

SOSIAALIALAN AMMATILLINEN KOULUTUS OPISKELIJAN HENKILÖKOHTAISENA PROJEKTINA?

Merja Borgman: YTT

merja.borgman@gmail.com

Janus vol. 21 (3) 2013, 268–277

Suomalaista koulutusjärjestelmää on tiuhaan uusittu. Fokuksessa ovat olleet koulutuksen hallintoon ja talouteen liittyvät asiat. Mitä opiskelijan ja opettajan työlle, oppimiselle ja pedagogiikalle on tapahtunut näissä myllerryksissä?

Opetus- ja kulttuuriministeriössä (OKM) on valmisteltu vuoden 2014 alusta voimaantulevaa ammattikorkeakouluja koskevan lainsäädännön uudistusta valtioneuvoston myöntämien toimilupaehtojen muuttamiseksi sekä uuden rahoitusmallin käyttöönottamiseksi. Ehdotuksen (OKM 2013) mukaan toimilupien myöntämisessä huomioitaisiin koulutustarpeen lisäksi toiminnan laatu, vaikuttavuus ja tehokkuus. Koulutustehtävää koskevaa sääntelyä on tarkoitus purkaa luopumalla OKM:n tekemistä koulutusohjelmapäätöksistä ja toimiluvissa määrättäisiin vain kunkin korkeakoulun tutkintojen määristä ja nimikkeistä. Koulutusohjelmien sisältöihin liittyvät seikat olisivat korkeakoulujen itse päätettävissä.

Usein kehittämisspuheessa pitäydytään nykyhetken ilman perspektiiviä meneeseen tai tulevaisuuteen. Huomion kohteena on toisistaan irrallaan olevia yksityiskohtia. Pyritään kehitysloikkiin ja unohdetaan jatkuvan parantamisen ajattelu. Koulutuksessa jatkuva parantaminen edellyttää sen ydinprosessien,

opetuksen ja oppimisen, jatkuvaa laadullista arviointia.

Myöskään koulutuspolitiikassa ei ole ollut tapana tutkia ja analysoida mitä on tehty, miten se on toiminut ja pitää kiinni asioista, jotka oppimis- ja osaamistavoitteiden kannalta ovat perusteltuja. Kun kehittämisen nimissä muutoksia sattumanvaraisesti tehdään yhtä aikaa moniin yksityiskohtiin, tulee kokonaisuudesta usein yhä sekavampaa.

Tässä puheenvuorossa tarkastelen sekä opettajana että tutkijana sosiaalialan ammatillisen korkeakoulutuksen muutoksia viimeisen kolmenkymmenen vuoden ajalta. Kysyn, millä tavoin tehdyt koulutuspoliittiset ratkaisut ovat palvelleet koulutuksen perustehtävää, oppimista ja opettamista, erityisesti sosiaalialan ammatillisessa työssä vaadittavan osaamisen rakentumisessa.

OPETUSSUUNNITELMAN MERKITYS

Koulutuksen keskeinen dokumentti on opetussuunnitelma. Sen merkitys sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa on vaihdellut eri aikoina. Keskiasteen koulunuudistus 1970–1980 oli sekä pedagoginen että hallinnollinen uudistus, jossa opetussuunnitelmalle asetettiin erityistä painoa. Pedagogiikka määriteltiin jatkuvan kehittämisen prosessiksi,

jossa opetussuunnitelman tuli palvel- la sekä opettajien opetustoimintaa että koulun hallintoa opetuksen valvonnas- sa. Aikaisempaan verrattuna keskiasteen uudistuksessa kaikkien ammattialojen koulutuksiin lisättiin paljon teoriaa eli tietopuolista opetusta ja vähennettiin harjoittelua eli käytännöllistä opetusta. Koulutusohjelmiin sisällytettiin uusia oppiaineita (vrt. Ammattikasvatushalli- tus 1989). Opettajien määrä kasvoi ja samalla joukko tuli osaamiseltaan, opetus- aloiltaan ja pedagogisilta näkemysiltään aikaisempaa heterogeenisemmaksi. Näin ollen opetussuunnitelman tehtävänä oli myös lisätä eri opettajaryhmien välillä ymmärrystä ja näkemystä yhteisistä ta- voitteista, oppimisesta ja sen ohjaus- ja opettamiskeinoista (vrt. Ekola 1988).

Yksi sosiaalialan peruslinjan perustami- sen kriteereistä oli ”koettu alan koulu- tuksen hallinnollinen ja ennen kaikkea sisällöllinen hajanaisuus ja suoranainen olemattomuus, minkä epäkohdan kor- jaamiseen keskiasteen koulunuudistus tarjosi luonnollisen kehityksen” (Niemi 2006, 20; Sosiaalialan koulutustoimikun- ta 1982). Näistä syistä sosiaalialan kou- lutuksen rakentamisessa opetussuunni- telmalla oli aivan erityinen merkitys ja painoarvo.

Sosiaalialan opetussuunnitelmat hyväk- syttiin kokeilukäyttöön vuonna 1985. Koulutuksen organisoimista, opetus- suunnitelmien laatimista ja ylipäättään kaikkea mikä liittyi uuden koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen ammat- tikasvatushallituksesta (AKH)¹ ohjattiin hyvin sisältöpainotteisesti. Se tehtiin yh- teistyössä koulujen ja opettajien kanssa. Me kehittämistyössä mukana olleet opet- tajat voimme varmasti yhtyä Leena Nie- men (2006, 24) toteamukseen: ”Ammat-

tikasvatushallituksen ja lääninhallituksen edustajien oppilaitosten seuranta- ja oh- jauskäynnit olivat tärkeitä palautelähetei- tä ammatillisille oppilaitoksille. Kyse ei ollut ohjaavasta kontrollista kielteisessä mielessä, vaan opettajien ja koulun ko- kemana tuesta ja välittämisestä”.

2000-luvulla ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelman merkitys on ollut enemmän hallinnollisena muotona kuin pedagogisena ja opetuksen sisältöä oh- jaavana asiakirjana. Korkeakoulut ovat hyvin erilaisia ja siksi tässä yhteydessä ei voi puhua kaikkia koskevista yhtenäisistä käytännöistä. Omien kokemusteni ja sel- vitysteni (esim. Borgman 2005) mukaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa opetussuunnitelmat on usein kirjoitettu hyvin yleisellä tasolla eikä niistä käy ilmi suunnittelun perusteena oleva argumen- toitu ammattianalyysi ja pedagoginen toteutus. Valtakunnallisten opetussuun- nitelman perusteiden ja ohjauksen puut- tuessa koulutuksen ammatillinen fokus saattaa hämärtyä ja pedagogiikkaa alkaa- kin ohjata esimerkiksi opettajien keski- näinen kilpailu, yksittäiset mielipiteet tai tarkoituksenmukaisuus.

MUUTOKSESTA MUUTOKSEEN

Valtakunnallisesti keskiasteen koulun- uudistus oli viety loppuun sosiaalialan peruslinjan perustamisella vuonna 1986 (Laki keskiasteen koulutuksen kehittä- misestä 474/1978; Laki ammatillisista oppilaitoksista 487/1987; OPM 1992). Sosiaalialan koulutusta oli uudistettu ja laajennettu voimallisesti, monta uutta sosiaalialan oppilaitosta oli perustettu ja opettajia koulutettu sisäistämään ja to- teuttamaan uusia opetussuunnitelmia (OPM 1985; Ammattikasvatushallitus

1985). Kaksi vuotta tämän jälkeen, keväällä 1988, opetusministeri Christoffer Taxell asetti kolme virkamiestyöryhmää valmistelemaan jälleen koulutusjärjestelmän uudistamista.¹ Ylijohtaja Markku Linnan johdolla syntynyt esitys valittiin jatkotyöskentelyyn. Tähän ehdotukseen sisältyi ammattikorkeakoulun (AMK) perustaminen. Julkinen keskustelu aloitettiin Finlandia-talolla pidetyllä seminaarilla helmikuussa 1989. Tämä innosti erilaisia koulutuksen piirissä toimineita niin, että spontaanisti ministeriöön tulvahti kevään 1990 aikana runsaasti esityksiä sekä nuorisokoulu- että AMK-kokeiluista. (Lampinen 1998; Mäenpää 1991.)

Koulutusjärjestelmän uuden kokeilun myötä sosiaalialan ammatillinen koulutus hajosi uudelleen 1990-luvun alkupuolella. Toinen aste (entinen kouluaste), korkea-aste (entinen opisto ja ammattikorkeakoulukokeilu) ja aikuiskoulutus erotettiin omiksi oppilaitosmuodoikseen. Monissa kunnissa, kuten Tampereella, sisällöllisistä ja yhteistyötä edistävästä syistä alan koulutukset oli toteutettu fyysisesti lähekkäisissä toimitiloissa. Nyt erottaminen tapahtui hallinnollisia raja-aitoja korostamalla. Kuitenkin monet yksittäiset opettajat opettivat kaikissa koulutuksissa ja usein syntyi hämmentäviä tilanteita kun opetusvälineet ja -materiaalit eri oppitunneilla menivät eri budjeteista ja erilaisin määräyksin. Entinen joustava toiminta sai voimakkaita byrokraattisia ja hierarkkisia piirteitä.

Kun keskiaste antoi hieman väljyyttä *oppilaitoksille*, niin 1992 alkaneen uudistuksen tavoitteena oli opiskelijoiden *yksilöllisten* valinnanmahdollisuuksien lisääminen ja koulutusmahdollisuuksien monipuolistaminen. Uudistuksella pyrit-

tiin ennen kaikkea koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantamiseen ja hallinnon kehittämiseen. Ajatus oli sulauttaa yhteen sekä rakenteiltaan, historialtaan että koulutusaloiltaan hyvinkin erilaisia oppilaitoksia. Näin muodostuneen uuden toimintayksikön tehtävänä oli huolehtia alueellisesti ammatillisesta korkeakoulutuksesta ja sen kehittämisestä.

1990-luvulla sosiaalialan koulutuksen painotukset ja osaamistavoitteiden variaatio alkoi kasvaa huimasti. Jokaisella oppilaitoksella oli alan koulutuksesta oma historiansa ja näkemyksensä, jotka luonnollisesti tulivat näkyviin myös opetussuunnitelmissa. Koko sosiaalialan koulutus ei siirtynyt AMK-mallin mukaiseksi yhtä aikaa, vaan siirtymävaihe kesti noin kahdeksan vuotta. Tänä aikana osa alan opettajista kehitti innolla uusia opetussuunnitelmia ja pedagogiikkaa väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa, osa keskittyi edelleen opistokoulutukseen. Lisäksi osassa oppilaitoksia OPM:n päätöksellä vielä siirtymävaiheessa toteutettiin uusi *sosiaalialan ohjaajan koulutusohjelma*, joka oli kooste kolmen opistotutkinnon opetussuunnitelmista. Tätä koulutusta toteutettiin 1996–1999.

Ammattikorkeakoulukokeilujen aloittaminen on yksi sosiaalialan ammatillisen koulutuksen kulminaatiopisteistä. Koulutusjärjestelmän muuttuessa myös koulutuksen sisällöllinen ohjaus ja sen myötä kokonaisnäkemys ammattialasta ja eri ammattiryhmien keskinäisestä työnjaoista ohentui merkittävästi. Koulutuksen ohjaus oli juuri perustetuilla oppilaitosyhtymillä, jotka sisältöohjauksen sijaan keskittyivät rakentamaan hallinnollista järjestelmää, puitteita ja yleisiä toiminnan normistoja.

Tiedän, että monien mielestä valtakunnallisen ohjauksen poistuminen on ollut vain rikkaus koulutuksen kehittämislle. Asian käänköpuolena voi nähdä myös koulutuksen pirstoutumisen, joka on saattanut vaikeuttaa opiskelijoita oman ammatillisen paikan löytämisessä ammatialalla. Toki korkeakoulut olivat ja ovat edelleenkin hyvin erilaisia sekä kooltaan ja koulutusaloiltaan että siinä, minkälainen tila ja painoarvo kokonaisuudessa on annettu sosiaalisen asiantuntijuudelle. Myös sosiaalialan koulutusohjelmat ovat alueellisesti hyvin eri tavoin ottaneet paikkansa esimerkiksi lakisaateisessa korkeakoulujen aluekehittamistehtavassa³.

UUDENLAISTA SOSIAALIALAN KOULUTUSTA?

Aikaa AMK-uudistuksen aloittamisesta on nyt kulunut parisenkymmentä vuotta ja voidaan kai perustellusti todeta, että monissa koulutusohjelmissä opetussuunnitelmatyö on johtanut aitoon muutokseen ja ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan löytämiseen, mutta monissa tapauksissa uudistamisessa on keskitytty vain oppiaineiden välisten suhteiden muuttamiseen (esim. Auvinen ym. 2007, 7).

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) on ollut sosionomien (AMK) työllistymisen kannalta erinomainen, mutta opetuksen kannalta se on problemaattinen. Karkeasti ottaen laki on ohjannut koulutusta tehtaorientoituneesti ja koulutus onkin jakautunut kahtaalle. Osassa korkeakouluja painotus on (sosiaali)pedagogiikassa, koska tietyin kriteerein laki suo sosionomeille (AMK) myös lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Tällöin koulutuksen tavoitteet asettuvat tulevien työtehtävien perusteella lastentarhan opettajan näkökulmasta päi-

vakodeissa, varhaiskasvatuksessa ja muissa kasvatuksen ja opetuksen tehtävissä, eivät muissa sosionomin (AMK) työtehtävissä tarvittavien metataitojen perusteella. Toisen ryhmän muodostavat korkeakoulut, joissa sosionomeja (AMK) rinnastetaan sosiaalityöntekijöihin ja opetus vertautuu sosiaalityöntekijän tekemaan sosiaalityöhön, vaikka laki ei annakaan sosionomeille (AMK) sosiaalityöntekijän kelpoisuutta.

Näkemykseni mukaan sosiaalialan AMK-koulutuksen pitäisi paljon nykyistä ennakkoluulottomammin lähetä tutkimaan ja ennakoimaan tulevaisuuden ammatillista tehtavansa suhteessa koko sosiaalialan yhteiskunnalliseen tehtavaan. Jostain syystä kuitenkin monissa ammattikorkeakouluissa on valittu sosionomien (AMK) koulutuksen profiloitumisessa konfliktien savyttama tie muiden (lähi) koulusalojen ja -asteiden kanssa.

Ammattikorkeakoulutuksen tyoelamalahtoisuus helposti havyttaa koulutuksen itsenäisen tehtavan. Tyoelaman kehittäminen usein redusoituu jonkun tietyn organisaation kanssa työskentelyksi, jolloin koulutuksesta haviaa yleisettavyys. Koulutuksen ja tyoelaman välillä tulisi olla dialogi, ei hierarkkinen suhde. AMK-koulutusta ohjaa liiaksi rahoitus ja tuloksellisuuden mittaaminen hakija- ja opiskelijamaarina, lapivirtauksena sekä työllistymisenä oppimisen ja ammatillisen osaamisen rakentumisen sijaan. Viimeksi mainittu edellyttaa vahvaa prosessiajattelua, systeemistä eli kokonaisuuksien hahmottamista sekä tavoiteltavien ammatillisten valmiuksien metataitoihin keskittymistä. Sosiaalialan työssä näitä ovat esimerkiksi tiedon hankinta- ja prosessointitaidot sekä ongelmanratkaisukyvykkyys.

AMK-opetuksessa lisättiin paljon valinnaisuutta ja vapaaehtoisuutta vähentämällä kaikille pakollisten kurssien ja oppisisältöjen määrää. Koulutusideologiassa keskiöön asetetaan ammattialan sijaan opiskelija, josta nykyään yhä useammin kuulee puhuttavan asiakkaana. ”Asiakasetujen” mukaan opiskelija voi osan tutkinnostaan ”shoppailla” keräten sillä hetkellä itselleen kiinnostavalta tuntuvia kursseja, opetusta ja opintopisteitä. Kuitenkin monet päällekkäiset asiat kuten opiskelijoiden halu edetä nopeasti, oppilaitoksen intressi lisätä läpivirtausta sekä huimasti lisääntynyt opiskelijoiden työsäkäynti koulutuksen aikana aiheuttavat sen, että pahimmillaan monille opiskelijoille em. syistä tapahtuvien poissaolojen takia ei välttämättä muodostu kunnollista kokonaiskuvaa mistään.

Sekä opiskelijan oman henkilökohtaisen oppimisprosessin tukeminen että ammattialan työssä vaadittavat metatiedot ja -taidot ovat hyvin isoja kysymyksiä sekä yhteiskunnallisesti että pedagogisesti. Koulutuksessa usein painotetaan jompaakumpaa, vaikka kyse lienee niiden keskinäissuhteesta. On asioita, joita opiskelija ei voi tietää ja osata valita, mutta myöskään oppimista ei voi ulkoa päin liiaksi määrätä tai nopeuttaa.

AMMATTIANALYYSIN MERKITYS KOULUTUKSESSA

Ammatillisen koulutuksen yksi ydinkysymyksistä on se, otetaanko koulutuksen lähtökohdaksi yhteiskunnallinen työnjako, jolloin ammatit rajataan yhteiskunnallisen tehtävän ja ammattitaitojen mukaan vai tavoitellaanko tehtäväpätevyyttä, jolloin opetellaan sellaisia tietoja

ja taitoja, joita yksittäisistä ammatillisista tehtävistä suoriutuminen edellyttää.

Koulutuksen suhteuttaminen ammatti-pätevyyteen edellyttää jatkuvia ammattianalyseja, joissa näkyy käsitys (alan) työelämän luonteesta ja ennakoituista muutoksista. Systeemiteoreettisesti ajatellen kyse on siitä, mikä määritellään kokonaisuudeksi, minkälaisista osista se rakentuu ja miten osat ovat suhteessa toisiinsa. Suomessa on edelleenkin liian vähän tämän kaltaista koko sosiaalialaa koskevaa tutkimusta, analyysia ja ennakointia. Yksittäisistä ammateista, kuten sosiaalityöntekijän työstä, meillä on tutkimusta, mutta ei suhteessa koko ammattialaan ja sen muihin ammatteihin. Tällainen orientaatio saattaisi myös vähentää nykyisin vallitsevaa reviiri- ja portinvartija-ajattelua.

Ammatillisen koulutuksen ja työn suhteiden jäsentämistä ja kehittämistä hankaloittaa käytettyjen termien ja käsitteiden runsaus ja epätarkka käyttö. Ammattitaito, kompetenssi eli pätevyys ja kvalifikaatio ovat käsitteitä, joita näkee usein käytettävän synonyymeinä. Per-Erik Ellströmin (1997) mukaan ne ovat saman käsiteperheen jäseniä, mutta merkitsevät eri asioita. Kompetenssi tarkoittaa yksilön ja yhteisön potentiaalista kykyä menestyksellisesti selviytyä määritellyistä tilanteista joko virallisten tai epävirallisten, itse asetettujen tai jonkun muun asettamien kriteerien mukaan tai suoriutua tietystä tehtävästä tai työstä. Kompetenssialueita on kolme: yksilön kompetenssi, työn vaatima kompetenssi ja käyttökompertenssi. (Ks. tarkemmin Ellström 1997; myös Borgman 2006, 174–181.)

Koko ammattikorkeakoulutus on raa-
mitettu runsaalla määrällä sekä kaikille
yhteisiä että alakohtaisia kompetens-
seja⁴, joiden määrittelyllä tavoitellaan
tutkintojen yhteismitallisuutta. Tämän
vuoksi ammattikorkeakoulujen rehto-
rien neuvosto ARENE on edellyttänyt,
että jokaisen koulutusohjelman tuottama
osaaminen on kuvattava kompetenssei-
na (vrt. Arene 2013; Sosionomi (AMK)
-tutkinto 2013). Kuitenkin ammatillisen
osaamisen kehittyminen vaatii enemmän
aikaa, tilaa ja harjaantumista kuin mitä
AMK-tutkinnot mahdollistavat.

Kompetenssien avulla voidaan ainakin
muodollisesti mitata ja verrata koulu-
tusohjelmia sekä kansallisesti että kans-
sainvälisesti. Tämä ei kuitenkaan kerro
vielä mitään koulutuksen tuottamasta
amatillisesta osaamisesta. Siihen tarvi-
taan pedagogiikan lisäksi jatkuvaa am-
mattianalyysia, joka on osaamisen ra-
kentumisen konteksti. Kompetensseilla
voidaan suunnata ja fokusoida osaamista.
Käsitykseni on, että monissa sosiaalialan-
kin koulutusohjelmissä kompetenssit on
ohjeiden mukaan yleisellä tasolla kirjat-
tu näkyviin opetussuunnitelmiin, mutta
ulkokohtaisina ja toteuttamiseltaan osit-
tain liian vaativina ne opetuksen arjessa
unohtuvat ja jäävät korulauseiksi. Kom-
petenssien implementointi edellyttää
opettajilta vahvaa prosessiosaamista ja
sen konkretisointia opetuksessa. Ope-
tussuunnitelmiin tulisi pedagogisesti kir-
joittaa näkyviin em. prosessit sekä opis-
kelijan että opettajan työnä.

AMMATILLINEN KOULUTUS HENKILÖKOHTAISINA PROJEKTEINA?

Jos ammatillista koulutusta ohjaa käsitys
siitä, minkälaisia työntekijöitä alalle ha-

lutaan, niin keskiössä on opiskelija, hä-
nen subjektiivinen ammattikäsitteensä
ja identiteetti. Opetuksessa painottuvat
opiskelijan ammattiin sosiaalistuminen
ja ammatti-identiteetin kehittyminen.
Näyttäisi siltä, että erityisesti sosiaalial-
alla sekä toiminnan lähtökohdaksi että
kohteeksi usein otetaan ihminen (esim.
Borgman 1998).

Ollessani mukana kansallisessa sosiaa-
lialan ammattikorkeakouluverkoston toi-
minnassa monessa yhteydessä tuli esille
sosionomiopiskelijoiden (AMK) kritiik-
ki siitä, että opetuksessa painottuu psy-
kologinen ja kasvatustieteellinen ajattelu
ammattialan yhteiskunnallisen näkemyk-
sen ja tiedon jäädessä ohueksi (ks. myös
Vuokko 2009).

Ammatillisessa oppimisessa harjoittelulla
on keskeinen tehtävä. Harjoittelupaikat
ja yhteistyöprojektit työelämän kanssa
tulisi valita niin, että ne mahdollistavat
alan ja ammatin kannalta metataitojen
opiskelun ja oppimisen. Tutkiva oppi-
minen on välttämätöntä kokonaiskäsi-
tyksen muodostamisessa ammattialasta ja
yhteiskunnallisesta tehtävästä sekä tule-
vaisuuden visioinnissa. Opiskelija ei voi
näitä asioita itse tietää, vaan ohjaava vas-
tuu on koulutusohjelmalla, opetussuun-
nitelmalla ja opettajilla.

Usein koulutuksen yhteydessä ammatti-
taidoista puhutaan varsin yleisinä taitoi-
na. Pentti Vuorisen (1988, 36) mukaan
taitoja tulisi erotella sen mukaan mitä
tavoitellaan. Taidot voivat olla ensinnä-
kin tuotannollisia eli sitä, että osaa tehdä
jonkun tehtävän. Toiseksi voidaan pyrkiä
siihen, että *ymmärtää* mitä ja minkä ta-
kia joku asia tehdään. Kolmanneksi voi
olla kyse siitä, että *hallitsee* työnsä ajatte-
lun tasolla niin, että osaa toimia oikein

silloinkin kun eteen tulee uusi ja outo ongelma tai tehtävä. Neljänneksi voidaan tavoitella sitä, että *kykenee kehittämään* työtään tilanteen vaatimalla tavalla.

Ammatillisessa työssä tarvitaan kaikkia edellä mainittuja taitoja, monesti useampaa yhtä aikaa. Opetuksessa ja oppimisessa olennaista on eritellä ammatillista työtä suhteessa erilaisiin taitovaateisiin ja siten saada näkyväksi työntekijän ja ammatin suhdetta. Ammatillista osaamista on osata säädellä näitä suhteita.

AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN TULEVAISUUS?

Tällä hetkellä puhutaan paljon työurien pidentämisestä myös koulutusaikoja lyhentämällä. Uudeksi ammattikorkeakoulutuksen arvioinnin ja rahoituksen mittariksi on esitetty myös koulutuksen jälkeistä työllistymistä. Rahoituksesta 70 prosenttia määräytyisi sen mukaan, kuinka paljon korkeakoulussa vuosittain syntyy tutkintoja, suoritetaan kursseja ja saadaan opintopisteitä.

Koulutuksen nopeuttaminen ja ulkoinen tehostaminen yhdessä merkittävän tuloksellisuuden mittarin, läpivirtauksen, kanssa saattaa väkisininkin merkitä myös sisällöllistä ja pedagogista ohentumista. Tämä tuottaa väsymistä ja stressiä monelle alan asiantuntijaopettajalle. Vallitsevan laatuajattelun nimissä opettajilta edellytetään myös hyvin monipuolista opetusmenetelmien hallintaa kun samasta opetussisällöstä on räätälöitävä lukuisia erilaisia toteutuksia opiskelijoiden vaihtuvien tarpeiden mukaan.

Nykyisessä koulutuspoliittisessa ilmapöytäkirjässä nousee huoli siitä, miten paljon

sosiaalialan ammattikorkeakoulutus on muuttumassa opiskelijoiden itsensä rakentamiseksi, nopeasti vaihtuviksi identiteetti- ja projekteiliksi? Perustellusti voi kysyä, miten tämä on suhteessa sosiaalialan ammatillisen ja yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamiseen ja työssä tarvittavien metataitojen oppimiseen. Ketä ja mitä nykyiset koulutuspoliittiset linjaukset palvelevat?

Mitkä voisivat olla ammatillisesti kestävä tulevaisuuden ammattikorkeakoulutuksen opetuksen ankkurit? Ensinnäkin on uudelleen kirkastettava opetussuunnitelman merkitystä oppimisessa ja opettamisessa. Opetussuunnitelman ei tulisi olla vain tiettyyn muotoon kirjoitettu yleinen toivelista ja opettajien työnjaon suunnitelma, vaan ammatillisesti argumentoitu, elävä dokumentti, joka ohjaa koulutusta sen kaikilla tasoilla.

Toiseksi tarvitaan oppimaan oppimista. Opiskelijoiden on opittava hakemaan tietoa ja käyttämään erilaisia tietolähteitä. Opetussuunnittelussa on ymmärrettävä tietokäsitetä nykyistä laajemmin, jotta pystytään hyödyntämään erilaisia tiedonlajeja sekä myös arvioimaan tiedon luotettavuutta ja relevanssia. Opetussuunnitelman perustaa on haettava tietoperusteisesti (knowledge based) myös ammatillisessa koulutuksessa, ei siis totutulla tavalla kvalifikaatioperusteisesti (esim. Young 2002).

Oppimaan oppimisessa tärkeitä ovat metakognitiiviset eli reflektioidot, jotka tarkoittavat kykyä ajatella mitä ajattelee. Pelkkä omien mielipiteiden tunnistaminen ja julkituominen itselle tai muille ei ole reflektiota. Tarvitaan kykyä ymmärtää ja saada selkoa niistä perusteluista,

joihin oma ja muiden ihmisten ajattelu pohjaa.

Työelämä on tärkeä lähtökohta ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelija voi kuitenkin menettää uskonsa oppilaitoksessa tapahtuvaan oppimiseen, jos työelämä nostetaan ainoaksi kriteeriksi. Jos opiskelija haluaisi pelkästään oppia konsteja selvitä päivän rutiineista, paras oppimisympäristö olisi työpaikka. Oppilaitoksen tehtävä on tarjota laajempaa perspektiiviä. Tarkoitus on nostaa katsetta arkipäivän havainnosta ylemmäs ja kauemmas. Opiskelu auttaa vastaamaan kysymyksiin mitä ja miten, mutta myös miksi. Pohditaan asioita, joista ei ole välitöntä havaintoa ja opitaan asioita, joilla ei ole välitöntä sovellusta työelämässä. Oppimisen tavoite ei siis ole pelkästään siinä, että työssä välittömästi tarvittavien tietojen määrä laajenee ja opitaan välttämättömät asiat arjessa selviytymistä varten. Tavoite on se, että opiskelija oppii myös näkemään tuttuja asioita uudella tavalla, oppii analyttistä ja reflektiivistä ajattelua (vrt. Takkunen 2009). Kyse on viimekädessä abstraktin ja konkreettisen työn erottamisesta ja niiden suhteista. Jotta sosiaalialan amk-koulutuksella säilyisi sen itsenäinen, yksittäisiä organisaatioita ammatillisesti laajempi tehtävä, tarvitaan ehdottomasti myös valtakunnallisesti nykyistä selkeämpää ja yhtenäistä sisältöä sisältävää ohjausta.

Koulutuspoliittisesti ammattikorkeakouluilta edellytetään tehokkuutta, koulutusohjelmien suoriutumisen mittareina ovat koulutusalan ammatillisten kriteerien sijaan taloudelliset-hallinnolliset mitarit. Tästä syystä ammattikorkeakoulujen opetuksessa voimistuu pedagogisen osaamisen ja oppimisprosessien ymmärtämisen merkitys. Ammattikorkeakou-

luissa tulisi olla nykyistä enemmän pedagogisen johtamisen osaamista, halua ja kyvykkyyttä. Näiden lisäksi sosiaalialan opetuksessa tulee entistä enemmän kirkastaa alan ja sosionomin (AMK) työn yhteiskunnallista tehtävää sekä vahvistaa opiskelijoiden tutkivan oppimisen kykyjä.

VIITTEET

¹ Sosiaalialan koulutuksen alkuvaiheissa ohjauksesta vastasivat erityisesti toimistopäällikkö Jori Petäinen ja ylitarkastaja Leena Walls Ammattikasvatushallituksesta.

² Keskiasteen koulutusammattitehtävien tayloristisina, tehtäväkeskeisinä ja sektoroituneeseen malliin perustuvina. Uudistuksessa tavoitteena oli purkaa jyrkkä erottelu ammatillinen – yleissivistävä, teoreettinen – käytännöllinen, tieteellinen – ammatillinen. Lisäksi haluttiin soveltaa jatkuvan koulutuksen periaatetta (Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko 1990).

³ Sosiaalialan ennakoitukimusta (SOTENNA) varten tutkin kaikkien ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmat ja tein myös siihen liittyvän kyselyn koulutusohjelmien vastaaville. Tämän aineiston mukaan (Borgman 2005) koulutus näytti pääosin olevan yleiskoulutusta painottuen enimmäkseen kasvatustieteisiin, psykologiaan, ns. luoviin aineisiin yms. opiskelijan ”amatillisen kasvun” tukemiseen. Vain joissakin korkeakouluissa painotus oli yhteiskunnallisessa toiminnassa esimerkiksi siten, että sosiaalialan yksikkö oli muiden seutukunnan toimijoiden (maakuntaliitto, TE-keskus, lääninhallitus ja kunnat) kanssa keräämässä tietoa ja tekemässä selvityksiä ja laatimassa alueellista hyvinvointistrategiaa. Ehkä ne sosiaalialan yksiköt, jotka selvästi näkivät alueellisen eriarvoistumiskehityksen ja kuntatalouden heikkenemisen alueellaan, olivat ottaneet myös omassa opetuksessaan yhdeksi painopistealueeksi ”seutukunnallisen palvelujärjestelmän tutkimisen ja kehittämisen”.

⁴ Kaikille yhteiset kompetenssit ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoimin-

nan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Jokaisesta kompetenssista on myös esitetty osaamisalueen kuvaukset sekä perus- että ylempää AMK-tutkintoa varten. Tämän lisäksi jokainen koulutusohjelma on määritellyt alakohdittaiset kompetenssit. Sosionomi (AMK) tutkinnossa ne ovat: sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen, johtamisosaaminen.

KIRJALLISUUS

- Ammattikasvatushallitus (1985) Ammattikasvatushallituksen kirje 29.11.1985 no 3702/101/85.
- Ammattikasvatushallitus (1989) Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten. Yleinen osa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arene (2013) Ammattikorkeakoulujen yhteiset kompetenssit. <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/SUOSITUS.rtf>. Luettu 14.1.2013.
- Auvinen, Pekka & Hirvonen, Katja & Dal Maso, Riitta & Kallberg, Kari & Putkuri, Päivi (2007) Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B: Oppimateriaaleja 9. http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf. Luettu 26.1.2013.
- Borgman, Merja (1998) Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat? Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Stakes tutkimuksia 95. Jyväskylä: Gummerus.
- Borgman, Merja (2005) Sosiaalialan AMK-koulutuksen työelämävastaavuus vuosina 1992–2004. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke. Väliraportti. Monisteita 2005:12. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, 66–94.
- Borgman, Merja (2006) Sosionomit AMK 2015 Teoksessa Matti Vuorensyrjä, Merja Borgman, Tarja Kemppainen, Mikko Mäntysaari & Anneli Pohjola Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Tampere: Jyväskylän yliopisto, 157–229.
- Ekola, Jorma (1988) Mikä opetussuunnitelma on? Teoksessa Ulla Numminen (toim.) Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallisliitto, Finlands Svenska Kommunförbund, Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto. Kaupunkien talon painatuskeskus, 8–27.
- Ellström, Per-Erik (1997) The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Alan Brown (toim.) Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 47–58.
- Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko (1990) Opetusministeriön hallinnonalan yleissuunnittelu vuosille 1991–95, hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.90.
- Laki ammatillisista oppilaitoksista (487/1987).
- Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 474/1978.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.
- Lampinen, Osmo (1998) Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäenpää, Heikki (1991) Ammattikorkeakoulun ja nuorisostaan koulutuksen kokeylun tilanne. Puheenvuoro Ihminen, työ ja koulutus – symposium Hämeenlinna 24.9.1991, julkaisematon.
- Niemi, Leena (2006) Sosiaaliopistosta alan kehityksen kotipesäksi. Teoksessa Sosiaalialan koulutuksen kaksi vuosikymmentä Seinäjoella 1986–2006. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan yksikkö, 19–59.
- OPM (1985) Opetusministeriön kirjeet 20.12.1985 no 13227/140/35.
- OPM (1992) Koulutusrakenteiden uudistaminen. Selvitysmuistio. Helsinki: OPM 1992:35.
- Sosiaalialan koulutustoimikunta (1982) Komiteanmietintö 1982:54. Helsinki.
- Sosionomi (AMK) -tutkinto. http://www.sosiaaliportti.fi/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto. Luettu 14.1.2013.
- Takkunen, Ulla-Maija (2009) Theory and

- Evidence in European Educational Research. EERA, ECER & Universität Wien. Raportti. Julkaisematon.
- Vuokko, Hanna (2009) Sosionomiopiskelijoiden (AMK) ammatinvalinta Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa. Opinnäyetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.
- Vuorinen, Pentti (1988) Työn ja ammatin muutos. Teoksessa Ulla Numminen (toim.) Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallisiitto, Finlands Svenska Kommunförbund, Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto, 28–63.
- Young, Michael F.D. (2002) *The Curriculum of the Future: from the “new sociology of education” to a critical theory of learning*. London: Falmer Press; Philadelphia, PA.