

Sosiaalipedagogiikan käsitteiden toiminnallista opiskelua ammattikorkeakoulussa

Sari Miettinen & Kati Vapalahti

Johdanto

Osallisuus, voimaantuminen ja dialogi ovat sosiaalipedagogiikan ydinkäsitteitä. Ne kuuluvat kiinteänä osana nuoriso- ja sosiaalialan työarvoihin (vrt. esim. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2012.) Vaikka yleensä jokainen sosiaalipedagogista työtä tekevä ammattilainen allekirjoittaa näiden käsitteiden tärkeyden työssään, niiden tiedostaminen käytännössä on joskus vaikeaa johtuen käsitteiden abstraktista luonteesta.

Ongelmat, joita sosiaali- ja nuorisoalan työkentillä kohdataan, ovat usein ennakoimattomia ja avoimia (vrt. Parton 2000). Väisänen (2010) toteaa artikkelissaan, että nuorisososiaalityössä kohdattavat ongelmat koskettavat usein nuorten elämänhallinnan vaikeuksia, sosiaalisia suhteita ja tunnetta elämän merkityksettömyydestä. Näihin ongelmiin ei ole olemassa yhtä vastausta. Pysyvän ratkaisun etsiminen vaatii työntekijältä hyviä vuorovaikutustaitoja.

Nivala (2008, 10) toteaa, että osallisuuden vahvistaminen voidaan nähdä sosiaalipedagogisen toiminnan yhtenä keskeisimpänä tavoitteena. Osallisuutta voidaan pitää problemaattiseksi osoittautuneen syrjäytymisen käsitteen vastinparina, ja nuorten syrjäytymisen ehkäi-

syn sijasta voisi olla mielekäästä puhua osallisuuden vahvistamisesta. (Nivala 2008, 5–12.)

Sosiaali- ja nuorisotalan ammattilaisen tehtävä on tukea asiakkaan itseymmärrystä ja osallisuutta ongelman ratkaisuprosessissa asiakkaan tarpeista lähtien. Kommunikoinnin tulisi perustua dialogiseen neuvotteluun ja asiakkaan itseymmärryksen tukemiseen valmiiden ratkaisujen tarjoamisen sijaan. (Parton 2000.) Asiakkaan tulisi itse löytää ratkaisuja omiin ongelmiinsa ammattilaisen tukemana ja ottaa sitten vastuu omasta elämästään ja tulevaisuudestaan (Väisänen 2010).

Opettaessamme sosiaalipedagogiikan periaatteita ja lähtökohtia sosionomi- ja yhteisöpedagogiopiskelijoille, olemme huomanneet, että ydinkäsitteet jäävät usein pinnalliselle ja abstraktille tasolle etenkin nuorten opiskelijoiden ammatillisessa ymmärryksessä. Proctor (2007) korostaa, että sosiaalialan koulutuksen tavoite on kouluttaa sosiaalisen muutoksen ammattilaisia. Hän painottaa koulutuksen vastuuta tarjota oppimisympäristöjä, joissa tiedon käyttöönottoa tuetaan tiedon jakamisen sijaan. Opiskelijoilta vaaditaan taitoa punnita erilaisten interventioiden etuja ja haastekohtia. Proctorin mukaan sosiaalialan koulutuksessa kuitenkin käytetään laajasti ns. passiivisia tiedon jakamisen strategioita, kuten luentoja ja kirjoitettua oppimismateriaalia, vaikka luentojen, harjoitusten ja keskustelujen yhdistämisellä voitaisiin tukea paremmin opiskelijoiden kriittistä, loogista ja mahdollistavaa ajattelua, jota tarvitaan ammattikäytännössä.

Nuorisotyössä toimitaan nuorten kanssa usein niin sanottuna rajatila-ammattilaisena (ks. Filander 2007), jossa nuorten omaehtoiseen toimintaan kannustaminen tulee erityisen tärkeäksi. Tästä syystä nuorisotyön koulutuksessa tulisi tarjota tuleville työntekijöille välineitä aktiivisten menetelmien käyttöön. Niin ammattikorkeakoulupedagogiikasta kuin sosiaalipedagogiikastakin lähtevä pedagoginen ymmärrys asettavat vaateita etsiä uudenlaisia ratkaisuja sosiaalipedagogiikan opettamiselle, jotta teoria sisäistyisi paremmin osaksi opiskelijoiden käyttöteoriaa.

Esittelemme tässä katsauksessa kahdella opintojaksolla toteutetun oppimisprosessin, jonka tavoitteena oli konkretisoida käsitteitä dialogisuus, voimaantuminen ja osallisuus ja näin tukea opiskelijoiden käyttö-

teorian rakentumista. Toisessa, *Ilmaisukasvatuksen* opintojaksossa, sosiaalipedagogiikka toimi teoreettisena viitekehyksenä toiminnallisissa ja luovissa menetelmissä sosionomiopiskelijoille. Toisessa, *Sosiaalipedagogiikka kasvatuksellisena viitekehyksenä* -opintojaksossa, ydinsisältönä oli sosiaalipedagogiikan teorian ymmärtäminen yhteisöpedagogin työn viitekehyksenä.

Ammattikorkeakoulupedagogiikka

Ammattikorkeakouluissa on niiden syntymisestä saakka alettu systemaattisesti kehittää korkeakoulupedagogiikkaa, jonka tavoitteena on tuottaa asiantuntijoita muuttuvaan työelämään. Keskeisinä piirteinä ammattikorkeakoulupedagogiikassa ovat olleet ihmiskäsitys, joka näkee oppijan itseohjautuvana ja aktiivisena, sekä vahva integroituminen työelämään. (Ks. esim. Ekola 1992; Kotila 2003.) Raij (2006) toteaa, että ammattikorkeakoulussa tulee uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen lisäämisen lisäksi kiinnittää huomiota tiedon eksplikoitumiseen tekemisen osaamisena. Ammattikorkeakoulussa tiedolla on vahva käytäntöön kiinnittymisen vaatimus. Siksi tarvitaan uudenlaisia opetusmenetelmäkokeiluja, joiden avulla edistetään opiskelijoiden käytännön taitojen ja valmiuksien parempaa hallitsemista ja työkäytäntöjen kehittämistä.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan voidaan nähdä vahvasti kiinnittyvän pragmaattiseen oppimisteoriaan (Dewey 1938) sekä kokemuspohjaiseen oppimiseen (Kolb 1984). Deweyn tekemällä oppimisessa (learning by doing) korostuu sosiaalisuus, kokemus ja vuorovaikutus. Oppimisessa kokemuksia järjestellään ja rakennetaan uudelleen tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi. Kolbin kokemuksellisessa oppimisessä painotetaan välittömän kokemuksen ja sen reflektoinnin merkitystä oppimisessa. Välittömään kokemukseen liitetään merkitys reflektion avulla. Omat kokemukset ja niiden reflektointi auttavat oppijaa tunnistamaan ja arvioimaan ymmärrystään ja oppimisen tuloksia. Kokemukset ja niiden reflektointi tuovat oppimiseen myös siirännäisvaikutusta, jolloin oppimista voidaan soveltaa paremmin erilaisissa käytännön tilanteissa.

Keskeiset opetettavat käsitteet: dialogi, voimaantuminen ja osallisuus

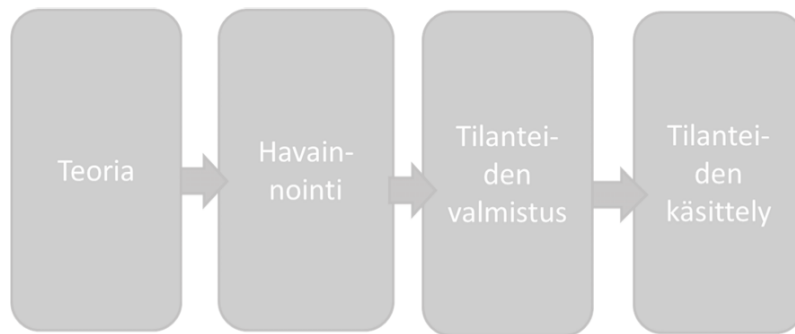
Dialogi on päätavoitteena sosiaalialan työn ongelmanratkaisutilanteissa (Väisänen 2010). *Ilmaiskasvatus* ja *Sosiaalipedagogiikka teoreettisena viitekehyksenä* -opintojaksoilla korostettiin seuraavia dialogin piirteitä: tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen pyrkiminen valtasuhteet tiedostaen, subjekti–subjekti-suhde, omien näkökulmien esittäminen ja myös toisen/toisten tukeminen omien näkökulmien esittämiseen, avoin keskustelu erilaisista näkökulmista ja näkökulmien perusteleminen. Tavoitteena dialogissa on yhteisen ymmärryksen lisääminen vuorovaikutuksessa. (Vrt. Buber 1993; Freire 1972, 61–65; Hannula 2000; Ranne 2002; Värri 1997.) Ero polylogisessa vuorovaikutuksessa verrattuna dialogiseen on se, että osallisena vuorovaikutuksessa on useampi kuin kaksi henkilöä.

Voimaantumisen käsitettä avattaessa opintojaksoilla painotettiin Siitosen (1999) määritelmiin viitaten voimaantumisprosessin henkilökohtaisuutta, sosiaalisuutta ja sisäisen voimantunteen vahvistumista. Tällöin omasta toiminnasta ja ympäristöstä otetaan vastuuta, toimintakyky ja hyvinvointi vahvistuvat sekä näkemys asioista laajenee. Samalla myös suoritustaso ja sitoutuminen paranevat ja työtyytyväisyys lisääntyy ihmisen löytäessä omia voimavarojaan ja itsemääräämisesursiaan. Voiman tunnetta ei voi antaa toiselle, mutta ammattilainen voi auttaa asiakasta jäsentämään päämääriä, elämäntilannettaan ja tunteitaan. (Vrt. Siitonen 1999, 93, 162–169.)

Osallisuus määriteltiin opintojaksolla osallisuudeksi omasta itsestä, jolloin kysymys on tunteesta, sekä osallisuudeksi vaikuttamisesta, jolloin tarkastellaan yksilön suhdetta yhteiskuntaan ja lähiyhteisöihin (Hämäläinen 2008). Osallisuutta konkretisoitiin lasten osallisuuden portaiden avulla (Horelli 1994). Osallisuuden käsitteen kohdalla opiskelijoille korostettiin, että on tärkeää paitsi ymmärtää, mitä osallisuus on, myös pohtia, mitä voitaisiin tehdä osallisuuden edistämiseksi (vrt. Hämäläinen 2010).

Oppimisprosessi sosiaalipedagogisten käsitteiden sisäistämiseksi

Oppimisprosessin tavoitteena oli tukea opiskelijoiden ymmärrystä siitä, mitä käsitteet dialogi, voimaantuminen ja osallisuus tarkoittavat, ja tukea opiskelijoiden näiden käsitteiden tiedostamista ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Oppimisprosessi sisälsi neljä vaihetta. Vaiheet on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Oppimisprosessin vaiheet

Ensimmäisessä vaiheessa käsitteet avattiin opiskelijoille teoreettisesti luennolla. Käsitteistä ja niiden merkityksestä keskusteltiin. Teoriaosuuden jälkeen opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään, joista kukin ryhmä sai yhden käsitteen (dialogi, voimaantuminen ja osallisuus) työstettäväkseen. Nämä kolme ryhmää jaettiin vielä puoliksi, ja kukin ryhmä sai tehtäväksi havainnoida arjen vuorovaikutustilanteita oman käsitteensä kannalta kolmen vuorokauden ajan. Toisella osalla ryhmää oli tehtävänä pohtia, millaisissa tilanteissa käsite arjessa toteutui, ja toinen osa pohti tilanteita, joissa käsite ei toteutunut.

Seuraavalla lähitunnilla käsitteiden työstäminen jatkui niin, että opiskelijat jakoivat arjen havaintonsa omissa pienryhmissään. Näiden kokemusten pohjalta opiskelijat saivat tehtäväksi suunnitella ammatilliset vuorovaikutustilanteet, jotka kuvasivat käsitteen toteutumista/toteutumattomuutta ammatillisessa vuorovaikutuksessa. Ohjeistuksessa korostettiin, että tilanteet tuli kehittää viikonloppuna tehtyjen arjen havaintojen pohjalta, mutta niiden tuli olla fiktiivisiä, joskin realis-

tisia. Tilanteet suunniteltiin niin, että seuraavalla tunnilla ne voitiin esittää muulle ryhmälle.

Kolmannella lähitunnilla opiskelijat esittivät valmistamansa tilanteet muulle ryhmälle. Se ryhmä, joka oli perehtynyt samaan käsitteeseen, toimi tilanteen havainnoijana. Tilanteiden reflektoinnissa käytettiin apuna simulaatio-opetuksen purkukysymyksiä. Reflektion onnistumisen kannalta reflektiokysymyksillä on tärkeä merkitys (vrt. Rudolph, Simon, Dufresne & Raemer 2006).

Opiskelijoita pyydettiin myös poimimaan tilanteiden reflektiosta jokin ns. ”take home message”. Take home messagen tarkoituksena on ohjata opiskelijoita pohtimaan omaa käyttöteoriaansa. Jokainen mietti itsenäisesti, mitä halusi kyseisestä asiasta oppia ja sisällyttää omaan ammatilliseen vuorovaikutukseensa. Seuraavassa taulukossa esitetään reflektion vaiheet, sisällöt ja reflektiossa esitetyt kysymykset, joita käytettiin soveltaen.

Taulukko 1. Reflektion vaiheet

Vaihe ja sisältö	Reflektoija	Reflektointikysymykset
Tunnepurku: ei sallita esittäjien ”itsesoimaamista”	Tilanteen esittäjät	Miltä tuntui esittää tilannetta?
Käsitteiden havainnointi vuorovaikutustilanteissa	Havainnoija(t)	<ul style="list-style-type: none"> • Mistä tilanteesta oli kysymys? • Millainen tilanne oli? • Oliko tilanne realistinen? • Missä kohdassa osallisuus/dialogisuus/voimaantuminen toteutui? • Mitä konkreettisia ohjausvuorovaikutustekoja tilanteesta näkyi? Miksi? Miten ne näkyivät? • Missä kohdassa osallisuus/dialogisuus/voimaantuminen ei toteutunut? Miksi?
Simulaation ja todellisuuden erojen tiedostaminen ja kriittinen ääni	Kaikki osallistujat	<ul style="list-style-type: none"> • Mitä ohjaus- ja vuorovaikutustekoja pitää lisätä ja välttää, jotta osallisuutta/dialogia/voimaantumista saataisiin vahvistettua?
Take home message	Kaikki osallistujat	<ul style="list-style-type: none"> • Mitä asioita otat tästä oppimisprosessista omaan käyttöteoriaasi?

Näiden lisäksi sosionomiopiskelijoiden ilmaisukasvatuksen opintojaksolla purussa käytettiin muutamia ilmaisullisia menetelmiä. Näitä olivat vaihtoehtoisen ratkaisun valmistaminen still-kuvin ja roolihenkilöiden ajatusäänien esittäminen (vrt. Rohd 1997).

Opiskelijoiden kokemukset opetuskokeilusta

Ilmaisukasvatuksen opintojaksolla oppimisprosessin tuloksia arvioitiin sosionomi-opiskelijoiden palautteesta. Anonyymia palautetta (N=40) opiskelijoilta kerättiin heti oppimisprosessin jälkeen kirjallisesti. Opiskelijat arvioivat, mikä oppimisprosessissa meni hyvin ja mitä kehitettävää siinä oli.

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden oppimisprosessin tuloksia arvioitiin oppimispäiväkirjasta (N=59). Yhteisöpedagogiopiskelijat kirjoittivat opintojakson aikana oppimispäiväkirjaa (laajuus 2–10 sivua) jokaisesta lähiopetuskerrasta. Opiskelijoiden tuli kirjoittaa ylös vähintään yksi asia, idea, pohdiskeltu mielipide tai oivallus, joka kerrasta oli jäänyt mieleen tai mietitytti. Oppimispäiväkirjan ei tarvinnut olla laaja.

Sosionomiopiskelijoiden kokemukset oppimisprosessista

Sosionomiopiskelijoista puolet oli sitä mieltä, että abstraktit käsitteet avautuivat oppimisprosessissa. Viidessä palautteessa mainittiin hyvin rakennettu kokonaisuus (teoria, havainnointi, konkreettiset esimerkit ja pohdinta ryhmässä) käsitteitä konkretisoivana mallina. Kolme opiskelijaa korosti tekemisen ja havainnoinnin kautta teorian avautuvan, kun taas kolme opiskelijaa arvosti sitä, että tehdyt tilanteet sidottiin myös purkuvaiheessa teoriaan. Myös erot siinä, milloin toiminta on käsitteiden mukaista (esim. dialogista) ja milloin ei (esim. ei-dialogista), avautuivat konkreettisten tilanteiden kautta.

Palautteissa todettiin, että tekemisen ja havainnoinnin kautta käsitteet jäivät paremmin mieleen. Opiskelijat myös mainitsivat, että roolityöskentely auttoi heitä pohtimaan tilanteita eri roolihahmojen

näkökulmasta. Roolityöskentely ja tilanteiden tekeminen pakotti opiskelijoiden mukaan myös miettimään omaa toimintaa ja vuorovaikutusta käytännössä.

Opiskelijapalautteissa mainittiin, että käsitetyöskentely pakotti opiskelijoita aktiivisuuteen. Käsitetyöskentelyn jakautuminen useammalle päivälle koettiin hyväksi, koska näin käsitteiden pohtiminen kertautui. Opiskelijat myös mainitsivat vuorovaikutustilanteiden harjoittelun hyvänä oppimistapana.

Kokonaisuutena käsitteiden avaaminen oli hyvää. Oli mukavaa, kun käsitteet kertautuivat useampana päivänä ja konkretisoituivat esimerkkitalanteissa. Tilanteita keksiessä joutui todella myös miettimään, mitä käsite tarkoittaa, jolloin ne jäivät paremmin mieleen.

Jotkut opiskelijat mainitsivat myös toiminnalliset tilanteiden reflektoinnit (vaihtoehtoisten ratkaisutilanteiden rakentaminen ja ajatusäännet) hyvinä. Kaikkiaan yhteistä refleктоimista pidettiin hyvänä. Myös ryhmätyöskentely ja toisten esitysten katsominen koettiin hyväksi oman oppimisen kannalta.

Sosionomiopiskelijat kuitenkin myös kehittäisivät eniten juuri oppimisprosessin reflektointia. Opiskelijoista 15 koki, että reflektointiin käytettiin liikaa aikaa, jolloin siihen kyllästyttiin. He mainitsivat, että reflektointi oli ajoittain pitkäväteistä ja väsyttävää. Osa opiskelijoista piti toiminnallisia reflektointimenetelmiä (draamamenetelmät) turhina. Jotkut opiskelijat pitivät pitkästyttävänä sitä, että reflektoinnit tehtiin yhdessä koko ryhmän kesken. Joidenkin mielestä reflektointi oli liian syvällistä. Palautteen mukaan reflektointia voitaisiin kehittää pienryhmäkeskustelujen suuntaan.

Ehkä keskustelu ryhmässä omana itsenä annetuista aiheista. Jokainen voisi itse tunnistaa hyvät ja huonot puolensa keskustelussa.

Vaikka monien mielestä työskentelyyn käytettiin liikaa aikaa, osa opiskelijoista koki oppimisprosessin haasteeksi sen, että aikaa oli käytettävissä liian vähän. Koettiin, että se käsite, jota itse käsitteli, opittiin hyvin. Sen sijaan muut käsitteet jäivät abstraktimmalle tasolle, vaikka tilanteiden katsominen ja arvioiminen koettiin tehokkaaksi.

Etenkin käsitteiden teoreettiseen avaamiseen olisi ollut hyvä käyttää enemmän aikaa. Kolmen käsitteen avaamisessa tuli kerralla sisäistettäväksi liian paljon asiaa opiskelijoiden kokemuksen mukaan. Käsitteitä tulisi palautteen mukaan käsitellä teoriassa enemmän, jakaa sitten pienryhmissä ymmärrystä ja vasta sitten lähteä havainnoimaan tilanteita.

Havainnointitehtävänantoa pidettiin epäselvänä, mikä aiheutti sen, että viikonlopun ajaksi annettu tehtävä ei kaikkien opiskelijoiden kohdalla onnistunut. Useissa palautteissa tuli esille, että käsitteiden ymmärtäminen oli haastavaa. Ainoastaan luentojen kautta useat opiskelijat eivät palautteen mukaan olisi niitä sisäistäneet.

En nyt välttämättä sanoisi huonoa, mutta käsitteet ovat haastavia. Täytyy vielä itsekseni lukea läpi.

Tilanteiden tekeminen ja käsitteleminen koettiin pääsääntöisesti mukavana vaihteluna ja hauskana toimintana. Jotkut opiskelijat kuitenkin kokivat draamamenetelmien käytön haastavaksi joko esiintymisjännityksestä tai roolityöskentelystä johtuen. Toisaalta roolityöskentelyä koettiin avaavan ovia asiakkaan tunteisiin ja näkökulmiin.

Tuntui inhottavalta sanoa vasten kasvoja / ottaa sanat vastaan, vaikka tiesi, että kaikki oli roolia.

Hyviä harjoitteita, tunteiden ilmaiseminen leikin kautta auttoi kiinnittämään huomiota asiakkaan / casen henkilön tunteisiin...

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden kokemukset oppimisprosessista

Yleisesti yhteisöpedagogiopiskelijat pitivät käsitelyöskentelystä. Käytäntö ja toiminnallisuus nähtiin oppimisen kannalta tehokkaaksi.

Käytännön kautta oppi hyvin.

Toiminnalliset osuudet olivat kaikkein selkeimmät ja hyödyllisimmät osuudet.

Käsitelmärittelyä seurannutta kotitehtävää, jossa käsitteen esiintymisestä piti etsiä esimerkkejä joko mediasta tai arjen tilanteista, pidettiin aluksi hankalana ja epämääräisenä, mutta esimerkkejä arjesta kuitenkin

kin löytyi hyvin. Havainnointitehtävä tuntui vievän käsitteitä konkreettisemmalle tasolle.

Itselleni voimaannuttavia arkipäivän kokemuksia ovat luonnossa oleminen, valokuvaaminen, lukeminen, kuvataiteet, teatteriharastus ja rakkaiden kanssa oleminen.

Havainnoin arkipäivän tilanteen, jossa ei (todellakaan) tapahtunut voimaantumista: puhelu isäni kanssa.

Oppimispäiväkirjoista välittyi se, että opiskelijat pitävät keskusteluja ja muita sosiaalisen oppimisen muotoja erittäin tärkeinä ja toimivina oppimisen muotoina. Ryhmässä tilanteiden valmistaminen arjen havaintojen pohjalta viritteli opiskelijat yhdessä pohtimaan käsitteiden merkityksiä ja ilmenemismuotoja käytännössä. Epäviralliset pienryhmäkeskustelut myös tuntuivat laajentavan pohdintaa käsitteiden ympärillä.

Ryhmätöiden valmistelu auttoi minua vihdoinkin ymmärtämään, mitä voimaantumista tarkoitetaan. Esimerkiksi alkoholistin tulee itse tajuta ongelmansa, ja parantuminen siitä lähtee itsestä.

Ryhmissä keskustelimme tilanteista, joissa voimaantumista, osallistamista ja dialogia/polylogia on käytetty. Alkoi jo hieman selkeytymään.

Itse tilanteiden näyttämistä toisille pidettiin hauskana ja käsitteitä avaavana oppimismuotona. Tärkeää tilanteiden näyttämisessä ja refleктоimisessa oli, että esitysten purkamiseen käytettiin tarpeeksi aikaa.

Esitettiin ryhmätyöt, jäi mieleen yhden ryhmän voimaantumisesitys, jossa voimaantuminen siis toteutui, se oli aika hultaton! Noitten esitysten avulla sai kyllä paljon paremman käsityksen siitä, että mitä ne käsitteet tarkoittaa. Ne oltiin kuitenkin sillä teoritunnilla käsitelty niin nopealla tahdilla, niin oli hyvä että käsitteitä käsiteltiin myös muilla keinoilla ja rauhassa.

Oppimisessa keskeistä on se, mikä on opittavan asian sovellettavuusarvo työelämässä. Sosiaalipedagogiikka on aiempien vuosien opiskelijapalautteen mukaan jäänyt melko abstraktiksi aiheeksi, jonka merkitystä käytännön työssä ei välttämättä nähdä. Opetuskokeilumme keskeisin tarkoitus olikin parantaa sosiaalipedagogiikan sovelletta-

vuusarvoa käytännössä. Opiskelijoita ohjattiin pohtimaan omaa käyttäteoriaansa, jossa jokainen oman henkilökohtaisen prosessinsa avulla työstää itselleen viitekehyksen, jonka varaan nojaa työkäytänteitään. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista löytyi merkintöjä käyttäteorian luomisesta. Teorian testausympäristönä toimivat opintoihin kuuluvat työharjoittelut.

Mitä otan omaan käyttäteoriaani? Päälimmäisenä tunnilta jäi mieleeni avoimet kysymykset toimivan dialogin kannalta. Tähän asiaan on syytä kiinnittää huomiota kerhossa! (harjoittelupaikka) Tahdon myös mahdollisimman paljon edistää ja ylläpitää osallisuuden toteutumista. Jokaiselle yksilölle on tärkeää päästä vaikuttamaan asioihin. Jo pelkkä mielipiteen kysyminen saattaa jollekin olla elämääkin suurempi juttu!

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden kehittämisideat oppimisprosessissa suuntautuivat pääsääntöisesti prosessin alussa olleeseen käsitteiden esittelyyn. Käsitteiden keskinäinen suhde vaikutti myös opiskelijoista hankalalta. Opetustilanteessa kannattaneekin kiinnittää huomiota juuri tähän: miten käsitteet eroavat toisistaan, miten ne taas kytkeytyvät toisiinsa.

Käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan ja niiden erot olivat käytännön esimerkeissä häilyviä.

Tällä tunnilla oli esitykset dialogista, polylogista, voimaantumisesta ja osallisuudesta. Paljon elementtejä konkretisoitui, mutta monet elementit olivat samankaltaisia. Aiheet kietoutuvat toisiinsa monin tavoin.

Tilanteiden esittämisessä on haasteena se, että esitykset vedetään vitsiksi. Vaikka huumori on oppimisen kannalta hyvä väline, tilanteiden idea on työstää niistä todentuntuksia, ei vitsijä. Vaikka tästä informoitiin ohjeistuksessa, jotkut esitykset menivät vitsiksi, mikä häiritsi toisia opiskelijoita.

Tunti koostui jokaisen edellä mainittujen käsitteiden konkreettisuudesta käytäntöön, ja mielestäni oli mukava nähdä toisten tulkintoja aiheesta. Silti monesti esitys tahtoi mennä vähän liikaakin huumorin puolelle, ja itse opillinen anti jäi vähäiseksi.

Keskusteluja käsitteistä ja niiden yhteydestä todellisiin elämäntilanteisiin toivottiin entistä enemmän. Myös vaikeiden käsitteiden purkamista ”kansanomaisemmalle kielelle” toivottiin. Käsittemäärittelyyn tulisi varata tarpeeksi aikaa, jotta ne voidaan käydä läpi huolellisesti.

Kävimme tunnilla läpi sosiaalipedagogiikan keskeisiä käsitteitä. Kirjoitettavaa oli todella paljon lyhyessä ajassa, joten keskittyminen oli koko ajan kynässä ja paperissa. Ei kerennyt kiireen liksäksi herätä minkäänlaisia ajatuksia.

Pohdinta

Oppimisprosessi, joka toteutettiin *Ilmaisukasvatus ja Sosiaalipedagogiikka kasvatuksellisena viitekehyksenä* -opintojaksoilla, koettiin sosionomiopiskelijoiden palautteen ja yhteisöpedagogiopiskelijoiden oppimispäiväkirjojen mukaan hyödyllisenä. Opiskelijat kokivat abstraktien käsitteiden konkretisoituvan toiminnallisuuden kautta. Toiminnallisten menetelmien merkitys oppimisen tukena tuli esille myös sekä yhteisöpedagogi- että sosionomiopiskelijoiden anonyymeina kirjoittamasta koko opintojaksoja koskevasta palautteesta. Toiminnallisista oppimistavoista pidetään ja niiden kautta koetaan opittavan. Toiminnallisten ja käytäntöön kytkeytyvien oppimismenetelmien kautta asiat on helpompi ymmärtää ja siirtää osaksi omaa käyttäteoriaa. (Vrt. Proctor 2007; Dewey 1938; Kolb 1984.)

Toisaalta toiminnallisissa oppimisprosesseissa ei tule mennä siihen, että toiminnallisuus korostuu teoreettisen opiskelun kustannuksella. Pelkkä toiminnallisuus ilman teoreettista lähtökohtaa ja ilman kokemuksen peilaamista teoriaan jää helposti irralliseksi. Tällöin ei toteudu praksiksen idea eli teorian ja käytännön yhdistäminen ja arkielämään liittäminen (vrt. Hannula 2000, 3; Freire 1972, 52–55). Ilman praksista muutos omassa toiminnassa ja yhteiskunnassa on mahdotonta. Useat opiskelijat nostivat esille sen, että teoreettista käsitteiden avaamista olisi voinut olla enemmän. Tässä esiteltyä oppimisprosessia voidaan kehittää esimerkiksi siten, että käsitteiden avaamiseen lisätään luennoinnin lisäksi myös artikkelien lukemista ja yhteisöllistä tiedon

tuottamista pienryhmissä. Liittämällä oppimisprosessiin vahvemmin tutkivan oppimisen periaatteita (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) voitaisiin opiskelijoiden kontekstuaalista ja kokemuksellista oppimista ja sitä kautta ammatillisen käyttöteorian rakentamista tukea paremmin (vrt. Raij 2006, 20–23). Myös opiskelijoiden esille nostama haaste samankaltaisten käsitteiden ymmärtämisen vaikeudesta voitaisiin ratkaista vahvemmillä käytännöllisillä oppimisprosessilla. Tällainen oppimisprosessi ja sen onnistunut reflektointi vaatii aikaa.

Toiminnallisuus koettiin hauskana, kiinnostavana ja innostavana. Tunteet vaikuttavat vahvasti oppimiseen. Hakkarainen ja Vapalahti (2011) tuovat tutkimusraportissaan esille tuloksen, jonka mukaan yhteisöpedagogiopiskelijat tutkiessaan vanhusten päihteiden käyttöä digitaalisen draamatyöskentelyn kautta kokivat selkeästi sellaisia positiivisia tunteita kuin innostusta, iloa, kiinnostusta ja yhteisöllisyyttä. Opettajien on tärkeää huomioida oppimisprosesseja organisoidessaan myös prosessin tunnepuoli. Oppimiseen liittyvistä tunteista on myös hyvä käydä jatkuvaa dialogia opiskelijoiden kanssa.

Draamatyöskentelyyn liittyi myös tunnehaasteita. Osa opiskelijoista koki roolityöskentelyn haastavana johtuen toisaalta esiintymisjännityksestä ja toisaalta roolin ottoon liittyvästä tunnetilasta. Myös Hakkaraisen ja Vapalahden (2011) tutkimuksessa jotkut yhteisöpedagogiopiskelijat raportoivat esiintymisjännitystä negatiivisena tunnetilana draamatyöskentelyssä. Roolityöskentelyssä kohdattavaa tunnetilaa on hyvä hyödyntää prosessin reflektoinnissa esimerkiksi siten, että pohditaan, mitä näistä roolissa kohdatuista tunteista voidaan oppia asiakastyön näkökulmasta. Tärkeää on, että prosessin reflektointiosuudessa fiktiiviset roolit puretaan kunnolla.

Opiskelijoiden palautteissa mainittiin myös, että roolityöskentely auttoi opiskelijoita pohtimaan tilannetta eri roolihahmojen näkökulmasta ja asettumaan näiden asemaan. Roolityöskentely on myös aiemmin todettu tukevan opiskelijoiden moninäkökulmaista ymmärrystä sosiaalisia dilemmoja käsiteltäessä (esim. Vapalahti, Marttunen & Laurinen 2010). Moninäkökulmainen ymmärtäminen on tärkeä taito sosiaali- ja nuorisoalan työssä (vrt. esim. Uggerhøj 2007).

Yksi tärkeimmistä oppimisprosessin kehittämisenkohdista on reflektointi. Useat opiskelijat kokivat refleктоimisen liian pitkäksi ja raskaaksi. Reflektionissa sovellettiin simulaatio-opetuksen debriefing-menetelmää. Toisaalta simulaatio-opetuksessa, johon roolityöskentelykin kuuluu (vrt. esim. Kettula 2012), reflektointia pidetään juuri oppimisen kannalta tärkeimpänä osana (Rudolph ym. 2006). Yksi tapa oppimisprosessin reflektionin kehittämisessä on se, että pienryhmässä tapahtuva kasvotusten purku kohdistetaan selkeästi muutamaan tunteisiin ja käsitteiden mukaiseen vuorovaikutukseen liittyvään kysymykseen. Tämän jälkeen syvempi reflektointi tehdään oppimispäiväkirjoissa tai yhteisöllisissä oppimisympäristöissä kasvokkain tai verkossa.

Lähteet

- Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2012.* Talentia ry. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö. Helsinki: Ammattieettinen lautakunta. Saatavissa http://www.talentia.fi/files/558/Etiikkaopas_2012.pdf (haettu 20.7.2014).
- Buber, M. 1993.* Minä ja Sinä. Helsinki: Wsoy.
- Dewey, J. 1938.* Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Macmillan.
- Ekola, J. (toim.) 1992.* Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Filander, K. 2007.* Sosiaalipedagogiikan uusia ajankohtaisuus. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76, 90–114.
- Freire, P. 1972.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Penguin Books.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004.* Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: Wsoy.
- Hakkarainen, P. & Vapalahti, K. 2011.* Meaningful Learning through Video-Supported Forum-Theater. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 23(3), 314–328.
- Hannula, A. 2000.* Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Horelli, L. 1994.* Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö ja Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Hämäläinen, J. 2008.* Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 9, 13–34.
- Hämäläinen, J. 2010.* Sosiaalipedagogiikka teorian ja käytännön suhteena. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 11, 5–11.
- Kettula, K. 2012.* Towards professional growth: essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, role-play and reflective journals. Helsinki: University of Helsinki.
- Kolb, D. A. 1984.* *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kotila, H. 2003.* Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka.* Helsinki: Edita, 13–23.
- Nivala, E. 2008.* Syrjäytymisestä osallisuuteen. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 9, 5–12.
- Parton, N. 2000.* Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work. *British Journal of Social Work* 30, 449–463.
- Proctor, E. K. 2007.* Implementing Evidence-Based Practice in Social Work Education: Principles, Strategies, and Partnerships. *Research on Social Work Practice* 17, 583–591.
- Raij, K. 2006.* Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaimisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä.* Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11, 17–34.
- Ranne, K. 2002.* Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turku: Turun yliopisto.
- Rohd, M. 1997.* Hope is vital. An interactive Theatre and Community Dialogue Training Manual for Educators, Youth, Community Workers and Artists. Owings Mills (monistemuotoinen omakustanne).
- Rudolph, J. W., Simon, R., Dufresne, R. L & Raemer, D. B. 2006.* There's No Such Thing as "Nonjudgmental" Debriefing: A Theory and Method for Debriefing with Good Judgment. *Simulation in Healthcare* 1(1), 49–55.

- Siitonen, J. 1999.* Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto, 93.
- Uggerhøj, L. 2007.* Creativity, fantasy, role-play and theatre in social work: A voice from past or step for the future? *Social Work & Social Science Review* 13(3), 48–62.
- Vapalahti, K., Marttunen, M. & Laurinen, L. 2010.* From online role-play to written argumentation: using blended learning in lessons on social issues. Teoksessa J. Yamamoto (Ed.) *Technology in Teacher Education, Reflective Models*. USA: IGI Global, 164–183.
- Väisänen, R. 2010.* Social pedagogical approach in youth social work. *European Journal of Social Education* 18/19, 23–34. Saatavissa http://www.feset.org/feset/wp-content/uploads/2013/04/feset_issue_18-19_2010_1_1.pdf#page=24 (haettu 20.7.2014).
- Värri, V-M. 1997.* Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.