

847/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/222/>

SYRJÄYTYNEET JA SEIKKAILU - MUOTI-ILMIÖ VAI MAHDOLLISUUS?

Tuomas Pesonen ja Riku Saikkonen

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Päivää rock´n roll
pikku Leena heitti läksyt roskikseen
se antautui
äiti oven takaa marmattaa
Leena laittaa laitteet lujempaa
ja unohtaa se varjoon kasvaa

Toiset kasvit kasvaa valoon
toiset ei, toiset ei
toiset kasvit kasvaa varjoon
siniseen, siniseen varjoon

Thank you isänmaa
sanoi Ville kun se pantiin kortistoon
se rantautui
nyt se sanoo että naurattaa
että joku vielä viitsii nokittaa
ja unohtaa
se varjoon kasvaa

Tuuli oikkuineen
joskus heittää kylvömiehen siemenen
taa pientareen
julmaan seuraan piikkikasvien
villiin vapauteen ja helppouteen
ja kurjuuteen
sen täytyy kasvaa

(Heikki Salo: Sinisenvarjon kasvit)

Kiitokset työtämme ohjanneelle apulaisprofessori Joel Kiviraumalle, Steve Bowlesille ja kaikille Huhtasuon Pulu-projektin arvioinnissa auttaneille.

Tekijät

TIIVISTELMÄ

Pesonen, T. & Saikkonen, R.: Syrjäytyneet ja seikkailu - muoti-ilmiö vai mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 1997. -135s.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää seikkailutoiminnan soveltumista nuorten syrjäytymisen ehkäisytyön muodoksi. Tavoitteena on myös selvittää, mitä käsitteellä syrjäytyminen nykyään ymmärretään.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa syrjäytymisen käsite on jatkuvasti laaja-alaisuutensa vuoksi, ja viime aikoina sen käyttö on usein saanut liialliset mittasuhteet. Käsite on otettu arkikäyttöön ja samalla onkin usein unohdettu sen perimmäinen tarkoitus. Syrjäytyneiksi luokitellaan helposti nekin, jotka eivät välttämättä syrjäytyneen tunnusmerkkejä täytä.

Seikkailutoiminta on päivän sana. Se, mitä toiminta kaiken kaikkiaan pitää sisällään on kuitenkin usein jäänyt epäselväksi. Se ei ole pelkkää fyysistä toimintaa vaan kaikki tekeminen pohjautuu tietyille pedagogisille näkemyksille. Näin ollen olemme pyrkineet tuomaan esiin myös niitä teorioita ja näkemyksiä, jotka luovat perustan seikkailutoiminnalle. Seikkailupedagogiikka onkin hyvin monisäikeinen alue, jonka lähtökohtana ovat niin psykologiset kuin kasvatustieteellisetkin näkökulmat.

Varsinainen tutkimustyö perustuu neljän seikkailuprojektin arviointiin. Näiden projektien tavoitteena oli ehkäistä tai keskeyttää nuoren syrjäytymiskierre. Projektit suoritettiin vuosien 1988 ja 1995 välisenä aikana. Tutkimus osoitti seikkailutoiminnan soveltuvan erittäin hyvin osaksi nuorten parissa tehtävää syrjäytymisen ehkäisytyötä. Useissa tapauksissa nuoret kokivat muutoksia omassa elämänhallinnassaan jopa niin, että syrjäytymiskierre saatiin katkaistua. Nuoret ottivat vastuuta tekemisistään, ja elämyshakuisuuden suuntaaminen negatiivisiin toimintoihin väheni. Toiminta näyttää tosin olevan vielä jossain määrin puuhasteiluasteella. Varsinkin seikkailutoiminnan filosofian syvällisempi ymmärtäminen on jäänyt vähälle huomiolle työntekijöiden parissa. Täysin ilman ongelmia ei projek-

teja olekaan saatu toteutettua, ja epäonnistumisiakin on matkan varrella sattunut. Jatkuvan kehitystyön avulla on kuitenkin mahdollista luoda seikkailutoiminnasta tuloksekas nuorten syrjäytymisen ehkäisymenetelmä.

Hakusanat:

- syrjäytyminen
- nuoret
- koulu
- seikkailutoiminta

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 SYRJÄYTYMINEN | 3 |
| 2.1 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ | 3 |
| 3 NUORET JA SYRJÄYTYMINEN | 8 |
| 3.1 NUORUUS | 9 |
| 3.2 NUORTEN SYRJÄYTYMINEN | 11 |
| 4 KOULU SYRJÄYTTÄVÄNÄ INSTITUUTIONA | 13 |
| 4.1 PERUSKOULUN TEHTÄVÄT | 13 |
| 4.2 KOULUN SYRJÄYTTÄMISMEKANISMIT | 14 |
| 4.3 POIKKEAVAN OPPILAAN SYRJÄYTYMINEN | 17 |
| 4.4 KÄYTTÄYTYMIS- JA OPPIMISVAIKEUDET SYRJÄYTTÄJINÄ | 20 |
| 4.5 PERHEEN MERKITYS | 23 |
| 5 SEIKKAILUSTA SEIKKAILUTOIMINTAAN | 25 |
| 5.1 SEIKKAILUA AIKOJEN SAATOSSA | 27 |
| 5.2 SEIKKAILUTOIMINTA ALKAA | 28 |
| 6 SEIKKAILUKASVATUS | 29 |
| 6.1 KURT HAHN JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA | 31 |
| 6.2 ERILAISIA LÄHESTYMISTAPOJA SEIKKAILUKASVATUKSEEN | 36 |
| 6.2.1 Behavioristinen näkökulma | 36 |
| 6.2.2 Kognitiivinen näkökulma | 38 |
| 6.2.3 Affektiivinen näkökulma | 40 |
| 6.3 SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA | 44 |
| 6.4 SEIKKAILUKOULUTUS | 46 |

| | |
|---|-----|
| 7 SEIKKAILU SOSIAALITYÖMUOTONA | 51 |
| 7.1 ELÄMYSHAKUISUUS JA EPÄSOSIAALISUUS | 52 |
| 7.2 RYHMÄTOIMINTA | 54 |
| 7.2.1 Päämäärät ja tavoitealueet | 56 |
| 7.2.2 Toiminnallisuus | 60 |
| 7.2.3 Ryhmän valinta ja muotoutuminen | 61 |
| 7.2.4 Työntekijä ryhmätyössä | 63 |
| 7.3 TERAPEUTTINEN SEIKKAILU | 65 |
| | |
| 8 NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYTYÖ | 67 |
| 8.1 LOKKI-PROJEKTI | 71 |
| 8.1.1 Lähtökohdat | 71 |
| 8.1.2 Kokeiluohjelma | 72 |
| 8.1.3 Tavoitteet | 74 |
| 8.1.4 Ohjelman rakenne | 76 |
| 8.1.5 Seikkailutoiminnan osuus projektissa | 78 |
| 8.1.6 Tuloksia ja arviointia | 79 |
| 8.2 KÄYTÖSHÄIRIÖISTEN LASTEN SEIKKAILUPROJEKTI TURUSSA .. | 81 |
| 8.2.1 Seikkailutoimintaryhmät | 82 |
| 8.2.2 Tuloksia ja arviointia | 84 |
| 8.3 SEVERI: SEIKKAILU, VERKOSTOT JA RIKOKSET | 88 |
| 8.3.1 Toiminta-ajatus | 88 |
| 8.3.2 Tavoitteet | 89 |
| 8.3.3 Ohjelman rakenne | 90 |
| 8.3.4 Kolmen kuukauden ryhmäohjelma | 91 |
| 8.3.5 Verkostotyö | 96 |
| 8.3.6 Tuloksia ja arviointia | 97 |
| 8.4 PULU-PROJEKTI | 100 |
| 8.4.1 Tavoitteet | 101 |
| 8.4.2 Toimintaohjelma | 102 |
| 8.4.3 Tuloksia ja arviointia | 104 |

| | |
|--|-----|
| 9 POHDINTA | 108 |
| 9.1 SYRJÄYTYMINEN - YHTEISKUNTAMME AIKAANSAANNOS? | 108 |
| 9.2 NUORET, KOULU JA SYRJÄYTYMINEN | 111 |
| 9.2.1 Koulun syrjäyttämismahdollisuuksista | 111 |
| 9.3 SEIKKAILUKASVATUS | 113 |
| 9.3.1 Projektiarvio | 114 |
| 9.3.2 Seikkailukasvatuksen mahdollisuus | 117 |
| 9.3.3 Kestävä seikkailukasvatus | 119 |
| 9.4 LOPUKSI | 121 |
| | |
| LÄHTEET | 122 |
| | |
| LIITTEET | 130 |
| LIITE 1 | 131 |
| LIITE 2 | 133 |

1 JOHDANTO

Syrjäytymiskäsitteen käyttö yhteiskunnallisessa keskustelussa on pääosiltaan rajoittunut aikuisväestöä koskevaksi ilmiöksi. Tutkijat ovat tehneet pitkän päivätyön määritellesään syrjäytymisen olemusta ja sen vaikutuksia yksilö- ja yhteisötasolla sekä etsiessään syitä syrjäytymisprosessille. Tutkimusten mukaan selkeimpiä syrjäyttäviä ilmiöitä ovat työttömyys ja köyhyys sekä sosiaalisen kanssakäymisen puute (yksinäisyys). Tätä taustaa vasten Jorma Sipilän (1985, 73) toteamus, että syrjäytyminen on täydellisimmillään silloin kun ei ole työtä eikä perhettä, on oikeaan osunut.

Syrjäytyminen ei ole koskaan yhtäkin tapahtuma, vaan se on pitkäaikainen prosessi, jonka juuret voivat ulottua hyvinkin pitkälle nuoruuteen ja jopa aivan varhaiseen lapsuuteen saakka. Tuolloin koetut tapahtumat ovat saattaneet olla lähtölaukauksia prosessille, joka lopulta on johtanut yksilön syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Näin ollen syrjäytymisen syyt voivatkin usein olla aivan muualla kuin yksilön nykyisessä, heikossa yhteiskunnallisessa asemassa, eli selkeämmin: syrjäytyminen on alkanut jo lapsuudessa.

Lasten ja nuorten syrjäytymisestä on viime vuosina tehty tutkimuksia, jotka tukevat näkemystä siitä, että lapsuuden kokemukset voivat helposti sysätä syrjäytymisprosessin liikkeelle. Tämän seurauksena ajautuminen marginaaliasemaan, pois yhteiskunnan normaaleista toiminnoista, tapahtuu jo hyvin varhaisella iällä. Nuorisotutkimuksissa on korostettu oikeutetusti lähiyhteisöjen, kuten kodin, koulun ja kaveripiirin, merkitystä nuoren tasapainoiselle kehitykselle. Näiden vaikuttajien "mureneminen", sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen ovatkin selkeitä syitä nuoren syrjäytymisprosessin käynnistymiselle.

Viime vuosien aikana on nuorten syrjäytymiseen kiinnitetty entistä enemmän huomiota. Kun ennen vanhaan "ongelmanuoret" oikeastaan väkisin syrjäytettiin lähipiiristään ja yhteiskunnasta siirtämällä heidät lasten- ja nuorisokoteihin ja suoranaisesti syrjimällä, niin sodanjälkeinen kehitys on taas suunnannut suuria voimavaroja tällaisen ongelmanuoren auttamiseen nuoren omassa ympäristössä. Tässä työssä varsinkin sosiaalitoimella on suuri rooli. Sosiaaliviranomainenhan

on usein se henkilö, jolle syrjäytymisvaarassa oleva nuori toimitetaan. Yhdessä nuoren, vanhempien ja koulun kanssa on sosiaalityöntekijä pyrkinyt hakemaan ratkaisua tilanteelle ja lopettamaan syrjäytymiskehityksen tarpeeksi ajoissa.

Kuinka nuoren syrjäytymiskehitys oikein pysäytetään? Ei ole olemassa yhtä ainoaa keinoa, eikä oikeastaan yhtään varmasti toimivaa tapaa. Aikojen saatossa on erilaisia menetelmiä pyritty tuomaan toimintaan mukaan. Kuitenkin, koska pätevää keinoa ei ole löydetty, on yhteiskunta ollut pakotettu etsimään jatkuvasti uusia keinoja ja toimenpiteitä nuorten auttamiseksi. Uusin menetelmä, jota sosiaalityössä on pyritty soveltamaan, on seikkailutoiminta.

Seikkailutoiminnan soveltaminen sosiaalityöhön sai alkunsa jo vuosikymmeniä sitten Yhdysvalloissa. Suomeen menetelmä saapui oikeastaan vasta 1980-luvun lopulla, jolloin Turussa kehiteltiin syrjäytyneille nuorille toimintaprojekti, nimeltään LOKKI, jossa seikkailutoiminnalla oli suuri merkitys. Tämän jälkeen vastaavanlaisia projekteja on Suomessa vuosittain järjestetty kuntien sosiaaliviranomaisten toimesta.

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää nuorten syrjäytymiskehitystä ja sen ehkäisytoimintaa seikkailutoiminnan avulla. Näin ollen, pyrimme määrittelemään sen, mitä syrjäytyminen oikeastaan on ja mitkä syyt sitä aiheuttavat sekä kuinka se ilmenee nuorissa. Tämän lisäksi tulemme esittelemään seikkailutoimintaa, historiasta nykypäivään, ja mitä tämä nykyään paljonpuhuttu toiminta pitää sisällään. Ehkäpä kaikkein tärkein tavoite on kuitenkin tehdä selkoa siitä, kuinka hyvin seikkailutoiminnan käyttö syrjäytymisen ehkäisytyössä on Suomessa onnistunut. Tämän selonteon ovat mahdollistaneet nuorisotyön alueella toteutetut itsenäiset toimintaprojektit, joiden pääpaino on ollut seikkailutoiminnassa. Olemme tutustuneet projekteista tehtyihin kuvauksiin ja päätösraportteihin, joiden avulla olemme tehneet yhteenvetoa projektien tuloksista. Tämän lisäksi olemme pyrkineet tekemään selkoa toiminnalle asetetuista vaatimuksista sekä työntekijöiden asemasta projektien toteutuksessa.

Työmme koostuu kolmesta kokonaisuudesta: syrjäytymisen olemuksesta, seikkailutoiminnasta ja sen osa-alueista sekä seikkailutoiminnan käytöstä nuorten syrjäytymisen ehkäisytoiminnassa.

2 SYRJÄYTYMINEN

Syrjäytymisen käsite omaksuttiin suomalaiseen sosiaalipoliittiseen keskusteluun 1970-luvun ruotsalaisesta työmarkkinatutkimuksesta. Aluksi kömpelösti "uloslyönniksi" käännetty "utslagning" suomennettiin kohta syrjäytymiseksi. Sillä tarkoitettiin putoamista työmarkkinoilta eli työttömyyttä, työkyvyttömyyttä ja ennenaikaista eläkeläistymistä. Sittemmin se sai muitakin merkityksiä ja alkoi viitata hyvin yleisesti erimuotoiseen huono-osaisuuteen ja sen kasautumiseen. (Helne & Karisto 1993, 517.)

Kuitenkin syrjäytymiskäsitteestä on tarkemman kuvan saaminen ollut hankalaa. 1980-luvulla voimistuneelle syrjäytymiskeskustelulle tyypillistä olikin epäyhtenäisyys niin käsitteiden käytössä kuin teoreettisessa keskustelussakin (Tuomikoski 1989, 51). Samoin syrjäytymisestä puhuttaessa on usein unohdettu se, mitä sillä tarkkaan ottaen tarkoitetaan (Jyrkämä 1986, 38).

2.1 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Ennen syrjäytymiskäsitteen määrittelyä teemme eron kahden eri käsitteen, syrjäytymisen ja syrjinnän välillä. Nämä eroavat toisistaan siinä, että syrjintä on muiden ihmisten reaktio yksilöä kohtaan. Syrjäytyminen taas voi tapahtua vapaaehtoisesti, omana haluna irrottautua yhteisöstä (Sipilä 1982, 19).

Vaikka syrjäytymisen käsite yleisesti ottaen on epämääräinen ja sen muuttaminen empiirisesti todennettavaksi ja mitattavaksi on osoittautunut vaikeaksi (Heikkilä 1990, 237), sitä on pyritty usein määrittelemään. Lehtosen ym. (1986, 3) mukaan syrjäytyminen viittaa arkikielessä johonkin negatiivissävyiseen

muutokseen tai tämän muutoksen jälkeiseen tilaan (syrjäytyneisyys), joka voi olla tahatonta tai tarkoitettua.

Jorma Sipilä, joka on tutkinut runsaasti syrjäytymistä, näkee sen olevan yksilön ja yhteiskunnan välisten siteiden heikkoutta, minkä seurauksena ihminen ajautuu marginaaliasemaan, ulos sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostetun elämäntavan valtavirrasta tilanteeseen, jossa sekä koulutus että elämäntapa typistyvät (Sipilä 1985, 73). Usein syrjäytymisellä tarkoitetaan koulun, työn ja sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle jäämistä (Lehtonen ym. 1986, 19). Koistinen ym. (1987, 55) taas määrittelevät syrjäytymisen toiseksi ääripääksi jatkumossa, jossa toinen ääripää on täydellinen sopeutuminen yhteiskuntaan ja vuorovaikutukseen. Townsend (1987, 36) näkee syrjäytymisen olevan usein sosiaalista, mutta tämän lisäksi se voi ilmetä myös materiaalisena, mikä ilmenee esimerkiksi asuin- ja työolosuhteiden puutteellisuutena. Joillakin syrjäytyminen voi kestää vain muutamia päiviä, kun toisilla syrjäytyminen voi olla elinikäinen ongelma.

Yhteiskunnasta syrjäytymistä voidaan tarkastella sen toteuttamistavan mukaan. Syrjäytyminen voi esimerkiksi johtua siitä, että yhteisö haluaa sulkea jonkun tai jotkut ulkopuolelleen, syrjäyttää ihmisiä. Syrjäyttäminen perustuu Frickin (1982, 4) mukaan pysyväisluontoiseen avuttomuuteen, jonka seurauksena henkilö suljetaan pois erilaisilta sosiaalisilta areenoilta. Syrjäyttäminen voi lähteä myös yksilön omasta aloitteesta; hän haluaa itse eristäytyä ja syrjäytyä. Nämä kaksi muotoa voivat yhdistyä kun yksilö tahallaan rikkoo normeja siten, että tietää tulevansa syrjäytetyksi, ikäänkuin syrjäyttää itsensä. (Sipilä 1985, 73-74.)

Helena Saarikosken mielestä syrjäytymismäärään kytkeminen joihinkin ulkoisiin mittareihin on kyseenalaista. Käsitteen käyttö leiman tavoin rakentaa poikkeavuutta, tuottaa syrjäytymisen kokemusta ja toimii vallankäytön välineenä. Syrjäytyminen tulee merkitsemään yksinkertaisesti syrjäytymistä niiden normi- ja arvojärjestelmästä, joilla on eniten valtaa, ja joutumista erilaisten säätelyjen kohteeksi.

Ulkoiset realiteetitkin saavat merkityksensä yksilöllisesti ja kulttuurisidonnaisesti. Esimerkiksi asunnottomuus näyttäytyy yleisessä katsannossa pitkälle menneen

syrjäytymisen merkinä, mutta joillekin juuri asunnotta pärjääminen merkitsee elämän hallinnassa olemista.

Voidaanko oikeastaan puhua varsinaisesta syrjäytymisestä (ellei ihminen itse koe elämähallinnan menetystä) ilman, että asetetaan ulkoapäin moralistisia ennakkoehtoja siitä, miltä elämän pitäisi näyttää? Syrjäytymisestä puhuttaessa viitataan usein juuri elämähallinnan menetykseen. Entä mitä sitten on elämähallinta?

Elämähallinta näyttäytyy kulttuurissamme keskeisenä hyvän elämän ehtona. Ulkoinen elämähallinta, se ettei ole kontrolloimattomien tapahtumien ja tilanteiden heiteltävänä, perustuu paitsi yksilön tekemisiin paljolti myös yhteiskunnallisiin lähtökohtiin ja olosuhteisiin. Sisäistä, koettua elämähallintaa ihmiset rakentavat mielessään osittain myös ulkoisista olosuhteista riippumatta.

Nuorten elämähallinnan rakentumista koskevissa haastatteluissa Saarikoski toteaa tulleen esiin eräänlaisen tässä ja nyt -eetoksen, joka on ristiriidassa perinteisen elämähallinnan ideologian kanssa: elämää ei voi eikä siksi pidä yrittääkään hallita tai kontrolloida. Liika suunnitelmallisuus on sattumanvaraisissa oloissa riski. Tärkeintä on elää tätä hetkeä niin, että voi olla tyytyväinen elämäänsä nyt. (Saarikoski 1996, 1.)

Jyrkämä (1986, 51-52) erottaa kaksi syrjäytymistyyppiä, "objektiivisen" syrjäytymisen ja "subjektiivisen" syrjäytymisen. "Objektiivisessä" syrjäytymisessä on kyse resurssien ja kykyjen puuttumisesta ja "subjektiivisessä" syrjäytymisessä esimerkiksi nuoren omasta halusta hylätä yhteiskunnan arvot ja päämäärät.

Nuorisokulttuurin äärimmäisissä edustajissa yhdistyy syrjintä ja syrjäytyminen. Tällaiset nuoret menestyvät usein huonosti koulussa ja ihmissuhteissaan. He suhtautuvat tahallisen välinpitämättömästi yhteiskunnan moraaliin ja sääntöihin, valitsevat sosiaalisen syrjinnän. Se on heidän positiivisen identiteettinsä lähtökohta. Aikuistumisen myötä tämä identiteetti kuitenkin murenee ja tilalle tulee yhteiskunnan yleisiin sääntöihin mukautuva työntekijä. Modernissa disintegroitu-

neessa yhteiskunnassa syrjintä vähenee kaiken aikaa, kun taas syrjäytyminen lisääntyy. (Sipilä 1982, 19- 20.)

Syrjäytyminen tapahtuu arkielämän alueella ja suhteessa kulloinkin yhteiskunnassa vallitsevaan normaalisuuteen (Vähätalo 1987, 6). Nyky-yhteiskunnassa työ ja perhe ovat tärkeimmät yhteisyyden instituutiot, joten pahimmin syrjäytyvät ne joilla ei ole työtä eikä perhettä (Sipilä 1985, 73). Näiden institutionaalisten siteiden puuttuminen voi myös liittyä toisiinsa: esimerkiksi työttömyys voi aiheuttaa perheongelmia, joista seurauksena voi olla perheen hajoaminen. Avioero voi taas johtaa tapahtumiin, jotka lopulta aiheuttavat työpaikan menettämisen. (Jyrkämä 1986, 38.) Syrjäytyminen ei ole kollektiivista vaan yksilökohtaista, jolloin syrjäytynyt jää tilanteessa yksin eikä hae tukea muista syrjäytyneistä. Huono-osaisuus ei johda poliittiseen toimintaan. Organisoituminen ja joukkomittainen edunvalvonta jäävät toteutumatta. (Heikkilä 1990, 25.) Syrjäytyneet ovat vallankäytön kohteina ja heillä on taipumusta pysyväisluontoiseen avuttomuuteen, jota aiheuttavat toistuvat epäonnistumisen kokemukset tilanteen hallinnassa. Ihmisen elämänongelmien muutossuunta on siirtynyt ulkoisesta sisäisen elämänhallinnan ongelmiin. (Roos 1983, 5.) Aineellisen turvattomuuden sijasta nykyajan ongelmia ovat uudet sosiaaliset ongelmat: ihmissuhdeongelmat, vieraantuneisuus, ihmisten kokema avuttomuus, tyhjiys ja tarkoituksettomuus (Rakenteellisen sosiaalityön muistio 1985, 8). Myös nuorilla on vaikeuksia omassa elämänhallinnassaan, varsinkin jos heidän kotiympäristönsä ei kykene heitä riittävästi ohjaamaan ja tukemaan.

Sipilän (1985, 72) mukaan taloutta ja perhettä koskien tulee tapahtumaan muutoksia, joiden seurauksena syrjäytyminen tulee lisääntymään. Urbanisoinnin haittavaikutuksina Lipiäinen ja Runsas näkevät sopeutumattomuuden, arvojen ja normien muuttumisen epävirallisella tasolla, muuttoliikkeen aiheuttamat häiriöt perheen kiinteydessä ja tungosalueiden ahtautumisongelmat sekä hyvinvointiyhteiskunnan stressi- ja muut sairaudet (Runsas 1991, 612).

Syrjäytymisen ilmiö ei ole uusi ja vain viime aikoja koskettava, vaikka sana onkin iskostunut kielenkäyttöömme myöhään. Syrjäytyminen on pikemminkin universaalinen, enemmän tai vähemmän kaikkia yhteiskuntia ja kaikkia aikoja kosket-

tava ilmiö. Sen taustalla ovat hyvinvointiresurssien niukkuus ja epätasainen jako, erot ja eriarvoisuudet. Kaikissa yhteiskunnissa on vähintään piilevää ylikysyntää arvostetuista asioista, ja siksi on myös syrjäytymisuhan alla eläviä väestöryhmiä. Aina ja kaikkialla on niin ikään mekanismeja ja menettelytapoja, joilla liikaväestö voidaan työntää sivuun yhteiskunnallisesti arvostettua "hyvää" jaettaessa. Nuo mekanismit, syrjäytymisen ilmenemismuodot ja perusteet sekä ongelmien syvyys vaihtelevat kuitenkin niin historiallisesti kuin maantieteellisestikin. (Helne & Karisto 1993, 524.)

Syrjäytymisen käsitteeseen liittyy läheisesti muitakin käsitteitä, joista deprivatio ja huono-osaisuus osuvat ehkäpä kaikkein lähimmäksi. Tärkeää on se, missä määrin nämä eri käsitteet osuvat päällekkäin eli miten syrjäytyneisyys kasautuu. On selvää, että syrjäytyminen on sitä totaalisempaa mitä useammalta alueelta yksilö on samanaikaisesti syrjäytynyt. Huono-osaisuutta tarkastellaan usein sosiaalisen deprivatian kautta, jolloin deprivoivat tekijät nähdään esteinä ihmisen kehitykselle ja aineellisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiselle aiheuttaen näin rasitusta ja paineita ihmiselle (Sipilä 1979, 11-17). Sosiaalinen deprivatio tarkoittaa siis elämänhallintaresurssien suhteellista puuttumista (Rauhala 1988, 8).

Deprivoivat tekijät

Sipilän (1979, 27-36) mukaan poikkeava käyttäytyminen johtuu yhteisössä esiintyvistä deprivoivista tekijöistä, jotka voidaan määritellä siten, että ne ovat esteitä ihmisen kehitykselle sekä aineellisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiselle kohdistuen rasituksina ja paineina ihmisiin aiheuttaen puutteita hyvinvoinnissa. Nämä deprivoivat tekijät voidaan jakaa taloudelliseen, sosiaaliseen ja fyysiseen deprivatioon. Sipilän mielestä erityisten deprivatioteorioiden rakentamista ei vaadita, sillä on hyvin vaivatonta päätellä, että huonot elinolosuhteet aiheuttavat deprivatiota.

Huono-osaisuuden ulottuvuudet

Syrjäytymisen käsite sivuaa läheisesti huono-osaisuuden käsitettä, sillä molemmat mielletään yksilötasolla esiintuleviksi negatiivisiksi ilmiöiksi. Huono-osaisuus ilmenee yksilön henkilöhistoriaan liittyvinä ongelmina, kuten heikkona sosiaalise-

na taustana, heikkona koulumenestyksenä, heikkona ammattitaitona, alhaisina tuloina sekä alhaisena taloudellisena ja sosiaalisena selviytymiskyynä. Huono-osaisuudessa edellinen tekijä johtaa vääjäämättä seuraavaan. (Lehtonen ym. 1986, 15.) Esimerkiksi livari (1996, 141) tiivistää rikosentekemisen ketjun seuraavasti:

huono-osaisuus -> hengaileva elämäntyyli -> negatiivinen vertaisryhmä -> kiinnittyminen vain tähän hetkeen -> rikosten tekeminen -> rangaistukset -> uusintarikoskierre -> syvenevä huono-osaisuus jne.

Deprivaatio ja huono-osaisuus saavuttavat lapset tavallisesti aikuisen välityksellä. Kun perhe on kerran joutunut kerrostuman pohjalle, on nouseminen sieltä hyvin vaikeaa. On silti huomattava, että kaikki huono-osaisuutta kokeneet eivät syrjäydy. Ongelmalliseksi tilanne muuttuu silloin, kun useampi deprivoi tekijä vaikuttaa samanaikaisesti. (Sipilä 1979, 16-17.)

3 NUORET JA SYRJÄYTYMINEN

Syrjäytymisestä on usein puhuttu lähinnä aikuisväestöä koskevana käsitteenä. Kasarin (1992, 32) mukaan on kuitenkin selvää, että syrjäytymisessä on kyse paljon aikaisemmin, jopa lapsena alkaneesta kehityskaaresta. Takala (1992) toteaa tutkimuksessaan, että jos lapsen tai nuoren kohdalla tapahtuu kodin tai lähiyhteisöjen murenemistä, on tästä seurauksena sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen. Tällöin syrjäytyminen alkaa kotona jo ennen kouluikää. Jos syrjäytymiskehitys jatkuu kouluaikana ja koulustakin muodostuu syrjäyttävä mekanismi, pahenee tilanne entisestään koulun keskeyttämiseen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle ajautumiseen. (Takala 1992, 162, 166.)

Valtaosa nuorista varmasti selviää kasvuprosessin läpi ilman suuria ongelmia ja sopeutuu vallitsevaan elämänmenoon. Kuitenkin jatkuvasti on nuoria, jotka törmäävät vakaviin ongelmiin. Kärjistyneet seuraukset näkyvät nuorten päihde-ongelmina, kasvavina mielenterveyshäiriöinä ja nuorisorikollisuutena, jotka helposti johtavat nuoren syrjäytymiseen. (Nuorisohuollon työryhmän muistio 1988, 6.)

Nuorten syrjäytymisestä puhutaan paljon, mutta Saarikosken mukaan kyse tuntuu usein olevan varsin epämääräisestä uhkakuvasta. Keskustelulle on ollut tyypillistä, että syrjäytetyt tai syrjäytymisvaarassa olevat ovat "toisia", "niitä". Harva määrittelee itsensä syrjäytyneeksi.

Empiiristen tutkimustulosten tulkitseminen joko syrjäytymisen tai elämänhallinnan kehyksessä voi tuottaa vastakkaisia näkemyksiä ilmiöstä. Esimerkiksi nuorten osallistumattomuutta on pidetty syrjäytymisen merkinä ja tulkittu osallistumismahdollisuuksien puutteeksi. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että suurta osaa nuorista ei yhteiskunnallinen osallistuminen kiinnosta. Syrjäytymistulkinta palvelee toiseuden luomista, nuorison näkemistä aikuisväestöstä poikkeavana heimona, jolle olisi "tehtävä jotakin". (Saarikoski 1996, 1.)

3.1 NUORUUS

Yleisesti ottaen nuoruuskäsitteen määrittely on herättänyt runsaasti keskustelua. Käsitettä tulkittaessa voidaan painottaa yksilön biologisia muutoksia tai sitä voidaan käsitellä ikäkausiteorioiden valossa, jolloin se nähdään eri aikakausina vaihtelevina kuohunta-ajan ilmiöinä (Takala 1992, 16). Psykologisessa tarkastelussa nähdään kehityskausi, jonka aikana ihminen kypsyy itsenäistymiseen (Pulkkinen 1984, 16). Sosiologiassa nuoruus ymmärretään muutoksen aikana, jolloin yksilö kasvaa kohti aikuisuutta ja aikuisuuteen, keskeisenä elementtinään siirtyminen työelämään (esim. Allardt & Uusitalo 1984, 1).

Nuoruus nähdään siis yhteiskunnallisena kategoriana, mutta sillä on myös selvä historiallinen taustansa. Nuoruudesta aikuisuuteen siirtyminen on kautta aikojen tapahtunut kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen vaatimusten mukaan. Nykyään nuoruudesta aikuisuuteen siirtyminen on kuitenkin saanut aivan uusia piirteitä. Jyrkämän (1986, 43) mukaan nykyaikana nuoruuteen sisältyvät aikuisutumisen prosessit ovat eriytyneet ja näihin prosesseihin vaikuttavat tekijät ja toiminnot monimuotoistuneet. Tähän viitaten Jyrkämä esittelee keskeisiä nuoruuteen liittyviä muutoksia.

Nuoruuden ajan pidentyminen

Jos nuoruuden ja aikuisuuden taitekohtana pidetään siirtymistä vakaaseen asemaan työelämässä, on tämä raja siirtynyt yhä myöhäisemmäksi. Tästä seurauksena ovat ristiriidat ja jännitteet nuoren ja lähiympäristön välillä. Nuoruuden ja aikuisuuden väliin jää entistä enemmän "sosiaalista" tilaa, jossa aikuistuva ihminen joutuu tekemään itseään koskevia ratkaisuja ja valintoja. Tämä merkitsee myös sitä, että on aikaisempaa vaikeampaa käyttäytyä iän vaatimalla tavalla. Kaikenkaikkiaan näyttääkin siltä, että nuoruuden pidentyminen on tehnyt nuorena olemisen ja aikuiseksi kasvamisen vaikeammaksi kuin ennen. (Jyrkämä 1986, 43.)

Koulutuksen erillistyminen

Koulutuksesta on tullut oma erillinen alueensa, joka on irroittanut nuorta perheestä sekä työelämästä. Vaikka koulutuksen tavoitteena onkin työvoiman tuottaminen työelämän tarpeita varten, on se samalla - työmarkkinoiden myötävaikutuksella - asettanut nuoret kilpailuasemaan keskenään työelämään pääsystä. Epäonnistuminen yhä kovenevassa kilpailussa voi täten heijastua pitkälle eteenpäin huonona kilpailuasemana työmarkkinoilla. (Jyrkämä 1986, 43.)

Nuorten erillistyminen erityiseksi ikäryhmäksi

Viime vuosikymmenten vahva nuorisokulttuurin nousu on merkittävässä määrin muokannut nuorten tietoisuutta ja käyttäytymistä. Nuorisokulttuurin merkitys nähdään siinä, että se antaa nuorille aineksia orientoitua perinteisten perhe- ja koulutusideologian sekä koulu- ja lähiympäristön luomiin ristikkäispaineisiin. Tätä kautta ne murentavat perinteistä ideologiaa ja heikentävät vallitsevaa järjestyskulttuuria. Eri nuorisokulttuurit eroavat toisistaan suhtautumisessaan yhteiskuntaan. Osaa voidaan luonnehtia vastakulttuureiksi ja näin ollen niihin sitoutumisesta seuraa konflikteja vallitsevan kulttuurin edustajien kanssa. (Jyrkämä 1986, 43-44; Heiskanen & Mitchell 1985, 381-386.)

Sosiaalisen tuen ja kontrollin eriytyminen

Aiemmin samat instituutiot, kuten perhe ja lähiympäristö, antoivat sosiaalista tukea ja kontrollia. Nykyään on tapahtunut muutos, jossa perinteiset tuenantajat

ovat menettäneet merkitystään. Niiden sijalla on valtiollinen kontrollibyrokratia, jonka mahdollisuudet muuhun kuin kontrolliin ovat vähäiset. Kun nuoret rikkovat yleisiä normeja, joutuvat he tämän kontrollin kohteeksi. Tällaisessa tilanteessa seuraamukset nuorelle voivat olla pahempia kuin kontrolliin johtaneen tapahtumaketjun käynnistäminen. (Jyrkämä 1986, 44.)

Edellä kuvattuja kehityskulkuja voidaan "lukea" siten, että ne ovat merkinneet nuorten syrjäytymisen mahdollisuuksien lisääntymistä. Mitä kiivaammaksi esimerkiksi kilpailu koulutuksesta tulee sitä riskialttiimmaksi yhä useamman nuoren tilanne muodostuu. Koska kilpailussa pärjääminen edellyttää resursseja, sosiaalista tukea ja oikeita ratkaisuja sekä sopeutumista jatkuvasti koveneviin normaalisuusvaatimuksiin, ei syrjäytyminen ole vain jo syrjäytyneiden ongelma, vaan tiedostettu uhka todennäköisesti yhä useamman nuoren arkipäivää. (Jyrkämä 1986, 44-45.)

3.2 NUORTEN SYRJÄYTYMINEN

Nuorten syrjäytymiseen ja syrjäytymiseen yleensä ei ole olemassa yhtä selkeätä tietä, mutta syrjäytymisprosessien etenemisessä on havaittavissa yhtäläisyyksiä. Takala (1992, 37-38) esittää oman tulkintansa syrjäytymisen vaiheista seuraavasti:

1. Vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
2. Koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen
3. Työmarkkinavaihe, jossa ajaudutaan huonoon työmarkkina-asemaan
4. Täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaalivastuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen tai muu marginalisoituminen)
5. Laitostuminen tai eristyminen yhteiskunnasta

Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa syrjäytyminen alkaa koulussa, minkä oire on koulukielteisyys, josta Takala käyttää nimitystä "kouluallergia". Kolmas vaihe on työvoimatoimistojen kautta kokeilu työmarkkinoilla. Syrjäytymisen neljäs vaihe on työnvieroksunta eli "työallergia". Tästä eteenpäin tie saattaa johtaa täydelliseen eristäytymiseen yhteiskunnasta, alkoholismiin, sosiaalitoimistojen

asiakkaiksi, metsiin erakoiksi sekä erilaisiin laitoksiin muusta yhteiskunnasta eristetyiksi. Yksilön tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että syrjäytymisriski huomataan mahdollisimman varhain, jolloin mahdollisiin korjaaviin ja ehkäiseviin toimenpiteisiin voidaan ryhtyä riittävän aikaisin. (Takala 1992, 37-38.)

Jyrkämä (1986, 40) on laatinut taulukon syrjäytymisen ulottuvuuksista. Hänen ydinajatuksenaan on, että syrjäytyminen johtuu näiden ulottuvuuksien jonkinasteisesta yhteenkietoutumisesta, jolloin yksittäisen syyn selvittäminen on vaikeaa. Ulottuvuuksien tarkastelu auttaa kuitenkin jäsentämään syrjäytymistä niin käsitteellisesti kuin tutkimuskohteenakin.

| | KOULUTUKSELLINEN | TYÖMARKKINALLINEN | SOSIAALINEN | VALLANKÄYTÖLLINEN | NORMATIIVINEN |
|-----------------------|---|--|---|---|---|
| ALUEET | Koulutusinstituutiot | työmarkkinat, työelämä | perhe, lähiyhteisöt | yhteiskunnalliset vaikutuskanavat | julkisuus, kansalaismielipiteet |
| SISÄLLÖT | tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyys tai puuttuminen | työn sisällyksettömyys, huonot työolot, työttömyys ja sen uhka | siteettömyys, ystävyksettömyys, sivullisuus | vallan ja vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen | "normaalisuuden" rikkominen |
| MEKANISMIT | valikoiminen, valikoituminen koulutusaloille ja -tasoille | valikoiminen, valikoituminen huonoihin työmarkkina-asemiin | avioerot, eristäminen/eristyminen lähiyhteisöstä | joutuminen vallankäytön ja erityiskontrollin kohteeksi | leimautuminen ja leimaaminen "normienrikkokijaksi" tai poikkeavaksi |
| SYYT JA TAUSTATEKIJÄT | kilpailu koulutuspaikoista, yksilölliset resurssit | työmarkkinoiden ja työelämän muutokset | perheen "kriisi" ja lähiyhteisöjen mureneminen | vallankäytön monimutkaisuus, kontrollikoneistojen kasvu | yhteiskunnallisen ilmapiirin koveneminen |
| SEURAUKSET | resurssien vähäisyys kovenevassa kilpailussa | toimeentuloon, terveyteen ym. liittyvät ongelmat | sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkeneminen | vähäiset mahdollisuudet itseä koskeviin ratkaisuihin | itseleimaaminen, identiteetti-ongelmat |

Kuvio 1. Syrjäytymisen ulottuvuudet

4 KOULU SYRJÄYTTÄVÄNÄ INSTITUUTIONA

Koulu ja koulunkäynnin onnistuminen ovat keskeinen osa lapsen ja nuoren elämää. Samalla se on tärkeä selviytymisresurssi nyky-yhteiskunnassa. Paitsi että koulu tuottaa eväitä jatkokoulutukseen ja työelämään, se on myös tärkeä itsetunnon lähde. Se, miten yksilö selviytyy koulussa tiedollisesti ja taidollisesti, miten hän sopeutuu koulun normeihin ja arvomaailmaan sekä millainen asema hänellä on kouluyhteisössä, suuntaa nuoren kehitystä. (Uusitalo 1984, 155-165.)

4.1 PERUSKOULUN TEHTÄVÄT

Peruskoululaissa (1983, 30) hahmotetaan koulun tehtävien suuntaviivoja:

Peruskoulu on yhtenäiskoulu, joka antaa kansalle tarpeellista yleissivistävää koulutusta. Samalla peruskoulussa tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaita tasapainoisiksi, hyväkuntoisiksi, vastuuntuntoisiksi, itsenäisiksi, luoviksi, yhteistyökykyisiksi, rauhantahtoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi.

Peruskoulun tehtävänä on pohjakoulutuksen antaminen, jotta nuorille aukeaisi mahdollisuudet hakeutua jatkokoulutukseen ja edelleen työelämään. Sivistystehtävän lisäksi koulun yhteiskunnallisena tehtävänä on lasten ja nuorten sosiaalistaminen. Koulu onkin perheen ohella toinen instituutio, joka välittää nuorelle aikuiselämän tietoja ja taitoja. (Aittola ym. 1989, 117.) Koulu suorittaa myös oppilaiden valikointia. Valikoinnissa on kyse yksilöiden valikoimisesta koulutuksen avulla yhteiskunnassa oleviin erilaisiin ja eriarvoisiin asemiin (Takala 1989, 16). Nykyaikana koulusta on tullut nuorelle yhä pidemmän ikäkauden varasto, joten koulun tehtäväksi onkin muodostunut myös oppilaiden säilyttäminen tai varastointi (Kivinen & Rinne 1989, 67).

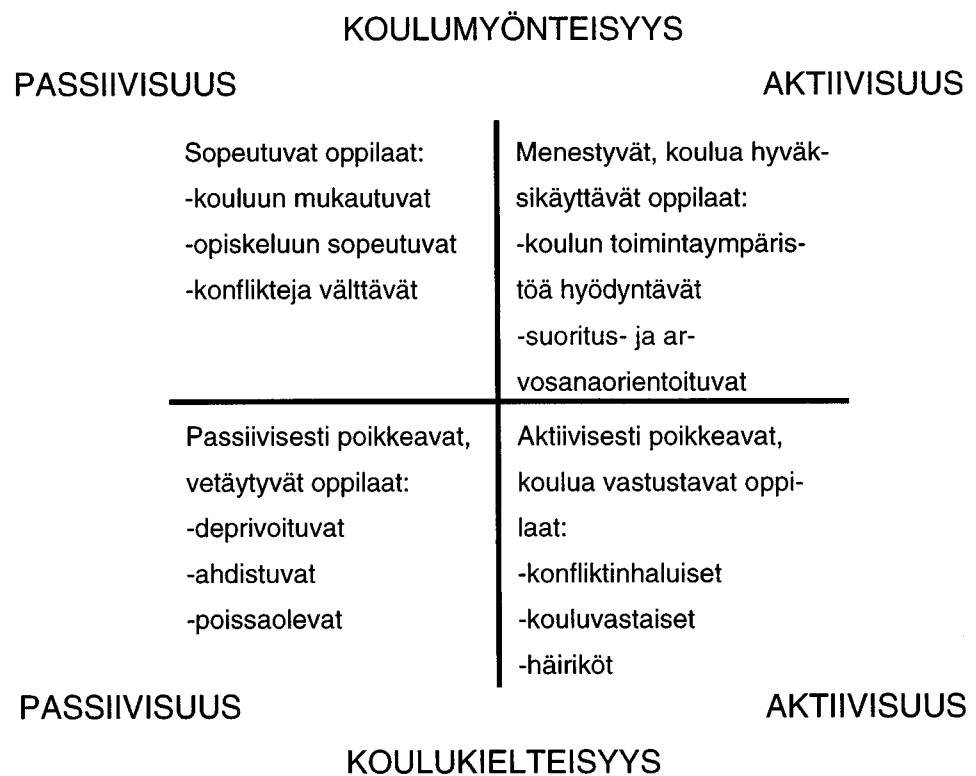
Kivinen ja Rinne (1989, 58) tiivistävät koulun yhteiskunnalliset tehtävät neljään ryhmään:

- 1) kvalifiointiin, tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottamiseen,
- 2) valikointiin ja selektioon, yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittumiseen,

- 3) integraatioon eli kulttuuriseen sopeuttamiseen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämiseen,
 4) säilyttämiseen ja varastointiin.

4.2 KOULUN SYRJÄYTTÄMISMEKANISMIT

Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 75) ovat tehneet seuraavan nelikentän , joka auttaa jäsentämään erilaisia koulussa syntyviä rooleja.



Kuvio 2. Luokkahuoneen roolit.

Oppilaat on varsin helposti ryhmiteltävissä edelläkuvatun mallin mukaan. Malli havainnollistaa, kuinka kouluun ja luokkiin muodostuu oppilasryhmiä, jotka ovat eri asemassa suhteessa kouluun ja käytäntöjen asettamiin vaatimuksiin. Tietty oppilasaines valikoituu jo koulussa vetäytyjiksi ja häiriköiksi ja joutuu sitä kautta heikkoon asemaan työmarkkinoilla.

Vaikka käyttäytymisongelmat todennäköisesti jatkuvat vuodesta toiseen, kaikki käyttäytymisongelmat eivät selity pelkästään aiemmillä vastaavilla ongelmilla. On todettu, että esimerkiksi yläasteen kouluilla on vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. Toiset pystyvät vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden kehitykseen, kun taas toisten koulujen vaikutus on negatiivinen. Tutkijat selittävät tätä koulujen välistä eroa niiden sosiaalisiin instituutioihin liittyvinä luonteenpiirteinä. Kouluihin muodostuu oma koulun "henki", joka positiivisimmillaan kumuloituu yksittäisistä tekijöistä, esimerkiksi akateemisesta kunnianhimosta, opettajan toiminnoista oppitunneilla, kannustuksesta ja palkitsemisesta ja vastuunannosta oppilaille. Näin oppilaiden koulukokemukset muovaavat paljolti heidän käyttäytymistään ja asenteitaan. (Laakso 1992, 52-53.)

On myös muistettava, että usein nuoren asema ja sosiaalinen identiteetti on suoraan yhteydessä koulumenestykseen. Myös useimmat nuorisojengit syntyvät kouluympäristössä (Iivari 1996, 56). Epäonnistuneet, sopeutumattomat tai leimatut hakeutuvat helposti vertaisryhmiinsä (Bynum & Thompson 1989, 321-322).

Myös koulun todellisuus synnyttää poikkeavuutta (Heikkinen 1986, 8). Koulutyötä säätelevät institutionaaliset odotukset eli piilo-opetussuunnitelman vaatimukset, kuten täsmällisyys, kärsivällisyys ja pitkäjänteisyys. Ne luokittelevat oppilaita normaaleihin ja poikkeaviin kouluaineissa menestymisen ohella. Samalla koulu lajittelee oppilaat erilaisille koulutusurille kuten ammattikouluun, lukioon, koulukotiin ja tarkkailuluokalle ja tuottaa syrjäytymisen ja leimautumisen alkusysäyksen, jonka päätepisteenä pahimmillaan on vankila. (Järvi 1989, 44, 56, 75.)

Bynum ja Thompson (1989, 319-320) korostavat, miten arvokonfliktitilanteessa yhteiskunnallisen vallan muuttuja tulee tärkeäksi, jos syntyy esimerkiksi kiistaa jonkin käyttäytymistavan sopivuudesta. Yksilöt, ryhmät ja/tai sosiaaliset toimijat, joilla on valta ja auktoriteetti leimata nuorten käyttäytyminen vääräksi ja asettaa heihin poikkeavan leima sillä tavalla, että siitä tulee osa heidän identiteettiään, ovat tärkeä tekijä luotaessa poikkeavuutta ja jopa nuorisoriikollisuutta.

Koulun käytännöt perustuvat karsimiseen ja lajitteluun. Moderni, hierarkinen yhteiskunta kokonaisuudessaan perustuu kilpailuun, mikä heijastuu myös koulun arkitodellisuuteen. Koulun velvollisuus on lajitella yhteiskunnan nuoret jäsenet valmiiksi sijoittumaan paikoilleen yhteiskuntaan. Tämä merkitsee sitä, että opettajien on alusta lähtien suoritettava arviointia, ja asetettava lapset paremmuusjärjestykseen, tai ainakin selviin hierarkisiin luokkiin: koulussa menestyvät ja heikommin menestyvät. (Uusitalo 1984, 160.) Myös erityisopetuksella on tässä oma osuutensa. Koulu toimii suodattimena kodin ja työmarkkinoiden välillä. Ensimmäisessä vaiheessa karsitaan normaalien ja epänormaalien välillä. Toisessa vaiheessa koulu tuottaa normaaleista työkyvyn, työhalun ja pätevyyden mukaan kerroksittain kvalifioitunutta työvoimaa. (Rinne ym. 1984, 22.)

Yleisesti ottaen koulutusta on pidetty suurena tasa-arvoistajana, joka on lisännyt vähävaraisen väestönosan työllistämisedellytyksiä ja kohentanut heikoimmassa asemassa olevien elämänmahdollisuuksia. Tämänkaltaisen usko koulutukseen on osittain murtunut. Koulutus ei ole peruskoulunkaan aikana taannut tasa-arvoa, vaan on osoittautunut pikemminkin kiristyvän kilpailun kentäksi. Halutuimmista opiskelupaikoista käydään kovaa pudotuspeliä, jossa välineinä ovat muutkin voimavarat kuin aiempi koulumenestys. (Silvennoinen 1993, 6.) Tehokkuuteen pyrkivä yhteiskunta harrastaa laajamittaista kykyjen etsintää ja suoritus-ten palkitsemista, jolloin vähäosaisten ihmisten kohtaloksi saattaa muodostua syrjäytyminen (Sipilä 1979, 18). Niin koulutus kuin koulutuksen puutekin heijastelevat sellaisia yhteiskunnallisia pohjavirtoja, jotka jo sinällään vievät ihmisiä selvästi erilaisiin elämänmahdollisuuksiin. Köyhyys ja työttömyys eivät iske valikoimatta keneen tahansa, vaikka niin hyvät kuin huonotkin elinolot ovat periaatteessa kaikille avoimet. (Silvennoinen 1993, 7.)

Koululaitoksen valikointimekanismi perustuu ennen kaikkea sellaisille älyllisille ja symbolisille suorituksille, jotka vastaavat yhteiskunnan ylimpien kerrosten kulttuuria, jolloin oppiminen koulussa on kulttuurisesti rikkaissa oloissa kasvanneille helpointa. Seurauksena tästä alempien yhteiskuntaluokkien lapset ovatkin niitä, joiden tie menestykseen helpommin katkeaa. (Uusitalo 1984, 160-161.)

livarin mukaan koululaitos on yksi keskeisistä yhteiskunnallisen syrjinnän tuottajista erotellessaan oppilaita menestyjiin ja ei-menestyjiin. Koulun piilopetussuunnitelma on osoittautunut kyvyttömäksi tarjoamaan elämänsisältöä saati avaamaan tulevaisuutta niille, jotka jo ennestään syystä tai toisesta ovat huonommassa asemassa.

Koulutusjärjestelmä on yhteiskunnan tärkein sosiaalisen valikoinnin väline. Valikoituminen on nykypäivänkin Suomessa yhteydessä perheen sosiaaliseen asemaan sekä kodin aineellisiin ja kulttuurisiin voimavaroihin. Kun kilpailu työmarkkinoilla kiristyy, kotitaustan merkitys saattaa entisestäänkin kasvaa. Kouluttamattomaksi ja työttömäksi valikoituminen on suorassa yhteydessä vanhempien taloudelliseen asemaan. Mitä korkeampaan tutkintoon nuori yltää, sitä epätodennäköisemmin hän on työttömästä tai työläisperheestä. (livari 1996, 146.)

4.3 POIKKEAVAN OPPILAAN SYRJÄYTYMINEN

Sopeutuakseen koulunkäyntiin oppilaan on mukauduttava koulun käytäntöihin ja näiden asettamiin vaatimuksiin. Lisäksi oppilaan on hyväksyttävä opettajan ja oppilaan välinen vaihtosuhte, jossa opettaja vaihtaa valtaa eli tietoa, tapoja ja käyttäytymissääntöjä oppilaan kuuliaisuuteen eli osaamiseen ja oikeaan asennoitumiseen. (Kivinen ym. 1985, 88.) Koulun toiminnan perusta on koulun ehtoilla ja vaatimuksista lähtien määriteltävä "normaalisuus". Oppilaiden oletetaan olevan "normaali-ihmisiä", jotka sopeutuvat heille kouluissa asetettuihin vaatimukseen (Kivinen ym. 1985, 40).

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan kykene tai halua noudattaa kouluoppimiselle asetettuja vaatimuksia, vaan he suhtautuvat kouluun kielteisesti. Näin ollen heidät luokitellaan poikkeaviksi (Kivinen ym. 1985, 51). Tällaisille oppilaille on tyypillistä, etteivät he viihdy eivätkä menesty koulussa ja heidän suhteensa opettajiin ovat huonot. He eivät ole kiinnostuneet koulun päämääristä eivätkä tunnista sen menettelytapoja näiden päämäärien saavuttamiseksi. Koulukielteisyys näkyy esimerkiksi tuntien häiritsemisenä, kouluhenkilökunnan vastustami-

senä, poissaoloina sekä koulun omaisuuden tuhoamisena. Kaikenkaikkiaan tällaisille oppilaille koulu merkitsee pakkoon perustuvaa laitosta, jota tulee kaikin keinoin vastustaa. Oppiminen, opetus ja koulun korostamat älylliset arvot ovat vastenmielisiä tai ahdistavia. Tästä syystä koulutiedon tavoittelu ei tule kysymykseenkään. (Kivinen ym.1985, 83-85.)

Aktiivisesti poikkeava oppilas ilmaisee omaa viihtymättömyyttään häiritsemällä aktiivisesti koulutyöskentelyä. Passiivisesti poikkeava taas pysyy poissa koulusta. Seurauksena ovat konfliktit opettajakunnan kanssa, jolloin oppilas törmää koulun valta- ja kontrollikoneistoon. Rankaisutoimenpiteet tällaisia oppilaita kohtaan tuottavat syrjäytymistä, mikäli se tässä tapauksessa kuvataan jostakin poissaoloksi. Puhuttelu, jälki-istunto, siirto luokan ulkopuolelle tai oppilaan vienti rehtorin kansliaan ovat toimintaa, jossa kohteena oleva oppilas siirretään laitoksen rutiinien avulla normaalista toiminnasta syrjään eli syrjäytetään. (Ulvinen 1993, 22-25.)

Kivinen ja Kivirauma (1985, 88-92) toteavat oppilaan sopeutumisen riippuvan hänen ja koulun edustamien kulttuurien yhteensopivuudesta eli siitä, oppiiko oppilas koulun "kielipelit" ja omaksuuko hän oppilaan roolin. Näin ajateltuna koulun tuottama poikkeavuus on ymmärrettävissä erilaisten kulttuurien yhteentörmäyksen seurauksena. Oppilaat välittävät kouluun erilaisia kulttuurisia lähtökohtia, jotka sopivat joko paremmin tai huonommin koulun oman kulttuurin kanssa.

Mikko Takala on käsitellyt nuorten syrjäytymistä koulusta ja koulutuksesta kirjassaan "Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma" (1992). Hänen mukaansa syrjäytyminen selittää sen, kuinka jo kouluaikana tietty osa oppilaista valikoituu vetäytyjiksi tai häiriköiksi ja siten joutuu heikkoon asemaan työmarkkinoilla. Tätä osaa oppilaista Takala kutsuu kouluallergikoiksi. Kouluallergia on siis nuoren vieraantumista ja syrjäytymistä koulusta, sen normeista sekä tavoitteista. (Takala 1992, 33, 37.) Näin ollen kouluallergikoksi voidaan määritellä nuori, yleensä poika, joka usein on työttömänä puutteellisen koulutuksen tai työkokemuksen takia. Kouluallergikot kuuluvat Kivisen, Rinteen ja Kivirauman koulun kulttuurisen ideaalityypittelyn koulua vastustavaan tai siitä vetäytyvään

oppilasryhmään (kuvio 2). Erityispedagogisessa luokittelussa heidät voidaan sijoittaa sosiaalisesti sopeutumattomien ryhmään (esim. Hautamäki ym. 1993, 122).

Takala käsittelee koulusta syrjäytymistä nimenomaan työelämästä syrjäytymisen lähtökohtana. Koulusta syrjäytyneet nuoret ovat hyvin voimakkaasti koulu- ja koulutuskielteisiä. Työvoimatoimistoissa nämä nuoret ovat osoittautuneet erittäin ongelmallisiksi nuoren ikänsä ja yleisen jäsentymättömyytensä vuoksi. Nämä nuoret eivät tiedä, mitä tahtoisivat tai mikä heitä kiinnostaisi. Mitä pidemmälle syrjäytymisprosessi etenee, sitä syvemmäksi muodostuu uloslyönti koko yhteiskunnasta. (Takala 1992, 165-166.)

Kouluallergia-ilmion taustalla nähdään nuoren motivaatio-ongelmat sekä huonot suhteet opettajiin. Tämän lisäksi perheen ja sosiaalisen taustan väliset yhteydet kouluongelmiin nähdään keskeiseksi. Myös nuorisokulttuurilla ja kaupallisuudella nähdään olevan vaikutuksensa. Huonot vapaa-ajan harrastukset tai pikemminkin harrastuksettomuus kuuluvat myös kouluallergikkojen ongelmiin. Kyse ei kuitenkaan ole mistään edellä mainituista asioista yksinään, vaan näyttääkin siltä, että kaikki nuo selitysmallit ja näkökulmat ovat saman asian eri puolia. (Takala 1992, 33-34.)

Koulutuksellisen syrjäytymisen vuoksi kouluallergikkojen tiedot, taidot ja valmiudet ovat vähäiset. Tämä johtaa auttamattomasti huonoon asemaan työmarkkinoilla, toisin sanoen koulutuksellinen syrjäytyminen johtaa vääjäämättä kohti koulutuksellista kvalifikaatiota, eli koulutuksen puute ajaa nuoren tietyille ammattialoille. Aiemmin esitetyn Jyrkämän (1986) kuvion 1 pystysarakkeen koulutuksellisen syrjäytymisen eri ulottuvuudet ovat kuin kouluallergikon portaat. Vaakarivin ensimmäiset alueet eli peruskoulu ja sen sisällöt sekä mekanismit, valottavat hyvin sitä prosessia, joka lähtee liikkeelle tietyssä joukossa peruskoululaisia. Yleisesti ottaen Jyrkämän taulukossa näkyvät hyvin kaikki ne alueet, joihin kouluallergikko joutuu. (Takala 1992, 16.)

Tehdessään tutkimuksensa kouluallergikkojen parissa 1985-1992 Takala tuli siihen tulokseen, että syrjäytymisketju on mahdollista katkaista. Kouluallergikko voidaan saada integroitumaan takaisin yhteiskuntaan ja saada innostumaan ammattitaidon hankkimisesta, jos hän itse kokee asian tärkeäksi. Tällöin ammatin hankkimisen tulee merkitä hänelle hänen omasta elämästään katsottuna myönteisiä asioita. (Takala 1992, 167.)

4.4 KÄYTTÄYTYMIS- JA OPPIMISVAIKEUDET SYRJÄYTTÄJINÄ

Joillakin lapsilla on käyttäytymisongelmia jo kouluun tullessaan, toisilla ongelmat taas kehittyvät kouluvuosien aikana ehkä juuri epäonnistuneiden koulukokemusten myötä. Niillä, joilla ongelmia on jo kouluun tullessa, vaikeudet saattavat pahentua tai parantua koulu aikana. Lapsen temperamentti ja sosiaaliset ongelmat interaktiossa luokkatoverien ja opettajan käyttäytymisen kanssa voivat edistää käyttäytymisongelmien syntyä. "Vaikean" temperamentin omaava lapsi puutteellisine koulu- ja sosiaalisine valmiuksineen kohtaa helposti kavereiden ja opettajan taholta negatiivisia reaktioita. Seurauksena voi olla kierre, jossa hän ärsyttää kavereita ja opettajaa ja näiden käyttäytyminen ärsyttää häntä. (Laakso 1992, 22.)

Käyttäytymis- ja oppimisvaikeuksien taustaa Laakso (1992) on tarkemmin kuvannut väitöskirjatutkimuksessaan. Hänen mukaansa taustatekijät voidaan ryhmitellä geneettisiin, fysiologisiin ja neurologisiin tekijöihin sekä psykologisiin ja sosiologisiin tekijöihin.

Geneettiset tekijät liittyvät käyttäytymisongelmien yhteydessä lähinnä persoonallisuustyyppien periytyvyyteen. Puhutaan myös Jonssonin sosiaalisen jatkuvuuden teoriasta (Rauhala 1988, 72-73), joka tarkoittaa lapsuuden epäsuotuisan tilanteen heijastumista myöhempään elämään. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien yhtenä taustatekijänä pidetään myös perinnöllistä taipumusta. Fysiologisten tekijöiden on katsottu olevan vaikuttamassa aggressiivisessä käyttäytymisessä tiettyjen hormonaalisten häiriöiden kautta.

Neurologiset tekijät saattavat aiheuttaa monentyyppisiä käyttäytymis- ja oppimisvaikeuksia. MBD-oireyhtymä tarkoittaa eriasteisia keskushermoston kehityksen ja toiminnan häiriöistä johtuvia puhe-, muisti-, tarkkaavaisuus-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä. Lisäksi oireina voi olla havaintomotorisia ongelmia, koordinaatiovaikeuksia, hyperkinesiaa ja impulsiivisuutta. ADD, tarkkaavaisuushäiriö, on lähes rinnakkainen MBD-oireyhtymälle, mutta tarkastelee motorisia ja tarkkaavaisuushäiriöitä enemmän kasvatukselliselta kannalta. Heikosti toteutunut lateralisoituminen synnyttää havaintomotorisen jäsentymisen ja avaruudellisen rakentumisen vaikeuksia, jotka puolestaan edesauttavat puhe-, luki- ja käyttäytymisongelmien syntyä. (Laakso 1992, 26-28.)

Psykologisiin selitysmalleihin sisältyy kaikki oppimiseen liittyvä. Mallioppimisen kautta kotoa, kavereilta ja viihteestä opitaan käyttäytymismallit. Samoin niitä opitaan positiivisesti ja negatiivisesti vahvistamalla. Häiriökäyttäytymisen taustalla ei aina tarvitse olla syviä psyykkisiä ongelmia tai haluttomuutta sopeutua. Kyse voi vain olla sosiaalisen kanssakäymisen taitojen puutteesta. Lapset eivät ehkä elämäntilanteestaan johtuen ole voineet oppia sosiaalisen käyttäytymisen perussääntöjä. (Keltikangas-Järvinen 1985, 158.)

Kouluepäonnistumisen frustroivista vaikutuksista on olemassa yleinen yksimielisyyss. Huonosti suoritetusta oppimistilanteesta seuraa epäonnistuminen ja frustraatio, tovereihin samaistuminen, defensiivistä käyttäytymistä ja edelleen epäonnistumista ja frustraatiota. Syntyy kehä, jonka seuraukset ovat negatiivisia. (Laakso 1992, 37.)

Koulutuksesta karsiutumisen lisäksi Haapasalon mukaan syrjäytymistä edistävät epäonnistumiset ja niitä seuraavat psykologiset ongelmat. Epäonnistumiskokemukset heikentävät oppilaan itsetuntoa ja jättävät jälkeensä psyykkisiä traumoja, jolloin lapsi ja nuori oppii nopeasti käyttämään kiertoteitä välttääkseen turhauttavat kokemukset tulevaisuudessa. Häirikön, pellen, kapinallisen tai vetäytyjän roolit voivat tarjota itsetunnolle turvallisempia vaihtoehtoja kuin yrittäjän ja epäonnistujan rooli. Kun tavanomaiset selvitymisväylät ovat tukossa, voi nuori ajautua myös rikollisuuteen ja yhteiskunnan normien ulkopuolelle. (Saarinen 1995, 12.)

Heikon koulusuoriutumisen taustalla voi olla myös alisuoriutuminen eli jostakin syystä omaa lahjakkuuskapasiteettia ei käytetä kokonaan. Ala-asteen alisuoriutujilla on todettu olevan heikko suoriutumistarve ja he ovat usein luokassaan kiusattuja, vetäytyjiä tai mahdollisesti valtiaita (Aho 1992, 105).

Sosiologisista selitysmalleista syrjäytymistä on kuvattu jo edellä. Leimaamisteoria olettaa poikkeavuuden syyn olevan huomion kiinnittämisessä poikkeavaan käyttäytymiseen. Lapsi omaksuu poikkeavan identiteetin samalla tavalla kuin toinen lapsi sovinnaisen identiteetin. Molemmissa tapauksissa lapsi mukautuu toisten odotuksiin. Tavallisesti lapsi saa leiman emotionaalisesti häiriintynyt, sosiaalisesti sopeutumaton tai jälkeenjäänyt. Leimaaminen vahvistaa poikkeavaa käyttäytymistä. (Laakso 1992, 39; Reinert 1980, 3-5.)

Lapsen käytöshäiriö on kuvattu myös tunne-elämän ja sosiaalisen käyttäytymisen kypsymättömyytenä (conduct disorder, CD). Käytöshäiriöön liittyvät oireet ovat moninaisia ja vaihtelevia, mikä vaikeuttaa käytöshäiriön diagnosointia. (Caven & Piha 1995,3.) Yhteisinä oireina käytöshäiriölle on mainittu aggressiivisuus, tuhoavuus, oppositionaalisuus, törkeä kielenkäyttö, valehtelu, varastelu, koulupinnaus ja hyperaktiivisuus (Sinkkonen 1991, 3137- 3139.)

Käytöshäiriöisillä lapsilla on useimmiten ongelmia koulussa. Erityisiä käytöshäiriöisillä lapsilla identifioituja oppimisvaikeuksia ovat esimerkiksi dysleksia, puutteellinen kielen kehitys ja heikot ongelmien ratkaisutaidot. Koulusta poissaolo, heikko motivaatio koulusuorituksiin, opettajien asenteet ja puuttuva vanhempien tuki ovat osaltaan koulusuorituksiin vaikuttavia tekijöitä. (Gottlieb & Friedman 1991, 218 -222.)

Jyväskylässä suoritetussa tutkimuksessa, jossa tutkittavina oli koulunkäyntivaikeuksista kärsineitä ja tavalliselta koulutusuralta syrjäytyneitä nuoria, uutta oli nuorten näkemys siitä, että koti ja vanhempien antama kasvatus eivät ole syynä heidän vaikeuksiinsa. He syyttivät epäonnistumisistaan pääosin itseään ja kouluongelmiaan. Noin 70 % nuorista kertoi kouluvaikeuksien alkaneen jo ala-asteella. Yli puolella nuorista oli ollut matemaattisia vaikeuksia, ja lähes saman verran ongelmia olivat tuottaneet lukemis- ja kirjoitushäiriöt. Älykkyydellä ei

havaittu olevan merkittäviä yhteyksiä vaikeuksiin, ja taustatekijöiksi arveltiin hahmotushäiriöitä, lyhytjänteisyyttä tai keskittymisvaikeuksia.

Kun koulussa tarvittavat perusasiat kuten lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen eivät suju, ei ole ihme, että häiriökäyttäytyminen lisääntyy. Yläasteella jo peräti 80 % nuorista kertoi olleensa häirikköoppilas. Suhteet opettajiin olivat selkeästi riippuvaisia käyttäytymisestä, ja huonot suhteet lisääntyivät häiriköinnin lisääntyessä. Nuorille olikin jäänyt koulusta ikävä yleistunnelma. Suurin osa nuorista kuitenkin harmitteli jälkikäteen tekemisiään ja tekemättä jättämisiään. (Laakso 1995, 23-24.)

4.5 PERHEEN MERKITYS

Perhe ja sen pääomat ovat perusta, jolta nuoren koulutuskäyttäytyminen ja ammatilliset näköalat nousevat. Ensimmäisen ammatillisen mallin antaakin yleensä isä tai äiti. Tämän laajemmasta näkökulmasta eivät useat nuoret ammattinäkyksiään katsokaan. (Kivinen ym. 1988, 14.) On kai sanomattakin selvää, kuinka suurta roolia nuoren lähiyhteisö, varsinkin perhe, näyttelee hänen kehityksessään ja matkassaan kohti aikuisuutta.

Rauhala (1988, 72-73) esittää kirjassaan Jonssonin teorian sosiaalisesta periytyvyydestä. Sen mukaan vanhempien lapsuudenkoti on monessa suhteessa samanlainen kuin se koti, jota he ovat luomassa omille lapsilleen. Pitäytymällä kotoa oppimissaan käytös- ja reagointimalleissa vanhemmat siirtävät omat vaikeutensa edelleen omille lapsilleen. Prosessi siis etenee vaiheittain: epäsuotuisa tilanne lapsena, epäonnistuminen aikuisen roolissa, epätydyttävä perhe-elämä ja epäluulo ympäristöä kohtaan. Näistä aineksista syntyy sosiaalinen ja psykologinen turhauma, joka ulottaa vaikutuksensa yli kolmen sukupolven. Sosiaalinen periytyvyys vaikuttaa siis siihen, että poikkeava yksilö "tuottaa" todennäköisimmin toisen poikkeavan yksilön, joka myöhemmin puolestaan yhä suuremmalla todennäköisyydellä tuottaa uusia poikkeavia yksilöitä. Jonsson olettaa, että poikkeavien määrä tulee kasvamaan samalla kun poikkeavuudet

tulevat entistä vakavammiksi. Mitä monimutkaisemmaksi yhteiskunnan rakenne muuttuu, sitä selvemmin tulevat esille yksilön puutteet.

Perheen syrjäytyminen saattaa tapahtua varsin monella tavalla. Saattaa käydä myös niin, että vain perheen lapset ilmentävät syrjäytymistä. Sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen, vähäiset mahdollisuudet itseä koskeviin ratkaisuihin sekä itseleimaamis- ja identiteetti-ongelmat tekevät syrjäytymiskehityksen pohjatyötä. Vasta myöhemmin tulevat koulutukselliset ja työmarkkinalliset seuraukset, jotka taas saattavat heikentää perheen sosiaalista tukea, mikä lisää eristäytymistä. (Takala 1992, 161-162.)

Koulutusta ja työmarkkinoita koskeva syrjäytyminen on voimakkaasti yhteydessä sosiaaliseen, vallankäytölliseen ja normatiiviseen syrjäytyneisyyteen. Nuoren kehitys on voimakkaasti sidoksissa perheeseen ja lähiyhteisöihin sekä näiden vaikutuskanaviin. Koti ja perhe on edellämainittujen kolmen alueen ankkuri ja lähiyhteisö, jossa lapsi tai nuori elää. Kun lapsen lähiyhteisö murenee, on seurauksena sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen. Jos tämä on jo pienellä koulutulokkaalla rasitteena, on syrjäytymiskehitys alkanut jo ennen kouluikää. Perheen yhteys ja toimintakulttuurin vahva siirtyminen sukupolvelta toiselle sekä keskinäinen tiivis vuorovaikutus vanhempien ja lasten välillä on erittäin tärkeää. Jos perheen ja lähiyhteisön toimintakulttuuri ei siirry, se saattaa johtaa esimerkiksi kaupallisen nuorisokulttuurin ylikorostuneisuuteen tai voimakkaaseen alikulttuuriseen integraatioon. (Takala 1992, 161-162.)

Perheen taloudellisten voimavarojen ja sosiaalisten lähtökohtien lisäksi vanhempien koulutuspääoma tai sen puute vaikuttaa valikoitumiseen. Kouluttamattomien vanhempien lapset jäävät muita useammin ilman koulutusta ja työtä. Kun perheen koulutusperinne ei tue korkeaa tavoitetasoa, vanhempien ja lasten odotukset sopeutuvat nopeasti koulun "objektiivisesti" toteamaan suoritus-tasoon. Ylempien sosiaaliryhmien nuorilla on hyvä koulutusorientaatio ja selkeät uratavoitteet, kun taas vähäisillä voimavaroilla opiskeleville nuorille heikko menestys ja muut takaiskut koituvat helpommin opintojen jatkamisen esteeksi. Koulun kulttuuriin huonosti sopivista oloista lähtevien nuorten negatiivinen asenne johtaa muita todennäköisemmin koulun ja sen käyttämien palkkioiden ja

rangaistusten vähättelyyn, epäonnistumisten hyväksyntään jne. Koulumenestystä ei koeta tärkeäksi, koska tavoitteet eivät alunperinkään olleet kovin korkealla. Nuorella on edessään jatkokoulutuksen ja ammattiuran valinta. Eväänä tässä tehtävässä on enemmän tai vähemmän hallussa oleva elämänhallinta, jota taas kotitausta ja hankittu pohjakoulutus keskeisesti määrittävät.

Perhe on lapselle sosiaalinen verkosto, jota hän hyödyntää kartuttaakseen koulupäjäämisen edellyttämää varustustaan. Lyhyen koulutuksen ja katkeilevien ammattiopintojen taustalla voidaan sanoa olevan usein rikkonainen perhe ja ankeat kotiolot.

Kärjistäen näyttää siltä, että syrjäytynyt perhe saa syrjäytyneitä lapsia. Ainakin osalle lapsista voidaan antaa negatiivinen tulevaisuudenennuste. Jos kouluaikana syrjäytymiskehitys jatkuu ja koulustakin muodostuu yksi syrjäyttävä mekanismi lisää, pahenee tilanne entisestään. Tuolloin syntyy syrjäyttäviä ketjuja kohti täydellistä marginalisoitumista. (Takala 1992, 166.)

5 SEIKKAILUSTA SEIKKAILUTOIMINTAAN

Mikä yllytti aikoinaan viikingit ulottamaan meriretkensä Pohjois-Atlantin myrskyistä piittaamatta aina Amerikan mantereelle saakka? Mikä saikaan kunnan englantilaisen herrasmiehen tunkeutumaan epäinhimillisin ponnistuksin Afrikan viidakoihin ja napaseutujen tappavaan kylmyyteen? Seikkailunhalu tietysti ja erityisesti uteliaisuus. Näiden lisäksi myös maineen, henkilökohtaisen edun ja kotimaalle lankeavan hyödyn tavoittelu. Historian ensimmäiset "seikkailut" tehtiin toivossa löytää uusia raaka-aineita ja asuinalueita. Mutta vuosisatojen kuluessa seikkailujen ja löytöretkien tavoitteet kokivat suuria mullistuksia. Syntyivät uskonnolliset tavoitteet, siirtomaiden valloittamisesta puhumattakaan, vedottiin turvallisuuspoliittisiin näkökohtiin ja niin edelleen. 1700-luvun loppupuolella ilmestyivät pelkääntään tieteellisin perustein seikkailuihin lähteneet tutkimusmatkailijat. Tästä seuraava vaihe olikin sitten seikkailu vain omien rajojen kokeilemista varten. (Kämäräinen 1993, 369.)

Seikkailulla on aina ollut tietty rooli ihmisen suhteessa maapalloon ja sen tutkimiseen. Seikkailun taustalla on usein ollut lisämaan tai vaurauden etsintä, toisaalta seikkailuvietti on ollut voimakkaana vaikuttajana kaukaisiin maihin suuntautuneeseen löytöretkeilyyn. Vaikkakin seikkailuun on liittynyt useimmiten vaarallinen tehtävä, sen maagista vetoa on ollut vaikea vastustaa. (Caven 1995, 6.)

Mitä sitten on seikkailu? Ei varmastikaan ole olemassa yhtä ainoaa selitystä. Mainoskielessä se kätkee tarvittaessa alleen minkä tahansa tavallisuudesta poikkeavan käärmenäyttelyistä ulkomaanmatkailuun. Tästä ei tarvitsisi huolestua, jos seikkailun ei kuuluisikaan tarkoittaa muuta kuin vaihtelua. Mutta jos seikkailu on tarkoitus vakiinnuttaa nimeksi henkisen kasvun kanavalle, tietynlaiselle elämänasenteelle tai osittain uudentalaiselle kasvatuseräajattelulle, kriittisyyden välttämättömyys termin käyttöä kohtaan on ilmeinen. (Somerkoski 1992, 85.)

Joensuun (1992, 8) mukaan seikkailua voi olla mikä tahansa, jossa fyysinen tekeminen ja henkinen toiminta kohtaavat. Kolmas tärkeä elementti on ympäristö, luonto, jonka puitteissa toiminta tapahtuu ja jonka muuttuvat olosuhteet tulee aina ottaa huomioon. Seikkailu on elämäntapa, taito kulkea eteenpäin mieli avoinna vastaanottamaan uusia vaikutteita, uusia haasteita. Sinkkonen (1993, 10) määrittelee seikkailuksi tilanteen, jota ei voi ennalta suunnitella eikä määrittellä.

Cavenin (1993, 13) mielestä seikkailu on kokonaisvaltainen ja integroiva lähestymistapa yksilön kehitykseen, jolloin oleellista seikkailussa on haasteen vastaanotto; selviytyminen uudesta ja vaativasta tehtävästä, omien kykyjen ja rajojen kohtaaminen sekä huippuelämyksen saavuttaminen. Se on myös mahdollisuus emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen sekä sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen siten, että yksilön minäkuva selkiytyy ja vahvistuu.

Bowles määrittelee seikkailun jatkuvaksi ihmettelemiseksi ja kyselemiseksi sekä tunteiden seikkailuksi. Seikkailu on alkanut, koska monimerkityksellisyys hyväksyttiin. Ulkoilma? Seikkailu? Kasvatus? Pähkinänkuoressa; "Muutos on tapahtunut meidän maailmankuvassamme. Erämaa on nykyään muuttunut ympäröivästä luonnosta ja ulkoilmasta enemmänkin tunteiksi... Tunteenomaisen tietoisuus hiipii

hellästi mieleesi. Saat vastauksia kadotettuihin lapsuuden kysymyksiisi. Jotakin, mikä on pitkään ollut kadoksissa epävarmuuden sokkeloissa rutiinien piirittämänä, on löytynyt. Meidän uusi tietoisuutemme tuo itsensä esiin kiinnostuksena ja innostuksena. Sinä näet.” (Bowles 1987, 66.)

Simmel on hahmotellut seikkailutermiä vuosisadan alussa; "Yleisin seikkailun muoto on sen putoaminen elämän jatkuvuudesta... Se näyttäytyy tuon jatkuvuuden ulkopuolella. Kuitenkin se on erilaista kaikesta, mikä on yhtäkkistä ja vierasta... Se on tietoisuutemme ulkoinen ruumiinosa, joka on jollain tavalla yhteydessä keskukseemme... Seikkailun me miellämme aina joksikin kolmanneksi... Seikkailu viehättää meitä yhdistämällä elämän varmuuden ja epävarmuuden... Seikkailijan epäilyt... ja... unissakävelyn varmuus... Tämä on enemmän kuin vain sama perustavanlaatuisen suhde eri näkökulmasta... Seikkailun tähtikuvio on... meidän olemassaolomme maapallolla kokonaisuutena, yhdistettynä seikkailuna..." (Bowles 1996, 14.)

5.1 SEIKKAILUA AIKOJEN SAATOSSA

Ensimmäisen dokumentoidun seikkailun katsotaan liittyneen neljä vuotta kestäneeseen löytöretkeen Egyptistä mystiseen Puntin maahan (nyk. Etiopia) vuonna 2500 e.Kr. Tästä eteenpäin ihmiset ovat jatkuvasti laajentaneet tietämystään erinäisten löytöretkien ja tutkimusten avulla. Antiikin Kreikan seikkailijat, kuten Odysseus ovat nykyihmistenkin muistissa. Myös myöhemmin Roomassa seikkailutoiminnot, kuten metsästys, ratsastus ja takamaille kulkeminen olivat tärkeitä keinoja kouluttaa roomalaisia nuoria, etenkin poikia. Samalla aikakaudella, noin 300 e.Kr., Pytheaksi kutsuttu purjehtija saavutti pohjoisen napapiirin. Kristuksen syntymän jälkeen seikkailut jatkuivat: viikingit matkasivat Amerikan rannoille, ja 1200-luvulla oli Marco Polon vuoro matkata Kiinaan. Maatalouden ja matkustus- ja kuljetustapojen kehittyminen 1200-luvulla antoivat virikkeen seikkailujen etsimiselle. Tähän vaikutti kaupungistuminen, mikä johti suurempaan vetovoimaan käydä kauppaa ja matkustella. Seikkailijat matkustivat edelleen uusiin maisemiin vaurauden ja maineen toivossa. Kuitenkin he saavutettuaan tavoitteen-

sa jatkoivat kamppailujaan elämää suuremman seikkailun toivossa. (Caven 1995, 7.)

Kun Euroopassa alettiin varovaisesti katsella yhä kauemmaksi sen omilta rajoilta, ilmestyi ensimmäinen tutkimusmatkailun ja siihen läheisesti liittyvän seikkailun koulutus- ja harjoittelumahdollisuus. Cape St. Vincentiin, Euroopan läntisimpään kolkkaan perustettiin 1419 Merenkulkukoulu. Samoihin aikoihin tutkimusmatkailu ja seikkailu alkoivat muodostua kansallisiksi saavutuksiksi entisten yksilön saavutusten sijaan. 1400- ja 1500- lukujen taitteessa portugalilaiset ja espanjalaiset löytöretkeilijät valloittivat maailmaa. Heidän jälkeensä innostuivat englantilaiset, hollantilaiset ja ranskalaiset avaten laajoja tutkimattomia "Uuden Maailman" alueita.

Samaan aikaan kun uusia alueita maapallon eri kolkissa tutkittiin, lisääntyi myös vuoristokiipeily. Vuoristokiipeilyn voitaneen sanoa alkaneen vuonna 1760, kun sille, joka ensimmäisenä nousee Mont Blancin huipulle, luvattiin huikea palkinto. Vuori tosin valloitettiin vasta 1786. Tästä kuitenkin alkoi kiipeilyn uusi aika. Vuoristokiipeilyä alettiin harrastaa pikemminkin sen itsensä takia kuin tieteellisen tiedon vuoksi. Seikkailutominnessa oli nähtävissä selkeä muutos. Tieteellisyys siirrettiin sivuun ja omien rajojen koetteleminen nousi pääosaan. (Caven 1995, 7-8.)

5.2 SEIKKAILUTOIMINTA ALKAA

Seikkailun muodostuminen itsessään kiinnostavaksi toiminnaksi tapahtui samaan aikaan yhteiskunnallisesti merkittävien asioiden kanssa. Tämä näkyi esimerkiksi kasvavana tyytymättömyytenä uskonnon dogmien ja sosiaalisten uskomusten tarjoamaan näkemykseen maailmasta täysin selitettävissä olevana asiana. Lisäksi mielikuva luonnosta oli muuttumassa epäterveellisestä ja valloitettavaksi tarkoitettusta alueesta salaperäiseksi ja energiaa antavaksi paikaksi. 1800- ja 1900- lukujen taitteessa tapahtui lisääntyvässä määrin asioita, jotka ilmensivät uutta suhtautumista koskemattomaan luontoon sekä tarvetta seikkailuun. Eri puolilla maailmaa perustettiin järjestöjä, jotka pyrkivät toimimaan luonnon ja sen

voimavarojen säilyttämisen puolesta. Järjestöjen toiminnan kehittyminen ja lainsäädäntö yhdistyivät toisiaan tukevalla tavalla kannustamaan seikkailupohjaisen virkistäytymisen kasvua. Matkakertomuksia ja oppaita alkoi ilmestyä.

Luonnossa tapahtuvan seikkailukasvatuksen uranuurtaja on Ernest Thompson-Seton, joka aloitti Yhdysvalloissa ja Kanadassa toimintansa nuorten parissa vuonna 1905. Vuonna 1908 syntyi Setonin ajatusten pohjalta "Boy Scouts" eli nykyinen partioliike, joka tuli Suomeen 1910. Ulkoilua ja seikkailua nuorten persoonallisuuden kasvua tukevana metodina käytettiin vuonna 1932 perustetussa the Public School's Exploring Societyssä. Sen organisoimana tehtiin Englannista ennen sotia kahdeksan matkaa Suomeen, Lappiin ja Newfoundlandiin. (Caven 1995, 8.)

6 SEIKKAILUKASVATUS

Seikkailu, seikkailutoiminta, seikkailukoulutus ja seikkailukasvatus ovat termejä, joita käytetään kuvaamaan erilaisia seikkailun parissa tapahtuvia toimintoja. Termien käyttö ei ole vielä kovinkaan vakiintunut, ja siksi usein tapahtuukin väärinkäsityksiä seikkailusta puhuttaessa. Me olemme jäsentäneet asian seuraavasti: seikkailukoulutuksen saanut henkilö järjestää seikkailutoimintaa, jossa seikkailun avulla pyritään saavuttamaan asetettuja kasvatuksellisia tavoitteita.

Lapsen maailma -lehden (2/95, 17) seikkailuteemanumeron mukaan seikkailukasvatuksella pyritään rohkaisemaan lapsen ja nuoren kekseliäisyyttä, uskaltaisuutta ja parantamaan ongelmanratkaisukykyä. Seikkailu parhaimmillaan mahdollistaa onnistumisen kokemuksia, vahvistaa minäkuvaa ja parantaa elämänhallintaa. Seikkailukoulutuksessa annetaan valmiuksia yksilö- ja ryhmäohjaamiseen, luonnossa tai rakennetussa ympäristössä tapahtuvien toimintojen turvalliseen toteuttamiseen ja käyttämään seikkailutapahtumaa kasvun välineenä. Seikkailu on kokonaisvaltainen, haastellinen ja tavoitteellinen kokemus. On tärkeää, ettei seikkailua ole määritelty ennalta ja ettei sen lopputulosta tiedetä. Oleellista on haasteen vastaanotto - selviytyä uudesta ja jännittävästä tehtävästä, kohdata

omat kyvyt ja rajat. Toiminnallisuus ja ympäristö sekä sosiaalinen vuorovaikutus luovat seikkailutapahtumalle puitteet.

Tsekin tasavallassa elämyspedagogiikkakursille osallistunut Joensuun yliopiston lehtori Antti Marila (1996, 26) tiivistää kokonaisvaltaisen seikkailun seuraavasti.

-Nykyisin on seikkailukasvatuksesta tullut erittäin suosittua erilaisissa yhteisöissä, mutta minulle vahvistui entistä enemmän se käsitys, että pelkkä seikkailu jättää asian puolitiehen, jos ajatellaan, että sen avulla pyritään vaikuttamaan henkilökohtaiseen kasvuun. Niissä harjoitteissa ja tehtävissä, joita kävimme läpi viikon aikana, korostuivat jälkikäteen tehdyt palautekeskustelut, oman luontosuhteen pohdiskelu, ryhmässä toimimisen ongelmat, omien pelkotilojen kohtaaminen, annettujen ongelmien käsittely ja ratkaisu ryhmässä sekä kaikkien näiden yhteydet omiin kokemuksiin työssä ja muussa elämässä.

Alhon (1993, 27) mukaan tuskin kukaan pystyy määrittelemään seikkailukasvatusta aukottomasti, eikä se ole tarpeellistakaan. Tärkeämpää on, että opitaan ymmärtämään sen filosofiaa, toimimaan tämän mukaisesti ja hyödyntämään sitä. Bowles (1994, 64) määrittelee seikkailukasvatuksen seikkailutoiminnaksi, jossa tavoitteena on saada seikkailija ymmärtämään luonnon ja ihmisen välinen ykseys.

Seikkailukasvatus ja sen käsitteiden käyttö ovat aiheuttaneet myös ongelmia, joista Bowles käyttää nimitystä kaksoiskriisi (double-crisis).

Ensimmäinen kriisi on luonnollinen kriisi, joka ilmenee seikkailu- ja koulutustermien sekoittumisena.

Toinen kriisi on itseaiheutettu kriisi, jota voitaisiin kuvata syvempien filosofisten ja moraalisten arvojen puutteena seikkailukasvatusta, sen tavoitteita ja metodeja kasiteltaessa.

Bowlesin mielestä yksi tapa päästä noiden kriisien yli on käsitellä saatavilla olevia selitysmalleja ja esityksiä, jotta voidaan osoittaa seikkailun syvin olemus. Seikkailukasvatuksen tulee olla valmis vastaamaan sekä eksistentiaalisen että feno-

menologisen filosofian tarjoamiin haasteisiin. Jos tätä ei olla valmiita tekemään, jää seikkailukasvatus vain pienen piirin sisäänpäinlämpiäväksi puuhasteluksi. Seikkailukasvatuksen kaikilla tasoillaan tuleekin olla avoinna sosiologiselle analyysille, jotta sen psykologia täyttää kriittisen tarkastelun vaatimukset. (Bowles 1994, 62.)

6.1 KURT HAHN JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA

Seikkailukasvatuksen todellisena isänä voidaan pitää Suomessa varsin tuntemattomaksi jäänyttä saksalaista reformipedagogiikan edustajaa Kurt Hahnia (1886-1974), jonka kritiikki 1920-luvun valtiollista koulutusmenetelmää ja -politiikkaa kohtaan johti elämyspedagogiikan esiinmarssiin. Hän oli sitä mieltä, että pelkkä tiedon lisäys ei koulutuksessa ollut riittävää. Entistä merkitsevämpänä persoonallisuuden kasvatuksessa Hahn näki luonteen kasvatuksen. (Nickolai & Harder 1994, 131.)

Analysoidessaan tarkoin nuorison ongelmia Hahn löysi seuraavat ongelma-alueet:

- inhimillisen kanssakäymisen puute
- huolellisuuden puute
- aloitteellisuuden puute
- fyysisen suorituskyvyn "rappio".

Näiden ongelmien ratkaisemiseksi Hahn asetti elämyspedagogiikkansa sisällöksi neljä kokonaisuutta;

- Fyysinen harjoitus: itsensä voittaminen ja rohkeuden osoittaminen juoksemalla, ratsastamalla, soutamalla ym.
- Retki: retki mahdollistaa päämäärätietoisten elämysten aikaansaamisen. Löytämisen ilo ja seikkailu on jokaisen nuoren koettava. Lyhytkestoiset huippusuoritukset ja saavutukset eivät ole ensisijaisia vaan kestävyys.
- Projekti: projekti vaatii selkeästi määritellyn ongelman, jonka ratkaisuun tarvitaan henkisiä, teknisiä ja kädentaitoja. Projekti vaatii kärsivällisyyttä ja sitkeyttä.

- Pelastustoimi: lähimmäisen auttaminen tuo uutta sisältöä nuoren elämään (esim. ensiapu, meripelastus). (Hahn 1958, 74-75; Nickolai & Harder 1994, 131-132.)

Kurt Hahn näki nykyaikaisen tekniikan tuottavan lisääntyvästi keinotekoisia aistiärsykeitä ja tunnetiloja, jotka johtivat ihmisten välisten suhteiden pinnalistumiseen. Ihmiset osallistuivat - kuitenkin syvemmässä mielessä osallistumatta. (Telemäki 1995, 28.)

Hahn oli Telemäen mukaan vakuuttunut siitä, että kasvatuksen avulla voitiin vastustaa siviilisaation aikaansaamia ongelmia: inhimillisen osallistumisen ja osanoton heikentymistä, fyysisen kunnan romahtamista sekä aloitteellisuuden puuttumista. Tottumukset kehittyivät jatkuvan harjoituksen, toiminnan ja intensiivisten elämysten kautta. Lasten ja nuorten tuli oppia muuntamaan tunteensa aidoiksi, konkreetteiksi teoiksi ja samalla voittamaan itsensä. Tässä eivät tiedot auttaneet, vaan vaadittiin todellisia elämän tilanteita. Oli myös pyrittävä aikaisempaa vaativampiin suorituksiin, koska pettymysten ja tappioidenkin kautta voitiin oppia. Tappion tuskassa saattoi piillä itsensä löytämisen salaisuus. Nuoren tuli kokea, miten jonkin vaikean ja ikävältä tuntuvan asian suorittaminen tuottaa tyydytyksen tunteen. Samalla nuorelle kehittyy "suoriutumisen intohimo".

Nuorten päiväohjelmassa piti olla tilaa luovuudelle, ja tuota luovuuden intohimoa ei tullut vain syyttää, vaan sitä täytyi myös ravita. Terveellinen, luova toiminta piti saattaa kuunniapaikalle koulun opetusohjelmassa. (Hahn 1958, 73.)

Metodisena johtajatuksena Hahnin elämyspedagogiikassa on oman itsensä löytäminen monipuolisten ja vaativien toimintojen avulla. Kasvatusta tuli elähdyttää kahden huoneentaulun: Sinua tarvitaan ja Sinä osaat sen. Ken ei omaa rohkeutta unelmiin, hänellä ei myöskään ole voimaa taistella. Hahnin pedagogiikassa toteutuu vuosikymmenen alun kulttifilmin Kuolleiden runoilijoiden seuran keskeinen ajatus: Carpe diem: tartu hetkeen ja pidä siitä kiinni. (Telemäki 1995, 49-53.)

Voitaneen myös sanoa: "Tie on päämäärä". Tärkeää ei ole jonkin asian selvittäminen. Merkityksellisempää voi olla suunnittelu, kokeilu ja jopa epäonnistuminenkin. (Tiainen 1996, 20.)

Kurt Hahn uskoi ihmisen kasvamiseen ja oppimishalukkuuteen toiminnan tuomien elämysten kautta. Hän uskoi ihmisen vastuullisuuden kasvuun toimiessaan yksin ja muiden kanssa ja siten myös omaehtoiseen rakentumiseen ja muovautumiseen. (Weis 1994, 52.)

Hahnin elämyspedagogiikka käsittää Pielorzin mukaan laajan alueen: yhteistyö, oikeudenmukaisuus, huolellisuus ja tarkkuus, organisointikyky, nuorempien ohjaaminen, keskittymiskyvyn parantaminen, huolenpito, kutsumuksen täyttämisen, toimintavalmius odottamattomissa tilanteissa, voima, kestävyys, reaktionopeus, tahdonvoima, lähimmäisten palvelu, ahkeruus. Näyttääkin siltä, että Hahn pyrki täydellisyyteen. Tosin hän pelkisti pedagogiikkaansa huomatessaan, että kaiken tavoittelu voi johtaa ei-mihinkään. (Weis 1994, 52.)

Renessanssin ja varhaishumanismin opetuspäämääristä löytyy myös yhtymäkohdita hahnilaiseen elämyspedagogiikkaan. Luovuuden perustana olevaa älyllistä uteliaisuutta korostettiin ja persoonallisen kasvun merkitystä painotettiin. Fyysiset ponnistelut kuuluivat koulujen opetusohjelmiin. Erasmus Rotterdamilaisen mielestä opetuksessa oli ensisijaisesti vedottava oppilaiden omaan älyyn. Michel de Montaignen mielestä opettajan tuli pysyä opetuksessa taustalla: ympäröivä luonto on paras oppikirja. Luis Vivesin mukaan opetus oli yleisesti ottaen tehokasta, kun se herätti hämmästyä ja ihmetystä.

Jean Jacques Rousseau on kasvatuksen historian merkittävimpiä nimiä, ja hänen vaikutuksensa pedagogiseen ja myös Kurt Hahnin ajatteluun on ollut huomattava. Yhä esitetään uusina ajatuksia, jotka Rousseau jo toi esille. Keskeisintä elämyspedagogiikan kannalta oli Rousseau'n käsitys kasvatustapojen osittain luonnon ja opettajan, "luonnon pidentyneen käsivarren", luomat mahdollisuudet haasteineen sekä oppilaiden välitön omaehtoinen kokemus sekä omaehtoinen aktivoituminen toimintaan.

Saksalaista romantiikkaa edustavan Goethen eräs perusajatus oli se, ettei kasvattajan velvollisuus ole varjella oppilastaan erehdyksiltä ja epäonnistumisilta vaan pikemminkin saada tämä tyhjentämään niiden malja pohjaan asti. (Tiainen 1996, 21-22.)

Vaikka Hahnin ajatukset ovat toki aikaansa sidottuja, puoli vuosisataa sitten lausuttuja, löytyy niille kuitenkin paljon yhtymäkohtia nykypäivään. Monet hahnilaisen elämyspedagogiikan perusajatukset ovat sangen ajankohtaisia myös tämän päivän kasvatuskeskustelussa. Vastuuseen kasvattaminen, liiallinen yksilöllisyys ja oman edun tavoittelu, ajatusten ja teorioiden muuttaminen toiminnaksi, asioiden syventely ovat tästä vain joitakin esimerkkejä. Ajankohtaisuus näkyy myös elämyspedagogiikan ja seikkailutoiminnan nopeana nousuvauhtina. (Telemäki 1995, 53.)

Hahnin kokeilutoiminta elämyspedagogiikan alueella ja halukkuus muutoksen aikaansaamiseksi loivat kansainvälisen Outward Bound -järjestön, joka on levinnyt eri puolille maailmaa, myös Suomeen.

Outward Bound

Vuonna 1939 Kurt Hahnilla oli unelma: paikka, jossa hän voisi ohjata kuukauden mittaisia kursseja nuorille. Kurssitus tapahtuisi normaalien luokkahuoneiden ulkopuolella ja tavoitteena olisi itse kunkin osallistujan persoonallinen kasvu. Kaksi miestä jakoivat Hahnin unelman. Lawrence Holt oli erittäin innostunut opettamisesta ja kasvattamisesta meriolosuhteissa ja hän myös toi käsitteen Outward Bound toiminnan motoksi. Outward Bound tarkoittaa laivaa, joka miehistöineen on lähdössä kohti seikkailuja turvallisesta satamasta, aivan kuten nuori, joka on lähdössä elämän merille. Kasvattaja ja kouluttaja Jim Hogan puolestaan toteutti Hahnin ja Holtin ideat. Ensimmäinen Outward Bound toimipiste aloitti toimintansa vuonna 1941 Aberdoveyssä, Walesissa. Ensimmäiset kurssit olivat syntyneet ryhmä- ja yhteistyön harjoittelemiseksi. Tärkeänä Hahn näki myös persoonallisuuden kasvun: tutkimusmatkan omaan itseen, Inward Odyseyyn. (Tiainen 1995, 2-3.)

Perinteiset Outward Bound -kurssit kestivät kaksi viikkoa, joiden aikana keskuksen sijaintipaikasta riippuen tehtiin purjehdus- ja melontaretki tai vuorikiipeily ja koskenlasku heterogeenisissä moniainekeisissä ryhmissä, joissa saattoi olla lukiolaisia, ammattikoululaisia, nuoria harjoittelijoita, lastenkotien nuoria ja tarkkailuluokan oppilaita. Kurssin aikana ryhmä toteutti yhteisen projektin, joka liittyi ympäristön suojeluun, katastrofiapuun tai vanhusten ja paikallisten maanviljelijöiden auttamiseen. Projektiin saattoi liittyä myös taiteellisilmauksellisia tehtäviä. (Telemäki 1995, 29.)

Yhdysvaltoihin Outward Bound -käsité saapui parikymmentä vuotta myöhemmin, ja vuonna 1962 sinne perustettiin "The Colorado Outward Bound School". Koulun tarkoituksena oli kehittää olemassaolevia taitoja ja kykyjä kokemusten kautta, sekä uutteruudella ja koetuksella. Tämä edellyttää aloitteellisuuden lisääntymistä, itseluottamusta, toisten ymmärtämistä, ja kunnioittamista. Käyttämällä vuoris- toelämän vaaroja ja hätätilanteita haastavana voimana opetetaan oppilaille yhteistyön ja itsekurin tärkeys. (Caven 1995, 8-9.)

Nykyisin Outward Bound on johtava elämyspedagogisesti luontoa ja toimintaa luonnossa opetustyössään käyttävä organisaatio maailmassa. Toimintapisteitä maailmassa on yli 40 noin kolmessakymmenessä maassa. Suomessa Outward Bound rekisteröitiin vuonna 1993, ja seuraavana vuonna se liittyi mukaan kansainväliseen toimintaan. (Tiainen 1995,3.)

Uutta on City Bound -toiminta, jossa nuoret seikkailevat kaupunkiympäristössä. Heille annetaan esimerkiksi tehtäväksi etsiä muutama kaupungin kohde tai heidän pitää pystyä selviytymään yön yli rahattomina. City Boundia käytetään jo paljon New Yorkin tapaisissa suurkaupungeissa. Seikkailukoulutuskeskus Kota on kokeillut sitä Turussa. (Telemäki 1995, 25.)

Outward Bound -kurssien vaikutuksia on tutkittu ja havaittu nuorten uusintarikollisuuden vähentyneen, vastuunoton kasvaneen ja masentuneisuuden sekä alemmuuden tuntojen vastaavasti vähentyneen (Telemäki 1995, 29). Pohjois-Ruotsissa Outward Bound -toimintaa on käytetty apuna huumenuorten hoitolassa, jonka hoitotulokset ovat olleet hyvin lupaavia (Telemäki 1995, 25).

6.2 ERILAISIA LÄHESTYMISTAPOJA SEIKKAILUKASVATUKSEEN

Yksi tapa hahmottaa seikkailuohjelman käsitteellistä lähtökohtaa on yksilön kokemuksen kolmessa eri ulottuvuudessa: tekeminen, ajattelu ja tunne. Nämä kolme kokemuksen aspektia sisältyvät aina tavoitteelliseen seikkailuun. Kokemuksen tunnepuolta seikkailutoiminnassa nostavat esiin esimerkiksi luottamus, haasteellisuus, empatia ja ryhmätyö; ajattelua vaativat tavoitteiden asettaminen ja ongelmanratkaisutilanteet; tekeminen on sinänsä seikkailutoiminnan toteuttamisen fyysinen puoli. (Caven 1993, 16-17.)

Antti Marilan (1996, 27) kommentit elämyspedagogiikkakurssin päätyttyä osoittavat, kuinka seikkailija nuo kolme ulottuvuutta kokee.

-Elämyspedagogiikka antaa mahdollisuuden oppia luonnossa selviytymistä, ryhmässä toimimista, toiseen luottamista, seikkailemista turvallisesti, omien tunteidensa tunnistamista ja hallintaa sekä ongelmien ratkaisua. Minulle jäi tunne, ettei minusta haluttu tehdä kiipeilijää tällä kurssilla, mutta kiipeilyn avulla minulle annettiin mahdollisuus kokea jotain ainutlaatuista ja kasvaa ihmisenä.

Juuri tästä interaktiosta nousee seikkailutoiminnan kokemuksellisen oppimisen voima, ja se on myös pohja, jolta ryhmän seikkailua suunnitellaan. Tekeminen-, ajattelu- ja tunne -aspekteja voidaan tarkastella myös niihin liittyvien behaviorististen, kognitiivisten ja affektiivisten teorioiden pohjalta.

6.2.1 Behavioristinen näkökulma

Behavioristiselta pohjalta nousevat oppimisteoriat painottavat kokemuksen ja oppimisen kautta tapahtuvaa käyttäytymisen ja persoonallisuuden muutosta. Seikkailutoimintoja voidaan käyttää käyttäytymisen positiiviseen tai negatiiviseen (sammuttaminen) vahvistamiseen. Pyrkimyksenä on mahdollisimman nopean ja välittömän palautteen antaminen, opetettavan aineksen osittaminen, virheiden nopea ja huomaamaton ohittaminen sekä ulkoisen aktiivisuuden korostaminen. Vahvistajina toimivat esimerkiksi ryhmän antama välitön palaute sekä käyttäytymi-

sen välitön seuraaminen tietyssä tilanteessa. Virheellisten vastausten tai suoritus-
ten nopeassa sivuuttamisessa on ajatuksena se, ettei virheellinen toimintamalli
pääse vakiintumaan. Tavoitteena on päästä mahdollisimman nopeasti siihen,
että, oikea käyttäytyminen tulisi esiin ja sitä voitaisiin toistaa ja palkita. (Caven
1993, 17; Lehtinen ym. 1990, 18-19.)

Bandura ja Mischel (1989, 387-403) korostavat malli-, matkimis- ja sijaisvahvista-
mista uuden käyttäytymisen oppimisen voimina. Seikkailutoiminnassa voidaan
havaita nämä oppimisen ja muuttumisen mekanismit. Etsiessään ratkaisuja
erilaisissa, uusissa tilanteissa, vieläpä uudessa ympäristössä, ryhmä tarvitsee
ryhmäläisten emotionaalisia, kognitiivisia, sosiaalisia ja fyysisiä voimavaroja.
Yksilölliset valmiudet vaihtelevat, mutta yhteinen "koettelemus" on mahdollisuus
oppia toinen toistensa suorituksista. Omat itse asetetut tavoitteet toimivat suori-
tusstandardeina itsevahvistamiselle, ja toisten ryhmäläisten ja ohjaajan antama
palautte ja heidän suorituksensa vaikuttavat myös jokaisen omaan suoritukseen.
(Caven 1993, 17.)

Behavioristinen teoria sisältää Lehtisen ym. mukaan eräitä ongelmia, jotka tulevat
esille myös seikkailutoiminnassa. Teoria kuvaa ulkoisesti havaittavan käyttäytymi-
sen muuntelua ja vakiintumista ja jättää ymmärryksen ja ajattelun ikään kuin
oppimisen sivutuotteeksi. Myös seikkailun luomat tunne-elämykset jäävät tällöin
taka-alalle. Mallissa voimakkaasti korostuva evaluaatio kohdistuu pääasiassa
yksittäisten konkreettisten ulkoisten suoritusten kontrollointiin, mikä joissakin
vaarallisissa ja uusissa suorituksissa on toki perusteltuakin. Käytännöt saattavat
kuitenkin estää laajemman ymmärryksen ja ajattelun kehittymistä, koska oppijan
näkökulmasta tehokkain toimintamuoto on tunnistaa minkä tahansa vihjeiden
perusteella, mitkä käyttäytymistavat varmimmin johtavat myönteiseen palauttee-
seen.

Toinen ongelma behaviorismissa on se, että siinä siirretään toiminnan älyllinen
vastuu pois oppijalta, ja hänen aktiivisuutensa on joko tiukasti ohjattua tai suhteel-
lisen sattumanvaraista toimeliaisuutta. Oikeisiin tekoihin ohjaaminen ja toivottujen
suoritusten vahvistaminen ovat jatkuvasti ohjaajan vastuulla. Näin suoritusten

onnistumisen kriteeri on siinä, millaista palautetta tekemisestään saa. Tällöin oppijalle ei kehity kykyä oman toimintansa arviointiin. (Lehtinen ym. 1990, 21-22.)

6.2.2 Kognitiivinen näkökulma

Kognitiivinen psykologia pyrkii selittämään, miten tieto on tallennettu ihmisen muistiin sekä miten ihminen käyttää tietoa selvittääkseen ongelmia. Kognitiivista psykologiaa sanotaan myös informaation prosessoinnin psykologiaksi, ja sen keskeisiä tutkimusalueita ovat havaitseminen, muisti, päättely, tietorakenteet sekä tietojen ja taitojen omaksuminen. Kognitiivinen psykologia näkee ihmiset monimutkaisina olentoina, jotka erilaisten konstruktoiden (so. yksilön tulkinnat maailmasta) tai skeemojan avulla jäsentävät maailmaa. (Caven 1993, 17.)

Ihminen nähdään tiedonkäsittelijänä, joka enemmän tai vähemmän tietoisesti voi asettaa itselleen tavoitteita ja voi myös itsenäisesti ohjata toimintaansa tavoitteidensa suuntaan. Tavoitteiden muotoutumista ja toimintatapojen valintaa määräävät yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot eli niin sanotut tiedolliset skeemat tai sisäiset mallit sekä näiden avulla tehdyt havainnot ulkoisesta maailmasta. Uusien tietojen ja taitojen hankinta on tiedollisten rakenteiden ja toimintaa ohjaavien sisäisten mallien käyttöä ja edelleen kehittämistä. Oppiminen tapahtuu syklisessä prosessissa, jossa aiemmin opittua käyttämällä omaksutaan uutta. Oppiminen on toimintaa, jossa oppija konstruoi kuvaa ulkoisesta maailmasta ja etsii selitystä sen eri ilmiöille. (Lehtinen ym. 1990, 27-30.)

Kognitiivinen oppimisteoria näkee kasvatuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisena tapahtumana, ja samaa kokonaisvaltaisuutta tavoitellaan myös seikkailutoiminnassa. Siten monia kognitiivisen suuntauksen malleja voidaan sisällyttää seikkailutoimintaan ja -kasvatukseen.

Kokonaisvaltainen oppiminen on monipuolista, aktivoivaa ja toiminnallista oppimista. Se vetoaa tunteisiin, kokemuksiin, elämyksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen, ja tukee koko persoonan kasvua. Kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyy myös käsitys oppijasta tahtovana, sisältäpäin ohjautuvana yksilönä, joka on tai

ainakin voi olla tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuksistaan. Hän haluaa itsenäistyä ja vaikuttaa omaan oppimiseensa. Yksilöllinen vastuu ja itsenäistyminen kulkevat rinnan sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kanssa. Yksilö tuo rakentavan panoksen ryhmänsä työskentelyyn, ja menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee myös yksilöllistä itsenäistymistä. Näin ryhmä voi tukea jäsentensä yksilöllistä kasvua samalla, kun sen oma toiminta paranee jäsenten kasvun myötä. (Kohonen & Leppilampi 1992, 33-36.)

Fyysisen todellisuuden mahdollisuudet ja rajoitukset, samoin kuin sosiaalisen ympäristön toimintaa suuntaavat vaikuttajat ovat vuorovaikutuksessa yksilöiden tietorakenteiden ja toiminnan kanssa. Kohdistamalla toimintansa esineympäristöönsä yksilö oppii tuntemaan fyysisen ympäristönsä lainalaisuuksia ja samalla myös sopeuttamaan toimintansa näihin lainalaisuuksiin. Tämän toiminnan yhteydessä hän myös konstruoi ajattelun loogisia perusrakenteita. Samalla yksilön toiminta liittyy hänet myös osaksi sosiaalista yhteisöä ja kulttuuria. (Lehtinen ym. 29-30.) Oppija ei oppiessaan elä sosiaalisessa tyhjiössä vaan on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26).

Seikkailutoimintaan kuuluu suunnittelua ja ongelman ratkaisutaidon kehittämistä sekä harjoitusta sekä todellisissa tilanteissa. Lisäksi ryhmätoimintaa muokkaavat alkuarviointi ja tavoitteiden asettaminen, jatkuvan palautteen saaminen ja antaminen sekä loppuvaiheessa arviointi. Seikkailu itsessään vaatii aktiivista ympäristön havaitsemista ja monen asian huomioimista. Seikkailuryhmän meloessa joella tulee jokaisen melojan huomioida veden virtausliikkeet, pyörteet ja kivet ja ennakoita myös tulevia tilanteita; säätä ja sen mahdollista muuttumista; muiden melojien vaikutusta omaan vauhtiin, rytmiin ja kulkureitteihin. Seikkailussa intensiivinen toiminta ja yhteistyö ovat potentiaalisia vaikuttajia yksilön informaation prosessointitapoihin. (Caven 1993, 17-18.)

3.3 Affektiivinen näkökulma

teessä on monesti unohdettu tunnepohjaiset elämykset ja keskitytty mittaan tiedollisia ja taidollisia elementtejä. Affektiivisia elämyksiä on usein vaikea määrittää, mutta käytännön tilanteissa affektiiviset reaktiot ovat toki helposti havaittavissa. Seikkailutoiminnan yksi keskeisimmistä tavoitteista on tuottaa osallistujille uusia elämyksiä.

Malen mukaan kyky olla kosketuksissa ulkoiseen maailmaan terveellä ja elävöittävällä tavalla on eräs ihmisen minän (egon) keskeisiä pyrkimyksiä, ja se edellyttää positiivista minäkuvaa sekä omanarvontuntoa. Keskeistä seikkailussa on myönteinen asenne elämään: ongelmat ja vaikeudet nähdään mahdollisuuksien sijasta esteinä. Seikkailun avulla ihmistä rohkaistaan käyttämään omia voimavaroja ja vahvoja puoliaan sekä tuetaan positiivisen identiteetin kehittymistä onnistumisten kautta.

Ihmisen sisäiset tunnekokemukset vaikuttavat voimakkaasti hänen minäkuvansa kehittymiseen. Ihminen, joka on persoonallisuudeltaan eheä, kokee itsensä arvokkaaksi, ja hänellä on myönteinen kuva itsestään sekä kyky ottaa kasvun ja kehityksen edellyttämiä riskejä. Seikkailutoiminta ei jätä ketään kylmäksi, vaan se herättää ihmisen paljon tunteita: iloa, jännitystä, pelkoa, uhmaa, kiintymystä, himoa, toivoa, kateutta jne. Seikkailu ryhmässä voi toimia ihmiselle välineenä kohdata, tunnistaa ja hyväksyä erilaisia tunteitaan ja siten edistää itsetuntemusta. Itsetuntemuksen lisääntymisen lisäksi hyväksynnän lisääntyminen vahvistaa osaltaan myönteistä minäkuvaa.

Malen tutkimukset, Project Adventure Curriculum 1974 ja Adventure Based Counseling Massachusetts School System 1980-83, jotka on tehty kouluissa sovelletuista seikkailurojekteista, osoittavat oppilailta merkittävää minäkuvan muuttumista positiiviseen suuntaan. (Caven 1993, 14-18.)

Mihaly Csikszentmihalyi on tutkinut optimaalisia kokemuksia yli 20 vuotta ja hän määrittää huippuelämystä flow-kokemukseksi. Ihmisiltä kysyttäessä, miltä tuntuu mahdollisimman positiivinen kokemus, he mainitsevat hänen mukaansa ainakin kahden ja usein kaikki seuraavista tuntemuksista. 1. Voimme suorittaa toiminnan

loppuun saakka. 2. Voimme rauhassa keskittyä siihen mitä teemme. 3. Toiminnal-
lamme on selkeä päämäärä. 4. Saamme välitöntä palautetta. 5. Irrottaudumme
arkipäivän murheista. 6. Paradoksaalisesti minä vahvistuu, vaikka se itse toimin-
nan aikana tavallaan häviää ja lakkaa olemasta. 7. Ajantaju katoaa.

Flow on tila, jossa ajatukset, tavoitteet, tunteet ja kaikki aistit keskittyvät samaan
tavoitteeseen. Flow:n kokemiselle ei ole tärkeää mitä tekee vaan miten tekee.
Kehittyäkseen kokemaan entistä enemmän huippukokemuksia täytyy ihmisen
harjaantua asettamaan selkeitä tavoitteita, jotka ovat tasapainossa omien taitojen
ja tehtävän haasteellisuuden välillä. Hänen täytyy oppia keskittymään siihen, mitä
juuri nyt tapahtuu, ja ylittää yksilöllisyyden rajat hyväksyen itsensä osaksi ympä-
ristöään ja ympäristön osaksi itseään. Ennen kaikkea ihmisen täytyy kuitenkin
oppia nauttimaan elämän jokaisesta pienestä hetkestä. (Lehtonen 1996, 38-39.)

Arve-Vuontelan (1994, 37) mielestä nuori voi seikkaillessaan kokea ainutlaatuisen
elämyksen. Tällainen elämys voi liittyä toiminnan loppuunsaattamiseen tai aistein
koettuun luonnon esteettisyyteen - lumoavan vuoren huipulla, kuilun pohjalla,
kanoottiretken jälkeen meren usvaisessa aamuhämärässä hiljaisuudessa! Tällai-
nen kokemus voi vapauttaa yksilössä luovuuden, spontaanisuuden, ilmaisukyvyyn
ja herkkyyden sekä saada hänet muistamaan kokemansa hyvin tärkeänä ja
herättää hänessä halun kokea vastaava uudestaan.

Luonnossa on mahdollisuus antaa myös ajatusten lentää vapaina. Timo Polari
kertoo vaelluksestaan Pohjois-Kalotissa.

-”Päiväunelmointi” on henkisen tasapainon kannalta elintärkeää pitkillä vaelluksil-
la. Kun keho tekee konemaista työtään, mieli rentoilee ajatuksen leposohvalla:
siemailee lämmintä kaakaota takkatulen lämmittäessä varpaita, käsissään kirja
saksalaisesta luonnontieteilijästä Alexander von Humboldista, joka lähes 200
vuotta aiemmin teki tutkimusretkiä Etelä-Amerikassa. Valkoiset läiskät maailman-
kartoista ovat hävinneet, mutta yhä tavallinenkin kulkija voi kokea ripauksen
kukuttavaa seikkailua. (Polari 1996, 39-40.)

Tampereen Hikivuoren nuorisotalon isännän Kai Reinikaisen mielestä kiipeily voi olla parempi tapa kokea uusia fiiliksiä kuin viikonlopun kaljoittelu.

-Yhtä jännittävää on kokeilla, kestävätkö köydet kuin kestääkö pää. Vielä kun huomaa pärjäävänsä, saa vastalääkettä mitättömyyden tunteille sekä oman euforiansa ilman päihteitä. (Reinikainen 1995, 25.)

Arkipäivän rutiinit katoavat hetkeksi seikkailun aikana. Seikkailun vaarallisimmat tilanteet, kuten haastavin jyrkänne kiipeilyreitillä, pääpurjeen reivaus myrskyisellä merellä tai pohjattoman kanjonin ylitys keskittävät ajan virran tehtävän suorittamisen hetkiin. Ihmiset etsivät tuollaisia äkillisiä jännityksen hetkiä, koska ne tuhoavat jokapäiväisen määritellyn ja organisoidun aikahorisontin. Seikkailukokemus katkaisee hetkeksi ihmisen elämäntarinan. Mennyt ja tuleva eivät yksinkertaisesti ole näissä kauniissa ja jännittävissä tilanteissa läsnä. (Becker 1996, 68.)

Samasta asiasta kertoo myös Timo Polari.

-Kaupunkielämän lineaarinen aikakäsitys, murhaava aikataulugiljotiini katoaa. Vaelluksen edetessä ihmisen sisäinen kello siirtyy sykliseen ajantajuun kuin kaikuna esi-isien ymmärryksestä auringon ja kuun, valon ja pimeyden kierrolle. Saamme aavistuksen siitä yhteydestä erämaahan, jota luonnonkansat kokevat. Ajantaju hämärtyy. On vain yksi päivä, jota eletään yhä uudelleen. (Polari 1996, 40.)

Becker (1996, 68) jatkaa saman aiheen tiimoilta. Seikkailijan subjektiivinen, sisäinen maailma säilyy yksityisenä kokemuksena, johon vain jokaisella itsellään on oikeus. Vaarallista tilannetta loppuunsaattaessa ihminen tunnistaa oman fyysisen identiteettinsä, jota ei voi pettää. Jokapäiväisen elämän toimintatilanteita voidaan purkaa keskusteluin ilman ratkaisuja ja tarvetta uuteen toimintaan. Seikkailun kiehtovuus rakentuukin ei-keskusteltavaan päätöksentekoon, mikä liittyy läheisesti tarpeeseen tilannekohtaisesta toiminnasta. Tehdä oikeat ratkaisut tässä ja nyt luottaen omiin kykyihinsä on jännittämättömän ja rohkean seikkailusankarin osoitus taidoistaan.

Seikkailutoiminnassa tulisi aina yrittää löytää kullekin ryhmälle ja yksilölle oikean-
tasoisia toimintamuotoja, jotta seikkailijat saisivat käyttää omia voimavarojaan
mahdollisimman täysipainoisesti. Vaatimustaso on aina lähellä suorituskyvyn
ylärajaa. Vain siellä esiintyy menestyksen ja tappion elämyksiä. Siinä taas selvästi
kuvastuu paine minätason nousuun. Vain ne suoritukset, jotka sijaitsevat tällä
kriittisellä alueella, luetaan minän tiliin: vain rajasuorituksilla on arvovarausta.
Paljon raja-alueen alapuolella olevat suoritukset eivät kohota yksilön motivaatiotasoa,
ja toisaalta pelkästään satunnainen suoritus alueella, joka on suuresti
normaalisen suorituskyvyn yläpuolella, ei ole "omaa ansiota"; yksilö on vain
rajasuorituksesta "vastuussa"; vain semmoisilla on persoonallinen arvovaraus.
Onnistumisen elämyksiä voi esiintyä vain siellä, missä on olemassa myös jokin
määrä epäonnistumisen riskiä. (Kaila 1982, 248-249.)

Clarke ja Clarke ovat jaotelleet seikkailukasvatuksen kolmeen eri osaan riippuen
ohjaajasta, hänen koulutuksestaan, ammattitaidostaan ja etiikastaan. Ensimmäisenä
he puhuvat "seikkailusta kasvuprosessin tukena", jossa on kyse hitaasta
muutos- ja kasvuprosessista, joka koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta.
Tällainen seikkailumuoto on hidas menetelmä, jonka pelkkä alkuunsaattaminen
kestää yleensä vähintään kaksi vuotta. Muutosprosessissa tulokset tulevat
näkyviin hitaasti, ja siihen kuuluu olennaisesti ympäristön ja yhteiskunnan yksilölle
antamien roolien poisjättäminen ja kriittisen sekä luovan ajattelun kehittäminen.
Onnistuessaan tällainen seikkailu antaa osallistujalleen kasvun työkalut.

Toisena seikkailumuotona on "periodiseikkailu", joka perustuu intensiivisten
seikkailukokemusten käyttämiseen. Seikkailun erilaisuutta ja "iskuvoimaa" hyväksikäyttäen
osallistujaan pyritään saamaan nopea kontakti ja aloittamaan muutos
hänen tavassaan toimia. "Periodiseikkailu" on suosittua, sillä sen tulokset ovat
helposti näkyvissä. Muutokset, joita osallistujissa on saatu aikaan, ovat kuitenkin
jääneet usein melko lyhytaikaisiksi. Syynä on osin tuen puute seikkailujakson
loputtua mutta myös se, että tällainen seikkailu ei anna asiakkaalleen mukaan
itsenäistä "työkalupakkia" kulloiseenkin kasvun hetkeen.

Kolmannessa seikkailutyypissä, "Linnanmäkiseikkailussa", seikkailuohjaajat
järjestävät asiakkailleen hauskaa ja jännittävää toimintaa joko kertatapauksena

tai pidempinä jaksoina. Tavoitteena on elämysten ja jännityksen tunteen kokeminen. Toimintaan ei kuitenkaan liity suurempia henkisen kasvun tavoitteita. Tällaiset seikkailumuodot ovat olleet viime aikoina erittäin suosittuja, ja niistä on tullut myös kannattavaa liiketoimintaa. Kyseessä ei kuitenkaan ole seikkailukasvatus, sillä tällaisen ohjelman avulla ei "kasva". (Clarke & Clarke 1993, 6-7.)

6.3 SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA

Muutaman viime vuoden aikana myös Suomen kouluissa on alettu käyttää seikkailua osana koulutyötä. Useasti seikkailu on ollut vain liikuntatuntien elävöittäjänä, mutta joissakin tapauksissa seikkailulla on ollut myös syvempiä kasvatuksellisia tavoitteita. Seikkailukasvatuksen kaikkia tuloksia ei voida mitata arvostelusteikolla, koska kysymyksessä on yksilön tiedollinen ja taidollinen kasvu liitettynä yksilön henkisen kehitykseen. Tulokset eivät myöskään ole nähtävissä kovin nopeasti, koska seikkailukasvatuksen tulisi olla pitkäjänteinen jatkuva tapahtuma, mikäli tavoitteena on lapsen persoonallisuuden kehittyminen. (Alho 1993, 32.)

Seikkailukasvatuksella on pitkät perinteet opetustyössä, esimerkiksi Englannissa on seikkailukasvatuksen opettajankoulutuslaitoksia ja suurimmissa kouluissa on oma seikkailukasvatusopettajansa sekä koulujen yhteisiä aluellisia seikkailukasvatuskeskuksia. Lukuvuoden aikana seikkailukasvatusopetukseen käytetään useita viikkoja.

Seikkailukasvatus ei ole mikään tuntematon työmuoto koulussa, vaan se on ollut koululaitoksessamme eri muodoissa jo pitkään; luonnossa opiskeleminen ja leirikoulut ovat tärkeä osa seikkailukasvatusta. Näissä toimintamuodoissa opilliset tavoitteet ovat kuitenkin olleet usein ensisijaisia. Seikkailukasvatuksen avulla pyritään vaikuttamaan opillisten päämäärien lisäksi myös ihmisen persoonallisuuden kasvuun. Tapa, minkälaisena seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa koululaitoksessamme, kehittyä leirikoulun ja seikkailukasvatuksen yhdistämisestä sekä tiedollisen että persoonallisuuden kehityksen painotuksista.

Nykypäivän kouluissa opetus monesti keskittyy tiedolliseen kasvatukseen. Seikkailukasvatus on käyttökelpoinen, opettajan työtä helpottava apuväline monipuolisemman opetustyön toteuttamiseen, tiedollisten tavoitteiden jäämättä kuitenkaan taka-alalle. Opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden tai pikemminkin velvoittaa opettajia käyttämään erilaisia opetustapoja, jotta asetetut tavoitteet saavutettaisiin. (Alho 1993, 27.)

Alaoja ja Niva ovat kiteyttäneet seikkailutoiminnan opetukselliset tavoitteet neljään pääryhmään: itsetunnon lisääminen, keskinäisen tuen lisääminen ryhmän sisällä, fyysisen koordinaation ja ketteryyden kehittäminen ja ilo omasta fyysisestä minästä ja toisten seurassa olemisesta.

Asteittain vaikeutuvat ja fyysisiä sekä emotionaalisia riskejä sisältävät tehtävät kehittävät niin onnistuessaan kuin epäonnistuessaankin osallistujan minäkuvaa. Ryhmässä tulee korostaa tosissaan yrittämistä ja jokaisen jäsenen suoritusta sekä keskinäisen tuen merkitystä onnistumisen edellytyksenä. Tasapaino ja liikekoordinaatio muodostavat monien fyysisten harjoitteiden perustan. Ketään ei saisi kuitenkaan luokitella ainoastaan fyysisin perustein, koska jokaisella on oma tärkeä roolinsa ryhmässä. Seikkailussa koetaan myös jännitystä ja jopa pelkoa uusia haasteita kohtaan. Vastapainona tulisi ohjelmiin aina sisällyttää iloa ja naurua tuottavia hetkiä. (Alaoja & Niva 1992, 56.)

Kun seikkailua sovelletaan koulutyöhön, on selvää, että se myös tavoitteeltaan vastaa koulun ja luokan opetusohjelman tavoitteita. Tämän lisäksi on erittäin tärkeää, että jokainen seikkailuryhmään osallistuva lapsi asettaa itse itselleen omat tavoitteet siitä, mitä hän haluaa ja pyrkii saavuttamaan seikkailuryhmässä toimiessaan; mitä hän haluaa oppia ja miten kenties muuttaa omaa käyttäytymistään. Omien, itse asettamiensa tavoitteiden myötä lapsi ottaa vastuuta itsestään ja osallistumisestaan sekä sitoutuu ryhmään ja sen toimintaan. Oleellista on, että lapsen tavoitteet ovat hänelle itselleen tärkeitä asioita, mikä tietysti lisää lapsen motivaatiota saavuttaa tavoitteensa.

Aikuisen, eli opettajan tehtävä tässä tavoitteen asettelussa on auttaa lasta löytämään itselleen tärkeä ja realistinen tavoite. Se, että seikkailuryhmässä lapsi

saavuttaa oman henkilökohtaisen tavoitteensa, on onnistumisen kokemus, mikä vahvistaa minäkuvaa ja sisäistä elämänhallinnan tunnetta. Alusta saakka seikkailutoimintaryhmän työskentelyä koulussa ohjaavat siis sekä pedagogiset että opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, ryhmäläisten omat henkilökohtaiset tavoitteet sekä lisäksi yksi yhteinen tavoite: huippuseikkailun saavuttaminen. Tavoitteiden asettaminen keskittää ryhmän toimintaa tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Se tekee seikkailusta yhteisen "aarteen", minkä eteen ponnistella. (Caven 1993, 19-20.)

Koulun seikkailukasvatus voi toimia välineenä oppilaan turvallisuuden tunteen ja itsetuntemuksen lisäämisessä. Seikkailussa oppilaan tuntemukset voivat vaihdella tuntemattoman edessä koetusta pelosta huippuelämykseen. Seikkailu poikkeaa perinteisestä koulun oppimisympäristöstä merkittävästi siinä, että seikkaillessa koko ryhmä on saman "tuntemattoman" edessä samalla lähtöviivalla. Vuoristokiipeilyn, melonnan ja tutkimusmatkojen ulkoinen muoto on kuitenkin vain väline, jonka avulla oppilaat voivat kohdata todellisen elämän ongelmia ja kokemuksia.

Metsässä oppilas voi vapautua tietyistä sosiaalisista rooleista, joita koulu intellektuaalisen kulttuurin välittämistehtävässään häneltä vaatii. Totutut luokan roolikuviot murenevat: ei ole onnistujia sen koommin kuin epäonnistujakaan, ja opettaja-oppilas -asetelmassa opettaja on prosessissa mukanaolija, ei etäinen ohjaaja. Kaikilla on sama järjestyttävän jännittävä tilanne edessään. (Arve-Vuontela 1994,36-37.)

6.4 SEIKKAILUKOULUTUS

Koulutettujen seikkailuohjaajien taitojen kehittämiseksi perustettiin vuodesta 1965 lähtien useita paikallisia seikkailu- ja ulkoilutoimintaan liittyviä järjestöjä ja yhdistyksiä ympäri maailmaa, varsinkin Yhdysvalloissa ja Euroopassa ja Iso-Britanniasa aloitettiin opettajankoulutuksen yhteydessä Outdoor Educator -koulutus. (Caven 1995, 8-9.)

Suomeen seikkailukasvatus tuli vasta 1980 -luvun lopussa. Ensimmäinen seikkailukasvatusaiheinen seminaari järjestettiin vuonna 1988 Heinolassa eräjärjestöjen, Suomen Matkailuliiton ja Mikkelin lääninhallituksen aloitteesta. Paimion kansanopistolla järjestettiin ensimmäiset varsinaiset seikkailukasvatuskurssit vuosina 1989-1990. Varsinainen ammattitutkintoon tähtäävä seikkailuohjaajakoulutus käynnistyi Suomessa vuonna 1990 Paasikiviopiston ja Sosiaaliseikkailuyhdistyksen yhteistyönä. Sosiaaliseikkailuyhdistys vaihtoi muutamaa vuotta myöhemmin nimeään - nykyään se tunnetaan Suomen Seikkailukasvatuksen Tukena. (Koiso-Kanttila 1995, 18-19.)

Vähitellen seikkailukoulutus on levinnyt seikkailupiirien ulkopuolelle, ja se on saanut jalansijaa myös tiedemaailmassa. Ensimmäinen ja kaikkein selvä esimerkki uudesta suuntauksesta on akateeminen kiinnostus seikkailusta. 1960 -luvulla oli miltei mahdotonta löytää maailmasta yliopistoa, joka olisi hyväksynyt seikkailukoulutuksen ohjelmaansa. Kaikki seikkailukasvatus ja -työ tehtiin kaukana akateemisesta maailmasta, ja toteuttajina olivat urheiluseurat ja -järjestöt. (Bowles 1996, 17.)

Bowlesin mielestä yliopisto-opinnot ovat olleet lisäämässä ymmärtämystä, joka aiheelta on aikaisemmin puuttunut. Monet pro gradu -tason tutkimukset maailmalla ovat laajentaneet seikkailukasvatuksen käyttömahdollisuuksia. Viime aikoina yliopistotutkimukset ovat liittyneet paikallisiin, konkreetteihin seikkailuprojekteihin tuoden niihin ensimmäistä kertaa seikkailun lisäksi myös syvempää ymmärtämystä.

Tieteen kiinnostuksen seikkailukasvatukseen voi nähdä myös lukuisista akateemisista artikkeleista, joita on julkaistu lähinnä Saksassa, Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. Viime vuosina on eri puolilla maailmaa järjestetty myös monia alaa käsitteleviä konferensseja ja seminaareja. Lokakuussa 1996 perustetun eurooppalaisen instituutin merkitys tulee olemaan myös merkittävä.

Akateemisen ja käytännön työn yhdistyminen tulee edelleenkin lisäämään seikkailukasvatuksen ymmärrystä. Wienin liikunta- ja urheilukorkeakoulussa aloitetaan vuonna 1997 useiden Euroopan maiden välinen seikkailua käsittelevä

yhteistyöprojekti, jossa tutkimukseen liitetään niin yliopistotutkimus kuin myös eri kulttuurien mukanaantumat vivahteet. Arvioinnin merkitys tulee olemaan voimakas, ja tulevaisuuden projektit ovat toivottavasti entistäkin ammattimaisempia. (Bowles 1996, 7-8.)

Seikkailu on viimeisten vuosien aikana huomioitu myös bisnesmaailmassa, ja muutaman tunnin mittaisia "elämymshetkiä" tarjotaankin kiireisen ihmisen pakopai-kaksi arjen keskellä. Jokapäiväisen elämän esteettisten ja nautintoa tuottavien tarpeiden tyydyttämiseksi on Beckerin mukaan kehittynyt valtava bisnes, joka auttaa ihmisiä "parantamaan" elämänlaatuaan ja tukee heitä kokemusten hankin-nassa. Teollisuudenala, joka käsittää matkailun, urheilun, seikkailun, ruoan ja juoman, musiikin, kauneuden ja terveyden, on hedonismien etulinna. Toisaalta markkinat myös luovat hedonistista elämäntapaa.

Moderni ihminen on myös jollain lailla kasvanut tarpeeseen kaivata jotain. Tätä tarvetta tukevat markkinoiden yhtämittaiset tarjoukset. Kuluttajalle, jolla on kokemuksen nälkä, kehittyy outo rauhattomuuden tunne. Tässä on juuri nykyihmi-sen ongelma. Vaikka hän on valinnut itselleen jonkin toiminnan tai tapahtuman, johon osallistua, hän kuitenkin miettii, olisiko toisaalla sittenkin ollut parempia vaihtoehtoja. Esimerkkinä tästä voitaisiin mainita "kanavasurffaus" eli yhtämittäi-nen televisiokanavien vaihtelu, johon moni meistä sortuu yrittäessään tyydyttää mahdollisimman hyvin viihteen ja tiedon nälän.

Sen sijaan, että autamme markkinoiden ylivaltaa, meidän tulisi pyrkiä varsinkin nuorisotyössä muuttamaan nykyisiä toimintamalleja. Seikkailukasvatusta ja kokemuksellista oppimista tulisikin kehittää luontevaksi malliksi etsittäessä kauniita ja jännittäviä tilanteita. (Becker 1996, 70.)

Suomessa seikkailukoulutusta ovat järjestäneet vain muutamat eri organisaatiot, kuten Seikkailukoulutuskeskus Kota Turussa, Peräpohjolan opisto Torniossa, sekä Outward Bound Nurmes.

Kota aloitti seikkailuohjaajakoulutuskurssit vuonna 1991 ja nykyään se järjestää 40 opintoviikon pituisia kursseja hoito-, kasvatusta- ja sosiaalialan työntekijöille.

Lisäksi toteutetaan lyhyempiä koulutustapahtumia ja opintokokonaisuuksia sekä erilaisia seikkailutapahtumia ja -leirejä. Kota on ollut myös aktiivisesti mukana Turun seudun eri nuorisohuoltoprojekteissa, esimerkkeinä Lokki-, Laakeri- ja Severi-projektit.

Uusimpina hankkeina Kodalla on Sopeutumisvalmennuksen kehittämis- ja tutkimushanke ja Vammaismatkailun kehittämishanke Varsinais-Suomessa. Tarkoituksena on kehittää vammaisjärjestöjen kanssa kuntoutustoimintaa seikkailutoiminnan myötä aktiivisemmaksi. Keskeisenä ajatuksena on kokemuksellisesti vapauttaa yksilö vammansa tai sairautensa rajoitusten maailmasta ja elämyksellisesti kokea jotakin uutta. (Kota.)

Peräpohjolan Opiston ensimmäiset seikkailukasvatuskurssit pidettiin 1992. Keskeistä niissä oli kokemuksellisen oppimisen menetelmät. Kesällä 1993 järjestettiin ensimmäinen valtion tukema neljä kuukautta kestävä kurssi. Nämä kurssit olivat apuohjaajakoulutusta varten.

Nykyiset kurssit ovat joko lyhyitä johdatuksia seikkailuun tai pidempiä ohjaajakoulutusohjelmia. Ohjaajakoulutusohjelmat ovat joko kuuden kuukauden tai yhden vuoden mittaisia. Kursseilla painotetaan seikkailutyön akateemisen ja teknisen osaamisen korkeata tasoa. (Tiainen 1996, 4.)

Peräpohjolan opiston opetuksen lähtökohtana on opiskelijoiden kokemusten, niin suhteessa itseen kuin myös ympäröivään yhteisöön, hankkiminen eri tilanteissa seikkailun parissa. Toinen tärkeä opittava asia on kriittisen tietoisuuden lisääminen, mikä pohjautuu yleisen olemassaolon filosofiseen tarkasteluun. Kun seikkailun olemus on ymmärretty esimerkiksi sosiaalisessa viitekehyksessä, nousee seikkailun tarkoitus vähintäänkin yhtä tärkeäksi kuin itse toiminta. Näin vaikkapa seikkailuturismiin voidaan liittää paikallisten tarpeiden lisäksi myös sosiaalisia ja kulttuurisia aiheita unohtamatta ekologisia näkökohtia.

Peräpohjolan opiston ohjelmat pohjautuvat opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen. Lähtökohtana on tuottaa demokraattisia tuntemuksia ja vastuuta. Tämä voi tapahtua ainoastaan kokemuksellisten metodien kautta, missä tuotokset ja

tulokset ovat onnellisesti yhteydessä riskeihin, muutokseen ja tuntemattomaan järjestyksen ja pysyvyyden kohdetessa "riskien yhteisön". Vain todellisten ongelmatilanteiden kautta voidaan ymmärtää ympäröivää maailmaa. Seikkailukasvatus on parhaimmillaan toimintaa ympäröivän yhteisön, luonnon, toisten ihmisten ja maailman kanssa. (Bowles 1996, 9-14.)

Outward Bound Nurmes aloitti toimintansa vuonna 1993 ja vuotta myöhemmin se hyväksyttiin kansainvälisen järjestön jäseneksi. Toiminnan perusajatuksena on kannustaa ihmisiä omakohtaiseen kasvuun, toisten huomioonottamiseen, ihmisten väliseen yhteisymmärrykseen ja opitun soveltamiseen elämään, kouluun ja työhön tarjoamalla ohjatusti haasteellisia toiminnan kautta saavutettavia elämyksiä.

Outward Bound Nurmes toteuttaa yhdessä kansainvälisten OB-organisaatioiden kanssa ohjaajakursseja, ja lyhyempiä kahden viikon mittaisia asiakaskursseja järjestetään sosiaali- ja nuorisotoimen työntekijöille. Hankkeilla on myös koulutusyhteistyön kehittäminen opettajankoulutuslaitosten, nuoriso-opistojen, vapaaehtoista nuorisotyötä tekevien järjestöjen ja aikuiskoulutusta tarjoavien organisaatioiden kanssa. (Tiainen 1995, 3-5.)

Seikkailutoimintaan sisätty aina riskejä, mutta turvallisuudesta ei koskaan voida tinkiä. Lastensuojelun Keskusliitto käynnisti vuoden 1995 alussa kolmivuotisen projektin seikkailutoiminnan turvallisuuden lisäämiseksi. Päämäärään pyritään lähinnä kehittämällä seikkailualalle opiskelevien ja alalla toimivien vapaaehtoisten ja työsuhteisten ohjaajien koulutusta ja ammattitaitoa turvallisuusasioissa ja toisaalta lisäämällä seikkailupalveluiden käyttäjien turvallisuus- ja laatu-tietoisuutta.

Lastensuojelun Keskusliitossa nähdään, että seikkailutoiminnan turvallisuus-kysymykset korostuvat juuri nyt, kun organisoitu ja "villi" seikkailutoiminta lisääntyy kovin nopeasti. Tämä seikkailubuumi tuo tullessaan riskejä ja lieveilmiöitä, joiden pelätään leimaavan ja vaarantavan seikkailutoimintaa ja ammatillista seikkailukasvatustyötä laajemminkin. (Lapsen maailma 2/95, 17.)

7 SEIKKAILU SOSIAALITYÖMUOTONA

Tarkasteltaessa seikkailua yksilön psykososiaalisen kehityksen kannalta herää kysymys seikkailun soveltamismahdollisuuksista terveyden- ja sosiaalihuollon asiakastyössä. Kuinka seikkailua voidaan hyödyntää terapeuttisesti ja millaisiin terapiatavoitteisiin se voi vastata?

Seikkailutoiminnan asemaa sosiaalityön kentällä määrittelee Nyqvist (1992, 45) seuraavasti; Sosiaalityön hallinnollisesta määrittelystä kiinnipidettäessä seikkailutoiminta ei ole sosiaalityötä. Yksi selitys tälle väitteelle on se, että "seikkailutyötä" tekevät muutkin, kuin sosiaalityön ammatillinen henkilöstö. Jos taas sosiaalityö nähdään toiminnan päämäärän tasolla, sosiaalisena muutostyönä erilaisissa elämän ongelmatilanteissa, vastaus kysymykseen siitä, onko seikkailu sosiaalityötä, on myönteinen. Sosiaalityötä ei tällöin sidota ammatillisesti rajoitukseksi, tietyn hallinnollisen organisaation suorittamaksi työksi.

Kuten edellä on havaittu, seikkailua on harrastettu aina, mutta se on mielletty enemmänkin vapaa-ajan harrastukseksi. Monissa maissa seikkailulla on kuitenkin myös terapeuttisena hoitomuotona pitkät perinteet. Vuonna 1947 yhdysvaltalainen Morse kirjoitti leirielämän terapeuttisista eduista, joita hänen mukaansa olivat:

- a) 24 tunnin kontrolli ilman laitostamista,
- b) "todellinen" elävä tilanne,
- c) lasten tarpeiden mukaan muotoutuneet rutiinit,
- d) mahdollisuus lasten tarkkailuun toiminnan aikana,
- e) suljettu, ei-vältettävissä oleva tilanne,
- f) mahdollisuus positiiviseen motivaatioon seikkailun kautta,
- g) tilaisuus korkeatasoiseen motoriseen toimintaan (Burdal & Buel 1980, 229).

Motivaationa ja perusteluna seikkailutoiminnalle terapiamuotona voitaisiin pitää vaikkapa seuraavaa Björkstenin (1991, 4) kuvausta käytöshäiriöisestä lapsesta. Käytöshäiriöinen lapsi on tunne-elämältään disintegroitunut ja sosiaalisesti irrallinen. Seikkailunhalu on keskeinen tekijä; lapsi kaipaa jatkuvasti ulkoapäin tulevaa vaihtelua ja jännitystä elämäänsä. Päivittäinen puurtaminen koulutyön ja kotiaskareiden parissa tuntuu järjettömältä ja tylsältä. Voimavarat ja keskittyminen

eivät tahdo riittää harrastusten kehittämiseen. Lapsi kaipaa paljon nopeampaa tyydytystä. Lapsen heikosti kehittynyt kyky interaktiiviseen työhön merkitsee sitä, että hänen itsetuntonsa on jäänyt lähes olemattomaksi. Lapsella ei ole keinoja oman pahan olon työstämiseen. Hän käyttää omaa määräysvaltaansa paetakseen kaikesta ei- välitöntä tyydytystä tuottavasta painolastista tai hakee tyydytystä emotionaaliseen tyhjyyteen ja yksinäisyyden tunteeseensa liittymällä jengiin, josta voi tulla määräävä tekijä hänen elämäänsä.

7.1 ELÄMYSHAKUISUUS JA EPÄSOSIAALISUUS

Elämyshakuisuus on persoonallisuuden piirre, joka kuvaa yksilöllisiä eroja stimulaatiopreferenssissä eli vireystilaan vaikuttavien ärsykkeiden vastaanottamisessa. Käsitteen on tuonut persoonallisuuden psykologiaan Marvin Zuckerman. Elämyshakuisuus viittaa vaihtelevien, uusien ja kompleksisten elämysten ja kokemusten tarpeeseen, johon liittyy halukkuus ottaa fyysisiä ja sosiaalisia riskejä (Haapasalo 1990, 19.)

Epäsosiaalisen käyttäytymisen syyt ovat monitahoisia ja teoreettisia selitysmalleja on useita. Elämyshakuisuus persoonallisuuden piirteenä voi silti tarjota yhden lähestymistavan epäsosiaalisen käyttäytymisen ymmärtämiseen ja mahdollisesti myös sen säätelyyn. Näin ollen voitaisiin väittää, että persoonallisuuden elämyshakuisuuden suuntaaminen myönteiseen toimintaan, seikkailun ja jännityksen etsimiseen sosiaalisen seikkailun avulla kenties vähentäisi itsetuhoisuutta ja antaisi riskinottoaipeuksille uusia muotoja. (Haapasalo 1992, 21- 22.)

Seikkailupsykologiassa keskeistä on sosiaalisesti kanavoitunut elämyshakuisuus. Kun epäsosiaalisesti oireilleen nuoren persoonallisuuden elämyshakuisuutta pyritään ohjaamaan sosiaalisempiin muotoihin, seikkailun ja jännitystä tarjoavien toimintojen käyttäminen työmenetelmänä näyttää mielekkäältä. Elämyshakuisuudella ei voida tyhjentävästi selittää nuoren käyttäytymisongelmia tai nuorisoriikollisuutta. Tutkimusten nojalla voidaan kuitenkin otaksua, että persoonallisuuden elämyshakuisuus on yhteydessä epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja rikosten tekemiseen (esim. Perez & Torubia 1985, 401-403; Wallbank 1985, 11-17.)

Jos nuori onnistuisi suuntaamaan seikkailun, jännityksen, vaihtelun ja riskinoton tarpeensa epäsosiaalisen käyttäytymisen ja rikosten sijasta sosiaalisesti hyväksyttävään käyttäytymiseen, persoonallisuuden elämyshakuisuus voitaisiin valjastaa palvelemaan myönteistä kehitystä ja sosialisatiota. Elämyshakuisuuden uudelleenkanavointi ei tuo yksinkertaista ratkaisua nuorisoriikollisuusongelmaan, mutta se avaa yhden näkökulman nuorten rikoksentekijöiden persoonallisuuden ja käyttäytymisen ymmärtämiseen ja heidän parissa tehtävän työn menetelmien kehittämiseen. (Haapasalo 1992, 11.)

Elämyshakuisuus ja seikkailu kuuluvat nuoren elämään. Nuoriso etsii vaihtelua ja jännitystä, varsinkin jos elämä tuntuu ikävältä, rajoittavan valmiiksi järjestetyltä ja rutiininomaiselta.

-Seikkailukasvatus pyrkii tarjoamaan positiivisen eli rakentavan, sosiaalisia valmiuksia, tietoja ja taitoja lisäävän tavan. Turhan usein nuoret hakeutuvat negatiivisiin seikkailuihin, hakevat jännitystä elämäänsä pikkurikollisuudesta ja itsetuhoisesta käytöksestä, kertoo Heikki Koiso-Kanttila (1995, 11).

Seikkailun elämyksiä antavana toimintana kokee Telemäki (1995, 24) seuraavasti.

-Oikeassa seikkailussa tehdään ja koetaan itse jännittäviä ja uusia asioita, kun taas esimerkiksi elektroniikka- ja tietokonepelit sekä väkivaltavideot tarjoavat todellisuuspakoista sijaisjännitystä. Vaikeissa olosuhteissa elävät nuoret voivat saada väkivaltavideoista lisä-ärsykeitä, jotka johtavat jopa käsittämättömiin tekoihin. Olisikin entistä tärkeämpää antaa kaikille ja etenkin sopeutumattomille nuorille mahdollisuus kokea tervettä seikkailutoimintaa.

On kuitenkin muistettava, että elämyshakuisuus on vain yksi taustatekijä nuoren epäsosiaalisuuteen, käyttäytymisongelmiin ja rikollisuuteen. Epäsosiaalisuudella ymmärrämme tässä mitä tahansa käyttäytymistä, joka rikkoo sosiaalisia sääntöjä tai kohdistuu toimintana muihin. Se voi olla aggressiivista käyttäytymistä, varkauksia, ilkivaltaa, valehtelua, karkaamisia ja koulupinnausta.

7.2 RYHMÄTOIMINTA

Ryhmätyöllä ei ole ollut kovinkaan vakiintunutta asemaa sosiaalityömuotona Suomessa. Pisimmät perinteet tämän työmuodon käytössä löytyvät Englannista, joka on myös tuottanut valtaosan alan kirjallisuudesta yhdessä Yhdysvaltojen kanssa.

Sosiaalityön alueella tapahtuva seikkailu voidaan nähdä osana toiminnallista ryhmätyötä. Toiminnallisuus yhdistetään seikkailun yhteydessä usein fyysisiin aktiviteetteihin, kuten melontaan tai kiipeilyyn. Fyysinen osa-alue on kieltämättä seikkailussa tärkeä, mutta ennen muuta seikkailu on yksilön tai ryhmän kokonaisvaltainen kokemus, johon kuuluu fyysisen lisäksi myös psyykkinen ja sosiaalinen taso, jolloin yhdessäolo ja ryhmän sosiaaliset suhteet luovat perustan koko toiminnan onnistumiselle. Seikkailun avulla päästään kokemuksellisesti käsittelemään pelkoa, ahdistusta, vihaa jne. Toiminta sisältää jatkuvasti tilanteita, joissa täytyy ottaa huomioon muut eli oppia jakamaan ja luopumaan sekä ajattelemaan kollektiivisesti. (Nyqvist 1992, 45-46.)

Airas (1988, 87-92) käyttää termiä kasvuryhmä, joka on ryhmäpsykoterapian pohjalta laajentunut tarkoittamaan ryhmätyötä, jossa voi käsitellä inhimillistä elämää kokonaisuudessaan ja etsiä omaa minuutta. Kasvuryhmän johtoajatuksia voidaan pitää kaiken ryhmätoiminnan perustana ja myös seikkailutoiminnassa tulisi samoja ajatuksia korostaa.

Kasvuryhmä tähtää ennen kaikkea jäsentensä itsenäisyyteen, mikä tarkoittaa vastuuta itsestään ja vapautta muodostaa oma elämänkatsomuksensa. Kasvuryhmässä jäseniä autetaan kohtaamaan itsensä sekä löytämään piilevät positiiviset kykynsä aitoutta korostaen. Sanojen ja tekojen tulisi olla yhtäpitäviä. Ryhmässä opetellaan myös tietoisesti hyväksymään toinen toisensa erilaisina yksilöinä. Erilaisuuden salliminen vapauttaa ryhmän jäsenet keskinäiseen avoimuuteen. Näin opitaan uutta itsetuntoa ja rohkeutta sekä opitaan antamaan ja vastaanottamaan rakkautta.

Nuori ihminen tahtoo hankkia itsenäisesti kokemuksia elämästä ja ympäröivästä maailmasta. Siihen liittyy Airaksen mukaan persoonallisuuden kasvun uusi kehitysvaihe: jäsentyminen yhteisöön ja maailmaan. On opittava yhteiselämän säännöt ja saatava myös halu noudattaa niitä. Tämä kaikki on jäsentymistä ympäristöön, mihin liittyy kiinteästi myös oman maailmankatsomuksen muodostuminen. Jos henkilö on sovussa itsensä kanssa, hän haluaa päästä tasapainoon ja sopuun myös ympäristönsä kanssa.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on Sahlbergin ja Leppilammen mukaan viime vuosina yleistynyt varsinkin koulumaailmassa, ja sitä on käytetty apuna tehokkaassa ja monipuolisessa opetuksessa, jossa korostetaan myös sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tuloksellinen yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu siihen, että ryhmän jäsenet ovat vastuussa oman oppimisen ohella myös muiden oppimisesta auttamalla heitä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Ryhmän jäsenten tulisi kokea olevansa myönteisellä tavalla riippuvaisia toistensa onnistumisista ja olla avoimessa ja läheisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yksilöllistä vastuuta unohtamatta. Yhdessä saavutetut tulokset ovat enemmän kuin kunkin ryhmän jäsenten yksin saavuttamien tulosten summa.

Yhteistyötaitojen oppiminen tulee aloittaa pienin askelin, ja nämä taidot ovat aluksi myös tärkeitä oppimisen tavoitteita. Yhteistoiminnan parantaminen edellyttää sitä, että ryhmän jäsenten tulee tuntea toisensa tarpeeksi hyvin, jotta he löytävät keskinäisen luottamuksen ja pystyvät kommunikoimaan avoimesti ja rehellisesti rakentavassa ja positiivisessa hengessä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 71-74.)

Ryhmässä voi paremmin oppia tunnistamaan sekä omia että toisten tunteita. Kun ryhmäytyminen tapahtuu, yksilön ahdistus pienenee ja hän alkaa uskaltaa sitoutua toimintaan. Luottamus ryhmään ja ohjaajiin vähentää defensiivisyyttä ja antaa tilaa luottamukselle, palautteen hyväksymiselle ja avoimuudelle. (Arve-Vuontela 1994, 37.)

Nykyään ryhmätyö on saavuttanut jonkinlaista jalansijaa myös suomalaisessa sosiaalityössä. Tähän on pitkälti syynä se, että ryhmätyö on nähty uutena keinona

vastata kasvaviin sosiaalityön haasteisiin. Menetelmän vetovoimaa lienee lisännyt käsitys, että ihmiset ongelmineen tulisi nähdä ja heitä tulisi auttaa niiden järjestelmien ja verkostojen puitteissa, jossa he toimivat. Sosiaalinen ryhmätyö torjuu ajatuksen asiakkaasta passiivisena avuntarvitsijana ja päinvastoin tarjoaa osallistujille mahdollisuuden olla aktiivisesti mukana ja jopa jossain määrin vaikuttaa työn muotoutumiseen. (Nyqvist 1992, 47.) Kuitenkin tällaista ryhmätyötä pidetään edelleenkin laajalti sosiaalityöhön sopeutumattomana asiana. Tästä johtuneeksi, että ryhmätyön koulutus ja työnohjaus ovatkin jääneet vähäiselle huomiolle.

Joitakin esimerkkejä sosiaalityön projekteista on kuitenkin olemassa. Esimerkiksi sosiaalihuolto- ja rikosoikeudellinen seuraamusjärjestelmä ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ryhtyneet kehittämään menettelytapoja, joissa nuorten intressit syrjäyttävät virallisjärjestelmän pitkään korostamat sanktiovaatimukset. Tuloksena on ollut toimivia järjestelmiä, joissa hyödyn ovat asiakkaiden lisäksi korjanneet myös viranomaiset, joille yhteistoiminta on merkinnyt työn rationalisointumista. Nuorten kannalta työ on merkinnyt yksilöllisten ratkaisujen kehittämistä, "suunnattuja anteja", "räätälöityjä palveluja" ja uusien sosiaalisten verkostojen syntymistä eli juuri sitä vuorovaikutusta, joka nuorilta on puuttunut. (Iivari 1996, 145.)

7.2.1 Päämäärät ja tavoitealueet

Kirjallisuudessa on varsin vähän käsitelty toiminnallisen ryhmätyön käyttöä sosiaalityössä. Kuitenkin norjalainen Ken Heap tekee poikkeuksen. Hän on paneutunut lähemmin niihin tavoitteisiin ja päämääriin, joita toiminnallinen ryhmätyö voi palvella. Seuraavassa tarkastellaan Heapiin (1979, 73 - 101) tukeutuen toiminnallisen ryhmätyön tavoitealueita erityisesti lasten ja nuorten kannalta katsottuna:

1. kontaktien ja vuorovaikutuksen lisääminen,
2. ongelmien käsittelyn helpottaminen,
3. sosiaalisen kasvun ja oppimisen edistäminen,
4. itseluottamuksen ja itsetunnon kasvu onnistumisen myötä,
5. muutokseen valmistaminen.

Kontaktien ja vuorovaikutuksen lisääminen

Sosiaalihuollon asiakkaiden piirissä on yleistä, että sosiaaliset kontaktit ovat vähentyneet ja yksipuolistuneet. Näin on tilanne myös ongelmiin ajautuneilla nuorilla. Vaikeudet ilmenevät varsinkin alussa koulupinnauksena ja häiriköintinä. Tästä seurauksen on vääjäämättä leimautuminen, jonka ansiosta koulu koetaan vastenmielisenä paikkana. Vapaa-ajan kontaktit ovat enimmäkseen vastaavassa tilanteessa oleviin nuoriin. Tästä seurauksena voidaan nähdä jengiytyminen, ja mitä syvemmällä sosiaalisissa ongelmassa nuori elää, sitä selkeämmin hän sitoutuu vertaisryhmäänsä (Iivari 1996, 124).

Nuorten sijoittumiseen "takaisin" yhteiskuntaan ei riitä se, että heille turvataan vain normaalipalvelut. Sen lisäksi heille on turvattava selkeitä, positiivisia tukirakenteita yhteiskunnan palvelujärjestelmässä. Tiivistäen: heitä ei saa jättää yksin. (Iivari 1996, 127.)

Rikosuransa alussa olevien nuorten mielestä rikosteleavan ystäväpiirin vaihtaminen on tehokkain keino päästä irti rikollisuudesta. Nuoren sosiaalisesti hyväksytyjen harrastusten tukeminen ja positiivisten ystävyysuhteiden kannustaminen ovat mahdollisia keinoja nuoren rikosten tekemisen lopettamiseksi. (Lindfors 1996, 240.)

Ryhmätoiminnassa nuoret joutuvat vuorovaikutukseen erilaisten sosiaalisten ympäristöjen kanssa. Kontaktit aikuisiin muodostuvat toisenlaisiksi, koska kyseessä on vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta ja nuoret voivat itse vaikuttaa toiminnan sisältöön. Heap (1979, 75) toteaaakin, että ryhmän jäsenyys jo katkaisee syrjäyttämisen tai eristyneisyyden ja mahdollistaa uudenlaisten ihmisten kohtaamisen.

Kuitenkaan ei sovi unohtaa sitä, että ryhmä voi aina leimata jäsenensä, varsinkin sosiaalisten ongelmien kanssa työskentelevillä ryhmillä.

Ongelmien käsittelyn helpottuminen

Ongelmien ja ongelmatilanteiden käsittelyn helpottuminen nähdään ryhmätoiminnan yhdeksi parhaista puolista. Leirioloissa syntyy useita ongelmatilanteita, kuten

kiusaamista, varastelua ja rikkomista. Tällaiset tilanteet jäävät normaalioloissa usein käsittelemättä. Nuorten ryhmissä tällaiset tilanteet käydään työntekijän johdolla perusteellisesti läpi. Vaikka tilanteet ovat kaikille raskaita, on lopputulos pääsääntöisesti ollut onnistunut.

Toiminnallisissa ryhmissä toiminta aiheuttaa luontevasti erilaisia ongelmatilanteita, joihin nuorilla on muutenkin taipumus ajautua. Tällainen luonnollinen tilanne puuttuu tavanomaisista keskusteluryhmistä. Verbaalisuus ja toiminnallisuus täydentävät toiminnallisten ryhmien työskentelyssä toisiaan, eikä niitä pidä ymmärtää toistensa vastakohdiksi.

Sosiaalisen kasvun ja oppimisen edistäminen

Sosiaalityön yhteydessä puhutaan sosiaalisen toimivuuden edistämisestä. Tällä voidaan tarkoittaa monia yksilön selviytymiseen kuuluvia asioita. Nuorten osalta tavoitteisiin kuuluu tavallisesti sosiaalisten taitojen oppiminen. Näitä ovat esimerkiksi kypsyminen, itsekontrollin lisääminen, toisten huomioon ottaminen ja pelon hallinta. Sosiaalisen kasvun ja oppimisen ajatus lähtee siitä, että ryhmä ymmärtää "miniyhteiskunnaksi", jossa sosiaalisia taitoja opitaan ja sovelletaan käytäntöön. Nämä taidot johtavat edelleen sosiaalisempaan ja kypsempään käyttäytymiseen ja parempaan selviytymiseen elämässä. Tästä esimerkkinä on huonoosaisten kiinnostuksen herättäminen omaa elinympäristöä kohtaan. Ryhmätyön avulla slummien asukkaat ovat ryhtyneet yhteisiin toimiin elinolojensa parantamiseksi ja sitä kautta sosiaalisesti aktiivisemmiksi ja vastuuntuntoisemmiksi.

Oppimisen ja kasvun taustalla on yhtäältä sosiaalisen oppimisen teoria, joka lähtee positiivisen käyttäytymisen vahvistamisesta ja toisaalta kognitiivis-psykologinen teoria, joka korostaa kokemuksen osuutta yksilön ajatusrakenteessa ja tietoisuudessa. Myöskään mallioppimista ei sovi unohtaa.

Seikkailutoiminnassa nuoret joutuvat luontevan vuorovaikutuksen ansiosta käsittelemään kypsään sosiaalisuuteen liittyviä asioita, kuten vastuun ottamista ja jakamista, odottamista, itsekontrollia ja toisten oikeuksien tunnustamista. Ryhmässä nuori joutuu jatkuvasti näiden asioiden eteen muiden ryhmän jäsenten arvioidessa hänen toimintaansa.

Itseluottamuksen ja itsetunnon kasvu onnistumisen myötä

Lastensuojelun asiakkaana olevilla nuorilla on tavallisesti pessimistinen käsitys omasta tulevaisuudestaan aikuisiässä. Nämä nuoret alkavatkin jo hyvin varhaisessa vaiheessa kokea itsensä häviäjiksi ja muita huonommiksi. Epäonnistuminen koulussa saa nuoren helposti uskomaan, että hän on epäonnistunut muillakin elämänalueilla. Koulujärjestelmämme, joka edelleenkin on suoritus- ja kilpailukeskeinen, onkin omiaan lisäämään epäonnistumisen, huonommuuden ja poikkeavuuden tunnetta.

Muutoksen kannalta tärkeää on vaikuttaa nuoren minäkuvaan ja katkaista prosessinomainen kehitys epäonnistujan uralla. Ryhmätoiminnassa nuori saa mahdollisuuden käyttää resursseja, jotka eivät ehkä muualla pääse esiin. Ryhmä muodostaa vuorovaikutuspiirin, jossa nuori voi myös onnistua. Vain onnistumisen ja selviytymisen kokemukset voivat muuttaa nuoren negatiivista käsitystä itsestään, lisätä itseluottamusta ja itsetuntoa. Onnistuminen tai saavuttaminen merkitsevät tässä yhteydessä enemmän kuin fyysinen suoritus tai muu konkreettinen saavutus. Onnistuminen voi liittyä myös konfliktin ratkaisuun sekä "itsensä voittamiseen". Se ei ole pelkästään individuaalinen kokemus, vaan myös koko ryhmää koskeva asia. Ryhmän yhteenkuuluvuuden ja motivoinnin kannalta kollektiivinen onnistuminen on tärkeää. On kuitenkin muistettava sekin mahdollisuus, että nuori ei olekaan kiinnittynyt ryhmään ja tuntee itsensä ulkopuoliseksi. Tässä tilanteessa lopputulos saattaa muodostua päinvastaiseksi kuin oli tavoite: nuori pettyy ja kokee olevansa muita huonompi.

Muutokseen valmistaminen

Toiminnallinen ryhmätyö toimii keinona tavoitteisiin pääsemiseksi. Vaikka ryhmässä nuori onnistuisi, ei se kuitenkaan merkitse sitä, että myös hänen elämäntilanteessaan olisi saatu muutos aikaan. Vasta kun nuori pystyy selviytymään elämässään omin avuin voidaan muutoksesta puhua. Muutostyön tulee tukea tähän tavoitteeseen pääsyä. Kyse on siis prosessista, joka pannaan käyntiin, mutta tulee sen jälkeen toimeen omillaan.

livarin (1996, 141) tutkimuksessa rikostelevien nuorten elämää leimasi lyhytjänteisyys ja näköalattomuus. Tehokkain rikoskierteen katkaisija lienee se, että

nuorten tulevaisuus avataan sisällyksekäänä ja pitemmälle jänteelle viritettynä. He myös itse ilmaisivat tämänsuuntaisia tarpeita: selviytymisstrategioiden pohdinnassa korostuivat sosiaalisiteiden luominen negatiivisten vertaisryhmäsiteiden tilalle sekä irrottautuminen entisestä hengailevasta elämäntyylistä.

7.2.2 Toiminnallisuus

Sosiaalityötä pidetään yleisesti verbaalisesti orientoituneena toimintana: puhutaan ongelmista ja selvitetään tunteita keskustelun avulla. Siksi harva yhdistää kovin helposti seikkailua sosiaalityöhön. Mieleen tulee helpommin ajankulu, rentoutuminen ja yleensäkin kaikki vapaa-aikaan liityvät tavoitteet.

Toiminnallisuus sosiaalityössä ei ole uusi asia. Varhaisimmat esimerkit löytyvät jo sosiaalityön alkuajoilta, jolloin toiminnallisuutta toteutettiin auttamisen yhteydessä tai sen nimissä, ja esimerkiksi filantropiasta liikkeelle lähteneessä sosiaalityössä käytettiin aivan samoja menetelmiä kuin nykyisinkin, kun nuoria perehdytetään ja harjaannutetaan saamaan tarvittavat perusedellytykset elämässä toimimisesta (Virtanen 1994, 29). Settlementiliikkeessä 1920-luvulla pyrittiin lisäämään avunsaajien selviytymiskykyä jokapäiväisessä elämässä toiminnallisten menetelmien avulla opettamalla ruoanlaittoa ja hygieniaa, lukutaitoa, lastenkasvatusta sekä perustamalla poliittisia keskustelupiirejä (esim. Sipilä 1989, 37- 38).

Nuorten kanssa tehtävää sosiaalityötä täytyy tarkastella laajemmasta näkökulmasta, jolloin pääpaino ei ole toimenpidekeskeisyydessä. Sosiaalityön avulla nuorta tulisi auttaa saavuttamaan sellainen psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky, että hän pystyy hallitsemaan omaa elämäänsä vähintäänkin tyydyttävällä tavalla. Toiminnallisuudella voidaan nuorelle välittää kokemus siitä, että hän voi toimia omissa asioissaan aktiivisena osallistujana eikä olla ainoastaan auttamis- ja rankaisutoimien kohteena. Toiminnallisuuden käyttäminen työvälineenä on otolliseen hetkeen tarttumista, väliintulo ja toimintaa juuri silloin, kun nuori on vastaanottokykyinen ja haluaa muutosta omaan elämäntilanteeseensa. (Virtanen 1994, 28-29.)

Nykyaikana toiminnallisuutta käytetään eniten työmuotona ryhmämuotoisessa sosiaalityössä. Toimintamuotoina on käytetty tavallisesti aktiviteetteja, joihin kuuluvat itsensä toteuttaminen, luovuus ja mielikuvitus. Kuitenkaan seikkailutoiminnassa ei ole kysymys tietyn tyyppisistä aktiviteeteista. Seikkailun olemukseen kuuluu ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ihmisen ja luonnon välinen suhde. Tämän vuoksi luonnonläheiset toiminnot, kuten esimerkiksi kalliokiipeily, korostuvat seikkailussa. (Nyqvist 1992, 52.)

Nuorisotyössä painotetaan, että nuori on toimija, ei toiminnan kohde. Toiminnan alkuvaiheessa on kuitenkin itsepetosta odottaa, että epäonnistumisista toisiin kulkenut nuori itse panostaisi valtavasti elämänsä järjestykseen saamiseksi. Mikäli panostaisi, ei hän silloin erityistä tukea tarvitsisikaan. Varsinkin kuntoutumisprosessinsa alkuvaiheessa nuori onkin enemmän toiminnan kohde, ja vasta prosessin edistyessä hänestä tulee toimija, omaa elämäänsä hallitseva subjekti. (Piri 1995, 21.)

7.2.3 Ryhmän valinta ja muotoutuminen

Toiminnallisen ryhmämenetelmän käyttö lähtee sosiaalityössä siitä, että on olemassa ennalta asetetut tavoitteet, joihin pyritään. Tavoitteenasettelu riippuu luonnollisesti siitä, millainen ryhmä on kyseessä. Yleensä ryhmä on jokin, tietyn perusteiden ennalta valittu tai jo olemassa oleva joukko (esim. jengi). Ryhmän valinnasta riippuukin hyvin pitkälti se, kuinka hyvin sille asetetut tavoitteet toteutuvat. Nyqvistin mukaan huonoimmin ryhmätyö sopii niille, joiden on vaikea sopeutua tai sitoutua sosiaalisiin ryhmiin. Tämä piirre ilmenee epäsäännöllisenä osallistumisena, epäuskottavina selityksinä ja katteettomina lupauksina. (Nyqvist 1992, 52-53.)

Ryhmän muodostaminen saattaa aiheuttaa myös ongelmia. Jos kyseessä on samanlaisessa elämäntilanteessa oleva ryhmä, voi ryhmän aikaisempi historia toimia myös tietynlaisena rasitteena. Iivarin (1996, 115-116) tutkimuksessa nuorista rikoksentekijöistä kaveripiirin rikoksentekomäärä kasvoi vertailtaessa rikoksia sovitelleita ja jo vankilassa olevia nuoria. Myös rikoksia suosiva asenne

lisääntyi nuorilla vangeilla. Tällaiset taustatekijät tulisi ottaa huomioon, jotta pystyttäisiin välttämään esimerkiksi uuden rikoksia ihannoivan ryhmän syntyminen.

Helkama (1981, 27-28) on esittänyt Tuckmanin kuvauksen ryhmän kiinteyden neljästä kehitysvaiheesta. Ensimmäisenä on ryhmän muotoutuminen, jolloin ollaan riippuvaisia johtajasta ja selvitetään tehtäviä, sääntöjä ja hyväksyttävän käyttäytymisen rajoja. Muotoutumista seuraa kuohuntavaihe, jolloin saattaa syntyä osaryhmien välisiä tunteenomaisia konflikteja ja vastarintaa johtajaa sekä tehtävän vaatimuksia kohtaan. Kolmantena vaiheena on normittaminen. Silloin esitetään näkemyksiä ja tunteita ilmaistaan avoimesti. Yhteistyö kehittyy, normit alkavat muotoutua, ja ryhmätunne sekä keskinäinen tuki syntyvät. Viimeisenä vaiheena on suorittaminen, johon menessä ihmissuhdeongelmat on ratkaistu. Energia käytetään tehokkaaseen työhön, ja ihmissuhteet toimivat tehtävän suorittamisen välineenä. Ryhmän jäsenten roolit joustavat, ja yhteistä tehtävää ja ongelmia yritetään ratkaista.

Ryhmän koko riippuu Nyqvistin mielestä tietysti pitkälti sille asetetuista tavoitteista, mutta osallistujia tulisi olla vähintään neljä ja enintään neljätoista. Syyt ovat selkeät: liian pienen ryhmän kanssa työskentellessä työn ryhmätyön mielekkyys katoaa ja toisaalta liian suuren ryhmän kanssa toimittaessa työntekijöiden mahdollisuudet hallita ryhmää heikkenevät.

Ryhmätyölle paras aloitus on osallistujien henkilökohtainen tutustuminen ohjaajiin. Tuolloin ohjaajat selvittävät osallistujalle miksi hän on ryhmässä mukana, toiminnan tavoitteet ja sisällön, sekä kuinka nuoret voivat vaikuttaa ryhmän toimintaan. Ensimmäistä vaihetta voitaisiin kutsua kontaktin luomiseksi. Toinen vaihe taas voitaisiin nimetä identiteetin luomiseksi. Tuolloin ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa. Tässä vaiheessa alkaa ryhmän identiteetin luominen. Samalla sovitaan yhteisesti pelisäännöistä. Tässä vaiheessa myös ulkoiset keinot voivat osaltaan auttaa identiteetin muodostumisessa, esimerkiksi valitaan yhteisesti ryhmälle nimi.

Näiden vaiheiden jälkeen ryhmällä on valmiudet alkaa työskennellä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiminnallisissa ryhmissä voidaan lähteä toteuttamaan sovittua ohjelmaa. Nuorten kanssa työskenneltäessä on tärkeää, että toiminta on kiinnostavaa. Suunnittelu tulee toteuttaa siten, että kiinnostus säilyy koko ajan.

Sosiaaliseen ryhmätyöhön kuuluu olennaisena osana arviointi. Tällaisessa tilanteessa se ei tarkoita toiminnan loputtua tapahtuvaa arviointia vaan sitä tapahtuu koko ryhmäprosessin ajan. Käytännössä arviointia suoritetaan ryhmäpurkutilanteissa sekä koko ryhmän kesken että vain työntekijöiden kesken. Tällainen jatkuva arviointi helpottaa toiminnan suunnan määrittelyssä ja antaa kuvaa siitä, missä määrin tavoitteita on kulloinkin saavutettu.

Toiminnallisessa ryhmätyössä kasvun ja muutoksen väline on toiminnan kautta syntynyt vuorovaikutus. Toiminnan laadulla voidaan määrätä, millaisia vuorovaikutustilanteet ovat. Ryhmätyö tuo usein esiin sellaisia piirteitä asiakkaista, joita yksilötyössä ei havaita. Tällä on huomattava merkitys osallistujan yksilökohtaisten tavoitteiden kannalta. (Nyqvist 1992, 53-54.)

7.2.4 Työntekijä ryhmätyössä

Toiminnallisessa ryhmätyössä, varsinkin seikkailussa, tarvitaan useita työntekijöitä, minkä seurauksena on selvää, että johtajuus jakaantuu. Seikkailuryhmiin kuuluu lisäksi seikkailun asiantuntijoita, joten työntekijöiden määrä on suuri verrattuna ryhmän kokoon. Nyqvist rajaa tällaisessa tapauksessa johtajien määrän kahteen, muiden työntekijöiden vastatessa omasta erityisalastaan.

Seikkailu lisää työntekijöille asetettuja vaatimuksia. Leiritilanteissa joutuu sekä fyysinen että psyykinen puoli kovalle koetukselle. Työntekijän tulee hallita auttavasti erilaisten toimintojen tekniikoita ja ulkoturvallisuustekijöitä. Tämän lisäksi ryhmätyön perusteet ja ryhmädynamiikan tuntemus tulee olla tuttuja. Fyysiset ponnistukset toiminnan parissa ja vastaavasti ongelmanratkaisu- ja "pyykinpesutilanteet" psyykkisellä puolella ovat raskaita. Vastapainoksi työ

kuitenkin antaa mahdollisuuksia luovuudelle, kokeiluille ja mielikuvitukselle. Vaikka seikkailu osana ryhmätyötä on väline asetetuille tavoitteille, ei seikkailun sisältö ole koskaan ennalta määrättyä. Se muotoutuu ryhmästä käsin kulloisessakin tilanteessa. (Nygqvist 1992, 54-55.)

Sini Cavenin (1993, 14) mielestä seikkailussa toiminnallinen ryhmätyö ja kokemuksellinen oppiminen mahdollistavat erilaisista viitekehyksistä työskentelevien opettajien ja ohjaajien yhdessä soveltaa ja muokata seikkailua opetusohjelmaan soveltuvaksi.

Työntekijöiden olisi tutustuttava toisiinsa ennen ryhmän toiminnan alkamista, jotta suurilta ristiriidoilta vältyttäisiin. Tarvittavan luottamuksen luominen ohjaajien kesken vaatii aikaa ja yhteisiä kokemuksia, ja työntekijöiden tietämys toistensa johtavista periaatteista auttaa ymmärtämään jokaisen toiminnan motiiveja. (Lindfors 1996, 156, 163-165.)

Elämyspedagogiikan mukaan toimivalle ohjaajalle Nicolai ja Harder (1994, 137-139) ovat määritelleet seuraavia ominaisuuksia.

persoonallisuus

Säännöllisesti ohjaajat identifioivat itsensä hallitsemansa välineen perusteella. Tämä saattaa olla vaarallista. Asiantuntemus välineen käytössä (sukset, köysi, kanootti jne.) johtaa helposti narsistiseen näyttämishaluun ja huippusuorituselämysten tarjoamiseen. Pedagogisen otteen palautekeskusteluineen on oltava etusijalla, ja hyvän ohjaajan tunnusmerkkejä ovat myös empaattisuus ja ympäristötietoisuus.

pedagogis-psykologinen kompetenssi

Valitettavan usein pedagogiset ja psykologiset lähestymistavat jäävät elämyspedagogiikassa taka-alalle. Ohjaajan on tunnettava ryhmäprosessit, tarvittaessa "mentävä väliin" ja ratkaistava kriisitilanteet "tuottavalla" tavalla. Kommunikointi- ja motivointitaito ovat myös tärkeitä ominaisuuksia.

välinekompetenssi

Käytettävän välineen turvallinen hallinta on keskeinen taito. Välineen käytön opetuksessa ryhmälle tarvitaan oikea opetusmenetelmä, jossa oikeat johtaja-ominaisuudet ovat avuksi.

Ohjausmenetelmän osalta elämyspedagoginen lähestymistapa päämäärineen (erityisesti yksilö- ja ryhmävastuu) johtaa siihen, että ohjaaja on enemmän myötäeläjä kuin käskijä. Ohjaajan näkyvä panos vähenee koulutustapahtuman edetessä. Tämä näyttää olevan vaikeasti osallistujien ja kasvattajien oivallettavissa oleva menettelytapa. Ohjaaja ottaa itselleen helposti oppimistapahtuman ja jopa tekemisen vastuun. Toisaalta osallistujat siirtävät helposti vastuun ohjaajalle, koska he ovat siihen elämässään tottuneet. Tähän viittaavat Suomessa ainakin keskustelut holhousyhteiskunnasta ja tukijärjestelmien viidakosta. (Tiainen 1996, 21.)

Kannustaminen ja myötäeläminen ovat ohjaajan ensiarvoisen tärkeitä ominaisuuksia uusien ja vaikeiden tehtävien suorittamisessa. Ohjaajien tulee viestiä koko olemuksellaan luottamustaan siihen, että nuori tulee suoriutumaan toiminnoista ja tehtävistä, joihin hän osallistuu. Mikäli ohjaaja osoittaa epäluuloja nuoren onnistumisen suhteen, ei luottamusta tavoitteen saavuttamiseksi voi edellyttää nuorelta itseltäänkään. (Piri 1995, 22.)

7.3 TERAPEUTTINEN SEIKKAILU

Sosiaalityössä käytetystä seikkailutoiminnasta voidaan käyttää myös ilmaisua terapeutin seikkailu. Terapeutin seikkailu rakentuu osin psykoterapiassa käytettyjen menetelmien varaan. Psykoterapia on Tähkän mukaan ammatillinen ja tietoinen yritys psykologisin keinoin vaikuttaa häiriintyneeseen yksilöön, tarkoituksella poistaa tai lievittää tätä häiriintymistä ja sen aiheuttamaa kärsimystä. Psykoterapeuttiset menetelmät voidaan periaatteessa jakaa kahteen pääryhmään: supportiivisiin eli tukea-antaviin ja eksploraatiivisiin eli paljastaviin. Terapeutissa seikkailussa käytetään lähinnä supportiivisia menetelmiä, joiden menetelmien päämäärät ovat tapauksesta ja hoidon vaiheesta riippuen oireenmukaisia,

ylläpitäviä ja egon varusteita lisääviä. Toisinaan päämäärä saattaa olla suhteellisen selvärainen, kuten yksilön auttaminen akuutin elämänkriisin yli tai psykoottisen potilaan säilyttäminen yhteiskunnassa pysyvän sairaalasisiöituksen asemesta.

Tukea-antavalla psykoterapialla tarkoitetaan ensisijassa potilaan egon tukemista ja rakentamista, ja hoidossa terapeutin pyrkimys on vaikuttaa potilaan persoonallisuuden järkkyneeseen tasapainoon asettumalla tukemaan hänen egonsa olemassaolevia, adaptiivisia ja defensiivisiä toimintoja. Supportiivinen psykoterapia ei pyri selvittämään patogeenisiä konflikteja, vaan korjaamaan, lujittamaan ja kartuttamaan potilaan egon defensiivisiä ja adaptiivisia rakenteita. (Tähkä 1982, 75, 83-85.)

Kanadassa ja Yhdysvalloissa ovat Cavenin mukaan erityis-, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaiset yhdessä seikkailuasiantuntijoiden, esimerkiksi Outward Bound- järjestön, kanssa toteuttaneet seikkailuohjelmia, joilla on terapeuttisia päämääriä. Näitä ohjelmia on käytetty esimerkiksi psykiatristen pitkäaikaispotilaiden, autististen ja emotionaalisesti häiriytyneiden lasten ja nuorten, huumeiden väärinkäyttäjien ja nuorisorikollisten hoidossa ja kuntoutuksessa. Terapeuttinen seikkailu ei ole pelkkää mekaanista tai motorista toimintaa, esimerkiksi kallioseinämän ylös ja alas kiipeämistä tai melomista lähtöpaikalta määränpäähän. Se ei ole myöskään samaa kuin loma tai vapaa-ajan huvi. Se on ryhmätyömenetelmä, joka on arvioitu ja suunniteltu tietyn ryhmän ja sen jäsenten tarpeita vastaaviksi.

Toiminnallisen toteutuksen ohessa terapeuttisessa seikkailussa ryhmän tulee saada aikaa ja tilaa kokemusten purkamiseen, yhteiseen jakamiseen (esim. pelot, toiveet, pettymykset, ilot), arviointiin ja palautteeseen ja konfliktien selvittämiseen. Luovat toimintaterapiamenetelmät, kuten kuvallinen ilmaisu, savityöt tai draama tarjoavat yhteyden sopivan ja ilmaisua helpottavan tavan asioiden käsittelyyn. (Caven 1992 62- 65.) Sovellettaessa seikkailua nuorten terapiaan on yleisenä tavoitteena oman elämänhallinnan lisääntyminen. Terapeuttinen seikkailu on kasvua ja kehitystä tukeva muutosprosessi; ihminen muuttuu läpikäymällä tietynlaisia tilanteita. (Caven 1992, 78.)

Tullessaan mukaan ryhmätyöprojekteihin nuoret kokevat epävarmuutta suhteessa itseensä ja muihin, mikä saattaa johtaa moniin ongelmiin. Seikkailukokemukset heti jakson alussa antavat uudenlaisia eväitä osallistujille. Seikkailutoiminnan tarkoituksena on motivoida nuori luomaan omalle elämälleen haasteen, jonka saavuttamiseksi hän kokee ryhmä- ja yksilötyön tarpeelliseksi ja häntä hyödyttäväksi. Alun toiminnallisuusjakso auttaa nuoren vastarinnan käsittelemisessä. Seikkailukokemus voimakkaine tunteineen "riisuu nuoren aseista", jonka jälkeen hänen kanssaan tavoitteellisesti työskenteleminen on ylipäänsä mahdollista. Seikkailutoiminnassa palataan ihmisen primitiivisimmälle tasolle, jolloin nuori saa toiminnan kautta voimakkaan kokemuksen itsestään ja muiden kanssa yhdessä selviytymisestä. Toimiminen erilaisessa ympäristössä vaativissakin tilanteissa "pakottaa" nuoren myös uudenlaisiin ongelmanratkaisumalleihin. Kaupunkiympäristön toimintamallit eivät välttämättä toimi, ja henkilökohtaisiin ratkaisuihin vaikuttavat niin leiriympäristö kuin ryhmän toimintakin. (Lindfors 1996, 16-17.)

Ryhmätoiminnan avulla lähdetään turvallisesti omalla tutulla joukolla työstämään seikkailun kokemuksia tunne- ja järkitasolle. Näiden tasojen työstäminen vastahakoisen nuoren kanssa "kylmiltään" on miltei mahdotonta. Tunteiden muuttaminen sanoiksi seikkailukokemuksen kautta on nuorelle helpompaa. Erilaiset ristiriita- ja ongelmatilanteet käydään myös perusteellisesti läpi keskustelemalla. (Lindfors 1996, 16-17, 185.)

8 NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYTYÖ

Ennaltaehkäisevässä työssä on kyse jonkin ei-toivotun ilmiön syntymisen ehkäisemisestä. Työn kohde on yleensä sellainen ongelma, joka muutoin vaatii jonkinasteista puuttumista: esimerkiksi sairaus, vahinko, rikos tai päihderiippuvuus. Tämän vuoksi ehkäisevä työ ymmärretään yleensä suhteessa hoitoon tai muihin toimenpiteisiin, joita ongelmiin kohdistetaan. (Sahlin 1992, 27.) Ehkäisevän työn käsitettä käytetään luonnehdittaessa tietynlaista interventiota tai työmuotoa, mutta sillä viitataan myös toiminnan tavoitteeseen (esim. nuorten syrjäytymiskehityksen estäminen tai pysäyttäminen). Ehkäisevän työn intressi voi lähteä myös eri tasoilta: yhden viranomaisen piiristä, viranomaisten yhteistyönä,

koko yhteiskunnan intressistä sekä kohderyhmän kokemusten tasolta. (Nyqvist 1995, 43.)

Kautta aikojen on sosiaalialalla pyritty etsimään keinoja, jotka edesauttaisivat syrjäytymisen ehkäisyssä. Nuorten syrjäytymiskehityksen ehkäisytyön keinoina on pääasiallisesti käytetty sosiaalityöntekijän ja asiakkaan kahdenkeskistä toimintaa, joka on muodostunut lähes pelkästään tapaamisista ja keskusteluista. Tätä toimintaa on viime vuosina ilmeisen kriittisesti tarkasteltu ja sen perusteella on kehitetty uusia auttamismuotoja.

Syrjäytymisriskin kannalta oleellinen piirre on nuorten erilaisten ongelmien, kuten koulupinnaus, kiusaaminen, ilkivalta, rötöstely, päihdekäyttö, kasaantuminen usein samoille nuorille. Ongelmien ennaltaehkäisyn onnistuminen on siten yhteydessä koko ikäluokalle suunnatun toiminnan määrään ja laatuun. Perusläh-
tökohtana tulisi olla sekä ymmärrys ennaltaehkäisyn pitkäjänteisestä, tavoitteelli-
sesta ja monimuotoisesta luonteesta että toisaalta kohdennettujen interventioiden
merkityksestä eri nuorisoryhmille. Kouluilla ja oppilaitoksilla on usein vajaakäytet-
tyä osaamista ennaltaehkäisyn ja kasvatuksellisten lähestymistapojen toteuttami-
sessa. Tätä erityisosaamista pitäisi osata kohdentaa nuoria koskeviin erityistar-
peisiin ajankohtaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Kotien lisäksi tulee voida
hyödyntää koulujen sidosryhmien ja yhteistyökumppanien osaamista monen
sisällöllisen teeman syventämiseksi (esim. terveydenhoito ja ennaltaehkäisevä
ote, poliisi, huumeet ja laillisuus, nuorisotyö ja nuorisokulttuuri, alakulttuurit).
(Peltonen 1996, 77.)

Keski-Suomessa aloitettiin vuonna 1994 lääninhallituksen toteuttamana laaja
nuorten syrjäytymisen ehkäisyprojekti, jonka tavoitteena oli syrjäytymisen ennalta-
ehkäisy, nuorten aktivoiminen ja kasvatustehtävät. Yhteistyötä kotien ja koulujen
välillä korostettiin, ja haluttiin myös kehittää poikkiviranomaisyhteistyötä. Kaiken
kaikkiaan pyrittiin nuorten kokonaisvaltaiseen, itsetuntoa rakentavaan kohtaami-
seen ja löytämään positiivisia toimintamalleja. (Lappalainen 1994, 9,10,16.)

Keskustelu lähti vilkkaasti käyntiin, ja ongelmakohtiakin löytyi. Projektin välirapor-
tissa (Karlström 1995, 3) pohdittiin syrjäytymiskäsitettä laajemmin, ja mietittiin

kenelle ja milloin ehkäisutoimet suunnataan. Syrjäytyminen ei ole mikään yksilöllinen ongelmavyöhyke, jonka taustalta voi löytyä esimerkiksi sellaisia tekijöitä kuin perheen alhainen sosiaalinen asema, kouluongelmia, vanhempien avioero, puutteita elämänhallintataidoissa, luottamuksellisten, turvallisten suhteiden puutetta, aggressiivisuutta, puutteita sosiaalisissa taidoissa tai vaikkapa psyykkisiä ongelmia. Millaisiin asioihin olisi siis puututtava pyrittäessä ehkäisemään nuorten syrjäytymistä? Nuoren lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin tai vaikeuksiin matematiikassa? Hänen aggressiivisuuteensa? Olisiko syytä pyrkiä kehittämään hänen elämänhallintataitojaan vai riittäisikö itsetunnon kohottaminen? Kenties olisi kiinnitettävä huomiota erityisesti hänen sosiaalisten taitojensa kehittämiseen. Vai onko niin, että vanhempien kyvyttömyys luoda lapseen luottamuksellinen tunneside tämän ollessa vauva olisikin vienyt häneltä kyvyn luoda tunnesuhteita muihin ihmisiin? Onko mitään tehtävissä?

Nuorten syrjäytymisen ehkäisytyötä toteutettaessa on mietittävä, milloin väliintulon tulisi tapahtua. Pitäisikö toimeen tarttua nuoren karsiutuessa jatkokoulutuspaikasta vai tulisiko asiaan puuttua, kun koululaisen siirtoa tarkkailuluokalle harkitaan? Jospa lapselle olisikin annettava tukea juuri silloin, kun hän ensi kerran ilmaisee välinpitämättömyytensä koulutyöhön? Vai olisiko kiinnitettävä huomiota vauvaikäisen vaikeaan temperamenttiin? Olisiko syytä valmistaa jo odottavaa äitiä ja tulevaa isää vanhemmuuteen tai ainakin pyrkiä saattamaan lapsen perheolot tasapainoiselle pohjalle? Kenties yhteiskunnan normijärjestelmä onkin vanhentunut, eikä salli tarpeeksi erilaisuutta ja siten rajoittaa nuorten toiminnan- ja valinnanvapautta. Nuorten syrjäytyminen on monisärmäinen ongelma, joka ei koske vain syrjäytynyttä nuorta itseään, vaan kotia ja muita nuoren lähiympäristöjä, koululaitosta, poliisitoimea ja koko yhteiskuntaa. (Karlström 1995, 3.)

Vuoden 1995 loppuun mennessä oli Keski-Suomen projektin puitteissa käynnistetty uusia hankkeita ja yritetty todella miettiä helpotusta syrjäytymisen ongelmaan. Eri hallintokuntien välistä yhteistyötä on alettu monessakin kunnassa toteuttaa käytännön toimiin asti. Pelkät yhteiset puheet on unohdettu, ja on tartuttu yhteisvoimin konkreettisiin toimenpiteisiin. Tiedottamista haluttaisiin tehostaa, sillä mitä useampi ihminen tietää asioista, sitä paremmat mahdollisuu-

det on saada ongelmiin uudenlaisia ratkaisuja ja uusia ratkaisijoita. (Lappalainen 1995, 18.)

Eri puolilla maailmaa on seikkailua käytetty apuna nuorten syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä ja katkaisemisessa jo pitkään. Tanskalaisnuoret ovat tehneet pitkiä purjehduksia maailman merillä. Hollantilainen vaikeille nuorille tarkoitettu laitos on vuodesta 1984 lähtien järjestänyt nuorille ohjelmaa, jonka keskeisenä sisältönä on kolmen kuukauden vaellus Norjan tuntureilla. Vaellukseen liittyy seikkailua ja se tapahtuu äärimmäisissä olosuhteissa, joista ei voi paeta. Luonto ja luonnossa oleminen sinänsä jo rauhoittavat.

Ohjelmaan osallistuneiden hollantilaisnuorten jälkivaiheita on seurattu, ja 2-4 vuotta ohjelman päättymisen jälkeen 72% nuorista käy koulua tai on työssä ja 56% elää itsenäisesti ja tulee toimeen omillaan. 64% osallistuneista on sitä mieltä, että elämässä menee nyt paremmin kuin ennen ohjelmaa. (Hujala 1992, 7-8.)

1980-luvun loppupuolelle tultaessa kiinnostus seikkailutoiminnan käytöstä syrjäytymisen ehkäisytyössä lisääntyi myös Suomessa. Maailmalta kantautuneet tulokset ongelmanuorten kanssa tehdyistä seikkailuprojekteista saivat suomalaisen sosiaalitoimen kokeilemaan vastaavanlaisia auttamistoimia. Ensimmäiset sosiaalityön seikkailuprojektit toteutettiin Turussa 1988-1992 välisenä aikana, jolloin jo syvällä syrjäytymisen kurimuksessa olleita nuoria saatiin mukaan sosiaalitoimen LOKKI -projektiin. Tämä projekti oli aivan uudenlaista sosiaalityötä ja se toimi esikuvana muille Suomessa toteutetuille nuorten syrjäytymisen ehkäisyprojekteille.

Mikä sitten sai sosiaalityön kiinnostumaan seikkailutoiminnasta? Selkein vastaus lienee se, että tahdottiin löytää uusia, tuloksellisia keinoja syrjäytymisen ehkäisytyöhön entisten, tuloksellisesti epävarmojen keinojen tilalle. Seikkailutoiminta tuntui saatujen tulosten perusteella kokeilemisen arvoiselta keinolta.

Alhon (1993, 29) mukaan syrjäytyneet nuoret hakevat usein seikkailunsa ja jännityksensä itsetuhoisesta ja epäsosiaalisesta käyttäytymisestä. Tätä tilannetta

pahentaa lasten ärsykekyynnyksen jatkuva kohoaminen, jolloin elämyksiä tuottavat vain sellaiset toiminnot, joihin viranomaisten on puututtava. Lasten ja nuorten toiminnan ohjaaminen tässä vaiheessa oikeille raiteille on aikaa ja voimavaroja kysyvää. Seikkailutoiminta tarjoaa siihen kuitenkin oivallisen keinon: energian suuntaamisen positiivisiin seikkailuihin ja toimiin, omien rajojen kokeilemiseen.

8.1 LOKKI-PROJEKTI

Ennaltaehkäisevän nuorisohuoltotyön kokeiluprojekti Lokki sai alkunsa kriittisestä asenteesta institutionalisoitunutta nuorten auttamisjärjestelmää kohtaan. Kriittisyys oli lähtöisin työntekijätasolta. Kokeilulla lähdettiin hakemaan uusia keinoja auttaa tämän päivän vaikeuksissa olevia nuoria ja heidän perheitään. Projektilla ei kuitenkaan tavoiteltu vaihtoehtoista auttamiskulttuuria, vaan tavoitteena oli kehittää ja monipuolistaa olemassaolevaa lasten- ja nuorisohuollon järjestelmää. Kokeiluprojektin työmuodossa keskeisinä uusina elementteinä olivat institutionaalisella tasolla asiakkaiden tarpeista lähtevä, joustava yhteistyömalli ja asiakastyön suhdetasolla kohdejoukon aktivointi työn toteuttajaksi sekä nuorten toiminnallinen vuorovaikutus ryhmätyön puitteissa. Näillä ominaisuuksilla oli myös keskeinen sija projektin arvioinnissa. Kokeiluohjelma oli luonteeltaan intensiivinen ja lyhytkestoinen (3 kk) avohuollollinen interventio-ohjelma. (Nyqvist 1995, 7.)

8.1.1 Lähtökohdat

Kokeiluprojektin lähtökohdat olivat selkeästi institutionaalisen lastensuojelun ongelmassa. Uudenlaisella työotteella haettiin parempaa kontaktia nuoriin ja heidän perheisiinsä. Samalla asiakastahot haluttiin mukaan toteuttamaan kokeiluohjelmaa aktiivisesti työntekijöiden rinnalla. Projektin tavoitteena ei ollut työn kohdistaminen epämääräiseen riskiyksilöiden joukkoon, vaan jo olemassa oleviin lastensuojelun asiakkaisiin. Ohjelman näkökulma oli siten lähinnä korjaava tai hoidollinen. Preventio tähtäsi jo alkaneen kielteisen kehityksen katkaisuun. (Nyqvist 1995, 55.)

Organisaationsa puolesta kokeiluprojektia saattoi pitää "organisatorisena menettelytapana", koska itse tehtävä, toiminta lastensuojelun avohuollossa, kuuluu sosiaalihuollon toimialaan. Lähtökohtana oli toiminnan organisointi varsinaisen sosiaalihuollon ulkopuolelle, mutta silti kiinteään yhteyteen kunnallisen lastensuojelujärjestelmän kanssa. Asiakasuoret ja heidän perheensä olivat jo lastensuojelun avohoidon piirissä, mistä heidät valittiin projektiin. Lokin päämääränä oli luoda verraten itsenäisesti toimiva järjestelmä. Tavoitteet lähtivät puhtaasti asiakkaiden tarpeista ja niinpä tähdennettiin myös joustavaa ja autonomista organisaatiota. (Nyqvist 1995, 55.)

Lokki-projektin perusajatus on lähtöisin käytännön työstä ja siihen liittyvistä kokemuksista: nuorisohuoltotyöllä on toimistosta käsin vähäiset mahdollisuudet vastata nuorten tarpeisiin (Nyqvist 1995, 67). Nuori tunnustettiin omassa ympäristössään arvokkaaksi, täysivaltaiseksi ja tasaveroiseksi nuoruuden asiantuntijaksi. Tällöin sana ja puhe ovat riittämättömiä ja tarvitaan uusia, konkreettisia vuorovaikutuksen välineitä. (Bardy 1989, 25.)

8.1.2 Kokeiluohjelma

Tälle projektille suuntaa antava kokeilu toteutettiin Laitilan kaupungissa vuosina 1985-87, missä pyrkimyksenä oli soveltaa uudenlaista työmuotoa lastensuojelun avohuollossa. Laitilan Hyrrä-projektin kohderyhmänä oli viiden pojan jengi, jota ei oltu kyetty auttamaan ja joka koettiin ongelmalliseksi eri viranomaistahoilla. Hyrrä-projekti ja sen myönteiset tulokset olivat kimmokkeena Turussa 1988 aloitetulle toiminnalle. Projektille annettiin nimi Lokki. Nimellä haluttiin ehkäistä leimaavia nimityksiä, kuten "ongelmanuorten" tai "nuorisorikollisten" projekti. Nimellä haettiin myös symbolia, joka yhdistyy positiivisiin mielikuviin: lentämään oppiminen ja yhteisöllisyys. (Nyqvist 1995, 67-68.)

Projektin kohderyhmä muodostui nuorista, jotka olivat lastensuojelun avohuollon piirissä Lastensuojelulain 12§ nojalla. Kohderyhmä jakaantui seuraavasti:

1) 11-14 -vuotiaat nuoret, joiden terveys tai kehitys oli vaarantunut perhevaikeuksien, päihteiden käytön, koulupinnauksen tai kouluvaikeuksien sekä rikollisen käyttäytymisen vuoksi;

2) 15-17 -vuotiaat nuoret, joilla edellä mainittujen ongelmien lisäksi oli odotettavissa tai jo määrättyä ehdollinen tai ehdoton vankeusrangaistus.

Perhetyön ja vanhempainryhmien osalta mukaan kokeiluohjelmaan tulivat myös nuorten vanhemmat.

Nuoren ja perheen ohjannasta kokeiluprojektiin vastasivat alueellisten sosiaalitoimistojen sosiaalityöntekijät yhdessä projektityöntekijän kanssa. Varsinainen valinta projektiryhmiin tapahtui sosiaalityöntekijöiden yhteisessä valintakokouksessa keskimäärin kuukausi ennen ohjelman alkua. Sosiaalityöntekijät arvioivat nuorten soveltuvuuden kokeiluohjelmaan. Arviot perustuivat seuraaviin tekijöihin:

- nuori on vaikeasti autettavissa käytettävissä olevin avohuollon tukitoimin,
- nuori hyötyy Lokin tapaisesta intensiivisestä avohuolto-ohjelmasta,
- osallistuminen saattaa ehkäistä nuoren laitossijoituksen tai rikollisen kehityksen,
- Lokki voi toimia valvontaan määräämisen vaihtoehtona ehdollisen vankeusrangaistuksen yhteydessä.

Lastensuojelutyöntekijä neuvotteli nuoren ohjaamisesta ryhmään projektityöntekijöiden kanssa. Nämä puolestaan arvioivat ryhmän toimivuuden kokonaisuutena. Sosiaalityöntekijä informoi alkuvaiheessa nuorta ja tämän vanhempia Lokin tavoitteista ja sisällöstä. Nuorelle ja hänen vanhemmilleen tarjottiin mahdollisuus tutustua Lokkiin, sen työntekijöihin ja toimitiloihin. Sen jälkeen pidettiin yhteisneuvottelu, johon osallistuivat nuori, vanhemmat, sosiaalityöntekijä, projektityöntekijät sekä nuoren tai perheen kanssa työskentelevä muu taho (esim. tukihenkilö tai -perhe). Nuoren ratkaisu tulla mukaan ohjelmaan tai jäädä siitä pois tapahtui tämän jälkeen. Sitoutuminen Lokkiin oli vapaaehtoista. (Nyqvist 1995, 69-70.)

8.1.3 Tavoitteet

On selvää, että auttamistyö tähtää yleensä asiakkaiden "elämänhallinnan parantamiseen". Olennainen kysymys on, miten auttaminen tapahtuu. Auttamistyön teoreettiset lähtökohdat voivat olla erilaiset, samoin työn organisointi sekä asiakkaiden ja työntekijöiden asema. Lokin perimmäinen toiminta-ajatus käy ilmi projektisuunnitelmasta.

"Kokeiluluontoinen työskentely asettaa organisaatiolle omat vaatimuksensa. Työskentelyn tulee olla kaikin tavoin dynaamista ja joustavaa, jotta kentällä kulloinkin ilmenevä tarve voidaan ottaa huomioon ja suunnata työtä tämän tarpeen mukaisesti. Organisaation tulisikin mahdollistaa joustava työajan käyttö, budjettikäytäntö ja päätöksenteko."

"Lokki-projektin yhtenä keskeisenä tavoitteena on, että nuoret ja heidän vanhempansa ottavat aktiivisen roolin työn toteuttajana. Tämä edellyttää myös organisaatiolta kykyä ottaa heidät mukaan työn sisältöä koskevaan päätöksentekoon." (Nyqvist 1995, 70-71.)

Kokeiluprojektin erityispiirteinä olivat niin virallisessa yhteydessä (projektisuunnitelma) kuin epävirallisissa yhteyksissäkin (projektityöryhmän keskinäiset keskustelut) keskittyminen kahteen seikkaan: työn uudelleenlaiseen organisointiin ja asiakkaiden aktiiviseen mukaanottoon auttamisprosessissa. Projektin tavoitteet ja arviointi lähtivät teoreettisesta asetelmasta, jossa elementteinä olivat organisaatiotyö ja sosiaalityö jälkimmäisen viitatessa asiakastyöhön nuorten ja heidän perheidensä parissa.

Projektisuunnitelmassa määrätyt periaatteelliset tavoitteet olivat seuraavat:

"Kokeiluprojektin keskeisenä tavoitteena on nuoren ja hänen perheensä tarpeista lähtien heidän kanssaan kehittää työskentelyä niin, että se tukisi nuorten jäsentymistä yhteiskuntaan. Tärkeää työskentelyssä on mahdollistaa nuoren ja perheen omaehtoinen sekä aktiivinen osallistuminen tehtävän toteuttamiseen."

"Kokeilussa pyritään kehittämään uusia sosiaalityön menetelmiä ennaltaehkäisevään nuorisohuoltotyöhön. Yhteistyössä asiakkaiden ja viranomaisten kanssa pyritään luomaan uusia sisältöjä ja vaihtoehtoja alle 18-vuotiaita nuoria varten rikollisoikeudelliseen järjestelmään." (Nyqvist 1995, 22-23.)

Yleistavoitteet asettuvat selkeästi asiakastyön ja organisaatiotyön alueille. Nyqvistin mukaan nämä alueet eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan työn organisointitapa vaikuttaa työn suorittamiseen ja sen tuloksellisuuteen. Tähän projektissa juuri pyrittiin.

Projektisuunnitelman mukaiset tavoitteet olivat:

1) Nuoren kannalta

- tukea kehittymistä terveeksi, tasapainoiseksi ja ympäristöstään vastuuta kantavaksi nuoreksi,
- parantaa nuoren oman elämän hallintaa, tukea nuorta löytämään ja käyttämään omia voimavarojaan,
- tukea nuorta hänen työ- ja koulutusasioissaan.

2) Perheen kannalta

- opettaa perheelle uusia ongelmanratkaisumalleja, jotka tukevat perheen tervettä kasvua,
- tukea perhettä sen kasvatustehtävässä,
- tukea vanhempia parisuhteeseen liittyvissä kysymyksissä.

3) Yhteiskunnan kannalta

- kehittää uusia sosiaalityön menetelmiä lastensuojelutyöhön,
- kehittää uusia työmuotoja nuorten rikoksentekijöiden parissa tehtävään työhön,
- toimia vaihtoehtona alle 18-vuotiaiden valvontaan määräämiselle ehdollisen vankeusrangaistuksen yhteydessä,
- tutkia kokeiltujen menetelmien vaikutuksia nuorten kehitykseen,
- ennaltaehkäistä nuorten laitossijoituksia,

- löytää uusia voimavaroja nuorisohuoltotyöhön ja tehostaa eri tahojen välistä yhteistyötä.

Tavoitteet jakautuvat siten, että kohdissa 1 ja 2 puhutaan yksilö- ja perhetason tavoitteista, jotka liittyvät asiakastyöhön, vuorovaikutukseen asiakkaiden ja työntekijöiden kesken. Kohdan kolme tavoitteet eroavat edellisistä siinä, että ne asettuvat institutionaaliselle tasolle. Nämä tavoitteet liittyvät koko auttamisjärjestöön, sen organisointiin, hallintoon ja normistoon. (Nyqvist 1995, 24.)

Kokeiluprojektin tavoitteissa korostui ennen muuta uudenlaisen työmuodon kehittäminen perinteisen nuorisohuoltotyön rinnalle, joka tavoittaisi nuoret ja pystyisi saamaan aikaan muutosta. Tavoitteissa korostui myös toimivan organisaation merkitys työn onnistumiselle. Lokissa lähdettiin työskentelemään niiden nuorten kanssa, jotka jo olivat lastensuojelun avohuollon asiakkaita. (Nyqvist 1995, 168.)

8.1.4 Ohjelman rakenne

Kokeiluohjelman perusajatuksena oli nuorten toiminnallinen ryhmätyö, jonka tukena myös perhetyö katsottiin tärkeäksi. Kokeiluohjelman pituus oli 3 kuukautta. Nuorten osalta ohjelma oli intensiivinen: kolmen kuukauden jakso sisälsi kaksi leiriä (3-5 vuorokautta) ja noin 20 ryhmätapaamista, joiden kesto oli keskimäärin kaksi tuntia.

Nuorten ryhmätyöohjelmaa kutsuttiin "ketjuohjelmaksi". Kokeiluprojektin ketjuohjelma oli ryhmätyön muoto, jonka sisältönä oli tavoitteellinen 12 viikon ohjelma. Ohjelman tarkoituksena oli opettaa nuorelle vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä antaa tietoja ja taitoja yhteiskunnassa (normit, koulutus, työelämä) selviytymistä varten.

Nuorten osalta kokeiluohjelma alkoi alkuleirillä ja jatkui sen jälkeen ryhmätyöohjelmalla (ketjuohjelma). Ryhmätapaamisia oli kaksi viikossa. Ohjelma päättyi loppu-

leiriin. Ryhmätapaamisista toista kutsuttiin nimellä kasvuryhmä, jossa käsiteltäviä teemoja olivat:

- uudet ongelmanratkaisumallit,
- itsenäistymiskysymykset,
- laillisuuskasvatus,
- itse- ja tunneilmaisu sekä
- seksuaalinen minäkuva.

Yllä mainittuja teemoja ei käsitelty vain verbaalisesti keskustelun avulla, vaan myös välineellisesti. Suunnitelman mukaisia välineitä olivat kuvallinen ilmaisu, savi, draama/kontaktiharjoitukset, musiikki, tanssi, kirjallisuus, valokuvat/valokuvaaminen ja elokuvat.

Toisesta viikottaisesta ryhmäkerrasta käytettiin nimitystä toimintaryhmä. Näissä mainittiin sisältöinä projektisuunnitelmissa leirit, retket, urheilu ja kulttuuritoiminta. Näiden ryhmien ajatus perustui olettamukselle, että epäsosiaaliselle nuorelle tulee tarjota myönteisiä vaihtoehtoja toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen tarpeille, jotka yleensä nuorten kohdalla ilmenevät rikollisuuden muodossa. Toimintaryhmissä tarjottiin nuorille mahdollisuutta omien rajojen turvalliseen koetteluun ja tätä kautta itsetuntemuksen lisäämiseen.

Varsinaisia perhetapaamisia projektin aikana järjestettiin kolme. Tapaamisten tavoitteena oli antaa palautetta vanhemmille nuoren toiminnasta Lokissa ja käsitellä perheen akuuttia problematiikkaa. Perhetyöstä vastasivat perhetyöntekijät, joiden johdolla tapaamiset toteutuivat. Perhetyön toisena muotona olivat vanhempainryhmät, joita järjestettiin 6-7 kertaa ohjelman aikana. Näissä nuorten vanhemmat keskustelivat kollektiivina perhetilanteesta ja vanhemmuudesta perhetyöntekijöiden johdolla.

Opettajat kutsuttiin Lokkiin ryhmän käynnistyessä ja päättyessä. Alkutapaamisen tarkoituksena oli selvittää opettajille projektin tavoitteet ja toiminta sekä keskustella yleisemmin nuoren ja perheen tilanteesta. (Nyqvist 1995, 70-71.)

8.1.5 Seikkailutoiminnan osuus projektissa

Seikkailutoimintaa Lokissa toteutettiin pääasiassa alku- ja loppuleirien muodossa. Näiden lisäksi projektin aikana toteutettiin viikottaisia toimintaryhmiä, joissa seikkailutoiminta tuli myös esiin. Kuitenkin seikkailukasvatuksen kokonaisvaltaisen soveltaminen tuli parhaiten esiin juuri leireillä. Neljän vuoden aikana Lokissa työskenneltiin useiden nuorisoryhmien parissa, mutta kokonaisuutena rakenne ja sisällöt toiminnassa pysyivät melko samanlaisina. Vuoden 1990 alussa toteutettiin "Hyvät, pahat ja rumat"- ketjuohjelma 15-17 -vuotiaille pojille. Sen seikkailutoimintaosuus peilaa tässä koko Lokin seikkailutoimintaa. Muissa ketjuohjelmissä sisältö on jonkin verran erilainen, mutta idea toiminnalle välittynee myös tästä esimerkistä.

Alkuleirille annettiin teema "vesillä liikkuminen talvella". Paikaksi valittiin merenranta ja tukikohdaksi suurehko rantasauna. Leirin kesto oli neljä päivää, jona aikana nuoret joutuivat elämään tiiviisti yhdessä. Lähtö leirille tapahtui Lokin tiloista.

Leirillä nuoret joutuivat ottamaan osaa monenlaiseen toimintaan. Vaikka aluksi tunnelma oli jännittänyt ja kireä, toiminta saatiin lopulta hyvin käyntiin. Huomattiin yhteistyön merkitys. Erilaisia seikkailutoimintoja toteutettiin hyvässä hengessä, jota edesauttoi poikien kokemattomuus ja kokeilunhalu. Kalliokiipeily, vedestä pelastautuminen ja pilkkiminen saavuttivat suurta suosiota. Odotetuimpia hetkiä oli jääsurffaus, joka kuitenkin epäonnistui sään ollessa täysin tyyni. Pettymys oli suuri, mutta pelastus saatiin lämpöpuvuista: pantiin pystyyn pelastumisharjoitus vedestä. Sauna, iltanuotio ja korttipelit loivat illoille välittömän ja rennon tunnelman. Tuolloin onnistuttiin myös purkamaan tunteita sanallisesti. Toki konfliktejakin leirillä syntyi, mutta jokainen tilanne purettiin ja sopuun päästiin.

Alkuleirin jälkeen aloitettiin viikottaiset ryhmätapaamiset, kasvuryhmät ja toimintaryhmät, joista jälkimmäisissä toteutettiin myös seikkailutoimintaa esimerkiksi seinäkiipeilyn muodossa. Ryhmäohjelman päättävä loppuleiri järjestettiin Huhtikuussa 1990. Aihe leirillä oli vesillä liikkuminen. Leiriohjelman nuoret ja työntekijät suunnittelivat yhdessä.

Leirin pääasiallinen toiminta koostui lähes yksinomaan kanootin hallinnasta ja melomisesta. Päivittäiset melontareissut veivät lähes kaiken ajan. Iltaisin rentouduttiin saunomisen, makkaranpaiston sekä avoimen ja leppoisan jutustelun merkeissä.

Tällä leirillä pelisäännöt olivat jo kaikkien tiedossa, minkä seurauksena mitään häiriköintiä ei esiintynyt. Poikien sitoutuminen toimintaan oli kiitettävää. Työtekijöiden mielestä loppuleiri oli fyysisesti erittäin rankka. (Nyqvist 1995, 129-140.)

8.1.6 Tuloksia ja arviointia

Kaiken kaikkiaan kokeiluohjelma oli kunnianhimoinen yritys kehittää nuorisohuoltotyötä olemassaolevasta järjestelmästä käsin. Projekteille tyypilliseen tapaan myös Lokki-projektissa oli havaittavissa selkeät valmisteluvaiheet: alussa projektisihteerinä toiminut työntekijä auttoi vahvalla panoksellaan hankkeen käyntiin. Tämän jälkeen ohjelmaan rekrytoitiin auttamistyön ammattilaisia ja erilaisia persoonia, joiden työmenetelmät olivat erilaisia. Tämän yhteistyön pohjalta syntyi sitten lopullinen projektisuunnitelma. Ohjelman vaatima perusorganisaatio saatiin, kun Lokki kytkettiin maanlaajuiseen järjestöorganisaatioon. Hallinnollis-juridisesti kokeiluohjelma kytkeytyi kunnalliseen lastensuojelutyöhön, josta nuoret ja heidän perheensä avohuollon asiakkaina valittiin vapaaehtoisuuden pohjalta kokeiluohjelmaan. (Nyqvist 1995, 168.)

Lokki-projekti kesti neljä vuotta. Tuona aikana toteutettiin viisi kolmen kuukauden ryhmäohjelmaa nuorille. Yhteensä Lokkiin osallistui 31 nuorta. Viidestä ryhmästä kolme oli suunnattu 12-14 -vuotiaille ja loput kaksi 15-17 -vuotiaille nuorille. Nuorempien ryhmiin osallistui yhteensä 13 nuorta, kun taas vanhempia osallistui 18. Arviointia suoritettaessa pääpaino kohdistui tavoitteiden toteutumiseen ja nuorten toimiin projektin loputtua.

Ensimmäinen tavoite oli saada nuoret sitoutumaan toimintaan. Tässä kuitenkin jossain määrin epäonnistuttiin, varsinkin vanhempien ryhmien osalta: 18:sta aloittaneesta vain kymmenen kävi projektin loppuun. Nuoremmista osanottajista

vain kaksi keskeytti. Työntekijät selittivät kadon nuorten "yleisellä sitoutumattomuudella eri tilanteisiin", minkä sijaan ei pohdittu sitä, olisiko syy keskeyttämissiin voinut olla ryhmissä: valitsiko nuoret ryhmän vai työntekijät nuoret? (Nyqvist 1995, 141.) Ryhmissä alkoi jakautuminen jo aikaisessa vaiheessa. Toisaalta keskeyttämiä selitettiin nuorten ennakkoluuloilla auttamistahoja kohtaan. Projektin läpikäyneiden ja työntekijöiden välille ryhmätoiminta synnytti kuitenkin luottamuksellisen ja aidon suhteen. Tätä pohtiessa todettiin yhdessä tekemisellä olleen siihen tärkeä vaikutus. (Nyqvist 1995, 143.) Samalla havaittiin ryhmäohjelman olevan sopimaton osalle avuntarpeessa olevista nuorista.

Kun projektin jälkeen seurattiin nuorten toimintaa, lähinnä sosiaalityöntekijöiden toimesta, saatiin myös tietoa Lokin preventiivisestä onnistumisesta. Vanhemmille nuorille asetettu ensisijainen preventiivinen tavoitehan oli ollut vankilaan joutumisen välttäminen. Nuorempien osalta taas pyrittiin estämään kiinnittyminen rikospitoiseen ja päihdekeskeiseen elämäntyyliin. (Nyqvist 1995, 159.)

Vanhempien nuorten seuranta osoitti ohjelman läpikäyneiden selviytyneen keskeyttäneitä paremmin. Tästä ei kuitenkaan voitu tehdä sitä johtopäätöstä, että kokeiluohjelma olisi ainoa myönteiseen kehitykseen johtanut syy. Seuranta osoitti viiden nuoren, joista kolme kävi ohjelman loppuun, kohdalla tilanteen olleen projektin jälkeen huonompi. Ottaen huomioon, että kaikki nuoret tässä ryhmässä olivat lähtökohdiltaan vaikeassa tilanteessa, "selviytyjien" määrä oli runsas, noin puolet koko määrästä. (Nyqvist 1995, 160.)

Nuorempien ryhmän osanottajien ongelmat eivät vielä olleet isompien tasolla, vaan rajoittuivat koulunkäyntiongelmien, häiriköintiin ja näpistyksiin. Kokeiluohjelman aloitti 13 nuorta, joista vain kaksi keskeytti. Seuranta osoitti ohjelman onnistuneen. On selvää, että osa hyvästä tuloksesta selittyy normaalilla kehityksellä, mutta joidenkin kohdalla kokeiluohjelma on todennäköisesti aikaistanut sitä. Tässäkin ryhmässä näkyi kuitenkin epäonnistujien joukko, joilla kehitys huonompaan suuntaan jatkui edelleen. Tilanne kolmen nuoren kohdalla oli huonontunut. (Nyqvist 1995, 167.)

Seikkailutoiminta projektissa nähtiin yhtenä ryhmätyön välineenä. Toiminnan välineenä sillä oli selvästi nuoria innostava ja motivoiva vaikutus. Kuitenkin seikkailutoiminta miellettiin pelkästään fyysiseksi toiminnaksi.

Lokki-projektin tuloksia myöhemmin arvioidessaan ei Leo Nyqvist ollut enää kovin vakuuttunut ohjelman myönteisistä tuloksista. Helsingin Sanomien artikkelissa lokakuussa 1995 hän myöntää useiden tavoitteiden epäonnistumisen.

Koulun ja sosiaalitoimen välisessä yhteistyössä oli ongelmia, koska koulu suhtautui nuivasti siihen, että mielenkiintoista ohjelmaa tarjottiin vain koltosten tekijöille. Seikkailujakso kesti kolme kuukautta, ja sen aikana kaikki meni hyvin. Kun jakso loppui, pojat palasivat entisiin puuhiinsa. "Parhaiten ovat tähän mennessä selvinneet ne nuoret, jotka lähtivät nostelevaan koko projektista", sanoo Leo Nyqvist.

Nyqvistin mielestä moni asia tehtiin väärin. "Missään nimessä ei pidä perustaa ongelmanuorille yhden asian liikettä. Ryhmään tulee aina kriminellejä, jotka kaappaavat projektin." Pahinta hänen mielestä oli, ettei viranomaisten välinen yhteys toiminut. "Kun kolttosia tuli ilmi, poliisi ei tiennyt, ottaako yhteyttä Lokki-projektiin vai sosiaaliviranomaisiin". (Nyqvist 1995.)

8.2 KÄYTÖSHÄIRIÖISTEN LASTEN SEIKKAILUPROJEKTI TURUSSA

Cavenin ja Pihan (1995) tutkimukseen "Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa" osallistui 10 TYKS:n lastenpsykiatrian osastolla pitkäaikaishoidossa ollutta 9-13 -vuotiasta käytöshäiriöoireista lasta. Lapset osallistuivat 2-3 kuukautta kestäväan seikkailutoimintaryhmään kolmessa eri ryhmässä. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten minäkuvan ja oire- sekä yleisen käyttäytymisen muutoksia. Lisäksi haluttiin saada tuloksia seikkailutoiminnan soveltuvuudesta hoitotyömenetelmänä.

Lapset valittiin ryhmään yhteisessä työryhmässä osastohenkilökunnan, ylilääkärin, seikkailuohjaajien ja tutkijan kanssa. Tärkeä valintakriteeri oli lapsen oma motivaatio hoitoon yleisesti ja erityisesti seikkailutoimintaryhmään. Ryhmät

pyrittiin muodostamaan suhteellisen homogeenisiksi lasten iän, ahdistuksen sietokyvyn ja haavoittuvuuden sekä oirekokonaisuuden suhteen. Lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa ohjelmaan osallistumisesta, mutta ratkaisun ryhmään osallistumisesta teki lapsi itse. (Caven & Piha 1995, 23-24.)

8.2.1 Seikkailutoimintaryhmät

Seikkailuryhmien toiminta koostui alkuleiristä (2-3 vrk), teema- ja retkipäivistä (1-3 vrk) ja loppu- eli huippuseikkailuleiristä (3-5 vrk). Ryhmäkokouksia järjestettiin kaksi kertaa viikossa. Kaikkiaan ohjelma kesti noin kolme kuukautta, minä aikana vanhempia tavattiin vähintään kolmesti.

Ryhmiä seikkailu oli jatkuva prosessi, joka liittyi johonkin seikkailuteemaan, kuten kiipeily- ja köysityöskentelyyn tai vesillä liikkumiseen. Kukin ryhmä muodosti itse oman ryhmäohjelmansa lasten tarpeiden ja innokkuuden mukaan. Viikottaiset ryhmäkokoukset muodostuivat seikkailuteemaan liittyvistä toiminta- ja kasvuryhmistä, joissa harjoiteltiin sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta projektiivisten toimintaterapiamuotojen, kuten kuvallisen ilmaisun, draaman ja musiikin, avulla. Seikkailullisia sisältöjä olivat esimerkiksi kiipeily- ja ensiapuharjoitukset sekä pintasukellus. Jokaisessa ryhmässä oli mukana yksi hoitaja osaston henkilökunnasta ja yksi osaston ulkopuolinen seikkailuohjaaja. Lasten omahoitaja oli mukana ryhmätapaamisissa.

Ensimmäisen ryhmän keskeiseksi teemaksi tuli ryhmäläisten toiveiden mukaan saariseikkailu sisältäen kiipeilyä, melomista ja puukon käsittelyä. Tavoitteena oli saada kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja kehittää yhteistyökykyä ja toisten huomioimista. Yhteisen yrittämisen avulla pyrittiin saavuttamaan kokemuksia onnistumisista. Alkuleiri sisälsi leirin (kodan) pystytyksen, yöpymisen maastossa, tulen ja ruoan tekemistä, yötoimintaa, kiipeilyä ja aarteen etsintää. Loppuleirin teemana oli "Aarresaari saaristossa", jonka aikana yövyttiin itserakennetussa majoitteessa maastossa, tehtiin jousipyssyt, melottiin ja kiipeiltiin.

Ohjelman alussa oli havaittavissa arkuutta seikkailutoimintaan niin osaston henkilökunnassa kuin ryhmäohjaajissakin. Alussa laadittua runkosuunnitelmaa ei ensiksi uskallettu muuttaa, mutta loppua kohti ryhmän tarpeet muokkasivat työskentelyä joustavammin. Omahoitajan merkitys oli lapselle tärkeää, sillä hän edusti lapselle turvallisuutta ja auttoi lasta määrittelemään omia tavoitteitaan.

Toinen ryhmä valitsi teemakseen merirosvoseikkailun. Tavoitteena olivat myönteiset kokemukset ryhmätyöstä ja tehdä itse jotakin alusta loppuun saakka. Alkuleiri pidettiin saarella sisältäen purjehdusta, liikkumista ja selviytymistä luonnossa ja köysi- sekä kiipeilyharjoituksia. Leirin aikana yövyttiin maastossa. Loppuleiri muodosti seikkailun merirosvolinnakkeessa, jonne matkattiin meripelastusaluksella. Leirillä rakennettiin oma laavu, jossa myös nukuttiin. Lisäksi harrastettiin erilaisia aarteenetsimistehtäviä.

Ryhmäohjelman jälkeisessä työskentelyn arvioinnissa korostui seikkailutoimintaryhmien prosessiluontoisuuden ymmärtäminen. Ryhmälle asetetut tavoitteet ja ohjelmarunko ohjaavat toiminnan kulkua, mutta ne eivät saa olla itsetarkoitus. Ohjaajilta ja työyhteisöltä edellytetään herkkyyttä ja joustavuutta liikkua ryhmän dynamiikan ja tarpeiden mukaan. Tämä korostui erityisesti silloin, kun yhden pojan psyykinen kunto heikkeni huomattavasti, ja loppuleiri jouduttiin päättämään yhtä päivää suunniteltua aikaisemmin. Osa osastohenkilökunnasta mielsi leirin päättämisen epäonnistumisena, mutta ryhmädynaamisesta näkökulmasta arvioituna ryhmä prosessoi ja teki omana kokemuksenaan leirin valmiiksi. Koko ryhmä yhdessä oli valmis päättämään leirin. Vaikeassa ryhmätilanteessa ryhmäohjaajien ammatillinen kokemus ja pätevyys oli ryhmälle tärkeämpää kuin asetetut tavoitteet.

Jälkeenpäin ohjaajilla oli tunne, että ryhmä ei olisi tarvinnut rankempaa mutta kylläkin elämyksellisempää seikkailua. Osastohenkilökunnan mielestä seikkailutoimintaryhmästä saatu palaute antoi erittäin monipuolista tietoa lapsesta ja oli auttanut ymmärtämään lapsen läpikäymää terapeutista prosessia.

Kolmannen ryhmän poikien kohdalla todettiin mielekkääksi kytkeä seikkailutoiminta leikkiin ja mielikuvitukseen, sillä pojat olivat vasta yhdeksän- ja kymmenvuotia-

ta. Työryhmässä syntyi ajatus, että pojat loisivat ryhmässä oman seikkailutarinansa, missä he itse olisivat sankareita, pelastajia ja ritareita. Ryhmässä tehtäisiin erilaisia roolileikkejä ja valmistettaisiin itse tarvittavaa rekvisiittaa ja välineitä. Ryhmän tavoitteena oli kehittää ryhmässä olemista ja yrittämistä.

Alkuleiri tapahtui talvisessa metsässä sisältäen lumimajan rakentamista, jäävaelluksia ja pilkkimistä. Loppuleirinä oli "Ritarivuoren valloitus", joka sisälsi yöpymisen majoitteissa, luolastokiipeilyä, erilaisia ritaritaitotehtäviä, jousipyssyammuntaa ja riistan valmistusta.

Ryhmän toiminnan arvioinnissa seikkailutoiminta nähtiin etuoikeutena lapsille, ja ryhmän oli havaittu olevan vahva yhdistävä tekijä lasten välillä. Henkilökunnan mielestä seikkailun hoidollisia tekijöitä olivat ryhmätoiminta, kokonaisvaltaisuus ja positiivisuus. Lasten on opeteltava tulemaan toimeen toistensa kanssa, ja ryhmän sisäinen kontrolli on huomattavasti vahvempi kuin osastolla. Lasten koettiin tulleen vahvemmiksi, positiivisemmiksi ja luottavaisemmiksi. Perhetyö nähtiin myös tärkeänä osana lapsen kehitykselle. (Caven & Piha 1995, 23-24, 38-44, 112-117.)

8.2.2 Tuloksia ja arviointia

Koko projektia arvioitaessa lasten minäkuvassa havaittiin muutoksia positiiviseen suuntaan ja muutosta tapahtui etenkin ryhmäläisten käsityksissä omista ihmissuhteistaan, fyysisistä ominaisuuksistaan ja taidoistaan sekä psyykkisestä hyvinvoinnistaan. Lasten eksternalisoiva ja internalisoiva oirekäyttäytyminen väheni, ja oireiden vähetessä lasten yleinen käyttäytyminen muuttui myönteisemmäksi.

Seikkailutoiminnan avulla lapset saivat uudella tavalla kontaktia itseensä, löysivät omia voimavarojaan, kokivat onnistumista ja iloa. Tällaisen ryhmäkokemuksen voidaan ajatella antaneen lapselle uusia "rakennusaineita" itseään ja elämäänsä varten, mikä voi vaikuttaa myönteisesti heidän elämäänsä. Lapset oppivat uusia taitoja ja suhtautuivat yhteistyökykyisesti ikätovereihinsa. Ryhmän antaman

välittömän palautteen ja lasten kokemusten jälkityöstämisen kautta lapsille avautui uudenlainen tietoisuus itsestään.

Uudet, jännittävät ja vaativat tilanteet seikkailutoimintaryhmässä saattavat olla tunnetasoltaan niin intensiivisiä, että sanallinen viestintä ei ole enää merkityksellistä vaan mieli toimii esisanallisella tasolla. Yksilö tai ryhmä tulkitsee tilanteita ja ohjaa omaa toimintaansa syvän sisäisen kokemuksen kautta. Seikkailutilanteet nostavat mieleen sellaisia asioita, joita yksilö ei enää ole muistanut tai halunnut muistaa: varhaisia tapahtumia tai asioita, joihin hän ei ole kyennyt löytämään ratkaisua. Esimerkiksi poika, joka aikaisemmin oli tuhonnut vakavasti ympäristöään, alkoi kodassa elää uudelleen tuhotoimiensa kauhunhetkiä valtavien pelkojen vallassa.

Tutkimuksessa mukana olleille pojille seikkailutoimintaryhmä oli terapeutin prosessin alkusysäys, avautuminen. Esimerkiksi esimurrosikäinen poika, jonka alkoholisti-isä oli kuollut metsätelttaan pojan ollessa pieni, alkoi metsässä etsiä tähän mennessä vain mielikuviansa varaan rakentamaansa isää. Poika löysi kosketuksen siihen osaan itsessään, missä oli puuttuva isäkuva ja miehenkuva. Poika rakenteli erilaisia majoja, teki tulia, veisteli ja kalasteli hyvin intensiivisesti keskittyen, ikään kuin kokeillen olevansa "isä". Tällainen tunteiden kohtaaminen ja läpityöstäminen vaatii lapselta kykyä ja edellytyksiä psyykkiseen työskentelyyn sekä ryhmäohjaajilta ammattitaitoa ja ymmärrystä tukea lasta hänen sisäisessä prosessissaan. Tällaista psyykkistä työtä voidaan kutsua yhdeksi tärkeimmäksi seikkailun terapeutiksi elementiksi.

Lapselle tulisi tarjota mahdollisuus eheyttäviin kokemuksiin omien voimavarojensa mukaan. Seikkailutoimintaryhmässä lapsi voi kokea olevansa tärkeä osa kokonaisuutta, ja yhteisen toiminnan kautta lapsi saa vahvistusta erityisesti myönteiselle käyttäytymiselleen. Lapsi ei tällöin ole hoidon kohde, vaan sen toteuttaja ja luoja omien vanhempiensa ja henkilökunnan tukemana ja avustamana. (Caven & Piha 1995, 45-51, 96-98.)

Vanhempien mukanaolo on äärimmäisen tärkeää, ja seikkailutoimintaryhman kautta heidät sidotaan yhteistyöhön lasten onnistumiskokemusten mahdollistajina

ja jakajina. Vanhempien kanssa ei pelkästään käydä läpi lasten oireita, tekoja tai mahdollisia traumaattisia kokemuksia, vaan heille tarjotaan palautetta lapsesta lapsena, joka oppii, osaa ja kykenee. Vanhemmat kokivat vastuun ja oikeuden ottaa kantaa hoitoon eli päättää lapsen ryhmään osallistumisesta erittäin myönteisenä. He korostivat tiedotuksen ja yhteydenpidon tärkeyttä ja pitivät perhetaapaamisia siihen sopivana tapana. Useimmat olivat kokeneet saaneensa vastuunottoa ja kunnioitusta vanhempina. (Caven & Piha 1995, 39, 82, 98.)

Työntekijöiden mukaan yhteistyö käytännön asioissa toimi hyvin. Jotkut olivat kaivanneet laajempaa yhteistyötä vanhempien kanssa, ja muutama olisi halunnut osastolääkärin aktiivisempaa osallistumista. Ryhmän alkaessa ohjaajien on keskenään sovittava, millaiset pelisäännöt seikkailutoimintaryhmässä pidetään. Seikkailutoiminnan todettiin olevan käyttökelpoinen työtapana psykiatrisena hoitomenetelmänä ja soveltuvan monenlaisissa elämäntilanteissa oleville lapsille. Seikkailua ei kuitenkaan katsottu sopivaksi hyvin pelokkaille, suisidaalisille ja psykoottisille lapsille tai niille, joilla ei ole minkäälaisista itsekontrollia. Laadullisesti uutta seikkailutoiminnassa oli esimerkiksi tiivis ryhmätyö, erilaisten ja uusien elämysten saaminen, luonnonläheisyys sekä omien taitojen ja rajojen kokeileminen ja löytäminen. Kielteisinä seikkoina seikkailun käytöstä mainittiin turvallisuusriskit, lasten väliset nahistelut sekä muun henkilökunnan ennakkoluulot. Hyöty voi myös jäädä sairauden alle, jos ryhmään valitaan lapsi, jolle toiminta ei sovellu tai ohjelma on liian raju. Silloin kokemukset voivat kääntyä kielteisiksi. (Caven & Piha 1995, 40, 85-88.)

Seikkailutoimintajakson pituudesta on esitetty kritiikkiä ja 2 - 3 kuukauden jaksoa on pidetty liian lyhyenä aikana saavuttaa pysyviä muutoksia. Tässä projektissa todettiin, että tällainen intensiivinen jakso mahdollistaa toiminnan jatkuvuuden eikä kuitenkaan kuormita lapsia liiaksi. Intensiivinen ketjuohjelma ei myöskään eristä lasta arkiympäristöstään. (Caven & Piha 1995, 100.)

Projektissa mukanaolleiden työntekijöiden kommentit ovat olleet rohkaisevia. Veli-Pekka Hinkkanen ja Rita Nurmi ovat nähneet työmuodon tuoneen monia muutoksia aiempiin käytäntöihin ja antaneen uusia työkaluja koko organisaatiolle.

-Kun seikkailuryhmässä pääsi työskentelemään osastolta tuttujen lasten kanssa toisin eväin, huomasi kuinka erilainen ympäristö ja seikkailutoiminnan työskentelytapa avasivat aivan uudenlaisen ikkunan heidän ongelmiinsa. Olimme ensimmäisen ryhmän kanssa Jurmon saarella ja siellä sain itse oivalluksen, kuinka näiden elämän perusasioiden kanssa puuhaaminen voi olla lapselle huikea juttu. Tulen sytyttäminen, meri, pimeys ja omasta selviytymisestä huolehtiminen voivat tarjota mielenkiintoisia näkökulmia lasten kanssa työskentelyyn.

-Erlainen tavoitteellinen toiminta palkitsee ryhmän lapsia ja tuottaa heille vahvoja onnistumisen kokemuksia. Henkilökunnalle seikkailu antaa aikaa keskittyä pienempään lapsiryhmään intensiivisemmin kuin tavallisessa osastotyöskentelyssä. Lapset ovat olleet seikkailusta hyvin innostuneita.

-Jos lapsi yrittää osastolla ratkaista ongelmiaan karjumalla ja möykkäämällä, seikkailuretkellä ei pienessä ryhmässä heittäytyminen kanervikkoon tunnukaan hyvältä tavalta ratkaista ongelmia.

-Oli upeaa huomata kuinka yksi osastomme hankalimmista tapauksista tuntui löytävän itsestään jonkin salassa pysyneen lukon, jonka seikkailu avasi. Lapsista löytyi aivan erilaisia voimavaroja kuin muuten tulisi esille. Seikkailun tiimellyksessä lasta tuntui olevan mahdollista lukea kuin avointa kirjaa. Tämä on meidän kannalta yksi työmuoto toisten joukossa, jota voi käyttää valikoidusti joidenkin lasten hyödyksi. Kaikille lapsille tämä ei sovi, ja ryhmän kokoaminen onkin koko prosessin onnistumisen kannalta hyvin tärkeä vaihe. Lapsia ei voi ottaa tähän työskentelyyn ihan kylmiltään, heistä ja heidän taustastaan on hyvä tietää jotain etukäteen, ettei tule yllätyksiä. Joinkinlainen tasaväkisyys on taattava. Mukaan valikoitujen lasten vanhemmilta pyydetään myös lupa osallistumiseen.

-Minut yllätti kyllä se kuinka hyvin nämä lapset pystyivät toimimaan ryhmässä leirien aikana. Kun ryhmän pienin sanoi, ettei uskalla tehdä jotain yksin, mutta huomasi pystyvänsä siihen ryhmän kanssa ja sai siihen tilaisuuden kun muut auttoivat, yksi suuri oivallus oli jo saavutettu. (Vainikainen 1995, 25.)

8.3 SEVERI: SEIKKAILU, VERKOSTOT JA RIKOKSET

Severi-projektin tarkoituksena oli alunperin kehittää kriminaalihuoltotyötä Turun nuorten valvottavien kohdalla ja kokeilla seikkailutoiminnallisia sisältöjä valvontatyön yhtenä sisältönä. Rikoslaki antoi kuitenkin ehdotuksensa nuorisorangaistuksesta elokuussa 1993, jolloin työn painopiste siirrettiin uuden rangaistuksen sisällön suunnitteluun. Työryhmä näki nuorisorikollisuuden sosiaalisena ongelmana, joten uusintarikollisuuden välttämiseksi tuli nuoren sosiaalisia valmiuksia kehittää.

Severi koostui kolmesta osa-alueesta, jotka olivat ryhmätyömenetelmin ja seikkailutoiminnan avulla toteutettu selviytymisohjelma (leirit ja kasvuryhmätoiminta), valvonta (yksilö- ja verkostotyö) sekä nuorisopalvelu, joka sisältää palkatonta palvelua, kursseja ja koulutusta. Kokeiluohjelmassa oli mahdollista testata vain selviytymisohjelman ja valvonnan toimivuutta, sillä nuorisopalvelupaikkoja ja ennen kaikkea nuorten motivointia osallistua palkattomaan ja vapaaehtoiseen työhön oli mahdotonta saavuttaa. (Lindfors 1996, 15-18.)

8.3.1 Toiminta-ajatus

Severin toiminta-ajatus rakentui muutaman keskeisen periaatteen pohjalle; 1. Toiminnan lähtökohta-arvoina ovat turvallisuus, inhimillisuus ja taloudellisuus. 2. Kolmesta kahteentoista kuukauden mittaisen nuorisopalvelun avulla yritetään parantaa syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien avoseuraamukseen tuomittujen 15-17 vuotiaiden nuorten, jotka ovat sitoutuneet tai sitoutumassa rikolliseen alakulttuuriin, elämänhallintaa ja mahdollisuuksia tulevassa elämässään. 3. Tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen elämänhallintaa parantava kasvuryhmäohjelma, jossa käytetään seikkailutoimintaan ja verkostotyöhön perustuvia työmenetelmiä, ja jotka korostavat yksilön ja ryhmän voimavarojen merkitystä. 4. Moniammatillisen, luovan, ennakkoluulottoman ja ilmapiiriiltään avoimen työryhmän tavoitteena on suunnitella ja muokata menettelytapa, jolla voi aikaansaada nuoria hyödyttävän ja motivoivan ohjelma. Tutkimus liitetään mukaan toimintaan. (Lindfors 1996 150-151.)

8.3.2 Tavoitteet

Projektin tavoitteet jakautuivat työntekijöiden asettamiin ja nuorten omiin tavoitteisiin. Sisätöalueina olivat yleiset, seikkailutoiminnalla saavutettavat, verkostotyöhön sekä kotiin ja ympäröivään yhteiskuntaan liittyvät tavoitteet.

Tärkeimpänä tavoitteena oli tietenkin rikoksettoman jakson aikaansaaminen nuorten senhetkisessä elämäntilanteessa. Kolmen kuukauden selviytymisohjelman aikana tuli luoda luottamukselliset suhteet nuorten ja työntekijöiden välille, sillä oppiessaan luottamaan yhteen aikuiseen, on nuoren jatkossa helpompi luottaa myös muihin aikuisiin. Myös vanhempia yritettiin tukea, jotta heillä olisi voimavaroja selvittää asioita nuorten kanssa.

Nuorten sosiaalisen verkoston rakennetta ja laatua yritettiin selvittää, jotta voitaisiin myöhemmin käyttää epävirallista verkostoa hyväksi nuorten kanssa työskenneltäessä ja ratkaisuvaihtoehtoja mietittäessä. Nuorten ystävyys-suhteisiin on konkreettisesti lähes mahdotonta puuttua, mutta keskustelujen avulla pyrittiin tukemaan nuorten solmimia positiivisia suhteita (ei-rikolliset ystävät). Ohjelmassa pyrittiin erilaisten harjoitusten ja toimintojen avulla lisäämään nuoren vuorovaikutustaitoja ja aktivoimaan nuori tarkastelemaan omia rikollisia asenteitaan. Toiminnallisten tilanteiden myötä nuorta kannustettiin löytämään kiinnostava harrastus. Myös koulun kanssa tehtiin yhteistyötä, jotta kukaan ei olisi syrjäytynyt koulumaailmasta.

Nuoret loivat itse osan tavoitteista, joihin koko ryhmän tuella pyrittiin. Sellaisia olivat esimerkiksi rikostelun lopettaminen, rauhoittuminen, päästötodistuksen saaminen, luokalta pääseminen, koulutus- tai työpaikan saaminen ja omaan asuntoon muuttaminen. Tavoitteiden asettaminen ja lupauksiin sitoutuminen oli nuorille vaikeaa. Tavoitteet muodostuivatkin hitaasti luottamuksen syntyessä ja vapaan keskustelun lomassa. Nuoren sosiaalisen verkoston rakennetta ja laatua pyrittiin selvittämään, jotta jatkossa voitaisiin käyttää epävirallista verkostoa hyväksi nuoren kanssa työskenneltäessä ja ratkaisuvaihtoehtoja mietittäessä. Yhdessä vanhempien ja nuoren kanssa pohdittiin ryhmän hyötyjä ja haittoja tavoitteiden saavuttamisessa, ja nuorta pyrittiin myös valmistamaan kohtaamaan

vastoinkäymisiä. Nuorta tuli auttaa luopumaan onnellisen ja harmonisen elämän harhasta ja vahvistaa hänen kyvykkyyttään kohdata niitä pettymyksiä, ristiriitoja ja kriisejä, joita elämä jatkuvasti tuo. (Lindfors 1996, 174-175, 227-228.)

Seikkailutoiminnan tavoitteena oli onnistumiskokemusten kautta kohottaa nuorten itsetuntoa ja edesauttaa positiivisen minäkuvan muodostumista. Ryhmässä toimimisen haluttiin parantavan nuoren vuorovaikutustaitoja ja saada hänet ymmärtämään ihmissuhteiden positiivinen merkitys. Pitkäjänteisellä, keskittymistä vaativalla ja kuitenkin erittäin palkitsevalla toiminnalla pyrittiin osoittamaan nuorelle, että positiivisia kokemuksia on mahdollisuus saada myös ei-rikollisesta toiminnasta. Mielekkään ja sosiaalisesti hyväksytyyn seikkailun avulla pyrittiin pitämään yllä tarvittavaa motivaatiota ohjelman läpikäymiseksi. (Lindfors 1996, 185-186.)

Verkostotyössä kiinnitettiin huomiota nuoren sosiaaliseen elinympäristöön, jotta nuori pystyisi työstämään oman sosiaalisen verkostonsa ongelmia ja löytämään sieltä elämänhallinnan savuttamiseen tarvittavat voimavarat. Toimiva sosiaalinen verkosto edesauttaa nuoren hyvinvointia, hän kokee kuuluvansa ryhmään, jossa häntä autetaan ja jossa hän voi olla avuksi. Verkostoa ei ole tarkoitus käyttää hyväksi sen jäsenten kustannuksella, vaan mobilisoinnissa ovat apuna projektin työntekijät ja muut tarvittavat viranomaiset. Johtavana periaatteena on verkoston aktivoiminen ja lopulta viranomaisten tekeminen tarpeettomaksi nuoren ja hänen perheensä elämässä. (Lindfors 1996, 198-199.)

8.3.3 Ohjelman rakenne

Severiin osallistuvat nuoret valittiin Turun sosiaalikeskuksen sosiaalityöntekijöiden yhteistyönä. Koska nuorisorangaistukseen tullaan jatkossa tuomitsemaan 15-17 -vuotiaita, haluttiin ryhmään valita tuonikäisiä poikia, jotka ovat potentiaalisia nuorisorangaistukseen tuomittavia. Suurin osa nuorista rikoksentehtävistä on poikia, joten oli mielekästä suunnitella juuri pojille sopivaa ohjelmaa.

Nuorella piti olla ehdollinen rangaistus ja valvonta, joka kestäisi vähintään vuoden 1994 loppuun. Kokeiluryhmään haluttiin nuoria, joilla olisi samantyyppinen

rikosura takanaan kuin tulevaisuuden nuorisorangaistukseen tuomituilla nuorilla. Näin saataisiin hyödyllistä tietoa tällä tasolla rikostelevien nuorten sopeutumisesta Severi-tyyppiseen toimintaan.

Vaikeasti huumeista riippuvaisia ja ensisijaisesti psyykkisen hoidon tarpeessa olevia nuoria ei ryhmään valittu, sillä heidän ongelmansa ovat usein muualla kuin sosiaalisessa kanssakaymisessä. Ryhmään haettiin nuoria, jotka hyötyisivät sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja sosiaalisen ympäristön kartoittamiseen ja aktivoimiseen tähtäävästä ohjelmasta. Sosiaalikeskuksen lastensuojelutyöntekijöiden kanssa valittiin ryhmään kymmenestä pojasta viisi sen mukaan, miten heidän sosiaalityöntekijänsä arvioivat heidän hyötyvän ohjelmasta. Jokainen valittu nuori oli halukas osallistumaan ohjelmaan. Yksi pojista valitsi kuitenkin projektin alussa yksilövalvonnan, ja hajanaisesti kasvuryhmätapaamisissa käynyt poika siirtyi myös ohjelman edetessä yksilövalvontaan.

Ryhmään valittiin viisi turkulaista poikaa, joilla kaikilla oli yksi tai useampia ehdollisia rangaistuksia. Kaikilla pojilla oli auton luvattomia käyttöönottoja, ajo-oikeudetta ajoja, liikenteen vaarantamisia, näpistyksiä ja varkauksia. Kahdella oli myös pahoinpitelyjä tilillään. Neljä poikaa oli yläasteella, ja yksi pojista oli jo suorittanut peruskoulun. Neljä poikaa oli tai oli ollut tarkkailuluokalla, ja kaikkien poikien keskiarvot olivat 5,0-6,0 välillä. Neljä poikaa käytti säännöllisesti alkoholia, ja suurin osa oli kokeillut imppausta tai jotakin huumausainetta. (Lindfors 1996, 168-170, 194.)

8.3.4 Kolmen kuukauden ryhmäohjelma

Severin selviytymisohjelma koostui neljästä jaksosta, joilla oli omat teemansa. Selviytymisohjelma perustui ajatukselle, jonka mukaan nuori aloittaa ohjelman aikana oman luonnollisen tukiverkkonsa rakentamisen. Aluksi hän tulee yksilönä ryhmään ja ensimmäiselle seikkailujaksolle. Positiivisen ryhmäkokemuksen jälkeen hänen verkostoaan laajennetaan, ja hänen tukijoukkoonsa kuuluvat nyt myös ryhmän muut nuoret ja työntekijät. Ryhmän kanssa nuori käy läpi voimakkaita elämyksiä ja saa käsityksen yhteistyön tarpeellisuudesta ja muiden tuen

merkityksestä. Lopullisena tarkoituksena ohjelmalla onkin laajentaa nuoren tukiverkostoa liittämällä siihen hänen sosiaalisen ympäristönsä voimavarat.

Koko ohjelman ajan ryhmä kokoontui kasvuryhmäpäivään joka keskiviikko. Kasvuryhmätoiminta liittyi olennaisena osana seikkailutoimintaan. Nuoret jäsentivät seikkailusta välittyneitä elämyksiä ja kokemuksia arjen hyödyksi, ja ryhmän kanssa nuori työsti kokemuksiaan tunnetasolla ja myöhemmin myös järkitasolla.

Aamupäivät käytettiin erilaisten harjoitusten tekemiseen, leirien purkuun ja keskusteluun. Iltapäivällä korostui yhteinen tekeminen; tutustumiskäynnit, seikkailutoimintaan liittyvät harjoitukset tai nuorten valitsema toiminta. Kerran viikossa koko päivän kestävä yhdessäoleminen tuntui olleen oikea valinta kasvuryhmätyöskentelylle. Se mahdollisti nuorten tehokkaan kontrollin, mutta ei osoittautunut liian raskaaksi. Iltapäivän kiinnostava tekeminen motivoi nuoret keskittymään aamupäivän keskusteluihin, ja fyysinen tekeminen puolestaan rauhoitti kotiin lähteviä nuoria.

Ryhmätoiminnan ongelmia olivat nuorten ajoittainen vilkkaus, keskittymiskyvyn puute ja nuorten ylikorostunut lojaalius toisiaan kohtaan. Nuoret pyrkivät testaamaan ohjaajaa ja sääntöjen pätevyyttä, mutta sisäisen luottamuksen kasvaessa vaikeudet vähenivät. Nuorille oli erittäin tärkeää, että ohjaajat olivat sitoutuneet ryhmän toimintaan. Esimerkiksi myöhästymisen he tulkitsivat heihin kohdistuvana laiminlyöntinä ja välinpitämättömyytenä. Tiiviin yhteistyön tuloksena nuoret kuitenkin tunsivat myös ohjaajien ja ryhmän muiden jäsenten välittävän heistä ja olevan kiinnostuneita heidän tekemisistään. Tällä oli positiivinen vaikutus nuoren itsetuntoon ja erityisesti itseluottamuksen kokemiseen ihmissuhteissa. (Lindfors 1996, 181-184.)

Viikot 1-3 muodostivat selviytymisjakson ensimmäisen osan, jonka aikana tuli synnyttää nuorissa ohjelman läpikäymiseen tarvittava motivaatio, saada aikaan ryhmäytyminen ja antaa nuorille onnistumisen kokemuksia. Jakson alussa toteutettiin myös viiden päivän mittainen alkuleiri umpimetsässä vanhassa metsurikämpässä ilman nykyajan mukavuuksia. Kaksi nuorista kieltäytyi lähtemästä leirille, joten mukana oli vain kolme poikaa.

Leiri sisälsi aineksia, jotka talvisessa metsässä ovat mahdollisia. Leirin aikana hiihrettiin, käytiin pilkillä, ajettiin moottorikelkalla, leikittiin lipunryöstöä ja ammuttiin jousella. Sisällä käytiin läpi erilaisia sosiaalista vuorovaikutusta kehittäviä harjoituksia ja leikkejä ja pelattiin pelejä. Paljon aikaa kului myös päivittäisten rutiinien kuten keittiötöiden ja lämmityksen järjestämiseen.

Aluksi nuoret kieltäytyivät työnteosta, sillä he olivat kuvitelleet tulevansa viettämään vain hauskaa leiriviikkoa. Ohjaajien sanelemia sääntöjä oli aluksi vaikea hyväksyä, mikä kuvastaa rajojen testaamista ja auktoriteettien vastustamista. Vastustuksestaan huolimatta nuoret kaipasivat rajoja, jotka ohjaisivat toimintaa epävarmuutta aiheuttavassa uudessa tilanteessa. Työntekijöiden tehdessä selväksi oman henkilökohtaisen sietokykynsä rajat ja leirin säännöt, poikien halu kokeilla ja purnata katosi.

Alkuleiri oli tunnelmaltaan paikoitellen hyvinkin levoton ja hermostunut. Kaikki yrittivät totutella toisiinsa ja myös uuteen toimintatapaan. Kaiken kapinoinnin ja totuttelun myötä yhteistyö alkoi kuitenkin vähitellen sujua, ja luottamuksellisten suhteiden perusta saatiin luotua.

Leirin arvioinnissa tuli esille, että pojat olisivat tarvinneet huomattavasti rankemman ja tiiviimmän ohjelman. Pojat tulivat levottomiksi samassa paikassa olemisesta, ja leirin fyysinen rasittavuuskin oli vähäistä. Huomattiin myös, että ryhmässä täytyy olla seikkailualan asiantuntija, jotta nuoret saadaan motivoituksi toimintaan.

Ensimmäisen jakson tavoitteet saavutettiin kuitenkin hyvin. Nuoret motivoituivat toimintaan ja ryhmästä muodostui kiinteä yhteisö. Ryhmän omat normit olivat alustavasti muodostuneet ja ryhmän voimavaroista ja heikkouksista oltiin hyvin selvillä. Ryhmän yhteisten ja yksittäisten nuorten tavoitteiden määrittely oli vaikeata, ja niiden määrittely jäikin pinnalliseksi. Jakson aikana nuoret havaitsivat, että työntekijät todella ovat heistä kiinnostuneita. Nuoret saivat minäkuvaava vahvistavan kokemuksen huomattessaan, että ohjaajat hyväksyvät heidät sellaisenaan kuin he ovat ja kuuntelevat heidän mielipiteitään.

Toisen jakson aikana (viikot 4-6) jatkettiin ryhmätyötä. Aihealueet, joita nuorten kanssa käsiteltiin, olivat nuorten tarpeista lähtöisin. Teemoina olivat esimerkiksi ihmissuhdeongelmat, mieheksi tuleminen, seksuaalisuus ja väkivaltaisuus. Jakson aikana työstettiin myös alkuleirin kokemuksia jalostaen niitä arjen hyödyksi.

Viikolla 5 toteutettiin kahden päivän leiri laskettelukeskuksessa, ja tarkoituksena oli pitää yllä nuorten motivaatiota raskaan kasvuryhmätyön aikana. Leirille osallistui neljä poikaa. Ryhmä majoittui hirsimökkiin, ja päiväohjelma koostui laskettelusta ja illan saunomisesta. Tunnelma oli hyvä, sillä rajat oli koeteltu jo alkuleirillä. Nuoriin saattoi luottaa, eikä heidän tekemisiään tarvinnut rajoittaa. Sääntöjä pidettiin itsestäänselvyytenä, ja niitä noudatettiin. Pojat luottivat ohjaajiin, mikä mahdollisti arkojenkin aiheiden käsittelyn. Nuorten motivaatioon vaikutti selvästi heidän osallistumisensa leirin suunnitteluun.

Toisen jakson aikana nuorten ja ohjaajien luottamukselliset suhteet vahvistuivat ja ryhmän roolit alkoivat hahmottua. Nuoret hakeutuivat kahdenkeskisiin keskusteluihin ohjaajien kanssa "epävirallisissa" tilanteissa, jolloin oli helpompaa puhua henkilökohtaisista asioista. Ohjaajat tutustuivat lähemmin myös nuorten verkostoihin, ja perhe, viranomaiset ja kaveripiiri tulivat näin tutuiksi.

Kolmannen jakson (viikot 7-9) pääpaino oli verkostotyöllä. Verkosto kutsuttiin tarvittaessa koolle pohtimaan nuoren tilannetta esimerkiksi koulukäynnin laiminlyönnin tai rikosten jatkumisen vuoksi. Yhteistyö viranomaisten kanssa lisääntyi, ja monesti ohjaajien roolina näissä tilanteissa oli toimia ikäänkuin nuoren asianajajana tai puolestapuhujana. Lisääntynyt yhteistyö perheiden kanssa lisäsi vanhempien luottamusta työntekijöihin.

Viimeisen jakson (viikot 10-14) tavoitteena oli nuoren valmiuksien lisääminen kohtaamaan arjen vaatimuksia. Rankan loppuleirin tarkoituksena oli osoittaa nuorille, että vaikeatkin tilanteet voidaan ratkaista yhteistyöllä ja lujalla yrittämislä.

Loppuleiri pidettiin vuoristo- ja erämaamaastossa Pohjois-Ruotsissa, jonne matkustettiin laivalla ja autolla. Nuoria ei saatu osallistumaan leirin suunnitteluun, ja heidän motivointinsa leirille lähtöön oli aluksi hankalaa. Motivointina leirin alussa käytettiin erilaisia moottoriajoneuvotoimintoja, ja ryhmäohjelmassa mukana olleet pojat saatiin lähtemään leirille. Kaksi pojistahan oli siirtynyt ohjelman aikana yksilövalvontaan, joten leirille lähti vain kolme poikaa.

Loppuleiri pyrittiin rakentamaan fyysisesti rankaksi ja sisältöinä oli niin kiipeilyä kuin melontaakin. Ryhmä kiipesi 200 metrin nousun yhteisessä turvaköydessä, mikä edellytti hyvää yhteistyötä. Nuoret kantoivat vastuunsa erinomaisesti, ja ylhäällä jokainen oli ylpeä suoritetusta ”urotyöstä”.

Kiipeilyn jälkeen matkaa jatkettiin melomalla noin kymmenen kilometrin matka leiripaikkaan. Toukokuinen kylmä merivesi ja raskas aallokko koettelivat jokaisen hermoja, mutta urakka suoritettiin kunnialla loppuun. Teltan pystytyksen ja vaatteiden vaihdon jälkeen koettiin yksi leirin huippuhetkistä iltanuotiolla. Fyysinen väsymys ja tunne mahtavasta suorituksesta loivat hienon tunnelman. Kiipeilyn ja melomisen fyysinen ja psyykinen rasitus loivat tunteen omilla rajoilla käymisestä ja niiden ylittämisestä. Itsevarmuuden ja positiivisen minäkuvan lisääntymisen pystyi havaitsemaan niin nuorten ilmeistä, olemuksesta kuin puheistakin.

Leirin arvioinnissa todettiin välitöntä tyydytystä tuovan toiminnan, kuten mikroautoilun, olevan hyvä motivointitapa, mutta huippuelämystä se ei pysty tarjoamaan. Siitä puuttuvat pitkäjännitteinen tehtävään valmistautuminen ja keskittyminen, ja ajovuoron ollessa ohi ei nuori koe selviytyneensä fyysisiä ja psyykkisiä rajoja koetelleesta tehtävästä. Lyhytkestoiset toiminnot tarjoavat nuorelle nopean tyydytyksen, johon hän on myös ”arkielämässään” tottunut. Niitä voisi verrata päihteidenkäyttöön tai ajoneuvovarkauteen.

Parhaat elämykset saavutettiin seikkailutoiminallisissa tilanteissa, jotka pitävät mielenkiinnon ja motivaation yllä raskautensa, erilaisuutensa ja yhteistoiminnan vuoksi. Ohjelman pitää sijoittua luontoon ja sen tulee olla tiivis, rankka ja riittävän pitkä. Ryhmän toiminta on parhaimmillaan sen toimiessa keskenään vaativissa

olosuhteissa; rooleista irrottautuminen on silloin helppoa ja muutokselle jää tilaa. (Lindfors 1996, 176-197.)

8.3.5 Verkostotyö

Projektin aikana verkostotyö lähti hyvin käyntiin, ja nuoren perheen kanssa oltiin tiiviissä yhteistyössä koko ohjelman ajan. Nuoren viranomaiskontakteja hahmotettiin, päällekkäinen työ väheni ja viranomaisten välinen tiedonkulku parani. Verkoston hahmottaminen antoi selkeän kuvan nuorta ympäröivistä ongelmista ja voimavaroista. Nuoren sosiaalisen ympäristön ollessa kokonaisuudessaan työntekijöiden tiedossa osattiin apu ja tuki kohdentaa paremmin.

Perhetapaamiset järjestettiin ohjelman alussa ja lopussa, ja muutoin tavattiin tarpeen mukaan. Sekä perhe että nuori sitoutuivat ensimmäisessä tapaamisessa ohjelmaan. Avoimuus ja luottamus perheisiin saavutettiin, mutta kolme kuukautta on liian lyhyt aika perheen sisäisten ongelmien hahmottamiseen. Pitkäkestoisemalla työllä pystyttäisiin paremmin vaikuttamaan koko perheen hyvinvointiin, mikä on nuoren auttamisen olennainen osa. Tuki vanhemmille on vähintäänkin yhtä tärkeätä kuin tuki nuorille. Vanhemmat kokivat saaneensa tukea omaan kasvatustyöhönsä, ja heistä oli helpottavaa, kun syyttelyjen sijaan heidän lapsestaan välitettiin. Sukulaisten ja ystävien tiedostaminen oli arvokasta, ja yhteistyötä olisi saanut olla enemmänkin, sillä tuon joukon parista nuorelle saattaa löytyä henkilö, joka olisi halukas tukemaan nuoren kasvua.

Jakson aikana oltiin yhteistyössä myös viranomaisiin lähinnä kouluun, sosiaalitoimeen ja poliisiin. Koulun kanssa tehtiin eniten yhteistyötä jokaisen oppivelvollisen nuoren kanssa. Yhteistyö olisi saanut olla vieläkin tiiviimpää, sillä koulun sujuminen ja päästötodistuksen saaminen on perusta, jolle elämää rakennetaan. Koulunkäynnin keskeytyminen johtaa helposti syrjäytymiskehityksen alkuun tai syvenemiseen.

Sosiaalitoimen kanssa oltiin lähinnä puhelinyhteydessä. Ohjelman työntekijät työskentelivät täysipainoisesti nuoren kanssa, joten tiivis yhteistyö muiden hoitavi-

en viranomaisten kanssa nähtiin jokseenkin tarpeettomana. Tarvittaessa yhteisiä keskusteluja kuitenkin käytiin. Poliisiin ei tarvinnut olla projektin aikana yhteydessä kuin muutaman kerran, sillä pojat eivät jakson aikana syyllistyneet rikoksiin. (Lindfors 1996, 198-207.)

8.3.6 Tuloksia ja arviointia

Tällaista projektia valmistellessa tulee nuorten valintaan kiinnittää erityistä huomiota. Ryhmätoiminnassa pysyvät mukana ja siitä hyötyvät nuoret, jotka pystyvät sitoutumaan sääntöihin ja toimintarutiineihin. Eristäytyville ja vetäytyville nuorille seikkailupainotteinen ohjelma sopisi hyvin, mutta heidän motivoimisensa ja ryhmäytymisensä on vaikeaa. Nuoren täytyy sitoutua ohjelmaan, koska vastoin tahtoaan mukanaoleva nuori saattaa terrorisoida koko ryhmää. Ryhmätyöskentely edellyttää aktiivista osallistumista, ja kesken ohjelmaa on lähes mahdotonta ryhmän toimivuuden kannalta ottaa mukaan uusia nuoria. Olennaista on molemminpuolisen luottamuksen syntyminen nuorten ja ohjaajien välille. Ryhmän pitää muodostua nuorelle tutuksi ja turvalliseksi. Nuorten ryhmäytymistä ohjaajia vastaan voitaisiin vähentää esimerkiksi ottamalla edellisissä projekteissa olleita nuoria välittäjähenkilöiksi uuteen ryhmään.

Nuorten tulisi olla myös kutakuinkin samanikäisiä, jotta käsiteltävät aiheet olisivat kaikille läheisiä ja heitä kiinnostavia. Selvästi eri kehitysvaiheessa oleville nuorille on mahdotonta suunnitella kaikkia hyödyttäviä kasvuryhmäsältöjä. (Lindfors 1996, 172-174, 233-235.)

Monia seikkailutoiminnan tavoitteita, kuten itsetunnon lisääntymistä, on vaikeaa mitata noin lyhyen ajan puitteissa, mutta positiiviset kokemukset, joita nuoret saivat luultavasti enemmän kuin vuosiin, loivat nuorille tunteen itsestään myös onnistujina. Positiivinen tunne ei-rikollisen toiminnan mielekkyydestä ja tyydytyksen hakemisesta jostain muualta kuin rikoksista saivat lähes kaikki nuoret pysymään rikoksettomalla tiellä. Rikokseton jakso osoittaa myös osaltaan ihmissuhteiden positiivisen merkityksen ymmärtämistä. Ihmissuhteet nähdään niin merkityksellisinä, ettei luottamusta haluta heikentää tai menettää rikosten tekemisellä.

Ristiriita- ja ongelmatilanteiden perusteellinen selvittäminen antoi nuorille mallin, jonka mukaan myöhemminkin voisi toimia. Nuo tilanteet olivat osaltaan luomassa luottamuksellisia suhteita nuorten ja ohjaajien välille. Leiritoiminta lähensi huomattavasti nuoria ja ohjaajia ja auttoi luottamuksen syntymisessä. Motivaation ja tehokkuuden ylläpitämiseksi seikkailutoiminnan sisältöjen täytyy olla elämässään huimia kokemuksia läpikäyneelle nuorelle tarpeeksi haastavia. Jatkuvaa keskittymistä ja itsensä hallintaa vaativat sisällöt onnistuvat parhaiten. Ohjelman tulee olla myös riittävän tiivis ja pitkä, jotta erilaisille muutoksille ryhmässä ja yksilössä on riittävästi aikaa. (Lindfors 1996, 185-186, 235-236.)

Nuorten on usein vaikeaa ilmaista mielipiteensä heihin kohdistuvista asioista, ja tässäkin tapauksessa nuorten oma arvio ohjelmasta jäi melko vähäiseksi. Rangaistusvaihtoehtona he eivät Severiä omalla kohdallaan osanneet mieltää, mutta kuitenkin he näkivät myönteisenä sen toimivuuden rangaistusvaihtoehtona. Mielekkään tekemisen uskottiin vähentävän rikollista käyttäytymistä. Kielteistä palautetta ei nuorilta juurikaan tullut, mikä johtunee nuorten mahdollisuudesta osallistua ohjelman sisällön ja käsiteltävien aiheiden suunnitteluun. (Lindfors 1996, 216.)

Vanhemmat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä yhteistyöhön ja kaikki toivoivat, että projekti olisi jatkunut pitempään. He kokivat saaneensa tukea ja tulleeensa hyväksytyiksi. Projektin todettiin omistautuvan heidän perheelleen, ja apua saatiin silloin, kun tarvetta ilmeni. Aikaisemmat kokemukset viranomaisten auttamisesta olivat saattaneet usein olla negatiivisia, joten mahdollisuutta jakaa tunteitaan ja kokemuksiaan työntekijöiden ja toisten vanhempien kanssa pidettiin tärkeänä. Helpotuksena koettiin se, että muutkin aikuiset kertoivat heidän lapsilleen, mitä elämässään voi menettää "sotkemalla" asiansa jo nuorena. Leireihin sisältyvä selviytyminen ja vastuun ottaminen niin itsestä kuin ryhmästäkin nähtiin tärkeänä asiana nuoren kehitykselle. (Lindfors 1996, 220-222, 241.)

Severi-projekti mahdollisti työntekijöiden mukaan uudenlaisen lähestymistavan kriminaalihuoltotyöhön. Nuorten rikoskierteeseen on mahdollista puuttua ja näin ehkäistä tuleva rikosura. Jos nuorella on rikollisuuden vastapainona positiivisia kokemuksia itsestään ja ympäristöstään, rikosten tekemisen houkuttelevuus

vähenee. Nuorten rikosteluun pitää puuttua sosiaalista vuorovaikutusta ja nuoren minäkuvaa vahvistavien työmenetelmien avulla, jolloin nuoren itsearvostus ja elämänhallinta paranevat. Nuoren elämään tulee osallistua muutostasolla ja lopettaa näennäinen, pintatason puuttuminen.

Nuoriin luotiin läheinen kontakti, ja projektin työmenetelmät lisäsivät työmotivaatiota ja innostusta haastavuutensa takia. Yhteistyö muiden viranomaisten kanssa lisääntyi, ja perhetyön kautta opittiin ymmärtämään verkostotyön merkitys. Työntekijöiden keskinäisiin suhteisiin tulisi kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota jo projektin alussa, jotta luottamus ja yhteinen linja saavutettaisiin. Parasta olisi, jos ainakin yksi ohjaajista olisi itse seikkailutaitoinen. Leireillä seikkailuohjaajat olivat olleet liiaksi erillään muista työntekijöistä, jolloin parhaaseen mahdolliseen tulokseen seikkailun ja muun kasvatuksen yhdistämisestä ei päästy.

Luottamukselliset suhteet työntekijöiden ja nuorten välillä auttoivat nuorta muutosprosessissa. Käytännön ongelmista oli helpompi keskustella, ja nuoret saivat mahdollisuuden uudenslaisiin kokemuksiin niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. (Lindfors 1996, 223-225, 231.)

Selviytymishojelman jälkeen Severi-nuoret jatkoivat ryhmämuotoista valvontaansa yhtä poikaa lukuunottamatta. Turun Seudun Kriminaalihuohtoyhdistyksen työntekijät jatkoivat nuorten ryhmän ja perheiden kanssa työskentelyä. Neljä ryhmäläistä ei ole projektin aikana tai sen jälkeen sekaantunut uusiin rikoksiin. He ovat itsenäistyneet ja ottaneet vastuuta elämästään. Kaksi nuorista on muuttanut asumaan itsenäisesti, yksi pojista käy ammattikoulua ja yksi on siirtynyt työelämään. Näiden tulosten perusteella voidaan uskoa Severi-tyyppisen tiiviin ryhmävalvonnan tuottavan tuloksia nuorten rikoksentekijöiden auttamisessa. (Lindfors 1996, 241-242.)

8.4 PULU-PROJEKTI

Jyväskylässä oli toteutettu yksi kasvatuksellinen seikkailuprojekti vuonna 1993, ja sen ja eri puolella Suomea toteutettujen ohjelmien pohjalta aloitettiin keväällä 1994 selvittää tarvetta ja mahdollisuuksia seikkailutoiminnan toteuttamiseksi muuallakin Jyväskylässä. Tarvetta ja kiinnostusta löytyi Huhtasuon kaupunginosasta, jossa päätettiin toteuttaa Pulu-niminen seikkailumenetelmiin perustuva toimintaryhmä. (Heikkinen 1995.)

Projektille oli ominaista toiminnan toteuttaminen matalalla profiililla, mikä tarkoitti ohjelman muokkaamista alueelliseen työhön sopivaksi verkostoituvaksi työmuodoksi. Tarkoituksena oli tehdä ohjelma mahdollisimman edullisesti, jotta niukkuudenkin aikana toteutettavat ohjelmat saisivat rahoituksen ja toisaalta nuorilla olisi myöhemminkin mahdollisuus tehdä samoja asioita. (Lappalainen 1994, 27.)

Tällaisissa työntekijöistä lähtöisin olevissa ohjelmissa keskitytään usein pääosin toimintaan ja tekemiseen, ja tarkoituksena ei ole tehdä asiasta laajaa kirjallista selostusta. Pulu-projektista on tehty muutamia lyhyitä raportteja, ja sitä on käsitelty myös Keski-Suomen lääninhallituksen syrjäytymisteemajulkaisuissa. Saadaksemme lisätietoa aiheesta kävimme haastattelemassa toiminnassa mukana ollutta naispuolista nuorisotyöntekijää (liite 1) ja laadimme kyselylomakkeen miespuoliselle koulukuraattorille (liite 2). Haastattelumenetelmänä oli Pattonin (1982, 205-206) jaottelun mukaan teemahaastattelu, jossa käsiteltävät teemat oli etukäteen mietitty. Tarkat kysymykset muotoilimme kuitenkin vasta haastattelutilanteessa. Haastattelu oli keskustelunomaista, ja tilanteen aikana esille nousi asioita, joita emme etukäteen olleet miettineet. Keskustelu laajenikin käsittelemään aihetta laajemmin ja syvällisemmin, jolloin saimme aiheesta hyödyllistä lisätietoa. Kyselylomake perustui samansuuntaisiin teemahaastattelumaisiin avoimiin kysymyksiin.

8.4.1 Tavoitteet

Pulu-projektin toiminnan tavoitteena oli tukea nuorten itsetuntoa ja motivoida tavoitteellisuuteen koulunkäynnissä ja harrastustoiminnassa. Nuorten runsaalle energialle haluttiin luoda myönteisiä kanavia, ja eri teemoja käsittelemällä annettiin nuorille tiedollisia ja sosiaalisia valmiuksia nuoruuteen liittyvien asioiden käsittelyssä ja kohtaamisessa. Kokonaisuudessa toiminnan tavoitteena oli tukea nuoria parempaan elämönhallintaan. Menetelmiksi valittiin ryhmä, vuorovaikutus, elämykset ja seikkailu.

Nuoret motivoitiin tekemään omia tavoitteitaan ja myös arvioimaan niiden saavuttamista. He eivät kuitenkaan osanneet asettaa kovin selkeitä tavoitteita, mutta projektiin pääsy koettiin niin myönteisenä, että he halusivat tietoisesti panostaa koulunkäyntiin. Harrastusten löytäminen oli monilla olennaisena tavoitteena. (Heikkinen 1995.)

Nuorten saaminen toimintaan mukaan ei ollut itsestäänselvyys, koska Pulu oli pioneiryitys, jonka sisällöistä ja tavoitteista nuorilla ei ollut käsitystä. Heillä oli ennakkoluuloja projektia kohtaan, ja he ajattelivat sen olevan "salajuoni aikuis-kontrollonin lisäämiseksi". Koulu osallistui nuorten tavoitteiden asetteluun, ja jo valinta- ja motivointivaiheessa nuorille selvitettiin ryhmän tavoitteet. Koulukuraattorin mielestä motivointi olikin ratkaiseva vaihe koko toiminnan onnistumiselle.

Ohjaajiksi toimintaan sitoutuivat alueen kolme nuorisotyöntekijää sekä työntekijöitä Nuorten palvelukeskuksesta, perhepuistosta, seurakunnasta ja koulusta. Mukaan otettiin myös neljä vapaaehtoistyöntekijää. Nuorten valintaan osallistuivat koulukuraattori, alueen nuorisotyöntekijät, kouluterveydenhoitaja sekä seurakunnan edustajat. He kaikki laativat omat listansa nuorista, joille tämän tyyppistä ohjelmaa voisi suositella, ja jotka hyötyisivät toiminnasta, tiedoista ja vuorovaikutuksesta ohjaajien kanssa. Haastattelussa tuli esille, että kaikkien listat olivat melkein samat, joten ristiriitoja ei syntynyt. Valittuja nuoria oli kymmenen, mutta lopulliseen toimintaan osallistui kuusi kahdeksaluokkalaista nuorta: kolme tyttöä ja kolme poikaa.

Kaikilla nuorilla oli vaikeuksia koulussa, mikä oli johtanut lintsaukseen ja usean nuoren siirtämiseen tarkkailuluokalle. Jatkuva häiritsevä ja säännöistä piittaamaton käytös olivat koulukuraattorin ja nuorisotyöntekijän mukaan ajamassa heidät "normaaliyhteisön" (koulu) ulkopuolelle ja syrjäytymään. Suurin osa käytti alkoholia ja muita päihteitä melko säännöllisesti, ja osa oli myös kokeillut huumeita. Nuorten taustalla oli myös perheväkivaltaa ja vanhempien voimakasta alkoholinkäyttöä. Suurempia rikoksia ei ollut kenelläkään kontollaan, mutta näpistyksiin oli moni sortunut. Kaikki nuoret halusivat osallistua ryhmän toimintaan, ja he sitoutuivat yhteisiin sääntöihin ja käymään säännöllisesti ryhmän tapaamisissa.

8.4.2 Toimintaohjelma

Nuorille suunnattu ohjelma koostui alku- ja loppuleiristä sekä ketjuohjelmasta, joka toteutettiin kahtena viikkotapaamisena. Heti toiminnan alkuun järjestettiin yhteinen palaveri kaikille ohjaajille ja nuorille. Koulukuraattorin mielestä palaveri onnistui hyvin, mikä oli jatkon kannalta tärkeää. Ennen alkuleiriä kutsuttiin myös nuorten vanhemmat koolle. Heille kerrottiin Pulu-projektin ohjelmasta ja tavoitteista, ja heidät haastettiin mukaan toiminnan tueksi. Vanhemmille tehtiin selväksi, että heidän nuorensa eivät ole "ongelmanuoria", vaan nuoria, joilla on runsaasti energiaa (Lappalainen 1994, 27).

Haastattelussa todettiin, että vanhempainryhmä saatiin toimimaan, ja se kokoontui projektin aikana viisi kertaa. Ryhmä keskusteli vanhempien toivomuksesta eri teemoista, joita olivat esimerkiksi oman nuoruuden muistelu, seksuaalisuus ja päihteet. Ryhmän toiminta koettiin mielekkääksi ja kiinnostavaksi, ja tapaamisia oli vanhempien mukaan riittävästi. He olisivat halunneet järjestää myös yhden yhteisen tapaamiskerran nuorten kanssa, mutta se ei toteutunut lähinnä nuorten haluttomuuden vuoksi. Pulu-projekti oli vanhempien mielestä hyödyllinen ohjelma heidän lapsilleen, ja huolenaiheena nähtiinkin projektin loppuminen ja nuorten jääminen ilman tällaista yhteistyömuotoa.

Ketjuohjelman maanantain ryhmätapaamisessa käsiteltiin lähinnä asia-aiheita, ja keskiviikkoisin keskityttiin toimintaan. Jokaisessa illassa oli paikalla vähintään

kaksi ohjaajaa. Nuoret eivät tienneet etukäteen, mitä ryhmässä kulloinkin tehdään. Näin vähemmän mielenkiintoisista illoista ei voinut etukäteen jäädä pois. Nykyisissä ryhmissä tuo ennaltavalitseminen on havaittu ongelmaksi.

Ketjuohjelman harrastekerrat koostuivat erilaisista liikunnallisista ja taiteellisista toiminnoista sekä yhteisistä tutustumiskäynneistä. Liikuntasällöt koostuivat esimerkiksi kiipeilemisestä, keilaamisesta, kuntosalilla käynnistä ja kaupunkisodasta. Tutustumiskäyntejä tehtiin radioasemalle, nuorten harrastekeskukseen ja teatteriin, jossa tutustuttiin puvustukseen ja tehtiin kasvomaalauksia. Nuoret olivat harrastekertoihin pääosin tyytyväisiä, ja mielenkiintoisimpina mainittiin kaupunkisota, keilaaminen, teatterikäynti ja radioasemaan tutustuminen. Selkeästi pettymys oli ollut vain nuorten toimintakeskukseen tutustuminen.

Teematapaamisissa käsiteltiin nuoren elämään liittyviä aiheita. Keskustelujen aiheina olivat sovittelu, koulunkäynti ja perheen suhteet. Osa tapaamisista järjestettiin tutustumalla poliisilaitokseen, YAD:iin (Youth Against Drugs), ulkomaalaisiin ja nuorten avoimeen neuvolaan. Parhaimpina ja kiinnostavimpina nuoret mainitsivat poliisilaitoksen ja neuvolan. Ulkomaalaisaihe nostatti nuorissa esiin hyvin rasistisia piirteitä, mikä yllätti ja huolestutti työntekijät. (Pulu-nuorten palaute projektista.)

Viikonlopun mittainen alkuleiri pidettiin läheisen kunnan leirikeskuksessa. Nuorisotyöntekijä kertoi, että nuorille ei kerrottu etukäteen leirin sisältöä ja määrän-päätä ja heidän silmät sidottiin ennen lähtöä. Näin leiripaikka oli kaikille yllätys. Viikonlopun aikana melottiin, suunnistettiin, kiipeiltiin ja toteutettiin yöseikkailurata. Leirin alussa tehtiin pitkä vaellus vesisateessa, jolloin moni nuorista oli jo valmis lähtemään kotiin. Väsyttävä ja rankka kokemus toimi kuitenkin hyvänä "sisäänajona" leirielämään. Tällaisten viikonloppujen aikana jokainen joutuu huolehtimaan omista perustarpeistaan, ja majoitukseen ja ruoanlaittoon käytetäänkin yhteistä aikaa. Nuorten mieliin oli jäänyt erityisesti loimulohen paisto.

Heti ryhmätoiminnan alkuun sijoitettu leiri saa aikaan hyvän pohjan ryhmäytymiselle, vaikka alun kokeilua ja rajojen testaamista ilmenikin. Nuorten mielipiteet leiristä olivat positiivisia, ja yöseikkailu oli ollut erityisen kiinnostava. Toimintaa

olisi saanut olla enemmän. Ohjaajien täytyy olla leireillä tilanteen tasalla huomataksaan yksittäisen nuoren ongelmat tai yhteiset kriisitilanteet. Heidän tulee puuttua näihin tilanteisiin, jotta leirin ilmapiiri pysyisi innostavana ja turvallisena. Alkuleirillä yksi pojista ei uskaltanut laskeutua köyden varassa kalliolta alas, mikä pilasi pojan koko päivän. Mikään ei nuorisotyöntekijän mukaan sen jälkeen kiinnostanut. Tällaisissa tilanteissa ohjaajien tulee yrittää saada nuori kokemaan itsensä hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on, ettei hänelle jää päällimmäiseksi tunne epäonnistumisestaan.

Loppuleiri (3 vrk) pidettiin joulukuussa maalaisympäristössä, ja haastattelussa ilmeni, että nuoret olivat erittäin innostuneita lähtemään leirille. Ensimmäinen yö nukuttiin puolijoukkueteltassa, mikä oli useimmille uusi kokemus. Jokainen leiriläinen osallistui leirin taloustöihin, kuten ruoanlaittoon ja siivoukseen. Ohjelmassa oli jälleen mukana yötoimintaa, jonka jännittävä tunnelma sai nuoret innostumaan. Leirillä ajettiin myös mönkijällä, ja yksi yö leikittiin silmäniskumurhaajaa.

Ryhmän keskinäiset suhteet olivat muodostuneet ohjelman aikana hyväksi, joten suuria ongelmia ei leirillä ollut. Nuoret olisivat halunneet olla leirillä jopa pitempään ja toivoivat uutta leiriä, joka toteutuikin myöhemmin. Leirin tunnelma oli ollut välitön ja rento, ja naurua oli riittänyt. Ohjaajat olivat nuorten mielestä olleet maailman parhaita.

8.4.3 Tuloksia ja arviointia

Pulu-projektin onnistumisen edellytyksiä mietittäessä esille nousee useita seikkoja, joihin kannattaa kiinnittää huomiota. Ensinnäkin toiminta projektin taustalla oli verkostoitunutta, ja mukana oli nuorisotoimen, perhepuiston ja Nuorten palvelukeskuksen työntekijöitä sekä vapaaehtoisia. Järjestelyissä olivat myös mukana seurakunta, koulu, perhetoimintakeskus ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Toiseksi nuoria tavoiteltiin projektin toimintaan henkilökohtaisen kontaktin avulla. Kolmantena tärkeänä seikkana nähtiin se, ettei nuorten tilanne ollut vielä liian vaikea ja kompleksinen. Pulu-projekti voidaankin nähdä ennaltaehkäisevänä toimintamu-

tona. Neljäs keskeinen tekijä onnistumiselle oli työntekijöiden todellinen sitoutuminen projektiin ja nuoriin. He olivat aina saatavilla, kun nuorilla oli heille asiaa. Viidentenä edellytyksenä onnistuneelle ryhmätoiminnalle oli nuorten innostus ja sitoutuminen toimintaan. He olivat motivoituneita toimintaan ja halusivat olla toiminnassa aktiivisesti mukana. Nuoret tiesivät, miksi he ryhmässä olivat, mutta eivät kokeneet leimautuvansa ryhmän vuoksi sopeutumattomiksi tai epäonnistujiksi. (Lappalainen 1995,11.)

Myös yleinen mielipide ryhmän toimintaa kohtaan oli myönteistä. Nuorten vanhemmat halusivat nuoren olevan mukana projektissa ja saavan siitä uusia eväitä nuoruuteensa. Lehdistö ja muu media olivat kiinnostuneita ryhmän ohjelmasta, mutta työntekijät eivät halunneet projektille liikaa julkisuutta, vaan halusivat toiminnan pysyvän nuoria lähellä olevana nuorten "omana juttuna".

Ongelmaksi Pulu-projektissa koettiin se, miten motivoida nuoria tavoitteisiin, joita he eivät itse välttämättä osanneet asettaa. Työntekijöiden tuli kuitenkin uskoa, että mielekkäällä toiminnalla, onnistumiskokemuksilla ja vuorovaikutuksella annetaan nuorille sellaisia elämyksiä, joiden perusteella hän voi omaehtoisesti etsiä myönteisiä vaihtoehtoja. Ongelmia ja häiriötä syntyi myös poikien rauhatonmuudesta ja kypsymättömyydestä käsitellä asianteemoja. Muuten yhteistyö tyttöjen ja poikien välillä toimi hienosti. Pulun jälkeisissä projekteissa on ollut niin sekaryhmiä kuin pelkästään tyttö- tai poikaryhmiäkin, ja kaikista on hyviä kokemuksia. Ryhmien sukupuolijakauma ei ole näyttänyt olevan ratkaiseva tekijä ryhmän toiminnan onnistumisessa.

Mullistavien tavoitteiden saavuttamiseksi on kolme kuukautta lyhyt aika. Poikkeuksetta nuoret ja heidän vanhempansa olivat tyytyväisiä projektiin, ja mukanaolo oli kaikille nuorille erittäin positiivinen kokemus. Nuoret kokivat sekä toiminnan, ryhmäläiset että ohjaajat itselleen tärkeinä, ja ryhmään syntyikin hieno me-henki. Projektilla oli myös selvästi nuorten itsetuntoa tukeva vaikutus. Muutosten pysyvyyttä on toki vaikea arvioida lyhyellä aikavälillä, varsinkin kun nuoruus on jo itsessään jatkuva muutosprosessi, ja monet täysin kotrolloimattomat asiat vaikuttavat nuorten elämän eri osa-alueisiin. (Heikkinen 1995.)

Nuorten elämäntilanteessa tapahtuneet muutokset olivat yksilöllisiä. Useimmat nuoret pyrkivät kuitenkin tietoisesti ottamaan koulun vakavammin ja keskittymään päästötodistuksen saamiseen. He olivat saaneet tietoa ja ajattelemisen aihetta asia-aiheisista illoista, ja moni löysi itselleen uuden harrastuksen tutustumiskäyntien tai toimintailtojen perusteella. (Heikkinen 1995.)

Koulukuraattorin mukaan nuorten käyttäytyminen parani projektin aikana silminnähden. Hän kertoo kahdesta "ihmeaparannuksesta", eli kahden koulun pahimman häirikköpojan rauhoittumisesta ja uudenaikaisesta vastuunottamisesta omista tekemisistään. Kuraattorin mielestä psykososiaalisen kehityksen vääristymisiä ei korjata taikatempuilla vaan pitkäkestoisella "uudelleen sosiaalistamisella" yhteistyössä kotien kanssa. Pääasia on saada aito kontakti nuoriin, nuorisokulttuuriin ja nuorten arkipäivään. Luottamus ei synny lyhytjänteisestä sähläämisestä, vaan yhdessä tekemisestä ja yhdessä kasvamisesta vaikeiden tilanteiden yli. Nuoria täytyy kuunnella, ymmärtää, ohjata, rajoittaa ja kannustaa!

Projektin toimivuutta voidaan arvioida paremmin tarkastellessa nuorten ohjelman jälkeistä elämää. Ryhmä halusi jatkaa yhteistä toimintaa, ja keväällä 1995 koonnuttiinkin kolmesti. Kaikki nuoret olivat mukana tapaamisissa. Viisi nuorista osallistui myös samalle rippileirille. Seuraavana syksynä järjestettiin vielä yhteinen viikonloppuretki. Ryhmytymisen ja ryhmätoimintataitojen voidaan sanoa kehittyneen siis selvästi.

Kaikki nuoret suorittivat peruskoulun loppuun, ja jokainen on löytänyt itselleen koulutuspaikan tai on muuten "kiinni elämässä". Kesällä 1996 viisi ryhmän nuorta oli työllistettyinä alueen nuorisotyön parissa hoitaen nuorisotyöntekijän mielestä työnsä hienosti. Kenenkään orastavana ollut syrjäytymiskehitys ei ole jatkunut, ja tällä hetkellä he kaikki näyttäisivät olevan hyvällä tiellä kasvussaan ja kehityksessään.

Verkostoituneen työmallin arvioinnissa todettiin yhteistyön työntekijöiden kesken toimineen luontevasti ja joustavasti. Jokaisen työntekijän panos tuntui tärkeältä. Projektin alkuvaiheessa oli vaikeuksia saada sosiaaliasemaa vakuuttuneeksi ohjelman tavoitteellisuudesta ja mahdollisuudesta ennaltaehkäisevään työhön.

Vähitellen sosiaaliasema sitoutui taloudelliseen vastuuseen, mutta muu käytännön yhteistyö jäi vähäiseksi.

Työntekijöitä oli projektissa määrällisesti paljon, mutta kaikilla ei ollut mahdollisuutta osallistua toimintaan aktiivisesti. Käytännössä suurin vastuu jäikin alueen nuorisotyöntekijöille, Nuorten palvelukeskuksen työntekijöille ja vapaaehtoisille. Nuorten kannalta onkin järkevämpää, että mukana ei ole liian suurta joukkoa usein vaihtuvia työntekijöitä. Tiivis ja yhteinäinen ryhmä auttaa nuoria löytämään luottamuksen työntekijöihin.

Koulu osallistui koulukuraattorin mukaan nuorten valintaan ja projektin käynnistysvaiheeseen innokkaasti, mutta jatkossa tärkeintä oli ryhmän toimiminen ja koulun pitäminen ajan tasalla. Opettaja oli informoitu projektista ja he tukivat sen toimintaa, sillä helpottihan se heidänkin työtään. "Häiriköiden palkitsemisena" Pulu-projektia ei myöskään koettu, ja koululta saatu palaute toiminnasta nuorten hyväksi olikin myönteistä. Toiset oppilaat olivat tosin "katkeria", kun eivät päässeet toimintaan mukaan. Koulun erityisopettaja oli aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa yhtenä vapaaehtoistyöntekijänä. Hänen panoksensa oli todella merkittävä, ja hänen aito mielenkiintonsa nuoriin loi yhteyden koulun ja ulkopuolisen maailman välille. Nykyään koulu on projekteissa mukana pääosin vain nuorten valinnassa, ja ryhmissä kaivattaisiinkin koulun suurempaa panosta osallistua myös itse toimintaan. (Heikkinen 1995.)

Pulu-projekti rohkaisi Jyväskylän nuorisotoimea jatkamaan toiminnallista ryhmätyötä nuorten parissa. Huhtasuon alueella toteutettu Mölli-projekti epäonnistui, sillä seitsemäsluokkalaisia ei saatu sitoutumaan toimintaan eikä ryhmäytyminen nuorisotyöntekijän mukaan onnistunut.

Nykyisin Jyväskylässä toimii parikymmentä ryhmää, jotka perustuvat perhe- ja pienryhmätoimintaan. Yhteistyö eri viranomaisten välillä toimii hyvin, ja ohjaajina toimivat suurimmaksi osaksi vapaaehtoistyöntekijät. Tärkeinä sisältöalueina ovat elämyksellisyys, seikkailu ja muu toiminnallisuus. Ryhmätoiminnasta on pyritty luomaan pitkäjänteinen työmuoto, ja ryhmät toimivatkin vähintään vuoden. Näin yksilölliselle kasvulle ja ryhmän kiinteytymiselle on haluttu antaa enemmän aikaa.

Ennaltaehkäisevänä työmuotona toimintaa pitäisi suunnata entistä nuoremmille, ja Jyväskylässä onkin jo aloittanut neljäsluokkalaisten oma ryhmä, jossa seikkailu ja toiminnallisuus ovat keskeisessä asemassa.

9 POHDINTA

9.1 SYRJÄYTYMINEN - YHTEISKUNTAMME AIKAANSAANNOS?

Vallitseva yhteiskunta on kautta aikojen asettanut ne raamit, joiden sisällä sen kansalaisten on sallittu toimia. Vaikka pääsääntöisesti kaikki on sujunut mallikkaasti, on kuuliaisten kansalaisten lisäksi aina kuitenkin ollut joukko niitä, jotka ovat astuneet rajojen ulkopuolelle ja näin saavuttaneet osakseen yhteiskunnan halveksunnan. Nämä sääntöjen ja lakien ulkopuolelle syrjäytyneet onkin yhteiskunnan toimesta pyritty aina palauttamaan "ruotuun" erilaisten rankaisumenetelmien avulla.

On selvää, että toimiakseen kunnolla yhteiskunta tarvitsee yleisesti hyväksytyt pelisääntönsä, joihin jokaisen odotetaan sopeutuvan. Mutta aina on niitä, jotka eivät sopeudu. Nämä jäsenet yhteiskunta luokittelee helposti syrjäytyneiksi ja samalla myös ongelmaksi, mikä olisi hoidettava kuntoon. Niinpä onkin luotu auttamisverkosto, jonka tehtävät tähtäävät yksilön saattamiseksi takaisin yhteiskuntaan, sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämän verkoston muodostavat viranomaiset eri tahoilla, kuten koululaitos, sosiaalitoimi ja poliisi, jotka soveltavat omia keinojaan syrjäytyneiden "auttamisessa".

Nykyajan sosiologit ovat paneutuneet syrjäytymisilmiön selittämiseen entistä innokkaammin. Syitä syrjäytymiselle on etsitty niin yksilöstä itsestään kuin vallitsevasta yhteiskunnastakin, ja samalla myös löydetty yleisesti hyväksytyjä selityksiä.

Syrjäytyminen on ymmärretty usein vain aikuisväestöä koskeväksi ongelmaksi. Tämä käsitys on kuitenkin viime aikojen tutkimustyön perusteella murtunut: syrjäytymiskehityksen alkutahdit on yhä useammin lyöty jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Nuorten syrjäytyminen on arkipäivää.

1980-luvulla syrjäytyminen miellettiin vahvasti aikuisiin kohdistuvana ilmiönä ja alkuperäinen "utslagning"-sana merkitsikin putoamista työmarkkinoilta. Niinpä korkeasuhdanteen aikana miellettiin syrjäytymisen syyksi helposti työttömyys. Työ oli yksilön arvon mitta, ja työtön todettiin epäonnistujaksi. Kymmenessä vuodessa tilanne on muuttunut. Tänäpäin lähes joka kymmenes kansalainen on vailla työtä. Voidaanko jokainen työtön luokitella syrjäytyneeksi?

Syrjäytymiskäsitteen käyttö onkin saanut jatkuvasti uusia ulottuvuuksia, ja näyttää siltä, että kulloinkin yhteiskunnallinen tilanne määrittää omat syrjäytymisen tunnusmerkkinsä. Yhteiskunnan käyttäytymisnormisto sanelee toimintamallit, joista poikkeavat luokitellaan helposti syrjäytyneiksi. Luokittelu jakaa kansalaiset "hyviin" ja "huonoihin", mikä edesauttaa jälkimmäisen ryhmän syrjintää. Pahimmillaan syrjintä voi ajaa yksilön syrjäytymiskierteeseen, hänet syrjäytetään.

Syrjäytymiskäsitteen käyttö on saanut muoti-ilmiön leiman. Tästä seurauksena syrjäytyneeksi luokitellaan nekin, jotka eivät mielestämme täytä syrjäytyneen kriteereitä. Yhteiskunta on sanellut selkeitä määritelmiä syrjäytymiselle, kuten koulutuksen, työn ja sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle jäämisen. Koistinen (1987, 55) määrittelee syrjäytymisen toiseksi ääripääksi jatkumossa, jossa toinen ääripää on täydellinen sopeutuminen yhteiskuntaan ja vuorovaikutukseen. Voidaanko sopeutumaton luokitella syrjäytyneeksi myös silloin, kun hän omaehtoisesti jättäytyy yhteiskunnan vaatimusten ja organisaatioiden ulkopuolelle? Tällainen henkilö varmasti täyttää syrjäytyneen tunnusmerkit, mutta hän ei välttämättä koe itseään syrjäytyneeksi, vaan elää mielestään täysipainoista elämää.

Ulkoisen elämänhallinnan menettäminen, kuten asunnottomuus ja työttömyys, näyttäisikin yhteiskunnan kannalta aiheuttavan syrjäytymistä. Esimerkiksi asunnottomuus näyttäytyy yleisessä katsannossa pitkälle menneen syrjäytymisen merkkinä, mutta joillekin juuri asunnotta pärjääminen merkitsee elämän hallinnassa olemista (Saarikoski 1996). Tällaisessa tapauksessa sisäinen elämänhallinta pitää elämän järjestyksessä ulkoisista puitteista huolimatta. Ulkoisen menestyksen tunnusmerkit, kuten perhe, asunto ja työpaikka, eivät takaa hyvää elämänlaatua, jos sisäinen elämänhallinta ei ole kunnossa. Tuntuukin siltä, että elämänhal-

lintatekijöillä on vahva vaikutus syrjäytymiseen. Molempia ei välttämättä tarvita yhteiskunnassa kiinni pysymiseen, mutta molempien pettäessä syrjäytymisvaara on ilmeinen.

Moderni yhteiskunta perustuu kontrollille, lakien ja säädösten noudattamiselle. Sen toimet perustuvat jossain määrin musta-valko- ajattelulle myös määritellesään "ulkopuolelle" joutuneet. Nyky-yhteiskunta on siirtymässä yhä enemmän postmoderniin ajattelutapaan, joka antaa yksilöille suuremmat vapaudet ja päätäntävällän omasta elämästään. Kuinka pitkälle yksilöllisyyden korostamisessa voidaan mennä, jotta yhteiskunta vielä toimii?

Yhteiskunta on aina suunnannut auttamistoimensa niille, jotka se katsoo avuntarpeessa oleviksi. Tällöin vaarana on yksilönvapauden rajoittaminen. Postmodernissa ajattelussa yksilönvapaudelle annetaan enemmän painoa. Tämä on ongelmallista myös syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä: milloin auttamistoiimiin tulisi ryhtyä, jotta todellinen syrjäytyminen estettäisiin yksilönvapauden silti kajoamatta.

Syrjäytymiskäsitteen käyttö onkin saanut liian laajat puitteet. Termin käyttö on helppoa, mutta sen perimmäinen tarkoitus ei aina ole selvillä. Juuri tästä johtuen on helppoa leimata syrjäytyneeksi ihmisiä mitä erilaisimmin perustein. Termin epämääräisestä käytöstä johtuen yhteiskuntaan onkin todellisten syrjäytyneiden lisäksi muodostunut "syrjäytyneiksi oletettujen" joukko. Jotta auttamistoimet osattaisiin suunnata todellisille avutarvitsijoille, pitäisi kriittisesti suhtautua koko sanan käyttöön eli tarkasti määritellä, kuka todella on syrjäytynyt.

Sanalla syrjäytyminen on kieltämättä negatiivinen sävy. Sen käytöllä onkin mahdollisuus leimata yksilö pysyvästi ja jättää hänet vaille toivoa (Rönkä 1996). Olisiko siis taas aika uudelle käsitteelle?

9.2 NUORET, KOULU JA SYRJÄYTYMINEN

Syrjäytymiskehitys alkaa jo hyvin aikaisessa vaiheessa ihmisen elämässä eikä se tapahdu yhtäkkiä. Syrjäytymiskehityksen ensivaiheet ilmenevät jo nuoruudessa, jopa lapsuudessa. Yhteiskunnan olisikin tärkeätä tiedostaa tilanne ajoissa, jotta tukitoimet voitaisiin suunnata oikeaan kohteeseen. Mielestämme tällainen kohde onkin juuri nuori, jonka syrjäytymiskehitys on vasta alkamassa. Juuri ennaltaehkäisevällä toiminnalla olisi mahdollista katkaista heti alkuunsa yksilön vieraantuminen yhteiskunnallisilta näyttämöiltä, koska aikuisen, jo syrjäytyneen henkilön auttaminen voi osoittautua mahdottomaksi.

Varsinkin tällä vuosisadalla nuorisokulttuuri on näytellyt lähes vastakkaista näkemystä aikuisten normeille ja käsityksille. Tästä ovat seuranneet ja tulevat jatkossakin seuraamaan useat konfliktit näiden eri arvomaailmojen välillä. Johtava aikuisväestö onkin usein arvostellut nuorison tekemisiä ja pyrkinyt leimaamaan nuorisokulttuurin negatiiviseksi asiaksi, minkä seurauksena on ollut helppoa määritellä kaikki normeihin sopeutumattomat eli "reagoivat" nuoret syrjäytyneiksi.

Nuoruus on varmasti "kuohunta-aikaa", ja syrjäytyminen tietyllä tasolla on tosi-asia, mutta eikö osan oireilevista nuorista voitaisi katsoa kapinoivan positiivisesti? Eikö jokainen voisi katsoa hieman taaksepäin ja muistella omia nuoruusaikojaan? Ei kaikki kapinointi johtanut syrjäytymiseen. Useimmat nuoruusajan kapinalliset ovat nykyään tasapainoisia ja vastuuntuntoisia yhteiskuntamme jäseniä, monet heistä jopa sen johtavia hahmoja.

9.2.1 Koulun syrjäyttämismahdollisuuksista

Koulu on nuoren yhteiskunnallisen osallistumisen näyttämö. Tällä perusteella voidaan nuoren syrjäytymistä yhteiskunnasta määritellä hänen syrjäytymisenä koulumaailmasta.

Koulua on aina pidetty ihmisten tasa-arvoistajana. Kuitenkin viime aikojen tutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että näin ei välttämättä ole: kouluilla on aina

mahdollisuus suosia ja syrjiä haluamiaan oppilaita. Tämän mahdollistaa piilo-opetussuunnitelma.

Vaikka yleinen ja myös koulukohtainen opetussuunnitelma antavat opetukselle raamit ja sisällöt, on selvää, että ne eivät vielä kahdestaan ohjaa koulujen toimintaa. Näiden suunnitelmien rinnalla kulkee aina piilo-opetussuunnitelma, joka on oiva keino oppilaiden luokitteluun ja valikointiin. Sen avulla koulumaailmaan tulevat yhteiskunnan määritelmät hyvistä ja huonoista. Voidaan sanoa koulun olevan pienoisyhteiskunta, joka harrastaa syrjintää siinä missä koko vallitseva yhteiskuntakin: leimaamista, rangaistuksia ja valikointia.

Vaikka koulu vaalii tiedollisia ja taidollisia arvoja, eivät nämä arvot näyttele leimaamisessa pääosaa. Tällöin esille nousee sopeutumiskysymys, mikä tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, kuinka hyvin oppilas pystyy sulautumaan koulumaailmaan. Hyvin sopeutuvilla oppilailla ei koulunkäynti varmaankaan tuota ylittämättömiä ongelmia, vaikka tiedollisesti ja taidollisesti olisi heikompiakin. Sopeutumattomat taas näkevät koulun ahdistavana yhteisönä, josta on päästävä eroon mahdollisimman nopeasti. Tästä yhteenvedona voidaan todeta, että eivät välttämättä juuri ne "viisaimmat" jatka ja "tyhmimmät" lopeta koulunkäyntiään. Ne ovatkin "sopeutujat", jotka kouluttautuvat kaikista pisimmälle.

Koulun syrjäyttämisen- ja leimaamismahdollisuudet ovat helposti nähtävissä. Kuitenkaan ei voida sanoa koulun tarkoituksella syrjäyttävän ketään tai aiheuttavan toimillaan syrjäytymistä. Tätä seikkaa tukee vahvasti "koulutodellisuus".

Hyvin usein unohdetaan se todellisuus, jossa koulumaailma nykyään elää. Säästöt pureutuvat tiukasti niin opettajamääriin, luokkakokoihin kuin materiaaleihinkin. Tästä seurauksena koulujen resurssit ottaa huomioon kaikki oppilaat ovat kyseenalaiset. Jotta opetus suuressa luokassa onnistuisi, on helppoa siirtää häiriötekijä syrjään ja jättää huomioimatta. Tämän tuloksena ainakin suurin osa oppilaista saa tavoitteellista opetusta. Mutta mitä tekeekään se häiriötekijä? Kuten on huomattu, koulu myöntää vallitsevan tilanteen. Mutta mitä se voi loppujen lopuksi tehdä? Useasti tiedetään ongelmille vastaukset, mutta resurssien puutteessa aputoimet jäävät tekemättä.

Koulumaailmakin on matkalla postmodernismiin. Opettajien oikeuksia on karsittu ja vastuuta on enemmän ja enemmän annettu oppilaille. Onko tämä kaikki tapahtunut liian nopeasti? Koulujen kädet ovat liian usein sidotut ja suuri vastuu on jaettu oppilaille, jotka eivät selvästikään pysty vastuutaan kantamaan. On hyväksyttävä se tosiseikka, että vaikka kouluilla on suuret mahdollisuudet aloittaa nuoren syrjäytymiskehitys niin toisaalta sen yritykset syrjäytymisen ehkäisemiseksi ovat muotoutuneet hyvin pieniksi. Tätä näkemystä vahvistaa sanomalehti Keskiuomalaisen (2. 12. 1996) kirjoitus, jonka olivat laatineet Jyväskylän yläasteiden rehtorit. Kirjoituksessaan he näkevät peruskoulun tulevaisuuden huolestuttavana. Kouluissa pitävät valtaa ongelmatapaukset, joiden toimista kärsivät niin toiset oppilaat kuin koulujen henkilökuntakin:

- Tämän päivän koulutyötä Jyväskylän yläasteen kouluissa leimaavat huolestuttavassa määrin tietyn oppilasjoukon aiheuttamat häiriöt. Tilanne on niin huolestuttava, että tarvitaan ehdottomasti pikaisia toimia suunnan korjaamiseksi. Muutoin emme enää pysty täyttämään meille annettua perustehtävää. Koulun ongelma on siinä, että lamavuodet ovat syöneet kohtuuttomasti tarpeellisten tukitoimien mahdollisuuksia. Tämän lisäksi koululainsäädäntö ja erityisesti viime vuosina omaksutut ymmärtäväiset käytänteet eivät anna kouluille todellisia mahdollisuuksia ongelmien tehokkaaseen käsittelyyn. (Eloranta ym. 1996.) Vaikka erityisesti yläasteen koulun arkipäivää sävyttää huolehtiminen syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista, niin resurssien puutteessa sivuraiteille luisuneiden oppilaiden kohtaloksi näyttää koituvan täydellinen syrjäytyminen.

9.3 SEIKKAILUKASVATUS

Edellä olemme todenneet koulun kohdanneen ongelmia yrittäessään löytää toimivia menetelmiä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamiseksi. Auttamisvastuu on siirtynyt helposti sosiaalityölle, joka on etsinyt ratkaisumalleja joskus jopa ilman yhteistyötä koulun kanssa. Nuori onkin saattanut ajautua eri organisaatioiden palloteltavaksi, jolloin kenelläkään ei ole ollut kokonaiskuvaa nuoren tilanteesta, eikä kukaan ole ottanut lopullista vastuuta.

Sosiaalityö on aina etsinyt uusia työmuotoja, jotta tuki- ja auttamistoimet saataisiin suunnattua tehokkaasti niitä tarvitseville. Vähitellen on huomattu, että “sopeutumaton ei sosiaaliluukulla pystytä auttamaan”. Viimeisin menetelmä on ollut seikkailutoiminta, jonka on uskottu tarjoavan uusia mahdollisuuksia parantaa nuorten yleistä elämänhallintaa ja sitoutumista kouluun sekä ympäröivään yhteiskuntaan, ja joka saattaisi auttaa elämishakuisuuden kanavoinnissa sosiaalisesti hyväksyttäviin toimintoihin.

Käsittelimämme seikkailuprojektit ovat tarjonneet yhden toimintamallin, jonka avulla on pyritty kohtaamaan nuori uudella tavalla. Ensimmäinen seikkailua hyödyntävä kokeilu oli Lokki-projekti, jota on seurannut joukko vastaavia hankkeita, joiden työtavat ja ohjelmien rakenne ovat muodostuneet melko vakiintuneiksi.

9.3.1 Projektiarvio

Projekteja aloitettaessa niille asetetaan tavoitteita, joita pyritään lopussa myös jollakin lailla mittaamaan. Uudet projektityömuodot ovat kuitenkin herkkiä muutoksille, jolloin alkuperäistä ideaa joudutaan kehittämään eteenpäin. Tämä pitäisi ottaa huomioon myös arvioinnissa. Jos projektia arvioidaan ainoastaan ennallaadittujen tavoitteiden mukaan, moni positiivinen muutos saattaa jäädä näkemättä. Koko projekti voidaan tuomita epäonnistuneeksi alkuperäisten tavoitteiden jäämättä toteutumatta, vaikka toiminnalla olisi ollutkin monia positiivisia vaikutuksia. (Sahlin 1996, 238.) Edelliseen viitaten me pyrimme löytämään projektien hyviä puolia kiinnittämättä niinkään huomiota siihen, miten alkuperäiset tavoitteet ovat toteutuneet.

Yleisesti ottaen voitaneen sanoa, että Lokki-projekti ei onnistunut varsinaisessa syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa, mutta muut kolme projektia pystyivät saamaan positiivisia tuloksia aikaan. Jos tarkastellaan projekteja hieman kokonaisvaltaisemmin, voidaan niistä löytää monia yhteisiä positiivisia seikkoja.

Kaikki toiminta lähti käyntiin viranomaisyhteistyön avulla. Mukana olivat lähes kaikki nuoren lähellä olevat organisaatiot, ja kaikilla oli halu auttaa nuorta. Yhteis-

työ toimi projektien aikana kohtuullisesti, mutta joissakin tapauksissa epäselvyyksiä eri osapuolten välisistä suhteista ja tehtävänjaosta esiintyi, minkä voitaneen katsoa johtuneen osaksi uudenlaisesta ja vielä vieraasta työmuodosta. Nuorten vanhemmille suunnattu tuki näyttää toimineen hyvin, sillä vanhemmat saatiin mukaan yhteiseen hankkeeseen heidän lastensa ongelmien ratkaisemiseksi.

Jokaisessa projektissa lähtökohtana oli nuorten oma halu olla mukana toiminnassa, ja sitoutuminen ryhmään onnistui pääsääntöisesti hyvin. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ovat menettäneet tai menettämässä siteensä yhteiskuntaan, joten pienikin askel "takaisin" voi olla tärkeä. Nuorten ja työntekijöiden välille saatiin syntymään luottamuksellinen suhde, minkä voidaan katsoa olleen loistava saavutus kolmen kuukauden aikana. Alkuleirillä, jossa rajoja koeteltiin ja muotoiltiin, tuntui olleen luottamuksen syntymisessä suuri vaikutus. Myönteisen aikuis-kontaktin luominen ilman alituista syyttelyä ja torumista voi olla monelle nuorelle uusi asia moneen vuoteen.

Yksilötason muutoksiin, kuten minäkuvan kehittymiseen, kolmen kuukauden aikana täytyy suhtautua varauksellisesti. Nuoren saivat kuitenkin onnistumiskokemuksia ja elämyksiä, joita päivittäinen elämä ei ollut heille tarjonnut. Ryhmäytymisen ja ryhmässä toimimisen voidaan katsoa onnistuneen yllättävänkin hyvin, vaikka Lokki-projektissa ne johtivatkin jonkinasteiseen "rikolliseen ryhmäytymiseen". Muissa projekteissa nuoret saivat myönteisiä kokemuksia ryhmässä olemisesta ja joutuivat myös yhdessä ratkomaan esiintulleita ongelmia.

Konkreettiset muutokset nuorten elämässä antavat aiheen uskoa tämänkaltaisen toiminnan mahdollisuuteen. Severi-nuorten rikokseton jakso ja itsenäistyminen sekä Pulu-nuorten "ihmeperantuminen" ja koulutuspaikan löytäminen ovat selkeitä merkkejä nuorten uudenlaisesta vastuunottamisesta omasta elämästään.

Kielteisiä asioita on noussut esiin vähän. Me olemme perustaneet tarkastelumme toiminnassa mukanaolleiden tutkijoiden ja työntekijöiden arviointeihin, jotka saattavat antaa asioista liiankin ruusuisen kuvan. Magnusson (1996, 224-232) toteaaakin Goffmannin dramaturgiseen perspektiiviin pohjautuen, että tutkijan ja projektihenkilöstön välillä vallitsee usein hiljainen yksimielisyys käsikirjoituksesta. Tutkija

joutuu usein perustamaan väitteensä projektihenkilöstön antamiin selityksiin, joihin ei välttämättä sisälly mitään kielteistä. Tutkija joutuu kamppailemaan empaattisen ja analyttisen lähestymistavan välillä suhtautuessaan projektityöntekijöihin. Magnusson käyttää tilanteesta osuvaa urheiluverbaalia; ”Tutkija häviää projektijoukkueelle, koska hän pelaa jälkimmäisen kotikentällä. Vierastasapeliin on taas oltava tyytyväinen.”

Projektien kestoksi oli määritelty kolme kuukautta, mikä on liian lyhyt aika kestävä positiivisen muutoksen aikaansaamiseksi. Pulu- ja Severi-projektien hyvät tulokset johtuvatkin varmasti pitkälti siitä, että ne jatkoivat yhteydenpitoa nuoriin myös varsinaisen ohjelman loputtua. Lokki-projektin ”epäonnistuminen” juontaa juurensa nuorten valintaprosessiin, johon ei kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Nuoret eivät olleetkaan valmiita tällaiseen toimintaan, jolloin ”vääränlainen” ryhmäytyminen pääsi muotoutumaan.

Kaikki työntekijät eivät olleet projekteissa täysin sitoutuneet toimintaan, mikä aiheutti luottamuspulaa niin toisten työntekijöiden kuin nuortenkin suhteen. Usein tilanne oli se, että esimerkiksi seikkailuohjaajat tulivat leireille vain muutamaksi tunniksi hoitamaan omat tehtävänsä tietämättä taustatilannetta ja muita tärkeitä seikkoja, mikä saattoi aiheuttaa nuorissa tarpeetonta rauhattomuutta ja epävarmuutta. Mukanaolevien työntekijöiden tulee mielestämme sitoutua ohjelmaan ja heidän tulisi olla seikkailutaitoisia, jotta vastaavilta ongelmilta vältyttäisiin.

Työntekijöiden ja myös eri yhteistyötahojen kesken esiintyi välillä ongelmia tiedonkulussa, joka häytti toimintaa. Työmuoto ei ollut selvästikään vielä vakiintunut, mikä saattoi lisätä tuota ongelmaa. Ennen toiminnan käynnistymistä pitäisikin pyrkiä tutustumaan toinen toisiinsa niin organisaatioiden kuin henkilöidenkin kesken.

Jokainen projekti perusti työskentelynsä toiminnallisuuteen ja seikkailuun. Seikkailutoiminnan pituus ja haasteellisuus vaihteli eri projekteissa ja niiden eri vaiheissa. Välillä seikkailu oli lähinnä ”Linnanmäkiseikkailua”, jossa lyhyessä ajassa pyrittiin saavuttamaan onnistumisen elämyksiä ja hetkellistä tyydytystä. Kaikissa projekteissa pyrittiin kuitenkin myös pitempiaikaiseen ja haasteellisem-

paan seikkailuun, jossa jokaisen osallistujan tuli ottaa toiminnastaan vastuuta ja pyrkiä myös yhteistyöhön. Jälkeenpäin on mahdotonta eritellä projektien eri vaiheiden merkitystä nuorten kasvussa, mutta monet kommentit ja nuorten asenteiden muutokset onnistuneen leirin jälkeen osoittavat seikkailun olleen motivoiva ja tuloksekas toimintamuoto.

9.3.2 Seikkailukasvatuksen mahdollisuus

Projektien valossa seikkailukasvatus voidaan nähdä toimivana työmuotona nuoren syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä. Seikkailukasvatus ei kuitenkaan ole autuaaksitekevä toimintamuoto, joka poistaa nuoren ongelmat, mutta se voi olla muutosta positiiviseen suuntaan aikaansaavana väliintulona nuoren ongelmallisessa elämäntilanteessa (Alho 1993, 29). Millaiselle nuorelle seikkailu sitten soveltuu, ja mitkä ovat ne yleiset elementit, jonka perustalle toiminta pitäisi rakentaa?

Yksittäiset kolmen kuukauden mittaiset projektit eivät riitä vastaamaan nuorisotyön haasteisiin, vaan ne jäävät helposti vain tuon väliintulon asteelle. Tavoitellessaan pidempiaikaisia muutoksia nuorten elämässä täytyy toiminnan laajentua projektiluontoisuudesta vakiintuneeksi toiminnaksi. Projektikeskustelussa törmätään usein rationaaliseen käsitykseen "tavallisista ja ongelmallisista" ihmisistä, jossa jälkimmäisille suunnataan aputoimia. Projektit voivat huomaamattaankin vahvistaa kaavamaisia käsityksiä erilaisista ongelmaryhmistä suunnatessaan toimiaan esimerkiksi nuorisorikollisille. (Mulinari 1996, 207-208.) Rationaalisen projektin vastapainoksi Mulinari esittääkin muutosnäkökulmaa, joka tunnustaa projektien monimuotoisuuden ja ennustamattomuuden ja osittaisen riippumattomuuden asetetuista tavoitteista. (Sahlin 1996, 30-31.)

Nyqvist (1996, 27-28) näkee yhteistyön, räätälöidyn työn ja viranomaisverkostot lähinnä hallinnollis-juridiseksi retoriikaksi käytännön ollessa kuitenkin lähempänä interventiotekniikoiden hyödyntämistä. Kokeilu-väliintulo -keskustelusta tulisikin hänen mukaansa päästä tasolle, jossa projektit nähdään osaksi koko auttamisjär-

jestelmää ja yksittäisten projektien sijaan tarkasteltaisiinkin koko yhteiskunnan kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita.

Päästessään tuolle laajemalle tasolle unohtamatta omaa ennustamattomuuttaan pystyy seikkailukasvatus mielestämme olemaan toimiva osa auttamisjärjestelmää. Se voi olla nuorelle ensimmäinen positiivinen kokemus suhteessa yhteiskuntaan pitkiin aikoihin. Rönkä (1996) käyttää termiä ”käännekohta”, joka voi saada aikaan ongelmavyhtien purkautumisen. Käännekohtaan tarvitaan yleensä joku virike, joka tässä tapauksessa voisi olla seikkailu.

Seikkailukasvatuksessa täytyy aina tehdä ero pelkkään seikkailuun, joka toki itsessään tarjoaa mahtavia elämyksiä. Seikkailukasvatuksessa seikkailu on toimintamuoto, jonka avulla nuoret voivat oppia itsestään ja muista ryhmän jäsenistä uusia puolia. Sopeutumattomilla nuorilla, varsinkin pojilla, on yleensä liikaa ”energiaa”, joka seikkailun avulla pyritään kanavoimaan sosiaalisesti hyväksyttävään muotoon. Rankka seikkailu antaa mahdollisuuden kokeilla rajojaan ja löytää elämishakuisuudelle uusia purkautumisväyliä ja siten kehittää itseluottamusta. Tarkoituksena ei saa olla ”valmiiksi pureskellun” seikkailun tarjoaminen, vaan jokaiseen tehtävään täytyy sisältyä myös haasteita. Nuorille tulisi suoda mahdollisuus kasvaa objektista omaa toimintaansa kontrolloivaksi subjektiksi. Toimintamuodot vaativat lisäksi hyvää yhteistyötä, jossa koko ryhmän merkitys korostuu. Nuoret joutuvat kohtaamaan toinen toisensa ja antamaan oman panoksensa ryhmän onnistumiselle.

Seikkailukasvatusryhmän voidaan katsoa olevan nuorelle pienen yhteiskunta, jossa hän voi harjoitella yhteiskunnan edellyttämiä taitoja. Jokaisessa ryhmässä käydään luonnollista taistelua jäsenten asemasta suhteessa toisiin ryhmäläisiin, sääntöihin ja työntekijöihin. Uudessa ja vieraassa seikkailutilanteessa kaikki ovat kuitenkin samalla viivalla yhtä epävarmoina odottaen toisiltaan tukea. Uusi tilanne saattaa auttaa löytämään itselleen myös uuden positiivisemmän roolin, ja kun luottamus ryhmässä saadaan aikaan, antaa pieni ja tiivis ryhmä jäsenilleen tilaa kokeilla ja kasvaa.

Seikkailukasvatuksen periaatteita voitaisiin soveltaa enemmän myös koulussa. Seikkailussa voimakkaasti läsnäoleva tekeminen - ajattelu - tunne -jatkumo pitäisikin useammin sisällyttää koulun arkeen. Valitettavan usein koulussa keskitytään vain yhteen tai kahteen osa-alueeseen. Kokonaisvaltaisemmat, haastavammat ja toiminnallisemmat työtavat saattaisivat estää monen oppilaan luisumisen häiriköksi tai vetäytyjäksi ja sitä kautta syrjäytyjäksi.

9.3.3 Kestävä seikkailukasvatus

Käsitteliemme neljän projektin ja kirjallisuuden pohjalta olemme miettineet, millaista toimivan ja kasvatuksellisen seikkailun pitäisi mielestämme olla. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan tulee olla kokonaisvaltainen työmuoto, jossa seikkailun avulla annetaan osallistujalle mahdollisuus kokea ja kasvaa. Antti Marila (1966, 27) pukee tuon ajatuksen sanoiksi: “minulle jäi tunne, ettei minusta haluttu tehdä kiipeilijää tällä kurssilla, mutta kiipeilyn avulla minulle annettiin mahdollisuus kokea jotain ainutlaatuista ja kasvaa ihmisenä.”

Seikkailukasvatuksen taustalla tulisi olla mahdollisimman laaja yhteistyöverkosto, joka kattaa eri viranomaiset ja myös kodin, koulun ja kaveripiirin. Muodostettu verkosto voi toimia tukijoukkona nuoren kasvulle, ja samalla kukin verkoston jäsen saa tukea ja myönteisiä malleja myös omalle kasvatustyölleen. Seikkailukasvatus voi toimia työmuotona, jossa nuori on positiivisella tavalla “kontrollissa” ilman virallisia kontrollijärjestelmiä. Yhteistyön eri osapuolten välillä tulisi jäädä taustalle, jotta nuorella olisi vain muutama läheinen yhteistyökumppani. Näin voidaan monen eri auttamistahon kiinteää osallistumista nuoren elämään vähentää ja antaa vastuu nuoren viikottaisesta tapaamisesta muutamalle sitoutuneelle työntekijälle, jotka hoitavat yhteistyön tarvittaviin tahoihin.

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, on nuorten valinnalla suuri merkitys koko toiminnan onnistumiselle. Yhteistyö eri viranomaisten välillä tässä vaiheessa on erittäin tärkeää, jotta ryhmään tulisivat valituiksi sellaiset nuoret, jotka pystyvät myös pysymään mukana toiminnassa. Jos nuori ei jostain syystä pärjääkään ryhmässä, voivat epäonnistumiskokemukset ajaa nuoren jopa syvemmälle syrjäytymiskier-

teessään. Valintaprosessin jälkeen pitää nuorille selvittää toiminnan perusteet, jotta nuori voi itse tehdä ratkaisun osallistumisestaan. Sekä nuorten että työntekijöiden sitoutuminen on ensimmäinen askel kohti luottamusta.

Työntekijän asema ja merkitys seikkailukasvatusta hyodyntävissä toimintamuodoissa on vastuullinen ja koko ohjelman onnistumisen kannalta keskeinen. Vastuullisten työntekijöiden tulee tuntea kasvatukselliset ja ryhmätyöhön liittyvät perusteet ja lainalaisuudet, jotta erilaiset ongelmatilanteet pystytään ratkaisemaan jokaista kehittäväällä tavalla. Paras tilanne on mielestämme silloin, kun työntekijä on myös vastuussa seikkailutoiminnoista. Näin turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri ei katkea uuden henkilön saapuessa esimerkiksi kesken leirin vain opastamaan kiipeilytoimintaa. Työntekijöiden täytyy suunnitella toiminta huolellisesti ja osata ottaa huomioon myös mahdolliset yllätykset, jotka saattavat muuttaa koko toiminnan kulun. Mitään ei saisi kuitenkaan tehdä liian valmiiksi, jotta jokaisella on mahdollisuus olla vaikuttamassa toimintaan ja löytää oma seikkailunsa.

Seikkailukasvatukseen perustuvan ryhmätyön täytyy perustua pitkäkestoisuuteen, ja vähimmäispituuden tulisi olla noin yksi vuosi. Silloin on mahdollista saavuttaa nuoren kehityksessä kestäviä muutoksia ja kanavoida hänen elämishakuisuutensa positiiviseen suuntaan. Toiminnassa täytyy olla erilaisia sisältöalueita, jotka antavat nuorelle eväitä suunnitella ja rakentaa omaa tulevaisuuttaan.

Seikkailutoiminnan keskeisenä periaatteena on tarjota osallistujalle elämyksiä ja haasteita, jotta hän voi koetella rajojaan ja kasvaa tehtävän vaikeusasteen mukana. Seikkaillessa pitäisi yrittää löytää pitkiä toimintamuotoja, joissa vaaditaan koko ryhmän panosta ja annetaan aikaa myös ongelmanratkaisulle, ajattelulle ja ihmettelulle. Turvallisuuden tulee olla kaiken toiminnan perusta.

9.4 LOPUKSI

Nuorten syrjäytymiskehityksen pysäyttämiseen pystytään vaikuttamaan erilaisin toimin, ja seikkailukasvatus on yksi käyttökelpoinen malli tuossa työssä. Seikkailu itsessään tuskin saa ainuttakaan nuorta suuntaamaan elämäänsä uudelleen, mutta toimivan yhteistyön ja aidon auttamishalun avulla voidaan jokaiselle nuorelle tarjota uusia positiivisia kokemuksia. Anna Röngän (1996) terveiset päättäjille ”Lapsesta aikuiseksi” -tutkimukseen liittyvien tuloksien pohjalta luovat uskoa nuorisotyön mahdollisuuksiin: ”On erityisen tärkeää kannustaa niitä nuoria, joilla on kaikkein hankalinta. Ketään ei saisi pitää toivottomana tapauksena.” Samaa asiaa peräänkuuluttaa myös Veli-Pekka Merikallio (1996): ”Toivoa ei saa menettää, toivottomia tapauksia ei olekaan, on vain toivottomia keinoja ja systeemejä. Välillä on itsekkin katsottava peiliin ja kysyttävä, onko edustamani organisaatio aina oikeassa vai voisiko joitakin rakenteellisia tekijöitä muuttaa, jotta voitaisiin estää kielteisen kehityksen syntymistä.”

LÄHTEET

- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukioissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A.154.
- Airas, E. 1988. Kohti täyttä elämää. Kasvuryhmästä elämisen taitoa. Loviisa: Painoyhtymä.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1989. Nuorisokulttuurit ja koulutus. Teoksessa Kasvatussosiologian perusteet. Toim. Takala, T. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 2/1989.
- Alaoja, K. & Niva, A. 1992. Adventure Education. Teoksessa Teema: outdoor education. Toim. Granqvist-Nybacka, U. Osterbottens högskola publikation 2/1992.
- Alho, A. 1993. Voiko koulussa seikkailla? Teoksessa Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajille. Toim. Koiso-Kanttila, H. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Allardt, E. & Uusitalo, R. 1984. Youth in the Modern Society. Problems in the Transition to Adulthood. Helsingin yliopiston sosiologian laitos n:o 30. 1984.
- Arve-Vuontela, U. 1994. Seikkailujen koulu tarjoaa värisyttävää jännitystä. Liikunta ja Tiede 30 (3).
- Bandura, A. & Mischel, W. 1989. Social Cognitive Theory. Teoksessa Pervin, L. A. Personality. New York: Wiley & Sons.
- Bardy, M. 1989. Uhkat, uhrin ja arjen sankarit. Lastensuojelu tutkimuksen valossa. Sosiaalihuollon julkaisuja 2/1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Becker, P. 1996. In Quest of Paradise. Comments on the Current Attraction of Excitement and Adventure. The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership 13 (2).
- Björkstén, C. 1991. Lasten psykodiagnostiikka. Helsinki: Psykologian kustannus.
- Bowles, S. 1987. The Lakeland Way. Savonlinnan melontarengas.
- Bowles, S. 1994. Adventure Education - a Search for Meaning and Definition. Outdoor Activities: Proceedings of International Seminar Prague '94. Praha: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Bowles, S. 1996. Outdoor Adventure Educations and Experiential Learnings in a Europe and Context Today. Erasmus-Socrates Lecture.

- Bowles, S. 1996. Techniques and Philosophy. Blending Roots? Or Sowing Maybe-Seeds in Outdoor Adventure Educations. *The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 13 (2).
- Burdsal, C. & Buel, C. L. 1980. Ashort Term Community Based Early Stage Intervention Program for Behavior Problem Youth. *Journal of Clinical Psychology* 36 (1).
- Bynum, J. E. & Thompson, W. E. 1989. *Juvenile Delinquency. A Sociological Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Caven, S. 1992. *Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Toim. Caven, S. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.*
- Caven, S. 1993. *Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajille. Toim. Koiso-Kanttila, H. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.*
- Caven, S. 1995. *Seikkailutoiminnan historiaa. Teoksessa Seikkailuohjaajan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus.*
- Caven, S. & Piha, J. 1995. *Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1995: 3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.*
- Clarke, D. & Clarke, H. 1993. *Seikkailukasvatuksen taso riippuu ohjaajan ammattitaidosta. Sosiaaliturva* 81 (23).
- Eloranta, T., Niemelä, P., Rask, S., Rikkola, J., Tokkari, T. & Tossavainen M. 1996. *Aikuisuuden puute nuorisomme uhkatekijä? Keski-suomalainen* 2.12.1996.
- Frick, W. 1982. *Strukturuomvandling och social utslagning. Research reports from the department of sociology n:o 67/1982. University of Umeå.*
- Gottlieb, S.E. & Friedman, S.T. 1991. *Conduct Disorder in Children and Adolescents. Pediatrics in Review* 12 (7).
- Haapasalo, J. 1990. *Eysenckin persoonallisuuskyselyn ja Zuckermanin elämyshakuisuusasteikon faktorirakenteet ja risteytys Suomessa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.* 311.
- Haapasalo, J. 1992. *Seikkailun psykologiaa: Vuorikiipeilyä vai varkauksia. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Toim. Caven, S. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.*
- Hahn, K. 1958. *Erziehung zur Werantwortung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.*

- Hautamäki, J., Lahtinen, V., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Sosiaalihuollon julkaisuja 8/90. Helsinki: Painokaari.
- Heap, K. 1979. Process and Action in Work with Groups. The Preconditions for Treatment and Growth. Beccles and London: Pergamon Press.
- Heikkinen, A. 1986. Taustaselvitys peruskoulusta putoamisesta. Teoksessa Heikkinen, A. & Jarva, V. Peruskoulusta putoajat ja kriisityö. Esitutkimusraportti. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 1/86.
- Heikkinen, A. 1995. Huhtasuon Pulu-projektin esittely ja arviointi.
- Heiskanen, I. & Mitchell R. 1985. Lättähatuista punkkareihin. Keuruu: Otava.
- Helkama, K. 1981. Ryhmytyöskentelyn teoreettisia perusteita. Julkaisusarja B n:o 15. Valtion koulutuskeskus.
- Helne, T. & Karisto, A. 1993. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Toim. Riihinen, O. Juva: WSOY.
- Hujala, A. 1992. Nuoret sosiaalihuollon asiakkaina. Uusi Kriminaalihuolto 9 (2).
- Iivari, J. 1996. Osattomuudesta rangaistavaksi. Nuorista rikoksentekijöistä nuoruuden alakulttuurien valossa. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskus.
- Joensuu, J-P. 1992. Ajatuksia seikkailusta. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Toim. Caven, S. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Teoksessa suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. 1/86. Toim. Mikkola, A. Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Järvi, P. 1989. Koulunpenkiltä pakkotyöhön. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 3/1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kaila, E. 1982. Persoonallisuus. Keuruu: Otava.
- Karlström, I. 1995. Omatoimisuutta, yhteistyötä, mielekästä puuhaa, seikkailua... Nuorten syrjäytymisen ehkäisyprojektin väliraportti. Keski-Suomen lääninhallitus.
- Kasari, J. 1992. Yhteistyöllä parempaa nuorisotyötä. Lapsen maailma 51 (2).

- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen kehitystä. Keuruu: Otava.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. Kasvatus 16 (2).
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa kasvatus-sosiologian perusteet. Toim. Takala, T. Jyväskylän yliopiston täydennys koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 2/1989.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologin tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 105.
- Kivinen, O., Toivola, H. & Ahola, S. 1988. Nuorten valikoituminen ammattikoulutamattomiksi työnhakijoiksi. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia n:o 81. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulunjohtollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koiso-Kanttila, H. 1995. Seikkailukoulutus kiinnostaa. Lapsen maailma 54 (2).
- Koiso-Kanttila, H. 1995. Seikkailu. Latu ja polku 4/1995.
- Koistinen, P., Salin, O. & Tikka, T. 1987. Puh pah pelistä pois. Tutkimus tehtaasta irtisanottujen työnsaannista, ammatillisista mahdollisuuksista ja selviytymisestä. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja n:o 82.
- Kota. Suomen Seikkailukoulutuksen Tuki ry:n esitelehdet ja projektikuvaukset.
- Kämäräinen, E. 1993. Löytöretket. Teoksessa Maailmanhistoria pikkujättiläinen. Toim. Zetterberg, S. Porvoo: WSOY.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto.
- Laakso, K. 1995. Syrjäytyneen nuoren omakuva. Sosiaaliturva 83 (11).
- Lappalainen, S. 1994. Toimintaa, työtä ja tokareita nuorille! Nuorten syrjäytymisen ehkäisyprojekti. Keski-Suomen lääninhallitus. Sosiaali- ja terveysosaston julkaisuja 4/1994.

- Lappalainen, S. 1995. Yhteistyöllä ja sisulla yksilöllisiin ratkaisuihin. Nuorten syrjäytymisen ehkäisyprojektin loppuraportti. Keski-Suomen lääninhallitus. Sosiaali- ja terveysosaston julkaisuja 6/1995.
- Lapsen maailma 54 (2).
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen ongelmia. Sosiaalihuollon toimeentuloprojekti. Sosiaalihuollon julkaisuja 12/1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, T. 1996. Elämyskoulutuksella hallintaa ja laatua elämään. Sosiaaliturva 84 (11).
- Lindfors, S. 1996. Severi: seikkailu, verkostot ja rikokset. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 3/1996. Helsinki: Edita.
- Magnusson, J. 1996. Utvärderingens dramaturgi. Teoksessa Projektetets paradoxer. Toim. Sahlin I. Lund: Studentlitteratur.
- Marila, A. 1996. Elämyspedagogiikkaa Tsekin tasavallassa. Seikkailukasvatus 1/1996.
- Merikallio, V-P. 1996. Kysely Pulu-projektista.
- Mulinari, D. 1996. Kvinnoprojekt och feminism. Teoksessa Projektetets paradoxer. Toim. Sahlin, I. Lund: Studentlitteratur.
- Nickolai, W. & Harder, G. 1994. Qualifikation und Ausbildung von Erlebnispädagogen/innen. Teoksessa Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder Mehr? Toim. Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W. & Weis, K. Bobingen: Kessler Verlagsdruckerei.
- Nuorisohuollon työryhmän muistio. Työryhmämuistio 1988:12. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Toim. Caven, S. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Nyqvist, L. 1995. Nuorisohuollon synkkä yleiskuva. Sosiaaliturva 83 (16).
- Nyqvist, L. 1995. Onnistuuko räätälöity työ nuorisohuollossa? Ehkäisevän nuorisohuollon kokeiluprojektin (Lokki) arviointitutkimus. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Sarja A: 6/ 1995. Turku: Painosalama.
- Nyqvist, L. 1995. Seikkailukoulutus ei katkaissut Turun nuorten rikosuraa. Helsingin Sanomat 10. 10. 1995.

- Nyqvist, L. 1996. Ruotsalaiset projektit kriittisen tarkastelun kohteena. *Sosiaaliturva* 84 (18).
- Patton, M. Q. 1982. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Peltonen, H. 1996. Nuorten päihteiden käyttö syrjäytymisen riskitekijänä. Teoksessa *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Toim. Liimatainen-Lamberg, A. Helsinki: Opetushallitus.
- Perez, J. & Torubia, R. 1985. Sensational Seeking and Antisocial Behaviour in a Student Sample. *Personality and Individual Differences* 6 (3).
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476.
- Piri, M. 1995. Onnistumisen rytmi nuoren elämän kulkuun. *Sosiaaliturva* 83(10).
- Polari, T. 1996. Haasteena 800 kilometriä patikointia Kalotissa. *Pirkka* 64 (10).
- Pulkkinen, L. 1984. *Nuoret ja kotikasvatus*. Keuruu: Otava.
- Pulu-uorten kirjallinen palaute projektista.
- Rajavaara, M. 1990. Evaluaatiotutkimus ja sosiaalihuollon kenttä. Teoksessa *Suomalainen sosiaalityö. Sosiaalipolitiikka 1990: 2*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rakenteellisen sosiaalityöryhmän muistio. Työryhmämuistio 1985.34. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Rauhala, U. 1988. Huono-osaisen muotokuva. *Julkaisuja* 7:1988. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Reinert, H. 1980. *Children in Conflict. Educational Strategies for the Emotionally Disturbed and Behaviorally Disordered*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Reinikainen, K. 1995. Kiipeily on kova juttu. *Yhteishyvä* 90 (6).
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B*: 11.
- Roos, J. P. 1983. Elämäntapatutkimus ja elämäntavan tyypit. *Sosiaalinen aikakauskirja* 77 (1).
- Runsas, R. 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rönkä, A. 1996. Michael Rutter uskoo lapsen mahdollisuuksiin. *Keskisuomalainen* 20.10.1996.

- Saarikoski, H. 1996. Nuorten syrjäytyminen on ajan merkki. Helsingin Sanomat 7.7. 1996.
- Saarinen, E. 1995. Palvelut tukevat valikoivasti syrjäytymisen uhkaamia nuoria. Sosiaaliturva 83 (13-14).
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? -yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlin, I. 1992. Ungdomsprojekt. Retorik och praktik. 1992:1. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Sahlin, I. 1996. Inledning. Teoksessa Projektets paradoxer. Toim. Sahlin, I. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, I. 1996. Vad är ett projekt? Teoksessa Projektets paradoxer. Toim. Sahlin I. Lund: Studentlitteratur.
- Salo, H. 1994. Sinisenvarjon kasvit. Levyllä Miljoonasade. Käärmeenkantaja. Fazer Musiikki.
- Silvennoinen, H. 1993. Nuorten kouluttamattomuuden ja työttömyyden rakenteelliset yhteydet. Nuorisotutkimus 11 (2).
- Sinkkonen, J. 1991. Levottomat ja aggressiiviset pojat. Suomen lääkirilehti 46 (33).
- Sinkkonen, J. 1993. Seikkailu on turvallista rajojen etsintää. Teoksessa Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajille. Toim. Koiso-Kanttila, H. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Sipilä, J. 1979. Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakenteessa 1. Lastensuojelutapaukset osana poikkeavaa käyttäytymistä sekä analyysi lastensuojelutapausten kunnittaisesta vaihtelusta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia n:o 22.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteiskunnan rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia. A.1.
- Sipilä, J. 1985. Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Painokaari.
- Sipilä, J. 1989. Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.
- Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Toim. Caven, S. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Takala, M. 1992. Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Vammala: Vammalan kirjapaino.

- Takala, T. 1989. Koulutuksen ja talouden väliset suhteet. Teoksessa Kasvatussosiologian perusteet. Toim. Takala, T. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 2/1989.
- Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26 (1).
- Telemäki, M. 1995. Seikkailu kasvattaa omatoimiseksi. Yhteishyvä 90 (6).
- Telemäki, M. 1995. Seikkailun isä Kurt Hahn. Lapsen maailma 54 (2).
- Tiainen, P. 1995. Outward Bound ja elämyspedagogiikka. Outward Bound Finland Ry jäsentiedote.
- Tiainen, P. 1996. Pedagogiikkaa elämyksin. Seikkailukasvatus 1/1996.
- Townsend, P. 1987. Deprivation. Journal of Social Policy 16 (2).
- Tuomikoski, H. 1989. Hyvinvointivaltion huono-osaiset. Eripainos teoksesta Sosiaaliset riskit, tutkimus ja päätöksenteko. Toim. Karisto, A., Takala, P., Hellsten, K., Helminen, I. & Massa, I. Kansaneläkelaitoksen julkaisu ja. Helsinki.
- Tähkä, V. 1982. Psykoterapian perusteet. Juva: WSOY.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa? Nuorisotutkimus 11(2).
- Uusitalo, R. 1984. Nuoret ja koulu. Sosiaalipolitiikka.
- Vainikainen T. 1995. Seikkailusta siipiä hoitotyöhön. Lapsen maailma 54 (2).
- Vainikainen, T. 1995. Uusi OPS antaa mahdollisuuksia: jess - menään täysillä metsään. Lapsen maailma 54 (2/).
- Virtanen, P. 1994. Sanoista tekoihin. Nuorisohuoltoon actionia? Sosiaaliturva 82 (19).
- Vähätalo, K. 1987. Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla. Sosiaalinen aikakauskirja 81 (4).
- Wallbank, J. 1985. Antisocial and Prosocial Behaviour Among Contemporary Robin Hoods. Personality and Individual Differences 6 (1).
- Weis, K. 1994. Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. Teoksessa Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder Mehr? Toim. Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W. & Weis, K. Bobingen: Kessler Verlagsdruckerei.

LIITTEET**LIITE 1 Teemahaastattelurunko****LIITE 2 Kyselylomake**

LIITE 1

Teemahaastattelurunko 29.11.1996 Pulu-projektin nuorisotyöntekijälle.

1. RAKENNE JA TOIMINTA

Nuorten taustat (miksi juuri nämä nuoret toimintaan mukaan)?

Kouluvaikeudet tai muu häiriökäyttäytyminen?

Vanhempien mukanaolo toiminnassa?

Innostus, vähättely, kieltäminen?

Työntekijöiden yhteistyö toiminnan eri vaiheissa?

Alkuvaiheet ja nuorten valinta?

Seikkailutaidot?

Miten ketjuohjelma (kaksi viikkotapaamista) onnistui?

Millaisia sisältöjä?

Nuorten osallistumisaktiivisuus ja innostuneisuus?

Miten leirit onnistuivat?

Millaisia toimintamuotoja?

Nuorten innokkuus tai vastustus?

Tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö?

Nuorten asenteet?

Tunsivatko leimautuvansa?

Olivatko mukana vain pitämässä hauskaa?

Todellinen halu onnistua?

Yleinen mielipide projektia kohtaan?

2. TOIMINNAN TULOKSET

Miten projekti onnistui?

Nuorten ja työntekijöiden kannalta?

Organisatorisena toimintana?

Nuorten nykytilanne?

3. MITÄ PROJEKTIN JÄLKEEN?

Miksi seuraava projekti epäonnistui?

Millaisia ryhmiä tällä hetkellä toimii?

4. MUUTA?

LIITE 2

Kysely Pulu-projektissa mukanaolleelle koulukuraattorille.

VELI-PEKKA MERIKALLIO

12.12.1996

Huhtaharjun koulu

Kangasvuorentie 22

40340 JYVÄSKYLÄ

Tässä olisi tämä Huhtasuon Pulu-projektiin liittyvä haastattelulomake. Gradu-työmme tarkoituksena on selvittää, miten seikkailupedagogisin menetelmin voidaan ehkäistä tai katkaista nuorten syrjäytyminen. Työssämme on melko laajat syrjäytymistä ja seikkailua käsittelevät kappaleet, ja gradun loppuosan muodostavat eri puolella Suomea toteutettujen seikkailuprojektien kuvaukset ja arvioinnit.

Pulu-projektista olemme saaneet tietoa projektin esittely- ja arviointilehtisistä sekä monista Lääninhallituksen syrjäytymisprojektin julkaisuista. Muutama viikko sitten kävimme haastattelemassa Saikkosen Jattaa aiheen tiimoilta. Näin meille on muodostunut melko kattava käsitys Pulu-projektista. Erilaiset mielipiteet tuovat aiheeseen uusia näkökulmia, ja koska nuorten ja koko projektinkin tavoitteissa mainittiin koulunkäynnin "parantaminen", toivoisimmekin sinulta lähinnä koulun "mielipidettä" projektista.

Ohessa seuraavat kysymykset on jaoteltu kolmeen osaan: projektin alkuvaiheet, toiminta ja tulokset. Jos vastauksesi eivät mahdu niille varattuun tilaan, jatka kääntöpuolelle.

1. PROJEKTIN ALKUVAIHEET

Mistä ajatus tällaisen projektin tarpeellisuudesta sai alkunsa?

Miten toiminta lähti käyntiin?

Miksi juuri nämä nuoret valittiin mukaan?

2. TOIMINTA

Osallistuiko koulu nuorten tavoitteiden asetteluun?

Miten koulussa suhtauduttiin projektiin? (Yhteistyön toimivuus, oliko mielipiteitä tyyliin "miksi häiriköitä palkitaan"...)

3. TULOKSET

Projektin vaikutukset nuorten yleiseen käyttäytymiseen?

Projektin vaikutukset nuorten koulunkäyntiin?

Projektin yleisarvio.

Millaisia hankkeita teillä on tällä hetkellä? (Käytetäänkö niissä Pulun kaltaisia sisältöjä, mitä on säilytetty mitä muutettu?)

Vapaata kommentointia...

SUURKIITOKSET JA HYVÄÄ JOULUA!

Tuomas Pesonen

Riku Saikkonen