

Kaarina Ranne, Anne Sankari, Tuula Rouhiainen-Valo ja Tuula Ruusunen (toim.)

Sosiaalipedagoginen ammatillisuus

Madsenin kukasta
toiminnan tulppaaniksi



Sosiaalipedagoginen ammatillisuus
– Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi

Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sarja D, Muut julkaisut 1/2005

ISBN 951-633-036-3
ISSN 1457-0718

© Satakunnan ammattikorkeakoulu

Julkaisija:
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Tiedepuisto 3, 28600 Pori
Puh. (02) 620 3000
www.samk.fi

Grafiikka:
Maarit Lipsanen-Rogers

Taitto:
Mainospori GREY PRO / Rolf Lehtinen, Janette Westergård

Paino:
SPOY Satakunnan Painotuote Oy, Kokemäki

Kaarina Ranne, Anne Sankari, Tuula Rouhiainen-Valo & Tuula Ruusunen (toim.)

Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi

Satakunnan ammattikorkeakoulu

Pori

2005

SISÄLLYS

Lukijalle	10
I Sosiaalipedagogiikka ja ammatillinen pätevyys	
Kaarina Ranne	
1. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä	14
Päivi Kaljonen	
2. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä	20
Kaarina Ranne & Tuula Rouhiainen-Valo	
3. Sosiaalialan ammatillisen käyttöteorian muotoutuminen sosionomi (AMK) -koulutuksessa	27
Eija Semi	
4. Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa	39
Ella Laiho	
5. Sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan kohtaamispisteitä sosionomi (AMK) -opiskelijoiden näkemänä	45
II Sosiaalipedagoginen ilmaisullinen pätevyys	
Tuula Ruusunen	
6. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin	54
Maarit Lipsanen-Rogers	
7. Kuvan käyttö sosiaalipedagogisen työn välineenä	62
Anni Rinta-Harri	
8. Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä	72
III Sosiaalipedagogiikka arjessa ja monikulttuurisessa työssä	
Tuija Eskelinen, Minna Heikkilä & Päivi Visavuori	
9. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet arjessa	86
Evija Viljanen	
10. Sosiaalipedagoginen työ latvialaisessa koulussa	95

Kaisu Honkala 11. Maahanmuuttajat ja kulttuurin välitystoiminta sosiaalipedagogisessa tarkastelussa	101
Jussi Tukiainen 12. Sunshine International – Ylä-Egyptissä toteutettu suomalainen sosiaalipedagoginen projekti	108
Kirjoittajat	118

Lukijalle

Kädessäsi on kirja, joka pyrkii jäsentämään sosiaalipedagogista ammatillisuutta sekä teoreettisesti että käytännöllisenä, ihmisten arjessa toteutuvana ammatillisena työnä. Sosiaalipedagogiikka voidaan nähdä tieteenalana, oppiaineena ja/tai ammatillisena orientaationa. Käsitys ja ymmärrys sosiaalipedagogiikasta syntyvät perehtymällä sen monimuotoisuuteen. Sosiaalipedagogiikka ei ole pelkkä ajatusrakennelma tai ideologia. Vasta kun se muuttuu käytännön toiminnaksi, voidaan puhua sosiaalipedagogiikasta. Kirjan nimi Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi ilmentää tätä ideologian ja siitä johdetun teoreettisen mallin muuttumista käytännön toiminnaksi, sosiaalipedagogiseksi ammatillisuudeksi

Sosiaalipedagogiikan teoreettinen jäsenyys on tarpeen, jotta käsite voidaan selkeästi ja tiedostaen liittää sekä sosiaali- ja terveysalan että kasvatustieteen kokonaisuuteen. Tärkeää on toisaalta sosiaalipedagogiikan jatkuva määrittely lähitieteisiin ja toisaalta sosiaalipedagogiikan kehittäminen poikkitieteellisenä lähestymistapana. Erilaiset tiedonintressit läpäisevät ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opetussuunnitelmia. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien laadinnan verraten lyhyt historia ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen saaneiden kelpoisuuksien epäselvyys pitkään jatkuneen kelpoisuuslakiprosessin seurauksena ovat tekijöitä, jotka omalta osaltaan ovat vaikuttaneet myös hajottavasti sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelmien linjanvetoihin. Alkuvaiheessa ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia laadittaessa erityisiä paineita kohdistui opintojen teorian määrään ja laatuun. Monista sosiaalialan koulutusohjelmista jäivät esimerkiksi ilmaisulliset aineet lähes kokonaan pois. Sosiaalipedagoginen ammattipätevyys muodostuu kuitenkin paitsi reflektiivisestä teoreettisesta tiedosta, myös ilmaisullisesta, kommunikatiivisesta ja toiminnallisesta tiedosta. Tällaisessa pätevyudessa yhdistyvät ne ydinalueet, joiden varassa ammattihenkilö selviytyy toimiessaan mitä erilaisimmissa toimintaympäristöissä: moniammatillisen tiimin asiantuntijajäsenenä, monikulttuurisen ryhmän ohjaajana, syrjäytymistä ehkäisevän projektin johtajana jne.

Kirja Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi on tarkoitettu paitsi sosiaalipedagogista ajattelua ja ammatillisuutta valottavaksi yleisteokseksi myös oppikirjaksi. Kirjassa esitellään sosiaalipedagogista ammatillisuutta ns. Madsenin kukan tai Madsenin mallin (Madsen 1995) pätevyysalueiden kautta. Artikkelit on ryhmitelty teemoittain siten, että ensimmäisen teemaan *Sosiaalipedagogiikka ja ammatillisen pätevyuden kehittäminen* on koottu viisi artikkelia. Artikkelien kirjoittajat ovat sekä tutkijoina että omissa opettajan työssään harjoittaneet sosiaalipedagogiikan teoreettista jäsenyystä. Artikkelit vastaavat pääosin reflektiivisen, analyyttisen ja synteesiä luovan ammatillisen pätevyysalueen haasteisiin. Toinen teema *Sosiaalipedagoginen ilmaisullinen ja kommunikatiivinen pätevyys* käsittää kolme eri artikkelia. Artikkelien kirjoittajat ovat sekä opetustyössään että omissa koulutuksissaan syvällisesti perehtyneet oman erityisalueensa kysymyksiin ja integroivat tietämyksensä sosiaalipedagogiseen toimintamalliin. Kolmas pääteema *Sosiaalipedagogiikka arjessa ja monikulttuurisessa työssä* nostaa lukijan tarkasteltaviksi lähiössä toteutetun ja sosiaalipedagogi-

seen viitekehykseen sijoittuvan, Kelan rahoittaman nuorten sosiaalisen kuntoutuksen projektin, latvialaisissa kouluissa toteutettavan sosiaalipedagogisen työn sekä monikulttuurisen, sosiaalipedagogisen työn kotimaassa ja Egyptissä.

Tämä kirja, sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kuvaus, tuli mahdolliseksi sen laajan ja monipuolisen asiantuntijaverkoston ansiosta, jota artikkelien kirjoittajat edustavat. He ovat sosiaalipedagogiseen ajatteluun kiinnittyviä, monitieteisiä kouluttajia sekä käytännön työelämän edustajina uudistajia ja kehittäjiä. Samoin kuin tekijänsä, on kirja omalta osaltaan sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kuvauksen pioneereja. Se pyrkii tarjoamaan lukijalleen läpileikkauksen, valokiilan sosiaalipedagogisen ammatillisuuden monimuotoisuuteen.

Kirjan koostaminen on ollut mielenkiintoinen matka ja erinomainen oppimisprosessi. Kiitän kaikkia prosessiin osallistuneita! Erityinen kiitos kuuluu yhteistyöverkoston asiantuntijoille, artikkelien kirjoittajille. Toimitustyö valon tarkan Anne Sankarin kanssa on ollut kiintoisa yhteinen retki, kiitos siitä. Tuulat, Rouhiainen-Valo ja Ruusunen, ovat antaneet asiantuntemustaan paitsi artikkelin kirjoittajina myös monivaiheiseen toimitustyöhön. Hanna Isoaho luki alkuvaiheen artikkelit ja korjasi niiden kieliasua. Maarit Lipsanen-Rogers, yksi artikkelien kirjoittajista, on kuvataiteen töillään elävöittänyt julkaisun ulkoista ilmettä. Madsenin kukka on muovautunut toiminnan ja yhdessä toimijoiden tulppaaniksi. Kaunis kiitos ja kimppu iloisen värisiä tulppaaneja jokaiselle matkassa mukana olleelle!

Porissa kevätpäiväntasauksen päivänä 20.3.2005

Kaarina Ranne



Tpln's

M. & Pagers -04





I Sosiaalipedagogiikka ja ammatillinen pätevyys



1. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä

1.1 Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa

Sosiaalipedagogiikka terminä ja käsitteenä on verraten uusi Suomessa. Sisäänkirjoitettuna se on ollut olemassa sekä kasvatustieteellisessä että yhteiskuntatieteellisessä ajattelussa. Sosiaalipedagogiikan käytännön toteutumismuodot ovat olleet ammattihenkilöiden, esimerkiksi sosiaalikasvattajien, opettajien sekä kulttuuri- ja vapaaehtoistyöntekijöiden käytössä ns. hiljaisena tietona. Sosiaalipedagoginen suuntautuneisuus on siis sisältynyt esimerkiksi sosiaalikasvattajien ammatillisiin käytäntöihin, vaikka sitä ei olla tietoisella ja käsitteellisellä tasolla koulutuksessa tarkasteltu. Sosiaalikasvattajakoulutuksen, joka on ammattikorkeakoulutasoisesta sosionomi-koulutusta edeltävä opistoasteinen koulutus, opetussuunnitelmissa sosiaalinen pedagogiikka, sosiaalipedagogiikka on ilmentynyt muun muassa siten, että koulutukseen on sisällynyt sekä yhteiskuntatieteellisiä että kasvatustieteen piiriin kuuluvia aineita ja ilmaisullisia aineita. Sosiaalipedagogiikkaa omana oppiaineenaan ei suomalainen sosiaalikasvattajakoulutus, toisin kuin esimerkiksi muu pohjoismaainen vastaava opistotasoinen koulutus, ole sisältänyt. (Ranne 2002, 15.)

Sosiaalipedagoginen teoria yhdistää kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman, ollen siis lähtökohdiltaan monitieteistä. Tässä yhteydessä voidaan puhua 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 on valmis laajentamaan omaa käsitystään tarkasteltavasta ilmiöstä. Sen seurauksena hän jäsentää uudelleen teoreettisia mallejaan, joiden varassa hän on aiemmin hahmottanut tarkasteltavan ilmiön. (Eteläpelto 2001, 6-15.)

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

Sosiaalipedagogiikka Suomessa voidaan nähdä tieteenä, jota on mahdollista opiskella Kuopion yliopistossa laudatur-opintoihin saakka. Mikkelin ammattikorkeakoulussa on vuonna 2005 aloitettu Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan alaisuudessa sosiaalipedagogiikan maisteriopinnot. Sosiaalipedagogiikka voidaan nähdä oppiaineena, jolloin esimerkiksi sosiaalialan koulutusohjelman sosionomiopintoihin on laadittu opintokokonaisuus,

jonka nimenä on sosiaalipedagogiikka. Edelleen sosiaalipedagogiikka voidaan ymmärtää ammatillisena suuntautumisena, jolloin ammattihenkilö käyttää työssään joko tietoisesti tai tiedostamattaan sosiaalipedagogiselle lähestymistavalle tyypillisiä työmenetelmiä. Useiden ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutusten opinto-ohjelmissa sosiaalipedagogiikka nähdään oppiaineena ja/tai ammatillisena orientaationa, suuntautumisena. Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon opinnoissa sosiaalipedagogiikka ymmärretään sekä teoreettisena oppiaineena että käytännöllisenä ammatillisena lähestymistapana. Oppiaineena sosiaalipedagogiikka jäsennetään kontekstuaaliseen monitieteiseen teoriaperustaan kuuluvaksi. Sosiaalipedagogisia menetelmiä opiskellaan useissa eri ilmaisumuotojen opintokokonaisuuksissa. Satakunnan ammattikorkeakoulussa on niin ikään toteutettu sosiaalipedagogiikan erikoistumiskoulutusta 20 opintoviikon pituisena koulutuksena. (Ranne 2002, Semi 2004.)

Eija Semi (2004) on lisensiaattityössään tutkinut sosiaalipedagogiikan ilmentymistä ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-oppaissa. Hänen tutkimuksensa mukaan sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdossa oli eri ammattikorkeakouluissa huomattavia eroja. Mikäli sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon mukaiset opinnot olivat selvästi yhteydessä sosiaalialan orientaatioon, oli opetussuunnitelmassa selkeät teoreettiset perustelut, yhtenäistä käsitteiden käyttöä sekä sosiaalipedagogiset opinnot ja käytännön harjoittelut etenivät loogisesti. (Semi 2004, 142.)

1.2 Ammattikorkeakoulupedagogiikka ja sosiaalipedagogiikka

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. Teoriatieto auttaa ammattihenkilöä perustelemaan itselleen omat toimintatapansa ja ilmaisemaan ne myös jäsenyteeni ulkopuolisille. Reflektiivinen, arvioiva pohdinta oppimisyhteisössä on oleellista pyrittäessä teoreettisesti perusteltuun tietoon.

Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen kannalta on keskeistä tarkastella sitä kontekstia, jossa yksilöiden ja ryhmien hyvinvoinnin edellytykset syntyvät. On tärkeää havaita myös ne yhteydet, joissa sosiaaliset ongelmat syntyvät. Tämän tarkastelun avulla määritetään ne ammatilliset kriteerit, 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 dia-

logia. 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. Dialogi on esimerkiksi asiakkaan ja ammattihenkilön tai opettajan ja opiskelijan/opiskeluryhmän yhteinen ”kieellinen huone”. Se merkitsee jakamista, kohtaamista ja jotenkin toiseksi tuleamista dialogin seurauksena. Kumpikaan osapuoli ei enää dialogiin osallistumisen jälkeen ole sama kuin ennen sitä. Molemmat ovat uudistuneet yhteisessä ”kieellisessä huoneessa”, joka voi myös olla nonverbaalinen ”ei-kieellinen huone” – sosiaalipedagogista lähestymistapaa noudattamalla voidaan siis tukea opiskelijan ammatillista kasvu-prosessia käyttämällä oppimisprosessissa hyväksi samoja elementtejä kuin sosiaalipedagogi- nen ammatillinen toiminta edellyttää. (Eriksson & Markström 2000, Ranne 2002.)

1.3 Arkilähtöinen ja emansipatorinen sosiaalipedagogiikka

Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa toiminnassa keskeisiä käsitteitä ovat arkilähtöisyys, sosiaalinen diagnoosi, yhteisöllisyys, osallisuus ja dialogisuus Arkilähtöinen sosiaalipedagogi- nen työ pyrkii arjen ymmärrettäväksi tekemiseen. Postmodernin yhteiskunnan ihmisten ar- jelle on tunnusomaista monimuotoisuus ja arki hajoaa lukemattomiin yksilöllisiin todelli- suuksiin. Ammattihenkilön edellytykset ymmärtää asiakkaan arkea ja hänen kokemusmaail- maansa ovat rajalliset. Ymmärtäminen edellyttää kohtaamista ja vuorovaikutusta asiakkaan arjessa. Kun ammattihenkilö paneutuu asiakkaan arkeen, kohtaa hän moninaisia elämäkoh- taloita, sosiaalisia ongelmia, ahdistusta ja toivottomuutta. Arkisuuntautunut sosiaalipeda- gogiikka korostaa toivon näköalaa. Ammatillisessa toiminnassa keskeisiä ovat ne valmiudet, joi- ta tarvitaan, kun ihmisiä autetaan tulkitsemaan ja ymmärtämään heidän elämäntilanteitaan. Oleellista on saada ihmiset tiedostamaan muutoksen mahdollisuudet omassa arjessaan. Ryh- tyessään vuorovaikutukseen asiakkaan/asiakasryhmän kanssa sosiaalipedagogisesti suuntautu- nut ammattihenkilö ei tee ensisijaisesti lääketieteellistä tai kehityspsykologista diagnoosia käyttäytymisen oireiden perusteella. Sen sijaan hän tekee sosiaalisen diagnoosin. Sosiaalipeda- gogisena käsitteenä sosiaalinen diagnoosi merkitsee lapsen/perheen/nuoren/ryhmän sosiaali- sen ympäristön havainnoimista ja huomioon ottamista ennen ammattihenkilön interventiota eli väliintuloa – puuttumista asiakkaan elämään. (Hämäläinen 2003, 65-73, Ranne 2002.)

Kriittinen hermeneuttinen ajattelu sisältää emansipaatiopyrkimyksen. Ihmistä/asiakasta ei nähdä holhouksen ja toimenpiteiden kohteena, vaan toimivana, elämänsä keskiöön asettuvana subjektina. Tällöin arkeen kuuluvien, monimutkaistenkin ehtojen ymmärtäminen on olen- naista ihmisen subjektiivisuuden kannalta. Yhteiskunta kehittää eri aikoina erilaisia toimenpitei- tä ja pyrkimyksiä, joilla se varmistaa olemassaoloaan ja jatkuvuuttaan. Sosiaalipedagogiikka ja sen ilmenemismuodot tässä ajassa voidaan nähdä modernin yhteiskunnan pyrkimyksinä in- tegroida jäseniään yhteiskuntaan. Kuilu yhteiskunnan jäsenten tarpeiden ja kansalaisten ob- jektiivisten mahdollisuuksien välillä ei saa olla liian suuri tai muutoin yhteiskunnan integraa- tio joutuu koetteelle. Sosiaalipedagogiseen ammatilliseen toimintaan liittyvän integraatio- pyrkimyksen lisäksi siihen voi myös sisältyä kriittistä arviointia suhteessa yhteiskunnan yksi- löilleen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja olemassa oleviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Täl-

löin puhutaan emansipatorisesta sosiaalipedagogiikasta. Emansipatorinen sosiaalipedagogiikka mahdollistaa rakenteiden ja sisältöjen kriittisen tarkastelun. Emansipatorisen sosiaalipedagogisen näkemyksen avulla ammattihenkilö kykenee ylittämään hallinnollisia rajoja omassa ammatillisessa toiminnassaan. Konkreettiseksi ja äärimmäiseksi kysymykseksi saattaa nousta se, ovatko yhteiskunnan rakenteet ja palvelukäytännöt tarkoituksenmukaisia ja asiakkaan ihmisarvon mukaisia. (Madsen 1995, 11-15, Ranne 2002, 71-74.)

1.4 Sosiaalipedagoginen ammatillinen orientaatio vastauksena työelämän muuttuviin haasteisiin

Elämme moniarvoisessa ja monin tavoin sirpaloituneessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnallisiin ongelmiin ei ole yksiselitteisiä ratkaisuja. Perinteisin menetelmin ei enää kyetä pureutumaan monenlaisten ongelmien ja syrjäytymisen uhan alla elävien yksilöiden ja ryhmien moninaisiin kysymyksiin. Vanhat ammatilliset käytännöt eivät enää yksin tehoa. Poikkitieteisyys, moniammatillinen tiimityö ja projektityö ovat avainsanoja, kun tarkastellaan tämän ajan sosiaalialan työn terminologiaa. Sosiaalipedagogiikka oppiaineena ja ammatillisena suuntautumisenä on otettu käyttöön tässä yhteiskunnallisessa murrosvaiheessa sosiaali- ja kasvatustieteiden, sekä substanssin että metodiikan, kehittämisen mahdollisuutena.

Sosiaalipedagogiikka voidaan siis nähdä eräänlaisena strategiana, joka pyrkii tukemaan yhteiskunnan integraatiota. Ammatillinen sosiaalipedagoginen orientaatio on vastaus erityisesti sellaisiin yhteiskunnan integraatio-ongelmiin, jotka syntyvät sosiaalisista ja pedagogisista pulmatilanteista ja kulttuurisista ”puutostiloista”. Tällöin sosiaalipedagogisin toimenpitein vaikutetaan marginaalisiin ja syrjäytymisen uhan alla eläviin yksilöihin ja ryhmiin. Tyypillistä sosiaalipedagogiselle orientaatiolle on, että se mukautuu, muuttaa luonnettaan sen mukaan, mitä sosiaalisia, kulttuurisia ja pedagogisia pulmatilanteita yhteiskunnassa kulloinkin ilmenee. (Hämäläinen 2000, Madsen 1995.)

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. Se ei toteudu esimerkiksi sosiaalityön perinteisen, Mary Richmondin luoman casework-metodin kautta. Case work -metodi asiakastyössä korostaa yksilökohtaista lähestymistapaa ja siinä on ”yksilöpatologinen” lähtökohta, joka perustuu lääketieteelliseen tai luonnontieteelliseen ajattelumalliin. Case work -metodi on ollut vuosikymmeniä vallitseva lähestymistapa myös suomalaisessa sosiaalityössä. Sosiaalityön käytännöistä puhuttaessa ei voida kuitenkaan sivuuttaa yleisen systeemitieteellisen lähestymistavan vaikutusta, jonka avulla sosiaalityössä on tavoitettu myös ryhmätason ilmiöitä. Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatiossa edellytetään aina tiettyä kollektiivisuutta ja yhteisöllisyyttä, yksilöiden ja ryhmien sosiaalisten taitojen kasvattamista, eräänlaista varustamista. Sosiaalisten taitojen vahvistamisen yhteydessä käytetään myös termiä empowerment – voimaannuttaminen. Sosiaalipedagoginen orientaatio ei toteudu pelkästään kie-

lellisellä, symbolisella tasolla, vaan painotetusti toiminnallisella tasolla. Tästä seuraa, että toiminnalliset ja ilmaisulliset menetelmät ovat tärkeä osa sosionomi (AMK) -koulutuksen sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon opintoja. (Hämäläinen 1997, Nyqvist 1997, Ranne 2002.)

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 lääkitys. Toimenpidekeskeisestä lähestymistavasta on kuitenkin helposti seurauksena, että vain asiakkaan toimintaa ja käyttäytymistä arvioidaan. Asiakkaan integriteetin näkökulmasta katsottuna toimenpidekeskeisen lähestymistavan rinnalle ja sisään on syytä luoda ammatillinen orientaatio, jossa asiakas on autonominen subjekti. Stig-Arne Berglundin mukaan sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa on keskeistä avoin asennoituminen asiakaisiin ja erilaisiin menettelytapoihin. Työntekijä välttää yksinkertaistettua ihmiskäsitystä ja yksinkertaistettua, suoraviivaista ongelmien käsittelytapaa, kuten nopeaa ongelman määrittelyä tai diagnoosia. Oleellista on luoda toimiva vuorovaikutussuhde asiakkaan ja työntekijän välille. Sosiaalipedagogiselle orientaatiolle on tyypillistä, että työntekijä luo pysyvän suhteen asiakkaan kanssa ja kulkee hänen rinnallaan riittävän pitkän matkan. Oleellista on myös se, että sosiaalipedagogisesti suuntautunut ammattihenkilö on kyvykäs arvioimaan omaa toimintaansa kriittisesti ja tekemään eettisesti pitäviä ratkaisuja. Kaiken kaikkiaan sosiaalipedagoginen ammatillinen orientaatio tarjoaa sosiaali- ja terveystyön sekä kasvatustyön henkilöstölle varteenotettavan ja haasteellisen ammatillisen lähestymistavan. (Ranne 2002.)

Lähteet

- Berglund, S-A. 2000. Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl. Studentlitteratur. Lund.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. 2000. Den svårfångade socialpedagogiken. Studentlitteratur. Lund.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva, 19-42.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3(2), 6-15.
- Hämäläinen, J. 2000. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Snellman-instituutti. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 2003. Arkielämäinen sosiaalipedagogiikka. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n vuosikirja 2003. Kuopio, 65-75.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Madsen, B. 1995. Socialpaedagogikk og samfundsforandring. En grunnbok. Ad Notam. Gyl-dendal.
- Nyqvist, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö. Julkaisussa Ranne-Lundmark, K. & Uusitalo, S. (toim.) Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnalli-

silta sosiaalipedagogisilta päivistä Porissa 14.–15.11.1997. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. Pori, 30-36.

Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisu Sarja C/189. Turku.

Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagoginen orientaatio – eräs vastaus sosiaali- ja terveysalan ammattilisten käytäntöjen kehittämiseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4(1), 28-35.

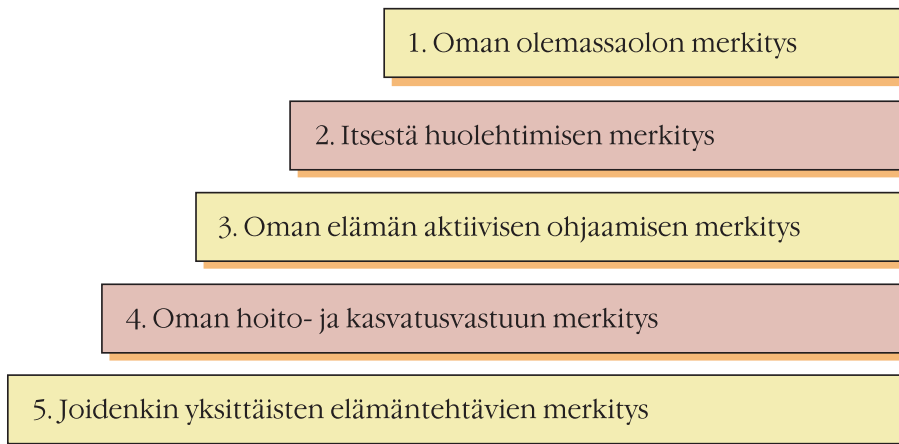
2. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä

Etsin tässä artikkelissa ammatillisen kasvun kiintopisteitä kuuntelemalla fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista käsin sosiaalialan työntekijöiden kokemuksia työnsä merkityksellisistä sisällöistä. Artikkelin esimerkit ovat pääosin lastensuojelutyöstä,¹ mutta niiden sanoma koskettaa laajemminkin sosiaalialan työtä ja sen tekijöitä. Näkökulmanani nousee sosiaalipedagogiikasta ja siihen sisään kirjoitetusta avoimesta ja tutkivasta otteesta todellisuuteen ja omiin kokemuksiin. Artikkelin tavoite on herättää ja houkuttaa sosiaalialan opiskelija ja ammattilainen miettimään työnsä ydintä ja vahvistaa häntä toteuttamaan omaa ammatillista projektiaan.

Sosiaalipedagogisen ajattelun taustalla on jo antiikin ajoista alkunsa saanut yhteisöllinen perinne, jonka rinnalle on kasvanut myöhäiskeskiajalta alkunsa saanut yksilöä ja hänen arvoaan ja kunnioittamistaan korostava perinne. Tämän päivän sosiaalipedagoginen ajattelu kumpuaa tästä samasta yksilön ja yhteisön (yhteiskunnan) välisestä jännitteestä. Kurki (2002) viittaa Ossowskan kahden pilarin periaatteeseen ja kiteyttää, että yksilön arvokkuus ja sosiaalisuus ovat pilareina sosiaalipedagogiikassa yhtä tärkeitä. Sosiaalipedagogiikka lähtee yksilöstä, persoonasta ja avautuu näiden kahden pilarin väliseksi keskusteluksi ja tutkimiseksi. (Mt, 42–43.) Sosiaalipedagogiikassa on kysymys hyvän elämän olemuksen etsinnästä, sellaisen hyvän yhteiskunnan ja kasvatuksen etsimisestä, joka mahdollistaa yksilöistä välittävien yhteisöjen kehittymisen.

Sosiaalipedagogisesti orientoituneen työntekijän ammatillinen kasvukin kumpuaa etsimisestä, alituisesta kriittisestä ajattelusta ja kyvystä saada yksilössä ja yhteisössä oleva hyvä liikkeeseen ja näkyviin. (Vrt. Kuosmanen 2001.) Etsivä, avoin mieli haluaa pureutua pintaa syvemälle, kysellä elämän ja työn merkitystä ja mieltä. Phenix (Lehtonen 1990) kuvaa ihmisen elämän mielekkyyttä ja tarkoitusta koskevia kysymyksiä hierarkkisena muodosteena (kuva 1).

¹ Esimerkit ovat lisensiaattitutkimuksestani *Persoonaa työvälineenä - baaste sosiaalialan asiantuntijuudelle* (Kaljonen 1999). Tutkimuksessa sosiaalialan opiskelijat (N=27) ja lastensuojelun työntekijät (N=19) kertoivat ammatillista tarinaansa siitä, millaiset ammatilliset intentiot olivat alalle ohjanneet, mikä koulutuksessa koettiin merkitykselliseksi ja miten työkokemus on tekijäänsä opettanut. Tutkimus perustui teemahaastatteluihin. Opiskelijahaastattelut toteutettiin vertais- ja ryhmähaastatteluinä; työntekijähaastattelut niin, että tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat haastattelivat harjoittelujaksonsa ohjaajia.



Kuva 1. Elämän mielekkyyttä ja tarkoitusta koskevien merkitysten tasot (Lehtonen 1990)

Elämän ja työn merkityksen ja mielen kysymyksistä juontuvat monet rinnakkaiset ja alemman tasoiset yksilöä ja yhteisöä koskevat kysymykset ja tehtävät: omasta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen, oman elämäntavan ja työuran valinta, lähimmäisiä ja työtovereita koskevan vastuun ottaminen jne. Phenixin hierarkian ylimmät tasot hakevat vastauksia sellaisiin suuriin ja kipeisiin kysymyksiin kuin mistä tulen, kuka olen, keitä ja mitä varten olen? Sosiaalialan työssä on keskeistä ymmärtää, että sekä työntekijä että asiakas ovat näiden samojen elämän mielekkyyttä koskevien kysymysten äärellä. Näkökulma niihin vain on koulutuksen, elämäntavan eri vaiheen ja erilaisten elämäkokemusten kautta erilainen. (Vrt. Hankamäki 1994, 49, Tuomi 1992.) Yhteinen ymmärrys löytyy vähitellen työntekijän ja asiakkaan aidosti kohdatessa.

2.1 Aito kohtaaminen

Sosiaalialan asiakkaiden elämisen vaikeudet ovat paitsi ulkoisista syistä johtuvia, niin lähes aina myös viestejä joistakin ratkaisuaan odottavista, elämän mieltä ja merkitystä koskevista, kysymyksistä. Monet ovat kokeneet elämässään pettymyksiä ja hylkäämisiä enemmän kuin tuntuu kohtuulliselta. Vaikeuksien keskellä elämän tarkoituksellisuus on saattanut kyseenalaistua. Ihmisen mieli on saattanut tehdä kohtalokkaan tulkinnan: koska kukaan ei ole minusta välittänyt, ei myöskään minun tarvitse välittää itsestäni. Høeg (1994) ilmaisee kokemuksen lastenkoti-elämää kuvaavassa romaanissaan Rajatapauksia: parempi olla kiintymättä ihmisiin, kun heidät kuitenkin otetaan minulta pois. Jos sosiaalialan ammattilainen pystyy edes jollakin tasolla tavoittamaan näitä mielen näyttämölle piilotetusti sijoittuneita mielellisyysrakenteita, asiakas kokee tullessa kuulluksi. (Lehtonen 1990.) Kuten Høeg (1994) toteaa:

Haluan sanoa sinulle (lastenkodin työntekijä, pk) yhden asian. Sen jälkeen kun me kaksi tapasimme,

silloin kun ensimmäisen kerran istuimme yhdessä patterin vieressä, en ole koskaan ollut aivan yksin. Sitä ennen minun maailmassani ei oikeastaan ollut mitään. Mutta kun kerran tulee joku, joka menee kylmään suibkuun, että toinen pääsisi lämpimään, ei voi enää ikinä olla yksin.

Lainauksessa lastenkotiin tullut nuori muistelee tapaa, jolla hänet otettiin vastaan: istuttiin hänen kanssaan ja säästettiin lämmintä vettä tulokkaalle. Esimerkki osoittaa, kuinka elämän mielekkyyttä koskevia kysymyksiä harvoin ratkotaan pelkästään sanoilla. Työntekijän teot kertovat peittelemättömästi asiakkaalle, onko tämä kuullut ja seissyt rinnalla. Pitkään lastenkodissa työskennellyt työntekijä pohtii kasvatustyönsä ydintä:

Niin, useinhan nää meidän lapset ja nuoret on tänne laitokseen tullessaan niin kovia kokeneita ja niin masentuneita, että monta kertaa tän kasvatustyön saa aloittaa aivan alusta. Että tänään on maanantai ja huomenna on tiistai... Ja sitten toivoa, että kun ne kerran lähtee täältä meiltä, niin ne ajattelisi, että niillä on seuraava vuosi edessään ja sen jälkeen vielä monta vuosikymmentä. Silloin me ois saatu jotain aikaseks.

Ei se yksin ole tärkeätä, että nää meidän lapset ja nuoret oppis käymään koulua, pesemään hampaitaan, käymään suibkussa tai keittämään ruokaa, vaan tärkeintä on se, että me pystyttäisiin välittämään heille semmonen tunne, että meille on tärkeätä, että he ovat olemassa. Sen jälkeen heille heräis toivo ja he jaksais tavoitella jotain muutakin tässä elämässä.

Tässä työssä pitäis oppia ymmärtämään ihmistä kaikkien ongelmien ja ristiriitojen takaa. Ja sitä ei pelkästään opi teorioista. Oikeastaan sitä ei opi muuten kuin olemalla työssä näitten lasten ja nuorten kanssa ja paneutumalla niiden tilanteisiin.

Rostila (1990) käyttää tällaisiin syvällisiin tavoitteisiin pyrkivästä työotteesta piilevän tunnetyön käsitettä. Se on pitkäjänteistä, kaiken muun arkisen työn ohella tapahtuvaa kohtaamista, jolla on sellaisia eksistentiaalisia päämääriä kuin hyvä itsetunto, myönteinen identiteetti, keskinäisen luottamuksen tunne, omien luovien mahdollisuuksien löytäminen, elämän ilo ja toivo. Sanojen muotoilut, ilmeet, äänenpainot ja koko ihmisen tapa olla sisältää sanomia ja signaaleja, jotka herättävät toisissa tunteita ja vaikuttavat heihin ja siten vievät kehitystä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. (Granfelt 1993, Tuomi 1992.) Puheen kangas on kudottu hiljaisuuden langoilla (Koivunen 1997, 47). Piilevässä tunnetyössä on paljon sellaista, josta saksalaisessa hermeneuttisessa sosiaalipedagogisessa traditiossa puhutaan pedagogisen suhteen ytimenä. Se on uinuvan ihmisyyden löytymistä ja sen vahvistamista (Hämäläinen 1996). Kasvatuksen ominaisluonne perustuu kasvattajan ja kasvatettavan väliseen pedagogiseen suhteeseen, jonka tulee olla aito, vuorovaikutuksellinen ja dialoginen. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavansa kasvun palveluksessa välittäen hänelle arvoja, jotka tekevät elämästä mielekkään ja merkityksellisen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 88–89.) Lastenkodin työntekijä määrittelee kasvatustyön ydintä:

Me yritetään täällä laitoksessa olla niitä turvallisia aikuisia, jotka antaa näille lapsille niitä kokemuksia, joita vailla he ovat jääneet ja joita ilman heidän kasvunsa ihmiseksi on hirveen vaikeeta, Nää lapset tarttee ennen kaikkea aikuisia. Jos me pystytään heille olemaan niitä täällä edes vähäksi aikaa, niin se on hyvä. Meistä pitäis löytyä semmosta välittämistä ja rebellisyyttä, avoimuutta ja vilpittömyyttä, mitä ikinä onkaan semmoset perusjutut, joita ihminen haluaa kokea.

Aidossa kohtaamisessa lähdetään autenttisesti tästä päivästä ja uskotaan, että asiakas aikanaan löytää huomisen tiet. Mennyt, epäsuotuisa kehitys voi kääntyä myönteiseen suuntaan yksinkertaisesti siitä oivalluksesta, että ihminen on arvokas. Kysymys on siitä, että ihminen löytää yhteyden omaan sisäiseen voimaansa (Pietarinen 1993, 24–25) ja subjektiviteettiinsä. Teoreettiset ajatusrakennelmat avaavat kyllä sosiaalialan työntekijän tietoisuutta ihmiselämän yleisille ulottuvuuksille, mutta elämän subjektinen, inhimillinen elementti avautuu vain ihmisten välisessä kohtaamisessa. (Turunen 1988, 134–139.)

2.2 Refleksiivinen työote

Niin, jotenkin mä ajattelen sitä peiliä, joka ihminen on toiselle ihmiselle. Sama koskee tällaista työtäkin. Mitä läbeisemmässä subteessa on näihin nuoriin täällä esimerkiksi, niin sitä enemmän sitä on semmonen peili, joka antaa enemmän tai vähemmän oikean kuvan just siitä vanhemmuudesta - just siitä, ku oli puhe.

Työkokemuksen kertyessä lastenkodin työntekijä kertoo oivaltaneensa, että ennen kuin voi oppia ymmärtämään toisia ihmisiä ja elämää laajasti, on ymmärrettävä itseään, omia tunteitaan ja niiden yhteyttä elettyyn ja koettuun. Toisen ihmisen ymmärtämisessä on myös itseymmärryksen momentti. Toinen kehittyä, jos itse kehityn (Turunen 1989). Refleksiivinen työorientaatio tai peilinä olo, kuten edellä siteerattu työntekijä sitä kuvaa, vaatii hiljaista työtä ja itsensä kuuntelua. Refleksiiviseen työotteeseen myös kypsyttään ja tämä kypsyminen kestää pitkään. Monet tutkijat puhuvat elämänkestävästä tehtävästä.

Sosiaalialan ammattilainen joutuu työssään kohtaamaan pettymyksiä. Aina asiat eivät etene niin kuin työntekijä olisi toivonut. Peilimetafora käyttänyt työntekijä pohtii:

Tän työn vaikeuksissa onkin usein kysymys just siitä henkisestä jaksamisesta - et miten sun henkinen kapasiteti - oma rajallisuus - jaksaa kaikkea sitä, mikä liittyy just tähän työhön. Noi asiakkaat tuottaa niin monta kertaa pettymyksiä. Alussa se tuntu pabalta, kun pety. Mutta en mä enää oo herkkä niille pettymyksille. Nyt on oppinnu ymmärtämään, että tää on sellasta työtä, että sitä tapahtuu. Noi asiakkaat on auttannu ymmärtämään sen, ettei elämässä aina kaikki mee niin kuin itse toivoo.

Tää on just semmonen työ, joka ei sillä tavalla suoraan palkitse. Tässä työssä pitää osata nähdä metsä puilta. On niinku nähtävä laajempia kehyksiä asioille ja nähtävä niin kuin pidemmälle, kun sen betkinen tilanne tuo esiin. Loppujen lopuksi tässä työssä ei mitkään yksittäiset rankat tai belpot jutut oo tärkeitä, ei edes oma osaaminen tai osaamattomuus. Tärkeintä on asioiden kokonaisvaltainen hahmottaminen. Kaikest tärkeintä on aina elämä itsessään.

Työhönsä sisältyvistä vaikeuksistaan ja pettymyksistään puhuessaan työntekijä on pakotettu kysymään, mikä on se kokonaisuus, josta omat pettymykseni, epäonnistumiseni ja syällisyyden ja riittämättömyyden tunteeni ovat vain osa. Ihminen kaipaa holistista näkökulmaa itseensä, suhteeseensa toisiin, ympäristöön ja varmasti myös työhönsä. Ihminen haluaa ymmärtää, miten osat muodostavat kokonaisuuden (Turunen 1989). Kokonaisuuden hahmottaminen kääntää katseen omasta itsestä ulospäin, kohti kriittistä näkökulmaa myös yhteiskuntaan.

2.3 Emansipaatio

Lähes jokaisen sosiaalialan asiakkaan taustasta löytyy sellaista köyhyyden, työttömyyden ja lapsena koetun turvattomuuden aiheuttamaa hätää, jonka poistaminen edellyttäisi ensisijaisesti yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien korjaamista. Tämä kuuluu hyvin usein sosiaalialan työntekijöiden puheessa seuraavanlaisina pohdintoina:

Vaikka me puhutaan, että asiakas on subjekti, niin ne asiakkaan todelliset mahdollisuudet muuttaa elämäänsä on tässä meidän palvelujärjestelmässä tosi pienet.

Kun esimerkiksi lapsi on koulunkäyntivaikeuksien vuoksi sijoitettu lastenkotiin tai kun vanhuksat eristetään omiin hoitolaitoksiinsa, vammaiset omaansa ja nuorisorikolliset omaansa, niin siellä heitä hoidetaan irrallisina just niistä yhteyksistä, joissa ne vois opetella elämään tai voimaan hyvin. Siin on must hirvee ristiriitä.

Ajattelu on hyvin yhteiskuntakriittistä ja perusteltua ja avaa tärkeitä näkökulmia yhteiskuntaan ja sen palvelujärjestelmien epäkohtiin. Ajattelutavan ongelma on siinä, että se herättää mielellisyysristiriidan, jonka mukaan palvelujärjestelmän rakenteet ovat niin vahvoja, ettei yksittäinen asiakas tai työntekijä voi niihin paljoo vaikuttaa.

Kun edellistä yhteiskuntakriittistä ajattelutapaa heijastaa sosiaalipedagogiikan emansipatoriin yksilön vapautta, valintaa ja vastuuta korostaviin periaatteisiin, voi löytää uuden näkökulman. Ulkoisista palvelujärjestelmän epäkohdista huolimatta asiakkaalla ja työntekijällä on mahdollisuus ja myös vastuu ottaa ensimmäinen askel yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan, kuten sosiokulttuurisen innostamisen (Kurki 2000) idea kertoo. Ensimmäisen askeleen ei tarvitse olla suuri. Kurki (2000) viittaa argentiinalaiseen, monitieteistä näkemystä edustavaan sosiaalipedagogi Ander-Eggiin todeten, että ulospäin vaatimattomalta näyttävissä arjen yksityiskohdissa saatetaan kylvää yhteiskunnallisen muutoksen siemeniä. Toimija voi aina toimia myös toisin: joko positiivisesti pyrkien puuttumaan elämänsä ja työnsä kulkuun tai negatiivisesti uhrin asemaan alistuen. Sosiaalialan ammattilaisen kasvun haaste on valita positiivinen, emansipoitunut toimintatapa. Se haastaa siirtymään minäkeskeisyydestä kohti minän ja maailman dialogia. Emansipaation tavoite on saada ihmiset ottamaan kohtalonsa ohjat omiin käsiinsä niissä yhteisöissä, joissa he kulloinkin elävät. Tämä emansipatorinen, vapauttava tiedonintressi tähtää vallitsevan sosiaalisen käytännön laadulliseen muuttamiseen. (Kurki 2002, 35.)

2.4 Ammatillinen kasvu on työntekijän eettinen kasvutarina

Elämän ja työn merkityksen ja mielellisyyden etsiminen on ihmiselle elinikäinen tehtävä. Myös ammatillisen kasvun kiintopisteet löytyvät tästä etsinnästä. Toin tässä artikkelissa esille kolme, lähinnä lastensuojelun kontekstista löytyvää ammatillisen kasvun kiintopistettä. Kasvu lähtee liikkeelle asiakkaan kohtaamisesta, avoimesta kiinnostuksesta hänen ainutkertaista elämäänsä ja arvoansa kohtaan. Toinen kiintopiste löytyi refleksiivisestä työotteesta; siitä oivalluksesta, että asiakkaan kohtaaminen aktivoi aina myös työntekijän omasta elämäkokemuksesta nousevat ajatukset ja tunteet. Ammatillinen kasvu on pitkälti sitä, että oppii ym-

märtämään ja erottamaan mikä nousee omasta elämänkokemuksesta, mikä asiakkaan. On osattava katsoa asioita laajemmasta perspektiivistä, ”nähtävä metsä puilta”. Kokonaisuuden hahmottaminen auttaa puolestaan rakentamaan emansipoitunutta työtettä ja uskoa asiakkaan omiin mahdollisuuksiin vahvistua oman elämänsä vastuulliseksi rakentajaksi. Sosiaalialan ammattilaisen tarina on selvästi ihmisen eettinen kasvutarina. Tutkimukseni työntekijöiden sanoin:

Tää on sellasta työtä, että tässä joutuu itseään kehittämään koko ajan. Sitä omaa itseään ja omaa elämänsäkään joutuu koko ajan kriittisesti kyseenalaistamaan ja miettimään, et mihin suuntaan sitä oikein on menossa ja mikä kaikki tässä elämässä loppujen lopuksi on tarpeellista.

Työntekijä kuvaa kasvuaan jatkuvana kriittisenä asenteena omaa ajatteluaan kohtaan. Kohdattessaan työssään asiakkaiden vaikeita elämisen ongelmia, sosiaalialan työntekijä joutuu venyttämään maailmankuvaansa ja itsekäsitystään niin, että se kattaa jo tutun ja ymmärretyin lisäksi myös sen, mikä vielä on oman ymmärryksen ja ammatillisen tradition antaman selitystiedon tuolla puolen (Bauman 1996). Sosiaalialan ammatillista kehittymistä voi mielestäni kuvata Gadamerin (Koivunen 1997, 85) sanoin matkana, jossa tajunta jatkuvasti avartuu. Tällainen matka on loppumatonta toiseuden kohtaamista. Tavoitteena ei ole yhden, suljetun totuuden löytäminen, vaan jatkuva elämän salaisuuden etsiminen.

Lähteet

- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere.
- Granfelt, R. 1993. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Hankamäki, J. 1994. Minän rakentuminen ihmistieteissä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistossa vol. 54. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. Tampere.
- Høeg, P. 1994. Rajatapauksia. WSOY. Juva.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Kaljonen, P. 1999. Persoona työväliseenä. Haaste sosiaalialan asiantuntijuudelle. Lisensiaattityö. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Sosiaalityön yksikkö.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Otava. Keuruu.
- Kuosmanen, V. 2001. Risteileviä polkuja vaikeassa maastossa. Teoksessa Jämsen, A. (toim.) Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan amk-verkosto. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.
- Lehtonen, J. 1990. Eksistentiaalisia näkökulmia sosiaalityöhön. Asiakastyön mielekkyyttä ja merkitystä etsimässä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja 15.vsk. (toim. Mikko A. Salo). Sosiaalipoliittinen yhdistys, 1990. Helsinki.
- Pietarinen, J. 1993. Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä: sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yli-

opisto julkaisua. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita; osa 189. Turku.

Rostila, I. 1989. Subjektina sosiaalitoimistossa. Asiakassuhteen analyysia toimeentulotuki, PAV- ja lastensuojeluasiakkaiden kokemusten avulla. Sosiaalihallituksen julkaisuja 1989/7. Helsinki.

Tuomi, A. 1992. Sosiaalityöntekijä – tunnetyöntekijä. Ajatuksia sosiaalityöstä tunnetyönä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia. sarja B nro 13. Tampere.

Turunen, K. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Gummerus. Jyväskylä.

3. Sosiaalialan ammatillisen käyttöteorian muotoutuminen sosionomi (AMK) -koulutuksessa

Käsitlemme artikkelissa Satakunnan ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -aikuiskoulutuksessa toteutettua opintojaksojen kokonaisuutta. Toteutuksessa yhdistyivät Ryhmä, itse-reflektio ja ammatillinen kasvu- sekä Kriittinen ja uudistava ammattikäytäntö -opintojaksot. Kokonaisuus toteutettiin koulutuksen viimeisen lukukauden aikana ja sen tarkoituksena oli omien ammatillisten valmiuksien pohdinta ja koulutuksen aikana kehittyneen käyttöteorian kriittinen tarkastelu. Ryhmän aiempi koulutustausta oli opistoasteinen sosiaali- tai terveystieteiden alan tutkinto.

Ammattikorkeakoululain (351/2003) 4 §:n mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisille lähtökohdille perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin; tukea yksilön ammatillista kasvuja ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Sosionomi (AMK) -tutkintoon johtavien opintojen tehtävänä on antaa tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä teoreettiset perusteet sosiaalialan asiantuntijatehtäviin, kehittämissuunnitelmaan ja yrittäjänä toimimiseen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on siis tuottaa työntekijöitä, joilla on ammattialan vahva menetelmällinen ja sisällöllinen osaaminen. Opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittymisen kannalta tärkeää on opintoihin sisältyvä vähintään 30 opintoviikon laajuinen harjoittelu. Harjoittelun aikana opiskelijat ovat mukana asiakastyön arjessa ja saavat tuntumaa sosiaalialan työkäytäntöihin ja -menetelmiin.

Jokainen ammattikorkeakoulu vastaa omista sosionomikoulutuksen opinnoistaan; jokaisella on omat erityispiirteensä, joilla se pyrkii palvelemaan oman alueensa tarpeita. Kukin ammattikorkeakoulu määrittelee koulutusohjelmaan sisältyvät suuntautumisvaihtoehdot tai vaihtoehtoiset opinnot, mutta käsitteiden ja nimien käytössä pyritään ammattikorkeakoulujen kesken yhtenäisyyteen. Yhtenäiset linjat näkyvät opintojen sisällöissä ja yhteisesti luoduissa strategioissa. Uusi näkökulma ammattikorkeakouluopintojen sisältöjen tarkasteluun on tullut Euroopan koulutusjärjestelmien yhdistymiskehityksen kautta.

Koko sosiaalialaa koskeva ydinkysymys on, minkälaista sosiaalista osaamista ja sosiaalisia taitoja edellytetään sosiaalialan asiantuntijatehtävissä toimivilta. Keskustellaan myös siitä, kuka kelpaa sosiaalialan palvelujen tuottamiseen. Sosiaalialan koulutuksen tason kohottaminen todettiin välttämättömäksi jo 1990-luvun alkupuolella, jolloin ammattikorkeakoulukokeilut alkoivat. Ensimmäiset vakinaiset ammattikorkeakoulut aloittivat vuonna 1996. Nyt tavoitteena ovat ylempät ammattikorkeakoulututkinnot, ja keskustelun aiheena on uusien tutkintojen tuottama osaaminen, nimike ja paikka koulutusjärjestelmässä.

3.1 Oppimiskokonaisuuden rakenne

Toteutetun oppimiskokonaisuuden laajuus oli viisi opintoviikkoa. Suunnittelusta ja opiskelutilanteiden rakenteesta vastasi kaksi opettajaa, ja oppimistilanteissa mukana olivat molemmat tai vuorotellen jompikumpi. Prosessi kesti yhteensä puoli vuotta. Menetelminä käytettiin lyhyitä luentoja, dialogista keskustelua, luovia menetelmiä, harjoituksia sekä opiskelijoiden suullisia ja kirjallisia reflektiivisiä pohdintoja. Opiskelijoiden tehtävänä oli myös pitää opintokokonaisuuden toteutumisesta oppimispäiväkirjaa ja lopuksi laatia pohtiva tarkastelu yhdestä esillä olleesta teemasta. Tavoitteena oli koulutuksen aikana kehittyneen käyttöteorian arviointi ja syventäminen. Oppimistilanteiden pääteemat olivat

- ammatilliset kvalifikaatiot ja muodollinen pätevyys
- sosionomin ydinosaamisen alueet ja kelpoisuuslaki
- konstruktivistinen oppimiskäsitys ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli
- reflektiivinen asiantuntijuus
- sosiaalinen osaaminen
- sosiaalinen pääoma
- työyhteisön ryhädynamiikan ja työyhteisön ilmiöiden tarkastelu
- kehittyvä sosiaalipedagoginen käyttöteoria.

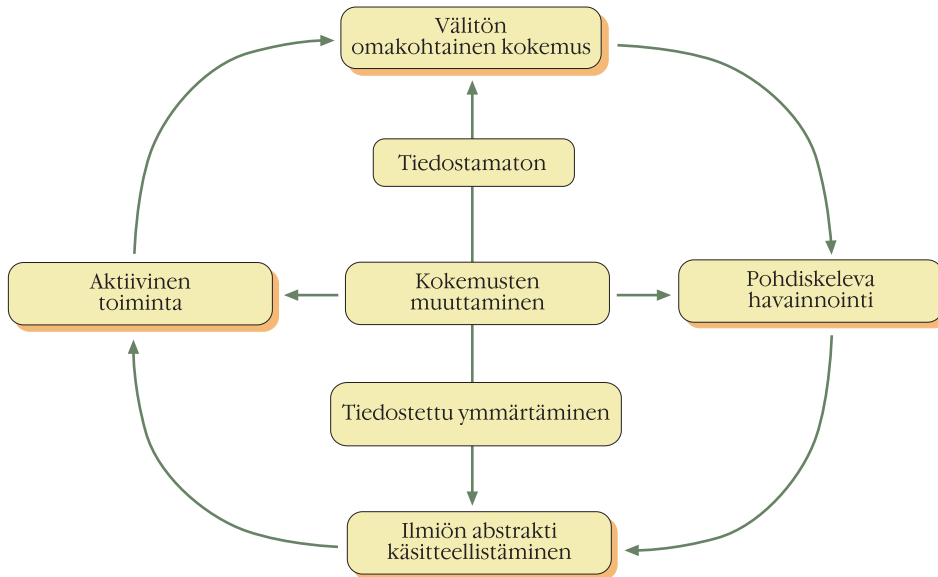
Seuraavassa nostetaan oppimisteemoja lähemmän tarkastelun kohteeksi ja tuodaan esimerkkejä (kursiivilla merkityt tekstit) opiskelijoiden reflektiivisistä pohdinnoista.

3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys sosionomi (AMK) -koulutuksen orientaatioperustana

Sosiaalialan koulutuksen taustalla oleva oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiinsa perustuen. Oppiminen on prosessi, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalinen konstruktivismi tarkoittaa muun muassa sitä, että tieto rakentuu, kun yksilöt osallistuvat yhteisiin tehtäviin ja pohtivat niitä yhdessä. Oppimisprosessissa luodaan tilaa oppijan omalle reflektiiviselle pohdinnalle, itsearviointille ja palautetiedon hyödyntämiselle opetustapahtumassa. Toteutetussa oppimiskokonaisuudessa tarkasteltiin asioita siten, että opiskelijat ja opettajat yhdessä muodostivat vuorovaikutteisen foorumin. Eräs opiskelija kirjoittaa:

Toteutetun opintokokonaisuuden päämenetelmänä oli vuorovaikut-teisuus ja dialogisuus. Oppimisen ohjaajat, opettajat loivat opinto-kokonaisuuden struktuurin, mutta teemoja käsiteltiin prosessuaalisesti mm. siten, että opettajat tarjosivat lyhyen katsauksen aiheeseen ja sen jälkeen kyseistä aihepiiriä käsiteltiin ryhmän jäsenten kokemuksiin ja aiempaan tietoperustaan peilaten. (Opiskelija AS003P)

Sosionomi (AMK) -koulutuksessa oppimisen prosessia lähestytään Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin kautta. Kolbin mallin (kuva 1) mukaisesti käytännön työelämästä saatuja kokemuksia reflektoidaan suhteessa teoriaan.



Kuva 1. Kolbin kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kolb 1984)

Reflektiivisen pohdinnan kautta saadaan opiskelijoiden kokemuksille ja käytännön työssä havaituille ilmiöille nimiä ja käsitteitä. Abstrakti käsitteellistäminen etäännyttää opiskelijaa turhauttavista kokemuksista ja antaa mahdollisuuksia edetä käytännön työtilanteessa uudelta pohjalta, uusin menetelmin. Toinen opiskelija kirjoittaa:

Valitsin aiheekseni Kolbin oppimisteorian, koska viimeisen puoleltoista vuoden aikana olen paljon miettinyt itseäni sekä tapaani oppia ja opiskella. Aluksi tunnilla esitetty Kolbin kokonaisvaltaisen oppimisen malli vaikutti vaikeatajuiselta eikä tuntunut avautuvan lainkaan. En ole oikeastaan aikaisemmin kovinkaan paljon pohjinnut sitä millainen olen oppijana tai mikä on minulle paras tapa oppia. Voi olla, että olisin jo aiemmin säästynyt monelta harha-askeleelta, jos olisin Kolbin oppimisteoriaa syvemmin miettinyt. Miten hyödyin käytännössä tämän tehtävän tekemisestä? Jatkossa osaan ehkä havainnoida omaa että muiden oppimista paremmin kuin ennen ja osaan tunnistaa oppimistapabutumana eri vaiheita. (Opiskelija AS003P)

3.3 Sosiaalipedagogiikka, yhteisöllisyys ja työnohjaus

Usko yksilöiden ja ryhmien hyvän elämän ja yhteisöllisyyden kokemusten mahdollisuuteen sisältyy keskeisesti sosiaalipedagogiseen ajatteluun. Sosiaalipedagoginen toiminta aktivoituu ja vahvistuu yhteiskunnallisissa murrosvaiheissa Yhteisöllisyyden, johonkin kuulumisen kokemus on yksilöllisen kehityksen edellytys. Sosiaalipedagogiseen ajatteluun perustuva työ oli syntyvaiheissaan väline ihmisten auttamiseksi uudelleen osallisiksi yhteisöllisyydestä. (Hämäläinen 1997, Ranne 2002.) Baumanin (1996) mukaan postmodernissa yhteiskunnassa val-

lalla on yksilöllisten oikeuksien vaaliminen. Nykyinen yhteisöllisyys ei sisällä turvallisuutta eikä velvoitetta auttaa muita, vaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on kysymys vaihdosta: ottamisesta ja antamisesta, ostamisesta ja myymisestä. Postmoderni yhteiskunta heijastaa jakautumista ja yksilöt kuuluvat moniin erilaisiin yhteisöihin. Yhteisöllisyyden muodot ovat sirpaleisia eivätkä tarjoa yksilölle yhtenevää normistoa esimerkiksi siitä, miten toimia valintatilanteessa. Tämän myötä yksilöillä on monia muuttuvia rooleja, mikä edellyttää suurta roolijoustavuutta. (Bauman 1996, 38-39.)

Sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammatillisuuden tehtäväksi postmodernissa yhteiskunnassa nousevat

- avoimuus tuntemattomalle
- yksilöiden ja ryhmien moninaisten elämänehtojen ja elämismaailmojen ymmärtäminen
- ei välttämättä toimiminen enemmistön arvojen mukaan
- uudet ammatilliset ajattelumallit ja toimintatavat
- kriittinen yhteiskunnallinen reflektio (esim. vallitsevien rakenteiden kyseenalaistaminen).

Sosiaalipedagoginen ajattelu korostaa yhteisöllisyyden kokemusta erityisesti asiakkaan/asiakasryhmän näkökulmasta. Yhteisöllisyyden kokemus on myös työyhteisössä työskentelevän ammattilaisen hyvinvoinnin ja työkykyisyyden edellytys. On alettu puhua sosiaalisesta pääomasta työyhteisöjen ja -organisaatioiden voimavarana.

Yhteisöllisyyden kokemusta työyhteisössä voidaan lisätä ja sosiaalista pääomaa kartuttaa työyhteisön jäsenten työnohjauksessa. Työnohjaus on myös työyhteisön johtajuuden kehittämisen väline. Työyhteisö tuo ilmiönsä ja dynamiikkansa työnohjausistunnossa ”näkyväksi”. Ammattitaitoisen työnohjaajan johdolla työyhteisön ilmiöt tulevat työnohjauksen foorumilla analysoitaviksi ja arvioitaviksi. Työnohjauksessa voidaan tarkastella työn maailman ja työntekijöiden sisäisen maailman jännitteitä. Työnohjauksessa toteutuva vuorovaikutuksellinen prosessi toimii yksittäiselle työntekijälle peilinä ja palautteen antajana. Onnistuneen työnohjausprosessin avulla työryhmä/organisaatio kehittää ja jalostaa yhteisöllisyyttään. Samalla se vahvistaa kollektiivista identiteettiään ja lisää sosiaalista pääomaansa. (Keski-Luopa 2001.)

Tärkeimpinä työnohjauksen tavoitteina pidän ennen kaikkea oman ammatillisen kehittymisen ja perustehtävän laadun varmistamisen sekä vuorovaikutustaitojen vahvistamisen. Työn ja työyhteisön kehittäminen on avain tehokkuuteen. Parhaimmillaan työnohjaus parantaa oman itseni sekä työyhteisön työtehoa, jaksamista ja motivaatiota. Perustehtävä kirkastuu. Työyhteisöä voidaanakin parhaiten kehittää edistämällä sen sisäistä toimivuutta. On muistettava, että kehitystyö on jatkuvaa ja vuorovaikutteinen prosessi, joka edellyttää jokaisen tiimin jäsenen siihen osallistumista. (Opiskelija ASO03P)

3.4 Sosiaalinen pääoma

Useat opiskelijat tutustuivat tämän opintokokonaisuuden aikana sosiaalisen pääoman käsitteeseen ensimmäistä kertaa ja se innoitti heitä tarkastelemaan käsitettä oppimispäiväkirjoissaan. Sosiaalisen pääoman perusajatuksena voidaan pitää sitä, että perhe, ystävät ja työtoverit ovat tärkeä voimavara, joita voidaan käyttää hädän tullen. Tämä näyttää pätevän yksilöiden lisäksi myös ryhmiin. Ne yhteisöt, joissa on monipuolisesti sosiaalisia verkostoja, ovat vahvempia suojautumaan köyhyydeltä ja turvattomuudelta. Yksilön näkökulmasta kysymys on toimijan kyvystä hyötyä erilaisten verkostojen jäsenyydestä.

Pääoma liitetään taloustieteellisessä ajattelussa aineellisiin resursseihin. Sosiaalisen pääoman käsite on kuitenkin monimutkaisempi ja sitä on vaikeampi mitata kuin muita pääoman lajeja. Siihen liittyy yleensä kolmenlaisia elementtejä: a) sosiaaliset siteet (verkostot) ja niiden organisoitumisen tavat, jotka ilmaisevat käsitteen muodollista puolta. Verkostojen odotetaan pysyvän koossa niiden jäsenten toisiaan kohtaan tunteman b) luottamuksen ja siihen kytkeytyvien c) normatiivisten sääntöjen, vastavuoroisten odotusten pohjalta. Verkoston ja siihen liittyvien luottamussuhteiden ajatellaan muodostavan yhdessä verkoston jäsenten käyttöön sosiaalista pääomaa. (Ilmonen 2001, 10; 2004, 100.)

Sosiaalinen pääoma terminä vakiintui vasta viime vuosisadan jälkipuoliskolla, vaikka käsitteen juuret ovat syvällä sosiaalitieteellisen ajattelun historiassa. Yhteisöllisyyteen liittyviä pohdintoja ovat esittäneet filosofian, taloustieteen ja sosiologian klassikot kuten Marx, Hume, Smith, Durkheim, Weber ja Simmel. (Kouvo 2004, 141.)

Lyda J. Hanifan käytti sosiaalisen pääoman käsitettä vuonna 1916 pohtiessaan miksi Länsi-Virginian maaseutukoulujen tuloksissa on suuria eroja. Hän havaitsi, että vahva yhteys sosiaaliseen miljööseen on koulujen menestymisen olennainen ehto. Sitoutuminen ympäristöön edisti sosiaalisen pääoman virtaamista kouluun. Hanifanin sosiaalinen pääoma syntyi perheiden hyväntahtoisuudesta, toveruudesta, sympatiasta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä yksilöiden ja perheiden kesken, siis tekijöistä, joilla oli eniten merkitystä ihmisten jokapäiväisessä elämässä. Ilman tätä ulottuvuutta ihmiset olivat hänen mielestään sosiaalisesti avuttomia. (Ilmonen 2004, 99.)

Vasta 1990-luvulla James Coleman nosti käsitteen yhteiskuntatieteellisen keskustelun kohteeksi. Coleman ryhtyi soveltamaan työtoverinsa Gary Beckerin esittämää inhimillisen pääoman käsitettä (yksilölliset tiedot ja taidot) ja tutki koulun keskeyttämistä. Selittäviin perhe-taustoihin hän liitti määreet: taloudellinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma. Taloudellinen pääoma kuvasi perheen taloudellisia edellytyksiä, inhimillinen pääoma kuvasi vanhempien koulutustason vaikutusta. Sosiaalinen pääoma kuvasi sekä perheen sisäisen vuorovaikutuksen tiiviyyttä että sen yhteisön kiinteyttä, johon koti ja koulu kuuluvat. Hän osoitti, että taloudellisen ja inhimillisen pääoman lisäksi myös sosiaalisen pääoman molemmat muodot vaikuttivat koulun keskeyttämistä vähentävästi. (Coleman 1988, 95-120.)

Merkittävä panos sosiaalisen pääoman käsitteen yleistymisessä on Robert Putnamilla, joka vuonna 1993 julkaisi *Making Democracy Work* -teoksen, jossa kuvaillaan Etelä- ja Pohjois-Italian toimivuutta. Pohjois-Italian parempi toimivuus ei selity poliittisen järjestelmän tai

taloudellisen kasvun kautta, vaan alueiden erilaisilla sosiaalisilla verkostoilla. Kritiikki, jota Putnamia kohtaan on esitetty, kohdistuu hänen suoraviivaiseen ajatukseensa yhdistystoiminnan, demokratian ja sosiaalisen pääoman yhteydestä. Putnam (1993) piti aluksi aikaisempiin yhdysvaltalaisiin tutkimuksiin nojaten pelkästään yhdistystoimintaa merkittävimpänä yhteiskuntaa koossa pitävänä tekijänä, kun sen sijaan Coleman näki koulun ja perheen merkityksen tärkeimpänä sosiaalista pääomaa lisäävänä tekijänä. (Ilmonen 2004, 100-104.)

2000-luvulla sosiaalisen pääoman käsitteestä on tullut eräänlainen ”pakollinen muotikäsité”, mikä on saanut tutkijat tarttumaan aiheeseen. Nopeiden tietohakujen tuloksena löytyy useita kymmeniä teemaan liittyviä tutkimuksia ja artikkeleja sosiaalitieteiden, yhteiskuntatieteiden ja myös politiikan tutkimuksen alueelta. Tutkimukset on kohdistettu perheen ja nuorison käyttäytymisen ongelmiin, koulutukseen ja opetukseen, yhdyskuntaelämään, työhön ja organisaatioihin, demokratiaan ja hallintoon, julkiseen terveydenhuoltoon, rikoksiin ja väkivaltaan sekä taloudelliseen kehitykseen. Sosiaalisen pääoman paikallinen näkökulma on saanut myös poliittista sisältöä. Euroopan unionin tavoitteena on mobilisoida paikallista sosiaalista pääomaa torjumaan työttömyyttä ja syrjäytymistä ja samalla tukemaan Euroopan menestymistä maailmanlaajuisessa talouskilpailussa (Moisio 2000, 216-227).

Myös työpaikat muodostavat kasvualustan vastavuoroisuuden eli sosiaalisten taitojen oppimiselle. Työelämässä tarvitaan yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja sekä avoimuutta, joustavuutta, jatkuvaa uuden oppimista, luovuutta ja jokaisen sitoutumista, sisäistä yrittäjyyttä. Julkisen hallinnon ja yritystoiminnan työyhteisöjä vertailleet tutkimukset ovat osoittaneet, että työyhteisötasolla sosiaalisella pääomalla on suuri merkitys. Työyhteisön menestystä edistävät vuorovaikutteinen johtaminen, pyrkimys yhteisymmärrykseen, erimielisyyksien avoin käsittely, positiivinen palaute ja yhteisten foorumien runsas käyttö. Epäluottamus ja kilpailu, konfliktien vähättely, heikot vaikuttamismahdollisuudet, yhteisen pohdinnan puute, palautteen puute ja negatiivinen palaute sekä piittaamattomuus ihmissuhteista puolestaan heikentävät menestystä. Kouvon (2004) mukaan erityisesti pohjoismaisissa tutkimuksissa väitteet ovat saaneet vahvaa tukea. (Fukuyama 1995, 10, Kouvo 2004, 148.)

Yksilöiden kannalta erilaiset sosiaaliset siteet ovat merkittäviä. Kyse ei ole siitä mitä tiedät, vaan keitä tunnet. Ystävät voivat auttaa monessa pienessä asiassa ja myös esimerkiksi työnsaannin kannalta sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä. Tästä voi päätellä, että laaja ystäväpiiri on sosiaalisen pääoman ilmaus. Selviytymisen ja syrjäytymisen ero onkin (Kortteinen 2000, 35) siinä, että mitä vähemmän työtön luottaa muihin ihmisiin – mitä selvemmin työtön kokee elävänsä yksin, keskellä laskelmoivaa maailmaa – sitä todennäköisimmin hän sairastuu ja tätä kautta syrjäytyy. Muihin tukeutumisella näyttäisi olevan myös työtehoa ylläpitävä vaikutus. Yksilöt rakentavat tietystä mitassa oman sosiaalisen elämänsä. Giddensin (1995) mukaan ratkaisevaa tässä on varhaisessa sosialisatiossa syntynyt luottamus. On olemassa empiiristä näyttöä myös sosiaalisen epäluottamuksen ja heikon sosioekonomisen tason välillä. Tämän vuoksi olisikin luotava sellaisia sosiaalisia verkostoja, joissa identiteettiä koskevat neuvottelut olisivat yksilöä tukevia. (Kortteinen 2000, 43-45.)

Pulkkinen (2002) mukaan sosiaalinen alkupääoma syntyy lapsen kasvuympäristössä vaikuttavista tekijöistä: arvoista, normeista ja erityisesti sosiaalisista suhteista sekä luottamuksesta. Eräs opiskelija pohtii Pulkkinen ajatuksia:

Sosiaalinen alkupääöma on aineeton lahja tai perintö, jonka lapsi saa häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä matkalleen kohti hyvää aikuisuutta. Sosiaalinen alkupääöma toimii suojana lapsen kasvamiin liittyviltä riskitekijöiltä. Sosiaalinen alkupääöma on juuri se perusta, jolle lapsen omat sosiaaliset taidot voivat karttua kasvatuksen ja ympäristön vaikutuksen myötä. Parhaimmassa tapauksessa lapsesta kasvaa yhteistyökykyinen aikuinen, joka tulee toisten kanssa toimeen ja on sopivan joustava ja luotettava. (Opiskelija AS003P)

Myös Kauppinen (2004) korostaa kasvuympäristön vaikutusta. Hänen mukaansa vanhempien koulutustaso ei yksin selitä valikoitumista opintoihin peruskoulun jälkeen, vaan tietyllä alueella asuminen ohjaa nuorten valintoja. Alueella asuvat korkeasti koulutetut aikuiset muodostavat roolimallin, johon nuoret samaistuvat. Kauppinen pohtii, syntykö koulujen välille erilaisia tasoja sen mukaan, ketkä valitsevat koulun.

Edellä lyhyesti esitellyt sosiaalisen pääöman juuret ja tulkinnat haastavat uusiin sovelluksiin. Sosionomi (AMK) -opiskelijaryhmän pohdintojen tuloksen voi kiteyttää yhden opiskelijan arvioon:

Mielestäni sosiaalisen pääöman käsite on hyvin käyttökelpoinen työväline syrjäytymisen boidossa ja estämisessä. Vaikka pidänkin käsitettä osittain sekavana ja eri tieteenalojen edustajien ajattelun mukaan muotoutuvana, työyhteisön johtamiseen olisi luotava sosiaalialista pääömaa kasvattava johtamistyyli. (Opiskelija AS003)

3.5 Sosiaalipedagoginen ammatillinen käyttöteoria

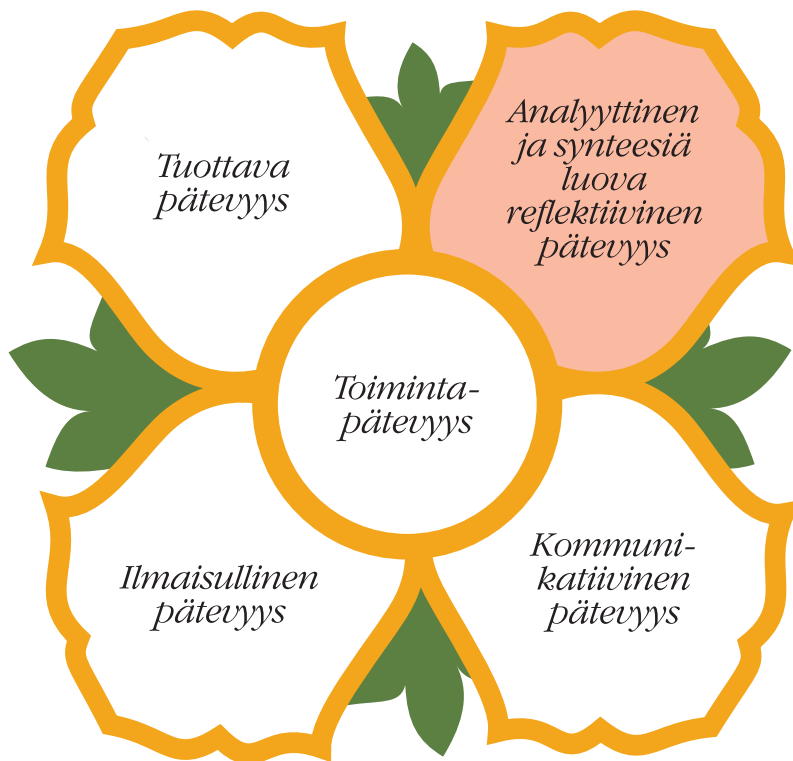
Sosiaalialan koulutuksen tuottama sosiaalinen koostuu kahdesta eri sosiaalisesta. Toisaalta sosiaalinen voidaan määrittellä pelkästään sosiologisena sosiaalisen käsitteenä, jolloin kyseessä on ihmisten välinen vuorovaikutus sekä sosiaalisiin normeihin ja instituutioihin liittyvä käsite. Sosiaalipolitiikan käsitteenä sosiaalinen viittaa ihmisen elämänskaareen kuuluvaan monenlaiseen tarvitsemiseen ja siihen vastaamiseen. Sosionomi (AMK) -koulutuksen kautta tuotettu asiantuntijuus sisältää näitä molempia sosiaalisen ulottuvuuksia. Sosionomin työ on asiakkaan elämäntilanteen helpottamista ja asiakkaan rinnalla kulkemista. Työ edellyttää monipuolisten vuorovaikutustaitojen osaamista.

Sosiaalipedagogiikka tieteenä, oppialana ja ammatillisina työkäytäntöinä sisältää monia eri puolia ja useita eri tasoja. Siihen liitettyjä termejä ovat yhteisöllisyys, osallisuus ja dialogisuus. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa sosiaalinen liittyy pedagogiseen. Sosiaalipedagogiikan keinoin yksilöitä ja ryhmiä tuetaan itsestään vastuuta ottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtana sosiaalipedagogisessa työssä on yksilön tai ryhmän sosiaalisen todellisuuden ja sosiaalisen ympäristön hahmottaminen.

Ammattihenkilö, jolla on sosiaalipedagoginen näkemys, arvioi erityisesti yksilön/ryhmän sosiaalista ympäristöä. Hän tekee yksilön ja ryhmän sosiaalisesta ympäristöstä ns. sosiaalisen diagnoosin. Tämä merkitsee esimerkiksi lapsen kasvu-, koulu- ja vapaa-ajan ympäristön vaikutusten havainnointia ja huomioon ottamista. Vasta sosiaalisen diagnoosin jälkeen työnteki-

jä suunnittelee ja toteuttaa tarkoituksenmukaisen intervention eli väliintulon asiakkaan/ryhmän elämään. Sosiaalipedagogista ammattipätevyyttä voidaan havainnollistaa tanskalaisen Bent Madsenin luoman sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kompetenssimallin avulla, ns. Madsenin kukan avulla. Tässä artikkelissa kuvatussa opintokokonaisuudessa erityisen huomion kohteena on analyttinen, ja synteesiä luova, reflektiivinen pätevyys (kuva 2). Kyseisellä kompetenssialueella oppija/työntekijä irrottautuu arkipäivän konkretiasta ja tarkastelee oppimaansa/amatillista toimintaansa kehittäjän ja tutkijan näkökulmasta. Analyttinen, synteesiä luova pätevyys edellyttää muun muassa oppijan/työntekijän maailmankuvan tarkistamista ja yhteiskunnallisen todellisuuden ajantasaista jäsentämistä. Ammatillisen käyttöteorian luominen on näin ollen jatkuvassa prosessissa.

Kuvassa 2 havainnollistuu Madsenin malli eli Madsenin kukka, kuten sitä nimitetään. Madsenin kukan terälehdet edustavat sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammattihenkilön eri pätevyysalueita yhdistyien terälehtien keskiössä toimintapätevyydeksi, ammatilliseksi käyttöteoriaksi. Toimintapätevyys näyttäytyy eri ihmisillä erilaisena riippuen ammattihenkilön persoonallisista vahvuuksista eli siis siitä, missä määrin eri pätevyysalueet ovat käytössä. Myös tilannekohtaisesti, erilaisten ammatillisten haasteiden edessä ko. pätevyysalueet saavat erilaisen painotuksen ammattihenkilön työssä.



Kuva 2. Sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammattihenkilön pätevyysalueet Madsenin mallin mukaan (Madsen 1995)

Analyyttinen, refleктоiva ammattikäytäntö merkitsee paitsi ammatillisten puitteiden reflektiota, erityisesti oppijan/työntekijän oman havainnoinnin, ajattelun ja toimintakäytännön kriittistä arviointia. Tässä kriittisessä pohdinnassa oppija/ammattihenkilö tekee omaa toimintaansa tietoiseksi: Miksi toimin näin? Mistä syntyy tapani toimia? Hän siis asettaa omat taustaletuksensa kritiikin kohteeksi. Hän muotoilee ja rajaa ongelmatilanteet omaehtoisesti yhä uudestaan. Seurauksena on silloin ammatillisen käytännön ja sen sosiaalisen ympäristön, mm. työyhteisön kehittäminen. Reflektiivinen, synteesiä luova oppija/ammattihenkilö yhdistää kokemuksellisen ja elämyksellisen arkitiedon ja teoreettisen tiedon. Yhdistyvästä tiedosta syntyy oppijan/ammattihenkilön käyttöteoria.

Seuraavassa on katkelma erään opiskelijan oppimispäiväkirjastaan esille nostamasta analyytiseen, kriittiseen, reflektioon liittyvästä teemasta:

Oman työn reflektointi – refleктоiva ammattilainen on aibe, joka jää eniten mieleen. Oman työn reflektointi pitäisi olla koko ajan mukana, kun työtä ihmisten kanssa tehdään. Helposti tulee vain sokeaksi omalle työlle ja oman työn arviointi vasta vaikeaa onkin. Helppoa se on, kun on tietty mittari, millä sitä mitataan, valmis tuotos, jota voi tutkia ja vertailla. Mutta kun työn tulos on ihmisen arjessa, se ei ole teknisesti mitattavissa, vaan mittari on ihan toisenlainen. Ajatus, miten toimin, miksi toimin näin ja mistä kaikesta syntyy tapani toimia, vaatiikin enemmän pohdintaa. Reflektointi tutkittuun tietoon, muiden luomiin käytäntöihin ja omaan kokemukseen auttaa varmasti myös oman työn arvioinnissa, työmenetelmien valinnassa ja kehittämisessä. (Opiskelija AS003P)

Analyyttinen ammatillisuus edellyttää siis reflektiivistä pohdintaa. Reflektion kohteena voivat olla

- oppimis-/työympäristön tarjoamat mahdollisuudet, esim. työntekijöiden määrä, opiskeluryhmän suuruus, opintokokonaisuuden sisältö/laatu ja määrä, fyysinen työympäristö
- oppimis-/työympäristön sosiaaliset suhteet, esim. työskentelyilmapiiri/psykkinen työympäristö, oppimis-/työyhteisön jäsenten vuorovaikutussuhteet ja ryhmädynamiikka, johtajuus
- opiskelijan/ammattihenkilön omat oppimis- ja ammatilliset valmiudet, tapa toimia esim. ryhmän jäsenenä ja suhde auktoriteettiin ja asiakkaaseen.

Ammatillisessa kehitysprosessissa nämä reflektion kohteet muodostavat eräänlaisen hierarkian. Oppijan/työntekijän on ”helppo” tarkastella ja arvioida oppimis- ja työympäristön tarjoamia mahdollisuuksia eli resursseja. Kyky tarkastella oppimis-/työympäristön sosiaalisia suhteita edellyttää jo moninaista tietopääomaa ryhmän ja työyhteisön kehitysvaiheista sekä ryhmädynaamisista ilmiöistä. Kyky tarkastella itseään sosiaalisen ryhmän jäsenenä edellyttää tietoa erilaisista rooleista ja roolipaineista ryhmässä. Lisäksi se edellyttää oppijalta/työntekijältä persoonallisen kehityksen kannalta riittävää erillisyyden kykyä.

Reflektiivisessä pohdinnassa voidaan erottaa seuraavat tasot

- tekninen reflektio sisältää oman oppimis-/työympäristön toiminnan ja osaamisen erittelyä ja arviointia

- affektiivinen, erittelevä reflektio sisältää oman työryhmän/oppimisryhmän ammatillisen toiminnan/oppimisen suhteuttamista teknistä tasoa laajemmin ja syvällisemmin; affektiivisessa tasossa ovat mukana tunteet ja niiden ilmaisu
- kriittinen reflektio merkitsee oman toiminnan ja työ-/oppimisryhmän toiminnan perusteiden ja ajattelumallien kyseenalaistamista sekä pyrkimystä oman toiminnan/työyhteisön/koko ammattialan kehittämiseen.

Oppija/ammattihenkilö voi samanaikaisesti toimia kaikilla reflektion tasoilla. Jos esim. oman työn tarkastelu ihmisten kanssa tehtävässä monimuotoisessa sosiaalialan työssä tapahtuu pelkästään teknisellä tasolla, ammattihenkilön käyttäteorian voidaan tulkita olevan pinnallisella tasolla.

Sosiaalialan työ, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten ja erilaisten ryhmien kanssa, on paljolti tunnetyötä. Työntekijän työvälineen, oman persoonan, pitämiseksi työkykyisenä on välttämätöntä käsitellä työn esille nostamia tunteita. Affektiivisen, reflektiivisen pohdinnan tarkoituksena on, että työntekijä tulee tietoiseksi omista tunteistaan ja kykenee ilmaisemaan niitä. Tämä on välttämätöntä, jotta työntekijä tunteiden selvittelyn kautta tulee tietoiseksi omista tyyppillisistä reagoitintavoistaan. Tunteiden sanoittaminen ja ilmaisu vähentää sosiaalialan työn kuormittavuutta. Työntekijän tunteiden tietoinen reflektio auttaa hallitsemaan tunnepitoisia asiakastilanteita. Tärkeää on, että työntekijällä omassa työssään on jokin foorumi, esim. työnohjaus, jossa affektiivista reflektiota voidaan ”harjoittaa”. Kriittinen reflektio on ammattikäytännön jalostunein muoto, johon yltäminen edellyttää syvällistä oppimisprosessia. Oppija/työntekijä, joka kykenee kriittiseen reflektioon, kykenee toisaalta argumentoimaan, perustelemaan toimintansa perusteita ja toisaalta asettamaan ne toistuvasti itsekritiikin ja myös vertaisarvioinnin kohteeksi.

Lopuksi

Kahden opintojakson yhdistäminen antoi sekä oppimisen ohjaajille eli opettajille että opiskelijoille kokemuksen siitä, että yhteisöllinen, dialoginen oppimistapahtuma on innostava ja osallistujia jatkuvaan oppimiseen motivoiva tapahtuma. Opiskelijoilta sekä suullisesti että kirjallisesti kerätty palaute vakuutti oppimista ohjanneet ja prosessiin osallistuneet opettajat.

Sosiaalialan koulutuksen suunnittelijat ja opiskelun ohjaajat ovat työelämän haasteiden moninaistuessa uudenlaisessa tilanteessa. Opettajan rooli on muotoutumassa toisaalta opiskelustruktuurin luojaksi ja toisaalta oppimisprosessiin oman panoksensa ja asiantuntemuksensa tuovaksi keskustelukumppaniksi. Opiskelumenetelmissä toteutuvat oppijan itseohjautuvuus ja omaehtoinen tiedon prosessointi. Prosessointia tapahtuu paitsi yksilöllisesti, dialogissa toisten oppijoiden kanssa ja yhteisissä ryhmäkeskusteluissa. Näin yhteisöllisyyden kokemukset tulevat mahdollisiksi ja sitä kautta oppimisyhteisön sosiaalinen pääoma karttuu ja jokaisen oppimistapahtumaan osallistujan, myös oppimisen ohjaajan, ammatillinen käyttäteoria syvenee ja monipuolistuu.

Lähteet

- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino. Tampere.
- Coleman, J. 1988. Social Capital in Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, Supplement, 95-120.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Vastapaino. Tampere.
- Fukuyama, F. 1995. Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity. NY. Free Press.
- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kuopio.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Ilmonen, K. 2001. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto, SoPhi. Jyväskylä.
- Ilmonen, K. 2004. Sosiaalinen pääoma: uusi ihme käsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologia nykyyksikusteluja. Gaudeamus. Helsinki, 99-142.
- Kauppinen, T. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasenteen tutkimusten suorittamiseen. Väitöstiivistelmä (sosiologia). <http://savotta.helsinki.fi/halvi/tiedotus/vaitokset.nsf/>. Viitattu 15.12.2004.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin ja kehityspsykologien perusteiden tarkastelua. Metanoia instituutti. Oulu.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Kortteinen, M. 2000. Kohti 2000-luvun sosiaalitieellistä ajattelua. Keskustelu Anthony Giddensin kanssa. Teoksessa Hoikkala, T. & Roos, J.P. (toim.) Sosiologia teorioita vuosittain vaihteessa. Gaudeamus. Helsinki, 32-53.
- Kouvo, A. 2004. Sosiaalinen pääoma käsitteenä ja empiirisenä työkaluna. Teoksessa Räsänen, P. & Ruonavaara, H & Kantola, I. (toim.) Kiistoja ja dilemmoja. Sosiologien keskustelun vastakkainasetteluja. Turun yliopisto. Turku, 139-152.
- Madsen, B. 1995. Socialpaedagogikk og samfundsforvandling. En grunnbok. Ad Notam. Gyldendal.
- Moisio, P. 2000. Kasautuvatko sosiaalisen syrjäytymisen muodot EU-maissa. *Sosiologia* 37(3), 216-227.
- Nyqvist, L. 1998. Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö, 30-36. Teoksessa Ranne-Lundmark, K. & Uusitalo, S. (toim.) Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogiikan päiviltä Porissa 14.-15.11.1997. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. Pori.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Putnam, R. 1993. *Making Democracy Work.* Princeton University Press. New Jersey, USA.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja sarja C/189. Turku.
- Siisiäinen, M. 2002. Yhteiskunnalliset liikkeet ja yhdistykset 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Ilmonen, K., Kovalainen, A. & Siisiäinen, M. (toim.) Lama ja luottamus. Svenska Handelshögskolan. Helsinki.
- Woolcock, M. 2000. Sosiaalinen pääoma: menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia.

Helsinki. Stakes ja Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 25-26.

von Wright, J. & von Wright, M-L. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.

4. Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa

Hyvinvointivaltion heikkeneminen ja lama ravistelivat viime vuosituhannen lopulla suomalais-ta sosiaalialaa, jolloin tarvittiin myös uudenlaista sosiaalialan työn orientaatiota ja toimintamal-leja. Sosiaalipedagoginen lähestymistapa on yksi tapa, jolla voidaan vastata uusiin tarpeisiin. Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset ja aikakauden ilmaisut liittyvät perinteisesti sosiaalipe-dagogiseen keskusteluun ja toimintaan. Myös monet erilaiset aatteet ja yhteiskunnalliset liik-keet ovat vaikuttaneet sosiaalipedagogiikan kehitykseen sekä siitä esitettyihin tulkintoihin.

Sosiaalipedagoginen keskustelu on lisääntynyt Suomessa 1990-luvun puolen välin jälkeen. Se on liittynyt sosiaalialan tutkimukseen, koulutukseen ja ammattikäytäntöihin. Samanai-kaisesti sosiaalialan ammattikorkeakoulu-uudistukseen liittyvät kysymykset ovat olleet ajankohtaisia. Koulutus ja opetus liittyvät aina yhteiskunnallisiin muutoksiin sekä niiden mukanaan tuomiin uusiin työelämän vaatimuksiin. Nykyinen sosiaalialan työ vaatii laaja-alaista tietoa ja taitoa uusien lähestymistapojen ja toimintamallien kehittämiseksi. Yhdeksi sosiaalialan ammatillisuuden haasteeksi Suomessa on noussut sosiaalipedagogiikka sekä sen sisältämä sosiaalialan toiminta, koulutus ja tutkimus.

Suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaalialan muutokset heijastuvat vahvasti myös sosiaalialan koulutukseen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen yhteydessä on otettu huomioon sosiaalialan ajanmukaiset lähtökohdat, perustelut sekä niiden mukanaan tuomat uudet alaan liittyvät teoreettiset, koulutukselliset ja ammatilliset vaatimukset. Omassa tut-kimuksessani olen tarkastellut niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen sosiaali-pedagogiikan syntyyn ja kehitykseen. Sosiaalipedagogiikka muotoutuu kansallisista lähtö-kohdista, mutta sen perusideologioihin, filosofiaan ja tieteellisiin perusteluihin sisältyy myös globaaleja ulottuvuuksia.

Tutkimukseni taustateoria muodostuu suomalaisen sosiaalialan ammatillisuuden ja koulu-tuksen historiallisesta kehityksestä sekä eri maiden sosiaalipedagogiikan traditioista ja nii-hin liittyvistä teoreettisista perusteluista. Empiirisessä osassa selvitetään sosiaalipedagogii-kan ilmenemismuotoja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opinto-oppaissa. Opinto-oppaista hain tietoa laadullisen dokumenttianalyysin avulla historiallismeneuttisen läh-tökohdan mukaisesti. Tutkimukseen valitsin ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutus-ohjelmien lukuvuoden 1999–2000 opinto-oppaat, joista tutkin sosiaalipedagogiikan yleisiä perusteluja, sosiaalipedagogiikan koulutus- ja ammattialoihin sekä sosiaalipedagogiseen työhön liittyviä lähtökohtia. Selvitin myös, millä tavoin sosiaalipedagogiikka tulee esille so-siaalialan ammattikorkeakoulutuksen rakenteissa. Lukuvuonna 1999–2000 ammattikor-keakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmista 78 prosentissa oli mukana sosiaalipedagogii-kan opetusta. Sosiaalipedagogiikka tuli esille opinto-oppaissa koulutuksen tavoitteiden ja sisällön määrittelyissä, opintojaksojen, osasuoritusten ja menetelmien kuvauksissa sekä kou-lutuksen rakenteissa.

4.1 Sosiaalialan historiallisia vaikutuksia suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehitykseen

Suomessa sosiaalihuollon on katsottu saaneen alkunsa hyväntekeväisyydestä ja kirkon piiristä sekä erilaisten yhdistysten toiminnoista, mistä se siirtyi vaivahoitoon ja suojelukasvatukseen. Vähitellen hyväntekeväisyys- ja muut avustustoiminnot yhdistettiin kunnallishallintoon. Siirtymäkausi vaivahuollon, köyhäinhoidon ja suojelukasvatuksen ajasta sosiaaliseen työhön kesti useita vuosikymmeniä.

Yhteiskunnallisilla muutoksilla on ollut selvä yhteys ihmisten arkielämään, selviytymiseen ja toimeentuloon. Lisäksi erilaiset ideologiat, aatteet ja arvot ovat vaikuttaneet sosiaalialan ihanteisiin, tavoitteisiin ja normatiivisiin lähtökohtiin. Sosiaalialan yhteiskunnallinen vakiintuminen on vaikuttanut siihen, että myös ammatilliset vaatimukset ovat kasvaneet ja koulutuksen tuottamat valmiudet vahvistuneet.

Suomessa sosiaalipedagogiikan mukainen ajattelu ja käsitteiden käyttö ovat lisääntyneet vasta 1990-luvulla. Keskeisimpiä syitä ovat sosiaalialan, pedagogiikan ja hoitoalan erilliset kehityslinjat, suomalaisen yhteiskunnan ja kansallisen identiteetin kehitykseen liittyvät jännitteet, sosiaalialan ammattien ja koulutuksen sektoroitunut ja ammattispesifinen kehitys sekä sosiaalialan kehityksen juridis-hallinnolliset painotukset. Myös sosiaalipolitiikan ja siihen liittyvän sosiaalialan työn valtiollistuminen ja keskitetysti organisoitu hallinto ovat määritelleet sosiaalialan kehityslinjauksia siten, että niihin on liittynyt vain niukalti sosiaalipedagogista ajattelua.

1970–1980-lukujen aikana alkanut ja 1990-luvulla vahvistunut sosiaalipolitiikka sekä siihen liittyvät sosiaalialan muutokset loivat perustan sosiaalipedagogiikan suomalaiselle kehitykselle. 1970-luvulla Suomessa sai alkunsa modernin sosiaalihuollon aikakausi, jolloin sosiaalihuollon periaatekomitean mietinnössä (KM 1971: A25) yhteiskunnan merkitys painottui kansalaisten hyvinvointiin, sosiaaliseen turvallisuuteen ja taloudelliseen oikeudenmukaisuuteen. Komiteamietinnössä korostuivat myös ennaltaehkäisevät toiminnot sekä omatoimisuuden lisääminen. Kontrolloivasta sosiaalihuollosta oltiin siirtymässä kohti palvelukeskeisempää toimintaa.

Vastaavasti 1980-luvulla sosiaalialan koulutuskomitean mietinnössä (KM 1982: 54) määriteltiin sosiaalihuollon työn kohteeksi avun tarpeessa oleva ihminen sekä hänen ympäristönsä. Sosiaalialan ammatillisen toiminnan viitekehyyksiä käsitettiin koko se tiedonalue, missä ihminen käsitetään yhteisöjen ja yhteiskunnan jäsenenä, ja missä tarkastellaan ihmisen toimintaan liittyviä sosiaalisia edellytyksiä. Samanaikaisesti sosiaalialalla alkoi vahvistua vuorovaikutuksellinen työote, ja 1990-luvun vaihtuessa vakiintui reflektiivinen ammatillisuus, verkostoitunut työote ja moniammatillinen tiimityö sekä asiakaskeksinen työskentely. Vuosituhannen vaihteessa Suomeen tulivat myös kansalaiskeskeisen työn ja empowerment-työn (valtaistuminen) käsitteet. Tällöin sosiaalialan toiminnan lähtökohdat nähtiin identiteetti- ja muutostyönä, jossa yksilöt saivat lisää osallistumisen mahdollisuuksia ja voimavaroja niin, että he oppivat itse hallitsemaan omaa elämäänsä. Olennaisena näihin prosesseihin liittyi ihmisen oman aktiivisuuden vahvistaminen. Sosiaalipedagogisen toiminnan tiedostaminen ja tarve ovat lisääntyneet Suomessa rinnakkain yhteiskunnallisen epävarmuuden, satunnaisuuden, nopean muutosvauhdin sekä moniarvoisuuden ja aikakauteen liittyvän monimuotoisuuden kanssa.

4.2 Sosiaalipedagogiikan vahvistuminen

Vuoden 1995 jälkeen suomalaisen sosiaalipedagogiikka vahvistui Kuopion ja Tampereen yliopistoissa. Juha Hämäläisen ja Leena Kurjen sosiaalipedagogiset tutkimukset ja julkaisut olivat avanneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan keskustelun. Heidän vankat argumenttinsa avasivat Suomessa avoimen keskustelun sosiaalipedagogiikkaan liittyvien perusteiden, ajatussuuntausten ja sosiokulttuuristen vaikutusten suhteista. Lisäksi sosiaalipedagogiikan opetus ammattikorkeakouluissa sekä sosiaalipedagoginen soveltava tutkimus ovat vahvistaneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan oikeutusta. Suomalainen sosiaalipedagogiikka on tarvinnut myös voimakkaita persoonallisia panoksia sosiaalipedagogiikan tutkimukseen ja sen tunnetuksi tekemiseen. Perustelut ja oikeutus ovat edellyttäneet alaa tuntevia ja siihen sitoutuneita henkilöitä sekä sen mukaisesti toimivia instituutioita. Suomessa on käynnistynyt laaja-alainen keskustelu sosiaalipedagogiikan yleisistä lähtökohdista sekä niiden suhteesta erilaisiin ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiin, poliittisiin lähtökohtiin ja sosiaalieettisiin pohdintoihin. Kaarina Ranne (2002) on tutkinut sosiaalipedagogiikkaa suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen kautta. Hänen tutkimuksessaan ”Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä” ilmenee, että sosiaalipedagogiikan teoreettinen ja käytännöllinen ”haltuunotto” merkitsee tietynlaisen sosiaalipedagogisen ajattelutavan omaksumista. Hänen tutkimuksensa mukaan sosiaalipedagogiikka muotoutuu tilannekohtaisesti siten, että sen ilmentyminen ja toimintamuodot ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen tilaan ja sosiaaliseen kontekstiin sekä eettiseen arvolutaukseen.

Anna Riitta Myllärinen ja Eeva Tastin (2001) tutkimuksessa ”Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä” tulee esille sosiaalipedagogisen orientaation merkitys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissä. Heidän tutkimuksensa mukaan sosiaalipedagogiikka vastaa hyvin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutustehtävään sekä teorian että käytännön osalta. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa osaajia, joilla on dynaaminen, selkeästi arjessa elämiseen ja kulttuuriseen kohtaamiseen perustuva työn orientaatio. Myllärinen ja Tastin tutkimuksen mukaan sosiaalipedagogisesti orientoitunut ”palveleva hyvinvointiosaaja” lähtee liikkeelle asiakkaan arjen lähtökohdista käyttäen hyvinvointipalveluita asiakkaan yksilöllisten elämänpolkujen rakentamisessa. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut työntekijä tukee asiakkaan osallisuutta dialogisiin menetelmin siten, että yksilön ja yhteisön kasvun ja muutoksen kautta muuttuvat sekä arjen kulttuurit että hyvinvointipalvelut. Myllärinen ja Tastin tutkimuksen mukaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottaman osaamisen ja toimintakyvyn tulisi painottua yhä enemmän sosiaalipedagogiseen suuntaan, sillä sosionomin (AMK) työn sisällöllisenä lähtökohtana on moniarvoinen ja monikulttuurinen yhteiskunta, jossa yksilön, ryhmien ja yhteisöjen hyvinvoinnin edistäminen ja turvaaminen vaatii uudenlaisia, subjektiivista vahvistavia ratkaisuja sekä ihmisiä ja heidän yhteisöjään innostavia työmenetelmiä.

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on edellyttänyt erilaisia sosiaalipedagogiikan sovellusalueita, joissa toimintaa on tietoisesti jäsennetty sosiaalipedagogiikan käsitteillä. Vastaavasti toiminnan vakiintuminen sosiaalipedagogiseksi työksi edellyttää sosiaalipedagogiikan teoreettisia perusteluita sekä yhteisöllistä sitoutumista niiden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on tapahtunut erilaisten tieteenteorioiden ja metodologisten suuntausten yhteydessä. Oppihistoriallisesti on ollut merkittävää, että

kehitys on tapahtunut sekä oppi- ja koulutusalan että työ- ja ammattialana erilaisten tieteen-teoreettisten suuntauksien yhteydessä. Hämäläinen (1999, 57) on todennut:

Keskustelu sosiaalipedagogiikan tieteen-teoreettisista perusteista ja sen hahmottaminen op-pialana on edesauttanut alan kehittymistä yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Juuri tieteenä kehittymisen myötä sosiaalipedagogiikasta on muotoutunut kokonaisuus, jossa – parhaim-millaan – teoria ja käytäntö ovat toisiaan rikastuttavassa vuorovaikutuksessa.

4.3 Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa

Tutkimukseni mukaan sosiaalipedagogiikalla vastataan sosiaalialan tarpeisiin muuttuvan maailmankuvan ja uudella tavalla painottuvan ihmiskäsityksen mukaisesti. Sosiaalipedago-giikka nähtiin opinto-oppaissa joko kokonaisvaltaisesti sosiaalialan työnä, sosiaalialan kasva-tustyönä tai lasten ja nuorten kasvatustyönä. Sosiaalipedagogisen toiminnan pääasiallisena alueena nähtiin yksilön ja yhteisön voimavaralähtöinen ennaltaehkäisevä työ, mutta se liitet-tiin myös muutos- ja tulevaisuuden työhön sekä vaikuttamistyöhön. Työntekijän sosiaalipe-dagogisista taidoista korostettiin reflektiivistä, tilannesidonnaista ja verkostoitunutta työö-tettä sekä asiakaslähtöistä työskentelyä. Sosiaalipedagogiikkaan sisältyi erityinen eettinen vas-tuu ja kyky välittömään vuorovaikutukseen asiakkaiden kanssa. Tutkimuksesta tulee selvästi esille, että sosiaalipedagogiikka on mukana sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa ja se koetaan osaksi sosiaalialan koulutusta ja ammatillista käytäntöä.

Opinto-oppaista tuli esille yhteisöllisyyden ja subjektiivisuuden (personalismin) merkitykset sosi-aalisten ongelmien ehkäisijänä ja korjaajana. Asiakkaiden kanssa työskentelyssä painottuivat ihmisen subjektiivisuuden ja elämänhallinnan tukeminen siten, että he saivat lisää valmiuksia oman elämänsä hallintaan. Tutkimuksessa tuli esille sosiaalipedagoginen näkökulma, jossa kaikki ihmiset, mutta erityisesti lapset ja nuoret, nähtiin yhteiskunnallisina voimavaroina ja vaikuttajina. Sosiaalipedagogisessa opetuksessa ihminen käsitettiin muutoskykyiseksi siten, että hän voi vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Lisäksi ihmisen yhteisöllisen toiminnan nähtiin vahvistavan yksilöiden, perheiden ja erilaisten ryhmien voimavaroja, toimintaedellytyk-siä sekä mielekästä ja tarpeita tyydyttävää elämää.

Sosiaalipedagogisen koulutuksen tavoitteena oli opettaa opiskelijoita ymmärtämään ja toimi-maan sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisesti erilaisten työkäytäntöjen ja toimintamuotojen parissa. Opintoissa perehdyttiin sosiaalipedagogiikan teorioihin sekä niiden keskeisiin käsit-teisiin. Sosiaalipedagogisessa opetuksessa tunnistettiin pääasiallisesti sosiaalipedagogiset pe-rusteet sekä niihin vaikuttavat kansainväliset historialliset lähtökohdat. Opinto-oppaissa teo-reettisia perusteluja liitettiin saksalaisen, romaanisen sekä pohjoismaiseen sosiaalipedagogii-kan traditioihin.

Opinto-oppaissa painotettiin ammatillisesti sitä, että sosiaalipedagogisen työn lähtökohdat ja tarkoitus hahmottuvat sosiaalipedagogisesta teoriasta ja toiminta jäsenyyt yhteisten käsittei-den kautta. Sosiaalipedagogisen työn koettiin lähentävän yksilön ja yhteisöjen suhdetta sekä mahdollistavan osallisuutta myös yhteiskunnalliseen elämään. Sosiaalipedagoginen toiminta

tapahtuu ihmisen arjessa, jossa tuetaan ihmistä itseään sellaiseen toimintaan, joka luo hänelle uusia mahdollisuuksia muuttaa omaa tilannettaan. Sosiaalipedagogiikassa tarkasteltiin hyvinvoinnin osatekijöiden ja sosiaalisten ongelmien suhdetta sosialisatioprosessiin.

Tutkimusaineistosta tuli esille myös sosiaalipedagoginen työ työntekijän taitona. Sosiaalipedagoginen ammattitaito liitettiin näkemykseen, että yksilön elämän mahdollistuminen on sidoksissa yhteiskuntaan, lähiyhteisöön ja yksilöön itseensä. Ammattitaitoa kuvattiin sellaisina toimintatapoina, joilla vahvistetaan yksilön osallisuutta, tuetaan hänen toimintakykyään yhteisöissä sekä lisätään hänen valmiuksiaan yhteisöjen rakentamis- ja kehittämistehtävissä. Sosiaalipedagogisen työntekijän valmiuksiin liitettiin taito vahvistaa asiakkaan toimintakykyisyyttä ja hyvinvointia auttamalla asiakasta purkamaan elämäänsä hankaloittavia ja kaventavia rakenteita. Sosiaalipedagogiseen ammattitaitoon kuului sosiaalialan laaja-alainen tuntemus sekä kyky yhdistää omaa asiantuntijuutta asiakkaan parhaaksi yhdessä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa.

Sosiaalipedagogista työtä perusteltiin laaja-alaisen asiantuntijuuden lisääntymisellä asiakastyöskentelyssä, moniammatillisessa yhteistyössä, hallinnollisessa toiminnassa sekä sosiaalialan työn organisoinnissa ja kehittämisessä. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toimintatavan nähtiin lisäävän mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia työmarkkinoita julkisella, yksityisellä ja vapaaehtoistyön sektorilla. Sosiaalipedagogiseen työhön liitettiin myös taito innovaatioiden avulla kehittää yhteisöjä sekä tarvittaessa tuotteistaa sekä markkinoida osaamista. Sosiaalipedagogisen työn tutkimuksen katsottiin opettavan uudenlaisia taitoja tutkia, analysoida, kehittää ja tehdä suunnitelmia sosiaalialan työssä sekä toteuttaa niitä sosiaalialan perinteisissä sekä muuttuvissa toimintaympäristöissä. Sosiaalipedagogista asiantuntijuutta ilmaistiin käsitteillä joustavuus, asiantuntijuus, innovatiivisuus ja reflektiivisyys. Sosiaalipedagogiikkaan liitettiin eri tieteenalojen tuntemus sekä kyky hahmottaa eri tiedeperusteista nousevia lähtökohtia.

Luovan toiminnan osuus tuli esille muun muassa kuvataiteen, musiikin, tanssin, draaman ja kirjallisuuden alueilla. Sosiaalipedagogiikka liitettiin usein sosialisatiion, yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksellisuuden, reflektiivisyyden, vaikuttavuuden, voimaantumisen ja omavoipaisuuden käsitteisiin. Lisäksi osallisuus, voimavaralähtöisyys, elämänhallinta, yhteisyys ja subjektiivisuus/subjektiivisuus liittyivät sosiaalipedagogiseen ilmaisuun. Menetelmäopinnoissa tulivat esille dialogiset, reflektiiviset ja toiminnalliset menetelmät, joissa lähtökohtana oli ihmisten oman elämäkokemuksen ja -hallinnan lisääntyminen sekä valtaistuminen (empowerment).

Tutkimuksen 23 opinto-oppaasta kahdeksassatoista sosiaalipedagogiikka tuli esille opetuksen rakenteissa viidellä eri tasolla viitekehyksenä, suuntautumisvaihtoehtona, opintokokonaisuutena, osasuorituksena sekä menetelmäopintoina. Sosiaalipedagogiikka esiintyi niissä joko yhdellä tai useammalla eri tasolla. Kolmessa ruotsinkielisessä opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikan opinnot olivat suuntautumisvaihtoehtoja, mutta niihin ei liittynyt sosiaalipedagogisia perusteluja. Viiden opinto-oppaan rakenteesta ei löytynyt sosiaalipedagogiikan opintoja.

Opinto-opasaineiston mukaan niissä sosiaalialan ammattikorkeakouluissa, joissa sosiaalipedagogiikka oli ensisijaisesti opintojen viitekehyksenä, oli myös sosiaalipedagogisia käsitteitä ja

käsitelmämuutoksia. Samoin niissä esiintyi sosiaalipedagogiikan teoreettinen tuntemus ja opinto-oppaiden laadintakollegion yhteinen sosiaalipedagoginen ajattelu. Suurin vaihtelu sosiaalipedagogisen käsitteistön käytön suhteen oli niissä opinto-oppaissa, joissa sosiaalipedagogiikka oli ensisijaisesti suuntautumisvaihtoehtona. Osassa tähän ryhmään kuuluvissa opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikka oli hyvin perusteltua ja johdonmukaisesti esitettyä, mutta osittain aikaisemman opistoasteen mukaisesti sosiaalipedagogiikkaa käytettiin vielä sosiaalikasvattajan synonyymina tai sen perinteeseen nojaten.

Tämän tutkimuksen ytimenä oli sosiaalipedagogiikka sekä siihen liittyvät teoriat ja määritelmät, jotka ohjaavat ja jäsentävät suomalaisen sosiaalipedagogiikan systematisointia. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen sisältyy selkeä sosiaalipedagoginen orientaatio, mitä toteutetaan koulutuksen ja opetuksen eri tasoilla. Ammattikorkeakoulutuksessa sosiaalipedagogiikka vastaa hyvin sosionomi (AMK):n ydinosaamisalueiden tavoitekuvauksia ja sisällön määrittäjiä.

Sosiaalipedagogiikka on mukana sosionomi (AMK) -koulutuksessa, mutta sen paikantuminen selkeämmin koulutukseen sekä sosiaalipedagogiikan perusteiden ja käsitteiden systematisointi ja teoreettinen problematisointi vaativat ammattikorkeakoulujen sekä sisäistä että keskinäistä keskustelua ja jäsenystä.

Suomalaisen sosiaalipedagogiikan tutkimista ovat osaltaan hankaloittaneet sosiaalialaan liittyvien määritelmien epätarkkuus ja osittainen päällekkäiskäyttö sekä sosiaalialan ammatillisuuden kentän selkeytymättömyys. Tämä on vaikuttanut myös uudenlaisen sosiaalialan ammatillisuuden jäsentymiseen, käytännön työn ja toimintakentän hahmottumiseen sekä sosiaalialan koulutusrakenteiden muutosvaiheisiin. Tässä tutkimuksessa käytettyjen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-oppaiden sisällöissä tuli kuitenkin suurimassa osassa esille sosiaalialan ja sosiaalialan työn käsitteiden johdonmukainen käyttö.

Lähteet

- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopio.
- Myllärinen, A. R. & Tast, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Häme Polytechnic. Hämeenlinna.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C/189. Turku.
- Semi, E. 2004. Sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan yhteys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalitiön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Lisensiaattitutkimus. Kuopio.

5. Sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan kohtaamispisteitä sosionomi (AMK) -opiskelijoiden näkemänä

Käsittelen artikkelissani Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijoiden käsitteitä sosiaalipedagogiikasta. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan yhteisiin ja eriytyviin näkökulmiin. Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä pyrin selvittämään, miten opiskelijat hahmottavat tanskalaisen Bent Madsenin mallin, ns. Madsenin kukan, esittelemät pätevyysalueet. Madsen erottaa mallissaan toimintapätevyuden sekä tuottavan, ilmaisullisen, kommunikatiivisen sekä reflektiivisen, analyysiä ja synteesiä luovan pätevyuden. (Madsen 1995.)

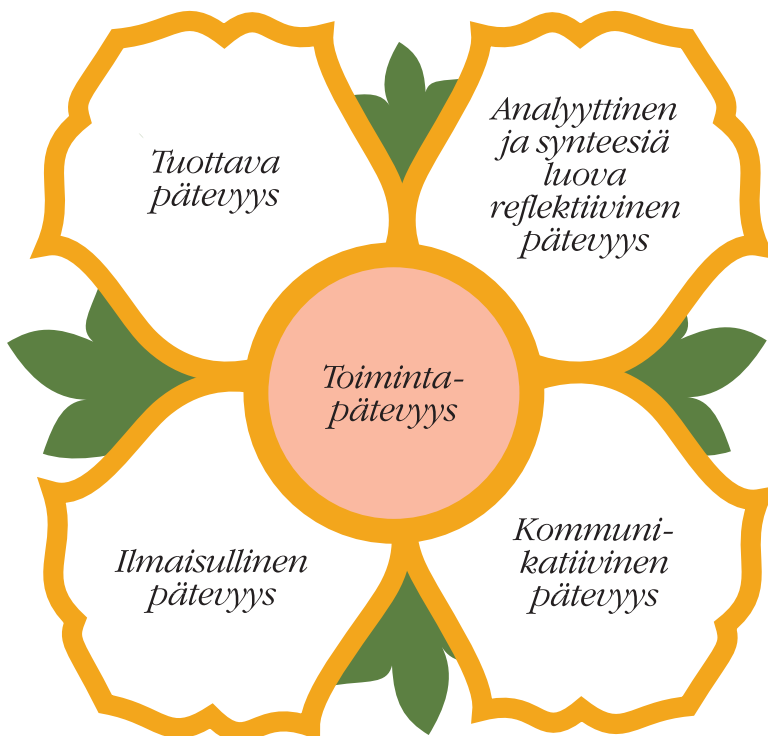
Keväällä 2004 tein 94:lle sosionomi (AMK) -opiskelijalle kyselyn, jossa oli kymmenen avointa kysymystä. Kysely suunnattiin sekä sosiaalipedagogiikkaan että erityisryhmien sosiaalipalveluihin suuntautuneille opiskelijoille. Vastauksia sain 57 (vastausprosentti 60,6). Pyrin hahmottelemaan sosionomi (AMK) -pätevyyttä Madsenin mallin avulla peilaamalla saamiani vastauksia sosionomin ydinosaamisvaatimuksiin.

Jokaisella vastanneella opiskelijalla oli oma tapansa kokea ja nähdä opiskelunsa sisältö ja anti. Varmasti hänellä tulee olemaan myös oma tapansa toimia sosionomina (AMK) käytännön erilaisilla työkentillä. Vastausten perusteella perustyövälineinä tulevat olemaan pää, käsi ja sydän. Vielä kiihkeimmässä opiskeluvaiheessa olevien mielessä pyöri monia kysymyksiä, unelmia ja toiveita: Kuka minä olen? Mitä haluan olla? Mihin minä kykenen? Koulutuksen suuri haaste on nivoa yhteen ammatillinen ja pedagoginen osaaminen, tukea asiantuntijuutta ja antaa valmiuksia verkostoituvaan työhön ja moniammatillisuuteen sekä tutkimus- ja kehittämistehtäviin.

Sosionomin (AMK) työ pohjautuu sosiaalityön eettisille, tiedollisille ja taidollisille sisällöille. Koulutuksessa luodaan valmiudet työskennellä sosiaalisen asiantuntijana muun muassa asiakastyön prosessissa, joka lähtee tilannearviosta, tarpeiden kartoituksesta ja käytettävissä olevien voimavarojen/resurssien arvioinnista. Sosionomin asiantuntijuus tarkoittaa kykyä kohdata asiakas, tarkastella yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyyn liittyviä tarpeita. Sosiaalisen asiantuntijuus merkitsee taitoa nähdä yksityisessä yleisempää rakennetta, tunnistaa asioiden välisiä yhteyksiä ja tämän tunnistamisen kautta tarjota asiakkaan käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea, ohjausta tai elämää helpottavia palveluja. Koulutuksessa valmennetaan moniammatilliseen tiimityöhön sekä esimiesasemassa toimimiseen. Erityisosaamisen tarve vaihtelee asiakasryhmän elämäntilanteiden, kulttuurisen alkuperän tai paikallisten olosuhteiden mukaan. Koulutuksen sisällöistä keskeisiä ovat sellaiset, jotka auttavat opiskelijaa analysoimaan yhteisöjen ja yhteiskunnallisten järjestelmien toimintaa sekä niiden mahdollisuuksia ja rajoituksia kohdata yksilöllisiä tarpeita, rajoitteita ja kulttuurisia eroja. (Murto ym. 2004.)

5.1 Sosionomin (AMK) ydinosaaminen ja Madsenin malli

Tanskalainen Bent Madsen (1995) on kuvannut sosiaalipedagogisesti orientoituneen ammatillaisen osaamista kuvan 1 mukaisen mallin avulla. Malli tarjoaa lähestymistavan sosiaalipedagogisen pätevyyden jäsentämiseen. Se jäsentää myös sosionomi (AMK) -koulutuksessa tarjottavia oppimiskokonaisuuksia. Lisäksi sen kautta voidaan tarkastella koulutuksen tavoitteena olevaa kehittyvää käyttöteoriaa. Jäsennystä voidaan käyttää sekä sosiaalipedagogiikan että erityisryhmien ohjauksen (erityispedagogiikka) suuntautumisvaihtoehtojen yhteydessä. Malli tarjoaa integroivan, eheyttävän, näkökulman molempien suuntautumisvaihtoehtojen sisältöihin.



Kuva 1. Sosiaalipedagogiikan asiantuntijan pätevyysalueet Madsenin mukaan. (Madsen 1995)

Tuottava pätevyys on ympäristön luovaa muokkaamista erilaisia työvälineitä ja menetelmiä käyttäen, kykyä organisoida ja suunnitella. Työntekijä kykenee ratkaisemaan myös käden taitoja edellyttäviä arkipäivän ongelmia ja kehittämään työtä ja työmarkkinoita innovaatioiden avulla.

Ilmaisullinen pätevyys edustaa toimintapätevyyden esteettistä ja emotionaalista ulottuvuutta. Työntekijän on kyettävä asettumaan toisen ihmisen asemaan sekä sanallisen viestinnän että musiikin, kuvallisen ilmaisun, luovan liikunnan tai draaman avulla. Esteetti-

nen herkkyys kuvaa työntekijän herkkyyttä asiakkaan yksilölliselle elämisen ympäristölle – fyysiselle ja merkitysympäristölle.

Ammatillinen toiminta edellyttää kommunikatiivista pätevyyttä, sillä eettisesti hyväksyttävä sosiaalinen toiminta perustuu yhteisesti sovittuihin normeihin ja niistä sopimiseen. Kommunikatiiviseen pätevyyteen sisältyy kyky toimia yhteistyössä ja solmia luottamuksellisia vuorovaikutussuhteita sekä organisoida sosiaalista toimintaa.

Tieteellisellä alueella työntekijä tarkastelee työtä kehittäjän ja tutkijan näkökulmasta. Analyttinen, synteisiä luova pätevyys edellyttää jatkuvaa maailmankuvan ja ihmiskuvan luomista ja tarkistamista. Tämän pätevyyden avulla työntekijä jäsentää toimintaa ja luo tekemiensä johtopäätösten perusteella uusia toimintakäytäntöjä sekä toimintaa kehittävää teoriaa. Tämän työotteen avulla työtä voidaan kehittää ja yhdistää arkitieto ja teoreettinen tieto.

Toimintapätevyudessa yhdistyvät kaikki edellä kuvatut pätevyysalueet (kuva1). Siinä toteutuu ammattihenkilön persoonallinen käyttäteoria. Tutkinnon suorittaneen toimintapätevyys muodostuu tieteellisen, ilmaisullisen, kommunikatiivisen ja tuottavien taitojen yhdistymisestä reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi. Yksittäiset pätevyysalueet eivät näyttyädy vain erillaisina tekniikoina ja menetelminä, vaan niistä muodostuu toiminnallinen kokonaisuus – eri ammattihenkilöillä erilainen. Yhdistävänä tekijänä voidaan pitää luovaa suhtautumista itseensä ja ympäristöönsä. Luova suhtautuminen tarkoittaa myös kykyä toteuttaa uudet ideat, jolloin syntyy uusia tuotteita, innovaatioita.

5.2 Sosiaalipedagogiikan ja erityispedagogiikan rinnakkaiselo

Sosiaalialan työn vaatimukset kohdistuvat valmiuksiin ja työmenetelmiin, jotka ovat tarpeen, kun työskennellään ns. marginaalissa elävien ihmisten, esimerkiksi syrjäytyneiden tai vammaisten kanssa. Sekä sosiaali- että erityispedagogiikka pyrkivät hakemaan ratkaisuja erilaisiin sosiaalisiin ja toiminnallisiin ongelmiin. Tehtävänä on sosiaalisen ympäristön parantaminen niin, että jokaisen olisi hyvä elää omalla yksilöllisellä tavallaan. Asiakkaalle on kyettävä luomaan edellytyksiä parantaa elämänlaatuaan ja lisätä elämän merkityksellisyyttä.

Erityispedagogiikka tukee ja vahvistaa yksilöä huomioiden hänet subjektina, jolla on oikeus osallistua ja toimia. Lähtökohtana ja päämääränä on aina käyttää työmenetelmiä ja toimintoja, joilla saavutetaan mahdollisimman korkea normaaliuden aste ja tasavertaisuus ja minimoidaan poikkeavuutta. Normalisaatio on käsitys, jonka mukaan eri tavoin vammaisilla tai syrjäytyneillä henkilöillä tulee olla samat oikeudet ja mahdollisuudet kuin muillakin kansalaisilla. Erityispedagogiikalla tieteenä ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta keskeinen tavoite on löytää vammaisten ja erityistukea tarvitsevien ihmisten auttamiseen soveltuvia teoreettisia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytänteitä (Moberg & Tuunainen 1989, ks. myös Saloviita 2002).

Sosiaalipedagogiikka luo ja vahvistaa puitteita, joissa yksilö voi elää täydemmin ja kokea osallisuuden ja yhteisöllisyyden rikkautta. Sosiaalipedagogiikan luonteeseen kuuluu uudistaa itseymmärrystään jatkuvasti, joten sen määrittely voidaan nähdä dynaamisena, koko ajan kehittyvänä. (Ranne-Lundmark 2000.)

Sosiaalipedagogiikka ja erityispedagogiikka ovat teoreettisesti jäsenyviä tieteitä, mutta arkielämään sovellettuina niiden tehtävänä, arvoperustansa perusteella, on antaa ihmiselle/asiakkaalle/ryhmälle aiempaa parempi uusi mahdollisuus. Mahdollisuuksien luomiseen tarvitaan monenlaisia taitoja ja tietoja; usein tarvitaan enemmän kysymyksiä kuin yksiselitteisiä vastauksia.

5.3 Sosionomi (AMK) -opiskelijoiden vastaukset tulkittuna Madsenin pätevyysalueiden kautta

”Madsenin kukkaan” peilaten näyttää Satakunnan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma sisältävän elementit eri pätevyysalueiden osaamisen saavuttamiseen. Sosionomina (AMK) toimiminen edellyttää ihmisten arjessa mukana olemista, rinnalla kulkemista ja eläytymistä. Ihmisten kohtaaminen ja kyky auttaa itsepuun ja osallisuuteen vaativat vahvaa eettistä pohjaa, sosialisointia ja normalisointia syvällistä ymmärtämistä sekä herkkyyttä vuorovaikutuksellisisissa tilanteissa. Opetustyötä ohjaava konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee opiskelijoiden ammatillista kasvua ja antaa uskallusta omaksua uusia menetelmiä sekä syventää tietoja ja taitoja.

Merkittävän pohjan oppimiselle opiskelija saa oman reflektiivisyytensä ja opiskelijaryhmän avulla. Monet huikeat keskusteluhetket ovat merkinneet myös itselleni opettajana uusien paradigmojen tarkastelua ja herättäneet halun ja tarpeen oman tietopohjan laajentamiseen. Opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia ja tilaa luoville ratkaisuille, uusille näkökulmille ja itsensä toteuttamiselle niin opiskelijana kuin opettajana. Vaikka aika-, suunnittelu- ja muut resurssit uhkaavat luovuuden ja uusien ratkaisujen käyttämistä, jo asian tiedostaminen lisää yhteistyön ja integraation tarvetta. Tästä hyvinä esimerkkeinä ovat erilaiset toteutetut yhteisöprojektit. Porilaisissa peruskouluissa on toteutettu muun muassa Pedaali-projekti, joka sosionomi- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden toteuttamana tarjosi monenlaisia tapahtumia sekä valistusta ja tukea peruskoulujen oppilaille. Läksypiiri-projekti toi koulutehtävissä huonosti menestyneille oppilaille ohjattua apua ja tukea läksyjen tekemiseen. Kansalaisen turvakurssi antoi kehitysvammaisille miehille perustietoja niin oman turvallisuuden suojaamisesta kuin viranomaisten toiminnasta päätyen maanpuolustuksen merkitykseen ja varuskuntavierailuun.

Ammattikorkeakoulun kiinteä ja toimiva yhteys työelämän kanssa on olennainen osa elävää opetussuunnitelmaa. Kun opinnäytetyöt ovat selvittäneet toimintojen perusteita tai luoneet uusia käytäntöjä, järjestetyt tapahtumat ovat luoneet iloa ja vaihtelua monelle mukana olleelle – esimerkkeinä monikulttuurisen leirikoulun järjestäminen, toiminnallisten menetelmien käyttäminen erityisluokalla ja autististen oppilaiden yhteisökasvatus.

5.4 Madsenin mallin pätevyysalueiden toteutuminen opiskelijoiden vastausten perusteella

Toimintapätevyiden ilmenemisalueina (vrt. kuva 1) Madsen mainitsee yksilön oman persoonallisuuden, joka on vahvasti yhteydessä ammatillisuuden löytämiseen, luomiseen ja tuntemukseen. Myös tutkiva työote ja toimintakentän kokonaisuus liittyvät toimintapätevyiden ilmiäsuun. Opiskelijat yhdistivät vastauksissaan toimintapätevyiden alueelle holistisen persoonallisuuskäsityksen yhdistettynä maailmankatsomukseen ja ammatilliseen lähestymistapaan. Avoimen suhtautumisen merkitys korostui niin erityispedagogiikan kuin sosiaalipedagogiikankin viitekehyksestä katsottuna. Valmius rinnalla kulkemiseen nähtiin hyvin keskeisenä sosiaalialan ammattilaisen toimintavalmiutena. Uskallus ja jatkuva, elinikäinen oppiminen luovat lisää kapasiteettia toiminnalliseen pätevyYTEEN, samoin sopeutuminen erilaisiin tilanteisiin ja luovuuden käyttämisen kyky ja mahdollisuudet vaikeissakin tilanteissa. Asiakkaan arvostaminen ilmeni vastauksissa dialogisuuden yhdistämisellä myös toimintapätevyiden alueelle samoin kuin kommunikatiivisen pätevyiden alueelle. Korkeimpina tavoitteina tällä alueella tavoitellaan kaikille kansalaisille osallisuuden kokemuksia ja inklusiota eli kaikille yhteistä yhteiskuntaa, jonka palvelut ja instituutiot ovat yhtäläillä kaikkien käytettävissä ja saavutettavissa.

Tuottava pätevyys näkyy keskeisesti arjessa: selviytymisenä, osaamisena, ympäristöstä huolehtimisena, luovuutena ja käden taitoina. Vastausten perusteella tuottava pätevyys punnitaan erityisesti perheiden kanssa tehtävässä työssä. Ilmenemismuotoina näkyvät arjen askareiden sujuminen, taloudellisuus ja kyky toimia luotettavana aikuisena. Tuottava pätevyys sisältää myös vastanneiden opiskelijoiden mielestä ammattihenkilön halun ja tahdon hoitaa lapsen/nuoren/perheen asioita jopa aina päättäjille tiedottamiseen asti ikään kuin edusmiehenä tai -naisena toimien. Samoin yhteiskunnallisiin päätöksiin yleisesti vaikuttaminen ja erilaisissa verkostoissa toimiminen nähtiin tuottavan pätevyiden ilmentymänä.

Reflektiivinen pohdinta kuuluu olennaisena osana **analyttiseen ja synteesiä luovaan pätevyysalueeseen**. Reflektion ilmeneminen näkyy teorian tiedon käyttämisenä ja omaksumisena, sekä teorian tiedon ja käytännöllisen tiedon synteessinä. Myös ihmiskuvat niin itsestä kuin asiakkaistakin nousevat esiin. Hyvin toimiva analyttinen ja synteesiä luova pätevyys tuottaa kehitystä: oikein kohdennettuja tasavertaisia ja toimivia palveluita.

Opiskelijat tulkitsivat analyttistä ja synteesiä luovaa pätevyyttään muun muassa keskeisten termien ja käsitteiden hallitsemisena, jolloin tiedon vaihtaminen ja keskustelut kollegojen kanssa sujuvat ammatillisessa hengessä. Tavoitteena ja päämääränä tällä alueella pidettiin hyvän elämänlaadun turvaamista ja tarkoituksenmukaisten palvelujen tarjoamista asiakkaalle. Teorian tiedon merkitys korostuu opiskelijoiden pohdinnoissa merkittävänä työn hahmottamisen välineenä. Synteettinen tieto auttaa opiskelijaa uusien toimintamallien luomisessa sekä antaa uskallusta ja innoitusta luovuuteen tai toisin tekemiseen. Reflektio turvaa tien jatkuvaan kehittymiseen ja kasvamiseen ammattilaisena ja ihmisenä.

Ilmaisullinen pätevyys vaatii tietyn asteista herkkyyttä. Se ilmenee emotionaalisissa ja esteettisissä ratkaisuisissa. Jokaisen oma persoonallinen tapa viestiä ilmentää myös ilmaisullista pätevyttä. Yhteisöllisyys nousi esiin hyvin keskeisenä tämän pätevyiden ilmentymänä, esimerkiksi kysymykset siitä, voiko jokainen kyvyillään ja taidoillaan kuulua yhteisöön ja pääs-

tä osalliseksi puutteineen ja vajavuuksineen niin, että hänen ilmaisunsa edes pyritään ymmärtämään. Asuinalueiden ja lähiöiden toimivuus ja viihtyvyys viestivät myös välittämisestä.

Opiskelijoiden ajatukset yksilön kokonaispersoonallisuuden arvostamisesta ja huomioon ottamisesta olivat osittain jopa yltiöpositiivisia. Ajatuksena oli, että palvelut ja mahdollisuudet olisivat sellaisia, että varmasti jokainen saisi osallisuuden kokemuksia – ettei esimerkiksi sokean tarvitsisi jäädä neljän seinän sisälle, vaan hän voisi osallistua yhteiskunnallisiin asioihin ja tapahtumiin joko avustajansa kanssa tai itsekseen. Perusajatuksena oli se, että mistä kaikkein heikoinkin selviää, voi tuottaa helpotusta myös niille, jotka eivät rohkene oikeuksiaan vaatia. On tärkeää turvata, että kaikki yksilöt pääsevät osallisiksi normaalipalveluista, eivätkä palvelut toimi segregaatian tai syrjäyttämisen välineenä. Erityisryhmien palvelut tulisi tuottaa selkeästi, saavutettavasti ja ymmärrettävästi. Esimerkiksi bussilipun ostamisesta ja käytämisestä ei voida tehdä kovin monimutkaista ja vaikeaa tilannetta. Rakentava ammatillinen yhteistyö ja monimuotoiset yhteydet koettiin ilmaisullisen pätevyyden ilmentymänä.

Keskeisten käsitteiden ja termien hallitseminen liittyy myös **kommunikatiivisen pätevyyden** ilmenemiseen. Hyvin keskeisenä pätevytenä tälle alueelle kuuluu dialogisuuden hallitseminen. Eettisyys ja normit muodostavat perustan kommunikoinnin laadulle ja sisällöille: mitä ja miten puhutaan ja ilmaistaan. Ensisijaisesti vastauksissa korostui yksilön arvostamisen ja kunnioittamisen sisältyminen kommunikatiiviseen osaamiseen silloinkin, kun ollaan tekemisissä arkojen ja vaikeiden asioiden kanssa. Vankkana esimerkkinä tästä on pitävä ja sitova vaihtolovelvollisuus. Kaiken tämän tulee näkyä kaikessa ammatillisessa toiminnassa.

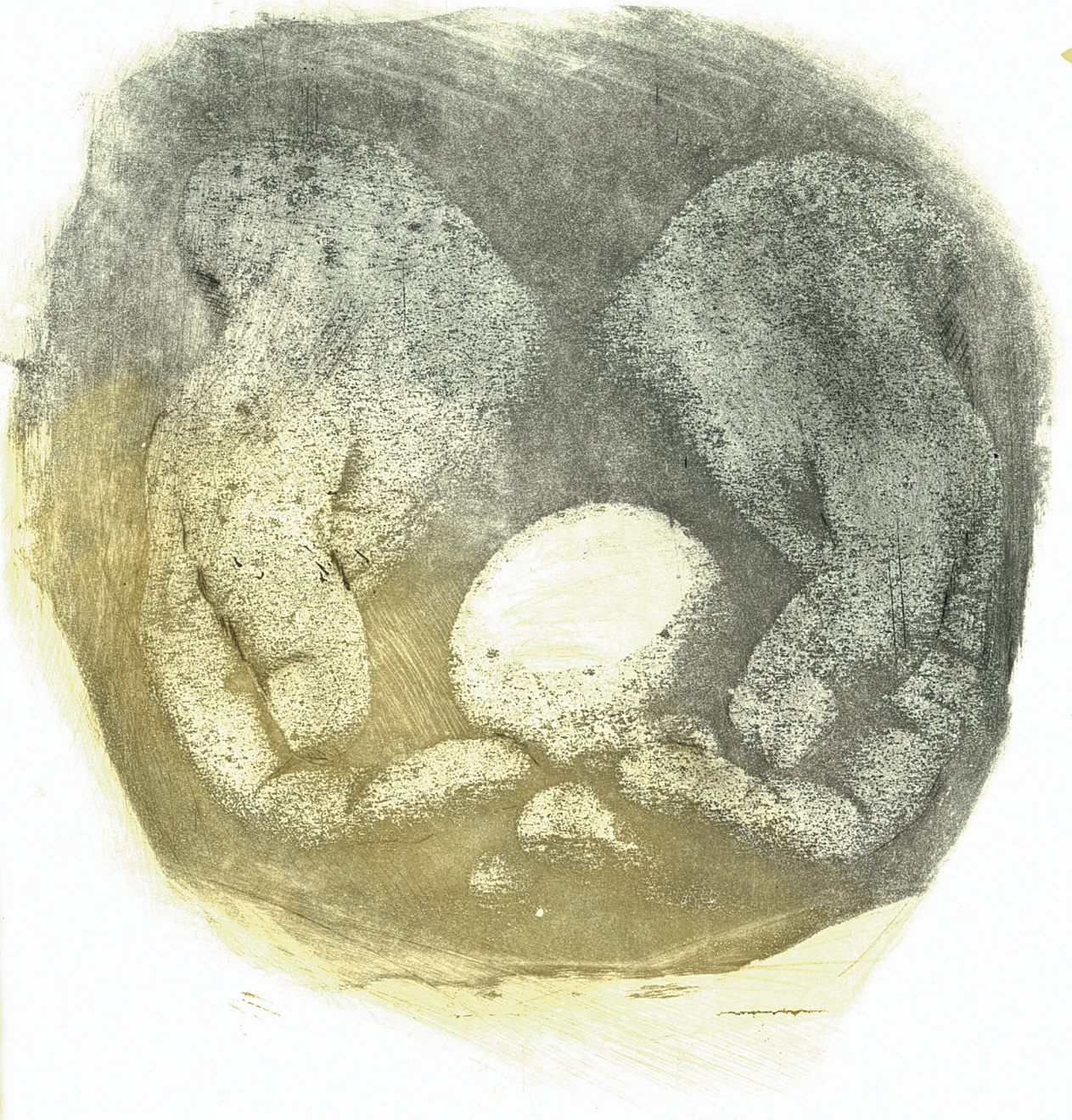
Ammatillinen selkäranka syntyy, kun oma ja työn arvomaailma kohtaavat onnistuneesti. Monenlaisia pohdintoja niin oikeudenmukaisuudesta kuin inhimillisyydestäkin olivat opiskelijat kirjanneet kommunikatiivisen pätevyysalueen perusteiksi. Korkea vastuullisuus erilaisissa toimintatilanteissa nousi vahvasti esille. Vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien toivottiin kuuluvan jokaisen sosionomin (AMK) ydinosaamiseen. Jokaisen yksilön osallisuuden turvaaminen koettiin merkittäväksi. Samoin yksilön vahva arvostus näkyi tämänkin pätevyysalueen alla.

Lopuksi

Aineiston perusteella sosiaalipedagogiikka ja erityispedagogiikka ovat sosionomi (AMK) -koulutuksessa löytämässä toinen toisensa. Ne rikastuttavat ja tukevat toisiaan auttaessaan löytämään asiakkaiden arkeen hyvinvointia ja onnellisuutta luovia ratkaisuja. Molemmat tieteet tuovat lisää ymmärrystä ihmisten aitoon kohtaamiseen. Koulutuksen antamien valmiuksien avulla tulevat sosionomit (AMK) uskaltavat lähelle ihmistä, kohtaamiseen. He osaavat tehdä kysymyksiä ja tarjota erilaisia vaihtoehtoja monimuotoisissa tilanteissa ja kykenevät luomaan tarvittaessa aivan uudenlaista palvelua ja toimivia käytäntöjä ihmisten moninaisessa arjessa.


Lähteet

- Ahvenainen, O, Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY. Helsinki.
- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopio.
- Ikonen, O, Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Järvenreuna, T, Ranne-Lundmark, K, Rouhiainen-Valo, T. & Vähätupa, M. 2000. Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä. Poriteko-projekti. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori.
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Madsen, B. 1995. Socialpaedagogikk og samfundsforandring. En grunnbok. Ad Notam. Gyldendal.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Atena. Jyväskylä.
- Murto, L, Rautniemi, L, Fredriksson, K, Ikonen, S, Mäntysaari, M, Niemi, L, Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Ranne, Kaarina 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C/189. Turku.
- Saloviita, Timo 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä. Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa Kuorelahti, M. & Saloviita, T. (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Jyväskylän yliopisto, Research reports 74. Jyväskylä.



TPLA/1

M. L. Fogel 13-04



II Ilmaisullinen ja kommunikatiivinen pätevyys

6. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin

Saksalainen sosiaalipedagogiikan vaihto-opiskelija käytti valokuvausta työmenetelmänä harjoittelupaikassaan porilaisessa peruskoulussa. Virikkeen hän sai ammattikorkeakoulun media-kasvatuksessa lasten valokuvausta käsitelleestä luennoista (ks. Setälä 2003). Seitsemäsluokkalaisten ottivat ensin valokuvia ympäristöstään tai toisistaan ja tekivät sitten kuvistaan maalauskuksia. Koululaisista valmiiden maalaustensa kanssa otetuista valokuvista loistaa onnistumisen ilo.

Vaihto-opiskelija itse valokuvasi koulun lähellä olevan sillan, kehysti siitä maalaamansa kuvan lehdistä leikatuilla henkilökuville ja antoi työlleen nimen ”Bridge over troubled water”. Taulun avulla opiskelija kertoi omasta Suomen-kokemuksestaan. Tänne tultuaan hän oli ensin kummastellut, miten selviytyisi maassa, jonka kieltä ei osaa. Alkohämennyksen jälkeen asiat alkoivat sujua, koska löytyi silta. ”Ihmiset olivat se silta”, opiskelija sanoi.

Ilmaisullisten menetelmien moninainen käyttöarvo tulee esiin edellisessä esimerkissä. Saksalaiselle nuorelle miehelle taidetyöskentely oli silta dialogiin harjoittelupaikan suomalaisnuorten kanssa. Yhteisen tekemisen lomassa tutustuttiin; syntyneissä keskusteluissa vajavaisetkin englannin taidot pääsivät luontevaan käyttöön. Nuorille koululaisille toiminnallinen työtapana antoi visuaalisen ilmaisun harjoitusta ja onnistumisen elämyksiä. Taidetyöskentely soi nuorille myös mahdollisuuden – tietoisesti tai tiedostamatta – tuoda merkityksellisiä pitämiään asioita yhteiseen tarkasteluun. Opiskelija taas käytti jälkepäin omaa tuotostaan metaforisesti itsereflektionsa välineenä.

6.1 Sosiaalipedagogiikka ja ilmaisulliset menetelmät

Draama, kuvat, video, kerronta, kirjoittaminen, tanssi, musiikki ja niiden erilaiset yhdistelmät ovat itseilmaisun ja tarinan kerronnan tapoja myös sosiaalipedagogisen työn käyttöön. Ilmaistun tarinan avulla tehdään asioita näkyväksi. Kun asia on saanut sanallisen, kuvallisen tai draamallisen muodon, siitä voidaan keskustella ja synnyttää uusia tarinoita. Ilmaisullisilla menetelmillä on monenlaisia ulottuvuuksia kasvatuksessa ja sosiaalialan työssä. Niiden avulla on mahdollista kuvata kokemuksia, tutustua tunteisiin, rakentaa persoonallista identiteettiä ja yhteisöllisyyttä, tutkia elämän vaihtoehtoja. Ilmaisullinen prosessi tai oman luovuuden tuotos voi olla tekijänsä voimaannuttava, itsetuntoa ja -tuntemusta lisäävä sekä vuorovaikutusta rikastava väline.

Kaarina Rannen (2002) väitöskirjassa sosiaalipedagogiikan pohjoismaiset asiantuntijat ovat kuvanneet sosiaalipedagogiikan periaatteita ja keskeisiä toimintatapoja runsaalla määrällä erilaisia ilmauksia. Usein toistuvia käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallisuus ja dialogisuus, liikkeelle saaminen, mobilisointi, toiminnallisuus ja empowerment. On puhuttu ihmisten omien

voimavarojen vahvistamisesta, syrjäytymisen ehkäisystä, asiakkaan subjektiuden korostamisesta, molemminpuolisesta kunnioituksesta, rinnalla kulkemisesta, kuuntelusta, sosiaalisesta oppimisesta, itsetunnon rakentamisesta, elämyksellisyydestä ja innostamisesta. Varsinaisesti haastattelujen dokumentoinneissa ei ole suoranaisia viittauksia taidelähtöisiin tai ilmaisullisiin menetelmiin, mutta sosiaalipedagogisen työn menetelmien kehittämistä ja esimerkiksi toiminnallisuutta korostetaan.

Onkin kiintoisaa pohdiskella, mitä ammennettavaa sosiaalipedagogista työtä tekevillä olisi ilmaisullisista menetelmistä sekä yksilön että yhteisön kehityksen tukemisessa. Ehkä ilmaisullisilla menetelmillä voisi olla sijaa tasapainoilussa yksilöllistymisprosessien ja yhteisöllisyyden synnyttämisen kesken. Voisi myös miettiä, mitä elementtejä ilmaisullisilla menetelmillä olisi tarjota Juha Hämäläisen (ks. Ranne 2002, 123-124) mainitsemiin sosiaalipedagogiikan emansipatorisiin ja integroiviin puoliin. Esimerkiksi pedagogisen draamaprosessin avulla on mahdollista tähdentää nuorelle erilaisten elämänvalintojen merkitystä, voimavaroja voi vahvistaa omaa elämäntarinaa eri tavoin kertomalla.

Sosiokulttuurinen innostaminen on läheisesti sosiaalipedagogiikkaan liittyvä käsite. Leena Kurki (2000) pitää erilaisia ilmaisullisia aktiviteetteja hyvin käyttökelpoisina sosiokulttuurisessa innostamisessa. Kurjen mukaan taide eri muodoissaan on innostamisen keskeisimpiä menetelmiä. Innostamisen tehtävänä on luoda mahdollisuuksia juuri siihen, että ihmiset voivat osallistua monipuoliseen toimintaan ja saavat luovasti ilmaista arvojaan ja ajatuksiaan. Erityisen vahvoina osallistumisen aktivoijina Kurki pitää teatteria ja kansalaisjournalismia. (Kurki 2000, 138-139.) Esimerkiksi tamperelaisen nuorten työttömien Legioonateatterin tavoitteissa on mainittu mielekkään toiminnan tarjoaminen syrjäytyneille, toimivan yhteisön luominen, työllistäminen ja jatkokoulutukseen innostaminen, nuorten ongelmien käsittely ja katsojiin vaikuttaminen, nuorten itsetuntemuksen ja sosiaalisten taitojen parantaminen. (Kurki 2000, 142-143.) Olen aiemmin tarkastellut sosiokulttuurisen innostamisen osuutta sosionomikoulutuksen mediakasvatuksessa. Erilaisten ryhmien kanssa media-aktiviteetteja käyttäneet toimijat kertoivat haastatteluissa muun muassa siitä, miten on pyritty esimerkiksi tasa-arvoon ja auttamaan erilaisten syrjäytyneiden ryhmien ääntä kuuluviin mediatuotosten avulla. (Ruusunen 2002.)

Voiko ajatella, että esimerkiksi sadutus, elämäntarinan kirjoittaminen tai elokuva omasta elinympäristöstä ovat sosiaalipedagogisen työn välineitä, jos ne liitetään tavoitteelliseen, ammattimaiseen sosiaalipedagogiseen työhön? Kun ilmaisullisia aktiviteetteja ja taidelähtöisiä menetelmiä käytetään tavoitteellisesti sosiaalipedagogista työtä palvelemaan, päämäärät eivät niinkään ole taidekasvatuksessa vaan esimerkiksi sosiaalisessa kasvatuksessa, yksilön tai yhteisön voimavarojen vahvistamisessa ja selviytymisen tukemisessa. Tärkeä tavoite on myös asiakkaan kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen. On mahdollista, että kokemus ilmaisullisista menetelmistä herättää osallistujissa kiinnostusta myös henkilökohtaiseen taideharrastukseen, josta tulee voimavaroja vahvistava mielihyvän lähde. Ehkä luovasta ilmaisusta kehkeytyy jonkun nuoren vastaus kysymykseen ”mutta osaatko sinä jotakin muuta?” (ks. Ranne 2002, 111).

Tutustuminen itseilmaisun tapoihin saattaa johtaa kasvua tukevaan löytöön, joka myöhemminkin elämässä on avuksi selviytymisessä. Ofra Ayalon (1996) on käyttänyt ilmaisuun pe-

rustuvia menetelmiä – vapaata kirjoittamista, kirjallisuusterapiaa, liikettä ja sanatonta viestintä, draamaa ja simulaatiopelejä – hyvin rankkojakin kokeneiden lapsiryhmien kanssa. Hänen menetelmänsä pyrkivät tukemaan lasten selviytymistä stressistä kanavoimalla heidän energiaansa ympäristön parempaan hallintaan. Lapsia autetaan ilmaisemaan ja kertomaan pelkonsa ja huolensa. Heitä kannustetaan hakemaan tukea ja rohkeutta, muuttumaan passiivisista uhreista oman elämänsä aktiivisiksi rakentajiksi. Jokainen kehittää omat yksilölliset selviytymistapansa, mutta jos lasta ei ole koskaan tutustutettu esimerkiksi vapaaseen kirjoittamiseen, hän ei ehkä löydäkään sen voimaa.

6.2 Tarinankerronta projekteissa ja tutkimuskohteena

Erilaisten taidelähtöisten ja ilmaisullisten menetelmien käytön vaikutukset ovat hankalasti todennettavia, usein vain tekijöiden omien tuntemusten varassa. Kasvatus- ja sosiaalialan työssä kiinnostus ilmaisullisten menetelmien käyttöön on kuitenkin kasvanut ja erilaiset kokeilut, projektit ja tutkimustieto ovat lisääntyneet. Menetelmiin liittyvä käsitteistökin on kirjavaa: puhutaan ilmaisullisista, taide- tai kulttuurilähtöisistä, luovan toiminnan menetelmistä jne. Monien ilmaisullisiin menetelmiin liittyvien kasvatus- ja sosiaalialan projektien tuloksia voi hyödyntää sosiaalipedagogisten työmenetelmien kehittämisessä, vaikka niiden viitekehys ei olisikaan sosiaalipedagoginen. Vuorovaikutuksen rikastaminen, syrjäytymisen ehkäisy ja yhteisöllisyyden synnyttäminen ovat niin sosiaalipedagogisen työn kuin joidenkin Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) hankkeiden tähtäimessä.

Suomessa pitkään kehitellyn ja tutkitun sadutusmenetelmän lähtökohtana on ollut ajatus työkäytäntöjen muuttamisesta lapsia ja asiakkaita herkemmin kuunteleviksi (ks. Karlsson 2003, 103). Sadutuksen yhteydessä puhutaan monista samoista asioista kuin sosiaalipedagogiikassa: kuulemisesta, kuulluksi tulemisesta, yhteisöllisyydestä ja dialogisuudesta.

Liisa Karlssonin esittelemässä perussadutuksessa kertoja saa kertoa mistä vain haluaa, ja hän on vapaa kaikesta arvioinnista ja arvostelusta. Kertoja vapautuu toisten vaatimuksista, ja tilaa jää omassa mielessä liikkuville ajatuksille. Kertoja saa tunteen kuulluksi tulemisesta, ja kuulija saa arvokasta tietoa. Tilanne on Karlssonin mukaan aidosti dialoginen ja yhteisöllinen. Hän arvioi eri-ikäisiä ja erilaisia ihmisiä innostaneen sadutuksen salaisuuden piilevän siinä, että sadutus on vahvasti yhteistä, yhteisöllistä ja samanaikaisesti henkilökohtaisesti koskettavaa. ”Se on jotakin, joka tapahtuu ihmisten välissä ja syntyy juuri käsillä olevassa hetkessä vain paikallaolijoiden kesken. Sadutus liittää ihmisiä yhteen. Syntyy ME. Mutta samalla syntyy vahva MINÄ ’meidän’ keskellä.” (Karlsson 2003, 111.)

Sadutus ei siis ole vain kertomuksen kertomista tai sen opettelua, vaan se on kuuntelun, kohtaamisen, tiedon keräämisen, osallisuuden, oman kulttuurin tuottamisen ja yhdessä tekemisen menetelmä (Karlsson 2003, 116.) Sadutuksen käyttö osoittaa Karlssonin mukaan sadutettavalle, että kuulijoita kiinnostavat hänen ajatuksensa. Ajatukset muodostuvat arvokkaiksi ja varteenotettaviksi, kun niitä kirjoitetaan muistiin. (Karlsson 2003, 110-111.) Vapaavalintaiseen opintojaksooni liittyvät sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden sadutus- ja tarinoittamis-

kokeilut päiväkodissa, työttömien projektissa ja kehitysvammaisten aikuisten parissa ovat olleet kiinnostavia. Menetelmän yksinkertaisuus on ilahduttanut opiskelijoita.

Omaelämäkerronta eri tavoin toteutettuna on tullut suosituksi, ja siitä on kiinnostuttu sekä kasvatuksellisesti että tutkimuksellisesti (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, 7). Stakes pyysi vuonna 1999 sijaisperheissä ja / tai laitoksissa eläneitä ja eläviä kirjoittamaan kokemuksistaan. Heitä pyydettiin pohtimaan kysymyksiä kuten kuka minä olen, mihin minä kuulun ja miten minä elän. Näistä teksteistä on julkaistu lukemisto *Elämäni tarina*. (Bardy, Barkman & Jauhunen 2000.)

Kasvatuksellisten keinojen etsiminen syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten kanssa on ollut Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa (SYREENI) -tutkimusohjelmaan kuuluvan Stakesin ja Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston yhteisen Syreenin Taimi - projektin lähtökohtana. Hankkeen yleisenä oletuksena on, että taiteellisin keinoin voidaan tukea lasten ja nuorten itseyttä ja toisen kohtaamista. (Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, 8.) Syrjäytymisen sijaan katse on käännetty liittymiseen, ”minän” vahvistumisen kautta ”meihin”. Liittymisessä taiteella nähdään keskeinen rooli: se on lapsille, nuorille ja aikuisille keino lähestyä toisiaan työssä, jota Syreenin Taimessa on tehty kouluissa, lastenkodeissa ja koulukodeissa. Taide tavoittaa kohtaamisen ja ymmärtämisen tapoja, joihin pelkästään tiedollisin lähestymistavoin olisi mahdotonta tai vaikea päästä. (Krappala & Pääjoki 2003, 7.) Taidetyöskentelyssä on siis korostunut senkaltainen osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksen luominen, jota Kaarina Ranne (2002) tutkimuksessaan arvioi erityisesti tulevaisuuden sosiaalipedagogiikan tehtäväksi.

Teoksessa *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* on kuvattu Syreeni-projektin toimintakokonaisuus, jossa opettajat taidetyöpajassaan sekä lapset koulussa ovat kertoneet itsestään ja elämästään kirjoittamalla, kuvataiteen, teatterin ja draaman keinoin. Taidepedagogi Virpi Vesanen-Laukkanen kokoaa työskentelyn merkitystä toteamalla, että taiteen keinoin tarinoimalla rakennamme omaa elämäämme. Kokemuksia jakamalla, toisen tarinaa myötäelämällä voimme lisätä ymmärrystä hänen elämäänsä kohtaan. Taiteellisesta työskentelystä ja kuvien jakamisesta sanallistamalla tulee uutta näkökulmaa nykyhetkeen, menneeseen ja tulevaan. (Vesanen & Laukkanen 2004, 75.)

Elämäkertaketju-projektissa on tavoiteltu syrjäytymisen ehkäisemistä ilmaisutaitojen keinoin. Lapset ovat lastenkotien ja perhekotien työntekijöiden avustuksella eri tavoin kertoneet tarinoita itsestään. Pienimmiltä tarinat on kerätty sadutusmenetelmää muistuttavalla tavalla, isommat kirjoittivat tarinoitaan itse. Tarinatyöskentelyssä lapsi hahmottaa omaa elämänpolkuunsa ja saa tunteen, että häntä kuullaan; juuri hänen tarinallaan on merkitystä. Elämäntarinoilla lapset voivat muokata omakuvaansa ja jäsentää elämäänsä uudella tavalla. Arkisessa vuorovaikutuksessa tarinat voivat auttaa työntekijöitä myös tunnistamaan lasten erityistarpeita. (Barkman 2003, 97.)

Elämäkertaketju-hankkeessa perehdyttiin eri ilmaisukeinoihin kuten draamaan ja kuvalliseen ilmaisuun, koska avaamalla aisteja eri keinoin saadaan mielikuvitus ja mieli liikkeeseen. Elämäkerrallisessa työskentelyssä lapsi hakee aikuisen avustuksella ilmaisutapaa, joka voisi toimia reittinä tunteisiin. Aikuisen tehtävänä on toimia tarinan kannattelijana kertojan subjekt-

tiutta tukien. Keskeistä työskentelyssä on lapsen tahdissa eteneminen ja kiireetön virittäytyminen lapsen ajatusmaailmaan. Elämäntarinatyöskentely herättää monenlaisia tunteita sekä työntekijässä että lapsessa ja hänen perheessään, mutta sen avulla on saatu hyviä kokemuksia vuorovaikutussuhteiden kohentumisesta niin omiin vanhempiin kuin muihinkin sukulaisiin. (Känkänen 2004, 221-222).

Sosiaalikasvattaja-taidekasvattaja Miina Savolaisen kehittäämä eri tahoilla palkittu voimauttavan valokuvan menetelmä on terapeutin taidekasvatusmenetelmä, jota sanotaan kenen tahansa voivan omakohtaisen tutustumisen jälkeen käyttää työssään. Menetelmän on todettu sopivan lastensuojelussa erityisesti omahoitajan ja lapsen yhteiseksi projektiksi. Valokuvien avulla tutkitaan yhdessä ja rakennetaan syvällisemmin nuoren elämäntarinaa ja tulevaisuuden unelmia sekä harjoitellaan katsomaan lempeämmin itseä ja toista ihmistä. Maailman ihanin tyttö -projektiin sisältyi valokuvaamisen lisäksi myös kirjoittamista. Menetelmää on sovellettu päivähoitossa, sairaalassa sekä perheen ja työyhteisön hyvinvoinnin kehittämässä. (Taide-teollinen korkeakoulu.)

Anna Liisa Karjalainen on tutkinut omaelämäkerrallista kirjoittamista sosionomikoulutuksessa tausta-ajatuksenaan narratiivisen menetelmän kehittäminen sosiaalialan työhön. Tutkimuksessa sosionomiopiskelijat kirjoittivat elämästään ja prosessoivat kirjoittamistaan reflektiotekstien avulla. Karjalaisen mukaan uuden luominen kirjoittamalla on kokemus, joka on keskeisempi kuin siitä syntyvä tuotos, teksti. Kirjoittajille elämäntarinan kerronta on olennaisin, väline jolla tullaan tietoiseksi omasta kokemuksesta ja vahvistetaan identiteettiä. (Karjalainen 2004, 181-182.) Oman elämän jäsentäminen narratiivisin menetelmin merkitsee Karjalaisen mielestä mahdollisuutta löytää kerronnan ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen kautta oma elämänsä arvokkaana ja mahdollisuuksia sisältävänä sekä tehdä muutoinkin oivaluksia ja päätelmiä eletystä ja itsestä eletyn kokijana ja subjektina. (Karjalainen 2004, 179.)

6.3 Välineitä työntekijän itsereflektioon

Sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatiossa korostuu työntekijän kriittinen itsereflektio, joka on välttämätöntä asiakkaan subjektiivisuuden ja autonomian takaamiseksi (Ranne 2002, 139). Edellä mainitussa Syreenin Taimi -projektissa opettajien työpajatyöskentely oli eräänlaista identiteettityötä ja ammatillista kehittymistä tukeva työnohjausprosessi (Sava 2004, 52). Savan mukaan omien kokemusten, arvojen ja tunteiden – oman elämän – käsitteleminen taiteen kaltaisin tarinankerronnan keinoin on sekä voimakas että jäsentämisen tavassaan puhetta ja kognitiivista tiedostamista turvallisempi tapa kohdata erilaisuutta, toiseutta, omia asenteita ja tietämättömyyttä (Sava 2004, 42-43). Miten sosionomikoulutuksessa voisi kehittää erilaisin ilmaisullisin menetelmin tapahtuvaa työskentelyä sekä luoda ymmärrystä lisääviä ja oman elämän tarkastelua tukevia välineitä sosiaalialan ammattilaisen itsereflektioon?

Inkeri Sava korostaa, että kasvattajien olisi tunnettava itsensä voidakseen tukea lasten ja nuorten kasvuprosessia. Se mitä hän kirjoittaa opettajuudesta tarinallisesti rakentuneena ammatti-identiteettinä, sopinee myös sosiaalipedagogisen ammattihenkilön ammatti-identiteettiin. Sava pitää tärkeänä, että opettajan työn ja opettajankoulutuksen kiinteänä osana tulisi nähdä

tarinallinen identiteettityö: millaisiksi hänen itselleen ja muille kertomansa tarinat elämästään ja opettajuudestaan muodostuvat? Syreenin Taimi -projektissa korostettiin tarinoiden jakamista ammatti-identiteetin kehityksessä, koska tarinallinen identiteetti ei rakennu vain itsestä kerrottujen kertomusten varassa vaan eläytymällä toisten kertomuksiin. (Sava 2004, 52, 55.)

Omaelämäkerrallista kirjoittamista sosionomikoulutuksessa tutkinut Anna Liisa Karjalainen näkee omasta elämästä kirjoitettujen tekstien tarkastelun myös refleksiivisyyden harjoitteluna. Kun kirjoittaja kirjaa ylös elämäntarinansa kirjoittamisen yhteydessä syntyneet oivalluksensa, hänellä on samalla mahdollisuus tulla tietoisiksi toimintansa lähtökohdista ja periaatteista. (Karjalainen 2004, 184-186.)

6.4 Ohjaaja – tilan ja ajan antaja, mahdollistaja

Käytettäessä ilmaisullisia menetelmiä asiakastyössä on tärkeää asiakkaan subjektiivisuuden huomioonottaminen, jota sosiaalipedagogisessa orientaatioissa korostetaan. Sosiaalialan ammattilaisen rooliksi tarinoiden tuottamisessa eri ilmaisullisin menetelmin hahmottuu tilan ja ajan antaja, mahdollistaja ja innostaja. Omaelämäkerrallisen taidetyöskentelyn taustalla on käsitys identiteetin rakentumisesta sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004.) ”Tarinan kuuntelijan tehtävänä on antaa tarinalle aikaa, tilaa ja työskentelyvaihtoehtoja, olla kertomukselle ja tunnelmalle herkkä ” (Känkänen 2004, 222).

Ilmaisullisten menetelmien käytön pitää perustua tietynlaiseen vapaaehtoisuuteen. Esimerkiksi lastensuojelulaitoksissa toteutetussa Elämäkertaketju-hankkeessa ilmaisutaitoihin tukeutuvan elämäkerrallisen työskentelyn perusedellytyksenä pidettiin sitä, että niin aikuinen kuin lapsikin ovat motivoituneita etsimään ja kokeilemaan uusia kohtaamisen väyliä. Katsottiin, että aikuisen tehtävänä on toimia lapsen tarinan kannattelijana kertojan subjektiivutta tukien. Työskentelyssä tärkeää oli edetä lapsen tahdissa. (Känkänen 2004, 221-222.)

Sosiaalipedagoginen ammattihenkilö työskentelee lähellä ihmisten arkea. Häneltä edellytetään joustavaa ammatillista suuntautuneisuutta ja omien persoonallisten ominaisuuksien ja taitojen tarkoituksenmukaista käyttöä. (Ranne 2002, 114.) Kun opiskelija opiskeluaikanaan kokemuksellisesti tutustuu erilaisiin ilmaisullisiin menetelmiin, hän voi löytää niistä ja niiden yhdistelmistä itselleen sopivia välineitä ammattitaitonsa vahvistukseksi. Auttaakseen esimerkiksi lasta ilmaisemaan itseään hänelle luonteenomaisella ja turvallisen oloisella tavalla (ks. Känkänen 2004), on hyvä jos työntekijä on itse voinut kokea menetelmien tehoa.

Ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa varsinaisten ilmaisutaidollisten kurssien lisäksi tarjoutuu ilmaisullisista menetelmistä kiinnostuneille opiskelijoille tilaisuuksia niiden soveltamiseen muiden oppimistehtävien, projektien tai opinnäytetyön yhteydessä. Esimerkiksi sosiaalisia taitoja kehittävässä ryhmätoiminnassa porilaisessa peruskoulussa sosionomiopiskelijat käyttivät luovan toiminnan menetelmiä yhteisöprojektioinnissa (ks. Salmi, Tossavainen & Salminen 2003, 24-25). Opinnäytetyönä toteutetussa pitkässä näytelmäprosessissa kehitysvammaisten kanssa oli sosiokulttuurisen innostamisen viitekehys (Hellanmaa & Törnroos 2003).

Ilmaisullisissa projekteissa sosiaalipedagogista työtä tekevän on toki tilaisuuden tullen hyödyllistä toimia yhteistyössä taiteen ja kulttuurin ammattilaisten kanssa, mutta erilaisten esimerkkien rohkaisemana sosionomit (AMK) voivat sopivissa tilanteissa liittää ilmaisullisia menetelmiä myös oman arkityönsä luontevaksi osaksi. Haastatteleman mediaprojekteja toteuttaneet henkilöt olivat paljolti sitä mieltä, että työntekijänä voi vähinkin taidon lähteä liikkeelle. Esimerkiksi kehitysvammaisten asuntolassa ohjaaja ja asukkaat aloittivat videon tekemisen opettelemalla yhdessä. (Ruusunen 2002.) Merkittävä huomio Elämäkertaketjuhankkeen yhteydessä on, että sopivia hetkiä elämäkerrontaan tarjoutuu myös lastensuojelulaitoksessa arjen keskellä niitä varta vasten järjestämättä (Känkänen 2004, 222).

Elämäkertakirjoittamisen kautta narratiivista menetelmää sosiaalialan työhön kehitellyt Anna Liisa Karjalainen kuvaa menetelmän ohjaajaa prosessien käynnistymisen mahdollistajana. Lisäksi ohjaaja mahdollistaa välttämättömän reaktion, jossa syntyy kokemus arvostuksesta, autonomiasta ja vapaaehtoisuudesta. Kun narratiivisten menetelmien tavoitteena on voimaantumisen, voi ohjaaja Karjalaisen mielestä hyvinkin olla sosionomi, jolla on kohtaamisen ja asiakkaan autonomisuuden kunnioittamisen taito. (Karjalainen 2004, 179.)

Valmiuksia ilmaisullisten menetelmien käyttöön on mahdollista parantaa kursseilla ja työpaikoissa; myös kirjallisuudessa on runsaasti toimintaideoita. Esimerkiksi Hanna-Maria Vahalan (2004) toimittama ”Elämän kevät. Luovuuden kautta kasvuun” on tekijänsä mukaan tarkoitettu antamaan sosiaali- ja hoitotyössä toimiville opastusta taiteenkaltaisten toimintamuotojen käytössä oman harrastuneisuuden pohjalta silloinkin, kun ei ole mahdollista saada taiteilijaa tai terapeuttia toimintaa ohjaamaan. Vahalan mukaan esteenä taidetoimintojen käytölle on usein arkuus oman osaamisen suhteen tai asiakkaiden passiivisuuden pelko. Hänen kokemuksensa on osoittanut, että asiakkaat kyllä innostuvat toiminnasta päästessään tekemisen makuun, koska tekeminen itsessään on hyvin palkitsevaa.

Ilmaisulliset menetelmät monipuolistavat toiminnallisia työtapoja ja tarjoavat välineitä dialogisten siltojen rakentamiseen. Sosionomiopiskelijat saavat koulutuksensa aikana tuntumaa erilaisiin ilmaisukeinoihin ja toivottavasti myös rohkeutta niiden käyttöön. Koulutuksessa on haasteellista kehittää näkemystä ilmaisutaitojen monitahoisesta merkityksestä sosiaalipedagogisessa työssä.

Lähteet

- Ayalon, O. 1996. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Suom. Kimmo Abset. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Helsinki.
- Bardy, M, Barkman, J. & Janhunen, T. (toim.) 2000. Elämäni tarina. Lukemisto lapsuuden kokemuksista lastenkodissa ja perhehoidossa. Stakes. Helsinki.
- Barkman, J. 2003. Minä, äiti, isä ja koti lasten tarinoissa. Teoksessa M. Krappala & T. Pääjoki (toim.) Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki, 93–100.
- Hellänmaa, J. & Törnroos, R. 2003. Rakkauden tähden – eli näytelmiä, runoja ja lauluja kehitysvammaisten oikeudesta rakkauteen ja seksuaalisuuteen. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.

- ysalan Porin yksikkö. Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, A. L. 2004. Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 7. Helsinki.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Känkänen, P. 2004. Hämärän peitto. Ilmaisutaidot ja tarinat aikatilan tekijöinä nuorten kanssa tehtävässä työssä. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni. & T. Pösö (toim.). Nuoruus ja koulu. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 43. Helsinki, 214–235.
- Taideteollinen korkeakoulu. Maailman ihanin tyttö. Internetissä http://www2.uiah.fi/projektit/maailman_ihanin/Menetelma.html. Viitattu 11.10.2004.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C/189. Turku.
- Ruusunen, T. 2002. Sosiokulttuurisesta innostamisesta mediakasvatuksessa. Taustaa ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmaan. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla. Tampereen yliopisto. TYT Julkaisusarja A 2/02. Tampere, 44–58.
- Salmi, J., Tossavainen, M. & Salminen, H. 2003. Yhdessä tekemisestä nautittiin. Teoksessa T. Ruusunen & T. Rouhiainen-Valo (toim.) Pedaali-projekti. Kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja sosiaalipedagogisen työtteen soveltamisesta peruskoulussa ja ammatillisessa oppilaitoksessa. Satakunnan ammattikorkeakoulun raportit 1/2003. Pori, 24–25.
- Setälä, P. 2003. Oma kuva. Valokuvauksen ohjaajaopas. Satakunnan taidetoimikunta. Pori.
- Vahala, H-M. (toim.) 2003. Elämän kevät. Luovuuden kautta kasvuun. Käsikirja luovan toiminnan ohjaamiseen asiakastyössä. Sininauhaliitto. Helsinki.

7. Kuvan käyttö sosiaalipedagogisen työn välineenä

Art is a dream dreamt by the artist.
(Ehrenzweig)

Sosiaalipedagogi etsii työssään välineitä, joiden avulla voisi tavoittaa jotain toisen ihmisen todellisuudesta ja tarjota jotain sellaista, josta toinen arkinsa mahdollisimman hyvässä elämässä hyötyy. Samalla hän pohtii kohtaamansa ihmisen olosuhteita ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Ympäröivän yhteiskunnan tilan, asiakkaan sosiaalisen kontekstin ja yksilöllisen dynamiikan hahmottaminen on vaativa tehtävä, ja haastaa työntekijän etsimään keinoja vaikuttaa siihen, mitä hän havaitsee. Väitöskirjassaan Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä Kaarina Ranne toteaa, että vasta kun ideologia muuttuu käytännön toiminnaksi, voidaan puhua sosiaalipedagogiikasta (Ranne 2002, 135). Tämä käytännön toiminta voi olla muodoiltaan hyvin moninaista ja haastaa työntekijän kiinnostavalle löytöretkelle.

Tarkoitukseni on pohtia kuvallisen ilmaisuuden ja ihmisen visuaalisuuden avaamia mahdollisuuksia sosiaalipedagogiikan käytännössä ja niiden toteuttamista aivan arkisissa tilanteissa. Liikumme maastossa, joka rajautuu yhtäältä taiteen, ja toisaalta sosiaalityön näkökulmiin sekä terapiatyöstä nousevaan ymmärrykseen. Ehrenzweigin mukaan taide on jotain, jonka taiteilija on uneksinut (Ehrenzweig 1967, 27). Taide liikkuu sisäisen ja ulkoisen rajapinnassa. Siinä saa hahmon jokin sellainen, joka on ihmiselle merkityksellistä ja etsii jaetuksi, vastaanotetuksi tulemistä. Näin se voi tulla myös muutoksen välineeksi.

7.1 Kuva ihmisen arjessa

Miksi taide ja kuvallinen ilmaisuus ovat ihmiselle tärkeitä? Ihminen on vahvasti visuaalinen olento. Suuren osan siitä informaatiosta, jota tarvitsemme elääksemme, otamme vastaan näköaistin kautta, ja näin maailma tallentuu meihin kuvina. Kun pohdimme elämää ja olemassaoloamme, käytämme tätä mielikuvamateriaalia ja siihen liittyviä tunteita, muistoja ja aistimuksia, muokkaamme sitä, vertailemme ja järjestelemme – ajattelemme.

Ihmisen tarve käyttää kuvaa on jäljitetty suunnilleen yhtä kauas kuin ihmisen historia tällä planeetalla. Kun esi-isämme ennen kirjoitettua historiaa joutui vastatusten sellaisen ilmiön kanssa, joka herätti hänessä ihmetystä, pelkoa tai kiinnostusta, hän otti käyttöön mielikuvamateriaalin, muokkasi ja järjesteli, kuvasi luolan seinään sen, mitä toivoi tai pelkäsi – ja näin jätti näkyvän jäljen ajattelustaan. Jo Neanderthalin ihmisen uskotaan pohtineen kuolemanjälkeistä elämää ja liittäneen tähän eksistentiaaliseen pulmaan symboleja, jotka ovat säilyneet meille. (Berenguer 1973, 27.)

Neanderthalilaisen luolasta meidän taidegalleriaamme ei ole kovin pitkä matka. Sama poh-

dinta jatkuu edelleen. Ihmisen historiasta löydämme paljon esimerkkejä kuvan (patsaan, maalausten, ihomaalausten) kyvystä kantaa merkityksiä. Tärkeissä tilanteissa, joissa kykymme ymmärtää ja saada kosketusta oleelliseen ei tunnu riittävän, visuaalisella symbolilla on ollut ja on edelleen tärkeä sija. Kuva ei peilaa vain yksilön tunteita, odotuksia ja pelkoja, vaan voi toimia myös kollektiivisena symbolina, johon tiivistyy jotain oleellista kokonaisesta kansakunnasta tai aikakaudesta.

Arkemme virikkeiden määrä on moninkertainen siihen nähden, mitä mieleemme pystyy käsittelemään. Visuaalinen materiaali, jonka varassa kuvamme maailmasta rakentuu, ei enää tule vain siitä, mitä ympärillämme konkreettisesti on, vaan myös siitä miten ihminen on tätä kaikkea muokannut. Toisten ihmisten mielikuvat, toiveet ja pelot syöttävät aisteillemme informaatiota. Kuinka monta mainosmiehen näkemystä hyvästä elämästä kohtaan matkallani työhön tai kouluun aamuisin? Kuinka monta käsitystä ihmissuhteiden todellisesta sisällöstä näen ennen iltaa? Kuvat tarjoavat lakkaamatta sisältöjä ja tulkintaa elämästä, ja tässä visuaalisen virrassa muokkaantuu myös se, miten itseni ymmärrän.

Eräs kuvataideterapian pioneereista, psykologi ja taideterapeutti Margaret Naumburg on todennut, että kaikilla ihmisillä, olivatpa he koulutettuja tai kouluttamattomia taiteessa, on piilevä kyky heijastaa sisäiset konfliktinsa visuaaliseen muotoon. Ihmisen perustavanlaatuiset ajatukset ja tunteet, joiden juuret ovat tiedostamattomassa, saavat paremmin ilmaisunsa kuvissa kuin sanoissa (Naumburg 1958, 511). Kuvat arkisessa ympäristössäni tarjoavat käsitystä maailmasta ja ihmisestä ja siihen peilautuen itsestäni. Voiko kuva auttaa kysymään, kuka oikeasti olen, mitä minä itse haluan, mikä syvimmiltään on minulle tärkeätä? Onko tarpeen ja onko mahdollista löytää tilaa niille kuville, jotka nousevat sisältäpäin?

7.2 Kuvan ja sanan polut ihmisen mielessä

Kyky kommunikoida on välttämätön ihmisen hyvinvoinnille. Kautta elämän me etsimme yhteyttä toiseen ihmiseen, mutta paljaimmillaan yhteyden tärkeys näkyy aivan pientä lasta seurattessa. Vastasyntyneen suhteessa äitiin raja itsen ja toisen välillä on hämärä. Kun vauva alkaa aavistaa olevansa äidistä erillinen, korostuu tarve ylläpitää yhteyttä tähän elämään kannattelevaan toiseen ihmiseen. Jo ennen kielen oppimista pienen lapsen yhteydenpitotavat ovat monimuotoiset. Intensiivisessä vuorovaikutuksessa äiti oppii tulkitsemaan lapsen viestit. Tässä yhteydessä ympäröivään ja itseän kehittyä ihmisen mielen toiminta, kyky ottaa vastaan informaatiota ja jäsentää sitä.

Varhaisin ajattelu ei ole sanallista. Pienellä lapsella ei ole kieli hallussa, mutta mielen sisällä tapahtuu paljon. Tätä esikielellistä (ja myöhemmin ei-kielellistä) ajattelua kutsutaan primaariprosessin mukaiseksi ajatteluksi. Se on luonteeltaan symbolista, visuaalista ja ei-rationaalista. Myöhemmin mukaan tulee sanallinen, rationaalinen ja analyttinen ajattelu, jonka Freud nimesi sekundaariprosessiksi (Tyson & Tyson 1990, 165). Alunperin Freud oli sitä mieltä, että nämä prosessit ovat hierarkkisia, ja sekundaariprosessin mukainen ajattelu pitkälti korvautuu primitiivisemmän, visuaalisen ajatteluprosessin. Myöhemmin on todettu, että voidakseen elää tasapainoisesti ihmisen tulee kautta elämänsä olla kosketuksessa sekä mielikuva- ja fan-

tasiamaailmaansa että rationaaliseen havaintoon todellisuudesta (Tyson & Tyson 1990, 170). On havaittu, että molemmat tavat työstää sisältöjä kehittyvät halki elämän, ja voidakseen hyvin ihmisen on voitava ammentaa molemmista. On oltava tilaa sekä kuvalle että sanalle, sekä mielen sisäiselle että itsen ulkopuolelta tulevalle.

Olemuksemme ja toimintamme syvät motivoivat virrat ovat primaariprosessin alueella. Ne ovat usein luonteeltaan varhaisiin kokemuksiin liittyviä sanattomia muistoja, aistimuksia, vaikeasti tavoitettavia mielikuvia. Taide – kuva, ääni ja liike – on näiden mielen kerrosten ”oma kieli”. Jos tällä ns. primaariprosessin mukaisella mielenmaailmalla ei ole riittävästi tilaa arjessamme, on mielen tasapaino uhattuna.

Aika, jota elämme, painottaa mielen rationaalista toimintaa. Loogisuus, verbaalisuus, analyytinen ajattelu ja elämänhallinta tuntuvat tavoiteltavilta arvoilta. Taide on marginalisoitunut pienehkön mutta näkyvän ryhmän etuoikeudeksi, spesialiteetiksi, jossa kunnostautuakseen on suuntauduttava jo varhain. Kuva ja musiikki tulevat vastaamme useimmiten annettuina virikkeinä, toisten mielenmaailmaa peilaavina. Irrationaalinen, ei-sanallinen puoli meissä itsessämme jää kuulematta, se ei tunnu varteenotettavalta ja riittävän hohdokkaalta. Annamme niiden tehdä, joiden uskomme osaavan jotenkin oikeammalla tavalla. Kuitenkin jokaisella on kyky antaa mielensä sisäiselle maailmalle visuaalinen muoto. Kuvan tekeminen tarjoaa tilaisuuden tehdä näkyväksi sitä itseä, joka on jäänyt varjoon, tutustua siihen, mikä on kätkeyty ja mille on vaikea löytää muotoa. Sana ei olekaan ainoa tapa puhua, kuulla, tulla ymmärretyksi. Se mitä olen, voi avautua itsellenikin uudella tavalla, kun annan sen löytää hahmon kuvasa, ilman että olisi ensin ymmärrettävä, selitettävä.

7.3 Parantaako taide?

Ihminen on kautta historian työstänyt mielen sisäistä maailmaa, kokemuksia, tunteita ja suhdetta ympäröivään todellisuuteen kuvan keinoin. Kuvan tekeminen sekä kuvan katsominen ovat pohdintaa, ilmaisun hakemista ja vuorovaikutusta. Anton Ehrenzweig, taidekasvatuksen professori Lontoon yliopistosta, toteaa että luomisen prosessi käynnistää dialogin, vuorovaikutuksellisen prosessin, jonka osapuolina ovat kuvan tekijä, kuva ja katsoja – myös tekijä itse – voi olla katsojana (Ehrenzweig 1967, 57). Kuvaa tehdessään taiteilija sallii koko olemuksensa työstää aihetta, jonka äärellä on. Näin sekä mielen tietoinen että tiedostamaton puoli saavat toimia. Kaiken ei tarvitse olla perusteltua eikä rationaalisen ajattelun punnitsemaa; kuvalliset ratkaisut voivat tapahtua vaistonvaraisesti. Usein kuulee kuvantekijän kertovan: ”tuntui vain siltä, että en voinut laittaa siihen punaista” tai: ”en ymmärrä, miksi maalasin siihen tämän, se vain oli pakko siihen laittaa”. Primaariprosessin mukainen ajattelu, symbolinen, kuvallinen, rationaalisen alla mielen pohjavirroissa kulkeva ajattelu on saanut olla aiheen työstämisessä mukana.

Luovan prosessin vaiheet voidaan kuvata Rosemary Gordonin tapaan toisiaan seuraavina ongelman työstämisen vaiheina. Gordonin mukaan ensimmäisenä on valmisteluvaihe (a preparatory stage), jota luonnehtii ongelman tai haasteen ääreen pysähtyminen. Toinen vaihe on hautomisen vaihe (the stage of incubation), jossa annetaan asian hautua ja kypsyä, pohditaan

mielen muissa kerroksissa ilman rationaalista, tietoista ajattelua. Sitä seuraa inspiraation tai valaistumisen vaihe (inspiration or illumination). Työskentely lähtee käyntiin ja voi edetä ikäänkuin vaiston varassa, usein nopeasti ja ilman kriittistä harkintaa. Viimeisenä seuraa testaamisen, kriittisen analyysin vaihe (stage of verification), jossa palataan maan pinnalle ja katsotaan edellisen vaiheen tuotosta rationaalisesti ja punniten. (Gordon 1978, 132.) Tässä prosessissa ihminen, meidän mielissämme nyt kuvantekijä, on voinut käyttää hyväkseen sekä primaariprosessi- että sekundaariprosessiajattelua ja näin aukaista väyliä sekä mielensä tietoisille että tiedostamattomille kerroksille. Hän on vuorovaikutuksessa, ei vain kuvan potentiaalisen katsojan kanssa, vaan myös itsensä kanssa. Luovan prosessin viimeisessä vaiheessa hän tietoisella tasolla ottaa vastaan sen, mitä prosessin kuluessa on tiedostamattomalla tasolla kuvaan heijastanut. Tätä vaihetta Ehrenzweig pitää luovan prosessin vaikeimpana, tekijälle kivuliaisimpana mutta samalla hedelmällisimpänä vaiheena (Ehrenzweig 1967, 57).

Luovan prosessin luonne, joka useimmiten on mukana kuvaa tehtäessä, tekee kuvan käytöstä potentiaalisesti terapeutista. Kuvan tekijä antaa visuaalista muotoa syvimmillä ajatuksillaan ja tunteillaan, myös sisäisillä konflikteillaan. Hän etsii hahmoa sille, mikä ei vielä avaudu sanoiksi tai mitä on liian vaikea tai kenties mahdoton sanoa. Se ei kuitenkaan vielä tee taiteesta parantavaa. Pieni vilkaisu taidehistoriaan tai jokamiehen käsitykseen taiteilijoista riittää kertomaan, että luovaan prosessiin antautuminen ei välttämättä paranna. Miksi näin on, ja milloin kuvan käytöstä voi tulla terapeutista?

7.4 Kuvan terapeutinen käyttö

Sosiaalipedagogisen työskentelyn tavoitteena on olla käytettävissä sille yksilölle tai yhteisölle, joka ei ilman rinnalla kulkijaa löydä keinoja ”itsensä näköiseen hyvään elämään”. Ulmanin terapiamäärittelyn mukaan: ”Terapia on prosessi, jonka tavoite on edesauttaa potilaan persoonassa tai elämässä sellaista myönteistä muutosta, joka kestää terapiatilanteen ulkopuolella” (Ulman 1961, 19). Kuvan käyttö tarjoaa välineen, jonka olemme todenneet olevan ihmiselle luontainen tapa pohtia elämänsä ja mielensä sisältöjä. Kokemuksena se voi olla monenlainen: hauska, vapauttava, turhauttava, ahdistavakin. Millä edellytyksillä sen voidaan ajatella edesauttavan myönteistä muutosta?

Varsinaista kuvataideterapiaa antaa vain koulutettu kuvataideterapeutti. Terapia tapahtuu terapiasopimuksen puitteissa, selkeissä rajoissa ja asiantuntevassa työnohjauksessa. Tämän selvästi rajatun ammatillisen työskentelyn lisäksi on paljon tilanteita, joissa kuvaa on mahdollista ja hyödyllistä käyttää myös terapeutitset tavoitteet asettaen, kun asialla on kuvan käyttöön riittävästi perehtynyt ihmissuhdeammattilainen. Kuvallinen työskentely antaa hyvät puitteet yhdessä etsimiselle ja löytämiselle. Siinä luodaan tila, jossa asiakkaan ainutlaatuisen tapa työskennellä voi löytää ilmaisun ja tulla hienovaraisesti ja kunnioittaen vastaanotetuksi; luodaan maaperää dialogille, joka kunnioittaa asiakkaan oikeutta tulla kuulluksi (nähdyksi) tilassa, jota työntekijä ei täytä omilla tarpeillaan. Tämä on terapeutisuuden edellytys. Antaessaan selvittimen asiakkaan käteen työntekijä antaa hänelle työkalun, jonka avulla hän voi itse uudella tavalla kysyä, tutkia ja löytää. Työntekijä kulkee hänen rinnallaan, ei hänen puolestaan tietäen, vaan antautuen samaan etsintään. Tällainen rinnalla kulkeminen ei ole mahdollista.

lista, jos työntekijä ei riittävästi tunne omia sisäisiä maisemiaan ja kuvallisen ilmaisun prosessia. Sosiaalipedagogin ammattitaitoa on tulla oman itsensä kanssa toimeen niin, että voi kestää sekä omaa että asiakkaan epävarmuutta ja yhteisen työskentelyn hankalia puolia liikaa ahdistumatta.

Seuraavassa tarkastellaan niitä puitteita, joissa kuvan terapeutin käyttö voi toteutua. Vastuullista ihmissuhdeammattilaista (sosiaalipedagogia) näiden tilanteiden toteuttajana kutsutaan tässä – erotuksena terapeutista – ohjaajaksi.

7.5 Välimaastoa

Usein kuvallisen ilmaisun käyttö liikkuu taiteen tekemisen ja terapeutin kuvan käytön välimaastossa niin, että sitä ei voi yksiselitteisesti rajata kumpaankaan. Ajatellaan esimerkiksi ryhmää, jolla on yhteisön sisällä suuri tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi, mutta keinot ovat olleet enemmän hajottavia kuin rakentavia. Oikein ohjattuna ryhmän tarve ja energia voidaan ehkä valjastaa toimintaan, joka palvelee sekä ryhmää että sen ympärillä olevaa yhteisöä paremmin. Keinona voidaan käyttää kuvallista ilmaisua: sen sijaan että suihkitaan väriä sinne, missä se takuulla tulee nähdyksi mutta häiritsee, etsitään paikka, jonka visuaalisen ilmeen muutos on kaikille tervetullut. Tehtävästä sovitaan, ja ryhmän yhteisen luovan ponnistuksen tuloksena on koko yhteisön ilmettä muuttava tuotos. Näin ryhmän potentiaali tulee käyttöön, sen olemassaolo yhteisölle näkyväksi ja identiteetti vahvistuu positiiviseen suuntaan. Näkyvä jälki on taidetta, onpa se sitten seinämaalaus eli muraali, kolmiulotteinen veistos tai ehkä tilapäiseksi ajateltu tilataideteos – mielikuvitus kyllä löytää muodon. Taideteoksen luomiseen liittynyt vuorovaikutuksellisuus taas eheyttää yhteisön ja ryhmän suhteita – on terapeutin elementti.

Pienemmissä puitteissa taiteen ja terapian välimaastossa liikkuu esimerkiksi ryhmä tai yksilö, jonka elämää on leimannut näkymättömyys ja syrjään vetäytyminen, ja joka sopivasti rohkaistuna ottaa käyttöön kuvallisen ilmaisun materiaalit. Tekeminen sinänsä voi jo olla hämmästyttävä löytöretki. Syrjään jäänyt tulee näkyväksi. Se joka ei koskaan sanonut mitään, voikin värien avulla saada ”äänensä” kuuluviin, kenties jopa ottaa ison tilan. Ehkä töitä voidaan asettaa näytteille. Huomaamattomaksi tuomittu ryhmä asettuu vuorovaikutukseen. Tässäkin liikutaan taiteen tekemisen kentällä, mutta sen sisällä oleva terapeutin elementti on yhtä merkitsevä kuin visuaalisen tuotoksen taiteellinen taso. On tarvittu myös ohjaajaa, joka varustaa, antaa välineet ja riittävät ohjeet ja kannustaa liikkeelle. Kuitenkin nämä kuvantekijät mieltävät itsensä mieluummin taiteentekijöiksi kuin esimerkiksi terapeutista syistä koolle tulleiksi. Tällaiset kuvankäytön tilanteet voivat tapahtua hyvin monenlaisissa ympäristöissä, ja tietty rajojen ja sääntöjen väljyys, rento meininki, on niiden hyvälle toteutukselle usein eduksi.

Suhteessa kuvalliseen ilmaisuun me kaikki olemme myös vastaanottajia, joko aktiivisesti kuvan pariin hakeutuen tai niille altistettuina. Kuvallinen viesti herättää meissä monenlaisia tunteita. Se voi kokemuksena olla mitä tahansa neutraalista elähdyttävään tai ahdistavaan. Tästäkin kuvallisen vuorovaikutuksen puolta on hedelmällistä tutkia yhdessä. Materiaali siihen

tarjoutuu helposti jokaisen arkisen taipaleen varrelta, mutta sitä voi myös aktiivisesti etsiä, jos jokin tietty teema tuntuu erityisen ajankohtaiselta ja koskettavalta. Elokuvan tai näyttelyn jälkeen kokemusta puretaan, tunteille annetaan nimiä, omalle kokemukselle oikeutus. Voidaan opetella oikeutta suojata itseä ja antaa palautetta. Esimerkiksi mainokset herättävät monenlaisia mielikuvia ja tunteita, emmekä useinkaan voi valita, näemmekö niitä – halustamme riippumatta. Mainosten kohderyhmän on hyvä olla niistä jotain mieltä, ja tuoda se esiin. On lupa kyseenalaistaa, olla subjekti. Tämänkaltainen kuvallisessa välimaastossa liikkuminen ei ole taiteentekemistä eikä terapiaa, mutta sillä voi olla selkeitä terapeuttisia vaikutuksia.

7.6 Tilan merkitys

Kun siirrytään sellaiseen kuvalliseen ilmaisuun, jolle halutaan asettaa selvästi terapeuttisia tavoitteita, on kiinnitettävä huomiota seikkoihin, joilla on merkitystä tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Ensimmäinen niistä on tila, jossa toiminta tapahtuu. Ryhmä tai yksilö, joka tarvitsee mahdollisuutta työskennellä itselleen tärkeiden, ehkä kipeidenkin elämänsisältöjen kanssa, tarvitsee työskentelyyn tilan, jossa häiritsevät ulkoiset tekijät on mahdollisimman hyvin poistettu. Tilan pitää ehdottomasti olla riittävän rauhallinen. Terapeuttisen työskentelyn torpedoi tehokkaasti esimerkiksi se, että joku tupsahtaa ovesta joko anteeksipyydellen tai positiivisen kiinnostuneena: mitäs mukavaa täällä tänään tehdään? Etsi siinä sitten väriä, jolla kuvata senherkistä tunnettasi – varsinkin jos tunteen kanssa viipyminen muutenkin on vaikeaa. Myöskin seinien läpi tunkeutuva meteli voi häiritä työskentelyä, joskaan sitä ei aina voi välttää. On avuksi, jos tila on riittävän väljä, niin että ryhmän jäsen voi halutessaan työskennellä hiukan erillään muista, mutta samassa huoneessa. Arkojen aiheiden myötä tarve yksityisyyden suojaan kasvaa. Samoista syistä on suotavaa, että tila voisi olla kokoontumiskerrasta toiseen sama. Uuteen tilaan totuttelu vie aikaa, ja vaihtunut ympäristö vie osan siitä huomiosta, joka tarvittaisiin ryhmän varsinaiseen työskentelyyn. Jos tilaa joudutaan usein vaihtamaan, sillä voidaan tahtomattakin antaa ryhmälle kielteinen viesti: se ei oikeastaan ole tärkeä, vaan joutaa työskentelemään siellä, missä muilta sattuu tilaa jäämään.

Jos kuvia säilytetään työskentelytilassa, tarvitaan lukollinen kaappi tai muu turvallinen säilytystila. Jos olet juuri uskaltanut antaa visuaalisen muodon elämäsi kipeimmälle pettymykselle, et halua, että maalaustasi tai savityötäsi ihmetellään ilman lupaa. Kuvalliseen työskentelyyn osallistuvien täytyy olla varmoja, että heidän kuviaan kohdellaan kunnioittavasti ja että ne ovat suojassa. Jos tätä on vaikea varmistaa, voi jokainen viedä kuvat kotiin työskentelyn jälkeen. Märkien töiden kuljettaminen on kuitenkin hankalaa, ja oma merkityksensä on sillä, että työt säilytetään samassa tilassa kuin missä työskentely tapahtuu. Työskentelyn edetessä tila saa symbolisia merkityksiä luotettavana, turvaa antavana paikkana, jonka suojiin voi uskoa vaikeitakin muistoja ja tunteita.

7.7 Kuvallisen ilmaisun materiaali

Tarjolla oleva materiaali antaa oman viestinsä edessä olevasta yhteisestä työskentelystä ja ohjaajan siihen liittyvistä odotuksista, siksi materiaalivalintaa on harkittava. Materiaalin laatu

aukaisee tai rajoittaa ilmaisun mahdollisuuksia. Huonoilla välineillä työskentely voi olla turhauttavaa ja lannistavaa. Huono laatu voi myös antaa viestin: eipä tähän ihmeitä kannata pannaostaa. Toisaalta arjen realiteetit useimmiten asettavat melko tiukat rajat hankinnoille. Hyvät materiaalit ovat kalliita. Tärkeintä on, että ohjaaja itse tuntee materiaalit ja välineet ja tietää, miten ne toimivat. Seuraavat seikat voivat auttaa valinnassa.

Paperit: Pienempien (A4) paperien lisäksi tarvitaan riittävän suuria arkkeja valkoista paperia ja esimerkiksi rulla ruskeaa voimaperia. On tärkeää, että tarjolla on riittävästi työskentelypintaa. Monella on kokemusta vain A4-koossa työskentelystä, ja paperin uudenlainen koko voi antaa kuvaan uuden ulottuvuuden. Suurella paperilla työskentely tarkoittaa suuren tilan ottamista, ja sen mahdollistaminen on myös ohjaajan viesti: saat tulla näkyväksi, sinulla on väliä.

Värit: Lyijykynät, hiilet ja värikynät ovat tarpeellisia perusvälineitä. Ne antavat mahdollisuuden tehdä pientä, himmeää ja vaatimatonta. Lisäksi tarvitaan vahvempaa jälkeä jättäviä öljyliituja ja peiteväriä. Valmista peiteväriä saa nestemäisenä pullossa. Se ei ole kovin kallista ja sillä on helppo maalata suurta pintaa. Pensseleitä tarvitaan useita kokoja, myös leveitä 2–4 senttimetrin lattasiveltimiä, vaikkapa rautakaupasta.

Kolmiulotteiseen työskentelyyn käyttökelpoinen perusmateriaali on savi. Kotimainen punasavi on hinnaltaan edullista muihin muovailumassoihin verrattuna, ja luonnonmateriaalin kanssa on miellyttävä työskennellä. Sava saattaa tottumattomankin olla helppo lähestyä. Lapset yleensä rakastavat sitä. Myös monenlainen muu materiaali on käyttökelpoista: pahvi, laatikot (isotkin), purkit ja purnukat, risut, kepit, langat, liimat – melkein mitä tahansa voi käyttää.

7.8 Ohjaajan tehtävä

”Kun ihmiset maalavat, on kuljettava varovasti, ettei maalaamisen ihme lehahda tiehensä” (Thomson 1989). Kun ihminen etsii polkua itsensä ja toisen ihmisen luo, liikutaan usein hyvin arassa ja herkässä maastossa. Jos mieli on mustelmilla, tarvitaan paljon turvaa ja luottamusta ennen kuin sitä voi oikeasti avata kenellekään tai edes itse kunnolla katsoa. Ohjaajan tavoite on avata polkua siinä määrin kuin annetuissa olosuhteissa on mahdollista ja kulkea etsijän rinnalla. Kun matkaan lähdetään, ei kumpikaan osapuoli tiedä, millaisia maisemia on edessä. Yksi ohjaajan tehtävistä on huolehtia matkan turvallisuudesta.

Turvaa luovat – paitsi tilaan liittyvät seikat – myös muut puitteet, joissa työskentely tapahtuu. Nämä puitteet on ohjaajan tehtävä itselleen selviksi ja huolehdittava siitä, että ryhmä (tai yksilö) ne tietää. Puitteet ovat yksinkertaisia ja käytännöllisiä: työskentelyn paikka, aika ja tapa, sekä luottamuksellisuus, joka sitoo sekä ohjaajaa että ryhmäläisiä. Ohjaaja esimerkiksi kertoo ryhmälle, että kokoonnutaan samana iltana aina kuudesta kahdeksaan. Sen jälkeen ohjaajan tehtävä on huolehtia siitä, että sopimuksesta pidetään kiinni. Moni ryhmäläinen tulee olosuhteista, joissa sopimuksia on tehty ja rikottu ja odottaa, että näin tässäkin käy. Seuraavalla kerralla joku tulee myöhässä tai kertoo lähtevänsä puolta tuntia aikaisemmin. Tai ei edes

kerro, vaan kokoaa kampeensa ja häipy. Tai jokainen valuskelee paikalle miten sattuu. Ohjaajan tehtävä on osoittaa, että hän pitää sopimuksesta kiinni ja odottaa, että muutkin tekevät niin. Tällainen sopimukseen sitoutuminen ehkä kohtaa hämmästyksiä ja vastustusta. Jos ohjaaja kuitenkin pitää puitteista kiinni ja kunnioittaa sopimusta, se kertoo ryhmälle, että ryhmä on tärkeä.

Työskentelytapa ja tilanteen rakenne saattavat vaihdella melkoisestikin, mutta perusmalli on yleensä seuraava: Ensin on lyhyt alkutilanne, jonka tarkoitus on auttaa keskittymään edessä olevaan tehtävään. Ensimmäisellä tapaamisella esitellään työskentelyn tavoite ja kulku, myöhemmillä kerroilla voi olla tarpeen aluksi muistuttaa tärkeimmistä puitteista, esimerkiksi luottamuksellisuudesta. Sitten seuraa varsinainen kuvallinen työskentely, johon käytettävä aika on kaikkien tiedossa, mutta jonka kulumisen seuraaminen on ohjaajan vastuulla. Työskentelylle on eduksi, jos kaikki paikalla olijat kunnioittavat toistensa työskentelyrauhaa. Lopuksi tarjotaan mahdollisuus koetun – ja kuvien – jakamiseen ja yhteiseen reflektioon. Ohjaajan tehtävä on valvoa kaiken sujumista. Hän myös vastaa siitä, että yhteisesti sovittuja sääntöjä noudatetaan. Ohjaaja huolehtii siitä, että jokaisen yksityisyyttä kunnioitetaan. Työskentelyssä on ehdottoman tärkeää, että osallistujat voivat luottaa siihen, että sekä heidän persoonansa että heidän kuviaan kohdellaan hienotunteisesti.

Perussääntö on, että kuvantekijä on se, joka tietää, mitä kuvassa on. Jokainen, joka kuvaa katsoo, näkee sen omien ”silmälasiensa” läpi. Tämä on pidettävä mielessä – usein ohjaaja joutuu siitä muistuttamaan. Ohjaajalla ei ole röntgenkatsetta, eikä oikeutta tulkita kuvia. Hienovaraisilla kysymyksillä voi aukaista polkua, mutta kuvan sisältöä ei voi varmasti tietää kukaan muu kuin tekijä itse. Usein hänkin on ihmeissään ja jää pohtimaan kuvansa sisältöä. Tästä voi aueta kiinnostava tutkimusretki oman mielen katveeseen jääneille alueille. Vähitellen oma kuvallinen kieli tulee tutummaksi, ja sisällöt alkavat aueta.

Ohjaaja luo puitteet, valvoo niitä, ja esimerkillään kertoo, miten kuvaan ja kuvan kanssa työskentelyyn suhtaudutaan. Monesti kuvan tekijä (tai tekijän toveri!) haluaa saada tulkinnan kuvalleen, ja ryhmällä voi olla kiusaus selittää kuva puhki. Silloin se, mitä kuvassa kenties oli, saatetaan menettää. Ehkä siinä oli juuri se sisältö, minkä katsoja löysi, mutta selitys ikäänkuin ryösti tekijältä löytämisen mahdollisuuden. Tai kuvassa oli jokin muu tärkeä kerros, mutta se katosi innokkaan ymmärtämisen alle. Kuvia ei tarvitse ymmärtää heti, eikä välttämättä ollenkaan, ja silti kuvantekemisen prosessissa jotain löytyy, jotain aukeaa, jotain muuttuu. Joskus kuva ei ole valmis näytettäväksi, sen sisältö voi tuntua liian herkältä tai liian yksityiseltä. Myös tähän täytyy olla mahdollisuus. Intimiteetin rajoja ei saa rikkoa.

Ohjaajan pitää tuntea kuvallinen työskentely, ennen kuin hän ottaa ohjatakseen yksilöä tai ryhmää tätä välinettä käyttäen. Myös terapeutin prosessiin ja ryhmädynamiikan perusmiöihin täytyy perehtyä riittävästi. Muuten tehtävä voi olla liian hankala. Paras tapa perehtyä tällaiseen työskentelyyn on ottaa itse osaa esimerkiksi kuvataideterapiaryhmään ja työskennellä kuvallisen ilmaisun materiaalien kanssa niin, että väline tulee itselle tutuksi ja luontevaksi. Jos lisäksi malttaa kulkea jalat maassa ja asettaa tavoitteet realistisesti, maaston pitäisi olla mahdollista kulkea. Jos kuitenkin työn tuoksinassa alkaa tuntua epävarmalta ja tilanteen hallinta epäilyttävä, on hyvä hakea apua kokeneemalta kollegalta tai asiantuntijalta. Työskentelyvälineiden tarjoaminen ja rinnalla kulkeminen on aina hyväksi, kuvallisen materiaalin

käytössä ei sinänsä piile vaaraa. Riskit kasvavat vasta kun lähtee alueille, joita ei tunne, kuten toisen ihmisen mielikuvien merkityksiin tai hänen kokemustensa tulkintoihin. Toisinaan terapauttisiin kuvantekemisen tilanteisiin osuu mukaan myös ihmisiä, joille tällaisen työskentelyn tarjoama apu tai rinnallakulkeminen ei riitä. Silloin oikea ammatillinen ratkaisu on ohjata häntä sopivamman avun piiriin.

7.9 Kuka hyöttyy?

Mielikuvien varassa tapahtuva asioiden työstäminen on ihmiselle tyyppillistä, ja myös kuvallinen mielensisältöjen kanssa työskentely on meissä kaikissa mahdollisuutena läsnä. Kun ihminen joutuu kovin ahtaalle, esimerkiksi sairastuu psyykkisesti, mielikuvissa tapahtuu usein köyhtymistä, ja tämä mahdollisuus katoaa näkyvistä. Silloin kuvallisen materiaalin kanssa työskentely voi auttaa aukaisemaan polkuja eteenpäin ja avartamaan kokemusta elämästä ja itsestä. Silloin löydetään kadotettu kapasiteetti ja saadaan jälleen välineitä pohdintaan ja jakamiseen. Koska kuvallisen ilmaisun potentiaali on meissä kaikissa, ei mitään kohderyhmää kannata jättää sivuun sillä perusteella, että he ”eivät osaa”. Työskentelytavan valinnassa keskeistä on hahmottaa, mihin pyritään. Siitä alkaa mahdollisten keinojen seulonta.

Ihmiset työskentelevät kuvan kanssa hyvin eritasoisesti taustasta ja ikäryhmästä riippuen. Jos työskentelyn tavoite on terapeutinen, ei teknisellä osaamisella ole juurikaan merkitystä. Kömpelösti toteutettu kuva voi olla ilmeisempi kuin taidokas maalaus. Työskentelyn alkuvaiheessa osallistujat ovat usein korostuneen tietoisia oman oletetun taitonsa tasosta tai sen puutteesta. Ohjaajan määrätietoinen asenne kuvien arvostavassa kohtelussa saa kaiken tasovertailun kuitenkin yleensä nopeasti unohtumaan.

Lasten kanssa työskennellessä kuvan käytön hyödyt ovat ilmeiset, ja kuvallisen materiaalin kanssa työskentely yleistä. Usein kuitenkin näkee sellaista työskentelyä, jossa aikuiset kaikin keinoin varmistavat, ettei lapsen kädenjälki näy kuvassa liikaa (esim. pitkälle esivalmistellut tehtävät, joihin lapsi saa hiukan jotain lisätä). Silloin todellinen hyöty on lapsen kannalta menetetty. Lapsi ymmärtää nopeasti, että sillä, mitä hän itse tekisi, ei ole arvoa. Myös tässä ohjaajan asiallinen, salliva ja hyväksyvä asenne kuviin ja muihin tuotoksiin on ratkaiseva. Tällaisessa ilmapiirissä lapsi voi löytää ilmaisuja sille, mitä ei vielä ole mahdollista pukea sanoiksi, ja näin jakaa elämänsä sisältöä hyväksyvän aikuisen kanssa.

Kuvan käytöstä saattavat hyötyä myös sellaiset henkilöt tai ryhmät, joiden verbaalinen ilmaisu tai sanallisen vallan käyttö on runsasta, ja joka kätkeytyvät sen taakse. Kuva antaa äänen niille, jotka eivät ehdi tai uskalla aukaista suutaan. Joskus tätä on tarpeen tehostaa sopimalla, että työskentelyn aikana ei puhuta. Myös niille, joiden sanallinen ilmaisu on syystä tai toisesta estynyt tai rajoittunut, tarjoaa visuaalisen materiaalin käyttö uuden, runsaan ”sanavaraston”, joka on mahdollista jakaa toisen kanssa.

Lopuksi

Taidemaalari Tor Arne sanoo: "Maalaamisen ihme on se, että se vie kohti tuntematonta" (Suomen Kuvalehti 12/2004, 56). Kuvallisen materiaalin kanssa työskentely aukaisee meille tietä kohti itseämme ja samalla myös kohti toista ihmistä. Se osa meitä, joka ei löydä ominta ilmaisuun rationaalisessa, analyttisessä ja kielellisessä, pääsee esiin värien ja muotojen kautta ja voi näin tulla nähdyksi ja vastaanotetuksi. Tunne voi löytää helpommin ilmaisun värien kuin sanojen kautta. Maalaaminen voi viedä kohti tuntematonta, joka sittenkin on aivan tuttu, mutta ehkä kauan sitten unohdettu tai piiloon työnnetty. Jos maltamme antaa kuvan kehkeytyä ja avautua kiireettömästi, näemme jotain siitä, jonka olemassaolon aavistimme, mutta joka oli itseltämmekin kätkössä. Kuva on sisäisen ja ulkoisen kohtauspinta. Se nousee sisältäni, annan sille muodon jota voin tarkastella ja jonka voin jakaa toisen kanssa. Tällaisena sitä on kohdeltava, palana maalarin sisintä, joka ei etsi selityksiä vaan vastaanotetuksi tulemistä. Martina Thomsonin (1989, 21) sanoin: Älä vaadi selityksiä, jätä tiedostamattomalle tila. / Älä odota jotain tiettyä. / Älä mene pois.

Lähteet

- Berenguer, M. 1973. *Prehistoric Man and His Art*. Fletcher & Son. Norwich.
- Ehrenzweig, A. 1967. *The Hidden Order of Art*. University of California Press. Berkeley & Los Angeles.
- Gordon, R. 1978. *Dying and Creating. A Search for Meaning*. The Society for Analytical Psychology. London.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisu Sarja C/189. Turku.
- Thomson, M. 1989. *On Art and Therapy. An Exploration*. Vigaro Press. London.
- Tyson, P. & Tyson, R. 1990. *Psychoanalytic Theories of Development. An Integration*. Yale University Press. New Haven & London.
- Ulman, E. 1961. Art Therapy. Problems of Definition. *Bulletin of Art Therapy* 1(2), 18-21.

8. Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä

Ruumiistaan irti oleva ihminen on häkeltynyt. Hän ei tiedä, onko hän menossa vai tulossa. Syynä on se, ettei hän tiedä, missä hänen kotinsa on.

(Martti Lindqvist)

Kirjoittaminen kehollisesta ilmaisusta sosiaalipedagogisena ammattipätevyytenä, on hämmentävä, tietyllä tavalla mahdollimattakin tuntuva haaste. Miten kuvailla sanoilla maailmaa, jonka ydin on sanattomuudessa? Liikkeen ja kehonkielen kautta tapahtuva vuorovaikutus ja viestintä on sanatonta ja perustuu omaan, ei-verbaaliseen kokemukseen. Kehollisen ilmaisun opintokokonaisuus painottuu harjoituksiin, joiden kautta tutkitaan omaa ilmaisua ja sen vaikutusta muihin sekä reagointia sisäisiin ja ulkoiisiin aistimuksiin ja impulsseihin. Näissä sanattomissa harjoituksissa syntyvät kokemukset, tunteet ja mielikuvat puretaan yleensä verbaalisesti parin tai ryhmän kanssa. Usein kuitenkin tuntuu, ettei sopivia sanoja löydy tai sanat eivät riitä ilmaisemaan kokemusta. Kokemus jää ikään kuin pyörimään mieleen tunnetasolla ja virittyneisyydeksi henkilöiden välillä. Elämämme, työmme ja arkemme on jatkuvaa tämänkaltaista kohtaamista, liikettä ja kehon tuntemuksia, jotka voimme joko sivuuttaa tai joiden kautta pystymme tutkimaan vuorovaikutusta ja itseämme. Asiakastyössä nämä eivät voi olla mitättömiä asioita.

8.1 Keho ja ruumis

Käytän opintokokonaisuudesta nimitystä kehollinen ilmaisu. Itse puhuisin mieluiten ruumiista ja ruumiillisesta kokemuksesta. Käsitteitä ruumis ja ruumiillisuus käytetään nykyään myös useissa filosofiaa, psykologiaa ja tanssia koskevissa tutkimuksissa, joissa käsitellään ihmisen fyysisyyttä ja fyysistä ilmaisua. Ruumis-sanalla tuntuu kuitenkin arkikielessä olevan aivan erityinen kaikkunsa. Monet opiskelijoistani, erityisesti jatkokoulutuksessa olevat terveydenhuollon ammattilaiset, kavahtavat ruumis-sanaa ja mieltävät sen kuolleeksi ruumiiksi.

Itse koen, että ruumis on kokonaisvaltaisempi ja syvempi käsite kuin keho. Keho on kuin ulkokuori (vrt. kehonrakenne), ruumis taas sisältää myös sisäpuolen ja tunnepuolen. Keho-sana on tullut suomen kieleen uudissanana vasta 1940-luvulla lääketieteen tarpeisiin. Toisaalta vielä nytkin käytetään muun muassa käsitteitä ruumiinrakenne, ruumiintarkastus, ruumiillinen työ tai ruumiinkulttuuri. Vanha sanonta on myös ”olla täysissä sielun ja ruumiin voimissa”.

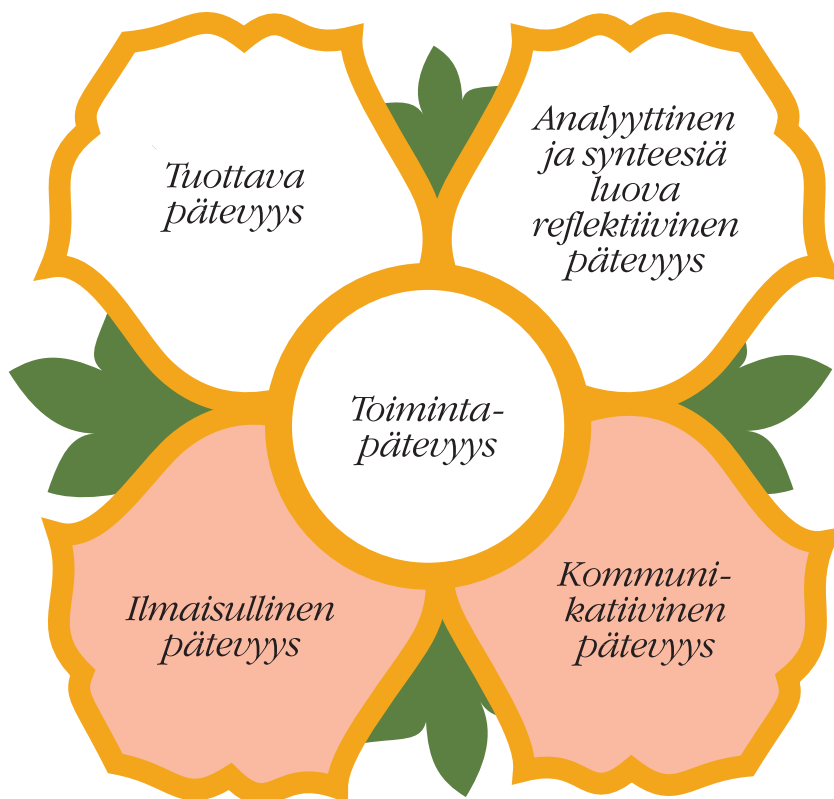
Tanssin tutkija Jaana Parviainen (1994, 2002) näkee ruumiin aineellisena ja materiaalisena. Sana ”keho” taas kuvaa hänen mukaansa ruumiin elävyyttä, aistivaa, kokevaa, ajattelevaa ja tuntevaa orgaanista kokonaisuutta. Keho on siis maailmaan suuntautunut, toimiva ja orien-

toitunut ruumis. Näin ajateltuna on perusteltua käyttää kehollinen ilmaisu -käsitettä. Kehomme ilmaisee sisäisiä ruumiin tilojamme ja on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Käytän tässä artikkelissa ruumis-sanaa silloin, kun se tuntuu mielestäni sopivalta.

Opintokokonaisuudesta voisi myös käyttää nimitystä liikeilmaisu. Mielestäni pelkkä liike ei kuitenkaan riitä kuvaamaan liikkeen yhteyttä kehoon ja ruumiiseen. Kehollinen ilmaisu ei ole pelkästään liikkeen tai liikesarjojen teknistä tuottamista: olennaista siinä on liikkujan tunteet ja tuntemukset omasta kehosta.

8.2 Kehollinen ilmaisu ilmaisullisena pätevytenä

Sosiaalipedagogiikan ammattipätevyuden alueista kehollinen ilmaisu kuuluu ilmaisulliseen pätevyyteen, joka edustaa toimintapätevyuden emotionaalista ja esteettistä ulottuvuutta. Ilmaisullisten menetelmien avulla työntekijä muun muassa eläytyy lapsen, nuoren ja asiakkaan kokemusmaailmaan ja auttaa asiakasta vapauttamaan itsessään uusia alueita. (Ranne-Lundmark 2000).



Kuva 1. Ilmaisullinen ja kommunikatiivinen pätevyys sosiaalipedagogiikan asiantuntijan toimintapätevyuden elementtinä.

Kehollisen ilmaisun opintokokonaisuus sisältää työntekijän oman ilmaisun vahvistamista ja siitä tietoiseksi tulemistä vuorovaikutustilanteissa. Työntekijän oma ilmaisukyky ja kokemuksellisuus toimivat voimavarana, kun hän kohtaa asiakkaita. Kohtaamisessa on aina läsnä emotionaalinen ja myös esteettinen ulottuvuus, joko tietoisena tai tiedostamattomana. Oman kehon kuunteleminen ja siitä huolehtiminen tukevat myös työntekijän jaksamista.

Toinen kehollisen ilmaisun ammatillinen ulottuvuus on sen käyttäminen toiminnallisena menetelmänä asiakkaiden kanssa. Monet asiakasryhmät hyötyvät luovista ja toiminnallisista ohjausmenetelmistä, joihin kehollinen ilmaisu lukeutuu. Kehollisen ilmaisun harjoitukset sopivat mille tahansa asiakasryhmälle, kun tavoitteena on löytää itsetuntemusta ja vahvistusta omalle identiteetille. Esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevat ihmiset saattavat kadottaa kontaktin omaan kehoonsa ja siitä huolehtimiseen. Kun arvostaa kehoaan ja oppii käyttämään sitä sujuvasti ja monipuolisesti, myös ajattelun ja tunteiden alueet laajentuvat. Keho- ja liikkeilmaisun harjoitusten avulla on mahdollisuus kokea hyväksytyksi näkyväksi tuleminen turvalisessä ilmapiirissä. Kehollinen ilmaisu sopii myös erinomaisesti, kun halutaan tutustuttaa ihmisiä toisiinsa, tutkia ryhmädynamiikkaa ja vahvistaa ryhmän me-henkeä. Kehon kanssa työskenneltäessä liikutaan aina hyvin henkilökohtaisella ja herkällä alueella, joten on tärkeää että työntekijällä ja ohjaajalla on tietoista omakohtaista kokemusta kehollisuudesta ja kykyä luoda turvallinen ilmapiiri.

Opiskelijoilla on usein ennakkokäsitys, että kehollinen ilmaisu tarkoittaa esiintymistä, esittämistä, jopa näyttelemistä. Se on kuitenkin ensisijaisesti omaan kehoon ja liikkumiseen keskittymistä ja liikekokemusten tutkiskelua. Toki itseään paremmin tuntemalla ja erilaisia rauhoittumisen, rentoutumisen ja hengittämisen tapoja harjoittelemalla voi myös hälventää jännitystä ja saada varmuutta esiintymiseen. Kun voi olla levollisesti omassa kehossaan, voi myös kohdata toisen – jopa yleisön – avoimemmin.

8.3 Kehollisuus / ruumiillisuus

Länsimainen käsitys ihmisestä erottelee mielellään sielun ja ruumiin, mielen ja ruumiin, järjen ja tunteet, ajattelun ja kokemuksen. Oppiminen nähdään länsimaisessa yhteiskunnassa suureksi osaksi kognitiivisena ja sosiaalisena tapahtumana. Ruumista ja kehoa pidetään joko itsestään selvänä tai oppimisen kannalta merkityksettömänä elementtinä. Ainoastaan pienen lapsen ajatellaan oppivan ja olevan suhteessa maailmaan pääosin kehonsa kautta. Koskettelemalla, maistelemalla, haistelemalla ja liikkumalla lapsi saa kokemuksia ympäristöstään ja omasta ja toisen – erityisesti äidin tai muiden hoitajien – kehosta. Psykologinen minä ja sinä alkavat eriytyä. Alle kouluikäinen liittyy luonnostaan liikkeen ajatteluunsa ja tunteisiinsa. Puutteellisuudet oman kehon hahmottamisessa ja hallitsemisessa vaikeuttavat oppimista.

Holistinen näkemys ihmisestä sisältää ruumiin ja mielen yhteyden. Liikkeen ja ruumiinsa kautta ihminen saa yhteyden omaan minäänsä kokonaisvaltaisella tasolla. Liikkeellä saadaan kontakti omaan ruumiiseen ja pystytään vaikuttamaan siihen, muun muassa tuottamalla hyvää, rentoutunutta oloa ja eheytyksen kokemusta. Jokainen liike on henkilökohtainen ja oma ilmaisten yksilön ainutlaatuisuutta. Kasvaessamme ja yhteiskuntaan liittyessämme tietyt

liikkeet jäävät pois ja tietyt vahvistuvat. Osaamme paljon enemmän kuin tuomme esille. Kun seuraamme pienen lapsen liikkumista, voimme vain hämmästellä liikkeen ja kehon käytön monipuolisuutta. Ruumiin kokemusten uskotaan pysyvän solutasolla muistissa. Kannamme läpi elämämme mukanaamme kokemusta siitä, miten meitä on pidelty, hyväilty, kosketeltu aivan pieninä, vaikka emme pysty tuota kokemusta tietoisesti sanallistamaan.

Kaikki ajattelu on ruumiillista, tilannesidonnaista, eikä ruumiin ja mielen erottelu ole mielekästä. Ajatteleva ruumis on sijoittunut aikaan ja paikkaan, muuttuviin biologisiin ja sosiaalisiin olosuhteisiin sekä arkielämän aikaulottuvuuksiin. Ei ole oikein, että ”minä” ja ”sielu” samastetaan tiedolliseen käsityskykyyn ja henkisiin prosesseihin ja muut keholliset aistit nähdään vähempiarvoisina. Liikkeen kautta on käytössä intellektuaalisen kanavan lisäksi emotionaalinen ja sosiaalinen kanava. (Burkitt 1999.)

8.4 Kehollinen tietoisuus

Kun pohditaan tietoisuutta siitä, miten koemme kehomme ja kehollisuutemme, herää monia kysymyksiä. Voimmeko mieltää ruumiimme ajattelevan? Olemmeko tästä tietoisia? Arkielämässä keho on meitä lähinnä ja kehon kautta voimme yksinkertaisesti havainnoida itseämme. Osaammeko kuunnella, arvostaa ja kunnioittaa tätä prosessia? Entä miten huomioimme ja kuuntelemme kehomme kautta toista ihmistä? Minkälatauisen kokemuksen se meissä herättää: uteliaisuuden ja kiinnostuksen vai ärtyisyyden ja välttelyn halun? Miten herkistymme toisen kehon läheisyydelle ja kosketukselle? Miten asennoidumme kehomme kautta maailmaan ympärillämme?

Kehon liikkeet heijastavat sisäisiä tiloja, ja muutokset liikkeissä voivat johtaa muutoksiin psyyken tasolla. Kun ihmisen kehotietoisuus ja liikemaailma laajentuu, myös hänen mielensä laajentuu. Liikeilmaisun muuttuminen johtaa persoonallisuuden ja käyttäytymisen muuttamiseen. Kehollisen ilmaisun laajentuminen vaikuttaa ruumiinkuvaan ja minäkuvaan. Ruumiillinen kokeminen luo perustaltaan suhdetta omaan itseän ja sen arvostamiseen.

Oman kehon kuuntelu ja tietoiseksi tuleminen vaatii pysähtymistä, aikaa ja rauhaa. Rentoutuminen voi olla kiihkeässä ja kiireisessä elämänrytmissä vaikeaa. Kun kuuntelemme kehoamme, voimme kiinnostua kehollisista kokemuksista ja kunnioittaa niitä. Keho luo jatkuvasti uutta. Esimerkiksi hengityksen kautta pystyy nopeasti saamaan kontaktin omaan kehoon. Hengitysrytmiä varioiden ja sillä leikkien voi sekoittaa ja hämmäntää tavanomaista tapaa liikkoa ja reagoida. Näin keho saa mahdollisuuden kokea jotakin uutta ja luovaa. Jaksamisen ja kasvamisen kannalta tietoisuus omasta kehosta on tärkeää.

8.5 Kehollinen oppiminen

Kehoa käyttämällä opitaan motoristen taitojen ohella myös paljon muuta. Liike ja keho toimivat oppimisen välineinä, vaikkakin yhteiskuntamme virallisissa oppimisjärjestelmissä korostuu visuaalinen ja auditiivinen oppimistyylit. Kehon tuntemusten kautta hahmottuvan ki-

nesteettisen oppimisen kanavan tärkeys myönnetään kyllä lasten oppimista tutkittaessa. Mi-
hin sen merkitys katoaa aikuisten oppimisessa?

Pieni lapsi käyttää kehoaan kokonaisvaltaisesti. Hän oppii kehonsa välityksellä, tutkii maail-
maa, suhteuttaa kehoaan ympäristöön, kokeilee ja leikkii. Koulu muuttaa ruumiin kielen
kontrolloiduksi älylliseksi kieleksi. Kaikki ei ole enää sallittua. Ruumista tulee käyttää tie-
tyllä tavalla, lasta kontrolloidaan ja hän alkaa oppia itsekin kontrolloimaan ruumistaan. Älyl-
listä pään sisäistä prosessia aletaan pitää tärkeänä, samoin silmän ja käden välistä yhteistyötä.
Liikkuminen rajoittuu istuma-asentoon, katseeseen, käsiin ja sormiin. Älylliset ja ruumiilli-
set prosessit alkavat kehittyä erillisiksi. Länsimaissa ei välttämättä ruumiillisia ja kognitiivi-
sias prosesseja ymmärretä yhteen nivoutuvaksi prosessiksi. (Sura 1998.)

Sosiaalipedagogisen intervention ehdoista avoimuuden uudelle voi ajatella tarkoittavan myös
kehon kautta tulevan informaation huomioimista oppimisessa ja dialogissa (Ranne 2002). Ei
ole viisasta, että suljemme pois kehon kanavan vuorovaikutustilanteissa. Kun työntekijä pitää
huolta kehollisesta kanavastaan ja on tietoinen omasta ja toisen kehon viesteistä, kohtaa hän
myös avoimesti toisen oppien jotakin uutta, jota pelkät sanat eivät tavoita. Kehollamme
voimme kuunnella toista ihmistä.

8.6 Kehollinen identiteetti

Ruumisminä tai kehominä (body-ego) on ihmisen ensimmäinen minä ja kehonkieli ensim-
mäinen kieli. Jo sikiöaikana lapsi aistii ja kokee ympäröivää maailmaa ja itseään ruumis-
nänsä kautta. Psykologisen ja sosiaalisen identiteetin lisäksi ihmisellä on ruumiillinen iden-
titeetti. Oma keho, ruumis ja suhde siihen, on jokaiselle henkilökohtainen minäkuvaan ja
myös itsetuntoon liittyvä asia. Se millaiseksi kehominämme muovautuu, riippuu osaltaan
ympäristöltä saadusta kohtelusta ja palautteesta. Miten ruumiistani ja liikkumisestani on pu-
huttu, kun olin lapsi? Hyväksyttiinkö kehoni, ihailtiin sitä ja sen toimivuutta vai mitätöi-
ttiinkö olemustani? Yksilön suhde omaan ruumiiseensa, sen kykyihin ja heikkouksiin muok-
kaantuu paljon sen kautta, miten hänelle merkitykselliset ihmiset ovat elämän kuluessa suh-
tautuneet häneen ja hänen kehoonsa.

Ruumiinkuva tai kehonkuva tarkoittaa tietopohjaista ja tunnepohjaista mielikuvaa, joka hen-
kilöllä on omasta kehostaan (Blinnikka 1995). Kehonkuva on enemmän kuin pelkkä havain-
to. Se on myös heijastuma toiveista, emotionaalisista asenteista ja vuorovaikutuksesta muiden
kanssa. Oman mielikuvan lisäksi kehonkuvaan sisältyy myös tapa, jolla henkilö kuvittelee
muiden havaitsevan hänet. Olemme tottuneet katsomaan itseämme ja kehoamme enemmän
ulkopuolelta kuin tutustumaan kehoamme sisäpuolelta. Kehonkuva on yhteydessä kulttuuri-
sidonnaisiin arvoihin, kuten käsitykset halutusta ja viehättävästä ruumiinrakenteesta. Varsin-
kin nuorille tytöille markkinoidaan tietynlaista kehon kuvaa muun muassa mainonnan kaut-
ta.

Kehonkuva ei ole staattinen rakenne. Se muuttuu ja kehittyy elämäkokemusten kautta. Ke-
honkuvan ollessa selkeä ja eheä, ihminen suhtautuu sallivasti itseensä ja hyväksyy oman rajal-

lisuutensa. Kehonkuvan kehittyminen on selkeässä yhteydessä psyykkisen minäkuvan kehittymiseen.

Sosiaalipedagogisessa työssä on tärkeää myös asiakkaan kehollisen identiteetin ja integriteetin vahvistaminen (Ranne 2002.) Kuka minä olen ihoni sisällä? Paitsi oman kehon ja kehonosien hahmottaminen, myöskään oman ja toisen kehon rajat eivät aina ole selvät esimerkiksi lapsella, jolla on erityisiä oppimisen vaikeuksia. Mihin asti minä yletyn ja mistä toinen alkaa? Toisin sanoen, löytyykö minän ja sinän rajat?

Yhdessä ja ryhmässä tehtävät keholliset ja liikeharjoitukset antavat mahdollisuuden tutustua toiseen henkilöön jonkin muun kanavan kuin puheen kautta. Kaikki meistä eivät ole ”puhujatyyppejä” ja varsinkin tunneilmaston verbalisointi voi olla hankalaa. Kehonkieli voidaan ottaa avuksi. Kinesteettisyys voi olla myös monen asiakkaan vahva puoli, joka pöydän yli keskusteltaessa jää huomaamatta.

Ihminen kokee oman kehonsa henkilökohtaisesti ja elämyksellisesti. Kosketus omaan kehoon voi myös heikentyä, jopa katketa, ja oma keho esineellistetään. Näin voi käydä, jos oma keho palvelee vain suorittamista – kuten huippu-urheilussa – tai ihmisellä on vaikea ruumiillinen sairaus. Sairaudet, tapaturmat, vammat ja leikkaukset pakottavat pysähtymään oman ruumiillisuuden ja rajallisuuden äärelle. Liikunnallisesti rajoittuneen ja vammaisen ihmisen käsitys kehostaan on erilainen kuin normaalisti liikkuvalla.

Aikuisiällä tutustuminen omaan itseen kehon kokemusten kautta ei ole välttämättä helppoa, jos ihminen on vieraantunut kehonsa tunnoista tai esineellistänyt sen. Havainnointi ja tiedostaminen vaativat aikaa, hiljentymistä ja herkistymistä. Lempää ja arvostava suhtautuminen omaan kehoon synnyttää luottamuksen kokemusta. Kehoni toimii, on osa minua ja voin luottaa sen viesteihin. Oman kehon kuunteleminen ja hoitaminen auttavat jaksamaan. Vasta, kun jaksaa huolehtia itsestään, pystyy huolehtimaan myös muista.

Syrjäytymisvaarassa olevat ihmiset vieraantuvat vaarallisesti omasta kehostaan ja sen huolehtimisesta. Hylkäämiskokemukset ja välinpitämättömyys värittävät suhdettamme itseemme ja kehoomme. Nuorten keskuudessa ilmenevä viiltely on merkki negatiivisesta asenteesta omaan kehoon. Voi kuvitella nuoren huutavan: kunpa edes jokin tuntuisi joltakin. Syrjäytymistä synnyttää myös ihmisen ilmaisumahdollisuuksien puute ja rajallisuus. Sosiaalipedagogisesti toimivan työntekijän tehtävänä on löytää asiakkaalle keino kertoa itsestään mahdollisimman terveellä tavalla: kuka olen, mihin yhteisöön kuulun, mitä tunteita tunnen, miten itseäni ilmaisen?

Liikunta, joka sisältää suorittamisen sijasta kokemista ja ilmaisua, auttaa oman kehon tunteusten havainnointiin. Uudet liikekokemukset johtavat oman itsen parempaan tuntemiseen ja hallitsemiseen. Ihminen saa vaihtoehtoja tavanomaisille, automatisoituneille ja jopa vahingollisille tavoille käyttäen kehoaan. Liikkeen kautta opitaan myös hyvinvoinnin kannalta hyödyllisiä taitoja: rentoutumista, keskittymistä ja mielikuvien käyttöä. Ihmiset, jotka oppivat käyttämään kehoaan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti ilmentävät itsenäisyyttä ja autonomiaa, joka tulee esille elämän eri alueilla.

8.7 Keho ja liike vuorovaikutuksen välineenä

Kehon liike on ihmisen ensimmäinen kieli ja kommunikaation perusta. Liike ilmaisee ja kertoo kokemuksista toisella tasolla kuin puhe. Liikkeen ja kehon kautta pieni lapsi kommunikoi paljon ennen puheen kehitystä. Voidaan ajatella syntymättömän lapsen liikkumisellaan viestivän jo kohdussa äidilleen. Daniel Stern kuvaa äidin ja lapsen kehollista vuorovaikutusta tanssina, jossa äiti peilaa lapselle hänen tunteitaan. Tässä tanssissa lapsi oppii olemisen perustavanlaatuiset sosiaaliset vuorovaikutustaidot: kuuntelemisen, vastaamisen, katseen kiinnittämisen, kiinnostumisen ja kiintymyksen osoittamisen. (Stern 1992.) Kehonkieli kertoo ihmisen syvimmistä tunteista, persoonallisuudesta ja koko olemuksesta tavalla, jota sanat eivät koskaan tavoita. Kehonkieleemme kertoo meille itsellemme itsestämme.

Ihmisen kohtaamisessa olemme aina kokonaisina. Se, miten lähestymme, elehdimme ja ilmeilemme, kertoo meistä suurempaa viestiä kuin sanat, joita lausumme. Jo pienet lapset lukevat toisia ihmisiä eleiden ja ilmeiden kautta, vetäytyvät tai lähestyvät. He myös huomaavat herkästi, jos sanaton ja sanallinen viestintä on ristiriidassa keskenään. Sanat voivat valehdella, niillä voi peittää, muunnella totuutta, mutta kehon kieli ei valehtele. Poliitikot turvautuvat imagokonsultointiin, jotta he oppisivat yhdistämään sanattoman ja sanallisen viestinnän tai ainakin välttämään pahimmat ristiriidat.

Maarit Ylönen (2004) ja Jaana Parviainen (2002) kirjoittavat kinesteettisestä empatiasta, jolla he tarkoittavat kehon kautta tapahtuvaa toisen ihmisen empaattista ymmärtämistä. Kinesteettisen empatian avulla peilataan liikkeellisesti toisen kehoa, jolloin syntyy sanaton yhteys ja mahdollisuus samaistua toisen kokemukseen. Kinesteettinen empatia on merkityksellinen terapia-, kasvatus- ja hoitotyötä tekevän henkilön tiedon lähteenä ja työvälineenä.

Kehon käyttö ja liike voi olla erityisen hyvä itseilmaisun muoto ihmisille, joiden verbaalinen kyky on rajoittunut. Tällaisia erityisryhmiä ovat muun muassa puhevammaiset, vaikeasti kehitysvammaiset ja autistit. Vammaisuus saattaa myös vaikeuttaa kehokommunikaatiota ja toimia vuorovaikutuksessa väärinymmärryksen lähteenä. Pertti Murto on kuvannut oivaltavasti CP-vammaisen henkilön pakkoliikkeistä ja spastista kehon kieltä änkyttäväksi kehonkieleksi (Murto 2001).

Kehokommunikaatioon kuuluu muun muassa ääntely ja äänen vaihtelu, katse, eleet, ilmeet ja kehon liikkeet, asento, etäisyys ja rytmi. Liikekokemuksilla leikkimällä ja niitä tutkimalla tullaan tietoisemmiksi esimerkiksi siitä, miten erilaiset fyysiset asennot (keho sisäänpäin/ ulospäin) tai erilaiset rytmit (liike nopeasti/hitaasti) vaikuttavat toisen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Kehokommunikoinnissa havainnoidaan myös, minkälainen on henkilön oma tapa lähestyä toista ja millainen etäisyys toiseen tuntuu luonteelta: pyrkiikö hyvin lähelle vai pysytteleekö käsivarrenmitan päässä? Asiakastyössä oman kommunikaation sovittaminen ja yhteen soinnuttaminen asiakkaan kanssa voi vaikuttaa paljon siihen, millaisen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen asiakas pystyy luomaan suhteessa työntekijään.

Sosiaalipedagogisessa interventiossa korostetaan asiakkaan ja työntekijän välistä dialogia (Ranne 2002.) Dialogia ei synny ilman kommunikaatiota. Ja varsin usein kommunikaatio alkaa kehollisesta vuorovaikutuksesta. Tämä tapahtuu jo ensivaikutelman kautta. Konkreetti-

nen mielikuva syntyy sosiaalipedagogisesti orientoituneen työntekijän roolista asiakkaan ”rinnalla kulkijana”. Yhdessä kulkeminen, käveleminen, konttaaminen, taluttaminen jne. on fyysistä ja kehollista toimintaa. Miten eri tavoin voi rinnalla kulkea, ja miten siinä syntyy dialogi asiakkaan kanssa

Erilaisissa kehollisissa harjoituksissa ja kokeiluissa voi havainnoida sitä, miten tullaan tietoiseksi omasta reagoinnista toiseen ihmiseen, hänen kohtaamiseensa ja lähestymiseensä. On tärkeää osata kuunnella ja kunnioittaa omaa tunnetta toisen ihmisen lähellä olost ja oman revii-rin rajoista. Ihmiset ovat toisilleen ärsykeitä, joihin reagoidaan hyvinkin automaattisesti. Kehon asento muuttuu, hengitysrytmi muuttuu, katseen suunta muuttuu. Kun tulemme tietoiseksi näistä muutoksista, voimme antaa itsellemme aikaa valita reagoititapamme. Tuntuu si hyvältä olla samaan aikaan valpas ja rauhallinen, rentoutunut ja aktiivinen. Läsnaolo ja kes-kittyminen aistitaan kehon kautta.

Ihmiset, jotka oppivat käyttämään kehoaan, ilmentävät sillä itsenäisyyttä ja autonomiaa. He voivat myös paremmin ilmaista tällaista itseluottamusta muilla elämän alueilla. Tällainen ihm-inen kutsuu vuorovaikutuksen kautta näitä puolia esiin myös toisessa ihmisessä.

8.8 Koskettaminen

Koskettamalla ilmaisemme toiselle ihmiselle syvimpiä tunteitamme. Kosketuksen otamme käyttöön, kun sanat eivät enää riitä. Koskettamiseen liittyy sekä kosketuksen saaminen että sen antaminen. Kosketuskokemus on aina henkilökohtainen. Jokaisella meistä on oma revii-rimme, jonka sisäpuolelle haluamme itse valita ihmiset. Asiakkaalla, varsinkaan vaikeasti vammaisella ihmisellä, ei tätä valinnan mahdollisuutta aina ole. Siksi ei ole merkityksetöntä, miten lähestymme toista ja mitä kosketuksella viestitämme. Toisaalta kavahdamme, toisaalta kaipaamme läpi elämämme kosketusta. Iho varastoi tunnemuistiinsa koko elämämme.

Koskettamisella on sosiaalipedagogisessa dialogissa siis eettinen ulottuvuutensa. Asiakkaan koskemattomuutta on kunnioitettava. Koskettamiseen kuten muuhunkin keholliseen vuoro-vaikutukseen voidaan liittää myös esteettinen puoli. Miten kauniisti toisiamme kohtaamme, huomioimme ja kosketamme? Miten näkyy suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, empaatti-suus, yhteistyökykyisyys ja hyvät tavat käyttäytymisessämme? Miten esimerkiksi maahan-muuttajat kokevat kehollisen vuorovaikutuksen meidän kanssamme? Kunnioitammeko esi-merkiksi välimatkaa ja kohteliaisuussääntöjä?

Pienen lapsen kosketteleminen, sylissä pitäminen, hoitaminen, kantaminen, hierominen ja leikkiminen ihokontaktilla kehittävät hänen minänsä rajoja ja kehotietoisuutta. Tämä on lap-sen tunne-elämän kehityksen kannalta ensiarvoista. Kosketetuksi tuleminen ja läheisyys on terveen kasvun edellytys.

Nuoret suhtautuvat usein varauksellisesti koskettamiseen ja fyysiseen läheisyyteen ja saattavat muutenkin olla kehonsa kanssa hämmennyksissä. Hieronta voi olla keino avata sekä kehoa et-tä tunteita, ajatuksia ja kontaktia toiseen ihmiseen. Koskettaminen saattaa herättää ahdistavia

tunteita, joten sen käytössä on oltava hienotunteinen, ja sitä on käytettävä herkkyydellä ja asiakkaan tunteita aistien.

Kosketamme myös itse itseämme. Viemällä ajatuksen ja tietoisuuden kehon eri osiin, kosketamme niitä samalla sekä konkreettisesti että mielessämme. Koskettamista voidaan käyttää hyväksi, kun hahmotetaan ruumiin painoa, ruumiin rajoja tai helpotetaan rentoutumista.

8.9 Tunteet ja keho

Tunteet eivät useinkaan muotoudu sanoiksi, vaan ihmiset viestittävät tunteitaan äänensävyillä, ilmeillä, eleillä ja kehon asennoilla, liikkeillä ja kosketuksella. Ihminen lähettää tunneviestejä huomaamattaan, ja ne menevät yleensä perille. Vaikeasti ilmaistavat tunteet varastoituvat elämän aikana, patoutuvat ja lukkiutuvat ruumiiseemme. Emme aina osaa, emmekä haluaakaan kuunnella niitä. Ruumiin kivut ja säryt voidaan tulkita psykofyysisesti tukahdutetuiksi tunteiksi. Nämä tuntemukset välittyvät kehon liikkeiden kautta autenttisemmin kuin verbalisesti ilmaistuina. Tunnekokemukset voidaan myös tukahduttaa, mitätöidä ja ohittaa pukemalla ne hallitusti ja järkevästi sanoiksi. Kehon kokemus ikään kuin ohitetaan.

Keho suojautuu, kun sitä uhkaa jokin. Muistuttaminen tekemättömistä tehtävistä tai ahdistusta aiheuttavasta ihmisestä saa hartiat jännittymään. Suojautuminen ei ole negatiivinen asia, vaan tarvitsemme sitä johonkin elämän tilanteeseen. Kehon suojautuminen kertoo, että mieleemme ei vielä ole valmis kohtaamaan kyseistä asiaa. Myös se, että joudumme kontrolloimaan itsessämme herääviä tunteita, näkyy ja tuntuu kehossamme esimerkiksi jännittyneisyytenä. Esimerkiksi tukahdutetut vihan ja aggression tunteet näkyvät ihmisessä eri tavoin jännittyneisyytenä, pingottuneisuutena, levottomuutena tai apatiana. Masentuneen, ahdistuneen tai syrjäytyneen ihmisen kehollinen olemus kertoo hänen voinnistaan. Jos kehoa on vuosikausia laiminlyöty tai sen ilmaisua rajoitettu, häviää lopulta koko kehollinen ilmaisutaito. Kun elämän solmut lähtevät selviämään ja aukeamaan, ihmisen ryhti paranee ja jäykkyys liikkeistä vähenee.

Aleksitymia tarkoittaa ihmisen kyvyttömyyttä tunnistaa ja ilmaista tunteitaan. Aleksityminen henkilö suhtautuu tunteettomasti itseensä ja ruumiiseensa. Hänen eleensä ja ilmeensä ovat heikosti kehittyneet ja hänellä on usein fyysisiä vaivoja. Toisen henkilön on vaikea tavoittaa aleksityymisen henkilön tunnetiloja. Hän ei myöskään ymmärrä muiden tunteita.

Piilottelemme mielellämme itseämme ja elämän aikana saamamme palautteen mukaan huonoja puoliamme. Häpeä on tunne, joka on saattanut kehityksellisesti hyvin varhain tarttua kehoomme ja kehomme ilmaisuun. Koska kehon liike on hyvin henkilökohtaista, haavoitumme herkästi negatiivisesta palautteesta. Pienen lapsen liikehdintää, kehon tutkimista ja tarvetta näyttää taitojaan saatetaan sanallisesti rajoittaa tai pilkata – siitä voidaan jopa rangaista. Lapsi voi ruveta häpeämään koko kehollista olemustaan ja piilotella sitä. Myös aikuisena omasta kehosta ja sen toiminnoista nauttiminen voidaan kokea kielletyksi. Häpeämme liikakilojamme, honteloa olemustamme, tapaamme liikkua. Tämän häpeän läpi voi olla vaikeaa päästä kuuntelemaan kehon hyvää oloa. Liikkuminen, toisen katsominen ja koskettaminen

saattavat herättää tunnereaktioita: naurua, hämmennystä, itkuja. Ruumis reagoi, hengitys muuttuu, lihakset jännittyvät tai rentoutuvat. Arkuus ja häpeän tunne valtaavat mielen, kun on kehollisesti kontaktissa toiseen. Uskon, että meillä kaikilla on näkyväksi tuleminen tarve. Vahvistumme, kun saamme mahdollisuuden turvallisesti ja ilman arvostelua ilmaista itseämme.

Ryhmässä liikuttaessa tullaan näkyväksi toisille. Kun tehdään intuitiivista, aistillista ja luovaa liikettä, tullaan näkyväksi myös epätavanomaisella ja leikkilliselläkin tavalla. Tämä hälventää pelkoja ja häpeää, epäluuloisuus ja varautuneisuus toisia kohtaan vähenevät. Syntyy luottamusta ja yhteenkuuluvuutta. Yhteisöllisyys ja sen synnyttäminen on haaste myös sosiaalialan ammattilaiselle, kasvattajalle, opettajalle jne. Esimerkiksi yhteisötanssia on käytetty eri puolilla maailmaa työskennellessä ihmisten kanssa yhteisöllisyyden hyväksi.

8.10 Kehollisen ilmaisun menetelmiä

Edellä kuvattuja kehollisen ilmaisun ulottuvuuksia lähestytään opinnoissa kokemuksellisesti tekemällä erilaisia harjoituksia. Näiden kautta havainnoidaan ja tutkitaan oman kehon ilmaisuja ja vuorovaikutusta toisten kanssa. Harjoitukset puretaan verbalisesti ja pohditaan, miten niissä koetut asiat näkyvät työssä ja asiakastilanteissa. Sovellettavia harjoituksia ja leikkejä on paljon muun muassa liikeilmaisun, draaman ja tanssin piirissä.

Harjoitukset voidaan jäsentää esimerkiksi seuraavasti:

- kehotietoisuus
- hengitys- ja ääni
- aistien käyttö
- vuorovaikutus ja kontakti
- liikeimprovisaatio
- tanssi
- sovellukset erilaisille asiakasryhmille ja erityisryhmille
- rentoutuminen.

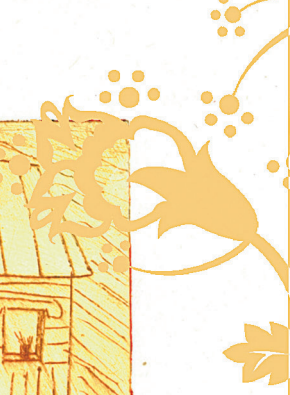
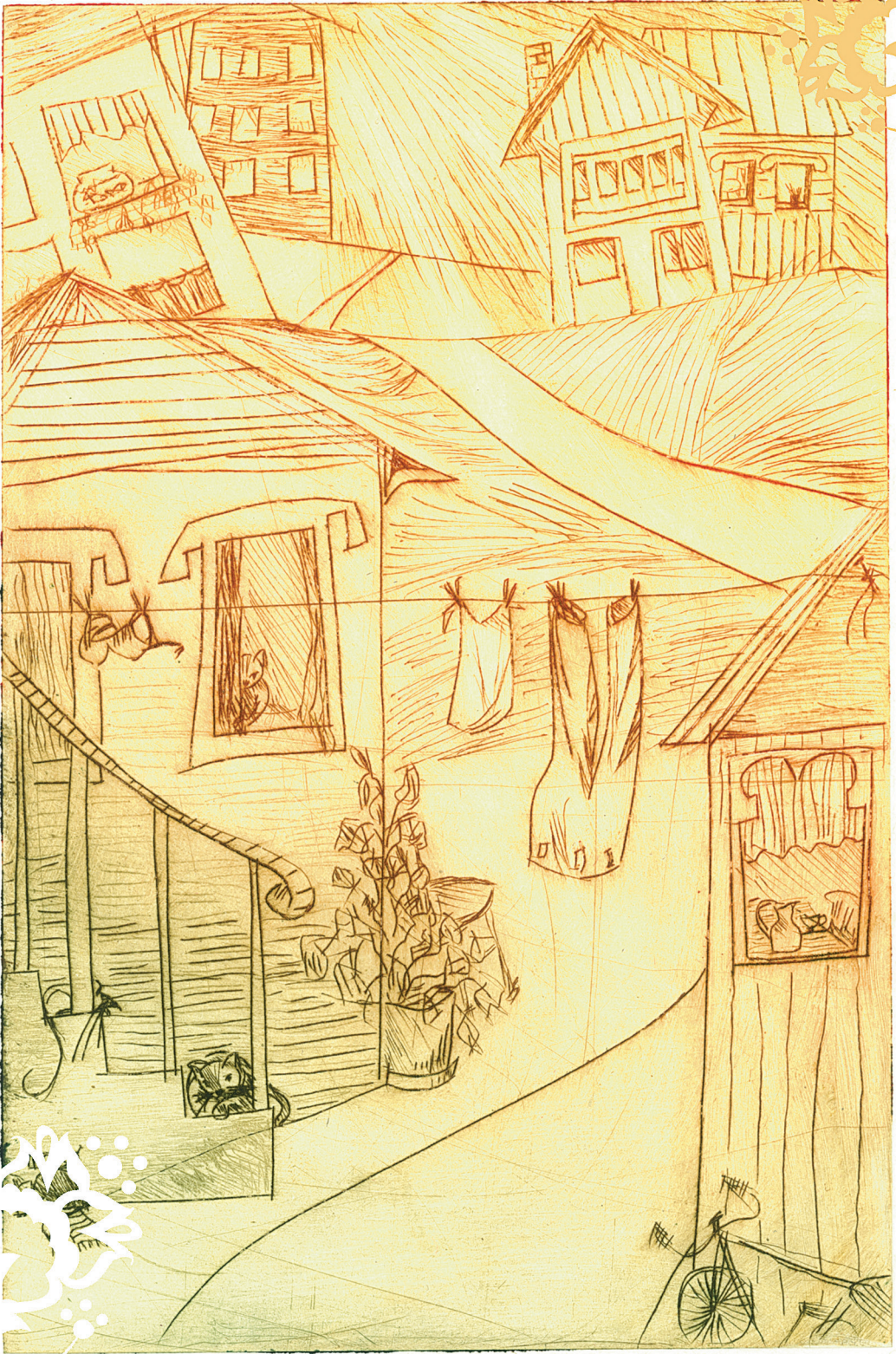
Kehollisen ilmaisun voi nähdä sosiokulttuurisena innostamisena, jonka tavoite on edistää ihmisen omaa osallistumistaan kulttuuriseen kehitykseensä luomalla tilanteita ja mahdollisuuksia ihmisten väliselle kommunikaatiolle ja vuorovaikutukselle (Kurki 2000). Myös ohjaaja osallistuu toimintaan, toisin sanoen innostaa, eikä vain toimi ilmaisun opettajana. Leena Kurki (emt.) kirjoittaa ihmisen herkistämisestä, herättelemisestä ja hänen tietoisuutensa koskettamisesta. Juuri näihin tavoitteisiin kehollisella ilmaisulla pyritään ihmisen ruumiillisen olemassaolon alueella. Ruumiillisuus ja tajunnallisuus sidotaan yhteen erottamatta ihmistä ympäristöstään.

Lähteet

- Blinnikka, L-M. 1995. Ruumiinkuva ja kokonaisilmaisuuden ryhmäterapia. Teoksessa Lintunen T., Koivumäki K. & Säilä H. (toim.) *Jalka potkee, mieli notkee. Liikunta mielenterveyden tukena*. Suomen mielenterveysseura ry. Helsinki.
- Burkitt, I. 1999. *Bodies of thought. Embodiment, identity & modernity*. Sage. Lontoo.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Vastapaino. Tampere.
- Murto, P. 2001. *Vammaisen nuoren ruumiillisuus ja sen kohtaaminen*. Teoksessa Puuronen V. & Välimaa R. (toim.) *Nuori ruumis*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 23. Helsinki.
- Parviainen, J. 1994. *Tanssi ihmisen eksistenssissä*. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampereen yliopisto. Fifty 51. Tampere.
- Parviainen, J. 2002. *Kinesteettinen empatia: pohdintoja Edith Steinin empatiakäsityksen ulottuvuuksista*. Teoksessa Haaparanta L. & Oesch E. (toim.) *Kokemus*. Acta Philosophica Tamperensis, Vol. 1 Tampere University Press. Tampere.
- Ranne, K. 2002. *Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä*. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C/189. Turku.
- Ranne-Lundmark, K. 2000. *Sosiaalipedagogiikka*. Teoksessa Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä. Poriteko-projekti. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori.
- Stern, D. 1992. *Maailma lapsen silmin: mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. WSOY. Porvoo, Helsinki, Juva.
- Sura, S. 1998. *Toiminnallisuus alkukasvatuskäisen oppimisen edistäjänä*. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiminnallinen oppiminen. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opintomateriaalit, julkaisusarja C:8. Turku.
- Ylönen, M. E. 2004. *Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona*. *Studies in sport, physical education and health* 96. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Painamattomat lähteet

Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen ryhmien ASO03P, SO01PE ja SO01PS opiskelijoiden kirjalliset pohdinnat ja palautteet talvella 2004.





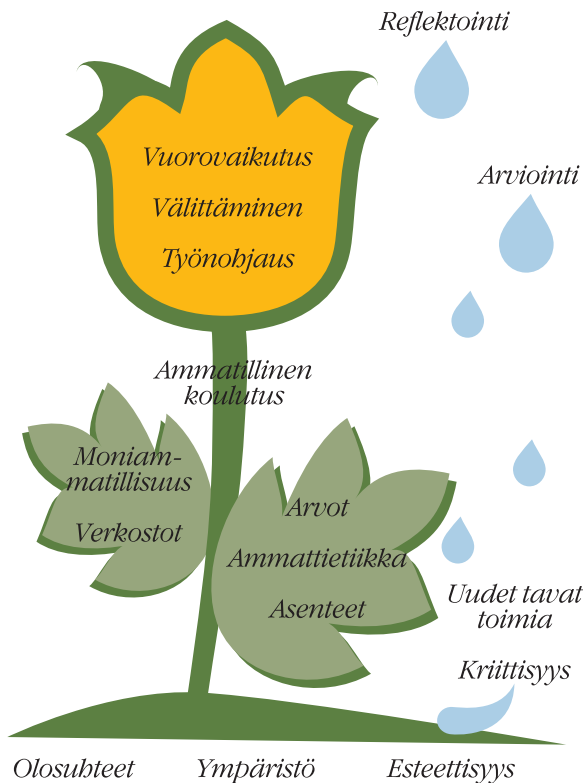
III Sosiaalipedagogiikka arjessa ja monikulttuurisessa työssä



9. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet arjessa

Sosiaalipedagogisen työn mahdollisuuksia arjessa kuvataan tässä artikkelissa kolmen erilaisen toimijan kokemusten kautta. Diakoniatyöntekijän, projektityöntekijän ja lähiötyöntekijän työssä pyrittiin tietoisesti hyödyntämään sosiaalipedagogista teoriaa ja uudistamaan sen avulla sekä työelämää että sen käytäntöjä.

Teorian ja käytännön välisen vuoropuhelun tuloksena syntyi porilaiseen lähiöön sosiaalipedagoginen toimintamalli, jota seuraavilla sivuilla kuvataan. Toimintamallin pohjana on sosiaalipedagogisen itseymmärryksen ja tulkinnan kautta rakennettu toiminnan tulppaani, jossa ammatillisuuden ulottuvuudet, toimintakulttuuri ja ympäristö on otettu huomioon. Kuvassa 1 oleva toiminnan tulppaani kuvaa sitä sosiaalipedagogisen ammatillisuuden synteesiä, joka mahdollisti eri-ikäisten asukkaiden osallisuuden ja vaikuttamisen. Kuvatun toimintamallin pohjana käytettiin Madsenin kukkaa.



Kuva 1. Toiminnan tulppaani mahdollistaa asukkaiden ja toimijoiden osallisuuden ja vaikuttamisen omassa elinympäristössä.

Toimintamme ydinajatus oli siinä, että ihminen itse tietää, mitä tarvitsee. Käytännön työssä pyrkimyksenämme oli lisätä asukkaiden ja eri toimijoiden arkihyvää. Arkihyvä rakentui hyvän arjen ja vuorovaikutuksen synteesissä. Hyvä arki syntyi hyvistä käytännöistä ja arjen toiminnasta aidon dialogin ja läsnäolon kautta. Vuorovaikutus eri toimijoiden ja asukkaiden kesken lisäsi hyvinvointia, iloa ja välittämistä. Ennakoiva toiminta ja varhainen puuttuminen lähiötyössä koettiin tärkeäksi. Mitä aikaisemmin epäkohtiin voitiin vaikuttaa ja puuttua, sitä paremmin asukkaat voivat omassa arjessaan. Eri toimijoiden käytännön yhteistyöllä ja kumpu-panuudella sekä aktiivisella molemminpuolisella vuorovaikutuksella saatiin yhdessä rakennettua kestävä hyvin toimiva arki, jossa työntekijöiden osaamisella ja asukkaiden omalla aktiivisuudella oli keskeinen sija. Toimijoiksi tässä artikkelissa ymmärrämme viranomaisten lisäksi yhdistykset, projektit ja seurakunnan.

9.1 Elämismaailma ja arki

Porissa lähiöiden peruskorjaamiseen on panostettu jo muutaman vuoden ajan. Talojen julkisivuja on uudistettu ja taloihin on rakennettu hissejä. Tarve satsata ihmisten asuinympäristön viihtyvyyteen kasvoi rakennusten ikääntymisen ja muuttotappion myötä. Laman seurauksena palvelut lähiöissä vähenivät. Yhteiskunnalliset muutokset todentuivatkin lähiöissä elävien ihmisten arjessa konkreettisesti. Työttömyys kasaantui, terveystalvelut olivat vaikeammin saatavilla ja sosiaaliturva heikkeni. Ihmisten eriarvoisuus lisääntyi. Huomion kiinnittäminen asukkaiden sosiaaliseen hyvinvointiin peruskorjatun asuinympäristön lisäksi oli merkityksellistä arkihyvän rakentamisessa.

Pormestarinluotoon saatiin vuosituhannen vaihteessa uusia toimijoita. Matalan kynnyksen kohtaamispaikkana Porin kaupungin perustama ja ylläpitämä asukastupa tavoitti alueen asukkaita helposti. Lähiöön saatu vakituinen kaupungin lähiötyöntekijä täydensi olemassa olevien toimijoiden joukkoa. Lisäksi alueella aloitettiin projektityö. Pysyvien toimijoiden ja hankkeiden välille rakennettiin verkostoyhteistyötä. Tämä yhteistyö mahdollisti erilaisten näkökulmien, myös epäkohtien ja haittojen esilletuomisen alueen asukkaiden elinympäristöstä ja arjesta. Lähiössä asuvia ihmisiä kuultiin monella tavalla. He osallistuivat erilaisiin turvallisuutta ja asumista koskeviin tutkimuksiin. Lisäksi asukkaiden halukkuutta osallistua ryhmä- ja harrastetoimintaan kartoitettiin kyselyiden avulla ja heitä kannustettiin vaikuttamaan elämismaailmansa epäkohtiin laatimalla julkilausumia päättäjille. Julkilausumat koskivat alueen palveluiden katoamista sekä elinympäristön ja toiminnan rakenteita. Asukkaat saivat verkostotyön kautta kanavan vaikuttaa oman ympäristönsä viihtyvyyteen ja elämänsä sisältöön.

Toimintaympäristön merkitys asukkaiden hyvinvoinnissa oli suuri. Yleisten tilojen huono kunto, epäsiisteys ja välinpitämättömyys ympäristöstä hidastivat toiminnan viriämistä. Tilojen riittävä koko, toimintaan sopivuus ja esteettisyys antoivat asukkaalle kuvan siitä, että häntä arvostetaan ja kunnioitetaan: hän on tärkeä. Ympäristön esteettisyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota tunnelman ja viihtyvyyden rakentajana.

Yhteisöllisyys rakentui ja toteutui yhdessä tekemisen ja olemisen kautta. Pormestarinluodos-

sa yhteisöllisyyttä rakennettiin alkuvaiheessa muun muassa järjestämällä asukkaiden ja eri toimijoiden kanssa yhdessä ohjelmalliset joulumarkkinat. Yhteistoiminnalla tavoiteltiin vanhan ajan joulutunnelmaa asfalttikatujen ja betonirakentamisen keskelle. Yhteistyössä kohennettuun ympäristöön kohdistui vuodelta vähemmän ilkkivaltaa ja töhrimistä: yhdessä rakennettua oli vaikea tuhota. Myöhäisemmässä vaiheessa yhteisöllisyyttä rakennettiin erilaisin talkoin. Ne toivat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja välittämistä sekä tarjosivat vaikuttamismahdollisuuksia omaan lähiympäristöön. Esimerkiksi pihatalloissa siivosimme yhdessä alueen asukkaiden kanssa roskia liikekeskuksen piha-alueelta, korjasimme ja maalasimme aitoja sekä istutimme kukkia. Töiden lomassa grillasimme ja kuuntelimme hanurimusiikkia. Talkoot tarjosivat mahdollisuuden yhdessäoloon ja seurusteluun.

Yhteisöllisyyttä edistävien toimintamuotojen lisääntyessä tiedottamisen merkitys korostui. Tiedottamisen parantamiseksi julkaisimme Pormestarinluodossa muutaman kerran vuodessa paikallista lehteä, jossa alueen toimijat kertoivat järjestämästään toiminnasta. Alueen asukkailla oli mahdollisuus kirjoittaa lehteen ja esimerkiksi joulun aikaan lähettää joulutervehdyksiä. Tiedottaminen edisti yhteisöllisyyttä, välittämistä ja arkihyvää.

Pormestarinluodossa oli tarjolla monipuolista toimintaa. Osa toiminnasta järjestettiin yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa, osa oli kunkin toimijan itsellisesti järjestämää. Viikoittain kokoontuvissa kerhoissa ja ryhmissä eri-ikäiset asukkaat osallistuiivat liikuntakerhoihin, käsityö- ja maalauskerhoihin sekä erilaisiin tyttö- ja poikakerhoihin. Lisäksi asukkaille järjestettiin vuodenaikaan liittyviä kursseja, kuten havutyökurssit syksyllä ja pajutyökurssit keväällä, sekä erilaisia retkiä, leirejä ja matkoja. Pormestarinluodossa kokoontui kiinteitä, ennalta sovituttuja teemaryhmiä, kuten vanhempainryhmät, läksypiirit ja tyttöryhmät. Toiminta oli säännöllistä, yhdessä sovittua ja pysyvää. Arjen toiminta edellytti tavoitettavuuden ja näkyvyyden lisäksi toimijoilta toimimista tulkkina virallisen ja epävirallisen välillä sekä tiivistä rinnallakulkemista. Yhteistyö diakoniatyöntekijän, projektityöntekijän ja lähiötyöntekijän välillä mahdollisti uudenlaista yhteistoimintaa ja toi lisäresurssia toiminnan järjestämiseen.

Lähiön asukkaiden vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen ja epäkohtien esille nostamiseen rakensimme uudenlaisen toiminta-areenan. Vuodesta 2001 lähtien järjestimme YK:n julistaman Kansainvälisen köyhyyden ja syrjäytymisen vastaisena päivänä teemaan liittyvän tapahtuman nimellä ”Pienen suuri ääni”. Tapahtuman tarkoituksena oli paitsi huomioida YK:n kansainvälinen merkkipäivä 17. lokakuuta, toimia syrjäytymisen vastaisesti tarjoamalla alueen asukkaille mahdollisuus saada äänensä kuuluville sekä kulttuurinsa ja tilanteensa esille tuomiseen. Ajatuksenamme oli, että jokainen ihminen on itse oman elämänsä paras asiantuntija ja ansaitsee siksi tulla kuulluksi.

Kumppanuus, tasavertaisuus ja osallisuus ovat avainsanoja toimittaessa köyhyyden ja syrjäytymisen vastaisesti. Näitä periaatteita noudattaen rakennettiin ”Pienen suuri ääni” tapahtuma Pormestarinluodossa. Tapahtuma sai vuosien varrella monenlaisia muotoja. Keskeisenä ajatuksena oli tapahtuman viettäminen avoimena yleisötilaisuutena Pormestarinluodon liikekeskuksen alueella. Kaikilla oli mahdollisuus esittää puheenvuoroja ja lisäksi asukkaista koottu paneeli keskusteli syrjäytymisestä. Tapahtumaan kutsuttiin kaupungin viranhaltijoita sekä päivän teeman kannalta merkittäviä luottamushenkilöitä. Tarkoituksena oli, että lähiön asukkaat pääsevät päättäjien ja virkamiesten kanssa aitoon dialogiin, jossa he yhdessä voivat kes-

kustella asukkaille tärkeistä asioista. Syksyllä 2002 tapahtumassa kokeiltiin avoimena foorumina ennakkointidialogia. Siihen oli kutsuttu alueen asukkaita, toimijoita, virkamiehiä ja päättäjiä niin paikalliselta kuin valtakunnalliseltakin tasolta. Dialogin tulevaisuuden visiona syntyi ajatus Nuorten osallisuushankkeen saamisesta Poriin.

9.2 Arvot, verkostot ja moniammatillisuus lähiötyössä

Arvot perustuvat tärkeimpiin yhteisöä koossapitäviin tekijöihin ja edustavat siksi pysyvyyttä. Arvot ohjaavat valintojamme ja aktualisoituvat vasta valintatilanteissa. Arvot perustuvat ihmillisen olemisen tärkeimpiin edellytyksiin: biologisiin tarpeisiimme, sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytysten luomiseen sekä ryhmän säilymisen ja hyvinvoinnin varmistamiseen. Eri arvot painottuvat historiallisista, yhteiskunnallisista ja taloudellisista seikoista johtuen eri tavoin eri aikoina. Arvojen tärkeys voi vaihdella samankin yhteisön sisällä eri aikoina. (Puohiniemi 1993, 6, 13-15.)

Aloittaessamme yhteistä projektityötä vuonna 2000, teimme valintaa eri arvojen välillä ja annoimme tärkeiksi kokiemme arvojen ohjata ja suunnata työtämme jatkossa. Tärkeimmäksi arvoperustaksi nousi kristillinen ihmiskäsitys. Arvoina korostuivat vuorovaikutus ja välittäminen, läsnäolo, tavoitettavuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, toisen kunnioittaminen, kumppanuus, vaikuttaminen ja koskemattomuus. Arvojen pohjalta rakensimme toimintaperiaatteet. Omien ja yhteisten arvojen pohtimisen, nimeämisen ja tiedostamisen koimme merkitykselliseksi verkostoyhteistyössä. Tiedostamattomat arvot ohjasivat valintojamme ja vaikuttivat arjessa. Eri arvojen tiedostaminen ja ääneen sanominen selkeytti arvojen pohdintaa omalla kohdalla. Yhteinen arvojen käsittely ja yhteisiin arvoihin sitoutuminen vahvisti moniammatillista verkostotyötä.

Verkostotoiminta rakentuu luottamukselle. Luottamus saavutettiin riittävän turvallisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksen kautta. Turvallisuutta lisäsi toimijoiden tuttuus ja arvojen tunteminen. Riittävän turvallinen verkosto kestää erilaisia arvoja ja näkökulmia nähden erilaisuuden rikkautena ja voimavarana. Arvojen merkityksen pohtiminen vahvisti omia arvojamme. Arvojen todentuminen sosiaalipedagogisessa lähiötyössä tapahtui dialogissa asukkaisiin ja toimijoihin. Arkilähtöisessä, yhteisöllisyyttä korostavassa ja vaikuttamiseen pyrkivässä sosiaalipedagogisessa työssä korostuivat dialogissa esiin nousseet yhteiset merkitykset, niiden tulkinna sekä dialogin kautta syntynyt arvojen ohjaama toiminta.

Pormestarinluodossa rakennettiin verkostoyhteistyötä lähipoliisitoiminnan kautta jo vuodesta 1996, jolloin verkostotyötä tehtiin lähinnä viranomaisyhteistyönä. Vuosituhannen vaihtuessa yhteistoimintaan saatiin alueellisten toimijoiden, kuten Pormestarinluodon asukasyhdistyksen, Porin kaupungin koulu-, nuoriso- ja vapaa-aikatoimen, Keski-Porin seurakunnan, Porin kaupungin lähiötyön, Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja alueella toimivien projektien lisäksi mukaan myös alueen asukkaita. Yhteistyö merkitsi uudenlaisen toimintakulttuurin syntymistä. Verkostoyhteistyötä voidaan kuvata monella tavalla. Valitsimme omaksi tavaksemme tarkastella moniammatillisen työn vahvuuksia, heikkouksia, uhkia ja mahdollisuuksia lähiötyössä oman kokemuksemme ja toimintamme kautta. Tätä tarkastelua kuvaa kuva 2.



Kuva 2. SWOT-analyysi verkostoyhteistyöstä

9.3 Yhteiskunnallinen murros haastaa ammatillisesti

Yhteiskunnan nopea rakenteellinen muuttuminen näkyi lähiön asukkaiden arjessa ja vaikutti toimijoiden ammatillisuuden vaatimuksiin. Pätkätyöt, määrä- ja väliaikaiset työsuh-

teet sekä osa-aikainen työ muuttivat perheen arkea. Raja työn ja vapaa-ajan välillä hämärtyi. Yhteiskunnalliseen muutokseen liittyi arvo- ja asennemyllerrys. Työelämän muuttuminen hämmensi niin toimijoita kuin asukkaitakin muodostaen uudenlaisen toimintakulttuurin. Havaintomme mukaan perheen toimintatavat, asenteet ja arvot siirtyivät lähiössä tiiviisti sukupolvelta toiselle. Arkiasioihin, kuten koulutukseen ja työelämään hakeutumiseen eivät päde samat lainalaisuudet kuin aiemmin. Yritys ratkaista arjen kysymyksiä perinteisesti eriytti ja teki vähitellen osattomaksi. Pahimmillaan osattomuus merkitsi turva- ja tukiverkkojen ulkopuolelle jäämistä, syrjäytymistä. Osattomaksi ja ulkopuolelle tässä prosessissa voi jäädä myös työntekijä. Kulttuurimuutos haastoi etsimään toisenlaisia toimintatapoja ja -välineitä lähiössä tehtävään työhön.

Sosiaalipedagoginen teoria ja toiminta tarjosi välineitä yhteiskunnalliseen muutokseen. Muutos antoi mahdollisuuden oman työn tarkasteluun ja uusien menetelmien kokeilemiseen. Ammatillisesti toimintakulttuurin muutos todentui toimijoille siinä, että aiemman asiantuntijakeskeisyyden tilalle tuli kumppanuus ja prosessinomainen yhteistoiminta asukkaiden kanssa. Sosiaalipedagogisessa työssä ratkaisevaa ei ollut se, ratkesivatko pulmatilanteet, vaan työssä korostui selviytyminen pulmista huolimatta. Kyse oli siitä, miten pulmatilanteiden kanssa saattoi elää. Työntekijän tehtävänä oli tuoda tilanteeseen oma aikuisuutensa, ammattitaitonsa ja näkökulmansa. Prosessinomainen työskentely asukkaiden kanssa edellytti avoimuutta ja luottamusta siihen, että sekä työntekijällä että asukkaalla oli jotain tärkeää annettavaa ja varmuutta siitä, että yhdessä voimme enemmän.

Sosiaalipedagogisen koulutuksen kautta työhön saatiin uusia menetelmiä ja välineitä, jolloin toimintaedellytykset eri-ikäisten asukkaiden parissa paranivat. Koulutus tarjosi toimijoille keinon rakentaa verkostoa ja toimintamalleja, pohtia työoloja, huolehtia omasta jaksamisesta ja pysähtyä hoitamaan tärkeintä työn välinettä: itseään. Koulutuksen kautta vahvistui uskallus kuulla muilta saatua palautetta, antaa palautetta, sietää erilaisuutta, tehdä työtä omalla persoonallisella tavalla, tunnustaa erilaiset osaamisalueet sekä kasvaa ihmisenä ja työntekijänä.

9.4 Vuorovaikutus työvälineenä

Dialogi toteutuu kielellisessä kohtaamisessa. Siinä rakentuu välittävä todellisuus, jossa työntekijöiden ja asukkaiden maailmat ja kielet kohtaavat (Timonen-Kallio 2000, 15). Kielellinen kohtaaminen on havaitsemisen perusta. Havaitsemisen kautta mahdollistuu uudenlainen tulkinta ja ennakoiva toiminta (Ranne 2002, 112). Se, mitä kuulemme, riippuu siitä, mitä olemme valmiit kuulemaan. Merkittävää kohtaamisessa on kokemus kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisesta. Kuuleminen edellyttää itsetuntemusta, joka on reaaliaikaista tietoisuutta omista tunteista ja kykyä käyttää tunteita vuorovaikutuksessa (Goleman 1999, 42-43). Henkilökohtaiset ja sosiaaliset tunnetaidot vahvistavat sosiaalisten suhteiden syntymistä. Tämä mahdollistaa kumppanuuden, tasavertaisuuden ja vastavuoroisuuden lähiön asukkaiden kanssa.

Vuorovaikutus edellytti yhteisten pelisääntöjen luomista, aikaa ja läsnäoloa. Vuorovaikutus toteutui monella tavalla. Katseilla, ilmeillä ja eleillä ilmaisimme tunnetilojamme ja asentei-

tamme. Kehollisuutta ja kehon kieltä hyödynnettiin Keski-Porin seurakunnan Sopuavain-pi-lottikokeilun PiPo-ryhmässä. 7–9-vuotiaiden poikien ryhmässä opeteltiin tunnetaitoja esi-merkiksi kehollisuutta vahvistavien harjoitteiden avulla. Näin mahdollistui vaikeiksikin ko-ettujen tunteiden käsittely ryhmässä.

Kosketuksen merkitykseen kiinnitettiin havaintojemme mukaan vähän huomiota. Hellys-destä, rakkaudesta ja välittämisestä kyllä puhuttiin, mutta niitä ei osattu tai uskallettu osoit-taa koskettaen. Jokainen tarvitsee kosketusta, mutta yhteiskuntamme on etäännytynyt kosket-tamisen ja fyysisen läheisyyden merkityksestä. Kosketus on voimakas vuorovaikutuksen muo-to ja siihen tarvitaan aina lupa. Vastuullisessa vuorovaikutuksessa kosketus on käyttökelpoi-nen ja vahva terapeutin väline, jonka kautta ihminen voi saada kokemuksen kohdatuksi, hyväksytyksi ja autetuksi tulemisesta. Kosketuksen avulla on mahdollisuus poistaa ahdistus-ta ja lievittää masennusta sekä lisätä positiivisuutta ja vuorovaikutusta (Svennevig 2003, 21-28). Omassa työssämme käytimme yhtenä multisensorisen työn osana rentouttavaa ”inkkari-hierontaa”, jossa kosketuksen kautta edistettiin tietoisesti vuorovaikutusta, eheytymistä ja hyvää oloa.

9.5 Välittäminen lähiötöissä

Välittäminen alkaa itsestä välittämisestä ja siitä kokemuksesta, että minusta välitetään. Vä-littäminen merkitsi työssämme huomion kiinnittämistä omaan jaksamiseen sekä hakeutu-mista työhönsä ja koulutukseen. Verkostotyöhönsä etsimme vastauksia kiperiin kysymyksiin ja työn suunnan hakemiseen. Lisäksi järjestimme yhteisiä rentoutumisen ja vir-kistymisen hetkiä työn vastapainoksi.

Kokemus välittämisestä syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kyky toisen kuuntelemi-seen, huomioimiseen, toisen asemaan asettumiseen sekä tunteiden huomioonottamiseen ra-kentuu vähitellen omien sosiaalisten tunnetaitojen vahvistuessa. Asioiden näkeminen, kuule-minen ja niihin puuttuminen on välittämistä. Puuttuminen on merkki aidosta kuulemisesta, todesta ottamisesta, halusta auttaa muutokseen ja lupauksesta rinnallakulkemisesta. Riittä-vän pitkä ja tiivis rinnallakulkeminen eheyttää ja antaa voimia selvitä itse. Nuori, jonka kans-sa kuljettiin yhdessä pitkä, tiivis jakso, sanoitti edellä mainittua näin: ”Nyt mä osaan itse! Selvisin ihan yksin, kun mä vaan muistelin, miten me yhdessä on tehty!” Yhdessä koettu jät-ti muistoja, jotka toimivat asukkaiden omina työvälineinä arjessa.

Vuorovaikutuksen ja välittämisen kanavaksi kehitettiin Porin kaupungin koulutoimen ja Keski-Porin seurakunnan yhteistyönä läksypiirityömenetelmä. Läksypiirissä nuorella oli mahdollisuus arjen taitojen hankkimiseen, arvosanojen korottamiseen, kuulumisten vaihta-miseen ja myönteisen palautteen saamiseen. Läksypiirissä nuori sai huomiota. Välittäminen todentui muun muassa siinä, kun joku nuorista oli poissa läksypiiristä, hänen peräänsä soitel-tiin. Läksypiirityömenetelmä sai sosiaali- ja terveystieteiden Varhainen puuttuminen -hankkeelta kunniamaininnan syksyllä 2003.

9.6 Tutkimus osana työtä

Projektimainen työ rakentuu tavoitteiden asettamiselle, keinojen etsimiselle tavoitteiden saavuttamiseksi, työn toteuttamiselle sekä toteutuksen seurannalle ja arvioinnille. Projektityön käynnistyminen lähiössä merkitsi tutkimuksellisen näkökulman tuomista työhön. Oman työn tarkastelu lisäsi ammatillista reflektointia ja refleктоivan itseymmärryksen mallin kehittäelyä ja käyttöä.

Käyttämämme refleктоivan itseymmärryksen malli pohjautui prosessimalliin, jossa olemassa olevat hyvät käytännöt ja toimintaperiaatteet yhdistettiin reflektiivisen pohdinnan ja ammatillisen uudistumisen kautta sosiaalipedagogiseen teoriaan. Refleктоivan itseymmärryksen prosessimalli oli osa kasvatuksellista prosessia, jossa pyrittiin saamaan aikaan siirrettävissä olevia toimintoja, jotka juurtuvat asukkaiden oman itsearvioinnin ja tulkinnan avulla yhdessä rakennettuihin toiminta-areenoihin ja todellisuuksiin, arkeen. Osallistavaan tutkimukseen, havainnointiin ja kriittiseen tulkintaan osallistuivat alueen asukkaat ja toimijat yhdessä. Vuorovaikutuksen ja yhteisten kokemusten avulla luotiin visio, jota tavoiteltiin. Yhteisen vision löytäminen edellytti arjen tuntemista ja sen merkityksen ymmärtämistä sekä rohkeutta tulkita kriittisesti omaa elämismailmaa ja arkea.

Tutkimuksellinen näkökulma lähiötöyössä toi eteen enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Pohdintaan nousi esimerkiksi: miten avata kaikki ne kokemukset ja prosessit, joita toiminnan kautta syntyi? Mikä merkitys ammatillisesti tuotetuilla muistoilla on arjessa? Miten juurruttaa hyvät käytännöt työelämään? Itsellemme tämän artikkelin kirjoittaminen merkitsi päättyvän yhteistyön aukikirjoittamista ja arvioinnin tekemistä yhdessä tehdystä työstä. Omat kokemuksemme moniammatillisesta yhteistyöstä olivat hyvät. Teoria vahvisti käytännön työtä arjessa, kun yhteiset arvot, tavoitteet, keinot ja toteuttajat löydettiin. Toiminnan seuranta ja arviointi avoimessa vuorovaikutuksessa ja välittämisen ilmapiirissä synnytti sellaista arkihyvää, jota kaikki tarvitsevat.

Lähteet

- Goleman, D. 1999. Tunneäly työelämässä. Suom. Seppo Lahtinen. Otava. Keuruu.
- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kuopio.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5, Tilastokeskus tutkimuksia 202. Helsinki.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C/189. Turku.
- Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. 2002. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 3 (1). Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kuopio.

- Suikkanen, A. & Martti, S. & Linnakangas, R. 2004. Homma hanskaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:5. Helsinki.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7. Helsinki.
- Svennevig, H. 2003. Hyvän olon hoidot: kosketukseen perustuvien hoitojen käyttö hyvinvoinnin ja itseyttämyksen lisäämisen välineenä. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Timonen-Kallio, E. (toim.) 2000. Itsenäisen elämän ABC. Umbrella-työkirjamenetelmän käsikirja. Kaarinan sosiaalialan oppilaitos. Turku.

10. Sosiaalipedagoginen työ latvialaisessa koulussa

Latvian itsenäistyttyä uudelleen 1990-luvulla esille nousivat uudet sosiaaliset ongelmat. Sosiaali- ja terveystieteiden vuoden 2000 sosiaalisessa katsauksessa mainittiin, että vaikeiden sosiaalisten ongelmien ratkaisussa kasvatusinstituutioiden kokemus ei riitä. Syntyi akuutti tarve ammattihenkilöistä, joilla on tietoa eri menetelmistä. (Aprane, Laugale, Orupe & Veirina 2003, 3.) Voidaan sanoa, että yhteiskunnan muutokset Latviassa edistivät uusien ammattien syntymistä. Uusiksi ammattiksi nousivat sosiaalipedagogin ja sosiaalityöntekijän ammatit. Artikkelini perustuu Satakunnan ammattikorkeakoulussa tekemäni sosionomi (AMK) -tutkinnon opinnäytetyöhön. Tutkin siinä sosiaalipedagogiikkaa Latviassa ja erityisesti sosiaalipedagogista työtä Latvian kouluissa.

Sosiaalipedagogin ammatti-identiteetti Latviassa on kehitysprosessissa. Sosiaalipedagogin ammatillisuuden tunnustaminen ja vahvistaminen koulussa on tärkeää, sillä siitä riippuu, miten sosiaalipedagogin työ koulussa onnistuu ja kehittyy. Tärkeä suunnannäyttävä on opetusministeriön syyskuussa 2003 hyväksymät sosiaalipedagogien ammatin vaatimukset. Niiden mukaan sosiaalipedagogi turvaa omalla ammatillisella toiminnallaan lastensuojelun tavoitteiden ja tehtävien toteutumisen. Sosiaalipedagogi työskentelee kasvatus-, sosiaali- ja terveystieteiden alalla, oikeuslaitoksen palveluksessa sekä kunnissa. Ammatin vaatimuksissa on määritelty sosiaalipedagogin velvollisuudet ja tehtävät sekä työympäristön erityisvaatimukset. Sosiaalipedagogi laatii sosiaalisen diagnoosin suhteessa lasten ja nuorten socialisaatioprosessiin ja sen ongelmiin sekä ennakoii sosiaalisia riskejä riskiperheissä. Lisäksi sosiaalipedagogi suunnittelee ja toteuttaa konkreettisia toimenpiteitä moniammatillisessa yhteistyössä sekä osallistuu ennaltaehkäisevään työhön. (Sociala pedagoga profesijas standarts 2003.)

Latvian sosiaalipedagogiikan käytännön muodostumista on vaikeuttanut nykyinen sosiaalitaloudellinen ja poliittinen ympäristö, joka suhtautuu myönteisesti yksilönvapauteen, mutta on kielteinen niille ihmisille ja sosiaaliryhmille, jotka ovat vähemmän suojeltuja – lapsille ja eläkeläisille. Latviassa on muodostettu sosiaalipedagoginen palvelumuoto, joka pyrkii auttamaan perheitä ja kouluja, jotta vähennettäisiin päihde-, väkivalta- ja taloudellisia ongelmia useiden sosiaaliryhmien keskuudessa. Näitä ryhmiä ovat pienituloiset ja monilapsiperheet sekä fyysisesti ja psyykkisesti sairaat. (Razeva & Baldins 1999, 7.)

Latvian sosiaalipedagogiikka juontaa juurensa ulkomailta saaduista kokemuksista. Kuitenkin on täysin mahdotonta omaksua muiden maiden sosiaalipedagogiikan malleja, vaan Latvian sosiaalipedagogiikalla on omat erityispiirteensä. Tärkeää on ottaa huomioon se, että Latvian kansa on ollut satoja vuosia vieraan vallan alla. Kulttuuriin, elämisen malliin ja arkielämään ovat vaikuttaneet muiden maiden ja kansojen kulttuurit. (Aprane ym. 2003, 3.)

Latvialaisen sosiaalipedagogiikan ammatillinen alkamisajankohta on vuosi 1998, jolloin sosiaalipedagogin ammatti otettiin mukaan ammattirekisteriin. Sosiaalipedagogiikkatieteen al-

kamisajankohtana voidaan pitää vuotta 1997, jolloin sosiaalipedagogiikka yhtenä kasvatustieteen alana hyväksyttiin Latvian tiedenevostossa. Tuli mahdollisuus väitellä tohtoriksi sekä valita sosiaalipedagogiikan professoreja ja dosentteja. (Aprane ym. 2003, 4.)

Vaikka sosiaalipedagogiikkaa on virallisesti ollut seitsemän vuotta Latviassa, se on yhä suurelleen osalle kansalaisista tuntematon asia. Useimmin sosiaalipedagogina pidetään ihmistä, joka auttaa lapsia ja teini-ikäisiä ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia: esimerkiksi järjestää ilmaisen ruokailun koulussa ja taloudellisia etuja pientuloisten perheiden lapsille. Melko usein kansalaiset ja joskus myös viranomaiset käyttävät sosiaalityöntekijän ja sosiaalipedagogin nimityksiä synonyymeinä. (Razeva& Baldins 1999, 7.) Vallitseva tietämättömyys ammattien eroista (sosiaalipedagogi – sosiaalityöntekijä, sosiaalipedagogi – psykologi) aiheuttaa vaikeuksia myös valmistuneille opiskelijoille työelämässä ja sosiaalipedagogin ammatti-identiteetin muodostamisessa.

10.1 Sosiaalipedagogit kouluissa – Riassa ja muualla Latviassa

Sosiaalipedagogien työllistyminen Latvian kouluissa on vaihtelevaa. Riassa tilanne on hyvä. Riian kaupunginvaltuusto ja lastensuojeluviranomaiset vaativat, että kaikissa kouluissa on sosiaalipedagogeja. Sosiaalipedagogit saavat taloudellisesta apua jo opiskelun aikana.

Riassa on 147 yhtenäiskoulua. Lukuvuoden 2002–2003 alussa 130 koulussa työskenteli 138 sosiaalipedagogia. Heistä 92 oli päteviä, 29 opiskeli saadakseen pätevyuden ja 17 oli epäpäteviä. Lukuvuonna 2003–2004 Riian kouluissa työskenteli jo 148 sosiaalipedagogia. Muualla Latviassa sosiaalipedagogeja ei ole riittävästi. Suurin syy tähän on kuntien ja kaupunkien erilainen rahoituksen määrä sosiaalipedagogeille. Iso vaikutus sosiaalipedagogien työllistymiseen on koulun rehtoreiden myönteinen asenne sosiaalipedagogiseen työhön omassa koulussa ja heidän halunsa ymmärtää ja ratkaista oppilaiden ongelmia. Eniten sosiaalipedagogeja työskentelee isoissa lukioissa ja peruskouluissa, sillä yhdelle sosiaalipedagogille määritetty lasten määrä koko Latviassa on vähintään 600. Joskus suhde on vielä suurempi. Maalaiskouluissa sama sosiaalipedagogi työskentelee monissa kouluissa, jos oppilaita on vähemmän kuin 600.

Riian kaupungin jokaisessa sosiaalitoimistossa on tukikeskus lapsille ja perheille. Ne toimivat kouluissa yhteistyössä sosiaalipedagogien kanssa. Lapsi on esillä koulussa ja saa tukea sieltä; lisäksi koko perhe saa tukea sosiaalitoimiston tukikeskuksen kautta. Maaseudulla yhteistyö sosiaalipedagogeilla on tehokkaampaa oikeusviranomaisten kanssa.

Riassa toimii myös sosiaalipedagogien yhdistys, joka järjestää erilaisia seminaareja ja kursseja. Latviassa ei kuitenkaan ole koko maata kattavaa järjestötoimintaa, kuten Suomessa. Riian kaupunginvaltuustossa toimii sosiaalipedagogiikan johtava asiantuntija. Hän suunnittelee ja koordinoi sosiaalipedagogista työtä kaikissa Riian koulussa sekä järjestää erilaisia seminaareja ja virkistystoimintaa Riian koulujen sosiaalipedagogeille sekä välittää saatuja tietoja eteenpäin korkeammille päättäjille. Riian kaikissa viidessä koulupiirissä on oma sosiaalipedagogisen työn vastaava kuraattori. Riian kaupunginvaltuuston johtava asiantuntija ja viisi kuraattoria muodostavat sosiaalipedagogisen työn työryhmän. Se on laatinut Riian sosiaalipedago-

geille yhteisen järjestelmän, jonka mukaan he suunnittelevat työtä. Koulujen sosiaalipedagogit arvostavat johtavan asiantuntijan työtä. Muualla Latviassa koulujen sosiaalipedagogien työtä ei ole koordinoitu.

Vaikka eniten saavutuksia sosiaalipedagogisessa työssä on saavutettu Riassa, niin oleellinen saavutus on myös se, että sosiaalipedagogit työskentelevät monissa kouluissa myös muualla Latviassa ja auttavat rakentamaan sosiaalisesti turvallista ympäristöä. Sosiaalipedagogien työtä ja yhteistyötä eri viranomaisten kanssa on alettu arvostaa aiempaa enemmän. Sosiaalipedagogisen toiminnan kautta koulujen ennaltaehkäisevä työ huono-osaisten perheiden kanssa on parantunut, oppilaiden poissaolot ovat vähentyneet ja lasten aktiivisuus erilaisten kouluprojektien toteuttamisessa on kasvanut.

10.2 Sosiaalipedagogin toiminta koulussa

Sosiaalipedagogin toiminnalla on jatkuvan prosessin luonne. Tulos ei muodostu hetkessä, vaan vaatii aikaa. (Japina 2001, 77.) Merkittävää työssä on sosiaalipedagogin omaaloitteisuus, aktiivisuus ja luovuus. Iso apu prosessissa on yhteistyö: sosiaalipedagogi tekee tiimityötä muiden ammattihenkilöiden kanssa konkreettisen ongelman luonteen mukaan. Latvian kouluissa sosiaalipedagogeilla on oma tiedotustaulu, jolla ovat heidän yhteystietonsa sekä tietoa esimerkiksi sosiaalipedagogin ammattikuvasta. Myös koulun henkilökunnan kanssa on tärkeää käydä jatkuvaa keskustelua sosiaalipedagogisesta työstä. Tärkeitä ovat tapaamiset luokanvalvojien tunneilla, jolloin sosiaalipedagogi esittelee omia työmenetelmiään sekä kertoo asioista, joiden kanssa hän tekee työtä ja millaisissa tilanteissa hänen luokseen voi tulla.

Latvian kouluissa on monenlaisia sosiaalipedagogisen työn haasteita ja ongelmia, yhtäältä esimerkiksi oppilaiden poissaolot ilman syytä, käyttäytymisongelmat ja erilaiset konfliktitilanteet sekä toisaalta sosiaalipedagogin ammatti-identiteetin ja oman paikan löytäminen työyhteisössä, ammattihenkilöiden yhteistyön rakentaminen, työ vanhempien kanssa sekä työnohjauksen puute. Tärkeimmät tehtävät koulussa ovat riskiryhmään kuuluvien lasten ja nuorten sosiaalisen elämän ongelmien analyysi, nuorten kasvatus, perheiden sosiaalipedagogiset neuvontatilaisuudet, konfliktien ratkaisut yksilön ja erilaisten instituutioiden välillä sekä työ päihderiippuvuudesta kärsivien lasten ja nuorten hyväksi. Pääsuuntautumisalueet koulussa ovat työ oppilaiden kanssa, työ oppilaiden vanhempien kanssa, yhteistyö opettajien ja muiden koulussa työskentelevien ammattihenkilöiden kanssa sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten ammattihenkilöiden kanssa. Sosiaalipedagogi on koulussa myös välittäjän, koordinaattorin ja tukihenkilön roolissa. Tämä tarkoittaa, että sosiaalipedagogilla pitää olla psykologisia ja pedagogisia taitoja.

Sosiaalipedagogi selvittää perheiden sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia, arvioi niiden vaikutusta lasten ja nuorten sosialisointiprosessiin sekä tutkii koulujen ja muiden instituutioiden resursseja. Hän esimerkiksi laatii kyselylomakkeen ja tekee yhteenvedon lasten ja nuorten olosuhteista koulussa ja perheessä. Tällä tavoin hän pystyy auttamaan sosiaalisten ongelmien ratkaisussa ja tukemaan lasten sosialisointia uudistamista eli lasten integroitumista uudelleen yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogi analysoi myös lastensuojelulainsäädännön mukaisten lasten-

suojelun ja nuorten oikeuksien toteutumista perheissä ja muissa instituutioissa sekä suunnittelee ja toteuttaa toimintaa oikeuksien takaamiseksi.

Sosiaalipedagogin toiminta-alueet koulussa ovat

- diagnostinen toiminta – koulun ympäristön, yksilön tai ryhmän ongelmien syiden tutkiminen
- tukitoiminta – oppilaan, opettajan ja perheen tukeminen ongelmatilanteissa ja apu ratkaisujen löytämisessä
- ennaltaehkäisevä toiminta – antaa ehdotuksia ja järjestää tapahtumia, jotka estäisivät tai rajoittaisivat negatiivisten ilmiöiden ja käytännön laajentumista koulussa
- kommunikatiivinen toiminta – edistää oppilaiden kommunikaation taitoja, taitoja ratkaista konflikteja, perustella omia mielipiteitään, kunnioittaa muiden mielipiteitä ja rakentaa keskinäistä suhdetta muiden kanssa
- täydentävä toiminta – täydentää muiden opettajien ja perheen kasvatustavoitteita oikeudenmukainen suojelutoiminta – puolustaa oppilaiden oikeuksia koulussa ja muissa instituutioissa, käyttää omassa työssään lastensuojelun ja sosiaalipolitiikan tietämystä. (Rudnicka 2001, 69.)

Diagnostinen toiminta on perustoimintaa; muut sosiaalipedagogin toiminta-alueet vaihtelevat jokaisen koulun erityisyyden ja tarpeiden mukaan. Siksi on erittäin tärkeää, että sosiaalipedagogi tutkii koulun ympäristöä muiden koulun ammattilaisten kanssa, ymmärtää tilanteen ja löytää sopivat menetelmät. Kuitenkin päätehtävä on oppilaiden auttaminen saavuttamaan maksimaalisesti koulutuksen tavoitteita ja oppilaiden kehittäminen yhteiskunnan elinvoimaisiksi ihmisiksi. (Rudnicka 2001,78.)

Pohdinta

Muutokset Latvian yhteiskunnassa jatkuvat. Tällä hetkellä koulussa tai sen ulkopuolella ei ole vielä toimivaa lainsäädäntöä eikä riittäviä taloudellisia resursseja ja koulutettuja ammattihenkilöitä. Yleensä on kyse sellaisten ammattihenkilöiden puutteesta, joiden kanssa sosiaalipedagogi voisi tehdä yhteistyötä lasten ja heidän perheidensä ongelmien monipuolisiksi ratkaisemiseksi. Myös ammatillinen yhteistyö myös muiden koulujen sosiaalipedagogien kanssa puuttuu. Kaikki tämä aiheuttaa sosiaalipedagogeille epävarmuutta omassa työssään eivätkä asiat etene.

Sosiaalipedagoginen työ kouluissa parantaa ilmapiiriä ja ennaltaehkäisee ongelmia. Hyvät tulokset vaativat aikaa ja säännöllisyyttä. Koulu on kuitenkin työympäristönä tiivis ja sulkeutunut, joten jo työyhteisöön sisään pääsy ja oman paikkansa löytäminen vievät aikaa. Yleensä eri ammattien edustajat työskentelevät omissa toimipaikoissaan, mutta sosiaalipedagogisen työn onnistumiselle tiimityö on tärkeää.

Latvian koulujen sosiaalipedagoginen työ olisi onnistuneempaa, mikäli valtio olisi sosiaalipedagogien työnantajana kuntien sijaan. Silloin myös maaseudulla toimisi sosiaalipedagogeja

kuntien rahoituksen määrästä riippumatta. Latviassa kasvatusta-, sosiaali- ja terveydenhuoltoalan henkilökunnalla, myös sosiaalipedagogeilla, palkat ovat suhteellisen pienet. Sosiaalipedagogin ammatti ei ole vain pelkkä ammatti, vaan myös kutsumus.

Sosiaalipedagoginen työ kouluissa kehittyy koko ajan ja sitä arvostetaan yhä enemmän. Työ on intensiivistä ja pitkäjänteistä – esimerkiksi Suomessa koulujen sosiaalipedagoginen työ on tällä hetkellä projektiluonteista ja kestää vain hetken. Latvian kouluissa sosiaalipedagogi tekee paljon samaa työtä kuin koulukuraattori Suomessa. Kuitenkin sosiaalipedagogin ammatti on Latviassa epäyhteisempi kuin koulukuraattorin työ Suomessa. Sosiaalipedagogiikkaa voi opiskella sekä sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ammattikorkeakoulussa Attistibassa että Latvian yliopistossa. Esimerkiksi sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ammattikorkeakoulu Attistibasta valmistuvat opiskelijat ovat päteviä työskentelemään sekä sosiaalityöntekijöinä että sosiaalipedagogeina.

Latvian yliopistossa sosiaalipedagogiikan opiskelijat opiskelevat kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, kun taas sosiaalityötä opiskelevat valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Suomessa sosiaalityöntekijät valmistuvat yliopistoista, kun taas sosionomit (AMK) ammattikorkeakoulusta. Eroa on myös siinä, että sosionomit Suomessa eivät ole kelpoisia sosiaalityöntekijän virkoihin. (Viljanen 2004, 87-88.)

Suomessa käydään keskustelua sosionomin (AMK) työn mahdollisuuksista kouluissa. Satakunnan ammattikorkeakoulussa on havaittu lukuisen kouluissa tehtyjen projektien kautta, että sosiaalipedagoginen työ kouluissa olisi ajankohtaista myös Suomessa. Vaikka mallia ei voi suoraan ottaa toisesta maasta, toivon artikkelin välittävän tietoja ja ajatuksia sosiaalipedagogisesta työstä Latvian kouluissa. Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opettajat ovat kiinnostuneita tekemään yhteistyötä Latvian sosiaalipedagogiikan asiantuntijoiden kanssa. Maaliskuussa 2004 opettajat vierailivat Riiaassa sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ammattikorkeakoulussa Attistibassa ja Latvian yliopiston pedagogiikan ja psykologian tiedekunnassa. Erasmus Sokrates-ohjelman mukainen vaihtosopimus on solmittu Riian ammattikorkeakoulu Attistiban ja Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden kesken.

Lähteet

- Aprane, N., Laugale, R., Orupe, I. & Veirina, S. 2003. Latvijas sociala pedagogija vesturiskaja attistiba. Opinnäytetyö. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ammattikorkeakoulu ”Attistiba”.
- Japina, A. 2001. Socialais pedagogas ka profesija Rigas pilsetas izglitibas iestades. Opinnäytetyö, Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ammattikorkeakoulu ”Attistiba”.
- Razeva, A. & Baldins, A. 1999. Socialpedagogiskas inovacijas: Teorija un prakse, 1. Rakstu krajums. Latvijas Universitate Pedagogijas un psihologijas fakultate. Riika.
- Rudnicka, Z. 2001. Socialais pedagogas skola. Raka. Riika.
- Sociala pedagoga profesijas standarts, 2003 (Latvian opetusministeriön hyväksymät sosiaalipedagogin ammatin vaatimukset sosiaalipedagogeille). Latvian opetusministeriö. Riika.

Viljanen, E. 2004. Sosiaalipedagogiikka Latviassa. Sosiaalipedagoginen työ Latvian kouluissa. Opinnäytetyö, Sosiaali- ja terveysala Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulu.

11. Maahanmuuttajat ja kulttuurinvälitystoiminta sosiaalipedagogisessa tarkastelussa

Maahanmuuttajat ovat olleet pitkään osa elämääni. Olen toiminut heidän opettajanaan ja useat ystävistäni ovat naimisissa maahanmuuttajan kanssa tai ovat itse maahanmuuttajia. Haluan tekstissäni tarkastella toiveita ja tuntemuksia kulttuurien kohtaamisista ja kohtaamattomuudesta. Tärkein ja varmasti kipein keskusteluissa julki tullut asia on maahanmuuttajien kokemana tarpeettomuuden tunne ja sivustakatsojan rooli. On vaikeaa saada töitä, päästä opiskelemaan ja löytää oma paikka yhteiskunnassa. Kuinka ilman tuota paikkaa voi elää elämäänsä täydesti, osallistua ja vaikuttaa ympärillä tapahtuviin asioihin? Kuinka maahanmuuttajat ovat näkyvissä ilman tuota paikkaa – vaikuttavat elämäämme naapureina, kuntalaisina, lastemme kavereiden vanhempina? Olemme luoneet projekteja ja hankkeita, mutta ovatko ne tuottaneet todellista vuorovaikutusta välillemme? Onko mikään muuttunut niiden myötä? Tarkastelen asiaa Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kameli-projektin kautta. Kameli –Kansainvälisyys antaa meille elämän iloa -projekti on osa Mannerheimin Lastensuojeluliiton Satakunnan piirin maahanmuuttajatyötä ja sen tarkoituksena on tarjota halukkaille maahanmuuttajille valmiudet toimia kulttuurinvälittäjinä Satakunnassa ja muodostaa oma vertaisryhmänsä, Kulttuurinvälittäjien rinki.

Sosiaalipedagogisen viitekehyksen kautta pohdin maahanmuuttajien mahdollisuutta itse vaikuttaa elämäänsä ja siihen ympäristöön, jossa he elävät, mahdollisuutta tehdä itsensä näkyviksi ja elää haaveitaan todeksi. Sosiaalipedagoginen orientaatio sopii monenlaisten yhteiskunnallisten ongelmien ja ilmiöiden käsittelyyn. Sosiaalipedagogiikkaan liittyy ennalta ehkäisyn näkökulma, joten se sopii sellaisten ongelmien käsittelyyn, joissa on vaarana yksilöiden ja ryhmien syrjäytyminen: päihteiden käyttö, rikollisuus ja psyykkiset ongelmat. Samoin ryhmien ja yksilöiden vallan ja vuorovaikutuksen puute, identiteetin etsintä ja kyvyttömyys päättää omista asioistaan ovat asioita, joihin voidaan sosiaalipedagogisin keinoin tarttua. (Ranne 2002, 105.) Sosiaalipedagoginen työ pyrkii ryhmien ja yksilöiden rohkaisemiseen ja aktivointiin arjen ongelmien kohtaamiseksi ja ratkaisemiseksi. Lisäksi se pyrkii raivaamaan esteitä, joita on yksilöiden ja ryhmien itsetoteutuksen ja oman identiteetin vahvistamisen tiellä. (Ranne-Lundmark 2000, 10.)

11.1 Maahanmuuttajien kotouttaminen ja tilanne Suomessa

Suomessa asui vuoden 2003 lopussa vakituisesti 107 003 ulkomaan kansalaista (Monitori 2004). Luku on Euroopan pienimpiä, vaikka maahanmuuttajien lukumäärä Suomessa nelinkertaistui 1990-luvulla. Maahanmuuttajien yleisimmät Suomeen tulon syyt ovat paluumuutto, pakolaisuus ja turvapaikan hakeminen, avioitumien ja muut perhesyyt. Lisäksi maahanmuuttajia saapuu maahan työpaikan perässä. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002,

Forsander 2001.) Maahanmuuttajien integroitumisessa on tärkeää, millaista kotouttamis- ja vähemmistöpolitiikka on sekä millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia heillä on.

Suomi on sitoutunut toteuttamaan ja noudattamaan syrjimättömyyden ja tasavertaisuuden periaatteita, jotka on sisällytetty vuoden 1999 perustuslakiin. Samat periaatteet ja tavoitteet ovat myös 1.5.1999 maahanmuuttajien kotouttamista ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamista koskevassa laissa (L 493/ 1999). Nopea ja joustava integroituminen eli kotoutuminen puolestaan asetettiin maahanmuuttopolitiikan perustavoitteeksi 1997 annetussa hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittisessa ohjelmassa, joka ensimmäistä kertaa muotoili Suomen virallisen maahanmuutto- ja pakolaispolitiikan. Kotoutumisella tarkoitetaan ohjelmassa sitä, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joita koskevat samat velvollisuudet ja oikeudet kuin valtaväestöllä. Maahanmuuttajilla on myös samalla mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopuosoinnussa Suomen lainsäädännön kautta. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 19-20.) Maahanmuuttaja ei siis määrity ainoastaan sosiaalisaation tai avun kohteeksi, vaan saa myös aktiivisen toimijaroolin (Suurpää 2002, 61).

Lainsäädännöllisistä toimenpiteistä huolimatta maahanmuuttajien syrjäytyminen on vakava ongelma Suomessa. Maahanmuuttajat kohtaavat sosiaalista eriarvoisuutta muun muassa työmarkkinoilla ja koulutuksessa. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 36). Työministeriön arvion mukaan ulkomaalaisten työttömyysaste vuonna 2003 oli 29 prosenttia, kun koko väestön työttömyysaste oli yhdeksän prosenttia (Monitori 2004). Juuri työn puuttuminen on vakava ongelma, sillä se vaikuttaa keskeisesti sopeutumiseen. Työn kautta maahanmuuttaja saa sosiaalisia suhteita, taloudellista riippumattomuutta sekä kohentaa itsetuntoaan. Työn saanti ei ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä maahanmuuttajalta edellytetään riittävän pitkää Suomessa asumisaikaa, suomen kielen taitoa ja Suomessa hankittua työkokemusta. Lisäksi maahanmuuttajan tulisi olla aktiivinen, oma-aloitteinen ja hallita suomalaiset tavat. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002.)

Suomalaiset vaikuttavat itse oleellisesti asenteillaan ja suhtautumisellaan maahanmuuttajien rohkeuteen olla oma-aloitteinen ja aktiivinen. Suhtautumiseen ja asenteisiin vaikuttaa voimakkaasti nk. etninen hierarkia, joka tarkoittaa, että suomalaiset suhtautuvat vuodesta toiseen varsin samankaltaisesti eri kansallisuusryhmiin. Suhtautuminen meitä köyhemmistä maista lähtöisin oleviin, ulkonäöltään ja kulttuuriltaan suomalaisista erottuviin ihmisiin (esim. somalit, arabit) on torjuvampaa kuin meitä enemmän muistuttavien maiden kansalaisiin (esim. pohjoismaalaiset, englantilaiset) (Jaakkola 1999, 23). Etnisen hierarkian kautta pidämme yllä stereotyyppisiä eri kulttuureista ja näiden kulttuurien edustajista; luomme eroja, jotka vähitellen jäähmettyvät pysyviksi ominaisuuksiksi (Suurpää 2002, 49).

Eroihin reagoimme vaatimalla maahanmuuttajilta muutosta eli sopeutumista maan tavolle. Muutoksen vaatimus kohdistuu luonnollisesti voimakkaammin niihin, jotka erottuvat enemmän ja kuuluvat näin etnisen hierarkian alapäähän. Leena Suurpää (2002) toteaa, että muutoksen vaatimus on ominaista sekä rasistiselle että suvaitsevaiselle ajattelutavalle julkisessa keskustelussa. Maahanmuuttajien täytyy muuttua eli sopeutua suomalaisen yhteiskuntaan ja suomalaisten elämäntapoihin. Toisaalta samankaltaistumista

myös vieroksutaan ja pelätään. Maahanmuuttajat kohtaavat paradoksaalisesti sulautumisen että erottautumisen vaatimukset. Heidän täytyy toisaalta näkyä (kontrollin kohteena) että sulautua (toimijoina). (Suurpää 2002, 49-50.) Ongelmat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: on olemassa inhimillisten ja materiaalistien resurssien puutetta (työ, taloudellinen riippumattomuus, koulutusmahdollisuudet, kielitaito) ja eri muotoista tahallista ja tahatonta syrjintää. Nämä molemmat tekijät estävät maahanmuuttajia ottamasta täysipainoisesti osaa yhteiskunnan toimintaan ja heikentävät siten myös heidän psyykkistä sopeutumistaan. (Ks. Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 22.) Lisäksi maahanmuuttaja kohtaa Suomeen tullessaan usein hyvin erilaisen kulttuurin ja yhteiskuntarakenteen. Varsinkin nk. kolmansista maista tulevat henkilöt joutuvat monesti ensimmäistä kertaa elämässään kasvokkain jälkiteollisen, myöhäismodernin, yhteiskunnan kanssa, joka on monessa suhteessa hyvin ristiriitainen maahanmuuttajan omien taustojen ja eletyn elämän suhteen. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa työllistyminen edellyttää melko pitkäkestoista yleissivistävää ja ammatillista koulutusta. Moni työ perustuu kykyyn käsitellä, siirtää ja tuottaa informaatiota. (Hämäläinen 1997, 6-7.)

Siirtyminen jälkiteolliseen yhteiskuntaan on aiheuttanut uudenlaista sosiaalista syrjäytymistä, kiinnittymättömyyttä elämänhallintaa ylläpitäviin yhteiskunnan toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin. Tämän syrjäytymisen ehkäisy ja lievittäminen on sosiaalipedagogiikan nykyhetken haaste. (Hämäläinen 1997, 6-7.) Erityinen haaste se on maahanmuuttajien kanssa, sillä monet heistä ovat syntyneet ja varttuneet yhteiskunnassa, jossa ammatillisen koulutuksen taso on heikko ja pitkä koulutus on harvojen etuoikeus. Korkeasti koulutetun ja ammattitaitoisen maahanmuuttajankin tilanne muuttuu lähes aina uudessa maassa siksi, että hänen koulutustaan ja ammattitaitoaan ei tunnusteta. Samalla maahanmuuttajan asema muuttuu sosiaalisesti. Hän ei saa aiemmin tuntemaansa kunnioitusta ja arvonantoa, vaan on aliarvostettu ja avuton uusien vaateiden edessä. Maahanmuuttajan on löydettävä identiteettinsä uudelleen, mikä voi olla vaikeaa, jos ulkomaalaisuudesta tulee tärkein osa identiteettiä. (Ks. Puusaari 1997, 21.) Yhteiskunnan rakenne-erojen lisäksi elämäntapa ja kulttuuri poikkeavat usein huomattavasti vanhan ja uuden maan välillä. Suomalaista kulttuuria leimaa muiden länsimaiden tavoin voimakas yksin pärjäämisen mentaliteetti, itsekuuri, hillitty käyttäytyminen ja tilan ja etäisyyksien pitäminen. Useat maahanmuuttajat puolestaan edustavat yhteisöllistä perhe- ja sukukeskeistä kulttuuria, jossa aktiivisella sosiaalisella elämällä on tärkeä sija. Perhe ja suku kokoontuvat usein ja koko yhteisön jäsenistä huolehditaan. (Puusaari 1997, 22-23.)

11.2 Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kameli-projekti sosiaalipedagogisen viitekehyksen kautta tarkasteltuna

Lastensuojeluliiton Satakunnan piirillä on ollut maahanmuuttajatyötä vuodesta 1996 saakka. Maahanmuuttajatyö toimii viranomaistahojen rinnalla tukien maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tavoitteena on aktivoida ja innostaa maahanmuuttajia osallistumaan, lisätä heidän sosiaalista hyvinvointiaan sekä edistää suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä maahanmuuttajien ja suomalaisten välillä. Osa tätä maahanmuuttajatyötä on toiminut Kameli-projekti, joka Oma maa mansikka -koulutuksen kautta on tarjonnut maahanmuutta-

jille valmiudet toimia kulttuurivälittäjinä Satakunnassa. Kulttuurivälittäjäkoulutukseen osallistuminen ja kulttuurivälittäjänä toimiminen parantavat maahanmuuttajien kielitaitoa, esiintymistaitoa ja yleisiä työelämävalmiuksia, luovat verkostoja ja siten parantavat heidän valmiuksiaan integroitumiseen. (MLL Maahanmuuttajatyö-esitys 1996.)

Päiväkodit, päiväkerhot ja oppilaitokset voivat tilata maahanmuuttajan vierailemaan omaan luokkaan tai ryhmään. Lapsilla ja nuorilla sekä heidän opettajillaan on mahdollisuus tutustua eri maista tuleviin ihmisiin ja heidän kulttuureihinsa. Toiminta tarjoaa monipuolisia elämyksiä ja tietoa sekä vuorovaikutusta suomalaisen ja kulttuurivälittäjän välillä. Kulttuurivälittäjillä on puolestaan oma rinksä, joka kokoontuu 2–4 kertaa vuodessa. Toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja maahanmuuttajien omaan aktiivisuuteen. Kokoontumisissa on mahdollisuus keskustella kokemuksista, saada ja antaa palautetta työstä sekä kehittää yhteisten ideoiden kautta kulttuurivälitystoimintaa. (MLL Maahanmuuttajatyö-esitys 1996.)

Haastattelin neljää maahanmuuttajaa, jotka ovat toimineet aktiivisesti Kameli-projektissa ja joiden kielitaito riitti haastattelun edellyttämään vuorovaikutukseen. He kaikki ovat toimineet noin kaksi vuotta kulttuurivälittäjinä päiväkodeissa ja kouluissa. Kysyin heiltä aluksi miksi he olivat ryhtyneet kulttuurivälittäjiksi. Kulttuurivälittäjien motiivi työskennellä on noussut halusta kertoa omasta maasta ja kulttuurista, kehittää omaa tietoutta sen suhteen ja näin vahvistaa samalla omia kulttuurisia juuria:

Oman maan ja kulttuurin esittely kiinnosti.

Halusin kontaktia ihmisten kanssa. Halusin myös itse oppia suomalaisista ja suomalaisuudesta ja myös oikoa ihmisten väärää mielikuvaa Thaimaasta.

Valmistuin omassa maassani kulttuurityöntekijäksi ja -ohjaajaksi, siksi olen nyt kulttuurivälittäjänä.

Halusin kertoa omasta maastani uusia, tuoreita asioita historian lisäksi. Omat tietoni maastani olivat heikot ja halusin parantaa myös niitä. Rinnalla on kulkenut mielenkiinto uutta kulttuuria ja kotimaata kohtaan.

Maahanmuuttajien kokemuksia kulttuurivälittäjätyöstä:

Tehtävä antanut hyvän mahdollisuuden harjoitella kieltä ja viedä oman maan kulttuuria eteenpäin.

Auttanut myös maahanmuuttajia tutustumaan asuinpaikkaan, kulttuuriin ja ihmisiin. Suuri apu vierasmaalaiselle.

Kulttuurivälittäjänä toimiminen tärkeää, sillä ainakin pahimmat väärinkäsitykset omasta kulttuurista korjataan. Ihmiset kun ajattelee, että islam on paha ja kaikki islaminuskoiset on terroristeja.

Mä opin tuntemaan paikallista kulttuuria. Opin sen kautta kuitenkin löytämään mun oman kuvan tässä isossa kuvassa. Se auttaa mua tosi paljon.

En pelkää käyttää enää suomenkieltä. Alussa pelkäsin.

Oon oppinut, että lasten ja nuorten taidot on sidoksissa kulttuuriin ja ne on hyvin erilaiset Suomessa kuin mun omassa maassa. Nyt tiedän jo vähän miten toimia suomalaisten lasten kanssa.

Haastateltujen kokemukset työstään ovat myönteisiä. Heillä ei ollut juurikaan kritisoitavaa tai ihmeteltävää työnsä suhteen. Heidät oli otettu aina ystävällisesti vastaan, oppilaat olivat käyttäytyneet hyvin ja olleet kiinnostuneita. Pelkkiin myönteisiin kokemuksiin saattaa löytyä kaksi syytä: maahanmuuttajien oma optimistinen elämänasenne auttaa kääntämään eteen tulevat ongelmat parhain päin. Toiseksi kulttuuritausta voi estää uuden isäntämaan kulttuurin moittimisen. Sitä ei pidetä sopivana edes rakentavassa mielessä.

Mannerheimin lastensuojeluliiton tavoite kulttuurivälittäjätyölle on näiden maahanmuuttajien osalta toteutunut. Se on parantanut kieli- ja esiintymistaitoa ja uuden kotimaan kulttuurin tuntemusta sekä helpottanut sopeutumista uuteen maahan. Tällä hetkellä kolme haastatelluista opiskelee ja yksi on työelämässä. Kulttuurivälittäjätyö on auttanut siihen osallistuneita maahanmuuttajia välttämään syrjäytymisen kierteen alkamisen. Se on mahdollistanut identiteetin löytymisen ja vahvistanut heidän elämänhallintaansa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta paikkakuntalaisten kanssa. Toisaalta haastatellut eivät olleet erityisessä syrjäytymisvaarassa. Jokaisella heistä on hyvä kielitaito sekä perheen ja läheisten tuki, jota he ovat pystyneet hyödyntämään uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Lisäksi he ovat valoisia, optimistisia ja ulospäin suuntautuneita.

11.3 Kulttuurivälittäjätyö vastaanottajien silmin

Koulut ja päiväkodit ovat käyttäneet MLL:n kulttuurinvälittäjiä aktiivisesti, mutta käyntien suunnittelu on hieman ontunut (Mannerheimin Lastensuojeluliiton Satakunnan piirin tilastot 2003). Teemasta oli sovittu etukäteen, mutta vain harvoin käyntiä on suunniteltu tarkemmin yhdessä opettajien ja ohjaajien kanssa – virka-aikana suunniteltaessa kulttuurinvälittäjä ei ole paikalla. Suunniteltua ja jäseneltyä toimintaakin toki on. Uudenkoiviston koulun kansainvälisyyskerho on tästä hyvä esimerkki. Opettaja Leena Lahdenranta on vetänyt kerhoa 15 vuotta. Tällä hetkellä toimintaan osallistuu 14 oppilasta. Kerhon toiminta on viikottaista ja monipuolista: YK-päivän vietto, Lucia-kulkue, eri maiden ruokiin tutustuminen, vanhojen lelujen ja tavaroiden kerääminen ja lähettäminen niitä tarvitseville, eri maiden taiteeseen ja tarinoinhin tutustuminen ja maahanmuuttajien kutsuminen kerholle ja heidän kanssaan työskenteleminen esimerkiksi askarrellen ja ruokaa laittaen.

Kysyin oppilailta, mitä he ovat oppineet osallistuessaan kerhon toimintaan. Vastausten kirjo oli monipuolinen: tietoa eri maista, esimerkiksi tapoihin ja tottumuksiin, uskontoon, ruokaan, vaatetukseen, luonnon erilaisuuteen, taiteeseen, kieliin, tanssiin, erilaiseen työhön ja ihmisten arkiaskareisiin liittyen. Monet kertoivat esimerkkejä muuttuneista asenteista ja toiminnasta. Oppilaat luettelivat muun muassa seuraavia asioita: päivittäisen ruuan merkitys on lisääntynyt, antamisen ja jakamisen halu muuttunut luonnolliseksi, perheen ja ystävien arvostaminen kohonnut ja halu osallistua erilaisiin keräyksiin on tullut tärkeäksi.

Leena Lahdenranta kertoi maahanmuuttajien käyntien olevan olennainen osa kerhon toiminn-

taa. Heitä kutsutaan usein ja käynteihin valmistaudutaan. Vierailijoiden kanssa yleensä tehdään yhdessä asioita enemmän kuin kuunnellaan valmista esitystä. Yhdessä tekeminen tuo maahanmuuttajat lähemmäksi oppilaita ja vuorovaikutus syntyy kuin itsestään.

Lahdenranta toteaaakin, että vastavuoroisuus ja rinnakkaiselo maahanmuuttajien kanssa lähtee yhdessä tekemisestä ja sen myöntämisestä, että maahanmuuttajilla on meille annettavaa ja opetettavaa – kuten yhteisöllisyys ja läheisistä huolehtiminen. Maahanmuuttajia voisi olla enemmän (muiden) suomalaisten rinnalla kasvatus- ja muussa työssä. Se olisi mahdollisuus saavuttaa todellinen monikulttuurinen yhteiskunta.

Sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä tarkasteltuna pitkäjänteinen, suunniteltu ja yhteistyön arvostuksesta lähtevä toiminta näyttää takaavan sekä maahanmuuttajille että paikallisille ihmisille tien rikkaaseen monikulttuuriseen rinnakkaiseloon, jossa molemmat osapuolet haluavat oppia toisiltaan ja arvostavat toisiaan ihmisinä.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto voisi kehittää edelleen opettajien ja kasvattajien ohjaamista sosiaalipedagogisen ajattelun kautta ymmärtämään maahanmuuttajien tilanne ja siihen vaikuttaminen suunnitellun kansainvälisyyskasvatuksen kautta. Tällä hetkellä maahanmuuttajien käynti palvelee enemmänkin erilaista, vaihtelevaa hetkeä, pinnallista kontaktia eksootisen näköiseen ihmiseen. Se ei johda pysyvään ajattelun tai toiminnan muutokseen. Maahanmuuttajille tulisi luoda enemmän sosiaalipedagogisen orientaation kautta kehitettyjä toimintamalleja, joiden avulla heidän on mahdollista rakentaa identiteettiään, toimia yksilönä ja osana yhteisöä sekä vaikuttaa nyt ja tulevaisuudessa siihen ympäristöön, jossa he elävät vakituisesti. Kaikki eivät voi ja kykene toimimaan kulttuurinvälittäjinä, mutta heilläkin on oikeus saada mahdollisuus harjoittaa uutta kieltä, tutustua syvällisesti maan tapoihin, luoda tärkeitä kontakteja ja vaikuttaa. Tällä hetkellä liian moni jää näiden mahdollisuuksien ulkopuolelle. Sosiaalipedagogisten toimintamallien kautta voitaisiin vähitellen odottaa näkymättömän muuttumista näkyväksi ja mahdollistaa maahanmuuttajien toiveet elää täyttä elämää.

Lähteet

- Hämäläinen, J. 1997. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Ranne-Lundmark, K. & Uusitalo, S. 1998. Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.–15.11.1997. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 4-11.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Työpoliittinen tutkimus 213. Työministeriö. Edita. Helsinki.
- Jasinskaja-Lahti, I, Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Gaudeamus, Helsinki.
- MLL Maahanmuuttajatyo-esite 1996. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Satakunnan piiri.
- Mannerheimin Lastensuojeluliiton Satakunnan piirin tilastot. 2003. Kulttuurivälitystoiminta.
- Monitori. Maahanmuuttoasioiden ammattilehti 2/2004.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurimuutos koettelee maahanmuuttajaa. psykososiaalinen kohtaa-

minen. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Edita. Helsinki, 21-23.

Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisu, sarja C/189. Turku.

Ranne-Lundmark, K. 2000. Sosiaalipedagogiikka. Teoksessa Järvenreuna, T, Ranne-Lundmark, K, Rouhiainen-Valo, T. & Vähätupa, M. (toim.) Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä. Poriteko-projekti. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori, 10-13.

Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 28. Yliopistopaino. Helsinki.

12. Sunshine International – Ylä-Egyptissä toteutettu suomalainen sosiaalipedagoginen projekti

12.1 Projektin taustaa

Englantilainen kukkakauppias, rouva Pearl Smith tuli lomamatkalle Luksoriin, Ylä-Egyptiin, 1990-luvun alussa. Hänen hotellissaan oli samanaikaisesti nuorten egyptiläisten lääkäreiden kokous. He veivät rouva Pearlin mukanaan paikalliseen valtion sairaalaan. Siellä hän näki kaksi poikavauvaa, joiden ympärillä kärpäset surisivat. Hän kysyi, mitä vauvat sairastavat ja sai vastaukseksi, että heillä ei ole mitään erityistä sairautta. Vauvat olivat löytölapsia, joiden kuolemaa odotettiin.

Tapahtuma vaikutti voimakkaasti rouva Pearlisiin ja hän päätti alkaa toimia löytövauvojen hyväksi. Kaksi poikaa ovat nyt reippaita murrosikäisiä koulupoikia. Tällä hetkellä hänen perustamassaan lastenkodissa (Sunshine International) on 47 lasta, iältään kahdesta kuukaudesta kahteentoista vuotta. Rouva Pearl itse kuoli keväällä 2004.

Artikkelissa kuvaamani sosiaalipedagogisen projektin tavoite on ollut lähettää suomalaisia sosiaalialan opiskelijoita Luksoriin ja kerätä heidän kokemuksistaan monikulttuurista tietoa vastaavia hankkeita varten. Projektiin ovat osallistuneet Diakonia-ammattikorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulun sosiaalialan osasto, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (Elimäen osasto) sekä Sunshine International -lastenkoti Luksorissa ja sen kannatusyhdistys Englannissa.

12.2 Yläegyptiläisen kulttuurin sosiaalisia erityispiirteitä

Sosiaalista ongelmaa nimeltä löytölapsen ”ei ollut” Ylä-Egyptissä (Etelä-Egyptissä) ennen kuin rouva Pearl toiminnallaan nosti asian yleiseen tietoisuuteen. Aviottomasta suhteesta syntyneet lapset hylättiin junavaunuihin, kaduille ja rikkaiden oville. Lasten kohtalona oli, että heitä automaattisesti pidettiin ”pahoina”, koska heidät oli hyljätty. Ylä-Egyptissä ajatellaan, että aviottoman löytölapsen ottaminen perheeseen tuo mukanaan pahan ja vahingoittaa uutta perhettä. Hylätyssä, ”pahassa”, lapsessa kuvitellaan olevan joko ”paha henki” (jinn), uskotaan jonkun katsoneen lasta pahalla silmällä (ein-el-hasad) tai lapsen uskotaan olevan kirottu. Yli kuusivuotiaille lapsille oli jo aiemmin olemassa kirkollisten, kristittyjen tai islamilaisten organisaatioiden ylläpitämiä lastenkoteja.

Egyptissä asioita hahmotetaan usein hyvä–paha-akselilla ja ihmiset jaotellaan mustavalkoisesti hyviin ja pahoihin. Esimerkiksi ihmisiä, joita ei tunneta, pidetään pahoina ja pelottavina.

Suku ja tutut lähiympäristön ihmiset kuuluvat tuttuihin ja ”hyviin”. Näin rakentuu turvallinen yhteisöllinen ryhmäidentiteetti, jossa yksilöllä ei ole samanlaista erityisarvoa kuin länsimaaisessa yksilöllisyyttä korostavassa kulttuurissa. Perhe ja suku ovat keskeisiä identiteetin määrääjiä ja turvallisuustekijöitä. Niinpä esimerkiksi mielisairaat, prostituoidut, kerjäläiset ja katulapset ovat kaikkien sosiaalisten yhteisöjen ulkopuolella ja ilman turvaa.

Tällä hetkellä Egypti on voimakkaassa traditionaalisen ja modernin kulttuurin välisessä muutostilassa. Aikaisempi agraariyhteisö on murenemassa, kaupungit kasvavat, sosiaalinen kontrolli heikkenee ja väestönkehitys on räjähdysmäistä. Perinteiset arvot ja elämäntyyli ovat kovalla koetuksella (Juden-Tupakka 2000). Nuoret hakeutuvat toisaalta uskonnon piiriin, toisaalta perinteisen yhteisönsä ulkopuolelle kaupallisten, länsimaisten ihanteiden, satelliittikanavien, mainonnan, filmien ja turistien vaikuttamana. Valtio yrittää tukea traditionaalisia arvoja parhaansa mukaan. Suomalainen naistenlehti alusvaatemainoksineen ei läpäise egyptiläistä sensuuria, mutta satelliittikanavilta voidaan seurata hurjiakin pornofilmejä.

Morsiamen neitsyys ei enää ole itsestään selvää, sillä suurissa kaupungeissa esiaviolliset suhteet ja jopa yhdessä asuminen ilman avioliittoa ovat jo todellisuutta. Kristityillä ja muslimeilä on Egyptissä sama sosiaalinen realiteetti, molemmat uskonnot kieltävät esiaviolliset suhteet ja abortin, joka myös on laissa kielletty. Esiaviollinen raskaus on edelleen katastrofi, ja voi maaseudulla jopa johtaa kunniamurhaan. Teiniäidit piilottelevat raskauttaan kaapujensa alla tai lähtemällä vieraaseen kaupunkiin, jossa lapsi synnytetään, lähes aina sairaaloiden – ja viranomaisien kontrollin – ulkopuolella. Kairossa ja Aleksandriassa on nykyisin mahdollista muodostaa perhe lapsen syntymän jälkeenkin, mutta se on tuskin mahdollista maaseudulla tai kaupunkien kouluttamattomien alempien sosiaaliluokkien keskuudessa. (Arvonen 2005.)

Seksuaalisuudesta puhuminen, siitä tiedottaminen ja raskauden ehkäisy ovat edelleen tabuja agraarikulttuurissa ja osin jopa kaupunkikulttuurissa. Seksuaalisuuteen liittyvää kouluopetusta ei ole, vähäinen tieto tulee toveripiiristä. Sukupuolitaudeista ei puhuta. AIDS-uhana alussa televisiossa oli lyhyitä tietoisuuksia, jotka nyt ovat loppuneet. Yliopistoissa kerrotaan uskonto-opetukseen liittyen yhdynnänjälkeisestä puhdistautumisesta. ”Puhtaudella” ja seksuaalisuudesta pidättäytymisellä on edelleen suuri arvo, eivätkä edes nuoret miehet häpeä kertoa olevansa seksuaalisesti koskemattomia. Ylä-Egyptissä naisen tulee avioitua viimeistään 24-vuotiaana, koska sen jälkeen häntä pidetään liian vanhana.

12.3 Projektin eteneminen

Koska löytölasten ongelmaa ei tunnistettu, rouva Pearl luuli ratkaisevansa ongelman tarjoamalla muutamalle vauvalle kodinomaisen ympäristön. Tähän tarkoitukseen vuokrattiin huoneisto, jossa edelleen toimitaan. Rouva Pearlin saatua pitkän ja vaivalloisen työn jälkeen luvat kodin avaamiseen kahdelle vauvalle, levisi tieto viidakkorummun välityksellä. Sekä viranomaiset, sairaalat että yksityiset toimittavat nykyisin löytämiään lapsia suoraan Sunshine-kotiin koko Etelä-Egyptin alueelta. Egyptiläinen erityispiirre on, että yksinhuoltajaäiti voi päättää jättämään lapsensa lastenkotiin, josta hän jopa vuosia myöhemmin voi hakea lapsensa takaisin. Lapsia ei pystytä juuri lainkaan adoptoimaan Sunshinesta. Tarkoituksena on, että he

aikuistuttuaan, lastenkodin tukeman ammattikoulutuksen jälkeen, aloittavat itsenäisen elämän. Lainsäädännössä on vuosi sitten otettu huomioon näiden lasten stigmatisoitunut asema. Aikaisemmin lasten sukunimestä (jonka tuomioistuin määräsi) pystyi päättelemään, että lapsi ei kuulu mihinkään sukuun. Nykyisin tunnistusmahdollisuutta ei ole.

Lastenkotitoiminta rahoitetaan lahjoitusvaroin sekä englanninkielisen päiväkotitoiminnan avulla. Lapsimäärän lisääntyminen johti siihen, että ”koti” muuttui vähitellen pieneksi laitokseksi, jossa rouva Pearlin mukaan tarvittiin suurempaa ammatillista työotetta.

Suomesta ei ollut vaikeaa löytää yhteistyökumppaneita sosiaalialan koulutuksen piiristä. Koulutuksen kansainvälistymisen haasteet mahdollistivat ohjelmalle hyvän alun ja aloitimme suomalaisten koulujen kanssa kansainväliset kenttäopinnot Sunshinessa. Tavoitteena on luoda hyviä ammatillisia käytäntöjä osaksi lastenkodin arkea samalla kun opiskelijat saavat merkittävää kansainvälistä kokemusta. Ensimmäisenä toimintavuotena 2000–2001 Luksorissa harjoitteli 19 opiskelijaa Tampereen ammattikorkeakoulusta ja Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Seuraavan kolmen vuoden aikana saapui kenttäopintoihin 15 opiskelijaa; syksyllä 2004 opiskelijoita oli kolme Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Opiskelijat viiptyvät Luksorissa keskimäärin kolme kuukautta.

Koulutusorganisaatioiden johto oli alkuvaiheessa voimakkaasti mukana resursoimassa toimintaa. Alkuinnostus projektia kohtaan oli Suomessa suuri, ja valmentautumiseen panostettiin esimerkiksi luentojeni avulla. Kulttuurishokkiin pyrittiin valmentautumaan kognitiivisesti uusista elinolosuhteista kertomalla. Opiskelijoiden osallistuminen ulkoministeriön kehitysyhteistyön ilmaisille valmennuskursseille ennen kenttäopintoihin lähettämistä antaa valmiuksia selviytyä uudessa kulttuurissa ja toimintaympäristössä. Opettajat tulivat Egyptiin tekemään sopimukset ja tutustumaan sekä lastenkotiin että paikalliseen todellisuuteen. Tämä loi pohjaa opiskelijoiden kenttäopinnoille.

Alkuvaiheessa opiskelijat menestyivät hyvin ja saivat hyvän palautteen Sunshinessa. Opiskelijaryhmän muodostuttua liian suureksi ohjausresurssit jäivät riittämättömiksi. Opiskelijat koettiin resurssin sijasta uhkana, ”asiantuntijoina”, jotka ylhäältä käsin antoivat neuvoja miten lasten kanssa toimittaisiin paremmin. Sunshine hahmotti toimintansa tässä vaiheessa edelleen kotina, kun taas suomalaiset opiskelijat kokivat tullessa laitokseen. Kun suomalaisopiskelijoiden päivätyöaika oli päättymässä ja he valmistautuivat jättämään työpaikkansa, kokivat englantilaiset työntekijät tämän epäkunnioittavana, sillä heidän näkemyksensä mukaan työaika kotona ei koskaan lopu. Ongelmaa ei pystytty havaitsemaan projektin alkuaikana. Lisäksi joidenkin opiskelijoiden ylikriittisyys lastenkodin kasvatustoimintaa ja johtoa kohtaan aiheutti sen, että lastenkoti ei sallinut heidän jatkavan kenttäopintojaan loppuun. Muutaman opiskelijan erittäin hyvä työpanos ja positiivinen asenne olivat opiskelijatoiminnan jatkuvuutta ylläpitäviä voimia.

12.4 Egyptiläisen sosiaalipedagogiikan juuret

Egyptiläinen koulutus- ja kasvatuserformaattori on Tahaa Hussein (käännetty suomeksi myös

Hussain), joka syntyi vuonna 1889. Perhe eli Esbet el-Kilon kylässä Minian läänissä. Isä oli virastotyöläinen. Pienellä Tahaalla oli silmätulehdus, ja paikallisen tavan mukaan hänet vietiin kylän ”terveysparturille”, jotka hoitavat parturin työn ohella ympärileikkaukset ja muita kansanparantajien tehtäviä. Hoitojen tuloksena Tahaa sokeutui 6-vuotiaana lähes täydellisesti. Jo pienenä poikana hän osasi Koraanin ulkoa, samoin paljon rukouksia ja lauluja. Vuonna 1902, 13-vuotiaana, Tahaa muutti Kairoon opiskellakseen maailman vanhimmassa yliopistossa al-Azharissa, joka on islamin opetuksen keskus koko maailmassa.

Tahaa Hussein pyrki yhdistämään kasvatuksen teorian ja käytännön. Häntä voi kutsua myös kasvatusteoriofiliksi. Yksi hänen merkittävimmistä teeseistään on ”oikeus kasvatukseen on ihmisen luonnollinen oikeus, kuten vesi ja ilma”. Tahaa tuli kriittiseksi al-Azharille, eikä siksi läpäissyt tutkintoaan. Nerokas opiskelija aiheutti pelkoa ympäristössään. Hän esitti mielipiteensä ja rohkeasti, mikä ei ollut ajalle tyypillistä eikä ole vieläkään suosittua egyptiläisessä kasvatusteoriofilisessä.

Vuonna 1914 Tahaa kuitenkin läpäisi tutkinnon al-Azharissa erinomaisin arvosanoin. Sen jälkeen hän opiskeli Montpellierissä ranskaa, sosiaalioppia ja kirjallisuuden historiaa ja väitteli vuonna 1918 Ibn Khaldunin sosiaalisesta filosofiasta. Vuonna 1919 Tahaa palasi Egyptiin. (Ragab 1999.)

Husseinin kasvatusteoriofilian perustan muodostavat demokratia, vapaus ja transformatio eli muutos. Taistelu demokratian puolesta täytti hänen aikansa ja on merkittävä teema kaikissa hänen kirjoituksissaan. Husseinin mielestä edistystä Egyptissä ei ollut mahdollista saavuttaa ilman tasa-arvoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja sosiaalista muutosta. Hänen mukaansa vain kasvatuksella voidaan muuttaa sosiaalista todellisuutta. Hän sai osakseen paljon vastustusta, erityisesti yliopistoissa. Kaikille kansalaisille tuli Husseinin mukaan kuulua samat oikeudet ja velvollisuudet, jotta he voivat arvioida epäoikeudenmukaisuutta. Manifesti johti suureen sotaan yliopistopedagogien kanssa. Tahaa uskoi, että opettaja pitää valita huolella ja hänen pitää opiskella jatkuvasti sekä olla hyvin ”järjestynyt”. Opettajalla tulisi olla hyvä asema yhteiskunnassa. Husseinin mukaan ”tietämättömyys on iso tuli, ja meidän tulee sammuttaa se kaikella mahdollisella vedellä joka on käytettävissä” ja ”kasvatuksen tila paranee ainoastaan demokratian kautta, mikä johtaa vapauteen”. Vapauden käsite on avain Husseinin persoonaan ja poliittiseen ajatteluun. Opettajan vapaus toteutuu yliopistojen itsenäisyyden avulla, ja sen taustalla on opiskelijoiden vapaus ilman esteitä. Tämä johtaa yleiseen vapauteen. (Ragab 1999.)

Husseinin ajatteluun vaikuttivat Descartesin ja Ibn Khaldunin filosofia. Hän myönsi olevansa itäisen ja läntisen demokraattisen ajattelun välissä. Demokratia on Husseinin mukaan vapaus, elämä ja rauha, mihin kuuluvat ihmisoikeudet sekä sisäinen ja ulkoinen rauha. Kasvatusteoriofilinen muutos (transformatio) johtaa muutokseen sosiaalisissa olosuhteissa. Kulttuureissa tulee tutkia niiden todellisia juuria sekä kulttuurierojen syitä. Maasta toiseen ei voida tuoda kokonaista kasvatusteoriofilisyyttä, mutta muista kulttuureista ja onnistuneista kokemuksista voidaan oppia. On tärkeää miettiä miten muutosprosessi aloitetaan, jotta todellista kehitystä voi syntyä. (Ragab 1999.)

Husseinin kasvatusteoriofilia on Egyptissä laajasti tunnettua ja arvostettua. Egyptiläiset eivät

kuitenkaan miellä häntä ensisijaisesti sosiaalipedagogina vaan lähinnä koulutusreformaattorina. Sosiaalipedagogiikan perusteorioiden pohjalta voidaan kuitenkin väittää Husseinin olevan merkittävä sosiaalipedagogi. Husseinin kasvatustieteiden sekä näkemyksen kulttuurisen oppimisen prosessista oli tarkoitus toteuttaa opiskelijoiden kenttäopinnoissa Luksorissa.

12.5 Kulttuurikonflikti

Kaksi ensimmäistä opiskelijaa joutuivat kohtaamaan suuria alkuvaikeuksia, jotka johtuivat englantilaisen, egyptiläisen ja suomalaisen kulttuurin toimintatapojen erilaisuudesta. Lastenkodin johto ja koulutetuimmat ohjaajat olivat englantilaisia ja apuhenkilökunta egyptiläisiä. Suomalaiset opiskelijat olivat korkeimmin koulutettuja ohjaus- ja kasvatustyöhön. Englantilaiset olivat direktiivisempiä kuin suomalaiset: kun suomalaiset pyrkivät ohjaustyössään verbalisesti selvittämään ohjeita, englantilaiset ratkaisivat ohjaustilanteet määräyksillään. Egyptiläiset taas olivat suomalaisia autoritatiivisempia ja uskoivat kuriin ja rangaistukseen. Kun suomalaiset opiskelijat halusivat antaa lasten toimia oma-aloitteisesti, heitä syytettiin laiskuudesta. Aiemmin kuvattu hyvä-paha-jaottelu johti siihen, että toisesta opiskelijasta tehtiin ”hyvä”, toisesta ”laiska”. Suomalaisen ohjaajan arvion mukaan näitä eroja ei tosiasiallisesti ollut. Työnohjauskeskustelujen yhteydessä tämä split eli tiedostamaton jaottelu pyrittiin purkamaan. Lastenkodin omassa evaluatiossa nyt neljä vuotta myöhemmin ei termiä ”laiska” enää käytetä puhuttaessa suomalaisista opiskelijoista (Ali 2004). Ensimmäinen kulttuurisen oppimisen tulos on, että tarvitaan läsnä olevaa suomalaista opiskelun ohjaajaa sekä jatkuvaa avointa kommunikaatiota lastenkodin ja opiskelijoiden välillä.

Yhteistyössä Sunshinin henkilökunnan ja koulujen välillä on ajoittain ollut suuria vaikeuksia. Suomalaisen ohjaajan näkökulmasta tiedollinen, taidollinen ja asenteellinen valmistautumisprosessi uuteen kulttuuriin sekä oppilaitoksen antama tuki on keskeistä opiskelijan selviytymiselle vieraassa kulttuurissa. Myös opiskelijan oma persoona ja kypsyyt korostuvat. Nuori ikä ja puutteellinen elämäkokemus voivat aiheuttaa persoonallisen kriisin. Lähes jokaiselle opiskelijalle muodostuvat ongelmiksi eriaistiset omat vastatunteet. Useimmilla herää halu adoptoida juuri näitä lapsia tai järjestää heille paremmat olosuhteet, jolloin voimattomuuden tunteen kokeminen saattaa uhata ammatillista toimintakykyä, harkintaa ja näkemystä. Olosuhteet, kuten köyhyys, likaisuus, näköalattomuus ja toivottomuus tulevaisuuden suhteen ovat suomalaisille opiskelijoille hyvin uusia ja ahdistavia tunteita.

Ryhmäidentiteetin keskeisyys sekä yksilöllisen identiteetin toissijaisuus egyptiläisessä kulttuurissa, jossa jopa kymmenhenkinen lapsiryhmä hahmotetaan normaalina perheryhmänä, tuntuu suomalaisista oudolta. Opiskelijat ovat tottuneet sekä teoriassa että käytännössä yksilökeskeisyyteen ja pohtimaan kahdenvälisen suhteen merkitystä. Skandinaavinen kehityspsykologinen teoria korostaa äidin ja lapsen välistä kahdenkeskistä (dyadi) suhdetta sekä yksilön individuaation merkitystä (Ranta 2004). Näitä teorioita ei voida suoraan soveltaa kulttuuriin, joka pohjautuu yhteisölliseen identiteettiin. Konflikti on väistämätön, eikä sen emotionaalista voimaa voida teoreettisilla opinnoilla poistaa, mikä korostaa työnohjauksen merkitystä. Tavoitetason laskeminen ihanteellisesta teoreettisesta tasosta vallitsevaa realiteettia vastaavaksi on vaikeaa ja saattaa tuntua turhauttavalta tai jopa kyseenalaistaa koko oppimisen merkityk-

sen. Ristiriita todellisuuden ja toiveiden välillä voi johtaa voimakkaaseen ahdistuksen ja erilaisiin psykologisiin reaktioihin, kuten kieltämiseen, idealisointiin, mitätöintiin ja acting-outiin eli ahdistuksen purkuun toiminnan kautta.

12.6 Sosiaalipedagogisia näkökulmia

Kulttuurisen oppimisen prosessin tutkiminen opiskelijoiden kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta antaa tietoa, joka voi johtaa parempaan selviytymiseen uusissa tilanteissa tulevaisuudessa. Oppiminen ei tarkoita ainoastaan vieraan kulttuuriin erikoispiirteiden tuntemista, vaan jopa ehkä suuremmassa määrin omien tiedostamattomien asenteiden ja reaktioiden jatkuvaa tarkkailua, tuuletusta ja hallintaa. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen auttaa tämän prosessin hallinnassa ja tukee selviytymistä. Kaksikymmentä minuuttia päivittäin tajunnanvirtatekniikalla kirjoittamista on osa oppimista. Samoin säännöllinen työnohjaus ja paikalliseen kulttuuriin tutustuminen asteittain on tärkeää. Paikallisen käyttäytymiskoodin mukainen pukeutuminen sekä paikallisten tapojen tunteminen ja niiden kunnioittaminen helpottavat sopeutumista ja selviytymistä uudessa kulttuurissa. Selvä tavoite kenttäopintojen suhteen ja aikatauluun sidottu toiminta tavoitteen saavuttamiseksi helpottavat opiskelijan selviytymistä ja auttavat häntä kestämaan ja voimaan hyvin vaikeissakin tilanteissa (Koskinen 2003).

Sosiaalipedagogiikka pyrkii kasvatuksen keinoin ohjaamaan ja muuttamaan sosiaalista todellisuutta (Kurki & Hämäläinen 1998). Tämä viitekehys tulee erityisen merkittäväksi toimitaessa vieraassa kulttuurissa. Toimintatieteet, kuten sosiaalipedagogiikka, kehittyvät tutkimuksen avulla. Tutkimuksellisuus jäi projektissa pirstaleiseksi, mikä on harmillista, koska tutkimuksen kohteita ja tutkimusintressiä laajempaankin tutkimuksen tekemiseen olisi voinut löytyä. Kun alun kulttuuritörmäykseen liittyvät vaikeat ongelmat ja tunteet on käsitelty, alkaa todellisuuteen sidottu työ: formuloitu realistinen tavoite, aikaperspektiivi ja valitun metodin toteuttaminen. Tällä hetkellä projekti voi edetä eteenpäin tällä tasolla ja tulevaisuudessa voidaan jatkaa raportointia ja arviointia.

12.7 Kulttuuritulkki (mediateur eli välittäjä)

Koko projektin liikkeellelähden ja kokonaisuuden kannalta on ollut tärkeää, että mukana on ollut egyptiläinen kontaktiopettaja. Hänen tehtäviinsä on kuulunut opiskelijoiden vastaanotto sekä toiminta kulttuurisena selventäjänä, tukena ja apuna käytännön järjestelyissä. Viikoittaiset opiskelijatapaamiset ovat osa kulttuuritulkkina toimivan mediateurin työnkuvaa. Projektin kuluessa välittäjän rooli (voitaisiin puhua myös kulttuurioppasta) ja auktoriteetti koulujen näkökulmasta hämärtyi, mikä johti selviin vaikeuksiin, kuten joidenkin opiskelijoiden ennenaikaiseen kotiinpaluuseen. He eivät päässeet mukaan kulttuurisen oppimisen prosessiin eivätkä kyenneet hyödyntämään mediateurin tukea.

Myös koulujen antama tuki mediateurin työlle vaihteli suuresti. Kun koulu arvosti mediateurin työtä ja kannusti opiskelijoita tukeutumaan hänen osaamiseensa, opiskelijat selviytyivät hyvin.

Ilman koulun tukea mediateur ja opiskelijat jäivät yksin, mikä johti vaikeuksiin ja jopa harjoittelun keskeytymiseen. Mediateurin rooliin kuuluu myös toimiminen ”puskurina” opiskelijoiden ja työpaikan välillä. Mediateurin työnkuva on suomalaisessa kansainvälistyvässä koulutusjärjestelmässä uusi asia. Paikallista kulttuuria edustavan ja lähettävää kulttuuria tuntevan asiantuntijan löytäminen on erittäin vaikeaa. Tämä on lähettävälle kouluille tulevaisuudessa suuri kehityshaaste ja vaatii uutta oppimista ja sen mukanaan tuomaa uudenlaista toimintakulttuuria. Suomalaisten nuorten aikuisten lähettäminen maailmalle vaativiin olosuhteisiin vaatii heidän kauttaan syntyvää uutta sosiaalipedagogista näkemystä ja sen mukanaan tuomaa toimintaa. Tämän oppimisprosessin osapuolet ovat lähettävä koulu, opiskelijat ja paikalliset yhteistyökumppanit. Suurimman hyödyn tulisi koitua lastenkodin lasten elämän taitojen kartuttamiseksi. Toiminnan arvioiminen lastenkodin lasten näkökulmasta on vielä kesken. Tästä syystä löytölastenkodin lasten arjen esittely ei kuulu tämän artikkelin piiriin.

12.8 Kehityksmaan kenttäopintojen näkökulmia

Aloite kenttäopintoihin tuli Egyptistä yksityiseltä taholta. Projekti ei ole suoraan kuulunut minkään koulutusorganisaation alaisuuteen, mikä on näkynyt jatkuvuuden puutteena. Kokonaisvaltainen tiedonkeruu on ollut hajanaista, ja vaikeuttanut uusien opiskelijoiden orientoitumista. Roolit ovat olleet epäselviä: Sunshinesssa on opiskelijoita kutsuttu vapaaehtoistyöntekijöiksi, mediateurin asema organisaatioissa on ollut epäselvä ja vaihdellut suhteessa lähettäviin organisaatioihin. Hänet on hahmotettu paikallisesta asiantuntijasta rahaa kerääväksi välikädenä, ja hänen toimintansa, joka käytännön tason ongelmien ratkaisijana on ollut perustana opiskelumahdollisuudelle, on ajoin haluttu ymmärtää vapaaehtoistyönä selvän organisatorisen aseman puuttuessa.

Sosiaalipedagogiikan päivillä Suomessa on pyritty kokonaisvaltaiseen projektin arviointiin, mutta selkeän päämiehen puuttuessa toiminnan evaluaatio on jäänyt puutteelliseksi.

Uudessa toimintakulttuurissa kotimaan ulkopuolella täytyy kiinnittää huomiota siihen, että lupa-asiat ovat kunnossa. Egyptissä tämä tarkoittaa sitä, että sosiaaliministeriöstä on hankittu toimintalupa. Toimintaluvan hakivat kontaktiopettaja ja artikkelin kirjoittaja yhdessä varasosiaaliministeriltä. Hän oli kiinnostunut yhteistyöstä ja kannusti meitä kovasti. Suomalaiset opiskelijat tulee rekisteröidä Kairossa Suomen suurlähetystössä ja Luksorissa sisäasianministeriön poliisille. Rekisteröitymisen yhteydessä saa Egyptissä paikallisen lähetystön allekirjoittaman henkilöllisyystodistuksen, joka auttaa monessa paikassa. Kontaktiopettajankin kannalta luvat ovat tärkeitä, koska turismista elävässä maassa epäillään nopeasti pimeästä turisminbisneksestä. Opiskelijaryhmän kanssa kulkeminen herättää epäluuloa ja poliisi tarkistaa papereita useasti.

Ammattikorkeakouluissa edellytetään sopimustyhteistyökumppanina paikallista koulutustahoa. Tällaiseksi yhteistyökumppaniksi suunniteltiin Assuanin yliopiston sosiaalialan koulutusjaosto, mutta lopulliset sopimukset ovat edelleen tekemättä.

12.9 Projektista oppiminen ja arviointi

Sosiaalipedagoginen työ pyrkii oppimaan projekteista ja kehittämään siirtymäkelpoisia malleja ohjeiksi tuleville suunnitelmille. Sunshinen idean lähtökohtana oli rouva Pearl in voimakas halu auttaa Egyptin löytölapsia ja myöhemmin kehittää lastenkodin toimintaa ammatillisempaan suuntaan. Innostus tarttui minuun työskennellessäni Egyptissä, ja otin yhteyttä suomalaisiin ammattikorkeakouluihin.

Sosiokulttuurisen innostamisen tradition pohjalta alkua sujui hyvin karismaattisen rouva Pearl in johtamana (Kurki 2000). Organisaation nopea kasvu, Pearl in kuolema ja lastenkodin sisäiset ongelmat, kuten kiista ammatillisesta johtajuudesta johtivat työn vaikeutumiseen. Tässä vaiheessa suomalaiset opiskelijat olivat jo paikalla. He tulivat useista kouluista, joiden keskinäinen yhteistyö oli puutteellista. Luksorista puuttui henkilö, jolla olisi ollut selkeä organisatorinen vastuu opiskelijoista. Tämä johti siihen, että opiskelijat joutuivat suhteellisen yksin toteuttamaan kenttäopintojensa tavoitteita osittain kaotillisessa tilanteessa. Harjoittelupaikan hajanaisuus ja ajoittainen struktuurin puute, joka johtui johtajuuskamppailusta, aiheutti sen, että opiskelijoiden tavoitteet ja sisäiset toiveet kenttäopintojen kannalta jäivät osittain toteutumatta.

Luksor tunnettuna turistikohteena aiheutti osalle opiskelijoita sopeutumisvaikeuksia. Luksorilaiset suhtautuivat opiskelijoihin turisteina, ja osa opiskelijoista samastui käyttäytymisellään enemmän turistin rooliin. Suurin osa pystyi kuitenkin keskittymään työtehtäväänsä. Osa opiskelijoista koki tulleen jätetyksi yksin ja vaille ohjausta. Mediateuria käytettiin myös palvelijana, koska joskus häneltä odotettiin jopa juomaveden toimittamista opiskelijoiden asuntoihin. Ohjaavan, paikan päällä olevan opettajan (kirjoittajan) ajoittain hyvinkin direktiiviset ohjeet pukeutumisen ja muun käyttäytymisen suhteen koettiin holhoavina, ja niitä ei haluttu uskoa.

Käytännön ongelmien ohella suurena syynä projektissa ilmeneviin puutteisiin oli selkeän toimintavaltuutuksen puuttuminen. On ilmeistä, että yksinomaan innostuksen inspiroimana ilman sosiokulttuurisen innostamisen metodien tuntemista tällaista laajaa projektia ei voi viedä hallitusti eteenpäin. Tämä asettaa vaatimuksia opiskelijoita lähettävälle koulutusorganisaatioille. Mikäli opiskelijoiden teoreettiset taustaopinnot ovat heikot tai puutteelliset, näkyy se heti selviytymisessä uudessa kulttuurissa.

Sosiaalipedagogiikka toimintatieteenä on ollut Suomessa projektin alkuvaiheessa suhteellisen tuntematon teoreettinen tausta opiskelijoita lähettävälle koululle. Osa matkan varrella ilmenneistä ongelmista johtuu tästä. Sosiokulttuurisen innostamisen mahdollisuudet jäivät myös osittain hyödyntämättä, koska ne tulivat osaksi koulutusta vasta projektin loppuvaiheessa osana professionaalista projektin hallintaa ja ammatillista kehittymistä. Koko projektin arviointi myös toimintatutkimuksen näkökulmasta olisi erittäin arvokasta vastaavien projektien käsitteellistämiseksi ja vaikuttavuuden arvioimiseksi (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999).

Selkeät organisatoriset vastuualueet yhteistyökumppanimaissa on hyvä määritellä ennen pro-

jektin aloittamista. Toisaalta tällaisten valtuutuksien saaminen ennen projektin käynnistymistä olisi ollut luultavasti mahdotonta ja johtanut koko hankkeen kaatumiseen ilman vahvaa institutionaalista aloitteentekijää Suomessa. Hanke olisi täytynyt ankkuroida vahvaan suomalaisen koulutusorganisaatioon.

Vapaaehtoistyön ja akateemisen koulutuksen yhdistäminen on vaikeaa. Esimerkkinä tästä voidaan pitää tilannetta, jossa kirjoittaja ja projektin luoja halusi päästä kuuntelemaan erään koulun opiskelijoiden loppuraportointia ja kenttäopintojen purkua. Hänen läsnäolonsa herätti ihmetystä, koska hän ei edustanut mitään virallista organisaatiota Suomessa. Taustaorganisaation puute johti myös tiedon pirstaloitumiseen. Tavoitteena oli, että opiskelijat oppisivat prosessin kuluessa aikaisempien opiskelijoiden kenttäraporteista ja kokemuksista. Koska projektiin osallistui useampi koulutusorganisaatio, yhtenäisen tiedon kokoaminen jäi vajaaksi. Kattavaa tutkimusta tai raportointia koko projektista ei ole tehty.

Projekti on tukenut kulttuurista oppimista sekä Suomessa että Egyptissä. Projekti on antanut useille suomalaisille opiskelijoille loistavan kokemuksen työskentelystä kansainvälisessä toimintakulttuurissa. Sosiaalipedagogiikassa toimintatieteenä mahdollistuu yksittäisten kansalaishankkeiden arviointi myös teoreettisesti. Tämän oppimisprosessin tulisi jatkua myös tätä projektia arvioitaessa.

Lähteet

- Benyamin, N. N. 1995. *Psychological Assessment of Orphanage's Children and Their Care-takers*. Väitöskirja. Ain Shams University, Institute of Childhood Studies. Kairo.
- Fontes, A. & Wanchic, F. 2004. *Beloved Outcasts*. *Cairo Times* 8(4), 25-31 March.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Atena. Jyväskylä.
- Juden-Tupakka, S. 2000. *Daya naisten maailman välittäjänä*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 165.
- Koskinen, L. 2003. *To Survive, You Have to Adjust*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 101. Kuopio.
- Kurki, L. & Hämäläinen, J. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. WSOY. Helsinki.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen – muutoksen pedagogiikka*. Vastapaino. Tampere.
- Ragab, M. 1999. *Taha Hussein*. Assiutin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja. Kairo. (Arabiankielinen alkuteos; englanninkielelle kääntänyt Mina Refaat Wasfi Nashed. Kirjoittaja kääntänyt tästä suomenkielelle.)

Julkaisemattomat lähteet

- Ali, L. 2004. *Nykyisen lastenkodin johtajan Lorna Alin haastattelu Luksorissa 15.3.2004*.
- Arvonen, P. 2005. *Kairossa asuvan toimittajan ja uskontotieteilijän haastattelu Kairossa 20.2.2005*.

Ranta, P. 2004. Psykiatrin kliininen arvio projektiin osallistuneiden psykologisista reaktioista. Haastattelu Kairossa 4.5.2004.
Lisäksi opiskelijoiden kenttäpäiväkirjat, valokuvia ja haastatteluja (Jussi Tukiainen).

Kirjoittajat

Tuija Eskelinen, sosionomi (AMK), diakonissa, koulukuraattori, Porin kaupungin koulutusvirasto, ollut monien sosiaalipedagogisten projektien suunnittelija ja toteuttaja

Minna Heikkilä, sosionomi (AMK), koulukuraattori, Ulvilan kaupunki, sosiaalipedagogisen Itua elämään- hankkeen projektityöntekijä

Kaisu Honkala, KM, koulutussuunnittelija, Turun kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö, osallistunut monikulttuuriseen työhön kotimaassa ja ulkomailla

Päivi Kaljonen, VTL, yliopettaja, työnohjaaja, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n hallituksen jäsen

Ella Laiho, KM, erityisopettaja, työnohjaaja, lehtori, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Maarit Lipsanen-Rogers, diakonia- ja sosiaalityöntekijä, päätoiminen kuvataideterapeutti (Hertfordshiren yliopisto, Englanti), psykoterapia-koulutus, kuvataideterapiakoulutuksen opettaja, kuvataiteilijana omia näyttelyjä

Kaarina Ranne, KT, yliopettaja, sosiaalipedagogiikka, työnohjaaja, Satakunnan ammattikorkeakoulu, Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n puheenjohtaja

Anni Rinta-Harri, KM, lehtori, kasvatustieteelliset ja ilmaisulliset aineet, Espoon terveys- ja sosiaalialan oppilaitos, suorittanut lukuisia koulutuksia tanssista ja liikeilmaisusta

Tuula Rouhiainen-Valo, VTM, koulutusjohtaja, Satakunnan ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston puheenjohtaja

Tuula Ruusunen, FM, suomen kielen ja viestinnän lehtori, Satakunnan ammattikorkeakoulu, mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen PD-koulutus

Eija Semi, YTL, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n varajäsen

Jussi Tukiainen, KM, Ulkoministeriön kehitysyhteistyön valmennusohjelman HRM-asiantuntija Egyptissä, Suomen sosiaalipedagoginen seura ry:n perustajajäsen

Evija Viljanen, sosionomi (AMK), sosiaalipedagogi, valmistunut Riian ammattikorkeakoulu Attistibasta ja Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmasta

Päivi Visavuori, sosiaalikasvattaja, Porin kaupungin lähiötyöntekijä, vuoden 2001 lähiövaikuttaja

Satakunnan ammattikorkeakoulun Tutkimukset-sarja

Mirja Rissanen: ”Kokemus on kova sana”. Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa. ISBN 951-633-039-8. 2005.

Päivi Jaatinen: Mitä teille kuului vuonna 2004? Satakunnan ammattikorkeakoulusta vuosina 1995–2003 valmistuneille ja heidän työnantajilleen suunnattu seurantatutkimus. ISBN 951-633-037-1. 2005.

Simo Saurio & Veli-Pekka Heikkinen: Ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan ja koulutuksen välinen vuorovaikutus: case-analyysi. ISBN 951-633-034-7. 2004.

Päivi Jaatinen: Miltä SAMK:n opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun vuoden 2002 opinnäytetöiden arvioinnista tehty tutkimus. ISBN 951-633-032-0. 2004.

Päivi Jaatinen: ”Millaiset ovat SAMK:n tehokkuuden eväät?” Satakunnan ammattikorkeakoulun henkilöstölle suunnattu kyselytutkimus. ISBN 951-633-030-4. 2003.

Simo Saurio: Yrittäjyyden edistäminen ja yritysautomotoiminta ammattikorkeakouluympäristössä. ISBN 951-633-029-0. 2003.

Päivi Jaatinen: Mitä teille kuului vuonna 2001? Satakunnan ammattikorkeakoulusta vuosina 1995–2000 valmistuneille ja heidän työnantajilleen suunnattu seurantatutkimus. ISBN 951-633-026-6. 2002.

Vuokko Kohtamäki ja Pentti Meklin: Satakunnan ammattikorkeakoulun ylläpitojärjestelmän toimivuuden arviointi. Loppuraportti 2001. ISBN 951-633-024-X. 2001.

Esa Lempiäinen: Tieteellinen aikakauslehti muutosten kourissa. Yleistyykö tieteellinen aikakauslehti? ISBN 951-633-021-5. 2000.

Taina Järvenreuna, Kaarina Ranne-Lundmark, Tuula Rouhiainen-Valo & Marika Vähätupa: Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä. PORITE-KO-projekti. ISBN 951-633-017-7. 2000.

Satakunnan ammattikorkeakoulun Muut julkaisut -sarja

Kaarina Ranne, Anne Sankari, Tuula Rouhiainen-Valo & Tuula Ruusunen (toim.): Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. ISBN 951-633-036-3. 2005.

Opettaisinko verkossa? Satakunnan ammattikorkeakoulun verkko-opetusmateriaalit. ISBN 951-633-033-9. 2004.

Hanna Isoaho: Tie tavoitteisiin. SAMK:n historiikki. ISBN 951-633-028-2. 2003.

Outro intro. Satakunnan ammattikorkeakoulun liiketalouden ja kuvataiteen Kankaanpään yksikön opinnäytetyönäyttelykatalogi 2003. ISBN 951-633-031-2. 2003.

Helpompi olla vaiti. Lopputyönäyttelyn katalogi. Kuvataide SAMK. ISBN 951-633-027-4. 2002.

Tekniikan ja merenkulun toimiala: Tekniikka ja merenkulku 2001. Koulutus ja tutkimus -asiantuntijuuden suunnannäyttäjät. ISBN 951-633-025-8. 2001.

Unik. Satakunnan ammattikorkeakoulun liiketalouden ja kuvataiteen Kankaanpään yksikön opinnäytetyönäyttelykatalogi 2001. ISBN 951-633-022-3. 2001.

Matti Velhonoja: Juhani Tarna. Konkreettisesta aineettomaan. ISBN 951-633-012-6. 2000.

Tosi taidetta! True Art! Kuvataiteen opettajien näyttely taidekoulun galleriassa 16.6.–31.8.2000. ISBN 951-633-019-3. 2000.

Mitä sosiaalipedagoginen ammatillisuus sisältää? Mistä muodostuu ammattilaisen persoonallinen käyttöteoria? Millaista on sosiaalipedagoginen arki? Miten kuvia, kehoa ja kirjoittamista käytetään sosiaalipedagogisesti?

Sosiaalipedagogisessa toiminnassa keskeistä on arkilähtöisyys, yhteisöllisyys ja dialogisuus. Ammattihenkilön on kyettävä dialogiseen vuorovaikutukseen. Tämä tarkoittaa, että asiakas on on tasavertainen osallinen, subjekti.

Sosiaalipedagoginen ammatillisuus - Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi valottaa sosiaalipedagogisen ammatillisuuden moninaisuutta, ammattilaisen pätevyyden eri osa-alueita, tanskalaisen Bent Madsenin luoman mallin pohjalta. Kirjan puheenvuorot ulottuvat teoriapainotteisista artikkeleista käytännön sosiaalipedagogisiin sovelluksiin ja hankkeisiin. Taitossa ja kuvituksessa on tietoisesti murrettu asiailmaisun perinteistä kaavaa.



Satakunnan ammattikorkeakoulu

ISBN 951-633-036-3
ISSN 1457-0718