

Diak



DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULU A TUTKIMUKSIA 13

Eija Semi

**SOSIAALIALAN JA
SOSIAALIPEDAGOGIIKAN
YHTEYS AMMATTIKORKEA-
KOULUJEN SOSIAALIALAN
KOULUTUSOHJELMISSA**

Eija Semi

**SOSIAALIALAN JA SOSIAALIPEDAGOGIIKAN YHTEYS
AMMATTIKORKEAKOULUJEN SOSIAALIALAN
KOULUTUSOHJELMISSA**

Kuopion yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos
Sosiaalipolitiikan lisensiaattitutkimus

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki
2006**

Julkaisujen materiaalin jäljentäminen tai kopioiminen ilman
Diakonia-ammattikorkeakoulun kirjallista lupaa kielletään.

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA
A Tutkimuksia 13

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sarjan toimittaja: Mervi Kivirinta
Tekijä: Eija Semi
Taitto: Roope Lipasti

ISBN-10: 952-5266-93-1 (nid.)
ISBN-13: 978-952-5266-93-1 (nid.)

ISBN-10: 952-5266-98-2 (pdf)
ISBN-13: 978-952-5266-98-6 (pdf)

ISSN: 1455-9919

Juvenes Print Oy
Tampere 2006

TIIVISTELMÄ

Eija Semi

SOSIAALIALAN TYÖN JA SOSIAALIPEDAGOGIIKAN YHTYMÄKOHTIA HISTORIALLISEN TULKINNAN JA OPETUSSUUNNITELMIEN VALOSSA

Sosiaalipolitiikan lisensiaatintutkimus, 192 sivua
Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia suomalaisen sosiaalipedagogiikan ilmenemistä ja sen liittymistä suomalaiseen sosiaalialan tutkimukseen, koulutukseen ja ammattikäytäntöihin. Aihetta lähestyttiin suomalaisen sosiaalialan historian ja kansainvälisten sosiaalipedagogiikan traditioiden lähtökohdista, joiden kautta saatiin syvyyttä sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaiden sosiaalipedagogiseen tarkasteluun. Suomalaisen sosiaalialan historiallinen osio mahdollisti sosiaalialan työn ja koulutuksen kehityslinjojen tulkinnan suhteessa sosiaalipedagogiikan suomalaiseen esiintymiseen, ja vastaavasti sosiaalipedagogiikan traditiot selvensivät suomalaisen sosiaalipedagogiikan teorian muodostuksen lähtökohtia. Tutkimus täsmentyi nykyiseen sosiaalipedagogiikan ilmenemiseen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-oppaiden näkökulmasta.

Tutkimusaineistona oli lukuvuoden 1999 - 2000 ammattikorkeakoulutuksen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-oppaat. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena hermeneuttis-historiallisen lähestymistavan mukaisesti, jolloin sosiaalialan ammatillisen ja koulutuksellisen kehityksen historiallisia lähtökohtia, sosiaalipedagogiikan traditioiden teoreettisia perusteluja ja opinto-opasaineistoa käsiteltiin dialogin muodossa. Opinto-opasaineis-

ton analyysi toteutettiin dokumenttianalyysinä, joka mahdollisti aineiston systemaattisen ja luotettavan tarkastelun. Aineistoa käsiteltiin tutkimustehävän mukaisesti ja opinto-oppaista tutkittiin sosiaalipedagogiikan ilmene- misestä. Aineiston analyysin tuloksena oli, että ammattikorkeakoulujen so- siaalialan koulutusohjelmista 78 %:ssa oli mukana sosiaalipedagogiikan ope- tusta. Sosiaalipedagogiikka tuli esille koulutuksen rakenteessa, koulutuksen tavoitteiden ja sisällön määrittämisessä sekä opetusjaksojen, oppiaineiden ja menetelmien kuvauksissa.

Aineiston analyysin mukaan sosiaalipedagogiikka nähtiin joko kokonais- valtaisesti sosiaalialan työnä, sosiaalisena kasvatustyönä tai lasten ja nuorten kasvatustyönä. Sosiaalipedagogiikalla pyrittiin vastaamaan sosiaalialan tar- peisiin muuttuvan maailmankuvan ja uudella tavalla painottuvan ihmiskäsi- tyksen mukaisesti. Sosiaalipedagoginen toiminnan pääasiallisena alueena nähtiin yksilön ja yhteisön voimavaralähtöinen työ ennaltaehkäisevänä työ- nä, mutta se liitettiin myös muutos- ja tulevaisuuden työhön sekä vaikutta- mistyöhön. Sosiaalipedagoginen työ työntekijän taitona painottui reflektiiviseen, tilannesidonnaiseen ja verkostoituneeseen työotteeseen sekä työ- kentelyyn arjessa asiakaslähtöisesti. Sosiaalipedagogiikkaan liittyi erityinen eettinen vastuu ja kyky paikalliseen, asiakkaiden kanssa välittömään vuoro- vaikutukseen painottuvaan työskentelyyn. Tutkimuksen johtopäätöksissä tulee esille, että sosiaalipedagogiikka on mukana sosiaalialan koulutuksessa, se nähdään osaksi sosiaalialan ammatillista käytäntöä ja sosiaalipedagogii- kan tieteellinen tutkimus vahvistaa suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehi- tystä.

Avainsanat: sosiaalipedagogiikka, sosiaalialan koulutus, sosiaalialan amma- tillinen kehitys, sosiaalialan ammattikorkeakoulutus, laadullinen dokument- tianalyysi.

ABSTRACT

Eija Semi

THE CONNECTION BETWEEN SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGY IN THE SOCIAL WORK TRAINING PROGRAMMES OF POLYTECHNICS

Licentiate Dissertation on Social Pedagogy, 181 pages
The University of Kuopio, Faculty of Social Sciences, Institute for Social Work and Social Pedagogy

The aim of the research was to study the appearance of Finnish social pedagogy and its connections with the Finnish research into social work, education and occupational practices. The subject was approached from the bases of the Finnish social work history and of the international social pedagogic traditions, which enabled a deep going social pedagogic examination of the social work study guides of polytechnics. The historical part of the Finnish social work made it possible to interpret the development of social work and education in relation to the Finnish appearance of social pedagogy. Correspondingly, the traditions of social pedagogy clarified the theory bases of Finnish social pedagogy. The research was more explicit about the present appearance of social pedagogy from the viewpoint of the study guides of social work training programmes in polytechnics.

The research material consists of the study guides of polytechnics' social work training programmes from the school year 1999-2000. The research was carried out as a qualitative study according to the hermeneutic historical approach. Therefore, the historical bases of the occupational and educational development of social work, the theoretical

reasons for the traditions of social pedagogy and the study guides were processed dialogical according to the hermeneutic circle. The analysis of the study guides was carried out as a documentary analysis, which enabled a systematic and reliable examination of the material. The material was processed according to the functions of the research, and the study guides were processed in order to find out the appearance of social pedagogy. The analysis of the material shows that 78% of the social work training programmes of the polytechnics includes education in social pedagogy. Social pedagogy appeared in the education structure, in the definitions of the education's goals and contents and in the description of study periods, partial accomplishments and methods.

According to the analysis of the material, social pedagogy is seen as a comprehensive social work, social upbringing or social upbringing of children and adolescents. The aim of social pedagogy is to come up to the needs of social work according to the changing worldview and the new conception of humankind. The main field of social pedagogy seems to be the individual and collective work on human resources as a preventive action. It was also connected with transformation, future and influential work. The social pedagogic work as the employee's ability was emphasized on reflective, situation-bound and networked attitude towards work and on customer-oriented working in everyday life. In the conclusions of the research it was brought up that social pedagogy is involved in the education of social work, it is seen as part of the occupational practices in the field of social work, and that the academic research into social pedagogy strengthens the development of Finnish social pedagogy.

Key Words: social pedagogy, social work education, occupational development of social work, polytechnic education of social work, qualitative documentary analysis

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	9
1 JOHDANTO	9
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus	11
1.2 Historiallis-hermeneuttinen lähestymistapa	15
2 KÖYHÄINHOITAJATTADESTA SOSIAALIALAN AMMATILAISEKSI	15
2.1 Hoiva- ja huoltotyö ammatillistuvat	15
2.1.1 Vaivaishoidon kehittyminen	15
2.1.2 Suojelukasvatuksen aikakausi	19
2.1.3 Kansalaistoiminta laajenee	22
2.1.4 Vaivaishuollon aikainen ammatillistuminen	25
2.2 Sosiaalialan ammatit iduillaan	27
2.2.1 Vapaaehtoistyön ja sosiaalialan ammatillistuminen	27
2.2.2 Koulutusalojen muotoutumisen aika	29
2.2.3 Huoltotyön uudistumisen vaihe	34
2.2.4 Sosiaalialan metodisuus vahvistuu	37
2.3 Sosiaalialan koulutusammatit kehittyvät	40
2.3.1 Modernin sosiaalihuollon muotoutuminen	40
2.3.2 Hyvinvointipalvelujen eriytymisen aika	44
2.3.3 Asiakaslähtöinen lähestymistapa lisääntyy	48
2.3.4 Koulutuksen sisältöjen ja rakenteiden kehitys	52
2.4 Sosiaalialan koulutuksen jäsentymisen 2000-luvun alussa	54
2.4.1 Sosiaalialan koulutus rakenne	54
2.4.2 Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus	57
2.4.3 Sosiaalialan ammatillisia näkymiä 2000-luvulla	62
3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA - AJATTELUN JA TOIMINNAN KOKONAISUUS	64
3.1 Sosiaalipedagogiikka tieteenä, koulutusalan ja työalana	64
3.2 Sosiaalipedagogiikan traditiot	67
3.2.1 Saksalainen traditio	68

3.2.2 Romaanisen kielialueen ja kulttuurin traditiot	73
3.2.3 Pohjoismainen traditio	79
3.2.4 Venäläinen traditio	88
3.2.5 Virolainen traditio	90
3.2.6 Suomalainen sosiaalipedagogiikka	92
3.2.7 Sosiaalipedagogiikan laajempia yhtymäkohtia	100
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	103
4.1 Tutkimuksen tiedonmuodostus ja tutkimustehtävä.	103
4.2 Tutkimusaineisto	105
4.3 Laadullinen dokumenttianalyysi analyysimenetelmänä	108
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	110
5 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSESSA	114
5.1 Sosiaalipedagogiikan koulutukseen liittyvät tavoitekuvaukset ja sisällölliset ratkaisut	114
5.1.1 Sosiaalipedagogiikan yleiset perustelut	114
5.1.2 Sosiaalipedagogiikan koulutus- ja ammattialoihin liittyvät lähtökohdat	121
5.1.3 Sosiaalipedagogiseen työhön liittyvät lähtökohdat	133
5.2 Sosiaalipedagogiikan jäsentyminen opintojen rakenteeseen ja opetukselliset vaihtokorkeat	142
5.2.1 Sosiaalipedagogiikka opintojen rakenteessa	143
5.2.2 Opetukselliset ratkaisut	159
6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	162
7 POHDINTA	174
LÄHTEET	180

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus

Hyvinvointivaltion heikkeneminen ja lama ravistelivat viime vuositu-
hannen lopulla suomalaista sosiaalialaa, jolloin tarvittiin myös uuden-
laista sosiaalialan työn orientaatiota ja toimintamalleja. Sosiaalipedagoginen
lähestymistapa on yksi tapa, jolla voidaan vastata tähän tarpeeseen. Erilaiset
yhteiskunnalliset muutokset ja aikakauden ilmaiset liittyvät perinteisesti so-
siaalipedagogiseen keskusteluun ja toimintaan. Esimerkiksi monet erilaiset
aatteet ja yhteiskunnalliset liikkeet ovat vaikuttaneet sosiaalipedagogiikkaan
sekä siitä esitettyihin tulkintoihin, joissa välittyä aina erilaisia kulttuurisia
perinteitä sekä kulttuurireformistisia ja reformipedagogisia virtauksia. Vaik-
ka sosiaalipedagogiikka muotoutuukin aina kansallisista lähtökohdista, on
siinä silti nähtävillä sosiaalipedagogiikan globaaliluonne, josta sen peruside-
ologiat, filosofia ja tieteelliset perustelut ovat peräisin.

Viime vuosina Suomessa on käyty keskustelua sosiaalipedagogiikasta sekä
sen tarpeellisuudesta ja kiinnittymisestä suomalaiseen sosiaalialan tutkimuk-
seen, koulutukseen ja ammattikäytäntöihin. Samanaikaisesti sosiaalialan
ammattikorkeakoulutusuudistukseen liittyvät kysymykset ovat olleet ajan-
kohtaisia. Yleisesti ottaen ammatillinen koulutus ja opetus liittyvät aina yh-
teiskunnallisiin muutoksiin sekä niiden mukanaan tuomiin uusiin työelä-
män vaatimuksiin. Myös sosiaalialan kehitysnäkymät kiinnittyvät laajemmin
yhteiskuntaan ja siinä vaikuttavaan sosiaalipoliittiseen ja sosiokulttuuriseen
ilmapiiriin. Nykyinen sosiaalialan työ vaatiikin laaja-alaista tietoa ja taitoa
uusien lähestymistapojen ja toimintamallien kehittämiseksi. Yhdeksi sosiaa-
lialan ammatillisuuden haasteeksi Suomessa on noussut sosiaalipedagogiikka
sekä siihen liittyvä sosiaalialan toiminta.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan suomalaisen sosiaalipedagogiikan ilmene- mistä sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaista historiallisherme- neuttisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuksessa haetaan tietoa siitä, miten sosiaalialan koulutuksessa on ymmärretty sosiaalipedagogiikka tie- teen, koulutuksen ja ammattikäytäntöjen näkökulmasta. Sosiaalipedagogii- kan suomalaisia yhtymäkohtia haetaan sosiaalialan historiallisesta ja koulu- tuspoliittisesta kehityksestä sekä sosiaalipedagogiikan teoreettisia peruste- luja sosiaalipedagogiikan kansainvälisistä traditioista.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaiden kautta saadaan tie- toa siitä, miten sosiaalialan ammatillinen kehys vaikuttaa sosionomien, sosi- aalialan ammattihenkilöiden koulutukseen. Samalla opinto-oppaista käy ilmi, miten koulutuksella vastataan uusiin ammatillisiin haasteisiin ja vaatimuk- siin sekä miten sosiaalipedagogiikan katsotaan olevan siinä mukana. Tutki- muksen empiirisen aineiston muodostavat sosiaalialan ammattikorkeakoulu- jen opinto-oppaat, joista haetaan tietoa laadullisen dokumenttianalyysin menetelmällä.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulukehitys on ollut aktiivisesti mukana suo- malaisen sosiaalialan muutoksessa ja kehityksessä, minkä yhteydessä on mie- titty myös sosiaalialan ajanmukaisia lähtökohtia, perusteluja sekä niiden mukanaan tuomia uusia sosiaalialan teoreettisia, koulutuksellisia ja ammatil- lisia vaatimuksia. Tässä tutkimuksessa tuodaan esille niitä seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan syntyyn ja kehitykseen. Tut- kimuksen taustateoria muodostuu suomalaisen sosiaalialan ammatillisuuden ja koulutuksen historiallisesta kehityksestä sekä sosiaalipedagogiikan traditi- oista ja niihin liittyvistä teoreettisista perusteluista. Tutkimuksen empiiri- nen osa muodostuu sosiaalialan ammattikorkeakoulun opinto-oppaista, joiden kautta konkretisoidaan sosiaalipedagogiikan suomalaista ilmenemis- tä.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaita tarkastellaan laadul- lisen dokumenttianalyysin avulla. Aineistosta etsitään tietoa siitä, millaisin perusteluin sosiaalipedagogiikka on opinto-oppaissa esitetty, miten sosiaa- lipedagogiikkaan liittyvän opetuksen tavoitteita ja sisältöjä on kuvattu sekä mihin sosiaalipedagoginen toiminta niissä kohdistuu. Tutkimus rajataan lu- kuvuoden 1999 – 2000 ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjel- mien opinto-oppaisiin, joista tuodaan esille tutkimustehtävän mukaisesti sosiaalipedagogiikan yleiset perustelut, sosiaalipedagogiikan koulutus- ja

ammattialoihin liittyvät lähtökohdat, sosiaalipedagogiseen työhön liittyvät lähtökohdat sekä sosiaalipedagogiikan paikantuminen sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen rakenteeseen.

Tutkimustuloksissa tuodaan esille suomalaisen sosiaalipedagogiikan ole-
musta sekä siihen liittyviä teoreettisia lähtökohtia ja käsitteitä. Johtopäätök-
sissä on muodostettu yhteenveto suomalaisen sosiaalipedagogiikan ilmene-
misestä ja tulkinnasta sekä suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehityssuun-
nista. Lisäksi pohdintaosuudessa reflektoidaan tutkimuksen aikana esille
tulleita sosiaalipedagogiikkaan liittyviä merkityksiä. Tutkimusprosessi ete-
nee historiallis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti.

1.2 Historiallis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimus etenee historiallis-hermeneuttisen tiedonintressin mukaisesti. Tutkimuksessa haetaan laajaa kokonaiskäsitystä sosiaalipedagogiikasta ja sen suomalaisesta ilmenemisestä. Sosiaalipedagogiikan historiallis-hermeneut-
tisen suuntauksen mukaisesti hermeneuttinen tulkinta liittyy aina elämään ja sen ymmärtämiseen. Diltheyn (1972) esittämän perusteeman mukaisesti elämään liittyvä ymmärtäminen voi todentua vain yhteiskunta-historiallisen tarkastelun yhteydessä. Hänen mukaansa tulkinnan ja ymmärtämisen me-
todologiset lähtökohdat liittyvät aina dialektiseen ajatteluun ja dialektiseen logiikkaan, mitkä mahdollistavat ristiriitaisen ja monella tavalla jännitteisen todellisuuden avautumisen siten, että elämän ilmiöitä voidaan ymmärtää paremmin sen eri muodoissa ja vaiheissa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 83.)

Tutkimuksen teoreettisessa osassa vahvistetaan historiallis-hermeneuttis-
ta lähtökohtaa perehtymällä suomalaisen sosiaalialan kehitykseen sekä sosi-
aalipedagogiikan erilaisiin traditioihin, joita tarkastellaan dialogisessa suh-
teessa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Sosiaalialan historian teoreettisella
tarkastelulla haetaan selvitystä niihin seikkoihin, jotka ovat vaikuttaneet suo-
malaisen sosiaalialan ammatilliseen ja koulutukselliseen kehitykseen. Tämän
tarkastelun kautta saadaan lisää ymmärrystä siihen, miksi sosiaalipedago-
giikka alkoi kiinnittyä Suomeen vasta 1990-luvun puolivälin jälkeen. Tutki-
muksen kannalta on merkityksellistä perehtyä myös niihin seikkoihin, jotka
ovat vaikuttaneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan hiljaisuuteen.

Sosiaalipedagogiikan traditioista tarkastellaan niitä suuntauksia, jotka ovat
vaikuttaneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan syntyyn ja kehitykseen. Sak-

salaisen henkítieteellis-hermeneuttisen tulkinnan mukaan sosiaalipedagoginen teorianmuodostus palautuu aina kansallisesti konkreettiseen sosiaalhistorialliseen kontekstiin, jossa korostuu sosiaalipedagoginen käytántö kulloisenkin yhteiskunnallisen todellisuuden mukaisesti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 85.) Traditioiden osalta tutkimuksessa tuodaan esille kunkin maan sosiaalipedagogista kehitystä sekä sosiaalipedagogiikan nykyistä asemaa tieteen, koulutuksen ja ammattikäytäntöjen valossa. Tutkimuksen edetessä teoreettinen aineisto valikoituu hermeneuttisen kehän mukaisessa prosessissa. Hermeneuttinen kehä ei ole umpeutuva kehä, vaan siinä edetään kohti uutta tietoa ja teoriaa. Teoriat eivät näin ollen ole lopullisia totuuksia vaan teorian muodostuminen on jatkuva prosessi. (Anttila 1998, 136-137.)

Tarkasteltaessa sosiaalipedagogiikkaa suhteessa sosiaalialan historialliseen kehitykseen ja eri traditioihin lisääntyy ymmärrys sosiaalipedagogiikasta ja sen olemuksesta. Tämä vastaavasti edesauttaa ja syventää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opinto-opasanalyysia. Hermeneuttisen otteen mukaisesti sosiaalipedagogiikan ymmärtäminen ja uudelleen ymmärtäminen on mahdollista teoriaosuuden kirjallisuuden sekä empiirisen opinto-opasaineiston rinnakkaisena prosessointina ja dialogisena tarkasteluna koko tutkimusprosessin ajan. Raunio (1993, 96-97) on todennut, että hermeneuttinen lähtökohta on läheisessä suhteessa kulttuuriin ja kieleen. Se pyrkii tulkitsemaan merkityksiä, joiden avulla voidaan päästä täsmällisempään tulokseen samalla, kun saadaan lisää ymmärrystä aiheeseen liittyvästä nykyydestä ja menneisyydestä. Erityisesti historiallis-hermeneuttisessa lähestymistavassa pyritään ymmärtämään yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden merkityksiä, joiden avulla voidaan viimekädessä edistää yhteiskunnan sosiokulttuurista jatkuvuutta

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-oppaiden kautta tutkimukseen saadaan tietoa ja ymmärrystä siitä, miten sosiaalipedagogiikkaa ilmaistaan sosiaalialan koulutuksessa, kuinka se perustellaan teoreettisesti ja miten sen katsotaan sijoittuvan sosiaalialan ammattikäytäntöihin. Klein ja Mayer (1999, 67-90) ovat todenneet, että historiallis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ja sen tulkinnassa aiheen nykyisen kontekstin huomioiminen sekä aiheen sijoittaminen historialliseen ja sosiaaliseen ympäristöön lisäävät ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa on hyvä nähdä tutkittavat ilmiöt ja asiat sekä historian tuloksena että historian tuottajana. Tutkimuksessa tulee huomioida myös se, että yhteiskunnalliset ja

sosiaaliset olosuhteet muuttuvat koko ajan, jolloin myös tutkittava kohde on muutoksessa. Lisäksi hermeneuttinen lähestymistapa vahvistaa lukijan mahdollisuutta hahmottaa sitä kontekstia, johon tutkittava ilmiö perustuu.

Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota teoriakirjallisuuden, asiakirjojen ja dokumenttien valinnassa siihen, miten hyvin ne vastaavat aihetta ja lisäävät tietoa sosiaalipedagogiikasta sekä sen liittymisestä suomalaisen sosiaalialan kehitykseen. Kirjallisuuden ja muun materiaalin valintaan vaikuttaa myös se, miten ne auttavat näkemään ja ymmärtämään erilaisia ristiriitaisuuksia ja aukkoja esimerkiksi sosiaalipedagogiikan yleisten tulkintojen ja opinto-oppaista nousseiden tulkintojen välillä. Tällöin tutkimuksen aikana myös tutkijan oma sosiaalipedagogiikkaan liittyvä esiyymmärrys rikastuu ja sosiaalipedagogiikkaan liittyvien erilaisten tulkintojen syvempi pohdinta ja kriittinen tarkastelu lisääntyvät. Tutkijan rooli ja aiheeseen liittyvät ennakkokäsitykset ovat reflektoituina tutkimuksen eri vaiheissa ja niitä on kirjoitettu auki tarvittaessa.

Tutkijan oma esiyymmärrys ohjaa tutkimuksen kulkua niin, että vuorovaikutuksellinen suhde teorian ja aineiston välillä on mahdollista. Tutkijan oma kiinnostus sosiaalipedagogiikkaan on saanut alkunsa aikaisempien opintojen ja käytännön toiminnan yhteismaastosta. Kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteen yliopisto-opinnot sekä toiminta eri-ikäisten ihmisten kanssa, heidän erilaisissa elämäntilanteissaan on herättänyt kiinnostusta siihen, miten sosiaalialalla toimivat henkilöt voivat parhaiten olla mukana vahvistamassa niitä alueita, jotka vaikuttavat ihmisten hyvinvointiin ja elämässä selviytymisen edellytyksiin. Toimiminen kunnallisessa sosiaali- ja kasvatustyössä, järjestötyössä sekä opettajan työssä ovat herättäneet tutkijan mielenkiinnon sosiaalipedagogiikan mahdollisuuksia kohtaan ja ennen kaikkea halun perehtyä sosiaalipedagogiikan suomalaiseen ilmenemismuotoon.

Hermeneuttisen kehän periaatteeseen sisältyy aina myös ajatus tutkijan kyvystä ymmärtää vähitellen monimutkaista kokonaisuutta, lähtien joidenkin osien ennakkokäsityksestä ja niiden välisistä suhteista (Klein & Mayer 1999, 67-90). Hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti tutkimukseen ja tiedonmuodostukseen saadaan sellaisia erinäispiirteitä, joiden avulla ymmärtäminen eli tutkimuskohteen käsitteellinen tavoittaminen tapahtuu kehämäisesti, tutkimuksen lähtökohtaotukset ylittäen. Hermeneuttisen kehän periaate sisältää ajatuksen monimutkaisen kokonaisuuden asteittaisesta ymmärryksestä, sillä siinä tutkija käy työn edetessä eräänlaista vuoropuhelua,

dialogia, omien ennakkokäsitystensä, ajattelunsa ja tekstinsä kanssa, suhteuttaen niitä alkuperäisen kysymyksen sisältökontekstiin. (Varto 1992, 108.)

Aluksi tutkimuksessa perehdytään sosiaalipedagogiikan suomalaiseen olemukseen eri näkökulmista, sekä tarkastellaan sen yhteyksiä tieteen, koulutuksen ja ammattikäytäntöjen kehitykseen. Tässä vaiheessa tietoa haetaan kirjallisuuden lisäksi ajankohtaisista julkaisuista, seminaareista sekä muista aiheeseen liittyvistä konferensseista. Samanaikaisesti tutustutaan kirjallisuuden ja eri dokumenttien kautta suomalaisen sosiaalialan kehitykseen sekä erilaisiin sosiaalipedagogisiin traditioihin, joista haetaan Suomessa ilmenevään sosiaalipedagogiikkaan liittyviä yhtymäkohtia. Myös tutkimusprosessin aikana käydyt keskustelut alan asiantuntijoiden sekä muiden tutkimusta tekevien henkilöiden kanssa lisäävät tutkijan mahdollisuutta avoimeen ja arvioivaan tarkasteluun. Historiallis-hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimusaiheen kokonaiskuva konkretisoituu vähitellen siten, että tutkija voi suhteuttaa aineistoon myös omia merkitysehdotuksiaan sekä täsmentää niitä koko tutkimusprosessin ajan. (Anttila 1998, 27-28.)

Tutkimuksen aikana aineistoa ja teoriaa käydään läpi useita kertoja tutkimustehtävän näkökulmasta, jolloin tutkijalla on mahdollisuus vapautua omista esteistään ymmärtää tutkimuskohdetta. Laadullisen dokumenttianalyysin avulla opinto-opasaineistosta saadaan esille uusia merkitysyhteyksiä ja tulkintoja sekä uutta ymmärrystä suomalaisen sosiaalipedagogiikan yleisistä perusteluista, ammatillisista suuntauksista, työhön liittyvistä lähtökohdista ja sosiaalipedagogiikan jäsentymisestä sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen. Varron (1992, 64) mukaan empiriasta nousevien merkityssuhteiden aukaisemista seuraa ymmärtäminen. Ymmärtäminen saa useampia eri ulottuvuuksia tutkimuksen edetessä ja käsitys tutkimuskohteesta muodostuu kokonaisuudeksi, jossa tulee esille tulkinnan eri tasoja.

2 KÖYHÄINHOITAJATTARESTA SOSIAALIALAN AMMATTILAISEKSI

2.1 Hoiva- ja huoltotyö ammatillistuvat

”Suomessa koettiin 1800-luvun jälkipuoliskolla taloudellisten ja sosiaalisten muutosten obella voimakas henkinen murros. Vanhaluterilainen yhtenäiskulttuuri ja säätyajattelu alkoivat korvautua yksilön ajattelun ja toiminnan vapautta sekä ihmisten välistä oikeudellista tasavertaisuutta korostavalla ajattelulla. Henkiseen murrokseen liittyivät politiikan ja puolue-elämän muotoutuminen, kansallisen ajattelun ja joukkojärjestöjen esinnousu sekä uudenlaisen julkisuuden synty.” (Jaakkola 1994, 91.)

Suomessa yhteiskunta osallistui kuntatasolla yhteiseen huolenpitoon jo 1700-luvulla, jolloin annettiin seurakuntien vaivaishuollon säädös. Tällöin vaivaishoito organisoitui kirkon ja papiston kautta seurakunnallisena toimintana. Säädöksen lähtökohtana oli, että jokaisen seurakunnan tuli hoitaa omat köyhänsä ja vaivaisensa. (Jaakkola 1994, 110.) Vaivaishoito alkoi muotoutua pikkuhiljaa kunnalliseksi tehtäväksi ja aluksi siinä huolehdittiin lähinnä vain kerjäläisistä. Muista köyhistä ja turvattomista huolehdittiin yhteisöllisesti, sillä ihmiset kuuluivat perheeseen, sukuun, kylään, ammattikuntaan tai muuhun vastaavaan yhteisöön. Kirkollisten yhteisöjen lisäksi tiiviimpien yhteisöjen ulkopuolelle jäävistä henkilöistä alettiin huolehtia myös yksityisten yhteisöjen piirissä. (Heinonen 1990, 53-58.)

2.1.1 Vaivaishoidon kehittyminen

Ensimmäinen vaivaishoidon asetus annettiin vuonna 1852, joka oli ”Armostollinen asetus yhteisestä vaivaistenholhouksesta Suomen Isoruhtinanmaas-

sa”. Asetuksessa luotiin laaja avustusjärjestelmä hädänalaisten kansalaisten tukemiseksi sekä tilattoman väestön sitomiseksi paikallisten viranomaisten ja talollisten kontrollin alaisiksi. Asetuksen lähtökohtana oli, että jokaisen seurakunnan tuli edelleen holhota omat köyhänsä ja vaivaisensa. Vaivaihoitoon liittyi kuitenkin uusi vaivaisruotujärjestelmä, jossa pitäjän talot jaettiin ruoduiksi. Jokaisen ruodun tuli elättää yhtä tai useampaa pitäjänkokouksen sille määräämää köyhää. Ruotuhoitoon liittyi myös kylän- tai pitäjänkierto, jossa köyhille osoitettiin tietty alue, jossa heillä oli oikeus saada avustusta. Asetuksen mukaisesti armeliaisuudesta siirryttiin avustuksen aikakauteen. (Jaakkola 1994, 110; Heinonen 1990, 53-58.)

Vuonna 1879 annettu uusi vaivaihoidon asetus ”Armollinen asetus yleisestä vaivaihoidosta Suomen Suurruhtinasmaassa” edellytti, että kunnat avustavat erityisesti turvattomia alaikäisiä ja työkyvyttömiä. Tämän asetuksen lähtökohtana oli, että jokaisen työhön kykenevän miehen tai naisen velvollisuus oli elättää itsensä ja lapsensa sekä miehen vaimonsa. Uudessa asetuksessa korostuivat vapaus ja vastuu eli työkykyisen velvollisuus tulla toimeen omillaan. Sen tavoitteena oli minimoida avohuollon järjestelmää ja kehittää erillisiä vaivaihoidonlaitoksia orvoille, vammaisille ja vanhuksille sekä työlaitoksia velvollisuuttaan välttäville työkykyisille. Kuntien tuli asettaa vaivaihoidon toimeenpanoa varten vaivaishuollon hallitus, vaivaishuollon palkattuja tarkastusmiehiä sekä vapaaehtoisia kaitsijoita. Piirikuntien mukaiset vaivaihoitoyhdyskunnat jaettiin asetuksen mukaisesti vaivaihoidon piireihin eli ”perästäkatsomisalueisiin”, ja kutakin aluetta säädettiin valvomaan oma peräänkatsomusmies. Kotiin jaettavien avustusten edellytyksenä oli avustuksen saajan kyky huolehtia itsestään. Kuntien tuli myös järjestää vaivais- ja köyhäntaloja, joista vastasivat hoitajat eli johtajat. Ensimmäinen koulutuskurssi vaivais- ja köyhäntalojen johtajattarille, emännöitsijöille ja työnjohtajille järjestettiin Jyväskylässä vuonna 1896. Uuden vaivaihoitolain periaatteiden lähtökohdat olivat lähtöisin Ruotsin vaivaihoitolaista, johon vastaavasti oli vaikuttanut Englannin köyhäinhoitolaki vuodelta 1834. Protestanttisen Euroopan vaivaihoitoa toteutettiin laajalti Englannin mallin mukaisesti. (Satka 1994, 265; Jaakkola 1994, 110-112; Heinonen 1990, 53-58.)

Saksalainen sosiaalipedagogi Fischer (1880 – 1937) on vuosisadan vaihteen jälkeen tuonut esille ”huollollisen” ja ”sosiaalipedagogisen” lähestymistavan eroja. Hänen mukaansa huollollisessa suuntauksessa lisääntyi by-

rokraattisuus, holhoaminen, taloudelliset intressit, toimintojen sektoroituminen sekä persoonaton ja asiakirjakeskeinen toiminta, joilla oli vaikutusta siihen, että hallinnollisesti painottuva huoltotyö irtaantui ihmisten arjesta ja siihen liittyvistä käytännöistä. Lisäksi huollollisessa lähestymistavassa ihmisten tahdon ja kykyjen vahvistaminen itseapuun vähenivät. Fischerin kritiikki sosiaalihuollon järjestelmää kohtaan ei kuitenkaan tarkoittanut järjestelmän kumoamista, vaan holhoamismentaliteetista luopumista ja asiakkaiden ihmisarvoisen ja kunnioittavan kohtaamisen lisäämistä sekä asiakkaiden itsenäisyyden vahvistamista. Hänen mukaansa juuri sosiaalipedagoginen ajattelutapa toi huollolliseen työhön kasvatuksellisen funktion, jolloin voitiin paremmin vahvistaa ihmisten omaa tahtoa ja kykyä itseapuun. (Hämäläinen & Kurki 1997, 96-97.)

Suomessa vaikutti vielä 1900-luvun alussa tsaristinen hallintoperinne ja oikeudellis-hallinnollinen ajattelutapa, jotka suuntasivat sosiaalipoliittista kehitystä. Hämäläisen (1995a, 329-330) mukaan suomalaisessa sosiaalialan työn historiassa on havaittavissa sosiaalihuollollisen ja sosiaalipedagogisen ajattelutavan jännitettä, mutta oikeudellis-hallinnolliset intentiot ylittivät pedagogisen ajattelutavan, jonka vuoksi sosiaalipoliittiseen kehitykseen liittyvä pedagogiikka on jäänyt huollollisen paradigman varjoon.

Suomessa vaivaishoitoasetus ilmensi tuon ajan yksilökohtaista moraalista ideologiaa, sillä siinä köyhät ryhmiteltiin joko kunniallisiin tai kunniaattomiin ja kansalaiset luokiteltiin elatusvelvollisuuden täyttäviin tai täyttämättä jättämättömiin. Köyhyyden syyt yhdistettiin perinteisesti yksilölliseen huonouteen. Kuitenkin vuosisadan vaihteen jälkeen tuli esille myös toisenlaista näkemystä siitä, että köyhyyteen vaikuttivat yhteiskunnan epäkohdat sekä monet muut seikat, jotka eivät olleet yksilöstä lähteviä. Tällä muutoksella oli vaikutusta siihen, että vaivaishoito alkoi vähitellen korvaantua köyhäinhoidon käsitteellä. Vaivaishoidon käsitteeseen liittyi yhtenäinen vaivaisten joukko, mutta köyhäinhoidossa alkoi erottua erilaisia yhteiskunnan tukea tarvitsevia ryhmiä, kuten turvattomat lapset, vanhukset, sairaat, vammaiset, alkoholistit, normeihin sopeutumattomat ja taloudellisista vaikeuksista kärsivät. Vaivaishoidon tarkastajan virka vakinaistettiin vuonna 1893, jolloin myös virkaan kuuluvista tehtävistä säädettiin uudella johtosäännöllä. Uusi säädös toi merkittävästi uutta sisältöä vain siltä osin, että lapsia ei enää saanut sijoittaa vaivaistaloihin ellei niissä ollut erillistä lastenkotia. Vaivaishoitoasetus oli kuitenkin voimassa aina vuoteen 1922 saakka. (Könnilä 1999, 23-24; Jaakkola 1994, 117.)

Suomi oli vielä 1900-luvun alussa maatalousvaltainen yhteiskunta, sillä palkkatyö ja teollistuminen käynnistyivät Suomessa melko myöhään. Vasta 1800-luvun loppupuolella asutuksen laajentuessa teollisuuskeskuksiin, teollisuuden työvoiman tarpeen vaikutukset alkoivat näkyä myös yhteiskunnallisesti laajemmin. Teollistumisen myötä syntyi uudenlaisia yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia, mutta toisaalta teollistuminen kohotti myös väestön elintasoja. Teollisuuden tuotantoon liittyi uudenlaisia sosiaalipoliittisia tarpeita, ja talouden kasvun tuomat mahdollisuudet lisäsivät kiinnostusta uudistuksia kohtaan. Autonomian loppupuolella syntyikin uusia sosiaalipoliittisia ajatusmalleja, joihin liittyi muun muassa köyhän kansan tilanteen tiedostaminen. Tuolloin väestön sosiaalisesta turvasta huolehtivat vaivais- ja köyhänhoito, avustuskassat, yksityinen hyväntekeväisyys ja erilaiset lähiyhdistykset. (Jaakkola 1994, 72.)

Sosiaalishistoriallisesti sosiaalipedagogiikan syntyminen liittyy teollistumiseen, kaupungistumiseen ja elämän muodon modernisoitumiseen, millä on ollut vaikutusta perinteisen sääty-yhteiskunnan murenemiseen ja sosiaalisten rakenteiden muutokseen. Yhteiskunnan modernisaatioprosessi muokkasi erityisesti 1800-luvun lopulla eurooppalaisia yhteiskuntia. Yhteiskunnan rakenteellisen muutoksen seurauksena muuttuivat myös sosiaalisen yhtenäisyyden rakenteet ja sosialisatio vaati uudenlaisia muotoja. Muualla Euroopassa sosiaalipedagogiikka oli yksi keino, jolla pyrittiin ehkäisemään ja lievittämään tästä aiheutuvia sosiaalisia ongelmia, erityisesti vahvistamalla kodin kasvatustarpeita sekä korjaamalla lasten ja nuorten turvattomuuteen liittyviä yhteiskunnallisia, yhteisöllisiä ja yksilöllisiä seikkoja. (Hämäläinen ja Kurki 1997, 11.)

Suomessa kehitys tapahtui hitaammin ja teollistuminen tapahtui myöhemmin kuin Skandinaviassa tai muissa Keski-Euroopan maissa. Suomalainen kehitys erkaantui muusta eurooppalaisesta kehityksestä, mihin vaikuttivat muun muassa Suomen vähäisemmät taloudelliset resurssit sekä yhteys Venäjään. Lisäksi Sortokausi sekä kansalliset vastakohtaisuudet hidastivat sosiaalisten reformien etenemistä. Suomessa oli tuolloin useita sosiaalipoliittisia reformihankkeita, mutta niiden käytännön toteutus jäi yhteiskunnallisten olosuhteiden ohessa vähäiseksi. (Jaakkola 1994, 105-106).

2.1.2 Suojelukasvatuksen aikakausi

Yhtenä vuosisadan alun kansallisena vaatimuksena Suomessa oli työväestön lastenhuollon ja kasvatuksen järjestäminen. Kunnallisen lastentarkastajan luottamustehtävä 1880-luvulta alkaen oli ensimmäinen palkallinen huoltoalan toimi, jolle valtio kehotti maksamaan korvausta. Tehtävään valittiin ensisijaisesti koulutuksen saanut nainen. Koulutusta ei määritelty sen tarkemmin, mutta toiminnan alullepanijoita olivat naisyhdistysten jäsenet, jotka olivat tarkastaneet kasvatuskoteja sekä esittäneet kantansa lapsen huoltoa koskeissa ratkaisuissa. (Satka 1994, 267.)

Suojelukasvatuksen aika alkoi Suomessa jo vuonna 1902, jolloin nimettiin komitea valmistelemaan suojelukasvatuksen lainsäädäntöä. Suojelukomitean kaksiosainen mietintö valmistui vuosina 1905 ja 1906. Mietintö sisälsi laajan selvityksen huonohoitoisten ja pahantapaisten lasten tilanteesta sekä ehdotuksen suojelukasvatuslaista. Suojelukasvatus määriteltiin ”— siveellisessä suhteessa laiminlyödyille, ruumiillisesti huonohoitoisille ja pahoimpi-dellyille sekä pahantapaisille lapsille yhteiskunnan puolesta annettavaksi erityiseksi kasvatukseksi”. Lainsäädäntö vahvistettiin vasta vuonna 1936 syntyneen lastensuojelulain puitteissa. (ks. Pulma 1987, 86-157.)

G. A. Helsingius julkaisi vuonna 1907 käsikirjan nimeltä ”Yhteiskunnan lastenhoito ja suojelukasvatus”, jossa Pulman (1987, 86) mukaan hahmotettiin eräällä tavalla ehkäisevää köyhäinhoidonjärjestelmää. Tähän liittyi muiden toimenpiteiden lisäksi myös selkeästi kasvatukseen ja yhteiskuntaan sopeuttamisen lähtökohdat. Ensimmäinen suojelukasvatuksen tarkastajan virka vahvistettiin senaatissa vuonna 1910, ja asetus suojelukasvatuksen tarkastajista vahvistettiin vuonna 1912. Kasvatusopillinen ja pedagoginen suuntaus ei kuitenkaan päässyt vaikuttamaan suojelukasvatuksen tarkastajan toimessa, vaan se painottui lähinnä lasten huoltoon liittyvään kontrollitoimintaan. (Pulma 1987, 110). Hämäläisen (1995a, 329) mukaan vuosisadan alussa suojelukasvatuskomiteamietintöjen perusteella suomalaisen lastenhuoltoon liittyi vielä pedagogista ajattelua, mutta myöhemmin pedagoginen viitekehys joutui väistymään sosiaalipoliittisen ja oikeudellishallinnollisen suuntauksen tieltä.

Suojelukasvatus kehittyi sekä sosiaali- että kriminaalihuollollisesti, kun vastaavasti kasvatuksen pedagoginen osuus erkani sosiaalisesta toiminnasta ja kehittyi koulukasvatuksen yhteydessä. Suojelukasvatuksen kriminaalipoliit-

tinen toiminta keskittyi alaikäisten rikollisten rankaisusäädösten mukaisesti turvakoteihin tai kasvatustiloihin, jotka toimivat valtion alaisuudessa ja olivat selkeästi rangaistuslaitoksia. Vastaavasti kuntien tuli huolehtia suojelukasvatukseen liittyvästä sosiaalihuollollisesti painottuneesta kasvatuksesta, joka tarkoitti huoltajaa vailla olevia, huonosti hoidettuja tai lievästi pahantapaisia lapsia. Kuntiin perustettiin kasvatuslautakuntia, joiden tehtävänä oli tukea kotikasvatusta sekä sijoittaa turvattomat lapset sijaiskoteihin tai lastenkoteihin. Kasvatuslautakuntien tehtävänä oli nimetä kunnalliset lastenvalvojat sekä järjestää kunnallisia lastenseimiä, lastentarhoja, kesäsiirtolatoimintaa sekä lasten jumalanpalveluksia, lukusaleja ja lainakirjastoja. Kasvatuslautakuntien tehtäviin kuului lisäksi valvoa pahankurista nuorisoa sekä niitä lapsia ja nuoria, joihin normaali hoito ja koulukuri eivät tehonneet tai joiden siveellinen kehitys muuten sitä vaati. (Nieminen 1995a, 68-98; Pulma 1987, 86-87 ja 92-93.)

Sosiaalipedagogiikan teoriaperinteen alkuvaikuttajiin kuuluva saksalainen Diesterwegin (1790 – 1866) on tuonut esille sosiaalipedagogiikan liittyvän lähinnä yhteiskunnan huono-osaisten auttamiseen ja sosiaalisen hädän lievittämiseen pedagogisin keinoin. Hän toi esille sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet nimenomaan köyhyyden ja muun huono-osaisuuden ennaltaehkäisyssä, missä hän korosti kansankasvatuksen ja sosiaalipolitiikan merkitystä. (Hämäläinen 1995a, 24-25.) Suomessa lastensuojeluun liittyvä kasvatuksellinen luonne korostui, kun suojelukasvatus yhdistettiin vuoden 1918 alusta yhdeksi kouluhallituksen osastoksi. Saman vuoden elokuussa suojelukasvatuksen nimi muutettiin lastensuojeluosastoksi, johon liitettiin suojelukasvatustilat, valtion ja yksityisten lastensuojelulaitokset, aistiviallisten ja tylsämielisten kasvatus- ja hoitolaitokset sekä opettajainvalmistuslaitokset. Lastensuojelun kasvatuksellista ajattelua korostanut yhteys kouluhallintoon päättyi kuitenkin jo kuuden vuoden kuluttua, jolloin kouluhallituksen vastustuksesta huolimatta sosiaaliministeriöön perustettiin lastensuojelutoimisto. Valtionhallinnon uudelleenjärjestelyä valmistellut virasto katsoi, että lastensuojelu on ensisijaisesti sosiaalista työtä. Samassa yhteydessä vuonna 1924 myös lastentarhatoiminta siirtyi sosiaaliministeriön alaisuuteen, kun vastaavasti aistiviallisten koulut jäivät kouluhallituksen kansanopetusosaston yhteyteen. (Pulma 1987, 136.)

Suomen itsenäistymisellä vuonna 1917 oli välillinen vaikutus sosiaalipolitiikan ja lastensuojelun kehitykseen, mutta sen jälkeisellä kansalaissodalla

sekä sodan lopputuloksella oli pidempiaikainen yhteys yhteiskunnan poliittiseen ja ideologiseen ilmapiiriin, mikä tuli esille myös sosiaalipolitiikan ja lastensuojelun kehityksessä. Yhteiskunnan huono-osaisuuteen puututtiin huoltovaltion oikeudellisen sosiaalipolitiikan mukaisesti, jossa sosiaaliturva rakentui yksilöllisen tarveharkinnan periaatteelle, edistäen samalla sosiaalisen kontrollijärjestelmän kehitystä. Kasvatusopillinen ja pedagoginen suuntaus jäivät sosiaalipolitiikan, lastensuojelun ja terveydenhoidon varjoon, sillä ajan aatteellisessa ilmastossa korostui kansakunnan moraalisen ja fyysisen tason kohottaminen. (Pulma 1987, 123-124.)

Yhteiskunnan taholta annettavaa suojelukasvatusta toteutettiin sekä perheitä tukevana toimintana että lasten irrottamisena erilleen sivistymättömistä ja huonotapaisista tai siveettömistä perheistä. Vuosisadan vaihteen jälkeen perustettiin myös kodittomille äideille sekä raskaana oleville naisille turvakoteja, jotka saivat yhteiskunnallista hyväksyntää ja taloudellista tukea. (Pulma 1987, 86-87.) Suojelukasvatuksen vaikutuksesta henkilökunnan tarve lisääntyi sekä sosiaali- että kriminaalihuollon alueilla. Vuonna 1918 aloitettiin Suomen kirkon Sisälähetysseuran Sortavalan Kasvattajaopistossa lastensuojelulaitosten johtajien ja hoitajien koulutus. Myös lastenhuoltotyön koulutus aloitettiin vuonna 1918 Sofia Mannerheimin toimesta. Orpokotien, turvakotien ja kasvatuskotien henkilökunnan koulutus painottui psykologiseen, kasvatusopilliseen ja lastenhoidolliseen opetukseen. Kasvatusopillinen opetus liittyi lähinnä käytännön kasvatuksen tilanteisiin ja toiminta suuntautui selkeästi lastenhuollollisiin tehtäviin. (Vuorikoski 1999, 82; Könnilä 1999, 28; Pulma 1987, 139.) Lastenkotityöhön suunnattu sosiaalikasvattajan koulutus aloitettiin Suomessa vuonna 1920 Viipurista Pieksämäelle muuttaneessa Suomen Kirkon Sisälähetysseuran Kasvattajaopistossa. Koulutus oli saanut vaikutteita lähinnä Saksalaisesta perinteestä ja siinä oli mukana kasvatusopillisia lähtökohtia, mutta vaikka sosiaalikasvattajan ammatinimike viittaasikin sosiaalipedagogiikkaan, ei sillä silti ollut vaikutusta suomalaisen sosiaalipedagogiikan oppialan ja perinteen syntymiseen. Suomessa sosiaalialan ammatillinen järjestelmä ei lähtenyt rakentumaan pedagogisesti, jonka vuoksi myös kasvatustieteen osuus jäi siinä vaatimattomaksi. (Hämäläinen 1995a, 324, 330.)

2.1.3 Kansalaistoiminta laajenee

Kansalaistoiminta laajeni edelleen vuosisadan vaihteen jälkeen, jolloin Suomessa nousi useita uusia yhdistyksiä ja järjestöjä. Suomeen muodostui vahva kansalaisyhteiskunta, joka toimi yhteistyössä yhteiskunnan hallinnassa olevien valtiollisten intressien kanssa. Yhdistysten ja järjestöjen toiminnat olivat sosiaalisia ja kasvatuksellisia sekä yhteisöjä vahvistavia, kuten esimerkiksi työväestön keskuudesta nousseet työväensivistysliike ja raittiusliike. Lisäksi lastensuojeluyhdistykset, naisyhdistykset, nuorisoseurat, uskonnolliset yhdistykset, vammaishoitoyhdistys ja osuustoimintaliike olivat mukana luomassa uudenlaista kansallista identiteettiä, johon liitettiin valistus- ja kasvatustyön menetelmiä. Aikakauteen liittyi myös teollisuuden ja tuotannon yhteyteen syntynyt huolenpitotoiminta sekä uudistuvasta työvoimasta huolehtiminen. (Anttonen & Sipilä 2000, 40-45; Satka 1994, 283-289.)

Hämäläisen mukaan (1995a, 325-327) suomalaisen sosiaalipedagogiikan ohueen ajattelutapaan on osaltaan vaikuttanut se, että vuosisadan vaihteessa vaikuttaneissa liikkeissä (kuten nais- ja nuorisoliikkeissä) ei ollut samanlaista ammatillista suuntautumista kuten esimerkiksi Saksassa. Vaikka Suomessa kansankasvatuksen aate liittyi useisiin suomalaisuutta korostaviin liikkeisiin, niin niiden yhteiskunta- ja kulttuurikriittisellä suuntauksella ei ollut laajempaa käytännön vaikutusta. Sosiaalipoliittisen reformismin ja pedagogisen ajattelun kytkeä esiintyi Suomessa erityisesti lastensuojelun alalla.

Lasten ja nuorten kasvatukseen liittyvät kysymykset tulivat esille myös nuorisotyön näkökulmasta ja 1900-luvun alussa vahvistuivat eri tahojen alaisina toimivat nuorisoliikkeet. Enimmäkseen uskontoon, kasvatukseen ja politiikkaan perustuvat ajatus- ja toimintamallit olivat suomalaisen nuorisotyön keskeisimpiä lähtökohtia. Nuorisotyöhön liittyivät myös yhteiskunnallisen kontrollin sekä kansallisen uudistamisen ja sivistämisen näkökulmat. Vuosisadan vaihteessa nuorisoseurojen toiminnassa oli mukana jo 500 nuorisoseuraa, jotka toimivat pääasiallisesti kansa- ja kiertokoulujen yhteydessä. Toiminnasta vastaavat henkilöt olivat suurelta osin kunkin yhdistyksen oman toiminnan tuottamia vastuuhenkilöitä tai kansakoulunopettajia. Nuorisoseuraliike syntyi kansalaisliikkeenä, joka organisoitui vähitellen järjestömuotoon. (Nieminen 1995a, 68, 98.) Tuolloin järjestömuotoisen nuorisotyön ideologiassa vaikutti kasvatustilfilosofia, joka perustui J.V. Snellmanin kasvatustilfilosofiaan toimivasta ihmisestä ja nuorten kehitykseen vaikuttavasta

toveriyhteisöstä. Snellmanin mukaan ”- - Oikean opetuksen avulla omaan elävään oivallukseen ja vakaumukseen tullut nuori palaa halusta uudistaa ja onnellistaa koko yhteiskuntaa”. (Niemi 2001, 43.)

Vuosisadan vaihteen jälkeen Suomen Nuorison Liiton yhtenä esimiehenä toimiva Zachris Castén painotti nuorison siveellisen kasvatuksen ideaa, joka sisälsi ajatuksen nuoren omasta tahdonvoimasta. Tämän mukaan ihminen kykeni kasvatetulla tahdonvoimalla hillitsemään huonoja taipumuksiaan. Uuden näkemyksen mukaan ihmisluonteen perusominaisuuksiin kuului myös luontainen taipumus hyveisiin. Nieminen (1995, 72) on tuonut esille, että itsekasvatuksen aate oli ristiriidassa kristinuskon kanssa ja kirkko arvosteli-kin siihen liittyvää ”oman voiman oppia”, jolloin ihminen oppisi luottamaan omaan voimaansa ja Jumalan merkitys elämän hallitsijana vähenisi. Nuorisoseuraliikkeiden lähtökohtana oli kristillis-siveellinen näkemys, mutta siihen ei kuitenkaan kuulunut uskonnollisuuden harrastus vaan Castrénin mukaan humanistinen, sivistyksellinen ja yleissiveellinen lähtökohta.

Lisäksi työväestöstä nousi useampia yhdistyksiä ja järjestöjä, joiden toimintaan liittyi sosiaalisen kasvatuksen näkökulmia, ja joissa koettiin valistuksellinen, sivistyksellinen ja kasvatuksellinen aate tärkeiksi. Kansankasvatus- ja kansansivistystoiminta toi muun muassa työväen- ja nuorisoliikkeen kautta osallisuutta ja toiminnallisuutta suomalaiseen yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen ilmapiiriin. Tuon ajan kasvatusopilliseen ajatteluun sisältyi myös huolenpitoon ja sosiaaliseen työhön liittyviä vaikutteita, jotka ilmenivät lähinnä lasten- ja nuortensuojelun alueilla sekä esimerkiksi raittiusliikkeen ja hyväntekeväisyysjärjestöjen toiminnassa. Vuosisadan vaihteen jälkeen vapaaehtoistyöhön tulivat valistuksellisen ja sivistyksellisen rinnalle sosiaalisen toimivuuden, turvallisuuden ja kasvatuksen käsitteet. (Jaakkola 1994, 143-145; Vuorikoski 1999, 80-81.)

Sosiaalisen kasvatuksen lähtökohdat olivat siis nähtävissä jo 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, mutta sosiaalipedagogiikka ei kuitenkaan noussut 1900-luvun alkupuolella yhteiseen keskusteluun, vaan sen tyyppinen ajattelu ja toiminta olivat mukana lähinnä marginaalisesti niin sanottuna ”hiljaisena tietona” muun muassa Nuorisoliikkeen, Raittiusliikkeen sekä Setlementtiliikkeen ja Valkonauhaliikkeen toiminnoissa. (Hämäläinen 1995a, 329-330.) Kurjen (2002, 177) mukaan sosiaalipedagogiikan mukaista ajattelua ja toimintaa esiintyy suomalaisen kasvatuksen historiassa juuri Setlementtiliikkeen ja Nuorisoliikkeen toimintojen yhteydestä, vaikka sitä ei ollutkaan niis-



sä systemaattisesti huomioitu ja kehitetty. Setlementtiliikkeen lähtökohtiin liittyi ajatus paremman tulevaisuuden rakentamisesta vaikeissa tilanteissa elävien ihmisten oman aktiivisuuden ja kehityksen varaan. Myös Niemi (2001, 28) on tuonut esille, että useita 1800-luvun lopulla voimistuneita kansalais-toimintoja voidaan pitää sosiaalipedagogisina liikkeinä, koska niissä useimmissa pyrittiin sosiaalisten ongelmien lievittämiseen kasvatuksellisin keinoin. Jane Addams (1860 – 1935), joka toimi amerikkalaisen setlementtiliikkeen johdossa, on tuonut esille liikkeen toimintaa ilmentävinä käsitteinä solidarisuuden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden ihanteen sekä ihmiskeskeisen toiminnan (Puurunen, 2002, 127).

Myös kirkko teki laaja-alaista ja merkittävää hoiva- ja huoltotyötä, johon liittyi sielunhoidon lisäksi sosiaalinen ja terveydenhuollollinen lähtökohta. Maan suurimpiin kaupunkeihin perustettiin vuosisadan vaihteessa kaupunkilähetykset, jotka pyrkivät hengellisen ja aineellisen hädän poistamiseen. Kaupunkilähetykset ylläpitivät lastenkoteja, -seimiä sekä lastentarhoja, kesäsiirtoloita, vastaanottokoteja ja työtupia. (Jaakkola 1994, 147.) Samoihin aikoihin Suomessa aloitti kristillis-sosiaaliselta pohjalta toimiva Valkonauhaliitto, jonka toiminnan peruslähtökohtina olivat naisten raittius, kotielämän sivistäminen ja kristillisuus. Sen toimintaan liittyi erilainen valistustyö sekä kaupunkeihin ja teollisuuskeskuksiin keskittynyt etsivätyö. Lisäksi Valkonauhaliitto ylläpiti yökoteja kaupunkiin muuttaville naisille, sekä tarjosi lastenhuoltoa ja turvakoteja turvattomille naisille ja lapsille sekä prostituoiduille. Toimintoihin liittyivät huolenpidon ohella selkeästi valistuksen ja oikealle tielle ohjaamisen lähtökohdat, mutta suoranaista kasvatustehtävää niissä ei korostettu. (Lehtinen 1997, 3; Satka 1994, 288.)

Kristillis-sosiaalinen työ aloitettiin diakoniatyön muodossa, joka oli saanut alkunsa Saksan Kaiserswerthiin vuonna 1836 perustetusta diakonissalaitoksesta. Suomessa Helsingin Diakonissalaitoksessa koulutettiin diakonissoja jo vuodesta 1867 alkaen. Vuosisadan alkupuolella koulutetut huolenpityön ammattilaiset olivat juuri diakonissoja, jotka toimivat kirkon, kuntien ja järjestöjen palkattuina työntekijöinä. Diakonissat toimivat ihmisten parissa kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti sekä sosiaali- että terveydenhuollon alueilla. Diakoniatyöhön liittyi myös kasvatuksellinen näkökulma, mutta sen yhteydessä ei juurikaan puhuttu pedagogiikasta. (Satka 1994, 269-271; Jaakkola 1994, 148.)

Suomalainen kansakoulujärjestelmä vahvistui ja laajeni vuoden 1921 an-

netun oppivelvollisuuslain myötä, joka jatkoi kansakouluasetuksen (1866) mukaisia linjauksia. Kansakoulujärjestelmä ja opetus syntyivät ja kehittyivät pitkälti uskantilaisen ja henkityhteellisen kasvatustieteen sekä kansalaisten sivistämisen näkökulmista, joihin sisältyi kansanhuollollisia eli sosiaalipoliittisia vaikutuksia sekä suomalaisen kansallisen identiteetin vahvistamista. Suomessa kasvatustieteellinen ja pedagoginen kehitys tapahtuivat pääasiassa koulukasvatuksen yhteydessä, mutta siinä oli mukana myös lastentarhatoiminnan ja varhaiskasvatuksen suuntauksia. Kansakoulunopettajien ja lastentarhanopettajien koulutuksissa sosiaalisen kasvatuksen osuus jäi hyvin vähäiseksi. Myös kasvatustieteellinen tutkimus ja tieteellinen kehitys painotuivat enemmäksin yksilö- ja ryhmäkeskeiseen tutkimukseen, jossa esimerkiksi yhteiskunnan rakennemuutokset ja niiden mukanaan tuomat sosiaaliset ongelmat eivät juurikaan tulleet esille. (Hämäläinen 1995a, 324.)

2.1.4 Vaivaishuollon aikainen ammatillistuminen

Suomi itsenäistyi 6.12.1917, jonka jälkeen tammikuussa 1918 syttyi sisällissota, jota eri näkökulmaa painottaen kutsuttiin vapaussodaksi tai kansalaisodaksi. Sodan syttymiseen vaikuttivat monet tekijät kuten esimerkiksi yhteiskunnallisten vastakohtaisuuksien kärjistyminen ja politiikan radikalisoituminen. Sisällissodan jälkeen yhteiskunnallinen ilmapiiri oli vaikea ja lisäksi kansalaisten elämän aineelliset puitteet heikkenivät. Monet tuotantolaitosten omistajat joutuivat supistamaan tai lopettamaan tuotantoaan, jolloin myös työttömyys lisääntyi. Sodan jälkeen kerjäläisten ja kodittomien sekä orpolasten tai muuten huoltoa vaille jäävien lasten määrä lisääntyi. Kiireellisempänä sosiaalipoliittisena asiana pidettiin sotaorpojen huollon järjestämistä. Ominaista aikakaudelle oli se, että toimenpiteet vaihtelivat lasten sosiaalisen taustan mukaisesti ja lastenhuoltotoimenpiteet olivat erilaisia ”punaisten” ja ”valkoisten” lapsille ja lapsiperheille. (Urponen 1994, 163-165.)

Urponen (1994, 163) on todennut, että vuosien 1919-1922 aikana lastenhuollollisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden vaikutuksesta Suomessa korostui ahdas uskonnollinen ja porvarillinen henki, joka pääsi vapautumaan vasta suomalaisen yhteiskunnan vakautumisen jälkeen. Kansallisen integraation tavoittelu sosiaalipoliittisin keinoin hidastui sisällissodan ja sitä seuranneiden vuosikymmenien aikana. Luokkaristiriidat korostuivat eikä yhteiskunnallisille reformeille jäänyt tilaa. Valtion ja kansalaisyhteiskunnan

väliset suhteet kiristyivät ja sosiaalipoliittiset toimet alkoivat siirtyä valtion hallinnon piiriin. (Anttonen & Sipilä 2000, 45, 58.)

Sisällissodan jälkeiselle Suomelle oli ominaista teollistumisen laajeneminen ja markkinatalouteen siirtyminen, joita seurannut kaupungistuminen toi mukanaan nopeita yhteiskunnallisia muutoksia. Yhteiskunnalliset muutokset olivat monikerroksisia ja ne vaikuttivat sekä poliittisella, taloudellisella että sosiaalisella alueella. Kansalaisten elämään tuli uusia piirteitä luonnollisten sosiaalisten tukiverkoston heikentyessä ja arkipäivän toiminnat alkoivat ryhmittyä teollisen ja modernisoituvan yhteiskunnan tarpeisiin sopiviksi. Kaupunkeihin ja teollisuuskeskuksiin muuttaminen aiheutti sen, että perinteiset perhe, suku ja kyläyhteisöt eivät enää kyenneet vastaamaan samalla tavalla kasvatus- ja sosiaalistamistehtävästä ja entisenlainen sitoutuminen omaan paikallisyhteisöön menetti merkitystään. Alkoi siirtyminen ”yksilön aikaan”, jolloin myös aikaisemmat huoltotyön keinot kävivät riittämättömiksi. Sosiaalialan ammatillinen toiminta ja koulutus olivat uusien haasteiden edessä ja suomalainen hoiva- ja huolenpitotyö alkoi muotoutua sosiaalialan eri ammateiksi. Kuitenkin 1900-luvun alkupuolella koulutus toteutui vielä pääasiallisesti työssä oppimisen kautta tai erilaisten järjestöjen yhteydessä. (Vuorikoski 1999, 82; Urponen 1994, 163-164.)

Sosiaalialan ammatillisuuden kehityksen ensimmäisinä toimijoina Suomessa voidaan pitää vaivais- ja köyhäintalojen hoitajia, köyhäinhoidon tarkastajia, kunnallisia lastentarkastajia ja lastenkaitsijoita, lastensuojelulaitosten johtajia ja hoitajia sekä diakonisseja. Toimintoihin liittyi useampia erilaisia yhteiskunnallisia intressejä ja tavoitteita, joita perusteltiin taloudellisista, köyhäinhoidollisista, filantrooppisista sekä kasvatuksellisista lähtökohdista. Sosiaalialan ammatillistumisen historiaan liittyy yhteiskunnallista työnjakoa vapaaehtoisten ja ammatillisten toimintojen välillä, jossa muutos ja jatkuvuus sitoutuivat toisiinsa. (Borgman 1998, 55; Henriksson 1998, 64, 111.)

Suomen yhteiskunnallinen ja sosiaalipoliittinen tilanne oli ennen sotia jo siinä vaiheessa, että lastensuojelun, -hoidon ja -kasvatuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat olivat olemassa ja lastensuojeluun liittyvästä elatusnäkökulmasta siirryttiin kohti kasvatusopillisia lähestymistapoja. 1900-luvun alun kasvatusopilliseen ajatteluun liittyneet sosiaalisen kasvatuksen vaikutukset ilmenivät pääasiallisesti kansanlastentarhan, lasten- ja nuortensuojelun alueilla sekä raittiustyön ja lasten- ja nuorisotyön yhteydessä. Sosiaalisen kasvatukseen liittyvä ajattelu ja toiminta ei kuitenkaan lähtenyt suuntautumaan

vahvemmin sosiaalisen kasvatuksen tai sosiaalipedagogiikan yhteyteen. (Hämäläinen 1995a, 319-321; Satka 1994, 273; Jaakkola 1994, 143-153.) Tieteellisen pedagogiikan kehitys alkoi Suomessa 1860-luvulta, jolloin sen tutkimus keskittyi pääasiallisesti koulukasvatukseen ja opetukseen. Kasvatuksen tutkimus ei suuntautunut sosiaalisiin ongelmiin, vaikka 1800-luvun lopulla siinä esiintyikin kiinnostusta lastensuojeluun. Lastentarha- ja kansakoulun yhteydessä oli mukana pestalozzilais-fröbeliläinen näkökulma, mutta se su-lautui koulukasvatukseen suuntautuneeseen pedagogiikkaan. (Hämäläinen 1995a, 325.)

2.2 Sosiaalialan ammatit iduillaan

Vuonna 1922 vahvistetussa köyhäinhuoltolaissa ei enää käytetty vaivaistalo-nimitystä, vaan silloin alkoi laitoshoidon aika, jossa vaivaistalot muuttuivat kunnalliskodeiksi. Kuntien perustamat kunnalliskodit muodostuivat kolmesta osasta: mielisairaitten osastosta tai talosta, lastenkodista sekä työlaitoksesta. Jokaiseen kuntaan tuli perustaa lastenkoti, ellei kaikkea lasten hoitoa ja kasvatusta voitu järjestää yksityiskoteihin. Työlaitoksiin sijoitettiin elatusvelvolisuutensa laiminlyöneitä ja moraalisesti poikkeavia henkilöitä, jotka korvasivat työpanoksellaan oman ja perheensä elatuksen. Kunnalliskoteihin sijoitettiin myös varattomia vanhuksia. Kunnalliskotitoimintaan liittyi uusia, asiakas-kohtaisesti erikoistuneita aloja ja ammatillista toimintaa, jolla oli vaikutusta eriytymättömän köyhäinhoidon vähenemiseen. Mielisairaaloiden, lastenkotien, vanhusten hoitoon erikoistuneiden osastojen ja työlaitosten perustaminen vähensi vaivaisten käsittelyä yhtenäisenä joukkona ja auttoi näin huollon, hoivan ja hoidon ongelmien täsmällisempää kohtaamista. (Anttonen & Sipilä 2000, 27-28; Satka 1994, 273; Pulma 1987, 118.)

2.2.1 Vapaaehtoistyön ja sosiaalialan ammatillistuminen

Suomessa oli vuonna 1928 yli 1500 vapaaehtoisesta hoiva- ja huoltotoiminnasta huolehtivaa yhdistystä, jotka toimivat pääasiallisesti lasten, nuorten ja kotien parissa. Yhtenä suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaalipoliittisen kehityksen ominaispiirteenä onkin ollut järjestöjen toimiminen läheisesti yhteistyössä valtion ja kuntien kanssa. (Anttonen & Sipilä 2000, 50-51; Satka 1994, 288-289.) Kuitenkin esimerkiksi monien ammatti- ja työväenyhdis-

tysliikkeiden toiminta oli vähäistä sotien välillä aina 1930-luvulle saakka ja esimerkiksi kommunististen järjestöjen toiminta mahdollistui vasta toisen maailmansodan päättymisen jälkeen. Sotien välisenä aikana valtion rooli yhteiskuntakehityksen ohjaajana ja säätelijänä vahvistui entisestään. Suomi oli pieni valtio ja sille oli ominaista, että suurelta osin yhdet ja samat henkilöt toimivat sekä järjestötoiminnan piirissä että valtionhallinnon tehtävissä. Sosiaalipolitiikan kehityksessä tämä näkyi muun muassa siinä, että suuri osa järjestöjen aloittamista hankkeista siirtyi julkisen vallan alle. Myös ammatillinen koulutus alkoi siirtyä selkeämmin julkisen vallan vastuulle, mikä osaltaan edisti sekä sosiaali- että terveydenhuoltoalaan liittyvien toimintojen valtiollistamista. (Anttonen & Sipilä 2000, 46, 50.)

Suomessa käytiin talvisota vuosina 1939 – 1940, jota seurasi jatkosota vuosina 1941 – 1944 Neuvostoliittoa vastaan ja lopuksi vielä Lapin sota vuosina 1944 – 1945 saksalaisia vastaan. Kansallinen integraatio mahdollistui talvi- ja jatkosodan aikana sekä heti sotien jälkeen, jolloin myös sosiaalipolitiikan merkitys kansallisen eheyttämisen välineenä kasvoi. Hoiva- ja huoltotyö tapahtui sotien välissä vielä osittain yhteisöllisesti, mutta huoltolaitosten ja kunnalliskotien rakentamisen myötä köyhien, poikkeavien ja avuttomien eristäminen ja erottaminen omista yhteisöistään lisääntyi. Köyhäinhoito järjestyi yhdeksi kunnallishallinnon osaksi koko maassa. Kunnat jakaantuivat köyhäinhuoltopiireihin ja kullakin piirillä oli oma piirinvalvojansa, jolla tarvittaessa oli apulaisia. Piirinvalvojien tehtävänä oli huollon tarpeen arviointi, kotiavustusten jakaminen sekä niiden käytön valvominen. Lisäksi he seurasivat lasten, vanhusten, vammaisten ja alkoholistien hoitosopimusten toteutumista. Järjestöjen toiminnoissa esiintyi vastaavasti enemmän ehkäisevän työn ja kansalaisyhteiskunnan lähtökohtia, minkä lisäksi niissä usein toteutettiin myös uudempia, vapaamielisimpiä ja asiakasläheisempiä toimintatapoja. (Anttonen & Sipilä 2000, 49-51, 58; Satka 1994, 281–284.)

Sotien välinen aika oli kaiken kaikkiaan sosiaalialan ammatillistumisen alkuaikaa kuntien huoltotoimissa, sairaaloissa, kasvatus- ja perheneuvoloissa sekä muun muassa Britaniasta tuleen Settlementiliikkeen perustamisessa kristillis-yhteiskunnallisissa työkeskuksissa. Edelleenkin sosiaalipoliittisella vapaaehtoistyöllä oli merkittävä tehtävä, mutta myös ammatillinen hoivatyö laajeni. Sosiaaliturvan kehittämisessä 1930-luvulla Suomessa korostettiin väestön sosiaalista turvallisuutta ja huolenpitoa sekä väestön kasvua. Tällöin sosiaalipoliittisessa keskustelussa puhuttiin kansan elinvoimasta ja sen

vahvistamisesta, jonka turvaamiseksi kehitettiin uusia perhepoliittisia avustuksia ja perheiden sosiaaliturvaa kohennettiin. Perhepoliittiset uudistukset olivat pysähdyksissä sotien välillä, mutta heti sotien jälkeen kehitys jatkui ja laajeni. Tällä oli myös vaikutusta sosiaalialan ammatillisen työn ja koulutuksen uudenlaiseen tarpeeseen. (Urponen 1994, 202-203.)

2.2.2 Koulutusalojen muotoutumisen aika

Vuonna 1925 Suomessa perustettiin Kansalaiskorkeakoulu, jossa aloitettiin huoltotyöntekijöiden koulutus julkisen hallinnon alueille. Alkuvaiheessa koulutukseen suunniteltiin sosiaalipolitiikan tutkintoa köyhäinhuoltoon ja lastenhuoltoon. Koulutuksen esikuvina olivat Saksan poliittisen korkeakoulun (Deutsche Hochschule für Politik) ja Tukholman sosiaalipoliittisen instituutin opetusohjelmat. Koulutusta ei kuitenkaan päästy tuolloin aloittamaan, mutta Suomen Lastenavun Kansalaistoimikunnan aloitteesta Kansalaiskorkeakouluun perustettiin vuonna 1928 lastensuojelututkinto. Myöhemmin samassa oppilaitoksessa sai koulutusta myös hallinnolliseen tutkintoon, yhteiskuntatieteiden kandidaatin tutkintoon ja lainopin diplomitutkintoon. Näihin opintoihin liittyi muun muassa sosiaalipolitiikan ja huoltolainsäädännön kursseja. Kansalaiskorkeakoulun nimi muutettiin vuonna 1930 Yhteiskunnalliseksi Korkeakouluksi. (Vuorikoski 1999, 82.)

Myös terveydenhuollon sosiaalinen työ alkoi laajentua ja vastata näin osaltaan ajan yhteiskunnallisiin haasteisiin. Terveydenhuollon sosiaalityön alullepanijat olivat saaneet erilaisia kansainvälisiä kokemuksia sairaaloissa toimivien sosiaalialan asiantuntijoiden työstä. Ensimmäinen sairaalan sosiaaliohjaaja aloitti työskentelyn Turun kunnallisessa mielisairaalassa 1920 ja pian sen jälkeen toiminta aloitettiin myös Lastensairaalassa sekä Helsingin kirurgisessa sairaalassa. Sotien välisenä aikana terveydenhuollon sosiaalisen työn toiminta laajeni avoterveydenhuoltoon. Psykiatristen vastaanottotoimistojen ja kotikäyntien sekä lastenneuvoloiden sosiaalisen työn rinnalle kehittyi huoltosisarten toiminta, joka muuttui osaksi terveyssisarten työtä. Terveyssisaret toimivat sekä terveydellisen että sosiaalisen lasten-, kodin- ja sairaanhoidon parissa. Terveyssisarten toiminta eteni kaupungeista maaseudulle ja näin myös terveydenhuoltoon liittyvä sosiaalinen työ laajeni koko Suomeen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto aloitti vuonna 1922 lastenneurolaverkoston, joka kattoi seuraavalla vuosikymmenellä jo lähes kaikki kaupungit ja

tehdastaajamat. Toiminnan piiriin kuului terveydenhoidon lisäksi äideille suunnattu lasten- ja kodinhoitoon liittyvä valistustoiminta sekä tarvittaessa huoltoapu esimerkiksi vaatehuollon ja ruoka-avun muodossa. Äideille tarjottiin myös lastenhoidollista ja kasvatuksellista tukea. (Satka 1994, 284-285, 307-308.)

Hämäläisen (1995a, 330) mukaan eräiden suomalaisen yhteiskunnan toimintajärjestelmien ja instituutioiden voidaan nähdä syntyneen sosiaalipedagogisen ajattelutavan mukaisesti, vaikka Suomessa ei ollutkaan sosiaalipedagogiikan käsitteen mukaista perinnettä. Hänen mukaansa lastentarhojen, kansakoulun ja vapaan sivistystyön lisäksi esimerkiksi suomalaisessa äitiys- ja lastenneuvolatoiminnassa on pyritty vastaamaan terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin kasvatuksellisin keinoin. Suomalaisen terveystieteiden ja kasvatustieteiden yhteydessä otettiin huomioon myös sosiaalisia kysymyksiä, minkä vuoksi Hämäläisen mukaan siinäkin on ollut nähtävillä sosiaalipedagogista luonnetta. Näihin ei kuitenkaan liittynyt sosiaalipedagogiikan käsitettä eikä suomalaisen sosiaalipedagogiikan teorian muodostusta.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimesta Suomeen perustettiin vuonna 1925 ensimmäinen yhdysvaltalaisen mallin mukaisen Child Guidance Clinic, joka oli psykiatrian, psykologian ja sosiaalityön yhteiskunnallis-psykiatrisen toimisto ongelmalapsille. Klinikalla toteutettiin tieteellis-kasvatuksellisia menetelmiä, joissa oli mukana lääketieteellistä, psykologista ja sosiaalista tutkimusta. Sosiaalisen tutkimuksen suoritti USA:ssa koulutuksen saanut sosiaalityöntekijä. Klinikalla käytettiin case work -menetelmää eli yksilökohtaista sosiaalityön menetelmää ensimmäistä kertaa Suomessa. Työmuotoon liittyi ongelmallisen lapsen tai nuoren haastattelut sekä äidin ja mahdollisesti isän haastattelut. Menetelmään liitettiin myös kotikäynnit ja tarvittaessa oltiin yhteydessä kouluun, lastensuojelulautakuntaan ja poliisiviranomaisiin. Uutta tässä työskentelymuodossa oli monitieteellinen ammatillinen yhteistyö sekä eri ammattiryhmien kuuleminen tilanteen selvittämiseksi. Toiminnassa oli nähtävillä verkostoituva työote sekä sosiaalisen kasvatuksen elementtejä, vaikka hoitoihin liittyvä tutkimus ja terminologia suuntautui lääketieteellisesti. Lisäksi Sielunterveysseuran huoltotoimisto aloitti vuonna 1927 auttavan toimintansa sielullisesti sairaille. Klinikkan toiminta keskittyi sielullisesti sairaiden vastaanottotoimistotyöskentelyyn ja kotikäynnteihin, joita suorittivat Ruotsissa sosiaalialan koulutuksen saaneet sairaanhoitaja ja vahtimestari. (Karisto, Takala & Haapola 1998, 272; Satka 1994, 284-285.)

Hoivan ja hoitotyön yhteisiä alueita oli Suomessa myös kotien ja perheiden tukemiseksi organisoitunut kotityö. Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) alkoi 1930-luvulla kouluttamaan aputyövoimaa lähinnä suurten lapsiperheiden tueksi maatalouden pientiloille. Tästä sai alkunsa kodinhoitajatoiminta ja myöhemmin ammatillinen kodinhoitajakoulutus, joka aloitettiin vuonna 1937. Myöhemmin koulutus jakaantui MLL:n ja Väestöliiton kesken. MLL:n koulutus painottui maaseudun suurperheiden äitien kodin- ja lastenhoitoon sekä laajemminkin äitien työn helpottamiseen. Väestöliitto painotti vastaavasti äitiyssuojelua ja tuki palkkatyössä käyvien äitien mahdollisuuksia jatkaa työssä käyntiään. Kodinhoitajatoiminnan ja koulutuksen ideologisina lähtökohtina oli perherakenteen vahvistaminen sekä perheenäitien tukeminen siveelliseen ja terveyttä edistävään kasvatukseen. Koulutuksessa ja toiminnassa painottuivat lastenkasvatus, kodinhoito sekä siisteys- ja hygieniakasvatus. Kodinhoitajat olivat aikansa kasvattajia, valistajia, arjen asiantuntijoita ja ongelman arvioija sekä kontrollin pitäjiä. Toimenkuvaan ja työehtoihin liittyi vahva sitoutuminen työhön, jolloin työtä ei myöskään määritelty työaikaan. Koulutuksessa valmistui sekä kodinhoitajia että aputyöntekijöitä. Kodinhoitajien koulutukseen ja työhön liittyi sairaanhoitoa, kun taas aputyöntekijöiden (myöhemmin kotiavustajien) koulutus painottui kodinhoitoon, kotitalouteen ja maatalouteen. Molempiin koulutuksiin sisältyi myös käytännön läheistä, arkipäivään sitoutuvaa kasvatustopillista koulutusta. (Anttonen & Sipilä 2000, 115-116; Satka 1995, 291.)

Sosiaalipedagogiikan teorian ja käytännön kehitykseen ovat vaikuttaneet Nohlin (1879 – 1960) arkipäivää koskevat ajatukset, jossa arjen käsite kiinnittyy niihin konkreettisiin olosuhteisiin, joissa joudutaan vastakkain vaikeiden elämänolosuhteiden kanssa. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiikassa arkipäivään liittyvät monimuotoiset ongelmat tuli kohdata todellisina ja lähestyä niitä pedagogisesti. (Hämäläinen 1995, 118-200.) Myöhemmin arki-lähtöisen sosiaalipedagogiikan keskeisenä kehittäjänä tunnetaan saksalainen Thiersch, joka katsoi arkeen suuntautuvan sosiaalipedagogiikan merkitsevän ihmisten luonnollisen elämäntavan ja luonnollisten sosiaalisten suhteiden kunnioittamista, sekä ajatusta ihmisten auttamisesta itsepuun (Hämäläinen 2003, 66-68). Ranne (2002, 15) on tuonut esille tutkimuksessaan ”Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä”, että Suomessa sosiaalipedagogiikan käytännön muodot ja sosiaalipedagoginen orientaatio ovat olleet nähtävissä sosiaalialan ammattihenkilöiden toiminnoissa niin kutsutusti hiljaisena

tietona ilman, että sitä olisi liitetty selkeästi sosiaalipedagogiikkaan.

Suomessa järjestöjen toiminnasta alkunsa saanut vanhuksille suunnattu kotiavustajatoiminta oli arjen käytäntöihin liittyvää palvelua, jossa yhdistyi vapaaehtoistyö ja naapuriapu sekä järjestö- ja viranomais toiminta. Rauhalan (1996b, 153) mukaan vanhusväestölle tarkoitettua kotiavustustoimintaa on oikeutetusti voitu luonnehtia varhaiseksi welfare-mix -tyyppiseksi toiminnaksi. Myöhemmin toiminta kunnallistettiin ja liitettiin kodinhoitajatoiminnan kanssa kotipalveluksi, jossa asiakaskunnaksi yhdistettiin lapsiperheet, vanhukset ja vammaiset. Kodinhoitajan koulutukseen ja toimintaan liitettiin myöhemmin myös Äitiyssuojelukomitea mietinnön (KM 1945:4) mukaan äitiys- ja lastensuojelua. Komiteamietinnön yhteydessä pohdittiin, sijoittuuko kodinhoitajatoiminta terveydenhuollon vai sosiaalihuollon piiriin. Neljän vuoden kuluttua Huolto-ohjelmakomitea (KM 1949:7) otti kantaa kodinhoitajatoiminnan kunnallistamisen puolesta ja kodinhoitajista tuli sosiaalihuollossa työskenteleviä ammatillisia työntekijöitä, jotka vastasivat kokonaisvaltaisesti perhetyön alueesta. (Rauhala1996a, 153-154.)

Ruotsikielinen lastenhoitajien koulutus oli aloitettu kansanlastentarhan yhteydessä jo 1880-luvulla, lastentarhaopettajien koulutuksen yhteydessä. Lastenhoitajien suomenkielinen koulutus aloitettiin MLL:n lastensuojeluliiton Lastenlinnassa 1921. Lastenlinnan tutkimus- ja opetusklินิกka oli uudenlaisen tieteellisen lastenhoito-opetuksen keskus. Siellä annettiin koulutusta täydennyskoulutusluontoisesti terveydenhuollon henkilöstölle sekä myöhemmin useille sosiaalisen työn ammattilaisille (esim. köyhäinhoitotalojen johtajille ja lastenvalvojille). Lastenhoitajat työskentelivät lastenseimissä, sairaaloiden lastenosastolla ja lastensuojelulaitoksissa. (Satka 1994, 290.)

Poikkeavien ja vammaisten parissa työskentely toteutui aluksi kokonaisuudessaan yksityisten yhdistysten varassa. Vammaisten hoivassa ja hoidossa olivat perinteisesti mukana myös sosiaaliset yhteisöt, kuten perheet ja sukulaiset. Jo ennen vuosisadan vaihdetta Suomeen oli muodostunut kokonaisuudessaan kattava vammaisjärjestöverkosto. Vammaisjärjestöjä oli vuonna 1928 sosiaaliministeriön laatimassa luettelossa seitsemän: kuuromykkien, sokeiden, raajarikkoisten, langettavatautisten ja tylsämielisten järjestöt. Järjestöjen toiminta painottui laitoshuoltoon, koulutukseen, taloudellisiin tukitoimiin ja henkiseen tukitoimintaan. Lisäksi järjestöt julkaisivat omaa jäsenlehteä. (Lehtinen 1997, 3.)

Poikkeavien yhdistyksiin kuului myös vankeinhoitoyhdistys, jonka keskei-

siä toimintoja oli entisten vankien auttaminen ja työnvälitys. Lisäksi sillä oli yhdistyksen omia tilapäistyöpaikkoja kuten esimerkiksi asuntolatoimintaa miesten yömajoissa ja naisten turvakodeissa sekä ehdonalaisten rikollisten esitutkintaa. Vankeinhoitoyhdistyksen palkallisia työntekijöitä toimi asuntoloiden johtajina, työnvälitystehtävissä, ehdonalaisvalvojina ja kiertävinä matkasihteereinä, jotka vierailivat vankiloissa. Työntekijöiden tehtäviin sisältyi myös uusien vankien asiamiesten (myöh. tukihenkilöiden) hankkiminen ja kouluttaminen. Lisäksi he pyrkivät edistämään vapautuneiden vankien sivistys-, koulutus- ja harrastusmahdollisuuksia. (Satka 1994, 286-287.) Myös saksalaisessa sosiaalipedagogiikassa on tuotu esille, että pedagogiselle suhteelle rakentuvassa työssä, kuten esimerkiksi vankilatyössä pyritään ensisijaisesti vahvistamaan vankien kiinnittymistä yhteiskuntaan (Hämäläinen 1995, 118-200).

Vankeinhoitoyhdistyksen toiminta vakiintui Suomessa 1930-luvulla valtion ja kuntien viranomaisten sekä järjestöjen ja suojattien (vapautuneiden vankien) väliseksi yhteistyöksi. Suurimman osan tehtävistä sotien välillä hoitivat vapaaehtoiset asiamiehet, joita parhaimmillaan oli toista tuhatta. Myöhemmin lastensuojeluun ja nuorisorikollisuuteen liittyvien lakien (1936) vaikutuksesta toimintaan tuli nuorisovalvontaan sekä lasten oikeusedustukseen liittyviä tehtäviä. Samanaikaisesti työtehtävät alkoivat siirtyä palkatuille työntekijöille, jotka saivat koulutuksen pääasiallisesti Vankeinhoitolaitoksen piirissä. (Satka 1994, 286-287.)

Sosiaalialan koulutus liittyy laajempaan ammatillistumisen historiaan sekä yhteiskunnan rakennemuutokseen. Sosiaalialan koulutus on ollut perinteisesti hyvin työelämälähtöistä ja käytännön läheistä. Moniin sosiaalialan ammatteihin oli mahdollista päästä joko ilman koulutusta tai lyhyen kurssin suorittamalla. Könnilä (1999, 28) onkin todennut varhaisen sosiaalialan koulutuksen jääneen jälkeen suhteessa sosiaalialalla tapahtuneeseen työvoiman tarpeen kasvuun. Sosiaalialan koulutuksen kehityksen alkuvaiheissa Suomessa ei ollut sosiaalipedagogiikan käsitettä eikä siihen perustuvaa toimintaa tai koulutusta. Hämäläisen (1995a, 330) mukaan sosiaalipedagogisen oppialan ja perinteen puuttuminen ovat vaikuttaneet kasvatustieteen osuuden vähäisyyteen sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi sosiaalialan perustason koulutus ja koulutuskurssit painottuivat käytännön työhön ja ammatin substanssiin, kun vastaavasti huollollisessa koulutuksessa painottui hallinnollis-oikeudellinen opetus.

2.2.3 Huoltotyön uudistumisen vaihe

Sotien jälkeen vuoden 1936 Huoltolain uudistukset vaikuttivat siihen, että huoltotyö siirtyi tiukemmin valtion johtamaksi ja valvomaksi toiminnaksi. Merkittävä periaatteellinen lainsäädäntöön liittyvä uudistus toteutuikin yhden lain sijasta siinä, että sosiaalihuolto normitettiin usealla erillislailla. Tällöin huoltotyö jakaantui lastensuojeluun, irtolais- ja alkoholihuoltoon sekä köyhäinhuoltoon. Tehtäväalueet eivät olleet täysin uusia, sillä kunnat olivat kantaneet niistä vastuuta jo aikaisemmin. Nyt lainsäädäntö määritteli aikaisempaa täsmällisemmin huoltotoiminnan ja loi perustan sosiaalioikeudelliselle toiminnalle. Lisäksi lait määrittivät laitoshuollon viimesijaiseksi huoloksi, joka toi uudenlaiset lähtökohdat ja tarpeet sosiaalisen työn ammatillistumiselle. Uudistuksen perustana oli asiakkaiden siirtyminen asteittain sopeuttavaan työhön. Kuitenkin laitoshuoltoon liittyvä pakkohuollon osuus oli edelleenkin ankaraan kuriin ja kontrolliin perustuvaa kasvatusta. Irtolaisien osalta julkaistiin sopeuttavan kasvatuksen periaatteet, mutta käytännössä työsiirtoloihin sijoittamiseen liittyi rangaistus, eristäminen ja ajatus omalla työllä korvattavista kustannuksista. (Urponen 1994, 195-197.)

Lakiuudistuksen myötä varsinkin suurempiin kaupunkeihin syntyi byrokrattinen virkajärjestelmä, jonka mukaan niihin palkattiin huoltotoimen johtaja, huoltosihteeri ja huoltotyöntekijä. Lisäksi lainsäädännön vaikutuksesta työntekijän ja asiakkaan suhde sai juridisen luonteen. Ammatillinen toiminta alkoi tieteellistyä, ja ammatikäytännöissä ihmiset kohdattiin oikeudellisten normien mukaisesti. Virkamiesten asiana oli perehtyä kirjaimellisesti siihen, miten huoltoprosessi eteni, kuinka huoltoasiakirjat laadittiin ja mitkä olivat riittäviä seikkoja asian ratkaisemisen kannalta. Toimintaan liittyi myös asiakkaista laadittavat asiakirjat ja kortistot, jotka lisäsivät sosiaalihuollon byrokratisoitumista. Oikeudellistettu huoltotyö alkoi toimia rikosoikeudellisten käytäntöjen mukaisesti ja työhön tuli piirteitä, joiden on katsottu liittyvän alan työntekijöiden ”miehistymiseen”. Samalla sillä oli vaikutusta myös asiakastyön virallistumiseen, jolloin asiakkaan tilanne määriteltiin virastokeskeisesti. Myös kunnallisten virkamiesten koulutuksen tarve lisääntyi. (Mutka 1998, 9.) Suomessa sosiaalipedagogiikan käsitteen puuttumiseen on Hämäläisen (1995a, 329) mukaan voinut vaikuttaa juuri oikeudellis-hallinnollisen ajattelutavan mukainen sosiaalialan työ ja koulutus. Esimerkiksi lastensuojelutyö lähti kiinnittymään vahvemmin sosiaalipoliittiseen

ja oikeudellishallinnolliseen kuin pedagogiseen viitekehykseen.

Sodan jälkeen Helsingin yliopistoon perustettiin valtiotieteellinen tiedekunta, jonka tehtävänä oli kouluttaa yhteiskuntatieteiden asiantuntijoita julkisen sektorin palvelukseen. Samoin vuonna 1945 aloitettiin yliopistotasoinen sosiaalipolitiikan opetus ja tutkimus Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Yhteiskuntapolitiikkaan tuli uusia ulkomaisia vaikutteita, kun suomalaiset tutustuivat J.M. Keynesin 1930-luvun talousteorioihin ja W. Beveridgen 1940-luvun sosiaaliturvaohjelmaan. Tuolloin sosiaalipolitiikan perustehtävänä nähtiin beveridegeläisen ajattelun mukaisesti kaikkien kansalaisten sosiaalinen turvallisuus ja keynesiläisittäin julkisen sektorin tehtävät painottuivat suhdannevaihteluiden säätelyyn ja työllisyyden kohentamiseen. (Urponen 1994, 213). Kategorisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalipoliittisessa viitekehyyksessä sosiaaliset ongelmat korostuvat yksipuolisesti yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien kautta, kun vastaavasti sosiaalipedagogisissa tulkinnoissa tulevat esille myös yksilöllisten valintojen lähtökohdat. Hämäläinen (1995a, 320) mukaan sosiaalipedagogiikka on tuonut sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäävien taloudellislainsäädännöllisten strategioiden rinnalle ajattelutavan, jossa sosiaalisten ongelmien syitä ja lievittämistä tarkastellaan myös vuorovaikutukselliskasvatukselliselta kannalta. Sosiaalipedagogiikan keskeisempiä käsitteitä ovat pedagogiikka ja dialogisuus, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen kontekstiin (Mönkkönen, Nurro & Väisänen 1999, 23).

Sosiaalihuoltajakoulutus aloitettiin vuonna 1942 Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa ja vuotta myöhemmin ruotsinkielisessä Svenska Medborgarhögskolanissa. Lisäksi valtion sairaanhoito-oppilaitoksessa aloitettiin sosiaalihuoltajien koulutus vuonna 1945. Sosiaalihuoltajan ja sosiaalihuoltajan koulutuksiin sisältyi teoria- ja tietopuolista opetusta sekä käytännön opetusta. Sosiaalihuoltajien koulutuksessa teorian ja käytännön opetus toteutuivat jaksottain, kun taas sosiaalihuoltajan opetuksessa rinnakkaisina. Sosiaalihuoltajatutkintoon johtavan koulutuksen opetuksessa painottuivat sosiaalipolitiikka ja huoltotoimet sekä niihin liittyvä lainsäädäntö ja huoltotyön käytännöt. Sosiaalihuollon koulutuksessa oli juridishallinnolliset lähtökohdat, mutta muun muassa kansainvälisen keskustelun kautta opetukseen tuli myös auttamiseen ja ihmisen kohtaamiseen liittyviä näkemyksiä. Sosiaalihuoltajan koulutukseen tuli sosiaalityön suuntautumisvaihtoehto sekä käsitteet huoltotyö (welfare work) ja yksilökohtainen työ (case work). (Honkakoski 1999, 94-96; Satka 1994, 306-307.)

Aikaisemmin suomalaisen yhteiskunnan poliittiset toiminnot olivat painottuneet lähinnä kansalaisten suojeleluun. Nyt yhteiskunnan vastuu tuli esille muun muassa erilaisina taloudellisina tukimuotoina. Perhepoliittisten uudistusten lisäksi myös vammais- ja vanhustyö sai uudenlaisia piirteitä ja laitoskeskeisyydestä siirryttiin tukemaan väestön itsenäisyyttä eläkeuudistusten muodossa. 1940-luvulla sosiaalipoliittiset uudistukset pääsivät aluilleen. Uudistusten yhtenä ajatuksena oli, että elämän riskit voivat koskettaa kaikkia kansalaisia, ja muutos vaikutti siihen, että sosiaalipolitiikka koski koko väestöä. Esimerkiksi kansaneläkejärjestelmällä¹ luotiin vanhuusväestön itsenäistä vaikutusvaltaa sosiaalisten palveluiden suhteen. Yhtenäisellä sosiaalipolitiikalla katsottiin olevan merkitystä myös kansakunnan eheyttämisen yhteydessä. (Anttonen & Sipilä 2000, 57-58.)

Uudistetun huoltoapulain myötä 1950-luvulta lähtien köyhäinhuolto ja huoltotoiminta muuttuivat sosiaalihuolloksi ja huoltoavuksi. Samana aikaisesti laajeni käsitys ihmisten omaehtoisesta selviytymisestä ja aineellisen huollon lisäksi alettiin korostamaan myös aineettomia tarpeita. (Rauhala 1996, 123-125.) 1950-luvulla sosiaalipalvelujen ja sosiaalialan työn muodot olivat iduillaan. Köyhäinhoidon perinne alkoi heikentyä ja toimeentuloturva muuttua kattavammaksi, lisäksi sosiaalipalvelujen käsite laajeni. Suomessa siirryttiin ansiosidonnaisten etuuksien aikaan, joilla turvattiin kansalaisten hyvinvointia, sosiaalista turvallisuutta ja toimeentuloa. Samoin kansalaisten oikeus terveydenhuoltoon, koulutukseen, kohtuulliseen asumiseen, hoivaan ja työmarkkinoiden ulkopuolisen toimeentuloon laajeni. (Anttonen & Sipilä 2000, 58-59.) Sosiaalipolitiikan päätavoitteiksi nousivat kohtuullisen elintason sekä sosiaalisen turvallisuuden ja viihtyvyyden vaatimus kaikille kansalaisille. Uudenlaiset näkökulmat antoivat myös uusia haasteita sosiaalialan ammatillistumiselle ja koulutukselle. (Waris 1980, 40-44.) Hoiva- ja huolto-työ alkoivat siirtyä sosiaalialan työn käsitteen yhteyteen ja huoltotyöntekijöiden nimitykseksi vakiintui sosiaalitarkkaaja. (Vuorikoski 1999, 88-89, 94; Borgman 1998, 61-62.)

Sosiaalialan työntekijöiden toiminta vakiintui kunnallisessa virkamieshallinnossa sekä laitoshuollossa. Vuonna 1950 tuli voimaan uusi sosiaalihuollon hallintolaki (34/1950), jolla huoltolautakunnat muutettiin sosiaalilautakunniksi. Sosiaalihuollon hallintolain mukaisesti kaikkien yli 4000 asukkaan kunnan tuli perustaa sosiaalijohtajan ja sosiaalisihteerin virat. Samanaikaisesti määriteltiin yhteneväiseksi tutkintoon johtavaksi koulutukseksi sosiaa-

lihuoltajan tutkinto tai muu virkaan soveltuva tutkinto tai muu tutkinto ja siihen liittyvä työkokemus. Sosiaalihoitajien, sosiaalisihtheerien ja sosiaalityöntekijöiden, kunnallisten huoltolaitosten johtajien ja apulaisjohtajien koulutuskanavoituikin tätä kautta, mikä aiheutti laajaa kirjavuutta sosiaalityön kentällä. Sosiaalityöntekijöiksi valikoitui sekä pohjakoulutukseltaan että tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvinkin erilaista henkilöstöä. (Mutka 1998, 9-10.)

Suomalaisen sosiaalityön kehityksen alkuvaiheisiin ei liittynyt sosiaalipedagogista näkemystä juuri lainkaan. Vaikka suomalaisen sosiaalipolitiikan kehitys on saanut vaikutteita saksalaisista ratkaisuista, niin silti sosiaalipedagogiikan osuus on jäänyt siinä hyvin vähäiseksi. Suomalaisissa sosiaalipolitiikan julkaisuissa on tullut sosiaalipedagogiikan käsite esille ainakin Eino Kuusen (1880 – 1936) ja Armas Niemisen (1913 – 1995) teoksissa. Kuusi oli mukana vuosisadan vaihteen ja sodanaikaisen sosiaalipolitiikan kehittämässä ja vastaavasti Niemisen voimakkain sosiaalipoliittinen vaikutus tuli esille 50-luvun suomalaisessa sosiaalipolitiikassa. Heidän teksteissään ei kuitenkaan ole eritelty sosiaalipedagogiikan sisältöä juuri lainkaan. Suomalaiseen sosiaalipolitiikan koulutuksen perinteeseen ei myöskään ole liittynyt sosiaalipedagogiikan käsitteen mukaista tutkimus- ja opetustraditiota. (Hämäläinen 1995a, 330.)

2.2.4 Sosiaalialan metodisuus vahvistuu

Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan muodostumisen alkuvaiheissa aiempi, passiivinen ja kontrolloiva työtapaa alkoi käydä riittämättömäksi ja sosiaalihuollossa siirryttiin aktiivisen sopeuttamisen suuntaan. Tämä ajattelutavan mukaisesti huomio kiinnittyi enemmän ihmisen auttamiseen siten, että heistä voi kehittyä omatoimisia. Sotavuosien jälkeen sosiaalialan työn muotoutumiseen vaikuttivat ajan mukanaan tuomat muutokset, joihin ei enää kyetty vastaamaan huoltolain aikaisilla toiminnoilla. 1940-luvulla Suomeen lähinnä Yhdysvalloista tullut psykologisoituminen alkoi levitä laajemminkin sosiaalialan työhön ja koulutukseen. Ensimmäiset tieteelliset koulutustilaisuudet social case work -tyyppiseen työskentelyyn olivat jo ennen sotia, mutta vasta sotien jälkeen ne saivat laajempaa kannatusta. Social case work -tyyppinen työskentely antoi käsitteellisiä työvälineitä ja käytännöllisiä metodisia toimintatapoja sosiaalisten ongelmien kohtaamiseen. (Louhelainen 1985, 39-40; Mutka 1998, 9-10.)

Nyqvistin (1998, 31, 33) mukaan perinteisen sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan ero on siinä, että sosiaalipedagogiikassa ei lähdetä liikkeelle yksilötyön ajatuksesta. Siinä ei myöskään keskitytä menneisyyden pohdintaan tai persoonallisuuden tietoiseen ja systemaattiseen muutokseen, vaan lähtökohtana on ihmisen ajankohtainen tilanne. Nyqvist on tuonut esille, että sosiaalityön alueella sosiaalipedagogiikasta kauimmaksi jää terapeutisia suuntauksia sisältävä case work –perinne. Suomessa siirryttiin Nyqvistin mukaan sosiaalityön hallinnollisesta perinteestä psykologisesti painottuneeseen sosiaalityöhön yhdyskuntatyön ja kenttätöiden jäädessä sosiaalihuollollisessa työssä lähes tuntemattomiksi.

Amerikkalaisen koulutuksen tulo Suomeen ei ollut sattumaa, vaan se liittyi yhdysvaltalaiseen lähtökohtaan auttaa sodan jälkeistä kansaa kärsimyksissään. Apua tarjottiin erilaisten säätiöiden sekä Yhdistyneiden Kansakuntien kautta. Yhdysvaltalainen koulutusapu saavutti myös sosiaalihuoltokoulutuksen sekä myöhemmin sosiaalitarkkaaja- ja sosiaalityöntekijäkoulutuksen. Kansainvälistä koulutuksellista ja ammatillista vaihtoa tapahtui myös muun sosiaalialan koulutuksen ja henkilöstön parissa. Moderni angloamerikkalainen suuntaus oli pääasiallisesti peräisin lastenpsykiatriasta ja psykologiasta. Uusilla lähestymistavoilla pyrittiin vastaamaan sodanjälkeisiin arkielämän ja yksilöitä koskevien ongelmien haasteisiin uusin käsittein ja käytännöllis-metodisin välinein. (Satka 1997, 28-30; Satka 1994, 308.)

Suomessa heräsi keskustelu sosiaalityön tieteellisyydestä ja sen suuntauksista: 1950-luvulla Suomessa oli nähtävillä keskustelua egopsykologisen, sosiaaliteoreettisen ja yksilökohtaisen sosiaalityön välillä. Psykologisen ja yksilökohtaisen sosiaalityön lähtökohdat liittyivät social case work -työskentelyyn, jossa yhtenä keskeisenä oletuksena oli, että yksilö osallistuu mahdollisimman täysipainoisesti omaan sosialisaatioonsa. (Granfelt 1993, 180.) Yksilökohtaisen ja psykologisen työn suuntauksat vahvistuivat, mutta sosiaaliteoreettinen ajattelumalli jäi tuolloin vähemmälle huomiolle. Suomessa vallinnut ”metodikiista” ilmensi myös ajan kansallista ja poliittista ilmapiiriä. Esimerkiksi sosiaaliteoreettinen ajatussuuntaus leimautui tietyillä tahoilla jo käsitteenä liian sosiaaliseksi, eikä se päässyt tuolloin juurikaan juurtumaan sosiaalityöhön tai muuhun sosiaalialan työhön ja koulutukseen. Sosiaalityön koulutuksen eri suuntauksat saivat vaikutteita myös amerikkalaisen, englantilaisen ja skandinaavisen kirjallisuuden ja keskusteluperinteen piiristä. (Satka 1994, 317-318.)

Suomalaiseen päihdetyöhön liittyvä sosiaalialan työ lähti kehittymään vuonna 1953 perustetun Väkijuomasäätiön yhteydessä, mistä myös A- klinikka-toiminta sai alkunsa. Toiminnan aloittamiseen vaikuttavina tekijöinä nähtiin uudenlainen lähestymistapa alkoholismiin, yhteiskunnassa lisääntynyt alkoholin käyttö, vallalla oleva kontrollipolitiikka sekä vuonna 1940 aloitetun alkoholitutkimuksen tulokset. Toiminnan lähtökohdiksi nousivat kliiniseen tutkimukseen perustuvat, ohjausta ja hoitoa antavat yksiköt, joihin autettavat henkilöt voivat hakeutua vapaaehtoisesti. Alkoholiklinikoiden toiminnan suunnittelussa toimintaa ei haluttu sitoa mihinkään erityiseen muotoon, vaan työtä kehitettiin kokeellisesti ja joustavasti vapaaehtoisten ja heidän perheidensä kanssa. Kliininen hoito kehittyi samanaikaisesti tehtävien tutkimusten kanssa. Klinikoiden henkilökunta koostui sosiaalityönohjaajista, lääkäreistä sekä aikaisemmin Alkon ostajatarkkailijoina toimineista henkilöitä. A-klinikoiden ensimmäinen sosiaalityöntekijä oli saanut koulutuksensa sekä Suomessa että Yhdysvalloissa. Toiminnan lähestymistapa oli sosiaalitieteellinen ja A-klinikoiden toiminnan kehittämisen periaatteena oli psykologisesti suuntautunut amerikkalainen case work -toiminta, johon myöhemmin liitettiin suomalaiseseen päihdetyöhön liittyvä monitieteinen sosiaalityö. Klinikka-toiminnassa sovellettiin jo 1950-luvulla yksilökohtaisen sosiaalityön lisäksi erilaisia ryhmä- ja perhetyön muotoja. A-klinikkatoiminta vakiintui vaihtoehtoiseksi toiminnaksi kuntien järjestämälle huollolliselle työlle. (Satka 1994, 310.)

Vanhushuollon työntekijät olivat joko terveydenhuollon, kodinhoitajan tai kotisisaren koulutuksen saaneita. Vammais- ja vajaamielishuollon tehtäviin valmentauduttiin järjestöjen koulutuksen ja kurssien kautta tai terveydenhuollon koulutuksen yhteydessä. Suomen Kirkon Seurakuntaopiston Säätiön Lutheropistossa aloitettiin 1953 kirkon nuoriso- ja diakoniatyön koulutus. (KM 1960:52). Kirkon piirissä aloitettiin myös 1940-luvun alkupuolella perheneuvontatyö, johon haettiin koulutusta amerikkalaisesta case work -työskentelystä. Ensimmäinen koulutuksen saanut, psykiatriaan perehtynyt kirkon sosiaalihoitaja aloitti työskentelyn kirkon perheneuvonnassa vuonna 1959. Perheneuvontatyön kehittyessä yhteistyö kunnallisen sosiaalityön ja kirkon työn välillä alkoi vakiintua, missä yhteisenä tavoitteena oli perheiden hyvinvoinnin vahvistaminen. (Satka 1994, 309-310.) Moniin sosiaalialan tehtäviin oli vielä ennen 1960-lukua mahdollista sijoittua myös ilman koulutusta tai lyhyiden kurssien kautta. Sosiaalihuollon eri tehtävissä



toimi jo suuri määrä työntekijöitä, vaikka sosiaalialan peruskoulutuksesta tuli itsenäinen koulutusala vasta vuonna 1982 sosiaalialan keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä. (Könnilä 1999, 28.)

2.3 Sosiaalialan koulutusammatit kehittyvät

Sosiaalialan työlle oli tilausta, sillä suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin 1960 – 1970 luvuilla voimakasta teollistumisen aikaa. Suomen nopea siirtyminen teollisuusyhteiskunnaksi vaikutti hyvinvointivaltion kehitykseen, joka oli sidoksissa taloudelliseen kasvuun, teollistumiseen ja palvelurakenteen kehitykseen. Sosiaalipolitiikka laajeni ja siinä toteutettiin useita kansalaisten sosiaaliturvaa vahvistavia uudistuksia. Sosiaalipoliittisesti merkittävimpiä uudistuksia olivat työeläkejärjestelmän kehittäminen sekä toimeentuloriskien tasoittaminen sosiaaliavustusten ja -vakuutusten avulla. Sosiaalihuollon tehtäväksi jäi entistä enemmän viimesijaisen toimeentulon turvaaminen. Työväestön aktiivisuus ja ammattijärjestöjen määrä kasvoivat ja työmarkkinajärjestöt tulivat mukaan viralliseen päätöksen tekoon, mikä vahvisti korporatiivisen sosiaalipolitiikan merkitystä. (Ks. Karisto et. al. 1999, 288-301.)

2.3.1 Modernin sosiaalihuollon muotoutuminen

Hyvinvointiyhteiskunnan tapa toteuttaa sosialisatiota ja ohjata kansalaisia yhteiskunnan täysvaltaisiksi jäseniksi poikkeaa sosiaalipedagogisesta käsityksestä. Sosiaalipedagogiikka korostaa passiivisen vastaanottavaisuuden sijasta kansalaisten omaa aktiivista roolia prosessissa, joka syntyy aidossa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan, ympäristön sekä muiden ihmisten kanssa. (Leimio-Reijonen 2002, 19, ks. Kurki 2000.) Hyvinvointiyhteiskunta ja sosiaalipedagogiikka eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan, mutta suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kehityksen painopistealueet eivät ole keskittyneet kasvatukseen, sosiaaliseen kasvatukseen tai sosiaalipedagogiikkaan vaan enemmänkin sosialisatiota järjestelmäkeseisempään toimintaan. Sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä vastaavasti korostuvat inhimillinen kasvu, sosialisatio, identiteetin muodostuminen ja yksilön yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen. Sosiaalipedagogiikan tulkinnat johtavat hyvinvoinnin, yksilön vapauden ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuteen perustuvaan inhimillisen kasvun funktioon. (Hämäläinen 1995a, 320.)

Suomessa työväestön muutto kaupunkeihin ja suuriin asutuskeskusiin jatkui teollistumisen kiihtyessä. Vastaavasti maaseudun väestö väheni ja ikään-tyi. Näin alueelliset väestörakenteet muuttuivat ja perinteiset sosiaalisten yhteisöjen muodostamat turvaverkostot murenivat entisestään. Perheraken- teiden murroksessa monet aikaisemmin kodin piirissä hoidetut tehtävät siir- tyivät joko kokonaan tai osittain yhteiskunnan järjestettäväksi. Suomalaisen elämäntavan muuttuessa esimerkiksi lasten päivähoito kodin ulkopuolella yleistyi, ikääntyvien ihmisten palveluiden tarve laajeni ja vammaispalvelun piiriin kuuluvien hoiva edellytti uusia palvelumuotoja, jotka vaikuttivat myös hoiva-, hoito- ja kasvatusalain työvoiman tarpeen lisääntymiseen. (Karisto et al. 1999; Satka 1994, 302-303.)

Sosiaalialan ammatillistuminen vahvistui 1960-luvulle siirryttäessä, mutta silti palkallinen ammattityö korvasi vain osan tarvittavista palveluista. Omi- naista sosiaalialalle oli valtiollistuminen, kasvava palvelujen määrä sekä li- sääntyvä ammattityöntekijöiden tarve. Sosiaalialan koulutus tapahtui 60-lu- vulla koulu- ja opistoasteen koulutuksena ja sosiaalityön koulutus toteutui korkea-asteen koulutuksena. Sosiaalityön käsite oli tullut Suomeen jo 1950- luvulla ja mutta se vakiintui vasta vuoden 1984 sosiaalihuoltolaissa. (Vuori- koski 1999, 18; Borgman & Lehtinen 1993, 35-39.)

1970-luvun alussa sosiaalihuollon periaatekomitea mietinnössään (KM 1971:A25) työryhmän tehtävänä oli muotoilla modernin sosiaalihuollon suunta sekä aikakauteen sopivat sosiaalihuollon toimintaperiaatteet. Komi- teamietinnössään yhteiskunnan merkitys painottui kansalaisten hyvinvointiin, sosiaaliseen turvallisuuteen ja taloudelliseen oikeudenmukaisuuteen. Komi- tea nimesi sosiaalihuollon kehittämisen normatiiviseksi lähtökohdiksi pe- rusoikeuksien loukkaamattomuuden, oikeusturvan toteutumisen sekä kan- salaisten tasa-arvon. Mietinnön mukaisesti sosiaalipalvelujen toteuttamisessa sekä kaikissa sosiaalihuollollisissa toiminnoissa tuli huomioida normaali- us, kuntoutuksen periaate, valinnan vapaus ja luottamuksellisuus. (Maaniit- tu 1997, 22-23; Urponen 1994, 241-243; ks. Perheentupa 1988.)

Komiteamietinnössään korostuivat myös ennaltaehkäisevät toiminnot ja asi- akkaan omatoimisuuden edistäminen. Omatoimisuuden edistämiseksi tar- koitettiin toimeenpanotasolla sitä, että vaikeuksiin joutuneille henkilöille annettavan tuen tai palvelujen ensisijainen tehtävä oli kehittää, säilyttää tai palauttaa asiakkaiden itsenäistä ja omatoimista toimintakykyä ja toimeentu- loa. Omatoimisuuden periaatteeseen kuului kuitenkin suhteellisuuden ja

realistisuuden käsitteet, joilla tarkoitettiin sosiaaliturvan, eli sosiaalihuollon, sosiaalipalveluiden sekä sosiaalivakuutusten yhteensovittamista. Asiakkaan omatoimisuus liitettiin kuuluvaksi jokaiseen häntä koskevaan toimintaan ja toimenpiteeseen. Toisaalta yhteiskunnan tuli hyväksyä myös ne henkilöt, jotka eivät olleet kuntoutettavissa. Lisäksi sosiaalihuoltoon ja sosiaalityöhön tulivat mukaan yhteiskunnan rakennetekijöistä nousevat sosiaaliset ongelmat, joita ei enää nähty pelkästään taloudellisina. (Vuorikoski 1999, 118; Koivula & Lehtimäki 1994, 15.)

Suomalaiseen sosiaalityöhön sekä laajemminkin sosiaalialan toimintaan tuli rakenteellisen sosiaalityön käsite. Sosiaalityön koulutuskomitean mietinnössä (KM 1972:A7) sosiaalityö jakaantui korjaavaksi, ehkäiseväksi ja rakenteelliseksi työksi. Rakenteellisen sosiaalityön tavoitteena oli vaikuttaa yhteiskuntapolitiisiin asioihin sekä vahvistaa asiakkaiden vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia. Myös vapaaehtois- ja järjestötyössä lisääntyivät rakenteellisen sosiaalityön menetelmät ja 1970-luvulla Suomessa toteutettiin useita yhdyskuntatyön menetelmiä erilaisten ryhmien ja yhteisöjen parissa. Yhdyskuntatyön lähtökohtana oli verkostoitunut työskentely, jolla vaikutettiin yhteisöllisyyden uudelleen muotoutumiseen ja kehittymiseen ihmisten elinolojen parantamiseksi sekä asuinalueen tai yhteisön ongelmien vähentämiseksi. Toimintojen tavoitteena oli saada yhteisön jäsenet (esimerkiksi asuinalueen asukkaat) itsenäiseksi sekä aktiivisiksi toimijoiksi ja vaikuttajiksi. Skandinaviassa, Keski-Euroopassa ja Yhdysvalloissa oli jo aiemmin otettu käyttöön community work -työskentely sekä muita systeemitoreettisen ajattelun mukaisia työmuotoja, jotka alkoivat rantautua myös Suomeen.

Hämäläinen (1995a, 320) on tuonut esille tutkimuksessaan ”Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa”, että saksalaisiin sosiaalipedagogiikan teorioihin sisältyy tulkinta sosiaalisten ongelmien synnystä yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien ja yksilöiden valintojen, tiedon vähyyden ja rajoittuneen toimintakykyisyyden yhteisvaikutuksesta. Sosiaalipedagogisen näkökulman mukaisesti sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tarvitaan taloudellis-lainsäädännöllisten strategioiden lisäksi ajattelutapaa, jonka kautta sosiaalisia ongelmien syitä ja vaikutuksia voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksellisesti ja kasvatuksellisesti.

Suomessa oli esiintynyt sekä yhteisöllistä että systeemitoreettista toimintaa jo aikaisemmin esimerkiksi settlementityön yhteydessä sekä myöhem-

min päihdetyön ja kirkon perhetyön ryhmä- ja yhteisötyön muodoissa. Kuitenkin vasta 1970-luvun puolivälin jälkeen Suomessa järjestettiin laajemmin yhdyskuntatyön seminaareja ja erilaisia kokeiluja lähinnä järjestötoiminnan yhteydessä. Valtiohallinnon suhtautuminen eri järjestöjen tuottamaan työhön ja koulutukseen oli uuden sosiaalipoliittisen ajattelun myötä muuttunut, ja järjestöjen toiminta miellettiin lähinnä virallista julkishallinnollista työtä täydentäväksi. Eri järjestöt ja oma-apuryhmät aloittivatkin omia, hallinnollisesti kevyempiä toimintamuotoja muun muassa päihdetyön, vammaistyön sekä mielenterveys- ja psykiatrisen työn parissa. Esimerkiksi yhdyskuntatyön ja yhteisökasvatuksen menetelmät toivat uudenlaisia toimintatapoja, joissa oli selkeästi mukana vertaistuen, yhteisvastuullisuuden, demokratian ja sosiaalisen kasvatuksen lähtökohtia. (Satka 1994, 327, 330; ks. Kaipio 1977; Vesikansa 1988.)

Kurjen (1997, 241) mukaan sekä community development -ajatteluun että settlementtityöhön liittyy viitteitä anglosaksisesta sosiaalipedagogiikasta. Varsinkin modernissa anglosaksisessa community development -keskustelussa on ollut nähtävillä Paulo Freiren vaikutus. Freiren mukaan ihminen on sekä henkinen että yhteiskunnallinen, ja ihmisen kutsumuksena on olla inhimillinen sekä elää suhteessa maailmaan ja muihin ihmisiin. Lisäksi Englannissa syntyneen settlementtityön periaatteet ovat Kurjen mukaan lähellä latinalaisen innostamisen perinnettä. Settlementtityöhön liittyy kulttuurinen luovuus ja kansalaisten aktiivinen osallistuminen omien ongelmien ratkaisuun. Siinä annetaan myös tilaa vapaalle ilmaisulle, ihmisten väliselle kommunikaatiolle, kokemusten rikastumiselle ja yhteisöjen oman identiteetin etsimiselle. Sosiaalipedagogisen toiminnan keskeisiä tehtäviä on yksilöiden vahvistaminen elämään yhteiskunnassa ja yhteiskunnan muuttaminen inhimillisemmäksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14, 62, 117, 242.)

Borgman (1998, 64-65) on todennut, että sosiaalialan tieteellistymisen voidaan katsoa alkaneeksi 1970-luvulla koulutuskomitean (KM 1972:A7) pohjalta ja vahvistuneen Sosiaalialan koulutustoimikunnan työstä vuonna 1982 (KM 1982:54). Sosiaalialan ammattien tieteellistymiseen liittyi muun muassa ammatillisen auttamisen erikoisosaaminen ja eriytyminen suhteessa muuhun auttamistyöhön: tieteellisyyden ja koulutuksen kautta on haettu sosiaalialan ammatteihin professionaalista autonomiaa sekä selkeämpää suhdetta institutionaaliseen auttamiseen. Lisäksi tieteellisen lähestymistavan tuoma asiantuntijuus vahvistaa sosiaalialan ammatillista identiteettiä, johon

sisältyy oikeanlaista asennetta, eettisyyttä ja työntekijän itsekontrollia. (ks. Matthies 1993.)

Muutosta kontrolloivasta sosiaalialan työstä kohti palvelukeskeisempää toimintaa edelsi Suomessa 1960-luvulla alkanut yhteiskunnallisen aatteellisuuden sekä sosiaalihuollon kriittisen tarkastelun aika, mutta varsinaisiin sosiaalihuollon periaatteellisiin ja menetelmällisiin uudistuksiin päästiin vasta kriittisen keskustelun jälkeen 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin esiintyi pakkoauttamiseen ja vapauden riistoon liittyvää julkista kritiikkiä. (Borgmanin 1998, 64). 1980-luvulla sosiaaliset ongelmat yksilöityivät ja sosiaalisen syrjäytymisen problematiikka käsitettiin yksilöllisenä eikä kollektiivisena kuten aikaisemmin. Sosiaaliseen huono-osaisuuteen liittyivät käsitteet marginaalisuus ja marginaaliryhmät sekä suhteellisen köyhyyden määritelmät sisälsivät A- ja B- luokan kansalaisuuden käsitteet. (Vuorikoski 1999, 149; ks. Karisto 1986; Sipilä 1985.)

Sosiaalipolitiikan kautta on hyvä hahmottaa lainsäädännöllisiä strategioita syrjäytymisen ja huono-osaisuutta aiheuttavien ulkoisten olosuhteiden korjaamiseksi, kun vastaavasti sosiaalipedagogiikan kautta haetaan uusiutumista sosiaalisen ja persoonallisen kasvatuksen avulla. Sosiaalipedagogiikassa painotetaan sosiaalisten ongelmien kanssa elävien ihmisten arjen sujumista sekä heidän vahvistamistaan itseapuun kussakin yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Ihmisiä ei niinkään sopeuteta vallitseviin olosuhteisiin vaan pyritään aktivoimaan heitä toimimaan elinolojensa ja elämänsä laadun parantamiseksi. Sosiaalipedagogiikan haasteena on sosiaalisen huono-osaisuuden kohtaaminen. Syrjäytymiseen ja huono-osaisuuteen liittyy usein kasaantumisen problematiikkaa, joka vaikuttaa sosiaalipedagogisen intervention toiminta-alueen hahmotukseen. Sosiaalipedagogiseen työhön liittyy toimiminen sosiaalisten ongelmien ja marginaalissa elävien ihmisten ja yhteisöjen parissa. Yhtenä haasteena sosiaalipedagogiikassa onkin kehittää kontekstispesifiä toimintaa, kohdentamalla ne erilaisille ongelma-alueille ja erilaisten ongelmaryhmien kanssa työskentelyyn. (Hämäläinen 2001, 76; Hämäläinen & Kurki 1997, 19-20; Nyqvist 1997, 35.)

2.3.2 Hyvinvointipalvelujen eriytymisen aika

Hyvinvointivaltion kasvu pysähtyi ja 1980-luvun puolivälin jälkeen alkoi keskustelu hyvinvointivaltion kriisistä, johon liittyi kustannus-, tehokkuus-

sekä legitimizeettiongelmia. Toisaalta kritiikkiin suhtauduttiin varauksellisesti ja tilannetta arvioitiin enemmänkin hyvinvointiyhteiskunnan kehityksen pysähtymisenä ja hyvinvointipalvelujen kehittämisen hidastumisena. Sosiaalipolitiikassa oli siirrytty rakenteellisista ongelmista sosiaalisiin ongelmiin ja 1980-luvun lopulla ongelmia määriteltiin sosiaalipoliittisessa keskustelussa laadullisiksi, liittyen elämänlaatuun, ihmissuhteisiin, itsensä toteuttamisen oikeutukseen ja elämän tarkoituksenmukaisuuteen. (Kosonen 1987, 314; Raunio 1987, 20.)

Kategorisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalipoliittisessa viitekehyksessä sosiaaliset ongelmat korostuvat yksipuolisesti yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien kautta, kun vastaavasti sosiaalipedagogisissa tulkinnoissa korostuvat myös yksilöllisiin valintoihin liittyvät näkökohdat. Hämäläisen (1995a, 320) mukaan sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäävien taloudellis-lainsäädännöllisten strategioiden rinnalle on hyvä tuoda sosiaalipedagogista ajattelutapaa, jossa sosiaalisten ongelmien syitä ja lievittämistä tarkastellaan myös vuorovaikutuksellis-kasvatukselliselta kannalta.

Vuonna 1982 laaditussa Sosiaalialan koulutuskomitean mietinnössä (KM 1982:54) sosiaalihuollon työn kohteeksi määriteltiin avun tarpeessa oleva ihminen sekä hänen ympäristönsä. Sosiaalialan ammatillisen toiminnan viitekehykseksi määrittyi koko se tiedon alue, joka käsittelee ihmistä yhteisöjen ja yhteiskunnan jäsenenä sekä ihmisen toimintaan liittyviä sosiaalisia edellytyksiä. Toiminnoissa korostettiin toisaalta tuotannollista pätevyyttä ja toisaalta kognitiivisia ja sosiaalis-emotionaalisia piirteitä.

Vuorovaikutuksellinen sosiaalialan työ vahvistui ja työntekijän yhtenä työvälineenä nähtiin ”persoonallisuus”, jolloin myös työntekijän ja asiakkaan vuorovaikutukseen liittyvän empaattisen työskentelyn merkitys lisääntyi. Empaattisen ihmissuhteen luomiseen liittyi sosiaalipsykologinen lähtökohhta, jossa korostettiin vuorovaikutuksessa syntyvien ihmissuhteiden osuutta. Asiakastyössä korostui ihmisen psyko-, fyysis-, sosiaalinen kokonaisuus ja työn tavoitteeksi tuli asiakkaan tukeminen arjessa selviämisessä. (KM 1982:54). Sosiaalialan työ perustui 1980-luvulla yhteiskunta- ja käyttäytymistieteisiin (Borgman 1998, 93-97).

1970-luvulla saksalaisessa modernissa sosiaalipedagogisessa keskustelussa sosiaalipedagoginen toiminta aktualisoitui arkilähtöiseen auttamistyöhön, jossa kysyttiin: millä ehdoilla ihmisen arkeen osallistutaan ja miten siellä toimitaan? Thiersch on tuonut esille, että paneuduttaessa ihmisen arkeen

siellä kohdataan useita erilaisia elämänkohtaloita ja sosiaalisia ongelmia sekä elämän onnistumista ja toivoa. Edellytyksenä ymmärtää toista ihmistä, hänen arkeaan ja kokemusmaailmaansa, merkityskenttiä ja pyrkimyksiään tulisi ymmärtää myös siihen liittyvä vieraus, joka aukeaa toiselle vain suhteellisesti. Ymmärtäminen vastaavasti edellyttää kohtaamista, vuorovaikutusta, kommunikaatiota sekä toisen arjessa olemista. Lisäksi arkilähtöiseen sosiaalipedagogiikkaan liittyy yhteiskunnallinen ulottuvuus, jossa kiinnitetään huomiota arkeen ja arjessa vaikuttaviin yhteiskunnallisiin tekijöihin sekä poliittisiin ja taloudellisiin valtarakenteisiin. (Hämäläinen 2003, 68-71.) Sosiaalipedagoginen toiminta kiinnittyy ihmisen arkeen ja nimenomaan ihmisen omiin kokemuksiin hänen omasta todellisuudestaan. Kurjen (2001, 72) mukaan arkipäivän sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on hädänalaisen, syrjäytyneen tai muutoin ongelmallisessa elämäntilanteessa elävän ihmisen vapauttaminen vähitellen aktiiviseen tiedostamiseen ja toimintaan itsensä sekä yhteisön auttamiseksi niin, että hän tulee toimeen arkipäivänsä kanssa.

Suomessa hyvinvointiyhteiskunnan laajeneminen vaikutti siihen, että 1990-luvun laman aikaan vastaan tulivat sosiaalipolitiikan rahoitusvaikeudet sekä palvelujen laadun heikkeneminen. Valtion rahoitus ja valvontaohjaus siirtyivät kunnille samanaikaisesti kun valtion osuus pieneni. Sosiaalipalvelujen kehitys pysähtyi ja sosiaalipalvelut sekä sosiaalihuolto joutuivat uusien perustelujen eteen. Aina ei edes lainsäädäntö kyennyt turvaamaan kuntalaisten oikeuksia. Kunnat eivät enää kyenneet vastaamaan riittävästä palvelujen tuottamisesta ja rinnalle tarvittiin yksityisiä palveluja. Esimerkiksi monia nuoriso- ja vapaa-aikatoimintoja lakkautettiin, lastensuojelullisia perusteita tiukennettiin ja vanhus-, vammais- sekä päihdepalveluja supistettiin. Suomalainen vapaaehtoistyö sekä yhdistys- ja oma-apuryhmien toiminta vahvistuivatkin merkittävästi 1990-luvulla. Mathieksen (1993, 122) mukaan julkisen vallan rooli oli edelleenkin merkityksellinen, mutta enää se ei tarkoittanut ammatillisen ja ei ammatillisen sosiaalialan työn ehdotonta kategorisointia.

Niemi (2001, 66) on tuonut esille yhtäläisyyden 1800-luvun alun ja vuosituhannen vaihteeseen liittyvän keskustelun kolmannesta sektorista ja kansalaisyhteiskunnasta. Hänen mukaansa nykykäsitteitä käyttäen aikaisemmin kansalaistoimintaan liittyvien kulttuuri- ja kasvatuliikkeiden toimintaa voi rinnastaa esimerkiksi nykyisiin avoimiin oppimisympäristöihin. Samankaltaisuus tulee esille juuri niiden toimintaan liittyvän sosiaalipedagogisen orien-

taation kautta, koska toiminnoilla pyritään lievittämään sosiaalisia ongelmia ja nopean yhteiskunnallisen murroksen tuottamaa juurettomuutta kasvatuksellisin keinoin valistamalla ja tarjoamalla osallistumisen väyliä olosuhteiden muuttamiselle. Kansalaistoiminnalla on ollut ja on tärkeä rooli vahvistettaessa ihmisiä kestämaan yhteiskunnalliseen murrosaikaan liittyvää anomisuutta ja elämään sen yli sekä löytämään uusia elämän merkityssisältöjä. Kansalaistoiminnassa elämän pienet ja suuret projektit sekä niissä työskentely mahdollistavat uusien merkityssisältöjen löytymisen epävarman murrosajan keskellä.

Suomessa alkoi 1990-luvulla hyvinvointipalvelujen siirtäminen julkiselta sektorilta markkinasektorille sekä kolmannelle sektorille, jolloin siirryttiin monien toimijoiden pluralistiseen yhteistyöhön eli monituottajamalliin (ks. Raunio 1995). Suomessa oli jo jonkin verran sosiaalialan pienyrittäjiä, mutta 1990-luvulla palvelut laajenivat entisestään myös vapaaehtoistyön, yhdistystoiminnan ja oma-apuryhmien suuntaan. Vastaavasti kuntatasolla alkoi sosiaalipalvelujen ja sosiaalihuollon toimintojen yhdistäminen erillisillä kunta-liittymillä. Lisäksi sosiaali- ja terveysministeriön yhdistymisen kautta kuntatasolle tuli peruspalveluyksiköitä, joissa sosiaali- ja terveysalan toimintojen hallinnointi tapahtui osittain yhdessä. (Vuorikoski 1999, 187.)

Taloudelliset seikat vaikuttivat myös ammatillisen yhteistyön syntyyn ja muun muassa hallinnon keventämisellä, hallintokulujen vähentämisellä ja toimintojen tehokkaammalla koordinoinnilla saavutettiin säästöjä (STM 1992:17). Moniammatillinen yhteistyö vahvistui ja se nousikin yhdeksi kehittämisen alueeksi sekä sosiaali- että terveydenhuollon alueilla. Perinteisen professionaalistamiskehityksen rinnalle tuli moniammatillisen tiimityön malli. (ks. Metteri 1996; Engeström 1995.) Myllärinen ja Tastin mukaan (2001, 85) myös sosiaalipedagogiseen työhön liittyy verkostotyö ja yhtenä sosiaalipedagogiikan keskeisimpänä tavoitteena heidän tutkimuksessaan ”Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä” tuli esille yhteistyön kehittäminen yli hallintorajojen asiakkaan elämäntilanteen parantamisen näkökulmasta. Verkostollisen työn ja moniammatillisen tiimityön kautta eri alojen osaajille syntyi mahdollisuus kiinnittyä asiakkaan kanssa yhteiseen päämäärään.

2.3.3 Asiakaslähtöinen lähestymistapa lisääntyä

1990-luvulla sosiaalipoliittisessa keskustelussa tuli uudelleen esille kansalaisyhteiskunnan käsite. Koskiahon (2001, 17) mukaan kansalaisyhteiskunta on lyhyesti määriteltyinä:

”- kokoava käsite, joka sisältää vapaaehtoistoiminnan, kolmannen sektorin ja poliittisen omaehtoisen toiminnan ja ns. sosiaaliset liikkeet - - Kansalaisyhteiskunta on kollektiivinen alue, jossa yksilöt ja kansalaiset toimivat epävirallisesti. Kuitenkin tällä toiminnalla voi olla tavoitteita, jotka tähtäävät markkinoiden tai julkisen sektorin toiminnan muuttamiseen esim. lainsäädännöllisiin muutoksiin tai talouden ja sen perusarvojen muuttamiseen.”

Kalevi Niemi (2001, 63) kysyy teoksessa ”Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntateoriat”, ovatko jälkimodernin yhteiskunnan etiikan kulmakivet, vapaus ja moniarvoisuus, sovitettavissa yhteen kansalaisyhteiskunnan ja valtion roolin kanssa? Hänen mukaansa juuri kansalaisyhteiskunnassa syntyy se perusluottamus ihmisten välille, jota ilman valtio tai markkinat eivät juurikaan voi toimia. Kansalaisyhteiskuntaan liittyy myös osallisuus ja vuorovaikutteinen suunnittelu, joissa Kurjen (2002, 120-122) mukaan vaikuttaa yhteiskunnallisten ja persoonallisten arvojen, asenteiden ja ehtojen transformaatio, ja jonka toteutumisen edellytyksenä ovat sekä yhteisesti jaetut että yksilölliset arvot. Yhteiskunnan kansalaisuuteen kasvamisen edellytyksinä Kurki on tuonut esille osallistumisen ja kohtaamisen solidaarisuuden sekä oikeudenmukaisuuden ja välttämisen. Edelleen hänen mukaansa kohtaamisen solidaarisuudella käsitetään kykyä ajatella ja analysoida mahdollisimman objektiivisesti sitä todellisuutta, jota eletään. Leena Kurki (2001, 91) on esittänyt, että kansalaisyhteiskunnan vahvistuminen edellyttää tietoista kasvattamista kriittiseen ajatteluun, sillä kansalaisyhteiskuntakeskusteluun voi liittyä myös illuusio aidosta osallistumisesta vaikka todellisuudessa osallistumista suuntaamiseen liittyisikin erilaisia piilovaikutuksia. Sosiaalipedagogisessa kehyksessä yhdistyvät eettis-normatiiviset ja kriittiset ulottuvuudet, jotka ovat mukana myös sosiokulttuurisessa innostamisessa, johon sisältyy pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen dimensio. Yleensäkin kansalaisuuteen tukemiseen liittyy erityisesti innostaminen, joka voidaan ymmärtää sosiaalipedagogisesta tiedeperustasta lähtevänä ammatillisena toimintana. (Nivala 2003, 39.)

1990-luvulla myös erilaiset projektityöt lisääntyivät ja niiden kautta mahdollistui eri alueiden omista lähtökohdista ja tarpeista nouseva toiminta. Projekteilla lisättiin alueen omia voimavaroja ja niissä toteutettiin uudella tavalla organisoitunutta monialaista sosiaalialan työtä. Projektityöskentely täydensi julkisia palveluja ja yhdisti asiantuntemusta kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. Sosiaalialan ammatillisessa työssä toimittiin yhä enemmän yhteistyössä eri ammattialojen kanssa, jolloin esimerkiksi erilaiset verkosto- ja täydennysmuodot kehittyivät ja laajenivat. Ammattialojen erikoisosaamisella oli edelleenkin tärkeä asema ja yhtenä moniammatillisena yhteistyön vahvuutena nähtiinkin synnergiaetuutta tuottavan asiantuntijuuden jakaminen. Sosiaalipedagogiseen työhön liittyi verkostotyön ja moniammatillisen yhteistyön erityisosaaminen. (Myllärinen & Tast 2001, 44-45.) Sosiaalipedagogiikan käytännön sovellutusten, kuten projektien, avulla pyritään muutoksen aikaan saamiseen ennen kaikkea silloin, kun halutaan korostaa ihmisten välistä tasa-arvoa ja erilaisuuden hyväksymistä. Lisäksi arkipäivän elämästä selviytymiseen ja oman elämän ymmärtämiseen liittyvät sosiaalipedagogiset projektit on nähty toimiviksi. (Mönkkönen, Norro & Väisänen 1999, 87.)

Reflektiivinen ammatillisuus ja reflektiivinen työote tulivat voimakkaammin mukaan suomalaiseen sosiaalialan työhön 1990-luvulla. Tällöin sitouduttiin enemmänkin aikaan, paikkaan ja toimintakontekstiin kuin yhden profession ja organisaation tietoperusteisiin. (Karvinen 1996) Reflektiivisyyteen liittyi sekä toimintaympäristö että työntekijän oma toiminta, joiden merkitys tuli esille ennen kaikkea suhteessa asiakkaaseen (yksilö, perhe, yhteisö jne.). Karviseen (1993, 134) mukaan reflektiivisen työn tavoitteena nähtiin realistinen toiminta ammatillisista lähtökohdista. Sosiaalialan toiminnan lähtökohtana oli muuttuva, oppiva ja kehittävä ammatillisuus, joka mahdollistui teorian ja käytännön yhteisillä areenoilla. Reflektiiviseen työotteeseen liittyi eri ammattialojen tuntemus, vuorovaikutuksellinen ongelmien tulkitseminen sekä jatkuva oppiminen. Lisäksi profession uusi kriittinen autonomia korostui suhteessa instituutioihin. (Borgman 1998, 66-67.)

Ranteen (2002, 139) tutkimuksen ”Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä” mukaan sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa korostuu työntekijän eettinen pohdinta ja kriittinen itsereflektio. Hänen mukaansa kriittinen itsereflektio on reflektiivisen ammatillisuuden kehittymisen muoto, jota edeltää ammatilliseen suoritukseen kohdistunut tekninen reflektio. Vas-



taavasti affektiivinen reflektio liittyy työtilanteessa esiintyviin tunteisiin. Kriittisessä reflektiossa tiedostavan tarkastelun kohteena ovat kaikki ammatillisuuden aspektit. Kriittinen reflektion merkitys on välttämätöntä asiakkaan subjektiivisuuden ja autonomisuuden takaamiseksi. Sosiaalipedagoginen työskentely tapahtuu tiettyjen lainsäädännön edellyttämien normien mukaisesti samanaikaisesti kun hän pyrkii kunnioittamaan asiakkaan subjektiivutta. Sosiaalipedagoginen orientaatio tarjoaa Ranteen tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveysalalle uudenlaista, vuorovaikutuksellista lähestymistapaa. Myös Myllärinen ja Tast (2001, 79) ovat tuoneet esille, että sosiaalipedagogisen orientaation omaava työntekijä on työssään sitoutunut muutoksen edistämiseen, innovatiiviseen työotteeseen ja kriittiseen reflektioon.

Sosiaalialan työhön tuli vuosituhannen lopulla asiakaskeskeinen lähestymistapa, jossa työ kiinnittyi asiakkaaseen ja asiakassuhteeseen. Vuorikoski (1999, 191) on todennut, että 1990-luvulla ammattieettiset lähtökohdat henkilökohtaistuivat ja työntekijöiden subjektiivinen vastuu lisääntyi. Asiakas-keskeisessä työssä painottui muun muassa case management, joka vakiintui suomalaiseen sosiaalityöhön ja laajemminkin sosiaalialan työhön yksilökohtaisena palveluohjauksena. Palveluohjauksen ideaan liittyy ihmisen oman ongelmanratkaisukyvyyn vahvistaminen sekä hänen elämäntilanteessa tarvittavien tukimuotojen löytyminen. Asiakkaiden elämäntilanne nähdään kokonaisuutena ja tarvittavat palvelut sekä muu tuki kohdennetaan asiakkaan tarpeita vastaaviksi. Työntekijän rooli suhteessa asiakkaaseen määrittyy asiakkaan asianajajana, konsulttina sekä yhteisön ja yksilöiden osallisuusmahdollisuuksien vahvistajana. (Ala-Nikkola & Sipilä 1996, 230.)

Myllärinen ja Tast (2001, 79) ovat tuoneet esille, että sosiaalipedagogisen työntekijän ominaisuuksiin liittyy vahva sitoutuminen yhteisölliseen asiakastyön orientaatioon sekä joustava toimiminen palveluja tuottavassa järjestelmässä ja työskenteleminen asiakkaan arjen käytännöissä. Sosiaalipedagogisesti suuntautunut työntekijään liittyy tutkimuksen mukaan laaja-alainen palveluosaaminen. Tastin ja Myllärisen tutkimuksessa on käytetty norjalaisen sosiaalipedagogiikan teoreetikon Madsenin sosiaalipedagogisen toimintapätevyyden mallia sekä suomalaisessa sosiaalialan työssä esille tulevia arvoja, ihmiskäsitystä ja yhteiskuntakäsitystä. Tutkimuksessa haastateltiin delfi-menetelmällä sosiaalialan työn asiantuntijoita.

Vuosituhannen vaihteessa Suomessa laajeni myös kansalaiskeskeinen työ. Tässä lähestymistavassa työ käsitetään identiteettityöksi, jossa asiakas ja työn-

tekijä ovat tasa-arvoisia ja heidän yhteinen kokemuksensa sekä tilannemäärittelynsä reflektoidaan vahvistamaan asiakkaan voimaantumista. Kansalaiskeskeisen työn mukaisesti työntekijä on tutkija, vaihtoehtojen jäsentäjä ja muutosagentti, jonka asiantuntijuus ei nouse auktoriteettiasemaan vaan sillä vahvistetaan asiakkaan riippumattomuutta ja itsenäisyyttä. Kansalaiskeskeisen sosiaalityön lähtökohdat tulevat esille yhdysvaltalaisesta advocacy and empowerment -mallista. (Satka 1993, 59.)

Empowerment -henkinen muutostyö tarkoittaa sitä, että ihmiset oppivat hallitsemaan omaa elämäänsä, alistetut saavat lisää osallistumisen mahdollisuuksia ja paikalliset yhteisöt uusia voimavaroja. Olennaisena näihin prosesseihin liittyy se, että ihmiset lähtevät itse liikkeelle, voimistuvat ja kasvavat oman elämänsä subjekteiksi. Sosiaalipedagogisesti empowerment -työskentely on nähty itsekasvatusprosessien vahvistamisena ja itseapuun auttamisena silloin, kun pyritään elämän hallintaan sekä yhteiskunnallisen ja sosiaalisen integraation vahvistamiseen. (Niemi 2001, 60; ks. Väisänen 2003, 11.) Leena Kurki (1997, 242) on tuonut esille anglosaksisen community development ja empowerment -ajattelun yhteyden angloamerikkalaiseen sosiaalipedagogiikkaan. Hänen mukaansa varsinkin modernissa angloamerikkalaisessa community development ja empowerment -keskusteluissa on mukana latinalaisamerikkalaisen Paulo Freiren ja emanssipatorisen sosiaalipedagogiikan vaikutuksia. (Hämäläinen & Kurki 1997, 242).

1990-luvulla sosiaalialan haasteita lisäsivät ja monipuolistivat myös yleistynyt kansainvälisyys, elämäntapojen erilaistuminen sekä kasvava mahanmuuttajien määrä. Monikulttuurisuuden tuntemuksen tarve kasvoi muun muassa EU:n laajenemisen myötä. Yleisiin asenteisiin vaikuttaminen ja rasismin ennaltaehkäisy, kulttuurierojen ja erilaisten ryhmien tarpeiden ymmärtäminen sekä ei-syrjivien työkäytäntöjen oppiminen korostuivat vuosisadan vaihteen sosiaalialan työssä. Vuosisadan vaihteessa sosiaalialan työn haasteeksi on noussut monikulttuurinen ja -alainen asiantuntijuus, joka vahvistuu esimerkiksi welfar mix -tyyppisessä toiminnassa. (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001-2004; Munday 1989, 215.) Hämäläisen (1997, 9) mukaan myöhäismodernin yhteiskunnan monikulttuurinen elämänmuoto saa vahvistusta sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan kautta juuri niiden ongelmien kohtaamiseen, joita ymmärtämättömyys ja suvaitsemattomuus vieraita kulttuureja ja tapoja kohtaan aiheuttaa. Monikulttuurisuuteen liittyvät ongelmat ovat usein yhteydessä yhteiskun-

taan integroitumisen ja yhteiskunnallisen emansipaation kysymyksiin. Sosiaalipedagogisten innovaatioiden avulla mahdollistuu yksilöiden ja yhteisöjen itseapuun auttaminen, itsekasvatuksellisuuden vahvistaminen sekä ihmisten vaikutusmahdollisuuksien tiedostamisen laajentaminen ja heidän innostaminen mielekkääseen toimintaan epäkohtien korjaamiseksi. (Hämäläinen & Kurki 1997.)

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämistyön asiantuntijayksikön, Stakesin, perustaminen 1.12.1992, on osaltaan edistänyt alan tutkimustoimintaa ja ammatillista kehitystä Suomessa. Stakes on sosiaali- ja terveysministeriön alaisena toimiva asiantuntijakeskus, jonka toiminta keskittyy tutkimukseen, kehittämiseen ja tietovaraintoihin sekä niiden ylläpitämiseen. Stakesin tehtävänä on edistää hyvinvointia ja terveyttä sekä turvata ja kehittää laadukkaita ja tuloksellisia sosiaali- ja terveyspalveluita tasa-arvoisesti koko väestön hyväksi. Stakes toimii yhteistyössä eri sosiaali- ja terveysalojen toimijoiden kanssa. Lisäksi se tuottaa ja välittää sosiaali- ja terveystieteiden tietoa ja osaamista eri tason päättäjille ja muille alan toimijoille. (Stakesin vuosikertomus 2002: Saatavilla www-muodossa: [<http://www.stakes.fi/tietoa/vuosikertomus/vk2002/index.html>].) Korkea-asteen koulutuksen laajentuessa sosiaali- ja terveystieteiden ammattikunnan tavoitteet ja toiveet ovat kasvaneet sekä tutkimuksen, opetuksen että käytännön työn alueilla sosiaalialan tieto- ja tiedepohjan kehittämiseksi. (Ketola & Kokkonen 1994, 64.)

2.3.4 Koulutuksen sisältöjen ja rakenteiden kehitys

Keskiasteen ammatillisen koulutuksen yleisellä uudistamisella pyrittiin 1970-luvun alussa vastaamaan teollistuneen yhteiskunnan uusiin ammatillisiin tarpeisiin. Koulu-uudistuksen tavoitteena oli koko ikäluokan oikeus ammatilliseen koulutukseen sekä koulutuksen tasa-arvoinen alueellinen jakautuminen. Sosiaalialan koulutusmietinnössä (KM 1982:54) luotiin lähtökohdat sosiaalialan perustutkinnolle ja koulutus aloitettiin vuonna 1985. Sosiaalialan perustutkinto vakiintui vuonna 1988. Koulutus sitoutui kiinteästi yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja sosiaalialan ammatit toimivat yksilön ja yhteiskunnan rajapinnassa sosiaalisen viitekehyksessä. Koulutus redusoitui sekä ihmisten välisiin että ihmisen ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin sekä ihmisen toiminnan sosiaalisiin edellytyksiin. Uuden koulutusjärjestelmän suunnittelu aloitettiin 1990-luvun alussa, ja sosiaali- ja terveystieteiden yhteiseen

perustutkintoon siirryttiin asteittain vuodesta 1992 alkaen. Kaikki sosiaali- ja terveyshuollon keskiasteen tutkinnot yhdistettiin lähihoitaja- tutkinnoksi vuonna 1995. (Honkakoski 1995b, 12-13; Borgman 1998, 66, 90.)

Opistoasteinen sosiaalialan koulutus aloitettiin vuonna 1986 peruskoulu- pohjaisena sekä ylioppilastutkinnon pohjalta. Sosiaalialan opistoasteen koulutusta järjestettiin vuonna 1995 27:ssä sosiaalialan oppilaitoksessa ja joissakin sosiaali- ja terveyshuollon oppilaitoksissa sekä koti- ja laitostalousoppi- laitoksissa. Opistoasteen koulutuksessa sosiaalialan ammatilliset tehtävät painoutuivat tutkintojen mukaisesti. Sosiaalialan opistotutkinnot olivat sosia- alikasvattajan, sosiaaliohjaajan ja kehitysvammaisten ohjaajan sekä diakonin tutkinnot. Koulutus tuotti henkilöstöä laaja-alaiseen ja käytännönlähei- seen sosiaalialan huolenpito-, kasvatus-, hoito- ja ohjaustyöhön. (Honka- koski 1995b, 12-13.) Vuonna 1995 sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan ja kehitysvammaisten ohjaajan tutkinnot yhdistettiin uudeksi sosiaalialan oh- jaajan tutkinnoksi. Sosiaalialan ohjaajan tutkinnon ja diakonin koulutuksen opetussuunnitelmat uudistettiin ja niiden pohjakoulutukseksi tuli joko yli- oppilastutkinto tai alan toisen asteen ammatillinen tutkinto. Sosiaalialan ohjaajakoulutusta toteutettiin vuosina 1996 – 1998. Tutkinnon sisällä opis- kelijat voivat valita suuntautumisvaihtoehdoksi joko vanhustenhuollon, vammaishuollon tai varhaiskasvatuksen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kokeiluvaihe aloitettiin vuonna 1991. (STM 2000:32.)

Sosiaalialan yliopistokoulutus toteutui kandidaatin perustutkintona, jon- ka mukaisia koulutusohjelmia toteutettiin seitsemässä yliopistossa. Yliopis- tojen koulutusohjelmat olivat samansuuntaisia, vaikka koulutusohjelmani- met painottuvat eri tavalla. Koulutusohjelmissa oli pääaineena yleensä joko sosiaalipolitiikka tai yhteiskuntatiede. Sosiaalityön koulutus eriytyi omaksi oppialakseen 1980-luvulla, joka vahvisti sosiaalityön ammatillista kehitystä ja sosiaalityön profiloitumista sosiaalialan ammattina. Sosiaalityöhön pai- nottuneissa koulutusohjelmissa toteutettiin sosiaalialan tutkimuksellisia ja ammatillisia perusvalmiuksia sosiaalihuollon vaativiin asiakas- ja johtotehtä- viin. (Vuorikoski 1999, 155). Yhteiskuntatieteellisestä tutkinnosta annettiin vuonna 1994 uusi asetus, missä siirryttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestel- mään. Vuoden 1999 uudistuksessa sosiaalityön asema vahvistui pääaineopin- toina, jotka johtivat maisterin tutkintoon. Sosiaalityö erottui yliopistoissa omaksi tutkimus- ja opetusalaksi vuonna 1999. (A 615/1999).

Sosiaalihuollon henkilöstöä koskeva asetus sosiaalihuollon ammatillisen

henkilöstön kelpoisuusehdoista tuli voimaan vuonna 1984 (888/1983). Uusi kelpoisuusasetus astui voimaan vuonna 1992 (804/1992), missä koottiin yhteen aikaisemmat sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusehdot. Asetukseen sisältyi sosiaalialan työn käsite. Sosiaalialan tutkinnot (888/1983) sekä sosiaalialan ammattihenkilöstön tutkinnot (804/1992) esitellään liitteessä 1. (STM 2000:3, 30-31).

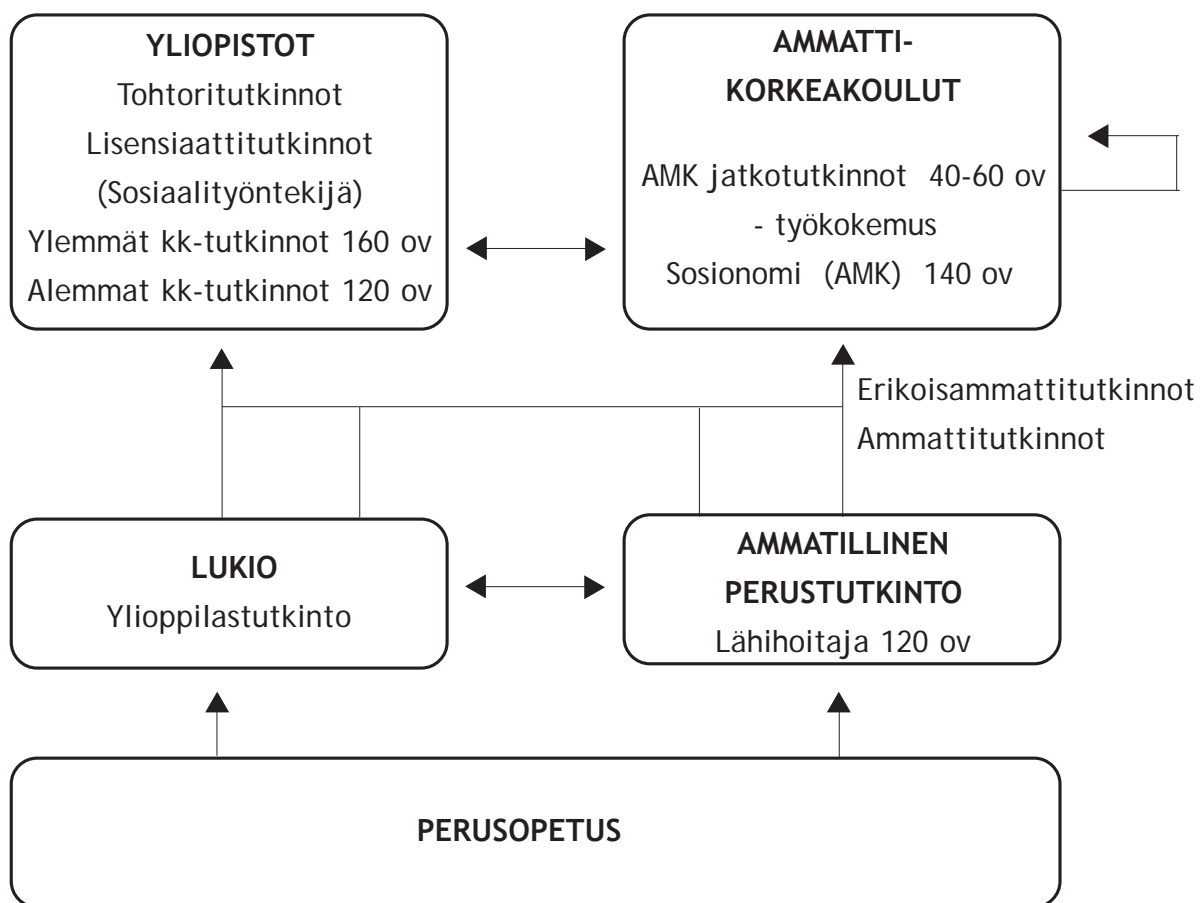
2.4 Sosiaalialan koulutuksen jäsentyminen 2000-luvun alussa

Sosiaalialan ammattihenkilöstön tutkintoon johtavaa koulutusta tuotetaan Suomessa yliopistoissa yhteiskuntatieteellisellä koulutusosalalla, ammattikorkeakouluissa sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmissä sekä sosiaali- ja terveystieteiden lähihoitajakoulutuksessa. Lisäksi sosiaalialan tutkintoja voi suorittaa ammatti- ja erikoistutkintoina. Sosiaalialan osaaminen edellyttää laajaa näkemystä asiakkaiden toimintakyvystä, sosiaalisesta turvallisuudesta ja osallisuudesta. Kaikissa sosiaalialan tehtävissä edellytetään hyvää ammattitaitoa, jonka osaamisen perustana on tehtävien edellyttämä koulutus sekä koulutuksen yhteydessä tai muutoin hankittu käytännön työkokemus. Sosiaalialan ammatillisuuden tavoitteena on kehittää sosiaalialan työntekijöitä koskevaa lainsäädäntöä niin, että se turvaa ammattitaitoisten ja riittävän koulutuksen omaavien työntekijöiden koulutuksen sosiaalialan tehtäviin. (STM 2000:32)

2.4.1 Sosiaalialan koulutusrakenne

Suomessa sosiaalialan koulutus tapahtuu tasoittain, joihin ohjaututaan joko perusasteelta peruskoulun tai keskiasteelta lukion jälkeen. Lisäksi lukion oppimäärän voi suorittaa joissakin luvan saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammattipätevyys määräytyy tutkintorakenteiden mukaisesti. Sosiaalialan koulutusrakenne ilmenee kuviosta yksi.

KORKEAKOULUT



Kuvio 1. Sosiaalialan koulutus rakenne vuonna 2004.

Lähihoitaja

Sosiaali- ja terveysalan ammatillinen peruskoulutus toteutetaan toisen asteen ammatillisena koulutuksena, joka johtaa lähihoitajan tutkintoon. Koulutus tuottaa pätevyyden perustason hoitoon, hoivaan ja kasvatukseen. Lähihoitajan toimenkuvaan kuuluu tukemiseen, hoitamiseen, ohjaukseen ja kuntoutukseen liittyvät tehtävät eri-ikäisten ja taustaltaan erilaisten ihmisten parissa heidän erilaisissa elämäntilanteissaan. Koulutuksesta aukeaa jatko-opiskeluväylä korkeakouluasteelle ammattikorkeakouluihin sekä tietysin edellytyksin tiedekorkeakouluihin. Lähihoitajan koulutusta uudistettiin vuonna 1999, jolloin sen laajuudeksi tuli 120 opintoviikkoa. Vuodesta 2001 alkaen myös vapaa-ajan ja liikunta-alan perustutkinnon nimikkeeksi tuli lapsi- ja

perhetyön tutkinto, joka on rinnastettavissa lähihoitajatutkintoon. Lähihoitajatutkinnon on voinut suorittaa 1.8.2000 alkaen myös näyttötutkintoina, jotka jakaantuvat ammatilliseen perustutkintoon, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot ovat aikuisille tarkoitettuja näyttötutkintoja. (STM 2000:32, 32-34.)

Sosionomi (AMK)

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelman kautta valmistuu sosionomi (AMK) -tutkintoon. Sosionomi (AMK):n tutkintonimike vahvistettiin 22.6.1999 ja tutkinnon jälkeen ammattikorkeakoulutuksessa on mahdollista jatkaa opintoja erikoistumisopintoihin ja jatko-opintoihin. (L351/2003, A352/2003, L645/2001.) Sosionomi (AMK) -koulutusta annetaan 23 ammattikorkeakoulussa. Tutkinto kouluttaa työntekijöitä ammatillista osaamista edellyttäviin sosiaalialan asiantuntijatehtäviin. Koulutus tuottaa pätevyyden sosiaalialan palvelutoimintojen, kasvatuksen, kuntoutuksen, ohjauksen, neuvonnan sekä asiakas- ja yhteistyön asiantuntija-, suunnittelu- ja kehittämistehtäviin. Sosionomin ammatillisena tehtävänä on tukea ihmisen hyvinvointia, sosiaalista turvallisuutta ja arjessa selviytymistä. (KKA 2003, 3.) Koulutuksen laajuus on 140 opintoviikkoa, mikä antaa kelpoisuuden 20 – 40 opintoviikon laajuisiin erikoistumisopintoihin sekä sosiaalialan 40 – 60 opintoviikon laajuiseen jatkotutkintoon. (Sosionomi AMK koulutuksesta laajemmin luvussa 3.5).

Sosiaalityöntekijä

Yliopistojen sosiaalityön koulutus tuottaa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuudesta annetun asetuksen (804/1992) mukaisen sosiaalityöntekijän kelpoisuuden. Suomessa sosiaalityön koulutusta järjestetään kuudessa yliopistossa. Koulutus perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja se antaa jatko-opintokelpoisuuden lisenssiaatin ja tohtorin tutkintoa varten. Sosiaalityöntekijän koulutus on pääasiallisesti vakiintunut 160 opintoviikon yhteiskunta- tai valtiotieteiden maisterin tutkinnoksi (YTM, VTM). Sosiaalityöntekijän virkaan soveltuu myös joku muu ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyy tai jonka lisäksi on hankittu riittävä sosiaalityön koulutus tai Svenska social- och kommunalhögskolanissa suoritettu sosionomin tutkinto sosiaalityön opintosuuntauksella. (Vuorikoski 1999, 226-227; STM 2000:32, 36-39.) Sosiaalityön koulutuksessa kiinnitetään huomiota ihmisen arkeen ja

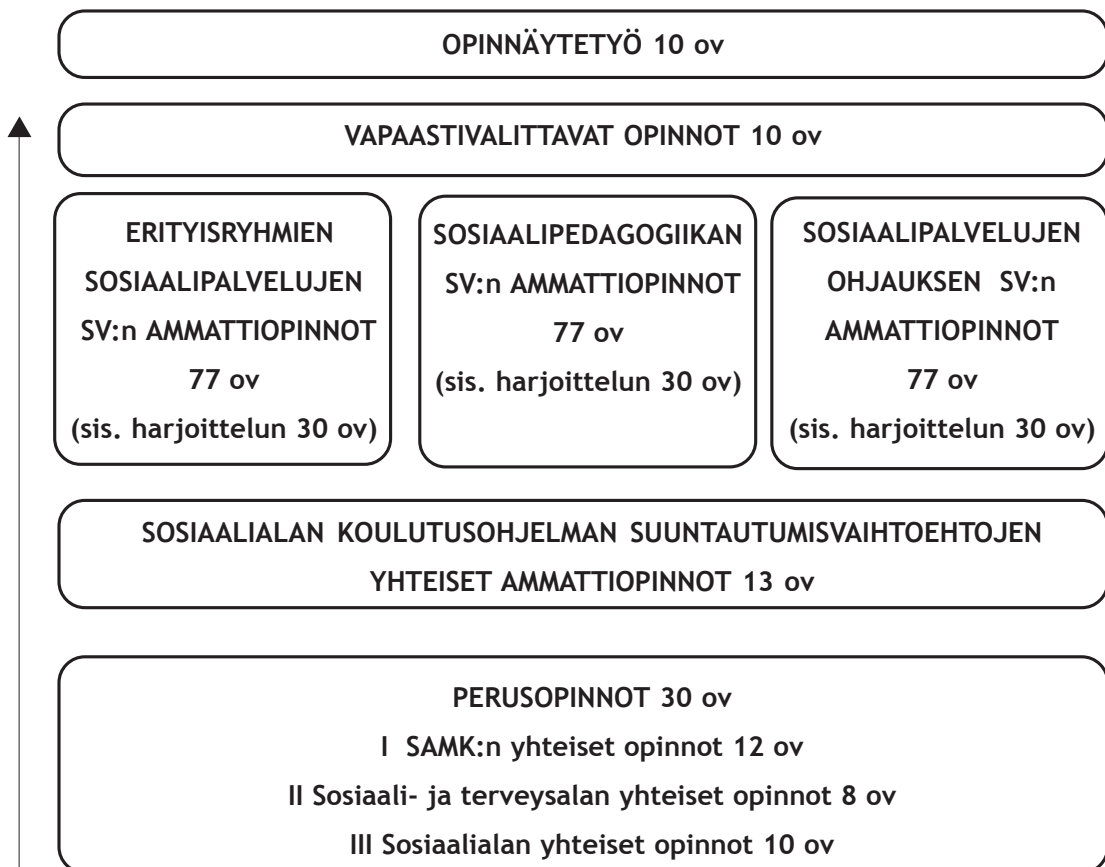
selviytymiseen, hyvinvoinnin ehtoihin ja sen jakaantumiseen. Sosiaalityön koulutuksessa tutkitaan alan tiede- ja arvoperustaa, historiaa, erilaisia ammattikäytäntöjä ja työmuotoja sekä sosiaalityön organisaatioiden ja hallinnon kehittämistä. (KKA 2003, 3.) Sosiaalityöntekijän koulutus antaa pätevyyden toimia asiakas-, yhteisöpalvelu-, suunnittelu-, johto- sekä esimies-tehtävissä kuntien, kuntainliittojen, valtion sekä järjestöjen ja yksityisten yritysten palveluksessa sosiaali- ja terveydenhuollon alueilla. Lisäksi työpaikkoja voivat olla lääninhallitusten sosiaali- ja terveysjaostot, muu valtion hallinto, yksityiset järjestöt ja niiden palvelupisteet. Opinnot antavat valmiudet myös kansainväliseen sosiaalityöhön. (KKA 2003, 3; STM 2000:32, 36-39.)

2.4.2 Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus

Suomalaisessa koulutusreformissa siirryttiin ammattikorkeakoulutusjärjestelmään 1991, tällöin yhdistettiin opisto- ja korkeakouluasteen ammatillista koulutusta antavat oppilaitokset yhteiseksi ammattikorkeakouluverkostoksi ja ammattikorkeakoulutuksen aloittamiselle valmisteltiin lainsäädännölliset puitteet kokeilulain (391/1991) perusteella. Ensimmäiset yhdeksän ammattikorkeakoulukokeilua käynnistettiin vuoden 1992 alkupuoliskolla. Ammattikorkeakoulutuksen toiminnan perusteet ja koulutuksen kehittämistavoitteet määrittivät ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain (255/1995²) mukaisesti. Ammattikorkeakouluopetusta annetaan opetusministeriön hyväksymissä ammattikorkeakouluissa, jotka muodostavat korkeakoulujärjestelmässä yliopistolaitoksen rinnalla toimivan ei-yliopistollisen osan. Ammattikorkeakouluopinnoista säädetyn lain (351/2003) mukaan opinnoilla tarkoitetaan ammattikorkeakoulututkintoon johtavia ammatillisia korkeakouluopintoja, ammattikorkeakouluopinnoista annetun asetuksen (352/2003) 12 §:n mukaisia ammatillisia erikoistumisopintoja, muuta aikuiskoulutusta sekä lain (645/2001) mukaisia ammattikorkeakoulun jatkotutkintoja. Jatkotutkintojen kokeiluvaihe aloitettiin 1.8.2002. Uusi ammattikorkeakoululainsäädäntö (351/2003) tuli voimaan 1.8.2003, jolla muun muassa täsmennettiin ja selkiinnytettiin ammattikorkeakoulujen asemaa ja tehtävää korkeakoulutusjärjestelmässä. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Lisäksi niiden tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä. (Könnilä 1999, 29.)

Ammattikorkeakoulututkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina. Koulutusohjelmalla tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen suunnittelemaa ja järjestämää opintojen kokonaisuutta. Koulutusohjelmissa voi olla suuntautumisvaihtoehtoja. Opetusministeriön roolina on vahvistaa koulutusohjelmat. Koulutusohjelmien rakenteeseen tulee sisältyä perusopinnot, ammattiopinnot, vapaasti valittavia opintoja sekä opinnäytetyö. Opetusministeriö antaa koulutusohjelmapäätökset, joissa määritellään tutkinnon laajuus sekä harjoittelun osuus. Opinnit ja niihin liittyvä opetus järjestetään opintojaksoina. Opintojaksot ovat pakollisia tai vaihtoehtoisia/vapaasti valittavia opintoja. Koulutusohjelman opetussuunnitelmassa määritellään ainakin kunkin opintojakson tavoitteet, käsiteltävä asiakokonaisuus, laajuus opintoviikkoina, opetuksen ja harjoittelun määrä sekä vaadittavat suoritukset. (A 352/2003.)

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus on osa uutta suomalaista koulutusjärjestelmää, jossa aikaisemmista sosiaalialan opistoasteen koulutusammateista on kehitetty laaja-alainen ja ammatillista kenttää täydentävä sosiaalialan



Kuvio 2. Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen rakenne lukuvuonna 1999 - 2000.

koulutusohjelma (Honkakoski 1995a, 113). Kuvio kaksi selventää yhtenä esimerkkinä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen rakennetta.

Sosiaalialan valtakunnallinen ammattikorkeakoulutuksen verkosto on julkaissut vuonna 2001 raportin sosionomi (AMK) ydinosaamisen alueista. Raportin on laatinut valtakunnallisen sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vuonna 2000 asettama työryhmä, joka on työskennellyt yhteistyössä eri ammattikorkeakouluista koostuneen verkoston kanssa. Työryhmän työskentely oli jatkoa sosiaalialan verkoston strategiatyöskentelylle, joka tuotti sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallisen strategian vuosille 2001 – 2004. Strategiassa sosionomi (AMK):n osaamisalueiksi nimetyt linjaukset ovat olleet ydinosaamisalueiden lähtökohtina. (Borgman, Dal Mason, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001; Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001 – 2004.)

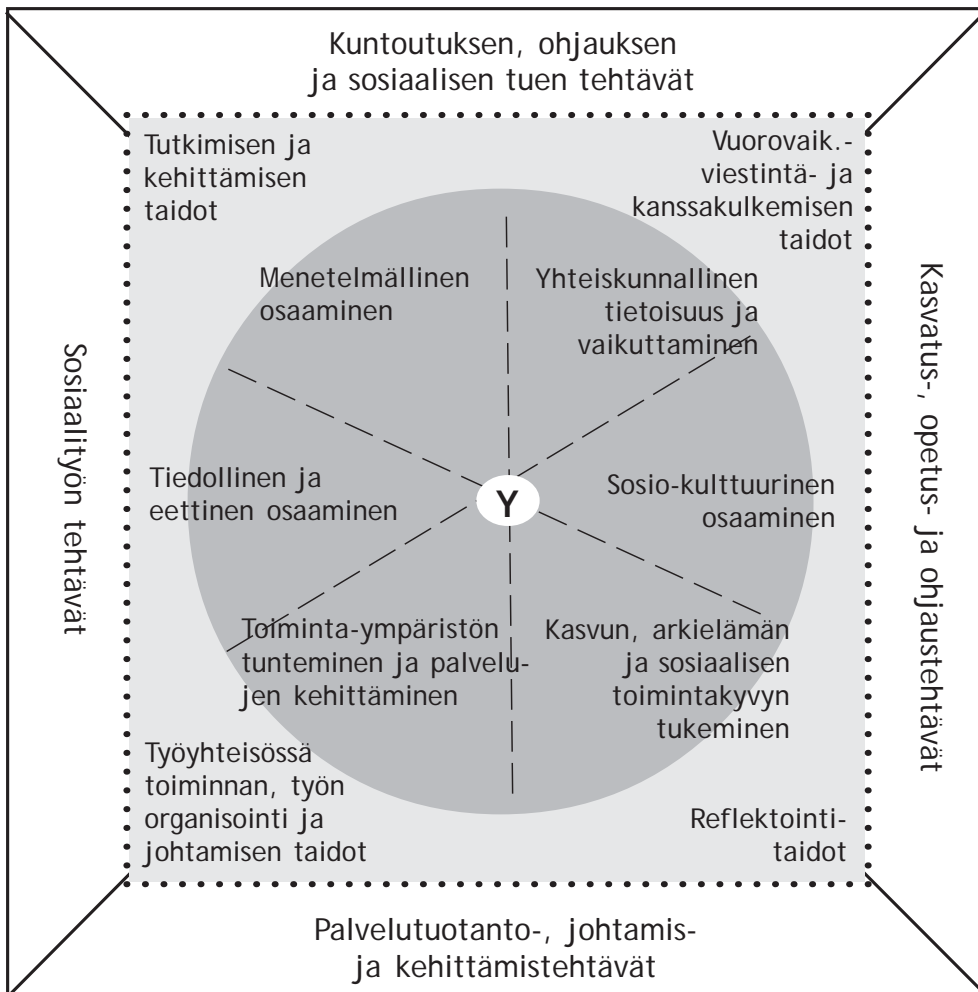
Sosionomi (AMK) tutkintoon sisältyy laaja-alainen sosiaalialan osaaminen sekä erityisosaaminen. Koulutus toteutuu monitieteellisen tiedon lähtökohdista, mitkä ovat mukana myös sosiaalialan ammattitaidon ja työmenetelmien kehittämisessä. Sosiaalialan koulutusohjelman mukaisesti asiantuntijuus rakentuu teoreettisten, käytännöllisten, reflektiivisten ja eettisten osaamisalueiden yhteisessä kentässä. Koulutuksen kehittäminen tapahtuu laaja-alaisesti yhteistyössä työelämän eri toimijoiden kanssa. Lisäksi koulutuksen kehittämiseen liittyy tiedeperustoiltaan erilainen sekä tarkoituksenmukainen ja ajankohtainen tutkimustoiminta. Haasteeksi 2000-luvulle sosiaalialan ammattikorkeakoulutus ratifioi sosiaalisesti kestäväen kehityksen turvaamisen, jonka edellytyksenä on hyvinvointitavoitteiden tasavertainen hyväksyminen elinkeino- ja talouspolitiikan kanssa. (Borgman et. al. 2001; Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001 – 2004.)

Sosionomi (AMK):n asiantuntijuus määritellään ydinosaamisalueiden yhteydessä seuraavalla tavalla:

”...asiantuntijuus tarkoittaa kykyä tarkastella yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyyn liittyviä tarpeita jäsentäen niitä sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. ‘Sosiaalisen’ asiantuntijuus merkitsee taitoa nähdä yksityisessä yleisempää rakennetta, tunnistaa asioiden välisiä yhteyksiä ja tämän tunnistamisen kautta tarjota asiakkaan käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea ja ohjausta tai elämää helpottavia palveluja” (Borgman et. al. 2001, 9.)



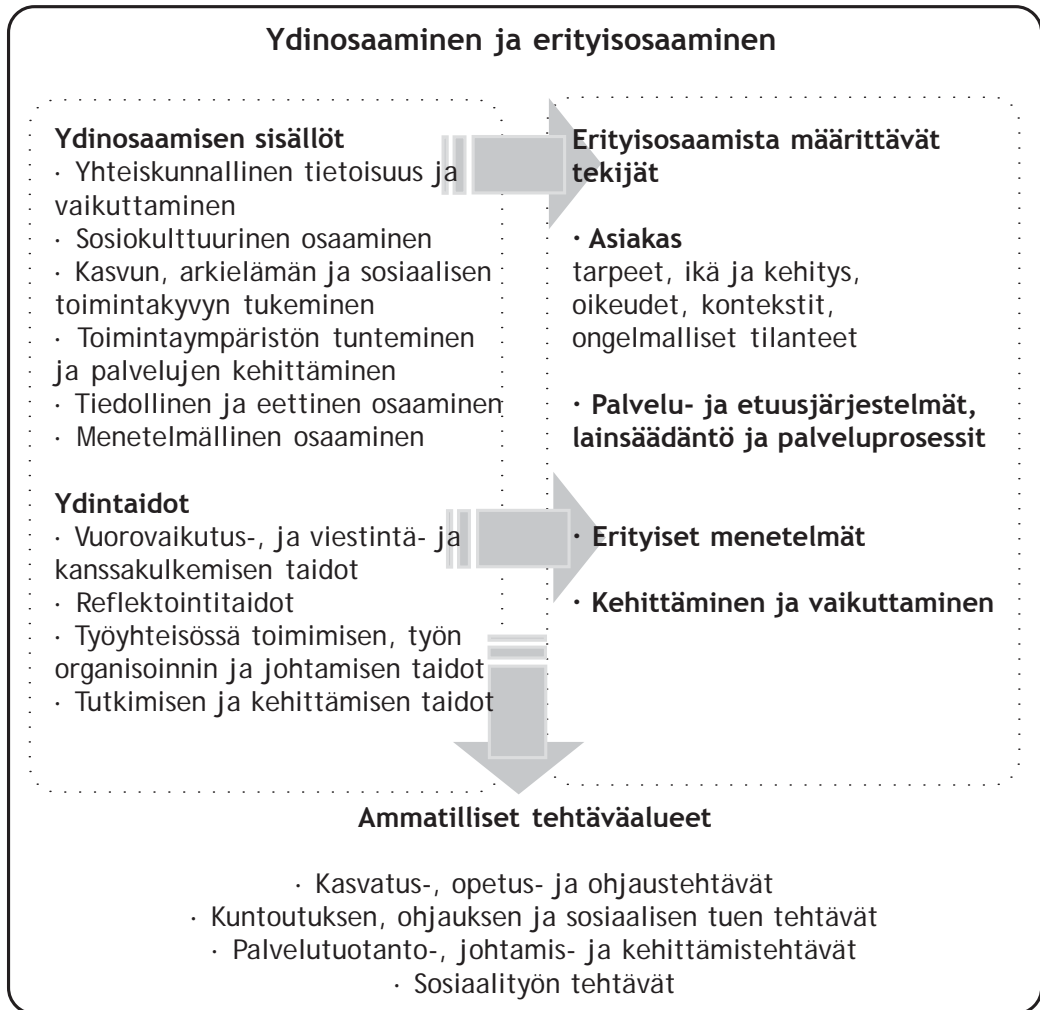
Sosionomi (AMK):n työtehtäviin liittyy myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä muutos- ja kehittämistehtävät, jotka vahvistavat kansalaisten selviytymistä ja ehkäisevät syrjäytymistä. Sosionomi (AMK):n tehtäväalueet käsittävät erilaisia sosiaalista ammatillisuutta edellyttäviä työntekijä- tai esimiestehtäviä. Tehtävät jakaantuvat julkisella sektorilla kunnallisen palvelujärjestelmän, työhallinnon ja sosiaalivakuutuksen erilaisiin tehtäviin sekä kolmannen sektorin vaikuttamis-, projekti- ja asiakastyöskentelyyn. Lisäksi sosiaalialan yritystoiminnassa sosionomi (AMK) voi toimia sekä työntekijänä että yrittäjänä. Sosionomin (AMK):n ydinsaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet on esitetty kuviossa kolme.



Kuvio 3. Sosionomi (AMK) ydinsaamisen alueet, ydintaidot ja ammatilliset tehtävät (Borgman et. al. 2001, 10).

Sosiaalialan ammattikorkeakoulut tuottavat myös erikoisosaamista joko suuntautumisvaihtoehtoina tai ammatillisesti erityvinä vaihtoehtoisina opin-

toina. Ammattikorkeakouluilla on mahdollisuus profiloitua erityisosaamisen kautta. Suuntautumisvaihtoehdot tai ammatillisesti eriytyvät vaihtoehtoiset opinnot voivat olla esimerkiksi asiakasryhmäkohtaisia tai menetelmäosaamista korostavia opintoja. Ydinosaamisen sisällöt ja ydintaidot ovat suhteessa erikoisopintoihin, ja niihin vaikuttavat asiakasryhmän tarpeet, ikä, elämäntilanne ja etnisyys. Lisäksi niissä huomioidaan paikalliset olosuhteet ja alueelliset tarpeet. Sosionomi (AMK):n ydinosaamisen ja erityisosaamisen suhde on esitetty kuviossa neljä.



Kuvio 4. Sosionomin (AMK) ydinosaamisen ja erityisosaamisen suhde (Borgman et. al. 2001, 25).

Sosiaalialan ammattikorkeakoulun jatkotutkintoon johtavat opinnot antavat ammattikorkeakoulututkinnon ja työelämän kehittämiseen liittyvien vaatimusten pohjalta riittävän tieto- ja taitoperustan sekä valmiudet toimia

erityistä asiantuntemusta vaativien työelämän kehittämis- ja muissa tehtävissä. Keskeinen osa jatkotutkintoa on työelämälähtöinen, jossa keskeinen osa tutkintoa on ammatillinen opinnäytetyö eli työelämän kehittämistehtävä, joka perustuu työelämän ongelman määrittelylle. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen tutkintonimikettä ei ole vielä vuoden 2004 puoliväliin mennessä vahvistettu. (Kantola 2002, 7-8.)

2.4.3 Sosiaalialan ammatillisia näkymiä 2000-luvulla

Sosiaalialan muuttuvan työn sekä uudenlaisen ammatti- ja koulutustilanteen vuoksi sosiaalialan ammatinharjoittamiseen liittyvä lainsäädäntö on tarvinnut uusia tarkennuksia. Sosiaali- ja terveysministeriö asetti kesäkuussa 1996 työryhmän selvittämään sosiaalihuollon ammattilainsäädännön tarvetta ja sen suuntaviittoa. Työryhmä sai loppuraportin valmiiksi 1997 (STM 1997:17), ja siinä todettiin, että sosiaalihuollon näkökulmasta voimassa ollut lainsäädäntö ei ole riittävässä määrin turvannut sosiaalihuollon eikä muun sosiaalialan tehtävien toteuttamista. Työryhmä totesi myös, että sosiaalialan ammattien harjoittamisen tulee olla selkeämmin säänneltyä. Raportissa kirjattujen lähtökohtien mukaisesti aloitettiin sosiaalialan ammattilainsäädännön valmistelu, jota varten Sosiaali- ja terveysministeriö asetti työryhmän ajankaksolle 1998 - 2000. Tämän työryhmän yhtenä tavoitteena oli täsmentää ja tiukentaa sosiaalihuollon ammattihenkilöstön kelpoisuusehtoja. Lisäksi hankkeen tavoitteena oli kehittää sosiaalialan työntekijöitä koskevaa lakia ammattitaitoisen ja riittävän koulutuksen omaavien työntekijöiden turvaamiseksi sosiaalihuoltoon ja muihin sosiaalialan tehtäviin. Sosiaalialan ammattien ja ammatinharjoittamislainsäädännön tarpeen selvittäminen ja kelpoisuuksien ajankohtaistaminen on ollut tärkeätä ja ajankohtaista erityisesti asiakkaan aseman sekä sosiaalialan työntekijöiden tehtävä- ja koulutusrakenteen näkökulmista. (STM 2000:32).

Työryhmä valmisteli raportin mukaisen luonnoksen laiksi sosiaalihuollon ammattihenkilöistä, joka korvaisi sosiaalihuollon ammattihenkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 804/1992. Luonnoksen mukaisessa laissa säädettäisiin myös kunnallisen sosiaalihuollon sekä yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta annetun lain tarkoittamien sosiaalipalvelujen toteuttamiseen osallistuvan ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Työryhmän muistio valmistui vuonna 2002, ja siinä linjattiin sosiaalialan am-

mattilainsäädännön puitteita. Sosiaalialan ammatilainsäädäntöluonnos esiteltiin eduskunnassa syksyllä 2002 ja sitä työstetään edelleen siten, että laki pyritään saattamaan hallituksen esittelyyn vuonna 2004. (STM 2000:32.)

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö käynnisti vuonna 2001 myös sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämissuunnitelman (STEAM), jonka tavoitteena on kunnallisen sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittäminen. Siinä pyritään löytämään toimivaa työnjakoa ylemmän korkeakoulututkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon ja ammatillisen koulutuksen suorittaneiden sosiaalihuollon työntekijöiden välille. Projektin kehittämistyön painopisteet ovat sosiaalityöntekijöiden ja sosionomi (AMK) sekä aiemmin sosiaalialan opistoasteen tutkinnon suorittaneiden erilaisten tehtävien sekä työparitoiminnan tarpeen, laajuuden ja sisällön selvittämisessä. Lisäksi projektissa on selvitetty sosionomi (AMK):n ja muiden aiempien sosiaalialan opistoasteen tutkintojen suorittaneiden työntekijöiden tehtävien suhdetta toisen asteen tutkintoihin, esimerkiksi lähihoitajan sekä terveydenhuollon ja nuorisotyön tutkinnon suorittaneiden työntekijöiden toimintaan. (Teija Horsma 2003. Saatavilla www-muodossa: [<http://www.isonetti.net/hankkeet/steam-hank.htm>].)

STEAM -hankkeen tavoitteena oli selkeyttää ja saada aikaan tarvittavia muutoksia sosiaalihuollon tehtävarakenteisiin. Siihen liittyvissä projekteissa tuotettiin käytännön toimintojen kautta uudenlaista kokemusta ja tietoa eri tehtävarakenteiden jäsenyyksestä sekä niiden suhteesta eri ammattien välillä. Käytännön projektit toteutettiin eri puolilla Suomea, jolloin niissä voitiin huomioida erilaiset alueelliset ja väestölliset lähtökohdat. Projektin tulosten perusteella on voitu arvioida nykyistä sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusehdoista annettua asetusta sekä siihen liittyviä uudistusehdotuksia. Projektin tarkoituksena oli tuottaa myös tietoa sosiaalihuollon käytännön tarpeista koulutuksen sisältöjen kehittämiseen. Hanke oli kolmivuotinen (1.3.2001 – 28.2.2004) ja siihen osallistui 14 kuntaa. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö asetti STEAM -projektille johtoryhmän, jossa oli edustettuina sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, opetusministeriö, Suomen Kuntaliitto, Stakes, sosiaalityön opetusta antavat yliopistot (SOSNET), sosiaalialan ammattikorkeakoulut sekä sosiaalialan työntekijöitä edustava ammattijärjestö Talentia. Projekti on osaltaan tukenut ja selvittänyt sosiaalialan ammatinharjoittamislainsäädännön selvitystyöryhmän työskentelyä. (Teija Horsma 2003. Saatavilla www-muodossa: [<http://www.isonetti.net/hankkeet/steam-hank.htm>].)

3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA - AJATTELUN JA TOIMINNAN KOKONAISUUS

3.1 Sosiaalipedagogiikka tieteenä, koulutusalanana ja työalana

Juha Hämäläinen (2001, 14) on tutkinut sosiaalipedagogiikkaan liittyvää tiedeperinnettä ja hänen mukaansa sosiaalipedagogiikan käsitteen etymologiaa voidaan lähestyä muun muassa semanttisesti, sillä käsite koostuu kahdesta sanasta; sosiaalinen ja pedagogiikka. Sosiaalipedagogiikassa sosiaalinen määrittää pedagogiikkaa. Sosiaalipedagogiikka on sidoksissa kasvatustieteisiin ja yleiseen pedagogiikkaan sekä sosiaalitieteisiin.

Sosiaalipedagogiikassa korostuu subjektiivisen kehityksen ja kasvatuksen lisäksi myös yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen näkökulma, jossa kasvatusta nähdään sekä yksilön että yhteisön jatkuvuuden ja eheyden turvaamisena. Sosiaalipedagogiikan ja pedagogiikan erot tulevat selkeimmin esille yhteiskunnallisen tehtäväasettelun ja ihmisten hyvinvoinnin tukemisen sekä huono-osaisuuden vähentämisen yhteydessä. (Moilanen 1999, 8-12.) Sosiaalipedagogiikassa kasvatusta koetaan osaksi kommunikaatioprosessia, jonka ytimenä on osallistuminen ja ihmisen tukeminen osallisuuteen. Osallisuuteen liittyy tietoisuuden käsite, joka kehittyy dialektisesti subjektiivisen todellisuuden ja objektiivisten olosuhteiden tulkinnasta. Näin kasvun ja kasvatuksen tuloksena tulevat mahdollisiksi sekä persoonallinen että kollektiivinen tiedostaminen ja tietoiset ratkaisut. Sosiaalipedagogisen toiminnan perustana on sosialisointi ymmärtäminen nimenomaan persoonan tukemisen ja aidon yhteisön kehittymisen näkökulmasta, minkä vuoksi yhteisön ja yksilön suhde on siinä keskeistä. (Kurki 2001, 133; Myllärinen & Tast 2001, 18.)

Sosiaalipedagogiikassa yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen yhteys tulee esille sosiaalisen hädän, syrjäytymisen tai jonkin muun sosiaalisen ongel-

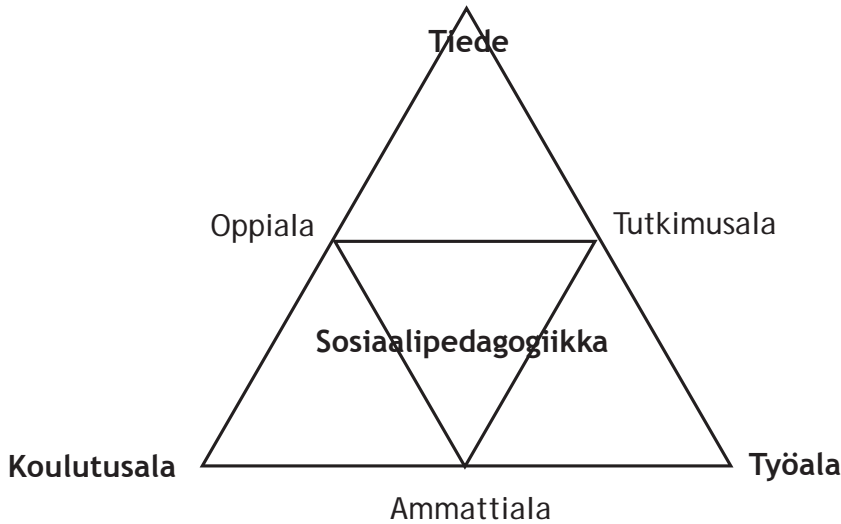
man lievittämisen alueella. Siinä korostuvat yhteisöllisyys, yhteiselämä ja ihmisten keskinäinen vuorovaikutus, joita lähestytään yhteiskunnallisesta, kulttuurisesta ja pedagogisesta lähtökohdasta. Sosiaalipedagoginen lähestymistapa ei sovellu samalla tavalla kaikkien sosiaalisten ongelmien kohtaamiseen vaan se vaatii rinnalleen erilaisia sosiaalipoliittisia toimenpiteitä ja tilannekohtaista substanssiosaamista. Sosiaalipedagogiikka on arkilähtöistä ja sen suhde yhteiskuntaan kiinnittyy nykyhetkeen. Sosiaalipedagogiseen toimintaan liittyy aina eettinen dimensio. (Hämäläinen 2001, 14-15; Kurki 2001, 127-128.)

Sosiaalipedagoginen tiede, koulutusala ja työala kehittyvät kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä suhteessa kulloiseenkin yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Sosiaalipedagogiikan yleinen teoria ja tiede jäsentävät sosiaalipedagogiikan keskeistä sisältöä, hahmottavat sosiaalipedagogista kysymyksenasettelua, sen peruskäsitteitä sekä määrittävät sosiaalipedagogiikan sijoittumista tieteenä, koulutuksena ja yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Sosiaalipedagogiikassa tiede viittaa tieteeseen ja oppialaan, jonka tehtävänä on tieteelliseen tutkimukseen perustuva tiedonmuodostus sosiaalipedagogiikan avulla. (Hämäläinen 2001, 17-20; Mönkkönen et. al. 1999, 21; Hämäläinen & Kurki 1997, 16-17.)

Koulutusalan sosiaalipedagogiikka lisää ymmärrystä sen historiallisista lähtökohdista, teorian rakentumisesta sekä sosiaalipedagogiikan yleisestä kehitymisestä, eli se luo sosiaalipedagogiikan viitekehysteoriaa, johon sisältyy muun muassa eri tieteenalojen teoriaperusteita. Sosiaalipedagoginen koulutus suuntautuu sosiaalipedagogiseen toimintaan tarvittavien valmiuksien tuottamiseen, jotka perustuvat tutkimukseen ja käytäntöön. (Hämäläinen 2001, 17-20; Mönkkönen et. al. 1999, 21; Hämäläinen & Kurki 1997, 16-17.)

Sosiaalipedagoginen työala koskee varsinaisesti ammatillista sosiaalipedagogista käytäntöä sekä sosiaalipedagogista työ- ja ammattialaa, jotka kehittyvät sosiaalipedagogisen tutkimuksen, koulutuksen ja käytännön työn dialogista. Sosiaalipedagogisen työn toiminnalliset suuntaukset löytyvät menetelmäteoriasta eli siitä, millaisten työmuotojen katsotaan kuuluvan sosiaalipedagogiseen työ- ja ammattialaan. Lisäksi sosiaalipedagogisen teorian, koulutuksen ja käytännön toimintojen kehittyminen ja yhteensovittaminen vaatii arvojen ja tosiasioiden yhteensovittamista sekä jatkuvaa eettistä reflektointia. (Hämäläinen 2001, 17-20; Mönkkönen et. al. 1999, 21; Hämäläinen &

Kurki 1997, 16-17.) Suomessa sosiaalipedagogiikkaa on kehitetty jo kymmenen vuoden ajan tieteenä, koulutusalan ja työalan sekä niistä koostuvana toimintajärjestelmänä. Seuraava Hämäläisen (2003,65) esittämä kuvio havainnollistaa sosiaalipedagogiikan toimintajärjestelmää:



Kuvio 5. Sosiaalipedagogiikka moniulotteisena toimintajärjestelmänä. (Hämäläinen 2003, 63.)

Leena Kurjen (1977, 238) mukaan sosiaalipedagoginen teoria on ensisijaisesti ajattelun väline, joka suuntaa ja mahdollistaa sosiaalipedagogista toimintaa. Sosiaalipedagogiikka voidaan käsittää luonteeltaan sekä soveltavaksi että käytännölliseksi. Lisäksi sosiaalipedagogiikan määrittely on avointa, dynaamista ja dialektista samassa suhteessa kuin sosiaalinen todellisuuskin on muodoltaan ja kontekstiltään jatkuvassa muutoksessa. Sosiaalipedagogisissa lähtökohdissa sekä teoreettisuus että käytännöllisyys ovat saman todellisuuden eri aspekteja. Sosiaalipedagogiikka perustuu jatkuvaan teorian ja käytännön reflektointiin siitä, mitä sosiaalipedagogiikka on ja mitä sen tulisi olla. Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan tietty rikkaus on sen kyvyssä ottaa huomioon kulloisetkin tilanteet. Sosiaalipedagogiikan määrittelyissä teoriaa ja käytäntöä, sekä niiden välistä vuorovaikutusta ei voi erottaa toisistaan. Lisäksi sosiaalipedagogiikan tiedonmuodostukseen ja käytäntöön liittyy vahvasti kansallinen luonne, minkä vuoksi sosiaalipedagogiikan kehitys tieteenä sekä koulutus- ja työalana edellyttää myös kansallista kieli- ja kulttuuriperintöä, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen kehitykseen. Sosiaalipedagogiikka on aina historiallisesti ja yhteiskunnallisesti välittyvää. (Hämäläinen & Kurki 1997, 5, 10-11,.)

Sosiaalipedagogisen toiminnan perustelut tulevat esille esimerkiksi silloin, kun ihminen ei löydä paikkaansa arkielämän toiminnoissa tai ei saavuta riittävää elämänlaatua ylläpitävää elämänhallintaa. Yhtenä keskeisenä asiana sosiaalipedagogisessa työssä on auttaa ja tukea ihmistä tunnistamaan erilaisia mahdollisuuksia ja voimavaroja, joita hänellä on sekä yksilönä että yhteisössä. Sosiaalipedagoginen lähestymistapa on relevanttia siellä, missä ihmisillä on vaikeuksia kiinnittyä, löytää paikkaansa ja saavuttaa elämän laatua ylläpitävää elämänhallintaa. Sosiaalipedagoginen työ tapahtuu pääasiallisesti ihmisen arjessa, missä se vahvistaa yksilön persoonallista kasvua sekä ihmisen yhteiskuntaan kiinnittymistä. Keskeistä sosiaalipedagogisessa työssä on tukea ihmistä itsepuun ja tuottaa siinä tarvittavaa subjektiutta. Myös eri ammattiryhmien välinen yhteistyö on sosiaalipedagogista työtä silloin, kun se lähtee sosiaalipedagogisesta ajattelutavasta. Kriittinen sosiaalipedagogiikka liittyy sosiaalipedagogiikan määrittelyyn ihmisen vapauden ja tarpeiden suhteen kautta. Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan lähtökohdat voidaan nähdä oivalluksena, että asiat voisivat olla toisin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 238-241; Hämäläinen 2001, 59-61; Kurki 2002, 159.)

3.2 Sosiaalipedagogiikan traditiot

Sosiaalipedagogiikan traditioita tarkastellaan tässä tutkimuksessa suomalaisen sosiaalipedagogiikan näkökulmasta, eli niistä lähtökohdista, jotka ovat olleet vaikuttamassa suomalaisen sosiaalipedagogiikan syntyyn. Suomessa sosiaalipedagogiikan teorian muodostus on alkanut vasta 1995 jälkeen, jolloin se alkoi kehittyä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteydessä. Suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehityksessä on ollut nähtävillä saksalaisen sosiaalipedagogiikan teoreettisia vaikutuksia, romaanisen kielialueen teoreettisia perusteluja ja sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohtia sekä pohjoismaisen sosiaalipedagogiikan alueelta lähinnä tanskalaiseen sosiaalipedagogiikkaan liittyvää toimintapätevyysajattelua. Suomalainen lastensuojelutyö on kehittynyt pitkälti yhteisesti pohjoismaisen lastensuojelun kanssa 1800 – 1900 lukujen vaihteessa, mutta Suomen autonomian ja itsenäisyyden vaiheet vaikuttivat osaltaan suomalaisen kehityksen irtaantumiseen pohjoismaisesta kehityksestä. Muissa pohjoismaissa on ollut nähtävillä sosiaalipedagogista kehitystä sosiaalipolitiikan eri alueilla sekä sosiaalialan koulutuksessa. Suomalaisen sekä virolaisen ja venäläisen sosiaalipedagogiikan yhty-

mäkohdat ovat tulleet esille 1990-luvun puolivälissä alkaneen sosiaalipedagogisen yhteistyön sekä aikaisempien kansallisuuksien välisten historiallisten yhtymäkohtien kautta. Angloamerikkalainen sosiaalityön perinne on vastaavasti vaikuttanut suomalaisen sosiaalialan sekä erityisesti sosiaalityön kehitykseen. Sosiaalipedagogiikan traditioiden esittelyssä on kiinnitetty huomiota sosiaalipedagogiikan kansallisiin lähtökohtiin, kehitykseen, käytäntöihin sekä sosiaalipedagogisen teorian muodostukseen ja koulutukseen. Lisäksi traditioiden yhteydessä esitellään kunkin alueen keskeisiä auktoriteetteja ja julkaisutoimintaa.

3.2.1 Saksalainen traditio

Saksassa yhteiskunnallinen modernisaation kehitys alkoi jo 1700-luvun loppupuolella, jolloin laajentuneen teollisuuden myötä kansa muutti teollisuuskeskuksiin ja syntyi käsite ”sosiaaliset kysymykset”. Tämän seurauksena alkoi sosiaalipoliittinen kehitys ja pedagogisten toimenpiteiden tarve. Varhaisimpia sosiaalipedagogisia toimintoja olivat huono-osaisten auttamiseksi perustetut ”pelastustalot”, joiden päämääränä oli köyhien ja laiminlyötyjen lasten kasvatusta. (Hämäläinen 1995a, 25-27.) Sosiaalipedagogiikan käsitettä käytettiin ensimmäisiä kertoja Saksassa 1800-luvun puolivälissä ja sen kantaisina pidetään saksalaisia kasvatusteoreetikkoja Adolph Diesterwegiä (1790 – 1866) ja Karl Mageria (1810 – 1858), joiden tulkintojen lähtökohdat eroavat jossain määrin toisistaan (Hämäläinen 1995a, 20-27).

Diesterwegin mukaan sosiaalipedagogiikka oli sosiaalisen hädän ja ongelmien lievittämiseen tähtäävää kasvatustieteellistä toimintaa. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiikka oli ensisijaisesti yhteiskunnallinen ja poliittinen käsite, missä sosiaalinen ja pedagoginen yhdistyivät yhteiskunnan huono-osaisten auttamiseen erilaisten sosiaalisten aktiviteettien avulla. (emt.)

Magerin sosiaalipedagogiikan määrittely perustui siihen, että kasvatusta yhteiskunnassa, yhteiskunnan kautta ja yhteiskuntaa varten. Hänelle individuaali- ja kollektiivipedagogiikka olivat teesi ja antiteesi, joiden synteesiä hän kutsui sosiaalipedagogiikaksi. Kasvatustiede koostui hänen mukaansa kasvatustieteestä, koulukasvatustieteestä ja sosiaalipedagogiikasta. Edelleen hänen mukaansa sosiaalipedagogiikan käsitteen lähtökohdat olivat kasvatuksen yhteiskunnallisessa luonteessa. Mager luonnehti käytännön sosiaalipedagogiikkaa yleisen ja siveellisen rappion lievittämiseen tähtääväksi pedagogiikaksi. (emt.)

Saksalaiseen sosiaalipedagogiikkaan liittyy pyrkimys lievittää sosiaalisia ongelmia, vähentää yhteiskunnallista huono-osaisuutta sekä edistää hyvinvointia, oikeudenmukaisuutta, yhteiskuntarauhaa, yksilön vapautta ja ihmisten keskinäistä solidaarisuutta. Sosiaalipedagogiset teoriat lähtivät kasvatus- ja yhteiskuntateorioista ja vastaavasti sosiaalipedagoginen toiminta oli yhteiskunnallista kasvatustoimintaa. Saksassa alkoi 1800- ja 1900-luvun vaihteessa sosiaalipedagogiikan systemaattinen tarkastelu, jolloin myös saksalaisen sosiaalipedagogiikan teoriaperinne sai alkunsa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 65.)

Saksalaisessa teorian muodostuksessa tuli esille 1900-luvun alkupuolella Paul Natorpin (1854 – 1927) eettis-normatiivinen tulkinta. Natorpin mukaan sosiaalipedagogiikka oli pedagogiikan koko tehtävä, jolloin yhteiskunta nähtiin kasvatuksen ensisijaisena päämääränä ja keinojen määrittäjänä. Hänen mukaansa ihmisen valtiollistamisen sijaan tulisi inhimillistää valtiota ja yhteiskuntaelämän organisoinnissa tulisi edistää yhteisöllisyyttä, inhimillisyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Natorpin sosiaalipedagogisen teorian mukaan yksilölliset ja yhteiskunnalliset hyveet edellyttivät toisiaan. Lisäksi hänen mukaansa inhimillisen yhteiselämän muodoista löytyi siveellisen elämän ja kehityksen perusta. Natorpin teoria on vaikuttanut sosiaalipedagogiikan tieteenalan kehittymiseen ihmisen yhteiskunnallisuuden, yhteiskunnan ja sivistyksen vastavuoroisuuden sekä sosiaalipedagogiikan ja pedagogiikan yhdistämisen periaatteina. Natorpin teoria ei sisältänyt määritelmää sosiaalipedagogiikasta yhteiskunnallisena toimintana eikä hän liittänyt siihen ammatillista toimintaa. (Hämäläinen 1995a, 57-58 ja 65-76; Hämäläinen & Kurki 1997, 66-71.)

Saksassa vaikutti myös henkitieteellis-hermeneuttinen koulukunta, jonka auktoriteettina pidetään Herman Nohlia (1879 – 1960). Henkitieteellis-hermeneuttisessa ajattelussa tiede ymmärrettiin hermeneuttis-käytännöllisesti, jolloin teoria ja käytäntö asettuivat keskenään vuorovaikutukseen. Keskeistä siinä oli ihmisen kulttuurisen elämismaailman sekä historiallisen mielen ja merkityksen ymmärtäminen. Nohlin sosiaalipedagogiikka perustui monimuotoiseen sosiaalipedagogiseen käytäntöön, joka tuli ymmärretyksi historiallisten, yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja psyykkisten tekijöiden kautta. Hänen näkemyksensä mukaan pedagogiikka kattoi ihmisen koko elämänsäkaaren ja kaikkea ihmiseen liittyvää voitiin tarkastella pedagogisesti sen perusteella tekivätkö ne ihmisistä parempia vai huonompia. (Hämäläinen 1995a, 65-79; Hämäläinen & Kurki 1997, 82-99.)

Nohlin mukaan sosiaalityö oli perimmiltään pedagogista työtä, jonka lähtökohtana oli kahden ihmisen välinen erityinen ja luova kasvatussuhde. Sosiaalipedagogiikka oli hänen mukaansa vaikeissa olosuhteissa elävien ihmisten pedagogista auttamista. Rakkaus, pitäminen, luottamus, kunnioitus ja oma avuttomuuden tunto liittivät kasvatussuhteessa ihmiset yhteen. Nohlin ajatuksia kritisoitiin ”epäsosiaalipedagogisiksi”, koska niissä painottui liittyminen yksilön kautta kasvatussuhteeseen ja auttamiseen. Nohlin mukaan kuitenkin pedagogisessa suhteessa ihminen oppi, ikään kuin heräsi, tietoiseen itsekasvatukseen, jonka kautta tapahtui kasvua henkiseen itsenäisyyteen ja kypsyyteen. Hänen kasvatustodellisuutensa sisälsi subjektiivisen kokemisen ja objektiivisen todellisuuden reflektiivisen suhteen, jossa:

- pedagoginen menneisyys ja pedagoginen tulevaisuus valaisivat vastavuoroisesti toisiaan.
- historiallinen ja systemaattinen näkemys rajoittivat vastavuoroisesti toisiaan.
- teoria ja käytäntö vaikuttivat vastavuoroisesti toisiinsa.

Nohl korosti sosiaalipedagogisen teorian ja käytännön autonomiaa yhteiskunnassa vallitseviin poliittisiin pyrkimyksiin niin, että politiikka ja sosiaalipedagogiikka eivät olleet vastakkaisia vaan saman asian eri puolia. Hänen ajatteluunsa liittyi yhteiskunnallisen demokratian ihanne. Nohlin ajatukset yhdistetään autonomisen sosiaalipedagogiikan ohjelmajulistukseen. (Hämäläinen 1995a, 65-79; Hämäläinen & Kurki 1997, 82-99.)

Kansalaissota pysäytti Saksassa pedagogisen liikkeen kehityksen ja kansallissosialistinen pedagogiikka oli jyrkästi ristiriidassa saksalaisen pedagogisen liikkeen humanien, suvaitsevuutta ja inhimillisyyttä korostavien periaatteiden kanssa. Kansallissosialismi tuhosi myös sosiaalipedagogisessa liikkeessä syntyneen ammatillisuuden muun muassa rotuideologian pohjalta. Samoin muussa sosiaalisessa työssä painottuivat terveydelliset ja perinnölliset alueet. Toisen maailmansodan jälkeen Saksassa alettiin välittömästi rakentaa uudelleen sosiaalihuoltojärjestelmää ja sosiaalipedagogiikan teoriaa. (Hämäläinen 1995a, 183-187, 188.)

Toisen maailmansodan jälkeen Saksassa kehittyi kriittis-emansipatorinen sosiaalipedagogiikan tulkinta, missä yksilöllisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden välillä esiintyy aina ristiriitaisuuksia ja jännitteitä. Kriittis-emansipa-

torinen teoria sisälsi useita erilaisia teorioita, joita yhdisti yhteiskuntakriittinen ote sekä pyrkimys ihmisten itsemääräämisoikeuden, vapauden, tasa-arvon ja demokratian edistämiseen. Hämäläinen (2001, 53) mainitsee Klaus Mollenhauerin (1928 - 1998) yhtenä kriittis-emansipatorisena sosiaalipedagogiikan teoreetikkona. Mollenhauerin tulkinnoissa tuli esille yhteiskuntakriittinen, yhteiskunnan taloudellisiin ja poliittisiin valtarakenteisiin liittyvä ja yhteiskunnan emansipaatiota korostava sosiaalipedagoginen ajattelu. Mollenhauer tutki sosiaalipedagogisia ongelmia sosialisointitutkimuksen kautta. Lisäksi hän kiinnitti sosialisoinnin käsitteen sosiaalipedagogiikkaan, jolloin tarkastelu painottui sosiologisten analyysien suuntaan. (Hämäläinen 1995a, 220-227; Hämäläinen & Kurki 1997, 126-130.)

Saksalaisen modernin sosiaalipedagogiikan teoreetikon Hans Thiercshin kriittis-hermeneuttisen tulkinnan mukaan sosiaalipedagogiikka rakentui arjen käsitteelle. Arkeen suuntautumisella hän tarkoitti sitä, että sosiaalipedagoginen toiminta kunnioitti ihmisten luonnollista elämäntapaa ja luonnollisia sosiaalisia suhteita. Sosiaalipedagoginen toiminta keskittyi ihmisten monimutkaisiin ja ratkaisemattomiin arjen tehtäviin. Thiercshin mukaan sosiaalipedagogisen toiminnan keskeisenä ajatuksena oli auttaa ihmistä itseapuun sekä ihmisarvoiseen elämään erilaisissa arjen toiminnoissa. Hänen mukaansa sosiaalipedagogisen tieteen tehtävänä oli liittää yhteen tiede ja arkipäivä. Vastaavasti koulutuksen tehtävänä hän näki sellaisen ammatti-identiteetin tuottamisen, jossa tiede ja arkipäivä yhdistyivät. Thiercshin ajattelussa arkipäivän käsitettä lähestyttiin hermeneuttisesti, jonka mukaan arkipäivää voi ymmärtää vain yhteiskunnallis-historiallisten suhteiden kokonaisuudessa. (Hämäläinen 1995a, 220-227; Hämäläinen 2000, 16-19.)

Nykyisen saksalaisen sosiaalipedagogiikan edustajan Michael Winklerin mukaan sosiaalipedagogiikka perustuu ajatukseen, että todellisuus muodostuu aina tietyistä ongelmista ja niitä koskevista ratkaisuyrityksistä. Winklerin mukaan sosiaalipedagogiikan teoriassa on kaksi osa-aluetta, joista toinen liittyy sosiaalipedagogisen ongelman abstraktiin luonteeseen ja toinen ongelman ratkaisemiseen tähtäävään sosiaalipedagogiseen toimintaan. Sosiaalipedagogisen teorian tehtävänä on selvittää tätä todellisuutta. Winklerin mukaan sosiaalipedagogiikassa on kysymys ihmisen yksilöllisyydestä ja sen säilyttämisestä massoituvissa, ihmisen itsenäisyyttä uhkaavissa olosuhteissa. Käytännön sosiaalipedagogiikan tavoitteena hän näkee ihmisen subjektiivisuuden vahvistamisen sekä itsenäisyyden ja itsenäisen selviytymisen tu-

kemisen. Sosiaalipedagogisen toiminnan kautta pyritään hänen mukaansa luomaan sellaisia elinoloja, joissa ihmisen subjektiudella on mahdollisuus toteutua. Winklerin mukaan sosiaalipedagogiikan peruskäsitteitä ovat ”subjektius” ja ”paikka”, jotka liittyvät dialektisesti toisiinsa. Hän on myös esittänyt kritiikkiä siitä, että saksalaisessa sosiaalipedagogiikassa on ollut liikaa toimintaa ja liian vähän teoriaan johtavaa ajattelua. Liiallinen pragmatismien painottuminen johtaa Winklerin mukaan ajattelemattomaan toimintaan kun taas ajattelu ohjaa ja auttaa ymmärtämään toimintaan liittyvää teoriaa ja erilaisia ehtoja esimerkiksi yhteiskunnan ja kulttuurin kannalta. (Hämäläinen 1995a, 229-232; Hämäläinen & Kurki 1997 131-133.)

Toisen maailman sodan jälkeen saksalainen yhteiskunta oli suuressa muutoksessa, kuten myös sosiaalialan koulutus. Sosiaalipedagogista koulutusta annettiin aluksi sosiaalisissa naiskouluissa, ja 1920-luvulla esimerkiksi joissakin Länsi-Saksan yliopistoissa jatko- ja täydennyskoulutuksena sekä 1959 alkaen opistoasteisen ammattikoulutuksen yhteydessä. Opistoasteen ammatillisesta koulutuksesta muodostui ammattikorkeakoulu 1970-luvulla, joiden yhteyteen oli mahdollista perustaa myös sosiaalialan opintosuunta. Nykyisin saksalainen sosiaalialan koulutus tapahtuu kolmiportaisessa järjestelmässä, missä sosiaalipedagogista opetusta toteutetaan koulutason kasvat-tajan (Erzieher/-in), ammattikorkeakoulutasoisen diplomisosiaalipedagogin (Diplom-Sozialpädagoge/-in) ja yliopistotasoisen diplomipedagogin (Dip-lom-Pädagoge/-in) tutkintoihin johtavissa koulutuksissa. Saksalainen sosi-aalialan koulutus painottuu joko kasvatuksellisesti suuntautuvaan sosiaalipe-dagogiikkaan tai sosiaalipolitiikkaan ja sosiaaliturvajärjestelmään suuntautu-vaan sosiaalityöhön. Nämä kaksi koulutuslinjausta ovat sodan jälkeisenä ai-kana lähentyneet toisiaan ja joissakin osavaltioissa voi nykyisin suorittaa yhteisen sosiaalityöntekijän ja sosiaalipedagogin tutkinnon. (Hämäläinen 1995b, 45-51.) Lisäksi viime vuosina joihinkin osavaltioihin on perustettu ammatti- ja tiedekorkeakoulun yhdistäviä yhteiskorkeakouluja, joissa toteu-tetaan yhdistettyjä koulutusohjelmia. Saksassa sosiaalipedagoginen yliopis-to-opetus toteutuu pääasiassa kasvatustieteen yhteydessä, jossa on sekä sosiaalipedagogiikan että sosiaalityön suuntautumisvaihtoehdot. Ammatti-korkeakouluopetuksessa on vastaavasti laajempi sosiaalitieteellinen perusta. Yliopiston sosiaalipedagogisissa opinnoissa korostuu tieteellinen tutkimus ja vastaavasti ammattikorkeakoulutuksessa tiedettä sovelletaan ammatilliseen käytäntöön. Saksalainen koulutusjärjestelmä ei ole yksiselitteinen, koska eri

osavaltiot ovat autonomisia ja voivat päättää itsenäisesti esimerkiksi käyttämistään koulutusnimikkeistä. (Hämäläinen 1995a, 240-245, 278; Hämäläinen 1996, 62-65; Hämäläinen 2001, 22-23.)

Saksassa on ollut jo 1800-luvulta alkaen sosiaalipedagogista kirjallisuutta ja tutkimusta. Saksalaista sosiaalipedagogista kirjallisuutta on julkaistu paljon ja se on monipuolista. Nykyisin saksalaisella sosiaalipedagogisella tutkimuksella on vankka asema ja sitä julkaistaan ja kehitetään edelleen. Saksassa ilmestyy sosiaalipedagogisia aikakausi- ja tiedelehtiä, joista mainittakoon esimerkiksi ”Brennpunkte sozialer Arbeit“, ”Soziale Welt“ ja ”Familienforschung“. Saksassa järjestetään myös kansallisia ja kansainvälisiä sosiaalipedagogisia konferensseja. (ks. Hämäläinen 1995a; Hämäläinen 1995b)

3.2.2 Romaanisen kielialueen ja kulttuurin traditiot

Espanjassa sosiaalipedagogiikanomaista toimintaa löytyy jo 1400-luvun alkupuolelta, jolloin sen aikaiseen lainsäädäntöön liittyi muun muassa talojen rakentaminen hylätyille ja orvoille lapsille. Ensimmäiset selkeämmät viittaukset sosiaalipedagogiikkaan ovat vuodelta 1903, jolloin M. de Unamuno vaati sosiaalipedagogiikkaa opettajakoulutuksen opetukseen. Vuosisadan vaihteessa espanjalaiseen sosiaalipedagogiikkaan liittyi saksalaisen sosiaalipedagogiikan vaikutteita ja esimerkiksi Paul Natorpin tekstejä käännettiin espanjan kielelle. Natorpilainen sosiaalipedagogiikka tuli esille vuonna 1910 filosofi J. Ortega y Gasset'in (1883 - 1955) julkaisemassa teoksessa ”La pedagogía social como problema política”. Toinen sosiaalipedagogiikan vaikuttaja 1900-luvun alkupuolella Espanjassa oli Rufino Blanco. Hän määritteli sosiaalipedagogiikan kasvatustieteeksi, jonka päämääränä on kasvattaa ihmisiä toimimaan yhteiskunnan puolesta. Kasvatus käsitettiin ihmisten luonnollisten taipumusten rationaalisena ohjaamisena ja sen ensisijaisena tavoitteena oli kasvattaa ihmiset yhteiskuntaa varten. Leena Kurjen (1997, 167) mukaan espanjalainen sosiaalipedagogiikka lähti kehittymään romaanisen kielialueen kulttuurin mukaisesti ja saksalaisen sosiaalipedagogiikan vaikutus jäi siinä hyvin marginaaliseksi (Hämäläinen & Kurki 1997, 167).

Ramón Ruiz Amado (1861 - 1934) oli katalonialainen jesuiitta, joka toi espanjalaiseen sosiaalipedagogiikkaan herbartilaista ajattelua oman kristillisen näkemyksensä yhteydessä. Ruiz Amadon mukaan sosiaalinen kasvatus oli luonnostaan yhteiskunnassa elämään määrätyn ihmisen kasvamaan aut-

tamista. Siinä kasvatusta nähtiin luonnostaan demokraattisena, joten se sopi vain demokraattiseen yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikan tehtävänä oli auttaa yhteiskuntaa kehittymään sen suuntaisesti, että se olisi kaikkia ihmisiä ja jokaista yksilöä varten. Ruiz Amado kirjoitti vuonna 1929 ensimmäisen espanjalaisen sosiaalipedagogiikan oppikirjan ”Educación social”. Sosiaalipedagogiseen kehitykseen Espanjassa vaikutti myös Lorenzo Luzuriaga (1889 - 1959), joka edusti vasemmistoliikkeen piirissä vallitsevaa liberalistista pedagogiikkaa. Hänen näkemyksissään korostui sosiaalipedagogiikan yhteys politiikkaan, jossa kasvatusta ei nähdä passiivisena ja yhteiskunnasta vaikutteita ottavana vaan aktiivisena ja dynaamisena tekijänä, joka vaikuttaa yhteiskunnan muutokseen. Luzuriaga julkaisi vuonna 1954 sosiaalipedagogiisen teoksen ”Pedagogía Social y Política”. Vuosisadan vaihteen jälkeen Espanjassa vahvistui käsitys, että sosiaalipedagogiikan yhtenä tehtävänä on etsiä ja löytää ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin, joita tulee tarkastella kansallisesta sekä laajemminkin eurooppalaisesta näkökulmasta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 168.)

Espanjassa sosiaalipedagogiikan syntyyn ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet hyvinvointivaltioon liittyvät, teollisuuden tuomat yhteiskunnalliset muutokset. Muuttuvassa yhteiskunnassa tuli tarpeelliseksi lisätä uudenlaisia kasvatuksellisia toimia, jotka vahvistivat kansalaisten valmiuksia kehittyä persoonana ja yhteisönsä jäsenenä. Sosiaalipedagogiikan kehitys olikin kiinteästi mukana yhteiskunnallisissa muutoksissa ja se liittyi kansallisiin kriiseihin sekä yhteiskunnalliseen anomiseen tilaan. Espanjassa hyvinvointivaltio syntyi myöhemmin ja hitaammin kuin Pohjois-Euroopassa, minkä vuoksi sosiaalipedagogiikan kehitys vahvistui vasta taloudellisten ja poliittisten rakennemuutosten laantumisen jälkeen. Sosiaalipedagogiikan kehittymisen edellytykset tulivat mahdollisiksi Espanjassa vasta siinä yhteydessä, kun demokraattiset rakenteet ja hyvinvointivaltioon liittyvä sosiaalinen oikeudenmukaisuus vahvistuivat riittävästi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 165-166.)

Modernin espanjalaisen sosiaalipedagogiikan uranuurtaja on José María Quintana, joka toimii Barcelonan yliopistolla professorina. Hän kirjoitti vuonna 1984 ensimmäisen espanjalaisen sosiaalipedagogiikan modernin oppikirjan ”Pedagogía Social”. Moderniin espanjalaiseen sosiaalipedagogiikkaan liittyy pääasiallisesti kaksi erilaista lähtökohtaa; ensinnäkin sosiaalipedagogiikkaa perustellaan oppina ihmisen sosialisatiosta, jolloin se kiinnittyy kasvatustieteeseen ja toisaalta inhimillis-sosiaalisista tarpeista lähtevänä

sosiaalisena työnä, jolloin se kiinnittyy sosiaalityöhön. Espanjassa sosiaalipedagogiikan katsotaan olevan myös sosiaalityön pedagoginen tiede, joka pohjautuu yhtenäiseen humanistiseen käsitykseen ihmisestä ja hänen paikastaan yhteiskunnassa. Tämä tulee esille yksilöllisen ja yhteisöllisyyden yhteydessä toisiinsa. Lisäksi yksilön sosiaalisessa kasvatuksessa ja kehittämisessä tärkeitä arvoja ovat yhteisöllisyyden ja yksilön henkilökohtaiset arvot, joissa hänen arvokkuutensa tulee esille. Vahvistettaessa ihmisten innostusta yhteisöllisyyteen ja tasapainoisempaan sosiaaliseen elämään vähennetään sopeutumattomuuden ja marginaalisuuden mahdollisuutta. Sosiokulttuurinen innostaminen nähdäänkin Espanjassa yhtenä sosiaalipedagogiikan toimintamuotona. (Hämäläinen & Kurki 1997, 241.)

Espanjalaisen Quintanan mukaan sosiokulttuurinen innostaminen käsitetään yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona, joka sopii espanjalaiseen jälkitekollisen yhteiskunnan aikaan. Jälkitekollisen yhteiskunnan aikana Espanjassa muuttuivat myös teollisen yhteiskunnan kurinalaistavat, rationaalisuutta ja sopeutumista korostavat toiminnot, jolloin saatiin lisää tilaa improvisaatiolle, mielikuvitukselle, vapautukselle sekä luovuudelle. Sosiokulttuurinen innostaminen kehittyikin yhteiskuntien kriiseistä ja sen avulla on toteutettu monia kansalaisten ja yhteisöjen kehittämistehtäviä. Ensimmäisenä lähtökohtana sosiokulttuurisessa innostamisessa Quintanan mukaan on kriittisen vision luominen ympäristöstä. Toisaalta innostaminen kehittyy ympäröivän todellisuuden muutostarpeesta ja siihen liittyvistä uusista arvoista. Kolmantena innostamisen kautta luodaan uusia tavoitteita, joiden avulla täydennetään ja lisätään jo olemassa olevia mutta vajaita tai puuttuvia valmiuksia elämän haltuun ottamiseksi. Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on lisätä ihmisen omaa osallisuutta elämäänsä sekä siihen kulttuuriin ja laajempaan ympäristöön, jossa hän elää. (Hämäläinen & Kurki 1997, 196-199; Kurki 2000, 35-36.)

Espanjassa sosiokulttuurisen innostamisen toiminnan alueita ovat esimerkiksi nuorison ja perheiden yhteiskuntaan orientoiminen, lapsuuden kehityksen suojeleminen, vanhuusiän ja vammaisten tarpeiden huomioiminen ja toimivuuden mahdollistaminen sekä rikollisuuden ehkäiseminen ja alkoholistien, narkomaanien ja muiden ongelmallisten auttaminen. Espanjassa sosiokulttuurinen innostaminen liittyy vahvasti sosiaalipedagogiikkaan. Sosiokulttuurinen innostaminen nähdään lähinnä kasvatuksellisena toimintana, jonka tavoitteena on yhteiskunnan parantaminen sekä yksilöiden ja ryh-

mien elämänlaadun parantaminen. Espanjassa sosiaalipedagogin työnä on muun muassa toimia pedagogisena asiantuntijana ja innostajana sosiaalialan työn moniammatillisissa työryhmissä. Sosiaalipedagogiikka ja sosiokulttuurinen innostaminen ovat eri-ikäisten ihmisten kanssa tehtävää työtä aina kun siinä on mukana syrjäytyneisyyteen liittyviä seikkoja. (Kurki 1996, 171-173; Hämäläinen & Kurki 1997, 196-236.)

Espanjassa sosiaalipedagogiikka tuli oppiaineeksi Madridin yliopiston kasvatustieteellisiin opintoihin vuonna 1944. Moderni espanjalainen sosiaalipedagogiikka vahvistui kuitenkin vasta 1970-luvulla ja sosiaalipedagogisia oppikirjoja alkoi ilmestyä laajemmin 1990-luvulla, jonka jälkeen sosiaalipedagogiikan asema on jäsentynyt yliopistojen opetukseen ja tutkimukseen sekä muuhun sosiaalialan koulutukseen ja ammattikäytäntöihin. Nykyisin yliopistoissa sosiaalipedagogiikka sijoittuu kasvatustieteen yhteyteen, jossa sillä on myös tohtorinkoulutusohjelma. Sosiaalipedagoginen määrittely tulee esille kasvatustieteissä muun muassa yhteisöllisyyden kasvamisen yhteydessä, painottaen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden keskinäistä suhdetta ja niiden filosofisia perusteita. Sosiaalipedagogiikan ja kasvatussosiologian suhde on ollut Espanjassa hyvin läheinen, jopa paikoittain päällekkäinen. Vasta 1980-luvulla sosiaalipedagogiikka on saanut vahvemman itsenäisen roolin, joka on vaikuttanut siihen, että sosiaalipedagogiikka paikantuu nykyisin selkeämmin kasvatustieteisiin. Myös sosiaalipsykologian ja sosiaalipedagogiikan suhde on jossain määrin selkiytymätön ja sosiaalipsykologian opinnot saattavat sisältää myös sosiaalipedagogisia opintoja. (Hämäläinen & Kurki 1997, 165-169.)

Sosiaalipedagogista kirjallisuutta on ilmestynyt 1990-luvun jälkeen useiden eri kirjoittajien teoksina, joista mainittakoon Barcelonan yliopiston sosiaalipedagogiikan professorin A. Petruksen toimittama teos ”Pedagogía Social”. Teoksessa esitellään eri kirjoittajien sosiaalipedagogisia lähtökohtia. Espanjalaisen sosiaalipedagogisen diskurssin perusteluina onkin nähty välttämättömäksi tuoda esille useampia erilaisia näkemyksiä. Espanjassa julkaistaan useita sosiaalipedagogisia lehtiä ja sosiaalipedagogista keskustelua käydään myös erilaisissa konferensseissa. (emt.)

Kurjen (1997) mukaan romanin kielialueen sosiaalipedagogisten diskurssien keskustelun alueena on ollut kriittisen sosiaalipedagogiikan tematiikka. Kriittisessä sosiaalipedagogiikassa korostuvat sosiaalisen vapauden merkitystä sekä työskentely ihmisten kanssa yhdessä, mutta ei heidän puo-

lestaan siten, että samanaikaisesti kehitetään yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia olosuhteita. Kriittisessä sosiaalipedagogiikassa on oleellista myös usko persoonaan sekä ajatus siitä, että jokainen ihminen on kykenevä muokkaamaan ja transforoimaan ympäristöään ja yhteiskuntaa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 165-166.)

Latinalaisen Amerikan sosiaalipedagogiikan tunnetuin vaikuttaja on brasilialainen Paulo Freire (1921 - 1997). Hänen ajatuksensa liittyivät radikaaliin sosiaalipedagogiikkaan, jossa korostui rakenteellista huono-osaisuutta vastaan toimiva yhteiskuntakriittinen pedagogiikka. Freiren tavoitteena oli luoda yhteiskunnallista ja poliittista emansipaatiota. Tähän hänen mukaansa päästiin herättämällä sorretut ihmiset tiedostamaan yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuus sekä vahvistamalla kansalaisia toimimaan yhdessä köyhyyttä ja sortoa aiheuttavia valtarakenteita vastaan. Hän toi muun muassa teoksessaan ”Pedagogy of the Oppressed” (1970)³ esille yhteiskunnan sorron vaikutukset ja ilmiöt ihmisten, yhteisöjen ja kansojen kokemuksena. Freiren mukaan sorretut ihmiset alkavat omaksua sortajien tietoisuutta, joka tulee osaksi heidän sosiaalista identiteettiään. Vasta kriittisen tietoisuuden kautta ihminen saa valmiuksia kehittää omaa subjektiuttaan kohti syvempää tietoisuutta ja vapautta. (Freire 1996, 30-31.)

Freireläisen sosiaalipedagogiikan mukaan ihminen saavuttaa kriittisen tietoisuuden dialogin avulla, jonka kautta hän tulee osaksi historiallista ja kulttuurista perspektiiviään. Kun ihmiselle mahdollistuu kyky reflektoida omaa toimintaansa sekä valmiudet vastata yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin haasteisiin, hän kykenee myös ottamaan vastuuta olosuhteiden muutoksesta. Tietoisella kriittisyydellä on hänen mukaansa mahdollisuus kehittyä dialogissa sellaisen koulutuksen ja kasvatuksen kautta, joka rakentuu ihmisten omasta todellisuudesta. Tällöin koulutus tapahtuu tasa-arvoisessa suhteessa problematisointina, kyseenalaistamisena, kysymysten tekemisenä ja itsemääräämisen oivaltamisena sekä innostumisena. Toiminnan lähtökohtana on aina sorretun kokemus ja hänen ongelmansa. Freiren kriittinen pedagogiikka perustuu toivon ja vapautuksen pedagogiikkaan ja sen tavoitteena on elämän monipuolinen inhimillistäminen. Hänen kasvatusajattelunsa taustalla vaikuttivat sekä marxilainen yhteiskuntateoria että latinalaisamerikkalaiseen katoliseen kirkkoon liittyvä vapautuksen teologia. Myöhemmin Freire palasi 25 vuotta aikaisemmin kirjoittamaansa ”Pedagogy of the Oppressed” teokseen nimeten sen ”Pedagogy of Hope” (1992). Freiren pedagogi-

sen teorian lähtökohdat ovat erityisesti Latinalaisessa Amerikassa, mutta teorian merkitys tulee esille laajemminkin maailmassa. (Freire 1996; Freire 1994.)

Latinalais-amerikkalaisessa sosiaalipedagogiikassa toiminta määrittyy ajattelun, tunteen ja toiminnan uusien muotojen jatkuvana kehityksenä. Siinä yhteisön jäsenet, ihmiset, ovat heitä ympäröivän maailman muuttajia silloin, kun heillä on mahdollisuus osallistua vastuullisesti yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan sekä sitoutua solidaarisuuteen. Sosiaalipedagogiikan keskeisiä käsitteitä ovat yhteisö, yhteisölliset suhteet, toiminta ja muutos, joiden perspektiivistä tarkastellaan sosialisointia ja normaalisuuden käsitteitä. Sosiaalisten suhteiden yhteydessä kiinnitetään huomiota vallitseviin olosuhteisiin sekä olosuhteiden laatuun, joissa yksilön persoonaksi kasvaminen vahvistuu. Dialoginen prosessi eli vuorovaikutussuhde ihmisten välillä mahdollistaa todellisuuden kokemuksen, jolloin siihen liittyy aito yhteisöllinen suhde. Yhteisöllisen suhteen rakenteellisia tunnusmerkkejä ovat integraatio, dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja pysyvyys. Sosiaalipedagogiikan keskeinen käsitteistö on Latinalaisessa Amerikassa hyväksytty kasvatustieteen keskeiseksi käsitteistöksi erityisesti silloin, kun kysymyksessä on aidosti latinalais-amerikkalainen kasvatustiede. (Kurki 1996, 168, 174-178.)

Latinalais-amerikkalainen sosiaalipedagogiikka on kiinteässä suhteessa yhteisö- ja kasvatussociologiaan, lähinnä juuri yhteisö-käsitteeseen liittyvän sosiaalisen toiminnan kautta. Yhteisölliseen toimintaan liittyy kiinteästi myös yksilön persoona, jossa ihmisen lähtökohtana on subjektina oleminen niin, että hän kykenee sitoutumaan ja toimimaan sitoutumiensa mukaan konkreettisisissa elämäntilanteissa. Toisaalta yhteisö ja siihen liittyvä sosiaalisten suhteiden -käsite tarkoittavat sosialisointia ja normaaliuden tarkastelua myös instituutioihin ja organisaatioihin liittyen, jolloin siinä tulee esille ihmisten tietoinen toiminta elinolosuhteiden ja elinehtojen parantamiseksi. Latinalais-amerikkalaiseen tutkimusparadigmaan sisältyy ”freireläinen” kasvatustiede, yhteisöllinen sosiologia sekä vapautuksen teologia, jolloin paradigmaan liittyvä tutkimusmetodologia mahdollistaa järjestelmien ja eri instituutioiden tarkastelun ja muuttamisen siten, että tiedon lähtökohtana on kontakti todellisuuteen sekä oikeudenmukaisuus. Latinalais-amerikkalainen sosiaalipedagogiikka on kiinteässä suhteessa kasvatussociologiaan, joiden molempien keskiössä on sosiaalinen toiminta, missä yhteisön jäsenet toimivat heitä ympäröivän maailman muuttajina silloin, kun he päättävät osallis-

tua vastuullisesti ja sitoutuen solidaarisuuteen. Lisäksi latinalais-amerikkalaiseen sosiaalipedagogiikkaan ja kasvatussociologiaan liittyvät ydinkäsitteet: yhteisö, yhteisölliset suhteet, subjekti, toiminta ja muutos sekä sosiokulttuurinen innostaminen. (Kurki 1996, 173, 175-177.)

Latinalais-amerikkalaisen tradition mukaan sosiokulttuurinen innostaminen on ammatillista toimintaa, jonka tiedeperusta on sosiaalipedagogiikassa. Latinalaisamerikkalaisen sosiaalipedagogiikan painopiste löytyy pitkälti sosiaaliculttuurisesta innostamisesta. Varsinaisena ammattina innostamisen katsotaan alkaneen vuonna 1960 vapaaehtoistyön pohjalta ja sen alkujuuret tulevat Ranskasta. Toisen maailmansodan aikaisen natsimiehityksen jälkeen Ranskassa koettiin tärkeäksi demokraattisten arvojen uudelleen elvyttäminen. Innostaminen mahdollisti uudenlaisen, emansipaatioon eli vapautukseen suuntautuvan toiminnan. Innostaminen laajeni ensiksi ranskankielisillä alueilla, ja myöhemmin 60-luvulla esimerkiksi Unesco otti innostamisen käsitteen käyttöönsä, jolloin toiminta levisi Eurooppaan ja Kanadaan. (Kurki 2000, 11-14.)

Latinalaisessa Amerikassa innostaminen laajeni edelleen *éducation populaire*-liikkeen kautta, jolloin innostamisen radikaalimpi ja vallankumouksellisempi puoli tuli esille. Brasilialaisen Paolo Freiren (1921 - 1997) vapautuksen pedagogiikan (*la educación liberadora*) metodologia on edelleenkin merkityksellistä latinalais-amerikkalaisessa innostamisessa, joka vahvisti innostamisen leviämistä aluksi Latinalaisen Amerikan alueella mutta myöhemmin myös Espanjaan ja muualle Eurooppaan. Freireläisen innostamisen ytimenä on tiedostaminen, joka toimii sekä tavoitteena että interventiona. Sosiokulttuurinen innostaminen on yhtenä osana tukemassa kansalaisten heräämistä tietoisuuteen ja toimintaan sekä ottamaan vastuuta omasta elämästään. Lisäksi innostamisen tavoitteena on tuottaa kansalaisten vapautumista sekä muutosta yhteiskunnallisiin rakenteisiin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 213-214; Kurki 1996, 168; Freire 1966.)

3.2.3 Pohjoismainen traditio

Skandinaavisessa eli pohjoismaisessa sosiaalipedagogiikassa ei ole nähtävillä omaa itsenäistä perinnettä, mutta kuitenkin voidaan puhua pohjoismaisesta sosiaalipedagogiikasta, jota edustaa yhteispohjoismainen sosiaalipedagogiikan yhdistys NUFSS eli Den nordiska undervisningen för socialpedagogik.

Yhdistyksessä on kaikkien pohjoismaiden edustus, ja sillä on kutakin kansallisuutta edustava hallitus. Yhdistyksen tehtävänä on kehittää ja vahvistaa sosiaalipedagogiikan asemaa sosiaalialan tutkimuksessa, koulutuksessa ja työkäytännöissä, sekä pitää yllä sosiaalipedagogiikan teoreettista jäsentymistä. Kaarina Ranne (2002) on väitöskirjatutkimuksessaan ”Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä” perehtynyt pohjoismaiseen sosiaalipedagogiikkaan suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijoiden haastattelujen ja dokumenttien kautta. Samalla hän valottaa laajemminkin pohjoismaisen sosiaalipedagogiikan olemusta. Pohjoismaisen sosiaalityön ja sosiaalialan työn semantiikkaan liittyy kielellisiä eroavuuksia, jotka tulevat esille muun muassa siinä, että Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa sosiaalityö käsittää sananmukaisesti sosiaalista työtä, johon sisältyy sekä psykososiaalinen työ että sosiaalipedagoginen työ. Lisäksi Ruotsissa sosiaalinen työ ja yhteiskunnallinen muutostyö käsitetään rinnakkaisina, niin että yksilökohtainen sosiaalityö ja yhteisöllinen (kollektiivinen) sosiaalityö liittyvät sosiaalisen työn (socialt arbete) käsitteeseen ja toiminta kohdistuu pääasiallisesti marginaalissa ja marginalisoitumisvaarassa oleviin yksilöihin ja ryhmiin sekä deprivatiota aiheuttaviin sosiaalisiin ympäristöihin. (Ranne 2002; Nyqvist 1997, 30-35.)

Ruotsalainen sosiaalipedagogiikka on liitetty lähinnä lasten ja nuorten parissa tehtävään sosiaalityöhön, ilman erityisiä teoreettisia ja pragmaattisia perusteluja. Ruotsissa sosiaalipedagogiikan alun katsotaan sijoittuvan vuosisadan vaihteeseen köyhäinlaitoksen aikaan sekä vuonna 1908 alkaneeseen köyhäinlaitoksen johtajakoulutukseen. Ruotsalainen sosiaalipedagogiikka liitetään laajassa merkityksessä osaksi sosiaalista työtä. Ruotsissa sosiaalityö (socialt arbete) käsittää yhteiskunnallista muutostyötä kolmella eri tasolla eli mikro-, meso- ja makrotasolla. Tällöin siinä ovat mukana sekä yhteiskunnallinen, institutionaalinen että yksilökohtainen taso eli kaikki asiakkaan arkielämään liittyvät rakenteelliset lähtökohdat. Sosiaalipedagogiikan vaikutusalueet ovat toimineet yhteydessä yleiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen ja yhteiskunnan kontrollijärjestelmiin. Eriksonin ja Markströmin (2000, 76-78) mukaan sosiaalipedagogiikka ja sosiaalipedagoginen orientaatio ovat yhteiskunnan reaktio sosiaalisen poikkeavuuden uhkaan. Toisaalta he näkevät, että ihmiset ovat nykyisin aiempaa laajemmin tekemisissä erilaisten virallisten tahojen kanssa, jolloin tarve sosiaalipedagogiseen ammatilliseen näkökulmaan on lisääntynyt. Myös instituutioiden purkaminen ja palvelujen uudelleen muotoutuminen ovat vaikuttaneet siihen, että esi-

merkiksi moniammatillisissa projekteissa on tullut tarve sosiaalipedagogiselle orientaatiolle.

Myöhemmin sosiaalipedagogiikka on koettu osaksi ruotsalaista sosiaalivaltiokritiikkiä, jossa se on toiminut erityisesti hyvinvointiyhteiskunnan huolenpito- ja auttamispolitiikan kontrollitavoitteita vastaan. Ruotsissa on tullut esille myös sosiaalivaltion ja sosiaaliteknokraattisen mallin epäonnistuminen sosiaalisten ongelmien ehkäisyssä ja hoitamisessa. (Ronnby 1981, 323.) Ruotsalaiseen sosiaalityöhön on sisältynyt jo perinteisesti yhteisö- ja yhdyskuntatyön eri muotoja sekä monitahoisia projekteja. Muun muassa aluetyöskentelyssä on kiinnitetty huomiota lähiyhteisöjen ja asuinalueiden ongelmien sosiaalisen kehityksen katkaisemiseen sekä niiden ennalta ehkäisyyn vaikuttamalla asukkaiden elinolosuhteisiin. Ruotsalaista sosiaalipedagogiikan kehitystä on voitu tarkastella jo vuosikymmenien ajalta suhteessa hyvinvointivaltioon ja siinä esiintyviin erilaisiin ja eritasoisiin ongelmiin. Nykyisen individualistisemmän yhteiskunta- ja sosiaalipolitiikan laajetessa Ruotsissa sosiaalipedagogiikan merkitys on vahvistumaan päin. (Nyqvist 2000, 101-102.)

Ruotsalaisen Alf Ronnbyn (1981, 292) mukaan sosiaalipedagogiikka on sosiaalinen toimintalinja, jossa käytetään sosiaalista verkostoa, informaalisia suhteita, ryhmää ja ryhmädynamiikkaa sosiaalisissa muutoksissa. Hän esittää kolmitasoisien sosiaalipedagogiikan lähtökohdat seuraavasti:

1. Kansanliikkeiden sosiaalipedagogiikka, johon liittyy perusorganisointi, kansan sivistäminen, yhteistyömuotojen kehittäminen, omaehtoinen huolenpito ja poliittinen integraatio.

2. Sosiaalipedagogiikan ns. sosioterapian käsitteeseen liittyvät ei-institutionaalinen sosiaalihuolto, ehkäisevä sosiaalityö, ryhmätyön ja kenttätöiden yhdistelmät sekä verkostoterapia.

3. Radikaali sosiaalipedagogiikka, joka sisältää kansallisen mobilisoinnin, ruohonjuuritason organisoitumisen, aktivoinnin, tiedostamistyön, sosiaalisen vaikuttamisen ja ”vapaat ryhmät”.

Ronnbyn mukaan sosiaalipedagogisen työn tarkoituksena on saada aikaiseksi sosiaalista sopeutumista sekä lisätä viihtyvyyttä, joiden keskeisinä vai-

kuttamisen alueina ovat sosiaaliset ja psyykkiset olosuhteet. Tällöin esimerkiksi nuoret voivat kehittyä toimiviksi ja luoviksi yksilöiksi siten, että heille mahdollistuu kyky vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön modernissa yhteiskunnassa. Sosiaalipedagogisella työllä lisätään yksilöiden sosiaalista kompetenssia, joka vahvistaa vuorovaikutusta sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Ronnby on tarkastellut laajasti amerikkalaista ja brittiläistä yhdyskuntatyön perinnettä ja hän näkee sen yhtenä sosiaalipedagogisena toiminnan muotona. Ronnbyn näkemystä on tulkittu myös kansansivistystyön näkökulmasta, jolloin siihen liittyy ihmisten ja ryhmien inhimillisten voimien ja elämän mahdollisuuksien vapauttaminen. Myös myöhäisemmässä ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan diskurssissa nämä lähtökohdat ovat nähtävissä. (Ronnby 1982, 250; ks Eriksson & Markström 2000, 185-186.)

Ruotsalaisen Hesslen (1985) mukaan sosiaalipedagogisessa auttamisessa on kysymys tavoitteellisesta muutoksesta, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa sosiaalisen oppimisen kautta. Hänen mukaansa ongelmien käsittelyssä sosiaalipedagogiseen työhön voidaan yhdistää myös ryhmien ja yksilöiden psykososiaalista työtä. Sosiaalipedagoginen työ tapahtuu rajamaastossa yksilön ja yhteiskunnan välissä, jossa sosiaalipedagogiikalla on integroiva, yhteiskuntaa ja yksilöä uudelleen sosiaalistava vaikutus. Hessle (1985) on tuonut esille teoksessaan ”Riktlinjer för psykosocialt arbete”, että sosiaalipedagoginen työ toimii kokoavana käsitteenä ja toimintana marginaalissa tehtävälle psykososiaaliselle työlle. Vastaavasti Tukholman yliopiston kasvatustieteen professori Anders Gustavsson (1998) on tuonut ruotsalaiseen sosiaalipedagogiikkaan sosialisatioprosessin vajeen käsitteen, jonka avulla voi tarkastella sosiaalipedagogiikan ydinaluetta. Sosialisatiion vaje tulee esille silloin, kun yksilön ja yhteisön/yhteiskunnan välisessä sosialisatioprosessissa esiintyy siinä määrin ongelmia, että siihen tarvitaan interventiota. Sosialisatiion vajetta tulkittaessa on merkityksellistä kiinnittää huomio niihin tekijöihin, jotka johtavat yksilön tai ryhmän marginalisoitumiseen. On myös tärkeitä huomioida ne seikat, joiden yhteydessä marginalisoitumista ei tapahdu. Hänen mukaansa sosiaalipedagoginen orientaatio on merkityksellinen erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien ja ilmiöiden käsittelyssä, jolloin se liittyy sekä ennaltaehkäisyyn että sellaisten ongelmien käsittelyyn, joissa on vaarana syrjäytyminen esimerkiksi päihteiden käyttöön, rikollisuuteen ja psyykkisiin ongelmiin. Lisäksi sosiaalipedagogisin toimin voidaan vaikuttaa yksilöiden ja ryhmien vallan ja vuorovaikutuk-

sen suhteiden tasapainottamiseen sekä tukea yksilöitä identiteetin etsimisessä ja vahvistaa heidän kykyään päättää omista asioistaan. (Ranne 2002, 93-94; 101-102; Gustavsson 1998; Hessle 1985.)

Ove Sernhede (1966) on ruotsalaisen radikaalin sosiaalipedagogiikan edustaja. Hän on julkaissut vuonna 1996 sosiaalipedagogisen teoksen ”Ungdomskulturen och de Andra; Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet”. Sernhede korostaa, että sosiaaliset ongelmat syntyvät yhteiskunnallisten epäkohtien seurauksena, ja siksi on merkityksellistä keskittyä niiden sosiaalisten olosuhteiden muuttamiseen, jotka aiheuttavat ja lisäävät epätasa-arvoa, syrjäytymistä, päihteen käyttöä tai muuta vastaavaa. Hänen mukaansa sosiaalipedagoginen lähtökohta ja toiminta puolustavat yhteiskunnan huonompiosaisia sekä heidän etujaan. Sernheden korostaa, että sosiaalipedagogisessa työssä on tärkeätä tuntea se kulttuuri, jossa esimerkiksi nuoret ja erilaiset etniset ryhmät elävät. Hänen mukaansa sosiaalipedagogisessa toiminnassa tulee lähteä asianomaisesta kulttuurista sekä siihen liittyvistä merkityksistä ja merkityssuhteista, joissa yksilön ja/tai ryhmän identiteetti on sosiaalistunut (kasvanut). Sosiaalipedagogiikka on Sernheden mukaan keino puolustaa yhteiskunnan marginaaliryhmien etuja, ja sosiaalipedagogiikka ylittää traditionaalisen ajatuksen kasvatustieteestä, sillä siinä on enemmänkin kyse vapauttavasta pedagogiikasta. Sernheden ajatukset liittyvät sosiaalipedagogiikan kriittiseen teoriaan, jossa on nähtävillä Paolo Freiren siron ja vapautuksen pedagogisia lähtökohtia. (Sernhede 1996, 189-193; Nyqvist 1997, 33; Nyqvist 2000, 101.)

Filosofian tohtori Lisbeth Eriksson ja filosofian maisteri Ann-Marie Markström (2000) käsittelevät sosiaalipedagogisessa kokoelmateoksessaan ”Den svärfångade socialpedagogiken” ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan kehityksen eri traditioita. He esittävät, että ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan traditioista löytyy vaikutteita sekä mannermaisesta että amerikkalaisesta pedagogiikasta. Saksalaisen, teoreettisesti vahvan sosiaalipedagogiikan vaikutukset tulevat Natorpin perinteestä (1854 - 1924). Angloamerikkalaisen sosiaalityön perinteen vaikuttajina he esittelevät sekä Addamsin (1860 - 1935) että Richmondin (1861 - 1928) ja reformipedagogiikan (progressiivisen pedagogiikan) yhteydessä Pestalozzin (1746 - 1827), Deweyn (1859 - 1952) ja Neilin (1882 - 1973) sekä vapautuksen pedagogiikkaan liittyen Freiren (1921 - 1997) ajatukset. Eriksson ja Markström toimivat sosiaalipedagogiikan lehtoreina ja tutkijoina. Heidän mukaansa sosiaalipedagogiikka on poikkitie-



teellinen aine, jonka teoria rakentuu eri tieteistä, kuten filosofiasta, psykologiasta, kasvatustieteestä, sosiologiasta ja sosiaalityöstä. Heidän mukaansa sosiaalisten ongelmien, poikkeavuuden ja syrjäytymisen selitysmallit vaikuttavat siihen, millaisia metodisia suuntauksia kulloinkin painotetaan. Tämän tematiikan mukaisesti he tuovat esille rakenteelliset, yksilökohtaiset, systematiset ja poliittiset lähestymistavat. Lisäksi heidän mukaansa viime vuosikymmenten aikana uusliberalistiset arvostukset ovat vaikuttaneet siihen, että usko yksilön omiin voimavaroihin ja hänen kykyynsä ratkaista ongelmia on nykyisin vallitsevana sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja työssä. (Eriksson & Markström 2000, 124-130.)

Uumajan yliopiston sosiaalityön laitoksella työskentelevä filosofian tohtori Stig-Arne Berglund (2000) on julkaissut sosiaalipedagogisen teoksen ”Social pedagogik – I goda möten skapas goda skäl.” Tässä Berglund määrittelee sosiaalityön teorian, kasvatustieteen, sosiologian sekä psykologian sosiaalipedagogiikan taustalle. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiseen orientaatioon liittyvät käsitteet tilan antaminen, kasvun mahdollisuus ja muutoksen ilmapääri sekä yksilöiden omat resurssit ja heidän läheistensä tuki. Berglundin sosiaalipedagoginen lähestymistapa on tavallaan hyvin käytännönläheinen, ja hän tuo kirjassaan esille muun muassa diagnosoinnin ja muiden ihmisiä määrittelevien termien ylitulkinnan ja liiallisen dramatisoinnin vaarat, joita tulisi tarkastella terveen vuorovaikutuksen ja riskien hajauttamisen näkökulmasta ennen kaikkea silloin, kun mietitään problemaattista tilannetta ja siihen liittyvää muutosta. Hän korostaa ryhmien ja yksilöiden positiivisten oppimisprosessien etsimistä ja vahvistamista sekä sitä, että ihmisten tulee itse saada määrittellä elämäntilanteensa ja siihen liittyvät ongelmat. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiikalla on vankka asema tieteellisen sosiaalityön yhteydessä, mikä tulee hyvin esille esimerkiksi eri koulutusohjelmissä sekä opetussuunnitelmissa. (Berglund 2000.)

Ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan kehitykseen liittyi Tukholman lapsi- ja nuorisotyön seminaarin muuttuminen sosiaalipedagogiseksi instituutiksi vuonna 1953, jolloin sosiaalipedagogiikasta tuli oppiaine ja vuonna 1959 myös ammattinimike. Sosiaalipedagogista koulutusta jatkettiin tämän muotoisesti aina 1980-luvulle, jolloin Ruotsin koulu-uudistuksen yhteydessä sosiaalipedagoginen koulutus siirtyi hoitokorkeakouluun sosiaalialan koulutuksen yhteyteen. Myöhemmin sosiaalipedagogisesta koulutuksesta oli mahdollisuus valmistua myös päihdetyön alueelle. Hoitokorkeakoulut valtiollis-

tettiin 1990-luvun alussa ja sosiaalipedagogiikka sijoitettiin yliopistojen sosiaalityön yhteyteen yhteiskuntatieteiden tiedekuntiin. Tukholman yliopistossa aloitettiin vuonna 1998 sosiaalityön suuntautumisvaihtoehtona sosiaalipedagogiikan opinnot, josta opiskelijat valmistuivat sosionomeiksi. (Ranne 2002, 18.)

Vielä 1970-luvulla yliopistoissa järjestettiin erillisiä kursseja sosiaalipedagogiikasta, mutta 1980-luvun ne ovat sulautuneet muuhun opetukseen. Tukholman yliopistossa on kasvatustieteen professuuri suuntautumisalueena sosiaalipedagogiikka, jota hoitaa Anders Gustafsson. Sosiaalipedagogiikka painottuu Ruotsissa kahdella tavalla: toisaalta asiantuntijat sijoittavat sosiaalipedagogiikan sosiaalityön yhteyteen ja toisaalta se liitetään enenevässä määrin kriittiseen yhteiskuntateoriaan. Ruotsalainen sosiaalipedagogiikka on kehittynyt kasvatustieteiden, sosiaalityön, psykologian, sosiaalipsykologian, sosiologian ja kulttuuritieteiden poikkitieteellisessä yhteyteen. (Ranne 2002, 36; 83; 131.)

Tanskassa sosiaalipedagogiikan käsitettä käytettiin jo 1900-luvun alkupuolella, jolloin sosiaalipedagogiikan kehitys sai alkunsa lastenhuollon yhteydessä. Tanskalaisen sosiaalipedagogiikan alkujuuret löytyvät lastensuojeluorganisaation perustamisesta vuodelta 1885. Tällöin vankilapappi, pastori S.H. Nissen oli kiinnittänyt huomiota siihen, että nälkää näkevät ja viattomat lapset joutuivat vankilaan ruoan varastamisesta. Pastori Nissen ja joukko samoin ajattelevia henkilöitä aloittivat rahankeruukampanjan, jonka tuotoilla he perustivat lastenkoteja. Toiminnan lähtökohtana oli, että lapset ja nuoret sijoitettiin maalle, jossa oli suurkaupunkeja terveellisemmät elämän olosuhteet ja elämäntavat. Siellä lapsille opetettiin hyvät käytöstavat, annettiin hyvä koulutus sekä opetettiin laajemminkin peruselämän taitoja. Lastenkodin toiminta koostui koulun käynnistä, vapaa-ajan toiminnoista sekä työskentelystä maatalous- ja puutarhatöissä. Lastenkodin toiminnalla pyrittiin välittämään lapsille ja nuorille kokemus siitä, että kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet sekä mahdollisuudet kasvuun ja kehitykseen. (Hegstrup 2000, 170-172.)

Ensimmäinen sosiaalipedagoginen koulutus aloitettiin Tanskassa vuonna 1934 teologi Ludvig Beckin (1866 – 1948) perustamassa Barnets Højskolessa. Koulutus oli tarkoitettu lapsi- ja nuorisotyön sekä lastensuojelun parissa työskenteleville kouluttamattomille työntekijöille. Beck oli työskennellyt hyvin köyhistä oloista lähtevien poikien koulussa, josta hän sai idean tehdä jotakin



konkreettista syrjäytyneiden lasten hyväksi. Myös hän perusti koulun maalle, jossa työntekijöinä oli sekä opettajia että puutarha- ja maatyöntekijöitä. Beck aloitti lyhyiden pedagogisten kurssien pitämisen omille työntekijöilleen. Hän alkoi myös osallistua kansainvälisiin kongresseihin ja konferensseihin, joista hän toi vaikutteita Tanskaan. Hän kirjoitti paljon lastensuojelusta ja siihen liittyvistä perusteista sekä pedagogiikasta. Beck vastusti teesejä kaikissa muodoissa, kuten esimerkiksi hyvän käytöksen määritelmiä tai diagnooseja, joissa käytettiin lääketieteellisiä tai psykologisia määritelmiä. Tanskassa ilmestyi tuolloin myös sosiaalipedagoginen lehti ”Nordic Journal for Socialpedagogic”, jonka päätoimittajana Beck toimi vuosina 1923 – 1932. (Hegstrup 2000, 171-173.)

Tanskalainen sosiaalipedagoginen ajattelu muuttui 1940-luvulla, kun tanskalaiset psykologit Sofie Rifbjerg ja Sofie Madsen perustivat uuden sosiaalipedagogisen järjestön. Rifbjerg ja Madsen toivat sosiaalipedagogiikkaan psykologisen painotuksen. Vuonna 1972 H.C. Rasmussen kirjoitti psykologiaan pohjautuvan sosiaalipedagogisen teoksen ”Synspunkter på Døgninstitutioner”, jota käytettiin sosiaalialan koulutuksen oppikirjana. Tämän jälkeen sosiaalipedagogiikan psykologinen paradigma säilyi aina 1980-luvulle, jonka jälkeen suuntaus hiipui. (Hegstrup 2000, 171-173.)

Tanskassa toteutettiin 1990-luvun alkuun saakka neljää eri kasvatuksellista koulutusohjelmaa, jotka olivat opettajan, lastentarhapedagogin, vapaa-ajan ohjaajan ja sosiaalipedagogiikan koulutusohjelmat. Vuonna 1992 koulutus muutettiin yhdeksi yleiseksi sosiaalisen koulutuksen koulutusohjelmaksi. Koulutusuudistuksen yhteydessä 1990-luvulla sosiaalipedagogiikan käsite poistui myös virallisesta termistöstä, eikä se ole enää mukana lakiteksteissä eikä sosiaaliohjaajien opetussuunnitelmissa. Myös sosiaalipedagoginen organisaatio muuttui Pedagogiseksi foorumiksi. (Hegstrup 2000, 171-173.)

Tanskalainen sosiaalipedagogiikka alkoi vahvistua uudelleen 1990-luvun puolenvälin jälkeen, jolloin FL Søren Hegstrup ja PhD Karsten Tuft perustivat uuden Dansk Forening for Socialpædagogik -organisaation. Lisäksi Tanskassa alettiin vuonna 1997 julkaista tieteellistä sosiaalipedagogista lehteä ”Tidsskrift for Socialpædagogik”. Tanskalaisen sosiaalipedagogiikan juuret ja nykyinen kehitys ovat liitettävissä Natorpin perinteeseen, jota on kehitetty tanskalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin mukaisesti. Hegstrup ja Tuft ovat julkaisseet sosiaalipedagogisen teoksen ”Socialpædagogik og pædagogik I et paradigmeskifte (1996). Tanskassa sosiaalipedagogiikan teorian perusteet

ovat sosiaalifilosofiassa, antropologiassa ja pedagogiikassa. Tanskalainen sosiaalipedagogiikka nojaa vahvasti pedagogiseen viitekehykseen, mutta sen painotuksissa esiintyy myös miljööterapian suuntausta. (Hegstrup 2000, 169 – 178.)

Tanskalainen Bent Madsen (2001), modernin tanskalaisen sosiaalipedagogiikan edustaja, tarkastelee sosiaalipedagogiikkaa integraatiotieteen näkökulmasta, jolloin sosiaalipedagogiikka suuntautuu yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta merkittäviin prosesseihin, painottuen erityisesti syrjäytymisen ehkäisyyn ja lievittämiseen. Madsen jäsentää sosiaalipedagogista orientaatiota sosiaalipedagogiikan asiantuntijan pätevyysalueina, jotka osoittavat sosiaalipedagogisen koulutuksen ja ammattipätevyyden viitekehyksen. Siinä ihminen nähdään ajattelevana ja toimivana olentona, osana subjektiivista, sosiaalista ja objektiivista maailmaa. Madsen korostaa, että sosiaalipedagogiikassa kiinnitetään huomiota erityisesti syrjäytymisen ehkäisyyn ja ongelmien lievittämiseen sekä ihmisten yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta keskeisiin sosialisointiprosesseihin. Madsenin mukaan sosiaalipedagogiikassa edistetään yhteiskunnan integroitumista niillä alueilla, joilla se on uhattuna ja missä sosiaalinen kontrolli ei ole tuottanut odotettua sosiaalistumista yhteiskuntaan eikä kvalifioitumista työmarkkinoille. Integraatiossa interventiot kohdistetaan syrjäytymisprosessin eri vaiheisiin, joissa painotetaan sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa toimintaa. (Madsen 2001, 22-25, 160-165, 226-237.) Madsen on julkaissut vuonna 1993 teoksen ”Socialpædagogik og samfundsforvandling – En grundbok” (ruots.julk. Socialpedagogik 2001) ja vuonna 1994 ”Socialpædagogik i et integrationsperspektiv” (ruots. julk. Socialpedagogik idag – rapport från tre länder om pågående forskning och utbildning.)

Norjalainen sosiaalipedagogiikan kehitys lähti liikkeelle 1900-luvun alkupuolella vastakohtana positivistiselle pedagogiikalle. Sosiaalipedagogiikka käsitetään Norjassa laajasti koululuokan ulkopuolella tapahtuvaksi pedagogiikaksi. Norjalaisessa sosiaalipedagogiikassa on vaikutteita latinalaisamerikkalaisen Paolo Freiren kriittisestä pedagogiikasta. Myös norjalaisen Thomas Mathiesenin poliittinen toimintateoria liittyy emansipatorisen sosiaalipedagogiikan teoriaan muun muassa yhdyskuntatyön muodoissa. Mathiesenin teoriassa vapautuksen pedagogiikka tarkoittaa paneutumista niihin ihmis-, yhteiskunta- ja tietokäsityksiin, joiden tarkoituksena on ihmisten elinolojen parantaminen. Mathiesenin poliittisen teorian mukaan vallitseville

valtarakenteille on mahdollista luoda vastavoimaa esimerkiksi vapaaehtoisuudessa ja vaihtoehtoliikkeissä. Lisäksi lisäämällä ihmisten tietoisuutta muutostyöhön vaikuttavista, sitä vaikeuttavista tai estävistä mekanismeista, voidaan vaikuttaa myös ulkopuolisuuden murtamiseen. Muutostyössä ei Mathiesenin mukaan keskitytä ainoastaan yksilöön vaan hänen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ongelmia tuottaviin yhteiskunnallisiin ja institutionaalsiin rakenteisiin ja prosesseihin. (Nyqvist 2000, 100-101; Nyqvist 1997, 34.)

3.2.4 Venäläinen traditio

Venäläisen sosiaalipedagogiikan alkujuuret ovat olleet nähtävillä jo tsaarin ajan kasvatustajatteloissa, jotka korostivat kasvatuksen ja pedagogiikan keskeistä tehtävää sosiaalisen hädän lievittämisessä ja ehkäisyssä. Yhtenä sosiaalipedagogisen ajattelun suunnan näyttäjänä mainitaan esimerkiksi kirjailija Leo Tolstoi (1828 - 1910), joka aloitti humanistisen toimintansa pyrkien parantamaan talonpoikien elämää vuonna 1849, jolloin hän ehdotti kansan koulujen perustamista. Aika ei kuitenkaan ollut vielä otollinen ja toiminta tyrehtyi talonpoikien epäluuloihin sekä siihen, että lapset olivat mukana työssä, eivätkä jaksaneet raskaan ja pitkän työpäivän jälkeen enää opiskella. Tolstoi perusti lopulta vuosina 1862 ja 1870 kansan koulun Jasjana Poljanan, jonka nimistä aikakauslehteä hän myös julkaisi. Tolstoi kirjoitti myös neljäosaisen aapisen, jota hän laajensi uudella laskuopilla. Vuonna 1870 hän järjesti kokeilukursseja kansakoulujen opettajille ja suunnitteli kansankorkeakouluja. (Ripatti 2001, 297-317.)

Tolstoin kasvatustajattelon lähtökohdat olivat toisaalta hänen filosofisessa elämän- ja taiteenkäsityksessään ja toisaalta hänen käytännön kokemuksissaan maaorjien lasten koulusta. Hänen pedagogiikkansa taustalla oli moraalinen vastuu kansasta ja avoimuus sosiaaliselle hädälle. Tolstoin mukaan pedagogiikka oli sekä opetusta että kasvatusta silloin, kun siihen sisältyi tietoisuutta toimintaa ja samanarvoisuutta. Tämä mahdollistui hänen mukaansa silloin, kun lapset omaksuivat kasvatuksen moraalisen perustan, jonka kautta he voivat kasvaa vahvoiksi vastustamaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista nousevia, tahtoon kohdistuvia epäinhimillisiä pyrkimyksiä. Lisäksi hän näki, että vapauden puute oli suurimpana esteenä näiden tavoitteiden saavuttamiselle ja siksi vapaus oli opetuksen ainoa kriteeri. Tolstoi näki myös, että luku- ja laskutaito eivät olleet valistuksen ensiaskelia vaan

yksi valistuksen välineistä. Tolstoita pidetään progressiiviseen pedagogiikkaan liittyvän vapauspedagogiikan edustajana ja hänen katsotaan menneen pisimmälle oppilaan oikeuksien korostamisessa. Mielenkiintoisena yksityiskohtana mainittakoon, että muun muassa Jane Addams sai vaikutteita Tolstoin ajatuksista. (Hämäläinen 2000b, 179-180; Ripatti 2001, 297-317; Puurunen 2002, 122.)

Toisaalta venäläisen sosiaalipedagogiikan lähtökohtien on nähty liittyvän neuvostovallan aikaisiin kasvatusteorioihin A.S. Makarenkoon ja Vasil Suhomlinskiin. Makarenkon kollektiivisen kasvatusteorian lähtökohdat olivat pitkälti yhteisön ja yksilön sekä valtion ja politiikan (kommunismin) keskeisissä dialogeissa. Kollektiivikasvatuksen tavoitteena oli luovan, vastuullisen ja aktiivisen sekä neuvostovallan mukaisesti kommunistisen persoonallisuuden kasvattaminen. Makarenko korosti konkreettisten kasvatustilanteiden dialektista ymmärtämistä ja niihin eläytymistä. Lisäksi hän toi esille, että kasvattajan tuli nähdä sekä itsensä että lapset elävinä subjekteina. Makarenkon mukaan pedagogi ei voinut olla mikään kasvatusteknikko, vaan hänen tuli olla persoonallisuudellaan mukana kasvatustilanteissa. Eli kasvattajan tuli rakastaa, ymmärtää ja kokea huolta, sekä kehittää koko ajan omaa ymmärrystään eri tilanteista ja kasvatettavista. Hänen näkemyksensä mukaisesti kasvattajan tuli toimia spontaanisti ja omaperäisesti osoittaen samalla huumorintajua ja kykyä tilannearvioon. (ks. Makarenko 1974; Hämäläinen 2000b, 180.)

Sosiaalipedagogiikka on ollut esillä Venäjällä neuvostovallan kukistumisen jälkeen sekä ammatillisena toimintana että teoreettisena ja tieteellisenä keskusteluna, joka näkyy uusina sosiaalipedagogisina rakenteina venäläisissä koulutus- ja ammattijärjestelmissä. Esimerkiksi Pietarin Herzenin Pedagogiseen Instituuttiin on perustettu sosiaalipedagogiikan professuuri, jota hoitaa professori Svetlana Raschetina. Lisäksi venäläisen sosiaalipedagogiikan oppikirjallisuuden julkaiseminen on viime vuosina lisääntynyt, ja esimerkiksi Galaguzova, M.A. (2000) on julkaissut kaksi oppikirjaa sosiaalipedagogiikan perusteista. Lisäksi sosiaalipedagogiikan käsitteen hallinnollinen käyttö on vakiintunutta ja se on nykyisin mukana opetusministeriön asiakirjoissa sekä organisaatorakenteissa. Ammattilähtöisen sosiaalipedagogiikan lisääntymisen ja siihen liittyvän hallinnollisen määrittelyn lisäksi venäjällä on lähdetty kehittämään sosiaalipedagogiikan teoriaa. Esimerkiksi Karjalan tasavallan opetusministeriössä toimii sosiaalipedagoginen osasto, jonka johtaja Ale-

xander Fjodorov toimii myös professorina Petroskoin pedagogisessa yliopistossa. Yliopistot ja sosiaalialan oppilaitokset toimivat tiivistä yhteistyössä koulutus- ja työkäytäntöjen kehittämiseksi. (Hämäläinen 2000b, 180-182.)

Venäjällä sosiaalipedagoginen ammattinimike on käytössä sellaisilla pedagogisen koulutuksen saaneilla henkilöillä, jotka toimivat sosiaalisista ongelmista kärsivien lasten, nuorten ja perheiden parissa. Sosiaalipedagogisen koulutus keskittyy lähinnä syrjäytyneiden lasten ja nuorten yhteiskuntaan integroivaan toimintaan, mutta siinä huomioidaan myös marginalisoitunut aikuisväestö. Sosiaalipedagogiikka on tullut osaksi Venäjän modernisoitumiskehitystä ja sen haasteena on olla mukana yhteiskunnan muutoksista aiheutuvien ongelmien ennaltaehkäisevässä- ja korjaavassatyössä. Sosiaalipedagogiikka on mukana vahvistamassa sekä yksilöiden että yhteisöjen elämänhallintaa ja arjessa selviämistä. Lisäksi sen tehtävänä on vaikuttaa yhteiskunnassa sosiaalipoliittisten toimintojen muutokseen ja muotoutumiseen. (Hämäläinen 2000b, 182-183.)

3.2.5 Virolainen traditio

Sosiaalipedagogiikkaa esiintyi Virossa jo neuvostojärjestelmän aikana ja sen suuntauksia tunnettiin jonkin verran sekä käytännön että teorian tasoilla. Yhtenä sosiaalisen kasvatuksen suuntauksena Virossa vaikutti muun muassa makarenkolainen kollektiivikasvatus. Virossa on julkaistu jo 1921 vironkielisenä painoksena A. Hegertin teos (suom.) ”Uudemmat virtaukset pedagogiikassa. Sosiaalipedagogiikka. Individuaalipedagogiikka”. (Kraav 2001; Mikser 2000.)

Virossa sosiaalipedagogiikan kehitys on vahvistunut 1990-luvulla, Viron itsenäistymisen jälkeen. Postsosialistissa maissa poliittinen, taloudellinen ja kulttuurinen tilanne ovat voimakkaassa ja jatkuvassa muutoksessa. Muutokset ovat vaikuttaneet jokaisen yksityisen ihmisen elämään sekä eri yhteisöjen toimintaan. Nykyisessä Virossa sosiaalipedagogiikka ja sosiaalipedagogiikan käsite ovat lähteneet määrittymään pitkälti englanninkielisen kirjallisuuden kautta, koska rajojen aukeamisen jälkeen englanninkielistä kirjallisuutta ja oppikirjoja on ollut parhaiten saatavilla. Sosiaalipedagoginen suuntaus onkin ollut Virossa ristiriitaisessa keskustelussa, koska Amerikasta ja Britanniasta lähtöisin olevissa sosiaalityön perinteissä ei ilmene selkeästi sosiaalipedagogiikan käsitettä, vaikkakin niissä esiintyy sosiaalipedagogiikan

omaista toimintaa. (Kraav 2001, 87-88; Mikser 2000, 142.)

Toisaalta Virossa on tehty yhteistyötä pohjoismaisten sosiaalipedagogiikan asiantuntijoiden kanssa. Inger Kraav (2001) on todennut, että Virossa sosiaalipedagoginen keskustelu on ollut vilkasta sekä monipuolista, mihin liittyy myös kriittisiä kannanottoja. Hänen mukaansa Viron yhteiskunnallinen tilanne on ollut otollinen yleensäkin sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan kehittämisen kannalta. Kasvatustiede sai itsenäisen tieteenalansa Virossa vasta 1990-luvulla. Kasvatustieteen opintoihin sisältyi jo alusta asti sosiaalipedagogisia opintoja. Tarton yliopisto ja Kuopion yliopisto solmivat yhteistyösopimuksen 1990-luvun alkupuolella, millä osaltaan on vaikutusta virolaisen sosiaalipedagogiikan teoreettiseen kehitykseen. Ensimmäinen virokielelle käännetty sosiaalipedagoginen teos oli Juha Hämäläisen (2001) ”Johdatus sosiaalipedagogiikkaan”. Sosiaalipedagogiikan opintoja on liitetty nykyisin jo laajemmin kasvatustieteellisiin yliopisto-opintoihin sekä opettajakoulutuksen yhteyteen. Myös sosiaali- ja kasvatustieteiden muussa korkeakoulutuksessa on aloitettu sosiaalipedagogista koulutusta. Kraavin mukaan käsitykset sosiaalipedagogiikasta ja sen tehtävästä ovat Virossa vielä kovin ristiriitaisia, mikä vaikuttaa myös opetuksen vakiintumiseen. (Kraav 2001, 81 – 89.)

Viron sosiaalipedagogiikka on Inger Kraavin (2000) mukaan kehittynyt lähinnä koulujärjestelmän puitteissa opetusta ja koulupsykologiaa täydentävänä toimintamuotona. Sosiaalipedagoginen toiminta painottuu lasten ja nuorten sekä perheiden laaja-alaiseen vahvistamiseen. Sosiaalipedagogin työ on yhteiskuntaan integroitumisen vahvistamista ennaltaehkäisevänä, kasvattavana, kehittävänä ja korjaavana sekä neuvovana toimintana. Edelleen sosiaalipedagoginen toiminta on yhteistyötä moniammatillisessa toimintaympäristössä, jonka yhdistävänä työntekijänä nähdään sosiaalipedagogi. Virossa aloitettiin 1990-luvun loppupuolella uudelleen Perhekasvatuksen instituutin toiminta, joka keskittyy perhetyöhön. Instituutin tehtävät ja päämäärät ovat suurelta osin sosiaalipedagogisia. Virossa käydäänkin tiivistä keskustelua sosiaalipedagogiikan, sosiaalityön ja kasvatustieteen välisistä ja yhteisistä alueista. (Kraav 2000, 185-199; Kraav 2001, 96.)

3.2.6 Suomalainen sosiaalipedagogiikka

Suomessa sosiaalisen kasvatuksen lähtökohdat ovat olleet nähtävillä jo 1800-luvun lopulla sekä 1900-luvun alkupuolella lähinnä lasten, nuorten ja perheiden parissa tehtävänä vapaaehtois- ja järjestötyönä, esimerkiksi Nuorisoliikkeen, Työväenliikkeen ja Raittiusliikkeen toiminnoissa, joissa toimittiin myös kasvatuksellisin keinoin. (Niemi 2001, 28.) Ehkäisevän huoltotyön alueelta esimerkiksi Settlementiliiton ja Valkonauhaliiton toiminnot toivat uudenlaisia, ihmisen omia voimavaroja tukevia lähestymistapoja. (Kurki 2000, 177). Vastaavasti suomalaisessa suojelukasvatuksessa eli varhaisessa lastensuojelussa lähti korostumaan virkavaltainen, oikeudellis-hallinnollinen lastenhuoltotoiminta. (Hämäläinen 1995a, 329; Pulma 1987, 144-148.)

Suomalaisen sosiaalipedagogiikan juuret ovat olleet nähtävillä lähinnä implisiittisesti hiljaisena tietona sosiaalialan työn ja koulutuksen kehityksen eri vaiheissa, esimerkiksi sosiaalikasvattajien, nuorisotyöntekijöiden, diakonisojen ja diakonien, sosiaalityöntekijöiden sekä kulttuuri- ja vapaaehtoistyöntekijöiden parissa. Lisäksi kodinhoitajien ja kotiavustajien ammatilliseen kehitykseen liittyy arkisuuntautunut kasvatuksellinen tehtävä muun toiminnan ohella. (ks. Vuorikoski 1999; Könnilä 1999; Borgman 1998; Hämäläinen 1995a, 328.)

Kurjen (2000, 173) mukaan varhaisimpia sosiaalipedagogisia ajatuksia Suomessa on esittänyt professori Matti Koskenniemi 1930-luvulla väitöskirjassaan ”Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse” (1936). Myöhemmissä teoksissaan ”Kansakoulun opetusoppi” (1943) ja ”Sosiaalinen kasvatustus koulussa” (1952) Koskenniemi toi esille sosiaalisen kasvatuksen teorian, joka liittyi kouluopetukseen ja koululuokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Hän korosti aidon yhteisön syntymisen merkitystä. Lisäksi hän toi esille yksilöllisen kehityksen ja yhteisöön sopeutumisen tärkeyden eheän persoonallisuuden kehittymisen yhteydessä. Koskenniemi käytti sosiaalisen kasvatuksen termiä, painottaen siinä sosiaalipsykologista tulkintaa, jossa korostuivat ajatukset sosiaalisten taitojen oppimisesta ja ryhmien kasvattamisesta toimimaan ryhminä. Koskenniemen tulkinta sosiaalipedagogiikasta poikkeaa aikataavalla nykyisestä sosiaalialalla käytettävästä sosiaalipedagogiikan näkemyksestä. (Hämäläinen 1995a, 322; ks. Koskenniemi 1952.)

Karl Bruhn (1894 – 1978) on tuonut sosiaalipedagogiikan käsitteen esille vuosisadan puolivälin aikoihin yhteiskuntaan kasvattamisen yhteydessä. Hän

käsittelee sosiaalipedagogiikkaa teoksessaan ”1900-luvun pedagogisia virtauksia” luvussa ”Demokraattinen ja totalitääriäinen sosiaalipedagogiikka”. Hän esittelee sosiaalipedagogiikan suomalaisena edustajana tutkija U.U. Sepän, sekä kansainvälisinä edustajina Peter Petersenin (1884 – 1952) ja Anton Makarenkon (1888 – 1939). Bruhnin esittelemä sosiaalipedagogiikka heijastaa oman aikansa yhteiskunnallista ja kasvatuksellista ilmapiiriä, joka poikkeaa huomattavasti 2000-luvun tilanteesta. Myös kasvatustieteiden teoreetikkojen Salon (1887- 1951) ja Salomaan (1891 – 1960) teoksissa käsiteltiin sosiaalista kasvatusta kansalaiskasvatuksen ja hyvän kansalaisen kasvatuksen näkökulmasta. Salomaa kiinnitti huomiota erityisesti köyhän väestön sivistystarpeeseen. Salo vastaavasti toi esille toisen maailmansodan jälkeen, että sosiaalisen kasvatuksen tavoitteeseen liittyy käsitys ihmisestä sosiaalisena, toisista ihmisistä riippuvana ja toisiin vaikuttavana olentona. Lisäksi hän toi esille yhteiskunnan menestyksen ylimpänä arvona, joka edellyttää kasvatusta yhteisössä yhteisöelämää varten. Salon mukaan kansalaiskasvatus oli sosiaalisen kasvatuksen erityisalue. Suomalaisen sosiaalipolitiikan alueelta muun muassa Eino Kuusi (1880 – 1936) ja Armas Nieminen (1913 – 1995) ovat sivunneet sosiaalipedagogiikkaa yhtenä sosiaalipoliittisena toiminta-alueena. (Bruhn 1964, 163-201; Hämäläinen 1995a, 324-326; ks. Salo 1947.)

Myöhemmin 1980 – 1990 lukujen vaihteessa sosiaalipedagogiikka tuli esille kasvatustieteellisen kirjallisuuden yhteydessä Juhani Hytösen (1992) teoksessa ”Lapsikeskeinen kasvatus”, jossa sosiaalipedagogiikka esiteltiin lyhyesti yhtenä kasvatusteoreettisena näkemyksenä aktiivisuus- ja vapautuspedagogiikan rinnalla. Varhaiskasvatuksessa sosiaalipedagogiikka on esiintynyt Jarmo Kinoksen (1997) päivähoidon ammatillisuutta käsittelevässä väitöskirjassaan ”Päiväkotikiinnittämisen temmellyskenttänä”, jossa sosiaalipedagogiikka esitellään päivähoidon kulttuuripääoman alalajina. Sosiaalialan koulutuksen pioneerina aloitti Pieksämäen sisälähetysseuran Diakonia- ja Kasvattajaopisto vuonna 1995 opistoasteisessa sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmassa sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon, joka jatkui koulu-uudistuksen jälkeen vuonna 1996 sosiaalialan ohjaajan koulutuksessa sosiaalipedagogiikan koulutusohjelmalla. Koulutukset jäivät kuitenkin tältä osin lyhytaikaisiksi, opistoasteen koulutuksen siirryttyä ammattikorkeakoulutuksen yhteyteen, mutta sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta säilyivät myös uudessa koulutuksessa. (Sisälähetysseuran Diakonia- ja Kasvattajaopiston opetussuunnitelmat 1995 – 1998 ja 1996 – 1999; Hytönen 1992; Kinon 1997.)



Ammatillisena terminä sosiaalipedagogiikka on ollut Suomessa käytössä vuodesta 1981 alkaen, jolloin Suomen sosiaalipedagoginen keskus aloitti toimintansa. Keskus kouluttaa edelleenkin lähinnä terveys- ja sosiaalialan ammattilaisia esimerkiksi työnohjaustehtäviin. Toiminta-ajatus perustuu emotionaalismoraalisen ammattitaidon ymmärtämiseen sekä erilaisuuden tunnistamiseen yhteisön voimavarana. Koulutus tapahtuu ihmisen kasvua ja tietoisuutta syventävänä aikuiskoulutuksena, jossa sosiaalipedagoginen ajattelutapa liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja itsetuntemukseen. (ks. Sosiaalipedagogiikan säätiö 2000; Perheentupa 1995.)

Suomessa sosiaalipedagogiikka lähti vahvistumaan 1990-luvulla, jolloin koko suomalainen yhteiskunta tarvitsi innovaatioita ja uusia visioita kasvatustieteen, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön alueilla. Yhteiskunnallinen lama ja sen seuraukset toivat mukanaan uudenlaista toiminnan tarvetta myös sosiaalialan työhön ja koulutukseen. Suomalainen sosiaalialan työ ja siinä erityisesti sosiaalityön lähtökohdat liittyvät vahvasti oikeudellis-hallinnolliseen sosiaalihuollon perinteeseen, mihin ei juurikaan ole liittynyt auki kirjoitettuja pedagogisia perusteita. Lisäksi suomalaiseen sosiaalialan kehitykseen on vaikuttanut angloamerikkalainen caseworkilainen perinne, missä keskityttiin enimmäkseen yksilö- ja tapauskohtaiseen työskentelyyn. Eri aikoina ja sosiaalialan työn eri alueilla on kuitenkin ollut jonkin verran nähtävillä sosiaalisen kasvatuksen sekä yhteisö- ja yhdyskuntatyöskentelyn suuntauksia, mutta ne ovat jääneet vähäisiksi. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta ovat antaneet uusia innovatiivisia näkökulmia siihen, miten yhteiskunnan tulisi kohdata sosiaalisen syrjäytymisen ja huono-osaisuuden ongelmia. (Hämäläinen 1995a, 319-330.)

Suomessa käynnistettiin 1990-luvun puolivälin jälkeen myös erilaisia sosiaalipedagogisesta viitekehuksesta lähteviä projekteja ja toimintoja, joita järjestettiin eri-ikäisille ja erilaisissa elämäntilanteissa oleville syrjäytyneille tai syrjäytymisvaarassa oleville ihmisille. Suomessa sosiaalipedagogisen toiminnan yhtenä periaatteena on ollut ihmisen kehittymiseen liittyvien mahdollisuuksien huomioon ottaminen siinä todellisuudessa, missä he elävät. Projekteissa todellisuutta pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tilanteeseen liittyvien historiallisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja psyykkisten yhteyksien kautta. Lisäksi sosiaalipedagogisessa toiminnassa on ollut mukana kriittistä tietoisuutta sekä pedagogista taitoa innostaa ihmisiä vaikuttamaan omiin elinoloihinsa, kantamaan yhteiskunnallista vastuuta sekä huomioimaan sii-

hen liittyviä itsekasvatuksen prosesseja. Suomessa sosiaalipedagogiikkaan liitetään selkeästi sekä arkisuuntautunut sosiaalipedagogiikka sekä toisaalta sosiaalipedagogiikan personalistinen yhteiskunta- ja ihmiskäsitys, jotka luovat suomalaisen sosiaalipedagogisen tutkimuksen filosofisia perusteita. Sosiaalipedagoginen toiminta on dialogista toimintaa, jossa myös työntekijä on mukana omana persoonana tehtävänsä mukaisesti. (Nivala 2003, 32; Hämäläinen 2003, 68; ks. myös Kurki 2002; Hämäläinen 2000a;)

Leena Kurjen (1996, 163) mukaan yhtenä syynä suomalaisen sosiaalipedagogiikan tulemiseen on ollut se, että kasvatustieteen ja sosiaalipolitiikan sisällölliset painotukset eivät ole olleet riittäviä nykyisiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin ongelmiin nähden eivätkä sosiaalityön ja kasvatustieteen alojen diskurssit suomalaisessa perinteessä ole juurikaan olleet vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän vuoksi on tarvittu uudenlaisia lähestymistapoja ja toimintoja syrjäytymisen, erilaisten ongelmien, yksinäisyyden ja hädän kohtaamiseen. Hän näkee suomalaisen yhteiskunnan kehityksen ja sosiaalisten ongelmien uudenlaisen profiloitumisen edellyttävän uusia näkökulmia myös sosiaalitieteiden diskurssiin. Sosiaalipedagogiikka mahdollistaa visioita ja käsitteitä, jotka nousevat ihmisten arjesta ja kansalaisten osallisuudesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikan systemaattinen kehitys mahdollistaa myös perustan, jonka kautta sen ydinkäsitteet ja ydintoiminnot saadaan näkyviksi. Tämän jälkeen on mahdollista jatkaa diskurssia eli debattia siitä, mihin suuntaan sosiaalipedagogiikkaa laajennetaan ja mihin sen suomalaiset painotukset ja käytänteet asettuvat. (Kurki 1996, 174.)

Suomalaisen sosiaalialan kehitys on painottunut pääosin hallinnollisjuridiseen perustaan, jossa ennen kaikkea sosiaalityö ja sen toiminta-alueet painottuivat pitkälti sosiaalihuollollisista lähtökohdista. Suomessa sosiaalialan työn käsite kattaa laajemmin sosiaalialan ammatillisen työn, koulutuksen ja opetuksen sekä tutkimuksen, joihin eri koulutusväylistä valmistuvat sosiaalialan ammattiryhmät sijoittuvat. Suomessa sosiaalialan koulutusammatteja ovat lähinnä lähihoitaja, sosionomi (AMK) ja sosiaalityöntekijä. Sosiaalityön koulutus liittyy perinteisesti sosiaalihuollon mukaiseen sosiaalityöntekijän työhön, opetukseen ja tutkimukseen, jolloin sosiaalipedagoginen ajattelu on jäänyt siinä vähemmälle. Nykyisin sosiaalipedagogiikka on mukana yliopistoissa lähinnä sosiaalityön yhteyteen. (Ranne 2002, 127-128; Hämäläinen 1995a, 325-327.)

Hämäläisen (1995a, 332) mukaan sosiaalipedagogiikan kehittäminen sosi-

aalityön koulutuksen ja tutkimuksen yhteydessä on perusteltua siksi, että sosiaalityön koulutus kiinnittyy sosiaalipolitiikan lisäksi myös muihin sosiaalitieteisiin kuten esimerkiksi sosiologiaan ja sosiaalipsykologiaan. Useimmissa muissa maissa sosiaalipedagogiikka kuuluu pääasiallisesti kasvatustieteisiin. Suomessa kasvatustiede on kuitenkin kehittynyt vahvasti koulukasvatuksen yhteydessä, mihin muun muassa on vaikuttanut positivistisen näkemyksen mukainen empiristinen tutkimustraditio. Sosiaalipedagogiikka, sosiaaliseen kasvatukseen yhteydessä, eettisenä ja tulkitsevana tieteenalana ei ole aikaisemmin juurikaan saanut vastakaikua suomalaisen kasvatustieteen yhteydestä. (Kurki 2000, 107.)

Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan professori Juha Hämäläinen on perehtynyt erityisesti saksalaisen sosiaalipedagogiikan traditioon. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa kehitetään sosiaalipedagogiikan teorian muodostusta, opetusta sekä käytännön toimintatapoja. Snellman-instituutin yhteydessä aloitettiin Juha Hämäläisen johdolla vuonna 1993 ensimmäiset sosiaalipedagogiset Kanto-, Tekevä- ja Silta-projektit. Projektit liittyivät valtakunnalliseen OMAURA -hankkeeseen, jonka lähtökohtana oli uudenlaisten toimintatapojen löytäminen ja kehittäminen syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alaisten nuorten kanssa toimimiseen. (Hämäläinen 1996; Kurki 2000, 115; Ranne 2002, 17.)

Suomessa on voinut suorittaa sosiaalipedagogiikan opintoja vuodesta 1995 lähtien Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskuksessa 15 opintoviikon laajuisena ammatillisena täydennyskoulutuksena. Vuonna 1996 Kuopion yliopiston tiedekuntaneuvosto hyväksyi sosiaalipedagogiikan approbatur opinnot ja 1998 sosiaalipedagogiikan cum laude opinnot. Vuosituhannen vaihteen jälkeen Kuopion yliopistossa sosiaalipedagogiikka tuli yhteiskuntatieteiden perus- ja jatkotutkinnon pääaineeksi. Sosiaalipedagogiikan opintoja voi suorittaa myös erillisinä approbatur, cum laude approbatur ja laudatur-arvosanoina. Lisäksi sosiaalipedagogiikan opintoja on mahdollista suorittaa Kuopion avoimenyliopiston ja kehittämis- ja koulutuskeskuksen opintoina. Sosiaalipedagoginen tutkimus keskittyy Kuopiossa sosiaalipedagogiikan teoriaan ja alan teoreettisten perusteiden kehittämiseen. (Ranne 2002, 17; Kuopin yliopiston www-sivut saatavilla muodossa: <http://www.uku.fi/laitokset/yhttdk/>)

Tampereen yliopiston sosiaalipedagogiikan professori Leena Kurki on perehtynyt ja tehnyt suomalaisille tutuksi roomalaisen kielialueen sosiaalipe-

dagogiikkaa, johon liittyy sosiokulttuurinen innostaminen. Sosiaalipedagogiikan opinnot aloitettiin Tampereen yliopistossa vuonna 1996 sosiaalipolitiikan laitoksella, sosiaalityön yhteyteen perustetulla sosiaalipedagogiikan linjalla. Vuonna 2003 Tampereen yliopistossa sosiaalipedagogiikan opetusta toteutetaan yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön yhteydessä. Opinnot toteutetaan edelleen sosiaalityön opintojen yhteydessä sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan linjalla, mutta osittain myös omana kokonaisuutena sosiaalipedagogiikan opetusohjelman mukaisesti. Tampereen yliopiston sosiaalipedagoginen tutkimus keskittyy suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehittämiseen ja yhteistyöhön. (Kurki 1996, 169, 182; Tampereen yliopiston www-sivut saatavilla muodossa: <http://www.uta.fi/>)

Sosiaalipedagogiikka tuli sosiaalialan ammatilliseen koulutukseen ammattikorkeakoulujen opetusohjelmien vakiintumisen aikoihin heti 1990-luvun puolivälin jälkeen. Sosiaalialan ammattikorkeakouluopetusta annetaan Suomessa 23 ammattikorkeakoulussa, joista suurimassa osassa toteutetaan sosiaalipedagogista opetusta. Sosiaalipedagoginen opetus liittyy sosionomi (AMK) tutkintoon, mutta sen sijoittuminen opintoihin ei ole vielä vakiintunut. Sosiaalipedagogiikka voi ilmetä joko koko sosionomi (AMK) -opetuksen viitekehysenä, suuntautumisvaihtona, opintojaksona tai erillisenä menetelmänä. Ammattikorkeakoulujen tutkimuksellinen toiminta keskittyy sosiaalipedagogiseen soveltavaan tutkimukseen ja ammattikäytäntöihin. (Ranne 2002, 17; Semi 2000, 115-121.) Ammattikorkeakoulutuksen sosiaalialan koulutusohjelmiin sisältyy sosiaalipedagogisesta taustateoriasta nousevaa arvo-osaamista sekä sosiaalipedagogisesti suuntautunutta laaja-alaista palveluosaamista. (Myllärinen & Tast, 105). Suomessa sosiaalipedagogiikka on mukana yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opetuksessa, tutkimuksessa ja käytännönharjoittelussa sekä erilaisissa projektitoiminnoissa, jotka tähtäävät sosiaalipedagogiikan vahvistumiseen tieteenteorian, koulutuksen ja käytännön työn alueilla. (Ranne 2002, 135-136.)

Lähihoitajakoulutuksessa opetus on käytännönläheistä, asiakkaan arkeen sijoittuvaa opetusta, missä sosiaalipedagogisen lähestymistavan systemaattisella opetuksella on paikkansa, sillä sosiaalipedagoginen tieto ja teoria ovat dialektisessa vuorovaikutuksessa käytännön kanssa. Sosiaalipedagogikassa on Kurjen (2000, 111) mukaan aina kyse praksiksesta eli käytäntöön vakiintuvasta toiminnasta, joka edellyttää teorian, tutkimuksen ja käytännön vuorovaikutuksessa kumuloituvaa teoriaa eli kansallisesti etenevää sosiaalipedagogiikkaa.

Suomalainen sosiaalipedagogiikan pioneerijulkaisu on Juha Hämäläisen tutkimus ”Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa” vuodelta 1995. Samaan aihepiiriin liittyi myös myöhemmin vuonna 1995 julkaistu ”Valveutuneiden naisten yhteiskunnallisesta toiminnasta akateemiseksi koulutus- ja työalaksi”. Vuonna 1996 ilmestyi Juha Hämäläisen teos ”Kohti sosiaalityötiedettä? Sosiaalityön koulutusohjelmat ja koulutuksen kehittämisyhtymykset Saksassa” sekä Snellman-instituutin julkaisemana Juha Hämäläisen teos (uusi painos 2000) ”Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi”. Teoksessa hän tuo esille tutkimansa sosiaalipedagogisen teorian käytännön sovellutuksia.

Ensimmäinen suomalainen sosiaalipedagogiikan oppikirja ”Sosiaalipedagogiikka” julkaistiin vuonna 1997 Leena Kurjen ja Juha Hämäläisen yhteistyönä. Nykyisin Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus on julkaissut sosiaalipedagogiikan approbatur-opintoihin liittyvän viiden teoksen sarjan: Moilanen (1999) ”Sosiaalipedagogiikan tietenteorit”, Mönkkönen, Nurro ja Väisänen (1999) ”Sosiaalipedagogiikan käytännön sovellutuksia”, Launonen ja Puolimatka (2000) ”Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitys ja etiikka”, Hämäläinen (2001) ”Johdatus sosiaalipedagogiikkaan” sekä Niemi (2001) ”Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntateorit”.

Ensimmäisen tieteellisen väitöskirjan ”Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä – Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen ja dokumenttien valossa” sosiaalipedagogiikasta on tehnyt KT Kaarina Ranne vuonna 2002. Väitös on julkaistu Turun yliopiston julkaisusarjassa 2002:189. Muita suomalaisia sosiaalipedagogisia julkaisuja ovat Leena Kurjen vuonna 2000 julkaistu teos ”Sosiokulttuurinen innostaminen” sekä Kurjen teos vuodelta 2002, ”Persoonaa ja yhteisö, personalistinen sosiaalipedagogiikka”. Vuonna 2003 on julkaistu Gustavssonin, Hermanssonin ja Hämäläisen toimittama teos ”Perspectives and Theory in Social Pedagogy” sekä vuonna 2004 Puurusen ja Röpelinin toimittama professori Juha Hämäläisen juhla- ja arvokirja ”Arvot, aatteet ja auttamisen arki”.

Sosiaalipedagogisia tutkimuksia on ilmestynyt esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisema Myllärin ja Tastin (2001) tutkimus ”Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä – sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa”, STAKESin julkaisuna 2003 Leinio-Reijosen tut-

kimus ”Valistuksesta vastuunottoon – tutkimus sosiaalikulttuurisesta innostamisesta, ehkäisevästä päihdetyöstä ja toteutumisesta nuorten parissa”, Satakunnan ammattikorkeakoulun julkaisuina 2000 Järvenreunan, Ranne-Lundmarkin, Rouhiainen-Valon ja Vähätuvan projektikuvaus ”Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä – PORITEKO-projekti”, sekä Satakunnan ammattikorkeakoulun raportti 1/2003 Ruusunen ja Rouhiainen-Valo ”Pedaali-projekti - kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja sosiaalipedagogisen työtteen soveltamisesta peruskoulussa ja ammatillisessa oppilaitoksessa”.

Suomessa on julkaistu myös useita sosiaalipedagogisia artikkelikokoelmia kasvatus- ja sosiaalialan eri teoksissa sekä tieteellisissä julkaisuissa ja ammatilehdissä. Näitä ovat muun muassa Anttosen ja Sailan (1996) ”Työn alla kasvatustiede”, johon Kurki on kirjoittanut artikkelin ”Kasvatustiede sosiaalipedagogiikan peilissä”, Lehtosen (1998) toimittama teos ”Elämän seikkailu”, jossa on mukana Hämäläisen luku ”Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa”, Huhmarniemen, Skinnarin ja Tähtisen (2001) toimittamassa teoksessa ”Platonista transmodernismiin” on mukana Kurjen ja Hämäläisen osio ”Sosiaalipedagogiikka ja kasvatus yhteisöllisyyteen” sekä Karilan, Kinoksen ja Virtasen (2001) toimittamassa teoksessa ”Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia” Kurjen kirjoittama luku ”Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen”.

Yhtenä tärkeänä tieteellisenä sosiaalipedagogisena julkaisuna Suomessa ilmestyy ”Sosiaalipedagoginen aikakauskirja”, jota toimittaa Suomen sosiaalipedagoginen seura. Lisäksi Internet-julkaisuna on saatavilla esimerkiksi Rauno Huttusen julkaisu ”Sosiaalipedagogiikan kolme tiedetaustaa” (<http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/TIEDETAUSTA.htm>.) Suomesta löytyy myös useita kansainvälisiä, eri traditioista lähteviä sosiaalipedagogisia julkaisuja.

Suomeen on perustettu sosiaalipedagoginen seura vuonna 1997. Seuran toiminta edistää sosiaalipedagogiikan tutkimusta ja koulutusta sekä myötävaikuttaa sosiaalipedagogiikan kehittämistä tutkimus-, koulutus- ja oppialana. Lisäksi se toimii yhdyssiteenä sosiaalipedagogiikan tutkimuksen ja käytännön alalla toimivien henkilöiden kesken. Suomen sosiaalipedagoginen seura järjestää vuosittain valtakunnalliset sosiaalipedagogiikan päivät ja se julkaisee Suomen Sosiaalipedagogista aikakauskirjaa. Seuralla on myös omat internet-sivut: <http://www.suomensosiaalipedagoginenseura.fi>. Sosiaalipedagoginen Seura on aktiivisesti mukana sekä paikallisessa, kansallisessa että

kansainvälisessä sosiaalipedagogisessa keskustelussa ja vaikutustoiminnassa. (Ranne-Lundmark 2001, 79-80.)

Suomen sosiaalipedagoginen seura on mukana yhteispohjoismaalaisen sosiaalipedagogisen yhdistyksen NUFStin (Den nordiska undervisningen för socialpedagogik) toiminnassa. Lisäksi seuran puheenjohtaja KT Kaarina Ranne on valittu Suomen edustajaksi eurooppalaiseen sosiaalipedagogiikan FESET-foorumiin (European Association for Social – Educational Care Work), jonka toiminnassa on mukana sosiaalipedagogisesti suuntautuneita tutkijoita ja opettajia useista Euroopan maista. (Ranne 2001, 79-80.)

3.2.7 Sosiaalipedagogiikan laajempia yhtymäkohtia

Sosiaalipedagogiikka on esillä myös muualla maailmassa. Sosiaalipedagogiikan teorianmuodostuksessa sekä käytännön toiminnassa on eri maissa selkeitä yhteisiä piirteitä, mutta sen lisäksi sosiaalipedagogiikan olemukseen kuuluu kunkin yhteiskunnan omat poliittiset, taloudelliset, historialliset ja kulttuuriset ominaispiirteet. Sosiaalipedagogista keskustelua käydään myös esimerkiksi Puolassa, Hollannissa ja Sloveniassa.

Myös englanninkielisen alueen sosiaalityön perinteessä on sosiaalipedagogiikan mukaisia lähtökohtia, vaikka siellä ei juurikaan ole käytetty sosiaalipedagogiikan käsitettä. Esimerkiksi sosiaalityön varhaisen vaikuttajan, amerikkalaisen Jane Addamsin (1860 - 1935) toiminnan lähtökohdat ovat olleet lähellä sosiaalipedagogista ajattelua. Hänen mukaansa sosiaalisten ongelmien lähtökohdat löytyivät yhteisöstä, jonka kautta ne koskettivat myös yksilöä. Addams korosti autettavan ja auttajan välisen vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalityössä. Hän piti kollektiivista työtä ensisijaisena suhteessa yksilötyöhön, koska kollektiivinen yhteistyö paransi paremmin vaikeuksissa olevien ihmisten mahdollisuuksia järjestää ja vahvistaa omia voimavarojaan sekä löytämään ratkaisuja ongelmatilanteisiinsa. Lisäksi Addamsin mukaan sosiaalityöntekijän rooli oli väistytävä ja alun jälkeen ihmisten toimintakykyisyys vahvistui ja sai vahvistusta yhteisöstä. Hän asetti sosiaalityön tavoitteeksi ihmisen todellisen elinympäristön rakentamisen mahdollisimman elinkelpoiseksi kokonaisvaltaisesti aineellisten ja ei-aineellisten voimavarojen solidaarinen jakautumisen lähtökohdista. Addamsin sosiaalityön traditio sai vaikutteita marxistis-sosialistisesta aatesuunnasta, englantilaisesta settlementiliikkeestä sekä John Deweyn (1859 - 1952) ja George Herbert Meadin

(1863 - 1931) progressiivisesta kasvatustajatuoksesta, jossa olivat mukana sekä pedagoginen että sosiaalinen näkökulma. Addams, Dewey ja Mead edustivat chicagolaista sosiologiaa ja pragmatismia, jonka tavoitteena oli muun muassa kehittää objektiivista, tarkkaa ja empiiristä tutkimusta. Keskeisiä tutkimusalueita olivat muun muassa siirtolaisuus, kriminologia, sekä kaupunkisosiologia ja kaupunkien sosiaaliset ongelmat. Addams toimi työssään settlementiliikkeen sosiaalieettisten metodien mukaisesti. Hänen ajattelunsa lähtökohtina olivat demokratia, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tietoisuuden käsite. Lisäksi hän puolusti naisten, lasten ja työväestön oikeuksia ja vastusti yhteiskunnassa ilmeneviä luokka- ja kulttuurieroja sekä elitismia ja hierarkkisuutta. (Nyqvist 1997, 30-31; Puurunen 2002, 122-123; Ronnby 1986, 152-164; Bruhn 1968, 25-52, ks. Mead 1976.)

Monet amerikkalaiset sosiaalityön muodot kuten social education, social service, group work, community development ja empowerment ovat luonteeltaan lähellä sosiaalipedagogiikkaa. Empowerment ja community development -työskentelyn tavoitteina on lisätä ihmisten elämän hallintaa ja kiinnittymistä yhteisöihin. Näiden työmuotojen katsotaan kuuluvan radikaalin ja kriittisen sosiaalityön perinteeseen, missä työskentely painottuu käytännön sosiaalityöhön. Työmuodoissa keskitytään ihmisten toimintakyvyn lisäämiseen ja yhteisöjen voimavarojen vahvistamiseen. Empowerment on toiminta-ajatukseltaan lähellä sekä sosiaalityön kollektiivista perinnettä että modernia sosiaalipedagogiikkaa, joissa kiinnitetään huomiota alistettujen ryhmien vapautumiseen ja eristyneisyyden murtamiseen. (Nyqvist 1998, 31, ks. Payne 1991, 164-173, 198-213, 266-285.)

Amerikkalaisissa vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja systeemiteoreettisissa malleissa on ollut myös nähtävillä samansuuntaisia lähtökohtia kuin sosiaalipedagogisessa lähestymistavassa. Amerikkalaisen pragmaattisen sosiaalityön teorian mukana kehittyivät myös sosiaalinen ryhmätyö ja erilaiset ryhmäpedagogiset toiminnat. Esimerkiksi Kurt Lewin (1890 - 1947) systeemiteoriassa on ollut nähtävillä sosiaalipedagogiikan kaltaista ajattelua ja toimintaa. Systeemiteoreettisen ajattelutavan mukaisesti ihmisen arkitoinnot tulevat tutuiksi käytännöiksi, ja niiden rutinoitumiseen sisältyy paljon turvallisuutta. Arkielämän tietoisuudessa ja tuttuudessa ilmenevät myös ihmisen ontologisen turvallisuuden peruslähtökohdat, jotka heijastuvat tutuiksi tulleista sosiaalisista tapahtumista, vuorovaikutuksista sekä muista erilaisista elämän tilanteista. Elämän turvallisuusperustan muuttaminen edel-

lyttää uudenlaista tietoisuutta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, arkipäivän merkitysten tuottamisesta sekä erilaisten elämän tarkoitusten ja tavoitteiden määrittämisestä. Suomalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi Laaksonen ja Wiekand (1989) sekä Gordon ja Lahelma (1991) ovat tuoneet esille systeemisen näkemyksen. Heidän lähtökohtanaan on ollut kasvatussosiologinen lähestymistapa, jossa on ollut nähtävillä myös sosiaalipedagogiikan kaltaista ajattelua. (Laaksonen & Wiekand 1989; Gordon & Lahelma 1991; ks. Lewin 1999.)

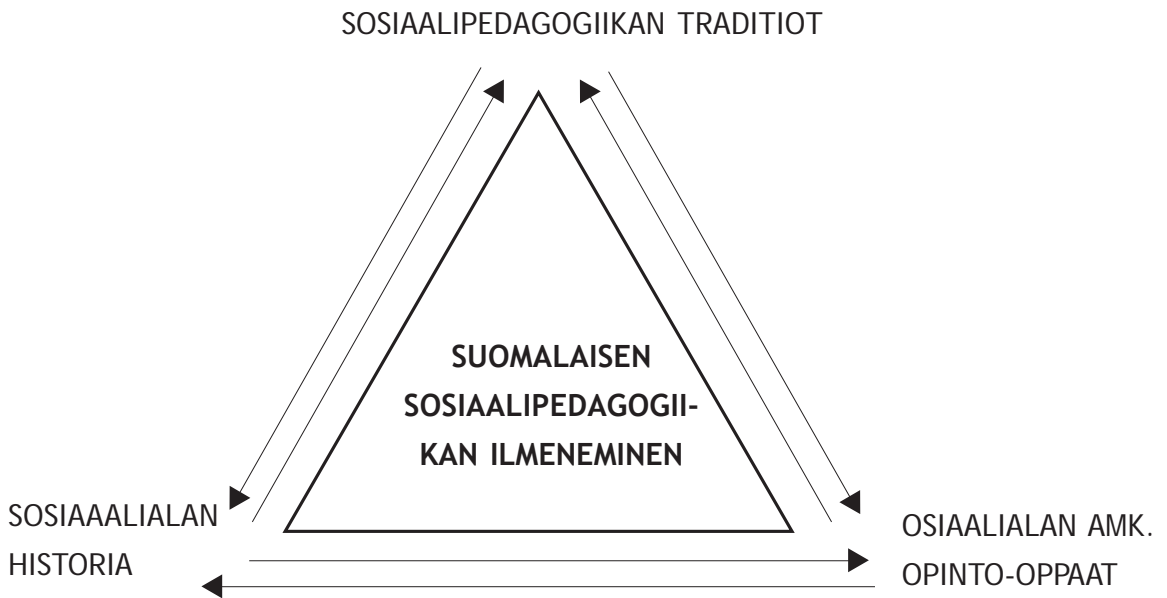
Sosiaalipedagogisen ja ekologisen kasvatusteorian väliltä löytyy myös yhtymäkohtia. Ekologinen ajattelutapa on saanut alkunsa 1920-luvulla Chicagon koulukunnan sosiologien kehittämästä human ecology -ajattelusta. Ekologisen sosiaalityön ajattelutapa on systeemiteoreettinen ja siinä painottuvat verkosto- ja yhdyskuntatyön muodot, joissa lähtökohtana on ihmisen subjektiivisuuden (subjektiiviteetin) tukeminen yhteisöllisyyden ja persoonallisen kasvun kautta. Ekologisen sosialisatioteorian kehittäjän Bronfenbrennerin kasvatussosiologisen lähtökohdan ja sosiaalipedagogiikan välillä on yhtäläisyyttä, Kurjen (2001, 131) mukaan juuri Bronfenbrennerin ekologisen teorian perustalle rakentuva kontekstuaalinen teoria sopii erinomaisesti reflektoitavaksi sosiaalipedagogiikan kanssa. Sosiaalityön ekologinen tarkastelu vahvistui 1960-luvulla Yhdysvalloissa. Myös suomessa professori Eeva Huttusen johdolla on perehdytty ja tutkittu ekologista kasvatusteoriaa lähinnä perheiden ja päivähoiton yhteydessä. (ks. Bronfenbrenner 1979 & 1981; Huttunen 1990 & 1992; Hämäläinen 1995a, 233-234; Kurki 2001, 131.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tiedonmuodostus ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen teoreettinen osa käsittelee suomalaisen sosiaalialan työn ja koulutuksen historiallista kehitystä sekä sosiaalipedagogiikan teoreettisia lähtökohtia ja kansainvälisiä traditioita. Sosiaalipedagogiikan suomalaisia yhtymäkohtia haetaan sosiaalialan historiallisesta ja koulutuspoliittisesta kehityksestä. Tutkimuksen empiirisessä osassa selvitetään miten sosiaalipedagogiikka ilmaistaan ja miten se perustellaan sosiaalialan ammattikorkeakouluopetuksessa lukuvuonna 1999 - 2000. Empiirinen osuus täsmentyy sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaisiin, joista haetaan dokumenttianalyysin avulla tietoa suomalaisen sosiaalipedagogiikan nykytilasta ja sen tulevaisuuden haasteista.

Tutkimuksen tiedonmuodostus tapahtuu hermeneuttisena toimintajärjestelmänä, jota voidaan kuvata kolmion avulla. Kolmion kärkien välillä vaikuttaa niiden keskinäinen yhteys eli dialoginen suhde. Kolmio muodostaa tutkimuksen historiallis-hermeneuttisen kehän, missä liikkumalla edestakaisin voidaan muodostaa tutkimustehtävän mukaista uutta tietoa sosiaalipedagogiikan suomalaisesta ilmenemisestä. Kehässä lähdetään aina jostakin tietystä lähtökohdasta ja palataan takaisin edellisiin tuottaen samalla uutta oivaltamista ja ymmärtämistä. Tutkimuksen tuottaessa uutta tietoa kehän ulottuvuudet laajenevat. (ks. Starrin, Larsson, Dhalgren & Styrborn 1991.) Kuvio kuusi havainnollistaa tutkimuksen tiedonmuodostukseen liittyvän hermeneuttisen kehän mukaisen toimintajärjestelmän.



Kuvio 6. Tutkimuksen tiedonmuodostus

Historiallis-hermeneuttisen tutkimusprosessin avulla voidaan myös syventää teoreettista tietoa suomalaisesta sosiaalipedagogiikasta, sen ilmenemisestä ja innovaatioista, sekä lisätä ymmärrystä sosiaalipedagogiikan merkityksestä sosiaalialan koulutuksessa ja opetuksessa sekä sosiaalialan ammattikäytännöissä.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkitaan opinto-oppaita analysoimalla, miten sosiaalipedagogiikka on ymmärretty sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa, millaisen ajattelun pohjalta sosiaalipedagogista koulutusta toteutetaan ja minkälaisin ilmauksin sosiaalipedagogisia linjauksia tehdään. Opinto-opasanalyysillä haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisiin haasteisiin sosiaalipedagogiikan opetuksella pyritään vastaamaan?
2. Miten sosiaalipedagogiikan ammatillisiin linjauksiin liittyvät tavoitteet ja sisällön kuvaukset on esitetty?
3. Miten sosiaalipedagogiseen työhön liittyvät aineistot on kuvattu?
4. Miten sosiaalipedagogiikka paikantuu sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa?

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu Suomessa 1999 – 2000 julkaistujen sosiaalialan koulutusta tuottaneiden 23 ammattikorkeakoulun opinto-oppaista. Opinto-oppaat ovat lyhyitä ja informatiivisia koulutuksen esittelijä, jotka noudattavat niiden taustalla olevia opetussuunnitelmia. Suomessa kaikki ammattikorkeakoulut julkaisevat opinto-oppaan, joissa esitellään niissä toteutettavat koulutusohjelmat, tutkintonimikkeet, mahdolliset suuntautumisvaihtoehdot, tutkinnon laajuus sekä perus- ja ammattiopintoihin liittyvien opintojaksojen ja työssä oppimisen laajuudet. Lisäksi opinto-oppaissa esitellään opetussuunnitelmien mukaisten koulutusohjelmien ja opintojaksojen tavoitteet, niissä käsiteltävät asiakokonaisuudet ja laajuudet sekä vaadittavat suoritukset. (A 352/2003.) Opinto-opas on lyhyt, tiivistetty informaation lähde koulutuksesta, johon liittyy aina kyseisen koulutuksen opetussuunnitelma. Lisäksi opinto-oppaissa tulee esille kansallisesti yhtenevä institutionaalinen taso, eli koulutuspoliittinen ja hallinnollinen taso sekä oppilaitokseen liittyvä funktionaalinen taso (Eraut 1985, 54).

Tutkimuksessa mukana olleet opinto-oppaat olivat erilaisia ulkoasultaan, koulutuksessa vaikuttavan taustayhteisön sekä aikaisemman koulutushistorian ja koulutuskulttuurin näkökulmista. Esimerkkeinä erilaisista koulutushistorioista ja koulutuskulttuureista mainittakoon Diakonia-ammattikorkeakoulun kirkollinen tausta, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun luovat terapiat sekä Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosiokulttuurinen näkökulma. Ruotsinkielisten koulutusohjelmien kohdalla sosiaalipedagogiikka oli mukana koulutuksessa ”social pedagogik” terminä, joka on vastannut sosiaalisen kasvatuksen käsitettä. Tutkimuksessa ruotsinkielisen koulutuksen opinto-oppaat on rajattu marginaalisiksi, koska ”social pedagogik” –käsitettä ei lukuvuoden 1999 – 2000 opinto-oppaissa ole määritelty sosiaalipedagogiikasta käsin eikä koulutusohjelmassa ole mukana sosiaalipedagogista teoriaa. ⁴

Dokumentteina opinto-oppaat vastaavat hyvin tutkimuksen lähtökohtia, sillä niissä ilmenee ajankohtainen asennoituminen sosiaalipedagogiikkaa kohtaan sekä sosiaalipedagogiikan teoreettinen tuntemus. Opinto-oppaat ilmaisevat myös kunkin koulutuksen arvopohjan, vallitsevan oppimisenäkemys sekä teoreettisen ja ammatillisen suuntautuneisuuden. Lisäksi ammattikorkeakoulujen opinto-oppaista ilmenee koulutuksen kulttuuriin, ar-

voihin ja perinteisiin liittyvät lähtökohdat. Ideologinen ja ammatillinen suuntuneisuus tulee esille opetukseen liittyvissä tavoite- ja sisällön kuvauksissa sekä toteutuksen didaktisissa ratkaisuissa.

Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat on laadittu paikallisesti ja keskitetysti siten, että niissä on huomioitu valtakunnalliset puitteet alueellisten tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. Opinto-oppaat eroavat jossain määrin toisistaan sekä muodoltaan että informaatioisisällöltään. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä yhdistettiin sosiaalialan opistoasteen koulutusyksiköjä joko alueellisiksi ammattikorkeakouluiksi tai verkostoammattikorkeakouluiksi. Tämän vuoksi koulutuksissa saattoi yhdistyä hyvinkin erilaisista lähtökohdista toteutettuja sosiaalialan koulutustaustoja ja perinteitä, esimerkiksi sosiaalikasvattajan ja sosiaaliohjaajan koulutukseen liittyviä ammatillisia taustoja ja kulttuureja. Tutkimuksessa mukana olleiden ammattikorkeakoulujen nimityksiin on tullut joitakin muutoksia vuoden 2000 jälkeen. Ne esitellään kunkin ammattikorkeakoulun kohdalla luvussa 5. Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa.

Tutkimusaineisto koostuu vuosituhannen vaihteen opinto-oppaista, jolloin sosiaalialan ammattikorkeakoulun tutkintonimikettä ei ollut vielä vahvistettu. Tutkintonimikkeeksi oli esillä kaksi vaihtoehtoa, jotka olivat sosiaalipedagogi (AMK) ja sosionomi (AMK). Lukuvuoden 1999 – 2000 opintooppaita laadittaessa tutkintonimike oli vielä epäselvä ja sosiaalipedagogi (AMK) -vaihtoehto oli alaan liittyvissä keskusteluissa voimakkaasti mukana. Suomessa ilmeni tuolloin laajalti mielipiteiden vaihtoa sosiaalialan ammattikorkeakoulun tutkintonimikkeestä. Sosionomi (AMK) vahvistettiin sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tutkintonimikkeeksi syksyllä 1999. Yleisesti ottaen voidaan ajatella, että dokumentit heijastavat todellisuutta sellaisenaan, mutta riippuen lähteestä ja sen laatijoista dokumentit voidaan käsitellä myös osaksi ympäristön ”henkistä ilmasto” eli symboliympäristöä, jolloin niiden sisältöä kuvattaessa kuvaillaan samalla asiakokonaisuutta ja siihen liittyviä kannanottoja. (Anttila 1988, 277–279; Pietilä 1973, 25.)

Tutkintonimikkeen puuttuminen ja siihen liittyvä epävarmuus vaikuttivat myös opetussuunnitelmien laadintaan. Koulutus oli suurien haasteiden edessä monelta taholta, esimerkiksi eri sosiaalialan toimintaympäristöt sekä niissä työskentely tuli sijoittaa opetukseen. Tutkimuksessa on mukaan juuri tähän aikaan osuvat sosiaalialan opinto-oppaat, koska niiden taustalla vaikuttaneet opetussuunnitelmat tuovat hyvin esille sosiaalialan uudenlaisen jäsen-

tymisen sekä siihen vaikuttavia kannanottoja ja linjauksia. Lisäksi sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen yhteydessä käytiin kiinnostavaa keskustelua sosiaalipedagogiikasta ja sen liittymisestä koulutukseen sekä erilaisiin ammattikäytäntöihin. Opinto-oppaat ja niiden taustalla vaikuttaneet opetussuunnitelmat toimivat myös kannanottoina ja vaikuttamisen kanavina. Hämäläisen (1996, 15-16) mukaan varsinkin ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen sisältyy erilaisia arvoja, olettamuksia ja käsityksiä niistä aloista, joita varten ammatillista koulutusta tuotetaan. Koulutusta esittelevissä dokumenteissa esiintyy myös aina käsityksiä kunkin ammattialan luonteesta, sen tehtävästä ja asemasta yhteiskunnassa sekä siihen liittyvistä arvo- ja tiedeperusteista. Lisäksi koulutusta esittelevästä informaatiosta tulee esille laajien käsityksiä opetuksen suunnittelun teoreettisista lähtökohdista.

Opinto-oppaat ovat tämän tutkimusaiheen kannalta relevantteja ja niistä saa riittävän informaation tämän suuntaiseen tutkimukseen, jossa tarkastellaan sosiaalipedagogiikan teoreettista, koulutuksellista ja ammatillista jäsentymistä sekä selvitetään sitä, kuinka niitä on toteutettu, ymmärretty ja ilmaistu tiivistetyssä informaatiossa eli opinto-oppaassa. Tiivistetty informaatio mahdollistaa laajemman empiirisen aineiston sekä tarkemman aineiston analyysin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä. Dokumentit ja muut valmiit aineistot mahdollistavat myös sellaisen sosiaalisen aiheen tutkimisen, johon ei saada tietoa suorien tai välittömien havaintojen avulla. Lisäksi valmiit aineistot ovat joidenkin tiettyjen aiheiden kannalta välttämättömiä ja tarkoituksen mukaisia silloin, kun tutkittava aihe on uusi, eikä sen keskeisistä kysymyksistä ole vielä paljoakaan tietoa (Anttila 1998, 277-278).

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opinto-oppaiden valintaan tutkimusaineistoksi vaikutti myös tutkijan oma työskentely sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa sekä osallistuminen sen kehittämiseen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat ovat aina jollain lailla sidoksissa tutkijan aikaisempaan tietoon tutkimuskohteesta eli esiymmärrykseen. Arkikokemukset, ammatillinen asiantuntemus ja perehtyneisyys aihepiiriin suuntaavat tutkimusaineiston hankintaa sekä tutkimusongelmien jäsentymistä. Tutkimuksen aihepiiriin liittyvät käsitteet ja näkemykset tarkentuvat aina sen mukaisesti, miten tutkimuskohteesta saadaan lisää tietoa. Tämän näkökulman mukaisesti laadullinen tutkimus on avointa ja joustavaa suhteessa tutkimusaineistoon. (Tutty, Rothery & Grinnell 1996, 11-12.)

4.3 Laadullinen dokumenttianalyysi analyysimenetelmänä

Opinto-oppaaita käsitellään tässä tutkimuksessa julkisina asiakirjoina. Opinto-oppaista ilmenee sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen liittyviä tavoitteita, sisältöjä ja perusteluja. Aineiston analyysi suoritetaan opinto-oppaista laadullisen dokumenttianalyysin menetelmällä. Aluksi sosiaalialan koulutuksen esittelyt luetaan useampia kertoja läpi niin, että niiden kokonaisuus hahmottuu ja niihin liittyvä sosiaalipedagogiikka pääsee jäsentymään. Näin saadaan käsitys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen painopistealueista sekä niihin liittyvästä sosiaalipedagogiikasta. Laadullisissa dokumenttianalyysissä korostuu tutkimuksen kokonaisuus sekä analyysin kohteena olevan aineiston sisältämien merkitysten tulkitseminen (Hämäläinen 1996, 19).

Aineiston dokumenttianalyysin ensimmäisessä vaiheessa opinto-oppaista saatiin kolme merkitystasoltaan erilaista ryhmää: sosiaalipedagogiikan jäsentyminen opintojen rakenteeseen, sosiaalipedagogiikan tavoitekuvaukset ja sosiaalipedagogiikan ammatilliset perustelut. Seuraavassa vaiheessa opinto-oppaista etsittiin sosiaalipedagogiikkaan liittyviä merkityksiä erittelemällä aineistoa edelleen tutkimuskysymysten valossa. Tutkimuksen edetessä aineistosta saatiin yleiskuva sekä uusia havaintoja ja ymmärrystä sosiaalipedagogiikan ilmenemisestä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. Laadullisen dokumenttianalyysin sisällön erittelyssä korostuu opinto-oppaiden sisältämien merkitysten tulkitseminen. Yleisesti ottaen erittely käsitetään joukoksi menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tehdään havaintoja ja kerätään tietoja tieteellisiä sääntöjä noudattaen (Pietilä 1973, 53.)

Seuraavaksi aineistoa organisoitiin ja sisällön erittelyä jatkettiin järjestämällä aineistoa tutkimustehtävän mukaisesti eri ryhmiin eli aineistoksi valikoituneista opinto-oppaista eroteltiin kaikki sosiaalipedagogiikkaan liittyvät opinnot, joita tarkasteltiin tutkimuskysymysten avulla. Ensimmäisen erittelyn aikana kustakin alueesta laadittiin omat merkitystasojen mukaiset luokat, jotka järjestettiin atk-kansioiksi. Tämän jälkeen aineistoa luettiin luokittain ja niiden sisällöistä haettiin sosiaalipedagogiikkaan liittyviä yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia, joista muodostettiin merkitysisältöjen mukaiset alaluokat. Alaluokkien määrät vaihtelivat ryhmittäin ja jotkut alaluokat tuottivat vielä uusia jäsenyyksiä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on Anttila (1998, 135-136) mukaan hakea sellaista tietoa, jolla on merkitystä laajem-

min kuin yhden tutkittavan kohteen kannalta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtäminen, selittäminen ja soveltaminen eli sen ideana on kuvailla jotakin ilmiötä seikkaperäisesti, saada tietty asia ymmärrettäväksi ja kehittää todellisuutta vastaavasta aineistosta uutta tietoa. Erityisesti uuden teorian tuottaminen nähdään tieteellisen tutkimuksen päätavoitteena. Laadullisen aineiston käsittely ja tulkinta eivät ole kertasuorituksia vaan tutkimusaineiston prosessoinnin tulee jatkua koko tutkimuksen ajan.

Varsinaisen sisällön erittelyn yhteydessä opinto-opasaineistoa reflektettiin suhteessa tuotettuihin merkityssisältöihin sekä tutkimuskysymyksiin, jolloin tutkimus täsmentyi ja tutkimusaineiston ja teoreettisen tarkastelun suhde selkiintyi ja syveni tutkimustulosten muotoon. Aineistoa on hyvä jäsentää, pelkistää ja tiivistää, koska silloin luodaan pohjaa aineistoa tulkitsevien johtopäätösten tekemiselle. Näin saadut tiedot koskevat dokumenttien sisältöä ilmiönä sinänsä tai niitä ilmiöitä, joita dokumenttien sisältö ilmaisee tai joista se kertoo. Erittelyn kautta saatua tietoa käytetään kyseisen ilmiön kuvailuun, selittämiseen ja tulkintaan. (Pietilä 1973, 53.)

Opinto-opasaineiston organisoimisen jälkeen aineistosta tehtiin yhteenvetoja, jotka esitettiin deskriptiivisesti merkityssisältöjen mukaisesti ja joita täydennettiin tarvittaessa kaavioiden ja määrällisten suhdelukujen avulla. Lopuksi merkityssisältöihin liittyvistä tuloksista tehtiin johtopäätöksiä, joita reflektettiin suhteessa sosiaalialan historiallisiin lähtökohtiin, sosiaalipedagogiikan traditioihin ja niiden teoreettisiin perusteluihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Johtopäätöksissä tuloksia tarkastellaan suhteessa suomalaisen sosiaalipedagogiikan oikeutukseen ja perusteluihin tieteen, teorian, koulutuksen, opetuksen sekä käytännön toimintojen näkökulmista. Tutkimusaineiston dokumenteista eli opinto-oppaista huomioitiin sekä ontologinen ja epistemologinen lähtökohta. Ontologinen lähtökohta ohjaa asian yhteydessä kysymykseen, minkälaisia ajatuksia aineistosta tulee esille ja epistemologinen lähtökohta vastaavasti, mitä näistä ajatuksista tiedetään eli tutkimuksessa haetaan aiheeseen liittyviä tietoteoreettisia perusteita historiallis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti. Bridgesin (2002, 39-42.) mukaan dokumenttiaineiston yhteydessä on hyvä huomioida sekä ontologinen että epistemologinen lähtökohta, sillä samat lähtökohdat ohjaavat ja jäsentävät tutkimuksen kulkua ja sen raportointia.

Tutkimuksen johtopäätökset esitetään osittain kaavioina, joihin on koottu laadullisen dokumenttianalyysin tulokset eli merkitykset mahdollisimman

selkeään ja informatiiviseen muotoon. Aineiston laadullisen analyysin tarkoitus on luoda selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta kohteesta. Analyysillä pyritään lisäämään tulkinnan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta uutta, jäsentynyttä tietoa. (Varto 1992, 64.) Perinteisesti laadulliset aineiston analyysit ovat usein deskriptiivisiä, mutta pitäytyminen pelkästään kuvailevalla tasolla ei riitä vielä tulkintaan, vaikka se onkin edellytys tutkimuksen jäsentämisessä. Kvalitatiivisen aineiston kuvaukseen voidaan soveltaa erilaisia lukutapoja esimerkiksi niin, että kvalitatiivisen aineiston analyysiin liitetään määrällistä informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138-140).

Tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston analyysin rinnalla käytetään määrällistä menetelmää siinä määrin, kun se on merkityksellistä kuvausten, tulkinnan ja johtopäätösten kannalta. Tutkimukseen liittyvät taulukot esitetään raportissa asiaan liittyvän luvun yhteydessä, jossa ne ovat myös auki kirjoitettuna. Opinto-opasanalyysin yhteydessä numeraaliset suhdeluvut ja taulukot selventävät asiayhteyttä ja lisäävät tutkimuksen seurattavuutta. Esimerkiksi sosiaalipedagogiikan jäsentymistä opintojen rakenteeseen seurattiin tutkimuksessa numeeristen suhdelukujen ja niiden mukaisesti luotujen taulukoiden avulla, jotka havainnollistivat sosiaalipedagogiikan jakaantumista opetuksen rakenteessa. Samalla taulukot selventävät sosiaalipedagogiikan opinto-oppaisiin sijoittumisen välisiä suhteita. Eskola ja Suoranta (1998, 13, 118-120, 165-167) ovat arvioineet, että graafisella ja aritmeettisellä havainnoinnilla voidaan lisätä analyysin arvioitavuutta ja parantaa luettavuutta. Lisäksi ne tarjoavat lukijalle mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuksen eri vaiheista sekä niiden suhteesta aineiston analyysiin, tulkintojen perusteisiin ja johtopäätösten muodostamiseen.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien opinto-opasanalyysin yhteydessä on ollut mahdollista tarkentaa ja konkretisoida sosiaalipedagogiikan teoriaa, perusteita ja käsitteitä koko tutkimuksen ajan hermeneuttisen kehän muodossa, mikä on samalla varmentanut tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen dokumenttianalyysin toteutuminen oli systemaattinen, monivaiheinen ja tarkka. Lisäksi se mahdollisti hyvin analyysin eri vaiheiden loogisen etenemisen ja seurannan. Nämä tulivat tutkimuksessa esille uusina

merkityssuhteina, joiden avulla voitiin selkeyttää ja jäsentää sosiaalipedagogiikkaan liittyviä lähtökohtia ja perusteluja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta. Tutkimusraportissa käytetään myös suoria opintopastekstien lainauksia, koska ne osaltaan selventävät ja vahvistavat analyysien ja siitä muodostettujen eri ryhmien luotettavuutta.

Samanaikaisesti aineistosta haettiin myös sellaisia sosiaalipedagogiikkaan liittyviä perusteluja, jotka ovat yhteydessä sosiaalialan historialliseen ja koulutukselliseen kehitykseen sekä sosiaalipedagogiikan traditioihin ja teorianmuodostukseen. Nämä yhtymäkohdat esitetään tutkimusraportissa erilaisina viittauksina ja lainauksina, jotka selventävät teoriaosuuden, aineiston analyysin ja johtopäätösten loogista suhdetta. Varron (1992, 103–104) mukaan laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitetään tutkimus kokonaisuudessaan arvioinnin kohteeksi, joten luotettavuuden arviointi koskee tutkimusprosessin kokonaisuutta.

Tämän tutkimuksen tekemisen haasteellisuutta lisää tutkimusaineiston ja teoreettisen viitekehyksen yhtenäinen tulkinta, sillä aineiston analyysin edetessä tulee huomioida myös sosiaalipedagogiikan eri lähtökohtiin ja käsitteiden määrittelyyn liittyviä seikkoja sekä tarkentaa niiden paikkansapitävyyttä analyysin eri vaiheissa. Lisäksi aineiston samanaikainen tarkastelu suhteessa sosiaalialan historialliseen todellisuuteen lisää tutkimuksen dialogista haastavuutta, joka edellyttää johdonmukaista ja systemaattista tarkkaavuutta koko tutkimuksen ajan. Aineiston analyysin yhteydessä tutkija suhteuttaa jatkuvasti aineistosta ja teoriasta nousevia käsitteitä toisiinsa. Teoreettisten käsitteiden ja tutkimusaineistosta nousevien käsitteiden välisen suhteen tulee olla looginen, minkä merkitys korostuu erityisesti johtopäätösten ja tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä. (Anttila 1998, 407-408; Pyörälä 1995, 15; Varto 1992, 103-104.)

Raunion (1999, 331) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin ja luotettavuuden arviointiin liittyy aina tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellisuus, jolloin laadullinen tutkimus perustuu dialogiseen epistemologiaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis voida tavoitella puolueettomuutta, joka sulkisi tutkijan kokonaan pois. Tutkija ymmärretään kuitenkin luontevaksi osaksi tutkittavaa todellisuutta ja vuorovaikutusta, joka tuottaa tietoa tutkimuskohteesta. Tutkimukselta voidaan odottaa, että lukijalle annetaan riittävät edellytykset arvioida tutkijan omaa vaikutusta tutkimusprosessin eri vai-

heissa tehtyihin ratkaisuihin.

Tutkimuksen edetessä sosiaalipedagogiikan teorian ja siihen liittyvien käsitteiden tarkennus tapahtuu tutkijan esiyymmärryksen ja tutkimusprosessin aikana nousevan yymmärryksen kautta, jotka tulevat esille aineiston analyysin yhteydessä tehtyjen teoreettisten viittausten ja tarkennusten avulla sekä johtopäätösten teoreettisilla perusteluilla. Tutkimusaiheeseen liittyvät ennakkokäsitykset luovat osaltaan mahdollisuuksia ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä (sosiaalipedagogiikkaa) siinä kontekstissa, joka tutkimukseen on valittu (sosiaalialan ammattikorkeakoulutus). Raunion (1999, 332) mukaan tutkijan tulisi reflektoida itseään tutkimuksen toteuttamisen ja johtopäätösten tuottamisen välineenä mahdollisimman monipuolisesti eri intressitahojen kanssa.

Tutkijan aiheeseen liittyvät ennakkokäsitykset ovat tuoneet oman haasteellisuutensa tutkimusprosessiin, sillä toisaalta juuri niiden vuoksi tutkimuksessa on vaarana suuntautua liiaksi tutkijalähtöisesti aineistolähtöisyyden kustannuksella. Tähän kuitenkin kiinnitettiin tutkimusprosessin aikana erityistä huomiota ja tutkija on palauttanut aina ajoittain tarkastelun objektiivisuutta käymällä tutkimusta läpi yhdessä tutkijatiimin kanssa sekä antamalla tekstiä luettavaksi ulkopuolisille lukijoille. Lisäksi tutkimusprosessin aikana aineistoa on tarkasteltu suhteessa teoreettisiin ja tieteellisiin alan julkaisuihin. Kvalitatiivisen aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta koetellaan varmimmin tutkimusryhmän ja tutkimusyhteisön kanssa käymissä keskusteluissa, joissa pohditaan ja vertaillaan aineistoon perustuvia havaintoja ja alustavia tulkintoja (Pyörälä 1995, 15-16).

Tutkimuksessa opinto-opasaineisto luokiteltiin, eriteltiin ja jäsenneltiin tarkasti ja yksityiskohtaisesti eri kokonaisuuksiksi, joiden yhteydessä käytettiin atk-tekniikka. Atk-tekniikka täydensi eri aineistoryhmien sisäisten ja keskinäisten analyysien suorittamista. Kaikki laadullisen dokumenttianalyysin tuottamat kansiot ovat sekä paperiversiona että atk-tallenteina tutkijan hallussa. Tietokoneohjelmat eivät ratkaise laadullisen analyysin luotettavuutta sinällään, mutta niitä voidaan käyttää teknisinä apuvälineinä laadullisten aineistojen (esimerkiksi tekstien) organisoimisessa, luokittelussa ja tarkistamisessa. Lisäksi tietotekniikkaa voidaan käyttää apuna jäsennettäessä kokonaiskuvaa monipuolisesta laadullisesta aineistosta. Sisällölliset ratkaisut ovat kuitenkin aina tutkijan suorittamia ja aineiston luokittelu perustuu siinä ilmeneviin merkityksiin. (Rainio 1998, 333.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteettiin liittyvä kysymys on aina sekä teoreettinen että monivaiheinen ja se liittyy tutkimuksessa syntyvän tulkinnan paikkansapitävyyteen, eli siihen, päteekö esitetty tulkinta koko tutkimusaineistoon ja toimiiko se siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia. Validiteetin arviointi liittyy myös kohderyhmän paikantamiseen ja tutkijan kykyyn rakentaa sellainen tutkimusasetelma, joka vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tutkimuksessa tulee pystyä arvioimaan tulkintojen yleistettävyyttä eli sitä, miten tutkimuksen tulkinnat pätevät yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Validiteettikysymys kulkee laadullisessa tutkimuksessa mukana koko tutkimuksen ajan. Aineiston analyysin yhteydessä tutkijan tulee jatkuvasti suhteuttaa teoreettista viitekehystä, teoreettisia käsitteitä sekä tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä toisiinsa. (Anttila 1998, 407- 408.)

5 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSESSA

5.1 Sosiaalipedagogiikan koulutukseen liittyvät tavoitekuvaukset ja sisällölliset ratkaisut

Suomalaisessa sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa on jo aikaisemminkin ollut sosiaalipedagogiikanomaista ajattelua, opetusta ja muuta toimintaa, mikä tulee esille tämän tutkimuksen historiallisessa osuudessa. Sosiaalipedagogiikka tulee esille kuitenkin niin sanotusti hiljaisena tietona, ikään kuin sisään kirjoitettuna virallisiin opetussuunnitelmiin, sillä se ei ole lähtenyt kehittymään tutkimus-, koulutus- tai työalana. Sosiaalialan opistoasteen koulutus painottui ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta tutkintojen mukaisesti huolenpito-, hoiva- ja ohjaustehtäviin. Esimerkiksi sosiaalis-kasvattajan koulutuksen painopistealueet olivat lasten- ja nuorten kasvatuksessa ja hoidossa, sosiaalihuollon tuntemuksessa, käyttäytymistieteellisissä aineissa sekä ilmaisu- ja harrastusaineissa. (Honkakoski 1995b, 13.) Sosiaalialan opistoasteen koulutuksen siirryttyä ammattikorkeakoulutukseksi sosiaalis-kasvatus tematisoitiin usein synonyymiksi sosiaalipedagogiikan kanssa ja sosiaalis-kasvattajan koulutus sekä ammattinimike rinnastettiin sosiaalipedagogiikkaan. Tässä tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota näiden käsitteiden käyttöön ja keskinäiseen suhteeseen opinto-oppaiden dokumenttianalyysin yhteydessä. Tutkimuksessa haettiin opinto-oppaista selkeää sosiaalipedagogiikan nimeämistä, jäsentymistä ja merkityssisältöjä.

5.1.1 Sosiaalipedagogiikan yleiset perustelut

Sosiaalipedagogiikan yleisiä perusteluja esitettiin yhdessätoista (11/23) tutkimuksessa mukana olleessa opinto-oppaassa. Yleiset perustelut liitettiin pääasiallisesti sosiaalialan ammatilliseen kehitykseen, joista muodostui kaksi tasoa, jotka eivät sulkeneet pois toisiaan. Näissä tasoissa korostuivat muuttuva maailmankuva sekä uudella tavalla painottuva ihmiskäsitys. Molemmat tasot liitettiin koulutuksessa postmodernin aikakauden jälkeiseen kehitykseen ja niillä vastattiin uuden ajan mukanaan tuomiin yhteiskunnallisiin, yhteisöllisiin ja yksilöllisiin haasteisiin. Molemmat, sekä muuttuvaan maailmankuvaan että uudenlaiseen ihmiskäsitykseen liittyvät perustelut esiintyi-

vät yhdessätoista opinto-oppaassa (11/23) mutta niiden painotukset erosivat jonkin verran toisistaan. Perustelut löytyivät opinto-oppaiden sosiaalipedagogisista tavoitekuvauksista, jotka oli esitetty joko koko opintojen viitekehystenä tai opintojakson tavoitteina. Taulukossa yksi esitetään sosiaalipedagogiikan yleiset lähtökohdat.

TAULUKKO 1. *Sosiaalipedagogiikan yleiset perustelut*

MUUTTAVA MAAILMANKUVA	UUELLA TAVALLA PAINOTTUVA IHMISKÄSITYS
<ul style="list-style-type: none"> · Yhteiskunnalliset muutokset ja niihin liittyvät sosiaaliset ilmiöt · Yksilöitynyt elämämpiiri ja muuttuneet sosiaaliset suhteet · Dynaaminen aikakäsitys · Globalisoituminen 	<ul style="list-style-type: none"> · Subjektius ja yhteisöllisyys · Osallisuus ja vaikuttaminen · Eettisyys ja oikeudellisuus

Muuttuvan maailmankuvan yhteydessä aineistossa tuli esille ihmisen yhteiskuntasidonnaisuus sekä laaja-alainen näkemys yhteiskunnallisista muutoksista ja niihin liittyvistä sosiaalisista ilmiöistä. Sosiaalipedagogiikan katsottiin ennakoivan suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaalialan työn eritasoisten toiminta-alueiden muutoksia ja globalisoituvaa kehitystä sekä edistävän niihin liittyviä sosiaalialan työn henkisiä, tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Sosiaalipedagoginen työ liitettiin entistä vahvemmin yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen ympäristöön siten, että se toimi kokonaisuutta muuttavana ja kehittävänä toimintana kohti hyvää elämää.

Sosiaalipedagogiikan tausta-ajatuksena on aina niitä arvoja ja päämääriä, jotka liittyvät hyvään elämään. Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on yksilön elämänlaadun ja itseohjautuvuuden sekä loppujen lopuksi koko yhteiskunnan hyvinvoinnin parantaminen. Yhteiskunnallisten ongelmien tunnistaminen edellyttää yhteisesti omaksuttua käsitystä hyvästä elämästä, joka ei kuitenkaan kahlitse ihmistä kapea-alaisesti vaan mahdollistaa riittävästi tilaa yksilöllisille valinnoille, paikalliselle elämänmuodolle ja kulttuurille sekä kansalliselle identiteetille. (Launonen & Puolimatka 2000, 10, 34.)

Yksilöityneen elämämpiirin ja muuttuneiden sosiaalisten suhteiden näh-

tiin asettavan uudenlaisia haasteita sosiaalialan työlle. Aineistosta tuli esille talouteen, tuotantoon ja väestörakenteeseen liittyvien muutosten vaikutus uudenlaisen sosiaalisen tuen sekä uudenlaisten sosiaalisten palvelujen tarpeen lähtökohdista. Ihmisen elämään liittyvien lähiyhteisöjen, kuten esimerkiksi perheiden erillisyyden ja monimuotoisuuden lisääntyminen sekä sosiaaliseen integraatioon liittyvien muutosten katsottiin lisäävän sosiaalipedagogisen lähestymistavan tarvetta. Lisäksi yhteiskunnan ja arkielämän sosiokulttuurisen perustan sekä uudenlaisen työyhteiskunnan merkityssuhteiden ymmärtäminen tulivat esille sosiaalipedagogiikan yleisissä perusteluissa. Sosiaalipedagogiikan nähtiin osaltaan tukevan yhteiskunnan, yhteisöjen ja yksilöiden turvallista kehitystä.

Sosiaalipolitiikan tehtävänä ei enää nähty pelkästään hyvinvointiyhteiskuntaan liittyvien instituutioiden puolustamista vaan järjestelmäkeseisten toimintamallien rinnalle tarvittavan kolmannen sektorin toiminnan vahvistaminen. Niemen (2001, 48, 63-65) mukaan sosiaalipedagogiikka liittyy oleellisesti kahteen yhteiskunnalliseen perusfunktioon eli se edistää yhteiskunnan kiinteyttä ja jatkuvuutta. Siinä tulevat esille yhteiskunnan sisäisten haasteiden kohtaaminen ja ratkaiseminen tavalla, joka auttaa yksilöä kiinnittymään lähiyhteisöön ja vahvistamaan oman elämänsä mielekkyyttä. Sosiaalipedagogiset käytännöt jäsentyvät ennen kaikkea integraatioon ja jatkuvuuden ylläpitämiseen. Tällöin toiminnassa korostuvat järjestötoiminta, perhe, koulutusinstituutiot ja mielekäs vapaa-ajanvietto.

Dynaamisen aikakäsityksen yhteydessä sosiaalipedagogisen koulutuksen perusteluissa tuotiin esille yhteiskunnan muutosten nopeat syklit sekä niissä rakenteellisesti elävät sosiaalipalvelut ja sosiaalialan työn muodot, jotka edellyttävät jatkuvaa kriittistä arviointia yhteistyössä työelämän kanssa. Nykyisen elämän aikakäsitys on muuttunut syklistemmäksi ja nopeatahtisemmäksi niin, että arjen hallintaan tarvitaan uudenlaisia keinoja. Sosiaaliseen syrjäytymiseen ja marginalisoitumiseen liittyy yhä enemmän vieraantumista ja avuttomuutta ympäristöstä ohjautuvien ristiriitaisten arvojen vaikutuksesta. Lisäksi syrjäytymiseen liittyvät reunaehdot ovat abstrakteja ja niiden selvittäminen edellyttää uudenlaisia sosiaalipedagogisia lähestymistapoja, joissa asiakkaan elämän liittyvät seikat määrittävät ensisijaisen toiminnan. Sosionomi (AMK):n koulutuksessa korostettiin sosiaalihuollolliseen ja sosiaalipalveluihin liittyvän osaamisen ja asiantuntijuuden ajantasaistamista muuttuvia olosuhteita vastaaviksi sekä niiden laajempaa soveltamista sosiaalipedagogiseen työhön.

”Nopeat yhteiskunnan muutokset edellyttävät runsaasti sosiaalisia ja teknologisia innovaatioita. Sosiaaliseen syrjäytymiseen liittyvät ongelmat muuttuvat nopealla syklillä ja osa niistä on elinkaareltaan lyhyitä. Yhteiskunnan nopea muutos edellyttää verkostoituvaa työtettä, joka mahdollistaa positiivisten ja sosiaalisten innovaatioiden täyspainoisen käytön — muutoksen nopeat syklit ja niissä rakenteellisesti elävät sosiaalipalvelut edellyttävät koulutuksen jatkuvaa kriittistä arviointia, jota tehdään yhdessä työelämän kanssa. Toimintaympäristössä vastataan haasteisiin joustavien hallinnollisten rakenteiden avulla” (Hämeen amk.)

Niemen (2001, 58) mukaan nykyiseen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen liittyy muun muassa heikko ennustettavuus ja epäjatkuvuus. Ihmisten elämä ei enää etene automaattisesti lineaarisena jatkumona, jossa eri vaiheet seuraavat tietyssä järjestyksessä toisiaan kuten aikaisemmin (esimerkiksi koulutus, palkkatyö, eläkeikäisyys). Linearisesta elämänkaarimallista ollaan siirtymässä limittäiseen ja sirpaleiseen elämänkaarimalliin, jossa koulutukset, oppiminen, useat ammatit, työt ja pätkätyöt, vapaa-ajan harrastukset ja puuhastelut esiintyvät rinnakkain.

Globalisoitumisen nähtiin lisäävän merkittävästi sellaista sosiaalialan koulutuksentarvetta, jossa toiminta-alueeksi ymmärretään monialainen ja monikulttuurinen yhteiskunta. Tämän nähtiin vaikuttavan uudelleen sosiaalialan työn tarpeeseen, jossa huomioidaan asiakkaan voimavarat, elämäntilanne sekä niihin liittyvät kulttuuriset ja yhteiskuntapoliittiset puitteet. Lisäksi tässä yhteydessä sosiaaliseen syrjäytymiseen liittyvien ongelmien koettiin muuttuvan tilannesidonnaisiksi ja osan niistä liittyvän asiakkuuteen vain lyhyen ajan määrittymättä ainoastaan kansallisesti. Monikulttuurisuuden haasteet sosiaalipedagogiselle työlle edellyttivät erilaisten kulttuuristen identiteettien tuntemusta, kulttuurien väliseen viestintään perehtymistä sekä erilaisuuden kohtaamiseen liittyvää kompetenssia ja antirasististen strategioiden luomista sosiaalialalle.

Riitta Järvinen (2004, 156-160) on tuonut esille tutkimuksessaan ”Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri - erilaisuus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsenyksissä”, että sosiaali- ja terveydenhuollon ammattityötä ohjaavat käytännöt syntyvät sekä asiakastilanteissa että muissa vuorovaikutustilanteissa puhutuissa dialogeissa, joilla luodaan ammattityötä ohjaavia toimintoja. Sosiaaliin tilanteisiin liittyvillä transkulttuurisilla risteysasemilla raken-

netaan erilaisia ammattikäytäntöjä, joita ovat esimerkiksi maahanmuuton tilanteissa käytetyt tekniikat, menettelytavat ja maahanmuuttotyön saama status. Erilaiset käytännöt vastaavasti luovat niitä diskursseja, joihin sisältyy kulttuurisia merkitysjärjestelmiä ja joita maahanmuuttotyön muuttuva ja kehittyvä prosessi muotoilee yhä uudelleen. Järvisen mukaan ihmisten kulttuuri-identiteetti elää jatkuvassa muutoksessa ja kulttuuriin liittyvät merkitykset ja merkityssuhteet muodostuvat ja muuttuvat ihmisten välisessä dynamisessa vuorovaikutuksessa. Ammatillisessa vuorovaikutustyössä tuleekin pohdittavaksi se, miten työntekijä ymmärtää asiakasta sekä itseään kulttuurisena ja monikulttuurisena toimijana.

Uudella tavalla painottuva ihmiskäsitys tuli esille siinä, miten sosiaalisen tuen rinnalle nousi keskeiseksi ihmisten oman toimintakykyisyyden lisääminen ja ylläpitäminen. Sosiaalialan työn laaja-alaisuuden ja ihmisen subjektiivisuuden ymmärtäminen nähtiin osaksi sosiaalista ja yhteiskunnallista todellisuutta sekä osaksi sosiaalipedagogista orientaatiota sosiaalialan työssä. Sosiaalipedagogisesti painottuvassa ihmiskäsityksessä Kurjen (2002, 69) mukaan korostuu persoonan arvo sinänsä, mutta ei ”eksistentiaalisessa tyhjiössä”, vaan suhteessa yhteisöön osallisena subjektina. Ihminen nähdään omaan kulttuuriinsa ja lähiyhteisöönsä sidoksissa olevana persoonana, joka kykenee kriittiseen reflektioon ja muutoksen toteuttamiseen. Saksalainen sosiaalipedagogiikan teoreetikko Winkler on tuonut esille, että sosiaalipedagogiikan perusajatus liittyy ihmisen subjektiivuuteen ja sen säilyttämiseen erilaisissa yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä uhkaavissa olosuhteissa. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiikan tavoitteena on luoda sellaisia elinolosuhteita, joissa ihmisen subjektiivisuus voi toteutua. Winklerin mukaan yksilön tietoinen toiminta (subjektivuus) ja sosiaalinen todellisuus (paikka) ovat sosiaalipedagogiikan kaksi dialogisesti toisiinsa liittyvää perusideaa. (Hämäläinen 1995a, 233.)

Osallisuus ja vaikuttaminen nousivat tutkimusaineistosta yhdeksi uudella tavalla painottuvan ihmiskäsitykseen liittyväksi sosiaalipedagogiseksi alueeksi. Sosiaalipedagoginen toimintaympäristö muodostui asiakkaista sekä heidän elinympäristöistään, joissa asiakkaat koetaan oman elämänsä vaikuttajina. Sosiaalialalla tarvitaan entistä enemmän tietoa ja toimintatapoja, joiden tukena asiakkaat ja asiakasyhteisöt voivat auttaa itse itseään. Tähän liittyi yksilöiden itsetunnon vahvistaminen ja toimintaedellytysten laajentaminen

siten, että heidän osallisuutensa elämään, lähiyhteisöön sekä laajemmin yhteiskuntaan lisääntyisi. Edelleen ihminen nähtiin toiminnan subjektina siten, että hänellä on kyky ja mahdollisuus oman ihmis- ja maailmankuvansa tietoiseen rakentamiseen.

”Sosiaalipedagogista työtä tehdään ihmisen arjessa. Sosiaalipedagogin tehtävänä ei niinkään ole etsiä ratkaisua yksittäisiin arjen ongelmiin, vaan tukea ongelmien kanssa painivia itse sellaiseen toimintaan, joka voi muuttaa heidän tilanteensa. Käytännössä tämä tarkoittaa sellaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien käynnistämistä, jotka mahdollistavat ihmisten oman aktiivisen toiminnan ongelmien ratkaisemiseksi —Tavoitteena on aktivoida ne voimavarat, joiden avulla yksilöt ja ryhmät tässä ja nyt tilanteessa pystyvät mahdollisuuksien mukaan vaikuttamaan muutoksiin itsessään ja ympäristössään.” (Pohjois-Karjalan amk.)

Aineistosta tuli esille käsitys yksilön kyvystä ymmärtää itsensä osaksi yhteiskunnan toimintaa sekä yksilön kykyisyys asennoitua elämäänsä mielekkäästi siten, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa elämänsä muotoutumiseen ja suuntaan. Hämäläisen (2002, 79) mukaan ihmisen kiinnittyminen, osallisuus ja osallistuminen yhteiskuntaan edellyttävät yhteiskunnallisen identiteetin ja subjektiuden kehittymistä siten, että yksilölle mahdollistuu henkilökohtainen suhde siihen yhteiskuntaan, jonka jäsen hän on sekä myös niihin instituutioihin, jotka ovat merkittäviä hänen osallisuutensa, osallistumisensa, integroitumisensa ja elämänhallintansa kannalta. Sosiaalipedagogiseen viitekehykseen sisältyy jo sinällään näkemys subjektiuden ja yhteiskunnallisen subjektin kiinnittymisen vahvistamisesta.

Lisäksi nykyisen tietointensiivisyyden, tietotekniikan ja mediakulttuurin laajeneminen sekä näiden ymmärtäminen osaksi sosiaalipedagogista toimintaa, ihmisen osallisuutta ja vaikuttamista tulivat esille tutkimusaineistosta.

”...opiskelija ymmärtää erilaisten tekstien rakentamisen periaatteet, osaa käyttää suullista viestintää erilaisissa ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa, osaa soveltaa mediallyle ominaista viestintää, osaa käyttää tiedotusvälineitä sosiaalipedagogisessa työssä ja analysoida kriittisesti viestintää.” (Helsingin amk./Stadia)

Hämäläinen (2001, 88-89) on esittänyt, että postmodernin jälkeisen ajan yhteiskunta on laajenevassa määrin tieto- ja mediayhteiskunta, jossa tarvi-



taan uudenlaista kykyä suhtautua sekä ymmärtävästi että kriittisesti informaation tuottamiseen ja arviointiin. Yhtenä syrjäytymisvaarassa olevana ryhmänä ovat ne, jotka eivät opi elämään informaatiotulvassa, sekä ne jotka syrjäytyvät liiallisen mediavälitteisen informaation kautta. Tieto- ja informaatioyhteiskunta edellyttää korkeaa kognitiivista suorituskkyä eri-ikäisiltä ja eri kulttuuritaustaisilta ihmisiltä. Lisäksi tietotekniikka on tuonut ihmisille uusia mahdollisuuksia vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Vaihtoehtojen lisääntyminen onkin nähty yhtenä haasteena sosiaalipedagogiselle toiminnalle, sillä se vaatii yhä enemmän huomion kiinnittämistä kysymyksiin, jotka liittyvät olennaiseen ja epäolennaiseen sekä arvokkaaseen ja arvottomaan. Sosiaalipedagogiikassa kiinnitetään erityistä huomiota ihmisen valintoihin, tahdon kasvatukseen sekä kykyyn reflektoida oman ja toisen elämän kulkuun liittyviä valintoja.

Oikeudellisuus ja eettisyys sisältyivät tutkimusaineiston mukaan sosiaalipedagogiikan perusteisiin. Samoin kaikkien kansalaisten itsemääräämisoikeus sekä sen kunnioittaminen oikeudellisessa suhteessa yhteiskunnan ja yhteisön normi- ja arvolähtökohtiin nähden tuli aineistosta esille. Oikeudellisuudessa painotettiin yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta sekä ihmisten tasa-arvoisia oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa hyvinvointiin, riippumatta heidän asuinpaikastaan, kulttuuristaan tai yksilöllisistä erilaisuuksistaan. Lisäksi eettisissä tavoitteissa nousi esille erityinen eettinen vastuu ja vastuullisuus päätöksen teossa. Sosiaalipedagogisen toiminnan nähtiin kiinnittyvän aina eettisiin arvolähtökohtiin. Eettisyyden määrittelyssä otettiin huomioon erilaiset filosofiset käsitykset arvojen luonteesta eli siitä, mitä arvot perimmiltään ovat.

”Opiskelija sisäistää koulutusohjelman tavoitteiden arvolähtökohdat yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisten tasavertaiset oikeudet ja velvollisuudet riippumatta asuinpaikasta, kulttuurista tai yksilön erilaisuudesta. Opiskelija sisäistää sosiaalialan työn etiikan ja näkee sen perustuvan kansalaisten itsemääräämisoikeuteen ja sen kunnioittamiseen yhteiskunnan arvo ja normilähtökohdistta.” (Hämeen amk.)

”Opiskelija perehtyy etiikan ja moraalin käsitelmäärittelyihin ja syventää tietoisuuttaan etiikan teorioista ja peruskysymyksistä. Mihin haastaa sosiaalinen todellisuus? Mitä ovat hyvän elämän ja oikeudenmukaisuuden ehdot? Miten ammatillinen työ edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia?” (Jyväskylän amk.)

Ranne (2002, 139) on tuonut esille, että sosiaalipedagogisessa ammatillisessa orientaatioissa korostuvat eettinen pohdinta ja kriittinen itsereflektio. Reflektiivisen ammatillisuuden kehittyminen edellyttää edellisten lisäksi myös ammatin tekniseen suoritukseen sekä työtilanteen affektiivisen alueeseen liittyvää reflektointia. Nämä kaikki ammatillisuuden eri alueet ovat tietoisesti mukaan sosiaalipedagogiikassa. Saksalainen Paul Natorp, joka on saksalaisen eettis-normatiivisen sosiaalipedagogiikan edustaja, korostaa eettisten periaatteiden rationaalista määrittelyä vapaiden ja itsestä vastuullisten yksilöiden välisessä dialogissa. Hänen mukaansa ihmisen kyky kypsään itsemääräämiseen kehittyy vain inhimillisessä yhteisössä ja hänen mukaansa juuri inhimillisen yhteiselämän muodoissa on siveellisen elämän ja kehityksen perusta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 68-69.)

5.1.2 Sosiaalipedagogiikan koulutus- ja ammattialoihin liittyvät lähtökohdat

Sosiaalipedagogiikka esiintyi opinto-oppaissa yhtenä sosiaalialan koulutuksen profiloitumisen alueena. Siihen liittyviä ammatillisia lähtökohtia tuli esille koulutuksen suuntautumisvaihtoehtojen tavoitteissa ja sisällön kuvauksissa eri opintojaksojen ja osasuoritusten yhteydessä, erilaisissa opintoihin liittyvissä tutkimus- ja kehittämistehtävissä sekä vapaavalintaisten ja vaihtoehtoisten opintojen yhteydessä. Tutkimuksen mukaan sosiaalipedagogiikan ammatilliset lähtökohdat jakaantuivat kolmeen merkitystasoltaan erilaiseen ryhmään, jotka ilmensivät sosiaalipedagogiikan käyttöä ja merkitystä opinto-oppaissa. Sosiaalipedagogiikan ammattialoihin liittyvät lähtökohdat eli sosiaalipedagogiikan ammatillinen viitekehys esiintyi viidessätoista opinto-oppaassa (15/23) ja se jakaantui seuraavasti: Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan työn orientaationa (9/15), sosiaalipedagogiikka sosiaalialan kasvatus-työn orientaationa (4/15) sekä sosiaalipedagogiikka lasten ja nuorten kasvatuksen orientaationa (2/15). Taulukkoon kaksi on koottu ammattialan mukaiseen viitekehykseen liittyvät keskeiset piirteet.

TAULUKKO 2. Sosiaalipedagogiikan ammattialan mukainen viitekehys

SOSIAALIPEDAGOGIIKKA SOSIAALIALAN TYÖN ORIENTAATIONA	SOSIAALIPEDAGOGIIKKA SOSIAALIALAN KASVATUS- TYÖN ORIENTAATIONA	SOSIAALIPEDAGOGIIKKA LASTEN JA NUORTEN KASVUSTYÖN ORIENTAATIONA
<ul style="list-style-type: none"> · Selkeä, jäsentynyt ja johdonmukainen käsitys sosiaalipedagogiikasta · Monitieteellinen lähtökohta, painottuu sosiaalitieteisiin ja käyttäytymistieteisiin · Laaja-alainen sosiaalialan konteksti, jossa huomioidaan yksilön ja yhteisön merkitys · Saksalainen, pohjoismainen ja romaanisen kielialueen traditiotausta 	<ul style="list-style-type: none"> · Sosiaalipedagogiikan pedagoginen painotus · Käyttäytymistieteiden korostuminen (elämänkaarinäkökulma) · Sosiaalisten ongelmien kohtaaminen painottuu pedagogisiin lähtökohtiin · Saksalainen, pohjoismainen ja latinalais-amerikkalaisen sosiokulttuurisen innostamisen traditiotausta 	<ul style="list-style-type: none"> · Sosiaalipedagogiikan jäsentyminen lasten ja nuorten kasvatukseen, sosiaalikasvattajan perinne · Kasvatustieteellinen näkökulma korostuu · Lasten ja nuorten areenoilla toimiminen · Viittaus saksalaiseen perinteeseen

Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan työn orientaationa. Näissä opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikan määritelmät olivat selkeitä ja sosiaalipedagogiikkaan liittyvien käsitteiden käyttö johdonmukaista. Opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikan määritelmään liitettiin käsitys siitä, että ihminen on yhteiskuntasidonnainen ja hänen kykynsä selviytyä on riippuvainen hänen suhteestaan yhteiskuntaan ja sosiokulttuuriseen ympäristöönsä sekä hänen subjektiivisesta kokemuksesta itseensä. Opinto-oppaissa tuli esille, että ihminen elää moniarvoisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa yksilön, ryhmien ja yhteisöjen hyvinvoinnista huolehtiminen ja turvaaminen edellyttävät erilaisia mahdollisuuksia ja ratkaisuja sekä palvelurakenteissa että sosiaalialan työn sisällöissä.

” Sosiaalipedagogisen työn lähtökohtana on näkemys ihmisten yhteiskuntasidonnaisuudesta. Selviytyminen elämän haasteista perustuu yksilön kykyyn hahmottaa itseään suhteessa yhteiskuntaan ja sen suomiin toimintamahdollisuuksiin. Tähän sisältyy paitsi kyky ymmärtää yhteiskunnan toimintaa, myös kyky asennoitua elämäänsä mielekkäästi ja vaikuttaa sen muotoutumiseen.” (Pohjois-Karjalan amk.)

” — *koulutusohjelman avulla kehittyvä ammattitaito perustuu sosiaalipedagogiseen osaamiseen. Koulutusohjelma rakentuu näkemyksestä, että yksilön elämän mahdollistuminen on sidoksissa hänen suhteensa yhteiskuntaan. Tämän vuoksi tavoitteena on ammatillinen toiminta, jolla vahvistetaan yksilöä osallistavaa työtötta ja samalla kehitetään toimintakykyä erilaisten yhteisöjen rakentamiseen ja vahvistamiseen. Tavoite on, että puretaan niiden rakenteiden vaikutuksia yhteiskunnassa, jotka eivät mahdollista hyvinvointia yksilön elämässä — Opintojen tavoitteena on perehtyä sosiaalityön menetelmiin ja sosiaalialan lainsäädäntöön sekä rakentaa sosiaalipedagoginen orientaatio sosiaalialan työhön.*” (Hämäläinen *amk.*)

Sosiaalipedagogisena tiedeperustana opinto-oppaista tuli esille filosofinen ihmisenäkemyks ja maailmankuva. Niissä painottui luottamus ihmisen omaan kykyyn vaikuttaa elämäänsä kulloistenkin voimavarojen ja elämäntilanteen mukaisesti yhteisön, kulttuurin sekä yhteiskunnan eri tasoilla. Sosiaalipedagoginen tietoperustan nähtiin syventävän sosiaalistavien, kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten teorioiden perusteita sekä kehittävän erilaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Sosiaalipedagogiikkaan liitettiin eri tiedealueiden tuntemus sekä kyky hahmottaa eri tiedeperusteista nousevia lähtökoh-
tia. Selkeimmin opinto-oppaissa tulivat esille yhteiskuntatieteet, sosiaalipoli-
tiikka, sosiologia, sosiaaliantropologia, sosiaalipsykologia, kasvatustiede ja
filosofia.

Hämäläiseen (2001, 28, 32-33.) viitaten sosiaalipedagogiikan käsite mää-
rittetty sosiaalitieteisiin sosiaalityön ja muun sosiaalialan työn viitekehystie-
teeksi, jolloin se myös liittyy yleisesti ihmistyöhön. Sosiaalipedagogiikka
voidaan ymmärtää yhdeksi sosiaalitieteeksi, joka omista lähtökohdistaan ja
kysymyksenasettelusta vahvistaa ihmistyön tiedeperustaa. Hänen mukaans
sosiaalipedagogiikka täydentää muista tieteistä välittyvää tietoa ihmisestä
ja yhteiskunnasta sekä yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Sosiaalipedagogi-
nen tiedonmuodostus kohdistuu yleisesti ottaen sosialisaaion ja individua-
lisaation välille yksilön ja yhteiskunnan suhteessa. Lisäksi siinä painottuu
pedagogiikka, jossa kasvatusta ja yksilön kehitystä tarkastellaan suhteessa
yhteiskuntaan.

Sosiaalipedagogisen ammatillisuuden lähtökohtina nähtiin yhteiskunnal-
lisuus, itseohjautuvuus, tulevaisuuden valmius sekä ihmisten tukeminen hei-



dän omassa elinympäristössään. Silloin kun sosiaalipedagogiikka oli sosiaalialan työn lähtökohtana, siinä tulivat esille sosiaalipedagogiikan ja sosiaalialan ammatillisen toiminnan tuntemus, joihin liittyi käsitys sosiaalisesta todellisuudesta ja sosiaalisten ilmiöiden luonteesta sekä yksilön toiminnan ja yhteiskunnan rakenteiden välisten vuorovaikutusten ymmärtäminen. Sosiaalipedagogiikan käsitteet ja toimintaperiaatteet oli omaksuttu osaksi sosiaalialan työtä. Mönkkösen ym. (1999, 21) mukaan sosiaalipedagogiikan sovellutusalueet esiintyvät sellaisissa toimintamuodoissa, joissa toimintaa tietoisesti jäsennetään sosiaalipedagogiikan käsitteillä, ja joissa on havaittavissa sosiaalipedagogista ajattelua ja käytäntöä. Ammatillinen toiminta vakiintuu sosiaalipedagogiseksi silloin, kun ylläpidetään sosiaalipedagogiikan teoreettisia näkökohtia sekä sitoudutaan yhteisesti sosiaalipedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

”Opiskelija perehtyy sosiaalipedagogiikan viitekehykseen sosiaalialan työn lähtökohtana. Hän ymmärtää sosiaalipedagogisen teorianmuodostuksen perusteet, tuntee sosiaalipedagogisen toiminnan arvoperustan, sosiaalipedagogisen tulkinnan sosiaalisten ongelmien luonteesta sekä sosiaalipedagogisen näkökulman eri-ikäisten ja erilaisten yksilöiden ja yhteisöjen toimintakyvyn tukemiseen.” (Varsinais-Suomi/Turun amk.)

Sosiaalipedagogiikan jäsenyessä sosiaalialan työn orientaatioon, siihen liittyi selkeästi sosiaalityön ja sosiaaliturvan osuus eli sosiaalilainsäädännön, sosiaalihuollon sekä sosiaalipalvelujen tuntemus, joiden tavoitekuvauksia esitettiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Opiskelija syventää sosiaalialan ammatillisen toiminnan sisällöllistä tuntemusta sosiaalityöhön ja sosiaalipedagogiikkaan ” (Kemi-Tornion amk.)

Ja edelleen ammatillisen toiminnan sisältöinä ja menetelminä:

” Opiskelija ymmärtää sosiaalityön ja sosiaalipedagogisen työn sisältöä, tavoitteita ja menetelmiä. Opiskelija sisäistää eri lähestymistapojen subteen sosiaalialan työn kokonaisuuteen ja hän sisäistää sosiaalialan työn kehittämisvalmiuksia.

- *sosiaalityön sisältö, tavoitteet ja menetelmät*
- *sosiaalipedagogiikan sisältö, tavoitteet ja menetelmät*

- *sosiaalialan ammattitaito ja sen kehittäminen.* ” (Kemi-Tornion amk.)

”— *Sosiaalipedagoginen työ edellyttää sosiaalialan työn erityistä tuntemusta, jota on kyettävä yhdistämään muiden alojen asiantuntemuksen kanssa asiakkaan parhaaksi. Se edellyttää työntekijältä monitieteistä koulutusta, yhteistyötaitoja sekä kykyä tutkia ja kehittää alaa.*” (Helsingin amk./Stadia)

Opinto-oppaissa sosiaalipedagogisen toiminnan lähtökohtina nähtiin syrjäytymisen ehkäisy ja yhteisöllisen osallisuuden vahvistaminen, asiakkaan oman elämänhallinnan ja subjektiivisuuden lisääminen sekä sosiaalisen hädän ja ongelmien lievittäminen sosiaalipedagogisin keinoin. Tämän ryhmän sosiaalipedagogikassa tuli esille eri-ikäisten ihmisten ja erilaisten ryhmien syrjäytymisen ehkäisy sekä sosiaalisten ongelmien tunnistaminen ja huono-osaisuuden sekä syrjäytyneen väestöryhmän auttaminen sosiaalipedagogisista lähtökohdista. Hämäläisen (2001, 72, 75) mukaan sosiaalipedagogisen työn peruslähtökohtana on edistää omatoimisuutta ja yhteisvastuuta tarjoamalla vaikeuksissa oleville ihmisille mahdollisuuksia osallistua, kohdata toisia ihmisiä, toteuttaa ja kehittää itseään, tehdä mielekkäitä asioita ja kokea itsensä tarpeelliseksi sekä mahdollistaa elämän suunnan etsiminen yhdessä toisten kanssa. Lisäksi sosiaalipedagogista interventiota tarvitaan kaikissa syrjäytymisen eri vaiheissa.

” — *Sosiaalipedagogiikan keskeisten käsitteiden ja toimintaperiaatteiden omaksuminen osaksi sosiaalialan työtä. Pedagoginen ja sosiaalinen (yhteiskunnallinen) työ tapahtuu eri ikävaiheissa olevien ihmisten ja ryhmien kanssa ja sen tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy ja yhteisöllisen osallisuuden vahvistaminen sekä oman elämän hallinnan ja subjektiivisuuden lisääminen, sekä sosiaalisen hädän ja ongelmien lievittäminen sosiaalipedagogisin keinoin.*” (Kymenlaakson amk.)

Sosiaalialan työn orientaatioon liittyvässä aineistossa sosiaalipedagogiikka kiinnittyi laajemmin eri ammatillisiin alueisiin kuten esimerkiksi mielenterveys- ja päihdetyöhön, monikulttuuriseen työhön, vanhustyöhön ja vammaistyöhön sekä sosiaali- ja palveluohjaukseen niin, että niissä tuli esille myös eri ryhmien erityispiirteiden tuntemus.

”Päihdeet ja riippuvuudet; tavoitteena on että opiskelija

- tunnistaa sosiaalipedagogisen orientaation päihdetyössä*
 - osaa ohjata asiakkaita ja heidän perheitään päihdetyön palvelujärjestelmän käyttäjiksi*
 - tuntee riippuvuudet ja niiden syntymekanismit*
 - osaa auttaa eri-ikäisiä päihdeasiakkaita osallistamaan itsehoitoon*
 - perehtyy eri hoitomuotojen käyttöön päihdetyössä*
 - omaksuu ennalta ehkäisevän päihdetyön periaatteet ja osaa soveltaa niitä.”*
- (Hämeen amk.)*

Sosiaalipedagoginen työskentely erilaisten ryhmien parissa edellyttää kunkin alueeseen liittyvien integraatio- ja identiteettiongelmiin erityispiirteiden tunnistamista sekä teoreettista perehtymistä ongelmien luonteeseen ja riittävää paneutumista ihmisten yksilöllisiin elämänkohtaloihin. Sosiaalipedagogisia strategioita ja työmuotoja tulee kehittää myös ”kontekstispesifisti” eli kohdentamalla ne erilaisiin toimintakonteksteihin, erilaisille ongelma-alueille ja erilaisten ryhmien kanssa työskentelyyn. (Hämäläinen 2001, 74-77.)

Mönkkönen ym. (1999, 19-20) ovat tuoneet esille teoksessa ”Sosiaalipedagogiikan käytännön sovellutuksia”, että sosiaalipedagogiikan erilaisia toiminta-alueita ovat erilaiset lasten ja nuorten kanssa tehtävät työt, mielenterveyskuntoutuksen parissa tehtävä työ, päihdetyö, kehitysvammatyö ja yhdyskuntatyö sekä erilaiset kansalaistoiminnat. Heidän mukaansa sosiaalipedagogisille toimintamuodoille on ollut erityistä sosiaalista tilausta ennen kaikkea kolmannella sektorilla, joka koostuu kansalaisjärjestöistä, kansanliikkeistä, epävirallisista ryhmistä, säätiöistä, projekteista, osuuskunnista, ylihyödyllisistä rahastoista ja oma-apuliikkeistä sekä perheistä ja yksityisistä kansalaisista. Kolmannen sektorin toiminnan yhtenä päämääränä on tukea ihmistä aktiiviseen toimintaan paremman elämän ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin puolesta. Sosiaalipedagogisen toiminnan on nähty selkeästi liittyvän myös marginaaliryhmien hyvinvointia ja aktiivisuutta edistävään työhön. Kuitenkin sosiaalipedagogisen toiminnan yhtenä keskeisenä vaikuttamisen alueena on luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita kansalaisille, missä heidän yhteiskunnallinen osallisuus mahdollistuisi ilman marginaalisuuden leimaa tai siihen liittyvää sosiaalista identiteettiä.

Opinto-oppaista tuli esille saksalaisen sosiaalipedagogiikan teorian ja tanskalaisen Madsenin sosiaalipedagogisen toimintapätevyyden alueet sekä romanin kielialueen traditioon liittyvän sosiokulttuurisen innostamisen perusteita sosiaalialan ammatillisen työn menetelmänä.

”Sosiaalialan ammattitaitoa kuvataan Madsenin tapaan neljänä pätevyyden osa-alueena, jotka muodostavat ammatillisen toimintapätevyyden. Ammatillinen toimintapätevyys saavutetaan koulutusohjelman kerroksittaisen etenemisen avulla. Ammatillinen toimintapätevyys on enemmän kuin pätevyyden eri osien summa. Siihen ylletään ammatillisen näkemyksen kautta. Näkemyksellisyydellä tarkoitetaan kykyä toiminnallistaa ja siten tuotteistaa ammatillinen osaaminen työelämässä. — opiskelija perehtyy sosiaalipedagogiikassa käytettyyn sosiokulttuuriseen innostamisen käsitteeseen ja osaa innostaa eri ikäisiä ihmisiä elinympäristön toiminnan parantamiseen sekä perehtyy osallistavan työn menetelmiin erilaisissa arkea tukevilla hankkeissa.” (Hämeen amk.)

Kurki (2001, 49) on tuonut sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä esille, että innostaminen on arkipäivän sosiaalisen toiminnan, tiedostamisen ja muutoksen väline, jota voidaan soveltaa elämän eri alueilla. Innostuksen tavoitteena on ihmisen oman osallisuuden avulla vaikuttaa kasvattavan ja solidaarisuuden arvot tiedostavan yhteisön ja yhteiskunnan kehittymiseen.

”Toimintapätevyyden ytimenä ovat persoonallinen, ammatillinen ja tutkiva työote sekä ammattietikka. Tutkinnon suorittaneen toimintapätevyys muodostuu tieteellisten, ilmaisullisten, kommunikatiivisten ja tuottavien taitojen yhdistymisestä reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi. Reflektiivisen asiantuntijan ominaispiirteitä ovat kriittinen itsearviointi ja eettisyys, kyky elämänhallintaan ja hyvinvoinnin edistämiseen vaikuttamalla myös yhteiskunnallisiin ilmiöihin. (Helsingin amk./Stadia)

Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan kasvatustyön orientaationa. Tähän ryhmään kuuluvien opinto-oppaiden sisällönkuvauksissa sosiaalipedagogiikka tuli esille lasten, nuorten ja aikuisten kanssa tehtävänä kasvatustyönä. Sosiaalialan kasvatustyön orientaatioissa sosiaalipedagogiikassa perehdyttiin syrjäytymisen yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin tekijöihin sekä tunnis-

tettiin ja ymmärrettiin erilaisia kasvatuksen arvolähtökohtia, kasvu- ja oppimisympäristöjä sekä oltiin kiinnostuneita kasvatuksen ja sosialisoinnin kulttuurisista näkökulmista. Lisäksi sosiaalipedagogiseen kasvatustyöhön liitettiin vahvistava eettinen, aktiivinen ja arvioiva työote.

” Opintoissa perehdytään sosiaalipedagogiikan peruskäsitteisiin, syrjäytymisen yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin tekijöihin sekä opitaan ymmärtämään erilaisia kasvatuksen arvolähtökohtia ja kasvu- ja oppimisympäristöjä sekä kiinnostutaan kasvatuksen ja sosialisoinnin kulttuurisesta näkökulmasta — keskeistä on sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kriittinen ja voimavarakeskeinen tarkastelu — Sosiaalietiikan opintoissa opiskelija perehtyy etiikkaan ja moraalisiin käsitteenmäärittelyihin ja syventää tietoisuuttaan etiikan teorioista ja peruskäsitteistä. ” (Jyväskylän amk.)

Opinto-opissa oli vaihtelua siinä, kuinka selkeästi eri tieteenaloja oli otettu erikseen opintoissa esille ja vastaavasti kuinka ne oli integroitu muun opetuksen sisälle. Esimerkiksi kasvatustieteestä ja sosiaalipedagogiikasta oli muodostettu yksi yhteinen opintokokonaisuus:

” Sosiaalipedagogiikka ja kasvatustiede, jossa opiskelija tietää sosiaalipedagogiikan peruskäsitteet, perehtyy syrjäytymisen yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin tekijöihin, ymmärtää erilaisia kasvatuksen arvolähtökohtia ja kasvu- ja oppimisympäristöjä sekä kiinnostuu kasvatuksen ja sosialisoinnin kulttuurisesta näkökulmasta. Opintojakson sisältönä ovat kasvatustieteellinen tieto, tutkimus ja tiede, ekososiaalinen ja sosiaalipedagoginen työote ja kasvatuskäsitys, kasvatuksen eväluointi sekä kasvatustietoisuus. ” (Jyväskylän amk.)

Ammattikorkeakoulun varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdossa tulivat esille myös johdatus filosofiseen ajatteluun, sosiologia, yhteiskuntapolitiikka, psykologia.

Sosiaalipedagogiseen orientaatioon sisältyivät perustiedot ihmisen kehityksestä sekä tietoa tarvittavista tukitoimista elämänkaaren eri vaiheissa. Myllärinen ja Tast (2001, 39-40) ovat tuoneet esille, että kasvatusta käsitteellään tulee ymmärtää laajasti kasvatustieteellisesti ja sosiologisesti elämänkaaren eri vaiheisiin yksilöllisen elämänkulun mukaisesti liittyvänä prosessina, joka on kulttuuri- ja yhteiskunta sidonnainen. Yksilön kasvua ja kehitystä

tulisi aina tarkastella dialogissa ympäristöön ja yhteisöön. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta katsottuna kasvatukseen liittyy myös yhteiskunnan kulttuurinen arvokeskustelu, jonka vuoksi kasvatusta voidaan käyttää tietoisesti yksilö- ja yhteisötason voimavarana. Heidän mukaansa ennaltaehkäisevässä ja korjaavassa työssä painottuu sosiaalipedagoginen toiminta, jolloin kasvu ja kasvatusta käsittävät koko elämäkaaren elinikäisen oppimisen näkökulmasta ja sosiaalipedagogiikan luonteva linjaus löytyy sosiaalipedagogisessa työssä myös silloin, kun työtä tehdään ongelmien ja marginalisointivaarassa olevien ihmisten ja yhteisöjen parissa.

”Opiskelija perehtyy ihmisen elinikäiseen kasvuun ja kasvuun normaalisti liittyviin kriisivaiheisiin. Opiskelija näkee kasvun mahdollisuudet jatkuvana voimavarana sekä itsessään että asiakkassaan. Opiskelija perehtyy erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin ja oppimiskäsityksiin sekä niiden taustalla oleviin ihmiskäsityksiin. — opiskelija oppii tarkastelemaan hyvinvoinnin ja sosiaalisten ongelmien yhteyttä yksilön sosialisointiprosessiin ja oppii käyttämään sosiaalipedagogista lähestymistapaa käytännön kasvatusta ja sosiaalityössä. — opiskelija tuo sekä teoreettisen ihmisen kasvua ja kehitystä sekä yhteiskunnallisia ilmiöitä koskevan tietämyksensä että käytännöllisen pedagogisen panoksensa moninaisissa elämäntilanteissa ja sosiaalisten ongelmien paineessa elävien lasten, nuorten, perheiden ja ryhmien auttamiseen, aktivoimiseen ja tukemiseen ” (Satakunnan amk.)

Opinto-oppaissa korostui sosiaalipedagoginen lähestymistapa elämäntarpeiden psykologisena ajatteluna ihmisen eri elämänvaiheissa. Joissakin tämän ryhmän opinto-oppaissa profiloitumista esiintyi lapsi-, nuoriso ja perhetyön alueella, kuitenkin laajemmasta sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä. Lisäksi joissakin opinto-oppaissa ammatillisesti suuntaavat opinnot liitettiin ensisijaisesti varhaiskasvatukseen ja lastensuojelutyön yhteyteen. Kurjen (2001, 133) mukaan sosiaalipedagogiikan teoriaan liittyy haasteellisuutta varhaiskasvatukseen yhteydessä toisaalta pedagogisen suhteen laadun pohdinnan ja toisaalta persoonan ja yhteisön käsitteiden yhteydessä. Sosiaalipedagoginen ajattelutapa persoonan ja yhteisön välisessä suhteessa vahvistaa lasta kasvatamaan tädeksi persoonaksi eli ainutkertaiseksi, autonomiseksi ja valintoihin kykeneväksi.

” Opintojen keskeisinä sisältöinä ovat lapsen, nuoren ja perheen voimavarojen tukeminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Opiskelussa korostuvat lapsilähtö-



syys, perheen kunnioitus ja kotikasvatuksen tukeminen mm. sosiaalipedagogisin ja varhaiskasvatuksellisin menetelmin tukien asiakasta hänen omassa elämänympäristössään — Opiskelija saa perustiedot sosiaalipedagogisen työorientaation tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä ihmisen elämän tukemiseksi elämänkaaren eri vaiheissa — Opiskelija hankkii perustiedot sosiaalipedagogisen työn varhaiskasvatuksen sekä lastensuojelun sisällöistä ja menetelmistä yhteiskunta-, yhteisö- ja yksilötasolla. ”(Jyväskylän amk.)

Sosiaalipedagogiikan painottuessa sosiaalialan kasvatustyön orientaatioon siinä tarkasteltiin hyvinvoinnin ja sosiaalisten ongelmien vaikutusta suhteessa yksilön sosialisointiprosessiin. Tällöin inhimillinen kasvu nähtiin elinikäisenä oppimisprosessina ja sosiaalipedagoginen toiminta liittyi yksilölliseen vuorovaikutusprosessin sekä erilaisten yhteisöjen, tiimien ja verkostojen asiantuntijatoimintaan.

” Sosiaalipedagogisen sv:n koulutuksen saanut työntekijä toimii paitsi yksilöllisessä vuorovaikutussuhteessa asiakkaan kanssa myös erilaisten tiimien ja verkostojen yhtenä pedagogisen asiantuntijajäsenenä — Hän toimii yksiköissä ja yhteisöissä asiakkaan yksilöllisyyttä vahvistavasti sosiaalisten ongelmien ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi.” (Satakunnan amk.)

” Opiskelija perehtyy nuoruuteen kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Hän perehtyy nuorisotyön sisältöihin, toimintatapoihin ja kehittämiseen sekä hankkii ammatillisia valmiuksia nuorten parissa työskentelyyn, johon sisältyy nuorisokulttuurit ja nuorisotyö, niiden eri ulottuvuudet ja toimintatavat. Nuoruuteen liittyvät syrjäytymisriskit ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy sekä sosiaalipedagoginen näkökulma nuorisotyöhön.” (Oulun amk.)

Sosiaalipedagogiikan keskeisimpiin tutkijoihin lukeutuva saksalainen Böhnisch on perehtynyt lasten ja nuorten elämäntilanteen ja sosiaalisen integraation kysymyksiin, jotka tulevat esille kasvuun ja kehitykseen liittyvissä itsetuntemuksen ja yhteiskuntaan integroitumisen ristiriidoissa. Hänen mukaansa elämäntilanteen käsite ei liity suoraan käyttäytymisen normatiiviseen määrittelyyn vaan pikemminkin toimintakyvyn problematiikkaan. Sosiaalipedagogiikassa käsitellään sosiaalisen toimintakyvyn kehittymättömyyttä ja sen tavoitteena on lasten ja nuorten sosiaalisen toimintakyvyn palautta-

minen sekä sellaisen elämänhallintakyvyn vahvistaminen, jonka avulla yksilön on mahdollista autonomiseen, persoonalliseen ja sosiaaliseen integraatioon. Böhnisch mukaan sosiaalipedagogisessa toiminnassa on mukana yksinkertainen ja laajennettu ulottuvuus. Yksinkertaiseen ulottuvuuteen liittyy integroitumisongelmista kärsivien lasten ja nuorten selviytymisen tukeminen ja sosiaalisen syrjäytymisen estäminen. Vastaavasti laajennettu ulottuvuus sisältää sellaisen sosiaalisen ja kulttuurisen kompetenssin välittämisen lapsille ja nuorille, mikä luo edellytyksiä aktiiviselle osallistumiselle yhteiskuntaan sekä edistää nuorison kulttuurista ja poliittista vapautumista. (Hämäläinen ja Kurki 1997, 136-137.)

Tämän tutkimusaineiston mukaan sosiaalipedagoginen nuorisotyö jäsennettiin nuorten ja heidän vertaisryhmiensä sekä perheiden, lähiyhteisöjen ja eri instituutioiden monimuotoiseen arkeen liittyväksi, sosiaalista ja pedagogista kasvatustietoisuutta tuntevaksi nuorten identiteettiä ja yhteisöllisyyttä vahvistavaksi toiminnaksi. Sosiaalipedagogiseen nuorisotoimintaan liitettiin perhekeskeinen näkökulma sekä korostettiin eri sosiaali-, opetus- ja kasvatustalan yksiköiden välistä yhteistoimintaa.

”Opiskelija ymmärtää inhimillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen prosessina. Hän osaa kriittisesti jäsentää sosialisatioprosessia ja tarkastella sosiaalialan työtä pedagogisesta näkökulmasta.” (Satakunnan amk.)

”Opiskelija perehtyy sosiaalipedagogiikan perusteisiin ja historiallisiin lähtökohtiin. Hän sisäistää yhteisöllisen työn merkityksen sosiaalisten ongelmien ehkäisijänä ja korjaajana. Hän kykenee soveltamaan sosiaalipedagogista ajattelutapaa niin yksilö-, perhe- kuin yhteisötyössä. Erityisesti hän oppii näkemään lapsen ja nuoren merkityksen yhteiskunnallisena voimavarana ja vaikuttajana. Hän tukee asiakkaiden otetta omaan elämänsä suhteeseen.” (Pirkanmaa/Tampereen amk.)

Sosiaalipedagogisen ajattelun tuntemus ja toiminnan merkitys tulivat tutkimusaineistossa esille erilaisten elämäntilanteiden yhteydessä mutta erityisesti sosiaalisten ongelmien paineessa elävien eri-ikäisten ihmisten sekä erilaisten ryhmien auttamisessa, aktivoinnissa ja tukemisessa. Modernin espanjalaisen sosiaalipedagogin José María Quintanan näkemyksen mukaan sosiaalipedagogiikkaan sisältyy kaksi ulottuvuutta: Ensinnäkin on kysymys

socialisaatiosta ja siihen liittyvästä sosiaalisen kasvatuksen opista, joka auttaa ihmisiä kiinnittymään yhteiskuntaan ja elämään sosiaalisesti yhteiskunnassa. Tällöin on kysymys kaiken ikäisistä ihmisistä mutta erityisesti nuorista, joiden kehitysvaiheeseen liittyy yhteiskuntaan integroituminen. Toisaalta Quintana korostaa käytännön sosiaaliseen kasvatukseen liittyvää sosiaalityötä, jossa huolehditaan ihmisten sosiaalisista ongelmista esimerkiksi lastenhuollon ja ihmisten marginalisoitumisen yhteydessä. Hänen näkemyksen mukaan sosiaalipedagogiikka tukee ihmisiä ratkaisemaan erimuotoisia sosiaalisia ongelmia erityisesti syrjäytymisproblematiikan yhteydessä. Sosiaalipedagogiikan Quintana määrittelee sosiaalityön kasvatukselliseksi tieteenksi. (Hämäläinen ja Kurki 1997, 174.)

Sosiaalipedagogiikka lasten ja nuorten kasvatustyön orientaationa.

Opinto-oppaissa korostui lasten- ja nuorten kanssa tehtävä kasvatustyö sekä sosiaalikasvatus. Aikuisväestö tuli kapeasti esille lasten ja nuorten sekä perheiden tukemisen yhteydessä. Opinto-oppaissa sosiaalipedagogisen näkemyksen tunnistaminen ja jäsentäminen nuorisotyössä sekä lasten kanssa tehtävässä työssä tuli esille lähinnä mainintana, eikä siihen liittynyt laajempaa sosiaalipedagogista orientaatiota. Sosiaalipedagogisena tavoitteena määritettiin sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuuksien tunnistaminen perustaksi lasten, nuorten sekä perheiden voimavarojen ja ratkaisujen tukemisessa.

”Opiskelija syventää tietojansa eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten lasten ja nuorten kasvun ja oppimisen edellytyksiä. Tunnistaa eri-ikäisten ja voimavaroiltaan erilaisten ihmisten yksilölliset tarpeet. Osallistuu hoidon ja kasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin yhteistyössä muiden tahojen kanssa — Tunnistaa sosiaalipedagogisen viitekehyksen sosiaalialan kasvatustyössä.” (Etelä-Karjalan amk.)

Näissä opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikkaa käytettiin rinnakkain joko sosiaalikasvattajan tai sosiaalisen kasvatuksen käsitteiden kanssa. Opinto-oppaissa tuli esille sosiaalikasvattajan opistoasteen koulutuksen siirtyminen sosiaalialan ammattikorkeakoulutukseen. Toisessa opinto-oppaassa käytettiin sosiaali- ja nuorisopedagogiikan käsitettä, jossa toiminta keskittyi lasten ja nuorten areenoille. Tähän ryhmään kuuluvissa opinto-oppaissa ei tullut myöskään erikseen esille sosiaalipedagogiikan tieteellisiä perusteluja ja sosiaalipedagogiikan traditioihin viitattiin lähdekirjallisuuden yhteydessä.

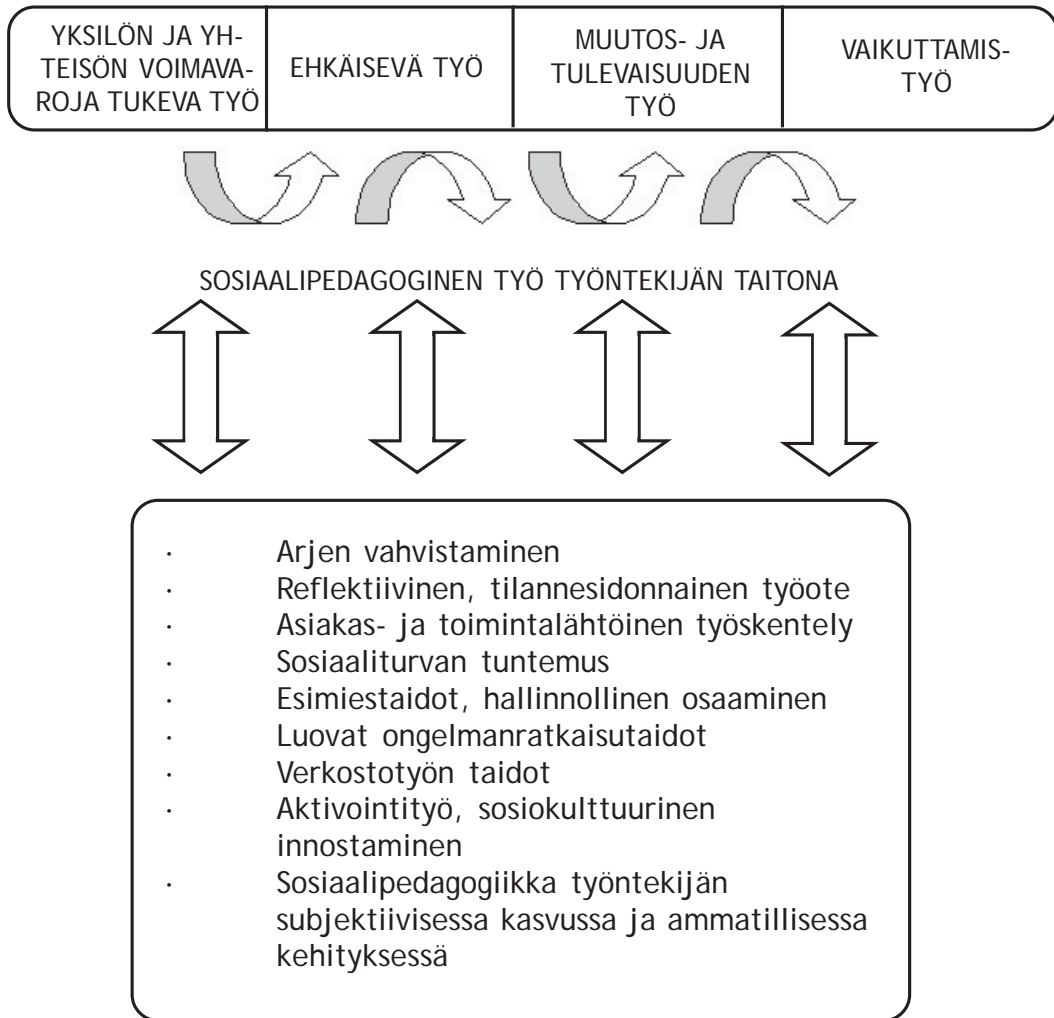
” Opintojen tavoitteena on syventää näkemystä sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuuksista nuorten ja perheiden hyvinvoinnin ja voimavarojen tukemiseen sosiaalisessa nuorisotyössä. Opiskelija syventää näkemystään sosiaalistavien, kasvatuksellisten teorioiden perusteista sekä lisää osaamistaan nuorisotyön sosiaalipedagogisten ajattelu- ja toimintamallien kehittämässä.” (Mikkelin amk.)

Myllärinen ja Tast (2001, 9, 47.) ovat tuoneet esille, että sosiaalialan koulutuksen haasteena rakenteellisen koulutusuudistusten rinnalla on ollut opetussuunnitelmien saattaminen sosionomitutkinnon ammatinkuvaa vastaavaksi. Sosionomi (AMK):n ammatinkuva on vielä osittain selkiintymätön ja koulutukseen liittyvät opetussuunnitelmat kehittymässä. Aikaisemmat sosiaalialan ammattikuvaan liittyvät mielikuvat ja koulutuksen vanhat rakenteet vaikuttavat vielä uudessa sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa, ja muun muassa sen vuoksi määrätietoinen koulutuksen kehittäminen on perusteltua.

5.1.3 Sosiaalipedagogiseen työhön liittyvät lähtökohdat

Sosiaalipedagogiseen työn tavoitteiden ja sisältöjen yhteydessä aineistosta nousivat esille yhteiskunnallisiin toimintaedellytyksiin vaikuttaminen sekä yksilön toimintamahdollisuuksien tukeminen siten, että ne mahdollistivat mielekkään elämän. Mielekkään elämän määrittelyssä lähdetään asiakkaan kokemuksesta, arjen todellisuudesta sekä hänen sosiokulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstään. Sosiaalipedagoginen työ kohdistui yksilöiden ja yhteisöjen valintoihin ja muutoksiin. Aineiston perusteella sosiaalipedagogista työtä tarvitaan silloin, kun ihmisen toimintakyky on yksilöllisten tai ulkopuolisten paineiden vuoksi vaarassa heikentyä tai ne ovat estyneet. Sosiaalipedagogisen työn nähtiin täydentävän sosiaalialan työtä erityisesti sosialisatioprosessin ymmärtämisellä ja sen heijastamisella asiakastyöhön. Sosiaalipedagoginen työ painottui yksilön ja yhteisön voimavaroja tukevaan työhön, ennaltaehkäisevään työhön, muutos ja tulevaisuuden työhön sekä vaikuttamistyöhön. Sosiaalipedagogiikan työn lähtökohdat eivät ole selvärajaisesti jakautuvia vaan ne toimivat osittain sisäkkäin sekä limittein. Sosiaalipedagogista työtä jäsennettiin toisaalta työmuotojen ja toisaalta työntekijän taitojen kautta, joita on kuvattu kuviossa seitsemän.

SOSIAALIPEDAGOGISEEN TYÖHÖN LIITTYVÄT TYÖMUODOT



Kuvio 7. Sosiaalipedagogiseen työhön liittyvät lähtökohdat

Sosiaalipedagogisen työn yhtenä tavoitteena oli aktivoida niitä voimavaroja, jotka vahvistavat asiakkaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseensä ja ympäristöönsä rakentavasti, aina tilanteen mukaisesti. Tämän nähtiin vaikuttavan asiakkaan omaan elämänhallintaan ja subjektiivisuuden lisääntymiseen. Lisäksi sosiaalipedagogisen työn edellytyksinä nähtiin työntekijän mukana olemisen tärkeys asiakkaan arjessa, sosiokulttuurisen ympäristön tuntemus sekä vaihtoehtoisten työtapojen etsiminen. Eli asiakkaan voimavarojen vahvistaminen asiakkaan elämän areenoilla ja arjessa toimimisen kautta.

”Sosiaalipedagogisen työn keskeinen tavoite on työskentely asiakkaiden kanssa päämääränä ihmisen subjektiivisuuden ja elämän hallinnan tukeminen. Läbestymistapa korostaa positiivisia, voimavarakeskeisiä työmenetelmiä. Koulutuksessa yhdis-

tyvät luovan toiminnan ja arkisen työn taitojen käyttäminen sosiaali- ja kasvatustyössä, jossa käytetään luovia ongelmanratkaisumenetelmiä yksilöllisessä ja yhteisöllisessä sosiaalipedagogisessa työssä. Keskeistä opiskelussa ovat yhteisöllisyys ja toiminnallisuus sekä ratkaisukeskeinen työote.” (Pirkanmaa/Tampereen amk.)

Saksalaisen Thierschin mukaan arkisuuntautunut sosiaalipedagoginen toiminta edistää ihmisten arjen paremmin sujumista ja vahvistaa siihen liittyvien olosuhteiden hallintaa. Käytännön toiminnan lähtökohtana ja päämääränä on aina konkreettiseen arkielämään liittyminen ja paremman arjen sujuminen. Hänen mukaansa sosiaalipedagogisen työn olennainen osa liittyy asiakkaiden vuorovaikutus- ja kommunikaatio-ongelmien sekä oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyvien vaikeuksien työstämiseen osana arkielämää. Tähän liittyvät myös työntekijän koulutuksessa omaksumat teoreettiset lähtökohdat, joiden avulla hän kykenee näkemään ihmiset ja tilanteet sellaisina kuin ne ovat. Thiersch mukaan sosiaalipedagogiikan teoria liittyy ihmisten arjen ja sosiaalipedagogisen toiminnan yhteiskunnallisiin kytkentöihin, jolloin arkipäivää voidaan ymmärtää historiallis-yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuudessa, mitkä vastaavasti ovat suhteessa arjessa ilmenevään konkreettiseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Arkisuuntautunut sosiaalipedagoginen työ on luonteeltaan reflektiivistä ja se kiinnittyy pääasiallisesti pluralisoituneen ja individualistiseen todellisuuteen. (Hämäläinen 1995a, 223-224. Hämäläinen & Kurki 1997, 128-130.)

”Opiskelija ymmärtää sosiaalipedagogisen osaamisen koostuvan tieteellisten, ilmaisullisten, kommunikatiivisten ja tuottavien taitojen yhdistämisestä toiminnaksi sekä tuntee ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen ja ryhmien toimintaan liittyvät keskeiset ilmiöt ja osaa tukea ihmisen arjessa toimimista... Sosiaalipedagoginen työ edellyttää sosiaalialan erityisasiantuntemusta, jota on kyettävä yhdistämään muiden asiantuntijoiden kanssa asiakkaiden parhaaksi.” (Helsingin amk./Stadia)

Sosiaalipedagogiikassa toimintakykyisyydellä käsitetään hyvinvointia edistävää voimavarojen käyttöä ihmisen omassa arjessa ja yhteisessä vuorovaikutuksessa sekä tietoisuutta olemassaolosta, eli tietoisuutta siitä kuka ihminen on ja missä vaiheessa hänen oma elämänsä on menossa. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovellutukset liittyvät niihin pyrkimyksiin ja toimintoi-

hin, jotka parantavat ihmisen mahdollisuutta oman elämänsä subjektina toimimisessa. Tämä edellyttää sellaisia tukimuotoja, joiden avulla ihmisen elämän hallintaa voidaan vahvistaa yhteiskunnallisen integraation sekä syrjäytymisen ehkäisyn ja arjen hallinnan kautta. Sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on tukea ihmistä tekemään se, mitä hänen tulee ja mitä hän voi tehdä. (Mönkkönen et. al. 1999, 15.)

”Opiskelija pystyy tunnistamaan asiakasryhmien elämäntilanteista johtuvaa palvelujen tarpeiden erilaisuutta ja alueellisia erityistarpeita – hän osaa habmottaa erilaiset tavat tuottaa ihmisen hyvinvointia tukevia palveluja ja tuntee yhteiskunnan tuki- ja palvelujärjestelmien lainsäädännölliset, hallinnolliset ja taloudelliset perusteet — ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn vaikuttavat tekijät, ihmisten hyvinvointia tukevat palvelujärjestelmät sekä julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin roolit palveluiden tuottamisessa.” (Varsinaisuus/Turun amk.)

Voimavaroja tukevaan työhön sisältyy myös taloudellisten reunaehtojen tuntemus sekä työntekijän kyky tukea asiakasta vahvistamaan taloudellisia ja aineellisia resurssejaan sekä työntekijän valmiudet auttaa asiakasta talouden hallintaan liittyvissä seikoissa. Sosiaalipalveluihin ja etuuksiin sekä muuhun julkiseen toimintaan liittyvissä tilanteissa ja asioiden hoitamisessa korostuu asiakkaan kannalta relevanttien vaihtoehtojen selvittäminen ja tunteminen sekä sosiaalilainsäädännön että sosiaaliturvan kannalta eli sosiaalipedagogiseen osaamiseen sisältyy tuntemus sosiaalialaan liittyvästä lainsäädännöstä, sosiaalihuollon edellytyksistä sekä sosiaalipalvelujärjestelmistä.

”Sosiaalialan työn päämääränä on yksilöiden, perheiden ja yhteisöiden sosiaalisen turvallisuuden, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin edistäminen. Sosiaalialan työ kohdentuu yksilön ja yhteisön valintoihin ja muutoksiin. Ammattialan työntekijältä edellytetään joustavaa, laaja-alaista ammatillisuutta ja realistista itseymmärrystä. Ammattiala edellyttää vaihtoehtoisten toimintamallien etsimistä sekä jatkuvaa epävarmuuden sietämistä, ammattialan tehtävänä on turvata hyvinvointipalvelujen saanti ja niiden kehittyminen. Lisäksi ammattipätevyys tuottaa sellaista tilannevalmiutta ja luovaa ongelmanratkaisukykyä, joissa persoonallisella tavalla osataan ratkaista eteen tulevia ongelmia muuttuvissa toimintaympäristöissä. Opiskelija tuntee taloudelliset reunaehdot auttamistyössä ja kykenee aineellisten resurssien hankkimiseen ja talouden hallintaan muuttuvissa olosuhteissa.” (Hämeen amk.)

Tutkimusaineiston mukaan ennaltaehkäisevä työ nähtiin tärkeäksi kaikilla eri toiminta-alueilla. Sosiaalipedagoginen ennaltaehkäisevä työ korostui yksilöiden identiteettiä ja elämän hallintaa vahvistavana toimintana sekä yhteisöjen tukemisena ja tilanteeseen liittyvien merkityksellisten kulttuurien vahvistamisena. Lisäksi sosiaalipedagogisessa toiminnassa korostettiin omaehtoisuuden ja omatoimisuuden tukemista kaikissa syrjäytymisvaarassa olevissa ryhmissä koko ihmisen elämäkaaren alueilla niin lasten, nuorten kuin aikuis- ja vanhuusväestönkin parissa. Myllärisen ja Tastin (2001, 38) mukaan sosiaalipedagogiikka on luonteva lähtökohta sosiaalialan työssä esimerkiksi silloin, kun toimitaan sosiaalisten ongelmien ja marginalisoitumisvaarassa olevien ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Tällöin työn keskiössä ovat yksilöiden ja yhteisöjen omat voimavarat ja niiden käyttöön saaminen. Aitojen yhteisöjen rakentaminen voidaan sosiaalipedagogisessa työssä nähdä ennaltaehkäisevänä työnä, jolloin yhteisöä pyritään osallistamaan oman elinympäristönsä suunnitteluun ja sen sosiaalisten rakenteiden ylläpitämiseen. Osallisuuden kautta mahdollistetaan ihmisten ja yhteisöjen motivoituminen kasvuun ja kehitykseen.

”Sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on syrjäytymisen ehkäiseminen. Tämä tapahtuu yksilöiden identiteetin, oman elämän hallinnan ja kulttuurin vahvistamisen sekä yhteisöjen tukemisen kautta —.

- *Opiskelija ymmärtää sosiaaliseen integraatioon vaikuttavia tekijöitä ja sosiaalisen integraation merkityksen syrjäytymisen ehkäisemisessä ja lieventämisessä*
- *Osaa toimia eriarvoisuuden lieventämiseksi*
- *Ymmärtää sosiaalisten ongelmien määräytymistä ja osaa vaikuttaa niiden taustalla oleviin tekijöihin toisaalta kasvatukseen ja opetukseen, sekä hoitamiseen ja kuntoutukseen suuntautuvassa sosiaalipedagogisessa työssä*
- *Pohtii kriittisesti oman toimintansa taustalla olevia arvoja.*

Opinnot sisältävät:

- *Syrjäytyminen yhteiskunnallisena ilmiönä*
- *Syrjäytyminen subjektiivisena kokemuksena*
- *Sosiaaliset ongelmat kasvatukseen ja opetukseen sekä hoitamiseen ja kuntoutukseen näkökulmasta*
- *Sosiaalinen integraatio*
- *Sosiaalipedagogisen työn mahdollisuudet syrjäytymisen ehkäisyssä ja lieventämisessä.” (Helsingin amk./Stadia)*

”Opiskelija ymmärtää sosiokulttuurisen työn yhteyden suomalaiseen hyvinvointivaltioon. — opiskelija ymmärtää arjen tukemisen ja subjektiivisen merkityksen elämänhallinnan vahvistajana. Opinnot sisältävät: yhdyskuntatyön ja yhteisöllisen orientaatio sosiaalityössä, asukkaiden ja kansalaisten osallistamisen sosiaalipedagogisena haasteena, kulttuurisen identiteetin herättämisen ja vahvistamisen sekä sosiokulttuurisia työmenetelmiä ja osallistamisen keinoja erilaisissa yhteisöissä ja asuinalueilla.” (Varsinais-Suomi/Turun amk.)

Muutos- ja tulevaisuuden työn nähtiin liittyvän läheisesti voimavaroja vahvistavaan työhön, mutta kuitenkin niin, että se muodostaa oman luokan. Tutkimusaineiston koulutus- ja oppimistavoitteissa sosiaalipedagoginen orientaatio liitettiin työhön, joka edistää yksilön, perheiden ja yhteisöjen sosiaalista turvallisuutta ja toimintakykyisyyttä erilaisissa elämän olosuhteissa. Sosiaalipedagogisen työn tavoitteissa kiinnitettiin huomiota ihmisen oikeuteen saada palveluja hänen kasvaessaan yksilönä sekä vahvistaessaan suhdettaan yhteiskuntaan.

”Sosiaalipedagogisen työn lähtökohtana on näkemys ihmisen yhteiskuntasidonnaisuudesta. Selviytyminen elämän haasteista perustuu yksilön kykyyn hahmottaa itsensä subteessa yhteiskuntaan ja sen suosimiin toimintamahdollisuuksiin. Tähän sisältyy paitsi kyky ymmärtää yhteiskuntaa, myös kyky asennoitua elämään mielekkäästi ja vaikuttaa sen muotoutumiseen. Sosiaalipedagogin tehtävänä ei ole niinkään etsiä ratkaisuja yksittäisiin arjen ongelmiin, vaan tukea ongelmien kanssa painivia itse sellaiseen toimintaan, joka voi muuttaa heidän tilanteensa. Käytännössä tämä tarkoittaa sellaisten yksilöllisten ja sosiaalisten prosessien käynnistämistä, jotka mahdollistavat ihmisten oman aktiivisen toiminnan ongelmiensa ratkaisemiseksi.” (Pohjois-Karjalan amk.)

Sosiaalipedagogisen työn tavoitteina opinto-oppaasta tulivat esille myös syrjäytymisen ehkäisy ja yhteisöllisen osallisuuden vahvistaminen sekä muutokseen ja tulevaisuuteen tähtäävä työ silloin, kun on tarvetta sosiaalisen hädän tai ongelmien lievittämiseen ja muutoksen aikaansaamiseen sosiaalipedagogisin keinoin. Tanskalaisen Jesper Holstin mukaan sosiaalipedagogiikka on mukana konfliktivälityksessä silloin kun on tarve integroida syrjäytyneitä, marginaalissa eläviä ihmisiä ja ryhmiä yhteiskuntaan. Hän näkee sosi-

aalipedagogiikan olemuksen dynaamisena ja muuttuvana erityisesti silloin, kun sosiaalipedagogiikka suuntautuu sosiaalisiin ja pedagogisiin ongelmatilanteisiin. Tällä hän tarkoittaa sellaisten yksilöiden ja ryhmien auttamista, joilla ei ole voimavaroja ja keinoja selviytyä omin avuin. (Ranne 2002, 76.)

Sosiaalipedagogisessa väliintulossa eli interventiossa asiakas tarvitsee myös ”omaa tilaa” ja työntekijän tehtävänä onkin huomioida toisen ihmisen reiviiri sekä hänen elämäpiirinsä ja tarjota puolueettomasti kaikki tilanteenmukainen apu. Sosiaalipedagoginen vuorovaikutus tapahtuu usein yksityisen ja julkisen välimaastossa, jonka vuoksi eri institutionaaliset rakenteet vaikuttavat tilanteen etenemiseen. Sosiaalipedagogiseen orientaatioon ja interventiioon liittyy aina eettisten lähtökohtien vaatimus ja se on keskeinen myös silloin kun tehdään asiakasta koskevia päätöksiä. (Eriksson & Markström 2000, 159-163.)

”Opiskelija muodostaa käsityksen yhteiskunnallisen elämän muotoutumisesta sekä sosialisoinnin, sosiaalisen turvallisuuden että huolenpidon tuotannon organisoimisesta yhteiskunnalliseen kehitykseen — Hän (opiskelija) vahvistaa käsitystään sosiaalialan työn lähtökohdista olevista tarpeista, ymmärtää sosiaalisten ongelmien ja sosiaalipoliittisten tarpeiden yhteyden yhteiskunnalliseen järjestykseen sekä perehtyy suomalaiseen sosiaaliturvaan yksilön ja yhteiskunnan kannalta.” (Pohjois-Karjalan amk.)

”Sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon tavoitteena on antaa opiskelijalle asiantuntemus lapsi-, nuorisotyön ja perhetyön alueelle. Keskeistä valmistuneelle työntekijälle on toimia sosiaali- ja nuorisotyön yksiköissä ja yhteisöissä asiakkaan yksilöllisyyttä vahvistaen sosiaalisten ongelmien ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi — Hän tuo sekä teoreettisen ihmisen kasvua ja kehitystä ja yhteiskunnallista ilmiötä koskevan tietämyksensä että käytännöllisen pedagogisen panoksensa moninaisissa elämäntilanteissa ja sosiaalisten ongelmien paineessa elävien lasten, nuorten, perheiden ja ryhmien auttamiseen, aktivoimiseen ja tukemiseen.” (Satakunnan amk.)

Vuosisadan vaihteeseen liittyvä sosiaalipoliittinen keskustelu on ollut omiaan vahvistamaan sosiaalipedagogisen työn tarvetta Suomessa. Sosiaalipedagogiset toimintamallit ovat eri aikoina herättäneet keskustelua ihmisten tasa-arvoisuudesta. Suomalaisen yhteiskunnan kehityksessä on 1990-luvulla

ja vuosituhanen vaihteessa tapahtunut hyvinvoinnin uudelleen jäsentymistä, jolloin tasavertaiset taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet ovat olleet sidoksissa uudella tavalla painottuviin yhteiskunnan arvopäämääriin ja tavoitteisiin. Käsitys tasapainoisesta yhteiskunnallisesta todellisuudesta on muuttunut samassa suhteessa kun yleinen epävarmuus, satunnaisuus, nopeat muutokset ja moniarvoisuus ovat lisääntyneet. Baumanin mukaan sosiaalisen käsite ilmaisee sosiaalisen todellisuuden prosessinomaisuutta ja satumanvaraisuutta, joihin liittyy vapauden ja riippuvuuden dialektinen suhde. Tällöin toiminta ja olotila sekä paikka ja ympäristö, ovat sitä kontekstia johon kiinnitytään ja jossa toiminta tapahtuu. Edelleen vuosituhanen vaihteen jälkeinen yhteiskunnan nopea muuttuminen epävarmemmaksi, moniulotteisemmaksi sekä rikkonaisemmaksi on lisääntynyt ja sen seurauksena erityisen psyykkisen, emotionaalisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tarve on lisääntynyt yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa elämässä.

Sosiaalipedagogisessa vaikuttamistyön nähtiin täydentävän nykyistä sosiaali- ja terveystalouden työtä. Sosiaalipedagogisen työhön liittyy toiminta sosiaalialan hallinnollisissa tehtävissä yli hallinnollisten rajojen sekä muissa alaan liittyvissä suunnittelu-, kehittämis- ja organisaatiotehtävissä.

” Opiskelija osaa toimia erilaisissa sosiaali- ja terveystalouden työyhteisöissä ja -ympäristöissä omaa toimintaansa reflektoiden ja itseään sekä työyhteisöään kehittämällä. Opiskelija perehtyy sosiaali- ja terveystalouden osana sosiaalialan työtä sekä EU:n sosiaali- ja terveyssektoria koskeviin säädöksiin. Perehtyy julkista toimintaa ohjaavaan keskeiseen lainsäädäntöön ja rakenteisiin. Hallitsee julkishallinnon toimintaperiaatteet ja osaa toimia julkisessa organisaatiossa. Opiskelija tunnistaa ja osaa analysoida omaa työskentelytapansa, työprosesseja ja työyhteisöjen lainalaisuuksia. Osaa toimia vastuullisesti työyhteisön jäsenenä työyhteisöään kehittämällä — Osaa käyttää työnohjausta sekä yksilön että työyhteisön tukemisessa ja kehittämässä. Tuntee työyhteisön toimintaan liittyvän lainsäädännön. Lisäksi hän ymmärtää moniammatillisen yhteistyön sekä asiakaslähtöisyyden merkityksen palvelujen laadun ja organisaation kehittämässä. Laajentaa näkemystään yrittäjyydestä sosiaali- ja terveystalouden organisaatioissa.” (Espoo-Vantaa/Laurean amk.)

Sosiaalipedagoginen työ nähtiin merkitykselliseksi lisääntyvän asiakas- ja toimintalähtöisen työn liittämässä hallinnollisen työn rinnalle. Opinto-

oppaiden mukaan, yhteiskunnallisella, paikallisella ja alueellisella tasolla on osa sosiaalipedagogista työtä. Sosiaalipedagogiseen työhön liitettiin vaikuttamistyö myös eri vaikuttamiskanavien kautta, kuten eri instituuttien ja median välityksellä. Vaikuttamistyön lähtökohdat liittyivät joko asiakastyöhön tai asiakkaiden elämänpäiriin vaikuttavaan asiakastyöhön.

” — Opiskelija osaa analysoida alan kehittämistarpeita ja kehittää asiakasläh- töisesti ja oman näkemyksensä perusteella työtä, palveluja, toiminnan laatua ja tuloksellisuutta. Kykenee vastaamaan muuttuvassa toimintaympäristössä työn, henkilöstön ja organisaation kehittämisen haasteisiin muutosjohtamisen keinoin. Tuntee kunnallishallintoa, talotta sekä yritystoimintaa ja palvelujen markkinoin- tia niin, että pystyy tuottamaan palveluja. Opintokokonaisuus (5 ov) jakaantuu kasvatuksen ja opetuksen sosiaalipedagogiseen työn johtamiseen ja kehittämiseen ja toisaalta hoitamiseen ja kuntoutukseen suuntautuvan sosiaalipedagogisen työn johtamiseen ja kehittämiseen.” (Helsingin amk./Stadia)

Sosiaalipedagogisen ammatillisuuden perusteita opinto-oppaissa olivat yhteiskunnallisuus, itseohjautuvuus, tulevaisuudenvalmius sekä ihmisten tu- keminen heidän omassa elämänympäristössään. Lisäksi esille tuli sosiokult- tuurisen työn yhteys suomalaiseen yhteiskuntaan sekä yhteisöllisyyden mer- kityksen huomioiminen yksilön ja yhteisön vuorovaikutusprosessissa. Ta- voitteisiin pääsemiseksi opiskelijan tuli tiedostaa yhteiskunnallinen todelli- suus, moniammatillinen yhteistyö sekä oman työn ja työotteen kehittämi- nen.

” Opiskelija ymmärtää sosiokulttuurisen työn yhteyden suomalaiseen hyvinvointi- valtion. — opiskelija ymmärtää arjen tukemisen ja subjektiivisen merkityksen elämänhallinnan vahvistajana. Opiskelija — yhdyskuntatyön ja yhteisöllisen orien- taation sosiaalityössä, asukkaiden ja kansalaisten osallistamisen sosiaalipedagogi- sena haasteena, kulttuurisen identiteetin herättämisen ja vahvistamisen, sosiokult- tuurisia työmenetelmiä ja osallistamisen keinoja erilaisissa yhteisöissä ja asuinalu- eilla.” (Varsinais-Suomi/Turun amk.)

Sosiaalipedagoginen työ työntekijän taitona tuli esille Sosiaalipedagogisen ammatillisuuden tavoitteissa ja sisällönkuvauksissa. Työntekijän taidot näh-

tiin valmiuksina tukea kansalaisia heidän arjessaan sekä persoonallisten voimavarojensa löytämisessä, käytössä ja vahvistamisessa siten, että yksilön terveyden, yksilöllisen toimintakyvyn ja taloudellisen selviytymisen mahdollisuudet pääsivät vahvistumaan. Työntekijän taitoihin kuului myös tietää asiakkaan oikeuteen ja kulloiseenkin elämäntilanteeseen liittyvät etuudet ja palvelut, joiden tukemana asiakas voi vahvistaa omaa elämänhallintaansa. Työntekijän tehtävänä on mahdollistaa asiakkaille sellaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien käynnistymisen, jotka lisäävät ihmisten omaa (aktiivista) toimintaa ongelmien ratkaisemisessa ja elämänhallinnassa. Sosiaalipedagogiseen työhön liitettiin tilannevalmiutta ja luovaa ongelmaratkaisukykyä, jotka vahvistivat työntekijän mahdollisuutta vaikuttaa ja olla mukana erilaisissa asiakastilanteissa. Hallinnolliseen ja palveluorganisaation kehittämistyöhön liitettiin reflektiivinen työote, joka tuli kauttaaltaan esille sosiaalipedagogisen orientaatioon liittyvissä kuvauksissa. Sosiaalipedagoginen työ täydentävää moniammatillista yhteistyötä tilannekohtaisen ja asiakaslähtöisen tiedon ja ymmärtämisen kautta.

”— tavoitteena on harjaannuttaa sosiaalialan asiakastyön menetelmiä ja sisäistää henkilökohtainen sosiaalipedagoginen työorientaatio, opiskelija ymmärtää elinympäristön ja ekologian merkityksen sosiaalityössä sekä sisäistää yhteisöllistävät, osallistavat sekä toiminnalliset menetelmät asiakastyössä ja harjaantuu reflektiiviseen työskentelytapaan — Opiskelija perehtyy yhteisöllistaviin työn muotoihin ja työtapoihin, tutustuu toteutettuihin yhteisöllistaviin, yksilöitä ja yhteisöjä kehittäviin ja vahvistaviin hankkeisiin. Opiskelija tuntee yhteisöllistävän asiakastyön käsitteenä, menetelminä ja niiden toteuttamisena sekä tunnistaa sosiaalipedagogiset suuntaukset ohjauksessa.” (Hämeen amk.)

5.2 Sosiaalipedagogiikan jäsentyminen opintojen rakenteeseen ja opetukselliset painotukset

Opintojen rakenne noudatti yleisiä, valtakunnallisia ammattikorkeakoululain mukaisia ehtoja. Opinto-oppaat sisältävät opetussuunnitelman arvopohjan, tavoitteet, oppimisenäkemyksen sekä yksittäisten opintokokonaisuuksien tavoitteet (A 352/2003). Lisäksi suomalaiseen korkeakoulukulttuuriin liittyivät koulutusta tuottavien yksiköiden profiloituminen, joka tämän tutkimusaineiston mukaan ilmeni suuntautumisvaihtoehtoina, opintojen sisäl-

öllisinä painotuksina sekä erilaisina menetelmällisinä ratkaisuin. Eraut (1985, 54) on esittänyt, että profiloitumisessa ilmenee koulutusta tuottavan yksikön historiallinen perinne, aikaisempi aatetausta, alueelliset lähtökohdat, sosiaalialan työn yhteiskunnalliset tarpeet sekä yksikön innovatiivisuus ja suunnitelmallisuus, jossa ilmenevät myös koulutuksen hallinnon ja henkilöstön intressit.

5.2.1 Sosiaalipedagogiikka opintojen rakenteessa

Tutkimuksen 23 opinto-oppaasta kahdeksassatoista (18) sosiaalipedagogiikka tuli esille joko opetuksen rakenteissa viidellä eri tasolla; viitekehystenä, suuntautumisvaihtoehtona, opintojaksona, osasuorituksena sekä menetelmäopinnoina. Sosiaalipedagogiikka esiintyi niissä joko yhdellä tai useammalla eri tasolla. Kolmessa ruotsinkielisessä opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikan opinnot tulivat esille suuntautumisvaihtoehtona, mutta niihin ei liittynyt sosiaalipedagogisia perusteluja. Viiden opinto-oppaan rakenteesta ei löytynyt sosiaalipedagogiikan opintoja.

TAULUKKO 3. Sosiaalipedagogiikan jäsentyminen sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa lukuvuonna 1999 - 2000

Tasot	Lukumäärä
Viitekehys	4
Suuntautumisvaihtoehto	10 ⁵
Opintojakso	12
Osasuoritus	12
Menetelmäopinnot	10
Maininta	1
Ei mainintaa	5
Yhteensä	54

Ensisijaisesti viitekehyksenä 4/23

Sosiaalipedagogiikka esiintyi opinto-oppaiden rakenteissa ensisijaisesti opetuksen viitekehyksenä neljän (4/23) eri ammattikorkeakoulun kohdalla. Näistä kahdessa sosiaalipedagogiikka esiintyi (2/4) viitekehyksen lisäksi myös suuntautumisvaihtoehtona, opintojaksona, osasuorituksena ja menetelmäopintoina. Yhdessä (1/4) opinto-oppaassa viitekehyksenä ja opintokokonaisuutena, oppiaineena ja menetelmäopintoina mutta ei suuntautumisvaihtoehtona. Lisäksi yhdessä tähän ryhmään kuuluvana (1/4) sosiaalipedagogiikka oli mukana sosiokulttuurisessa suuntautumisvaihtoehdossa. Kaikissa tämän ryhmän opinto-oppaissa sosiaalipedagoginen orientaatio tuli esille hyvin ja sitä oli perusteltu monipuolisesti ja kuvattu loogisesti. Taulukoinnissa sosiaalipedagogiikan ensisijaisuus on merkitty tummennettuna.

TAULUKKO 4. Sosiaalipedagogiikka ensisijaisesti viitekehyksenä

Ammattikorkeakoulu	Viitekehys	Suuntautumisvaihtoehto	Opintojakso	Osasuoritus	Menetelmäopinnot
Pohjois-Karjalan amk.	X	X	X	X	X
Satakunnan amk.	X	X	X	X	X
Helsingin amk. (Stadia) ⁶	X		X	X	X
Hämeen amk.	X	X ⁷	X		

Sosiaalipedagogiikan esiintyessä viitekehyksenä sitä ei enää käsitetty erikseen menetelmäopintoina, vaan erilaiset menetelmäopinnot oli valittu niin, että ne vahvistivat sosiaalipedagogista työtä. Sosiaalipedagogiikan ollessa viitekehyksenä se ymmärrettiin laaja-alaisesti osaksi sosiaalialan työtä, jolloin siihen sisältyi ihmisen elinkaari kokonaisuudessaan. Tämän ryhmän opinto-oppaista kävi ilmi, että sosiaalipedagogiikka oli sisäistetty sekä teoreettisella että käytännön tasolla ja oppilaitoksessa oli käyty yhteistä sosiaalipedagogista keskustelua. Lisäksi näissä opinto-oppaissa oli käytetty yhteneväisesti ja loogisesti sosiaalipedagogiikkaan liittyvää termistöä sekä sellaisia didaktisia ratkaisuja, jotka mahdollistivat kokemuksellisen ja reflektiivisen lähestymistavan sosiaalipedagogiseen työhön. Opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikka käsitettiin sosiaalialan laajaksi viitekehykseksi, mikä sisälsi myös

sosionomi (AMK):n ammatissa vaadittavat ydinosaamisen alueet.

Yhdessä (1/4) tähän ryhmään kuuluvassa ammattikorkeakoulussa (Pohjois-Karjalan amk.) suuntautumisvaihtoehdot toteutuivat siten, että sosionomi (AMK) koulutuksessa aloitettiin joka vuosi sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehto ja vuosittain yksi luovien terapioiden suuntautumisvaihtoehto. Luovien terapioiden suuntautumisvaihtoehtoina vuorotteli kolmen vuoden välein kuva-, musiikki- ja draamaterapian suuntautumisvaihtoehdot. Ammatillisen suuntautumisen lisäksi opinnoissa korostuivat yhteiset sosiaalipedagogiset perus- ja ammattiopinnot, joissa huomioitiin opiskelijoiden subjektiivinen ammatillinen kehittyminen.

Tämän ryhmän kaikissa opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikan tuntemus tuli esille loogisesti sekä opintojen teoreettisissa perusteluissa että käytäntöön suuntaavassa sosiaalipedagogisessa toiminnassa. Lisäksi sosiaalipedagogiikka liitettiin suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin ihmisten yksilöllisten ja yhteisöllisten toimintaedellytysten tukemisenä arjen toiminnoissa sekä yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamisena. Myös alueellinen sosiaalipedagoginen työ toteutui opinnoissa esimerkiksi erilaisina projekteina.

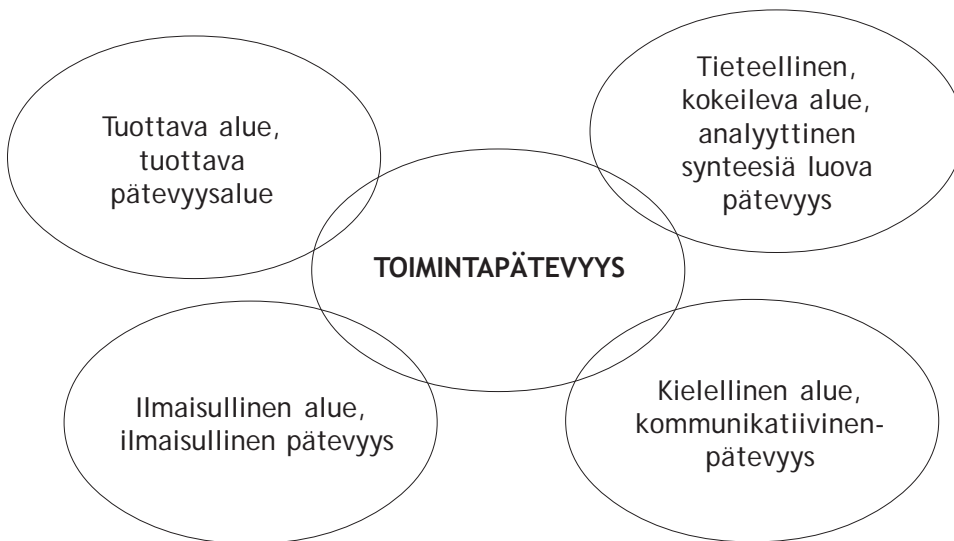
Yhdessä tähän ryhmään liittyvässä opinto-oppaassa (Pohjois-Karjalan amk.) sosiaalipedagogiikan lähtökohdat olivat lähellä saksalaista perinnettä, joka tuli esille koulutuksen vahvassa teoreettisessa perustelussa ja ideologisessa lähestymistavassa. Opetukseen sisältyi myös Freireläisen sosiaalipedagogiikan lähtökohtia asiakkaiden valtaistamisen näkökulmasta. Lisäksi opintooppaan toiminnallisissa perusteluissa tuli esille sosiokulttuurisen innostamisen sekä luovien toimintatapojen ja ongelmanratkaisujen mukaisia menetelmiä ja projekteja.

Saksalaisen sosiaalipedagogiikan lähtökohdat ovat ensisijaisesti pedagogisia sosiaalisia ongelmia lievittävässä työssä ja toimintajärjestelmässä sekä näihin liittyvässä koulutuksessa. Sosiaalipedagogiset teoriat kiinnittyvät sellaisiin kasvatus- ja yhteiskuntateorioihin ja sosiaalipedagogisiin käytäntöihin, jotka tähtäävät yhteiskunnallisen huono-osaisuuden vähentämiseen, hyvinvoinnin edistämiseen, oikeudenmukaisuuteen, yhteiskuntarauhaan, yksilön vapauteen ja ihmisten keskinäiseen solidaarisuuteen. Moderni saksalainen sosiaalipedagogiikka kiinnittyy keskeisesti subjektiivisuuden, arjen, yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisten rakenteiden käsitteisiin. Arkisuuntautuneessa sosiaalipedagogisessa toiminnassa on kysymys ihmisen luonnollisen elämäntavan ja luonnollisten suhteiden eli arjen autonomian kunnioittami-



sesta. (Hämäläinen 1995a, 17; Hämäläinen & Kurki 1997 126-129.)

Kahdessa (2/4) tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa sosiaalipedagoginen viitekehys, sosiaalipedagogiset ydinvalmiudet (Stadia) ja ammatilliset ydinvalmiudet (Hämeen amk.) oli hahmoteltu B. Madsenin sosiaalipedagogisen toimintapätevyysteorian mukaisesti. Näiden kahden opinto-oppaan viitekehyksessä painottui pohjoismainen sosiaalipedagogiikka mutta niissä ilmeni myös saksalaisen ja romaanisen kielialueen perinteitä. Tanskalainen B. Madsen jäsentää sosiaalipedagogiikan teoriaa toimintapätevyysalueiden mukaan seuraavasti:



Kuvio 8. Sosiaalipedagoginen toiminta (Madsen 1993).

Tanskalaisen sosiaalipedagogiikan painopistealueet tulevat Madsenin (2001, 226-237) mukaan esille toiminnan pätevyysalueina, jotka ovat mukana sosiaalipedagogisessa työssä, missä ne täydentävät toisiaan asiakkaan voimavarojen kartuttamiseksi. Hänen mukaansa tuottava alue kiinnittyy käytännön työssä niihin tehtäviin ja sellaisille työn alueilla, joita tarvitaan ihmisten arkipäivän sujumisen tueksi. Tieteellinen ja kokeileva alue lisää sosiaalipedagogisen työn filosofista ja teoreettista tuntemusta ja ymmärtämistä, jolloin voidaan vahvistaa työtoiminnan havainnointia, jäsentämistä ja johtopäätösten tekoa ja kehittävää työtöytä. Kielellinen alue lisää kommunikatiivista pätevyyttä eli kykyä toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilasten ja erilaisissa olosuhteissa elävien ihmisten kanssa, ammatillisessa työssä tarvitaan

myös kielen kirjallista ilmaisukykyä. Ilmaisullinen alue avaa mahdollisuuksia syvempään ja vapaampaan ilmaisuun, jolloin muun muassa kokemukselliset ja elämykselliset tavat auttavat tunnistamaan omaa ja toisten ihmisten todellisuutta. Madsenin mukaan neljännen toimintapätevyysalueen kehityksen jälkeen yksilöllä on mahdollisuus saavuttaa henkilökohtainen toimintapätevyys, joka tuottaa sosiaalipedagogista ammatillisuutta ja se mahdollistaa kehittävän työotteen sosiaalipedagogisessa asiakastyössä sekä työntekijän oman ammatillisuuden kehittämisessä.

Neljännessä tähän ryhmään kuuluvassa ammattikorkeakoulussa (Satakunnan amk.) sosiaalipedagoginen orientaatio painottui lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävään sosiaalipedagogiseen työhön, joka laajeni yksilön sosialisointiprosessin näkökulmasta myös muuhun kasvatukseen ja sosiaalityöhön. Opintoissa tuli esille koulujen kanssa tehtävä sosiaalipedagoginen työ käytännön harjoittelujen ja erilaisten projektien yhteydessä. Tämän opintopajaan sosiaalipedagogiikan perustelut liittyivät lähinnä pohjoismaiseen sosiaalipedagogiikan perinteeseen, mutta siinä oli mukana myös saksalaisen perinteen teoreettisia perusteluja ja latinalaisen sosiokulttuurisen innostamisen menetelmiä erityisesti lasten- ja nuorten kanssa toteutettavissa projekteissa.

Ranne (2003, 79) kuvaa sosiaalipedagogista kasvatustajatteluja Satakunnan ammattikorkeakoulun Pedaali-projektin yhteydessä kommunikaatiota korostavana prosessina, jossa painotetaan osallisuutta ja dialogisuutta. Tämän prosessin keskiössä on lapsen/nuoren aktiivinen osallisuus oman elämänsä hallinnassa ja suunnittelussa. Sosiaalipedagogisella toiminnalla tuetaan lasta/nuorta kouluyhteisön jäsenyyteen ja sen kautta vastuullisuuteen omasta oppimisesta ja toiminnasta. Sosiaalipedagogisen orientaation omaava työntekijä tarjoaa esimerkiksi syrjäytymisuhan alla olevalle oppilaalle turvallisen kasvun mahdollisuuden olemalla riittävän pitkään oppilaan rinnalla niin, että hän kykenee aikaisempaa itsenäisemmin kantamaan vastuuta ja vaikuttamaan opiskelunsa kulkuun. Sosiaalipedagoginen asiantuntija on usein myös yhteishenkilönä ja tulkkina virallisen systeemin (esimerkiksi koulun oppilashuollolle ja sosiaalitoimelle) ja nuoren elämämaailman kokemusten välillä. Samalla hän voi toimia nuoren uusien mahdollisuuksien suunnan näyttäjänä ja uudenlaisten toimintojen vahvistajana.

Ensisijaisesti suuntautumisvaihtoehtona 4/23

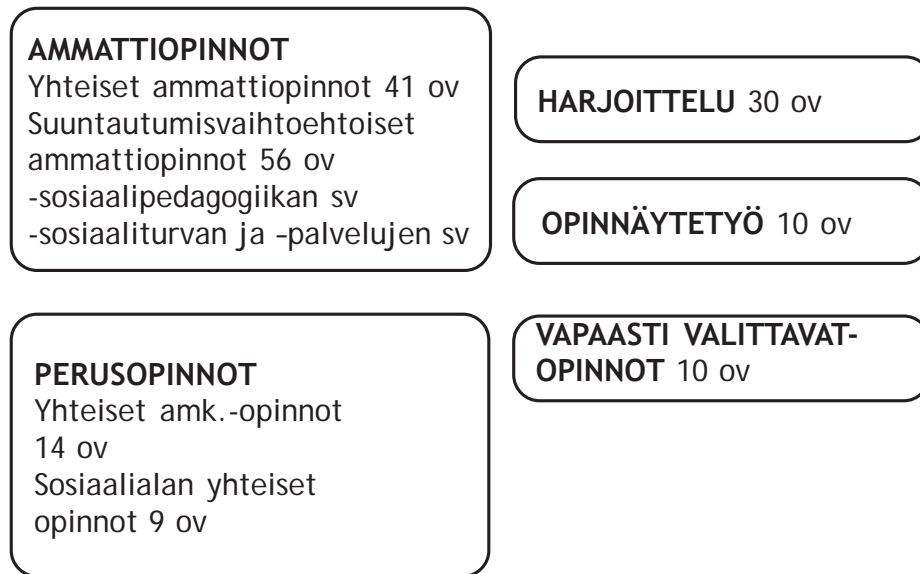
Sosiaalipedagogiikka esiintyi suuntautumisvaihtoehtona kaikkiaan seitsemässä (7/23) opinto-oppaassa, joista neljässä ensisijaisena (4/7). Suuntautumisvaihtoehdot sosionomi (AMK) -koulutuksessa ilmaisivat selkeimmin yksikön profiloitumista. Tällöin sosiaalialan perusopinnot olivat opiskelijoille yhteisiä ja ammattiopinnot suuntasivat jollekin sosiaalialan erityisalueelle. Kaikissa ammattikorkeakouluissa ei toteutunut suuntautumisopintoja vaan ammatillisuuden pätevyysalueet muotoutuivat esimerkiksi vaihtoehdoisista ammattiopinnoista, joista opiskelijat valitsivat oman kiinnostuksensa mukaiset opinnot. Tässä tutkimuksessa sosiaalipedagogiset vaihtoehdot ammattiopinnot yhdistettiin suuntautumisvaihtoehtojen ryhmään, koska ne ilmaisevat koulutusrakenteessa vastaavia opintoja.

TAULUKKO 5. Sosiaalipedagogiikka ensisijaisesti suuntautumisvaihtoehtona

Ammattikorkeakoulu	Viitekehys	Suuntautumisvaihtoehto	Opintojakso	Osasuoritus	Menetelmäopinnot
Pohjois-Karjalan amk.	X	X	X	X	X
Satakunnan amk.	X	X	X	X	X
Helsingin amk. (Stadia)	X		X	X	X
Hämeen amk.	X	X	X		
Pirkanmaan amk.		X	X	X	X
Jyväskylän amk.		X	X	X	X
Espoo-Vantaan amk. (Laurea) ⁸		X	X	X	
Mikkelin amk.		X	X		

Koulutuksen profiloituminen tapahtui siis yhteisten perusopintojen ja mahdollisten yhteisten ammattiopintojen jälkeen eriytyvinä suuntautumisvaihtoehtoina tai suuntaavina valinnaisina ammattiopintoina. Esimerkiksi yhden ammattikorkeakoulun (Pirkanmaa/Tampereen amk.) sosiaalialan opintojen suuntautumisvaihtoehdot eriytyivät yhteisten perusopintojen ja yhteisten ammattiopintojen jälkeen nimikkeillä Sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihto sekä Sosiaaliturvan ja –palvelujen suuntautumisvaihtoehto.

Sosiaalialan koulutusohjelma profiloitui siis sekä sosiaalipedagogisesti että sosiaalihuollollisesti. Seuraava kuvio toimii esimerkkinä koulutuksen profiloitumisen suuntautumisesta:



Kuvio 9. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan opintojen rakenne 1999 - 2000.

Toisen ammattikorkeakoulun suuntaavissa opinnoissa varhaiskasvatus liitettiin sosiaalipedagogiikkaan Varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn suuntaavissa opinnoissa (Jyväskylän amk.). Saman koulutuksen muut sosiaalialan suuntaavat vaihtoehtoiset ammattiopinnot olivat; Erityiskasvatus ja vammaistyö sekä Sosiokulttuurinen työ, joissa kummassakin oli mukana sosiaalipedagogisia lähtökohtia. Suuntaavat vaihtoehtoiset ammattiopinnot eriytyivät yhteisten perusopintojen ja yhteisten ammattiopintojen jälkeen. Varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn suuntaavissa opinnoissa painottuivat lapsen, nuoren ja perheen voimavarojen tukeminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen.

Sosiaalipedagogisten suuntautumisvaihtoehtojen kohdalla eri ammattikorkeakoulujen välillä oli eroavaisuuksia. Sosiaalipedagogiikka painottui joko selkeästi sosiaalipedagogiseen sosiaalialan työhön (Pohjois-Karjalan amk, Helsingin amk/Stadia, Hämeen amk.) tai kasvatuksellisesti painottuvaan lapsi-, nuoriso- ja perhetyöhön (Satakunnan amk., Pirkanmaan amk., Jyväskylän amk.). Yhdessä opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikka oli Nuoriso- ja sosi-

aalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehtona (Mikkelin *amk.*), jossa se ilmeni lähinnä vain mainintana:

*”Opiskelija jäsentää nuoriso- ja sosiaalipedagogista näkemystään ja tunnistaa osaamisensa sosiaalisessa nuorisotyössä — Hän jäsentää sosiaalipedagogista näkemystään itsenäisten kirjallisten tehtävien avulla.” (Mikkelin *amk.*)*

Sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdon liittyessä opinto-oppaisissa sosiaalialan orientaatioon, siihen sisältyi selkeät teoreettiset perustelut, yhtenäinen käsitteiden käyttö sekä sosiaalipedagogisten opintojen ja käytännön harjoittelujen looginen eteneminen. Suuntautumisvaihtoehdon liittyessä sosiaalialan kasvatustyön orientaatioon, siinä painottuivat varhaiskasvatus-, nuoriso-, perhe- ja lastensuojelutyö. Näissä opinto-oppaissa oli hajanaisuutta sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan perusteluissa. Joissakin opinto-oppaissa oli sosiaalipedagogiikan teoreettisia perusteluja ja yhtenäistä käsitteiden käyttöä, mutta joissakin sosiaalipedagogiikka jäi irralliseksi ja hyvin ohueksi, eikä niissä ollut sosiaalipedagogiikan teoreettisia perusteluja.

Myllärisen ja Tastin (2001, 95-96) mukaan sosiaalipedagogisesti orientoituneen koulutuksen tuottamiseen tarvitaan sosiaalipedagogiseen viitekehykseen sitoutuvaa osaamista ja sen mukaisen toimintakulttuurin ja toimintaperustan luomista sekä jatkuvaa dialogista arvokeskustelua. Edelleen opetuksen ja sitä tukevan valmistelevan työn tulisi liittyä julkilausuttuihin arvoihin sekä niiden mukaiseen toimintaan. Opetussuunnitelma toimii opintojen jäsentäjänä, jonka mukaisesti voidaan ottaa kantaa ja vaikuttaa oppimisyhteisössä muodostuvaan toimintakulttuuriin. Lisäksi sosiaalipedagoginen näkemyksellisyys olisi hyvä kokea yhteisöllisenä ja henkilökohtaisena prosessina, jolloin koulutusyhteisössä mahdollistuu dialoginen toimintakulttuuri.

Ensisijaisesti opintojaksona 4/23

Sosiaalipedagogiikka esiintyi tutkimusaineistossa opintojaksona kahdesatoista opinto-oppaassa (12/23), joista ensisijaisesti opintojaksona neljä kertaa (4/12). Tähän luokkaan kuuluvassa yhdessä opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikka esiintyi myös suuntautumisvaihtoehtona ja osasuorituksena (1/12), yhdeksässä opintojaksona ja osasuorituksena (9/12), yhdessä opintojaksona ja menetelmäopintoina (1/12) sekä yhdessä pelkästään opinto-

jaksona (1/12). Opintojaksot olivat hyvin erilaajuisia kokonaisuuksia. Opinto-oppaiden tematisoinnissa/kirjoittamisessa mukana olevien henkilöiden yhteinen perehtyneisyys ja ymmärryssosiaalipedagogiikasta oli pääteltävissä loogisesta ja yhtenäisestä ilmaisusta. Eli, jos opinto-oppaan tekstit oli työstetty yhtenäisesti saman ajattelumallin ja yhtenäisen teoreettisen pohdinnan lähtökohdista, lisääntyi niissä myös sosiaalipedagogiikan johdonmukaisempi käyttö. Toisaalta opintojaksot oli esitetty eri osaamisalueiden mukaisesti, jolloin opinto-oppaan kokonaisuudessa saavutettu yhtenäistä koulutuskulttuurista linjausta. Opetussuunnitelman laadinnassa on hyvä kiinnittää huomiota erilaisten ratkaisujen keskinäiseen suhteeseen ja ammatillisuuden ja ammattitaidon erilaisiin tulkintoihin sekä niiden väliseen dialogiin, sillä silloin koulutuksessa on paremmat mahdollisuudet tuottaa mielekästä koulutusta (Olkinuora 1983, 29).

TAULUKKO 6. *Sosiaalipedagogiikka ensisijaisesti opintojaksosona*

Ammatti- korkeakoulu	Viitekehys	Suuntautumis- vaihtoehto	Opintojakso	Osasuoritus	Menetelmä- opinnot
Pohjois- Karjalan amk.	X	X	X	X	X
Satakunnan amk.	X	X	X	X	X
Helsingin amk. (Stadia)	X		X	X	X
Hämeen amk.	X	X	X		
Pirkanmaan amk.		X	X	X	X
Jyväskylän amk.		X	X	X	X
Espoo-Vantaan amk. (Laurea)		X	X	X	
Mikkelin amk.		X	X		
Varsinais-Suomen amk. (Turun amk)¹⁰			X	X	X
Oulun amk.			X	X	X
Kymenlaakson amk.			X	X	X
Lahden amk.			X	X	

Yhdessä tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa (Oulun amk.) sosiaalipedagogiikka tuli esille opintojen erivaiheissa seuraavasti: *Sosiaalipedagogiikan perusteet 5 ov*, sekä pakollisissa ammattiopinnoissa, *Sosiaalityön menetel-*

mät 4 ov, joka sisälsi sosiaalityön teoreettiset lähestymistavat, perhetyön, verkostotyön, sosiaalityön yhteisöissä ja sosiaalipedagogisen näkökulman sosiaalityössä sekä lisäksi vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa *Sosiaalinen nuorisotyö 5 ov*, johon sisältyi sosiaalipedagoginen näkökulma nuorisotyöhön ja menetelmäopinnoissa *Seikkailukasvatus sosiaalityössä ja sosiaalipedagogiikassa 5 ov*. Opinto-oppaasta kävi ilmi, että koulutuksessa toteutui niin kutsuttu ”sosiaalipedagoginen polku”, jonka kautta oli mahdollista saada sosiaalipedagoginen orientaatio sosiaalialan työhön ja sosionomi (AMK):n ammattiin.

Opinto-oppaat ovat tiivistettyä informaatiota koulutuksen opetussuunnitelmasta ja ne kuvastavat koulutukseen liittyviä kulttuurisia arvoja sekä tekijöiden käsityksiä opetuksesta ja opetuksen teoreettisista lähtökohdista. Opinto-oppaissa tuodaan esille eri puolia koulutuksen ja opetuksen kokonaisuudesta (tavoitteet, sisältö, toteutus ja prosessi), jotka suuntautuvat ja painottuvat eri tavoin eri osa-alueille koulutuksen sisäisen toimintakulttuurin mukaisesti. Koulutukseen liittyvien eri tiimien tai vastaavien ryhmittyneiden keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö tulee usein esille juuri opinto-opastyöskentelyssä. (Myllärinen & Tast 2001, 96).

Eri oppilaitosten yhdistyminen ammattikorkeakoulutus uudistuksen aikana tuli esille esimerkiksi opintojaksojen rakenteiden erilaisuudessa. Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä yhdistettiin eri sosiaalialan opistoasteen oppilaitoksia saman ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan. Tällöin jokainen oppilaitos toi osaltaan oman koulutuskulttuurin ja sen mukaiset painotukset myös opinto-oppaisiin. Yhtenä tavoitteena ammattikorkeakoulu-uudistuksessa olikin mahdollisimman monipuolisen ja laaja-alaisen sosiaalialan ammatillisuuden lähtökohta. Nykyisen sosionomi (AMK) -tutkinnon kautta opiskelijoilla on mahdollisuus saavuttaa ammatillista osaamista sosiaalialan palvelutoiminnoissa kasvatuksen, kuntoutuksen, ohjauksen ja neuvonnan alueilta sekä asiakas- että yhteistyössä sosiaalialan asiantuntija-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2003, 3.)

Esimerkiksi yhdessä tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa (Varsinais-Suomi/Turun amk.) tuli esille kahden eri oppilaitoksen yhdistyminen. Tässä opinto-oppaassa ammatilliset opinnot jakaantuivat neljään 20 ov:n suuntautumisvaihtoehtoon, jotka olivat *Lapsi-nuoriso- ja perhetyö*, *Sosiaaliohjaus*, *Sosiaalipalvelut ja Toiminnalliset menetelmät sosiaalialalla*. Lapsi-, nuoriso- ja perhetyön sekä sosiaaliohjauksen suuntautumisvaihtoehdoissa oli yhteinen

sosiaalialan opistoasteen koulutustausta ja niissä oli myös auki kirjoitettu sosiaalipedagogisia lähtökohtia. Näihin opintoihin sisältyi yhteisiä sosiaalipedagogisia opintoja esimerkiksi opintojaksoissa: *Sosiaalipedagoginen viitekehys sosiaalialan työn lähtökohtana 2 ov*, *Sosiokulttuurinen innostaminen 3 ov* ja *Sosiaaliohjauksen kehittäminen 3 ov*, johon sisältyi *sosiaalipedagogisen toiminnan, tutkimuksen ja kehittämisen sekä niihin liittyvän kehittämisprojektin suunnittelu ja toteutus*. Opinto-oppaassa sosiaalipedagogiset opinnot painottuivat lasten ja nuorten kasvatukseen siten, että niissä tuli esille ihmisen koko elinkaarin sekä sosiaalialan työn eri sektorit. *Sosiaaliohjauksen suuntautumisvaihtoehdon* sisällön yhtenä painopistealueena oli aikuisten kanssa tehtävä työ sosiaaliohjauksen ja sosiaalipedagogiikan näkökulmasta.

Vastaavasti toisessa tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa (Kymenlaakson amk.) sosiaalipedagogiikka oli nostettu terminologiselle tasolle vai yhden opintoviikon osalta, missä sen katsottiin kuuluvan laajemmin erikäisten ihmisten kanssatehtävään työhön. Sosiaalipedagogiikan 1 ov opinnot liittyivät kasvatukseen ja ohjaustyöhön, jossa sen tavoitteet määriteltiin:

”— sosiaalipedagogiikan keskeisten käsitteiden ja toimintaperiaatteiden omaksumisena osaksi sosiaalialan työtä, koskien eri ikävaiheissa olevien ihmisten ja ryhmien syrjäytymisen ehkäisyä ja yhteisöllisen osallisuuden vahvistamista, heidän elämänhallinnan ja subjektuuden lisäämistä sekä hädän ja ongelmien lievittämistä sosiaalipedagogisin keinoin”. (Kymenlaakson amk.)

Kuitenkaan tässä opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikka ei tullut esille muiden opintojen tavoitteissa eikä sisällön kuvauksissa. Opinto-oppaan opintojaksokuvaukset olivat yhteisen rakenteen mukaisia mutta erilaisia sisällöllisesti, jolloin opinto-oppaasta ei välittynyt johdonmukainen koulutuksen toteutus.

Joissakin opinto-oppaissa opintojaksot jäivät irrallisiksi ja sosiaalipedagogiikka tuli niissä vain hajanaisesti esille. Esimerkiksi yhden opinto-oppaan (Lahden amk.) kohdalla opintojaksona oli *Sosiaalipedagoginen viitekehys sosiaalialan työssä 1 ov*, jossa *opiskelija perehtyy sosiaalipedagogiseen teorianmuodostuksen lähtökohtiin ja keskeisiin käsitteisiin ja tutustuu sosiaalipedagogiikkaan käytäntöön*. Osasuorituksena tähän yhteen opintoviikkoon sisältyi *Sosiaalipedagogiikan saksalainen perinne, sosiokulttuurinen innostaminen, sosiaalipedagogisen toiminnan menetelmät ja sosiaalinen kasvat*us. Muilta osin tässä opinto-oppaassa ei tullut esille sosiaalipedagogista orientaatiota.



Ensisijaisesti osasuorituksena 2/23

Osasuorituksena sosiaalipedagogiikka esiintyi kahdessatoista (12/23) opinto-oppaassa, joista ensisijaisena kahdessa (2/12). Sosiaalipedagogiikan esiintyessä ensisijaisesti osasuorituksena se liittyi molemmissa opinto-oppaissa opintojaksoon. Ensimmäisen opinto-oppaan (Kemi-Tornion amk.) kohdalla sosiaalipedagogiikan opinnot tulivat esille opintojaksossa *Sosiaalialan ammatillisen toiminnan teoria ja käytäntö 5 ov*, yhteydessä osasuorituksena *Sosiaalialan ammatillisen toiminnan sisällön tuntemus sosiaalityöhön ja sosiaalipedagogiikkaan* sekä opintojaksossa *Ammatillisen toiminnan sisällöt ja menetelmät 3 ov:n* yhteydessä *sosiaalipedagogiikka sisältyi osasuorituksena Sosiaalipedagogiikan sisältö, tavoitteet ja menetelmät* ja edelleen opintojaksossa; *Ammatillisen toiminnan sisällöt ja menetelmät 3 ov* osasuorituksena *sosiaalipedagogiikan sisältö, tavoitteet ja menetelmät*.

Toisessa opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikka tuli esille osasuorituksena kasvatustyön yhteydessä (Etelä-Karjalan amk.) liitettynä varhaiskasvatukseen: *Kasvatustyö I, 5 ov, jossa oli Sosiaalipedagoginen viitekehys sosiaalialan kasvatustyössä* sekä lueteltuna menetelmäopintoina muiden menetelmien joukossa ”— *yhdyskuntatyö, sosiaalipedagoginen työ, ratkaisukeskeinen työ ja elämäspedagogiikka*” Näissä kahdessa opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikkaa ei liitetty laajemmin sosiaalialan työhön, eikä se tullut esille myöskään muun opetuksen yhteydessä.

Osasuorituksena sosiaalipedagogiikka oli joko yksittäisenä osasuorituksena, esimerkiksi *Sosiaalipedagogiikan perusteet (Espoo-Vantaan amk.)* ja *Sosiaalipedagogisen toiminnan elementit (Oulun amk.)* tai liitettynä jonkin toisen aineen yhteyteen kuten esimerkiksi *Yhteisöteatteri sosiaalipedagogisen työn välineenä (Pohjois-Karjalan amk.)*.

Ammatti- korkeakoulu	Viitekehys	Suuntautumis- vaihtoehto	Opintojakso	Osasuoritus	Menetelmä- opinnot
Pohjois- Karjalan amk.	X	X	X	X	X
Satakunnan amk.	X	X	X	X	X
Helsingin amk. (Stadia)	X		X	X	X
Hämeen amk.	X	X	X		
Pirkanmaan amk.		X	X	X	X
Jyväskylän amk.		X	X	X	X
Espoo-Vantaan amk. (Laurea)		X	X	X	
Mikkelin amk.		X	X		
Varsinais-Suomen amk. (Turun amk)			X	X	X
Oulun amk.			X	X	X
Kymenlaakson amk.			X	X	X
Lahden amk.			X	X	
Etelä-Karjalan amk.				X	X
Kemi-Tornion amk.				X	

TAULUKKO 7. Sosiaalipedagogiikka ensisijaisesti osasuorituksena

Menetelmäopintoina

Sosiaalipedagogiikka ei esiintynyt ensisijaisesti menetelmäopintoina missään opintojaksossa, mutta se tuli näin esille kymmenessä (10/23) eri opinto-oppaassa. Näistä suurimassa osassa eli yhdeksässä (9/10) menetelmäopinnot liittyivät sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja yhdessä sosiaalipedagogiikka käsitettiin erikseen menetelmänä.

Sosiaalipedagogiset menetelmäopinnot otettiin selkeästi esille kolmessa (3/10) sellaisessa opinto-oppaassa, joissa sosiaalipedagogiikka oli ensisijaisesti viitekehystenä. Tällöin menetelmäopinnot tukivat sekä sosiaalipedagogista ajattelua että toimintaa ja ne ilmaistiin muun muassa nimikkeillä *Erilaiset sosiaalipedagogisen työn menetelmät* (Helsingin amk/Stadia) ja *Sosiaalipedagoginen toiminta, toiminnan tutkimus ja kehittäminen; kehittämisprojektin suunnittelu ja toteutus* (Pohjois-Karjalan amk.) sekä Sosiaalipedagogisen työn väli-
neet (Satakunnan amk.).

Sosiaalipedagogiikan ollessa ensisijaisesti suuntautumisvaihtoehdona, se oli kahdessa myös menetelmäopintoina (2/10). Tällöin menetelmäopinnot koettiin kokonaisvaltaisesti sosiaalipedagogiikkaan liittyvinä kuten esimerkiksi *Luovat taidot sosiaalipedagogisessa työssä* (Pirkanmaa/Tampereen amk.) ja *sosiaalipedagogiikka voimavaroja tukevana työotteena* (Jyväskylän amk.). Näissä opinto-oppaissa menetelmät tukivat sosiaalipedagogista ajattelua ja toimintaa.

Sosiaalipedagogiikan ollessa ensisijaisesti opintojaksena, oli se neljässä opinto-oppaassa myös menetelmäopintoina (4/10), kuitenkin niin, että niissä oli eroavuuksia siinä, kuinka ne perusteltiin liittyviksi sosiaalipedagogiikkaan. Esimerkiksi yhdessä opinto-oppaassa (Lahden amk.) menetelmäopinnot olivat *Sosiokulttuurinen innostaminen, sosiaalipedagogisen toiminnan menetelmät ja sosiaalinen kasvatus*, jossa sosiaalipedagogisen toiminnan menetelmiä ei kuitenkaan avattu opinto-oppaassa sen enempää, ja ne jäivät kokonaisuudesta hyvin irrallisiksi. Vastaavasti toisessa opinto-oppaassa (Varsinais-Suomi/Turun amk.) menetelmäopinnot tukivat hyvin siinä ilmennyttä sosiaalipedagogista ajattelua opintojaksossa *sosiaaliohjauksen työmenetelmät (10 ov), jotka olivat muun muassa sosiaalinen asianajo, asiakaskohtainen vahvistaminen, yhteisömenetelmät ja luovat työmenetelmät*. Myös käytännön sosiaalipedagogiset projektit, jotka toteutettiin pienryhmissä siten, että niihin yhdistettiin teoreettista lähiopetusta, vahvistivat sosiaalipedagogista opetusta kuten esimerkiksi *sosiaalipedagogiikan opintojakso* (Kymenlaakson amk.), johon liittyi opintojaksena *sosiaalipedagogiikan keskeiset käsitteet ja toimintaperiaatteet osana sosiaalialan työtä ja menetelmäopintoina käytännön sosiaalipedagogisen projektin toteutus pienryhmissä*. Neljännessä tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa (Oulun amk.) sosiaalipedagogiikka tuli esille menetelmäopintoina *Seikkailukasvatus sosiaalilyössä ja sosiaalipedagogiikassa*.

Yhdessä opinto-oppaassa (1/10) sosiaalipedagogiikka esiintyi ainoastaan osasuorituksena ja menetelmäopintoina, jolloin se ilmaistiin sosiaalialan valinnaisena työmenetelmänä. Tässä opinto-oppaassa (Etelä-Karjalan amk.) sosiaalipedagogiikan käsite tuotiin esille menetelmänä muiden menetelmäopintojen joukossa, joita olivat *verkostotyö, projektityö, yhdyskuntatyö, sosiaalipedagoginen työ, ratkaisukeskeinen työ, elämyspedagogiikka ja etsivätyö*. Opinto-oppaassa sosiaalipedagogiikka esiintyi lähinnä maininnan tasolla. ”— *sosiaalipedagoginen viitekehys sosiaalialan kasvatustyönä*”, minkä yhteydessä oppimateriaalina mainittiin yksi sosiaalipedagogiikan oppikirja. Yhden opinto-oppaan kohdalla sosiaalipedagogiikka oli mainintana, mutta sitä ei liitetty mitenkään

koulutuksen muuhun sisältöön (Keski-Pohjanmaan amk.)

Tutkimuksessa oli mukana viisi (5/23) opinto-opasta, joissa ei tullut esille sosiaalipedagogista lähestymistapaa, vaikkakin opinnoissa oli nähtävillä sosiaalipedagogiikan omaista ajattelua ja opetusta. Opinto-oppaissa ei ollut sosiaalipedagogiikkaan liittyvää tietoista jäsenystä ajattelun tai toiminnan lähtökohdista eikä sosiaalipedagogiikkaan liittyvää käsitteistöä, jonka vuoksi ne jäivät jo aineiston analyysin alkuvaiheessa omaksi ryhmäksi. Yhdessä opinto-oppaassa (Seinäjoen amk.) oli sosiokulttuurinen lähestymistapa, siinä ei kuitenkaan tullut esille yhtäläisyyttä sosiaalipedagogisen ajattelun, toiminnan tai teorian muodostuksen kanssa. Kahdessa muussa tähän ryhmään kuuluvassa opinto-oppaassa (Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Pohjois-Savon amk.) oli lukuvuonna 1999 – 2000 mukana kasvatustyöhön sisältyvää pedagogista ajattelua, ihmisten tukemista pedagogisin keinoin, sekä arjen ongelmien parissa elävien ihmisten tukeminen ja kannustaminen osallisuuden sekä oman elämän hallinnan parantamiseen. Näissä kahdessa opinto-oppaassa ei kuitenkaan tullut esille sosiaalipedagogiikkaan liittyviä lähtökohtia tai perusteluja, vaikkakin toisen (Diakonia-ammattikorkeakoulun Pieksämäen yksikön) opistoasteiseen koulutusperintöön on kuulunut selkeä sosiaalipedagoginen lähtökohta omana opistoasteen sosiaali- ja terveystieteiden suuntautumisvaihtoehtona. Vastaavasti kahdessa opinto-oppaassa (Vaasan amk, Rovaniemen amk.) koulutuksen painopistealueet olivat selkeästi suunnattu sosiaalihuollollisiin lähtökohtiin. On myös huomioitava, että saman ammattikorkeakoulun suuntautumisvaihtoehdot voivat olla eri tavoin painottuneina. Esimerkiksi Pirkanmaan ammattikorkeakoulun kolme suuntautumisvaihtoehtoa olivat sosiaalinen kuntoutus, sosiaalipedagogiikka sekä sosiaaliturva- ja palvelut.

Ruotsinkielisten ammattikorkeakoulujen (Arcada-Nylands svenska yrkeshögskola, Yrkeshögskolan Sydväst i Åbo ja Svenska Yrkeshögskolan i Vasa) opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikan käsitteen merkitys painottui kielellisesti eri tavalla, ja lukuvuoden 1999 – 2000 opinto-oppaissa esiintynyt sosiaalipedagogiikkaan liittyvä teoreettinen perustelu ja käsitteen määrittely painottuivat niissä ruotsalaisen, sosiaalityöhön liittyvän social pedagogik -käsitteen mukaisesti. Kuitenkin jokaisen kolmen ruotsinkielisen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan kuului sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehto. (ks. Nyqvist 1997,33; Ranne 2002, 17 - 18.) Taulukko 8 havainnollistaa sosiaalipedagogiikan sijoittumista sosionomiopintojen rakenteessa.

Ammatti- korkeakoulu	Viite- kehys	Suuntau- tumis- vaihtoehto	Opinto- jakso	Osa- suoritus	Mene- telmä- opinnot	Maininta	Ei mainin- taa	Yhteen- sä
Pohjois- Karjalan amk.	X	X	X	X	X			5
Satakunnan amk.	X	X	X	X	X			5
Helsingin amk. (Stadia)	X		X	X	X			4
Hämeen amk.	X	X	X					3
Pirkanmaan amk.		X	X	X	X			4
Jyväskylän amk.		X	X	X	X			4
Espoo-Vantaan amk. (Laurea)		X	X	X				3
Mikkelin amk.		X	X					2
Varsinais-Suomen amk. (Turun amk)			X	X	X			3
Oulun amk.			X	X	X			3
Kymenlaakson amk.			X	X	X			3
Lahden amk.			X	X	X			3
Etelä-Karjalan amk.				X	X ¹¹			2
Kemi-Tornion amk.				X				1
Keski- Pohjanmaan amk.						X		1
Pohjois-Savon amk.							X	1
Seinäjoen amk.							X	1
Diakonia amk.							X	1
Rovaniemen amk.							X	1
Vaasan amk.							X	1
Arcada - Nylands svenska yrkes högskola		X						1
Yrkeshögskolan Sydväst i Åbo Svenska Yrkeshögskola i Vasa		X						1
Yhteensä	4	10	12	12	10	1	5	54

TAULUKKO 8. Sosiaalipedagogiikan ilmeneminen sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa lukuvuonna 1999 – 2000

5.2.2 Opetukselliset ratkaisut

Opetukselliset ratkaisut mainittiin opinto-oppaissa hyvin yleisellä tasolla, kuten luennot, kontaktiopetus, kirjallisuus, tentit, käytännön harjoittelut ja oppimistehtävät. Tämän aineiston analyysissä kiinnitettiin erityisesti huomiota niihin opetuksellisiin ratkaisuihin, jotka liittyivät suoraan sosiaalipedagogiikan opintoihin. Sosiaalipedagogiikalle ominaisia opetuksellisia ratkaisuja esiintyi selkeimmin niissä yksiköissä, joissa sosiaalipedagogiikka oli muutenkin johdonmukaisesti mukana opetuksessa.

Opetukselliset ratkaisut on koottu niistä opinnoista, jotka liittyivät opinto-oppaiden teksteissä suoraan sosiaalipedagogiikkaan tai ne sisältyivät muutoin selkeästi sosiaalipedagogiseen viitekehykseen. Myös muussa kuin sosiaalipedagogisessa opetuksessa käytetään samoja menetelmiä, mutta tässä tutkimuksessa nämä opinnot korostuivat sosiaalipedagogiikan mukaisesti. Aineistosta jäsenyivät sosiaalipedagogiikan tyypillisimpinä opetuksellisinä ratkaisuinä seuraavat:

Tutkiva ja reflektiivinen toiminta: Opinnoissa painottui koko oppimisprosessin ajan reflektiiviseen ja yhteistoiminnalliseen ammattikäytäntöön kasvaminen. Didaktisina ratkaisuinä olivat muun muassa reflektiopäiväkirjat, yksilölliset ja yhteisölliset portfoliot sekä luento- ja harjoittelupäiväkirjat. Reflektiopäiväkirjojen pohjalta laadittiin ammatillisen kasvun analyysijä, työyhteisöjen kehittämisanalyysijä sekä opiskelijoiden yksilöllisiä ammatillisen kasvun analyysijä. Lisäksi tähän ryhmään kuului eri tieteenalojen kirjallisuuteen ja teorioihin tutustuminen, sekä niiden yhdistäminen osaksi opiskelijan omaa ammatillista kasvua. Sosiaalipedagoginen tutkimus- ja kehittämistoiminta nivoutuu koulutuksessa opiskelijoiden opinnäytetöihin, laajemmin sosiaalialan työhön ja sen toimintaedellytyksiin sekä koulutuksen muuhun tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Sosiaalipedagogisessa koulutuksessa tuli esille suomalaisen yhteiskuntaan ja kulttuuriin soveltuva sosiaalipedagogiikan tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä laaja-alaisen ja alaa kehittävän sosiaalipedagogiikan asiantuntijuuden vahvistaminen.

Opiskelijan itseohjautuvuus: Opinnoissa kannustettiin modernin näkemyksen mukaisesti opiskelijan omaa kasvua ja kehitystä työhön ja ammattiin, hänen omien merkityssuhteidensa kautta. Tällöin opintoihin ei liittynyt valmiiksi annettuja oppisisältöjä vaan opettajat toimivat oppimisympäristöjen kehittäjinä, oppimisprosessin ohjaajina, tutoreina, opiskelijapro-

jektien ohjaajina sekä työelämäyhteyksien hoitajina. Lisäksi opinnoissa vahvistettiin opiskelijan osallisuutta ja itsearviointia.

Toiminnalliset menetelmät ja demonstraatiot: Opintoihin sisältyi pienryhmätyöskentelyä, erilaisten ohjaustilanteiden suunnittelua ja toteutusta, ryhmänohjauksen, asiakastyöskentelyn ja työnohjauksen demonstraatiot sekä opiskelijoiden toteuttamat koulutusilaisuudet, paneelikeskustelut, tiedotustilaisuudet ja seminaarit. Toimintakokemukseen liittyvät muut menetelmät, kuten seikkailu- ja elämyspedagogiikan opinnot, liitettiin useimmiten osaksi lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävää työtä, mutta myös laajemmin sosiaalialan työhön, esimerkiksi päihde- ja mielenterveystyön opintojen ja projektien yhteydessä. Yksittäisiä toimintakokemukseen liittyviä ratkaisuja olivat luontokokemukset ja erätaito-opinnot sekä käsityöt ja käsillä tekemisen ilmaisu. Sosiaalipedagogisissa opinnoissa korostui opintopiirityöskentely, jolloin tutustuttiin teoriakirjallisuuteen sekä tehtiin teorian ja käytännön yhdistämistehtäviä.

Taideilmaisu: Tähän ryhmään kuului erilaisten itseilmaisullisten mahdollisuuksien kehittäminen ja vahvistaminen taiteen välineiden avulla sekä taide inhimillisen todellisuuden tulkitsemisen välineenä. Lisäksi taide ja luovat toiminnot tulivat esille asiakastyöskentelyn eri muodoissa. Taiteen työtapoja sovellettiin sosiaalipedagogiseen työhön esimerkiksi teatteri-, draama-, tanssi-, kuva- ja musiikki-ilmaisuina sekä liikunnan didaktiikkana eri ikäkausille yksilö-, ryhmä- ja yhteisötoimintojen opinnoissa. Taiteelliset ja luovat alat tulivat myös opintopiireissä esille asiakastyön ja oman ammatillisen kasvun näkökulmasta muun muassa kaunokirjallisuuden, kulttuurihistorian ja ympäristötaiteen yhteydessä.

Vaikuttamistoiminta: Opetuksellisuina ratkaisuuina tutkimuksessa mukana olevista opinto-oppaista tuli esille erilaiset vaikuttamisaktiviteetit sekä niiden käytännön toteutukset asiakkaan-, ammatillisen-, yhteisöllisen- tai yhteiskunnallisen toiminnan parissa. Toteutuksiin liittyivät asiakkuuksien vahvistaminen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä asiakasvallan lisääminen virallisten ja epävirallisten vaikutuskanavien kautta. Opinnoissa tutustuttiin myös kansalais- ja vapaaehtoistoimintaan sekä niihin liittyviin vaikuttamiskeinoihin. Vaikutustoimintojen harjoittelussa olivat mukana muun muassa argumentointi sekä erilaiset keskustelutyypit ja viestintämenetelmät.

Projektit: Erimuotoiset sosiaalipedagogiset projektit nousivat omaksi ryhmäkseen opetuksellisuina ratkaisuuina. Myös eri pituiset kerho- tai työpa-

jatoiminnat, opiskelijan omat asiakassuhteet, jotka jatkuivat koko opiskelun ajan tai jaksottuivat opintojaksoihin. Projektit olivat asiakkuuksien erivaiheisiin liittyviä ja ne toteutuivat ennaltaehkäisevän -, korjaavan-, hoitavan- tai kuntouttavan toiminnan alueilla. Yhteistyöprojektit toteutuivat virallisten tahojen tai erilaisten ryhmien ja yhteisöjen parissa, kuten kansalaisjärjestöjen, vapaaehtoistoiminnan, vertaistukitoiminnan, asukasryhmien tai alueryhmien kanssa. Projektit sijoituivat opintojen eri vaiheisiin.

Harjoittelu: Käytännön harjoittelussa oli erilaisia ratkaisuja, harjoittelu jaksottui joko opintojen rakenteellisen etenemisen mukaisesti tai se kulki opintojen rinnalla koko opintojen ajan esimerkiksi kahtena tai kolmena päivänä viikossa. Tällöin opiskelijoilla on mahdollisuus aloittaa asiakas- ja/ tai harjoittelusuhteet jo opintojen alussa, jatkaen niitä koko opintojen ajan. Harjoittelujaksot määrittivät myös eri opintokokonaisuuksien sisällöistä käsin, jolloin ne jaksottuivat opintoihin useampien opintoviikkojen kokonaisuuksina. Lisäksi esille tulivat yhteistoiminnalliset ja projektiluontoiset harjoittelujaksot erilaisissa yhteisöissä. Käytännön harjoittelut olivat vahvasti mukana sosiaalipedagogisesti painottuvissa opinnoissa ja ne jäsenyivät opiskeluprosessiin perustellusti. Tutkimuksessa mukana olevissa opinto-oppaissa käytännön harjoittelut oli liitetty kokonaisopintoihin ja osatehtäviin prosessinomaisesti. Sosiaalipedagogisesti ilmaisuina harjoittelun yhteydessä tuli esille esimerkiksi *”Osallistavan menetelmän harjoittelu”*, *”Yhteisölliset menetelmät”* tai *”Vahvistaminen hoitamiseen ja kuntoutukseen suuntautuva työssä.”*

Tästä tutkimusaineistosta ei lähdetty erittelemään erikseen taulukointia opetuksellisten ratkaisujen kohdalla, vaan ne esitetään tässä suuntaa antavina ja viitteellisinä sosiaalipedagogisina didaktisina ratkaisuina. Ne liittyivät selkeästi tutkimuksessa mukana olevien opinto-oppaiden sosiaalipedagogiseen opetukseen. Yhtenä omana mielenkiintoisena tutkimusalueena olisi-kin perehtyä tarkemmin tutkimaan sosiaalipedagogiikan opetusta tukevia ja siihen liittyviä didaktisia ratkaisuja.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Sosiaalialan historiaan liittyy useita yhteiskunnallisesti ja sosiaalipoliittisesti merkittäviä, jopa ristiriitaisia seikkoja, joilla on ollut vaikutusta suomalaisen sosiaalipedagogiikan myöhäiseen kehittymiseen. Suomessa sosiaalialan ammatillistumisen ja koulutuksen kehitys lähti eriytymään huollollisesti, pedagogisesti ja hoidollisesti, mikä osaltaan vaikutti siihen, että laajempi sosiaalipedagoginen suuntaus ei ole päässyt juurtumaan Suomeen. Sosiaalihuolto kehittyi sosiaalipolitiikan, yhteiskunta- ja hallintotieteiden sekä sosiaalilainsäädännön perusteiden mukaisesti, ja sosiaalihuollollinen toiminta painottui järjestelmäkeskeisesti erilaisiin tuki- ja huoltotehtäviin. Lisäksi sosiaalihuollon kehityksessä on ollut esillä ihmisen arkeen ja käytännön työhön liittyviä toimintoja. Suomessa pedagogiikka kehittyi koulukasvatuksen ja lastentarhatyön yhteydessä, joissa opetus ja kasvatusta suuntautuivat yksilö- ja ryhmäkeskeisesti sekä institutionaalisesti. Hoidollinen alue eriytyi vastavasti terveydenhuoltoon, missä sosiaalisen kasvatuksen idea tuli esille lähinnä kättilöiden, diakonissojen ja kiertävien sairaanhoitajattarien työssä. Toisaalta vuosisadan vaihteessa nousi useampiakin yhdistyksiä ja järjestöjä, joiden toiminnassa oli mukana sosiaalisen kasvatuksen aatetta lähinnä valistuksen, sivistyksen ja kansalaiskasvatuksen näkökulmista. Kansankasvatus ja kansansivistystoiminta toi esimerkiksi nuorisoliikkeen kautta osallisuutta ja toiminnallisuutta suomalaiseen yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen elämään. Varhaiseen sosiaalihuollolliseen kehitykseen ei ole liittynyt sosiaalipedagogisia viittauksia, eikä siihen sisältynyt sosiaalipedagogiikan teoreettisia tai käsitteellisiä lähtökohtia.

Suomalaisen sosiaalialan kehitys on ollut vahvasti kiinni vaivaishoidon ja köyhäinhoidon lähtökohdissa, joiden yhteydessä siirryttiin armeliaisuuden ideasta avustuksen aikakauteen. Köyhäinhoidosta on saanut alkunsa kuntien vastuulle organisoitua laitoshoidon perinne. Vuosisadan vaihteessa ja 1900-luvun alussa kansalaisten avustustoiminta perustui vastuun ja vapau-

den ideologiaan eli työkykyisen velvollisuuteen tulla toimeen itsenäisesti. Tähän liittyi yksilökohtaisen moraalin mukainen avustustoiminta, missä autettavat jaettiin kunniallisiin ja kunnianttomiin köyhiin. Suomessa sosiaalihuollon kehitys lähti etenemään kontrolloivan ja järjestelmäkeskeisen sosiaalipolitiikan suuntaan. Myös suojelukasvatuksen kehitys eteni samassa hengessä, vaikkakin siinä oli ajoittain nähtävillä sosiaalisen kasvatuksen ja pedagogiikan vaikutuksia. Samanaikaisesti Suomessa oli useita vapaaehtois- ja järjestölähtöisiä toimintoja, joissa oli mukana myös kasvatuksellisia ideologioita esimerkiksi itsekasvatuksen, tahdon, toiminnallisuuden ja kykyjen vahvistamisen näkökulmista. Sosiaalipedagogiikka ei tuolloin päässyt juurtumaan suomalaiseen sosiaalialan kehitykseen, vaikka saksalaista kasvatuksen perinnettä olikin nähtävillä esimerkiksi kansanlastentarhan toiminnassa vuosituhannen alkupuolella.

Toisaalta Suomelle on ollut ominaista myöhäinen itsenäistyminen ja siihen liittyvä kansallisen identiteetin murros. Suomi itsenäistyi 1917, jolloin teollistuminen ja sosiaaliset reformit olivat päässeet aluilleen. Kuitenkin kansalaissota ja sen jälkeinen aika hidastivat osaltaan teollisen kehityksen sekä sosiaalipoliittisten reformien etenemistä. Lisäksi suomalaiseen luokkaristiriitaan liittyvät seikat vaikuttivat sosiaalipolitiikan kehitykseen sekä sen kontrolloivan ja rangaistuskeskeisen ideologian vahvistumiseen. Samanaikaisesti lisääntyi myös sosiaalipoliittisten toimintojen valtiollistuminen. Suomen sosiaalipoliittisessa kehityksessä on ollut nähtävillä pienen valtion ominaispiirre, missä vaikuttajatahon henkilöt toimivat samanaikaisesti erilaisissa virka- ja luottamustehtävissä. Tämä vaikutti myös siihen, että uudet ideologiset suuntaukset eivät juurikaan päässeet esille ja uusien aatteiden lanseeraus oli harvojen päättäjiä käsissä. Valtionhallinnon ja järjestökentän läheisellä yhteistyöllä oli vaikutusta myös sosiaalialan yhteiskunnallistumiseen ja koulutuksen valtiollistumiseen. Suomessa ei ollut vuosituhannen vaihteen jälkeen ja itsenäistymisen aikoihin sosiaalipedagogisesti suuntautunutta ideologiaa tai intressiryhmää, minkä kautta sosiaalipedagogiikan perinne olisi päässyt juurtumaan Suomeen.

Sotien välinen ja jälkeinen aika vahvisti uudelleen kansalais- ja vapaaehtoisjärjestöjen toimintaa, mutta lisäsi samanaikaisesti myös hallinnollisjuridisesti organisoituvaa valtiollista ja kunnallista sosiaalipolitiikkaa. Sotien jälkeen Suomen sosiaalipoliittisessa ilmapiirissä keskityttiin pitkälti itsenäisyyden ja kansallisen identiteetin vahvistamiseen sekä kansalaisten elintason ja

hyvinvoinnin turvaamiseen. Tähän tilanteeseen ei juurikaan mahtunut uudenlaisia ideologioita ajattelutapoja, sillä kansallisen toimintakyvyn vakauttaminen nähtiin ensisijaisena toimintana. Tällöin sai alkunsa myös sosiaalialan ammatillistuminen kuntien huoltotoimissa, sairaaloissa sekä kotipalvelutoiminnan ja terveydenhuollon alueilla. Vaikka sosiaalipedagoginen ajattelu on usein noussut juuri sodan ja kansallisen ristiriidan maastosta, ei se ollut mukana suomalaisessa sosiaalialan kehityksessä sodan, eikä heti sodan jälkeisenä aikana. Suomen talvi-, jatko- ja saksansodan vaikutukset tulivat esille suomalaisessa sosiaalipoliittisessa ajattelussa heti sotien jälkeen. Suomen ja Saksan valtiollisiin suhteisiin liittyvien ristiriitaisuuksien vuoksi saksalaisperäiset ideologiat ja poliittiset suuntaukset jäivät tuolloin vähälle huomiolle. Suomessa tehtiin voimakkaammin sosiaalipoliittista ja koulutuksellista yhteistyötä amerikkalaisten ja pohjoismaalaisten kanssa. Tällä oli vaikutusta myös siihen, että saksalaisen tradition mukainen sosiaalipedagogiikka ei päässyt vaikuttamaan sosiaalialan kehitykseen Suomessa.

Suomalainen sosiaalipoliittinen suuntaus laajeni vuosikymmenen 1950 – 1960 välisenä aikana sosiaaliturvauudistuksiin sekä sosiaalihuollon käytännön toimintoihin. Sosiaalialan työ jakaantui vielä 1960-luvulla sosiaalihuollolliseen ja muuhun sosiaalialan työhön, missä korostui eri työtapojen yhteensovittamisen hankaluus. Sosiaalihuollollisessa toiminnassa eri kansalaisjärjestöjen työllä oli edelleen tärkeä merkitys erityisesti juuri uusien toimintamuotojen aloittajina. Sosiaalityön ja muun sosiaalialan työn professionalistuminen ja kehittyminen eri ammattialoiksi vahvistui 1960-luvun jälkeen. Lisäksi kansalaisliikkeiden, yhdistysten ja oma-apuryhmien ”uusi tuleminen” alkoi 1970-luvulla ja 1980-luvun lopussa, mikä vaikutti myös uusien ammattialojen lisääntymiseen. Sosiaalialan ammatit kehittyivät pitkälti itsenäisesti omina ammattialoinaan siten, että Suomessa ei päässyt syntymään yhteistä ja laajempaa sosiaalipedagogista perinnettä, vaikka sosiaalialan ammatillisessa ja koulutuksellisessa kehityksessä on ollut mukana myös sosiaalipedagogiikan omaisia lähestymistapoja.

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. Kontrollivoivasta sosiaalihuollosta oltiin siirtymässä kohti palvelukes-

keisempää toimintaa. Suomessa sosiaalipoliittisesti määritetyt sosiaaliset ongelmat korostuivat yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien kautta. Suomalaisessa sosiaalipolitiikassa syrjäytyminen ja huono-osaisuus määriteltiin ensisijaisesti lainsäädännöllisin perustein, painottuen niihin liittyvien ulkoisten olosuhteiden korjaamiseen. Sosiaalipedagogiikan haasteena ja painopiste-alueena olisi vastaavasti ollut selkeämmin huono-osaisuuden kohtaaminen ja ihmisten tukeminen omassa arjessa selviämiseen.

Sosiaalialan koulutuskomitean mietinnössä (KM 1982:54) määriteltiin sosiaalihuollon työn kohteeksi avun tarpeessa oleva ihminen sekä hänen ympäristönsä. Sosiaalialan ammatillisen toiminnan viitekehyksenä nähtiin tällöin koko se tiedonalue, missä ihminen käsitetään yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi, ja missä tarkastellaan ihmisen toimintaan liittyviä sosiaalisia edellytyksiä. Samanaikaisesti sosiaalialalla alkoi vahvistua vuorovaikutuksellisen työote, sekä vuosikymmenen vaihtuessa reflektiivinen ammatillisuus, verkostoitunut työ ja moniammatillinen tiimityö sekä asiakaskeskeinen työskentely. Vuosituhannen vaihteessa Suomeen tulivat myös kansalaiskeskeisen työn ja empowerment -työn käsitteet. Tällöin sosiaalialan työn lähtökohdat käsitettiin identiteetti- ja muutostyönä, missä yhteisöt saivat lisää osallistumisen mahdollisuuksia ja voimavaroja niin, että he oppivat itse hallitsemaan omaa elämäänsä. Olennaisena näihin prosesseihin liittyi ihmisen oman aktiivisuuden vahvistaminen siten, että hän kasvaa oman elämänsä subjektiksi. Sosiaalipedagogisen toiminnan tiedostaminen ja tarve ovat lisääntyneet Suomessa rinnakkain yhteiskunnallisen epävarmuuden, satunnaisuuden, nopean muutosvauhdin sekä moniarvoisuuden ja aikakauteen liittyvän monimuotoisuuden kanssa. Sosiaalipedagogikka ja siihen liittyvät erilaiset toimintatavat ovat osaltaan voineet vastata muuttuviin sosiaalipolitiikan tarpeisiin ja käytäntöihin. Suomessa sosiaalipoliittinen ilmapiiri oli valmis sosiaalipedagogiseen tutkimukseen, koulutukseen ja työhön 1990-luvun puolivälin aikoihin.

Aikaisempi huoltoalan työntekijöiden koulutus sai Suomessa alkunsa vuonna 1896 Jyväskylässä pidetyiltä vaivashoidon asetuksen mukaisilta koulutuskursseilta. Tämän jälkeen sosiaalialan koulutus on edennyt järjestelmäkeskeistä ja oikeudellishallinnollista ajattelutapaa noudattaneen suomalaisen sosiaalipolitiikan perinteen mukaisesti, jonka myötä myös sosiaalialan koulutuksellinen kehitys on muotoutunut omiksi professionaaliseksi aloiksi julkishallinnollisen ja sosiaalihuollollisen sektorin mukaisesti. Suomessa jär-

jestettiin vuosisadan vaihteessa myös eri järjestöjen yhteydessä useita sosiaalialan koulutuskursseja. Suomessa on lisäksi ollut yhtenä selkeänä koulutuslinjauksena sosiaalialalle kouluttautuminen työssä oppimisen kautta.

Suomessa sosiaalialan koulutus on kehittynyt erilaisten järjestöpohjaisten intressien tuottamien koulutusten ja kurssien myötä opistoasteisen sosiaali-kasvattajan, kodinhoitajan, kehitysvammaohjaajan ja diakonin koulutukseen. Toisaalta sosiaalialan koulutus on edennyt Kansalaiskorkeakoulun ja Yhteiskunnallisen Korkeakoulun kautta yliopistokoulutukseen eli huoltotyöntekijän, sosiaalihuoltajan, sosiaalitarkkaajan, myöhemmin sosiaalityöntekijän koulutukseen. Perustason sosiaalialan koulutus tapahtui järjestökeskeisenä koulutuksena ja myöhemmin yhteiskunnan järjestäminä kursseina, kunnes 1970-luvulla alkaneen keskiasteen koulutusuudistuksen yhteydessä ne siirtyivät valtiojohtoisen koulutuksen piiriin. Sosiaalialan koulutus on ollut Suomessa hyvin työelämälähtöistä ja käytännön läheistä. Suomessa sosiaalialan koulutuksen kehitys lähti vahvistumaan sosiaalitieteiden suuntaan kun vastaavasti pedagoginen ja kasvatuksellinen painotus jäivät koulukasvatuksen ja opetuksen puolelle. Suomalaisen sosiaalialan koulutuksen historiallisen kehityksen yhteydessä ei ole juurikaan käytetty sosiaalipedagogiikan käsitettä, siihen liittyviä teoreettisia perusteluja tai toiminnan malleja.

Vuoden 2000 jälkeen Suomessa sosiaalipedagogiikka on liittynyt enemmäksään sosiaalipolitiikkaan ja sosiaalityöhön sekä laajemmin sosiaalialan työhön. Toisaalta ammattikorkeakoulujen yhteydessä sosiaalipedagogiikka liitetään myös kasvatusta- ja nuorisotyöhön. Kansainvälisesti sosiaalipedagogiikka kiinnittyy yliopistoissa kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja sosiaalityön opintoihin. Suomessa sosiaalipedagogiikan lähtökohdat nähdään monitieteellisinä, joskin niiden painottuminen sosiaalitieteisiin ja kasvatustieteeseen vaihtelevat vielä jonkin verran. Kuitenkin Suomessa sosiaalipedagogiikan lähtökohdat nähdään monitieteellisinä liittyen ensisijaisesti sosiaalitieteisiin niin, että kasvatustiede sekä muut käyttäytymistieteet ovat siinä mukana.

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on edellyttänyt tutkimuksen ja teorianmuodostuksen lisäksi myös erilaisia sosiaalipedagogiikan käytäntöjä, joissa on tullut esille sosiaalipedagogista ajattelua ja toimintakäytäntöjä sekä sosiaalipedagogista käsitteellistämistä. Vastaavasti toiminnan vakiintuminen sosiaalipedagogiseksi työksi edellyttää sosiaalipedagogiikan teoreettisia perusteluja sekä yhteisöllistä sitoutumista niiden ylläpitämiseksi ja ke-

hittämiseksi. Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on tapahtunut erilaisten tieteenteorioiden ja metodologisten suuntausten yhteydessä ja oppihistoriallisesti on ollut merkittävää, että kehitys on tapahtunut sekä oppi- ja koulutusalan että työ- ja ammattialana erilaisten tieteenteoreettisten suuntauksien yhteydessä. Hämäläinen (2001, 57) on todennut:

”Keskustelu sosiaalipedagogiikan tieteenteoreettisista perusteista ja sen bahmottaminen oppialana on edesauttanut alan kehittymistä yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Juuri tieteenä kehittymisen myötä sosiaalipedagogiikasta on muotoutunut kokonaisuus, jossa – parhaimmillaan – teoria ja käytäntö ovat toisiaan rikastuttavassa vuorovaikutuksessa.”

Suomessa sosiaalipedagogiikan tutkimus, koulutus ja käytäntö ovat nykyisin jo saavuttaneet omaa asemaansa eri koulutusasteilla sekä käytännön toimintoina. Koulutus- ja oppialan vahvistumisen kannalta yliopistollinen sosiaalipedagogiikan tutkimus on merkityksellistä, koska se luo perusteet ja käsitteet, mitkä vahvistavat alan teoreettisia perusteluja ja mahdollistaa alan tieteellistä kehitystä. Ammattikorkeakouluissa tuotetaan sosiaalipedagogista soveltavaa tutkimusta ja uusia sosiaalipedagogisia ammattikäytäntöjä, joiden kautta sosiaalipedagogiikan asemaa voidaan vahvistaa suomalaisessa sosiaalialan koulutuksen ja työn kentässä. Keskiasteen koulutus vastaavasti tuottaa ammattikäytäntöjä, joiden kautta voidaan lisätä sosiaalipedagogista ammatillisuutta sekä hakea erilaisia, innovatiivisia käytännön toimintoja sosiaalialan työhön. Sosiaalipedagoginen työ vahvistaa asiakaslähtöistä moniammatilliseen yhteistyöhön sitoutuvaa sekä asiakkaiden yksilöllisiin ja yhteisöllisiin voimavaroihin kiinnittyvää sekä arkielämään ”jalkautuvaa” sosiaalipedagogista työtä. Lisäksi sosiaalipedagogisessa työssä työntekijän henkilökohtainen sitoutuminen tulee esille toisella tavalla kuin aikaisemmissa ammattirooleissa, joissa korostettiin enemmänkin neutraalisuutta ja objektiivisuutta.

Uudella tavalla jäsenyvän sosiaalialan selkeyttämiseksi ja ammatillisten kvalifikaatioiden vahvistamiseksi on tehty 1990-luvun lopulla paljon töitä. Esimerkiksi sosiaalialan koulutuksen ja sosiaalialan ammatillisen työn jäsentymistä ja jakaantumista on selvitetty eri tahoilla niin sosiaalityöntekijöiden, sosionomi (AMK):n kuin lähihoitajien koulutusten ja ammatillisten toimintojen areenoilla. Yhtenäisten ammattitaidon kriteerien, ammatillisten val-

miuksien, opiskelijoiden oikeusturvan sekä ammattikorkeakoulutuksen kansainvälisen pätevyyden näkökulmasta onkin ollut perusteltua tarkastella sosiaalialan koulutusta tarkemmin. Vuonna 2004 Suomessa on meneillään sosiaalialan ammatilainsäädännön muutos, jossa otetaan kantaa eriasteisten sosiaalialan koulutusten sijoittumisesta sosiaalialan ammatilliseen toimintakenttään. Toisaalta samana vuonna on saatu päätökseen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön käynnistämä sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojekti (STEAM), jossa kehiteltiin uusia kunnallisen sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteita. Lisäksi sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus (STAKES) on osaltaan kehittänyt sosiaalialan tutkimustoimintaa ja ammatillista kehittymistä. Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalipedagogiikan opinnot ovat tulleet osaksi sosiaalialan korkeakoulutusta niin tiedekorkeakoulutuksen kuin ammattikorkeakoulutuksenkin näkökulmasta. Vaikka arkisuuntautunut, käytännönläheinen sosiaalialan työ tulee esille myös lähihoitajien koulutuksessa ja työtehtävissä, niin sosiaalipedagogiikka ei ole niihin vielä vakiintunut. Yhtenä selkeänä tutkimusalueena olisikin lähihoitajakoulutukseen sisältyvän sosiaalipedagogiikan tutkiminen.

Tutkimuksessa lähestyttiin sosiaalipedagogiikkaa kansainvälisen sosiaalipedagogiikan kautta siten, että tarkasteluun nostettiin suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehityksen kannalta merkitykselliset traditiot. Tutkimuksen mukaan suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehitykseen liittyivät saksalaisen eli germaanisen kielialueen traditio, romaaniselta kielialueelta erityisesti espanjalainen ja latinalaisamerikkalainen perinne sekä pohjoismaisen sosiaalipedagogiikan perinteet. Tässä tutkimuksessa lähestyttiin lisäksi angloamerikkalaisen, virolaisen ja venäläisen sosiaalipedagogiikan traditioita ja nykyistä kehitystä suomalaisen sosiaalipolitiikan ja sosiokulttuurisen kehityksen yhtymäkohtien näkökulmasta.

Saksalaisen sosiaalipedagogiikan kehityksessä on olennaista sen systemaattinen ja kattava kokonaisuus, jossa sosiaalipedagogiikan tieteellisellä tutkimuksella on vankat perinteet. Saksalaisen sosiaalipedagogiikan tietoteoreettinen kehitys sekä koulutuksellinen, ammatillinen ja toiminnallinen perusta ovat mukana suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehityksessä. Suomalaisen ammattikorkeakoulutuksen yhteydessä saksalainen sosiaalipedagogiikan traditio oli selkeimmin mukana luomassa suomalaisen sosiaalipedagogiikan teoreettisia, koulutuksellisia sekä ammatillisia suuntauksia. Romaaniselta kielialueelta espanjalaisen sosiaalipedagogiikan yhteys tuli esille sosiaalipeda-

gogiikan teorian ja käytäntöjen edistämässä, erityisesti sosiaalipedagogisen käytännöntyön ammatillisessa toiminnassa. Sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohdat tulivat tutkimuksessa esille espanjalaisen perinteen mukaisesti, mutta myös latinalais-amerikkalaisen, erityisesti ”freireläiseen” emancipatoriseen sosiaalipedagogiikan lähtökohtiin liittyen. Vastaavasti Pohjoismaisen sosiaalipedagogiikan yhtymäkohdissa tulivat esille yksilön ja yhteisöjen yhteiskuntaan kiinnittymiseen liittyvät sosiaaliset prosessit, joista keskeisimpiä olivat syrjäytymisen ehkäisy ja lievittäminen. Tanskalaisen sosiaalipedagogiikan orientaatioissa on luotu teoreettisia perusteita sille, minkälaisia toimintapätevyyden alueita sosiaalipedagogisessa koulutuksessa vaaditaan ja minkälaisia työmuotoja siinä tulisi huomioida. Virolaisen ja venäläisen sosiaalipedagogiikan kehityksen yhtymäkohdat tulivat esille virolaisen ja venäläisen kasvatustieteen perinteessä sekä kasvatustieteen ja sosiaalityön nykyisessä kehityksessä. Vastaavasti angloamerikkalaiset sosiaalityön metodiset virtaukset ovat vaikuttaneet suomalaisen sosiaalityön kehitykseen pääasiallisesti yksilökohtaisen sosiaalityön eli case work -suuntaisen lähestymistavan ja toiminnan muodossa. Kuitenkin myös angloamerikkalaisessa sosiaalityön kehityksessä on ollut nähtävillä sosiaalipedagogista ajattelua, joka on sivunnut myös suomalaisen sosiaalialan ja sosiaalityön kehitystä ennen kaikkea järjestö- ja vapaaehtoistyön kentässä.

Sosiaalipedagogiikan olemukseen kuuluu, että siinä tulee esille kunkin maan oma kulttuuri ja kansallinen sosiokulttuurinen ilmapiiri. Tämän tutkimuksen ytimenä oli sosiaalipedagogiikka ja siihen liittyvät teoriat ja määritelmät, jotka ohjaavat ja jäsentävät sosiaalipedagogiikan systematisointia. Tutkimuksen mukaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa on selkeästi mukana sosiaalipedagoginen orientaatio ja sitä toteutetaan koulutuksen ja opetuksen eri tasoilla. Ammattikorkeakoulutuksessa sosiaalipedagogiikka vastaa hyvin sosionomi (AMK):n ydinosamaisalueiden tavoitekuvaus- ja sisällön määrittämisä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opinto-oppaista tuli esille luonteva sosiaalipedagoginen yhteys sosionomi (AMK):n tutkintovaatimukseen. Tämä tutkimus osoitti, että sosiaalipedagogiikka on mukana sosionomi (AMK) koulutuksessa, mutta sen paikantuminen selkeämmin koulutukseen sekä sosiaalipedagogiikan perusteiden ja käsitteiden systematisointi ja teoreettinen problematisointi vaativat ammattikorkeakouluissa sekä sisäistä että keskinäistä debattia.

Tämän tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulujen sosiaalialan opinto-



oppaissa sosiaalipedagogiikan katsottiin vastaavan postmodernin yhteiskunnan muutoksiin sekä niihin liittyviin sosiaalisiin ilmiöihin. Sosiaalipedagogisessa opetuksessa tunnistettiin pääasiallisesti sosiaalipedagogiset perusteet sekä niihin vaikuttavat kansainväliset historialliset lähtökohdat eli traditiot. Opinto-oppaista tuli esille yhteisöllisyyden ja subjektiivisuuden (personalismin) merkitykset sosiaalisten ongelmien ehkäisijänä ja korjaajana. Asiakkaan kanssa työskentelyssä painottuivat ihmisen subjektiivisuuden ja elämänhallinnan tukeminen siten, että he saivat lisää valmiuksia oman elämänsä hallintaan. Tutkimuksessa tuli esille sosiaalipedagoginen näkökulma, jossa ihmiset, mutta erityisesti lapset ja nuoret, nähtiin yhteiskunnallisina voimavaroina ja vaikuttajina. Lisäksi sosiaalipedagogiikan tavoitteena oli vahvistaa ihmisten kykyä vastata elämäkulustaan muuttuvassa ja kehittyvässä elinympäristössään. 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, toimintaedellytyksiä sekä mielekästä ja tarpeita tyydyttävää elämää. Sosiaalialan toimintaympäristö määriteltiin muodostuvaksi ihmisten elämismaailman arjesta ja sen tukemisesta sekä niihin liittyvistä muutostarpeista.

Sosiaalipedagogisen koulutuksen tavoitteena on kouluttaa henkilöitä ymmärtämään ja toimimaan sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisesti erilaisten työkäytäntöjen ja toimintamuotojen parissa. Sosiaalipedagogisen koulutuksen tavoitteena on opiskelijoiden perehdyttäminen sosiaalipedagogiikan teoriaan ja sen keskeisiin käsitteisiin sekä ohjata opiskelijoita ja muita substanssissa toimijoita ymmärtämään sosiaalipedagogista kysymyksenasettelua ja ajattelutapaa. Sosiaalipedagoginen käytäntö tarkoittaa parhaimmillaan ammatillisesti sitä, että sosiaalipedagogisen työn lähtökohdat ja tarkoitus hahmottuvat sosiaalipedagogisesta teoriasta ja toiminta jäsentyy sosiaalipedagogisen teorian mukaisten yhteisten käsitteiden kautta. Sosiaalipedagoginen työ lähentää yksilön ja yhteisöjen suhdetta sekä mahdollistaa osallisuutta yhteiskunnalliseen elämään. Sosiaalipedagoginen toiminta tapahtuu ihmisen arjessa, jossa tuetaan ihmistä itseään sellaiseen toimintaan, joka luo hänelle uusia mahdollisuuksia muuttaa omaa tilannettaan. Sosiaalipedagogiikassa tarkastellaan hyvinvoinnin osatekijöiden ja sosiaalisten ongelmien suhdetta sosialisatioprosessiin.

Tutkimusaineistosta tuli esille myös sosiaalipedagoginen työ työntekijän

taitona. Sosiaalipedagoginen ammattitaito liitetään sosiaalipedagogiseen osaamiseen, joka rakentuu näkemykseen, että yksilön elämän mahdollistuminen on sidoksissa hänen suhteessaan yhteiskuntaan, lähiyhteisöön ja itseensä. Ammattitaitoa kuvataan sellaisilla toimintatavoilla, jotka vahvistavat yksilön osallisuutta ja toimintakykyä yhteisöissä sekä lisäävät hänen valmiuksiinsa yhteisöjen rakentamis- ja kehittämistehtävissä. Sosiaalipedagogisen työntekijän valmiuksiin liitetään taito vahvistaa asiakkaan toimintakykyisyyttä ja hyvinvointia auttamalla asiakasta purkamaan elämäänsä hankaloittavia ja kaventavia rakenteita. Sosiaalipedagogiselta ammattitaidolta edellytettiin sosiaalialan laaja-alaista ja erityistä tuntemusta sekä kykyä yhdistää omaa asiantuntijuutta asiakkaan parhaaksi yhdessä muiden alojen asiantuntemuksen kanssa. Tähän liitettiin monitieteinen osaaminen, yhteistyötaidot sekä kyky tutkia ja kehittää sosiaalipedagogista ammattitaitoa ja työtä.

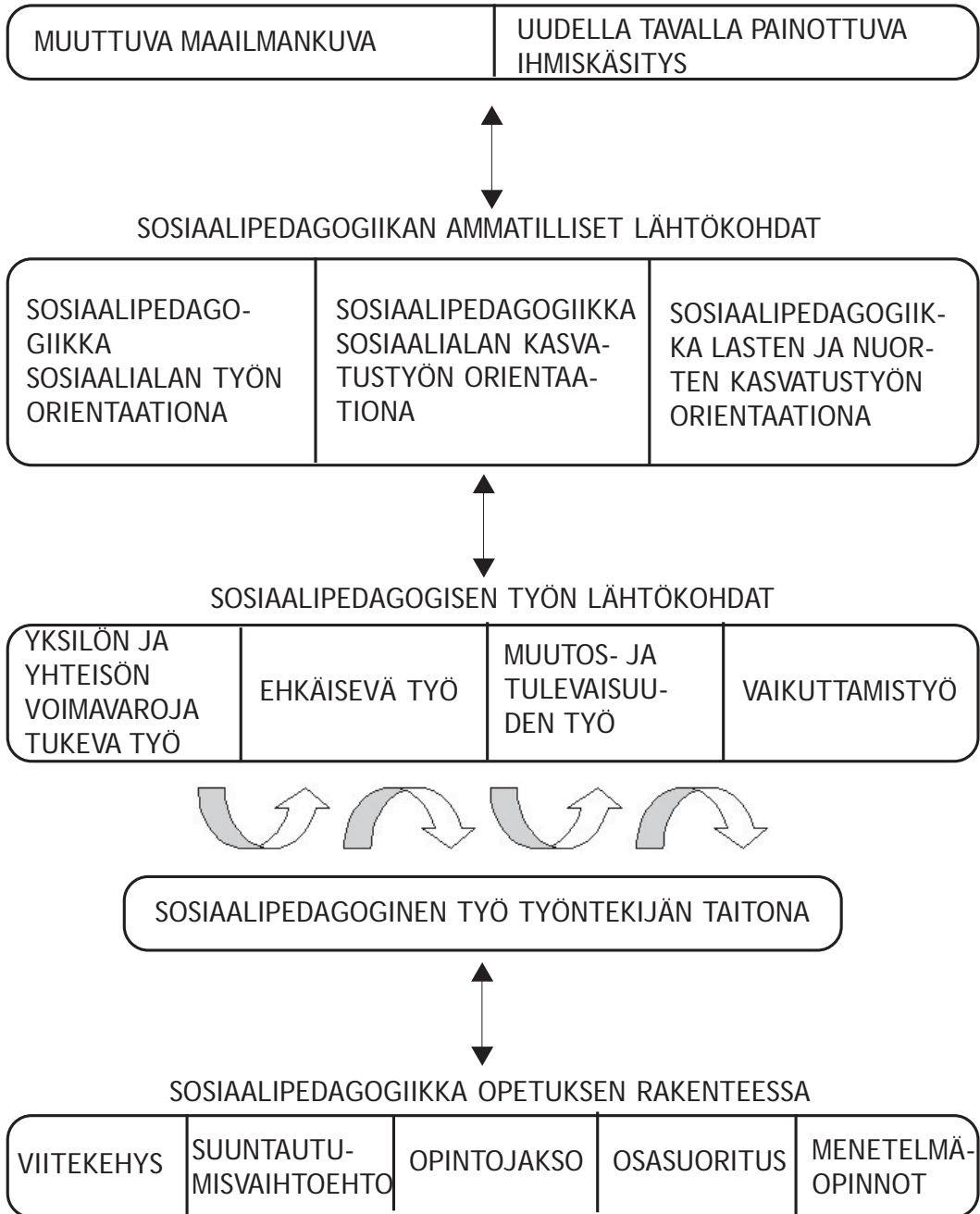
Sosiaalipedagogista työtä perustellaan laaja-alaisen asiantuntijuuden lisääntymisellä asiakastyöskentelyssä, moniammatillisessa yhteistyössä, hallinnollisessa toiminnassa sekä sosiaalialan työn organisoinnissa ja kehittämisessä. Sosiaalipedagoginen ajattelun ja toimintatavan nähdään lisäävän mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia työmarkkinoita julkisen-, yksityisen- ja vapaaehtoistyön sektoreilla. Sosiaalipedagogiseen työhön liitetään myös taito innovaatioiden avulla kehittää yhteisöjä sekä tarvittaessa tuotteistaa sekä markkinoida osaamista. Sosiaalipedagogisen työn tutkimus opettaa uudenlaisia taitoja tutkia, analysoida, kehittää ja tehdä suunnitelmia sosiaalialan työssä sekä toteuttaa niitä sosiaalialan perinteisissä sekä muuttuvissa toimintaympäristöissä. Näin saavutetaan asiantuntijuuden uudenlaisia piirteitä, jotka ilmaistaan käsitteinä joustavuus, asiantuntijuus, innovatiivisuus ja reflektiivisyys. Sosiaalipedagogiikkaan liittyy eri tiedealueiden tuntemusta sekä kyky hahmottaa eri tiedeperusteista nousevia lähtökohta ensisijaisesti sosiaali- ja käyttäytymistieteiden näkökulmasta. Lisäksi opinto-oppaissa painotetaan rationaalista ja luovaa toimintaa sosiaalipedagogisina tietoperusteina.

Luovan toiminnan osuus todellisuuden hahmottamisessa tulee esille muun muassa kuvataiteen, musiikin, tanssin, draaman ja kirjallisuuden alueilla. Sosiaalipedagogiikka liitetään usein sosialisointiin, yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksellisuuden, reflektiivisyyden, vaikuttavuuden, voimaantumisen ja omavoimaisuuden käsitteisiin. Sosiaalipedagogiseen ilmaisuun liittyviä ovat myös arkilähtöisyys, osallisuus, voimavaralähtöisyys, elämänhallinta, yhteisyys ja subjektiivisuus. Menetelmäopinnoissa painottuvat dialogiset, reflektiivi-

set ja toiminnalliset menetelmät, joissa lähtökohtana ovat ihmisten oman elämänkokemuksen ja -hallinnan lisääntyminen sekä valtaistuminen.

Tämän tutkimuksen mukaisesti niissä sosiaalialan ammattikorkeakouluissa, joissa sosiaalipedagogiikka on ensisijaisesti opintojen viitekehysenä, esiintyy myös sosiaalipedagogisia käsitteitä ja käsitelmäryhmiä. Samoin niistä tulee esille sosiaalipedagogiikan teoreettinen tuntemus ja opinto-oppaiden laadintakollegion yhteinen sosiaalipedagoginen ajattelu. Suurin vaihtelu sosiaalipedagogisen käsitteistön käytössä oli niissä opinto-oppaissa, joissa sosiaalipedagogiikka oli ensisijaisesti suuntautumisvaihtoehtona. Sosiaalipedagogiikkaa käytettiin osittain aikaisemman sosiaalikasvattajan synonyymina tai ainakin voimakkaasti sen perinteisiin nojaten. Tällöin myös sisällön kuvauksissa sosiaalipedagogiikka jäi ulkokohtaiseksi ja sitä määriteltiin lasten ja nuorten kasvatuksesta käsin. Poikkeuksen muodostivat kuitenkin ne opinto-oppaat, joissa sosiaalipedagogiikka liittyi selkeästi varhaiskasvatukseen, jolloin niistä tuli esille perustellusti sosiaalipedagogista ajattelua ja käsitteistöä. Varhaiskasvatus liitettiin pääasiallisesti laajempaan sosiaalipedagogiseen kontekstiin, ja näiden opinto-oppaiden sisällönkuvauksissa oli mukana sosiaalipedagogiikan teoreettista peruskäsitteistöä. Kuviossa 10 on esitetty tutkimuksen opinto-opasanalyysin mukainen jäsenitys:

SOSIAALIPEDAGOGIIKAN YLEISET LÄHTÖKOHDAT



Kuvio 10. Tutkimuksen empirisen aineiston jäsentyminen.

7 POHDINTA

Sosiaalihuollon historian katsotaan saaneen alkunsa hyväntekeväisyydestä ja kirkon piiristä sekä erilaisten yhdistysten toiminnoista, joista ne siirtyivät vaivahoitoon ja suojelukasvatukseen. Vähitellen hyväntekeväisyys ja muu avustustoiminta yhdistyi kunnallishallinnon toiminnan alaiseksi eli yhteiskunnalliseksi. Siirtymäkausi vaivahuollon, köyhäinhoidon ja suojelukasvatuksen ajasta sosiaaliseen työhön kesti useita vuosikymmeniä ja siihen vaikuttivat monet eri tekijät. Muutosvaiheilla oli selkeä yhteys ihmisten arkielämään ja sen ongelmiin sekä vaihtelevaan talouteen, jotka ovat vaikuttaneet ihmisten selviytymiseen ja toimeentuloon. Lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat erilaiset ideologiat, aatteet ja arvot ovat muokanneet sosiaalialan ihanteita ja tavoitteita sekä normatiivisia lähtökohtia. Sosiaalialan työn yhteiskunnallinen vakiintuminen on vaikuttanut siihen, että sen ammatilliset vaatimukset ovat kasvaneet ja koulutukselliset valmiudet vahvistuneet. Tutkittaessa suomalaisen sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan kehitystä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta, on ollut tärkeätä huomioida sosiaalialan historiaan ja kehitykseen liittyvät linjaukset, sekä niiden vaikutukset suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehitykseen.

Sosiaalipedagogiikkaan liittyvä tutkimus, koulutus ja ammattikäytännöt ovat saaneet jalansijaa Suomessa vasta 1990-luvulla, vaikka samansuuntaista toimintaa esiintyi jo aikaisemmin hoiva ja huoltotyön yhteydessä. Keskeisimpiä syitä sosiaalipedagogiikan näinkin myöhäiseen esiintymiseen voidaan nähdä seuraavilta alueilta: 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 varsin niukalti so-

siaalipedagogista ajattelua.

Sosiaalialan ja sosiaalityön historiallisen tutkimuksen yhteydessä on myös aikaisemmin tullut esille sosiaalialan ammatillisuuden ja koulutuksen kehitysten yhtymäkohtia suomalaisen yhteiskunnan eri vaiheisiin liittyvien sosiaalipolitiikan uudistusten kautta. Pirkko-Liisa Rauhala (1996) on tutkinut sitä, miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi suomalaista sosiaaliturvaa. Hänen tutkimuksessaan tulee esille juuri arkilähtöisen ja asiakaskeskeisen työn merkitys sosiaalipalvelujen kehityksessä. Hänen mukaansa 1930-luvun huoltopolitiikan muuttuminen ehkäisevään suuntaan sekä 1940-luvulta alkanut sosiaalihuollon kehittyminen normaaliutta tukevaksi toiminnaksi ovat mahdollistaneet valtion ja kuntien sosiaalipalvelujen arkisen hoivan tarpeisiin mukautettujen henkilökohtaisten palvelujen tuottamisen. Rauhalan tutkimuksen mukaan sosiaalipalvelut toimivat menetelmänä sosiaalisen ympäristön vakauttamisessa yksilön tarpeita vastaavaksi. Valtiollinen politiikka vastaavasti toimii muutosagenttina silloin, kun instituutioita ja toimintajärjestelmiä muotoillaan uusia aatteita vastaaviksi.

Merja Borgman (1998) on tuonut esille omassa väitöstutkimuksessaan ”Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat ovat rakentuneet”, että hoivan ja huolenpidon tutkiminen erityisesti merkitysten ja aikaperspektiivin näkökulmasta avaa uutta ymmärrystä nykyiseen sosiaali- ja terveydenhuollon työhön, ammatilliseen koulutukseen, työelämän käytäntöihin sekä niissä ilmeneviin ristiriitaisuuksiin. Lisäksi Marjo Vuorikosken (1999) väitöstutkimuksessa ”Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus” tuli hyvin esille sosiaalityön monivaiheinen prosessi, joka on kytkeytynyt suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentumiseen siten, että siinä on eroteltavissa historiallisen aikaperspektiivin mukaisesti virallistumisen, ammatillistumisen ja varsinaisen professionalistumisen vaiheet. Hänen tutkimuksessaan keskitytään myös siihen, kenen tai keiden ehdoilla sosiaalialan koulutusta on kehitetty ja mikä osuus sosiaalityöntekijöiden ammattikunnalla on ollut alansa koulutuksen kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan 1970 – 1980-lukujen aikana alkanut ja 1990-luvulla vahvistunut sosiaalipolitiikka ja siihen liittyvät sosiaalialan muutokset ovat luoneet perustan sosiaalipedagogiikan suomalaiselle kehitykselle. Vuoden 1995 jälkeen suomalaisen sosiaalipedagogiikan kehitys vahvistui Kuopion ja Tampereen yliopistojen yhteydessä. Lisäksi ammattikorkeakoulujen sosiaalipedagoginen suuntaus ja kehitys sekä sosiaalipedagoginen soveltava

tutkimus ovat vahvistaneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan oikeutusta. Suomalainen sosiaalipedagogiikka on tarvinnut myös voimakkaita persoonallisia panoksia sosiaalipedagogiikan tutkimukseen ja sen tunnetuksi tekemiseen. Lisäksi suomalaisen sosiaalipedagogiikan perustelujen ja oikeutuksen esille tuominen on edellyttänyt alaa tuntevia ja siihen sitoutuneita henkilöitä sekä 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” tulee esille, että sosiaalipedagogiikan teoreettinen ja käytännöllinen ”haltuunotto” merkitsee tietynlaisen sosiaalipedagogisen ajattelutavan omaksumista. Tutkimuksensa mukaan sosiaalipedagogiikka muotoutuu tilannekohtaisesti siten, että sen ilmentyminen ja toimintamuodot ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen tilaan ja sosiaaliseen kontekstiin. Juha Hämäläisen ja Leena Kurjen sosiaalipedagogiset tutkimukset ovat avanneet suomalaisen sosiaalipedagogiikan keskustelun ja heidän vanhat argumentit ovat mahdollistaneet Suomessa avoimen keskustelun sosiaalipedagogiikkaan liittyvien perusteiden, ajatussuuntausten ja sosiokulttuuristen vaikutusten suhteista.

Tutkimuksessa on vahvistanut, että suomalaisen sosiaalipedagogiikan käsitelmäärityksen mukaista koulutusta ja opetusta on mukana suomalaisessa sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa, mikä vahvistaa osaltaan suomalaisen sosiaalipedagogiikan asemaa sosiaalialan tutkimuksen, koulutuksen ja ammatillisen työn alueilla. Sosiaalipedagogiikalla vastataan nykyiseen, individualistiseen suuntaan menevän hyvinvointipolitiikan jälkeiseen aikaan ja sillä haetaan vahvistusta ihmisten, yhteisöjen ja yhteiskunnan kannalta merkittävien, ihmisten hyvää elämää tukevien prosessien löytymiseen. Sosiaalipedagogiikka antaa osaltaan uutta käsitteistöä ja ymmärrystä muuttuvan maailmankuvan, uudella tavalla painottuvan ihmiskäsityksen, hyvinvoinnin ja sosiaalisten ongelmien sekä inhimillisen yhteiselämän ja ihmisenä kasvamisen tarkasteluun. Suomessa sosiaalipedagogiikka on kiinnittynyt enemmäksään sosiaalipolitiikkaan ja sosiaalityöhön sekä laajemmin sosiaalialan työhön. Toisaalta ammattikorkeakoulujen yhteydessä sosiaalipedagogiikka liitetään myös kasvatus- ja nuorisotyöhön. Suomessa sosiaalipedagogiikka

liittyy sosiaalitieteisiin niin, että kasvatustiede ja muut käyttäytymistieteet sekä laajempi monitieteisyys esimerkiksi filosofian, oikeustieteiden ja hallintotieteiden kautta ovat siinä mukana.

Anna Riitta Myllärinen ja Eeva Tast (2001) ovat tuoneet esille omassa tutkimuksessaan ”Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä” sosiaalipedagogisen orientaation merkitystä ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa. Heidän tutkimuksensa mukaan sosiaalipedagogiikka vastaa hyvin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutustehtävään kouluttaa osaajia, joiden työn orientaatio on dynaaminen, selkeästi arjessa elämiseen ja kulttuuriseen kohtaamiseen perustuvaa toimintaa. Myllärisen ja Tastin tutkimuksessa sosiaalipedagogisesti orientoitunut ”palveleva hyvinvointiosaja” lähtee liikkeelle asiakkaan arjen lähtökohdista käyttäen hyvinvointipalveluita tukena asiakkaan yksilöllisten elämänpolkujen rakentamisessa. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut työntekijä tukee tutkimuksen mukaan asiakkaan osallisuutta dialogisin menetelmin siten, että yksilön ja yhteisön kasvun ja muutoksen kautta muuttuvat myös arjen kulttuurit ja hyvinvointipalvelut.

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.

Tutkimuksen edetessä tutkija on saanut paljon uudenlaista ja merkityksellistä tietoa sosiaalipedagogiikan teoreettisista perusteista, koulutuksellisista ja opetuksellisista lähtökohdista sekä ammatillisista ulottuvuuksista. Tutkimusprosessi on ollut kokonaisuudessaan opettavainen, mistä yhtenä tärkeänä kokemuksena nousee esille tutkimuksen huolellisen suunnittelun merkitys. Jälkikäteen arvioituna laadulliseen dokumenttianalyysiin liittynyt perusteellinen ja huolellinen aineiston erittely ja luokittelu, sekä täsmällinen kirjaaminen ovat olleet hyödyksi tutkimuksen edetessä. Myös historiallis-hermeneuttinen lähestymistapa mahdollisti aiheen monipuolisen ja dialektisen käsittelyn koko tutkimusprosessin ajan. Toisaalta aineiston rajauksen

suhteen alkuperäiset perustelut ruotsinkielisen koulutuksen opinto-ohjelmien osalta on saanut uudenlaisen merkityksen. Rajauksena se toi yhdenmukaisuutta aineiston merkityssuhteisiin mutta aiheen eli ilmiön mielenkiinnon kannalta olisi ruotsinkielisen sosiaalipedagogiikan tulkinta ollut merkityksellistä. Tutkimuksen tuloksiin sillä ei kuitenkaan ollut vaikutusta.

Tutkimus avasi useita erilaisia näkökulmia sosiaalipedagogisille jatkotutkimusaiheille. Sosiaalipedagogiikan teoreettista ja käsitelmäärittelyyn liittyvää tutkimusta olisi hyvä tehdä niin koulutuksen ja opetuksen kuin ammattikäytäntöjenkin alueilta. Suomalaisen sosiaalipedagogiikan tieteenteoreettinen tutkimus on hyvin ajankohtaista ja tärkeätä. Myös laajempi tutkimus sosiaalipedagogiikan ja kasvatustieteen suomalaisista yhtymäkohdista olisi valaiseva ja avartava sen suhteen, miksi sosiaalipedagogiikka ei ole päässyt kiinnittymään Suomessa kasvatustieteen yhteyteen. Samoin sosiaalipedagogisten projektien sekä erilaisten toimintojen tutkimus ja niiden sosiaalipedagogiikan tiedonintressi olisi mielenkiintoista ja sosiaalipedagogista tietoa lisäävää. Yhtenä suurena tutkimusalueena nousi sosiaalialan toiminnan kentän uudet, sosiaalialan työn jäsentymiseen ja uudelleen järjestymiseen liittyvät sosiaalipedagogiset tutkimukset. Tämän tutkimuksen aikana on herännyt myös mielenkiinto suomalaiseen sosiaalialan työhön liittyvän sosiaalityön ja sosiaalipedagogisen työn keskinäisen suhteen tutkimus.

VIITTEET

- 1 Kansaneläkelaki vahvistettiin vuonna 1937 ja se astui asteittain voimaan vuosina 1942 ja 1949. Tähän vaikutti sotatalouden aika vuosina 1939 – 1945. (Jaakkola, Pulma, Satka, Urponen 1994, 360).
- 2 Laki ammattikorkeakouluopetuksesta 255/1995 on kumoutunut ammattikorkeakoululalla 351/2003.
- 3 Paulo Freire kirjoitti teoksen *Pedagogy of the oppressed* vuonna 1970, jonka jälkeen siitä on otettu useampia painoksia. Teos *Pedagogy of Hope* ilmestyi vuonna 1992.
- 4 Arcada – Nylands svenska yrkehögskolanin uudistetussa lukuvuoden 2003 - 2004 opinto-oppaassa on mukana sosiaalipedagogiikan teoreettiset perustelut ja käsitteen määrittely.
- 5 Kolmen ruotsinkielisen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmaan liittyvät sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehdot sisältyvät ko. lukuun (7+3)

- 6 Helsingin ammattikorkeakoulun markkinanimi on Stadia 1.1.2001 alkaen
- 7 Suuntautumisvaihtoehdona on sosiokulttuurinen työ
- 8 Espoo-Vantaan va. ammattikorkeakoulun nimitys muuttui 1.8.2001 Laurea ammattikorkeakouluksi.
- 9 Harjoittelu sisältyy ammattiopintoihin.
- 10 Varsinais-Suomen va. ammattikorkeakoulu on ollut 1.8.2000 alkaen Turun ammattikorkeakoulu.
- 11 Sosiaalipedagogiikka ilmaistaan menetelmänä.

LÄHTEET

- Ala-Nikola, M. & Sipilä, J. 1996. Yksilökohtainen palveluohjaus (case management) – uusi ratkaisu palvelujen yhteensovittamisen ikuisiin ongelmiin. Teoksessa Metteri, A. (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Edita. Helsinki.
- Anttonen, A & Sipilä, J.2000. Suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Vastapaino. Tampere.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Akatemi Oy. Helsinki.
- Berglund, S-T. 2000. Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl. Studentlitteratur. Lund.
- Borgman, M. 1998. Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat? Tampereen yliopisto yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiologian ja sosiaali-psykologian laitos. STAKES/ tutkimuksia 95. Jyväskylä.
- Borgman M., Dal Maso R., Hakonen S., Honkakoski A. & Lyhty T. 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Rovaniemi.
- Bridges, D. 2002. Narratives in History, Fiction and Educational Research. In: Hut-tunen, Heikki-nen, Syrjalä (ed.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Havard University Press. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatiotutkimus. Weilin + Göös. Espoo.
- Bruhn, K. 1965. Johdatus opetusoppiin. WSOY. Porvoo.
- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Kustannusyhtiö Otava. Helsinki.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki.
- Eraut, M. 1985. Institution – Based Curriculum Evaluation. In: Skilbeck, M. (ed.) Evaluating the Curriculum in the Eighties. Hodder and Stoughton. London/ Sydney/ Auckland/Toronto. 54 – 63.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. 2000. Den svårtfångade socialpedagogiken. Studentlitteratur. Lund.
- Eskola, J. & Suoranta, J.1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Freire, P. 1996 (1970). Pedagogy of the Oppressed. This edition published in Peguin Books 1996. Clays Ltd, St Ives plc.
- Freire, P. 1994. Pedagogy of Hope. Continuum. New York.
- Gordon, T. & Lahelma, T. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY. Juva.
- Granfelt, R. 1993. Case work psykososiaalisen työn taustalla. Teoksessa Granfelt, R, Jokiranta, H, Karvinen, S, Mathies, A-L & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Gustavsson, A. 1998. Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig. Johansson &

- Skyttmo förlag Ab. Ljungby.
- Gustavsson, A., Hermansson, H-E. & Hämäläinen, J. eds. 2003. Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Daidalos. Göteborg.
- Hegstrup, S. 2000. Sosiaalipedagogiikka Tanskassa – teoriassa ja käytännössä. Sosiaali-pedagoginen aikakausikirja 2/2000, 169-178.
- Heinonen, J. 1990. Pienviljelijä projektista sosiaalivaltioon. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol 302. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Henriksson, L. 1998. Naistenterveystyö ja ammatillistumisen politiikka. Tampereen yliopisto. Terveystieteenlaitos. Stakes. Tutkimuksia 88.
- Hessle, S. 1985. Riktlinjer för psykosocialt arbete. Almqvist & Wiksell.
- Honkakoski, A. 1995a. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Kehittyvä koulutus 1/1995. Opetushallitus. Helsinki.
- Honkakoski, A. 1995b. Sosiaalialan ammattikorkeakoulukokeilujen kansainvälinen arviointi. Teoksessa Honkakoski, A., Manninen, K. & Airakorpi, M. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Nuorisosaasteen koulutuksen kokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 4. Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Horsma, T. 2003. Steam-hanke. Saatavilla: <http://www.isonetti.net/hankkeet/steam-hanke.htm>
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Osa II: Lasten ongelma-käyttäytymisen päivähoidon kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, no. 29. Joensuu.
- Huttunen, E. 1992. Education in a Changing Society. Proposed research project in Finland in the United states and Russia. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia no. 47. Joensuu.
- Huttunen, R. 2000. Sosiaalipedagogiikan kolme tiedetaustaa. Saatavilla www-muodossa: <http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/TIEDETAUSTA.htm>.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteiden tutkimus. WSOY. Juva.
- Hämäläinen, J. 1995a. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 1995b. Valveutuneiden naisten yhteiskunnallisesta toiminnasta akateemiseksi koulutus- ja työalaksi. Piirteitä sosiaalityön koulutuksen taustasta ja kehityksestä Saksassa. Kuopion yliopiston opetussosiaalikeskus 1/1999. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 1996. Kohti sosiaalityötiedettä? Sosiaalityön koulutusohjelmat ja koulutuksen kehittämisyrittämykset Saksassa. Kuopion yliopistollinen opintososiaalikeskus. 1/1996. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 2000a. (1996) Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Snellman-instituutti. Kuopio.

- Hämäläinen, J. 2000b. Sosiaalipedagogiikka juurtumassa Venäjälle. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2/2000, 179-183.
- Hämäläinen, J. 2001. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämissentrum. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 2003. Arkilähtöinen sosiaalipedagogiikka. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2003, 65-75.
- Hämäläinen, J. & Kurki L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Jaakkola, J. 1994. Sosiaalisen kehityksen yhteiskunta. Teoksessa Jaakkola, J., Pulma, P., Satka, M. & Urponen, K. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva. Suomalaisten sosiaalisen turvan historia. Sosiaaliturvan keskusliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Julkunen, R. 2000. Työajan hallinnan uudet lähteet. Teoksessa: Nurminen, E. (toim.) Sosiaalipoliittikan lukemisto. Helsingin yliopiston tutkimus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Tampere.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos; 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Järvenreuna T., Ranne-Lundmark, K., Rouhiainen-Valo, T. & Vähätupa, M. 2000. Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä. PORITEKO-projekti. Satakunnan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A Tutkimukset 2000:1. Pori.
- Järvinen, R. 2004. Ammatillisen mahanmuuttotyön kulttuuri – Erilaisuus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsenyksissä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kaipio, K. 1977. Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen. Gummerus. Jyväskylä.
- Kantola, I. 2002. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisuja 1:2002. Edita. Helsinki
- Karisto, A. 1986. Sosiaaliset ongelmat ja sosiaalityö. Teoksessa Karisto, A. & Purola, T. (toim.) Sosiaalityön kehittäminen. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1998. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipoliittikan muutos Suomessa. WSOY. Juva.
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio.
- Karvinen, S. 1993a. Suomalaisen sosiaalityön metodinen perinne. Teoksessa Granfelt, R, Jokiranta, H, Karvinen, S, Mathies, A-L & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Ketola, T. & Kokkonen, T. 1993. Sosiaalialan työn lähtökohtia. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotien ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita: osa 133. Turun yliopisto. Turku.
- Klein, H.K. & Mayer, M.D. 1999. A set for principles for conducting and evaluating interpretive

- field studies in information systems. *MIS Quartely* 23, No 1, 67-94.
- Koivuala, U-M. & Lehtimäki, H. 1994. Tavoitteena hyvinvointi. Teoksessa Koivuala, U-M, Lehtimäki, H., Aukee, A. & Juhila, K. (toim.) *Monimuotoinen sosiaalipolitiikka*. WSOY. Juva.
- Koskenniemi, M. 1952. *Sosiaalinen kasvatustiede koulussa*. Otava. Helsinki.
- Koskiahho, B. 2001. Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa Eskola, A. & Kurki, L. (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Vastapaino. Tampere.
- Kosonen, P. 1987. *Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit*. Vastapaino. Tampere.
- Kraav, I. 2000. Virolaisten opettajien näkemyksiä sosiaalipedagogiikan tehtävistä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 2000/2, 185 – 199.
- Kraav, I. 2001. Sosiaalipedagogiikan haasteita ja kehitysnäkymiä Virossa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 2001/2. 81 – 98.
- Kurki, L. 1996. Kasvatustiede sosiaalipedagogiikan peilissä. Teoksessa Anttonen, S. & Huotari, V. (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Education julkaisusarja B: NRO 14*. Tampere.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Vastapaino. Tampere.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma kasvatustieteisiin. Teoksessa: Karila, K, Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus. Juva.
- Kurki, L. 2002. *Persoona ja yhteisö*. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. *SoPhi* 68. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kuusi, A. 1948. *Sosiaalinen kysymys ja sosiaalinen liike kautta aikojen*. WSOY. Porvoo.
- Könnilä, P. 1999. *Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä*. *Acta Universitatis Tamperensis* 646. Tampereen yliopisto. Vammala.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. *Oppilasko Ongelma ?*. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu. Gummerus. Jyväskylä.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 2000. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. *Kuopion yliopiston Kehittämisen- ja koulutuskeskus. Opetusjulkaisu* 5/2000. 2. muuttamaton painos. Kuopio.
- Leimiö-Reijonen, S. 2002. Valistuksesta vastuunottoon. Tutkimus sosiokulttuurisesta innostamisesta, ehkäisevästä päihdetyöstä ja sen toteuttamisesta nuorten parissa. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. STAKES. Aiheita* 27/2002.
- Lehtinen, S-T. 1997. *Vapaaehtoistoiminta – kasvava voimavara? Näkökulmia ammattityöhön*. Kansalaisareena ry. Tampere.
- Lewin, K. 1999. *Complete social scientist a Kurt Lewin*. American Psychological Association. cop. Washington.
- Louhelainen, P. 1985. *Kirjalliseen materiaaliin perustuva kuvaus suomalaisesta sosiaalityöstä*. Gummerus. Jyväskylä.
- Maaniittu, M. 1997. *Paikkaansa etsivä sosiaalityö: voiko sosiaalityö tehdä itsensä tarpeettomaksi?* Teok-

- nessa Viialainen, R & Maanniittu, M. (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi”. Sosiaalityö 1990 – luvulla. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Stakes, Raportteja 213. Jyväskylä.
- Madsen, B. 2001. Socialpedagogik. Studentlitteratur. Lund.
- Makarenko, A. 1974. Neuvostoliittolaisen koulukasvatuksen ongelmia. Suom. 1974 Robert Kolo-mainen. Kustannusliike Edistys. Moskova.
- Mathies, A-L. 1993. Epävirallinen ja virallinen sosiaalityön modernisaatiossa. Teoksessa: Granfelt, R., Jokiranta, H., Karvinen, S., Mathies, A-L. & Pohjola, A. (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Helsinki.
- Mead, G, H. 1977. On social psychology: Selected papers/Ed. and with an introd. by Ansemus Strauss. Chicago.
- Metteri, A. 1996. Terveystieteiden ammattilainen työ ja sosiaalityön vastuunotto. Teoksessa Karvinen, S. (toim.) Sosiaalityön eettiset jännitteet. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki.
- Mikser, R. 2000. Sosiaalipedagoginen keskustelu Viron aikakauskirjallisuudessa ensimmäisen itenäisyyden ajalla. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2/2000, 141 – 154.
- Moilanen, P. 1999. Sosiaalipedagogiikan tieteenteorioiden. Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämisskeskus. Opetusjulkaisuja 3/1999. Kuopio.
- Munday, B. 1989. The Crisis in Welfare. An International Perspective on Social Services and Social Work. Studies in International Policy and Welfare. Billing & Sons Ltd. Worcester.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.
- Myllärinen, A. R. & Tast, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Häme Polytechnic. Saarijärvi.
- Mönkkönen, K., Nurro, M. & Väisänen, R. 1991. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovellutuksia. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämisskeskus. Opetusjulkaisuja 4/1999. Kuopio.
- Niemelä, P., Hämäläinen, J., Laurinkari, J., Vornanen, R. & Ylinen, S. 1997. Sosiaalialan korkea-asteen koulutuksen saaneen henkilöstön työn tekemisen muuttuneet kohteet ja ehdot, sekä niiden aiheuttamat vaatimukset työn sisällölle, työtehtävien uudelleen organisoinnille ja koulutukselle. Kuopion yliopistollinen opetussosiaalinen keskus. 1/1997. Kuopio.
- Niemi, K. 2001. Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntateorioiden. Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 2/1999. Kuopio.
- Nieminen, A. 1984. Mitä on sosiaalipolitiikka? Tutkimus sosiaalipolitiikan käsitteen ja järjestelmän kehityksestä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisuja; 4. Werner Söderström. Porvoo.
- Nieminen, J. 1995a. Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia. Nuorisotutkimusseura r.y. Lasten Keskus Oy. Jyväskylä.
- Nieminen, J. 1995b. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen

- lähtökohdista. Tampereen yliopisto kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13.
- Nivala, E. 2003. Sosiaalipedagogiikan personalistinen ihmis- ja yhteiskuntakäsitys. Julkaisussa: Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, 4. Vuosikirja, s. 23-41.
- Nyqvist, L. 2000. Kansankodin sosiaalipedagogiikka. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 1/2000, 95-103.
- Nyqvist, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö. Julkaisussa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.-15.11.1997, 30-36.
- Payne, M. 1991. *Modern Social Work Theory*. Second edition. Creative print and Desing. Wales.
- Perheentupa, A. - V. 1995. Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Sosiaalipedagogisia näkökulmia. Haapakaino Oy. Helsinki.
- Perheentupa, A. - V. 1988. Sosiaalihuollon periaatekomitea. Naiviutta vai realismia. Teoksessa Sirén, P. (toim.) Pitkäsillan pohjoispuolelta. Periaatteista eri aatteisiin. Sosiaalihuolto 20 vuotta, juhla-kirja. Sosiaalihuolto. Helsinki.
- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Oy Gaudeamus Ab. Kustannus-osasto. Helsinki.
- Pulma, P. 1987. Kerjuuluvasta perhekuntoutukseen. Teoksessa Pulma, P. & Turpeinen, O. Suomen lastensuojelun historia. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.
- Puurunen, P. 2002. Jane Addams – yhteisöllisen sosiaalityön pioneeri. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 2/2000, 121 – 131.
- Puurunen, P. & Röpelin, A-M. 2004. Arvot, aatteet ja auttamisen arki. Juhlakirja professori Juha Hämäläisen täyttäessä 50 vuotta 10.2.2004. Kuopion University Press. Kupio.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologia. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki.
- Ranne-Lundmark, K. 2000. Sosiaalipedagogiikka. Teoksessa: Järvenreuna, T., Ranne-Lundmark, K., Rouhiainen-Valo, T. & Vähätupa, M. Sosiaalipedagogiikan interventio ja tutkimus peruskoulun oppimisympäristössä, PORITEKO-projekti. Satakunnan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A 2000:1. Sosiaali- ja terveystieteiden Porin yksikkö. Pori.
- Ranne-Lundmark, K. 2001. Sosiaalipedagogiikan kehittäminen on yhteinen haasteemme. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 2/2001, 79-80.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C189. Turku.
- Rauhala, P-L. 1996a. Miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi sosiaaliturvaa?. Acta Universitatis Tampereensis ser A vol.477. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Rauhala, P-L. 1996b. Miten sosiaalipalvelut tulivat sosiaaliturvaan? Teoksessa: Sipilä, J., Ketola, O., Kröger, T. & Rauhala, P-L. (toim.) Sosiaalipalvelujen Suomi. WSOY. Juva.

- Raunio, K. 1987. Sosiaalisten ongelmien muuttumisesta. Sosiaalinen aikakausikirja 1987/5 – 6.
- Raunio, K. 1993. Traditiot ja käytännöt. Johdatus sosiaalipolitiikan tutkimuksen metodologisiin perusteisiin. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku.
- Raunio, K. 1995. Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Gaudeamus. Tampere.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytäntö. Tampere
- Ripatti, M. 2001. Leo Tolstoi ja vapaankasvatuksen postulaatti. Teoksessa Huhmarniemi, R, Skinnar, S, & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 2. Turku. 297-320.
- Ronby, A. 1981. Socialstaten. Till kritiken av socialtaten. Studentlitteratur. Lund.
- Ronby, A. 1982. Socialarbetets förklaringsmodeller. Liber. Stockholm.
- Salo, A. 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. Otava. Helsinki.
- Satka, M. 1994. Hyvinvointivaltion rakenteet. Teoksessa Jaakkola, J., Pulma, P., Satka, M. & Urponen, K. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva; Suomalaisen hyvinvoinnin historia. Sosiaaliturvan keskusliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Satka, M. 1995. Making Social Citizenship. Conceptual practices from the Finnish Poor Law to professional social work. SoPhi. Jyväskylä.
- Satka, M. 1997. Sosiaalityö ajassa – ydinkysymysten äärellä. Raportissa Viialainen, R. & Maanniittu, M. (toim.) Tehdä itsensä tarpeettomaksi? Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes. Raportteja 213. 27-35. Gummerus. Jyväskylä.
- Semi, E. 2000. Suomalaisen sosiaalipedagogiikan tarkastelua ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 1/2000, 115-121.
- Sernhede, O. 1996. Ungdomskulturen och de andra. Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet. Bokförlager Daidalos AB. Göteborg.
- Sipilä, J. 1985. Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Tammi. Helsinki.
- Tutty, L. M., Rothery, M. & Grinell, Jr, R. M. 1996. Qualitative Research for Social Workers. Phases, Steps & Task. Allyn and Bacon. Boston.
- Urponen, K. 1994. Suomi etsii suuntaansa. Teoksessa Jaakkola, J., Pulma, P., Satka, M. & Urponen, K. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva; Suomalaisen hyvinvoinnin historia. Sosiaaliturvan keskusliitto. Gummerus. Jyväskylä.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygienia – terveydenhoitajan ja sairaanhoitajan kirjasto. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Vesikansa, S. 1988. Toimintaa nuorten kanssa 1. Perustietoa nuorisotyöntekijöille. Kansalaiskasvatuksen keskus. Helsinki.
- Vuorikoski, M. 1999. Sosiaalityön professionaalistuminen ja koulutus. Acta Universitatis Tamperensis 687. Tampereen yliopisto. Vammala.
- Väisänen, R. 2003. Kuntoutuksen sosiaalityön sosiaalipedagogisia painotuksia työelämän kontekstis-

sa. Julkaisussa: sosiaalipedagogiikan aikakauskirja, 4. Vuosikirja, s. 9-21.

Waris, H. 1980. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka. 7. painos. WSOY. Porvoo

KOMITEOIDEN, TOIMIKUNTIEN JA TYÖRYHMIEN MIETINNÖT

Ammattikorkeakoululaki 351/2003

Laki sosiaalihuollon hallinnosta 34/1950

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995. (Kumottu)

Laki nuorisosteiden koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta 391/1991

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 804/1992.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. (Kumottu).

Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta 645/2001.

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 888/1983.

Asetus sosiaalihuollon ammattihenkilöstön kelpoisuusehdoista 804/1992.

Asetus yhteiskuntatieteellisestä tutkinnosta annetun asetuksen muuttamisesta 615/1999

Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

KKA 2003 Korkeakoulujen arviointineuvosto. Sosiaalityön ja sosionomin korkeakoulutus. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen antaman koulutuksen arviointi. Sosiaalialan korkeakoulutuksen arviointiprojekti 1.3.2003 – 31.3.2004. <http://www.kka.fi>.

KM 1945:4 Äitiysuojelulaki

KM 1949:7 Huolto-ohjelmakomitean mietintö.

KM 1960:52 Sosiaalihuollon koulutuskomitean mietintö.

KM 1971:A25 Sosiaalihuollon periaatekomitean mietintö

KM 1972:A7 Sosiaalityön koulutuskomitean mietintö

KM 1982:54 Sosiaalialan koulutustoimikunnan mietintö.

Sisälähetysseuran Diakonia- ja kasvattajaopiston opetussuunnitelma 1995 – 1998.

Sisälähetysseuran Diakonia- ja kasvattajaopiston opetussuunnitelma 1996 - 1999.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia 2001 – 2004. Hyväksytty sosiaalialan amk - koulutuksen kansallisen verkoston kokouksessa 16 -17.11.2000.

Sosiaalihuollon periaatemietintö. 1968. I, B 86. Luonnos

Sosiaalihuollon periaatemietintö. 1971: I, A 25.

Sosiaalipedagogiikan säätiö. Toimintakertomus 2000.

STM 1997:17 Sosiaalihuollon ammatinharjoittamislainsäädännön tarvetta selvittäneen työryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita. Helsinki.

STM 1992:17 Palvelurakennetyöryhmän muistio. Helsinki.

STM 2000 Sosiaalialan osaamiskeskus. Opetussosiaalikeskustyöryhmän raportti
15.12.2000. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita. Helsinki 2000.

STM 2000:32 Sosiaalialan ammatinharjoittamistyöryhmän muistio. Sosiaali- ja
terveysministeriön työryhmämuistioita. Helsinki 2001.

Työministeriö. 1996. Sosiaalialan ammatteja. Työvoimapalveluosasto. Tietopalvelu- ja
ammattitietoyksikkö. Oy Edita Ab. Helsinki

Kuopion yliopiston sivut. Saatavilla: <http://www.uku.fi>

Tampereen yliopiston sivut. Saatavilla: <http://www.uta.fi>

Stakesin vuosikertomus2002: Saatavilla: <http://www.stakes/vuosikertomus>

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA A TUTKIMUKSIA

Sarjassa julkaistaan tieteellisiä tutkimuksia ja ammatillisesti korkeatasoisia puheenvuoroja.

- 1 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002:
Ammattikorkeakoulu - tehdas vai akatemia?
- 2 Rask, Katja & Pasanen, Sina 2003:
Perhekuntoutuksesta valmiuksia päihteettömyyteen,
vanhemmuuteen ja elämänhallintaan. Perheen yhdistetty hoito (PYY)
-kuntoutusprosessin arviointi.
- 3 Rask, Katja & Kainulainen, Sakari & Pasanen, Sina 2003:
Diakoniatyön ja kirkon nuorisotyön arki vuonna 2002.
Tutkimus diakoniatyöntekijöiden ja kirkon nuorisotyön ohjaajien
kokemuksista seurakuntatyöstä ja työtaidoistaan.
- 4 Rask, Katja, Kainulainen, Sakari & Pasanen, Sina 2003:
Koulutuksen antamat valmiudet seurakuntatyöhön. Vuosina 1998-
2002 valmistuneiden diakoniatyöntekijöiden ja kirkon
nuorisotyön ohjaajien sekä heidän esimiestensä käsityksiä
kirkollisista valmiuksista.
- 5 Hynynen, Heidi & Pyörre, Susanna & Roslöf, Raija 2003:
Elämä käsillä - viittomakielentulkin ammattikuva.
- 6 Gothóni, Raili & Jantunen, Eila 2003:
Seniorien seurakunta - 75-vuotiaiden helsinkiläisten ajatuksia
elämästään ja seurakunnastaan
- 7 Karjalainen, Anna Liisa 2004:
Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus.
Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja
narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä

- 8 Launonen, Pekka 2004:
Nuorisonohjaajasta nuorisotyönohjaajaksi. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nuorisotyönohjaajien koulutus ja ammattitaidon muuttuvat tulkinnat 1949-1996.
- 9 Rautio, Maria 2004:
Muuttuva työelämä haastaa työterveyshuollon kehittämään menetelmiään ja osaamistaan. Työterveyshuollon menetelmien kehittäminen moniammatillisena oppimisprosessina.
- 10 Leskinen, Riitta 2005:
Itseohjautuva ammattikorkeakoulun jatkotutkinto-opiskelija. Tapaus Diak ja Hamk.
- 11 Hyväri, Susanna & Latvus, Kari 2005:
Paikallisia teologioita Espoossa
- 12 Lampi, Hannu 2005:
Miehen sydäninfarktinkokemus: Fenomenologinen tutkimus sairastumisesta ja potilaana olosta.
- 13 Semi, Eija 2006:
Sosiaalialan työn ja sosiaalipedagogiikan yhtymäkohtia historiallisen tulkinnan ja opetussuunnitelmien valossa