

Leena Viinamäki (toim.)

**14 puheenvuoroa
sosionomien (AMK) asemasta
Suomen hyvinvointiasiantuntija-
järjestelmässä**

Leena Viinamäki (toim.)

**14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta
Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä**

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: Leena Viinamäki

ISBN: 978-952-9785-67-4 (pdf)
ISSN: 1236-0570

Painopaikka: SOLVER palvelut Oy, Anjalankoski

SISÄLLYS

SAATTEEKSI	7
PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT	8
KIRJOITTAJALUETTELO	9
SOSIONOMIN (AMK) PAIKANTAMISHISTORIAA	10
1. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen <i>Leena Niemi</i>	10
1.1 Keskiasteuudistus – sosiaalialan mukaan	10
1.2 Korkeakouluvirityksiä	13
1.3 Valtakunnallisten kokeilujen käynnistyminen	15
1.4 Alakohtaista korkeakoulupolitiikkaa	17
1.5 Sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta koskevia korkeakouluarviointeja	18
1.6 Sosiaalihuollon valtakunnalliset hankkeet ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen rooli niissä	25
1.7 ”Kokeilijakutoset” ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintunut verkosto	31
SOSIONOMITYÖN (AMK) KÄSITTEELLISTÄ ETSINTÄÄ	35
2. Subjektuuden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä <i>Riitta DalMaso & Voitto Kuosmanen</i>	35
2.1 Johdanto – maailma on jo sosiaalipedagoginen!	35
2.2 Miksi sosiaalipedagogiikkaa?	36
2.3 2000-luvun sosiaalipedagogiikan perusteita ja haasteita	38
2.4 Sosiaalipedagogisen työn ydin subjektuuden ja emansipaation edistämisessä	42
2.5 Sosiaalipedagogiikka sosionomin työn virityksenä	44
3. Rinnalla kulkien asiakkaan asialla – sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston aikuistyössä <i>Päivi Kaljonen</i>	49
3.1 Johdanto	49
3.2 Dialoginen tiedon tuottamisen prosessi ja aineiston analyysi	49
3.3 Sosionomin tieto ja osaaminen	50
3.4 Muutostyö sosionomin työnä	53
3.4.1 Luottamuksellisen suhteen rakentamista	53
3.4.2 Ulkoinen ja sisäinen muutos kietoutuvat yhteen	55
3.4.3 Asiakkaan valtaistumista omaan muutokseensa	56
3.5 Sosionomin jännitteinen rooli järjestelmän ja asiakkaan totuuden välissä	57
3.6 Haaste sosiaalialan yhteisen vision rakentamiselle	59

4. Transformations of the social and new professional promise in social work education Päivi Niiranen-Linkama	62
4.1 Introduction	62
4.2 Main concept: social in social work practice	63
4.3 Methodological position	64
4.4 Empirical case	65
4.4.1 How is the discourse of a social being disturbed?	65
4.4.2 How are the new discourses created in professional and educational orders?	68
4.5 Conclusions	72
5. Sosiaalityö sosionomien (AMK) kodiksi – Sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta kunnallisessa sosiaalityössä Juha Santala	76
5.1 Johdanto	76
5.2 Vain sosiaalityöntekijä tekee sosiaalityötä	77
5.3 Sen minkä ennen teki sosiaalityöntekijä, sen nyt tekee sosionomi (AMK)	78
5.4 Laaja-alainen ja moniammatillinen sosiaalityö	80
5.5 Sosiaalisen asiantuntijuus sosionomien (AMK) ammatti-identiteetin perustana	81
5.6 Lopuksi	84
6. Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus Teemu Rantanen & Timo Toikko	88
6.1 Tavoitteena sosionomin (AMK) osaamisen jäsentäminen sosiaalityön tutkimuksesta käsin	88
6.2 Työtä yksilöiden vai yhteiskunnan kanssa?	89
6.3 Sosiaalityön metodiset perinteet ja sosionomin (AMK) osaaminen	91
6.4 Tutkiva työote ja reflektiivinen asiantuntijuus	92
6.5 Diskursseja vai toimintaa?	94
6.6 Lopuksi	95
SOSIONOMIT SOSIAALIALAN TYÖKENTÄLLÄ	99
7. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa Iiris Hoppo	99
7.1 Tiivistelmä	99
7.2 Johdanto	99
7.3 Varhaiskasvatus on tiedettä ja toimintaa	101
7.4 Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat henkilöt	102
7.5 Lastentarhanopettajana toimivan varhaiskasvattajan kva­lifikaatio ja kompetenssi	102
7.6 Sosionomin (amk) kompetenssi varhaiskasvatustyössä	104
7.7 Pedagogisen osaamisen vaatimus	106

7.8	Pohdinta	109
8.	Arkisuuntautunut perhetyö – rajat ja mahdollisuudet Raija Hovi-Pulsa	115
8.1	Johdanto	115
8.2	Lastensuojelun perhetyö osana hyvinvointivaltion palvelujärjestelmää	115
8.2.1	Kohti perhetyötä	116
8.2.2	Lakisääteistä, mutta jäsentymätöntä perhetyötä	116
8.2.3	Lapsen etua vaalimassa	117
8.3	Arkisuuntautunut sosiaalipedagoginen perhetyö	118
8.3.1	Sosiaalipedagoginen orientaatio perhetyössä	118
8.3.2	Arkisuuntautunut perhetyö	120
8.3.3	Ammattilaisena arkilähtöisessä perhetyössä	121
8.4	Lopuksi	121
9.	Ammattiin oppiminen merkitysrakenteiden muutoksena Marjo Kolkka	124
9.1	Johdanto	124
9.2	Mihin sosiaalialalla opitaan?	125
9.2.1	Näkymätön näkyväksi?	125
9.2.2	Sosiaalisen ja asiantuntijuuden tulkinnoita tutkimuksessa ja selvityksissä	126
9.3	Sosiaalinen, ihmisen hyvä olemassaolo ja sosiaalityöhön oppiminen	128
9.3.1	Opettaja on lähellä sielua	128
9.3.2	Situationaalinen oppimiskäsitys	128
9.3.3	Opetuksen filosofisista perusteista käytännön toimintaan	130
9.4	Analogia asettautumisesta asiakkaan tilanteeseen	131
9.5	Muutos on matka	132
10.	Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä Leena Nietosvuori	135
10.1	Johdanto	135
10.2	Taide, kulttuuri ja luovuus arjen vahvistajina	136
10.3	Tarinat kertovat ihmisestä ja auttavat ymmärtämään häntä	137
10.4	Sosiaalipedagogiikka innostaa ja kannustaa	139
10.5	Pohdinta	140
11.	Sosionomi (AMK) vammaistyön osaajana Rauni Rätty & Taimi Tolvanen	143
11.1	Muuttuva vammaispolitiikka työn yhteiskunnallisena orientaationa	143
11.2	Kehittyvä lainsäädäntö käytännön toimintaa ohjaavana	145
11.3	Yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen toiminta työn lähtökohtana	147

11.4	Osaajana vammaistyössä - tieto, taito ja asenne ammattillisessa kehittämisessä	147
11.5	Keskeinen ammattitaito ja erityisosaamisen ammattitaitovaatimukset	149
11.6	Vammaistyön erityisosaamisen kuvaus kompetenssianalyysejä soveltaen	150
11.7	Oma persoona on tärkeä työkalu vammaistyössä	153
11.8	Henkilöstön saannin ja erityisosaamisen turvaaminen	153
11.9	Haasteet sosionomi (AMK) -koulutukselle	155
12.	Sosionomin (amk) osaaminen 2000-luvun seniori- ja vanhustyössä <i>Kari Salonen</i>	159
12.1	Seniori- ja vanhustyöosaamisen lähtökohtia	159
12.2	Sosionomin (AMK) tietoperusta seniori- ja vanhustyössä	161
12.3	Seniori- ja vanhustyöosaaminen työkäytännöissä	163
12.4	Sosionomi (AMK) ja geronomi (AMK) – eräitä yhtäläisyyksiä ja eroja	167
12.5	Yhteenveto	169
13.	Palveluohjaus sosionomin osaamisalueena Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa <i>Sirpa Tietäväinen</i>	173
13.1	Johdanto	173
13.2	Palveluohjausosaamisen lähtökohtia	176
13.2.1	Sosiaali – sosiaalinen palveluohjausosaamisessa	177
13.2.2	Ohjauksesta sosiaaliohjaukseen?	180
13.2.3	Holistinen ihmiskäsitys yksilökohtaisen palveluohjauksen lähtökohtana	181
13.2.4	Yksilöllisen palveluohjauksen eri tapoja	181
13.3	Pirkanmaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan palveluohjausprojekti -Tietoluukku	183
13.3.1	Yksilöllinen palvelu- ja asiakastyö	185
13.3.2	Palveluohjausta edistävä verkostoyhteistyö	186
13.3.3	Palveluohjausprojektin tuloksia asiakastyötä	186
13.3.4	Tietoluukku oppimisympäristönä	187
13.4	Lopuksi	187
	SOSIONOMI (AMK) KOULUTUS- JA TYÖMARKKINOILLA	190
14.	Sosionomi (amk) koulutus- ja työmarkkinakansalaisena <i>Leena Viinamäki</i>	190
14.1	Sosionomi (AMK) koulutusmarkkinakansalaisena	194
14.2	Sosionomi (AMK) työmarkkinakansalaisena	197
14.3	Kursorisia havaintoja sosionomi (AMK) julkisesta keskustelusta	200
14.4	Summa summarum	201

SAATTEEKSI

”14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä” on ajankohtainen kooste ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksesta ja sen tuottamasta ammattitaidosta. Teoksen taustana on sosiaalialan amk-verkoston pitkäjänteinen kehittämistyö ammattikorkeakoulutuksen identifioimiseksi ja profiloimiseksi. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan kouluttajien yhteistyö on toiminut mallikkaasti ammattikorkeakoulukokeilujen alkuvaiheesta vuodesta 1992 alkaen. Verkostoon ovat liittyneet kaikki sosiaalialan koulutusta antavat ammattikorkeakoulut. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan verkosto on pääosin toiminut ammattikorkeakoulujen toimintaresurssien varassa. Opetusministeriö on kaksi kertaa tukenut verkoston kehittämistyötä. Molemmissa valtakunnallisissa kehittämishankkeissa on sosiaalialan verkoston toimin tartuttu ajankohtaiseen ja tärkeään alan amk-koulutusta koskevaan haasteeseen. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu on toiminut molemmissa hankkeissa koordinaattorina.

Ensimmäinen OPM:n tukema koulutus- ja kehittämisohjelma toteutettiin vuosina 1997–2001. Tällöin painopisteenä oli ammattikorkeakoulun toimintamallin ja -pedagogiikan kehittäminen. Hankkeeseen osallistui kuusi ammattikorkeakoulua. Tuloksena syntyi teos ”Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa”. OPM:n tuella aloitettiin vuonna 2007 uusi hanke ”Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä”, jonka tuloksia on käsillä oleva teos. Hankkeessa tutkitaan ja jäsenetään sosionomien (AMK) sekä sosiaalialan ylempien AMK-tutkinnon suorittaneiden ammatillista osaamista, ammattitaidon teoreettista perustaa ja sitä rakentavia käsitteitä sekä työmarkkina-asemaa osana sosiaalialaa. Samalla hankkeen myötä selkiytetään sosiaalialan korkeakoulutuksen suorittaneiden työntekijöiden keskinäistä työnjakoa ja yhteistyötä. Hanke jatkuu vuoteen 2009 saakka ja siihen osallistuu 19 ammattikorkeakoulua.

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan verkoston toiminta on ollut erinomaista myös tämän teoksen aikaansaamisessa. Haluan lausua koordinaattori ammattikorkeakoulun puolesta lämpimät kiitokset Opetusministeriön edustajille hankkeen mahdollistamisesta sekä osallistuneille ammattikorkeakouluille paneutumisesta alan kehittämiseen. Ratkaisevan panoksen teoksen syntymiseen ovat antaneet kehitystyöhön osallistuneet artikkelien kirjoittajat. He samoin kuin hankkeen projektipäällikkö, lehtori *Voitto Kuosmanen* ja teoksen toimittaja, yliopettaja *Leena Viinamäki* ansaitsevat erityiskiitokset hyvin suoritetusta työstä.

Kemissä 14.4.2008

Leena Leväsvirta

toimialajohtaja (YTT), Sosiaali- ja terveysala
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT

Tämä on ensimmäinen Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoimassa opetusministeriön rahoittamassa Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeessa (2007–2009) tuotettu artikkelijulkaisu. OPM:n hankerahoitus mahdollistaa sen että, projekti on voinut tukea taloudellisesti julkaisun artikkeleiden kirjoittamista. Julkaisu kontekstoi sosionomin (AMK) paikkaa suomalaisessa hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Sosiaalialan AMK -osaaminen hankkeen tehtävänä on syventää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa teoreettis-metodologista osaamista sekä jäsentää sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osaamista osana sosiaalialaa. Myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottaman tutkimus- ja kehittämisosaamisen, työmarkkina-aseman ja työmarkkinakelpoisuuden selkiinnyttäminen ja näkyväksi tekeminen on projektin tehtävänä. Lisäksi hankkeessa vahvistetaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä verkostoja sekä yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan koulutusten kanssa.

Tammikuussa 2007 Kemissä pidetyssä Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeen aloitusseminaarissa asetettiin tavoitteeksi saada tämä artikkelikokoelma valmiiksi jo joulukuussa 2007. Näin ei käynyt, sillä Elämä tuli väliin. Osa artikkelijulkaisuun kirjoittamaan lupautuneista kirjoittajista vaihtoi työpaikkaa ja osalla kirjoittajista muuttuneet työtehtävät ja työskentelyolosuhteet estivät artikkelin alkuperäisen kirjoitussuunnitelman toteuttamisen. *Leena Niemi* ja *Kari Salonen* kirjoittivatkin pyynnöstämme lyhyellä varoitusajalla tematiikaltaan julkaisussa keskeisiksi arvioimamme artikkelit.

Meille projektipäällikkyys, toimittaminen ja taittaminen ovat olleet mielenkiintoinen kokemus muiden työtehtävienne lomassa. Julkaisun toimittamisessa on tavoiteltu artikkelin sisäistä ja eri artikkelien välistä riittävää yhdenmukaistamista. Julkaisun taittaminen on ollut uusi opettavainen kokemus. Taittamisen kimuranteimmissa kohdissa projektitutkija *Erkki Saari* on itsekin uusia taitoja opetellen opastanut eteen tulleiden ongelmien ratkaisemisessa. Tuntiopettaja *Pia-Maria Lausas* toimitti julkaisun taittamiseksi Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheessa olevat taittamistekniset ohjeet antaen kokeiluvapautta fonttityypin ja -koon valintaan.

Jokaiselle artikkelin kirjoittajalle kommentoijneen ja julkaisun valmistamisen mahdollistaneelle taustatukijalle vilpittömät kiitoksemme!

Kemissä *Taiton* päivänä 2008

Voitto Kuosmanen

Hankkeen projektipäällikkö

& *Leena Viinamäki*

1. julkaisun toimittaja & taittaja

KIRJOITAJALUETTELO

- DalMaso, Riitta** (Lic.phil.) lehtori, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Happo, Iiris (KT, lastentarhanopettaja) Vs. yliassistentti, Lapin yliopisto¹
Hovi-Pulsa, Raija (YTM) lehtori, Lahden Ammattikorkeakoulu
Kaljonen, Päivi (VTL) yliopettaja, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia
Kolkka, Marjo (FT, YTM) yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu
Kuosmanen, Voitto (YTM) lehtori, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
Niemi, Leena (YTT) yliopettaja, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Nietosvuori, Leena (FL) lehtori, Lahden ammattikorkeakoulu
Niiranen-Linkama, Päivi (KT) yliopettaja, Mikkelin ammattikorkeakoulu
Rantanen, Teemu (VTT) yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu
Räty, Rauni (KM) päätoiminen tuntiopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu²
Salonen, Kari (YTT, FM) lehtori, Turun ammattikorkeakoulu
Santala, Juha (VTM) lehtori, Hämeen ammattikorkeakoulu
Tietäväinen, Sirpa (YTL) lehtori, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
Tolvanen, Taimi (YTM) lehtori, Rovaniemen ammattikorkeakoulu
Toikko, Timo (YTT) koulutusohjelmapäällikkö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Viinamäki, Leena (YTT) yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

¹ Virkavapaalla Rovaniemen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman yliopettajan tehtävistä 1.9.2007–31.8.2008.

² Virkavapaalla Rovaniemen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman lehtorin tehtävistä 1.8.2007–31.7.2008.

SOSIONOMIN (AMK) PAIKANTAMISHISTORIAA

1. SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN VAKIINTUMINEN *Leena Niemi*

Sosiaalialan ammatillisen koulutuksen, sittemmin ammattikorkeakoulutuksen, kahden vuosikymmenen historia pohjautuu kahteen valtakunnalliseen koulutusjärjestelmää koskevaan uudistusprosessiin. Ensinnäkin keskiasteen uudistuksen yhteydessä ammatilliseen koulutukseen muodostettiin erillinen sosiaalialan koulutuslinja ja sitä toteuttamaan perustettiin sosiaalialan oppilaitokset. Kaikkiaan vuosina 1986–1989 sosiaalialan koulutus käynnistettiin 23 yksikössä eri puolilla Suomea. Ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen puolestaan loi raamia sosiaalialan koulutuksessa syntyneelle korkeakoulusuuntautuneisuudelle. Ensimmäiset ammattikorkeakoulutuksen koekiluluvat myönnettiin vuonna 1991. Käynnistämisvaihe kesti koko 1990-luvun. 1990-luvun puolivälistä ja erityisesti 2000-luvulla alan ammattikorkeakoulutuksen osaamisalueet, tulokset toimintojen kehittämisessä sekä tiiviit työelämäsuhteet otettiin huomioon myös sosiaali- ja terveysministeriön hankkeissa, vaihtelevin painoarvoin.

Tässä artikkelissa kuvataan sosiaalialan koulutuksen yleistä kansallista kehitymisprosessia, mikä ei suinkaan ole ollut suoraviivaista tai aina yksituumaista alan sisäisen keskustelunkaan osalta. Artikkelissa kootaan opetus- sekä sosiaali- ja terveysalan hallinnon toteuttamien prosessien ja niiden tuottamien asiakirjojen esittelyn avulla taustatarinaa siitä, mitä teemoja on kulloinkin koettu tarpeelliseksi selvittää ja mikä kysymykset ovat jääneet pohdittavaksi hanke hankkeen perään.

”Sosionomin kompetenssit–kvalifikaatiot–työalueet” -kokoelmaan pyydetyn kehityspolkuja koskevan katsauksen tekeminen oli aika haasteellista yleisellä tasolla tai metatasoisena analyysinä kesken mittavia korkeakoulujärjestelmän rakenteellisia uudistuksia. Rakenteellinen kehittäminen on koskenut sosiaalialan koulutusta koko sen olemassaolon ajan ja vielä niin, että kussakin oppilaitoksessa ja ammattikorkeakoulussa kehityskulku on ollut erilainen ja sidoksissa omaan kontekstiinsa.

Teksti ei täytä historiatarkastelun, eikä myöskään tutkimusartikkelin edellytyksiä, eikä sitä tule sellaisena lukeakaan. Artikkelin on puheenvuoro ja perustuu ”Sosiaalioipistosta alan kehityksen kotipesäksi” -muisteluun (Niemi 2006).

1.1 Keskiasteuudistus – sosiaalialan mukaan

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä 1970-luvulla aloitettu ja 1980-luvulla toteutettu keskiasteen uudistus oli pitkälinen prosessi, joka nosti vii-

me metreillään esiin myös sosiaalialan uutena ammatillisena koulutuslohkona.

Valtioneuvosto teki 30.5.1974 periaatepäätöksen keskiasteen koulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Päätöksen perusteella opetusministeriö asetti elokuussa 1974 kaikkiaan 14 toimikuntaa eri alojen koulutusta kehittämään. Sosiaalialaa ei tuossa vaiheessa nimenomaisesti mainittu minkään toimikunnan toimeksiannossa. Terveystieteiden opetussuunnitelmatoimikunnan tehtäväksi anto täsmentävissä ohjeissa kuitenkin ilmaistiin sosiaalialan kuuluvan samaan kokonaisuuteen terveydenhuollon koulutuksen kanssa ja toimikuntaa täydennettiin kahdella sosiaalihuollon edustajalla.

Sosiaalialan toiminta- ja palvelujärjestelmän jäsenyys oli terveydenhuollon edustajista pääsääntöisesti kootun toimikunnan mielestä epämääräistä ja uumoiltu kapea-alaisuus esti toimikuntaa tekemästä selkeää ratkaisua sosiaaliturvan koulutuksen eriyttämisestä omaksi peruslinjakseen. Toimikunta totesi kuitenkin: "...mikäli myöhemmässä koulunuudistuksen vaiheessa päädyttäisiin siihen, että sosiaaliturvan koulutusalueeseen luetaan mukaan nyt esitettyjen koulutusammattien, jotka olivat opistoasteisia sosiaaliala- ja lähikasvattaja, lisäksi työntekijäasteelta kodinhoitaja- ja päiväkotiapulaiskoulutus ja opistoasteelta varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön koulutus, tulee koulutusalue toimikunnan käsityksen mukaan eriyttää omaksi peruslinjakseen".

Toimikunnan työtä koskevan lausuntokierroksen tuloksena sosiaalialan oman peruslinjan tarvetta kyettiin perustelemaan muun muassa seuraavilla asioilla:

- o työelämän tehtävistä johdettavat tieto- ja taitovaatimukset poikkeavat selvästi toisistaan sosiaalialalla ja terveydenhuollossa
- o sosiaalialan opetuksen keskeiset oppimäärät on johdettava eri tieteenaloista kuin terveydenhuollon vastaavat
- o sosiaaliala muodostaa oman selkeän omaleimaisen ammattialan, joka täyttää peruslinjan perustamiselle asetetut kriteerit; peruslinjan oletettu kapeus on ilmeinen väärinkäsitys, sillä jatkuvasti laajenevana hallinnonalana sosiaalihuolto tarvitsee eri sektoreillaan runsaasti pätevää ammattityövoimaa
- o sosiaalihuollon kehittymisen yhtenä keskeisenä esteenä on koettu alan koulutuksen hallinnollinen ja ennen kaikkea sisällöllinen hajanaisuus ja suoranainen olemattomuus, mikä epäkohdan korjaamiseen keskiasteen koulutuksen uudistus tarjoaa luonnollisen kehyksen
- o mikäli alan ammatillinen peruskoulutus jää ehdotetulla tavalla edelleen sirpalemaiseksi, on asiantilan korjaaminen uudistuksen toteuttamisen jälkeen entistä vaikeampaa.

Argumentit riittivät ja johtivat sosiaalialan peruslinja -ratkaisuun, mitä tuki myös sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalan voimakas lainsäädännön kehittämisvaihe. Sektorikohtaista lainsäädäntöä luotiin sosiaalihuoltolain kokonaisuudeksi, joka saatiin voimaan vuonna 1982. Näin yhtäältä koulutuksen ja toisaalta sosiaalihuollon hallinnonalojen ratkaisut ruokkivat toisiaan.

Valtioneuvosto teki 30.11.1978 päätöksen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpanon edellyttämistä suunnitteluohjeista. Päätöksessä vahvistettiin muun muassa peruslinjajako. Tässä yhteydessä valtioneuvosto päätti sosiaalialan peruslinjan muodostamisesta todeten, että: ”kyseiseen peruslinjaan kuuluva koulutus ja koulutettavien määrät selvitetään erikseen”.

Koulutusrakennetta ja -sisältöä koskevaa selvitystyötä varten opetusministeriö asetti 24.5.1979 työryhmän: ”...sosiaalialan ja vapaa-aikatyön keskiasteen ammatillisen koulutuksen suunnittelemiseksi”. Työryhmä kiteytti näkemyksensä sosiaalihuollon tehtäväkentästä ja jätti ehdotuksensa opetussuunnitelmatyön pohjaksi.

Suunnittelutyöryhmän perusteellisen työn jälkeen opetusministeriö asetti 29.1.1981 toimikunnan, joka otti nimekseen Sosiaalialan peruslinjan koulustoimikunta (Komiteamietintöjä 1982:54). Toimikunnan tuli saada työ valmiiksi 31.5.1982 mennessä, mutta se sai lisäaikaa vuoden 1982 loppuun. Toimeenpanosuunnitelman mukaista viittä koulutusammattia lähdettiin kehittämään, ja tehtävänä oli: ”...laatia ehdotukset sosiaalialan peruslinjaan kuuluvien koulutusammattien ja niitä vastaavien ylioppilasohjaisten opintolinjojen opetussuunnitelmiksi ja ehdotus sosiaalialan peruslinjaan kuuluvien erikoistumislinjojen sekä vastaavien ylioppilasohjaisten opintolinjojen valtakunnalliseksi mitoittamiseksi”. Näin synnytettiin Suomeen sosiaalialan ammatillinen koulutus ylioppistolaisen sosiaalityön koulutuksen rinnalle.

Jo tuolloin tuli tutuksi ajatus sosiaalialan rajojen hämäryydestä. Mietinnössä todetaan: ”Sosiaaliala käsitteenä on verrattain vaikeasti hahmotettavissa. Viime aikoina käytetyn määritelmän mukaan sosiaaliala muodostuu sosiaalisista ongelmista ja niiden käsittelemiseen tarkoitetuista toimenpiteistä. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on selvyiden vuoksi toimikunnan mielestä syytä pitää rajausta, että tässä yhteydessä sosiaaliala merkitsee lähestulkoon samaa kuin sosiaalihuolto”.

Toimikunnan työn taustoituksessa on kuvausta myös sosiaalihuollon työntekijöihin kohdistuvista yhteisistä taitovaatimuksista, jotka oli johdettu sosiaalihuollon tavoitteista, työtehtävistä ja työn luonteesta:

- o kyky olla luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa ihmisten kanssa,
- o kyky tämän vuorovaikutussuhteen avulla auttaa, ohjata, tukea ja aktiivoida ihmisiä,
- o kyky selviytyä ihmisten perushoittoon ja kasvatukseen kuuluvista tehtävistä.

Perustietopohjan katsottiin muodostuvan

- o tiedosta ihmisestä sosiaalisena olentona,
- o tiedosta ihmisten välisestä vuorovaikutussuhteista,
- o tiedosta niistä yhteiskunnan toimintajärjestelmistä, joiden piirissä sosiaalisin tarpeisiin vastataan.

Sosiaalialan koulutusammateiksi päätettiin kouluasteiset kodinhoitaja ja kehitysvammahoitaja sekä opistoasteiset sosiaaliohjaaja, kehitysvammaohjaaja ja lähikasvattaja. Koulutus aloitettiin vuonna 1984 kokeilukouluissa, joita olivat Jyväskylän sosiaalialan oppilaitos, Tampereen sosiaalialan oppilaitos sekä Ylä-Savon sosiaalialan oppilaitos. Loppusuoralla koulutusammateiksi päätettiin kouluasteiset kodinhoitajan, kehitysvammahoitajan sekä päivähoitajan koulutusammatit sekä opistoasteiset sosiaaliohjaajan, kehitysvammaohjaajan sekä sosiaalikasvattajan koulutusammatit. Määrällinen mitoitus oli merkittävä osa työtä. Reunaehdoiksi muodostui investointikustannusten rajaaminen. Tosiasialliset puitteet kouluttajatahojen muodostamiselle asetettiin rakennuksista. Vakinainen sosiaalialan koulutus käynnistyi vuosina 1986–1988.

1.2 Korkeakouluvirityksiä

1980–1990-lukujen taitteessa oli kansallisesti kehityksessä jälleen koulutusjärjestelmä uudistus, joka useimmille juuri aloittaneille sosiaalialan oppilaitoksille ei ollutkaan erityisen haastava tai uusi tilanne, pikemminkin mahdollisuus. Esimerkiksi Seinäjoen sosiaalialan oppilaitokselle ei ollut muotoutunut painolastia perinteistä tai hierarkioista, edes rakenteiden osalta ei oltu vielä miltään osin vakaassa vaiheessa: tiloja saneerattiin volyymin kasvaessa, rakennusprojektien keskellä opiskeltiin, opettajakunta uudistui ja muuttui koko ajan, ensimmäiset vuosiluokat opistoasteen koulutuksesta olivat vasta valmistumassa. Oppilaitoksella ei ollut minkäänlaista akateemista kynnystä osallistua korkeakoulutuksen kehittämiskeskusteluun, koska oppilaitos oli kaikin tavoin ’nuori’ ja opettajakunnan ytimen muodostivat tiedepohjaisen sisältöosaamisen ja käytännön työkokemuksen omaavat, valmiiksi kelpoisuusehtojen mukaisesti ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet opettajat.

Eri puolilla maata luotiin toisistaan poikkeavia, kunkin alueen toiminnallisiin puitteisiin perustuvia ja niistä ponnistavia koulutusjärjestelmää muuttavia malleja. Esimerkiksi Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksen johtokunta on käsitellyt kokouksessaan jo 26.1.1988 aloitetta korkeakoulutasoisen opetuksen aloittamisesta Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksessa. Suunnittelumuistiossa pidettiin perusteltuna: ”...että korkeakouluasteinen opetus aloitettaisiin, aluksi kokeiluluonteisena. Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksessa oman alan jatkokoulutustie voitaisiin järjestää yhtenäiskorkeakou-

luidean mukaisesti, mikä merkitsee sitä, että eri koulutusasteet ovat 'saman katon alla'. Korkeakouluasteen opetus olisi aluksi järjestettävä Tampereen tai Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan valvonnassa". Myös Etelä-Pohjanmaan Korkeakoulu yhdistys selvitti kantaansa sosiaalialan koulutuksen 'korkeakoulukelpoisuudesta': "Etelä-Pohjanmaan Korkeakoulu yhdistyksen vuoden 1989 toimintasuunnitelmassa todetaan, että vuoden aikana selvitetään yhteistyössä Seinäjoella toimivan sosiaalialan oppilaitoksen kanssa kysymystä sosiaalialan ammatillisesti suuntautuneen korkea-asteen opetuksen järjestämisestä. Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksen kohdalla ammattikorkeakouluidea merkitsee yhtä mahdollista kehittymisen suuntaa. Omaamansa merkittävän aseman perusteella sosiaalialan oppilaitoksella on edellytykset olla mukana ammattikorkeakoulujen kehittämishankkeissa" (Välimäki 1989). Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksessa tartuttiin välittömästi korkeakoulu-ideaan, se oli itsestäänselvyys.

Osmo Lampinen kuvaa ammattikorkeakoulujen muodostumista teoksesaan 'Suomen korkeakoulutusjärjestelmän kehitys' (1998): "Ammattikorkeakoulujen on todettu syntyneen Suomeen keskiasteen ammatillisen koulutuksen järjestelmän ongelmista sekä kansainvälistymisen paineista. Keskiasteen järjestelmän nähtiin ohjaavan opiskelijoita epätarkoituksenmukaisella tavalla moninkertaiseen ja päällekkäiseen koulutukseen. Kansainväliselle vertailtavuudelle keskiaste oli ongelmallinen, eikä se kyennyt riittävästi reagoimaan työelämän muuttuviin vaatimuksiin. Opistoasteen oppilaitoksia hallinnoitiin koulumaisina oppilaitoksina, eikä niiden itsenäistä profiilin luomista tuettu. Pakottavimpana ammattikorkeakoulu- ja nuorisoasteen kokeiluihin johtavana tekijänä oli keskiasteen epäfunktionaalinen toiminta. Tämän selvin ilmenemismuoto oli ylioppilassuma. Lukiolaitos oli laajentunut nopeasti ja kasvava ylioppilaiden joukko etsi jatkokoulutuspaikkaa korkeakoulutasolta."

Tämän lisäksi sosiaalialan sisältä nousevat haasteet osaamistason nostamisesta, tehtävärakenteen uudistamisesta ja työmenetelmien kehittämisestä antoivat virtaa korkeakouluhankkeille. Ei pidä myöskään vähätellä opettajien peruskoulutuksen tasoa. Opettajien ylempi korkeakoulututkinto oli suora linkki akateemiseen yhteisöön, tutkimustyöhön, eikä opettajakunnalla suurelta osin ollut kovinkaan pitkää aikaa opinnoistaan, jatkokoulutautumista harrastettiin ja vähintäänkin seurattiin kirjallisuutta ja tutkimusraportteja. Akateeminen maailma ei ollut vieras, ja alan yliopisto-opintojen luonne korosti professoreiden ja opettajien yhteyksiä opiskelijoihin. Erityisesti sosiaalitieteiden alueella yliopistojen tutkinno uudistus ja koulutusohjelmaperustainen koulutusmalli oli useilla opettajatyöhön rekrytoitavilla taustanaan. Tämänkaltaiset tekijät virittivät osassa oppilaitoksia pikemminkin hakuisuutta korkeakoulu yhteistyöhön kuin erottautumista.

1.3 Valtakunnallisten kokeilujen käynnistyminen

Opetusministeri Taxell asetti keväällä 1988 kolme opetusministeriön virkamiesten työryhmää, joiden tehtävänä oli koulutusjärjestelmän uudistaminen. Jatkotyöskentelyn pohjaksi valittiin ylijohtaja Markku Linnan johdolla syntynyt esitys. Siihen sisältyi ajatus sekä ammattikorkeakoulujen perustamisesta että suuremmasta integraatiosta lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välillä. Julkinen keskustelu alkoi Finlandia-talolla pidetyssä seminaarissa helmikuussa 1989.

Osmo Lampisen mukaan ”heti visiomuistion julkaisemisen jälkeen alkoi ympäri Suomea kiireellinen puuhailu ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistämiseksi. Tämä tapahtui spontaanisti ilman opetusministeriön ohjailua. Niinpä ministeriöön tulvahti kevään 1990 aikana kaikkiaan 70 ammattikorkeakouluesitystä ja 17 nuorisoasteen kokeiluesitystä. Ensimmäiset kokeilut myönnettiin jo ennen lainsäädäntöä. 19 ammattikorkeakouluhankkeelle, ja 11 nuorisoasteen hankkeelle annettiin jatkosuunnittelukehotukset”. Koulutuskokeiluja koskeva laki hyväksyttiin 15.2.1991. Lain perusteella myönnettiin kokeilulupa 19 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle ja myöhemmin vielä kolmelle ammattikorkeakoululle.

Ammattikorkeakoulukokeilulle luonteenomaista oli opetussuunnitelmatyö, tutkimuksellisen otteen kehittäminen sekä orastavan kansainvälisen toiminnan vakiinnuttaminen ja edistäminen. Näihin haasteisiin vastaaminen edellytti kehittämisprosessien käynnistämistä ja mallintamista. Lähtökohtana oli yhtäältä löytää oppilaitoksen sisältä ja tiivistä kenttäyhteistyöstä elementtejä kehittämistyön pohjaksi ja toisaalta käynnistää yhteistyö- ja verkostotoimintoja niin väliaikaisen ammattikorkeakoulun oppilaitosten kesken kuin erityisesti luoda tiivis verkosto toisten sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeilijoiden kanssa.

Ammattikorkeakoulukokeiluun osallistuivat: Kemin, Oulun, Outokummun, Päijät-Hämeen, Seinäjoen sekä Vantaan sosiaalialan oppilaitokset. Seinäjoki toimi alakohtaisen verkoston kutojana aktiivisesti ja kutsui koolle ensimmäisen kaksipäiväisen yhteiskokouksen, jossa puhuttavaa ja pohdittavaa riitti. Tästä sosiaalialan koulutustahojen yhteistoiminnasta syntyi ns. Kutztosten piiri, joka muodosti perustan myöhemmin synnyttävälle sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkostolle.

Seinäjoella opetussuunnitelmatyössä korostui alusta alkaen laaja-alaisesti nähty sosiaalityö, jonka perustalle jatkossa uudet avaukset kyettiin rakentamaan. Opetussuunnitelmaan paalutettiin myös johtavat periaatteet eli sisään kirjoitettuna tavoitteet ammattianalyysin, ammatillisen kasvun ja tutkivan otteen sekä refleksiivisyyden teemoista. Prosessia edesauttoi ehkä kaikkein vahvimmin opettajakunnassa löytyvä samansuuntainen orientaatio oppimiskäsitysten ja sisältöjen osalta.

Ammattikorkeakouluissa toteutettavaa tutkimus- ja kehittämistyötä koskevia selvityksiä, pohdintoja, kannanottoja ja myös analyyskejä kertyi alkuvuosien mittaan melkoinen kirjo. Osa materiaaleista löytynee seminaarialustuksista, myös 'Kokeilupostista' ja ennen kaikkea näkökulmia luodattiin monissa virallisissa ja epävirallisissa keskusteluissa. Yhtenä usein esiintyvänä teemana oli ns. akateeminen imu. Osmo Lampinen kirjoittaa 1995, että ammattikorkeakouluja uhkaa jatkuvasti muuntuminen yliopistojen kaltaisiksi. Lampisen mukaan: "Academic drift'n käsitteellä tarkoitetaan koulutusjärjestelmän hierarkiassa alempana olevien oppilaitosten taipumusta jäljitellä hierarkiassa ylempänä olevia. Tämän jäljittelyn kohteena on ollut erityisesti yliopistolaitos, jonka vaikutus on säteillyt alempana oleviin oppilaitoksiin."

Keskustelun ei annettu ainakaan Seinäjoella häiritä tutkimusintoa, vaan luotiin 'tutkijakoulu' solmimalla Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen kanssa 1992 yhteistoimintasopimus, johon tuli mukaan myös Jyväskylän sosiaalialan oppilaitos. Opetushallituksella oli rahoitushanke, jossa tehostettiin oppilaitosten ja yliopistojen yhteistyömalleja. Seinäjoen–Jyväskylän opettajien jatkokoulutusohjelma "Yhteiskuntapoliittinen tutkimus sosiaalialan koulutuksen välineenä" oli ainut kaltaisensa. Opetushallituksen rahoittamana syksyllä 1993 käynnistettiin kolmivuotinen ohjelma. Nyttämmin jo voidaan arvioida myös vaikuttavuutta esimerkiksi siten, että Seinäjoen sosiaalialan oppilaitoksen kuudesta osallistujasta viisi suoritti 20 opintoviikon laajuisen kokonaisuuden ja 2005 mennessä suoritettiin kolme lisensiaatintutkintoa ja kaksi tohtorin tutkintoa. Ohjelma oli kimmokkeena myös tuleviin kahteen tohtoritutkintoon.

Kehittämishankkeet ja työelämäprojektit tulivat vasta 1990-luvun puolivälissä toiminnalliseksi osaksi ammattikorkeakoulutusta kun EU-rahoituskanavat käynnistyivät täysimääräisemmin. Opetusministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö alkoivat hankkeistaa kehitystyötään vuosien 1996–1997 kuluessa. Yhteyksiä esimerkiksi STAKESin tutkimustoimintaan yritettiin luoda jo aiemminkin, mutta projektit eivät olleet silloin vielä tärkein kehittämistyön metodi.

Kansainvälistymisen taustalla oli henkilöstön aiempien työurien kautta tulleet, lähinnä pohjoismaihin ja Saksaan kohdistuvat yhteydet, elettiinhan 1980–1990-lukujen vaihdetta, jolloin yliopistoissakaan ei ollut opiskelijavaihdossa paljonkaan tarjontaa. Pohjoismaisen yhteistyön käynnistyminen oli alkua, ja helppo toteuttaa koska valmiita kontakteja voitiin herättää. Myöhemmin pohjoismaisen yhteistyön kautta vahvistuivat myös muut eurooppalaiset ja ns. yliatlanttiset suhteet.

1.4 Alakohtaista korkeakoulupolitiikkaa

Ammattikorkeakoulukokeiluun osallistuneet sosiaalialan oppilaitokset toimivat vuodet 1989–1995 kahden ohjausjärjestelmän ristipaineessa. Ilmaus on oppilaitoksen näkökulmasta aiheellinen: Toiminta oli sukkulointia opetushallituksen normijärjestelmän ja opetusministeriön tulosohjausjärjestelmän välissä. Opetusministeriön ja opetushallituksen kanssa käytävä vuoropuhelu näyttäytyi oppilaitostasolla lähes tulkoon kahtena eri todellisuutena.

'Kuusi kokeilijaa' muodostivat sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa oman tiiviin ryhmänsä. Samalla purkautui yleinen valtakunnallinen sosiaalialan oppilaitosten yhteistyö. Purkautuminen tapahtui kahtaalle, ensinnäkin kouluasteen koulutuksen ja opintoasteen koulutuksen kesken. Lähihoitaja - koulutus uudistus loi valtakunnallisesti uusia rakenteita sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitosten yhdistämiskäytäntöihin jo 1990-luvun alussa. Opistoasteen kouluttajien kesken eriytyminen koski jakolinjaa ammattikorkeakouluttajat ja opistoasteen sekä siinä uusia yhteisiä opetussuunnitelmaperusteita toteuttavat oppilaitokset. Lisäksi kolmessa sosiaalialan opistossa käynnistettiin 'korkeakoulujen sekä opistoasteen koulutusta toteuttavien oppilaitosten yhteistyötä' koskeneen asetuksen mahdollistama yliopistoyhteys siten, että opistoasteen opetussuunnitelmiin sisällytettiin approbatur- ja cum laude -opintoja.

Opetushallituksen toimesta käynnistettiin sosiaali- ja terveysalojen opistoasteisen koulutuksen tutkintorakenteiden ja opetussuunnitelmien kehittämiseen liittyvä selvitystyö vuoden 1993 lopulla. Tuloksena sosiaalialan koulutukseen luotiin yksi koulutusammatti kolmen sijasta. Opetushallituksen ohjauksessa toteutettiin siis uusia opistoasteen koulutuksia, ja rinnalla toimi aktiivisesti opetussuunnitelmiaan kehittäviä ja tulevaisuutta rakentavia sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeilijoita. Sosiaalialan kouluttajien keskinäinen yhteistyö kangerteli toimintaa koskevien kysymysten ja ratkaisujen eriytyessä. 'Kuusi kokeilijaa' tukeutuivat toisiinsa ja pyrkivät vaikuttamaan alan ammattikorkeakoulukehitykseen monin tavoin.

Opetusministeriö oli käynnistänyt kaksi työryhmää:

- 1) Sosiaali- ja terveysalan koulutustarvetyöryhmä (OPM: muistioita 37:1994). Opetusministeriö asetti 2.3.1993 työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää sosiaali- ja terveydenhuoltoalojen koko henkilöstön koulutustarvetta. Työryhmän tehtävänä oli tarkastella koko koulutusjärjestelmää koulu- ja opistoasteella sekä väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa ja sosiaalityöntekijöiden, terveydenhuoltoalan, lääkäreiden ja hammaslääkäreiden perus- ja erikoistumiskoulutusta yliopistoissa. Työryhmän määräaika oli 31.12.1993, mitä jatkettiin kuitenkin 15.9.1994 saakka. Työryhmä toimi irrallaan toisesta työryhmästä, joka keskittyi sosiaalialan koulutusrakenteen tarkasteluun. Miksi näin, se ei edelleenkään ole selkiytynyt.

- 2) Opetusministeriö asetti 3.6.1993 työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus sosiaalialan oppilaitosten ja korkeakoulujen koulutustehtävistä ja työnjaosta sosiaalialan ylemmän henkilöstön koulutuksen järjestämisessä ottaen muun ohella huomioon ammattikorkeakouluuudistuksesta avautuvat näköalat sekä selvittää ja ratkaista pääpiirteissään asianomaisten tutkintojen tavoitteet ja tehtäväalueet. Työryhmän tuli saada työnsä päätökseen 30.9.1993 mennessä, mutta se sai lisäaikaa 31.12.1993 saakka ja määräaikaa jatkettiin vielä 31.3.1994 saakka.

Työryhmä oli yksimielinen esittämänsä koulutusmallin päätarkoituksista. Se esitti ammattikorkeakoulun korvaavan sosiaalialan opistoasteisen koulutuksen edellyttäen, että samaan koulutuspoliittiseen ratkaisuun päädytään muillakin aloilla. Työryhmä oli yksimielinen myös siitä, että yliopistoissa sosiaalityön opinnoissa suoritettava maisterin tutkinto säilytetään ylimpänä alan perustutkintona. Työryhmä näki tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut rinnakkaisina, vaihtoehtoisina ja sisällöllisesti eriytyneinä koulutusväylinä. Edelleen työryhmä oli yksimielinen siitä, että tiedekorkeakoulujen sosiaalityön koulutuksen lisäksi myös ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmiin voidaan sisällyttää sosiaalityön opetusta. Sen sijaan työryhmässä oli erilaisia näkemyksiä siitä, miten ilmaistaan ammattikorkeakoulun sosiaalityöhön painottuvien valinnaisten opintojen tuottamat valmiudet: tuottaako ammattikorkeakoulu valmiudet sosiaalialalle vaiko sosiaalityöhön, ja miten tällöin ilmenee ero tiedekorkeakoulujen sosiaalityön opintojen tuottamiin valmiuksiin. Monien keskustelujen jälkeen työryhmä päätyi esittämään, että ammattikorkeakoulun sosiaalityöhön painottuvat valinnaiset opinnot tuottavat valmiudet sosiaalityöhön. Eriävä mielipide liittyy tämän kohdan tulkintaan. Tulkintaerot ilmentävät jo tuolloin viitteitä siitä, että sosiaalialan työelämän henkilöstörakenteet eivät vastanneet kehittyviä osaamis- ja tehtäväalueita.

1.5 Sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta koskevia korkeakouluarviointeja

Sosiaali- ja terveysalan kansainvälinen arviointi 1994–1995 (OPM)

Opetusministeriön ammattikorkeakoulukokeilua johtava ja ohjaava toimintamalli sisälsi myös suunnitelmia alakohtaisista arvioinneista, jotka toteutettiin kansainvälisinä arviointeina. Ensimmäisenä ja laajimpana kokeiluajakaikaisena prosessina tehtiin sosiaali- ja terveysalaan kohdistunut arviointi. Arvioinnin käynnistymistä edelsi osin ongelmallinenkin vaihe. Terveysalan ja sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeiluun osallistuneet yksiköt olivat rakentaneet alakohtaisesti eriytyneet yhteistyöverkostot. Verkostot olivat hyvä keskinäisen tuen ja myös ulospäin suunnatun toiminnan lähde. Terveys-

alan verkostolla oli pitkä perinne ammattikasvatustahallituksen ja opetushallituksen ohjaamassa yhteistyössä, kun taas sosiaalialan ammattikorkeakouluttajat kehittivät itse ja omaehtoisesti keskinäisen verkostoitumisensa.

Keväällä 1994 terveystahalan ammattikorkeakouluttajat olivat olleet käynnistämässä alakohtaista kansainvälistä arviointia yhdessä opetusministeriön kanssa. Koska oli olemassa myös käsityksiä (aluksi vain huhuja) siitä, että samalla tarkasteltaisiin sosiaalialan kysymyksiä, sosiaalialan kouluttajien vaikutustyö, puhelut ja faxit käynnistettiin. Opetusministeriön virkamiehille tehtiin pikaisesti kysely, ja selvisikin, että tarkoituksena oli todellakin ollut molempien alojen samanaikainen tarkastelu. Sosiaalialan kouluttajat halusivat edustajansa täysivaltaisesti mukaan prosessiin: ”Haluamme omankin puumerkkimme toteutukseen”. Opetusministeriön edustajien kanssa saatiinkin sovituksi kesällä 1994, että sosiaalialan koulutus tulee osaksi tätä arviointia, terveystahalle rinnakkaisena, mutta siitä selvästi erillisenä koulutusalanana. Ymmärrys laajentamiseen vahvistui ja opetusministeriö nimesi sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattikorkeakoulutuksen arvioinnin johtoryhmän, jossa oli edustettuna molemmat alat. Myös kansainvälisessä arviointiryhmässä oli edustus korkeakouluhallinnon lisäksi sekä terveydenhuolto- että sosiaalialan sektoreilta.

Kutosverkoston kokouksessa Lahdessa tammikuussa 1994 oli koostettu muistio *Sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeilut Suomessa*. Asiakirjaa jaettiin laajasti ja siten välitettiin koulutustahojen näkemyksiä valtakunnallisesti, keskusvirastoihin ja alueellisesti sekä alan toimijatahoille. Syksyllä toteutettiin kaksipäiväinen verkostokokous Seinäjoella, jossa keskeinen teema oli kansainvälinen arviointi, sen valmistelu, organisointi ja toteuttaminen.

Kansainvälistä arviointia varten tuotettiin itsearviointimateriaaleja ja prosessiin liitettiin myös taustaraportti (Honkakoski & Manninen & Airakorpi 1995). Joensuussa 15.–16.5.1995 pidetyssä palauteseminaarissa arviointisijoiden viesti oli:

- o pedagoginen kehittäminen käynnistettävä. Koulumaisuudesta eroon ja löydettävä ohjauksellisempi ote, työelämän kytkeminen ammatillisten opintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen ja arviointitoiminta systematisoitava.
- o opetussuunnitelmissa: ammattikorkeakoulun ammattitaitoisuus määritettävä; mitä osaa – ei, mitä opetetaan; oppimisstrategioita on uudistettava ja ne on pystyttävä kuvaamaan.
- o työelämän osuus: neuvottelukunta käyttöön, asiantuntijaluonnoitsijoita ammattiopinnoissa työelämästä tulevia opettajia, työelämäprojektit.
- o opiskelijat: vaatimustasokuvaukset opillisesti ja ammattitaidollisesti.
- o väliarviointien käyttäminen.
- o henkilökohtaiset opintosuunnitelmat jatkuvan työn alle.

- o opetus ja organisaatio: osaamisprofiilien kirkastaminen, vastuunajat ja ”tiedollisen uusintamisen suunnitelma” ja toteutus.
- o output ja tiedottaminen: mitä valmistuneet osaavat ja miten menestyvät työelämässä, STA tulee olemaan erityisen huomion kohteena valtakunnallisen tason arvioinnissa.

Sosionomi (AMK) -koulutukselle kansainvälinen arviointi oli merkittävä pääviestillään: on luotava Profile of Socialworker in the Polytechnic Education.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (SOT) tutkimusraportin (johtaja Aulikki Kananoja) tehtäväksi annon taustalla oli useita tekijöitä. Käsitellessään terveydenhuollon henkilöstön ammatinharjoittamislainsäädäntöä eduskunnan sosiaali- ja terveysvaliokunta edellytti, että sosiaalihuollon vastaava lainsäädäntö valmistellaan pikaisesti ja että säädösten yhtenäistetään. Sosiaalihuollon asiakkaan asemaa ja oikeusturvaa koskeva lainsäätämistyö eteni, ja sosiaalityön tehtäväkenttää avaavia selvitystehtäviä oli käynnistetty muun muassa perustamalla toimeentulotuen siirtämisestä Kansaneläkelaitokselle ja sosiaalihuollon erityisosaamisen varmistamista käsittelevä työryhmä. Lisäksi lapsipolitiikkaa ja lastensuojelua käsitelleet asiakirjat liittyivät sosiaalityön tehtäväalatarkasteluun. Näiden prosessien yhteen nivomiseksi katsottiin, että sosiaalityön kehittämistä ja suuntaa koskeva, kokoava tarkastelu olisi tarpeen. Selvityshenkilön edellytettiin laativan ehdotuksensa Sosiaalityön kehittämisstrategiaksi.

Osuvan niminen raportti 'Murros on mahdollisuus' sisälsi seuraavia korkeakouluviittauksia:

- o koulutusrakenteen uudistuksen, jolla tarkoitetaan erityisesti ammattikorkeakoulujärjestelmän syntymistä ja yliopistollisen sosiaalityön oppialakehitystä, ja sosiaalihuollon sisäisen tehtävärakenteen uudistuksen yhteensovittamiseksi tulisi asettaa valmistelualue sosiaali- ja terveystieteiden, opetusministeriön, Suomen Kuntaliiton, alan ammattijärjestöjen ja Stakesin yhteistyönä.
- o osaamis- ja kehittämiskeskusten verkoston rakentaminen, erityisesti niiden yhteistyömuodot yliopistollisiin sosiaalikeskuksiin ja ammattikorkeakouluihin on selvitettävä.
- o lisäksi organisatorisin järjestelyin voidaan rohkaista monisektorista yhteistyötä yli ammatti- ja hallintorajojen sekä sosiaalihuollon yhteyksiä myös vapaaehtoisen ja yksityissektorin toimintoihin.

Opetusministeriö puolestaan nimitti vuonna 1998 Sosiaalityön koulutuksen selvityshenkilön (YTT Anneli Pohjola). Selvitystyön taustoituksessa sosiaalityölle nähtiin asettuvan nykyisessä yhteiskunnallisessa murroksessa jatkuvasti uusia haasteita, jotka heijastuvat myös arkielämän tueksi rakennettujen hyvinvointipalveluiden uudelleenorganisointiin. Murroksen ko-

ettiin merkitsevän sosiaalityölle vahvaa, aikakauden luonteesta nousevaa tilausta, jossa sekä sosiaalityön ulkoiset toimintapuitteet että sen sisäinen orientaatio tulevat täsmennettäväksi uudella tavalla.

Selvitystyön tehtäväksi annon mukaan ”Yliopistosektorin osalta on tarpeellista muodostaa kokonaisvaltaisesti kanta sosiaalityön perus- ja jatkokoulutuksen kehittämiskysymyksiin. Samalla on tarpeen selkeyttää yliopistollisen koulutuksen profiilin kannalta keskeiset linjaukset suhteessa ammattikorkeakoululaitoksen sosiaalialan koulutukseen ja koulutustehtävään sekä tarkoituksenmukaiseen yhteistyöhön yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kesken.”

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutus huomioitiin seuraavasti: ”Koulutusrakennetta on muutettu perustamalla sosiaalialan ammattikorkeakoulut ja nostamalla aikaisempi opistoasteinen koulutus ammattikorkeakoulutasoiseksi.”

Selvityshenkilön raportti sisälsi muun muassa seuraavanlaisia kantoja:

- o sosiaalsektorin kehittyminen yhteiskunnallisen toiminnan keskeisenä alueena edellyttää korkeatasoisten asiantuntijoiden kouluttamista. Ala tarvitsee kokonaiskehityksestään ja vaativista erityispalveluista vastaavan, yliopistollisen maisteritasoisen teoreettiset, metodiset ja tutkimukselliset valmiudet tuottavan sosiaalityön koulutuksen. Alan palvelut edellyttävät kehittyäkseen myös ammattikorkeakoulujen tuottamia, arkielämän jatkuvuutta tukevia huolenpitotyön ja sosiaalituen ammatillaisia.
- o yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen tehtäväalueet ovat toisistaan erotettavissa sekä käsitteellisesti että käytännön toimintana. Niiden kehittäminen erillisinä koulutustehtävinä on perusteltua sosiaalialan työelämän ja toimivan työnjaon pohjalta.
- o koulutustehtävien itsenäisyys edellyttää myös käsitteiden eriyttämistä koulutuksessa käytetyssä kielessä. Sosiaalityön sisällöt, käsitteet ja nimikkeet kuuluvat yliopistollisen koulutusvastuun alueelle, ja ammattikorkeakoulujen tehtävä on löytää sen omia vahvuuksia ja toiminta-alueita vastaava käsitteistö.
- o koulutustehtävien itsenäisyyden ohella tarvitaan myös keskinäistä yhteistyötä. Työelämässä toimitaan yhä enemmän moniammatillisissa tiimeissä ja verkostorakenteissa, jolloin yhteistyön perustaa on tärkeä rakentaa jo koulutusvaiheessa. Luontevia yhteistyöalueita voidaan kehittää muun muassa ammattikorkeakoulujen opettajien perus- ja jatkokoulutuksessa, käytännön opetuksen ja yhteistyöprojektien tuottamisessa, kansainvälisessä toiminnassa, erityiskurssien keskinäisessä vaihdossa sekä ammattikorkeakouluissa tarvittavien sosiaalityön perusteiden opetuksessa.

Selvityshenkilön raportissa ei kovinkaan selkeästi analysoida ammattikorkeakoulutuksen perusteita, opetussuunnitelmia, eikä orientaatiota, vaikka jo tuolloin oli käytettävissä ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkoston tuottamaa tutkimusaineistoa, kehittämistoimintoja koskevaa aineistoa sekä verkosto ylipäättään edustajineen. Ammattikorkeakoulujen vahvistuminen määrällisesti sekä sosiaalialan ammattikorkeakoulutusverkoston aktiivinen strategiatyö olisivat mahdollistaneet syvällisempää yhteistyötä selvitystyön eri vaiheissa.

AMK-jatkotutkintokokeilun alakohtaisten hakemusten arviointi (KKA)

Ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilua koskeva lakiesitys jätettiin eduskuntakäsittelyyn maaliskuussa 2001. Jatkotutkintokokeilun käynnistäminen oli väistämätön kehityskulku, olihan ensimmäisten väliaikaisten ammattikorkeakoulujen käynnistymisestä kulunut jo lähes 10 vuotta. Valmistuneita ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita alkoi olla mittavassa määrin, ja aktiivisuus ammattikorkeakoulujen suunnasta jatkotutkintojen kehittämiseen lisääntyi. Suunnittelun vuodet 1997–2000 voidaan todeta olleen merkittävä osa korkeakoulupoliittista keskustelua. Kokeilun kautta oli muodostunut ammattikorkeakoulutuksen käynnistämässä näköjään malliksi. Laki tuli voimaan 1.1.2002 ja kokeilun oli päätetty kestävän 31.7.2005 saakka.

Sosiaalialalla koettiin tilanne osin kiusalliseksi, koska sosiaali- ja terveysalaa käsiteltiin jatkotutkintokokeilussa yhtenä koulutusalan, ja suunniteltujen jatkotutkintojen ei koettu kaikilta osin vastaavan sosiaalialan työelämän tarpeita. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston työryhmä kokoontui kahdesti ja laati perusteellisen muistion päiväyksellä 17.4.2001. Muistio toimitettiin lakiesitystä käsittelevään eduskunnan sivistysvaliokuntaan, ja niin jatkotutkintokokeilu laajennettiin koskemaan sosiaalialaakin.

Opetusministeriö tilasi Korkeakoulujen arviointineuvostolta kaikkien jatkotutkintohakemusten arvioinnin ja esityksen laatukriteerit täyttävistä hakemuksista. Sosiaalialan hakemuksien käsittelyyn nimettiin oma ryhmänsä. Sosiaalialan jatkotutkintohakemuksia tuli yhteensä kahdeksan ensimmäisellä hakukierroksella. Jatkotutkintokokeiluluvan opetusministeriöltä saivat sosiaalialan osalta Diakonia-ammattikorkeakoulun päihdehuollon tematiikkaan keskittynyt koulutusohjelma sekä Kemi-Tornion ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen yhteishakemus Sosiaalialan kansalais- ja aluelähtöinen toimintojen kehittäminen. Kokeilun aikana koulutusohjelmatoiteutukseen osallistui myös Laurea -ammattikorkeakoulu. 'Toisessa jaossa' vuonna 2002 myös Helsingin ammattikorkeakoulu Stadialle myönnettiin sosiaalialan koulutusohjelmatoiteutus. Kokeilu johti vuonna 2005 lainsäädäntöön ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista.

Sosiaalialan korkeakoulutuksen kansallinen arviointi (KKA)

Korkeakoulujen arviointineuvosto käynnisti tammikuussa 2003 sosiaalityön ja sosiaalialan valtakunnallisen koulutusohjelma-arvioinnin. Arviointiryhmä nimitettiin 26.5.2003. Arvioinnin tehtäväksi oli asetettu valtakunnallisten ja korkeakoulusektorikohtaisten suositusten tuottaminen ja koulutuksen laadun parantamisen. Päätavoitteena oli tuottaa kokonaiskuva sosiaalityön ja sosiaalialan koulutusten nykytilasta, osoittaa koulutusten vahvuuksia ja kehittämishaasteita, tuoda esiin keinoja koulutusten kehittämiseksi suhteessa yhteiskunnan, työelämän ja opiskeluprosessien asettamiin haasteisiin, kiinnittää huomiota ja tukea sosiaalityön ja sosiaalialan koulutusten vuorovaikutusta ja koulutusta hyödyntävää yhteistyötä sekä tarvittaessa antaa suosituksia koulutusten kehittämiseen.

Prosessina arviointi oli hyvinkin osallistava. Aineistojen tuottamisessa käytettiin useita menetelmiä ja kohderyhmät olivat myös monipuolisia. Arvioitsijaryhmän käytössä olivat muun muassa korkeakoulujen itsearviointit, alueelliset yhteistyöseminaarit, työelämäedustajien haastattelut, valmistuneiden haastattelut, opiskelijakyselyt, asiantuntijaryhmät. Arviointiprosessissa syntyi uusia tietovarantoja ja nousi esiin myös oleellisia aukkoja tilastoinneissa. Kehittämisehdotukset kohdentuivat laaja-alaisesti arvioinnin teemoihin ja ne ovatkin toimineet myöhemmin toteutettujen selvitysten ja tutkimusten virittäjinä.

Lisäksi prosessi sinällään oli koulutuksen linjauspuheenvuoro keskellä kelpoisuuslainsäädäntö-debattia, ja erityisesti korkeakoulujärjestelmän kokonaisuudessa. Ensimmäistä kertaa sekä yliopiston sosiaalityön koulutus että ammattikorkeakoulujen sosionomi (AMK) -koulutus kävivät vuoropuhelua monella tasolla. Syksyllä 2007 toteutettiin seuranta-arviointi, jonka raportointi tapahtuu helmikuussa 2008.

Sosiaalialan korkeakoulutuksen selvitysryhmän tekemä arviointi

Opetusministeriö asetti vuoden 2006 alussa sosiaalialan korkeakoulutusta koskevan selvitysryhmän korkeakoululaitoksen rakenteellisen kehittämisen yhteydessä sovituksen mukaisesti. Selvitysryhmän tehtävänä oli laatia ehdotus siitä, miten sosiaalialan koulutusta ja tutkimusta on tarkoituksenmukaista järjestää ja kehittää yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa vuoteen 2012 mennessä ja miten se tulisi mitoittaa ottaen huomioon työelämän ja tutkimuksen tarpeet. Lähtökohdaksi selvitysryhmä otti näkemyksen, että sosiaaliala on kasvava yhteiskunnallinen ala, ja että sosiaalialan korkeakoulutuksen riittävyys ja laatu suhteessa yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin samoin kuin alan kehittämistä tukeva tutkimus ja tiedonmuodostus ovat keskeisiä sosiaalialan tulevaisuuden haasteita. Päätelminä selvitysryhmä toteaa esimerkiksi, että

- o sosiaalialan koulutusta tulee kehittää korkeakoulutuksen dualimallin pohjalta niin, että ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutus ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon sisältö ja työelämävastaavuus eroavat yliopistoissa annettavasta sosiaalityön koulutuksesta. Näin vastataan sosiaalialan laajoihin osaamistarpeisiin.
- o sosiaalityön opetusta ja tutkimusta on vahvistettava yliopistojen keskinäistä valtakunnallista yhteistyötä (sosiaalityön valtakunnallinen yliopistokonsortio) sekä yksiköiden työelämä- ja ammattikorkeakouluhyteyksiä lisäämällä. Kertaluonteisista maisteriohjelmista ja koulutusta antavista sivupisteistä tulee luopua. Avoimen yliopiston opiskelumahdollisuutta on tuettava, jotta ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla on mahdollisuus hankkia sosiaalityöntekijän kelpoisuuteen vaadittavat sosiaalityön yliopistolliset opinnot.
- o ammattikorkeakouluissa annettavaa opetusta on edelleen kehitettävä niin, että se vastaa sosiaalialan moninlaisiin tarpeisiin. Vanhustyön teema on yksi keskeinen tulevaisuuden haaste ammattikorkeakoulutukselle. Työelämätarpeiden tulee ohjata sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämistä.
- o sosiaalialan koulutus edellyttää yliopistokoulutuksen yhteyteen perustettavia opetus- ja tutkimusklinikoita. Käytäntöön kiinnittyvät klinikat toimivat koulutuksen, tutkimuksen, alan työkäytäntöjen kehittämisen areenoina. Niillä on myös jatko- ja täydennyskoulutustehtäviä. Klinikat kokoavat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoita ja opettajia käytännön opetukseen ja harjoitteluun. Niiden toiminta edellyttää terveydenhuollon vastaavaan toimintaan myönnettävää erityisvaltionosuutta. Ammattikorkeakoulujen perustamia ja perusteilla olevia hyvinvointialan kehittämisyksiköitä ja työelämän oppimisympäristöjä on tarpeen edistää.
- o sosiaalialan koulutuksen strategista kehittämistä varten tarvitaan molemmista korkeakoulusektoreista ja sosiaalialan työelämän edustajista koottu valtakunnallinen yhteistyöelin. Lisäksi työryhmä esittää sosiaalialan ammattikorkeakoulujen ja sosiaalityön yliopistoyksiköiden verkostojen välistä yhteistyötä vahvistettavaksi.
- o työryhmä esittää sosiaalityön ammatillisen tohtoritutkinnon valmistelun käynnistämistä jatkotutkintoväyläksi molemmille korkeakoulusektoreille. Sosiaalialalla tarvittava tutkimus, tutkijakoulutus ja käytäntöön liittyvä tiedonmuodostus on turvattava.

Selvitysryhmä ei ollut esityksissään yksimielinen. Työryhmän jäsen, Diakonia -ammattikorkeakoulun rehtori Jorma Niemelä huomauttaa eriväessä mielipiteessään, että esitykset olisivat olleet kokonaisuudessaan toisen suuntaisia, mikäli lähtökohdaksi olisi otettu korkeakoulututkintoja kos-

keva rinnastamistulkinta ja esitetty kelpoisuusehtoja koskevan säännösten avaamista. Yleisessä keskustelussa on herättänyt kysymyksiä myös opetus- ja tutkimuslinikkoja koskenut ehdotus, erillisten maisteriohjelmien lopettaminen sekä työelämärakenteiden kehittämisen viivästyminen. Lausuntoja koskeva analyysi ja toimeenpanosuunnitelma esitetään helmikuussa 2008.

1.6 Sosiaalihuollon valtakunnalliset hankkeet ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen rooli niissä

Lainsäädäntöprosessit ovat olleet keskeisiä sosiaali- ja terveydenhuollon ohjauksessa. Sosiaalihuoltolain uudistus 1982 toi palvelujärjestelmään kehityskulkuja, joiden mukana myös sosiaalialan oppilaitosten koulutussisällöt kehittyivät ja koko koulutusjärjestelmä kypsyi.

1990- ja 2000-lukujen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön isoja ja valtakunnallisesti levittyviä hankkeita edelsi joukko toisistaan irrallisia kehittämisprosesseja, joiden arvioinnista kumpusi STAKESin yhteyteen 1996 perustettu FinSoc. FinSocista tuli valtakunnallisesti tärkeä ovi kehittämisprojekteihin, kehitystyön mallintamiseen ja arviointiosaamisen sekä arviointitutkimuksen kehittämiseen. Sen tehtäväksi muodostuikin paljolti arviointiosaamisen eteenpäinvieminen sosiaalialalla niin menetelmäkehittelyä ja koulutuksen osalta kuin toimijoiden keskinäisen yhteistyön foorumina.

VEP verkostoi

Sosiaalipalveluissa kehittyi 1990-luvun puolivälissä kysymyksiä, jotka herättivät sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön käynnistämään koko valtakunnan kattavan erityispalveluja kartoittavan ja kehittävän hankkeen. VEP -verkostoituvat erityispalvelut -hanke oli ensimmäinen iso prosessi, jossa myös alan ammattikorkeakoulutus, sen tuottama osaaminen ja sosionomi(AMK)t saivat roolinsa.

Verkostoituvat erityispalvelut -hankkeen tavoitteeksi asetettiin sosiaalihuollon erityisosaamista vaativien palvelujen saatavuuden turvaaminen kaikissa kunnissa. Tarkoituksena oli kuntien, kuntayhtymien, järjestöjen ja oppilaitosten verkostoitumisella aikaansaada entistä paremmin toimivat sosiaalihuollon erityispalvelut sekä turvata erityisosaamisen saatavuus. Hanke toteutettiin kolmessa vaiheessa vuosina 1997–2004.

”VEP-hanke on onnistunut olemaan sekä valtakunnallinen hanke että se on onnistunut verkostoimaan toimijoita ja käynnistämään yhteistoimintaa alueellisesti. Sen aikana on yhä uudelleen kysytty, mitä tarkoitetaan sosiaalihuollon erityisosaamisella ja erityispalveluilla, miten sosiaalihuollon asiakkaiden erityistarpeisiin järjestetään vastauksia seudullisesti ja miten erityinen tarve tunnustetaan asiakaskohtaisesti. Uudenlaisia palvelujen tuottamisen malleja sekä niiden toimivuuden tueksi rakennettuja sopimusjärjes-

telyjä on luotu ja etsitty yhteistyössä. VEP-hanke on edennyt kaikkien sille asetettujen kysymysten osalta. Alueellisia toimijoita verkostoiva hanke on lopulta rakenteistunut pysyväksi toiminnaksi. VEPin päättyessä sosiaalialan osaamiskeskukset jatkavat työtä.” (Heino 2004).

VEPin yksi tärkeimmistä oivalluksista oli kiinnittää osaamisrakenteisiin huomiota ja ottaa tiiviiseen yhteistyöhön mukaan sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulut. Erityispalveluilla tarkoitettiin lastensuojelua, erityispäivähoitoa, vammaispalveluja, tulkkipalveluja, mielenterveyspalveluita, päihdepalveluja sekä sosiaalipäivystystä eli myös sosionomi (AMK) -koulutuksen keskeisiä teema-alueita. Alueellinen toimintajärjestelmä 12 alueellisen johtoryhmän muodossa kiinnitti ja konkretisoi toiminnan alusta alkaen paikallisiin ja seudullisiin lähtökohtiin.

VEPin merkitys oli ennen kaikkea siinä, että toimijat tutustuivat alueen kysymyksiin, saivat niitä esiin valtakunnallisissa seminaareissa ja samalla sparrausta hankevetoiseen kehittämistapaan, joka toteutettiin 2004 aloitella perustamishankejärjestelmän uudistamisella sekä kansallisen sosiaalialan kehittämishankkeen käynnistämällä. Koulutus- sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan tahojen osallistumisella ylitettiin tärkeä kynnyksen ja päästiin lähestymään alueellista kehittämismallia. Voidaan myös todeta VEP:n muokannan maaperää paitsi osaamiskeskusten perustamiselle, myös koulutustahojen ja työelämän keskinäisyyden tiivistymiselle ja syventämiselle. Perinteisen harjoittelu- ja opinnäytesyhteistyön oheen tuli hanke- ja projektitoiminnot ja yhteydenpidon kynnykset madaltuivat. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutukselle tällainen suhteiden avautuminen ja tiivistyminen 1990-luvun laman ja työllistymisongelmien jälkeen on ollut hedelmällistä.

Sosiaalialan osaamiskeskukset

VEPin tuloksena toteutettiin verkostoiva toimintaympäristön muutos, ja sosiaalialan osaamiskeskusprosessi sai toiminnalliset juuret. Tarve lähteä kehittämään ja uudistamaan 1980-luvulla yliopistojen sosiaalityön koulutuksen yhteydessä käynnistynyttä opetussosiaalikeskustoimintaa voimistui selvästi 1990-luvun loppupuolella. Useat työryhmät ja molemmat selvityshenkilöt esittivät toiminnan kehittämistä ja rahoituksen järjestämistä. Sosiaali- ja terveysministeriö asetti loppuvuodesta 1999 Opetussosiaalikeskustyöryhmän viemään valtakunnallisesti eteenpäin aikaisempaan opetussosiaalikeskustoimintaan, sen kehittämistä koskeviin ehdotuksiin ja uudenlaiseen alueelliseen aktivoitumiseen pohjautuvaa kehittämistyötä.

Sosiaalialan osaamiskeskusten perustamiseen liittyi monia kysymyksiä jo lähtötilanteessa ja nimitys ”*sosiaalialan osaamiskeskus*” valittiin kuvaamaan opetussosiaalikeskusten toiminnan laajapohjaistumista. Opetussosiaalikeskustoiminnan keskeisten perinteisten yhteistyötahojen eli kuntien ja

sosiaalityön opetusta antavien yliopistojen lisäksi mukaan tulivat varhaiskasvatuksen opetusta antavat yliopistot, kuntayhtymät, sosiaali- ja terveysalan opetusta antavat ammattikorkeakoulut, maakuntaliitot, läänihallitukset ja alan järjestöt.

Sosiaalialan osaamiskeskustyöryhmän valmisteleva työ sekä jatkotyöryhmän täsmennetty työ tuottivat selkeän toimintastruktuurin lainsäädäntötyön perustaksi. Sosiaalialan osaamiskeskustoiminta alkoi pysyvästi vuoden 2002 alusta, jolloin lainsäädäntö tuli voimaan ja osaamiskeskuksille suunnattiin pysyvää valtion rahoitusta. Osaamiskeskuksia on kahdeksan alueellista ja yksi ruotsinkielistä väestöä varten. Osaamiskeskuksia ovat kuntien, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja sosiaalialan järjestöjen yhdessä muodostamia osakeyhtiöitä, yhdistyksiä, tai vapaamuotoisia sopimuksiin perustuvia yhteenliittymiä. Maantieteelliset rajat määräytyvät maakuntajaon pohjalta siten, että kukin osaamiskeskus kattaa yhdestä neljään maakuntaa. Käytännössä on osoittautunut, että osaamiskeskustoiminta on onnistunut laajasti verkostoimaan oman alueensa sosiaalialan alueelliset toimijat.

Sosiaalialan osaamiskeskusten tehtävänä on omalla alueellaan turvata

- o sosiaalialalla tarvittavan asiantuntemuksen kehittyminen ja välittyminen,
- o peruspalvelujen kehittyminen sekä erityisosaamista vaativien erityispalvelujen ja asiantuntijapalvelujen kehittyminen ja välittyminen,
- o sosiaalialan perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen ja käytännön työn monipuolinen yhteys
- o sosiaalialan tutkimus-, kokeilu ja kehittämistoiminnan toteutuminen.

Sosiaalialan osaamiskeskuksista kahdeksan on siis alueellisesti kattavia kokonaisuuksia. Osaamiskeskusten piiriin kuuluvat kaikki ammattikorkeakoulut, joissa on sosiaalialan koulutusta. Osaamiskeskuksia ovat organisointimiseltään, hallintorakenteeltaan sekä toiminnoiltaan toisistaan eriäviä. Yhtään samanlaista toimintamallia ei ole, mikä vaatii alueellista aktiivisuutta, vuoropuhelua ja yhteistyösuuntautumista. Osaamiskeskustoiminnoissa tulee olla kaikilla toimijatahoilla aloiteoikeus ja -velvollisuus. Sosiaalialan verkosto on eri yhteyksissä koonnut tietoja ammattikorkeakoulujen roolista eri osaamiskeskuksissa. Hallinnollisesti, toiminnallisesti ja sisällöllisesti malleja on yhtä monta kuin ammattikorkeakoulua ja osaamiskeskustakin. Pääviesti on kuitenkin ollut, että tilanteeseen ja toimintaympäristöön nähden rakenteiden tulisi olla sellaisia, että kaikki tahot voivat osallistua täysipainoisesti toimintaan ja siten päästä yhteistyörakenteisiin kiinni. Erot ammattikorkeakoulujen välillä ovat kuitenkin suuret toimintaintensiteetin suhteen. Osaamiskeskustoimintaa arvioidaan jatkuvasti.

Kansallinen sosiaalialan kehittämishanke

Sosiaalityö-keskustelu on vain osa sitä kokonaiskehitystä, mitä sosiaalialan toimintojen suhteen laitettiin liikkeelle 2000-luvun alkupuolella. *Kansallinen sosiaalialan kehittämishanke 2004–2007* on mittava rahoituksen kohdennus sosiaalihuollon työmenetelmien, palvelujärjestelmien, henkilöstön ja tietoteknologian kehittämisen tueksi. Hankkeeseen on valjastettu lähes kaikki kehittämisresurssit, ja tuloksien tarkastelu vie vuosia.

Valtioneuvosto teki 2.10.2003 periaatepäätöksen sosiaalialan tulevaisuuden turvaamiseksi. Periaatepäätös ”...vahvistaa sosiaalialan kehittämisen linjaukset lähivuosiksi ja varmistaa sosiaalialan tasapainoisen kehittämisen”. Periaatepäätös toimeenpannaan Sosiaalialan kehittämishankkeena, jonka tavoitteena on turvata palveluiden saatavuus, uudistaa palvelurakenteita ja toimintoja, turvata henkilöstön osaaminen ja riittävyys, tuottaa sosiaalipalvelut tehokkaasti ja vahvistaa sosiaalipalveluiden rahoitusta. Samalla käynnistetään sosiaalialan pitkän aikavälin kehittäminen *Hyvinvointi 2015* -ohjelmalla. Sosiaalialan kehittämishanke tukee kuntia palveluiden uudistamisessa ja pyrkii aikaansaamaan pysyviä uudistuksia. Hanke toimii tiiviissä yhteistyössä *Kansallisen terveysthankkeen* kanssa kaikilla tasoilla. Sosiaalialan kehittämishanke koostuu neljästä hankekokonaisuudesta ja 23 osahankkeesta. Hanketta johtaa sosiaalialan ja terveydenhuollon tulevaisuuden turvaamisen johtoryhmä. Hankkeen alueellinen toteutus rakentuu kuntien, sosiaalialan osaamiskeskusten, lääninhallitusten, maakuntien liittojen, järjestöjen, oppilaitosten ja muiden paikallisten tahojen yhteistyölle.

Kansalliset hankkeet ovat keskeinen osa sosiaalialan ammattikorkeakoulutoimintojen toimintaympäristöä ja sen muutosta, mikä on ennakoitava jo peruskoulutuksessa. Lisäksi täydennyskoulutukseen on poikunut käytännöllistä koulutustarvetta mutta myös orientaatioperustaa muuttavia sisällöllisiä kehittämis- ja menetelmäkoulutustarpeita. Tutkimus- ja kehitystoiminnan tulisi koko ajan nivoutua näihin hankkeisiin ja siten tiivis suhde osaamiskeskustoiminnan kanssa on luontevaa.

Kansallinen sosiaalialan kehittämishanke ei päättyessään ole kuitenkaan ainut toimintaympäristöä mullistanut prosessia, yhtä merkittävä on PARAS -hanke, kehittämisyksiköiden valmistelu sekä 2008 käynnistytävä KASTE: kansallinen sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämishanke. Näin on syntynyt ammattikorkeakoulutuksen aluekehitystehtävälle oivallisia työelämäläheisiä toteutusmahdollisuuksia.

Kelpoisuuslainsäädäntö

Sosiaalialan osaamisrakenteen kehittyminen vilkastui 1990-luvun lopulla, tietenkin: Ammattikorkeakoulutuksen sosionomi (AMK) -nimike vahvistettiin

15.6.1999, sosionomit tulivat työelämään aiempaa suuremmalla volyymilla ja nimikeprosessin yhteydessä nostettiin voimakkaasti esiin ammatinharjoittamislainsäädännön vastuu myös heistä, eli oli tehtävä jotain jumittuneille työelämärakenteille.

Yliopistollisen sosiaalityön maisterikoulutusratkaisut viitoittivat aluksi selvityshenkilöiden esityksiinkin nojaten ammatinharjoittamiseen liittyvää säädöstyötä, joka käynnistettiin 1998. Sosiaali- ja terveysministeriö asetti 15.9.1998 työryhmän valmistelemaan sosiaalialan ammatinharjoittamislainsäädäntöä. Työryhmän toimikausi päättyi vuoden 1999 lopussa, mutta sitä jatkettiin vuodella 31.1.2000 saakka. Työryhmä jatkoi sosiaalihuollon ammatinharjoittamislainsäädännön tarvetta selvittäneen työryhmän työtä sen valmistelemien mallien pohjalta. Työryhmän tehtäväksi asetettiin: "...kartoittaa ja määrittellä ne sosiaalihuollon ja sosiaalialan tehtävät, joissa edellytetään erityistä sääntelyä ottaen huomioon eri koulutusvaihtoehdot, määrittellä em. tehtävien edellyttämä vähimmäiskoulutustaso ja sen oppisisällöt sekä mahdollisesti vaadittava työkokemus, tehdä esitys erityistä sääntelyä vaativien tehtävien edellyttämästä lainsäädännöstä, valvonnasta ja sen toteutuksesta ja kustannuksista sekä tehdä tarvittaessa esitys erityiskoulutuksen järjestämiseksi".

Työryhmä ei ollut lainkaan yksimielinen tavoitteista, eikä ammatinharjoittamislainsäädännön tarpeesta. Myöskään sisältö-, koulutustaso- ja tehtävämäärityksissä ei puhuttu samaa kieltä. Muistio lähti laajalle lausontokierrokselle, ja sitä muotoiltiin useaan eri kertaan erilaisten kuulemistilaisuuksien jälkeen. Vuosien 2002–2004 aikana ammatinharjoittamislainsäädännön tilanne oli kaikissa alan koulutuksen ja työelämän tilannetta tai tilaa pohtivissa työryhmissä esillä." Sosiaalihuollon amatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettu laki ja asetus tulivat voimaan 1.8.2005. Samalla kumottiin aikaisempi asetus sosiaalihuollon amatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista. Sosiaalihuollon kelpoisuuslain tarkoituksena on edistää sosiaalihuollon asiakkaan oikeutta laadultaan hyvään sosiaalihuoltoon ja hyvään kohteluun edellyttämällä, että sosiaalihuollon amatillisella henkilöstöllä on tarvittava koulutus ja perehtyneisyys. Laadukkaiden palveluiden perusedellytyksenä on tehtävien vaatavuustasoa vastaava koulutus. Kelpoisuuslain ja -asetuksen mukaisia sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia on noudatettava kaikilla kunnan ja valtion hallinnonaloilla sekä yksityisissä sosiaalipalveluissa, jotka kuuluvat yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta annetun lain piiriin. Laissa on määritelty kelpoisuusvaatimukset tehtävänimikkeittäin keskeisiin sosiaalihuollon ammatteihin sekä vähimmäiskoulutusvaatimus muihin sosiaalihuollon amatillisiin tehtäviin. Laissa on myös määritelty kelpoisuusvaatimukset sosiaalihuollon johtotehtäviin." (Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote). Sosiaalialan amk -verkosto toimi ja toimii edelleenkin aktiivisesti kelpoisuuslainsäädäntötyössä, koska nykytila ei tyydytä kaikilta osin.

STEAM – tehtävärakenteiden uudistaminen

Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittäminen -projektin (STM selvityksiä 2004:10) tavoitteena oli kunnallisen sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittäminen. Projekti painottui yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen saaneiden sosiaalityöntekijöiden tehtäviin, sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen saaneiden sosionomien ja aikaisemman opistoasteen tutkinnon suorittaneiden tehtäviin sekä edellisten työparitoiminnan tarpeen ja laajuuden selvittämiseen. Sosionomien (AMK) tehtäviä tarkasteltiin myös suhteessa lähihoitajiin.

Projektin tehtävinä oli nykyisissä toiminnoissa olevien ongelmakohtien selvittäminen, henkilöstön määrän, koulutuksen ja toimintatapojen kartoittaminen, katvealueiden ja epätarkoituksenmukaisten toimintojen tunnistaminen sekä uuden tehtävä- ja ammattirakenteen selvittäminen ja kokeilu käytännön työtoiminnassa. Projektin tarkoituksena oli myös selvittää, mitkä tehtävä- ja muut rakenteessa olevat tekijät vaikuttavat siihen, että kuntien sosiaalihuoltoon on vaikea saada riittävästi kelpoisuusehdot täyttäviä sosiaalityöntekijöitä. Projekti painottui sosiaalitoimistojen sosiaalityöhön sekä siihen eri tavoin linkittyvään sosionomien (AMK) ja aiemman opistokoulutuksen saaneiden tekemään ohjaustyöhön.

Projekti osoitti, että sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteiden uudistaminen on tarpeen kansalaisten tarpeisiin vastaamiseksi. STEAMn alueellisilla jatkohankkeilla olisi ollut tarvetta ja kysyntää, mutta nihkeää on ollut. Kansallisen sosiaalihankeen viimeisille vuosille: 2006 ja 2007 pyrittiin luomaan henkilöstörakenteeseen liittyviä projekteja. Tehtävärakenteen kehittämiseen on kiinnitetty kaikissa niissä selvityksissä huomiota, joissa ovat olleet edustettuna korkeakoulutuksen molemmat sektorit. Viestikin on ollut selvä: mitä pikimmin on lähdettävä kehittämään työtapoja ja työyhteisöjä kuin myös työn tekemisen ehtoja, ja näissä toimissa kehittämistarpeille ja -mahdollisuuksille ei ole rajaa.

SOTENNA -ennakointi

Vuonna 2003 käynnistettiin monipolvisen sosiaalialan kompetenssi-kvalifikaatio-työelämärakenteita koskevan selvitysprosessin ratkaisuksi ”Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke”. Se on tutkimuskokonaisuus, joka alun perin käynnistettiin sosiaalityön yliopistoverkoston aloitteesta. Hanke toteutettiin vuosina 2003–2006, ja sen mahdollistivat opetusministeriön ESR-rahoitus sekä sosiaali- ja terveysministeriön tutkimus- ja kehittämisrahoitus. Suomen Kuntaliitto täydensi kansallisen rahoitusosuuden.

Hanke käsitti kolmena erillisenä tutkimustehtävänä toisen asteen, ammattikorke- ja yliopistokoulutusten ennakoinnit. Tutkimushankkeen ennakoititehtäviä tarkastellaan niin määrällisinä kuin laadullisinkin kysymyk-

sinä, myös työvoiman ja koulutuksen mitoituksen sekä koulutuksen ja osaamisprofiilien sisältöalueiden ja sisällöllisten kohdentamisratkaisujen kysymyksinä. Ennakointijakso ulottuu vuoteen 2015 saakka.

Taustalla oli huoli sosiaalialasta. Se tuli tutkimus- ja toteuttamissuunnitelman mukaan ilmaistuksi tässä hankkeessa erityisesti huolena "...alan koulutetun työvoiman riittävydestä ja alan koulutetun työvoiman osaamisesta sekä sen kohdentamisesta yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Hanke eroaa olennaisella tavalla aiemmista selvittelyistä, joissa on kyllä osattu ennakoida väestön ikääntymisestä, väestön lisääntyvästä eläkkeelle jäämisestä, työvoiman yleisestä supistumisesta ja työvoiman ammatillisen ja alueellisen liikkuvuuden vähenemisestä aiheutuva hyvin todennäköinen työvoimapula eri aloilla. Sosiaalialaa ei kuitenkaan ole osattu artikuloida omana erillisenä tutkimus- ja ennakointikohteenaan. Suuressa osassa tilastollista seuranta, tutkimusta ja ennakointia sosiaaliala on hukkunut palvelualaan, sosiaali- ja terveydenhuoltoalaan tai yhteiskuntatieteelliseen alaan. Työvoimapulan ohella alakohtaisessa ennakointihankkeessa on kuitenkin otettava huomioon myös työttömyyden mahdollisuus. Näistä syistä hankkeen tavoitetta ei ole määritetty vain sosiaalialan koulutetun työvoiman riittävyden turvaamisena, vaan kokonaisvaltaisemmin sosiaalialan koulutetun työvoiman oikeina, yhteiskunnallisesti perusteltuina osaamisen kohdentamisen ja kehittämisen ratkaisuin ja mitoitusratkaisuin".

'Sotennaksi' nimetty ennakointihanke päättyi vuonna 2006 (Vuorensyrjä & Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola 2006). Hanke nosti esiin näkökulmia ja tekijöitä jatkotarkastelujen kohteeksi. 'Sotennaa' valmistehtiin, rahoitettiin ja toteutettiin yhteisesti opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön kesken. Tavoitteiden mittavuus ja toisaalta konkretisoitumattomuus, hankkeen pitkä kesto ja tutkimuksellisuus suhteessa käytännöllisiin tunnuslukuodotuksiin, loivat jännitteitä hankkeeseen. Hankkeeseen kiteytyi myös useita muita 'käynnissä olevia', argumentoimattomia keskusteluja. Raportin ansiot ja tiedot ovat kiistatta tärkeä osa korkeakoulujärjestelmään sisältyvää sosiaalityön ja sosionomiosaamisen tarkastelua.

1.7 "Kokeilijakutokset" ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vaikiintunut verkosto

Ammattikorkeakoulun kokeiluvaiheessa vuosina 1992–1995 sosiaalialan kouluttajatahojen kesken syntyi tiivis ja kiinteä yhteistyöverkosto. Taustana oli luontevasti jo opistoaikana kehittynyt vuorovaikutukseen ja vertaistukseen perustuva malli kehittämistyössä. Verkoston muodostuminen oli myös opetusministeriön taholta huomioitu, ja se sai monella tavalla myönteistä palautetta. Voimien alakohtainen yhdistäminen mahdollisti myös yhteistä arviointia ja strategista prosessia: edellytettiin selvityksiä ja perusteltuja

näkemyksiä, tutkimus- ja kehitystyötä. Verkoston kannanotot ja keskinäinen yhteistyö selkeytti linjauksia, ja muun muassa sosiaali- ja terveysalan kansainvälinen arviointi oli mittava prosessi.

Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen tapahtui kokeilussa olleiden yksiköiden osalta eriaikaisesti. Yhteistyötä kuitenkin jatkettiin tiiviisti ja ”kustosten” varaan perustettiin hanke opettajien yhteistoiminnalliseksi koulutusohjelmaksi. Se toteutettiin opetusministeriön rahoittamana nelivuotisena, 1997–2001, projektikonaisuutena. Hankkeen tavoitteena oli kehittää ammattikorkeakoulun toimintamallia erityisenä tarkastelukulmanaan työelämäsuhteet. Hankkeesta kirjoitettiin myös julkaisu ”Sosiaalialan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kokemassa” (Jämsen 2001).

Välittömästi ammattikorkeakoulutuksen vakinaistamisen jälkeen syntyi tarve luoda toimintafoorum laajapohjaisempaan sosiaalialan ammattikorkeakouluverkostona uusien yksiköiden tullessa kentälle. Verkoston organisoitumismalliksi tuli alueellisista edustajista koottu työvaliokunta, ja muuten noudatettiin hyväksi koettua verkostomallia.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulusta koskevat nopeat reaktiot ovat myös osa historiaa. Tiiviitä prosesseja on toteutettu esimerkiksi seuraavissa tilanteissa:

- o opetusministeriön käynnistäessä sosiaali- ja terveysalan kansainvälistä arviointia vuonna 1994, sosiaalialan kokeilijoiden kokiessa jääneensä suunnitteluvaiheessa paitsioon. Tilanne kääntyi ja prosessi oli monin tavoin onnistunut, myös kehittämismielessä.
- o vuonna 1995 oli pinnalla ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen ja lainsäädännön osalta käsiteltiin myös alakohtaisia ratkaisuja. Oli olemassa näkemyksiä, ettei sosiaalialan tai diakonian koulutusta tulisi ottaa mukaan. Tähän reagoitiin myös julkisuudessa, debatoinnilla HS yleisönosastossa.
- o vuonna 1999 aktualisoitui nimikekysymys: sosionomi (AMK) saatiin perusteellisen ja sinnikkään työn tuloksena. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta prosessi on hyvin merkittävä vakiintumisen kannalta.
- o 2000-luvun alkuvuodet käytiin ammatinharjoittamislainsäädännön yhteydessä vilkasta sosiaaliryönnän määrittymistä koskevaa keskustelua.
- o vuosi 2007 täytyi korkeakoulutuksen rakennekehittämiseen keskittyvästä selvittelystä, mikä sosiaalialan korkeakoulutuksen kohdalle sisälsi sekä sosiaalialan korkeakoulutuksen selvitystyöryhmän tiiviin työprosessin että seuranta-arvioinnin 2004 toteutetulle yliopistojen sosiaaliryönnän ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen arvioinnille. Molemmista syntyi tarpeita jatkotoimiin.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto on tehnyt myös strategia-, ydinosaamisselvitys- ja Bologna-prosessiin kiinnitettyä kompetenssiselvitystä määrätietoisesti. Sosiaalialan osaaminen ja asiantuntijuus voimistuvat ja etenevät huolehtimalla sisällöistä ja niiden uudistumisesta tutkimus- ja kehitystoiminnan avulla. Opetus- sekä sosiaali- ja terveydenhuollon hallinnonalojen monet selvitykset, arvioinnit ja suositukset ovat väistämättä terävöittäneet sosiaalialan ammattikorkeakoulutoimijoiden kykyä analysoida toimintaympäristöä ja sen muutoksia sekä kykyä kehittämistoimiin. Monet arvioinnit ja lausunnot selvityksineen ovat hitsanneet verkostoa ja sen dialogisia toimintatapoja sellaisiksi, että kaikki osalliset kokevat ne ponnistusten arvoisiksi ja sitoutuvat yhteiseen toimintaan. Selvitystoimet ovat myös rakentaneet siltoja korkeakoulujärjestelmän sisälle alueellisesti, osaamiskeskusrakenteissa ja kansallisesti yliopistojen sosiaaliryönnön koulutuksen verkoston ja ammattikorkeakoulutuksen sosiaalialan verkoston välille.

LÄHTEET

- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslaiksi 29.10 2004.
- Heino, Tarja (toim.) 2004. VEPpi on tehnyt tehtävänsä. VEPpi saa mennä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:15. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Honkakoski, Arja & Manninen, Kaija & Airakorpi, Marita 1995. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten, Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 4. Opetusministeriö. Helsinki.
- Jämsén, Arja (toim.) 2001. Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi.
- Kananoja, Aulikki 1997. Murros on mahdollisuus. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 8. Stakes raportteja 211. Stakes. Helsinki.
- Lampinen, Osmo 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus. Helsinki.
- Lampinen, Osmo (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus. Helsinki & Otatieto. Espoo.
- Liljander, Jukka-Pekka (toim.) 2002. Omalla tiellä – Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene ry.
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaaliryönnön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Niemi, Leena 2006. Sosiaaliryönnöstä alan kehityksen kotipesäksi, teoksessa: Sosiaalialan koulutuksen kaksi vuosikymmentä Seinäjoella 1986–2006. SeAMK.

- Pohjola, Anneli 1998. Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen: raportti opetusministeriölle 27.2.1998, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 1998:52. Opetusministeriö. Helsinki.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sosiaalialan peruslinjan koulutustoimikunta 1982. Komiteamietintö 1982:54. Opetusministeriö. Helsinki.
- Sosiaalialan oppilaitosten ja korkeakoulujen koulutustehtävä ja työnjako 1994. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:13. Opetusministeriö. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveystieteiden koulutustarvetyöryhmän muistio 1994. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:37. Opetusministeriö. Helsinki.
- Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2006. Sosiaalialan osajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakkointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä.

Monisteet

- Kansainvälisen arvioinnin johtopäätökset (n.d.). Sosiaaliala: johtaja Cor Boom (Enschede, HBO).
- Katajamäki, H. & Varmola, T. & Välimäki, E. 1989. Millainen ammattikorkeakoulu Seinäjoelle? Muistio 19.10.1989.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeilu Suomessa 1994. Kemin, Lahden, Oulun, Outokummun, Seinäjoen ja Vantaan sosiaalialan oppilaitokset.

SOSIONOMITYÖN (AMK) KÄSITTEELLISTÄ ETSINTÄÄ

2. SUBJEKTUUDEN JA EMANSIPAATION EDISTÄMINEN ON 2000-LUVUN SOSIONOMIN SOSIAALIPEDAGOGISEN AMMATIN JA TYÖN YDINTÄ *Riitta DalMaso & Voitto Kuosmanen*

2.1 Johdanto – maailma on jo sosiaalipedagoginen!

Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on tukea ihmistä kasvamaan täysivaltaiseksi kansalaiseksi, joka kykenee itse kasvattamaan itseään. Tässä tavoitteessa sosiaalipedagoginen kasvatus pyrkii vahvistamaan ihmisen persoonaa, jotta hän olisi sisältäpäin ohjautuva subjekti, joka kykenee tekemään aidoista tarpeistaan kumpuavia valintoja. Sosiaalipedagogiikan ideana on siten auttaa ihmistä vapautumaan hänen ajatteluun ja toimintaansa rajoittavista ja orjuuttavista tekijöistä. Nämä sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan viritykset käyvät hyvin yhteen ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen itseohjautuvan, tutkivan ja kehittävän, refleksiivisen ammattitaidon, tavoitteiden kanssa.

Sen lisäksi, että sosionomikoulutuksen perusviritykset näyttävät olevan sosiaalipedagogisia, koko yhteiskunta näyttää kulkevan kovaa vauhtia sosiaalipedagogiseen suuntaan. Ajan hallitsevassa puheesta voi hyvin päätellä, että vanha systeemin – hallinnon ja talouden – ja elämämaailman – ihmisen arkielämän – välinen jännite on kadonnut tai ainakin katoamassa; valtion politiikka on kansalaislähtöistä, yritykset palvelevat nöyrästi asiakkaan tarpeita ja kaikissa julkilausutuissa strategioissa, visioissa ja missioissa sekä arvovalinnoissa korostetaan etiikkaa sekä ihmisen tärkeyttä ja arvoa. Myös palvelut ovat asiakaslähtöisiä ja varsinkin julkisissa palvelujärjestelmissä työtä tekevät henkilöt asettuvat luontevasti palvelujen käyttäjän rinnalle ja puolelle. Sana on vihdoin tullut lihaksi; Sosiaalipedagoginen ajattelu- ja toimintatapa on jalkautunut aidoisti sosiaalialan ja muunkin yhteiskunnan käytäntöihin! Postmodernia aikaa elävän ihmisen sanotaan lisäksi olevan radikaalisti vapaa, joka kasvattaa itse itseään, ja joka omilla valinnoillaan rakentaa itsensä ja elämäntarinansa sellaiseksi kuin hän itse haluaa? Lisäksi on vielä sattunut käymään niin, että hyvinvointivaltion holhouksesta uusliberalismiin vapautunut aika on jopa voimistanut kulttuurin sisälle rakentunutta sosiaalipedagogista ajattelu- ja toimintatapaa?

Kaikki tämä on totta, jos usko systemaamaailman puheisiin ja pape-reihin. Friedrich Nietzsche tosin opastaa, että ”Jos haluat sielunrauhaa ja mielihyvää, usko; jos haluat omistautua totuudelle, kysy”. Ennen kuin syvä hiljaisuus ja rauha laskeutuvat sosiaalipedagogisesti puhuvan maailman ylle, on ehkä syytä harjoittaa natorpilaista järjen hyvettä ja kysyä, mikä

on totuus tässäkin asiassa, mikä asema sosiaalipedagogiikalla on nykykasvatuksessa, politiikassa ja taloudessa, kulttuurissa ylipäänsä. Mitkä ovat sosiaalipedagogisen työn haasteet 2000-luvun alun Suomessa? Mihin sosiaalipedagogiikkaa ja sosiaalipedagogista työtettä tarvitaan sosionomin ammatissa ja työssä?

2.2 Miksi sosiaalipedagogiikkaa?

Sosiaalipedagogiikassa kiinnostus kohdistuu muutokseen. Sen katseessa ihminen itse ja ihmisen suhde maailmaan on jännitteinen, dialektinen. Niinpä on luontevaa, että sosiaalipedagogiikan tarvetta lähdetään etsimään vallitsevan kulttuurin sisään rakentuneista ristiriidoista sekä yksilön arjen ongelmista, jotka ovat yhteydessä kulttuurin ristiriitoihin.

Ristiriitaista maailmaa voidaan tarkastella kulttuurin eetoksen³ muutoksen avulla. Suomessa eletään nyt aikaa, jota voisi kuvata siirtymäksi hyvinvointivalttiollisesta ajasta (1960–1980-luvut) hyvinvointivaltion jälkeiseen aikaan (1980-luvun lopusta alkaen). Menossa olevaan muutokseen liittyy ideologisen muutoksen lisäksi voimakas läpi yhteiskunnan vahvistunut tekninen ajattelu- ja toimintatapa. Ideologinen muutos on merkinnyt sitä, että yhteiskunnan kaiken toiminnan malliksi on asetettu yritys, joka toimii laskelmoivasti ja tehokkaasti. Yritysyhteiskunnassa valtaa käyttävät yhä enemmän ”budjettipäälliköt”, mikä on merkinnyt sitä, että kaikki asiat saatetaan mitattavaan, laskettavissa olevaan ja hallittavissa olevaan muotoon. Ideologisen käänteen rinnalla teknologinen ajattelu- ja toimintatapa on vahvistunut ja se on edelleen lisännyt systeemimaailman kiinnostusta prosessien hallintaan, suorituksiin sekä niiden seurantaan ja valvontaan. (Kuosmanen 2008; vrt. Patomäki 2007.) Näyttää siltä, että 2000-luvun alussa teknokulttuuri on syrjäyttämässä lopullisesti kaikki luontaiset inhimilliset ja sosiaaliset kehitysprosessit (vrt. Ahlman 1976).

Uusi eetos on merkinnyt systeemimaailman otteen voimistumista elämissä maailmasta. Uudessa kulttuurissa ihmiselle tarjotaan rooli työelämässä tehokkaana suorittajana ja vapaa-aikana iloisena massatuotteiden kuluttajana. Uusi kulttuuri näkyy hyvin myös koulutus- ja palveluinstituutioiden ajattelussa ja toiminnassa. Palveluista on tullut teknisiä suoritteita. Oppilaitokset tuottavat palvelu- ja tuotantokoneiston käyttöön yhä tehokkaampia suorittajia ja välineitä. Koulutussysteemi jalostaa nuorisoa uuden kulttuurin

³ Erik Ahlman (1976, 99) sanoo, että jokaisella aikakaudella on oma ”ethos”, joka ”(...) säätää yksityisille, miten heidän on arvostettava, missä järjestyksessä eri arvoja on tahdottava, mitkä asiat ovat tärkeimmät, mitkä vähemmän tärkeitä”. Ajan eetoksen mahti saa ihmiset arvostamaan sitä, mitä muut arvostavat, ja tahtomaan sitä, mitä muutkin tahtovat. Näin se saa ihmiset ajattelemaan ja toimimaan melko yhdenmukaisesti.

ihmishanteeksi, joka on tottelevainen ja tehokas, joka ei esitä miksi - kysymyksiä, vaan ajattelee ja tekee, mitä systeemi haluaa.

Uudella tavalla tukahduttava aika pyrkii koneistojensa avulla hallitsemaan ihmisten mieltä ja arkea. Maailmaa koetetaan nyt hallita voimistuvilla valvonta- ja väkivaltakoneistoilla sekä massatuotannolla ja yhdenmukaistavilla laatujärjestelmillä. Uuden eetoksen koneistot, mainonta, media, instituutiot sekä niissä toimivat ihmiset, toimivat tehokkaasti. Ennen kaikkea koneistot tuottavat ”äksonia” eli touhua, joka saa ihmiset, ehkä tehokkaammin kuin koskaan, elämään ikään kuin kytkettyinä luolaan, jossa he voivat katsella luolan takaseinälle heijastuvia varjokuvia maailmasta (vrt. Platon, Valtio VII; ks. myös Saramago 2002). Luolaan kytketyt ihmiset uskovat, että heille esitetyt varjokuvat elämästä ovat todellisia. Vieläkin, jos joku sattuu pääsemään vapaaksi luolan vankeudesta, ja kun hän kertoo, mitä hän näki luolan ulkopuolella, hän joutuu vaikeuksiin. Luolasta pakoon päässeitä pidetään häirikköinä, heitä halveksitaan ja eristetään nurkka-huoneisiin.

Nykysosiaalipedagogiikan ensimmäinen ja suuri kulttuurinen haaste on saada syntymään kasvatustoimintaa, jonka tavoite on auttaa ihminen ulos luolasta, orjuuttavien myyttien sekä ajattelu- ja toimintamallien maailmasta. Jokaisen ihmisen perusoikeushan on saada kehittyä täyteen vapauteen ja ihmisyyteen. Sosiaalipedagogiikkaa tarvitaan juuri ihmisen inhimillistämiseen järjestelmässä, joka harjoittaa ontologista, ihmisyyttä tuhoavaa, väkivaltaa (ks. Freire 2004). Kasvatusta tarvitaan juuri siihen, että ihmisestä tulisi enemmän ihminen (ks. Ahlman 1982, 15). Yksinkertaisesti: Sosiaalipedagogiikka tarvitaan siihen, että ihmiset voisivat elää ihmisen arvoista elämää. Tämä sosiaalipedagogiikan kulttuurinen haaste asettuu myös palvelurakenteissa toimiville ihmisille, joiden tulisi kyetä kohtaamaan palvelun käyttäjä, ”asiakas” tasavertaisena kansalaisena aidossa dialogissa, ei systeemi – elämisaailma -hierarkian uusintajana. Sosiaalipedagogiikkaa tarvitaan, jotta sekä työntekijä että palveluja käyttävä ihminen vapautuisivat yhteiskunnassa toimivien koneistojen tarjoamasta annetusta tiedosta ja tietoisuudesta; annetuista paikoista, asemista ja leimoista.

Sosiaalipedagogiikan toinen haaste syntyy siitä, kuinka ihminen voi kasvaa täysi-ikäiseksi subjektiksi hyvinvointivaltion jälkeisessä, heikentyvien sosiaalisten ja taloudellisten turvaverkkojen kulttuurissa, jota leimaa epävarmuus, ennustamattomuus, turvattomuus, kriisit, uhkat ja elämä riskien keskellä (Beck 1990; Toiskallio 2002, 445). Uudessa riskikulttuurissa poliittinen katse on suunnattu yksilöön ja yhteisö ihmisen kasvun näyttämönä ja toiset ihmiset yksilön kasvun peilinä ovat laitettu sivuun. Kuinka ihminen kykenee rakentamaan minuuttaan (ks. Bauman 2002; Kuosmanen 2004; Kuosmanen 2005) ja ylipäätään selviytymään uudessa kulttuurissa, jossa minuutta voi tarkastella vain massatuotannon peileistä ja selviytymisen mittari on, kuinka hyvin suoriudun kuluttajan roolissa?

Uudessa kulttuurissa kuka tahansa voi syrjäytyä milloin tahansa ja siinä ihminen on ikään kuin heitteille jätetty maailman, jossa ei ole turvaa toisesta ihmisestä. Tässä maailmassa ihmisen on pystyttävä kaiken aikaa itse orientoitumaan uudelleen ja pitämään yllä toimintakykyään (Giddens 1994; Toiskallio 2002, 453). Uudessa kulttuurissa lisäksi teknologiset koneistot tukahduttavat yhä tehokkaammin ihmisen aidot tarpeet ja minuuden. Sosiaalipedagogiikalle tulee valtava haaste tukea ihmisen subjektiivista kasvamista massayhteiskunnassa, jossa ihmisen toimintakyky on jatkuvassa vaarassa.

Sosiaalipedagogiikan kolmantena haasteena voidaan nähdä emansipaation edistäminen. Globaalissa yhteiskunnassa ihminen alistetaan yhä herkemmin haluamaan asioita ja toteuttamaan toimintamalleja, jotka todellisuudessa eivät vastaa heidän tarpeitaan, ja jotka ennemminkin alistavat heitä kuin edistävät heidän itsemääräämisoikeuttaan ja itsestä lähtevää ja yhteistä hyvää tavoittelevaa päätöksentekoa.

Ennen kuin hämärä vaihtuu pimeydeksi 2000-luvun maailman yllä, ja ennen kuin kauhukuvat tulevaisuudesta (vrt. Huxley 1932; Toynbee 1934; Toynbee 1939; Orwell 1967; Rufin 2005) tulevat vielä todellisimmiksi, sosiaalipedagogiikan pöllön pitäisi lähteä lentoon rakentamaan uutta kasvatusta, jossa kaiken kasvatuksen tulisi perustua sosiaalipedagogiikkaan. Itse asiassa tulevassa yhteiskunnassa kasvatuksen pitäisi olla tärkein asia, jolle politiikka ja talous olisivat alisteisia. Poliitiikan ja talouden tehtävänä olisi luoda hyvät olosuhteet ja resurssit hyvälle kasvatukselle. (vrt. Natorp 1922). Se olisi parasta mahdollista sosiaalisia ongelmia ja elämän vaikeuksia ehkäisevää työtä. Se olisi samalla nykyisen poissulkevan yhteiskunnan eetoksen kääntämistä mukaan ottavaksi yhteiskunnaksi. Mukaan otavassa yhteiskunnassa ihmisten missio olisi purkaa alistavia käytäntöjä, strategia olisi purkaa systeemi- ja elämismaailman jännite, tavoite olisi vuoropuheluun, dialogiin, perustuva kommunikatiivinen yhteiskunta, ja utopia olisi humaani yhteiskunta ja maailma. Siksi Sosiaalipedagogiikkaa.

2.3 2000-luvun sosiaalipedagogiikan perusteita ja haasteita

Sosiaalipedagogiikka syntyi 1850-luvulla Saksassa yrityksenä vastata ongelmiin, joita teollistuminen ja kaupungistuminen aiheuttivat ihmisten elämään. Sosiaalipedagogiikassa kasvatuksen ja yhteiselon ongelmiin on noista ajoista lähtien pyritty vastaamaan kasvatuksellisin keinoin milloin instituutioiden sisältä milloin ulkoa käsin. Nykysosiaalipedagogiikan perustaa luotiin jo sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan varhaisvaiheessa. Karl Mager (1810–1858) korosti kaiken kasvatuksen yhteiskunnallista luonnetta. Adolph Diesterweg (1790–1866) näki sosiaalisen kasvatuksen ytimen sosiaalisissa ongelmissa elävien ihmisten auttamissa. Sosiaalipedagogiikan jättiläinen (vrt. Hämäläinen 2001) Paul Natorp (1854–1927)

puolestaan ajatteli sosiaalipedagogiikan kaiken pedagogiikan perustana. Kasvatuksen tavoitteena hän näki koko yhteiskunnan sosiaalisen, taloudellisen ja poliittisen muuttamisen. (ks. Natorp 1908; Natorp 1909; Natorp 1922). Natorpin esittämä haaste on edelleen erityisen ajankohtainen. Herman Nohl (1879–1960) toi sosiaalipedagogiikkaan voimakkaasti subjektuuden vahvistamisen ajatuksen. Hänen huomionsa kohdistui erityisesti koulun ulkopuolisen pedagogisen toiminnan kehittämiseen. (ks. Nohl 1949).

Nykysosiaalipedagogiikkaan vaikuttaa vielä voimakkaasti keskustelu, joka 1960-luvulla kiinnittyi ns. Frankfurtin koulukunnan sosiaalifilosofiaan. Frankfurtin koulu nosti keskusteluun huolen yksilön tuhoutumisesta voimistuvien koneistojen puristuksessa. Theodor Adorno (1995; 1991) nosti keskusteluun Auschwitzin toistumisen mahdollisuuden, Herbert Marcuse (1969; 1991) kirjoitti ja puhui esineellistymisestä, ihmisen ulkoa ohjautuvuuden lisääntymisen vaaroista sekä ”koulun ulkojäsen” C.W. Mills (1982) maailman teknistymisestä, joka tekee ihmisestä sätkynuken, iloisen robotin, joka ei juuri poikkea teknisestä esineestä. Jürgen Habermas (1968; 1976) toi keskusteluun tiedonintressit, joka antoi välineitä nähdä ns. puolueettoman, positivistisen, tutkimuksen ja toiminnan todellisen luonteen taakse. Tiedonintressiteoria antoi sosiaalipedagogiikalle mahdollisuuden lähteä tietoisesti kehittämään ajattelu- ja toimintatapaa hermeneuttiseen ja erityisesti emansipatoriseen suuntaan. Frankfurtin koulu nosti keskusteluun valta- ja manipulaatiokoneistot, tukahduttavan kulttuurin, jossa olisi kysyntää kasvatukselle, joka pyrkii vapauttamaan vieraantuneen yksilön oman elämänsä valintoja tekemäksi subjektiksi.

Sosiaalipedagogiikan kehittymisen tärkeä ajattelun virta on ollut myös Habermasin (1982) teoria kommunikatiivisesta yhteiskunnasta. Kommunikatiivinen yhteiskunta perustuu demokraattiseen dialogiin. Dialogin tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen hyvän yhteiskunnan ideasta; kuinka yhteiskunta järjestetään niin, että se vastaa mahdollisimman hyvin sen jäsenten tarpeita ja toiveita. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta kommunikatiivinen yhteiskunta on yhteiskunta, jossa ihminen on arvojärjestyksessä tärkein. Talous ja politiikka ovat alisteisia ihmisen hyväälle.

Virta, joka vahvasti 1970-luvulla sosiaalipedagogiikan teoriaperustaa ja joka on merkittävä myös 2000-luvun sosiaalipedagogiikassa, oli Paolo Freiren jo 1950-luvulla alkanut toiminta Brasiliassa lukutaidottomien vapauttamiseksi slummeista elämään täysivaltaisina kansalaisina (Freire 1970; Freire 2004). Freiren panos sosiaalipedagogiseen teoriaan ja käytäntöön oli ja on edelleen vahvan humanismin, kunnioittavan kohtaamisen, autenttisen dialogin sekä tiedostamisen ”metodien” tuominen työhön, jolla edistetään ihmisen subjektivoitumista ja emansipoitumista (esim. Hannula 2002).

Sosiaalipedagogiikan 1970-luvulta alkanut käänne on merkinnyt sosiaalipedagogiikan selvää profiloitumista ja sitoutumista poliittisesti yksilön vapauttamiseen ja yhteiskunnan muuttamiseen kasvatustoiminnan kautta.

Tuolloin alkanut muutos merkitsi sosiaalipedagogiikassa emansipatorista käännettä defensiivisestä offensiiviseen, korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään. Samalla sosiaalipedagogiikka asettui rohkeasti kansalaisten ja erityisesti avun tarpeessa olevien ihmisten puolelle. (Mollenhauer 1973; Marburger 1981.) 1970-luvulta lähtien sosiaalipedagoginen työ on kohdistunut erityisesti kuormittaviin kasvuolosuhteisiin, jotka uhkaavat tukahduttaa erityisesti lapsen ja nuoren kasvun (Giesecke 1973; Giesecke 1978). Viime vuosikymmeninä myös sosiokulttuurinen innostaminen sosiaalialan työmuotona on vahvistunut ja samalla sosiaalipedagogisen työn kohteeksi on tullut koko elämänkaari (ks. Kurki 2000; Kurki 2002; Kurki 2007).

2000-luvun alun sosiaalipedagogiikan ajatuksellinen ja toiminnallinen perusta on edelleen 1960- ja 1970 -lukujen sosiaalitieteellisessä keskustelussa. Sosiaalipedagogiikka on kuitenkin uusien haasteiden edessä. Sosiaalipedagogiikan teorian kehittämiseksi asettavat haasteita teknologisen kulttuurin otteen voimistuminen, yhteisöllisten rakenteiden purkautuminen sekä ns. orwellilaisen yhteiskunnan voimistuminen. Sosiaalipedagogiikka on asetettu paradoksaaliseen tehtävään: Miten toimia radikaalisti vapaan yksilön kanssa maailmassa, jossa hän voi rakentaa elämänsä ja identiteettinsä sellaiseksi kuin haluaa (Bauman 2002; Kuosmanen 2004; Kuosmanen 2005), jossa systeemimaailma manipuloi, hallitsee ja ohjailee ihmistä tehokkaammin kuin koskaan aiemmin. Sosiaalipedagogiikka on lisäksi heitetty toimimaan maailmassa, jossa puhe kohtaa yhä huonommin todellisuuden, jossa on suuri riski että ihminen vieraantuu omasta olemuksestaan ja toiveistaan sekä utopioistaan tekniseksi esineeksi, joka kuluttaa tavaroita ja palveluja.

2000-luvun pirstaleisessa maailmassa kukaan, edes systeemimaailman palvelija, ei enää selviydy byrokraattisella järjellä. Sosiaalipedagogiikan haasteena on edelleen käyttää ja kehittää refleksiivisen järjen käyttöä (ks. Beck & Giddens & Flash 1995; Fornäs 1998; Toiskallio 2002) ja auttaa, tukea ja opettaa lasta, nuorta, aikuista ja vanhusta alati käyttämään sitä. Refleksiivisen järjen käytössä sosiaalipedagogiikan teoreettiset ajatukset lähenevät radikaalia (Suoranta 2005) ja kriittistä pedagogiikkaa (esim. Giroux & McLaren 2001), tosin oikeampaa olisi sanoa, että radikaali ja kriittinen pedagogiikka tulevat lähelle sosiaalipedagogiikkaa. Kriittisessä pedagogiikassa huomio kohdistuu valtaan ja ideologioihin; yhteiskunnan kasvatus- ja muut instituutiothan ovat 2000-luvulla edelleen osa ideologisia valtiokoneistoja (vrt. Althusser 1984). Ne pyrkivät toimeenpanemaan ”ajan eetoksen” eli hallitsevan kulttuurin hegemonian (Kuosmanen 2008). Sosiaalipedagogiikan suuri haaste on toimia systeemimaailman ihmisen arkielämää kolonisoivia pyrkimyksiä vastaan sitoutuen reilusti tavallisten ihmisen puolelle.

Historiallisesti tarkasteltuna sosiaalipedagogiikan ajattelu- ja toiminta ovat kehittyneet parhaiten yhteiskunnan kriisi- tai häiriötilanteissa. Sosiaalipedagogiikan teoria on kehittynyt sellaisissa tilanteissa, joissa yhteiskunnalliset olot syystä tai toisesta ovat ajaneet suuren joukon ihmisiä tilanteeseen, jossa heidän subjektiivutensa on ollut vaarassa tukahtua tai subjektiivoituminen on ollut vaarassa ylipäättään estyä. Toisaalta yhteiskunnan kriisiytyminen ja yhteiskunnallinen tilanne ovat mahdollistaneet kriittisen ajattelun ja toiminnan kehittymisen. (Marburger 1981; Winkler 1988). Tämä tarkoittaa yhtäältä sellaisia yhteiskunnallisia oloja, joissa yhteiskunnalliset rakenteet ja sosiaalialan instituutioissa tehty työ on alistanut tavalla tai toisella asiakkaita ja toisaalta sellaista yhteiskunnallista ja kulttuurista ideologista ilmapiiriä, joka on sallinut ja edistänyt kriittistä yhteiskunnallista keskustelua. Suurimmat harppaukset sosiaalipedagogisessa teorianmuodostuksessa onkin otettu yhtäältä 1900-luvun alussa (Natorp ja Nohl) ja toisaalta 1960–1970-luvuilla. (Marburger 1981; Wollenweber 1983; Winkler 1988; DalMaso 2001.)

2000-luvun alun kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tilanne näyttäisi ainakin osin täyttävän teoreettisen uudelleen muotoutumisen kriteerit. Ensinnäkin, sekä globaalisti että myös kansallisesti yhteiskunnissa ollaan tilanteessa (syyt ja olosuhteet vaihtelevat), jossa suuri joukko ihmisiä on menettänyt tai vaarassa menettää subjektiivutensa sekä otteen ja suunnan elämästään. Haaste kasvaa maailmankansalaisuuteen sekä ekologiseen vastuuseen ovat myös nykysosiaalipedagogiikan ajattelun ja toiminnan kehittämisen keskiössä. Kyetäkseen vastaamaan tämän ajan vaateisiin sosiaalipedagogiikan olisi etsittävä uusia vastauksia ydinkysymyksiinsä:

- o Millä tavoin, millä keinoin voidaan tässä ajassa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa saada aikaan yhteiskunnallisella, yhteisöllisellä ja yksilöllisellä kehällä sellaisia muutosprosesseja, jotka edistävät subjektiivoitumista ja emansipaatiota?
- o Mitkä kasvu- ja kehitysprosessit edistävät tai estävät subjektiivoitumista ja emansipaatiota?
- o Mitkä yhteisölliset tai yhteiskunnalliset prosessit estävät subjektiivutta ja emansipaatiota?
- o Millaisin työ- ja ohjausprosessein tuetaan tässä ajassa subjektiivoitumista muutosprosesseissa?
- o Millaisin työ- ja ohjausprosessein tuetaan tässä ajassa emansipaatiota?
- o Miten tuetaan yhteisöllisiä muutosprosesseja?
- o Mihin ja miten yhteiskunnallinen vaikuttamistyö tulee suunnata, jotta ihmisten subjektiivoitumiselle ja emansipaatiolle olisi mahdollisimman hyvät edellytykset (Marburger 1981; Winkler 1988; DalMaso 2001.)

Avoimeksi jää, salliiko tämä aika yhteiskuntien kriittisen toiminnan tarkastelun ja löytyykö niitä, jotka ovat valmiita aidosti asettumaan erityisesti yhteiskuntien vähempiosien puolelle ja antamaan heille mahdollisuuden olla mukana kehittämässä toimintatapoja, vaikuttamassa rakenteellisiin ja toiminnallisiin muutoksiin niin, että jokainen yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsen voisi kokea olevansa elinpiirissään ja elämässään merkityksellinen ja tarpeellinen. (Marburger 1981.)

2.4 Sosiaalipedagogisen työn ydin subjektiivisuuden ja emansipaation edistämiseksi

Sosionomin sosiaalipedagoginen työ kiinnittyy ihmisten arkeen. Sen tavoitteena on varmistaa asiakkailleen mahdollisuus ja välineet, jäsentää ja rakentaa arkaan ja elämää omista lähtökohdista oman näköiseksi toisen sanoen tulla ”elämänsä eläjäksi”. Sosiaalipedagogisen työn kiinnittyminen arkeen lisää palvelun käyttäjän turvallisuutta, koska se suo asiakkaalle kotikenttäedun ja mahdollisuuden tulkintojen ja kokemusten asiantuntijuuteen. (DalMaso 2001; vrt. Winkler 1988; Thiersch 1992.)

Sosiaalipedagogisen työn lähtökohta on aina asiakkaan elämän tilanne, ei asiakas itse. Työntekijän ja asiakkaan tarkoituksena on rakentaa dialoginen suhde, jossa he yhdessä määrittävät työskentelyn kohteen. Työprosessi rakentuu dialogisessa suhteessa niin, että kumpikin, sekä asiakas että työntekijä, antavat siihen oman asiantuntijapanoksensa (vrt. Freire 2004). Tällainen työprosessi on mahdollinen vain, jos dialogi ymmärretään ”kykynä ja valmiutena kuulla toista kiinnostuneena ja ymmärtävänä ja todellisena haluna ymmärtää toista niin hyvin, että on valmis muuttamaan omaa näkemystään, jos siihen on hyvä syy” (Bohm & Peat 1992, 246). Tällainen asetelma edellyttää molemmilta osapuolilta oman totuus- ja todellisuuskäsityksen avaamista niin että niistä voi neuvotella, jolloin dialogille jää tilaa tapahtua. Dialogissa on kyettävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava valmis tutkimaan myös näkökantoja, joita ei itse kannata. Olennaista dialogissa on suostua tarkastelemaan omia ja toisten näkökantoja ja etsiä uusia merkityksiä. Dialogi on mielen ja ajatusten vapauttamista liikkeeseen, jonka kautta totutun toiminnan rajat ja järjestys voi muuttua ja avata uusia mahdollisuuksia ja ratkaisuja. (Bohm & Peat 1992, 247.)

Arkilähtöisen sosiaalipedagogisen työn tarkoituksena on yhdessä asiakkaan kanssa löytää ratkaisuja ja polkuja, jotka kiinnittävät asiakkaan tämän omaan elämään, niin että hän kokee itsensä elämänsä toimijana; vaikuttajana, valitsijana ja vastuunkantajana. Työn ytimessä on aina kaksi perusprosessia: subjektiivoisuus- ja emansipaatioprosessi ja sen tavoitteet seuraavat aina kahta ydintavoitetta:

- o Oman elämän haltuunotto; kyky oivaltaa, ymmärtää, arvioida ja arvottaa omat tarpeensa ja kehittää itselle sopivia toimintatapoja/malleja ylläpitää arkea, ja rakentaa elämää.
- o Vapautuminen holhouksesta; mitä vahvemmin asiakas kykenee ottamaan arkensa haltuunsa, sitä selkeämmin hän myös kykenee tekemään valintoja siitä, miten ja ketkä muut ovat siihen osallisia. Vapautuminen holhouksesta ei tarkoita vapautumista inhimillisistä suhteista, vaan kykyä vaikuttaa suhteiden valtarakenteisiin.

Sosiaalipedagogiikassa subjektius tarkoittaa sitä, että ihminen tunnistaa aidon itsensä, todellisen minänsä; minä oivaltaa oman aidon itsensä. Sen keskiössä on ymmärrys minän erillisyydestä muista ja kyvystä tuntea, haluta ja tehdä ratkaisuja. Subjektivoituminen on jatkuva prosessi, joka tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisiin. Erillisyyden tarkoittaa sitä, että on asetettava suhteeseen muiden kanssa. Subjektivoitumisprosessissa ihminen saa haltuunsa välineet olla oman elämänsä eläjä. Se vaatii myös kykyä tarkastella muita ja reflektoida itseään ja omaa toimintaa suhteessa muihin. Voidakseen oivaltaa olevansa erillinen, ihmisen on oltava suhteessa muihin. Kun on suhteessa muihin, kykenee tunnistamaan toisten ihmisten reaktiot ja suhtautumisen itseen ja omaan toimintaan. Samalla voi peilata omia tunteitaan ja reaktioitaan toisten toimintaan: Mitä minussa tapahtuu, mikä tuntuu hyvältä, mikä suututtaa. Subjektivoituminen tarkoittaa sekä oivallusta ja ymmärrystä siitä tilanteesta, jossa ihminen toimii ja elää, että oivallusta tilanteeseen vaikuttavista laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Se tarkoittaa tilanteeseen vaikuttavien asioiden tiedostamista sekä tietoista kykyä suunnata ja muuttaa omaa toimintaansa haluamaansa suuntaan. Subjektivoitumisprosessissa ihminen saa siis haltuunsa välineitä nähdä ja ymmärtää itseään ja muita suhteessa toisiinsa, ymmärtää toiminnan ja toiminnan kautta vaikuttamisen eri tilanteissa ja toimintaan vaikuttavat suhteet. (Winkler 1988; Thiersch 1992; Honneth 1994; Honneth 1996; DalMaso 2001.)

Subjektius ja subjektivoituminen olisi helppo tulkita individualismiksi ja yksilökeskeisyydeksi. Sosiaalipedagogiikan tulkinnoissa ei kuitenkaan ole kysymys siitä. Sosiaalipedagoginen tulkinta alkaen viimeistään Natorpista tarkastelee subjektivoitumista aina suhteessa yhteisöön. (Marburger 1981.) Yhteisön merkitys subjektivoitumisprosessissa on tarjota yhtäältä yksilölle mahdollisuutta reflektoida toimintaansa ja toisaalta tulla osalliseksi yhteisöstä ja sen toiminnasta. Osallisuus yhteisössä mahdollistaa itsensä ymmärtämisen erillisenä yksilönä. Samalla se antaa mahdollisuuden peilata omaa toimintaa ja saada palautetta tekemisistään sekä kokemuksia valintojen seurauksista. Yhteisössä toimiminen, löyhästi tai kiinteästi edellyttää aina kykyä säädellä omaa osallisuuden intensiteettiä, mutta se antaa myös mahdollisuuden tunnistaa olevansa merkityksellinen ja tarpeellinen ja

kantaa vastuuta valinnoista, toiminnannasta, itsestä ja yhteisestä. (Marburger 1981; Honneth 1994; Honneth 1996; DalMaso 2001.)

Sosiaalipedagogiikan keskeinen tehtävä on edistää, tukea ja ohjata ihmisten subjektivoitumisprosessia ja vaikuttaa yhteiskunnassa niin, että sen jokaisella jäsenellä on oikeus ja mahdollisuus subjektivoitumiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella kansalaisella ja erityisesti vaikeuksissa olevilla ihmisillä on mahdollisuus vähitellen etenevässä prosessissa saada haltuunsa ne välineet, joiden avulla hän tulee kykeneväksi:

- o olemaan oman elämänsä eläjä
- o kokemaan itsensä merkitykselliseksi
- o tekemään tietoisia valintoja
- o vaikuttamaan elämänsä muotoutumiseen ja kantamaan vastuuta suhteessa itseensä, valintoihinsa toisiin ja yhteisöön.

Emansipaatio sosiaalipedagogiikassa ymmärretään subjektin vapautumisena olosuhteista, jotka estävät hänen vapaan itsestä määräytyvän toiminnan ja ajattelun. Tällaisina esteinä voidaan yhtäältä pitää objektiivisia – luonnollisia, poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia – olosuhteita sekä yksilön syntyperästä tulevia, persoonallisia tai yksilön itsensä omaksumia esteitä. Emansipaatioprosessi on näin ollen ymmärrettävä vapautumisena yksipuolisista ja alistavista sosiaalisista riippuvuuksista epäoikeudenmukaisuuksista ja huono-osaisuudesta kuin myös psyykkisistä pakoista, emotionaalisisista esteistä ja sisäisistä auktoriteeteista. Emansipaation oleellisina komponentteina näyttäytyvät näin ollen niin yksilöllinen emansipaatio kuin myös yhteiskunnallinen emansipaatio, jotka ovat jännitteissä, dialektisessa, suhteessa toisiinsa. (Marburger 1981, 11.)

Emansipaatioprosessi sosiaalipedagogiikassa ei tarkoita puhtaasti yksilöllistä vastuulliseen aikuisuuteen kasvamista vailla yhteyttä yhteiskuntaan ja yhteisöihin, joka ei edellyttäisi muutoksen mahdollisuuden etsimistä yhteiskunnallisesta valvutuneisuudesta. Se ei myöskään tarkoita yhteiskunnallisten muuttamista ilman, että muutoksen kohteeksi joutuvat ovat niistä tietoisia ja että heille annetaan mahdollisuus ja luodaan edellytykset ymmärtää ja vaikuttaa muutokseen ja kantaa siitä osaltaan sosiaalinen vastuu. (Marburger 1981, 11.) Sosiaalipedagogiikassa tavoitellaan muutosta toimintatavassa, joka ei ole irti ajattelussa tapahtuvasta muutoksesta. Muutos ihmisen toiminnassa edellyttää aina muutosta tietoisuudessa.

2.5 Sosiaalipedagogiikka sosionomin työn virityksenä

2000-luvun alun sosiaalipedagogisen työn suurena haasteena on kohdata radikaalisti vapaa ihminen, jonka järki ja toimintakyky ovat tulemassa yhä enemmän uhanalaiseksi. Nykysosiaalipedagogiikkaa voidaan tätä dilem-

maa lähestyä useista filosofis-teoreettista viitekehyksistä käsin. Sitoutuupa sosiaalipedagogiseen työhön millä tahansa viitekehyksellä ja tekeepä työtä yksilöiden, ryhmien, yhteisöjen, lasten, nuorten, aikuisten tai vanhusten kanssa innostajana tai muuten sosiaalipedagogisella otteella, sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta ovat aina kriittisiä suhteessa vallitsevaan yhteiskuntaan ja traditioihin. Sosiaalipedagogiikka on siis aina poliittista ja puolueellista. Se asettuu aina ihmisen puolelle, ja sen haaste on yhteiskunnan muuttaminen inhimillisemmäksi ja humanimmaksi.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen sosiaalipedagoginen ydin on muutoksessa, sen tutkimisessa ja ammattitaidon tuottamisessa muutostyöhön. Ydin on sen ymmärtämisessä, että maailma muuttuu, olosuhteet muuttuvat, ihminen muuttuu. Tässä tehtävässä ammattikorkeakouluopettajat ja opiskelijat asettuvat dialogiin, jossa he aidosti pyrkivät tutkimaan olosuhteita, joiden ymmärtäminen ja tiedostaminen avaavat näkymän ajattelun ja toiminnan muutokseen; vapautumiseen myyteistä, luuloista ja orjuuksista, jotka kahlitsevat niin opettajan, opiskelijan kuin palvelujen käyttäjän ajattelua.

Perinteiselle opettajalle tämä merkitsee luopumista systeemimaailman auktoriteeteista, pankkikasvatuksesta ja hiljaisuuden kulttuurin ylläpitämisestä, antautumista opiskelijan kanssa kumppanuuteen, minä – sinä - suhteeseen (vrt. Buber 1991), tutkimaan todellisuutta, vapautumaan luolien vankeudesta; olemaan vapaa systeemin ja oman ajattelun kahleiden orjuudesta.

Sosiaalipedagogisesti opiskeluun orientoitunut opiskelija puolestaan kasvaa opiskelun aikana aidosti itseohjautuvaksi, tutkivaksi ja kehittäväksi osaajaksi, joka tulevana ammattilaisena auttaa ja tukee palvelujen käyttäjiä ja kansalaisyhteiskunnan jäseniä vapautumaan sosiaalisista, taloudellisista, poliittisista, kulttuurisista ja uskonnollisista luolista täysivaltaisiksi kansalaisiksi. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta vievät maailmaa näin kohti utopiaa, humania ”globaliaa”, jossa ihmisten ei tarvitse enää elää polvillaan, vaan he voivat terveen itsetuntoisesti samalta tasolta katsella ja toimia kaikkien maailman kansalaisten kanssa.

2000-luvun alun ihminen etsii merkitystä elämäänsä. Sosiaalipedagogiikka samalla kun se antaa kasvattajalle mahdollisuuden tulla ”kasvatuksellisesti näkeväksi” (vrt. Suoranta 2000), se antaa opettajalle, opiskelijalle, sosiaalialan työntekijälle, kaikille, hyvän syyn miksi elää, jonka perustalta melkein mikä tahansa miten työssä ja elämässä, ratkeaa (vrt. Nietzsche). Merkityksellisyyden antamisen lisäksi sosiaalipedagogiikka olisi oiva ratkaisu myös sosiaalialan korkeakoulutuksen järjestömään sosionomi-sosiaalityöntekijä -kiistaan, jota koulutusinstituutiot sitkaasti ylläpitävät. Sosiaalipedagogiikasta löytyisi myös ratkaisu, jolla sosiaalialan koulutusohjelmien puheessa tuotettu ajatus itseohjautuvasta, tutkivasta ja kehittävä-

tä, refleksiivisestä, ammattitaidosta, voisi tulla praxiksena todeksi (ks. Kuosmanen 2001).

Maailmassa on nyt hirveä pula kasvattajista, joilla on ”rakkaussuhde” maailmaan ja ihmisiin. Maailma tarvitsee dialogia, joka ”(..) perustuu uskoon, että ihmiskunta kykenee yhdessä rakentamaan elämisen arvoisia käytäntöjä ja tahtoo tavoitella entistä parempaa maailmaa” (Suoranta 2005, 47; Freire 2004). Vahvistamalla sosiaalipedagogista ajattelu- ja toimintatapaa maailmaan heitetyillä ihmisillä voisi olla tulevaisuudessa vähemmän hävettävää katsellessaan itse ja yhdessä rakentamaansa maailmaa.

LÄHTEET

- Adorno, Theodor & Horkheimer, Max & Marcuse, Herbert 1991. Järjen kritiikki. Vastapaino. Tampere.
- Adorno, Theodor 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto, Juha & Mäki, Markku & Uusitupa, Timo. Mitä on valistus? Vastapaino. Tampere, 227–247.
- Ahlman, Erik 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. Gummerus. Jyväskylä.
- Ahlman, Erik 1982. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Gummerus. Jyväskylä.
- Althusser, Louis 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Vastapaino. Tampere.
- Bauman, Zygmunt 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere.
- Bauman, Zygmunt 2002. Notkea moderni. Vastapaino. Tampere.
- Beck, Ulrich 1990. Riskiyhteiskunnan vastamyrryt. Vastapaino. Tampere.
- Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott 1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Vastapaino. Tampere.
- Bohm, David & Peat, F. David 1992. Tiede, järjestys ja luovuus. Gaudeamus. Helsinki.
- Buber, Martin 1993. Minä ja sinä. WSOY. Porvoo–Helsinki–Juva.
- DalMaso, Riitta 2001. Sosionomi työ on emansipaatiota arjessa. Teoksessa Jämsén, Arja (toim.). Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi, 81–99.
- Fornäs, Johan 1998. Kulttuuriteoria. Vastapaino. Tampere.
- Freire, Paolo 1970/1996. Pedagogy of the oppressed. Penguin books. London. & Sorrettujen pedagogiikka 2005. Vastapaino. Tampere.
- Giesecke, Herman (Hrsg.) 1973. Offensive sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Giesecke, Herman 1978. Einführung in die Pädagogik. 8., neue bearb. Juventa. München.
- Giddens, Anthony 1994. Beyond Left and Right. Polity Press. Cambridge.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter 2001. Kriittinen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.
- Habermas, Jürgen 1968. Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

- Habermas, Jürgen 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, Raimo & Patoluoto, Ilkka (toim.). Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I. Gaudeamus. Helsinki, 123–141.
- Habermas, Jürgen 1981. Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Honneth, Axel 1994. Kampf um Anerkennung. Zur moralische Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Honneth, Axel 1996. The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. Polity Press. Cambridge.
- Hannula, Aino 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Yliopistopaino. Helsinki.
- Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Painosalamo Oy. Turku.
- Huxley, Aldous 1932. Brave New World. London.
- Hämäläinen, Juha 2001. Paul Natorp – Sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen ... Teoksessa Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.). Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Painosalamo Oy. Turku, 203–229.
- Koivisto, Juha & Mäki, Markku & Uusitupa, Timo 1995. Mitä on valistus? Vastapaino. Tampere.
- Kuosmanen, Voitto 2001. Risteileviä polkuja vaikeassa maastossa. Teoksessa Jämsén, Arja (toim.). Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi, 71–80.
- Kuosmanen, Voitto 2004. Matkalla uuteen identiteettiin, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisen kunnioittamiseen globaalissa yhteiskunnassa. Teoksessa Alapartanen, Mari & Petäjämaa, Juha (toim.). Filosofia, ihminen ja yhteiskunta: symposium-tekstejä. Lapin yliopiston menetelmätieteen laitoksen julkaisuja, esseitä, puheenvuoroja ja raportteja nro 3/2004. Rovaniemi, 49–58.
- Kuosmanen, Voitto 2005. Kohti identiteeteistä vapaata maailmaa? Teoksessa Laajala, Riitta & Nykänen, Tapio (toim.). "Identiteetti ja maailman kokeminen". Symposium-tekstejä. Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä julkaisuja, esseitä, puheenvuoroja ja raportteja 4/2005. Rovaniemi, 107–124.
- Kuosmanen, Voitto 2008. Sosiaalinen meri on vaarallista nähdä. Ajatuskoe – vieläkö vuonna 2027 on sosiaalialan koulutusta? Julkaisussa Sosiaalisen Aika. Sosiaalialan 20 vuotisjulkaisu. URL: <http://www.tokem.fi/sosiaalisen aika/>
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Kurki, Leena 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Sophi 68. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kurki, Leena 2007. Innostava vanhuus. Sosiokulttuurinen innostaminen vanhempien aikuisten kanssa. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.
- Marcuse, Herbert 1969. Yksilöotteinen ihminen. Weiling–Göös. Tapiola.
- Marburger, Helga 1981. Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. 2. Auflage. Juventa. München.

- Mills, C. Wright 1982. Sosiologinen mielikuviutus. Gaudeamus. Helsinki.
- Moellenhauer, Klaus 1973. Erziehung und Emanzipation. 6. Auflage. Polemische Skizzen. Juventa. München.
- Natorp, Paul 1908. Sozialpädagogik. Teoksessa Rein, W. (Hrsg.). Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 8. Band. 2. Aufl. Herman Beyer & Söhne. Lagensalza, 675–682.
- Natorp, Paul 1909. Sozialpädagogik. Theorie der Willenbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Frommans. Stuttgart.
- Natorp, Paul 1922. Sozial – Idealismus. Julius Springer. Berlin.
- Nohl, Herman 1949. Pädagogik aus dreissig Jahren. Gerhard Schulte-Bulmke. Frankfurt am Main.
- Orwell, Georg 1967. Vuonna 1984. WSOY. Porvoo.
- Patomäki, Heikki 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. WSOY. Helsinki.
- Platon 1997–1990. Teokset I–VII. Toim. Thesleff ym. Otava. Helsinki.
- Rufin, Jean-Christophe 2006. Globalia. Tammi. Helsinki.
- Saramago, Jose 2003. Luola. Tammi. Helsinki.
- Suoranta, Juha 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampereen Yliopistopaino. Tampere.
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Gaudeamus. Helsinki.
- Thiersch, Hans 1992. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa. Weinheim/München.
- Toiskallio, Jarmo 2002. Postmoderni pedagogiikka – Kuinka käy toimintakykyisyyden ja viisauden. Teoksessa Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.). 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Turku, 445–470.
- Toynbee, Arnold J. 1934/1939. A Study of History. London.
- Winkler, Michael 1988. Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Klett-Cotta. Stuttgart.
- Wollenweber, Horst 1983. Modelle Sozialpädagogischer Theoriebildung. Ferdinand Schönigh. München.

3. RINNALLA KULKIEN ASIAKKAAN ASIALLA – SOSIAALIOHJAUS SOSIAALITOIMISTON AIKUISTYÖSSÄ Päivi Kaljonen

3.1 Johdanto

Artikkelin aineiston keruu ajoittui syksyyn 2004, jolloin Helsingin sosiaalivirastossa oltiin tehty päätös muuttaa yksi kolmasosa sosiaalityöntekijän viroista sosiaaliohjaajan viroiksi. (vrt. Liukko 2006.) Vuonna 2005 voimaan astunut Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) ja lakiin kirjattu sosiaaliohjauksen tehtäväalue vahvisti entisestään sosionomien (AMK)⁴ asemaa sosiaalitoimistoissa ja asetti sosionomeja kouluttavalle ammattikorkeakoululle haasteen kysyä, miten koulutuksessa omaksuttu tieto ja taito näkyy sosionomin työssä sosiaalitoimistossa.

Tämän artikkelin aineisto⁵ perustuu ryhmädialogiin, jossa kolme kokenutta ja työhönsä sitoutunutta aikuistyössä työskentelevää sosionomia pohdii koulutuksessa omaksumaansa ja sosiaalitoimiston käytännön työssä kertynyttä kokemuksellista tietoaan. Sosionomien ryhmädialogin ja sen aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on osallistua sosionomin työtä paikantavaan keskusteluun sosiaalitoimistossa sekä saada palautetietoa sosionomin koulutuksen kehittämistä varten. Taustalla on kiinnostus sosionomin arjen työtä kantavasta eetoksesta ja halu tehdä sitä ja sosionomin osaamista näkyväksi.

3.2 Dialoginen tiedon tuottamisen prosessi ja aineiston analyysi

Sosionomeja kouluttavana tahona halusimme tutkia, miten sosionomin koulutuksesta välittynyt tieto näkyy sosionomien käytännön työssä ja mitä erityisesti sosiaaliviraston aikuistyössä toteutettu muutostyö merkitsee sosionomin työnä. Aineiston keruu toteuttiin kahden kouluttajan voimin kolmivaiheisena prosessina. Yksilöllistä reflektiota edustivat muistikortit, joille sosionomeja pyydettiin kuuden viikon ajan kirjoittamaan ylös sellaisia kriittisiä tapahtumia (Brookfield 1996), jotka heitä erityisesti sosionomeina olivat koskettaneet. Yksilöllisen vaiheen jälkeen aineiston keruu jatkui kahtena peräkkäisenä ryhmädialogina. Ensimmäisessä ryhmädialogissa jaettiin ko-

⁴ Jatkossa sosionomi.

⁵ Artikkelin aineisto perustuu laajempaan Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman ”Arjen työtä kantava eetos” -hankkeeseen, joka jakaantui kahteen osa-alueeseen. Toisessa osassa on tutkittu tunnekokemuksia sosiaalialan työyhteisöissä. (Reijonen 2006). Toisessa osassa on keskitytty sosionomin työhön Helsingin sosiaaliviraston perhe- ja aikuistyössä (Nyman & Kaljonen 2006).

kemuksia kriittisistä tapahtumista ja toisessa ryhmädialogissa jatkettiin keskusteluja ensimmäisen dialogin pohjalta. Keskeisiksi teemoiksi toisessa ryhmädialogissa nostettiin sosionomin tieto ja taitoperusta sekä se, mitä sosiaalitoimiston aikuistyöhön sisältyvä muutostyö merkitsee sosionomin työnä. Ryhmädialogien instruktiossa korostimme dialogisen vuorovaikutuksen mallia ymmärrettyä vastavuoroisuuden, osallisuuden ja tasaveroisuuden toteutumisena. Halusimme pysähtyä merkityksellisen ääreen ja edistää yhdessä ajattelun ja moniäänisyyden toteutumista. (vrt. Isaacs 1999; myös Arnkil & Eriksson & Arnkil 2000.) Toisen, kaksi tuntia kestäneen ryhmädialogin videoitu ja litteroitu aineisto (30 sivua) muodostaa tämän artikkelin analyysin pohjan.

Ryhmädialogin tekstin analysoin laadullisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002) Aineiston luokittelussa käytin SNIVO -ohjelmaa. Teemojen sisäisessä luokittelussa pyrin pysyttelemään niin lähellä haastateltavien alkuperäisiä ilmaisuja kuin mahdollista. (vrt. Strauss & Corbin 1998, 106). Abstrahoimalla, kategorioita ja subkategorioita luomalla etenin askeleittain kohti ymmärrystä siitä, millaiseen tietoon ja osaamiseen sosionomin osaaminen perustuu ja mitä sosiaaliviraston aikuistyön muutostyö merkitsee sosionomin työnä. Tulkintani muodostui prosessissa, jossa nostin sosionomien ryhmädialogista luokittelemani kategoriat keskusteluun sosiaalialan yleisemmän teoreettisen diskursin kanssa. Tavoitteenani oli tuottaa aineistosta kokoava tulkinta tai kertomus, joka koostuu sosiaalitoimiston aikuistyössä työskentelevän sosionomin työtä kuvaavista keskeisistä elementeistä. (vrt. Seppänen & Järvelä 1999; Robson 2002, 493–498).

Kutsun artikkelin ryhmädialogissa keskustelevia sosionomeja pseudonimillä; Karin, Irene ja Aino⁶. Jokainen heistä on valmistunut pääkaupunkiseudun eri ammattikorkeakouluista. Karinilla on lähes kymmenen vuoden työkokemus sosiaalityöntekijän sijaisena toimimisesta. Irenen ja Ainon työkokemus vastaavista tehtävistä sijoittuu viiden vuoden molemmin puolin.

Seuraavissa luvuissa esitän analyysini tulokset. Ensimmäinen teema avattiin kysymällä sosionomin tiedon ja osaamisen perustaa.

3.3 Sosionomin tieto ja osaaminen

Aikuistyössä työskentelevät sosionomit nostivat tietonsa perustaksi yhteiskunnallisen näkemyksen, palvelujärjestelmän tuntemisen ja sosiaalialan monitieteisen perustan.

⁶ Karin, Aino ja Irenen puhesitaattien yhteydessä oleva järjestysluku, esimerkiksi (Karin 112) kertoo SNIVO ohjelman laskeman puhesitaatin järjestysnumeron.

– mun mielest niinku sosionomin työssä – ihan samalla lailla kun sosiaalityöntekijänkin työssä – tarvii sen kokonaiskäsityksen siit yhteiskunnast, mis toimitaan ja niist raameista, mis toimitaan. Pitää tietää mitä niinku omas palvelujärjestelmäs on asiakkaalle tarjota ja mitä sit muilla on tarjota. (Karin 20)

... et kyl sitä tietoa pitää olla yhteiskuntatieteistä ja lainsäädännöstä ihan sinne käyttäytymistieteisiin ja psykologiaan asti, et pystyy sitten niinku peilaamaan sitä asiakkaan tilannetta tarpeeksi monipuolisesti ja näkee sen ihmisen siin suuremmas kokonaisuudessaan ja kehyksessään ja ympäristössään. (Karin 38)

Ryhmädialogiin osallistuneet sosionomit kertoivat koulutuksessa omaksumansa tieto ja taitopohjan avulla sitoutuneensa sosiaalialan yleiseen viitekehukseen ja sen arvoihin. He puhuivat yhteisymmärryksessä ihmisen kunnioittamista ja ihmisen näkemisestä aktiivisena toimijana omassa toimintaympäristössään. Sosiaalialan yhteiskunnalliseksi tehtäväksi he nimesivät:

– sen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoittelun, et ollaan niin ku asiakkaiden puolella, ollaan ihmisten puolella. (Karin 38)

Sosionomien puheessa kuuluu selkeästi 2000-luvun alusta alkaen laajaa kannatusta saaneiden vuorovaikutteisten ja dialogisten toimintamallien painotukset. (vrt. Horsma & Jauhiainen 2004.) Haastavaksi sosionomin työn tekee juuri se, että on osattava siirtyä teoreettisen tiedon tasolta takaisin sinne yksityisen asiakkaan kohtaamisen ja ymmärtämisen tasolle.

– et se on valtava se tietokakku siel taustal ja sitte sitä pitää kuitenkin pystyä kuuntelemaan ja olemaan sillee aktiivisesti läsnä sen asiakkaan kans. Et se on kyl tosi haastavaa. (Irene 18)

Leimallista keskustelulle oli, että sosiaaliohjaajan tarvitsemaa tietoa ja osaamista rakennetaan jatkuvassa dialogisessa vuorovaikutuksessa ja rinnalla kulkien asiakkaan kanssa.

– et ei vaan kuljeta paperipinkka kädessä ja sanota, et mitä mä nyt teen tän tapauksen kans, vaan lähetään hakemaan niitä ratkaisuja vuorovaikutukses asiakkaan kans. (Karin 30)

– et jotenkin kuletaan sen asiakkaan rinnalla ja lähetään sen asiakkaan kans yhdes hakemaan, et mikä juttu tää nyt vois olla ja mikä täs ois paras tapa toimia. (Aino 48)

Sosionomien esiin nostama rinnallakulku ja asiakkaan asialla olo – eräänlainen kumppanuus – osoittautui ryhmädialogissa hyvin herkäksi osaamisen alueeksi. Sosionomit nostivat Kirsi Juhilan (2006, 12) tavoin esiin, kuinka sosiaalialan työ vaatii jatkuvaa suunnan tarkistamista ja valppautta. On jatkuvasti opiskeltava uusia työmenetelmiä ja opittava so-

veltamaan ja kehittämään niitä kunkin asiakkaan tai asiakasryhmän tuen tarpeeseen sopiviksi.

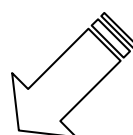
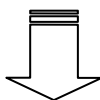
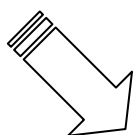
Sosionomit jakoivat kokemuksiaan myös siitä, kuinka asiakkaiden syvästi henkilökohtaiset ja usein yhteiskunnan marginaaliin johtaneet tapahtumat herättävät työntekijässä voimakkaita tunteita. (vrt. Reijonen 2006.) Asiakassuhteessa tapahtuva läheisyyden ja etäisyyden säätelyn tärkeys ja samalla sen vaikeus puhututti. On osattava löytää itsestään sekä inhimillinen herkkyys että ammatillisten rajojen mukanaan tuoma lujuus. (vrt. Granfelt 2005, 62). Erityisesti on opittava tekemään raja puolesta tekemisen ja asiakkaan oman muutosprosessin tukemisen välille.

– et osaa kans mennä sivuun ja antaa asiakkaalle hänelle kuuluva oma vastuu sen oman muutosprosessin tekemiseen. (Karin 122)

Taulukkoon 1. olen luokitellut edellä kuvatut sosionomin tieto/taitopohjan elementit sekä sosiaalialan eettisistä periaatteista ja arvopohjasta nousevan asiakkaan asialla olon ja rinnalla kulkemisen eetoksen.

Taulukko 1. Sosionomien ryhmädialogissa esiin nostetut sosionomin tieto/taitopohjan keskeiset elementit.

Sosiaaliohjaajan tieto	Sosiaalialan arvot ja eettiset periaatteet	Sosiaaliohjaajan taito
<ul style="list-style-type: none"> • monitieteinen perusta • yhteiskunnallinen tietämys ja näkemys • palvelujärjestelmän tuntemus • käyttäytymistieteet 	<ul style="list-style-type: none"> • ihmisen näkeminen yhteiskunnallisissa yhteyksissään • ihmisen kunnioittaminen • ihmisen näkeminen aktiivisena toimijana omassa elinympäristössään • oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta työskentely 	<ul style="list-style-type: none"> • dialogiset vuorovaikutus- ja rinnallakulkemisen taidot • ammatillisten rajojen asettamisen taito • jatkuva uuden oppimisen taito



**Sosionomin työtä kantava eetos:
kulkea rinnalla asiakkaan asialla**

Sosionomit kertoivat olevansa asiakkaan asialla ja kulkevansa kumppanina hänen rinnallaan. He kertoivat pyrkivänsä ammatillisesti tukemaan

asiakkaitaan niin, että nämä pystyisivät omista lähtökohdistaan käsin toimimaan optimaalisena valitsijana, vaikuttajana ja vastuunkantajana omassa arjessaan, suhteessaan toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan. (vrt. DalMasó 2001.) Seuraavassa luvussa kysyn, miten Taulukon 1. keskiöön asettuva rinnalla kulkemisen ja asiakkaan asialla olemisen eetos näkyy konkreettisesti heidän arjen työssään aikuisille kohdennetussa muutostyössä. Teema avattiin kysymällä: mitä asiakkaan muutoksen aikaansaaminen tarkoittaa sosionomin työnä?

3.4 Muutostyö sosionomin työnä

Aikuissosiaalityön asiakkaiden taloudellisten vaikeuksien takaa löytyy yhä useammin sosiaalista irrallisuutta, syrjäytymistä, sairautta, päihteiden käyttöä ja rikollisuutta. Pelkkä taloudellinen tuki harvoin riittää heidän auttamisekseen. Siksi aikuistyössä on alettu puhua muutostyöstä, jonka tavoitteena on kokonaisvaltaisesti tukea asiakasta paremman elämän rakentamisessa. Muutostyössä vahvistetaan arkielämän sujuvuutta, tuetaan hyvien ihmissuhteiden ja mielekkään tekemisen löytämistä. Lopullinen tavoite on asiakkaan yhteiskunnallisen osallisuuden palauttaminen. (Yliruka 2005, 135–138.) Muutostyö edellyttää asiakkaan omaehtoista osallistumista, yhteisen muutossuunnitelman laatimista, sen toteutumisen seuranta ja arviointia. (vrt. Castel 2007, 49–50).

Ryhmädialogiin osallistuneiden sosionomien sosiaalipalvelutoimistoissa sosiaalityöntekijä valitsi muutostyön kohteeksi asiakaskunnastaan sellaisia asiakkaita, joiden hän katsoi hyötyvän pitkäjänteisyyttä, tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta edellyttävästä työotteesta. Asiakkaan, sosiaalityöntekijän ja sosiaaliohjaajan yhteisen muutossuunnitelman laatimisen jälkeen sosiaalityöntekijän ja sosionomin työ eriytyi niin, että sosiaalityöntekijä kanto vastuun asiakaskohtaisten päätösten ja muutossuunnitelmien laadinnasta ja arvioinnista sekä viranomaisverkostoissa tehtävästä yhteistyöstä. Sosionomi puolestaan työskenteli lähempänä asiakasta ja hänen arkeaan asettuen selkeästi asiakkaan kumppaniksi muutostyön prosessissa. Seuraavissa luvuissa avaan yksityiskohtaisemmin muutostyön prosessia sellaisena kuin sitä sosionomien ryhmädialogissa kuvattiin.

3.4.1 Luottamuksellisen suhteen rakentamista

Sosionomit kertoivat työnsä kautta ymmärtävänsä, kuinka monet asiakkaan elämään liittyvät haavoittavat kokemukset ovat jättäneet jälkensä; luottamus ihmisiin, saati sitten viranomaisiin on usein horjunut. (vrt. Isokorpi 2004, 143–147.) Usein kaiken on lähdettävä hyvin alusta. Ensimmäinen haasteellinen, aikaa ja paneutumista vaativa askel on vastavuoroisen ja

luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen. Asiakkaan kannalta tämä voi edellyttää jopa tietynasteista riskinottoa.

– monesti sekin on jo iso muutos, et saa asiakkaan luottamaan siihen työntekijään tai siihen, et ollaan saatu asiakas sitoutumaan johonkin, monesti sekin on jo iso muutos, et asiakas tulee siihen sovittuun tapaan. (Irene 113)

– et asiakas uskaltaa ottaa sen riskin, et luottaa, koska se on aikamoinen riskinotto ihmiselt, jol on mont pettymystä tai on tullu aina potkitus päähän. Se on oikeistaan hirveen riskin otto, et uskaltautuu luottamaan johonkin ihmiseen. (Karin 115)

Ryhmädialogissa kerrottiin asiakkaasta, joka oli ajautunut aikuistyön asiakkaaksi huumeongelmien vuoksi. Muutostyön edetessä asiakkaan ulkoisessa elämäntilanteessa tapahtui selkeää kohentumista. Huumevieroitushoito saatiin käyntiin ja työharjoittelupaikkakin löytyi. Yllättäen asiakas kertoo sosionomille, kuinka uusi elämäntapa pelottaa ja tuntuu asiakkaasta itsestään sisäisesti vieraalta:

... et tää ei oo mun elämää, et tää niinku tuntuu, ettei niinku voi olla. (Karin 115)

Sosionomi piti ratkaisevana sitä luottamusta, jonka asiakas hänelle osoitti pystyessään kertomaan henkisen irrallisuuden tunteistaan.

– monellehan se on, et mieluummin pitää sen entisen helvetin, ku se muutos on niin pelottavaa. (Karin 115)

Esimerkki kertoo, kuinka yhteiskunnan marginaalissa elävän oma, kokemusperäinen 'toinen tieto' auttoi sosionomia ymmärtämään, miksi kauempaa katsottuna uusi, ulkopuolista terveemmältä näyttävä elämäntapa saattoikin tuntua maailmaa marginaalisuuden paikoista käsin katsovasta itsestään vieraalta. (vrt. Hänninen 2006, 107.) Vasta kun asiakas pystyy luottamaan työntekijään niin, että hän voi halutessaan kertoa sisäisistä tunteistaan, peloistaan ja toiveistaan, voi yhteistyö aidosti lähteä liikkeelle. Luottamus syntyy välittävistä kokemuksista; siitä että työntekijä hyväksyy asiakkaan sellaisena ihmisenä kuin hän on.

Asiakkaan ja työntekijän luottamuksellisen yhteistyön syntymistä on verrattu metaforisesti 'tanssiin kutsuksi'. Tanssissa on aina kaksi osapuolta, joiden kummanikin panos on tärkeä tanssin onnistumisessa. (vrt. Suoninen 2001.) Yhteinen tanssilaji löytyy parhaiten luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa, jossa työntekijä asettuu rehellisesti asiakkaan puolelle. Sosionomin omin sanoin:

– ku ollaan sen asiakkaan puolella, ni siin sit saavuttaa sitä luottamusta ja se yhteistyö lähtee siit sit rakentumaan. (Aino 50)

Tanssi eteneminen puolestaan riippuu paljon siitä, rakentuuko asiakkaalle enemmän tai myöhemmin voimaa tarttua oman arkensa uudelleen rakentamiseen.

3.4.2 Ulkoinen ja sisäinen muutos kietoutuvat yhteen

Sosionomit korostavat asiakkaan arjen hallintataitojen harjoittelua, mutta ovat samalla herkkiä asiakkaan sisäisille prosesseille. Muutoksessa on aina kysymys myös asiakkaan itseä koskevien käsitysten vähittäisestä muutoksesta itseään arvostavampaan suuntaan. Mennyt, epäsuotuisa kehitys voi kääntyä myönteiseen suuntaan yksinkertaisesti siitä eksistentiaalisen oivaluksesta, että kokee itsensä ja oman elämänsä arvokkaaksi ja sellaiseksi, josta on pidettävä huolta. (Pietarinen 1993, 24–25.)

– niinku konkreettisesti, jos ajattelee vaikka tämmöstä tyypillistä nuoren huumeongelmaisen tapausta, ni kylhän jonkun kohdalla jo se, et oppii huolehtimaan omast itsestään, omast ruuastaan tai asumisestaan, on ratkaisevaa. Et ne on hirveen konkreettisia asioita. Sit ku se nuori huomaa, et pystyykin pitämään sen kämpän siistinä ja viemään ne roskat ulos niin et siel kotona ei haise, ni sit muuttuu se käsitys itsestä, et hei, minähän pystynkin tähän. Et mähän oonkin erilainen, ku millanen mielikuva mul on itestä ollu, ni sit sitä kautta ... kaikki innostuu. (Karin 195)

– niin se muutos voi olla niit konkreettisia asioita, mut sit kans isompia ajatusmaailman asioita, niinku käsityksiä itsestä ja omasta elämästä. Et se ulkoinen ja sisäinen muutos kulkee aina yhdessä. (Irene 187)

– et just sen ulkoisen kautta, niinku sen arjen kautta, lähetään hakemaan tai hoitamaan sitä, mikä sitä asiakasta painaa. Sen kautta sitten aukeaa monia muitakin uusia juttuja sitten myöhemmin. (Irene 191)

Sosionomien kuvaama ulkoisen ja sisäisen muutoksen toisiinsa kietoutuminen kertoo mielestäni myös siitä toimintateoreettisesta oivalluksesta, että ihminen ei vain ilmene toiminnassa ja teoissa, vaan myös kehittyy toiminnan ja tekojen kautta. (Särkelä 2001, 60.) Ryhmädialogissa kuvattiin, kuinka päihdekuntoutusjaksolta palaavan asiakkaan on turhauttavaa palata siihen vanhaan toimintaympäristöön, joka vain vahvistaa sitä päihdeongelmaisen identiteettiä, josta asiakas on päihdekuntoutusjaksolla pyrkinyt kasvamaan ulos. Sosionomin tehtävänä on yhdessä asiakkaan kanssa etsiä uudenlaisia toiminnan paikkoja sekä käynnistää erilaista vertaisryhmätoimintaa tukemaan asiakkaan kamppailua uuden identiteetin rakentamisessa. Lopullinen muutostyön tavoite on vahvistaa asiakasta oman muutosprosessinsa läpiviemiseen.

3.4.3 Asiakkaan valtaistumista omaan muutokseensa

– et eihän me ketään muuteta, tavoitehan on se, et se asiakas itse voimaantuis ja sitten sais muutoksia aikaseks. (Aino 117)

– nii me ollaan vain mahdollistajia, oikeastaan, niinku siihen, et ollaan vaan asiakkaan tukena ja turvana ja kuljetaan rinnalla siinä uuden niinku hakemisessa. (Karin 119)

Sosionomit puhuvat asiakkaan voimaantumisen omaan muutokseensa. He määrittelevät roolinsa ja paikkansa asiakkaan rinnalle tukemaan häntä uuden etsimisessä. Tulkintani mukaan sosiaaliohjaajat puhuivat asiakkaan voimaantumisen pitkälti samansisältöisesti kuin se on esimerkiksi sosiaalityön valtaistumista (empowerment) korostavassa perinteessä ymmärretty. Ihmisen sisäistä muutosta voidaan kuvata voimaantumisenä, joka onnistuessaan voi johtaa valtautumiseen eli hänen kasvuunsa kansalaisena. Valtautumisessa on kysymys siitä, miten ihmiset saavat yksilöinä ja ryhminä oman elämänsä haltuunsa ja omat intressinsä yhteiskunnassa kuuluiksi⁷. (vrt. Adams 1993; Juhila 2006). Asiakasta ei tässä perinteessä nähdä työn kohteena, vaan hänelle annetaan päärooli muutoksen aikaansaamisessa. Työntekijälle jää lähinnä katalysaattorin, tukijan ja mahdollistajan roolit. (vrt. Raunio 2004, 129; myös Juhila 2006, 120–121.) Tätä kautta muutostyö on aina asiakasta osallistavaa, täysivaltaista kansalaisuutta rakentavaa. Lopullinen muutostyön tavoite on asiakkaan yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistaminen.

Kun sosionomit siirtyivät keskustelemaan asiakkaan yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamisesta, tapahtui ryhmädialogissa mielestäni ratkaiseva käänne. Sosionomit siirtyivät keskustelemaan hyvin tunnepitoiseksi ja latautuneesti sosiaaliviraston toimintaa ohjaavista säännöistä ja normeista ja kertoivat joutuvansa kilvoittelemaan järjestelmän ja asiakkaan totuuden välillä.

⁷ Englanninkieliselle termille empowerment ei ole löydetty yhtä suomennosta, vaan siitä käytetään eri yhteyksissä erilaisia suomennoksia. Käytössä ovat ainakin voimavaraistuminen, voimaantuminen, valtauttaminen ja valtautuminen. Valtautuminen sopii esimerkiksi Juhilan (2006) mukaan sosiaalityön yhteyteen hyvin siksi, että valta-sana on sosiaalityön yhteydessä olennainen. Voimavaraistuminen on puolestaan liian yksilölähtöinen, rakenteelliset ja kontekstuaaliset seikat sivuuttava. Valtautumisella halutaan korostaa osallisuuden ja sitä kautta täysivaltaisen kansalaisuuden vahvistamisen tärkeyttä. (Juhila 2006, 120–121.)

3.5 Sosionomin jännitteinen rooli järjestelmän ja asiakkaan totuuden välissä

Sosionomit työskentelevät lähellä asiakkaiden arkea. He näkevät läheltä, kuinka meneillään olevat hyvinvointivaltion leikkaukset ja tiukennukset ovat ajamassa tuesta riippuvaiset ihmiset entistä vaikeampaan elämäntilanteeseen. (vrt. Murto 2005, 321). Kun asiakas on saanut esimerkiksi tiukassa taloudellisessa tilanteessa kielteisen toimeentulopäätöksen, nousee sosionomille huoli siitä, kuinka asiakas arjessaan selviää.

– et haloo, oikeesti ihmiset elää niinku täs arkitodellisuudessa ja sit tää järjestelmä edellyttää kaikilta tasavertast pärjäämistä (Karin 83)

– vaikkei ne asiakkaiden lähtökohdat oo ollenkaan samat. (Eira 85)

Kun asiakkaiden yksilöllisiä eroja ei nähdä, eivät myöskään marginaalissa elävien ihmisten erityistarpeet tai puhesitaatissa mainitut asiakkaan erilaiset lähtökohdat tule huomioituksi. (vrt. Juhila 2006, 110). Sosionomi pohtii:

... niin, kun tää järjestelmä kattoo niitä asioita ittestään päin, et miten on pysytty budjetissa ja sillee, mut sitten kun me arvioidaan sitä järjestelmää, niin me arvioidaan sitä asiakkaan kannalta. Et tavallaan on yks totuus siel ja toinen totuus täällä. Ni se on sillai ristiriitast. (Karin 91)

Työskentely järjestelmän ja asiakkaan totuuden välissä painaa sosionomin ikään kuin puun ja kuoren väliin. Sosiaalisen työn ikuinen dilemma; universaalisen ja partikulaarisen näkökulman välinen ristiriita (Rostila 2001, 27; myös Konkka 2004) askarruttaa erityisesti sosionomeja, jotka ovat selkeästi valinneet partikulaarisen asiakkaan asialla olemisen. Sopeutumisen sosiaalitoimen keskusjohtoisen, universaalien ja anonyymien sääntöjen varaan rakentuvaan toimintakulttuuriin tuntuu sosionomeista raskaalta.

Sosionomit keskustelivat myös hyvin tunnepitoisesti ja latautuneesti hyvinvointivaltion äärimmäisessä marginaalissa elävien, huumeongelmaisten ja lainvastaisiin tekoihin syyllistyneiden oikeuksista ihmisarvoiseen kohteluun laajemminkin yhteiskunnassa.

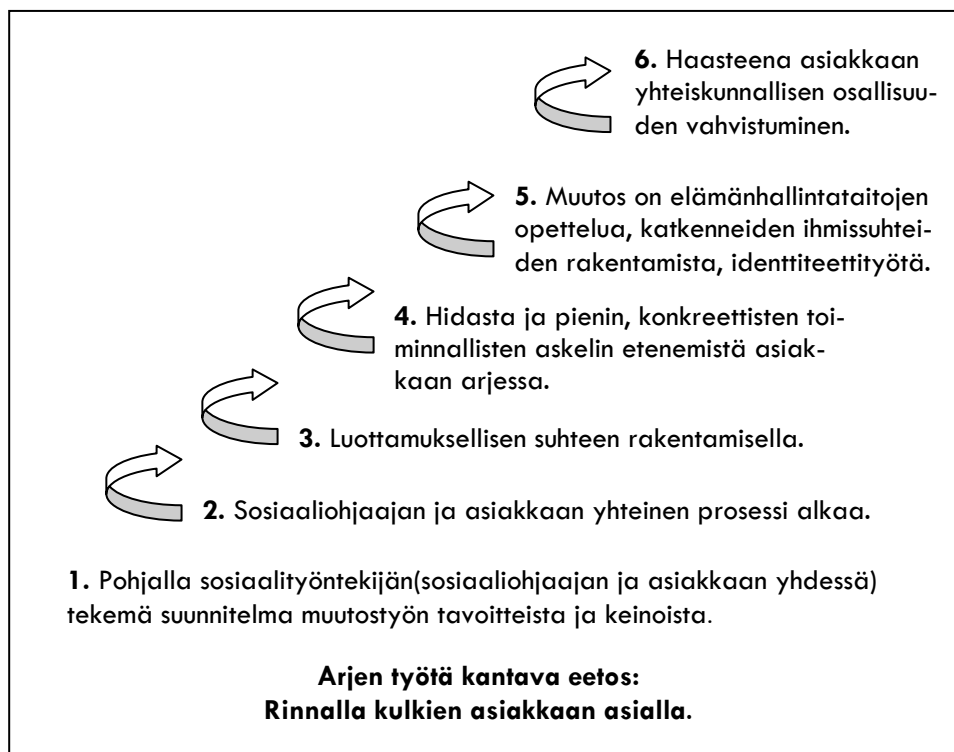
– et kyl tää yhteiskunta lyö aika voimakkaasti ovet kiinni. Vaik ois entinen vankilakundi ja vaik ois kuinka sovitannu rikoksensa ja vaik kuinka haluais muuttua, niin ne yhteiskunnan asenteet iskee aina vastaan. Ku ihmisten ei sallita niinku nousta. Siin tulee mulle usein sellanen olo, et mitäs nyt? (Aino 97)

Sosionomien viesti on vahva. Yksittäisen asiakkaan muutoksen tueksi tarvitaan myös vastaanottavaa yhteiskuntaa (vrt. Rantala 2006, 227) ja

lähiympäristön sosiaalista tunnustusta. (vrt. Castel 2007.) Sosionomit tiedostavat yhteiskunnallisen vaikuttamistyön tarpeellisuuden, mutta eivät koe siihen yksin kykenevänsä. Kumppanikseen he haastavat niin asiakkaat kuin sosiaalityöntekijätkin. Sosionomin omin sanoin:

– kyl se muutostyö pitäis kans olla sitä yhteiskunnallista muutoksen tekemistä koko aika. Et mitä me siinä omassa työssä nähdään, ni sen viemistä eteenpäin sinne päätöksentekijöille. Mut et se on varmaan tulevaisuuden haaste, et sitä ei oo riittävästi tällä hetkellä. Ja siihen kylä tarvitaan kumppaniksi oikeesti sosiaalityöntekijöitä ja asiakkaita.
(Karin 179)

Kuvioon 1. olen yhteenvedonomaaisesti koonnut kategorisoimani muutostyön prosessin vaiheet sellaisina, kun ne sosionomien ryhmädialogissa edellisissä luvuissa tuotiin esille.



Kuvio 1. Sosiaaliohjaajien kuvaaman asiakaskohtaisen muutosprosessin eteneminen.

Ryhmädialogiin osallistuneet sosionomit kuvasivat muutostyötä luottamuksellisen suhteen rakentamisena ja asiakkaan pieninä konkreettisina edistymisaskeina omassa arjessaan. Muutostyö on elämänhallintataitojen

opettelu, katkenneiden ihmissuhteiden rakentamista ja asiakkaan identiteettityötä. Sosionomit ovat selkeästi tarjoamassa arkilähtöisyyteen ja asiakkaan kumppanuuteen perustuvaa avointa asiantuntijuuttaan sosiaalityöntekijän professioon ja instituutioon perustuvan asiantuntijuuden rinnalle. Heidän työnsä eetos nousee asiakkaan äänen kuulemisesta ja sen kunnioittamisesta. Samalla he kuitenkin nostavat esiin koulutuksessa omaksumansa kumppanuuteen perustuvan avoimen asiantuntijuuden jännitteet virallista valtaa edustavan sosiaalitoimiston arjen työssä. Sosionomit kysyvät, miten saada asiakkaan ääni aidosti kuulluksi niin sosiaaliviraston sisällä kuin laajemminkin yhteiskunnassa? Asiakaskohtaisen muutostyön tueksi he kaipaavat radikaalia ja rohkeaa yhteiskunnallista vaikuttamistyötä ja kysyvät, millaisia tulevaisuuden visioita avautuisi sosiaalityöntekijöiden, sosionomien ja asiakkaiden yhteisistä ponnistuksista yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan?

3.6 Haaste sosiaalialan yhteisen vision rakentamiselle

Murron ym. (2004, 52) valtakunnallisen arviointiraportin mukaan valtaosa sosionomiopiskelijoista katsoo saaneensa koulutuksesta kattavan kuvan sosiaalialan työn yhteiskunnallisesta merkityksestä ja työn edellyttämistä taidoista. Samansuuntaisesti tämän artikkelin sosionomit ovat sitoutuneet sosiaalialan yleiseen viitekehykseen ja sen arvoihin. Heidän menetelmällinen osaamisensa kiinnittyi tulkintani mukaan pitkälti sosiaalialan valtautumiseen liittyvään traditioon ja siitä nousevaan asiakkaan täysivaltaisen kansalaisuuden rakentamiseen.

Haaste on akuutti sekä sosiaalialan kouluttajille että sosiaalialan työn käytännön toteuttajille ja suunnittelijoille. Miten kyettäisiin rakentamaan toimiva yhteys sosiaaliohjaukseksi nimetyn tehtäväalueen ja laajemman sosiaalityön tehtäväalueen välille niin, että molempien ammattiryhmien osaamisen parhaiten tukisi asiakkaan valtautumista. Miten löydettäisiin niitä yhteiskunnallisen muutostyön väyliä, joita sosiaaliohjaajat arkityössään niin kipeästi kaipasivat?

Meneillään oleva ja ajoittain kärjistynyt keskustelu sosiaaliohjaajien asiantuntijuuden perustasta, työn kohteesta ja menetelmällisestä osaamisesta (mm. Honkakoski 2005, Rantanen 2005) on toivottavasti avaus selaiselle sosiaalialan kouluttajien, sosiaalityöntekijöiden, sosionomien yhteiselle kohtaamiselle, jossa kilpailun ja erojen korostamisen sijaan keskitytään sosiaalialan yhteiskunnallisen tehtävän ja vision – ihmisoikeuksien ja sosiaalisen kehityksen – rakentamiseen. Yhteisen vision rakentaminen tarvitsee tuekseen myös sosionomin omista lähtökohdista lähtevää tutkimusta ja tiedon tuottamista. (vrt. Honkakoski 2005; Rantanen ym. 2005; Borgman 2006.) Tämän artikkelin analyysi on tehty sosionomien puheen pohjalta. Puhe on aina kontekstisidonnaista ja kohdennettu tietyille kuulijakunnal-

le, tässä tapauksessa sosionomikollegoille ja sosionomeja kouluttaville haastatteliijoille. Jatkotutkimuksen haaste voisi olla lähestyä sosiaaliohjausta ja sosionomin työtä suuremmin käytännön yhteyksissään, vaikkapa etnografisen tutkimusotteen keinoin.

LÄHTEET

- Adams, R. 1993. *Social Work and Empowerment*. Macmillan press Ltd. London.
- Arnkil, T. E. & Eriksson E. & Arnkil, R. 2000. *Palveluiden dialoginen kehittäminen: sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin*. Stakes. Helsinki.
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey Bass. San Fransisco.
- Cranton, P. 1996. *Professional Development as Transformative Learning. New perspectives for teachres of adults*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Borgman, M. 2006. *Sosionomit (AMK) 2015*. Teoksessa 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, 157–229.
- Castel, R. 2007. *Sosiaalinen turvattomuus. Mitä on olla suojattu?* Kelan tutkimusosasto. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- DalMaso, R. 2001. *Sosionomi työ on emansipaatiota arjessa*. Teoksessa Jämsén, A. (toim.). *Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto*. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi, 81–99.
- Granfelt, R. 2005. *Marginaalitarinat ammattikäytäntöjen kehittämisen aineksina*. Teoksessa Satka, M. & Karvinen–Niinikoski, S. & Nylund, M. & Hoikkala, S. (toim.). *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsingin yliopisto. Koulutus ja kehittämiskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus. Helsinki.
- Honkakoski, A. 2005. *Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sosionomi (AMK) koulutuksen jäsentäjänä*. *Janus* 13(2), 211–217.
- Horsma, T. & Jauhiainen, E. (toim.) 2004. *Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004: 10. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Hänninen, S. 2006. *Huono-osaisuuden mieli*. Teoksessa Hänninen, S. & Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.). *Toinen tieto. Käsikirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Stakes. Gummerus. Helsinki.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä oppimisen taito. Uraa-uurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. (Käännös Tillman, M.) Kauppakaari. Helsinki.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Ps-kustannus. Juva.
- Juhila, K. 2006. *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Vastapaino. Tampere.
- Konkka, J. 2004. *Tiheät ja ohuet suhteet sosiaalialan työssä: eettinen tarkastelu*. *Janus* 12(3), 319–329.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005).

- Luikko, E. 2006. Kuntouttavaa sosiaalityötä paikantamassa. Socca ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 9/2006. Yliopistopaino. Helsinki.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Murto, L. 2005. Käytäntörelevanssi: haasteita sosiaalityön koulutukselle ja tutkimukselle. *Janus* 13(3), 316–328.
- Murto, L. & Rautniemi, L. & Fredriksson, K. & Ikonen, S. & Mäntysaari, M. & Niemi, L. & Paldanius, K. & Parkkinen, T. & Tulva, T. & Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Pietarinen, J. 1993. Ilon filosofia, Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Tarvittaisiinko sosionomitutkimusta? *Janus* 13(4), 446–451.
- Rantala, K. 2006. Syrjäytyneille turvaa vai tuomiota. Vaietetut vankilakierteet ja vastuun jakautuminen. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen P. (toim.). Projektiyh-teiskunnan käänköpuolia. Gaudeamus. Helsinki.
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Gaudeamus. Helsinki.
- Reijonen, M. 2006. Tunteet ja sosiaaliala. Tunnekokemukset sosiaalialan työyhteisössä. *Janus* 14(1), 18–29.
- Robson, C. 2002. *Real Word Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner. Second Edition.* Blackwell Publishing. Oxford.
- Rostila, I. 2001. Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. SoPhi. Jyväskylä.
- Santala, J. 2006. Puheenvuoro: Selkeät arvot auttavat heikkojen puolustamisessa. *Dialogi* 7/2006.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin: kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Stakes. Helsinki.
- Suoninen, E. 2000. ”Tanssilajit ja tyyli” asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.). Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Tampere, 67–104.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basis of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Technigues.* Sage. London.
- Särkelä, A. 2001. Välittäminen ammattina. Vastapaino. Tampere.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Yliruka, L. 2005. Sosiaalityön itsearviointi kontekstuaalisena käytäntönä. Teoksessa Satka, M. & Karvinen–Niinikoski, S. & Nylund, M & Hoikkala, S. (toim). Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsingin yliopisto. Koulutus ja kehittämiskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus. Helsinki.

4. TRANSFORMATIONS OF THE SOCIAL AND NEW PROFESSIONAL PROMISE IN SOCIAL WORK EDUCATION Päivi Niiranen-Linkama

4.1 Introduction

In my article I look at the construction of discussions of the expertise of social work and education in Finnish polytechnics in a situation of global and local changes in many levels of society, education and work. I mainly look at the meanings, definitions and redefinitions of 'social' in context of social work education in polytechnics. One principal idea is to presuppose 'social' as a changing concept in society and to describe it in different levels in the discussions of social work expertise. The underlying hypothesis is that of Wagner's: when a society changes then also the concept of 'social' will change (Wagner 2001). My interest is principally in how the discourse of 'social' is being disturbed and how the new discourse is being created within the educational and occupational orders of social work.

My special interest is to look at social work education at the university of applied sciences (at polytechnic level). As for example Henriksson refers globalization and reconstructing work and education have many impacts on occupations and education as well (Henriksson 2004). How do the professionals and students of social work describe 'social' in their work and how is it connected to the changes at institutional and societal levels in society and to the practice of social work?

As background for my theme I also look at the most recent policy of education. This point of view connects my article to the writings of the VET-network (Lindgren & Heikkinen 2003). The economisation of education means that in vocational education it is necessary to effectively produce key competences, social competences and expertise. But can the promotion of social competences mean the erosion of social? The organisations and society (administrative and political) often view the social competences only as the means of producing social capital and economic growth. Social in the life politics of individuals can function in the same way; individuals engage in their own personal promotion. Social evolves as a discourse of efficient modern education and knowledge production and the deeper meaning of social - for example the meaning of identity and values - disappears.

But is it possible that social has different meanings in different levels, in different generations and in different times? And who speaks about social, whose voice is heard and in which positions? My special interest is the construction of hegemonic discussions and legitimisation of 'social' when speaking about social expertise. The identification of hegemonic discourses

in speech is one possible point to analyze how professionals use power in their speech and how they (or somebody else) try to modify their professionalism in the changing situations in society. (see Foucault 2000/1978).

My special interest is in social work education in polytechnic level where I have been working several years as a teacher. The aim of this education is to promote social security, participation and wellbeing of individuals, families and communities. Client work in different surroundings is in the centre of the studies and most students will work in this area after their studies. Students also get qualifications to work as experts in the field, as entrepreneurs and developers of organisations and communities. (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta ...2007.)

The restructuring of the public sector has impacts in education too. In the history of social work education in different levels there has been a little discussion of its professional and societal tasks and its meaning in the society. The discussion has dealt mostly education and educational systems, not its meaning to the needs of citizenships (Vuorensyrjä 2006). The Finnish dual model in higher education has a great deal tension and there is a discussion, even a struggle going on about how to organize them so that the needs of citizens, education, research and labour markets are fulfilled properly (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta...2007.)

4.2 Main concept: social in social work practice

In my study I look at *the concept of social* from two different perspectives. First I look at social as an element of discussions of changing occupations of social work expertise. One can say that the normative tradition of Nordic welfare countries has had an impact on welfare occupations such as social work for example. As Julkunen (2001) says, this tradition includes the ideas of togetherness and equality. The concept of social implies these perspectives as well. Professional ideology and the ethos of welfare occupations has this scopus as well. In times of neoliberalism and soft capitalism (see Henriksson and Seddon in an earlier chapter) this tradition of 'a good life for everyone' has yet to be broken. The restructuring of the public sector and welfare occupations has effects on welfare occupations; that means discontinuity of professional ethos and professional practices in many ways. I am interested in these discontinuities and continuities in the discussions of social work education at polytechnics. Julkunen (2001) says that this discontinuity means new public management in the public sector. That means new management, quality assessment, ethos of markets and its intention is to emerge new practices in professional work in the public sector.

My second perspective when thinking about the concept of social is linked to a more personal level. I look at social as a creation of personal values and identity. Hall (1999) speaks about 'broken identities' and di-

vides the concepts of identity into three categories: Cartesian, sociological and post-modern identity. Cartesian identity based on individual ethos and subjectivity has broken down as well as the sociological identity which was based on dialogue with society and culture. The post-modern world has no permanent structural principles so maybe there is no place for a stable identity. Identity has changing positions and the borders are now indistinct (Hall 1999.)

What do broken identities mean when thinking about professional identity? What happens to professional identities in times of new public management? What kinds of discourses are created? There might be some marks of discontinuities in professional identities. Heikkinen and Henriksson (2001) have described professional identity as a sense of ethical awareness and respect of self and others, as belonging to the surrounding cultural and social community and world, and as responding to the needs of other people. How do these kinds of professional identities suit to new public management, marketization and soft capitalism? In my data I have tried to find the answers to these questions.

4.3 Methodological position

My study (Niiranen-Linkama 2005) produced a redefinition of social from the practical, subjective and epistemic positions of the interviewees. The study identified the discourses of social in social work education and the main research material was based on interviews with polytechnic teachers and students and with employees in the social field. The persons interviewed were women of different ages and different educational and working life backgrounds. The interviews were analysed from the critical discourse analysis point of view.

Fairclough (1992) uses the concept of discourse when speaking about language as social practice. There are three basic elements in discourses. First discourses construct our social identity or subjectivity or types of self. Secondly discourses construct our social relationships and thirdly our knowledge and beliefs are constructed through discourses. The research material is divided into three positions which are constructed from the three elements mentioned above. The subject's position is constructed from the discussion of the person interviewed, her personal and professional identity and values (personal level in previous chapter).

The practical position is constructed from the discussion about social work practices. It describes professional work and relationships in work; how people talk and negotiate in work, how they use power in work etc. The epistemic position is constructed from the discussion about more theoretical questions in work, epistemic orientations and beliefs in work (not

examples in this article). Also the everyday positions of the persons interviewed are analysed.

Using and interpreting positions was sometimes quite ambiguous, because there are often many different positions in the same speech, but it has also clarified the elements and themes I want to obtain from my data.

In this study I try to look at discourses on three different levels: as a text (speech, talk), as a discursive practice (discussion and identifying different positions) and as sociocultural practice (contextual, institutional and societal level) (see Fairclough 1992). One can analyze the discussion of the informant on one level or on all the levels at the same time.

4.4 Empirical case

4.4.1 How is the discourse of a social being disturbed?

Transformation of values for social

In the interviews of the teachers the roots of the 'collective social' were identified. In the teacher's discussion the study identified the 'roots' of social citizenship and the features of the normative tradition of the welfare state. There was a concern for maintaining social values and social services in society – teachers, students and employees shared the same concern. In many studies a teacher is seen as an ideal citizen (Syrjäläinen 1995; Värri 2002). The position of teachers as well as employees and students between traditional 'super values' and neoliberal values is demanding and full of tension. This kind of ambiguous position can lead to many kinds of suspicions of one's competence and professional identity.

Example 1

"You know love for your fellow man isn't quite enough for everything, and the need to help other people...that is quite risky somehow... and it is reflected as a kind of respect in society... what is seen as important in this society of ours... is it economic growth and success in that field or is it people and above all those not-so-fortunate people. Also priorities are evident when dealing with money so that the handicapped and those suffering from mental disorders get the least amount of the common resources, and is it possible to think about a kind of productive view in society, meaning who to invest money in and who not. ... For example, for me one big issue is the EU, or this unification, meaning what comes out of it. Also how stable is the Finnish welfare state and how long society will give money to these services, or shall we have some other model in the future..." (Teacher 2, b.-63 work experience in the social field 1 year, teaching 9 yrs.)

Example 2

"And second, of course, there is the lack of appreciation for the whole field, when it cannot be carried out by the market forces, or the market forces cannot take the social field forward, but instead it is kind of basic work made for the well-being of mankind. It is important, but not possible to count in terms of money..." (Teacher 1, b.-53 work experience in the social field 5 years, teaching 13 yrs.)

Example 3

..." Also the students we are educating now, will be operating in a different society, as far as a discussion of values is concerned, than we are now... How can I even teach them or how shall I teach them to be strong enough so they can participate in the discussion of values. And of course, on the other hand the social field remains on a whole a problematic area in the field, and is so strongly based on the values discussion and values." (Teacher 3, b.-50 work experience in the social field 13 yrs., teaching 11 yrs.)

In the above examples the teachers' positions are strongly in the subjective level, but also in the work practice level. They talk about the discontinuity of values in society in relation to their work. These discourses were labelled as the *discourses of referential values* because teachers and employees often only referred to 'those values', they never spoke about the values directly or analytically. As Julkunen (2004) has said, this means a symptom of discontinuity in the tradition of welfare occupations and the value base in these (social) occupations. In the examples above the social contra economic issues and the ethos of markets can clearly be seen. These issues are easily connected to the ideas of Sennett (1998) in the article of Henriksson in this book; the old order of welfare occupations has broken down.

Talking about identity idealistic and marginal positions

Some of the themes in interviews were connected to professional identity and values. I tried to have a discussion about these themes and I also obtained different kinds of discursive practice. First I looked at mainly idealistically oriented practice and then marginalized oriented discussion.

The young students did not share collective social values as clearly as the teachers. Their discourse of social was more personal and surprisingly, they analysed their values more individually and personally than the teachers and employees. There seemed to be collective, universal values for social among the teachers and the employees but more personally and individually oriented values for the social among the students. One new

discourse in professional and educational orders seems to be that of very individual orientation.

In the first example there are very ideal and universal human values mentioned – charity and the value of the human being. In next example the student mentioned classic virtues such as equality and then she argues that her own values and intentions are important in work.

Example 4

"Yes, personally I feel at least that the kind of people who apply for this work and I speak only of myself, should have certain types of values, or their set of values is of a certain kind that just human values and just charity and helping your neighbors and that kind of thing... it really feels that it belongs together..."

...You know that you appreciate somebody as such, whether they are handicapped or children, or alcoholics or whatever. ...such as you appreciate man as such, and not according to their deeds or qualities, but in the way that a human being is always valuable, whatever he or she is like." (Student 8, b.-76, young student, work experience in the social field 1 year)

Example 5

"What do I find important in social work? Well, at least I think I should be fair and just and I should treat everybody in the same way. It also requires working with yourself, what your own values and aims are at work and you shouldn't let your own opinions, whatever prejudices you have about something, for instance, if you take gypsies as an example, even if you had bad experiences with them, you wouldn't let that influence your work. You know some kind of justice, at least. How shall I succeed...?" (Student 7, b.-69, young student, no work experience in the social field)

Students think about values on a subjective level and the discussion sounds quite idealistic in nature, as often with young professionals. They also seemed to value professional work. This kind of talk could also reflect strong professional identity. But as was found in the assessment of social work education in Finland in 2004 students did not have very strong professional identity and they have many difficulties to get their education and qualifications accepted in labour markets. (Murto & Rautniemi 2004, 53.)

On a subjective level there was another kind of discussion, where one could identify features of burn out, tiredness and a sense of *marginalization*. Teachers spoke about such things more often than other people interviewed. This may also reflect the different positions of the interviewed

people in education and work. Teachers shared a more realistic experience of working life than students and so their discussions better reflected the increasing demands of work and labour markets.

Example 6

"Yes, a clear threat is the so called economic reduction so that there are less resources than before to do this job, meaning that there is no money, no people, and still, the work load is growing all the time. You know you have to work more than before with fewer resources... what will happen to the workers then... For me a big threat at the moment seems to be burn-out and tiredness at work, and therefore it is quite an ethical problem, too... through that you can also become aware of the responsibility at this work for the customers, and where your own resources face their limits.

... Or the threat of whether there will be employees who will actually work with people in the social field in the future...

... And it is quite problematic for people to stick to this work, due to the pressures of the work, which is certainly so hard that people are thinking all the time how can I escape from this situation... (Teacher 2, b.-63 work experience in the social field 1 year, teaching 9 yrs)

I named this kind of discursive practice as a style of *marginalized discussion*. It reflects the changing role of the public sector and welfare services. There are not enough resources and money to maintain all the needed social services and skilled workers. Because of that the workers get tired and frustrated in their work. There is a link to the thoughts of Sennett (1998, 10) – teachers experience a deep uncertainty of self and a strong sense of control outside which they are not able to either handle or disagree. In this situation also optional plans in the future are made and skilled people begin to move to other kinds of jobs. The work is being disturbed.

4.4.2 How are the new discourses created in professional and educational orders?

Occupational struggle and setting up borders

How are the new discourses created in professional and educational orders? In my data the *establishment of modern expertise* on an institutional level was made by underlining one's own expertise and by drawing borders in nearby educational, occupational and professional fields. This was interpreted partly as a discursive practice of the legitimization of social work expertise in education and work. The following examples show how

the teacher and employee of social work negotiate the role of social work in society and the labour division with nearby fields. As well there is a struggle going on with professional issues in working life.

Example 7

...what takes a huge amount of resources in the social field is the fight for your own value and the right to have your own personal area...so that you can somehow keep the health care field behind the fence so that it doesn't use your own resources...

And I find it is a terrible pity! But somehow I see that you have to maintain it.

...You know it is a question of change and people's right for participation and social sharing and this I find extremely important.

I find it very problematic and I also think it is a pity, because if there was a kind of tolerant, mutual respect instead of this eternal fight, an awful lot of resources would be available for a lot of things..." (Teacher 3, b.-50 work experience in the social field 13 yrs., teaching 11 yrs.)

"It is really difficult to say when private services increase, perhaps what I'm worried about is that there will be lots and lots of private services in the social field...but it should be that you can really offer the customer quality service. The customer should get what he or she is paying for. I'm worried about continuity, in the future; when there are small firms growing like mushrooms will they really offer continuity to the customer." (Employee 5, b.-70, work experience in the social field 5 yrs.)

The young students have an experience as 'nomads' in labour markets (Field 2001). Their position is very paradoxical, if one thinks about the idealistic values they have and on the other hand their experience in the labour markets.

Example 8

"You know this will certainly improve, of course now that we also have an occupational title so that other people know what we really are. When it was suggested we use the "sosionomi" title we couldn't use it because it was already used as a title in university. It seemed in a way that people think we were treading on other people's toes somehow. It has been said that we could work as kindergarten teachers, but soon kindergarten teachers boycotted that and we don't even get those jobs any longer. So it somehow it feels that we are treading on quite a few toes here. You know somehow this education of ours is so vast that the

supervisors of the handicapped also think that we are trying to replace them and they will be nothing. Also problems arise because the kindergarten teachers think that we don't have a university education, but they had to go to university for many years, and then if we tread on their toes, then this system won't work." (Student 5, b.-75, young student, no work experience in the social field)

In the example above nobody in the labour markets was interested in their competence and qualifications. The students have to seek their position on their own, they were left alone. Of course that's not always the situation, but this discussion was very interesting to interpret against the reconfigurations of labour. The old order of work has changed and there is uncertainty, confusion and struggle between work positions, as the young student notices very well. Is that a feature of a new agenda in working life – professions and workers trying to keep their positions in the struggle against an unknown future (see Sennett 1998.)

Role as developer

One interesting theme in the discussion was the changing role of teachers and workers as developers. Nearly every teacher and many workers had this kind of statement. Development work was even found to be the most important part of the work. But there were also critics, for example people found that there is not enough time for client work and counselling students because development work destroyed the real work.

Example 9

"... in the future society they will also need ordinary workers, so called basic workers, will the education of practical nurses be enough to satisfy that need? You know I sometimes think that people graduating from polytechnics will get places in the field and in the jobs where they are overeducated in some way. In fact in working life we need the so called developers of the work, and we also need those who stay and work with the people and concentrate on that. Somehow we need some kind of ... intermediate level ... those who could just concentrate on education and educational work and work with the people and somebody else might then take care of care of development, at the organizational level. Combining these efficiently at the polytechnic level and in its degree may perhaps distort what is most important in this job. Is it the people or the organizations?" (Teacher 2, b.-63 work experience in the social field 1 year, teaching 9 yrs)

Example 10

"Okay, in quite the same way which way do you start when looking at polytechnics? I see the education as somehow supporting the work, so

that the students should get skills that will help them to organize their work and develop it. That is to say there should be some other level than just working with the customers. In other words there should be levels to influence and to develop.” (Teacher 3, b.-50 work experience in the social field 13 yrs., teaching 11 yrs.)

Many development tasks at work seemed to be from outside work from government, markets and the funding sector but not emerging from inside the work itself. Also the meaning of education at the polytechnic level is being discussed in the examples above. It seems that this new education has not yet found its place in working life. The rhetorical question of the interviewed teacher says it best – What is important in this work, is it the people or the organizations?

Participation as a new professional promise

As part of a discourse of social at the institutional level the discourse of participation was found. It was described as a kind of hegemonic discourse because all the interviewees independent of their position talked about it. Especially teachers and employees shared again the same discourse but also the students have the same features in their discussions. But the students also spoke in a more concrete way – they spoke about helping clients practically.

Example 11

”I cannot work by sitting at a table and thinking about what is wrong with you, but instead we could do ordinary things that the family could also do without me. In that way you will get to the things that are worth dealing with and possible to treat. Things that the parents are tired of and they have no means to handle. Then I can introduce alternatives which we can think about later on.“ (Employee 1, b.-56, work experience in the social field 21 yrs.)

”You know in the new working methods one basic element is having people participate in a more active way. And quite truly, increasing people’s chances to influence their situation, waking up people’s awareness by their participating in their own lives.... Morality and perhaps in some way creativity and awareness are waking up ...There will be a need for organizational skills, ability in that area...” (Teacher 2, b.-63 work experience in the social field 1 year, teaching 9 yrs)

I see very clearly that this work gives people possibilities to take responsibility and make own solutions, which are best for them. Nobody can define what’s best for you but you can do the decision of your own. (Student, 3, b. -62, in adult education, work experience in the social field 14 yrs)

I suppose that in future we have more community work, work with communities, not with special age groups. The work orientation should be wider and working with the whole family and community and region. It is more natural in that way, not separating children or alcoholics. (Student 8, b. -76, young student, work experience in social field 1 yr)

The examples above tell about the broken structure of social services and the emergence of a new kind of democratic and equal culture in social work practices. The teachers had most rhetoric talk about participation and how you can 'govern' it. Maybe teachers take this position because of their work. All the interviewees see the meaning of everyday life and its quality very crucial for citizens. The quality of everyday life means also that you have responsibility of your life and you make your own decisions as the example of student talk shows. The examples of students emphasize also the meaning networks and work in local regions. The role of the students in talks was quite equal in relation to clients.

4.5 Conclusions

In the beginning I asked what is disturbing social and social work. It seems that the traditional values for social seemed to have become referential and the meaning of welfare services seemed to be fragmented in my data. When the normative tradition of the welfare state is weakened and reconfigured, the discourses of social might evolve differently.

I also asked how the new discourses are created in educational and occupational orders. When looking at the construction of modern expertise in discursive practices it seemed to be difficult to get new positions in the field of education, occupations and labour markets. In modern society one has to make one's space and position by struggling and using symbolic and professional power.

Making experts in social work also meant excluding and including ideas and issues. In the discussions one tried to construct the 'accurate disciplines', and exclude that which was inaccurate. It also meant to include real professionals and exclude those who didn't belong to 'us'.

Especially young students were placed in challenging positions in labour market – nobody wanted their competence or knowledge. Polytechnic teachers also found themselves in a challenging situation. They are placed in the position of developers, but at the same time they try to legitimize their position as social work experts in rapidly changing situations in different professional contexts within an already strained economy. They even turn *hegemonic* when trying to keep and save their professional identity in the situation of marginalization.

The discourse of participation may be one of the new occupational orders. When the basis for social values and their meaning in everyday and working life become unclear, discussions about participation indicates that there is somebody who still cares. And when the public social services are cut, the discussion about participation at least sounds good whether there is any basis for it or not.

The discourse of participation can also mean a collective base of (professional) identity in times of uncertainty when there might be no firm anchorage for togetherness, commitment and trust in the disturbed work. Identifying the discourse of referential values in the study can reflect a sign of disappearing values but it can also mean a kind of common and shared values. You don't have to mention 'those values' because people know them already. But if you don't speak about a thing can it become marginalized?

The discussion about participation of course could also mean the increasing role of communitisation and the third sector. But in this data the rethorical nature of talk and the issue of 'governing' participation tells more about the ethos of participation than something about the real changes in social work. There was not much concrete issues of how to transform social work in the direction of supporting participation of citizens in everyday life in communities. Therefore I named this discourse in my data as a kind of new moral order and promise in social work.

One interest in the study was how hegemonic discourses develop and in which positions. It seems that the teachers were most able to produce hegemony in this study and the students most unable. The position of employees was described as 'those who make things happen'. There may be different strategies and orders to 'govern' the expertise and change. Maybe the younger generation, students, differ from the older, employees and teachers, in making these orders. The young students' positions were more flexible, not so rapidly focused on working life positions.

Maybe the young students reflect more authentically the situation in work because they don't have so many counterarguments against changes as the others. What kind of future do they and we all have in working life – should we become flexible nomads, as Field (2001) mentioned? Do we have more individual and taylor-made services based on local communities? How are these communities and wellbeing of citizens being strengthened? What is the role of public and private sector and organizations in this process? Can they create strong networks and partnership and do they have resources enough for the benefit of all? And at last what does this mean for social work and social work education in the future?

LITERATURE

- Ahlman, E. 1939/1976. Kulttuurin perustekijöitä. Gummerus. Jyväskylä.
- Fairglough, N. 1992. Discourse and social change. Polity Press. Cambridge.
- Field, J. 2001. Lifelong learning and the new educational order. Trentham Books. Stroke on Trent.
- Foucault, M. 1978/2000. Governmentality. In Faubion, J. D. (ed.). Essential Works of Foucault 1954–1984. Volume three. Penguin Books.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Vastapaino. Tampere.
- Heikkinen, A. & Henriksson, L. 2001. Ammatillisen kasvun ajat ja paikat. Teoksessa Anttila, A.-H. & Suoranta, A. (toim.). Ammattia oppimassa. Väki Voimakas 14. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Vantaa, 206–263.
- Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.) 2004. Hyvinvointityön ammatit. Gaudeamus. Helsinki, 9–19.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Vastapaino. Tampere.
- Julkunen, R. 2004. Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka. Teoksessa Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.). Hyvinvointityön ammatit. Gaudeamus. Helsinki, 235–242.
- Kangas, R. 2001. Yhteiskunta. Tutkielma yhteiskunnasta, yhteiskunnan käsitteestä ja sosiologiasta. Tutkijaliitto. Helsinki.
- Lindgren, A. & Heikkinen, A. (eds.) 2003. Social Competences in vocational and continuing education. Peter Lang. Bern.
- Murto, L. & Rautniemi, L. & Fredriksson, K. & Ikonen, S. & Mäntysaari, M. & Niemi, L. & Paldanius, K. & Parkkinen, T. & Tulva, T. & Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Niiranen-Linkama, P. 2005. Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuiden diskurssissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 272. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Satka, M. 1995. Making social citizenship. Conceptual Practices from the Finnish poor law to professional social work. Sophi. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä.
- Sennett, R. 1998. The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism. W.W. Norton. New York.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Syrjäläinen, E. 1995. Eikö opettaja saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajainkoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Wagner, P. 2001. A history and theory of the social sciences. Not all that is solid melts into air. Sage. London.
- 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.
- Virrankoski, P. 1980. Taloudellinen ja sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa Tommila, P. & Reitala, A. & Kallio, V. (toim.). Suomen kulttuurihistoria II. Autonomian aika. WSOY. Porvoo.
- Virtanen, M. 2002. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja. Helsinki.
- Värri, V.-M. 2002. Kasvatus ja "ajan henki" – tulkintoja psykokapitalismin armostomuudesta. Aikuiskasvatus 22(2), 92–100.

5. SOSIAALITYÖ SOSIONOMIEN (AMK) KODIKSI⁸ – SOSIONOMIEN (AMK) JA SOSIAALITYÖNTEKIJÖIDEN VÄLISESTÄ TYÖNJAOSTA KUNNALLISESSA SOSIAALITYÖSSÄ *Juha Santala*

5.1 Johdanto

Sosiaalityö on 2000-luvulla ollut voimakkaan kehittämistyön kohteena. Eri-tyisesti on selvitetty ja pohdittu sekä kehitetty kunnallisen sosiaalityön tehtävä- ja ammattirakennetta. (mm. Steam -Hanke, Virtaa -Hanke, Sosiaalialan kehittämishanke, Tehty -hanke). Sosiaalityön eräänä kiireellisimpänä kehittämiskohteena on maisteritason koulutuksen saaneiden sosiaalityöntekijöiden ja sosionomien (AMK) välisen työnjaon ratkaiseminen (Karvinen-Niinikoski & Salonen & Meltti & Yliruka & Tapola-Haapala & Björkenheim 2005, 3). Työnjaon selkiyttämiseksi on laadittu Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista sekä suositus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakenteesta (Sarvimäki & Siltamäki 2007). Niissä sosiaalialan korkeakoulutettujen työtehtävät jaetaan sosiaalityöntekijöiden tekemään sosiaalityöhön ja sosionomien (AMK) tekemään sosiaaliohjaukseen ja se tuntuisi olevan myös sosiaalityön valtakunnallisen kehittämisen lähtökohta. (Karjalainen & Sarvimäki 2005). Virkanimikeperustainen kunnallisen sosiaalityön kehittäminen saattaa johtaa moniin perustavanlaatuisiin ristiriitoihin ja ongelmiin, joista merkittävin on sosionomien (AMK) irrottaminen ja erottaminen sosiaalityöstä ja sen tekemisestä. Sosiaalityötä voidaan kuitenkin tarkastella myös laajemmasta viitekehyksestä, joka mahdollistaa myös sosionomeille (AMK) mielekkään ammatillisen identifioitumisen sosiaalityön kontekstissa. Tällöin sosiaalialan ja sosiaalityön ydin on ymmärrettävä sosiaalisen asiantuntijuuden kautta erityisenä sosiaalisen eetoksena. (Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004).

Kirjoituksen lähtökohtana on se, että vain maisteritasoisen koulutuksen saanut sosiaalityöntekijä on pätevä sosiaalityöntekijän virkaan, mutta myös sosionomi (AMK) voi tehdä sosiaalityötä. Ensin käsitellään lyhyesti virkanimikeperustaisen sosiaalityön kehittämisen haasteita erityisesti sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisen työnjaon näkökulmasta. Sen jälkeen esittelen sosiaalisen asiantuntijuuden lähtökohtia sosiaalityön ydinosaamisen sekä sosionomin (AMK) ammatti-identiteetin näkökulmista. Lopuksi pohdin sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välistä työnjakoa

⁸ Otsikko on mukailtu Leena Kurjen (1998) Artikkelista Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiiksi?

ja siihen liittyviä kysymyksiä. Kirjoituksessa pyritään ensinnäkin kyseenalaistamaan virkanimikeperustaisen sosiaalityön kehittämisen tarkoituksenmukaisuus ja lisäksi löytämään etenemissuuntia työnjaollisten haasteiden ratkaisemiseksi kunnallisessa sosiaalityössä.

5.2 Vain sosiaalityöntekijä tekee sosiaalityötä

Virkanimikeperustaisen sosiaalityön määritelmän esittää valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet verkkosivuillaan seuraavasti: *”Sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalityöntekijän yliopistokoulutuksen saaneen ammattihenkilön toimintaa.”* Sen mukaan vain sosiaalityöntekijät ovat sosiaalityön ammattilaisia: *”...kenttätöytä tekevät paljolti muut kuin sosiaalityön ammattilaiset, esimerkiksi ammattikorkeakouluista valmistuneet erilaiset sosiaalialan ammattilaiset tai vapaaehtoiset”* (Roivainen 2002, 215). Edelleen vain sosiaalityön yliopistokoulutus valmentaa ja pätevoittää sosiaalityön tehtäviin (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 28). Myös sosiaalityön neuvottelukunnan raportti *”Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 toimenpideohjelma”* (Karjalainen & Sarvimäki 2005) perustuu virkanimikeperustaiseen käsitykseen sosiaalityöstä: *”... Sosionomien (AMK) tutkinnon tulo ”merkitsee sosiaalialan töiden jakaantumista sosiaalityöhön ja sosiaaliohjaukseen (emt., 23). Sosiaalialan töiden jakoa on ajanut etenkin Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia: ”Sosiaalialalla on sosiaalityön lisäksi vaativia sosiaaliohjauksen tehtäviä, joihin tarvittavat valmiudet ja kelpoisuuden tarjoaa ammattikorkeakoulussa suoritettu sosionomin tutkinto”* (Malmström 2007). Sosiaaliala on kattokäsite, joka sisältää sosiaalityön ja sosiaaliohjauksen. Myös niiden mukaiset työtehtävät ja niissä vaadittava osaaminen sekä niihin pätevoittämä koulutus on mahdollista erottaa toisistaan. Edelleen sosiaalityössä on sosiaaliohjauksen tehtäviä (emt.), mutta sosiaaliohjauksessa ei ole sosiaalityön tehtäviä. Talentian kannanotossa hallitusohjelmaan 2007–2011 ehdotetaankin sosionomien (AMK) palkkaamista aikuissosiaalityön sosiaaliohjaukseen.

Sosiaaliohjauksen käsite on täsmentymätön ja mahdollisesti vielä epä-määräisempi kuin sosiaalityö. Sosiaaliohjauksella ei ole olemassa mitään erityistä tiede- tai teoriaperustaa ja sitä käytetään lähinnä erottelemaan sosionomikoulutus yliopistollisesta sosiaalityön koulutuksesta (Niemi 2007). Steam -hankkeessa määriteltiin sosiaalityön ja sosiaaliohjauksen tehtäväalueita (Horsma & Jauhiainen 2004, 32, 42–43). Sen mukaan sosiaaliohjaus liittyy usein kiinteäksi osaksi sosiaalityön prosessia: *”ohjauksella tarkoitetaan yksilöiden ja perheiden ja ryhmien elämänhallinnan ja sosiaalisen toimintakyvyn vahvistamiseen tähtäävää ehkäisevää ja kuntouttavaa ohjausta neuvontaa ja tukea”* (emt.) Tämä ei siis ole sosiaalityötä. Hyvin yleisesti on kuitenkin ajateltu, että nimenomaan palveluohjaus on ollut sosiaalityön ydintehtäviä. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön sosiaalityön määri-

telmässä sosiaalityö on keskeisiltä osiltaan ohjausta: *”Sosiaalityötä tehdään osana sosiaali- ja terveystalvveluja. Yksilökohtaisessa sosiaalityössä sosiaalityöntekijät antavat asiakkailleen neuvontaa ja ohjausta, selvittävät asiakkaiden kanssa heidän ongelmiaan sekä järjestävät viranomaisverkostoissa muita tarvittavia tukitoimia, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilön ja perheen turvallisuutta ja suoriutumista. Perinteisesti kunnallisen sosiaalityön ydin on ollut sosiaaliturvaan nivoutunut palveluohjaus, mikä on edellyttänyt maisteritasoisen sosiaalityön koulutuksen tuottamaa osaamista.*

5.3 Sen minkä ennen teki sosiaalityöntekijä, sen nyt tekee sosionomi (AMK)

”Aidon sosiaalityön” ja byrokratian tuottamat ristipaineet liittyvät olennaisesti kunnalliseen sosiaalityöhön (Cavén 1999) ja sosiaalityöntekijät ovatkin jo pitkään halunneet irtautua toimeentulotuen myöntämiseen kiinnitetystä sosiaalityöstä ja halunneet ryhtyä tekemään myyttistä ”oikeaa sosiaalityötä” (Mäntysaari 1991; ks. myös Karvinen-Niinikoski 2005, 94; Karjalainen & Sarvimäki 2005, 13). Toimeentulotukityö on byrokratiatyötä, kun taas sosiaalityön ideaalina on ollut psykososiaalinen sosiaalityö ja asiakaskeksinen auttaminen (Raunio 1985, 90, 94). Steam-hankkeen loppuraportissa esitetty näkemys kunnallisen sosiaalityön järjestämisestä ja työnjaosta vapauttaa sosiaalityöntekijät toimeentulotuen myöntämisestä oikean sosiaalityön tekemiseen: *”toimeentulotukitehtäviä on tarkoituksenmukaista eriyttää sosiaalitoimessa tehtävälueeksi, jossa käytännön toimijoina pääasiassa ovat sosiaaliohjaajat ja kanslistit/etuuskäsittelijät. Tämä edistää sosiaalitoimistojen sosiaalityöntekijöiden työn suuntaamista ehkäisevään ja kuntouttavaan työhön, jonka tarve nousi esiin etenkin aikuissosiaalityön alueella”*. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattikuntien välisen työnjaon ristiriidat liittyvät myös toimeentulotuen myöntämiseen; toisaalta sosiaalityöntekijät haluavat päästä siitä eroon (Karvinen-Niinikoski 2005), mutta toisaalta ei haluta luopua sosiaalityöntekijöiden yksinoikeudesta tehdä lastensuojelun avohuollon tukipäätöksiä (ks. Hämeen Sanomat 2006).

Vaikuttaa siltä, että valtakunnalliset suositukset ja näkemykset kunnallisen sosiaalityön kehittämistä perustuvat asiakkaiden tarpeiden lisäksi maisteritasoisen sosiaalityöntekijän osaamisen alihyödyntämiseen sosiaalityön nykyorganisointitavassa. Nykyisen kaltaisesti organisoidussa kunnallisessa sosiaalityössä sosiaalityöntekijät ovat joko yli- tai väärinkoulutettuja tehtäviinsä. Sosiaalityöntekijät olisi saatava tekemään paremmin osaamistaan vastaavaa aikuissosiaalityötä ja sosionomeista tulisi kouluttaa sosiaaliturvan ja palveluohjauksen asiantuntijoita: *”Sosionomien (AMK) ja aieman sosiaalialan opistoasteen koulutuksen saaneiden tehtävälueina kehittämisen kohteeksi nousivat toimeentulotuen käsittelyn ja toimeentulotukeen ja muuhun sosiaaliturvaan liittyvän ohjauksen ja neuvonnan tehtävälue...”*

(Horsma & Jauhiainen 2004, 3). Entinen sosiaalityönä pidetty toiminta on muutettava ja nimettävä sosionomien (AMK) tekemäksi sosiaaliohjaukseksi.

Steam -hankkeen loppuraportissa sosiaalityöntekijöiden osaamisen ydin on aikuissosiaalityö, jossa keskeistä on "...vaikeimmissa sosiaalisissa olosuhteissa elävien ihmisten auttaminen sekä sosiaalisten ongelmien ehkäiseminen ja lievittäminen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla" (emt., 1). Sosionomien (AMK) tehtäviksi puolestaan soveltuvat sekä toimeentulotuki että aikuisten ja perheiden **konkreettinen** ohjaus. (Emt.) Määritelmät ovat hyvin yleisluonteisia, eikä niiden perusteella ole helppo tehdä selkeitä rajoituksia eri työtehtävien edellyttämästä osaamisesta tai eri ammattien tehtävänkuvista; esimerkiksi vaikeimmissa sosiaalisissa olosuhteissa elävät tarvitsevat huolenpitoa, hoitoa ja hoivaa, joka myös on sosiaalityötä (ks. Juhi-la 2006), mutta edellyttää lähihoitajan osaamista. Edelleen avoimeksi jää, miten työnjaon kehittäminen työtehtävien uudelleen nimeämisellä (sosiaalityöstä tulee sosiaaliohjausta) parantaa palvelujen laatua ja kohdentumista, jos työn rakenteet ja organisointi muutoin pysyvät ennallaan.

Helsingin kaupungin TEHTY -hankkeessa sosiaalityötä kehitetään ainakin osin virkanimikeperustaisesti. Siinä sosiaaliaseman (aikuissosiaalityö) sosiaalityöntekijän työn painopisteeksi määritellään vaativa asiakastyö ja sosionomien (AMK) sosiaaliohjauksen ydintehtävänä on "*sosiaalinen osaaminen toimeentulotuen prosessissa* (Tehty -hanke 2007). Mielenkiintoista on se, että TEHTY -hankkeessa määritellyt sosiaaliohjauksen osaamisvaatimukset vastaavat Steam-hankkeessa määriteltyjä aikuissosiaalityöntekijöiden tehtäviä: "*On hahmotettava sosiaaliturvajärjestelmän sekä sosiaali- ja terveyspalvelujen kokonaisuus...osattava selvittää ja arvioida asiakkaan kokonaistilannetta...valmiudet työskennellä vaativien asiakkaiden kanssa...* (Horsma & Jauhiainen 2004). Molempien ammattikuntien tehtävät edellyttävät sekä asiakastyön että järjestelmätasonosaamista sillä erolla, että sosiaalityöntekijät tekevät vaativampaa asiakastyötä vaikeimpien asiakkaiden kanssa ja vaativampaa rakenteellista sosiaalityötä monimutkaistuvassa hyvinvointipalvelujärjestelmässä kuin sosionomit (AMK). On syytä epäillä näin laajan osaamisprofiilin tarkoituksenmukaisuutta työnjaon tai koulutuksen kehittämiseksi. Edelleen on hieman epärealistista olettaa, että yliopisto tuottaisi ammattikorkeakoulua selkeästi laadukkaampia osajia sosiaalityön laajan osaamisalueen molempiin ääripäihin - sekä rakenteelliseen työotteeseen että kuntouttavaan asiakastyöhön. Edelleen on syytä pohtia, minkälaisen myönteisen ammatti-identiteetin luomisen mahdollisuuksia näin omnipotentisti määritelty sosiaalityöntekijän osaamisprofiili sosionomeille (AMK) jättää.

Myös kentällä toimivat sosiaalityöntekijät haluaisivat olla sekä vaativan asiakastyön että rakenteellisen sosiaalityön asiantuntijoita. (Karvinen-Niinikoski 2005, 93–94). Sosiaalityöntekijän yhteiskuntatieteisiin perustuvan akateemisen koulutuksen perusteella voisi ajatella, että he olisivat eri-

tyisesti rakenteellisen sosiaalityön asiantuntijoita. Perinteisesti on saatettu ajatella, että sosiaalityöntekijät ovat paljon paremmin koulutettuja yhteiskunnallis-rakenteelliseen vaikuttamistyöhön ja palvelujärjestelmätasoiseen analysointiin kuin sosionomit ja toisaalta sosionomien (AMK) vahvuutena on pidetty asiakastyön kuntouttavien prosessien ja niitä tukevien elämyksellisten ja toiminnallisten menetelmien hallintaa eli nimenomaan kuntouttavassa aikuissosiaalityössä tarvittavaa osaamista: ”Sosionomien osaamisessa vahvuutta on valmius toimia tavoitteellisesti ihmisten keskuudessa heidän elinympäristössään ja elämänpiirissään yksilö-, perhe- ja yhteistyön menetelmin (Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004, 27; ks. myös Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 22; Virtaa -hanke 2005). Myös Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihankkeen (SOTENNA) loppuraportin mukaan eri tutkintojen tuottama osaaminen oli toisiaan täydentävää. Sosiaalityön kokonaisuus tarvitsee vankkaa yhteiskuntatieteellisen tutkimukseen perustuvaa osaamista erityisesti organisaatioiden johtamisessa, järjestelmien kehittämisessä ja työstä nousevassa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa, ja sosionomien (AMK) vahvuutta on kuntouttavien asiakasprosessien hallinta (ks. Kemppainen & Mäntysaari & Pohjola 2007, 8–9). Sen sijaan, että olisimme huolissamme sosionomien ammatti-identiteetin kehittymättömyydestä, meidän tulisi tukea sosiaalityöntekijöiden ammatti-identiteetin vahvistumista hallinnollis-rakenteellisessa sosiaalityössä ja johtamisessa. Tämä edellyttää sosiaalityöntekijäprofessiolta uudelleenarviointia sosiaalityöntekijän erityisosaamisesta ja ainakin osittaista luopumista myyttisestä oikeasta sosiaalityöstä auttamisidealiin perustuvana asiakaslähtöisenä miniterapiana (ks. Raunio 1985).

5.4 Laaja-alainen ja moniammatillinen sosiaalityö

Virkanimikeperustaiset sosiaalityön kehittämisspyrinnöt saattavat rajoittaa kunnallisen sosiaalityön ja koulutuksen kehittämistä, kun taas sosiaalityön ajattelemisen laajemmasta viitekehyksestä saattaisi mahdollistaa kuntien erityispiirteet paremmin huomioivia ratkaisuja. Ensinnäkin sosiaalityötä voi tarkastella sosiaalihuoltolain 18§ mukaisesti, jossa sosiaalityö nähdään moniammatillisena tiimityönä, eikä tietyn profession yksinoikeutena. Toisaalta sosiaalityössä voidaan keskittyä suoraan sen omiin perusarvoihin sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, ihmisarvoon ja osallisuuteen sosiaalisen asiantuntijuuden kulmakivinä. Kansainvälinen Sosiaalityöntekijöiden järjestö (IFSW) ilmaisee sen sosiaalityön määritelmässään seuraavasti (Rose 2003, 198):

”Sosiaalityö edistää sosiaalista muutosta, ihmissuhdeongelmien ratkaisemista sekä yksilöiden valtaistamista ja vapauttamista siten, että he

pystyvät parantamaan hyvinvointiaan ... Ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteet ovat keskeisiä sosiaalityössä. Solidaarisena vähäosaisia kohtaan professio pyrkii lievittämään köyhyyttä sekä vapauttamaan haavoittuvia ja sorrettuja ihmisiä edistääkseen yhteiskunnallista osallisuutta.”

Eriarvoistuvassa yhteiskunnassa tarvitaan sosiaalialan työtä, joka perustuu vahvaan ja selkeään sosiaaliseen eetokseen (so. erityisesti moraalinen, eettinen katsomustapa), humanistiseen ja kokonaisvaltaiseen ihmiskuvaan sekä erilaisuuden hyväksymiseen. Sosiaalisen vahvistamista tarvitaan, jotta voidaan ehkäistä palvelujärjestelmän yksipuolista medikalisoitumista, juridisoitumista ja pedagogisoitumista (Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004). Sosiaalisen asiantuntijuutta korostava näkemys sosiaalityöstä saattaisi vahvistaa myös sosiaalisen painoarvoa kunnissa ja yhteisöllisessä päätöksenteossa. Tämä edellyttää sosiaalialan korkeakoulutuilta (sosiaalityöntekijä- ja sosionomi (AMK) -tutkinnot) selkeää ammatti-identiteettiä, joka perustuu syvän teoreettiseen ja laajaan näkemykseen sosiaalisen asiantuntijuudesta. Sen pitäisi olla myös sosiaalialan korkeakoulutuksen päämäärä. (ks. Murto 2005).

5.5 Sosiaalisen asiantuntijuus sosionomien (AMK) ammatti-identiteetin perustana

Tavallisimmin ammatti-identiteetillä on tarkoitettu vaiheittain yksilön sisäistämää ja rakentamaa sosiaalista identiteettiä, jossa kehitytään tietyn – **toisista ammateista erotettavissa olevan** – ammatin harjoittajiksi. Ammatti-identiteetti kehittyy pitkän ajan kuluessa ja yleensä se edellyttää:

- 1) ammatin sisältämien työtehtävien tiedollista ja taidollista hallintaa.
- 2) työelämän ja työyhteisön jäsenyyttä
- 3) ammatissa vallitsevien ihanteiden ja eettisten periaatteiden noudattamista

Sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetti on vahvempi kuin sosionomin (AMK). Ammatti-identiteetin tulisi vastata kysymyksiin, mikä on sosionomi, mitä sosionomin kuuluu tehdä, mitä on olla sosionomi jne. Vahvan ammatti-identiteetin omaava ihminen ei ole sosiaalialalla vain työssä, vaan myös elää ”sosionomina” ja on siitä ylpeä. Sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetin perusta on sosiaalityössä ja sosionomin (AMK) ammatti-identiteetin perusta on ”sosionomiudessa” ei sosiaaliohjauksessa.

Osaaminen voidaan laajasti määritellä tiedoiksi, taidoiksi, kyvyiksi ja ominaisuuksiksi, joita ammattilainen tarvitsee suoriutuakseen työstään. Koulutuksella pyritään aikaansaamaan sellaisia valmiuksia, jotka vastaavat

työelämän osaamistarpeisiin. Ammattialan ydinosaaminen on jotain sellaista, mitä ilman työelämä ja laajemmin koko yhteiskunta toimisi huomattavasti huonommin, ja jonka kyseisen ammatti-alan edustajan pitäisi osata ja hallita paremmin kuin muiden ammattikuntien edustajat. Yritän seuraavassa määritellä sosiaalialan korkeakoulutettujen ydinosaamisen lähtökohtia sosiaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta.

Sosionomit (AMK) ovat ammattialansa korkeakoulutettuja ja riittävän työkokemuksen kartuttua he voivat kehittyä sosiaalialan asiantuntijoiksi⁹. Korkeakoulutetuille on ominaista teoreettinen asiantuntijuus, jossa osaaminen perustuu arvoihin ja tietoon. Asiantuntijalla on käytännöllisen osaamisen lisäksi paljon työhön liittyviä käsitteitä, jotka mahdollistavat työn teoreettisen hallinnan. Sosiaalialan asiantuntijuudessa on kyse enemmänkin (käsitteelliseen) ajatteluun kuin tekemiseen perustuvasta osaamisesta. Tämä tekee sosiaalialan asiantuntija-ammateista sivistysammatteja, sillä parhaimmillaan ne perustuvat laajaan yhteiskunnalliseen perusymmärrykseen, sisäistettyyn humanistiseen ihmiskäsitykseen (ns. ”sydämen” sivistykseen) sekä haluun toimia oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta (Murto 2005). Ilman sosiaalialan erityistä eetosta sosiaalialalla työskentelevä työntekijä on pikemminkin vain ”asiantuntija” esimerkiksi ”puhdas” palvelujärjestelmäosaaja (palveluohjaaja, case -manager) tai ns. ”menetelmänikari” (esim. sosiaaliohjaaja tai seikkailun ohjaaja).

Sosionomit (AMK) muodostavat yhdessä muiden sosiaalialan ammattilaisten kanssa perheen, jota sosiaalialan yhteiskunnallinen tehtävä yhdistää. Se perustuu kansalaisten tarpeisiin, jota yhteiskunnalliset normit (lait ja asetukset) määrittävät (Tast 2003). Usein sosiaalialan tehtävä liitetään hyvinvoinnin edistämiseen. Käsite hyvinvointi on hyvin laaja-alainen ja on suhteessa usean eri ammattikunnan erityisasiantuntijuuteen lääkäreistä kulttuurialan ammattilaisiin, joista jokaisella on myös oma erityinen erikoisosaamisensa. Sosiaalialan oma erityinen suhde hyvinvoinnin edistämiseen voisi löytyä syrjäytymisen ehkäisystä ja osallisuuden edistämisestä¹⁰.

Sosiaalisen asiantuntijalla on oltava avaimet ymmärtää sitä todellisuutta, aikakautta ja ympäristöä, jossa elämme. On opiskeltava sosiaalisten ongelmien ja eriarvoisuuden vähentämiseen liittyviä yhteiskunnallisia ilmiöitä. Syrjäytyminen ja marginalisaatio kuuluvat sosiaalityön keskeisiin

⁹ Yleisesti korkeakoulutuksesta ei valmistu alansa asiantuntijoita, vaan asiantuntijavalmiuksilla varustettuja työntekijöitä, joista mahdollisesti vain osa kehittyy itseään todelliseksi asiantuntijoiksi.

¹⁰ Syrjäytymisen käsitettä pidetään osaltaan liian totaalisenä, leimaavana tai pelkästään hallinnolliseen näkökulmaan rajoituvana. Sen tilalle on etsitty korvaavia käsitteitä, kuten osallistamisen edistäminen ja marginalisaatio. Käsite osallistaminen viittaa enemmän toimintaan ja sen päämäärään, kun taas syrjäytymiskäsite viittaa laajaan ja kompleksiseen yhteiskunnalliseen ilmiöön. Marginalisaatiota pidetään vähemmän leimaavana käsitteenä (ks. Raunio 2006).

käsitteisiin ja ne kuvaavat osuvasti sosiaalityön kohdetta ja toimintaympäristöä (Raunio 2006). Näiden käsitteiden varaan sosiaaliala voisi rakentaa myös omaa erityistä ammatti-identiteettiään, kun taas hyvinvoinnin käsite laaja-alaisuudessaan saattaa osaltaan hankaloittaa sosionomin ammatti-identiteetin jäsentämistä ja perustelemista suhteessa muihin ammattikuntiin. Vielä 1990-luvun puolivälissä oli sosiaalialan oppikirjassa ”Sosiaalihuollon perusteet” (Aho & Aaltonen & Ruuskanen 1994, 130) syrjäytymisen poistaminen määritelty erääksi sosiaalialan työn keskeiseksi eettiseksi periaatteeksi. Sosiaalialan ammattieettisissä ohjeissa puolestaan todetaan, että ”epäkohtia ei voida parantaa, jos niistä ei rohjeta puhua”.

Sosiaalisen asiantuntijuuden osoittaminen muiden hyvinvointialan professioiden edustajille on haasteellista ainakin kahdesta syystä. Tieto arvoista on epämääräisempää ja ”hämärämpää” kuin tieto ”objektiivisista (luonnon) tieteellisistä faktoista”. Lisäksi käsite sosiaalinen on myös vaikeasti määriteltävissä sen monialaisuuden ja -muotoisuuden vuoksi. Näin ollen sosiaalialan asiantuntijuuden tulisi perustua arvo-osaamisen lisäksi sosiaalisen asiantuntijuutta määrittävien tekijöiden tiedostamiseen ja erityisesti käsitteen ”sosiaalinen” ymmärtämiseen.

Sosiaalialan työ määrittyy aina jollakin tavalla yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen (”syrjäytyneet ja syrjäytetyt”). Tätä suhdetta määrittää ensisijaisesti käsite sosiaalinen ja etenkin käsitteen sosiaalipoliittinen ulottuvuus. Käsitteen sosiaalinen sosiaalipoliittisessa (yhteiskunnallisessa) ulottuvuudessa korostuu huolenpito yhteiskunnan huonompiosaisista yksilopsykologisten tulkintojen rajautuessa enemmän yksittäisten ihmisten luonteen piirteisiin, persoonallisiin ominaisuuksiin tai heidän väliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalipoliittisesta viitekehystä tarkasteltuna sosiaalisen asiantuntijoitien tulisi olla aikamme sosiaalisen ongelman syrjäytymisen asiantuntijoita. (Tast 2004.)

Toinen syy ”sosiaalisen” asiantuntijuuden vaikeaan kommunikoitavuuteen liittyy eri hyvinvointialan ammattikuntien ihmiskäsitysten erilaisuuteen. Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, johon kuuluu kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus, saattaa harhauttaa joidenkin hyvinvointiammattien edustajia ajattelemaan siten, että jos työntekijä omaa kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen, niin silloin hän on automaattisesti kaikkien kolmen alueen asiantuntija. Kuitenkin eri alojen asiantuntijat painottavat kukin omalla tavallaan ihmisen tajunnallisuutta, kehollisuutta ja situationaalisuutta. Esimerkiksi lääkärin työ on enemmän kehon kautta ihmiseen vaikuttamista, kun taas psykologit yrittävät vaikuttaa ihmiseen tajunnan kautta. Lääkinällistä ja terveydenhuollollista näkökulmaa edustavat työntekijät ovat yleensä yksilöorientoituneesti suuntautuneita, eli he katsovat, että heidän työnsä tulee kohdistua juuri autettavaan henkilöön tutkimusten, hoidon ja terapian avulla. Sosiaalista ja pedagogista näkökulmaa edustavat työntekijät puolestaan ovat korostuneesti yhteisösuuntautuneita. He pitävät

toimintansa tavoitteina kokonaisvaltaista asiakkaan ja hänen perheensä auttamista ja palvelemista sekä tiedon välittämistä heille ja heidän ympäristölleen. Jos työntekijä on joskus oivaltanut yhteiskunnan sosiokulttuuristen rakenteitten yhteyden yksilöiden käyttäytymiseen, niin uskoisin, että hän tuntee olonsa epämukavaksi, jos tarjolla on vain yksilöllisiä tulkintoja asiakkaan käyttäytymisestä. Sosiaalialan asiantuntijoille onkin ominaista kyky nähdä ihminen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (ns. ekososiaalinen näkökulma). Tämä edellyttää sosiaalisen asiantuntijalta melkoisen haastavaa älyllistä osaamista eli kykyä systeemiseen ajatteluun.

Sosiaalialan asiantuntijuus perustuu monia muita ammatteja voimakkaammin arvoihin. Sosiaalialan työn arvot määrittävät inhimillisen ja yhteiskunnallisen toiminnan lisäksi voimakkaasti työntekijän ammatti-identiteettiä. Inhimillistä toimintaa eli ihmisen (asiakkaan) kohtaamista keskeisesti määrittävä arvo on ihmisarvon kunnioitus. Yhteiskunnallista toimintaa keskeisesti määrittävä arvo on sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Näiden arvojen puolustaminen edellyttää työntekijöiden tietoista ja aktiivista sitoutumista ammattialansa arvoihin ja eettisiin lähtökohtiin. Tämä tekee sosiaalialan asiantuntijuudesta erityisen eettistä. (Raunio 2004, 71–78). Sosiaalisen eetoksen lähtökohtana on heikkojen ja alistettujen tukeminen ja sosiaaliala onkin ammattikuntansa arvoissaan sitoutunut olemaan huonompiosaisten puolella (ks. Sosiaalialan ammattilaisen ohjeet 2005; Murto 2004; Murto 2005). Ilman tietoista ajatusta huono-osaisten asiointien ajamisesta sosiaaliala ei kykene täyttämään eettistä eikä yhteiskunnallista tehtäväänsä:

Sosiaalityö yhteiskuntapoliittisena työnä ei ole paljonkaan arvoista ellei sen työntekijöillä ole rohkeutta asettua niiden ihmisten puolelle, jotka eivät voi puolustaa elämisoikeuttaan suorituksilla, selviytymisellä tai kunniallisella elämäntavalla” (Riitta Granfelt Sosiaalialan ammattilaisten eettisten ohjeiden mukaan).

Sekä sosiaalialan korkeakoulutuksen että sosiaalityön moniammatillisena käytäntönä tulisi perustua sosiaalisen asiantuntijuuteen ja sen edistämiseen. Sosiaalisen vahvistamisen näkökulmasta on vältettävä sosionomien (AMK) osaamisen kaventamista tekniseksi sosiaaliohjaamiseksi tai työtehtäviksi sosiaalityössä (Honkakoski 2006), vaan heistä on koulutettava vahvan sosiaalisen eetoksen omaavia asiantuntijoita kaikille sosiaalialan sektoreille.

5.6 Lopuksi

Kunnallisen sosiaalityön tehtävärakenne ei tule, ainakaan kovin ongelmattomalla tavalla, selkiintymään virkanimikeperustaisen sosiaalityön näkemysten varassa. Varsinkin psykososiaalisen kuntoutuksen (aikuissosiaalityö)

näkökulmasta eri ammattikuntien eroja on vaikea perustella työn sisällöllä. Saattaa olla, että tällä osa-alueella yksittäisen sosionomin (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden osaaminen vaihtelee laadultaan ja erityisyydeltään enemmän ammattiryhmien sisällä kuin niiden välillä riippuen työntekijän iästä ja työkokemuksesta.

Sosiaalityön kehittäminen ja ammattikuntien välinen työnjako tarvitsee molempien ammattikuntien erityisosaamisen tunnistavaa ja kunnioittavaa sosiaalityön käsitystä. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävära-kennesuositusta voi varovaisesti tulkita niin, että siinä vahvistetaan sosiaalityöntekijöiden asemaa hallinnollis-rakenteellisen työn ja sosionomien (AMK) asemaa kuntouttavien asiakastyön prosessien osajina. Sosiaalityö vastaa sosiaaliturvan, palvelujen, palveluohjauksen sekä psykososiaalisen työn koordinaatiosta ja sosiaalityöntekijä osallistuu varsinaiseen psykososiaaliseen työhön yhdessä sosionomien (AMK) kanssa, jossa ”*sosiaalityöntekijöiden ydinaluetta on vaikeiden monimutkaisesti **rakenteellisiin ja yhteisöllisiin ongelmiin kietoutuvissa** asiakastilanteissa työskentely*” (Sarvimäki ja Siltaniemi 2007, 32–34; korostukset JS). Saattaa olla mahdollista esittää sellainen tulkinta, että sosiaalityöntekijän osaamista tarvitaan erityisesti silloin, kun on tarvetta hallinnollisin toimenpitein mahdollistaa ja tukea sosionomien (AMK) ja lähihoitajien psykososiaalisen työn tekemistä, jolloin sosionomien (AMK) erityisosaaminen psykososiaaliseen työhön liittyvien kuntouttavien asiakasprosessien ja niitä tukevien sosiaalis-toiminnallisten menetelmien (ks. Linnossuo 2003) erityisosaajana **sosiaalityössä** tunnustettaisiin.

Sosionomit (AMK) eivät ole päteviä sosiaalityöntekijän virkaan, mutta he voivat tehdä sosiaalityötä ja etenkin silloin, kun he työskentelevät sosiaalityön (ei siis sosiaalityöntekijän) tehtävissä ja organisaatioissa (esim. lastensuojelun perhetyössä tai työvoiman palvelupisteissä). He ovat myös korkeakoulutettuja sosiaalialan ja sosiaalityön ammattilaisia, ja useat sosionomit ovat myös alansa asiantuntijoita käsitteen vaativammassakin merkityksessä. Useiden sosionomien (AMK) sosiaalipedagogisen sosiaalityön orientaatio voi joissain tapauksissa tuoda lisäarvoa perinteiseen psykososiaalisen sosiaalityön mukaiseen aikuissosiaalityöhön ja lastensuojeluun. (Virtaa -hanke 2005). Sosiaalityö puolestaan tarjoaa sosionomeille (AMK) sosiaaliohjausta jäməkämmän perustan oman ammatti-identiteetin perustaksi ja sitä tukevan tutkimuksen aikaansaamiseksi. (ks. Rantanen & Toikko 2005).

Edelleen on oletettavaa, että kummastakin koulutusväylästä valmistuu sekä sosiaaliturvan että psykososiaalisen kuntoutuksen asiantuntijoita. Sosionomin (AMK) sosiaalityön osajaksi (ei sosiaalityöntekijäksi) hyväksyvä laaja sosiaalityön näkemys saattaisi mahdollistaa kuntien erityistarpeet paremmin huomioivan ja yksittäisen, joko maisteritasoisen koulutuksen tai ammattikorkeakoulutuksen saaneen osaamisen yhdistämisen avoimesti ja

joustavasti. Kunnallisessa sosiaalityössä ei ole varaa sellaisiin ratkaisuihin, jotka eivät huomioi yksilöllisiä osaamisprofiileja ja, jotka jättävät yksittäisen työntekijän erityisosaamisen hyödyntämättä.

Sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välille on luotavissa toimiva työnjako, mutta se edellyttää sosiaalityön näkemisen laajasta sosiaalisen asiantuntijuutta painottavasta näkökulmasta, jolloin sosiaalityön toteutuksessa tarvitaan sekä sosiaalityöntekijän että sosionomin (AMK) osaamista. Edelleen sosiaalityössä tarvitaan ohjausta, varmaan myös sosiaaliohjausta, mutta kaikkea, mitä sosionomi (AMK) tekee, ei ole syytä eikä voi nimittää ohjaukseksi, sillä silloin suuri osa sosionomien (AMK) osaamispotentiaalista jää hyödyntämättä.

LÄHTEET

- Aho, Päivi & Aaltonen, Elli & Ruuskanen, Raili 1994. Sosiaalihuollon perusteet. Tarpeet, toiminta ja tekijät. WSOY. Juva.
- Cavén, Outi 1999. Sujutusta ja pyöritystä. Tutkimus byrokratian merkityksistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Painosalama Oy. Helsinki.
- Honkakoski, Arja 2007. Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sosionomin (AMK) koulutuksen jäsentäjänä? *Janus* 13(2), 211–217.
- Horsma, Teija & Jauhainen, Elina 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämiprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 10:2004. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Hämeen Sanomat 2006. Janakkalan lastensuojelun virkapäätös aiheutti ammattijärjestön valituksen. 09.05.2006.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina: sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.
- Karjalainen, Pekka & Sarvimäki, Pirjo 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 13:2005. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Salonen, Jari & Meltti, Tero & Yliruka, Laura & Tapola-Haapala, Maria & Björkenheim, Johanna 2005. Konstikas sosiaalityö 2003. Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuuden näkymät. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 28:2005. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2007. Sosiaalityö vuonna 2015. Talentia -lehti/Sosiaalityön tutkimuksen seura.
- Kurki, Leena 1998. Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi? entäs sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö? – alustavia hahmotelmia. *Janus* 6(4), 430–446.
- Linnossuo, Outi 2003. Sosiaalinen ja toiminnallis-terapeuttinen työ nuorten kanssa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja.
- Malmström, Eila 2007. Pätevyysvaatimukset säilytettävä sosiaalityössä. *Mielipide*. Helsingin Sanomat. 11.7.2007.
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva,

- Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 5. Helsinki.
- Murto, Lasse 2005. Käytäntörelevantssi: haasteita sosiaalityön koulutukselle ja tutkimukselle. *Janus* 13(3), 316–328.
- Mäntysaari, Mikko 1991. Sosiaalibyrokratia asiakkaidensa valvojana. *Byrokratiatyö, sosiaalinen kontrolli ja tarpeitten säätely sosiaalitoimistoissa*. Vastapaino. Tampere.
- Niemelä, Jorma 2007. Arene ry:n varapuheenjohtajan Jorma Niemelän kirje Talentialle.
- Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2005. Tarvittaisiinko sosionomitutkimusta? *Janus* 13(4), 446–451.
- Raunio, Kyösti 1985. Professionaalinen työntekijä. Asiakkaan auttaja vai yhteiskunnan muuttaja? *Sosiaalityön vuosikirja 1985*, 79–95.
- Raunio, Kyösti 2004. Olennainen sosiaalityössä. *Gaudeamus*. Helsinki.
- Raunio, Kyösti 2006. Syrjäytyminen, sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. *Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry*. Gummerus. Vaajakoski.
- Roivainen, Irene 2002. Yhteistyötä marginaalissa. Teoksessa Juhila, Kirsi & Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.). *Marginaalit ja sosiaalityö*. Paino Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Rose, Stephen 2003. Sosiaalityön missio. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.). *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltamäki, Aki 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Sosiaalialan ammattilaisten eettiset ohjeet 2005. *Arki, arvot, elämä, etiikka*. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Ammatieettinen lautakunta. Helsinki. URL:
http://www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005.pdf
- Sosiaalialan kehittämishanke n.d. Viitattu 16.8.2007.
<http://www.sosiaalihanke.fi/Resource.phx/sosiaalihanke/index.htm>
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö n.d. Viitattu 15.9.2007 Sosiaalityö.
<http://www.stm.fi/Resource.phx/vastt/sospa/shtyo/index.htm>
- Tast, Eeva 2003. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. *Ammattikasvatuksen lisensiaatintyö*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Tehty -hanke 2007. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston projekti Tehtävärakenteen ja työmallien kehittäminen sosiaalialan työssä. Viitattu 18.9.2007
<http://www.socca.fi/tehty/tavoitteet.htm>
- Virtaa -hanke 2005. Virtaa Hanke. Kunnallisen sosiaalityön tehtävä- ja ammattirakenteen kehittäminen Hämeenlinnassa. Offset Kolmio. Hämeenlinna.

6. SOSIONOMIN (AMK) OSAAMINEN JA SOSIAALITYÖN TUTKIMUS *Teemu Rantanen & Timo Toikko*

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus alkoi Suomessa vuonna 1992. Kysymys siitä, millaisen teoriaperustan varaan sosionomien (AMK) -osaaminen rakentuu, on ollut ajankohtainen koko koulutuksen olemassaolon ajan. Varsin pian vakiintui käsitys, että koulutuksen tuli sisältää monitieteisiä aineksia. Yhteiskuntatieteiden ohella teoriaperustaa haettiin muun muassa kasvatustieteistä ja psykologiasta. Sitä vastoin esimerkiksi sosiaalipedagogiikan asema koulutuksen keskeisenä viitekehystenä on jakanut mielipiteitä. Huolimatta eri ammattikorkeakoulujen erilaisista painotuksista on kuitenkin löytynyt kohtuullisen laajalti jaettu näkemys sosionomin keskeisestä ydinosaamisesta (Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001; Ammattikorkeakoulujen osallistuminen... 2006).

Sosiaalihuollon kelpoisuuslaissa sosionomien (AMK) ammattinimikkeeksi tarjotaan sosiaaliohjaajaa. Myös useisiin kuntiin on perustettu sosiaaliohjaajan tehtäviä. Sosiaaliohjauksen käsitteen teoreettisesta asemasta on nostanut esiin erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Arja Honkakoski (2005) on esittänyt tarttumista sosiaaliohjauksen käsitteeseen pyrittäessä jäsentämään sosionomin (AMK) koulutusta ja työtä. Honkakoski jäsentää sosiaaliohjauksen sisältöjä elämänhallinnan ulottuvuuden, palveluohjauksen ja counselling-perinteen kautta. Toisaalta sosiaaliohjauksen käsitettä on pidetty kapeana, historiallisesti rasitteisena ja teoreettisilta kytkennöiltään ongelmallisena (vrt. Rantanen & Toikko 2005, 450).

6.1 Tavoitteena sosionomin (AMK) osaamisen jäsentäminen sosiaalityön tutkimuksesta käsin

Tässä artikkelissa analysoimme sosionomin (AMK) osaamista lähtemällä sosiaalityötä koskevasta metodisesta keskustelusta. Erityisesti kysymme, voidaanko sosionomien osaamista jäsentää niiden teoreettisten jäsenysten kautta, joita on kehitetty sosiaalityön tutkimuksen piirissä. Analysoimme sitä, voidaanko sosionomien asiakastyön orientaatiota ja yhteiskuntasuhdetta ymmärtää sosiaalityön teoreettisista lähestymistavoista käsin. Yhtenä näkökulmana tarkastelemme sosiaalityön historian erilaisia metodisia perinteitä. Pohdimme tutkivan ja reflektiivisen otteen merkitystä ja asemaa osana sosionomin ammatillisuutta. Edelleen tarkastelemme toiminnallisen orientaation merkitystä sosionomin työorientaatiossa. Tarkastelumme rajautuu sosionomien ydinosaamiseen. Sosiaalialan eri osa-alueilla tarvittavan erityisosaamisen jäsentäminen jää analyysimme ulkopuolelle.

Kysymys sosionomin osaamisen ja työn suhteesta sosiaalityöhön on ollut yhteiskunnallisesti hankala. Erityisesti sosiaalihuollon kelpoisuuslain valmistelun yhteydessä on haluttu korostaa sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja sosiaalityön yliopistollisten pääaineopintojen eroa. Myös esimerkiksi ”Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta” -työryhmämuistiossa (2007) sosiaalialan ja sosiaalityön koulutusta tarkastellaan selkeästi erillään omiina kokonaisuuksinaan. Tämä erillisyyden ajatus näkyy myös viimeaikaisten tehtävärakennemuutosten yhteydessä, kun sosionomeille (AMK) on perustettu omia erillisiä sosiaaliohjaajan tehtäviä sekä lasten ja perheiden palveluihin että aikuissosiaalityöhön. Toimivuuden turvaamiseksi on toki kehitetty myös erilaisia sosiaaliohjaaja-sosiaalityöntekijä työparimalleja (vrt. Horsma & Jauhiainen 2004).

Sosiaalityön käsitettä on käytetty monissa merkityksissä, eikä sen määrittelystä tai erilaisista käyttötavoista ole olemassa yksimielisyyttä. Esimerkiksi Jorma Sipilän (1989, 57–63) mukaan sosiaalityö voidaan ymmärtää tieteen- tai oppialaksi, ammatilliseksi käytännöksi, yhteiskunnalliseksi käytännöksi, yhteiskunnan osajärjestelmäksi, hallinnolliseksi osajärjestelmäksi, liikkeeksi, ideologiaksi ja ammatiksi. Tässä kirjoituksessa lähdemme väljästä sosiaalityön käsitteestä. Tarkastelemme sosiaalityön käytännöissä rakentuneita metodisia perinteitä sekä toisaalta sosiaalityön tutkimuksen piirissä käytyä metodisuuskeskustelua. Sitä vastoin emme tarkastele sosiaalityötä kelpoisuuslain tai tehtävärakenteiden määrittämänä ammattityönä. Intressimme liittyy sosionomin työn ja osaamisen jäsentämiseen, ei niinkään rakenteiden muuttamiseen. Lähdemme siitä, että sosiaalityön ammatillisuutta ja toimintatapoja koskevaa tutkimusta voidaan hyödyntää sosionomin osaamista jäsenettäessä.

6.2 Työtä yksilöiden vai yhteiskunnan kanssa?

Sosiaalityölle on ominaista kahtalainen luonne. Yhtäältä työtä tehdään asiakkaan kanssa ja toisaalta työ on yhteiskunnallista toimintaa. Keskeisenä yhteiskunnalliseen ympäristöön liittyvänä tekijänä on hyvinvointivaltio (Raunio 2000,11). Kysymyksenkin, onko kaksinainen liityntä sekä asiakas-tasoon että hyvinvointivaltiolliseen tasoon ominaista myös sosionomin työlle.

Malcolm Payne (1997) erottaa toisistaan kolme näkemystä sosiaalityöstä: Individualistis-reformistinen perspektiivi näkee sosiaalityön yksilöiden tarpeentyydytyksen ja hyvinvoinnin takaajana yhteiskunnan määrittelemissä puitteissa. Reflektiivis-terapeuttinen perspektiivi puolestaan korostaa jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä sekä ihmisten kasvun ja itsetoteuttamisen edistämistä. Sosialistis-kollektivistinen perspektiivi näkee sosiaalityön yhteiskunnallisena toimintana, joka pyrkii kaikkein alistetuimpien ihmisten elämänhallinnan ja osallisuuden lisäämiseen. Paynen ajatuksia

mukaillen Kyösti Raunio (2000, 50) jäsentää sosiaalityön perspektiivejä nelikentän kautta, jossa työn taso voi vaihdella yksilöistä ja ryhmästä yhteiskuntaan, ja jossa toisaalta työn tavoitteeksi voidaan jäsentää kasvu ja muutos tai järjestyksen saavuttaminen.

Sosionomikoulutus kiinnittyy lähtökohtaisesti sekä yksilötasoon että yhteiskuntatasoon. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen arvioinnin mukaan sosionomeilla on hyvät vuorovaikutustaidot sekä monipuolinen tuntemus ihmisen tavallisen elämänkulun sekä arkielämän näkökulmista (Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004, 49). Vahva käytäntösuhde sekä hyvät vuorovaikutustaidot ja asiakkaan arjen tukemisen valmiudet lienevätkin sosionomien kiistämättömiä vahvuuksia.

Sosionomikoulutus sisältää yhteiskuntatieteellisiä aineksia. Yhteiskunnallinen analyysitaito ja sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen ovat sosionomin ydinosaamisen keskeisiä alueita (Ammattikorkeakoulujen osallistuminen... 2006). Silti tässä suhteessa tavoitteet eivät kuitenkaan ole samat kuin perinteisissä yhteiskuntatieteellisissä yliopistokoulutuksissa. Syyinä tähän ovat monet valitut painotukset ja käytännön realiteetit: koulutuksen lyhyempi kesto, harjoittelujen suuri osuus koulutuksesta, vuorovaikutusta ja asiakkaan kohtaamista painottavien opintojen korostuminen, erilaisten erityisosaamiseen suuntaavien opintojen (esim. varhaiskasvatus, lastensuojelu) korostuminen sekä käytäntösuhdetta painottava orientaatio. Siten sosionomin yhteiskunnallinen osaaminen ei voikaan perustua yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen erilaisten perinteiden tuntemuksen kautta rakentuneeseen laajaan yhteiskunnalliseen sivistykseen, vaan osaamisen pohja on pragmaattisempi. Lähtökohtana on olemassa oleva hyvinvointiyhteiskunta, sen analysointi ja siinä toimiminen.

Sosiaalityön tutkimuksen piirissä kriittinen näkökulma kiinnittyy usein kriittiseen yhteiskuntatieteelliseen teoriaan. Tällöin lähtökohtana voi olla esimerkiksi yhteiskunnallisten rakenteiden epäoikeudenmukaisuutta analysoivat modernistiset teoriat tai todellisuuden kielellistä rakentumista korostavat postmodernistiset teoriat. (Vrt. Kivipelto 2002.) Sosionomin työn muutosorientaatio voi kuitenkin kiinnittyä arjen käytäntöihin, marginaalissa elävien ihmisten tilanteisiin. Kriittiseen näkökulmaan sisältyvät muutoksen rakennuspuut voivatkin löytyä ihmisten arjesta ja sosionomin ammattikäytännöistä. Tässä mielessä muutosorientaatio kiinnittyy sosionomityön käytäntösuhteisiin.

Edelleen voidaan kysyä, pitäisikö työn kahtalaisen luonteen sijasta puhua kolmesta tasosta: yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Muun muassa Merja Borgmanin (2006) mukaan yhteisöjen ja ryhmien kanssa työskentely korostuu sosionomien työssä. Käytännössä esimerkiksi sosionomien tekemä kasvatus työ on pitkälti juuri työtä lapsiryhmien kanssa. Myös erilaisten aikuis-

ryhmien kanssa työskentely on keskeinen osa monien sosionomien tehtävää.

6.3 Sosiaalityön metodiset perinteet ja sosionomin (AMK) osaaminen

Sosiaalityön asemoituminen sekä yksilö- että yhteiskuntatasolle tulee näkyviin myös tarkasteltaessa erilaisia sosiaalityön metodisia perinteitä. Sosiaalityössä on lukuisia erilaisia työtapoja ja työotteita. Sosiaalityön historiaa tarkastelemalla voidaan erottaa ainakin kolme perinnettä. Henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinne perustuu ajatukseen, että asiakasta voidaan tukea yhdessä keskustelemalla ja kokemalla. Työskentelyn lähtökohdiana on asiakkaan ongelma tai sosiaalinen diagnoosi ja sen pohjalta yhdessä asiakkaan kanssa asetettu tavoite. Keskeinen sija on terapeuttisilla ja vuorovaikutuksellisilla menetelmillä, mutta myös kasvatuksellisilla menetelmillä. (Toikko 2005, 223–227.)

Hallinnollisten toimenpiteiden perinne puolestaan korostaa ongelmallisten asioiden selvittelyä erilaisten lakiin perustuvien toimenpiteiden avulla. Tästä näkökulmasta sosiaalityö näyttäytyy eräänlaisena käytännön sosiaalipolitiikkana, jossa sosiaalityöntekijän asiantuntijuus kohdistuu sosiaaliturvan ehtojen ymmärtämiseen. Vastaavasti lasten turvallisuuden ja suotuisan kasvun ja kehityksen kysymyksiä lähestytään päivähoitoa koskevassa laissa määritellyn subjektiivisen oikeuden ja erilaisten lakisäätteisten lastensuojelun avuhuollon tukitoimien näkökulmasta (Toikko 2005, 223–225).

Yhteisöllisen muutoksen perinne suhtautuu kriittisesti henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinteeseen ja korostaa, etteivät ongelmat johdu niinkään yksilöistä, vaan olosuhteista. Keskeistä on rakentaa sosiaalireformien avulla inhimillisempää yhteiskuntaa ja parempaa maailmaa. Tästä näkökulmasta sosiaalityö ei niinkään ole julkisen sosiaalipolitiikan käytännön sovellusta, vaan enemmänkin aatteiden innoittamaa muutostyötä ja kansalaistoimintaa (Toikko 2005, 227–229).

Myös sosionomien (AMK) osaamista voidaan hahmottaa näiden kolmen metodisen perinteen kautta. Ammatillinen vuorovaikutus korostuu sekä aikuisasiakkaiden kanssa työskenneltäessä että erilaisissa varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun kasvatustehtävissä. Tehtävistä ja tilanteista riippuen vuorovaikutuksen syvyys ja intensiteetti voivat vaihdella. Esimerkiksi perhe-työssä korostuu toisaalta asiakkaan tukeminen käytännön arkielämän tilanteissa ja toisaalta suunnitelmaan perustuva asiakkaan tavoitteellinen tukeminen, joka paikoitellen lähestyy psykososiaalisen työn orientaatiota.

Perinteisessä sosiaalialan työnjaossa hallinnolliset toimenpiteet, kuten toimeentulotukityö ja lastensuojelupäätösten valmistelu, ovat olleet nimen-

omaan sosiaalityöntekijän tehtäviä¹¹. Erilaisten tehtävärakennekokeilujen myötä sosionomeille on kuitenkin tarjottu tehtäviä aikuissosiaalityön sosiaaliturvatyössä. Myös esimerkiksi työvoimahallinto ja Kela ovat palkanneet sosionomeja. Sosiaalialan korkeakoulutettujen työhön sijoittumista koskevat selvitykset osoittavat, että sosionomit ovat viime aikoina työllistyneet muun muassa asiakasneuvojan, etuuskäsittelijän, palveluohjaajan, työvalmentajan ja yksilövalmentajan tehtäviin (Lindberg & Tolonen 2005, 17). Edelleen lastensuojelutyön juridisoituminen pakottaa sosiaaliohjaajia näkemään työnsä paitsi henkilökohtaisen vuorovaikutuksen, niin myös hallinnollisten päätösten näkökulmasta. Siten hyvinvointivaltiollinen osaaminen, juridiikan hallinta sekä sosiaaliturvajärjestelmän ja palvelujen hyvä tuntemus muodostavat keskeisen osan sosiaalialan ammatillisesta osaamisesta.

Sosiokulttuurisella työtavalla on vahva sija sosionomikoulutuksessa. Kulttuurisia ja luovia menetelmiä on nivelletty osaksi perinteisiä sosiaalityön työtapoja. Käytännössä ryhmä- ja yhteisötyötä on toteutettu muun muassa erilaisissa kylä- ja lähiöprojekteissa. Yhteisötyössä korostetaan asukkaiden omasta intressistä lähtevää otetta, joten tässä mielessä yhteisötyön asiantuntijuus näyttäytyykin hyvin avoimena. Yhteisötyön tehtävät ovat vahvasti järjestösektorin vastuulla, mutta yhteisötyöllä on oma keskeinen osansa myös kunnallisen sosiaalipolitiikan toteuttamisessa. Yhteisötyötä onkin muodostunut keskeinen sosionomien työkenttä. Tämä kehitys voikin nostaa esiin tarpeen korostaa aikaisempaa enemmän juuri muutoksen käsitettä osana sosionomien yhteisötyön osaamista.

Kaiken kaikkiaan sosionomien osaamisessa korostuu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen näkökulma. Tämän ohella hyvinvointivaltion toimintojen tuntemus on osa ammattitaitoa. Myös muutostyön näkökulma täydentää osaamista. Siten sosionomien (AMK) osaamista onkin mahdollista hahmottaa erilaisten sosiaalityön perinteiden kautta rakentuneeksi ja osin myös ristiriitaisia aineksia sisältäväksi ”mosaiikkimaiseksi” kokonaisuudeksi. Vasta tämän kokonaisuuden kautta rakentuu se ”sosiaalinen”, joka on ominaista sosiaalialan näkökulmalle.

6.4 Tutkiva työote ja reflektiivinen asiantuntijuus

Sosiaalityötä koskevassa tieteellisessä keskustelussa on ainakin 1980-luvulta alkaen korostettu tutkivan ammattikäytännön keskeisyyttä. On korostettu tutkimuksen viemistä osaksi sosiaalityön käytäntöä (esim. Rajavaara 1986). Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalityöntekijä on sekä asiakastyöntekijä että myös tutkija. Anneli Pohjola (1993) on korostanut sosiaalityön asiakastyön työprosessin analogisuutta suhteessa tutkimusprosessiin.

¹¹ Kirjallisten toimeentulotukipäätösten valmistelussa on toki käytetty pitkään myös etuuskäsittelijöitä.

Molemmat prosessit lähtevät ongelmasta ja päätyvät tiedon keruun kautta johtopäätöksiin ja arviointiin. 2000-luvulla tutkimuksellisuus on muovautunut tarkoittamaan muun muassa sosiaalityön tutkittua vaikuttavuutta (ks. Rajavaara 2007). Sosiaalityöhön ja sosiaalipalveluihin on kaivattu työkäytäntöjä, jotka perustuisivat tutkittuun tietoon ja koeteltuun näyttöön (Heikkilä & Kaakinen & Korpelainen 2003, 47).

Metodisesti hallittua sosiaalityötä on jäsennetty myös hieman toisenlaisesta näkökulmasta. Muun muassa Synnove Karvinen (1993) on korostanut sosiaalityön reflektiivistä ammatillisuutta. Reflektiivinen ammatillisuus on monitasoinen prosessi, joka lähtee oman toiminnan ja osaamisen erittelystä ja arvioinnista ja etenee oman toiminnan tarkasteluun suhteessa ammatin ja työn kokonaisuuteen. Edelleen kriittisen ammatillisuuden tasolla oleellista on pyrkimys arvioimaan ja tietoiseen toiminnan kehittämiseen yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Tällöin lähtökohdaksi otetaan oman ja ammatin toiminnan kyseenalaistaminen suhteessa niiden yhteiskunnalliseen kehykseen. (Karvinen 1993, 30–31).

Ulla Mutka (1998, 169–183) puhuu kokemuksellisen tiedon paluusta ja korostaa tutkimisen sijasta kirjoittamisen merkitystä. Pienten tarinoiden kautta on mahdollista tehdä näkyväksi, millaisia ratkaisuja kukin on ammatillisiin kysymyksiin kehitellyt. Laura Yliruka (2000) puolestaan nostaa esiin erilaisia sosiaalityön itsearvioinnin malleja ja työkaluja. Yleisesti onkin puhuttu hiljaisen ja kokemustiedon muuntumisesta osaksi ammatillista tietoperustaa (ks. esim. Heino 2006).

Ammattikorkeakoulukentässä on pitkään vallinnut varsin laajalti jaettu yksimielisyys siitä, että reflektiivisyys ja tutkiva ja kehittävä työote ovat keskeinen osa sosionomin ydinosaamista tai ydintaitoja (Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001; Ammattikorkeakoulujen osallistuminen...2006). Reflektiivisyyden kehittyminen on sosiaalialan koulutuksessa tapahtunut muun muassa erilaisten kirjallisten tehtävien ja ryhmäkeskustelujen kautta. Tutkimuksellisuus puolestaan on liittynyt erillisiin tutkimus- ja kehittämisopintoihin, opinnäytetyöhön sekä vaihtelevasti erilaisiin oppimistehtäviin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Uudenlaisesta käytäntösuhteissa rakentuvasta tietokäsityksestä on edelleen vahvistanut reflektiivisyyttä korostavaa suuntausta (ks. Gibbons & Limoges & Nowotny & Schwartzman & Scott & Trow 1994; Nowotny & Scott & Gibbons 2001; Scott 2005).

Sosionomikoulutuksessa uudesta tiedontuotannosta on merkinnyt tutkimuksellisen tiedon käytäntösuhteen uudelleen arviointia (esim. Rantanen & Toikko 2005a; Rantanen & Toikko 2005b; Viinamäki & Rantanen & Toikko 2005). Vastaavasti myös sosiaalityössä on pyritty korostamaan tutkimuksen vahvaa käytäntöyhteyttä (ks. esim. Satka & Karvinen-Niinikoski & Nyland & Hoikkala 2005). Siirtyminen perinteisestä tutkimuksesta erilaisia tiedon tuottamisen tapoja hyödyntävään tutkimukselliseen kehittämiseen merkitsee sosionomien kehittämisosaamisen uudelleen arviointia: pelkkä

tutkimusmenetelmien ja tieteellisten paradigmojen hallinta ei riitä (vrt. Rantanen & Toikko 2006). Tietoa tuottavassa kehittämisessä tarvitaan myös prosessien hallinnan kykyä sekä valmiutta erilaisiin osallistaviin työskentelytapoihin. Sosionomin vahvuutena voikin olla juuri kehittämiseen liittyvien sosiaalisten prosessien hallinta.

6.5 Diskursseja vai toimintaa?

Sosiaalitieteellisen tutkimuksen piirissä elää tällä hetkellä vahvoina erilaisia, toisistaan lähtökohdiltaan selkeästi erottuvia, paradigmaattisia suuntauksia. Ensinnäkin realistinen, todellisuuden objektiivista luonnetta korostava näkökulma, elää vahvana. Erityisesti vaikuttavuutta korostava evidence based -näkökulma lähtee kohtuullisen problematisoimattomasta todellisuuskäsityksestä. Selkeä todellisuuskäsitys ja selkeästi asetetut tavoitteet mahdollistavat erilaisten valmiiden menetelmien käytön ja niiden tuloksellisuuden luotettavan arvioinnin. Usein asiakkaiden sosiaalinen todellisuus on kuitenkin siinä määrin moniulotteinen, että yksiselitteinen tavoitteen asettelu tulee mahdottomaksi.

Toisena suuntauksena voidaan mainita konstruktionistinen näkökulma, joka korostaa todellisuuden sosiaalista rakentumista ja yhteiskunnan subjektiivista luonnetta (Berger & Luckman 1966). Konstruktiiviseen lähtökohtaan nojaava diskurssianalyysi kiinnittää päähuomion siihen, miten ihmiset erilaisia puhetapoja käyttäen rakentavat itselleen ja muille erilaisia merkityksiä, identiteettejä ja toimija-asemia. Asiakkaan ja sosiaalialan ammattilaisen välinen vuorovaikutus tarjoaa kiintoisan kohteen analyysille, koska suhde on luonteeltaan institutionaalinen ja epäsymmetrinen. Voidaan analysoida, miten työntekijät ylläpitävät vuorovaikutussuhteessa valtaansa tai luovat asiakkaalle erilaisia identiteettejä. Voidaan myös kysyä, miten sosiaalityöntekijät puheessaan kehystävät esimerkiksi asiakkaan päihdeongelman (esim. Lehto 1990; Rantanen 2007). Päähuomio on kielellisessä todellisuudessa, jolloin konkreettisen toiminnan nähdään kytkeytyvän kielellisiin tulkintoihin.

Aina diskurssien analysointi ei tietenkään tarkoita ääriktionistista lähestymistapaa. Esimerkiksi Kirsi Juhila ja Tarja Pösö (2001) ovat analysoineet kriminaalihuollon sosiaalityöntekijän tekemää soveltuvuusselvityshaastattelua yhdistämällä etnografista ymmärrystä ja diskurssianalyttistä tarkastelua. Etnografisen tarkastelun kautta he ovat löytäneet yksityiskohtaisten tietojen hankintaa korostavan tarkan tietämisen kulttuurin ja toisaalta myönteistä lausuntoa tukevien tietojen hankkimista korostavan sopivan tietämisen kulttuurin. Näitä kahta kulttuuria he ovat edelleen tarkastelleet diskurssianalyttisesti keskustelun analyysin avulla.

Kolmantena näkökulmana voidaan nähdä toiminnan teoriasta kumpuava suuntaus. Esimerkiksi Antti Särkelä (1993) sitoo oman sosiaalityön

analyysinsä toiminnan teoriaan ja inhimillisen toiminnan kohteellisuutta koskevaan näkökulmaan. Tästä näkökulmasta katsottuna esimerkiksi päihdetyössä on kyse asiakkaan toimintaedellytysten tukemisesta asiakkaalle uudella toiminta-areenalla. Raitistuminen edellyttää, että päihdeongelmainen luopuu toiminta-areenasta, jolla hän on aiemmin ollut subjekti, ja siirtyy sellaiselle toiminta-areenalle, jolla hän ei ole vielä mitään. Siten kyse on uudenlaisen subjektiuden luomisesta.

Toimintaa ja diskurssia korostavat näkökulmat edustavat molemmat dynaamisia näkökulmia todellisuuteen. Kuitenkin Pertti Alasuutari (1994, 87) painottaa näiden lähtökohtien periaatteellista eroa. Toiminnan teoria näkee tutkimuskohteena yksilön ja hänen toimintansa yhteisön jäsenenä ja pyrkii universaaleihin teoreettisiin lainalaisuuksiin. Sosiaalinen konstruktio-nismi puolestaan näkee tutkimuskohteena merkityksellisen toiminnan, kulttuurisen jäsenyydet ja sosiaalisen konstruktioit ja tavoittelee universaalien tulosten sijasta historiallisia ja paikallisia merkitysyhteyksiä ja -rakenteita.

Voidaan kysyä, tulisiko sosionomin osaamisen perustua diskurssien analysointiin tai toiminnan käsitteeseen? Sitoutuminen yksittäiseen paradigmaattiseen lähtökohtaan ei ehkä liene perusteltua. Ainakin on vaikea ajatella, että pelkkä diskursseihin ja konstruktioihin kiinnittyminen tarjoaisi riittävää pohjaa esimerkiksi varhaiskasvattajan työhön, lastensuojelun kasvatus tehtäviin tai perheen arkiseen tukemiseen. Sosiaalitoimistoissa työkentelevien sosiaalityöntekijöiden asiantuntijuus voi osittain rakentua diskursiivisen osaamisen ja puheen kautta tuotettavien merkitysten varaan. Sosionomin osaamisen vahvuus on toisaalla.

Vaikka reflektiivinen ammatillisuus ja todellisuuden monitulkintaisuuden ymmärtäminen onkin sosiaalialan ammatillisen osaamisen näkökulmasta tärkeää, tarvitaan myös vahvemmin käytäntöön kiinnittyvää orientaatiota. Sosionomin osaaminen on tässä mielessä ennen kaikkea toiminnassa. Toiminnalliselle orientaatiolle voidaan hakea erilaisia ymmärryskehikoita esimerkiksi sosiaalipedagogisesta kehyksestä tai sosiokulttuurisesta lähestymisestä. Näkökulma voi kiinnittyä myös osallistavaan orientaatioon sekä luoviin ja taiteenkaltaisiin menetelmiin.

6.6 Lopuksi

Sosionomien ehdoton vahvuus on asiakastyössä. Sosionomit ovat vuorovai-kutuksen ja arjen tukemisen ammattilaisia¹². Tähän lopputulemaan on kuitenkin tehtävä muutama täsmennys.

¹² Myös tutkimukset ovat osoittaneet, että työntekijän interpersoonalliset ominaisuudet ja asiakassuhteen vuorovaikutuksen laatu ovat ensiarvoisen merkityksellisiä esimerkiksi päihdetyössä (Saarnio 2001).

Ensinnäkin vuorovaikutuksen ja asiakastyön korostuminen ei tarkoita rajautumista yksilötyöhön. Myös ryhmätyö ja yhteistyö ovat keskeisiä sosionomin osaamisalueita.

Toiseksi sosionomin osaaminen ei rajaudu pelkästään asiakastyöhön, vaan yhteiskunnallinen analyysitaito, hyvinvointivaltiollinen osaaminen sekä muutostyön orientaatio ovat keskeinen osa sosionomin ammatillisuutta. Sosionomin työ on yhteiskunnallista toimintaa, vaikka sosionomi (AMK) -tutkinto ei olekaan varsinainen yhteiskuntatieteellinen tutkinto. Ilman tätä yhteiskunnallista aspektia ei voida puhua aidossa mielessä ”sosiaalisesta” työstä.

Kolmanneksi asiakastyön ja vuorovaikutuksen asiantuntijuus ei ensisijaisesti tarkoita asiakastyön välineiden hallintaa tai rajautumista tietynlaisiin vuorovaikutuksen konteksteihin. Olennaisia ovat valmiudet toimia muuttuvissa tilanteissa ja jatkuvasti työtään kehittäen. Siten sosionomien asiantuntijuudessa korostuu reflektiivisyys. Työn kehittämisen näkökulmasta sosionomin vahvuudet eivät niinkään ole tutkimusmetodologisessa hallinnassa, vaan kokonaisvaltaisessa kehittämisorientaatiossa.

Neljänneksi vuorovaikutuksen korostuminen sosionomin osaamisessa ei tarkoita rajautumista pelkästään diskurssien tasolle. Olennaista on vuorovaikutuksen kytkeytyminen arjen konkreettiseen toimintaan.

LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti 1994. Luurangon mysteeri. teoksessa Weckroth, Klaus & Tolkkio-Nikkonen, Mirja (toim.). *Jos A niin...* Vastapaino. Tampere, 75–91.
- Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen 2006. Koulutusohjelmakohtainen kompetenssianalyysi, sosiaalialan koulutusohjelma.
- Berger, Peter L. & Luckman, Thomas 1966/1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Gaudeamus. Helsinki.
- Borgman, M. 2006. *Sosionomit (AMK) 2015*. Teoksessa 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, 157–229.
- Gibbons, Michael & Limoges, Camille & Nowotny, Helga & Schwartzman, Simon & Scott, Peter & Trow, Martin 1994. *The new production of knowledge*. Sage. London.
- Heikkilä, Matti & Kaakinen, Juha & Korpelainen, Niina 2003. *Kansallinen sosiaalialan kehittämisprojekti. Selvityshenkilöiden loppuraportti*. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:11. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Heino, Tarja 2006. *Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpitoprojektissa*. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.). *Kehittämistyön riskejä*. Stakes. Helsinki, 167–194.

- Honkakoski, Arja 2005. Sosiaaliohjauksen käsite – jäännös vai mahdollisuus sosionomin (AMK) koulutuksen jäsentäjänä. *Janus* 13(2), 211–217.
- Horsma, Teija & Jauhainen, Elina 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja 2000. Sosiaalityön toimintakulttuurit. Teoksessa Karvonen, Synnöve & Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.). Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 171–206.
- Karvonen, Synnöve 2003. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvonen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Anneli Pohjola (toim.). Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Helsinki, 15–51.
- Kivipelto, Minna 2002. Kriittisen arvioinnin lähtökohdat ja mahdollisuudet sosiaalityön kehittämisessä. *Janus* 10(3), 217–236.
- Lehto, Juhani 1991. Juoppojen professionaalinen auttaminen. Sosiaali- ja terveyshallitus. Tutkimuksia 1/1991. Helsinki.
- Lindberg, Jukka & Tolonen, Mervi 2005. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2003–2004 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Helsinki.
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Mutka, Ulla 1998. Sosiaalityön neljä. käänne. SoPhi, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Nowotny, Helga & Scott, Peter & Gibbons, Michael 2001. Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press. Cambridge.
- Payne, Malcolm 1997. Modern Social Work Theory. Second edition. First edition 1991. Macmillan. Basingstoke.
- Pohjola, Anneli 1993. Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvonen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Anneli Pohjola (toim.). Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Helsinki.
- Rajavaara, Marketta 1986. Professionaalistaminen sosiaalityön muutosstrategiana. Teoksessa Karisto, Antti & Purola, Tapani (toim.). Sosiaalityön kehittäminen. Taustoja, reunaehdoja, näkökulmia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1. Helsingin yliopisto. Helsinki, 43–68.
- Rajavaara, Marketta 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Kela. Helsinki.
- Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2005a. Tarvittaisiinko sosionomitutkimusta? *Janus* 13(4), 446–451.
- Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2005b. Miten raportoida tutkimuksellista kehittämishanketta. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Lambert, Pirkko (toim.). Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita. Helsinki, 97–111.

- Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2006. Käytäntötutkimuksesta kansalaislähtöiseen kehittämiseen. *Janus* 14(4), 403–410.
- Rantanen, Teemu 2007. Huumeiden käytön kehykset sosiaalityöntekijöiden puheessa. Teoksessa Vesala, Kari Mikko & Teemu Rantanen (toim.). *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Gaudeamus. Helsinki, 167–187.
- Raunio, Kyösti 2000. *Sosiaalityö murroksessa*. Gaudeamus. Tampere.
- Saarnio, Pekka 2001. Mitkä tekijät vaikuttavat terapiasuhteen keskeyttämiseen avopäihdehoidossa? *Yhteiskuntapolitiikka* 66(3), 224–232.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoksi, Synnöve & Nylund, Marja & Hoikkala, Susanna 2005. *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Palmenia-kustannus. Helsinki.
- Scott, Peter 2005. Uusi tiedon tuotanto. *Tiedepolitiikka* 1/2005, 50–54.
- Sipilä, Jorma 1989. *Sosiaalityön jäljillä*. Tammi. Helsinki.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001. Työryhmä Borgman, Merja & DalMaso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Särkelä, Antti 1993. *Sosiaalityön asiakas subjektina ja ei-subjektina*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 7. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Toikko, Timo 2005. *Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan*. Vastapaino. Tampere.
- Viinämäki, Leena & Rantanen, Teemu & Toikko, Timo 2005. Tavoitteena sosiaalialan kriittinen kehittäjä. Teoksessa Eila Okkonen (toim.). *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia*. AMK-jatkotutkinto, julkaisu 3. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna, 143–151.
- Yliruka, Laura 2000. *Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto*. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. FinSoc. Työpapereita 2/2000. Stakes. Helsinki.

SOSIONOMIT SOSIAALIALAN TYÖKENTÄLLÄ

7. SOSIONOMIN (AMK) OSAAMINEN JA OSAAMISHAASTEET VARHAISKASVATUKSESSA *Iiris Hoppo*

7.1 Tiivistelmä

Varhaiskasvatus on varhaislapsuuden käytännön kasvatuustoimintaa. Se on lapsen eri elämänpiireissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Varhaiskasvatuksen keskeinen toimintaympäristö on päivähoito, jossa sosiaalinen ja pedagoginen tehtävä integroituvat luontevasti yhteen.

Artikkelissa tarkastellaan varhaiskasvattajana toimivien sosionomien (AMK) osaamista ja osaamishaasteita päivähoidon kontekstissa. Sosionomit (AMK) voivat toimia lastentarhanopettajina, mikäli heidän tutkintoonsa on sisältynyt 60 op varhaiskasvatuksen tai sosiaalipedagogiikan opintoja. Varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan opintojaan painottaneiden sosionomien (AMK) varhaiskasvatusosaaminen vastaa yleislinjauksiltaan lastentarhanopettajille määritellyjä kompetensseja. Lastentarhanopettajien osaamisessa painottuu voimakkaammin pedagoginen osaaminen, oppimisen tukeminen ja opetus suunnitella osaaminen, kun sosionomeilla (AMK) vastaavaa osaamista kuvaa sosiaalipedagoginen osaaminen sekä lapsen tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus arjessa, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa.

Alle kouluikäisen lapsen hoiva, kasvatus ja opetus tulee luontevasti integroitua yhteen. Päivähoidossa toteutuva varhaiskasvatus on moniammatillista tiimityötä, johon jokainen ammattiryhmä tuo omaa asiantuntemustaan ja osaamistaan. Henkilöstön tehtävä rakenteen avulla tulee turvata varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen. Lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavien kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien (AMK) erilaisten koulutusten kautta hankittu erityinen osaaminen on rikkaus, joka tulisi hyödyntää päivähoitossa.

7.2 Johdanto

Suomalaisella varhaiskasvatustyöllä on yli satavuotinen historia. Lastentarhatoiminnan alkuna pidetään Hanna Rothmanin vuonna 1888 perustamaa kansanlastentarhaa, jonka perusajatuksena oli vähäosaisten lasten auttaminen ja yleistavoitteena lasten kaikinpuolinen kehittäminen. (Hänninen & Valli 1986; Huttunen 1989, 24; Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski &

Nivala 1998, 109–110.) 1900-luvun alkupuolella kasvatustyöhön sopivia olivat Emännän käsikirjan (1930) mukaan ”nuoret naiset, jotka tuntevat kutsumusta kasvattajatoimintaan”. Tärkeiksi työssä menestymisen edellytyksiksi nähtiin tuolloin muun muassa ”kiintymys lapsiin, kasvattajantaipumukset, sovelias mielenlaatu sekä kätevyys, käytännöllisyys, tottumus taloustoimiin ja laulunääni”. (Kankare 1997, 11.)

Päivähoidon sosiaalinen ja pedagoginen tehtävä yhdistyivät lastentarhatoiminnan myötä. Lapsille tarjottiin turvallinen hoitopaikka ja ikäkautteen soveltuvaa toimintaa. Jo vuosisadan vaihteessa lastentarhojen päiväohjelmaan liittyi oleellisesti myös kasvatuksellisesti kehittäviä toimintahetkiä. Päivittäisten toimintatuokioiden puitteissa kasvattajat suunnittelivat ja toteuttivat erilaista lapsille sopivaa viriketoimintaa, esimerkiksi ”voimistelu”, ”paperille ompelua”, ”tilkkujen nyhtämistä” ja ”helmien pujotusta” (ks. Hänninen & Valli 1986).

Subjektiviivisen oikeuden myötä päivähoidosta on tullut osa yhä useamman lapsen elämänpiiriä. Nykyään noin puolet suomalaislapsista osallistuu vuosittain päivähoidon palveluihin, ja lukuisa joukko naisia ja myös miehiä, joilla oli ”sovelias mielenlaatu sekä kätevyys” toteuttaa ammatillista varhaiskasvatustyötä maailmanlaajuisesti arvostetun päivähoitojärjestelmän puitteissa. Muutos yli sadan vuoden taipaleella on kuitenkin ollut jatkuvaa. Vaikka ”kätevyys, käytännöllisyys ja laulunääni” ovat edelleen eduksi varhaiskasvattajan työssä, työn muuttuminen käsityömäisestä kasvatustyöstä teoreettisesti hallituksi asettaa yhä suuremmat vaatimukset varhaiskasvattajien ammatilliselle osaamiselle (Helimäki & Brotherus 1990, 18–24; Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 111). Nopeasti muuttuvassa maailmassa työntekijältä odotetaan myös yhä laajalaisempaa asiantuntijuutta. Pyritään ekspansiivisesti hallittuun työhön, jolloin toiminnassa tavoitellaan kokonaistuvia työnkuvia, joustavia ratkaisuja ja innovaatioita. Työnkuvissa korostuvat moniammatillisuus, tiimityö ja verkostoituminen sekä yhteisöllinen oppiminen. (Engeström 1995, 24–39; Engeström 2004, 19, 59–61; Tast 2005, 5.)

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella varhaiskasvattajina toimivien sosionomien (AMK) osaamista ja osaamishaasteita päivähoidon kontekstissa. Suomessa tärkein varhaiskasvatuksen toteuttaja on päivähoito, jonka työntekijöihin kuuluu erilaisen koulutuksen saaneita ihmisiä. Henkilöstöä kuntien järjestämässä päivähoidossa oli lokakuussa 2004 yhteensä 50 905, joista lastentarhanopettajan ammatissa työskenteli 10 397 henkilöä (Färkkilä & Kahiluoto & Kivistö 2005). Tällä hetkellä päivähoidossa työskentelevät lastentarhanopettajat ovat pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettajia, kasvatustieteen (varhaiskasvatus) kandidaatin tai maisterin tutkinnon tai sosiaalikasvattajan tai sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneita (Lastentarhanopettajaliitto 2007; Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007, 42.) 1.8.2005 voimaan astunut laki sosiaalihuollon

ammattillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) ja sitä määrittävä asetusta (608/2005) määrittävät lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuusvaatimukseksi vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon, johon sisältyy vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen tai sosiaalipedagogiikan opinnot.

Omana erityisalueenaan varhaiskasvatuksessa on esiopetus. Vuosina 2000–2001 voimaan tulleen esiopetus uudistuksen jälkeen valtaosa 6-vuotiaista lapsista osallistuu perusopetuslain mukaiseen esiopetukseen, mutta suurin osa heistä tarvitsee lisäksi myös päivähoitoa (Färkkilä & Kahiluoto & Kivistö 2005, 15–16). Sosionomeilla (AMK) ei ole enää vuoden 2003 jälkeen ollut mahdollisuutta pätevöityä 6-vuotiaiden esiopettajiksi, joten tässä artikkelissa esiopetuksessa tarvittava osaaminen jää tarkastelun ulkopuolelle.

7.3 Varhaiskasvatus on tiedettä ja toimintaa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan varhaislapsuuden käytännön kasvatustoimintaa eli pedagogiikkaa. Tämän lisäksi se on myös tieteenala, joka tutkii sekä varhaislapsuutta että lapsen kasvua ja kehitystä. Laajasti määriteltynä varhaiskasvatus on lapsen eri elämäntilanteissa ja erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Varhaiskasvatuksen pääasiallisina toimintaympäristöinä ovat tällöin koti, päivähoito eri muotoineen ja erilaiset kolmannen sektorin tarjoamat palvelumuodot. (Hujala & Lindberg 1998, 7; Karila & Kinos & Virtanen 2001, 13, 16; Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Hujala 2007, 52.) Kansainvälisesti vakiintuneen käytännön mukaisesti varhaiskasvatus kattaa ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään. Suomessa varhaiskasvatuksen piiriin katsotaan kuitenkin kuuluvaksi myös ne oppivelvollisuusikäiset lapset, jotka käyttävät varhaiskasvatuspalveluita (Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1; Valtioneuvoston periaatepäätös – – 2002).

Varhaiskasvatuksessa on aina kysymys kahden osapuolen, kasvattajan ja kasvatettavan, välisestä vuorovaikutuksesta. Väljästi määritellen kasvattajaksi voidaan määritellä jokainen, joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen kehitystä. (Heinonen 1989, 67; Huttunen 1997, 45). Yleensä kasvattajaksi ymmärretään konkreettinen ihminen, mutta sen voidaan ajatella olevan myös jokin laajempi taho. Tällöin ei kasvattajaksi ajatella yksittäistä henkilöä tai henkilöiden joukkoa, vaan sellaisena voidaan pitää esimerkiksi luontoa tai päivähoitoa. (Huttunen 1997, 45.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvattajien tehtä-

vänä on huolehtia, että seuraavat kolme kasvatuspäämäärää viitoittavat toimintaa lasten kanssa: 1) henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, 2) toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä 3) itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Jokaisen lapsen yksilöllisyyttä tulee myös kunnioittaa.

7.4 Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat henkilöt

Päiväkotien lastentarhanopettajan tehtävissä voi tällä hetkellä työskennellä usean eri koulutuksen kautta pätevöityneitä henkilöitä. Lastentarhanopettajaliiton vuonna 2004 julkaiseman selvityksen mukaan lastentarhanopettajien tehtävissä toimineista lastentarhanopettajakoulutuksen saaneita oli 68,2 %, sosiaalikasvattajan koulutuksen saaneita 11,3 %, sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneita 7,6 %, kasvatustieteen kandidaatteja 9,8 % ja kasvatustieteen maistereita 1,1 %. Jokin muu koulutus oli 1,9 % lastentarhanopettajalla (Päiväkodin johtaja on monitaituri 2004, 5). Talentian jäsenrekisterin mukaan vuoden 2006 syksyllä sosionomeista (AMK) noin 1800 työskenteli päivähoidossa lastentarhanopettajan tehtävissä (Mehtonen 2007, 7). Sijoittuminen lastentarhanopettajan tehtäviin on vähentynyt edellisiin vuosiin verrattuna. Talentian Urapolku-selvityksen mukaan vuonna 2005 vastavalmistuneista noin 13 % työllistyi lastentarhanopettajan tehtäviin, kun vastaava luku vuonna 2003 oli 20 %. Yksi vähennystä selittävä tekijä on päivähoitoikäisten lasten määrän pieneneminen. (Lindberg & Tolonen 2005.) Joustavan henkilöstön sijoittelun vuoksi lastentarhanopettajan virkoihin rekrytoidaan myös ensisijaisesti henkilöitä, joilla on esiopetuspätevyys. Tätä ei voi enää hankkia sosionomi (AMK) -tutkinnolla, mikä on selvästi heikentänyt sosionomien (AMK) sijoittumista päivähoitoon. (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 56.)

7.5 Lastentarhanopettajana toimivan varhaiskasvattajan kva­lifikaatio ja kompetenssi

Varhaiskasvattajan osaaminen muodostuu tutkimusten mukaan useasta eri osa-alueesta. Karila ja Nummenmaa (2001, 26–35) kuvaavat varhaiskasvattajan osaamisalueiksi päiväkodin kontekstissa: a) toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen, b) varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen, c) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen ja d) jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen. Hoppo (2006) on tutkimuksessaan hahmottanut varhaiskasvattajan työn substanssiin liittyviksi osaamisalueiksi kaksi pääaluetta: a) toimintaympäristöön liittyvä osaamisen sekä b) varhaiskasvatukseen liittyvä osaamisen (ks. Taulukko 1.). Toimintaympäristöön liittyvä osaaminen sisältää Hapon (2006) mukaan yh-

teiskunnallisen näkökulman lisäksi myös kulttuurisen näkökulman sekä päivähoiton toimintakulttuuriin että perhekulttuuriin. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen on varhaiskasvattajan työn substanssiin liittyvää ydinosaamista. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen ovat yleisiä ammattitaitovaatimuksia, mutta varhaiskasvattajan työssä ne ovat myös välttämättömiä ammatillisia kvalifikaatioita ja erottamaton osa työn substanssia. Tämän vuoksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja tulisivin Hapon (2006) mukaan tarkastella kiinteänä osana sekä toimintaympäristöön liittyvää osaamista että varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista.

Taulukko 1. Varhaiskasvattajan työn substanssiin liittyvät osaamisalueet ja ydinosaaminen päivähoiton toimintaympäristössä (Hapo 2006; vrt. Karila & Nummenmaa 2001).

Osaamisalueet	Ydinosaaminen
<ul style="list-style-type: none"> Toimintaympäristöön liittyvä osaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Kontekstiosaaminen Vuorovaikutusosaaminen Yhteistyöosaaminen
<ul style="list-style-type: none"> Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagoginen osaaminen (muodostuu hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta) Vuorovaikutusosaaminen Yhteistyöosaaminen

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto (2007) on jäsentänyt tulevaisuudessa tarvittavaa varhaiskasvatusosaamista päivähoitossa. Raportissaan se tarkastelee kasvatushenkilöstön tehtävissä tarvittavaa ammatillista osaamista neljälle tasolle. Jaoston raportin mukaan päivähoiton opetus-, kasvat- ja hoitotehtävissä tarvittavia kaikille ammattiryhmille yhteisiä osaamisalueita ovat toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ja eettinen osaaminen (vrt. ammattikorkeakoulun generiset kompetenssit s. 7). Kaikilta ammattiryhmiltä edellytetään myös varhaiskasvatuksen substanssin hallintaa. Tämä osaamisen alue on kuitenkin eri ammattiryhmillä eritasoista ja eri tavoin painottunutta. Lastentarhanopettajien varhaiskasvatusosaaminen koostuu jaoston mukaan *pedagogisesta osaamisesta, kasvatustieteellisestä ja hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaamisesta*. Lastentarhanopettajan erityisosaaminen koostuu jaoston mukaan *opetussuunnitelmaosaamisesta, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemuksesta, sosiaalipedagogisesta osaamisesta ja tutkimus- ja kehittämisaikataulusta* (vrt. sosiaalialan koulutusohjelman kompetenssit s. 7). (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007.)

7.6 Sosionomin (AMK) kompetenssi varhaiskasvatustyössä

Sosionomi (AMK) -koulutus on rakentunut kolmesta koulutusammattista; sosiaaliohjaajasta, sosiaalikasvattajasta ja kehitysvammaistenohjaajasta. Ensimmäiset noin sata sosionomia (AMK) tulivat työmarkkinoille vuonna 1995, ja vuonna 2004 heitä oli yhteensä jo 9 902. Uudesta koulutuksesta valmistuneiden oli aluksi haasteellista löytää paikkansa työelämässä (Borgman 2006, 163.) Tämän vuoksi sosionomien (AMK) osaamista eri toimintaympäristöissä on pyritty selkiyttämään.

Eeva Tast (2005) on lisensiaattitutkimuksessaan jäsentänyt sosionomin (AMK) osaamisprofiilia varhaiskasvatuksessa. Tast kuvaa varhaiskasvatukseen opintojaan painottavien sosionomin (AMK) erityisosaamista seuraavasti:

- 1) Sosionomin (AMK) ammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa on teoreettisesti perusteltu. Se perustuu ekologiseen ja ekokulttuuriseen teoriaan, sosio-konstruktionistiseen ja konstruktiviseen oppimiskäsitykseen sekä sosiaalipedagogiseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan.
- 2) Kasvun tukemisen ja ohjaamisen taitoihin sekä yhteisöllisen osaamisen taitoihin sisältyvät perustaitoina tieto lapsen kasvun ja kehityksen tekijöistä sekä tieto varhaiskasvatuksen tavoitteista, menetelmistä ja sisältöalueista. Erityisosaamisena tällä alueella painottuvat aikuisten, vanhempien ja perheiden kohtaamisen, ohjaamisen ja tukemisen taidot. Yhteisöllisen työn tekemisen taidot kasvun tukemisen ja ohjaamisen tehtävissä viittaavat sosionomin laaja-alaiseen sosiokulttuuriseen ymmärtämiseen.
- 3) Osaamisessa korostuvat perhetyön, lastensuojelun ja erityiskasvatuksen taidot. Perheiden kanssa tehtävänä työn asiantuntijuus on sosionomien (AMK) erityisosaamista päivähoidon lisäksi myös muissa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä.
- 4) Laaja sosiaalipalvelujärjestelmän tuntemus ja palveluohjauksen osaaminen on sosionomin (AMK) erityisosaamista. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä tärkeää on erityisesti lasta ja perheitä tukevan palvelujärjestelmän tuntemus.
- 5) Moniammatillisen yhteistyön sekä johtamisen ja kehittämisen osaamisessa erityisosaamiseksi nähdään tiimi- ja verkostotyön sekä moniammatillisen yhteistyön osaaminen. (Tast 2005; ks. myös Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001.)

Sosionomin (AMK) osaamista on jäsenetty myös määrittelemällä valtakunnallisesti sosiaalialan koulutusohjelman kompetensseja. Ammattikorkeakoulut ovat osallistuneet vuosina 2004–2006 Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projektiin, jonka ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin pääasiassa ECTS -mitoitusjärjestelmän (European credit transfer and ac-

cumulation system) ja toisessa vaiheessa paneuduttiin erityisesti ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyön tukemiseen ja koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien (osaamistavoitteiden) määrittelyyn. Projektin tuloksena määriteltyjen yleisten, geneeristen, kompetenssien lisäksi ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat ovat laatineet myös omat kompetenssinsa. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007).

Geneerisiksi, kaikille ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille yhteiseksi kompetensseiksi määriteltiin kuusi ydinosaamisaluetta: itsensä kehittämisaaminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007). Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opetuksen ja tutkimuksen yhteistyöverkosto on määritellyt sosiaalialan koulutusohjelman kompetenssit, joiden avulla pyritään kuvaamaan yksilön osaamista ja pätevyyttä sekä kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. *Sosiaalialan kompetensseiksi määriteltiin eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisaaminen sekä yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallisen vaikuttaminen.* (Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006.)

Varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan opintojaan painottaneiden sosionomien (AMK) varhaiskasvatusosaaminen vastaa yleislinjauksiltaan lastentarhanopettajille määriteltyjä kompetensseja (Tast 2005; Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006; Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007). Lastentarhanopettajien osaamisessa painottuu voimakkaammin pedagoginen osaaminen, oppimisen tukeminen ja opetussuunnitelmaosaaminen, kun sosionomeilla (AMK) vastaavaa osaamista kuvaa sosiaalipedagoginen osaaminen ja lapsen kokonaisvaltainen tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus arjessa, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa (ks. Taulukko 2.). Lastentarhanopettajan varhaiskasvatusosaamista ja erityisosaamista kuvataan kiinteämmin lapsen kanssa tapahtuvana kasvatustyönä, kun vastaavasti sosionomien (AMK) osaamisen kuvauksissa korostuu perheen kanssa tapahtuva kasvatustyö ja moniammatillisen yhteistyön osaaminen.

Taulukko 2. Lastentarhanopettajan ja sosionomin (AMK) osaamisalueet päivähoidon kontekstissa (Tast 2005; Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006; Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007).

LASTENTARHANOPETTAJAN VARHAIS-KASVATUSOSAAMINEN	SOSIONOMIN (AMK) OSAAMINEN
Pedagoginen osaaminen	Sosiaalipedagoginen osaaminen
Kasvatusosaaminen	Kasvun tukeminen ja ohjaus
Hoiva-, hoito- ja huolenpito-osaaminen	Ohjaus ja tukeminen arjessa, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa
LASTENTARHANOPETTAJAN ERITYIS-OSAAMINEN	SOSIONOMIN (AMK) OSAAMINEN
Opetussuunnitelmaosaaminen	Varhaiskasvatuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisältöalueiden tuntemus
Lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus	Lapsen kasvun ja kehityksen tuntemus
Sosiaalipedagoginen osaaminen	Sosiaalipedagoginen osaaminen
Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen

Lastentarhanopettajan kelpoisuutta tarkentava asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (608/2005) edellyttää pedagogisia opintoja, jotka voivat olla myös sosiaalipedagogisia tai varhaiskasvatukseen liittyviä opintoja. Pedagogisen osaamisen vaatimus korostuu päivähoidon kasvatustyöstä keskusteltaessa. Tämän vuoksi tarkastelen pedagogisen osaamisen rakentumista tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

7.7 Pedagogisen osaamisen vaatimus

Päivähoidossa painottuu pedagogisen osaamisen vaatimus. Sosionomien (AMK) ydinosaamisen kuvaus ei tarkastele osaamista pedagogisesta näkökulmasta, minkä vuoksi on pohdittava myös, mitä ”pedagogisen vaatimus” sisältää. Vallitseva näkemys on, että varhaiskasvatukseen liittyvä pedagoginen osaaminen kuvaa erityisesti varhaiskasvattajan substanssialan osaamista, joka koostuu hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta

(Hujala & Puroila & Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 2–3; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Hoppo 2006, 193.) Varhaiskasvattajan pedagogista osaamista voidaan tarkastella myös eri tasoilla: lasten kanssa välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana, kasvatustyötä tukevana välillisenä toimintana ja kasvatustyöhön liittyvänä tiedostavana tasona. (Hoppo 2006, 118–53.)

Varhaiskasvattajan välittömän tason osaaminen kuvaa varhaiskasvattajan ja lapsen välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa pedagogista toimintaa. Välittömään tasoon sijoittuvat kasvatuksellinen vuorovaikutus ja käytännön pedagogiset taidot sekä myös varhaiskasvattajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Tämän tason osaamista voidaan päivähoitossa edellyttää jokaiselta lasten kanssa työskentelevältä aikuiselta. (Hoppo 2006, 118–153). Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijuuden pääkomponentit, *praktinen, formaalinen ja metakognitiivinen tietämys*, edustavat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä tietämyksen ja osaamisen puolia. Varhaiskasvattajan välittömän tason osaaminen voidaan rinnastaa asiantuntijuuden osatekijöistä praktisen tietämyksen tasoon, joka on kokemuspohjaista, käytännöllistä tietoa, ja se on pääosin hankittu työkokemuksen kautta. Myös työntekijän persoonallinen kokemus ja arvot liittyvät läheisesti praktiseen tietämykseen. (Bereiter & Scardamalia 1993, 43–75.)

Pedagogisen osaamisen välillinen taso sisältää kasvatustyön suunnittelun ja koordinoinnin sekä työtä ohjaavien asiakirjojen liittämissä osaksi päivähoiton arjen työtä. Tietämys lapsen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ja fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden takaaminen ovat myös osa kasvatustyön suunnittelua ja koordinointia. Tämän tason saavuttaminen edellyttää varhaiskasvattajilta kasvatustyön teoreettista hallintaa. (Hoppo 2006, 118–153.) Varhaiskasvattajan asiantuntijuuden välillisen tason osaaminen pohjautuu suureksi osaksi teoreettiseen tietoon, ja asiantuntijuuden osatekijöistä sitä kuvaa parhaiten formaalinen tietämys. Osaamista voidaan ilmaista käsitteellisesti ja se on luonteeltaan julkista, näkyvää ja helposti kommunikoitavaa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 43–75.)

Varhaiskasvattajan pedagogisen osaamisen sateenvarjona toimii tiedostavan tason osaaminen, joka sisältää kasvatustietoisuuden sekä sisäistyneen lapsilähtöisen ja yksilöllisyyden huomioivan kasvatustietoisuuden. Vastuun tiedostaminen on osa tämän tason osaamista. Se välittyy erityisesti pedagogisena vastuuna lapsista ja kaikesta toiminnasta lasten ja perheiden kanssa. Tiedostavan tason osaamiseen liittyy myös tietämys siitä, kuinka kasvatustietoisuus, kasvatustietoisuus ja vastuun kantaminen todentuvat omassa toiminnassa. On kyse asiantuntijuuden osatekijöihin kuuluvasta metakognitiivisesta tietämyksestä. Varhaiskasvattajan on tiedettävä, miten hallita ja organisoida itseään niin, että kasvatuskäsitys tulee todeksi ja arjen käytännöksi. (Bereiter & Scardamalia 1993, 43–75; Hoppo 2006, 118–153.)

Pedagogisen osaamisen vaatimus on ilmeinen päivähoiton kasvatus-työssä, mutta varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien ammattilaisten työn muut vaativuustekijät ovat myös muuttuneet voimakkaasti viimeisen vuosikymmenen aikana. Nykyperheiden moninaiset ongelmat on huomioitava päivähoitossa. Tutkimukset osoittavat, että köyhyys lapsiväestössä on kasvanut ja lasten ja perheiden pahoinvointi ja erityisen tuen tarve on lisääntynyt. Perherakenteet ovat monimuotoisempia, ja monet perheet kokevat perhe-elämän asettamien vaatimusten lisäksi muun muassa työttömyyttä ja työsuhteiden epävakautta. Myös kansainvälistyminen tuo omat vaatimuksensa varhaiskasvattajan osaamiselle, koska useissa päiväkodeissa on eri kulttuureissa eläneitä lapsia. Yksi ja sama työn tekemisen tapa ei tällaisen monimuotoisuuden keskellä ole enää mahdollista, vaan yhä enemmän on tarpeen suunnitella ja toteuttaa kasvatustyö perheiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Monissa tapauksissa tämä edellyttää moniammatillista yhteistyötä perheiden kasvatustyön tukemiseksi niin päiväkodin sisällä kuin muiden yhteistyötahojen kanssa. Verkostoyhteistyön yhtenä keskeisenä tavoitteena on mahdollisimman varhainen puuttuminen riskitilanteissa. (Puroila 2003; Puroila 2004; Moisio 2005; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Sosiaalialan koulutuksen suunta 2007.)

Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta (806/1992) määrittelee, että päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on lähihoitaja- tai lastentarhanopettajakelpoisuus enintään 7 kokopäivähoitossa olevaa 3 vuotta täyttäneitä lasta kohden. Enintään 4 alle 3-vuotiasta lasta kohden päiväkodissa tulee samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä mainittu kelpoisuus. Vähintään joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla tulee olla lastentarhanopettajakelpoisuus. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneiden osuus päivähoiton henkilöstöstä on pienentynyt lähes 50 prosentista 30 prosenttiin. Aiemman kahden sijaan lastentarhanopettajia on ryhmässä useimmiten vain yksi, muut kaksi ovat esimerkiksi lähihoitajia.

Lastentarhanopettajaliitto on esittänyt kantansa siitä, sosiaali- ja terveysalan koulutukset eivät takaa päiväkoteihin riittävää pedagogista osaamista. Liitto kertoo olevansa huolissaan varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen riittävydestä päivähoitossa, mikäli ryhmässä olevaa ainoaa lastentarhanopettajan tehtävää hoitaa ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut sosionomi (AMK) tai opiston käynyt sosiaalikasvattaja. Liiton mukaan kuntien tulisikin taata, että jokaisessa päiväkodin lapsiryhmässä on riittävä määrä lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita työntekijöitä. (Lastentarhanopettaja – varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen 2005.) Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (2007, 56) on vastavasti huolissaan siitä, että päivähoitossa tarvittava sosiaalialan ja sosiaalipedagogisen osaaminen heikkenee, mikäli sosionomeja (AMK) ei rekrytoida päivähoitoon. Myös moniammatillinen osaaminen työyhteisössä heik-

kenee. Varhaiskasvatukseen opintojaan painottaneen sosionomin (AMK) osaamisessa painottuu Tastin (2005) mukaan päivähoitossa perhetyön, lastensuojelun ja erityiskasvatuksen sekä vanhempien ja perheiden kohtaamisen, ohjaamisen ja tukemisen taidot. Myös moniammatillinen yhteistyö on Tastin tutkimuksen mukaan sosionomien (AMK) erityisosaamista.

7.8 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen riittävydestä päivähoitossa ollaan huolestuneita. Aiheellinen on myös huoli sosiaalipedagogisen osaamisen ja laaja-alaisen perhetyön osaamisen puutteesta. Näitä molempia erityisosaamisia tarvitaan. Alle kouluikäisen lapsen hoivan, kasvatuksen ja opetuksen tulee luontevasti integroitua yhteen. Sarvimäki ja Siltaniemi (2007) korostavatkin päivähoitossa toteutuvan varhaiskasvatuksen olevan moniammatillista tiimityötä, johon jokainen ammattiryhmä tuo omaa asiantuntemustaan ja osaamistaan. Henkilöstön tehtävärakenteen avulla voidaan turvata varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen ja eri ammattiryhmien yhteinen, jaettu ammatillinen toiminta perustehtävän toteuttamiseksi. Varhaiskasvatuksessa toimivien lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavien kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien (AMK) erilaisten koulutusten tuottama erityinen osaaminen on rikkaus, joka tulisi hyödyntää. Myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on esittänyt toimenpideehdotuksenaan, että päiväkodin henkilöstörakennetta koskevia säädöksiä muutetaan niin, että päiväkodissa tulee yhdellä kolmesta hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla olla kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto, yhdellä joko kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto tai sosionomi (AMK) -tutkinto ja yhdellä lähihoitaja- tai lastenohjaajatutkinto. Myös päivähoidon eri ammattiryhmien työtehtäviä ja vastualueita sekä työssä tarvittavaa ydinosaamista esitetään selkiytettäväksi. Selkiyttämistä tarvitaan muun muassa lastentarhanopettajien, kasvatustieteen kandidaattien/kasvatustieteen maistereiden ja sosionomien (AMK) työtehtävien ja ammattinimikkeiden määrittelyssä. Toimenpideehdotuksessa esitetään myös perhetyön ja perhetyöntekijöiden asemaa ja suhdetta varhaiskasvatukseen selkiytettäväksi. (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007.)

Päivähoitossa tarvittavaa osaamista tulisi tarkastella myös osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) määrittelee lastentarhanopettajana toimivan henkilön ammattitaitovaatimukset, kvalifikaation, koulutusmuodon (korkeakoulututkinto) että opintojen sisällön (varhaiskasvatus ja/tai sosiaalipedagogiikka) näkökulmista. Kelpoisuuslaki määrittelee näin ollen kvalifikaation, mutta ei kompetenssia eli lastentarhanopettajana toimivan henkilön osaamista, hänen kykyjään ja valmiuksiaan toimia vaaditussa tehtä-

vässä. Hankittu koulutus ei aina välttämättä takaa juuri sitä osaamista, jota työyhteisössä tarvitaan. Olli Luukkainen (2004) kuvaa kvalifikaation ja kompetenssin eroa siten, että henkilö voi olla pätevä tekemään jotain asiaa (kompetentti), vaikkei häneltä puuttuisi virallinen tutkinto tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitu). Toisaalta työntekijä voi täyttää työelämän asettamat ammattitaitovaatimukset eli olla teknisesti kvalifioitunut tekemään työtä (saanut esimerkiksi lastentarhanopettajan kelpoisuustodistuksen), muttei osakaan tehdä työnantajan edellyttämää työtä (menesty lastentarhanopettajana).

Koulutusta pidetään yleisenä asiantuntijuuden osoittimena, mutta sen lisäksi asiantuntijuuden kehittymisen välttämättömänä edellytyksenä pidetään myös todellisissa toimintaympäristöissä hankittua työkokemusta (Eteläpelto 1997, 91). Samanlaisen koulutuksen hankkineet ja pitkän työkokemuksen omaavat henkilöt eivät kuitenkaan toimi työtehtävissään samalla tavalla. Toisille näyttää olevan ominaista jatkuva työssä kehittyminen, ja toiset näyttävät toimivan työssään rutiininomaisesti. Asiantuntijaksi kehittyminen vaikuttaa siis olevan prosessi, jolle ei voi määritellä yhtä yleistä muotoa. (Remes & Eteläpelto & Kirjonen & Lasonen & Nuutinen & Tynjälä 1995, 43; Tynjälä 1999, 160.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen on henkilökohtainen kehitysprosessi, joka tapahtuu monien tekijöiden yhteisvaikutuksena. Kehittymiseen vaikuttavat muun muassa oma elämänhistoria, työkokemus, koulutus ja henkilökohtainen työote. Selkeästi suurimpana vaikuttajana substanssialan tietämyksen kehittymiseen pidetään kuitenkin edelleen koulutusta, myös valmistumisen jälkeen hankittua täydennyskoulutusta. (Happo 2006.)

Osaaminen kehittyy yksilöllisesti. Suomalainen koulutuspolitiikka on huomioinut tämän mahdollistamalla monien ammattillisten pätevyysien hankkimisen erilaisia koulutuspolkuja pitkin. Lastentarhanopettajan pätevyyden voi tällä hetkellä hankkia kahta eri väylää pitkin, yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta. Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) sisältää kuitenkin koulutus pessimistisen näkemyksen sosionomien (AMK) kohdalla: lastentarhanopettajakelpoisuuteen tarvittavat opinnot sosiaalipedagogiikasta tai varhaiskasvatuksesta (60 op) tulee sisältyä ammattikorkeakoulututkintoon, eikä niitä voi sen jälkeen enää hankkia. Pedagogista osaamista ei voi tämän näkemyksen perusteella hankkia täydennyskoulutuksella.

Sosiaalihuollon henkilöstön tehtävärakennesuositusten tarkoituksena on selkiyttää päivähoidon keskeisten ammattiryhmien työnjakoa ja muuttaa sosiaalialan tehtävärakennetta vastaamaan entistä paremmin asiakkaiden tarpeisiin sekä hyödyntää täysimääräisesti sosiaalialan uudistuneen koulutuksen tuottamaa osaamista. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007.) Toivottavaa on, että keskustelu päivähoidossa tarvittavasta osaamisesta painottuu tulevaisuudessa vielä kiinteämmin kompetensseihin. Tarvittavaa osaamista pi-

tää voida myös hankkia täydennyskoulutuksella, mikäli toivotaan laaja-alaista asiantuntijuutta ja joustavia työratkaisuja. Asiantuntijuus on sosiaalista ja sen kehittyminen yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen prosessi (ks. Karila & Ropo 1997, 155–156). Jotta työyhteisön kaikkien jäsenten osaamista voitaisiin hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla, on työyhteisössä oltava luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri. Yksilöllisten kehittämissuunnitelmien avulla työtehtäviä ja täydennyskoulutusta voidaan eriyttää ja kohdentaa entistä paremmin vastaamaan urakehityksen eri vaiheissa olevien ja erilaisen koulutuksen hankkineiden työntekijöiden ja työyhteisön tarpeita.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. 2007. Projektin loppuraportti. Arne ry. Viitattu 25.9.2007
<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%E4%20012007.pdf>
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992. Viitattu 30.9.2007 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920806>
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005. Viitattu 30.9.2007
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050608>
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1993. *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Open Court. Chicago IL.
- Borgman, Merja 2006. Sosionomit (AMK) 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2006. *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti.* Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä, 157–229.
- Engeström, Yrjö 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita.* Hallinnon kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Engeström, Yrjö 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Vastapaino. Keuruu.*
- Eteläpelto, Anneli 1997. *Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset.* Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 86–102.
- Färkkilä, Niilo & Kahiluoto, Tarja & Kivistö, Merja 2005. *Lasten päivähoiton tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Sosiaali- ja terveysministeriö.* Helsinki. Viitattu 30.9.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/05/hl1147933743069/passthru.pdf>
- Happo, Iiris 2006. *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä.* Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Heinonen, Veikko 1989. *Kasvatustieteen perusteet. Tekijä.* Jyväskylä.

- Helimäki, Elina & Brotherus, Annu 1990. Varhaiskasvatustyön kehittyminen. Teoksessa Brotherus, Annu & Hasari, Allan & Helimäki, Elina. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Kirjayhtymä. Helsinki, 18–33.
- Hujala, Eeva 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38(1), 51–58.
- Hujala, Eeva & Lindberg, Päivi 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Lastentarhanopettajaliitto. Helsinki.
- Hujala, Eeva & Puroila, Anna-Maija & Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. *Varhaiskasvatus* 90. Oulu.
- Huttunen, Eeva 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Huttunen, Jouko 1997. Kasvattajana toimiminen. Teoksessa Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.–5. painos. WSOY. Juva, 45–59.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Otava. Helsinki.
- Kankare, Leena 1997. Urpusista mettiäisiin. Lastentarhanopettajan elämä. Lastentarhanopettajaliitto LTOL. Gummerus. Jyväskylä.
- Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. PS-kustannus. Jyväskylä, 13–24.
- Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna Raija 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvaukskohteena päiväkotit. WSOY. Helsinki.
- Karila, Kirsti & Ropo, Eero 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 149–157.
- Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006. Sosiaalialan koulutusohjelma. Laadintatyön vastuuhenkilö Tuula Rouhiainen-Valo. Viitattu 25.9.2007 <http://www.ncp.fi/ects/>
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Viitattu 30.9.2007 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272>
- Lastentarhanopettajaliitto 2007. Ammatilliset asiat. Viitattu 30.9.2007 http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474417&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Lastentarhanopettaja – varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen. 2005. Lastentarhan-opettajaliitto. Viitattu 1.10.2007 <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/OSAAJAESITESUOMI.PDF>
- Lindberg, Jukka & Tolonen, Mervi 2005. Vastavalmistuneiden urapolut. Vuosina 2003–2004 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Helsinki. Tulostettu 20.9.2007 http://www.talentia.fi/files/1656_Urapolut2005.pdf
- Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampereen yliopisto. Tampere. Viitattu 1.10.2007 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>

- Mehtonen, Mari 2007. Sosiaalipedagogiikka-projekti. Kysely sosiaalialan ammattikorkeakouluille, vastausten yhteenveto ”Sosionomien (AMK) varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan osaaminen. Sosiaalipedagogit Talentia ry. Helsinki. Tulostettu 20.9.2007
http://www.talentia.fi/files/3134_Sosiaalipedagogiikka-projekti_kyselyn_vastaukset.pdf
- Moisio, Pasi 2005. Lapsiväestön tulo- ja köyhyysliikkuvuus Suomessa. Teoksessa Isoniemi, Henna & Penttilä, Irmeli (toim.). Perheiden muuttuvat elinolot. Artikkeleita lapsiperheiden elämänmuutoksista. Tilastokeskus. Tutkimuksia 243. Helsinki, 145–156.
- Puroila, Anna-Maija 2003. Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus Pohjois-Suomessa/POSKE:n varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma 2004–2007. Teoksessa Puroila, Anna-Maija & Niskala, Asta. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen varhaiskasvatuksen ja sosiaalityön kehittämisen linjaukset. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 10. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Oulu.
- Puroila, Anna-Maija 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. 2004. Lastentarhanopettajaliitto ry. Viitattu 30.9.2007
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/MONITAITURI.PDF>
- Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen 2004. Lasten-tarhanopettajaliitto ry. Viitattu 30.9.2007
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/MONITAITURI.PDF>
- Remes, Pirkko (toim.) & Eteläpelto, Anneli & Kirjonen, Juhani & Lasonen, Johanna & Nuutinen, Anita & Tynjälä, Päivi 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltamäki, Aki 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 30.9.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/06/ka1181634468618/passthru.pdf>
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001. Työryhmä Borgman, Merja & DalMaso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Talentia 2007. Ammatit ja kelpoisuudet. Viitattu 30.9.2007.
<http://www.talentia.fi/index.php?id=448&sm=57>
- Tast, Eeva 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Tampereen yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Tampere. Tulostettu 4.2.2005
<http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=385>

- Tynjälä, Päivi 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Juva, 160–179.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 30.9.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/10424/index.htm>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Gummerus. Saarijärvi. Viitattu 26.9.2007
<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

8. ARKISUUNTAUTUNUT PERHETYÖ – RAJAT JA MAHDOLLISUUDET *Raija Hovi-Pulsa*

8.1 Johdanto

Perhetyön käsitettä on käytetty ja käytetään sosiaalialalla hyvin väljästi. Sillä tarkoitetaan hyvinkin erilaista perheiden kanssa tehtävää työtä. Oleellista perhetyötä jäsenettäessä on miettiä sitä, miksi sitä kunkin perheen kanssa tehdään. Perhetyö voi olla ennaltaehkäisevää ja suunnattu kaikille perheille tai toisaalta se voi olla huostaanottoa edeltävää tai sen aikaista työtä erittäin hankalissa elämäntilanteissa olevien perheiden kanssa tai kaikkea tältä väliltä. Huolen kasvaessa tulee myös perheeseen kohdistuvan intervention muuttua.

Tarkastelen tässä artikkelissa perhetyötä, sen jäsentymistä lastensuojelun työnä ja osana hyvinvointivaltion palvelujärjestelmää. Sosiaalipedagoginen orientaatio ja arkisuuntautunut työote ovat keskeisessä osassa. Arkisuuntautuneen työn mahdollisuudet nousevat aina perheen arjesta ja asiakkaan subjektiivuudesta, mutta perhetyön sidoksisuus palvelujärjestelmään sanelee työlle omat rajansa. Lastensuojelun perhetyöllä pyritään aina lasten hyvinvoinnin turvaamiseen. Lapsen edun vaaliminen on lähtökohta lastensuojelun perhetyöntekijän tekemälle työlle ja antaa tarvittaessa myös palvelujärjestelmän suoman oikeutuksen perheen elämään ja yksityisyyteen puuttumiseen.

Perhetyön haasteellisuutta ja teoreettisen keskustelun tarpeellisuutta osoittaa se, että perhetyön organisointi vaihtelee eri kaupungeissa sekä se, että perhetyö ja perhetyöntekijät joutuvat vielä tänä päivänä todistamaan olemassaolonsa tarpeellisuutta. Perhetyötä saatetaan jopa viranomaiskeskusteluissa pitää arkisena puuhasteluna, jota voi tehdä kuka tahansa.

8.2 Lastensuojelun perhetyö osana hyvinvointivaltion palvelujärjestelmää

Lastensuojelun perhetyö on erittäin voimakkaasti sidoksissa hyvinvointivaltion palvelujärjestelmän kehittymiseen ja sen määrittämiin ehtoihin. Lastensuojelulaki määrittää selkeästi, millaisissa tapauksissa ympäristön on puuttuttava perheen elämään, tehtävä lastensuojeluilmoitus tai esimerkiksi huostaanotto. Laissa määritellään siis juridisen intervention ehdot, eli ne rajat joiden puitteissa lastensuojelun perhetyötä voidaan tehdä. Puuttumisvelvoite koskee myös muita kuin sosiaalitoimen viranhaltijoita esimerkiksi

lastensuojeluilmoituksen suhteen. Toisaalta ihmisoikeussopimukset turvaavat perheelle koskemattomuuden ja yksityisyyden suojan. Puuttuminen vaatii usein vahvaa ammatillisuutta, varmuutta ja rohkeutta. Kiinnostavaa on pohdita sitä, miten juridinen interventio saa sosiaalisen intervention luonteen lastensuojelun perhetyössä ja mitä tämä tarkoittaa perhetyöntekijän työorientaation ja työn kannalta.

8.2.1 Kohti perhetyötä

Perhetyön ensimmäisiä ituja voi nähdä jo 1763 annetussa hospitaali- ja lastenkotiasetuksessa, joka antoi määräyksiä turvattomien lasten hoidosta. Laki painotti kotona tapahtuvan hoidon tukemista, mutta oli kuitenkin pääasiassa taloudellista avustamista. Asetusta voidaan pitää myös ensimmäisenä lastensuojelulakina. (Pulma 1987.) Kirkollinen vaivaishoito ja erilaisten hyväntekeväisyys- ja kansalaisjärjestöjen työ näyttäytyvät perhetyön alkujuurina.

Reijonen (2005) katsoo varsinaisen perhetyön alkaneen Suomessa 1975, jolloin Mannerheimin lastensuojeluliitto ja sosiaalishallitus käynnistivät tehostetun perhetyön kokeilun, jossa kehitettiin ongelmaperheille suunnattua kotipalvelua. Perhetyötä kohti vei myös lastensuojelulaki vuodelta 1983, jossa avohuolto ja perhekeskeisyyttä korostettiin. Perhetyön uusi voimakas kehittämisaalto alkoi 1990-luvun alussa, jolloin lastenkoteja alettiin muuttaa perhekeskuksiksi ja avohuollon työmuotoja kehitettiin.

Vuoden 2008 alussa voimaantulleessa uudessa lastensuojelulaissa avohuollon merkitys korostuu entisestään ja perhetyö on ensimmäistä kertaa mukana lakitekstissä. Uuden lain myötä lastensuojelun perhetyön rooli palvelukentässä vahvistuu. Perhetyö kuuluu niiden avohuollon tukitoimien joukkoon, joita jokaisessa kunnassa on oltava tarjolla perheelle, jossa lapsen kehitys vaarantuu.

8.2.2 Lakisääteistä, mutta jäsentymätöntä perhetyötä

Perhetyöstä on alettu puhua itsestään selvänä käsitteenä varsinkin sosiaalialan ammattilaisten keskuudessa. Perheen ympärillä toimii kuitenkin monia erilaisia toimijoita, monissa erilaisissa tehtävissä. Perhetyön lähellä olevia käsitteitä on lukematon määrä, puhutaan esimerkiksi perhekuntoutuksesta, perhetukityöstä, ohjaavasta perhetyöstä, toiminnallisesta avotyöstä, tehostetusta perhetyöstä ja perhehoitotyöstä. Ongelmana voidaan pitää sitä, että jäsentymätön perhetyöpuhe ei kerro, mitä perhetyöllä lastensuojelussa tarkoitetaan, mitä perheissä tuetaan ja millaisiin arvioihin tukeminen perustuu (Ks. Heino & Berg & Hurtig 2000, 10–11).

Perhetyö voi sijoittua moneen eri kohtaan perheen lastensuojeluprosessissa. Joillakin voi olla takanaan pitkä asiakkuus, joidenkin perheiden koh-

dalla perhetyö voi olla ensimmäinen avohuollon tukimuoto. Varhaisessa vaiheessa perhetyön perusteena voi olla esimerkiksi äidin väsymys ja lievä masennus. Rankimmillaan perhetyö voi olla huostaanottoa edeltävää työtä, jolloin mukana saattaa olla päihteiden väärinkäyttöä, mielenterveysongelmia ja väkivaltaa. Tällöin perhetyöllä saatetaan hakea näyttöjä huostaanottoa varten tai perhetyö voi olla perheen valmistelemista huostaanottoon. Huostaanotto on yksi rankimmista perheen yksityisyyteen puuttuvista väliintuloista ja se vaatii työntekijältä vahvaa ammatillista osaamista.

Ei ole olemassa yhtä tapaa, muotoa, mallia tai paikkaa tehdä perhetyötä. Perhetyötä voidaan tehdä perheen kotona, perhetukiyksikössä tai esimerkiksi leirimuotoisena. Mielenkiintoinen ja tärkeä kysymys on se, millaiseksi perhetyö määritellään kussakin yksikössä, miksi juuri tällaiseksi ja kuka määrittelyn tekee. Oleellista on myös se, millaisia teoreettisia perusteita työntekijä kokee työllään olevan. Konkreettisesti tämä näkyy siinä, miten työtä tehdään. Tehtiinpä työtä sitten missä, miten tai milloin tahansa, lastensuojelun perhetyön lähtökohtana on kuitenkin aina lapsen edun toteuttaminen.

8.2.3 Lapsen etua vaalimassa

Lapsen etu ja sen toteutumisen vaaliminen on kirjattu lakiin. Tavoitteena on, että lapsen etu ohjaa kaikkea lastensuojelua. Hurtig (2003) toteaa, että lapsen hyödyn tulee olla kaiken lastensuojelutyön keskeisin kriteeri. Mitä tämä tarkoittaa käytännössä perhetyöntekijän työssä? Lapsen etu ja sen toteuttaminen antaa oikeutuksen puuttua perheen yksityisyyteen ja arkeen, astua palvelujärjestelmän edustajana sisään perheen omaan elämysmaailmaan.

Nätkin (2003) pohtii lapsen edun käsitteen muuttumista. Hän käyttää lapsen edun rinnalla käsitteitä lapsen hyvä ja lapsen hyvinvointi. Käsitteet voivat merkitä jatkuvuutta, pysyvyyttä, turvallisuutta ja osallisuutta, vanhempien rakkautta, hoitoa, hoivaa, suojelua ja auktoriteettia. Joskus lapsen hyvällä tarkoitettiin lähinnä vain perintöä ja perimää, myöhemmin terveyttä, ravintoa, omaa tilaa, raitista ilmaa ja myös hyviä tapoja. Nykyisin sillä tarkoitetaan kiintymyssuhdetta, normaalia elämäntapaa, lapsen toimijuutta ja mielipiteen kuulemistakin. Lapsen etu ja hyvä on muuttumassa yhä enemmän lapsen oikeuksien suuntaan.

Spratt (2001) jakaa lastensuojelutyön orientaatiot kahteen päätyyppiin: lasten suojele- sekä perhetyön orientaatioon. **Lasten suojeleorientaatiossa** lainsäädäntö on se, joka hallitsee työskentelyä. Lapsia suojelee erilaisilta tapahtumilta; pahoinpitelyltä, laiminlyönneiltä ja seksuaaliselta hyväksikäytöltä, eli usein vanhemmiltaan. **Perhetyön orientaatiossa** olennaista on pyrkimys ymmärtää tapahtumia ja olosuhteita, jotka voivat va-

hingoittaa lasta. Terapeuttiset lähestymistavat sekä palveluiden tarjoaminen ja kumppanuuden idea ovat keskeisiä. Lasten suojeleminen on molempien orientaatioiden tavoite, mutta motiivi, keinot, ajoitus ja osapuolten paikat painottuvat eri tavoin. (Spratt 2001, Hurtigin 2003, 19–20 mukaan).

Lapsen hyvinvoinnin ollessa uhattuna on lastensuojelussa kaksi kynnystä puuttua lapsen ja perheen asioihin ja arkeen. Avohuollon tukitoimissa lapsen kehitys on vaarassa, huostaanottotilanteessa puhutaan jo vakavasta vaarasta. Myös työntekijän tuntema huoli lapsen hyvinvoinnista on erilainen. Kun työntekijän huoli kasvaa, kyse ei ole vain lasta ja nuorta koskevistä havainnoista. (Arnkil 2004).

Työntekijä on huolissaan myös itsestään, hänen pitäisi voida tukea ja tukimielessä kontrolloida lasta, mutta ei ole varmaa, toimiiko työskentely todella lapsen tueksi. Arnkil, Eriksson ja Saikku (1998) puhuvat työntekijän kokemuksen lasta ja nuorta koskevan huolen vyöhykkeistöstä. Erityisen ongelmallisia ovat tilanteet huolen harmaalla vyöhykkeellä, jossa on paljon jännitteitä ja epätietoisuutta. Perheen kanssa työskentelevät ovat harmaalla alueella kahden vastakkaiseen suuntaan vetävän velvoitteen alaisia: salassapitovelvoite vaatii kunnioittamaan ihmisten yksityisasioita, toisaalta lastensuojelun ilmoitusvelvollisuus vaatii ilmoittamaan lapsen hyvinvointia uhkaavasta tilanteesta. Lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuus tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden kontrolliin, joka tuo tukea. Puhdasta tukea tai puhdasta kontrollia ei ole olemassa, ne liittyvät aina toisiinsa. (Arnkil & Eriksson & Saikku 1998; Arnkil 2004, 220–226; Eriksson & Arnkil 2005, 30–32).

8.3 Arkisuuntautunut sosiaalipedagoginen perhetyö

Lastensuojelun perhetyön jäsentäminen sosiaalipedagogisen orientaation kautta voisi osaltaan järkevöittää lastensuojelun perhetyöstä käytävää keskustelua. Hämäläisen (1999,13) mukaan teoreettinen itseymmärrys määrittää työorientaatiota ja sillä on perustava merkitys sosiaalipedagogiselle käytännön työlle, siis juuri sille, millaiseksi sosiaalipedagoginen käytäntö muodostuu. Sosiaalipedagoginen orientaatio ohjaa kehittämään ja käyttämään tietynlaisia työmuotoja lastensuojelun perhetyössä.

8.3.1 Sosiaalipedagoginen orientaatio perhetyössä

Jo sosiaalipedagogiikan synty liitetään perinteisten sosiaalisten rakenteiden hajoamiseen ja erityisesti kotien kasvatuskyvyn heikkenemisestä aiheutuneisiin sosiaaliseen pirstoutumiseen ja integraatio-ongelmiin. Tällöin viitataan ajallisesti teollistumiseen, kaupungistumiseen ja modernisoitumiseen. (Hämäläinen & Kurki 1997.) Nyt yli sadan vuoden jälkeen sosiaalipeda-

goginen orientaatio, ajattelutapa ja kysymyksenasettelu näyttäytyvät erittäin ajankohtaisina. Ne tarkoittavat tässä yhteydessä huomion kiinnittämistä pedagogisiin lähtökohtiin tarkasteltaessa sosiaalisten ongelmien paineessa kamppailevien ihmisten arkea ja etsittäessä mahdollisuuksia heidän elämänhallintansa ja yhteiskunnallisen integraationsa vahvistamiseksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 18.) Sosiaalipedagogiikka on Quintanan mukaan sosiaalisen työn pedagoginen tiede. Ihmisten hätään vastaamista ei voida ymmärtää pelkästään taloudellis-sosiaalis-psykologisena auttamisena vaan tarvitaan moniammatillisia ryhmiä ja eri alojen asiantuntijoita. Sosiaalipedagogiikan ammattilaiset tuntevat kasvatuksellisten periaatteiden ja menetelmien lisäksi sosiaalisten ongelmien yhteiskunnallisia mekanismeja ja erityisesti yhteisöjen kasvatusmahdollisuuksia. (Kurki & Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006, 8–9). Sosiaalipedagoginen viitekehys lastensuojelun perhetyön taustalla tuo korostuneesti kasvun tukemisen ajatuksen perhetyöhön. (Vrt. myös Korkiakangas 2005).

Sosiaalipedagoginen ajattelutapa ei tarkoita kuitenkaan ainoastaan joidenkin pedagogisten menetelmien ja työmuotojen käyttöönottoa. Sosiaalipedagoginen orientaatio sisältää Hämäläisen (1999, 62) mukaan joukon erilaisia toimintaperiaatteita. Tällaisia periaatteita ovat esimerkiksi dialogisuus ihmisten välisissä suhteissa, yhteisön kasvatuspotentiaalnin kehittäminen ja käyttö, ylisukupolvinen ajattelutapa, itsepuun auttaminen, kriittisen tietoisuuden herättäminen, ihmisenä kasvamisen kokonaisvaltainen tukeminen, toiminnallisuus, osallistuminen ja osallistaminen. Sosiaalipedagogiset työmuodot syntyvät näiden toimintaperiaatteiden soveltamisesta käytäntöön. Sosiaalipedagogiselle orientaatiolle on Ranteen (2002) mukaan tyypillistä, että työntekijä luo pysyvän suhteen asiakkaan kanssa ja kulkee hänen rinnallaan riittävän pitkän matkan. Pysyvä, pitkäaikainen suhde ja asiakkaan rinnalla kulkeminen toistuvat usein kuvattaessa lastensuojelun perhetyötä.

Hämäläinen (2003) linkittää Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian elämämaailmasuuntautuneeseen sosiaalipedagogiikan paradigmaan, jossa puolustetaan ihmisen luonnollisen elämänpiirin autonomiaa keinotekoisesta yhteiskuntakoneiston hegemonialta. Sosiaalinen auttamistyö organisoidaan tältä pohjalta eli vältetään tunkemasta systeemimaailman rationaliteettia elämämaailman käytäntöihin. Mitä tämä tarkoittaa sosiaalipedagogisesti suuntautuneen perhetyön kannalta? Systeemimaailman rationaliteetit tunkeutuvat väkisin perheen yksityiseen elämämaailmaan, koska perhetyötä säätelee kontrollifunktio. Onko siis edes mahdollista puhua sosiaalipedagogisesta perhetyöstä? Kontrollifunktion lisäksi systeemimaailmasidoksisuus näkyy siinä, että lastensuojelun perhetyö voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa. Yhteiskunnan arvot, normit ja poliittiset päätökset näkyvät väistämättä lastensuojelun kentällä.

8.3.2 Arkisuuntautunut perhetyö

Arkilähtöisen sosiaalipedagogiikan käsite on syntynyt saksalaisessa sosiaalipedagogiikan perinteessä. Merkittävä kehittäjä oli Hans Thiersch, joka katsoi arkeen suuntautumisen merkitsevän ihmisten luonnollisen elämäntavan ja luonnollisten sosiaalisten suhteiden kunnioittamista.

Käytännön työnä arkisuuntautunut sosiaalipedagogiikka toteuttaa saksalaisen sosiaalipedagogiikan klassista *Hilfe zur Selbsthilfe* -periaatetta, ajatusta ihmisten auttamisesta itsepuun. Arkisuuntautuneen sosiaalipedagogiikan tavoitteena on auttaa ihmisiä luomaan itselleen onnistunut arki. Lähtökohtana ja päämääränä on aina konkreettinen arkielämä ja paremman arjen mahdollisuuden tiedostaminen. (Hämäläinen 2003.) Perhetyötä kuvataan usein perheen arjen struktuurin ylläpitotyöksi. Perheen jäsenten elämänhallinnan tukeminen ja vahvistaminen on tärkeä osa perhetyötä. Arjen ongelmat, pienemmät tai suuremmat ovat niitä, joihin perhetyön avulla pyritään vastaamaan.

Arkisuuntautunut sosiaalipedagogiikka ei manipuloi ihmisten arkea. Siinä vältetään systeemin ehdoilla toimimista. Hämäläinen nimittää tätä eräänlaiseksi antiammatillisuudeksi ja antimetodisuudeksi, jossa ammatillisen asiantuntijuuden ja metodisuuden katsotaan edustavan systeemiä ja kolonialisoivan ihmisten arkea. (Hämäläinen 2003, 69.) Miten asiantuntijuuden ja arkilähtöisyyden kohtaamisen ristiriita ylitetään lastensuojelun perhetyössä, jossa systeemin ehdot säätelevät voimakkaasti työtä? Perhetyöntekijät joutuvat ottamaan kantaa siihen, missä kulkee normaalin arjen raja. Työntekijän näkemys toimivasta ja hyvästä arjesta voi olla täysin erilainen kuin perheen oma käsitys.

Mikä on perheiden oikeus määritellä omia arvojaan ja valintojaan perhetyössä, kysyy myös Uusimäki. Hänen mukaansa viranomaiset puhuvat joissakin tilanteissa perheestä lapsena, joka ei itse huomaa omia tarpeitaan. Tämä osoittaa viranomaisten halua perheen yksityiseen vaikuttamiseen ja puuttumiseen sekä asiantuntijuuden korostamiseen. (Ks. Uusimäki 2005, 186–188.)

Lastensuojelun perhetyö juridisena interventiona saa sosiaalipedagogisen intervention luonteen ainoastaan arjessa työskentelemällä toisin sanoen arkeen menemällä. Sosiaalipedagoginen interventio ei voi onnistua ilman perheen sosiaalisen todellisuuden tuntemista. Systeemin ehdot ovat läsnä, mutta työssä toimitaan asiakkaan arjen ehdoilla ja työn lähtökohtana on paremman arjen edistäminen.

Hämäläinen (2003, 68) toteaa, että mahdollisuus ymmärtää toisten arkea ei perustu siihen, että itsellä on omakohtaista kokemusta vastaavista elämäntilanteista. Ymmärtäminen vaatii eläytymistä, vuorovaikutusta ja analyttistä otetta todellisuuden jäsentämiseksi.

8.3.3 Ammatilaisena arkilähtöisessä perhetyössä

Arkilähtöinen sosiaalipedagoginen työ pyrkii arjen ymmärrettäväksi tekemiseen ja sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseen. Postmodernin yhteiskunnan ihmisten arki hajoaa lukemattomiin yksilöllisiin todellisuuksiin. Ammatilaisen edellytykset ymmärtää asiakkaan arkea ja hänen kokemusmaailmaansa ovat rajalliset. Ymmärtäminen edellyttää asiakkaan kohtaamista asiakkaan arjessa. Ihmisiä tulee auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään omaa elämäntilannettaan ja myös saada heidät tietoiseksi muutoksen mahdollisuuksista omassa arjessaan. (Hämäläinen 2003.)

Auttamistyö voidaan nähdä tuen eli mahdollisuuksien avaamisen ja kontrollin eli hallinnan lisäämisen yhdistelmänä. Oleellista on se, miten tämä yhdistelmä toteutuu, onko se voimaannuttavaa vai alistavaa. Voimaannuttavaa tukea on näköalojen avaaminen, oman ymmärryksen jakaminen, voimavarojen yhdistämisen ja kannustus. Alistavaa tukea on yliymmärtäminen, puolesta tekeminen, riippuvuuden luominen ja ylläpitäminen. Alistavaa kontrollia puolestaan on normatiivisten vaatimusten puskeminen ilman riittävää herkkyyttä tilanteiden ja toimintakulttuurien erilaisuudelle. (Erikson & Arnkil 2005.) Asiakkaan kuunteleminen ja kuuleminen, asioiden näkeminen ja niihin puuttuminen on välittämistä, samoin lupaus rinnalla kulkemisesta. Puuttumisen lisäksi työntekijän tulee antaa myös lupaus siitä, että perhettä ei jätetä yksin, vaan autetaan muutoksessa.

Perhetyöntekijän tärkeänä tehtävänä on toimia kulttuurisena tulkkina sekä asiakasperheestä yhteiskuntaan että yhteiskunnasta asiakasperheeseen. Oleellista perhetyöntekijän ammattitaidossa on se, että perhetyöntekijä tuntee sekä perheen arjen että hyvinvointivaltion palvelujärjestelmän ja osaa toimia systeemin ehdoilla asiakkaan osallisuutta kunnioittaen. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut sosiaalialan ammattilainen, tässä tapauksessa perhetyöntekijä, osaa lähteä liikkeelle Myllärisen ja Tastin (2001) mukaan arjen lähtökohdista ja rakentaa yksilöllisiä elämänpolkuja käyttäen hyväkseen yleisiä hyvinvointipalveluja. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut työntekijä tukee asiakkaan osallisuutta dialogisin menetelmin siten, että yksilön ja yhteisön kasvun ja kehityksen kautta voidaan muuttaa sekä hyvinvointipalveluja että arjen kulttuureita.

8.4 Lopuksi

Sosiaalipedagogisen intervention mahdollisuus lastensuojelun perhetyössä nousee arkisuuntautuneen työn viitekehystä. Ei ole mahdollista tehdä tavoitteellista perhetyötä, jos ei tunne perheen arkea, perheen sosiaalista todellisuutta. Perheen sosiaalista todellisuutta ei voi oppia tuntemaan muuten kuin työskentelemällä perheen arjessa. Vain perheen arjessa työskente-

telemällä voi oppia ymmärtämään erilaisia tiettyyn perhekulttuuriin liittyviä merkityksiä. Vertaus perhetyöntekijän ja kulttuuriantropologin välillä on osuva. Molempien täytyy opetella tunnistamaan tiettyyn kulttuuriin liittyviä asioita ymmärtääkseen yhteisön jäsenten käyttäytymistä.

Sosiaalipedagogista interventiomallia voidaan käyttää erityisesti silloin, kun on kyseessä yhteisön ongelmien ratkaiseminen ja yhteisön sosiaalipedagoginen kehittäminen. Malli on tarkoitettu sovellettavaksi luovasti kussakin tilanteessa. Lastensuojelun perhetyössä on kyse perheen ongelmien ratkaisemisesta yhdessä perheen kanssa ja perheyhteisön toimivuuden kehittämisestä hyvin kokonaisvaltaisesti.

Perhetyöntekijä työskentelee monenlaisilla rajapinnoilla: tuen ja kontrollin, yksityisen ja julkisen sekä elämismailman ja systeemimailman. Tuen ja kontrollin yhdistelmä näyttäytyy erittäin keskeisenä lastensuojelun perhetyössä. Huolen kasvaessa myös kontrollin osuus väistämättä lisääntyy. Työn normatiiviset vaatimukset voivat alkaa ohjailta työtä, ellei työntekijällä ole herkkyyttä nähdä kunkin perheen arkea ja omaa erityistä elämäntilannetta. Perheen arki tulee hahmottaa kokonaisvaltaisesti ja toimia siten, että perheenjäsenet itse näkevät oman arkensa kokonaisuuden ja omat roolinsa arjessa. Työntekijältä vaaditaan taitoa ymmärtää perheen omaa sisäistä perhekulttuuria, mutta myös suhdetta perheen ulkopuolisiin systeemeihin, esimerkiksi läheisiin, sukulaisiin ja viranomaistahoihin. Perhesysteemien lisäksi myös työn objektiiviset reunaehdot tulee huomioida. Perheen näennäisesti yksinkertaisessa arjessa kohtaavat elämisen objektiiviset edellytykset ja perheenjäsenten subjektiivisten ja osallisuuden vaatimukset.

LÄHTEET

- Arnkil, Tom Erik 2004. Verkostotyö lastensuojelussa – menetelmät huolen mukaan. Teoksessa Puonti, Anna-Maija & Saarnio, Tuula & Hujala, Anne. Lastensuojelu tänään. Tammi. Helsinki, 214–239.
- Arnkil, Tom Erik & Eriksson, Esa & Saikku, Peppi 1998. Huolen harmaa vyöhyke. Dialogi 7/1988.
- Eriksson, Esa & Arnkil, Tom Erik 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Oppaita 60. Stakes. Gummerus. Saarijärvi.
- Heino, Tarja & Berg, Kristiina & Hurtig, Johanna 2000. Perhetyön ilo ja hämmennys. Lastensuojelun perhetyömuotojen esittelyä ja jäsenyyksiä. Aiheita 14. Stakes. Helsinki.
- Hurtig, Johanna 2003. Lasta suojelemassa – etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Hämäläinen, Juha 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopion yliopisto. Kuopio.

- Hämäläinen, Juha 2003. Arkilähtöinen sosiaalipedagogiikka. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n vuosikirja 2003. Kuopio, 65–75.
- Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Korkiakangas, Mirja 2005. Perheen voimavaroja etsimässä. Tapaustutkimus asiakaslähtöisistä työorientaatioista lastensuojelun perhetyössä. Lisensiaatintyö. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Kurki, Leena & Nivala, Elina & Lähdekorpi-Sipilä, Pirkko 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki.
- Myllärinen, Anna-Riitta & Tast, Eeva 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Häme Polytechnic. Hämeenlinna.
- Nätkin, Ritva 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa Forsberg, Hannele & Nätkin, Ritva (toim.). Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Gaudeamus. Helsinki, 16–38.
- Pulma, Panu 1987. Kerjuuluvasta perhekuntoutukseen. Lastensuojelun yhteiskunnallistumisen ja lastensuojelun kehitys Suomessa. Teoksessa Pulma, Panu & Turpeinen, Oiva. Suomen lastensuojelun historia. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki, 7–266.
- Ranne, Kaarina 2002. Sosiaalipedagoginen orientaatio – eräs vastaus sosiaali- ja terveysalan ammatillisten käytäntöjen kehittämiseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4(1), 28–35.
- Reijonen, Mikko 2005. Voimaa perhetyöhön. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Uusimäki, Mervi 2005. Perhetyötäkö kaikki? Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Oulu.

9. AMMATTIIN OPPIMINEN MERKITYSRAKENTEIDEN MUUTOKSENA *Marjo Kolkka*

9.1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen ammattiin oppimista merkitysrakenteiden muutoksena. Taustalla on holistisen ihmiskäsityksen pohjalta johdettu situationaalinen oppimisenäkemys, jossa on kysymys ihmisen olemisen moniulotteisuudesta. Kehollisuus, situationaalisuus ja tajunnallisuus ovat holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemuspuolet, joiden keskinäinen resonointi on perusta ihmisen hyvälle olemiselle. Situationaalisuus sitoo ihmisenä olemisen kulttuuriin, yhteiskuntaan ja niiden sisällä oleviin merkityksiin. Situationaalisuus käsitteenä on Rauhalan (1974; 1986; 1989) tarkoittamassa merkityksessä elämäntilanteisuutta ja suhdetta menneeseen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Se on sisällöltään hyvin erilainen, kuin ympäristö tai elämäntilanne, joihin se usein sekoitetaan.

Taustoitan pohdintaani tarkastelemalla sosiaaliseen ja sosiaalialan ammatteihin liittyvää tutkimusta ja keskustelua. Sen koen välttämättömäksi löytääkseni sosionomin ja sosiaalialan työlle paikan ja perustelut. Mihin sosiaalialalla opitaan -kysymykseen vastaaminen edellyttää laaja-alaisen sosiaalityön käsitteen tarkastelua. Käytän lähteenäni muun muassa tutkimuksia, joiden kirjoittajista Timo Toikko ja Päivi Niiranen-Linkama kirjoittavat tässä julkaisussa perusteellisemmin. Myös monet muut kirjan artikkelit sivuavat tätä taustaasiota, joka osaltani jää siis melko niukaksi, mutta palvelee eräänlaisena mahdollisuutena yhteisen maailman luomiseksi ammattiin oppimisen tarkastelussa.

Situationaalisen oppimiskäsityksen perusjuonteita kuljetan koko tekstin läpi. Yksilökohtaisuus korostuu ammattiin oppimisessa, vaikka pidän sitä myös erityisellä tavalla yhteisöllisenä prosessina. Tässä se tulee tarkasteluun filosofisen perustan kautta.

Varsinaiseen pedagogiseen työhön otan viitteitä Diakonia-ammattikorkeakoulussa kehitetyn aikuisten sosionomikoulutuksen monimuotoistamisprosessin näkökulmasta. Sitä on jäsentänyt reflektiivisen kirjoittamisen prosessi, jonka tavoitteena on ollut Rauhalan (1998, 26) sanoin tarkastella rinnakkain opiskelijan maailmasuhdetta sekä hänen esiyymmärtäneisyyttään ja intentionaalisuuttaan sekä osoittaa niiden yhteen kietoutuminen.

9.2 Mihin sosiaalialalla opitaan?

9.2.1 Näkymätön näkyväksi?

Mihin sosiaalialalla opitaan ja onko sen oppimisessa jotakin erityistä? Hyvää vastausta ei ole johdettavissa yksiselitteisesti ammattirakenteista, lain-säädännöstä, tutkimuksesta, eikä vielä edes hyvästä käytännöstä kattavasti. Sen sijaan on tehty erittäin hyviä ja rohkaisevia avauksia uudenaikaiseen ja kokeilevaan työhön eri puolella Suomea.

Kelpoisuuslainsäädäntö ei ole ottanut ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita ammattilaisia kovinkaan ennakkoluulottomasti vastaan. Sosiaalialan kasvaviin osaamistarpeisiin tai elämän ongelmien monimuotoistumisen haasteisiin heitä ei virallisesti ole nähty resurssina. Sosiaalialan kentällä elää voimakkaasti vanha sosiaalihuoltajaperinne, kuten Aulikki Kananoja totesi sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston päivillä Stadiassa 12.4.2007. Uudet avaukset antavat hänen mukaansa odottaa itseään. Tätä kysymystä ei lähentynyt myöskään Sosiaalialan korkeakoulutukseen suunta (OPM 2007) raportin julkaissut työryhmä, jonka tehtävänä oli muun muassa selvittää, miten koulutus ja tutkimus tulee järjestää ja mitoittaa korkeakouluissa sosiaalialalla.

Sosiaalityön tutkijat näyttävät tällä hetkellä tutkivan ensisijaisesti sitä puhetta, joka vuorovaikutuksessa asiakkaiden tai asiakasryhmien kanssa syntyy. Äärimmillään on todettu, että sosiaalityö on niin näkymätöntä, että se ilmenee vasta sen sanoittamisessa. Vuorovaikutuksen tutkimus on ”mennyt sisään” sosiaalityön näkymättömiin käytäntöihin ja tehnyt ne näkyviksi (Kuronen 2004, 218). Jatkossa se tuottanee selkeämpää näkyä myös siitä, missä sosiaalityössä tai sosiaalialan töissä perimmältään on kysymys. Näkymättömän työn haasteena on tulla näkyväksi myös ihmisten kokemuksesta. Se ei kerro vain ihmisten yksilöllisistä prosesseista ja suhteesta yksittäisiin työntekijöihin tai palvelujen tuottamisen tapoihin. Holistisen ihmiskäsityksen pohjalta väitän, että on myös kysymys situationaalisuudesta, ihmisen kietoutumisesta sekä historiaan, nykyhetkeen että tulevaisuuteen. Se sisältää muun muassa yhteiskunnan jäsenyyttä, kulttuurisia merkityksiä ja sidoksia sekä yhteisöjen jäsenyyttä. Samoilla sanoilla kuvaamme kansalaisuuden ja osallisuuden olemusta. Sosiaalityön tehtävänä on vaikuttaa ihmisen suotuisaan olemassaoloon sen kokonaisuuden kautta. (Rauhala 1986, 114.)

Sosiaalialalla on aina ollut erityisen haastavana kysymyksenä yleisen ja erityisen suhde. Jorma Sipilä (1996, 240) totesi sosiaalialan erityisyyden olevan juuri sen yleisyys. Asiakkaan ja hänen ympäristönsä muodostama ihmis- ja materiaalisuhteiden verkko on sosiaalityön arvioinnin ja jäsentämisen kohde.

9.2.2 Sosiaalisen ja asiantuntijuuden tulkintoja tutkimuksessa ja selvityksissä

Päivi Niiranen-Linkama (2005) jäsentää sosiaalisen merkitystä ja tulkintaa ammattikorkeakoulukontekstissa osana sosiaalialan asiantuntijuutta ja ammatillista itseyttä ja suhdetta valtaan. Osaamisen määrittelyissä tulevat esille verkostoasiantuntemus, jälkimoderni asiantuntemus, yhteiskunnan reflektointi ja riskiasiantuntemus. Asiantuntijuutta on tarkasteltu avoimen asiantuntijuuden, reflektiivisen asiantuntijuuden, toisen asteen asiantuntijuuden ja uuden eksperttityden näkökulmista.

Selvittäessään, miten sosiaalinen jäsentyy yksittäisen sosiaalialan toimijan puheessa – millaisessa kontekstissa liikutaan määriteltäessä sosiaalista, hän toteaa, että keskiössä on universaalin sosiaalisen idea. Erityisen sosiaalisen tarkastelu jää vähemmälle. Ammattikorkeakoulutuksen yhtenä tehtävänä voidaan pitää kykyä argumentoida sosiaalista. Laaja näkemys sosiaalityöstä on yhteensopiva sosionomikoulutuksen sosiaalialan työ - käsitteen kanssa. Rinnakkaisina käsitteinä sosiaalialan työlle voidaan pitää termiä sosiaalinen työ. Se sisältää muun muassa kolmannen sektorin työn, jota voi luonnehtia yhtenä sosiaalisen työn (sosiaalityön) kenttänä (emt. 15–16; vrt. Toikko 2005).

Toikko (2005, 223) tarkastelee sosiaalityötä historiallisesti kolmen perinteen: hallinnollisten toimenpiteiden (käytännön sosiaalipolitiikka), henkilökohtaisen vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisen muutostyön kautta. Niemelä (2005, 277) on taipuvainen ymmärtämään sen sosiaalityö tai sosiaalinen työ -nimisten ilmiöiden tulkintana. Hänen mukaansa olennainen kysymys on, onko tavasta tehdä sosiaalista työtä johdettavissa sen ideat. Toisaalta tämän hetken keskusteluissa eroja ammattikorkeakoulututkinnon pohjalta syntyvän osaamisen ja yliopistokoulutuksen tuottaman osaamisen välille haetaan tehtävistä. Perustana se ei tunnu yhtään pitävämmältä. Herääkin kysymys: tunnemmeko niitä tehtäviä, joita sosiaalityö tai sosiaalinen työ tulevaisuudessa pitää sisällään? Sen tiedämme, että tehtävärakenteet ovat nyt keskustelujen keskiössä, mutta uusia avauksia on perätty sekä tehtäviin että työnjakoihin (OPM 2007, 32).

Suomalaisen sosiaalityön toimintaulottuvuuksista erityisesti 1960- ja 1970-lukujen perintönä oleva yhteiskunnallinen vaikuttaminen on tällä hetkellä ilmiönä marginaalissa. Sitä on viimeaikoina edustanut hyvinvointivaltioregiimiin liittyvä puhe, jossa ns. konvergenssiteesillä, joka korostaa ulkoisia voimia ja rakenteellisia muutostekijöitä (mm. globaali talous, ikärakenteen muutos), selitetään funktionaalista muutosta yhden mahdollisen ratkaisun reagointina. Tässä selityksessä politiikalle ei juuri jää sijaa. Mihin siis vaikuttaa, jos jäljellä on vain yksi tie: julkisten menojen supistaminen. (Heikkilä & Kautto & Teperi 2005, 15–16.) Tätä puhetta edustavat sosiaalipolitiikan piirissä talouden ehtoja korostavat New Public Management -opit

(NBM). Ne liittyvät julkisen sektorin hallinnonuudistukseen läntisessä maailmassa, mutta ”ohjaavat työkäytäntöjä vaivihkaa” (Juhila 2006, 71).

Vuorensyrjä (2006, 18) pohtii tätä kysymystä hyvinvointiyhteiskunnan filosofisen ytimen näkökulmasta. Kun tavoitteena on luoda ihmisille yhtäläiset mahdollisuudet ja suojata heitä elämän sattumanvaraisuuksilta, on eettisesti kysymys elämän haurauden tunnustamisesta, kyvystä eläytyä toisen asemaan, välittämisestä, oikeudenmukaisuudesta. Sosiaalisten kysymysten heikko hoitaminen johtaa syrjäytymiseen ja eriarvoisuuteen. Tämän perusteella voi kysyä, soveltuuko taloudellinen kilpailu- ja tuottavuusajattelu hyvinvointiin, koulutukseen, sivistykseen tai kulttuuriin?

Sosiaalisen asiantuntijuus nähdään Korkeakoulujen arviointineuvoston (Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004, 27) arviointiraportissa kykynä kohdata asiakas, tarkastella yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyyn liittyviä tarpeita. Olennaiseksi nähdään kyky jäsentää niitä sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Se on linjassa ydinosaamispaperin (Borgman & DalMaso & Hakonen & Honkakoski 2001, 10–11) kanssa. Uusi arviointikierros on meneillään. Miten on muotoutumassa suhde hyvinvoinnin peruskysymyksiin ja sosiaalisen työnjakoihin ja tehtävärakenteisiin?

Julkunen (2004, 172) nimittää nykyistä vaihetta professionaalisten projektien katkosvaiheeksi. Hyvinvointipalvelut ja niitä tuottavat ammattikunnat muuttuvat jatkuvasti. Uuden näkemyksen mukaan professiot ovat myös syyllisiä tehottomuuteen, asiakkaan vaikutusvallan heikkouteen ja kustannusten kasvuun. Ne eivät välttämättä vastaa asiakkaiden aitoihin tarpeisiin, vaan uuden julkisjohtamisen, byrokratian ja poliitikkojen odotuksiin. Professiot itsessään ovat yrittäneet vastata haasteisiin uusilla ideologioilla. Niiden ytimessä ovat asiakasdemokratia ja vaikutusmahdollisuudet sekä refleksiivinen (ei siis reflektiivinen), itseään korjaava ja tarkkaileva, kokemuksesta ja tunteista oppiva ammatillisuus. (emt. 168-174.)

Julkusen mukaan sosiaalityön ammattikunta käyttää valtiota klassisen professioprojektin välineenä tavoitteenaan itsenäistää sosiaalityö tieteenalana. Siinä määritellään yksinoikeus ammatinharjoittamiseen ja suljetaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet ulos kunnallisesta sosiaalityöstä. (emt. 175.) Sosiaalisen kentälle jää paljon tehtävää ja tekemisen paikkoja, mutta tämä missio tuntuu ontuvalta. Sillä on kuitenkin vaikutusta siihen, mihin sosiaalisen ammattilaisen tulisi oppia, kun hän rakentaa ammatillista minäänsä.

Edellä tarkasteltujen tutkimusten ja selvitysten perusteella voi sanoa, että ei ole olemassa mitään yhtä tai sovittua paikkaa, tehtävää, osaamista tai työskentelyn tapaa, johon sosiaalialan ammattikorkeakoulutetut ammattilaiset voisivat oman ammatillisen orientaationsa sitoa. Sen sijaan on olemassa tarve sosiaalisen argumentaatiolle sekä eettisesti perustellulle

työlle, jonka kohteena on vähäosaisuus ja sitä tuottavat mekanismit. Tällaiseen työhön oppiminen on erityislaatuinen prosessi.

9.3 Sosiaalinen, ihmisen hyvä olemassaolo ja sosiaalityöhön oppiminen

9.3.1 Opettaja on lähellä sielua

Sosiaalisen tarkastelussa ja sosiaalityössä tarvitaan muutakin kuin varsinaista tiedollista jäsenystä. Simone Weil nosti aikanaan esille sen, että harvoin edes kysymme, mikä on opettajan tehtävä ja siitä huolimatta hän on merkittävä tekijä tradition (josta hänen on syytä olla hyvin selvillä) siirtämisessä. Opettaja on kaikkein lähinnä, koska hän on muokkaamassa sielua, joka on vain oppilaan, ei jaettu. (Varto 2005, 32–33.) Kulttuurin kannalta tuo suhde on tunnustettua tärkeämpi. Teknistyminen ja samankaltaistaminen ovat vieneet persoonallista otetta, mutta tulee ehkä aika, jolloin opettaminen ei ole missään asiassa teknistä suorittamista vaan henkilökohtaisen kulttuurin luomista. (emt. 34.) Tradition siirtämisen sijasta itsestään ja ajattelustaan tietoinen opettaja antaakin opiskelijalleen ajattelun aineksia, johon syntyvästä suhteesta hän ei enää voikaan olla varma. Se on hänen oppijansa suhde ja siitä muotoutuvat merkitykset.

Weil sanoi, että kollektiivista ajattelua ei ole olemassa, koska kollektiivit toimivat aina pienimmän vastuksen periaatteella. Ihmiset niissä ikään kuin luovuttavat ajattelusta ja samalla moraalista (vrt. Kant). Hänen mukaansa on olemassa ajattelevia ihmisiä, jotka eivät alistu siihen, mitä heille syötetään. Heidän ajatteluaan terävöittää se, että he joutuvat kaiken aikaa tarkastelemaan yksittäisen ja kollektiivisen eroa itsessään. Jokaisen sosiaalista argumentoimaan kykenevän ammattilaisen tulisi olla ajatteleva ihminen ja opetuksen päämääränä tuon ajattelun taidon kehittäminen. Se on lähellä ajatusta sosiaalityöstä yhteiskuntakritiikkinä. Ajatteluprosessi ei jää yksilön sisäiseksi, vaan johtaa dialogeihin ja toimintaan.

9.3.2 Situationaalinen oppimiskäsitys

Holistisen ihmiskäsityksen pohjalta oppiminen nähdään hyvin henkilökohtaisena ja kokonaisvaltaisena prosessina, jossa on kysymys merkitysten muotoutumisesta. Ihmisellä on hallussaan tietoa ja näkemystä, johon hän oppiessaan saa lisäjäsenystä. Uusi opittava jäsenyytyy jo opittuun henkilökohtaisen merkityksenantoprosessin kautta. Elämän varrella muotoutuneiden merkityksien tarkasteluun nostaminen on perusteltua, koska uusien ymmärtämisen yhteyksien löytyminen tapahtuu silloin, kun omaan ajatteluun löytyy uusia sisältöjä ja merkityksiä. Situationaalinen oppimiskäsitys sitoutuu her-

meneuttiseen tietokäsitykseen ja perustuu ajatukseen kohteen ymmärtämisestä tietynlaiseksi. (Lehtovaara 1996, 86; Kolkka 2001, 37.)

Tämä yksilöhistoriallinen merkitysten muotoutuminen ei kuitenkaan ole ihmisen yksinäinen ja pelkästään sisäinen, vaan mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen prosessi. Ammatillisen identiteetin ja näkemyksen syntyminen edellyttää sekä vankkaa tiedollista perustaa että mahdollisuutta reflektoida yhteisöllisesti työn keskeisiä sisältöjä.

Ihminen on samanaikaisesti tajunnallisuutta, kehollisuutta ja situationaalisuutta. Situationaalisuus määrittää olemassaoloa siten, että ihminen kehollisuudessaan ja tajunnallisuudessaan on alusta alkaen välttämättömästi suhteessa johonkin. Siitä syntyy esiyymmärtäneisyys, joka sisältää ihmisen olemassaoloa määräviä ehtoja. (Lehtovaara 1994, 126). Se rakentuu niille valikoitumisille, joihin me synnymme ja joissa elämme. Situaation rakennetekijöitä ovat toiset ihmiset, yhteiskuntarakenteet, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, kulttuurin muodot, oppimisympäristöt, vallitsevat normit, arvot, traditiot jne.

Situaatio on rakenteeltaan hyvin monitasoinen ja siihen sisältyy sekä konkreettista että ideaalista todellisuutta, kuten arvot. Ihmisen elämän kuluessa se muotoutuu koko ajan uudelleen. Erilaiset elämäntapahtumat vaikuttavat siihen hyvin yksilöllisesti. Se voi sisältää myös kuvitteellisuutta ja epärealistisia tekijöitä, jotka juontuvat ihmisen aikaisemmista kokemuksista. (Rauhala, 1974, 129–30.)

Harri Kukkonen (2007, 378) on todennut, että holistisen ihmiskäsityksen näkemys ihmisestä historiaansa ja elämäntilanteeseensa kiedottuna luo uutta todellisuutta. Se auttaa ymmärtämään, että menneisyys ja tulevaisuus ovat läsnä myös nykytilanteessa. Ammatillinen koulutus institutionaalisuudestaan huolimatta tähtää ihmisten toimintaan ihmisten kanssa. Etukäteen luotujen suunnitelmien ja vakiintuneiden käytäntöjen kyseenalaistaminen edellyttää oman toiminnan perusteiden uudelleenarviointia. (emt. 380.)

Ammattiin oppimisen tarkastelussa keskipisteessä on se prosessi, jossa oppija tulee oman tietonsa haltijaksi, oman minänsä koostajaksi (Bauman 1996, 213) ja yhä aidommaksi omaksi itsekseen, joka pystyy kantamaan myös vastuun valinnoistaan. Painopiste keskustelussa on yhä enemmän siirtynyt oppimiseen. Bauman (1996, 197) käyttää elinikäisestä oppimisesta käsitettä *minän koostaminen*. Se sisältää ne valinnat, joiden kautta ihmisen elämä konstruoituu ja joiden avulla sitä eletään. Sitä nimitetään myös minän rakentamiseksi tai itseytymiseksi (vrt. Rauhala 1984; Ollila 1997). *Minän koostaminen* korostaa selvemmin prosessin asteittaista ja loppuun asti keskeneräistä luonnetta.

Modernin jälkeistä aikaa on usein nimitetty yksilöllisyyden tai jopa itsekokeskeisyyden ajaksi. Bauman (1996, 287) luonnehtii sitä täyden eettisen vastuun aikakaudeksi ja viittaa siihen, että etiikalla ei ole universaalialia pe-

rustaa. Yksilön varsinainen moraalisuus on tullut mahdolliseksi, koska jokainen joutuu itse ratkomaan moraaliset kysymykset. Se on yhteisöllisyyden edellytys (Rauhala 1998, 93) – ei vastapuoli.

Mitä oppimisprosessilta edellytetään, että se mahdollistaisi intentionaalisen yhteisen ja ammatillisen pohjaksi tulisi henkilökohtainen, oma ja reflektiivinen prosessi? Maailmankuvan kulloinkin olemassa oleva vanha merkitysisältö, joka ottaa vastaan ja tulkitsee uudet sisällöt, personoituu elämän kuluessa yhä enemmän (Lehtovaara, 1994, 103). Miten varmistetaan, että ammatillinen itsetyminen tapahtuu ja oppimisen prosessi mahdollistaa tietoisuuden itsestä ja omista arvostuksista, valinnoista ja mahdollisuuksista sekä yhteiskunnasta ja toisesta ihmisestä?

9.3.3 Opetuksen filosofisista perusteista käytännön toimintaan

Diakonia-ammattikorkeakoulun Järvenpään toimipaikassa monimuotoistettiin aikuisten sosionomikoulutus vuosina 2003–2007. Olemme tämän prosessimme tarkastelun myötä oivaltaneet reflektiivisen osaamisen tärkeyden. Kokemuksesta kirjoittaminen oli valitsemamme keino itsetymisen ja vastuullisuuden prosessille. Opiskelijat kirjoittavat koko koulutuksen ajan reflektiivisiä tekstejä suhteessa omaan historiaansa, toisiin ihmisiin, oppimisprosessiinsa, ammatillisiin kokonaisuuksiin ja yhteiskuntaan. Viimeisessä opintokokonaisuudessa nämä tekstit kootaan ammatillisen itsetymisen reflektiivisen tarkastelun pohjaksi. Omaan prosessiin luodaan suhdetta, kirjoitetaan omaa tarinaa sosiaalisen osajina, sosiaalialan ammattilaisina. Tähän kirjoittamiseen teoreettista perustaa on luonut ja sitä tutkimuksenaan edelleen kehittää äidinkielenopettaja Anna-Liisa Karjalainen (2004). Ammatillisia sisältöjä on kirjoittamisprosessiin tuotettu yhteistyössä ammatillisten opintokokonaisuuksien opettajien kesken. Kirjoittamisen yhtenä perusteluna on ollut oman elämän tuominen arvokkaana ja merkityksellisenä oppimisprosesseihin niin, että uuden tiedon liittäminen jo olemassa olevaan tarjoutuu itsestään selvänä oppijalle (Lehtovaara 1996, 100; Rauhala 1998, 111; Karjalainen 2004, 166). Omasta elämäkulusta kertominen voi olla sekä oman ammatillisuuden kehittämisen keino että työvälina asiakastyössä. (Karjalainen 2004, 171.)

Ammatillistumisen prosessin erityisyys on tullut tarkasteluun opetuksen suunnittelua ja opettajuutta haastaen. Monimuotoinen koulutus on erityisesti haastettu syvälliseen pohdintaan ammatillisen itsetymisen ehdoista. Rakenteella, tehtävillä ja kirjoittamisprosessilla ohjattu monimuotoinen sosionomikoulutus on osoittautunut menestykselliseksi. Oletuksemme ja saamamme opiskelijoiden näkemysten mukaan sen on mahdollistanut prosessissa, tehtävissä ja toimeksiannoissa oleva väljyys, joka antaa tilaa oppijan henkilökohtaisille painotuksille sekä korostaa ohjausta ja työtä koskevaa keskustelua.

Olemme tämän situationaaliseen oppimisenäkemykseen perustuvan pedagogisen orientaation pohjalta toteutuneen koulutuksen arvioinnissa havainneet, että opettaja ei voi tuntea sitä maailmaa, joka on oppilaan oma (Värri 1997, 101; Varto 2005, 33), siksi hänen on mahdollistettava merkitysten muotoutuminen ja pidettävä huolta riittävästä ohjauksellisesta tuesta. Opiskelijaa ei saa jättää heitteille, mutta hänen parastaan ei voi tietää.

Hyvää ammatillista osaamista voi olla monenlaista, mutta ehkä tärkeintä on tietoisuus siitä, miten ammattilaisena asettautuu vaikuttajaksi ja mihin. Onko olemassa tärkeämpää ammatillista osaamista, kuin olla tietoinen itsestä ja omista vaikutusmahdollisuuksista (hyvistä ja vähemmän hyvistä) ja tietoisuus toisen erityislaadusta, josta ei voi tietää mitään tarkalleen?

9.4 Analogia asettautumisesta asiakkaan tilanteeseen

Tämän päivän sosiaalipolitiikassa ja sosiaalityössä puhutaan aktivoinnista, osallisuudesta ja syrjäytymisen ehkäisystä. Sosiaalisen osallistumattomuus nähdään syrjäytymisenä (Juhila 2006, 53). Se sisältää työttömyyttä, harastamattomuutta, kulttuurielämän ulkopuolisuutta jne. Syrjäytymisen vastaprosessi on liittämisen prosessi (emt. 50). Asiakkaalla tulee kuitenkin olla oikeus harkita, miten tai mihin hän haluaa liittyä. Julkilausuttuna tavoitteenä integraatiolle on liittäminen valtakulttuuriin ja sen normeihin. Ihmisen tulee haluta ”normaalielämään”. Mihin siis? (Granfelt 2004, 139.)

Laine (2005, 35) toteaa, että sosiaalityö rakentuu asiakkaan ja työntekijän tiedon saumakohtaan. Tavoitteena on osallisuuden edistäminen. Tieto näyttäytyy prosessuaalisena ja kontekstisidonnaisena. Juhilan (2006, 258) mukaan sosiaalityön suhteista ollaan työntekijöinä ja asiakkaina monella tavalla: liittäjänä tai liitettävänä, kontrolloijana tai kontrolloitavana, kumppaneina tai huolenpitäjinä ja apua tai tukea tarvitsevana. Tämä merkitsee kykyä asettautua komponentiksi asiakkaan tilanteeseen (Rauhala 1986, 162) hyvin eri tavoin, jopa saman asiakassuhteen sisällä tai aikana.

Haasteena on oivaltaa kokemusta toisesta maailmasta, jota asiakas saattaa kokea edustavansa (Granfelt 2004, 58–61) ja jota ammattilaiset herkästi ongelmapuheellaan tuottavat. Asiakkaan tilanteessa vaikuttajaksi asettautuminen edellyttää kykyä ylittää ennalta määrittely ja tunnistaa rajapinta suhteessa asiakkaaseen. Asiantuntijuus voi olla tasa-arvoista kumppanuutta, jossa samuuden kokemuksen kautta voidaan asettautua rinnalle vahvistamaan asiakkaiden omia merkitysprosesseja. Siinä kohtaavat sekä ammattilaisen että asiakkaan aikaisemmat kokemukset arvokkaasta, hyvästä ja tavoiteltavasta, mutta myös näkemys siitä, mitä tuottavat näihin liittyvät esteet ja vaikeudet. Ammattilaisen haastavana tehtävänä on kohdata vaaraa aiheuttavia ja puutteellisia edellytyksiä, jopa pahaa ja kyetä luomaan mahdollisuuksia kohtuulliselle tai hyvälle. Jos ihminen auttamis-

tilanteessa kokee jäävänsä näkymättömäksi ja siinä tulevansa ”hyvän hylkäämäksi”, hän helposti palaa ”pahan luo” (Lindqvist 2002, 159).

Lauri Rauhala (1986, 114) on todennut, että muuntelemalla niitä situationin komponentteja, joita sosiaalityö koskettaa, voidaan edistää ihmisen hyvin olemista. Se ei useinkaan ole suureellista tai näyttävää, mutta olennaista on se, että kaikki situationin säätöpiirissä tapahtuva resonoi, eli läpäisee toisensa. Pienikin muutos voi näin olla alkuvirike suotuisalle kehitykselle.

Psykososiaalisten riskien kanssa työskentely sisältää sellaisenaan mahdollisuuden moralisoinnille ja kontrollille. Koska paha tai puute ei yleensä ole poistettavissa pelkästään valvonnan lisäämisellä tai sanktioilla, on luotettava ihmiseen ja hyvän mahdollisuuksiin. Suurin osa avun tarpeesta on mahdollista kohdata hyvän puolella. Siihen tarvitaan reflektoitua ammatillista osaamista, uskallusta asettua ihmisen lähelle ja hänen puolelleen – määrittelemättä. Samalla tarvitaan taitoa kohdata ja ottaa puheeksi rohkeasti epäkohtia sekä ihmisten elämässä että yhteisössä ja yhteiskunnassa.

9.5 Muutos on matka

Edellä todettujen jäsenysten näkökulmasta näyttäisi siltä, että sosionomin työn sisällöstä ja osaamisesta ollaan sekä historiallisesti, että työelämään sijoittumisen näkökulmista hyvin yksimielisiä. Siitä huolimatta on melkoinen haaste vakiinnuttaa ammattikorkeakoulutuksen saaneiden sosiaalialan asiantuntijoiden paikka työelämässä. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta - raportin (2007, 28; myös Julkunen 2004, 175) perustella vanha jännite suhteessa yliopistokoulutukseen on olemassa. Sen painopiste näyttää osin siirtyneen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. Tästä huolimatta sosionomit ovat osaaviksi todettuina sijoittuneet työelämään erittäin hyvin (Tolonen 2007). Voidaan jopa sanoa, että työelämän käytännöt ja vaatimukset eivät todennu lainsäädännössä tai tutkintojen tuottamasta pätevyydestä käytävissä diskursseissa. Kehitystrendien eriaikaisuus, järkeilytyyliin (Rajavaara 2007, 68) ja hallinnollisten prosessien eritahtisuus ovat todellisuutta erityisesti siinä, miten sosiaalisen toimijoiden paikka yhteiskunnassa rakentuu.

Situationaalisen oppimiskäsityksen näkökulmasta oppimisen prosessiin sisältyy ajatus muutoksenalaisuudesta ja keskeneräisyydestä sekä ammatillaisen osaamisessa, yhteiskunnassa että työelämässä. Koulutuksen tärkein tehtävä on taata ihmiselle elämänsä ja työelämänsä varten sellaista varantoa (Kolkka 2001, 186) jonka perustalta hän olisi kykenevä kohtaamaan muuttuvan maailman, muuttuvan itsensä ja muuttuvan työelämän. Sen perustana voi pitää tietoisuutta itsestä, suhteesta yhteiskuntaan ja toiseen ihmiseen sekä kykyä oman työn ajatteluun.

LÄHTEET

- Bauman, Zygmunt 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere.
- Borgman, Merja & DalMaso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Granfelt, Riitta 2004. Hetkeksi jaetut maailmat? Kokemuksia vankilasta ja tuetun asumisen yhteisöstä. *Janus* 12(2), 134–156.
- Heikkilä, Matti & Kautto, Mikko & Teperi, Juha 2005. Julkinen hyvinvointivastuu sosiaali- ja terveydenhuollossa. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2005. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.
- Julkunen, Raija 2004. Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka, Teoksessa Henriksson, Lea & Wrede, Sirpa (toim.). Hyvinvointityön ammatit. Gaudeamus. Helsinki, 168–189.
- Karjalainen, Anna-Liisa 2004. Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A tutkimuksia 7. Multiprint Oy. Helsinki.
- Kolkka, Marjo 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. *Acta Universitatis Tamperensis* 825. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Tampere.
- Kukkonen, Harri 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 631. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Tampere.
- Kuronen, Marjo 2004. Sosiaalityön tutkimuksen ja käytännön jaettu kiinnostus vuorovaikutukseen ja kieleen. *Janus* 12(2), 217–225.
- Laine, Terhi 2005. Turvakotityön käytännöt. Asiantuntijuus ja sukupuolen merkitykset. Yliopistopaino. Helsinki.
- Lehtovaara, Maija 1994. Subjektiiivinen Maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 53. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu. Tampere.
- Lehtovaara, Maija 1996. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Lehtovaara, Jorma & Jaatinen, Riitta. (toim.). Dialogissa -ihminenä ihmisyhteisössä. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A8/1996. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu. Tampere, 79–107.
- Lindqvist, Martti 2002. Hyvä, paha ja pyhä. Otava. Helsinki.
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.

- Niemelä, Pauli 2005. Eri aikojen työtavoistako sosiaalityön ideat voidaan johtaa? *Janus* 13(4), 476–479.
- Niiranen-Linkama, Päivi 2005. Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuiden diskurssissa. *Jyväskylä studies in Education, psychology and social research* 272. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä.
- Ollila, Maija-Riitta 1997. Moraalin tuolla puolen. WSOY. Juva.
- OPM 2007. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Rajavaara, Marketta 2007. Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Kelan tutkimusosasto. Kela. Helsinki.
- Rauhala, Lauri 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. WSOY. Helsinki.
- Rauhala, Lauri 1984. Elämä yksilönä. *Ryhmätyö* 4/84, 2–4.
- Rauhala, Lauri 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Rauhala Lauri 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki University Press. Helsinki.
- Sipilä, Jorma 1996. Sosiaalityön jäljillä. Tammi. Helsinki.
- Toikko, Timo 2005. Sosiaalityön ideat: johdatus sosiaalityön historiaan. Vastapaino. Tampere.
- Tolonen, Mervi 2007. Vastavalmistuneiden urapolut 2007. Vuosina 2005–2006 valmistuneiden Talentian jäsenten sijoittuminen työelämään. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. URL: http://www.talentia.fi/files/3427_Urapolut2007PDF.pdf
- Varto, Juha 2005. Mitä Simone Weil on minulle opettanut. Kirjastudio. Gummerus. Jyväskylä.
- Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä.
- Värri, Veli-Matti 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press. Tampere.

10. LUOVAT JA TOIMINNALLISET MENETELMÄT SOSIONOMIN TYÖSSÄ *Leena Nietosvuori*

10.1 Johdanto

Hyvinvointialan ammattilaisena sosionomi kohtaa työssään mitä erilaisimpia haasteita ja asiakkaita, joiden kanssa työskentelyyn hän tarvitsee monipuolisia työmenetelmiä. Työ vaatimat taidot ja työmenetelmät perustuvat ammatilliseen osaamiseen sekä omaan persoonaan ja kommunikointitaitoihin. Jotta sosionomi pysyisi auttamaan asiakastaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja jotta hän ymmärtäisi oman persoonansa merkityksen osana työtään, hänen on jatkuvasti pohdittava omia työmenetelmiään ja niiden tavoitteellisuutta sekä asiakkaan että itsensä kannalta.

Monelle sosionomille taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien löytäminen työmenetelminä on ollut se tekijä, joka on laajentanut ammatillista osaamista ja tukenut omaa jaksamista. Joku hyödyntää esimerkiksi sanataidetta vanhusten muistelutyössä, joku toinen pitää draamatyöpajaa kehitysvammaisten kanssa, joku kolmas puolestaan musisoi yhdessä nuorten kanssa. Esimerkit osoittavat, että työtavoissa painotetaan muun muassa toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja yhteisöllisyyttä, jotka vaikuttavat yksilön kokemuksiin omassa yhteisössään ja rakentavat myös yhteisön me-henkeä.

Pohdin tässä artikkelissa taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien merkitystä sosiaalialan työmenetelminä. Perustelen artikkelissani mainittuja menetelmiä työmenetelminä rakentamalla niille tietoperustaa tarinallisuudesta ja sosiaalipedagogiikasta. Tietoperustan jäsentäminen argumentoi menetelmien käyttöä nimenomaan sosionomin ja sosiaalialan työmenetelminä.

Kun tarkastelen artikkelissa käsitettä taidelähtöiset luovat toiminnalliset menetelmät, tarkoitan niillä muun muassa kuvallista ilmaisua, musiikkia, tanssia, draamaa, sanataidetta, luovaa kirjoittamista ja yhteisöteatteria. Sosiaalialan työssä esimerkiksi kirjallisuusterapia ja muistelutyö ovat työmenetelmiä, joiden perusta löytyy taiteesta, sillä niissä hyödynnetään monia taiteen muotoja, kuten musiikkia, luovaa kirjoittamista, luovaa lukemista ja sanataidetta. Tekstissä käyttämäni käsite luovat menetelmät viittaa nimenomaan taidelähtöisiin luoviin ja toiminnallisiin menetelmiin.

10.2 Taide, kulttuuri ja luovuus arjen vahvistajina

Erilaisilla taidetoiminnoilla uskotaan olevan monenlaisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin ja terveyteen. Tärkeimmäksi vaikutustekijäksi katsotaan taide elämyksenä ja kokemuksena – eli jonain sellaisena toimintamuotona, joka pyrkii vastaamaan ihmisen tarpeisiin. Lisäksi oleellisena pidetään taide-toimintojen merkitystä ihmisen hyvän terveyden ja hyvän elämän kokemuk-sissa. Tärkeänä nähdään myös taiteen harrastamisen kautta syntyvät ver-kostot ja yhteisöllisyyden tunne. (Hyyppä & Liikanen 2005, 113.)

Taidelähtöiset luovat ja toiminnalliset menetelmät antavat työmene-telminä monia mahdollisuuksia, sillä niiden avulla esimerkiksi sosionomi voi syventää toimintaa asiakkaiden kanssa ja antaa näille näkökulmaa tar-kastella omaa elämäänsä sekä itseään yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä. Ne voivat tarjota myös uusia ulottuvuuksia muun muassa työyhteisön ilma-piirin ja tiimin toiminnan rakentamisessa ja oman ammatillisen persoonan kehittämisessä.

Luovat menetelmät voivat tuoda asiakkaan arkeen ja työntekijän omaan työyhteisöön tekemisen riemua ja uskallusta etsiä uutta. Ryhmätoi-mintoina niissä panostetaan yhteistoiminnallisuuteen ja yhteiseen tekemisen prosessiin, jotka vahvistavat yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Toiminnan taustalla on usko taiteen, kulttuurin ja luovuuden merkitykseen ihmisen elämäs-sä ja tietoisuus siitä, että itse toiminnan tulos ei ole oleellinen, vaan se, mitä tapahtuu yhteisessä työskentelyprosessissa.

Kokemukset luovan toiminnan opettajana sekä vapaaehtoistyössä lu-kupiirien vetäjänä ovat vuosien varrella vahvistaneet näkemystäni taitee-seen ja luovuuteen liittyvien prosessien vaikuttavasta roolista ihmisen elä-mässä: Olen luetun kertomuksen perusteella päässyt kokemaan vanhusten kanssa, millaista on ollut sota-aikana nuorena tyttönä työskennellä ammus-tehtaassa tai nuorena emäntänä syrjäisessä pikkukylässä. Olen myös näh-nyt sen, miten nuoren lapsuutensa keittiöstä piirtämä kuva on herkistänyt nuoret ihmiset muistelemaan ja keskustelemaan avoimesti itselleen tärkeistä asioista. Esimerkit kertovat siitä, miten luovat menetelmät auttavat ihmisen oman tarinan hahmottamisessa ja luovat tilanteita, joissa elämänsä tarinaa voi kertoa siitä kiinnostuneille kuuntelijoille. Tällaiset tilanteet nostavat ih-misen itsetuntoa ja vahvistavat hänen olemassaoloaan yhteisönsä jäsenenä.

Omassa ikääntyneiden lukupiirissäni olen huomannut, että taiteen avul-la voi päästä toiminnallisesta tekemisestä, piirissäni yhteisestä lukuhetkes-tä, keskusteluun, jossa ihminen voi rohkaistua löytämään erilaisia ja uusia näkökulmia pohtimiinsa asioihin. Tällainen toiminta vahvistaa hänen moti-vaatiotaan tarkastella omia ongelmiaan ja rohkeutta etsiä elämäänsä jo-tain uutta aktiviteettia. Keskustelu on samalla yhdessä jakamista ja koke-mista, joka saattaa yhtenä pienenä hetkenä antaa jokaiselle tunteen toi-

sen läheisyydestä. Esimerkiksi laitoksissa asuville vanhuksille tällainen hetki voi vuorovaikutuksen kannalta olla tärkeä kokemus.

Omilta asiakkailta, opiskelijoilta ja sosiaalialan ammattilaisilta saadut palautteet ovat yhä enemmän vahvistaneet ajatustani siitä, että taidelähtöisiä luovia ja toiminnallisia menetelmiä voi käyttää monella tavalla muun muassa sosiaalialan työssä, vaikkapa ennaltaehkäisevässä toiminnassa sekä yleisestikin arjen rakentamisessa yhdessä asiakkaan kanssa. Näen arjen rakentamisen asiakkaan kanssa tarkoittavan esimerkiksi asiakkaan luovuutta tukevien vuorovaikutustilanteiden mahdollistamista ja hänen uskalluksensa vahvistamista ja tukemista.

Monet tutkijat (esim. Hyyppä & Liikanen) näkevät taiteen ja luovuuden huomioinnin sosiaalialan työmenetelmissä perusteltuna, sillä on todettu, että taide ja luovuus eri muodoissaan vahvistavat ihmisen terveyttä ja hyvinvointia ja lisäävät osallisuutta ja yhteistä tekemistä. Taiteen tekemiseen ja kokemiseen liittyy usein aktiivista osallistumista ja elämysten kokemista. Siksi taide myös rakentaa ihmisten yhdessäoloa ja vuorovaikutusta. Taiteen ja kulttuurin rooli yhteisen identiteetin muodostajana katsotaankin merkitykselliseksi. Yhteisestä identiteetistä syntyy me-henkeä, joka synnyttää puolestaan sosiaalista pääomaa ja terveyttä. (Ks. Hyyppä & Liikanen 2005, 36.)

Ruususen (2005, 54) mielestä taide antaa laajat mahdollisuudet kasvatuksessa ja sosiaalialan työssä. Ne luovat tilanteita, joissa ihminen pääsee kuvamaan omia kokemuksiaan, tutustumaan omiin ja toisen tunteisiin, rakentamaan persoonallista identiteettiään ja tarkastelemaan elämään kuuluvia erilaisia vaihtoehtoja. Tällöin koko prosessi tai oma luovuus antavat mahdollisuuksia voimaantumiseen, itsetunnon vahvistamiseen, oman arvostuksen lisäämiseen ja vuorovaikutuksen rakentamiseen toisen kanssa. Pohtiessaan taiteen ja luovuuden merkityksiä Ruusunen käyttää niihin perustuvista menetelmistä käsitettä ilmaisulliset menetelmät. Erilaiset nimitykset, kuten luovat tai ilmaisulliset menetelmät, osoittavat, miten monipuolisista toiminnallisista työtavoista taiteeseen, kulttuuriin ja luovuuteen perustuvissa toiminnoissa on kyse.

10.3 Tarinat kertovat ihmisestä ja auttavat ymmärtämään häntä

Tarinallinen eli narratiivinen näkökulma on luonnollinen osa taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien tietoperustaa, sillä työskennellessään esimerkiksi draaman, sanataiteen tai kuvallisen ilmaisun parissa jokainen toimija rakentaa sekä omaansa että senhetkisen ryhmänsä tarinaa. Tarinallisuus nähdään usein muutenkin sosiaalialan työmenetelmänä ja sitä saatetaan hyödyntää esimerkiksi asiakaskohtaamisissa käytännön työelämässä.

Tarinallisuuden käyttö sekä työmenetelmänä että sen tietoperustana on perusteltua, sillä tarinoiden voi nähdä auttavan uusien näkökulmien avaamisessa ja antavan myös mahdollisuuden toisen ihmisen ymmärtämiseen. tarinat kertovat eletystä elämästä, tulevaisuudesta, arvoista ja asenteista. Ne muovaavat ihmisen minuutta. Lisäksi asiakastyön näkökulmasta katsottuna ne rakentavat vuorovaikutusta asiakkaan ja työntekijän välille.

Hännisen (2000, 93–94) mukaan tarinat ovat tärkeitä, koska ne kuuluvat elämään. Tarinoidessa kerrotaan samalla omasta elämästä ja tarkastellaan omia kokemuksia ja elämäntapahtumia. Tarinoista syntyy loogisesti eteneviä kokonaisuuksia, jotka luovat järjestystä elettyyn elämään. Tarinoita tulkittaessa pohditaan tehtyjä valintoja ja niiden seurauksia. Samalla luodaan itselle ja muille kertomisen arvoista tarinaa itsestä.

Ihanuksen (1999, 241) mielestä tarinat antavat mahdollisuuden purkaa ahdistuksia ja jäsentää ongelmia. Työstämällä tarinoita etsitään elämään eheyttä ja jatkuvuutta. Tarinoiden avulla ihmisen omin olemus muuntuu ja muokkautuu, mutta myös säilyy. Korhonen (2002, 58–59) näkee puolestaan tarinoissa muotoutuvan ihmisen koko kokemusmaailman. tarinat auttavat muistelemaan, kohtaamaan elämässä olleita tapahtumia ja palauttamaan mieleen oman itsen kannalta arvokkaita tapahtumia. Kaikkine havaintoineen ja ajatuksineen ihmisen tarina on aina subjektiivinen kokonaisuus, joka kertoo minuuden lisäksi yleisistä kulttuurisista arvoista ja käyttäytymismalleista. Omat tarinat ovat siksi myös osa kulttuuria, ja ne lujittavat tarinan kertojan käsityksiä omasta sosiaalisesta ympäristöstään. (Öberg & Ruth 1994, 61.)

Tarinat ovat oleellinen osa sosiaalialan työtä, sillä niiden avulla työntekijä saa asiakkaastaan paljon tietoa. Niiden avulla hän pääsee sisään asiakkaansa kokemusmaailmaan, koska tarinoille tarvitaan aina kuuntelija. Asiakkaan on myös tärkeää saada kuunnella muiden tarinoita. Kuuntelemalla muiden tarinoita on mahdollista tiedostaa, että kukaan ei ole ongelmiansa kanssa yksin. Muilla voi olla samantyyppisiä kokemuksia kuin itsellä. Siksi muiden kertomat tarinat tukevat ja lujittavat ihmisen identiteettiä. (Ks. Hänninen & Valkonen 1998, 13.)

Luovien menetelmien yhtenä tavoitteena on rakentaa tarinoiden avulla sosiaalista vuorovaikutusta, sillä siinä syntyneet kokemukset vaikuttavat moneen tekijään, kuten minäkäsityksen muodostumiseen. Minäkäsitykseen sisältyvät tunteet omasta itsestä toimijana ja kokijana ja siitä, millaisia reaktioita oma minä aiheuttaa muissa ihmisissä. Minäkäsitykseen kuuluu myös se, miten ihminen kykenee vaikuttamaan omaan elämäänsä, ja miten hän kokee itsensä hyväksytyksi. Jos omasta olemassaolosta puuttuu mielekkyyttä, ihminen ei tunne olevansa tarpeellinen kenellekään. Tarpeellisuuden tunne syntyy esimerkiksi siitä, että ihminen saa osallistua sosiaalisesti ja kykenee vastaamaan sosiaalisille rooleille asetettuihin odotuksiin. (Ks. Ruoppila 2002, 120–121.)

Taidelähtöisissä luovissa ja toiminnallisissa menetelmissä rakennetaan tarinoita ja annetaan mahdollisuus tarinoiden kuunteluun erilaisten taide-
muotojen avulla. Esimerkiksi draamassa toiminnan perustana on tarina, jonka avulla osallistujat saavat tilaisuuden vaikkapa vahvistaa omaa ymmärrystään draamassa käsiteltävästä asiasta ja kokeilla erilaisia tapoja ratkaista ongelmia. Draamaa voidaan rakentaa monin eri taiteen keinoin, ja tällöin osallistuja voi toteuttaa luovasti itseään. Kirjoittaminen on puolestaan perinteisimpiä oman tarinan kertomisen tapoja, sillä usein kirjoittaminen auttaa silloin, kun puhuminen on vaikeaa. Kirjoittaessaan ihminen luo siltä omaan minään, lukiessaan toiselle omaa tekstiään hän tarinaansa kertomalla rakentaa vuorovaikutusta toisen kanssa ja tekee olemassa oloaan todelliseksi. Kirjoittamalla voi tehdä itselleen kysymyksiä, kirjoittamalla niihin voi myös etsiä vastauksia.

10.4 Sosiaalipedagogiikka innostaa ja kannustaa

Semi (2006, 134) osoittaa tutkimuksessaan sosiaalipedagogisen työn lähtökohtina olevan asiakkaan voimavarojen aktivoimisen sekä toimimisen yhdessä asiakkaan arjessa. Työn toteutumisen edellytyksinä nähdään esimerkiksi luovat ongelmanratkaisutaidot sekä vaihtoehtoisten työtapojen käyttäminen. Keskeisenä tavoitteena on asiakkaan mahdollisuuksien vahvistaminen, jotta tämä pystyisi vaikuttamaan itseensä ja ympäristöönsä.

Taidelähtöiset luovat ja toiminnalliset menetelmät sopivat sosiaalipedagogiseen työhön, sillä ne antavat tilaa kokeilla luovia ongelmanratkaisutaitoja ja etsiä vaihtoehtoisia työtapoja. Ne ovat myös tunnustettuja työmenetelmiä, sillä esimerkiksi Hämmäläisen ja Kurjen mukaan sosiaalipedagogiikalle sopivia työskentelymuotoja voivat olla taiteen monet muodot, kirjallisuudesta musiikkiin ja kuvataiteisiin. (Vrt. Hämmäläinen & Kurki 1997, 19, 49.)

Ne synnyttävät Semin mainitsemaa asiakkaan aktivoitumista, jonka puitteissa asiakasta autetaan löytämään itsestään sellaisia kykyjä, joiden avulla hän rohkaistuu ja aktivoituu toimimaan oman elämänsä parantamiseksi ja oman itsensä kehittämiseksi.

Sosiaalipedagogiikka on perusteltavissa oleva luovien menetelmien tietoperusta myös siksi, että se käsitetään usein toiminnaksi, jonka avulla ihminen innostuu omassa yhteisössään toimimaan itsensä ja muiden hyväksi. Se on sekä yhteiskunnallista että yhteisöllistä toimintaa, joka vahvistuu sosiaalisessa vuoropuhelussa toisten kanssa. Hämmäläisen ja Kurjen mielestä tällainen toiminta tukee ihmisen mahdollisuuksia selvittää omassa elämässään. (1997, 13–15.)

Sosiokulttuurinen innostaminen liittyy läheisesti sosiaalipedagogiikkaan, jolloin voi todeta myös sitä löytyvän taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten taustalta. Ensinnäkin innostamista tarvitaan, kun kootaan yh-

teen joukko ihmisiä esimerkiksi lukupiiriin, draamatyöskentelyyn tai muisteluokioihin. Luovissa toiminnoissa pyritään myös saamaan aikaan innostusta sosiaaliseen muutokseen. Toiseksi toiminnassa huomioidaan yhteisöllisyys, jonka yhtenä pyrkimyksenä on innostaa ja motivoida osallistujat kasvattamaan itse itseään. Ryhmädynamiikan avulla vahvistetaan työskentelyssä ryhmäidentiteetin ja ryhmään kuulumisen tunteita. Toiminnassa rakennetaan yleisesti ottaen sellaisia sosiokulttuurisen innostamisen käytänteitä, jotka antavat mahdollisuuden aloitteellisuuteen, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen. (Vrt. Kurki 2000, 24–25.)

Taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien tietoperustan rakentaminen sosiaalipedagogiikasta ja tarinallisuudesta tukee sosiaalialalla jo olemassa olevia teorioita ja käytänteitä. Esimerkiksi työtään sosiaalipedagogisista lähtökohdista toteuttava sosionomi saattaa käyttää hyväksi mitä moninaisimpia työmenetelmiä, joiden lähtökohtia voi löytää taiteista, kulttuurista ja luovuudesta. Tietoperustana sosiaalipedagogiikka ja tarinallisuus luovat yhdessä perustan luovien menetelmien käyttöön. Tällöin työmenetelminä toteutuu kaikkien kolmen tavoite: ihmisen tukeminen hänen omassa maailmassaan.

10.5 Pohdinta

Työssään sosionomi pyrkii vastaamaan niihin tarpeisiin, joita ihmisillä on omassa arjen ja sosiaalisen toimintakykynsä rakentamisessa. Vaikka tarpeet muuttuvat elämän eri vaiheissa ja elämäntilanteissa, sosionomin työ kohdistuu poikkeuksetta ihmisten vuorovaikutuksen, sosiaalisen liittymisen, yhteisöllisyyden ja kanssaihmisyyden tukemiseen sekä voimavarojen ja osallisuuden vahvistamiseen. Sosionomin ammatilliseen asiantuntijuuteen kuuluu näin ollen taito tarkastella asioita sekä yksityisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja kyetä tarkastelun pohjalta tarjoamaan asiakkaalleen tätä senhetkessä elämäntilanteessa vahvistavaa toimintaa ja ohjausta. (Borgman & DalMaso & Hakonen & Honkakoski & Lyhty 2001, 7–9.)

Borgmanin ym. määrittely sosionomin ammatillisesta asiantuntijuudesta osoittaa, miten tärkeässä roolissa ammatillisessa kasvussa ja osaamisessa sosionomin oma luovuus on, sillä se vahvistaa uskallusta etsiä erilaisia työmenetelmiä, jotka puolestaan tukevat muun muassa vuorovaikutusta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Luovuus toimiikin lähtökohtana kaikkeen työhön, esimerkiksi taidelähtöisissä luovissa ja toiminnallisissa menetelmissä se antaa uskallusta leikkiä ja käyttää mielikuvitusta, toisaalta se tähtää samalla pohdintaan omaa toimintaa kohtaan.

Sekä arkipäivässä että työssä luovuus antaa mahdollisuuden rakentaa omaa ilmaisua ja kommunikointia ja tilaa oivaltaa oman persoonan tärkeyden työvälinaana ja voimavarana. Se antaa tilaisuuksia omaperäiseen

ja rohkeaan toimintaan ja kokeiluihin, joiden tavoitteena on rakentaa siltaa toisen ihmisen aitoon ja rehelliseen kohtaamiseen. (Ks. Uusikylä 2002, 42–54.)

Sosionomin koulutukseen sisältyvien taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien opetuksen pyrkimyksenä on muun muassa rakentaa luovien menetelmien tuntemusta ja käyttöä osaksi ammatillista kasvua ja rohkaista oman luovuuden kehittämiseen. Monessa sosiaalialan koulutusohjelmassa painotetaan toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja yhteisöllisyyttä, jotta luovat työtavat vahvistuisivat. Tavoitteena on myös saada tuleva sosionomi ymmärtämään luovien menetelmien merkitys asiakastyössä osana asiakkaan kanssa rakennettavaa vuorovaikutusta.

Työmenetelminä luovat menetelmät vaativat paljon työtä ja valmistelua sekä muun muassa ryhmädynamiikan ja keskustelun kriteereiden tuntemista. Siksi taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien opiskelussa ja osaamisessa pyritään vahvaan tietoperustaan sekä asiakasta hyödyntävään käytännön osaamiseen – siis sekä tietämiseen että taitamiseen.

Ihmisten tarvetta vuoropuheluun ja oman elämänsä rakentajana toimimiseen voi tukea monenlaisten toimintojen avulla. Tässä artikkelissa käsiteltävien taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien etu on niiden antama pohdinnan, keskustelun ja asioiden tarkastelun mahdollisuus. Niiden pyrkimyksenä on ihmisen sisäisen maailman ja henkisten toimintojen vahvistaminen. Niiden avulla on mahdollista ehkäistä esimerkiksi asiakkaan apatiaan vaipumista yksitoikkoisessa laitospelämässä. Niiden avulla voi myös tukea asiakkaan jaksamista omassa arjessaan. Esimerkiksi lukeminen ja musiikki virkistävät ja antavat uutta ajateltavaa. Kaikkien uskon menetelmien käytön antavan sisältöä asiakkaan elämään ja herättävän positiivisia tunteita, jotka puolestaan voivat saada aikaan aktiivisuutta ja osallisuutta.

Koska sosionomin työkaluna on oma persoona, on tärkeää, että alan ammattilaiset mieltävät taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien merkityksen omassa ammatillisessa osaamisessaan. Valmius luovien menetelmien käyttöön ja niiden kasvu osaksi ammatillista osaamista vaativat myös omaan itseen panostamista ja uskallusta toimia ehkä koko työyhteisölle uudella tavalla. Luovat menetelmät työmenetelminä haastavat jatkuvaa pohdintaa ja kehittymiseen, sillä eihän pelkkä kokemus riitä – sitä pitää myös reflektoida. Taidelähtöisissä luovissa ja toiminnallisissa menetelmissä todellinen ammatillinen osaaminen syveneekin sekä käytännön kokemuksen, pohdinnan että tiedonhankinnan ja oppimisen pohjalta.

LÄHTEET

- Borgman, M. & DalMaso, R. & Hakonen, S. & Honkakoski, A. & Lyhty, T. 2001. Sosionomin (amk) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Hänninen, V. & Valkonen, J. 1998. Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Teoksessa Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.). Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Kuntoutussäätiö. Helsinki.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Hyyppä, M.T. & Liikanen, H-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. Edita. Helsinki.
- Ihanus, J. 1999. Kirjallisuusterapiasta. Psykologia 3/1998.
- Korhonen, M. 2002. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Sapanger, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana! Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. WS Bookwell Oy. Juva.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.
- Ruoppila, I. 2002. Psykkisen toimintakyvyn tukeminen. Teoksessa Heikkinen, E. & Marin, M. (toim.). Vanhuuden voimavarat. Tammi. Helsinki.
- Ruusunen, T. 2005. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin. Teoksessa Ranne, K. & Sankari, A. & Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (toim.). Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Sarja D. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori.
- Semi, E. 2006. Sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan yhteys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 13. Diakonia- ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Öberg, P. & Ruth, J-E. 1994. Hyvä vanhuus – kaikesta huolimatta. Teoksessa Uutela, A. & Ruth, J-E. (toim.). Muuttuva vanhuus. Gaudeamus. Helsinki.

11. SOSIONOMI (AMK) VAMMAISTYÖN OSAAJANA *Rauni Rätty & Taimi Tolvanen*

Artikkelimme käsittelee sosionomin (AMK) osaamista vammaistyössä. Tarkastelemme ensin vammaistyön tavoitteita ja lainsäädäntöä historiallisesta perspektiivistä toimintaa ohjaavina tekijöinä sekä sosionomin (AMK) tehtävää yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin turvaamisessa. Sen jälkeen kuvaamme osaamista, keskeistä erityisosaamista ja ammattitaitoa käytännön työssä. Lopuksi pohdimme erityisosaamisen turvaamista ja hahmottelemme sosionomi (AMK) koulutuksen tulevaisuuden haasteita.

Sosionomien (AMK) työkenttä vammaistyön osaajana on kunnan sosiaalihuollossa, järjestöjen sosiaalipalveluissa ja järjestöorganisaatioissa, yksityisen sektorin tuottamissa sosiaalipalveluissa sekä työhallinnon ja kansaneläkelaitoksen työkentillä. Laajin työkenttä on kehitysvammaisten erityishuoltolain mukaan järjestetyissä palveluissa.

11.1 Muuttuva vammaispolitiikka työn yhteiskunnallisena orientationa

Työn yhteiskunnallinen merkitys ohjaa ammatillista toimintaa ja on sidoksissa työn arvopohjaan, ihmiskäsitykseen ja eettisiin toimintaperiaatteisiin ja ilmaisee samalla työn tavoitteita ja toivottavia vaikutuksia ihmisten elämäntilanteeseen (Kivipelto 2006, 342). Vammaistyön toimijana sosionomin (AMK) yhteiskunnallinen tehtävä perustuu vallitsevaan hyvinvointi- ja vammaispolitiikkaan.

Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen aloittaessa sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vuonna 1992 elettiin YK:n julistaman vammaisten vuosikymmenen viimeistä vuotta. Vuosikymmenen teemana oli ”täysi osallistuminen ja tasa-arvo”. Sen jälkeen 1990-luvulla tavoiteltiin erilaisilla toimintaohjelmilla, että vammaiset henkilöt voisivat elää omia toiveitaan vastavaa itsenäistä elämää ja että vammaisten ihmisten täysivaltaistumiselle ja mahdollisuuksien yhdenvertaistamiselle luotaisiin edellytykset (Euroopan Neuvoston Vammaispoliittinen kokonaisuohjelma 1991; YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1993; Kohti yhteiskuntaa kaikille 1995).

Vammaispolitiikassa on 2000-luvulla voimistunut syrjinnän vastustaminen ja ihmisoikeudet turvaava työ keinoina saavuttaa yhdenvertaisuus ja lisätä vammaisten henkilöiden itsenäisyyttä ja valinnanvapautta, parantaa heidän elämänlaatuaan sekä lisätä tietoisuutta vammaisuudesta osana ihmisten monimuotoisuutta (esim. Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma 2006; The Convention on the Rights of Persons with Disabili-

ties and its Optional Protocol 2006). Suomi on sitoutunut YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen tavoitteisiin ja vammaispolitiikan perusteina on oikeus yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja tarpeellisiin palveluihin ja tukitoimiin (Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006). Suomessa on meneillään kehitysvammaisten laitoshuollon vähentäminen ja suunnitteilla on vammaislakien yhteensovittaminen (Paara 2005). Jukka Kumpuvuoren (2004) mukaan pohjoismainen palvelupainotteinen malli, jossa vammaisen henkilö lainsäädännön turvaamien palvelujen ja tukitoimien avulla pystyy osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin, on saamassa vaikutteita syrjäntäkieltopainotteisesta mallista, jossa vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuus turvataan yhteiskunnassa esiintyvän syrjinnän kieltävällä lainsäädännöllä. Ympäristö ja palvelut tulisi suunnitella vähemmistöjen tarpeet huomioonottaviksi.

Vammaistyön orientaatiot ja toiminnan menetelmällinen perusta ovat yhteydessä yhteiskunnan kehitykseen. Timo Saloviita on kuvannut vammaishuollon laajoja kehityssuuntia kolmen perusfilosofian ja -mallin peräkkäisenä ilmaantumisenä (Saloviita & Lehtinen & Pirttimaa 1997; Saloviita 2006, 120–151). Seuraavassa taulukossa vammaispolitiikan muutosta on kuvattu Saloviidan perusmalleja soveltaen, ihmisoikeuksien toteutuminen tavoitteena on nostettu näkyväksi kuvaamaan viimeaikaista kehitystä ja suuntaamaan koulutusta (Tolvanen 2007).

Taulukko 1. Vammaispolitiikan kehityssuunnat (Tolvanen 2007, mukailen Saloviita 2006, 128; Saloviita & Lehtinen & Pirttimaa 1997).

Vammaispolitiikka	Laitoshuollon tarpeeseen vastaaminen	Mahdollisimman normaali elämä	Täysi osallistuminen ja tasa-arvo	Ihmisoikeuksien toteutuminen
Taustalla oleva yhteiskunnallinen muutos	Siirtyminen maatalousyhteiskunnasta teolliseen yhteiskuntaan	Siirtyminen jälkiteolliseen yhteiskuntaan	Arvomaailman muutos jälkiteollisessa yhteiskunnassa	Globalisaatio, EU, Kansalaisyhteiskunta
Voimistuminen Suomessa	1940-luku	1940-luku fyysisesti 1970-luku kehitysvammaiset	1980-luku 1990-luku	2000-
Vammaisuuden keskeinen haas-	Vaurio elimistön tasolla	Yksilön toimintavajavuus	Yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta johtu-	Yhteiskunnan ja yhteisöjen tasolla ilmene-

te			va haitta	vä syrjintä
Lähestymistapa vammaisuuteen	Yksilömalli	Yksilömalli	Sosiaalinen malli <ul style="list-style-type: none"> • Moniulotteinen malli 	Erilaisia näkökulmia: <ul style="list-style-type: none"> • yhteiskunnallinen • diskursiivinen • kokemuksellinen
Vammaisten asema	Segregaatio	Integraatio	Inklusio	Yhdenvertaisuus
Toimintapolitiikan tavoitteet ja keinot	Vammaisuuden ehkäisy <ul style="list-style-type: none"> • Erillinen ympäristö 	Yhteiskuntaan sopeutuminen <ul style="list-style-type: none"> • Normalisatio 	Täysivaltaistuminen <ul style="list-style-type: none"> • Mahdollisuuksien yhdenvertaisuus 	Aktiivinen osallisuus <ul style="list-style-type: none"> • Ihmisoikeuksien yhdenvertaisuus • Inklusiivinen yhteiskunta
Haasteeseen vastaamisen malli	Laitoshuolto	Kuntoutus ja avohoito	Yhteisöön liittymisen tuki	Valtavirtaistaminen Syrjinnän poistaminen Esteettömyys ja saavutettavuus

Sosionomin (AMK) tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta ja pyrkiä syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmista (Sarvimäki & Siltaniemi 2007).

11.2 Kehittyvä lainsäädäntö käytännön toimintaa ohjaavana

Sekä ihmisten elämä että työntekijöiden työ on sidoksissa sosiaalipalveluja koskevaan lainsäädäntöön ja palveluihin. Lainsäädäntö ja Suomen ratifioimat ihmisoikeudet ovat tuoneet muutoksia vammaisten ihmisten asemaan palveluissa. Yksilöoikeudet, yksilöllisyys ja asiakkaana olevan ihmisen oman asiantuntijuuden nousu on vahvistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisesti perusoikeusudistuksen ja sosiaalihuollon asiakaslain myötä (Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000). Kansalaisjärjestöjen ja tutkijoiden ääni on voimistunut ja vammaiset ihmiset ovat ryhtyneet vaatimaan itselleen oikeutta määrätä omasta elämästään (Vehmas 2005, 109–111). Sosiaalihuollossa työskentelevän henkilöstön toiminta- ja ajattelutavan perustana tulisi ensisijassa olla asiakkaana ole-

van ihmisen tarpeet, toiveet ja odotukset sellaisina kuin hän ne ilmaisee (HE 137/1999).

Palvelujen ja toimintakäytäntöjen muutosta voi kuvata mukaillen Timo Saloviidan (2006) kolmea vammaishuollon perusmallia (Tolvanen 2007). Palvelujen esteettömyys ja saavutettavuus on nostettu erilliseksi korostamaan muun muassa YK:n vammaissopimuksen periaatteita.

Taulukko 2. Palvelujen muutos (Tolvanen 2007, mukaillen Timo Saloviita 2006, 128; Saloviita & Lehtinen & Pirttimaa 1997).

Palvelujen perusmalli	Laitoshuolto	Kuntoutus/Avohuolto	Tuki	Esteettömyys ja saavutettavuus
Ohjaavaa lainsäädäntöä	Mielisairaslaki 1952 Vajaamielislaki 1958	Invalidihuoltolaki 1946 Kehitysvammalaki 1977	Erityislainsäädäntö Vammaispalvelulaki 1987 Asiakaslaki 2000 Holhoustoimilait	Perustuslaki 2000 Syrjinnän kieltävä lainsäädäntö Vammaislakien uudistus (mahdollinen)
Lähtökohta	Järjestelmä- lähtöisyys	Palvelujärjestelmäkeskeisyys	Käyttäjakeskeisyys	Kansalaislähtöisyys
Järjestämistapa	Yksitasoinen järjestelmä, luokittelu palvelujen sisällä	Porrasteinen palvelu- ja kuntoutusjärjestelmä	Yksilöllisten tukitoimien järjestäminen	Yleisten palvelujen soveltuvuus Suunnittelu kaikille (Design for all)
Käytännön tavoite	Hoidettavuus ryhmänä	Yksilöiden toimintakyvyn parantaminen	Täyden osallistumisen mahdollistuminen	Aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden toteuttaminen
Keskeinen menetelmä	Hoito ja huolto	Kuntoutus	Tukitoimet Räätälöidyt palvelut	Kohtuullinen mukauttaminen (Universal Design)
Suunnittelu	Lääkärin antama hoitomääräys	Asiantuntijoiden laatima kuntoutussuunnitelma	Monitoimijaisesti laadittu palvelu- ja tukisuunnitelma	Henkilön tuettuna laatima tulevaisuudensuunnitelma ja tuettu päätöksenteko

Uusissa malleissa ja toimintatavoissa näkyvät myös entiset tavat. Toisaalta entisten menetelmien merkitys ja sisältö laajenee, esimerkiksi kuntoutuksen käsite merkitsee nykyisin sekä mahdollisuuksien yhdenvertaistamista että erilaisia menetelmiä kuntoutumisprosessissa (Kemppainen 2004). Palvelujen ja toimintatapojen kehittäminen vaatii tietoista muutostyötä, koska kukin perusmalli ylläpitää omilla käytänteillään vallitsevaa tulkintaa vammaisille ihmisille soveltuvista palveluista ja työntekijöiden toimintatavoista.

11.3 Yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen toiminta työn lähtökohtana

Sosiaalialan työntekijän käytännön työn lähtökohtana asiakasprosessissa on tukea ihmisen ja hänen perheensä toimimista elämässään (Eskola 1991; Kananoja 2007). Vammaisten ihmisten ja heidän perheidensä olosuhteet eivät ole esimerkiksi itsenäisessä suoriutumisessa, lasten ja nuorten itsenäistymisessä, työllistymisessä, toimeentulossa, asumisessa, yhdenvertaisuudessa ja osallisuudessa samanlaisia kuin ei-vammaisten olot ja elämä (Haarni 2006, 29). Vammaiset ihmiset tarvitsevat arjessaan elämänkaaren eri vaiheissa erilaista, yksilöllisistä tarpeista lähtevää tukea.

Vammaistyössä tarvitaan monia toimijoita. Sosionomin (AMK) tehtävänä on edistää vammaisuuden takia tukea tarvitsevien yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen sosiaalista turvallisuutta, osallisuutta ja hyvinvointia. Sosionomi (AMK) tarkastelee asiakkaanaan olevien eri-ikäisten vammaisten ja heidän perheidensä tilannetta, tarpeita ja voimavaroja kontekstisidonnaisesti ja jäsentää arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyisyyteen liittyviä tarpeita sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Sosionomi tarjoaa asiakkaana olevien käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea, ohjausta tai elämää helpottavia palveluja. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007.) Myös yksilöä ja perhettä voimavaraistava tuki ja ohjaus sekä subjektiivuden ja sosiaalisen osallisuuden edistäminen käytännössä on sosionomin (AMK) tehtäväaluetta.

11.4 Osaajana vammaistyössä - tieto, taito ja asenne ammatillisessa kehittämisessä

Osaamisella käsitteenä tarkoitetaan yksittäisten henkilöiden osaamista, joka näkyy taitavassa työsuorituksessa. Osaamista voidaan jakaa monella tapaa. Työntekijän osaaminen perustuu taidoille, tiedoille ja asenteille. Tiedollista osaamista hankitaan ja voidaan lisätä koulutuksella, taidollinen osaaminen syntyy kokemuksesta ja kyvystä soveltaa tietoja. Osaamisessa myös omalla persoonallisuudella on iso vaikutus; eli mitkä ovat asenteemme, arvomme ja millaisia olemme ihmisinä.

Osaamista voidaan verrata jäävuoreen ja sitä voidaan jäävuorimallin avulla havainnollistaa. Osaaminen on jäävuoren pinnalle näkyvä osa, joka näkyy toiminnassa. Pinnan alla on tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat näkymättömissä, ns. hiljaisena tietona. Arvioitaessa osaamista tarkastellaan yleensä suoraan jäävuoren näkyvää osaa ja näkymätön osa jää siten helposti tarkastelematta ja analysoimatta.

Osaamisen jäävuorimalli

Osaamista arvioidaan aina yhteydessä tehtävään

Näkyvä ja kuvattavissa oleva osaaminen

Hiljainen tieto ja taito

Motivaatio

- ryhmän jäsenyys
- valta
- suoritukset
- ammatilliset mieltymykset

Empatia

- tilannetaju
- tunnetapa
- suuntautuminen

Itsetuntemus

- aloitteellisuus
- itsekontrolli
- itseluottamus ominaisuutena tai pyrkimyksenä

Ajattelu

- tiedon etsintä ja luokittelu
- käsitteellinen ajattelu
- reflektiokyky
- joustavuus
- analyyttisyys
- yleissivistys

Kuvio 1. Osaamisen jäävuorimalli. (Vantaan kaupunki Henkilöstökeskus 2001. Osaava Vantaa – Osaamisen johtamisen opas, 7).

Osaamista arvioitaessa määritetään tavanomaisesti yksilötason osaamiset, jotka ovat tärkeitä palveluja tuottavan ja järjestävän organisaation perustehtävän ja vision kannalta. Osaamisen arvioinnilla tutkitaan näiden osaamisten nykyistä tasoa suhteessa tavoiteltavaan tasoon. Osa olemassa olevasta osaamisesta on työn kannalta sellaista osaamista, jota ei käytetä tai osata hyödyntää. Osa käytössä olevasta osaamisesta on tarpeen tulevaisuudessakin ja tämä on perusosaamista. Käytössä olevasta osaamisesta osa tulee vähenemään tai tulee tarpeettomaksi. Osa tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta on vasta ennakoitavissa.

Hyvä ammattitaito koostuu kolmesta perusasiasta, jotka liittyvät toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Teoreettinen tieto heijastuu parhaimmillaan käytännön toimintaan. Sen pohjalta työntekijä pystyy perustelemaan ja jäsentämään toimintaansa. Taidot syntyvät käytännön työkoke-

muksen kautta. Asenteelliset valmiudet näkyvät ennen kaikkea suhtautumisessa asiakkaisiin ja omaan työhön. Tärkeitä asioita ovat halu ja kyky pohtia etiikkaan liittyviä asioita sekä oman toiminnan kriittinen tarkastelu. Ammatillisuuteen kuuluu myös tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. (Malm & Matero & Repo & Talvela 2004, 415–416.)

Asiantuntijaksi kasvetaan oppimalla vähitellen yhdistämään toisiinsa optimaalisesti ymmärrys ympäristön monimutkaisuudesta ja ihmisen osaamisen laadusta hallita tätä monimutkaisuutta. Optimaalisella yhdistämisellä tarkoitetaan kykyä toistuvasti havaita uutta, analysoida, tulkita ja tarjota tuloksellisia toimintavaihtoehtoja muuttuvissa toimintaympäristöissä. Osaamisen laatuun liittyy aina myös arvovalintoja, mikä viittaa toiminnan ja ratkaisujen eettisesti kestäviin perusteisiin. (Hätönen 1999; Hätönen 2000; Viitala 2005).

Asiantuntijuuden kehittyminen ja asiantuntijaksi oppiminen ovat ilmaisuja, joissa painottuu muutos ja siirtymä yhdestä osaamisen muodosta toiseen. Monet alan tutkimukset ovatkin pyrkineet kartoittamaan tällaista muutosprosessia ja kutsuneet lähestymistapaa noviisi- ja eksperttiedon vertailuksi. Tunnettuja ovatkin mallit, joissa aloittelijan ja asiantuntijan, amatöörin ja ammattilaisen välistä muutosta pidetään enemmän tai vähemmän monotonisena jatkumona, jossa voidaan löytää kuitenkin useampia välietappeja tiellä lopulliseen huippuosaamiseen.

Vammaisten henkilöiden kanssa työskentelevien ammattilaisten ammattitaitovaatimukset ja asiantuntijuuden sisältö on pääosin sama kuin kokonaisuudessaan sosiaalialan työssä. Vammaistyötä tekevän ohjaajan tehtävänä on sosiaalihuollossa yhteistyössä muiden toimintaan osallistuvien kanssa verkostona edistää tarkoituksenmukaisella tavalla eri-ikäisten vammaisten ja heidän perheidensä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämistä, päivittäistä selviytymistä ja hyvinvointia. Vammaisten henkilöiden ja heidän perheidensä kanssa työskentelevät työntekijät ovat sosionomeja, lähihoitajia tai aikaisemman opistoasteisen kehitysvammaistenohjaajan tai sosiaaliohjaajan tai kouluasteisen kehitysvammaistenhoitajakoulutuksen saaneita. Koulutusammattaina jälkimmäiset tosin ovat väistyneet ammattikorkeakoulututkintojen ja lähihoitajakoulutuksen myötä. Ammattialana vammaistyö ja -huolto on vahvasti olemassa ja vammaistyö on lähihoitajakoulutuksessa ja ammattikorkeakoulututkinnoissa yksi keskeisimmistä ammatillisista suuntautumisopinnoista – täynnä uusia haasteita ja erityisosaamisen vaateita.

11.5 Keskeinen ammattitaito ja erityisosaamisen ammattitaitovaatimukset

Kokonaisuutenaan sosiaalialan ammatillisuus ja sen sisällä vammaistyö on suhteellisen nuorta moniin muihin ammattiryhmiin verrattuna. Fokusoinnin

paineita on sekä alan sisällä kuin ulkopuolelta tarkasteltuna. Rajankäynti toisen läheisen työkumppanin hoiva-alan, terveydenhuollon, kanssa on ollut myös jatkuvaa. Tämä on näkynyt niin koulutuksessa kuin työtehtävissä. Laaja sosiaalialan periaatteiden, toimintojen, työkäytäntöjen, ammattitaitovaatimusten ja asiantuntijuuden ja sitä kautta myös koulutuksen arviointi ja kehittäminen ovat jatkuvasti ajankohtaisia.

Tämän artikkelin toisen kirjoittajan, Rauni Rädyn (2007) käsikirjoitusvaiheessa olevaan lisensiaatintutkimukseen kootun haastatteluaineiston perusteella keskeisimpänä ammattitaitovaatimuksina vammaistyössä voidaan nostaa kyky kohdata ja tukea eri vammaisryhmiin kuuluvia asiakkaita, kunnioittaen heidän itsemääräämisoikeuttaan ja omatoimisuuttaan. Ammatilainen osaa ohjata erilaisia asiakkaita kuntoutuspalvelujen käytössä, sekä tietää palvelu- ja kuntoutussuunnitelman, osaa laatia sen ja harjaantuu sen käytössä. Asiakkaiden kannalta on tärkeää, että työntekijä tunnistaa asiakkaiden toimintakyvyn vahvuuksia ja rajoituksia sekä tuntee ja osaa soveltaa keskeisiä kuntoutuksen ja kuntouttavan työotteen menetelmiä. Ajatuksella asiakkaasta parhaana asiantuntijana omassa elämässään on osattava kuunnella ennen kaikkea asiakasta itseään, mutta myös muita ammattiauttajia. Työntekijä kohtaa työssään eri-ikäisiä ihmisiä ja näin luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden muodostaminen on tärkeää. Työ edellyttää myös eettistä vastuuta, korkeatasoista työmoraalia ja oman persoonallisuuden tietoista käyttöä sekä laajoja tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Erityisosaamisena voidaan osoittaa kyky käyttää yleisimpiä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, tärkeää on myös tuntee yleisimmät apuvälineet ja laitteet sekä niiden jakelukanavat. Asiansa osaava työntekijä osaa neuvota niiden käytössä ja huollossa. Asiakkaiden oikeusturvan nimissä on tärkeää, että ammatilainen osaa perustella ja arvioida toimintaansa. Hän osallistuu yhdessä työryhmän ja asiakkaan kanssa palveluprosessin ja kuntoutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Keskeistä ammattitaitoa on osata työssään ohjata, motivoida ja auttaa asiakasta (Räty 2007).

11.6 Vammaistyön erityisosaamisen kuvaus kompetenssinalyysia soveltaen

Kompetenssi kuvaa yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä, jotka jakautuvat (ammattilliseen) (*subject specific competences*) ja yleisiin kompetensseihin (*generic competences*).

Yleiset kompetenssit ovat yhteisiä osaamisalueita, mutta niiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Yleiset

kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle¹³.

Tämän päivän työelämässä tärkeimpiä osaamisvaatimuksia ovat kommunikaatiotaidot, ihmisten ja kokonaisuuksien johtamisen taidot, palveluajattelun sisäistäminen, erilaisten työprosessien ja pelisääntöjen määrittely ja noudattaminen, rooli- ja vastuumäärittelyt sekä laatu- ja tulosorientoitunut toimintatapa. Nämä eivät onnistu noviisilta, jonka tietotaito koostuu siirusta, annetuista faktoista ja yleisistä periaatteista. Ollaan jo taitavan työntekijän tai asiantuntijan, ekspertin tasoilla, jossa osaaminen ja tietotaito ovat organisoituneet laajoiksi ja monitasoisiksi kokonaisuuksiksi. Työskentelyä voi kuvata joustavana ja monitaitoisena hallittuna osaamisena.

Vammaistyön osaamista voi kuvata mukaillen Tuula Rouhiainen-Valon (2006) kokoamaa ja ECTS-työryhmän 20.3.2006 vahvistamaa sosiaalialan koulutusohjelman valtakunnallisten kompetenssien perusmallia. Seuraavassa taulukossa on rinnakkain kuvattu osaamisalueita sosiaalialan työssä yleensä ja vammaistyössä.

Taulukko 3. Sosionomin (AMK) kompetenssit vammaistyön osaajana (Räty 2007, mukaillen Rouhiainen-Valo 2006).

Osaamisprofiili	Osaamisalueen kuvaus sosiaalialan työssä (tiedollinen ja taidollinen osaaminen)	Osaamisalueen kuvaus vammaistyön osaajana
Sosiaalialan eettinen osaaminen	Sosionomi (AMK) on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja sitoutuu toimimaan niiden mukaisesti. Hän kykenee sosiaalialan ammattien edellyttämään eettiseen reflektioon	Työntekijä arvostaa vammaistyötä ammattina ja sekä arvioi eettisten periaatteiden ja vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissaan sekä yleisemmin vammaistyössä, toimien niiden mukaisesti. Osa tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta
Asiakastyön osaaminen	Sosionomi (AMK) osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen. Hän ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti. Sosionomi	Tunnistaa ja ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet. Osa rakentaa asiakaslähällisen vuorovaikutussuhteen ja toimii dialogisesti, ottamalla vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista. Toeuttaa ja kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähällisiä menettelytapoja.

¹³ Ks. URL: www.ncp.fi/ects/.

	(AMK) osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti sekä arvioida niitä. Hän osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja eri elämäntilanteissa.	Osaa toimia asiantuntijana vammaistyön hoito- ja palvelujärjestelmässä, kunnioittamalla vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta ja tukemalla vammaisen ja hänen läheisensä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten tekoa. Vuorovaikutustaidot ja viestintävalmiudet ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja työntekijän tulee näiden avulla työssään kyetä tunnistamaan yksilöiden ja perheiden sosiaalisia ja terveydellisiä ongelmia ja niiden aiheuttamia muutoksia ja muutosten syitä elämässä.
Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen	Sosionomi (AMK) tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän lainsäädännön.	Osaa suunnitella, tavoitteellistaa, organisoida ja analysoida omaa toimintaansa osana organisaation toimintajärjestelmää ja palveluprosesseja ja tuloksia. Osaa käyttää erilaisia yhteistoiminnallisia kehittämis- ja arviointimenetelmiä toiminnan kehittämisessä. Osaa johtaa projekteja, prosesseja ja verkostoja tai osallistua niiden johtamiseen muita sitouttavalla tavalla.
Yhteiskunnallinen analyysitaito	Sosionomi (AMK) ymmärtää yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja osaa jäsentää ja analysoida sitä erilaisista teoreettisista näkökulmista.	Havainnoi ja seuraa vammaistyön nykytilaa ja kehittämisen painopistealueita. Osallistuu kehittämis- ja innovaatiotoimintaan luomalla uudenlaisia työkäytäntöjä sekä toimimalla mukana alan innovaatioverkostoissa. Tunnistaa ja tutkii omaa työtä ja työyhteisöä osana valtakunnallista kehittämistä ja sen mekanismeja.
Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen	Sosionomi (AMK) ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta.	Toimii erilaisissa verkostoissa ja viestii vammaistyön aihealueista sekä kehittää osaltaan asiantuntijaorganisaatioita. Toimii työssään vammaistyötä kehittäväällä ja tulevaisuutta ennakoivalla otteella sekä vaikuttaa toimintaympäristöönsä.
Reflektiivinen kehittämis- ja	Sosionomi (AMK) on sisäistänyt reflektiivisen ja	Osaa toimia idearikkaasti, luovasti ja ideoita kiteyttäen sekä saada muut

johtamisosaaminen	tutkivan työotteen. Hän osaa arvioida toimintansa teoreettisia lähtökoh- tia ja soveltaa vaihtoehtoisia ajattelu- ja lähes- tymistapoja.	kehittämiseen mukaan. Osaa käyttää erilaisia ideointimenetelmiä. Osaa joh- taa itseään sekä työskennellä muutok- sessa sekä erilaisissa hankkeissa ja projekteissa.
--------------------------	--	--

11.7 Oma persoona on tärkeä työkalu vammaistyössä

Vammaispalvelutyö ja kehitysvammatyö ovat psyykkisesti kuormittavaa. Erityisesti kehitysvammatyössä joutuu jatkuvasti pohtimaan, missä määrin vammaisella ihmisellä on oikeus ja työntekijällä velvollisuus päättää vammaisen henkilön asioista, huolehtia hänen hoidostaan, kuntoutuksestaan ja muista hänen elämää koskevista asioista ja järjestelyistä. (Kaski & Manninen & Mölsä 2001, 303.) Tasapainottelu empatian ja jämäkkyuden välillä kuuluu kehitysvammatyöhön. Asiakkaalta tulisi vaatia sopivasti, jotta hän ponnistelisi kohti tavoitteita, mutta siten, ettei tavoite tunnu mahdottomalta saavuttaa. (Ihalainen & Kettunen 2006, 39).

Palveluohjaus on keskeinen työväline ja työmenetelmä. Vammaispalveluissa asiakasprosessi käynnistyy sosiaaliturvaan ja vammaispalvelula-
kiin liittyvän etuuden tai sosiaalipalvelun hakemisen tai muun palvelun yhteydessä ilmi tulleen palvelutarpeen vuoksi. Prosessin voi käynnistää asiakkaan oma yhteydenotto, hakemus ja mahdollinen palvelutarpeen itsearchio. Prosessi voi käynnistyä myös lähiomaisten tai muiden viranomaisten yhteydenotosta joko vammaispalveluista vastaavaan sosiaalityöntekijään tai sosiaaliohjaajaan. Vastuu palvelutarpeen arvioinnista ja päätöksenteosta on sosiaalityöntekijällä, mutta sosiaaliohjaajana toimiva (esim. sosionomi) osallistuu palvelutarpeen arviointiin ja kuntoutumista edistävän asiakastyön toteuttamiseen. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007).

11.8 Henkilöstön saannin ja erityisosaamisen turvaaminen

Vaikeavammaisten kansalaisten tarvitsemien erityispalvelujen järjestäminen ja tuottaminen edellyttää hyvää ammattitaitoa ja erityistä osaamista. Toimintaa järjestävien organisaatioiden ja niiden henkilöstön osaaminen on tärkeää. Palvelujen saatavuuden varmistaminen koko maan alueella on haastava tehtävä. Erityisesti pienissä kunnissa ja harvaanasutuilla alueilla tulee vastaan monia ratkaistavia kysymyksiä, jotka kärjistyvät pienten ja harvinaisten vammaisryhmien kohdalla. Hallitusohjelma, sosiaalialan kehittämishanke ja vammaislainsäädännön selvityshanke antavat erityisosaamisen turvaamiselle ja kehittämiselle selkeät velvoitteet. Nykyinen kehitysvammalaki antoi alun perin erityishuollon palveluille selvän toimintalinjan.

Erityishuoltopiirin kuntayhtymien tuli vastata niistä erityispalveluista, joita kunta itse ei voinut järjestää. Myöhemmin vammaisten erityishuollon vastuuta on voitu siirtää yleisten palvelujen piiriin entistä enemmän. Samalla kuntien ja kuntayhtymien rinnalle on tullut entistä enemmän yksityisiä palvelun tuottajia.

Vammaispalvelujen järjestämisvastuu säilyy tulevaisuudessakin henkilön kotikunnalla. Nykyisen kuntajaotuksen oloissa yksittäisellä kunnalla ei ole aina mahdollisuuksia selviytyä yksin toimintojen järjestämisestä tai tuottamisesta. Pieneen kuntaan saattaa syntyä yksi vaikeavammaisen tai autistinen lapsi kymmenen vuoden aikana, joten asiantuntemus ei voi olla jokaisessa kunnassa valmiina odottamassa. Kunnat tarvitsevat yhteistoimintaa ja kuntarajat ylittävien palvelujen tuottajien apua.

Vammaispalvelujen ja niiden tukitoimien toteutuminen koko maan alueella riippuu ratkaisevasti alan henkilöstötilanteesta. Varsinkin erityisosaamisen turvaaminen ja kehittyminen perustuvat henkilöstön erityisosaamiseen. Erityisosaamista ei pidä ymmärtää kapea-alaisesti vain korkeimmin koulutetun henkilöstön ominaisuudeksi, vaan kehitystyöhön voivat antaa panoksensa myös kaikki perustehtävissäkin toimivat henkilöt.

Kansallisen sosiaalialan kehittämisprojektin väliraportin mukaan Suomen kunnallisissa ja yksityisissä sosiaalipalveluissa toimii lähes 100 000 henkilöä. Lisäksi sosiaali- ja terveydenhuollon järjestöissä työskentelee noin 26 000 työntekijää. Vammaispalveluissa työskentelevien määrästä ei ole saatavissa eriteltyjä valtakunnallisia tietoja muuten kuin erityishuoltopiirien kuntayhtymien osalta. Kuntayhtymissä työskenteli vuonna 2003 yhteensä noin 5 500 työntekijää. Kun mukaan lasketaan kuntien, kolmannen sektorin ja yritysten palveluksessa olevat kehitysvammatyöntekijät, nousee yhteenlaskettu määrä ainakin 8 000 henkilöön. Tämä luku ei sisällä vammaispalvelulain tarkoittamissa toiminnoissa työskentelevää henkilöstöä. Sosiaali- ja terveydenhuollon lisäksi vammaisuuteen erikoistunutta henkilöstöä työskentelee esimerkiksi peruskoulun erityisopetuksessa, toisen asteen ammatillisessa erityisopetuksessa ja vammaisten erityistyöllistämiseen liittyvissä tehtävissä.

Sosiaalialan kehittämisprojektissa on kuvattu ansiokkaasti sosiaalialan henkilöstön riittävyteen, työoloihin, osaamiseen ja työkäytäntöihin liittyviä kysymyksiä. Esitetyt näkökulmat ja tarpeet ovat myös vammaisalan työntekijöiden kohdalla ajankohtaisia. Muuhun sosiaalialaan verrattuna vammaisten palveluissa korostuvat vielä monet erityisosaamista korostavat seikat.

Esimerkiksi vaikeimmin vammaisten, aistimonivammaisten, autististen ja psyykkisesti sairaiden vammaisten opetus, hoito ja kuntoutus vaativat poikkeuksellisen korkeaa ammattitaitoa ja vahvaa työhön sitoutumista. Pätevän henkilöstön työhön saaminen ja heidän työssään pitämisensä on alan tärkeä tehtävä, joka edellyttää eri tahojen yhteistyötä. Vammaisalan kasva-

viin määrällisiin ja laadullisiin tarpeisiin tulee varautua. Nykyinen ammatillinen korkeakoulutus (amk) ei aina anna vastavalmistuneille henkilöille riittäviä valmiuksia vaativiin erityistehtäviin. Autististen, aistimonivammaisten ja harvinaisten vammaisryhmien kanssa työskentelevät henkilöt tarvitsevat heti perusopintojensa jälkeen lisäkoulutusta. Työnantajien on yhdessä koulutusorganisaatioiden kanssa huolehdittava lakisääteisen täydennyskoulutuksen antamisesta. Henkilöstön työolosuhteet, kehittymismahdollisuudet, palkkaus ja jaksamista edistävät toimenpiteet on pidettävä yhteisesti kunnossa. (Paara 2005).

11.9 Haasteet sosionomi (AMK) -koulutukselle

Vammaistyö vaatii vahvan yhteiskunnallisen orientaation ja suunnitelmallista työtettä. Koulutuksen ja työelämän yhteisenä haasteena on työn teoreettinen ja menetelmällinen vahvistaminen sosiaalisen näkökulmasta lähtien. Työssä tarvitaan metodisuutta, joka merkitsee tietoisuutta toiminnan tarpeesta, tarkoituksesta ja menettelytapojen suhteesta kokonaistyöprosessiin ja joka ilmenee sekä ammatillista toimintaa ohjaavana periaatteena että ammatin teoria-, tieto- ja taitopohjana ja toteutetun työprosessin hallintana (ks. Eskola 1991; Karvinen 1993; Kananoja 2007). Sosionomin (AMK) toiminnan teoreettista perustaa voisi etsiä kriittisen yhteiskunnallisen orientaation ja kriittisten postmodernien teorioiden suunnasta (ks. Kivipelto 2006, 549–351). Vammaisuuden eri mallien merkitystä tulisi pohtia sosionomin (AMK) työn kannalta edistettäessä kansalaisten toimijuutta, osallisuutta ja sosiaalista turvallisuutta. Esimerkiksi vammaisuuden sosiaalista tai yhteiskunnallista mallia tarvitaan analysoitaessa vammaisten ihmisten asemaa ja osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnan, sen rakenteiden ja instituutioiden kontekstissa ja diskursiivista mallia identiteettityössä sekä valtaan liittyvien kysymysten kriittisessä arvioinnissa ja osallistuvan vuorovaikutuksen mahdollistamisessa (esim. Reinikainen 2006; Rätty 2007; Tolvanen 2007).

Yhteiskuntaan, asenteisiin ja muihin palveluihin vaikuttaminen ja muutoksen edistämisen menetelmien hallinta ovat yhä tärkeämpiä osaamisalueita (Kivipelto 2006, 350). Palvelukulttuurin ja ammatillisten toimintakäytäntöjen uudistaminen ja niihin hankittava osaaminen edellyttää työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteisiä kehittämishankkeita, joihin opiskelijat osallistuvat. Asiakkaan itsemääräämisoikeuden, toimijuuden ja osallisuuden mahdollistuminen arjen tilanteissa ja palvelujen suunnittelussa erityisesti silloin, kun asiakas itse ei pysty ilmaisemaan tahtoaan, edellyttää vahvaa etiikkaa ja vuorovaikutustaitoja. Perhepalvelun, palveluohjauksen ja tukisuunnitelman laadinnan noustua entistä tärkeämmäksi tehtäväksi, on osallistavan toimintatavan kehittämiseen panostettava. Asiakkaan asian ajaminen edellyttää hyvää sosiaaliturvan hallintaa. Osaamista tarvitaan myös

kulttuurisiin ja kielellisiin vähemmistöihin kuuluvien vammaisten palvelujen turvaamisessa (Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006).

Euroopan neuvoston vammaispoliittisen toimintaohjelman (2006) mukaan vammaisuuden kysymykset tulisi sisällyttää valtaviiran aihealueisiin. Erityinen haaste on määrittellä, millainen osaaminen jokaisella sosionomilla tulee olla, jotta kaikissa sosiaalialan palveluissa turvataan laaja-alainen esteettömyys. Opiskelijoita tulisi ohjata kohtaamaan ihmisten ja elämäntilanteiden monimuotoisuus eikä asiakastyön harjoittelussa tulisi syrjiä vammaisia ihmisiä (vrt. Raunio 2006, 70–71). Vammaistyön osaamista tarvitaan tulevaisuudessa enemmän myös muilla kuin perinteisillä vammaistyön sektoreilla, esimerkiksi työvalmennuksessa ja ikääntyvien vammaisten parissa. Oma kysymyksensä on, miten sosiaalialan ammattikorkeakoulutus vastaa mielenkuntoutujien tarpeisiin ja elämäntilanteisiin esimerkiksi työhön kuntoutumisessa tai vammaispalvelulain mukaisissa päiväpalveluissa.

Vammaistyön ja -huollon integroitua yhä enemmän osaksi muuta sosiaalialaa, tarvitaan vammaistyön asiantuntemusta ja osaamista muillakin sosiaalihuollon, kasvatuksen ja opetuksen alueilla. Haasteisiin vastaamiseksi sosionomi (AMK) -koulutusta on edelleen tärkeä kehittää yhdessä vammaisjärjestöjen kanssa ja ammattikorkeakoulujen tulee olla aktiivisesti mukana suunnitteilla olevissa vammaispalvelujen kehittämissyksiköissä.

LÄHTEET

- Eskola, M. 1991. Metodisuus ja ohjautuminen sosiaalityössä. Tulostettu 11.12.2007
<http://www.valt.helsinki.fi/yhpo/sosweb/dokumentit/Eskola.pdf>
- Euroopan Neuvoston Vammaispoliittinen kokonaisuohjelma 1991. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1993:5. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Euroopan Neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:18. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 16.11.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/08/hl1155539165863/passthru.pdf>
- Haarni, I. 2006. Keskenikäistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon varassa. Raportteja 6/2006. Stakes. Helsinki. Tulostettu 11.10.2007
<http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R6-2006-VERKKO.pdf>
- HE 137/1999. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista sekä sosiaalihuoltolain muuttamisesta ja eräksi niihin liittyviksi laeiksi. Viitattu 10.10.2007
<http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=HE+137/1999&base=erhe&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WP>
- Hätönen, H. 2000. Mistä liikkeelle? Kehitystarveanalyysi oppivan organisaation kehittämiseen. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Yliopistopaino. Helsinki.

- Hätönen, H. 1999. Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa. Metalliteollisuuden kustannus. Helsinki.
- Ihalainen, J. & Kettunen, T. 2006. Turvaverkko vai trampoliini. Sosiaaliturvan mahdollisuudet. WSOY. Helsinki.
- Jalava, U. & Palonen, T. & Keskinen, S. & Kontkanen, L. 1999. Osaaminen yrityksessä. Painosalama Oy. Turku.
- Kananoja, A. 2007. Menetelmät ja metodisuus sosiaalialan työssä. Teoksessa Kananoja, A. & Lähteinen, M. & Marjamäki, P. & Laiho, K. & Sarvimäki, P. & Karjalainen, P. & Seppänen, M. Sosiaalityön käsikirja. Tietosanoma. Jyväskylä, 176–179.
- Kananoja, A. & Rautajoki, A. & Pösö, T. 2007. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki. Tulostettu 22.10.2007
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>
- Karvinen, S. 1993. Metodisuus sosiaalityön ammatillisuuden perustana. Teoksessa Granfelt, R. & Jokiranta, H. & Karvinen, S. & Matthies, A-L. & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Helsinki, 133–173.
- Kaski, M. & Manninen, A. & Mölsä, P. (toim.) 2001. Kehitysvammaisuus, WSOY. Helsinki.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, L. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Edita. Helsinki.
- Kivipelto, M. 2006. Sosiaalityön kriittinen arviointi. Sosiaalityön kriittisen arvioinnin perustelut, teoriat ja menetelmät. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Seinäjoki.
- Kemppainen, E. 2004. Kuntoutuksen tavoitteet, keinot ja oikeusluonne. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.). Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Stakes. Gummerus. Saarijärvi, 71–79.
- Kohti yhteiskuntaa kaikille – Vammaispoliittinen ohjelma 1995. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1995:10. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Tulostettu 10.10.2007
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/vampofin/vampo.htm>
- Kumpuvuori, J. 2004. Juridinen esiselvitys vammaispalvelulain ja kehitysvammalain yhteen sovittamisesta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 16.11.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/07/mk1089957047367/passthru.pdf>
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812. Viitattu 6.11.2007 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>
- Malm, M. & Matero, M. & Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin, vammaistyön perusteet. WSOY. Helsinki.
- Paara, E. (toim.) 2005. Vammaispalvelujen järjestäminen ja osaaminen. Selvitys vammaislakien yhdistämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:4. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 16.11.2007
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2005/04/cd1109925807433/passthru.pdf>

- Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen: sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki.
- Reinikainen, M-R. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 304. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Rouhiainen–Valo, T. 2006. Arene, Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Sosiaalialan koulutusohjelma. Liitetty 30.11.2007 <http://www.ncp.fi/ects/>
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa Teittinen, A. (toim.). Vammaisuuden tutkimus. Yliopistopaino. Helsinki, 120–151.
- Saloviita, T. & Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Tie auki! -projekti. Jyväskylä.
- Sarvimäki, P. & Siltamäki, A. 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 16.11.2007 <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/06/ka1181634468618/passthru.pdf>
- The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol 2006. United Nations Viitattu 3.12.2007 <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>
- Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006: 9. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Viitattu 16.11.2007 <http://stm.teamware.com/Resource.phx/publishing/store/2006/05/aa1147414977783/passthru.pdf>
- Vantaan kaupunki, Henkilöstökeskus 2001. Osaava Vantaa – Osaamisen johtamisen opas. Viitattu 07.12.2007 http://www.google.fi/search?hl=fi&q=Osaamisen+johtaminen&btnG=Google-haku&meta=lr%3Dlang_fi
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Gaudamus. Tampere.
- Viitala R. 2005. Johda osaamista – osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Infoviestintä. Helsinki.
- YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1993. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1994:25. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Painamattomat

- Räty, R. 2007. ”Joka toimen tyttökö – tapaustutkimusnäkökulma kehitysvammatyöhön ja sen muuttuviin kuviin”. Julkaisematon lisensiaatin tutkimuksen käsikirjoitus (sosiaalityö).
- Tolvanen, T. 2007. ”Yksilönä osallinen – vammaisena sivullinen”. Julkaisematon lisensiaattityön käsikirjoitus (sosiaalityö).

12. SOSIONOMIN (AMK) OSAAMINEN 2000-LUVUN SENIORI- JA VANHUSTYÖSSÄ *Kari Salonen*

12.1 Seniori- ja vanhustyöosaamisen lähtökohtia¹⁴

Vanhustyö on mielletty Suomessa pitkään terveydenhuollon ammattilaisten työalueeksi, vaikka suurin osa vanhuspalveluista on hallinnollisesti sosiaalityötoimen alaisuudessa. Tähän voidaan etsiä syitä kahdelta suunnalta: vanhuskäsityksestä ja ammatillisen henkilöstön osaamiskvalifikaatioista. Vasta 1990-luvulta lähtien tehdyt tutkimukset gerontologisesta sosiaalityöstä ja kolmannelta iästä ovat tuoneet keskusteluun sellaisia näkemyksiä, joiden mukaan vanhustyössä osaaminen vaatii muutakin kuin hoitotyön hallintaa ja ihmisen kohtaamistaitoja. Edellä mainitut seikat näyttäytyvät erityisesti vanhuuden, vanhusspesifisyyden ja vanhusasiakkuuden uudenaikaisessa ymmärtämisessä¹⁵.

Vanhusasiakkuus konkretisoi palvelujärjestelmän, ammatillisen tieto- ja taitoperustan sekä ikäihmisten jokapäiväiset toimintaympäristöt. Vanhusspesifisyyttä ja -asiakkuutta edeltää ajallisesti yksilön pitkä elämäntapahtumineen, jotka saavat vanhuudessa yksilöllisiä piirteitä. Tämän käsityksen mukaan vanhusspesifisyys on henkilöhistoriallisesti kehittynyt ja yksilöllisesti asiakkuudessa ilmenevä ominaispiirre (mm. Koskinen 1994, 44–46; Koskinen 1997). Samalla asiakkuus aktualisoi etenkin mikrotason toiminnan (vanhus – työntekijä), vaikka työskentelyssä on ymmärrettävä se sosiokulttuurinen ympäristö, jossa vanhusspesifisyys kulloinkin ilmenee. Siksi myös yksittäisen vanhuksen elämäntapa, elämäntapa, tarpeet sekä jokapäiväiset asuin- ja elinympäristöt nousevat asiakkuutta kuvaaviksi ominaispiirteiksi (mm. Thompson 1995, 23–42; Tedre 2007, 117–119). Vanhusspesifisyyden syvälinen ymmärtäminen edellyttää ammatillisessa työssä lisäksi yksilöllisen elämäntavan jatkumon huomioon ottamisen, elämäntapahtumien arvostamisen sekä eletyn elämän myötä muotoutuneen jokapäiväisen toiminnan tukemisen.

¹⁴ Kiitokset YTM Sinikka Hakoselle ja YTM Maarit Kairalalle arvokkaista kommentteista.

¹⁵ Simo Koskisen (1997, 37–42) mukaan vanhuus määriteltiin pitkään sosiaalisesti ongelmaksi, jossa se yhdistettiin sosiaalipoliittisesti köyhyyteen, lääketieteellisesti taas raihnaisuuteen, sairaalloisuuteen ja työkyvyttömyyteen. Lääketieteellinen painotus merkitsi vanhuuden medikalisoitua, patologisointia ja diagnosointia (esim. Pohjolainen 1998, 142–144; Rintala 2003, 162–168). Vanhusten näkeminen ammatillisessa työssä kielteisesti juontaa myös työskentelyn teoreettisesta tietoperustasta, joka nojasi oppimis- ja psykoanalyttiseen näkemykseen ihmisestä. Vanhuutta pidettiin elämäntapahtumana, jolloin vanhenevan ihmisen tulee luopua aktiivisen elämäntapahtuman asioista ja elämäntapahtumista. Vanhuskäsitys oli siis sisällöltään pessimistinen ja yksilöllinen.

Sanotun perusteella vanhusspesifisyys kiinnittyy ensinnäkin vanhuuden ymmärtämiseen ainutkertaisena elämänvaiheena omine elämäntilanteineen, kehitystehtävineen, voimavaroineen, avuntarpeineen ja tapahtumineen. Toiseksi monimutkaiset sosiaaliset, biologiset ja psyykkiset vanhenemisprosessit määrittävät asiakkuutta erityisellä tavalla. Kolmanneksi vanhuksilla on kosolti elämäkokemusta. Ajallisesti pitkä elämä merkitsee vanhusten kykyä nähdä, arvioida ja ymmärtää elämää eri tavoin kuin nuorempien ikäryhmien. Neljänneksi vanhusasiakkuus alkaa ja päättyy aina tiettyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä, jonka merkityksellisyyden voi vain vanhus itse kokea ja ymmärtää. (Salminen & Suomi & Hakonen 2004, 77–81.) Erityisen tärkeä tässä ovat vanhuksen oma koti sekä kodin lähiympäristö ihmisineen ja tapahtumineen. Kun vanhuutta ja vanhenemistä tarkastellaan näistä näkökulmista, piirtyy työntekijälle kuva vanhuksesta oman elämänsä asiantuntijana.

Vanhusasiakkuuden ja vanhusspesifisyyden uudelleenmäärittelyn lisäksi vanhustyössä tarvittavaan ammattitaitoon on kiinnitetty viime aikoina huomiota. Aikaisemmin vanhenemiseen ja vanhuuteen liittyviä ongelmia pyrittiin ratkaisemaan ammattitaidolla, joita edustivat lääkärit, sosiaalityöntekijät, sairaanhoitajat sekä kotipalvelun ja kotisairaanhoidon henkilöstö (esim. Paasivaara 2002, 156–160). Näillä ammattikunnilla ei ollut kuitenkaan työnsä perustana laaja-alaista gerontologista tietoa, vaan työskentely perustui paljolti työnjakoon, työkokemukseen sekä kunkin ammattiryhmän yleisiin tietoihin ja menetelmiin. Ammatillisen kehityksen ajallista perspektiiviä vasten on kuitenkin hyväksyttävä se tosiasia, että asiakastason vanhustyöhön ei ollut saatavilla henkilökuntaa, jonka koulutus perustuisi sosiaalitieteisiin sosiaalityöntekijöitä lukuun ottamatta. Vasta ammatillisten koulutus uudistusten myötä 1980-luvulla alkoi osa henkilöstöstä erikoistua vanhustyöhön, jolloin myös gerontologista tietoperustaa vahvistettiin osana ammatillisia perustutkintoja¹⁶.

2000-luvulla on pyritty täsmentämään gerontologista osaamista osana ikäihmisten hoitoa ja palveluja (esim. Kivelä 2006; Ikäihmisten hoitoa ja palveluja ... 2007). Valitut linjaukset eivät ole kuitenkaan suoraan vahvistaneet sosionomin (AMK) seniori- ja vanhustyöosaamista¹⁷. Samanlainen tilanne on mielestäni osittain yliopistollisessa sosiaalityöntekijäkoulutuksessa, joskin poikkeuksena voidaan mainita ainakin Lapin yliopisto. Kuten Maarit Kairala (2007) tehdyn kartoituksen perusteella toteaa, on sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksella edessään vaativa haaste kehittää seniori- ja vanhustyötä niin määrällisesti kuin laadullisesti. Kehittämisen pai-

¹⁶ Vanhainkoti-, kotisairaanhoido- ja kotipalveluhenkilökuntaa toki koulutettiin ja kurssitettiin jo ennen 1980-lukua. Vanhustyön ammattien historiallisista kehityspiirteistä tarkemmin mm. Pirkko-Liisa Rauhala (1996) ja Leena Paasivaara (2002).

¹⁷ Puhun tässä artikkelissa jatkossa vanhustyön sijasta seniori- ja vanhustyöstä, joka voidaan ymmärtää synonyyminä gerontologiselle työlle.

nopisteen tulisi olla erityisesti sosiokulttuurisessa seniori- ja vanhustyössä (mm. Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004, 70–71).

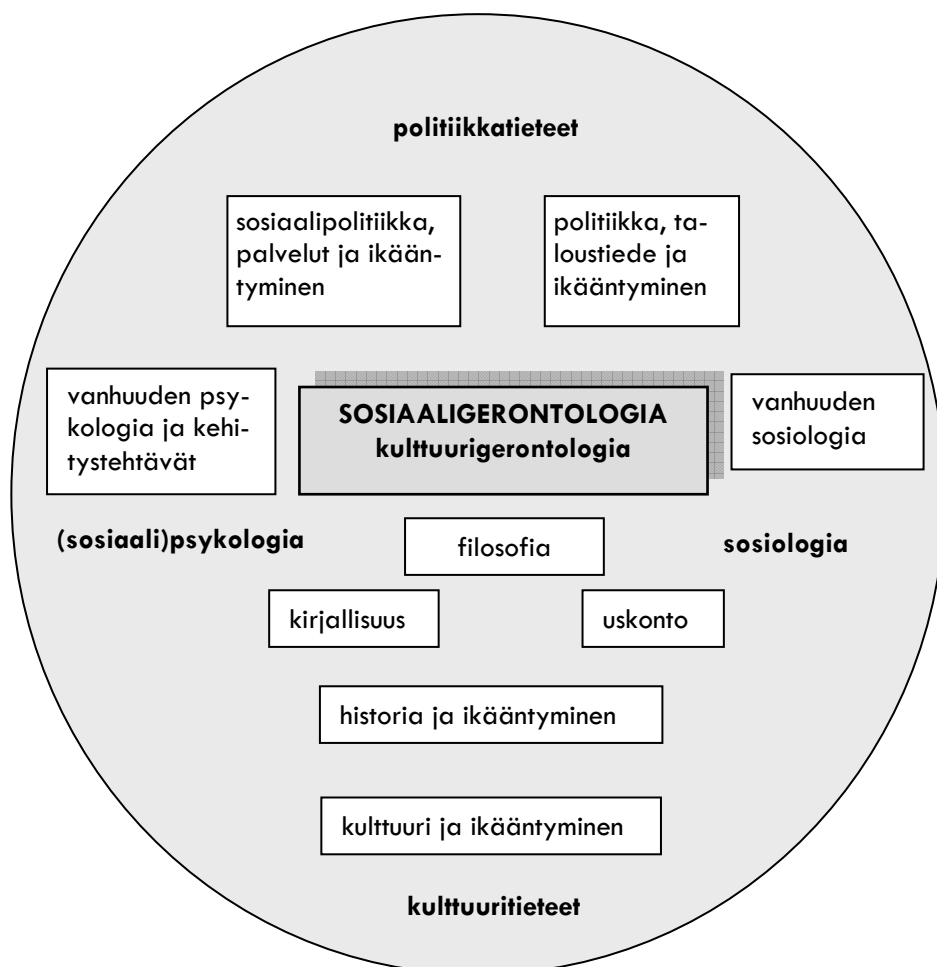
Näyttää siis siltä, että valtakunnantason seniori- ja vanhustyön linjaukset eivät ole kaikilta osin tavoittaneet ainakaan ammattikorkeakouluja. Monialainen sosiaali- ja terveysalan osaaminen, tieto- ja hyvinvointitekniologia-, liiketoiminta-, liikunta-alan ja kulttuurialan osaaminen onkin nostettu esimerkkeinä seniori- ja vanhustyötä yhdistäviksi osaamisalueiksi, joihin myös sosiaalialan koulutusohjelmilla olisi paljon annettavaa (esim. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 55–58). Syntynyttä tilannetta olisi mielestäni tarpeellista pohtia ammattikorkeakouluissa huolella ja nähdä nämä linjaukset uutena mahdollisuutena.

12.2 Sosionomin (AMK) tietoperusta seniori- ja vanhustyössä

Sosionomin (AMK) osaaminen seniori- ja vanhustyössä tulee perustua 2000-luvulla *sosiaaligerontologiseen tutkimustietoon ja työikänteissä koeteltuun tietoon*¹⁸. Etenkin tutkimustiedon osalta tilanne on nykyisin toisenlainen kuin 20 vuotta sitten, koska kotimaista tutkimustietoa on runsaasti saatavilla. Yhden käyttökelpoinen tavan jäsentää sosionomin (AMK) seniori- ja vanhustyössä vaadittava sosiaaligerontologista tietoperusta on Leslie Morganin ja Suzanne Kunkelin (2001, 19–24) esittämä *monitieteellinen lähestymistapa*. Heidän mukaansa oleellista on ymmärtää, että työssä tarvittavaa sosiaaligerontologista tietoa ei voida sijoittaa kapea-alaisesti yhden tieteenalan alle. Näkökulmat vaihtuvatkin vanhusten elämäntilanteiden, tarpeiden ja toiminnallisten ympäristöjen mukaan. Olen vienyt kuviossa 1. Morganin ja Kunkelin ajattelua hieman pidemmälle ja täydentänyt heidän esittämiään näkökulmia tiedeperustaisesti sosionomin (AMK) osamista silmälläpitäen (myös Koskinen 2004; Karisto 2007,¹⁹ Salonen 2007).

¹⁸ Olen käyttänyt tietoperustan jäsentämisessä hyväkseni myös Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston lausuntoa (11.9.2006), jossa esitellään tiivistetysti sosionomin (AMK) osaaminen seniori- ja vanhustyössä. Tämän lisäksi olen hyödyntänyt jäsenyksessäni 2000-luvun gerontologista tutkimustietoa.

¹⁹ Syvälle luotaavassa artikkelissaan Antti Karisto (2007, 276–277) näkee sosiaaligerontologian monen muun tutkijan tavoin monitieteellisenä tutkimuskenttänä, jolla liikkuu sosiologeja, sosiaalipolitiikkoja, sosiaaliryön tutkijoita, epidemiologeja ja muita terveystutkijoita, ravitsemustieteilijöitä, liikuntatieteilijöitä, psykologeja ja sosiaalipsykologeja, kulttuuritutkijoita, taiteen tutkijoita, väestötieteilijöitä ja taloustieteilijöitä. Hän ei myöskään näe sosiaaligerontologian ja kulttuurigerontologian välillä suurta käsitteellistä eroa vaan puhuu samankaltaisuuksista.



Kuvio 1. Sosiaaligerontologia monitieteellisellä kentällä (täydentäen Morgan & Kunkel 2001, 19).

Kuten lukija huomaa, puuttuvat näkökulmista biologisperustaiset ikääntymismekanismit, hoitotieteellinen näkemys ja kehon toiminta. Näin sosiaaligerontologia pyrkii erottautumaan biofyysisestä vanhuskäsityksestä sekä täyttämään vanhuuden tarkastelun sosiaalisilla ja kulttuurisilla näkökulmilla. Nämä kelpaavat mielestäni myös sosionomin (AMK) seniiri- ja vanhustyöosaamisen lähtökohdiksi. Tämän mukaan sosionomin (AMK) tulee perustaa työnsä sellaiseen tietoon vanhuudesta, vanhenemisesta ja vanhana ihmisenä olemisesta, joka on lähtökohtaisesti *sosiaalitieteellinen*. Antti Kariston (2007, 274) sanoja myötäillen, sosionomin (AMK) työn lähtökohtina ovat ikääntyvien ihmisten elämäkulut, heidän kokemusmaailmansa, jokapäiväinen toiminta, erilaiset ympäristöt sekä näiden kaikkien yhteiskunnallinen

muokkautuminen ajassa²⁰. Tärkeää on nähdä edellä mainitut asiat *kontekstuaalisina ja sosiaalisti ajassa konstruoituneina*. Juuri tämä on sosiaalista ja samalla sosionomin (AMK) seniori- ja vanhustyöosaamisen lähtökohta.

Mutta, onko tämä riittävää 2000-luvun seniori- ja vanhustyössä? Mielestäni ei ole. Perustan väitteeni sille, että myös sosionomin (AMK) tulee omata perustiedot *gerontologisesta hoitotyöstä, kehollisen toiminnan mekanismeista sekä näiden syy- ja seuraussuhteista vanhenemisen näkökulmasta* (tark. mm. Hyttinen 1999; Backman 2001; Portin 2003). Yhtälailla on sosionomin (AMK) omattava perustiedot *ihmisen psyykkisestä vanhenemisesta* (mm. Koskinen & Aalto & Hakonen & Päivärinta 1998, 102–117). Tämän mukaan tärkeää ammatillisessa työssä on ymmärtää ikäihmisen kokemusmaailma, elämäntietämys, minäkuva, elämäntietämys, mielenterveysproblematiikka ja dementiasta aiheutuvat toiminnalliset haitat (mm. Heikkinen 2003, 194–200).

Biofyysisten mekanismien ja gerontologisen hoitotyön sekä psyykkisten tekijöiden riittävä tunnistaminen ja ymmärtäminen seniori- ja vanhustyössä ovat tulleet esille myös monissa sosiaaligerontologissa tutkimuksissa (esim. Salonen 2002; Tietäväinen 2003; Salonen & Uusitalo 2004; Salonen 2007). Tutkimustulokset osoittavat, että vanhuuden biologiset ja psyykkiset ilmenemismuodot ovat työssä vahvasti läsnä. Siksi niiden riittävä tunnistaminen ja ymmärtäminen tulee sisällyttää sosionomin (AMK) seniori- ja vanhustyöosaamisen tietoperustaan. On myös huomattava se tosiasia, että vanhuspalveluja tarjoavissa työyhteisöissä työskentelee paljon henkilökuntaa, joiden koulutus on hoidollisesti painottunut (esim. Busk & Räsänen 2007, 43–45). Eri ammattiryhmien työsisältöjen, ammattikielen ja yhteistyön ymmärtäminen on osa nykyaikaista seniori- ja vanhustyötä.

12.3 Seniori- ja vanhustyöosaaminen työkäytänteissä

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston vanhustyön työryhmän vuonna 2003 tekemän kyselyn mukaan sosionomit (AMK) ovat sijoittuneet kaikkiin vanhustyön toimintaympäristöihin, esimerkiksi avo- tai kotipalveluun, palvelutaloihin, dementiayksiköihin, vanhainkoteihin ja päivätoimintaan. Lisäksi he työskentelevät johtamis- ja kehittämistehtävissä eri yksiköissä. Työpaikat ovat löytyneet niin julkiselta, yksityiseltä kuin kolmannel-

²⁰ Sosiaaligerontologisessa kirjallisuudessa on viime vuosina entistä painokkaammin kiinnitetty huomiota iäkkään ihmisen potentiaaliseen toimintaan ja tätä tukeviin ympäristöihin (esim. Jyrkämä 2007). Siksi esimerkiksi toimintakyvyn mittaaminen eri mittarein on saanut osakseen kasvavaa kritiikkiä, koska ne mittaavat aktuaalista toimintaa ilman kontekstien tarkkaa erittelyä ja niiden toimintaa mahdollistavia merkityksiä. Näyttää siltä, että yhdeltä osin potentiaalisuus ja kontekstuaalisuus ovatkin ammatillisia orientaatioita, joita sosionomin (AMK) tulisi painottaa seniori- ja vanhustyössä (myös Salonen 2007, 143).

takin sektorilta. Kyselyn mukaan sosionomien (AMK) työssä painottuvat toiminnalliset menetelmät, ohjaus ja neuvonta sekä ehkäisevä työ. Sosionomit (AMK) työskentelevät myös yhä useammin erilaisissa vanhustyön kehittämissuunnitelmissa. Yleisimmät ammattinimikkeet ovat avo- tai kotipalveluohjaaja, päivätoimintojen ohjaaja, palveluohjaaja, sosiaaliohjaaja, projektityöntekijä, palvelutalon johtaja ja vanhustyön johtaja. (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston ... 2006, liite 2.)

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportissa ”Sosionomin (AMK) ydinosaaminen” (2001) jäsenetään ammatilliset tehtäväalueet, ydintaidot ja ydinosaaminen (Borgman & DalMaso & Hakonen & Honkakoski & Lyhty 2001, 10). Raportissa kirjoittajat eivät tosin nimeä eri asiakasryhmiä osaamisalueille. Jäsennyksestä on sen yleisluonteisuudesta huolimatta kuitenkin paljon hyötyä seniori–vanhustyöosaamisen tarkastelulle.

Sosionomin (AMK) tärkeimmiksi tehtäväalueiksi näen *ohjauksen tehtävät, sosiaalityön tehtävät sekä palvelujen tuottamisen, johtamisen ja kehittämisen tehtävät*. Näissä tehtäväalueissa on selviä yhtymäkohtia gerontologiseen sosiaalityöhön, joka työnä jakautuu asiakastason tehtäviin sekä työyhteisöjen johtamiseen ja kehittämistehtäviin vanhushuolteen palveluissa. Näin ajatellen sosionomin (AMK) tekemä työ on lähempänä gerontologista sosiaalityötä kuin gerontologista hoitotyötä (vrt. geronomi (AMK))²¹.

Sosionomin (AMK) ydintaitoja ovat Borgmanin ym. (2001, 10) mukaan *vuorovaikutustaidot ja yhdessä kulkemisen taidot, reflektointitaidot, johtamisen taidot sekä tutkimisen ja kehittämisen taidot*. Käytännön seniori- ja vanhustyössä edellä mainitut taidot konkretisoituvat kasvokkain tapahtuvissa asiakastilanteissa vanhusten kodeissa, työyhteisöjen johtamisessa ja vanhushuolteen palvelujen kehittämishankkeissa.

Ydintaidoista puuttuvat hoitotyön taidot, joiden hallinta on oleellinen osa gerontologista hoitotyötä (esim. sairaanhoitoja, lähihoitaja), mutta tärkeä osa myös geronomin (AMK) hoito-osaamista. Mielestäni sellainen ajatus ei ole kuitenkaan poissuljettu, että myös sosionomilla (AMK) olisi *työpaikkakohtaisesti sovittuja hoitotyön tehtäviä*. Näin monessa vanhushuolteen yksikössä tällä hetkellä käytännössä onkin. Vaarana näen sen, että arkiikäntöissä ja niukkuuden jaossa seniori- ja vanhustyö ikään kuin liukuu hoitotyöksi, jota perustellaan välttämättömyytenä. Tällaisissa tilanteissa

²¹ Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksessa (2007) ikään-tyvien palvelujen osalta määritellään sosiaaliohjaajan (sosionomi (AMK), geronomi (AMK), kuntoutusohjaaja (AMK)) tehtäväalueiksi palveluohjaus, itsenäisen suoriutumisen tukeminen ja kuntoutumista edistävä asiakastyö. Sosiaaliohjaaja osallistuu myös palvelusuunnitelman tekemiseen ja psykososiaaliseen työhön. Kokonaisvastuu tarvearvioinnista asiakkuuden päättymiseen asti määritellään kuitenkin sosiaalityöntekijälle. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 33–35.) Mielestäni tehtävänjaot ovat jokseenkin perinteisiä ja sosionomin (AMK) osaamista kapea-alaistavia.

sosio gerontologiseen tietoon perustuva työ joutuu antamaan tilaa biologisperustaiselle tiedolle ja osaamiselle.

Edellä mainittuja osaamisalueita täydentää *ydinosaaminen*. Ydinosaamisessa korostuu konkreettinen ammatillinen työskentely. Erityisen tärkeinä pidän seuraavia ydinosaamisalueita seniori- ja vanhustyössä. Ensinnäkin tiedollinen ydinosaaminen merkitsee sitä, että sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneella on riittävästi tietoa *sosiaaligerontologiasta*. Tämä ei synny yksinomaan työharjoittelussa avo- ja laitospalveluissa. Tiedollinen osaaminen edellyttääkin gerontologiseen kirjallisuuteen ja tutkimukseen perehtymistä. Tämä on 2000-luvulla ammatillisen ydinosaamisen ehdoton edellytys. Tietoperustaa on kuitenkin syytä kohdentaa valittuun sosiaaligerontologiseen näkökulmaan, joita esittelin jo aikaisemmin. Tietoperustan tarkempaa muotoutumista ja näkökulmavalintaa ohjaavat mielestäni *työpaikka* (avo- tai laitospalvelut, yksityinen sektori, kolmas sektori, työyhteisön ja kunnan koko), *asema työpaikalla* (asiakastason työntekijä, esimiestehtävät, muu itsenäinen työ) ja työyksikkökohtainen, tarkennettu *toimenkuva*.

Tiedollista ydinosaamista täydentää *eettinen osaaminen*, josta tärkeimpinä mainitsen sosiokulttuurisen vanhuskäsityksen, voimavaralähtöisen ajattelun, yksilöllisen elämänkulun arvostamisen sekä haastavissa asiakastilanteissa vanhusten puolesta puhumisen ja asianajon (myös Busk & Räsänen 2007, 38).

Ydinosaamiseen sisältyvät myös *yhteiskunnallinen tietoisuus ja vaikuttaminen*. Tässä sosionomin (AMK) osaaminen lähenee gerontologista sosiaalityötä: työn kontekstina on laajasti ymmärrettynä suomalainen yhteiskunta, siinä tapahtuvat muutokset ja työnteolle asetetut yhteiskunnalliset vaateet niin vanhusten, heidän perheittensä kuin työnantajien näkökulmista. Ydinosaamisena yhteiskunnallinen tietoisuus ja vaikuttaminen on siis vaativa. Se edellyttää työntekijältä tietoa yhteiskunnan ikäpolitiikasta, taloudesta sekä yhteiskunnallisten asioiden syy- ja seuraussuhteiden vastavuoroisuudesta. Itse luen tähän ydinosaamiseen myös ikäihmisten yhteiskunnallisen arvostamisen ja heidän ymmärtämisen yhteiskunnallisena pääomana.

Edellisiä täydentää *sosiokulttuurinen osaaminen*. Tämä mukaan sosionomi (AMK) kykenee toimimaan monentyyppisissä työyhteisöissä erilaisten vanhusasiakasryhmien kanssa. Tärkeää työssä on sosiokulttuurinen lukutaito, eri kulttuurien tuntemus ja voimavaralähtöinen työskentely eri yhteisöissä. Sosiokulttuurista ydinosaamista on syytä täydentää vielä vanhuuden ympäristöjen näkökulmasta siten, että koti, perheet, asuinyhteisöt, asuinalueet ja maantieteelliset alueet kunnissa (maaseutu, kaupunki) omaavat sellaisia kulttuurisia ja historiallisia piirteitä, jotka ovat omalakisesti jatkuvasti läsnä seniori- ja vanhustyössä.

Vanhusten *sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen* on osa sosionomin (AMK) ydinosaamista. Tällöin tärkeää on nähdä ikäihminen omilla sosiaalisissa yhteyksissään, joista kodissa jokapäiväinen toiminta rutiineineen, aikatau-

luineen ja yksilöllisine tapoineen ovat tukemisen keskiössä (mm. Salonen 2007, 145–146). Nykyisen sosiaaligerontologisen näkemyksen mukaan sosiaalista toimintakykyä olisi kuitenkin mielekkäämpää tarkastella *toimijuuskäsitteen* valossa, sillä siinä painottuu toiminnan mahdollistavat tekijät toimintakykykäsitettä enemmän. Näitä tekijöitä ovat vanhusten elämäntilanteet, käytössä olevat resurssit, ympäristöt ja niiden käytettävyyden, valinnanvaihtoehdot sekä yksilölliset modaliteetit. Modaliteetit viittaavat ikäihmisen haluun, osaamiseen, kykyyn, tuntemiseen ja voimiseen tehdä erilaisia asioita (Jyrkämä 2007, 206–208). Tässä mielessä sosiaalinen toimintakyky on käsitteenä kapeampi. Toimijuus pakottaakin työntekijän näkemään ikäihmisen potentiaalisuuden ja toiminnan kontekstuaalisuuden yhteen kieltoutuneina.

Ikäihmisten *palvelujen kehittäminen* on asia, johon sosionomilla (AMK) on 2000-luvulla sanottavaa. Kehittämiseen voidaan lukea ikäpolitiikan, palvelujärjestelmän ja lainsäädännön tuntemus, kuntakohtaiset vanhustalustrategiat, kilpailuttaminen, tuotteistaminen, toiminnan taloudellisuus, yhteistyö eri tuottajatahojen kanssa ja palvelujen priorisoinnin periaatteet (myös Busk & Räsänen 2007, 45–46). Näyttää myös siltä, että ikäihmisille suunnattujen palvelujen kehittämisessä sosionomi (AMK) tulisi keskittymään laitoshoidon sijasta laajenevaan ja monipuolistuvaan avopalvelutuotantoon, ei-julkiseen palvelutuotantoon, perhetyöhön, palvelujen koordinointiin ja palveluinnovaatioihin yhdessä muiden ammattiryhmien kanssa. Tältä osin kenttä on vielä avoin.

Menetelmäosaaminen on seniori- ja vanhustyössä osaamisen alue, johon on alettu kiinnittää huomiota kunnolla vasta viimeisen 10 vuoden aikana. Hyvänä esimerkkinä tästä on Marjatta Marinin ja Sinikka Hakosen toimittama kirja ”Seniori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa” (2003). Kirjassa Asta Suomi (2003, 107–108) luettelee seuraavat seniori- ja vanhustyön menetelmät:

- o puhe- ja tunnetyö
- o muistelutyö
- o kirjallisuuden käyttö
- o luovat menetelmät (musiikki, draama, kuvallinen ilmaisu)
- o perhe- ja sukupolvityö
- o verkostosuuntautunut työ
- o yhteisösuuntautunut työ
- o ympäristön ja luonnon eheyttävä voima

Asta Suomen luettelemat menetelmät sisältävät piirteitä niin kulttuuri-, kasvatustieteellisen, psyko- kuin sosiaaligerontologiasta (myös Andreev & Salomaa 2005). Taustalla on ajatus ikäihmisten voimavaroistamisesta ja heidän omien voimavarojensa käytöstä osana työmenetelmiä. Näitä menetelmiä

täydentää pääkaupunkiseudulla toteutettu Gero-hanke (Gerontologisen sosiaalityön kehittämishanke 2005–2007), jossa hankkeeseen osallistuneet työntekijät (sosiaalityöntekijät, sosiaaliohjaajat, lähityöntekijät) tuottivat itse uusia työmenetelmiä. Vaikka hankkeessa tuotetut menetelmät koskevat ensisijaisesti gerontologista sosiaalityötä, voidaan ne mielestäni nähdä menetelminä, jotka eivät ole suoraan tiettyyn koulutukseen tai ammattikuntaan sidottuja. Hanna-Liisa Liikanen (2007, 107–112) luettelee hankkeessa syntyneitä työmenetelmiä, joita voidaan soveltaa yhdessä tai erikseen asiakastilanteiden edellyttämällä tavalla:

- o palveluohjaus
- o toiminnalliset ryhmät
- o muistelutyö
- o biografinen haastattelu
- o läheisneuvonpito
- o gero-asiakasneuvonpito
- o huolikartta
- o ehkäisevät kotikäynnit

Monet edellä mainituista menetelmistä sopivat mielestäni niin sosiaalityöntekijöille, sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneille kuin toisen asteen tutkinnon suorittaneille seniori- ja vanhustyöntekijöille. Erot työmenetelmien käytön välillä ilmenevät silloin, kun asiakastilanteet edellyttävät nopeaa tai vakavaa puuttumista myönteisen lopputuloksen aikaansaamiseksi. Tästä esimerkkinä mainittakoon huolikartta, jossa haastavat asiakastilanteet voivat edellyttää sosiaalityöntekijän välitöntä puuttumista. Näitä tilanteita ovat muun muassa vanhuksen hyväksikäyttö, fyysinen väkivalta, pitkälle edennyt dementia, asunnon puute ja kaoottinen talous.

12.4 Sosionomi (AMK) ja geronomi (AMK) – eräitä yhtäläisyyksiä ja eroja

Lyhytkin vilkaisu sosionomin (AMK) ja geronomin (AMK) -koulutusohjelmien tavoitteisiin osoittaa, että ne ovat koulutusohjelmien esittelytasolla pitkälti samansuuntaisia silloin, kun puhutaan seniori- ja vanhustyöosaamisesta. Stadian geronomi (AMK) -koulutuksen esittelyssä todetaan, että ”geronomi ymmärtää keskeiset ikääntymiseen liittyvät muutokset ja erityiskysymykset ja niiden vaikutukset ikääntyneiden elämään. Hän osaa vahvistaa asiakkaan toimintakykyä eri tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Geronomin palveluohjausosaamista ohjaavat asiakaslähtöisyys ja monialaisuus. Hän osaa vahvistaa lähiyhteisöjen eettisiä ja esteettisiä valintoja. Hän osaa toimia asiakasryhmien vetäjänä ja kykenee luomaan uudenlaista yhteisöllisyyttä. Geronomi toimii vanhustyön asiantuntijana moniammatillisissa ti-

meissä. Lisäksi hän reflektoi toimintaansa ja ymmärtää ikääntyvien kanssa tehtävän työn yhteiskunnalliset tavoitteet ja tehtävät. Geronomin asiantuntijuuden ytimen muodostavat gerontologinen osaaminen, vahvistava asiakastyöosaaminen, yhteisöllinen osaaminen, eettinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja kehittämisosaaminen.” (Stadia.) Osaaminen on siis pitkälti samaa, jota sosionomilta (AMK) edellytetään. Esittelyn perusteella on siis vaikea havaita eroja sosionomi (AMK) ja geronomi (AMK) -koulutuksen välillä.²²

Kansanedustaja Paula Risikko (2005) täsmensi eroja eduskunnan yleiskokouksessa toteamalla, että geronomi (AMK) on sosiaali- ja terveysalan vanhustyön asiantuntija, jonka tehtävänä on edistää vanhusten hyvinvointia, terveyttä, toimintakykyä ja sosiaalista osallisuutta. Risikon mukaan geronomin (AMK) toimintaa ohjaavat hoitotyön ja sosiaalityön eettiset periaatteet sekä vanhusten hyvän hoidon ja kohtelun peruseriaatteet. Ammatillisessa osaamisessa hän painotti palveluprosessiosaamisen ohella eettistä osaamista, kulttuuriosaamista, vuorovaikutusosaamista, teknologista osaamista, opetus- ja ohjausosaamista, johtamista, yhteiskunnallista osaamista sekä tutkimus- ja kehittämisosaamista.

Eroina näiden kahden koulutusohjelman välillä näyttävät olevan *terveysalan asiantuntijuus, terveyden edistäminen, hoitotyön eettiset periaatteet ja vanhuksen hyvä hoidon periaatteet*. Toisaalta Anne Rajala (2006) ei painota geronomin (AMK) ammatti-identiteettiä käsittelevässä opinnäytetyössään Risikon mainitsemia seikkoja juuri lainkaan. Paula Risikko ottaa siis muita selkeämmin kantaa siihen, että geronomin (AMK) osaamiseen sisältyvät hoidolliset tehtäväalueet omine periaatteineen. Näitä ei ole sisällytetty sosionomi (AMK) -tutkintoon, mutta ne aktualisoituvat kylläkin osittain käytännön seniori- ja vanhustyössä. Näyttää siltä, että geronomilla (AMK) olisi enemmän yhteisiä osaamisalueita gerontologisen/geriatrinen sairaanhoitajan kanssa, jonka osaamista geronomi (AMK) täydentää sosiaalisen ymmärtämisellä ja osaamisella. Sosionomin (AMK) on tästä näkökulmasta tarkasteluna melko vaikea tutkintonsa perusteella löytää oma paikkaansa ja tehtäväalueitaan erityisesti ikäihmisten hoitamiseen keskittyvissä vanhuspalveluissa.

²² YTM Sinikka Hakosen kommenttien mukaan Stadian opetussuunnitelman kielestä voi osittain päätellä, että kyse on enimmäkseen terveydenhuollon orientaatiosta. Hän jatkaa edelleen, että opetussuunnitelmakuvausten tasolla voivat yhtäläisyydet näyttää hyvinkin ilmeisiltä, mutta käytetty kieli ja toteutustapa osoittavat sen, mitkä tietoperustat opetuksessa painottuvat.

12.5 Yhteenveto

Sosionomin (AMK) osaaminen seniori- ja vanhustyössä tulee laajasti ymmärrettynä perustua sosiaaligerontologiaan, kuten kuviossa esitän. Tätä osaamista voidaan tietyin ehdoin täydentää hoidollisella osaamisella syystä, että sosionomin (AMK) keskeisinä yhteistyötahoina ikäihmisten palveluissa ovat terveydenhuollon ammattilaiset ja yksiköt. Kyse on kuitenkin ensisijaisesti ammatillisen kielen, toimintatapojen, palveluprosessien ja eri ammattiryhmien työnsisältöjen ymmärtämisestä kuin konkreettisten hoito-toimenpiteiden hallinnasta. Sosionomin (AMK) näkökulma onkin kaikissa asiakastilanteissa ja työikäntänteissä sosiaalinen. Tämän mukaan ikäihmiset tulee nähdä elämäkulullisista perspektiiveistä osana jokapäiväistä toimintaa, yhteisöjä, ympäristöjä ja yhteiskuntaa. Sosionomi (AMK) on sosiaalisen asiantuntija, ja tämä asiantuntijuus on resurssi 2000-luvun seniori- ja vanhustyössä.

Sosionomi (AMK) tarvitsee edellisten lisäksi kulttuurista näkökulmaa ikääntymiseen, seniori- ja vanhustyöhön sekä vanhuspalveluihin. Tässä näkökulmassa korostuvat erityisesti elämäntavat ja yksilölliset elämäntyyli, sukupolvisidonnainen toiminta, kulttuuristen tapojen ymmärtäminen osana ikääntymistä, monensisältöisten kulttuuriaktiiviteettien tukeminen sekä ikäihmisten voimavaraistaminen. Näyttää myös siltä, että kulttuurinen näkökulma tulee lähitulevaisuudessa yhteiskunnallisten muutosten myötä korostumaan nykyisestä siksi, että kolmasikäläiset ajattelevat ja toimivat eri tavoin kuin pääasiassa neljäksikäläiset palveluja käyttävät nykyvanhukset. Ammatillisen osaamisen ja palvelutuotannon näkökulmasta haaste on suuri.

Sosionomin (AMK) tulee puolustaa sosiaalista ikäihmisten ja vanhene-
misen näkökulmista aina yksilötasolta yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin saakka. Tätä eivät muut suoraan tee lukuun ottamatta gerontologisia sosiaalityöntekijöitä. Tämä edellyttää yhteiskunnallista lukutaitoa sekä ikäihmisten puolustamista, asianajoa ja tukemista. Sosionomin (AMK) tulee lisäksi riittävällä tavalla hallita seniori- ja vanhustyöhön soveltuvia työmenetelmiä. Hän osaa myös johtaa työyhteisöä, kykenee kehittämään seniori- ja vanhustyötä ja on mukana erilaisissa palveluinnovaatioissa yhtenä sosiaalisen asiantuntijana.

Yhteiskunnan muuttuminen edellyttää sosionomilta (AMK) myös tietoa ei-julkisesta palvelutuotannosta, vapaaehtoistyöstä, yhdistystoiminnasta ja yritystoiminnasta osana 2000-luvun seniori- ja vanhustyötä. Lisäksi ikäihmisille on kertynyt hyödyntämätöntä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jotka ovat voimavaroja uudentyypisessä työskentelyssä. Ne on jatkossa otettava paremmin käyttöön. Tästä on olemassa jo hyviä ja toimivia esimerkkejä.

LÄHTEET

- Andreev, Taina & Salomaa, Varpu 2005. Kokemista ja kuvitus – luovat ja toiminnalliset menetelmät vanhustyössä. Teoksessa Noppari, Eija & Koistinen, Paula (toim.). Laatuva vanhustyöhön. Tammi. Helsinki, 161–192.
- Backman, Kaisa 2001. Kotona asuvien ikääntyvien itsestä huolenpito. Acta Universitatis Ouluensis. D 624. Oulun yliopisto. Oulu.
- Borgman, Merja & DalMaso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- Busk, Anneli & Räsänen, Tiia 2007. Sosionomin (AMK) tehtävät ja toimintaympäristö kunnallisessa vanhustyössä. Turun ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Turku.
- Heikkinen, Riitta-Liisa 2003. Kokemuksellinen vanheneminen. Teoksessa Heikkinen, Eino & Rantanen, Taina (toim.). Gerontologia. Duodecim. Helsinki, 193–201.
- Hyttinen, Hanna 1999. Gerontologisen hoitotyön tietoperusta. Acta Universitatis Ouluensis. D 531. Oulun yliopisto. Oulu.
- Ikäihmisten hoitoa ja palveluja koskeva laatusuositus 2007. Luonnos. Versio 4.6.2007. Stakes. Helsinki.
- Jyrkämä, Jyrki 2007. Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa Seppänen, Marjaana & Karisto, Antti & Kröger, Teppeo (toim.). Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. PS-kustannus. Jyväskylä, 195–217.
- Kairala, Maarit 2007. Sosionomien (AMK) osaaminen seniiori- ja vanhustyössä. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien vanhustyöryhmän yhteenveto. Julkaisematon luentomoniste.
- Karisto, Antti 2007. Sosiaaligerontologian syvin olemus. Gerontologia 21(3), 273–280.
- Kivelä, Sirkka-Liisa 2006. Geriatrisen hoidon ja vanhustyön kehittäminen. Selvityksiä 2006:30. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Koskinen, Simo 1994. Gerontologinen sosiaalityö vanhuspolitiikan mikrorakenteessa. Acta Universitatis Lapponiensis 3. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Koskinen, Simo 1997. Vanhat ihmiset sosiaalipalvelujen asiakkaina. Teoksessa Salmela, Tuula (toim.). Autetaanko asiakasta – palvellaanko potilasta? Ate-na. Jyväskylä, 36–51.
- Koskinen, Simo 2004. Ikääntyneiden voimavarat. Teoksessa Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusselonteon liiteraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 33/2004. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki, 24–90.
- Koskinen, Simo & Aalto, Leena & Hakonen, Sinikka & Päivärinta, Eeva 1998. Vanhustyö. Vanhustyön Keskusliitto ry. Helsinki.
- Liikanen, Hanna-Liisa 2007. Hankkeen tulokset ja innovaatiot. Teoksessa Liikanen, Hanna-Liisa & Kaisla, Susanna & Viljaranta, Liisa (toim.). Gerontologisen sosiaalityön pioneirit kentällä. SOCCAN ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 12. SOCCA ja Heikki Waris -instituutti. Helsinki, 97–117.
- Marin, Marjatta & Hakonen, Sinikka (toim.) 2003. Seniiori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Morgan, Leslie & Kunkel, Suzanne 2001. *Aging: The social context*. Pine Forge Press. Thousand Oaks (CA).
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. *Eettisyyttä, elastisuutta ja elämä - Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa*, Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Paasivaara, Leena 2002. *Tavoitteet ja tosiasiallinen toiminta. Suomalaisen vanhusien hoitotyön muotoutuminen monitasotarkastelussa 1930-luvulta 2000-luvulle*. Acta Universitatis Ouluensis. D 707. Oulun yliopisto. Oulu.
- Pohjolainen, Pertti 1998. *Näkökulmia ikäsorto*. Teoksessa Parviainen, Tuire (toim.). *Näkökulmia vanhusien hoitotyöhön*. Kirjayhtymä. Helsinki, 134–152.
- Portin, Petter 2003. *Vanheneminen biologisena ilmiönä*. Teoksessa Heikkinen, Eino & Rantanen, Taina (toim.). *Gerontologia*. Duodecim. Helsinki, 302–312.
- Rajala, Anne 2006. *Geronomin ammatti-identiteetti*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö. Vanhustyön koulutusohjelma. Opin- näytetyö. Seinäjoki.
- Rintala, Taina 2003. *Vanhuskuvat ja vanhusienhuollon muotoutuminen 1850-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 132. Stakes. Helsinki.
- Risikko, Paula 2005. *Puheenvuoro eduskunnassa 25.5.2005*. URL: http://64.233.183.104/search?q=cache:hsyUwidpOCMJ:www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/ptk_60_2005_ke_p_4.shtml+geronomi+Risiko&hl=fi&ct=clnk&cd=1&gl=fi [Viitattu 5.11.2007].
- Rauhala, Pirkko-Liisa 1996. *Sosiaalipalvelut käytäntönä*. Teoksessa Sipilä, Jorma & Ketola, Outi & Kröger, Teppo & Rauhala, Pirkko-Liisa (toim.). *Sosiaalipalvelujen Suomi*. WSOY. Helsinki, 121–155.
- Salminen, Marjatta & Suomi, Asta & Hakonen, Sinikka 2004. ”...että ihmisellä on väyliä, voimavaroja ja haaveita”. *Ehkäisevät kotikäynnit ja ennakoiva palveluohjaus – uusi voimaannuttava toimintamalli seniori- ja vanhustyöhön*. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/2004. Jyväskylän kaupunki. Jyväskylä.
- Salonen, Kari 2002. *Vanhussosiaalityö ammattina*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 2. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Salonen, Kari 2007. *Haastava sosiaalinen vanhustyö*. Avopalvelutyöntekijöiden näkemyksiä kotona asuvien vanhusien sosiaalisesta olomuotoisuudesta. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 26. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Salonen, Kari & Uusitalo, Ilkka 2004. *Kohti kotona asumista tukevaa vanhustyötä – esimerkkinä apuvälinetutortori*. Teoksessa Hautala, Tiina & Nenonen, Suvi & Saario, Ilona (toim.). *Näkökulmia hyvinvointiin 3*. Raportteja 25. Turun ammattikorkeakoulu. Turku, 102–116.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltamäki, Aki 2007. *Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtäväarakennesuositus*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston lausunto sosionomi (AMK) seniori- ja vanhustyön osaamisesta 11.9.2006.

- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Stadia. URL: www.stadia.fi/aikuiskoulutus/tutkintoonjohtava/geronomiAMK.asp [Viitattu 17.10.2007].
- Suomi, Asta 2003. Menetelmällisyyden perusteluja. Teoksessa Marin, Marjatta & Hakonen, Sinikka (toim.). Seniori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa. PS-kustannus. Jyväskylä, 107–110.
- Tedre, Silva 2007. Vanhuuden vahvat ja avuttomat. Teoksessa Seppänen, Marjaana & Karisto, Antti & Kröger, Teppo (toim.). Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. PS-kustannus. Jyväskylä, 95–119.
- Thompson, Neil 1995. Age and Dignity: Working with Older People. Arena. Aldershot.
- Tietäväinen, Sirpa 2003. Yksilöllisyys ja sosiaalinen vanhustyössä – vaihtoehtoja medikalisaatiolle? Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro 6. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. Tampere.

13. PALVELUOHJAUS SOSIONOMIN OSAAMISALUEENA PIRKANMAAN AMMATTIKORKEAKOULUSSA *Sirpa Tietäväinen*

13.1 Johdanto

Palveluohjaus-termi on nopeasti vakiintunut sosiaalialan käyttöön. Sosiaalija terveysministeriön Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävära-kennesuositus (2007:14) käyttää sitä sosionomin tehtävänimikkeenä kaikis-sa muissa sosiaalipalveluissa paitsi päiväkotien tehtävänjaossa.

Jorma Sipilä toi yhdessä Merja Ala-Nikkolan kanssa käsitteen Case Management sosiaalialan tietoisuuteen ja käytännön kokeiluun Tampereel-la vuonna 1995 vaiheilla. He suomensivat termin Case Management yksi-lökohtaiseksi palveluohjaukseksi. (Sipilä & Ala-Nikkola, 1996). Merja Ala-Nikkolan ja Heli Valokiven (1997) Tampereen ja Hämeenkyrön kotipalve-luissa aloittamat palveluohjaukokeilut innoittivat minua jopa ryhtymään sosiaalityön jatko-opiskelijaksi. Kirjallisuudessa näki käytettävän termejä Case Management ja Care Management.

Lähinnä Englannista peräisin oleva Care Management tarjosi sosiaa-liohjaajakoulutuksen vanhustyön opetukseen hyvän työmenetelmän. Käytin nimenomaan sanaa `Care`, koska mielestäni kysymys oli hoivan järjeste-lystä. (Tietäväinen 2003, 97). Tutustuin sen käyttöön vanhustyössä vuonna 1997 Englantiin Darlingtonissa. Sieltä oli raportoitu (Challis & Darton & Johnson & Stone & Traske 1995) kiinnostavia tuloksia projektista, jossa Care manageri otti vastuulleen sellaisia kotihoidon asiakkaita, jotka tarvit-sivat monia sosiaali- ja terveyspalveluita. Care managementin avulla koti-hoidon asiakkaat pystyivät asumaan kodeissaan merkittävästi pidemmän aikaa kuin muunlaisessa palvelujärjestelmässä. Kiersin paikallisen Care Managerin kanssa muutaman päivän ja vakuutuin kahdesta asiasta:

- o asiakkaan kokonaistilanteesta jonkun tulisi ottaa vastuu
- o palveluiden lähtökohtana tulee olla asiakkaan omat toiveet ja tar-peet. Muistan kotikäyntejä, joissa ikääntynyt asiakas selitti tilannet-taan ja lasten huolta hänen kotona pärjäämisestään. Care Manageri palautti keskustelun toistuvasti peruskysymykseen: Mitä sinä itse ajat-telet tilanteestasi?

Nämä ajatukset olivat mielessäni, kun lähdin toteuttamaan osaprojek-tia Care Managementista osana valtakunnallista SoTeKeKo -projektia (Pelttari 1999, 177–178). Niinpä palveluohjauksen tuominen PIRAMK:in sosionomikoulutukseen on ollut luonteva tulos näistä kokemuksista. Nytem-min palveluohjaustermin englannin kielinen nimi Case management on va-kiintunut käyttöön ja ehkä sopii sosiaalipalvelutyöhön paremminkin kuin

Care management. Selvitän tarkemmin palveluohjaus-käsitettä seuraavissa luvuissa.

Derek Layder (1993, 71–106) havainnollistaa ”tutkimuskartallaan” yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kohteena olevan ihmisen toiminnan tutkimista toisiinsa kytkeytyvän neljän tutkimuselementin avulla (Kuvio 1.) ”Tutkimuskartan” mukaan ihmisten toimintaa koskevan tutkimuksen ensisijaisena kohteena voivat olla makrotason sosiaaliset organisaatiot, välittävät sosiaaliset organisaatiot, sosiaalinen toiminta tai yksilön minä-identiteetti ja sosiaalinen kokemus. Kuvio jäsentää lähestymistapaani aiheeseen – selvitän palveluohjausta sosionomin osaamisalueena aloittaen makrotasolta ja päätyen yksilölliseen asiakastyöhön. Erityisesti sosiaalisen käsitteeseen liittyy toiminnan historiallisuus eli nykyisyyden lisäksi menneisyys ja tulevaisuus, jotka molemmat yhdessä luovat perustan tarkasteltavalle ilmiölle. Ihmisten toiminnan ymmärtäminen edellyttää eri elementteihin (konteksti-, areena-, tilanne- tai toimija) kuuluvien ilmiöiden ja niiden välisen vuorovaikutuksen huomioimista. (Layder 1993, 71–106.)

Tutkimuselementti	Tutkimuskohde	
Konteksti	Makrotason sosiaalinen organisaatio Arvot, traditiot, sosiaalisten ja taloudellisten organisaatioiden rakenteet ja valtasuhteet. Esimerkiksi oikeudelliset tavat säädellä omistamista, kontrollia ja etujen jakamista; monien asioiden yhtäaikaista johtaminen, valtion interventio.	Suuri
Areena	Välittävän tason sosiaalinen organisaatio Työ: Valtiolliset, teollisuus- ja sotilasvirastot; työmarkkinat; sairaalat; sosiaalitoimistot; kotityö; rangaistuslaitokset ja mielenterveysyksiköt. Ei-työ: Vapaa-aajan harrastus ja urheiluorganisaatiot sekä sosiaalisen kanssakäymisen organisaatiot; uskonnolliset ja hengelliset organisaatiot.	Toimijoiden määrä
Tilanne	Sosiaalinen toiminta Kasvotusten tapahtuva symbolinen vuoropuhelu, jota sen osaavat tarkoituksella käyvät edellä lueteltujen kontekstien ja areenoiden mukaan määrittävissä toimintatilanteissa. Vuoropuhelun kohteena ovat toimintatilanteissa kehkeytyvät merkitykset, käsitykset ja määrittelyt, jotka vaikuttavat edellä lueteltuihin konteksteihin ja areenoihin sekä seuraavaksi mainittuun yksilön minä-identiteettiin muovautuen samalla niiden määrittäminä.	
Toimija	Minä-identiteetti ja yksilön sosiaalinen kokemus Sellaisina kuin nämä muodostuvat edellä mainittujen toiminta-alueiden ja yksilön ainutkertaisen psykobiografian vuorovaikutuksen tuloksena. Tarkastelun kohteena on sosiaalisen yhteisön jäsenenä elävän yksilön elämänura.	Pieni
<p>→</p> <p>Historia = Ajan kulku: Ihminen vanhenee ja yhteiskunta siirtyy aikakaudesta toiseen</p>		

Kuvio 1. ”Tutkimuskartta” (vrt. Layder 1993, 72; vrt. Ek ym. 2004, 14).

Seuraavaksi selvitän artikkelissani käyttöteorian rakentumista liittyen palveluohjauksen teoreettisiin perusteluihin. Muissa luvuissa avaan aiheeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Luvussa kolme referoin PIRAMKin sosiaalialan koulutusohjelman palveluohjausprojektia, jossa toteutettiin matalan kynnyksen palveluohjausta. Artikkelini sisältö nousee palveluohjauksen käytännön kokemuksista.

13.2 Palveluohjausosaamisen lähtökohtia

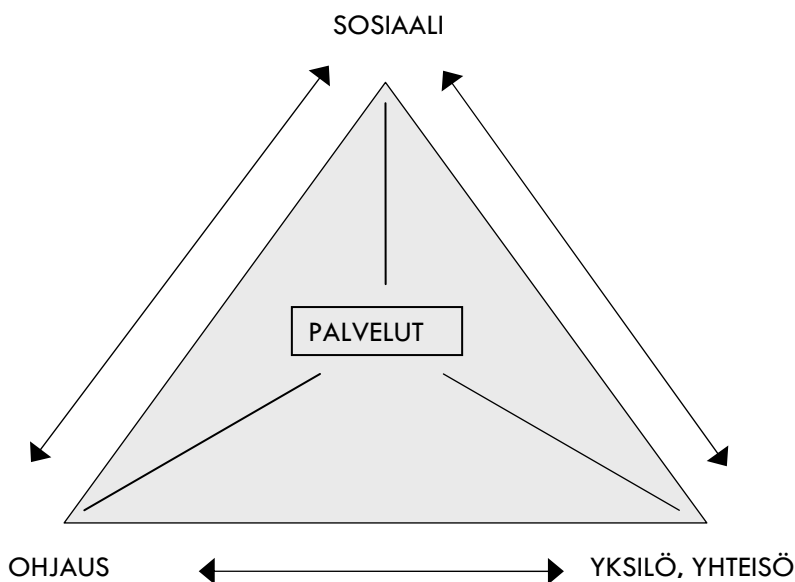
Leila Keski-Luopa (2001, 108–111) selvittää teoksessaan ”Työnohjaus vai superviisaus – työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua” käyttöteoriakäsitettä. Hän käyttää lähteineen Chris Argyristä sekä Dinald Schöniä, joiden mukaan käyttöteorialla (”theory in use”) tarkoitetaan henkilökohtaista ajattelun viitekehystä, niitä perusolettamuksia, joiden mukaan ihminen toimii. Yksilöllä on kaksi toiminnan teoriaa, toisesta voi sanoa paljastetuksi teoriaksi, toista käyttöteoriaksi. Paljastettu teoria on sellainen, jonka mukaisesti henkilö sanoo toimivansa. Todellisuudessa ihminen käyttää toiminnassaan sisäistä ”teoriaansa”. Se pitää sisällään henkilön kyseistä asiaa koskevat uskomukset sekä perusolettamukset.

Opettajalle on tuttua opiskelijan toteamus, että teoria ja käytäntö ovat aivan erilaiset. Kun nämä ovat ristiriidassa toiminta tapahtuu vanhan käyttöteorian varassa. Henkilön tulisi siis tunnistaa käyttöteoriaansa oleelliset piirteet, alistaa ne kriittiseen pohdintaan ja arvioida niiden pätevyys asiakastyössä. Oman käyttöteorian vähittäinen rakentaminen on sosiaalialan työn osaamisen perusta. Kun opiskelija havaitsee teorian ja käytännön välisiä ristiriitoja, hänelle toivottavasti syntyy motivaatio selvittää, millaisia perusteluja erilaisille ratkaisuille on. Tietoisuuden kehittymistä – tiedostavan käyttöteorian rakentamista - edistää keskeisten alan käsitteiden sisäistäminen ja oman ihmiskäsityksen tiedostaminen. Oman käyttöteorian tiedostaminen ja sen muuttaminen ovat koko koulutuksen kestävä prosessi, jonka avulla itsereflektiosta tulee olennainen ammatillisuuden kehittäjä koko työuraksi. Tähän liittyen olen usein todennut opiskelijoille, että keskeisin sosionomin osaamisalue on ajatteleminen – ymmärtää toimintansa perusteet. Vasta tämän jälkeen seuraa perusteltavissa oleva toiminta.

Sosionomin palveluohjausosaamisen tärkeitä avainsanoja ovat:

- o sosiaali
- o ohjaus
- o ihmiskäsitys
- o palveluohjaus
- o sosiaaliohjaus.

Näiden sanojen merkitysten tulkinnasta muodostuu sosionomien palveluohjausosaaminen yhtenä sosiaaliohjaajan työalueena. Palveluohjausosaamiseen liittyvien käsitteiden järjestys voisi perustellusti olla toisenlainenkin. Ehkä aina tulisi aloittaa ihmiskäsityksestä ihmistyössä. Tällä kertoo kuitenkin ensin moni-ilmeiseen sosiaaliseen. Alla oleva kuvio näyttää, miten monella tavalla edellä mainitut avainsanat ovat yhteydessä keskenään.



Kuvio 2. Sosionomin palveluohjausosaamisen ulottuvuudet.

13.2.1 Sosiaali – sosiaalinen palveluohjausosaamisessa

Aloitan usein omat sosiaali – alkuiset opetukseni pohdinnalla, mitä kaikkea `sosiaali` ja `sosiaalinen` tarkoittavat. On kiinnostavaa ja innostavaa pohdita yhdessä opiskelijoiden kanssa, mitä `sosiaalista` nousee sosiaalipolitiikan historian, tutkimuksen ja lainsäädännön näkökulmista. Eri tieteiden lähestymistavat – meso- ja mikrotasolla selkiyttävät sosionomien sosiaali-alkuisten käsitteiden käyttöä. Makrotason ”sosiaalia” tutkivat sosiologia, sosiaalipolitiikka, yhteiskuntapolitiikka, mesotasoa sosiaalipsykologia, -sosiaalipolitiikka, sosiaalipedagogiikka, sosiaaliantropologia jne. Mikrotason keskeisiä tieteenaloja ovat sosiaalityö ja sosiaalipedagogiikka. Sosiaalietiikka kulkee punaisena viivana makro-meso- ja mikrotason välillä – ainakin pitäisi kulkea.

Olen kuljettanut mukana koko opettajuuteni ajan Jorma Sipilän (1969, 31) määritelmää sosiaalipolitiikasta: ”Sosiaalipolitiikka on huonoosaisten suhteellisen aseman parantamista”. Sosiaalityön etiikan kestonmääritelmänä toimii lause: jokaisella ihmisellä on arvo sinänsä. Nämä kaksi määritelmää pyrin valamaan `sosiaalisen` ymmärryksen perusbetoniin. On hyvä todeta, että näitä ei nykyaikakaan ole pystynyt murentamaan.

Viime vuosien tärkein muutos sosiaalisen opetuksessani PIRAMKissa on ollut pyrkimys määrittää sosiaalityö ydinoppiaineeksi. Vasta nykyiseen opetussuunnitelmaan (2006) rohkenin ehdottaa yhdeksi vaihtoehtoisten

ammattiopintojen nimeksi ”Palveluohjaus ja sosiaalityö”. Aikaisemmassa opetus suunnitelmassa ei mikään opintojakso sisältänyt sanaa ”sosiaalityö”, vaan nimenä oli sosiaalialan työ tai muu vastaava, Kiinnostavaa oli, että sosiaalipedagogiikka tai psykologia olivat käytössä, mutta ei sosiaalityö. Rajan ylityksen pelko suhteessa yliopiston sosiaalityö – tieteeseen sai tämän aikaan. Jälkikäteen on vaikeata ymmärtää, mistä varovaisuus oli lähöisin.

Kirsi Juhilan kirja ”Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat” (2006, 11) määrittelee sosiaalityön ytimen: ”sosiaalityön ydin on työntekijöiden ja asiakkaiden kohtaamisessa.” Kirja ei määrittele sosiaalityötä yksinomaan sosiaalityöntekijöiden tekemäksi työksi, kuten tekee Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkosto, Sosnet²³. ”Sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalityöntekijän yliopistokoulutuksen saaneen ammattihenkilön toimintaa, joka perustuu tieteellisesti tutkituun tietoon, ammatillis-tieteelliseen osaamiseen ja sosiaalityön eettisiin periaatteisiin. Sosiaalityöllä vahvistetaan hyvinvointia edistäviä olosuhteita, yhteisöjen toimivuutta sekä yksilöiden toimintakykyisyyttä.”

Juhilan (2006, 11) mukaan sosiaalityötä tarkastellaan sosiaalityöntekijöiden ja asiakkaiden suhteena. Sosiaalityön sisältö määrittyy sosiaalityöntekijän/sosiaaliohjaajan (oma lisäys) ja asiakkaan vuorovaikutussuhteessa, kohtaamisessa. Kirja analysoi ja perustelee suhdetyötä neljän perustavan kautta:

- o liittämisen- ja kontrollisuhde,
- o kumppanuussuhde,
- o huolenpitosuhde,
- o vuorovaikutuksessa rakentuva suhde.

Tämä luokittelu tarjoaa hyvän mahdollisuuden sosionomien asiakastyöosaamisen jäsentämiseen sekä oman käyttöteorian rakentamiseen.

Jorma Sipilän (1989, 57) ”Sosiaalityön jäljillä” antaa edelleen paljon eväitä sosiaalisen ymmärtämiseen. Sipilän mukaan sosiaalityö toimii arkielämän jatkuvuutta ja normaalisuutta ylläpitävänä yhteiskunnan osajärjestelmänä. Hän toteaa kirjassaan, että kukin aika määrittää sosiaalityön tehtäviä uudelleen.

Sosiaalisen käsittelemintää voi jatkaa moneen suuntaan, mutta palveluohjausosaamiseen riittävät nämä. Tärkeä alue palveluohjausosaamisessa on sosiaalialan lainsäädäntö. Sosiaalihuoltolaissa (1982) ”Sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön **suorittamaa ohjausta, neuvontaa ja sosiaalisten ongelmien selvittämistä sekä muita tukitoimia, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilöiden ja perheen turvallisuutta ja suoriutumista sekä yhteisöjen toimivuutta**”. Sosiaalihuoltolaki käyttää sanaa ohjaus ja

²³ Ks. URL: <http://www.sosnet.fi/?depid=16334>

sittemmin tämä tehtävä sai oikeutuksen sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuslaissa (2006), jonka mukaan sosionomi (AMK) tutkinto tuottaa sosiaaliohjaajan kelpoisuuden sosiaalialan tehtäviin.

Sosiaalihuoltolain määrittelemän sosiaalityön käytännön toteutuksissa tarvitaan erilaista osaamista. Sen mukaan sosiaalityö edistää ja ylläpitää kansalaisten ja yhteisöjen hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta. Työn tavoitteena on yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen omaehtoisen toiminnan tukeminen. Lähtökohtana on sosiaalisten ongelmien ehkäiseminen sekä tuen tarpeessa olevien kansalaisten voimavarojen vahvistaminen. Sosiaalityötä tehdään osana sosiaali- ja terveystalouksia. Työ kohdentuu erityisesti lapsiin, nuoriin ja heidän perheisiinsä, päihde- ja mielenterveysongelmista kärsiviin sekä vanhuksiin ja vammaisiin.

Sosionomien ammattiopetuksessa selvitetään sosiaaliturvaan, sosiaalihuoltoon, sosiaaliavustuksiin sekä sosiaalipalveluihin liittyvät käsitteet ja normit. KELAn rooli sosiaaliturvan toteutuksessa on paisunut ja kokonaisuudessaan sosiaaliturvajärjestelmä monimutkaistunut. Monimutkainen sosiaalijärjestelmä lisää sosiaaliohjauksen tarvetta ja tällöin tarvitaan nimenomaan yksilöllistä palveluohjausta. Uusi hallitus aikoo uudistaa sosiaaliturvajärjestelmän perusteellisesti – ehkä tuleva järjestelmä on selkeämpi, kansalaiselle helpompi ymmärtää?

Sosiaalihuoltolaissa (710/1982) erotetaan sosiaalipalvelut ja toimeentulotuki. Käytännössä toimeentulotuen hakemiseen liittyvät nöyryyttävät tunteet elävät sukupolvesta toiseen. Tämän varjon joutuu kohtaamaan kaikessa julkisessa sosiaalipalvelujen ohjaustyössä. Tämä näkyi myös uudessa sosiaalialan mainemittauksessa (Luoma-aho 2007, 47), jonka mukaan sosiaalialan arvostus oli 2 -asteikolla 1–5. Ala koetaan muille tarpeelliseksi. Mutta sosiaaliala koettiin sanelevaksi, byrokraattiseksi, asioiminen on vaikeata ja asiakkaita epäillä (Luoma-aho 2007, 39–40). Onko ihme, että esimerkiksi iäkkäät kansalaiset eivät halua köyhäinapua, silti taloudellinen ahdinko painaa monia pieniä eläkkeitä saavia. Mainetutkimuksen tuloksissa sosiaalialan vahvuksina nähtiin asiantunteva henkilöstö sekä korkea moraalit, vastuu – toisaalta nähtiin työntekijäpuula. (Luoma-aho 2007, 47). Mainemittaus koski erityisesti sosiaalipalveluita. Tulee miettineeksi, onko nyt yleisesti käytössä oleva tehtävänimike palveluohjaaja maineeltaan parempi kuin entiset nimikkeet.

Luvun lopuksi on syytä korostaa sitä, että sosiaalisen ytimen keskeisin seikka liittyy ihmisen tarvitsevyyteen toisista ihmisistä, yksinkertaisesti ilmaistuna välittämiseen. Keski-Luopa (2005, 160) toteaa ytimekkäästi: ”Ihmisen sosiaalisuuden perusta on hänen psyykkisessä tarvitsevyydessään.” Tämä liittyy vahvasti ymmärrykseen siitä, mitä on SOSIAALINEN. Ihminen ei tule ihmiseksi ilman muilta ihmisiltä saamaansa hoivaa. Sosiaalialan palveluohjauksen eettinen perustelu nousee tästä.

13.2.2 Ohjauksesta sosiaaliohjaukseen?

Ohjaus on sanana niin yleinen, että sen käyttäminen tuntuu ammatillisesti ”miltä tahansa”. Sen lähikäsitteiden, neuvonnan ja tiedottamisen käyttöä on tarpeen pohtia myös. Onnismaa (2007, 26–27) toteaa, että ohjauksessa ohjattava osallistuu aktiivisesti esittämiensä ongelmien ratkaisuun. Tällöin on tärkeitä vahvistaa ohjattavan omaa toimintakykyä. Tiedottamisessa työntekijä antaa oikeita tietoja kysyjälle. Neuvonnassa neuvonpyytjä päättää itse, miten toimii saatuaan neuvoja. Ohjaussuhteessakin on mukana neuvontaa, mutta liika neuvojen antaminen heikentää asiakaslähtöisen ohjaussuhteen valtaistamiseen liittyviä tavoitteita. Ohjaustermin englanninkielinen vastine on lähinnä counselling-sana. Ohjauskeskustelun välineitä opiskellaan sosionomin koulutuksessa monin tavoin ja ne muodostavat asiakastyöosaamisen perustan. Onnismaa (2007, 38–48) toteaa, että ohjauksen peruselementit ovat aika, huomio ja kunnioitus. Hän korostaa myös ohjaussuhteen dialogisuutta ja toivoa. Kukkonen (2007, 33) toteaa, että ohjaus voidaan määritellä laajasti ammatillisen auttamisen metodologiaksi.

Suomessa sana ohjaus liittyi ensin oppilaanohjaukseen, nykyään ohjauksen toimintakenttä on hyvin laaja ja se liittyy myös vahvasti erilaiseen oppimiseen. (Kukkonen, 2007, 32). Ammatinvalinnan ohjaus on psykologien antamaa työhallinnon palvelua ja varmaan useimmille tuttu työalue. Nykyisin ohjauksen toimintakenttä on hyvin laaja ja kattaa erilaiset sosiaalipalvelut laajasti. Ammatinvalinnan ohjaajat vanhimpina ohjauksen ammattilaisina Suomessa suhtautuivat melko varauksellisesti uusiin ohjaajiin, joita ovat muun muassa urasuunnittelijat ja palveluohjaajat työhallinnossa.

Ojasen (2000, 21–24) mukaan tämän tyyppiseen keskusteluun liittyvät luottamuksellisuus, ymmärtämisen mahdollistavat kokemukset, itsemääräämisoikeuden tukeminen ja rohkaiseminen.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuksista nosti esiin keskustelun sosiaaliohjauksesta käsitteenä. Tässä yhteydessä ymmärrän, että sosiaaliohjaus – käsite on juridinen ja perustuu myös sosiaalihuoltolain määritelmään sosiaalityön tehtävistä. Niinpä sosiaaliohjaus käsitteenä lähestyy sosiaalityötä ja soveltaa käytännön sosiaaliohjaajan työssä ohjaukseen liittyviä teorioita.

Sosiaalihuoltolaki (710/1982) yleislakina antaa sosiaaliohjaukselle erilaisia velvotteita, se kattaa säännökset sosiaalihuollon järjestämisvelvollisuudesta, hallinnosta ja menettelystä sosiaalihuoltoon toteutettaessa (Kannanoja & Lähteinen & Marjamäki & Laiho & Sarvimäki & Karjalainen & Seppänen 2007, 46–47). Sosiaalipalveluita koskevien lakien tuntemus on osa sosiaaliohjauksen käytännön työtä palveluohjaajan työssä. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta (812/2000) antaa ohjeet asiakaslähtöisten palveluiden toteuttamiseen ja ohjaustyöhön sosiaalihuollossa. Niinpä

yleistermi ”ohjaus” saa erityissisältöä sosiaalilainsäädännöstä silloin, kun kansalaiset tarvitsevat tietoa ja neuvontaa lakisäateisistä oikeuksistaan.

13.2.3 Holistinen ihmiskäsitys yksilökohtaisen palveluohjauksen lähtökohdana

Kun miettii palveluohjausta sosionomien oppisisältönä, osaamistavoitteena, kaikki edellä esitetyt asiat muodostavat osan palveluohjauksen teoriasta. Mutta kun siirrytään itse asiakastilanteisiin, asiakkaan kohtaamiseen, perusasetelmassa lähtökohdana on ihmisenä oleminen. Aikanaan kun tutkin, millainen olisi kokonaisvaltainen ikäihmisen palvelu- ja hoitosuunnitelma, kiinnityin vahvasti Lauri Rauhalan (1986, 26) holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhalan (1986) filosofisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa, jotka ovat holistisuuden periaatteen mukaan yhtä alkuperäisiä, mikään ei ole toisen syy eikä mikään ole toisten vaikutus. Kaikki edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. Nämä perusmuodot eivät ole siis mitään irrallisia osia. Nämä olemassaolon perusmuodot ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Vaikka näiden välillä ei kausaalista suhdetta, voidaan yhden perusmuodon kautta vaikuttaa toiseen. Minulle ymmärrys moniammatillisuudesta palveluohjauksessa muodostuu tämän holistisen ihmiskäsityksen kautta: jokainen perusmuoto tarvitsee ihmistyössä oman asiantuntijuutensa. Sosiaalisen asiantuntijuutta tiimityössä ei voi ottaa haltuun, jos ei sitä ole koulutuksessa hankkinut.

Rauhalan (1986) ihmiskäsitys ja siihen kiinteästi liittyvä dialogi ovat asiakaslähtöisen ohjauskeskustelun perusta. Jorma Lehtovaaran (1994, 222) mukaan dialogissa ihmisen pitää tulla kuulluksi ja ymmärretyksi omista lähtökohdistaan ja vuoropuhelun tulee olla avointa ja vapaata kysymistä, kuuntelemista ja vastaamista. Kukkosen (2007, 117) mukaan runsas keskustelu ei välttämättä ole merkki aidosta dialogista. Dialogisessa suhteessa pyrkii ymmärtämään toista eikä vain itseään. Harri Kukkosen väitöskirja Ohjauskeskustelu pelitilana (2007) tarjoaa paljon näkökulmia palveluohjauskeskusteluiden toteuttamiseen.

13.2.4 Yksilöllisen palveluohjauksen eri tapoja

Palveluohjaus - käsitteen voi jakaa palveluksi sekä ohjaukseksi, jolloin voi ajatella sen yleisesti tarkoittavan mitä ja mihin palveluiden ohjaamista vain. Niinpä termiä käytetään laajasti palvelualalla. Erja Pietiläinen ja Heikki Seppälä (2003) käynnistivät laajan palveluohjausprojektin kehitysvammaisten asiakkaiden keskuudessa. Projektin tuloksena syntyi oppikirja Palveluohjaus Asiakastyössä ja organisaatiossa (2003). Kirjan määritelmän mukaan (10): ”Palveluohjauksen käsitteellä kuvataan niitä toimintoja,

joilla asiakkaan ja viranomaisia edustavan palveluohjaajan yhteistyönä suunnitellaan, organisoidaan, yhteen sovitetaan ja arvioidaan palveluja, joita asiakas tai hänen perheensä tarvitsevat nykyisessä elämänvaiheessaan elämänhallintansa tueksi.”

Tämän projektin lisäksi palveluohjausta on kokeiltu monien erilaisten asiakasryhmien avuksi, muun muassa kriminaalituomiossa (Valokivi, 2005), kotipalvelussa (Ala-Nikkola & Valokivi 1997), mielenterveystyössä Casetti-projekti²⁴. Tampereella toimi Työn tiet -projekti (2002–2005), jossa keskeisenä työmenetelmänä oli Case management -käsitteen avulla jäsennetty työmalli (Koivula 2005). Projekti sai päärahoituksen EQUAL -ohjelmasta. Työn Tiet -projektin tavoitteet liittyivät vaikeasti työllistettävien henkilöiden työllistämiseen. Tässä osaprojektina oli Tietoluukku, jonka toteutus sisälsi keskeiset palveluohjauksen piirteet. Tietoluukku – matalan kynnyksen palvelupiste osoittaa nimenomaan sosionomin (AMK) palveluohjausosaamista.

Palveluohjausmenettelyllä kootaan asiakkaan tarvitsema lukuisten eri tahojen tuottama tuki ja palvelut sekä sovitetaan ne yhteen asiakkaan elämän kokonaistilanteen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi niin, että asiakaslähtöinen työote vahvistuu erityisesti monia palveluja tarvitsevien pitkäaikaisten asiakasryhmien kohdalla.

Palveluohjaus voi tarkoittaa viiden vaiheen ohjauskäytäntöä, kuten Merja Ala-Nikkola ja Heli Valokivi (1997, 24–27) kuvaavat:

- o Asiakkaiden valikointi palveluohjaukseen
- o Asiakkaan palvelutarpeen arviointi
- o Palveluiden suunnittelu ja järjestäminen
- o Palvelutavoitteiden seuranta ja hoivajärjestelyiden korjaaminen
- o Palvelukokonaisuuden päättäminen.

Ala-Nikkola ja Valokivi (1997, 22–23) korostavat käyttäjä/tarvekeskeisyyttä palveluohjausmenettelyssä instituutiolähtöisten palveluiden sijaan. Käytännössä esimerkiksi Tampereen kaupungin ikääntyneiden hoivapalveluissa palvelutarjonta määrittää vanhuksen palvelut, eikä ikääntyneen tarpeet (Tietäväinen 2003). Tämä pätee moniin muihinkin kuntiin.

Pietiläinen (2003, 13) esittelee palveluohjaukseen monia näkökulmia, kuten

- o Perinteinen palveluohjaus – kyse lähinnä Merja Ala-Nikkolan ja Heli Valokiven (1997) palveluohjausmallin sovelluksesta
- o Intensiivinen, yksilöllinen palveluohjaus – vaikeaan elämäntilanteeseen liittyvä, arjen sujumiseen liittyviä taitoja

²⁴ Ks. URL: http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimustoiminta/tutkimus05_e.html

- o Asiakkaan itsemääräämisoikeutta korostava palveluohjaus – asiakkaan oman toimintavoiman tukemista
- o Siirtymävaiheen palveluohjaus – elämän muutosvaiheisiin liittyvää ohjausta
- o Asianaajotyyppinen palveluohjaus – asiakkaan asioiden eteenpäin viemistä, oikeuksien puolustamista.

Sosionomin palveluohjausosaaminen edellyttää siis monenlaisia taitoja ja jälleen toiminnan perustelemista asiakastilanteen analyysin jälkeen. Omat kokemukset Tietoluukku -projektista tuottivat ymmärryksen erityisesti palveluohjausmallista: verkostomaisesta palveluohjauksesta. Asiakkaan asioita oli mahdoton hoitaa ilman tiivistä yhteistyötä asiakkaan verkoston kanssa.

Kirsi Juhilan (2006, 151–199) mukaan yksilökohtainen palveluohjaus on menetelmä, jonka voi nähdä huolenpitosuhteen eräksi menetelmäksi. Huolenpitosuhteessa lähdetään siitä, että asiakkaat tarvitsevat monissa elämänvaiheissaan apua ja tukea. Sosiaalialan työntekijöiden tulee varmistaa, että he saavat tarvitsemansa avun. Kyseessä on usein huolenpitoon liittyvät eettiset vastuut. Tällöin oikeudenmukaisuuden etiikka on keskeinen arvo – tästä seuraa selkeästi asianaajo -tyyppinen tehtävä palveluohjauksessa. Kansalaisten sosiaaliset oikeudet ovat uhattuina tällä hetkellä. Sosiaalialan työntekijät ottavat vastuuta asiakkaiden asioiden hoitamisesta pitäen samalla huolen siitä, että asiakkaat valtaistuvat. Heikomman puolelle asettuminen on huolenpitosuhteen eettinen perusperiaate. Tällä hetkellä sosionomi-opiskelijat tapaavat harjoitteluissaan asiakkaita, jotka ovat vaarassa jäädä vaille lakisääteisiä palveluita, esimerkiksi päihde-työssä. Näiden kohtuuttomien asiakastilanteiden tekeminen näkyväksi eri tavoin liittyy eettiseen osaamiseen sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamisosaamiseen.

13.3 Pirkanmaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan palveluohjausprojekti -Tietoluukku

Pirkanmaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan yksikkö alkoi kehittää Mat-talan kynnyksen palveluohjaus -toimintamallia työttömien yhdistyksen tiloihin opetusministeriön kehittämisrahalla vuonna 2001. Tällöin todettiin, että tällaista toimintaa tarvitaan. Paikallinen TE-keskus puolsi Tietoluukun ottamista mukaan seutukunnallisen Työn Tiet -projektiin – perusteluna oli hankkeen innovatiivisuus. Tämä mahdollisti projektiohjaajan palkkaamisen palveluohjauksesta vastaavaksi henkilöksi sekä riittävän resursoinnin PIRAMKin sosiaalialan yksikölle toiminnan kehittämiseen. Projektiohjaajaksi palkattiin PIRAMKista valmistunut sosionomi, jolloin yhteistyö ja opetuksen kehittäminen sujuivat hyvin.

Matalan kynnyksen palvelupisteen – Tietoluukun – käytännön tavoitteina projektin aikana olivat

- o tarjota monimuotoista sosiaalipalvelu- ja toimeentuloturvaohjausta erityisesti työllistymisen esteiden vähentämiseksi ja työllistymismahdollisuuksien löytämiseksi
- o tarjota tukityöllistetyille mahdollisuus fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen kartoitukseen
- o tuottaa asiakaslähtöiset sosiaalietuusverkkosivut
- o kokeilla toiminnallisia menetelmiä asiakkaan tukemiseksi
- o luoda uusia oppimisympäristöjä hyväksikäyttäen sosiaali- ja terveysalan moniammatillista yhteistyötä ja verkottumista
- o tuottaa työvoimahallinnon ja työllisyysprojektien tarpeisiin sopivaa erityisosaamista kehittämällä sosiaali- ja terveysalan koulutusta.

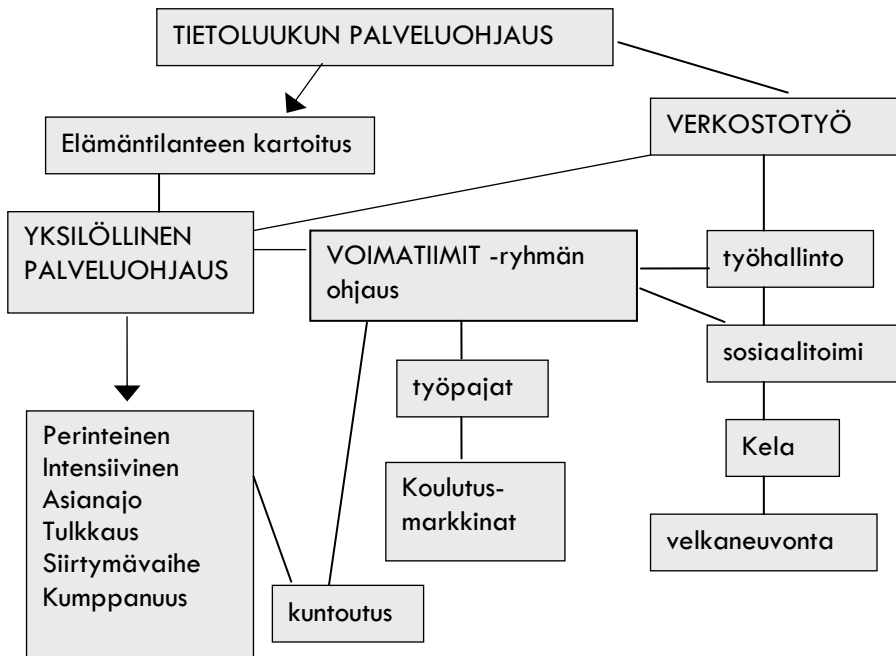
Tietoluukussa toteutettu palveluohjausmalli sisälsi kaikkia eri palveluohjauksen malleja. Tämä hanke on kuvattu tarkasti FinSoc -sivuilla Hyvän käytännön kuvauksessa²⁵.

Tietoluukun opetuksellisiin tavoitteisiin sisältyivät sosionomikoulutuksen kaikki osaamisalueet:

- o yhteiskunnallinen
- o eettinen
- o palvelujärjestelmä
- o asiakastyö
- o yhteisöllinen
- o kehittäminen
- o sekä yhteiskunnallinen analyysitaito.

Asiakkaat tulivat Tietoluukkuun monien kanavien kautta, osa sai tiedon työvoimatoimistosta, työttömien yhdistyksistä tai ystävien kautta. Runsas puolet asiakkaista oli työllistettyinä Tampereen seudun työttömien toimintakeskuksen työpajoille ja he saivat tiedon projektista pajaohjaajan kautta. Neuvonnassa asiat vaihtelevat arkisesta pikkuasiasta isoihin velkaneuvontakysymyksiin. Tietoluukun työntekijä toimi usein eräänlaisena ”byrokratiatulkkina”, välittäjänä asiakkaan tarpeiden ja virallisen palvelujärjestelmän välillä. Asiakkailta puuttui ns. byrokratiaosaamista: Miten täytetään työpaikkahakemus? Mihin etuuteen on oikeutettu? Mikä ja miten lomake pitää täyttää? Kuviossa 3. kuvataan toimintamallin rakenne.

²⁵ Ks. URL: <http://www.sosiaaliportti.fi/File/cc71c3c9-a0a6-4467-b076-c6ad6ea53969/tietoluukku.pdf>



Kuvio 3. Matalan kynnyksen sosiaalipalveluohjauksen toimintamalli.

Seuraavassa selvitetään tarkemmin kuvion sisältöjä palveluohjauksen, verkostotyön ja ryhmätoiminnan osalta.

13.3.1 Yksilöllinen palvelu- ja asiakastyö

Asiakkaan saapessa Tietoluukkuun tehtiin alkukartoitus, jonka tavoitteena oli saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tilanteesta ja siihen liittyvästä ohjaustarpeesta. Oli tärkeitä kuunnella asiakasta ja tukea ihmisen voimavaroja ratkomaan elämäntilanteessa olevia ongelmia. Keskeisenä ajatuksena oli asiakkaan oman voimaantumisen tukeminen. Toiminnassa korostettiin kohtaamisen dialogisuutta, jossa toista osapuolta kohtellaan omalla itsensä eikä esimerkiksi työttömän roolin haltijana. Ohjaaja voi auttaa asiakasta jäsentämään ongelmiaan ja tavoitteitaan, mutta asiakas on itse vastuussa näistä tavoitteistaan. Yhteistyö – keskustelut opiskelijoiden ja työttömien henkilöiden välillä toivat asiakkaille itseluottamusta – ja työttömän tarinat toimivat monesti asiakkaille eheyttävänä ja opiskelijoille empaattisuutta opettavina.

Palveluohjausmalleista käytössä olivat kaikkia mallit: perinteinen, intensiivinen, siirtymävaiheeseen liittyvä tai asianajo. Usein se oli kumppanuutta ja yhdessä asioimista asiakkaan kanssa esimerkiksi velkaneuvonnassa ja sosiaali- tai työvoimatoimistossa, työhakemusten ja ansioluettelon kirjoittamista, koulutus- ja työpaikkojen etsintää sekä erilaisten etuushakemusten ja valitusten laatimista. Lisäksi työllistämistukijaksolla tai työelämävalmennuksessa työpajoilla olevien henkilöiden kanssa käytiin keskusteluja jatkosuunnitelmista.

13.3.2 Palveluohjausta edistävä verkostoyhteistyö

Tietoluukku -toimintamallin toteutukseen liittyi laaja ja monipuolinen verkostoyhteistyö. Asiakkaiden tilanteiden monimuotoisuus edellytti yhteistyötä eri hallintokuntien yli sekä yhteistyötä järjestöjen kanssa. Ohjaajan kyky rakentaa ja ylläpitää verkostoja oli keskeistä työn onnistumisen kannalta. Ohjaajalta vaadittiin myös halua ja kykyä ottaa selvää asioista. Tietoluukun alkuajoista lähtien toimintaa kuvattiin termillä ”byrokratiatulkkaus”. Ohjaajan työhön sisältyi asiakkaiden erilaisten päätösten ja lomakkeiden sisältöjen tulkkausta. Joskus sitä tarvittiin myös asioidessa eri virastoissa. Viranomaiskielellä annetut neuvot ja ohjeet jäivät ymmärtämättä, eikä asiakas osannut kysyä asiaa ”oikeilla termeillä”. Työttömillä voi olla myös negatiivisia kokemuksia aiemmista virastokäynneistä, ”virastokammoa”. Tämä kertoo viranomaispalveluiden heikkoudesta verrattuna asiakaslähteiseen palveluun, kohdata asiakasta sellaisella tavalla, että asiakas kokee tulleen kuulluksi ja autetuksi. Näitä tietoja välitettiin yleisellä tasolla viranomaisille.

PIRAMKin sosionomiopiskelijat olivat mukana palveluohjausprosesseissa monin tavoin. Heidän osaamistavoitteissaan korostuivat myös toiminnalliset ryhmän ohjaukset – asiakkaan toimintavoimaa tukeneet voimatiimit liittyivät yksilöllisen asiakastyön prosessiin. Näissä asiakasryhmissä on kehitetty Peavyn (1998) sosiodynaamiseen ohjaukseen liittyviä harjoituksia.

13.3.3 Palveluohjausprojektin tuloksia asiakastyötä

Tietoluukun toimintaa arvioitiin Työn Tiet -projektin yhteydessä ja loppuraportin (Koivula, 2005, 100–108) mukaan Tietoluukun toiminta saavutti ja ylitti sille asetetut tavoitteet. Asiakaskäyntejä Tietoluukussa oli projektin aikana, syyskuu 2002–marraskuu 2004 yhteensä 533. Neuvonta- ja ohjausasiakkaita oli 208, joista 53 % naisia. Sukupuolijakauma oli siten verraten tasainen. Keskimäärin Tietoluukun asiakas kävi neuvonnassa kaksi kertaa. Velka-asiat vaativat tyypillisesti eniten ohjauksetoimia.

Päivittäin asiakaskäyntejä on ollut 1–15, keskimäärin 9 käyntiä viikossa. Yhden asiakkaan kanssa käytetty aika vaihtelee viidestätoista minuuta

tista lähes koko päivään, jos esimerkiksi käydään yhdessä velkaneuvonnassa, Kelassa ja muissa virastoissa. Neuvonnan avuksi perustettiin sosiaalitusverkko sivut, joita ohjaajat ja opiskelijat käyttivät ohjaustyössään.

Projektin loppuraporttia varten haastateltiin asiakkaita ja kysyttiin, millaista Tietoluukun palvelu on verrattuna viranomaispalveluihin. Vastauksissa luonnehdittiin Tietoluukun palveluja ”selkokielisiksi”, ihmisystävällisiksi, henkilökohtaisiksi, lämpimiksi, asiallisiksi ja rennoiksi. Kävijät olivat kokeneet, että Tietoluukkuun oli ollut helppo tulla juttelemaan ongelmista. Tietoluukun tapainen matalan kynnyksen neuvonta ja ohjauspiste on todettu tarpeelliseksi. Tietoluukku ei ole normaalipalveluja korvaava toimintamuoto, vaan virallisia organisaatioita täydentävä lisäpalvelu sellaisille asiakkaille, jotka tarvitsevat lisätukea ja neuvontaa. Lisääntyvä siirtyminen e- ja itsepalveluihin eri palveluissa syrjäyttää henkilöt, joilta puuttuu nämä taidot. Viranomaiskieli avautuu heikosti, myös esitteet. Kuka tahansa tarvitsee apua lomakkeiden täytössä, ja erityisesti henkilöt, joilla on elämäntilanteessaan vähän voimavaroja tai osaavat huonosti suomea.

Keskustelujen kautta saatiin uusia näköaloja tilanteisiin. Se, ettei tarvinnut varata aikaa ja aika ei ole ollut periaatteessa rajoitettu, koettiin hyvänä. Aikaa asiakkaalle oli riittävästi, sen mukaan mitä asiakas itse tarvitsi. Työn johtajat toimintakeskuksessa arvostivat sitä, että toiminta tapahtuu saman katon alla.

13.3.4 Tietoluukku oppimisympäristönä

Toimintaan osallistuneilta opiskelijoita ja opettajia pyydettiin arvioimaan toimintaa oppimisympäristönä. Opiskelijoilta tätä kysyttiin sähköisesti, vastaajina 14 henkilöä, joiden mukaan Tietoluukun tapainen toiminnallinen oppimistapa on tarpeellinen.

Tietoluukku oli erinomainen areena opiskelijoiden ammatillisen osaamisen harjoittelu- ja harjaantumipaikkana. Harjoittelijoita oli 20. Ryhmätöinnassa mukana oli yli 100 opiskelijaa, joista osa terveystieteiden opiskelijoita. Opinnäytetöitä valmistui neljä. Opiskelijoiden palautteen mukaan vuorovaikutustaidot, projektityön taidot ja asiakaslähtöinen työskentelyote kehittyivät. Opiskelijoiden kokemusten mukaan antoisinta oli ollut asiakkaan kohtaaminen ja ”kaksivuoroisuus”.

13.4 Lopuksi

Palveluohjausprojekti Tietoluukku opetti palveluohjauksen tarpeellisuuden nimenomaan paikkana, jossa kansalaiset voivat kiireettömästi selvittää usein hyvin monimutkaisia asioita. Projektin aikana opittiin paljon siitä, miten pienet asiat vaikeassa tilanteessa voivat olla merkityksellisiä – lauseet

”selvitän asiaa” tai ”minulla on aikaa” saivat paljon kiitosta. Sosiaalisen ydin – ihminen tarvitsee välittämistä – tuli näkyväksi monin tavoin. Ystävällinen – sosiaalinen palvelu on ehkä harvinaista kiireisissä toimistoissa. Saman luokun takaa sai moniin asioihinsa tukea. Tietoluukun ESR-rahoituksen päätyttyä ei ollut mahdollista jatkaa samanlaista toimintaa, vaikka sen vaikuttavuus ja tärkeys tuli osoitetuksi kaikilla käytetyillä mittareilla. Ryhmämuotoinen voimatiimi-toiminta, joka oli osa Tietoluukun toimintaa, on jatkunut edelleen esimerkiksi työttömien yhdistyksessä tai päihdekuntoutujien kanssa.

Palveluohjaus osoittautui Tampereen työttömien toimintakeskuksessa niin tarpeelliseksi, että siihen on löytynyt uutta projektirahoitusta. Nyt nimikkeenä on yksilövalmentaja, koulutukseltaan sosionomi (AMK). Opiskelijamme tekevät siellä edelleen harjoitteluita.

Tällä hetkellä olemme virittelemässä yhteistyössä Tampereen yliopiston sosiaalityön laitoksen kanssa matalan kynnyksen palveluohjauspisteitä.

LÄHTEET

- Ala-Nikkola, Merja & Sipilä, Jorma 1996. Yksilökohtainen palveluohjaus (case management) – uusi ratkaisu palvelujen yhteensovittamisen ikuisiin ongelmiin. Teoksessa Metteri, Anna (toim.). Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityöntekijäin liitto. Edita. Helsinki, 16–31.
- Ala-Nikkola, Merja & Valokivi, Heli 1997. Yksilökohtainen palveluohjaus käytäntönä. Stakes. Helsinki.
- Challis, David & Darton, Robin & Johnson, Lynne & Stone, Malcolm & Traske, Karen 1995. Care Management and Health Care of Older People. The Darlington community care project. In Association with PSSRU (Personal Social Services Research Unit). Ashgate. Aldershot.
- Kananoja, Aulikki & Martti Lähteinen & Pirjo Marjamäki & Kristiina Laiho & Pirjo Sarvimäki & Pekka Karjalainen & Marjaana Seppänen 2007. Sosiaalityön käsikirja. Gummerus. Jyväskylä.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.
- Koivula, Ulla-Maija 2005. Työn Tiet – tuloksia, vaikutuksia ja oppimista. Työn Tiet -projektin julkaisuja 1/2005. Tampere.
- Kukkonen, Harri 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Acta electronica Universitatis Tamperensis 613. Tampereen Yliopisto. Tampere.
- Kuntoutussäätöön mielenterveyskuntoutujien Casetti-projekti n.d. URL: http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimustoiminta/tutkimus05_e.html. Luettu 2.9.2007.
- Lehtovaara, Jorma 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa olemisen. Teoksessa Lehtovaara, Jorma & Jaatinen, Riitta (toim.). Dialogissa matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 21. Tampereen yliopisto. Tampere.

- Luoma-aho, Vilma 2007. Sosiaalialan mainemittaus kevät 2007. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. URL:
<http://www.stm.fi/Resource.phx/julkt/yhteis/index.htx.i987.pdf>
- Matalan kynnyksen palveluohjaus – Tietoluukku n.d. URL:
<http://www.sosiaaliportti.fi/File/cc71c3c9-a0a6-4467-b076-c6ad6ea53969/tietoluukku.pdf>
- Ojanen, Sinikka 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Palmenia. Helsinki.
- Onnismaa, Jussi 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus. Helsinki.
- Peavy, R. Vance 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. Auvinen, Petri. Psykologien kustannus. Helsinki.
- Peltari, Paula 1999. Yhteistyössä. Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. SoTeKeKo-projekti. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.
- Rauhala, Lauri 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 2. tark. painos. Gummerus. Jyväskylä.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltamäki, Aki 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Sipilä, Jorma 1970. Sosiaalipolitiikka. Tammi. Helsinki.
- Sipilä, Jorma 1989. Sosiaaliryöön jäljillä. Tammi. Helsinki.
- Sosnet n.d. URL: <http://www.sosnet.fi/?deptid=11276>. Luettu 2.9.2007.
- Tietäväinen, Sirpa 2003. Yksilöllisyys ja sosiaalinen vanhustyössä – vaihtoehtoja medikalisaatiolle? Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 6. Tampere.
- Valokivi, Heli 2002. Teoksessa Juhila, Kirsi & Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.). Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Virallislähteet

- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272.
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812.
- Sosiaalihuoltolaki 17.9.1982/710.

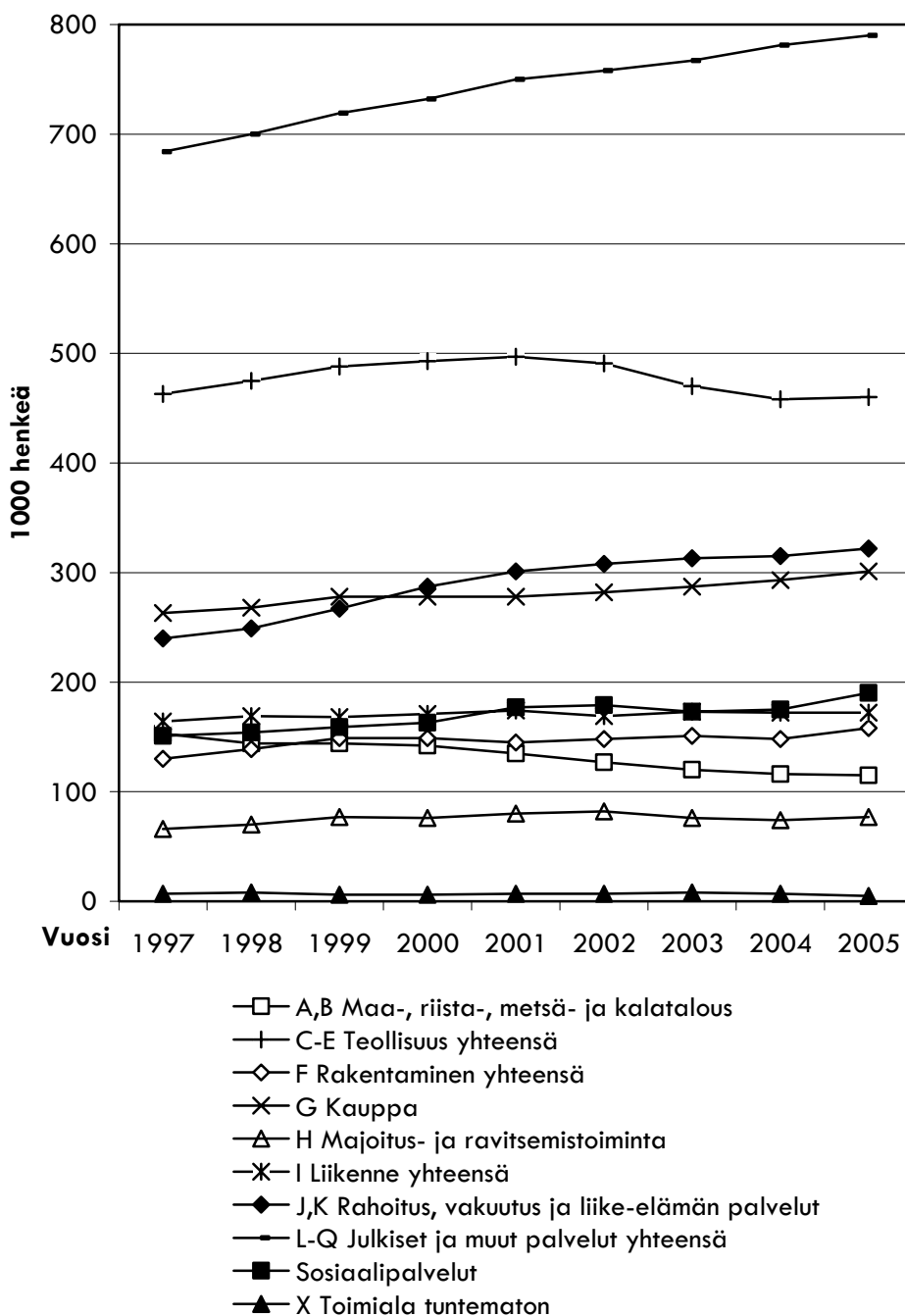
SOSIONOMI (AMK) KOULUTUS- JA TYÖMARKKINOILLA

14. SOSIONOMI (AMK) KOULUTUS- JA TYÖMARKKINAKANSALAI- SENA *Leena Viinamäki*²⁶

Tämä artikkeli paikantaa suomalaisen hyvinvointipalvelujärjestelmän keskeisinä ammattilaisina toimivien sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemaa. Koska tämä artikkelikokoelma on ensimmäinen Sosiaalialan AMK osaaminen alan työkentällä -hankkeessa julkaistuksi suunnitellun kolmen artikkelikokoelman sarjassa, on sosiaalialan tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemaa hyvä tarkastella suhteessa niin yliopistossa sosiaalialan tutkinnon kuin eri koulutusasteilla terveysalan ammatillisen tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemaan sosionomityön käsitteellisen etsinnän ja paikantamisen sekä sosionomien tekemän työn kuvaamisen lisäksi.

Artikkeli perustuu koulutus- ja työmarkkinatilastoihin ja KVALIFIKAATIO MURROKSESSA? -hankkeeseen (2006), jonka taustalla ovat havainnot Suomessa 1990-luvulla realisoituneista koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuden uudentyypisistä yksilöllisistä ja yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Näistä ulottuvuuksista keskeisimpiin kuuluu koulutus- ja työmarkkinakansalaisen elämänkaaren muuttuminen toisaalta siten, että aikaisemmin normaaliksi mielletystä työsuhdetyypistä (so. toistaiseksi voimassa oleva työsopimus) on vähitellen muodostunut ”epänormaali” työsuhdetyyppi ja toisaalta siten, että perinteinen yhden ammatillisen tutkinnon suorittamisen malli ei enää toimi kuten aikaisemmin yhä useamman koulutus- ja työmarkkinakansalaisen joutuessa suorittamaan aiempaa useampia ammatillisia tutkintoja vastatakseen jatkuvasti laajentuviin kvalifikaatiovaatimuksiin. (esim. Kasvio 1994; Suikkanen & Viinamäki 1999; Suikkanen & Linnakangas & Martti & Karjalainen 2001; Järvinen & Vanttaja 2005). Vastaavasti suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen alkaminen ja vuosittaisten syntymäkohorttien pienentyminen ovat aikaansaaneet sen, että eri julkisen keskustelun intressitahot pohtivat työvoiman riittävyyden kysymyksiä erilaisine ratkaisumahdollisuuksineen (esim. Parkkinen 2007). Samaan aikaan työvoimaa rekrytoivat työnantajat kilpailevat yhä kiivaammin keskenään asettamansa kvalifikaatiovaatimukset täyttävistä työntekijöistä. Tälle kilpailulle antavat omat reunaehdonsa muun muassa eri toimialojen koko sekä niiden ja työpaikkakunnan ns. imgollinen vetovoimaisuus, työpaikkakohtaiset itsensäkehittämismahdollisuudet ja muut vastaavat uudentyypiset luontoisedut (esim. Hallikainen 2007; Forma & Harkonmäki & Saari & Väänänen 2008; ks. Kuvio 1.).

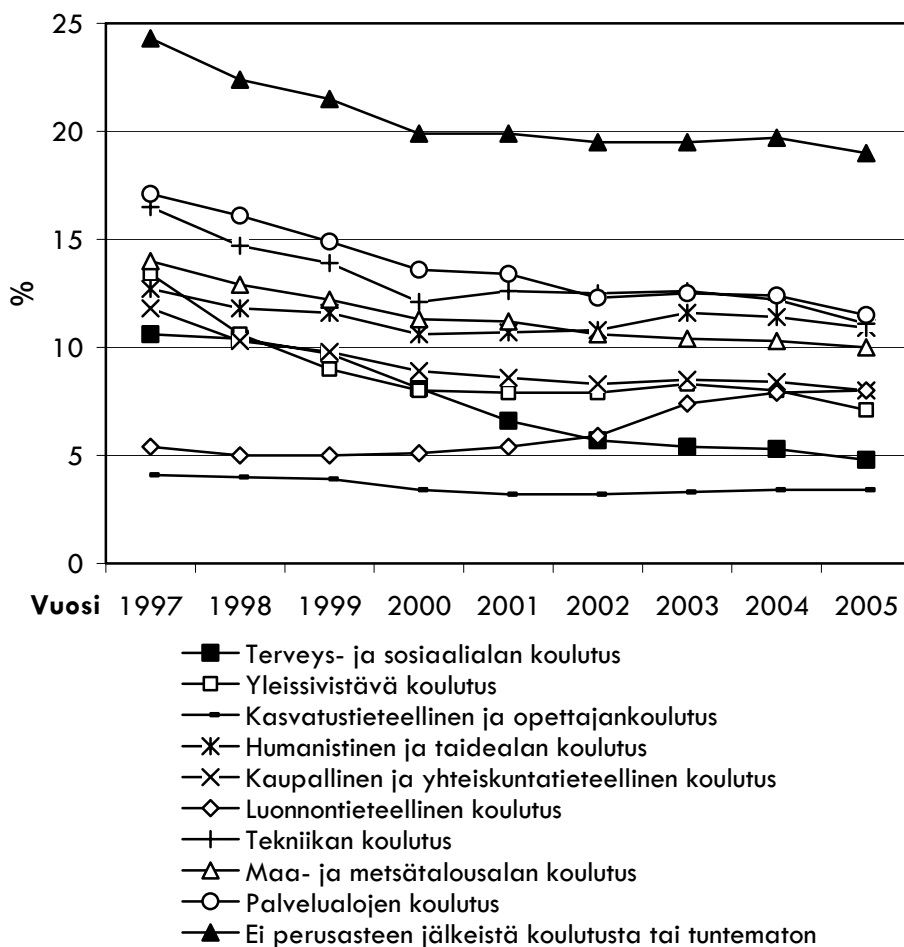
²⁶ Kiitos HTM *Erkki Saarelle* artikkelin eri versioiden kommentoinnista ja oikolukemisesta.



Kuvio 1. Työlliset toimialoittain vuosina 1997–2005. (Lähde: Tilastokeskus).

Työllisten määrää toimialoittain vuosina 1997–2005 koskeva tarkastelu osoittaa, että se on vähentynyt maa-, riista-, metsä- ja kalataloudessa sekä teollisuudessa. Sosiaalipalveluissa toimineiden suhteellinen osuus kaikilla toimialoilla toimineista oli vuonna 1997 6,5 prosenttia ja vuonna 2005 7,3 prosenttia. Sosiaalipalveluissa toimineiden suhteellinen osuus kaikista julkisissa ja muissa palveluissa toimineista oli vuonna 1997 22 prosenttia ja vuonna 2005 jo 24 prosenttia.

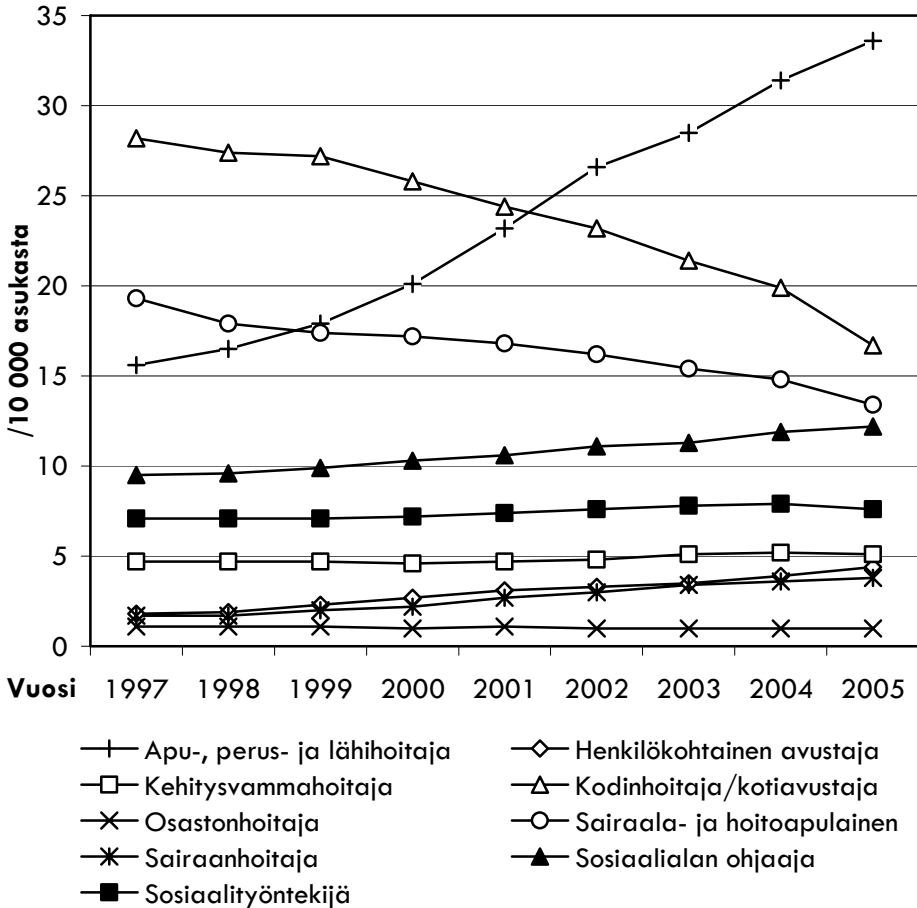
Myös työttömyysaste koulutusaloittain kuvaa varsin hyvin eri toimialojen työllisyysilanteen kehitystä ja suoritetun tutkinnon merkitystä työmarkkinoilla pärjäämisessä, sillä työllistyminen ilman peruskoulun jälkeistä tutkintoa on nykyisin yhtä vaikeaa kuin aikaisemminkin (Havén 1996; Viinämäki 2005; Työvoima 2025 2007; Kuvio 2.).



Kuvio 2. Työttömyysaste koulutusaloittain vuosina 1997–2005. (Lähde: Tilastokeskus).

Ammatillisen koulutuksen suorittaneiden työttömyysaste oli matalin vuosina 1997–2005 kasvatustieteellisen ja opettajakoulutuksen suorittaneiden keskuudessa. Vuodesta 1997 vuoteen 2005 työttömyysaste nousi ainoastaan luonnontieteellisen koulutuksen suorittaneiden keskuudessa nousun ollessa 2,6 -prosenttiyksikköä. Työttömyysasteen lasku oli tarkasteluajanjaksona suurinta sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneiden keskuudessa laskun ollessa 5,8 prosenttiyksikköä.

Toimi- ja koulutusalatarkasteluja tarkemman kuvan sosiaalialalla toimivien työllisyysilanteesta ja sen kehityksestä saa sosiaalihuollon henkilöstörakennetta tarkastelemalla (Rantalaiho 2004; Wuori 2007; Kuvio 3.).



Kuvio 3. Sosiaalihuollon henkilöstö 10 000 asukasta kohti²⁷ vuosina 1997–2005. (Lähde: Sotkanet).

²⁷ Indikaattori ilmaisee kunnallisen sosiaalihuollon henkilöstö yhteensä -osuuden 10 000 asukasta kohti. Kunnalliseen sosiaalihuoltoon on laskettu kaikki kuntien ja kuntayhty-

Sosiaalihuollon henkilöstöön on vuosina 1997–2005 kuulunut lukumääräisesti eniten apu-, perus- ja lähihoitajia; kodinhoitajia/kotiavustajia, sairaala- ja hoitoapulaisia ja sosiaalialan ohjaajia. Vuodesta 1997 vuoteen 2005 henkilöstön määrässä tapahtunut vähennys on ollut suurin kodinhoitajien/kotiavustajien keskuudessa (28,2 työntekijästä 15,4 työntekijään 10 000 asukasta kohti), toiseksi suurin sairaala- ja hoitoapulaisten keskuudessa (19,3 työntekijästä 12,9 työntekijään 10 000 asukasta kohti) ja kolmanneksi suurin osastonhoitajien keskuudessa (1,1 työntekijästä 1 työntekijään 10 000 asukasta kohti). Muun sosiaalihuollon henkilöstön määrä on sen sijaan noussut vuosina 1997–2005. Eniten nousua tapahtui apu-, perus- ja lähihoitajien (15,6 työntekijästä 36,9 työntekijään 10 000 asukasta kohti), toiseksi eniten sosiaalialan ohjaajien (9,5 työntekijästä 12,6 työntekijään 10 000 asukasta kohti), kolmanneksi eniten henkilökohtaisten avustajien (1,8 työntekijästä 4,6 työntekijään 10 000 asukasta kohti), neljänneksi eniten sairaanhoitajien (1,7 työntekijästä 4,0 työntekijään 10 000 asukasta kohti) ja viidenneksi eniten sosiaalityöntekijöiden (7,1 työntekijästä 7,8 työntekijään 10 000 asukasta kohti) keskuudessa.

Eri toimialojen työllisten määrien, sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneiden työttömyysasteiden ja sosiaalihuollon henkilöstörakenteessa vuosina 1997–2005 tapahtuneiden muutosten vertaaminen sosiaalialan opiskelu- ja työssäkäyntimahdollisuuksiin ja eri sosiaalialan tutkintojen antamasta kompetenssista Suomessa 2000-luvulla käytyyn keskusteluun on varsin mielenkiintoista. Sosiaaliala on uudelleenmuotoutumassa etenkin hyvinvointipalvelujärjestelmässä tehtävien rakenteellisten muutosten ja sosiaalihuollon palveluja käyttävän väestön sosiodemografisen kehityksen myötä. Tämä kehitys haastaa myös sosiaalialan koulutusta järjestävät organisaatiot pohtimaan suuntautumis-, sivuaine-, erikoistumis-, lisä- ja täydennyskoulutustarjontaansa opiskelumuotojen (esim. pelkästään päiväopiskelu vs. monimuoto-opiskelu vs. virtuaaliopiskelu) kehittämisen lisäksi (Julkuinen 2004, 168–186; Vuorensyrjä & Borgman & Kemppainen & Mäntysaari & Pohjola 2006, 15–31; Karvonen & Moisio & Simpura & Heikkilä 2008, 28–37).

14.1 Sosionomi (AMK) koulutusmarkkinakansalaisena

Suomessa toteutetut koulutusjärjestelmä uudistukset ovat monipuolistaneet ensimmäistä ammatillista tutkintoa suorittavien nuorten ja ammattia vaihta-

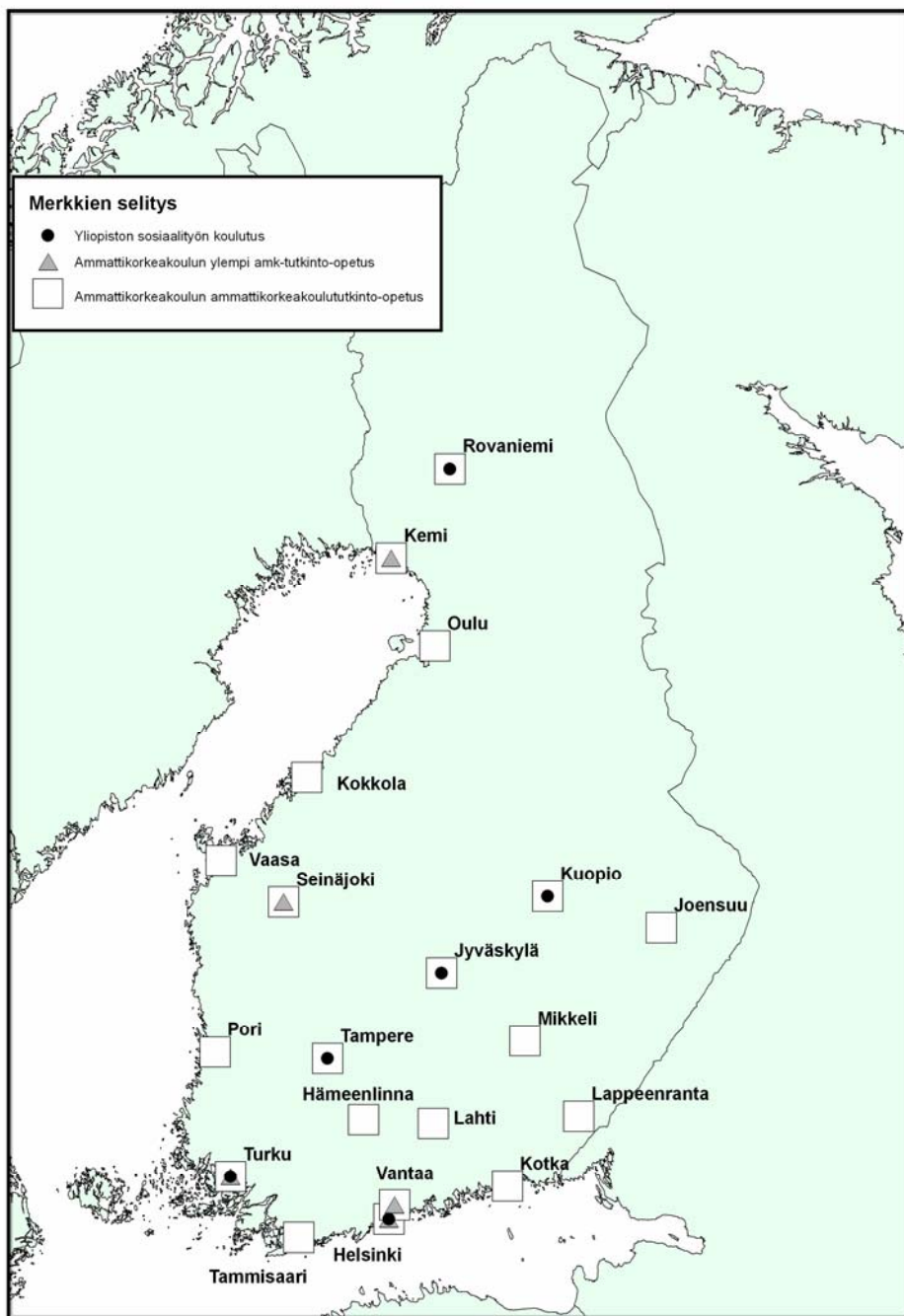
mien eri sosiaalihuollon sektoreilla työskentelevä henkilöstö. Henkilöstömäärä sisältää myös muita ammatteja kuin varsinaisia sosiaalihuollon ammatteja niiltä osin kuin se kunnassa/alueella on ilmoitettu ao. tehtäväalueelle. Tiedot sisältävät henkilöstömäärän kuntien ja kuntayhtymien itse tuottaman sosiaalihuollon osalta. Ostopalvelut yksityiseltä sektorilta eivät ole mukana kuten muukaan yksityinen sektori. (Lähde: SOTKAnet. Haku asiasanalla (sosiaalihuollon ...))

vien aikuisten opiskelumahdollisuuksia tutkintotasojen, opiskelumuotojen ja opiskelupaikkakuntien osalta. Myös korkea-asteen opiskelumahdollisuuksissa on valinnan varaa. Suomessa toimii yhteensä 30 ammattikorkeakoulua ja 21 yliopistoa. (ARENE ry. n.d.; Yliopistot ja korkeakoulut 2008). Esimerkiksi sosiaalialan korkeakoulututkinto on mahdollista suorittaa useammalla tutkintonimikkeellä ja paikkakunnalla kuin koskaan aikaisemmin (ammattikorkeakoulu-, ylempi ammattikorkeakoulu-, kandidaatin, maisterin, lisensiaatin, ammatillinen lisensiaatin tai tohtorin tutkinto; Taulukko 1.).

Taulukko 1. Sosiaalialan tutkintojen suorittamismahdollisuudet ISCED-luokituksen mukaan. (Viinamäki & Ilmasti 2007, 99).

Tutkintoaste	Tutkinto
Keskiaste	1. ammatillinen perustutkinto 2. ammattitutkinto 3. erikoisammattitutkinto
Alin korkea-aste	4. alimman korkea-asteen tutkinto (opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen koulutus)
Alempi korkeakouluaste	5. ammattikorkeakoulututkinto 6. kandidaatin tutkinto (alempi kk-tutkinto)
Ylempi korkeakouluaste & tutkijakoulutusaste	7. ylempi ammattikorkeakoulututkinto 8. maisterin tutkinto (ylempi kk-tutkinto) 9. erilliset maisteriohjelmat (esim. sosiaalityön informaatioteknologinen maisteriohjelma SIMO) 10. lisensiaatin tutkinto 11. ammatillinen lisensiaatin tutkinto 12. tohtorin tutkinto

Suomessa voi suorittaa tällä hetkellä 23 eri ammattikorkeakoulussa sosionomi (AMK) -tutkinnon; 6 ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon sekä 6 yliopistossa maisteritutkinnon pääaineena sosiaalityö. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluissa sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon voi suorittaa yhteensä 8 eri koulutusohjelmassa (*Health Promotion; Hyvinvointiteknologia; Hälsofrämjande; Kuntoutus; Sosiaaliala; Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen; Terveiden edistäminen; Utveckling och ledarskap inom social- och hälsovård*) yhteensä 42 eri reitin kautta 21 ammattikorkeakoulussa 19 eri paikkakunnalla. (Kuvio 4.; Liitteet 1–3.)



Kuvio 4. Sosiaalialan korkeakoulutusta antavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. (Lähde: Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 19–23; SOSNET n.d.; Ylempi amk-tutkinto n.d.; Kartan laatija: Juha Piisilä, Lapin liitto).

Koulutusmarkkinakansalaisuuden näkökulmasta sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat haasteellisessa tilanteessa sekä jatko- ja täydennysopiskelumahdollisuuksien että työmarkkinoille rekrytoimisensa osalta. Eriasteisia koulutusvaihtoehtoja miettivät kansalaiset, työvoimaa rekrytoivat työnantajat tai koulutuksen suunnittelusta vastaavat tahotkaan eivät välttämättä tunne riittävästi sosiaalialan eri tutkintojen tosiasiallista työmarkkinarelevanssia (ml. muodolliset ja tosiasialliset kvaalifikaatiot) ja eri tutkintojen substanssiin liittyviä painopiste-eroja (ks. esim. Filppa & Horsma 2003; Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004; Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä 2005; Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

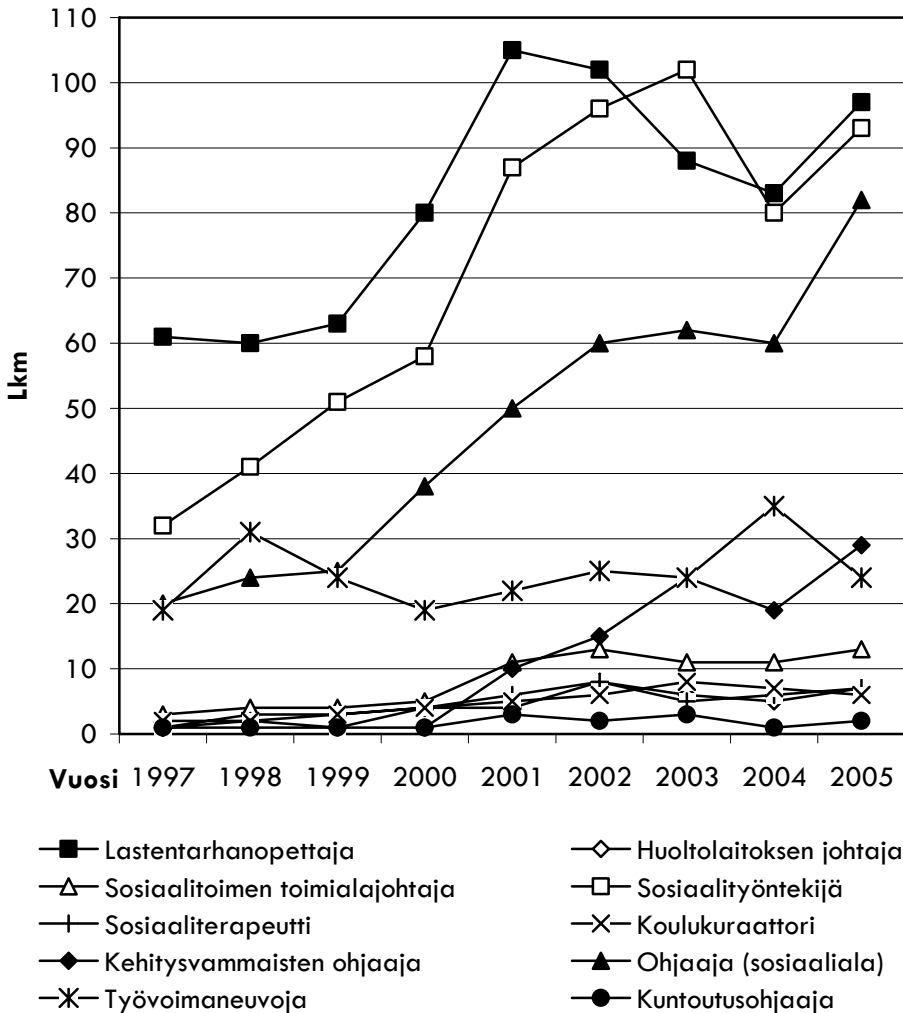
Lukumääräisesti lisääntyneiden sosiaalialan tutkintojen ja opiskelupaikkakuntien lisäksi myös opiskelumuodot ovat jatkuvasti kehittyneet ja lisääntyneet niin sosiaali- kuin muillakin aloilla. Etäopiskelussa on siirrytty perinteisen postin kautta välitetyistä kirjekursseista virtuaaliseen interaktiiviseen kotona tai työnantajan sallissa myös työpaikalla työaikana tapahtuvaan tietokonevälitteiseen internetpohjaiseen opiskeluun. Myös opiskelutilanteet ovat siirtymässä perinteisestä luokkaopetuksesta ns. avoimiin oppimisympäristöihin muissakin opintokokonaisuuksissa kuin käytännön harjoittelujaksoja suoritettaessa. Erityisesti sosiaalialalla, jossa käytännön työskentely tapahtuu edelleen pääosin ns. face to face -tilanteissa sähköisten asiointimahdollisuuksien yleistymisestä huolimatta, on tärkeää pohtia *teoreettis-metodologisen tiedon* lisäksi *käytännön taitojen* opettamisen didaktisia ja pedagogisia reunaehtoja. (Viinamäki 2008a; ks. myös LUOKKAHUONEMAAILMASTA VIRTUAALIMAAILMAAN ... 2005; Rautiainen & Saari & Pruikkonen & Tompuri & Keskitalo & Mölläri 2007).

14.2 Sosionomi (AMK) työmarkkinakansalaisena

Sosionomin (AMK) työmarkkinakansalaisuutta määrittävät institutionaalisen tasolla lainsäädäntö sekä welfare mix -mallin mukaisessa hyvinvointipalvelujen tuottamisessa työntekijöitä rekrytoivien työnantajien rekrytointiperiaatteet ja -käytännöt, joiden realisoituminen näyttää varioivan niin sektori- (yksityinen, julkinen ja kolmas sektori) ja paikkakuntakohtaisesti kuin yksilötasollakin muun muassa sosionomien (AMK & ylempi AMK) opiskelu- ja työhistorian mukaisten kvaalifikaatiorepertuaarien ja perhepiirikohtaisten reunaehtojen määrittämänä (ks. esim. Suikkanen & Viinamäki 1999; Saari & Viinamäki 2003; Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä 2005).

Sosionomin (AMK & ylempi AMK) työmarkkinoilla toimimista rakenteistavat etenkin avoinna olevat työpaikat, joihin he voivat ainakin periaat-

teessa työllistyä. Sosionomien (AMK & ylempi AMK) todellisen työmarkkinoille sijoittumisen kartoittaminen näyttää kuitenkin olevan haasteellista niin ammattinimike-, sosiaalihuollon sektori-, työorientaatio-, asiakasprosessi- kuin ammatillisen osaamisenkin kriteerejä käyttäen (Ammattiluokitus 2005; Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä 2005; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007,33–38; Aaltonen & Anoschkin & Jäppinen & Kotiranta & Wrede & Hiltunen 2008). Kuvio 5. kuvaa avointen työpaikkojen lukumäärää vain esimerkinomaisesti valituissa sosiaalialan keskeisissä ammateissa, koska yksittäinen artikkeli ei mahdollista tätä laajempaa tarkastelua.



Kuvio 5. Avoimet työpaikat (vuosikeskiarvo) vuosina 1997–2005 eräissä sosiaalialan keskeisissä ammateissa. (Lähde: Työministeriö).

Vuosina 1997–2005 lukumääräisesti eniten avoimia työpaikkoja on ollut lastentarhanopettajan, toiseksi eniten sosiaalityöntekijän, kolmanneksi eniten ohjaajan (sosiaaliala) ja neljänneksi eniten työvoimaneuvojan ammattinimikkeissä. Vuodesta 1997 vuoteen 2005 ohjaajien (sosiaaliala) avoimet työpaikat ovat yli nelinkertaistuneet (20:sta 82:een avoimeen työpaikkaan), sosiaalityöntekijöiden työpaikat lähes kolminkertaistuneet (32:sta 93:een avoimeen työpaikkaan) ja lastentarhanopettajien työpai-
kat yli 1,5 -kertaistuneet (61:sta 97:ään avoimeen työpaikkaan).

Kaiken kaikkiaan Suomen työmarkkinoilla vallitsee ristiriitainen tilanne, koska samaan aikaan etsitään ratkaisua työvoiman yli- ja alitarjontaan. Tilanteen taustalla on sekä rakenteellisia että osittain mielikuviin liittyviä yksilöllisiä tekijöitä (ks. esim. Rekrytointiongelmat, työvoiman tarjonta ... 2007; Työvoiman alueellisen liikkuvuuden ... 2008). Näin ollen on tärkeää tiedostaa, että nuorten ja aikuisten koulutus- ja työmarkkinaratkaisuja rakenteistavat erilaiset enemmän tai vähemmän realistiset stereotyyppiset mielikuvat opiskelu- ja/tai työpaikkakunnasta (muuttovoittopaikkakunta vs. muuttotappiopaikkakunta), ammattialasta ("kutsumus-" vs. "€-työ") ja tutkintotasosta (yliopisto vs. ammattikorkeakoulu vs. ammattikoulu) yksilöllisten opiskelu- ja työssäkäyntipreferenssien lisäksi. (ks. esim. Jain 2002; Salovaara-Moring 2004; Karvonen 2005). Koulutus- ja työmarkkinoiden mielikuvia rakennetaan muun muassa julkiseen keskusteluun osallistuvissa sanomalehtien työpaikkailmoituksissa, joita tarkastelen Helsingin Sanomissa julkaistujen ilmoitusten kautta.

Helsingin Sanomien vuoden 2004 sunnuntainumeron työ- ja koulutuspaikkailmoitusaineistoon²⁸ kuuluvissa ilmoituksissa esiintyvien työntekijöille asetetujen kvalifikaatiovaatimusten luokittelumahdollisuuksia on monia. Niitä voidaan jaotella esimerkiksi opiskeluaikana, työelämässä ja työelämän ulkopuolella (elämisen arjessa ja vapaa-aikana) tarvittavaan osaamiseen tai ammatilliseen, yleissivistävään ja elämänhallinnalliseen osaamiseen (ks. esim. Viinamäki 1999, 140–142). Jo alustavankin työ- ja koulutuspaikkailmoituksista tehdyn analyysin pohjalta voidaan puhua ammattimielikuvien lisäksi opiskelu- ja työpaikkakuntamielikuvien luomisesta, mitä konkretisoivat Liitteessä 4. olevat kolme varsin erilaista joko välittömästi tai välillisesti asiakaspalveluun liittyvää työpaikkailmoitus esimerkkiä. Työnantajat

²⁸ KVALIFIKAATIOT MURROKSESSA? -hankkeessa (2006) Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikön yliopettaja (YTT) Leena Viinamäki tutkii koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuden rakenteistumisen reunaehdoja kvalifikaatioiden kysynnän ja tarjonnan näkökulmasta. Jaana Ilmasti on perehtynyt sosionomin (AMK) opinnäytetyössään erityisesti sosionomien rekrytointia, rekrytoitumista ja kvalifikaatiovaatimuksia koskeviin kysymyksiin (Ilmasti 2006). Sosionomiopiskelija Markus Runtti on koodannut Helsingin Sanomien vuoden 2004 sunnuntainumerojen työ- (N = 9 106) ja koulutuspaikkailmoituksia (N = 2 073) kesä–heinäkuussa 2006 Leena Viinamäen ja Jaana Ilmastian kanssa. Sekä opinnäytetyö- että tutkimusosiota tehtäessä noudatetaan tutkimuseettisiä toimintaperiaatteita ja vallitsevaa tietosuojalakia.

näyttävät esittävän työpaikkailmoituksissaan yhä laajempia kvalifikaatiolistauksia ammatillisen perusosaamisen laajentuessa kattamaan muun muassa ATK- ja kielitaidot. Välittömästi ammatillisten kvalifikaatiovaatimusten rinnalla näyttävät esiintyvän muun muassa työntekijöiden persoonaan liittyvät kvalifikaatiovaatimukset mukaan lukien ns. retoriset kvalifikaatiot, joiden merkitys korostuu muun muassa työn vaativuuteen ja henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvia palkkausjärjestelmiä käytettäessä (esim. OVTES 2007–2009; Tasa-arvovaltuutettu palkkakartoituksesta n.d; Uusikylä 2008).

14.3 Kursorisia havaintoja sosionomi (AMK) julkisesta keskustelusta 2000-luvulla

Sosiaalialan eri työntekijäryhmille on etsitty 2000-luvun alkuvuosina aktiivisesti luontevaa paikkaa suomalaisessa hyvinvointipalvelu- ja hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä muun muassa ns. sosiaalialan ”toimijakeskustelussa”, jota sosiaalialan korkeakoulutuksen osalta käyvät pääasiassa Talentia, Sosnet ja Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto ja ”julkaisukeskustelussa”, jota edustavat eri julkaisu- ja julkaisijafoorumit.

Ns. sosiaalialan ”toimijakeskustelua” on käyty etenkin sosionomien (AMK & ylempi AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta, muodollisesta pätevyydestä ja työmarkkinakelpoisuudesta. Yhteiskunnalliseen keskusteluun on osallistunut mittava joukko niin ammattikorkeakoulujen, yliopistojen kuin ammattiliittojenkin keskeisiä vaikuttajia. Keskustelun foorumeita ovat olleet ”avoim julkinen keskustelu”, jota edustavat esimerkiksi sanomalehtien yleisönosasto- yms. kirjoitukset; sosiaalialan toimijoiden ”julkinen sisäinen keskustelu”, jota käydään esimerkiksi Talentia ry:n ja yliopistojen internetsivuilla sekä sosiaalialan sisällä käytävä ”ei-julkinen keskustelu”, jota ulkopuoliset tahot tai henkilöt eivät voi seurata. Tämä keskustelu oli erityisen intensivistä vuonna 2006, jolloin keskusteltiin aktiivisesti sosiaalialan korkeakoulutuksen eri tutkintojen tuomista muodollisista pätevyyksistä. (Viinamäki & Ilmasti 2007, 97–110.) Keskustelu kulminoitui intressitahojen erilaisiin näkemyksiin siitä, minkä sosiaalialan tutkinnon suorittanut on pätevä sosiaalityöntekijä siitä huolimatta, että se on vain yksi ammatinimike ja muodostaa vain yhden sosiaalialan laajan tehtäväkentän osaluheen. Eri intressitahojen lausunnoissa otettiin tuolloin kantaa sosionomi (ylempi AMK) tutkinnon rinnastamisesta sosiaalityössä suoritettuun maisterin tutkintoon sekä sosionomi (ylempi AMK) tutkinnon paikasta sosiaalialan henkilöstön tehtäväkentässä (emt.; ks. myös Ilmasti 2006, 49–53).

Sosiaalialan julkaisukeskustelusta (”hanke- ja/tai toimeksiantojulkaisu”) voidaan erottaa ainakin neljä erilaista painopistettä, joiden kautta on toisaalta pyritty tuomaan esille eri intressitahojen näkemyksiä erityisesti sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden kompetensseista työmark-

kinoilla ja työpaikkahierarkkisesta asemasta yksittäisessä työpaikassa (esim. sosionomi vs. sosiaalityöntekijä) sekä pohtimaan hyvinvointipalveluiden tarjonnan ja kysynnän problematiikkaa. Eroteltavissa olevia julkaisukeskusteluteemoja ovat: 1) *sosiaalialan ammattikorkeakouluopetus ja sen kehittäminen*²⁹, 2) *sosiaalityön yliopisto-opetus ja sen haasteet*³⁰, 3) *sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistokoulutuksen yhtenäisyyksien ja eroavaisuuksien problematisointi*³¹ ja 4) *politiikkatason hyvinvointipalvelujärjestelmäkeskustelu*³².

Tässä lähinnä esimerkinomaisesti esiteltyjen 2000-luvulla käytyjen intensiivisten ja tasokkaiden ”toimija-” ja ”julkaisukeskustelujen” merkitys uhkaa kuitenkin jäädä lähinnä retoriselle, ideaalitasolle, ellei käydyn keskustelun edes keskeisintä saldoa ”jalkauteta” politiikkatasolla (STM & OPM & TEM) riittävän konkreettiseksi ja selkeiksi päätöksiksi sosiaalialan koulutuksen ja sosiaalialan henkilöstön asemasta suomalaisilla koulutus- ja työmarkkinoilla (ks. esim. Hall 1993; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Työvoima 2025 2007; Aaltonen & Anoschkin & Jäppinen & Kotiranta & Wrede & Hiltunen 2008).

14.4 Summa summarum

Vuoden 2008 Sosiologipäivien teemaa mukaillen on ”Talouden hengen” nimessä aiheellista pohtia muun muassa koulutus- ja työmarkkinoiden institutionaalista näkökulmasta (Viinamäki 2008b):

- o miksi kansalaisille ei enää riitä yksi ammatillinen tutkinto heidän koko työuransa ajaksi, vaan yhä useammat heistä suorittavat yhä useampia tutkintoja?
- o miksi yhä useammat kansalaiset vaihtavat ammattialaa (esim. joko haakeutuvat pois sosiaalialalta tai päinvastoin), eivätkä suorita ammatilansa ylempää tutkintoa?

²⁹ Ks. esim. Sosionomin (AMK) ydinosoaminen 2001; Jämsén 2001; Sosiaalialan AMK-osaaminen alan ... 2007.

³⁰ Ks. esim. Karjalainen & Sarvimäki 2005; Karvinen-Niinikoski & Salonen & Meltti & Yliruka & Tapola-Haapala & Björkenheim 2005; Karvinen-Niinikoski & Hoikkala & Salonen 2007.

³¹ Ks. esim. Filppa & Horsma 2003; Horsma & Jauhainen 2004; Murto & Rautniemi & Fredriksson & Ikonen & Mäntysaari & Niemi & Paldanius & Parkkinen & Tulva & Ylönen & Saari 2004; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Aaltonen & Anoschkin & Jäppinen & Kotiranta & Wrede & Hiltunen 2008.

³² Ks. esim. Heikkilä & Kautto & Teperi 2005; Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005; Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä 2005; Teperi & Vuorenkoski & Manderbacka & Ollila & Keskimäki 2006; Vuorensyrjä & Borgman & Kempainen & Mäntysaari & Pohjola 2006; Forma & Kuivalainen & Niemelä & Saarinen 2007; Kaakinen & Nieminen & Ohtonen 2007; Sarvimäki & Siltamäki 2007.

- o onko koulutus- ja työmarkkinoiden eri osapuolien (opiskelija, oppilaitos, työnantaja) intressien välillä ristiriita vai sopusointu muun muassa kustannus-hyöty -ajattelun, opiskelun ja yksityis- ja työelämän (opiskelija työnantajineen) käytännön organisoimisen ja opetusjärjestelyiden (oppilaitos opettajineen) osalta?
- o missä määrin työnantajien rekrytoiviltaan työntekijöiltä edellyttämät kvalifikaatiovaatimukset ovat realistisia tai epärealistisia työtehtävien tosiasiallisiin vaatimuksiin nähden?

Lopuksi on hyvä esittää vielä muutama erityisesti sosiaalialan eri intressitahojen purtavaksi tarkoitettu ”pähkinä”. Pitäisikö

- o sosionomien (AMK & ylempi AMK) paikkaa ja ammatti-indentiteettiä edelleen selkiyttää suomalaisessa hyvinvointipalvelujärjestelmässä osana sosiaali- ja terveysalojen asiantuntijaryhmää?
- o problematisoida, millaiset ovat sosiaalialan juridisoitumisen, medikalisoitumisen ja pedagogisoitumisen välilliset ja välittömät seuraukset sekä hyvinvointipalvelujen kysynnän ja tarjonnan että koulutus- ja työmarkkinakansalaisuuden näkökulmasta?
- o lisätä systemaattisesti ns. ristikkäistä opettajavaihtoa sekä ammattikorkeakouluissa sosiaali- ja terveysalojen välillä että ammattikorkeakoulu- ja yliopistotasoisien sosiaalialan opetuksen välillä?
- o miettiä, mitä seuraisi parhaimmillaan (ml. kustannus-tehokkuus -hyödyn & ns. ohuen organisaation tuomat edut), jos duaalimallin mukaista suomalaista korkeakouluopetusta annettaisiin nykyisen kahden hallinnollisesti erillisen koulutusorganisaation sijasta yhden koulutusorganisaation toimesta, jolloin korkeakouluopiskelijoilla olisi mahdollisuus suorittaa joko akateemisesti tai ammatillisesti painottunut korkeakoulututkinto (ml. 1., 2. ja 3. syklin tutkinnot) yhden organisaation sisällä valitsemaltaan alalta?
- o pohtia, miten retoriselta, ideatasolta päästään konkreettiselle päätöksentekotasolle sosiaalityöntekijöiden ja sosionomien (AMK & ylempi AMK) välisessä työnjakokeskustelussa tilanteessa, jossa on tähän mennessä tuotettu valtava määrä erilaisia lausuntoja ja tutkimustietoa sosiaalialan henkilöstömäärästä ja sen lähitulevaisuuden työvoimatarpeista?
- o pohtia, miten sosiaalialaa opiskelemaan saadaan aidosti ”tutkivan ihmettelyn, oivaltamisen ja kehittämisen” orientaatiolla, ei pelkästään muodollisen ”tutkintopaperin” hankkimisen vuoksi, opiskelemaan lähteviä nuoria ammattiin hakeutuvia ja aikuisia ammattia vaihtavia kansalaisia, jotka ovat valmiita myös työskentelemään sosiaalialalla valmistumisensa jälkeen?

LÄHTEET

- Aaltonen, Elli & Anoschkin, Emmi & Jäppinen, Maija & Kotiranta, Tuija & Wrede, Georg Henrik & Hiltunen, Kirsi 2008. Sosiaalityön ja sosiaalialan koulutuksen nykytila ja kehittämishaasteet. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. URL: http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_308.pdf
- Ammattiluokitus 2005. Työnvälitys ja työvoiman rekrytointi -tiimi. OHJE. 11.2.2005. AMMATTILUOKITUKSEN SOVELTAMISOHJE. Työministeriö. Helsinki.
- ARENE ry. n.d. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. URL: <http://www.arene.fi/index.asp?main=1> → http://www.arene.fi/sivu.asp?page_id=221&luokka_id=24&main=1
- Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Vuorensyrjä, Matti 2005. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke. Väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön monistetta 2005:12. Sosiaali- ja terveysministeriö. Opetusministeriö. Euroopan sosiaalirahasto. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2005/12/hl1134976243673/passthru.pdf>
- Filppa, Virpi & Horsma, Teija 2003. Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysi. Lapin Yliopisto. Korkeakoulujen arviointineuvoston monistetta.
- Forma, Pauli & Harkonmäki, Karoliina & Saari, Pirjo & Väänänen, Janne (toim.). 2008. Ketkä tekevät kuntatyön tulevaisuudessa? Kuntatyö 2010 -PROJEKTI. Kuntien eläkevakuutus. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Suomen Kuntaliitto. URL: http://www.keva.fi/Table_pict/cid3/Info_txt/id4241/Ketka_tekevät_kuntatyön_kirja.pdf
- 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. URL: <http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/julkaisut/materiaalit/khk.pdf>
- Hall, Peter, A. 1993. Policy Paradims, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics* 25(3), 275–296.
- Hallikainen, Anna 2007. Kuntien rekrytointihaasteet. URL: <http://www.polemiikki.fi/files/1177-Hallikainen.pdf>
- Havén, Heikki 1996. Työttömyys tutkinnon jälkeen 1989–1995. SVT. Koulutus 1996:4. Tilastokeskus. Helsinki.
- Heikkilä, Matti & Kautto, Mikko & Teperi, Juha 2005. Julkinen hyvinvointivastuu sosiaali- ja terveydenhuollossa. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2005. Helsinki. URL: <http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2005/j05-julkinen-hyvinvointivastuu/pdf/134384.pdf>
- Horsma, Teija & Jauhainen, Elina (toim.) 2004. Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti Sosiaali- ja terveysministe-

- riön selvityksiä 2004:10. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/06/mk1087379046252/passthru.pdf>
- Jain, Anil K. 2002. *Medien der Anschauung. Theorie und Praxis der Metapher. Neue Philosophie. Band 2.* München. URL: <http://www.edition-fatal.de/onlinebib/isbn3935147066.pdf>
- Ilmasti, Jaana 2006. *Palvelukseen halutaan sosionomi (AMK) tai vastaava sosiaalialan ammattilainen... Sosionomien (AMK) koulutus ja sijoittuminen työmarkkinoille.* Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. *Opinnäytetyö, sosionomi (AMK).*
- Julkunen, Raija 2004. *Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka.* Teoksessa Henriksson, Lea & Wrede, Sirpa (toim.). *Hyvinvointityön ammatit.* Gaudeamus. Helsinki, 168–186.
- Jämsén, Arja (toim.) 2001. *Sosiaalialan AMK -pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK -verkosto.* Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi.
- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku 2005. *NUORET KOULUTUS- JA TYÖMARKKINOILLA.* URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/Nuoret_koulutus_ja_tyomarkkinoilla.pdf
- Karjalainen, Pekka & Sarvimäki, Pirjo (toim.) 2005. *Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 –toimenpideohjelma.* Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/01/hl1137582267435/passthru.pdf>
- Karvonen, Erkki 2005. *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa.* Gaudeamus. Helsinki.
- Karvonen, Sakari & Moisio, Pasi & Simpura, Jussi & Heikkilä, Matti 2008. *Suomalaisten muuttuvat elinolot.* Teoksessa Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari & Simpura, Jussi & Heikkilä, Matti (Toim.). *Suomalaisten hyvinvointi.* Stakes. Helsinki, 28–37.
- Kaakinen, Juha & Nieminen, Jarmo & Ohtonen, Jukka 2007. *Sosiaalihuollon kehittämistoiminnan arvioinnin loppuraportti.* Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:12. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/02/md1171351558293/passthru.pdf>
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari 2007. *Tutkintorakenneuudistus sosiaalityön koulutuksessa.* Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003–2006. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. Rovaniemi. URL: http://www.sosnet.fi/includes/file_download.asp?depid=23782&fileid=10937&file=20070614134533.pdf&pdf=1
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Salonen, Jari & Meltti, Tero & Yliruka, Laura & Tapola-Haapala, Maria & Björkenheim, Johanna 2005. *Konstikas sosiaalityö 2003.* Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuuden näkymät. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:28. Helsinki. URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/01/hl1136808640322/passthru.pdf>

- Kasvio, Antti 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Gaudeamus. Jyväskylä.
- Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_265_tr04.pdf?lang=fi
- Kvalifikaatiot murroksessa? -hanke 2006. URL: <http://www.token.fi/?deptid=12515>
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- LUOKKAHUONEMAAILMASTA VIRTUAALIMAAILMAAN ... Oppiva Lappi - Virtuaaliammattikorkeakoulun alueellinen kehittämishanke. 2005. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja A 2. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Kemi.
- Metropolia ammattikorkeakoulu n.d. URL: <http://www.metropolia.fi/>
- Murto, Lasse & Rautniemi, Lasse & Fredriksson, Karin & Ikonen, Seena & Mäntysaari, Mikko & Niemi, Leena & Paldanius, Kalevi & Parkkinen, Terttu & Tulva, Taimi & Ylönen, Fiia & Saari, Seppo 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2004. URL: http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_504.pdf
- Novia n.d. URL: <http://www.novia.fi/>
- OVTES 2007–2009 1.10.2007 voimaan tulevat sopimusmuutokset. URL: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAO_JASENJARJESTOT/OAO/AKOL/TOIMINTA/SOPIMUKSET/OVTES_MUUTOKSET_1.10.2007.DOC
- Parkkinen, Pekka 2007. Väestön ikääntymisen vaikutukset kansantalouteen. Acta Electronica Universitas Tampereensis. VATT. Helsinki. URL: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7188-9.pdf>
- Rantalaiho, Liisa 2004. Loppusanat. Teoksessa Henriksson, Lea & Wrede, Sirpa (toim.). Hyvinvointityön ammatit. Gaudeamus. Helsinki, 235–242.
- Rautiainen, Tanja & Saari, Erkki & Pruikkonen, Anu & Tompuri, Helena & Keskitalo, Tuulikki & Mölläri, Anna-Maria 2007. LAADUKKAITA SISÄLTÖJÄ JA OPIMISEN TUKEA. Lapin korkeakoulujen etä- ja virtuaaliopetuksen kehittämishankkeen kokonaisarviointi. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 16. Rovaniemi.
- Rekrytointiongelmät, työvoiman tarjonta ja liikkuvuus 2007. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2007. URL: <http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2007/i05-17-rekrytointiongelmät-työvoiman-tarjonta/pdf/fi.pdf>
- Saari, Erkki & Viinamäki, Leena 2003. Nuorten asema Suomen koulutus- ja työmarkkinoilla 1990-luvulla. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.). Kuusi puheenvuorota nuorten koulutus- ja työmarkkinoille siirtymisen uusista ulottuvuuksista 1990-luvulla. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia. Kemi, 13-54.
- Salovaara-Moring, Inka 2004. Kohti mielikuvien maantiedettä: David Harvey ajan ja paikan teoreetikkona. Teoksessa Teoksessa Mörä, Tuomo & Salovaara-Moring, Inka & Valtonen, Sanna (toim.). Mediatutkimuksen vaeltava teoria. Gaudeamus. Helsinki, 185–205.

- Sarvimäki, Pirjo & Siltamäki, Aki 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. URL: <http://stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/06/ka1181634468618/passthru.pdf>
- Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentällä -verkostohanke 2007. URL: <http://www.tokem.fi/?deptid=12519>
- 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>
- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001. Työryhmä Borgman, Merja & DalMaso, Riitta & Hakonen, Sinikka & Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkosto. Pohjolan Painotuote Oy. Rovaniemi.
- SOSNET n.d. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto. URL: <http://www.ulapland.fi/?deptid=11259> → URL: <http://www.ulapland.fi/?deptid=16326>
- SOTKANet n.d. Haku asiasanalla (sosiaalihuollon henkilöstö). URL: http://uusi.sotkanet.fi/portal/page/portal/etusivu/indikaattorien%20kuvaus?tekstiSelect=&eventHaeHanke=&p1_in_type=&treeEventLevel=&eventHae=eventHae&convertId=&p1_in_status=&tilaSelect=&exportObject=&asiaSelect=590&exportSource=&convertEvent=&p1_in_id=&returnEvent=&convertType=&idSelect=&exportType=&treeEventId=&treeEvent=&eventHaeName=asia
- Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena 1999. Life Paths and Labour Market Citizenship. Teoksessa Christiansen, Jens & Koistinen, Pertti & Kovalainen, Anne (eds.). Working Europe. Reshaping European Employment Systems. Ashgate. Aldershot, 189–210.
- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva & Martti, Sirpa & Karjalainen, Anne 2001. Siirtymien palkkatyö. Sitran raportteja 16. Sitra. Helsinki.
- Tasa-arvovaltuutettu palkkakartoituksesta n.d. Tasa-arvoklinikka.fi. URL: http://www.tasa-arvoklinikka.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=220
- Teperi, Juha & Vuorenkoski, Lauri & Manderbacka, Kristina & Ollila, Eeva & Keskimäki, Ilmo (toim.). 2006. Riittävätkö palvelut jokaiselle. Näkökulmia yhdenvertaisuuteen sosiaali- ja terveydenhuollossa. Hyvinvointivaltion rajat -hanke. Stakes. Helsinki. URL: <http://www.stakes.fi/verkkajulkaisut/raportit/M233-VERKKO.pdf>
- Työvoima 2025 2007. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus 325. Työministeriö. Helsinki.
- Työvoiman alueellisen liikkuvuuden esteet ja kannustimet 2008. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2008. URL: http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2008/j01-tyovoiman-liikkuvuuden-esteet/pdf/Tyoevoiman_alueellisen_liikkuvuuden_esteet_ja_kannustimet.pdf
- Uusikylä, Kari 2008. ”Huippuyliopistosta tulossa luuloyliopisto”. Helsingin Sanomat 6.4.2008, D 7.

- Viinamäki, Leena 1999. Periodielämää? Tutkimus vuonna 1966 syntyneiden yli-torniolaisten opiskelu- ja työssäkäyntireiteistä. Acta Universitatis Lapponiensis 26. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Viinamäki, Leena 2005. Havaintoja pohjoissuomalaisen nuorten koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta 1990-luvulta. Teoksessa Pylkkönen, Mia & Ulvonen, Veli-Matti (toim.). TUHTI 2004. Pohjoinen nuorisotyön, tutkimuksen ja hallinnon ulottuvuus. Nuorisotutkimusverkosto. URL: <http://cc oulu.fi/~vulvinen/tuju2004.pdf> & Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 4/2006 URL: <http://herkules oulu.fi/isbn9514280296/>
- Viinamäki, Leena & Ilmasti, Jaana 2007. Palvelukseen halutaan sosionomi (AMK), sosionomi (ylempi AMK) tai vastaava sosiaalialan ammattilainen... Teoksessa Levonen, Jarmo (toim.). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – työelämälehteistä asiantuntemusta kehittämässä. HAMKin julkaisuja 1/2007. Hämeenlinna, 97–110.
- Viinamäki, Leena 2008a. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkintona Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -koulutusohjelma. Julkaisussa Sosiaalisen Aika. Sosiaalialan 20 vuotisjulkaisu. → Väylää murtamassa → Sosionomi (ylempi AMK) tutkinto. URL: <http://www.token.fi/sosiaalisenaika/>
- Viinamäki, Leena 2008b. Kvalifikaatiot murroksessa? URL: <http://www.ulapland.fi/?deptid=24763>
- Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä. URL: <http://www.sosiaalihanke.fi/Resource.phx/sosiaalihanke/hankkeet/henkilosto/index.htm> i1356.pdf
- Wuori, Olli 2007. SUOMEN TOIMIALARAKENNE JA SEN KEHITYS VUOSINA 1993–2005. Levón-instituutti. Palvelututkimus No 10/2007. Vaasan yliopisto. Vaasa. URL: http://www.uwasa.fi/midcom-admin/ais/midcom-serveattachment-5637/Suomen_toimialarakenne.pdf
- Ylempi amk-tutkinto n.d. URL: http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ ja_ kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/Perustietoa → URL: http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/Tutkimus_ ja_ kehitys/Valtakunnalliset_verkostohankkeet/Ylempi_amk_tutkinto/Koulutusohjelmat/Sosiaali_ ja_ te rveys. Tulostettu 1.4.2008.
- Yliopistot ja korkeakoulut 2008. URL: <http://www.edu.fi/koulut/yliopistot.html>. Tulostettu 14.4.2008.

Liite 1.

Liitetaulukko 1. Sosiaalialan korkeakoulutusta antavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot.

KORKEAKOULU	KOTIPAikkAKUNTA
Ammattikorkeakoulun ammattikorkeakoulututkinto-opetus³³	
1. Arcada - Nylands svenska yrkeshögskola	Helsingfors
2. Diakonia-ammattikorkeakoulu ³⁴	Helsinki
3. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu	Lappeenranta
4. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia	Helsinki
5. Hämeen ammattikorkeakoulu	Hämeenlinna
6. Jyväskylän ammattikorkeakoulu	Jyväskylä
7. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu	Kemi
8. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu	Kokkola
9. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu	Kotka
10. Lahden ammattikorkeakoulu	Lahti
11. Laurea-ammattikorkeakoulu	Vantaa
12. Mikkelin ammattikorkeakoulu	Mikkeli
13. Oulun seudun ammattikorkeakoulu	Oulu
14. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu	Tampere
15. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu	Joensuu
16. Rovaniemen ammattikorkeakoulu	Rovaniemi
17. Satakunnan ammattikorkeakoulu	Pori
18. Savonia-ammattikorkeakoulu	Kuopio
19. Seinäjoen ammattikorkeakoulu	Seinäjoki
20. Svenska yrkeshögskolan	Vaasa
21. Turun ammattikorkeakoulu	Turku
22. Vaasan ammattikorkeakoulu	Vaasa
23. Yrkeshögskolan Sydväst	Tammisaari
Ammattikorkeakoulun ylempi amk-tutkinto-opetus Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi/geronomi (ylempi amk) ³⁵	
1. Diakonia-ammattikorkeakoulu	Helsinki
2. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu	Kemi

³³ Lähde: Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; ARENE ry. n.d.; HUOM. 1.8.2008 EVTEK ja Stadia yhdistyvät 1.8.2008 Metropolia Ammattikorkeakouluksi (Metropolia n.d.).

³⁴ Ns. verkostoammattikorkeakoulu, jolla on toimipisteitä eri puolella Suomea.

³⁵ Lähde: Ylempi amk-tutkinto n.d.

3.	Laurea-ammattikorkeakoulu	Vantaa
4.	Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia	Helsinki
5.	Seinäjoen ammattikorkeakoulu	Seinäjoki
6.	Turun ammattikorkeakoulu	Turku
Yliopiston sosiaalityön koulutus, pääaineena sosiaalityö³⁶		
1.	Helsingin yliopisto	Helsinki
2.	Jyväskylän yliopisto	Jyväskylä
3.	Kuopion yliopisto	Kuopio
4.	Lapin yliopisto	Rovaniemi
5.	Tampereen yliopisto	Tampere
6.	Turun yliopisto	Turku

³⁶ Lähde: SOSNET n.d.; Yliopistot ja korkeakoulut 2008.

Liite 2.

Liitetaulukko 1. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottavat Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutusohjelmat ammattikorkeakouluttain³⁷.

Koulutusohjelma	Tutkintonimike	Ammattikorkeakoulu & AMK:n kotipaikkakunta
1. Health Promotion	1) Fysioterapeutti; Terveydenhoitaja; Sairaanhoitaja (ylempi AMK) Master of Health Care; Sosionomi (ylempi AMK) Master of Social Services	Laurea-amk (Vantaa)
2. Hyvinvointiteknologia	2) Terveydenhoitaja; Sairaanhoitaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Hämeen amk (Hämeenlinna)
	3) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Terveydenhoitaja; Sairaanhoitaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Pirkanmaan amk (Tampere)
	4) Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Terveydenhoitaja; Sairaanhoitaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Satakunnan amk (Pori)
	5) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveydenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoitaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Savonia-amk (Kuopio)
3. Hälsöfrämjande	6) Förstavårdare; Fysioterapeut; Geronom; Fotterapeut; Barnmorska; Optometriker; Osteopat; Munhygienist; Hälsovårdare; Ergoterapeut; Sjukskötare; Socionom (högre YH)	Arcada yh (Helsinki)
	7) Bioanalytiker; Barnmorska; Röntgenskötare; Hälsovårdare; Sjukskötare; Socionom (högre YH)	Novia yh ³⁸ (Vaasa)

³⁷ Lähde: Ylempi amk-tutkinto n.d.

4. Kuntoutus	8) Apuvälineteknikko; Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Geronomi; Hammasteknikko; Jalkaterapeutti; Kätilö; Optometrismi; Osteopaatti; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Metropolia amk (Helsinki) ³⁹
	9) Apuvälineteknikko; Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Kätilö; Optometrismi; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Oulun seudun amk (Oulu)
	10) Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Satakunnan amk (Pori)
	11) Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Turun amk (Turku)
5. Sosiaaliala	12) Sosionomi (ylempi AMK)	Diakonia-amk (Helsinki)
	13) Sosionomi (ylempi AMK)	Kemi-Tornion amk (Kemi)
	14) Sosionomi (ylempi AMK)	Laurea-amk (Vantaa)
	15) Geronomi/ Sosionomi (ylempi AMK)	Metropolia amk (Helsinki)
	16) Geronomi/ Sosionomi (ylempi AMK)	Seinäjoen amk (Seinäjoki)
	17) Sosionomi (ylempi AMK)	Turun amk (Turku)

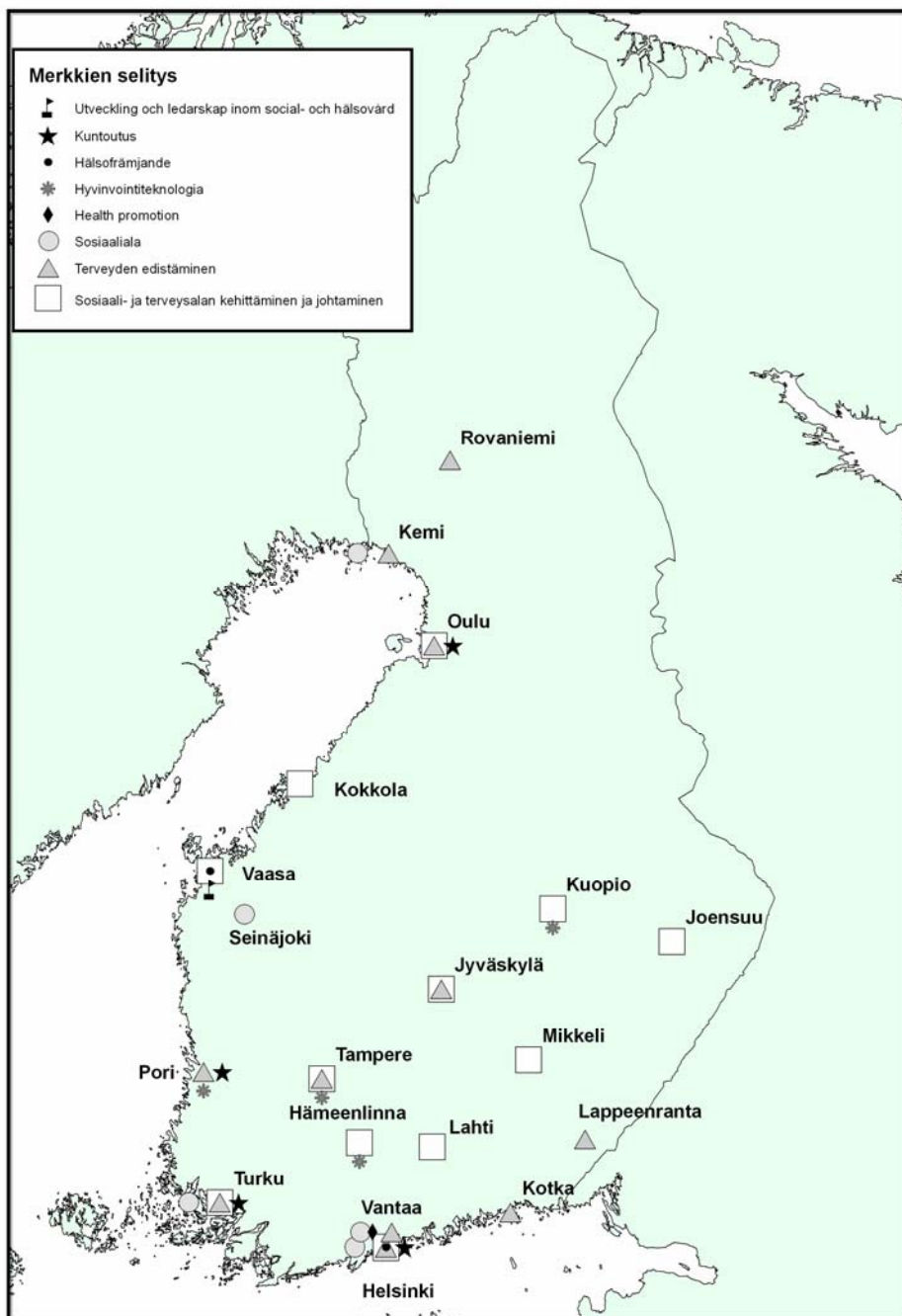
³⁸ Yrkeshögskolan Novia, som skapas genom en sammanslagning av Yrkeshögskolan Sydväst och Svenska yrkeshögskolan, startar 1.8.2008. Verksamhet finns i Åbo, Ekenäs, Esbo och Helsingfors i söder, och Vasa, Nykarleby och Jakobstad i norr (Novia n.d.).

³⁹ 1.8.2008 EVTEK ja Stadia yhdistyvät 1.8.2008 Metropolia Ammattikorkeakouluksi (Metropolia n.d.).

6. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen	18) Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Hämeen amk (Hämeenlinna)
	19) Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Kätilö; Suuhygienisti; Terveydenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Jyväskylän amk (Jyväskylä)
	20) Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Keski-Pohjanmaan amk (Kokkola)
	21) Fysioterapeutti; Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Lahden amk (Lahti)
	22) Apuvälineteknikko; Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Geronomi; Hammasteknikko; Jalkaterapeutti; Kätilö; Optometrismi; Osteopaatti; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveydenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Metropolia amk (Helsinki)
	23) Fysioterapeutti; Jalkaterapeutti; Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Mikkelin amk (Mikkeli)
	24) Apuvälineteknikko; Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Kätilö; Optometrismi; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveydenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Oulun seudun amk (Oulu)
	25) Bioanalyytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Pirkanmaan amk (Tampere)
	26) Bioanalyytikko; Fysioterapeutti; Terveydenhoitaja; Sairaanhoidaja;	Pohjois-Karjalan amk (Joensuu)

	hoitaja; Sosionomi (ylempi AMK)	
	27) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Savonia-amk (Kuopio)
	28) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kätilö; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Turun amk (Turku)
	29) Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Vaasan amk (Vaasa)
7. Terveysten edistäminen	30) Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Diakonia-amk (Helsinki)
	31) Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Etelä-Karjalan amk (Lappeenranta)
	32) Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Kätilö; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Jyväskylän amk (Jyväskylä)
	33) Fysioterapeutti; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Kemi-Tornion amk (Kemi)
	34) Ensihoitaja; Geronomi; Naprapaatti; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Kymenlaakson amk (Kotka)
	35) Fysioterapeutti; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Laurea-amk (Vantaa)
	36) Apuvälineteknikko; Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Geronomi; Hammastek-	Metropolia amk (Helsinki)

	nikko; Jalkaterapeutti; Kättilö; Optometrismi; Osteopaatti; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja/ Sosionomi (ylempi AMK)	
	37) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Kättilö; Optometrismi; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Oulun seudun amk (Oulu)
	38) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kättilö; Röntgenhoitaja; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Pirkanmaan amk (Tampere)
	39) Fysioterapeutti; Jalkaterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Terveystenhoitaja; Liikunnanohjaaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Rovaniemen amk (Rovaniemi)
	40) Fysioterapeutti; Kuntoutuksen ohjaaja; Terveystenhoitaja; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Satakunnan amk (Pori)
	41) Bioanalytikko; Ensihoitaja; Fysioterapeutti; Kättilö; Röntgenhoitaja; Suuhygienisti; Terveystenhoitaja; Toimintaterapeutti; Sairaanhoidaja; Sosionomi (ylempi AMK)	Turun amk (Turku)
8. Utveckling och ledarskap inom social- och hälsovård	42) Bioanalytiker; Barnmorska; Röntgenskötare; Hälsovårdare; Sjukskötare; Sosionom (högre YH)	Novia yh (Vaasa)



Liitekarta 1. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottavat Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutusohjelmat. (Lähde: Ylempi amk-tutkinto n.d.; Kartan laatija: Juha Piisilä, Lapin liitto).

Liitetaulukko 2. Kolme esimerkkiä Helsingin Sanomien vuoden 2004 sunnuntainumerojen työpaikkailmoituksista.

Esimerkki 1.

"Oletko se Sinä, vai joku muu...Jota etsimme OSASTOVASTAAVAKSI vammaispuolen osastolle? Kaipaamme myös muutamaa hoitoalan ammattilaista täydennykseksi joukkoomme. Odottelemme Sinua tänne Sipooseen PALVELUKOTI JOENRANTAAN. Olethan reipas, huumorintajuinen ja ihmisläheisestä työstä nauttiva henkilö. Ota meihin yhteyttä 16.01.2004 mennessä joko vapaamuotoisella hakemuksella tai sähköpostilla. Postiosoite⁴⁰ 'x x'. Yhteyshenkilön sähköpostiosoite 'x.x.@x.x'". (Havaintotunnus 307)

Esimerkki 2.

" "SUURI HOITAJASEIKKAILU" ODOTTAA SINUA! Hyvä psykiatrian erikoissairaanhoidaja tai sairaanhoidaja/amk suuntana mielenterveys! Meillä mielenterveys- ja perheneuvolassa on tarjolla seikkailua Sinulle, joka arvostat koillismaan komeutta ja luonnollista elintasoja! Seikkailumaaston koordinaatteja olisivat haastavan ja mielenkiintoisen työ ohella kalaisat järvet, hietaiset uimarannat, upeat erä- ja metsästysmaat sekä omat että ympäröivät talviurheilun keskus Koillis-Lapissa Kuusamon kunnassa (60 km), Kemijärven (110 km) ja Rovaniemen (130 km) tuntumassa. Mielenterveys- ja perheneuvola sijaitsee Posion terveyskeskuksen hulppeissa tiloissa. Terveyskeskus on nykyaikainen, vasta peruskorjattu ja toimiva työpaikka. Terveyskeskuksessa on 4 lääkärin virkaa ja vuodeosastolla 38 vuodepaikkaa. Sosiaalitoimi, joka on yksi tärkeimmistä yhteistyökumppaneistamme viihtyy niin ikään saman katon alla. Aikuis- ja nuorispsykiatrin sekä psykologin palvelut ostamme yksityiseltä sektorilta. Seikkailijan kelpoisuusvaatimuksena sairaanhoidajan virassa edellyttämme tehtävään soveltuvaa opisto- tai ammattikorkeakoulutasaan tutkintoa, jossa erikoistumisena on psykiatria tai mielenterveystyö. Työ vaatii sekä itsenäisyyttä että rohkeutta, mutta myös antaa! Seikkailupalkkioina hyvitämme sairaanhoidajaa KVTES-lähtöisesti. Odotamme seikkailunhaluisten psykiatristen sairaanhoidajien yhteydenottoa ensi tilassa. Katsotaan yhdessä millaista seikkailurupeamaa voisimme Sinulle täällä Posiolla järjestää! Hakuaika sairaanhoidajan virkaan päättyy 8.3.04 klo 16.00. Hakemukset liitteineen lähetettävä osoitteella Perusturvalautakunta, 'sairanhoidaja'. Postiosoite 'x x'. Soita tai "meilaa" (puhelinnumero) vaihde, vs. johtava lääkäri (puhelinnumero) tai kriisi- ja perhetyöntekijä (puhelinnumero). E-Mail 'etunimi.sukunimi@x.x' tai 'etunimi.sukunimi@x.x'. Posiolla 5.2.04 Perusturvalautakunta". (Havaintotunnus 1219)

⁴⁰ Identifioinnin vähentämiseksi ilmoitan ainoastaan, miten ilmaistaan yhteydenottomahdollisuus ilmoituksessa ilman työpaikan postiosoitetta, yhteyshenkilöiden nimiä, puhelinnumeroita tai sähköpostiosoitteita.

Esimerkki 3.

"YTV Pääkaupunkiseudun yhteistyövaltuuskunta (YTV) on Helsingin, Espoon, Kauni-
 aisten ja Vantaan yhteistyöorganisaatio, jonka päätehtäviin kuuluvat seudullinen
 joukkoliikenne, jätehuolto, kehitysuunnittelu ja ilmansuojelu. YTV:n kehitystoimisto
 edistää pääkaupunkiseudun yleispiirteistä suunnittelua ja kehittämistä yhteistyössä
 seudun kuntien ja muiden toimijoiden kanssa. Nyt etsimme kehitystoimiston työyhtei-
 söä täydentämään sinua, monitaitoinen Suunnittelusihteeri Suunnittelusihteeri avustaa
 toimiston muita työntekijöitä suunnittelutehtävissä ja hoitaa yksikön toimisto- ja sih-
 teeritehtävät. Tehtäviisi kuuluvat suunnittelu- ja tutkimusprojektien avustaminen (ai-
 neistot, julkaisutuotanto ym.); toimiston julkaisujen taitto (PageMager) ja valmistelu
 painokuntoon (Acrobat); Internet-sivujen päivittämien; kuvien valmistelu raportteja
 varten (CorellDraw ja PhotoShop); tekstinkäsittelyä, esityskalvoja, taulukoita (MS
 Office) ja tarvittaessa käyttötuki; pienet käännöstyöt suomesta ruotsiin ja englanttiin;
 seitsenhenkisen toimiston yleiset sihteeritehtävät ja toimistorutiinit; asiakirjahallinnon
 tehtäviä: päätökset ja täytäntöönpanot, sopimushallinta (Dynastia); kehitystoimiston
 kirjastonhoito ja lehtikierto; taloushallinnon avustavia tehtäviä: määrärahaseuranta,
 laskujen tiliöinti; toimiminen kokoussihteerinä, tilaisuuksien järjestelyjä; yhteys- ja
 jakelutietojen ylläpitäminen, julkaisujen jakelut; yhteyksiä muihin yksiköihin ja talon
 sisäisiin työryhmiin osallistuminen. Lopullinen toimenkuva muotoutuu vahvuuksiesi ja
 kiinnostuksesi mukaan. Olet luultavasti tradenomi, HSO tai sinulla on muuten vas-
 taava pätevyys tehtäviisi. Edellytämme sinulta suomen kielen erinomaista suullista ja
 kirjallista taitoa sekä ruotsin kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. Arvos-
 tamme hyvää muiden kielten – varsinkin englannin ja saksan – taitoa sekä atk-
 valmiuksia ja julkisen hallinnon tuntemusta. Toimen palkkaus määräytyy toimeen va-
 littavan henkilön taitojen ja tehtävien vaativuuden perusteella. YTV kuuluu kunnalli-
 sen sopimus- ja eläkejärjestelmän piiriin. YTV tarjoaa henkilökunnalleen työterveys-
 huollon sekä lounas- ja matkakorttiedun. Toimita hakemuksesi ansioluetteloinen (ei
 todistusjäljennöksiä) osoitteella & postiosoite 'x x' tai faksaa se numeroon' x x'.
 Kirjoita kuoreen tai faksin saatesivulle tunnus "Ketosihteerit". Hakemuksen on oltava
 perillä maanantaina 16.2.2004 klo 15.00 mennessä. Tointa koskeviin tiedusteluihin
 vastaa kehityspäällikkö 'x x', puh (puhelinnumero)". (Havaintotunnus 1292.)

Tämä on ensimmäinen Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoimassa opetusministeriön rahoittamassa Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verko-
tohankeessa (2007–2009) tuotettu artikkelijulkaisu. Julkaisu kontekstoi sosionomin (AMK) paikkaa suomalaisessa hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Sosiaalialan AMK -osaaminen hankkeen tehtävänä on syventää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa teoreettis-metodologista osaamista sekä jäsentää sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osaamista osana sosiaalialaa. Myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottaman tutkimus- ja kehittämisosaamisen, työmarkkina-aseman ja työmarkkinakelpoisuuden selkiinnyttäminen ja näkyväksi tekeminen on projektin tehtävänä. Lisäksi hankkeessa vahvistetaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä verkostoja sekä yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan koulutusten kanssa.