

Yhteiskunnalliset murrokset ja sosiaalipedagogiikka

Sosiaalipedagoginen ammatillinen suuntautuneisuus voidaan nähdä eräänlaisena strategiana, joka pyrkii tukemaan paitsi lapsen, nuoreen, perheen ja tietyn ryhmän integroitumista yhteiskuntaan, myös yhteiskunnan integraatiota, eheyttä. Tämä integraatio-pyrkimys ilmenee erityisesti yhteiskunnallisissa murrosvaiheissa. Ammatillinen sosiaalipedagoginen orientaatio on vastaus erityisesti sellaisiin yhteiskunnan integraatio-ongelmiin, jotka syntyvät sosiaalisista ja pedagogisista ongelmatilanteista ja kulttuurisista deprivatiotiloista, ”puutostiloista”. Historiallisesti tällainen suuri murrosvaihe oli teollistuminen, jolloin muun muassa saksalainen sosiaalipedagogiikka kehittyi sekä teoreettisesti ja käytännöllisesti. Aatehistoriallisesta näkökulmasta saksalaisen sosiaalipedagogiikan käsitteen synty perustuu tietoisuuden heräämiseen kansallisesta ja yhteiskunnallisesta yhteenkuuluvuudesta. Köyhyyttä ja sosiaalisia ongelmia vastaan alettiin taistella. Sosiaalisen tietoisuuden heräämistä seurasi kasvatuksen yhteiskunnallisen luonteen tiedostaminen. Yksilökeskeisen pedagogiikan tavoitteena oli yksilön täydellistyminen. Sosiaalipedagogiikan tehtäväksi tuli kasvattaa lapset ja ihmiset yhteiskunnan jäsenyyteen itsestään huolehtivina subjekteina. Yksilökeskeinen pedagogiikka ja yhteisöllisen sosiaalipedagogiikan näkemykset eivät välttämättä sulje toisiaan pois. (Hämäläinen 1995, 28–34, Ranne 2002, 59–61.) Hämäläisen mukaan sosiaalipedagogisen ajattelu- ja keskusteluperinteen aatehistoriallinen tausta on niin monisyinen, että on mahdotonta määritellä täsmällisesti eri virtausten ja niiden kompleksisten yhdistelmien vaikutuksia sosiaalipedagogisen teorianmuodostuksen syntyyn ja kehitykseen. (Hämäläinen 1995, 32).

Reformipedagoginen liike kokonaisuudessaan heijastaa pedagogiikan vastuuta yhteiskunnissa tapahtuneista sosiaalisista ja taloudellisista muutoksista. Tarkastellessaan reformipedagogiikkaa 1890-luvulta 1930-luvulle ruotsalainen Arfwedson (2000, 9–23) nostaa esille myös sosiaalipedagogiikan. Reformipedagoginen liike heijasti pedagogiikan vastuuta koko länsimaisessa maailmassa tapahtuneista sosiaalisista ja taloudellisista muutoksista. Hän pitää reformipedagogiikkaa yhteiskunnallisena liikkeenä siitä huolimatta, että monet reformipedagogiikan edustajista näkivät toimintansa epäpoliittisena. Reformipedagogiikan

ajanjakso oli aikaa, jolloin vallitsi toisaalta vahva kansallismielinen tietoisuus ja toisaalta avoimuus muiden kansakuntien pedagogisille ideoille ja sovelluksille. Arfwedsonin mukaan reformipedagogiikan ideat nostavat välillä päätään ja katoavat välillä lähes tyystin. Hän mainitsee eräänlaisena reformipedagogisena renessanssiaikana ajanjakson 60-luvun loppupuolelta 1970-luvun puoliväliin. Hänen mukaansa tuolta ajanjaksolta reformipedagogiikasta puuttui kuitenkin sosiaalipedagoginen vaikutus.

Pedagogiseen toimintaan ensisijaisesti suuntautuneita kansanliikkeitä ovat olleet ja ovat mm. kansanopisto-, nuorisoseura, setlementti- ja kansalais- ja työväenopistoliike. Niistä voidaan löytää myös sosiaalipedagogisia elementtejä. Silloin toiminnan tavoitteena nähdään myös sosiaalisten ongelmien ratkaisu pedagogisilla keinoilla ja ihmisten aktivoiminen oman elämäntilanteensa auttamiseksi sekä mielekkään elämän säilyttämiseksi. (Arfwedson 2000, 9–28, Hämäläinen 1997, 22–26.)

Kulttuuriset ”puutostilat” saavat nyky-yhteiskunnassa paitsi samanlaisia, myös uusia, moninaisempia ilmenemismuotoja kuin teollisen vallankumouksen aikaisessa yhteiskunnassa.

Nykyistä postmodernia yhteiskuntaa kuvataan ilmaisuilla pirstaloitunut ja segmentoitunut. Jatkuvuus nykyajan ja tulevaisuuden välillä on katkenut yhteiskunnan kiihkeän muuttumisen seurauksena. Sosialisatioprosessin kannalta on epäedullista, että vanhempien ja kasvattajien kulttuurinen tieto ei välttämättä kannata tulevaisuuteen. Siksi sukupolvien vaihdokseen sisältyy runsaasti ongelmakohtia. Tästä on taas helposti seurauksena sukupolvien välinen konflikti. Se ilmenee muun muassa siten, että sukupolvien välinen auktoriteettisuhde murenee. Tulevaisuuden epävarmuus on samanaikaisesti kasvatettavien ja kasvattajien yhteinen reunaehto. Tämä epävarmuus jättää jälkensä kasvatussuhteeseen. Voi syntyä tilanne, jossa kysytään, kuka tai mikä oikeastaan on vanhempi ja kuka tai mikä on auktoriteetti. Voidaan puhua puuttuvasta tai vajaan vanhemmuudesta. Kasvatus-, sosiaali- ja terveys-alamammattihenkilöiden haasteeksi nousee lasten ja nuorten sosialisatioprosessin tukemisen ohella ja lisäksi riittävän vanhemmuuden tukeminen. (Madsen 2005.)

Uusliberalistinen ajattelu ja sille perustuvat arvot korostavat yksilöllisyyttä ja egoistista subjektiivisuutta. Salo ja Suoranta (1999, 158–159)

tarkastellessaan nyky-yhteiskunnan aikuiskasvat-
tajan roolia, esittelevät kolme erilaista mallia.
Ensimmäinen malli perustuu yhteisöllisyyteen.
Sosiaalisten normien ja arvojen heikkeneminen on
johtanut yksilöllisen elämämaailmaan murene-
miseen ja egoistiseen subjektiivisuuteen. Äärim-
mäiseen yksilöllistymiskehitykseen puuttuminen
edellyttää kasvoista kasvoihin tapahtuvaa
vuorovaikutusta ja yhteistä osallistumista.
Kasvattajan ja työntekijän rooli perustuu tässä
mallissa sosiaaliseen ja moraaliseen ulottuvuuteen.
Toisen mallin mukaan kasvattajan tehtävänä
postmodernissa yhteisössä on vastata jatkuvasti
ihmisten vaihtuviin tarpeisiin. Tämän mallin
mukaan yksilölle on mahdollista heittäytyä
yhteisöön omien halujensa mukaan toteuttamaan
tarpeitaan ja ilmaisemaan itseään. Tässä mallissa
osallistujia nähdään kuluttajana ja työntekijä tuot-
taa erilaisia produktioita kuluttajan tarpeisiin.
Kolmatta mallia lähestytään liberaalisen aikuiskas-
vatuksen näkökulmasta, joka voidaan tulkita myös
pohjoismaisen kansansivistysliikkeen peruside-
aksi. Salo ja Suoranta nimittävät sitä myös
reflektiivis-esteettiseksi ideaksi. Reflektiivinen
ulottuvuus sisältää pyrkimyksen tasapainoon
yksilön ja yhteiskunnan välillä. Reflektiivis-esteet-
tinen yhteisöllisyys on tavoitettavissa jokapäiväi-
sessä todellisuudessa jaettuun kokemuksen
kautta. Jatkuvan dialogin avulla yhteisön jäsenet
tulevat tietoisiksi itsestään ja suhteestaan
yhteiskuntaan. Dialogi toimii välineenä jakaa
kokemuksia arkipäivän elämästä ja sen pulmista.
Dialogiin osallistuminen eliminoi yksilöiden
syrjäytymistä. Reflektiivisyys auttaa myös kriitti-
syyteen ja konfrontaatioon yhteiskuntaa vastaan.
Se voi toimia tällä tavoin jatkuvan kehityksen
käynnistäjänä. (Kurki 1996, 178.)

Näen Salon ja Suorannan esittelemässä aikuis-
kasvattajan roolia kuvaavissa, ensimmäisessä ja
kolmannessa mallissa yhtenevyyksiä sosiaalipe-
dagogisen orientaation omaavan työntekijän
ammattillisen roolin kanssa. Salo ja Suorannan
tapaan kriittisen pedagogiikan edustajat suhtau-
tavat kyseenalaistaen yhteiskunnan markkina-
liberalistiseen kehitykseen ja sen seurannaisvaikutuk-
siin ihmisten ja yhteisöjen elämässä.

Sosiaalipedagogiikka ammatillisena toi- mintana

Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa toiminnas-
sa keskeisiä käsitteitä ovat arkilähtöisyys, sosiaa-

linen diagnoosi, yhteisöllisyys, osallisuus ja dia-
logisuus. Arkilähtöinen sosiaalipedagoginen työ
pyrkii tekemään asiakkaan ja asiakasryhmän joka-
päiväisen elämän ”ymmärrettäväksi” ja aiempaa
paremmin hallittavaksi. Työntekijältä edellytetään
asiakkaan ja asiakasryhmän elämämaailmaan ”si-
sälle menoa”. Elämämaailmalla tarkoitetaan Hus-
serlin (1989) mukaan sitä esiteoreettisen kokemuk-
sen maailmaa, jonka ihmiset omaksuvat luonnolli-
sen asenteensa mukaan itsestään selvänä todelli-
suutena. Husserlin kiinnostuksen kohteena on
persoonallinen subjekti, joka elää enimmäkseen
reflektoimattomassa suhteessa todellisuuteen.
Elämämaailma muodostuu ihmisen arkipäivän to-
dellisuudesta ja hänen jokapäiväisestä tietämyk-
sestään. (Ranne 2002, 67–71.)

Postmodernin yhteiskunnan ihmisten ja perhei-
den arjelle on tunnusomaista monimuotoisuus ja
elämän hajoaminen lukemattomiin yksilöllisiin
todellisuuksiin. Tästä syystä ammattihenkilön
edellytykset ymmärtää asiakkaan elämämaailmaa
ovat rajalliset. Ymmärtäminen edellyttää kohta-
amista ja riittävää vuorovaikutusta asiakkaan kanssa
arjen tilanteissa. Kun ammattihenkilö paneutuu
asiakkaan tilanteeseen, kohtaa hän moninaisia
elämänkohtaloita, sosiaalisia ongelmia, ahdistusta
ja toivottomuutta. Arkisuuntautunut sosiaalipe-
dagogiikka korostaa toivon näköalaa muun muassa
siten, että ammatillisessa vuorovaikutuksessa
ihmisiä autetaan tulkitsemaan ja ymmärtämään
heidän omia elämäntilanteitaan. Oleellista on saada
ihmiset tiedostamaan muutoksen mahdollisuudet
omassa arjessaan. Ryhtyessään vuorovai-
kutukseen asiakkaan/perheen/ryhmän kanssa
sosiaalipedagogi ei tee ensisijaisesti lääke-
tieteellistä tai kehityspsykologista diagnoosia
käyttäytymisen oireiden perusteella. Sen sijaan
hän tekee eräänlaisen sosiaalisen diagnoosin. Se
merkitsee ”jalkautumista” asiakkaan elinympä-
ristöön. Sosiaalipedagogisena käsitteenä sosi-
aalinen diagnoosi merkitsee lapsen/perheen/
nuoren/ryhmän sosiaalisen ympäristön havainnoi-
mista ja huomioon ottamista perustaksi asiakkaan
ja ammattihenkilön yhteiselle suunnittelulle ja
toiminnalle. (Ranne 2002, 113–116.)

Maahanmuuttajaväestön integroituminen val-
takulttuuriin voidaan nähdä kulttuurisen deprivaa-
tiotilan, puutoksen näkökulmasta. ”Puutostilan”
poistamiseen ja lieventämiseen voidaan vaikuttaa
sosiaalipedagogisin toimenpitein. Tämä edellyttää
työntekijöiltä muun muassa perehtymistä
maahanmuuttajien kulttuuristaustaan ja arjen elä-

mismaailmaan uudessa yhteiskunnassa. Perehtyminen edellyttää työyhteisöltä ja työntekijöiltä runsaasti sosiaalista vuorovaikutusta ja avoimuutta uusille käytänteille. Sosiaalipedagogi toimiikin usein eräänlaisena tulkkina asiakkaan elämämaailman ja virallisen, institutionaalisen maailman välillä.

Sosiaalipedagoginen ammatillinen orientaatio

Stig-Arne Berglundin (2000) mukaan sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa on keskeistä avoin asennoituminen asiakkaisiin ja erilaisiin menettelytapoihin. Sosiaalipedagogi välttää yksinkertaistettua ihmiskäsitystä ja suoraviivaista ongelmien käsittelytapaa, kuten esimerkiksi nopeaa probleeman määrittelyä tai diagnoosia. Oleellista on luoda toimiva vuorovaikutussuhde asiakkaan ja työntekijän välille. Sosiaalipedagogi asettuu tasavertaiseen vuoropuheluun, dialogiin asiakkaan tai asiakasryhmän kanssa. Dialogisuus merkitsee yhteistä kielellistä ja kokemuksellista tilaa. Dialogisuus voi toteutua myös ilman sanoja, nonverbaalisesti. Sosiaalipedagogiselle orientaatiolle on tyypillistä, että työntekijä luo pysyvän suhteen asiakkaan kanssa ja kulkee hänen rinnallaan riittävän pitkän matkan (ruots.medmänniska), kunnes asiakas on kyvykäs jatkamaan itsenäisesti matkaa. (Ranne 2002.)

Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa edellytetään tiettyä kollektiivisuutta ja yhteisöllisyyttä, yksilöiden ja ryhmien sosiaalisten taitojen kasvattamista, eräänlaista varustamista. Sosiaalisten taitojen vahvistamisen yhteydessä käytetään myös termiä empowerment – voimaannuttaminen. Sosiaalipedagoginen ammatillinen orientaatio ei myöskään toteudu pelkästään kielellisellä, symbolisella tasolla, vaan myös ilmaisen ja toiminnan tasolla. (Hämäläinen 1997, Nyqvist 1997, Ranne et al 2005.)

Sosiaalipedagogisesta ammatillisesta toiminnasta on Suomessa näyttöä mm. koulujen oppimisympäristöissä tehdyistä oppilashuollon projekteista, maahanmuuttajaperheiden kanssa tehdystä yhteistyöstä päivähoiton ja koulun arjessa sekä lähihoitotyöstä nuorten ja heidän perheidensä kanssa. Esimerkkejä näistä projekteista ovat Helsingissä Myllypuron yläasteella toteutettu Koulu ja elämää varten hanke, Porin peruskouluissa toteutettu Poriteko-projekti, ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden elämäntaitojen tukemisen, Turussa

alkanut ja kansainväliseksi projektiksi laajentunut Friski-projekti ja sosiaalisen kuntoutuksen nuoriso- ja perhetyön projekti "Itua elämään" Porin Pormestarinluodon lähiössä. Kouluissa toteutetuissa hankkeissa on vastattu koulumaailmaan arjen haasteisiin kehittämällä sosiaalipedagogista työotetta ko. yhteisöissä Tyypillistä sosiaalipedagogiselle orientaatiolle on, että se mukautuu, muuttaa luonnettaan sen mukaan, mitä sosiaalisia, kulttuurisia ja pedagogisia pulmatilanteita yhteisössä ja yhteiskunnassa kulloinkin ilmenee.

Tietoinen sosiaalipedagoginen ammatillinen orientaatio, suuntautuneisuus syntyy sosiaalipedagogiikkaa opiskelemalla. Näin sosiaalipedagoginen orientaatio sisäistyy tulevan ammattihenkilön käyttöteorian ainekseksi. Sosiaalipedagoginen suuntautuneisuus voi myös olla koko työyhteisön yhteinen orientaatio. Esimerkiksi päiväkodin, nuorisokodin tai sosiaaliviraston henkilökunnalla voi olla sosiaalipedagoginen orientaatio. (Hämäläinen 2000, Ranne et al 2005.)

Kriittinen, emansipatorinen sosiaalipedagogiikka

Kriittiseen hermeneuttiseen ajatteluun sisältyy emansipaatiopyrkimys. Ihmistä/asiakasta ei nähdä holhouksen ja toimenpiteiden kohteena, vaan toimivana, elämänsä keskiöön asettuvana subjektina. Tällöin arkeen kuuluvien, monimutkaistenkin ehtojen ymmärtäminen on olennaista ihmisen subjektisuuden kannalta. Yhteiskunta kehittää eri aikoina erilaisia toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla se varmistaa olemassaoloaan ja jatkuvuuttaan. Sosiaalipedagogiikka ja sen ilmenemismuodot tässä ajassa voidaankin nähdä modernin yhteiskunnan pyrkimyksinä integroida jäseniään yhteiskuntaan. Kuilu yhteiskunnan jäsenten tarpeiden ja kansalaisten objektiivisten mahdollisuuksien välillä ei saa olla liian suuri tai muutoin yhteiskunnan integraatio joutuu koetteelle. Habermasin mukaan tieteellisen ja sosiaalisen toiminnan perustehtävänä on vapauttaa yksilö siten, että hän voi itsenäisesti muodostaa suhteita toisiin ihmisiin. Hänen mukaansa valtion ja markkinoiden muodostama systeemimaailma kuitenkin riistää yksilöiden elämämaailmaa ja arkipäivän suhteita byrokraattisten ilmenemismuotojensa kautta. Systeemimaailman suorittama riisto on uhkana yksilön elämämaailmalle ja sen sosiaaliselle integraatiolle. (Habermas 1996, Eriksson & Markström 2000, Ranne 2002, 67–71.)

Sosiaalipedagogiseen ammatilliseen toimintaan liittyvän integraatiopyrkimyksen lisäksi siihen voi myös sisältyä kriittistä arviointia suhteessa yhteiskunnan yksilöilleen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja olemassa oleviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Tällöin puhutaan emansipatorisesta sosiaalipedagogiikasta. Emansipatorinen sosiaalipedagogiikka mahdollistaa yhteiskunnallisten rakenteiden ja niiden sisältöjen kriittisen tarkastelun. Emansipatorisen sosiaalipedagogisen näemyksen omaava työntekijä ylittää hallinnollisia rajoja omassa ammatillisessa toiminnassaan. Hän toimii ikään kuin virallisen ja epävirallisen rajamaastossa. Tällöin konkreettiseksi kysymykseksi saattaa nousta se, ovatko yhteiskunnan rakenteet ja palvelukäytännöt tarkoituksenmukaisia ja asiakkaan ihmisarvon mukaisia. (Ranne 2002, 71–74.)

Sosiaalipedagogiikan vaikutus ammatillisessa toiminnassa saa erilaisia muotoja. Tanskalainen Bent Madsen puhuu defensiivisestä ja offensiivisestä sosiaalipedagogiikasta. Defensiivinen sosiaalipedagogiikka ”sopeutuu” yhteiskunnan normeihin ja rakenteisiin. Se pyrkii integroimaan yksilöä ja ryhmiä yhteiskuntaan. Offensiivinen sosiaalipedagogiikka on kriittistä ja se pyrkii myös murtamaan ja muuttamaan yhteiskunnallisia rakenteita. Offensiivisen sosiaalipedagogiikan käsite tulee lähelle emansipatorista sosiaalipedagogiikkaa, jonka vaikutusalue on mm. latinalaisessa Amerikassa. Paolo Freiren Brasiliassa 1950- ja 1960-luvuilla toteuttama työ köyhien lasten ja perheiden parissa voidaan nähdä emansipatorisena sosiaalipedagogiikkana. Hänen nimensä mukaisesti puhutaan freirelaisesta pedagogiikasta (kts. Freire 2005, Sorrettujen pedagogiikka)

Erikssonin ja Markströmin mukaan ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan yhtenä jalustana on ollut juuri freirelainen pedagogiikka. Leena Kurki on tuonut suomalaisen sosiaalipedagogiseen ajatteluun romaanisen kielialueen sosiaalipedagogiikan monimuotoiset suuntaukset. Hän nostaa esille käsitteen sosiokulttuurinen innostaminen ja tarkastelee sosiokulttuurisen innostamisen yhteyksiä latinalais-amerikkalaiseen sosiaalipedagogiikkaan, erityisesti freirelaisen pedagogiikkaan. Latinalaisen Amerikan sosiaalipedagogiikan ote on emansipatorinen. Se merkitsee yksilön ja yhteisön auttamista kohti parempaa elämisen laatua ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Kasvatus ja koulutus nähdään avaimiksi oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan. Emansipato-

risella sosiaalipedagogiikalla ja vapautuksen teologialla on samoja peruslähtökohtia. Freirelaisen pedagogiikan lähtökohtia ovat sosiaalisen ja poliittisen todellisuuden kriittinen analyysi, tietoiseksi tuleminen yksilön omista ja yhteiskunnan vastakohtaisuuksista, sosiaalisen toiminnan solidaarinen luonne sekä kaikkien elämänalueiden demokratisaatio. (Eriksson & Markström 2000, Madsen 1995, Kurki 1997.)

Karin Filander (2007, 157) kuvaa artikkelissaan ”Aikuisuus, sosiaalipedagogiikka ja uusi moraalijärjestys” markkinaliberalististen vaikutteiden läpäisemän hyvinvointiyhteiskunnan kansalaisiin kohdistuvia paineita seuraavasti: ”Hyvinvointiyhteiskunnan kansalaisia ohjataan ja innostetaan aktiivisesti huolehtimaan itse itsestään ja toisistaan. Uudenlaista moraalijärjestystä rakennetaan ristiriitaisella tavalla projektihankkeissa, joissa painotetaan samanaikaisesti sekä jokaisen yksilön omaa vastuuta, mutta samalla myös keskinäistä riippuvuutta. Kansalaisilta ja työntekijöiltä odotetaan itsellisyyttä ilman yksilön autonomiaa. Yksilö on sidottu uudenlaisin hallinnan ja pakon sitein tiimirakenteisiin ja tulosryhmiin.”

Filanderin mukaan uutta moraalijärjestystä luotaessa on tärkeää, että synnytetään myös uusia hallinnoinnin käytäntöjä, joilla yksilöitä tuetaan kasvamaan tämän uuden järjestyksen mukaisiksi aktiivisiksi toimijoiksi. Filander nostaa tämän päivän ja tulevaisuuden sosiaalipedagogiikan haasteeksi paitsi lapsuuden ja nuoruuden socialisaatioprosessin tukemisen sekä kasvun ja kasvatuksen ehtojen tarkastelun, myös aikuisuuteen liittyvät kysymykset. Aikuisuuteen on perinteisesti liitetty sellaisia asioita kuin vastuullisuus, vakiintuneisuus ja vakaus. Kuitenkin postmodernissa yhteiskunnassa myös aikuisuuteen liittyy keskeneräisyyttä, ennakoimattomuutta ja kaaosta. Siksi aikuisten ohjaukseen tarvitaan aiempaa enemmän ja monipuolisemmin pedagogisia tuki-toimenpiteitä. Näissä aikuisväestöön, mukaan lukien seniori-ikäiset ihmiset, kohdentuvissa aktiiviteeteissa sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan, mediakasvatuksen ja erilaisten ohjaavien koulutusten edustajilla on runsaasti yhteisiä kysymyksiä pohdittavana. Filanderin mukaan sosiaalipedagogiikassa aktivoitua kriittinen intressi laajentaa aikamme politiikan ja talouden kansanvalistajien käsityksiä yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden perusyhteydestä (Filander 2007, 151–165.) Filander tuo perustelluilla näkemyksillään uusia aineksia kriittisen, emansipatorisen sosia-

lipedagogiikan foorumille. Madsenin termejä käyttäkseni Filanderin näkemykset voidaan tulkita myös offensiiviseksi sosiaalipedagogiikaksi.

Sosiaalipedagogiikan ja sosiaalityön rajapinnassa

Mary Richmondin luoma casework-metodi asiakastyössä korostaa yksilökohtaista lähestymistapaa ja siinä on ”yksilöpatologinen” lähtökohta, joka perustuu lääketieteelliseen tai luonnontieteelliseen ajattelumalliin. Yksilökohtainen on ollut pitkään vallitseva lähestymistapa myös suomalaisessa sosiaalityössä. Sosiaalityön käytännöistä puhuttaessa ei voida kuitenkaan sivuuttaa yleisen systeemiteoreettisen lähestymistavan vaikutusta, jonka avulla sosiaalityössä on tavoitettu myös ryhmätason ilmiöitä. (Nyqvist 1997, 30–36.)

Sosiaali- ja terveystyössä asiakas on perinteisesti nähty toimenpiteiden kohteena. Ammatillinen toiminta on fokusoidusti ollut yksilöön kohdistuvaa toimenpidetyötä (ruots. *behandlingsarbete*). Tämä on perusteltua niissä ammatillisissa käytännöissä, joissa tarvitaan tarkasti diagnosoivaa toimenpidetyötä ja jonka seurauksena esimerkiksi potilaalle voidaan määrätä oikea lääkehoito. Toimenpidekeskeisestä lähestymistavasta on kuitenkin helposti seurauksena, että vain asiakkaan toimintaa ja käyttäytymistä arvioidaan. Asiakkaan integriteetin ja itsemääräämisen näkökulmasta katsottuna toimenpidekeskeisen lähestymistavan rinnalle ja sisään sosiaalipedagogisen ajattelun ansiosta syntyy ammatillinen orientaatio, jossa asiakas/yksilö/ryhmä on autonominen ja vuorovaikutukseen osallistuva subjekti. (Eriksson & Markström 2000, Ranne 2002.)

Sosiaalityön käytännön ratkaisuisissa, joissa sosiaalityöntekijän koulutuksen ja sosionomi (AMK)-koulutuksen omaavat henkilöt työskentelevät työparina, on saatu hyviä tuloksia mm. pääkaupunkiseudun sosiaalityössä. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan rajapinta samoin kuin sosiaalipedagogiikan ja aikuiskasvatustieteen sekä sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan ovatkin mielenkiintoisia ja haasteellisia tutkimusalueita, jotka olen myös väitöskirjani päätössanoissa todennut. (Ranne 2002.)

Sosiaalipedagogiikka suomalaisessa koulutuspolitiikassa

Yliopistollisina opintoina sosiaalipedagogiikka Suomessa liitetään lähinnä sosiaalipolitiikkaan, sosiaalityöhön ja sosiaalialan työhön. Suomalaisen ammattikorkeakoulujen yhteydessä sosiaalipedagogiikka liittyy kasvatustieteen ja nuorisotyöhön. Kansainvälisesti sosiaalipedagogiikka on korkea-asteen opinnoissa kasvatustieteen tai yhteiskuntatieteen ja sosiaalityön opintojen yhteydessä. Saksassa valmistuu sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta sosiaalityöntekijöitä, joiden suuntaavina opintoina on ollut sosiaalipedagogiikka. He sijoittuvat sekä varsinaiseen sosiaalityöhön että sosiaali- ja terveystyöhön ja kasvatustieteen tehtäviin esimerkiksi kouluihin, nuorisotyöhön ja vanhustyöhön.

Sosiaalipedagogiikan kehittämisen jatkuva haasteena on Hämmäläisen mukaan alan teoreettisten perusteiden jäsentäminen ja käsitteellisen selkeyden luominen. Sosiaalipedagogiikassa hyvinvointi nähdään paitsi sosiaalisena turvana myös osallisuutena yhteiseen kulttuuriperintöön ja kasvamisena yhteiskunnalliseen subjektiivuuteen ja toimijuuteen.

Sosiaalipedagogiikan tieteenä voidaan Suomessa katsoa kehittyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Siitä ovat todisteena muun muassa sosiaalipedagogiikan alalta tehdyt väitöskirjat. Sosiaalipedagogiikka on oppiaine, jota on mahdollista opiskella Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen tarjoamina omina arvosanaopintoina. Mikkelin ammattikorkeakoulussa aloitettiin vuonna 2005 Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan alaisuudessa sosiaalipedagogiikan maisteriopinnot. Niin ikään Tampereen yliopistossa on mahdollisuus suorittaa arvosanaopintoja sosiaalipedagogiikasta. Yksittäisenä oppiaineena sosiaalipedagogiikka voidaan jäsentää kontekstuaaliseen, monitieteiseen teoriaperustaan kuuluvaksi ja sillä tavoin se sopii esim. yliopistopinnoissa monenlaisten aineyhdistelmien kokonaisuuteen. (Ranne 2002, Semi 2004.)

Sosiaalipedagoginen suuntautuneisuus on sisältynyt muun muassa sosiaalialan työntekijöiden, sosiaalikasvattajien ammatillisiin käytäntöihin, vaikka sitä ei ole tarkasteltu tietoisella ja käsitteellisellä tasolla sosiaalikasvattajakoulutuksessa. Sosiaalikasvattajakoulutuksen, joka on ammattikorkeakoulutasoista sosionomikoulutusta

edeltävä opistoasteinen koulutus, opetussuunnitelmissa sosiaalinen pedagogiikka, sosiaalipedagogiikka on ilmentynyt muun muassa siten, että koulutukseen on sisältynyt sekä yhteiskuntatieteellisiä että kasvatustieteen piiriin kuuluvia aineita ja ilmaisullisia aineita. Sosiaalipedagogiikkaa omna oppiaineenaan ja sosiaalipedagogiikkanimellä ei suomalaisen sosiaalikasvattajakoulutukseen, toisin kuin esimerkiksi muuhun pohjoismaiseen, vastaavaan opistotasoiseen koulutukseen, ole sisältänyt. (Ranne 2002, 15.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisenä tavoitteena on työelämälähtöisyys, työelämän käytäntöjen uudistaminen ja tutkimus- ja kehittämistoiminta. Eteläpellon (1992) mukaan koulutuksen perspektiivin on oltava toisaalta konkreettinen ja toisaalta dynaaminen, jotta koulutus voi johtaa aktiiviseen työelämän kehittämiseen. Työelämää uudistavien menetelmien on oltava perusteltavissa sekä käytännöstä että teoriasta käsin. Teoreettisesti perusteltu tieto auttaa ammattihenkilöä eksplikoimaan, ilmaisemaan, mikä ammatillisessa käytännössä on keskeistä. Teoria-tieto auttaa ammattihenkilöä perustelemaan itselleen omat toimintatapansa ja ilmaisemaan ne myös jäsentyneesti ulkopuolisille. Refleksiivinen, arvioiva pohdinta oppimisyhteisössä on oleellista pyrittäessä teoreettisesti perusteltuun tietoon. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 27–38.)

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen kannalta on keskeistä tarkastella kontekstia, jossa yksilöiden ja ryhmien hyvinvoinnin edellytykset syntyvät. On tärkeää havaita myös ne yhteydet, joissa sosiaaliset ongelmat syntyvät. Tämän tarkastelun avulla määritetään ne ammatilliset kvalifikaatiot, joita sosiaalialan työssä juuri tässä ajassa tarvitaan. Sosiaalipedagogiikassa sosiaalinen liittyy pedagogiseen. Se merkitsee sitä, että yksilölle/ryhmille tarjotaan mahdollisuus täyteen kasvuun. Sosiaalipedagogisin toimenpitein tuetaan yksilöä/ryhmiä yhteiskunnan jäsenyyteen itsestään huolehtivina subjekteina.

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen pyrkimykset ja sosiaalipedagoginen ajattelu voivat tukea toisiaan. Ammattikorkeakoulun työelämälähtöisyys edellyttää koulutukselta työelämää uudistavaa otetta. Sosiaalipedagoginen kasvatustajattelu korostaa osallisuutta ja dialogia. Kasvatus on kommunikaation prosessi, jonka ydin on ”kasvatettavan” osallistumisessa. Kasvatus on osallistujien dialogin kautta syntyvä konstruktio ja siitä seurauksena on, että tiedon perusluonne

on dialektinen. Tieto muodostuu subjektiivisesta todellisuuden tulkinnasta ja objektiivisesta, yleispätevästä tiedosta sekä historiallisista ja kulttuurisista olosuhteista nousevana tulkintana.

Eija Semi (2004) on lisensoitavuudessaan tutkinut sosiaalipedagogiikan ilmentymistä. ammattikorkeakoulujen sosiaalialan sosionomi (AMK)-koulutusta koskeissa opinto-oppaissa.

Semi toteaa: ”Nykyinen sosiaalialan työ vaatii laaja-alaista tietoa ja taitoa uusien toimintatapojen ja lähestymismallien kehittämiseksi. Yhdeksi sosiaalialan ammatillisuuden haasteeksi on Suomessa noussut sosiaalipedagogiikka sekä sen sisältämä sosiaalialan toiminta, koulutus ja tutkimus.” (Semi 2004, 65). Semin tutkimuksen mukaan sosiaalipedagogiikalla vastataan sosiaalialan tarpeisiin muuttuvan maailmankuvan ja uudella tavalla painottuvan ihmiskäsityksen mukaisesti. Sosiaalipedagogiikka nähtiin hänen tutkimuksessaan joko kokonaisvaltaisesti sosiaalialan työnä, sosiaalialan kasvatustyönä tai lasten ja nuorten kasvatustyönä. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opetussuunnitelmien välittämänä sosiaalipedagogisen toiminnan pääasiallisena alueena nähtiin yksilön ja yhteisön voimavaralähtöinen ennaltaehkäisevä työ, mutta se liitettiin myös muutos- ja tulevaisuuden työhön sekä vaikuttamistyöhön. Eri ammattikorkeakouluissa toteutettavissa sosiaalipedagogiikan opintojen sisällöissä ja muodoissa oli huomattavia eroja. (Semi 2004, 65–72.)

Lopuksi

Sosiaalipedagoginen teoria nousee sekä yhteiskuntatieteellisestä että kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Sosiaalipedagogiikka sisältää aktivoivan, toiminnallisen ja täytöntöönpaneavan näkökulman. Sosiaalipedagogiikassa voitaneen puhua myös kontekstualisoivasta monitieteisyydestä, jossa eri opin- ja tieteenalojen edustajat pyrkivät tietoisesti ottamaan huomioon toisen alan edustajien käsitykset. Kontekstualisoiva monitieteisyys edellyttää, että opettaja, tutkija tai ammatillisen teorian kehittäjä ja käytäntöön soveltaja on valmis laajentamaan omaa käsitystään tarkasteltavasta ilmiöstä. Sen seurauksena hän jäsentää uudelleen teoreettisia mallejaan, joiden varassa hän on aiemmin hahmottanut tarkasteltavan ilmiön. (Eteläpelto 2002, 6–15.)

Sosiaalipedagogiikka- tieteen kehittämisen seurauksena sosiaalipedagogiikan käsitteet voi-

vat jäsentyä aiempaa paremmin. Näin myös sosiaalipedagogiikan ja sitä lähellä olevien tieteiden rajapintojen, yhteisten ja erottavien elementtien tutkiminen tulee mahdolliseksi. Sosiaalipedagogisesta teoriasta nouseva ammatillinen orientaatio tarjoaa nykyisessä yhteiskunnassa monien haasteiden keskellä työskenteleville sosiaali- ja terveystieteiden, kasvatustieteiden, sosiaalityön ja aikuiskasvatuksen, myös vanhustyön ammattihenkilöille uusia aineksia ammatillisiin käytäntöihin. Uskoakseni sosiaalipedagogiikka on "rantautunut" Suomeen pysyvästi.

Lähteet

- Arfwedson, G.B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och i Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. HLS Förlag. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Berglund, S-A. (2000). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Studentlitteratur. Lund.
- Filander, K. (2007). *Aikuisuus, sosiaalipedagogiikka ja uusi moraalijärjestys*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2007, 151–165.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. (2000). *Den svärfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.)1992. *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande*. Göteborg. Daidalos.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologin side*. Göteborg: Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2000). *Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi*. Snellman-instituutin arkistosarja1/2000. Snellman-instituutti. Kuopio.
- Hämäläinen, J. (2007). *Sosiaalipedagogiikan kaksi kehityslinjaa*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. 8.vuosikerta, 9–16.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L.(1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen – muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Kurki, L. 2006. Kasvatustiede sosiaalipedagogiikan peilissä. Teoksessa Anttonen, S. & Huotari, v. (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B: 14, 163–185. Tampere.
- Madsen, B. (2005). Socialpedagogikk. Integrasjon og inklusion i det moderne samfund. København: Socialpedagogisk Bibliotek Hans RFeitzels Forlag.
- Nyqvist, L. (1997). Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö. Julkaisussa Ranne-Lundmark, K. & Uusitalo, S. (toim.) *Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä*. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14–15.11.1997, 30–36. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry.
- Ranne, K. (2002). *Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä*. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C/189.
- Ranne, K. (2002). Sosiaalipedagoginen orientaatio - eräs vastaus sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisten käytäntöjen kehittämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2002.
- Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (2005). *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005.
- Salo, P. & Suoranta, J. (1999). The four movements of adult education: from moral economy to life politics. Teoksessa Tosse, S. & Falkencrone, P. & Puurula, A. & Bergstedt, B. (toim.) 1999, 149–168. Tapir Akademisk Press. N-7005. Trondheim.
- Semi, E. (2004). *Sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan yhteys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa*. Sosiaalipedagogiikan lisensiaattitutkimus. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Kuopion yliopisto.