

Satakunnan ammattikorkeakoulu
OPINNÄYTETYÖ



Satakunnan ammattikorkeakoulu

Satu Jalonen

Maritta Suominen

Sosionomin (AMK) ammatillinen pätevyys koulun sosiaalityössä

Sosionomin koulutusohjelma

Sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehto

2007

SOSIONOMIN (AMK) AMMATILLINEN PÄTEVYYS KOULUN SOSIAALITYÖSSÄ

Jalonen, Satu
Suominen, Maritta
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosionomin koulutusohjelma
Lokakuu 2007
Rouhiainen-Valo Tuula
Sivumäärä: 58

Asiasanat: sosiaalityö kouluissa, sosiaalipedagogiikka, sosionomikoulutus (AMK)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella sosionomikoulutuksen (AMK) antamaa pätevyyttä työskennellä sosiaaliohjaajana kouluissa. Opinnäytetyömme suoritimme haastatteluiden avulla. Taustatiedot keräsimme syksyn 2005 aikana ja varsinaisen havaintoaineksen syksyn 2006 ja kevään 2007 aikana.

Opinnäytetyö oli luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Sosiaalipedagogiseen teoriapohjaan perustuvan tutkimuksen analysointiin kuuluu aina myös empiirisen eli kokemuksellisuuden elementit.

Opinnäytetyön teoreettisessa osuudessa kuvasimme Sosiaalityö kouluissa-hankkeen ja sosionomikoulutuksen sekä kerroimme sosiaaliohjaajan työnkuvasta kouluissa. Taustateorianamme oli sosiaalipedagoginen ajattelu.

Haastatteluaineiston litteroimme huolellisesti auki. Saatujen vastausten perusteella arvioimme ovatko koulujen sosiaaliohjaajat kokeneet sosionomikoulutuksen antaneen heille tarvittavat valmiudet toimia kouluissa sosiaaliohjaajina.

Tulokset osoittivat, että kukin sosiaaliohjaaja koki saaneensa tarvittavat tiedot ja taidot toimia sosiaaliohjaajina kouluissa. He kokivat, että koulutus on antanut hyvän pohjan lähteä itse oppimaan lisää kokonaisvaltaista työtettä. Sosiaalityö kouluissa-hanke mahdollisti tämän opinnäytetyön toteuttamisen.

VOCATIONAL QUALIFICATIONS OF THE BACHELOR OF SOCIAL SCIENCES (UAS) IN THE SOCIAL WORK OF THE SCHOOL

Jalonen, Satu
Suominen, Maritta
Satakunta University of Applied Sciences
Training programme of the Bachelor of Social Sciences
October 2007
Rouhiainen-Valo Tuula
Number of pages: 58

Keywords: social work in schools, social pedagogic, Bachelor of Social Sciences (UAS)

The objective of this dissertation was to examine validity given by the Bachelor of Social Sciences education to work as a social controller at schools. We executed dissertation with the help of interviews. We collected background information in the autumn 2005 and in autumn 2006 and spring 2007 of the actual observation material.

Dissertation had a qualitative in other words qualitative character. Study which is based on a social pedagogic theory bottom the analysis always includes also empiric in other words elements of the experience.

In a theoretical share we described dissertation social work in schools Bachelor of Social Sciences education in the project and we told about the work picture of the social controller at schools. We had social pedagogic thinking as a background theory.

We transcribe the interview material carefully open. On the basis of the received answers we estimate the schools they are experienced the received answers we estimate the schools they are experienced the Bachelor of Social Sciences education given the social controllers to them necessary readiness to operate at schools as social controllers.

The results showed that each social controller experienced got necessary knowledge and skills to operate as social controllers in schools. They experienced that the school has let the good bottom leave itself to learn more comprehensive work extract. Social work at school the project made this dissertation possible coming true.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	7
2 SOSIAALITYÖ OPPILAITOKSISSA- HANKE VUOSINA 2004-2005	9
2.1 Hanke.....	9
2.2 Tavoite.....	10
2.3 Hankkeesta vastaavat.....	11
2.4 Hankkeen arviointi ja raportointi.....	11
2.5 Hankkeen rahoitus.....	12
3 MUODOLLISESTA KOMPETENSSISTA KOHTI KOKONAISSALTAISTA TYÖOTETTA.....	12
3.1 Sosionomikoulutus (AMK).....	13
3.2 Yhteistyökyky ja verkostotaidot.....	18
3.3 Henkilökohtaiset ominaisuudet.....	21
4 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA KOULUN SOSIAALITYÖN PERUSTA.....	26
4.1 Elämänhallinta - toivoa vai toimintaa.....	27
4.2 Nuoren rinnalla kulkeminen.....	29
4.3 Voimaannuttaminen.....	30
4.4 Sosiaalipedagoginen interventio.....	31
4.5 Itseapuun auttaminen - oma elämä käsissä.....	31
5 SOSIAALIOHJAAJAN TYÖ KOULUISSA.....	32
5.1 Muuttuva yhteiskunta.....	32
5.2 Lasten ja nuorten oirehtiminen.....	33
5.3 Sosiaalipedagogiikka kouluissa tehtävän sosiaalityön taustateoriaksi.....	34
5.4 Lastensuojelun näkökulmaa.....	36
5.5 Sosiaaliohjaajan työ kouluissa	37
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	38

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	38
7.1 Tutkimusmenetelmä.....	38
7.2 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko.....	39
7.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	40
8 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	40
8.1 Sosiaaliohjaajien koulutus ja työkokemus.....	40
8.2 Koulutuksen antamat valmiudet sosiaaliohjaajien työhön kouluissa.....	41
8.3 Sosionomikoulutuksen (AMK) kehittäminen haastateltavien näkökulmasta.....	42
8.4 Sosiaaliohjaajien työn pääpiirteet.....	44
8.5 Oman työn kokemukset.....	46
8.6 Työn pulmat.....	48
8.7 Työn tähtihetket.....	48
8.8 Yhteistyö.....	49
8.9 Erilaisten työmenetelmien käyttö.....	50
9 POHDINTAA.....	52
LÄHTEET.....	55

LIITTEET

Liite1. Kyselylomake

Liite 2. Kyselylomake

Liite 3. Kyselylomake

1 JOHDANTO

Tulevaisuuden Suomessa lapset ja nuoret ovat vähäinen voimavara, josta tulee pitää mahdollisimman hyvää huolta. Siksi tulevina vuosina on entistä paremmin vaalittava lasten ja nuorten hyvinvointia. Koululla on suuri rooli osana lasten ja nuorten kasvuympäristöä, sillä on myös merkittävä vaikutus lasten ja nuorten hyvinvointiin. Oman haasteensa kouluille tuovat lasten ja nuorten yleistynyt huonovointisuus, jotka ilmenevät muun muassa häiriökäyttäytymisenä ja levottomuutena. Yhä suurenevalla osalla lapsista ja nuorista mahdollisuus viettää hyvä ja täysipainoinen elämä on heikentynyt huomattavasti jo ennen täysi-ikäiseksi kasvamista. Tämä kaikki hankaloittaa itse koulutyöskentelyä ja ongelmat pääsevät kasautumaan, koska kouluilla ei ole resursseja puuttua ongelmiin riittävästi eikä kouluilla ole myöskään mahdollisuutta tehdä ennaltaehkäisevää työtä.

Kouluissa on tehty sosiaalityötä jo pitkään, ja sen kasvavasta tarpeesta puhutaan jatkuvasti. Oppimisen ja koulun muun toiminnan jalostaminen vastaamaan tulevaisuuden haasteita edellyttää koulutuksen kehittämistä.

Oppilashuoltoa on viime vuosina kehitetty lakien ja asetusten tasolla. Pyrkimyksenä on, että jatkossa pystyttäisiin vastaamaan paremmin oppilaiden muuttuneisiin ja mitä moninaisimpiin ongelmiin. Oppilashuollon olisi hyvä kuulua osaksi jokaisen koulun arkea niin, että painopistealue voitaisiin kohdistaa ennaltaehkäisevään ja tukevaan työhön jo olemassa olevien ongelmien korjaamisen sijaan. Olisi tärkeää sisäistää todella ajatus siitä, että mitä varhaisemmassa vaiheessa ongelmiin voidaan tehokkaasti puuttua, sitä helpompi niitä on korjata ja sitä pienemmiksi jäävät kustannukset ja kuormitus.

Jotta oppilashuolto toteutuisi myös käytännössä lain tarkoittamalla tavalla, on joissakin kouluissa tuotu työyhteisöön uusi toimija, sosionomi (AMK). Näin on tehty myös Rauman kolmella eri yläkoululla. Toiminnasta on saatu hyvää palautetta ja se on tuonut kouluihin tarvittavia lisäresursseja. Toiminta on saatu vakiinnutettua näihin kolmeen yläkouluun, mutta sitä ei ole saatu vakiinnutettua tarpeeksi moniin kouluihin.

Kouluissa toimivat sosionomit (AMK) ovat paikanneet oppilashuoltoon jäänyttä vajetta. Näistä toimista ei ole kuitenkaan tehty yhtenäistä esitystä, jolla peruskoulussa työskentelevän sosionomin (AMK) työtä voisi tehdä tutuksi laajemmalle joukolle. Myöskään ei ole tehty esitystä siitä, vastaako sosionomikoulutus (AMK) nykyisellään koulusosionomin työn haastavuuteen. Siksi koimme mielenkiintoiseksi lähteä selvittämään sitä; ovatko valmistuneet sosionomit (AMK) saaneet opinnoissaan ne eväät, joilla lähteä liikkeelle kouluissa tehtävässä vaativassa tulevaisuuden työssä.

Aluksi esittelemme työssämme Sosiaalityö oppilaitoksissa hankkeen 2004–2006. Tämän jälkeen pureudumme nykyiseen sosionomikoulutukseen ja valotamme etenkin suuntautumisvaihtoehtona sosiaalipedagogiikkaa. Kerromme myös sosiaaliohjaajan työstä kouluissa ja niistä tekijöistä, jotka uhkaavat lastemme ja nuoremme tasapainoista kehitystä yhä enenevissä määrin.

Perehdyimme aiheeseen haastatteleamalla sosionomeja, jotka työskentelevät kouluissa. Pyrimme selvittämään sitä seikkaa, vastaako sosionomikoulutus sellaisenaan työn vaatimiin haasteisiin. Tutkimustulosten perusteella teemme lopuksi yhteenvedon siitä, miten kattavana jo koulusosionomina koulun sosiaalityössä työskentelevät henkilöt kokevat heidän saamansa sosionomikoulutuksen (AMK).

Koulun sosiaali-kasvatuksellisessa työssä toimivista käytetään eri ammattinimikkeitä riippuen toimipaikan kulttuurista. Ammattinimikkeinä käytetään koulukuraattori, sosiaalikuraattori, sosiaaliohjaaja. Kaikilla eri ammattinimikkeellä toimivilla voi olla sosionomin (AMK) pätevyys. Rauman hanketta suunniteltaessa, on päädytty käyttämään sosiaaliohjaaja-nimikettä sosionomista (AMK), joka tekee sosiaalityötä koululla.

2 SOSIAALITYÖ OPPILAITOKSISSA - HANKE VUOSINA 2004 – 2006

2.1 Hanke

Sosiaalityö oppilaitoksissa hanke toteutui Rauman kolmella yläkoululla: Raumanmeri, Aronahde ja Uotila, ajalla 1.8.2004–31.7.2006 siten, että kaikkiin näihin oppilaitoksiin palkattiin sosionomi (AMK) vastaamaan koululla tapahtuvasta sosiaalityöstä. He olivat sosiaalitoimen alaisia ja toimivat siten tiiviissä yhteistyössä sosiaalitoimen kanssa. Näin molemminpuolinen tiedonsaanti mahdollistui ja nopeutui. Hankkeen tarkoituksena oli toiminnan vakinaistaminen kouluilla.

(Sosiaalityö oppilaitoksissa-hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Sosiaali- ja terveysministeriö osallistui Sosiaalityö oppilaitoksessa - hankkeen rahoitukseen. Hanke nähtiin uudentyyppisen toimintamallin mahdollistajaksi koulujen oppilastyössä. Sosiaalityön tuleminen koulujen oppilastyöhön perinteisten psykologien, terveydenhuollon ja opetustoimen rinnalle antaa laajemman ja moniammatillisen työotteeseen panostuksen mahdollisuuden. Näin mahdollistuu oppilaan laaja-alaisempi tuntemus ja saadaan nopea tарттumapinta oppilaan tuelle ja ongelmille. Varhainen puuttuminen mahdollistuu näin paremmin. Ennaltaehkäisevälle työlle luodaan myös parempi pohja ja onnistuminen. (Sosiaalityö oppilaitoksissa-hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Hanke toimi paitsi moniammatillisesti koulun sisällä myös seutukunnallisia tarpeita palvellen. Rauman lisäksi hankkeeseen kuuluivat Lappi, Eurajoki ja Kodisjoki. Tavoitteena oli hankkeen laajeneminen kaikkiin siihen osallistuneisiin kuntiin siten, että se muodostuu niiden omaksi toiminnaksi. Hankkeessa oli mukana myös Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sosionomi-koulutuksen (AMK) kehittämisessä se saa hankkeen avulla tietoa uusien haasteiden tarpeellisuudessa ja suuntaamisessa. (Sosiaalityö oppilaitoksissa-hanke 2004–2006, hankeraportti.)

2.2 Tavoite

Hankkeen tavoitteena oli luoda uusi toimintamalli palvelemaan koulujen oppilastyötä. Nostamalla asiakaslähtöisyys keskiöön nähdään tarpeelliseksi tuoda sosiaalityön ammatillisuutta koulujen oppilastyöhön. Sosiaalityö kouluilla palvelee oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa tehtävää yhteistyötä. Sosiaalityö verkostoituu oppilaitoksissa kouluterveydenhuollon, koulupsykologin ja opetustyötä tekevien kanssa, antaen näin laajempaa kokonaiskäsitystä oppilaiden tarpeista, tuesta ja ongelmien luonteista. Uusi työmuoto vapauttaa opetushenkilökuntaa entistä enemmän keskittymään heidän toimialueeseensa ja tuo heille uutta näkökulmaa oppilaasta. Ennaltaehkäisy ja siihen pureutuminen antaa oppilaille, heidän vanhemmilleen ja oppilaiden kanssa työskenteleville parhaat mahdollisuudet selvittää tulevaisuuteen mahdollisimman pienin vaurioin. (Sosiaalityö oppilaitoksissa-hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Hankkeen tavoitteena oli palvella ja kehittää seutukunnallisen yhteistyön kehittymistä ja lisäämistä. Yhteistyö eri toimijoiden kesken, myös kolmannen sektorin kanssa kuten Rauman nuorisoasema, nähdään voimavarana ja siksi tavoiteltavana asiana. (Sosiaalityö oppilaitoksissa-hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Tavoitteet:

1. Eri toimijoiden yhteistyötä kehittämällä ja hyödyntämällä luodaan uusi toimintamalli koulujen oppilastyöhön. Sosiaalityö kouluilla antaa oppilaille paremmat onnistumismahdollisuudet selvittää peruskoulun tuomista vaateista ja päättötodistuksen saamisesta. Sosiaaliohjaajat pystyvät antamaan tukea ja apua oppilaiden omassa toimintaympäristössä. Näin varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä työote mahdollistuvat paremmin. Sosiaaliohjaajien työ kouluilla tukee oppilaan sosiaalista- ja oppimiskehitystä ja antaa näin tuen opetushenkilökunnan ja oppilaan vanhempien työlle.

2. Oppilashuoltotyötä pystytään arvioimaan ja kehittämään kokonaisvaltaisesti. Yhteistyö sosiaali-, koulutoimen ja terveydenhuollon välillä tiivistyy ja kehittyy.

3. Hanke auttaa seutukunnallisen lapsipoliittisen ohjelman tavoitteiden toteutumista. Seutukunnallinen yhteistyö kehittyy ja lisääntyy. Toimijat oppivat hyödyntämään toistensa vahvuuksia. Hanke voidaan nähdä merkittävänä edelläkävijänä Rauman seudun kahdeksan kunnan pyrkimyksissä sosiaali- ja terveystoimen erityispalvelujen järjestämisen turvaamiseksi. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

2.3 Hankkeesta vastaavat

Hankkeen varsinaisina toimijoina olivat koulujen sosiaali-ohjaajat. He vastasivat tavoitteiden onnistumisesta ja niiden saavuttamisesta parhaan ammatillisen kykynsä mukaan yhteistyössä oppilaiden, heidän vanhempiansa ja muiden oppilastyöryhmän jäsenten kanssa. Heidän käytännötyötään ohjasi projektipäällikkö -koulukuraattori. Sosiaalitoimen vs. osastopäällikkö toimi projektin vastuuhenkilönä ja ohjeistajana 30.10.2005 asti. 1.11.2005 lähtien kyseisen vastuun otti osastopäällikkö. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Hankkeella oli oma ohjausryhmä, jolla oli seutukunnallinen edustus (7 jäsentä). Heidät kutsuttiin Rauman opetus- ja sosiaalitoimesta, kuntayhtymän kunnista, Rauman kansanterveystyön kuntayhtymästä ja Satakunnan ammattikorkeakoulun Porin yksiköstä. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

Hankkeen projektiryhmä koostui 10 jäsenestä. Puheenjohtajaksi valittiin Raumanmeren yläkoulun rehtori. Projektiryhmän tehtävänä oli ohjata ja tukea sosiaali-ohjaajia heidän käytännön työssään kuin myös ohjata ja toteuttaa hankkeeseen liittyvää arviointia ja tiedottamista.

(Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

2.4 Hankkeen arviointi ja raportointi

Työntekijöiden oma itsereflektio on tärkeä työkalu oman työn seurannassa ja arvioinnissa. Sosiaali-ohjaajat tekivät hankkeen onnistumisesta ja edistymisestä alku-,

väli- ja loppuarvioinnit. Nämä toteutuivat sisäisenä arviointina. Lounais-Suomen Lääninhallitukselle raporttoitiin kalenterivuositain hankkeesta. Hankkeen päätyttyä vuonna 2006 laadittiin loppuraportti ja arviointi. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

2.5 Hankkeen rahoitus

Hankkeen kokonaiskustannusarvio oli 258.000 euroa. Kustannukset jakaantuivat siten, että valtion avustus oli 129.000 euroa ja kunnallinen osuus sama 129.000 euroa. Kunnallisen osuuden jakoivat Rauman kansanterveystyön kuntayhtymä jäsenkuntineen; Rauma, Eurajoki, Lappi ja Kodisjoki.

(Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

3 MUODOLLISESTA KOMPETENSSISTA KOHTI KOKONAISVALTAISTA TYÖOTETTA

Sosionomi (AMK) toimii koululla asiantuntijana, missä koulutuksen antaman ammattitaidon lisäksi onnistuakseen ennaltaehkäisevässä ja korjaavassa sosiaalisessa työssä parhaalla mahdollisella tavalla, eduksi on laskettava ohjaajan yksilölliset taidot, erityistaitojen hallinta, persoonan piirteet ja yhteistoiminnan vaatimat ominaisuudet. Sosionomi (AMK) tarvitsee uskottavuutta ja luottamuksen säilymisen suhteessa vakiintuneisiin tapoihin kouluilla tapahtuvassa sosiaalityössä, mitä perinteisesti ovat hoitaneet koulukuraattorit. Samalla hän tarvitsee tuoreutta ja innovatiivisuutta yli perinteisen ajattelun. (Vuorensyrjä, Borgman, Kemppainen, Mäntysaari & Pohjola 2006, 175.)

3.1 Sosionomikoulutus (AMK)

Sosionomin koulutus (AMK) antaa yleiset ammatilliset tieto- ja taitopätevyydet toimia koulujen sosiaaliohjaajina. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta annetaan kaikkiaan 23 oppilaitoksessa ja sitä järjestetään sekä nuoriso- että aikuiskoulutuksina. Nuorisokoulutus järjestetään tavallisimmin päiväkoulutuksena ja se on normitetumpaa kuin aikuiskoulutus. Aikuiskoulutus perustuu nuorisokoulutuksen kanssa samoihin tavoitteisiin, mutta se rakennetaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti ns. monimuoto-opetuksena. Siinä huomioidaan henkilön aikaisempi koulutus ja työkokemus. Eri koulutusyksiköt ovat painottaneet ja toteuttaneet näkemystään sosionomin (AMK) osaamisesta eri tavoin koko sen kouluhistorian ajan; AMK-laki vuonna 1995, joka kumottiin uuden lain tullessa voimaan vuonna 2003. Sosionomi (AMK) tutkintonimike otettiin käyttöön vuonna 1999. Sosionomi (AMK) nimikkeen lisäksi muita tutkintonimikkeitä ovat kuntoutuksen ohjaaja (AMK) ja gerontologi (AMK). (Semi 2005, 39–44.)

Vuodesta 1997 lähtien on koulutuksessa toteutettu erikoistumisopintoja. Niiden sisältöalueina ovat muun muassa sosiaalipedagogiikka, sosiaalivakuutus, monikulttuurisuus sosiaalialan työssä, lastensuojelu ja perhetyö, johtaminen ja kehittämistyö, uraohjaus sekä uudistuva päihde- ja kriminaalisyö. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja viitekehys, joka useimmiten liitetään lasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön yhdisti valtakunnallisesti useita sosionomin (AMK) koulutuksia. (Vuorensyrjä ym. 2006, 159–163.)

Eija Semi (2004) teki lisensiaattityön aiheesta Sosiaalialan ja sosiaalipedagogiikan yhteys ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmassa. Siinä hän tutki vuosina 1999–2000 sosiaalipedagogiikan ilmenemismuotoja sosiaalialan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa. Hän selvitti myös, millä tavoin sosiaalipedagogiikka tulee esille sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen rakenteissa. Sosiaalipedagogiikka oli esillä 78 prosentissa koulutuksen tavoitteiden, sisällön määrittämisen, opintojaksojen, osasuoritusten ja menetelmien kuvauksissa sekä koulutuksen rakenteissa. Opinto-oppaissa sosiaalipedagogiikka nähtiin joko kokonaisvaltaisesti sosiaalialan työnä, sosiaalialan kasvatustyönä tai lasten ja nuorten kasvatustyönä. Tutkimuksesta selviää, että sosiaalipedagogiikka on mukana sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa ja se

koetaan osaksi sosiaalialan koulutusta ja ammatillista käytäntöä. Tutkimuksesta selvisi myös, että sosiaalipedagoginen työote nähdään työntekijän taitona. Se lisää laaja-alaisen asiantuntijuuden lisääntymisenä asiakastyöskentelyssä, moniammatillisessa yhteistyössä, hallinnollisessa toiminnassa sekä sosiaalialan työn organisoinnissa ja kehittämisessä. (Semi 2005, 39–44.)

Opinto-oppaista selvisi, että niissä sosiaalialan ammattikorkeakouluissa, joissa ensisijaisena opintojen viitekehyksenä oli sosiaalipedagogiikka, oli myös sosiaalipedagogisia käsitteitä ja käsitelmääryityksiä. Tutkimuksesta selviää, että ammattikorkeakoulutuksessa sosiaalipedagogiikka vastaa sosionomin (AMK) ydinosaamisalueiden tavoitekuvauksia ja sisällön määrittäviä. (Semi 2005, 39–44.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) ohjaa ja valvoo lain (L 351/2003) edellyttämää ammattikorkeakoulujen toimintaan liittyvää toiminnan laadunparantamista ja kehittämistä. Sosiaalialan työtä säätelee ja ohjaa niin sanottu Kelpoisuuslaki (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta 272/2005), Sosiaalihuoltolaki (710/1982), Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) sekä Hallintolaki (6.6.2003/434). Kelpoisuuslakiin on kirjattu muodolliset, sosiaalihuollon tehtävissä vaadittavat kelpoisuudet ja muihin toimintatapoihin ja osaamiseen liittyvät vaateet. (Vuorensyrjä ym. 2006, 159–163.)

Pirjo Sarvimäki ja Aki Siltaniemi (2007) ovat laatineet Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksista Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisun vuonna 2007. Suositukset on valmisteltu laaja-alaisessa asiantuntijaryhmässä. Tehtäviä koskevissa erittelyissä jäsennetään sosiaalityöntekijän, sosiaaliohjaajan, lastentarhanopettajan sekä lähihoitajan tehtävien jakautumista eri asiakasprosesseissa ja palvelujen vaikuttavuudessa. Suositusten pohjana on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslaki, joka astui voimaan 1.8.2005. Julkaisu pitää sisällään siis sosiaaliohjaajien tehtävärakennesuosituksia ja ammatilliset kompetenssialueet. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 54–56.)

Kouluilla tapahtuvaa sosiaalityötä ja sen tarvetta säätelee selvityksen mukaan paljon uusi lastensuojelulaki (HE 252/2006 vp.), jonka mukaan kunnan on huolehdittava ehkäisevästä lastensuojelu- sekä lapsi-, nuoriso- ja perhetyöstä. Kunnan on lain 7§:n

mukaan omien toimielimiensä ja yhteistoiminnalla seurattava ja edistettävä lasten ja nuorten hyvinvointia sekä poistettava kasvuolojen epäkohtia ja ehkäistävä niiden syntymistä. Kunnan on lisäksi sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen sekä muiden lapsille ja nuorille tarkoitettujen palvelujen järjestämisessä ja kehittämisessä huolehdittava, että näiden palvelujen avulla tuetaan vanhempia, huoltajia ja muita lapsen ja nuoren hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä. (Siltamäki & Siltaniemi 2007, 55–56.)

Sosiaalialan koulutusohjelmakohtaisessa kompetenssianalyysissä (2006) selvitetään ne ydinosaamisalueet, jotka sosiaalialan ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet tuottamaan. Kompetenssityö tehtiin 23 sosiaalialan koulutusta tarjoavan ammattikorkeakoulun yhteistyönä siten, että verkostosta koottiin työryhmä asiaa työstämään. Tarkoituksena on myös uudistaa opetussuunnitelmia vastaamaan paremmin työelämän kentän ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen nykyisiin ja tuleviin kehitystarpeisiin. Osaamisprofiilit, joihin sisältyy sekä tiedollinen että taidollinen osaaminen eri osaamisalueittain, on kuvattu seuraavasti.

1.Sosiaalialan eettinen osaaminen. Sosionomi (AMK) on sisäistänyt ammatin eettiset periaatteet ja sosiaaliset arvot ja toimii niiden mukaan. Hän kykenee eettiseen reflektioon. Hän huomioi yksilön ainutkertaisuuden. Hän kykenee toimimaan arvoriititilanteissa. Hän edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta ja pyrkii huono-osaisuuden ehkäisyyn kaikissa tilanteissa.

2.Asiakastyön osaaminen. Sosionomi(AMK) osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan ja vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen. Hän kykenee soveltaman erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoituksellisesti. Hän osaa tukea ja ohjata asiakasta heidän arjessaan, kasvussa ja kehityksessä sekä eri elämäntilanteissa.

3.Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen. Sosionomi (AMK) tuntee eri palvelujärjestelmiä ja niihin liittyvän lainsäädännön. Hän kykenee ohjaamaan ja kokoamaan asiakkaan tarpeisiin vastaavat palvelut ja kykenee toimimaan moniammatillisissa verkostoissa.

4.Yhteiskunnallinen analyysitaito. Sosionomi (AMK) osaa jäsentää erilaisista teoreettisista näkökulmista yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja jäsentää sekä analysoida sitä. Hän ymmärtää asiakkaiden sosiaalisten toimintaedellytysten muotoutumisen ja yhteiskunnallisen päätöksenteon välisen yhteyden. Hän osaa jäsentää sosiaalisia ongelmia sosiaalisessa viitekehyksessä.

5.Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen. Sosionomi (AMK) hallitsee reflektiivisen ja tutkivan työotteen. Hän kykenee arvioimaan toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja kykenee soveltamaan vaihtoehtoisia ajattelu- ja lähestymistapoja.

6.Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Sosionomi (AMK) ymmärtää erilaisten yhteisöjen ja kulttuurien toimintaa ja tapoja. Hän osaa vahvistaa ja luoda yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Hän kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksenteossa. Hän tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita yhteiskunnassa ja toimii niiden estämiseksi tai purkamiseksi.

(www.ncp.fi/ects 10.12.2007, Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 71–72.)

Sosionomikoulutus (AMK) sisältää opintoja lapsen sosiaalisesta, fyysisestä ja psyykkisestä kehityksestä. Opetuksen sisältöön kuuluvat erityiskasvatus, perhetyö sekä pedagogiikka. Oppilashuoltotyöryhmän, vanhempien ja oppilaiden kanssa tehtävä asiakaslähtöinen, moniammatillinen sekä ennaltaehkäisevä työ ovat sosionomi (AMK) koulutuksen ydinalueita.

(Borgman, Dal Maso, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001, 21.)

Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutuksen verkosto, josta jäljempänä käytetään lyhennettä Sosiaalialan AMK – verkosto, on antamassaan raportissa Sosionomin (AMK) ydinosaaminen, ydintaidot ja ammatilliset tehtäväalueet vuonna 2000 määritellyt tutkinnon suorittaneiden tehtäväkentäksi sosiaalityössä ennaltaehkäisevän, perusturvaan kohdentuvan, perhekeskeisen ja yksilöllisen sosiaalityön. (Borgman ym. 2001, 23–24.)

Koulukuraattorin työ on Sosiaalialan AMK - verkostotyöryhmän mukaan sosiaalialan työtä. Sosiaalihuoltolain mukaan sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalihuollon ammattihenkilöstön ohjausta, neuvontaa ja sosiaalisten ongelmien selvittämistä. Sosiaalityö tukee lisäksi yksilöiden ja perheiden turvallisuutta ja suoriutumista sekä

yhteisöjen tukemista. Työ kohdistuu oppilaan oppimiseen ja siihen liittyvien esteiden ja vaikeuksien selvittämiseen sekä laaja-alaisen tuen ja ohjauksen antamiseen. Tehtävässä työssä korostuu näin ollen lasten ja nuorten psyykkisen, fyysisen, sosiaalisen ja yhteisöllisen tukemisen merkitys. Psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen uhkaavien riskitekijöiden ennaltaehkäisy ja minimointi (koulukiusaaminen, päihteiden käyttö, itsetuhoinen käytös, yksinäisyys, mielenterveydelliset ongelmat, syrjäytyminen, jengiytyminen ja alakulttuurit) sekä sosiaalisten riskien kartoittaminen yksilön perheen ja lähiyhteisön tasolla. (Borgman ym. 2001, 23–24.)

Raportissa todetaan myös, että koululla tapahtuvassa sosiaalityössä tai koulukuraattorin työssä ei tehdä tahdonvastaisia interventioita eikä käytetä juridista päätäntävaltaa. Työryhmä toteaa näin ollen, että sosionomi (AMK) tutkinto antaa Sosiaalialan AMK -verkoston raportin mukaan sosionomille (AMK) tarvittavan pätevyyspohjan toimia koulun sosiaalityössä. (Borgman ym. 2001, 23–24.)

YTT Merja Borgman on selvittänyt Sotenna – hankkeessa (Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke) sosionomikoulutuksen sisältöä sekä koulutuksen tuomia taitoja. Koulutuksen antama kelpoisuus antaa pätevyyden toimia ammatillisen henkilöstön 1.8.2005 hyväksytyn kelpoisuuslaissa säädetyn lain mukaisesti. Kelpoisuuslaki luo mahdollisuuksia sosionomin (AMK) ammattikunnan osaamisen ja työelämärelevanssin jäsentymiseen ja suuntaamiseen yhteiskunnallisesti ja sosiaalialan sisäisessä työnjaossa tarkoituksenmukaisella tavalla. (Vuorensyrjä ym. 2006, 226–228.)

Borgman kiteyttää vuonna 2004 tekemänsä kyselyn pohjalta sosiaalialan näkemykseksi sosionomin (AMK) työn sisällön ja puitteiden liittyvän ihmisen kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukemiseen. Yhteiskunnallisten muutosten ymmärtäminen ja niissä toimiminen edellyttävät osaamisen perustaksi sosiaalialan kestäviä arvoja, kuten ihmisyyden kunnioittamista, asiakkaiden subjektiivisuuden ja omien voimavarojen vahvistamista, erityisesti sosiaalisen toimintakyvyn ja osallisuuden mahdollisuuksien parantamista sekä sosiaalisten oikeuksien turvaamista. (Vuorensyrjä ym. 2006, 226–228.)

Borgmanin mukaan sosionomin (AMK) ydinosaaminen rakentuu tiedoista ja taidoista osata toimia perusarvojen suuntaisesti yksilön tai yhteisön kasvua, kehitystä ja toimintaa tukien siten että hyödynnetään erilaisten ryhmien ja verkostojen antama yhteistyökumppanuus. Sosionomin (AMK) erityisosaamista ovat erilaisten prosessien tunnistaminen, avaaminen ja johtaminen. (Vuorensyrjä ym. 2006, 226 - 228.)

Erityisosaamista ovat lisäksi toiminnan tutkiminen ja kehittäminen, erilaiset ongelmaratkaisutaidot jotka hyödynnetään uusien toimintatapojen etsimisenä, kehittämisenä ja toteuttamisena. (Vuorensyrjä ym. 2006, 226 - 228.)

3.2 Yhteistyökyky ja verkostotaidot

Sosionomin (AMK) koulutuksen antaman ydinosaamisen käyttö yhdistettynä erilaisiin yhteisötaitoihin antaa tekijälleen kosketuspintaa oppilaan elämän monilaajuiseen ymmärtämiseen ja laajentaa ratkaisujen mahdollisuuksia. Borgmanin (2006) mukaan asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Hän sanoo, että asiantuntijuus kehittyy siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä selvemmin osalliseksi yhteisöön kuuluvista käytänteistä. Asiantuntijuus yhteisössä määräytyy sen mukaan mitkä kriteerit se asiantuntijalle asettaa. Yhteisöillä on yleensä muun muassa omat moraaliset rakenteet, traditiot, arvot, uskomukset ja toimintatavat. (Vuorensyrjä ym. 2006, 175–177.)

Himasen (2004) mukaan esille voi nostaa kaksi toisistaan vastakkaista yhteisömallia; rikastava ja köyhdyttävä yhteisö. Rikastavassa yhteisössä on yhteenkuuluvuuden tunne, tekijät otetaan mukaan avoimesti ja heillä on halu toimia yhdessä. Yksilö kokee olevansa enemmän kuin olisi yksin. Rikastava yhteisö antaa tekijöilleen tunnustusta, kannustaa jäseniään parempaan suoritukseen ja toimii vuorovaikutuksessa. Siinä toteutuu ajatus: jos joku saa tai oppii jotakin sinua enemmän, ei se ole sinulta pois. Ihmisen kuuluminen ja osallisuus sosiaaliseen verkostoon, on hyvin motivoivaa ja palkitsevaa, koska näin hän voi jakaa ajatuksiaan ja osaamistaan. Himasen (2006) mukaan aito innostuminen ja kokemus siitä, että voi toteuttaa omaa potentiaaliaan, sytyttää myös muita saman yhteisön jäseniä. Köyhdyttävässä yhteisössä yksilö joutuu

oleman vähemmän kuin mitä hän on, se on kaiken kaikkiaan vastakohta rikastuttavalle yhteisölle. (Vuorensyrjä ym. 2006, 175 – 177.)

Sosionomin (AMK) työskentely työryhmän ja verkostojen jäsenenä korostuu muun muassa koulutoimessa. Näin ollen oleellista on kyky työskennellä tiimin, oppilastyöryhmän tai verkoston jäsenenä siten, että haluaa ja osaa kehittää toimintaansa yhteisön lähtökohdista käsin ja sen toiminnan parhaaksi. Edellytyksenä hyvälle suoritteelle on lisäksi se, että osaa organisoida ja johtaa ihmisiä, asioita ja prosesseja. Tämän toteutumiseen tarvitaan erilaisia työssä oppimisen taitoja muun muassa mentorointi (vertikaalinen tiedonsiirto mahdollistuu). (Vuorensyrjä ym. 2006, 175–177, 208.)

Sosionomi (AMK), joka toimii koulun sosiaalityössä, kokee itsensä usein hyvin riittämättömäksi työnsä moninaisuuden ja hajanaisuuden vuoksi. Toimiminen yhteisöllisesti ja verkostoituen on yksi tärkeä keino tukea oppilaiden koulunkäynnin sosiaalisia edellytyksiä, edistää heidän kasvuun, kehitystään ja toimintakykyään. Oppilaiden sosiaalisten ongelmatilanteiden kartoitus ja niihin vaikuttaminen vaativat laajaa yhteistyötä heidän perheidensä, opettajien, koulun muun henkilökunnan, kasvatus- ja perheneuvolan, lasten ja nuorten psykiatrian poliklinikoiden, lasten ja nuorten erityisneuvolan, lastensuojelun ja erilaisten kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Tällaisen yhteistoiminnan kautta päästään parhaaseen tulokseen oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseksi, samalla työntekijöiden työn hallittavuus ja kuormittavuus vähenevät. (Myllymäki 2005, 23–25.)

Jotta työssä päästään oppilaan kannalta parhaaseen tulokseen, on tärkeää, että sosionomi (AMK) on läsnä oppilaan arkiympäristössä ja tuntee sitä maailmaa missä lapsi ja nuori elää ja toimii. Oppilaan elämäntapahtumat kietoutuvat perheeseen ja kouluun niin tiivisti, että työskenteleminen pelkästään koulumaailmassa tekee työstä tehotonta ja ongelmien sisälle ei päästä. Sen vuoksi yhteistyö ja perheen mukaan ottaminen ongelmien selvittämiseen on tärkeää. (Kurki 2006, 127–128.)

Myllymäen (2005) opinnäytetyön tuloksesta käy esille, että sosionomi (AMK) on kiinteä osa koulun oppilashuoltoryhmää. Heillä on enemmän kontakteja koulun sisäpuolella kuin kuraattorilla, psykologilla tai terveydenhoitajalla. Tämä on

ehdottomasti vahvuus heidän työssä. Sosionomilta (AMK) toivotaan eräänlaista tiedonkerääjän ja linkittäjän roolia. Opettajat ja oppilashuoltotyöryhmän jäsenet näkevät tämän tärkeänä, sillä sosionomi (AMK) pystyy keräämään arvokasta tietoa oppilaan arjesta mitä muut tahot eivät havaitse tai kykene saamaan. (Myllymäki 2005, 63–64.)

Ammatilliset ongelmat johtuvat usein siitä, että työyhteisössä ei olla tietoisia sosionomin (AMK) työn toimenkuvasta. Kaikki tahot eivät ole tietoisia minkälainen ammattitaito sosionomilla (AMK) on. Sen vuoksi työ voi olla rikkonaista ja omat rajat ylittävää. Toimivan rakenteen luominen on edellytys parhaan tuloksen saavuttamiseksi. (Myllymäki 2005, 63–64.)

Toiminnan rakenteiden ja tehtäväroolien selkeyttäminen ovat myös Kurjen (2006) mukaan eduksi onnistuneelle yhteistyölle. Roolien selkiyttäminen ja työn päällekkäisyyksien kartoitus antaa mahdollisuuden työn mielekkyyden ja hallittavuuden lisäämiselle. Hänen mukaansa eniten päällekkäisyyttä esiintyy erityisopettajien ja terveydenhoitajan kanssa. Työtonttien ja -tehtävien rajausta auttavat myös resurssipulassa. Niin Kurki (2006) kuin Myllymäkikin (2005) pitävät merkittävänä yhteistyötä rehtorin kanssa. Rehtorilla on tärkeä merkitys koulun sisäisen ilmapiirin ja yhteishengen luojana. (Kurki 2006, 23–27; Myllymäki 2005, 63–64.)

Ulkoisen yhteistyön merkityksestä kertoo laaja verkostoluettelo, mihin oppilaita jatko-ohjataan. Jatkotoimenpideyksiköitä voi olla jopa 20 erilaista, tärkeimmäksi näistä nousevat lasten- ja nuorisopsykiatriset yksiköt sekä perheneuvola. Oppilaan ongelmat ja paikkakunnan palvelutarjonta vaikuttavat siihen miten laajuus määräytyy. Moniauttajuudessa ongelmana on se, että kenelläkään ei ole kokonaisvastuuta ja oppilasta hypytetään paikasta toiseen. Sosionomin (AMK) toimenkuvaksi voikin muodostua ”välittäjäasiantuntijan” rooli. Asiantuntija nähdään välittäjänä ristiriitatilanteissa eri sidosryhmien kesken. Hän välittää oppilaista ja kouluyhteisöstä, on muutoksen käynnistäjä, opiskelun motivoija, innostaja ja nuorten asianajaja. Koska työ on itsenäistä, se on samalla myös usein yksinäistä, oppilaiden auttamisen ja oman työn jaksamisen kannalta verkostoituminen ja yhteistyötaito nähdään keinoina selviytyä haasteellisesta ja mielenkiintoisesta työstä. (Kurki 2006, 23–27.)

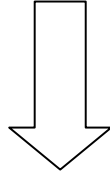
3.3 Henkilökohtaiset ominaisuudet

Sosionomin (AMK) tulee sosiaalityön eettisten periaatteiden mukaan kunnioittaa oppilaiden ihmisarvoa, yksityisyyttä, itsenäisyyttä sekä toimia heidän elämänhallintaansa ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuuttaan edistävästi. Hän pyrkii oppilaan syrjäytymisen ehkäisyyn, edistämään hänen itsemääräämisoikeuttaan, valinnan mahdollisuuksien esilletuomista ja edesauttamaan oppilaan osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Sosionomi (AMK) toimii oppilaan edun valvojana ja puolestapuhujana. (Nivala 2006, 148.)

Sosionomikoulutuksen (AMK) antaman tieto- ja taitopohjan lisäksi osaava ammatillinen työote pitää sisällään työntekijän oman ajattelun, tunteiden, arvojen, ihmiskäsityksen ja tahtotilan. Hänellä pitää olla kyky kohdata omat kokemuksensa ja elää arvojaan toteuttavasti. (Kurki 2006, 41). Koulutukseen pyritään valitsemaan henkilöitä, joiden kyseiset ominaisuudet vastaavat siihen haasteeseen mitä sosionomin (AMK) työ tuo. Kiiski & Onttonen kysyvät: ”Millaisia aikuisia sitten ovat ne, jotka pystyvät kunnioittavan kohtaamisen kautta luottavaan vuorovaikutukselliseen työskentelyyn?” Heidän mukaansa keskeinen tunnusmerkki on työntekijän oman itsensä tunteminen ja hyväksyminen. Kaikki pedagogiikat ja menetelmät ovat ainoastaan työkaluja ihmissuhde- ja koulutyössä. Heidän mukaansa ammatillisuus rakentuu oheisen kaavion mukaan (Kuvio 1). (Kiiski & Onttonen 2000, 73–74.)

TYÖSKENTELYN PERUSTA

Oman itsen tunteminen ja hyväksyminen	Tietoperusta – kasvaminen – oppiminen	Sosiaalinen osaaminen	Arvot ja päämäärät
--	---	--------------------------	-----------------------



TYÖSKENTELYN VÄLINEET

Menetelmät	Pedagoginen toteutus	Toimintamallit	Työnohjaus ja koulutus Reflektointi ja arviointi
------------	-------------------------	----------------	---

Oman itsen tunteminen ja hyväksyminen	Tietoperusta – kasvaminen – oppiminen	Sosiaalinen osaaminen	Arvot ja päämäärät
--	---	--------------------------	-----------------------

TUOTE

Johdonmukainen, tavoitelähtöinen, luottamuksellinen ja
nuorta kunnioittava työskentely

Kuvio 1. Ammatillisuuden rakentuminen

Oppilaiden fyysisen, psykososiaalisen ja henkisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että sosionomi (AMK), joka työskentelee koulumaailmassa, tuntee aitoa kiinnostusta lapsia ja nuoria kohtaan. Hänellä on huumorikykyä, empatiakykyä, luovuutta, intuitiotaitoa, rehellisyyttä, jämäkkyyttä, rohkeutta, kärsivällisyyttä, myönteisyyttä ja joustavuutta. Vuorovaikutus ja keskustelutaitojen lisäksi hänen on hyvä hallita erilaisia menetelmiä kuten ratkaisukeskeisen tai logoterapian eli tarkoituskäsitteellisen menetelmiä. Kurjen mukaan koulukuraattoreilla on monenlaista tietoa ja taitoa, mutta he kokevat puutteellisuutta muun muassa vuorovaikutus-, ryhmätyö- ja terapiataidoissa. (Kurki 2006, 28–29.)

SOTENNA-hankkeen loppuraportissa tulee esille, että sosionomin (AMK) ydinosaamisen taitoalueet liittyvät sekä työntekijään itseensä että yksilöiden kanssa tehtävään työhön. Ydinosaaminen koostuu monesta asiasta ja hyvän asiantuntijan ominaisuuksiin kuuluvat muun muassa arjen rutiinien hallinta, arvo-osaaminen, halu oppia uutta, harkintakyky, havainnointitaidot, ideoivuus, itsetuntemus, itsereflektiotaito, kyky jäsentää asioita, kuuntelemisen ja kuulemisen taito, kyky odottaa, pettymyksen sieto, tärkeiden asioiden erottaminen vähemmän tärkeistä, asioiden rajaaminen, itsenäinen päätöksentekokyky, intoutuminen, itseilmaisutaito, joustavuus, rohkeus, organisointikyky, yhteistyötaidot, tilannetaju sekä kyvystä osata asettaa oikeita kysymyksiä. Nämä ovat taitoja, jotka edesauttavat sosionomia (AMK) koulun sosiaalityössä oppilaan parhaaksi toimiessa. Itsetuntemus, reflektio ja omien työtapojen tarkastelu mahdollistavat työntekijän omien vahvuuksien ja heikkouksien tarkastelun ja auttavat matkalla parempaan työtulokseen. (Vuorensyrjä ym. 2006, 218.)

Hyvän ammattitaidon edellytyksenä on kyky reflektoida omaa työtään suhteessa ammatin ja työn kokonaisuuteen. Reflektiota tapahtuu myös tiimi- ja organisaatiotasolla. Sen pyrkimys on arvioivaan, tietoiseen ja tavoitteelliseen toiminnan kehittämiseen moniammatillisesti yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Reflektoinnissa arvioidaan oman toiminnan ja ammatillisen orientaation perusteita suhteessa sosiaalialan ajattelu- ja toimintamalleihin. Siinä korostuvat kokemuksellinen oppiminen työstä saatuja entisiä kokemuksia ja tilanteita analysoimalla ja uudelleen arvioimalla. Uusien näkökulmien saaminen mahdollistuu ja näin oma työ ja toiminta kehittyvät. Reflektointi on jatkuva, tietoinen ja pitkäkestoinen prosessi. Se auttaa sosionomia (AMK) kriittisesti arvioimaan

ja kehittämään työtään, työtapojaan ja menetelmiään, valintojaan, seurauksia sekä omaa ajatteluaan. Näin hän pystyy eettisesti perustelemaan tekemänsä ratkaisut ja valinnat.

(Borgman ym. 2001, 19.)

Kaljosen (2005) mukaan reflektio sisältää peilinäolon itselle ja muille. Työntekijän on ymmärrettävä itseään, tunteitaan ja niiden yhteyttä elettyyn ja koettuun. Toisen ymmärtämisessä on aina myös itseymmärryksen momentti. Reflektiivisen työotteiden kehittymisen kohdalla puhutaan elämänkestävästä tehtävästä. Se sisältää itsetutkiskelun momentin. Työnsä pettymysten ja vaikeuksien käsittely ja niiden ymmärtäminen vaativat pohtimaan sitä kokonaisuutta, josta omat pettymykset, epäonnistumiset, syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteet ovat vain osa. Itsentransendenssin kautta ihminen pystyy kääntämään katseensa itsestä ulospäin ja kokonaisuuden hahmottaminen mahdollistuvat. (Koljonen 2005, 23.)

Itsereflektion lisäksi omaa itseään, työ ja toimintatapojaan voi kehittää vertaisarvioinnin avulla. Siinä oleellista on mahdollisimman hyvin verrattavien asiantuntijoiden yhteistoiminta siten että he toimivat toistensa ”arvioitsijoina” ja palautteen antajina.

(Räisänen & Vainio 1996, 26.)

Sosionomi (AMK) kohtaa oppilastyössään monenlaisia vaikeita elämisen ongelmia. Näin hänen oma arvomaailmansa ja ihmiskäsityksensä joutuvat koetukselle, sillä tutun ja ymmärretyn lisäksi hän joutuu vastakkain itselle vieraiden maailmojen kanssa. Ei ole yhtä ainoaa totuutta vaan tavoitteena on jatkuva elämän salaisuuden etsiminen. Tällainen työ sisältää toiseuden kohtaamista ja sietämistä. (Koljonen 2005, 24–25.)

Arvot ohjaavat valintojamme ja perustuvat inhimillisen olemisen tärkeimpiin edellytyksiin kuten biologisiin tarpeisiin, sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytysten luomiseen sekä ryhmän säilymisen ja hyvinvoinnin varmistamiseen. Moniammatillisessa työssä yhteiset arvot ja niihin sitoutuminen vahvistavat yhteisöllisyyttä. Toisten arvojen tuntemus lisää luottamusta ja turvallisuutta. Turvallinen verkosto sietää erilaisuutta ja erilaisia arvoja kokematta niitä uhaksi. (Muhonen 1999, 145.)

Ihmiskäsitys vaikuttaa työntekijän tapaan ja asenteisiin tehdä työtä. Ihmiskäsitys voi muuttua vuosien varrella koulutuksen, työelämän ja omien elämäkokemusten kautta. Ihmiskäsitys ei ole välttämättä sidottu mihinkään ammattiin, mutta se on peili minkä läpi maailmaa katsotaan eikä se näin ollen ole vähäinen tekijä ammatissa toimimisessa. Ihmiskäsitykseen vaikuttavat se ympäristö missä elämme kuin myös läpikäymämme eri elämän kehitysvaiheet. Puhutaan ihmisen kypsymisestä. Kun aineellisten arvojen tilalle tulevat henkiset ja psyykkiset arvot, ihmisen minäkuva moninaistuu ja sisäinen avaruus kokee vallankumouksen muutoksen. (Muhonen 1999, 145.)

Vuorovaikutus tapahtuu aina kahden tai useamman ihmisen välillä ja sen laatu riippuu siitä miten kohtaamme toisen ihmisen. Kohtaamisessa nousee tärkeäksi, että tulemme nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi. Henkilökohtaiset ja sosiaaliset tunnetaidot eli tunneäly vahvistavat sosiaalisten suhteiden syntymistä. Tämä mahdollistaa vastavuoroisuuden, tasavertaisuuden ja kumppanuuden syntymisen henkilöiden välillä. Vuorovaikutuksessa kielellisen kohtaamisen lisäksi vaikuttavat katse, ilmeet ja eleet. Näillä ilmaistaan erilaisia tunnetiloja ja asenteita. Kosketus on myös vuorovaikutusmuoto. Se sisältää kuitenkin toisen kunnioituksen mitä suurimmassa määrin ja siihen tarvitaan siksi aina lupa. (Eskelinen, Heikkilä & Visavuori 2005, 89–92.)

Paolo Freire on kehittänyt dialogipedagogiikan, josta käytetään myös nimityksiä vapauspedagogiikka, freireläinen pedagogiikka tai vuorovaikutuspedagogiikka. Hänen pedagogiikassa kasvatuksen ydinajatuksot liittyivät ihmisen oman toimintakyvyn lisäämiseen ja vapauttamiseen. Freiren kasvatustilafilosofiassa päähuomio kiinnittyy ihmiskäsitykseen ja kasvu-ympäristöön. Ihminen on kasvatuksen subjekti, ei objekti. Tämä on tärkeää myös dialogipedagogiikassa. Ihmisellä katsotaan olevan kyky ja halu muuttaa vallitsevia olosuhteita ja vastuullisena subjektina hän on kykenevä itsenäisiin ratkaisuihin ja arviointeihin joita tulee kunnioittaa. Freiren mukaan pelkkä tieto ja sanallinen oppiminen jäävät tyhjiksi, elleivät ne ilmene uusina käytäntöinä. Ihmisen tietoisuus voi syntyä ja kasvaa vain kanssakäymisessä, dialogissa toisten ihmisten kanssa. Täysipainoiseen dialogiin liittyvät aktiivinen kuunteleminen ja huomioonottaminen, molemminpuolinen luottamus ja hyväksyminen, halu ja tahto hyväksyä toinen itsenäisenä ja kunnioittaa toista kanssaihminenä. Luottamus syntyy molemminpuolisesta avoimuudesta. Siihen kuuluvat lisäksi toisen itsenäisyyden

kunnioittaminen ja tunne omasta vapaudesta ja riippumattomuudesta. Toista ihmistä ei saa manipuloida, muokata eikä kontrolloida. Kasvattaja ei pyri jakamaan tietoja ja neuvoja vaan hän kuuntelee kasvatettavan sanottavaa ja oppii samalla itse. Dialogisessa vuorovaikutuksessa olijat ovat samanarvoisia, näin molemminpuolinen kasvaminen on mahdollista. (Itäkylä 2000, 86–88.)

4 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA KOULUN SOSIAALITYÖN PERUSTA

Sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa yhdistyvät käsitteet sosiaalinen ja pedagoginen. Sosiaalinen sanalla on monia merkityksiä riippuen sen käyttöyhteyksistä. Se voidaan jakaa kolmeen päämerkitykseen:

1. Yhteiskunnan vähäosaisten auttamista ja ihmisten keskinäistä solidaarisuutta.
2. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen liittyvää.
3. Yhteiskunnallista merkitystä kuten sosiaalista rakennetta.

Sana pedagoginen on oppia kasvatuksesta ja siksi sen määrittely on yksinkertaisempaa. Sosiaalipedagogiikassa korostuvat yhteisöllisyyteen kasvattaminen, ihmisten keskinäinen vuorovaikutus ja sosiaalisen hädän pedagoginen lieventäminen. Sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä toimiminen tarkoittaa työntekijän kokonaisvaltaista työtettä siten että hän on sisäistänyt sosiaalipedagogiikan periaatteet ja se näkyy hänen ajatuksissaan ja toiminnassaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13–18.)

Kurjen mukaan sosiaalipedagogiikka sopii koululla tapahtuvaan oppilashuoltotyöhön. Koulumaailma on ollut hyvin yksilökeskeistä ja siksi jo 1970-luvulla tavoitteena oli oppilashuollon avulla kehittää koulua yhteisöllisyyteen. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta kouluilla mahdollistavat yhteisöllisen ja yksilöllisen rinnakkainelön. Sosiaalipedagogiikassa toiminnan lähtökohta on arkilähtöisyys, huomio kiinnitetään

todelliseen elämään mikä on tärkeää nuorten kanssa toimittaessa. Hän näkee, että koulukuraattori, joka tekee sosiaalityötä koululla, voisi omalla toiminnallaan johdattaa koulua sosiaalipedagogiseen ajatteluun. Lisäksi hän näkee, että koulukuraattori voisi olla koulun yhteisöyöntekijä, toiminnallaan hän antaisi nuorille mallin yhteisöllisestä huolenpidosta. Yksin hän ei tästä selviydy vaan oppilashuolto ja koko kouluyhteisö edistäisi välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria koulussa, siten voisivat uudet ajattelu- ja toimintatavat levitä nuorten mukana yhteiskuntaan. (Kurki 2006, 150–154.)

PORITEKO – projektissa oli sosiaalipedagoginen viitekehys. Tärkeimmiksi käsitteiksi nousivat muun muassa dialogisuus, oppilaan itseapua auttaminen, oman osallisuuden lisääminen, interventio ja rinnallakulkeminen. Työ kouluissa oli asiakaslähtöistä ja tapauskohtaista. Ongelma saattoi olla yksittäisen oppilaan tai koko luokan yhteinen. Yhteistyö koulun johdon, oppilashuoltoryhmän, opettajien, oppilaan ja hänen perheensä kanssa oli tärkeää. (Järvenreuna & Vähätupa 2000, 22; Rajala & Valo 2000, 32–33.)

Sosiaalityö oppilaitoksissa – hanke Rauman kolmella yläasteella vuosina 2004–2006 käytti teoreettisena viitekehysenä PORITEKO – projektin mukaista sosiaalipedagogiikkaa sen myönteisten kokemusten vuoksi. Koulun sosiaalityön painopiste on oppilaan selviytymisen tukeminen. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti.)

4.1 Elämänhallinta – toivoa vai toimintaa

Elämänhallintaan voidaan lukea kuuluvaksi hyvän elämän olemuksen sekä elämän tarkoituksen ja mielekkyyden etsintä ja muutoksen mahdollisuuden löytäminen. Se kuuluu sosiaalipedagogiikan peruskäsitteisiin ja on yksi sen toiminnan tavoitteista. Elämänhallintakäsitettä ei käytetä vain sosiaalipedagogiikassa, vaan se on käytössä muussakin suomalaisessa tieteessä. Toiset käyttävät termiä elämäntaito, perustellen elämänhallinnan olevan mahdotonta toteuttaa, sillä ihminen ei pysty hallitsemaan edes omaa kehoaan saati sitten koko elämäänsä. Logoterapia käyttää muun muassa termiä elämäntaito. (Hämäläinen & Kurki 1997, 136–139.)

Hämäläinen tarkentaa elämäntilantekäsitettä; siinä vahvistetaan ihmisen voimavaroja, jotta hän selviytyy jokapäiväisestä elämästä ja kokee elämänsä arvokkaana. Anne-Mari Röpelinen pohtii artikkelissaan elämäntilanta-termin oikeellisuutta. Hän itse ei ole valmis allekirjoittamaan termin käyttöoikeutta. Hänen kanssaan samoilla linjoilla on myös professori Sakari Suominen (1996), joka katsoo elämäntilannan painottuvan liikaa hallintaan ja kyseenalaiseksi tulee, tunteeko ihminen, että hallinnan tunne ei väisty hetkeksikään. (Röpelinen 2000, 19–32; Hämäläinen & Kurki 1997, 135–139.)

Elämäntilantetermin yhteydessä puhutaan kyvystä kohdata elämä (uudet elämäntilanteet ja vastoinikäymiset), kyky ohjata omaa elämää ja tehdä sitä koskevia positiivisia päätöksiä, aineellisesti turvattu elämä, eri elämäntilantekäytöiden käyttö sekä psyykkiset ja sosiaaliset kompetenssit. Elämäntilantaan kuuluvat sisäinen ja ulkoinen elämäntilanta ja ne vaihtelevat eri ikäkausina. (Hämäläinen & Kurki 1997, 135–139.)

Nuoruvaiheen elämäntilanta on tullut vaikeammaksi muun muassa traditionaalisten ympäristöjen hajotessa, jolloin sidokset traditioihin, arvoihin ja ryhmiin yhteiskunnassa ovat vaarassa jäädä heikoiksi ja sosiaalisuus estyy tai heikentyy. Ympäristöstä tulevan tuen puute ja merkitys nuoren elämässä näkyvät heidän integroitumisessa ääriyhtymisiin. Saksalainen nuorisotutkimuksen teoreetikko Lothar Böhnisch on kehittänyt erityistä nuoruusiän sosiaalipedagogiikan teoriaa mikä kohdistuu lasten ja nuorten elämäntilannan ja sosiaalisuuden kysymyksiin. Nuoruusiän elämäntilannan ongelmat käsittelevät niitä asioita, joita muun muassa kouluinstituutio ei käsittele tai kykene käsittelemään. Ongelmat elämäntilannan ja yhteiskuntaan integroitumisen osalta liittyvät nuorten varttumiseen. Böhnischin mukaan sosiaalipedagoginen toiminta on nuoren ”kasvatuksellista” auttamista elämäntilantaan. Se ei viittaa nuoren käyttäytymiseen vaan toimintakyvyn ongelmallisuuteen. Modernin sosiaalipedagogiikan tavoitteena onkin nuoren sosiaalisen toiminnan palauttaminen ja sellaisen elämäntilantakyvyn rakentaminen, joka luo edellytykset nuoren itsenäisyydelle, persoonalle ja sosiaaliselle integraatiolle. Laiminlyödyt nuoret ovat tällöin keskiössä ja heidän auttamisessaan tarvitaan eri ammattiryhmien yhteistyötä ja verkostoitumista. Tärkeää on elämäntilannan todelliset saavuttamismahdollisuudet eivätkä pelkät visiot. Modernissa sosiaalipedagogiikassa Böhnisch pitää ”työperiaatteina” omanarvontunnon vahvistamista, arvostamista, ryhmäperiaatteen, ihmisen suuntautumisen sosiaaliseen ympäristöönsä, nykyhetken kunnioittamisen ja tulevaisuuden paremmaksi tekemisen,

paremman elin- ja kasvuympäristön rakentamisen ja nuoren elämäkerrallisten edellytysten ja mahdollisuuksien huomioon ottamista. Peruskoulun päättymisen jälkeinen aika on nuorelle erityisen riskialtis ja sen vuoksi mahdollisimman paljon pitäisi tehdä ennen tuota irtaantumista. Nuorten elämänhallinnan muotoutumiseen vaikuttavat eniten minäkuvan ja persoonallisuuden muotoutuminen sekä sosiaalinen kehitys (media, kulutus, samanikäiskulttuuri). (Röpelinen 2000, 19–32; Hämäläinen & Kurki 1997, 135–139.)

Raija Eirolan liseniaattityössä, missä hän tarkastelee peruskoulun seitsemäsluokkalaisten elämänhallintavalmiuksia ja elämäntapoja, tulee esille hyvin samansuuntaisia tuloksia siitä, mitkä tekijät nuoren elämässä vaikuttavat siihen miten he murrosiän kuohunnassa kokevat elämänhallinnan ja sitä vahvistavat tekijät. Elämänhallinnan tunteeseen vaikuttavat hänen mukaansa myös terveys liittyen elämisen tapoihin. Elämisen tavat ja niiden huomioiminen lisäävät itsetuntemusta ja vaikuttavat samalla elämänhallinnan tunteeseen. Nuoret kokivat hyvän terveyden ja siihen vaikuttamisen voimavarana, hyvänä olona ja haasteena ja samalla se lisäsi oman elämänhallinnan tunnetta. (Eirola 1999, 40.)

4.2 Nuoren rinnallakulkeminen

Nuorelle erilaiset sosiaaliset siteet ovat merkittäviä. Laaja ystäväpiiri on sosiaalisen pääoman ilmaus. Voidaan sanoa; ei ole tärkeää mitä tiedät vaan keitä tunnet. Sosiaalinen pääoma saa alkunsa jo varhaislapsuudessa. Kodin ja kasvuympäristön arvot, normit, luottamus ja sosiaaliset suhteet luovat pohjaa sille miten nuori kykenee sosiaalisuuteen ja luomaan luottamuksellisia suhteita. Nuoren elämässä perheen, ystävien ja koulun merkitys korostuvat. Koulu edustaa sitä yhteiskunnallista instituutiota nuorelle, missä nuori saa mallin aikuisen toimintatavoista. Nuoren on opittava kontrollin ja vapauden balanssi ja itsekontrollin kasvaminen tai kasvattaminen on tärkeä tehtävä koulun sosiaalityössä. Koulu ei voi estää nuoren elämään kuuluvaa myllerrystä, mutta vaikeuksissa olevaa nuorta voidaan tukea ja auttaa. Kukaan ei selviä elämässä yksin, ei nuorikaan ja koulussa tarvitaan aikuista, joka on nuorelle jokin. Koulun sosiaalityössä sosionomi (AMK) voi olla nuoren rinnalla kulkija ja tukija. Koulun sosiaalipedagogisessa työssä tärkeää on korostaa nuorelle selviytyminen, vaikkei itse

pulma tai ongelma ratkennutkaan. Sosionomi (AMK) voi auttaa nuorta kasvamaan ihmisenä ja arvostamaan itseään ja toimimaan sen mukaisesti itseään ja toisia kunnioittaen. Nuoren rinnalla kulkeminen edellyttää aitoa dialogia; kuulemista ja kuuntelua, luottamusta, avoimuutta, hyväksytyksi tulemista, tietoisuutta siitä, että toimia voi aina toisin (toivo). Rinnallakulkijalla pitää olla kyky ”laittaa itsensä likoon”, olla subjekti subjektille kokonaisvaltaisesti. (Kurki 2006, 140–144; Ranne ym. 2005, 31, 91; Järvenreuna ym. 2000, 21–22; Wallin 1999, 39–40.)

4.3 Voimaannuttaminen

Nuoren elämä ja sosiaaliset taidot ovat murrosiässä ”nupullaan oleva kukka”. Kehittyäkseen tasapainoiseksi itseään rakastavaksi (ei narsistiseksi) yksilöksi, nuori tarvitsee sosiaalisten taitojensa kasvattamista. Sosiaalipedagogiikassa termistä käytetään myös nimitystä empowerment. Voimaannuttamisessa painopiste on toiminnan tasolla. Sosionomilla (AMK), joka työskentelee koulun sosiaalityössä, on hyvät edellytykset toteuttaa koulutuksen antamaa valmiutta toiminnallisista ja ilmaisullisista menetelmistä. (Ranne ym. 2005, 17–18.)

Voimaannuttamisen yhtenä toimintamuotona voidaan käyttää innostamista. Innostaminen sopii mainiosti koulun sosiaalityöhön. Se on suunniteltua ja arvioitua yhteistä toimintaa. Innostaminen lähtee nuorista ja työntekijän tehtävä on olla motivoija. Koululla sosionomin (AMK), voimaannuttajan ja innostajan tehtävä on luoda projekteja ja prosesseja, missä herätellään nuoren aloitteellisuutta ja vastuullisuutta. Innostamisen yhtenä tavoitteena on ylläpitää nuoren henkilökohtaista turvallisuutta jokapäiväisessä elämässä. Voimaannuttamisen välineenä innostaminen palvelee tehtävässä hyvin, sillä se pyrkii antamaan nuorelle mahdollisuuden kuulua johonkin ja avartaa käsityksiään erilaisista asioista sekä vapautua elämään mahdollisimman täydesti ja tasapainoisesti omassa sosiaalisessa todellisuudessa. Koululla tapahtuvaa innostamisen muotoa tai muotoja ei voi suoraan kopioida toisiin kouluihin, sillä se lähtee niiden nuorien tarpeista ja kiinnostuksen alueista, jotka sitä ovat luomassa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 200–206; Kurki 2006, 78–89.)

4.4 Sosiaalipedagoginen interventio

Koulun sosiaaliohjaajan työn tavoitteena on nuoren hyvinvoinnin edistäminen, elämänotteen vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Ennaltaehkäisevä työ on tavoiteltavaa ja oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta tärkeää. Sosionomi (AMK) voi työskennellä yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Aloite voi tulla nuorelta itseltään, kodilta, opettajalta tai joltain muulta hänen lähipiiriinsä kuuluvulta. Tavallisimmat menetelmät ovat keskustelut ja yhteistyö. Sosiaalipedagoginen interventio, puuttuminen oppilaan ongelmiin, on keino millä päästään auttavaan toimintaan. Tärkeää on, että nuorelle tulee käsitys, että hänestä välitetään. Rakkaudellisinta nuorta kohtaan on puuttua ja tarttua ongelmiin ja yhdessä etsiä keinoja selviytyä niistä. Wallin (1999) puhuu napakan puuttumisen ja puheenoton käytöstä päihdeongelmien edessä. Nuori itse on itsensä paras asiantuntija ja sosiaaliohjaaja intervention kautta pystyy toimimaan uuden korjaavan suunnan näyttäjänä. Yleisimmät syyt miksi nuori hakeutuu sosiaaliohjaajan vastaanotolle, ovat vaikeudet koulunkäynnissä (poissaolot, tuntihäirintä, kiusaaminen, oppimisvaikeudet), vuorovaikutusongelmat (kaveruussuhteissa, opettajan ja/tai vanhempien kanssa) tai nuoren omaa terveyttä uhkaava käytös (masennus, päihteet ja huumeet). (Ranne ym. 2005, 92; Kurki 2007, 101-103, 124; Wallin 1999, 28-29, 166-167; Ekebom, Helin, Tulusto 2000, 94-95.)

4.5 Itseapuun auttaminen – oma elämä käsissä

Ihminen joutuu elämässään tekemään valintoja ja kantamaan vastuun tekemistään valinnoista. Eksistentiaalisuus korostaa ihmisen valinnan vapautta ja vastuuta. Nuori tarvitsee, saadakseen mallia ja kokemusta oikeista valinnoista, kannustavaa tukea. Sosionomilla (AMK) on mahdollisuus antaa nuorelle sitä tukea, mitä he tarvitsevat vahvistuakseen. Nuori tarvitsee positiivisia kokemuksia ja tietoa siitä, että valintojen tekeminen ei ole aina helppoa. Väärät valinnat voi aina korjata, muutos on aina mahdollista. Yksin nuoren on kuitenkin vaikea tästä selvitä. Kurjen (2007) mukaan nuori voi havahtua huomaamaan, että elämä ei ollutkaan hänen omassa hallinnassaan. Hän on käyttänyt vapautta tehdä itselleen ja toisille mitä haluaa ja se on väärin. Ryhdistäytyminen vaatii koko koulun henkilöstön apua, keskiössä on

oppilashuoltoryhmä ja siinä koulun sosiaaliohjaaja. Nuori, joka kokee selviävänsä koulussa, kokee usein selviävänsä myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Nuori on löytänyt tasapainon koulun vaatimusten ja omien tarpeidensa välillä ja hän kokee kykenevänsä tekemään oikeita ja elämää kannattelevia valintoja. (Kurki 2007, 140-144; Kemppinen 1998, 135–139, 215–217.)

5 SOSIAALIOHJAAJAN TYÖ KOULUISSA

5.1 Muuttuva yhteiskunta

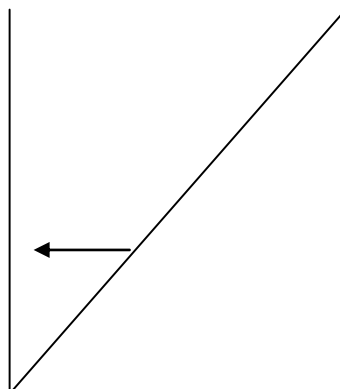
Ajattelumallit ja arvot, jotka vallitsevat yhteiskunnassamme merkitsevät suuresti lasten elämässä. Yhteiskuntamme arvot luovat käsityksen hyvästä elämästä ja päämääristä, joihin meidän tulisi pyrkiä. Arvot ohjaavat valintoja ja toimivat motiivina sille, miten ihminen käyttäytyy. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13–21.) Arvoperusta kehittyy jo pienen lapsen ja vanhemman välisessä tunnesiteessä. Tärkeintä arvoperustan kehitykselle on se, miten hyväksytyksi ja rakastetuksi lapsi kokee itsensä. (Aho & Heino 2000, 18.) Kodin ja vanhempien vaikutus lapsen kehitykselle on ylivoimaisesti tärkein, mutta kodin olosuhteet eivät yksin ratkaise sitä mitä lapsesta tulee. Kodin lisäksi lapsen arvopohjan kehittymiseen vaikuttavat muun muassa lapsen synnynnäiset luonteenpiirteet, päiväkotit ja koulu. (Cambell 1980, 17.) Jos kiintymyksen perusta omaan äitiin ja isään on myönteinen, arvoväritys siirtyy myös lapsen oman itsen kokemiseen eli itsetuntoon (Arajärvi 1990, 67–68). Lapsen omaksumat arvot vaikuttavat kaikkiin ihmissuhteisiin ja siihen, miten hän organisoi sosiaalista todellisuuttaan. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13–21.)

Yksi yhteiskuntamme vallitsevimista arvoista on tehokkuus. Kiristynyt kilpailu ja suoritekeskeisyys leimaavat aikuisten kautta myös lasten elämää. Tämä ilmiö opettaa lapsia ihannoimaan jatkuvaa suorittamista ja yksilöiden keskinäistä kilpailua. Markkinoitunut tehotalous vaikuttaa lapsuuden maailmaan uhkaavalla tavalla. (Tilus 2004, 25–26.)

Yhä alati kiihtyvä elämän tahti ei anna mahdollisuutta levolliselle ololle lasten kanssa, eikä pitkäkestoisille ihmissuhteille, joiden kannattelemana lasten olisi turvallista varttua ja josta he voisivat ammentaa monia tarpeellisia elämän eväitä. Yhteiskunnan tehtävänä on tukea vanhemmuutta ja luoda kaikille lapsille hyvät ja tasapuoliset kasvuolosuhteet, mutta jo lasten päivittäiset instituutiot kuten päiväkotit ja koulu viestittävät heille samaa kiirettä ja suoritekeskeisyyttä, joka myös muualla yhteiskunnassa vallitsee. (Bardy et al. 2001, 140–142, 147.) Yhteiskunnan lapsiin ja nuoriin kohdistamat velvollisuudet ja edellytykset ovat syvästi ristiriidassa hyvän lapsuuden käsityksen kanssa. Näin ollessa, se heikentää mitä todennäköisimmin lasten ja nuorten hyvinvointia. (Tilus 2004, 57.)

5.2 Lasten ja nuorten oirehtiminen

Lasten hyvinvointi on kaksijakoista. Suurin osa voi hyvin, mutta myös yhä suureneva joukko voi huonosti. (Karvonen, Hermanson, Sauli & Harris 2000, 56.) Oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden idut näkyvät usein jo päiväkodissa. Niitä ei kuitenkaan tunnisteta tarpeeksi ajoissa tai niihin ei voida pureutua tarpeeksi hyvin riittämättömien resurssien vuoksi. Tuen tarvitsijat halutaan löytää ja hoitaa yhä varhaisemmassa vaiheessa, mutta siihen on resursseja yhä huonommin. On huolestuttavaa, että tässä asiassa ei kyetä näkemään asiaa kauaskantoisesti sen sijaan, että eletään vain tätä päivää. Yhteiskunnallisesti olisi järkevämpää puuttua epäkohtiin tarpeeksi ajoissa tarpeeksi suurilla resursseilla, koska silloin tulokset ja matka takaisin ”oikeille raiteille” olisi hyvin paljon lyhyempi ja edullisempi. Alla olevalla kuvaajalla ilmennämme tätä seikkaa.



Lasten pahoinvointi näkyy kouluissakin päivittäisenä ilmiönä. Noin viidennes peruskoululaisista tarvitsisi erityistukea saavuttaakseen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Ongelmat näkyvät koulujen arjessa lasten ja nuorten erilaisina käytöshäiriöinä, oppimisvaikeuksina, kiusaamisena, pinnaamisena ja motivaation puutteena. Näiden taustalta löytyy monenlaisia ongelmia, mutta yhä useammin ne johtuvat sosiaalisista olosuhteista. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 28–29.)

Ruoka ei maita, koulu ei kiinnosta, harrastukset ovat jääneet. Tällainen tilanne on monella nuorella, kun vaikeudet ovat kasaantuneet. Nuori ei usein tunnista näitä ongelmikseen, pikemminkin hän kokee hankalana sen, että joku tai jotkut ovat puuttumassa hänen elämäänsä. Iälle tyypillisesti päällimmäiset nuoren kokemat tunteet ovat vihamielisyys ja tympeys. Avun omatoiminen hakeminen tässä tilanteessa on kohtalaisen harvinaista. (<http://www.leenala.com>, 1.11.2007.)

Onneksi edes muutamissa kunnissa on osattu ottaa maailman muuttuminen vakavasti. On huomattu, että tavoitteita ei saavuteta, jollei voimia yhdistetä. Silloin non-formaalit (nuorisotyöntekijät, tietyt sosiaalityöntekijät ja perhetyöntekijät) ja formaalit (opettajat ja varhaiskasvattajat) kasvattajat asettuvat yhä selkeämmin vuoropuheluun. He myöntävät tarvitsevänsä toisiaan ja ovat aloittaneet hedelmällisen ammattiyhdistys- ja tiederajat ylittävän keskustelun. Koulujen ovet ovat avautuneet vähitellen myös muulle kasvatustoiminnalle. Nähdään, että kaiken kasvatuksellisen ja sosiaalisen työn perimmäinen ja yhteinen tehtävä on tukea ihmistä kehittymään, toisaalta sopeutumaan nopeassa muutoksessa olevaan maailmaan ja hallitsemaan tuota muutosta ja toisaalta, ja aivan erityisesti, kehittämään maailmaa edelleen. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006, 77.)

5.3 Sosiaalipedagogiikka kouluissa tehtävän sosiaalityön taustateoriaksi

Yksilön ja yhteisön suhde on sosiaalipedagogiikan keskeinen kiinnostuksen kohde. Myös personalistiset ajatukset sopivat sosiaalipedagogiikkaan erinomaisesti. Sosiaalipedagogiikassa on ensisijaisesti kyse tietystä ajattelutavasta, tietystä sosiaalipedagogisesta, arvopohjaisesta orientoitumisesta sosiaalisiin kysymyksiin. Kyse

ei kuitenkaan ole mistään normien ja sanktioiden asettamisesta, vaan sosiaalipedagogiikka yhdistää sosiaalisen ja pedagogisen. (Kurki ym. 2006, 74–75.)

Tiivistäen maailmalla on sosiaalipedagogiikassa kaksi tai kolme päänäkökulmaa, joissa on erilaisia variaatioita. Paradigmaattiset perspektiivit ovat samat, joita kasvatuksen yhteydessä muutenkin käytetään eli positivistinen, tulkinnallinen ja kriittinen eli vapauttava. Paradigmat perustuvat erilaisiin käsityksiin ihmisestä ja johtavat siten erilaisiin filosofisiin, psykologisiin, ideologisiin ja muihin orientaatioihin. (Kurki ym. 2006, 75.)

Positivistinen paradigma näkee kasvatuksen ilmiöt objektiivisina, mitattavina ja kvantifioitavina, ja sen mukainen kasvatuksellinen toiminta on teknologista, tavoittelee ”normaalisuutta” ja pyrkii säilyttämään yhteiskunnan sellaisena kuin se on. Tämän vuoksi positivistinen paradigma sopii huonosti sosiaalipedagogisen toiminnan perustaksi. Hermeneuttisen paradigman mukaan kasvatukselliset ilmiöt ovat subjektiivisia, merkitykset ovat persoonallisia ja kulttuurisia ja löydettävissä persoonista, ei tekniikoista. Sosiaalinen kasvatus on silloin dialoginen vuorovaikutuksellinen prosessi. (Kurki ym. 2006, 75.)

Kriittisen paradigman tiedonintressi taas on emansipatorinen, ja todellisuuden tulkinta sosiaalisten ilmiöiden yhteydessä on oleellisen tärkeää. Sosiaalinen osallistuminen on tuon tulkinnan lähtökohta, ja kasvatuksellinen käytäntö on aina luonteeltaan vapauttavaa. Hermeneuttinen ja kriittinen paradigma ovatkin toisiaan lähellä, niiden välillä ei ole ratkaisematonta ristiriitaa. Siksi sosiaalipedagogiikassa on mahdollista lähteä ensin ikään kuin hermeneuttisesta paradigmasta, yksilöllisestä kokemuksesta, sen merkityksestä, persoonan käsitteen pohdintoista ja siirtyä sitä kautta, yhteisön käsitteen pohdintojen avulla, yhä vahvemmin kohti kriittistä paradigmaa, sitoutumista laadulliseen muutokseen tähtäävään toimintaan. (Kurki ym. 2006, 75–76.)

5.4 Lastensuojelun näkökulmaa

Lasten ja vanhempien keskinäinen huoltovelvollisuus on ikaikainen, mutta yhtä ikuista on sen toimimattomuus. Kun lapsen elinolosuhteet eivät kykene vastaamaan lapsen tarpeisiin eikä lapsen etu toteudu toivotulla tavalla, on yhteiskunnalla oikeus puuttua lapsen elämään. (Puonti, Saarnio & Hujala 2005, 3, 11.)

Lastensuojelun ehkäisevä työ on haasteellista, koska kaikkia ihmiselle haitallisia tekijöitä ei voida, eikä ole tarkoituksellista poistaa. Ehkäisevä työ asettuu vaikeaan riskien ehkäisyyn ja elämänautinnon, mutta myös kärsimyksen välimaastoon. Ehkäisevän työn tavoitteet palautuvat kysymykseen hyvästä elämästä: mitä sillä tarkoitetaan ja kuka sen määrittelee? Millainen on hyvä tai riittävän hyvä lapsuus? (Puonti ym. 2005, 11.)

Lastensuojelun ehkäisevä työ on eettisesti vaativaa toimintaa, jonka tavoitteena on koko lapsiväestön hyvinvointi. Sen avulla etsitään universaaleja, kaikille tarkoitettuja, hyvinvointia tukevia tuen ja palvelujen muotoja sekä erityisiä joko tietyille lapsiryhmälle tai tiettyihin elämän tilanteisiin tarkoitettuja palveluja. Palvelujen tarkoituksena on ehkäistä tietyn lapsiryhmän tai tietyssä elämäntilanteessa olevien lasten tai nuorten huono-osaisuus tai syrjäytyminen. (Puonti ym. 2005, 154.)

Lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtiminen on aikuisten tehtävä ja heidän vastuullaan. Tätä vastuuta ei voida jättää lapsiväestölle. Aikuisten vastuuseen sisältyy se, että aikuiset kantavat lapsista ja nuorista vastuun ja suojelevat heitä. Tämän lisäksi lapset ja nuoret tarvitsevat mahdollisuuksia osallistua omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. Lapsen oikeuksien yleissopimusta ja sen kolmea näkyvää periaatetta – osallisuus, suojelu ja osuus yhteiskunnallisiin voimavaroihin – voidaan pitää lastensuojelun ehkäisevän työn kansainvälisenä sekä kotimaisena kulmakivenä. (Puonti ym. 2005, 154–155.)

5.5 Sosiaaliohjaajan työ kouluissa

Sosiaaliohjaaja toimii sosiaalitoimen alaisuudessa tehden ennaltaehkäisevää lastensuojelun sosiaalityötä kouluissa. Sosiaaliohjaajat osallistuvat säännöllisesti sosiaalivirastossa lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden tiimipalavereihin ja sosiaalityön työkokouksiin. Sosiaaliohjaajat kehittävät myös koko ajan työtään ja toimenkuvaansa sekä ylläpitävät osana sosiaalitoimen ja opetustoimen yhteistyötä. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti, liite 4.)

Sosiaaliohjaajat huolehtivat kouluissa oppilaan näkökulman ja tarpeen esille tulemisesta. He keskustelevat yksilökohtaisesti oppilaan kanssa, selvittelevät tilannetta ja ohjaavat tarvittaessa palveluiden pariin. Sosiaaliohjaajilta saa neuvoja myös oppilaan koulunkäyntiin, vapaa-aikaan ja ihmissuhteisiin liittyvissä asioissa. Perheiden tukeminen kasvatustyössä sosiaalityön keinoin muun muassa tapaamisten, keskusteluiden, kotikäyntien ja yhteisneuvotteluiden merkeissä kuuluvat sosiaaliohjaajan työnkuvaan. (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti, liite 4.)

Sosiaaliohjaajat edistävät sosiaalityön keinoin sosiaalista hyvinvointia kouluissa. He pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden asioissa kouluyhteisössä, asuinalueella sekä laajalti katsottuna myös yhteiskunnallisesti. Sosiaaliohjaajat toimivat yhteistyössä kodin ja koulun välillä sekä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä suunnitellen ja kehittämällä toimintaa. Sosiaaliohjaajien tehtävänä on myös konsultoida opetushenkilöstöä oppilaan asioissa ja sosiaaliseen hyvinvointiin, kasvuun sekä kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. Sosiaaliohjaajat pyrkivät luomaan yhtenä toimijana yhteistyöverkostoa oppilaan, vanhempien, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden, kouluyhteisön sekä opetustoimen, sosiaali- ja terveydenhuollonviranomaisten kanssa. . (Sosiaalityö oppilaitoksissa - hanke 2004–2006, hankeraportti, liite 4.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus. Tutkimuksen tarkoitus ohjaa tutkimuksen kokonaisuutta, tutkimuksessa tehtäviä valintoja ja rajoituksia. (Tuomi 2007, 126.)

Käsittääksemme koulukuraattorien määrä ei riitä vastaamaan peruskouluilla tehtävän sosiaalityön tarpeeseen. Koska koulukuraattoreita ei ole riittänyt koulujen yhä kasvaviin sosiaaliin tarpeisiin, on tästä avautunut uusi työkenttä sosionomikoulutuksen saaneille.

Työmme tarkoituksena oli lähteä arvioimaan sosionomien pätevyyttä toimia koulujen sosiaalihojaajina. Kiinnostuimme aiheesta, koska sosionomien työskentely kouluissa sosiaalihojaajina on varsin uusi ilmiö ja mitä ilmeisimmin vielä melko tutkimaton ja kirjoittamaton alue. Koemme myös kouluissa tehtävän sosiaalityön tärkeänä ja mielenkiintoisena työkenttänä, jolla on sosiaalis-kasvatuksellinen tilaus lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ja ongelmien ennalta ehkäisemiseksi.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa seuraavat: tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa; tieto, jota kerätään, liittyy aina ihmisten tuottamiin merkityksiin; siinä suositetaan aineistolähtöistä analyysiä; tiedonantajat tai tietolähteet valitaan tarkoituksen mukaisesti. Tarkoituksenmukainen valinta on perusteltu, koska halutaan tietoa kokemuksista ihmisiltä, joilla on kyseiseen ilmiöön liittyviä kokemuksia. Sosiaalipedagogiseen teoriapohjaan perustuvan tutkimuksen analysointiin kuuluu aina empiirisen eli kokemuksellisuuden elementit. Tiedonantajien joukko on useimmiten

pieni ja tulokset ovat ainutlaatuisia koskien vain tätä aineistoa eli tutkimuksella ei haeta yleistettävyyttä. (Tuomi 2007, 97; Hämäläinen & Kurki 1997, 138.)

7.2 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko

Taustatiedot keräsimme marraskuussa 2005 aikana ja varsinaisen havaintoaineksen lokakuussa 2006 ja huhtikuun 2007 aikana. Aineistomme keräämisen perusmenetelmistä käytimme haastattelua; fase-to-fase haastattelua ja ryhmähaastattelua. (Tuomi 2007, 137.)

Ensimmäiset haastattelut marraskuussa 2005 sisälsivät haastateltavien taustatietojen kartoittamista. Haastateltavina oli kolme sosiaaliohjaajaa ja projektipäällikkökoulukuraattori. Hänen vastauksiaan ei ole kuitenkaan käytetty tämän tutkimuksen tuloksissa. Nämä haastattelut suoritimme kahden kesken fase-to-fase menetelmällä. Tiedot keräsimme strukturoidulla haastattelulomakkeella. Vastausten tallentamistapana käytimme suoraa kirjausta.

Varsinaisessa tutkimushaastattelussa lokakuussa 2006 kävimme haastattelemassa Sosiaalityö oppilaitoksissa - hankkeessa mukana olleita sosiaalityöntekijöitä sekä heidän esimiestään. Tässä vaiheessa yksi alkuperäisistä sosiaaliohjaajista oli jäänyt pois työstään ja hänen tilalleen oli tullut uusi työntekijä. Hän ei kuitenkaan kutsusta huolimatta saapunut haastattelutilaisuuteen. Osastopäällikön haastattelun jätämme kokonaan pois, sillä hän palasi omaan työhönsä vasta hankkeen loppuvaiheessa ja näin ollen hänen vastauksiaan ei käytetä tuloksissa. Kävimme myös haastattelemassa hankkeen alulle laittanutta sosiaalitoimen vs. osastopäällikköä huhtikuussa 2007.

Olimme tehneet haastattelun tueksi etukäteen kyselylomakkeen, jota täydensimme haastattelun kuluessa tarkentavilla kysymyksillä. Haastattelumme oli osittain strukturoitu, koska olimme tehneet etukäteen pääkysymykset valmiiksi. Toisaalta haastattelustamme löytyy myös avoimen haastattelun piirteitä, koska haastattelut etenivät osittain tilanteiden ja asioiden saattelemana. Teimme haastattelun aikana tarkentavia kysymyksiä kyselylomakkeen ulkopuolelta. (Tuomi 2007, 138.) Lähetimme etukäteen kyselylomakkeet haastateltaville, jotta he saisivat tutustua kysymyksiin

etukäteen. Olettamuksemme oli, että näin saisimme mahdollisimman tyhjentävät vastaukset kysymyksiimme. Vastausten tallennusmuotona käytettiin nauhoitusta, jotka myöhemmin litteroitiin auki.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pyritään välttämään tutkimustoiminnassa tapahtuvia virheitä. Tieteellisen tutkimuksen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa painotetaan raportin kokonaisluotettavuuden tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, ei ole olemassa minkäänlaista yksiselitteistä ohjetta. Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Ei riitä, että tutkimusraportissa sen eri osa-alueet ovat loistavasti tehty vaan niiden pitää olla sitä myös suhteessa toisiinsa. (Tuomi 2007, 149–152.)

8 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

8.1 Sosiaaliohjaajien koulutus ja työkokemus

Kaikki haastateltavat sosiaaliohjaajat olivat saaneet sosionomi (AMK) pätevyyden. He olivat valmistuneet perustutkinto koulutusohjelmasta. Kaksi sosiaaliohjaajaa oli toiminut tehtävässä hankkeen alusta lähtien eli elokuusta 2004 alkaen. Haastatteluajankohtana he olivat toimineet koulun sosiaaliohjaajana reilut kaksi vuotta.

Sosiaaliohjaajilla oli aikaisempaa työkokemusta valmistumisensa jälkeen muun muassa erityisopettajan työstä, työskentelystä perhetukikeskuksessa, työskentelystä työnohjaajana alle 25-vuotiaiden ei ammatillista koulutusta omaavien nuorten parista sekä katulähetyksen Pakki-projektista. Kaikki sosiaaliohjaajat olivat varsin nuoria joten aiempaa työkokemusta ei ollut voinut kertyä vielä useita vuosia. Heidän esimiehensä vs.

osastopäällikön mukaan se, että sosiaaliohjaajat olivat nuoria, on etu ennemmin kuin haitta kun he työskentelevät nuorten parissa. Nuorten on mitä todennäköisimmin helpompi lähestyä nuorta aikuista kuin hieman vanhempaa työntekijää. Ikäkysymys ei hänen mukaansa kuitenkaan ole niin oleellinen asia kuin sosiaaliohjaajan persoonallisuus, työote ja omien vahvuuksien tunnistaminen ja käyttö.

8.2 Koulutuksen antamat valmiudet sosiaaliohjaajan työhön kouluissa

Molemmat haastateltavat kokivat, että koulutus on antanut hyvät yleispätevät perustiedot hoitaa sosiaaliohjaajan työtä kouluissa. He myös olivat sitä mieltä, että työn tekeminen itsessään opettaa erikoistiedot ja taidot. Isona asiana he pitivät sitä, että kun hanke alkoi, heitä oli kolme, jolloin ammattiin oppiminen yhdessä oli helpompaa. Tämä mahdollisti reflektion toteutumisen. He saattoivat peilata omia taitojaan ja puutteitaan toisiinsa. Tasavertaisina toimijoina he kykenivät olemaan toistensa ”arvioitsijoina”, palautteen antajina ja kannustajina.

Molemmat haastateltavat pohtivat sitä, että toisaalta vaikka he kokivatkin, että sosionomi (AMK) koulutus oli antanut hyvät yleispätevät pohjatiedot ja -taidot, oli hankalaa määritellä sitä asiaa, mitä missäkin vaiheessa on oppinut ja mitä on tarttunut mukaan aikaisemmasta työkokemuksesta. Jokaisen sosiaaliohjaajan persoona on muokannut työtä näköisekseen kuten myös koulun tapa ja toimintakulttuuri sekä tarve. Vs. osastopäällikön ohjaus oli ollut erittäin tärkeää. Sosiaaliohjaajat ovat voineet ideoida työtään ja hyväksyttää ne vs. osastopäälliköllä.

Sosiaaliohjaajien mukaan sosionomikoulutus on käytännönläheistä ja tukee paljon tätä projektia ja toimintaa. Henkilön persoona ja motivaatio sosiaaliohjaajan työlle ovat ratkaisevampia kuin koulutuspohja. Työssä oppii käytännön kautta. Sosionomikoulutukseen (AMK) hakeutuu ja valmistuu käytännönläheisiä ihmisiä. Esimerkiksi kotikäynneillä ja vastaanottotyössä pelkät teoriat toimivat taustalla, tarvitaan käytännön tekoja. Teoreetikolla on huonommat onnistumisen mahdollisuudet koululla tapahtuvassa sosiaalityössä.

H1: *”Tosi hankala arvioida, mitä koulu on opettanut ja mitä työ on tuonut mukanaan. Mut kyllä mä koen, että koulun antamat pohjatiedot on hyvät ja antaa valmiudet kuraattori työhön”.*

H2: *”Vaikee määritellä mitä on missäkin vaiheessa oppinut. Sosiaaliala on niin laaja, et koulussa opitaan yleispätevää tietoa, eri ammatteihin opitaan työn kautta”.*

Vs. osastopäällikön mukaan hanke on osoittanut, että sosiaaliohjaajien saama sosionomi (AMK) koulutuspohja on ollut riittävä. He ovat saaneet koulutuksessa tietoja ja taitoja käytännön toimintaan. Heillä on erilaisten menetelmien teoriapohjaa mitä he voivat toteuttaa työssään tilanteiden mukaan. Tärkeänä hän näkee myös sen, että sosiaaliohjaajilla on taito hakea tukea ja vahvistusta toiminnalleen sosiaalityöntekijältä, esimieheltä ja toisiltaan. Tämä auttaa työntekijää jaksamaan ja hän tietää toimintansa rajat; vastuut ja oikeudet. Oleellista on myös asiakkaan luottamuksen ja koko työn kannalta, että sosiaaliohjaaja muistaa vaitiolovelvollisuutensa ja noudattaa näin sosiaalityön etiikkaa.

8.3 Sosionomikoulutuksen kehittäminen haastateltavien näkökulmasta

Haastateltavat kokivat myös tämän kysymyksen vaikeana. He olivat molemmat sitä mieltä, että sosionomikoulutus on melko pirstaleista sosiaalialan laajuuden vuoksi. Sosionomikoulutuksessa ei valmistuta vain yhdelle sektorille, vaan työkenttä on laaja. Toinen haastateltavista oli sitä mieltä, että työnantaja ei tänäkään päivänä tiedä mitä valmiuksia sosionomi (AMK) koulutus antaa. Opiskelun suuntautumisvaihtoehtojen ja suuntaavien opintojen runsaus Suomessa luo sellaisen viidakon, jota eivät pysty selvittämään opiskelijat, työhönsä valmistuneet tai työnantajataho.

Toinen sosiaaliohjaaja toivoi koulutuksen tarjoavan enemmän omaehtoista linjavalintaa ja hän vertasi sitä yliopisto-opintojen sivuainevalintaan. Ensimmäisen vuoden yleisopinnot eivät tuntuneet kovin kiinnostavilta ja ne eivät lisänneet opiskelumotivaatiota.

Hankkeen osalta heillä ei ollut tietoa vastaavasta projektista. He kokivat toimivansa uranuurtajina. Toisen sosiaaliohjaajan mielestä tulevaisuudessa Sosiaalialan koulutusta antavat korkeakoulut voisivat ottaa oppia käytännön tarpeista työelämässä ja vastata niihin.

H1: ” *Toivois, et olis kuitenkin, et sais ehkä enemmän itte valita jonkun aihealueen mikä kiinnostaa vaik se jo itessään johonkin päin suuntaa esimerkiksi niinku yliopistoissa on sivuaineet mihin vois enemmän perehtyy.*

H2: ” *Koulutus on voinu mennä eteenpäin, mut mitä ainaki työnantajat esimerkiksi ni usein tulee vastaan se, et mitä sä niinku oot opiskellu, et erilaisii erikoistumisii on Suomes tosi paljon ja niitten nimikkeetki on erilaisii eli toisinsanoen me valmistuneet ei tiedetä et mitä toisel paikkakunnal erikoistumiset sisältää, et se rikkonaisuus on aika iso.*

Sosiaaliohjaaja työskentelee varsin yksin ja itsenäisesti koululla. Tämä tuo vs. osastopäällikön mukaan haasteita, joihin hän näkisi tarvetta puuttua koulutuksessa enemmän. Ensimmäinen seikka on asiakirjojen laatimiseen kiinnitettävien asioiden opetuksen lisääminen. Sosiaaliohjaaja ei joudu laatimaan työssään niin runsaasti asiakirjoja kuin sosiaalityöntekijä, mutta joutuu kuitenkin. Tällöin on hyvä, että hän hallitsee niiden laatimisen asiallisesti ja puutteita.

Toinen seikka on ammatti-identiteetin vahvistaminen. Tämä liittyy myös yksintyöskentelyn ongelmaan, usein taustatuki puuttuu ja työntekijä kokee joutuvansa yksin tulilinjalle tai puolustusasemiin. Sosiaaliohjaaja on nuoren asialla, hänen asiamiehensä, puolustajansa ja rinnalla kulkija. Hän joutuu työssään tilanteisiin, missä hän on yksin oman asiantuntijuutensa kanssa ja hänen on pystyttävä vastaamaan tähän haasteeseen. Sosiaaliohjaaja toimii koulun ja sosiaalityön välimaastossa. Hänellä on usein sellaista näkemystä ja tietoa nuoresta mitä toisella osapuolella ei ole. Hän voi joutua asettumaan eri auktoriteetteja vastaan toimiessaan nuoren hyväksi. Sosiaaliohjaaja ei voi toimia vastoin lakia tai vastoin omaatuntoaan.

Koulutuksessa osaamisen eri kompetenssialueet pitävät sisällään näitä osa-alueita, kuitenkin ei ole koskaan liikaa korostaa sitä mitä sosionomi (AMK) ammatti-

identiteettiä pitää sisällään. Kompetenssialueiden hallinta auttaa työntekijää hallitsemaan työtään ja vahvistaa ammatti-identiteettiä.

8.4 Sosiaaliohjaajien työn pääpiirteet

Sosiaaliohjaajat ja vs. osastopäällikkö kuvasivat kaikki työtä yksilökeskeiseksi siten että pääasiassa ohjaaja työskentelee nuoren kanssa kahden kesken. Näin hän pystyy vastaamaan nuoren avun tarpeeseen parhaiten yhteistyötahojen unohtamatta. Toiminnan alussa oli tärkeää tehdä työtään tutuksi ja tietoiseksi mahdollisimman monelle erilaisten ryhmämuotojen kautta. Tärkeää on, että sosiaaliohjaaja persoonana tulee mahdollisimman tutuksi nuorille, jolloin kynnys tulla jutuille on matala. Erilaiset toimintapäivät ovat myös hyvä keino tehdä itseään tutuksi nuorille. Kurki (2006) puhuu innostamisen tärkeydestä, joka mahdollistuu hyvin juuri erilaisten toimintojen ja tempausten muodossa.

Haastateltavat sosiaaliohjaajat kuvasivat työssään tärkeänä itse oppilastyön ja verkostossa toimimisen. Oppilastyöryhmä missä sosiaaliohjaaja on läsnä, kokoontuu viikoittain. Oppilastyöryhmä toimii koordinoijana. He osallistuvat myös lastensuojelun viikkopalaveriin. Siellä he ovat jokainen läsnä samassa palaverissa.

Sosiaaliohjaajat toimivat yhteistyössä oppilaan ja heidän vanhempiensa kanssa. Heidän mukaansa ongelmiakin yhteistyössä on. Toisilla vanhemmilla on kielto päällä ”päässä”. Heidät saa kyllä palaveriinkin, koska nuorella on oppivelvollisuus. Vanhemmat ovat joskus liikaa kavereita lapsilleen.

Sosiaaliohjaajaan voivat ottaa muutkin tahot yhteyttä kuin oppilaat itse, ja tämän sosiaaliohjaajat kokevat tärkeänä. Yhteyttä ottavat muut tahot ovat oppilaan opettajat, vanhemmat, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä tai nuoren kaveri.

Sosiaaliohjaajien mukaan oppilaat ja heidän hyvinvointinsa edistäminen on tärkeää sekä oppilaan päättötodistuksen saaminen. Oppilaiden kanssa käytävät keskustelut, ohjaus, neuvonta ja jatko-ohjaus muodostavat oleellisen osan nuorten kanssa tehtävästä työstä. Esimerkiksi kun nuoren numerot laskevat ja nuoren ulkomuodossa tapahtuu muutoksia,

luokanvalvoja voi ottaa yhteyttä sosiaaliohjaajaan. Nuoren kanssa keskustellaan. Tarvittaessa otetaan nuoren vanhempiin yhteyttä. Asia viedään oppilastyöryhmään. Oppilas ohjataan mahdollisiin tarvittaviin jatkoihin kuten VOR:iin eli nuorten psykiatriseen vastaanottoryhmään.

H1: ”*Peruspäätyö on siel kouluis tehtävä oppilastyö sillai, et on yhteydes niitten vanhempiin. Viikottain oppilastyöryhmä, joka koordinoi. Toinen pääosa on verkostotyötä*”.

H2: ” *Pääpointti se, et muutki ottaa yhteyttä ko vaa oppilaat, pidetään haavit auki moneen suuntaan. Me ollaan sosiaalitoimen alaisuudessa. Toimitaan kouluissa, et me ollaan se linkki. Me ollaan siel oppilashuollossa aina. Yks työn lisäarvo, et yhteistyö sujuu paremmin kun ennen, tiedon kulkeminen*”.

Sosiaaliohjaajat näkevät tärkeänä roolinsa toimia yhteistyössä sekä koulun että sosiaalitoimen kanssa. Toinen sosiaaliohjaaja vastasi, että he toimivat linkkinä koulun ja sosiaalitoimen välillä, näin varmistuu paras tiedonkulku. Se, että he toimivat sosiaalitoimen alaisuudessa, mahdollistaa nopean tiedonkulun ja tarvittaessa nopean toiminnan. Tärkeänä työvälineenä he pitävät tässä sosiaalitoimen asiakastiedostojen käyttöoikeuden. Yksintyöskentelyssä on tärkeää päästä osalliseksi erilaisiin työryhmiin kuten oppilastyöryhmätyöskentelyyn ja lastensuojelupalaveriin. Ennen alueen sosiaalityöntekijöitä on käynyt kerran kuukaudessa oppilashuoltoryhmässä ja opettaja on ottanut yhteyttä sosiaalityöntekijään. Sosiaaliohjaaja on viestinviejä sosiaalitoimen ja koulun / terveydenhuollon välillä.

H1: ” *Meil on oikeus käyttää sosiaalitoimen arkistoja, se on yks tärkeä työväline*”.

H2: ”*Ollaan sosiaalitoimen alaisia. Et tyä jakautuu kahteen ryhmään et ennaltaehkäisevä tyä ja kuraattorityötä. Semmost niinko et ei ol viäl sosiaalitoimen asiakkaita, et näitte nuorte kohdal me ei joudut olee sosiaalitoimistoon yhteydes vaan me tehdään sitä verkostotyät. Tavallaan lastensuojelullisissa asioissa me olla sit yhteistyäs ja työparin*

sosiaalityöntekijän kans. Eli sosiaalityöntekijä on koordinaattori siin tilantees ja me olla tyäparin”.

H1: ”Koulumaailman imu on niin valtava, et varmaa unohtuis itseltäki, et o sosiaalityöimen alaisuudes jos ei olis lastensuojelun tiimipalaverei viikottain. Tärkeet on et pidetä tiivist yhteyt”.

Sosiaalihojaajien esimiehen vs. osastopäällikön mukaan sosiaalihojaajien työ kouluilla nuorten omassa toimintaympäristössä on tarpeellista ja tärkeää. Sosiaalityössä oli ollut jo kauan näkemys, että jäävuoren huippu tulee vastaan, nuorille oli löydettävä lisää auttamismahdollisuuksia.

Hänen mukaansa sosiaalihojaaja on nimensä mukaan ohjaaja, hänen ei tarvitse hallita ja osata kaikkia auttamisen muotoja, vaan tärkeää on, että hän pystyy ohjaamaan nuoren sinne, mistä paras apu löytyy. Tässä on tärkeää verkostojen tuntemus ja niiden aktiivinen käyttö. Sosiaalihojaaja on hänen mukaansa nuoren edunvalvoja, tarve lähtee nuoresta ja siitä mikä hänelle on parasta. Nuorelle voi riittää, että hänellä on luotettava aikuinen ihminen ”saatavilla”, jonka luokse voi mennä puhumaan asioista, joista ei esimerkiksi kotona voi puhua. Sosiaalihojaaja toimii myös nuoren ja vanhempien välisenä linkkinä tilanteissa, jolloin puheyhteys ei toimi tai kun he puhuvat eri kieltä. Vanhemmilla voi olla esimerkiksi käsitys, että ellei nuoren käytösnumero ole 10, hän on häiriökäyttäytyjä. Tämä uskomus ei ole enää tätä päivää. Tai se, että nuori jää kiinni tupakanpoltosta, ei ole niin maailmoja kaatava asia.

Tärkeämpää on, että nuori kokee olevansa hyväksytty ja rakastettu. Hän saa koulusta ja kotoa eväät, että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä, hänen elämällään on tarkoitus ja toivo siivittää sitä. Voidaan todeta, että sosiaalihojaajat pystyvät auttamaan nuoria tässä.

8.5 Oman työn kokemukset

Kaikki haastateltavat kokivat, että työ sosiaalihojaajina kouluissa oli erittäin mielenkiintoista ja haastavaa. Haastateltavat kertoivat, että päivät olivat hyvin erilaisia ja joka päivä oli mahdollista oppia jotakin uutta. Oman haasteensa työn luomiseen on

antanut se seikka, että ei ole ollut juuri mitään mallia, mistä olisi voinut ottaa ideoita. Työskentelymallit ja toimet on kehitelty itse. Toisaalta myös juuri tämä seikka on tehnyt työn tekemisestä erittäin mielenkiintoista. Tärkeänä asiana haastateltavat pitivät myös saamaansa työnohjausta. Tärkeää on ollut myös sosiaaliohjaajien yhteinen aika kerran viikossa, jolloin on ollut mahdollisuus purkaa asiakastapauksia ja jakaa kokemuksia. Tästä ajasta onkin pidetty lujasti kiinni koko hankkeen ajan. Sosiaaliohjaajat ovat olleet myös säännöllisesti yhteydessä esimieheensä, joka on ollut viimekädessä se henkilö, joka on linjannut sosiaaliohjaajien työnkuvaa ja sitä, että se vastaa sosiaalitoimen tarpeita.

H1: ” Joka päivä o vähä erilainen ja toi no haastaavaa omalla tavallansa. Mä koen mielekkäänä ainakin, on ollu tosi paljon oppinu uutta joka päivä tulee jotakin semmosta..... ai nii, et tälläiki”.

H2: ” Kaks vuot sit lähdetti nollast liikkal luomaan semmost mallia mikä oli suunnitelman tasol ollu siin vaihees ja toteuttama sitä käytännös. Mikä oli sillai hyvin mielekäst luoda semmost mallia, et valtakunnallises, ei ollut mitään mist olis voinu ottaa mallia. Vaan se on niinku luotu. Aluks se vois ol tavallankin hyvä, et keskustelis toisen paikkakunnan ihmisen kans, et millai ne on luanu. Sit taas, et me olla luatu tää Raumalaine niinko malli. Se niinko sopii tälle paikkakunnalle, tähän yhteistyöverkostoon mikä meil tääl o. Se kehittämine, se miettimine on niinko ollu must semmone hiano asia, et o ollu niinko mielenkiintone tyä, haastava ja mielenkiintone”.

H2: ” Tilausta tälle työlle on kyl kouluissa ollu”.

Elämänhallinta on yksi sosiaalipedagogiikan osa-alue. Tämä osa-alue korostaa hyvän elämän olemuksen etsintää, elämän tarkoituksen ja mielekkyyden etsintää ja muutoksen mahdollisuuden löytämistä. Voimme vastausten perusteella olettaa, että tämä sosiaalipedagoginen osa-alue toteutuu hyvin haastateltavien sosiaaliohjaajien työelämässä. He kokevat, että heillä on ne tarvittavat työvälineet sekä voimavarat, joiden avulla voidaan kohdata jokapäiväisen elämän haasteet. Voimme myös tulkita,

että osan näistä valmiuksista he ovat saaneet sosionomikoulutuksen (AMK) kautta, sillä heidän koulutuksiinsa on sisältynyt sosiaalipedagogiikan osa-alueita.

8.6 Työn pulmat

Sosiaaliohjaajien työ kouluissa on varmasti haastavaa, jossa joutuu kohtaamaan päivittäin erilaisia pulmia. Vahvuudeksi sosiaaliohjaajat kokivat kuitenkin sen, että heillä on toisensa, rinnalla kulkijat, joka taas mahdollistaa keskinäisen konsultaation ja yhteistyön. Yhteistyövoiman avulla pulmat eivät pääse kasaantumaan turhan isoiksi.

Raskaaksi on koettu se, että välillä on pakko pettää oppilaan luottamus. Koska sosiaaliohjaajat ovat virkamiehiä ja heillä on ilmoitusvelvollisuus, on välillä pakko toimia vastoin oppilaan toivetta. Sosiaaliohjaajan työssä joutuu myös ajoittain kohtaamaan oman inhimillisyytensä. Vaikka halua olisi, niin aina ei pysty auttamaan kaikkia, vaan on nostettava ”kädet pystyyn” ja ohjattava oppilas toisenlaisen avun pariin. Resurssipulan vuoksi asioiden etenemättömyys on myös ajoittain kuormittavaa.

H1: *“Se on kans, ko tulee tilanteita, et on pakko sanoo, et mun tietotaito loppu ny tähän ja on etittävä niit kanavii ko ittel ei sit niit auttamisen keinoi ole”.*

8.7 Työn tähtihetket

Onnistumisen kokemuksia koetaan silloin, kun asiat rullaavat ja tulosta saadaan aikaiseksi. Kyse on nuorista ihmisistä, joilla on elämä edessä. Jokainen voi miettiä miltä tuntuu, jos onnistutaan saamaan nuori jälleen ”oikeille raiteille”, innostumaan uudelleen asioista, saadaan taas toivonkipinä heräämään nuoressa. Erityisiä tähtihetkiä koetaan, kun pienillä resursseilla voidaan saada muutosta aikaiseksi eli voidaan keskittyä ennaltaehkäisevään työhön kasautuneiden ongelmien sijaan (ks. S. 34 kuvaaja). Positiivinen palaute ja hyvän kontaktin luominen nuoren kanssa ovat myös niitä sosiaaliohjaajan tähtihetkiä.

8.8 Yhteistyö

Sosiaalihjaajien työ kouluissa on pääosin tiimityöskentelyä ja yhteistyötä eri toimijoiden kesken tehdään paljon. Yksi tärkeimmistä yhteistyökumppaneista on tietenkin nuorten perheet. Nuorten perheiden kanssa tehtävän yhteistyön laajuus oli hämmäntänyt aluksi sosiaalihjaajia. Sosiaalihjaajat kokivat tärkeäksi myös sen, että he käyvät opettajainhuoneessa myös aika ajoin. Työn laaja-alainen ja jatkuva kehittäminen koettiin hyvin tärkeäksi työn osa-alueeksi.

H2: ” Sen on kyl huomannu et enemmän on vanhempien kans ko mitä kuvitteli sillo ko alko tää tyä. Tärkee vanhempien ja nuoren välinen yhteistyä. Totta kai oppilashuolto ”.

H2: ” Se kehittämine, sitä ei voi painottaa liikaa ”.

Sosiaalihjaajien mukaan verkostoituminen ja yhteistyö on elintärkeää (sosiaalityö, oppilashuolto, parityöskentely). Verkostotyö vaatii pitkäjänteisyyttä. Psykiatrisissa ongelmissa nuori ohjataan VOR:iin (=nuorten psykiatrinen vastaanottoryhmä). Sieltä nuori ohjataan tarvittaessa NUPO:on (= nuorisopsykiatrian poliklinikka). Verkostotyömalli on ollut toimivaa, projekteja on monenlaisia eri toimijatahojen kanssa. Yhden vastaajan mukaan verkostotyö toimii, se saattaa vaihdella kouluittain, mihin kukakin heistä ottaa yhteyttä, liittyy työotteeseen. Tärkeimpiä yhteistyötahoja ovat VOR ja NUPO.

Vs. osastopäällikön mukaan on myös tärkeää, että yhteistyö eri toimijoiden kesken toimii. Sosiaalihjaaja toimii yhteistyössä koulun sisällä mm. opettajien, rehtorin, terveydenhoitajan kanssa. Opettajille on ollut helpottavaa, että koululla on ollut sosiaalihjaaja, jonka puoleen on voinut kääntyä sosiaalipuolen ongelmissa. Lastensuojeluilmoituksen tekeminen on selkiytynyt tai sen tarve on määrittynyt, koska sosiaalihjaaja on yhteistyössä sosiaalihjaajan kanssa nuoren asioissa.

Yhteistyö sosiaalityöntekijän kanssa on lisännyt ja parantanut nuoren tai hänen perheensä elämäntilanteen seuranta.

8.9 Erilaisten työmenetelmien käyttö

Sosiaalihjaajat pitivät tärkeänä sitä, että heillä on mahdollisuus luoda omaan kouluunsa soveliaita toimintamalleja. Jonkin mallin käyttöönotto on saattanut lähteä rehtorin tai oppilashuoltoryhmän kanssa yhdessä pohdittaessa, esimerkkinä eräällä koululla luotiin oma toimintamalli jälki-istuntokäytäntöön. Siinä sosiaalihjaaja keskustelee nuoren kanssa syistä, mitkä ovat johtaneet jälki-istuntoon ja siitä, miten nuori voi itse vaikuttaa siihen, ettei näin enää tapahdu.

Soveliaina ja toimivina työmenetelminä he olivat kokeneet muun muassa ratkaisukeskeisen toimintamallin käyttämistä tai narratiivista menetelmän käyttämisen. Toisten nuorten kohdalla oli käytetty kirjoittamista ja joillekin nuorille sopii parhaiten kahdenkeskiset keskustelut. Näissä kohtaamisissa tulee esille sosiaalihjaajan vuorovaikutustaidot ja tilanneherkkyys. Tilanteeseen sopien innostaminen on myös oiva keino lähestyä nuorta hänen toimintaympäristössään ja arjessaan.

Kaikkien yllämainittujen menetelmien pohjana ja niiden rinnalla käytettynä sekä työotteesta tärkeimpänä tulee esille sosiaalipedagogiikan soveltaminen ja käyttäminen. Sosiaalihjaajilta kysyttiin mitä sosiaalipedagogisia käsitteitä he pitivät työssään tärkeimpinä. Heille annettiin sosiaalipedagogiikan oleellisimpia käsitteitä vertailtavaksi (liite 1). Samoja käsitteitä on pidetty oleellisina Poriteko-projektissa ja ne on huomioitu Sosiaalityö kouluilla - hankesuunnitelmassa.

Vastausten erittely ei ollut sosiaalihjaajien (3) mielestä helppoa, sillä annetut käsitteet nivoutuivat paljon yhteen ja he kokivat niiden kaikkien olevan tärkeitä ja oleellisia työssään nuorten parissa. Ensimmäinen sosiaalihjaaja oli sitä mieltä, että tärkeintä olivat nuoren voimaannuttajana toimiminen. Seuraavaksi tärkeintä oli intervention mahdollisuus, joka mahdollistaisi varhaisen puuttumisen. Kolmanneksi tärkeimpänä hän piti muutoksen mahdollisuuden löytämisen, mikä edellyttää aina oppilaan halua siihen ja yhteistyökykyä.

Toinen haastateltavista piti tärkeimpänä oppilaan rinnallakulkemista. Hän perusteli sillä, että hän voi olla oppilaalle se ainoa henkilö, jolle tämä voi avoimesti puhua

kipeistä ja vaikeista asioistaan, jotka ovat mahdollisesti kestäneet jo kauan. Toiseksi tärkeimmäksi hän listasi elämän tarkoituksen ja hyvän elämän olemuksen etsinnän. Siinä perusteluina oli se, miten hän voi nuoren kanssa käydä läpi ja pohtia yhdessä nuoren tulevaisuutta ja miten nyt tehdyt teot (niin hyvät kuin pahat) ja valinnat vaikuttavat tulevaisuuteen. Kolmanneksi oleellisimpana hän piti intervention mahdollisuutta. Pysähdys ja väliintulo ovat nuoren parhaaksi. Yhdessä muiden toimijoiden kanssa käydään läpi nuoren asioita eli käytetään hyödyksi verkostoitumisen etuja.

Kolmas sosiaaliohjaaja näki nuoren rinnalla kulkemisen tärkeimpänä kohtana perustellen, että nuorelta puuttuu usein luotettava aikuinen, joka ajaa hänen asioitaan ja ”puolustaa” häntä. Seuraavaksi tärkeintä oli interventio, missä pystytään puuttumaan sellaisiin asioihin ja ilmiöihin, joihin ei muuten pystyttäisi. Myös nuoren asiat tulevat esille monelta kantilta. Kolmanneksi tärkeimpänä sosiaalipedagogiikan keinona hän näkee elämäntarkoituksen ja mielekkyyden etsimisen. Nykynuorelta puuttuu tänä päivänä usein tarkoitus ja mieli elämään. He ovat varsin epätoivoisia.

Kaikki kolme sosiaaliohjaajaa, joilta kysyttiin sosiaalipedagogiikan sovellutusta työssään, pitivät sen antamaa näkemystä ja pohjaa hyvänä. Tärkeimmäksi nousi nuoren rinnallakulkeminen, intervention mahdollisuus ja nuoren elämäntarkoituksen ja mielekkyyden ylläpitäminen ja etsiminen.

Sosiaaliohjaajien esimiehen sosiaalitoimen vs. osastopäällikön mukaan on tärkeää, että ohjaaja käyttää työssään omaa persoonaa. Näin hänen omat vahvuudet ja valmiudet tulevat parhaiten käyttöön. Erilaiset toimintatavat kuten terapiamuodot, kortit jne. ovat työntekijän käytössä tilanteen mukaan. Pääasia on, että ohjaajan toiminta on luotettavaa ja uskottavaa. Sosiaalipedagogisen teorian ja käytännön pitää leikata läpi koko sosiaaliohjaajan työkentän, niin vuorovaikutuksessa, asenteissa, ajatuksissa kuin toiminnassa. Hänen mukaansa tärkeää on, että sosiaaliohjaaja on koululla nuoren rinnalla kulkija, voimaannuttaja, interventioiden mahdollistaja ja elämäntarkoituksen etsijä. Vain yhdessä nuoren kanssa toimiessa ja nuoren maailman tuntien nämä mahdollistuvat.

9 POHDINTAA

Sosionomi (AMK) koulutusta annetaan 23:ssa eri ammattikorkeakoulussa. Suuntautumisvaihtoehtoja on tarjolla useita. Opintojen moninaisuus ja hajanaisuus tekevät vaikeaksi arvioida minkä alan osaajia mistäkin oppilaitoksesta valmistuu. Eija Semin (2005) lisensiaattityö selvittää sitä, että sosiaalipedagogiikka on vahvasti esillä useissa koulutusohjelmissa. Sen painotusarvo on kyllä erilainen ja senkin osalta selkeää vertailu on hankalaa.

Työntekijän matka muodollisesta kompetenssista kohti kokonaisvaltaista työtettä muodostuu koulutuksen ja kokemuksellisuuden yhteisvaikutuksista. Työntekijän kyky ”kypsyä” asiantuntijaksi heijastuu siitä, miten hän pystyy sisäistämään ja yhdistämään koulutuksen ja kokemuksen antamat eväät. Tärkeää on, että työntekijällä on kyky tarkastella toimintaansa kriittisesti, hän elää arvojaan todeksi työssään.

Borgmanin (2006) mukaan asiantuntijuus kehittyy siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä selvemmin osalliseksi yhteisöön ja siihen kuuluvista käytänteistä. Sen vuoksi on vaikeaa erottaa mistä mikäkin taito tai oppi on tekijälle tullut.

Myllymäen (2005) lopputyöstä tuli esille samansuuntaista tulosta, että työyhteisössä ei olla täysin tietoisia sosionomin (AMK) ammattitaidosta ja koulutuksen sisällöstä, mitä valmiuksia se antaa. Usein toimivat rakenteet puuttuvat tai ovat hyvin hajanaisia. Kurki (2006) tuo esille myös tehtäväroolien ja toiminnan selkiyttämisen tarkeyden. Tässä rehtorilla on suuri merkitys.

Ennaltaehkäisevä työ ja interventio tarvitsevat onnistuakseen usean tahon yhteistyötä ja lapsen ja nuoren ympärillä olevien ihmisten ”hereilläoloa”, tilanneherkkyys ja asioihin tarttuminen on tärkeää. Koulun sosionomilta toivotaan usein linkittäjän ja tiedonkerääjän roolia, hänen verkostonsa on onnistuneesti toimiessaan varsin laaja. Tähän tulokseen on tullut myös Myllymäki (2005) opinnäytetyössään. Kurki (2006) tuo esille, että koululla työskentelevä kuraattori voi toimia ns. välittäjäasiantuntijana. Hän

on oppilaan asioiden puolestapuhuja, rinnallakulkija, voimaannuttaja ja muutoksen käynnistäjä. Tärkeää lapselle ja nuorelle on, että kynnys tulla sosiaaliohjaajan juttusille on matala ja hän on tavoitettavissa.

Sosiaalityö kouluissa - hankeraportissa todetaan, että hankkeen päätavoite on toteutunut. Toimintamallin luominen oppilaitosten sosiaalityölle on toteutunut. Sosiaaliohjaajat ovat verkostoituneet keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa ja luoneet linkin koulujen oppilashuollon ja sosiaalitoimen sosiaalityön välille. Toimintamalli on mahdollistanut entistä varhaisemman ja nopeamman puuttumisen lasten ja nuorten ongelmiin. Tavoitteena oli myös toiminnan vakinaistaminen Raumalle. Malli on jäänyt hankkeen päättyttyä 31.7.2006 pysyväksi toiminnaksi Rauman kolmelle koululle.

Hankkeen aikana kerätyistä palautteista on noussut päällimmäisenä esille monia positiivisia asioita. Uuden työntekijäryhmän ansiosta koettiin, että sosiaalityön kulttuuria oli tullut kouluihin ja yhteistyö sosiaalitoimen suuntaan oli parantunut. Esille oli noussut sosiaaliohjaajien työn tärkeitä painopisteitä, joita ovat helppo lähestyttävyyys, nopean avun tarjoaminen nuorille sekä mahdollisuus paneutua heidän asioihinsa ajan kanssa. Sosiaaliohjaajien koettiin antavan opettajille paremmat mahdollisuudet keskittyä heidän perustehtäväänsä eli opetustyöhön.

Edellä mainittujen seikkojen perusteella voimme tehdä sen johtopäätöksen, että haastateltavat sosiaaliohjaajat (AMK) olivat sitä mieltä, että heidän saamansa koulutus oli antanut heille tarpeeksi evästyksiä toimimaan sosiaaliohjaajina kouluissa. He totesivat kuitenkin, että on vaikeaa täsmällisesti selvittää sitä, mitä oppeja on saanut koulutuksesta ja mitä työ on opettanut. Oman mausteensa oppimisen tielle tuovat myös jokaisen ihmisen aikaisemmat kokemukset ja elämänhistoria.

Työmme aihe oli mielenkiintoinen ja erittäin ajankohtainen. Kirjoittamisemme aktiiviaikana 7.11.2007 tapahtui maassamme surullinen koulusurmatragedia Tuusulassa Jokelan koululla. Seuraavana päivänä eräs abiturienti totesi seuraavaa, koulumaailmassa tarvitaan enemmän yhteisöllisyyden kokemusta ja sen lisäämistä. Tässä koulukuraattoritoiminta ja sen työn lisääminen on tärkeää. (Uutiset TV1.8.11.2007.)

Tässäkin työssä on tullut esille se, että vaikka aineistomme oli näin pieni, on ilmeisen selvää miten tärkeää sosiaalihjaajien työ on kouluilla. Yksin he eivät pysty kaikkea tekemään, mutta yhteistyössä oppilaiden, koulun muun henkilökunnan, vanhempien ja muiden verkostotahojen kanssa voidaan luoda tragedioita ennaltaehkäisevä ja turvallinen ympäristö lapsille ja nuorille. Tärkeää olisi, että lapsen ja nuoren lähellä olisi ratkaisevalla hetkellä edes yksi luotettava aikuinen. Lapsen, nuoren ja koko yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että kasvatamme tasapainoisia, tulevaisuuteen ja elämään luottavia lapsia ja nuoria. Koimme kuitenkin vastauksia purkaessamme, että me selvityksen tekijöinä emme olleet vaatineet tarpeeksi täsmällisiä vastauksia moniin kysymyksiin. Vastausten tulkintavaiheessa kohtasimme myös sen ongelman, että emme olleet osanneet kysyä kaikkia kysymyksiä, joista olisimme vastausten tulkintavaiheessa kaivanneet tietoa. Emme olleet osanneet asettaa kysymyksiä niin, että ne olisivat palvelleet meitä mahdollisimman monesta näkökulmasta tulkitsemaan työmme tutkimusongelmaa, jolloin olisimme onnistuneet laajentamaan empiiristä osuuttamme tässä tutkimuksessa. Tavoitteenamme oli myös, että toinen meistä pääsee opiskeluharjoitteluun koululle tai kouluille havainnoimaan ja seuraamaan sosiaalihjaajan työtä ja työmenetelmiä, ongelmakohtia ja onnistumisen hetkiä. Tämä ei kuitenkaan onnistunut useista yrityksistä ja yhteydenotoista huolimatta. Havainnoimalla olisimme saaneet tietoa teorian ja käytännön toiminnasta vielä syvällisemmin kuin nyt haastattelemalla. Koemme kuitenkin, että tiemme tämän tutkimuksen parissa on ollut antoisa ja olemme oppineet matkallamme paljon uutta. Koemme myös, että aiheemme on erittäin ajankohtainen ja tulevaisuuteen tähtäävä ja näemme tarpeelliseksi sosiaalihjaajien työn lisäämisen koulumaailmassa. Sen laajentaminen ala-asteelle ei olisi huono ratkaisu vaan se pikemminkin tukisi ennaltaehkäisyä ja ongelmien minimoimisen.

LÄHTEET

Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:191.

Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo. WSOY:n graafiset laitokset.

Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263-2001. Helsinki. Stakes.

Borgman, M., Dal Maso, R., Hakonen, S., Honkakoski, A. & Lyhty, T. 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston loppuraportti. Rovaniemi. Pohjolan Painotuote Oy.

Cambell, R. 1980. Suom. T.Ihalainen. Rakkaudesta lapseen. Hämeenlinna. Arvi A. Karisto Oy.

Eirola, R. 1999. Elämänhallintavalmiudet ja elämisen tavat. Haastattelututkimus peruskoulun seitsemäsluokkalaisille nuorille. Lisenssiaattitutkimus. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto.

Eskelinen, T., Heikkilä, M. & Visavuori, P. 2005. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet arjessa. Teoksessa Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Kokemäki. SPOY Satakunnan Painotuote Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Vantaa. Tummavuoren kirjapaino Oy.

<http://www.leenala.com>, 1.11.2007

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo. WSOY.

Itäkylä, P. 2000. Sosiaalipedagoginen työ koulussa välineenä dialogisuus. Teoksessa Järvenreuna T., Ranne-Lundmark K., Rouhiainen-Valo T. & Vähätupa M. Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimusperuskoulun oppimisympäristössä PORITEKO-projekti 2000. Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Järvenreuna, T. & Vähätupa, M. 2000. ” Olenkohan sittenkin selvinnyt”. Teoksessa Järvenreuna T., Ranne-Lundmark K., Rouhiainen-Valo T. & Vähätupa M.

Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimusperuskoulun oppimisympäristössä PORITEKO-projekti 2000. Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Kaljonen, P. 2005. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä. Teoksessa Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Kokemäki. SPOY Satakunnan Painotuote Oy.

Karvonen, S., Hermanson, E., Sauli, H. & Harris, H. 2000. Lasten ja nuorten hyvinvointi 1990-luvulla. Tilastoraportti 1/2000. Helsinki. Stakes.

Kiiski, E. & Onttonen, J. 2000. Kuopion työkoulussa. Teoksessa sosiaalipedagoginen aikakausikirja 1 / 2000. 1. vuosikerta.

Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa. Helsinki. Hakapaino Oy.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Jyväskylä. Edita Publishing Oy.

Muhonen, K. 1999. Koulukuraattoriksi kasvaminen. Teoksessa Wallin Aila (toim.). Koulukuraattori arkiyössään. Tampere. Cityoffset Oy.

Myllymäki, E. 2005. Koulusosionomi – uudenlaista ammattiosaamista peruskouluun. Oppinnäytetyö. Turku. Turun Ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma.

www.ncp.fi/ects 10.12.2007

Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki. Hakapaino Oy.

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13:2002. Helsinki. Opetusministeriö.

Puonti, A-M. & Saarnio, T. & Hujala, A. 2004. Helsinki. Tammi & Lastensuojelun keskusliitto.

Rajala, M. & Valo, K. 2000. Sosiaalipedagogin rooli koulun psykososiaalisessa oppilashuollossa. Teoksessa Järvenreuna T., Ranne-Lundmark K., Rouhiainen-Valo T. & Vähätupa M. Sosiaalipedagoginen interventio ja tutkimusperuskoulun

oppimisympäristössä PORITEKO-projekti 2000. Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Röpelinen, A-M. 2000. Elämänhallinta ja sen tukeminen sosiaalipedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 1 / 2000.1. vuosikerta.

Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.

Semi, E. 2005. Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (toim.). Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Kokemäki. SPOY Satakunnan Painotuote Oy.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä. PS-kustannus.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uutiset. Yle 1 ohjelmat. 8.11.2007.

Varjonen, T., Hannula, A. & Varjonen, E. 2006. Sosiaalityö oppilaitoksissa-hankeraportti 2004-2006.

Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakkointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Tampereen Yliopisto.

LIITE 1

SOSIAALIOHJAAJIEN (3) JA KOULUKURAATTORIN ESIHAASTATTELUT 4.11.2005 JA 14.11.2005

Kysymykset:

1. Nimesi
2. Koulutuksesi
3. Työkokemuksesi
4. Kerro sosiaalihjaajan / koulukuraattorin toimenkuvasta ja työotteesta
5. Ovat projektin tavoitteet mielestäsi toteutuneet:
 - a) Uusien toimintamallien luominen
 - b) Sosiaalitoimen, terveydenhuollon ja koulutoimen (=oppilashuolto) uudelleenarviointi ja kehittäminen
 - c) Lasten / nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy
 - d) Asiakaslähtöisyys
 - e) Laatu
 - f) Miten dialogisuus, projektiohjaus ja arviointi ovat tukeneet yhteistoimintarakenteiden ja hyvien arkikäytänteiden muodostumista
 - g) Seutukunnallisen yhteistyön kehittyminen ja lisääminen
6. Mitä tekisit toisin ?
7. Mitä kehittäisit lisää?
8. Minkä asian olet kokenut tärkeimmäksi työskennellessäsi oppilaiden kanssa?
9. Miten työaikatilastoini on tehty?
10. suurimmat paineet työssäsi ovat tulleet mistä?
11. Onko verkostotyömalli ollut toimiva?
12. Onko sosionomikoulutus (AMK) sinusta sopiva?
13. Mitkä sosiaalipedagogiset käsitteet kuvaavat parhaiten käsitystä oppilaan kanssa tehdystä työstä ja sen vaikutuksista; valitse kolme tärkeintä ja perustele valintasi
 - a) Oletko ollut oppilaan rinnallakulkija?
 - b) Oletko ollut oppilaan voimaannuttaja?

- c) Intervention mahdollisuus työssäsi
- d) Hyvän elämän olemuksen etsintä oppilaan kanssa
- e) Elämän tarkoituksen ja mielekkyyden etsintä
- f) Muutoksen mahdollisuuden löytäminen yhdessä oppilaan kanssa
- g) Oppilaan itseapuun auttaminen

LIITE 2

SOSIAALIOHJAAJIEN (2) TEEMAHAASTATTELU 10/2006

Kysymykset:

1. Kuinka kauan olet toiminut tässä tehtävässäsi ja mikä on aikaisempi työkokemuksesi?
2. Oletko kokenut, että koulutuksesi on antanut sinulle hyvät valmiudet hoitaa tehtävääsi?
3. Miten kehittäisit Sosionomikoulutusta (AMK), jotta se vastaisi paremmin tämän työn mukanaan tuomiin haasteisiin?
4. Kuvaile työsi pääpiirteet.
5. Millaiseksi koet työsi?
6. Millaisia pulmia kohtaat työssäsi?
7. Mitkä ovat työsi tähtihetkiä?
8. Millaista yhteistyötä teet koulun sisällä, eri viranomaisten kanssa ja vanhempien kanssa?

LIITE 3

SOSIAALITOIMEN OSASTOPÄÄLLIKÖN 12/2006 JA HANKKEEN AIKAISEN
SOSIAALITOIMEN VS. OSASTOPÄÄLLIKÖN TEEMAHAASTATTELU 4/2007

Kysymykset:

1. Tarvitaanko mielestänne sosiaaliohjaajia kouluissa ? Miksi?
- 2 .Kuvaile sosiaaliohjaajien työ kouluissa pääpiirteet.
- 3.Onko heidän koulutuksensa mielestäsi riittävä hoitamaan kyseistä tehtävää kouluissa?
4. Mitä koulutuksessa voisi olla eri tavalla tai lisää?