

NUORET TOIMINNASSA

Nuorten projektimaisen toiminnan sosiaalipedagogista tarkastelua

Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntapolitiikan
pro gradu-tutkielma
Terhi Haiminen
Kevät 2003

TIIVISTELMÄ

Terhi Haiminen.

NUORET TOIMINNASSA. Nuorten projektimaisen toiminnan sosiaalipedagogista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu tutkielma, 2003. 79 sivua.

Siirtyminen yhteiskunnallisen kehityksen uuteen vaiheeseen, post-moderniin yhteiskuntaan, muokkaa sosiaalisia rakenteita. Yhteiskunnallisen integraation ja emansipaation käsitteet saavat uusia muotoja. Sosiaalipedagogiikka pyrkii vahvistamaan yksilöiden osallisuutta ja elämönhallintataitoja sekä yhteisöllisyyttä.

Tutkimuksen kohteena olleiden kolmen projektin toimintaa tarkasteltiin sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää toiminnan merkitystä projekteihin osallistuneille nuorille. Tutkimus kuvaa, miten sosiaalipedagogiikan keskeiset teemat toteutuvat projektimaisessa toiminnassa, jossa nuoret ovat subjekteja.

Tutkimuskohteet olivat Nuorten Akatemian Note- ja Mahis-toimintaan ilmoittautuneita projekteja. Nuorten Akatemia on Suomen suurimpien nuoriso- ja liikuntajärjestöjen yhteistyöjärjestö, joka kehittää tuotteita ja toimintamalleja nuorille ja nuorten kanssa toimiville tahoille. Note-toiminta tukee nuorten erilaisia projekteja yläkouluissa. Mahis-toiminta on suunnattu vaikeassa elämäntilanteessa oleville nuorille. Tarkasteltavissa projekteissa yhteisenä nimittäjänä oli nuorten tavoitteellinen toiminta, joka kohdistuu muihin nuoriin. Sosiaalipedagogisiin periaatteisiin nojautuen tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimusmenetelmän valinnalla on haluttu ilmentää nuorten roolia asiantuntijana. Haastateltuja nuoria oli 15.

Tutkimuksessa ilmeni kaksi erilaista nuorten ryhmää, toimijat ja innostajat. Nuoret kokivat toiminnan hyödylliseksi. Toimintaidea syntyi nuoria ohjanneelta aikuiselta. Tutkimuskohteiden sosiaalipedagoginen vahvuus oli huomattavaa. Projektien suunnitteluvaiheessa nuorten osallisuutta olisi voinut vahvistaa enemmän. Projektien arviointiin tulisi kiinnittää enemmän huomioita toimijatasolla. Nuorten projektimainen toiminta soveltuu hyvin nuorisotyöhön sosiaalipedagogiseksi työvälineeksi.

Avainsanat: sosiaalipedagogiikka, nuoret, projektimainen toiminta, Nuorten Akatemia.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA.....	8
2.1 Sosiaalipedagogiikan määritelmä	8
2.2 Sosiaalipedagogiikan kaksi haaraa.....	10
2.3 Saksalaiseen perinteeseen pohjautuva sosiaalipedagogiikka	11
2.4 Sosiaalipedagogiikka menetelmänä	13
3 TUTKIMUKSEN KOHTEENA NUORTEN AKATEMIAN PROJEKTIT.....	14
3.1 Nuorten Akatemia	14
3.2 Note – Nuori osaa ja tekee	17
3.3 Mahis – Mahdollisuus itää sinussa	18
3.4 Tutkimuskohteiden kuvaus	19
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
4.1 Miksi tutkimus on tehty?	20
4.2 Tutkimuksen eteneminen.....	21
4.3 Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu	22
4.4 Haastattelujen analysointi	24
5 TOIMINNAN SOSIAALIPEDAGOGISTA TARKASTELUA.....	25
5.1 Nuorten toiminnan rakenne	25
5.2 Nuorten toiminta projekteissa	28
5.2.1 Kolme erilaista projektia	28
Tervetuloa yläkouluun	28
5.2.2 Onnistumisen elämyksiä	32
5.2.3 Kritiikkiä ja ratkaisuja nuorilta	34
5.3 Nuorten ryhmät.....	35
5.3.1 Ryhmien muodostuminen.....	35
5.3.2 Yhteisöllisyydestä	37
5.3.3 Toiminnan emansipatorinen luonne	39
5.3.4 Yhteinen hanke	40
5.3.5 Kahdenlaisia toimijoita	41
5.4 Toimijat.....	43
5.4.1 Henkilökohtaiset motiivit.....	43
5.4.2 Toiminnan tavoitteellisuus	45
5.4.3 Toimijoiden tärkeät tehtävät	47
5.5 Innostajat.....	47
5.5.1 Toiminnan tarjoamat mahdollisuudet	48
5.5.2 Vahva motivoituminen toimintaan	48
5.5.3 Sosiaalisesti aktiiviset innostajat.....	50
5.5.4 Muiden innostamista	51
5.6 Toiminnan idea aikuiselta	53

5.6.1 Idean syntyminen.....	53
5.6.2 Toiminnan oikeudenmukaisuus	54
6 SOSIAALIPEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUKSIA NUORISOTOIMINNASSA.....	56
6.1 Hyvinvointivaltion ja sosiaalipedagogian suhteesta	56
6.2 Projektit olivat sosiaalipedagogisesti suuntautuneita.....	56
6.3 Nuorten osallisuus.....	57
6.4 Nuorisotyön kolme ulottuvuutta	59
6.5 Sosiaalipedagogiikalla ei ratkaista kaikkia ongelmia	62
6.6 Mitä voisi tehdä toisin?	64
6.7 Tutkimuksen toteuttamisen arviointia	66
7 LÄHTEET.....	69
8 LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Yksilö uudessa maailmantilassa

Yhteiskunnan tilannetta 2000-luvun taitteessa kuvataan jälkimoderniksi, postmoderniksi, myöhäismoderniksi tai refleksiiviseksi yhteiskunnaksi. Modernista aikakaudesta se poikkeaa monin tavoin. Yksilön elämänsuunnittelun tilalle on tullut sopeutuminen. Elämän kehityksen ennakoitavuus ja hallittavuus eivät ole enää itsestään selvyyksiä. Sosiaalisesta putoamisesta on tullut arkipäivää ja sosiaalinen lasku on mahdollista myös ylemmissä sosiaaliryhmissä. Usko hyvinvoinnin tasaiseen kasvuun on horjunut. (Niemi 2001, 58.)

Ulrich Beck (1995) kuvaa modernisaatiota riskiyhteiskunnan käsitteellä. Epävarmuus leimaa nykyistä aikaamme. Beck painottaa yksilön omaa roolia elämänsä valinnoissa, sillä yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa (emt.). Samaan tapaan kuin Beck, saksalainen nuoriso- ja kulttuuritutkija Thomas Ziehe on huomannut, miten nuorten identiteetin rakentuminen ei noudata enää perinteistä sosialisatiomallia (ks. Niemi 2001, 55). Nuorten identiteetin rakennusmateriaalina ovat viihde- ja kulttuuriteollisuuden tuomat mallit. Ystäväpiiri ja vertaismallit toimivat identiteettien muovaajina. Käytännössä perinteistä irroittautuminen tarkoittaa sitä, ettei ole ”ennalta kirjoitettua elämäkertaa”, vaan identiteettejä voi kokeilla, vaihtaa, muokata ja perua. (Ks. Niemi 2001, 55–56.)

Ziehen (ks. Niemi 2001) mukaan vallalla on kaksi vastakkaista tendenssiä. Toisaalta taloudellinen tehokkuus funktionalisoi yhteiskunnan kylmäksi kasvu- ja elämänympäristöksi. Samaan aikaan yksilön subjektiviteettiinsa kohdistamat odotukset ja toiveet ovat korkeat. Emotionaalisuus korostuu, läheisyyden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet tulevat merkityksellisemmiksi. Hautamäki (1996) kuvaa nykytilannetta yksilöiden atomisoitumista erillisiksi olioiksi. Valinnanvapauden korostaminen on tapa hallita muutosprosessin kielteisiä puolia (Rubin 2003).

Lyhytjännitteisyys korostuu post-modernin ajan yhteisöissä. Yhteisöllisyys ilmenee haluna nauttia tilapäisestä yhteenkuuluvuudesta kiinnittymällä jonkin ajankohtaisen, kiihottavan tai mielettömän teeman ympärille. Maffesoli (1995) kuvailee ilmiötä ”postmoderneina uusheimoina”. Toiset tutkijat korostavat ihmisten halua olla kiinnittymättä mihinkään liiaksi (ks. esim. Hautamäki 1996, 37).

Nykyisen maailman voimakas muutostila tekee sosiaalipedagogiasta ajankohtaisen. McLaren (1999) kuvaa nykyhetken uuden maailmantilan johtavan kulttuurien kansainvälistymiseen sekä maailmanlaajuiseen työvoimaan. Hän kuvaa tätä uutta globaalia tilaa hyödykkeiden, pääoman ja työvoiman virtoina, jotka vellovat rajattomassa, avoimessa uomassa. Tällä alueella talous ja kulttuurit ovat välittömässä ja intensiivisessä yhteydessä toisiinsa. (McLaren 1999, 7-11). Uusi maailmantila edellyttää uudenlaista ammatillista osaamista ja yksilöiden identiteetin kehittymistä monitahoisessa yhteiskunnassa selviytyväksi.

Vastauksia haetaan sosiaalipedagogiikasta

Vallitseva yhteiskunnallinen tila on pakottanut karsimaan valtiota ja kuntia hyvinvointipalveluista. (Ks. esim. Matthies ym. 1996.) Toimintoja on myös priorisoitu. Nämä toimenpiteet ovat johtaneet paineisiin tuottaa ja hankkia palveluja julkisen sektorin ulkopuolelta. Useimmiten tämä on tarkoittanut sitä, että ihmisen fyysiseen hyvinvointiin liittyvät kysymykset on pyritty ratkaisemaan ensisijaisesti. Psykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen liittyvät kysymykset ovat jääneet vähemmälle (Mönkkönen, ym. 1999, 13). Näiden ulottuvuuksien ongelmien ratkaisemiseksi on suunnattava katse kohti sosiaalipedagogiaa. Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on yksilöiden mahdollisuus hyvinvointiin ja hyvään elämään. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö on oman elämänsä asiantuntija, joka tiedostavana toimijana määrittää omat tavoitteensa. Sen sijaan, että hyvinvointivaltio tuottaa tasalaatuisia palveluja kaikille kansalaisille, sosiaalipedagogia tukee yksilöllisiä valintoja.

Sosiaalipedagogian kannalta yhteiskunnan kehittyminen on haasteellista. Yksilön autonomia ja omavastuu lisääntyvät. Pienyhteisöjä ja kansalaisyhteiskunnan huolehtimisvastuuta nostetaan uudelleen esiin. Toisaalta egoistisen itsekkyyden lisääntyminen ja yksilöiden heikko kiinnittyminen yhteisöihin herättävät kysymyksiä yksilöiden kehityssuunnasta. (Niemi 2001, 60.) Esimerkiksi *empowerment*-aatesuunta (myös voimaantuminen, valtautuminen) on ollut nousussa sosiaalisen muutostyön suuntauksena. Sillä tarkoitetaan ihmisten elämänhallintataitojen vahvistamista, osallistumisen mahdollisuuksien lisäämistä alistetuille ja toimintamahdollisuuksien resursoimista paikallisille yhteisöille. (Niemi 2001, 60.) Samoin kuin sosiaalipedagogiikassa voimaantumisessa on olennaista se, että ihmiset aktivoituvat itse ja aktivoituvat puuttumaan elämän kriisikohtiin. Väitetään, että jälkimodernissa yhteiskunnassa kasvatus ja koulutus ovat parhaita elämänhallinnan tukipilareita. Räsänen (1992, 32) kertoo tutkimustuloksista, joista käy ilmi perusopetuksen 7. ja 9.

vuosiluokkien ja lukion 2. luokkien oppilaiden odotuksista koulua kohtaan. Koululta odotetaan nykyistä enemmän inhimillistä lämpöä ja läheisyyttä, keskustelua ja yksilöllisyyden huomioimista esimerkiksi valinnan mahdollisuuksia lisäämällä. Nuorilla oli tarve myös oman henkilökohtaisen elämän tarkoituksen löytämisestä.

Post-moderniin aikakauteen siirtyminen muokkaa sosiaalisia rakenteita. Integraation, emansipaation ja pedagogiikan käsitteet saavat uusia muotoja. Muutos vaatii kehittämään sosiaalipedagogian teoreettista itseymmärrystä ja uusiin olosuhteisiin perustuvia työmuotoja. (Hämäläinen 1999.) Sosiaalipedagogian peruskäsitteistöä tulkitaan uudelleen ja niiden sisällölle annetaan uusia merkityksiä. Informaatioyhteiskunta vaatii korkeaa kognitiivista suorituskäkyä ja ammattitaitoa. Syrjäytymisvaarassa ovat esimerkiksi ne, jotka eivät saavuta työmarkkinoilla tarvittavia ammatillisia valmiuksia. Vaihtoehdot lisääntyvät, mutta tosiasia on, että ihminen voi valita aina vain yhden asian kerrallaan ja valitessaan sulkee elämänsästä pois muita vaihtoehtoja. Valinnanvaran lisääntyminen on suuri haaste sosiaalipedagogialle: on kiinnitettävä huomio ihmisen valintoihin, ja keskityttävä tahdon kasvatukseen ja käkyyn reflektoida omaan ja toisten elämänsäkuun vaikuttavia valintoja. (Hämäläinen 1999, 88–89.)

Nuorten projektien sosiaalipedagogista tarkastelua

Tarkastelen tutkimuksessani nuorten projektitoimintaa, joka on suunnattu nuoremmille. En ole valinnut projektitoiminnan tarkastelun kehykseksi sosiaalipedagogiaa ainoastaan sen ajankohtaisuuden vuoksi, vaan myös omakohtaisen nuorisotyön kokemukseni perusteella. Oma toimintani on ollut sosiaalipedagogiseen aatesuuntaukseen painottuvaa, vaikkeen ole sitä aina tiedostanutkaan. Henkilökohtainen pyrkimykseni on kehittyä yhä enemmän osallistavampaan suuntaan ja tarkastella omaa toimintaani kriittisesti. Osittain tähän tarpeeseen vastaa pro gradu-tutkimukseni, joka herkistää minut analysoimaan toimintaani. Tiedostaminen ja herkistyminen havaitsemaan ovat sosiaalipedagogian kannalta keskeisiä, joskaan ei helpoimpia elementtejä.

Sosiaalipedagoginen viitekehys suuntaa tutkimusasetelmaani siten, että olen tutkinut oppimis- ja kasvuprosesseja, jotka vaikuttavat sosiaaliseen osaamiseen, elämänsähallintaan ja sosiaaliseen integraatioon. Usein tutkimusmenetelminä vastaavissa tutkimuksissa käytetään laadullisia tutkimusmenetelmiä (Hämäläinen 1999, 37), joista tässä tutkimuksessa menetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua.

Toiveeni siitä, että nuorten projektit olisivat mahdollisimman paljon demokratiaan painottuvia ja sosiaalipedagogiikkaan nojautuvia, kuultaa varmasti tutkimuksessani. Tämä ei kuitenkaan poista oikeutusta toimintamuotojen kriittiseltä tarkastelulta. Sosiaalipedagogian käytännöllisen tehtävän vuoksi on tärkeää ottaa huomioon teorian ja käytännön väliset ongelmakohdat. Sosiaalipedagoginen tutkimus ei koske vain kysymystä miten asiat ovat, vaan myös sitä miten niiden pitäisi olla. ”*Pedagoginen ajattelu ja toiminta kiinnittyvät parhaimmillaan oivallukseen siitä, että asiat voisivat olla toisinkin.*” (Hämäläinen 1999, 31.) Keskustelua siitä, miten muuten asiat voisivat nuorten projekteissa olla, käydään kappaleessa 6.6 Mitä voisi tehdä toisin.

Nuorten toiminnasta on tehty lukuisia tutkimuksia, mutta samaan tapaan kuin nuorisotyössä, myös tutkimuksissa he ovat olleet objekteja. Sekä toiminta- että tutkimuskentällä tarvitaan enemmän mahdollisuuksia kuulla nuoria, jotka toimivat nuoruuden asiantuntijoina. Tutkimuksessani olen halunnut korostaa nuorten omia kokemuksia. Tämä näkyy runsaina suorina lainauksina nuorten puheesta. Samasta syystä tutkimusraportissa ei esitellä toimintaa ohjanneiden aikuisten näkemyksiä.

2 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA

2.1 Sosiaalipedagogiikan määritelmä

Sosiaalipedagogiikalla tarkoitetaan sekä aatesuuntaa että toimintatapaa, joiden tavoitteena on vahvistaa yksilöä oman elämänsä asiantuntijana, aktivoida yksilön vuorovaikutus- ja elämänhallintataitoja ja rohkaista toimimaan yhteisen hyvän saavuttamiseksi huomioimalla muut yhteisön jäsenet ja noudattamalla demokratiaa. Sosiaalipedagogiikka on tieteenala, jonka rajat eivät piirry tarkasti. Tulkintaan vaikuttavat vallitsevat ihmis-, yhteiskunta-, moraal- ja tiedekäsitykset (Hämäläinen & Kurki 1997, 13). Käsitteen purkamisen lähtökohtana on määritelmä *pedagogiasta* oppina kasvatuksesta. Sanalla *sosiaalinen* ymmärretään olevan kolme peruserkitystä: 1) yhteiskunnallinen merkitys kulttuurisesti muodostuneiden ryhmien kokonaisuutena, 2) yhteisöllinen merkitys ihmisten vuorovaikutuksen näkökulmasta ja 3) avun tarpeessa olevista huolehtiminen solidaarisuuteen painottuen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15; ks. myös Hämäläinen 2001a, 2001b.)

Sosiaalipedagogia on käytännöllinen toimintatiede, jolla pyritään ymmärtämään, jäsentämään teoreettisesti ja kehittämään sitä pedagogista toimintaa, joka suuntautuu sosiaalisen hädän ja ongelmien ehkäisyyn ja lievittämiseen sekä hyvinvoinnin edistämiseen (ks. esim. Hämäläinen & Kurki 1997). Toimintatieteenä sosiaalipedagogiikka ei tyydy vain määrittelemään ongelmia, vaan laatii aktiivisesti strategioita ongelmien ratkaisemiseksi. Tieteenalan sisällä teoreettinen havaintotieto kietoutuu päämäärätietoon ja konkretiaan, johon yksilöitä aktivoidaan. Pedagogian keinoin sosiaaliset arvostukset siirtyvät yksilötasolle. Yksilötasolta toiminnan kautta saatu tieto sitoutuu teoreettisiin näkökulmiin.

Perustan sosiaalipedagogiikalle *tieteenä* loi Paul Natorp (1854–1924). Häntä voidaan kutsua ensimmäiseksi sosiaalipedagogiksi. (Kurki 2002a.) Natorpia ennen saksalaiset kasvatusteoreetikot, kuten Karl Mager ja Adolph Diesterweg, olivat käyttäneet sosiaalipedagogiikkaa käsitteenä. (Hämäläinen 2001, 204.) Natorp oli saksalainen vaikutusvaltainen teoreetikko, joka korosti koulun sisäistä uudistamista sosiaalipedagogian keinoin. Natorp julkaisi ensimmäisen sosiaalipedagogiikkaa käsittelevän teoksen *Sozialpädagogik* vuonna 1899. (Hämäläinen 2001b, 212.) Natorp tarkoitti sosiaalisella pedagogiikalla nimenomaan yhteisöllisyyden huomioon ottavaa kasvatustajattelua (Hämäläinen 2001b, 227). Sillä tarkoitetaan ajattelua ja toimintaa, joka pyrkii tarttumaan yhteiskunnallisiin epäkohtiin aktiivisella yksilöllä itseään. Se ei painotu ongelmiin tai niiden syntytapaan vaan ongelmien ehkäisemiseen ja lieventämiseen. Ajattelutapaa voisi luonnehtia ratkaisukeskeiseksi.

Sosiaalipedagogisen ajattelutavan tarkkaa syntyä on vaikea määritellä ajallisesti. 1500-luvulla toimintansa aloittaneen Jesuiittajärjestön ignatiaaninen pedagogiikka on läheistä sukua *sosiokulttuuriselle innostamiselle*, joka on erityisesti romaanisella kielialueella vallitsevan sosiaalipedagogiikan suuntaus (Kurki 2001, 174). Sosiaalipedagogiikan voimakkaimman kehittymisen ajanjakso alkoi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin demokraattisten arvojen palauttaminen oli välttämätöntä. (Ks. esim. Hämäläinen & Kurki 1997.)

1970-luvulla sosiaalipedagogia oli yhteiskuntakriittistä. Kriitikki kohdistui rakenteellista huono-osaisuutta vastaan. Brasilialainen kasvatusteoreetikko Paolo Frairen tavoitteena oli luoda ”yhteiskunnallista ja poliittista emansipaatiota herättämällä sorretut ihmiset tiedostamaan yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuus ja toimimaan yhdessä muutosten aikaansaamiseksi, köyhyyttä ja sortoa aiheuttavien valtarakenteiden uudistamiseksi.” Puhutaan ”sorrettujen pedagogiikasta”, joka syntyi erityisesti Latinalaisen Amerikan olosuhteisiin. Sorrettujen

pedagogiikka on (Freire 1972, ks. myös 1990, 1994, 1998) tuottanut sosiaalipedagogiaan solidaarisuuden, joka kuuluu aitoon yhteisöllisyyteen. Sitä luodaan kasvatuksella ja se toimii kasvattavana voimana. (Hämäläinen, 2001b, 227.) Avun tarvitsijoista yhteisössä huolehditaan ja heitä pyritään aktivoimaan tarttuakseen oman elämänsä haasteisiin. Auttaminen voi kohdistua yksilöön, ryhmään tai yhteiskuntaan (Hämäläinen 1998, 163) ja suuntautuu arkielämän valmiuksien vahvistamiseen. Arki merkitsee uusien kokemusten vastaanottamista sekä kriittisen ajattelukyvyn ja itsetietoisuuden kasvua. (Kurki 2002b.) Yksilön elämää ei voida ohjailta yksityiskohtaisesti institutionaalisesti. Siinä ovat vahvasti läsnä sekä sosiaaliset että persoonalliset ulottuvuutensa. Ihmiset jakavat arkeaan yhteisöllisesti. Siksi yksi sosiaalipedagogiikan avainkysymyksistä on yhteisöllisyyden ongelmat, ihmisten välinen vuorovaikutus peilattuna yhteiskunnalliseen tilaan.

Yhteisökasvatuksen keinoin yhteisön jäseniä autetaan kasvamaan yhteisvastuuta kantaviksi ja yhteenkuuluvuutta tunteviksi yksilöiksi, jotka noudattavat demokratian sääntöjä. Yhteisöllisen kasvatuksen lisäksi sosiaalipedagogiikka luottaa yksilön itsekasvatukseen, jota voidaan herätellä tai vahvistaa pedagogisin välinein (Hämäläinen & Kurki 1997, 32). Kasvatuksellisiin tavoitteisiin päästään parhaiten yksilön autonomiaa kunnioittaen ja tasavertaisen dialogin avulla.

Sosiaalipedagogit uskovat yksilöiden kykyyn ja haluun käydä tasavertaista dialogia. Dialogi on keino muovata sitä yhteiskuntaa, jossa elää. Dialogin lisäksi toinen kantava voima on yhteisö. Yhteisön avulla ihmisellä on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä. Se kulttuuri, jossa tämän päivän nuoret elävät, vaatii aikaa muuttuakseen avoimemmaksi dialogille. Jokainen innostaja ja sosiaalipedagogiasta innostunut vähentää sortamista (Freire 1994) ja edistää osallisuutta.

2.2 Sosiaalipedagogiikan kaksi haaraa

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen on painottunut kahteen haaraan. Tutkimukseni pohjautuu enemmän saksalaiseen perinteeseen nojaavaan sosiaalipedagogiikkaan¹, johon liittyy olennaisesti sosiaalipedagogiikan perusteita, ihmiskuvaa ja arvoja pohtiva olemus. Saksalainen perinne on suuntautunut tieteenteoreettiseen keskusteluun enemmän kuin romaanisella kielialueella kehittynyt

¹ Koska sosiaalipedagogiikka on tullut Suomeen vasta 1990-luvulla (Kurki 2000, 45), ei suomalaista sosiaalipedagogista perinnettä voida sanoa vielä olevan. Pro gradu-tutkimukseni pyrkii osaltaan luomaan suomalaista sosiaalipedagogista tutkimuskulttuuria käyttämällä ensisijaisina lähdeaineina kotimaista materiaalia aiheesta, kuten alan johtavien tutkijoiden Hämäläisen ja Kurjen teoksia.

sosiokulttuurinen innostaminen (*animación sociocultural*), joka on eräänlainen yhdistelmä kasvatustiedettä ja sosiologiaa. (Hämäläinen & Kurki, 1997.)

Teollistuneen yhteiskunnan aiheuttamat muutokset vaikuttivat romaanisella kielialueella sosiaalipedagogiikan kehittymiseen. Espanjassa ja Ranskassa hyvinvointivaltio kehittyi hitaammin kuin muualla Euroopassa. Yhteiskunnan muutokset eivät ulottuneet koulujärjestelmiin, vaan ne joutuivat kriisiin ja usko järjestelmiin järkkäyi. Kasvatuksen käsitteet tuli määritellä uudelleen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 165–166.) Sosiaalipedagogia ja sosiokulttuurinen innostaminen vastasivat näihin uudelleen määrittämisen kysymyksiin.

Romaanisen kielialueen sosiaalipedagogiasta olen poiminut innostamisen elementtejä tutkimuskohteideni tarkasteluun. Merino (ks. Kurki 2000, 23–24) on koonnut kolme innostamisen avainkäsitettä, jotka tulevat esiin omassa tutkimuksessani. 1) Innostaminen, elämän antaminen (*animar*) viittaa persoonallisen yhteisön ja yhteiskunnan rakentamiseen sekä arkipäivän elämänlaadun parantamiseen. 2) Välittäminen (*intervenir*) merkitsee oma-aloitteisuuden tukemista ja yksilöiden luovaa osallistumista. 3) Laadullinen muuttaminen (*transformar*) tarkoittaa muutosta kohti solidaarisia ja vähemmän hierarkkisia tilanteita.

Kuten myöhemmin tutkimusraportistani käy ilmi, olen ottanut käyttööni termin *innostaja* (*animateur*). Termi on romaanisen kielialueen sosiaalipedagogiikan keskeisin elementti, mutta se soveltuu myös saksalaiseen perinteeseen nojaavaan sosiaalipedagogiseen tarkasteluuni. Sosiokulttuurinen innostaminen on syntynyt Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen. Tuolla alueella innostaja on kehittynyt erityisesti professiona. Innostamistyötä tehdään myös natorpilaisiin ajatuksiin perustuvan sosiaalipedagogiikan toimintakentällä. Romaanisen kielialueen ja saksalaisen perinteen sosiaalipedagogiikan kehittämisessä on muitakin yhteisiä elementtejä. Eräs suuntauksia yhdistävä henkilö oli Paul Natorp, jonka ajatuksista on haettu tukea myös Espanjassa ja Ranskassa tapahtuvalle sosiaalipedagogiikan teoreettiselle kehittämistyölle. (Hämäläinen 2001, 224.) Seuraavassa kappaleessa kuvaan natorpilaisiin ajatuksiin pohjautuvaa sosiaalipedagogiikkaa.

2.3 Saksalaiseen perinteeseen pohjautuva sosiaalipedagogiikka

Systemaattisempia tulkintoja ja määritelmiä sosiaalipedagogiikasta on esitetty 1800–1900-luvulta alkaen. (Hämäläinen 1998, 153.) Sosiaalipedagogiikan juuret ovat niiden pedagogien käsityksissä, jotka ymmärsivät pedagogian vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnallisten epäkohtien korjaamiseksi

sekä sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien vähentämiseksi. Suuret pedagogit kuten tsekkiläinen Johann Amos Comenius (1592–1670), Rousseau (1712–1778) ja sveitsiläinen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) edistivät omalla työllään sosiaalipedagogisen ymmärtämisen leviämistä, vaikkeivät kyseessä olevaa termiä työssään käyttäneetkään (Hämäläinen & Kurki 1997, 26–28). Sosiaalipedagogian kannattajat näkevät myös Antiikin Kreikan suurten ajattelijoiden Sokrateen (470–399 eKr), Platonin (427–348 eKr) ja Aristoteleen (348–322 eKr) olleen hyvin lähellä sosiaalipedagogiikkaa. Heidän ajatuksiaan tulkitessa on havaittu näkemyksiä, jotka ovat hyvin lähellä sosiaalipedagogista ajattelutapaa (Niemi 2001; Hämäläinen & Kurki, 1997.) Antiikin kreikkalainen kulttuuri kuvasti ihanteita, jossa ihmisen kasvatusta ja paremmaksi kehittäminen olivat tärkeitä ja he halusivat kehittää ihmistä ihmisenä (Niemi 2001, 9). Kreikkalaisten voidaan sanoa olleen ensimmäisiä, jotka näkivät *”kasvatuksen luonteen tarkoituksellisen muovailuna”* (Niemi 2001, 9).

Saksalainen sosiaalipedagogiikan soveltamisala perustuu Paul Natorpin näkemyksiin pedagogisesta uudistamisesta. Pedagoginen ajattelu herätti Natorpissa yhteiskunnallisia kysymyksiä. Erityisesti yhteiskuntaetiikka ja arvot kiinnostivat häntä. Hänen sanotaan olleen uuskantilainen, joka uskoi että *”jokaisella teoreettisella järjestelmällä on joidenkin käsitteiden pohjalle rakentuva perusta”* (Hämäläinen 2001, 204). Natorp sai vaikutteita myös fenomenologiasta, joka pyrki selvittämään ilmiöiden ominaisuudet ja muodostamaan käsitys ilmiön olemuksesta. Kantilaisen ajattelutavan mukaan ihminen nähdään tietoa luovana ja jäsentävänä subjektina, joka omalla ajattelullaan määrittää tiedon sisältöä. (Hämäläinen 2001, 204–205.) Natorp ilmaisi kantilaisen ajattelutavan lauseella: *”ihminen, se on: kasvatusta”* ja täydensi lausetta omalla näkemyksellään: *”kasvatusta, se on: yhteisö”*. (Hämäläinen 2001, 209.) Yhteisön ja kasvatuksen välinen kiinteä side on havaittavissa nykypäivän sosiaalipedagogiikassakin.

Natorp näki valtion sosiaalipedagogisena ideana, joka toteutti oikeudenmukaisuutta taloudellisena, poliittisena ja kasvatuksellisenä yhteisönä. Kyseessä oli myös yhteiskuntakriittinen näkökulma: yhteiskunnan ja yhteisöjen tulee muuttua oikeudenmukaisuuden suuntaan (Hämäläinen 2001, 209). Yhteiskunnan kehitys rakentuu ihanteista, jotka ohjaavat yhteiskunnallista toimintaa. Kolme yhteiskunnassa vaikuttavaa perusvoimaa ovat talous, politiikka ja kasvatusta, joista talous ja politiikka tulee alistaa kasvatukselle. Kasvatusta huolehtii oikeudentajun, moraalin ja tahdon kehittymisestä ja se on myös keino taistella huono-osaisuutta vastaan.

Natorp uskoi vakaasti kasvatuksen mahdollisuuksiin ohjata yhteiskuntaa kohti oikeudenmukaisuuden ihannetta. (Hämäläinen 2001, 210–211.) Hänen mukaansa yksilö ei koskaan kehity ilman yhteisöä ja yhteiskuntaa. Sen vuoksi hän halusi poistaa kaksijakoisen pedagogisen ajattelun individuaali- ja sosiaalipedagogiasta. Hänen mielestään kaiken kasvatuksen tulisi olla sosiaalista. (Hämäläinen 2001, 212–213.) Individuaalipedagogiikka tulee todeksi vain sosiaalipedagogiikan kautta, koska se edellyttää yhteisöllisten edellytysten huomioonottamista. Natorpin mukaan sosiaalipedagogiikka on syntynyt vastustamaan kasvatusoppia, joka sivuuttaa yhteisöjen kasvatuksellisen merkityksen. (Hämäläinen 2001, 212–214.)

2.4 Sosiaalipedagogiikka menetelmänä

Saksassa sosiaalipedagogiikkaa on oma tieteenalansa, jota opetetaan korkeakouluissa. Saksassa se on ollut käytössä pitkään erityisesti sosiaalityön menetelmänä. Espanjassa oppiala kehittyy voimakkaasti ja Ranskassa sosiaalipedagogisen teorian ja toiminnan kokoa sosiokulttuurisen innostamisen käsite. Sosiaalipedagogiikan opetusta Suomessa annetaan Kuopion ja Tampereen yliopistoissa ja se on saamassa jalansijaa myös ammattikorkeakouluissa. Suomalaisissa yliopistoissa opetus annetaan sosiaalityön yhteydessä, muualla Euroopassa kasvatustieteen yhteydessä. (Kurki 2000, 45.)

Suomessa 1990-luvulla sosiaalityön kentällä syntyi tarvetta lähestyä perheitä ja yhteisöjä eri tavalla kuin aiemmin. Ongelmien ratkaisuun haettiin uutta lähestymistapaa. (Mönkkönen, ym. 1999, 19.) Yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja elämyksellisyys nousivat auttamistoiminnan välineiksi. Näitä kokeiltiin ensin lasten ja nuorten parissa tehtävässä työssä, mutta toiminta laajeni myös muille työalueille (Mönkkönen, ym.1999, 19). Kolmannen sektorin toimintakentällä sosiaalipedagogia on vallitseva ja ajankohtainen suuntaus, vaikka kaikki toimijat eivät sitä itse toiminnassaan olisi määrittäneetkään.

Ei ole olemassa varsinaista menetelmävalikkoa, josta voisi valita kulloinkin toimintaan sopivan sosiaalipedagogisen menetelmän. Menetelmät ovat usein syntyneet muiden tieteenalojen kehitystyön tuloksena (Hämäläinen & Kurki 1997,48) ja ovat sovellettavissa sosiaalipedagogiikan työkentälle. Sosiaalipedagogiikka on pikemminkin ajattelutapa, joka ei rajaa tarkasti mitään ulkopuolelle (ks. esim. Mönkkönen, ym. 1999). Projektimuotoinen toiminta tarjoaa sosiaalipedagogialle käytännön toimintakentän, jossa voi kokeilla ja toteuttaa ennakkoluulottomia

toimintamuotoja tai menetelmiä. Sosiaalipedagogiikan kirjallisuudessa menetelmistä ja keinoista käytetään usein termiä ”*sosiaalinen interventio*” (ks. esim. Mönkkönen, ym. 1999; Hämäläinen & Kurki 1997), jolla tarkoitetaan pedagogisin keinoin tapahtuvaa yksilön havahduttamista huomaamaan vaikutusmahdollisuutensa.

Yhteistä menetelmissä on niiden dialogisuus. Ne perustuvat vuorovaikutukseen ja siihen että ”*ihmiset itse osallistuvat kaikkiin toimintaprosessin vaiheisiin*” (Hämäläinen & Kurki 1997, 49). Se tarkoittaa yksilöiden osallistamista toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Sosiaalipedagogisia menetelmiä yhdistävät myös monimuotoisuus ja joustavuus. Elämäntilanteet ja ryhmäprosessin vaiheet vaikuttavat käytettävään menetelmään. Yksilöiden aktivoimiseen ja herkistämiseen sopivia menetelmiä ovat taiteita ja luovuutta korostavat keinot: musiikki, näytelmät, kirjallisuus tai kuvataiteet. Elämys- ja seikkailukasvatus on 1990-luvulta alkaen tullut suuren yleisön tietoisuuteen työhyvinvointitoiminnasta ja nuorisotyöstä. Myös perinteiset ryhmätyön muodot mahdollistavat yksilöiden osallisuuden toimintaan.

Sosiaalipedagogisten käytännön sovellusten, kuten projektien, yhteisenä nimittäjänä on muutos. Muutoksen aikaansaaminen on merkittävässä roolissa erityisesti silloin, kun halutaan korostaa ihmisten välistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Sosiaalipedagogian hyödyntäminen projektityössä on hyvin hedelmällistä. Usein projektien tavoitteena on uuden toiminnan kokeileminen tai kehittäminen. Projekti voi toimia myös työvälineenä, kun halutaan jalostaa ideaa pidemmälle tai levittää hyväksi havaittuja kokemuksia myös muille. Usein tarvitaan yhä enemmän välineitä myös arkipäivän elämästä selviytymiseen ja oman elämän ymmärtämiseen. ”*Erilaisille sosiaalipedagogisille käytännön sovelluksille on paikka tilanteessa, jossa niin sanotun ehdottoman totuuden löytäminen on ongelmallista tai joskus jopa mahdotonta*” (Mönkkönen, ym.1999, 87). Projektit tarjoavat mahdollisuuden etsiä ja löytää ratkaisuja yksilön elämän kriisikohtiin tai yhteiskunnalliseen hätään.

3 TUTKIMUKSEN KOHTEENA NUORTEN AKATEMIAN PROJEKTIT

3.1 Nuorten Akatemia

Pro gradu -tutkimuksessani tarkasteltavat tutkimuskohteet ovat Nuorten Akatemian toimintamuotoja. Nuorten Akatemia on vuonna 1994 perustettu Suomen suurimpien nuoris- ja

liikuntajärjestöjen yhteistyöjärjestö. Jäsenjärjestöjä ovat muassa Kirkon Nuorisotyön Keskus, Koululiikuntaliitto, Luonto-Liitto, Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Nuori Suomi ja Svenska Studieförbundet. Nuorten Akatemian tavoitteena on nostaa harrastus- ja vapaaehtoistoiminnan arvostusta ja tukea nuorten omaehtoista projektitoimintaa. Tavoitteidensa mukaisesti Nuorten Akatemia kehittää tuotteita ja toimintamalleja nuorille ja nuorten kanssa toimiville tahoille.

Visiona oli Nuorten Akatemiaa perustettaessa rakentaa ”Suomen suurin nuorten itsensä kehittämisen keskus” (Strategia vuosille 2001–2005). Toiminnan alusta alkaen on toiminnan taustalla ollut ajatus sellaisen toiminnan kehittämisestä, joka ”vastaisi itsenäisen, asioille omia merkityksiä luovan ja omia valintoja tekevän nuoren tarpeita” (Ohjaajan kansio, osa 1, 4). Puolet Nuorten Akatemian rahoituksesta tulee julkisesta rahoituksesta (Opetusministeriö, Opetushallitus, Raha-automaattiyhdistys) ja puolet yritysyhteistyöstä. Mahis-toiminta on lähtenyt liikkeelle keräysvaroista: se oli kirkon Yhteisvastuu-keräyksen pääkohde vuonna 1998. (Mahis-toimintakertomus 2002.)

Toimintaa ohjaavia arvoja on muotoiltu laaja-alaisessa yhteistyössä jäsenjärjestöjen edustajien kanssa ja ne ovat muovautuneet järjestöjen perinteiden pohjalta. Nuorten Akatemian kaltaisen yhteistyöjärjestön etuna ovat mahdollisuudet hyödyntää jäsenjärjestöjensä onnistumisen kokemukset ja levittää niitä laajempaan käyttöön. Seuraavasta tiivistelmästä käyvät ilmi Nuorten Akatemian keskeisimmät arvot.

NUORTEN AKATEMIAN ARVOT	
<ul style="list-style-type: none">•Toiminnan lähtökohtana on nuori<ul style="list-style-type: none">- nuori oppii tekemällä omatoimisesti ja toimimalla yhdessä muiden kanssa- aikuisen tehtävä on tukea nuorta-nuorten tarpeisiin perustuva toimintaa	<ul style="list-style-type: none">•Avoimuus<ul style="list-style-type: none">- tietoa ja osaamista jakamalla kaikki saavat enemmän-tuotteet ja toimintamallit ovat avoimia kaikille
<ul style="list-style-type: none">•Moniarvoisuus<ul style="list-style-type: none">- ei ole yhtä oikeaa tapaa toimia- erilaisuus rikastuttaa	<ul style="list-style-type: none">•Osallisuus<ul style="list-style-type: none">- Nuorten Akatemia rakentuu paikallisesti ja alueellisesti yksittäisten ihmisten ja ryhmien tekemisessä- jokainen rakentaa oman Nuorten Akatemiansa
<ul style="list-style-type: none">• Kunnioitus<ul style="list-style-type: none">- erilaisia näkökulmia kunnioitetaan	

Kuva 1: Nuorten Akatemian arvot (Ohjaajan kansio, 2000, osa 1, 3; Strategia vuosille 2001–2005).

Nuorten Akatemian toimintamuodot pohjautuvat ihmiskuvaan, joka uskoo nuoren kykyihin ja haluun kantaa vastuuta, jos sitä hänelle annetaan. Nuoren sitoutumista toimintaan vahvistaa hänen mahdollisuutensa vaikuttaa toiminnan sisältöön ja toimintatapaan. Aikuisen tehtävänä on tukea nuorta vastuun kantamisessa sekä toimia mahdollistajana. Nuorten Akatemian toiminta on ratkaisukeskeisyyteen orientoitunutta, eli ongelmien ja menneiden asioiden pohdiskelun sijaan keskitytään voimavaroihin ja pieniin muutoksiin. Ratkaisukeskeinen ajattelutapa kohdistuu jokaisessa yksilössä olevien vahvuuksien ja kykyjen löytämiseen sekä niiden tukemiseen. (Ohjaajan kansio, osa 1, 3).

Nuorten Akatemian tavoitteena on nostaa nuorten vapaaehtois- ja harrastustoiminnan arvostusta sekä tukea sitä kehittämällä ja tuottamalla erilaisia malleja nuorten omaehtoiseen toimintaan. Nuorten Akatemian toimintamuotoja ovat:

- **Harrastustoiminnan Opintokirja**

Opintokirja on harrastus- ja vapaaehtoistoiminnan ansioluettelo, johon yli 13-vuotiaat voivat kerätä merkintöjä harrastuksistaan. Nuoret voivat hyötyä merkinnöistään hakiessaan opiskelu- tai työpaikkaa.

- **Note ja Proto**

Note-toiminta tukee nuorten erilaisia projekteja yläkouluissa ja Proto lukioissa. Projekteja tuetaan mm. ideoilla ja ilmaisilla materiaaleilla. Note ja Proto avaavat kouluille, järjestöille ja yrityksille uusia yhteistyömahdollisuuksia.

- **Tutor**

Tutor on aikuinen, joka toimii nuorten projekteissa tukijana. Projekteissa nuoret ovat pääosassa, tutorin rooli määräytyy nuorten tarpeiden mukaan. Tutorkoulutus on tarkoitettu kaikille nuorten parissa toimiville aikuisille.

- **Mahis**

Mahis-projekteissa tekijöinä ja vastuunkantajina ovat vaikeassa elämäntilanteessa olevat 13–17-vuotiaat nuoret. Nuorten ryhmien tukijoina ja rohkaisijoina toimivat koulutetut vapaaehtoiset aikuiset.

- **Mentor**

Mentor-koulutus on järjestetty järjestötyöntekijöille, jotka haluavat toimia opiskelijoiden työpaikkaohjaajina.

(Ohjaajan kansio, 2000.)

Nuorten Akatemian toimintamuodoista tähän tutkimukseen liittyvät yläkouluille suuntautuva Note-toiminta sekä syrjäytymistä ehkäisevä Mahis-toiminta, jotka esitellään tarkemmin kahdessa seuraavassa kappaleessa.

3.2 Note – Nuori osaa ja tekee

Note-toiminnan tavoitteena on tarjota nuorille mahdollisuuksia toteuttaa omaehtoisia projekteja koulussa ja tukea koulun opetus- ja kasvatustyötä. Toiminta on suunnattu yläkouluille. Projektit voivat olla esimerkiksi teemapäiviä, messutapahtuma, koululehden tekemistä, teatteritoimintaa tai leirikoulun järjestämistä. Vastaavankaltainen toimintamuoto on lukioissa Proto-toiminta. Projektien kesto vaihtelee yhdestä oppitunnista koko lukuvuoden kestävään toimintaan. Nuorten toimintaa tukee aina aikuinen, käytännössä useimmiten opettaja. Note-projektien avulla nuoret voivat solmia yhteistyöverkostoja paikallisten järjestöjen ja muiden toimijoiden kanssa. Eräs toiminnan mahdollisuuksista on koulun avautuminen ulkopuolisille yhteistyömuotoja ja -verkostoja vahvistamalla. (Uusia mahdollisuuksia nuorille. Toimintaesite.)

Projektissa oppilaat voivat hyödyntää harrastus- ja vapaa-ajantoiminnassa oppimiaan tietoja ja taitoja yhdistäen niitä koulussa tapahtuvaan oppimiseen. Työskentelyn tueksi Nuorten Akatemian jäsenjärjestöt ovat tuottaneet materiaaleja. Materiaaleista saa toimintaideoita, lisätietoa teemojen käsittelyyn sekä vinkkejä yhteistyön käynnistämiseksi paikallisten toimijoiden kanssa. Vaihtelua normaaliin kouluarkeen tuova projektimuotoinen tekeminen on työväline opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Note-toiminta on aloitettu Nuorten Akatemiassa vuonna 1998. Toimintaan osallistuneiden nuorten määrä on vuosittain kasvanut (lukuvuonna 1999–2001: yli 300 yläkoulu ja yli 19 000 nuorta; lukuvuonna 2001–2002 kouluja oli 320 ja nuoria 25 000). On siis kyse erittäin laajamittaisesta nuorisotoiminnan muodosta. Nuorten Akatemia on kerännyt toiminnasta vuosittain toimintatietoja toimijoilta. Nuorten toimintaa pyritään tukemaan vauhditusrahoilla. Projektit, joissa nuorten rooli on ollut merkittävä suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa, voivat hakea Nuorten Akatemian vauhditusrahaa 85–170 euroa. Nuorten Akatemia pyrkii tuomaan nuorten toteuttamia projekteja julkisuuteen. (Ovet auki yhteistyölle, Note-esite lukuvuosi 2002–2003, 3.)

3.3 Mahis – Mahdollisuus itää sinussa

Mahis-toiminnalla ehkäistään syrjäytymistä tarjoamalla nuorille mielekästä vapaa-ajantoimintaa. Toiminta on kohdistettu vaikeassa elämäntilanteessa oleville 13–17-vuotiaille nuorille. Ryhmissä nuorten tukijoina, rohkaisijoina ja kannustajina toimii aina koulutettu aikuisohjaaja eli Mahis-tutor. Mahis-nuorten yleisimpiä ongelmia ovat olleet erilaiset vaikeudet koulussa, päihteiden väärinkäyttäminen ja mielenterveysongelmat. Mahiksen kaltaisen projektimaisen tekemisen avulla nuoria autetaan saamaan onnistumisen kokemuksia ja kiinni elämänsyrjästä. (Ohjaajan kansio, osa 5, 1; ks. myös Paakkunainen 2000b.)

Työskentelyssä erityistä tukea tarvitsevien nuorten kanssa korostuu aikuisen ohjaajan merkitys toiminnan tukena. Nuorten Akatemia on kouluttanut kaikki Mahis-ryhmiä ohjaavat vapaaehtoiset aikuiset Mahis-tutoreiksi. Tutorin rooliin liittyy nuorten toimintaan innostaminen, rohkaiseminen ja terveeseen kasvuun tukeminen (Ohjaajan kansio, osa 5, 1). Tutoreina toimivat aikuiset ovat usein sosiaali-, nuoriso- tai terveysalan ammattilaisia, joille Mahis-projekti tarjoaa työvälineen työskennellä normaaleista työrutiineista poiketen. Mahis-tutorin kanssa ryhmät voivat hakea Nuorten Akatemialta 500 euron toimintatukea projektin kuluihin.

Mahiksen avulla nuoret ovat järjestäneet päihteiden vastaisia tiedotuskampanjoita, toteuttaneet teatteriproduktion ja perustaneet bändin, olleet vaellusretkellä tai kunnostaneet nuorisotilan. Kaikkiaan Mahis-projekteja on toteutettu 750 ja niissä on ollut mukana noin 7500 nuorta. Nuorista noin 40 % on ohjaajan arvion mukaan syrjäytymisvaarassa (Paakkunainen, 2000a). Mahis-tutoreita on noin 800 eri puolella Suomea. Vuosittain toimintatukea myönnetään noin 100 Mahis-ryhmälle.

Toiminnalla pyritään saamaan nuoret mukaan toimimaan, tekemään ja harrastamaan ongelmiin keskittymisen sijaan. Tavoitteena on tarjota konkreettisia vaihtoehtoja muun muassa päihteiden käytölle sekä vahvistaa valmiuksia käsitellä päihdekysymyksiä. Itsetunnon vahvistuminen, omien voimavarojen löytyminen ja ongelmanratkaisutaitojen karttuminen tapahtuvat projektitoiminnan tiimoilla huomaamattomasti. Projektimaisen tekemisen avulla nuoret harjoittelevat tunteidensa ilmaisemista ja niiden hallitsemista aikuisen tutorin tuella. Tutoreiden esimerkki terveestä ihmissuhteesta, vuorovaikutuksesta ja kannustamisesta vahvistaa nuorten minäkuvaa ja siten edistää henkistä kasvua. (Ohjaajan kansio, osa 5, 1–2.)

Ryhmiä toteuttaman toiminnan sisältö ei niinkään ole Nuorten Akatemiasta katsottuna pääasia, vaan tekemisen kautta hankitut kokemukset. Paakkunaisen (2000a) tutkimus osoittaa, että nuoret ovat saaneet projektista keskusteluapua, vahvan yhteishengen kokemuksen sekä konkreettisia toimintamahdollisuuksia. Tutkimukseen vastanneet nuoret kokivat saaneensa Mahis-projektista uskoa aikuisiin, tärkeitä ystäviä sekä eväitä elämänongelmien ja valintojen ratkaisuun. Näin ollen voidaan siis sanoa Nuorten Akatemian toiminnalle asettamien tavoitteiden kohdanneen nuorten arjen.

3.4 Tutkimuskohteiden kuvaus

Yhteistä tutkimuksen nuorten projekteilla on toiminnan suuntautuminen muiden nuorten tukemiseen ja aktivoimiseen. Taustanimittäjänä on myös osallistuminen Nuorten Akatemian toimintaan. Note-projektit ilmoittautuivat tuenhakuun ja Mahis-projektit ovat koulutuksen ja rahoituksen kautta yhteistyössä Nuorten Akatemian kanssa. (Tutkimuskohteiden valinnasta lisää kappaleessa 3 Menetelmä.) Seuraavasta taulukosta löytyvät perustiedot tutkimuskohteistani. Tarkempia tietoja tutkimuskohteista esittelen kappaleessa 5.2 Nuorten toiminta projekteissa.

	Suurkaupungin kaupunginosan yläkoulun Note -projekti	Maaseutukunnan yläkoulun Note -projekti	Maaseutukunnan Mahis-projekti
Ketkä toimivat	Yhdeksännen vuosiluokan oppilaat (kaksi koululuokkaa)	Toimintaan valitut tukioppilaat	Ystävyys-suhteisiin perustuva ryhmä
Toimijoiden lukumäärä	34	14	5
Toiminta	Näytelmä, liikuntapäivä	Toiminnalliset illat	Kesäkerho
Kohderyhmä	Läheisen alakoulun kuudennen vuosiluokan oppilaat	Läheisen alakoulun kuudennen vuosiluokan ja oman koulun seitsemännen vuosiluokan oppilaat	Alakoulun 1.-3. vuosiluokkien oppilaat
Toiminnan ajankohta	Syksy 2002	Syksy 2002	Kevät 2002 (suunnitteluvaihe) Kesä 2002 (toteutusvaihe)
Aikuinen	Luokanvalvojat	Tukioppilasohjaaja (opettaja)	Koulukuraattori-sosiaalityöntekijä
Tutkimusraportissa käytetty termi	Kaupunkikoulun Note-projekti	Maaseutukoulun Note-projekti	Mahis-projekti

Taulukko 1: Tutkimuskohteiden esittely

Tutkimuksessa mukana olleille nuorille Nuorten Akatemia oli täysin vieras. Toimintaa ohjaavat aikuiset eivät olleet nähneet tarpeellisena korostaa toiminnan olevan millään lailla Nuorten Akatemian toimintaa, vaan sitä olisi ollut ilman toimintarahojakin. Nuorten Akatemian rooliin liittyviä kysymyksiä en käsitellyt nuorten kanssa vaan keskityin varsinaiseen toiminnan tutkimiseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Miksi tutkimus on tehty?

Nuorten Akatemian näkökulmasta nuorisotoiminnan keskeinen arvo on nuorten omaehtoisuuden kunnioittaminen. Myönteiset kokemukset nuorten omaehtoisesta toiminnasta innostivat minua tekemään tieteellistä tutkimusta aiheesta. Tuon omalla tutkimuksellani teoreettista lisäarvoa perusopetusta vapaamuotoisemmalle toiminnalle. Oma työkokemukseni nuorten parissa toimimisesta on vahvistanut uskoa osallistamiseen nuorisotyön muotona. Tutkimukseni avulla haluan lisätä omaa tietoisuuttani *osallistamisen* ja toimijoista itsestään nousevan *innostumisen* välisestä suhteesta.

Sosiaalipedagogiikan tutkimuskohteita ovat Hämäläisen (1999, 32) mukaan inhimillisen kasvun prosessit, ”*joista yhteiskuntaan integroituminen, sosiaalinen toimintakyky, yhteiskunnallinen identiteetti, osallisuus ja osallistuminen sekä riittävä elämänhallinta yhteiskunnan jäsenenä muodostuva*”. Note- ja Mahis-toiminnassa pyritään tukemaan nuorten osallisuutta koulu yhteisöön ja vahvistamaan nuorten vaikutusmahdollisuuksia. Hämäläinen (emt.) valaisee sosiaalipedagogiikan tutkimuskenttää kuvaamalla tutkimusten kohdistuvan usein pedagogiseen toimintaan, jolla pyritään ”*ehkäisemään ja lieventämään integraatio-ongelmia, syrjäytymistä ja muuta huono-osaisuutta*”. Tutkimuskohteideni toiminta oli syntynyt tätä tarkoitusta varten. Nuorempien oppilaiden integroituminen yläkoulun yhteisöön, kiusaamisen ehkäiseminen ja

hyvinvoinnin lisääminen kouluilmapiiriin vaikuttamalla ovat toiminnan ydinasioita. Mahis-projektissa tarkoituksena oli vahvistaa elämänhallintataitoja ja tiivistää yhteyttä lähiympäristöön.

4.2 Tutkimuksen eteneminen

Aloitin pro gradu – työni työstämisen syksyllä 2002. Tuolloin otin ensi kertaa yhteyttä Nuorten Akatemiaan keskustellaksemme tutkimuskohteiden valinnasta. Oma henkilökohtainen kiinnostukseni kohdistui toimintaan, jossa nuoret tekevät jotakin muille nuorille. Tehdessäni pro seminaari- työtä vapaaehtoistyöstä tutustuin vertikaalisen avun käsitteeseen, jolla tarkoitetaan ihmisten apua muille (engl. I-for-you tai I-for-them; Nylund, 2000). Minua kiinnosti ajatus siitä, että nuoret toimivat tavoitteellisesti muiden nuorten hyväksi ja halusin selvittää millaisia yhdistäviä tekijöitä tällaisilla toimintamuodoilla on. Nuorten Akatemiassa uskotaan, että kun lapsille ja nuorille järjestetään toimintaa, kannattaa huomioida saman ikäisten näkökulmat. Usein aikuinen järjestää toimintaa, jonka kohteena nuori on. Pro gradu-tutkimuksessani nuoret ovat itse subjekteina.

Nuorten Akatemialla on rekisterit Note- ja Mahis-toimintaan ilmoittautuneista projekteista. Näistä rekistereistä valitsin tutkimuskohteeksi kolme projektia, jossa nuorten toiminta on suunnattu nuoremmille. Tutkimuskohteeni ovat Etelä-Suomen alueella: suurkaupungin kaupunginosan ja maaseutukunnan yläkoulujen Note-projektit ja maaseutukunnassa tapahtunut Mahis-projekti. Näistä kaksi ensin mainittua saivat syksyn 2002 Note-tuenjaossa toimintarahaa. Mahis-projekti on myös saanut Nuorten Akatemian toimintarahaa. (Note- ja Mahis- toiminnan tarkempi esittely on kappaleessa 3 Tutkimuskohteena Nuorten Akatemian projektit.) Tutkimuskohteiden valinta tapahtui täysin sattumanvaraisesti niiden toimintaan ilmoittautuneiden joukosta, joissa toiminnalla voidaan sanoa olleen kohderyhmä.

Haastattelin kaupunkikoulusta kymmentä nuorta, maaseutukoulusta kolmea nuorta ja maaseutukunnan Mahis-projektista kahta nuorta. Haastateltavien määrä osoittautui sopivaksi. Suurimmassa haastatteluryhmässä saavutin tiedollisen kylläntymispisteen, sillä kolmen viimeisen haastateltavan kohdalla ilmeni, ettei varsinaista uutta tietoa tutkimusaiheesta enää nouse.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja keräsin tietoa projekteista sekä Nuorten Akatemiasta että paikallisella tasolla toimintaa koordinoivilta aikuisilta. Halusin kuulla nuorten originaaleja kertomuksia toiminnasta sen sijaan että aikuiset toimijat kertoisivat mitä toiminta oli ollut tai millaista sen tulisi olla. Olen tiedostanut sen, että toimintaa ohjanneiden aikuisten rooli oli merkittävä. Näkemykseni mukaan nuoret ovat kuitenkin toimintansa ensisijaisina asiantuntijoita ja ansaitsevat tilaisuuden kertoa kokemuksistaan. Tämän vuoksi toimintaa ohjanneiden aikuisten ajatuksia ja kommentteja ei tutkimusraportissa esitetä.

Toteutin haastattelut nauhoittamalla keskustelut sekä tekemällä haastattelumuistiinpanoja. Haastattelut kestivät 20–55 minuuttia. Nauhoitettua materiaalia kertyi noin kahdeksan tunnin verran. Haastattelut suoritin helmikuun 2003 aikana nuorten kouluilla. Aikuiset ohjaajat esittelivät nuorille tutkimusideani ja kokosivat tutkimukseen osallistuvat nuoret. Pyysin ohjaajia painottamaan tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja nuorten omaa halukkuutta osallistumiseen. Ennen haastattelun aloittamista kerroin kullekin nuorelle tutkimuksen noudattavan hyvän tutkimuskäytännön periaatteita ja säilyttäväni tutkimusaineiston luottamuksellisuuden.

Koska nuoret olivat alaikäisiä, pyysin tutkimusluvat heidän vanhemmiltaan (ks. liite 1). Kysyin puhelimitse koulujen rehtorilta lupaa suorittaa tutkimushaastattelut nuorten kouluajana ja koulun tiloissa. Kaikki rehtorit suhtautuivat pyyntöni erittäin myönteisesti. Tutkimushaastattelujen käsittely ja litteroiminen tapahtui helmi-maaliskuun 2003 aikana. Analyysi ja raportin kirjoittamisvaihe ajoittui huhti- ja toukokuulle 2003.

Tutkimusaineistona on nuorten haastattelujen pohjalta koottu litteroitu materiaali. Liitteenä 3 on haastattelurunko, jota olen käyttänyt pohjana nuorten kanssa käydyille keskusteluille. Litteroidun materiaalin lisäksi olen käyttänyt apuna omia haastattelumuistiinpanojani, joita keräsin nuorten kanssa keskustellessani. Varsinaiseksi tutkimuspäiväkirjaksi muistiinpanoja ei voida sanoa. Kirjasin ylös yksittäisiä kommentteja, jotka kuvaavat haastattelutilanteessa vallinnutta ilmapiiriä, omia tulkintojani sekä sanattomaan viestintään liittyviä havaintoja.

4.3 Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu

Sosiaalipedagoginen viitekehys antaa tutkimusmenetelmän käytölle raamit. Olisi absurdia tutkia sosiaalipedagogista toimintaa jos tutkimusmenetelmillä ei osoitettaisi arvostusta aatesuunnan

käytäntöjä kohtaan. Teemahaastattelun käyttäminen tutkimusmenetelmänä on luonnollinen juonne sosiaalipedagogiasta. Sosiaalipedagogisen tutkimuksen pyrkimyksenä on rakentaa silta tiedon, mitä ihminen on, ja käsityksen, mitä ihmisen pitäisi olla yhteiskunnallisena ja yhteisöllisenä olentona, välille. (Hämäläinen 1999, 31–32.) Teemahaastattelua apuna käyttäen voin hyödyntää nuorten omaa asiantuntijuutta siitä, millaisia he ovat olleet toimijoina sekä siitä, millaista toiminnan tulisi olla tai miten vastaavaa toimintaa voisi kehittää.

Vuorovaikutus ja dialogi ovat sosiaalipedagogiassa keskeisiä elementtejä. Tutkimushaastattelutilanteessa ihminen nähdään subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena olentona (Hirsjärvi ym. 2000, 35). Sosiaalipedagogisen näkökulman mukaan tasavertainen vuorovaikutus on keino motivoida ja osallistaa yksilöä. (Ks. esim. Kurki 2002b.) Tutkimushaastattelutilanteet muodostuivatkin joissain kohdin enemmän keskusteluksi kuin varsinaiseksi haastatteluksi. Kenttämuistiinpanoni osoittavat mutuaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tutkimustilanteessa: *”haastateltava avautuu kun kerron itsestäni jotain”* (26.2.2003 / haastattelumuistiinpanot).

Halusin kuulla nuorten ajatuksia nimenomaan *yksilöhaastatteluna*. Ryhmäkeskustelu tuottaa aivan toisentyyppistä tutkimusaineistoa (ks. esim. Alasuutari 1995, 131). Ryhmähaastattelussa haastateltavat peilaavat käyttäytymistään muun ryhmän toimintaan, pohtivat ryhmälle ominaista käyttäytymismallia ja jopa kiistelevät tulkinnoista. Tutkimuksessani hain erityisesti yksilölle merkittäviä vaikutuksia ja pyrin mahdollistamaan keskustelua niistä kahdenvälisessä haastattelutilanteessa.

Tutkimushaastattelun sosiaalipedagogiset teemat

Tutkimushaastattelurunkoa suunnitellessani poimin sosiaalipedagogiikan maailmasta viisi suuntaa antavaa teemaa, joiden alle jaoin tutkimuskysymykseni (ks. liite 2 Haastattelurunko). Teemat olivat

- yhteisö
- osallisuus yhteiskuntaan
- oikeudenmukaisuus
- tasa-arvo
- vertaistuki.

Nämä sosiaalipedagogiset yläkäsitteet jaoin pienempiin alakysymyksiin, joiden pohjalta haastattelua käytiin. Haastattelutilanteessa selvensin nuoren vastausta tai omaa kysymystäni

tilannekohtaisella tarkennuksella. Tulkintani mukaan edellä mainitut teemat ovat saksalaiseen perinteeseen perustuvan sosiaalipedagogiikan keskeisimmät elementit. Näihin viiteen teemaan päätyminen on ollut täysin henkilökohtainen ratkaisuni eikä nojaudu tiettyyn lähdeteokseen.

Oletin näiden teemojen olevan nuorille ajankohtaisia ja läheisiä. Osa teemoista tai niiden alakysymyksistä ei kuitenkaan hipaissutkaan nuorten todellisuuden pintaa. Esimerkiksi kysymys osallisuudesta yhteiskuntaan ei ollut millään tavalla nuorten ajatusmaailmaa lähellä, joten siihen liittyvien lyhyiden keskustelujen käsitteleminen tässä yhteydessä on turhaa. Samoin toiminnan oikeudenmukaisuus ei noussut siinä mittakaavassa esiin kuin oletin. Karsin haastattelurungon yläkäsitteistä irrelevantteja teemoja käyttäen niitä vastauksia ja sisältöjä, jotka ovat olennainen osa tutkimustani. Olen kuitenkin säilyttänyt tutkijan kunnioituksen aineistoa kohtaan ja ollut lojaali sille, mitä nuoret ovat minulle kertoneet.

Kuten varmasti muidenkin tutkimussuuntausten suhteen, mutta erityisesti etnografian osalta sanotaan tutkijan itse olevan ”*yhtäältä osallistuja ja toisaalta oppija*” (Mönkkönen, ym. 1999, 37). Tutkimushaastattelujen litteroimisvaiheessa tunsin olevani kuvanveistäjä, jonka materiaali oli muodoton möhkäle, josta vasaralla ja taltalla muokkasin esiin kuviota. Mielikuva syntyvästä teoksesta oli erilainen kuin miksi lopputulos muodostui. Ei kuitenkaan väärä, mutta erilainen – materiaali muokkasi tekijäänsä ja tekijä materiaalia. Kun aineistot olivat litteroitu, oli edessäni karkea, suuntaa antava muoto, josta hioin yhä tarkempaa ja tarkempaa veistosta. Viime vaiheessa käytössä oli hieno hiekkapaperi. Nuorten ääntä kuunneltuani ja pohdittuani havaitsin tarkempia näkemyksiä toiminnasta. Tutkimusraportissani noudatan etnografista ajatusta siitä, ettei tutkittavien todellisuus hukkuisi. (Syrjälä ym. 1994, 99.) Nuorten todellisuuden tulee esiin tutkimusraportissa erityisesti heidän puheenvuoroissaan, mutta myös kirjoittajan tietoisessa halussa korostaa nuorten näkemyksiä.

4.4 Haastattelujen analysointi

Tutkimuksessani on etnografisia sävyjä. Olen tarkastellut tutkittavan ilmiön eli nuorten projektimaisentoiminnan sisältöjä ja tuonut esiin tutkittavien omia kokemuksia. Tutkijana pyrin ymmärtämään toiminnan merkitystä haastateltujen omasta näkökulmasta. (Syrjälä ym. 1994.) Tutkimuksessani rakennan tulkintaa, jossa teoreettinen tietämykseni, omat kokemukseni ja näkökulmani yhdistyvät nuorten näkökulmiin.

”Etnografisen lähestymistavan taustaoletuksena on, että esimerkiksi ihmistä, yhteisöä ja yhteiskuntaa koskeva kulttuurinen tieto on organisoitunut tavoiksi ja toimintamalleiksi. Asioilla ja erilaisilla ilmiöillä ja toiminnoilla on yhteiset ja jaetut merkityksensä.” (Mönkkönen, ym. 1999, 37–38.) Tutkimuksellani pyrin osoittamaan, että esimerkiksi koulujen toimintakulttuuri heijastuu nuorten toiminnoissa. Nuorten osallisuus ja mahdollisuus toimia projekteissa kuvaa ilmapiiriä, jossa tutkimuksessa mukana olevat nuoret elävät. Se, miten nuoret näistä toimintatavoista kertovat, muodostaa oman merkityskielensä.

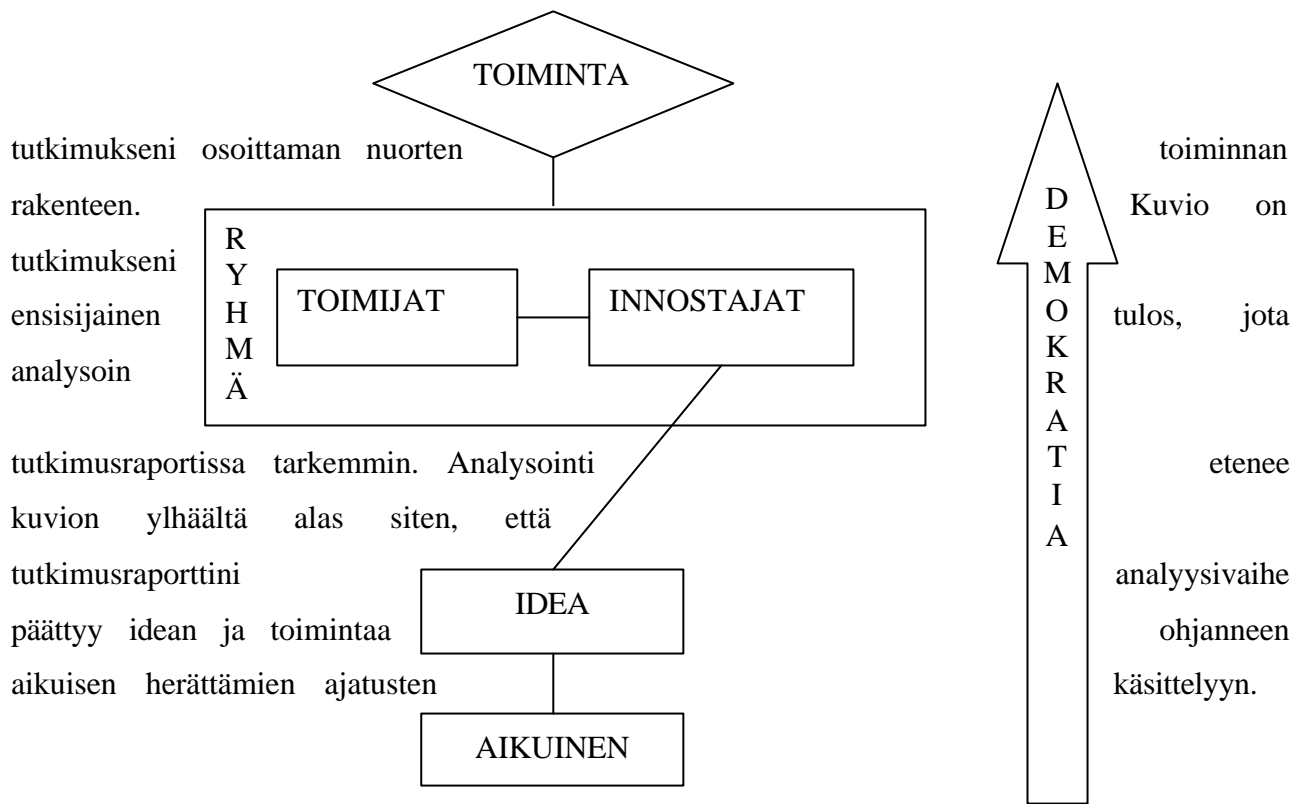
Etnografisesta tutkimussuuntauksesta poiketen oma tutkimukseni ei ole sisältänyt laajaa kenttätutkimusjaksoa, johon usein viitataan (ks. esim. Syrjälä ym. 1994; Mönkkönen, ym. 1999). *”Etnografia on havainnoinnin muoto, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa.”* (Mönkkönen, ym. 1999, 36.) Tähän olen pyrkinyt kun valitsin tutkimushaastattelupaikaksi koulun, jossa tutkittava toiminta on tapahtunut (lukuun ottamatta Mahis-ryhmän kesäkerhotoimintaa). Koulu on murrosikäisille nuorille luonteva paikka haastattelun toteuttamiseen. Se, ettei heidän ole tarvinnut lähteä omasta yhteisöstään kauemmaksi, on jopa saattanut edesauttaa tutkimukseen osallistumista.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 137) esittelevät erilaisia lähestymistapoja teemahaastattelun analyysissä. Tutkimusaineiston analyysini vastaa lähinnä tapaa jossa *”haastattelijä tulkitsee aineistoa”* (emt.), sen sijaan että haastateltavat havaitsisivat yhteyksiä tai haastateltavien kuvausta ei tulkittaisi millään tavalla. Tutkimukseni tulosten päättely on tutkimusprosessin aikana edennyt abduktiivisesta, ennakko-oletuksia sisältävästä päättelystä induktiiviseen aineistolähtöiseen tarkasteluun. Abduktiivinen päättely sai alkunsa jo haastattelurunkoa muokatessa. Etnografisen lähestymistavan käytännön toteutukselle on tyypillistä, että asioita lähestytään melko avoimien suunnitelmien ja kysymysten pohjalta. (Mönkkönen, ym. 1999, 37.)

5 TOIMINNAN SOSIAALIPEDAGOGISTA TARKASTELUA

5.1 Nuorten toiminnan rakenne

Tutkimusaineistoa käsitellessäni muodostin mielessäni kuvan nuorten toiminnasta. Analysoituani aineistoa hahmotin kuvion projektien toteutumisesta. Seuraavalla kuvioilla havainnollistan



Kuvio 1: Nuorten toiminnan rakennekuva

Varsinaisen toiminnan lisäksi rakenne muodostuu nuorten ryhmästä, jossa on kaksi alaryhmää nuorten roolin mukaisesti (toimijat ja innostajat). Toiminnan käynnistänyt idea on tullut nuorten kanssa työskentelevältä aikuiselta.

Nuorten toimintaa toteuttivat tutkimuskohteissani nuorten *ryhmät*, jotka toimivat demokraattisesti. Nuorilla oli näissä ryhmissä kahdenlaisia rooleja. Merkittävässä roolissa toiminnan kannalta olivat ne nuoret, jotka olivat toiminnasta innostuneita ja näkivät toiminnan taustalla vaikuttavia merkityksiä. Olen nimennyt heidät *innostajiksi*. Yksi neljäsosa toiminnassa mukana olleista

nuorista toimi koko ryhmää kannustavina toimijoina, jotka pyrkivät aktivoimaan muita nuoria mukaan toimintaan.

Ryhmistä löytyi nuoria, jotka olivat mukana toiminnan hauskuuden vuoksi. He eivät nähneet toiminnalla olevan syvällistä merkitystä, joka olisi vaikuttanut heidän motiiviinsa osallistua toimintaan. Kutsun heitä tutkimuksessani *toimijoiksi*, vaikka innostajatkin ovat olleet toiminnassa primus motor – roolinsa lisäksi myös aktiivisia toimijoita.

Eräässä tutkimuskohteessani nuoret olivat mukana toiminnassa koululuokkana. Kahdessa muussa tutkimuskohteistani oli kyseessä valikoitunut joukko nuoria eli tukioppilasryhmä ja ystävyysuhteiden pohjalta rakentunut ryhmä. Selvyyden vuoksi käytän tutkimusraportissani nuorten joukosta termiä *ryhmä*, jolla tarkoitan sekä toimijoita että innostajia.

Kun innostajat olivat saaneet toimijat aktivoitua mukaan, toiminta tapahtui demokraattisessa hengessä. Demokratia etenee toiminnan kipinän herättäneestä aikuisesta kohti nuorten toimintaa. Sosiaalipedagogiassa demokratia näyttäytyy toimijoiden osallistumisessa toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Nuorten toiminnassa tämä tarkoittaa sitä, että nuoret voivat vaikuttaa omaan toimintaansa sen alkuvaiheesta alkaen. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että toiminnan alkuperäinen idea tulee toimintaa ohjaavalta *aikuiselta*, jota ilman vastaavaa toimintaa ei olisi syntynyt. Idea näytelmän toteuttamisesta tai kesätoiminnasta on tullut aikuiselta, mutta varsinaisen näytelmän suunnittelutyön ovat nuoret toteuttaneet omassa ryhmässään. Jotta idea siirtyisi aikuiselta nuorille, tarvitaan innostujia. Osa nuorista innostuu aikuisen ideasta ja houkuttelee muut nuoret mukaan. Siinä vaiheessa, kun nuorten innostujien joukko on saatu idean taakse, demokraattinen toimintatapa siirtyy käytäntöön.

Aikuisen rooli toiminnassa on muutakin kuin ideoija. Note-projektissa hän toimii nuorten ja *koulun* välisenä linkkinä. Koululla tarkoitan tässä yhteydessä instituutiota, joka edustaa tiettyä yhteiskunnallista elementtiä. Koulun käsitteenä painottuu toisaalta opettajakunta toiveineen ja tarpeineen, toisaalta koko kouluyhteisön näkökulma. Kouluyhteisö kattaa kaikki oppilaat ja koulussa työskentelevät henkilöt. Aikuisen ohjaajan tehtävänä on ollut poimia koulun toiveet ja odotukset, ja mahdollistaa nuorten toiminta niiden perusteella. Tutkimuskohteideni toimintaideat ovat syntyneet koulun tarpeiden pohjalta.

Mahis-projektin osalta aikuisen merkitys on ollut tukihenkilönä toimiminen. Nuorten toimintaa tuki aikuinen, jonka kanssa eräs nuoristaideoi toiminnan. Tämän jälkeen aikuisen tuella nuoret suunnittelivat ja toteuttivat toiminnan. Aikuinen havaitsi Mahiksessa mahdollisuuden vahvistaa nuorten elämönhallintataitoja, antoi omaa tukeaan ja mahdollisti näin nuorten omaehtoisen toiminnan.

Tutkimuksessani kutsun nuorten toimintaa koordinoivaa henkilöä *aikuiseksi*. Haluan tietoisesti välttää asettamasta aikuista ja nuorta eriarvoiseen asemaan määrittelemällä aikuisen ohjaajaksi, joka ohjaa nuoria. Sosiaalipedagogisten periaatteiden mukaan kaikki ovat tasavertaisia yksilöitä. Osittain samasta syystä vältän käyttämästä *opettaja*-nimikettä, joka luo mielikuvia opettaja-oppilas-suhteesta. Toisaalta Mahis-projektissa toiminnassa mukana ollut aikuinen ei ollut opettaja, vaan koulukuraattori-sosiaalityöntekijä. Selvyyden vuoksi käytän kaikista samaa termiä aikuinen. Tarkoitukseni ei ole selvittää kuinka sosiaalipedagogisesti suuntautuneita aikuiset olivat. Tutkimuksen sosiaalipedagogiseen viitekehykseen turvaten olen mahdollistanut aikuisten roolin tarkastelun: se tapahtuu nuorten ajatuksiin pohjautuen.

5.2 Nuorten toiminta projekteissa

5.2.1 Kolme erilaista projektia

Tervetuloa yläkouluun

Kaupunkikoulun Note-projektissa mukana olleet nuoret tekivät näytelmän, joka esitettiin läheisen alakoulun kuudennen vuosiluokan oppilaille näiden tullessa tutustumaan yläkoulun toimintaan. Projektin toinen toimintamuoto oli läheisessä urheilukeskuksessa järjestetty liikuntapäivä, johon ottivat osaa kaksi perusopetuksen 9. vuosiluokkaa sekä alakoulun kuudennen vuosiluokan oppilaat opettajineen.

Näytelmän tarkoituksena oli koulun markkinoiminen, jota suunnitellessaan nuoret miettivät ”*miten me saatais ne tänne meidän kouluun opiskelemaan, mainontaa, kutsuttiin ne tänne näytelmään katsoo sitä*” (A4). Pääkaupunkiseudun oppilaille on valinnan mahdollisuus koulujen suhteen, ja koulun markkinoiminen eteen on tehtävä töitä. Näytelmässä oli viihdyttämisen lisäksi piilopetussuunnitelma, jonka mukaan näytelmän juoni valittiin: ”*ni siihen näytelmäänkin niiku kuului*

et onkse niiku kauheeta ku tulee yläasteelle” (A1). Nuoret näyttelivät kuudennen luokan oppilaita, jotka ovat siirtymässä yläkouluun.

Markkinoinnin lisäksi nuoret näkivät toiminnan tavoitteena olleen tulevien seitsemäsluokkalaisten tutustumisen kouluun, sen tiloihin ja opettajiin sekä tietenkin muihin oppilaisiin. Nuorten mukaan että tapahtumilla oli todellista merkitystä: *”ku oli itse kuudennella ni ei ollu niiku tällasii tapahtumii, et jos ois ollu, ni ehkä ei sillo ois nii paljo pelottanu tulla tänne” (A1). Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on vaativa vaihe, ja sen totesi moni haastatelluista nuorista. Maailmankuva muuttuu ja elämä raadollistuu. ”Niil [kuudesluokkalaisilla] on sellanen positiivinen kuva elämästä, et ne on niiku jotenki ilosii. Ku sit ku tulee yläasteelle ni sit tulee kaikenmaailman roolit ja sit ei voi aina olla niiku oma ittensä ja sitten sun täytyy olla hiljaa” (A2).*

Näytelmän tekemiseen osallistui vain yksi koululuokka. Liikuntapäivään osallistuivat molemmat Note-projektiin osallistuneet luokat. *”Me ysiluokkalaiset oltii niide kuudesluokkalaisten kanssa et tehtii niiku ryhmätöitä et muutama ysiluokkalainen oli ja muutama kutosluokkalainen oli, sai itse valita mihin meni” (A1). Nuoren kuvaamat ryhmätyöt olivat erilaisia liikunnallisia toimintapisteitä: esimerkiksi seinäkiipeilyä, pingistä, sählyä, lentopalloa tai jousiammuntaa. Liikuntamuodoista sai valita itse ne kolme, joihin halusi osallistua. Kussakin liikuntapisteessä oli sekä kuudennen että yhdeksännen luokan oppilaita. Nuoret kokivat, ettei liikuntapäivä saavuttanut oppilaisiin tutustumisen funktiota. Pikemminkin kaivattiin *”ohjattua yhteistä toimintaa, jossa saa vuorovaikutuksen toisiin eikä vaan omissa ryhmissä eikä niin et toiset on toisel puolel salii pelaamas jotain pingistä ” (A2). Nuorilla syntyneitä kehittämisideoita käsittelen tarkemmin kappaleessa 5.2.3 Kritiikkiä ja ratkaisuja nuorilta.**

Toiminnan avulla oppilaille *”yritettiin saada sellanen kuva et yläasteella on kivaa” (A3). Tuo tavoite toteutuikin sillä ”oli meil paremmat eväätkin ne oli ihan kateellisia, meillä oli mehupullo ja niil oli vanhaa leipää”(A3). Sävy edellä kuvatussa nuoren kommentissa oli kieltämättä ironinen (27.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Nuoret kuitenkin tuntuivat olevan aidosti sitä mieltä, että yläkoulussa on mukavaa. Lukuisat projektit ja esimerkiksi kansainväliset hankkeet olivat näille nuorille arkipäivää. Voi olla, että tästä syystä Note-projekti ei antanut niin suurta lisäarvoa kuin muissa tutkimuskohteissa.*

Toiminnallisia iltoja maaseutukoulussa

”Ollaan oltu mukana Hyvä mopo –projektissa, jossa tutustutetaan seiskaluokkalaaisia ja kuudesluokkalaaisia yhteen, että niiden kuudesluokkalaisten olis helpompi tulla tänne kouluun että ne tuntis paremmin jo niitä oppilaita sitte. On ollu sellasii tapahtumia jossa ne on ollu mukana jossa on ollu sit kaikkii leikkejä mis on ollu sit, on sekotettu ryhmiin mis on ollu kuudes- ja seiskaluokkalaisii sit samassa ryhmässä, joissai me on oltu ite mukana ja joissai oltu sit ite ohjaajina, tutustutaan toisiin eli tutustumisleikkejä, sit on ollu jotai pientä temppurataa tai jotai tämmöstä koululla tai Mäkelässä² [seurakunnan leirikeskus]” (C2).

Näin eräs nuori kuvasi maaseutukoulun tukioppilaiden Note-toimintaa. Nuoren mainitsema Hyvä mopo-projekti on kyseisessä maaseutukunnassa toteutettava Mannerheimin Lastensuojeluliiton projekti, jolla pyritään madaltamaan kuudennen ja seitsemännen luokan välistä kynnystä ja sosiaalista muutosta. Yhteistyötä tekevät lasten vanhemmat, koulut ja yhdistykset. Tukioppilastoiminta on osa Hyvä mopo – projektia. Haastateltu nuori mielsi toimivansa pikemminkin oman paikkakunnan projektissa, kuin Nuorten Akatemian hankkeessa (19.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Nuorten Akatemian näkökulmasta on tärkeää että nuoret saavat itse toimia. On erinomaisen hyvä asia jos esimerkiksi Note-projektit voivat tarjota lisää mahdollisuuksia projektien toteuttamiseen.

Koska kyseessä on tyypillinen maaseutukunta, ovat välimatkat pitkiä ja vanhemmat joutuvat kuljettamaan nuoria tapahtumiin. Tämä huomioon ottaen tukioppilaiden järjestämien nuorten toimintailtojen yhteydessä järjestettiin omia luentoiltoja lasten vanhemmille. Toimintailtoihin osallistuneet kuudennen luokan oppilaat kohtasivat kaksi eri ryhmää vanhempia oppilaita: sekä seitsemännen luokan oppilaita että yhdeksäsluokkalaaisia tukioppilaita. Koska tukioppilaat eivät ole yläkoulussa enää nyt kuudennella olevien tullessa yläkouluun, muodostui nuoremmille oppilaille suhteita nykyisiin seitsemäsluokkalaisiin. Yläkouluun siirtyessään heillä on jo tuttuja oppilaita, joihin he ovat tutustuneet tukioppilaiden järjestämissä illoissa. Tämä on erään nuoren mukaan ollut toiminnan tavoitekin: *”me on pidetty aikalailla seiskaluokkalaisille ja tuleville seiskaluokkalaisille juttui, että ne tutustuis toisiinsa”* (C1). Tukioppilaat ovat toimineet eräänlaisina välittäjinä tutustumisprosessissa.

² Nimi muutettu.

Toiminnalla on kaksi tavoitetta, sillä eräs nuorista on *”nähty et se on sellasta hauskanpitoa, mut samalla auttavaa”* (C3). Oppilaiden sosiaalisuutta on pyritty parantamaan erilaisilla leikeillä ja tutustumisharjoituksilla. *”Jotku kuudesluokkalaisetkin on nii arkoja, että ne pelkää hirveesti tulla tänne syksyllä kouluun, vaikka on ollu jotai tutustumispäiviä.”* (C2). Pelkät tutustumispäivät eivät riitä, se että nuoret tuntevat koulun tilat ja tutustuvat opettajiin ei vielä poista arkuutta tai pelkoja. Sen vuoksi on kokeiltu erilaista toimintaa: *”Tän avulla on pyritty siihen että ne olis mahdollisesti saanu niistä vuotta vanhemmista kavereita, että ne on niitten kanssa pystyny keskustelea siitä että minkälaista täällä on”* (C2).

Mahis-projektin kesäkerho

Mahis-projektin nuorten ryhmä järjesti *”kolmen viikon kesäkerhon lapsille 1–2 luokkalaisille ja niit oli jotai sellai 15 kappaletta”* (B1). Projektiin kuului olennaisena osana useita kuukausia kestänyt suunnittelu- ja valmistelutyö, jolloin ryhmä kokoontui erikseen sovitusti kahdesta – kolmeen kertaan kuukaudessa. Varsinainen toimintamuoto eli kesäkerho kokoontui päivittäin klo 10–14 ja toimintaan osallistui tyttöjä ja poikia suunnilleen saman verran. Kerhoon oli mahdollisuus osallistua vain joinakin päivinä. Kerhon toimintaan kuului *”retkiä hevospaikkaan, uimassa käytiin, pyöräretki, kylällä jätskit ostamassa, kaikkee tosi mielenkiintosta, rakenneltiin avaruusalusta.”* (B1). Suuren työpanoksen ohjaavilta nuorilta vei lämpimän ruoan valmistaminen päivittäin. Toimintamuoto perustui yhden nuoren haluun toimia lasten parissa. Toiminnan ajankohtaa mietittiin ja päädyttiin kesälomaan kohderyhmän selvittyä: *”niitte vanhemmat on töissä juhannukseen, ettei niitte tarviis olla yksin”* (B2), sillä kerhoon osallistuneet lapset olivat *”ne oli niiku turvassa siellä”* (B1).

Kesäkerhotoimintaa edelsi useita kuukausia kestänyt suunnitteluvaihe, joka alkoi jo ennen kuin ryhmä oli saanut Nuorten Akatemian rahoituspäätöksen. Kun päätös tuli, niin *”siinä vaiheessa oli varmaa jo puolet projektista suunniteltu”* (B1). Suunnitteluvaihe muodostui kesäkerhon sisällön suunnittelusta sekä pohdinnoista *”jos tulee joku ongelma et miten pitää reagoida ja sit me käytiin läpi niit ongelmakohtii et mitä niitten lasten kans voi tulla et jos ne riitelee tai tulee välirikko tai sit sekin ettei itelle tuu sellasta ettei ite osaa mitään ni käyti sekin läpi, et miten sit reagois”* (B1). Käytännön asioista sopimiseen käytettiin myös aikaa, *”piti se hakemus laittaa ja niiku piti kattoo tilat ja budjetti laatia et paljo tulee maksamaan ja mihin ne menee ne rahat... mietittiin ketkä*

hoitaa mitäkin, ku meil oli ne teemaviikot, ohjelman suunnittelua ja kerhopaidat tehtiin ja mistä hankitaan mitäkin” (B2). Myös ryhmän dynamiikkaa ja tavoitteita käsiteltiin yhdessä: ”puhuttii niiku omist tavoitteista ja ryhmän tavoitteista, mut pyrittiin siihe et se ryhmä toimii” (B1). Haastattelusta ei käy ilmi, poikkesivatko kyseisen nuoren henkilökohtaiset tavoitteet ryhmän tavoitteista. Nuoret mainitsevat myös toiminnan viihteellinen ulottuvuuden, sillä tavoitteena oli myös ”pitää hauskaa ja ohjelmaa niille lapsille” (B2).

Mahis-nuoret näkivät toiminnan vaikutukset heihin itseensä, että nuorempiin samankaltaisena: ”et nuorilla olis tärkeetä tekemistä, eikä niin et nuoret tekee mut sillei oo mitää merkitystä” (B1). Toiminta koettiin varsin merkityksellisenä. Sama nuori kertoo toiminnan tavoitteellisuudesta seuraavaa: ”toimitaan lasten kans ja et tulee niiku tuloksii, et niill on niiku jotai tekemistä ja et ne lapset viihtyy siel ja saa itelleeki sellasta myönteistä palautetta ja et tulee itellekin sellai myönteisempi kuva” (B1). Tavoitteellinen toiminta, jolla on merkitystä jollekin taholle, oli selvästi iso ja tärkeä asia. Myönteisempi kuva *itself* liittyy itsetuntemukseen ja vastuunottoon, jotka vahvistivat näkemystä ’pystyvistä’ minästä, joka selviää erilaisista tilanteista. Kävi ilmi, että sillä mitä nuoret tekevät kesällä on merkitystä myös sosiaalisesti: ”tuli tehtyy niiku jotai konkreettista et voi sanoo vaik et ”mitä sä teit kesällä” ni voi sanoo et mä pidin sellasta kesäjuttuu, et jos ei niiku olis tehny mitää, ni tulis sellaine itelle sellane onnistumisen olo että on tehny jotai tärkeetä” (B1).

Vaikka Nuorten Akatemiasta ei olisi Mahis-rahoitusta saatu, toimintaa olisi silti ollut näiden nuorten kohdalla. Nuori miettii Mahiksen tuomaa lisäarvoa: ”Mahis ku tuli, [miittii], ne rahat mut se niiku tuki, ni se teki maholliseks sen et jos on niiku jotai vaikeempii nuorii ni et ne pystyy niiku toteuttaa itteesä” (B1). Mahis-toiminnan ydin oli ymmärretty. Joko nuori oli oivaltanut sen itse tai asiasta oli keskusteltu ryhmässä. Joka tapauksessa, toiminnan avulla elämänhallintataitoja vahvistettiin ja nuorten oma toiminta mahdollistui.

5.2.2 Onnistumisen elämyksiä

Se, että nuoret pääsivät itse olemaan projektien toteuttajia, vastaa Nuorten Akatemian toiminnalle asetettuja tavoitteita. ”Just se et tehtii ruokaa siellä ja kaikki tuli ihan hyvin [toimeen] ja sit se et tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa, et se oli varmaa sit se suurin [asia toiminnassa]” (B2). Nuorten keskinäinen toiminta vaikutti heidän mielestään yhteisön ilmapiiriin: ”ku ysit ja seiskat jos toimis yhes ni sit se vois vaikuttaa niiku tähä henkee” (A10). Se, että toiminta oli erilaista kuin normaali arki, oli nuorille elämyksellistä. Koettiin jotain ainutlaatuista, jota ei muualla ole

mahdollisuus kokea. Tämän vuoksi toiminnasta pidettiin, kuten seuraavasta liikuntapäivässä toimintavaihtoehdona olleen seinäkiipeilyn kuvauksesta käy ilmi: *”siel oli niin kivaa, et vaa nauro siellä, kun yritti pitää sitä naruu siellä kun kaveri kiipes, ihan tosi mukavaa, kyl mä tykkäsin”* (A3). Erityisesti nuoret tuntuivat pitävän yhteisestä toiminnan suunnittelusta. Toiminnan suunnitteluvaiheen hauskuus tuli esiin seitsemän (50 % haastatelluista) nuoren puheissa. Suunnittelun lomassa *”saa sit vähä jutellakin ku ei tunneil oikei saa jutella”* (A3).

Tavoitteena oli kaikissa tutkimuskohteissa nuorten integroiminen yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiassa puhutaan ihmisen vapauttamisesta sorron alta (Fraire 1972). Ilman integraation näkökulmaa pyrkimys vapauttaa ihmisen toimimaan omien päämääriensä saavuttamiseksi ja intressiensä toteuttamiseksi yhteiskunnan jäsenenä johtaa kaikkien sotaan kaikkia vastaan (Hämäläinen 1999, 79–80). *”Sosiaalipedagogia soveltaa Montesquieun poliittista viisautta: vapautta on rajoitettava (intgraatio), jotta sen voi saavuttaa (emansipaatio). Ihminen voi saavuttaa yhteiskunnallisen vapauden vain integroitumalla, kiinnittymällä riittävästi yhteiskunnan toimintajärjestelmiin ja yhteiskunnassa vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen.”* (Hämäläinen 1999, 80.) Se, että lapset osallistuvat ohjattuun kesätoimintaan yksinäisten lomapäivien sijaan tai se, että nuoret oppivat tuntemaan muita oppilaita, on ollut integroimista käytännön tasolla.

Integraatio ei merkitse yhteiskunnallisten epäkohtien hyväksymistä, vaan kykyä toimia yhteiskunnassa ja sen instituutioissa. Opiskelu, itsensä kehittäminen, tyydyttävien ihmissuhteiden hankkiminen, vuorovaikutus ja osallisuus elämänlaadun ja -hallinnan kannalta merkityksellisiin instituutioihin ovat merkkejä yhteiskunnallisesta toimintakyvystä, joka kuuluu normaaliin elämäntapaan. (Hämäläinen 1999, 80.) Projekteissa mukana olleet nuoret harjoittivat ja vahvistivat näitä ominaisuuksia. Ihmissuhteiden osuus korostuu nuorten toiminnassa. On tärkeää, että nuoret kokevat voivansa olla osa turvallista yhteisöä ja ettei heitä kiusata.

Perusteena voidaan pitää myös elämänhallintaa ja sen tukemista elämänkaaren eri vaiheissa. Erityisesti lasten ja nuorten psykososiaalinen auttaminen tai ihmisen sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen ja yhteiskuntaan integroiminen ovat merkittävässä asemassa sosiaalipedagogissa toimenpiteissä. (Hämäläinen 1999, 33.) Integraatiota korostava toiminta voi olla preventiivistä tai korjaavaa (emt., 35). Projektien toteutuksen kohteena olleille toiminta oli ensisijaisesti preventiivistä. Tutustuessaan muihin nuoriin saavutetaan turvallisuuden ja luottamuksen tunne, joka vaikuttaa yhteisöön sitoutumiseen. Toimijoiden joukossa ainakin yksi nuori osoittautui olevan korjaavan toiminnan piirissä toimiessaan projektissa. Hänen kannaltaan projekti tarjosi

mahdollisuuksia kehittää itsetuntemustaan, vahvistaa itsetuntoa sekä tarjota perusopetuksesta poikkeavia oppimiskokemuksia. Koulumenestys ei ole ollut erinomainen, mutta sosiaalisilla taidoillaan hän saavutti toisenlaista menestystä, joka tukee hänen henkilökohtaista kasvuaan.

5.2.3 Kritiikkiä ja ratkaisuja nuorilta

Tutkimushaastatteluisissa käy ilmi nuorten ideoita toiminnan kehittämiseksi, jotka olen koonnut oheiseen taulukkoon. Nuorten näkemykset ovat varsin yhtenäisiä riippumatta projektista. Vastauksien pohjalta kehittämisideat ovat jaoteltavissa kolmeen osa-alueeseen: vuorovaikutukseen, toiminnan sisältöön sekä toteuttajien ikään liittyvät näkemykset. Näistä viimeksi mainittu ikäkysymys nousi esiin vain kaupunkikoulun nuorten puheissa, eikä näin ollen ole merkittävä asia maaseutukoulun tai Mahis-projektin toteuttamisessa.

Kehittämisen osa-alue	Miten ilmenee nuorten puheissa?	Ratkaisu
Vuorovaikutus	<p>- ”Oli niin iso ryhmä ku kuutosia ja seiskoja oli niin paljon ja tukioppilaita niin vähä siihen nähden että niin isoja ryhmiä mihin ne jaettiin eli se ei toiminut” (C2).</p> <p>- ”Näytelmän jälkeen porukat oli väsyneitä ja jotku sai hirveitä raivareita niiku minä ainakin, ku siin näytelmässä meni se työnjako hyvin, mut sen näytelmän jälkeen piti laittaa ne penkit ni osa vaa kanto iha hikisenä” (A4).</p> <p>- ”Pari poikaa [osallistujista] oli aika ongelmallisia, ne haki tavallaa huomioo pelleilemällä ja kiusas muita lapsii,” (B2).</p>	<p>- Pienempi osallistujamäärä olisi helpottanut järjestyksen ylläpitämistä.</p> <p>- Työnjaosta voi sopia ennakolta.</p> <p>- Vastuu kannetaan yhdessä kaikista tehtävistä.</p> <p>- Nuoret kävivät keskusteluja häiritsevästi käyttäytyvien lasten kanssa.</p>
Toiminnan sisältö	<p>- ”Se homma meni ihan käsille siellä [leirikeskuksessa], se että oli kylmä ja oltiin ulkona” (C1).</p> <p>- ”Ei täs niiku kerenny oikei tutustua kehenkää, mun mielest kun oli toi urheilu, vaik oli niiku hauskaa, ni mun mielestä siin olis voinu olla enemmän sellasta niiku tutustutaan toisiin” (A2).</p>	<p>- Tapahtumaan olisi voitu tehdä varasuunnitelma.</p> <p>- Ohjelman sisällön muokkaaminen enemmän tavoitetta (tutustuminen) vastaavaksi .</p>

	- ”Tukioppilaat on järjestäny juttui mut siel ei oo, kasi- tai ysiluokkalaiset ei oo tullu mukaan, ni se on aika tylsää sillai et on pelkästään seiskoille.” (C3).	- Koko koulu yhteisölle järjestettävät teemapäivät tai tapahtumat lisäävät eri ikäryhmien välistä vuorovaikutusta.
Toteuttajien ikä	- ”Mun mielestä olis ollu parempi että ne ois ollu kasiluokkalaisii ni ne ois ollu viel samaa aikaa täs koulussa, se ei ollu oikee järkevää” (A3). - ”Mun mielestä mieluummin seiskaluokkalaiset kun niil olis ehkä vähän enemmän niiku yhteistä koska ne oli ollu viime vuonna” (A2).	- Toiminnan jatkuvuus olisi turvatumppaa, jos mukana olisivat olleet kahdeksannen luokan oppilaat. - Seitsemäsluokkalaiset toimivat nuorempien oppilaiden kanssa, jolloin yläkoulussa olisi jo tuttuja oppilaita ja vertaisvaikutus olisi voimakkaampi.

Taulukko 2: Toiminnan kehittämisehdotuksia

Monilla haastatelluista nuorista oli kokemusta vastaavasta projektitoiminnasta. Kuusi haastateltua sanoi lähtevänsä mukaan jatkossakin, ”koska se on nii hauskaa, vaa nii kivaa koska se on nii erilaista ku tää koulus käyminen ja lukeminen” (A3). Projektit tarjoavat mahdollisuuksia, koska ”nuoret saa niiku toteuttaa itteensä ja sit joku, joilla on vähä ongelmii ni on joku sellanen keskipiste, ettei kaikki hajoo vaa käsiin et sillee et koulussa menee lekkeriksi, tällästä vois toteuttaa sellasille joilla on ongelmia ja sit tätä vois toteuttaa sellaset joilla on ongelmia” (B2). Tästä vastauksesta merkittävän tekee se, että kyseessä on nuori, jonka ympärille Mahis-projekti perustettiin. Samaan ryhmään kuulunut nuori kiteyttää mieleen painuvalla tavalla projektin merkityksen: ”nää on tälläsii kerran elämässä juttuja. Että saa sellasen tilaisuuden, ni se on hyvät juttu” (B1).

5.3 Nuorten ryhmät

5.3.1 Ryhmien muodostuminen

Kaupunkikoulun Note-projekti

Toiminta oli kaupunkikoulussa opettajalähtöistä. Koska opettaja ideoi projektin, oli luontevaa, että toimintaan otti osaa hänen oma luokkansa, jonka luokanvalvojana hän toimi. Hän innosti mukaan myös toisen yhdeksannen luokan luokanvalvojineen. Nuoret tiesivät myös syyn, miksi juuri he ovat mukana: ”varmaa ne opettajat on päättäny sen, ainakin meidän luokka on nii yhteistyöhenkinen et meidät on valittu siihe” (A1). Yhdeksäsluokkalaiset olivat toiminnassa mukana, koska ”me ollaan

vanhimpia tästä koulusta ja osataan tehdä asiat paremmin” (A9). Koulun kolmas yhdeksäsluokka ei ottanut osaa toimintaan. ”En tiää oisko ne [poisjääneen luokan oppilaat] halunnukkaan, ku ei ne kauheesti [olleet kiinnostuneita] kuudesluokkalaisten yhteistoiminnasta, must tuntuu et mei luokal on paras luokkahenki et me ollaa niiku yhteistyökykysempi, muil on sellane et ”ei me haluta” (A1). Nuorten vastauksista ilmenee, ettei yhden ryhmän poisjäämisellä ollut merkitystä toiminnan kannalta.

Projektia varten ei syntynyt mitään erillistä ryhmää, vaan toimintaan ottivat osaa lähes kaikki luokkien oppilaat, *”paitsi siin näytelmässä ihan kaikki ei halunnu osallistua, mut muuten oli niiku kaikki. Jos ei halunnu näytellä ni ei ollu mikään pakko” (A1). Oppilaat yrittivät houkutella kaikkia mukaan:”me yritettiin saada kaikki siihen mukaan mut jotku, ei kaikki siihen suostunut” (A3). Oppilaat mielsivät päivän osaksi koulun toimintaa, sillä ”opettaja sano että on pakko lähteä, että se olis niiku koulupäivä” (A9). Eräs haastatelluista kertoo sen olleen koulupäivä muiden joukossa, kuvaten sitä hauskaksi, ”mut ei siit mitää hyötyy oo” (A10). Vaikka toiminta olikin pakollista, se oli päivä josta ei haluttu jäädä pois, sillä” *se oli kivaa kun ei mei ees tarvinnu maksaa siit mitään” (A3).**

Maaseutukoulun Note-projekti

Maaseutukoulun Note-projektin toteuttivat koululle valitut tukioppilaat. *”Meiltä kyselti, i et ketkä olis vapaaehtoisia tähän hommaan ja kaikki vapaaehtoiset sitte tänä vuonna pääsi siihe hommaan mukaan ” (C2). Muina vuosina tukioppilaita on jouduttu karsimaan haastatteleamalla kaikista halukkaista osallistujista. Yhteistä tukioppilailta oli vapaaehtoisuuden lisäksi sosiaalisuus, ”että ne [tukioppilaat] pystyy toimimaan erilaisten ihmisten kanssa” (C2). Myös kokemusta vastaavasta, esimerkiksi 4H-toiminnasta arvostettiin myös, sillä ”jotka on aikaisemminkin ollu mukana jossai tällaisessa toiminnassa että ne tietää tän homman vähä etukäteen ni sellaset on lähtenyt tähä mukaan” (C2). Ryhmässä oli 14 nuorta ja heille järjestettiin toimintaan ohjaava tukioppilaskoulutus. Note-toiminta ei ollut erillinen projekti, vaan nuoret toteuttivat sen osana tukioppilastoimintaa.*

Tukioppilaaksi hakeutuvat nuoret ovat kouluyhteisöissä yleensä muita hieman aktiivisempia nuoria. Toimintaa suunnitellessaan he voivat olla pois oppitunneilta. Eräs haastatelluista mainitsee kuulleensa kateudesta, jota muut tunsivat tukioppilaita kohtaan: *”ne on ollu kateellisii siitä ku me on saatu tunteja vapaaksi mutta se on ollu, että niillä on ollu mahdollisuus tähän mutta ne ei sit*

sillo halunnu ja sillo jo heti sanottiin, että saa tunteja vapaaksi ja kaikkien olis pitäny se tietää, ettei siitä olis pitäny mitään [sanomista] tulla” (C2).

Mahis-projekti

Projektin toimijaryhmä oli muodostunut yhden nuoren elämäntilanteen tarpeisiin. Keskustelun avasi koulukuraattori, jonka kanssa ”*puhuttiin et jos sais jonku [toiminnan] et pystys niiku keskittyä siihen, et ku oli vähä vaikeeta sillo tota syksyllä ku alotettiin valmistelee tätä ni sillo unohti ne ikävät asiat niiku, sellasii niiku perheen sellasii et meni vähä huonosti siskon kaa ” (B2). Nuori kertoo aloittaneen toiminnan ideoinnin koulukuraattorin kanssa ”*me niiku mietittiin jotai sellasta lasten parissa -- ja sitte jotai puhuttii et mitä mä niiku haluaisin tehdä et kesälomalla vaikka jotai lasten kaa ja se kerto sit täst hankkeesta et täst Mahis-projektista ja siit se sit lähti et mä kokosin sit ihmiset siihen” (B2).**

Toinen Mahis-hankkeeseen osallistuva nuori kuvasi toimintaa harrastusmuotoisena ja kuvaa toiminnan syntyneen nuoren ideasta:”*se oli sen [nuoren] idea, et se halus jotai tällästä ku se ei harrastanu mitää ni se halus lasten kans niiku jotai toimintaa, niiku jonku kerhon ja se lähti siit sit se idea eteenpäin ja sit hän halus siihen niiku ystävii mukaan ja me mentiin” (B1). Toiminnalla oli myös kesälomaa ryhdistävä vaikutus ”*et pitäis kesän alus jotai toimintaa ettei mee koko kesä ihan kokonaan läskiksi” (B2).**

Toimintaryhmään osallistui viisi tyttöä ja halukkaita ryhmään ”*olis tullu enemmänkin, et ens kesänä ollaan järjestämässä samanlaista” (B1). Ryhmä perustui ystävyysuhteisiin, mutta näkökulma ystävyuden syvyyteen vaihteli. Toinen haastatelluista kuvaa ryhmää tiiviiksi kaveripiiriksi ”*ku toi Suvri³ on mun läheisimpiä kavereita ni me ois oltu joka tapauksessa koko kesä yhdessä et tää oli niiku yks osa sitä” (B1) ja ryhmän koonnut nuori kertoo, että ”ne mitkä oli tos projektis mukana ni ne ei kuitenkaa ihan parhaita kavereita ollu kumminki siit kaveripiiristä” (B2).**

5.3.2 Yhteisöllisyydestä

Toiminnallinen yhteisöllisyys

³ Nimi muutettu.

Tutkimuskohteena olevat ryhmät ovat *toiminnallisia yhteisöjä* (Lehtonen 1990). Toiminnallinen yhteisö muodostuu vuorovaikutuksessa ja jäsenten ryhmäidentiteetti muodostuu toiminnan seurauksena (emt.). Toiminta on yhteisöllistä silloin, kun toimijoista muodostuu ryhmä, johon ryhmän ulkopuoliset yksilöt tai ryhmät voivat olla kontaktissa. Vahvinta yhteisöllisyyttä edustivat Mahis-projektin ryhmä ja maaseutukoulun tukioppilastoiminta. Lehtonen (1990, 23) esittää yhteisöllisyyden vaatimuksena ryhmällä olevan virallisen tai epävirallisen aktorin statuksen. Hän tarkoittaa, että toiminnan tulee olla muiden vuorovaikutuskentässä olevien tunnustamaa. Mahis-projektissa nuoret ansaitsivat statuksen tekemällä toimintaa, joka vaikutti lähiyhteisön perheisiin. Kesällä järjestetty kerhotoiminta helpotti usean perheen lastenhoidollisia ongelmia. Lisäksi paikallislehdessä osoitettu kiinnostus ja kannustus vahvistivat nuorten yhteisöllisyyttä.

Maaseutukoulun nuorille arvostusta osoittivat iltatilaisuuksien valtavat kävijämäärät. Odotukset ylittyivät moninkertaisesti, tilaisuudet olivat hyvin suosittuja. Paikalle odotetun noin 30 nuoren sijaan tulikin 60–70 nuorta. Tärkeää oli myös tilaisuuteen saapuneiden lasten vanhempien läsnäolo. Heille samaan aikaan järjestettyjen luentotilaisuuksien kävijämäärät yllättivät järjestäjät. Nuorille annettu vastuu ja mahdollisuus järjestää toimintaa merkitsivät kouluyhteisön sisäistä arvonantoa. Tukioppilastoiminta on perinteistä koulun toimintaa, joten pohjaa vastuunantamiseen ja täysivaltaiseen vuorovaikutukseen on luotu pidemmän aikaa ja toiminta on yleisesti tunnettua.

Kaupunkikoulun toimijoille toiminta ei tuonut yhteisöllistä lisäarvoa, sillä nuoret ovat toimineet luokkana jo parin vuoden ajan. Kaupunkikoulun kahdella eri luokalla olleiden toimijoiden välille ei myöskään muodostunut sidosta, vaan molemmat ryhmät toimivat luokkinaan. Nuorilta saadun tiedon mukaan muut koulun oppilaat eivät välttämättä edes tienneet Note-projektista koulussa. Tutkimukseen osallistuminen saattoi lisätä toimijoiden tietoisuutta toiminnasta ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Tätä kuvaa nuoren havainto siitä, että vastaavaa projektitoimintaa tehdään muuallakin ja nuorten innostunut asenne tutkimusta kohtaan: ”hienoa että meitä tutkitaan!” (19.2.2003 / haastattelumuistiinpanot).

Symbolinen yhteisöllisyys

Mahis-ryhmäläisille ja maaseutukoulun nuorille toiminnan tavoite oli selvempää kuin kaupunkikoulun nuorille. Yhteistä tavoitetta kohti toimiminen ja toiminnan ideatasoinen tiedostaminen kehittävät symbolista yhteisöllisyyttä, joka voidaan ymmärtää ”*ryhmäidentiteettiä vahvistavana tietoisuusmuotona*” (Lehtonen 1990, 23). Sitä ilmenee jaettuina uskomuksina,

tunteina ja subjektiivisina kokemuksina. Yhteisöllisyys koetaan ”me-henkenä” ja samankaltaisina ajatuksina toiminnan tarkoituksesta. Nuoret puhuivat ryhmistä me-muodossa ja yhteisen tekemisen kuvaukseen liittyvä innostus merkitsi vahvaa symbolista yhteyttä. (19.2.2003 / haastattelumuistiinpanot.)

Symbolinen yhteisyys yhdistää erilaisia ihmisiä ja epämääräisiä ihmisryhmittymiä. Nuoret eivät itse osanneet määritellä mitkä asiat heitä ihmisinä yhdistivät: ”*mä tiedä mitä muuta sinänsä yhteistä [kuin tukioppilaana toimiminen] meillä on*” (C2). Halu auttaa muita ja olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa ilmenivät useissa haastatteluvastauksissa. Toimintaa, joka suunnataan tietylle kohderyhmälle, ohjaa toimijoiden altruistiset tarpeet ja pyrkimys emansipaatioon.

5.3.3 Toiminnan emansipatorinen luonne

Projektimaisessa toiminnassa nuorten subjektiivisuus ilmenee silloin, kun toiminta on tasa-arvoista. Kun idea saavuttaa innostajien kautta nuorten ryhmän (jonka muodostavat innostajat ja toimijat yhdessä), ovat kaikki nuoret subjektiivisessa asemassa. Subjektiivisuus ilmenee dialogisessa vuorovaikutuksessa. Siinä osapuolet kohtelevat toisiaan tasavertaisina, osoittavat keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta toisilleen. Aito dialogi perustuu avoimuuteen. Subjektiivisuus (Minä-Sinä – suhde) on vaihtoehto objektiiviselle vuorovaikutussuhteelle, Minä-Se – suhde (Hämäläinen 1999). Persoonallisuuden kehittymisen kannalta Minä-Sinä – suhteet ovat sisäisiä voimavaroja vapauttavia. Yksilön persoonallisuus rikastuu subjektiivisen dialogin välityksellä. Dialogi rakentaa Sinujen välistä ystävyyttä, jossa epäitsekkyys ja tasa-arvo ovat perusperiaatteita (Kurki 2002b, 53). Nuoruvaiheessa toteutetut projektit ovat merkittäviä nuoren itsenäistymis- ja kehittymisprosessin kannalta.

Aito yhteisöllinen suhde syntyy kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun kahdenvälisestä ystävyydestä siirrytään kaikkien Sinujen väliseen ystävyyteen (Kurki 2002b, 54). ”*Tällöin korostuu jokaisen ihmisen oikeus olla samalla tavalla persoona oikeudenmukaisuuteen ja inhimillisyyteen pyrkivässä yhteisössä*” (emt.). Ystävyyteen perustuvassa yhteisössä yksilöt eivät ole eristäytyneitä, mutteivät ole kuitenkaan menettäneet yksilöllisyyttään.

Tutkimusryhmissä yhteisöllisyyden aste oli laajentunut kahdenvälisyydestä koko yhteisön kattavaan ystävyyteen. Vaikuttavat tekijät yhteisöllisyyden asteeseen olivat erilaisia eri ryhmissä. Kaupunki-koulun Note-projekti toteutettiin koululuokissa, jotka olivat yhdessä tutkimushetkellä

kolmatta vuotta. Nuoret tunsivat toisensa ja yhteisiä projekteja oli ollut aiemminkin. Maaseutukoulun tukioppilaille järjestetty koulutus on toiminut osaltaan yhteisöllisyyttä rakentavana elementtinä. Mahis-projektissa toimineet nuoret olivat jo ystäviä ennen toiminnan aloittamista – toimintaryhmä perustui nimenomaan ystävyys-suhteisiin.

Ryhmässä ja ryhmän kautta tapahtuva pedagoginen vaikuttaminen on ollut keskeistä tutkimuskohteissa. Toiminta on tapahtunut nimenomaan ryhmässä eivätkä nuoret ole toimineet yksin. Tämä ei tarkoita yksilöllisyyden katoamista, vaan toimintaa yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteisöissä toimiminen ja yhteisöjen kasvatuspotentiaalin hyödyntäminen ovat sosiaalipedagogian tunnustettuja toimintakäytäntöjä (Hämäläinen 1999, 66). Ryhmän antaman kannustuksen ja vuorovaikutuksen varassa nuoret saavat tukea terveelle kasvulle.

5.3.4 Yhteinen hanke

Yksilöllinen ja kollektiivinen toiminta tapahtuvat aina jossakin kontekstissa. Layder (1990, 160–162; ks. myös Moilanen 1999, 43–45) jaottelee kontekstit kahteen eri luokkaan, rakenteisiin ja tilanteisiin. Rakenteilla Layder (1990, 160–162.) tarkoittaa pysyviä instituutioita ja järjestelmiä. *Rakenteet* pysyvät, vaikka jotkut niissä toimivista ihmisistä päättäisikin lopettaa luopua niistä. Tällaiseksi rakenteeksi voi luokitella esimerkiksi koulun. Vaikka osa oppilaista päättäisi lakata noudattamasta koulun sääntöjä, ei koulu kuitenkaan rakenteena lakkaa olemasta. Ihmiset voivat muovata koulun toimintaa, mutta perusrakenne ei muutu yksilöiden toiminnasta. *Tilanteet* (emt.) ovat vaihtuvia, ei-pysyviä, toiminnassa olevista ihmisistä riippuvaisia. Kun ihmisten toiminta loppuu, muuttuu tilakin. Sillä hetkellä mukana olevat ihmiset tekevät tilan, joka muovautuu heidän näköisekseen. Toisaalta ryhmä ei ole vain ”ihmisiä tekemässä jotakin yhdessä” vaan vaikuttaa myös tilaan. Sosiaalinen konteksti sekä rajoittaa, että mahdollistaa erilaisia käyttäytymisen ja toiminnan muotoja.

Projektimainen tekeminen on hyvä esimerkki tilannesidonnaisesta toiminnasta. Projekti on sen toimijoiden näköistä, sen alku ja loppu muovautuvat täysin yksilöiden mukaan. Projekti elää ja muovautuu sen mukaan, miten yksilöt siinä toimivat. Kun projekti päättyy, päättyy myös sen toiminta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei projekteista jäisi mitään elämään. Usein projektien tarkoitus on tuottaa sisältöjä ja toimintamalleja rakenteisiin. Tutkimuskohteissa projektit toivat myös vaihtelua kouluarkeen ja vahvistivat elämönhallintataitoja.

Projektissa toimiminen edisti ryhmien henkeä ja rakensi hyvää ilmapiiriä. Luokkahenki vahvistui ja nuoret oppivat tuntemaan toisiaan. Toisten tunteminen ilmenee siinä että *”vähä tiedetään mikä toisii ärsyttää, et yritetään välttää niitä juttui”* (A4). Toiminnan yhteydessä *”on alettu sit puhuu toisten kanssa, ei me aiemmin oo paljoo puhuttu”* (A10). Tekemisen lomassa nuoret pystyvät keskustelemaan, peilaamaan arvojaan ja vaihtamaan mielipiteitään. Toisaalta ryhmässä olemassa oleva hyvä yhteishenki on mahdollistanut projektien tekemistä. Kaupunkikoulun toinen Note-toiminnassa mukana ollut luokka on koulussaan tunnettu näytelmien ja projektien toteuttaja juuri hyvän yhteishenkensä vuoksi.

Yhteistyön avulla toiminnalle luodaan yhteiset tavoitteet. Myönteinen ilmapiiri, sosiaalinen tuki ja kannustus ovat yhteistyötä edistäviä tekijöitä (Kalliopuska, 1995). Lähes kaikki haastatelluista nuorista näkivät toiminnan olleen tasa-arvoista, mutta *”tietenki aina on muutama tyyppi, jolla ei oo [reiluja pelisääntöjä]”* (A4). Vaikutti, ettei tasa-arvoa ja toiminnan oikeudenmukaisuutta oltu aiemmin mietitty (25.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Tasa-arvo näkyi muun muassa siinä, että *”kaikilla oli mahdollisuus osallistua”* (A7) ja *”yhdess tehtiä sitä näytelmää, sillee et jokainen sai vähä niiku päättää et onks tää niiku hyvä juttu tähän”* (A1). Nuorten henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten hyvä itsetunto, motivaatio, empatia ja vastuunotto edistävät hyvää yhteistyötä. Haastatteluvastaukset antoivat kuvan, että yhteinen toimiminen ryhmässä sujui hyvin ja antoi nuorille myönteisiä kokemuksia sosiaalisista tilanteista.

5.3.5 Kahdenlaisia toimijoita

Koska tutkimushaastatteluun osallistuminen oli nuorille vapaaehtoista, ovat haastatellut nuoret aktiivisempia kuin muut nuoret. Nuorten lähipiiristä löytyy varmasti niitä, jotka ovat vastustaneet koko toimintaa tai olleet hyvin passiivisia. Nuorten jakaminen toimijoihin ja innostajiin on mahdollista vain tutkimushaastatteluun osallistuneiden nuorten kohdalla. Ne, jotka ovat vastustaneet toimintaa, eivät ole lähteneet siihen mukaan lainkaan, eivätkä näin ollen kuuluneet tutkimushaastattelujeni kohderyhmään. Mielenkiintoista olisi selvittää myös näiden nuorten näkemyksiä toiminnan tarpeellisuudesta.

Aineiston analyysivaiheessa tutkimuskohteiden nuorten ryhmistä löytyi kahdenlaisia toimijoita. Osa toimijoista oli ollut aktiivisia ja muiden mielestä määräileviä, osa passiivisia, jotka eivät vaikuttaneet niin suuresti ryhmän toimintaan. Haastattelutilanteessa (5.2.2003 / haastattelumuistiinpanot) tunnistin ne nuoret, joita muut kuvasivat määräileviksi *pomo*-tyypeiksi,

samoiksi, jotka kertoivat itse olleensa muita aktivoivassa roolissa. Nämä nuoret olen nimennyt *innostajiksi*. Arvioin, että innostajia olisi noin 25 % toimijoista. Saman verran innostajia on tutkimuksessani: haastatelluista 15 nuoresta neljä on selkeästi innostaja-tyyppiä.

Nuorten jakaminen tutkimusaineistossa kahteen eri toimijaryhmään, toimijoihin ja innostajiin, tapahtui heidän *yksilöllisen toimintansa* perusteella. Keskeisimmät eroavaisuudet näiden kahden ryhmän välillä löytyivät seuraavista teemoista: 1) henkilökohtaiset motiivit, 2) toiminnan tavoitteellisuus ja 3) oppiminen. Haastattelutilanteet toivat esiin nuorten erilaiset näkökulmat näihin teemoihin. Kollektiivisen toiminnan osalta nuorten rooleissa ei juuri ollut eroa, kaikki projekteihin osallistuneet nuoret toimivat saman tavoitteen saavuttamiseksi.

Taivutaan samaan mieleen

Ryhmäläisten roolien erot ovat osittain temperamenttikysymyksiä, joihin suhtaudutaan luonnollisesti. *”Mei luokalla on muutama tyttö sen luonteinen et välil tulee yhteydenottoja [ristiriitoja] mut ihan hyvin menee, niiku jokaisessa luokassa”* (A4). Yksi haastatelluista kuvasi luokasta löytyvän kahdenlaisia nuoria ja omaa suhtautumistaan siihen: *”hiljanen ja äänekäs, se on se jako mei luokassa mut ei se ketää haittaa jos puhuu, paitsi tietysti maikkaa haittaa”* (A3). Yksittäisen jäsenen yksilöllisen käyttäytymisen vapausasteet ja valintavaihtoehdot yhteisössä kuvaavat yhteisöä (Lehtonen 1990, 24). Jos poikkeavaa käyttäytymistä ei siedettäisi, kyseessä ei tuolloin olisi yhteisö, vaan joku muu sosiaalisen kanssa käymisen muodoista.

Innostajien ja toimijoiden välillä saattoi olla ristiriitoja. *”Kyl hä siin aina jotai kinaa tulee mut niist aina selvitään”* (A10). Ongelmatilanteita pidettiin lähes itsestäänselvyyksinä. Ristiriidat eivät olleet ylitsepääsemättömiä tai voimakkaita. *”Ei se nyt sillee nii kauheen vahvasti sillee määrälly, ei siit niiku sillee mitää tullu”* (A7), sillä erimieltä olevat oppilaat *”on saatu taipumaan samaan mieleen”* (C3) ilman erillisiä sanktioita.

Yhteisöt muokkasivat ja kehittivät yhteistä toimintakulttuuriaan toiminnan edetessä. Ristiriidat liittyivät lähinnä toiminnasta päättämiseen, kun joku tai jotkut olisivat halunneet päättää koko ryhmän puolesta mitä tehdään. Ongelmana saattoi olla myös kavereiden suosiminen toiminnassa, *”sillä [pomottavalla tyypillä] on kavereita mukana ni kyllä se niitä pyytää siihen kaikkiin hommiin”* (C2). Tähän ratkaisuna on oma aktiivisuus, *”että kyllä siihen itte saa tarjoutua*

[toimimaan]” (C2). Nuoret ratkaisivat ongelmia demokratiaa noudattaen. ”Pari tyttöä oli tai yks oli semmonen, että sanottii sille että nyt tehään näi, et äänestetään, me sanottiin, ettei ne teidän suunnitelmat oo aina niin hyvii” (A5). Hankaluuksista selviämiseen on nuorilla keinonsa: ”mun mielestä kaikki sujuu aina paremmin kun ei ota niin vakavasti” (A6).

Sisäinen hierarkia ryhmissä oli tasapainoista. Nuoret hyväksyivät sen, että eri henkilöt halusivat osallistua toimintaan eri tavalla ja erilaisella panoksella. ”Me ollaan kaikki aika erilaisii ihmisii, ni kaikki voi tehdä aika erilaisii juttui” (B1). Toiminnasta poisjääminen ei tuntunut haittaavan ketään haastatelluista (19.2.2003, 26.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Joku saattoi haluta vähemmän vuorosanoja näytelmässä ja toinen kaipasi isompaa roolia. Aiemmat kokemukset vastaavista projekteista helpottivat työnjaon tekemistä. Nuoret antoivat toisilleen myös työrauhan, sillä ”jossai jos joku lähti pihalle toimimaan ni se lähti tai jos joku halus askarrella ni en mä sit siihe” (B1).

5.4 Toimijat

Toimijat ovat niitä nuoria, jotka ovat osallistuneet toimintaan, mutteivät ole aktivoineet muita ja joiden rooli on ollut hiljaisempi tai syrjäänvetäytyvämpi. ”Muutamat on ollu vähä hiljasempii ettei ne oo kauheesti, ollu uskaltanu [lähteä] siihe hommaa mukaan” (C2). Heidän panoksensa on ollut merkittävä projektin toteutumisen kannalta, sillä pieni joukko innostajia ei olisi saanut aikaan näin laajoja mittasuhteita omaavaa toimintaa.

5.4.1 Henkilökohtaiset motiivit

Toimijoiksi kutsutuilla nuorilla ei ollut voimakasta henkilökohtaista kiinnostusta annettuun tehtävään, toisin kuin innostajilla. ”En mää oikei tiä, mä menin vaa ku se oli kivaa, en mä mitää, et mä haluisin oppii jotai” (A7). Toiminnan hauskuus riitti motiiviksi, sillä ”ainahan ku tekee jotai hauskaa ni virkistyy” (A4) ja ”onha se haus Kempaa ku istuu tuolla nenä kiinni kirjassa” (C1). Nuori saattoi hyödyntää toiminnassa aiempaa osaamista, kuten Mahis-projektissa mukana ollut tyttö, joka kertoi hoitaneensa lapsia aiemminkin ja harrastavansa ruoanlaittoa.

Yeungin (1999) tutkimus vapaaehtoistyöntekijöistä on osoittanut neljä erilaista motivaatio-orientaatiota. Toimijoiden motiivit voidaan määritellä *kokeilun halun* tai *yhteisöllisyyden kaipuun* orientaatioihin. Kokeilunhaluisilla on halu kokeilla erilaista toimintaa ja saada toiminnasta vastapainoa arjen rutiineille. Heidän innostuksensa toimintaa kohtaan lopahtaa kuitenkin nopeasti, eivätkä he sitoutuneet samalla tavalla vapaaehtoistyön tekemiseen kuin esimerkiksi ”altruistiset

auttajat”. Nuoret toimijat lähtivät osin muiden innostuksesta mukaan. Näille nuorille on tärkeää toiminnan elämyksellisyys ja siitä haettiin hauskoja kokemuksia.

Yeung (1999) määritteli *ryhmän kaipuun* yhdeksi toiminnan motiiviksi. Toimijalla on tarve kuulua ryhmään ja samaistua vertaisiin. Nuorella on voimakas halu kuulua sosiaaliseen verkostoon ja toiminta nähdään yhtenä mahdollisuutena solmia uusia ihmissuhteita. Yhteishenki, yhdessä tekeminen ja siitä saatava hyvä ”fiilis” ovat nuorelle tärkeitä. Tarve kuulua ryhmään on ihmisen luonnollinen tarve. Maslowin tarvehierarkian (ks. esim. Hämäläinen, ym. 1993) mukaan yhteisöllisyyden kaipuu liittyy rakkauden ja hyväksytyksi tulemisen tarpeisiin (*belongingness needs*). Nuorelle projektiryhmä antaa sosiaalista tyydytystä. Ryhmässä harjoitellaan käyttäytymisen ja yhteisten normien noudattamisen etiikkaa.

Nuoret olivat miettineet myös toiminnan hyötynäkökulmaa, joka saattoi korvata henkilökohtaisen motiivin: *”tuln siihe tulokseen, et se on vaa hauskaa ja se on jo tarpeeksi iso hyöty”* (A4). Varsinkin koulumenestys laittoi punnitsemaan toimintaan osallistumista kriittisesti: *”kyllä mä sitä tietenk mietin, meinaan ettei kuitenkaan turhaan oo tunneilta pois, mäkkään en mikään hirveen hyvä koulussa oo”* (C1). Sosiaalinen paine saattoi houkutella osallistumaan kun *”kaikki muutkin kaverit on siinä mukana”* (B1) ja nuori saattoi todeta, ettei yksin olisi ottanut toimintaan osaa.

Eräs toimijoista kuvaa omaa ujouttaan, joka on rajoittanut toimintaan osallistumista. *”Mä olin niiku yksi pieni ratas siellä mukana, mä oon vähän niiku sellanen ujo enkä helposti tutustu kehenkään. Et mull on sellanen iso raja tutustua kehenkään ihmisii, jotka on niiku jotka näkee periaatteessa ensimmäisen kerran”* (A2). Hänen viittauksensa uusiin ihmisiin tutustumiseen liittyy kaupunkikoulussa järjestettyyn liikuntapäivään, johon ottivat osaa toisilleen ennalta tuntemattomat nuoret. Kynnys tulla puhumaan tai kertomaan ongelmistaan vieraille voi olla korkea. Saman olivat huomanneet myös maaseutukoulun tukioppilaat.

Henkilökohtaista motiivia ei ollut välttämättä ollenkaan, *”en mä tiä miks mä ite lähden, mut se oli tää ku koko luokka oli valittu”* (A1). Nuori osallistuu toimintaan ulkopuolelta asetettujen ohjeiden vuoksi. Kolme muutakin nuorta mainitsee osallistumismotiivikseen opettajan kehotuksen osallistua. Heidän kuvauksestaan käy kuitenkin ilmi, ettei osallistumispakko ole ollut ainoastaan huono asia. Projektin ohjelman ollessa riittävän kiinnostava, hekin kiinnostuivat: *”mä tykkään liikunnasta”* (A1) ja *”mä innostuin heti kun mä tykkään näyttelemisestä”* (A4).

5.4.2 Toiminnan tavoitteellisuus

Keskeistä on toisen ihmisen kohtaaminen: keskustelussa, toiminnassa, yhteisössä. *”Onha se kiva tutustuu uusiin ihmisiin ja et kaikil olis niiku turvallinen olo”* (A2). Toiminta nähtiin kiusaamista ehkäisevänä ja syrjäytymistä vähentävänä elementtinä. Turvallisuus muodostuu luottamuksesta ja ystävällisyydestä. Siihen saattaa liittyä myös nuorempien oppilaiden neuvominen ja opastaminen koulun tiloissa ja käytännöissä. Tähän liittyi monella muistikuva omasta yläkouluun siirtymisestään. Elävä kuvaus kaupunkikouluun tulleelta oppilaalta: *”lukujärjestyksen ku saa käteen ni tuntuu ettei tajuu mitään, tää rakennus on ihan kauhee ja eri opettajat ja eri paikkoihin joutuu menee tunneilla”* (A10). Oppilas tuntui tuskastuvan tilannetta muistellessaan (26.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Kaksi nuorista kertoi olleensa itse koulukiusattu ja sen vuoksi haluaa olla mukana toiminnassa *”ettei niiden [nuorempien oppilaiden] tarviis kärsii seiskalla”* (A2).

Turvallisuuteen liittyy myös vuorovaikutuksen laatu nuorempien kanssa, ettei *”suhtaudu että niiku ne on sellai tyhmempiä, vaa pitää niitä tasa-arvoisina eikä nii, et mä oon iso ysiluokkalainen, sä oot vaan pieni kutosluokkalainen”* (A2). Juuri tätä Freire tarkoitti pyrkiessään uudistamaan yhteiskunnan ja yhteisöjen valtarakenteita: vaikuttamaan sortajien ja sorrettujen välisiin suhteisiin. Teko on sortava silloin, kun se estää ihmisiä olemasta enemmän ihmisiä (Freire 1972, 1988, 1990, 1994; ks. myös Hannula 2000). Sorretussa yhteisössä ei ole dialogia (antialogisuus). Ihmisiltä estetään todellinen käytäntö, heitä kielletään sanomasta sanaansa ja ajattelemasta. Kun ihmisiltä kielletään oikeus osallistua, tulee heistä sorrettuja ja alistettuja. Epäinhimillistävä tilanne on syntynyt: sorretuilta on kielletty heidän inhimillisyytensä ja sortajat näkevät maailman omistamisen ja hallitsemisen kautta (Freire 1972, 34–35).

Sorrettujen pedagogia perustui kahden tasa-arvoisen ja vapaan ihmisen aitoon dialogiin, jonka pohjalta persoonallisuus voi kasvaa ja kehittyä. (Hämäläinen 1999, 84–85.) Sosiaalipedagogiikassa dialogisuus on yksi keskeisistä käsitteistä. Dialogisuus tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tilannetta, jossa kielen merkitys sosiaalisen todellisuuden rakentajana korostuu. (Mönkkönen, ym. 1999, 24.) Vuorovaikutus on vastavuoroisia eikä toista osapuolta pyritä alentamaan. Dialogi on sosiaalisen vaikuttamisen keino ja toimiessaan pedagogisena elementtinä se toteuttaa sosiaalipedagogian tavoitteita innostajana tai kannustajana. Nuoremmille oppilaille se merkitsee esimerkiksi pelkojen hälventymistä *”kun [ne] tajus et mehä ollaankin iha hauskoja”* (A4) tai tietoja koulusta *”ettei vaa sidota liinaa silmille ja tuoda tänne, et ne tietää mihin ne on tulossa”* (A6).

Toimiminen erilaisten ihmisten kanssa oli nuorille merkityksellistä ja sitä arvostettiin. Eräs nuori pohtii ihmisten kanssakäymistä *”ni siit tulee aina sellasta, mikä on aina sellasta hyödyllistä, esimerkiksi pienempien kanssa tekemisissä oleminen. Oppii niitten mielenliikkeitä ja opetellaan olemaan niitten kanssa ja suhtautumaan, et jos ne tekee jotai ni mite ite reagoi siihen”* (B1).

Kaupunkikoulun nuorten puheissa korostui koulun markkinoiminen ja tiedottaminen koulun toiminnasta. Pääkaupunkiseudulla on kilpailua oppilaista koulun valintamahdollisuuden vuoksi. Muutamat nuorista näkivätkin, että koulun markkinoiminen oli toiminnan tavoite, jotta *”ne [kuudesluokkalaiset] sais jonku käsitteen, et mitä tääl opiskellaan ja opettajist vähä tietoja”* (A8).

Oppiminen

Toimijoiksi nimetyistä nuorista moni koki, etteivät he ole toiminnasta juurikaan oppineet mitään. Eräs nuori kiteyttää tämän ryhmän tuntemukset sanomalla *”hauskaa on ollu, en mä osaa sanoo mitä mä oon saanu”* (C1). Oppimiseen liittyviin lisäkysymyksiini nuoret vastasivat pinnistellen omaksuneensa ryhmän ohjaamisen taitoja, eri urheilulajeista jotakin tai näytelmän tekemisestä jotakin (5.2.2003, 17.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Freiren (1994) näkemysten mukaan aitoon oppimiseen liittyy oman oppimisen reflektointi ja tietoisuus oppimisprosessista. Toimijoiden ja innostajien välinen merkittävä ero on juuri oppimisen reflektoinnissa. Innostajat jäsensivät oppimistaan itseohjautuvasti. Toimijoille merkittävämpää oli konkretia, toiminnan kautta rakentuva todellisuus. Innostajia kiinnostivat toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja toiminnan tavoitteellisuus, pyrkimys yhteiseen hyvään.

Eräs toimijoista kuitenkin kuvaa opittuja asioita, joita voidaan pitää hyvin merkittävinä. Aluksi hän kuvaa rohkeutta puuttua mahdolliseen kriisitilanteeseen: *”ettei heti tulis sellasta ettei heti menis siihe, et enhä mä täs mitään, et jos joku lapsi on [riitatilanteessa], vaan ett menis siihe väli, i et mikäs täs nyt on”* (B1). Tämä vaatii myös tilanneherkkyttä nuorelta. Lisäksi hän kertoo toimintaryhmässä opituista asioista: *”et niillei [ryhmän jäsenillä] hirveesti sitä vastuuntuntoo ollu, ni se tavallaa opetti sitä, että ei voi niiku ihan miten tahansa, et siel on muittenkin elämäst vastuussa eikä vaan omastaan”* (B1). Nuori kokee, että heillä on ollut suuri vastuu ohjatessaan nuorempia lapsia. Elämää ei voi elää ”hällävälää”-tyyliin, vaan muutkin täytyy ottaa huomioon ja

kantaa annettu vastuu. Yksilöiden itseymmärryksen vahvistaminen, elämänhallintataitojen hankkiminen ja uusien kokemusten hankkiminen ovat sosiaalipedagogian avaintemoja.

5.4.3 Toimijoiden tärkeät tehtävät

Toimijat kuvasivat omaa rooliaan, ettei se *”ei ollu pieni eikä isokaan, ei pääosa eikä sivuosa”* (A4). Nuori kertoi tehneensä *”en sen enempää enkä vähempää ku muutkaan”* (C2). Toimijat olivat tehtävän suorittajia, jotka keskittyivät omaan tehtäväänsä. *”Enemmän hiljane, emmä ketään kannustanu”* (A9) – tyylillä toiminut nuori on tehnyt oman osuutensa projektissa. Pyrkimys oli tasavertaisuuteen, myös toiminnan kohteiden kanssa. *”Tavallaan olin niiku yksi niistä [nuoremista], mutta samalla katto nitte perää”* (B1). Nuorella on ollut hiljainen tietoisuus omasta vastuustaan ja toimintansa merkityksestä.

Nuoret eivät kuitenkaan ole olleet halukkaita jäämään toiminnasta pois siihen mukaan lähdettyään. Asiaa kysyttäessä he tuntuivat jopa hämmästyvän kysymystäni (17.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Vain yksi kaikista haastatelluista kertoo, että olisi voinut jäädä pois tullessaan sairaaksi. *”No jossai vaihees oli sillee, et ei olis jaksanu, ei sillee et olis jääny pois, mut esimerkiks mä olin vähä kipee ja menin sinne ja olin mukana”* (B1). Tuossakaan tilanteessa hän ei olisi halunnut lopettaa koko toimintaa, vaan jäädä kotiin sairastamaan. Ilmeisesti tunne siitä, että kaikkia tarvitaan toiminnassa ja oma halu osallistua innostivat häntä kuitenkin menemään kerhon ohjaustoimintaan.

5.5 Innostajat

Innostaja on terminä ristiriitainen muiden nuorten näkemyksiin näistä toimijoista. Muut eivät koe heidän toimintaansa suoranaisesti innostavana, vaan pikemminkin määräilevänä ja käskevänä. Ilman näitä innostajia toiminnan onnistumisen aste ei olisi ollut näin hyvä. Toiminnan organisaattoreita tarvitaan, jotta toimintaa saadaan vietyä eteenpäin. Muiden innostaminen on ollut heidän toimintansa piilotavoite. Toisaalta toiminnan suunnittelu aluksi pienemmässä ryhmässä on helpompaa. Esimerkiksi kaupunkikoulussa toteutetun näytelmän suunnittelu käynnistyi pienemmässä ryhmässä, jossa *”jotku niiku sitä näytelmää enemmän suunnitteli sillee yhdessä, mut loppuje lopuks niiku yhdessä sit päätti, et miten tehään tää”* (A1).

5.5.1 Toiminnan tarjoamat mahdollisuudet

Yksi projektitoiminnan mahdollisuuksista on yksilössä ja yhteisössä vallitsevan kasvatuksellisen voiman havaitseminen. Yksilön persoonallisuus pääsee kehittymään terveissä yhteisöissä, joissa annetaan tilaa kasvulle ja tukevat sitä. (Ks. esim. Paakkunainen 2000a ja Mönkkönen, ym. 1999.) Toiminta tarjosi mahdollisuuden rikkoa rajojaan. Se saattoi merkitä vuorokausirytmien löytämistä ”*halus varmaa niiku nähä et mitä tää tällänen säännöllinen aamuherääminen, mä en oo aamuihminen et miten se nyt onnistuu*” (B2), tai uudenlaista toimintamuotoa ”*halusin sit kokeilla jotai uutta*” (B1).

Toisaalta sosiaalipedagogiset keinot merkitsevät epäterveiden yhteisöjen uudistamista. Yhteisöjen autonomiaa pyritään tukemaan vahvistamalla yksilöiden osallisuutta ja innostamalla heitä yhteisön elämää suuntaavaan päätöksentekoon. (Hämäläinen 1998, 158–159.) Nuorten ryhmissä oli noin 25 % yksilöitä, jotka toimivat *innostajina*. He olivat oivaltaneet toiminnan yhteyden laajempaan lähiyhteisöä tervehdyttävään tavoitteeseen. Lähiyhteisö tarkoitti kaupunkikoulussa tulevia seitsemäsluokkalaisia, maaseutukoulussa tulevien seitsemäsluokkalaisten lisäksi heidän vanhempiaan. (Maaseutukoulun tukioppilastoiminta vaikuttaa koko koulu yhteisöön.) Mahisprojektissa lähiyhteisö oli ensisijaisesti yhden nuoren ystäväpiiri, toissijaisesti kesätoimintaan osallistuneita lapsia perheineen.

5.5.2 Vahva motivoituminen toimintaan

Käytössäni on innostaja-termi. *Innostaja* on monissa maissa professio, johon on tarjolla monen tasoista koulutusta (Kurki 2002b, 80–87). Innostajan ammattiin liittyvät sosiaalisten prosessien käynnistäminen, kollektiivisten voimien yhdistäjänä toimiminen. Innostaja on esimerkiksi ryhmänjohtaja ja kasvattaja laajassa mielessä (emt.). Innostamisen perustasolla eli esimerkiksi projekteissa innostajat ovat usein järjestelijöitä, motivaattoreita ja oman esimerkkinsä varassa toimivia henkilöitä. Tälle toiminnan perustasolle kytken nuorten toimintaryhmien innostajat, jotka tarttuivat aikuisen toimintaideaan. Aikuinen on teknisen tason (emt.) innostaja, joka johtaa ja koordinoi koko projektin toteuttamista.

Innostajina toimineiden nuorten motiivit olivat hyvin henkilökohtaisia. Muiden nuorten malli vaikutti haluun osallistua, kuten eräs tukioppilastoiminnassa mukana oleva nuori kuvaa: ”*kun mää olin seiskalla ni jotenki kattelin niiden toimintaa ja mää aattelin, että kyllä määkin joku päivä menisin tohon mukaan*” (C3). Haave toimintaan mukaan lähtemisestä oli elänyt pitkään, parin lukuvuoden ajan.

Motivaatioon vaikutti *auttamisen halun orientaatio* (Yeung 1999). Nuoret haluavat toteuttaa henkilökohtaisista arvoista nousevaa empatiaa ja velvollisuuden tunnetta. Omakohtaiset kokemukset syrjimisestä nousevat niin toimijoiden kuin innostajienkin ryhmässä esiin, niiden pohjalta voi ymmärtää ihmisten käyttäytymistä. ”*Kun mua on ala-asteella kiusattu ni mä aattelin, että mä tajuaisin muita ihmisii, ni haluisin sit itekin antaa sitä muille*” (C3). Syntyy tunne omasta tarpeellisuudesta silloin, kun auttaa toista.

Yeungin (1999) motiiviorientaatioista *tekemisen kaipuu* nousee esiin innostajien ryhmässä. Heille oli tärkeää saada mielekästä toimintaa. Toimintaa ohjaa tarve tuntea itsensä merkitykselliseksi. Projektien kautta he saivat uusia näkökulmia ja oma elämä avartui. Yeung (emt.) viittaa tekemisen kaipuun orientaation yhteydessä yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Myös nuoria vaikuttamismahdollisuudet kiinnostivat ja nuorta ”*kiehto se, että ne sai keksiä kaikkee, et ne keksi niin hauskoja juttuja*” (C3).

Innostajat näkivät toiminnasta olevan henkilökohtaista hyötyä. Elämänhallintataidot lisääntyivät sillä ”*nyt just osaa ottaa enemmän vastuuta*” (B2) ja ”*meille kerrottii, et jos jotai kiusataan tai miten ryhmää johdetaan, ni sitten se toi niiku varmuutta siihen mitä pitää tehdä*” (C3). Taitoja tarvitaan, jotta ”*voi sitte myöhemminkin jotai kerhoo tai tällästä pystyy vetään*” (C2). Omissa taidoissa ja kyvyissä saattoi olla myös puutteita. ”*Pitää olla vähän pitempi pinna mitä mul nyt on, et muute tää [vastaava toiminta] ei onnistu*” (A5). Vapaaehtoistoiminnassa ja nuorten projektitoiminnassa tarjoutuu tilaisuuksia omaan kasvuun ja kehittymiseen. Yeungin (1999, 2002) tutkimuksen mukaan halu itsensä kehittämiseen liittyy niihin vapaaehtoistoimijoihin, jotka kaipaavat mielekästä toimintaa. Non-formaalien toiminnan kautta itsetuntemus ja käsitys omasta yhteisöllisestä osallisuudesta selkenevät.

Kaikkea hyötyä ja oppimista eivät nuoret voineet haastattelutilanteessa nimetä. Eräs nuorista kuitenkin kuvaa oppimisen reflektointia: ”*tietysti tässä oppii huomaamatta, ettei niiku huomaa mitään, et oppii. Mut jossain vaiheessa sen huomaa niiku että ajaa tääkin on tullu niiku*

tukioppilastoiminnasta” (C3). Tällaisia asioita olivat juuri yksilölliseen kehittymiseen liittyvät prosessit, esimerkiksi tilannetajun ja -herkkyuden kehittyminen.

Tutkijalla ei tulisi olla voimakkaita ennakko-oletuksia tutkimusaineiston suhteen. Olisin kuitenkin ollut yllättyneet, jos kukaan haastatelluista ei olisi ollut iloinen siitä, että toimintaan kului myös oppitunteja. Yllättävää oli, että tunnustaja löytyi innostajien joukosta: *”kyl tää nyt aina koulupäivän voittaa, saa olla pois oppitunneilta*” (A5). Tämä voitaneen luokitella henkilökohtaisten motiivien joukkoon.

Motiivit liittyivät myös tulevaisuuden suunnitelmiin, jatko-opintoihin ja työnhakuun. *”Mulla on suunnitelmissa tän ysiluokan jälkeen lähtee sosiaalialalle opiskelee,... jatko-opintoihin voi olla jotai hyötyä*” (C2). Tukioppilaat saivat koulutuksestaan todistuksen ja siitä saattaa olla tulevaisuudessa hyötyä. Projektissa kertyi *”työkokemusta ja kokemusta yleensäkin, ett kesätyössä mansikanpoiminnassa se on vähä sellasta, mut et sais ihan työkokemusta.*” (B1) Merkintä ansioluettelossa on hyvä, jos hakee vastaavan alan töitä. Nuorten Akatemian Harrastustoiminnan opintokirja on nuorille suunnattu tuote, johon voi koota harrastus- ja vapaa-aikatoiminnasta merkintöjä. Opintokirja toimii non-formaalin ja informaalin oppimisen työvälineenä, jolla pyritään lisäämään nuorten harrastustoiminnan arvostusta. Haastatelluista nuorista ei kukaan maininnut käyttävänsä Opintokirjaa, vaikka esimerkiksi Mahis-projekteihin osallistuvat nuoret saavat sen automaattisesti.

5.5.3 Sosiaalisesti aktiiviset innostajat

Kurki (2002, 83) kuvaa, että innostajat voivat olla luonteeltaan ja temperamentiltaan hyvinkin erilaisia. Tärkeämpää on innostajan perusasenne, joka säätelee innostajan ja ryhmän välistä suhdetta. Innostajan omat asenteet, piirteet, odotukset ja uskomukset ovat oleellisen tärkeitä. Eräs peruspiirteistä on itsetuntemus, jonka kautta kehittyminen kohti psyykkistä tasapainoa ja kypsyyttä etenee (emt.). Tasapainoinen henkilö on valmiimpi ohjaamaan muita.

Kurki (2002, 83–87) korostaa innostajan ymmärrystä ihmissuhteiden merkityksestä ja niiden luonteesta. Innostajien ja toimijoiden välinen eroavaisuus kulminoituu juuri tähän ymmärrykseen. Toimijoille ryhmän vuorovaikutussuhteiden läpäisemänä syntyneitä toimintaa tärkeämpää saattoi olla oma viihtyvyys. Innostajat olivat herkempiä havaitsemaan toiminnan yhteisölliset vaikutukset. *”Kyllä tää [toiminta] on sillai on tärkeätä, että jos niiku saatas sitä toimii, että kuutoset tutustus*

noihin seiskoihin ja kuutoset tulis rohkeemmiksi. Että uskaltaa paremmin tulla tänne ja sit jos saatas niiku vähenee koulukiusaamistakin tän avulla.” (C2.)

Sosiaalinen luonteenlaatu tuli esiin monen innostajan kohdalla. Nuoret ilmaisivat sen kykynä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa tai siinä, että toimiminen yhdessä on *”vaa niin hauskaa tehdä porukalla tollasta [näytelmä]” (A3)*. Tämän voisi määritellä Kurjen (2002, 83) kuvaamaksi *kyvyksi omistautua* toiminnalle. Projekti on myös opettanut nuorille ihmissuhteista. *”Ni se on ehkä täst jutusta tullu, ku mä oon huomannu, ettei ihmiset ookaan niin pahoja ja mä haluun niiku auttaa.” (C3)* Nuorempia oppilaita kohtaan on ollut aiemmin ennakkoluuloja ja toiminta on osoittanut heidän olevan pohjimmiltaan samankaltaisia, *”kaikki me ollaan samanlaisia” (C3)*. Tämä johti oivallukseen ja haluun muuttaa omaa käyttäytymistään: *”aion ottaa jatkossakin kaikki ihmiset huomioon, etten luokittele ja kaikkien kaa voi puhua” (C3)*. Suhtautuminen nuorempiin oli auttavaista ja huolehtivaista. *”Ne pikkuset oli tosi sulosii ainaki sillai, et oli ne ihan erilaisii mitä me oltii sillo” (A5)*. Innostajan tehtäviin kuuluu vähentää jännitteitä ihmisten välillä.

Haastatellut arvelivat, että nuoremmat oppilaat ottivat heistä mallia: *”kai ne niiku katto, ehkä yritti piilos kattoo, koska kaikkii niiku pelotti koska me ollaa niitä aika paljon vanhempia” (A2)*. Ikäeroa kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisen välillä on keskimäärin kolme vuotta, kesäkerhoa ohjanneet nuoret olivat osallistujia yli puolet vanhempia. Toimintaan tulee varmuutta kun *”tulee ikää ja niiku ikääntyy, ni tulee viisautta ja itseluottamusta, niiku sellasta taitoo, et pystyy pärjäämään elämässä ja pystyy hyppimään ongelmakivien ohi” (A2)*. Nuoret toivoivat, ettei nuorempien tarvitsisi esittää mitään tullessaan yläasteelle, *”ettei niitte tarvii olla mitää kovistelevii kun ne tulee tänne yläasteelle” (C3)*.

5.5.4 Muiden innostamista

”Kyl se tais olla sit nii että mää vedin kaveritkin mukaan tähän, se oli sit niiku et ku mää lähdin tähän mukaan ni lähti sit muutkin kaverit” (C2). Edellä oleva kuvaus on tyypillinen esimerkki innostajasta. Lähes samoin sanoin kertoo Mahis-ryhmän koonnut nuori. Pienellä houkuttelulla kaveritkin innostuivat. *”Kyl meil nyt muutama [innostava tyyppi] on ainakin noist tytöistä on ja sit, et ne kannustaa sit, et ”no tuu säkin, ei sun tarvii paljo puhuu jos et sä haluu” niiku sillo siihe näytelmäänki ni sit tuli sellane ”okei voi mä tulla mukaan” (A1)*.

Innostajien tulisi osata ”johtaa johtamatta”. Hänellä tulisi olla riittävästi persoonallisuutta ja dynaamisuutta yllyttämiseen ja herättelyyn ilman määräämistä (Kurki 2002, 83). Tätä taitoa projektien nuorten tulee vielä hieman harjoitella. Visiot siitä, miten toiminta tulisi suunnitella ja toteuttaa yhdistettynä voimakkaaseen johtamishaluun, aiheuttaa muiden nuorten keskuudessa helposti närää.

Sosiaalipedagogian lähtökohtana on ihmisten oma osallistuminen. Projekteissa oli ainoastaan yksi tilanne, jossa erään nuoren ryhmästä poislähteminen aiheutti hämmennystä muissa. Tilanne liittyi näytelmän valmisteluun ja tapahtuma lyhykäisyydessään oli *”et meidän ”isä” lähti vetämään siitä just ennen näytelmää ja Jokke⁴ joutu sitä tuuraamaan”* (A3). Muut nuoret olivat antaneet kenraaliharjoituksessa isää esittävälle henkilölle ohjeita, kuinka rooli tulisi hoitaa. Tämä oli suuttunut ja lähtenyt dramaattisesti. Muita tilanteita, joissa jonkun poisjääminen olisi aiheuttanut toimenpiteitä, ei ollut. Haastatelluista kenellekään ei tullut toiminnan aikana tilannetta, jossa olisi halunnut jäädä pois toiminnasta. Toimijoiden vapaaehtoisuuspohjaisuus oli ilmeisesti selvitetty riittävän hyvin. Mahis-projekti oli kestoltaan kaikkein pisin (valmisteluajakoineen noin puoli vuotta) ja siihenkin kaikki nuoret sitoutuivat. Kaupunkikoulun liikuntapäivä oli osa koulun toimintaa, josta ei voinut jäädä pois, mutta kukaan ei olisi halunnutkaan jäädä pois (26.2.2003 / haastattelumuistiinpanot).

Nuoret toimivat omassa ryhmässään vertaismallina näyttämällä esimerkkiä aktiivisuudesta: *”osallistuu niiku yhteiseen toimintaa, ettei jää mihinkää nurkkaa kökkimää et ”emmä haluu” ”* (A5). Esimerkkinä toimiminen ei ole koko ajan mielessä, mutta liittyy esimerkiksi tukioppilaan rooliin ’sisäänkirjoitetusti’. Asian kuvaa seuraavassa eräs maalaiskoulun tukioppilaista. *”Kyllä mä nään itteni periaattessa esimerkkinä muille, mutta en mä nyt sillä tavalla aattele, että ne tietäis, että mä oon esimerkkinä. Mut sillai ku on tukioppilas, ni vaikkei ne turvautus muhun, mutta että ne tietää, et mä oon tukioppilas”* (B3). Tietoisuus tukioppilaista luo kouluyhteisöön turvallisuutta.

Kaupunkikoulun liikuntapäivässä ja Mahis-projektin kesäkerhossa nuoremmille esimerkkinä toimiminen tuli selkeämmin esiin. Kaupunkikoulun opettaja oli muistuttanut nuoria hyvästä käytöksestä. Heille annettiin ohje *”älä räi, älä mitää ihmeellisii tee”* (A3), ja näytelmässä täytyi kiinnittää huomiota, ettei *”siel saa olla iha minkälaista kielenkäyttöä vaa”* (A4). Mallina oleminen nuoremmille oli luonnollista. *”Se on varmaa aika normaali ku pienemmät kattoo, ku ei olla*

⁴ Nimi muutettu.

aikuisii, mut ei niin pieniikää. Ni kyl ne vähän kattoo ja ottaa mallii.” (B1.) Tähän vaikutti varmasti se, että monella on nuorempia sisaruksia, joiden kanssa toimiminen on tuttua. Kesäkerhoa ohjanneet tekivät sopimuksen siitä, että he eivät tupakoi kerhopaikalla eivätkä lähialueella, etteivät lapset ota mallia tupakoinnista.

5.6 Toiminnan idea aikuiselta

5.6.1 Idean syntyminen

Ryhmien nuoret innostajat toimivat perinteisimmällä innostamisen tasolla, eli ohjelmien ja projektien järjestelijöinä. Aikuinen toimi teknisen tason innostajana (Kurki 2000, 81). Teknisen tason innostaja toimii projektien ja toimintamuotojen koordinoijana. Kurjen (emt.) mielestä teknisen tason innostajalla tulee olla koulutusta tehtävänsä. Eräs nuori tuo asian esiin haastattelussakin: *”Mun mielestä se on paras kun opettaja ja oppilaat tekee yhdessä, kun opettaja kuitenkin tietää jostai kasvatusasioista ja tälläsist enemmän, mut meil nuorill on enemmän parempii tai tuoreempii näkökulmii siihe millasta on olla ala-asteella”* (A4). Tästä yhdistelmästä syntyivät projektien toiminnat.

Nuoret eivät juuri kritisoineet sitä, että toiminnan alkuperäisidea on peräisin aikuiselta ohjaajalta, sillä se ei poissulje demokratian periaatetta. *”Ulkopuolelta tuli idea,... ja me valittiin, et mitä siel tehään”* (C1). Nuoret saattoivat jopa väheksyä omia ideointitaitojaan *”ei meiltä nyt olis tullu sen parempii ideoita”* (C3). Toisaalta nuoret kokivat, ettei koulussa oppilailta juuri ole mahdollisuutta käynnistää tämän kaltaista toimintaa. *”Oppilaat, eihän ne sit sillä tavalla, et opettajathan ne saa kaikki projektit niiku alkuun, ei me ois luultavasti, edes niiku keksittykää sellasta jos opettajat ei ois”* (A1). Helsingin Sanomien artikkelista (4.12.2002) käy ilmi, että nuoret kaipaavat enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja sitä, että oppilaskuntaa kuultaisiin enemmän opetuksellisissa asioissa ja heidät otettaisiin vakavasti.

Kaupunkikoulussa opettaja antoi nuortenkin kokeilla ideointia, mutta muita ideoita kuin opettajan esittämä näytelmän tekeminen, ei syntynyt. *”Luokanvalvoja on tosi kiva. Ku yleensä jos me tehdään jotai näytelmii ni me saadaan ite ensi keksii millanen sen tulis olla ja jos me ei ite keksit, ni sit [opettaja] kaivaa jostai”* (A4). Aikuisen esittämä tarve toiminnalle sysäsi toiminnan liikkeelle, ja tämän jälkeen nuoret pääsivät itse vaikuttamaan sen sisältöön. Eräs nuori kuvasi idean

muotoutumista seuraavasti: *”ei se oo pelkästään sen maikan idea vaan kyllä me saadaan itsekin niiku sanoo mitä me tehään ja ei tehä, mihin ei suostuta”* (A3). Vastaus ilmentää tasa-arvon olevan myös sitä, että voi kieltäytyä osallistumasta. Innostajat tarttuivat ideaan ja sitä lähdettiin jalostamaan nuorten voimin eteenpäin.

Mahis-projektissa oli selvää, että mistä toiminnan idea syntyi: *”no enemminkin kyllä meiltä iteltä”* (B1). Mahiksenkin taustalla oli sosiaalityöntekijän havaitsema tarve toiminnalle: *”[sosiaalityöntekijä] puhu et Mahis-projektista ois mahollista saada sitä avustusta, mutta se oli sillee, et vaikkei me ois saatukaan niitä avustuksia, ni me ois silti tehty tää. Mut me kuitenkin saatii se”* (B1). Idea nähtiin niin hyvänä, että ilman ulkopuolista taloudellista tukeakin nuoret olisivat toteuttaneet projektin.

Aikuinen on ollut nimenomaan toiminnan ulkopuolisten asettamien odotusten ääneenlausuja, kuten seuraavasta käy ilmi: *”kyllä nää jutut tuli sit joltain, opettajalta ja muilta, tukioppilasihmiseltä ja joltai aikuiselta”* (C1). *”Meijän opettaja luokanvalvoja kerto, et meil olis tällästä tutustumista”* (A2), eli toiminnan tavoitteet tulevat selvästi esiin opettajan esittäessä toiminnan ideaa. Eräs nuorista korostaa heidän omaa osallisuuttaan tavoitteiden määrittelyssä: *”kyl me itekin ne [tavoitteet] tajuttiin kun kuultiin, et pitäs tehä näytelmä kuutosluokkalaisille”* (A4).

Toimintavaiheessa aikuinen jättäytyi sivuun ja antoi nuorten toimia. Kaupunkikoulun näytelmän valmistelu eteni seuraavasti: *”me niiku saatii siinä se, että me saatii ilman mei luokanvalvojaa tehäki sit, et se luotti meihin niin paljo, et se jätti meidät sinne saliin harjottelee ja kyl se meni tosi hyvin”* (A3). Mahis-projektissa aikuinen oli *”kattomassa et kaikki sujuu”* (B1) ja vastaamassa käytännön asioista, kuten taloudellisista- ja tilakysymyksistä. Maaseutukoulun oppilailla oli aluksi pientä epävarmuutta omasta osaamisestaan, jota aikuinen lievensi (19.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Toiminnan suunnitteluvaiheessa *”ruvettiin tällai puhelee et mitä pitäs tehdä. Ni kaikki oli ihan että apua, ei me osata yhtään mitään tehdä, ei me mitään keksitä”* (C2). Tukioppilaille annettu kahden päivän koulutus antoi varmuutta ja tunteen että *”me pystytään tähän”* (C2).

5.6.2 Toiminnan oikeudenmukaisuus

Note-projekteilla pyrittiin auttamaan nuorempia oppilaita integroitumaan yhteisöön. Yhteisö oli koulu, johon siirtymistä pyrittiin helpottamalla osallistumiskynnystä ja tarjoamalla yhteisiä elämyksiä. Mahis-projektin taustalla vaikuttivat nuorten tietoisuuden herättäminen ja itseapuun rohkaiseminen. Toiminnalla annettiin kriisitilanteessa elävälle nuorelle tukea ja apua tiedostaa ongelmien syitä sekä mahdollisuuksia, joita hänellä on vaikuttaa omaan elämänsä ja elämänsä hallintaan.

Sen lisäksi, että toimintaa toteuttavat nuoret hyötyivät itse toiminnasta, tavoiteltiin myös vaikutuksia kohderyhmälle. Nuoria osallistavan ja aktivoivan toiminnan keinoin saavutettiin emansipaatiota, jonka lähtökohtana on ajatus ihmisestä oman elämänsä asiantuntijana ja subjektina. Vanhemmat nuoret toimivat vertaismallina nuorille, jotka rakentavat identiteettiään ja hakevat kokemuksia täysivaltaisesta osallisuudesta yhteisössä. Yksilön arvokkuus muodostuu tulemisesta sekä itseksi että osaksi yhteiskuntaa. (Ks. esim. Launonen & Puolimatka 2000.)

Toiminta toteutettiin nuorille tutussa ympäristössä. Sosiaalipedagogisiin periaatteisiin kuuluu toimia siellä, missä ihmiset jo ovat ja osoittaa näin arvostusta heidän todellisuudelleen. Mahis-projektissa kesäkerhoa pidettiin yhteistyökumppanilta lainaksi saaduissa tiloissa, johon alakoululaisten oli helppo tulla. Maaseutukoulun toiminta tapahtui koulun tiloissa, lukuun ottamatta yhtä tapaamiskertaa seurakunnan leirikeskuksessa. Kaupunkikoulussa toteutettiin näytelmä koulun salissa ja liikuntapäivä oli sijoitettu läheiseen urheilukeskukseen, joka oli nuorille tuttu paikka.

Nuorten näkemyksen mukaan toiminta oli oikeudenmukaista. *”En mä ainakaan ite nähny et olis ollu mitää sellasta, ei mitää sellasta [syrjivää] ollu”* (C1). Maaseutukoulun ja Mahis-projektin toimintamuodoissa tähän kiinnitettiin erityistä huomiota. Toimintasäännöillä pyrittiin ylläpitämään järjestystä. *”Kyl me niiku yritettiin niitä sääntöjä niille kutosillekin, että tää homma ei toim,i jos ne alkaa niiku riehuu siellä”* (C2). Kesäkerhossa säännöt laadittiin yhdessä siten, että osallistujatkin saattoivat vaikuttaa niihin. Säännöt olivat myös turvallisuustekijä, jolla vältettiin *”ettei kukaan lyö”* (B1).

Oikeudenmukaisuus konkretisoitui pienillä, mutta sitäkin merkityksellisimmillä asioilla *”jokainen vuorotellen ja yks jokaiselle ja jono ja käsienspesulle”* (B2). Säännöistä pidettiin myös kiinni ja *”säännöt käytiin läpi joka aamu”* (B1). Ryhmäläisiin tutustuminen ja nimien kertominen helpottivat ryhmässä toimimista. Tietyt rutiinit tekivät ryhmästä turvallisen: *”se [tutustuminen] oli sellanen selkee aloitus ja oli sit lopuks semmonen selkee lopetus [keräännyttiin rinkiin]”* (B1).

Kesäkerhoa ohjanneilla nuorilla oli myös ryhmän sisäinen rutiini, joka sisälsi myös reflektointia. *”Kahvit juotiin sit sen jälkee ku kaikki lapset oli lähteny, ni juotii vast sitte ja puhuttiin siitä päivästä”* (B2).

6 SOSIAALIPEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUKSIA NUORISOTOIMINNASSA

6.1 Hyvinvointivaltion ja sosiaalipedagogian suhteesta

Mönkkönen (1999, 12) esittää, että sosiaalipedagogisilla keskusteluilla, joita vuosikymmenien kuluessa on käyty, olisi ollut vaikutusta jopa hyvinvointivaltion syntyyn. Hyvinvointivaltion tavoitteena on holistinen hyvinvointikäsitelmä, jolla on tarkoitettu yksilön fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja toiminnallisen hyvinvoinnin vahvistaminen ja edistäminen. Se on tapahtunut ensisijaisesti tuottamalla erilaisia palveluja tai tukimuotoja. (Emt.) Tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia kuin sosiaalipedagogian toiminnalliset tavoitteet. Sosiaalipedagogian keinoin samat tavoitteet voidaan saavuttaa kevyemmin ja vähemmän hierarkkisesti kuin hyvinvointivaltiossa. Valtiollinen koneisto on byrokraattista ja rajattua. Sosiaalipedagogia on toiminut osittain myös yhteiskunnallisen kritiikin esittäjänä. Hyvinvointivaltion asiakasta passivoivat palvelut ja ”hoidollisuus” ovat olleet hyvin merkityksellisiä yksilön elämänhallinnassa (Mönkkönen, ym. 1999, 22). Sosiaalipedagogian mahdollisuutena on osallistaa yksilöt itse hyvinvoinnin toteuttamiseen, sekä etsiä uusia ja luovia ratkaisuja perinteisiin yhteiskunnallisiin palveluihin nähden. Tämä voi tapahtua esimerkiksi projektitoiminnan keinoin.

On kuitenkin huomattava, että hyvinvointivaltiossa vallitsevia pedagogisia toimenpiteitä on muutettava, jotta vastattaisiin yhteiskunnan muuttuneisiin tarpeisiin. Freire (1994, 83–91) muistuttaa kriittisyydestä ja huomauttaa, että nykyiset koulutusikäntö pohjautuvat vahvasti autoritääriseen koulutusmalliin. Samaa mieltä on myös Flecha (1994, 65–82). Tarvitaan sellaisia sosiaalipedagogisia toimintoja, jotka vahvistavat yksilön kykyä selvitä muuttuvassa yhteiskunnassa. Toimintakyvyn vahvistamista voivat olla omien voimavarojen löytäminen tai yhteisen hyvinvoinnin edistäminen. Projekteissa toimiessa yksilö voi löytää uusia osaamisen alueita tai vahvistaa jo olemassa olevia taitojaan sekä saada tukea omaan kasvuun ihmisenä.

6.2 Projektit olivat sosiaalipedagogisesti suuntautuneita

Tutkimusraporttini alkupuolella kuvasin omia toiveitani toiminnan sosiaalipedagogisesta suuntautumisesta. Tutkimusaineistoa tarkasteltuani huomasin toiminnan olleen varsin sosiaalipedagogisesti suuntautunutta. Sosiaalipedagoginen vahvuus yllätti minut näiltä osin. Nuorten puheista ei käynyt ilmi, että ideologista keskustelua toiminnasta olisi kuitenkaan käyty eli sosiaalipedagoginen suuntautuminen ei ole ollut tietoinen valinta. Onko kyse siitä, että toimintaa ohjaavat aikuiset olivat sattumalta sosiaalipedagogisesti suuntautuneita teknisen tason innostajia? Vai onko projektitoiminnan luonne osallistava ja nuorten aktivointiin kannustava?

Sosiaalipedagogian ajankohtaisuus nykyisessä yhteiskuntatilassa (ks. kappale 1 Johdanto) voi olla eräs selitys nuorta aktivoivalle toiminnalle ja pedagogialle. Ainakin aikuiskasvatuksen saralla Suomessa keskustelu modernista aikuiskasvatuksesta ja sosiaalipedagogiikasta ovat hyvin lähellä toisiaan. (Kurki 2002a). Yhteiskunnan nykytilan yksilöllisyys ja sen tavoitteluun suuntautuva toiminta ilmenee eri tavoin. Projektit tarjoavat hyvän mahdollisuuden aidon osallisuuden ja toiminnan konkretisoitumiseen.

6.3 Nuorten osallisuus

Osallisuus, osallistuminen ja yhteiskunnallinen kiinnittyminen edellyttävät riittävän yhteiskunnallisen identiteetin ja subjektiuden kehittymistä. Nuorilla identiteetin rakentuminen on vasta alkuvaiheessa. Toisaalta heillä on hyvin vahva osallisuus nuorisokulttuuriin sen alaryhmineen. Projektitoiminnalla voidaan rikkoa ryhmien välisiä rajoja ja toimia uudenvuorovaikutuksessa, verrattuna esimerkiksi koululuokissa tapahtuvaan toimintaan. ”*Ketkä menee siihen [projektitoimintaan] mukaan, ni se on sellanen ainutlaatuinen ja siin on pieni määrä ihmisii ja nuoret on siin niiku tekemässä ja niitten pitää ottaa se vastuu, eikä niin et on iso ryhmä, jossa jää sillee vähemmälle, vaa täs pitää panostaa*” (B1).

Toiminnan tulee tapahtua kuitenkin vapaaehtoisuuden hengessä. Kaikenlainen pakottaminen ja yhteiskuntaan sopeuttaminen on ristiriidassa sosiaalipedagogian käsitteiden kanssa. Freiren (1990) mukaan ihminen integroituu yhteiskuntaan subjektina ja mukautuu objektina. Yksilö luo henkilökohtaisen suhteen siihen yhteiskuntaan, jonka jäsen hän on, sekä niihin instituutioihin, jotka ovat hänen yhteiskunnallisen osallisuutensa ja osallistumisensa, integroitumisensa ja elämänhallintansa kannalta merkityksellisiä.

Yhteiskunnallista osallisuutta voidaan vahvistaa projektitoiminnan avulla. Projektitoiminta voi olla eräs menetelmä, jolla sosiaalipedagogiikan ideologiaa viedään eteenpäin (Lehtonen 1998). Siinä yhdistyvät teoria ja käytäntö. Ymmärtämisen lisäksi sosiaalipedagogisesti suuntautuneet projektityöntekijät tai toimintaa ohjaavat aikuiset omaavat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia yksilöiden aktivoimiseen. Tutkimuskohteiden aikuiset ohjaajat omasivat hyvin sosiaalipedagogisia valmiuksia ja siitä nuoret antoivat heille myönteistä palautetta.

Palautetta annettiin kaikissa tutkimuskohteissa. Palaute kohdentui erityisesti luottamukseen ja vastuunantamiseen nuorille. *”Ihan kiittäminen on opettajalle ku anto niin vapaat kädet”* (A4). Projektimainen toiminta *”lähentää oppilaan ja opettajien välistä suhdetta”* (A9) erään nuoren mielestä. Vuorovaikutuksen luonnetta avaa seuraava nuoren kuvaus: *”Opettaja auttaa ja vähä neuvo, ohjaa meit, mut kyl me ollaan itekin pystytytty tekee, et ei oo opettajan paljoo tarvinnu, et me on itekin osattu viedä tätä juttuu eteenpäin”* (A10).

Aikuisen antama vastuu antoi vahvoja kokemuksia. *”Me saatiin yllättävän paljo päättää ja saatii ite käydä kaupassa ja sinne tilille ostaa ruuat ja tehti ite ruoat. Et yllättävän paljo meille annettiin vastuuta kumminkii, en mä ainakaan yleensä oo saanu näi paljo vastuuta”* (B2). Se, että nuoret saavat itse toteuttaa itseään, toimii sitouttavana tekijänä: *”ku annetaan aihe, ni se on sit sillee selvää, et siitä lähtee kehittelee ja siit sit innostuu”* (A6). Sama repliikki vahvistaa myös näkemystä siitä, ettei aikuisen antaman idean pohjalta syntynyt toiminta ole huono asia. Aikuisen tukea ja ohjausta tarvitaan toiminnan tueksi. *”Luokanvalvoja kannustaa ja muutkin [opettajat] on ollut tosi kannustavia, että tosi kiva kun teette tämmöstä”* (A4). Toiminnalla on yhteisön tiiviyttä ja me-henkeä vahvistava vaikutus, mutta *”on tärkeetä, että oppilaat saa ite oma-aloitteisesti tehä”* (A6.)

Aito yhteiskunnallinen osallisuus sisältää myös hyvinvoinnin ilmentymän. Yksilön pyrkimyksenä on muovata elämäänsä siten, että hyvinvointi toteutuisi siinä parhaiten. Se edellyttää sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin, toisaalta pyrkimystä muovata ympäristöä tarkoituksiin sopivaksi. (Räsänen 1992, 51.). Sekä projektia toteuttaneiden nuorten ryhmä että kohderyhmä pyritään sopeuttamaan yhteistoiminnan avulla sosiaaliseen verkoston täysvaltaisiksi jäseniksi. Toiminta tarjoaa edellä mainituille ryhmille vaikutusmahdollisuuksia sosiaalisen lähialueensa muokkaamiseen. *”Nyky maailmassa kun ajatellaan et on teknologia on tullu paremmaksi, ni periaatteessa vois istuu vaan siinä tietokoneen ääressä näpyttelemässä näppäimiä eikä tapais enää*

ihmisiä niin paljon. Ni se erakkomaisuus on kasvamassa, et paljo luonnollisempaa olis se et ihmiset sais tehdä yhdessä töitä ja sais miettii yhdessä ratkaisuja asioihin” (C3).

Innostajat olivat ensisijaisesti kiinnostuneita ympäristön muovaamisesta ja sosiaalisesta vaikuttamisesta, kuten eräs heistä kertoo: *”kyllä tää [toiminta] on sillai on tärkeetä, että jos niiku saatas sitä toimii, että kuutoset tutustus noihin seiskoihin ja kuutoset tulis rohkeemmiksi, että uskaltaa paremmin tulla tänne ja sit jos saatas niiku vähenee koulukiusaamistakin tän avulla” (C2).* Toimija-nuoret olivat passiivisten sopeutujien ryhmää. Kynnys ryhtyä itse toimimaan yhteisen hyvän eteen oli heillä korkeampi kuin innostajilla. Erään toimija-nuoren sanoin: *”onha se aina kivaa ku voi kokeilla jotai uutta, suunnitella ja miettii jotai, ettei vaa istuta tuol pulpetissa ja opiskellaan” (A6).*

Sopeuttamisen ajatusta voidaan kritisoida. Sopeuttamisen sijaan olisi puhuttava emansipaatiosta. Ilman emansipaation näkökulmaa toiminta muuttuu manipuloinniksi. Sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä emansipaation käsite sisältää ajatuksen yhteiskunnallisen subjektuuden ja yhteiskuntaan subjektina kiinnittymisen kasvatuksellisesta vahvistamisesta (Hämäläinen 1999, 79). Varsinkin kaupunkikoulun mainostushenkistä toimintaa voi tarkastella emansipaation näkökulmasta hyvin kriittisesti. Yhteistoiminta nuorempien kanssa on hyvä toimintamuoto, mutta minkä verran ’piilo-opetussuunnitelma’ eli oppilaiden houkuttelemisen valitsemaan ko. koulu vaikutti toiminnan taustalla? Kiinnostava lisäselvityksen aihe olisi tutkia toiminnan ulkopuolelta asetettujen tarpeiden vaikutusta toiminnan luonteeseen.

Nuorten näkökulmasta toiminnalle asetettujen tavoitteiden ymmärtäminen tarkoitti sitä, että he pohtivat toiminnan *sisältöä* eikä niinkään toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä. Nuoret huomioivat toiminnan kohderyhmän asettamat tarpeet toiminnalle, mutta pitivät huolen myös omasta viihtyvyydestään. *”Vaik me ollaan vanhempii ni eihä mekään niiku viihdytä missää tyhmäs esityksessä [lue: näytelmässä]” (A4).* Tavoitteena oli myös emansipatorinen toiminta: *”kyllä me pyritään ottaa kaikki huomioon, et meille on ihan sama oli se ihminen minkä näkönen tai kokonen vaan, et ihan sama, et saa tulla siihen mukaan, et tuu sää esimerkiksi tai tuu sää, ettei me niiku valikoida” (C3).*

6.4 Nuorisotyön kolme ulottuvuutta

Sosiaalipedagogian innostamissuuntauksen työkaluina nuorisotyössä voivat olla

- pyrkimys luovuuteen ja monipuolisen ilmaisun kehittämiseen (kulttuurinen ulottuvuus)
- keskittyminen ryhmään tai yhteisöön, jossa nuorten oma osallistuminen ja sen avulla integroituminen lähiyhteisöön ja yhteiskuntaan mahdollistuu (sosiaalinen ulottuvuus)
- kasvatuksellisten toimenpiteiden kautta edistetään persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, omavastuuta, kriittistä ajattelutapaa ja motivaation heräämistä (kasvatuksellinen ulottuvuus). (Kurki 2000, 137–140.) Toiminnan viihteellistä ja virikkeellistä ulottuvuutta ei tule väheksyä innostamisen työvälineinä. Tutkimuskohteena olleissa projekteissa kaikki ulottuvuudet ovat vahvasti läsnä. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut vertailusarakkeet sosiaalipedagogian teorian ja tutkimieni nuorten toimintojen yhteensopivuudesta.

Sosiaalipedagoginen näkemys	Nuorten projektit
Kulttuurinen ulottuvuus	- Askartelutoiminta kesäkerhossa - Näytelmän laatiminen
Sosiaalinen ulottuvuus	- Nuorten osallisuus toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa - Yhteisöllisyys
Kasvatuksellinen ulottuvuus	- Nuorten vastuu toiminnasta - Itsetuntemusharjoitukset - Toiminnan tavoitteellisuus - Reflektointi
Viihteellinen ja virikkeellinen ulottuvuus	- Leikit ja sosiaaliset harjoitukset - Liikunta ja urheilu - Rutiineista poikkeaminen - Kollektiivisuus

Taulukko 3: Sosiaalipedagogiset ulottuvuudet

Sosiaalipedagogian käytäntö syntyy siitä, että toimijat ajattelevat sosiaalipedagogisesti. Sosiaalipedagogisessa työssä voidaan hyödyntää eri tasoja. Toiminta voi olla yksilöllistä ohjausta tai neuvontaa. Mahis-projektissa koulukuraattori kävi kahdenkeskisiä keskusteluja kriisissä olevan nuoren kanssa. Vaikka tarkempaa tietoa keskustelujen sisällöstä ei ole, voidaan olettaa keskustelun

olleen sosiaalipedagogisia periaatteita noudattavaa, koska keskustelut johtivat nuorten toimintaryhmän kokoamiseen.

Myös kulttuurinen vaikuttaminen pedagogisten tarkoitusperien saavuttamiseksi (Hämäläinen 1999, 66) on eräs työväline. Kuten taulukko 2 osoittaa, nuorten toiminta oli hyvin monipuolista. *Kulttuurinen elementti* näkyi kaikkien projektien toiminnassa, mutta etenkin kaupunkikoulun ja Mahis-projektin sisällöissä. Mahis-projektin kesäkerhon ohjelmaan kuului monenlaista askartelua. Kerhossa tutustuttiin keskiaikaan, villin lännen-temaan ja avaruusseikkailuun. Näitä teemoja käsiteltiin kädentaidollisin, liikunnallisin ja informatiivisin keinoin. Kaupunkikoulun näytelmä oli kulttuuritoimintaa itsessään.

Projektit ovat niin vahvasti juurtuneet sosiaalipedagogiseen maaperään, että *sosiaalinen ulottuvuus* toteutui toiminnan kaikilla tasoilla. Sen sijaan *kasvatuksellinen näkökulma* projektimaisessa tekemisessä ei ole niinkään itsestään selvää. Vanhakantaisesti projektitoimintaa on pidetty merkityksettöminä ja toimintaa irrallisena suhteessa yhteisön, esimerkiksi koulun, tavoitteisiin. Mielipiteet ovat muuttumassa projektitoiminnan arvostuksen myötä.

Tukioppilastoimintaa voidaan käyttää esimerkkinä toiminnan kasvatuksellisista ulottuvuuksista. Nuorille itselleen annetaan mahdollisuus vaikuttaa koulu yhteisön ilmapiiriin. Vertaistoiminnan ideaan pohjautuva toiminta yhteisöä aktivoivine toimintoineen sisältää niin yksilö- kuin yhteisökasvatuksen elementtejä. (Tukioppilastoiminnan opas, 1997.) Koulu yhteisön ilmapiiriin vaikutetaan esimerkiksi toimimalla nuorempien oppilaiden kummeina tai erilaisia teemapäiviä järjestämällä. Tukioppilaat toimivat myös niin sanotun hiljaisen tiedon kerääjinä, eli huomioivat koulu yhteisöstä nousevat viestit esimerkiksi koulukiusaamisesta. Tukioppilaat saavat toimintaansa koulutuksen, joka painottuu itsetuntemusharjoituksiin ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen (emt.).

Nuorten toiminnan *viihhteellistä ja virikkeellistä ulottuvuutta* ei tule unohtaa tai väheksyä. Se kehittää yksilön ruumiillista kuntoa, henkistä vireyttä ja terveyttä. (Hämäläinen 1999, 66.) Muutamat haastatelluista nuorista nostivat virikkeellisyyden osallistumismotiivikseen. Kurki (2000, 139) pitää leikkejä ja pelejä tärkeinä nuorten sosiaalistumisprosessissa. Leikkien avulla voidaan harjoitella ja kohdata erilaisia tunnetiloja. Pelit harjoittavat kollektiivisuutta ja mahdollistavat kulttuurisen olemisen tapaa (emt.).

6.5 Sosiaalipedagogiikalla ei ratkaista kaikkia ongelmia

Sosiaalipedagogia ei anna valmiita, yleistettävissä olevia ratkaisuja ihmisten ongelmiin tai yhteiskuntaan integroimiseen. Ihmiset kokevat ongelmat eri tavoin ja ongelmilla on erilaisia ilmenemismuotoja. Ongelmien ratkaisuun ei käytetä valmista kaavaa vaan tilanteessa sovelletaan toiminnallisuuden, yhteisöllisyyden ja elämyksellisyyden periaatteita. Tutkimuskohteiden toiminnassa em. seikat olivat onnistumisen edellytyksiä. Sosiaalipedagogiaa voidaan pitää *näkökulmana* sosiaaliseen työhön (so. nuorten projektit), toisaalta *pedagogiikkana*, jossa kasvatusta ja yksilön kehitystä tarkastellaan yhteiskunnallisessa kehyksessä (so. toiminnan merkitys kohderyhmälle). Kaiken kattavana yhteiskunnallisena ongelmanratkaisukeinona sitä ei voida pitää.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esiin kahdenlaista näkökulmaa: nuori yksilönä ja nuori yhteisössä. Yksilöiden ja ryhmien vaikuttamismahdollisuudet ovat erilaisia. Projektitoiminnan tavoitteena on innostaa ihmisiä uskomaan omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Projektien toiminta koostuu erilaisista pienistä palasista, jotka lomittuvat yhteen. Kukin yksilö tekee oman osuutensa projektissa kykyjensä mukaan. Toiminnan lomassa nuori huomaa millä tavalla oma osuus vaikuttaa kokonaisuuden syntymiseen ja ryhmän toimintaan.

Aina sosiaalipedagoginen tai projektimainen toimintatapa ei poista olemassa olevia jännitteitä tai vähennä syrjimistä. Eräs haastatelluista nuorista tuo vakavana esiin ryhmän sisäisiä ristiriitoja. *”Ei me oikein hyvin tulla toimeen, kukaa ei halua niiku olla meidän kanssa, se johtuu siitä, et on niiku tyttöporukka ja poikaporukka ja me kolme, minä ja mun kaverit ni me ollaan kaikki erikseen, ei olla niiku yhdessä”* (A8). Toiminta ei vaikuttanut hänen mielestään millään tavalla, ainakaan myönteisesti, ryhmän henkeen. Muut haastatelluista eivät tuoneet tällaista syrjimistä millään muotoa esiin. Eikö syrjimistä havaittu tai tunnistettu? Vai eivätkö nuoret vain tuoneet sitä esiin haastattelutilanteessa? Kysymys liittyy eksluusiokeskusteluun, mutta myös tutkimustilanteeseen. Haastattelutilanne ei välttämättä ole ollut riittävän luottamuksellinen ristiriitatilanteiden esiin tuomiseksi.

Sosiaalipedagogiassa viitataan usein diagnoosin tekemiseen (esim. Kurki 2000, Hämäläinen 1998), jonka merkitys korostuu erityisesti sosiokulttuurisessa innostamisessa. Diagnoosin tarkoituksena on tulkita sosiaalista todellisuutta ja tehdä siltä pohjalta toimintasuunnitelma innostamisen työvälineeksi. Projekteissa nuorten todellisuutta ja yhteisön nykytilaa olisi pitänyt kartoittaa ja

tehdä siltä pohjalta toimintasuunnitelma. Tutkimushaastatteluissa eivät projektien toimintasuunnitelmat tulleet esiin millään tavalla. Vain Mahis-projektissa tehtiin pitkäjänteistä suunnittelutyötä kesäkerhon ohjaamisesta. Suunnittelutyötä voidaan pitää osana kyseisen projektin toimintaa. ”*Me suunniteltiin jotai puol vuotta, kokoonnuttiin yli kerran viikossa ja suunniteltiin sitä mitä tehdään niitten kans, mietittiin ne viikkoteemat [tulevaisuus, keski-aika, villi länsi]*” (B1). Pitkäkestoisessa sitoutumisessa oli hyviä puolia: ”*se oli sillai hyvä, et se alko aikasin, et siihe piti sitoutuu hirveen aikasi, et siihen tuli sellai, et on joku sitoutuminen, ettei se voi olla sillei et sinne menee vaa ku tykkää*” (B1). Toiminnan tavoitteellisuuden kannalta olisi ehkä ollut parempi, että projektin toimintasuunnitelma olisi kirjoitettu ylös ja tehty näkyväksi. Samalla muutkin kuin innostajat olisivat voineet oivaltaa toiminnan syvemmän merkityksen ja toimintaryhmien sisäiset rakenteet (toimijat – innostajat) tasapuolistua.

Rakenteissa vaikuttavat piilevät roolit, joita usein pidetään itsestään selvyutenä. Esimerkiksi koulussa opettajan ja oppilaan roolit ovat toisiinsa nähden hyvin pysyviä. Ihmisen toimintaan vaikuttavat sosiaaliset rakenteet. (Moilanen 1999, 45.) Ne voivat toimia joko mahdollistajina tai rajoittajina. Projektimaisessa tekemisessä on mahdollisuus rikkoa itsestään selvinä pidettäviä oletuksia asettumalla uudenlaisiin, jopa vastakkaisiin rooleihin. Opettaja ja oppilas voivat vaikuttaa omalla toiminnallaan ja tavoitteillaan heidän väliseen vuorovaikutustilanteeseen. Myös nuorten keskinäiset suhteet saavat ei-muodollisessa toiminnassa uusia ulottuvuuksia. Projektimainen tekeminen, jossa oppilaat pääsevät suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa, tarjoaa opetussuunnitelman noudattamisesta poikkeavan tilanteen. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tämä muuttaa ”*paitsi ihmisten ajattelun ja toiminnan tapoja myös sitä sosiaalista todellisuutta, jossa ihmiset elävät*” (Moilanen 1999).

Post-modernissa yhteiskunnassa opettajan rooli muuttuu. Giroux ja McLaren (2001, 19) käyttävät termiä *kriittinen pedagogia*, joka merkitsee sekä pedagogiikan politisoimista että politiikan pedagogisoimista. Ensin mainittu tarkoittaa sitä että ”*opiskelijoille annetaan välineitä nähdä ja ymmärtää yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia epäkohtia ja taistella epäoikeudenmukaisuuksien poistamiseksi*” (emt.). Poliitiikan pedagogisoiminen merkitsee ihmisten kohtelemista kriittisinä toimijoina, jotka ”*taistelevat erilaisin keinoin paremman maailman puolesta*” (emt.). Sekä opettajat että nuorisotyöntekijät voivat toimia kriittisen keskustelun ylläpitäjinä ja murtaa perinteisiä toimintarajoja esimerkiksi projektimaisella toiminnalla. Sahlberg (2001) on pohtinut toimintarajojen murtamista oppilaitosten ja kansalaisjärjestöjen yhteistyön näkökulmasta ja näkee siinä mahdollisuuden edistää nuorien osallisuutta.

6.6 Mitä voisi tehdä toisin?

Nuorten toiminnan vahvuuksia on arvioitu kappaleessa 5.5.2 Onnistumisen elämyksiä. Samassa kappaleessa esitellään nuorten kriittisiä kommentteja toimintaa kohtaan sekä parannusehdotuksia. Vaikka kehitettävää on varsin suurissa kysymyksissä, kuten toiminnan tavoitteellisuudessa ja arvioinnissa, on tutkimus osoittanut projektitoiminnan tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden. Nuorten puheet kuvaavat projektien olleen vahvasti sosiaalipedagogisesti painottuneita. Kritiikillä pyrin herättämään kysymyksiä toiminnan edelleen kehittämistä varten. Toisaalta kommenttieni lomasta pilkottaa usko tämänkaltaisten toimintojen tulevaisuuteen. Omat odotukseni täyttyivät, ylittyivätkin, nimenomaan sosiaalipedagogisen painottumisen ansiosta. Lievän pettymykseni siitä, että vain osa nuorista (innostajat) on ollut toiminnasta aidosti kiinnostuneita, kompensoi kaikkien nuorten myönteinen kokemus yhdessä tekemisestä ja toimimisesta. Niin sosiaalipedagogian, Nuorten Akatemian kuin itsenikin kannalta tämä on ollut toiminnan ydinasia.

Sosiaalipedagogisen intervention ideaalimalli

Suomessa sosiaalipedagogiikasta eniten kirjoittaneet ja sitä runsaasti tutkineet Juha Hämäläinen ja Leena Kurki (1997, 50–54) esittelevät sosiaalipedagogisen intervention ideaalimallin. Interventiomallissa (Hämäläinen & Kurki 1997, 50–54) on viisi vaihetta. Ensimmäinen vaihe on *tutustuminen sosiaaliseen todellisuuteen*. Sosiaalipedagogista toimintaa suunniteltaessa on tunnettava ympäristö, jossa toimitaan. Kuvan tulisi olla mahdollisimman realistinen ja mahdollisimman monipuolinen. Note-projekteissa sosiaalinen toimintaympäristö oli tuttu, sillä nuoret toimivat jo muodostetussa ryhmässä (koululuokka ja tukioppilasryhmä). Mahis-projektissa nuoret tunsivat toisensa, mutta toimintakenttä ei sinällään ollut tunnettu. Nuoret olisivat voineet kartoittaa esimerkiksi tarvetta kesäkerhotoiminnalle, selvittää mahdollisia yhteistyökumppaneita ja tutustua kerhoon tuleviin lapsiin ennakolta. Note-projekteissa oli sama heikkous: toimintaan osallistuneet eivät tunteneet toisiaan ennakolta. Vuorovaikutus esimerkiksi kaupunkikoulun liikuntapäivänä vanhempien ja nuorempien oppilaiden välillä olisi ollut hedelmällisempää, jos olisi tiedetty hieman enemmän mukaan tulevista nuorista.

Kun sosiaalinen todellisuus on kartoitettu esimerkiksi tutkimuksella, tehdään *sosiaalipedagoginen diagnoosi* (Hämäläinen & Kurki 1997, 50–54). ”*Diagnoosivaiheessa organisoidaan tutkimuksen*

avulla saatu informaatio siten, että se mahdollistaa sekä interventioiden ohjelmoinnin että toimii sellaisena perusmateriaalina, jonka suhteen myöhemmin voidaan tehdä intervention onnistumisen arviointia” (emt.). Oleellisen tärkeä diagnoosi jäi tekemättä kaikissa tutkimuskohteistani. Diagnoosin tarkoituksena on jäsentää olemassa olevaa tilannetta, jossa ryhdytään toimimaan. Pohditaan sitä miten tilanteeseen on tultu ja mietitään toiminnan tavoitteita. Diagnoosin avulla myös toimijat olisivat voineet sitoutua toimintaan kiinteämmin. Innostajat tekivät henkilökohtaisen diagnoosin toiminnan tavoitteista ja suuntasivat omaa toimintaansa sen perusteella. Lähinnä diagnoosia on Mahis-projektin keskiössä olleen nuoren ja koulukuraattorin välinen keskustelu kyseisen nuoren kesästä ja elämänhallinnasta. Sosiaalipedagogisessa diagnoosivaiheessa tulisi olla mukana kaikki toimintaan osallistuvat eli tässä yhteydessä nuorten ryhmien jäsenet.

Interventiomallin (Hämäläinen & Kurki 1997, 50–54) kolmas vaihe on *toiminnan suunnittelu*. Kun aluksi on kerätty tietoa nykytilasta ja kartoitettu toimintakenttä, tehdään ohjelma, jonka mukaan interventio etenee. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa ei ole mahdollista tehdä eksaktia ja pitävää suunnitelmaa, mutta viitteellinen toimintaa ohjaava visio tulisi muodostaa. Varsinaiset sisällöt muodostuvat toiminnan yhteydessä. Note-projektien nuoret sysättiin mukaan ”liikkuvaan junaan” ilman varsinaista osuutta suunnitteluun. Mahis-ryhmä toteutti suunnitteluvaihetta intensiivisesti ja pitkäkestoisesti useita kuukausia ennen varsinaista toimintaa. Heille oli Note-nuoria selvempää se, millä keinoin tavoitteeseen päästään. Note-nuoret olivat toiminnassa enemmän objekteja. Hämäläisen ja Kurjen (emt.) mielestä toiminnan suunnitteluvaiheen tulisi sisältää ainakin seuraavat vaiheet:

- kohteiden ja päämäärien selkeä määrittely ja ilmaisu
- tavoitteiden realistinen määrittely
- tärkeysjärjestyksen rakentaminen
- valintojen tekeminen voimavarat huomioiden
- kaikkien asiaan liittyvien tekijöiden selkeä esiintuominen (keinojen, tavoitteiden ja voimavarojen yhteensovittaminen)
- ajankäyttö- ja resurssisuunnittelu
- tavoitteisiin sopivien keinojen löytäminen.

Suunnitteluvaihe oli heikoimmin toteutettu tutkituissa projekteissa. Mahis-projektissa oli toiminnan tavoitteisiin liittyvää suunnittelua, muissa projekteissa ei. Yllättävää kyllä, ajankäyttöön ja resursseihin liittyviä ristiriitoja ei toiminnassa syntynyt. Koulumaailmassa tilanne on usein päinvastainen. Omat kokemukset projektitoiminnasta ovat opettaneet, että nämä seikat ovat niitä,

joissa toiminta ensimmäisenä pysähtyy jos riittävää toimintasuunnitelmaa ei ole tehty. Toimintamuotojen ja -keinojen suhteen nuorilla ei Note-projekteissa ollut juuri sanottavaa, ne määrittyivät aikuisen taholta. Vastaavissa projekteissa tulisi nuoret ottaa mukaan myös toimintamuodon suunnitteluvaiheessa. Mahis-projektissa tämä toteutui: eräs nuorista sai itse vaikuttaa siihen, miten hän haluaa toimia lasten kanssa ja muut ryhmän jäsenet tulivat mukaan idean ympärille muodostuneeseen toimintaan. Tosin koko ryhmän vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä toiminta olisi voinut olla vielä antoisampaa.

Tutkimuksessa mukana olleista projekteista ei kerätty systemaattista palautetta. Nuoret olivat kuulleet yksittäisiä kommentteja ja saivat palautetta toimintaa ohjanneelta aikuiselta, mutta varsinaista toiminnan arviointia ei suoritettu. Sosiaalipedagogisessa interventiossa *arviointi* on oleellisen tärkeä osa (Hämäläinen & Kurki 1997, 50–54). Evaluaatiomalleja on monia ja olisi ollut erittäin suotavaa, että edes jotakin niistä olisi käytetty. Nuorten kehittymisen kannalta olisi ollut tärkeää saada tietoa toiminnan onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Palautetta olisi voitu kerätä toimintaan osallistuneilta sekä sidosryhmiltä (esimerkiksi osallistuneiden nuorten vanhemmilta, koulun muilta aikuisilta tai toimijoiden perheiltä). Nyt nuoret jäivät täysin omien vaikutelmiensa varaan. Arviointivaiheessa käydään yleensä rakentavaa keskustelua toiminnan kehittämisen kannalta. Nyt tutkimushaastattelut korvasivat osittain sitä ja havahduttivat nuoret huomaamaan arvioinnin puuttuneen täysin.

Arvioinnilla ei ole tarkoitus kyseenalaistaa projektien ”hyvyyttä” vaan selvittää millaisia vaikutuksia toiminnalla on ollut. Projektien osalta arvioinnissa olisi ollut kaksi tasoa: kohderyhmään liittyvä ja toteuttajiin liittyvä arviointi. Tutustuivatko nuoret toisiinsa toimintailloissa? Helpottiko kesäkerho yksinäisten iltapäivien ongelmaa? Valitsivatko kuudennen luokan oppilaat kaupunkikoulun yläkoulukseen? Toteuttajiin liittyvässä evaluaatiossa olisi tullut selvittää ainakin toiminnan merkitys nuorille itselleen, käytettyjen menetelmien hyödyllisyys, toiminnan tavoitteet ja saavutetut tulokset.

6.7 Tutkimuksen toteuttamisen arviointia

Tutkimusmenetelmänä käyttämässäni teemahaastattelussa minua kiehtoo ”*sosiologisen mielikuvituksen*” käyttäminen (Alasuutari 1995, 127). Koen erittäin innostavana tilanteen, jossa voin tuottaa omalla käyttäytymiselläni, puheilla ja omaksumistavoillani toimintakulttuuria.

Tilanteissa, joissa kokosin ja tarkensin haastateltavan vastausta, saavutimme yhteisöllisyyden tunteen, me-hengen, jonka varassa tutkimushaastattelua oli helpompi jatkaa. Nuori tuntui innostuvan kertomaan tämän jälkeen enemmän itsestään ja toiminnasta yleensä. Yhteisöllisyyden tunne vahvisti käsitystäni oikeasta tutkimusmenetelmän valinnasta.

Nuorilta saatu tieto on sidoksissa heidän yhteisöönsä ja kulttuuriinsa. Tutkimukseni tavoitteena on ollut lisätä tietoa nuorten näkökulmasta ja tuoda esiin heidän omalla äänellään kokemuksia ja kehittämisideoita toiminnasta. Tähän tarkoitukseen teemahaastattelu on ollut oiva valinta. Haastattelun sanotaan olevan etnografisessa tutkimuksessa varteenotettava aineistonkeruumenetelmä, koska sen avulla saadaan tietoa kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Syrjälä ym. 1994, 86.) Vuorovaikutus on ollut tutkittujen projektien toiminnassakin keskeinen osa-alue.

Tutkimuksellista lisäarvoa olisi voinut hakea haastattelemalla niitä nuoria, jotka eivät olleet toiminnassa mukana. Kyseessä olisi silloin täysin toinen tutkimus, joka ei kertoisi nuorten toiminnasta, vaan myös passiivisuudesta. Tutkimustehtäväni tarkastella nuorten omaehtoista, projektimaista toimintaa, toteutui näitä nuoria haastattelemalla. Jatkotutkimuksella voi selvittää toimintaa ohjanneiden aikuisten kokemuksia projektitoiminnasta.

Näkemykseni mukaan nuoret kertoivat haastattelutilanteessa luottamuksellisesti ja avoimesti omia kokemuksiaan (19.2.2003 / haastattelumuistiinpanot). Koulu oli riittävän neutraali ja siten hyvä valinta haastattelupaikaksi. Sosiaalipedagogisen ajattelutavan mukaan tutkimus tulisi toteuttaa paikassa, joka vahvistaa haastateltavan omaa asiantuntijuutta (ks. esim. Mönkkönen, ym. 1999.). Vaikka Mahis-projektia ei toteutettu koulun tiloissa, soveltui se silti nuorille läheisenä toimintaympäristönä myös kyseisen projektin nuorten haastattelupaikaksi. Haastattelutilanteessa laaditut muistiinpanot ovat osoittautuneet tutkimuksen analysointivaiheessa erittäin tarpeelliseksi lisämateriaaliksi ja tulkinan apuvälineeksi.

Projektien toteutumisen kannalta toimintaa ohjaavat aikuiset ovat olleet ehdoton edellytys. Tutkimuksen toteutumisen kannalta ohjaajat ovat olleet myös merkittävässä asemassa. Ilman heitä tutkimuksen toteuttaminen olisi tuskin ollut mahdollista. He järjestivät haastattelua varten rauhallisen tilan sekä sopivat nuorten kanssa tutkimushaastattelujen aikataulun. Ensisijaisen tärkeää tutkimuksen toteuttamisen kannalta oli aikuisten ohjaajien myönteinen suhtautuminen. Samoin kaikki haastatteluun osallistuneet nuoret suhtautuivat minuun positiivisen uteliaasti

(haastattelumuistiinpanot 5.2.03 ja 17.2.03). Heidän asenteensa sekä tutkimusta että varsinaista toimintaa kohtaan olivat myönteisiä. Se rohkaisi minua tutkijana ja nuorisotyöntekijänä jatkamaan alalla.

Eräs haastatelluista nuorista sanoi projektin olleen ”*kerran elämässä*” - tilaisuus. Niin, kerran elämässä -tilaisuus on tämän tutkimuksen tekeminen ollut minullekin. On ollut hienoa sukeltaa nuorten maailmaan, kuulla heidän kertovan kokemuksistaan. Tavoitteeni nuorten äänen esiin nostamiseen on mahdollistunut aktiivisten ja avoimien nuorten ansiosta. Sosiaalipedagogisen toiminnan tarkastelu on herkistänyt minut kuuntelemaan myös itseäni ja tarkastelemaan toimintatapojani nuorten parissa. Suunta on ollut oikea ja innostava. Jotta nuorisotyö olisi nuoren omaa asiantuntijuutta vahvistavaa, tarvitaan samaan suuntaan katsovia aikuisia. Nuorten Akatemia tarjoaa minulle ja muille aikuisille mahdollisuuden tähyttää tasavertaisen ja osallistavan nuorisotyön kenttään, jossa nuoret ovat subjekteja. Nuoret osaavat ja tekevät, kun heille annetaan mahdollisuus.

7 LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino.

Flecha, R. 1999. New Educational Inequalities. Teoksessa Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. & Willis, P. Critical Education in the New Information Age. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 65–82.

Freire, P. 1972. Pedagogy of the oppressed. (21.p.1987.) London: Penguin Books. (Ensimmäinen julkaisu Pedagogy of the oppressed. 1970. Portugalin kielestä kääntänyt Myra Bergman. New York: Herder & Herder.)

Freire, P. 1990 (1979) Education for Critical Consciousness. Fourth impression. London: Sheed & Ward.

Freire, P. 1994. Pedagogy of hope. New York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. 1998 (1973). Education for Critical Consciousness. New York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. 1999. Educational and Community Involvement. Teoksessa Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. & Willis, P. Critical Education in the New Information Age. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 83–91.

Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Yliopistopaino.

Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa: Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J. & Tarkki, J. Yksilö modernin murroksessa. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13–44.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hämäläinen, H., Fredriksson, J. & Ihanus, J. 1993. Lukion psykologia 4. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa: Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry, Nuorten Palvelu ry. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 149–168.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 1/1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Hämäläinen, J. 2001a. Johann Heinrich Pestalozzi – luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S., Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy, 185–203.

Hämäläinen, J. 2001b. Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S., Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita

ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy, 203–229.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kurki, L. 2001. Jesuiittojen sosiaalinen pedagogiikka. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S., Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy. 157–185.

Kurki, L. 2002a. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. Artikkelit Aikuiskasvatus-lehdessä 2/2002.

Kurki, L. 2002b. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. SoPhi 68. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Launonen, L. & Puolimatka, T. 2000. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5/1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Layder, D. 1990. The Realist Image in Social Science. Hong Kong: The Macmillan Press Ltd.

Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Atena Kustannus Oy. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry, Nuorten Palvelu ry. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli – yhteisöllisen tyylin muodoista. Helsinki: Gaudeamus.

Mahis-toimintakertomus 2002. Nuorten Akatemia.

Matthies, A-L; Kotakari, U; Nylund, M (toim.). 1996. Välittävät verkostot. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

McLaren, P. 1999. Traumatizing Capital: Oppositional Pedagogies in the New Age of Consent. Teoksessa Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. & Willis, P. Critical Education in the New Information Age. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1–36.

Moilanen, P. 1999. Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 4/1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Mönkkönen, K., Nurro, M., & Väisänen, R. 2000. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 4/1999. 2. painos. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Niemi, K. 2001. Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntateoriat. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 2/1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Nuorten vaikutusmahdollisuudet riippuvat koulusta. 2002. Helsingin Sanomat 4.12.2002, 10.

Nylund, M. 2000. Varieties of mutual support and voluntary action – a study of Finnish self-help groups and volunteers. The Finnish federation of social welfare and health. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ohjaajan kansio. 2000. Nuorten Akatemia.

Ovet auki yhteistyölle. Note-esite lukuvuosi 2002-2003. Nuorten Akatemia.

Paakkunainen, K. 2000a. ”Köysiratarryhmää on taas hyvä muistella – eikä kukaan ollut vaarassa pudota”. Nuorten Akatemian Mahis-projektin arviointitutkimus 1998–2000. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorten Akatemia.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Rubin, A. Nuoret ja globaali murros. *Mielenterveys-lehti* 1/ 2003, 6–11.

Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sahlberg, P. 2001. Kansalaisjärjestöt ja oppilaitokset yhdessä oppimisen siltojen rakentajina. Nuorten Akatemia. Helsinki: Hakapaino Oy.

Sallila, P. & Tuomisto, J.(toim.). 1997. Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Strategia vuosille 2001–2005. Nuorten Akatemian strategia. Moniste. Nuorten Akatemia. Uusia mahdollisuuksia nuorille – tekemistä, tukemista, oppimista. 18.11.2002. Ilmoitus Helsingin Sanomissa. Nuorten Akatemia.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Tarkki, J. 1996. Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen. Teoksessa: Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J. & Tarkki, J. 1996. Yksilö modernin murroksessa. *Gaudeamus*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 205–243.

Tukioppilastoiminnan opas. 1997. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Helsinki: Kansiopalvelu.

Uusia mahdollisuuksia nuorille. Toimintaesite. Nuorten Akatemia.

Yeung, A.B. 1999. Valmius vapaaehtoistyöhön. Tutkimus Pelastusarmeijan mainoskampanjan innoittamista vapaaehtoistyöntekijöistä. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry. Helsinki: Hakapaino.

Yeung, A.B. 2002. Vapaaehtoistoiminta osana kansalaisyhteiskuntaa – ihanteita vai todellisuutta? Tutkimus suomalaisten asennoitumisesta ja osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan. Sosiaali- ja terveysjärjestöjen yhteistyöyhdistys YTY ry. Helsinki: Hakapaino.

Elektronisessa muodossa oleva aineisto

Paakkunainen, K. 2000b. Dynaamiset Mahis-ryhmät uudistavat järjestö-Suomea: epäviralliset ja joustavat ryhmät pärjäävät elämän syrjässä. Tutkimuksen yhteenveto. Viitattu 10.2.2002. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.nuortenakatemia.fi/mahis/tutkimus.htm>>

Henkilökohtaiset materiaalit

Haastattelumuistiinpanot 5.2.2003, 17.2.2003, 19.2.2003, 26.2.2003, 27.2.2003.

8 LIITTEET

Liite 1: Tutkimusesittely nuorille sekä tutkimuslupapyynnöt haastateltavien vanhemmille

Hei!

Olet mukana koulussasi toteutettavassa Note-projektissa. Teen pro gradu – tutkimusta Jyväskylän yliopistoon ja haluaisin kuulla ajatuksistasi joita projektissa toimiminen on herättänyt. Tutkimuksellani selvitän toiminnassa mukana olevien nuorten näkemystä ja kokemusta siitä, millaisia vaikutuksia toiminnalla on ollut. Teidän projektinne lisäksi käyn tekemässä haastatteluja kahdella muulla paikkakunnalla.

Haluaisin haastatella Sinua ja kymmentä muuta oppilasta, jokaista yksilöhaastatteluna. Haastattelua ei tarvitse jännittää, sillä haastattelu tapahtuu täysin luottamuksellisesti. Vastauksesi käsitellään nimettömänä eikä kukaan saa tietää mitä juuri Sinä vastasit. Haastattelumateriaali hävitetään luottamuksellisesti tutkimuksen suorittamisen jälkeen. Aikaa haastattelun suorittamiseen kuluu noin 30–45 minuuttia ja se tapahtuu koulupäivän aikana koulun tiloissa.

Osallistumisesi haastatteluun auttaa paitsi minua tutkimustyössäni, mutta myös esimerkiksi Nuorten Akatemiaa, joka tukee nuorten projektitoimintaa. Sinun ajatuksesi ja kokemuksesi ovat arvokkaita! Haastatteluun osallistuminen on *täysin vapaaehtoista*. Nuorten Akatemia tukee tutkimukseni tekemistä.

Jos haluat osallistua tutkimukseeni, tarvitsen tutkimusta varten tutkimusluvan vanhemmiltasi. Näytä tämä kirje vanhemillesi ja pyydä huoltajaltasi allekirjoitus oheiseen lupaan. **Ilmoittaudu haastatteluun ja palauta lupalappu opettaja XXX:lle viimeistään maanantaina 3.2.2003.** Toivon, että ilmoittauduttuasi ja saatuasi tietää haastatteluajan, tulet ajoissa paikalle. Näin edesautat tutkimuksen etenemistä.

Haastattelut toteutetaan helmikuun aikana. Opettaja XXX:lta saat myös tiedon tarkasta haastatteluajankohdasta. Koulusi on ollut myönteinen haastattelun toteuttamista varten, mutta toivon että neuvottelet oppitunnilta poissaolosta vielä opettajasi kanssa kun saat tietää oman haastatteluvuorosasi.

Jos haluat kysyä lisätietoja tutkimuksesta tai ottaa muuten yhteyttä tavoitat minut alla olevista yhteystiedoista.

Terveisin

Terhi Haiminen
Hunsalantie 153
12750 Pilpala
e. tehaimin@cc.jyu.fi
p. 040-5232 118

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Teen Jyväskylän yliopistoon Yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan pro gradu-tutkimusta, jolla on tarkoitus selvittää nuorten näkemyksiä ja kokemuksia projektitoiminnasta. XXX koulussa toteutetaan Nuorten Akatemian Note-projekti ja haluaisin haastatella toiminnassa mukana olevia nuoria. Koulu on suhtautunut tutkimukseeni myönteisesti, mutta tarvitsen vielä vanhempien näkemyksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimushaastattelut toteutetaan koulupäivän aikana yksilöhaastatteluna, joka vie kultakin nuorelta aikaa n. 30–45 minuuttia. Tutkimuksessa saadut tiedot käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti.

Pyydän ystävällisesti Teiltä lupaa saada haastatella lastanne Jakomäen yläasteen koulussa. Tutkimukseen haastatellaan vain niitä nuoria, jotka ovat toimittaneet oheisen myönteisen luvan koululle.

? Hyväksyn lapseni _____ osallistumisen pro gradu-tutkimukseen.

Huoltajan nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Kiittäen
Terhi Haiminen
Hunsalantie 153
12750 Pilpala
e. tehaimin@cc.jyu.fi
p. 040-5232 118

Liite 2: Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Haastattelupaikkakunta: _____

Haastateltavan nimi: _____

Haastateltavan syntymäaika: _____

Haastateltavan koodi: _____

Vanhempien tutkimuslupa toimitettu: ? kyllä

Tutkimuksen periaatteista:

- luottamuksellisuus
- nauhoitus
- materiaalin säilyttäminen ja hävittäminen
- tutkimuksen tarkoitus
- haastattelun kesto

TAUSTATIEDOT

Ikä

Millä luokalla?

Millaista toimintaa?

- kuvaile lyhyesti

OMAT TAUSTASI (osallisuus yhteisöön ja yhteiskuntaan)

Miten tulit projektiin mukaan?

- miten itse tulit tähän mukaan?

Minkä vuoksi on mukana?

- mikä sai innostumaan?

Olisitko mukana jos koko luokka ei olisi mukana?

Mitkä ovat olleet omia tavoitteitasi kun lähdit toimintaan mukaan?

- mietkö mukaan lähtiessäsi että mitä hyötyä tästä voisi olla?

Olisitko halunnut jäädä pois?

VUOROVAIKUTUS (yhteisö) (tasa-arvo) (vertaistuki)

Ketkä ovat mukana toiminnassa?

Kerro omin sanoin mitä varten tämä projekti on olemassa?

(Ketä toiminnan kohteina?)

- onko tämä toiminta kohdistunut jollekin?

Miksi juuri nämä ovat olleet kohteina?)

Miten muut ovat suhtautuneet?

Vertaistuki, nuorilta nuorille

- tuntuuko että olet toiminut mallina muille, esimerkkinä?

Mitä hyötyä tästä toiminnasta on ollut?

- kenelle hyöty kohdistuu?

PROJEKTIN TAVOITTEET (osallisuus yhteiskuntaan) (tasa-arvo) (oikeudenmukaisuus)

Mitkä ovat projektin toiminnan tavoitteet?

- puhuttiinko (teillä täällä koulussa) tämän toiminnan tavoitteista?

Ovatko ne tavoitteet olleet erilaisia

- toimijoille

- kohteelle

- koululle?

Miten tavoitteet ovat toteutuneet?

Onko kaikilla halukkailla ollut mahdollisuus osallistua?

Ovatko toimijat saavuttaneet jotakin mikä muilta on jäänyt puuttumaan?
Mitä?

OMA OSUUS (osallisuus yhteisöön ja yhteiskuntaan)

Mitä itse teit? Mikä oli oma osuutesi?

Miten itse onnistuit toimijana tässä ryhmässä?

Mitä olet oppinut?

Roolit?

- olitko aktiivinen ja kovasti mukana, vai passiivinen, taustalla oleva?

Onko toiminta lisännyt reiluja pelisääntöjä?

Onko toiminta ollut oikeudenmukaista?

Miten olet kokenut toiminnan?

Mitä hyötyä tästä on Sinulle ollut?

- opinnot

- jatkokoulutus – mihin kouluun haet jatko-opiskelemaan?

- työllisyys – kesätyö?

Voiko tätä projektia liittää mihinkään tulevaisuudessasi?

PROJEKTIN TOIMINNAN ARVIOINTIA (osallisuus, vaikuttaminen)

Mikä tässä projektissa on ollut hyvää?

Mikä tässä projektissa on ollut huonoa / kehitettävää?

Oletko ollut muissa projekteissa?

Oletko kiinnostunut jatkamaan tässä / muissa projekteissa? Miksi?

Toteutuuko tämänkaltaisessa toiminnassa nuorten omaehtoisuus?

Onko se ok että opettaja on ideoinut toiminnan?

- Syntyisikö nuorilta vastaavia / parempia ideoita?

Miten tärkeänä näet tämän kaltaisen toiminnan?

Lopuksi

Haluatko kertoa projektista vielä jotakin?

Haluatko sanoa / kysyä vielä jotakin?

KIITOS HAASTATTELUSTA!