

**HUMANISTISESSA AMMATTIKORKEAKOULUSSA
YHTEISÖPEDAGOGIKSI OPISKELEVIEN AMMATILLISEN
KASVUN ULOTTUVUUDET**

Tarja Nyman

Ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksia. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi yhteisöpedagogin ydinosaamista opiskelijoiden itsensä kuvaamana. Toisena kiinnostuksen kohteena ovat valmistuvien yhteisöpedagogien portfolioissaan itsearvioima ammatillinen asiantuntijuus ja ammatillisen kasvun ulottuvuudet. Yhteisöpedagogien kasvun ulottuvuuksien tarkastelu alkaa koulutusalan, ammattikorkeakoulukontekstin ja yhteisöpedagogien moninaisen työkentän kuvauksella. Asiantuntijuutta lähestytään tutkijan esiympäristön ohjaamana sekä käsitelmäärittelyin että ammattikorkeakoulujen yleiseen ja alakohtaiseen kompetenssiajoitteluun perustuen. Ammatillista kasvua tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, jolloin kasvun ulottuvuuksien äärellä keskeisiksi tarkastelun kohteiksi nousevat myös metakognitiiviset taidot ja itsesäätelyvalmiuksien kehittyminen, kasvun kontekstuaalisuus, ammatti-identiteetin kehittyminen sekä ammatillinen voimaantuminen.

Kysymyksessä on laadullinen, lähinnä fenomenografinen tutkimus, jossa on tunnistettavissa sekä abduktiivista että induktiivista päättelyä. Tutkimusaineisto on kerätty yhteisöpedagogiksi opiskelevilta opiskelijoilta yhdellä Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kampuksella. Toisena aineistona ovat osaamiskartat, joita kolmannen opintovuoden opiskelijat laativat neljänä perättäisenä lukuvuonna osana työelämätaitojen opintojaan. Kartoissa opiskelijat konkretisoivat päättöportfolioiden kriteereissä mainittuja yhteisöpedagogin osaamisalueita. Kartat on koostettu siten, että kutakin osaamisaluetta tarkastellaan kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman kompetensseihin: pedagoginen osaaminen, yhteisöllinen osaaminen, kehittämisosaaminen ja yhteiskunnallinen osaaminen, peilaten. Toisena aineistona ovat yhteensä kahdeltatoista (12) opiskelijalta kerätyt päättöportfolioiden epilogiosuudet. Aineisto on koodattu asiantuntijuutta kuvaaviin osa-alueisiin ja lisäksi epilogia on tarkasteltu kokonaisuuksina, siten että yksittäisten opiskelijoiden ammatillisen kasvun itsearvioinneista on löydetty kasvun toisiinsa yhteydessä olevia ulottuvuuksia ja edellä koodattuja asiantuntijuuden alueita tarkentavia esimerkkejä.

Yhteisöpedagogien opinnot rakentuvat monitieteiselle perustalle, vahvimmin ammatillisuutta ohjaa sosiaalipedagoginen ajattelu sekä kasvatustieteen lähtökohdista yhteisökasvatus ja kriittinen pedagogiikka. Kehityspsykologinen osaaminen liittyy vahvasti lasten ja nuorten parissa työskentelyyn. Kummankin tutkimusaineiston valossa vahvistuu näkemys, että yhteisöpedagogit ovat arvoperustaansa ja työnsä eettistä perustaa pohtivia, monipuoliset vuorovaikutus- ja ohjaustaidot omaavia ammattilaisia. Yhteisöllisen toiminnan ja kehittämistyön ytimessä näkyvät tutkiva, kehittävä ja arvioiva työote, yhteisölähtöinen ajattelu sekä monialaisen työskentelyn ja verkostoyhteistyön merkityksen tunnistaminen. Opiskelijat arvostavat monipuolisia työelämäkokemuksia ja käyttöteoriaa vahvistavaa kokemusten reflektointia. Ammatillisuuden ja ammatti-identiteetin kehittyminen nähdään jatkuvana prosessina, jolle tutkinto antaa hyvän perustan. Tutkimus vahvistaa ammatillisen kasvun ulottuvuuksien ymmärtämisen merkitystä, siten että asiantuntijuuden kehittyminen nähdään ammattispesifin kompetenssiperustan vahvistumista laajempänä ilmiönä. Ammatillisen voimaantumisen kokemus on ammatillisen tietoisuuden ja itseluottamuksen lisääntymistä, jossa ammatilliseen kehitysvaiheeseen suhteutettuna turvallisten, mutta kehityksen edetessä myös riittävän haasteellisten oppimisympäristöjen merkitys korostuu.

Tutkimustulosten käytännönläheinen hyödyntäminen liittyy vahvasti tutkinnon pedagogiseen kehittämiseen. Lisäksi tutkimus suuntaa huomion erityisesti työelämän alarajat ylittäviin osaamisvaatimuksiin. Monitieteinen perusta vahvistaa laaja-alaista ammatillista ymmärrystä. Samalla sen tulee rakentaa vahva perusta myös alalähtöiselle erityisosaamiselle ja käyttöteorian vahvistumiselle sekä yksilölliseen merkityksenäntoon perustuvalla kasvun suunnan ja identiteetin määrittelylle.

Avainsanat: Asiantuntijuus, kompetenssi, ammatillinen kehitys, metakognitio, reflektio, toimintakonteksti, ammatti-identiteetti, voimaantuminen.

Sisältö

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	7
1.1	Tutkimuksen tausta	7
1.2	Ammatillinen kasvu ja ammattikorkeakouluopinnot	11
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimusprosessin eteneminen	12
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KONTEKSTI	15
2.1	Yhteisöpedagogien koulutusala ja moninainen työkenttä	15
2.2	Humanistisen ammattikorkeakoulun arvopohja ja oppimiskäsitys	19
2.3	Ammattikorkeakouluopintojen työelämälähtöisyys	22
2.4	Ammattikorkeakoulututkinnon kompetenssit asiantuntijuuden perustana	27
2.5	Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman opinnot Humanistisessa ammattikorkeakoulussa	31
2.6	Ammatillisen kasvun arviointi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa	33
3	TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	36
3.1	Tutkimuksen kohteena ammatillinen kasvu	36
3.1.1	Ammattikasvatuksen ontologia	37
3.1.2	Tietokäsitysten suhde ammatillisen kasvun tutkimiseen	41
3.2	Yksilöllisestä merkityksennosta kehittämistietoon	42
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	46
4.1	Ammatillisen kasvun ulottuvuudet	46
4.2	Ammatillinen asiantuntijuus	52
4.3	Reflektiivisyys	56
4.4	Ammatti-identiteetin kehittyminen	57
4.5	Metakognitiiviset taidot ja itsesäätelyvalmiudet	65
4.6	Ammatillinen voimaantuminen	67
4.6.1	Ammatillisen voimaantumisen henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus	67
4.6.2	Ammatillinen voimaantuminen, minätunne ja subjektiivisen kehittyminen	70
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	74
5.1	Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu	74
5.2	Tutkimusorientaatio ja menetelmävalinnat	77
5.3	Päätelyn logiikka	83
5.4	Aineistot ja niiden analysointi	85

6	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	88
6.1	Yhteisöpedagogin ammatillinen asiantuntijuus ja osaamisalueet	88
6.1.1	Yhteisöpedagogin tietopohjaan liittyvä asiantuntemus	96
6.1.2	Yhteisöpedagogin käytännölliseen osaamiseen liittyvä asiantuntemus.....	101
6.1.3	Yhteisöpedagogin tietämys omasta osaamisesta, oppimistavasta ja tavoitteista.....	105
6.2	Ammatillisen kasvun ulottuvuudet yhteisöpedagogiksi valmistuvien kuvaamana	107
6.2.1	Koulutuksen aikana kehittyvä yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuden perusta.....	109
6.2.2	Yhteisöpedagogin ammattispesifin tieto- ja taitoperustan vahvistuminen	113
6.2.3	Ammatti-identiteettiin liittyvä pohdinta	120
6.2.4	Yhteisöpedagogin yleisten työelämävalmiuksien kehittyminen.....	123
6.2.5	Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet	133
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	142
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	151
	LÄHTEET	155

KUVIOT

Kuvio 1	Sosiokonstruktiiiviset käsitteet	20
Kuvio 2	Oppimisen, tutkimisen ja kehittämisen asetelma kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa	24
Kuvio 3	HUMAKissa sovellettava kehityssuuntautuneen arvioinnin malli	34
Kuvio 4	Ammatillisen kasvun alueita integroivat syklit	47
Kuvio 5	Tutkimuksen kokoava viitekehys	51
Kuvio 6	Ammatin oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi opiskelijan näkökulmasta	63
Kuvio 7	Tutkimuksen sijoittaminen tutkimustoiminnan avaruuteen	78
Kuvio 8	Tutkimustehtävään orientoituminen ja oman position määrittäminen tutkimustoiminnan avaruudessa	79
Kuvio 9	Portfolioaineiston luokittelu, koodaus ja analysointi	86
Kuvio 10	Yhteisöpedagogin neljä tiedon tyyppiä	100
Kuvio 11	Yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun jatkuva kaari	149

TAULUKOT

Taulukko 1	Ammattikorkeakoulututkintojen edellyttämä osaaminen kansallisen viitekehysten luonnoksessa	30
Taulukko 2	Opintojen eteneminen kansalais- ja nuorisotyön koulutusohjelmassa	32
Taulukko 3	Asiantuntijan taitoprofiili	53
Taulukko 4	Itsesäätelytaitojen ja ammattispesifin osaamisen yhteys	66
Taulukko 5	Voimaantumista todentavat tekijät	69
Taulukko 6	Tutkimusprosessin eteneminen	74
Taulukko 7	Osaamiskartta: Ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt	89
Taulukko 8	Osaamiskartta: Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt	92
Taulukko 9	Osaamiskartta: Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen	94
Taulukko 10	Portfolioiden epiloogeissa kuvattu ammatillinen kasvu taitoprofiiliin alueille koodattuna	108
Taulukko 11	Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman päättöportfolion arviointikriteerit.	Liite 1
Taulukko 12	Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit,	Liite 2
Taulukko 13	Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit	Liite 3
Taulukko 14	Opintokokonaisuudet ja teemat, OPS 2004 – 2008	Liite 4

LIITTEET

Liite 1	Päättöportfolion arviointi kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa sekä kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman päättöportfolion arviointikriteerit.
Liite 2	Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit
Liite 3	Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit
Liite 4	Opintokokonaisuudet ja teemat. HUMAK. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 210 op, 2004 – 2008

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tehtävänasettelu

Ammatillisen kasvun ulottuvuuksia voidaan lähestyä kasvuprosessin, kasvun tavoitteen ja saavutettujen tulosten näkökulmista. Ammattikasvatuksen kentällä kaikki lähestymistavat ovat mielenkiintoisia, joskin vaikeasti lähestyttäviä. Miten ylipäätään tutkinnon tuottamaa ammatillista kasvua voidaan määritellä tai miten ja millä kriteerein kasvua voidaan mitata tai arvioida? Määrällisiä tuloksia mielenkiintoisempia ovat koulutuksen tason ja alalähtöisen kohdentumisen huomioon ottava laadullinen tarkastelu. Käsillä olevalla tutkimuksessa keskitytään yhden, koulutusalan, työelämän ja tutkintonimikkeen kautta vaikeasti hahmotettavan tutkinnon ammatillisen kasvun ulottuvuuksiin. Tarkoituksena on nostaa esiin sekä kyseisen tutkinnon kehittämisen näkökulmasta merkittäviä että ammattikorkeakoulututkintojen ja ammattikasvatuksen kenttää laajemminkin kiinnostavia näkökulmia. Kun tutkimuskohteena ovat yhteisöpedagogien ammatillisen kasvun ulottuvuudet, on syytä aluksi viitoittaa yhteisöpedagogien koulutus- ja ammattialaa.

Humanistisessa ammattikorkeakoulun (HUMAK) järjestö- ja nuorisotyön yksikössä koulutetaan yhteisöpedagogeja – laaja-alaisia ja uudistumiskykyisiä pedagogisia osaajia sekä yhteiskuntakriittisiä toimijoita kansalaistoiminnan ja nuorisotyön moninlaisiin toimintaympäristöihin. Ammattitaidon perusta rakentuu yhteisöllisestä, pedagogisesta, yhteiskunnallisesta ja kehittämisosaamisesta. Yhteisöpedagogit voivat sijoittua vaativiin asiantuntijatehtäviin koulutusosalallaan. (HUMAK opinto-oppaat 2005–2010). Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman haasteena onkin koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden ja ydinkompetenssien sekä tulevaisuuden työelämän tarpeiden luotaava tarkastelu laajalla ja jatkuvasti muuttuvalla koulutusosalalla.

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa tehtyjen selvitysten (Arresto & Määttä 2006, Nikoskinen 2008a ja 2008b) mukaan suurin osa vuonna 2004 - 2007 valmistuneista

on työllistynyt suoraan koulutusta vastaavaan työhön sekä julkiselle, yksityiselle että kolmannelle sektorille. Yhteisöpedagogien työllistyminen on kyseisten selvitysten perusteella osoittautunut kaksijakoiseksi: yhtäältä työllistyminen on nopeaa ja tarkoituksenmukaista, mutta toisaalta sitä leimaa epätyypillisuus: matala palkkataso, työsuhteiden määräaikaisuus ja hajanainen työkenttä. Sijoittuneiden ammattinimikkeiden suuri kirjo ilmentää sekä tutkinnon että toimialan työkentän laaja-alaisuutta. Em. selvitykset ovat virittäneet pohtimaan yhteisöpedagogien asiantuntijuus- ja ydinosaamisalueita myös toimialojen rajapinnoilla tehtävässä työssä. Yhteisöpedagogit sijoituvat myös lähialojen työhön, esimerkiksi lastensuojelutehtäviin. Myös palvelurakenteen muuttuminen ja verkottuminen lisäävät monialaisen osaamisen tarvetta.

Tutkimuksen taustalla näkyy tutkijan omakohtainen kiinnostus ja kehittämisorientaatio. Olen työskennellyt Humanistisen ammattikorkeakoulussa vuodesta 2001 lähtien. Työvuosieni aikana olen saanut mahdollisuuden osallistua opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemiseen ja reflektointiin erilaisissa ohjaus- ja opetus- ja pedagogisen kehittämisen tehtävissä. Kokemukseni on vahva perusta kiinnostukselleni tutkia yhteisöpedagogiksi valmistuvien ammatillisen kasvun ulottuvuuksia. Lisensiaattityöni mahdollistaa yhtäältä tutkivan, arvioivan ja kehittävän työotteen soveltamisen omassa työssäni. Toisaalta koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen ja kontekstien tunteminen luo vahvemman perustan ja laajemman perspektiivin tulosten tarkastelulle. Tulosten tarkastelu ammattikorkeakoulutuksen ja ammattikasvatuksen kentässä edellyttää etäisyyden ottoa ja tarkastelureviirin laajentamista myös omaa ammatillista kasvua palvelevasti.

Tavoitteenani on yhtäältä tehdä näkyväksi kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta valmistumassa olevien näkemyksiä ammatillisen kasvun tavoitteista. Tarkastelussa ovat yhteisöpedagogien asiantuntijuuden ydinosaamisalueet koulutusohjelmakohtaisesti määriteltyihin kompetenssialueisiin peilaten. Toisena kiinnostuksen kohteena ovat yhteisöpedagogin ammatillinen asiantuntijuus ja yksilöllisesti koe-
tut ammatillisen kasvun ulottuvuudet, siten kuin ne välittyvät opintojen päättövaiheessa tehtävistä päättöportfolioista. Tässä yhteydessä siirrytään tavoitteista opiskelijoiden arvioimiin tuloksiin. Pyrkimyksenä on, että tulokset voisivat palvella sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalais-, nuoriso- ja järjestötyön koulutusoh-

jelman opetussuunnitelmatyötä että opiskelijoiden ammatillisen kasvun ohjausprosessin kehittämistä. Kumpikin edellä mainituista liittyvät kiinteästi omiin työtehtäviini, jolloin tutkimus palvelee myös omaa kehittämistyötäni HUMAKissa.

Ammattikasvatus voidaan ymmärtää koulutuksena ja oppimisena ammattiin ja ammatissa, jolloin siihen keskeisenä käsitteenä liittyy juuri ammatillinen kasvu (Tuominen & Wihersaari 2006, 11). Tämä ammatillisesti suuntautuva lisensiaattitutkimus sijoittuu ammattikasvatuksen teema-alueelle osaamisen kehittäminen ja professionaalinen kasvu. Tutkimuksessa luodaan refleктоiva katsaus yhteisöpedagogin ammatilliseen kasvun ulottuvuuksiin yhteisöpedagogitutkintoon johtavien ammattikorkeakouluopintojen päättövaiheessa, kolmantena ja neljäntenä opiskeluvuotena. Tutkimusaineisto kerätään yhdeltä HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kampukselta. Professionaalisen kasvun viitekehyksessä tutkimus kiinnittyy laajemmin asiantuntijuuden kehittymisen kysymyksiin ja tässä yhteydessä erityisesti ammattikorkeakoulututkintojen tuottaman asiantuntijuuden tarkasteluun.

Opiskelijan käsitys itsestä ammatin edustajana syntyy hänen osallistuessaan erilaisiin ammattialaa edustaviin toimintaympäristöihin ja tutustuessaan näiden toimintakulttuureihin. Koulutusohjelma on ensimmäinen opiskelijan asiantuntijaksi kasvun yhteisö. Opiskeluajan työelämäjaksoja tulee kehittää tavoitteellisesti muihin opintoihin ja ammatillisen kasvun tavoitteisiin kytkeytyen. Opiskelija arvioi ammatillisuuttaan suhteessa työhön työyhteisön toimintatapoihin, toimintaan, arvoperustaan ja normeihin. Opiskelijalla on jo opintojensa aikana mahdollisuus vahvistaa ammatillista kasvuaan ja luoda kiinteitä suhteita alan toimijoihin, asiantuntijayhteisöihin ja – kulttuureihin. Toimintaympäristössä voidaan vielä myös rajoittaa opiskelijan mahdollisuutta osallistua tai määrittellä kulttuuriin sopivaa toimintaa. Myös näiden kokemusten analysointi on olennaista ammatillisen kasvun ja sen suuntaamisen kannalta. Kulttuurien monimuotoisuuden hahmottaminen auttaa opiskelijaa määrittämään niitä työhön ja tulevaan ammattiinsa liittyviä tekijöitä, joihin hän haluaa sitoutua. (Mäntylä 2007, 94.) Ammattikasvatuksen näkökulmasta on mielenkiintoista tutkia ammatillista kasvua alalla, jossa tutkintonimike on nuori eikä suoraan yhteydessä määriteltyyn tehtävään työelämässä. Humanistinen ja kasvatusala, kansalaistoiminta ja nuorisotyö sekä tutkintonimikkeenä yhteisöpedagogi rakentavat orientaatioperustan opintonsa aloittavien opiskelijoiden ammatillisen kasvun suunnan määrittelylle

Yhteisöpedagogit sijoittuvat hyvin erilaisiin humanistisen ja kasvatusalan tehtäviin järjestö- ja nuorisotyön kentällä. Tavoitteena on, että HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta valmistunut yhteisöpedagogi (AMK) kykenee toiminnan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, yhteisöllisyyden rakentamiseen, yksilöiden ja ryhmien innostamiseen sekä sosiaalisesti kestäväen kehityksen tukemiseen (HUMAK 2009). Koulutuksen tuottama osaamisperusta ja vahvistuvat ydinkompetenssit kiteytetään koulutuksen päättöportfolion arviointikriteereissä seuraaviksi alueiksi: ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön toimintaympäristöt sekä kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kehittäminen. Näiden osaamisalueiden ja samalla myös ammatillisen kasvun tavoitteiden konkretisointi on siis ensimmäinen tämän liseniaattitutkimuksen tehtävistä. Koulutuksen kompetenssiperusta ja edellä mainitut portfolion arviointikriteereissä mainitut osa-alueet avataan opiskelijoiden kuvaamaksi osaamiseksi ja niiden kautta rakentuvaksi osaamiskartaksi.

Valmistuvilta yhteisöpedagogeilta edellytetään pedagogista osaamista, yhteisöosaamista, yhteiskunnallista ja kehittämisosaamista. Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kentälle sijoittuvien yhteisöpedagogien oletetaan olevan aktiivisia ja itseohjautuvia toimijoita, joilla on taito ja kyky kriittisesti arvioida toimintaympäristöään sekä käynnistää ja ohjata yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kasvu- ja muutosprosesseja. Kasvun ulottuvuuksina pelkästään koulutusohjelman kompetenssiperusta kertoo ammatillisen asiantuntijuuden laaja-alaisuudesta.

Ammatillista kasvua on tutkittu monista eri lähtökohdista. Tutkimuksen viitekehyksen ja valintaa ja lähdeaineiston valintaa ovat ohjanneet muun muassa näkemys kasvun prosessimaisesta luonteesta ja jatkuvuudesta. Tutkintolähtöisen asiantuntijuuden kehittymisen lisäksi kasvua halutaan tarkastella suhteessa opiskelijoiden toimintaympäristöjen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sekä yksilön ominaisuuksiin ja kykyihin. Holistisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvuprosessiin voidaan liittää näkemys yksilön inhimillisestä persoonallisesta kasvusta, joka on koulutusalaalähtöisesti juuri yhteisöpedagogien kasvun tarkastelussa kiintoisa. Ammatillisen kasvun tutkimuksessa tullaan väistämättä myös ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä koskevien pohdintojen äärelle.

Tutkijana minua on alusta lähtien kiinnostanut myös ammatillinen voimaantuminen ja sen yhteys ammatilliseen kasvuun. Lähtökohtana kiinnostukselle ovat ammattialaan liittyvät yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun tukemiseen sekä yhteiskunnallisen vaikuttamistyöhön liittyvät painotukset. Yksilöllinen ja yhteisöllinen voimaantuminen on näkemykseni ja kokemukseni valossa yhteisöpedagogin ammatillisuuden keskiössä, myös toimijanäkökulmasta tarkasteltuna. Tämän perusteella tutkimuksen viitekehys kiinnittyy myös ammatillisen kasvun ja ammatillisen voimaantumisen välisen yhteyden tarkasteluun.

1.2 Ammatillinen kasvu ja ammattikorkeakouluopinnot

Ammattikorkeakoululain (9.5.2003/351 § 4) mukaan koulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua: ”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.”

Kun mielenkiinnon kohteena on ammattikorkeakouluopintoihin kiinnittyvän ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelu, on jo lähtökohtaisesti tunnistettava ja käsitteellistettävä kasvun moniulotteisuus. Lisäksi tulee tiedostaa ja asemoida ammattikorkeakouluopintojen paikka ja rooli jatkuvassa, yksilön kehityssuuntautuvassa ammatillisen kasvun prosessissa sekä alan asiantuntijuuden kehittymisessä. Ammatillisen kasvun tarkastelu edellyttääkin ammatillisen asiantuntijuuden yleistä ja tutkintokohtaista määrittelyä. Viimemainittua voidaan tarkastella työelämän tulevan osaamistarpeen että ammattikorkeakoulujen yleiseni että erityisesti koulutusohjelmakohtaisesti määriteltyjen kompetenssien valossa. Ammattikorkeakouluopintojen vahva yhteys työelämään niin oppimisympäristöjen ja opintoihin integroidun työelämän tutkimus- ja kehitys- ja innovaatiotehtävän osalta kiinnittää aiheen käsittelyn työelämän kontekstien tarkasteluun.

Mäntylän (2007, 94) mukaan ammatillinen kasvu alkaa jo ammatinvalintavaiheessa. Kasvu jatkuu ja syvenee koulutuksen aikana ja jatkuu koko työuran ajan. Ammattikorkeakouluopinnoissa kehitystä ohjataan kohti ammatillista asiantuntijuutta, mutta asiantuntijastatuksen saavuttaminen edellyttää yleensä usean vuoden työkokemusta. Ammattikorkeakoulun koulutusohjelman eri oppimisympäristöissä ja tehtävissä toimivat asiantuntijat muodostavat sen yhteisön, johon opiskelijat opintojensa aikana ensimmäiseksi kiinnittyvät. Kokemukseni mukaan juuri ammattikorkeakouluopintojen työelämäläheisyys ja erilaiset työelämän aidot oppimisympäristöt mahdollistavat erillisiin toimintakulttuureihin tutustumisen. Ammatillisen kasvun tarkastelussa onkin perusteltua käsitellä erilaisten toimintakontekstien merkitystä kasvuille ja ammatti-identiteetin kehittymiselle.

Ammatillisen kasvun vaiheittaista etenemistä kuvaa koulutusohjelmassa rakennettu yhteinen näkemys kasvun etenemisen logiikasta sekä eri opiskeluvuosille määritellyt osaamistavoitteet. Opiskelijan ammatillisen kasvun ohjauksen tulisi edetä systemaattisesti koko oppimisprosessin ajan koulutusohjelmassa määritellyllä tavalla. (Mäntylä 2007, 96–97.) Tarkastelun viitekehyksen rakentaa tässäkin yhteydessä koulutusohjelman opetussuunnitelma kasvun perustana ja tavoitteiden määrittäjänä.

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimusprosessin eteneminen

Edellisessä alaluvussa mainitut näkökulmat antavat viitteitä tutkimuksen aihealueen laajuudesta ja moniulotteisuudesta. Tarkastelussa halutaan kiinnittää huomiota sekä ammatillisen kasvun yksilölliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen että sen kontekstisidonnaisuuteen. Tutkimuksessa tarkastellaan kansalais- ja nuorisotyön koulutusohjelmasta valmistuvien yhteisöpedagogin asiantuntijuuden ydinosaamisalueita sekä ammatillisen kasvun itsearviointia opintojen päättövaiheessa. Tutkimus on ammatillisen kasvun ulottuvuuksiin kohdentuva, lähinnä fenomenografinen tutkimus.

Tutkimuskysymykset määrittyvät seuraavasti:

1. Mitä sisältöjä kolmannen vuosikurssin opiskelijat antavat portfoliokriteereissä mainituille yhteisöpedagogin osaamisalueille?

2. Mitä ammatillinen asiantuntijuuden alueita ja yksilöllisiä kasvun ulottuvuuksia opiskelijoiden päättöportfoliot ilmentävät?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on konkretisoida seuraavia kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman päättöportfolion perustaksi määritellyjä osaamisalueita (1) *ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt*, (2) *kansalaistoiminnan, järjestö ja nuorisotyön toimintaympäristöt ja* (3) *kansalaistoiminnan, järjestö ja nuorisotyön kehittäminen* (ks. liite 1). Tarkastelussa ovat mukana myös koulutusohjelmakohtaisesti määritellyt kompetenssit. Tutkimusaineistona ovat kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman työelämätaidot -opintojakson aikana kootut osaamiskartat neljältä lukuvuodelta: 2006 - 2007, 2007 - 2008, 2008 - 2009, 2009 - 2010. Osaamiskarttatehtävä toteutettiin ohjauksessani yhdellä HUMA-Kin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kampuksella.

Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena on luoda näkökulmaa yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuteen ja ammatillisen kasvun ulottuvuuksiin opiskelijoiden itsearviointia näkyväksi tekemällä. Aineistona ovat valittujen kahdentoista yhteispedagogiksi valmistuvan opiskelijan päättöportfoliot vuosilta 2006 - 2009. Valintaan vaikuttavana tekijänä on oma läsnäoloni kyseisten portfolion näytössä. Kummassakin kysymyksen osalta aihetta lähestytään opiskelijoiden oman merkityksenannon kautta.

Ammatillista kasvua tarkastellaan Marcia Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) esittämiin ammatillisen kasvun alueisiin ja samalle perustalle rakentuvaan integratiiviseen kasvumalliin (Ruohotie 2003) peilaten. Kasvumallien valinnan perusteluina voidaan pitää niiden soveltuvuutta juuri ammattikorkeakoulussa tapahtuvan ammatillisen kasvun tarkastelulle. Ammatillinen kasvu tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä, jolloin erilaisten kasvun kontekstien merkitys kasvulle on huomattava. Yksilöllisten valintojen merkitys ammatillisten valintojen ja suuntaajana on mielenkiintoinen. Opiskelijoiden portfolioihinsa dokumentoimien itsearviointien kokoavana luokitteluperustana käytetään ammatillisen asiantuntijuuden taitoprofiilia (Ruohotie 2003). Taitoprofiili mahdollistaa ammattikorkeakoulututkinnon kannalta merkityksellisen tieto- ja taitoperustan sekä opiskelijoiden kehittyvien itsesäätelyvalmiuksien tarkastelun. Näitä kaikkia voidaan pitää myös ammattikorkeakoulututkinnon vaatimustasoa vastaavina ta-

voitteina. Yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun alueiden tarkasteluun liittyy tutkivalta otteella etenevä tiedonrakentelu, tavoitteena myös syvenevä, alalähtöisten näkökulmien esiin nostaminen.

Kiteytetysti tutkimusraportin rakenne on seuraava. Luvussa 2 kuvataan tutkimuksen koulutusalaalähtöinen konteksti. Siinä perehdytään valmistuvien yhteisöpedagogien työkenttään sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalais- ja nuorisotyön koulutusohjelman perusteisiin, opintojen eri vaiheisiin ja sisältöihin kiinnittyviin ammatillisen kasvun tavoitteisiin sekä kasvun kehityssuuntautuvaan arviointiin. Tarkastelu jatkuu ammattikasvatuksen filosofisten lähtökohtien tarkasteluun luvussa 3. Tutkimuksen lähtökohtana oleva teoreettinen viitekehys hahmotetaan luvussa 4. Ammatillisen kasvun tarkastelulle muodostuu laajahko käsitteellinen viitekehys, ja tarkoituksena onkin hahmottaa ammatillisen kasvun moniulotteisuutta ja laajaa käsiteavaruutta. Tutkivalla otteella etenevä prosessi, menetelmävalinnat ja tutkimusaineiston analysointi avataan luvussa 5. Tutkimustulosten kokoava ja reflektioiva tarkastelu tutkimuskysymyksittäin ja alalukuihin jaoteltuna jatkuu luvussa 6. Johtopäätösosuosuudessa lukijaa johdatetaan, paitsi tulosten kokoavaan synteesiin, myös tutkimuksen tulosten ja tutkijan kokemuspohjaisen ymmärryksen perustuvien tulevaisuussuuntautuneiden kehittämisajatusten ja ammattikasvatusta laajemmin koskettavien pohdintojen äärelle.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KONTEKSTI

2.1 Yhteisöpedagogien koulutusala ja moninainen työkenttä

Humanistisella ja kasvatusalalla humanistisen alan ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmakohtaisia tutkintonimikkeitä ovat viittomakielentulkki (AMK), kansainvälisessä käytössä Bachelor of Humanities sekä *yhteisöpedagogi (AMK)*, *Bachelor of Humanities*. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 § 3, säädösmuutos 15.10.2003/860). Yhteisöpedagogiksi valmistutaan Mikkelin, Keski-Pohjanmaan ja Humanistisen ammattikorkeakoulun *kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta* sekä Yrkehögskolan Novian ruotsinkielisestä koulutusohjelmasta *medborgaraktivitet och ungdomsarbete*, jolloin tutkintonimike on *samhällspedagog (YH)*.

Tutkinto antaa valmiudet työskennellä asiantuntija-, koulutus-, kehittämis- ja esimies-tehtävissä sekä vaativissa ohjaustehtävissä kansalaisjärjestöissä, kunnissa ja muulla julkisella sektorilla. Koulutus mahdollistaa sijoittumisen myös yksityiselle sektorille tai ryhtymisen itsenäiseksi palveluyrittäjäksi. Työ on yhteisöllistä vuorovaikutustyötä, mikä edellyttää laaja-alaista tietoa ihmisten kasvusta ja kehityksestä, yhteiskunnan rakenteiden ja toiminnan tuntemusta sekä tietoa kulttuureista ja osallisuudesta. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön työtehtävät voivat olla myös eri-ikäisille suunnattuja koulutus- ja ohjaustehtäviä tai toiminnan johtamista esimerkiksi kansalaisjärjestöissä. Työ voi olla perusnuorisotyötä, kulttuurista nuorisotyötä tai laaja-alaista lasten ja nuorten parissa tehtävän työn koordinointia kunnissa, kouluissa, järjestöissä tai laitoksissa. Valmistuvat voivat sijoittua myös alueellisiin, valtakunnallisiin tai kansainvälisiin projekteihin. (Mäkelä 2006, 16 - 17.)

Yhteisöpedagogitutkinnon perusta on monitieteinen. Tutkintonimikkeekin kautta välittyvä mielikuva yhteydestä sosiaalipedagogiikkaan rajatieteenä on mielenkiintoinen. Eurooppalaisessa konteksti sosiaalipedagogiikka nähdään sosiaalityön ja kasvatuksen välimaastoon sijoittuvana, tieteellisesti ja ammatillisesti kehittyvänä ja samalla hyvin monimerkityksellisenä ilmiönä. Pertie ja Cameron (2009, 145) toteavatkin, että eurooppalaisella tasolla on hyödyllisempää puhua sosiaalipedagogiikoista, koska

tieteellistä tai ammatillista kenttää ei voida tunnistaa yhtenäisenä. Eriksson ja Markström (2009, 47–61) tarkastelevat sosiaalipedagogiikkaa ruotsalaisessa kontekstissa ja toteavat, että keskustelu sosiaalipedagogiikasta sisältää useita näkökulmia, jolloin käsitteen ydintä tai sisältöä on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Näkemyksissä nousevat esiin pyrkimys muutokseen ja vapautumiseen, yksilön syrjäytymisen ehkäisy ja sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen. Sosiaalipedagogisena yhteisöihin kiinnittyvänä tehtävänä pidetään aidon, demokraattisen ja solidaarisen yhteisön kehittymistä.

Karin Filander (2007, 90–99) toteaa sosiaalipedagogisen synteessin tekemisen olleen haasteellista myös Suomessa. Ammattikorkeakouluissa sosiaalipedagogiikka on omaksuttu ammatilliseksi ja koulutukselliseksi orientaatioperustaksi, esimerkkeinä sosionomi (amk) ja yhteisöpedagogi (amk) tutkinnot. Sosiaalipedagogiikan ajankoh-
taisuus liittyy kokemuksellisuuteen, toiminnallisuuteen, elämyksellisyyteen, osallisuuteen, yhteisöllisyyteen, ohjauksellisuuteen sekä kulttuurin pedagogisoitumiseen. Sosiaalipedagogiikassa luodaan ymmärrystä ihmisen kasvuun ja kehitykseen yhteydessä siihen sosiaalipedagogiseen todellisuuteen, jossa ihmiset elävät ja yhteisöt toimivat. Sosiaalipedagogiikkaan liittyy myös toisin näkemisen ja toimimisen ajatus ja siinä liikutaan muun muassa juuri koulutuksen, kulttuurityön ja sosiaalityön rajapinnoilla. Käytännön monialaisessa yhteistyössä nämä rajapinnat ylitetään. Filander (emt.) toteaa, että mannereurooppalaisessa keskustelussa sosiaalipedagogiikka onkin joissakin yliopistoissa otettu yläkäsitteeksi juuri nuorisotyön ja aikuiskasvatuksen kaltaisille tutkimusalueille. Yhteistä näille on formaalin koulutuksen ja perheen ulkopuolisten kasvun ja kohtaamisen tilojen tarkastelu. Yhteisöpedagogin tutkinnossa sosiaalipedagogisen ajattelu kiinnittyykin vahvasti juuri yksilölliseen ja yhteisölliseen kasvuun ja kehitykseen sekä kasvun tukemiseen. Tämä erottaa tutkinnon sosiaalityön ongelmiin puuttuvan ja korjaavan työn painopisteestä.

Valmistuvien yhteisöpedagogien työtehtävät vaihtelevat yksilötason ohjaustehtävistä organisaatiotason yhteisöllisten toimintatapojen kehittämiseen. Kehittämistyössä etsitään usein vaihtoehtoisia ja innovatiivisia lähestymistapoja perinteisiä toimintamalleja arvioiden. Yhteisöllisessä kehittämistyössä liikutaan yhteisön sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, suhde ihmisten kokemukseen omasta arjestaan on hyvin läheinen (vrt. Filander 2007, 92). Humanistinen arvoperusta näkyy inhimillisen työn perustana. Yhteisöpedagogien työurat suuntautuvat monialaista asiantuntijuutta vaa-

tiviin ohjaus- ja kasvatustehtäviin sekä asiantuntijatehtäviin, joiden pääpaino on suunnittelussa, hallinnoinnissa, organisoinnissa ja kehittämisessä. Työtehtävät ovat luonteeltaan asiantuntijatehtäviä: ohjaus- ja kasvatustyö on sosiaalista, monialaista ja -kulttuurista osaamista sekä kehittävää työtettä ja kokonaisuuksien hahmottamista edellyttävää. Työ vaatii monipuolista ja -tieteistä tietoperustaa sekä järjestö- ja nuoris alan säädösten ja ajan ilmiöiden tuntemusta. (Nikoskinen 2009, 15.)

HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman tavoitteena onkin kouluttaa pedagogisia osaajia ja yhteiskuntakriittisiä toimijoita kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön moninaisille työkentille. Pyrkimys osallistavaan ja voimava- raistavaan toimintaan sekä asioiden muuttamiseen tietoisena niiden laajemmista yhteyksistä liittyy kasvatustieteellisessä ajattelussa kriittiseen pedagogiikkaan. Kasva- tus on tietoista, tavoitteellista ja eettistä toimintaa, jolloin myös kasvattaja on tietoinen omasta toiminnastaan (Kiilakoski 2007, 57). Nieminen (2007, 28, 39) toteaa, että nuorisotyön toimijoilta edellytetään tietoisuutta kasvatustavoitteista sekä kasvun, ke- hityksen ja oppimisen riittävää tuntemusta. Arkipäivän vuorovaikutustilanteet raken- tuvat nuoren yksilöllisyyden tunnustamiselle, kunnioittavalle kohtaamiselle ja kuule- miselle. Edellä mainituista lähtökohdista edellytetään, että tutkintoon kiinnittyy myös vahva kehityspsykologista tietoperusta.

Järjestöissä, kunnissa tai yrittäjänä toimivan yhteisöpedagogien ammattitaidon pe- rusta eli ydinkompetenssit ovat yhteisöllinen, pedagoginen, yhteiskunnallinen ja ke- hittämisosaaminen. Yhteisöllinen osaaminen on taitoa työskennellä erilaisissa yhtei- söissä sekä taitoa tukea ja ohjata yhteisöllisyyden kehittymistä osallistavalla toimin- nalla. Pedagoginen osaaminen edellyttää kasvatuksen ja kehityksen lainalaisuuksien tuntemusta sekä yksilön kykyä soveltaa kasvatuksellisia toiminnan ohjauksen ja or- ganisoinnin menetelmiä. Yhteiskunnallinen osaaminen tarkoittaa yhteiskunnan raken- teiden, toimintamekanismien ja palvelujärjestelmien tuntemusta sekä yksilön kykyä havaita ja hyödyntää ajassa liikkuvia ilmiöitä ammatillisesti. Työskentely moninaistu- valla ja muuttuvalla ammattialalla edellyttää myös kehittämisosaamista, jolla tarkoite- taan kykyä toiminnan ja toimintaympäristön analysointiin, ongelmanratkaisuun ja oman ammatillisen kehittymisen edistämiseen. (HUMAK, opinto-oppaat 2005–2010).

Nuorisolain (27.1.2006/72, 7 §) mukaan ”nuorisotyö ja -politiikka kuuluvat kunnan tehtäviin. Nuorisotyön toteuttamisesta vastaavat kunnat, nuorisoyhdistykset ja muut

nuorisotyötä tekevät järjestöt. Nuorisotyön palveluja voidaan tuottaa myös alueellisesti kuntien yhteistyönä. Kunnan nuorisotyöhön ja -politiikkaan kuuluvat nuorten kasvatuksellinen ohjaus, toimintatilat ja harrastusmahdollisuudet, tieto- ja neuvontapalvelut, nuorisoyhdistyksien ja muiden nuorisoryhmien tuki, liikunnallinen, kulttuurinen, kansainvälinen ja monikulttuurinen nuorisotoiminta, nuorten ympäristökasvatus sekä tarvittaessa nuorten työpajapalvelut tai muut paikallisiin olosuhteisiin ja tarpeisiin sopivat toimintamuodot.” Edelleen laissa todetaan, että ”nuorisotyötä ja -politiikkaa toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä paikallisten viranomaisten sekä yhteistyönä nuorten, nuorisoyhdistysten ja muiden nuorisotyötä tekevien järjestöjen kanssa”.

Nuorisotyön kentälle sijoittuvat toimivat siis hyvin erilaisissa, monimuotoisissa ja -alaisissa tehtävissä. Cederlöf (2007, 206) toteaaakin, että nuorisotyön alue kattaa eri toimintojen rinnakkaisuutena muodostuvan kokonaisuuden ja tähän kiinnittyvän yhteistyön muodot. Nuorisotyön ja -politiikan toteutuminen kunnissa kiinnittyy eri toimialojen, ammatti- ja hallintokuntien muodostamaan palvelujärjestelmän kokonaisuuteen sekä tämän lisäksi alueellisiin ja ylikunnallisiin suhteisiin. Ammatti- ja opetus-alana nuorisotyöllä on käytännön työelämän tarpeiden kautta perusteltu, moniulotteinen yhteys lähialoihin.

Yhteisöpedagogi-tutkintonimikkeen ja tutkinnon tuottaman asiantuntemuksen tunnettavuuden puolesta on edelleen tehtävä työtä. Kuten Parviainen (2009, 47) toteaa, tietoisuutta on pyritty parantamaan, muun muassa nuorisoalan koulutustoimikunta ja siinä edustetut yhteisöt ovat osaltaan toimineet tutkinnon tunnettuuden edistämiseksi. Lisäksi olen kokenut, että erilaisiin työtehtäviin sijoittuneet ja niissä toimivat yhteisöpedagogit ovat jo merkittävästi lisänneet tutkinnon tunnettavuutta. Tutkintoa on kuitenkin syytä jatkossa entistä tarkemmin kontekstoida suhteessa lähialoihin. Erityisesti kysymys on moniteisen perustan kautta rakentuvasta, juuri yhteisöpedagogit omaksi ammattialakseen erottavasta teoriasta. Ammattikasvatuksen kentällä yhteisöpedagogitutkinnon sijoittuminen humanistisella ja kasvatustieteellisen perustan ja käytännön toimintaan ja työtehtäviin johtava koulutustehtävä edellyttävät jatkuvaa kirkastamista. Kysymys on yhteisöpedagogin ydinosaamisen määrittelystä, yhtäältä koulutuslähteisesti ja toisaalta järjestö- ja nuorisoalan tulevaisuuden tarpeisiin vastaavana.

2.2 Humanistisen ammattikorkeakoulun arvopohja ja oppimiskäsitys

Humanistisen ammattikorkeakoulun toiminta rakentuu humanistiselle arvopohjalle. Ihmisten välinen vuorovaikutus on perusarvo, jota HUMAK pyrkii toiminnallaan toteuttamaan. Tämä tavoite näkyy ammattikorkeakoulun organisaatiossa, koulutusohjelmien sisällöissä ja koulutuksen toteuttamistavassa. Koulutustoiminta perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka pohjalle rakentuu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. HUMAKin pedagogiikassa uskotaan vahvuutensa tiedostavaan oppijaan, joka kehittyy itseohjautuvana ja sosiaalisena toimijana. HUMAKin oppimiskäsitys nojaa humanistiseen näkemykseen yksilön ainutlaatuisesta arvosta, oppijan omien kokemusten ja elämysten merkityksellisyydestä sekä vuorovaikutuksen ja oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Pedagogiikassa korostuu tuen antaminen ja ohjaaminen sekä itseohjautuva ja tutkiva oppiminen, jonka mahdollistavat erilaiset oppimistavat ja oppimisympäristöt. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa laaja-alaisia inhimillisten yhteyksien taitajia, joilla on tutkiva työote ja jotka kykenevät kehittämään ammattipätevyytään muuttuvan työelämän vaatimuksien mukaisesti.” (HUMAK, Pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus 2007; pedagoginen käsikirja ja strategia 2010 - 2012.)

Humanismi sana tulee latinankielisestä sanasta *humanus*, joka tarkoittaa inhimillistä ja sivistynyttä. Humanismi korostaa ihmisen omavastuullisuutta ja ainutkertaisuutta. Humanismin idea uskoo ihmisen kehitykseen, kasvuun ja luovuuteen, mikä sopii näkemykseni mukaan varsin hyvin myös Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogiseen ajatteluun. (vrt. Kauppila 2007, 27.) Skandinaavisen kansanopiston isäksi kutsuttu Nikolai F.S. Gruntvig (1783 - 1872) kuului valistusajan humanisteihin ja hänen ajattelunsa lähtökohtana oli jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus. Gruntvig korosti myös elävän sanan ja dialogisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle. Koulu valmensi elämää varten. Gruntvigin kasvatustajattelussa tuli esiin humanistis-kokemuksellinen näkemys siten, että hän korosti kokeilemisen merkitystä oppimiselle (emt, 29) Gruntvigin ajatuksista välittyi jo siihen aikaan sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppiminen elämää varten sopii hyvin taustanäkemykseksi myös hyvin työelämäläheiselle ja työelämään valmentavalle ammattikorkeakoulu- opetukselle, jossa työssä oppi-

misen mahdollisuus korostuu autenttisen harjoittelujaksoilla tai projektioppimisympäristöissä toteutuvan oppimisen kautta.

Konstruktivismiin lähtökohdat ulottuvat Deweyn progressiiviseen pedagogiikkaan ja Meadin symboliseen interaktionismiin. Meadin näkemysten mukaan tietoisuus, subjektiminä ja objektiminä ilmenevät ja kehittyvät juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Tavoitteellinen toiminta edellyttää vuorovaikutusta ja kommunikaatiota, jonka välineitä ovat kieli ja eleet. Meadin ajatuksia voidaankin pitää sosiokonstruktivistisen oppimisen lähtökohtana. Dewey korosti oppimisen ankkuroimista arkipäivän todellisuuteen ja niihin ongelmiin, joita opiskelijoiden on ratkaistava. Käytännön ongelmanratkaisutilanteissa yksilö oppii parhaiten. Opiskelijan aktiivisuudella on olennainen merkitys. Oppiminen perustuu aikaisempien tietojen ja käsitysten rekonstruointiin. (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003, Kauppila 2007, 33-34.) Sosiaalinen konstruktivismi ottaa huomioon sosiaalisen tason merkityksen tiedon rakentamisessa. Tieto on sosiaalisesti rakennettua, siihen kuuluu sosiaalisia sopimuksia ja yhteisesti jaettuja merkityksiä. Keskeistä on opiskelijan osallistuminen vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. (Tynjälä 2002.)

Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan kokoavasti tarkastella selkiyttää seuraavan kuvion avulla



Kuvio 1. Sosiokonstruktivistiset käsitteet (Kauppila 2007, 48).

Puolimatka (2002) määrittelee käsitteitä siten, että sosiaalinen konstruktionismi korostaa yksilöllisen tiedon erilaisia muotoja ja niiden kehittymistä yhteisöllisten ehtojen kautta. Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan käsittelee yhteisöllisten tiedon tasoja ja tieteellisen tiedon kehittymisen ehtoja. Kauppila (2007, 47) käyttää sosiokonstruktivismia edellä mainittuja kokoavana käsitteenä. Sosiokonstruktivistinen perspektiivi

korostaa hänen mukaansa myös oppimiskokemusten mielekkyyttä. Oppija konstruoi ja rakentaa tietoa erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiokonstruktiivisen näkemyksen mukaan oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon kuuluvat mm. itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvo-päämäärien hahmottaminen. (Emt, 48.) Sosiokonstruktionismi on tietoteoreettinen oppimisen näkemys, jonka mukaan myös HUMAKissa koulutuksen toteuttajien päämääränä on mielekkäiden yhteisöllisten oppimiskokemusten mahdollistaminen ja edistäminen.

Edellä mainitussa HUMAKin oppimiskäsityksessä korostetaan myös, että opiskelija kehittyy itseohjautuvana ja sosiaalisena toimijana. Itseohjautuvuus merkitsee Kauppilan (2007, 132) mukaan vastuun ottamista omasta opiskelustaan ja tavoitteiden saavuttamisesta. Opettajan ja ohjaajan näkökulmasta olennaista on vastuun antaminen ja oppijan näkökulmasta valmius vastuun ottamiseen. Opiskelijan tulisi tiedostaa asiat, joissa hän voi ja kykenee toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti sekä asiat, joissa hän tarvitsee ohjausta ja tukea. Itseohjautuvassa opiskelussa opiskelija tarvitsee Kauppilan (emt.) mukaan myös sosiaalisen verkon tukea. Jakaminen voi olla sekä kognitiivista että emotionaalista. Lisäksi terve kriittisyys johtaa opiskelijaa tulokselliseen oppimiseen. Erilaisissa oppimisympäristöissä opiskelijan on hyvä myös ymmärtää tiedon kulttuurisia ja sosiaalisia piirteitä ja sidonnaisuuksia.

Kontekstuaalisesta ja sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna kehittyminen on etenevä prosessi tietyssä ympäristössä. Tiedollisten rakenteiden, yksilöllisten kokemusten, arvojen ja toimintatapojen kehittyminen perustuu yksilön toimintaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Konstruktiivinen näkökulman mukaan oppiminen ja kokemukset ovat tulosta yhteisöllisessä toiminnassa muodostuneista ja rakentuneista toimintamalleista. Oppimisen sosiaalinen konteksti sisältää vuorovaikutuksen, yhteisen kielen ja terminologian, normit ja yhteisesti ymmärretyt toimintatavat. Sosiokonstruktivistit ja kontekstualistit korostavat oppimisen ja tiedostamisen yhteyttä toimintaympäristön toimintaan – yhteinen kieli ja toimintamallit muovaavat kehitystä. Yksilön älyllinen ja persoonallinen toiminta voidaan nähdä kompleksina, joka yhdistää tietämyksen, kyvykkyyden, kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit sekä havainnot, asenteet ja arvot. (Mentkowski et al. 2000, 70 – 71.)

2.3 Ammattikorkeakouluopintojen työelämälähtöisyys

Ammattikorkeakoulujen opetukseen kiinnittyvänä ydintehtävänä on työelämän käytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen. Se tarkoittaa työyhteisöjen hiljaisen, usein kontekstisidonnaisen tiedon näkyväksi tekemistä ja jalostamista sekä käytännön työtä tukevan tietoperustan, työelämän käyttöteorian, vahvistamista ja uudistamista. Tutkimus- ja kehittämishankkeisiin osallistuminen mahdollistaa opiskelijoiden perehtymisen toimialan käytäntöihin ja todellisiin haasteisiin. Työelämässä oleva tieto kehittyy ja leviää työyhteisöissä käytävän keskustelun ja työkäytäntöjen kriittisen arvioinnin avulla. Työelämän oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden osallistua tähän työtä ja toimintatapoja kehittävään keskusteluun ja innovointiin. Ammattikorkeakoulupedagogiikan toteuttamisessa onkin, kuten Vesterisen (2004, 48) kokoaikaisesti toteaa, tarpeen jatkuvasti korostaa sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oppimisen, jaetun asiantuntijuuden sekä tutkivan ja kehittävän työtteen merkitystä. Ne mahdollistavat osaamisen kehittymisen ja uuden tiedon tuottamisen sekä ammattikorkeakoulun sisällä että ulospäin toimialan tarpeet huomioon ottaen.

HUMAKin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tavoitteena on ollut kumppanuudella kehittäminen, yhteyksien rakentaminen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Myös pedagogiikkaa on rakennettu ja kehitetty opiskelijan ympärille rakentuvan pedagogisen yhteisön idealla. Tämä tarkoittaa, että pedagogisen toiminnan ytimessä on opiskelijoiden, opettajien, harjoittelu- ja projektijaksojen ohjaajien sekä muiden yhteistyökumppaneiden tavoitteellinen yhteistyö. (vrt. Herranen 2009, 8-9). HUMAKin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) tavoitteena on tuottaa uusia toimintatapoja ja sosiaalisia innovaatioita sekä kehittää aktiivista kansalaisyhteiskuntaa. HUMAK toimii verkottajana ja välittäjänä suhteessa työelämän organisaatioihin, alueellisiin korkeakouluihin ja muihin oppilaitoksiin sekä kansainvälisiin kumppaneihin. Toiminta perustuu osaamisen jakamiseen ja aktiiviseen vuorovaikutukseen toimialojen työelämän, yritysten ja koulutusorganisaatioiden yhteistyön lisäämiseksi. Tavoitteena on yhteisesti ymmärretyn ja tavoitteellisen tutkimus, kehitys- ja innovaatiotoiminnan opetukseen integroivan mallin edelleen kehittäminen ja vahvistaminen. Mallin tavoitteena on identifioida ne keskeiset ydinteemat, joiden ympärille toimintoja tasa-

vertaisesti tukevaa tutkimus-, kehitys-, innovaatio- ja opetustoimintaa voidaan rakentaa. (HUMAK, Pedagoginen käsikirja ja strategia 2010 – 2012.)

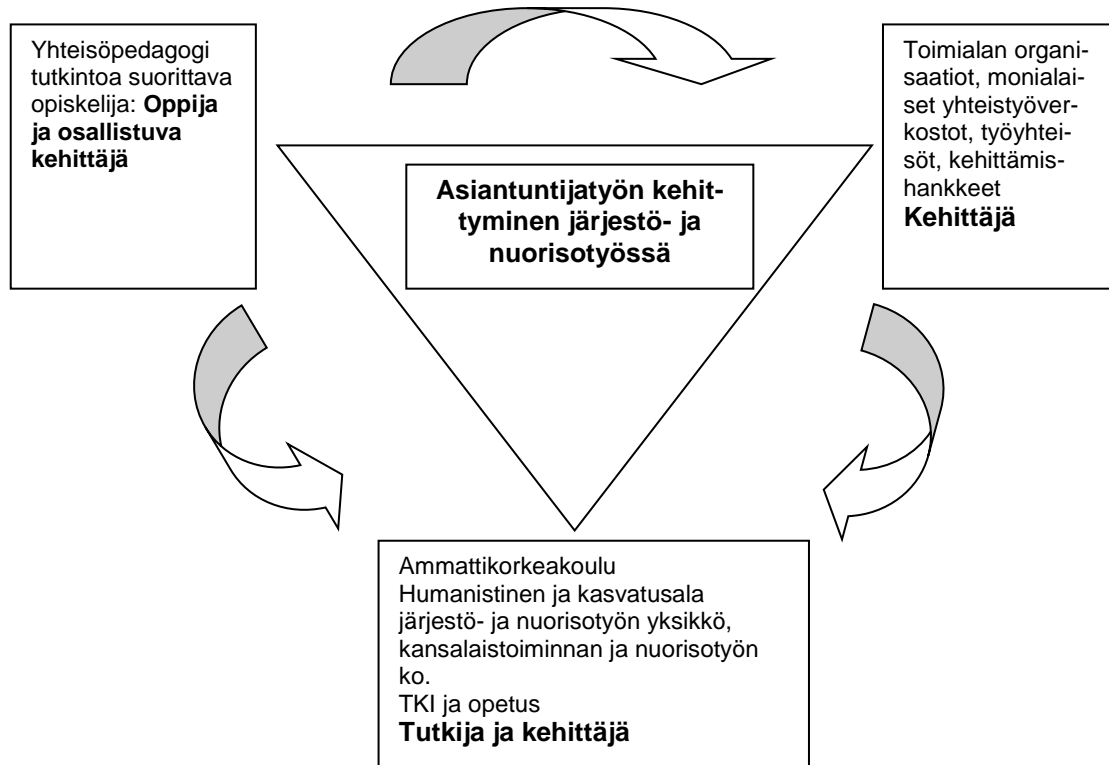
Opetukseen integroitu tutkimus- ja kehittämistoiminta voidaan jakaa seuraavasti (Vesterinen 2004, 51- 52):

1. Opintojaksojen sisällä toteutettava tutkimus- ja kehittämistyö (oppimistehtävät, työelämän kehittämisprojekteihin osallistuminen)
2. Opinnäytetyöt, jotka tehdään työelämälle tai ammattikorkeakoululle kehittämistarkoituksessa. Opinnäytetyö voi olla myös osa tutkimus- ja kehittämisprojektia tai kiinnittyä siihen.
3. Oppimiskokeilut, jossa oppiminen toteutuu pilottikokeiluna jollakin uudella menetelmällä, uudessa oppimisympäristössä tai uuden sisältösuunnitelman pohjalta. Uutta toimintaa tai toimintamallia kehitettäessä voidaan sitä samalla mitata tai arvioida toimintatutkimuksellisesti. Tutkimuksen tuloksena voidaan päättää, vakiinnutetaanko toimintamalli pysyväksi käytännöksi.

Työelämälähtöisessä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa painopisteet voivat vaihdella, mutta keskistä on työelämäyhteistyö ja aito kehittämistilanne. Tavoitteena on löytää toimintamalleja, joissa työelämän kehittäminen yhdistyy opiskelijoiden kehittävään projekti- ja kehittämisosaamiseen sekä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimiseen. Opiskelijat pääsevät tutustumaan alansa toimintaan ja saavat mahdollisuuden soveltaa teoria aitoihin käytännön tilanteisiin. (Toivola 2009, 160-170.)

Kysymyksessä on yhteisöllinen kehittämistyö, mikä on, kuten Rissanen (2004, 198-199) toteaa merkittävä haaste ammattikorkeakoulun opettajille, opiskelijoille ja työyhteisön jäsenille. Toimivat käytännön ratkaisut eivät synny pelkästään tiedon siirtämisen ja soveltamisen seurauksena, vaan edellyttävät tiivistä yhteistyötä edellä mainittujen osapuolten kesken. Tiedon rakentuminen tapahtuu avoimessa vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisyyden tunne kehittämistyössä voi parhaimmillaan olla vahva. Työelämälähtöinen asetelma ei kuitenkaan sinänsä takaa yhteisöllisyyttä ja yhteistä sitoutumista kehittämistyöhön. Esimerkiksi työelämälähtöisen opinnäytetyön alussa on syytä yhdessä pohtia työn tilaajan odotuksia ja mitä nämä odotukset ja mahdollisesti käynnistyvä kehittämisprosessi merkitsevät kyseisen yhteisön arjessa ja käytännöissä. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, järjestö- ja nuorisotyön yksikös-

sä toteutuvan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan asetelmaa ja siihen kiinnittyvää asiantuntijatyön kehittymistä voidaan kuvata seuraavan kuvion avulla.



Kuvio 2. Oppimisen, tutkimisen ja kehittämisen asetelma kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa (vrt. Rissanen 2004, 198.)

Opintojen kiinnittäminen työelämään edellyttää, että jatkuvasti ja kehityshakuisesti rakennetaan yhteistä ymmärrystä siitä, mitä ammatillinen asiantuntijuus ja työelämässä tarvittava osaaminen koulutuslalla, tässä tapauksessa järjestö- ja nuorisolalla tarkoittaa nyt ja erityisesti tulevaisuudessa. Opiskelijoiden ammatillinen käytännön osaamisen ja tietoperusta vahvistuminen mahdollistavat niiden soveltamisalueen laajenemisen käytännön toimintaympäristöissä. Koulustehtävän kannalta perusteltujen toiminta- ja oppimisympäristöjen määrittely kiinnittyy vahvasti opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Toisaalta opiskelijoiden omat, henkilökohtaiset kasvutavoitteet vaikuttavat ammatilliseen suuntautumiseen koulutuslalla, tässä tapauksessa järjestö- ja nuorisotoimialan laajalla työkentällä. Ammattikorkeakoulun oppimiskäsitys määrittää ammatillisen kasvun prosessia ja asiantuntijuuden kehittymistä myös aidoissa työelämän konteksteissa. Koulutusohjelmalle määriteltyjen

kompetenssialueiden kehittyminen tulee ottaa huomioon tieto- ja taitoperustaa, mutta myös menetelmällistä osaamista vahvistettaessa. Tutkimus- ja kehitystoiminta voidaan tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti liittää osaksi työelämälähtöistä ammatillista kasvua. Tässä yhteydessä huomio kiinnittyy sekä kehittämisen että tutkimuksen menetelmällisen osaamisen vahvistamiseen. (vrt. Vesterinen 2004, 55.)

Tämän tutkimuksen näkökulmasta opintojen työelämälähtöisyyttä tarkastellaan erityisesti suhteessa yhteisöpedagogien ammatilliseen kasvuun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön hyvin erilaiset työpaikat, toimintaympäristöt ja alan kehittämishankkeet ovat olennaisia yhteisöpedagogien ammatillisen kasvun konteksteja. Alakohtaista ymmärrystä taustoittaa HUMAKin kaikkia koulutusaloja koskeva yhteinen näkemys opintojen työelämälähtöisyydestä. Tätä näkemystä on kiteytetysti kuvattu mm. pedagogisessa käsikirjassa ja strategiasa (vrt. 2007, 2010 - 2012). Edellä mainittuihin asiakirjoihin kirjattuna lähtökohtana on, että opiskelija saa mahdollisuuden työskennellä tutkivalla työotteella aidoissa ja autenttisissa työelämän toimintaympäristöissä. Opiskelijan käsitys itsestä ammatin edustajana syntyy ja vahvistuu hänen osallistuessaan erilaisiin ammattialaa edustaviin toimintaympäristöihin ja tutustuessaan näiden toimintakulttuureihin. Edellä mainittu tarkoittaa käytännössä myös ammatti-identiteetin kehittämiseen liittyvää pohdintaa. Lisäksi tavoitteena on, että työelämässä tapahtuva oppiminen mahdollistaa aikaisemmin hankitun tietoperustan soveltamisen sekä erilaisissa organisaatioissa ja asiantuntijayhteisöissä oppimisen. Kehittämishankkeissa tämä mahdollistaa parhaimmillaan yhteisöllisesti jaetun toimintakäytäntöjen arviointiin perustuvan kehittämistyön. Tavoitteena on, että asiantuntijuuden kehittämisessä yhdistyvät teoreettinen eli muodollinen ja käytännöllinen tietämys sekä opiskelijan itsesäätelytaidot.

Rajatuissa kehittämisprojekteissa ja vielä laajemmin tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toiminnan (TKI) hankkeissa työskennellessään opiskelijat tutkivat, kehittävät ja tuottavat innovaatioita yhdessä työelämän edustajien, hankevastaavien ja opetushenkilöstön kanssa. Näin ollen työelämälähtöisyys tarkoittaa paitsi uusia toimintaympäristöjä, myös toimimista erilaisissa toimijaverkostoissa. Alakohtaisesti työelämälähtöisyys määrittyy täsmällisemmin opetussuunnitelmissa, jossa kunkin opintojakson mahdolliset oppimisympäristöt on määritelty ja kuvattu.

Erilaisissa tehtävissä tarvittavaa osaamista ja asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös siten, että työtehtävät jaetaan ns. rutiinitehtäviin, henkilöpalveluihin ja symbolianalyttisiin tehtäviin (mm. Castells 2000) Rutiinitehtävissä keskeistä on luotettavuus, täsmällisyys ja ohjeiden noudattaminen. Henkilöpalveluissa tarvitaan lisäksi sosiaalista kyvykkyyttä ja asiakaspalvelutaitoja. Symbolianalyttisissä tehtävissä ei suoranaisesti tuoteta tavaroita ja palveluita, vaan ratkaistaan erilaisia ongelmia esimerkiksi verbaalista ja visuaalista informaatiota käsittelemällä. Tehtävät sisältävät suunnittelua, neuvotteluja ja erilaista raportointia. Osaamisalueina korostuvat muun muassa abstrakti ajattelu, kokonaisuuksien hahmottaminen ja systeemiajattelu sekä yhteistyötaidot. (Tynjälä & Virtanen 2005, 25.) Käytännön työssä mainitut tehtävät usein yhdistyvät toisiinsa. Yhteisöpedagogin asiantuntijuudessa korostuvat alan tehtävien luonteen vuoksi selkeästi henkilöpalvelut ja symbolianalyttiset tehtävät. Lisäksi tarvitaan vaihtuvissa uusissa tilanteissa ja ympäristöissä tarvittavaa, joustavasti muuttuvaa adaptiivista eksperttiyttä (vrt. emt, 25).

Herranen ja Määttä (2009, 64) puolestaan toteavat edellä mainittua täydentävästi, että yhteisöpedagogien kompetenssiperustaan ankkuroitua asiantuntijuutta voidaan symbolianalyttistä työtä osuvammin kuvata avoimeksi asiantuntijuudeksi, johon liittyy muun muassa asioihin puuttumisen orientaatio, avoin ilmiöiden ja asioiden kohtaaminen ja kommunikaatio, institutionaalisen aseman epävakaus, selkeyden ja ymmärrettävyyden vaatimus sekä arkiseen elämään vaikuttamisen missio. (vrt. Eräsaari 2002, 31.) Edelleen voidaan todeta, että avoin asiantuntijuus rakentuu tilannekohtaiselle toiminnan kautta ja se on kansalaislähtöistä, kumppanuutta korostavaa ja rajoja ylittävää. (Toikko & Rantanen 2009, 53.) Näistä näkökulmista yhteisöpedagogit asiantuntijoina olisivat kykeneviä siirtämään asiantuntijuuttaan ympäristöstä toiseen. Asiantuntijuuteen liittyy toistettavissa olevia tietoja ja taitoja, jotka tulevat esiin erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutuksessa.

2.4 Ammattikorkeakoulututkinnon kompetenssit asiantuntijuuden perustana

Tämän alaluvun tarkoituksena on tarkentaa ymmärrystä ammattikorkeakoulututkinnoilta vaadittavasta tasosta ja tutkintojen suhteesta koulutusalan ja työelämän osaamisvaatimuksiin.

Ammattikorkeakoulut ovat mukana eurooppalaisen korkeakoulutusalueen Bolognan prosessissa, missä vuosien 2004 - 2006 aikana yhtenä tuloksena tuotettiin kansalliset suositukset koulutusohjelmakohtaisista ja kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisistä osaamiskokonaisuuksista - kompetensseista. Kompetenssi kuvaa pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. (Arene 2006.) Osana Bolognan prosessia on laadittu eurooppalainen korkeakoulututkintojen viitekehys. Vuoden 2003 Berliinin ministerikokouksen kommunikation mukaan kansallisissa korkeakoulututkintojen viitekehyksissä tutkinnot tulisi pyrkiä määrittelemään niiden työmäärän, tason, oppimistulosten, pätevyyksien ja profiilien avulla. (Opetusministeriö 2009). Vuonna 2005 Opetusministeriön työryhmä laati esityksen Suomen korkeakoulututkintojen viitekehukseksi. Tutkintojen viitekehyksessä on määritelty myös tutkinnon tuottamia oppimistuloksia. Viitekehysten oppimistulosten kuvaus on laadittu niin, että se vastaisi niitä odotuksia, joita kunkin tutkinnon tuottamille oppimistuloksille asetetaan. Määritellyt oppimistulokset on jaoteltu tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin. Oppimistuloksia on tarkasteltu erikseen eri tutkintoasteiden mukaan. (Opetusministeriö 2005, 23-24.)

Käsitteet tieto, taito ja pätevyys eli kompetenssi määritellään eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten ja kansallisen tutkintojen viitekehysten suosituksissa seuraavasti: *Tieto (knowledge)* on oppimalla tapahtuneen asioiden omaksumisen tulos. Tiedot muodostuvat työ- tai opintoalaan liittyvien faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuudesta. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä tiedot voivat olla teoria- ja/tai faktatietoja. *Taito (skills)* on kyky soveltaa tietoja ja käyttää tietotaitoa tehtävien suorittamiseen ja ongelmien ratkaisuun. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä taidot kuvataan kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) tai käytäntöön liittyvinä (kätevyys ja menetelmien, materiaalien ja työkalujen ja -välineiden käyttö). *Pätevyys (competence)* on todistettu kyky käyttää tietoja,

taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä pätevyyttä kuvataan myös vastuun ja itsenäisyyden perusteella. (Opetusministeriö 2009.)

Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projekti on määritellyt ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit siten, että ne ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, mutta niiden erityispiirteet ja tärkeys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Yleisiä kompetensseja määritellyt työryhmä on määritellyt ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleisiksi kompetensseiksi seuraavat: *itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen*. Näille yleisille kompetensseille on laadittu osaamisalueen kuvaukset koskien ammattikoulututkintoa ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Kompetenssiperusteiden määrittelytyöstä ammattikorkeakouluissa vastasivat Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n nimeämät koulutusohjelmakohtaiset vastuuhenkilöt. Yleiset kompetenssit määriteltiin valtakunnallisessa työryhmässä, johon kuului kuusi edustaja eri ammattikorkeakouluista ja yksi Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liiton (SAMOK ry) edustaja. (Arene 2006.) Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit on esitetty tarkemmin liitteessä (liite 2).

Mäntylä (2007, 96) toteaa, että ammatillisen kasvun kannalta kaikki kuusi kompetenssia ovat olennaisia, mutta painottaa erityisesti itsensä kehittämisen osaamistavoitteita. Ne edellyttävät hänen mukaansa erityisen ajan ja paikan varaamista koulutusohjelmien vuosisuunnitelmiin. Näin voidaan varmistaa, että tavoitteena olevaa osaamista voidaan tukea systemaattisesti ja tavoitehakuisesti. Itsensä kehittämisen osaamisalueen kuvauksen mukaan opiskelija

- osaa arvioida omaa osaamistaan ja määritellä osaamisensa, kehittämistarpeita,
- osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa,
- tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen,
- kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä ja

- kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia

Yhteiset kompetenssit ovat eri koulutusohjelmille yhteisiä osaamisalueita, joiden erityispiirteet ja merkitys voivat vaihdella eri ammateissa ja työtehtävissä. Ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ovat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perusta. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opetussuunnitelmaa ohjaavat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssikuvaukset on esitetty liitteessä (liite 3.)

Ammattikorkeakoulutuksen ja tutkintojen kansallisen tason määrittely on jatkunut siten, että Opetusministeriö asetti 21.8.2008 työryhmän valmistelemaan tutkintojen tuottaman ja muun osaamisen kuvaamiseen perustuvaa kansallista viitekehystä. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (National Qualifications Framework NQF) rakentuu eurooppalaisen viitekehysten (European Qualifications Framework EQF) pohjalle niin, että viitekehyksessä on kahdeksan tasoa. Viitekehyksessä kuvataan suomalaisten tutkintojen edellyttämä osaaminen ja oppimistulokset eurooppalaisessa yhteistyössä sovituin kriteerein tietoina, taitoina ja pätevyyksinä eurooppalaisen viitekehysten tasokuvausten pohjalta. Suomalaiset korkeakoulututkinnot on sijoitettu tutkintojen viitekehukseen Bolognan prosessissa vakiintuneen sykliajattelun mukaisesti siten, että ensimmäiseen sykliin kuuluvat ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot sijoittuvat viitekehysten eurooppalaiselle (EQF) ja kansalliselle (NQF) tasolle 6. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Areena ry) on 23.2.2010 edelleen antanut suosituksen kansallisen viitekehysten (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa.

Tason NQF 6 edellyttämä osaaminen on kansallisen viitekehysten luonnoksessa määritelty seuraavan taulukon mukaisesti.

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulututkintojen edellyttämä osaaminen kansallisen viitekehysten luonnoksessa (Opetusministeriö 2009, Arene 2010)

<p>Tieto:</p> <p>”Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat.”</p>
<p>Työskentelytapa ja soveltaminen (taito):</p> <p>”Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.”</p>
<p>Vastuu, johtaminen ja yrittäjyys:</p> <p>”Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä.”</p>
<p>Elinikäisen oppimisen avaintaidot:</p> <p>”Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.”</p>

Tasokuvauksessa huomio kiinnittyy paitsi ammattikorkeakoulututkinnoilta edellytettävään osaamistasoon, myös alalähtöisyyteen. Ammattikasvatuksen näkökulmasta painottuu jälleen koulutusalan määrittelyn merkitys tutkinnon osaamistavoitteiden perustana ja niitä määrittävänä.

HUMAKissa annettavan koulutuksen yleisenä tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisen ihmisten yhteyksien taitajia, joilla on tutkiva työote ja jotka kykenevät kehittämään ammattipätevyyttään muuttuvan työelämän vaatimuksien mukaisesti. Lisäksi HUMAKin eri koulutusohjelmien yleisemmät kompetenssikuvaukset sekä opintojaksojen sisältämät osaamistavoitteet ovat lähtökohtaisesti sidoksissa edellä kuvattuun korkeakoulututkintojen eurooppalaiseen ja kansalliseen viitekehykseen. (Pedagoginen käsikirja ja strategia 2010 - 2012, 9.)

2.5 Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman opinnot Humanistisessa ammattikorkeakoulussa

HUMAKin Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa yhteisöpedagogi (amk) 210 opintopisteen (op) laajuiset tutkintoon johtavat opinnot jakautuvat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opiskeluaikana rakenteellisesti viiteen opintokokonaisuuteen teematarjontoineen. HUMAKin yhteisten opinnot luovat perustan korkeakouluopinnoille ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimiseen, toteuttamiseen sekä oman oppimisen arvioimiseen. Yhteisöpedagogin yhteisten opintojen tarkoituksena on ammattialaan kiinnittyminen sekä ammatillistiedollisen perustan rakentuminen. Ohjaus- ja vuorovaikutusopinnot perehdyttävät opiskelijaa teoreettisesti ja valmentavat käytännöllisesti kasvatuksellisen ohjauksen osallistaviin menetelmiin. Näitä ovat osallistaminen ja yhteistoiminta, erityiskasvatus, liikunta- ja terveystieteiden kasvatus, taide- ja kulttuurikasvatus, yhteisöviestintä- ja mediakasvatus sekä seikkailukasvatus.

Ammatillisten suuntautumisopintojen tarkoituksena on, että opiskelija syventää omaa kompetenssiperustaista osaamistaan sekä kehittää valmiuksiaan toimia kehittäjänä, innostajana, osallistajana, vaikuttajana ja mahdollistajana sekä kansainvälisissä ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Suuntautumisvaihtoehtoja ovat sosiaalisen vahvistamisen käytännöt ja niiden kehittäminen, järjestö- ja vapaaehtoistoiminnan kehittämisen sekä kansainvälisen ja monikulttuurisen toiminnan kehittäminen. Työelämätaitojen opinnot syventävät yleistä työelämän tuntemusta ja valmiuksia toimia erilaisissa toimialojen työyhteisöissä.

Opinnäytetyöopinnojen aikana opiskelija tekee opinnäytetyönsä ja saa siihen liittyvää menetelmäopetusta. Opintojen aikana keskiöön nousevat tutkivan ja kehittävän työotteen periaatteiden ja menetelmien hallinta. Valinnaisuus toteutuu ohjaus- ja vuorovaikutusopinnojen ja suuntautumisopinnojen lisäksi vapaasti valittavissa opinnoissa. Valinnan mahdollisuuksia lisää verkostoammattikorkeakoulun koulutusyksiköiden ja -ohjelmien välisten valintojen hyödyntäminen, kansainvälinen opiskelijavaihto sekä mahdollisuus valita opintoja muista korkeakouluista (vrt. Opinto-oppaat 2005 – 2010, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 210 op.)

Opinnot rytmittyivät lukuvuosien 2004 – 2008 opetussuunnitelmassa HUMAKin yhteisten opintojen (20 op) jälkeen seuraavien pedagogisten askelten mukaisesti:

1. Oppija: yhteisöpedagogin yhteiset opinnot rakentavat ammatillistiedollisen ja samalla pedagogisen perustan
2. Taitaja ja soveltaja: Ohjaus- ja vuorovaikutusopinnot muodostivat ammatillistaidollisen perustan
3. Kehittäjä: Tietotaidon syventäminen ja kehittävä soveltaminen ammatillisen suuntautumisen ja oppinäytetyön kautta (Opinto-opas 2005 - 2006, 45.)

Opintokokonaisuuksiin liittyvät teemat löytyvät liitteenä olevasta luettelosta (liite 4.) Vuoden 2009 opetussuunnitelmauudistuksessa rakennetta tarkistettiin ja teemojen sijaan käyttöön tulivat opintojaksot.

Seuraavassa taulukossa kuvataan teemojen ajallinen sijoittuminen tutkintoon.

Opinnot etenevät seuraavasti HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa.

Taulukko 2: Opintojen eteneminen kansalais- ja nuorisotyön koulutusohjelmassa (HUMAK, Opinto-opaat 2004 – 2008)

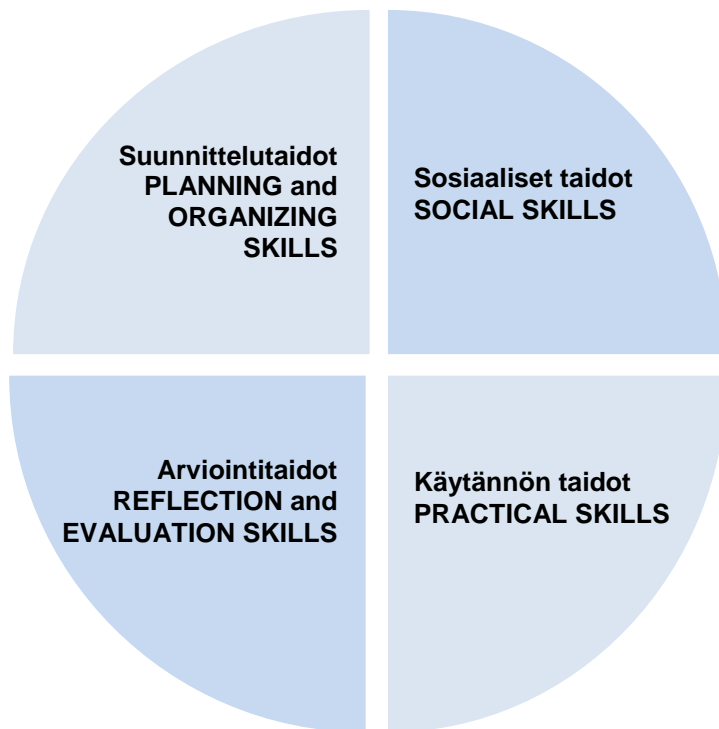
Opintovuosi	Opinnot	Opinnot
1. opintovuosi	HUMAKin yhteiset opinnot Yhteisöpedagogin yhteiset opinnot alkavat Ohjaus- ja vuorovaikutusopinnot orientaatio Vapaasti valittavat opinnot mahdollisia	Opiskelija perehtyy kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön moniteiseen ammatillistiedolliseen perustaan, oppii aktiiviseksi oppijaksi ja tiedon etsijäksi
2. opintovuosi	Yhteisöpedagogin yhteiset opinnot jatkuvat Oppinäytetyöhön liittyvinä opintoina johdatus tutkivaan työotteeseen Ohjaus- ja vuorovaikutusopinnot jatkuvat Vapaasti valittavat opinnot mahdollisia	Opiskelija jatkaa alan ammatillistiedollisen perustan rakentamista ja keskittyy ammatillistaidolliseen osaamisensa kehittämiseen. Opiskelija hankkii myös käytännön kokemusta harjoittelemalla omalla ammattialallaan.

3. opintovuosi	<p>Työelämätaidot</p> <p>Ammatilliset suuntautumisopinnot alkavat</p> <p>Suuntautumisopintoihin liittyvä kehittämisprojekti, opinnäytetyö ja siihen liittyvä menetelmäopinnot käynnistyvät</p> <p>Vapaasti valittavat opinnot mahdollisia</p>	<p>Opiskelija keskittyy ammatillisiin suuntautumisopintoihinsa ja syventää ammatillista ja -taitollista osaamistaan. Tavoitteena on, että teoreettinen tietämys ja käytännön osaaminen yhdistyvät ja jalostuvat kehittämisen näkökulmiksi. Oppimisprojektit ja opinnäytetyöpajatyöskentely sekä portfolion välinäyttö ovat reflektointia ja ammatillista kasvua edistäviä kohtaamisen mahdollisuuksia.</p>
4. opintovuoden syyslukukausi	<p>Vapaasti valittavat opinnot mahdollisia</p> <p>Opinnäytetyö valmistuu</p> <p>Portfolio esitellään ja palautetaan</p>	<p>Opiskelija syventää ammatillista suuntautumistaan, vahvistaa ammatillista ja -taitollista osaamistaan sekä tekee/jatkaa opinnäytetyötään. Opiskelija tuo esiin ja reflektoi ammatillista osaamistaan ja ammatillista kasvuaan opinnäyte- ja portfolioseminaareissa.</p>

2.6 Ammatillisen kasvun arviointi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa

Ammatillisen kasvun arviointi perustuu Räsänen (1994, 7 - 8) esittämään kehityssuuntautuneeseen arviointimalliin. Mallissa on jaettu neljä ammatillisen pätevyyden indikaattoria, joissa kasvu ja kehittyminen etenevät aloittelijasta pätevän suoriutujan ja etevän tekijän kautta asiantuntijaksi. Mainitut neljä pätevyyden indikaattoria ovat suunnittelukyky, sosiaalinen kyky, teknistaidollinen kyky ja arviointikyky. HUMAKissa mainittuun kehityssuuntautuneeseen arviointimalliin perustuva näkemys on, että ammatillista kasvua ja kehittymistä sekä pidemmällä että lyhyemmällä aikavälillä voidaan tarkastella edellä mainitun nelikenttäarvioinnin kautta. Nelikenttää sovelletaan siten, että tarkastelun kohteena ovat suunnitteluun, kommunikaatioon, teknisiin taitoihin ja arviointiin liittyvät valmiudet asteittain kasvavina alueina. Mallia on sovellettu myös harjoittelun tavoitteiden laatimiseen ja harjoittelun arviointiin. Harjoittelunohjaaja peilaa arvioinnissaan opiskelijan saavuttamaa ammatillista osaamista hänen har-

joitteluunsa kirjaamiin tavoitteisiin. Opiskelija soveltaa nelikenttäarviointia myös portfolion epilogiosassa ammatillisen kasvun kokoavassa itsearvioinnissa. (vrt. päättöportfolion arviointi kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa, liite 1.)



Kuvio 3: HUMAKissa sovellettava kehityssuuntautuneen arvioinnin malli

Ammatillista kasvua arvioitaessa suunnittelukyvyllä tarkoitetaan opiskelijan kykyä kerätä tietoa, tutkia mahdollisesti ristiriitaistakin todellisuutta, tehdä perusteltuja valintoja ja hahmottaa tuntematonta lähitulevaisuutta. Sosiaalisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan opiskelijan kykyä toimia vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa, olla yhteisön merkittävä jäsen, vaikuttaa tehtäviin päätöksiin ja valintoihin sekä auttaa muita yhteisön jäseniä saamaan osaamisensa yhteisön käyttöön. Tekniset eli käytännölliset taidot liittyvät opiskelijan kykyyn suoriutua tehtävistä sujuvasti ja laadullisesti korkealla tasolla. Arviointikyky on taitoa kerätä palautetta toiminnasta monista lähteistä, arvottaa erilaista palautetta, tehdä johtopäätöksiä palautteesta sekä arvioida toiminnan lähtökohtia ja tarvittaessa muuttaa niitä.

Nämä neljä eri kykyaluetta muodostavat yhteen nivoutuvan kokonaisuuden. Arvioinnin tavoitteena on yhdistää nämä kykyalueet siten, että niistä kehittyy monipuolinen ammatillinen ymmärrys ja toimintataito. Nelikenttäarvioinnin rinnalla opiskelija-arvioinnissa käytetään numeerista ja sanallista arviointia. Kunkin opintojakson arviointi perustuu opetussuunnitelmissa mainittuihin tavoitteisiin. (HUMAK, Pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus 2007, pedagoginen käsikirja ja strategia 2010 - 2012.) Arviointimalli ohjaa opiskelijan näkemystä ammatillisen kasvun tavoitteista. Ydinosaamisalueisiin kiinnittyvän käyttöteorian vahvistuminen näkyy selkeimmin reflektointi- ja arviointitaitojen alueella. Arviointiviitekehys on kohdennettuna toimiva, mutta ammatillisen kasvun tavoitteiden ja kehityssuuntien kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen ja tarkasteluun tarvitaan laajempaa viitekehystä.

3 TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Tutkimuksen kohteena ammatillinen kasvu

Ammattikasvatuksen filosofia pohtii yleisiä ja erityisiä filosofisia kysymyksiä, kuten käsitystä ihmisestä oppijana ja ammattiin kasvajana. Kysymys on siis myös tarkasteltavana olevan tutkimuksen kannalta olennainen. Tässä ammattikasvatuksen filosofian perustavassa kysymyksessä yhdistyvät osa-alueina ontologia, tieto-oppi, etiikka ja estetiikka. Ammattikasvatusfilosofia on siis yläkäsite, josta johdettuna käsitellään ammattikasvatuksen yleisiä ja erityisiä filosofisia kysymyksiä että tieteenfilosofisia kysymyksiä. Ammattikasvatuksen filosofiassa käsiteltäviä yleisiä ja kiinnostavia kysymyksiä ovat esimerkiksi käsitys oppimisesta ja toimintaa ohjaavasta oppimiskäytöksestä sekä opettajuudesta. Ammattikasvatusta kiinnostavia erityiset kysymykset liittyvät ammatilliseen kasvuun, ammatin oppimiseen ja niihin liittyvään erityisyyteen suhteessa muuhun kasvuun ja oppimiseen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 41 - 43.)

Jokaiseen tutkimusmenetelmään sisältyy jokin metodologinen oletus, käsitys ilmiöstä ja miten siitä voidaan saada tietoa. Tieteenfilosofia sisältää normatiivisia käsityksiä siitä, millaista on hyvä tieteellinen tutkimus. (Puolimatka, 2006, 1.) Teoreettinen tutkimusasenne pyrkii kohti tietoa. Tärkeintä on jonkin tieteellisen ongelman hahmottaminen ja ratkaiseminen. Teoreettinen tutkimus on yleensä luonteeltaan perustutkimusta. Ammattikasvatuksen kentällä tutkimustoiminta on usein myös soveltavaa tutkimusta, jolloin tieto ei ole itseisarvoista, vaan väline muutokseen. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaan kytkeytyvien opinnäytetöiden osalta korostetaan nimenomaan niiden soveltavan tutkimuksen luonnetta. Ammattikasvatusfilosofiaa tutkittaessa tavoitteena on joka tapauksessa määrittellä myös ammattikasvatuksen luonnetta. Kysymykseksi herää, onko tällainen tutkimus perustutkimusta vai soveltavaa tutkimusta? Tarkoitus on saavuttaa tietoa sinänsä, mutta samalla mukana on käytännöllisiä tavoitteita. (Tuominen & Wihersaari 2006, 47.)

Kasvatuksen alalla taustaoletukset liittyvät kasvatustieteen ja käsitykseen ihmisestä ja ihmisyydestä. Tutkimuksen tekijä liittyy itsensä ja tutkimuksensa johonkin perinteeseen ja koulukuntaan. Tutkijan näkökulmasta olennaisia kysymyksiä ovat: Mikä on minun käsitykseni tiedosta ja miten sen perustelen? Miten yhteisöpedagogin ammatillista kasvua voidaan tutkia ja miten siitä saadaan tietoa? Mikä menetelmä on paras tiedonhankinnan kannalta? Mikä on kerättävän tiedon yleistettävyyden? Tutkijan pitää tiedostaa tutkimuksen teoreettiset reunaehdot, ontologiset ja tietoteoreettiset perusteet. (vrt. emt. 2006, 47-49.)

3.2 Ammatikasvatuksen ontologia

Ontologiset uskomukset määrittävät sen, mitä tutkimuskohteesta oletetaan. Ammatikasvatuksen ontologia sisältää sekä kasvatuksen että ammattien ontologian. Kasvatukseen liittyviä ontologisia käsitteitä ovat opettajuus, ihminen, persoona ja identiteetti. Ammattiin liittyviä käsitteitä ovat professio, ammattitaito, kompetenssi ja kvalifikaatio. (Tuominen & Wihersaari 2006, 94-95.)

Jotta ammatillista kasvua voidaan tarkastella, voidaan tarkastella, miten yhteisöpedagogin ammatti määrittyy. Ammatti rajautuu olemuksellisesti vain tiettyjen tehtävien ja ammattinimikkeiden mukaisesti (emt, 107). Ammatillisen kasvun tarkastelu edellyttää kontekstin ymmärtämistä. Kontekstin tarkastelussa huomio kiinnittyy oppilaitosympäristön tarkastelun lisäksi työpaikoilla tapahtuvaan kasvuun ja kehitykseen. Työelämän erilaiset toimintaympäristöt ja -kulttuurit ovat vahvasti ammatilliseen kasvuprosessiin ja ammatti-identiteetin määrittämiseen kiinnittyviä. Yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun tutkimuksessa lähtökohtalettamuksia pohditaan myös taustayhteisön arvoperustan ja pedagogisen näkemyksen mukaisesti.

Edellä, luvussa 2. tarkasteltiin yhteisöpedagogin koulutusala ja moninaista työkenttää. Lisäksi mainitussa luvussa kuvattiin Humanistista ammattikorkeakoulun taustajattelua, pedagogiikkaa sekä ammattikorkeakoulututkinnon kompetenssiperustaa. Ammatillisen kasvun ulottuvuuksia tarkennetaan seuraavassa, teoreettista viitekehystä rakentavassa luvussa.

Ontologian näkökulmasta ongelmallista on merkitysnäkökentän ontologinen perusta. Jos opiskelijan sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti muodostuu toiminnan tuloksena, ne perustuvat materialistiseen ontologiaan. Jos ammatillisen kasvun taustalla vaikuttavat arvot ovat ontologialtaan jotain objektiivista, jää avoimeksi, mihin ne perustuvat. (vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 102.) Opiskelijoiden toimintakontekstit vaihtelevat riippuen valitusta oppimisympäristöstä. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat opintojen päättövaiheessa olevat opiskelijat, jotka tekevät suuren osan opinnoistaan aidoissa työelämän konteksteissa. Vaikka oppilaitoksemme arvoperusta on määritelty, toimivat opiskelijat toimivat arvoperustaltaan ja kulttuuriltaan erilaisissa ympäristöissä työ- ja projektioppimisensa vaiheissa. Yhteisöpedagogi voi valmistuttuaan sijoittua hyvin erilaisiin tehtäviin kaikilla sektoreilla.

Ontologian suhde ammattitaitoon on niin ikään ongelmallinen. Taito on jotain, mikä liittyy kyseiseen ammattiin. Tällöin taidolle on kyettävä määrittelemään jotain kyseisiin työtehtäviin liittyvää erityisyyttä. Ammattitaito on yläkäsite suhteessa professiota määrittäviin kvalifikaation ja kompetenssin käsitteisiin. Ammatti määrittyy profession käsitteen kautta. Ongelmallista on kuitenkin edellä mainittujen käsitteiden määrittely suhteessa toisiinsa. Myös niiden käytössä ilmenee erilaisia korostuksia ja päällekkäisyyksiä. Ammattitaito, kvalifikaatio ja kompetenssi ovat suhdekäsitteitä. Niiden tarkoituksena ei ole antaa tarkkoja rajoja, vaan ne ovat tehtävä-, tilanne- ja kontekstisidonnaisia. Tilannesidonnaisten ammattia määrittävien erilaisten käsitteiden takana on aina ainutlaatuisessa tilanteessa elävä ihminen. Ihmiskäsityksen ontologia määrittää sen, miten me ymmärrämme ihmisen olemisen. Ihmisyyden ontologia liittyy puolestaan käsityksemme persoonasta ja identiteetistä. Keskeisessä asemassa on juuri se, miten me näemme ihmisyyden, persoonan ja identiteetin. (Emt, 103-106.)

Tässä tutkimuksessa ammatin käsite ymmärretään dynaamisena. Tuominen ja Wihersaari (2006) kiinnittävät huomion siihen, että tieteen tulee ottaa huomioon ne tosiasiat, jotka liittyvät tutkimuskohteeseen. Ihminen ja maailma, jossa hän elää, on subjektiivinen. Käsitteelliset jaottelut eivät tässä tapauksessa ole objektiivisia tieteellisiä tosiasioita. Dynaaminen ammatin käsite painottaa voimakkaasti yksilöä ja hänen omaa ymmärrystään ammatista. Huomio kiinnitetään siihen, minkälainen identiteetti yksilöllä on ja lisäksi siihen, miten ja millainen ammatti-identiteetti yksilölle määrittyy. Maailman ja toimintaympäristöjen muuttuessa sekä ihmisen kasvaessa yksilönä, on

ammatti käsitteenä jatkuvan tarkastelun kohteena. Kun ammattikasvatuksen lähtökohtana on oppiminen ja ammatillinen kasvu, on lähtökohtana oppiva yksilö tulevana ammattilaisena. Yksilö kiinnittyy ammatillisen kasvun kautta tiettyyn identiteettiin. Näin määrittyvä ammatti on ihmisen kasvun myötä muuttuva ja dynaaminen. (Emt, 120-122.)

Yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun tutkimuksessa kiinnostusta herättää kehittyvän identiteetin määrittäminen, kun kysymyksessä on hyvin laaja-alaisesti eri sektoreille ja erilaisiin tehtäviin sijoittuvat ammattilaiset. Toisaalta myös toimialan ammatinimikkeet ja -tehtävät voivat määrittää identiteettiä enemmän kuin suhteellisen uusi yhteisöpedagogi-tutkintanimike. Lisäksi on otettava huomioon, että ihmistyössä toimitaan eri alojen rajapinnoilla (Kolkka, Mantela, Holopainen, Louhela, Packalén & Kaisvuo 2009, 117). Identiteetin tutkimuksessa huomio kiinnittyy myös siihen, miten konteksti vaikuttaa minäkäsityksen vahvistumiseen. Näin ollen identiteetin tarkastelusta voidaan edetä myös toimijuuteen liittyvien subjektiivisten kokemusten tarkasteluun. Kontekstiuskomukset liittyvät puolestaan vahvasti ammatilliseen voimaantumiseen. Ammatillisen kasvun ja ammatillisen voimaantumisen yhteyksien tarkastelua syvennetään myöhemmin, alaluvussa 4.6.

Kvalitatiivista tutkimuksen voi tehdä erilaisista ontologisista lähtökohdista. Perustava ero on realistisen ja konstruktivistisen ontologian välillä. Realistisen lähestymistavan mukaan tutkimuksen kohteena oleva ilmiö ei ole pelkkä tutkijan konstruktio, vaan sillä on tutkijasta riippumaton olemassaolo. Pyrkimyksenä on saada mahdollisimman luotettava kuva tutkittavasta ilmiöstä. Realistinen tutkija ymmärtää, ettei tutkimus ole arvovapaata ja hänen pyrkimyksensä on tiedostaa, miten hänen omat arvostuksensa ja ennako-oletuksensa vaikuttavat aineiston keruuseen ja käsittelyyn. Realistinen tutkija tuo esiin ennakkoluulojaan, pyrkii vähentämään niiden vaikutusta käyttämällä huolellisia kenttätyömenetelmiä ja pohtii niiden vaikutusta raporttia kirjoittaessaan. (Patton 2002, 93; Puolimatka 2006, 12.) Tutkijan itsereflektion merkitys korostuu.

Koska tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja tehdä näkyväksi sitä, miten päättövaiheen opiskelijat kuvaavat yhteisöpedagogin ydinosaamisalueita ja omaa ammatillista kasvuaan, on tarkastelun keskiössä opiskelijoiden itsereflektointi ja subjektiivinen merkityksenanto. Tässä tutkimuksessa on tiedostettu tutkijan asemasta ja roolista

nousevia oletuksia ja tulkintoja. Tutkija on tutkimusta toteuttaessaan toiminut myös opiskelijoita ohjaavana ja arvioivana opettajana. Tuloksia analysoidessa opiskelijoiden käsityksiä tehdään näkyväksi juuri sellaisina kuin ne on ilmaistu. Näitä käsityksiä tarkastellaan tulosluvuissa suhteessa tutkimuksen viitekehyksiin ja niiden pohjalta vahvistetaan edelleen aiheenkäsittelyn kannalta olennaista käsitteellistä ymmärrystä. Vasta johtopäätösluvussa näkyy tutkijan oma konstruktio, kun tuloksia tarkastellaan niiden hyödynnettävyyden ja kehittämistyön näkökulmista. Tavoitteena on siinä vaiheessa myös tutkijan omaa kokemuksen ja asiantuntijuuden näkyväksi tekeminen. Tässä vaiheessa tutkimuksen sovellettavuus korostuu.

Teorihakainen tutkimus pyrkii teoreettisten rakenteiden verifiointiin ja niiden käyttämiseen kumuloituvan tutkimustiedon perustana. Ammatillisesti suuntautuva tutkimus on käytännönläheisempää, tavoitteena praktisen tiedon hankinta ja käyttö erilaisilla sovellusalueilla. Mitä etäämpänä tutkija pitää itsensä tutkimuskohteestaan, sitä objektiivisempää tietoa hän pystyy hankkimaan. Tämän näkemyksen rinnalle on yhä vahvemmin nousemassa subjektiivisuuden huomioon ottava tieteentraditio, jonka mukaan hyväksytään myös tulkinnallinen ja sisäiseen kokemukseen ja merkityksenäntoon perustuva tietonäkemyks. Tutkijan on perustellusti löydettävä oma asemansa ottaen huomioon tutkimuksen luonne, tarkoitus ja kysymyksenasettelu. (vrt. Anttila 4/2005, 54.)

Tässä tutkimuksessa on tunnistettu ja otettu huomioon tutkijan työtehtäviin perustuva asiantuntija-asema suhteessa tutkittavaan ilmiöön sekä tutkijan ohjaussuhde tutkittaviin. Asema on mahdollistanut tutkimuksen kontekstin määrittämisen ja tulosten asemoinnin juuri Humanistisen ammattikorkeakoulussa toteutettavan yhteisöpedagogitutkinnon tausta-ajatteluun ja dokumentoituun perustaan. Tutkimukseen kiinnittyy myös vahva käytännönläheinen kehittämisorientaatio. Tuloksia voidaan hyödyntää ja niillä on merkitystä kohdennetusti juuri yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ohjauksen kehittämässä sekä laajemmin nähtynä myös opetussuunnitelmatyössä ja siihen liittyvässä pedagogisessa kehittämisessä. Konkreettisenä tavoitteena on paitsi konkreettia kehitystyötä palvelevan tietoperustan vahvistaminen, myös yleisemmin ammattikorkeakoulututkintoihin kiinnittyvän ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymistä koskevan syventävän tiedon tavoittaminen.

3.3 Tietokäsitysten suhde ammatillisen kasvun tutkimiseen

Perinteisen tietokäsityksen mukaan propositionaalinen eli perusteltu tieto sisältää totuudellisuuden vaatimuksen. Tieto määritellään uskomukseksi, jonka luotettavuus tarkistetaan sen hankintaan käytettyjen menetelmien avulla. Ollakseen tietoa, asian tulee perinteisen tietokäsityksen mukaan täyttää kolme ehtoa: Asiaan on uskottava, uskomuksen on oltava tosi ja uskomus on osattava perustella. Tietoteoriassa käytetty käsite korrespondenssi eli vastaavuus merkitsee, että väitteen on oltava totta, jolloin väitteen perustelut muutetaan käsitteelliseen muotoon. Ammatillisen reaalimaailman ilmiö ei Anttilan (2005/2, 9) mukaan ole sama kuin korrespondenssiteorian mukainen mallikas ja kelvollinen propositio. Sekä totuusvaatimus että varsinkin vaatimus hyvästä perustelusta edellyttää tiedon representaatiolta kielellistävyttä. Tämä tarkoittaa, että tiedon tulee olla kielellisesti välitettävissä ja se on pystyttävä esittämään verballisina lauseina, merkkeinä tai symboleina. (Anttila 2005/2, 8-9; 2005/4, 53)

Korrespondenssin eli vastaavuusteorian ohella on olemassa koherenssi- eli yhteensopivuusteoria sekä pragmaattinen eli toimivuusteoria. Koherenssiteoriassa sovitaan yhteen uusia ja vanhoja asioita. Ammatillisesta näkökulmasta katsottuna ollaan lähempänä reaalimaailman tietokäsitystä. Pragmaattisen teorian mukaan, se mikä toimii, on totta. Pragmaattinen teoria pyrkii suhteuttamaan yleisiä asioita ja käsitteitä toisiinsa. Riittää, kun jokin saadaan toimimaan hyvin. Ammatillisen tiedonhankinnan näkökulmasta pragmaattisen tiedon metodologinen kehitys ns. tieteellisen realismin ja kriittisen realismin saroilla tekee mahdolliseksi myös ammatillisen tutkimustoiminnan käytännöllisten tulosten vakuuttavuuden. Menestyksellisen toiminnan mahdollistanut tieto ei välttämättä ole propositionaalista, vaan kyse on ei-diskursiivisesta tai suorastaan tiedostamattomasta tietämyksestä. Haasteena on löytää sellaiset tutkimusmenetelmät, jotka eivät ainoastaan systemaattisesti jäljitä saavutettuja tuloksia, vaan myös niitä mekanismeja, joilla tuloksia saadaan aikaiseksi. Tutkitaan niitä konteksteja, joissa näitä tuloksia synnytetään ja saavutetaan sekä näiden interventioiden sisältöjä. (Anttila 2/2005, 10 -17.)

Ammatillisen kasvun tutkimuksen lähtökohtana on tässä tapauksessa laajennettu tietokäsitys, jota voidaan käyttää myös tietoisuuteen representoituihin tietoihin, olivatpa nämä kielellisiä (propositionaalinen tieto) tai eivät, kuten esimerkiksi osoitettu tietotaito. Tutkimuksessa konkretisoidaan yhteisöpedagogien asiantuntijuutta ja tehdään näkyväksi koettuja ammatillisen kasvun ulottuvuuksia ja alueita. Kasvuprosessin etenemisen ja kasvun alueiden tiedostaminen ovat olennainen lähtökohta myös ammatillisen kasvun ohjauksen jatkuvalle kehittämiselle. Kun tavoitteena on myös yhteisöpedagogitutkimuksen kehittämistä palveleva tutkimus, on lähtökohtana tutkimuksen käytännön hyödynnettävyys. Tutkiva kehittäminen nojaakin taustaltaan vahvasti pragmaattiseen tieteenfilosofiseen lähtökohtaan (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 33.)

3.4 Yksilöllisestä merkityksenannosta kehittämistietoon

Opiskelijoiden itsearvioinnin taustalla ovat henkilökohtaiset arvot, kokemukset, näkemykset, käsitykset ja tunteet. Se sisältää paljon abstraktia hiljaista tietoa.

Anttilan (2/2005, 13) mukaan hiljaisen tiedon käsitteellistämistä on monilla tieteenaloilla vierastettu. Ns. positivistisen tieteenfilosofian mukaan hiljainen tieto pitää tutkimuksessa joko eksplikoida selväsanaiseksi ja siten muuttaa propositionaaliseksi tiedoksi tai jättää käsittelemättä. Tietoteoriassa kutsutaan predikatiiviseksi tietoa, joka voidaan pukea sanoiksi. Hiljainen tieto on ns. esipredikatiivista, sitä ei voida kielellistää. Subjektiiviset käsitykset, kokemuksellisuus, intuitio ja uudet ideat kuuluvat hiljaisen tiedon kategoriaan. Hiljaisen tiedon eli toimijan tiedon hyväksyminen sellaisenaan, muussa kuin sanallisessa muodossa onkin uusi haaste ammatilliselle tiedonhankinnalle ja käsittelylle. Edellä mainittua näkemystä tukien myös Virtainlahti (2009, 38) toteaa, että hiljainen tieto käsitteenä sisältää tiedon eli hyvin perustellun toden uskomuksen sekä hiljaisen ulottuvuuden, jota ei voida täysin eksplisiittisesti kuvata, vaikka se ohjaa toimintaamme. Kun puhutaan hiljaisesta tiedosta, käsitellään aihetta, jota ei voida tuoda täysin näkyväksi tietoteoriaan liittyvillä analyyseillä, vaan osa siitä on ymmärrettävä syvällisenä, alitajuisena toimintaan vaikuttavana tekijänä.

Hiljainen tieto kuvaa senkaltaista tietämistä, joka tuotetaan tai tulee ilmeiseksi toiminnan kautta. Tämänkaltainen tieto on toimijan kannalta henkilökohtaisesti merki-

tyksellistä, koska se rakentuu juuri henkilökohtaisen merkityksenannon kautta. Yksilö paljastaa omassa henkilökohtaisessa toiminnassaan sen, mikä on hänelle merkityksellistä. Ammatillisen taitamisen kontekstissa pätevä ja käyttökelpoinen tieto tuotetaan siis ihmisten subjektiivisten kokemusten kautta. Tällöin liikutaan pragmaattisen tietokäsityksen alueella. Tiedolle on kuitenkin asetettava intersubjektiivisuuden vaatimus, jotta vakuuttavuus ja luotettavuus ovat saavutettavissa (Vilkka & Airaksinen 2004, 14; Huhtanen 2005/2, 19).

Opetussuunnitelma, ammatillista kasvua kuvaavan portfolion arviointikriteerit ja ammattikorkeakoulututkinnon kompetenssikuvaukset ovat tutkimuksessani vertailuperustana sille, mitkä subjektiiviset kuvaukset ja merkityksenannot nähdään Humanistisen ammattikorkeakoulun asettamista lähtökohdista yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun kannalta relevantteina. Henkilökohtainen merkityksenanto antaa viitteitä yksilöllisesti koetusta ja erilaisissa oppimisympäristöissä vahvistuneesta ammatillisesta näkemyksellisyydestä.

Myös Toikko ja Rantanen (2009, 42-44) toteavat, että kehittämistoiminnassa ollaan yhteydessä hiljaisen tiedon kanssa. Kehittämistä palvelevan tiedon tuottaminen edellyttää monipuolisen tiedontuottamisen hyväksymistä. Uusi tieto syntyy pääosin niissä ympäristöissä, joissa toiminta, tässä tapauksessa ammatillinen kasvu, tapahtuu. Uusi tieto on transdisplinaarista eli raja-aidat ylittävää. Se on metodisesti tuotettua, kumuloituvaa ja käytännön toimintaa hyödyntävää. Tiedon tuottamisesta ei tässä tapauksessa voida puhua ilman yhteyttä sen käyttäjiin. Kehittämistä palveleva tieto on myös kriittiseen arviointiin perustuen refleksiivistä.

Luonnontieteellisesti suuntautunut tutkimustapa pyrkii saamaan selville ihmisen käyttäytymistä hallitsevat lainalaisuudet. Peittävän lain mallille ominainen selitystapa olisi riittävä ihmisten käyttäytymisen selittämisessä vain, jos ihmiskäyttäytyminen olisi kokonaan lain ja säännönmukaisuuksien hallitsema. (Puolimatka 2007, 12.) Hermeneuttinen traditio haastaa luonnontieteellisen mallin ihmistieteissä perustellen, että ihmisten yksilölliset tukinnat määrittävät, millaisia he ovat.

Hermeneutiikka syntyi saksalaisessa filosofisessa perinteessä ja se oli metodologisen monismin vastaliike. Filosofista hermeneutiikkaa edusti ensimmäisenä saksalai-

nen Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834), jonka mukaan teksti tai jonkin muun asian ymmärtäminen on aina sen taustalla olevan luovan ajatuksen ymmärtämistä. Hermeneutiikan peruskysymykseksi nousi, mitä ymmärtäminen on ja mitä sillä tarkoitetaan. Analyyttisen hermeneutiikan edustajien mukaan juuri inhimillisen toiminnan intentionaalisuus erottaa sen luonnontieteiden tutkimuskohteista metodisesti merkittävällä tavalla. (Tuominen & Wihersaari 2006, 51-52.) Hermeneuttisen näkemyksen mukaan on pyrittävä ymmärtämään yksilöllistä ilmaisua, jotta vältytään väärin tulkitsemiselta ja ymmärtämiseltä. Tulkinnallisuus tarkoittaa, että hankittua tietoa käytetään ilman tarkkaan määriteltyä ennako-odotusta. Tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Rajoituksena pidetään sitä, että toisen ihmisen tietoisuutta on vaikea todentaa. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 30-31.)

Kun luonnontieteellistä mallin mukaisena ihanteena on ilmiön absoluuttinen kuvaus, objektiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaan selittämisen lähtökohtana on toimijan intentio, aikomus ja tarkoitus. Tutkimusta ohjaa praktinen tiedonintressi, jolle on ominaista saada praktista tietoa merkityksellisen kommunikaation ehdoista, ymmärtää, miten toimijat itse mieltävät toimintansa. Ei kuitenkaan riitä, että kriittikömmästi tulkitaan toimijoiden omaa tapaa ymmärtää toimintaansa. Kriittisen lähestymistavan edustajat puolustavat emansipatorista tiedonintressiä, jolle on ominaista emansipatorinen tieto ja itsekriittinen reflektio. (Puolimatka 2006, 12-18, 28.) Kriittisen teorian mukaan kehityksen edellytyksenä on vapaa ja avoin keskusteluilmapiiri ja yhteisön jäsenten mahdollisuus päättää kehityksen suunnasta ja tavoitteista. Tieto rakentuu konstruktivisessa prosessissa, jossa toimintaan osallistuvat ovat aktiivisesti mukana tiedon rakentelussa ja uuden käytäntöä palveleva tiedon tuottamisessa. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 32.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohta-ajatuksena on opiskelijoiden tavoitteellinen suuntautuminen ammatilliseen kasvuun ja yhteisöpedagogin tutkinnon saavuttamiseen. Ammatillisesta kasvusta ei voida antaa absoluuttista kuvausta, mutta opiskelijoiden näkemyksiä voidaan arvioida suhteessa tutkinnon tavoitteena olevaan alalähtöiseen asiantuntijuuteen. Jatkossa tuloksia voitaneen hyödyntää ja jalostaa kehittämissuunnitelmassa, jossa tutkinnon osaamisperustaa arvioidaan kriittisesti yhdessä koulutuksen toteutuksesta vastaavien kanssa. Tässä tapauksessa tutkimusta voidaan hyö-

dyntää kehittämistyötä palvelevassa tiedon rakentelussa ja osaamistavoitteiden suuntaamisessa. Opiskelijoiden yksilöllinen merkityksenanto mahdollistaa kokemusten ja tulkintojen äärelle pääsemisen. Tutkimuksen konteksti ja teoreettinen viitekehys toimivat osin kehittämistyötä määrittävinä ja samalla jatkuvasti uudelleenrakentuvina reunaehtoina.

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

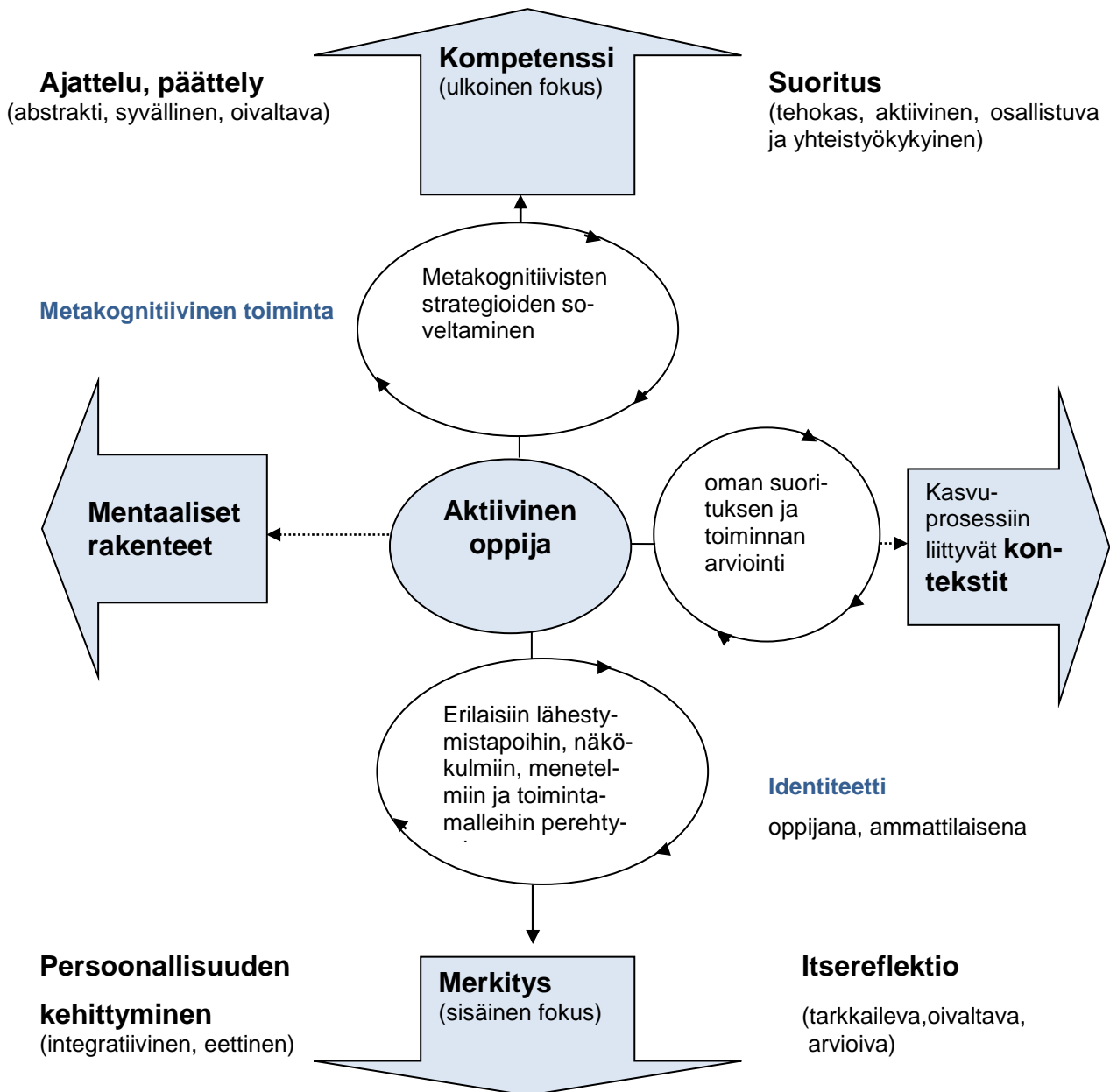
Tässä tutkimuksessa ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelu kiinnittyy kasvun yksilölliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen sekä näiden väliseen yhteyteen. Lähtökohdaksi on myös tutkimuksen kohteen kannalta olennainen yksilöllisen merkityksenannon ja kasvun kontekstuaalisuuden ymmärtäminen ammatillisen kasvun tarkastelussa. Näiden ulottuvuuksien tarkastelun kautta paikannetaan ja määritellään tutkimustehtävän kannalta keskeisiä käsitteitä. Tutkijan esiymmärrykseen perustuva käsitteellinen viitekehys tarkentuu tutkimuksen edetessä. Laaja-alainen tarkastelu on perusteltua, kun tarkastelun keskiössä ovat ammattikorkeakoulusta valmistuvat opiskelijat. Ammattikorkeakoulujen koulutustehtävä kiinnittyy, kuten edellä on kuvattu, vahvasti työelämälähtöisyyteen ja alaspesifeihin kompetensseihin. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa sosiokulttuuristen kontekstien merkitystä ammatillisen kasvun prosessissa, jolloin myös yksittäisen opiskelijan kasvu ja kasvun reflektointi kiinnittyvät vahvasti ulkoiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen.

4.1 Ammatillisen kasvun ulottuvuudet

Lähtökohdaksi kasvun ulottuvuuksien tarkastelulle on valittu Marcia Mentkowskin (2000) esittämä ammatillisen kasvun malli, joka rakentaa kokonaisvaltaisen viitekehksen tutkimuksen teoreettiselle osalle.

Marcia Mentkowski (2000) esittää kasvumallin, joka integroi oppimisen, kehittymisen ja suorituksen. Ratkaisevia ovat transformatiiviset oppimissyklit, jotka mahdollistavat monipuolisen kehittymisen kasvun eri alueilla. Oppiminen voidaan nähdä jatkuvana tietoisena, mentaalisenä, älyllisenä ja osallistuvana prosessina. Kyseisessä ammatillisen kasvun mallissa esitetään kaksi dimensiota (emt. 192; Ruohotie 2006, 113 - 115). **Ensimmäinen dimensio** kuvaa rakenteita ja kasvuprosessia kehystävää kontekstia. Mentaaliset rakenteet jäsentävät ajattelua, tunteita ja eettisiä valintoja. Konteksti puolestaan mahdollistaa toiminnan ja oman suorituksen arvioinnin. **Toinen dimensio** korostaa yksilön orientaatiota ja fokusointia. Oppija voi kiinnittää huomiota sisäiseen maailmaan: merkitysten muodostamiseen, jolloin keskiössä ovat persoo-

nalliseen kehittyminen ja itsereflektio. Huomio voi kiinnittyä myös itsestä poispäin, jolloin tavoitteena on esimerkiksi työelämässä tarvittavien kompetenssien kehittäminen ja saavuttaminen. Dimensioiden painotusten mukaan on erotettavissa neljä kasvun aluetta: ajattelu, suoritus, itsereflektio ja persoonallinen kehittyminen.



Kuvio 4: Ammatillisen kasvun alueita integroivat syklit (Mentkowski et.al. 2000, 192)

Mallissa **ajattelu** on yhteydessä 1) selittävään tiedon rakentumiseen, 2) formaaliin, abstraktiin ja systemaattiseen päättelyyn ja ajatteluun sekä vielä yleisemmin 3) kog-

nitioon ja sen taustalla oleviin rakenteisiin. Ajattelu voidaan erottaa muista kasvun alueista siten, että sillä ei ole selkeää yhteyttä interpersoonallisiin affektiivisiin suhteisiin. Taitava ajattelija luottaa päättelyyn ja kykyyn havaita relevanteimmat toimintamallit hankalassakin tilanteessa. Oppija laajentaa näkemystään konkreeteista yksityiskohdista abstraktiin. Ajattelun laajentuminen voi olla itsenäiseen ajatteluun oppimista tai tapahtua läheisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Mentkowski et al. 2000, 184.)

Suoritus kytkeytyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Keskeisiä ominaisuuksia ovat kyvyt, taidot ja emootiot. Mentkowski tutkijaryhmineen (2000) määrittelee käsitteen suoritus tarkoittamaan mitä tahansa taidokkaan prosessin toteuttamista, julkista tai yksityistä. Kaikki ammatilliset käytännöt koostuvat suorituksista. Suorituksessa korostuu tehokas toiminta, määritellen harkinnanvaraiselle toiminnalle erinomaisuuden mittarit, joilla toiminta nousee tavanomaisen tai ainoastaan riittävän yläpuolelle. Sitä ei voida määritellä vain käyttäytymisen käsittein. Tehokas, erinomainen suoritus yhdistää oppijan toimintakokonaisuuden: aikomukset, ajatukset, tunteet ja toimintamallit toimivaksi ja pysyväksi toimintaketjuksi. Se merkitsee myös yhteistyön arvostamista, sekä kognitiiviset että interpersoonalliset yhteistyötaidot yhdistyvät tällä alueella. Oppija laajentaa kokemustaan visioimalla tulevaisuuteen ennakoiden, ja hyödyntäen avautuvia tilaisuuksia. Omaa toimintaa on mahdollista tarkistaa palautteen perusteella. Korkeammalla tasolla suorittaja käsitteellistää toimintaa tarkoituksen ja lopputuloksen pikemminkin kysymyksen ”miksi” kuin vain ”kuinka” avulla. (Emt. 146 – 147,185; Ruohotie 2006, 114.)

Itsereflektio on oman toiminnan ja oppimisen tarkkailua ja arviointia. Opiskelija suhteuttaa kokemuksiaan aiemmin kokemaansa ja oppimaansa. Merkitysten konstruointi perustuu vahvasti itsereflektointiin (Ruohotie 2006, 114-115.) Itsereflektio sisältää affektiivisia prosesseja, yksilön oppimisen arviointia ja oli tutkimustulosten mukaan usein yhteydessä henkilökohtaisiin arvostuksiin tai identiteettipohdintaan. (Mentkowski et al. 2000, 186). Hyvänä esimerkkinä itsereflektiosta ovat oppimispäiväkirjat ja portfoliot, joissa opiskelijat usein hyvin tarinallisesti tarkastelevat ja arvioivat kokemuksiaan.

Kun eri toimintaa eri oppimisympäristöissä integroituu itsereflektiota, opiskelijan tietoisuus omasta osaamisestaan ja mahdollista kehityskohteista jäsentyy. Opiskelija tarkkailee kriittisesti omaa toimintaansa näissä toimintakonteksteissa ja vertaa suoritustaan sisäistämäänsä malliin. Luottamus omin kykyihin vahvistuu ja ymmärrys asiantuntijan suorituskriteereistä ja – standardeista syvenee. Itsereflektio ja kehittämishalu luovat opiskelijalle parhaimmillaan tunteen siitä, kuka hän on ja miten hänen tulisi ammattilaisena kehittyä. Syvällisen itsereflektion kohteena ovat henkilökohtaiset uskomukset ja oletukset, arvot ja identiteetti: opiskelija kasvaa enenevässä määrin tietoisiksi itsestään. Turvallinen ja rohkaiseva oppimisilmapiiri tukee itsereflektiivistä ajattelua ja henkilökohtaista kasvua. (Ruohotie 2006, 118 -119.)

Persoonallista kehitystä voidaan kuvata minän syvinä ja kestävimpinä rakenteina. Tällä kasvun alueella fokus on siinä, miten opiskelija hahmottaa persoonallisen eheyden ja elämän tarkoituksellisuuden kysymyksiä. Painotus on nyt selkeästi kehitysprosessissa sekä elämän henkisissä ja eettisissä kysymyksissä. Kehittymiselle tärkeä haaste on oppijan kasvaminen itsenäisyyteen tai itseohjautuvuuteen. (Mentkowski et al. 2000, 187) Opiskelija kasvaa sekä itseohjautuvana ja autonomisena että samalla yhteisöllisenä toimijana. Persoonallisen kasvun alueen korostaminen näkyy myös Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa ja pedagogisen toiminnan kuvauksessa (2007, 4): HUMAKin pedagogiikassa uskotaan vahvuutensa tiedostavaan oppijaan, joka kehittyy itseohjautuvana ja sosiaalisena toimijana. Oppimiskäsitys nojaa humanistiseen näkemykseen yksilön ainutlaatuisesta arvosta, oppijan omien kokemusten ja elämysten merkityksellisyydestä. Oppimisen sosiaalista luonnetta painotetaan.

Mentkowski tutkijaryhmineen (2000, 180-181) näkee opiskelijan kasvun dynaamisena prosessina, toisiinsa liittyvinä vaiheina ja oppimissykleinä. Mallissa tunnustetaan jokaisen oppijan ainutlaatuisuus erilaisissa kulttuurisissa toimintakonteksteissa ja oppimisympäristöissä. Kasvumallissa todetaan kolme, yksilöllistä kasvua edistävää transformaalista oppimissykliä. Tutkimuksen aihealueeseen kiinnitettyinä, nämä kolme, yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatilliseen kasvua edistävää oppimissykliä ovat:

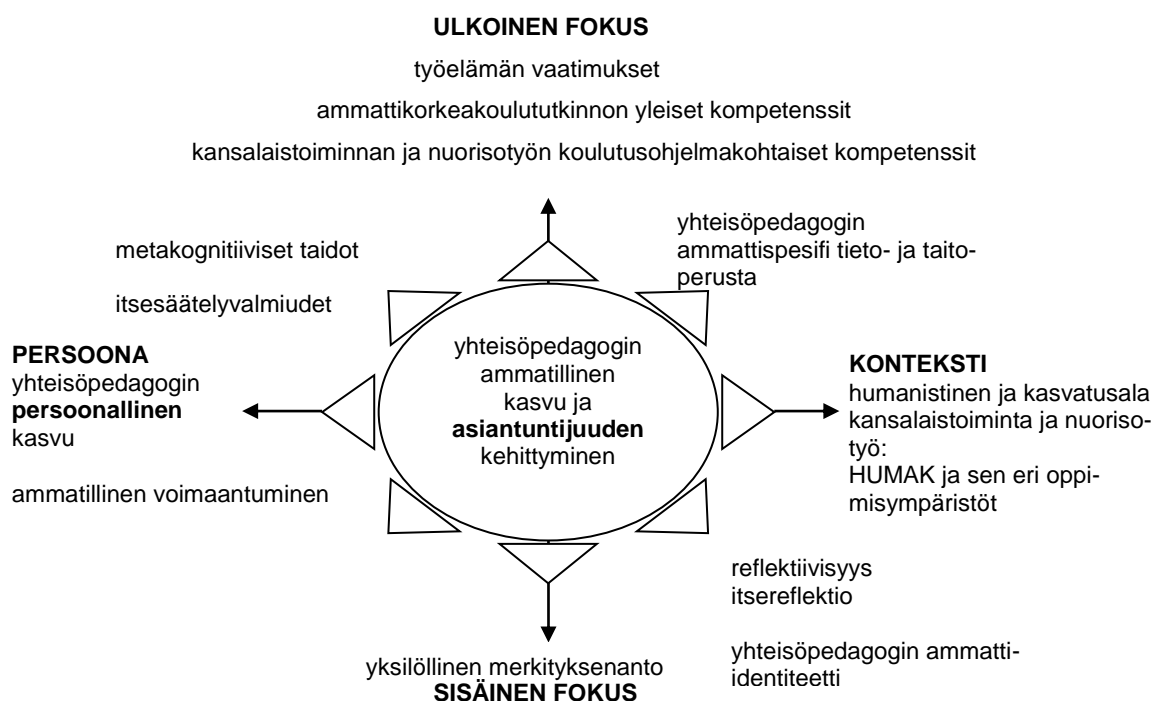
- *metakognitiivisten strategioiden kehittyminen*: opiskelijoiden yksilöllisiin kognitiivisiin prosessien ja itsereflektointitaitojen kehittyminen
- *oman suorituksen ja toiminnan arviointi* erilaisissa toimintakonteksteissa: opiskelijoiden oppiminen, kasvu ja kehittyminen erilaisissa oppimisympäristöissä ja toimintakulttuureissa
- *perehtyminen erilaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin ja käytännöllisiin toimintamalleihin* humanistisen ja kasvatustieteiden eri ympäristöissä: yksilöllinen merkityksenanto ja yhteisöpedagogin ammatti-identiteetin kehittyminen

(vrt. Mentkowski et al. 2000, 193; Ruohotie 2006, 116.)

Ajattelun ja toiminnan yhteistyö luo opiskelijalle mielikuvan siitä, mitä hän osaa ja kuinka hän soveltaa osaamistaan. Transformatiivinen oppimisprosessi alkaa, kun oppija yhdistää abstraktia, käsitteellistä ajatteluaan suoritustavoitteisiin käytännössä. (Ruohotie 2006, 116). Transformatiivisia oppimisyklejä voidaan kuvata myös spiraalimaisesti eteneviksi. Ruohotie onkin esittänyt (2003, 79) suppilomallin, jossa kasvun alueina kompetenssien vahvistuminen ja uudistuminen, soveltamisalueen laajeneminen, merkitysten rakentuminen, muuttuminen ja uudistuminen sekä affektiivisten, kognitiivisten ja konatiivisten rakenteiden kehittyminen integroituvat toisiinsa edellä kuvattuun ammatillisen kasvun malliin tukeutuen. Motivaatio ja tahto sijoittuvat konatiivisten rakenteiden alueelle.

Edellä kuvattu ammatillisen malli soveltuu hyvin juuri ammattikorkeakoulun tehtävän mukaisen ammatillisen kasvun tarkasteluun. Ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua - yhteyden syntymistä oppimisen, kehittämisen ja suorituksen välille. Tavoitteena on paitsi oppijan persoonallinen kehittyminen, myös kasvun ja oppimisen mahdollistaminen hyvin erilaisissa työelämän oppimisympäristöissä. Kuten Ruohotie (emt, 116-118) toteaa, asiantuntijatoiminnan laatu perustuu aina spesifiin alueen, ammatin tai tieteenalan ajatteluun ja käytäntöihin perehtymiseen. Opiskelun edetessä ja harjoituksen myötä opiskelija oppii metakognitiivisia strategioita. Kriittisyys omaa oppimisprosessia kohtaan kasvaa, kun opiskelija oppii tunnistamaan omia tiedonrakenteitaan ja kehittää strategista ymmärrystä omasta toiminnastaan. Ohjaajan tehtävä on valmentaa opiskelijoita metakognitiivisesti säädeltyyn toimintaan. Opiskelijat tulee asteittain johdattaa tutustumaan sellaisiin laajempiin toimintakokonaisuuksiin, joita alan asiantuntijat kohtaavat työssään.

Koska tutkimuksessa ei keskitytä kasvuprosessiin, tarkentuu käsitteellinen viitekehys edellä kuvattua ammatillisen kasvun mallia pelkistetyimmäksi. Ammatillisen kasvun integratiivinen luonne ja ulottuvuudet on koottu seuraavaan tutkimuksen kokoavaan viitekehukseen, joka samalla kuvaa myös tutkijan omaa käsitteellistä esiyymmärrystä ammatillisen kasvun moniulotteisuudesta. Mallissa teoreettinen esiyymmärrys on yhdistetty käsillä olevan tutkimuksen ammattikorkeakoulu-, koulutusala- ja -ohjelmakontekstiin.



Kuvio 5. Tutkimuksen kokoava viitekehys

Viitekehystä avataan seuraavaksi siten, että lähtökohtana on käsitteellisen esiyymmärryksen vahvistaminen, siten että se palvelisi ammatillisen kasvun tarkastelua riittävän laaja-alaisesti, mutta samalla ammattikorkeakoulujen tehtävästä käsin perustellusti. Lähtökohtana on ammatillisen asiantuntijuuden määrittely, jonka jälkeen tarkastelu jatkuu viitekehyksessä esitettyihin, vielä määrittelemättä oleviin käsitteisiin. Yhdistävänä tavoitteena on ammattikorkeakoulussa opiskelevien ammatillisen kasvun moniulotteisuuden ymmärtäminen.

4.2 Ammatillinen asiantuntijuus

Ammatillinen asiantuntija kykenee toimimaan tietoisesti, koska hän osaa toimia reflektiivisesti, analysoida ja eritellä omaa toimintaansa sen kuluessa ja jälkeenpäin (Halonen, 2004, 255). Ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä voidaan laajalaisemmin tarkastella seuraavista näkökulmasta (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002):

1. kognitiivinen eli mielensisäisestä näkökulmasta, joka painottaa tiedollista osuutta
2. osallistumisnäkökulma, jossa asiantuntijuuden nähdään kehittyvän tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön osallistumisen kautta
3. luomisnäkökulma, joka korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisprosessina.

Näkökulmat ovat toisiaan täydentäviä ja Tynjälä (2003, 9) korostaakin niiden kaikkien huomioon ottamisen merkitystä, kun rakennetaan oppimisympäristöjä koulutuksen ja työelämän välille. Edellä mainittu jaottelu sopiikin erittäin hyvin juuri ammattikorkeakoulun tutkivan ja kehittävän oppimisen sekä näihin kiinnittyvän asiantuntijuuden jakamisen perustaksi.

Asiantuntijuus voidaan kokoavasti määritellä koostuvaksi (1) teoreettisesta, muodollisesta tietämyksestä, (2) käytännöllisestä tietämyksestä ja osaamisesta, (3) itsesäätelytaidoista ja – tiedoista. Teoreettinen tieto on luonteeltaan yleispätevää, universaalista tietoa. Kokemuksen kautta syntyvä käytännön tieto on usein kontekstisidonnaista ja vaatii kehittyäkseen runsaasti käytännön kokemusta. Viimeksi mainituilla tiedoilla ja taidoilla tarkoitetaan oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin liittyviä metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. (Bereiter 2002, Bereiter & Scardamalia 1993, Stenström, Laine & Valkonen 2004, 112; Tynjälä 1999, 171-173.)

Asiantuntijuus liittyy tiettyyn ammattiin ja tehtävään, se on identifioitunut juuri tietyn ammatin tai tieteenalan ajatteluun, ymmärrykseen ja käytäntöön (Ruohotie & Ripatti 2006, 13). Asiantuntijan taitoprofiilin pääkategoriat voidaan kuvata seuraavasti:

Taulukko 3. Asiantuntijan taitoprofiili (Ruohotie 2003, 65 - 66; ks. myös Kuoppamäki 2008, 28 - 29.)

Asiantuntijan taitoprofiili	
Ammattispesifit tiedot ja taidot	Ammattispesifinen tietämys ja taitoperusta: Perusta alan asiantuntijuudelle ja jatkuvalle oppimiselle.
Yleiset työelämävalmiudet eli ns. volitionaaliset valmiudet	1) proseduraaliset kompetenssit eli toimintatavat ja taidot, jotka ovat välttämättömiä, jotta käsitteellistä kompetenssia voidaan hyödyntää käytännön tilanteissa 2) motivationaaliset kompetenssit: vuorovaikutustaidot ja motivationaaliset asenteet, kuten minäarvostus ja itseluottamus sekä 3) toimintakompetenssit, kuten ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu ja toimintastrategiat
Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet	Itsereflektio, oppimisen tahdonalainen kontrolli, edellyttää toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua, motivaatio ja tahto keskeisessä asemassa

Asiantuntijuudessa korostuvat siis vahva ammattispesifinen tietämys, taito soveltaa asiantuntijuutta käytännön ongelmien ratkaisuun sekä metakognitiiviset ja korkean asteen ajattelun taidot (Ruohotie 2006, 106). Ammattispesifissä tietämyksessä yhdistyvät tieto- ja taitorakenteiden monimutkaisuuden hallinta ja ymmärryksen syvyys. Volitionaalsiin valmiuksiin kuuluvilla ajattelun taidoilla ymmärretään kykyä analysoida asioita kriittisesti, kykyä käyttää tietoa luovalla tavalla sekä kykyä suuntautua ennakkoivasti tulevaisuuden haasteisiin. Lisäksi tarvitaan itsesäätelyä tukevia motivationaalisia valmiuksia, kuten uskoa omiin kykyihin toimia taitavan suorituksen edellyttämällä tavalla. (Ruohotie 2003, 67).

Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia: yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Suomen ammattikorkeakouluissa kompetenssien luokittelussa käytetään jakoa koulutusohjelmakohtaisiin (*subject specific competences*) ja yleisiin kompetensseihin (*generic competences*). Kompetenssien tavoitteena on olla selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamiskokonaisuuksia. (Arene 2006, 2009.) Ammatillisen kompetenssin osatekijät voidaankin Ruohotien (2003, 5) mukaan jäsentää kahteen ryhmään: kognitiivisiin kykyihin (kyvyt, tiedot ja taidot) sekä affektiivisiin ja konatiivisiin valmiuksiin (motivaatio, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsitys). Ruohotie korostaa, että erityisesti itsesäätelyvalmiudet ovat välttämättömiä ammatillisen kompetenssin jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. Jaot-

telua tullaan käyttämään yhtenä tämän tutkimuksen tarkasteluvitekehäksenä. Seuraavaksi kuitenkin vielä kokoava katsaus siihen, mitä lähestymistapoja ammatillisten kompetenssien määrittelyssä on laajemmin käytetty.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä esiintyviä ammatillisen kompetenssien määrittelyjä tarkastellaan seuraavaksi Fühnenkört'n ja Harteins'n (2007, 142-143) mukaan. Kokovana toteamuksen on, että tutkijat määrittelevät ammatillisia kompetensseja pätevyutenä ja taitoina, jotka mahdollistavat ammatillisten haasteiden, tehtävien ja ongelmien tarkoituksenmukaisen ja tilanteeseen soveltuvan ratkaisun. Erialaisten lähestymistapojen kautta voidaan ammatillinen kompetenssi määrittellä rakentuvaksi neljästä eri osa-alueesta:

- 1) ammatillinen tieto ts. työtehtäviin liittyvä kompetenssi
- 2) ammatillinen taito ts. metodinen kompetenssi
- 3) vuorovaikutusosaaminen ts. sosiaalinen kompetenssi
- 4) tietoisuus itsestä ja omista kyvyistä ts. persoonallinen kompetenssi

Työtehtäviin liittyvä kompetenssi kuvaa yksilön ammattispesifin tietotaidon perustana olevaa kykyä ammatillisten ongelmien ratkaisuun ja ammatillisista vaatimuksista selviytymiseen. Kauffeld (2000) viittaa tässä yhteydessä myös pätevyuteen ja jatkuvaan ammatilliseen koulutukseen. *Metodinen kompetenssi* käsittää työtehtäviin liittyvät menetelmät ja menettelytavat, tekniikat, välineet ja esitystavat. Ratkaisevia ovat suunnittelutaito, työtavat ja ajanhallinta (Achtenhagen 2005). *Sosiaalinen kompetenssi* kuvaa yksilön kykyä ja valmiutta toimia ja kommunikoida järkevästi ja vastuullisesti toisten kanssa (Elsholz 2002). Edelleen Kiessling-Sonntag (2000) sisällyttää kyseiseen kompetenssialueeseen tilanteiden ja ihmisten asianmukaisen arviointitaidon. Sosiaalista kyvykkyyttä ilmentävät sosiaalisuus, empaattisuus, kuuntelutaidot, yhteistyö, liittymis- ja kommunikointitaidot. *Persoonallista kompetenssia* on määritelty monin tavoin. Siihen on sisällytetty mm. tietoisuus omasta ajattelusta ja toiminnasta, kyky toimia paineen alaisena, itseluottamus, emotionaalinen pysyvyys, itsearviointitaidot sekä refleктоiva ja päämäärätietoinen toiminta (esim. Kiessling-Sonntag 2000). Kauffled (2000) korostaa vastuunottokykyä ja halukkuutta oppia ja suoriutua tehtävistä. Yhdistävänä näkemyksenä on, että kyseillä kompetenssialueella korostuvat itse-reflektio ja kykyä oman toiminnan kriittiseen arviointiin. Voidaan myös väittää (vrt.

Dehnbostel & Dybrowski 2001), että persoonallinen kompetenssi yhdistää yksilöllisen mentaliteetin, arvoperustan, maailmankatsomuksen tietoisuuden ja itsensä johtamisen.

Yhteistä kaikille edellä mainituille lähestymistavoille on, että niissä kompetenssi kuvaa pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammatin edellyttämistä työtehtävistä (vrt. Mäntylä 2007, 95). Ammatillisten kompetenssialueiden moniulotteisuus herättää pohtimaan, missä määrin niiden kehittyminen perustuu formaaliin koulutukseen ja missä määrin informaaliin työssä tapahtuvaan oppimiseen. Billet (2006a) väittää, että informaali työhön sidoksissa oleva oppimisprosessi on välttämätön ammatillisessa toiminnassa menestymiselle. Yksittäisten työpaikkojen toimintakulttuuri määrittää työtä ja siihen liittyviä sääntöjä ja ratkaisuja. Edellä mainittujen kompetenssien pitää käytännössä kehittyä työssä oppimisen kautta. Avoimeksi jää, missä määrin informaali oppiminen todellisuudessa määrittää työntekijöiden kompetenssien kehittymistä. Joka tapauksessa se on korvaamatonta, koska se mahdollistaa yleisten opittujen asioiden ja sääntöjen soveltamisen tietyssä työpaikassa. Onnistunut informaali oppiminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan sitä pitää tukea ammatillisella koulutuksella ja kompetenssien kehittymistä edistävillä työolosuhteilla. (Füchtenkort & Harteis 2007, 144 -153.) Asiantuntijuuden perusta rakentuu siis koulutuksen aikana hankitulle muodolliselle tiedolle. Se on toisaalta alan vakiintuneen tietoperustan hallintaa ja toisaalta käsitteellistä, teoreettista ja abstraktia tietoa.

Kompetenssiperustainen koulutus mahdollistaa sen, että opiskelijat voivat hyödyntää omia kokemuksiaan aidoissa ja relevanteissa ympäristöissä ja näin kehittää valmiuksia, joita he tarvitsevat työelämässä. Koulutuksessa tulee johdonmukaisesti, sen joka vaiheessa ottaa huomioon osaaminen, jota tarvitaan alan työtehtävissä. Kompetenssi nähdään tietojen, taitojen, kykyjen ja asenteiden kokonaisuutena, mutta käsite sisältää samalla myös harjoittelun rikastuttavat kokemukset. (Ruohotie 2004, 96-98, Salakari 2006, 181.)

Räsänen (2006, 158-159) toteaa, että kompetenssi saavutetaan aina yksilöllisen ponnistelun tuloksena, siitä ilmenee yksilön toiminta- ja kehityskykyisyys sekä voimaantuneisuus erilaisissa toimintaympäristöissä. Kompetenssi on laajempi ja kokonaisvaltaisempi näkökulma taitoihin ja kyvykkyyksiin kuin pelkkä pätevyys. Se on dy-

naaminen ja usein prosessimerkityksinen käsite. Kompetenssi on merkityksellinen vasta, kun sen voi liittää tavoitteeseen tai työtehtävään. Kompetenssi on ammattikorkeakoulutematikkaan soveltuen käytäntömerkityksellinen ja luonteeltaan praktinen. Sen ytimenä onkin mentaalinen ja teoreettinen tieto, joka on muuttunut tietämykseksi. Räsänen (emt, 159) painottaa, että tietämys voi syntyä vain harkitsevan ajattelun, tiedostamispyrkimyksen ja itsereflektion kautta.

4.3 Reflektiivisyys

Reflektiivisen oppimisen teoreettinen perusta kytkeytyy kognitiivisiin ja konstruktivisiin oppimisteorioihin. Opiskelija suhteuttaa kokemuksiinsa ja uutta tietoa aikaisempaan kokemus- ja tietoperustaan. Harju ja Kumpulainen (2009) toteavat kokoavasti, että reflektio koostuu kahdesta osasta: kokemuksesta ja tähän kokemukseen perustuvasta reflektiivisestä toiminnasta. Reflektoidessaan opiskelija rekonstruoi, ajattelee ja arvioi uudelleen kokemaansa. Reflektio on sekä älyn että tunteen toimintaa, ja siihen liittyy uuden kokemuksen assosiointi aiempiin kokemuksiin. (emt, 108.) Reflektointi muistuttaa monessa suhteessa käytäntöjä tutkivaa ja uuttaa tietoa luovaa toimintaa. Mezirowin (1998) hahmottelema uudistava oppiminen kuvaa prosessia, jossa uuden tiedon luominen ja uusien toimintakäytäntöjen kehittäminen korostuu. Mezirow otti käyttöön kriittisen itsereflektion käsitteen pohtiessaan edelleen uudistavan oppimisen mahdollisuuksia. Reflektio tarkoittaa tässä yhteydessä omien uskomusten oikeutusten tutkimista erityisesti toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja toimintatapojen uudelleen arvioimiseksi (Mezirow 2005, 8).

Kriittisen reflektion lähtökohtana on, että opitaan ajattelemaan ja tekemään asioita uudella tavalla. Oppiminen tarkoittaa myös olemassa olevien käytäntöjen kriittistä tarkastelua, uuden tietoperustan rakentamista ja uusien toimintakäytäntöjen ja –mallien kehittämistä ja kokeilemistä. Yksi keskeisistä ulottuvuuksista on kriittinen reflektio, joka ei vain kyseenalaista ennako-oletuksia, vaan myös toimintaympäristön mahdollisia reunaehtoja ajattelulle ja toiminnalle. Reflektiivinen oppiminen liittyy toimintakäytäntöjen perustan tietoiseen sisäistämiseen ja ymmärtämiseen, uudistava oppiminen tarkoittaa lisäksi aktiivista ulkoistamista. Siihen liittyy uuden tietoperustan

ja toimintakäytäntöjen rakentamista ja niiden rajojen uudelleen määrittelyä. Parhaimmillaan oppiminen sitoutuu kontekstuaaliseen sensitiivisyyteen, toimintakäytäntöjen reflektiiviseen ja kriittiseen analyysiin sekä uusien normien ja strategioiden muotoilemiseen nopeasti muuttuvan toimintaympäristön edellytysten mukaisesti. Reflektiivisyyden syntymistä edistävät sellaiset oppimiskokemukset, joihin voi liittyä totuudesta poikkeavaa, yllättävää ja jopa epämukavaakin. Näiden seurauksena oppija joutuu kyseenalaistamaan aikaisempia uskomuksiaan, etsimään uutta tietoa ja kokeilemaan uusia toimintatapoja. (Kauppi 2004, 204-205; Vesterinen 2002, 45-46.)

Reflektoidessaan yksilö saattaa ajattelunsa kohteeksi omat uskomuksensa, ennakkoluulonsa ja asennoitumisensa. Reflektoiminen voi synnyttää refleksiivisyyttä - uusia teorioita todellisuudesta. Tämä on Räsänen (2006, 152 -153) mukaan oppimista eli kehityksen haltuun ottamista. Kasvaminen on poiskasvamista ja samalla uuden rakentumista, syvimmillään vapautumista jostakin johonkin. Osaamisen liittyy oman osaamisen arvointitaito, itsenäinen ongelmanratkaisukyky sekä kyky suhtautua tietoon kriittisesti uusia kokemuksia hyödyntäen. Uudessa ammattikäsitteessä korostuu yhteisöllisyys ja ihmisen suhde ympäristöönsä.

Sosiaalitieteissä puhutaan reflektion sijaan reflektiivisyydestä. Esimerkiksi Archer (2007) korostaa reflektiivisyyden yhteyttä ihmisyyteen. Refleksiivisyys on sisäistä keskustelua, mietiskelyä ja pohdiskelua. Reflektiivisyys liittyy tavoitteelliseen toimintaan passiivisen sopeutumisen sijaan. Se on välittävä toiminnan muoto ympäröivän maailman ja subjektiivisen toiminnan välillä (ks. myös Harju & Kumpulainen 108 - 109.)

4.4 Ammatti-identiteetin kehittyminen

Identiteetti-sanana alkuperä on latinan sanassa *identitas*, joka tarkoittaa yhtä ja samaa. Identiteetti vaatii aina kontekstin ja se liittyy tekemiseen, toimintaan ja käyttäytymiseen, joka toistuu useaan kertaan. (Tuominen & Wihersaari 2006, 102.) Kuten Jussi Onnismaa (2006, 13) teoksen *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* johdannossa kiteyttää: ”identiteetti, myös ammatillinen identiteetti, syntyy jatkuvuudesta, menneisyyden saattamisesta yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa”.

Identiteetin käsitteen määrittelyyn ja kehittelyyn liittyy alun perin kaksi suuntausta. Amerikkalaisen sosiaalipsykologisen perinteen mukaan identiteetti on sosiaalisesti määrittyvä (Goffman 1969, Mead 1937), kun taas alkujaan Eriksonin esittelemässä ja Freudin näkemyksiin pohjautuvassa psykoanalyttisessä perinteessä identiteetti ymmärretään psykologisesti määrittyväksi. Habermas erotti kolme identiteetin tyyppiä ja kehitysvaihetta: 1) luonnollinen identiteetti, jolla on biologinen perusta, 2) persoonallinen identiteetti, jonka oletetaan säilyvän samana koko elämän ajan sekä 3) erilaisten roolien kautta rakentuva sosiaalinen identiteetti. Biologisen perusta jälkeen toinen kehitysvaihe merkitsee persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin näkökulmien yhdistymistä. Tämä voi tapahtua jo murrosiässä ennen kuin kolmannen vaiheen minäkäsitys on kehittynyt. Kolmatta vaihetta kuvaa aikuisen kyky yhdistää, jäsentää ja muodostaa uusia identiteettejä entisten sijaan. Ammatillisen identiteetin näkökulmasta Habermasin esittämällä kolmannella kehitysvaiheella on erityistä merkitystä, kun tarkastellaan työntekijöiltä edellytettävää muutosvalmiutta ja joustavuutta nykyisillä työmarkkinoilla. (Brown, Kirpal & Rauner 2007, 17-18 mukaan.)

Ammatillisen kasvun tukemisen ja ohjauksen näkökulmasta identiteetin ymmärtäminen on olennaista. On tunnistettava ne prosessit, joiden kautta yksilöllinen ja yhteisöllinen kohtaavat ja ovat vaikuttavat toisiinsa. Opiskelijoiden toimintaa voidaan ohjata ja ymmärtää paremmin, jos tunnistetaan, millaisia sosiokulttuurisia ajattelu- ja suhtautumistapoja he tuovat mukanaan oppimis- ja työympäristöihin. Kysymys on myös siitä, miten ammatilliset tavoitteet muotoutuvat sen mukaan, millaisia merkityksiä opiskelijan antavat koulutukselleen ja millaisia heidän elämäntavoitteensa ovat. (Eteläpelto 2007, 98.)

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään yksilön elämänselviintään perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana suhteessa työhönsä ja ammatillisiin tavoitteisiinsa tulevaisuudessa. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa ja mitä hän pitää tärkeänä. Lisäksi siihen sisältyvät työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet ja uskomukset. Ammatillisen ja työidentiteetin rakentamisessa on kysymys persoonallisen ja sosiaalisen välisestä suhteesta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 43.) Sosiaalisesti tarkasteltuna erilaiset institutionaaliset, normatiiviset ja erilaiset diskursiiviset käytännöt ovat yhtey-

dessä yksilön identiteettikokemuksiin. Erilaisilla ammateilla on sosiaalisia odotuksia, jotka perustuvat erilaiseen arvoperustaan ja käytäntöihin. Identiteettiä määrittää myös se, miten yksilö esittelee itsensä ympäristölleen, minkälaisia valintoja tekee ja minkälaisiin yhteisöihin kiinnittyy. (Billet 2006, 7.)

Oppilaitoksen kulttuurinen ilmapiiri ja virallinen opetussuunnitelma muokkaavat opiskelijoiden tapaa ajatella, tuntea ja suhtautua toisiinsa. Opiskelijat yhteisön jäsenenä omaavat ainutlaatuista tietoa oppimisympäristöstään ja kokemuksistaan. Mentkowski tutkijaryhmineen totesi (2000, 69-70), että monet opiskelijat aloittavat collegeopintonsa sillä odotuksella, että tiedekunta kertoo heille, mitä heidän tulee oppia ja opetella kokeisiin. Myöhemmin enemmistö havahtui muutokseen itsessään - omaan ainutlaatuisuuteen tapaansa oppia.

Oppimisen sosiaalista kontekstia, myös oppilaitosta ja erilaisia oppimisympäristöjä, voidaan kuvata paikallisena kulttuurina. Jokaisella organisaatiolla on oma kulttuurinsa alakulttuureineen. Yhtenä aspektina organisaation kulttuurissa on sen historiallinen identiteetti jatkuvana ja toisaalta muuttuvana sosiaalisena kokonaisuutena. Toisaalta kulttuuria määrittävät ne tarkoitushakuiset piirteet, jotka syntyvät organisaation jäsenten ylläpitämisestä ja kehittämistä sosiaalisista päämääristä ja käytännöistä. Kulttuuriin sisältyy myös suunnittelemattomia ja mahdollisesti ennustamattomia piirteitä. Kun opiskelija käytännön toimintatilanteissa tekee havaintoja ammattialan työkuultuurin arvoista, yhteisöstä ja työn organisoinnista, ohjaavat hänen havaintojaan aikaisemmat, tiedot, uskomukset ja arvot. Havaintoihin vaikuttavat myös tilanteeseen liittyvät tunteet. Työkuulttuuri ohjaa merkityksenantoa, ymmärryksen lisääntymistä ja oppimista. Muuttaessaan oppimisen kautta toimintaansa opiskelija määrittää itseään uudelleen myös toimijana. Ammatti-identiteetin muodostumisen prosessissa opiskelijan tietoisuus tekemistään valinnoista ja vaihtoehtojen mahdollisuuksista on tärkeää. Opettajan roolina on toimia tietoisuuden herättäjänä ja reflektiivisen toimintatavan ohjaajina, tavoitteenaan tukea dialogista ja vastavuoroista oppimisprosessia. (Emt, 73.)

Ammattilaisilta edellytetään tänä päivänä kykyä yhä yksilöllisemmän ammatti-identiteetin rakentamiseen. Toimijoina heidän tulee vastata kiihtyvään kilpailuun, teknologian kehitykseen, innovaatiotoimintaan, muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja epä-

varmoin työmarkkinoihin. Tämä edellyttää jatkuvaa kehityshakuisuutta ja identiteetin uudelleen muodostamista. Ammatillinen koulutusjärjestelmä on merkittävässä roolissa ammatillista kelpoisuutta ja pätevyksiä hankittaessa. Pidempi ja laajempi koulutus tarjoaa nuorille erilaisia vaikutteita, mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja ammatti-identiteetin muodostukseen. Työelämä edellyttää yksilöllistä joustavuutta ja muutosherkkyyttä ja samalla ammatilliselta koulutukselta muutakin kuin vain tässä ajassa sovellettavaa tietoa ja taitoa. Koulutusjärjestelmän on valmennettava nuoria hyvin erilaisiin työtehtäviin, toimintaympäristöihin ja toisiinsa liittyviin työrooleihin. Työorganisaatioiden rakenteet ja toimintamallit ovat yhä monimuotoisempia, työtä tehdään oman organisaation sisällä ja erilaisissa verkostoissa. Yksilötasolla, identifioitumisen ja yhtenäisen minäkuvan rakentamisen näkökulmista tarkasteltuna erilaisissa toimintaympäristöissä toimiminen voi tuntua ristiriitaiselta. On vastattava hyvin erilaisiin vaatimuksiin ja toimittava hyvin erilaisissa ammatillisissa rooleissa. (Emt, 16-17.)

Identiteetin rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan tarkastella Archerin (2003) esittämän jaottelun mukaan. Archer toteaa, että yksilöt eroavat toisistaan siinä, millaiset valmiudet heillä on reflektioon sekä kuinka paljon he tarvitsevat yhteistä tukea ja kuinka valmiita he ovat autonomiseen toimintaan. Hän erottaa kolme erilaista refleksiivisyyttä: 1) kommunikatiivinen refleksiivisyys (communicative reflexivity), 2) autonominen refleksiivisyys (autonomous reflexivity) sekä 3) metarefleksiivisyys (metareflexivity). Kommunikatiivisesti refleksiiviset yksilöt ovat vahvasti riippuvaisia toisista ihmisistä ja he hakevat sosiaalista vahvistusta toiminnalleen. He rakentavat myös identiteettiään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Autonomisesti refleksiiviset yksilöt toimivat ja rakentavat identiteettiään itsenäisesti, ilman muiden ihmisten tukea. He hyödyntävät kuitenkin yhteisöä tavoitteidensa saavuttamiseen pyrkien rakentamaan myös identiteettiään yhteisön ja ympäristön sallimissa rajoissa. Metareflektiiviset yksilöt ovat tietoisia yhteisön asettamista normeista, mutta rakentavat identiteettiään hyvin luovasti ja yksilöllisesti välittämättä yhteisön odotuksista. (Archer 2003; Vähäsantanen 2007, 163-165.)

Oppimisen tutkimuksessa identiteetin käsite nousi voimakkaasti esille 1990-luvulta lähtien, kun perinteisten oppimisteorioiden rinnalle nousivat osallistumista kuvaavat teorit. Näissä oppiminen nähdään identiteetin rakentamiseksi erilaisissa toimintaympäristöissä ja -yhteisöissä. Etienne Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teo-

riassa identiteettiä tarkastellaan ensisijaisesti yhteisöjen toimintaan osallistumisen tuloksena syntyvänä oppimistuloksena. Identiteetin rakentumista kuvataan yhteisön jäsenyyden ja osallisuuden kautta, joko toiminnan tai yhteenkuuluvuuden kautta rakentuvana. Samastuminen johonkin teoriaan, malliin, menetelmään tai työtapaan ilmentää yksilön työidentiteettiä. Eteläpelto (2007, 101-102) toteaa, että Wengerin teoriaa on sovellettu erityisesti työyhteisöjen etnografisessa tutkimuksessa. Oppiminen on tällöin määritelty identiteetin rakentamiseksi käytäntöyhteisöissä.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2007, 40) toteavat, ettei Wengerin teorioissa problematisoida persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välistä suhdetta. Kun pyritään ymmärtämään ihmisten motiiveja elinikäiseen oppimiseen, on olennaista löytää vastauksia siihen, mikä suuntaa oppimista, subjektiivista toimijuutta ja yksilön kehitystä. Tietämiseen ja osaamiseen kytkeytyy käsitys itsestä ammatin edustajana ja omasta suhteestaan ammattialan työhön. Ammatilliseen kasvuun on läheisesti sidoksissa käsitys omasta roolista, vastuusta ja sitoutumisesta. Myös Friman (2004, 38) toteaa, että situationaalisuudelle rakentuvat teoriat, joita Wengerin teorialkin edustavat, yksinkertaistavat yksilöllisen asiantuntijuuden kasvuprosessin sulkien pois myös yhteisöille välttämättömän historiallisen perspektiivin.

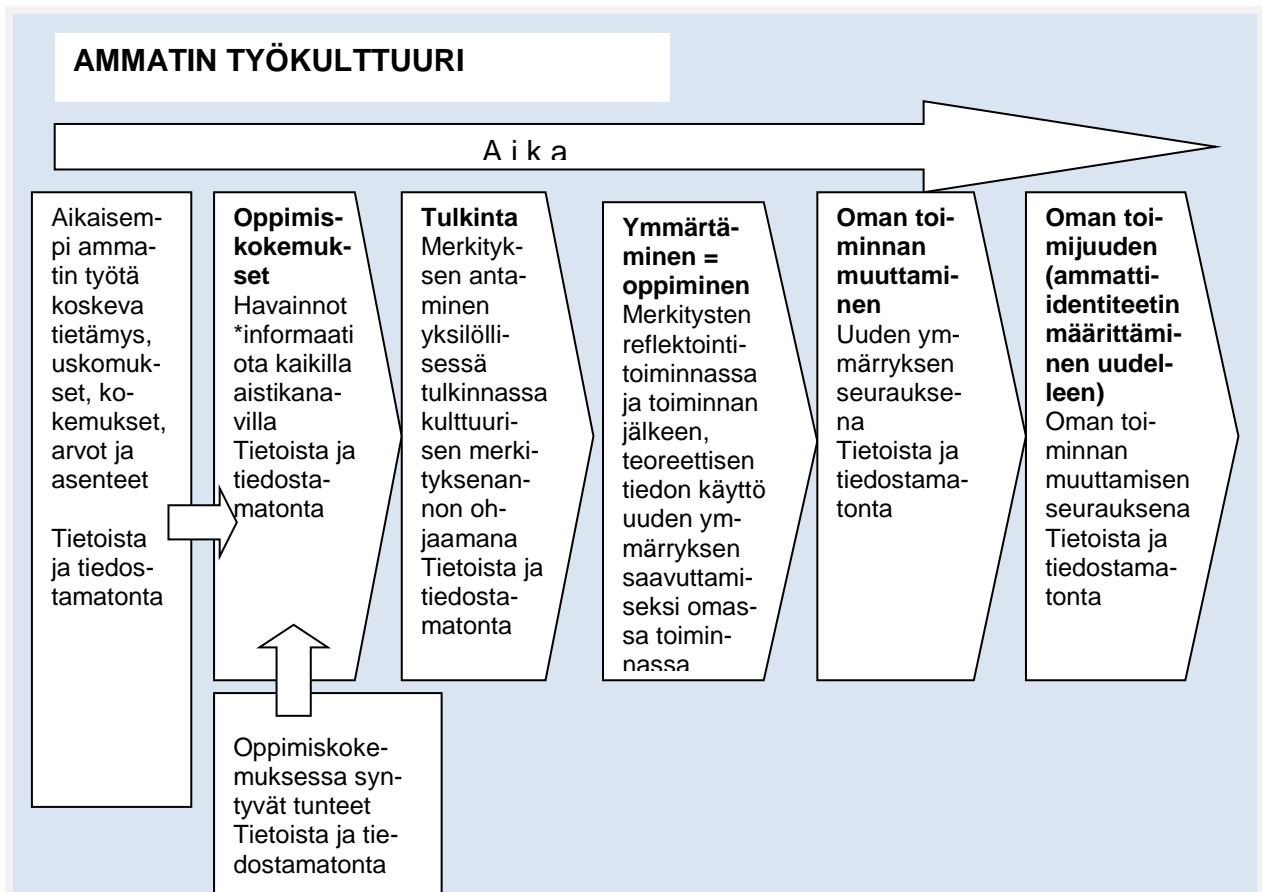
Yhteisöpedagogiopiskelijoiden ammatillista kasvua ja identiteetin rakentumista tarkasteltaessa kiinnostusta herättää itseohjautuvuus suhteessa sosiaalisen tuen ja vahvistuksen tarpeeseen sekä opiskelijan refleksiivisyys suhteessa moninaisen ja muuttuvan toimintaympäristön tavoitteisiin. Toimintaympäristönä voidaan nähdä sekä ammattikorkeakoulu että työelämän oppimisympäristöt ja yhteisöt.

Mentkowski tutkijaryhmineen (2000, 92-94) erotti kuusi toisiinsa yhteydessä olevaa identiteettiä kuvaavaa teemaa: 1) koulutus ja luottamus omiin kykyihin, 2) minäkäsitys ja laajeneva tietoisuus itsestä, 3) ammatti-identiteetin kehittyminen, 4) yhteisen identiteetin kehittyminen, 5) muuttuva identiteetti ja 6) vuorovaikutussuhteet. Haastattelututkimuksessa nousi vahvasti esiin opiskelijan yleinen luottamus kykyynsä oppia tai suoriutua useimmista tilanteista. Tutkimukseen osallistuneet, sekä vielä kirjoilla olevat opiskelijat että tutkinnon jo suorittaneet mainitsivat opintojen aikana saadun palautteen merkityksen oppimista ja luottamusta tukevana tekijänä. Palaute selvensi tavoitteita, auttoi parantamaan suoritusta ja osoitti, että on tehnyt jotain hyvin. Tutkin-

non suorittaneet ja aikuisopiskelijat toivat esiin, että kokemuksen kautta he olivat oppineet hyödyntämään kritiikkiä objektiivisemmän minäkäsityksen rakentamisessa. He kykenivät paremmin arvioimaan suoriutumistaan sekä näkemään ajoittaiset epäonnistumiset realistisesti, mikä puolestaan vahvisti itseluottamusta. He olivat kehittäneet vahvan tunteen osaamisestaan - minäkuvan, joka ei rakentunut vain kaikessa ja kaikissa tilanteissa onnistumiselle.

Edellä mainitussa tutkimuksessa (2000, 95-96) havaittiin myös, että ammatti-identiteettiin liittyvät kysymykset nousevat esiin eri aikaan opiskeltavasta alasta riippuen: hoitoalalla toisena opiskeluvuonna, muilla useimmiten vasta kolmantena tai neljäntenä vuonna. Yleensä opiskelijat alkoivat pohtia, kuinka opetussuunnitelma vastaa työelämän todellisia tilanteita. Samanaikaisesti opiskelijat alkoivat muodostaa opettajien välittämiin näkemyksiin perustuen käsitystä ideaalista ammatillisesta toiminnasta. Opiskelijat alkoivat tiedostaa myös opetussuunnitelman ja käytännön työelämän vaatimusten välisiä epäkohdonmukaisuuksia. Virtanen, Tynjälä ja Stenström (2008, 19-32) toteavat, että alkuperäisellä ammatillisella koulutuksella on suuri merkitys elinikäisessä oppimisessa. He tutkivat opiskelijoiden identiteetin kehittymistä ammatillisessa koulutuksessa, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimus osoitti, että ammatti-identiteetin rakentuminen alkaa jo ammatillisen koulutuksen aikana kyseisen koulutuksen käytäntöjen ja rakenteiden mukaisesti.

Ora-Hyytiäinen on ammattikorkeakouluopiskeluun kiinnittyvässä väitöstutkimuksessaan (2004a; 2004b, 76-84) tunnistanut opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymisen viisi vaihetta. Hän toteaa, että ammattikorkeakoulun perusopintovaiheessa opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen ovat ammatin työn, työprosessien, työn syvempien perusteiden ja työkuulttuurin oppimista sekä omaa ammatillista identifioitumista. Omaa työtään kehittävä identiteetti rakentuu vasta ammatillisten erikoistumisopintojen ja jatko-opintojen aikana. Identiteetin kehittymistä kuvataan seuraavassa kuviossa. Kuvio havainnollistaa hyvin myös ammattikorkeakouluopintojen työelämäjaksojen ja niissä syntyvien oppimiskokemusten reflektoinnin merkityksen.



Kuvio 6. Ammatin oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ydinprosessi opiskelijan näkökulmasta (Ora-Hyytiäinen 2004a; 2004b, 81)

Mäntylä (2007, 93) toteaa kokoavasti, että ammatti-identiteetin kehittyminen on koko elämän kestävä prosessi, jonka aikana yksilö omaksuu ammattialaansa liittyviä tietoja, taitoja, arvoja ja normeja sekä ammatin ulkoisia tunnusmerkkejä. Ammatti-identiteetin kehittyminen alkaa, kun tulevaan ammattiin sosiaalistutaan ammattikorkeakouluopintojen aikana. Virtanen, Tynjälä ja Stenström (2008, 23) painottavat, että persoonallisen ammatillisen identiteetin rakentaminen vaatii aikaa ja mahdollisuutta sitoutua työyhteisöön. Suomalaisessa harjoittelujärjestelmässä opiskelijat ovat työyhteisön jäseninä lyhyitä jaksoja kerrallaan. Opiskelijat voivat kuitenkin vaikuttaa identiteetin kehittymiseen. He tuovat esiin myös positiivisen ja kasvuhakuisen oppimisympäristön merkityksen oppimiselle ja kehittymiselle.

Työelämän jatkuvat muutokset edellyttävät sellaista oppimista ja kehittymistä, joka vaatii jatkuvaa identiteetin uudelleenmäärittelyä. Artikkelissaan (2006, 27) Eteläpelto

ja Vähäsantanen etsivät vastausta kysymykseen: ”Kuka ja mihin tarvitaan vahvaa ammatillista identiteettiä, kun työn vaatimuksena jatkuvasti korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, jaettua asiantuntijuutta, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta sekä elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista?” Niin opintojen aikana kuin työelämässä on yhä enenevässä määrin tarve tunnistaa, tehdä näkyväksi ja markkinoida omaa osaamistaan, mikä edellyttää tietoa omasta ammatillisesta identiteetistä ja ammatillisista vahvuuksista. Vahvistusta tälle näkemykselle ovat antaneet yhteisöpedagogeiksi opiskelevien, työelämässä jo pidempään olleiden aikuisopiskelijoiden kanssa käymäni keskustelut.

Sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen haasteena on vastata työelämän lisääntyvään joustavuuden ja muutoskyvyn vaatimukseen. Nuoria pitää valmistaa erilaisten tehtävien taitajaksi ja yhdistettyihin työelämän rooleihin. Moniosaajuus, muuttuvat työnkuvat ja työllisyyden vaihtelut sekä tehokkuusvaatimukset edellyttävät samanaikaisesti kiinnittymistä erilaisiin yhteisöihin ja monimutkaisten kyky-yhdistelmien kehittämistä. Ongelmalista on se, että yksilö voi kokea näissä vaatimuksissa omaan minäidentiteettiinsä liittyvää ristiriitaisuutta. Kysymys on erilaisten identiteettiodotusten sekä ammatillisten roolien yhdistämiseen ja yhtenäisen minäkuvan muodostumiseen liittyvistä haasteista. (Brown, Kirpal & Rauner 2007, 17.)

Yhteisöpedagogin ammatti-identiteetin kehittymisen haasteena voidaankin pitää paitsi laajaa eri sektoreille jakautuvaa työkenttää että alan kehitykseen vaikuttavia rakenteellisia muutoksia. Nuorisotyö on myös, kuten edellä todettiin, monilta osiltaan ammatillisilla rajapinnoilla tapahtuvaa työtä. Työ tapahtuu nuorten arjen ja toisaalta virallisen toiminnan välissä. Nuorisotyöllä on läheinen ja monialaista osaamista edellyttävä yhtymäpinta muun muassa liikunta-, kulttuuri, koulu- ja sosiaalitoimeen sekä työvoimahallintoon. Tavoitteena on nuorten sosiaalinen vahvistaminen, koulutuksen ja työllistymisen turvaaminen sekä ehkäisevän työn eri muodot. Yhteisöpedagogin ammatillinen työkenttä on laaja ja urakehitys voi matkan varrella johtaa hyvin erilaisiin tehtäviin muuttuvissa toimintaympäristöissä.

4.5 Metakognitiiviset taidot ja itsesäätelyvalmiudet

Metakognitio ohjaa opiskelijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. Kognitiiviset ja metakognitiiviset prosessit ovat välttämättömiä silloin, kun oppiminen nähdään tavoitteellisena, intentionaalisenä toimintana. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijat ovat merkitysten rakentajia ja he toimivat intentionaalisesti. Tämä tarkoittaa, että opiskelijat tarkkailevat ja säätelevät omaa oppimistaan ja heidän toimintaansa ohjaavat erilaiset motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot. (Ruohotie 2005a, 6.)

Oppimisprosessin metakognitiivinen kontrolli ja säätely sisältävät siis myös motivaation, tunteiden, uskomusten ja käyttäytymisen kontrollia ja säätelyä. (Ruohotie 2006, 106 - 109.) Minäuskomukset eli suoritustilanteeseen mahdollisesti liittyvä itseluottamus, epäily tai pelot liittyvät itsesäätelyyn. Itsesäätelyyn kykenevät opiskelijat hankkivat oppimisprosessinsa aikana palautetta tarkkailemalla opiskelumenetelmien ja strategioiden soveltuvuutta ja toimivuutta. (Ruohotie & Ripatti 2006, 13.) He kykenevät säätelemään vireyttään, käsittelemään stressiä, tunnevaihteluita, levottomuutta ja pitkästy mistä. Heillä on tarve muutokseen ja halu oppia jatkuvasti uutta (Ruohotie 2005a, 9).

Käsitteellinen muutos on mahdollinen, jos opiskelija kykenee suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa muutosprosessiaan. Opiskelija on tietoinen osaamisestaan ja uskomuksistaan ja haluaa tavoitteellisesti kehittää itseään. Hän kykenee näkemään oman tietämyksensä ja vaihtoehtoisten näkemysten eron. Hän ymmärtää ja tunnistaa muutostarpeen. Samalla opiskelija sitoutuu edelleen oppimistehtävään sekä suunnittelee, tarkkailee ja arvioi omaa motivaatiotaan, tunteitaan ja oppimisstrategioitaan. Taitojen soveltaminen on mahdollista, kun opiskelijalle on kertynyt riittävästi ammattispesifiä osaamista. (Ruohotie 2003, 69; 2006, 110.)

Taulukko 4. Itsesäätelytaitojen ja ammattispesifin osaamisen yhteys

(Ruohotie 2006, 111; 2005a; 8; 2003, 70; muokattu Limón Luquen 2003 esittämästä nelikentästä)

Itsesäätelytaidot			
	Heikot	Vahvat	
Ammattispesifinen osaaminen	Vahva	Ammattitaidon syvin olemus, asiantuntijuuden kehittyminen, on sidoksissa itsesäätelytaitoihin.	Intentionaalinen käsitteellinen muutos on erittäin todennäköinen. Tätä edistää mm. tehtävien kokeminen haasteellisiksi ja relevanteiksi, ratkaistavien ongelmien mielekkyys sekä opiskelijan tavoite lisätä ammatillista kompetenssiaan.
	Heikko	Intentionaalinen käsitteellinen muutos on erittäin epätodennäköinen	Itsesäätelytaitoja on vaikea siirtää tai soveltaa uudella alueella, jos ammattispesifinen tietämys on heikko

Opiskelijoiden on voitava kehittää yleistä metakognitiivista tai metakäsitteellistä tietämystään ammattikorkeakouluopintojen aikana. Tavoitteena on jatkuva käsitteellisen ymmärtämisen edistäminen. Aidot työelämän oppimisympäristöt kannustavat opiskelijoita oman tietämyksen ja osaamisen arviointiin sekä mahdollistavat yhteisöllisen oppimisen. Ymmärrys omista vahvuuksista ja kehitystarpeista vahvistuu. Suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen toimintaan ohjaaminen sekä menetelmällinen osaaminen edistävät opiskelijan mahdollisuuksia toimia erilaisissa tehtävissä ja uusissa toimintaympäristöissä.

Ruohotien (2003, 69; 2005a, 10) mukaan intentionaalinen käsitteellinen muutos on mahdollista vain, jos opiskelijalla on tarvittava ammattispesifinen osaaminen ja riittävät metakognitiiviset taidot. Opiskelijoille tulisikin heti koulutuksen alussa kertoa, millaista käsitteellistä osaamista tutkinnossa tavoitellaan ja mitä se opiskelijalta edellyttää. Jos vaatimustaso on liian korkea suhteessa opiskelijan valmiuksiin, voi opiskelusta tulla ylivoimaista ja kuormittavaa. Käsitteellinen muutos vaatii aikaa. Se on hi-

das prosessi, jossa tarvitaan usein ulkopuolista tukea. Opiskelija-arvioinnissa tulisi ottaa laajemmin huomioon käsitteellisen muutoksen prosessi, ei vain prosessin tuotosta. Ohjauksella voidaan opiskelijoita tukea aktiivisiksi merkitysrakenteiden kehittäjiksi. Itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon valmentaminen ja rohkaiseminen ovat olennaisia ammatillisen kasvun edistämässä.

4.6 Ammatillinen voimaantuminen

Voimaantuminen on yksi empowerment-käsitteen suomennoksia - valtautumisen, vahvistamisen, voimavarojen vapauttamisen, toimintakyvyn lisääntymisen, ja itsensä kykeneväksi tuntemisen ohella. Opetuksen tehtävänä on kasvattaa opiskelijoita vastuuseen itsestään ja kehittää valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Kyse on aktiiviseksi saattamisesta. Aktiivisuus omassa oppimisessa ja itseohjautuvuus, empowerment, on osa vaikuttamista ja osallisuuteen ja demokraattisuuteen kasvamista. Omasta ajattelustaan tietoisena oleminen on osa oppimista. (Luukkainen 2005, 65-66.) Näistä näkökulmista ammatillisen voimaantumisen tarkastelu kiinnittyy vahvasti yhteisöpedagogin tutkinnon tavoitteisiin. Koulutuksessa painottuvat, kuten edellä on todettu, aktiivinen yhteisötoimijuus, yhteiskuntakriittisyys, osallisuuden edistäminen ja sosiaalinen vahvistaminen. Pedagogisella osaamisalueella tietoisuus omasta ajattelusta liittyy vahvasti toiminnan eettisyyteen ja kasvatustietoisuuteen.

4.6.1 Ammatillisen voimaantumisen henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus

Ammatillisen kasvun näkökulmasta voimaantumista voidaankin tarkastella juuri omaan toimintaan liittyvänä tietoisuuden lisääntymisenä sekä oman subjektiivisen toimijuuden vahvistumisena. Yhtäältä voimaantumisen on todettu olevan henkilökohtainen prosessi, johon liittyy kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia prosesseja (mm. Järvinen 2007, 2009; Siitonen 1999; Beairsto ja Ruohotie 2003). Ammatillisen kasvun tarkastelussa näkemykseen kiinnittyy vahvasti ammatillista kehitystä edistävien itsesääteilyvalmiuksien kehittyminen. Toisaalta voimaantumiseen on liitetty myös sosiaalinen aspekti (mm. Kuokkanen 2003; Siitonen 1999; Räsänen 2006, Hänninen

2009), jolloin ammatillisen kasvun kontekstien ja erilaisten oppimisympäristöjen ja -yhteisöjen merkitys korostuu.

Tutkijat ovat tunnistaneet joukon tekijöitä, jotka indikoivat voimaantumista. Sisäinen voimantunne syntyy usean tekijän vuorovaikutuksessa. Voimaantumisen osatekijöitä on tunnistettu kymmeniä ja niitä on tutkimuskohteesta ja ympäristöstä riippuen luokiteltu eri tavoin. (Järvinen 2009, 9.) Seuraavaksi tarkastellaankin lähemmin ammatilliseen voimaantumiseen liittyviä sekä opiskelijoiden voimaantumisprosessiin vaikuttavia tekijöitä.

Siitosen ja Robinsonin (1998, 187–188) mukaan voimaantumisessa ihmisen henkilökohtaiset (intrapersonal) prosessit ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa kontekstin sosiaalisten (interpersonal) prosessien kanssa. Voimaantuminen ammatillisessa kasvussa on dynaamista. Henkilökohtaisessa (intrapersonal) ulottuvuudessa painottuu voimaantumisen tunteisiin vahvasti ankkuroitunut perusta. Tietoperusta, usko omiin kykyihin ja itseluottamus, ilmenee reflektiivisyytenä, sisäisenä puheena ja sisäisten viestien antamisena itselle. Intrapersonaalisena prosessina voimaantuminen on mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen näkemistä ja valinnanvapautta. Voimaantumisen henkilökohtaista ulottuvuutta ei voi olla olemassa ilman sosiaalista, interpersoonallista ulottuvuutta.

Juha Siitosen (1999) voimaantumisteorian hahmottamisen tutkimuksellisenä lähtökohdana oli opettajien ammatillisen kasvun tarkastelu. Lopullinen tutkimuksen päätavoite muotoutui vasta empiirisen vaiheen jälkeen teoreettisen integraation vaiheessa. Tässä vaiheessa Siitonen pyrki syventämään näkemystään empiirisessä vaiheessa nousseesta ydinkäsitteestä, voimaantumisesta. Tutkimuksen päätavoitteeksi tuli luoda voimaantumisteoria ihmisen voimaantumista jäsentävistä osaprosesseista ja niiden välisistä merkityssuhteista sekä voimaantumisen yhteydestä sitoutumiseen. Siitonen (emt.) määrittelee voimaantumisen ihmisestä itsestään lähtevänä prosessina, jossa sisäisen voimaantuminen voidaan jakaa seitsemään kategoriaan: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti ja ilmapiiri ja myönteisyys.

Kategoriajärjestelmän lisäksi Siitosen (emt, 1999) voimaantumisteorian hahmottelussa toiseksi tärkeäksi tulokseksi välittyi se, että voimaantuminen vaikuttaa katalyyttin

tavoin sitoutumiseen: vahva katalyytti (empowerment) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko katalyytti (disempowerment) johtaa heikkoon sitoutumiseen. Empiriasta nousseiden havaintojen perusteella todettiin, että erityisesti vapaus, hyväksyntä, turvalliseksi koettu oppimiskonteksti, kannustava ilmapiiri, kollegiaalisuus, tasa-arvoisuus, arvostus ja luottamus ovat yhteydessä sisäisen voimantunteen muodostumiseen, joka puolestaan vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumiseen.

Beairsto (2000) on luokitellut voimaantumista todentavat tekijät kognitiivisiksi, konatiivisiksi ja affektiivisiksi.

Taulukko 5. Voimaantumista todentavat tekijät (vrt. Beairsto 2000, Beairsto & Ruohotie 2003)

Kognitiiviset tekijät	Tieto
	Ymmärrys
	Ajattelukyky
	Näkemyks (tiedon perusteella)
	Kyky hallita sisäisiä kognitiivisia prosesseja
Konatiiviset: motivationaaliset ja volitionaaliset tekijät	Itsesäätely
	Päätäväisyys
	Halu oppia
	Itsearviointikyky
	Motivaation hallintakyky
	Päämäärätietoisuus
	Tehokkuususkomukset
Affektiiviset tekijät	Uteliaisuus
	Rehellisyys
	Optimismi
	Rohkeus

Voimaantumista tarkasteltaessa olisi syytä kiinnittää huomiota yksilön kykyyn ymmärtää omia sisäisiä prosessejaan sekä ympäristön toimintatapoihin syy- ja seuraussuhteineen. Konatiiviset tekijät voimaantumisen todentajina liittyvät vaikeasti mitattavissa olevaan yksilön motivaatioon ja tahtoon. Voimaantunut yksilö kykenee ylläpitämään motivaatiota vaikeissakin olosuhteissa. Hän kykenee asettamaan itselleen selkeitä päämääriä ja jatkamaan niiden tavoittelua mahdollista esteistä huolimatta. Voimaantumisen ei siis ole sidoksissa pelkästään onnistumisen kokemuksiin ja tavoitteiden saavuttamiseen, vaan vahvasti yhteydessä yksilön itsesäätelyvalmiuksiin. Kuokka-

nen (2003) täydentää Beirston mainitsemia affektiivisiä indikaattoreita sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvillä tekijöillä, kuten sosiaalisuus, toisten kunnioittaminen, sosiaalinen vastuu, vastuuntunto ja joustavuus. (Järvinen 2009, 10-11.)

Seuraavaksi tarkastelenkin lähemmin ammatillisen voimaantumista yhteydessä toimijuuteen ja subjektiuden kehittymiseen erilaissa sosiaalisissa konteksteissa. Tarkastelussa halutaan erityisesti kiinnittää huomiota ammatillisen kasvun sosiaaliseen ulottuvuuteen ja kasvun konteksteihin.

4.6.2 Ammatillinen voimaantuminen, minätunne ja subjektiuden kehittyminen

Sekä subjektiuden että voimaantumisen lähestymistavoissa korostetaan aktiivista toimijuutta suhteessa ympäristöön. Subjektiuden edellytyksenä on osallistuminen yhteisön toimintaan. Hänninen (2009) kokoaa eri lähestymistapoja yhteen todeten, että subjektilähtöisenä voimaantumisenä voidaan pitää lisääntyvää ymmärrystä itsestä ja suhteista sosiaaliseen ympäristöön sekä samalla omien vaikutusmahdollisuuksien lisääntymistä. Keskeistä on ulkoisten vaatimusten tunnistaminen sekä omien sisäisten prosessien tiedostaminen ja yhteensovittaminen. Identiteettiä ja minuutta koskevat prosessit ovat olennaisia myös ammatillista kasvua tarkasteltaessa.

Thomas ja Velthouse (1990) määrittelevät voimaantumisen tilaa (empowerment) luontaisena motivaationa, jolle on ominaista tiedostettu merkitys, kyvykkyys, itsemääräämisoikeus ja toiminnan vaikuttavuus. Määrittely viittaa psykologiseen voimaantumiseen. Merkitystä määrittää työn vaativuuden ja yksilön uskomusten, arvojen ja käyttäytymisen vastaavuus. Kyvykkyudessa kysymys on yksilön kokemista mahdollisuuksista ja taidoista suoriutua tehtävistään. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan, että yksilö voi vapaasi säädellä omaa toimintaansa, sen aloittamista, jatkamista, työskentelytahtiaan, toimintamenetelmiään jne. Vaikuttavuus on vastakohta opitulle avuttomuudelle. Se määrittää, missä määrin yksilö tuntee voivansa vaikuttaa toiminnan strategisiin, hallinnollisiin tai operationaalisiin tuloksiin työssään. Edellä mainitut ovat perustana yksilön hyvälle työskentelyorientaatiolle ja ne edistävät samalla yksilön voimaantumisen kannalta tarpeellista psykologista tilaa. (Beirsto et al. 2003,

118-119). Myös tämän tutkimuksen fokukseen kiinnittyvä ammatillinen psykologinen voimaantuminen merkitsee oppimaan oppimista ja kyvykkyyttä rakentaa siitä läpi työuran jatkuva toiminnan perusta. Tämä persoonallisen kyvyn ja taipumuksen pitää liittyä kasvaviin mahdollisuuksiin, jotta psykologinen voimaantumisen tila voi muuttua voimaantuvaksi toiminnaksi (emt, 119).

Billetin mukaan käsitykset siitä, mitä subjektiudella ja minuudella tarkoitetaan, vaihtelevat eri teorioissa. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa subjektiudella tarkoitetaan sellaisia yksilön tietoisia ja tiedostamattomia käsityksiä, taipumuksia, dispositioita ja menettelytapoja, jotka rakentavat tietämiseen liittyviä kokemuksia. Yksilön subjektiuus ja siihen liittyvä käsitys itsestä ja omasta minuudesta ovat olennaisia, kun pyritään ymmärtämään yksilön kiinnittymistä työhön tai opiskeluun. (Billet 2006b, 5-6; Eteläpelto 2007, 121.)

Yksilöllinen minätunne merkitsee jatkuvuutta, koherenssia ja tasapainoa ajassa, joka monelle merkitsee epävarmuutta ja epätasapainoa. Minäidentiteetti merkitsee jatkuvaa itsensä ymmärtämistä ja itseä koskevien käsitysten ylläpitoa ja rakentamista. Subjektiuden käsite pohjaa identiteetin käsitteeseen, johon edellä kuvatuksi sisältyy sekä yksilöllistä että sosiaalista merkitystä. (Billet 2006, 67; Eteläpelto 2007, 121 - 122.)

Ammattikorkeakoulussa opiskelevan nuoren yksilöllinen identiteetti on edellä mainittuihin näkemyksiin perustuen yhteydessä sekä oppilaitoksen että käytännön työyhteisöjen arvoperustaan, käytäntöihin ja kieleen. Ammatillisen kasvun ja voimaantumisen näkökulmasta voidaan toimintaan liittyvä subjektiuden kokemuksesta pitää merkittävänä. Yksilön luottamus omiin kykyihinsä on todettu myös oppimisen menestyksellisyttä ennustava tekijäksi. Ominaisuus kytkeytyy itseohjautuvuuteen, tavoitteiden asettamiseen ja uskoon niiden saavuttamisesta, siis edellä kuvattuihin voimaantumista todentaviin konatiivisiin tekijöihin. Zimmerman (2000) pitää itsevarmuutta ja itseluottamusta yhtenä tärkeimmistä motivaatio-ominaisuuksista. Soveltuvilla oppimisympäristöillä ja -tehtävillä voidaan tukea opiskelijan itsetuntoa ja edistää oppimisen edellytyksiä. (Nevgi ja Niemi, 2007, 64.)

Mentkowski tutkijoineen haastatteli vuosina 1982 – 1998 yhteensä 100 Alvernon Collegessa parhaillaan opiskelevaa ja sieltä jo valmistunutta opiskelijaa. Tulosten mukaan pääosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ja jo opintonsa päättäneistä piti Alvernon Collegen pienen kampusympäristön lämmintä ja persoonallista sosiaalista ilmapiiriä oppimista tukevana. He kokivat saavansa tukea ja yksilöllistä huomiota sekä mahdollisuuksia intensiiviseen ryhmätyöskentelyyn ja keskusteluihin. Sosiaalinen ympäristö ja sen tarjoama tuki täydensi myös formaalin opetussuunnitelman sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin liittyviä odotuksia. Opettajat olivat lähestyttäviä ja opiskelijat kokivat turvalliseksi jakaa ajatuksiaan. Opiskelijat kokivat saavansa rohkeutta omien havaintojensa ja näkemystensä esiin nostamiseen. (Mentkowski et al. 2000, 102 – 103.) Räsänen (2002, 37) toteaa, että kontekstiuskomukset ovat merkityksellisiä päämäärien asettamisen, niihin pyrkimisen ja voimaantumisen kannalta. Ne ovat arvioita siitä, miten mahdollistava ja vastaanottavainen oppimista ja toimintaa tukeva ympäristö on.

Billet'n (2006, 7-9) mukaan subjektiuden kautta värityy se, millaisiksi yksilölliset kognitiiviset prosessit muotoutuvat. Yksilön tietoisuus itsestä, osallisuudesta ja toimijuudesta vaikuttaa oppimiseen. Sosiaalisesta ympäristöstä nousevat merkitykset ja toimintakäytännöt edellyttävät tulkintaa ja konstruointia (Billet 2007, 190). Billet (2006b, 17) herättääkin pohtimaan opetussuunnitelman ja pedagogiikan yhteyttä yksilön kokemaan subjektiuteen, motivaation ja tavoitteelliseen toimintaan. Tarkastelu tulisi siis ulottaa laajemmalle kuin vain fyysiseen ja psyykkiseen opiskeluympäristöön. Myös jatkuvan, läpi elämän jatkuvan työssä ja työuran aikana oppimisen merkitys korostuu.

Eteläpelto (2007, 137, 140-141) korostaa, että oppimisen ja osaamisen vaatimuksina korostuvat ensisijaisesti joustavuus, laaja-alaisuus ja jatkuva oppiminen. Jotta ihminen voi sitoutua jatkuvaan muutokseen ja identiteetin rakentamiseen, on tarkkailtava ja arvioitava itseä suhteessa ympäröivään kulttuuriin ja muutokseen. Näin rakennetaan perustaa myös ammatilliselle orientoitumiselle ja jatkuvalla itsensä kehittämiselle. Ihmisen identiteetissä kysymys on aina elämänkerrallisesta jatkumosta, joka rakentuu yksilön ainutkertaisiin kokemuksiin perustuville itseä koskeville tulkinnoille. Näihin tulkintoihin vaikuttavat lähiyhteisöjen vuorovaikutuksessa saadut kokemukset. Ne ovat peilejä, joiden kautta yksilö rakentaa ymmärrystä ja tulkintaa itsestään kyseisten yhteisöjen jäsenenä. Kokemukset omasta osallisuudesta muokkaavat käsi-

tystä itsestä ja omasta toimijuudesta. Aktiivinen toimijuus ja subjektiuus syntyvät oman äänen ja oman toimijuuden kautta, ja ne edellyttävät omien rajojen jatkuva neuvottelua. Kasvatuksessa ja koulutuksessa tulee ottaa lähtökohdaksi yksilön tavoitteleva identiteetti ja tukea hänen subjektiuttaan aktiiviseksi toimijaksi.

Räsänen (2006, 151- 152) mukaan voimaannuttavan oppimisen tarkastelussa huomio kiinnittyy siihen, missä määrin ihminen oivaltaa olleensa johdettu, sitten havaitseva, tietoinen ja ymmärtävä ja lopulta vastuullinen oman todellisuutensa luomisesta. Oppiminen on kehityksen haltuun ottamista ja jokainen tilanne vaikuttaa siihen, miten ihminen muuttuu. Oppiminen on teknistä, kun yksilö oppii toiminnalliset suoritukset ja osallistuu kriitikittömästi ja sopeutumalla. Oppiminen on tulkitsevää, kun yksilö oppii ymmärtämään vuorovaikutussuhteita, tiedostaa, jäsentää ja selvittää sosiaalista todellisuutta sekä pyrkii käsitteellistämään kokemaansa. Oppiminen on vapauttavaa, kun yksilö havahtuu ja oppii kriittisesti arvioimaan ja muuttamaankin omaa todellisuussuhdettaan. Tällöin oppijan on myös mahdollista tiedostaa myös niitä tekijöitä, jotka ohjaavat hänen tapojaan havaita, ajatella, tuntea ja toimia. Räsänen (emt, 152) painottaakin yksilöllisen vastuun merkitystä. Ammatilliseen kasvuun kiinnittyy yksilön vastuu omasta kokemusmaailmastaan ja sen rakentumisesta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineiston keruu ajoittui neljään lukuvuoteen ja kohdentui opiskelijoiden kolmanteen opintovuoteen ja opintojen päättövaiheeseen. Aineisto on kerätty yhdellä HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opetusta antavalla kampuksella vaihteittain työelämätaitojen teemaopetuksen aikana vuosina 2006 - 2009 sekä päättöportfolioiden näytöissä niin ikään vuosina 2006 – 2009.

5.1 Tutkimusprosessi ja aineistonkeruu

Tutkivalla otteella etenevä tutkimusprosessi on kuvattu seuraavassa taulukossa.

:

Tavoite	Aineistonkeruu ja analysointi
Ammatillista kasvua koskeva esiymmärryksen rakentaminen ja tähän perustuvan tietoperustan vahvistaminen	Kirjallisuus ja muut lähdeaineistot HUMAK opettajien PD-opinnot Tutkijaseminaarit ja asiantuntijuuden jakaminen HUMAKissa
Asiantuntijuuden jakaminen	2006 -
Yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuden osaamisalueiden tarkastelu	Oppimistehtävänä yhteisöpedagogien ydinosaamisalueiden kuvaus ja arviointi, osaamiskartan laatiminen työelämätaitojen opinnot, v. 2006, 2007, 2008 ja 2009
Ammatillinen kasvu yhteisöpedagogiksi valmistuvien itsearvioimana	Päättöportfoliot, joiden näytössä ohjaajana ja arvioitsijana v. 2006 – 2009
Aineiston analyysi, tulosten tarkastelu ja tähän kiinnittyvä tiedonrakentelu sekä asiantuntijuuden jakaminen	2009 – 2010 Aineistojen luokittelu ja koodaus ja analysointi Reflektointia tukevan kirjallisuuden ja asiantuntijuuden hyödyntäminen
Uuden aihealuetta koskevan ja käytännön kehittämistyötä palvelevan tiedon tuottaminen	Kokoavat johtopäätökset

Taulukko 6. Tutkimusprosessin eteneminen

Työelämätaitojen opinnot ovat kyseisinä vuosina ajoittuneet kolmannen opintovuoden syyslukukaudelle. Olen itse ollut kyseisinä vuosina teemasta vastaavana tai siinä opettavana opettajana. Osaamisalueiden määrittelyyn ja arviointiin liittyneen oppimistehtävän tarkoituksena oli herättää opiskelijat pohtimaan yhteisöpedagogin tutkintoon sisäytyviä ammatillisia osaamisalueita osaamiskartoitus-ajattelua hyödyntäen. Tavoitteena oli kiinnittää opiskelijoiden huomio koulutuksen sisältöihin ja ammatillisen kasvun tavoitteisiin. Oppimistehtävä palveli samalla portfolioiden tekemiseen liittyvää ryhmäohjausta, ammatillisen kasvun itsearviointia ja henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tekemistä. Tehtävän tarkoituksena oli samalla valmentaa myös työelämässä tehtävään osaamisen arviointiin ja arvioinnille perustuvaan kehityssuunnitelmien laatimiseen, työelämätaitojen teemaan sopien. Ennen tehtävän aloittamista opiskelijoilta pyydettiin kirjallisesti lupa käyttää aineistoa tähän yksilöityyn tutkimustarkoitukseen. Tutkimusaineistona käytetyt tehtävät eivät vaikuttaneet opiskelijoiden arviointiin.

Kolmantena opintovuonna toteutettua arviointia voidaan pitää opintojen päättövaiheen valinnoille ja urasuunnitellulle suuntaa antavana. Opiskelijat voivat pohtia vahvuuksiaan suhteessa alkavaan työuraan ja mahdollisiin työpaikkoihin. Omien kehityskohteiden arviointi auttaa kiinnittämään huomiota opintojen loppuvaiheen valintoihin itsearvioinnin kautta löytyneiden kehitystarpeiden mukaisesti. Henkilökohtainen opinto-ohjaaja (humanistisessa ammattikorkeakoulussa hops-ohjaaja) tukee itsearviointiin perustuvien kehityskohteiden tunnistamisessa ja valintoihin liittyvässä pohdinnassa. Oppimistehtävää voidaan tarkastella myös Mäntylän (2007, 99) esittämänä ammatillisen kasvun ohjaus- ja arviointipisteenä, sen sijoituessa ammatillisen kasvun ja työelämään siirtymisen ohjauksen kannalta keskeiseen opintojen vaiheeseen.

Oppimistehtävää edelsi aiheeseen liittynyt alustus ja ryhmille annettu tehtäväksianto oli seuraava:

Kuvatkaa yhteisöpedagogin **yksilöllisiä ydinosaamisalueita** portfolioin välilehtien mukaisesti:

- ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt
- kansalaistoiminnan ja nuorisotyön toimintaympäristöt
- ja kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kehittäminen

Opiskelijoita pyydettiin ottamaan huomioon yhteisöpedagogikoulutuksen tavoitteet, portfoliokriteerit, toimiala (humanistinen ja kasvatustieteellinen), toimintasektorit, joihin mahdollista sijoittua, kansallinen ja kansainvälinen toiminta sekä tulevaisuussuuntautuneisuus.

Pohdinnan jälkeen pienryhmät kostivat osaamisen ydinosaamisalueet portfolion välilehtien alle. ryhmien tuotokset koottiin yhteen. Tämän jälkeen jokainen opiskelija teki yksilöllisesti nykytilanteen arvioinnin seuraavalla ohjeistuksella: Arvioi nykytilannetta asteikolla: 1 (en hallitse ko. osaamisaluetta) – 2 (osaamisalue välttävä) – 3 (osaamisalue tyydyttävä) – 4 (osaamisalue hyvä) - 5 (osaamisalue kiitettävä). Opiskelijoille kerrottiin, että tavoitteena on myös omien henkilökohtaisten kehityskohteiden ja ammatti-identiteetin ydinkysymysten pohdinta ja että osaamiskartoitusta on mahdollista hyödyntää osana omaa päättöportfoliota. Opiskelijoiden numeraalisia itsearviointeja ei ole käytetty tutkimusaineistona, koska niiden palautus oli teeman suorittamiseen ja arviointi vaikuttava.

Mäntylä (emt. 99 - 100) toteaa, että osaamiskartoituksen pohjalta tehtyä kehittämissuunnitelmaa voi parhaimmillaan käyttää työuraa ohjaavana suunnitelmana vielä opintojen päätyttyäkin. Käsite omasta kyvykkyydestä ja osaamisesta suhteessa opiskeltavaan alaan rakentuvat opintojen aikana. Opiskelijan oppimiskokemukset, palaute ja saatuun palautteeseen perustuvat tulkinnat ohjaavat opiskelijan käsityksiä yksilöllisistä vahvuuksista ja kehittämiskohteista suhteessa tulevaan ammattiin. Kaikkiaan kysymys on myös ammatti-identiteettiin liittyvästä pohdinnasta.

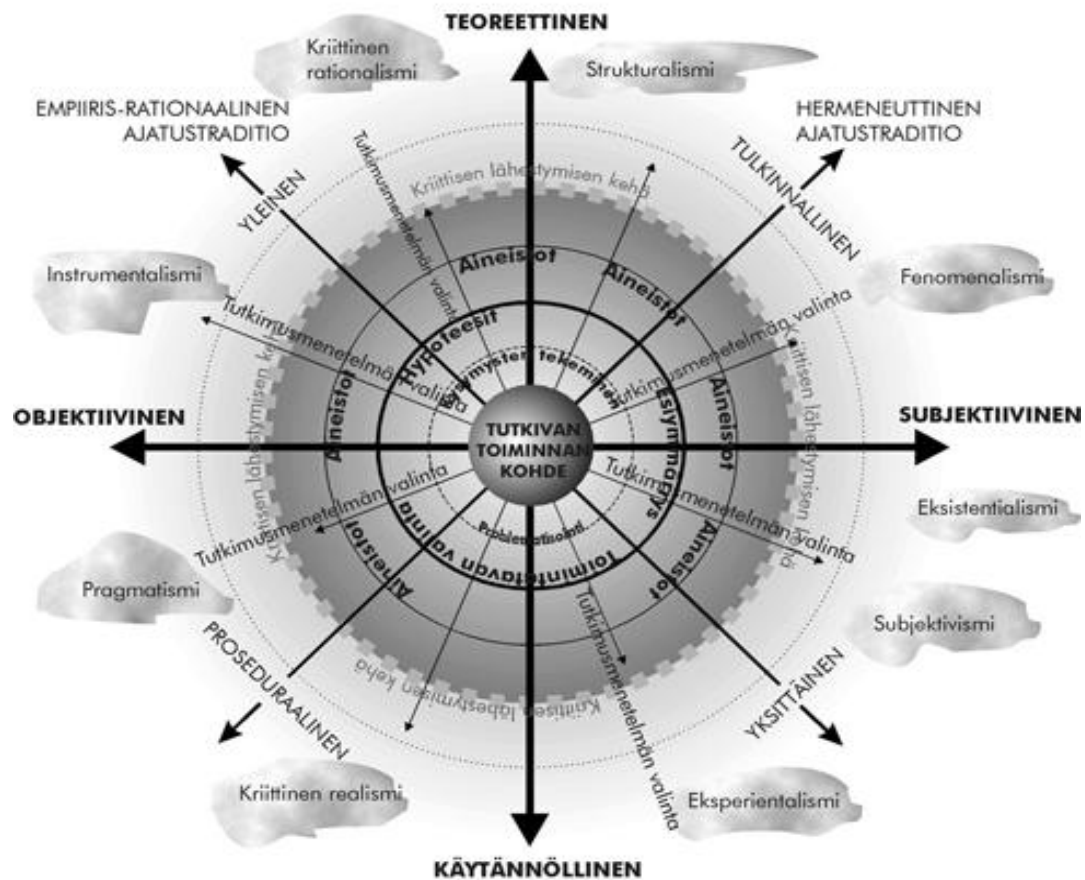
HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa päättöportfolio on opiskelijan kokoama ja perustelema näyttö omasta ammatillisesta osaamisestaan yhteisöpedagogina. Se on samalla oman ammatillisen opintojen aikaisen oppimisprosessin arviointi. Opiskelija valitsee portfolioonsa perustellen ne näytöt, jotka parhaiten kuvaavat hänen saavuttamaansa ammattitaitoa. Päättöportfolioon valituissa näytöissä tulee olla nähtävissä tiedollisen ja taidollisen osaamisen eli teorian ja käytännön vuoropuhelu. Näytöiksi soveltuvat esimerkiksi työoppimisraportit, teematehtävät ja erilaiset teemojen aikana syntyneet tuotokset sekä muut dokumentit, kuten arvioinnit ja raportit, jotka voivat olla ensimmäisen, toisen, kolmannen tai neljännen opintovuoden aikana tuotettuja. Näytöt voivat olla myös muita kuin kirjallisia tuotok-

sia. HUMAKin arvopohjan mukaisesti tavoitteena on, että myös yhteisöpedagogiksi valmistuvan tieto-taito pohjautuu humanistiselle perustalle. Päättöportfolio esitellään opintojen päättövaiheessa ja se arvioidaan liitteenä oleviin portfolio-ohjeisiin ja arviointikriteereihin perustuen (liite 1.) Tämän tutkimuksen aineisto, yhteensä kaksitoista (12) portfolion epilogia on koottu niissä näytöissä, joissa olen ollut itse läsnä. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta opiskelijalta on tässäkin yhteydessä pyydetty kirjallinen lupa portfolioiden käyttöön seuraavasti: ”Allekirjoituksellani hyväksyn, että Tarja Nyman voi käyttää portfoliotani tutkimusaineistona yhteisöpedagogiopiskelijoiden ammatillista kasvua ja ammatillista voimaantumista käsittelevässä lisensiaattityössä. Aineistoja tullaan hyödyntämään siten, ettei opiskelijoiden henkilöllisyys paljastu.”

Anttila (2007, 51) kuvaa portfoliota sisäisen arvioinnin muotona, joka liittyy kehitettävään kohteeseen ja edistää tekijän omaa oppimista ja mahdollistaa toimien perustelun. Portfolion muoto, sisältö, toteutus ja arviointi määrittyvät kohteen mukaisesti. Portfolion vahvuutena on, että sitä voidaan käyttää osoittamaan yksilöiden ja ryhmien pitkänkin ajan kehitystä. Sillä saadaan näkyviin kokemuksia ja se soveltuu sekä itsearviointiin että yhteisölliseen pohdintaan. Yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelussa portfoliot tekevät näkyväksi opintoihin ja portfolion arviointikriteereissä määriteltyihin alan ammatillisiin tavoitteisiin perustuvaa itsearviointia. HUMAKn kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman päättöportfolion arviointikriteerit löytyvät liitteestä (Liite 1).

5.1 Tutkimusorientaatio ja menetelmävalinnat

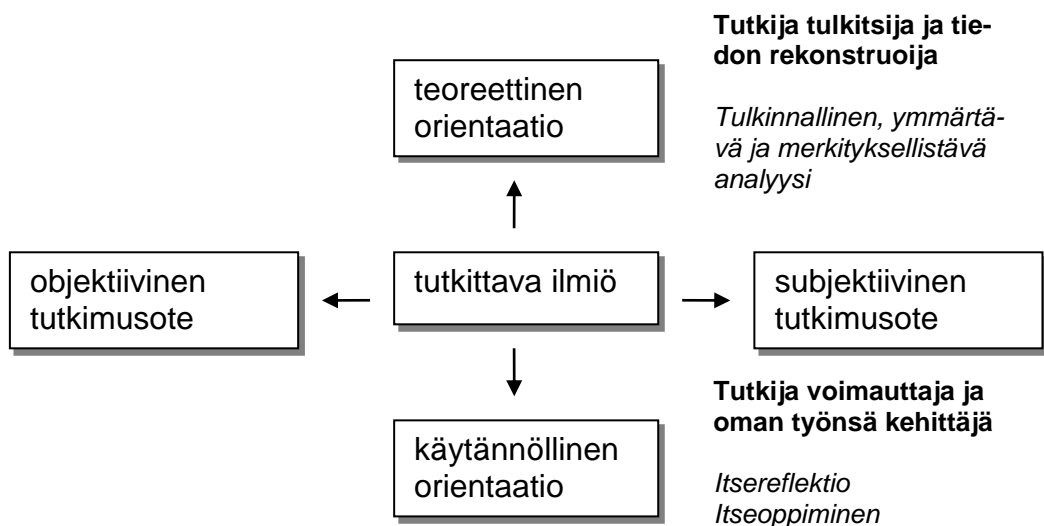
Tutkimusorientaation valinnan tukena on käytetty Pirkko Anttilan aineistoa (2005/4, 54; 2006, 475; 2007, 22, 36; 19.4.2007). Perehtyminen seuraavassa kuviossa esitettyyn tutkimusavaruuteen auttaa tutkijaa hahmottamaan myös oman positionsa tutkimuksen objektiivisen vs. subjektiivisen tutkimusotteen nelikentässä.



Kuvio 7. Tutkimuksen sijoittaminen tutkimustoiminnan avaruuteen (Anttila 2005/4, 60; 2006, 475).

Mikäli ammatillisen kasvun tutkimus etenisi objektiivisella tutkimusotteella, olisi lähtökohtana ajatus, että prosessi etenee kaikilla samalla tavoin. Subjektiviisen tutkimusotteen ongelmana on, ettei tutkimustuloksia voida pitää yleisenä totuutena. Subjektiviinen totuus etsitään sisäisistä kokemuksista ja tiedoista eikä se ole yleistettävissä muiden totuudeksi.

Anttilan (emt.) tutkimusavaruuden kuvaamista ääriulottuvuuksista voidaan rakentaa neljä tutkimusulottuvuutta, jolloin tutkijarooli määrittyy valittuun positioon liittyen. Seuraavaan kuvioon on myös hahmoteltu Anttilaa (2007, 36) mukailleen tämän, ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tutkimuksen, tavoitetta ja tutkijaroolia.



Kuvio 8. Tutkimustehtävän orientoituminen ja oman position määrittäminen tutkivan toiminnan avaruudessa (Anttila 2005/4, 54, 2007, 36).

Objektiivis-teoreettiseen tutkimuskenttään sijoittuvat määrällisinä toteutettavat kvantitatiiviset menetelmät. Taustalla on rationalistis-empiirinen tieteellinen ajatustraditio ja tavoitteena tulosten yleistettävyyden. Subjektiivis-teoreettiseen tutkimuskenttään asetuvat tulkinnalliset, ymmärtämiseen ja merkityksen antoon perustuvat menetelmät. Taustalla on hermeneuttinen ja fenomenologinen näkemys. Käytännöllis-subjektiivinen tutkimuskenttään puolestaan asettuvat menetelmät, joiden taustalta on löydettävissä sekä subjektiivinen ja eksistentiaalinen että eksperimentaalinen eli kokemuksellisuuteen nojaava ajatustraditio. Tavoitteena on kokemuksellisuuden tiedostaminen ja tietoisuuden saavuttaminen muun muassa itsereflektion keinoin. Objektiivis-käytännöllisessä tutkimuskentässä pyritään tekemällä tutkimiseen ja samalla suorituksen edellyttämän yhteisöllisyyden merkityksen korostamiseen. Taustalla vaikuttavat kriittisen realismin ja joissain tapauksissa myös sosiokonstruktivismien tieteentraditiot. Tavoitteena on kriittinen ja realistinen arviointi. (Anttila 2006, 473.)

Anttila (2005/4, 54 - 56) painottaa, että ryhdyttäessä pohtimaan tutkivan toiminnan etenemistä, on aluksi ratkaistava, mihin toiminnalla pyritään, ja mitkä seikat tutkittavassa ilmiössä problematisoituvat. Hyvin tehdyt kysymykset suuntaavat toimintaa. Aluksi valitaan sopivin lohko, sen jälkeen ratkaistaan kysymys soveltuvimmasta tutkimusmenetelmästä. Parhaana menetelmävalinnan kriteerinä on oman näkemyksen mukainen perspektiivi. Tämän tutkimuksen menetelmävalintojen lähtökohta on paitsi

yhteisöpedagogiksi valmistuvien ammatillisen kasvun käsitteellistämistä tavoitteleva, myös vahvasti käytännönläheinen ja kehityshakuinen. Liikkeelle ei ole lähdetty valmiista teorioista, joiden paikkansapitävyyttä haluttaisiin koetella, vaan tutkijan rakentamasta esiymmärryksestä ja yleisesti tiedossa olevista asioista, jotka ovat kumottavissa, jos aineiston analyysi niin edellyttää. (vrt. Anttila 2006, 474.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat tiettyyn situation ja kontekstiin sidottuja, minkä vuoksi tuloksilla tavoitetaan yleistettävyyttä lähinnä teoreettisessa, ei empiirisessä tai tilastollisessa mielessä. Tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin, mikäli se on samankaltainen alkuperäisen kanssa. Toimintakontekstien ja ajankohtien tarkat kuvaukset määrittävät tutkimuksen tulosten vertailtavuutta.

Käsillä olevan tutkimuksen menetelmävalintoja ohjasi kysymys siitä, miten yksilöiden reflektiot voidaan tallentaa? Anttilan (19.4.2007) esittämiä vaihtoehtoja subjektiivisen kokemuksen äärelle pääsemisestä ovat ääneen ajattelun nauhoitus tai toiminnan ja siihen liittyvän ääneen ajattelun videointi. Voidaan hyödyntää myös päiväkirjoja ja muistiinpanoja, teettää prosessi- tai oppimisportfoliota, videoida tilanteita. Aineistoina voidaan kerätä henkilökohtaisia kehityskertomuksia, tarinoita. Opiskelijoiden subjektiivisten kokemusten äärelle pääsemiseksi valittiin tässä yhteydessä sellaiset tilanteet ja menetelmät, jotka luontevasti ja opintoihin sisäänrakennetusti liittyivät kyseisten opiskelijoiden ammatillisen kasvun tarkasteluun ja itsearviointiin. Aineiston on rajallinen, sillä tarkastelun kohteena ovat nimenomaan tietystä ammattikorkeakoulusta ja sen yhdellä kampuksella opskelleiden opiskelijoiden kokemukset, näkemykset ja itsearviointi.

Mezirow (1991, 1995) korostaa ihmisen kokonaisvaltaista tarkastelua. Oppimisessa on otettava huomioon tieto, tunteet, kokemukset ja toiminta. Ihmistä on ymmärrettävä sen merkitysperspektiivin kautta, joka määrittelee perusteet kokemusten tulkinnalle ja uudelle toiminnalle. Merkitysperspektiivi on yksilön henkilökohtainen viitekehys tai paradigma, se ohjaa hänen havaintojaan, tunteitaan ja toimintaansa. Merkitysperspektiivi valikoi virikkeiden tulvasta keskeiset kysymykset ja teemat. Se integroi uusia kokemuksia aikaisempiin ja jäsentää siten ihmisen tapaa ymmärtää itseään, ympäristöään ja suhdettaan siihen. Ammatilliseen kasvuun liittyy reflektiivinen oppiminen, joka johtaa asteittain yhä syvenevään itseohjautuvuuteen, samalla kun se saavuttaa

kaikkein kriittisimmän muotonsa opittaessa yhdessä muiden kanssa. (Puolimatka 2006, 28).

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää opiskelijoiden ammatillista kasvua niistä merkityksistä käsin, joita he itse antavat opintojensa loppuvaiheessa kokemilleen asioille. Tutkimus on merkityksellisten kasvun näkökulmasta merkityksellisten asioiden, tilanteiden ja suhteiden etsimistä. Ymmärtämisen metodina on siis niiden subjektiivisten merkitysten tulkinta, joita opiskelijat antavat toiminnalleen. Puheen ja tekstin tulkinta on prosessi, joka lähtee liikkeelle esiymmärryksestä, jolla tuotettuja tekstejä luetaan. Tämä tulkinta korjautuu yksityiskohtien kautta, synnyttää uutta esiymmärrystä, jonka valossa tekstien tulkinta jatkuu. Kyseessä on edestakainen prosessi osien ja kokonaisuuden välillä. Kriteeri oikealle tulkinnalle on, että yksityiskohtaisuudet ovat sopusoinnussa kokonaisuuden kanssa.

Tämän tutkimusprosessin perustaksi on rakennettu esiymmärrys yhteisöpedagogin ammatillisesta kasvusta. Edellä keskityttiin tutkittavan ilmiön kontekstointiin sekä ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta kuvaavan tietoperustan vahvistamiseen. Seuraavaksi tutkimus kohdistuu siihen, mitä sisältöjä kolmannen vuoden opiskelijat antavat portfoliokriteeressä mainituille yhteisöpedagogin osaamisalueille, ja mitä ammatillisen asiantuntijuuden alueita ja yksilöllisiä kasvun ulottuvuuksia opiskelijoiden päätöportfolioiden epilogit ilmentävät. Aineistojen analyysiin perustuen tietoperustaa vahvistetaan, tavoitteena syventää ymmärrystä juuri HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta yhteisöpedagogiksi valmistuvien asiantuntijuudesta ja ammatillisen kasvun ulottuvuuksista. Kokonaisyymmärryksen rakentumista tukee jatkuvasti aineistosta esiin nousevien asioiden tarkempi tutkiminen tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen.

Tässä yhteydessä tutkimusote on lähinnä fenomenografinen, sillä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä ja tapaa ymmärtää yhteisöpedagogiopiskelijan ammatillista kasvua. Fenomenografia (*Phenomenographia*) käsitteenä tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2009, 240). Tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114; emt. 2009, 240). Tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista ja ymmärretään, että ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla eri tekijöistä riippuen erilaisia ja

samallakin ihmisellä käsitykset saattavat ajan muuta muuttua. (Metsämuuronen 2009, 240).

Kun erilaisia käsityksiä kerätään kirjoitettuja tekstejä tulkitsemalla, kysymyksessä on narratiivinen analyysi. Olennainen tieto koskee sitä, mitä merkityksiä tutkittavat antavat yhteisöpedagogin ammatilliselle kasvulle omista lähtökohdistaan. Narratiivisuudella viitataan lähestymistapaan, joissa kertomuksia pidetään tapana ymmärtää omaa elämää ja tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 213). Tässä tutkimuksessa näitä kertomuksia ovat opiskelijoiden tuottamat portfoliot ja erityisesti niiden epilogi-osuudet. Näissä tutkittavat kertovat ammatillisesta kasvustaan ja sen kuvaukseen liittyvistä valinnoistaan annetun ohjeituksen mukaisesti. Narratiivit kohdentuvat tutkimuksen tarkastelun kohteena olevaan ilmiöön ja rajautuvat ajallisesti opiskeluaikaan osana ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Ne voidaan näin ollen ymmärtää myös subjektiivisiksi elämäntarinoiksi (vrt. emt. 214).

Yhteisöpedagogien ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelu etenee Ahosen (1994, 115) fenomenografisen tutkimuksen kulkua soveltaen seuraavasti:

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan ja käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat ammatillinen kasvu, ammatillinen asiantuntijuus ja ammatillinen voimaantuminen.
2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Tässä tutkimuksessa kysymyksessä on aiheenkäsittelyyn liittyvien kontekstien kuvaaminen sekä sen kannalta relevantin teoreettisen viitekehyksen rakentaminen (luvut 2-4).
3. Tutkija kerää aineistoa, jossa henkilöt ilmaisevat vapaasti erilaisia käsityksiä asiasta. Tässä tutkimuksessa Ahosen (emt.) mainitseman haastatteluaineistojen sijaan aineistona ovat yhteisöpedagogin ydinosamisalueista ilmentävät eri lukuvuosina kootut osaamiskartat ja päättöportfoliot.
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Aineistojen luokittelussa hyödynnetään edellä, luvussa 4. rakennettua tietoperustaa.

Opiskelijoiden ammatillisen kasvun ulottuvuuksien kuvauksessa tavoitteillaan siis jossain määrin myös tulkinnan ja merkityksenannon tasoa fenomenografisen analyysin kautta. Anttilan (2006, 481) mukaan fenomenografisessa analyysissä keskeistä on tutkittavan henkilön ajattelun kulku ja kohteena olevan ilmiön kuvaamisen tapa. Aineisto voi tällöin olla subjektiivista, dokumentoivaa tai kontekstisidonnaista.

Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun ulottuvuudet, siten kuin se valittujen opiskelijoiden ajatusten ja tulkintojen kautta välittyvät. Tuloksia ei haluta yleistää, vaan ymmärtää ilmiön luonnetta ja mahdollisesti niitä tekijöitä, jotka ihmisten käsitysten taustalla vaikuttavat. Analyysit eivät lähde liikkeelle valmiista teorioista, joiden paikkansapitävyyttä halutaan koetella. Lähtökohtana on tutkijan esiymmärrys ja aiheesta yleisesti tiedossa olevat asiat. Niitä voidaan tutkimusprosessin edetessä tarkastella kriittisesti ja muuttaa, mikäli aineiston analyysi antaa aihetta muuttaa ennakkokäsityksiä. (vrt. Anttila 2005/2, 61.) Ammatillisen kasvun luonteen ymmärtäminen palvelee tässä tapauksessa myös tutkijan oman työn itsereflektiota ja itseoppimista, tavoitteena on oma kehittyminen ja omaan työhön liittyvää kehittämistyötä tukevan ymmärryksen vahvistuminen.

Ainoa tapa päästä kiinni yhteisiin merkityksiin on hankkia tietoa eri ryhmien ja yksilöiden näille merkityksistä antamista tulkinnoista. Tällöin tutkijan tulkinnat voidaan kyseenalaistaa, niin että tutkimus ei saavuta sellaista varmuutta kuin mihin positivistinen paradigma pyrkii. (Puolimatka 2006, 14.) Tämänkin tutkimuksen kannalta tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja muuttuvia. Niistä voidaan saada vain poikittaisleikkaus. Opiskelijoiden käsitykset mm. ammatillisen kasvun tavoitteista tai omista taidoista voivat olla virheellisiä. Ammatillinen kasvu on etenevä prosessi: portfolioissa käsitykset ovat sidoksissa kasvun vaiheeseen ja opiskelijan itsearviointitaitoihin.

5.2 Päätelyn logiikka

Induktioksi kutsutaan päättelyä, joka ei välttämättä säilytä totuutta. Induktiota ovat esimerkiksi yksittäistapauksista yleistä säännönmukaisuutta johtavat yleistyksiset. Laajempi näkemys induktiivisesta argumentista on, että perustelut tukevat johtopäätöstä,

mutta päättely ei ole täysin sitova. Induktio on tärkeä päättelymuoto, koska sen avulla saavutetaan täydentävää ja uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Kakkuri-Knuutila & Heilahti 2006, 21; Anttila 2006, 117; 19.4.2007.) Induktion perusongelmana tosin on se, että monienkaan yksittäistapausten tarkastelu ei oikeastaan anna tietoa niistä, joita ei ole tarkasteltu. Induktio on operaatio, joka merkitsee aineiston – tavallisimmin laadullisen, tietyn esille nousevan piirteen tulkinnan hyväksymistä. Tätä tulkintaesitystä voidaan pitää alustavana, kunnes sen merkityksellisyydestä saadaan analyysin kautta vahvistusta. (Anttila 2006, 117).

Abduktioksi kutsutaan päättelyä, jossa tutkimusprosessin läpivienti edellyttää ennalta määriteltyä johtoajatusta (guiding principle). Se voi olla sopimus, kirjallisuuden perusteella syntynyt, parannettavissa oleva hypoteesi tai työtä ohjaava oletus. Johtoajatus auttaa keskittämään havainnot tiettyihin keskeisiin asioihin. Abduktiiviseen päättelyyn liittyy oivallus. Päättely perustuu kokemuksen tuomaan varmuuteen. Asiasta kootaan vähitellen uusi tiedollinen kuva, malli, jopa uusi teoria. Päättely edellyttää, että tutkija on perillä tutkittavasta ilmiöstä: tiedollinen ja käytännöllinen esiymmärrys aiheesta. Koska abduktiivinen päättely edellyttää johtoajatusta, on suotavaa, että tutkija hallitse jossain määrin tutkittavan aiheen. Tutkijan kiinnostus kohdistuu tärkeiksi oletettuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Abduktio tarkoittaa kaappaamista, mistä johdettuna voidaan todeta, että tutkija voi ”kaapata” jonkin hyvältä näyttävän ilmiötä kuvaavan käsitteen kesken tutkimuksen ja tarkastella, onko sillä merkitystä kokonaispäättelyn kannalta. (Anttila 2006, 118-121; 19.4.2007.)

Yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelussa voidaan tunnistaa sekä induktiivista että abduktiivista päättelyn logiikkaa. Aineistoa käsitteellistetään ja sen kautta pyritään tutkittavaa aihetta koskevan uuden tiedon tuottamiseen. Tutkijalla on omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa asiantuntemusta sekä tutkimuksen alussa vahvistunut käsitteellinen esiymmärrys eli johtoajatus aiheeseen liittyen. Aineiston analyysin perusteella esiymmärrystä tarkennetaan ja uusia käsitteitä otetaan tarkastelun kohteeksi.

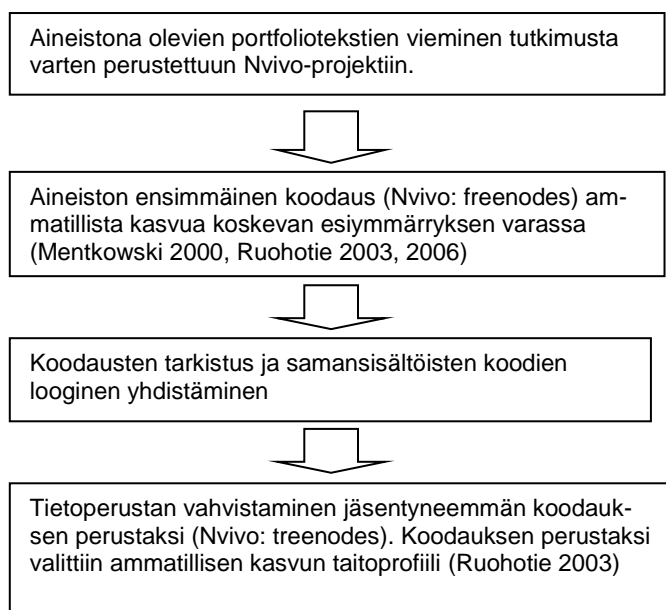
5.3 Aineistot ja niiden analysointi

Tutkimusaineisto on kerätty yhdellä Humanistisen ammattikorkeakoulun kampuksella vuosina 2006 – 2009. Aineistona yhteisöpedagogin osaamiskartoitukset ja portfoliot edustavat niin sanottua reflektointiaineistoa, jolla Anttilan (2007, 109) mukaan tarkoitetaan sisäisen itsereflektion ja yhteisöllisen reflektoinnin tuloksena syntynyttä aineistoa. Tätä aineistoa tulkitaan, merkityksellistetään ja käsitteellistetään. HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön portfolion epilogi-osuuksissa opiskelija tekee näkyväksi ammatillisen osaamisen itsearviointiaan, ammatti-identiteettiä ja ammatillisiin kehitystarpeisiin liittyvää pohdintaansa (vrt. HUMAKin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön portfoliokriteerit, liite 1).

Opiskelijoiden ohjattuna ryhmätehtävänä kokoamista osaamiskartoista on koottu yhteenveto, jossa aluksi ilman tulkintaa tehdään näkyväksi opiskelijoiden eri osaamisalueille konkretisoima yhteisöpedagogin osaaminen. Koosteet on ryhmitelty ja esitellään osaamisalueittain. Tällöin kutakin osaamisaluetta voidaan tarkastella erikseen kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmalle määriteltyyn kompetenssiperustaan peilaten. Kokoava osaamiskartta antaa perustan ammattikorkeakoulun tuottaman käytännöllisen, tässä tapauksessa erityisesti yhteisöpedagogien, asiantuntijuuden konkretisointiin ja reflektointiin opiskelijoiden eri osaamisalueille antamien merkitysten kautta.

Verbaalisena aineistona kerättyjen portfolioiden analysoinnissa sovelletaan myöhemmin myös abduktiivisesti etenevää sisällönanalyysiä. Aineisto luokitellaan tarkoituksenmukaisesti osiin siten, että luokitusrunгон osat kuvaavat sisältökohdetta ja luokittelutyypit nousevat tarkasteltavasta aineistosta. Luokittelurungon lähtökohtana on tutkijan esiymmärrys sekä oman kokemuksen ja tutkimuksen aikana vahvistunut tietoperusta yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksista. (vrt. Anttila 2007, 120-121.)

Portfolioiden luokittelussa ja koodauksessa on käytetty QSR NVivo-ohjelmaa. Portfolioaineiston luokittelu, koodaus ja analysointi etenivät seuraavasti:



Kuvio 9. Portfolioaineiston luokittelu, koodaus ja analysointi

Koodiluettelo jäsenyi asteittaisen tiedonrakentelun kautta. Kysymys on siis tutkijan laatimasta konstruktista, jonka perustana on oman ammatillisuuden ja tutkimusprosessin aikana vahvistuneen ymmärryksen kautta syntynyt näkemys yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksista ja taitoprofiilin alueista. (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 156-157.)

Kuten Kakkuri-Knuutila ja Heinlahti (2006, 32) toteavat, merkitysten kontekstuaalisuuden ja tilannesidonnaisuuden johdosta tekstien ymmärtäminen vaatii aina tulkintaa. Tulkinta perustuu tutkijan esiymmärrykseen, ja hyvä tulkitsija korjaa ennakkokäsityksiään tekstin ohjaamana. Kontekstuaalisuudesta seuraa, että tekstien kokonaisuus määrittää sen osien merkitystä. Tämä on myös portfolioiden tukinnassa otettu huomioon siten, että luokittelun ohella jokaisen tutkittavan portfolioa käsitellään myös kokonaisuutena. Tekstin osat vaikuttavat kokonaisuuden ymmärtämiseen. Hermeneuttiseksi kehäksi kutsutaan prosessia, jossa tulkitsija liikkuu tekstin kokonaisuuden ja sen osien välillä (emt, 32).

Hyvä tekstien, tässä tapauksessa portfolioiden, tulkinta perustuu suopeuden periaatteelle. Tämän periaatteen mukaan tekstin kirjoittajaa pidetään asiantuntijana, joka

haluaa tekstillä ilmaista jotakin. Suopea ja vastuullinen tulkitsija pyrkii sellaisenaan ymmärtämään tekstiä mahdollisimman johdonmukaisena kokonaisuutena. Tulkinnassa, kuten kaikessa tiedossa pätee epävarmuuden periaate, mikä tarkoittaa että tulkinta voi periaatteessa ainakin osittain osoittautua virheelliseksi. (vrt. Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 33.) Tulkinnan johdonmukaisuutta tukevaksi viitekehyyksi on valittu edellä esitelty asiantuntijan taitoprofiili (Ruohotie 2003). Tulosten tarkastelun tavoitteena on aineiston valossa olennaisiksi osoittautuvan tiedon syventäminen sekä tutkijan omaan kokemuksen hyödyntäminen ja näkyväksi tekeminen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tulosten tarkastelu etenee siten, että alaluvun 6.1. alla vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen:

- Mitä sisältöjä kolmannen vuosikurssin opiskelijat antavat portfoliokriteereissä mainituille yhteisöpedagogin osaamisalueille?

Alaluvussa 6.2. tarkastelu kohdentuu toiseen tutkimuskysymykseen:

- Mitä ammatillinen asiantuntijuuden alueita ja yksilöllisiä kasvun ulottuvuuksia opiskelijoiden päättöportfoliot ilmentävät?

6.1 Yhteisöpedagogin ammatillinen asiantuntijuus ja osaamisalueet

Yhteisöpedagogin ydinosamisalueita avataan tässä luvussa portfolio-ohjeistuksen (liite 1), koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien (liite 3) ja opiskelijoiden osaamiskartoitusten kautta. Yhteisöpedagogin *ohjaaminen, kasvun tukeminen ja kouluttamisen käytännöt* ydinosamisalueella painotetaan yksilöiden ja ryhmien ohjaamiseen, tukemiseen ja innostamiseen, kouluttamiseen tai toiminnan organisoimiseen liittyvää osaamista ja tiedon hallintaa. Osaamisalue pitää sisällään toimijan ohjaus- ja vuorovaikutusosaamisen sekä tiedostavan ohjauksen, kasvun tukemisen, kouluttamisen merkityksen ja yhteyden joko yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan. Koulutusohjelmakohtaisista kompetensseista painottuvat pedagoginen osaaminen ja yhteisöllinen osaaminen.

Pedagogista kompetenssin osaamisalueen kuvauksessa painotetaan kasvatuksen ja kehityksen lainalaisuuksien tuntemista ja kykyä soveltaa tätä tietoa käytännössä. Toimija ymmärtää myös kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä käytettävien kasvatuksellisten menetelmien tietoperustan, ja hän osaa käyttää ja kehittää erilaisia toimintaympäristöön sopivia toiminnan ohjauksen menetelmiä.

Yhteisöllisen osaamisen kompetenssialue jakautuu useampiin osaamisalueisiin. Keskeistä on, että toimija ymmärtää ryhmädynamiikan ja ryhmäprosessien merkityksen ja osaa soveltaa tietoa työskennellessään erilaisissa yhteisöissä järjestökentältä virtuaalisiin yhteisöihin. Yhteisölliseen osaamiseen liittyy kyky ohjata eri-ikäisiä ihmisiä koostuvia yhteisöjä ja ryhmiä sekä kyky käyttää erilaisia osallistavia pedagogisia menetelmiä. Kyseisellä osaamisalueella painotetaan myös taitoa hyödyntää yhteisöjen kasvupotentiaalia ja voimavaroja yhtäältä yhteisöllisyyden ja toisaalta yksilöiden ja yhteisöjen toimivuuden vahvistamisessa. Yhteisöllinen toimija osaa toimia myös moniammatillisissa tiimeissä. (Ks. kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, liite 3.)

Seuraavassa taulukossa on esitetty kootusti opiskelijoiden osaamiskartoituksessa määrittelemä ydinosaaminen ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytön osaamisalueella kompetenssiperustan mukaisesti jaoteltuna.

Taulukko 7. Osaamiskartta: Ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt

Ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt	
Kansalais-toiminnan ja nuorisotyön kompetenssiperusta	Osaamisalue opiskelijoiden osaamiskartoissa määrittämänä osaamisena
Pedagoginen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • oman käyttö-/toimintateorian tunteminen • oman erityisosaamisen hyödyntäminen, erityisosaamisalueen teoreettinen hallinta ja kyky soveltaa sitä käytäntöön • pedagoginen osaaminen ja siihen liittyvä tietoperusta • ilmiöiden ja alan seuraaminen • ihmisen kasvun yksilöllinen, erityispiirteet tunnistava tukeminen eri kasvatusten menetelmien avulla (teorian soveltaminen käytäntöön) • taito käyttää oikeita metodeja • ohjaamistaidot: konstrukttiivinen, osallistava ja dialoginen ohjaaminen • yksilön ja ryhmien johtamis- ja ohjaustaidot, erilaisten ohjaustyylien hallinta • taito hyödyntää monipuolisesti opetus- ja ohjausmenetelmiä • toiminnallisuus eli konkreettiset taidot • taito hyödyntää ja jakaa hiljaista tietoa • taito haastaa ihmiset pohtimaan omia arvojaan • kohdennettu ohjaus, kyky erityistarpeiden huomioon ottamisen ja uskallus reagoida

	<ul style="list-style-type: none"> • kehityspsykologinen osaaminen: ihmisen elämänkaaren eri kehitysvaiheiden ymmärtäminen, yksilön kasvun tukeminen elämänkaaren eri vaiheissa • kyky toimia yksilölliset ominaisuudet huomioon ottaen • sosiaalisesti kestävä kehityksen tukeminen • suunnittelu- ja organisointitaidot • lähtötilanteen kartoitustaidot • vuorovaikutustaidot yksilö- ja ryhmäohjaustilanteissa • kuuntelutaito • kielitaito • tunneäly • erilaisuuden kohtaaminen • tilanneherkkyys • yksilöiden innostaminen ja motivointi • muuntautumiskykyisyys • intuitiivinen työskentelyote • esimerkillisyys • tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu • vastuuntunto • tavoitelähtöinen toiminta: taito toimia tavoitteellisesti ja asettaa realistisia tavoitteita • ongelmanratkaisutaidot • analyyttinen ote, oman toiminnan arviointi ja merkityksellisyyden tuntemus • omien heikkouksien/vahvuuksien tunnistaminen • argumentointikyky: perusteltu toiminta • Itsetuntemus ohjaajana, kokemus, varmuus • toimintatapojen tunnistaminen (itselle ja ryhmälle soveltuvien) • kyky hahmottaa kokonaisuuksia • kyky kehittää itseään • oman osaamisen jakaminen • omien rajojen/voimavarojen tunnistaminen • stressinsietokyky • muiden kykyjen tunnistaminen/hyödyntäminen • oman taustan vaikutusten tiedostaminen
Yhteisöllinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllisyyden rakentaminen • taito rakentaa turvallinen työskentelyilmapiiri • yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen • kulttuurisensitiivisyys • kyky toimia eri kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa • osallistamistaito

	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisöjen innostaminen ja motivointi • erilaisuuden ja samanlaisuuden arvostaminen • ryhmätyötaidot • erilaisten ryhmien ryhmänohjaustaidot • ryhmäprosessien ja ryhmädynamiikan tuntemus ja tunnistaminen • ryhmänlukutaito, tilannetaju, kohtaaminen ja tilanteen hallitseminen • vertaisryhmien ohjaaminen • turvallisuusosaaminen, turvallisuussuunnitelmien laadintaito • kehittyminen palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen • avunpyytämisen taito • kyky toimia moniammatillisissa työryhmissä • kyky verkostoitua
--	--

Portfoliokriteerien mukaan ”*Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt*” osaamisalueella painottuvat kansalaistoiminnan ja nuorisotyön toimintaympäristöjen ja toimialan tuntemus, verkostoituminen, projektiosaaminen sekä ammatitietikka. Tässä osiossa opiskelija kuvaa toimintaympäristöosaamisensa, joka pitää sisällään toimialan tuntemuksen ja asemoinnin, toimialan eri tasojen hahmottamisen sekä toimialan vaatimien erikoistaitojen tiedostamisen. Osa-alueella opiskelija voi pohtia omaa roolia valituissa toimintaympäristössä työskentelevänä yhteisöpedagogina suhteessa yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan. Tavoitteena on yhteisöpedagogin ammattialan, toimintaympäristöjen ja roolin mahdollisimman laaja-alainen hahmottaminen.

Osaamisaluetta voidaan kuvauksen perusteella tarkastella kaikkien koulutusohjelma-kohtaisten kompetenssien: *pedagoginen osaaminen, kehittämisosaaminen, yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen osaaminen* valossa. Opiskelijoiden tälle osaamisalueelle määrittelemä yhteisöpedagogin osaaminen jakautuu edellisen pedagogisen ja yhteisöllisen osaamisen lisäksi tällä osaamisalueella myös kehittämisosaamisen ja yhteiskunnallinen osaamisen alle. Kehittämisosaamisen kompetenssialueella on tavoitteena, että opiskelija osaa suunnitella, organisoida, toteuttaa ja arvioida erilaisia projekteja sekä työskennellä projektimaisesti erilaisissa työyhteisöissä. Opiskelijalla on valmiuksia tutkivan, kokeilevan, kehittävän ja arvioivan työotteen käyttöön ammattialallaan. Yhteiskunnallinen osaaminen -kompetenssialueella painottuu yhteiskunnan rakenteiden, toimintamekanismien ja erilaisten palvelujärjestelmien tun-

temus. Yhteiskunnan ilmiöiden tarkastelu kiinnittyy paikalliselle, kansalliselle ja kansainväliselle tasolle. Tavoitteena on, että opiskelija tiedostaa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön merkityksen yhteiskunnassa sekä tuntee sekä julkisen sektorin että järjestötoiminnan toimintakäytäntöjä. Nuorten elinolojen kokonaisuuden tuntemisen, sosiaalisten ongelmien syntymekanismien, osallisuuden ja kansalaisuuden vahvistamisen osaaminen painottuvat tällä alueella. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää kulttuurienvälisen kasvatuksen yleiset päämäärät ja osaa hyödyntää ymmärrystään omassa kasvatustyössään. Kyky työskennellä monikulttuurisissa toimintaympäristöissä korostuu. (Vrt. liite 3.)

Seuraavassa taulukossa on esitetty kootusti opiskelijoiden osaamiskartoituksessa määrittelemä ydinosaaminen kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt -osaamisalueella kompetenssiperustan mukaisesti jaoteltuna.

Taulukko 8. Osaamiskartta: Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt

Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt	
Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kompetenssi-perusta	Osaamisalue opiskelijoiden osaamiskartoissa määrittämänä osaamisena
Pedagoginen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • osaa soveltaa taitojaan luovasti suhteessa toimintaympäristöönsä • taito omaksua toimintaympäristönsä vaatimat erityistaidot • monipuoliset menetöt • ohjaamistaidot • tuntee omat arvonsa ja norminsa ja osaa suhteuttaa ne omaan toimintaympäristöönsä • kasvatuksellinen työote • ammatillisuus ja ammattieettisyys • oman ammattietiikan pohdinta ja arviointi • oman osaamisen arvostaminen ja kehittäminen • Itsensä kehittämisen halu ja taito ko. osaamisalueen osalta
Kehittämisaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • laajan kokonaisuuden hahmottaminen ja hallinta • kyky muuttaa teoria käytännöksi • projektiosaaminen • toimintaympäristön toimintaperiaatteiden ymmärtäminen, noudattaminen ja arviointi • työyhteisön kehittäminen

	<ul style="list-style-type: none"> • organisointitaidot • luova ongelmanratkaisukyky • kyky kehittyä toimintaympäristönsä mukana • verkoston luominen ja ylläpito, verkostoitumistaidot • tuottavuus • toimenkuvaan liittyvien rajojen ja mahdollisuuksien tunnistaminen – voimavara- ja resurssinäkökulma
Yhteisöllinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • muuntautumiskyky: kyky mukautua erilaisiin toimintaympäristöihin, joustavuus ja mukautuvuus • hyvät vuorovaikutus- ja yhteisöviestintätaidot • eri työmuotojen osaaminen ja soveltaminen • oman erityisosaamisen hyödyntäminen • asiantuntijuuden huomioiminen (oman, toisten) ja erilaisten voimavarojen hyödyntäminen • ryhmänlukutaito • ryhmien erityispiirteiden tunnistaminen • tilanneherkkyys • osallistaminen • sosiaalinen vahvistaminen/innostaminen • tiimityötaidot • osaa toimia myös arvostettavissa toimintaympäristöissä ja arvostaa eriäviä mielipiteistä • kyky toimia osana moniammatillista toimintaympäristöä • osaa moniammatillisen yhteistyön perusteet ja tunnistaa sen merkityksen työympäristölle • ymmärrys omasta roolista moniammatillisessa tiimissä, kentän toimijoiden tunteminen • realistinen arviointi/palautteen anto- ja vastaanottokyky • epäkohtiin puuttuminen • työnohjauksen tarpeen tunnistaminen • johtamis- ja esimiestaidot • alaistaidot • oma-aloitteisuus
Yhteiskunnallinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • yhteiskunnalliset tiedot ja taidot • eri sektoreiden tuntemus • yhteisöpedagogin työkentän ja toimialan tuntemus • organisaation rakenteiden ja perustoimintamallien tuntemus • työntekijän roolin, oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostaminen

	<ul style="list-style-type: none"> • kansalais- ja nuorisotyön toimintaympäristöjen tuntemus: organisaatio, arvopetusta, toiminnan tarkoitus, perustehtävä, visiot, toimintaa ohjaavat strategiat • oman toimintaorganisaation yhteiskunnallisen aseman ja toimintavelvoitteiden ymmärtäminen • asiakasryhmän toimintaympäristöjen tuntemus • ajankohtaisten muutosten seuraaminen toimintaympäristössä paikallisesti, yhteiskunnallisesti ja globaalisti • toiminnan vaikutusten hahmottaminen osana lokaalia ja globaalia ympäristöä • monikulttuurinen osaaminen • sukupuoli- ja kulttuurisensitiivisyys
--	--

Portfolion *Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen* osiossa opiskelija tuo esiin näyttöjä alan edellyttämästä moniammatillisesta osaamisesta ja projektimaisesta työskentelytavasta. Lisäksi tähän osioon kuuluu tutkivan työotteen idean hallitseminen sekä innovaattorina, kehittäjänä ja vaikuttajana toimiminen ja tämän merkityksen arviointi. Opiskelija voi edelleen käsitellä myös omaa kehittäjän rooliaan suhteessa joko yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan.

Kun opiskelijoiden osaamiskarttaan määrittämiä ydinosaamisalueita tarkastellaan koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien valossa, voidaan havaita että tällä osaamisalueella painottuu eniten kehittämisosaaminen. Rajapinnalla on kuitenkin selkeästi jo osaamisalueen kuvaukseenkin perustuen yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Seuraavassa taulukossa opiskelijoiden määrittelemä yhteisöpedagogin osaaminen on jaoteltu edellä mainituille kompetenssialueille.

Taulukko 9. Osaamiskartta: Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen

Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen	
Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kompetenssi-perusta	Osaamisalue opiskelijoiden osaamiskartoissa määrittämänä osaamisena
Kehittämisaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisölliseen kehittämistyöhön liittyvä teoriapohja (tiedollinen perusta) • ajan hermolla eläminen • innovatiivinen ja kriittinen ajattelutapa

	<ul style="list-style-type: none"> • visionäärinen ja tulevaisuussuuntautunut ajattelutapa • ennakointitaito • vastuunottokyky • yhteistyökyky • palautteen hyödyntäminen kehittämistyössä • argumentointitaito eli taito vakuuttaa • tutkiva suhtautuminen omaan työhön • rohkeus käyttää tutkivaa työtettä • kehittämistarpeiden arviointi • kehittävä työote • arviointitaidot • kehittävä kriittisyys • kyky kehitystarpeiden havaitsemiseen/kehittämiskohteiden tunnistamiseen • kehittämiskohteiden rajaaminen • tavoitteiden asettamistaito • kyky käynnistää muutosprosessi • ammatilliset itsearviointivalmiudet • toiminnan systemaattisuus/organisointitaidot • tutkimustaidot/tutkimusmenetelmien hallinta • kenttätyö ja tutkimusten hyödyntäminen • projektityöskentelyn hallinta • resurssien hallinta • talousosaaminen • medialukutaito • kyky arvioida tavoitteiden toteutumista • omien kehittämiskohteiden tunnistaminen • motivaatio, kyky ja halu kehittää ja kehittyä • näkemys itsestä jatkuvasti kehittyvänä ja oppivana • ammatillisen identiteetin kehittämistaidot • taito arvioida oman työnsä tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta yhteiskunnallisessa ja kansainvälisessä kentässä • uskallus luoda uutta ja rikkoa totuttuja toimintamalleja eli luottamus omaan ammattitaitoon
Yhteisöllinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaaliset taidot • yhteisölähtöinen kehittäminen • moniammatillisen työskentelyn hallinta • verkostoitumisen merkityksen tunnistaminen
Yhteiskunnallinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • näkemys oman toimialan nykytilasta ja kehittämishaasteista kotimaassa ja muualla

	<ul style="list-style-type: none"> • toimialan lainsäädännön ja erilaisten ohjausjärjestelmien tuntemus • yhteiskunnallinen tietämys, ajan hermolla oleminen • yhteiskunnallisen vaikuttamisen taidot • ymmärtää oman kansainvälisen toimintaympäristön
--	---

Ammattikorkeakoulun tuottamaa asiantuntijuutta on kuvattu tämän tutkimuksen alaluvussa 2.3. Opiskelijoiden työstämistä osaamiskartoista voidaan selkeästi erottaa asiantuntijuuden osa-alueina teoreettista ja muodollista tietämystä, käytännöllistä tietämystä ja osaamista sekä myös itsesääätelytaitoja ja -tietoja kuvaavia osaamisalueita. Vesterisen (2002, 29) jakaa ammattikorkeakoulujen tietopuolisen opetuksen ja käytännön harjoittelun tuottaman asiantuntijuuden siten, että se muodostuu tietopohjasta, käytännön osaamisesta sekä näiden lisäksi omaan osaamiseen, oppimistaan ja tavoitteisiin liittyvästä tietämyksestä. Opiskelijoiden osaamiskartassa konkretisoimia osaamisalueita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa kyseisen jaottelun mukaisesti eritellen.

6.1.1 Yhteisöpedagogin tietopohjaan liittyvä asiantuntemus

Tietopohjaan liittyvään asiantuntemukseen kuuluvat Vesterisen (2002) mukaan oman alan ammatillinen teoreettinen tiedonmuodostus ja julkiteorian hallinta sekä kyky johdattaa uutta teoriaa käyttöteoriaksi. Lisäksi tietopohjaan kuuluvaa asiantuntijuutta ovat kyky käsitteellistää ja mallintaa toimintaa, laaja-alaisuus sekä oman toimintaympäristön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Viimemainittuun kuuluvat myös työelämän toimintamallien tuntemus sekä yrittäjämäinen työote. Ammattispesifinen tietämys on, kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu, perustana alan ammattitehtävien toteuttamiselle. Osaamiskartioista kootusta yhteenvedon pohjalta voidaan tässä yhteydessä tarkastella opiskelijoiden konkretisoimaa tietopohjaan liittyvää asiantuntemusta.

Yhteisöpedagogin asiantuntijuusalueissa erottuu selkeästi pedagogista ja yhteisöllisen toiminnan reflektointia ja kehittämistyötä tukeva tietoperusta. Lisäksi opiskelijoiden laatimista osaamiskartoissa korostuu yhteiskunnallinen sekä eri sektoreilla toimiviin organisaatioihin ja näiden toimintaympäristöihin liittyvä ajantasainen tietämys. Opiskelijoiden kuvauksissa konkretisoituu hyvin myös yhteisöpedagogitutkimuksen mo-

nitieteinen, erityisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen perusta. Osaamiskarttaan on kirjattu selkeästi myös kehityspsykologiaan ja sosiaalipedagogiikkaan liittyvää osaamista. Ammattispesifin tietämyksen kohdennetumpi tiedelähtöinen fokusointi edellyttäisi näkemykseni mukaan lähtökohtaisesti nykyistä selkeämpää määrittelyä monitieteiselle perustalle. Tätä perustelen myös sillä, että osaamiskartoissa opiskelijat eivät selkeästi kohdenna tietoperustaa keskeisten tieteenalojen näkökulmasta. Selkeän akateemisen tietoperustan puuttuminen voi vaikeuttaa oman käyttöteorian vahvistumista työelämäläheisissä ammattikouluopinnoissa ja erityisesti tutkinnoissa, jotka liikkuvat eri tieteiden ja ammattialojen rajapinnoilla. Kuten Filander (2007, 93) toteaa, ”erilaisten toimintamuotojen ja instituutioiden rajoilla liikkuva ammattilainen joutuu kestämään työssään myös jatkuvan ulkopuolisuuden tunteen, joka osittain liittyy tietoperustan ja orientaation hajanaisuuteen”

Vertaan tässä yhteydessä yhteisöpedagogien asiantuntijuutta sosiaalityön asiantuntijuuteen. Suomessa vuosina 1995 - 2005 sosiaalityön tohtoreiksi väitelleille tehtyyn tutkimukseen perustuen sosiaalityön identiteetti on suhteessa yhteiskunnan sosiaalisiin kerrostumiin ja suhteisiin sekä näistä nouseviin ongelmiin. Sosiaalityö kuvataan ja se omana tieteenalanaan: se ymmärretään monialaisena tieteenä, jolla on kuitenkin selkeät tutkimukselliset päämäärät. Tutkimuksen keskeisiä kohteita ovat sosiaalityön käytännöt, etiikka, sosiaaliset kerrostumat ja sosiaalisen ongelmat. Sosiaalityöllä on hyvin pragmaattinen luonne, koska sillä on vahva yhteys käytännön sosiaalisiin ongelmiin ja niiden ratkaisuun. (Gudliauskaité-Godvadé, Godvadas, Malinauskas, Perttula & Väänänen 2010, 36.) Myös sosionomi-tutkinto sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintona kiinnittyy vahvemmin juuri ongelmaperustaiseen työhön. Sekä humanistisen ja kasvatustieteen että sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintojen tietoperusta on alalähtöisiin kompetenssimäärittelyihin perustuen monitieteinen ja käytännönläheistä työtä konkreettisesti tukeva.

Katajamäki (2010, 24-26, 160) toteaa, että ammattikorkeakouluissa monitieteisyys ja monialaisuus konkretisoituvat kykynä työskennellä moniammatillisessa yhteisöissä. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna monialaisuus tarkoittaa, että myös opetussuunnitelmien ja opetustarjonnan perusta on monitieteinen. Tavoitteena on, että niillä voidaan vastata paremmin myös työelämän laaja-alaisuuden vaatimuksiin. Moniammatillisuudella on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen luonne. Yhteisöllisesti tar-

kasteltuna sillä tarkoitetaan yhteisön kykyä tuottaa vaadittava moniosaamisen sen jäsenten osaamista hyödyntämällä. Yksilön ominaisuutena moniammatillisuutta voidaan kuvata sellaisina pätevyyksinä, joissa korostuvat asenteet, päätöksentekotaidot, ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavat taidot ja tavoitteellinen oppiminen. Moniammatillisuuden oppimisen perustana on erilaisuuden kunnioittamisen arvomaailma. Käytännön työssä se tarkoittaa erilaisten ihmisten ja alojen hyväksymistä ja arvostamista. Samalla myös omien arvojen ja asenteiden tunnistamisen merkitys korostuu. (Emt.) Moniammatillisen osaamisen merkitys onkin sekä sosiaalialan että humanistisen ja kasvatustieteiden ammattikorkeakoulututkinnoissa yhteinen, sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä lähtökohdista tarkasteltuna.

Moninaisen ja laaja-alaisen työkentän tuntemuksen merkitys korostuu osaamiskartoista, erityisesti kansalais-, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt -osion alla. Yhteisöpedagogin työ edellyttää usein myös opiskelijoiden osaamiskartoissa esiintuomaa monialaista ja kulttuurista osaamista, kehittävää työtettä ja kokonaisuuksien hahmottamista. Työtehtävistä riippuen olennaista on järjestö- ja nuorisotyön sääntöjen ja ajan ilmiöiden tuntemus sekä monialaisen ja verkostomaisen työorientaation omaksuminen. Opiskelijoiden määrittelyt yhteiskunnallisen osaamisen alueella voidaan kiteyttää ymmärrykseksi sosiaalisesta yhteiskunnasta. Tässä yhteydessä tarkentuen tiedoksi ja taidoiksi, jotka lisäävät yksilön osallisuutta sekä mahdollisuuksia vaikuttaa ja toimia yhteiskunnassa. (Kolkka ym. 2009, 11.)

Tietoperustaa käsiteltäessä on hyvä tässä yhteydessä todeta asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavina tiedon ulottuvuuksina näkyvä ja hiljainen tieto. Näkyvästä tiedosta puhuttaessa käytetään myös käsitteitä eksplisiittinen tieto, tietoinen tieto, täsmällinen tai täsmätieto, artikuloitu tieto ja julkinen tieto. Näillä kaikilla tarkoitetaan muodollista ja systemaattista tietoa, joka on selkeästi ilmaistavissa sanoin, numeroin tai esimerkiksi kaavioiden avulla. Näkyvä tieto on jaettavissa datan, tieteellisten mallien, koodattujen menettelytapojen tai yleisesti hyväksytyjen periaatteiden muodossa. (Virtainlahti 2009, 43.) Näkyvään tietoperustaan voidaan yhteisöpedagogin osalta yhdistää muun muassa ammatin teoreettista perustaa, alan toimintaa ohjaavia sääntöjä sekä toimintaorganisaatiotasolla kirjattu arvoperustaa ja toimintaperiaatteita koskeva tieto. Lisäksi erilaisissa toimintaympäristöistä välittyy runsaasti kokemuspohjaista ja kulttuurisidonnaista hiljaista tietoa.

Hiljainen tieto on luonteeltaan abstraktimpaa, kontekstisidonnaista ja henkilökohtaista. Se sisältää toimijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä, käsityksiä, intuitiota, aavistuksia ja uskomuksia. Lisäksi siihen sisältyviä ovat yksilön henkilökohtaiset kokemukset, ideat, arvot ja tuntemukset. Vaikka hiljainen tieto onkin hyvin henkilökohtaista, määrittelee suurin osa tutkijoista sen tärkeäksi osaksi asiantuntijuutta. (emt. 43-44.) Luukkainen (2000, 79-81) käyttää käsitettä äänetön ammattitaito tarkoittamaan sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona.

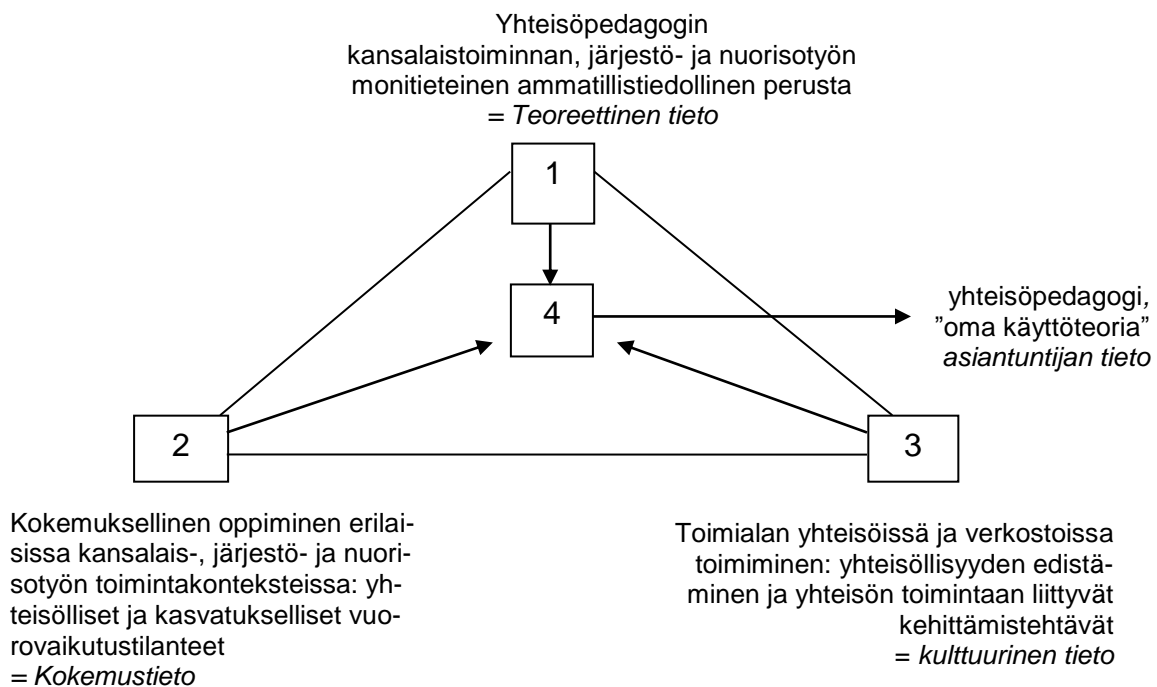
Virtainlahti (emt, 52) toteaaakin, että tieto on jotakin mitä ihmisellä on ja tietäminen liittyy siihen mitä he tekevät. Tietäminen on myös tilannekohtaista, sijoittuen tiettyyn aikaan ja kontekstiin. Tämä näkemys sopii hyvin myös ammattikorkeakoulupedagogiikan ytimeen. Kysymyshän on pitkälti myös käytännön toimintaympäristöissä tekemällä oppimisesta. Yhteisöpedagogien osalta tietoperusta vahvistuu käytännön harjoittelujaksojen, suuntautumisopintoihin liittyvän käytäntöjä kehittävän projektin ja edelleen opinnäytetyön aikana. Tietoperustan rakentamisen ja uuden tiedon tuottamisen näkökulmasta olennaista on tutkivan ja kehittävän työotteen omaksuminen ja käyttö erilaisissa työelämäläheisissä toimintaympäristöissä.

Tutkiva oppiminen ja siihen kytkeytyvä tutkiva ote perustuvat ajatukseen, että oppiminen kasvaa, siihen sisällytetään käytännössä hyödynnettäviä tutkimus- ja kehittämistehtäviä. Käytännössä esiin nousevia ongelmia ja kehityskohteita tarkastellaan ja niistä muodostetaan käsityksiä ja käytännön teorioita, joita voidaan edelleen hyödyntää käytännön tasolla. Työtä tutkiva ote ja yhteistoiminnallinen oppiminen edistävät myös hiljaiset tiedon yhteiseen käyttöön saamista (vrt. Nyman 2009, 74-93.) Kysymys on siis kokempohjaisen tiedon käsitteellistämisestä ja parhaimmillaan käyttöteorian vahvistumisesta.

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opetussuunnitelmassa yhteisöpedagogin yhteisten opintojen tarkoituksena on opiskelijoiden kiinnittäminen omaan ammattialaansa ja erityisesti myös ammatillistiedollisen osaamisen kehittäminen. Yhteisten opintojen tarkoituksena on, että opiskelija oppii tarkastelemaan kansalaistoimintaa, järjestö- ja nuorisotyötä tietyn tieteenalan tai tutkimusalueen näkökulmasta sekä luomaan vuo-

ropuhelua alan käytäntöjen ja teoreettisen perustan välille. (vrt. HUMAK, opintooppaat 2004 - 2011.) Ensimmäisen opintovuoden tavoitteena on, että opiskelija perehtyy kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön monitieteiseen ammatillistiedolliseen perustaan, oppii aktiiviseksi oppijaksi ja tiedon etsijäksi. Tietoperustan vahvistuminen jatkuu tämän jälkeen yhteisöpedagogin ammatillisissa opinnoissa, ammatillisissa suuntautumisopinnoissa sekä opinnäytetyössä ja siihen liittyvissä opinnoissa opiskelijan tekemien valintojen mukaisesti. (Vrt. 2.5.)

Asiantuntijuuden kehittämiseen tarvitaan siis teoreettisen tiedon rinnalle kokemuksellista ja kulttuurista tietoa ja ennen kaikkea taitoa yhdistellä näitä tiedon lajeja. Fook (2000, 11 - 13) kuvaa asiantuntijuuden tuottamista prosessina, jossa tietoa ensin kerätään padadoksaalisena sekoituksena eri lähteistä. Tieto integroidaan omalle persoonalle soveltuvaksi (vrt. henkilökohtainen merkityksenanto) usein abstraktiksi ohjeksi, joka on joustava ja jonka siirtovaikutus on yleensä suuri. Siirtovaikutuksella tarkoitetaan, että asiantuntija voi muunnella aikaisempaa ajatteluaan uusien tilanteiden kohdalla sellaisiksi käsitteiksi ja merkityksiksi, jotka mahdollistavat toiminnan uusissa tilanteissa. Yhteisöpedagogin asiantuntijuuteen sisältyvää tiedonkenttää voi kuvata seuraavasti (vrt. Fook 2002, 13, viite Collins 1990, 113; Kaljonen & Ronkainen 2005, 110.):



Kuvio 10. Yhteisöpedagogin neljä tiedon tyyppiä

Seuraavassa alaluvussa siirrytään tarkastelemaan opiskelijoiden konkretisoimaa käytännölliseen osaamiseen liittyvää asiantuntemusta, joka edellisen kuvion mukaan on sekä kokemustietoa että kulttuurista tietoa.

6.1.2 Yhteisöpedagogin käytännölliseen osaamiseen liittyvä asiantuntemus

Ammattikorkeakoulun tuottamaan käytännölliseen osaamiseen liittyvä asiantuntemus sisältää Vesterisen (2002) mukaan käytännön ammatillisen osaamisen, kyvyn soveltaa teoreettista tietoperustaa käytäntöön, kyvyn johtaa ja kehittää työtä sekä hankkia ja johtaa työhön liittyvää tietopääomaa. Edellä mainittuun liittyvät myös joustavuus ja tilanneherkkyys sekä työelämän sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen hallinta ja kehittäminen. Tietämys omasta osaamisesta, oppimistavasta ja tavoitteista tarkoittaa, että henkilö pystyy ohjaamaan ja toteuttamaan sekä omaa että työyhteisönsä kehittymistä. Edellä alaluvussa 4.3. esitetyn asiantuntijuuden taitoprofiiliin (vrt. Ruohotie 2003, 28-29.) alueista korostuvat vahvasti yhteisöpedagogin ammattispesifit taidot. Yleisten työelämävalmiuksien eli volitionaalisten taitojen osalta painottuvat erityisesti proseduraaliset kompetenssit, vuorovaikutustaidot, kriittinen ajattelu ja vaihtoehtoiset toimintastrategiat.

Kun käytännöllistä asiantuntemusta tarkastellaan kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman kompetenssien näkökulmasta, kiinnittyy huomio erityisesti pedagogiseen, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen osaamiseen sekä näihin liittyvän tietoperustan soveltamiseen käytännön toimintaympäristöissä.

Pedagoginen osaaminen näyttää osaamiskartoissa määriteltynä kiinnittyvän vahvasti sekä yksilö- että ryhmäohjaukseen, vuorovaikutustaitoihin sekä erilaisissa toimintaympäristöissä tehtävään sosiaalipedagogiseen työhön. Käytännön asiantuntijuutta kuvaavina opiskelijat ovat kirjanneet myös kyvyn soveltaa taitojaan luovasti suhteessa toimintaympäristönsä sekä taidon omaksua toimintaympäristön vaatimat erityistaidot.

Erityisesti *ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt* osaamisalueen alle kirjattua käytännöllistä asiantuntijuutta kuvaavaa osaamista voidaan tarkastella

myös hyvän ammatillisen vuorovaikutuksen edellytyksinä (vrt. Isokorpi 225). Opiskelijoiden listauksesta on luettavissa vastuullinen, kunnioittava kohtaaminen, tasaver-
taisuus ja oikeudenmukaisuus. Isokorpi (emt.) toteaa, että nuoren kasvu-, eheyty-
mis- ja itsenäistymisprosessit ovat hitaita ja ammattilaisen tehtävänä on tukea niitä.
Ohjattavana oleva lapsi ja nuori ei välttämättä kehity ammattilaisen viitoittamaan
suuntaan, vaan kasvaa yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Ihmissuhdetyöntekijä
antaa yksilölle mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä omaksi itsekseen.

Pedagogisen osaamisen kompetenssialueelle kohdentuvana osaamisena opiskelijat
nostavatkin esiin kasvatuksellisen työotteen sekä ammatillisuuden ja ammattieetti-
syyden, joiden alle myös edellä mainitut ammatillisen vuorovaikutuksen tekijät koh-
dentuvat. Leila Keski-Luopa (2001) puhuu kasvatustietoisuudesta eli ihmissuhde-
työntekijän tajunnan tilasta, johon kuuluu tietoisuus kasvattajana tehtävässä toimimi-
sestä sekä tietoisuus kasvattamiseen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Par-
haimmillaan tämä tietoisuus välittyy asiantuntijan, tässä tapauksessa yhteisöpedago-
gin, käytännön toimintaan.

Opiskelijat kirjasivat osaamisalueisiin myös tilanneherkkyyden ja ryhmien lukutaidon.
Kuten Kauppila (2007, 169) toteaa, sosiaaliseen taitoon kuuluu toisten tilanteen tai
aseman havaitseminen sosiaalisessa kentässä. Sosiaalisen havaitsemisen monita-
hoisuuteen vaikuttavat omat mieltymyksemme. Teemme havaintoja tarpeidemme ja
tulkintaviitekehystemme ohjaamina. Olennaiseksi kysymyksenä on, kuinka paljon
voimme lukea toista ihmistä? Yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun näkökulmasta
keskeistä on, että sosiaalisen havaitsemisen herkkyyttä voi harjoitella erilaisissa so-
siaalisissa tilanteissa - ohjauksessa, kasvun tukemisessa, kouluttamisessa ja erilai-
sissa yhteisöllisissä kehittämistehtävissä - jo opintojen aikana. Edellä on todettu,
sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys korostaa opiskelijan sosiaalisten taitojen kehit-
tymistä. Kauppila (2007, 161) toteaa käytännön ohjaustilanteissa opiskelijan kognitii-
viset prosessit saavat aikaan sisäistyneitä representaatioita eli mielen edustuksia,
jotka toimivat sosiaalisten taitojen perustana. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan
kykyä tehdä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta onnistuneita havaintoja, päätelmiä ja
tulkintoja ja kykyä toimia rakentavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Opiskelijoiden
laatimassa yhteisöpedagogin osaamiskartassa sosiokognitiivisilla taidot ovat selkeäs-
ti erotettavissa.

Käytännölliseen asiantuntemukseen voidaan liittää myös yhteisöpedagogin työssä olennainen menetelmäosaaminen. Opiskelijat eivät kuitenkaan yksilöi tätä osaamista opetussuunnitelmassa mainittujen, menetelmäosaamisen vahvistamiseen suunnattujen ohjaus- ja vuorovaikutusopintojen jaottelun mukaisesti (vrt. edellä 2.5.) Taulukoista voi havaita, että monipuolinen menetelmäosaaminen kiinnittyy osaamisalueiden alla olevan laajemmin määriteltyyn osaamiseen. Erilaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin, menetelmiin ja toimintamalleihin perehtyminen onkin, kuten edellä todetaan, yksi kolmesta oppimissyklistä, joka on yhteydessä yksilöllisten merkitysten tarkentamiseen, muuttumiseen ja uudistumiseen ja sitä kautta myös ammatti-identiteetin kehittymiseen. (Mentkowski et al. 2000, 192-193; Ruohotie 2003, 71; Ruohotie 2006, 115-116.)

HUMAKin pedagogiseen näkemykseen liittyy vahvasti persoonallisen ammattitaidon kehittyminen. HUMAKin pedagogisessa strategiassa ja pedagogisen toiminnan kuvauksessa (2007) mainitaan, että HUMAKista ammattilaisia, joilla on persoonallinen ammattitaito, itsenäinen, tutkiva työote sekä vahva halu toimiasosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen lisääjänä kolmannella ja julkisella sektorilla sekä yritystoiminnassa. Päivitetystä, vuosille 2010 - 2012 kohdentuvassa pedagogisessa käsikirjassa ja strategiassa todetaan kohdentaen, että ”kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa asiantuntijuus kohdistuu kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön moninaisilla työkentillä vaadittavaan osallistavaan yhteisökasvatukselliseen osaamiseen.”

Yhteisökasvatus-käsitteen piiriin sisältyy laaja kirjo erilaisia lähestymistapoja. Tätä todentaa se, että yhteisökasvatuksen käytäntöihin ovat vaikuttaneet saksalainen sosiaalipedagogiikka, belgialainen sosiokulttuurinen työ, eteläeurooppalainen innostamisen perinne, latinalais-amerikkalainen educación popular -liike, brittiläinen informaali kasvatus, skotlantilaisen yhteisökasvatuksen mallit sekä pohjoismaalainen vapaa sivistystyö. Kriittisesti suuntautuvan yhteisötyön tavoitteena on sosiaalinen muutos, joka Paolo Freiren mukaan edellyttää omaa todellisuutta koskevan tiedostamisen kautta kehittyvää kykyä vaikuttaa todellisuuteen. Yhteisöperustainen kasvatus liittääkin oppimisen osallistujien sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen todellisuuteen. Oppiminen tapahtuu ihmisten arkityön tasolla ja siihen kiinnittyy arjessa rakentuva

tieto, tekemällä oppiminen ja vuorovaikutus. Reflektiivinen dialogi liittyy tähän yhteisölliseen työhön sen kaikilla tasoilla. Freiren ohella Jack Mezirow pitää dialogissa tapahtuvaa yhteistä reflektiota väylänä muutokseen. (Hannula 2009, 358-364.)

Valmistuvan yhteisöpedagogin yhteisö- ja kehittämisosaamista voidaan edellä mainitusta yhteisökasvatuksen sekä reflektiivisen ja dialogisen kehittämistyön lähtökohdasta tarkasteltuna pitää hyvin moniulotteisena ja vaativana asiantuntijuusalueena. Opiskelijoiden laatimassa osaamiskartassa on tuotu esiin mm. innovatiivinen ja kriittinen ajattelutapa sekä kehittävä kriittisyys. Heikkilä, Jokinen ja Nurmela (2008, 36-39) korostavat kriittisen ajattelun merkitystä kehittämistoiminnassa. Kriittisesti ajatteleva toimija etsii ja esittää perusteita uskomusten ja erilaisten toimintatapojen tiedostamiseksi. Tutkivaan ja kehittävään toimintaan liittyvät loogisuus, rationaalisuus ja perusteltavuus, mutta myös ongelmanratkaisukyky, luovuus ja rohkeus. Tutkivan kehittämisen edellytyksenä on kehittämis- ja tutkimusmenetelmiin liittyvä osaaminen sekä kehittämisprosessin kokonaisuuden hahmottaminen. Yhteistyö- ja projektiosaaminen korostuvat. Kansainvälisissä toimintakonteksteissa tarvitaan myös kulttuurilähtöistä ymmärrystä ja kommunikaatiotaitoja.

Käytännössä kehittämisosaamiseen liittyvät taidot vahvistuvat käytännön työelämässä erilaisiin kehittämistehtäviin omakohtaisesti osallistumalla. Opintojen loppuvaiheessa lähinnä suuntautumisopintoihin liittyvä kehittämishanke ja oppinäytetyö mahdollistavat näiden taitojen rajallisen kehittymisen tutkivaa ja kehittävää työtettä soveltaen. Opiskelijoiden kirjaamista osaamisalueista vahvistuvat erityisesti argumentointitaito, tutkiva suhtautuminen työhön sekä rohkeus käyttää tutkivaa työtettä.

HUMAK - pedagogiikan lähtökohtana on, kuten edellä alaluvussa 2.2. todetaan, vahvuutensa tiedostava oppija, joka kehittyy itseohjautuvana ja sosiaalisena toimijana. Ryhmien ohjaamiseen, osallistamiseen ja innostamiseen liittyvät sosiaalipedagogiset taidot ovatkin opiskelijoiden esiin nostamia yhteisöpedagogien ydinosaamisalueita. Kurjen (2000, 19-21, 129-137) mukaan innostamisen määrittelyjä yhdistää ydinajatus, että innostaminen on tapa elävöittää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia. Innostaminen herättää ihmisten tietoisuutta, organisoii toimintaa ja saa ihmiset liikkeelle. Se suuntautuu sosiaalisen kommunikaation edistämiseen, ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen ja subjekti-subjekti suhteen kehittämiseen. Ta-

voitteena on myös sosiaalisen muutoksen mahdollistaminen, ihmisten elämänlaadun parantaminen ja tietoisiksi tulemisen edistäminen.

Sosiokulttuurisen innostaminen edellyttää laadultaan yhteisöllisiä vuorovaikutussuhteita. Innostamisessa korostuu yhteisöllinen toiminta, yksilön ja yhteiskunnan, toimijan ja rakenteen, suhteen ja sen laadun merkitys. Rakenteita voi toiminnan kautta hitaasti muovata uudelleen. Yhteisöksi voi aidosti nimittää sellaista sosiaalisten suhteiden muotoa, jonka välityksellä sosiaalinen toiminta on yhteisten intressien ja arvojen ohjaamaa. Yhteisöllisen suhteen tunnusmerkkejä ovat Kurjen mukaan dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja samalla integraatio ja pysyvyys. Ammatillisen innostajan perusvalmiuksiin kuuluu ihmisten herkistäminen. Herkistämisen ja motivoinnin tavoitteena on synnyttää toimintaa. Toiminnan ydin on ihmisten oma osallistuminen ja aktiviteetti. Ammatillisia innostajia tarvitaan vain siihen saakka, kun ihmiset ovat itse kypsiä ottamaan vastuun omasta toiminnastaan. (Emt.)

Opiskelijoiden kirjaamaan yhteisöllisyyden rakentaminen on yksi koulutusohjelman tuottaman asiantuntijuuden ydinalueista. Kootusti voidaan Vanhalakka-Ruohoa ja Filanderia (2009, 385) lainaten todeta, että ”yhteisöllisyyden keskeisinä prosesseina voidaan pitää keskinäistä kunnioitusta, kunnioitettavaa myötätuntoa, huolenpitoa sekä demokraattista keskustelua.” Nämä mahdollistavat erilaisten näkemysten ilmaisemisen ja samalla niiden avartumisen. ”Yhteisöllisyyttä rakentuu siellä missä näitä prosesseja tuetaan ja vaalitaan.” Erityisesti koulutusohjelman ammatillisista suuntautumispinoista (vrt. 2.5.) *sosiaalisen vahvistamisen käytännöt ja niiden kehittäminen* vahvistaa yhteisöllisyyden rakentamiseen liittyvää osaamista edellä mainituista lähtökohdista tarkastellen.

6.1.3 Yhteisöpedagogin tietämys omasta osaamisesta, oppimistavasta ja tavoitteista

Tietämys omasta osaamisesta, oppimistavasta ja tavoitteista liittyy Vesterisen (2002) jaottelun perusteella kykyyn ohjata omaa ja työyhteisön kehittämistä. Yhteisöpedagogin asiantuntijuudessa painottuu selkeästi sekä yksilöllinen että erilaisissa yhteisöissä toimimiseen ja kehittämistyöhön liittyvä kyvykkyys. Asiantuntijan taitoprofiiliin (vrt. Ruohotie 2003, 28-29) osa-alueista yleiset työelämävalmiudet ja erityisesti am-

matillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet painottuvat tällä asiantuntijuus-alueella.

Tietämys on sidoksissa tietoiseksi tulemiseen. Tästä johdettuna kysymyksenä voisi olla, mikä mahdollistaa sen, että yhteisöpedagogi tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan, oppimistavastaan ja tavoitteistaan. Aiemmin, alaluvussa 4.5 on käsitelty ammatillista kehittymistä sääteleviä itsesäätelyvalmiuksia. Volitionaalisiin valmiuksiin kuuluvilla ajattelun taidoilla ymmärretään kykyä käyttää tietoa luovalla tavalla sekä kykyä suuntautua ennakoivasti tulevaisuuden haasteisiin. Lisäksi tarvitaan itsesäätelyä tukevia motivationaalisia valmiuksia, joihin liittyy usko omiin kykyihin. Kysymys on oppimisprosessin metakognitiivisesta kontrollista ja säätelystä, joka käsittää motivaation, tunteiden, uskomusten ja käyttäytymisen kontrollia ja säätelyä.

Motivatiivisiin kompetensseihin liittyen opiskelijat ovat kirjanneet *ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytäntöjen* osaamisalueeksi itsetuntemuksen ohjaajana, kokemuksen ja varmuuden. Samalla alueella mainitaan myös oman taustan vaikutusten tiedostaminen. Yhteisöllisen osaamisalueen alta löytyvät joustavuus ja mukautuvuus sekä oma-aloitteisuus. Myös realistinen arviointi sekä palautteen anto ja vastaanottokyky on eritelty tämän alueen osaamisena. Osaamisalueet mainitaan tässä yhteydessä siten, että vasta kyseisten osaamisalueiden sanallinen itsereflektointi voisi antaa viitteitä asiantuntijuusalueeseen liittyvästä ajattelusta ja tietämyksestä.

Kehittämisosaaamisessa opiskelijat nostivat esiin varsin vaativia osaamisalueita, kuten taito arvioida oman toimintansa tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta yhteiskunnallisessa ja kansainvälisessä kentässä. Kehittämisosaaaminen nähtiin kuuluvaksi visionäärinen ja tulevaisuussuuntautunut ajattelu, tavoitteellisuus, tutkiva työtä kehittävä orientaatio ja työote sekä luova ongelmanratkaisukyky ja jo edellä mainittu innovatiivinen ja kriittinen ajattelutapa. Myös motivaatio, arviointi- ja itsearviointitaidot, omien kehityskohteiden tunnistaminen ja näkemys itsestä jatkuvasti kehittyvänä ja oppivana toimijana tulee esiin kehittämisosaaamisen osa-alueella. Tähän liittyen osaamiskartassa mainitaan myös ammatillisen identiteetin kehittämistaidot, mikä viittaa siihen, että identiteetin rakentuminen nähtiin jatkuvana, dynaamisena proses-

sina. Luottamus omaan ammattitaitoon kuvataan uskalluksena luoda uutta ja rikkoa totuttujakin toimintamalleja.

Tämän päivän työelämässä proaktiivisuus on sekä organisaatiotason että yksilötason kysymys. Yksilön hyvä käsitetään omien potentiaalien jatkuvaksi kehittämiseksi ja jatkuvaksi oppimiseksi. Kuten proaktiivisuus ja kehittäminen, myös osaaminen on tulevaisuutta ja tuntematonta kohti kurottava käsite. Henkilökohtainen ajan kuluessa kasautuva ammattitaito ja osaaminen korvautuvat yhä enemmän potentiaalisuudella, joka korostaa oppimista ja sopeutumista erilaisiin tehtäviin ja ympäristöihin. Työelämän muutoksissa ja työpaikan vaihdoksissa kertaalleen rakentuneet ja rakennetut identiteetit vaihtuvat, samoin yhteisöt ja ihmiset, joiden kanssa työskennellään. Työelämässä tarvitaan joustavuutta, monitaitoisuutta sekä ammattirajojen rikkomista. Moniin asiantuntijatehtäviin on itse luotava sisältö. Pelkkä ammattitaito ei riitä, oma osaaminen ja oma persoona on osattava esittää ja kertoa. On kehittävä myös itsen ja asiantuntijuuden esillepanon strategioita. Työn kasvat vaatimukset koskevat niin työn määrää kuin laatua. Työssä edellytetään tehokkaan suoriutumisen lisäksi hyvää pohjakoulutusta, uusien asioiden oppimista, monitaitoisuutta, kansainvälisyyttä, vastuullisuutta ja joustavuutta. Edellä mainittujen käänttöpuolena ovat kiire, työpaineet ja henkisen kuormituksen kasvu. (Julkunen 2007, 18-48.)

Kykyyh ohjata omaa kehittymistä liittyy vahvasti myös omista voimavaroista huolehtiminen, etenkin jo sinänsä kuormittavassa ihmissuhdetyössä. Opiskelijoiden osaa-miskartasta välittykin stressinsietokyvyn vastineena näkemys omien voimavarojen ja rajojen tunnistamisen ja voimavaroista huolehtimisen merkityksestä. Osaamisalueena on mainittu myös työohjaustarpeen tiedostaminen.

6.2 Ammatillisen kasvun ulottuvuudet yhteisöpedagogiksi valmistuvien kuvaamana

Tutkimustehtävän toisessa osuudessa halutaan tarkastella lähemmin, mitä ammatillisen kasvun ulottuvuuksia yhteisöpedagogiksi valmistuneiden päättöportfolioiden epilogiosuuksia tarkastelemalla voitiin löytää. Tarkastelussa oli yhteensä kaksitoista portfolioa. Portfolio-ohjeen mukaan epilogiosuus sisältää opiskelijan ammatillisen osaamisen itsearviointia, ammatillisen identiteetin tarkastelua ja ammatillisten kehi-

tystarpeiden erittelyä. Ammatillisen kasvun arvioinnissa opiskelijat soveltavat kehityssuuntautuneen arviointimallin nelikenttärarviointia, joka on kuvattu alaluvussa 2.6.

Epilogiosuuksissa kuvattuun ammatilliseen kasvun tarkastelua kokoavaksi viitekehikseksi on valittu Ruohotien (2003) esittämä asiantuntijan taitoprofiili. Tältä osin tarkastelu perustuu aineiston koodaukseen, siten kuin edellä (5.3.) on esitetty. Lisäksi jokaista osa-aluetta tarkastellaan lähemmin kiinnittäen huomiota opiskelijoiden portfolioista esiin nousevaan yksilölliseen merkityksenantoon.

Taulukko 10. Portfolioiden epilogeissa kuvattu ammatillinen kasvu taitoprofiilin alueille koodattuna (vrt. Ruohotie 2003).

Yhteisöpedagogiksi valmistuvien kuvaama ammatillinen kasvu taitoprofiilin alueilla (kompetenssit ja taidot)	
Ammattispesifit tiedot ja taidot: Ammattispesifinen tietämys ja taitoperusta: Perusta alan asiantuntijuudelle ja jatkuvalla oppimiselle.	ammatilliset arvot käytännön työssä hankittu tieto- ja taitoperusta kokemus erilaisista oppimisympäristöistä toimintateorian vahvistuminen yhteisöpedagogiksi valmistuminen ja koulutusalueelle sijoittuminen kansalais-, järjestö- ja nuorisotyön ammatillisuus ja ammattispesifi osaaminen
Yleiset työelämävalmiudet eli ns. volitionaaliset valmiudet: 1) proseduraaliset kompetenssit eli toimintatavat ja taidot, jotka ovat välttämättömiä, jotta käsitteellistä kompetenssia voidaan hyödyntää käytännön tilanteissa 2) motivationaaliset kompetenssit: vuorovaikutustaidot ja motivationaaliset asenteet, kuten minäarvostus ja itseluottamus sekä 3) toimintakompetenssit, kuten ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu ja toimintastrategiat	työssä oppiminen (ympäristö) erilaisten toimintamallien ja lähestymistapojen käyttö, menetelmäosaaminen tiedonhankintataidot yrittäjyys tutkiva ote yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot itseluottamus, varmuus ajattelu- ja päättelykyky ongelmanratkaisutaidot toimintastrategiset taidot jatkuva oppiminen

<p>Ammatillista kehittymistä edistävät it-sesäätelyvalmiudet: Itselfeektio, oppimisen tahdonalainen kontrolli, edellyttää toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua, motivaatio ja tahto keskeisessä asemassa</p>	<p>kyky antaa ja vastaanottaa palautetta</p> <p>itsearviointitaitojen kehittyminen</p> <p>toiminnan arviointikyky</p> <p>tietoisuus itsestä ja omista kyvyistä</p> <p>kehitystarpeiden tunnistaminen</p> <p>koetut merkitykset</p> <p>ammattillinen suuntautuminen</p> <p>oman ammatin arvostaminen</p>
--	---

Taitoprofiilin alueille koodattu aineisto viittaa ammatillisen kasvun eri ulottuvuuksiin (vrt. 4.1):

- koulutusalan kompetenssien vahvistumiseen ja uudistumiseen,
- erilaisten kasvuprosessiin liittyneiden kontekstien ja oppimisympäristöjen mahdollistamaan soveltamisalueen laajenemiseen,
- yksilöllisten merkitysten rakentumiseen, muuttumiseen ja uudistumiseen sekä
- ammatillista voimaantumista todentavien affektiivisten, kognitiivisten ja konatiivisten rakenteiden kehittymiseen.

(vrt. Mentkowski et al. 2000, 192; Ruohotie 2003, 79; Ruohotie 2006, 113-115; Beairsto 2000, Beairsto & Ruohotie 2003)

Seuraavaksi tarkastellaan jokaista yhteisöpedagogin taitoprofiilin aluetta tarkemmin yksittäisten opiskelijoiden portfolioissaan esittämien itsearviointien kautta. Kasvun ulottuvuuksille voidaan tässä yhteydessä tutkimuksen rajallisen aineiston kautta löytää joitakin konkretisoivia esimerkkejä.

6.2.1 Koulutuksen aikana kehittyvä yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuden perusta

Ammatillinen asiantuntijuus sisältä ammatillisten kompetenssien ohella yksilön arvo maailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä (Ranne 2009, 11.) Yhteisöpedagogin eettinen ja arvo-osaaminen näyttäytyy vahvana perustana alan ammatillisuudelle. Jo itse Humanistisen ammattikorkeakoulun nimi todentaa ammattikorkeakoulun vahvaa toimintaa ja koulutustehtävää ohjaavaa arvoperustaa. Human connections on

HUMAKin perusarvo, joka muodostuu

- humanistisesta ihmiskäsityksestä,
- suvaitsevaisuudesta ja toisen kunnioittamisesta,
- avoimesta, inhimillisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta sekä
- yhdessä oppimisesta.

(HUMAKin perustehtävä, visio, missio ja arvot 19.12.2009)

Ammattikorkeakoulun toiminnan ja koulutustehtävän perustana on humanistinen ihmiskäsitys. Arvoihin liittyvä pohdinta kiinnittyy vahvasti myös ammatillisen kasvun prosessiin. Opintojen alkuun sijoittuviin ammattiin ja ammattialaan orientoiviin opintoihin kuuluu humanismi-kurssi, joka suuntaa opiskelijat pohtimaan humanismia elämäntarkoituksena erilaisine vaihtoehtoineen. Arvoperusta kiinnittyy myös yhteisöpedagogin ammattieettiseen osaamiseen.

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleisissä kompetensseissa (ks. liite 1) eettinen osaaminen tarkoittaa, että tutkinnon suorittanut

- osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja eettisiä periaatteita toiminnassaan
- ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti
- osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan
- osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan.

(Arene 2006.)

Aaltonen, Heiskanen ja Innanen (2003, 17-18) käyttävät käsitettä arvoäly. He määrittelevät sen a) yksilön kyvyksi hahmottaa ilmiöiden taustalla olevia arvoja, b) yksilön kyvyksi tunnistaa omia arvojaan sekä c) yksilön kyvyksi tehdä arvojen pohjalta ratkaisuja, joista voi olla ylpeä. Heidän mukaansa arvojen tunnistaminen on monivaiheinen prosessi, jolla on yhteydet sekä yksilön elämänhistoriaan, valintoihin sekä tulevaisuuden tavoitteisiin ja odotuksiin. Arvoilla on aina myös vahva yhteisöllinen ulottuvuus. Arvoja onkin lähestyttävä eri näkökulmista, koska kuulumme samanaikaisesti moneen eri yhteisöön (emt. 33). Myös opiskelijat toimivat opintojensa aikana arvo maailmaltaan erilaisissa organisaatioissa ja yhteisöissä. Arvot ohjaavat vahvasti

esimerkiksi erilaisten järjestöjen toimintaa. Myös kansainväliset ja monikulttuuriset ja toimintaympäristöt edellyttävät edellä mainittua arvoälyä. Työyhteisöt ovat yhä moninaisempia. Yksilön ja yhteisön moninaisuusosaamisen edistäminen tarkoittaa myös arvo-osaamisen kehittämistä eli toiminnan arvoperustan tiedostamista ja tietoisten valintojen tekemistä niin ajatusten kuin toiminnan tasolla (Colliander, Ruoppila & Härkönen 2009, 40-41).

Arvojen yhteisöllisen ulottuvuuden lisäksi inhimillinen kohtaaminen tarkoittaa aina myös erilaisten arvo- ja merkitysmaailmojen kohtaamista. Aaltonen, Heiskanen ja Innanen (2003, 40-34) toteavatkin, että silta erillisten maailmojen välille rakentuu yhteisistä asioista. Halutessaan kontaktia ja yhteyttä kaksi erillistä toiseutta etsii jotain tuttua, joista tunnistaisi toisen kaltaisekseen. Tämä tuttuus luo turvallisuutta. Erilaisuuden kohtaamisessa ja hyväksymisessä ei kuitenkaan tarvitse tinkiä omasta arvomaailmastaan. Arvot ovat syvällisesti osa identiteettiämme ja minäkuvaamme. Tarvitaan kuitenkin myös kykyä hyväksyä omista arvoistaan poikkeavia arvoja. Kohtaamisen taitoa on omaksua kestävä, monipuolinen, vaihtoehtoja tunnistava, eettinen ja yhteyksiä rakentava arvomaailma, jonka avulla yhteys ja liittyminen erilaisiin yhteisöihin ja ihmisiin on mahdollista.

Esimerkkinä opiskelijan koulutuksen antia kokoava kiteytys, jossa eettinen aspekti on hyvin esillä:

”Aloittaessani opiskelun en voi myöntää, että olisin tarkemmin pohtinut ammatillista identiteettiä tai ammattietiikkaa työelämässä. 3,5 vuoden opiskelu ja työskentely ajaa tähän:

- 1. Haluan vaikuttaa nuorten arvostukseen ja nuorisokulttuuriin eri keinoin ja antaa näkökulmia terveellisiin elämäntapoihin.*
- 2. Haluan kunnioittaa hyvän elämän arvoja*
- 3. Haluan vahvistaa yhteisöjen hyvinvointia*
- 4. Median nopean kehittymisen myötä yksilön mediakriittisyyden osaaminen on ensiarvoisen tärkeää.*
- 5. Ihmisiähän me vaan ollaan.*

6. Aloitetaan omasta hyvinvoinnista, yksilöstä, yhteisöstä. Ei koko maailman parantamisesta. (P 5)

Elämänkatsomukseen ja arvoperustaan liittyvä pohdinta välittyy myös seuraavissa aineistoista poimituissa otteissa. Niissä valmistuvat opiskelijat pohtivat myös erilaisuuden kohtaamisen taitojaan:

”Ihmisten kohtaamisessa on aina mahdollisuus uuden oppimiseen. Erilaisten näkemysten ymmärtäminen ja hyväksyminen on tuonut perspektiiviä myös omaan elämänkatsomukseeni. Tämä on vaatinut minulta herkkyyttä ja avoimuutta sekä oman itseni tutkailua. Tässä kohtaa täytyy kuitenkin sanoa, että minulla on vielä kehitettävää toisten näkemysten aidossa arvostamisessa. Olen aina pyrkinyt arvostamaan ihmisten erilaisuutta. Koulutus on avannut silmäni näkemään ihmisten pohjimmaisen samanlaisuuden. En enää keskity niinkään katsomaan ihmisten välisiä eroavuuksia vaan pikemminkin näkemään näiden eroavuuksien alla piilevän pohjimmaisen samanlaisuuden.” (P 9)

Kansainväliset ja yhä monimuotoisemmat ja monikulttuurisemmat toimintaympäristöt kiinnittävät huomion yhteisöpedagogien kulttuuriseen osaamiseen.

”Yhteisöpedagogin opintojen aikana olen oppinut erilaisuuden kohtaamista sekä vastuunottokykyä. Uskon, että esimerkiksi Tansaniassa suoritetun työoppimisen kautta ymmärrän erilaisuutta paremmin. Tunne siitä, että ihonväri oikeuttaa ihmiset pistämään sinut tiettyyn lokeroon oli tuskastuttava.” (P 1)

Eri kulttuurien tuntemus ja erilaisuuden tiedostaminen on lisääntynyt opiskeluni aikana. Oma elämänkatsomukseni on kääntynyt yhä humanistisempaan suuntaan ja halu vaikuttaa asioihin lisääntynyt. Ymmärrän myös paremmin yksilö- ja yhteisön välisiä syy ja seuraussuhteita ja uskon, että muutoksia voidaan tehdä myös ihan pienilläkin valinnoilla. (P 10)

Isokorpi (2004, 71) toteaa, että ammatillisia vuorovaikutussuhteita syvällisemmin tarkasteltaessa päädytään ihmisten luontaiseen erilaisuuteen. Erilaisuuteen voidaan suhteuttaa kolmella tasolla: Erilaisuuden ymmärtäminen (älyn ja tiedon taso), erilai-

suuden hyväksyminen (tunteiden ja asenteiden taso) sekä erilaisuuden hyödyntäminen (yhteistyön taso). Yhteisöpedagogin asiantuntijuudessa nämä kolme tasoa ovat kokemukseni mukaan läsnä, varsinkin jos tavoitteena on sosiaalinen vahvistaminen, yhteisöllisyyden edistäminen tai yhteisöllisesti tehtävä kehittämissyö. Viimemainittu on käytännön toiminnan tasolla ja vastavalmistuneen osaamisalueena haasteellisin. Erilaisuuden hyödyntämiseen liittyvä osaaminen ei tullut esiin myöskään tutkimusaineistosta.

6.2.2 Yhteisöpedagogin ammattispesifin tieto- ja taitoperustan vahvistuminen

Tavoitteena on, että käytännön työssä hankittu tieto- ja taitoperusta vahvistuu yhteisöpedagogin tutkinnon toisesta opintovuodesta eteenpäin, jolloin opiskelija jatkaa ammatillistiedollisen perustan rakentamista ja keskittyy ammatillistaidollisen osaamisensa kehittämiseen harjoittelemalla kansalais-, järjestö ja nuorisotyön erilaisissa toimintaympäristöissä. (vrt. edellä 2.5.)

”Olen saanut paljon erilaista ammatillista ja teoreettista koulutusalaani liittyvää tietoa, pohtinut ja reflektoinut saamiani tietoja ja taitoja, soveltanut oppimaani tietoa käytännön tilanteisiin. Työkokemusta ja -varmuutta olen saanut työharjoittelustani ja alan sijaisuuksista monipuolisesti, mutta silti lähinnä ”pinta raappaisuna”, joten en vielä pidä itseäni pätevänä suoriutujana. Se tulee mielestäni laajemman työkokemuksen myötä, kun voi osaamistaan laajentaa vielä enemmän työkokemuksen kartuttua ja saada näkökulmia työhön saadessaan.” (P 12)

Harjoittelujaksot ovat yleensä kymmenen opintopisteen laajuisia kokonaisuuksia, jotka ajoittuvat kuuden viikon pituisiin jaksoihin. Lyhyet jaksot mahdollistavat tietoperustan soveltamisen käytännön ympäristöissä, mutta eivät pidempiaikaista perehtymistä työn sisältöihin. Syvällisyyden sijaan harjoittelujaksoihin liittyvät valinnanmahdollisuudet voivat kuitenkin tarjota opiskelijalle laajan ja monipuolisen kuvan alan työtehtävistä. HUMAKin pedagogiseen käsikirjaan ja strategiaan (2007, 2010 - 2012) on kirjattu, että ”HUMAKissa harjoittelulla tarkoitetaan *alan työpaikoissa* tapahtuvaa työn tekemistä ja samalla työyhteisön toiminnan tutkimista ja kehittämistä. Opiskelija työskentelee *tutkivalla työotteella* aidoissa ja autenttisissa työelämän toimintaympäris-

töissä. Tavoitteena on, että opiskelijan *käsitys itsestä ammatin edustajana* syntyy hänen osallistuessaan erilaisiin ammattialaa edustaviin toimintaympäristöihin ja tutustuessaan näiden toimintakulttuureihin.” Kursivoiduilla kirjattujen osalta voidaan tunnistaa kasvuprosessiin liittyvien erilaisten toimintaympäristöjen merkitys ammattispesifin tieto- ja taitoperustan soveltamisalueena.

Yleisten työelämävalmiuksien alle luokiteltu tutkiva ote nousee aineistosta esiin myös ammattispesifin tietoperustan ja alalähtöisen käytännön kokemusten vuoropuheluna sekä opiskelijoiden portfolioissaan esiin nostamaan käyttöteorian vahvistumisena. Edellä (kuvio 10) on kuvattu yhteisöpedagogin neljä tiedon tyyppiä ja siinä yhteisöpedagogin käyttöteoria kuvataan tietona, jossa teoreettinen, kokemuksellinen ja kulttuurinen tieto yhdistyvät yksilöllisesti muodostuvaksi asiantuntijatiedoksi. Tutkivaan otteeseen liittyy jatkuva tiedonrakentelu ja asiantuntijuuden yhteisöllinen jakaminen. Ammatillisen tietoperustan vahvistuminen on yhteydessä opiskelijan mahdollisuuteen reflektoida kokemuksiaan. Asiantuntijuuden jakaminen todentuu sekä harjoittelujaksojen aikana siinä asiantuntijayhteisössä, jossa opiskelija toimii. Lisäksi kokemusten jakaminen jakson jälkeen järjestettävässä arviointikeskustelussa antaa opiskelijalle mahdollisuuden jakaa ja reflektoida kokemuksiaan sekä työvalmentajan (opiskelijan ohjaaja työpaikalla) että ohjaavan lehtorin kanssa. Vertaisjakaminen mahdollistuu parhaiten työelämäjaksojen jälkeen pidettävissä seminaareissa.

Poikela & Järvinen (2007, 182) toteavat, että ilman reflektioita ei ole oppimista vaan rutiininomaista toimintaa, joka ei edistä esimerkiksi ongelmanratkaisun edellyttämää luovaa ajattelua. Sekä toiminnan aikainen reflektio (*reflektion in action*) että toiminnan jälkeinen reflektio (*reflektion on action*) ovat välttämätön osa kehittymistä ja päteväksi ammattilaiseksi harjaantumista. Reflektiivinen oppiminen ei kuvaa näin ollen vain yksilöpsykologisia toimintoja, vaan se ilmentää samalla sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja jopa yhteiskunnan oppimista määrittäviä kontekstuaalisia ehtoja.

”Kuitenkin, siitä on ollut äärimmäisen suurta hyötyä, että olen tehnyt oman alani töitä läpi opiskelujeni. Olen saanut mahdollisuuden peilata oppimaani heti käytännössä. Tämä on toiminut myös toisinpäin; jos työssäni on ollut jotain mitä en ymmärrä tai eteen on tullut vaikea tilanne, olen saanut pohtia asiaa ja miettiä

ratkaisukeinoja seuraavana päivänä lehtorin ja opiskelutovereitten kanssa.” (P 2)

Toisen opintovuoden aikana harjoittelujaksojen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan ammatillistaidollista osaamista yksilöllisiin valintoihin perustuen. Ohjaus- ja vuorovaikutusopintojen tarkoituksena on perehdyttää opiskelija teoreettisesti, mutta erityisesti myös käytännöllisesti kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön ammateissa yleisesti käytettäviin kasvatuksellisiin ohjauksen osallistaviin menetelmiin. Pedagogisena lähtökohtana on kokemukselliseen oppimiseen perustuvat yhteisölliset ja kasvatukselliset vuorovaikutukselliset kasvatustilanteet ja niiden reflektointi (vrt. opinto-opas 2009 - 2010, 219.) Nieminen (2008, 32) toteaa, miten menetelmällinen joustavuus ja luovat ratkaisut ovat nuorisotyön vahvuus. Toisaalta tavoite- ja menetelmätietoisuus ovat arvostetun nuorisotyön ydintä. Pedagoginen menetelmä sisältää kasvatustavoitteiden saavuttamisen liittyvät periaatteet, mutta se jättää tilaa ohjaajan luovuudelle ja tilannetajulle. Toimintaympäristöjen moninaisuus sekä työn yksilö- ja yhteisöulottuvuus edellyttävät erilaisten ja tarkoituksenmukaisten menetelmien soveltamistaitoa.

Aitojen työelämän toimintaympäristöjen merkitystä ammattispesifisen tieto- ja taitoperustan, tässä tapauksessa pedagogisen ja menetelmäosaamisen, vahvistumiselle kuvaa hyvin seuraava katkelma opiskelijan ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytäntöjen kehittymiseen liittyvästä itsearviointista:

”Lisäksi halusin kehittyä oikeiden kasvatus- ja opetusmetodien soveltamisessa käytäntöön ja halusin oppia aistimaan paremmin ryhmää/yksilöä erilaisissa ohjaus ja vuorovaikutustilanteissa. Mielestäni kaikki ohjaamiseen, kasvun tukemiseen ja kouluttamiseen liittyvät taitoni ovat kehittyneet laajasti opiskelun aikana erilaisten ohjaustehtävien ja – tilanteiden ohella ja tulevat varmasti vielä kehittymään kokemuksen kautta tulevana yhteisöpedagogina. Oma ohjaajuuteni on nyt saanut selkeän suunnan mihin päin kehittyä.” (P 10)

Edellisestä lainauksesta välittyä myös ammattispesifin tietämyksen, tässä tapauksessa ohjaajuuden, näkeminen osana omaa, jatkuvasti kehittyvää persoonallista ammatitaitoa. Näkemykseni mukaan yhteisöpedagogin työssä juuri persoona ja persoonallinen työote ovat vahvasti läsnä. Persoonallisen työtöteen sekä ohjaustoiminnan

taustalla vaikuttavien arvojen ja periaatteiden vahvistunut tiedostaminen välittyy lukijalle seuraavista portfolio-otteista:

”Omaa elämääni on aika pitkälle ohjannut vahva intuitio, sen vuoksi en vähättelekään intuition voimalla ohjaamista, koska myös sen taustalla on käyttöteoria eli minun omat arvoni ja uskomukseni. Minuun on iskostunut vahva ajatus siitä, että ihminen itse on oman elämänsä asiantuntija. Aikuisten ihmisten kanssa työskennellessä tämä on erityisen tärkeä ja sensitiivinen näkökulma. Mutta siihen olen välillä kompuroinut, että miten nuorten ja lasten kanssa, joilla ei ole taustalla elämäkokemusta ja sen tuomaa uskoa omaan itseensä. Koskaan ei ole täysin valmis asiantuntija, eritoten tällä alalla, joten olen oppinut olemaan huolestumatta siitä, jos en tiedä vastauksia kaikkiin kysymyksiin. Tämä itseohjautuvuus on ollut ohjenuoranani siitä lähtien, kun aloin tekemään töitä auttamisalalla. Opiskelujeni myötä tämä ajatus on kirkastunut ja tuntuu erityisen hyvältä huomata, että voin käyttää sitä työni johtavana menetelmänä.” (P 2)

”Positiivinen asenne ja innostuneisuus ovat luonteenpiirteitäni ja hyvin tärkeitä tulevassa työssä. Jos ei usko työhönsä, työtä on kovin vaikea tehdä. (P kasvanut.” (P 9)

Ammatillistaidollisen menetelmäosaamisen vahvistuminen on selkeästi yhteydessä opiskelijan omiin intresseihin. Opiskelijan tuovat portfolioissaan esiin sekä ammatillistiedollisen että -taidollisen osaamisen merkityksen oman käyttöteoriansa vahvistumiselle. Yksittäisen suoritusten sijaan tavoitteena on siirrettävissä oleva osaaminen ja toiminnan perusteltavuus.

”Erialaisten menetelmien tuntemus on kasvanut, sekä tiedollinen perusta lisääntynyt. Ohjaus- ja vuorovaikutusopinnoissa saavutettujen menetelmien käyttöön soveltaminen on auttanut näkemään teoreettisen perustan merkityksen. Näiden menetelmien soveltaminen on myös tuonut tilaisuuksia tarkastella eri menetelmien merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin tukijoina.” (P 9)

*”Mediaan liittyneet teemat, työoppimiset, projekti ja opinnäytetyö on ollut kiistat-
ta parasta opiskelussani. Muut kasvatustieteelliset ja ihmistieteelliset opinnot ja
työt ovat tukeneet sekä rikastuttaneet mediakasvatusopintojani.” (P 5)*

*”Totesin myös sen, että käytännön takana on hyvä olla jokin teoria. Jokin, millä
perustella omaa toimintaansa, ainakin itselleen jos ei muille. Ennen opiskelujani
en ajatellut koskaan mikä on minun käyttöteoriani. Sitä meiltä opiskelijoilta on
monesti kysytty eri teemojen yhteydessä. En ole aiemmin tietoisesti ajatellut, et-
tä käyttöteoria on se, mikä ohjaa minun toimintaani. Itse asiassa, aluksi ajatte-
lin, että toimin lasten ja nuorten ohjaajana lastenkodeissa ja koulukodissa (lai-
natakseni opiskelutoverini sanoja) niin sanotulla ”perstuntumalla”, toisin sanoen
intuitiolla. Olen tullut siihen johtopäätökseen, että ohjausteorianani on lähinnä
voimavarakeskeinen ja ratkaisukeskeinen menetelmä.” (P 2)*

*”Eräänlainen elämänfilosofiani on, että mikäli asiaan ei löydy ratkaisua eikä sitä
voi muuttaa, on se hyväksyttävä. Hyväksymiseen voi mennä aikaa ja sitä pitää
työstää. Vaikeinta ehkä onkin huomata, voiko asiaa tai ongelmaa muuttaa ja et-
tä löytyykö siihen ratkaisua. Siksi onkin luonnollista, että toimintaani ohjaava
teoria on lähellä oman persoonani selviytymiskeinoa, jos sitä nyt sellaiseksi voi
kutsua. Kokonaisuudessaani käyttöteoriani koostuu toista ihmistä arvostavasta
ajatuksesta, katseesta ja kohtelusta.” (P2)*

*”Koulutuksen aikana keräämäni käyttöteoriat, ohjaava ja kuntouttava työote ja
sosiokulttuurinen innostaminen, seuraavat mukana työelämään. Ammattikor-
keakoulun yksi tavoitteistahan on kasvattaa opiskelijoista teorian ja käytännön
vuoropuhelijoita.” (P 4)*

Kokemukseni mukaan käsitys itsestä ammatin edustajana on vahvasti yhteydessä siihen, kokeeko opiskelija olevansa vahvemmin kunnallisen nuorisotyön, lastensuojelun vai järjestökentän toimija vai suuntautuuko hän mahdollisesti kansainväliseen tai monikulttuuriseen työhön. Dynaaminen ammatin käsite painottaa yksilön ymmärrystä omasta ammatistaan (Tuominen & Wihersaari 2006, 121). Valmistumassa olevan opiskelijan ymmärrys ammatistaan ja ammatillisuudestaan onkin tutkimustulosten valossa yhteydessä niihin kokemuksiin alan työtehtävissä, joita opiskelija on hankkinut joko opintojen aikana tai aiemmin. Edellä luvussa 4.1 kuvattuun ammatillisen

kasvun malliin peilaten, erilaiset työelämän autenttiset toimintaympäristöt tarjoavat opiskelijoille paitsi laajemman mahdollisuuden ammatillisen tietoperustan soveltamiseen, myös oman ammatin ja ammattilaisuuden määrittelyyn ja tätä kautta identiteettityöhön. Seuraavat poiminnat puhuvat erilaisten ja erilaisissa alan toimintaympäristöissä suoritettavien opintojen puolesta:

”Työharjoitteluni sisällöt ja tehtävät ovat kaikki olleet erilaisia toisistaan, mikä on lisännyt osaamiseni laajentumista. Tämä on antanut minulle kattavan kuvan tulevaisuuden työkentästä. On hyvä että koulutusalani tutkinto valmistaa sekä ohjaustyöhön että kansalaisjärjestötyöhön, koska kyllästyn helposti ja haluan vaihtaa tekemistä aika nopeasti enkä puurtaa saman asian kanssa vuosikymmeniä, ellei työssä ole etenemismahdollisuuksia tai muita mahdollisuuksia vaihdella työnkuvaa välillä.” (P 12)

Erilaiset toimintaympäristöt mahdollistavat myös omien erityisosaamisalueiden tai ammatillisten intressien tunnistamisen käytännön työhön sovellettuina. Myös Kuijpers, Meijers & Cundy (2010) osoittavat tutkimuksessaan autenttisten oppimisympäristöjen merkityksen ammatillisuuden kehittymiselle. Lisäksi he todentavat sekä työpaikalla että opettajan ja opiskelijan välillä käytävien dialogisten ohjauskeskustelujen merkityksen ammatillisille valinnoille ja osaamisen vahvistumiselle.

”Opiskeluaikana tuli kokeiltua erilaisia mahdollisuuksia yhteisöpedagogin kentältä, ja mielestäni melko laajasti. Kokeilin asioita joita en ollut ennen kokeillut, asioita joihin haluan vielä palata sekä niitä toimintaympäristöjä joihin tämän kokemuksen valossa en halua enää mennä. Olen linjannut osaamiseni sekä asiantuntijuuteni, niinkuin portfoliooni valituista näytteistä voi huomata, enemmän erityisryhmiin ja niiden kanssa toimimiseen. Erityisryhmillä tarkoitan tässä yhteydessä esimerkiksi kehitysvammaisia, erityisnuoria ja lastensuojelunasiakkaita.” (P 4)

”Töitteni kautta olen monipuolistanut omia tietojani ja taitojani kadottamatta kuitenkaan opiskeluni punaista lankaa eli mediakasvatusta. Tämän vuoksi esimerkiksi liikunta ja terveystieteiden ja vapaa pudotus 2006 - teemat ovat erinomaisia lisiä omiin tietotaitoihin.” (P 5)

”Omia erityisosa-alueitani ovat; osallistavat menetelmät, media kasvatus, innostaminen sekä monikulttuurisuus ja siltä osa-alueelta varsinkin turvapaikanhakijat erityisryhmänä.” (P 1)

Portfolioissaan opiskelijat tuovat selkeästi esiin henkilökohtaisia ammatillisuuteen liittyviä painotuksiaan ja valintojaan. Niistä välittyy se persoonallinen ammattitaito, jota kukin opiskelija on omilla valinnoillaan halunnut opintojen aikana kehittää. Ammatillisuuteen liittyvään itsereflektointiin liittyy sekä vahvuuksien että oman kesken-eräisyyden tunnistamista. Kokemukseni mukaan toisen opintovuoden lopulla ja kolmannen opintovuoden alkaessa opiskelijat alkavat erityisesti pohtia omaa paikkaansa yhteisöpedagogiksi valmistumisen jälkeen. Siihen liittyy sekä sijoittumismahdollisuuksiin että omaan osaamisen, ammatillisuuteen ja ammatti-identiteettiin liittyvää pohdintaa. Ajallisesti tämä vaihe kytkeytyy selkeästi myös ammatillisten suuntautumisopintojen alkuun. Kasvun ulottuvuutena tämä näyttäytyy itsereflektion kautta vahvistuvana merkitysten rakentumisena, mutta myös epävarmuutena.

”Olen myös usein miettinyt sitä, olenko oikealla alalla. Suurimmat pettymykset työssäni ovat tulleet omista odotuksistani, jotka eivät ole vastanneet todellisuutta. Vaikka olenkin oppinut näkemään mustavalkoisuuden seassa myös harmaata, koen usein silti olevani vielä kypsymätön ohjaajana. Odotukseni nuoria kohtaan ovat usein liian suuria, enkä vielä kykene kasvatuksellisesti ohjaamaan näitä tilanteita ilman sisäistä pettymyksen tunnetta. Onkohan kyseessä nuori ikäni vai luonteen piirteeni..? Joka tapauksessa koen, että Humak on antanut minulle paljon välineitä tämän kaltaiseen itsetutkiskeluun. Harvoin työelämässä tulee pohdittua omaa oppimista projektien aikana tai omia motivaatioita tietyn asian suorittamiseen.” (P 8)

Ammatillisuuden pohdintaan liittyy usein myös arvioivaa kriittisyyttä. Ruohotie ja Ripatti (2006, 13) toteavat, että opiskelijan kriittisyys omaa oppimisprosessiaan kohtaan kasvaa hänen oppiessaan tunnistamaan omia tietorakenteitaan ja laajentamaan osaamistaan ja tietoperustaansa tähän tietämykseen perustuen. Kriittisen näkökulman hahmottaminen on olennainen asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvä taito.

Opettajien ja ohjaajien tehtävänä on valmentaa opiskelijoita metakognitiivisesti säädeltyyn toimintaan myös mahdollisimman aidoissa työelämän konteksteissa.

Mäntylän (2007, 93) huomiona on, että asiantuntijuus ei ole pysyvä, kerran saavutettu ominaisuus, vaan ennen kaikkea toimintatapa, johon liittyy jatkuvaa itsereflektiota eri tilanteissa. Teoreettisen tietämyksen, käytännöllisen tietotaidon ja itsesäätelyn yhdistäminen joustavaksi toiminnaksi ilmene parhaiten aidoissa työelämätilanteissa: harjoittelussa ja työelämälähtöisissä projekteissa.

”Tulevaisuus on vielä hyvin avoin. Aloitan heti valmistuttuani koulutussuunnittelijan sijaisena valtakunnallisessa järjestössä, samalla etsien työsuhteen määräaikaisuuden takia uutta työpaikkaa. Prologissa olevassa tarinassa olin kirjottanut, että minä näen itseni töissä järjestömaailmassa. Ajatus on kantanut läpi koko koulutuksen.” (P 4)

”Kartutan kokemustani nykyisessä työpaikassani ja jatkossa haluan kouluttaa itseäni lisää, varsinkin kriisityö ja psykoterapia kiinnostavat minua kovasti. Sen tiedän, että tämän hetkinen ei ole lopullinen etappini. Lastensuojelu on tällä hetkellä minulle tärkeä ala, mutta vuosien päästä voisin kuvitella työskenteleväni päihdetyössä tai kriminaalihuollossa, joskus kenties johtavassakin asemassa. Kaikki haastava on aina kiinnostanut minua, joten uskoisin, että tähtään vielä tulevaisuudessa pitkälle ja kokeilen omia rajojani. Yksi unelma minulla on; olla vielä joskus oman itseni rouva, esimerkiksi yksityisyrittäjänä.” (P 2)

6.2.3 Ammatti-identiteettiin liittyvä pohdinta

Kuten edellä, alaluvussa 2.1. on todettu, yhteisöpedagogit sijoittuvat hyvin erilaisiin tehtäviin ja ammattinimikkeiden kirjo on suuri. Tämä on kokemukseni mukaan myös haaste myös ammatillisuuteen liittyvälle pohdinnalle. Ammattikorkeakoulun on valmennettava opiskelijoita jatkuvasti muuttuvan työelämän erilisiin tehtäviin ja työrooleihin. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26-45) toteavatkin, että työntekijöiden odotetaan tänä päivänä rakentavan yksilöllistä, henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja intresseihin perustuvaa dynaamista ja joustavaa ammatillista identiteettiä. Työssä, joissa minuus ja tunteet ovat vahvasti mukana, vaaditaan myös persoonallista kasvua. Luo-

vaa persoonallista panosta ja vahvaa sitoutumista vaativissa töissä ammatillinen uusiutuminen ja persoonallinen kasvu edellyttävät ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Itseä koskevia ja samalla työhön kytkeytyviä mielikuvia, arvoja ja ihanteita on arvioitava ja muokattava.

”Ammatillisuuden käsite on vieläkin hieman hämärän peitossa. Olen tosin tehnyt siitä oman käsiteviidakon. Se on mielestäni ainakin seuraavia asioita: tasavertainen, kunnioittava kohtaaminen, suunnittelu- ja arviointikykyä, kehittämisen ja kehittymisen kykyä unohtamatta.” (P 4)

Yhteisöpedagogin työssä sekä kasvatustehtävät että moniulotteinen vuorovaikutus edellyttävät vahvaa persoonallista otetta sekä oman toiminnan itsearviointia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Opintojen aikana rakennetaan perustaa jatkuvalla identiteettityölle, jossa yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarve vaihtelee. Identiteetin perusta on nähtävissä vahvasti persoonallisena mutta myös sosiaalisesti rakentuva ja vahvistuvana. Yhteisöpedagogien ammatillinen kasvu ja identiteetin rakentuminen ovat yhteydessä yksilölliseen itseohjautuvuuteen, sosiaalisen tuen ja vahvistuksen tarpeeseen sekä opiskelijan kykyyn reflektoida omaa toimintaansa muuttuvissa toimintaympäristöissä. Opiskeluaikana toimintaympäristönä on Humanistinen ammattikorkeakoulu sekä kasvun konteksteina ovat työelämän harjoittelupaikat ja kehittämishankkeet.

Eteläpellon (2007, 141-142) ajatteluun tukeutuen koen, että tavoiteltavan identiteetin edellyttämää osallisuus erilaisissa oppimisyhteisöissä mahdollistuu, kun oppijan subjektiutta tuetaan ja vahvistetaan. Oppijoille tulee tarjota monipuolisia välineitä, mahdollisuuksia ja konteksteja identiteettityöhön. Ohjaajan tehtävänä on toimia vahvistavana identiteettipeilinä. Ammattikorkeakouluopiskelijan ohjauksen tehtävänä on tukea ammatillisen identiteetin rakentumista ja tukee opiskelijan subjektiutta erilaisissa oppimisympäristöissä opintojen eri vaiheissa. Seuraavissa otteissa näkyy eri toimintaympäristöjen – myös ammattikorkeakoulun osuus kasvuun, ammatilliseen kehittämiseen ja identiteetin rakentumiselle. Humanistisen ja kasvatustieteen alalähtöisyys ja arvoperusta välittyvät ammatillisuuteen liittyvän pohdinnan perustana. Teksteistä on havaittavissa myös opiskelijan tunnistama formaalin ja informaalin oppimisen merkitys ammatillisen kasvun prosessissa.

”Opiskelu ei ole ollut vahvasti teoreettispainotteista vaan käytännönläheistä ja helposti työelämään heijastettavissa olevaa. Opiskelu ei ole antanut selkeitä matemaattisia kaavoja, joilla työtä tehdä. Humanistisen ja kasvatustieteiden mukaisesti se on antanut paljon näkökulmia ja välineitä sovellettavaksi yhteisöjen kehittämis- ja kasvatustyössä. Erilaiset oppimiskokemukset ja taidot ovat kasvattaneet humanistisen ammattikorkeakoulun esittämien elämänarvojen suuntaan sen sijaan, että olisi opiskellut selkeitä kaavamaisia työmenetelmiä.” (P 5)

”Olen koulun aikana kasvanut ihmisenä, oppinut ammattilaiseksi, löytänyt tulevaisuuden suunnitelmia. Mikä sitten on koulun, mikä työn ja mikä yksinkertaisesti elovuosien ansiota?” (P 3)

Aineiston perusteella näyttää siltä, että tulevaan ammattiin kiinnitytään ja sosiaalistutaan opintojen aikana, jolloin myös ammatti-identiteetin perusta rakentuu (vrt. 4.4). Ammatillinen identiteetti rakentuu ja vahvistuu tulevien työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa yksilöllisen osallisuuden myötä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45). Seuraava esimerkki kuvaa opiskelijan ymmärrystä siitä, että identiteetin rakentuminen on jatkuva prosessi, jota tulevaisuuden työelämä suuntaa.

”Oppimistaitojen merkitys työlleni on ehdottoman tärkeä ja opiskeluni aikana tekemäni nuorisotalotyö on myös todistanut sen tarpeelliseksi. Olen kuitenkin sitä mieltä, että myös tuleva työpaikka/työpaikat jatkokouluttaa ja määrittää hyvin paljon omaa ammatillista identiteettiä, ammattietiikkaa, oppimista ja osaamista. Humanistinen ammattikorkeakoulu on luonut pohjan työelämään.” (P 5)

Valmistuvat opiskelijat suuntautuvat vahvasti työelämään, usein hyvin avoimin mielin ja vaihtoehtoja ja ammatillisia vahvuuksiaan tunnistaen.

”Työnhaku on käynnissä huomioin kaikki koulutustani vastaavat sekä osa- että kokopäiväiset työt pääkaupunkiseudulla. Nyt olisi päästävä soveltamaan teoriaa käytäntöön. Työelämä koulutusta vastaavalla alalla tai oman yrityksen perusta-

minen tulevat kysymykseen. Kehittymisalueeni on siis teorian siirto hyödyllisesti työelämään”.

”Viestintä, tiedotus, kehittäminen, kouluttaminen, suunnittelu, neuvonta, konsultointi. Voisin nähdä itseni näiden töiden parissa tulevaisuudessa. Aika näyttää onnistunko saamaan töitä vai miten käy.” (P 6)

6.2.4 Yhteisöpedagogin yleisten työelämävalmiuksien kehittyminen

Yleisiä työelämävalmiuksia tarkasteltaessa on todennettavissa niiden vahva yhteys ammattispesifiin tieto- ja taitoperustaan. Opiskelijat liittävät portfolion epilogiin kehityssuuntautuneen nelikenttärarvioinnin (vrt. HUMAKissa sovellettava kehityssuuntautuneen arvioinnin malli, kuvio 3). Yleiset työelämävalmiudet nousevatkin selkeästi esiin nelikentän sosiaalisissa, suunnittelu-, arviointi- ja käytännön taidoissa. Tässä yhteydessä tarkastelu etenee taitoprofiiliin mukaisesti, päättövaiheen opiskelijoiden esiin nostamiin proseduraalisiin, motivationaalisiin ja toiminnallisiin kompetensseihin jaoteltuina.

Yleisillä työelämävalmiuksilla on selkeä yhteys myös yhteisöpedagogin ammatillisaidollisen ja monipuoliseen menetelmäosaamiseen. Kysymyksessä ovat ns. *proseduraaliset kompetenssit* eli toimintatavat ja taidot, jotka ovat välttämättömiä, jotta käsitteellistä kompetenssia voidaan hyödyntää käytännön tilanteissa (vrt. taitoprofiilin alueet edellä, taulukot 3 ja 10). Seuraavat esimerkit kuvaavat mm. ohjaustilanteessa sovellettuja mediakasvatuksen menetelmiä sekä teknistä ja tietoteknistä osaamista näyttöinä opintojen aikana kehittyneistä proseduraalisista taidoista.

”Tässä kohdassa nostan ylpeästi näytökseni varttivaltuustoelokuvan, joka toteutettiin vuonna 2007. Elokuvan tavoitteena oli tarkastella kaupunkia (nimi poistettu) lasten näkökulmasta. Oma roolini elokuvan tekemisessä oli teknisten laitteiden käytön opettaminen lapsille sekä materiaalin editointi. Kuvauksien yhteydessä lapset ottivat myös digikameralla kuvia, joista tuotettiin valokuvanäyttely. Minulla oli jo ennestään kokemusta editointilaitteiston käyttämisestä mediakas-

vatuskurssin ajalta, mutta tämän elokuvan tuottaminen antoi minulle paljon uusia teknisiä taitoja itse opitusti. Tärkeää projektissa oli myös teknisten laitteiden käytön ja oikeaoppisen hallinnan opettaminen lapsille. Harjoittelimme kameran käyttöä ja kuvaussuunnitelmien tekemistä jo etukäteen lasten kanssa. Käytin harjoittelussa hyödykseni myös mediakasvatuksellisia menetelmiä ja oppeja.”(P 8)

”Elokuvan tekeminen opetti minulle sekä teknisiä taitoja, että ohjaustaitoja. Elokuvan myötä perehdyin myös tekijänoikeuslakeihin, koska elokuvassa on käytetty musiikkia. Kokonaisuudessaan olen erittäin tyytyväinen omaan suoritukseeni tässä näytössä. Tämä projekti on minulle koko tämän hetkisen elämäni suurin yksittäinen saavutus. Vaikka en kyvyiltäni ole vielä ammattilainen mediakasvatuksen suhteen, tunnistan palavan motivaationi sitä kohtaan ja se tekee työstäni merkittävää ja tuloksellista.” (P 8)

”Ammattikorkeakoulun opintojen aikana tieteellinen kirjoittaminen on kehittynyt erilaisten raporttien, suunnitelmien, opinnäytetyön, projektien ynnä muiden kirjallisten koulutöiden ansiosta. Kirjallisten koulutöiden vuoksi myös omat Atk-taidot ovat kehittyneet. Mediakasvatuksen avulla atk-taitoihin ovat tuoneet myös syvällisemmän näkemyksen muun muassa musiikin, elokuvien ja kuvankäsittelyohjelmiin. Käytännössä näiden teknisten taitojen hyödyntäminen kasvatustyössä ja työssä yleensäkin on hyvin soveltavaa. Esimerkiksi musiikin tekeminen nuorten kanssa ei tule olla ainoastaan teknistä työskentelyä itse musiikinteko ohjelman parissa vaan taustalla on oltava kasvatukselliset arvot. Kirjoittamisen ja atk-taitojen lisäksi myös perusliikuntaan ja näyttelemiseen liittyneet kurssit ovat antaneet pohjatiedot näiden ohjaamiseen.” (P 5)

Motivionaalisiin kompetensseihin kuuluvat vuorovaikutustaidot ja motivationaaliset asenteet, kuten minäarvostus ja itseluottamus (ks. taitoprofiili, taulukot 3. ja 10.) Valmistuvan yhteisöpedagogin tulisi olla, kuten edellä on todettu, inhimillisten yhteyksien taitaja. Tutkinnon tavoitteen mukaisesti sosiaaliset taidot painottuvat myös opiskelijoiden itsearviointeissa. Arvioinneissa on esillä myös toimintakontekstiin kiinnittyvä yhteisöllinen ulottuvuus.

”Pyrin aina myös mahdollisimman rakentavaan vuorovaikutukseen. Koen epäonnistuneeni jos en saavuta edes pientä kontaktia ihmiseen, jonka kanssa teen töitä. Pitää tulla kuulluksi ja nähdyksi, on yksi lempisanonnoistani ammattialaani sekä kohderyhmääni ajatellessa.” (P 2)

”Kuten edellä mainitussa tuon esille, ihmisten kohtaaminen on haasteellista. Uskoakseni olen kehittynyt siinä valtavasti vuodesta 2003 aina tähän päivään. Kuitenkin kohtaaminen uuden ihmisen tai ryhmän kanssa on aina aivan uusi tilanne jossa tarvitaan arviointikykyä siitä miten ko. ihmistä tai ryhmää tulisi puhutella. Koen tämän edelleen paikoittain todella haasteellisena. Olen iän myötä uskaltanut olemaan oma itseni ja elämä on muovannut minusta myös hie- man kovemman. Itsereflektio auttaa minua ymmärtämään käyttäytymiseni vai- kutuksia muissa ihmisissä. Tämä mahdollistaa tilanteiden ja ihmisten arvioimi- sen ja helpottaa vuorovaikutuksessa.” (P 11)

”Olen aina ollut hyvä kuuntelija ja kiinnostunut toisista ihmisistä. Kuuntelemalla opin myös paljon. Kuuntelutaidot ovat olleet tarpeen jokaisessa teemassa sekä työssäoppimisessa.” (P 7)

”Koulutus on tuonut mukanaan monipuolisia tilaisuuksia yhteistyö- ja vuorovai- kutustaitojen kehittämiseen. Yhteistyötaitojen osalta minun tulisi kiinnittää huo- miota erityisesti toisten näkökumien huomioimiseen ja eriävien mielipiteiden ar- vostamiseen. Koen vielä vaikeaksi työskentelyn sellaisessa toimintaympäristös- sä, jonka arvot ovat ristiriidassa omieni kanssa. Koen osaavani kantaa vastuuta omasta toiminnastani. Minun tarvitsee kuitenkin vielä kehittää vastuun ottamista yhteisestä toiminasta eikä vain keskittyä omaan alueeseeni. Tarvitsen isää ko- kemusta verkostoitumisesta, vaikka koenkin jossakin määrin verkostoituneeni koulutuksen aikana. Näen siltoja moniin niihin paikkoihin, joissa olen koulutuk- sen aikana ollut työoppimassa, projektioppimassa ja työskentelemässä. Toivon voivani kulkea näitä sitoja pitkin myös valmiina yhteisöpedagogina. (P 9)

Sosiaaliset taidot näyttävätkin aineiston valossa olevan paitsi yleisiä työelämäval- miuksia, vahvasti myös yhteisöpedagogin erityisosaamista ja näin ollen myös merkit- täviä ammattispesifejä taitoja.

”Vahvuutena minulla sosiaalisissa taidoissa on tilanteen lukemistaito, ja tunneälykyys. Kuitenkin aina en osaa olla kovin kärsivällinen ja törmäyksiä tulee. Olen kuitenkin aika voimakas persoonallisuus myös. Sosiaalisia taitoja voi ja kannattaa kehittää läpi elämän.” (P 11)

Isokorpi (2004, 21-64) kuvaa, miten tunneäly jakautuu tunneälytaitoihin ja miten tunneälytaidot kehittyvät ihmissuhdetyössä, jota yhteisöpedagogin ammattikin suurelta osin on. Tunneälytaidoissa on erotettavissa persoonallinen ja sosiaalinen alue. Persoonalliset taidot määrittävät, miten ihminen tulee toimeen itsensä kanssa. Niihin kuuluu itsetietoisuus, joka edellyttää emotionaalista tietoisuutta, itsearviointia ja itseluottamusta. Lisäksi persoonallisiin taitoihin kuuluu itsehallinta, joka ilmenee tunteiden hallintana, läpinäkyvyytenä, sopeutuvaisuutena, suorituskynä, aloitteellisuutena ja optimismina. Sosiaaliset taidot puolestaan määrittävät, miten ihminen tulee toimeen toisten kanssa. Sosiaalisella taitoalueella sosiaalinen tietoisuus tarkoittaa empatiaa, organisatorista tietoisuutta ja palvelua. Alueeseen kuuluu myös sosiaalisten suhteiden hallinta: innostavuus ja innostaminen, vaikutusvalta, toisten kehittäminen, muutosten vauhdittaminen, konfliktien hallinta, verkostoitumisen taito ja tiimityö.

Anne-Marie Saaristo (2011, 71-76) avaa yhteisöpedagogin ammatillisuuden kannalta mielenkiintoista emotionaalisen ammattitaidon käsitettä. Emotionaalinen tietoisuus ja osaaminen, vuorovaikutustietoisuus ja -taitoisuus sekä kokemuksellinen oppiminen ovat emotionaalisen ammattitaidon ulottuvuuksia. Tunnetaitojen hallinta perustuu Saariston (emt.) mukaan tunteiden synnyn ymmärtämiseen sekä tunteiden yksilö- ja sosiaalipsykologisen luonteen huomioimiseen toisen ihmisen kohtaamisessa.

Isokorven (2004, 28-30) mukaan Intrapersonallinen tunneälykyys perustuu itsensä havainnointiin ja itsearviointiin. Se tarkoittaa kykyä tiedostaa ja eritellä omia tunteitaan sekä niiden vaikutusta käyttäytymiseen. Se tarkoittaa myös itsetuntemuksen lisääntymistä, emotionaalista rehellisyyttä, kykyä tunnistaa ja hyväksyä omat vahvuudet, heikkoudet ja rajallisuus. Interpersoonallinen älykyys suuntautuu itsestä ulospäin. Se tarkoittaa kysyä ymmärtää muita ihmisiä ja ihmisten erilaisuutta sekä kykyä toimia tämän tiedon varassa. Isokorpi erottaa vuorovaikutustaidot sosiaalisista taidoista silloin, kun tarkastellaan tunneälytaitoja. Vuorovaikutustaidot ovat pinnallisia, kun taas sosiaaliset taidot mahdollistavat ihmissuhteiden jatkumisen ja pysymisen. Sosiaalisen toimintakyvyn keskeisin taito Isokorven mukaan on juuri tunne-

alueen vuorovaikutustaito, joka edellyttää hyvää tunnetason itsetuntemusta. Sosiaalisten taidoissa keskeinen on kyky empatiaan eli kyky eläytyä toisen ihmisen elämykselliseen todellisuuteen, mikä edellyttää aitoa kiinnostusta toista ihmistä kohtaan sekä kykyä ottaa huomioon tämän tarpeet. Sosiaalisesti kyvykäs ihminen kykenee myös lukemaan toisen ihmisen viestejä tarkasti. Lisäksi hän pystyy sopeutumaan erilisiin ryhmätilanteisiin menettämättä omaa itsenäisyyttään. Saaristo (2011, 77) koostaa, että juuri empatiataito laajentaa emotionaalisen osaamisen toiseuteen. Kasvattajan tulee tunnistaa tunteita itsessään, jotta hän voi ottaa huomioon ja ymmärtää toisen tunteita.

”Empaattisuus on yksi vahvoista luonteenpiirteistäni, tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tästä kyvystäni tulee olemaan paljon hyötyä työelämässä. Minun tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, etten ole liian empaattinen ja annan tunteiden viedä liikaa. Kehitysvammaisten kerho-ohjaajana toimiessani kyseinen taito tuli hyvin esiin.” (P 7)

”Osaan lukea ihmisiä melko hyvin ja huomaan heidän tarpeensa helposti. Tosin liiallinen toisten tarpeisiin mukautuminen ja käyttäytymisen mukautuminen ei sekään ole hyvästä. Tässä on minulla ollut suuri oppimisen paikka; osata nähdä ja toteuttaa omia tarpeita kontra muiden tarpeet. Yleensä ottaen ajattelu- sekä arviointikyky on mielestäni hyvin kehittynyt ja opinnot omalta osaltaan ovat parantaneet niitä entisestään. Havaintokyky on mielestäni hyvä. Joskus on saatanut käydä niin, että kiinnitän huomiotani väärään seikkaan jossain asiassa. Olen kuitenkin joustava ihminen ja huomattuani, että olen tehnyt virhearvioinnin, voin muuttaa käsitystäni asiasta kun tarkastelen sitä oikein.” (P 6)

”Hyvät sosiaaliset taidot ja positiivinen elämänasenne ovat yksiä vahvuuksiani yhteisöpedagogina. Olen mielestäni helposti lähestyttävä ja avoin, mikä omata osataan auttaa verkostoitumisessa ja yhteistyökumppanien luomisessa. Osaan olla joustava ja pyrin myös asettumaan toisen asemaan ja näkemään asiat monesta eri kulmasta. Ymmärrän ihmisten erilaisuuden ja minulla on hyvät ryhmätyöskentelytaidot.” (P 10)

Tutkimustuloksia tukee Isokorven (emt, 59) näkemys, jonka mukaan tunneälytaitoja opitaan prosessuaalisesti autenttisissa ja aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Tunneälytaitojen oppiminen on siis henkilökohtaisesti opittua ja saavutettua, ei informatiivista. Tunnekokemusten reflektointi ja oppimistilanteiden yhteinen arviointi esimerkiksi harjoittelujakson päätyttyä tukee ammatillista kehittymistä.

Työssäni erityisnuorisotyöntekijänä olen huomannut erittäin hyödylliseksi vuorovaikutustavaksi hiljaa olemisen ja sivusta seuraamisen toisen toimintaan. Tietyt asiat vaativat enneminkin hiljaisuutta kuin useita eri kysymyksiä tullakseen ulos. Koen kuitenkin vuorovaikutuksen erityisnuorisotyössä haastavaksi, enkä koe, että sitä kykyä voi oppia viikossa tai kuukaudessa. Uskon että vuosien kokemuksen kautta löytää oikeat tavat aistia toista ja tukea hänen omaa ilmaisuaan. Siitähän erityisnuorisotyön saralla usein on kyse, tukea nuoren omaa ilmaisua.”
(P 8)

”Sosiaaliin kykyihin on tullut ennen kaikkea epävarmuutta ja toisaalta myös ennakkoluulottomuutta ja humaaniutta koulutuksen aikana. Epävarmuudella tarkoitan sitä, etten enää kuvittele, että kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen; kaikkien kanssa kemia ei vaan kohtaa. Yrittää toki täytyy. Toisaalta sosiaaliin kykyihin on tullut ennakkoluulottomuutta ja humaaniutta, menen tilanteisiin tasa-arvoisena kohtaajana, en enää koe olevana alempana tai ylempänä kuin kohdattava henkilö.” (P 4)

Isokorpi (2004, 73) toteaa, että henkilökemia-asiat tulevat esiin jokaisessa ryhmässä tai pidempikestoisessa ihmissuhteissa ja ne liittyvät syvällä persoonan rakenteissa oleviin tekijöihin. Mikäli yhteistyöongelmat kuitenkin selitetään vain kemioiden yhteensopimattomuudeksi, leimataan ne ihmisen muuttumattomasta persoonasta johtuviksi eikä yhteistyön toimimattomuudelle tarvitsisi näin ollen tehdä mitään. Henkilökemioiden olemassaoloa ei voi kuitenkaan kokonaan kiistää, mutta lähtökohtaisesti ongelmallistakin yhteistyötä on mahdollista kehittää henkilöiden niin halutessa. Edellä esitetyssä lainauksessa ammatillisesti olennainen huomio onkin, että ”yrittää toki täytyy”. Kuten Isokorpi (emt.) toteaa, vuorovaikutussuhdetta on vaalittava ja sen eteen on tehtävä työtä.

Useissa kohdin valmistuvat opiskelijat tuovat esiin ammatillisen itseluottamuksen ja lisääntymisen. Hankittu tieto- ja taitoperusta, usko omiin kykyihin ja itseluottamus luovat rohkeutta ja varmuutta, joka näkyy niin ohjaus tai muissa sosiaalisissa tilanteissa. Tässä yhteydessä viitataan myös edellä (4.6.) käsiteltyyn ammatillisen voimaantumiseen: kyvykkyyssuskomuksiin sekä ammatillisen kasvun näkökulmasta olennaiseen subjektiivisen kokemuksen. Erilaisiin toimintakonteksteihin liittyvällä kokemuksella on merkitystä sille, mitkä asiat koetaan henkilökohtaisesta mahdolliseksi saavuttaa. Sosiaalisten kokemusten sisäistäminen ja reflektointi on voimaantumisen prosessin kannalta keskeistä. Ammatillinen voimaantuminen syntyy Siitosen ja Robinsonin (1998, 187-188) näkemykseen perustuen ammatillisen käytännön todellisissa, jokapäiväisissä yhteyksissä ja vuorovaikutustilanteissa.

Aineistoja tarkasteltaessa huomio kiinnittyy erityisesti sosiaalisiin tilanteisiin liittyvään rohkeuden ja avoimuuden lisääntymiseen sekä erilaisiin ohjaus-, koulutus- ja neuvottelutilanteisiin liittyviin esiintymistilanteisiin.

”Yhtenä tärkeimpänä ammatillisen kehittymisen alueena pidän rohkeuden ja avoimuuden lisääntymistä. Rohkeus ja uskallus omaa toimintaa sekä itseä ja omien näkemysten esiintuomista kohtaan on merkittävästi lisääntynyt koulutuksen aikana. Pidän tätä ammatillisen kehittymisen eräänä kulmakivenä ja perustana. Itseluottamukseni on huomattavasti lisääntynyt. Esiintyminen ei enää tuota sellaisia hankaluuksia kuin opiskelujen alkuvaiheessa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että voin edelleen kehittää omia valmiuksia rohkeudessa ja itseluottamuksessa.” (P 9)

”Opiskeluni alussa halusin erityisesti kehittää omia esiintymistaitoja. Tavoite oli saada itsevarmuutta ja rohkeutta opettamis- ja ohjaamistilanteisiin. Niin portfolioissa mainitut kuin sen ulkopuolellekin jääneet työt ovat auttaneet saavuttamaan tämän tavoitteen. Tämän itsevarmuuden myötä myös vuorovaikutusvalmius erilaisissa ryhmissä on vahvistunut. On selvää, että nämä taidot vahvistuvat ja kehittyvät myös tulevaisuudessa työyhteisöissä, mutta oma pedagoginen itsevarmuus ja siihen liittyvät arviointitaidot kulkevat käsi kädessä.” (P 5)

”Esiintymispelko on vähentynyt opiskelun aikana roimasti. En kuitenkaan tule hakemaan esim. järjestön tiedottajan paikkaa, koska esiintyminen edelleenkin jännittää. Tulen kuitenkin asian kanssa toimeen ja hyvällä esivalmistelulla vähennän jännittämistäni.” (P 7)

”Äkilliset esiintymistilanteet valmistumatta pelottavat. Työelämässä äkillisiä esiintymisiä tulee. Uskon kuitenkin ammattitaitoni karttuessani saavani varmuutta työstäni ja sitä kautta varmuutta esiintymiseen. Huomasin erityisesti kokouksissa jännittävänä esiintymistä ja joskus jäi sanomatta jokin asia jännittämisen vuoksi. Onneksi tämä ei haitannut itse projektia, koska kokouksissa vasta suunniteltiin.” (P 7)

Yleisiin työelämävalmiuksiin liittyviä *toimintakompetensseja* ovat mm. ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu ja erilaiset toimintastrategiat (vrt. taitoprofiili, taulukot 3 ja 10.). Nämä kiinnittyvät vahvasti yhteisöpedagogin kehittämisosaamiseen. Valmistuvilla yhteisöpedagogeilla korostuvat lisäksi sekä ohjaustoiminnassa että erityisesti yhteisöllisessä kehittämistoiminnassa oleellinen kokonaisuuksien hahmottaminen, suunnitelmallisuus, toiminnan organisointitaidot sekä tutkiva ja kehittävä ote. Portfolioaineistoista ei ollut kuitenkaan todennettavissa vahvaa tutkimukselliseen kehittämisosaamiseen liittyvää ymmärrystä. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on Toikon ja Rantasen (2009, 22-23) mukaan tiedontuotantoa, jossa kysymykset nousevat käytännön työelämän tarpeista ja rakenteista. Perustellun tiedon tuottamisen ohella pyritään aikaansaamaan kehitystarpeiden mukaista konkreettista muutosta. Kehittämistoiminnassa huomio kiinnittyy toimintaympäristön todellisuuteen, tutkimuksellisen toiminnan tietokäsitykseen, kehittämistoiminnan intressien määräytymiseen sekä kehittämistoiminnan prosessimaisuuteen ja tähän soveltuviin metodisiin valintoihin (emt, 54-55).

Opintojen aikana varsinkin oppimisprojektit ja opinnäytetyö ovat kokonaisvaltaisempaa orientaatiota ja tavoitteenasettelua vaativia, mutta rajallisina kokonaisuuksina ne mahdollistavat vain tutkimuksellisen kehittämistoiminnan perusteiden haltuunoton. Oppimisprojekteilla tarkoitetaan HUMAKissa opiskelijoiden osaamisen kartuttamiseen ja sovittuun tuotokseen tähtääviä, ajallisesti rajattuja hankkeita. Tavoitteena on

kehityshakuinen, tavoitteelliseen projektimaiseen työskentelyyn perehtyminen, jossa samalla korostuu myös kokonaisuuksien ymmärtäminen. (Vrt. HUMAKin pedagoginen käsikirja ja strategia 2007, 2010 - 2012.) Opintojen päättövaiheessa oppimisprojekti on kokonaisvaltainen suuntautumisopintoihin ja usein myös opinnäytetyöhön kiinnittyvä kehittämishanke Toimintakompetenssien kehittymistä kuvaavat seuraavat otteet.

”Hankkeen kautta opin hallitsemaan suuriakin kokonaisuuksia ja suunnittelemaan toimintaa, jonka toteutukseen osallistuu useita eri tahoja ja ihmisiä. Opin myös suunnittelemaan taloudellisesti realistista toimintaa. Raportointien ja hakemusten tekemisen myötä kirjallinen ilmaisuni on kehittynyt huomasti.” (P 8)

”Olen mielestäni hyvä hahmottamaan kokonaisuuksia, olen lähinnä suurten kokonaisuuksien hahmottaja. Analyttisyys on myös yksi hallitseva luonteenpiirteeni, joten mitä tahansa teen, tutkin ja arvioin itseäni ja ympäristöäni. Tähän liittyy myös riskien kartoitus ja ennakointi. Tutuksi menetelmäksi tässä minulle on, niin aiemmasta työkokemuksestani kuin opiskeluajoilta, tullut Swot-analyysi, joka on selkeä tavoite-, kartoitus-, ja arviointimittari.” (P 2)

Seuraava suunnittelukyvyn kuvaus liittyy tilanteeseen, jossa opiskelija on opintojen ohella ollut työsuhteessa pitkäkestoisessa hankkeessa ja hyödyntänyt sitä osana opintojaan. Esimerkistä välittyy myös kehittämisosaamiseen vahvistuminen. Hankkeen tavoitteena on yhteisöpedagogin ydinosaamiseen liittyvä nuorten osallisuuden edistäminen, jolloin opiskelijalla on ollut mahdollisuus osallistua tavallista harjoittelutai projektijaksoa pidemmän ajan ammatillisesti hyvin keskeiseen hankkeeseen.

”Suunnittelukyvyn näytöksi nostan nuorten osallisuushankkeessa tekemäni kokonaisvaltaisen projektityön. Kyse oli opillisesti pitkäaikaisesta kolmen ja puolen vuoden kokonaisuudesta, joka opetti minulle paljon toiminnan tavoitteellisesta ja pitkäaikaisesta suunnittelusta. Kaikki hankkeen toiminnot tuli suunnitella rakenteellisiksi kokonaisuuksiksi, jotka toimisivat vielä hankkeen päätyttyäkin. Tästä syystä jokaiseen toimintoon tuli alusta alkaen sitouttaa myös muut toimijatahot.” (P 8)

Aineistosta nousevat suunnittelu- ja organisointitaitojen ohella esiin tiedonhankintataidot, luovuuden käyttö ja innovatiivisuus. Heikkilä & Heikkilä (2005, 147-176) kuvaavat, että luovuus on ulkoisen todellisuuden avointa ja ennakkoluulotonta havainnointia, mahdollisuuksien näkemistä, kapasiteettia käsitellä ristiriitaistakin informaatiota. Luova persoona uskoo mahdollisuuksiinsa selviytyä vaikeista, jopa ylivoimaisistakin tilanteista. Luovuus on yksi osoitus voimaantumisesta. Luovassa ongelmanratkaisuprosessissa yhdistyvät ideoiden tuottaminen ja innovatiivisten ratkaisujen tekeminen. Innovointi edellyttää luovia ideoita, innovointiprosessia.

”Pidän suunnittelu- ja organisointi kykyjä eräänä vahvimpina ammatillisena osaamiseni alueista. Luovuuden käyttäminen suunnittelussa on kehittynyt. En enää orjallisesti pyri noudattamaan tiettyjä menetelmiä ja ohjaustyyliä, vaan osaan soveltaa niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Osaan ottaa huomioon toiminnan lähtökohdat ja tavoitteet sekä johtaa toimintaa tavoitteista ja kohderyhmän tarpeista käsin. Koen myös osaavani asettaa toiminnalle tavoitteita sekä suhteuttaa tavoitteet toiminnan mukaisiksi. Huolellinen suunnittelu on oman toimintani lähtökohta. Pysin suunnittelussa johdonmukaisuuteen ja selkeyteen. Olen kehittynyt myös tiedonhankinnassa. Koen tuntevani oman toimialani siinä määrin, että tiedän mistä milloinkin hakea tarvitsemaani tietoa.” (P 9)

”Oman ideoinnin ja muiden nuorisotoimen työntekijöiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella laajensimme hanketta mediakasvatuksen ja nuorisotiedotuksen osalta.” (P 8)

”Olen ongelmanratkaisuun pyrkivä ihminen. Mielestäni, jos ongelma kerran on olemassa, ainoa mihin tulee pyrkiä on sen ratkaiseminen. Jaan ongelman usein pieniin osatekijöihin ja alan purkaa sitä pienistä osista käsin. Näin katsottuna ongelma ”pienenee” ja tulee helpommin ratkaistavaksi. Monet ongelmat ovat jonkin asiavyöhyksen summa. Kun asiat puretaan ja mietitään mitä niiden takana on, saattaa ongelma purkautua yhden pienen osatekijän kautta.” (P 6)

Toimintastrategisten taitojen kehittymistä kuvaa myös aineistosta esiin nouseva entistä suunnitelmallisempi ajankäyttö ja tosiasioihin pohjautuva tiedostava toiminta:

”Nykyään osaan harkita enemmän omaa ehtimistäni ja jaksamistani, joka sekkin on osa organisointikykyä. Jos ei ole aikaa tehdä jotain tehtävää, tuskin sitä kannattaa tehdä huonosti. Myös toimiminen tosiasioiden pohjalta on oleellista. Osaan käsitellä asioita tosiasioiden pohjalta, itse asiassa nimenomaan näin asioissa tuntuu olevan järkeä, muutoin koko homma saattaa mennä metsään, jos aletaan toimia uskomusten sekä asenteiden varassa.” (P 6)

Tosiasioiden pohjalta toimiminen viittaa tiedostavaan toimintaan. Yhteisöpedagogin ammatillisuudessa tiedostamisen tavoite kiinnittyy vahvasti ohjaussuhteisiin, yhteisölliseen toimintaan ja toiminnan kehityshakuiseen kriittiseen arviointiin. Yhteisöpedagogi tukee yksilöä tai yhteisöä tavoittamaan, paljastamaan tai ymmärtämään sitä, mikä ei toimi tai estää rakentavaa ja kehityshakuista toimintaa. Tämän jälkeen suunnataan huomio kehitystarpeisiin ja näitä tukevan toiminnan edistämiseen. (vrt. Kirjonen 2006, 152).

6.2.5 Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet

Ammatillisen kasvun näkökulmasta tarkasteltuna tiedostaminen on yhteydessä kasvua edistäviin itsesäätelyvalmiuksiin. Vahvat itsesäätelytaidot yhdistettynä yhteisöpedagogin ammattispesifin tieto- ja taitoperustaan mahdollistavat käsitteellisen muutoksen sekä oman asiantuntijuuden rajojen ja mahdollisuuksien tunnistamisen. Seuraavat esimerkit antavat viitteitä intentionaalisesta käsitteellisestä muutoksesta:

”Ohjaamistaidot ovat kehittyneet huomattavasti siitä, mitä’ ne olivat koulutuksen alkaessa. Koulutuksen alkaessa tutustuin teoretiedon kautta humanistis-konstruktiviseen ja osallistavaan ohjaustyyliin. Pyrinkin aluksi liian mustavakoisesti näiden noudattamiseen omassa ohjauksessani. Luulin niiden olevan ainoita oikeita vaihtoehtoja. Nyt olen kehittynyt siinä mielessä, että osaan ottaa ensin huomioon ohjattavien tarpeet ja tavoitteet ja vasta tämän jälkeen pohdin sitä, millainen ohjaajuus parhaiten tukisi ohjattavia ja toiminnan tavoitteita. Samaa kun terve kriittisyys opetettaviin asioihin on lisääntynyt, niin luottamus omaan osaamiseen on kasvanut. (P 9)

”Uskallan myöntää heikkouteni. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen ja niiden myöntäminen minulle nykyään helppoa, kiitos opiskeluun kiinteästi kuuluvan itsearviointin. On helpompaa myöntää jonkin asian olevan itselleen vaikea, kuin nähdä sen peittelemiseksi paljon vaivaa. Myös muut ihmiset suhtautuvat paremmin, kun ei esitä kaikkietävää.” (P 7)

Arviointitaidot yhteisöpedagogin osaamisena tarkoittavat sekä itsearviointitaitoja että vahvasti myös yhteisön toimintaan liittyvää kriittisen arvioinnin taitoa. Itsearviointitaitojen kehittymisessä näkyy vahvasti palautteen merkitys. Opiskelijat arvostavat saamaansa palautetta, mutta arvioivat myös omaa palautteenantotaitoaan.

”Itsearviointi on ollut aina minulle helppoa. Olen kehittynyt siinä kuitenkin tämän koulutuksen aikana. Olemme koulutuksemme aikana arvioineet paljon itseämme sekä saaneet palautetta niin opettajilta kuin työssä ohjaajilta. Olen oppinut, kuinka suuri arvo on todellisella ja mietityllä palautteella. ”Hyvä, hyvä” ei riitä, vaan vasta perustetuilla on merkitystä. Toisen ihmisen palaute auttaa ymmärtämään omaa kehitystään sekä sitä, mihin vielä pitäisi panostaa. Olen myös oppinut perustelemaan omia valintojani ja ratkaisujani. En enää valitse niitä asioita jotka tuntuvat hauskimmilta tai helpoimmilta vaan olen rohkeasti lähtenyt kokeilemaan taitojani uusissa toimintaympäristöissä. Mielestäni pystyn totuuden mukaisesti arvioimaan itseäni. Minun on helppo nähdä hyvää sekä kehitettävää itsessäni.” (P 2)

”Osaan mielestäni arvioida realistisesti omaa toimintaani. Osaan melkein aina ottaa palautetta sekä antaa kehittävää palautetta myös muille. Ymmärrän arvioinnin tärkeyden niin oman työskentelyni kuin muidenkin kannalta, jotta voidaan kehittyä ja luoda uudenlaisia toimintamalleja.” (P 10)

”Toisten arvioinnissa on minulla vielä kehitettävää. Mielestäni pystyn arvioimaan myös toisia totuudenmukaisesti. Minun on helppo löytää hyvää sekä kehitettävää sanomista. Arviointikykyäni kehityskohteena on välitön arviointi itse tilanteessa. Monesti huomaan ajattelevani jälkeinpäin, että kyllä oli hieno homma, mutta en ole ymmärtänyt kertoa sitä toiselle itse tilanteessa. Työelämässä rakentavan palautteen antaminen on minulle vielä hieman työlästä. Varsinkin jos

kyseessä on esimies. Uskon, että tähän tulee enemmän varmuutta, kun kyseessä on pidempi sijaisuus tai vakituinen työpaikka.” (P 1)

”Oman oppimisen arviointikyky on kohentunut, niin kuin myös toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kyky. Nämä siksi, että olemme koko koulutuksen ajan reflektoineet vahvasti niin tekemisiämme, tekemättä jättämiämme sekä toiminnan tavoitteellisuutta että vaikuttavuutta. Palautteen antamisesta on tullut osa jokapäiväistä työn tekoani. Tällä hetkellä tosin paneudun usein liikaa kehittämiskoh-teisiin ja rakentavaan palautteeseen, positiivisen palautteen antamiseen täytyy tulevaisuudessa keskittyä paremmin.” (P 4)

Itsearviointi on asia, mikä on koulutuksen myötä tullut niin tutuksi, että sitä tekee jo huomaamattaankin. On myös tärkeää oppia arvioimaan toisten tekemistä ja antamaan tästä rakentavaa palautetta. Siinä asiassa olen vielä aloittelija ja opettelen taitoa parhaillaan.” (P 2)

Esimerkeissä näyttäytyy myös koko koulutuksen ajan jatkunut ja toistunut itsearviointi. Opiskelijat liittävät kirjallisen itsearvioinnin harjoittelu- ja projektiraportteihinsa, lisäksi jokaisen teeman (nykyisen opintojakson) lopussa tehdään jaksoarviointi, johon liittyy myös oman toiminnan ja oppimisen arviointi. Tavoitteiden asettamisen ja selkeyden merkitys kriittisen arvioinnin lähtökohtana korostuu:

”Puhuttaessa tekemisen arvioinnista on tietysti oleellista, että tavoitteet ovat olleet selvät. ilman tavoitteita tekeminen on päämäärätöntä ja arviointi mahdoton. Sen olen koulutuksen aikana oppinut, että aina kannattaa miettiä miksi jotakin tehdään. Mihin tavoitteeseen halutaan toiminnan johtavan. Olen oppinut yhteisöpedagogin opintojen aikana kriittisyyttä ja haluan sitä jatkossa myös pitää yllä. Omilla aivoilla saa ja täytyy ajatella. Toivon, että työssäni kannustan myös muita kriittisyyteen.” (P 1)

”Koen kuitenkin itsearvioinnin vaikeaksi, koska minun on vaikea katsoa itseäni ja omaa toimintaani etäältä. Oman toiminnan arvioinnissa tulisi kyetä erittelemään asioita, enkä oikein kykene tähän vielä tarpeeksi analyttisesti. Osaan kyllä tunnistaa omat vahvuuteni ja kehittämisen paikkani, mutta en välttämättä osaa tuoda niitä selkeästi esille. Tässä kohtaa voisin tarvita konkreettisia välineitä, jotta voisin jatkossa kehittää itsearviointiani. Ehdottoman tärkeänä kehit-

tymiseni kannalta pidän sitä, että tulen jatkossakin asettamaan itselleni tavoitteita ja tätä kautta kehittämään itsearviointitaitojani.” (P 9)

”Olen kehittynyt omien tavoitteiden, omien valmiuksien ja oman oppimisen kriittisessä tarkastelussa eri oppimis- ja työskentelytilanteissa. Tällainen arviointikyky tulee kohdistaa myös itsensä lisäksi ohjattavien elämäntilanteen ja ajatusmaailman mukaisesti, jotta ohjattavien kehittymistä voidaan arvioida. Itsensä kriittinen arviointi ja realismi omien tavoitteiden ja valmiuksien kanssa on edellytys itsensä tietoiselle kehittämiselle tulevissa työyhteisöissä. Nämä itseensä, toiseen yksilöön, ryhmään tai yhteisöön kohdistuva kriittinen arviointi ja siinä kehittyminen kestää koko eliniän, mutta suunta on oltava oikea.” (P 5)

Opinnäytetyön tekeminen näyttäytyy myös arviointitaitojen kehittymisen näkökulmasta merkityksellisenä. Rissanen (2004, 207) toteaa, että työelämälähtöinen opinnäytetyö vaatii yhteisiä intressejä, toimivia tiedonkeruun menetelmiä ja analysoinnin välineitä sekä käytännön kriittistä arviointia. Työelämälähtöiset opinnäytetyöt ovat yleensä tarvelähtöisiä kehittämistehtäviä. Tavoitteenasettelu perustuu työyhteisön, opiskelijan ja ammattikorkeakoulun ohjaajan dialogiin, jossa rakennetaan yhteinen ymmärrys työn keskeisistä tavoitteista. Työn arviointi määrittyy yhtäältä työelämän tarpeista, toisaalta ammattikorkeakoulun määrittämistä arviointikriteereistä ja kolmanneksi opiskelijan omista oppimistavoitteista käsin. Itse kehittämisprosessi vaiheineen edellyttää jatkuvaa toiminnan reflektointia sekä tutkivan ja kehittävän työotteen soveltamista. Julkisen raportoitavan asiantuntijatiedon tuottaminen on opiskelijalle haaste, joka edellyttää jatkuvaa vuoropuhelua, oman toiminnan ja tutkimusaineistojen kriittistä arviointia sekä tutkimuseettisten periaatteiden noudattamista. (Emt.)

”Toisena arviointikykyjäni mittaavana tekijänä valitsen tähän opinnäytetyön. Opinnäytetyössä arvioin niin itseäni, tutkimustuloksia kuin lähteitä. Mikä on tärkeää ja mikä on oleellista ja luotettavaa tietoa? Ne olivat kysymyksiä, joita pyörittelin mielessäni läpi tutkimuksen. (P 2)

”Kohtaan arviointikyky valitsin näytöksi opinnäytetyöni. Työssä kykenin realistisesti arvioimaan toiminnallisen hankkeen tuloksia ja luomaan konkreettisia kehittämisehdotuksia niistä. Kykenin myös vertailemaan tuloksia teoriaan ja luo-

maan oikeellisia johtopäätöksiä sen perusteella. Opinnäytetyön tulosten kirjallinen raportointi jäi mielestäni kuitenkin osittain puutteelliseksi. Kykenen hallitsemaan ja tulkitsemaan mielessäni hyvin suuriakin kokonaisuuksia, mutta niiden ulos tuominen kirjallisesti jäi mielestäni tässä työssä vaiheeseen. Osittain syynä oli rajallinen aika, osittain silkkä aikaan saamattomuus. En koe kirjoittamista mielekkääksi työmuodoksi ja sillä oli suuri vaikutus motivaatiooni muuten kiinnostavaa aihetta kohtaan.” (P 8).

Tutkinnon osuus ja merkitys ammatillisessa kasvun prosessissa ja ammatillisen asiantuntijuuden vaiheittaisessa kehittämisessä näyttäytyy seuraavissa otteissa. Kasvun kontekstina työelämä on vahvistanut opiskelijan ammatillista itseluottamusta.

”Kehittämistä löytyy aina, koskaan ei saa kompuroida siihen, että luulee olevansa korvaamaton ja täydellinen. Asiantuntijuuteen on vielä huima matka. Tietysti, pätevä tekijä on jo aika korkea arviointi omasta ammatillisuudesta, sillä mielestäni etevä tekijä on parhaimmillaan useiden vuosien kokemuksen jälkeen tietystä ammattialasta. Asiantuntijana voisin nähdä itseni eläkeiän kynnyksellä, jos silloinkaan. Kehittynyt aloittelija olin opiskelujeni aikana, mutta työkokemuksen myötä koen saavuttaneeni eräänlaisen pätevyuden. Tiedän silti tarvitsevani vielä luottamusta itseeni ja omaan toimintaani. Uskon, että ajan myötä sekin tulee.” (P 1)

”Osaan työni, sitä ohjaavat lait ja periaatteet, sekä hoidan omat vastuualueeni tunnollisuudella. Tunnistan myös tilanteet, jolloin en ole vahvoilla tietämykseni kanssa ja silloin uskallan kysyä neuvoa vanhemmilta kollegoilta. En halua missään nimessä vähätellä ammatillisuuttani, sillä olen sen kokemuksia keräävällä kovalla työllä ja opiskelulla hankkinut. Suhteellisen lyhyessä ajassa olen saavuttanut paljon; vakituisen aseman työpaikassani sekä olen myös tavallaan edennyt urallani...” (P 2)

”Käytännössä valmistuminen yhteisöpedagogiksi ei tuo muutosta, mutta niin sanotusti henkisellä tasolla se luo minuun onnistumisen tunnetta ja ajatuksen siitä, että nyt olen ammattilainen. (P 2)

”Haluan olla ammattilainen ja käyttää osaamaani. Olen ylpeä tutkinnostani ja tämä lisää myös muiden ihmisten kunnioitusta tutkintoani kohtaan. Vähättele-mällä mitätöin 3,5 vuoden työn.” (P7)

Seuraavat otteet todentavat, että yhteisöpedagogin ammatillisuutta tulisi hahmottaa jo heti opintojen alussa. Ala on monille opintonsa aloittaville vieras, tutkintonimike ei suoraan kerro asiantuntijuuden luonteesta tai työhön sijoittumismahdollisuuksista. Kokemukseni valintakokeiden haastatteluista ovat vahvistaneet näkemystäni vahvas-ta alaorientaatiosta, mutta samalla vielä pintapuolisesta alan tuntemuksesta. Opintoi-hin hakeutuvan tausta määrittää tuntemusta. Alan perustutkintoon (nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja) kuuluu harjoittelua, joka on rakentanut perustaa alan toimintaympäristö-jen ja kulttuurien tuntemukselle. Vuosittain yhteisöpedagogiopintoihin valittavista suu-ri osa tulee kuitenkin suoraan lukiosta, jolloin taustalle ei ole ammatillista orientaatio-ta.

”Hakeuduin Humakiin opiskelemaan ja siitä lähtien ammatillinen kasvu ja kehiti-minen on ollut hiljalleen kasvamista. Katson, että opiskeluni ei lähtenyt mitenkään lennokkaasti liikkeelle. Alkuun tuntui, että olin ikään kuin katsastelemassa, että mitä tämä nyt sitten oikein pitää sisällään. Epävarmuus johtui siitä, että ko-ko ala oli minulle niin tuntematon. Minun täytyi opetella kokonaan uudenlainen tapa ajatella ammatillisuutta. En ollut ajatellut humanistisen työn laatua ja ole-musta aikaisemmin oikeastaan ollenkaan. Olin siihen saakka ajatellut ”oikean” työn olevan sellaista, missä aiemmin olin itsekin toiminut eli myyntiä ja ostamis-ta ja toimistotöitä yms. En ollut tehnyt oikeastaan mitään ennakkopäätelmiä sii-tä, mitä humanistinen työ olisi. Tämä johtui siitä, etten ollut leipätyöni puitteissa tehnyt sen laista työtä ensinkään. Kun vapaa-ajalla tein ohjaustöitä, ajattelin, et-tä jostakin ihmislähtöisestä työstä voisi tulla minulle myös ansiotyötä.” (P 6)

”....Siitä kurssista kuitenkin alkoi ammatillinen kasvuni. Ammatillinen kasvuni on mielestäni ollut melko hitaasti sekä sykäyksittäin etenevää. Minulla on kestänyt melko kauan mieltää itseni ihmistyön ammattilaiseksi. Oikeastaan en vielääkään pidä itseäni ammattilaiseksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Ehkä siihen auttaisi se, että tekisin ihan oikeitakin töitä alalla. Työoppimisjaksot ovat olleet

kehittäviä ja antaneet tuntumaa siihen, mitä työn tekeminen oikealla työpaikalla olisi.” (P 6)

Tutkinnon suorittaneiden itsearviointiin kiinnittyy vahvasti myös ammatillisten kehitystarpeiden tunnistamista ja tulevaisuusorientaatiota. Yhteisöpedagogiksi valmistuvat opiskelijat osaavatkin tutkimusaineiston perusteella hyvin eritellä ja yksilöidä ammatillisia kehitystarpeitaan. Kehitystarpeet liittyvät vahvasti alalähtöisen tieto- ja taitoperustan vahvistamiseen. Esimerkkien kautta on huomattavissa, miten valmistuvat opiskelijat ymmärtävät hyvin kansainvälisen ja monikulttuurisen osaamisen merkityksen yhteisöpedagogin työssä.

”Ammatilliset kehitystarpeeni liittyvät menetelmälliseen osaamiseen sekä yksilönohjaukseen ja ryhmätyöskentelyyn. Haluaisin yhä vahvistaa taitojani mediakasvatukseen ja osallistavan draaman saralla kulttuurisen nuorisotyön lähtökohdista. Tämä auttaisi minua saamaan tulevaisuudessa itselleni mielekkäitä työtehtäviä. Koen kehityskohteekseni myös yksilönohjaustaidot. Vahva ammatillinen ote yksittäisen nuoren kohtaamisessa antaisi minulle varmasti myös vahvuuksia ohjaajan rooliini ja auttaisi käsittelemään pettymyksen tunteita, jotka syntyvät kun tavoitteita ei saavuteta. Ryhmätyöskentely on taas työmuoto, jota en omissa työtehtävissäni ole päässyt toteuttamaan paljon. Kun on tottunut tekemään asiat omalla tavallaan, omassa aikataulussa, voi olla haasteellista toteuttaa ryhmätyönä asioita. Joustavuus toimintamuotojen suhteen ja tavoitteiden yhteen sovittaminen tuottaa minulle välillä hankaluuksia. Näen kuitenkin ryhmätyöskentely monessa asiassa rikkautena ja siksi haluaisin kehittää omia taitojani sen suhteen.” (P 8)

”Haluan syventää omaa näkemystä median nykyilmiöihin, jotta tietotaitomäärä on tarpeeksi suuri laadukkaan mediakasvatukseen kehittämiseen, tutkimiseen ja ohjaamiseen tulevaisuudessa.” (P 5)

”Suurimmat kehittymiskohteeni ovat tällä hetkellä monikulttuurisuuden saralla, niin monikulttuurisen tiedon lisäämisessä kuin sitten kulttuurien välisessä koh-

taamisessa. Samalla olen edelleen hieman epävarma taloushallinnon, yrittäjyyteen ja tuottamiseen liittyvissä kysymyksissä.” (P 4)

”Tulevaisuuden ihanneammattia on minulle tässä vaiheessa liian aikaista sanoa. Edelleen minua kiinnostavat monikulttuurisuus ja kansainvälisyysasiat sekä taide- ja kulttuurikasvatus, jotka kiinnostivat jo eniten koulutukseeni lähtemistä. Opinnäytetyön tekemisen myötä myös päihdekasvatustyö on alkanut kiinnostamaan.” (P12)

”Kehittymistä minulla on paljon niin sanotulla ajan hermolla pysymisessä sekä tutkivassa suhtautumisessa omaan työhön. Uskon, että opinnäytetyöni myötä tutkiva suhtautuminen omaan työhön paranee.” (P 1)

”Työt, joihin olen ajatellut hakeutua opintojen päätyttyä, ovat jotain viestintään, yhdistystoiminnan kehittämiseen, neuvonta- tai konsulttitehtäviin liittyviä.” (P 6)

”Kansainvälisyys, monikulttuurisuus ja työn tekeminen ulkomailla ovat tulevaisuuden suurimpia teemoja työelämässä.” (P 5)

”Opiskelen elämää, en tutkintoa varten. Työelämässä luomani ja myös tässä portfolioissa näkyvät suhteeni auttavat minua varmasti myös tulevaisuudessa työnhaussa. Halusin myös tuoda portfolioissani vahvasti esille osaamiseni mediakasvatuksen ja yhteisöviestinnän suhteen. Tämä on selkeä vahvuuteni ja toivon saavani hyödyntää osaamistani myös tulevaisuudessa kentällä.” (P 8)

Konatiivisista tekijöistä tahto, päämäärätietoisuus ja motivaatio ovat myös ammatillisista voimaantumista osoittavia tekijöitä (mm. Beirsto 2000). Aineistosta nousee esiin useita tulevaisuussuuntautuneita ja kehityshakuisia otetta kuvaavia esimerkkejä. Yhteisöpedagogitutkinto näyttäisi antavan perustan, joka tarjoaa vaihtoehtoja ammatillisuuden edelleen kehittämiseksi. Koulutuksen aikana yksilön tietoisuus itsestä ammatillisena toimijana sekä ammatillisista mahdollisuuksista vahvistuu. Koulutusta rakentaa siten perustan jatkuvalla oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle.

”Minua on sisäinen motivaatio uuden oppimiseen sekä ihmisenä ja ammattilaisena kehittymiseen. Jatkossa toivoisin voivani syventyä erityiskasvatuksessa

sekä mahdollisesti hankkimaan itselleni koulutusta lastensuojelutyöstä. Työkemusta minulla tätä alalta jo on. Eräänä tavoitteena on päästä työskentelemään jossakin yhteydessä kansainvälisyyskasvatuksen ja/tai monikulttuurisen työn parissa sekä olla mahdollisesti mukana näiden kehittämisessä.” (P 9)

Uskon elinikäiseen oppimiseen ja en voisi koskaan kuvitella sanovani, että olen yhteisöpedagogina täysin valmis. Ammattitaito ei ole sama asia täydellisyyden kanssa. Uskon elinikäiseen oppimiseen ja kasvamiseen. Toivon, että minusta aina löytyy tiettyä nöyryyttä kuunnella ja oppia muilta. Vaikka arvostankin käytännön kokemusta, ei se tarkoita sitä, etteikö vasta alkaneella voisi olla mullistavia ideoita ja taitoa selviytyä joistakin asioista paremmin kuin vanhat konkarit.” (P 2)

Marcharet Archer (2007) kuvaa käsitteellä elämänprojektit konkreettisia elämäntulkintoja, joilla yksilö pyrkii toteuttamaan itselleen merkityksellisiä asioita. Tutkimusaineisto todentaa, miten jokaisen yhteisöpedagogiksi valmistuvan opintoihin kytkeytyvä ammatillisen kasvun matka on henkilökohtainen projekti, jonka yhtenä lähtökohtana on henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteiden saavuttaminen. Jokaisella opiskelijalla on oma yksilöllinen historiansa ja omat matkan aikana suuntaa saaneet tavoitteensa. Ammatillisen kasvun prosessi on Humanistisen ammattikorkeakoulun perusnäemyksen mukaisesti osa ihmisyyttä ja osa kunkin opiskelijan persoonallista kasvua. Kasvun ulottuvuuksissa ja oman ammatillisuuden ytimien hahmottamisessa henkilökohtainen merkityksenanto näyttää korostuvan.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Käsillä olevassa johtopäätösluvussa keskitytään edellisessä luvussa esitettyjen tulosten kokoavaan tarkasteluun valittujen lähtökohtaviitekehysten valossa. Tarkastelu jatkuu pohtivana, tulkintaviitekehysten, tutkimustulosten ja lähdeaineistojen vuoropuheluna. Vuoropuhelun tavoitteena on tehdä näkyväksi koulutusohjelman pedagogisen kehittämistyön ja ohjauksen painopistealueita.

Tutkimustulosten kokoava tarkastelu perustuu Mentkowskin tutkijoineen (2000) esittämään ammatillisen kasvun ulottuvuuksien sekä Ruhotien (2003) opiskelijan dynaamisesta ammatillisen kasvun prosessia kuvaavaan integratiivisen kasvumallin perusteella rakennettuun viitekehukseen (kuvio 5). Tarkastelussa todentuu sekä kasvun yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus. Ensimmäinen keskeinen ulottuvuus kuvaa yksilön kasvua ohjaavia rakenteita ja kasvuprosessia ohjaavaa sosiaalista kontekstia. Toinen ulottuvuus korostaa yksilön omaa orientaatiota ja fokuointia, henkilökohtaista merkityksenantoa ja toisaalta kasvun yhteyttä työelämän vaatimukseen ja koulutusalan kompetensseihin.

Yhteisöpedagogin asiantuntijuus ja ammatillisen kasvun ulottuvuudet ovat edellä mainitun viitekehysten mukaisesti seuraavat:

1. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön *kompetenssien* - pedagogisen, kehittämisen-, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen - *vahvistuminen ja uudistuminen*: arvoperusta, ammattispesifi tieto- ja taitoperusta, yhteisöpedagogin käyttöteoria – asiantuntijan tieto
2. Ammattispesifin tieto- ja taitoperustan *soveltamisalueen laajeneminen* järjestö- ja nuorisotyön moninaisissa toimintaympäristöissä, pedagoginen ja sosiokulttuurinen osaaminen, osallistaminen, innostaminen sekä tutkivan, kehittävän ja arvioivan työotteen soveltaminen, kriittiseen reflektioon perustuva uudistava toiminta, luova ongelmanratkaisu, metakognitiiviset taidot.

3. *Merkitysten rakentuminen, muuttuminen ja uudistuminen*: kokemusten reflektointiin ja oman toiminnan itsearviointiin perustuva ammatillisuuteen liittyvä pohdinta, ammatillisten kehitystarpeiden tunnistaminen ja tulevaisuusorientaatio, yhteisöpedagogin ammatti-identiteetin kehittyminen ja tunnistaminen dynaamisena, jatkuvana prosessina
4. *Affektiivisten, kognitiivisten ja konatiivisten rakenteiden kehittyminen* ts. ammatillinen voimaantuminen: ammatillisen itseluottamuksen kehittyminen ja subjektiivisen kokemukseen, humanistisen arvoperustan tiedostaminen, kasvatustietoisuus ja ammattieettisyys. Ulottuvuuteen liittyvät lisäksi sisäinen motivaatio jatkuvaan oppimiseen, ihmisenä ja ammattilaisena kehittymiseen sekä itsesääätelyvalmiuksien ja persoonallisen ammatillisuuden kehittyminen.

Ammatillisen kasvun ulottuvuudet kiinnittyvät myös tutkimustulosten perusteella vahvasti toisiinsa ja rakentavat jatkuvan oppimisen spiraalin. Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään jatkuvana prosessina, johon ammattikorkeakouluopinnot rakentavat tasoltaan määritellyn alalähtöisen perustan.

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opetussuunnitelma ja opintopolku on rakennettu siten, että aluksi vahvistetaan ammattispesifiä tietoperustaa, opintojen keskivaiheilla taitoperustaa ja loppuvaiheessa kokonaisvaltaisempaa yhteisöpedagogin asiantuntijuutta rakentavaa käyttöteoriaa (vrt. 2.5). Kun kysymys on vahvasti käytäntöpainotteisista ammattikorkeakouluopinnoista, voidaan edelleen pohtia, missä määrin tieto- ja taitoperustaa voitaisiin vahvistaa entistä selkeämmin lomittain, kokemusten jatkuvaa reflektiota ja tutkivaa oppimista tukevaksi. Ajattelun ja toiminnan yhteistyö rakentaa opiskelijan näkemystä omasta osaamisestaan ja osaamisen soveltamismahdollisuuksista. Opiskelija tarvitsee harjoitusta käsitteellisissä taidoissaan, kunnes tottuu ajattelun ja toiminnan yhdistämiseen. Mentkowski katsoo transformatiivisen oppimisen alkavan, kun opiskelija yhdistää abstraktia ajattelua suoritustavoitteisiinsa. (Mentkowski et al. 2000; Ruohotie 2006, 116.)

Ammatillisen kasvun ulottuvuudet vahvistavat näkemystä siitä, että yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää

- a. opintojen alussa tutkinnon arvoperustan ja ydinosaamisalueiden kirkastamista koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien mukaisesti. Tähän liittyy opintopöytäkirjan kuvaaminen siten, että opiskelija ymmärtää asiantuntijuuden kokonaisuuden ja sen vaiheittaisen rakentumisen sekä ammatti-identiteetin kehittymisen jatkuvan ja dynaamisen luonteen. Opintojen kontekstointiin liittyy toimialan moninaisuuden hahmottaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Arvoperustaan kiinnittyy vahvasti myös ammattieettinen pohdinta vahvistuen edelleen opintojen eri vaiheissa.
- b. toimialan laajuutta todentaviin ja riittävän erilaisiin työelämälähtöisiin oppimisympäristöihin ohjausta. Soveltamisalueen laajeneminen edellyttää erilaisia toimintakonteksteja, erilaisten toimintakäytäntöjen ja kulttuurien kohtaamista sekä niiden toiminnan arviointia.
- c. erilaisia mahdollisuuksia oman kokemuspohjaisen toiminnan käsitteellistämiseen ja jakamiseen. Tämä voi tapahtua joko kontaktiopetuksessa tai esimerkiksi ohjatussa verkkotyöskentelyssä. Olennaista on hiljaisen kokemustiedon näkyväksi tekeminen ja sitä tukevan tietoperustan jatkuva vahvistaminen, jopa uudistaminen.
- d. opintojen eri vaiheissa sellaisia työelämälähtöisiä tehtäviä ja harjoittelujaksoja, joissa edellytetään itsesäätelytaitojen harjaannuttamista. Itsesäätelytaitojen kehittyminen edellyttää opiskelijan oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoisuutta ja kriittistä tarkastelua (vrt. Ranne 2009, 11.) Opintojen päättövaiheessa edellytetään ohjattuja työelämän kehittämistehtäviä, joihin liittyy toiminnan kokonaisvaltaista hahmottamista, kriittistä reflektointia ja kehittämistarpeiden tunnistamista. Suuntautumisopintojen kehittämishankkeet ja opinnäytetyö antavat mahdollisuuden perehtyä kokonaisvaltaiseen tutkivaan ja kehittävään prosessiin. Syvenevä tutkimus- ja kehittämisosaaminen edellyttävät aitoja työelämän kehittämistehtäviä. Kuten Seppänen-Järvelä (2008, 22-23) toteaa, kehittäminen ei ole koskaan kontekstistaan irrallista ja kehittämistehtävillä on vahva käytäntösuhde.
- e. aluksi riittävän turvallisia oppimisympäristöjä, joissa opiskelija voi onnistumiskokemusten kautta tunnistaa kykynsä ja saada palautetta ammatillisesta

osaamisestaan. Myöhemmin opiskelijalle voidaan antaa haasteellisempia tehtäviä, joissa opiskelija voi ohjatusti kokea ammattispesifin tieto- ja taitoperustan soveltamisalueen laajenemista. Ammatillisen itseluottamuksen vahvistaminen edellyttää kannustavaa ja opiskelijan itseluottamusta tukevaa ohjausta, mutta opintojen edetessä myös totutusta poikkeavaan toimintaan rohkaisua. Itsearviointi ja kehityshakuinen palaute vahvistavat opiskelijan realistista kuvaa omasta osaamisestaan. Ammatillisen voimaantumisen perustana ovat subjektiivisen kokemuksen ja kykyuskomusten vahvistuminen.

- f. tutkinnon mieltämistä tutkivaksi, kehittäväksi ja arvioivaksi prosessiksi, jossa yhdistyvät ammatillisen tieto- ja taitoperustan vahvistuminen sekä tiedon, kokemusten ja emotionien jakaminen. Ammatillisen kasvun näkökulmasta merkitykselliseksi nousevat opiskelijoiden osallisuuden tukeminen, innostaminen ja luovaan ongelmanratkaisuun kannustavien menetelmien käyttö. Opiskelijoiden merkityksenanto ohjaa valintoja ja ammatillisten kehitystarpeiden tunnistamista.
- g. yhteisöllistä oppimista ja vertaistyöskentelyä, jotka jo sinällään vahvistavat yhteisöpedagogin asiantuntijuuden ydinalueita: sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, osallisuuden tukemista sekä monialaista, dialogista työskentelyä. Yhteisöpedagogi toimii eri alojen rajapinnoilla ja työskentelee usein erilaisissa yhteisöissä ja toimijaverkostoissa, joissa erilaiset kielet ja toimintakulttuurit kohtaavat. Monialaista työskentelyä voitaisiin käytännössä harjoitella enemmän jo opintojen aikana esimerkiksi eri koulutusalojen välillä toteutettavien kehittämistehtävien.

Kokemukseni, kuten myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteisöpedagogiopinnot aloittavilla nuorilla on hyvin vaihteleva ymmärrys ja tuntemus toimialasta. Opiskelijaksi hakeutuvilla voi olla kokemusta kotipaikkakunnan nuorisotyöstä tai omasta harrastustoiminnasta järjestökentällä. Opiskelun aloittavien kokemukset perustuvat siis lähinnä palveluiden käyttäjän näkökulmaan, jolloin ammatillinen näkemysellisyys on vielä hyvin kapea-alaista. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinnon suorittaneilla ammatillinen tuntemus on vahvempaa, mutta painottuu vahvasti juuri nuorisotyöhön. Nuorisotyö nähdään yleensä vahvasti nuorten auttamiseen tähtäävänä työnä. Edellä mainittu huomio perustuu omakohtaiseen kokemukseeni valintakokeiden haastattelu- ja ryhmätehtävätilanteissa ja koulutuksen aloittaneiden kanssa käytyihin yhteisöpedagogin ammatillisuutta koskeviin keskusteluihin.

Opintojen alkuun voi entistä enemmän kiinnittyä toimialan erilaisiin ympäristöihin tutustumista, alan toimijoiden kanssa käytävää dialogia ja samalla tutkinnon osaamistavoitteisiin perehtymistä. Opiskelijoiden ammatillista ajattelua käynnistävänä kysymyksenä voisi olla, mitä yhteisöpedagogin osaaminen tarkoittaa tämän päivän ammatillisen toimintana? Esimerkiksi opintojaksot ”kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön perusteet” sekä ”ohjaamisen perusteet” tarjoavat tilaisuuksia tämän kysymyksen pohdintaan. Pelkkä tietoperustan vahvistaminen ei nähdäkseni alussa riitä, jos tavoitteena on myös oman suorituksen ja ammatillisen toiminnan kokemusten kautta syntyvän ajattelun ja tietoperustan vahvistaminen. Tutkivan oppimisen prosessi käynnistyy asiayhteyden ja kontekstin luomisella sekä uusien ilmiöiden ja asioiden ankkuroimisella aitoihin alan työssä kohdattaviin ongelmiin (Hakkarainen ym. 1999, 14; Myllylä & Mäkelä & Torp 2009, 64).

Oppimisympäristöinä voisi suosia entistä enemmän kontakti- ja harjoittelujaksojen yhdistämistä, autenttisia työelämälähtöisiä oppimiskokemuksia ja niiden yhteistä reflektointia. Verkossa työskentely laajentaa tutkivan oppimisen mahdollisuuksia. Oppimisyhteisössä opiskelija voi saada sekä kognitiivista että emotionaalista tukea. Kuten Ranne (2009, 13) toteaa, sosiaalista tukea antava oppimisyhteisö voi parhaimmillaan olla kollektiivisen reflektion foorumi. Asiapitoisen arvioinnin ohella työskentelyyn liittyy tunnekokemusten jakamista, käsittelyä ja tiedostamista. Näin opiskelijoiden ja ryhmän tunteita ja tunnetiloja koskeva ymmärrys voi lisääntyä ja ryhmän positiivinen koheesio ja yhteisöllinen kokemus vahvistuvat. Yksilösuoritusten ja itseohjautuvuuden tukemisen sijaan voisi yhteisöpedagogiopintojen painopiste olla entistä enemmän ryhmätehtävissä, yhteisöllisen oppimisen mahdollistamisessa ja vertaisarvioinnissa. Kehittämistehtävien tekeminen ryhmissä vahvistaa opiskelijan kokemusta tavoitesuuntaisesta dialogisesta työskentelystä ja asiantuntijuuden jakamisesta sekä valmentaa näin hyvin myös yhteisöpedagogin käytännön työtehtäviin.

Tämän päivän työelämä edellyttää visionäärisyyttä, joustavuutta, kykyä yhä monimutkaisempien ja ennakoimattomien ongelmien ratkaisuun sekä luovuutta ja innovatiivisuutta. Nämä työelämän tarpeet näyttäytyvät hyvin myös ammattikorkeakoulututkinnon vaatimustasoa määrittävässä eurooppalaisessa (EQF) ja kansallisessa viitekehyksessä (NQF) (vrt. edellä 2.4). Tutkimustulokset osoittavat näiden olevan myös

osa opiskelijoiden konkretisoimaa yhteisöpedagogin asiantuntijuutta. Koulutuksen toteuttajille ja kehittäjille olennainen ja haasteellinen tehtävä on, miten voimme parhaiten vahvistaa opiskelijoiden ammatillista kasvua näillä alueilla. Kehittämisoasaamisen alueella opiskelijat kuvaavat tätä osaamista muun muassa ”ajan hermolla eläminenä”. Koulutamme ammattilaisia tulevaisuuden, rakenteiltaan jatkuvasti muuttuvaan ja moninaistuvaa, työelämään.

Työelämässä ja toimialalla tapahtuneet muutokset ovat jo tämän tutkimuksen aikana olleet mittavia: yhteiskunnallinen rakennemuutos on kohdistunut kaikille sektoreille, organisaatio- ja yhteisökulttuurit ovat monin paikoin murroksessa. Yhteiskunnan huoltosuhde muuttuu ja työssä olevien osaamisen ja voimavarojen turvaaminen puhuttavat. Yhteisöpedagogien tehtäviin liittyy yhä enemmän myös yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin tukemiseen ja työnohjaukseen kiinnittyviä tehtäviä. Kehittäminen on näkemykseni mukaan yhä selkeämmin muutoksen johtamista, jossa inhimillisten voimavarojen johtamisen merkitys korostuu. Yhteisöllisen tuen muotoja ovat yksilöiden ja ryhmien työnohjaus, johon liittyvää osaamista voisi yhteisöpedagogin tutkimuksessa vahvistaa ja edelleen esimerkiksi erityispätevyden tuottavana jatko-opintomahdollisuutena kehittää.

Ranne (2005, 17) toteaa, että sosiaalipedagoginen orientaatio sisäistyy toimijan käytteoriaan. Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa edellytetään aina tiettyä kollektiivisuutta ja yhteisöllisyyttä, yksilöiden ja ryhmien sosiaalisten taitojen kasvattamista ja voimaantumisen tukemista. Tämä orientaatio ei voi toteutua vain kielellisellä ja symbolisella tavalla, vaan toiminnallisuutta korostaen. Sosiaalipedagoginen orientaatio on vastaus sellaisiin yhteiskunnan integraatio-ongelmiin, jotka syntyvät sosiaalisista, kulttuurisista tai pedagogisista ongelmatilanteista. Sosiaalisen vahvistamisen käytäntöjä kehittävä orientaatio on vahvasti osa yhteisöpedagogien ydiosaamista, vaikka ongelmalähtöisyys ei olekaan tutkimuksen keskiössä. Myös koulutusohjelman yhteisöosaamisen kompetenssialueella painotetaan taitoa hyödyntää yhteisöjen kasvupotentiaalia ja voimavaroja yhtäältä yhteisöllisyyden ja toisaalta yksilöiden ja yhteisöjen toimivuuden vahvistamisessa. (vrt. liite 3.)

Tutkimus nostaa esiin monipuolisten yksilö- ja ryhmänohjaustaitojen ja sosiaalisen vahvistamisen merkityksen osana yhteisöpedagogin asiantuntijuutta. Jotta opiskelijan

ymmärrys yhteisötoimijuudesta voi vahvistua, edellyttää se omakohtaista kokemusta erilaisista toimintaympäristöistä ja -kulttuureista. Erilaisissa toimintaympäristöissä toimimisen merkitys ammatilliselle kasvulle välittyy myös tutkimustuloksista. Tutkinnon aikana kokemuksia voidaan kuitenkin kartuttaa pääsääntöisesti vain lyhyissä harjoittelujaksoissa, jolloin opiskelijat eivät ehdi omakohtaisesti perehtyä vaativiin työorganisaatioiden ja -yhteisöjen kehittämishaasteisiin.

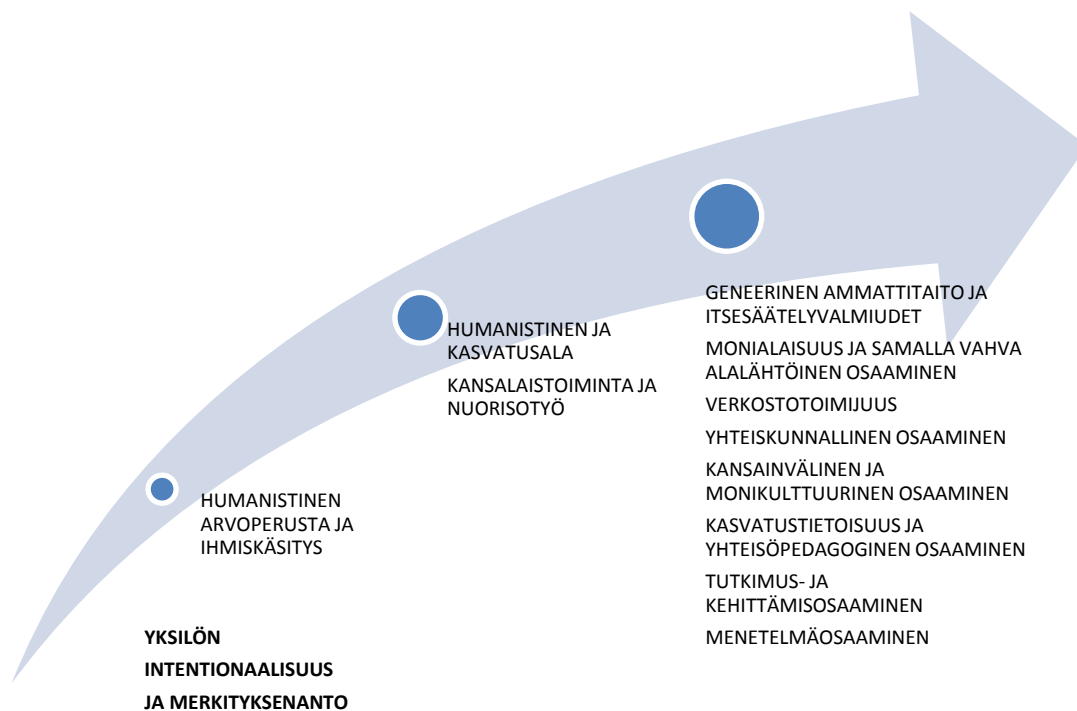
Yhteisöllisten haasteiden ymmärtämiseksi yhteisöpedagogit tarvitsevat yhteiskunnallista osaamista ja tätä kompetenssialuetta opiskelijat osaavatkin hyvin eritellä. Portfolion epilogissa kyseiseen kompetenssialueeseen liittyvän osaamisen reflektointi ja kehityshaasteiden yksilöinti on kuitenkin vähäistä. Yhteisöllisen ja kehittämisosaamisen taustoittajana tulee ajantasaiseen ja syvenevään yhteiskunnalliseen osaamiseen kiinnittää huomiota läpi opintojen, ei vain erillisinä opintojaksoina yhteisöpedagogin yhteisissä opinnoissa. (Vrt. liite 4.)

Tutkimustulokset osoittavat, että yhteisöpedagogin ammatillisuuden ytimessä ovat vahvat ohjaus- ja vuorovaikutustaidot. Ranne (2005, 16) kokoaa sosiaalipedagogisen ammatillisen toiminnan lähtökohdiksi arkilähtöisyyden, sosiaalinen diagnoosin, yhteisöllisyyden ja dialogisuuden. Arkilähtöisen sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on arjen ymmärrettäväksi tekeminen. Ammattihenkilön edellytykset ymmärtää inhimillistä kokemusmaailmaa ovat rajalliset. Ymmärtäminen edellyttää kohtaamista, vuorovaikutusosaamista ja tunnetietoisuutta. Sosiaalinen diagnoosi tarkoittaa tässä yhteydessä ymmärrystä lapsen, perheen, nuoren, ryhmän tai yhteisön sosiaalisesta ympäristöstä. Oleellista on saada ihmiset tiedostamaan muutoksen mahdollisuudet omassa arjessaan. Yhteisöllisessä toiminnassa tämä tarkoittaa myös toimintakäytäntöjen reflektiiviseen ja kriittiseen analyysiin perustuvaa tavoitehakuista ja voimavaralähtöistä kehittämistä, yhteisökasvatuksellista ja dialogista työtettä.

Jotta kykenisimme jatkossa selkeämmin määrittelemään tutkinnon tietoperustan sekä ne työelämän kontekstit, joihin yhteisöpedagogit sijoittuvat, tulisi yhteisöpedagogien ammatillisuutta jo lähtökohtaisesti määrittää entistä tarkemmin. Ammatillisen kasvun tavoitteet kiinnittyvät ulkoiseen fokukseen (kompetenssit) ja määriteltyihin toimintakonteksteihin. Opiskelijoiden yksilöllinen merkityksenanto ohjaa valintoja määritelty-

jen kompetenssien, hyväksytyin opetussuunnitelman ja tarjolla olevien työelämän toimintaympäristöjen puitteissa.

Tavoitteena voidaan pitää, että tutkinnon monitieteinen perusta ja työtehtävät, joissa yhteisöpedagogit voivat toimia rakentavat tutkinnolle entistä suuntaavamman perustan ammatilliselle kasvulla ja ammatillisuuden hahmottamiselle. Geneerisen alalähtöisen tieto-taidon ohella katson perustelluksi kansalaistoiminnan ja nuorisotyön tehtävissä tarvittavan erityisosaamisen kirkastamisen ja näkyväksi tekemisen myös opetussuunnitelmatasolla. Filander (2007, 93) toteaa, että nuorisotyöntekijä tietää tavaltaan vähän paljosta ja on jälkimodernin yhteiskunnan verkostoasiantuntija. Hän kykenee toimimaan hyvin erilaisissa tilanteissa, mutta samalla hänen on vaikea selkeästi tiivistäen määritellä omaa ammatillista osaamistaan. Sama kuvaus sopii tutkimustulosten perusteella myös yhteisöpedagogeihin, jotka käytännössä sijoittuvat jo kompetenssilähtöisesti hyvin erilisiin asiantuntijatehtäviin yhteiskunnan eri sektoreille.



Kuvio 11. Yhteisöpedagogin ammatillisen kasvun jatkuva kaari

Vahvaa asiantuntijuutta vaativat tehtävät edellyttävät, kuten Collin (2007, 128) toteaa, erinomaisen tietopohjan lisäksi kykyä etsiä ja hankkia uutta tietoa sekä kykyä ref-

leksiivisyyteen, kriittiseen tiedon analysointiin ja eettisiin ratkaisuihin, monipuolisia kommunikointi- ja yhteisötaitoja sekä ennen kaikkea kykyä jatkuvaan uuden oppimiseen ja luomiseen. Tutkimuksen ydinsanomaksi kokoon: Yhteisöpedagogit ja tulevien yhteisöpedagogien kouluttajat ovat pedagogisia toimijoita ja fasilitoijia, jotka luovat mahdollisuuksia ja voimaantumisen kokemuksia sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Yhteisöpedagogien asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun tutkimus ammattikasvatuksen tieteenalalla jättää avoimeksi sekä ammattikorkeakoulututkintojen alalähtöisyyden että tasomäärittelyn kannalta mielenkiintoisia kysymyksiä.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Kvalitatiivisen tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti arvioimaan tekemiään ratkaisuja, ottamaan yhtä aikaa kantaa analyysin kattavuuteen sekä tekemänsä tutkimustyön luotettavuuteen. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä on kysymys siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkimuksen kohdetta. Tutkimusteksti on kuvaannollisesti ikkuna todellisuuteen. Tutkimuksen sisäisellä validiteetilla eli pätevyydellä viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun: teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisen viitekehyksen ja menetelmällisten ratkaisujen tulisi olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallintaa. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä ja on yhteydessä tutkijan toimintaan. Tutkimuksen tulkinta on reliaabelia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 2000, 208, 212-213.)

Tutkimuksen kontekstissa on kuvattu Humanistinen ammattikorkeakoulun toimintaperiaatteet, yhteisöpedagogien koulutusala ja työkenttä, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman tuottama asiantuntijuus sekä opetussuunnitelman opintokokonaisuudet ja teemat siten kuin ne tutkimusajankohtana ovat toteutuneet. Tutkimusaiheen filosofisten perusteiden tarkastelu tekee näkyväksi tutkimuksen kohteen ja ydinkäsitteiden luonnetta. Kyseisessä tarkastelussa viitataan myös tutkimuksen realistiseen lähestymistapaan, mikä tarkoittaa että yhteisöpedagogiksi opiskelevien asiantuntijuus ja ammatillisen kasvun ulottuvuudet ovat olemassa tutkijasta riippumatta. Opiskelijat ovat tehtävääntoihin ja ohjeisiin perustuen tuottaneet aineistot itsenäisesti. Aineistoja on käsitelty sellaisina kuin opiskelijat ovat ne tuottaneet, Tutkijan konstruktio tulee näkyväksi vasta siinä vaiheessa, kun tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu asiantuntijälähtöisesti ja tulevaa kehitystyötä palvelevana.

Tutkimuksen kontekstin rajausta on tehty tutkimusprosessin ja tulosten ymmärtämistä tukevassa laajuudessa. Tutkijan esiyymmärrystä esiin tuova teoreettinen viitekehys on laaja-alainen. Se ilmentää tutkimuskohteen moniulotteisuutta, tukee aineiston analyysiä ja samalla rakentaa laajemminkin hyödynnettävän yhteisöpedagogien asian-

tuntijuuden kehittymisen ja ammatillisen kasvun viitekehysten. Myös aiempia, aihepiiriä koskevia tutkimuksia on hyödynnetty tulosten analysoinnissa käytettävien viitekehysten valinnan perustana.

Tutkimuksessa on käytetty kahta toisiaan tukevaa aineistokeruumenetelmää: osaamiskarttojen laadintaa ja opiskelijoiden portfolioiden käyttöä tutkimustarkoitukseen, kyseessä olevaan tutkimukseen kohdentuvasti. Tutkimuksen toteutus, päättelyn loogiikka ja aineiston analysointi on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti luvussa 5. Tavoitteena on, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen vaiheita ja tutkijan päättelyä. Hirsjärvi ja Hurme (2007, 227) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa tutkijan tekemä tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita.

Ensimmäistä aineistokeruumenetelmää on toistettu neljänä lukuvuonna, jolloin menetelmällä tuotettu aineisto kuvaa yhden vuosikurssin näkemyksiä kattavammin yhteisöpedagogin ydinosaamisalueita. Osaamiskarttojen koosteessa on otettu huomioon ja kirjattu kaikki edellä mainittuina vuosina esiin tulleet osaamisalueet, vain samaa tarkoittavat osaamisen konkretisoinnit on yhdistetty. Tämän vuoksi kooste on haluttu esittää yksityiskohtaisena, jotta tutkija ei ole tehnyt vääriä johtopäätöksiä opiskelijoiden kirjaamista asioista. Mikäli osaamiskartan koostetta käytetään jatkossa yhteisöpedagogien osaamisen arviointiin, on perusteltua vertaisarviointia hyödyntäen pohtia osaamiskuvausten yhdistämistä siten, että kartta olisi helposti ymmärrettävä itsearviointin työkalu. Osaamiskarttatehtävää voidaan soveltaa oppimistehtävänä edelleen. Tässä tutkimuksessa tehtävä on kuvattu siten, että se on toistettavissa myös muiden ryhmien kanssa. Mahdollisuus aineiston jatkohyödyntäminen lisää sen merkittävyyttä (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 214).

Osaamiskarttatehtävä tehtiin työelämätaitojen tunneilla, eikä se tutkimustarkoituksiin käytetyltä osin ollut erikseen teeman arviointiin vaikuttava oppimistehtävä. Sosiaalisten tilanteiden toistettavuus on problemaattista (Toikko & Rantanen 2009, 13). Samankaltaisten tutkimustilanteiden aikaansaaminen uudella ryhmällä ei ole itsestään selvyyttä, vaikka tehtävänanto olisikin samanlainen. Ryhmän jäsenten yksilölliset sekä ryhmän yhteisölliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat ryhmäprosessiin ja tässä tapauksessa ryhmän tuottaman osaamiskarttojen laadintaan.

Tutkija on ollut tietoinen sekä osaamiskartan että portfolioiden kulttuurisesta paikasta, niiden tuottamisen ehdoista sekä aineistojen rajallisuudesta. Aineiston keruumummankin menetelmän osalta on kuvattu ja paikannettu mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tutkija on itse ollut paikalla tilanteissa, joissa aineisto on kerätty. Portfolioiden epilogit on koottu annettujen ohjeistusten mukaisesti, ja ne ovat opiskelijan näyttö ammatillisen kehittymisen itsearviointista. Tutkija ei ole portfolioiden ohjaajana vaikuttanut niiden asiasisältöön.

Eri menetelmin tuotettua aineistoa on analysoitu yhteisen käsitteellisen viitekehyksen kautta. Kahdella eri menetelmässä kerätty aineisto vastaa samaa ilmiötä kuvaaviin, mutta erillisiin tutkimuskysymyksiin. Aineistojen reflektointi tuottaa syventävää tietoa fokuoituen kyseessä olevan tutkimuskysymyksen mukaisesti. Suoranta määrittelee indikaattorien vaihdoksi tapaa, jolla ilmiön yhdenmukaisuus osoitetaan eri tavoin (Eskola & Suoranta 2000, 213). Tutkimuksen johtopäätösosiossa palataan jälleen kokonaisvaltaisemmin tutkimustehtävään eli Humanistisessa ammattikorkeakoulussa opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuuksiin. Ulottuvuuksien ymmärtäminen rakentaa näkemyksellisyyttä tulevan kehittämistyön perustaksi, tavoitteena siirtyminen metatasolta konkreettisten kehittämishaasteiden paikantamiseen. Tämä pohdinta on johtopäätösluvussa aloitettu tutkijan omaan asiantuntemukseen perustuen.

Aineiston kattavuutta ja yleistettävyyttä tarkasteltaessa on otettava huomioon, että aineisto on kerätty vain yhdeltä järjestö- ja nuorisotyön yksikön kampukselta. Kaikilla HUMAKin saman koulutusyksikön kampuksilla opiskellaan saman opetussuunnitelman mukaisesti, mutta ohjaus- ja vuorovaikutusopintojen (nykyisin ammatillisten opintojen) ja suuntautumisopintojen tarjonta vaihtelee kampuksittain. Jokaisella kampuksella on jossain määrin erilainen toimintakulttuuri, vaikka toiminta onkin yhteisesti säädeltyä. Ammatillisen kasvun ulottuvuuksien tarkastelussa näkyy joitakin painotuksia, jotka ilmentävät kyseisellä kampuksella olevaa tarjontaa, mutta tulosten analysoinnin kannalta se ei näyttäydä merkityksellisenä. Ohjaus- ja vuorovaikutusopintojen ja suuntautumisopintojen tavoite on ammattispesifin tieto- ja taitoperustan vahvistamisen osalta yhteinen, vaikka sisällöt vaihtelevatkin. Opiskelijoilla on mahdollisuus valita opintojaan myös muiden kampuksien tarjonnasta. Tutkija on pyrkinyt tarkastelemaan ammatillisen kasvun ulottuvuuksia yksityistapauksia yleisemmällä tasolla (vrt.

Vilkkä 2005, 157). Tarkastelussa on kuvattu yleisellä tasolla se sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus, jossa koulutusohjelman opinnot toteutuvat samoin kuin yhteisöpedagogien ammatillista kasvua juuri Humanistisessa ammattikorkeakoulussa määrittävät ohjeet ja säädökset.

Tutkimuksen arvioitaessa on otettava huomioon myös tutkijan näkemysten, tietojen ja taitojen kontekstuaalisuus (vrt. Vilkkä 2005, 173). Tutkijalla itsellään on tässä tapauksessa vahvasti kasvatustieteellinen orientaatio sekä opettajan pedagogisten opintojen ja erilaisissa ympäristöissä vahvistuneen opettaja- ja ohjauskokemuksen kautta syntynyt pedagoginen asiantuntemus. Työkokemusvuodet Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ovat vahvistaneet tutkimuksen kohteena olevan sosiaalikulttuurisen ympäristön tuntemusta. Lisäksi kokemuksen kautta tutkijalla on hiljaista tietoa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutukseen hakeutuvien orientaatiosta ja kasvuprosessista. Tämä tutkimus on mahdollistanut myös tutkijan hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen ja asiantuntijuuden jakamisen. Tutkimusprosessi on kiinnittynyt vahvasti myös tutkijan omaan ammatillisen kasvun prosessiin, kaikkine ulottuvuuksiineen.

Teema-alueen ”osaamisen kehittäminen ja professionaalinen kasvu” tutkimuksena lisensoitettuna on reflektioiva katsaus yhden koulutusohjelman ja tutkinnon tuottamaan asiantuntijuuteen. Muualla tutkittua ja kehitettyä on sellaisenaan vaikea istuttaa toiseen toimintaympäristöön (Toikko & Rantanen 2009, 126). Tutkimuksen tulosten laajempaa käyttökelpoisuutta varten aiheenkäsittely on kiinnitetty ulottuvuuksiin, joiden tarkastelu etenkin työelämäläheisissä ammattikorkeakoulututkinnoissa on perusteltu. Tulokset suuntaavat huomion erityisesti tutkintojen asemaan ja perustaan monialaisessa korkeakoulukentässä. Kasvun suunnan määrittelyllä ja pedagogisilla valinnoilla on ratkaiseva asema, kun tutkintoja tarkastellaan suhteessa niiden tuottamaan osaamiseen yhä moninaistuvammassa työelämässä. Viime kädessä ammatilliset valinnat perustuvat yksilöllisiin merkityksenantoihin, ja näille merkityksille tutkintojen kehittäjät rakentavat työelämän näkökulmasta perustellun valintojen avaruuden.

LÄHTEET

Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003. Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjinä. Helsinki: WSOY.

Achtenhagen, F. 2005. Competences and their development: Cognition, motivation, metakognition. In H. Gruber, C.Harteis, R. H. Mulder & M. Rehl (Eds.) Bringing individual, organisational and cultural aspects of professional learning. Regensburg: Roderer. 11–34.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S.Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114–160.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Anttila, Pirkko. 2005. Ammatillinen tiedonmuodostus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2005. Okka – säätiö. 7–17.

Anttila, P. Luento HUMAKin lehtoreiden PD-opinnoissa 19.4.2007, Helsinki.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.

Anttila, P. 2005. Tutkimuksellinen orientoituminen ammattikorkeakoulujen t & k -toiminnan haasteena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/ 2005. Okka – säätiö. 52–63.

Anttila, P. 2006 (2. painos). Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

Archer, M. 2007. Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility. Cambridge University Press.

Archer, M. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arene ry. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. ECTS-projektin suositus 19.4.2006.

Arene ry. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. 23.2.2010.

Arresto, H. & Määttä, J. 2006. Yhteisöpedagogien työelämään sijoittuminen. Teoksessa: K. Lind & P. Vartiainen (toim.) *Minne tie vie? Humanistisesta ammattikorkeakoulusta vuosina 2001 - 2004 valmistuneiden yhteisöpedagogien ja kulttuurituottajien työelämään sijoittuminen, jatko-opintosuunnitelmat ja koulutuskokemukset*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 3, 2006.

Beairisto, B. 2000. *What does It Take to Be a Lifelong Learner?* In B. Beairisto & P. Ruohotie (Eds.) *Empowering Teachers as Lifelong Learners*. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education.

Beairisto, B. & Ruohotie, P. 2003. *Empowering Professionals as Lifelong Learners*. In B. Beairisto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.) *Professional Learning and Leadership*. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education and Training. 115–146.

Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.

Billet, S. 2006a. *Work, change and workers*. Dordrecht: Springer.

Billet, S. 2006b. *Work, subjectivity and learning*. In: S. Billet, T. Fenwick & M. Somerville (eds.): *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life*. Unesco-Unevoc Book Series. Dordrecht: Springer 1–20.

Billet, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (eds.) 2008. *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. (eds.) 2007. *Identities at work*. Technical and Vocational Education and Training Series, Unesco-Unevoc International Centre.

Castells, M. 2000. *The rise of the network society*. 2. painos. Oxford: Blackwell.

Cederlöf, P. 2007. Nuorisotoimet rakennemuutoksen kynnyksellä. Selvitys kunnallisen nuorisotyön asemasta ja haasteista kunta- palvelurakenteen uudistuksessa, sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöstä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaalit 14, 2007.

Colliander, A., Ruoppila, R. & Härkönen, L-K. 2009. *Yksilöllisyys sallittu. Moninaisuus voimaksi työpaikalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Dehnbostel, P. & Dybowski, G. 2001. *Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths*. In Office for Official Publications of the European Communities (Ed.) *Training in Europe*. Luxembourg: EC publications. 391–429.

Elsholz, U. 2002. *Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit*. [Competence development for reflective action capability]. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meer-Menk (Eds.) *Vernetzte Kompetenzentwicklung: Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Sigma. 31–44.

Eriksson, L. & Markström, A-M. 2009. *Social Pedagogy in Swedish context*. Teoksessa: J. Kornbeck & N. Rodendal Jensen (eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. *Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. 46–61.

Eräsaari, R. 2002. *Avoimen asiantuntijuuden analytiikka*. Teoksessa I. Pittilä

& S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 66, 21–38.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 90–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 26-49.

Filander, K. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa: T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. 90–112.

Fook, J., Ryan, M. & Hawkins, L. 2000. *Professional Expertise: Practice, Theory and Education for Working in Uncertainty*. London: Whiting & Birch Ltd.

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijuuden etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 234.

Füchtenkort, A. & Harteis, C. 2007. Professional competence and the role of informal learning. Teoksessa: H. Gruger & T. Palonen (eds.). *Learning in the workplace – new developments*. Research in Educational Sciences. Finnish Educational Research Association. 139-155.

Goffman, E. 1969. *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gudliauskaitė-Godvadė, J., Godvadas, P., Malinauskas, G. & Perttula, J. &

Väänänen, A. 2010. Understanding Professional Identity of Social Work the Finnish Case. *Tiltai/Bridges/Brücken* 2010, Vol. 50 Issue 1, p 23-38.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H. & Rahikainen, M. & Lehtinen E. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Viitattu 13.11.2010.

http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/julkaisut/tvt_tutkivan_oppimisen_välineena.pdf

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37, 6. 448-464.

Halonen, I. 2004. Argumentaatio ja ammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa: H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita. 255-265.

Hannula, A. 2009. Vapauttavat yhteisölliset käytännöt: *Pula!*-oppera ja Camera Obscura –hanke. Teoksessa: K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 353-374.

Harju, T. & Kumpulainen, P. 2009. Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa: H. Heinilä; P. Kalli & K. Rinne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun ja OKKA-säätiön julkaisuja. 99-115.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan lähtökohdat. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveystalalla. Helsinki: WSOY. Oppimateriaalit Oy.

Herranen, J. 2009. Työelämäläheisyyden, kumppanuuden ja tutkimuksellisen kehittämistoiminnan lähtökohtia. Teoksessa Herranen, J. (toim.) *Kohti kumppanuuksia*. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan askeleita Humanistisessa ammattikorkeakoulussa.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 13, 2009. 6-14.

Herranen, J. & Määttä, J. 2009. Yhteisöpedagogi (amk) omaa paikkaansa etsimässä. Teoksessa: K. Lind (toim.) Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 19, 2009. 59-77.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13-14, osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huhtanen, Kaija 2005. Taitamisesta tietoon. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2005. OKKA-säätiö. 18-24.

HUMAK. Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus 18.12.2007.

HUMAK. Koulutustarjonta. Viitattu 22.11.2009.

http://www.humak.fi/koulutustarjonta/amktutkinnot_nuorille/kansalaistoimintajanuorisoty.html

HUMAK. opinto-oppaat 2005 – 2006, 2006 – 2007, 2007 – 2008, 2009 – 2010.

HUMAK. Pedagoginen käsikirja ja strategia vuosille 2010 – 2012.

HUMAKin perustehtävä, visio, missio ja arvot. Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy:n hallitus 19.12.2009.

Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiuden vahvistajana. Aikuiskasvatus 1/2009, 4-13.

Isokorpi, T. 2008. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isokorpi, Tiia. 2004. Tunneoppia - parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Julkunen, R. 2007. Työ - talouden ja minän välissä. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 18-48.

Kakkuri-Knuutila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Kaljonen, P. & Ronkainen, A. 2005. "Ehkä kasvuni on sarja heräämisiä muutokseen" –prosessiportfolioyöskentely osana uuteen asiantuntijuuteen kasvua. Teoksessa: E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 109 -116.

Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1537. Tampere University Press.

Kauffeld, S. 2000. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. [The Kassel-competence-pattern for measuring professional competence]. In E. Frieling, S. Kauffeld, S. Grote & H. Bernard (Eds.) Flexibilität und Kompetenz. Münster: Waxmann. 33-48.

Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WSOY. 187-212.

Kauppi, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelu: Oulu: Metanoia Instituutti.

Kiessling-Sonntag, J. 2000. Mitarbeitergespräche. Führendurch Gespräche. Zentrale Gesprächstypen. Mitarbeiterjahresgespräch. [Appraisal interviews. Leading through dialogues. Annual appraisal interview]. Berlin: Cornelsen.

Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan - kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa: T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 76. 57–77.

Kolkka, M., Mantela, J., Holopainen, A., Louhela, J., Packalén, L. & Kaisvuo T. 2009. Yhteiskunnallinen osaaminen. Haaste ja tehtävä. Helsinki: Kirjapaja.

Kuijpers, M. & Meijers, F. & Gundy, C. 2010. The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78 (2011) 21-30.

Kuokkanen, L. 2003. Nurse Empowerment: A model of Individual and Environmental Factors. University of Turku. Department of Nursing Studies. *Annales Universitatis Turkuensis D* 558.

Kuoppamäki, R. 2008. Ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot asiantuntijuuden kehittäjänä - Tieto- ja viestintätekniikan erikoistumisopintojen vaikuttavuus terveysalalla. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 724.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Limón Lugue, M. 2003. The role of domain-specific knowledge in international conceptual change. Teoksessa G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (toim.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 133 -170.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mead, G. H. 1964. Korjattu versio: alkuperäinen 1934. *Mind, Self and Society*: Chicago: University of Chicago Press.

Mentkowski, M. & Associates. 2000. *Learning that lasts: Integrating Learning, Development and Performance In College and Beyond*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4*. Jyväskylä: Gummerus.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow & al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey Bass.

Mezirow, J. ym. 1988. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Myllylä, M., Mäkelä, R. & Torp, Hanna. 2009. Tiedon rakentumista ja tutkivan oppimisen polkuja opettajaopiskelijoiden verkko-opinnoissa. Teoksessa: H. Heinilä, P. Kalli & K. Rinne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun ja OKKA-säätiön julkaisuja. 61-79.

Mäkelä, K. 2006. *NUOTTA 2015. Nuorisoalan koulutustoimikunnan alaisen koulutuksen tarveselvitys*. Helsinki: Opetushallitus.

Mäntylä, R. 2007. *Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa*. Teoksessa: S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional Growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 92-102.

Niemi, Hannele & Nevgi, Anne. 2007. Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa: S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 64-77.

Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo, nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa: T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76.

Nikoskinen, E. 2008a. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta työelämään. Yhteisöpedagogien (AMK) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 8, 2008.

Nikoskinen, E. 2008b. Yhteisöpedagogit työuraa rakentamassa. Vuosina 2001-2004 valmistuneiden aika työelämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 10, 2008.

Nikoskinen, E. 2009. Yhteisöpedagogit (AMK) työelämässä. Teoksessa: K. Lind (toim.) Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulukseen ja työhön. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 19, 2009. 12 -27.

Nuorisolaki 27.1.2006/72.

Nyman, T. 2009. Kohti kehittävää ja tutkimuksellista ammattiorientaatioita yhteisöllistä oppimista hyödyntäen. Teoksessa: J. Herranen (toim.) Kohti kumppanuuksia. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan askeleita Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 13, 2009. 74-93.

Onnismaa, J. 2006. Johdanto. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Ammattikasvatuksen 46. vuosikirja, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 11-23.

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004a. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1032. Tampere University Press.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004b. Opiskelijalle muodostuva ammatti-identiteetti ammattikorkeakouluopettajan työn keskiössä. Ammattikasvatuksen vuosikirja 4/2004. OKKA-säätiö. 76-84.

Parviainen, I. 2009. Haaste tulevaisuudelle: yhteisöpedagogien osaaminen näkyväksi! Teoksessa K. Lind (toim.) Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulukseen ja työhön. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 19, 2009. 38-47.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks (Calif): Sage.

Pertie, P. & Cameron, C. 2009. Importing Social Pedagogy? Teoksessa: J. Kornbeck & N. Rodendal Jensen (eds.) The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. 145–168.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja arvioinnissa. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 178-197.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, T. 2006. Tieteenfilosofia. Opintoja tukeva aineisto: tieteenfilosofia, tieteenfilosofian opinnot. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen Tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa: K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. 14-19.

Ranne, K. 2009. Prologi: Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Rinne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun ja OKKA-säätiön julkaisu. 7-16.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rissanen, R. 2004. Asiantuntijatyön kehittämisen metodit opinnäytetyön haasteena. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita. 196-209.

Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto - lähtökohdat ja haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu. 65-79.

Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005. OKKA-säätiö. 4-18.

Ruohotie, P. 2004. Kompetenssit ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteina. Teoksessa: S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) Laatu ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen. 88-103.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Ammattikasvatuksen 46. vuosikirja, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 106-122.

Ruohotie, P. & Ripatti, A. 2006. Asiantuntijuutta ammattikasvatuksen PD-ohjelmalla. Teoksessa: S. Soikkeli & M. Haapasilta & L. Siikaniemi, L. (toim.) Näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja. Tampere. 9-16.

Räsänen, J. 1994. Kehityssuuntautunut arviointimalli. Malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.

Räsänen, J. 2006. Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Julkiviestintä Oy. Suomen Työvalmennusakatemi-an julkaisu.

Saaristo, A-M. 2011. Emotionaalinen ammattitaito osana sosiaalisen vahvistamisen taitoisuutta. Teoksessa: P. Lundbom & J. Herranen (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 24, 2011. 71-85.

Salakari, H. 2007. Ammattikasvatuksen pedagogiikan kehittäminen oppimisen siirto-vaikutusta tehostamalla. Teoksessa: S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 180 -185.

Seppänen-Järvelä, R. 2008. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin - Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 17-33.

Siitonen J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium.

Siitonen, J. & Robinson, H. 1998. Empowerment: Links to Teachers' Professional Growth. Teoksessa: R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjäjä (toim.) Promoting teachers personal and professional growth. University of Oulu. Department of teacher education. Acta Univ Oul E 32: 165–191.

Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2004. Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WSOY. 109-125.

Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. 1990. Cognitive Elements of Empowerment: an 'interpretive model' of intrinsic task motivation. Academy of Management Review 15. 666-681.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.

Toivola, Tuija 2009. Asiakaslähtöistä T&K-toimintaa. Yritykset ja työyhteisöt oppimisen ympäristöinä. Teoksessa: A. Jaroma, (toim.) Virtaa verkostosta II. AMKtutka, kehitysimpulsseja ammattikorkeakoulun T&K&I –toimintaan. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja 47.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Okka-säätiö.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja ammatillinen asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 160-179.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2003. Okka-säätiö. 8-20.

Tynjälä P. & Virtanen A. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työpaikalla oppimisesta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2005. Okka-säätiö. 24-33.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 15.10.2003/860.

Vanhalakka-Ruoho, M. & Filander, K. 2009. Matkan opetukset. Teoksessa: K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 375-386.

Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196.

Vesterinen, M.-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa: H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita. 40-67.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum Media Oy.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. Field-specific educational practices as a source for students vocational identity formation. Teoksessa: S. Billet, C. Harteis & A. Eteläpelto (eds.) 2008. Emerging Perspectives of Workplace Learning. Rotterdam: Sense Publishers.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 156-176.

Wenger, E. 1998. *Community and practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. 2000. Attaining Self- Regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 13-39.

LIITE 1. (1/4) Päätöportfolion arviointi kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa päätöportfolio on opiskelijan kokoama ja perusteleva näyttö omasta ammatillisesta osaamisestaan yhteisöpedagogina ja oman ammatillisen oppimispolun arviointi. Se on luonteeltaan näyteportfolio, johon opiskelija valitsee itse ne näytöt, jotka parhaiten kuvaavat hänen saavuttamaansa ammattitaitoa ja joiden valinnan hän myös selkeästi perustelee. Päätöportfolioon valituissa näytöissä tulee olla nähtävillä tiedon (teorian) ja taidon (käytännön osaamisen) hallinta sekä teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu. Näytöiksi soveltuvat esimerkiksi työoppimis-/harjoitteluraportit, teema-/opintojaksotehtävät ja erilaiset teemojen/opintojaksojen aikana syntyneet tuotokset sekä muut dokumentit, kuten arvioinnit ja raportit, jotka voivat olla ensimmäisen, toisen, kolmannen tai neljännen opintovuoden aikana tuotettuja. Näytöt voivat olla myös muita kuin kirjallisia tuotoksia.

Päätöportfolio voi olla muodoltaan esimerkiksi kansio, salkku tai elektroninen asiakirja, esimerkiksi cd-rom, dvd tai verkkoympäristöön tuotettu esitys.

Kolmannen opintovuoden aikana opiskelijan on osallistuttava välinäyttöön/väliarviointiin, jossa hän saa ohjausta päätöportfolionsa tekemiseen. Opiskelija esittelee päätöportfolionsa opintojensa loppuvaiheeseen sijoittuvassa portfolioseminaarissa. Seminaarissa hyväksytyä portfolioa ei voi enää täydentää, joten ohjauksen hakeminen ja saaminen portfoliotyöskentelyn eri vaiheissa ennen portfolioseminaria on välttämätöntä. Ohjauksesta kantaa pääasiallisen vastuun opiskelijan hops-ohjaaja. Päätöportfoliosta annetaan opiskelijalle kirjallinen lausunto, joka liitetään tutkintotodistukseen.

Portfoliota tai osia siitä opiskelija voi valmistumisensa jälkeen hyödyntää työhaussa oman osaamisensa ja kokemuksensa esittelyssä.

Päätöportfolion rakenne

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa päätöportfolio rakentuu prologin ja epilogin ohella seuraavista ammatillisen osaamisen osa-alueista: (1) ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt, (2) kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt ja (3) kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen. Kyseisten osioiden alle opiskelija kerää sopivat ammatillista osaamistaan kuvaavat näytöt ja perustelee kyseisten näyttöjen valinnan. Edellä mainittujen kolmen osa-alueen lisäksi opiskelija voi lisätä päätöportfolioonsa yhden omaa ammatillista osaamistaan ja kasvuun kuvaavan osa-alueen oman harkintansa mukaan. Kuhunkin osa-alueeseen opiskelija voi valintansa mukaisesti sijoittaa 3–5 näyttöä.

Opiskelijan tulee luoda päätöportfoliostaan välilehtineen looginen ja johdonmukainen kokonaisuus, jossa hän selkeästi osoittaa ammatillisen osaamisensa ja kehittymisensä alan tieto-taitovaatimukset huomioonottaen. Yhteisöpedagogiksi valmistuvan tieto-taito pohjautuu humanistiseen arvopohjaan ja rakentuu mm. monipuolisen osaamisen, uudistumiskykyisyyden, kokonaisvaltaisen toimialan kehittämisen, yhteisöllisyyden rakentamisen, sosiaalisesti vahvistavan toiminnan ja kehityksen mahdollistamisen, yhteiskuntakriittisyyden, itsenäisen päätöksenteon ja ongelmanratkaisun, erilaisten ja erilaisissa elämäntilanteissa elävien yksilöiden ja ryhmien ohjaamisen, tukemisen ja innostamisen ympärille. Ammatillisen osaamisen kuvaamisessa opiskelija on hyvä huomioida koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit: yhteisöllinen, pedagoginen, yhteiskunnallinen ja kehittämisosaaminen. Katso tarkemmin liite 1.

Seuraavassa on esitelty lyhyesti päättöportfolion osiot, joissa opiskelija esittelee osaamistaan ja ammatillista kasvuaan yhteisöpedagogina ja perustelee kussakin osioissa valitsemansa näytöt.

Prologi on vapaamuotoinen ja persoonallinen oman elämänhistorian ja itsen esittely, johon sisältyy kuvaus koulutuksen hakeutumisen syistä ja omista ammatillisista tavoitteista. Prologiin opiskelija voi liittää oman ansioluettelonsa tai CV:nsä.

Ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt -osio pitää sisällään näytteet/näytöt yksilöiden ja ryhmien ohjaamiseen, tukemiseen ja innostamiseen, kouluttamiseen tai toiminnan organisointiin liittyvästä osaamisesta ja tiedon hallinnasta joko yleistuntemuksen tai erikoisosaamisen esittelynä perusteluineen. Tämän välilehden alla opiskelija osoittaa oman ohjaus- ja vuorovaikutusosaamisensa. Näytöt osoittavat opiskelijan tiedostavan ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen merkityksen ja yhteyden joko yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan.

Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt -osio on kansalaistoiminnan ja nuorisotyön toimintaympäristöjen ja toimialan tuntemuksen, verkostoitumis- ja projektiosaamisen sekä ammattietiikan osaamisen ja tietoperustan osoittamisen paikka. Tässä osiossa opiskelija kuvaa toimintaympäristöosaamisensa, joka pitää sisällään toimialan tuntemuksen ja asemoinnin, toimialan eri tasojen hahmottamisen sekä toimialan vaatimien erikoistaitojen tiedostamisen. Opiskelija voi keskittyä tarkastelussaan yhteen tai kahteen eri toimintaympäristöön ja tarkastella niitä monipuolisesti pohtimalla omaa rooliaan kyseissä toimintaympäristössä työskentelevänä yhteisöpedagogina joko suhteessa yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan.

Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen -osio on opiskelijan näyttö alan edellyttämästä moniammatillisesta osaamisesta, projektimaisen työskentelytavan ja tutkivan työotteen idean hallitsemisesta sekä innovaattorina, kehittäjänä ja vaikuttajana toimimisesta sekä kyseisen toiminnan merkityksen arvioinnista. Tässä osiossa opiskelija voi käsitellä omaa kehittäjän rooliaan suhteessa joko yksilöihin, yhteisöihin, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan.

Epilogi on paikka, jossa opiskelija arvioi omaa oppimisprosessiaan, omaa ammattitaitoaan ja ammatillisia kehittymistarpeitaan kansalaistoiminnan ja nuorisotyön tulevana ammattilaisena, yhteisöpedagogina. Oman ammatillisen osaamisen ja sen kehittymisen arvioinnissa opiskelija tulee käyttää hyväkseen seuraavaa nelikenttää: arviointikyky, teknis-aidollinen kyky, suunnittelukyky, sosiaalinen kyky ja arvioida oman ammatillisen osaamisensa tasoa asteikolla aloittelija–kehittynyt aloittelija–pätevä suoriutuja–etevä tekijä–asiantuntija. Katso tarkemmin liite 2.

Päättöportfolion arviointi

Opiskelija saa päättöportfoliostaan kirjallisen lausunnon. Arviointi tehdään asteikolla 1–2 (tydyttävä), 3–4 (hyvä) ja 5 (kiitettävä). Arviointi perustuu arvioitavaksi jätettyyn päättöportfolioon ja sen esittelyyn/loppunäyttöön. Arvioinnissa pääpaino on portfolion sisällön, perustelujen mielekkyyden ja itsearvioinnin realistisuuden ja analyttisyyden arvioinnissa. Lisäksi kiinnitetään huomiota osaamisen ja arvioinnin kirjalliseen ja suulliseen esittelyyn – portfolion selkeyteen, sen jäsentelyyn ja oman persoonallisen ammattitaidon esilletuomiseen.

Portfolion esittelyssä/näyttötilanteessa arvioidaan seuraavia asioita: opiskelijan itsearviointikykyä, opiskelijan tekemien valintojen tarkoituksenmukaisuutta ja perusteluja suhteessa alalla vaadittavaan ammatilliseen osaamiseen, päättöportfolion selkeyttä ja johdonmukaisuutta sekä opiskelijan kykyä esittää selkeästi omaa osaamistaan ja kuvata saavuttamaansa ammattitaitoa. Tarkemmat päättöportfolion arviointikriteerit ovat nähtävillä taulukossa 1.

TAULUKKO 11.

LIITE 1. KANSALAISTOIMINNAN JA NUORISOTYÖN KOULUTUSOHJELMAN PÄÄTTÖPORTFOLION ARVOINTIKRITEERIT

	1 –2 (tydyttävä) - kuvattu mitä osaa ja mitä on tehnyt	3–4 (hyvä) - kuvattu mitä osaa ja miten toimii -	5 (kiitettävä) - kuvattu mitä osaa, miten toimii ja miksi toimii tietyllä tavalla -
Päättöportfolion esittely	Opiskelija esittelee portfoliotaan, siihen valittuja näyttöjä ja osaamistaan pääpiirteittäin. Opiskelija osoittaa kykyä itsearviointiin.	Opiskelija esittelee portfoliotaan, siihen valittuja näyttöjä ja osaamistaan perustellusti. Opiskelija osoittaa kykyä itsearviointiin sekä saavuttamansa ammattitaidon esittelyyn.	Opiskelija esittelee portfoliotaan, siihen valittuja näyttöjä ja osaamistaan perustellusti, selkeästi ja johdonmukaisesti. Opiskelija osoittaa realistista kykyä itsearviointiin sekä saavuttamansa ammattitaidon esittelyyn.
Prologi	Opiskelija esittelee pääpiirteittäin oppimisen ja ammatillisen osaamisen kannalta keskeistä elämänhistoriaansa. Opiskelijan ammatilliset kehittämistavoitteet ovat nähtävissä.	Opiskelija kuvaa jäsennellysti oppimisen ja ammatillisen osaamisen kannalta keskeistä elämänhistoriaansa. Opiskelija on ilmaissut ammatilliset kehittämistavoitteensa selkeästi.	Prologi antaa selkeän kuvan opiskelijan persoonallisesta profiilista. Opiskelija on ilmaissut ammatilliset kehittämistavoitteensa jäsennellysti, selkeästi ja perustellusti.
Ohjauksen, kasvun tukemisen ja kouluttamisen käytännöt - sisältö - kehityksen osoittaminen ja valintojen perustelu - oman roolin pohdinta joko suhteessa yksilöön, yhteisöön, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan	Opiskelija osoittaa tuntevansa yksilön, ryhmän ja yhteisöjen ohjaamiseen ja kouluttamiseen sekä toiminnan organisointiin liittyvät perusasiat. Opiskelija esittelee pääpiirteittäin oppimistaan koulutuksen aikana. Opiskelija tarkastelee omaa rooliaan vähintään yhdellä tasolla, ts. toimintaa ei ole tarkasteltu eri tasojen näkökulmista.	Opiskelija osoittaa tuntevansa yksilön, ryhmän ja yhteisöjen ohjaamiseen ja kouluttamiseen sekä toiminnan organisointiin liittyvät ilmiöt ja perusasiat. Hän osaa toimia ohjaus- ja koulutustilanteissa tuloksellisesti. Opiskelija kuvaa selkeästi oman oppimisensa kehittymistä koulutuksen aikana. Hän perustelee osioon valitsemansa näytöt. Opiskelija tarkastelee omaa rooliaan vähintään 2 eri tasolla, ts. toimintaa on tarkasteltu eri tasojen näkökulmista.	Opiskelija osoittaa hallitsevansa kattavasti aiheeseen liittyvät tiedot ja taidot. Hän pystyy soveltamaan niitä luovasti ja tuloksellisesti. Opiskelija kuvaa havainnollisesti ja perustellusti oppimistaan ja ammatillista kehittymistään. Osioon valitut näytöt on perusteltu mielekkäällä tavalla. Opiskelija kykenee kuvaamaan omien arvojen ja asenteiden kehittymistä. Opiskelija kykenee erittelemään omaa rooliaan vähintään 3 eri tasolla, ts. toimintaa on tarkasteltu monipuolisesti eri tasojen näkökulmista.
Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristöt - sisältö	Opiskelija osoittaa tuntevansa kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön toimintaympäristön ja toimialat. Hän tiedostaa oman alansa erityisyyden suhteessa toisiin toimialoihin sekä verkostoitumis- ja projektiosaamisen tärkeyden.	Opiskelija osoittaa tuntevansa kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön laaja-alaisen toimintaympäristön ja toimialat. Hän tiedostaa oman alansa erityisyyden suhteessa toisiin toimialoihin ja alansa eettiset periaatteet. Hän osaa toimia projekteissa ja verkostoitua.	Opiskelija osoittaa tuntevansa kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön laaja-alaisen toimintaympäristön ja toimialat. Hän osaa ottaa huomioon omansa alan erityisyyden ja toimia eettisesti kestäväällä tavalla. Hän osaa työskennellä projekteissa ja toimia aloitteellisesti projektiryhmässä. Hän osoittaa kykynsä ja taitonsa verkostoitua.

<ul style="list-style-type: none"> - kehityksen osoittaminen ja valintojen perustelu - oman roolin pohdinta joko suhteessa yksilöön, yhteisöön, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan 	Ks. edellinen osio ks. edellinen osio	Ks. edellinen osio ks. edellinen osio	Ks. edellinen osio ks. edellinen osio
	1-2 (suoritettu tyydyttävästi) - kuvattu mitä osaa ja mitä on tehnyt	3-4 suoritettu hyvin kuvattu mitä osaa ja miten toimii	5 (suoritettu kiitettävästi) - kuvattu mitä osaa, miten toimii ja miksi toimii tietyllä tavalla
<p>Kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön kehittäminen - sisältö</p> <ul style="list-style-type: none"> - kehityksen osoittaminen ja valintojen perustelu - oman roolin pohdinta joko suhteessa yksilöön, yhteisöön, yhteiskuntaan tai globaaliin maailmaan 	Opiskelija osoittaa tuntevansa moniammatilliseen osaamiseen, projektimaiseen työskentelytapaan sekä tutkivan ja kehittävän työotteen käyttöön liittyvät lainalaisuudet. ks. edellinen osio ks. edellinen osio	Opiskelija osoittaa tuntevansa moniammatilliseen osaamiseen, projektimaiseen työskentelytapaan sekä tutkivaan ja kehittävän työotteen käyttöön liittyvät lainalaisuudet ja prosessit. Hän pystyy soveltamaan omaksumiaan tietoja ja taitoja. ks. edellinen osio ks. edellinen osio	Opiskelija osoittaa kykenevänsä toimimaan moniammatillisessa toimintaympäristössä, osaavansa soveltaa projektimaista työskentelytapaa ja tutkivaa ja kehittävää otetta omassa toiminnassaan innovaattorina, kehittäjänä ja/tai vaikuttajana ja/tai johtajana. Hän pystyy menestyksekkäästi käynnistämään muutosprosesseja ja perustelemaan muutosten tarpeellisuuden. ks. edellinen osio ks. edellinen osio
Epilogi			
a) ammatillinen osaamisen itsearviointi ja yhteisöpedagogin ammatillinen identiteetti	Opiskelija esittelee "nelikentän" kautta oman ammattitaitonsa yhteisöpedagogina. Hän kuvaa lyhyesti omaa ammatillisen osaamisensa tasoa.	Opiskelija kuvaa selkeästi "nelikenttään" valitut näytöt omasta yhteisöpedagogisesta osaamisestaan ja perustelee ne. Hän on eritellyt omaa ammatillisen osaamisen tasoa ja pyrkinyt perustelemaan arvionsa.	Opiskelija kuvaa selkeästi "nelikenttään" valitut yhteisöpedagogista osaamista kuvaavat näytöt ja osoittaa kykenevänsä realistiseen itsearviointiin. Hän on tietoinen oman ammatillisen osaamisensa tasosta ja sen perusteista ja siihen liittyvistä haasteista.
b) kehitystarpeet	Opiskelija tiedostaa joitakin henkilökohtaisia kehitystarpeitaan.	Opiskelija tiedostaa henkilökohtaiset kehitystarpeensa realistisesti. ja osaa tarkastella niitä suhteessa alan vaatimuksiin.	Opiskelija on löytänyt keskeisiä henkilökohtaisia ammatillisia kehitystarpeitaan ja kykenee ilmaisemaan ne jäsennellysti suhteessa oman alansa vaatimuksiin ja tulevaisuuden haasteisiin.

Taulukko 12.

Liite 2. (1/2) Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit (Arene, ECTS-projektin suositus 19.04.2006)

Yleiset kompetenssit <i>(Generic competences)</i>	Osaamisalueen kuvaus, ammattikorkeakoulututkinto <i>(Description of the competence, bachelor level)</i>	Osaamisalueen kuvaus, ylempi amk-tutkinto <i>(Description of the competence, master level)</i>
Itsensä kehittäminen <i>(Learning competence)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita ▪ tunnistaa omat oppimistapansa sekä kykenee itsenäiseen oppimiseen ja oppimistapojen kehittämiseen ▪ kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä ▪ kykenee toimimaan muutoksissa sekä havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia ▪ osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa monipuolisesti ja systemaattisesti arvioida omaa osaamistaan ja ▪ asiantuntijuuttaan sekä määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita ▪ kykenee jatkuvaan oppimiseen sekä ymmärtää ja ohjaa tavoitteellisesti omaa oppimisprosessiaan ▪ kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen erilaisissa ▪ asiantuntijayhteisöissä ▪ kykenee toiminaan aloitteellisesti sekä ennakoimaan muutoksia ja muutostarpeita ▪ osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa
Eettinen osaaminen <i>(Ethical competence)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan ▪ ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti ▪ osaa soveltaa kestäväen kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan ▪ osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita asiantuntijana ja työelämän kehittäjänä ▪ ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja toimii sovittujen toimintatapojen mukaisesti ▪ osaa soveltaa kestäväen kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan ja tuntee organisaationsa yhteiskuntavastuun. ▪ osaa ottaa muut huomioon toiminnassaan ja tehdä ratkaisuja ottaen huomioon yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat
Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen <i>(Communication and social competence)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätylejä ▪ osaa toimia oman alan tyypillisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa ▪ ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä ▪ osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen erilaisille kohderyhmille ▪ osaa toimia erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa sekä osaa organisoida ja luoda ammatillisia verkostoja ▪ ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa monialaisissa työryhmissä sekä johtaa niitä ▪ osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään

<p>Kehittämistoiminnan osaaminen (<i>Development competence</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen • tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan olemassa olevaa tietoa • tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä • omaksuu aloitteellisen ja kehittävän työtavan sekä kykenee ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään • ymmärtää kannattavan ja asiakaslähtöisen toiminnan periaatteita sekä omaa valmiuksia yrittäjyyteen 	<ul style="list-style-type: none"> • osaa hankkia ja käsitellä oman asiantuntijuusalueen ja lähi-alueiden tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen sekä uuden tiedon luomiseen • hallitsee tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmiä sekä osaa itsenäisesti toteuttaa alaa kehittäviä tutkimus- ja kehittämishankkeita • tuntee projektitoiminnan osa-alueet, osaa toimia projektitehtävissä ja johtaa niitä • toimii aloitteellisesti ja kehittävän työtavan mukaisesti sekä osaa käynnistää ja toteuttaa muutosprosesseja kykenee luovaan ja innovatiiviseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon työssään • osaa käynnistää kannattavia ja asiakaslähtöisiä kehittämis-toimintoja • osaa ohjata ja kouluttaa toisia
<p>Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen (<i>Organizational and societal competence</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallistaloudellisia yhteyksiä • tuntee yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia oman alan kehittämiseksi • tuntee organisaatioiden toiminnan ja johtamisen pääperiaatteet sekä omaa valmiuksia työn johtamiseen • tuntee työelämän toimintatavat ja osaa toimia työyhteisössä • osaa suunnitella ja organisoida toimintaa 	<ul style="list-style-type: none"> • tuntee oman alansa organisaatioiden yhteiskunnallistaloudellisia yhteyksiä • tuntee ja osaa hyödyntää yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia • tuntee työelämän toimintakulttuuria ja kykenee osallistumaan organisaatioiden toiminnan koordinointiin, kehittämiseen ja johtamiseen • osaa arvioida työyhteisön toimintaa sekä suunnitella, organisoida ja kehittää toimintaa työelämän muuttuvissa tilanteissa • kykenee hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia ja asioiden välisiä syy-seuraussuhteita sekä kykenee toimimaan rajallisen tiedon pohjalta monialaista osaamista vaativissa tilanteissa
<p>Kansainvälisyysosaaminen (<i>International competence</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon • ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa • osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä • ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan 	<ul style="list-style-type: none"> • omaa oman alan työtehtävissä ja niissä kehitymisessä tarvittavan yhden tai kahden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon • ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee toimimaan kansainvälisessä työ- ja toimintaympäristössä • osaa soveltaa oman alansa kansainvälistä tietoa ja osaamista • omaa yleiskuvan ammatillisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä kansainvälisessä toimintaympäristössä

Taulukko 13.

LIITE 3. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit	Osaamisalueen kuvaus
Pedagoginen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija ymmärtää kasvatuksen ja kehityksen lainalaisuudet sekä kykenee soveltamaan tätä tietoa käytännössä. ▪ Opiskelija ymmärtää kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä käytettävien kasvatuksellisten menetelmien tietoperustan, ja hän osaa käyttää ja kehittää erilaisia toimintaympäristöön sopivia toiminnan ohjauksen menetelmiä.
Kehittämisaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija osaa suunnitella, organisoida, toteuttaa ja arvioida erilaisia projekteja ja työskennellä projektimaisesti erilaisissa työyhteisöissä. ▪ Opiskelijalla on valmiuksia tutkivan, kokeilevan, kehittävän ja arvioivan työotteen käyttöön omalla työ- ja ammattialalla.
Yhteisöllinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija ymmärtää ryhmädynamiikan ja ryhmäprosessien merkityksen ja osaa soveltaa tietoa työskennellessään erilaisissa yhteisöissä aina järjestökentästä virtuaalisiin yhteisöihin. ▪ Opiskelijalla on kyky ohjata eri-ikäisistä ihmisistä koostuvia yhteisöjä ja ryhmiä erilaisia osallistavia pedagogisia menetelmiä käyttäen. ▪ Opiskelija osaa hyödyntää toiminnassaan yhteisöjen kasvupotentiaalia ja voimavaroja sekä yhteisöllisyyden että yksilöiden ja yhteisöjen toimijuuden vahvistamiseksi. ▪ Opiskelija osaa toimia moniammatillisissa tiimeissä.
Yhteiskunnallinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija tuntee yhteiskunnan rakenteet ja toimintamekanismit sekä erilaiset palvelujärjestelmät ja osaa tarkastella yhteiskunnan eri ilmiöitä sekä paikallisella, kansallisella että kansainvälisellä tasolla. ▪ Opiskelija tiedostaa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön merkityksen yhteiskunnassa ja tuntee julkisen sektorin toimintakäytäntöjen lisäksi myös järjestötoimintaa. ▪ Opiskelija tuntee erityisesti nuorten elinolojen kokonaisuuden ja sosiaalisten ongelmien syntymekanismit ja osaa toimia nuoren osallisuuden ja kansalaisuuden vahvistajana. ▪ Opiskelija ymmärtää kulttuurienvälisen kasvatuksen yleiset päämäärät ja osaa hyödyntää sitä omassa kasvatustyössään sekä hallitsee työskentelyn monikulttuurisissa työyhteisöissä.

Taulukko 14.

Liite 4: Opintokokonaisuudet ja teemat OPS 2004 - 2008

KANSALAISTOIMINNAN JA NUORISOTYÖN KOULUTUSOHJELMA 210 op, 2004 - 2008

Tutkinto: Humanistisen alan ammattikorkeakoulututkinto

Tutkintonimike: Yhteisöpedagogi (AMK)

Tutkinnon laajuus: 210 opintopistettä, 3,5 vuotta

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

KANSALAISTOIMINNAN JA NUORISOTYÖN KOULUTUSOHJELMA 210 op					
4. AMMATILLINEN SUUNTAUTUMINEN JA OPINNÄYTETYÖ 70 op					
4.1. Työelämätaitojen opinnot 10 op					
4.2. Vaihtoehtoiset ammatilliset suuntautumisopinnot 40 op					
4.2.1. Järjestö- ja vapaaehtois- toiminnan kehittäminen 40 op	4.2.2. Sosiaalisen vahvistami- sen käytännöt ja niiden kehit- täminen 40 op	4.2.3. Kansainvälisen ja moni- kulttuurisen toiminnan kehittä- minen 40 op			
4.3. Tutkimusmenetelmät ja opinnäytetyö 20 op					
5. VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT 20 op					
3. OHJAUS- JA VUOROVAIKUTUSOPINNOT 30 op					
3.1. Erityis- kasvatus 30 op	3.2. Liikunta- ja terveyskas- vatus 30 op	3.3. Osallis- taminen ja yhteistoiminta 30 op	3.4. Seikkailu- kasvatus 30 op	3.5. Taide- ja kulttuurikasva- tus 30 op	3.6. Yhteisö- viestintä ja mediakasva- tus 30 op
2. YHTEISÖPEDAGOGIN YHTEISET OPINNOT 80 op					
2.1. Kansalais- toiminnan ja nu- orisotyön perusteet 10 op	2.2. Elämänkaari, kasvatus ja kult- tuuri 10 op	2.3. Muuttuva yhteiskunta ja kansalaisuus 5 op	2.4. Ohjaamisen perusteet 5 op	2.5. Sosiaalinen vahvistaminen ja osallisuus 5 op	
2.6. Viestinnän ja markkinoinnin perusteet 10 op	2.7. Kansalais- toiminnan ja nu- orisotyön toimijat ja talous 10 op	2.8. Kulttuurien välisen vuorovai- kutuksen perus- teet 5 op	2.9. Johdatus tutkivaan työt- teeseen 10 op	2.10. Kielitaito kansainvälisten suhteiden perus- tana 10 op	
1. HUMAKIN YHTEISET OPINNOT 10 op					
1.1. Orientoituminen ammattikorkeakouluopintoi- hin 5 op			1.2. Orientoituminen ammattiin ja ammattialaan 5 op		