

Johanna Kuivakangas (toim.)

YHTEISÖPEDAGOGIIKAN UUDET AVAUKSET



YHTEISÖPEDAGOGIIKAN UUDET AVAUKSET

Johanna Kuivakangas (toim.)

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

© tekijät ja Humanistinen ammattikorkeakoulu

YHTEISÖPEDAGOGIIKAN UUDET AVAUKSET

Johanna Kuivakangas (toim.)

Sarja C. Oppimateriaaleja C 29, 2012

ISBN 978-952-456-126-6

ISSN 1799-2885

L 1458-2885

Humanistinen ammattikorkeakoulu – HUMAK

Annankatu 12 A 17

00120 Helsinki

SISÄLLYS

Lukijalle	4
Yhteisöpedagogi kehittää nuorisotyötä tunteella ja taidolla Marjo Kolehmainen	6
Yhteisöllinen pedagogiikka koulussa Emma Hentriikka Siekinen	23
Päättöluokan uusi ohjausmalli: kasvun tukija, verkostoviidakossa ohjaaja, matkaan saattaja Elina Nikoskinen	34
Yhteisöpedagogien haasteita ja tehtäviä monikulttuurisessa Suomessa Hanna Laitinen	65
Ammattikorkeakouluopiskelijat nuorisoalaa kehittämässä Sari Miettinen	97
Kuin kalat vedessä – kokemuksia kotiryhmätoiminnasta Tarja Jukkala ja Sanna Lukkarinen	106
Ehkäisevä työ – toiveita, tekoja ja yhteistä hyvää Johanna Kuivakangas ja Marjo Keskinen	118
Kirjoittajat	137

Johanna Kuivakangas

Lukijalle

Mitä on yhteisöpedagogiikka? Miten yhteisöllisyyttä opetetaan? Mitä yhdessä tekeminen oikein on? Näiden kysymysten kanssa silmätysten yhteisöpedagogit joutuvat päivittäin. Yhteisöllisen pedagogiikan idea on alkanut elää ja kasvaa omaan suuntaansa vaivihkaa 2000-luvulla. Toiminnallisuus, kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys ovat olleet yhteisöpedagogien koulutuksen keskiössä pitkään. Alan tutkimus- ja kehittämistoiminta on vilkasta. Ympäri Suomea kasvava hankkeiden viidakko on nostanut esiin kysymyksen, mitä uusia käytäntöjä ja kehittämisideoita hankkeet ovat synnyttäneet. Tästä ideasta syntyi Ehkäisevän työn metatutkimus, jossa keskityttiin tutkimaan Järjestö- ja nuorisotyön yksikön hankkeiden sisältöjä. Jalkautumalla hankkeiden arkeen ja toimintakulttuureihin alkoi hahmottua kuva dynamisesta, verkostoituvasta ja vahvasti yhteisöllisyyttä painottavasta ammattikunnasta.

Tämän kirjan artikkeleiden kautta yhteisöllisyydestä hahmottuu moniulotteinen kuva, jossa koettu, nähty ja pohdittu vuoropuhelevat keskenään. Yhdessä tekeminen ja ryhmässä toimiminen ovat vahvaa nuorisotyön perinnettä ja perusta, mihin ammattiala nojaa. Nuorisotyöntekijän ammatti-identiteetti on kirvoittanut Marjo Kolehmaisien miettimään ammattilaisen mielenmaisemaa ja orientaatiota työntekoon. Emma Siekkinen sukeltaa koulumaailmaan ja tutkii yhteisöpedagogin roolia ja työnkuvaa peruskoulussa. Elina Nikoskisen artikkeli pureutuu niin ikään koulumaailmaan, erityisesti nivelvaiheeseen. Peruskoulunsa kesken jättävien ja opiskelupaikkaa vaille jäävien nuorten osuus ikäluokasta on synnyttänyt hankkeen, jonka aikana yläkouluun rakennettiin uudenlainen ohjausmalli tukemaan nuoria, joiden koulunkäyntiin liittyi vaikeuksia.

Hanna Laitinen pohtii artikkelissaan monikulttuurisuutta ja yhteisöpedagogin roolia yhdenvertaisuuden edistäjänä. Hän näkee yhteisöpedagogin non-formaalien kasvatuksen ammattilaisena, jolle kansainvälisyys ja

kulttuurien välinen kasvatus ovat keino lisätä ymmärrystä kulttuurien monimuotoisuudesta. Yhteisöissä toimivana ammattilaisena hänellä on myös mahdollisuus ja velvollisuuskin puuttua syrjintään ja rasismiin.

Nuorisotyössä on yhteisöpedagogien juuret, joten onkin hyvä kysymys, mitä uutta yhteisöpedagogit ovat tuoneet nuorisotyöhön ja millä tavoin kenttää uudistetaan yhteisöpedagogien toimesta. Tätä kysymystä avaa artikkelissaan Sari Miettinen. Arjen näkökulmasta ryhmää ja erityisesti pienryhmää tarkastelevat artikkelissa Tarja Jukkala ja Sanna Lukkarinen. Kasvaakseen yhteisöllisesti taitavaksi pedagogiksi yhteisöllisyyttä täytyy myös opiskella. Vahva kokemuksellinen oppimisen eetos saattaa opiskelijat tutkimaan ja kokemaan ryhmässä toimimista heti opiskelijan ensimmäisistä askelista kampanjoilla. Uudenlainen pienryhmätoiminta, kotiryhmäkokeilu innoitti lehtorit refleктоimaan opiskelijoiden kokemaa, mutta myös omaa toimintaa kotiryhmän vetäjinä. Johanna Kuivakangas ja Marjo Keskinen selkeyttävät artikkelissaan yhteisöpedagogien koulutuksessa käytettyä ehkäisevän työn käsitteistöä, ammatillista valmiutta ja ydinosaamista.

Kirjan artikkeleissa piirtyy esiin kuva vahvoista ammattilaisista, joita kiinnostaa ja yhdistää yhteisöllisyys. Hankkeissa ja kehittämistyössä tarvitaan usein eri suunnista, erilaisilla orientaatioilla tulevia toimijoita. Vuoropuhelu, kuuntelemisen taito ja kohtaamisissa syntyvä luottamus on tekemisen perusta. Yhteisöpedagogeja voisikin luonnehtia tilannejohtajiksi, vierellä kulkijoiksi ja uudistajiksi. Yhteisöpedagogiikka, mitä se on? Yhteisöpedagogien koulutuksessa se on kysymys, jonka tarkentamista, jäsentämistä ja syventämistä on hyvä jatkaa. Yhteiselle ymmärrykselle, sanastolle, on selkeä tarve. Tahdon kiittää kaikkia kirjoittajia hienoista avauksista. Keskustelu jatkukoon, vuoro on Teidän, hyvät lukijat!

Jyväskylässä 19.1.2012

Johanna Kuivakangas

Marjo Kolehmainen

Yhteisöpedagogi kehittää nuorisotyötä tunteella ja taidolla

Nuorisotyötä tehdään nuorten kanssa. Nuorisotyö on mielentila, joka kasvaa, vahvistuu, näkyy ja pysyy tekijöissään. Se on tatuoituna sydämeen, vaikka aika ja paikka muuttuvat. Parasta ja haastavinta työssä ovat nuoret. Nuoret ovat työn helmiä ja ensisijainen kohderyhmä. He ovat subjekteja, eivät abstrakteja kohteita, joita voisi käsitellä kuin koneita, joihin olisi käyttöohjeet. Heidän hyvinvointinsa ja aikuiseksi saattaminen ovat työn tavoitteita.

Nuorisotyön toimialana pitäisi seurata aikaa tai oikeastaan olla jopa askeleen edellä. Työn keskiössä subjekteina olevat nuoret ovat nopeimmin uudet tavat toimia ja kiinnostuksen kohteet löytäviä kansalaisia. Nuoret lähettävät heikkoja signaaleja, jos ne osataan kuulla ja tarttua niihin – useimmiten kohtaaminen ja keskustelu nuorten kanssa samalla taajuudella lisäävät tietoisuutta. Nuoruus on nopeutta, spontaaniutta, aaltoilevuutta ja kokeilua. Nuoret ovat toimijuutta parhaimmillaan, joissa on paljon potentiaalia aktiivisiksi kansalaisiksi.

Nuorisotyötä kehitetään hankkeiden avulla kuten muita toimialojakin. Hankkeilla käynnistetään uusia toimintamuotoja. Hankkeilla haetaan muutosta toimintaperiaatteisiin ja toimintoihin. Kehittämisen kohteena ovat ihmisten osaaminen, heidän työtehtävänsä. (Kirjonen 2006, 117–118.) Hanketoiminta kertoo innovatiivisesta kunnallisesta nuorisotyöstä. Hankkeet ovat lisänneet nuorisotyön aktiivista verkostoitumista ja tuoneet näkyvyyttä nuorisotyön arvoille, tavoitteille ja osaamiselle kunnissa. Hankkeet tuovat lisäresursseja toimialan pieneen budjettiin. Hankkeen mahdollistavat nuorisotyön uusiutumista. Uusiutumisprosessin on oltava jatkuvasti käynnissä. Hanke vie työtä seuraavaan vaiheeseen. Työ ei ole valmis hankkeen päätyttyä, vaan prosessi jatkuu ja pysyy käynnissä.

Artikkelissa käsitellään yhteisöpedagogin osaamista ja asiantuntijuutta kunnallisen nuorisotyön kehittämistehtävissä. Mitä on yhteisöpedagogin nuorisotyön asiantuntijuus? Millainen on nuorisotyön asiantuntijan ”hisipuhe”? Artikkelin haastaa lukijat pohtimaan omaa ammatillisuuttaan ja sen kuvaamista monialaisessa kehittämistyössä. Artikkelin pohjautuu kokemuksiini yhteisöpedagogina kunnallisen nuorisotyön ja koulussa tehtävän nuorisotyön kehittämistehtävissä Humanistisen ammattikorkeakoulun hankkeissa. Pohdinnoissani kulkee mukana aikaisempi työhistoriani nuoris- ja kansalaistoiminnan ohjaustehtävistä kunnissa, järjestöissä ja lastensuojelulaitoksissa sekä toimialaa kehittävässä hankkeissa.

Ansiokasta nuorisotyötä on tehty piilossa muilta aikuisilta ja ammattilaisilta. Työn saavutukset ja tavoitteet ovat jääneet lähinnä nuorisotyön itsensä tietoon. Nuoria on kohdattu heidän vapaa-ajallaan heidän omista tiloista. Harvinaisia ovat olleet vanhemmat nuorisotiloilla ja -taloilla. Eikä juuri muita ammattiryhmiäkään ole käynyt nuorisotyön työympäristössä näkemässä nuorisotyön tapaa toimia ja kohdata nuoria. Uusien voimistuvien nuorisotyön työympäristöjen kuten koulun myötä nuorisotyö ja sen tavat toimia ovat tulleet näkyvämmäksi. Nuorisotyö on avautumisen eteen ja tullut pois ”koloistaan”. ”Kolot” ovat muuttuneet jaetuiksi yhteistyön pelikentiksi muiden nuorten kanssa toimivien ammattilaisten kanssa. Avautumisellaan nuorisotyö toteuttaa pontevammin tehtävänsä liittää nuorta lähiyhteisön, kulttuurin ja yhteiskunnan jäseneksi (Nieminen 2007, 23).

Useat lait ohjaavat monialaisen yhteistyön tekemiseen entistä voimakkaammin, joka on osittain vauhdittanut alojen avautumista ja rajapintojen rikkomista. Yhteiseen työhön tarvitaan nuorisotyöltä tietoisuutta omasta työidentiteetistä, joka tarkoittaa oman toimialansa osaamisen sanoittamista. Ammatillisen identiteetin selkeys antaa itsevarmuutta ja edellytyksiä tasavertaiseen kumppanuuteen. Nuorisotyö on uuden ryhtiliikkeen edessä oman ulkoisen osaamisprofiilinsa kirkastamisessa, joka lähtee jokaisen yksilön ajatustyöstä. Oman työidentiteetin ja ammatillisen muokkaaminen on yksi keskeinen arjen tehtävä, jota työntekijöiltä yksilöinä odotetaan. Työ muovaa ihmistä, mutta samalla muokkautuvat työprosessit ja rakenteet. (Eteläpelto 2007, 94, 108.) Ryhtiliike ei ole vain ulkoinen proses-

si, vaan myös sisäisesti on käynnissä keskustelu ammatillisen profiilin yhdenmukaisuudesta ja nuorisotyön kollektiivisesta identiteetistä. Tässä yhteydessä keskustellaan esimerkiksi kentistä, jolla nuorisotyötä tehdään. Ollaanko vapaa-ajalla vai mennäänkö esimerkiksi kouluun. Nähtävissä on, että nuorisosalalla nousevat voimakkaaseen keskusteluun rajapinnat nuorisotyön ja sen lähtöimijoiden välillä. Jälkimmäisessä vapaa-ajan toimijoiden lisäksi tulee määrittelyyn nuorisotyön suhde juuri kouluun ja sosiaali-toimeen.

Muut ammattikunnat ovat tiedostuneet uudella tavalla nuorisotyön ammattilaisten osaamisesta. Ammatillisessa kunnallisessa nuorisotyössä toimii koulutettuja ammatilaisia yhteisöpedagogeja. Yhteisöpedagogeilla on paljon osaamista nuorisotyön perustehtävästä nuorten kasvun tukemisesta, mutta myös taitoja kehittää toimintaympäristöjä ja työyhteisöjä, johon tarvitaan innovatiivisuutta, kyseenalaistavaa työotetta, rohkeutta ja uskoa yhdessä tekemisen voimaan. Uudet nuorisotyön ammatillaiset yhteisöpedagogit ovat oman ammatillisuutensa tiedustavia toimijoita. He ovat ylpeitä ammatistaan ja alastaan. Alan arvostus lähtee jokaisen tekijän omasta ylpeydestä omaa työtään kohtaan.

Koulutettu ja hyvä tyyppi

Nuorisotyötä tehdään omalla persoonalla. Persoonaa saa näkyä työtöössä – se on sallittua nuorisotyössä. Hyvä persoona on samalla hyvä tyyppi! Hyvä tyyppi, joka tulee toimeen nuorten kanssa. Ammatillisessa nuorisotyössä omaa persoonaa osataan hallita (Sinisalo-Juha 2011, 20).

Kunnat etsivät ”hyviä tyyppisiä” nuorisotyöhön. Hyvä tyyppi tulee toimeen nuorten, työyhteisön sekä monialaisen verkoston kanssa. Tahtoisin ja toivoisin, että hyvältä tyyppiltä taitojen lisäksi vaadittaisiin ammatillinen nuorisotyön koulutus, esimerkiksi yhteisöpedagogi.

Liian usein nuorisotyön rekrytoinneissa ilmoitetaan halukelpoiseksi soveltavan koulutuksen suorittanut. Työnantajat voivat nimittää nuorisotyöntekijäksi kenet tahansa. Voi olla, että henkilöllä ei ole mitään alan koulutusta. Lakisäätteistä ohjeistusta ei ole olemassa, kuten esimerkiksi opettajien ja sosiaalityöntekijöiden tehtäviin. (Soanjärvi 2011, 119.) Kou-

lutettuja nuorisotyön ammattilaisia löytyy, joskin ei joka oksalta. Ammatillaiset ovat kysytyjä toimijoita, koska yhteisöpedagogeja koulutetaan melko pieniä määriä ammattikorkeakouluista. Humanistinen ammattikorkeakoulu on yhteisöpedagogien suurin kouluttaja.

Nuorisotyö on vaativaa työtä. Nuorisotyöntekijän on tunnettava itsensä ja kyettävä havaitsemaan hetket, jolloin nuori häntä tarvitsee. Työntekijällä on oltava itsereflektointitaitoja. Ammatillisen nuorisotyön koulutuksen haaste on itsereflektiotaitojen ja nuorisotyöllisen työasenteen kouluttaminen. Pätevän koulutuksen arvostaminen ja vaatiminen nuorisotyöhön palkkavalta kertoo nuorisotyön asemasta ja alan arvostuksesta kunnassa. Arvostetaanko nuoria ja heidän asioitaan niin, että ajamaan palkataan ammatillainen, nuoruuden asianajaja, jolla on hallussa nuorten maailman tuntemus, jota hän vie poliittiseen päätöksentekoon, palvelujärjestelmiin ja kytkee nuorisotyötä yhteiskunnalliseen kontekstiin? Laki vaatii opettajilta ammatillista pätevyyttä kasvatustehtävään. Ei liene eri asia, jos nuorisotyöntekijältä vaadittaisiin myös ammatillista pätevyyttä. Nuorisotyötä ja sen tekijöitä kuitenkin kutsutaan elämänhallinnanopettajaksi nuorelle. Nuorisotyössä toimiva on nonformaalikasvattaja, joka käyttää informaalin kasvatuksen menetelmiä. Nuorisotyö tukee nuoren identiteetin kehittymistä, joka näkyy ammatilliselle tietoisena työotteena jokapäiväisessä työssä. Informaaliin kasvatukseen kuuluu samoja taitoja, jolla nuoren identiteettiä tuetaan. Menetelminä informaali kasvatusta tarkoittaa luottamusta, läsnäoloa, dialogia ja reflektointia. Ammatillinen nuorisotyöntekijä osaa luoda informaalista kasvatuksesta piilo-opetus suunnitelman. (Sinisalo-Juha 2011, 12, 79, 82.)

Nonformaali kasvattaja tarvitsee tehtävään koulutuksen. Nuorisoalan koulutus tuo ammatillista osaamista. Nuorisotyöllä on omat vahvuudet alallaan. Yhteisöpedagogiksi valmistuneilla kansalaistoiminnan- ja nuorisotyön ammatillisilla ovat taitoina yksilö- ja ryhmäohjaus, ryhmäprosessien vahvistamisen, vuorovaikutus ja viestintä, suunnittelu- ja organisointi, kehittäminen, monialainen verkostotyö, informaali kasvatusta ja nonformaali oppimisen ohjaus. Koulutus syventää persoonassa olevaa hyvän tyyppin valmiutta, joka on alalle hakeutuvassa oleva luonnonlahjakkuus, sopivuus alalle, joka kasvatetaan kukkaansa koulutuksen aikana. Hyvä tyyppi

tulee tietoiseksi siitä, mikä hänestä tekee alan ammattilaisen sekä osaa hilytyksi hallita ammatillista persoonaansa, kuten ammattilaisen kuuluu.

Pelikentällä

Työ nuorten kanssa vaatii pelisilmää yhteisen hengen ja tavoitteen löytämiseksi nuorten pelikentillä. Kentällä nuorten kanssa joutuu laittamaan itsensä aidosti kasvatuspeliin. Yhteisöpedagogi pelaa kaikkia paikkoja tarpeen mukaan:

- Maalivahtina ottamassa koppeja nuorten viesteistä
- Puolustajana nuorten äänen ja osallisuuden huomioimisessa
- Hyökkääjänä edistämässä nuorten hyvinvointiin liittyviä palveluita
- Tuomarina kaatamassa monialaisen yhteistyön raja-aitoja
- Valmentaja ohjaamassa nuoria elämässä eteenpäin vieviin valintoihin
- Yleisönä kannustamassa nuoria toteuttamaan unelmiaan, silloin kun muut joukkueessa ovat pelikentällä hyvässä vireessä.

Kenttä on joskus liukas, sohjoinen ja auraamaton. Keliolosuhteet vaihtelevat auringosta, sateeseen ja pilvipoutaan, joka tuo haastetta peliin. Kasvatuspeliä pelataan kelistä riippumatta monen vuoden ajan. Ammatillinen varustus ratkaisee. Taito haastavissa olosuhteissa selviytymiseen kasvaa kokemuksen myötä. Välillä kouluttaudutaan lisää eri pelipaikkoihin ja opitaan uusia strategioita. Pelin onnistumisessa ei ole kysymys pelkästä suorittamisesta, vaan kovasta, pitkäjänteisyyttä vaativasta ja luottamukseen perustavasta harjoittelusta eli yhteistyöstä nuorten kanssa.

Kasvatuspelissä tarvitaan kasa varapäreitä ja vahvana ja voimakkaana ammatillisena aikuisena olemista. Turvalliselle aikuiselle voi näyttää tunteet ilot ja surut. Yhdessä opetellaan näyttämään ja tunnistamaan tunteita. Välillä voi joutua antamaan jäähyn tai aikalisän nuorelle, mutta tunteille ja niiden näyttämislle on aika aikaa ja se on sallittua. Valmentajana yhteisöpedagogi ei jätä nuorta yksin, vaan on mukana näissäkin tilanteissa. Yhteisöpedagogi on esimerkki omalla tunnetyöskentelyllään.

Yhteisöpedagogin kypärän alta pilkkottavat suuret korvat ovat valmiina kuuntelemaan ja suuret silmät näkemään nuoren viestin ”täällä mä oon, oisko sulla mulle hetki aikaa”. Ammattilaisen suusta voi pulputa puhetta taukoamatta, mutta puhetta on osattava säädellä ja yhdistää toimintaan korvien kanssa. Ydin on tasavertaisessa dialogissa, josta muodostuu kasvatussuhte nuorisotyöntekijän ja nuoren välille (Soanjärvi 2011, 130). Kuunnella pystyy jokainen, mutta osaako aina pysähtyä kuulemaan. Nuorisotyö pysähtyy ja ei kiirehdi. Kaikilla ei voi olla kiire. Kuuleminen on kiinnostusta toista kohtaan ja tunteiden jakamista. Se on ammattilaisen taito. Kuunteluun liittyy taito unohtaa kohtaamisen hetkessä itsensä. Vuorovaikutukseen liittyy myös riski, jossa ohjaaja ei voi kontrolloida itsensä välittyvää kuvaa. Läsnaolevassa kohtaamisessa itsensä tarkkailu ei ole mahdollista. Läsnaolon taito on yhteisöpedagogin taidoista tärkein. Se on enemmän kuin ammattitaito tai tiedollinen osaaminen. Läsnaolo on konkreettiseen ja inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyvä ilmiö, jota ei voi ratkaista teoreettisesti. (Sinisalo-Juha 2011, 33.) Nuorisotyön näkymättömät seinät, väljät rakenteet ja vapaaehtoisuuteen kohtaamiseen perustuva työote mahdollistavat empaattisen läsnäolon. (Moisio 2011, 215.)

Yhteisöpedagogin sydän on iso, tunteva ja voimakas, jolla jaksaa maratonilla nuorten kanssa. Sydäimestä syntyy aitous kohdata nuoret. Aitous puskee läpi kuin hiki. Vuosia kestäväällä kasvatusmaratonilla tulee välillä hiki, sitä aitoutta ei tarvitse peittää. Aitous on tunne, että ihminen on paikalla ihmiselle, läsnä tässä hetkessä, juuri tätä kohtaamista varten. Nuorisotyötä tekevien keskiössä on nuoren kohtaaminen yksilönä ja ryhmänä. Työn yhteiskunnallinen merkitys on työn toissijainen lähtökohta. Nuorilähtöinen ajattelutapa on ammatillinen nuorisotyön peruslähtökohta (Sinisalo-Juha 2011, 82; Soanjärvi 2011, 130).

Samanhenkiset ja nuorisotyön lajin taitavat pelaajat tunnistavat toisensa. Edellä kuvattu ”a state of mind nuorisotyö” yhdistää toimijoita. Kai se on korvien asento, katse silmissä ja suusta pulppuavat sanat, joissa on oma nuorisotyöntekijän murre mukana. ”Hengailaan ja touhutaan nuorten kanssa”, joka tarkoittaa nuorisotyön ja nuorten kielellä kohtaamisia sekä kuuntelua, elämyksellisten kokemusten mahdollistamista toiminnallisesti, tavoitteena nuoren omien vahvuuksien löytäminen ja itsetunnon tukemi-

nen. Yhteisöpedagogi osaa muuttaa nuorisokieltään muille ammattilaisille tutuksi kieleksi. Silloin kaikki ymmärtävät toisiaan. Nuorisotyön ammattilaiset ansaitsevat oman ammatillisen identiteettinsä ja erityisosaamisensa dokumentoinnin ollakseen tasavertaisia yhteistyössä muiden ammattilaisten rinnalla. Hajuton, mauton ja näkymätön eivät sovi nuorisotyön ja yhteisöpedagogien ammatilliseen tapaan toimia nuorten kohtaamisessa. Kuvaavaa voisi olla herättävä, innostaja, tunteva, linkki, kiireetön, kameleonttimainen ja toivottavasti reagoiva ja uusiutuva. Nuorisotyön tulee säilyttää jossain määrin sille kuuluva oma villiytensä ja värinsä kameleonttina, jotta se voi joustavasti reagoida nuorten tarpeisiin ja toiveisiin eri aikakausina. (Soanjärvi 2011, 130.)

Imagonsa vanki

Hyvä nuorisotyön tyyppi osaa osoittaa kehittämistyön tuloksia ja luoda mittareita työnsä laadun arvioimiseen. Yhteisöpedagogi osaa viestiä, tuoda osaamisensa ja teot sanoiksi. Osaamista on pystyttävä dokumentoimaan. Itsensä ja alansa markkinointi on tullut osaksi kaikkien ammattiryhmien työtä. Aikaisemmin se on ollut vain yrittäjien osaamista ja elinehto. (Eteläpelto 2007, 94.) Oman ammatillisuutensa erityisyyden kuvaaminen, millaiseksi itsemme kuvaamme, on keskeinen tekijä tasavertaisen moniammatillisen työn saavuttamisessa. Nuorisotyö ja tekijät ovat vastuussa oman kuvansa luomisesta ja kirkastamisesta ulospäin moniammatillisille toimijoille. Kuka nuorisotyön arvon nostaisi, jos ei tekijät itse. Mitä kukin voisi itse tehdä työnsä arvostuksen ja osaamisen kuvaamiseksi. Omissa alan kohtaamisissa pohditaan ja toisinaan päivitellään profilimme ulkoista kuvaa. Olisiko esimerkiksi aika vaihtaa nuorisotyössä kertovista jutuisista biljardipöydät nuorisotaloilta uusiin kuviin? Tuija Ijäs tutki yhteisöpedagogi (YAMK) opinnäytteessään (2010) Jyväskylän kaupungin nuorisopalveluiden mediajulkisuutta. Ijäs toteaa, että median kautta tiedotetaan usein palveluviestinnän näkökulmasta, kuten ajankohtaisista asioista, tapahtumista ja uusista konkreettisista toiminnoista. Syvemmin tavoitteista, tuloksista tai työn merkityksestä nuorelle ei uskalleta tiedottaa tai media ei

puutu niihin. Sama koskee myös nuoren elämään liittyviä laajempiin yhteiskunnalliseen kontekstiin kiinnittyviä aiheita.

Olen käynnistänyt pohdintaa, mikä olisi kuva, joka kuvaisi tämän päivän nuorisotyötä, sen toimintaympäristöjä ja tekemistä? Mielessäni vertailin eri aloja toisiinsa. Koulun yhteydessä kuvataan aina luokkahuone, koulu tai mielikuva tiukkanutturaisesta opettajasta, minkä opettajaystäväni nosti esiin blogissaan Maailman opettajien päivän tietämillä. Tunsin kauteuden piston, miksi nuorisotyöntekijöillä ei ole omaa ammattipäivää.

Nuorisotyötä tehdään paljon muualla kuin nuorisotilalla ja pelkästään biljardipöydän avulla. Ja itse biljardin pelaaminen on toissijaista. Biljardi-pöytä on väline kohtaamisen ja keskustelun saavuttamiseksi. Lukeeko se lehtijutuissa? Oletammeko nuorisotyön ammattilaisina, että muiden alojen ammattilaiset oivaltavat biljardipöydän välineeksi. Toistuvasti ihmettelemme muiden puheita työstämme, miten nuorisotyö pelaa ja leikkii nuorten kanssa järjestäen heille tekemistä. Puhujat kokevat tärkeäksi tehtäväksi senkin, mutta heiltä jää syvin ammatillinen tavoitteemme toiminnan takaa havaitsematta. Nuorisotyön menetelmät ovat toiminnallisia. Toiminta synnyttää todellisia vuorovaikutuksen tilanteita, joissa nuorille mahdollisuus havainnoida oman, yhteisön ja yhteiskunnan toiminnan seurauksia. Nuorisotyö tarjoaa oppimisympäristöissään yhdessä olemisen, kokemisen, tekemisen ja oppimisen tilaisuuksia, joka virittää luottamusta ja empatiaa. Luottamus on yhteisöllisyyden edellytys. Nuorisotyössä voi kokea tunneperäistä yhteisöllisyyttä. (Nieminen 2007, 39.)

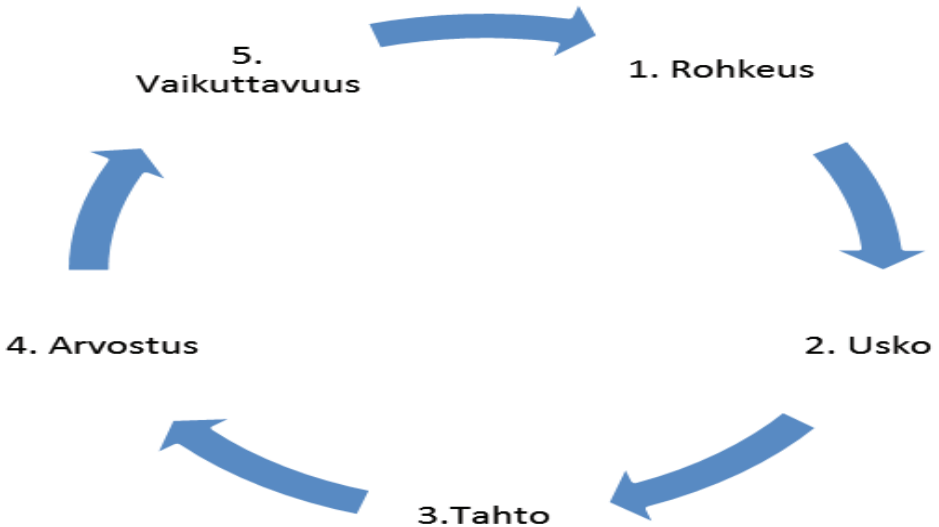
Olen ollut viime vuosina kehittämistyössä paljon pohtineeksi, kuinka hyvin nuorisotyö tunnetaan kunnan päätöksiä tekevien luottamushenkilöiden keskuudessa ja entä viranhaltijoiden? Tuntemisen kriteereinä voidaan pitää nuorisotyön muotojen, menetelmien, periaatteiden ja muiden sisällöllisten piirteiden edes yleistä tuntemusta. Yleisesti nuorisotyön aseman ja arvostuksen saavuttamisessa keskeiseen asemaan nousee nuorisotyön tunnettavuutta ylläpitävän viestinnän taso. Nuorisotyöntekijät ovat itsekkin haluttomia rakentamaan yhteistä kuvaa työntekijyydestä, koska työn avaaminen saattaa heikentää työn autonomisuutta. Samaan aikaan nuorisotyötä tekevät kuitenkin haluavat rakentaa ammatillista identiteettiä. (Soanjärvi 2011, 119.) Haasteen nuorisotyön hahmottamiselle kuitenkin

kin tekee nuorisotyön monimuotoisuus, ammatillinen nuorisotyö ja nuorisotyön historian alkujuuri, vapaaehtoinen nuorisotyö. Nuorisotyötä ei ole ohjaavissa laissa jaettu ammatilliseen ja vapaaehtoiseen nuorisotyöhön. Nuorisolaki ei suoranaisesti tue ammatillisen nuorisotyön asemaa. (emt, 120.) Vapaaehtoinen nuorisotyö on edelleen suuri voimavara nuorisotyölle esimerkiksi urheilujärjestöissä. Nuorisotyötä ei voi rajata määritelmässä kenenkään yksinoikeudeksi, vaan sitä voivat tehdä järjestöt, yhteisöt ja ryhmät. Lakiin sisällytetty näkemys on yksi mahdollinen tapa jäsentää nuorisotyön tehtäviä, joka ei kosketa samalla tapaa kaikkia nuorisotyötä tekeviä organisaatioita, se ei tavoita kaikkia nuorisotyön pyrkimyksiä ja ei kata kaikkia käytäntöjä. (Nieminen 2007, 22.) Epäilemättä tämä aiheuttaa sekaannusta. Kaikille nuorisotyön muodoille on tarvetta. Kunnallisella nuorisotyöllä on omat muodot, menetelmät ja periaatteet. Kunnan lakisääteinen tehtävä on järjestää nuorisotyö, mutta jokainen kunta voi sen tehdä omalla tavallaan.

Nuorisotyön profession kehittämistä edistää ammatillinen koulutus. Hieman reilun kymmenen vuoden vanha yhteisöpedagogikoulutus on valmistanut työelämään useita ammatistaan ylpeitä ammattilaisia ja asiantuntijoita. Ammatillinen identiteetti kysymys on noussut pintaan nuorisotyöalalla ammattikorkeakoulututkintojen myötä. Työyhteisöissä on laajaa osaamista. Erilaisilla ja eri aikoina saaduilla koulutuksilla on työyhteisöä kehittävä vaikutus, jos se osataan ja halutaan hyödyntää rakentamalla oppiva työyhteisö. Vanhoilla työntekijöillä on kokemuksen myötä kertynyttä hiljaista tietoa ja taitoa. Työelämään lähiaikoina tulleilla taas on koulutuksessa saatua tuoretta tietoa uusista työmenetelmistä ja muodoista. Uskon, jos nuorisotyötä tehdään oppivan työyhteisön hengessä, perehdytään nuorisotutkimuksiin ja analysoidaan niitä oman paikkakunnan kehittämisen näkökulmasta sekä työ on hyvin johdettua, että näillä keinoin alan profssiota saadaan kirkastettua. Tämä asettaa tietysti paineita nuorisotalan koulutukselle, kuinka olla ketterä ja notkea, että valmistuvat yhteisöpedagogit ovat tulevaisuuden taitajia, eikä vain tämän päivän tekijöitä.

”Ei ole konstikaan olla rohkea, jos ei pelota” – Tove Jansson

Koulutuksen lisäksi hyvän tyytin ominaisuuksiin kuuluu motivaatio työhön. Motivaation ylläpitoon liittyy positiivinen kriittisyys, joka on taitoa kyseenalaistaa asioita ja ihmetellä. Lisäksi tarvitaan ammatillista vahvuutta, johon yhteisöpedagogikoulutus luo peruskiven.



Kuvio: Ammatillisen vahvuuden kehä

Ammatillinen vahvuus synnyttää rohkeutta. Rohkeus tuo uskon vaikuttaa asioihin. Usko synnyttää tahdon kehittää itseään ammattilaisena sekä toimialaansa. Toimialan kehittäminen lisää työn arvostusta ja vaikuttavuutta työmuotona omassa kunnassa ja valtakunnallisesti. Kaikki tämä ehkäisevänä työnä hyvinvoinnin edistämiseksi, ”nuorten kanssa ja hyväksi”, kuten perusajatus nuorisotyössä on.

Kehittämisessä on kysymys olla tietoisesti utelias ympäröivästä yhteiskunnasta ja maailmasta, myös Suomen rajojen ulkopuolelle. Kehittäjä jär-

jestää aikaa ihmettelyyn, havainnointiin ja tutkailuun, aikaa lukea tutkittuja asioita, ehkä tutkia itsekin ja pohtia niitä omassa ympäristössään. Kehittääkseen pitää välillä ottaa perspektiiviä ja laajentaa tuttua näköpiiriä. Etäännyttämällä omaa voi nähdä sen jälkeen selvemmin lähellekin.

Innostunut uteliasuus on kykyä kuulla nuorten sekä yhteiskunnan lähettämät heikot signaalit:

”Koulussa pitäis enemmän saada nuorten ääntä kuuluviin. Säännöt voisi laatia niin, että ne edes joku tajuaa. Täällä tilalakin me tehtiin ne yhdessä. Se on kävijöille sitten selvää, ei tarvii urputtaa, vaikka kyllä me urputetaan, mutta silti... Ja jälki-istunnot ovat ihan turhia. Ei kukaan opi mitään. Olis järkevämpää vaikka saada puhua siitä, miksi ärsytti ja toimin sitten niin”

Yllä kuvattu tarina on esimerkki nuoren kertomuksesta nuorisotilalla, jossa hän pohtii kouluviihtyvyyttä. Kertomus on mietityttänyt minua nuorisotyön ammattilaisena ja saanut miettimään nuorisotyön työkenttää ja osaamisen käyttämistä kouluyhteisössä, jotta nuoret viihtyisivät paremmin koulussa. Ammatillisuutta on kyky liikuttaa signaaleja eteenpäin, rohkeasti kokeilla ja hakea kumppaneita mukaan toteuttamaan. Yksi ammattilainen voi aloittaa muutoksen, mutta toiminnan muuttamiseen tarvitaan useamman rohkeutta ja muutosta.

Innostunut ja utelias ammattilainen ei toteuta nuorisotyötä vuosikymmenestä toiseen samalla tavalla, samoissa ympäristöissä ja samoilla menetelmillä. Toisin sanoen ei huku rutiineihin, vaan on avoin muutoksiin, joka tarkoittaa myös oman työtavan ja ennen kaikkea asenteen säännöllistä refleктоimista sekä tarvittaessa muuttumista. Turvallisia ja riskittömiä valintoja on pysyä samoissa tutuissa toimintamalleissa, piittaamatta siitä vastaavtko ne tarpeeseen. Joskus aika ajaa ohitse hyväksikin koetusta mallista. On luonnollista välillä uusiutua – se on elinehto. Huolestuttavaa, jos kunnallisessa nuorisotyössä asiat eivät ole jatkuvassa prosessissa. Haasteen kehittämistyölle yhteisössä asettaa kunkin työntekijän yksilöllinen työidentiteettityö. Työidentiteetin intensiteetti vaihtelee elämänkaaren

eri vaiheissa. Joskus on vaiheita, jolloin haluaa laajentaa ja kehittää identiteettiään. Toisessa vaiheessa kiinnittäytyä kapeampaan identiteettiin. On kuitenkin jo ennustettu, että tässä ajassa yksilön aktiivinen rooli korostuu pysyvien työroolien ja rakenteiden hajotessa. Nuoret 2000-luvulla työelämässä aloittaneet, kuten suurin osa yhteisöpedagogikoulutuksen saaneista, tulevat omaksumaan työuransa alusta saakka aktiivisen ja dynaamisen työidentiteetin, joka tarkoittaa jatkuvaa muokkausta ja esittämistä. Yhteisöpedagogikoulutuksessa valmennetaan tähän tietoisuuteen. (Eteläpelto 2007, 194, 80.)

Lasten ja nuorten hyvinvointi tarvitsee aikuisilta rohkeutta. Erään kunnan lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan oli kirjattu seuraava teksti, joka on antanut ajattelemisen aihetta työhöni.

Suuret sudet ulvovat, karhut kaataa puita. On metsä täynnä vaaroja ja nälkäisiä suita. Vaan minä poika vaellan enkä pelkää mittään. Kuljen leuka pystyssä niin etelään kuin ittään. Tulkoon vastahani vaikka dinosaurus jätti. Minä sanon sille että onpas hymys nätti. Enkä juokse karkuhun enkä ala parkuun. Ei täällä olla heikkoja, en pelkää edes peikkoja. Ou ou ou ouuuuu – Ou ou ou ouuuuu! Seikkailijat suuret näin, ne ulvoo kuuta päin!
(Kanala 2003).

Yhteisöjen kehittäjä

Ammatillisen hyvän tyypin uudet silmät työyhteisössä, ”a state of mind nuorisotyö” ja motivaatio tuovat mahdollisuuden nähdä laajemmalle ajankohtaisiin ilmiöihin ja huomioida ne kunnan nuorisotyössä muuttamalla havainnot toiminnaksi. Rekrytoidessa hyvä tyyppi ei välttämättä ole ennestään tuttu työyhteisölle. Henkilön tuntemattomuus ei ole riski laadukkaana nuorisotyön tekemiselle. Laadukas nuorisotyö ei perustu pelkästään siihen, että pitäisi tuntea valmiiksi kunnan verkostot, toimintakulttuurin tai tuntea kaikki lähiön nuoret henkilökohtaisesti. Toisinaan palkataan tuttuja alalle kouluttamattomia ”oman kylän hyviä tyyppejä”. Olen jäänyt

pohtimaan tätä ilmiötä etenkin pienemmissä kunnissa. Olen ollut tilanteessa, jossa valitusta kerrottiin ”Emme olisi muuten häntä valinneet, ellei hän olisi ollut tuttu. Ei olisi otettu ketä tahansa!” Tuttuus on etu, mutta ei yhtä kuin laadukas ammatillinen nuorisotyö. Etenkin jos ei ole motivaatiota kouluttautua alalle. Pienissä kunnissa nuorisotyöntekijöiden on mahdollista tehdä epäammattillista kuin hyvin suppeaa nuorisotyötä keskittyen esimerkiksi nuorisotilatoiminnan ylläpitoon ja ohjaukseen sekä kerhotoimintaan. Yhtäläillä työ voi olla myös monipuolista ja vaativaa, jolla on parhaimmillaan yhteiskunnallista merkitystä. Nuorisotyö on tekijänsä näköistä, jolloin työntekijän asenne ja työote määrittää työn laadukkuutta. (Cederlöf 2004, 51-52, 54.)

Päätelen tuttuuden merkittävydestä, että nuorisotyön työyhteisöissä, varmasti muissakin, työnteko ja työtapojen kehittäminen perustuvat ennen kaikkea keskinäiseen luottamukseen – työntekijään pitää pystyä luottamaan. Tutun kohdalla luottamus on jo valmiiksi rakennettu, vaikka luottamus on varsin ”kevyttä”, jos tuttuun henkilöön luotetaan siksi, että hän kuuluu valmiiksi verkostoon, olemalla ”oman kylän poikki”. Oletetaan, että hänellä on samanlaisia ominaisuuksia ja ajatuksia työstä kuin muilla työyhteisöön ja kuuluvilla, jotka ovat hyväksi havaittuja ja toimivia. Tässä luottamus kuitenkin jää abstraktiuden tasolle, eikä yleinen oletettu yhteinen piirre riitä kantamaan luottamusta kovin pitkälle. Varsinkin, jos uusi työntekijä alkaa tuttuudesta huolimatta esittää uusia ajatuksia, jotka vaativat kaikilta muutosta, joutuu hän uudelleen arviointiin luottamuksen ansaitsemiseksi. Heikon ammatillisuuden omaava, alalle kouluttamaton työntekijä, voi sujahtaa täysin organisaation vakiintuneisiin käytänteisiin, säilyttää luottamuksen, mutta uusiutuminen tyssähtää siihen. (Ilmonen 2002, 142.)

Luottamus edesauttaa ihmisten sosiaalista vaihdon vastavuoroisuutta ja yhteistoimintaa. Luottamus on sosiaalinen pääoman peruspilari. Luottamusta annetaan ja ansaitaan. Annettu luottamus on esimerkiksi oletus, että nuorisotyöntekijä huolehtii nuorten turvallisuudesta matkalla tai on vaitiolovelvollinen nuoren kertomista asioista. Hän osaa hoitaa institutionaaliseen asemaansa kuuluvia tehtäviä. Ansaittu luottamus syntyy vasta sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Luottamus on monimutkainen ja hau-

ras käsite. Työelämä on kilpailua sosiaalisen pääoman hallinnasta. (Ilmonen 2002, 136-139, 142.)

Koen, että yhteisöpedagogeilla on hyvä maine työelämässä. Yhteisöpedagogit nähdään kyvykkäinä ammattilaisina, mikä edistää luotettavuuden syntymistä. Jokainen yhteisöpedagogi joutuu tekemään töitä tutkin-tonimikkeen tunnettavuuden lisäämiseksi. Luottamus on tunne, joka syntyy tekojen kautta. Teot ovat toimintoja, jotka ovat yhdessä laadittujen tavoitteiden mukaisia. Ei yhden ”ulkopuolelta tulevan”, esimerkiksi kehityshankkeesta vastaavan määrittelemiä toimintoja tai ulkopuolelta asetettuja ehtoja. Ilman vaikuttamisen tai soveltamisen mahdollisuutta toimijoilla, ketkä ovat toimintojen vaikutuspiirissä, ei luottamusta pystytä synnyttämään.

Uusi hyvä tyyppi tarvitsee ensin luottamuksen työyhteisöltä. Luottamuksen rakentaminen työyhteisöön vie aikansa, mutta siihen käytetty aika ei mene hukkaan. Tavoitteellinen yhteistyö luottamukseen vaatii dialogia, jossa keskustellaan esimerkiksi yhteiset pelisäännöt ja sovitaan sitoutumisesta. Hyvään dialogiin kuuluu toisen kunnioittaminen ja ennakkoluulottomuus. Henkilökemiat saattavat natsata ja yhteinen henki löytyä helposti, jos taitaa dialogissa kuuntelemisen, arvostuksen ja uteliaan kiinnostuksen taidon.

Yhteisöpedagogi tiedostaa työyhteisön tavat toimia ja toimintakulttuurin, jota hän hienovaraisesti kunnioittaa. Organisaatiokulttuureilla ovat omat tunnekäyttäytymisen säätelyjärjestelmät, jotka ilmenevät organisaatiokulttuureissa vuorovaikutuksen tapoina. Tunteiden huomioiminen ja tunnustamisen tärkeys ovat olennaista kehittämistyössä. Työelämässä verkostoissa toimiminen edellyttää kehittäjältä erityistä tunneilmaisujen, sanomisten ja mielipiteiden säännöstelemistä. Kokonaan tunteiden tukahduttaminen voi kuitenkin olla haitallista ilmapiirille ja työtehtävien hoitamiseksi. Peiteltyjen tunteiden myötä tiedon jakaminen voi vaikeutua. (Kokkonen, 2010 126-127.) Tunneälyyn liittyy omien tunteiden ymmärtäminen, hallinta, emotionaalinen itsekontrolli, empatia ja ihmisten välisen suhteiden hallinta (Heikkilä & Heikkilä 2005, 237-238). Tunneäly välittyy keskusteluissa, näkyy läsnäolossa arvostavana keskusteluna ja kuun-

telemisena sekä kohteliaan uteliaana kiinnostuksena. Yhteisöpedagogeille nämä ovat osa ammatillisuutta.

Kehittämistyössä luodaan uutta pysyvää osaamista organisaation sisälle. Ei pelkästään ulkopäin tehtynä yhden ihmisen projektina, sillä tunnetusti ”kannettu vesi ei kaivossa pysy”. Eri osapuolten olisi hyvä olla tietoisia siitä, mitä kehittämisen keinoin ja kehittäjän roolista käsin voidaan odottaa tapahtuvan prosessin aikana (Haaki 2010, 1). Yksi kehittämistyön ja ”veden pysymisen edellytys organisaation kaivossa” on voimaantunut yhteisö. Voimaantuminen rakentuu yksilön yksityisyyteen, osallistumiseen, yhteisöön ja työyhteisöjen resurssien uudelleen jakoon. Voimaantuvan organisaation tulee kameleontin tavoin etsiä muuttuvassa todellisuudessa paremmin tarpeita vastaava muoto ja rakenne sekä uusia sisältöjä tilanteen mukaan. Organisaatiot opettelevat pois vanhat käytännöt ja tavat ja kehittävät uusia. Ominaisuuksia ovat joustamiskyky, keskittyminen ihmisiin ja ydinosaamiseen, tiimityö ja erilaisuuden hyödyntäminen. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 32-33, 35, 90-92.)

Väistämätöntä on, että yhteisöön tuleva uusi ammattilainen tuo kehittäessään mukanaan aina uutta tietotaitoa, joka ilmenee näkyinä, jota organisaatiossa ei ole vielä välttämättä tiedostettu. On ehkä kuitenkin tiedostamatta kaivattu. Kaikki haluavat kehitystä, mutta kukaan ei halua muuttua itse tai muuttaa toimintatapojaan. Voimaantumiselle on lukuisia esteitä, joita kutsutaan muutosvastarinnaksi (emt, 35). Syynä voi olla totutut tavat, jotka eivät sido energiaa niin paljon kuin uusien tapojen opettelu. Kehittäjäältä ja käytännön tekijöiltä edellytetään avointa dialogia, josta syntyy yhteisiä ideoita ja oivalluksia. Hanketyöntekijä ei muuta koko yhteisöä, mutta voi olla muutosagenttina. Kehittäjän on nähtävä metsä puilta, mutta huomioita jokaisen puun olemassa.

Yhteisöpedagogi rakentaa työssään nuorten yhteisöjä, viihtyisyyttä ja sosiaalista hyvinvointi, yhdessä nuorten kanssa. Yhteisöpedagogit hallitsevat yhteisöjen rakentumisen prosessit. Usein nuorisotyön kehittämistä innostunut yhteisöpedagogi haastaa, joskus joutuu haastamaan, työyhteisöä toimintakulttuureiden tarkasteluun. Jokaisella työorganisaatiossa on oma kulttuurinsa. Voimaantuvassa kulttuurissa jäsen kohdataan persoonana, odotukset ovat yhteisiä, asioita ymmärretään samalla tapaa ja yhteisesti

itse tuotettua tietoa hyödynnetään. Organisaatiokulttuuri on näkymätön voimakenttä jokaisen työyhteisön toiminnassa. Sitä voidaan sanoittaa sosiaaliseksi energiaksi, joka liikuttaa tai passivoi ihmisiä. (emt, 56.)

Työyhteisön hyvinvointi vaikuttaa työssäviihtyvyyteen. Hyvinvointi ilmenee valmiutena innovatiivisuuteen ja omien työkäytänteiden jatkuvaan reflektointiin. Innovaation edellytys on voimaantunut työyhteisö. Innovaatioiden syntyminen työorganisaatioissa ei ole mystinen tai irrallinen tapahtuma, ne syntyvät luovan työn tuloksena, usein osana jokapäiväistä toimintaa. Luovuus voi hyvin avoimessa organisaatiossa. Jokainen voi olla innovaattori, kun on myönteinen kehittämisen ilmapiiri. (Lecklin & Lai-
ne 2009, 54,106.)

Työyhteisön ammattilaisten asenteiden ja tahtotilan yhtyessä toteutuu aito kehittäminen yhdessä nuorten kanssa ja heidän hyväkseen. Nuorten hyvinvointia on heidän kasvuyhteisöjensä aikuisten hyvinvointi ja viihtyvyys.

Lähteet

Cederlöf, Petri 2004. Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura /Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 45.

Haaki, Raili 2010. Kehittämistyön solmukohtia. Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, raportteja 28/2010.

Heikkilä, Jorma ja Heikkilä, Kristiina 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Ijäs, Tuija 2010. Kunnallisen nuorisotyön mediajulkisuus. Jyväskylän kaupungin nuorisopalvelut sanomalehti Keski-suomalaisessa. Humanistinen ammattikorkeakoulu, järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma, ylempi AMK (90 op), toukokuu/2010.

Ilmonen, Kaj 2002. Luottamus paikallisiin instituutioihin ja sosiaalisiin verkostoihin. Teoksessa Ruuskanen, Petri (toim.) Sosiaalinen pääoma ja

hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kanala, Sari 2003. Suuret seikkailijat. Teoksessa Pyylampi, Leena Suuret seikkailijat.

Kirjonen, Juhani 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu. Kehittämistyön risteysksiä. Helsinki: Stakes.

Kokkonen, Marja 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelytaito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lecklin, Olli ja Laine, Risto 2009. Laadunkehittäjän työkalupakki. Helsinki: Talentum.

Moisio, Olli-Pekka. 2001. Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.)Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nieminen, Juha 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa . Hoikkala Tommi ja Sell Anna (toim.)Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino.

Sinisalo-Juha, Eeva 2011. Nuoren identiteetti nuorisotyössä. Identiteetti-teorioiden näkökulmia informaaliin kasvatukseen. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kultuuritieteiden yksikkö. Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Toukokuu 2011.

Soanjärvi, Katariina. 2011. Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 413. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Emma Hentriikka Siekkinen

Yhteisöllinen pedagogiikka koulussa

Peruskoulu-aika on merkittävää ja mieleenpainuvaa, ja koulun jättämiä jälkiä on meissä kaikissa. Koulun käytävät naulakkorivistöineen ovat tulleet tutuiksi kaikille oppivelvollisuutensa suorittaneille. Mieleenpainuvia tilanteita on syntynyt luokkahuoneissa, välitunneilla ja ruokalassa. Koulussa on koettu vaihtelevasti muun muassa riemua, jännitystä, pelkoa, ahdistusta, iloa, ylpeyttä, kateutta, häpeää ja välinpitämättömyyttä. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan valveillaoloajastaan koulussa. Koulun aikuiset, toimintatavat ja ilmapiiri sekä koulurakennus tiloineen, piha-alueineen ja välineineen vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia lapsille ja nuorille syntyy peruskoulun yhdeksän vuoden aikana. Ilpo Kuronen (2010) on todennut, että kouluun meneminen merkitsee murrosta lapsen identiteetin kehityksessä, ja koulukokemukset muokkaavat käsityksiä itsestä oppijana ja ihmisenä. Kouluinstituutio vaikuttaa keskeisesti nuorten arkielämään ja elämänkulkuun. (Mt. 16, 20.)

Opin peruskoulu-aikana itsestäni muun muassa sen, että osaan, jaksan ja haluan liikkua, mutta en tuota hyviä tuloksia yleisurheilussa, olen luku-aitainen, mutta päähäni ei jää juuri mitään tietoa, jos aihe ei kiinnosta. Ulkolukemistaidoillani pärjäsinkin näennäisesti hyvin. Pelkäsin mokaamista ja etenkin yläasteella yritin peittää tyhmyyttäni parhaani mukaan. Tämän peittelytyön alle hautautuivat valitettavasti ainakin luovuus ja avoimuus. Kaverisuhteet antoivat voimia ja turvaa ja tekivät koulunkäynnistä mielekkäämpää. Minä olin onnekas, koska kaverisuhteita oli ja ne tukivat koulunkäyntiä. Yläkouluiässä koulunkäynti ei ole itsestään selvästi elämän ykkösasia, vaikka se elämää vahvasti määrittääkin. Päätötödistyksen keskiarvolla ei kaiken murrosvaiheen ja mielen myllerryksen keskellä ole välttämättä suurtakaan merkitystä. Aikuisten puheissa korostuu tulevaisuus,

joka ei tunnu ajankohtaiselta tai mielekkäältä. Oppiaineisiin painottunutta koulua tärkeämpää on tuntea, kokea, kokeilla, kapinoida ja etsiä omaa paikkaa. Koulusta omaa paikkaa ei kuitenkaan automaattisesti kaikille löydy. Kaverisuhteista huolimatta nuori voi jäädä monien asioiden kanssa yksin. Yläkouluikäinen saattaa kaivata kipeästi aikuisten aikaa ja tukea mutta jäädä niitä vaille, koska vaikuttaa olevan jo niin itsenäinen ja ”iso”.

Meillä kaikilla on runsaasti omakohtaisia koulukokemuksia, ja kriittisiä näkemyksiä koululaitoksesta riittää. Koululaitoksen arvosteleminen onkin helppoa. Pahimmillaan vanhemmat siirtävät omia negatiivisia koulukokemuksiaan lapsilleen ja näin koulukokemukset periytyvät. Ongelmatilanteissa on helppoa leimata lapsi mahdottomaksi, vanhemmat sivistymättömiksi tai opettaja ymmärtämättömäksi tai epäpäteväksi. Haastavampaa on lähteä rakentamaan tulevaisuutta, johon sisältyy näkemys paremmasta. Monissa koulun ja nuorisotyön yhteistyöhankkeissa paremman tulevaisuuden rakennustyöhön on lähdetty ja onnistumisen kokemuksia saavutettu.

Pisa-tutkimuksissa suomalaiset nuoret ovat lukutaidoltaan maailman mestaruustasoa, joskin lukutaidon rapautumisesta on oltu julkisuudessa huolestuneita (mm. Yle -uutiset 2011). Kouluviihtyvyydessä suomalaiset ovat tulosten häntäpäässä. Koulussa toteutetuissa koulun ja nuorisotyön yhteishankkeissa onkin pyritty edistämään kouluviihtyvyyttä ja tukemaan yhteisöllisyyttä sekä huomioimaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. Näissä hankkeissa työskentelee muun muassa nuoriso-ohjaajia, sosionomeja ja yhteisöpedagogeja. Yksittäiset toiminnot tai yksittäiset toimijat eivät kuitenkaan voi rakentaa toimintakulttuuria, jossa kouluviihtyvyys, osallisuus ja yhteisöllisyys toteutuvat. Monialaisen yhteistyön lisäksi suomalainen koulukulttuuri tarvitsee suurempaa rakenteellista muutosta ja asioiden tarkastelua uudesta näkökulmasta. Muutokset ajassa ja toimintatavoissa edellyttävät muutoksia myös koulukulttuurissa.

Viime vuonna käytiin kiihvasta keskustelua peruskoulun tuntijaosta. Muun muassa draaman sisällyttämistä oppiaineeksi perusteltiin sillä, että liiketaloudessa tarvitaan ihmisiä, jotka osaavat ilmaista itseään sujuvasti. Suunnittelutyön keskiöön voisi kuitenkin tuoda lasten ja nuorten tämän päivän tarpeet. Miten lapset ilmaisevat itseään, ja mitä he tuovat esiin? Mi-

ten koulun rajallisissa resursseissa ja aikapulassa pystytään huomioimaan oppiaineiden sisällöistä riippumattomat tarpeet? Miten lasten ja nuorten itsetuntoon, itsetuntemukseen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen kiinnitetään huomiota koulun arjessa oppitunneilla ja tuntien ulkopuolella? Mikä koulun tehtävä on? Ketkä osallistuvat koulun tehtävän toteuttamiseen ja miten?

Yhteisöpedagogina koulussa

Yhteisöpedagogiopintojeni aikana työskentelin Kuuhankaveden koulussa kokeiluhankkeessa, jonka tavoitteena oli koulun kasvatus- ja ohjaustehtävien tukeminen nuorisotyöllisin keinoin. Pyrkimyksenä oli vahvistaa erityisesti yläkouluikäisten sosio-emotionaalisia taitoja ja itsetuntemusta sekä elämänhallintataitoja. Olin koulussa ulkopuolinen toimija, jolla ei ollut opetusvelvollisuutta eikä lukujärjestykseen merkittyä aikataulua. Ulkopuolisuudesta oli sekä haittaa että hyötyä. Oman roolin hahmottaminen itselle ja muille oli vaikeata, koska koulun toimintakulttuurissa jokaiselle on annettu selkeät roolit, joiden mukaan hänen oletetaan toimivan. Toisaalta ulkopuoliselle aikuiselle oli tarvetta. Oli hyvä, että koulussa oli aikuinen, jolla oli aikaa ja mahdollisuuksia pysähtyä, reagoida, kuunnella ja olla läsnä.

Opinnäytetyössäni ”Linkki, liima ja äänitorvi Koulunuorisotyön tavoitteet ja työn tuoma lisäarvo” hahmottelin koulussa toimivalle ”ulkopuoliselle aikuiselle” eri rooleja tekemieni haastattelujen pohjalta (Siekkinen 2010). Opinnäytetyössä käytin selvyuden vuoksi sanoja ”koulunuorisotyö” ja ”koulunuorisotyöntekijä”. ”Koulunuorisotyö” on kuitenkin käsitteenä turhan rajaava ja lokeroiva. Sanoina sekä ”koulu” että ”nuorisotyö” tuottavat vahvoja mielikuvia. Koulussa tehtävää uutta työmuotoa ei ole kuitenkaan mielekästä rajata pelkästään koulussa tehtäväksi nuorisotyöksi. Kyse on enemmänkin yhteisöllisestä pedagogiikasta, jota voidaan toteuttaa sekä koulussa että kouluajan ulkopuolella siten, että lasten ja nuorten elämään saadaan kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa. Nimitän tässä tekstissä koulussa toimivaa nuorisotyöntekijää ”yhteisöpedagogiksi”, vaikka työtä tekevät myös muun muassa sosionomit ja nuorisohjaajat. ”Koulunuorisotyö”-sanan laajennan vastaavasti koulussa toteutet-

tavaksi ”yhteisölliseksi pedagogiikaksi”. Annika Kauhanen (2011) on laatinut opinnäytetyönään oppaan ”Yhteisöllisen pedagogiikan ABC Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin”. Ansiokas opas avaa koulussa toteutettavaa työtä ja työn taustoja selkeästi ja konkreettisesti.

Miten lasten ja nuorten elämää voitaisiin tukea koulussa kokonaisvaltaisemmin? Onko koulun tehtävä kantaa vastuuta niistä lapsista ja nuorista, jotka tuntuvat jääneen vaille riittävää tukea ja turvaa? Mihin kaikkeen koulussa voidaan antaa tukea? Koulu ei ehkä voi ottaa jokaista lasta ja nuorta ongelmineen ja tarpeineen yksilöllisesti huomioon, mutta suurissa linjauksissa lasten ja nuorten tarpeet voitaisiin huomioida paremmin. Oppiaineiden lisäksi koulussa voitaisiin kehittää laajemmin tunne- ja vuorovaikutustaitoja, elämänhallintataitoja ja yhteistoiminnallisuutta. Vuorovaikutukselle pitäisi löytää enemmän aikaa. Kiire, stressi ja suorittaminen eivät luo ilmapiiiriä, jossa kannustettaisiin tasavertaiseen kohtaamiseen. Lapset ja nuoret jäävät kouluarjessa liian helposti oppivelvollisiksi, joiden taitoja ja kehittymistä aikuiset arvioivat. Lasten ja nuorten ääni, heidän kokemuksensa kouluyhteisössä sekä heitä puhuttavat asiat olisi tuotava osaksi koulun arkea. Tapoja ja työmenetelmiä lasten ja nuorten äänen ja kokemusten esiintuomiseen on monia. Olipa työmenetelmä tai työn toteuttaja kuka hyvänsä, keskeisiä tavoitteita ovat lasten ja nuorten oikeus hyvään elämään ja kuulluksi tulemiseen, nuorten osallisuus omassa elämässään ja kasvuyhteisössään sekä toisen ihmisen kohtaaminen ainutlaatuisena ihmisenä.

Hankasalmella Kuuhankaveden yläkoulussa käynnistettiin tytöille ja pojille pienryhmätoimintaa, jonka tavoitteena oli tarjota osallistujille mielekästä yhteistä tekemistä sekä aktivoida nuoria löytämään elämäänsä myönteisiä asioita ryhmän ulkopuoleltakin. Pienryhmätapaamisissa nuoret saivat suunnitella tapaamiskertojen sisältöjä ja pääsivät jakamaan ajatuksia ja kokemuksia sekä ohjaajien että ikätovereidensa kanssa. Tyttöjen pienryhmässä keskustelimme asioista, joita osallistujat toivat esiin. Ohjaajana yritin haastaa tyttöjä pohtimaan näkemyksiään ja ajatusmallejaan esimerkiksi päihiteisiin ja seurustelusuhteisiin liittyen. Kahden tunnin mittaisiin tapaamisiin tarvittiin pieni ja viihtyisä tila, kahvia, keksejä ja luotta-

musta siihen, että asioista voi ja saa puhua avoimesti ja vapaasti. Keväällä vietin ryhmän kanssa hemmotteluviikonloppua, jonka tytöt suunnittelivat ja budjetoivat avustuksellani. Kuullessaan, että vietämme viikonlopun yhdessä, tytöt olivat kovin hämmästyneitä: ”Aiotko sä todellakin viettää meidän kanssa perjantain ja lauantain ihan vapaaehtoisesti?”

Olin tavannut osan tytöistä jo kuudennen luokan keväällä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvällä K12-kasvukurssilla sekä lukuvuoden alussa seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyspäivillä, joiden tavoitteena oli antaa mahdollisimman hyvä ja kannustava alku yläkoulutaipaleelle. Tapasin tyttöjä myös koulupäivien aikana ja tarpeen tullen pyysin heitä (kuten muitakin yläkoululaisia) yksilöohjaukseen perustuvalla Varikolle, jossa nuoren kanssa keskusteltiin koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Yläkoululaisille järjestettiin toiminnallista päihdekasvatusta elämysreitin muodossa, ja pääsimme syventymään elämysreitin kokemuksiin ja ajatuksiin tyttöjen kanssa pienryhmätöinnossa. Yhdessä vietetylle ajalle tuntui olevan suurta tarvetta. Luottamus tyttöihin syntyi pikkuhiljaa ja varsin erilaisten toimintojen kautta. Toimimalla nuorten kanssa sekä koulussa että vapaa-ajalla yhteisöpedagogi voi kohdata, tukea ja ohjata heitä kokonaisvaltaisemmin kuin pelkästään vapaa-aikaan tai kouluun sijoittuvissa toiminnoissa. Kuitenkin on huomattava, että jos halutaan antaa lapsille ja nuorille kokonaisvaltaista tukea ja ohjausta, eivät yhden lukuvuoden aikana toteutetut yksittäiset vuorovaikutuskurssit, pienryhmät tai ryhmäytyspäivät tuo koulun toimintakulttuuriin suurta muutosta. Yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittämistä ja itsetuntemusta lisääviä kokonaisuuksia olisi saatava ujutettua koulupäiviin alakoulun ensimmäiseltä luokalta yläkoulun viimeisille luokka-asteille siten, että ne olisivat luonteva ja merkittävä osa arkipäivää.

Opinnäytetyötäni varten haastattelin muun muassa koulussa toimivia ja toimineita ”ulkopuolisia aikuisia”, joiden työnkuvat osoittautuivat hyvin moninaisiksi. Nämä lasten ja nuorten ohjaukseen perehtyneet nuorisotyöntekijät täydensivät työllään koulun kasvatustehtävää erilaisin työmenetelmin ja vastasivat ”lähinäolevan aikuisen tarpeeseen”. Työmuodon selventämiseksi hahmottelin haastatteluiden perusteella koulussa toimivalle nuorisotyöntekijälle (yhteisöpedagogille) 12 eri roolia, joissa hän toimii tai

voi toimia. Nämä 12 roolia jaoin neljään ryhmään koulussa tehtävän nuorisotyön tavoitteiden mukaisesti (ks. kaavio). Tavoitteet ovat Tanja Lepän mallinnoksesta (2010 a). Koulussa toimivan nuorisotyöntekijän (yhteisöpedagogin) työssä eri roolit voivat luonnollisesti sekoittua ja yhdistyä. Kunkin neljään tavoitteeseen liittyy myös valikoima yleisimmin käytettyjä työmenetelmiä. Sama työmenetelmä voi liittyä useampaan tavoitteeseen. Päättävänä on lapsen ja nuoren hyvinvointi ja hyvä elämä.

Toimintakulttuurimuutosta tarvitaan

Olisi hienoa todeta, että yhteisöllinen pedagogiikka on sujautettavissa koulun toimintakulttuuriin, kun tavoitteet ja tehtävät on tarkennettu ja yhteinen ymmärrys saavutettu. Mikä olisikaan näppärämpää kuin ripotella kouluun ”puuttavia osia” sitä mukaa kun tarpeita ilmenee. Kouluarkeen voitaisiin tuoda tarpeen mukaan lisää aikuisia helpottamaan aikapulaa ja tukemaan koululle asetettua kasvatustehtävää. Todellisuus on kuitenkin toinen. Kuten Leppä (2010 b, 2) toteaa, vaatii uuden työmuodon juurruttaminen paljon keskustelua paitsi kouluyhteisössä myös kansallisesti eri toimialoilla ja päättäjätasolla. Paitsi keskustelua ja tutkimustietoa, uuden työntekijän vastaanottaminen vaatii myös konkreettisia toimenpiteitä ja toimintoja kouluyhteisöissä. Näin koulussa toimiva yhteisöpedagogi ei jää vain koulun toimintojen tukijaksi ja vahvistajaksi vaan pääsee toimimaan julkisena oman alan osaamisestaan ammentavana kasvatustoimijana (ks. Leppä 2010 b, 9).

Koulussa tehtävä opetusvelvollisuudesta vapaa työ on moninaista ja joustavaa. Yhteisöllinen pedagogiikka haastaa kaikki toimijat tarkastelemaan sekä omaa että koulun toimintakulttuuria ja olemassa olevia rakenteita sekä tekemään yhteistyötä. Työn tavoitteiden asettaminen koulukohteisesti ja toimijoiden tiivis yhteistyö lasten ja nuorten tarpeet huomioiden, on onnistuneen toiminnan edellytys. Yksin yhteisöpedagogi ei pääse tavoitteisiinsa eikä hän voi yksin tavoitteita asettaa. Vastuun jakamista ja selkeätä työnjakoa tarvitaan. Uusi työmuoto ei ole irtonainen osa koulua, vaan tärkeä osa toimintaa. Koulussa toimivan yhteisöpedagogin näkemykset vapaa-ajalta sitovat yhteen kahta tärkeää kasvuympäristöä. Koulu ei ole

Lapsen ja nuoren hyvinvointi – hyvä elämä

Koulunuorisotyön tavoitteet (Leppä 2010)

Kokonaisvaltaisen kasvun tuki monialaisen työyhteisön jäsenenä.

Yhteisöllisyyden tukeminen ja kehittäminen. Kouluviihtyvyyys.

Yksilöiden huomaaminen, varhainen puuttuminen.

Nonformaalien oppimisympäristöjen mahdollistaminen.

Koulunuorisotyöntekijän roolit (Siekkinen 2010)

1) Läsnäoleva aikuinen, jolla on aikaa

2) Tunnustettu ja tiedostava kasvattaja

3) Ryhmätyö-, vuorovaikutus- ja tunteitaiteiden sekä itsetuntemuksen edistäjä

4) Kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttaja ja kehittäjä

5) Yhdessä tekemisen ja kokemisen koordinaattori ja vaikuttamisen edistäjä

6) Olemassa olevien käytäntöjen tarkkailija ja kehittäjä

7) Ovien avaaja ja avoimuuden lisääjä

8) Silmä- ja korvapari, luotettava aikuinen

9) Moniammatillisen työryhmän aktiivinen toimija

10) Nuoren elämänhallinnan tukija ja elämänhallintataitojen edistäjä

11) Ohjaaja

12) Organisaattori

Työmenetelmiä

- Pienryhmätoiminta
- Ryhmätyökset
- Teemapäivät, -viikot, ja oppituntivierailut (esim. seksuaali-, päihde-, mediakasvatus)
- Kerho-, harraste- ja kulttuuritoiminnan koordinointi ja ohjaus
- Vanhempainillat
- Vanhempainyhdistystoiminta
- Vanhempainolkkarit

- Vertaissovittelu

Valmiita ohjelmia:

Esim. K12, Action for life (Äksäri), Lions-quest, Friends

- Tukioppilastoiminta
- Oppilaskuntatyö
- Teemapäivät ja -viikot
- Juhlat, tapahtumat, discot
- Ryhmätyökset
- Luokkatuominta
- Väilituntinuoikkari, -toiminta
- Kyselyjen suunnittelu, toteutus ja purku

- Kiusaamisen vastainen työ

- Tukiparitoiminta
- Pienryhmätoiminta
- Yksilöohjaus (Parkki, Varikko tms.)
- Kasvatuskeskustelut
- Käytävapäivystys- Tieto- ja neuvontapalvelut

- Juhlat, retket, leirit

- Työpajatoiminta

- Työharjoittelut

- Teemapäivät ja -viikot

- Pienryhmätoiminta

-Kerho-ohjaajakoulutukset ja ohjauksen toteutus

- Nuorisotiloilla järjestetyt toiminnot (esim. läksykerhot)

vain rakennus ja oppimislaitos vaan nuorten elämää vahvasti määrittävä sosiaalinen ympäristö. Yhteisöpedagogi tuo tässä ympäristössä esiin nuorten ääntä ja tarpeita. Tuloksista hyötyvät kaikki.

Työn merkitys nähdään, jos kouluyhteisössä hyväksytään tarve lapsen ja nuoren näkökulman esiin tuomiseen, kouluhyvinvoinnin edistämiseen ja kokonaisvaltaisen tuen antamiseen. On tärkeää, että koulussa toimiva yhteisöpedagogi on tietoinen omista rooleistaan kouluyhteisössä ja sen ulkopuolella ja pyrkii kehittämään työtään ja toimintojaan koko koulun toimintaa silmällä pitäen ja muita yhteistyöhön kannustaen. Yhtä kaikki on tärkeää, että kouluyhteisö vastaanottaa uuden työntekijän avoimesti ja tunnustaa tämän osaksi työyhteisöä. Koulussa toimivalle yhteisöpedagogille on löydettävä paikkoja toimia ja kohdata nuoria. Opettajan ja yhteisöpedagogin työparityöskentelyllä voidaan toteuttaa kokonaisuuksia, jotka avaavat kaikkien silmät näkemään asioita uudesta näkökulmasta.

Koulun toimintakulttuurissa työskentelevä yhteisöpedagogi tekee rakenteisiin särön ja tuo muutoksia toimintatapoihin omalla asiantuntijuudellaan ja ammattitaidollaan. ”Koulu on joissakin asioissa kirkkoakin hitaampi muuttumaan”, totesi erään koulun rehtori. Tämä hitaus on siedettävä ja kestävä. Hitaus ei kuitenkaan saa olla esteenä uusien toimintatapojen ja tavoitteiden asettelussa, eikä vanhojen toimintatapojen orjaksi jäää. Se, mitä on tehty kaksikymmentä vuotta, ei ehkä ole toimivin tapa tänä päivänä. Tarvetta peiliin katsomiselle on varmasti jokaisella toimialalla. Keskeinen kysymys tässä yhteydessä on: miten lasten ja nuorten hyvinvointia voidaan moniammatillisesti edistää? Miten me määrittelemme lasten ja nuorten hyvän elämän? Miten lapset ja nuoret määrittelevät hyvän elämän itse?

Tulevaisuutta rakennetaan nyt

Käynnissä olevat koulun ja nuorisotyön yhteistyöhankkeet ovat merkittäviä työmuodon selkeyttämisen kannalta. Valtakunnallinen katsanto uuteen työmuotoon tuo vakuuttavuutta ja vaikuttavuutta, jota kaivataan. Vastauksia löydettäneen kysymyksiin, jotka liittyvät koulutus pohjaan, koulutukseen, ammatti-identiteetin rakentumiseen, resursseihin, työmenetel-

miin, työnkuvaan ja työn kehittämistarpeisiin (ks. Tasanko 2007, Leppä 2010 b, Pohjola 2010). Toivottavaa on, että kehittämis- ja tutkimushankkeissa ylitetään oman hankkeen rajat ja haetaan näkökulmaa ja kontakteja myös muihin hankkeisiin ja hanketyöntekijöihin. Olemassa olevien käytäntöjen, kokemuksien ja jo löydettyjen toimivien työtapojen esiin tuominen auttaa ja tukee varmasti koulussa toimivaa yhteisöpedagogia, joka joutuu hyvin itsenäisesti etsimään, kehittämään, tarkastelemaan ja pohtimaan oman työn tapaa ja tavoitteiden toteutumista ja samalla hänen on kyettävä kuuntelemaan varsin moninaisia tarpeita. Kouluarjessa toimivat uuden työmuodon toteuttajat kertoivat opinnäytetyöni haastattelussa kokemaansa yksinäisyyttä ja irrallisuutta työssään ja työyhteisössään. Kehittämishankkeissa on hyvä muistaa työntekijän voimavarat ja niiden vahvistaminen. Särön tekeminen koulun toimintakulttuuriin tuo paineita, joihin työntekijän on saatava tukea ja ohjausta. Kuten Pohjola (2010, 32) toteaa: ”tavoitteena on, että koulunuorisotyöntekijöiden ei tarvitse toimia tienraivaajina, neuvotella, houkuttaa ja perustella työnkuvaansa ja yhteistyön etuja.”

Koulu yhteisöön tarvitaan aikuisia, jotka uskaltavat kyseenalaistaa valitsevia toimintatapoja ja käytäntöjä. Olivatpa nämä aikuiset sitten opettajia, koulunkäyntiavustajia, keittäjiä tai nuorisotyöntekijöitä – heitä tarvitaan. Jossain vaiheessa koulu on kadottanut ajatuksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöstä, jos yhdeksäsluokkalainen, jo alakoulussa mahdolltomaksi leimattu lapsi, saatetaan maailmalle säällivitosin ja huonolla itsetunnolla varustettuna. Tämän nuoren kohdalla elämässä tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia jatko-opintoihin ei ole kyetty kehittämään ja tukemaan riittävästi. Annetaanko tälle nuorelle mahdollisuus toimia osallistuvana kansalaisena? Onko hänessä herätetty halu elinikäiseen oppimiseen? (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10, 14.) Kuka turvaa hänen tietojensa, taitojensa ja valmiuksiensa kehittämisen, jos ei oppivelvollisuuteen perustuva peruskoulu? Koulua syyttämättä ja soimaamatta toivoisin koulun aikuisten nostavan nämä kysymykset julkiseen keskusteluun. Mitä kouluun tarvitaan lisää tai mitä pitää muuttaa, jotta jokaiselle nuorelle voidaan turvata kokemus peruskou-

lusta, joka on mahdollistanut monipuolisen kasvun, oppimisen ja itsetunnon kehittymisen?

Yhteisöllinen pedagogiikka ei ole ratkaisu kaikkiin ongelmiin, mutta se tuo uutta näkökulmaa koulun käytäntöihin ja toimintatapoihin. Lapset ja nuoret, jotka tulevat kasvuympäristöissään hyväksytyiksi, nähdyiksi ja kuulluksi, jotka opetetaan pitämään huolta ympäristöstä ja kasvatetaan ottamaan toiset ihmiset huomioon, rakentavat tulevaisuudessa varmasti parempaa tulevaisuutta kuin lapset ja nuoret, jotka ovat jääneet vaille aikuisten tukea, turvaa ja vastuuta. Yhteisöllinen pedagogiikka koulussa haastaa aikuiset etsimään tapoja, joilla yhteistä hyvää voidaan lisätä ja kasvattaa. Miksi tyytyä olemassa olevaan kun asioita voisi tehdä niin paljon paremmin?

Kehittelyvaiheessa oleva lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma (2012–2015) nostaa keskiöön arjenhallinnan, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden sekä yhteistyön lasten, nuorten ja perheiden asioissa. Tavoitteita ovat muun muassa alhaisen koulutustason periytymisen ehkäiseminen sekä demokratiakasvatuksen ja osallisuuden kehittäminen kouluissa. Myös yhteisöllisyyttä pyritään lisäämään niin kouluissa kuin harrastuksissakin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.) Nämä ovat samoja asioita, joita koulun ja nuorisotyön kehittämishankkeissa on pyritty edistämään. Pitkän hankeaikakauden päätteeksi olisi hienoa, että yhteisöllinen pedagogiikka vakiinnutettaisiin osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintaa.

Lähteet

Kauhanen, Annika 2011. Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Koulun osallisuuden ja yhteisöllisyyden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman opinnäytetyö.

Kuronen, Ilpo 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 26.

Leppä, Tanja 2010 a. Nuorisotyö kouluissa: hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja kasvun tukea. Nuorisotutkimuksen verkkokanava.

http://www.kommentti.fi/sivu.php?artikkeli_id=774

Leppä, Tanja 2010 b. Tavoitteellinen nuorisotyö koulussa: Monenlaista tukea kasvuun, hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Pohjola, Kirsi 2010. Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 54.

Siekkinen, Emma Hentriikka 2010. Linkki, liima ja äänitorvi. Koulunuorisotyön tavoitteet ja työn tuoma lisäarvo. Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman opinnäytetyö.

Tasanko, Pia 2007. Koulu ja nuorisotyö nuoren kasvun tukijana -yhteistyömallit ja hyvät käytännöt Iso-Britannian Kentin kreivikunnassa sekä Etelä-Suomen läänissä. Projektin loppuraportti. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 122/2007.

Yle -uutiset 2.8.2011. Viitattu 7.10.2011. http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2011/08/suomalaisen_lukutaito_heikentynyt_2763946.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012 – 2015. Viitattu 21.10.2011.

http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/Kehittamisohjelma_2012-2015/index.html

Elina Nikoskinen

Päätöluokan uusi ohjausmalli: kasvun tukija, verkostoviidakossa ohjaaja, matkaan saattaja

Humanistinen ammattikorkeakoulu hallinnoi ESR-hanketta ”Nuorten matalan kynnyksen ohjausmalli – OhjausLaturi” aikavälillä 2009-2012. Hankkeen tavoitteena oli mallintaa Jyväskylän kaupungille ja perus- ja toisen asteen nivelvaiheessa elävien nuorten kanssa toimiville monialaisille toimijoille nuorten pudokkuutta ehkäisevää ohjausmallia. Hanketta pilotoitiin Jyväskylässä Kuokkalan koulussa, ja alueella kohderyhmänä olivat nivelvaiheen yhdeksäsluokkalaiset nuoret, jotka olivat tuen tarpeessa peruskoulun jälkeisen väylän rakentamisessa. Käytännössä työ tarkoitti hankkeen projektityöntekijän ohjaustyön mallin rakentamista, prosessointia, jäsentämistä ja avaamista koulussa nuorten ja henkilökunnan kanssa sekä monialaisen verkoston toimijoiden kanssa.

Tämä on tarina OhjausLaturi-hankkeen aikana muotoutuneesta ohjausprosessista ja siihen liittyvistä työmuodoista. Pilotoinnin kokemuksia tehtiin näkyväksi ja jäsennettiin projektityöntekijän ja projektipäällikön haastatteluiden avulla ja tavoitteena oli laatia ohjaustyöskentelyyn liittyen koulussa tehtävän työn kuvaus juurrutettavaksi osaksi uuden Jyväskylän organisaatiota ja palvelurakennetta. Tulevaisuuden palvelurakennetta nivelvaihetöskentelyssä luotsaa hankkeen aikana perustettu ja pilotoitu OhjausLaturi-keskus, joka koordinoi monialaista verkostotyöskentelyä nivelvaihenuorten kanssa Jyväskylän kaupungissa.

Ohjausprosessi tavoitteina

OhjausLaturi-hankkeessa pilottikoulun ohjauksen tavoitteena oli tiivistää nuorten palveluverkkoa ja kehittää nivelvaiheen monialaista yhteistyö-

tä. Koulun sisäisessä työskentelyssä nuorisotyön ja oppilashuollon rajapinta-työskentelynä otettiin askeleita ohjaukseen, jonka tavoitteena oli pidemmällä aikavälillä estää nivelvaiheeseen ajoittuvaa syrjäytymisriskiä sekä vahvistaa kouluuyhteisöä. Perus- ja toisen asteen koulutuksen rajapinnoilla työskentelyllä pyrittiin siihen, että palveluihin ohjautuminen ja opiskelumahdollisuudet viedään lähelle nuorta ja erilaiset tavat luovia palveluverkostossa lähtevät nuoren tarpeista käsin. Toimintamenetelmien valinnassa ja ohjausmallin rakentumisessa korostettiin ratkaisukeskeisyyttä nivelvaiheeseen liittyen, mutta samalla työ nuorten kanssa oli laajemminkin kasvatukselliseen lähitukeen ja elämänhallinnan taitojen lisääntymiseen tähtäävää.

Kouluympäristössä tapahtuvan ohjausprosessin tavoitteena oli

- tarjota kaikille nivelvaiheen nuorille matalan kynnyksen palvelupaikkoja tiedon äärelle pääsemiseksi, neuvonnan ja ohjauksen saavuttamiseksi koulussa
- vahvistaa 9. luokan yhteisöllisyyttä ja elämänhallintaa, tsemptata peruskoulun jälkeiselle koulutus- ja työuralle
- napata 9. luokan oppilaista lähiohjauksen pariin ne nuoret, jotka tarvitsevat enemmän tukea. Nuorta tuettiin niin, että
 - » hän motivoituisi huolehtimaan ainesuritutukset valmiiksi
 - » saisi peruskoulun päästötodistuksen
 - » motivoituisi jatko-opiskeluun tai työharjoitteluun ja saisi hänelle tarkoituksenmukaisen paikan peruskoulun jälkeen
 - » tuki jatkuisi läpi nivelvaiheen niin, että nuori saisi vaihtaa peruskoulusta jatkopaikkaan saattaen
- tehdä tiivistä yhteistyötä luokanvalvojien ja oppilashuoltoryhmän kanssa koulussa, nuorisotyön kanssa vapaa-ajalla, kodin ja perheen kanssa sekä toimia välittäjänä näiden ympäristöjen väli-
maastossa
- olla osana kaupungin monialaista nivelvaiheverkostoa

Ohjausprosessi käytännössä

Ysiluokkalaisten tsemppaus – ohjausmalli toimenpiteinä ja menetelminä koulussa

OhjausLaturi-hankkeessa koululla tehtävää ohjausta kutsuttiin 9. luokan tsemppausvuodeksi. Työtä tehtiin etsivällä työotteella nuorten parissa ja vaikka työn rytmitys oli tiiviisti kytköksissä koulun lukuvuosirytyymiin, ohjausmalli ulottui nivelvaiheen yli aina nuoren jatkon varmistumiseen saakka.

Koulussa työskentelevän työntekijän työnkuva jäsenyi kaksiportaiseksi. Yhtäältä työn kohderyhmää olivat kaikki koulun ikäluokan nuoret: koko koulun hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden maailman kehittäminen peruskoulun loppuun saattamisen, elämänhallinnan taitojen ja nuoren vahvuuksien esille nostamisen näkökulmasta oli tärkeää. Toisaalta taas työtä tehtiin kohdennetusti niiden nuorten kanssa, joiden ajateltiin tarvitsevan yksilöllistä tukea ja tsemppausta nivelvaiheessa.

Ohjausmallin keskeisenä pohjana toimivat pilottikoulun opojen ja yhdeksänsien luokkien vuosikello ja siihen sidotut erilaiset tapahtumat ja ajankohdat. OhjausLaturin ohjaus nivottiin osaksi koulun rakenteita. OhjausLaturin myötä koulun toive ja tarve varsinaista nivelvaihetta varhaisemmille tukitoimille (yhdeksännen luokan alku, syksy) oli mahdollista toteuttaa.

Lukuvuoden alkaessa elo-lokakuussa yhdeksäsluokkalaisten ohjauksen näkökulmasta ensimmäisen kriittisen pisteen muodosti luokanvalvojien toimesta tehty alkukartoitus oppilaiden tilanteista. Tässä kartoitettiin erityisesti poissaoloja, mutta oppilaan kokonaisvaltainen tilanne otettiin myös huomioon. Tarkoituksena oli tarttua jo alkusyksystä niihin oppilaisiin, joiden kohdalla huoli nousi esille. Opinto-ohjaajat myös haastattelivat oppilaat, minkä johdosta oppilaita ohjattiin tarvittaessa yksilöohjaukseen tai esimerkiksi koulukuraattorille. Oppilashuoltoryhmä oli prosessissa aktiivisesti mukana.

Alkusyksyyn ajoittui myös koko vuosikurssille suunnatut ”tsemppaus-tunnit”, joiden tarkoituksena oli dialogiseen vuorovaikutukseen pohjautuen antaa oppilaille mahdollisuus pysähtyä itsetunnon, omien vahvuuksi-

en vahvistamisen, ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittämisen äärelle. Tsemppaustunnit antoivat tilaa omakohtaiselle tulevaisuuden pohtimiselle. Lukuvuoden mittaan järjestettiin Kuokkalan koululla myös Friends-tunnetaito-ohjelmaan perustuvia tunteja. Friends-tunnit ovat ensisijaisesti seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisille toteutettava tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohjelma, jonka tarkoituksena on antaa eväitä nuoren itsenäistymiseen, peruskoulun jälkeiseen elämään sekä työnhakutaitoihin. OhjausLaturi sovelsi Friends-ohjelmaa muutamalle 9. luokalle. Näin pyrittiin kannustamaan nuoria koulunkäyntiin, peruskoulun loppuunsaattamiseen ja jatko-suunnitelmien tekemiseen.

Koko ikäryhmälle suunnattu ohjaustoiminnan muoto oli pilottikoululla toimiva OhjausLaturi-piste. OhjausLaturi-tila tarjosi nuorille matalan kynnyksen periaatteita noudattaen tiedotus- ja neuvontapalveluita, tukea ja ohjausta sekä paikan tavata koululla työskenteleviä aikuisia. Tiedotus ja neuvonta keskittyivät ajankohtaisiin asioihin kuten yhteishakuun, kesätyöpaikkojen hakemiseen, mutta samalla se toimi erilaisten teemaviikkojen tai tapahtumien keskuksena. Opinto-ohjaajan palvelut lähellä tukivat nuoren hakeutumista OhjausLaturiin. OhjausLaturi-piste oli avoin kaikille ja se tarjosi mukavan oleskelupaikan, mutta ohjaajapäivystyksen aikana piste tarjosi tukea läksyissä tai muissa nuorta askarruttavissa asioissa. Matalan kynnyksen palveluna myös aikuisen läsnäolo ja kuuntelu ”mitä sinulle kuuluu” -periaatteella olivat toiminnassa tärkeitä.

Syyslukukausi päättyi ja kevätlukukausi käynnistyi uudella oppilaskartoituksella luokanvalvojien, opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa. Kartoituksen tavoitteena oli seurata oppilaiden edistymistä opiskelusuorituksissa ja seurata poissaolojen kehittymistä. Nuoria, joiden kohdalla esiintyi huolta, ohjattiin tehostetun tuen piiriin. Koululla työskentelevän projektityöntekijän rooliksi muodostui olla matalan kynnyksen tuki: tiivis läsnäolo ja työ koululla tarkoitti myös kouluyhteisön aitiopaikalla olemista. Näin olleen projektityöntekijästä muodostui luontevasti se taho, jolle kaikki tuen tarpeessa olevat nuoret aluksi keskitettiin. Osa nuorista ohjautui projektityöntekijän kautta eteenpäin oppilaiden yksilöllisten tilanteiden mukaan. Projektityöntekijän työnkuva ja työaikaresurssit olivat myös yksi syy hajauttaa nuorten ohjausta muille tahoille.

Yksilöohjaus tarkoitti tässä yhteydessä yhteistyötä nuorten kanssa, joille oli kerääntynyt rästejä eri oppiaineissa. Hankkeen projektityöntekijä linjasi yhdessä aineenopettajien kanssa ne tehtävät, jotka oppilaalta vaaditaan suoritusten saamiseksi. Yksilöohjauksessa yhdessä nuoren kanssa työstettiin työkalenteria tai viikko-ohjelmaa niistä töistä (kokeet, poissaolojen korvaamiset), jotka oli tehtävä päättötodistuksen saamiseksi.

Keväällä koko ikäluokkaa varten järjestettiin ns. virityspäivä, joka nimensä mukaisesti tammi-helmikuussa viritti oppilaat alkavaan yhteishakuun ja tulevaisuussuunnitelmiin. Virityspäivän tavoitteena oli tarjota esimerkkejä ja kokemuksia koulusta valmistuneiden elämänpolkutarinoiden muodossa sekä antaa aineksia hahmottaa omaa elämää ja tulevaisuutta yhdessä muiden nuorten ja aikuisten kanssa.

Hankkeen työntekijän kokemus oli, että nuoret usein väsähtävät hektisen ja tiiviin peruskoulun viimeisen vuoden huhtikuussa. Työntekijä kutsui tätä (hiihto)loman jälkeiseksi pudokkuusvaiheeksi, joka ajoittuu juuri yhteishaun alkamisen ajankohtaan. Yksilöohjauksen asiakkuuksia oli siten erilaisia. Pidempiaikaiset ohjattavat olivat jatkuvan tuen oppilaita, jotka tulivat ohjattaviksi jo aikaisin syksyllä, mutta mukana oli myös nuoria, jotka tarvitsivat kausiluonteista tukea. Kausittaiset nuoret saattoivat olla lomapudokkaita tai opintojen loppuunsaattamisen tai yhteisvalinta-asioiden kanssa painiskelevia oppilaita, joilla tuen tarve syntyi pääosin koulutyöstä. Lyhytkestoisia asiakkuuksia syntyi myös silloin kun nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi syystä tai toisesta horjui. Näitä voivat olla esimerkiksi sairastuminen tai terveydentilaan liittyvät muutokset tai muutokset nuoren kotitilanteessa. Pilottikoulun ohjaustyössä on nuoren kokonaisvaltaisen tilanteen hahmottaminen ja siihen puuttuminen koettu haasteelliseksi kouluympäristössä. Oppilashuoltoryhmästä ja luokanvalvojilta sekä opetushenkilöstöltä ei välttämättä saatu informaatiota muun kuin koulutyön osalta ja siksi tuen kokonaisvaltaisuus voi jäädä aikuisilta huomaamatta. Monialainen verkostotyö on koulunkäynnin turvaamisen näkökulmasta ensiarvoisen tärkeää.

Koulussa tehtävä ohjaus suunnattiin OhjausLaturi-hankkeessa sekä koko ikäluokalle että nivelvaiheen pudokkuusuhan alla oleville nuorille. Koko ikäluokkaan kohdistuvat toimenpiteet näkyivät kannustamise-

na ja tukena elämänhallinnan ja tulevaisuuden suunnittelun oppitunteina. Lisäksi OhjausLaturi-piste tarjosi kaikille ohjauspäivystystä, tiedotusta ja neuvontaa ajankohtaisiin asioihin liittyen. Erilaiset kartoitukset alkusyksystä ja lukuvuoden puolessa välissä muodostivat pohjan tehostetun tuen palveluille yksilöohjauksen ja ryhmäohjauksen muodossa. Yksilöohjaus työmuotona pyrki ottamaan nuoren kokonaisvaltaisesti huomioon ja rakentamaan omakohtaista ohjelmaa peruskoulun päättötodistusten saamista varten. Yksilöohjauksessa korostui henkilökohtaisuus paitsi nuoren kanssa laaditun työsuunnitelman myös laajemman tukihenkilötoiminnan puitteissa. Yksilöllisen tuen keinoin nuorta kannustettiin askel askeleelta etenemään opinnoissa, suuriltakin tuntuvat rästit tai poissaolojen korvaamiset pilkottiin pienempiin, hallittaviin osiin. Yksilöllisten lukujärjestysten lisäksi hankkeen työntekijä oli aktiivisesti yhteydessä nuoreen puhelimitse ja kasvokkain, kannusti aikataulujen pitämiseen ja itsestä huolehtimiseen. Yksilölliseen palveluun kuului myös erilaiset oppilaitosvierailut nuoren kiinnostuksen mukaan yhdessä projektityöntekijän kanssa. Räättälöityjen polkujen rakentaminen ja ohjaus perustui nuoren tilanteelle ja vahvuuksille.

Toiminnan tärkeimpänä ajatuksena oli, että nuori ei koe olevansa yksin. Tarvittaessa koulusuoritusten lisäksi tuettiin yleisesti elämänhallinnassa tai koulun ulkopuolisen tilanteen haltuun ottamisessa. Työssä kiinnitettiin erityistä huomiota koulun ja kodin välillä toimimiseen: koulussa työskentelevällä ohjaajalla oli suuremmat mahdollisuudet liikkua fyysisesti koulun ja kodin tai nuoren muiden elämänalueiden välillä. Työntekijän toimenkuvassa välittäjän rooli oli keskeinen. Työntekijän oli mahdollista profiloitua ulkopuoliseksi opettaja-oppilas-suhteissa, samoin kuin koulukoti-yhteistyössä. Ohjaajan oli mahdollista olla opetushenkilöstöä tiiviimmin mukana nuoren elämässä, olla kiinnostunut nuoren harrastuksista ja jakaa nuoren elämisaailma ja mielenkiinnon kohteet yhdessä nuoren kanssa. Ohjaaja toimi siltana joskus tulehtuneissakin opettaja-oppilas-suhteissa vastavuoroisesti molempiin suuntiin. Suhteessa nuoren kotiin, ohjaaja toimi pehmeämpänä vaihtoehtona nuoren tilanteen ratkaisemisessa kuin virallisiksi tahoiksi miellettyt koulu- tai sosiaalitoimi.

Nivelvaiheverkostossa myös nuorisotyöllä oli nuoren vapaa-ajanvieton näkökulmasta myös roolinsa nuoren nivelvaihepudokkuuden estämisessä ja koulussa toimivan ohjaajan tehtävänä oli tehdä työtä myös pilottialueen nuorisotyössä. Projektityöntekijä työskenteli ohjaustyön mallin mukaan kausittain, noin kerran viikossa nuorisotilalla Kuokkalassa. Tiedon ja mahdollisten huolien liikkuminen vapaa-ajan ja koulun välillä oli mahdollista turvata tällä tavalla. OhjausLaturi-hankkeen työntekijä oli mukana rakentamassa yhteistyötä opinto-ohjaajien ja kaupungin nuorisotyöntekijöiden välille. Päällekkäisyyksien välttämiseksi etsivän nuorisotyön asiakkuuteen ohjaamisessa projektityöntekijä työskenteli pilottialueella niin, että esimerkiksi nuorisotyön havainnot ”huolinuorista” keskitettiin projektityöntekijälle. Projektityöntekijällä oli sekä koulun että nuorisotyön huolitieto, joten työnjako oli näin tarkoituksenmukaista.

Yksilöohjaus ja tehostettu tuki olivat työmuotoina näkyvämmässä roolissa yhdeksäsluokkalaisten yleisen tsemppauksen ohessa kuin ryhmäohjaus. Pienryhmätoimintaa koululla kuitenkin toteutettiin nuorisotyön kohdennettuna tukimuotona. Pienryhmäohjausta toteutettiin nuorten ideoinnin, nuorten itsensä kokemien tarpeiden pohjalle. Pilottikoulussa on hankkeena toiminut sekä tyttöjen että poikien pienryhmät.

OhjausLaturi-hankkeessa peruskoulun päättymisen ja toisen asteen jatkokoulutuksen välinen kesäaika rakennettiin mukaan ohjausmalliin. Opinto-ohjaajien pätevyyden lisäksi koulujen päättyessä touko-kesäkuun vaihteessa koko kaupunkiin luotiin pätevyyden toimintamallia nivelvaiheen ylittämiseksi. Kesäpäivystystä kokeiltiin ensimmäisen kerran kesällä 2010, jolloin yhteydenottoja oli 50. Pätevyyden palvelut olivat luonteeltaan kaikille avoimia riippumatta siitä, oliko nuorella asiakkuussuhdetta OhjausLaturiin tai projektityöntekijään aikaisemmin. Yhteydenottoja pätevystäjille tuli nuorten perheiltä ja vanhemmilta sekä nuorilta itseltään niin puhelimitse, pätevystajapisteessä käyntinä, Facebookin tai NuortenLaturin Kysy-palstan kautta. Yhteydenottoissa oli kysymys usein varmistuksista omille koulutusvalinnoille, joskus uuden koulun aloittamisen käytänteiden selvittämisestä, joskus opiskelupaikan vastaanottamisen, peruuttamisen tai vaihtamisen ongelmista. Oppilaitosten täydennysohjelmat ajoittuvat myös kesään, samoin uusi yhteishaku syksyyn, joten opiskelupaikan hake-

misessa päivystävät työntekijät olivat apuna. Projektityöntekijän mukaan ohjausmallin ajatus ”saattaen vaihtamisesta” on tärkeä, koska uudessa oppilaitoksessa aloittaminen on pudokkuuden näkökulmasta riskialtista aikaa. Ohjausmallissa on ollut tavoitteena, että nuori autetaan alkuun konkreettisesti, mikäli tällaista tarvetta nuorella on. Oppilaitosyhteistyön näkökulmasta OhjausLaturin työntekijä on toiminut siltana peruskoulun, nuoren ja uuden oppilaitoksen (tai muun peruskoulun jälkeisen sijoittumispaikan) välillä. Näin tieto nuoren tuen tarpeista liikkui tehostetusti uuden oppilaitoksen opinto-ohjaajille ja kuraattoreille.

Kun varmistus nuoren jatkosta ja uuteen ympäristöön kiinnittymisestä on saatu, ohjausmallin asiakkuus lakkautui. Virallisesti oppilaitokseen kirjautumispäivä 20.9. muodosti ajankohdan ohjausasiakkuuden päättymiselle, mutta projektityöntekijä kuitenkin varmisti uuden lukuvuoden alkaessa nuoren tilanteen aika ajoin. Projektityöntekijän mielestä asiakkuuksista luopuminen ei ollut yksinkertaista. Ensinnäkin suhteet nuoriin muodostuivat usein pitkäaikaisiksi ja osin henkilökohtaisiksikin, joten varmisteluiden päättäminen voi olla vaikeaa. Toisaalta nuoren palautuminen asiakkaaksi oli mahdollista erityisesti jos kiinnittyminen uuteen opiskelupaikkaan ei sujunut. Yhteydenotto tuttuun ohjaajaan oli nuorelle luontevaa. Projektityöntekijä toimi tällöin joustavasti välittäjän roolissa ja saattoi nuoren oikea palvelun eli usein etsivän nuorisotyön piiriin.

Nuoret ohjauksen asiakkaina

OhjausLaturi-hankkeen aikana mukana olleet ohjattavat nuoret olivat heterogeeninen ryhmä, eikä yhteisiä nimittäjiä asiakkuudelle ollut juurikaan olemassa. Yksilöllisyys oli projektityöntekijän työssä keskeinen työtä määrittävä periaate, mutta työn määrittelyn näkökulmasta on tarpeen pohdita, mitä tuella ja tuen tarpeella tarkoitetaan. Lappalaisen (2001, 58) mukaan erityisen tuen tarpeen käsitteen käyttöönotto erityispedagogisena käsitteenä koulumaailmassa juontaa juurensa vuoteen 1978 (Special...1978, 37). Tuolloin erityinen tuki tarkoitti kohdennettuja toimenpiteitä oppilaille, joilla on oppimisvaikeus. Oppimisvaikeuden katsottiin ehkäisevän tai heikentävän oppilaan mahdollisuuksia hyödyntää yleisopetuksen antia.

Vaikka oppimisvaikeudet eittämättä ovatkin osittain myös OhjausLaturin nivelvaiheasiakkaiden palvelun tarpeiden taustalla, sopii Mironin (1994, 25 Lappalaisen 2001, 58 mukaan) määritelmä riskilapsista kokonaisvaltaisemmin nivelvaiheasiakkuuksien tarkasteluun. Jos riskilasten tarpeita ei pystytä koulussa huomioimaan, puute voi näkyä esimerkiksi luokalle jäämisinä tai poissaoloina. Myös riski pudota koulutuksen ulkopuolelle on suuri. Oppimisvaikeudet eivät ole ainoa tarve tehostetulle tuelle, vaan tuen tarpeet ovat osittain myös sosiaalisesti syntyneitä. Sosiaalinen näkökulma siirtää ongelmat oppilaiden ominaisuuksista enemmän koulutusjärjestelmän vastuulle: joustaminen, mukautuminen ja koulukulttuurin kehittäminen ovat tukitarpeisiin vastaamisessa keskeisessä roolissa. (Lappalainen 2001, 61.) Erityisen tuen tarve syntyy oppilaan kykyjen ja voimavarojen, tehtävien ja vaatimusten sekä tukiresurssien yhteisyydestä (Booth & Ainscow 1998, 238-241 Lappalaisen 2001, 61 mukaan). Perusopetuslaki (642/2010, 16 a §, 17 §) määrittelee tehostetun ja erityisen tuen niin, että ensiksi mainitulla tarkoitetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja, jotka muodostuvat esimerkiksi tukiovetuksen, oppilashuollon tai muiden tarvittavien pedagogisten järjestelyjen kokonaisuudesta. Oppilashuollon osalta tavoitteena ovat hyvän oppimisen sekä hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen (31 a §). Erityinen tuki määritellään konkreettisemmin sisältävän edellä mainittujen tehostetun tuen muotojen lisäksi myös erityisopetusta. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (17 a §). OhjausLaturin mallia ja koulussa työskentelevän ohjaajan toimenkuvaa analysoitaessa tuen tarpeella ymmärretään laaja-alaista nuoren hyvinvointiin liittyvää kokonaisuutta, jonka keskiössä on koulu-uran jatkuvuuden turvaaminen. Tässä artikkelissa puhutaan ohjausmalliin liittyen tehostetusta tuesta.

Ohjausmallin asiakkuus tehostetun tuen muodossa on hankkeen aikana syntynyt ennemmin tiiviin kouluympäristössä läsnäolon muodossa kuin kovin systemaattisen haarukoinnin tuloksena. Koulun arjessa oli jo ennen hankettakin olemassa monia valmiita työmuotoja, jotka rakensivat selkeää perustaa sille ”nappaamisen kynnykselle”, jonka myötä nuori ohjautui asiakkaaksi. Projektityöntekijä teki tiivistä yhteistyötä koulussa

muun muassa suomi toisena kielenä (S2)-ryhmän, oppilashuoltoryhmän, luokanvalvojien, aineenopettajien, rehtorin sekä kuraattorin kanssa. Lisäksi OhjausLaturi-piste koulussa toimi itsessään asiakkuuksien syntymisen paikkana. Pilotoinnin alussa koulu halusi toimintakulttuurin muutosta, joten OhjausLaturi-piste ei enää ollut erityistyöntekijöiden tapaamisen tila. OhjausLaturi-pisteestä rakennettiin kaikille avoin, ei leimaava paikka kaikkien päästä keskustelemaan ja saada tukea. Näin varhaisen tuen saaminen mahdollistettiin. Nuorten keskuudessa sana levisi ja yhteydenottoja saatiin siten myös puskaradion kautta.

Tehostetun tuen asiakkuutta oli vaikea ennakoida muilla tavoin kuin mitä koulussa oli ollut käytössä (oppilashuolto, tilannekartoitukset ym.). Yksilöohjauksen asiakkaita oli pilotointiaikana noin 50, joista 20 oli pidempiaikaisessa ohjaussuhteessa. Projektityöntekijän tapauskuvaukset antoivat hyvän yleiskuvan ohjaustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä tässä hankkeessa ja pilottikoulussa. Pidempiaikaisista ohjattavista puolet oli maahanmuuttajataustaisia, puolet kantasuomalaisia. Projektityöntekijän kokemusten mukaan kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten asiakkaiden lähtökohdat erosivat joiltakin osin toisistaan siten, että valtaväestöön kuuluvilla nuorilla erityisesti poissaolot ja lintsaus sekä päihteiden käyttö olivat OhjausLaturin aikana olleet vaikuttamassa pudokkuusuhkaan. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla kielitaito tai sen heikko taso saattoivat olla mukana alentamassa opiskelumotivaatiota. Lisäksi tyttöjen kohdalla rooliristiriidat suhteessa suomalaisessa yhteiskunnassa tarjottuun ”mahdollisuuksien maailmaan” saattoivat jossain määrin olla pudokkuusuhan taustatekijöinä.

Haastattelija: ”Omalla tavallaan maahanmuuttajat on siis yksi ryhmä...”

Projektityöntekijä: ”Joo, no. Jos noin voi sanoa, että ainakin vuosien varrella mä en halua kyllä hirveästi erottaa onko maahanmuuttaja tai ei. Maahanmuuttajista en mä puhu enää niistä, jotka on esimerkiksi monta vuotta täällä, että ne sitten siirtyy suomi kakkoskielenä tavalliseen aikaan. Sitäkin pitäis välillä kyllä miettiä, tietenkin ne saa paremmat arvosanat, jos

ne on siellä ja paljon enemmän tukea siellä suomi kakkoskielenä. Mutta monet haluaa sulautua muiden kanssa, että ei halua erottautua sillä että olen maahanmuuttaja. (...) Nyt ainakin vuosien varrella ja myöskin noita maahanmuuttajaverkoston kanssa kun on tekemisessä, koko ajan tulee semmoinen olo että ei kannata hirveästi erottaa että nyt vain maahanmuuttajat tai niin, että... mäkin ajattelin, että ei ne halua erottautua, ei ne halua olla erilaisia, saman verran on erilaisia muutkin. Periaatteessa voidaan puhua maahanmuuttajataustainen.”

Nivelvaiheen ohjaustyössä haluttiin irtaantua käsityksistä, jotka niin usein yhteiskunnallisessa keskustelussa niputtavat maahanmuuttajataustaiset ihmiset yhdeksi ryhmäksi (vrt. Niemi 2009, 128). Projektityöntekijän puheessa oli nähtävillä halua nähdä maahanmuutto vain yhtenä osa-alueena nuoren elämässä ja siten esimerkiksi nivelvaiheen pudokkuuden ympärillä toteutetussa asiakastyössä seurannan tai nappaamisen kynnys ylittyi muiden syiden kuin maahanmuuttajataustan perusteella. Niemi (2009, 128) on tuonut esille vastaavankaltaista käsitteenmäärittelyn tarvetta. Projektityöntekijä korosti kielitaidollista osaamista ja kannustamisen tarvetta krieteereistä tärkeämpänä:

”Tietenkin se on se kielitaito, se on ensijuttu, mitä haluaa vähän enemmän tsemppata tai antaa enemmän tukea siitä, koska se on pikkasen välillä handicappia niille, että vaikka tiedät että voi hyvänen aika tää on kyllä niin fiksu... osaa vaikka neljää eri kieltä, ranskaa ja vaikka mitä, mutta ei pysty tuottaa sillä suomen kielellä, että sillä olis paljon enempi mahdollisuutta, (...) kyllä niin sitä tukea tarvitsis niin paljon enemmän just siitä, että tietenkkin välillä voi olla (...) väsähtäminen... kun sä tiedät että sulla on isompi potentiaali, mutta sä et pysty, (...) sun motivaatio voi laskea että siitä pitäis välillä nostaa, että oikeesti ei haittaa vaikka sulla on kaksi konsonanttia täällä tai niin (...) enemmän sellasta tsemppaamista ne tarvitsee.”

Nivelvaihteyden ohjauksen olennainen osa-alue on monikulttuurinen kompetenssi (Honkasalo & Souto 2007, 132), jota ohjaustyötä avaavissa puheenvuoroissa oli havaittavissa. Kompetenssilla viitataan muun muassa kykyyn olla tietoinen mahdollisista eroista, mutta samalla valmiuksia kyseenalaistaa oletukset eroista ja niihin liittyvistä merkityksistä.

Nuorista tyttöjä oli 13, poikia seitsemän. Ikäjakauma ohjauksen alkaessa vaihteli 15 ja 17 välillä, neljän nuoren kohdalla ikätietoa ei ollut saatavilla. OhjausLaturi-hankkeen kohderyhmäksi oli määritelty 15 vuotta täyttäneet, nivelvaihetta elävät yhdeksäsluokkalaiset nuoret. Kolme 15-vuotiasta, kahdeksäsluokkalaista asiakasta oli ollut mukana ohjattavana jo ennen varsinaista nivelvaihetta kahdeksannen luokan tuplaantumisen vuoksi.

Kuten taulukosta 1 voidaan nähdä, nuorten taustat olivat moniulotteisia. Asiakkuuksia näyttäisi yhdistävän tarve tukitoimille peruskoulun päätötodistuksen saamiseksi, runsaiden poissaolojen korvaamiseksi ja yksilöllisen nivelvaiheen rakentamiseksi. Joidenkin nuorten kohdalla erilaisia syitä huolen syntymiselle ja ohjausasiakkuuden syntymiselle näyttäisivät olevan koulunkäyntihaluttomuus tai vaikeudet oppimisen, elämänhallinnan, sosiaalisten taitojen tai fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin alueilla. Muita mainittuja seikkoja olivat esimerkiksi luokalle jäämisen, heikon kielitaidon tai poikkeavien peruskoulun loppuunsaattamisjärjestelyiden vuoksi havaittu tehostetun tuen tarve. Sekä projektityöntekijän haastattelut että nuorten asiakkuuksien tarkastelu vahvistavat näkemystä että asiakkuuksissa korostuivat nuorten elämän kokonaisvaltaisuus: perheet ja niihin liittyvät muutokset olivat väistämättä osana ohjausta. OhjausLaturin asiakkuudet mukailevat Lappalaisen (2001, 149) tutkimuksessa esiin tulleita syitä. Käyttäytymisongelmat, perheeseen liittyvät syyt, motivaatio sekä kasvun ja kehityksen erityisyydet on todettu olevan paljon tukea tarvinneiden oppilaiden taustalla. Pelkkään koulumenestykseen liittyvät ongelmat eivät ennusta koulupudokkuutta; perhe-, käyttäytymis- ja motivaatio-ongelmat ovat yhtä tärkeitä. (Emt. 149).

Nuorten yksilöohjaus perustui hankkeen aikana joustavaan, yksilölliseen nuoren tarpeet huomioivaan, liikkuvaan ja sitoutuneeseen työtöteeseen. Ohjaus tarkoitti rästitehtävien kartoittamista, pilkkomista ja aika-

	Tausta			Sukupuoli		Päätöto- distuksen saamiseen liittyvät syyt	Koulun- käynti-ha- luttomuus	Oppimi- sen tai elämän- hallinnan vaikeudet	Heikko koulume- nestys	Poissaolot	Terveyteen liittyvät syyt	Perhe- taustaan liittyvät syyt	Nivel- vaiheen ylittämisen vaikeudet	Muut
	M	S	P	T										
1	x			x	x		x			x			x	
2	x				x					x		x	x	
3		x		x				x				x	x	
4		x			x						x			x
5		x			x								x	
6	x				x			x				x	x	
7		x			x		x			x			x	
8			x										x	
9	x											(x)	x	
10	x											(x)	x	x
11	x				x									
12			x					x		x			x	x
13			x		x			x						
14			x		x									x
15			x					x		x				
16	x											x	x	x
17			x		x								x	
18	x													x
19	x													x
20	x												x	x

TAULUKKO 1. Asiakkuudet OhjausLaturi-hankkeen matalan kynnyksen ohjausmallissa. Taustoja ja syitä "nappaamiselle".
(M=maahanmuuttajataustainen, S=syntyperäinen suomalainen, P=poika, T=tyttö)

maan ajankäyttöä, muistamaan tärkeitä päivämääriä sekä edistää opojen ja opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Ohjaaja työskenteli nuorten kanssa sopien yhteisiä tapaamis- ja työskentelytuokioita, muistuttaen aikatauluista, mieltien vaihtoehtoja päätötdodistuksen saamiseksi tai peruskoulun jälkeisen jatkopaikkaan hakeutumiseksi. Ohjaaja muodosti nuoren elämässä kiintopisteen, jonka kautta erilaiset palvelut, mahdollisuudet ja vaihtoehtoiset toimintatavat oli mahdollista kartoittaa ja tavoittaa ”yhdeksi luukulta”. Projektityöntekijä oli nuorten tukena tutustumassa uusiin oppilaitoksiin ja ympäristöihin ja toimi yhteyshenkilönä vanhan oppilaitoksen (Kuokkala) ja uuden oppilaitoksen välillä. Ohjausmallissa pyrittiin huomioimaan nuoren kokonaisvaltainen tilanne ja siksi projektityöntekijän roolina oli toimia myös erilaisilla rajapinnoilla, jotka ristesivät monenlaisia työnkuvia. Monialainen nivellohjauksen verkosto konkretisoitui projektityöntekijän työssä vahvasti suhteessa nuoreen. Seuraavat tapauskuvaukset kuvaavat työtä sellaisena kuin

CASE 1 – TYTTÖ 17 V.

Lähtötilanne

- Paljon poissaoloja, ei kiinnostunut koulunkäynnistä
- Motivaation puute
- Ammatin hankkiminen ei tuntunut ajankohtaiselta
- Haaveammatti kuitenkin tiedossa
- Vahvuuksia kyseiselle koulutus alalle

Ohjausmalli

- Toukokuussa 2009 asiakkaaksi rehtorin ja opinto-ohjaajan ohjaamana
- Yksilölliset ratkaisut, räätälöidyt polut, tsemppaaminen – matalan kynnyksen ohjausmallin idea
- Kartoitus, rästit ja mahdollisuudet suorittaa peruskoulu vuonna 2009 – ei realistiset
- Tutustuminen asiakkaan kanssa eri perus- ja lisäopetusta antaviin oppilaitoksiin
- Opiskeli lukuvuonna 2009-2010 peruskoulun päätötdodistuksen ja lisäopetuksen (rästit, paketit – projektityöntekijä yhteyshenkilönä ja apuna, välittäjänä)
- Keväällä 2010 yhteishaku
- Syksyllä 2010 opiskelemaan haluamalleen alalle (nivelsiirtopalaveri ja lopetus; projektityöntekijä kuitenkin tavoitettavissa aina kun hän tarvitsi)

KUVA 2. Reitittäjänä. (Lähde: OhjausLaturi, Jana Toivanen).

se ulkopuolisen kuulijan tulkinnoissa rakentuu; tuloksellisuus, vaikuttavuus, laaja-alaisuus syntyivät pienistä, mutta tavoitteellisista kohtaamisista. Tapaukset ovat autenttisten asiakkuuksien pohjalta rakennettuja, mutta ne eivät vastaa yksittäisiä asiakkaita

CASE 2 – POIKA 16 V.

Lähtötilanne

- 9. luokan jälkeen peruskoulu yhä kesken, ei vielä päättötodistusta
- Alakuloisuus, poissaolot, heikko koulumenestys

Ohjausmalli

- Asiakkuus alkoi toukokuussa 2009 oppilashuoltoryhmän ohjaamana
- Koulupalaverit, laaja verkostopalaveri, missä mietittiin jatkomahdollisuuksia
- Ammatillisilla ja nuoren vanhemmilla eri näkemys, pojalla ei omaa mielipidettä
- Päädyttiin 9. luokan kertaamiseen, mutta koulunkäynti ei onnistunut; käynnit asiakkaan kotona ja tutustuminen vaihtoehtoiseen koulutukseen
- Siirtopäätökset ja lokakuussa 2009 siirtyminen toiseen oppilaitokseen
- Projektityöntekijä pari päivää mukana oppilaitoksessa tsemppaajana ja välittäjänä (koulut, koti, nuori)
- Edelleen motivoitija keskustelut päättötodistuksen ja jatko-opiskelun tarkoituksesta ja tärkeydestä
- Päättötodistus ja yhteishaku keväällä 2010: opiskelupaikka haluumaltaan alalta, mutta toiselta paikkakunnalta -> poika ei ottanut paikkaa vastaan
- TE-toimiston kautta harjoittelujakso
- Suunnitelmassa hakea keväällä 2011 opiskelupaikka Jyväskylästä

KUVA 3. Välittäjänä. (Lähde: OhjausLaturi, Jana Toivanen).

Lappalainen (2001, 149) pitää osin ongelmallisena sitä käytäntöä, että koulussa oppilaiden tukitoimenpiteiden tarve on usein aikuisten, toisin sanoen koulun henkilökunnan määrittelemää. Myös OhjausLaturin käytänteissä tukeuduttiin vahvasti koulussa jo vakiintuneisiin käytänteisiin oppilaiden tilanteiden kartoittamisista. Oppilaiden ongelmat helposti määritetään koulun ulkopuolisista syistä johtuviksi, mutta Lappalaisen (2001, 149) mukaan oppilaat itse määrittävät tuen tarpeet koulutyössä usein eri syistä johtuvaksi yrittämisen puutteeksi. Oppilaiden oma tukitarpeiden arviointi saattaa tuottaa myös määrällisesti enemmän tuen tarpeita kuin

mitä henkilökunta arvioi. Tästä syystä oppilaiden henkilökohtainen tukitarpeen määrittely on tärkeää. OhjausLaturin työn käytänteissä matalan kynnyksen periaate tuki nuoren kuulluksi tuleminen mahdollisuutta. Nuorten kokemat tukitarpeet näkyvät myös OhjausLaturi-hankkeen aikana toteutetussa nuorisokyselyssä, jonka mukaan ohjaajan läsnäoloa oli kaivattu merkittävästi vuosina 2010-2011 ja paljon vuonna 2011 (OhjausLaturi-hankkeen nuorisokysely 2011).

Työ koulussa – näkökulmia laaja-alaisuuteen, haasteisiin ja ammattitaitoon

”...nyt kun puhuttiin etsivien kanssa, että periaatteessa vähän semmosella, että mä en oo, ei vois mun, kun itse pystyis jotenkin määrittellä sitä, että se mun työnkuva ei ollut, mua ei edes kutsuttu kouluohjaajaksi, koska se olis vähän vetävä sinne, just semmoseen erilliseen osastoon kun pitäis, että vähän semmosta etsivällä työotteella tehtävä työ koulussa. Ehkä niin sitä itse määrittelin.”

Nuorisotyötä vai ei. OhjausLaturin koulutyön määrittely ei ole ollut helppo tehtävä, etenään kun määrittelyä ja sen jäsenystä on tehty hankkeen aikana reaaliaikaisesti pilotoinnin aikana. Nuorisolaki (72/2006) määrittelee nuorisotyöksi aktiivisen kansalaisuuden edistämisen, sosiaalisen vahvistamisen, kasvun ja itsenäisyyden tukemisen sekä sukupolvien välisen vuorovaikutuksen. Laissa näiden toimintojen kontekstiksi määritellään ”nuorten oma aika”. Näin määriteltynä koulu nuorten yhteisönä rajautuu nuorisotyön ulkopuolelle, mutta vuoden 2011 alussa voimaan tulleet nuorisolain muutokset (693/2010, 7 §) kohdistavat nuorisotyötä ja sen tehtävien aluetta myös laivampaan suuntaan: ”Nuorisotyötä ja -politiikkaa toteutetaan monialaisena yhteistyönä sekä yhteistyönä nuorten, nuorisoyhdistysten ja muiden nuorisotyötä tekevien järjestöjen kanssa.” Monialaisella yhteistyöllä laissa viitataan kuntien velvollisuuden muodostaa nuorten ohjaus- ja palveluverkosto opetus-, sosiaali- ja terveys- ja nuorisotoimen sekä

työ- ja poliisihallinnon edustajien varaan. Verkoston tehtäviksi määritellään tietojen koonti nuorten kasvu- ja elinoloista sekä niiden pohjalta tehtävä arviointi päätöksenteon ja suunnittelun tueksi, nuorille suunnattujen palveluiden yhteensovittamisen ja vaikuttavuuden edistäminen, yhteisten työmuotojen rakentaminen nuorten palveluohjaukseen ja palveluiden välillä siirtymiseen sekä tiedon vaihtamiseen liittyvien käytänteiden sujuvoittaminen. (Nuorisolaki 693/2010, 7 a §.)

Juha Nieminen (2007, 23) toteaa, että suomalaisessa nuorisotyössä on erotettavissa neljä yleistä tehtäväaluetta. Näitä ovat socialisaatiofunktio, personalisaatiofunktio, kompensatiofunktio sekä resurssointi- ja allokoitiefunktio. Nuorisotyön neljäs funktio, resurssointi- ja allokoitiefunktio on yhteiskunnan nuorille osoittamiin voimavaroihin sekä niiden suuntaamiseen vaikuttaminen. Nuorten kasvu- ja elinolosuhteisiin vaikuttaminen on erityisesti nuorisopoliittisen päätöksenteon tehtävä. Kaksi ensimmäistä tehtävää ovat suomalaisen nuorisotyön perustehtäviä kasvatuksen tärkeinä ulottuvuuksina. Socialisaatio tehtävänä korostaa nuorisotyössä nuorten suhdetta kulttuuriin, yhteiskuntaan sekä lähiyhteisöihin sekä pyrkimystä siirtää tai liittää nuoret näiden kokonaisvaltaisiksi jäseniksi. Perinteisen uusintavan näkökulman lisäksi socialisaatiotehtävään sisältyy myös uudistavuuden ajatus: nuorten osallistaminen ja osallistuminen yhteisöjen kehittämiseen on tärkeää.

Pohjolan (2010, 2) mukaan oppilaiden sitoutumisen, koulumotivaation nostamisen ja arvosanojen parantamisen tavoitteet mukailevat sosiokulttuurisen innostamisen tematiikkaa. Pohjolan mainitsemat ”tsemppaamisen” toiminnot näkyvät jäsenyteinä osina myös OhjausLaturin ohjaustyössä. Koko nivelvaiheen ikäryhmää koskeva ysiluokkalaisten tsemppausvuosi yhdistää nuorisotyöllisen otteen keinoin socialisaation sekä jäljempänä määritellyn personalisaation sisältöjä. Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteistön perusteella tsemppauksen toimenpiteitä voidaan pitää lähtökohtana myös OhjausLaturi-hankkeen päätavoitteiden ohessa sille kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentamiselle, joita ohjausmallin työmuodot rakentavat ikään kuin piilo-opetussuunnitelman kaltaisena. Sosiokulttuurisen innostamisen kolme osa-aluetta kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ovat erinomaisesti näkyvissä nuorisotyös-

sä, miksei myös nivelvaiheen työssä. Innostamisen tehtävänä on ehkäistä nuorten vieraantumista ja sosiaalista välinpitämättömyyttä sekä edistää demokraattisten arvojen toteutumista. Lisäksi sosiokulttuurisella innostamisella voidaan löytää tasapaino persoonallisen vapauden ja sosiaalisen vastuun välille. (Kurki 2005, 352.)

Personalisaation myötä nuorisotyössä tähdennetään myös kasvun tukemista: tavoitteena on nuorten yksilöllisyyden, ainutlaatuisuuden, itsenäisyyden tunnistaminen, tunnustaminen sekä tukeminen. Nuorisotyö perustuu inhimillisen kasvun ja omakohtaisten merkitysten esiin nostamiselle, nuoren kuulemiselle ja kunnioittamiselle. Vapaaehtoisuus erottaa nuorisotyön monista muista nuorten instituutioista tai ympäristöistä. Oppimisen ja vuorovaikutuksen kontekstia rakennetaan näistä lähtökohdista käsin yhdessä nuoren kanssa. (Nieminen 2007, 24-25.)

Kolmantena funktiona Nieminen (emt. 25) nostaa esiin kompensatiofunktion. Tällä tarkoitetaan sosialisointia tai personalisaation osa-alueilla ilmenneisiin haasteisiin puuttumista tai ongelmien korjaamista. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että ”nuorisotyöllä autetaan ja ohjataan nuoria, joilla on ongelmia yhteiskuntaan liittymisessä tai omien persoonallisten mahdollisuuksien toteuttamisessa. Nuorisotyöllä korjataan nuorten ihmisten tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja henkilökohtaiseen elämänhallintaan liittyviä ongelmia sekä kohdistetaan toimintaa heikommassa oleviin ja erityisryhmien nuoriin.” (Nieminen 2007, 25.) Korjaavaa työtä ei välttämättä pidetä nuorisotyön ydintehtävänä, mutta kompensointinäkökulmasta esimerkiksi nuorisolain (72/2006) täsmennykset monialaisuudesta ja etsivästä työstä antavat tälle näkökulmalle uudenlaisen oikeutuksen.

OhjausLaturi-hankkeen projektityöntekijä kuvasi työtään edellä etsivän työotteen työksi kouluympäristössä. Nuorisolaissa etsivän nuorisotyön tehtäväksi määritellään tuen tarpeessa olevien nuorten tavoittaminen ja heidän ohjaaminen sellaisten palveluiden ja tukitoimien piiriin, joiden kautta kasvu, itsenäistyminen sekä koulutukseen ja työmarkkinoille pääsy mahdollistuvat (Nuorisolaki 693/2010, 7 b §). Perusopetuslaki (628/1998, 31 a §) määrittelee oppilashuoltoon kuuluvaksi koulupsykologi- ja kuraattoritoiminnan (ks. Lastensuojelulaki 417/2007, 9 §). Sen si-

jaan nuorisotyö ei ole kuulunut koulun viralliseen toimintakenttään (ks. Pohjola 2010, 9), mutta edellä mainitun nuorisolain muutoksen myötä nuorisotyö ja sen menetelmät saanevat mandaatin koulun kentillä työskentelyyn.

Nivelvaiheen ohjausmallissa koulussa tehtävä työ vastasi hyvin edellä kuvattuja nuorisotyön tehtäviä ja myöskin nuorisolain henkeä. Tiivistetysti voisikin todeta, että nivelvaihtetyö koulussa on ohjaustyötä, jossa nuorisotyölliset menetelmät korostuvat. Kun nuorisotyön perinteessä ryhmissä ja ryhmien kanssa työskentely korostuu (ks. esim. Pohjola 2010, 2), OhjausLaturin ohjausmallissa pääpainoksi on työkäytänteissä muodostunut yksilötyö. Työtä määrittivät kyllä ryhmät ja ryhmämenetelmät kuten edellä kävi ilmi, mutta nivelvaiheen ohjauksessa henkilökohtaisuus sekä asiakaslähtöisyys muodostivat keskeisen periaatteen tukitoimille. Tehostetun tuen tarpeet ovat usein henkilökohtaisia tuen tarpeita, joihin ryhmäohjauksella ei välttämättä pystytä vastaamaan. Yksilöohjauksen korostuminen sijoittaa työn nimenomaan etsivän työn muotoihin, samoin se sivuaa esimerkiksi koulukuraattoreiden kahdenvälistä asiakastyötä ja ohjausta (esim. Pohjola 2010, 10). Ohjausmallissa ohjaajan läsnäolo ja saatavuus koulun arkityössä oli kuitenkin joustavampaa kuin kuraattoreilla, psykologeilla tai terveydenhoitajilla; matalan kynnyksen periaatteella työntekijä oli tavoitettavissa ja läsnä kouluyhteisössä ilman ajanvarauksia. Joustavuus näkyi myös suhteessa koulun pedagogiseen henkilöstöön. Koulujen kokemusten perusteella opettajien ammattitaito ja työnkuva eivät tarjoa niin monipuolisia mahdollisuuksia nuorten kohtaamiseen ja tarpeiden huomioimiseen kuin mitä nuorilla on (Pohjola 2010, 5), vaikka kaikilla kouluasteilla oppilaiden yksilökohtaisten tarpeiden huomioiminen käsitetäänkin tärkeäksi tavoitteeksi. Yksilöllisyyden ja erilaisuuden kohtaaminen koulussa on haastavaa ja siksi yksilölliset tarpeet usein häviävät tietyn oppilasjoukon erityisen tuen tarpeiksi (Lappalainen 2001, 53). Osittain tämä viittaa erilaisiin sosiaalisuuden muutoksiin, jotka voivat olla ristiriidassa perinteisen koulukulttuurin kanssa (Pohjola 2010, 5). Aineenopettamisen rinnalla opettajalle kohdennetut vaateet nuorten sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden huomioimiseksi voivat muodostua ylivoimaisiksi (emt 5). Re-

surssoinnin näkökulmasta myös OhjausLaturin työntekijä kuvasi kokemuksia työnjaosta positiivisesti:

”On ollut semmoista hirveän hyvää yhteistyötä myös opettajan kanssa, että se vaikka soitti mulle suoraan, että nyt hän [oppilas] ei tullut ja mä itse soitin ja vasta kaheltatoista se oli vielä, että ’no mää oon vielä sängyssä’ (...). Ja sitä mitä opettajat tai opot näki hirveän hyvänä, että just semmonen joustovara, että ei niillä olis aikaa eikä resursseja irtautua luokasta ja mennä hakemaan sitä [oppilasta] (...)”

Vaikka työnjako koettiin OhjausLaturissa positiiviseksi, työnjaon dikotomisuus ei välttämättä ole yksinomaan hyvä asia. Jos pelkästään oppilashuoltohenkilöstön vastuulle jää oppilaan oppimiskuntoisuudesta huolehtiminen, nuoren kokonaisvaltaisen tilanteen huomioiminen voi jäädä yksipuoliseksi. Lappalaisen (2001, 144) mukaan koulun käytänteissä erityistä tukea tarjotaan opettajien toimesta opetusjärjestelyillä ja opinto-ohjauksella, mutta oppilashuoltohenkilöstön tuessa korostui ”terapeuttinen tuki” eli henkilökohtaiset keskustelut, säännölliset seurannat sekä opinto-ohjaus. Lappalaisen tutkimuksessa oppilaiden arviot terapeuttisen tuen saamisesta olivat negatiivisemmat kuin pedagogisen henkilökunnan arviot. OhjausLaturin käytänteissä monialaisuus nivelvaiheen tukitoimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa näyttäisivät kuitenkin toimivan; opettajat olivat tärkeässä roolissa nuoren tavoittamisessa.

Yksilöllisessä ohjaustyöskentelyssä näkyi selkeästi Niemisen (2007, 25) mainitsemat sosialisatio-, personalisatio- ja myös kompensatiotehtävät. Vaikka kysymys oli nivelvaiheen tukitoimista, ei tuesta voida erottaa vain koulutus- ja urapoluille pääsemisen ja niissä pysymisen sisältöjä – kokonaisvaltaisuus on otettava huomioon:

”Ihan että voi tulla semmonen abdistus [opiskelijalle], että no mä en pääse mihinkään tai mulla on niin paljon, että mitä pitäis tehdä, tästä ei selviä. Että ihan suoraan piirtää semmosta askel askeleelta, miten mennään tai oikeesti käydä hakemassa.

Ja perusasiat, että monta kertaa tulee semmoinen, että voi hyvän aika, että oot sä syönyt yhtään mitään. Monet ei syö koulussa ollenkaan (...)”

Nuoren hyvinvointi koulu-uralla on monen tekijän summa. Aina kysymys tukitarpeiden osalta ei ole laajamittaisista asioista vaan koulussa pitäisi huomioida myös oppilaiden vähäisemmät tarpeet yhtä lailla (Lappalainen 2001, 148). OhjausLaturin koulutyön vahvuus kulminoitui tähän: matalan kynnyksen palvelut osittain koko ikäluokalle yhdistyivät sujuvaan, joustavaan sekä läpileikkaavaan työotteeseen. Läpileikkaavuus viittaa ohjausmallin tapaan tarjota ja kohdentaa palveluita nuorille ilman erityisoppilaaksi leimautumista (vrt Lappalainen 2001, 148). OhjausLaturi-hankkeen aikaista ohjaustyötä pilottikoulussa Kuokkalassa määrittivät alkuun eri toimijoiden ehkä ristiriitaisetkin odotukset siitä, mitä projektityöntekijän työnkuvaan koulussa sisältyy. Sosiaaliin, tunteisiin, hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden haasteisiin ohjausmallin työntekijän toivottiin tuovan jäsenystä, vaikka hankkeen toiminta-ajatus rajoittui nivelvaihettyöhön ja tiettyyn kohderyhmään. Kuten edellä kuvatusta ohjausmallista (luku 3.1) kävi ilmi, yhteisöllisyyden edistämisen käytänteitä koko nivelvaiheikäryhmälle oli ohjaustyössä läsnä. Perinteisen koulunuorisotyön näkökulmasta hankkeen työmuodot eivät kuitenkaan mahdollistaneet koko kouluyhteisön kanssa tehtävää työtä kuin ehkä piiloisesti. Sen sijaan sosiaaliset ja elämänhallinnan taidot ja niiden edistäminen yhdessä ohjauksen asiakkaaksi tulleen nuoren kanssa oli Kuokkalassakin vahvasti läsnä.

Erään määritelmän mukaan koulussa tehtävää nivelvaiheen työtä ja siihen liittyviä tukitoimia voitaisiin kuvata sosiaalipedagogiseksi työksi. Filanderin (2007, 91) mukaan sosiaalipedagoginen näkökulma pyrkii huomioimaan kasvun ja kasvatuksen ilmiöt osana sitä sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta, jossa eletään. Tämän näkökulman avulla on mahdollista ylittää esimerkiksi koulutuksen ja sosiaalityön välissä vaikuttavia raja-aitoja ja saada molempien voimavarat yhteiskäyttöön (Niemelä 2006 Filanderin 2007, 91, mukaan). Nuorisotyölle on Filanderin (emt. 91) mukaan tyyppilistä, että se ei halua tulla määritellyksi kummankaan edellä mainitun perinteen näkökulmasta. OhjausLaturin aikana myös nivelvaiheen työssä on

voinut projektityöntekijän kertoman mukaan havaita tämänkaltaista rajapinnoilla olemisen tasapainottelua. Ohjausmallissa on paitsi rakennettu konkreettisesti monialaista palveluverkosta nivelvaiheen ympärille myös sivuttu ryhmä- ja yksilöohjauksessa monia perhe- ja sosiaalityön, maahanmuuttajatyön, koulun, nuorisotyön ja työelämän elementtejä. Nivelvaiheen ohjaamisessa kokonaisvaltaisuus on haaste, joka helposti vieritetään työntekijälle, joka selvästi kouluyhteisössä edustaa tätä monialaisuuden mahdollisuutta. Yhdelle ihmiselle vaateet ovat usein kohtuuttomia. Monialaisen verkoston asiantuntijuus ja osaaminen on näin ollen ehdoton nivelvaihteyden olemassaolon edellytys. Arjen kohtaamisissa nuoren, vanhempien, elämäntilanteiden, koulusuoritusten ja opettajien keskellä riittä-mättömyyden tunne oli usein läsnä:

”Tää on tapahtunut meille aika usein niiden muidenkin kanssa, että välillä vanhemmatkin on niin, että... tyytyväisiä, vaikka niin, että mä sanon, että nyt siellä on palaveri, mutta sä oot se huoltaja ja sun on pakko.. mutta kun sä oot menossa sinne, tarviiko munkin, ja mä sanon, että ehdottomasti. Sä oot, se on sun lapsi. Että välillä oli aika paljon semmosta, että välillä muisti, että onko se nuoren ohjausta vai onko se myöskin vanhempien ohjaus välillä.”

”Mitä suomalaisten vanhempien kanssa on esimerkiksi tullut, että kerrankin. No tietenkin me tavattiin koulussa, me tavattiin siellä kotona kun mä tulin, että ensin se piti oven kiinni, että helpommin aukee ovi kun mä en ole sosiaalityöntekijä, se oli ihan heti kun se alkoi puhua tai semmosta just semmosta matolan kynnyksen, mä selitin tai suoraan sanoin että tietää, näkee että halutaan tulla yhteisymmärrykseen, että mä en tullut sinne arvostelevaan eikä mitään sen tyyppistä. Monta kertaa kun mä en saanut sitä nuorta kiinni, soitin äitille ja äitikin tarvitsi vähän semmosta keskustelukumppania tai apua ihan vain semmosissa perusasioissa (...) Koska aina mietitään, että okei hoidetaan tätä nuorta nyt erikseen mutta sitten se aina palaa sin-

ne kotiin ja jos siellä ei oo hyvät oltavat sitten se on taas ihan samassa. Välillä tuntuu, että olis kiva jos olis enemmän aikaa tai niin, että paljon hyödyllisempää että jos olis vähemmän porukkaa ja sais vähän kokonaisvaltaisempaa näkemystä. Että aika usein puhuttiin just ohrssä, että just sanottiin että terveydenhoitaja hoitaa tää, soittaa sinne, kuraattori hoitaa tää, aina sinne kun puhutaan nuoresta ja sanotaan huoli, että kuka kenellä on minkälaiset toimenpiteet ja milloin tsekataan, mutta semmosta kokonaisvaltaista että miten voi nyt tässä toimia.”

”Just yhen tytön kanssa, jonka mä oon viime vuonna ohjannut, hän sai päättötodistus (...) ja sillä menee nyt tosi hyvin ja just kaupungilla kun olin (...), mä siellä kävelin ja yhtäkkiä yks nainen tuli ja halaa mua ja hirveesti kiitti, se oli sen äiti.(...) Se oli kyllä niin, että nyt menee niin hyvin, että se on, just semmonen itsetunnon nostaminen ja semmosta ylikantamista. Välillä itsekin on niin aika usein semmonen epätoivonen, tai en mä voi sanoa epätoivonen, mutta vain niin että se tuki mitä haluaisit, et yksinkertaisesti voi antaa enemmän, että on se kyllä vähän semmosta pisaramaistakin välillä tai niin. Mutta esimerkiksi tuo sen vanhemman kohtaaminen siellä kaupungilla ihan omalla vapaa-ajalla illalla, että se oikeesti, henkilö tuli ja halas mua että se oli mulle semmonen mieletön palaute, että mulle jäi niin semmonen hyvä fiilis, vaikka ittelle tuntui että ne on semmosia pieniä pisaroita. Ja välillä itsekin että no kantaako tää jotain tai onko tää, teinkö tarpeeksi. Koko ajan on semmonen riittämättömyyden olo että voi hitsi, että tääkin olis hyvä ja kiva ja tämmöstä vielä. Vaan se aika ei kyllä vaan riitä.”

Projektityöntekijän kokemuksista on aistittavissa vaikeus vetää tiukkaa rajaa omalle työlle. Vaikka työnkuva on ja sen pitää olla perusluonteeltaan nivelvaiheen ohjausta, etsivää (nuoriso)työtä koulukontekstissa, nuoren kohtaamiseen ja ohjaukseen liittyi paljon hetkessä vaikuttavia osa-alueita muiltakin lähialoilta. Joustamiskyky on työn ja ohjauksen vahvuus (vrt

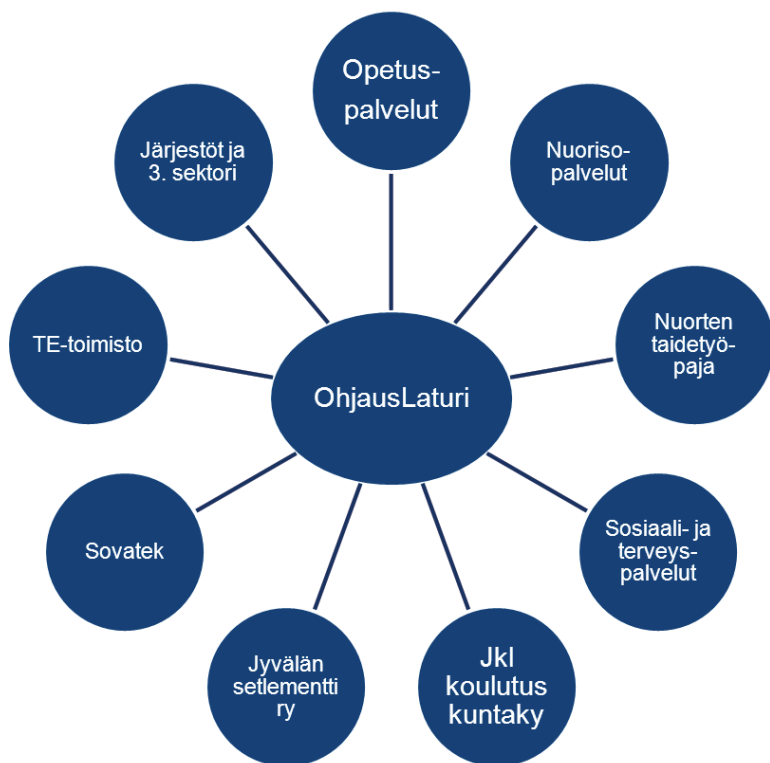
Pohjola 2010, 26), mutta hetkittäisyys voi myös tehdä työnkuvasta jäsenytymättömän, pirstaleisen ja vaikeasti hallittavan. Kun tukitoimet henkilöityvät ja tarve nuoren asioiden eteenpäin viemiseen on käsillä tässä ja nyt, voi olemassa oleva palveluverkosto tuntua kaukaiselta. Tästä huolimatta ja ehkä nimenomaan tästä syystä, monialaisen verkoston palveluiden keskinäisen työnjaon tulee olla mahdollisimman selkeä, jäsentynyt ja helposti saatavilla oleva. Kuten Pohjola (2010, 32) toteaa ”monialaisen työskenteilyn muotoja ei saa jättää yksinomaan henkilötasolle, jolloin koulunuorisotyöntekijän pitää oman persoonansa varassa tarjota osaamistaan ja vakuuttaa yhteistyön mielekkyyttä. (...) Tavoitteena on, että koulunuorisotyöntekijöiden ei tarvitse toimia tienraivaajina, neuvotella houkutellessa ja perustella työkuvaansa ja yhteistyön etuja.”

Toimiva verkosto

Monialaisen ohjauksen vaateet perustuvat uuteen nuorisolakiin (693/2010). Nuoruuden ikävaiheessa formaalin kasvatuksen ja nonformaalin kasvun tilat kulkevat käsi kädessä ja siten ne muodostavat pohjan monialaisen ohjauksen toiminnoille. Monialaisuus luotaa ohjausta esimerkiksi koulujen käytävillä yhä enemmän suuntaan, jossa informaalin oppimisen ja nuoren koko elämismaailman kirjo haastaa perinteiset palvelujärjestelmät ja tiukkarajaiset työnkuvat tai toimipaikat (Korhonen & Nieminen 2010, 3-4.)

OhjausLaturissa monialainen verkosto on rakentunut kuvan 4 varaan. Keskeisinä toimijoina siinä ovat painottuneet kunnalliset palvelut opetus-, nuoriso- ja sosiaali- ja terveystieteiden palveluiden muodossa. Lisäksi verkostotoimijoina oli mukana Työ- ja elinkeinotoimisto, Sovatek -säätiö ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä sekä 3. sektorin toimijat. OhjausLaturi-hankkeen tulevaisuus on OhjausLaturi-keskuksessa, joka tulee olemaan osa Jyväskylän kaupungin organisaatiota. OhjausLaturi-keskus toteuttaa matalan kynnyksen nivelohjausta ja kesäpäivystystä, koordinoi nivelvaiheen pudokkuutta ja siihen liittyvien palveluiden kokonaisuutta sekä huolehtii 15-17 -vuotiaiden monikulttuurisesta ohjauksesta. OhjausLaturi-keskuksen työmuotojen ja -toimintojen yhtenä keskeisenä perustana ovat kokemuk-

set pilottialueen koulutyöstä ja sen myötä saadut käytännön kokemukset monialaisen verkoston toimivuudesta.



KUVA 4. OhjausLaturi-verkosto. (Lähde: OhjausLaturi, Iina Peltomaa)

Hankkeen aikana koulussa työskennellyt projektityöntekijä työskenteli nuorten kanssa osana verkostoa muun muassa toisen asteen oppilaitosten, nuorisopalveluiden, työllisyyspalveluiden ja 3.sektorin toimijoiden keskuudessa, mutta oli myös osana erilaisia työryhmiä, joiden tarkoituksena oli koordinoita ja jakaa tietoa nivelvaihetilanteista OhjausLaturin palvelualueella. Projektityöntekijä työskenteli osana monialaista verkostoa kahdella tasolla: toisaalta ”ruohonjuuritasolla” verkoston palveluita hyödyntä-

vänä toimijana nuoren asiakkuuden kautta, toisaalta itse verkostotoimijana osana työryhmiä.

OhjausLaturi-hankkeen verkostoon sitoutuneilla toimijoilla on koulussa tehdyn työn näkökulmasta opintojen- ja ammatinvalinnanohjauksessa sekä opettajan pedagogisessa työssä selkeät institutionaaliset ja professionaaliset perinteet samoin kuin työhallinnolla ja sosiaalityöllä. Korhosen ja Niemisen (2010, 9-10) mukaan nuorisotyön roolit ja sen ohjausmenetelmien yhteensovittaminen monialaisuuteen on haaste, mutta jos ohjaus hahmotetaan laaja-alaisemmin kuin mitä tähän saakka on tehty, se voi tasoitaa monialaisuuden toteutumista. Jo nyt koulun toiminnoissa on ollut nähtävissä suuntaus, jonka myötä temaattiset linjanvedot kasvatuksen ja oppimisen osa-alueilla ovat laajentuneet nonformaalin kasvun suuntaan. Koulujen kerhotoiminnat tai laajenevan lisäopetuksen tehtävät ovat Korhosen ja Niemisen (2010, 12) hyviä esimerkkejä tästä laajentumisesta. He korostavat myös, että koulun tehtävien laajentuminen näille kasvun alueille luo tarvetta sellaiselle ohjaukselle, jonka tavoitteet liittyvät kokonaisvaltaisesti nuoren kasvun, kehityksen ja elämänhallinnan sekä osallisuuden tukemiseen. Myös yhteisöllisyyden edistäminen ja erilaiset ryhmien tukemisen sekä syrjäytymisen ehkäisyn teemat näkyvät monialaisessa työssä. (Emt. 13.)

Nivelvaiheen pudokkuus on yksi monialaisen verkoston asiantuntija-alueista. Jyväskylän kaupungin organisaatiossa ja muualla nivelverkostossa etsivän nuorisotyön työparit olivat pilotoinnin aikana ja ovat jatkossakin keskeisessä roolissa verkostotyöskentelyssä ja nivelvaihetilanteiden hallinnassa. Nivelvaiheessa etsivien työparien ja ohjauskeskuksen palvelut nivoutuvat yhteen ja toimivat vastavuoroisessa suhteessa paitsi asiakkuuksien myös tiedon vaihtamisen näkökulmista. Pilottialueen ohjaustyössä etsivä ohjaustyö kohdentui selkeämmin yhdelle alueelle, mutta hankkeen aikana tehtiin aktiivisesti saattaen vaihtamista silloin kun asiakkuuksien siirtäminen projektityöntekijän ohjauksesta laajemmalle etsivälle nuorisotyölle oli tarpeellista. On syytä ottaa huomioon, että nivelvaihe voi joissakin tapauksissa tarkoittaa pidempää tai aaltomaisessa liikkeessä olevaa tilannetta nuoren elämässä. Kysymys ei siten ole vain OhjausLaturi-hankkeen kohderyhmästä, nivelvaiheen yhdeksäsluokkalaisista ja 15 -vuotta täyttäneistä

nuorista vaan nivelvaihtelyä koskee kaikkia alle 29 -vuotiaita nuoria (Nuorisolaki 72/2006, 2 §).

Monialaisuus on OhjausLaturin pilottityössä kulminoitunut pedagogisen ohjauksen, opinto- ja ammatinvalinnan ohjauksen, koulun sosiaalityön, terveydenhuollon sekä nuorisotyön leikkauspinnoille (vrt. Korhonen & Nieminen 2010, 13). Edelleen Korhonen ja Nieminen (2010, 14-15) tuovat esille, että nuorten ohjauksen olisi syytä yhä vahvemmin perustua kokonaisvaltaiseen elämämaailman huomioimiseen sekä siihen, että vahvoja raja-aitoja koulun ja ohjauksen kentillä pyritään ylittämään. Tätä tehtävää varten tarvitaan kuitenkin organisoituja tiloja tai foorumeita, joiden avulla verkostotoimijat voivat toimia. Näkisin, että OhjausLaturi-keskuksen palveluajatus vastaa hyvin tähän nimenomaiseen tarpeeseen. Ohjauskeskuksen työntekijän toimenkuvaa on kirjoitettu OhjausLaturi-hankkeen aikana jo auki. Työnkuvassa korostuvat ympärivuotinen matalan kynnyksen kohtaaminen, tiedottaminen ja tuen käytännöt ja organisointi. Myös pudokkuustietojen koonti tulee mahdollisesti keskitetyksi osaksi ohjauskeskuksen tehtäviä. Monialaisen ohjaustyön keskuksen tarkoitus on toteuttaa palvelua kuvassa 5 esitetyn suunnitelman mukaan. OhjausLaturikeskus aloittaa toimintansa 2012. Varsinaisesti hankkeen päättymisen jälkeen ei kaupungin yläkoulujen arkeen ole ainakaan toistaiseksi mahdollista osoittaa vastaavaa työaikaressurssia, mikä pilottikoulussa työskentelevän nivelvaiheen ohjausmallin projektityöntekijällä oli hankkeen aikana mahdollista tehdä. Tältä osin nivelvaihtelyä käytänteiden ja ohjauskeskuksen toimintojen juurruttaminen yläkoulujen ja oppilaitosten arkeen nivelvaiheohjauksen osalta on tulevaisuuden haaste.

Lopuksi

Tässä artikkelissa on pyritty piirtämään kuvaa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välissä olevan nivelvaiheen ohjauksesta ja sen työmuodoista. Pilotoinnin myötä on ollut mahdollista tarkastella ohjausprosessia laaja-alaisena kokonaisuutena yhtäältä nuorisotyön ja sosiaalipedagogiikan ja toisaalta lainsäädännön näkökulmista. Vaikka työnkuva ei käsitteellisenä määritteinä pystykään sitomaan ohjaajan ja nuoren arjen kohtaamista

Ohjauskeskuksen työntekijän työnkuva

- ③ Ympärivuotinen matalan kynnyksen kohtaamisen, tuen ja tiedotuksen paikan organisoiminen
 - Päivystys nuorille ja puhelimitse
 - Teemalliset nivelkahvilat
 - Nettipisteet ja tiedotusmateriaali
- ③ Palvelukartan laatiminen, ylläpito ja päivitys
- ③ Kysypalstan vastaajana ja verkostossa toimiminen (NuortenLaturi)
- ③ Monialaiset nivelytöryhmät
 - Linkkinä palveluiden ja tarpeiden kesken
 - Nuorten tilanteen esiin tuominen
 - Eri kokoonpanoissa toteutettavat työryhmät ja toimintojen järjestäminen
 - Jyväskylän kaupungin nivelyryhmä
 - Maahanmuuttajajohtajien verkosto (kohdennettu palvelukartta, maahanmuuttajaperheiden yhteishaun infot)
- ③ Kesäpäivystys
 - Organisointi ja toteuttaminen
- ③ Pudokkuustietojen koonti
 - Peruskoulun päättökäluokka ja perusopetuksen lisäopetuksen päättävät
 - Nivelkesän ja -syksyn eri vaiheet
 - Toisen asteen ja muut keskeyttäjät ja kesken lopettavat
 - Elsäivän nuorisotyön asiakaskunta, osin myös em. Reittejä 29 ikävuoteen asti
- ③ Jalkautuminen ja verkostoituminen monialaisesti aluetyössä, linkittyminen keskuksen kautta
 - Yhteishaku, kesätyöt, kesäpäivystys
 - Monikulttuuriset perheet, monikulttuurisuustaidot
 - Varhainen huolen puheeksi ottaminen ja monialainen työote
 - Nuorten arkielämän taidot, koulussa tehtävä nuorisotyö, oppimisvaikeudet ym. erityistarpeet

KUVA 5. Ohjauskeskuksen rooli monialaisilla rajapinnoilla. (Lähde: OhjausLaturi, lina Peltomaa)

ja sen merkittävyyttä, on yhtä kaikki selvää, että peruskoulun ja sitä seuraavan koulu- tai työpolun nivelvaiheessa on edellä kuvatun kaltaiselle ohjaukselle tilausta. Työ on koulussa koko nivelvaiheyhteisön tsemppausta, kuulemista ja läsnä olemista, mutta myös kohdennetun tuen tarjoamista. Matalan kynnyksen palveluidea säilyy OhjausLaturi -keskuksessa. Verkosto tulee todeksi yhden toimijan välityksellä, paitsi nuorille ja heidän vanhemmilleen myös kaikille nivelvaiheen parissa työskenteleville tahoille.

Lähteet

Filander, Karin. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Hoikkala, Tommi & Sell, Anna (toim.). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 90-114.

Honkasalo, Veronika & Souto, Anne-Mari. Monikulttuurinen nuorisotyö. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Sell, Anna (toim.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 115-138.

Holopainen, Pirkko & Ojala, Terhi & Miettinen, Kaija & Orellana, Tarja. 2005. Johdanto. Teoksessa Holopainen, Pirkko & Ojala, Terhi & Miettinen, Kaija & Orellana, Tarja (toim.). Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus, 5-8. Viitattu 3.10.2011.

http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf

Niemi, Heli. 2009. Kotona ja kodittomana – maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaalisia paikantumisia tutkimusten valossa. Teoksessa Raitakari, Suvi & Virokannas, Elina (toim.). Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 96, 125-148.

Nieminen, Juha. 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Sell, Anna (toim.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 21-43.

Nuorisolaki 72/2006. Viitattu 20.5.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>

Korhonen, Vesa & Nieminen, Juha. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimus (28) 3/2010, 3-17.

Kurki, Leena. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 335-357.

Lappalainen, Kristiina. 2001. Yläasteelta eteenpäin: oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Lastensuojelulaki 417/2007. Viitattu 3.10.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#P9>

OhjausLaturi-hankkeen nuorisokysely 2011.

Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 3.10.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pohjola, Kirsi. 2010. Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports 54. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Viitattu 20.5.2011.

www.mamk.fi/showattachment.asp?ID=2605&DocI

Hanna Laitinen

Yhteisöpedagogien haasteita ja tehtäviä monikulttuurisessa Suomessa

Monikulttuurisuuden kysymyksiä on yhteisöpedagogien (AMK) koulutuksessa pidetty pitkään omana erityisosaamisen ja erikoistumisen alueenaan. Artikkelini päätavoite on osoittaa, että 2010-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa jokaisen yhteisöpedagogin on syytä pohtia toimintaansa monikulttuuristen kysymysten näkökulmasta. Monista erilaisista kulttuuritaustoista tulevat yksilöt ja ryhmät tuovat kansalais-, nuoriso- ja järjestötyöhön uusia kysymyksiä koskien yhdenvertaista ja avointa toiminnan järjestämistä, kahden kulttuurin välissä elävien nuorten ja heidän vanhempiensa kohtaamista, syrjinnän ja rasmin kokemuksiin reagoimista ja sellaisten syntymisen estoa, maahanmuuttajien oman järjestötoiminnan erityispiirteitä ja monia muita asioita.

Monikulttuurisuus käsitteenä on hyvin yleinen, usein ristiriitainenkin, ja sen merkityksistä voi käydä monia kiinnostavia keskusteluja. Koska tämän artikkelin pääkohde on yhteisöpedagogien työtehtävien tarkastelussa, ohitan käsitelmäärittelyn kevyesti sanomalla, että monikulttuurisuus tässä artikkelissa tarkoittaa monenlaisten, pääasiassa etnis-kulttuurisesta moninaisuudesta seuraavien kulttuuripiirteiden läsnäoloa yhteiskunnassa. Monikulttuurisuuden näkökulmat yhteisöpedagogin työssä viittaavat sellaisiin kysymyksiin, joita suomalaisen enemmistökulttuurin perustalle rakentuneet nuorisotyö ja järjestötoiminta kohtaavat suhteessa etnis-kulttuuriin vähemmistöihin.

Monikulttuurisuudesta keskusteltaessa keskiössä ovat usein maahanmuuttajataustaiset ihmiset. Tämä on ymmärrettävää, koska katsemme kohdistuu helpoimmin siihen, mikä tuo tuttuun tilanteeseen jotain uutta ja herättää uusia kysymyksiä. Monikulttuurisuus käsitteenä kattaa kuitenkin

kin kaikki yhteiskunnassa läsnä olevat kulttuurit, myös suomalaisen enemmistökulttuurin ja kansalliset vähemmistöt kuten suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit ja tataarit, kielellistä vähemmistöistä puhuttaessa myös viittomakieliset. Yhdenvertaisuudesta puhuttaessa mukana tarkastelussa ovat muutkin vähemmistöt, kuten vammaisryhmät ja seksuaalivähemmistöt (ks. tarkemmin FAKTARUUTU). Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan etnis-kulttuuristen vähemmistöjen asemaa yhteisöpedagogien toimintakentällä.

Vaikka toisaalta väitän, että monikulttuurisuus koskee nykyisin kaikkia yhteisöpedagogeja, osa yhteisöpedagogeista päätyy sellaisiin tehtäviin, joissa monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon liittyviin kysymyksiin keskittyvä osaaminen voi olla erityisen tarpeellista. Tällaisia on esimerkiksi turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksissa. Tarkastelenkin tässä artikkelissa myös, millaisia uusia ja erityisiä työtehtäviä monikulttuurisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa voi yhteisöpedagogille tuoda.

Monikulttuurisen nuorisotyön kysymyksiä

Vaikka erilaisuutta ja erilaisia kulttuurejakin on Suomessa ollut aina, monikulttuurisen nuorisotyön kysymykset ovat tulleet entistä näkyvämmiksi maahanmuuttajien ja muiden monikulttuuristen nuorten määrän lisääntymisen myötä. Näiden uusien kohderyhmien havaitseminen on nostanut yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi, miten hyvin nuorisotyö tavoittaa kaikki nuoret. Kysymyksen taustalla on halu ymmärtää, saavuttaako tarjotun toiminnan tiedotus kaikki nuoret tasavertaisesti vai pitäisikö sitä kehittää jollain tavalla. Tähän liittyy kysymys, onko toiminta kaikille sopivaa ja kaikkia tasavertaisesti houkuttelevaa vai suunnitellaanko sitä tahattomasti joidenkin tiettyjen ryhmien ehdoilla. Pelkona on myös, että jotkut asiat toiminnassa estävät monikulttuurisia nuoria osallistumasta.

Jotta tieto nuorisotyön olemassaolosta paranisi ja kiinnostavuus lisääntyisi, monikulttuurisen nuorisotyön keinovalikoimaan on usein lisätty monipuolista ja monikielistä tiedottamista eri reittejä hyväksi käyttäen, esimerkiksi niin, että nuorisotyöntekijä jalkautuu koulujen suomi toisena

FAKTARUUTU

Syrjinnän kielto ja yhdenvertaisuuden edistäminen koskevat yhdenvertaisuuslain mukaan kaikkia ihmisiä ja kaikkia vähemmistöjä:

- Etniset, kielelliset, kulttuuriset, seksuaaliset, uskonnolliset, vammaisvähemmistöt jne.
- Eri-ikäiset ihmiset. Sukupuolten tasa-arvosta on erillinen tasa-arvolaki.

Maahanmuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka on muuttanut Suomeen muussa kuin matkailutarkoituksessa perhesiteen, opiskelun, työn, suojelun tarpeen tai muun tekijän vuoksi, väliaikaisesti tai pysyvästi tai tietämättä oleskelun pituutta vielä. Maahanmuuttajia tulee sekä EU-maiden sisältä että ulkopuolelta. Tilastoissa näkyvät yleensä vain EU-maiden ulkopuolelta tulevat henkilöt, koska heiltä edellytetään oleskelulupa.

Toinen sukupolvi on syntynyt Suomessa, molemmat vanhemmat ovat maahanmuuttajia.

Sukupolvi 2,5 on syntynyt Suomessa, toinen vanhemmista on maahanmuuttaja.

Monikulttuurinen nuori on nuori, joka on kasvanut useamman kuin yhden kulttuurin vaikutuspiirissä: maahanmuuttaja, adoptoitu, asunut pitkään ulkomailla, vanhemmista yksi tai molemmat ovat maahanmuuttajia tai asuu monikulttuurisessa perheessä.

Ei-EU-maiden kansalaisille myönnettyjen oleskelulupien perusteet (2009)

Perheside (5304 kpl: lapsi, avioliitto tms.)

Opiskelija (3993 kpl)

Työntekijä (2883 kpl)

Muu peruste (2497)

- Turvapaikkayksikön myöntämät luvat (1373, joista turvapaikkoja 116)

- Kiintiöpakolainen (737 kpl)

Etnis-kulttuuristen ryhmien suuruudet

Suomessa ihmisiä ei tilastoida etnis-kulttuuristen ryhmäkuuluvuuksien mukaan. Tilastoja on saatavissa ulkomaan kansalaisuudesta, äidinkielestä ja syntymävaltiosta. Suurimmat Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaan kansalaisryhmät olivat vuoden 2010 lopussa Viron (28 965 ihmistä), Venäjän (28 459), Ruotsin (8569), Somalian (6592), Kiinan (5433), Thaimaan (5022) ja Irakin (5009) kansalaiset.

Lähteet: Yhdenvertaisuuslaki (21/2004); Maahanmuuttovirasto/ tilastot (www.migri.fi), Martikainen & Haikkola (2010, 15); Helsingin nuorisosiainkeskuksen monikulttuurisuusohjelma 2009-2012 (2009, 5).

kielenä -luokkiin. Yhteistyötä on myös tehostettu vanhempien ja kulttuuriryhteisöjen kanssa.

Monissa kunnissa on kysytty monikulttuurisilta nuorilta itseltään, millaiset toiminnot heitä kiinnostaisivat. Vastauksissa tosin paljastuu sinänsä itsestään selvä asia: Monikulttuuriset nuoret eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä, vaan mielenkiinnot hajautuvat laajalle ja ovat keskenään myös ristikkäisiä. Yksi tykkää liikunnasta, toinen musiikista, kolmas yleisestä hengailusta jne. Suhteessa itse monikulttuurisuuteen jotkut toivovat eri kulttuurien esittelyä esimerkiksi nuorisotalolla, toisista taas se tuntuu suorastaan vastenmieliseltä ajatukselta. Usein tulee esiin toive ”aidosti monikulttuurisesta” toiminnasta eli vastavuoroisesta, moniäänisestä yhdessä tekemisestä. (Esim. Harinen 2005, 81; Laitinen 2010.) Useissa tutkimuksissa esiin on tullut myös toive selvästi rasminvastaisesta toiminnasta ympäriryöreltä tuntuvan suvaitsevaisuuden edistämisen sijaan (Honkasalo, Souto, Suurpää 2007, 58-59).

Osallistumisen tavat vaihtelevat eri kulttuureissa: joissain vapaa-aikaa on tapana viettää eri-ikäisten sisarusten kanssa yhdessä, toisissa taas tyttöjen ja poikien vapaa-aika on hyvinkin eriytynyttä ja kynnyksellä osallistua yhteisiin tapahtumiin suuri. Kulttuurien moninaisuus onkin haastanut myös miettimään nuorisotilojen ikärajojen mielekkyyttä ja pohtimaan sukupuolisensitiivistä työtä erilaisista näkökulmista kuin aiemmin. Haasteisiin on pyritty vastaamaan kouluttamalla työntekijöitä, lisäämällä monikulttuuristen työntekijöiden määrää ja rakentamalla moniammatillista yhteistyötä erilaisten toimijoiden, myös monikulttuuristen yhdistysten, kulttuuritulkien ja muiden asiaa toisista näkökulmista ymmärtävien ihmisten kanssa. (Mm. Honkasalo, Souto, Suurpää 2007, 48-49; 59-62.)

Yhtenä monikulttuurisen nuorisotyön perustavoitteena on edistää kaikenlaisten nuorten yhteiseloja ja vähentää eri ryhmien välisiä ennakkoluuloja. Olennaista on myös poistaa kaikenlainen syrjintä nuorisotyön piiristä ja edistää kaikkien yhdenvertaisuutta.

Miten hyvin monikulttuuriset nuoret sitten kokevat olevansa samaa porukkaa muiden nuorten kanssa? Heli Niemi (2009) on tehnyt hyvän koosteen 2000-luvulla tehdystä, maahanmuuttajataustaisia nuoria koskeneesta yhteiskunnallisesta tutkimuksesta erityisesti siitä näkökulmas-

ta, mitä tutkimus kertoo maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaalisesta paikantumisesta eli siitä, mihin nuoret katsovat kuuluvansa. Niemi jäsentää artikkeliaan kodin ja kodittomuuden käsitteillä, mutta tulee kuvanneeksi myös, mitä tutkimus kertoo nuorten kuulumisesta muihin yhteisöihin kuin perhe- tai sukulaisyhteisöön.

Niemen lukemien tutkimusten tiedot maahanmuuttajataustaisten nuorten ystäväystymisestä suomalaisten kanssa kertovat, että läntisen Euroopan maista tulevien nuorten on helpompi saada kavereita kuin esimerkiksi venäläis- tai somalitaustaisten nuorten, jotka ystäväystyvätkin keskimäärin useammin muiden maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa. Vaikka valtaosalla maahanmuuttajataustaisista nuorista on sekä suomalaisia, omaan kulttuuripiiriin kuuluvia että muita maahanmuuttajataustaisia ystäviä, noin joka viides (19 %) arvioi olevan helpompaa tutustua muihin maahanmuuttajataustaisiin nuoriin kuin suomalaisiin. (Niemi 2009, 135-137.)

Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? -tutkimuksen (Honkasalo, Souto, Suurpää 2007, 70-71) mukaan enemmistö nuorisotyöntekijöistä on sitä mieltä, ettei nuorisotyön tule kajota nuorten välisiin suhteisiin. Monikulttuurisen nuorisotyön näkökulmasta tuntuu kuitenkin perustellulta yrittää saada ryhmät sekoittumaan keskenään ja ylittämään mahdollisia ennakkoluuloja. Erialaisten yhteisten toimintojen kautta voidaan rakentaa pienryhmien rajat rikkovaa yhteisöllisyyttä tai ainakin opetella keskinäistä toimeen tuleamista. Joskus tavoitteen edistämiseksi käytetään myös ”kiintiöpaikkoja” ja pyritään näin varmistamaan, että kaikkiin toimintoihin osallistuu myös monikulttuurisia nuoria.

Monikulttuurisessa nuorisotyössä tehdään valintoja muun muassa sen suhteen, miten paljon eri etnisille ja kulttuurisille ryhmille järjestetään erillistä toimintaa (partikularismi) vai pidetäänkö lähtökohtana monikulttuuristen nuorten integroitumista yleiseen toimintaan (universalismi). Kysymys ei ole tutkimustenkaan perusteella yksinkertainen. Monet tutkimuskategorisointien mukaan monikulttuuriseksi määritellyt nuoret eivät itse koe itseään mitenkään monikulttuurisiksi vaan sulautuvat täysin kantasuomalaisten joukkoon eivätkä pidä erityisiä kulttuureja näkyväksi tekeviä toimintamuotoja kiinnostavina. Toisaalta taas nuorisotyön käytännön

kokemukset ovat osoittaneet, että jotkut nuoret osallistuvat vain eriytettyyn toimintaan.

Yhteisöpedagogi monikulttuurisessa koulussa

Koulun sanotaan olevan yhteiskunta pienoiskoossa. Käytännössä kunkin ikäluokan kaikki jäsenet vähintään 16-vuotiaaksi käyvät päivittäin koulussa oppimassa tietojen ja taitojen lisäksi paljon myös yhteiskunnan toiminnasta ja siinä pärjäämisestä. Koulussa määritellään onnistumisen ja epäonnistumisen tekijöitä, saadaan kokemuksia onnistumisista ja epäonnistumisista, rakennetaan yhteisöjä ja jätetään toisia niistä ulos, määritellään sopivan ja sopimattoman rajoja. Koulumenestys ja koulutuspolun pituus vaikuttavat myös hyvin konkreettisesti siihen, miten yksilö sijoittuu yhteiskunnassa myöhemmin.

Monikulttuuriset nuoret eivät ole koulumenestyksen suhteen yhtenäinen ryhmä. Muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien nuorten koulumenestys on keskimäärin vertailuryhmää heikompi, mutta joukkoon mahtuu myös erittäin hyvin koulussa pärjääviä nuoria. Vieraskielisten nuorten riski jäädä koulutuksen ulkopuolelle peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa on myös keskimääräistä suurempi, todennäköisyys jatkaa kolmannelle asteelle suomen- ja ruotsinkielistä väestöä pienempi ja työttömyyden riskit suuremmat. (OPH 2008, 133, 173-175.) Kansallisista vähemmistöistä sama koskee romaneja: valtaväestöä selvästi suurempi osa romaninuurista jää peruskoulun varaan, ja myös peruskoulun keskeyttäminen on keskimääräistä tavallisempaa. (TEM 2008, 57-59.)

Ongelmiin on pyritty paneutumaan muun muassa lisäämällä koulu- ja laisten kielten opetusta ja muilla opettajien käytössä olevilla menetelmillä. Pelkät opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut eivät kuitenkaan riitä rakentamaan tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia kaikille. Siksi onkin hyvä, että esimerkiksi kouluhyvinvointia on lähdetty lisäämään kokonaisvaltaisesti ottamalla nuorisotyölliset menetelmät käyttöön koulussa. Monikulttuuristen nuorten näkökulmasta myönteisiä ovat myös aloitteet, joissa yhteisöpedagogit toimivat koulussa koulukiusaamista ja koulupudokkuut-

ta ehkäisevissä tehtävissä. (Kuivakangas 2009, 91-93, ks. myös Kolehmainen ja Nikoskisen artikkelit tässä teoksessa.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestyksen kannalta olennaista on ymmärtää, että perheiden mahdollisuudet antaa tukea vaihtelevat. Osa maahanmuuttajaperheistä pitää lasten koulumenestystä erittäin tärkeänä ja tukee heitä siinä paljon. Osalla perheistä taas on vaikeuksia tukea nuoren koulunkäyntiä. Eroja on toki kantasuomalaistenkin perheiden kesken, mutta maahanmuuttajavanhemmille erityisiä haasteita saattaa aiheuttaa se, että suomalainen koulujärjestelmä, oppimis- ja tehtävityypit, ainesisällöt ja suomen kieli ovat vieraita eivätkä vanhemmat siksi osaa tukea koululaisia peruskoulun aikana tai ohjata eteenpäin opinnoissa.

Monet kansalaisjärjestöt ovatkin ryhtyneet toimiin yhteistyössä koulujen kanssa. Esimerkiksi Suomen Punainen risti (SPR) ja muut toimijat järjestävät peruskouluissa läksykerhoja, joissa lapset saavat apua läksyjensä tekemiseen. Alun perin maahanmuuttajataustaisille lapsille perustettu palvelu on osoittanut tarpeellisuutensa myös monien kantasuomalaisien lasten kannalta. Väestöliitto on järjestänyt koulujen kanssa maahanmuuttajavanhemmille kohdistettuja vertaisryhmiä, joissa tutustutaan suomalaiseen koulujärjestelmään ja pohditaan yhdessä, miten parhaiten tukea lapsia ja ratkoa heidän koulunkäyntiinsä liittyviä ongelmia.

Yhteisön rakentumisen ja yhteenkuuluvuuden näkökulmasta tarkasteltuna monikulttuuristen nuorten kokemukset koulu yhteisöistä eivät aina ole mairittelevia. Useiden tutkijoiden puheenvuorojen mukaan rasismin ilmeneminen kouluissa on yleistä (ks. esim. Souto 2010, Koponen 2010). Kuitenkin koulu on erittäin tärkeä sosiaalisen toiminnan areena kaikille nuorille, kohdataanhan siellä oman ikäisiä nuoria myös niistä piireistä, joihin ei vapaa-ajalla välttämättä törmätä. Heli Niemen (2009, 138-140) referoimien tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret kokevat koulun paikaksi, jossa yhdenmukaisuuden ja suomalaisten ehtojen hyväksymisen paineet ovat suuret eikä hyväksyntää ole helppo saada. Nuoret voivatkin ottaa strategiakseen joko hyväksyä paine ja pyrkiä sulautumaan joukkoon tai korostaa ulkomaalaisuuttaan vastareaktiona ulkopuolisuudelle.

Yhteisöpedagogien tehtäviin hyvin sopiva koulun, nuorisotyön ja järjestöjen yhteistyön kehittäminen näyttäytykin monikulttuuristen nuorten hyvinvoinnin näkökulmasta hyvänä mahdollisuutena, jos sen avulla voidaan rakentaa koulusta turvallinen paikka, jossa jokainen saa kasvaa ja kehittyä omaksi itsekseen ja jossa myös informaali oppiminen tukee kasvua ehjäksi ihmiseksi.

Nuorisotyön funktiot uudessa valossa

Nuorisotyön perustehtävät eli funktiot ovat Niemisen (2007, 23-26) mukaan personalisaatiofunktio, socialisaatiofunktio, kompensatiofunktio sekä resursointi- ja allokoitiofunktio. Kaikki näistä koskevat luonnollisesti monikulttuurisia nuoria monesti yhtä ”ongelmattomasti” kuin kantasuomalaisiakin. Tässä tekstissä nostan esiin ainoastaan sellaisia näkökulmia, jotka voivat haastaa yhteisöpedagogin miettimään asiaa monikulttuuristen nuorten kanssa työskennellessään erityisellä tavalla.

Personalisaatiofunktion näkökulmasta tavoitteena on tukea nuoren kasvua omaksi itsekseen. Tukiessaan nuoren elämänhallinnan taitoja, etsiessään hänen kanssaan uusia uria ja mahdollisuuksia, tukiessaan nuoren omien vahvuuksien löytämistä, tulevaisuuden suunnittelua ja itsenäisen elämän taitoja yhteisöpedagogin on syytä olla sensitiivinen sille, että nuori saattaa kotikulttuurinsa perusteella arvostaa erilaisia asioita kuin mitä valtakulttuuri odottaisi. Häneen saattaa myös kotoa käsin kohdistua monenlaisia odotuksia, eroavathan kulttuurit muun muassa sen suhteen, mitä pidetään arvostettavana, toivottavana ja sopivana käytöksenä. Kahden tai useamman kulttuurin välillä elävä nuori joutuu tekemään omia ainutlaatuisia yhteensovituksiaan näiden odotusten välillä. Mikä on yhteisöpedagogin rooli, jos yhteensovittaminen on vaikeaa?

Personalisaatiofunktio liittyy läheisesti nuoren identiteettityöskentelyyn. Monikulttuuristen nuorten kohdalla kysymys identiteetistä voi toisinaan olla monimutkainen. Monet ulkoisilta eli fyysisiltä ominaisuuksiltaan tai nimen perusteella kantasuomalaisista eroavat nuoret kokevat häiritseväksi sen, että muut ihmiset luokittelevat heidät tiettyihin kategorioiden eivätkä he saa itse päättää, mitkä identiteetin eri osa-alueista heille

ovat tärkeimpiä. Kuten kuka tahansa, myös monikulttuurisesta perheestä tuleva nuori voi olla sitä mieltä, että liikunnallinen lahjakkuus, matemaattinen älykkyys, runollisuus, rap-musiikin kuuntelu, vaatevalinnat tai mikä tahansa muu valittu ominaisuus on hänen kannaltaan olennaisempi identiteetin tekijä kuin vaikkapa ihon vaaleus tai tummuus tai vanhempien antama, mahdollisesti perheen uskonnon paljastava nimi. Pakottaako ympäristö tai jopa yhteisöpedagogi nuorta korostamaan sellaisia identiteetin osa-alueita, joita hän ei itse haluaisi?

Toisaalta nuoren oma kotikulttuuri on monesti keskeinen osa hänen identiteettiään. Tunne kuulumisesta erityiseen etniseen, kulttuuriseen tai uskonnolliseen ryhmään ja osaksi sen perinteitä voi olla erittäin suuri asia ja voiman lähde nuorelle. Mikä on toisesta kulttuuritaustasta tulevan nuorisotyöntekijän mahdollisuus tukea vähemmistökulttuuriin kuuluvan nuoren identiteetin rakentumista ja tukea nuorta kehittymään omaksi ainutlaatuiseksi persoonakseen?

Yksi ympäristön tuottama erityinen haaste monikulttuurisen nuoren kasvaessa omaksi itsekseen liittyy ennakkoluuloihin ja mahdollisesti jopa rasismiin eli siihen, millaista palautetta nuori saa ympäröivältä yhteiskunnalta. Jos nuori kokee tulevaisuuden epärealistisesti kohdelluksi kaupoissa, kuntosalilla, koulussa, työnhaussa ja muilla julkisilla foorumeilla, tämä ei voi olla jättämättä jälkiään nuoren käsityksiin siitä, millainen hän on ja mitä ominaisuuksia hänen on vahvistettava pärjätäkseen yhteiskunnassa.

Nuorisotyön socialisaatiofunktion tehtävä on tukea nuorten liittämistä yhteiskunnan ja lähiyhteisön jäseniksi. Se pitää sisällään tavoitteen toisaalta siirtää hyväksi todettuja arvoja, rooleja, toimintamalleja ja käyttäytymistapoja uudelle sukupolvelle, toisaalta samalla tukea nuoren sukupolven kysyä osallistua yhteisöjen ja yhteiskunnan kehittämiseen ja uudistamiseen – kyse on siis sekä säilyttävästä että uudistavasta funktiosta. Kuten jo määritelmästä kuitenkin huomaa, socialisaatiofunktio pitää sisällään potentiaalisia ristiriitoja sen välillä, mitkä ovat itse kunkin etnisen, kulttuurisen tai uskonnollisen ryhmän kannalta yhteiskunnallisesti hyväksytyt arvoja, rooleja ja tapoja – ja minkä kaiken on syytä muuttua ja uudistua. Näistä kaikista ei toki ole konsensusta kaikkien kantasuomalaisten perheiden kanssa.

Sosialisaatioon osallistuvat yhteiskunnassa monet muutkin toimijat kuin nuorisotyö. Niemisen (emt. 23-24) mukaan suomalaisen nuorisotyön yhtenä keskeisenä sosialisaation erityisalueena on ollut poliittinen sosialisaatio, jonka tarkoituksena on vahvistaa nuorten valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Vaikka tämä olisikin nuorisotyön sosialisaatiotehtävän erityisaluetta, nuorisotyö osallistuu nähdäkseni vahvasti myös nuorten yleiseen sosialisaatioon osoittamalla, millaisia arvoja ja millaista toimintaa pidetään arvokkaana tai normaalina ja mikä määritellään poikkeavaksi. Tämä näkyy siinä, millaisia asioita esimerkiksi kunnallisen nuorisotyön piirissä saa tai ei saa tehdä, millaisia pelejä pelataan, ohjelmia katsotaan, ruokia syödään jne. Kaikki tämä antaa osallistujille kuvaa siitä, mikä on normaalia ja näin ollen yleisesti hyväksyttävää.

Yksittäiset nuorisotyöntekijät osallistuvat sosialisaatioon pitkälti informaalien kasvatuksen keinoin antamalla mallia, rohkaisemalla, palkitsemalla hienovaraisesti toivotusta käyttäytymisestä ja mahdollisesti myös rankaisemalla ei-toivotuista toimintatavoista huomauttamalla tai pois sulkemalla. Sosialisaatiofunktion pohtiminen nostaakin esiin kysymyksen, kuinka pitkälti sosialisaation periaatteet on määritelty nuorisotyön organisaatioissa ja miten paljon ne ovat lähtöisin itse kustakin työntekijästä.

Epäluulo nuorisotyön sosialisaatiofunktiota kohtaan lienee yksi syy, miksi monesti oletetaan maahanmuuttajavanhempien rajoittavan nuortensa osallistumista esimerkiksi avoimeen talotoimintaan. Tätä kuilua on pyritty tasoittamaan kohdentamalla nuorisotyön tiedotusta erityisesti myös monikulttuuristen nuorten vanhemmille, toteuttamalla tiedotusta eri kielillä ja kutsumalla vanhempia tutustumaan nuorisotyöhön. Myös monikulttuurisesta taustasta tulevien nuorisotyöntekijöiden palkkaaminen voi sekä vähentää epäluuloja nuorisotyön tuottaman sosialisaation sisältöjä kohtaan, toisaalta faktisesti laajentaa ”yleisesti hyväksytyyn” piiriä.

Nuorisotyön sosialisaatiofunktion pohtiminen nostaa esiin myös muita kysymyksiä erityisesti maahanmuuttajanuorten kohdalla. Ovatko sosialisaation tavoitteet kaikille nuorille samat, vai onko maahanmuuttajina Suomeen tulleiden nuorten sosialisaatiossa kyse enemmänkin kotoutumisen edistämisestä, integraatiosta tai sopeuttamisesta suomalaiseen yhteiskuntaan? Miten tällöin suhtaudutaan eri kulttuuriryhmille kohdistet-

tuihin erillispalveluihin, tuetaanko niillä sosiaalistumista separaatiomalliin vai ovatko ne keino rakentaa aidosti monikulttuurista Suomea? Onko poliittinen sosialisatio relevantti tavoite, jos Suomen kansalaisuuden saaminen siintää kaukaisessa tulevaisuudessa? Entä asettuvatko sosiaisaation tavoitteet uudella tavalla, kun kyse on nuorista, jotka ovat Suomessa vain väliaikaisesti esimerkiksi vanhempien työkomennuksen ajan tai joiden oleskelun pituus Suomessa on epävarma?

Nuorisotyön kompensatiofunktiossa on kyse personalisaatio- ja sosiaalisatiofunktioissa tapahtuneiden muutosten paikkaamisesta, käytännössä usein kohdennetusta tai erityisnuorisotyöstä tai nuoren ohjaamisesta terveys-, sosiaali- tai työvoimapalvelujen piiriin. Näissä toimenpiteissä ollaan usein myös tekemisissä perheiden kanssa ja saatetaan törmätä suuriinkin kulttuurieroihin, jotka voivat vaikuttaa ratkaisevasti toimenpiteiden onnistumiseen. Suomalaista kulttuuria yhteisöllisemmistä taustoista tulevien maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaalisessa vahvistamisessa pidetään usein tärkeänä yhteisöllistä lähestymistapaa. Pelkästään nuoren kanssa toimiminen ei välttämättä tuota hyviä tuloksia. Tämä on otettu lähtökohdaksi esimerkiksi Ihmisoikeusliiton KITKE-hankkeessa, jonka tavoitteena on ehkäistä kunniaan liittyviä konflikteja, jotka voivat äärimmillään johtaa väkivaltaan. Siinä korostetaan perheyhteisön merkitystä nuoren hyvinvoinnin kannalta ja etsitään keinoja kitkeä haitallisia traditioita nimenomaan kulttuuristen yhteisöjen kanssa yhdessä. Olennainen osa työn onnistumista on se, että ratkaisuja etsitään ja löydetään dialogissa yhteisön eri jäsenten välillä. (Ihmisoikeusliitto 2011.)

Nuorisopolitiikan näkökulmasta nuorisotyöllä on myös resursointi- ja allokointifunktio, jonka kohdalla kysymys lienee siitä, miten paljon resursseja vähemmistöryhmien omaan nuoriso- ja nuorisojärjestötoimintaan tai monikulttuuriseen nuorisotyöhön osoitetaan – jos sellaista erikseen mainittuna halutaan toteuttaa.

Etniset ja kulttuuriset vähemmistöt aktiivisina kansalaisina

Järjestöissä työskentelevän tai niiden kanssa yhteistyötä tekevän yhteisöpedagogin tarve ymmärtää kulttuurien monimuotoisuuteen sekä erilaisten vähemmistöjen osallisuuteen liittyviä asioita nousee useimpien järjestöjen omista periaatteista, joihin kuuluvat tasa-arvo, demokratia ja kaikille kiinnostuneille avoimen toiminnan järjestäminen. Järjestötyön monikulttuuristen ulottuvuuksien tarkastelu herättää myös paljon kysymyksiä, koska sitä ei ole tutkittu niin paljon kuin monikulttuurista nuorisotyötä.

Suomalainen järjestö- ja yhdistystoiminta kattaa lähes kaikki yhteiskunnan toimialueet. Mukana on sosiaali- ja terveystieteiden, lapsi- ja nuorisotyön, liikunnan ja vapaa-ajan, kulttuuri- ja kasvatustieteiden järjestöjä sekä poliittisia, uskonnollisia ja ammatillisia järjestöjä sekä erilaisia asioita kuten ihmisoikeuksia, ympäristöasioita, kehitysyhteistyötä ajavia järjestöjä. Samalla tapaa kuin nuorisotyönkin kohdalla, näiltä kaikilta voidaan kysyä, ovatko ne avoimia kaikenlaisille uusille jäsenille ja jos, miten se käytännössä näkyy.

Periaatteessa lähes kaikki kansalaisjärjestöt ovat toki avoimia monikulttuurisille osallistujille ja jäsenille. Miikka Pyykkönen on tutkinut monikulttuuristen nuorten osallistumista nuorisojärjestöjen toimintaan. Hänen tutkimuksessaan kyselyyn vastanneista 53 keskusjärjestöstä lähes kaksi kolmannesta kertoo toimintaan osallistuvan monikulttuurisia nuoria: maahanmuuttajaryhmiin kuuluvia nuoria on mukana 46 prosentissa järjestöistä ja kansallisiin etnisiin vähemmistöihin kuuluvia nuoria 42 prosentissa. Piiri- ja paikallisyhdistyksissä monikulttuurisia nuoria oli tutkimuksen mukaan suhteessa vähemmän. (Pyykkönen 2007b, 22-24.)

Pyykkösen tutkimuksen mukaan nuorisojärjestöt ovat kiinnittäneet vain vähän huomiota monikulttuuristen nuorten saavuttamiseen: ainoastaan uskonnolliset ja poliittiset nuorisojärjestöt ovat tiedottaneet toiminnasta kohdennetusti monikulttuurisille nuorille. Harvoilla järjestöillä oli myöskään erillistä monikulttuurisuusstrategiaa, sen sijaan yli puolessa järjestöistä oli järjestetty monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. (Emt. 27-30.) Toisaalta monet järjestöt olivat keränneet kokemusta monikult-

tuurisuuden, erityisesti eri kulttuureista ja uskonnoista tulevien ihmisten kohtaamiseen liittyvistä haasteista. Moni vastaaja koki, että monikulttuurisen toiminnan järjestäminen vaatisi erityisosaamista, jota mahdollisesti pieniresurssisella yhdistyksellä ei ole. (Emt. 33-36.)

Yhteisöpedagogit (AMK) Katriina Rauman ja Eeva Vajavaara tutkivat monikulttuurisuuden haasteita opinnäytetyössään yhden nuorisojärjestön, Suomen Partiolaisten näkökulmasta. Heidän mukaansa monikulttuurisuuden luullaan aiheuttavan enemmän muutoksia tai ongelmia kuin mitä todellisuudessa tapahtuu. Partion toiminnallisiin tapahtumiin voi osallistua heikommallakin kielitaidolla, ja uskontoon ja ruokavalioon liittyvät kysymykset voidaan hoitaa käytännön ratkaisuille yhtä helposti kuin kantasuomalaisen lasten kohdalla. Suurempi este osallistumiselle on järjestön yleinen asenneilmapiiri, joka sai Raumanin ja Vajavaaran yllätykseksi ajoittain jopa rasistisia piirteitä. (Rauman & Vajavaara 2010, 37-40.)

Pyykkösen johtopäätös tutkimuksestaan on, että järjestökentän muuttaminen monikulttuuristuvaan yhteiskuntaan kulkee hieman ”jälkijunassa”. Hänen mukaansa varsinkin maahanmuuttajanuorten saaminen mukaan järjestötoimintaan edellyttäisi erillisten toimintojen kohdistamista, eikä järjestöjen nykyinen universalistinen toimintatapa suunnata toiminta avoimesti kaikille nuorille saavuta kaikkia kohderyhmiä. (Pyykkösen 2007b, 60-61.) Raumanin ja Vajavaaran johtopäätös partion tarkastelusta puolestaan on, ettei maahanmuuttajille ole tarpeen järjestää eriytettyä toimintaa, vaan heidät kannattaa ottaa mukaan jo olemassa oleviin ryhmiin. Yleisesti ottaen he olivat sitä mieltä, ettei partiotoimintaa sinänsä tarvitse muuttaa, jotta maahanmuuttaja pystyy osallistumaan. Sen sijaan yhteistyöllä eri toimijoiden kanssa on suuri merkitys sen kannalta, että maahanmuuttajaperheet saavat enemmän tietoa partiotoiminnasta. (Rauman & Vajavaara 2010, 41).

Pyykkösen tutkimuksen mukaan on syytä uskoa, että monikulttuurisuus nuorisojärjestöjen parissa kehittyy. Hänen mukaansa nuorisotoimintaa tekevät järjestöt ja yhdistykset ovat kiinnostuneita monikulttuurisuudesta ja näkevät sen merkityksen kasvavan lähitulevaisuudessa, joten valmiudet toiminnan kehittämiseen esimerkiksi yhteistyössä urheiluseurojen,

maahanmuuttajien omien yhdistysten, seurakuntien ja kunnallisen nuoritoimen kanssa ovat olemassa. (Pyykkönen 2007b, 60-61.)

Aikuisjärjestöjen kohdalla tyypillisin tapa ottaa maahanmuuttajat erityisenä kohderyhmänä huomioon lienee hanketoiminnan kautta. Monet järjestöt toteuttavat hankkeita, joiden tavoitteena on edistää ensimmäisen polven maahanmuuttajien kotoutumista ja osallisuutta tai ratkaista maahanmuuttajaryhmien erityisiä sosiaalisia ongelmia. (Ruhanen & Martikainen 2006). Ensi katsomalta hankkeista välittyy mielikuva, että maahanmuuttajat eivät hankkeissa juuri ole itse aktiivisen kansalaisen roolissa vaan autettavana kohderyhmänä. Voi kuitenkin olla, että yleiskatsaus antaa väärän kuvan järjestöjen toiminnasta ja että niiden tavoitteet ja toimenpiteet pitävät sisällään tavoitteita maahanmuuttajien voimaantumisesta myös aktiivisina kansalaisina. Ainakin maahanmuuttajat ovat hankkeissa usein vertaistuen antajina ja yhä useammin myös ammattilaisten ja asiantuntijoiden rooleissa.

Kysymys kuitenkin on, ohjaako hankerahoitus järjestöjä ylläpitämään käsitystä maahanmuuttajista passiivina autettavina. Yleinen etu varmasti olisi, että maahanmuuttajille mahdollisia ovat ongelmien omistajan roolin lisäksi myös ongelmien ratkaisussa tarvittavan asiantuntijan, kehittäjän ja toimeenpanijan roolit.

Yksi viime aikoina lisääntynyt näkökulma maahanmuuttajien rooleihin kantasuomalaisten perustamissa järjestöissä on pyrkimys rekrytoida maahanmuuttajia toiminaan järjestöissä vapaaehtoisina. Yksi tällainen hanke on ollut käynnissä Setlementti Louhelassa Järvenpäässä, missä yhteisöpedagogi (AMK) Soile-Maria Linnemäki teki opinnäytetyönsä tutkien maahanmuuttajien motiiveja osallistua vapaaehtoisena toimintaan.

Setlementti Louhelan Osaksi yhteisöä -hankkeen taustalla on havainto siitä, että maahanmuuttajista olisi muuhunkin kuin osallistumaan muiden heille järjestämään toimintaan. Monilla maahanmuuttajilla on paljon osaamista, osalla myös aiempaa kokemusta vapaaehtoistoiminnasta lähtömaassaan. Linnemäen tutkimuksen mukaan vapaaehtoistyöstä kiinnostuneiden maahanmuuttajien motivaatiotekijät olivat yhtä moninaisia kuin kantasuomalaistenkin. Moni halusi auttaa tarpeessa olevia kantasuomalaisia tai toisia maahanmuuttajia, jatkaa lähtömaassaan hyväksi kokemaansa

vapaaehtoistoimintaa ja tutustua uusiin ihmisiin. (Linnemäki 2010, 9; 24-26.)

Aktiivisen kansalaisuuden erilaisten roolien ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta olennaista olisi luonnollisesti, että etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen erilaisia jäseniä olisi tasavertaisesti mukana järjestö- ja yhdistystoiminnan kaikissa rooleissa: palvelujen käyttäjinä, jäseninä, vapaaehtoisina, luottamustehtävien haltijoina yhdistysten hallituksissa ja muissa päätöksentekoaikavälissä sekä työntekijöinä. Yhteisöpedagogit voivat erilaisissa tehtävissään olla edistämässä tällaista kehitystä.

Uudistuuko järjestökenttä maahanmuuttajien myötä?

Yhdistysten luvatussa maassa monet aktiivisen roolin haluavat ryhmät päätyvät usein perustamaan oman yhdistyksensä sen sijaan, että yrittäisivät muokata vakiintuneiden järjestöjen toimintaa. Näin myös maahanmuuttajat ovat tehneet: 1980-luvulta vuoteen 2007 mennessä Suomessa asuvat ulkomaalaissyntyiset henkilöt olivat perustaneet arviolta 700 yhdistystä. Vaikka suurimmilla maahanmuuttajaryhmillä kuten virolaisilla ja venäläisilläkin on omia yhdistyksiään, yhdistysten perustaminen on ollut erityisen suosittua pakolaisina maahan tulleiden maahanmuuttajien joukossa. Tätä he ovat itse selittäneet muun muassa sillä, että omien yhdistysten kautta he saavat sosiaalisia verkostoja, joita heidän on muuten vaikea löytää uudessa asuinmaassa. Lisäksi aktiivinen toiminta on tuttua jo lähtömaasta, jossa moni pakolainen on ollut sosiaalisesti, kulttuurisesti ja poliittisesti aktiivinen. (Pyykkönen 2007c, 106-107.) Moshen Zakherin mukaan (2007, 70) yksi mahdollinen selitys on myös se, että yhdistyksen toivotaan tarjoavan mahdollisuus työllistymiseen.

Oman kielen puhujien ja kulttuuriyhteisön jäsenten etsiminen uudesta asuinmaasta lienee tavallista useille ihmisryhmille, myös suomalaiset harrastavat sitä kokemukseni mukaan eri puolilla maailmaa. Uusi elinympäristö tuntuu vaikealta omaksua ja hallita, jolloin oman kulttuurin jäsenten tapaaminen tuo sopeutumisen rinnalle myös tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta. Maanmiehiltä voi myös saada hyviä vinkkejä siihen, miten pär-

jätä uudessa maassa. Lisäksi heihin on usein helpompi tutustua kuin uuden maan muunkielisiin asukkaisiin.

Maahanmuuttajien yhdistykset palvelevat näitä tarkoituksia myös Suomessa. Toisaalta ne myös tukevat maahanmuuttajien kotoutumista uuteen yhteiskuntaan opastamalla ja neuvomalla, miten toimia. Ne myös vahvistavat jäsentensä uskoa kykyynsä toimia uudessa ympäristössä ja parhaimmillaan toimivat näin voimaannuttamisen ja valtaistamisen kanavina. (Pyykkönen 2007c, 107.) Päätös rekisteröityä yhdistykseksi ei näiden tavoitteiden saavuttamiseksi olisi välttämätön, mutta useat yhteisöt ovat kuitenkin päätyneet virallistamaan asemansa yhdistyksenä. Näin ne ovat muun muassa voineet hakea ja vastaanottaa avustuksia toimintaansa.

Miikka Pyykkönen on väitöskirjassaan (2007a) tutkinut Tampereella ja Jyväskylässä toimivia maahanmuuttajayhdistyksiä. Hänen mukaan niiden kaikkien toiminta kiinnittyy jollain tavoin etnisen identiteetin teemaan, integraatioon ja kansalaisuuteen. Ne siis tukevat jäseniään etnisen identiteetin ylläpitämisessä ja uusien identiteettien työstämisessä sekä tukevat yhteisöjen jäseniä myös integroitumisessa Suomeen. Kansalaisuuden käsittely painottuu yhdistyksissä erityisesti sosiaaliseen ja kulttuuriseen kansalaisuuteen eli pyrkimykseen edistää jäsenten tasavertaisia sosiaalisia rooleja työelämässä, koulutuksessa ja vapaa-ajalla sekä edistää oman kulttuurin tunnettuutta ja hyväksyntää yhteiskunnassa. Poliittinen kansalaisuus jää yhdistysten toiminnassa vähemmälle. (Pyykkönen 2007a, 15; 20-22.)

Yhdistysten kuvatessa toimintaansa olennaiseksi nousevat etnisen tai kulttuurisen identiteetin lisäksi myös muut tekijät, erityisesti sukupuoli ja ikä. Pyykkönen päätyykin väitöskirjassaan jakamaan maahanmuuttajien yhdistykset yhdeksään erilaiseen kategoriaan ja näistä osan vielä alakategoriaihin niiden itselleen antamien pääasiallisten tarkoitusten sekä jäsen- ja kohderyhmien mukaisesti. Yhdistystyypit ovat: etnikulttuuriset yhdistykset, monikulttuurisuusyhdistykset, uskonnolliset yhdistykset, naisten yhdistykset, nuorten yhdistykset, liikuntayhdistykset, taideyhdistykset, kotouttamisyhdistykset ja koalitioryhdistykset. (Emt. 79-81.)

Yhteisöpedagogi (AMK) Vesa-Matti Paasivaara arvioi opinnäytetyössään maahanmuuttajajärjestöjen yhteistyöverkoston rakentamista Moniheili-projektissa pääkaupunkiseudulla. Hänen mukaansa Pyykkösen jaottelu

ei suoraan sovi kuvaamaan Monihelin 30 jäsenjärjestöä, sillä monet näistä kuuluvat yhtä aikaa useampiin Pyykkösen tyyppeihin. Paasivaaran tekemän kartoituksen mukaan Moniheli-verkoston jäsenyhdistyksistä selvästi suurin osa on Afrikasta lähtöisin olevien ihmisten perustamia. Niiden tärkein tavoite on kotoutumisen ja yhteisöllisyyden edistäminen jakamalla informaatiota ja järjestämällä tapahtumia, joiden kautta ihmiset voivat ylläpitää sosiaalisia suhteitaan eivätkä syrjäydy. Toinen usein mainittu tehtävä on rakentaa suhteita kantaväestöön ja kolmas kehitysyhteistyö. Verkoston jäsenten tavoitteena on monesti edistää useiden kohderyhmien hyvinvointia, erityisesti naisten ja nuorten. (Paasivaara 2011, 14-15.)

Kuinka omaehtoista maahanmuuttajien yhdistystoiminta sitten on, ja haastaako maahanmuuttajien yhdistystoiminta suomalaisen kansalaisyhteiskunnan ennen näkemättömillä tavoitteillaan, toimintatavoillaan ja organisoitumisen muodoillaan? Toistaiseksi suurta kansalaisyhteiskunnan vallankumousta ei ole näkyvissä. Yksi syy tähän on yhdistysten taloudellinen riippuvuus julkisista avustuksista. Saadakseen toiminnalleen rahoitusta yhdistysten on parasta keskittää toimintansa niihin asioihin, joihin avustuksia on saatavilla ja joista yhdistyksillä voidaan katsoa olevan erityistä osaamista. Käytännössä tämä tarkoittaa usein kotoutumisen edistämiseen liittyvää toimintaa. Myös toiminnan muu sopeuttaminen suomalaisen mallin mukaiseksi antaa parhaat mahdollisuudet pärjätä avustusrahojen kilpailluilla markkinoilla. (Ks. myös Pyykkönen 2007a, 113.)

Suomalaisen toimintatavan ja hallinnon opettelun voidaan toki katsoa olevan vain välivaihe maahanmuuttajayhdistysten vasta alkaneessa historiassa. Yhteisöpedagogeilla (AMK) on paljon annettavaa maahanmuuttajien yhdistystoiminnalle sekä potentiaalisina työntekijöinä että yhteistyöverkostojen ja -projektien toimijoina. Suomalaista järjestelmää opiskelevat maahanmuuttajayhdistykset voivat usein käyttää hyödykseen yhdistyslain, projektihallinnan, avustusten hakemisen ja monipuoliset viestintätaidot hallitsevia yhteisöpedagogeja. Yhteisöpedagogin erityiseen osaamiseen voivat parhaimmillaan kuulua myös sellaiset yhteistyötaidot, jotka auttavat luomaan kaikille osapuolille tilaa tuoda esiin omia näkökulmiaan ja omaa asiantuntemustaan ja kehittämään uusia ja aiemmasta poikkeavia toimintatapoja sekä rakentaa ja vahvistaa aidosti monitoimijaisia verkostoja.

Yhteisöpedagogi kotoutumisen edistäjänä

Monikulttuurisuuden kysymykset kattavat paljon laajemman kentän asioita kuin pelkän maahanmuuton. Silti myös maahanmuuttoon ja maahanmuuttajien tavoitteeseen löytää paikkansa Suomessa sisältyy paljon yhteisöpedagogille soveltuvia tehtäviä. Suomeen muualta muuttava ihminen on monien uusien haasteiden edessä. Hän ei useimmiten osaa kieltä eikä välttämättä tunne maasta monia ihmisiä, hänen voi olla vaikea osoittaa koulutuksensa ja aiemman työkokemuksensa olevan päteviä myös Suomessa. Kaiken kaikkiaan vie aikansa, ennen kuin maahanmuuttaja saavuttaa täysivaltaisen ihmisen aseman taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja poliittisesti. Myös maahantulon syy vaikuttaa merkittävästi kotoutumisen tavoitteisiin, motivaatioon ja mahdollisuuksiin: onhan integroitumisen perusta aivan erilainen esimerkiksi Suomeen vainoja pakoon tulevan ja naimisiin suomalaisen kanssa aikovan välillä.

Maahanmuuttajien syrjäytymistä nimitetään usein marginalisaatioksi, jolloin viitataan kotoutumisen epäonnistumiseen niin, että yksilö ei lyö-dä itselleen mielekkäitä rooleja eikä hahmota paikkaansa missään uuden yhteiskunnan yhteisöissä tai ryhmissä. Myös separaatio viittaa eristäytymiseen uudessa yhteiskunnassa, tuolloin yksilö kuitenkin tuntee yhteenkuuluvuutta entisen kotikulttuurin yhteisöihin. (Räty 2002, 125.) Syrjäytymistä pyritään ehkäisemään kotouttamistoimenpiteillä eli suomen kielien kurseilla, päivittämällä perus- tai ammatillista koulutusta, tukemalla asunnon- ja työnhaussa jne.

Hyvätkään julkiset kotouttamistoimenpiteet eivät aina riitä varmistamaan onnistunutta integraatiota uuteen yhteiskuntaan, keskittyväthän ne pääasiassa edistämään maahanmuuttajien työllistymistä ja toimeentuloa. Voidakseen hyvin ihminen tarvitsee ympärilleen muita ihmisiä ja yhteisöjä, kykyä suunnitella elämää eteenpäin ja uskoa tulevaan, mielekästä vapaa-ajan toimintaa jne. Kun maahanmuuttajalta usein puuttuu perhe-, suku- ja ystäväheteisöjen tuki, on yhdistystoiminnalla merkittävä rooli ehkäistessä maahanmuuttajien syrjäytymistä.

Maahanmuuttajien omat yhdistykset antavat omakielistä tukea ja tietoa uusille maahantulijoille ja mahdollisuuden tutustua oman kulttuuri-

piirin jäseniin Suomessa. Sosiaali- ja terveysalan järjestöistä osa on laajentanut ja kehittänyt palveluitaan erityisesti myös maahanmuuttajien tarpeisiin: esimerkiksi Väestöliitto on perustanut monikulttuurisen ja monikielisen osaamiskeskuksen monikulttuuristen perheiden tueksi ja Vanhustyön keskusliitolla on erityistä IKÄMAMU-toimintaa. Monikulttuuriset järjestöt kuten Familia Club ja Monika-Naisten liitto tukevat kotoutumista kehittämällä vaihtoehtoisia tapoja oppia suomea, luomalla mahdollisuuksia kuulua yhteisöihin ja tutustua uusiin ihmisiin uudessa kotimaassa, ehkäisemällä kulttuurienvälisiä konflikteja, auttamalla löytämään neuvoja ja apua ongelmiin uudessa yhteiskunnassa, järjestämällä vertaistukea ja tarvittaessa etsimällä turvapaikka lähisuhdeväkivallan uhreille. Näissä kaikissa on yhteisöpedagogin osaaminen paikallaan, mikä käy ilmi muun muassa yhteisöpedagogi (AMK) Suvi Hiltusen opinnäytetyönään tekemästä MoniNaisten talon mallista (Hiltunen 2010).

Kansalaisjärjestöjen kautta myös kenen tahansa Suomessa asuvan on mahdollista lähteä vapaaehtoisena tukemaan maahanmuuttajien kotoutumista: järjestää vapaa-ajan toimintaa turvapaikanhakijoille vastaanottokeskuksissa, toimia monikulttuurisena ystävänä, suomenkielisenä keskustelukumppanina, kokkikerhon vetäjänä jne. Vapaaehtoisena toimiminen sopii toki kenellä vaan, minkä lisäksi vapaaehtoistoiminnan edistäminen ja koordinointi ovat mitä parhaita työtehtäviä yhteisöpedagogeille.

Maahanmuuton organisointi ja erilaisten vähemmistöjen yhteiselo sisältää luonnollisesti myös rakenteellisia kysymyksiä. Julkisuudessa on esimerkiksi oltu huolissaan joidenkin asuinalueiden ja koulupiirien leimautumisesta maahanmuuttaja-alueiksi tai -kouluiksi, toisinaan puhutaan myös ghettoutumisesta. Asuntopolitiikka sinänsä jää yhteisöpedagogin osaamisalueiden ulkopuolelle, mutta monikulttuurinen lähiö- ja yhteisötyö voi tuoda jatkossa mielenkiintoisia työtehtäviä valmistuville yhteisöpedagogeille (AMK).

Järjestö- ja nuorisotyön osaajana yhteisöpedagogilla on nähdäkseni erityinen mahdollisuus toimia yhteisölähtöisen työn virittäjänä konkreettisesti rakentamalla sosiaalisen vahvistamisen kysymyksien ratkaisuun sellaisia monitoimijaisia verkostoja, joissa myös etnisten ja kulttuuristen yhteis-

söjen jäsenet ovat osa ongelman ratkaisua – ei vain itse ongelmaa, kuten suomalaisessa yhteiskunnassa välillä tunnutaan ajattelevan.

Yhteisöpedagogi pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden tukena

Suomi ottaa vuosittain vastaan hieman alle 750 kiintiöpakolaista eli YK:n pakolaisstatuksen saanutta ihmistä. Tämän lisäksi Suomeen on viime vuosien aikana hakeutunut omatoimisesti vuositason 1500-6000 ihmistä (www.migri.fi), joista 30-40 prosenttia on saanut oleskeluluvan Suomessa, näistä murto-osa varsinaisen turvapaikan.

Turvapaikanhakija odottaa käsittelyään yleensä majoitettuna vastaanottokeskukseen, jollei hän hanki itselleen asuntoa muualta. Vastaanottokeskuksissa järjestetään jonkin verran opinto-, työ- ja harrastustoimintaa. Integroituminen muuhun suomalaiseen yhteiskuntaan on kuitenkin vähäistä, eikä motivaatiokaan siihen aina ole suuri – onhan hakuvaiheessa vielä epäselvää, saako hakija käsittelyn jälkeen jäädä Suomeen vai ei. Toisaalta niiden kannalta, jotka myönteisen päätöksen saavat, olisi hyvä käyttää jo odottelu-aika kotoutumista edistävällä tavalla.

Vastaanottokeskusten ohjaajille ei ole määriteltyjä kelpoisuusehtoja. Viime vuosina monet monikulttuurisuusopintoja suorittaneet yhteisöpedagogit (AMK) ovat työllistyneet ohjaajiksi vastaanottokeskuksiin. Lisäksi yhteisöpedagogit voivat olla mukana järjestämässä vastaanottokeskuksiin säännöllistä vapaaehtoistoimintaa, joissa turvapaikanhakijat ja ”tavalliset” suomalaiset pääsevät tapaamaan toisiaan, pelaamaan pelejä tai tekemään muuta harrastustoimintaa, puhumaan suomea ja oppimaan pieniä asioita suomalaisesta kulttuurista. Nykyisellään tällaista organisoii erityisesti Suomen Punainen Risti.

Turvapaikanhakijat ovat erityinen ryhmä, jota suomalainen yhteiskunta ei täysin pysty kohtaamaan. Erityisen tärkeää olisi tukea alaikäisiä ja nuoria turvapaikanhakijoita, joiden elämässä vuosi on pitkä aika odottaa. Oppivelvollisuusikäinen turvapaikanhakija on oikeutettu saamaan opetusta myös odotusajalla. Alaikäisille turvapaikanhakijoille järjestetään myös erityisiä nuorten kotouttamislinjoja, esimerkiksi Kanneljärven opistossa,

jossa kaksi yhteisöpedagogiopiskelijää pyrki opintoihin liittyvänä tehtävänä kehittämään yhteisöllisyyttä ja lisäämään yhdenvertaisuutta maahanmuuttajalinjan ja muiden opiston oppilaiden välillä. Samalla he pyrkivät antamaan nuorille turvapaikanhakijoille mahdollisuuksia luoda sosiaalisia yhteyksiä ja yhteiskunnassa pärjäämisen taitoja myös koulun ulkopuolella.

Toinen erityistä tukea vaativa ryhmä ovat traumatisoituneet ja kidutuksen uhreiksi joutuneet pakolaiset ja turvapaikanhakijat. Turvapaikanhakijoilla on usein takanaan vaikeita vaiheita ja traumaattisia tilanteita. Tampereella tehdyn väitöskirjatutkimuksen aineistossa 57 prosentilla tutkituista turvapaikanhakijoista oli kidutuskokemuksia (Pirinen 2008, 8). Lääketieteellisen ja psykologisen kuntoutuksen lisäksi yhteisöpedagogin kannalta olennainen kysymys on, miten ohjata ihminen eteenpäin terapiasta normaalielämään, kun verkostot ja valmiit harrastukset puuttuvat. HUMA-Kin opiskelija Henna-Riikka Väätäsen tekemän opinnäytetyön (Väättänen 2011) mukaan kolmannen sektorin toimijat eivät juuri ole tähän valmistautuneet, vaikka muutamilla järjestöillä siihen olisikin halukuutta.

Yhteisöpedagogit yhdenvertaisuuden edistäjinä

Kuten alun määritelmässä kävi ilmi, monikulttuurisuuden kysymyksiä voidaan tarkastella osana laajempaa yhdenvertaisuuden edistämistä. Tällöin kyse on kaikkien ihmisten tasavertaisten ihmisoikeuksien edistämisestä, tässä artikkelissa erityisesti etnisten tai kulttuuristen vähemmistöjen näkökulmasta katsottuna.

Yhteisöpedagogi voi toimia yhdenvertaisuuden edistäjänä useilla erilaisilla tavoilla. Työroolissaan ja aktiivisena kansalaisena hän voi osallistua yhdenvertaisuudesta käytävään julkiseen keskusteluun ja tuoda siihen faktatietoja ja uusia näkökulmia. Hän voi myös olla mukana rakentamassa monikulttuurisuuden ja moninaisuuden kunnioittamiseen ja demokraattiseen hallintaan perustuvaa yhteiskuntaa kansalaistoiminnan tai poliittisen järjestelmän kautta. Non-formaalin kasvatuksen osajana hän voi kansainvälisyyskasvatuksen ja kulttuurienvälisen kasvatuksen keinoin olla lisäämässä ymmärrystä maailman kulttuurien monimuotoisuudesta. Niin ammat-

tirooleissaan kuin myös yksityishenkilönä hän voi päättää puuttua syrjintään ja rasismiin aina ja kaikkialla, missä hän siihen törmää.

Yhdenvertaisuuslain (21/2004) mukaan viranomaisten tulee kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Lain mukaan viranomaisten tulee erityisesti muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Etnisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi laki velvoittaa viranomaisia laatimaan yhdenvertaisuussuunnitelman. Suunnitelmassa tulee määritellä sekä millaisin keinoin viranomainen edistää yhdenvertaisuutta asiakkaisiin (kansalaisiin) kohdistuvassa toiminnassaan että miten yhdenvertaisuutta edistetään sisäisesti työyhteisössä.

Yhdenvertaisuussuunnitelman tekovelvollisuus koskee muun muassa kuntien viranomaisia. Kansalaisjärjestöjä se ei vielä koske, mutta osa järjestöistä on silti ryhtynyt niitä tekemään. Allianssi on toiminut mallina ja tuottanut oman yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmansa tekoprosessin kuvaukseksi ja kannustukseksi muiden järjestöjen ja nuorisotoimien käyttöön. Mallin levittämisessä muihinkin järjestöihin olisi yhteisöpedagogeille paljon töitä!

Yhdenvertaisuuden edistäminen sekä Suomen sisällä että globaalisti on yksi keskeinen tema monien toimijoiden edistämässä ja toteuttamassa kansainvälisyys- tai globaalikasvatuksessa. Erityisesti lukuisat kansalaisjärjestöt ja niissä työskentelevät yhteisöpedagogit ovat yhdessä opettajien kanssa jo pitkään toteuttaneet kansainvälisyyskasvatusta ja pyrkineet sen avulla kasvattamaan Suomeen vastuullisia maailmankansalaisia, jotka arvostavat ja pyrkivät edistämään oikeudenmukaisuutta ja erilaisuutta, kulttuurienvälisestä vuoropuhelua ja globaalia vastuuta niin kanssaihmisistä kuin ympäristöstäkin kohtaan.

Rasisminvastainen toiminta

Monikulttuuristen nuorten parissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että osa monikulttuurisista nuorista kokee rasismia ja kiusaamista koulussa, vapaaajalla ja töissä (esim. Rastas 2005; Honkasalo, Harinen & Anttila 2007). Rasismien kokemukset eivät rajoitu nuoriin eivätkä ulkonäöltään kantasuo-

malaisesta eroaviin ihmisryhmiin, vaan myös esimerkiksi väkivaltaa kokeneista virolaismiehistä 77 % ja venäläisnaisista 38 % koki viimeisimmän väkivaltakokemuksensa johtuneen nimenomaan rasismista (Honkatukia 2005, 124). Luokittelevaan ja rasistiseen käytökseen syyllistyvät kantasuomalaiset nuoret ja aikuiset, mutta myös maahanmuuttajaryhmien välillä esiintyy ennakkoluuloisuutta ja jopa rasismia.

Vain harva suomalainen myöntää avoimesti olevansa rasisti. Kuitenkin EVA:n asennetutkimuksen mukaan vielä vuonna 2000 kolmasosa (34 %) suomalaisista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että ”ulkomaalaisten lisääntyvä maahanmuutto johtaisi epäedulliseen rotujen sekoittumiseen ja heikentäisi kansakuntamme elinvoimaa”, mitä voidaan pitää tiukimpienkin määritelmien mukaan rasistisena kantana (Hakonen & Kiljunen 2003, 239). Vuonna 2003 koko Suomen alueelta 45 % ja Helsingistäkin 31 % oli täysin tai osittain samaa mieltä väittämästä, että ”joihinkin rotuihin kuuluvat eivät kerta kaikkiaan sovellu asumaan modernissa yhteiskunnassa” (Jaakkola 2009, 63-64). Suomessa siis on rasismia, sitä ei voi kieltää.

Tästä huolimatta moni järjestö- ja nuorisotyön ammattilainenkin pitää rasismia liian vahvana sanana ja ilmiötä vaikeana käsitellä. Nuorisotyön johdosta lähes 80 % oli Kivijärven ja Harisen tutkimuksessa (2008, 22-23) sitä mieltä, että on parempi puhua suvaitsevaisuudesta kuin rasismista ja 44 % uskoi, että rasismi katoaa ajan kuluessa itsestään. Tässä johdon käsitykset poikkeavat selvästi edellä esiteltyjen tutkimusten tuloksista ja monikulttuuristen nuorten näkemyksistä: myös nuoret toivovat selvästi nimenomaan rasismiin puuttumista ja rasisminvastaista toimintaa nuorisotyöhön (esim. Honkasalo & Kivijärvi 2010, 261).

Rasismien ilmenemismuodot ovat moninaisia. Usein voi myös olla niin, että rasismia itse kokematon ihminen tulkitsee tilanteen eri tavalla kuin ihminen, jolla on aiempia itsen kohdistuneita kokemuksia rasismista. Siksi rasismiin puuttuminen on arjen tilanteissa usein vaikeaa. Yhteisöpedagogin käytännön työtehtävissä rasisminvastainen työ tarkoittaa yleensä sitä, että hän osoittaa erilaisin tavoin vastustavansa rasismia ja puuttuu rasistiseen käytökseen, puheeseen ja ilmaisuihin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa nuorisotaloilla, yhdistyksissä, internetissä ja julkisuudessa. Esi-

merkiksi Hyvinkään nuorisopalveluissa se tarkoittaa selkeitä pelisääntöjä, joihin kuuluu muun muassa rasistisiin ilmaisuihin puuttuminen. Rasismin kohdalla käytössä on nollatoleranssi, jonka tuntevat sekä työntekijät että nuorisopalveluja käyttävät nuoret. (Laitinen 2010, 9-10.)

Yhteisöpedagogi (AMK) Emmi Safar teki opinnäytetyönsä rasismin tunnistamisesta ja rasismiin puuttumisesta verkkoympäristössä. Opinnäytetyö kuvaa hyvin muun muassa sitä, miten rasistiset symbolit ja ilmaiset saattavat jäädä kokonaan huomaamatta niiltä, jotka eivät symboliikkaa tunne. (Safar 2009, 31-33.)

Safar pelkistää rasisminvastaisen työtteen verkkonuorisotyössä kolmeen sanaan: kyseenalaistaminen, keskustelu ja fakta. Aikuisella nuorisotyöntekijällä tulee olla faktapohjaista tietoa rasismista ja kyky tarjota oikeaa tietoa, kun nuorten keskustelu velloo ennakkoluulojen ja yleistysten tasolla rasismin rajamailla. Kyseenalaistaminen viittaa siihen, ettei nuorten rasistisilta kuulostavien kommenttien tai tarinoiden anneta mennä kyseenalaistamatta ohi vaan niistä keskustellaan. Toisaalta aggressiivinen tiettyjen ilmaisujen kieltäminen tai tuomitseminen ilman keskustelua voi kääntyä itseään vastaan. (Safar 2009, 45-47.) Myös rasististen nuorten yhteisöjä tutkinut Sini Perho (2010, 25-30) muistuttaa, että rasististen nuorten puhetapa tulisi kyseenalaistaa ilman, että kyseenalaistetaan heidän omaa identiteettiään.

Rasisminvastainen työ voi toteutua erilaisilla tasoilla. Yksi taso on pyrkiä muuttamaan yhteiskunnallisissa rakenteissa ja työelämässä esiin tulevaa suoraa ja välillistä rasismia esimerkiksi kouluttamalla organisaatioita tunnistamaan rasismia ja toimimaan aktiivisesti sen vähentämiseksi. Rasisminvastainen työ pitää luonnollisesti sisällään myös rikosten ilmiäntämisen, jos sellaisia kohtaa.

Rasismin ennaltaehkäisemisessä on usein kyse yleisestä suvaitsevaisuuskasvatuksesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta, jota tehdään erilaisin asennekasvatuksen menetelmin. Varsinaisessa rasisminvastaisessa työssä pyritään kasvattamaan ihmisiä havaitsemaan rasismia ympärillään ja rohkaistamaan heitä tarttumaan siihen. HUMAKin opiskelijat Ksenia Peltovuori ja Jenni Koskensuu tekivät opinnäytetyönsä tutkien taidekasvatuksen menetelmien käyttöä rasisminvastaisessa työssä. ART against racism

-hankkeessa järjestettiin eri taidemuotoja käyttäviä työpajoja, joissa käsiteltiin rasismia. Opinnäytetyössä haastatellut nuoret arvioivat, että työpajan seurauksena heillä on enemmän valmiuksia ja rohkeutta puuttua tilanteisiin, joissa rasismia esiintyy. (Koskensuu & Peltovuori 2010, 43,56.). Yksi Koskensuun ja Peltovuoren johtopäätöksistä on, että kantavaestön ja maahanmuuttajien tulisi toimia yhdessä rasismia vastaan. Tämä tekisi työstä todellista monikulttuurista toimintaa eikä 'kantasuomalaisen pyrittämää hyväntekeväisyystötä'. (Emt. 50-51.) Tässäkin on paikka yhteisöpedagogille.

Johtopäätöksiä

Olen tässä artikkelissa käsitellyt joitakin yhteisöpedagogin (AMK) työkentän kannalta olennaisia näkökulmia monikulttuurisuuden kysymyksiin. Johtoajatuksenani on ollut, ettei monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä voi useinkaan eristää yksittäisten työntekijöiden tehtäväksi vaan että etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen sosiaalisen vahvistaminen sekä osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen on vähintään yhdenvertaisuuden näkökulmasta osa jokaisen yhteisöpedagogin työtä siinä missä etnisesti suomalaisiakin koskevat vastaavat kysymykset. Yksikulttuuriset yhteisöt ovat harvinaisia – ja jos sellaisia jossain on, on syytä tarkistaa, ovatko syynä epätasa-arvoistavat rakenteet tai käytännöt.

Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus ei todennäköisesti Suomessa ole vähenemään vaan lisääntymään päin. Nuorten parissa työskentelevä yhteisöpedagogi on non- ja informaalien kasvatuksen toimijana mukana sosiaalistamassa nuoria ja tukemassa heidän valmiuksiaan pärjätä nykyisessä ja tulevassa yhteiskunnassa. Parhaimmillaan kyse ei ole vain moninaisuuden suvaitsemisesta, vaan sellaisen yhteiskunnan rakentumisesta, jossa etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen osaamista ja erilaisista kulttuuritaustoista kumpuavia innovaatioita osataan käyttää yhteiskunnan kaikkien jäsenten hyvinvoinnin edistämiseen.

Yhteisöpedagogin on syytä tietää, millainen eri vähemmistöjen asema Suomessa on, sekä ymmärtää, miten vähemmistöt asemansa kokevat. Hänen on hyvä oppia tuntemaan oman toimialansa toimintatavat ja organi-

saatiot niin hyvin, että hän pystyy myös katsomaan niiden toimintaa kriittisesti ja muokkaamaan toimintatapoja tarpeen niin vaatiessa.

Monikulttuuristen yksilöiden kohtaamisessa olennaista kaiken tutkimuksen mukaan on olla tekemättä yleistämisen virhettä. Kukaan monikulttuurinen ihminen ei määrity itselleen vain maahanmuuttajana, maahanmuuttajien lapsena, venäläisenä, somalina, romanina tai saamelaisena. Me kaikki olemme myös paljon muuta kuin etninen tai kulttuurinen taustayhteisömme.

Nuorisotutkimusten mukaan suuri osa monikulttuurisista nuorista pitää erittäin kiusallisena, epäreiluna ja suorastaan rasisisenakin, jos heitä käsitellään ensisijaisesti monikulttuurisuuden kategorian kautta. Heidän oman identiteettinsä kannalta olennaisempia tekijöitä voivat olla sukupuoli, ikä, koulumenestys taikka kuuluminen tietyn musiikkilajin kannattajiin – kuten kenellä tahansa nuorella.

Toisaalta jokaisella ihmisellä on oikeus osa kulttuuriaan ja tuntea ylpeyttä siitä, joten liiallinen kulttuurisen erityisyyden varominen ja ”kaikki nuoret ovat kuitenkin samanlaisia” -ajattelu voi yhtä lailla kääntyä nuoren identiteettiä ja itsemäärittelyn oikeutta vastaan. Olennaista onkin, ettei yhteisöpedagogi tai muukaan ulkopuolinen henkilö lähde määrittelemään nuorta omien oletustensa perusteella vaan antaa tukensa nuoren kasvulle ja identiteetin monipuoliselle rakentumiselle kussakin kehitysvaiheessa sen mukaan, mikä milloinkin on sopivaa.

Etnisillä ja kulttuurisilla vähemmistöryhmillä on useita omia yhdistyksiä ja epävirallisia yhteisöjä. Monissa kulttuureissa perheen ja yhteisön merkitys on huomattavasti suurempi kuin Suomessa. Siksi monet tutkimukset osoittavat, että yksilön ongelmilta näyttäviissä asioissa olennaista on yhteistyö lähiyhteisön kanssa. Etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen jäsenillä ja heidän yhdistyksillään on myös paljon muuta osaamista, jota ei vielä osata ottaa kunnolla käyttöön. Onkin olennaista, että yhteisöpedagogi osaa toimia moniammatillisissa, monenlaisten toimijoiden verkostoissa ja rakentaa yksilöiden ja yhteisöjen osaamiselle ja toimijuudelle perustuvaa toimintaa.

Monikulttuurisuuden tarkastelu painottuu usein sen mukanaan tuomiin haasteisiin tai uusiin tehtäviin. Yhtenä syynä tähän on se, että tut-

kimus painottuu enemmän epäkohtien selvittämiseen kuin mahdollisuuksien esittämiseen. Toinen syy liittyy siihen, että toimialan toiminnasta niin suuri osa toteutuu hankkeina, joiden tavoitteena on useimmiten jonkun ongelman tai epäkohdan ratkaiseminen. Katseemme on kohdistunut näkemään ongelmia ja tarttumaan niihin. Vaikka tämä on monella tapaa hyvä työote, meidän on varottava jäämästä sen vangiksi. Moni ilmiö – muun muassa monikulttuurisuuden lisääntyminen järjestö- ja nuorisotyössä – tuo mukanaan paljon uusia mahdollisuuksia ja vahvuuksia. Seuraavan artikkelin toivon kirjoittavani niistä!

Lähteet

Haikonen, Jyrki & Kiljunen, Pentti 2003. Mitä mieltä suomalainen? EVAn asennetutkimuksien kertomaa vuosilta 1984-2003. EVA. Taloustutkimus Oy. Yliopistopaino.

http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/06/Mita_mielta_suomalainen.pdf

Päivi Harinen 2005. Mitähän tekis? Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen –tutkimushankkeen väliraportti. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/mitahantekis.pdf>

Honkasalo Veronica, Harinen Päivi, Anttila Reeta 2007. Yhdessä vai yksin erilaisina?

Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/erilaisina.pdf>

Veronika Honkasalo, Anne-Mari Souto, Leena Suurpää 2007. Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 16.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kymppikerho.pdf>

Honkatukia, Päivi 2005. Väkivalta maahanmuuttajien kokemana ja kertomana. Teoksessa: Paananen, Seppo (toim.): Maahanmuuttajien elämää Suomessa. Tilastokeskus. Helsinki, s. 119-136.

Jaakkola, Magdalena 2009. Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987-2007. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2009/1.

Kivijärvi Antti & Honkasalo Veronika 2010. Monikulttuuristen nuorten ja nuorisotyöntekijöiden tulkintoja rasismista. Teoksessa Maahanmuutto ja sukupolvet. Suomalaisen kirjallisuuden seura (Tietolipas 233). Helsinki, s. 257-272.

Antti Kivijärvi, Päivi Harinen 2008. ”Tärkeähän se olisi, mutta...” Nuorisotoimen johdon näkemyksiä monikulttuurisesta nuorisotyöstä. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 21.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/monikulttuurinennuorisotoimi.pdf>

Koponen, Riitta-Liisa 2010. Yksi ohimenevä kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa: Sotkasiira, Tiina, Harinen Päivi & Ronkainen Jussi (toim.): Meille saa tulla. Suomen Akatemian tutkimushanke *Muuttuva kansalaisyhteiskunta - monikulttuurisuus, nuoret ja kulttuurinen kansalaisuus Suomessa*. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0284-9>

Kuivakangas, Johanna 2009. Yhteisölliset sekatyömiehet valtaavat koulut. Teoksessa Kimmo Lind (toim.): Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteisöpedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön. HUMAK. Sarja C. Oppimateriaaleja 19, s. 84-100.

Martikainen Tuomas & Haikkola Lotta (toim.) 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. SKS. Helsinki.

Niemi, Heli 2009. KOTONA JA KODITTOMANA – maahanmuuttaja-taustaisten nuorten sosiaalisia paikantumisia tutkimusten valossa. Teoksessa Raitakari, Suvi & Virokannas, Elina (toim.): Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 96, s. 125-152.

Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo: Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä: Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 21–43.

Opetushallitus 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus -tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Edita Prima Oy. http://www.opph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf
(viitattu 20.11.2010)

Perho, Sini 2010. Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituhanen vaihteen Joensuusta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 103. Helsinki

Pirinen Ilkka 2008. Turvapaikanhakijoiden terveydentila. Tutkimus Tampereen kaupungin ulkomaalaistoimiston terveydenhuoltoyksikössä. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. <http://acta.uta.fi/teos.php?id=11033>

Pyykkönen, Miikka 2007a. Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansallisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. Jyväskylän yliopisto. *Journal of Education, Psychology and Social Research* 306. Jyväskylän yliopisto.

Pyykkönen, Miikka 2007b. Monikulttuurisuus suomalaisten nuorisojärjestöjen toiminnassa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura.

Verkkojulkaisuja.. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jarjesto.pdf>

Pyykkönen, Miikka 2007c. Naiset maahanmuuttajien yhdistyksissä. Teoksessa: Martikainen, Tuomas & Tillikainen, Teija (toim.): Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007. Väestöliitto. Helsinki, s.105-124.

Rastas, Anna 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Tampereen yliopisto.

Ruhanen, Milla & Martikainen, Tuomas 2006. MAAHANMUUTTAJAPROJEKTIT: hankkeet ja hyvät käytännöt. Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 22/2006.

Räty, Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Souto, Anna-Mari 2010. ”Meidän koulussa ei ole rasismia”... Hmm, en usko. Teoksessa Sotkasiira, Tiina, Harinen Päivi & Ronkainen Jussi (toim.): Meille saa tulla. Suomen Akatemian tutkimushanke *Muuttuva kansalaisyhteiskunta - monikulttuurisuus, nuoret ja kulttuurinen kansalaisuus Suomessa*. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Tampere.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0284-9>

TEM 2008. Romanian pitkä matka työn markkinoille. Tutkimus romani-
en työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 22/2008.
http://www.tem.fi/files/20264/TEMJul_22_2008_tyo_ja_yrittajyys_summary.pdf
(viitattu 13.1.2011)

Zakeri, Moshen 2007. Realistinen kanta kotoutumisessa on osaaminen. Teoksessa Zakeri, Moshen & Tuunainen, Minna (toim.): Osaamisen po-

luilla – maahanmuuttajien yhdistystoiminnan problematiikka. Suomen Pakolaisapu ry. Helsinki, s. 69-97.

Painamattomia internet-lähteitä

Helsingin nuorisoasiainkeskuksen monikulttuurisuusohjelma 2009-2012.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/0689ab004f73b998a4daf779c2a64e6a/Monikulttuurisuusohjelma_2009-2012.pdf?MOD=AJPERES
(viitattu 28.2.2011)

Hilden Terhi, Karimi Rebwar & Suomenaro Eeva (2011): Kunniaan liittyvät konfliktit. Taustatietoa. Ihmisoikeusliitto.

http://www.ihmisoikeusliitto.fi/images/pdf_files/Taustamuistio_Kitke.pdf
(viitattu 1.11.2011)

Hiltunen, Suvi: MoniNaisten talo -malli. Sosiaalinen toimintaympäristö maahanmuuttajataustaisten naisten kotoutumisen tueksi. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 2010.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010112515691>

Koskensuu, Jenni & Peltovuori, Ksenia: Art Against Racism : Taide rasisminvastaisen nuorisotyön välineenä. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 2010.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010113016356>

Laitinen, Hanna (toim.), Tuuli Huovila, Salla Hyppönen, Jarna Koskela, Annika Jouhki, Heidi Jyrkkä, Marika Malila, Annika Mensonen, Outi Neuvonen, Sari Pentti, Marianne Rintala, Oona Sahari, Katja Sipola, Sanni Soinen, Elina Westerlund: Nuorisopalvelujen monikulttuurisuus Hyvinkäällä. Perusselvitys monikulttuurisen nuorisotyön kehittämistä varten. 2010.

http://www.nuorisokanuuna.fi/tiedostot/Hyvinkaan_monikulttuurisuus-selvitys_HUMAK_2010.pdf
(viitattu 28.2.2011)

Linnemäki, Soile-Maria (2011): ”Se on sellainen for fun -juttu” : Settlementi Louhelan vapaaehtoisten maahanmuuttajien motiivitutkimus. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201103213422>

Paasivaara, Vesa-Matti: Projektista kohti toimivaa organisaatiota. Moniheili-projektin ulkoinen arviointi. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 2011.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201102152370>

Rauman, Katriina & Vajavaara, Eeva: Kohti aidosti avointa partiota. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 2010.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201005078413>

Safar, Emmi-Karoliina: Rakasta rotuasi. Rasismin ja etnisen syrjinnän ilmenemismuodot verkkonuorisotiloilla IRC-Galleriassa sekä Habbossa. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. 2009. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-200911306523>

Väätänen, Henna-Riikka: Kansalaisjärjestöjen rooli kidutuksen uhrien koutoutumisen tukemisessa : Kartoitus pääkaupunkiseudun ja Turun kansalaisjärjestöjen toimintamahdollisuuksista ja valmiuksista. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. 2011. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201105269718>

Sari Miettinen

Ammattikorkeakouluopiskelijat nuorisoalaa kehittämässä

Nuorisoala on viimeisen kymmenen vuoden aikana ollut muiden yhteiskunnallisten toimialojen ja palvelurakennemuutosten tavoin muutosten kourissa. Samaa myllerrystä on nähty koulutuspoliittisella kentällä. Ammattikorkeakoulu on etsinyt paikkaansa Suomen koulutusrintamalla toisena korkeakoulutusta tarjoavana tahona ensin alemman korkeakoulututkinnon, myöhemmin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä. Rajanvetoa on pyritty tekemään tiedeyliopistoihin, toisaalta kannettu huolta korkeakoulutason säilymisestä koulutuksessa.

Ammattikorkeakoulun kolmeksi päätehtäväksi on profiloitunut koulutus, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta sekä aluekehitys. Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan, aluekehitysvaateen sekä tulevaisuuden osaajien ja kehittäjien kouluttamisen myötä ammattikorkeakoulut ovat joutuneet ottamaan myös vastuuta alan kehittamisestä. Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan, miten nämä ammattikorkeakoulun tehtävät linkittyvät toisiinsa ja miten tämän linkin myötä myös opiskelijat voivat osallistua toimia oman alansa kehittäjinä jo opintojensa aikana.

Nuorisosalan painopistealueita

Nuorisosalan painopistealueet heijastelevat yhteiskunnan muutoksia. Suomalaisessa yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa nuorten yhteiskuntaan kiinnittyminen on vahvasti yhdistetty työllisyyteen. Tätä tukevat myös tutkimustulokset nuorten hyvinvoinnin tekijöistä (esim. Vaarama, Moisio & Karvonen 2010). Myös nuoriin kohdistuvissa toimenpiteissä työllisyyttä edistävät ratkaisut ovat olleet keskeisiä. Nuorten työllistymistä ja kou-

luun kiinnittymistä on pyritty tukemaan ja siihen on satsattu yhteiskunnan varoja muun muassa erilaisten projektitoimenpiteiden kautta.

Jatkuvassa polarisointiskehityksessä työllisyyden tukeminen nuorten syrjäytymisen ehkäisijänä jää kuitenkin riittämättömäksi. On pyrittävä etsimään myös uudenlaisia muotoja, jotka tavoittavat kaikkein heikoimmasa asemassa olevat nuoret. Uudistunut nuorisolaki (2011) pyrkii lisäämään näiden nuorten huomioimista muun muassa satsaamalla etsivään nuorisotyöhön sekä painottamalla moniammatillista yhteistyötä nuorten elämän jäsentämisessä.

Jo vuoden 2006 nuorisolaki nostaa nuorten osallisuuden ja sen tukemisen keskeiseksi nuorisotyön tavoitteeksi. Osallisuus viittaa paitsi osallisuuteen omasta elämästä, joka niittautuu syrjäytymisen ehkäisyyn, myös osallisuuteen vaikuttamisesta. Tällöin painopiste siirtyy huonosti voivien nuorten auttamisesta tietyn ikäisten (nuorten) väestöryhmän oikeuksiin tulla kuulluksi ja huomioduksi laajemminkin yhteiskunnassa. Voidaan puhua nuorisopolitiikasta, joka tuo kasvatusnäkökulman rinnalle nuoret väestöryhmänä oikeuksineen tasavertaisina, aktiivisina kansalaisina. Komonen (2010, 144) toteaa, että nuorisopolitiikan vahvistuminen niin Eutasolla kuin kansallisestikin on hämähäyttänyt sektoreiden ja hallintokuntien välisiä rajoja nuorten asioiden edistämisessä. Myös vapaaehtois- ja kansalaistoiminnalla sekä nuorten hyvinvoinnin yhtenä tuottajana että myös nuorten omaehtoisen ja osallisuutta tukevan toiminnan areenana on keskeinen rooli nuorisoalalla.

Yhteiskunnan eriarvoistumiskehitys näkyy etenkin tietyillä alueilla Suomessa nuoren väestön poismuuttona. Muuttotappio aiheuttaa palvelujen heikkenemistä ja vetovoimaisuuden alenemista ja erityisesti nuoret ovat väestöryhmänä herkkiä näille muutoksille. Näin ollen nuorisoala on joutunut viime aikoina ottamaan kantaa myös kasvavaan alueelliseen eriarvoistumiseen. Syrjäseutujen nuoret ovat yksi väestöryhmä, joka tulee ottaa erityisellä tavalla huomioon.

Virtuaaliset sovellukset ovat olleet yksi apukeino alueellisen eriarvoisuuden vähentämisessä. Nuorisoalalle ne tuovat oman haasteensa toisaalta uudenlaisten osaamisvaatimusten muodossa toisaalta niiden mukanaan

tuomien, erityisesti nuoria koskettavien lieveilmiöidensä myötä (nettiriippuvuus, pelaaminen, unihäiriöt ja valvominen).

Globalisaatiokehitys, liikkuvuuden lisääntyminen ja uudet virtuaalitekniologian luomat mahdollisuudet ovat nostaneet kansainvälisyyden ja kansainvälistymisen myös nuorisotalan keskeiseksi painopistealueeksi. Nuorten liikkuvuus on keskeinen EU:n tavoite (Euroopan komission valkoinen kirja 2001) ja Euroopan unionin tarjoama projektirahoitus keskeinen kansainvälisyyteen kannustava tekijä. Tämä tuo omat vaateensa nuorisotalan toimijoille niin sisällöllisesti kuin kieli- ja kulttuurituntemuksen suhteen.

Projektit opiskelijoiden oppimisareenoina

Aina 1990-luvulta alkaen suuri osa työelämän kehittämistoiminnasta on tapahtunut projektien kautta. Projektit nivoutuvat keskeiseksi toimintamuodoksi myös ammattikorkeakouluissa niiden kolmen perustehtävän myötä: Laadukkaan opetuksen tulee tarjota tulevaisuuden työntekijöille tarpeelliset valmiudet kohdata projektimainen työelämä. Suuri osa valmistuvien ensimmäisistä työpaikoista on juuri projektityötä. Tutkimus- ja kehittämistoiminta ammattikorkeakouluissa jäsentyy pitkälti erilaisiksi projekteiksi. Paikallisten työelämäkumppaneiden kanssa yhdessä toteutetut projektit vahvistavat parhaimmillaan aluekehitystä ja tuovat sinne uusia innovaatioita.

Ammattikorkeakoulu on keskeinen toimija myös nuorisotalan projektien toteuttajana. Saadakseen rahoitusta projektien on kohdennuttava keskeisiin nuorisotalan painopistealueisiin ja niissä on oltava mukana alaa eteenpäin vievä ja kehittävä näkökulma.

Pystyäkseen vastaamaan työelämästä nouseviin teemoihin koulutuksessa ammattikorkeakoulut ovat joutuneet pohtimaan myös uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja perinteisen koulupedagogiikan rinnalle. 1990-luvulla puhuttiin työelämälähtöisestä pedagogiikasta, joka 2000-luvulla on muuntunut työelämäläheisyydeksi. Työelämäläheisyydellä halutaan ennen muuta korostaa kaikkien osapuolten aktiivista roolia prosessissa. Oppiminen ei tapahdu ainoastaan yksisuuntaisesti työelämästä oppilaitosten kautta opiskelijan suuntaan, vaan on kaikkien osapuolten aktiivista osallistu-

mista. (ks. Komonen & Miettinen 2007.) Käsitys myötäilee uudenalaista ajatusta asiantuntijuuden syntymisestä kollektiivisissa prosesseissa työelämässä (Launis & Engeström 1999).

Uudenlaisia oppimisen paikkoja aidoissa työelämän konteksteissa on kutsuttu nimellä integratiiviset oppimisympäristöt (Fränti & Pirinen 2005). Integratiiviset oppimisympäristöt ovat työelämän, opiskelijoiden ja opettajien muodostamia triadeja, joissa tarkoituksena on tuottaa uudenalaista kehittävää oppimista. Ne paikantuvat koulutuksen ja työelämän rajapinnoille. Integratiivisissa oppimisympäristöissä oppimisen ytimenä on jokin ilmiö tai ongelma, jonka ratkaisemiseen tai kehittämiseen jokainen osapuoli tuo oman panoksensa. Keskeistä on vuorovaikutuksellisuus ja oppimisen yhteisöt, oppiminen nähdään luonteeltaan sosiaalisena.

Integratiivisten oppimisympäristöjen oppimiskäsitys perustuu ajatukselle, että kaikki osapuolet voivat oppia prosessissa. Se eroaa työelämälähtöisestä oppimisesta juuri vastavuoroisuutensa vuoksi: opiskelija ei vain opi työelämän kautta taitoja, vaan on myös itse aktiivisesti kehittämässä työelämää. Parhaimmillaan integratiiviset oppimisympäristöt hyödyttävät kaikkia osapuolia. Omitut asiat voivat olla ja yleensä ovatkin eri osapuolilla erilaisia. Keskeistä on oppimisen rajattomuus, oppimisympäristö tarjoaa lukemattomia oppimispaikkoja yli opetussuunnitelman tavoitteiden. Myös opitun tiedon siirtovaikutus kohteesta toiseen helpottuu.

Oppimisen lähtökohtana integratiivisissa oppimisympäristöissä on toiminnan autenttisuus ja kohdistuminen aitoihin, työelämästä nouseviin kehittämiskohteisiin ja ongelmiin. Ammattikorkeakoulun projektitoiminta tarjoaa oppimiselle luontevan ympäristön, joskaan projektimuotoisuus ei ole ainoa tapa toteuttaa integratiivista oppimista. Oppiminen voi myös rakentua pitkäkestoisista, ilman projektitaustaa syntyneistä työelämän kanssa tehtävistä yhteistyöhankkeista ja –toiminnoista. Keskeistä on kahden erilaisesta kulttuurista muodostavan oppimisympäristön, kouluoppimisen ja työelämäoppimisen yhdistäminen (Tynjälä & Collin 2000). Kun työelämä tarjoaa oppimiselle aidot kohteet ja ongelmat, tuo kouluoppimisen kulttuuri oppimiseen teorian, jonka avulla jäsentää työelämästä nousevia kehittämishaasteita.

Keskeistä oppimisessa intergratiivisissa oppimisympäristöissä on toiminnan reflektointi. Oppimiseen ei riitä pelkkä toiminnallinen kokemus, vaan kokemukset täytyy purkaa tietoisiksi prosesseiksi ja jäsennellyiksi kokonaisuuksiksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.) Reflektoinnissa on keskeistä oman ja toisten toiminnan kriittinen tarkastelu, joka tuottaa uutta luovaa ja ekspansiivista oppimista (Engeström 1987). Tätä kautta vanhat toimintakäytännöt tulevat kyseenalaistetuksi ja uudet, kehitteillä olevat käytännöt koetelluiksi. Oppimiseen liitetty kriittinen reflektointi voi osaltaan toimia työelämän vanhojen käytänteiden kyseenalaistajana ja tätä kautta työelämän uudistajana (Engeström 1998).

Integratiivisia, työelämäläheisiä oppimisympäristöjä on jäsennetty opiskelijan oppimisen näkökulmasta (esim. Komonen & Miettinen 2007). Keskeistä on myös tarkastella, mitä prosessi tarjoaa työelämälle. Parhaimmillaan kaikki osapuolet oppivat prosessissa. Opiskelijoiden oppimista hyödyntävä malli voi osaltaan olla kehittämässä myös työelämää tai ainakin nostamassa esille kriittisiä kohtia vanhoissa käytänteissä. Näin opiskelija on aktiivisesti mukana alansa kehittämistyössä jo opiskeluaikanaan.

Esimerkitapauksena Aktiivinen asukas -kampanja

Kuvaan seuraavaksi yhtä integratiivisesta oppimisympäristöä, johon Mikkelin ammattikorkeakoulun Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opiskelijat osallistuivat osana opintojaan syksyllä 2010. Kyseessä oli Mikkelin kaupungin, Mikkelin ammattikorkeakoulun, Etelä-Savon maakuntaliiton ja eri Etelä-Savon kehittämistä kiinnostuneiden järjestöjen yhteisesti organisoimasta, vuosina 2010-2011 toteutetusta kehittämiskumppanuudesta, jossa pyrittiin löytämään ratkaisuja Etelä-Savon vetovoimaisuuden lisäämiseksi. Lähtökohtana hankkeessa oli löytää keinoja, joiden avulla eri yhteisöt ja yksittäiset kuntalaiset voivat osallistua oman maakuntansa kehittämiseen.

Nuoren koulutetun väestön poismuutto Etelä-Savosta on ollut voimakasta. Hankkeessa pyrittiin miettimään keinoja, joilla nuoria myös saataisiin muuttamaan maakuntaan ja nuoria aikuisia, erityisesti entisiä etelä-savolaisia paluumuuttajiksi. Erityisesti keskityttiin alueeseen kohdistuviin

mielikuviin ja keinoihin, joilla negatiiviset mielikuvat omasta asuinalueesta saataisiin käännettyä positiivisiksi.

Mukana Mikkelin ammattikorkeakoulusta oli Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman lisäksi eri koulutusohjelmia (liiketalous, kulttuuriala ja sosiaaliala). Koska hankkeessa oltiin erityisesti kiinnostuneita maakunnan vetovoiman lisäämisestä juuri lasten ja nuorten näkökulmasta, hanke kiinnittyi vahvasti nuorisotalaan. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta hankkeessa voitiin näin toteuttaa kaikkia kolmea perustettavaa: tarjota aitoihin työelämän haasteisiin kohdentuvaa opetusta ja olla mukana sekä alan että alueen kehittämistoiminnassa. Nuorisotalan näkökulmasta hanke kulminoitui kysymykseen: Mikä saa nuoret kiinnittymään alueeseen? Mikä juuri Etelä-Savossa on nuorten näkökulmasta arvokasta ja mielekästä, mikä toisaalta sellaista, jonka vuoksi halutaan muuttaa pois?

Lähtökohtana hankkeessa oli löytää uudenlaisia välineitä kuulla ja osallistaa kuntalaisia. Hankkeen menetelminä kehitettiin tarinallisuutta ja valokuvausta tiedonkeruun ja osallistumisen metodeina. Käytännössä kansalaistoiminnan ja nuorisotyön opiskelijat kehittivät alkutarinat, joita eri lapsi- ja nuorisoryhmät saivat jatkaa haluamukseen. Tarinoiden kirjoittamisen jälkeen nuorisoryhmät lähtivät ryhmänä kuvittamaan tarinaansa kuvaten kotikaupunkiaan. Näin syntyivät kuvitetut kertomukset Mikkelistä, joita täydennettiin nuorten haastatteluilla.

Toiminnan pohjalta järjestettiin seminaari, jossa eri alojen opiskelijat esittelivät tuotoksiaan. Tuotoksia esiteltiin myös nuorten Pro Job-messuilla. Tulokset ovat hankkeessa mukana olevien tahojen, alueen kehittäjäjärjestöjen, kaupungin ja maakuntatoimijoiden käytettävissä, kun alueen kehittämistä mietitään jatkossa. Tuotokset tarjoavat myös uutta tietoa nuorten elinoloista, nuorille merkittävistä paikoista, alueista ja toiminnoista heidän kotikaupungissaan. Tulokset heijastelevat nuorten arvomaailmaa suhteessa asuinalueeseen ja siihen, mitkä tekijät alueen imagossa puhuttelevat nuoria. Esimerkkinä tuloksista voi mainita ostoskeskusten merkityksen nuorten vapaa-ajanviettopaikkoina. Mikkelin kaupungin kehittämisessä juuri uudet ostoskeskukset ovat olleet merkittävässä roolissa, onhan kaupunkiin syntynyt kaksi uutta ostoskeskusta vuoden sisällä. Hank-

keen tulokset haastavat miettimään, onko nuoret ostoskeskusten käyttäjäryhmänä huomioitu kehittämistoiminnassa riittävästi.

Opiskelijat alan kehittäjinä – Mitä nuorisoala voi oppia alan opiskelijoilta?

Projektit ja erilaiset työelämästä nousevat aidot kysymykset, kehittämis-tehtävät ja ongelmat suuntaavat opiskelijoita kohti tämän päivän asian-tuntijuutta, jossa alan kehittämisen näkökulma on keskeinen (Eteläpelto 1994). Oppiessaan kehittämisen taitoja aidoissa oppimisympäristöissä, opiskelijat tulevat samalla haastaneeksi alaa ja sen toimijoita kohti uuden-laista kehittymistä. Kun opiskelijoiden integratiivisina oppimisympäris-töinä käytetään alan projekteja, varmistetaan, että toiminta keskittyy alan kannalta keskeisiin kehittämiskohteisiin ja painopistealueisiin. Nuoriso-alalla nämä painopistealueet ovat viime vuosina olleet muun muassa nuor-ten työllistymisen parantamiseen, osallisuuden lisäämiseen ja syrjäytymi-sen ehkäisyyn keskittyneitä hankkeita.

Päästessään yhteisiin projekteihin työelämän toimijoiden kanssa opis-kelijat voivat toimia uudenlaisten ajatusten tuojina työelämän kentälle, uusina silminä ja peileinä, jotka voivat kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä ja toimintatapoja sekä tuoda uutta tietoa työelämässä pitkään toimivien keskuuteen.

Ammatillinen asiantuntijuus ja siihen liittyvä käsitteellinen ymmärrys kehittyy vain, jos oppimiseen liitetään opittavan ilmiön teoreettista tarkas-telua (Heikkilä 2006). Jäsenyneen oppimisen edellytys, kriittinen reflek-tio tarvitsee heijastuspinnakseen teoriaa ja alan uutta tutkimustietoa. Tä-hän pohdintaan ja teoreettisen tiedon varassa tapahtuvaan asioiden ana-lysointiin oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä parhaimmil-laan kulminoituu. Jos vuorovaikutus työelämään on toimivaa, opiskeli-joiden teoreettinen reflektointi ylittää parhaimmillaan myös sinne tuoden uusia jäsenyispintoja työssä jo toimiville. Tähän antavat mahdollisuuden alan työelämätoimijoiden, opiskelijoiden ja opettajien yhdessä toteuttamat kehittämishankkeet.

LÄHTEET

Engeström, Yrjö 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.

Engeström, Yrjö. 1987. Learning by expanding – an activity-theoretical approach to developmental research . Helsinki: Orienta-Konsultit.

Eteläpelto, Anneli 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa Eskola, Jari (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19-41.

Euroopan komission valkoinen kirja EU:n nuorisopolitiikan uudet tuulet 2001. Euroopan yhteisöjen komissio. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/com/2001/com2001_0681f01.pdf. Viitattu 14.11.2011.

Fränti, Maarit & Pirinen, Rauno 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä BarLaurea ja REDLabs. Espoo: Laurea-ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B10.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Heikkilä, Kirsi 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen yliopisto.

Komonen, Katja 2010. Nuorisotalan tulevaisuus. Teoksessa Haapala, Anu & Niemi, Kalevi, Tulevaisuustietoinen kehittäminen. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A, Tutkimuksia ja raportteja.

Komonen, Katja & Miettinen, Sari 2007. Opiskelijoiden oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Komonen, Katja (toim.) Uudistuvat oppimisympäristöt – puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 29.

Kuntalaki 1995/365. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950365>. Luettu 15.11.2011.

Launis, Kirsti & Engeström, Yrjö 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki:WSOY.

Nuorisolaki 2006/72. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>. Luettu 15.11.2011.

Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 15.11.2011.

Tynjälä, Päivi & Collin, Kaija 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4, 293-305.

Vaarama, Marja, Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari (toim.) 2010. Suomalaisen hyvinvointi: Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Tarja Jukkala ja Sanna Lukkarinen

Kuin kalat vedessä – kokemuksia kotiryhmätoiminnasta

On kauniin kuulas syysaamu 2009 Äänekosken kampuksella. Kello 9.05 luokassa istuu 35 toisilleen tuntematonta opiskelijaa hiljaa ja odottaa alkavaa luentoa opiskeluista HUMAKissa. Lukujärjestyksen mukaan alkamassa on kotiryhmätoiminta ja leirivalmistelut. Paikalle saapuu kaksi opettajaa ja kaksi vierailevaa tutkijaa Jyväskylän yliopistolta. Opiskelijoiden päässä risteilee erilaisia ajatuksia alkavasta opiskelusta ja vieressä istuvista ihmisistä. Mitähän tulossa? Olenkohan samassa ryhmässä tuon vierustoverin kanssa? Löydänkö samanhenkisiä opiskelukavereita? Apua, en jaksa, mua väsyttää. Onko pakko, mitä seuraavaksi?

Tunti alkaa. Opettajat jakavat opiskelijat etukäteen miettimiinsä ryhmiin, joihin tulee 4-6 opiskelijaa asuinpaikan perusteella. ”Tehtävänanto on seuraava: keksikää ryhmällänne nimi ja suorittakaa kampuksella suunnistustehtävä, jonka annamme kullekin ryhmälle”.

Tutkijat käynnistävät sekuntikellonsa seuratakseen kauanko yhteisöpedagogiopiskelijoilla ryhmän muodostuminen ja toiminnan käynnistäminen kestää. Luokassa alkaa saman tien hälinä ja puheensorina, ajatukset sinkoilevat ja kukin ryhmä lähtee ulos suunnistamaan. Aikaa tähän kotiryhmän käynnistämiseen opiskelijoilla on kulunut yksi minuutti.

Puolen tunnin kuluttua sisälle ryntäilee opiskelijaryhmiä innokkaasti jutellen, posket punoittaen. Suunnistustehtävän purku aloitetaan. Ryhmät ovat keksineet itselleen nimen ja etsineet kampusalueelta suunnistuskohteen ja suorittaneet siellä tehtäviä vihjeen perusteella. Mielikuvitukselliset nimet julkistetaan: Esko ja akat, Rakkauden vandaalit, The Hamms, Itunatut, Veet, Kameleontit ja Kuudes aisti. Tehtäviä esitetään, joku ryhmistä laulaa ryhmästään kertovan laulun, toinen ryhmä vetää leikin, kolmas

ryhmä kertoo paljastavansa tehtävän seuraavalla viikolla, kyseessä kun on leirikaste.

Lopulta päästään tunnin toiseen aiheeseen leirivalmisteluihin, joista jokaiselle ryhmälle löytyy oma vastuualue. Kotiryhmätoiminta on alkanut.

Ohjauksesta ryhmässä – itseohjautuva ryhmä

”se ei oo kauhean vaikeeta se sopiminen ja sovittelu minun mielestä se on niinku minun mielestä helppoa tässä ryhmässä niinku”

Ohjauksen yksi perinteisistä muodoista on ryhmässä tapahtuva ohjaus sekä ryhmässä vertaistuen käyttö. Ryhmä itsessään toimii aktiivisena toimijana ja yhteisönä. Ohjaus kohdentuu selkeästi ryhmälle ja ryhmän jäsenet ovat velvollisia jakamaan tiedon ryhmissä. Merkittävä osa ryhmän toimintaa ja ohjaamista on luottamuksen synnyttäminen ja näin ollen pienryhmän ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen, kuten myös oman roolin ymmärtäminen ryhmässä ja sen havainnointi. Ryhmän kehittymisen kannalta on oleellista tuoda esiin myös ryhmän kehittymisen vaiheet ja käytännössä niiden havainnointi oman ryhmän toiminnan kautta. Mitä paremmin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa, sitä helpompaa on ryhmässä toimiminen ja vertaisuus.

Ryhmän toiminta perustuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen tehtävään, joka tässä tapauksessa on opintojen edistäminen ja sitoutuminen opintoihin. Vuorovaikutuksen laatu voi parhaimmillaan edistää ryhmän toimintaa ja ikävimmillään se voi estää ja hankaloittaa alkanutta yhteistyötä. Ryhmän jokainen jäsen on osa ryhmän vuorovaikutusta, jota ryhmän ohjaajat edistävät. Ryhmän toiminta etenee kehitysvaiheittain etenkin, jos ryhmä pysyy samana ja jatkaa toimintaansa pidempään ja sitoutuu yhteisesti sovittuihin päämääriin. Ryhmää sitoo aina jokin yhteinen elementti – kuten kotiryhmätoiminnassa yhteiset tehtävät ja oppilaitoksen asettamat vaatimukset.

Ryhmän kokoontuminen säännöllisesti tuo toimintaan muutoksia; ryhmässä voi alkaa syntyä jännitteitä, jäsenet hakevat omia roolejaan ja

koko ryhmän olemassaolokin voidaan kyseenalaistaa. Ryhmän ohjaajien on oleellista tietää ja ymmärtää mitä ryhmissä tapahtuu.

Ryhmän kehitysvaiheet

- Muotoutumisvaihe, jolloin ryhmään tulee (joko sovitusti tai itsestään) pelisäännöt ja menettelytavat. Jäsenet tutustuvat toisiinsa ja havainnoivat ryhmän jäseniä. Tunnelma voi olla hapuilevaa ja et-sivää, yhteiset tavoitteet vielä jäsentymättömiä. Huomio kiinnit-tyy ryhmän muodostumiseen, ei niinkään sisältöön.
- Kuohunta- eli myrskyvaihe; Ryhmässä voi tulla eriäviä mielipitei-tä, tehtävää saatetaan arvostella, alaryhmiä voi muodostua.
- Pelisääntöjen ja ryhmäharmonian löytäminen; yhteenkuuluvuus alkaa muodostua samoin pelisäännöt ja sanattomat sopimukset. Ryhmässä keskitytään yhteisen tehtävän suorittamiseen. Syntyy yhteenkuuluvuuden tunnetta, ryhmä on muodostumassa kiinte-äksi.
- Kypsan toiminnan vaihe; ryhmä alkaa toimia järjestäytyneesti, jäsenillä on omat tehtävänsä ja roolinsa ja keskinäiset ristiriidat pystytään ratkaisemaan.
- Hajoaminen; ryhmän päästyä tavoitteeseen on hajoamisen aika. Kotiryhmätoiminnassa osa ryhmistä voi toimia osa pidemmän osa lyhyemmän aikaa, koska ollaan tulossa opintojen kannalta vaiheeseen, jossa luonnollisia ryhmiä syntyy.

(Opettajan tehosalkku 2003)

Vertaisryhmä tukena

”siinä on vaan kuin kala vedessä siinä kotiryhmässä”

Vertaisryhmissä jaetaan kokemuksia samassa elämäntilanteessa olevien kesken. Keskiössä ovat palautteen saaminen ja antaminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Tärkeää on tunne siitä, ettei ole yksin vaan muutkin jakavat saman opiskeluvaiheen. Vertaistuen tarve varsinkin opiskelujen alkuvaiheen epävarmuuden aikana nousee esiin myös kotiryhmätoiminnassa: ”...että on tämmöinen tukiverkko jokaiselle tai tämmöinen niinku oma porukka jokaiselle työporukka...” (Penttinen 2010).

Penttisen (2010) mukaan opiskeluaikana vertaistuki on käytetyin tuen lähde. Vertaisryhmät toimivat opiskelijoille paikkana missä he saavat keskustella ja arvioida yhdessä opintoihinsa liittyviä kokemuksia. Muilta ryhmän jäseniltä saadut uudet tai erilaiset näkemykset saavat kenties yksilön muuttamaan omia käsityksiään tai ainakin punnitsemaan niitä. Muiden opiskelijoiden kanssa jaetut kokemukset opiskelutilanteesta, oppimistehtävistä tms. koetaan yleensä mielekkäinä.

Myös Nikoskisen ja Herrasen (2010) tekemän opintoja edistävän kyselyn mukaan opintojen suorittamista ovat edistäneet opintojen suunnitelmallisuus sekä sosiaalinen tuki. Tähän tukeen voitaneen laskea opettajien tuen ja välittämisen lisäksi myös vertaisryhmän tuki. Opintojen edistymiseen vaikuttavista pedagogisista tekijöistä 64 % mielestä on suuri tai melko suuri vaikutus vertaistuella opiskelijoilta, opiskeluilmapiiirillä ja sisällöllisesti kiinnostavilla opintojaksoilla.

Peavyn (2006) mukaan sosiodynaaminen ohjaus perustuu konstruktiviseen teoriaan, jonka mukaan ryhmässä tapahtuva oppiminen perustuu siihen missä määrin osallistujat itse aktiivisesti osallistuvat ongelmanratkaisuun. Teorian mukaan oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos. Oppiminen on tilannesidonnaista ja siihen vaikuttaa oppimistilanteen sosiaalinen vuorovaikutus. Peavyn teorian mukaan ohjattava tekee valintoja, päätöksiä, arvioi ja analysoi kuulemiaan asioita, jolloin sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisessa merkittävässä osassa. Vertaisryhmätoiminnassa opiskelija voi tuoda esiin omia kokemuksia ja verrata niitä toisten koke-

muksiin. Kotiryhmät ovat siis vertaisryhmiä, jotka toimivat työskentelytyö-
meinä ja niissä saadaan emotionaalista tukea ja opitaan sosiaalisia taitoja.

Tiku ja Taku - ohjaaminen parityöskentelynä

Ikkunasyvennyksessä seisoo kaksi lehtoria ajatuksissaan. ”Mitä me tehdään opiskelijoiden kanssa?” Aikaa on seitsemän minuuttia. Kotiryhmätoimin-
nan starttaus on vielä miettimättä. Paikalle on tulossa 35 innokasta uutta yhteisöpedagogi-opiskelijaa ja kaksi yliopiston kotiryhmätoiminnan tutki-
jaa. Kuten monesti aiemmin, luottamus kolleegaan auttaa tälläkin kertaa. Tiku on saanut aamukahvia keitellessään idean, että kotiryhmien aloitus voisi olla nopea ja spontaani toiminnallinen harjoite. Taku jatkaa tätä aja-
tusta ehdottaessaan suunnistusta kampusalueella. Tiku ja Taku pääsevät vauhtiin.

Ikkunasyvennyksessä lehtorit kirjaavat paperille kuudelle ryhmälle suunnistuskohdeet ja niillä toteutettavat toiminnalliset tehtävät. Seitsemän minuutin kuluttua opiskelijat istuvat luokassa odottavan oloisina. ”Huomenta kaikille! Tänään käynnistetään kotiryhmätoiminta ja aloitetaan heti pienillä tehtävillä, jotka suoritatte uusissa kotiryhmissänne. Jaamme tääl-
tä teille paperille kirjatut tehtävät ja te lähdette tutustumaan kampusaluee-
seen ja toteuttamaan näitä tehtäviä. Palatkaa luokkaan puolen tunnin ku-
luttua. Puretaan tehtävät sitten yhdessä.”

Toimivan parityöskentelyn edellytyksenä on ohjaajien tasavertaisuus, molemminpuolinen kunnioitus ja ammatillinen arvostus. Parityöskentelyä tekevilla ohjaajilla tulee olla samansuuntaiset peruskäsitteet ohjattavista teemoista ja samankaltainen ihmiskäsitys. (Ruponen R., Nummenmaa A-R. & Koivuluhta M. 2000, 173-174.)

Parityöskentely mahdollistaa vastuun jakamisen; työnjakoa voidaan tehdä, mutta samalla joustavasti ollaan valmiina ryhmätilanteisiin yhdessä. Parityöskentelyn etuna on muun muassa se, että toisen ohjaajan ollessa aktiivisemmassa roolissa, toinen voi keskittyä kuuntelemaan ja havainnoimaan ryhmää ja ryhmän ohjaamista. (Ruponen ym. 2000, 173-174)

Ohjaajien ollessa tietoperustaltaan ja tilanneherkkyydeltään erilaisia keskenään, ohjaamistilanteet ovat monipuolisempia kuin yksin ohjattaessa. Toinen ohjaaja tukee ja täydentää toista ja turvallisessa yhteistyössä ennakkoimattomat tilanteet on helpompi kohdata yhdessä. Parityöskentelyssä saa kollegan palautteen ohjaustilanteesta välittömästi, jolloin tärkeät asiat ovat tuoreessa muistissa elävinä tapahtumina. (Ruponen ym. 2000, 173-174)

Kotiryhmätoiminnan Äänekosken kampuksen ensimmäisinä ohjaajina, Tiku ja Taku, kokivat merkitykselliseksi luottamuksen paitsi omaan osaamiseen, niin ennen kaikkea kollegan osaamiseen. Itsevarmuus ja tilanteiden hallitseminen mahdollistui yhdessä ohjaajaparin kanssa. Alussa opiskelijoille annetun kahden ohjaajan aikaresurssin toivottiin pienentävän tarvetta myöhempään yksilökohtaiseen ohjaukseen. Opiskelijoiden haluttiin oppivan luottamaan omaan kotiryhmäänsä ja siltä saamaansa tukeen, tietoon ja tapaan toimia yhteisöllisesti. Vaikka kynnys hakea apua ohjaajalta madaltuu erilaisten ryhmäharjoitteiden avulla, tarpeen lehtoriohjaukseen uskottiin vähenevän.

Ensimmäinen kotiryhmäpäivä on takana. Ohjaavien Tikun ja Takun on aika fiilistellä. Yhteinen työmatka kampukselta Jyväskylään mahdollistaa välittömän kokemustenjakamisen ja ohjausprosessin purkamisen. ”Taku, mehän onnistuttiin. Opiskelijathan olivat täynnä intoa ja kotiryhmät starttasivat vauhdilla.” ”Tiku, mulla on ihan samat fiilikset ja nyt on mielenkiintoista kuulla, miten yliopistotutkijat kokivat tilanteen.”

Kotiryhmäohjaajien säännölliset yhteiset autohetket loivat pohjan myös tulevaisuuden visioinnille: toinen toistaan hullummat ideat näkivät päivänvalon volkkarin tunnelmallisessa bensanhajussa.

Kotiryhmätoiminnan kuvaus

”Kun me ollaan ryhmässä silloin me ollaan työskentelytiimi, mutta vapaa-ajalla silloin me ollaan ystäviä ja tullaan tosi hyvin toimeen”

Syksyllä 2009 uuden opiskelijaryhmän H09 aloittaessa opintonsa HU-MAKissa aloitettiin kokeiluluontoisesti kotiryhmätoiminta, jossa on hyödynnetty soveltuvin osin strukturoidun ryhmäohjauksen (Borgen, Pollard, Amundson & Westwood 1998; Amundson 2003) mallia, erityisesti malliin sisältyvää tavoitteellisten oppimisaktiviteettien käyttöä.

Ryhmän toiminta on strukturoidun mallin mukaan vaiheittain etenevä prosessi, jolle ohjaaja ja ohjattavat luovat omia odotuksiaan. Ryhmän tavoitteena on erityisesti sitoutuminen ryhmän muihin jäseniin ja ryhmän varsinaiseen toimintaan.

Strukturoidussa ohjausmallissa on kyse ohjauksellisesta interventios- ta, jossa yksilöllisiin tarpeisiin vastataan ryhmätoiminnan avulla. Ryhmälle asetetaan tavoitteet, mahdollistetaan oppimista edistävät työskentelypuitteet ja tehtävät eli strukturoidut oppimisaktiviteetit. Keskeistä ovat proses- sitavoitteet, ohjaaminen on koko prosessin ohjausta eikä kertaluonteista. Lähtökohtana on pienryhmätoiminta, jonka tunnusmerkkejä ovat tavoitteellisuus, ryhmän jäsenyys, ryhmän palkitsevuus, vuorovaikutteisuus, ta- savertaisuus ja dialogisuus. Ryhmällä on yhteiset normit.

Kotiryhmätoiminnassa on keskeistä oppimisaktiviteetit eli tehtävänä- not, joilla on pyritty osallistamaan yhdessä oppimalla.

Lukuvuonna 2009 opiskelijoita oli kaikkiaan 35. Opiskelijat jaettiin asuinpaikkojen perusteella (Jyväskylä- Suolahti) neljästä kuuden hengen ryhmiin. Asuinpaikkaa käytettiin jakoperusteena, koska sen ajateltiin hel- pottavan ryhmän ryhmäytymistä ja yhteistyötä. Opiskelijoiden ohjauksen kannalta on tärkeää, ettei ohjattava ryhmä ole liian suuri tai pieni: liian suuressa ryhmässä yksittäiset jäsenet voivat nousta liian näkyvään asemaan hiljaisempien vetäytyessä. Liian pieni ryhmä puolestaan ei ruoki riittävästi vuorovaikutusta ja kokemusten jakamista, myös erilaisten työskentelyme- netelmien käyttäminen voi vaikeutua. Huomioitavaa on yksilön oppimi- sen ja ryhmän oppimisen välinen tasapaino.

Ryhmät nimesivät itsensä ja toiminta käynnistettiin yhteisöllisin ja ryhmäyttävin menetelmin. Ohjaajat käyttivät menetelmiä, jotka ovat toi- mialan työorientaation mukaisia, keskeistä niissä oli yhteisöllisyyden tu- keminen. Ryhmien toiminnallisuudesta kertoi niiden nopea muodostu- minen ja nimien keksiminen. Ryhmät lähtivät tutustumaan kampusaluee-

seen annettujen tehtävien kautta. Luokkaan palattuun tehtävät purettiin yhteisesti mitä moninaisimmin ja kekseliäin menetelmin.

Tavoitteena oli yhdessä toimimisen kautta ryhmäläisten tukeminen tavoitteisiin pääsemiseksi, motivoituminen, sitoutuminen opiskeluun, yhteinen vastuu, sosiaalisten ja ryhmätoimintataitojen vahvistaminen, sekä vertaistuen merkitys, yhdessä oivaltaminen, yhteisöllisyyden kehittyminen ja vuorovaikutus. Ajateltiin, että yhdessä toimimisen ja tekemisen kautta oppimistehtävien työstäminen yhdessä helpottaa myös lehtoreiden työmäärää.

Kotiryhmätoiminta HUMAKin Äänekosken kampuksella lukuvuonna 09 - 10

Kotiryhmät työstivät yhdessä jaksoilla 1 - 4 yhteiset oppimistehtävät, joista suurin osa oli toiminnallisia. Tehtävien laajuus kullakin opintojaksolla oli kaksi opintopistettä.

- Ensimmäisen jakson aikana kotiryhmät suunnittelivat ja toteuttivat ryhmätyöleirin. Toiminnassa näkyi selkeästi ryhmien muotoutuminen. Kukin ryhmä onnistui tehtävässään ja kotiryhmät alkoivat ryhmäytyä nopeasti, mikä edesauttoi yhteisöllisyyden kehittymistä myös koko opiskelijaryhmän osalta. Opiskelijat jakoiivat kotiryhmille yhteisen keskustelun pohjalta vastuualueet, kuten johtaminen, ruokahuolto, ohjelma, siivoaminen, dokumentointi, turvallisuus jne. Ohjaavien opettajien tehtäväksi jäi ainoastaan osallistua leirille.
- Toisella jaksolla ryhmät toteuttivat havainnointitehtävän nuorisoujoukoista HUMAKissa tehtyyn ABC-liikennemyymälöiden tutkimukseen. Tehtävä kuului Kansalaistoiminnan järjestö- ja nuorisotyön perusteet –opintojaksoon. Tämän opintojakson sisältöinä ovat muun muassa: kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön tärkeimmät toimintaympäristöt, kehitysvaiheet ja ammatillisuus, kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön sivistystehtävä, arvo-

perusta ja niissä tapahtuneet muutokset, yhteiskunnan ja ammattialan toimintarakenteet ja päätöksentekojärjestelmät, lapsi- ja nuorisopolitiikan perusteet, nuorisokulttuurit sekä verkkonuorisotyö. Havainnointitehtävällä päästiin käytännössä tutustumaan yhteen nuorisokulttuurin muotoon, ja samalla kerättiin aineistoa HUMAKin ja ABC-ketjun yhteiseen tutkimushankkeeseen. Tutkimushankkeessa selvitettiin, millainen on liikennemyymälöihin kokoontuvien nuorten ilmiö ja sitä, miten kyseinen ilmiö liittyy nuorten sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Nikoskinen, 2011)

- Kolmannella jaksolla opiskeltavana kokonaisuutena oli opintojaksos nimeltään Elämänkulku, kasvatusta ja kulttuuri. Opintojaksolla tavoitellaan opiskelijan kykyä tarkastella kasvatusta osana yksilöiden elämänkulkua ja kehitystä, ymmärtää kulttuurin ja yhteisöjen merkityksen yksilöiden kasvussa ja identiteetin muotoutumisessa elämänkulun eri vaiheissa sekä tiedostaa oman kasvatustoimintansa perustan. Ryhmät valmistautuivat tenttiin kotiryhmissä ja toteuttivat vapaaehtoistoiminnan päivän Hankasalmen vanhainkoti Metsätähdessä. Vapaaehtoistoiminnan päivästä kirjoitettiin myös lehtijutut kotiryhmittäin.
- Jaksolla neljä opiskeltiin Sosiaalista vahvistamista ja osallisuutta. Tavoitteena oli tutustua sosiaalipedagogiikan lähtökohtiin ja käytänteisiin, tuntee hyvinvoinnin, elämänhallinnan ja osallisuuden lainalaisuudet, hahmottaa sosiaalinen vahvistaminen osana ammattialan ehkäiseviä ja osallistavia työmuotoja. Ryhmät toteuttivat osallistavan projektin, elämysreitit yhteistyössä Hankasalmen kunnan kanssa Hankasalmen yläkoululla. Elämysreitit ovat osa toiminnallista päihdekasvatusta ja niiden tarkoitus on herättää ajatuksia ja keskustelua sekä vaikuttaa nuorten asenteisiin ja käyttäytymiseen. Elämyksellisin keinoin nuori saa tietoa päihitteiden vaikutuksesta ja joutuu moniin valintatilanteisiin reitin varrella aivan kuin oikeassakin elämässä. Tehtävän tavoitteena oli tiedollisen ja menetelmähallinnan lisäksi myös ryhmäyttävä ja yh-

teisöllistä toimintaa kehittävä ulottuvuus. Tehtävässä nousi esiin ryhmätoimintataidon kehittyminen, joka on yhteisöpedagogeilta vaadittava työelämätaito. Oppilailta saatu palaute toteutetusta elämysradasta oli erinomaista.

Edellä mainittujen tehtävien kautta oli nähtävissä ryhmän kehityksen vaiheet. Muotoutumisvaihe tapahtui heti kotiryhmien alkuvaiheessa, kun yhteisiä tavoitteita ryhmäytysleirille muotoiltiin. Kuohunta- eli myrskyvaihe koettiin ryhmäytysleirillä, kun ryhmät opettelivat työskentelemään annettujen tehtävien mukaisesti. Leiri oli intensiivinen, kokoaikainen yhdessä-olo edesauttoi tuntemista ja samalla erilaiset persoonallisuudet tulivat esille. Kuohuntavaiheen jälkeen löytyi tulevaksi lukuvuodeksi ryhmäharmonia ja yhteenkuuluvuuden tunne. Kypsan toiminnan vaiheessa oppimisaktiviteetit onnistuivat eri opintojaksoilla. Kotiryhmissä oltiin muodostettu työnjako ja yksilölliset vahvuudet osattiin ottaa käyttöön. Jokainen kotiryhmä ja sen myötä jokainen ryhmän jäsen sai tehtävät suoritettua ajallaan ja niistä kertyneet opintopisteet opintokortille suoritusmerkinnöiksi.

Jaksosta viisi lähtien opiskelijat lähtivät harjoitteluihin ja eri kampuksille, joten ryhmät hajautuivat luonnollisesti. HUMAKin verkostomaisuuden vuoksi opiskelijoiden liikkuvuus ja erilaiset opintopolut vaikeuttavat perinteisen kotiryhmätyöskentelyn jatkamista ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Siksi opintojen loppuun saattamisen tukemiseksi täytyy kunkin HUMAKin kampuksen systemaattisesti synnyttää pienryhmiä sekä organisoida niiden toimintaa ohjauksella, yhteisten oppimistehtävien teettämisellä ja ryhmien toiminnan kehittämisen avulla. Toiminnan systemaattinen kehittäminen vaatii myös uusien toimintamallien luomista sekä saattamista käytäntöön kaikilla kampuksilla. Tämä saattaa osoittautua haasteelliseksi, mutta toisaalta mentorointi, kehittäminen ja laaduntaminen vaikuttaa toiminnan tuloksellisuuteen.

Oppimisaktiviteettien lisäksi kotiryhmiä hyödynnettiin hopsaamisessa. Yksilöohjausta saatettiin vähentää, kun yksilöiden sijaan myös kotiryhmät saivat hopsausta. Vertaistuen merkitys korostui myös kotiryhmähopsauksessa.

Yhteenveto tuloksista

Seuraavat tulokset ovat Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella –hankkeen kooste opiskelijahaastatteluista lukuvuonna 2009–2010.

Kotiryhmät koettiin työskentelyryhmiksi, vaikka ryhmissä myös ystävystyttiin. Ryhmässä toimiminen koettiin ennen kaikkea työelämätaidoksi. Ryhmät työskentelivät itsenäisesti ja vastuullisesti, ja työnjako tapahtui luonnollisesti ryhmien sisällä opiskelijoiden luontaisten roolien mukaan. Erilaisuutta opittiin sietämään. Ryhmät keskittyivät annettuun tehtävään ja tavoitteeseen. (Penttinen 2011.)

Ilahduttavaa oli, että kotiryhmät kantoivat vastuun työskentelystä ilman ohjaajan puuttumista yksityiskohtiin. Myönteisen paineen alla tehtävät tulivat ajoissa tehdyksi ja kerryttivät kaikkien kotiryhmäläisten opintopisteitä. Kotiryhmät toimivat tehtävien tekemisessä ja niiden valmiiksi saattamisessa. Kotiryhmissä opittiin myös paljon tärkeitä sosiaalisia, sisällöllisiä ja työelämätaitoja. Mutta jatkossa voisi kriittisemmin yhdessä tarkastella prosessia ja reflektoida kotiryhmien työskentelyä. (Penttinen 2011.)

Kotiryhmätoiminnan tuloksekkuus on näkynyt Äänekosken kampuksella hyvän ryhmäytymisen ja opiskelijoiden sitouttamisen lisäksi niillä mittareilla mitattuna, joilla seurataan ammattikorkeakoulujen tuloksekkuutta yleensä. Opintopistekertymät vuositasolla sekä tutkimus-, kehitysjä innovaatiotoimintaan tehdyt opintopisteet ovat Äänekosken kampuksella kotiryhmätoiminnan puitteissa saatu reilusti yli tulostavoitteiden.

Hyvien kokemusten myötä kotiryhmätoiminta otettiin käyttöön syksyllä 2010 myös muilla Järjestö- ja nuorisotyön kampuksilla HUMAKissa. Kotiryhmätoimintaa kehitetään edelleen pyrkien käyttämään vertaisryhmää oppimisen tukena läpi opiskeluaikaa. Kiteytettynä voidaan sanoa, että kotiryhmätoiminnassa on jotain uutta, jotain vanhaa ja jotain lainattua. Sinisyys syntyy halusta kehittää ja kokeilla uusia ohjauksenmenetelmiä puhtaalta pöydältä ja avoimin mielin. Äänekosken kampuksella haluttiin kehittää HUMAKin ryhmäohjausta. Sattumienkin kautta mahdollis-

tui yhteistyö Jyväskylän yliopiston koordinoiman Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella –hankkeen kanssa. Elämä on monesti sattumien summa ja siitä kiitollisina HUMAKissa jatketaan työtä ohjaamisen kehittäjinä. Kotiryhmätoiminnalla voidaan tämänkin esimerkin avulla säästää korkeakoulun ohjausresursseja.

Lähteet

Ahonen, Anna-Maija 2003. Opettajan tehosalkku. Viitattu 30.9.2011. http://opetuki2.tkk.fi/p/tehosalkku/ohjaus_ja_arviointi/opintojen_ohjaus/ryhmaohjaus.htm

Amundson, N. 2003. Active engagement: enhancing the career counseling process Richmond, BC: Ergon Communications.

Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu:194. Helsinki: Työministeriö.

Herranen, J. & Nikoskinen, E. 2010 Opintojen edistymistä kartoittavan kyselyn tulokset. HUMAK. Järjestö- ja nuorisotyön yksikkö.

Peavy, V. 2006. Sociodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Penttinen L. 2010. Vertaisuus voimavarana opintopolun ryhmissä. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto.

Penttinen L., 2011. Kokemuksia kotiryhmästä. Luentomateriaali. Jyväskylän Yliopisto.

Ruponen R., Nummenmaa A-R.& Koivuluhta M. 2000 Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa Onnismaa, Pasanen & Spangar (2000) Ohjaus ammattina ja tieteenalana.

Johanna Kuivakangas ja Marjo Keskinen

Ehkäisevä työ – toiveita, tekoja ja yhteistä hyvää

Ehkäisevä työ koetaan näkymättömänä työnä, mitä perustellaan edullisuudella verrattuna korjaavan työn kustannuksiin. Ehkäisevä työn muodot ovat moninaiset, ehkä siksi sen tunnettuus on korjaavaa työtä vähäisempää. Korjaavalla työn vaikutuksia pystytään tarkastelemaan yksilötasolla, kun taas ehkäisevän työn todentaminen ja vaikutusten näkyväksi tekeminen on vaikeampaa, koska työn kohteena on usein yhteisö.

Miksi ehkäisevä työ nousee yhteisöpedagogien koulutuksessa toistuvasti esiin ja mitä sillä tarkoitetaan ammattialan näkökulmasta? On huoli, on halu suojella ja kokemus, että pitää tehdä jo ennen kuin mitään oikeastaan on vielä tapahtunutkaan. Näistä tuntemuksista ja ajatuksista yhteisöpedagogien koulutuksessa ja työkentällä lähdetään liikkeelle. Jaetaan yhteinen kieli, missä läsnäololla, vierellä kulkemisella ja kohtaamisella on erityinen merkitys. Nuorisotyö on ehkäisevää työtä. Näillä sanoilla yhteisöpedagogit ja heitä kouluttavat opettajat kiinnittävät itsensä osaksi laajaa ja monialaista verkostoa.

Artikkelin tavoitteena on selkeyttää yhteisöpedagogien koulutuksessa käytettyä käsitteistöä, ammatillista valmiutta ja ydinosaamista ehkäisevän työn näkökulmasta. Artikkelin pohjautuu Humanistisen ammattikorkeakoulussa vuosina 2010-2011 toteutettuun Ehkäisevän työn metatutkimukseen, minkä tarkoituksena oli paikantaa eri puolilla Suomea toteutettavissa Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman käynnissä olevissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa syntynyttä tietoa ja osaamista.

Ehkäisevä työ – vastaus ja työkalu

Syrjäytyminen on yhteydessä osattomuuteen ja siihen, ettei nähdä omia mahdollisuuksia yhteiskunnassa. Lähtökohtaisesti yhteisöpedagogien koulutuksessa ollaan yhteisöllisyyden myönteisen voiman puolella. Koulutusta leimaa yhteisöllisyys ja yhteisön vastuu yhteisön jäsenistä. Pontta tälle ajattelulle haetaan sosiaalipedagogiikasta, mikä on alan koulutuksen yksi merkittävä teoreettinen juuri ja ajattelun lähtökohta.

Ehkäisevän työn käsitteen määritelmä on pirstaleinen. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön kentät ovat murroksessa. Laaja kehittämishankkeiden kirjo osoittaa, että ala on liikkeessä ja uusia ilmauksia, käsitteitä ja toimintaa kuvaavaa sanastoa kumpuaa eri puolella Suomea. Puhutaan osaamiskeskittymistä, pienryhmätyöskentelystä, sosiaalisesta vahvistamisesta, kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, osallisuudesta ja persoonalla työn tekemisestä. Tuntuu kuin näkymätön työ muuntuisikin toimintakentäksi, mikä heijastaa kaikki sateenkaaren värit. Ammattikorkeakoulukenttää leimaa kehittämistoiminta, jonka nopeatempoisuus haastaa opetuksen sisällöt uudistumaan vauhdilla. Toisinaan yhteinen ymmärrys käsitteestä saattaa muuttua epämääräiseksi. Hankemaailman ja työelämän kautta alalle on kehittynyt useita eri käsitteitä, jotka saattavat kuvata samojakin asioita. Työnantajan mutta myös työntekijän näkökulmasta on haaste löytää yhteinen kieli, jotta jokaisen osaaminen ja ammattitaito saadaan kuuluviin.

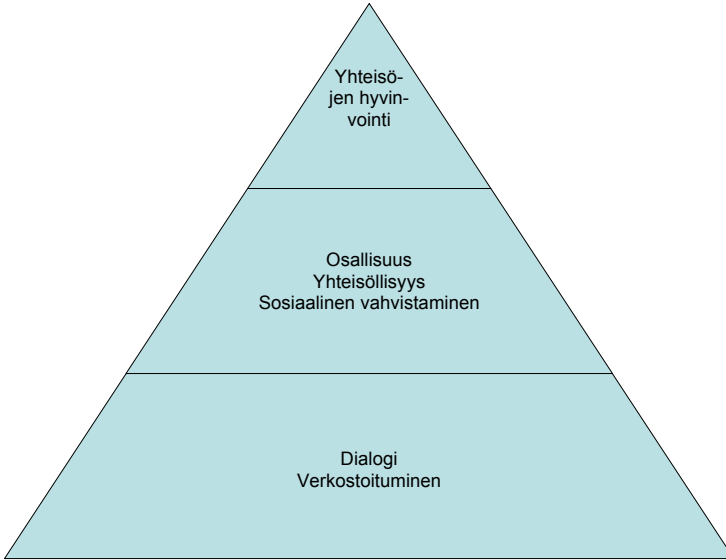
Yhteisöpedagogikoulutuksessa koulutetaan erityisosaajia ehkäisevän työn kentälle, missä vuorovaikutustaidot sekä verkostoituminen nousevat keskeisiksi osaamisen paikoiksi. Ehkäisevän työn ympärillä käytettäviä ilmauksia ovat yhteisöllisyys, syrjäytymisen ehkäisy ja sosiaalinen vahvistaminen sekä osallisuus ja siihen liitettävä osallistaminen. Yhteisöpedagogin koulutusta vastaava työ on ihmissuhde- ja vuorovaikutustyötä, missä painottuu tietämys ihmisten kasvusta ja kehityksestä, yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä tieto erilaisista kulttuureista. Yhteisöpedagogien koulutuksen alkutaipaleella korostuivat ohjaustaidot eri kohderyhmille, erityisesti nuorille. Sittemmin yhteisöpedagogien toimintasäde on laajentunut kohti tehtäviä, joissa vaaditaan taitoa innostaa, organisoida, suunnitella, tutkia sekä kehittää. Kasvattajana yhteisöpedagogien kenttää on eri-

tyisesti toiminnallisuus eli kyky järjestää eri-ikäisille omannäköistään toimintaa. Yhteisöpedagogeja pidetään ammattilaisina, jotka edistävät aktiivista kansalaisuutta ja näin ollen myös ehkäisevät syrjäytymistä yhteiskunnasta. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2009, 10 ja 19.)

Dialogi ja verkostoituminen – taitoja opitaan hanketyössä

Hanketyöntekijät määrittelevät ehkäisevän työn tavoitteen kautta, sisällöllisestä näkökulmasta ja käytännön toimenpiteinä. Ehkäisevällä työllä voidaan tarkoittaa monia asioita elinolojen seuraamisesta hyvinvointia edistävien mallien rakentamiseen. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen on keskeinen lähtökohta alkaen yksilötasolta, oman persoonan ja itsetuntemuksen vahvistamisesta ja jatkuen organisaatioihin sekä yleisemmälle yhteiskunnalliselle tasolle. Ehkäisevä työ nähdäänkin piirtyvän esiin tekemisenä, minkä kokonaisarvoa ei ole vielä täysimääräisesti havaittu tai tunnustettu. Ehkäisevä työ koetaan eräänlaisena tuntosarvityöskentelynä. Maailma muuttuu, uudet haasteet vaativat erilaisia toimenpiteitä ja työkaluja; ollaan koko ajan uuden edessä. Ja käänteisesti ollaan tarjoamassa palveluja, joita kukaan ei ole vielä organisoinut, välttämättä ehtinyt kysyä. Toimintaa leimaa vahvasti tarve- ja toimijälähtöisyys.

Lehtoreiden näkemys yhteisöpedagogien koulutuksesta nostaa näkyviin juuri osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä ehkäisevän työotteen. Opiskelijat korostavat sosiaalista vahvistamista ja syrjäytymisen ehkäisyä. Vastauksista voidaan päätellä, että opiskelijoiden ja lehtoreiden näkemykset ovat samansuuntaisia. Aineistosta nousee esiin sosiaalipedagoginen tarkastelukulma. Puhutaan käsitteillä ja tarkastellaan asioita yhteiskunnallisella tasolla. Hankkeissa työtä tekevien vastauksia leimaa arkinen, paikallinen ja käytännöllinen näkökulma. Läsnaolo, kohtaaminen, ennakkoiva ja konkreettisia malleja sisältävä –tyyppiset ilmaukset korvaavat käsitteet. Rakenteet ja toimintamallit ovat niitä sanoja, joilla yhteisöpedagogien koulutusta pohditaan. Opiskelijoiden kiinnittyminen työelämään nähdään haasteena. Samoin lasten ja nuorten elämän ja asioiden tuntemus ohittaa itse koulutuksen sisällöt. Kun opiskelijoiden ja opettajien puhet-



Yhteisöjen hyvinvoinnissa korostuvat osallisuus, sosiaalinen vahvistaminen sekä yhteisöllisyys. Hyvinvoinnin tavoittelussa voidaan käyttää välineenä monialaisesti dialogia sekä verkostoitunutta työtettä.

ta leimaa käsitekeskeisyys, hanketyössä pohditaan valmiuksia ja toiminnan kohdentamista.

Paradoksaalista ehkäisevän työn tutkimuksessa on oppilaitoksen opetus- ja hankekentän keskinäisen dialogisuuden hauraus ja vähäisyys, koska itse ehkäisevässä työssä dialogi on tärkein tutkimusväline. Dialogin merkitys perustuu ryhmän jäsenten keskusteluun ilman hierarkkista asettelua. Hyvä esimerkki tästä oli erään hankkeen verkostotapaaminen. Tapaaminen alkoi vapaalla seurustelulla, jonka jälkeen puheenjohtaja esitteli päivän aikana käytävän ohjelman. Jokainen sai vuorollaan kertoa omat kuulumiset ja katsauksen jälkeen sovittiin tehtävät ja nimettiin vastuuhenkilöt. Moniammatillinen ryhmä puhui selkeästi samaa kieltä ja opiskelijoiden rooli oli hyvin tasa-arvoinen ryhmän muiden jäsenten kanssa. Dialogia voidaan pitää taitona, joka kehittyy ammattitaidon lisääntyessä. Taidokas dialogi on vuoropuhelu, jossa jokaisella on mahdollisuus omaan ar-

vokkaaseen mielipiteen ilmaisuun. Dialogi on tiivistetysti vuorovaikutusta ja kuuntelua. Kysyminen ei ole koskaan turhaa, vaikka vastausta ei löytyisikään. Kysyminen ja asioiden pohtiminen käynnistää aina asioiden tarkasteluprosessin, joka jatkuu vielä dialogin jälkeenkin. (Väisänen & Niemelä & Suua, 2009, 9-13.)

Käytännönläheisen koulutuksen myötä opitaan vahvemmin myös vuorovaikutustaitoja ja osataan hyödyntää dialogia työn välineenä. Dialogi syntyy vain tasavertaisella yhteistyöllä, jossa kaikki osapuolet ovat subjekteja (Freire 2005, 187). Haastatteluissa nousi esiin, että vuorovaikutus ihmisten kanssa innostaa hakeutumaan koulutuksen pariin. Vuorovaikutustaidot ja käytännönläheisyys nähdään tärkeänä osana nuorisotyötä. On varsin tavallista asettaa käytännön toiminta ja tiedon soveltaminen etusijalle. Alalla vallitseva käsitys näyttäisikin tukevan ajatusta, että ellei vuorovaikutustaitoja osata hyödyntää työssä, on yhdentekevää miten hyvin osataan asiat teoriassa. Nuorisotyössä peräänkuulutetaan vahvaa vuorovaikutuksellista työtötettä.

Dialogisuus esiintyy toistuvasti, kun haastateltavat kuvailevat yhteisöpedagogien osaamista työkentällä. Vahvat vuorovaikutustaidot ja verkostoituminen korostuvat yhteisöpedagogi-koulutuksessa: ihmisten hyvinvoinnin edistäminen, henkinen hyvinvointi, elämänhallinnan tukeminen, vierellä kulkeminen ja luottamuksellisuus. Ei riitä, että on hyvä jossakin, vaan on osattava kameleonttimaisesti eläytyä hetken määrittelemiin tarpeisiin, kuten eräs haastateltavista totesi.

Oppilaitoksen sisällä käytännönläheisyydestä puhutaan termillä sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämä näkyy opiskelussa vahvana vuorovaikutuksena. Asioista keskustellaan yhdessä, mutta myös väitellään ja kyseenalaistetaan.

Vuorovaikutukselliset taidot korostuvat hanketyössä, mihin opiskelijatkin kiinnittyvät opiskeluaikanaan. Erilaisissa verkostoissa toimiminen edellyttää sukkulointia erilaisten toimintakulttuurien, puhetapojen ja ihmisryhmien välillä. Hankeyhteistyön merkitys korostuu oppilaitoskontekstissa nimenomaan kenttänä, jossa mahdollistuu ammattialan vuoropuhelu. Keskustelemassa ovat opiskelijat, lehtorit sekä hankkeiden edustajat. Verkostoituminen on yhteistyötä eri aloilla, alueilla ja tasoilla, missä ta-

voitteena on yhdessä hakea ratkaisuja pulmiin ja ongelmiin joihin ei yksin ole antaa vastausta. (Helakorpi 2006, 3 ; Soanjärvi 2007, 158.) Verkostoitumista työelämän kanssa voidaan pitää ammattialan kehittämisenä. Koulutusta kehitetään vastaamaan työelämän tarpeisiin osallistumalla kentällä tehtävään työhön.

Verkostoituminen on edellytys monialaiselle yhteistyölle. Varhain aloitettu yhteistyö kuten vierailut opiskelun aikana koettiin merkityksellisiksi osaksi ammatillista kehittymistä. Verkostoitumiseen opitaan jo opiskeluvaiheessa. Osataan nähdä verkostoitumisen hyödyt, miten omassa työssään voi hyödyntää verkostoja erilaisissa projekteissa ja hankkeissa sekä tapahtumissa. Verkostoitunut työote antaa myös uusia näkökulmia omalle työlle ja opettaa olemaan itselleen kriittinen. Verkostoitumisen avulla monialaisuus korostuu ja opitaan uusia asioita, joiden varassa moniammatillisuus kehittyy. Laaja-alainen monialaisuus on tehokkainta ehkäisevää työtä.

Hyvinvointi yhteisöllisenä kokemuksena

Olenko onnellinen vai tunnenko jotain enemmän. Se, että tuntee olonsa onnelliseksi, ei ole vielä hyvinvointia. Hyvinvointi on pidempiaikaista mitä onnellisuus ja onni. Hyvinvointia tarkastellessa huomioidaan hyvinvointiin johtaneita syitä ja niiden vaikutuksia hyvinvoinnin tilaan. (Allardt 1976, 32-33.)

Ehkäisevä työ nojaa pitkälti olettamukseen yhteisen hyvän, hyvinvoinnin, saavuttamiseksi ja pysyväksi tekemiseksi. Yhteisöllisyys nähdään kiinteänä osana hyvinvointia ja tunnetta hyvinvoivasta yhteisöstä. Yhteisöllisyyteen vaikuttaa ympäristö ja kulttuuri jossa elämme. Yhtenäiset ajatukset ja kokemukset luovat yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Yhteisöllisyys on osa yhteisön sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma kumpuaa yhteisön tuomasta hyvänolon tunteesta. (Hyypä 2005, 19-21.)

Tavoitellaanko hyvinvoinnilla yhteisön vai yksilön etua? Yhteiskunta ei voi hyvin, elleivät siinä jäseninä olevat yksilöt ole hyvinvoivia. Yksilön hyvinvoinnin tunne vahvistuu, kun ihmiset ympärilläkin voivat hyvin. Yhteisöllisyys on tunnetta, mutta se on myös tapa olla osa yhteisöä. Yhteisöllisyyden muodostuminen on prosessi, joka vaatii aikaa. Yhteiset päämäärät

ja arvot ovat tekijöitä, joiden avulla vahvistetaan tai heikennetään yhteisöllisyyden tunnetta.

Ehkäisevän työn näkökulmasta yhteisöllisyys on jokaisen ihmisen henkinen voimavara. Yhteisöllisyyden tunne ansaitaan osallisuuden avulla ja osallisuus vaatii osakseen vuorovaikutusta ja verkostoitumista yhteisössä sekä reunayhteisöissä. Ehkäisevällä työllä pyritään vaikuttamaan yksilön tunteeseen olla korvaamaton osa yhteisöä. Yksilön hyvinvointi nähdään yhteisöjen hyvinvoinnin edellytyksenä. Yhteisö tukee yhteisön yksilöitä ja ehkäisee syrjäytymistä yhteisöistä.

Ehkäisevä työ mielletään työksi, jota tehdään arjessa. Työmuotoa ei aina edes mielletä ”oikeaksi” työksi, mutta sen tuomat vaikutukset ovat nähtävissä yhteiskunnallisissa ilmiöissä. Ehkäisevä työ saa merkityksen siinä vaiheessa, kun aletaan pohtia, miten asiat voisivat olla toisin. On valittavaa, kun suuria tragedioita aletaan purkaa, taustalta löytyy usein supistettuja ehkäisevän työn muotoja, koska ajatellaan, että voidaan pärjätä ilmeikkään. Yhteisöpedagogien koulutuksessa on tyypillistä ajatella, että ehkäisevän työn tulisi saada enemmän arvostusta ja tunnustusta yhteiskunnalta, jotta koko yhteiskunta voisi paremmin.

Ehkäisevän työn ilmiöt nuorisotyössä: osallisuus, yhteisöllisyys ja sosiaalinen vahvistaminen

Ehkäisevä työ mielletään työksi, jossa tehdään työtä hyvinvoinnin edistämiseksi parantamalla arkea sekä pyritään ehkäisemään ongelmien syntymistä varhaisella puuttumisella. Hyvinvoinnin edistämiseksi tuetaan olosuhteita, joiden myötä ei jouduta ongelmiin. Ehkäisevä työssä tuetaan elämän käännekohdissa ja vahvistetaan sosiaalisesti kuin myös henkisesti niin yksilöitä kuin myös ryhmiä.

Yhteisöpedagogikoulutuksen keskeisimpinä käsitteinä pidetään osallisuutta, yhteisöllisyyttä sekä syrjäytymisen ehkäisyä ja sosiaalista vahvistamista. Voidaanko nämä käsitteet laittaa vertailtaviksi toisiinsa nähden vai onko niin, että ilman yhtä ei synny toista. Ovatko nämä käsitteet koulutuksen synnyttämiä kliseisiä käsityksiä ehkäisevästä työstä? Millaisena ehkäisevä työ käytännössä nähdään? Ehkäisevässä työssä on tärkeää nähdä

ongelma tai pulma jo ennen sen varsinaista ilmentymää, jotta asioihin voidaan puuttua varhaisessa vaiheessa. Ehkäisevää työtä voidaan tarkastella sosiaalisen vahvistamisen eli syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Sosiaalinen vahvistaminen nähdään varhaisessa vaiheessa aloitettuna toimintana, jossa on hyvät mahdollisuudet ei-toivottujen asioiden ehkäisyyn. Ehkäisevässä työssä ennakoitaan tilanteita, ratkotaan mahdollisia ongelmia ja kasvatetaan ajoissa ongelmia vastaan. Aina ehkäisevän työn luonne ei tarvitse olla puuttumista, koska silloin ei tarvitse puuttua, kun ehkäisevä työ on ollut tehokasta.

Ehkäisevä työ nähdään toiminnallisuutena, arjen asioina. Ehkäisevässä työssä pyritään järjestämään sellaista toimintaa, jolla ehkäistään ongelmien syntyä. Usein riittää, että nuorille tarjotaan paikka jossa olla, esimerkiksi nuorisotilatoiminta. Ehkäisevyys ei aina ole varsinaisen pääasia, vaan sitä syntyy sivutuotteena useimmista toiminnoista kuten tapahtumista, tempauksista, kerhoista ja keskustelutilaisuuksista.

Yhteisöpedagogien työkenttänä on nuorisotyö ja kansalaistoiminta sekä järjestötyö. Osa haastateltavista koki haasteellisena erottaa ehkäisevän työn määritelmää yhteisöpedagogin toimikentän eri aloilla. Ehkäisevä työ on nuorisotyössä näkymätöntä työtä ja korjaava työ on näkyvää, joka vaatii toimenpiteitä. Ehkäisevä työ on tiedottamista ja kontaktien luomista eri osa-alueilla. Ehkäisevä työ voidaan nähdä toimintana, joka korostaa yhteisöllisyyttä ja sen merkitystä yksilölle ja yhteisölle. Ehkäisevä työ on toimintaa, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua ja antaa oma työpanoksensa ja tuntee siten itsensä tärkeäksi. Ehkäisevällä toiminnalla kannustetaan sosiaalisiin suhteisiin ja ehkäistään syrjäytymistä yhteisöistä, osallisia vahvistetaan sosiaalisesti.

Osallisuuden olottuvuudet

Osallisuus on ilmiö, jossa ei olla yksin. Jokaisella on mahdollisuus osallistua ja huomioida myös muiden osallisuus. Yhteisöllisyys ja yhteisöllisyydestä kumpuava osallisuus on mahdollisuus olla osallisena yhteiskunnassa sosiaalisesti vahvana.

Yhteisöpedagogien vahvuutena on sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot. Nuorille tulee antaa kasvatuksellista tukea ja arvostusta luotettavalta aikuiselta. Nuoria ei nähdä vain pulmana ja ongelmana, vaan pulmat ja ongelmat osataan nähdä osana kasvua ja kehitystä. Lehtorit ja opiskelijat puhuvat osallisuudesta, jossa yksilöille tarjotaan mahdollisuutta osallistua ennen yhteisön jäsenenä olemisen tunnetta. Yhteisöpedagogiopiskelijoita ohjataan omaan osallisuuteen, mutta myös osallistavien menetelmien käyttöön. Opiskelijoita pyritään kasvattamaan aktiivisiksi kansalaisiksi. Osallisuutta voidaan ajatella yksilökeskeiseksi tilanteeksi, jossa tuetaan yksilöitä jossain suuremmissa yhteisöissä kuten yhteiskunnassa. Yhteisöstä tulee suurempi merkitys yksilölle siinä vaiheessa, kun yksilö tuntee kuuluvansa osaksi yhteisöä. Tunne yhteisöllisyydestä tukee yhteisön osallisuutta ja siten jokaisen yksilön osallisuuden merkitystä.

Miten määritellään osallisuuden laatu ja määrä? Voiko osallisuutta arvioida ulkopuolisen näkökulmasta vai onko se vain yksilön kokemaan tunnetta? Nuorisotalon hankkeissa on usein määritelty osallisuus ja osallistaminen osaksi hankesuunnitelmaa, mutta miten sen toteutumaa tarkastellaan. Pohjautuvatko havainnot hanketyöntekijän näkemyksiin osallisuudesta vai ovatko havainnot nuorten tuntemuksia kokemuksesta osallistua.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna osallisuuden voi nähdä aktiivisena kansalaisuutena, jossa tekijät ovat subjekteja. Aktiivinen kansalaisuus on vapaaehtoista toimintaa yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseksi. Se on toimintaa ja vaikuttamista, johon innostetaan osallistumaan. Innostaminen voidaan nähdä nyky-yhteiskunnassa vastaiskuna sosiaaliselle pahoinvoinnille. Innostaminen voidaan nähdä sosiokulttuurisena ilmiönä, jossa keskitytään vuorovaikutustaitoihin sekä kulttuuriin, jossa elämme. Transformaatiolla eli kokonaisvaltaisella muutoksella vaikutetaan yksilöön ja kaikkiin yhteisöihin, joissa vaikutetaan. Muutoksella pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, jolla poistetaan osatomuutta. (Kurki 2000, 19-21 & Koivu 2010, 38.)

Osallisuudella on mahdollisuus kasvattaa jokaisen henkilökohtaista tunnetta omasta tärkeydestä. Tunne, että on kyvykäs vaikuttamaan omiin asioihin ja koko yhteiskuntaan luo osallisuuden tunnetta. Osallisuus on keino, jolla voidaan ehkäistä syrjäytymistä yhteisöistä sekä putoamista yh-

teiskunnan rattaista. Osallistumisen innostus on kuitenkin lähdeittävä osallistettavasta itsestään. Osallistaminen toimii osallisuuden kannustimena.

Osallistavan kasvatuksen ajatus on, että toimija saa olla mukana kaikissa osallisuuden vaiheissa: ideoinnissa, suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Rakenteiden avulla voidaan tukea aktiivista kansalaisuutta ja siten myös vahvistaa toimijoita sosiaalisesti sekä ehkäistä syrjäytymistä. On tärkeää, että vallasta ja omasta ohjaajan osallisuudesta uskalletaan luopua ja luotetaan toimijoihin. Ilman luottamuksen antamista ja vastuun siirtämistä ei vastuuta voida oppia. (Junttila-Vitikka 2011.) Eräs haastateltavista kertoi harjoittelustaan nuorisotalolla. Hän oli saanut hienon kokemuksen nuorten osallistamisesta nuorisotyössä. Nuoret olivat saaneet mahdollisuuden osallistua ja olla itse luomassa toimintaa itselleen. Nuoret saivat olla vaikuttamassa uuden nuorisotalon toimintaan jo ideointivaiheessa ja lopulta he saivat päättää mitä mahdollisuuksia nuorisotalo tarjoaa alueen nuorille.

Osallisuus yhteisössä vaatii taustalle turvallisen yhteisön, johon voi luottaa. Pelko siitä, että joutuu nolatuksi tai että omat heikkoudet paljastuvat ryhmässä saattavat muuttaa yksilön käyttäytymistä sellaiseksi, että se ei ole enää yksilöllisesti ominaista. Turvattomuus yhteisössä saattaa johtaa epämiellyttävään ja uhkaavan käyttäytymiseen, jonka avulla yritetään keinotekoisesti lunastaa paikka yhteisössä. Turvallisessa yhteisössä on yhtäläillä heikkouksia kuin turvattomassakin. Turvallisessa ryhmässä saattaa suurena ongelmana olla joukkopaine, jolloin erilaisuudelle ei anneta mahdollisuutta. Tällöin murenee ajatus siitä, että jokainen saa olla yksilö, on oman elämänsä subjekti. (Junttila-Vitikka 2011.)

Innostamisella saavutettu tunne yhteisöllisyydestä

Yhteisöllisyys on yhteisön, tietyn ryhmän ominaisuus, joka kehittyy pitkällä ajanjaksolla. Mitä paremmin yhteisön jäsenet tuntevat toisensa, omaavat samat tavoitteet, arvomaailman ja päämäärät, sitä voimakkaampana voidaan olettaa ryhmän yhteisöllisyyden olevan. Yhteisöllisessä yhteisössä huolehditaan ja välitetään toisista. Tieto omasta osallisuudesta yhteisön jäsenyyteen vahvistaa tunnetta. (Raina & Haapaniemi 2007, 34.) In-

nostaminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisena kasvun tukena osaksi yhteisöä hyödyntäen vuorovaikutteisuutta ja toiminnallisuutta.

Yhteisöjä on erilaisia, mutta jokaista yhteisöä yhdistävät rakenteet. Yhteisöissä ja ryhmissä tarvitaan johtajuutta, työnjakoa, keskustelu- ja päätöksentekorakenteita. Tärkeintä yhteisön toiminnassa on vuorovaikutus yhteisön jäsenten kesken. Vuorovaikutuksen avulla yhteisö voi saavuttaa yhteisen näkökulman asioihin ja sen myötä yhteiset tavoitteet ja tavat pyrkiä saavuttamaan niitä. (mt., 34 & Freire 2005, 197.)

Yhteistoiminta on vahvaa koko yhteisöpedagogien koulutuksen ajan. Ryhmätöitä on paljon. Pienryhmätoiminnan avulla opitaan ryhmässä toimimisen taitoja sekä tapoja ohjata ryhmiä toimimaan yhdessä. Kampukset ovat oppimisyhteisöjä, joiden jäseninä henkilöstö ja opiskelijat ovat. Haastatteluaineisto puhuu yhteisöllisyydestä eri tavoin. Yhteisöllisyys esiintyy usealla tavalla opiskelun arjessa, jossa jokainen vuosikurssi on oma yhteisönsä. Yhteisöllisyys toimii punaisena lankana jokaisessa opintojaksossa. Tavoitteena on siirtyä yksilökeskeisyydestä yhteisöllisyyteen.

Sosiokulttuurisella innostamisella tavoitellaan ihmisille parempaa elämänlaatua ja sen myötä hyvinvointia. Innostamalla osallistumaan saadaan aikaiseksi toimintaa, joka motivoi osallistujia toimimaan yhteisen asian puolesta. Innostumisen avulla osallistujat saadaan tietoisiksi omista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Innostamisen lähtökohtana on ajatus Freirelaisesta ideologiasta dialogin suhteen. Vuorovaikutuksen avulla parannetaan sosiaalisia suhteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisössä. (Freire 2005, 197 & Kurki 2000, 19-20.)

Yhteisöpedagogin osaaminen kulminoituu taidokkaaseen vuorovaikutukseen. Yhteisöpedagogia voidaan kuvailla osallistajana. Osallistamiseen voidaan liittää vuorovaikutustaidot, ohjaamistaidot, ryhmien kohtaaminen, sosiaalinen vahvistaminen, aktiivinen kansalaisuus ja siihen ohjaaminen sekä varhainen puuttuminen. Yhteisöpedagogin vahvuus työkentällä vuorovaikutustaidot, tiimityöskentely, ihmisten kohtaaminen, opinnoissa korostuu ryhmätyöt, ryhmäyttäminen sekä yhteisöllisyys.

Yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtäminen on iso osa ammatillista kasvua. Yhteisöllisyys on myös usein tavoite ryhmien ohjaamisessa. Osal-

listamisen ja osallistavan työotteen taustalta löytyy välineitä ehkäisevään työhön, jossa opetellaan taitoja toimia innostavana motivoijana ryhmässä.

Innostaminen voidaan määritellä kolmella tavalla: antamalla hyvä näkemys arjesta ja sen sisällöstä, tukemalla ihmisten luovaa osallistumista yhteisöissä sekä muuttamalla laadullisesti ihmisten elämää yhteisöllisyyttä hyödyntäen. Innostamisella tavoitellaan toimintaa sosiaalisten suhteiden edistämiseksi. Innostamisen edellytyksenä voidaan pitää taitoja käsitellä ryhmiä innostaen heidät toimimaan. Tavoitteena on päästä tilanteeseen, jossa ohjaaja on enää vain symbolinen henkilö. (Kurki 2000, 23-24.)

Innostamisessa on havaittavissa elinkaari: ongelman määrittely, tavoitteiden asettaminen, suunnittelu ja arviointi. Innostamisella pyritään toimintaan, joka lähtee nuorista itsestä. Nuorista löytyy potentiaalia toimia ja olla aktiivisia. Nuoret kaipaavat kuitenkin toiminnalleen kipinän sytyttäjän, jonka jälkeen toiminta roihahuttaa. Innostamisen prosessissa on useita vaihteita, jossa suuri merkitys on kaiken alussa. Alussa muodostuu ryhmä ja sen yhteisöllisyyden tunne ja siitä kehittyvä ajatus toimia yhdessä yhteisen hyvän puolesta. Alun vaiheeseen on hyvä antaa riittävästi aikaa, koska nuorilla ryhmäytymiseen vaikuttaa ikä ja sen tuomat haasteet esimerkiksi itsetuntemuksen parissa. Innostajan tehtävänä on alussa toimia innostavana motivoijana, joka yllyttää, rohkaisee ja tukee nuoria toimimaan yhdessä. Innostaminen tarjoaa nuorelle mahdollisuuden kasvattaa itse itseään. Nuorta on kannustettava itsenäisiin valintoihin ja vastuunottamiseen. Innostaja toimii nuoren linkkinä ulkopuolisiin tahoihin ja antamaan tukea heidän tuottamalle toiminnalle. (Kurki 2000, 24-25.)

Innostaminen vaatii onnistuakseen vuorovaikutusta. Innostamisessa mennään nuorten luo, toimitaan nuorten näkökulmasta ja kannustetaan nuoria toteuttamaan heidän luomia ideoita. Dialogi tukee ryhmän toimintaa ja yhteisöllisyyden vahvistumista. Innostamisen välineinä toimivat avoimet ja kannustavat työtavat, jotka ohjaavat vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön koko yhteisön kanssa. Innostaminen tulee olla toiminnaltaan tarkoituksenomaista, suunniteltua, päämäärätietoista toimintaa. Sosiokulttuurisella innostamisella pyritään parantamaan hyvinvoinnin tilaa ja luomaan olosuhteista paremmat mitä ne ovat toiminnan aloitushetkellä.

Kun alussa luodut tavoitteet on saavutettu, on aika siirtyä uuden haasteen pariin uusien tavoitteiden kera. (Kurki 2000, 25-28.)

Sosiaalinen vahvistaminen voimaantumisteorian avulla

Yksilön osallisuudella voidaan vaikuttaa yksilön kokemaan yhteisöllisyyden tunteeseen, joka lisää sosiaalista pääomaa ja siten myös vahvistaa sosiaalisesti ja ehkäisee syrjäytymistä tai riskiä siitä. Mehtonen (2011, 13.) kuvailee ehkäisevää työtä käytännössä varhaisena puuttumisena, nivelvaiheiden tunnistamisena sekä eri-ikäisten ihmisten ryhmän tai yksilöiden toiminnan tukemisena. Sosiaalinen vahvistaminen on kokonaisvaltaista elämänhallinnan tukemista, jota voidaan pitää ehkäisevänä työnä.

Siitonen (1999) kehitti voimaantumisteorian tutkiessaan opettajaksi opiskeluvien ammatillista kasvua. Teoria ei kuitenkaan rajoitu tiettyyn tarkastelukulmaan, vaan se on yleistettävissä mihin tahansa alaan, jossa on havaittavissa voimaantumista. Nuori itse on ainut henkilö, joka voi suoda itselleen voimaantumisen tunteen, mutta se vaatii onnistuakseen myös sosiaalisia suhteita. Dialogi on väline, jolla autetaan nuorta näkemään omia kykyjä ja mahdollisuuksia, joiden avulla voimistetaan tunnetta minuudesta. Kuten nuorisotyössä yleensä myös voimaantumisessa on taustalla luotamukselliset suhteet ympäristöön jossa toimitaan. Voimaantumisen prosessiin vaikuttaa pääasiassa henkilö itse, mutta tuloksiin vaikuttavat myös ympäristö ja sosiaaliset suhteet. Voimaantumista voidaan vahvistaa, mutta voimaantumisen tunteesta vastaa jokainen yksilö itse. (Siitonen 1999, 117-118.)

Voimaantuminen on monisuuntainen prosessi, jossa on useita tekijöitä vaikuttamassa voimaantumisen voimakkuuteen. Voimaantumiseen vaikuttavilla osatekijöillä päämäärillä, kykyuskomuksilla, kontekstiuskomuksilla sekä emootioilla on keskinäinen yhteys voimaantumiseen. Nuori odottaa, että häntä kohdellaan tasavertaisena yksilönä. Erityisesti nuoria koskettava osatekijä on vahvistunut minäkäsitys etenkin itseluottamuksen ja itsearvostuksen osalta. Nuorelle on tärkeää tietoisuus omien valintojen merkityksestä vastuun, mutta myös vapauden kannalta. Nuori hakee hyväksyn-

tää hänen itsensä tekemille ratkaisuille, jotka ovat innostumisen tuotosta. (Siitonen 1999, 158.)

Voimaantumista voidaan pitää sosiaalisena, fyysisenä sekä psyykkisenä hyvinolontunteena, jota voi tuntea niin yksilöt kuin myös ryhmät. Voimaantumisen tarkoituksena on tavoitella hyvinvointia, joka on sidoksissa yksilön omiin lähtökohtiin. Voimaantumisen tarve on erityisen vahvaa silloin jos yksilöä estetään voimaantumasta. (Siitonen 1999, 162-164.) Voimaantumista voidaan pitää osana sosiaalista vahvistumista. Voimaantuminen on henkilökohtainen tunne ja sen avulla saadaan sosiaalista pääomaa, jolloin vahvistutaan sosiaalisesti.

Voimaantumisen tunne vaihtelee. Ympäristöllä on suuri merkitys miten voimaantuneeksi yksilö kokee olonsa. Nuori kokee usein epävarmuutta vieraisissa tilanteissa etenkin vieraiden ihmisten läsnä ollessa. Epävarmuuteen nuorella vaikuttavat vahvasti myös elämänvaihe nuoruus, jolloin minuus ja itseluottamus ovat vasta kehittymässä. Voimaantuneisuuden pysyvyys ei ole kuitenkaan iästä riippuva tekijä, vaan sen pysyvyys vaihtelee kaikilla mikäli päämäärät, kykyuskomukset, tai emotionaaliset kokemukset horjuvat. (Siitonen 1999, 164-165.)

Yksilöstä yhteisöön – ehkäisevä työ

Hyvinvoinnista puhutaan paljon, mutta mitä sillä tarkoitetaan? Asiaa voisi tarkastella ehkäisevän työn näkökulmasta ja miettiä keinoja miten hyvinvointia tulisi edistää. Liian paljon käytetään resursseja siihen, että pyritään minimoimaan pahoinvointi ja sen vuoksi keskitytään yksilöihin, jotka voivat pahoin. Yhteisöllisyys on voimavara, jonka avulla hyvinvointi lisääntyy. Yksilön mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja yhteisöihin on hyvinvoinnin peruspilari. (Mokka & Neuvonen 2006, 9 & 53.) Varhaisella puuttumisella ja jo ennen varhaista puuttumista tuotetulla toiminnalla ehkäistään korjaavan työn tarvetta. Ehkäisevän työn lähtökohtana on toiminnan kohdistaminen isommalle kohderyhmälle kuin vain yksilö. Ehkäisevä työote huomioi yksilöt, mutta näkee yksilön hyvinvoinnin osana yhteisön hyvinvointia. Ehkäisevällä työllä tavoitellaan hyvinvointia koko yhteiskunnalle.

Sosiaalipedagogiikasta nousevat ajatukset korostavat ehkäisevää työtä, jossa huomioidaan yksilön sijasta koko yhteisö. Mikäli yhteisöön kohdistuva ehkäisevä työ on tehokasta, yksilöpainotteisen korjaavan työn osuus vähenee. Voidaan siis päätellä, että yhteisöön kuulumisella ja yhteisöllisyyden kokemisella voidaan ehkäistä korjaavan työn tarvetta. Nuorisotilatoiminta ja leirit ovat esimerkillisiä työmuotoja joiden avulla nuoret pysyvät kiinni sosiaalisissa verkoissa.

Ehkäisevän työn muotoina voidaan nähdä haastattelujen pohjalta nousseiden käsitteiden yhteydessä esiintyneet työmuodot kuten nuorisotyö koulussa, nuorisotilatoiminta, ehkäisevä mielenterveys- ja päihdetyö. Ehkäisevä työ on toiminnallista työtä. Ehkäisevä työ antaa välineitä torjua sosiaalista pahoinvointia ja eristäytymistä. Tulokset kannustavat yhteisöllisyyteen, joka on hyvinvoinnin perusta.

Jälkisanat

Lähdettäessä kysymään ehkäisevän työn käsitteestä nuorisotyön ja kansalaistoiminnan kentällä, vastukset noudattavat yhtenäistä linjaa. Sosiaalisella kitillä, yhteisöön kuulumiselle, kuvitellaan vaikutettavan myönteisesti yksilöiden elämään ja valintoihin. Toisaalta huolenpito ja aikuisten kiinnipitävä verkosto suhteessa lapsiin ja nuoriin nähdään merkityksellisenä. Se sisältää myös vahvoja ennako-oletuksia ja yhteisesti hyväksytyjä totuuksia. ”Pidetään (nuoret) pahanteosta pois” on vastaus, mikä vesittyy heti, kun kysytään, mitä pahanteolla tarkoitetaan. Kulttuurisesti pahalla on erilainen kaukupohja kuin jos pohditaan pahaa yksilön kehityksen näkökulmasta. Nuoruuteen liitetään vahvasti irrottautuminen perheestä, itsenäistyminen ja omien rajojen kokeilu. Tämä kehitystehtävä ei voi toteutua ellei ”hyvän ja pahan” taisteluita käydä.

”Olla aikuinen nuorelle” on toinen tyyppillinen sanonta, jonka avaaminen herättää kysymyksiä. Aika, paikka ja tilannesidonnaisuus tekevät sanonnasta ongelmallisen. Tarkoitetaanko aikuisuudella vastuuntuntoisuutta ja esimerkkinä olemista vai onko aikuisuus turvallisuuden luomista ja nimenomaan vastuun kantamista, osoittamista nuorelle, että hän saa keskitettyä omaan elämänsä vaiheeseensa vailla aikuisen elämään kuuluvaa vastuuta.

Väitämmekin, että ehkäisevä työ sisältää paljon ennakko-olettamuksia, joiden kautta kiinnittyminen ammattialaan tapahtuu. Sen sijaan, että pohdittaisiin ennakko-oletuksien alkuperää, lähtökohtaa ja haasteita esimerkiksi tulevaisuuden muutostarpeilla, jäädäänkin helposti käsitteiden vangiksi ja ryhdytään toistamaan omassa työssä oletettua ”yhteistä hyvää” ja käyttämään sanastoa, mikä noudattaa ammatillisesti neutraalia ja hyväksyttyä linjaa. Tämä koetaan ammatillisesti relevantiksi. Tämä on nähtävissä myös jatkumona opiskelijoiden ja lehtoreiden kohdalla yhteisen sanaston käyttönä. Lähtökohtaisesti ehkäisevä työ rakentuu yksilö- ja yhteisö akselien väliin, ja samanaikaisesti ammatillisesti tekemistä leimaa persoonana ja instituutio.

Persoonalla työtä tekeminen ja työn ”kohteena” olevan kulloisenkin ”kohdejoukon” kohdalla nousee esiin myös yksilöllinen huomiointi ja persoonan tukeminen. Inhimillisyys, arvostus ja kunnioitus vilahtelevat puheessa, kohtaaminen on ammattitermi, johon latautuu paljon ammatillista voimaa. Tyypillisesti yhteisöpedagogien koulutuksessa korostuu eri instituutioiden tuntemus, lakien ja erilaisten säädösten sekä valtiovallan ohjelmien tuntemus. Ammatillinen osaaminen sisältää paljon myös institutionaalista tietämystä ja organisaatioiden tuntemusta. Tai se on osaamista, mitä odotetaan yhteisöpedagogeilta.

Hanketyössä tehtävä kehittämistyö haastaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sekä persoonan käytön ja instituutioiden rajat. Samanaikaisesti kun hanketyöntekijöiden työkenttää määrittävät uudenlaiset verkostot, joissa dialogisuutta ja vuorovaikutusta vasta rakennetaan, tulevat mukaan oppimaan opiskelijat ja lehtorit, joille koko toiminta on osoitus ammattialan uusimmasta uudesta. Epävarmuuden sietokyky joutuu äärimmilleen tilanteissa, missä luottamusta ja sitoutumista vasta muodostetaan. Tavaltaan opiskelijoilla on mahdollisuus ottaa kiinni sosiaalisen vahvistamisen tai osallisuuden termistä käytännön työssä, mutta myös tilaisuus hukkuu itse hanketyön käytännön ongelmiin.

Monet havainnot tutkimuksen aikana kertovat myös siitä, että opiskelijat eivät ole tietoisia, että ovat mukana hanketyössä, vaan oma osuus nähtiin vain toiminnan ja tekemisen kautta yhtenä osana suoritettavaa opintojaksoa. Varsinkin ensimmäisinä opiskeluvuosina, jolloin hankkeisiin osallistutaan

ryhmänä jonkun opintojakson aikana, käsitys hanketyöstä jäi hämäräksi. Opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat sen sijaan ovat hyvinkin perillä hankkeista, mihin vaikuttaa myös opintojen luonteen muuttuminen itsenäisemmäksi ja omaehtoiseksi. Esimerkiksi opinnäytetyötään tekevien opiskelijoiden työtä leimaa jo vahva oma kiinnostus opiskeltavaan aihekokonaisuuteen. Hankkeiden näkökulmasta taas opiskelijoiden osuus rajoittui ja määrittyi opetussuunnitelman mukaan, ei varsinaisesti hankkeen tavoitteiden kautta. Näistä asetelmista ehkäisevän työn näkökulma, työn määrittäminen ja konkretisoituminen, jäivät ohueksi. Voikin kysyä, miten ehkäisevä työ käsitteenä otetaan yhteisöpedagogien koulutuksessa käyttöön niin, että sillä on ammattialalla yhteisesti ymmärretty merkitys?

Sosiaaliset suhteet ovat vastikään todettu laajan tutkimuksen valossa olevan tae ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille, jopa pitkälle eliniälle (Holt-Lunstad, Smith & Layton 2010). Sosiaalisissa suhteissa pärjäämistä ei siis voi hyvinvoinnin kohdalla kiistää. Sosiaaliset taidot ja kyvykkyys voidaan oppia vain sosiaalisia suhteita harjoittelemalla. Tässä yhteisöjen merkitys korostuu. Ehkäisevän työn näkökulmasta tulisikin jatkossa miettiä, miten käsitettä tarkennetaan ja käytetään yhteisöpedagogien koulutuksessa ja ammattialalla. Mitä ovat ne yhteisöissä tarvittavat sosiaaliset taidot, joita lähdetään vahvistamaan? Koulutuksen sisällä ja opiskelijoiden henkilökohtaisella tasolla: millainen ryhmän jäsen minä olen, miten liityn ryhmään, miten ratkaisen konflikteja, miten huomioin muita ryhmän jäseniä, miten annan palautetta ryhmälle, miten sitoudun ja osoitan sen, miten kannan vastuuta ryhmässä. Toisaalta myös harjaantuminen ryhmädynamiikan ja yhteisön vahvistamiseen, mitä ovat ne keinot, joilla ryhmää ja yhteisöä luodaan, vahvistetaan ja johdetaan. Yhteisöpedagogien koulutuksessa käytettävä käsite ehkäisevä työ tulisikin jatkossa nähdä yhteisön ja ryhmän, sosiaalisen tiedon valossa.

Lähteet

- Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki:WSOY.
- Freire, Paolo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomennos Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Helakorpi, Seppo 2006. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. Viitattu 23.8.2011 <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/ak-maailma/kever.pdf>
- Humanistinen ammattikorkeakoulu, 2009. Opinto-opas 2009-2010. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Holt-Lunstad, Julianne & Smith, Timothy B & Layton, J Bradley 2010. Social Relationships and Morality Risk: A Meta-analytic Review. PloS Medicine, Vol 7, nro7. Internet: <Http://www.plosmedicine.org/>.
- Hyyppä, Markku T., 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Junttila-Vitikka, Pirjo 2011. Nuorissa on tulevaisuus-seminaari 10.5.2011, Jyväskylä.
- Koivu, Maija 2010. Osallisuuden taloa rakentamassa - Opas osallisuuden kehittämiseen kuntaorganisaatiossa. Humanistinen ammattikorkeakoulu (YAMK) opinnäytetyö. Viitattu 2.8.2011 https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/14422/Koivu_Maija.pdf?sequence=1
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka Tampere: Vastapaino.
- Mehtonen, Tuija 2011. Sosiaalisen vahvistamisen osaaminen. Teoksessa Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä (toim.) Lundblom, Pia & Herranen, Jatta. Sarja C. Oppimateriaaleja 24, 2011. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Mokka, Roope & Neuvonen, Alekski 2006. Yksilön ääni. Hyvinvointivaltio yhteisöjen ajalla. Sitran raportteja 69. Helsinki: Sitra.

Raina, Liisa & Haapaniemi, Rauno 2007. Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin.” Helsinki: Arator

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmotte-
lua. Viitattu 2.8.2011 <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>

Soanjärvi, Katariina 2007. Nuorisotyön verkostoituminen – Nuorisotyön-
tekijöiden yhteistyöstä osaamisverkostoksi. Teoksessa (toim.) Hoikkala,
Tommi & Sell, Anna Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, ra-
jat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 155-167

Väisänen, Leena & Niemelä, Mika & Suua, Pirkko, 2009. Sanat työssä.
Vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.

Kirjoittajat

Tarja Jukkala, lehtori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Äänekosken kampus.

Marjo Keskinen, koordinaattori, Nuorten tieto- ja neuvontapalvelu Quume.

Marjo Kolehmainen, projektipäällikkö, Humanistinen ammattikorkeakoulu, TKI-Akseli.

Johanna Kuivakangas, tutkija-lehtori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, TKI-Akseli.

Hanna Laitinen, lehtori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Nurmijärven kampus.

Sanna Lukkarinen, aluekoordinaattori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Äänekosken kampus.

Sari Miettinen, lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Elina Nikoskinen, lehtori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Äänekosken kampus.

Emma Hentriikka Siekkinen, ohjaaja, Nuorisokoti Pursi Jyväskylän lastensuojelupalvelut Oy.

