sopivat mainiosti. Aivan yhtä ideologisesti voidaan esittää perusteluja ihmisestä täysin yhteisöllisenä olentona.

lähtevän ihmisten elämäntilanteista ja tekevän mahdolliseksi toiminnan ja työotteen virittymisen käytännöllisesti ja emansipatorisesti⁵³. Työn moraalisissa on näin traaginen ero. Mahdollistava valtio sivuuttaa moraaliset ja sosiaaliset kysymykset ja motivoi toimintaan itsekkäistä intresseistä. Valtaistava valtio puolestaan tuo agendalle sekä sosiaaliset että eettiset kysymykset.

Mikäli politiikan intohimo on jatkaa teknoliberaalin eetoksen mukaista toimintaa hyvinvointipalvelujen tuottamisessa, ideologiset vaihtoehdot ovat Amerikan tai Britannian malli (ks. Kuvio 2.). Brittimalli on mahdollistavan valtion ideaalityyppi. Siihen kulminoituu teknoliberaalin ajan ideologiset pyrkimykset ja ratkaisut: julkinen eli kunnat kilpailuttavat palvelut, palvelut henkilökohtaistetaan – kuluttaja ostaa markkinoilta haluamansa palvelut – ja palvelut tuotetaan yritysperustalta. Amerikkalainen malli, johon suuntaan palvelujen kehittämisen intohimoja on ollut myös Suomessa, perustuu yksityisiin palveluihin, vakuutuksiin, hyväntekeväisyyteen ja vapaaehtoisuuteen. Julkiset palvelut toimivat eräänlaisena yövartijana, joka takaa kansalaisille minipalvelut sekä estää ihmisiä välittömästi kuolemasta sairauksiin tai nälkään. Amerikkalaiseen malliin toivotaan muutoksia presidentti Obaman kaudella. Nopeat muutokset mallissa vaikuttavat kuitenkin epätodennäköisiltä; Yhdysvalloissa koetetaan nyt pelastaa kapitalismi, ei muuttaa nykyistä järjestelmää.

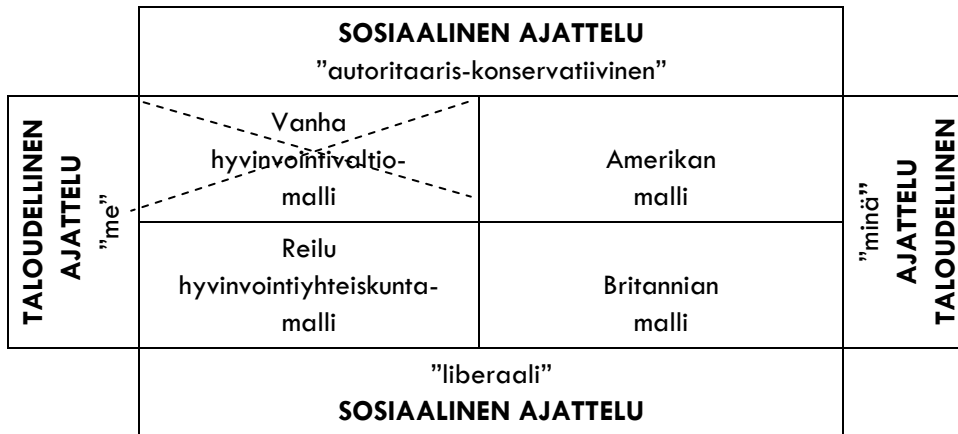
Parin viime vuosikymmenen aikana suomalaista palvelutaloutta on viety brittiläisen mallin suuntaan. Tutkimuksissa on havaittu ns. polkuriippuvuus; se mitä palvelutaloudessa tapahtuu Englannissa, tapahtuu viiveellä ensin Ruotsissa ja sitten Suomessa (esim. Koskiahho 2008). Trendi näyttäisi vievän Suomen sosiaalipalvelut englantilaisen mallin mukaiseksi, mikäli mallin taustana ja tukena oleva ideologinen perusta pitää. Kaikki tosiasiat viittaavat kuitenkin siihen, että ideologinen perusta on pettämässä.

Mikäli ideologinen tuuli kääntyy valtaistavan valtion taakse, haastajaksi nousee reilu hyvinvointiyhteiskuntamalli. Reilu malli perustuu maailman kokemiseen luottamukseen perustuvana minä–sinä -suhteena. Uusi malli rakentuu vuoropuheluun perustuvan valtion idean varaan. Reilu hyvinvointiyhteiskuntamalli olisi radikaali kapitalismipäivitys⁵⁴ (vrt. Barnes 2006).

⁵³ Tekninen työote = Toiminnan tavoite on hallinta ja ennustettavuus. Työn perustaksi kerättävällä tiedolla on instrumentaalinen eli välineellinen luonne. Sivutetaan subjektiiviset arviot. (Tekninen tiedon intressi). Praktinen työote = Toiminnan tavoitteena on inhimillisten merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta sekä kommunikaatioyhteyden rakentaminen toimijoiden välille. (Praktinen tiedon intressi). Emansipatorinen työote = Toiminnan tavoite on vapauttaa toimija riippuvuus-, alistus- tms. suhteiden vallasta. (Emansipatorinen tiedon intressi). (Kuosmanen 2005c; vrt. Habermas 1976.)

⁵⁴ Kapitalismi 1.0 = Yrityksen tehtävä on takoa voittoa osakkeenomistajille; Kapitalismi 2.0 = Yritykset alkavat puhua yhteiskuntavastuusta; Kapitalismi 3.0 = Vastuullisuus on kiinteä ja kannattava osa yrityksen ydintoimintaa (Veckans Affärer 25 – 32/2007).

Kysymys ei enää oikeastaan olisikaan kapitalismista, vaan sen jälkeisestä ajasta, jossa myös julkisen ja yksityisen vastakkainasettelu alkaisi hitaasti purkautua. Muutos olisi viemässä ihmisten ajattelu- ja toimintamallia kohti omatuntotaloutta, jossa ”hyvä asettuu pahaa vastaan, jossa vastuullisuus haastaa vastuuttomuuden, jossa moraalisuus haastaa moraalittomuuden ja välittäminen haastaa välinpitämättömyyden”⁵⁵ (ks. Haapala & Aavameri 2008, 183). Taloudessa ja politiikassa muutos kohti omatuntotaloutta on alkanut. Muutos näkyy tosin pääosin vasta politiikan ja talouden kielen ilmausten muutoksina. Kuilu sanan ja lihan, puheen ja tekojen, välillä on vielä syvä (vrt. Orwell 1967).



Kuvio 2. Hyvinvoinnin järjestämisen vaihtoehtoiset mallit 2010 -luvulla. (Kuosmanen 1997).

Mitä matka reiluun hyvinvointiyhteiskuntaan edellyttää? Paljon. Kysymys menee koko länsimaisen kulttuurin juuriin. Ensimmäiset ajatukset tarjoaa E.F. Schumacher: 1. Talouden tehtävä on tuottaa välttämättömiä ja hyödyllisiä tavaroita ja palveluksia, 2. Ihmisillä täytyy olla mahdollisuus työssään käyttää ja kehittää lahjojaan sekä 3. Heillä pitää olla mahdollisuus palvella toinen toistaan, jotta he vapautuisivat synnynnäisestä itsekeskeisyydestään. (Schumacher 1980, 15, 118–129). Nuo ajatukset haastavat radikaalisti uuden talouden yrittäjiä ja yrittäjyyteen kasvattajia. Jotta nuo edellä kuvatut periaatteet tulisivat todeksi, Schumacherin viesti kestävään yrittämiseen on selvä: pieni on kaunista. Yrityksen koolla on väliä.

⁵⁵ Omatuntotalous on vastavoima ”ryöstökapitalismin” ajalle. Talouden moraalisen perustana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Yrityksen tarkoitus on tehdä hyvää, se välittää ja on vastuullinen ihmisille, kulttuurille ja luonnolle... Ratkaisevaa on se, kuinka hyvin yritys pystyy toteuttamaan vastuullisuusstrategian osana liiketoimintastrategiaa. (ks. Haapala & Aavameri 2008.)

Mitä suurempi firma ja mitä kauempana omistajat ovat yrityksen arjesta, sitä enemmän yrityksen toimintaa järjestellään taloudellisen etu- ja ahneuspelien periaatteella. Kysymys ihmisen roolista yrityksessä, yrityksen koosta ja yritysmuodosta kansainvälistyvillä ja osakeyhtiömuotoistuvilla palvelumarkkinoilla, on kestävän moraalien kannalta ajankohtaisempi nyt kuin koskaan aiemmin.

Toinen ajatus reilun hyvinvointiyhteiskunnan perustan rakentamisesta menee länsimaisten arvojen ja elämäntavan ytimeen. Nimittäin nyt yksilöön syventyneessä kulttuurissa ihmisen pitäisi pystyä kääntämään katseensa itsestä maailmaan, meihin? Kysymys olisi uudesta arvo ja elämäntavan valinnasta. Yksin yksilöille tuon valinnan vastuuta ei voi tuupata. Poliitiikan, instituutioiden ja ammattien pitäisi siirtyä moraalisiin, jota koko kulttuuri tukee omilla valinnoillaan; koko eetos voimalla. (Kuosmanen 2007a.–c.) Eettisten ulkokohtaisten valojen ja liturgioiden sijaan olisi ryhdyttävä etsimään moraalialia, joka voisi kestää missä tahansa tilanteessa ja kenen kanssa tahansa toimiessa (ks. Ojakangas 2002). Kysymys olisi globaalista etiikasta. Eväitä sen rakentamiseen tarjoaa buddhalainen etiikka. Se tarjoaa länsimaiselle kulttuurille, työhön ja erityisesti yrittämisen eettiseksi lähtökohdaksi myötätunnon ajatuksen. (Nhat Hanh 2001; Nhat Hanh 2003)⁵⁶. Kun sosiaalityöntekijä, lääkäri, yrittäjä – kuka tahansa – katsoo toista ihmistä myötätuntoisesti, siihen katseeseen on vaikea kuvitella samaan aikaan pohdiskelua, kuinka voisin käyttää hyväksi häntä, joka voisin olla myös minä itse.

Mitä tehdään, kun opetetaan ja kasvatetaan ihmistä sosiaalialan yrittäjäksi ryhtymiseen? Oikea tieto (LOGOS) yhdistyneenä oikeaan vaakaumukseen (PATHOS), johtaa oikeanlaiseen ja oikeamieliseen toimintaan (ETHOS). Fantastista siitä tulee, kun niihin yhdistyy rohkeus (ANDREIA) toi-

⁵⁶ Nhat Hanh ottaa kantaa jälkimodernia individualismia vastaan. Hänen mukaansa individualismi saattaa tuottaa väliaikaista mielihyvää ja vapauden tunnetta, mutta se on vain harhaa ja muodostuu lopulta tukahduttavaksi vankilaksi. Hän esittää vaatimuksen uuden väkivallattoman globaalien etiikan puolesta. Siinä painotetaan keskinäisriippuvuutta individualismin sijaan. Individualistinen eetos kun ei ole luonnon ohjaama välttämättömyys, vaan ihminen voidaan kasvattaa keskinäisolemiseen (engl. interbeing) periaatteen ymmärtäviä ja sen mukaan maailmassa toimivia aikuisia. Individualismiin sisältyy jatkuva uuden nälkä ja haluaminen – kunnianhimo, menestyminen, itsensä eteenpäin puskeminen. Nhat Hanh näkee tässä harha-askelleen vaaran, eksymisen pois tasapainosta, yhteisöllisestä harmoniasta ja onnellisuudesta. Keskinäisoleminen käsite on myös todella ymmärrettävä ja omaksuttava syvällisesti. Oivaltaessamme kaikkien asioiden välillä vallitsevan keskinäisyhteyden (engl. interconnectedness), kykenemme näkemään tekojemme laajemmat seuraukset. Ilman tätä kokemusta emme Nhat Hanhin mukaan kykene myöskään toimimaan oikein, sillä oikeanlainen toiminta perustuu oikeanlaiselle ymmärrykselle. (Nhat Hanh 2003, 10, 62, 85, 88, 171–172, 178; Kuosmanen 2009.)

mia eettisesti kestäväällä tavalla. Olisiko tässä yrittäjyyteen kasvattamisen ja yrittäjänä toimimisen kivijalka? Tavoitteena olisi vahvistaa ihmisen luonnetta; ketään ei valmennettaisi seisomaan polvillaan, riippumatta siitä, mistä asemasta hän työn ja toiminnan maisemaa katselee. (ks. Kuosmanen 2001; Kuosmanen 2007c.)

Sosiaalialan ja erityisesti sosiaalialan yrittäjänä toimimisessa on ensisijaisesti kysymys etiikasta ja lajitoveruudesta; keitä me olemme ja mikä tämä meidän juttu oikein on? Sosiaalialan yrityksen ensisijainen tavoite ei voi olla hyväksikäyttö ja hyötyminen lajitoverin kustannuksella. Tavoite voi ja pitääkin olla menestys, jotta toiminta tuottaisi hyvinvointia yhteisöihin ja yhteiskuntaan ja sen lisäksi se antaisi vielä yrittäjille kohtuullisen toimeentulon. Katse menestymiseen ei olisi ulkokohtaisen vaurastumisen tavoittelua, vaan kehitysidean rakentamista palvelutoiminnan sisään, sisäisen dynamiikan ylläpitoa, joka varmistaisi sen, että palvelujen käyttäjät saavat laadukkaita palveluja. Tarvitaanko tähän yritysmuotoisia palveluja, on lähtölevaisuudessa haastava kysymys.

Jos sosiaalipalvelut halutaan järjestää yritysperustalta, eettisesti kestävä yritysmuoto rakentuu parhaiten osuuskunnan, säätiön tai järjestön perustalle, koska niissä toiminnan perusta voidaan rakentaa katseen kestävien arvojen perustalle. Eettisesti ja sosiaalisesti kestävä yrittäjyys voi perustua koeteltuun ja kriittisen arvioinnin kestävään tietoon, sivistykseen (ks. tässä julkaisussa artikkeli Niemelä) sekä humaniin arvoperustaan. Sivistyksen aikaansaaminen on koulutusinstituutioiden keskeinen tehtävä. Niiden tehtävänä on luoda perustaa ihmisten väliselle luottamukselle, osallisuudelle ja kumppanuudelle, joiden varaan toisen palvelun ja solidaarisuuden ajatuksille rakentuva tuleva palvelutalous syntyy. Tärkeintä yrittäjyyteen kasvattamisessa olisi rakentaa kansalaisten välille dialogisia suhteita hyväksikäyttösuhteiden sijaan. Niinpä sosiaalipedagogiikkaa tulisi vahvistaa sosiaalialan ja kaiken kasvatuksen perustana (DalMaso & Kuosmanen 2008).

Lähteet

- Ahlman, Erik 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. Gummerus. Jyväskylä.
- Airaksinen, Timo 2006. Onnellisuuden opas. 3. painos. Johnny Kniga. Helsinki.
- Althusser, Louis 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Kansankulttuuri & Vastapaino. Tampere.
- Barnes, Peter 2006. Capitalism 3.0: A guide to Reclaiming the Commons. CA: Barrett-Koehler Publishers Inc. San Francisco.
- Berlin, Isaiah 2001. Vapaus, ihmisyys ja historia. Valikoima esseitä. Sihvola, Juha & Soukola, Timo (toim.) Gaudeamus. Helsinki.
- Berlin, Isaiah 1968. Berlin, Isaiah 1968. Four Essays on Liberty. Oxford University Press. Oxford.

- Buchanan, James M. 2003. Politics as tragedy in seven acts. *Economics & Politics* Vol. 15 (2), 181–191.
- Dalmaso, Riitta & Kuosmanen, Voitto 2008. Subjektiivien ja emansipaation edistäminen on 2000 -luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuorua sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 35–48.
- Forma, Pauli & Kuivalainen, Susan & Niemelä, Mikko & Saarinen, Arttu 2007. Kuinka hyvinvointivaltio kesytetään? Julkisen sektorin uudistaminen ja hyvinvointipalvelujen muutos Pohjoismaissa. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B:32/2007. URL: <http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/julkaisut/materiaalit/khk.pdf>. Viitattu 10.10.2007.
- Foucault, Michel 1994. Power. Edited by Faubion, James D. The New Press. New York.
- Gilbert, Neil 2005. The “Enabling State?” From Public to private responsibility for social protection: Pathways and pitfalls. OECD Employment and Migration Working Papers. No. 26. 2005. URL: <http://econpapers.repec.org/paper/oecelsaab/26-en.htm>
- Ghoshal, Sumantra 2005. Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education* 4 (1), 75–91.
- Gray, John 2007. *Black Mass: Apocalyptic Religion and the Death of Utopia*. Allen Lane. London.
- Gronow, Jukka 1996. Herbert Spencer – kyvykkäimpien eloonjänti ja evoluution laki. Teoksessa Gronow, Jukka & Noro, Arto & Töttö, Pertti (toim.) *Sosiologian Klassikot*. Gaudeamus. Tampere.
- Gronow, Jukka & Töttö, Pertti 1996. Max Weber – kapitalismi, byrokratia ja länsimäinen rationaalisuus. Teoksessa Gronow, Jukka & Noro, Arto & Töttö, Pertti (toim.) *Sosiologian klassikot*. Gaudeamus. Helsinki.
- Haapala, Jaana & Aavameri, Leena 2008. *Omatuntotalous*. Talentum. Helsinki.
- Haatainen, Kalle 2005. *Pitkävetisyyden filosofiaa*. Atena, Jyväskylä.
- Habermas, Jürgen 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, Raimo & Patoluoto, Ilkka (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I*. Gaudeamus. Helsinki, 123–141.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1994. *Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet*. (alkup. 1820). Prometheus -sarja. Kustannus Pohjonen. Oulu.
- Huxley, Aldous 1978. *Uljäs uusi maailma*. Keltainen kirjasto. Tammi. Helsinki.
- Korten, David C. 1997. *Maailma yhtiöiden vallassa*. Like Kustannus & Suomen Rauhanpuolustajat. Helsinki.
- Koskiahho, Briitta 2008. *Hyvinvointipalvelujen tavaratalossa*. Palvelutalous ja sosiaalipolitiikka Englannissa, Ruotsissa ja Suomessa. Vastapaino. Tampere & Raamatutrukikoda. Tallinna.
- Kuosmanen, Hanna 2009. *Munkki ja feministit*. Tulkinta Thich Nhat Hanhin buddhalaisesta rauhanajattelusta. Kandidaatin tutkielma. Kansainväliset suhteet. Yhteiskuntatutkimuksen laitos. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

- Kuosmanen, Voitto 2008. Mitä tapahtuu kun eetos vaihtuu – Hyvinvointieetoksesta kohti teknoliberaaliin eetosken jälkeistä ajan henkeä. AGON No: 18. 1/2008. 7. VSK. Pohjoinen filosofiyhdistys. Rovaniemi, 6–10. URL: <http://www.ulapland.fi/?depid=27871>. Luettu 7.4.2009.
- Kuosmanen, Voitto 2007a. Sosiaalinen in memoriam. Ajatuskoe - vieläkö vuonna 2027 on sosiaalialan koulutusta? Teoksessa Sosiaalisen aika. Sosiaalialan koulutuksen 20 -vuotisjulkaisu. URL: <http://www.tokem.fi/sosiaalisen aika/>. Luettu 7.4.2009.
- Kuosmanen, Voitto 2007b. Pakeneeko siveellinen maailmanjärjestys itseän syventyvää yksilöä? – Itsetietoisuudessa kohoamisen mahdollisuudesta Snellmanin Persoonallisuuden idea teoksen valossa. Teoksessa Ristaniemi, Jarno (toim.) Aate ja arki. J.V. Snellmanin elävä perintö. Lapin yliopiston menetelmätieteen laitoksen raportteja, esseitä ja työpapereita 8/Filosofia/Symposiontekstejä. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 67–94.
- Kuosmanen, Voitto 2007c. Karikkoinen väylä ammattiin. Sosiaalialan ammattitaidon oppiminen. Risteileviä väyliä karikkoisella kulkureitillä. Teoksessa Sosiaalisen aika. Sosiaalialan koulutuksen 20 -vuotisjulkaisu. [Http://www.tokem.fi/sosiaalisen aika/](http://www.tokem.fi/sosiaalisen aika/). Luettu 7.4.2009.
- Kuosmanen, Voitto 2006. Ihminen on se miksi hän itsensä tekee – J.V. Snellmanin kasvatusfilosofisen systeemin jäljillä. AGON No:10, 1/2006, 5. VSK. Pohjoinen filosofiyhdistys. Rovaniemi, 10–16. <http://www.ulapland.fi/?depid=27871>. Luettu 7.4.2009.
- Kuosmanen, Voitto 2005a. Kohti identiteeteistä vapaata maailmistä? Teoksessa Laajala, Riitta & Nykänen, Tapio (toim.) "Identiteetti ja maailman kokeminen. Symposiontekstejä. Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä julkaisuja, esseitä, puheenvuoroja ja raportteja 4/2005. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 107–124.
- Kuosmanen, Voitto 2005b. Luovaan talouteenkö – aineellisesta tuotannosta ai-neettomaan tuotantoonko? Kulttuuri seutukunnan vetovoimatekijänä ja mielekkään elämän perustana. Seminaaripuheenvuoro 20.1.2005. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Kuosmanen, Voitto 2005c. Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyyden eettiset ja moraaliset erityiskysymykset. Luentoaineisto. Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyysopinnot 2004–2005. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Kuosmanen, Voitto 2004. Matkalla uuteen identiteettiin, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisen kunnioittamiseen globaalissa yhteiskunnassa. Teoksessa Alapartanen, Mari & Petäjämaa, Juha (toim.) Filosofia, ihminen ja yhteiskunta: symposiontekstejä. Lapin yliopiston menetelmätieteen laitoksen julkaisuja, esseitä, puheenvuoroja ja raportteja nro 3/2004. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 49–58.
- Kuosmanen, Voitto 2001. Risteileviä polkuja vaikeassa maastossa. Teoksessa Jämsén, Arja (toim.) 2001. Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi, 71–80.
- Kuosmanen, Voitto 1997. Hyvinvointivaltion murros. Luentomateriaali. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Laki kunta- ja palvelurakennemuutoksesta 169/2007. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070169>. Luettu 1.11.2008.

- Marcuse, Herbert 1969. *Yksiolotteinen ihminen*. Weilin & Göös. Tapiola.
- Ojakangas, Mika 2002. *Kenen tahansa politiikka: Kohti ulossulkematonta demokraattista yhteisöä*. Paradeigma-sarja. Tutkijaliiton julkaisu 103. Tutkijaliitto. Helsinki.
- Orwell, Georg 1967. *Vuonna 1984*. WSOY. Porvoo.
- Patomäki, Heikki 2007. *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. WSOY. Helsinki.
- Rawls, John 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. WSOY. Helsinki.
- Schumacher, Ernst Friedrich 1980. *Inhimillinen vaihtoehto*. Tammi. Helsinki.
- Sennett, Richard 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Sennett, Richard 2002. *Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Vastapaino. Tampere.
- Siltala, Juha 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Otava, Keuruu.
- Shionoya, Yuichi. 2004. *Scope and method of Schumpeter's universal social science: economic sociology, instrumentalism and rhetoric*. *Journal of the history of economic thought* 26 (3), 331–347.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (KASTE). Sosiaali- ja terveysministeriö. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/hankk/hankt/sote/index.htx>. Luettu 1.11.2008.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon palveluinnovaatiohanke. Sosiaali- ja terveysministeriö. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/hankk/hankt/palveluinnovaatio/index.htx>. Luettu 1.11.2008.
- Spengler, Oswald 2002. *Länsimaiden perikato*. Tammi. Helsinki.
- Svendsen, Lars 2005. *Ikävystymisen filosofiaa*. Tammi. Gummerus. Jyväskylä.
- Nhat Hanh, Thich 2003. *Creating True Peace. Ending Violence in Yourself, Your Family, Your Community, and the World*. Free Press. New York.
- Nhat Hanh, Thich 2001. *Rauha on jokainen askel: mielellisyyden polku arjessamme*. Tammi. Helsinki.
- Toynbee, Arnold J. 1960. *Historia uudessa valossa*. WSOY. Porvoo.
- Veckans Affärer 25–32/2007. URL: <http://www.va.se/>. Luettu 15.1.2009.
- Weber, Max 1980. *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. WSOY. Juva.
- Von Wright, Georg Henrik 1996. *Ihminen kulttuurin murroksessa*. Otava. Keuruu.

Tämä on toinen Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koor-
dinoimassa opetusministeriön rahoittamassa Sosiaalialan
AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeessa
(2007–2009) tuotettu artikkelijulkaisu. Julkaisu ”Sosio-
nomilta eivät hommat lopu. Ammattikäytäntöjen kehittä-
minen haasteena sosionomi AMK -tutkinnoissa” kontekstoi
sosionomin (AMK & ylempi AMK) paikkaa suomalaisessa
hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä sosiaalialan korkea-
koulutuksen, T&K -toiminnan sekä sosiaalialan yrittäjyy-
den näkökulmista.

Sosiaalialan AMK -osaaminen hankkeen tehtävänä on
syventää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuot-
tamaa teoreettis-metodologista osaamista sekä jäsentää
sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osaa-
mista osana sosiaalialaa. Myös sosionomi (ylempi AMK)
-tutkinnon tuottaman tutkimus- ja kehittämisosaami-
sen, työmarkkina-aseman ja työmarkkinakelpoisuuden
selkiinnyttäminen ja näkyväksi tekeminen on projektin
tehtävänä. Lisäksi hankkeessa vahvistetaan sosiaalialan
ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä
verkostoja sekä yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan kou-
lutusten kanssa.