

2017

# Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisoalan työssä

Nivala Elina

---

Artikkelit tieteellisissä kokoomateoksissa

© Authors & Humak University of Applied Sciences

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-279-9>

---

<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/6220>

*Downloaded from University of Eastern Finland's eRepository*

ELINA NIVALA & SANNA RYYNÄNEN

# SOSIAALIPEDAGOGINEN VIITEKEHYS NUORISOALAN TYÖSSÄ

## JOHDANTO

Sosiaalipedagogiikka on ajattelun ja toiminnan viitekehys, jossa sosiaalinen ja kasvatuksellinen näkökulma yhdistyvät. Kiinnostuksen kohteena on ihmisen ja yhteiskunnan suhde, erityisesti ihmisen kasvu yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä sekä kasvatustoiminta, jolla tätä sosiaalista kasvua tuetaan elämänsä eri vaiheissa. Lisäksi sosiaalipedagogisessa tarkastelussa keskeistä on erilaisten sosiaalisten ongelmien näkeminen ihmisen ja yhteisön suhteeseen ja suhteen muuttumiseen liittyvinä konflikteina, joista esimerkiksi yhteiskunnallinen syrjäytyminen voi johtua. Tähän liittyen tarkastellaan ja kehitetään toimintaa, jossa kasvatuksellisella työotteella pyritään ehkäisemään ja lievittämään ongelmia vaikuttamalla sekä ihmisten omien voimavarojen vahvistumiseen että ympäröiviin olosuhteisiin.

Sosiaalipedagogiikka on sekä tieteenala että käytännön työala, ja siten luonnollisesti myös koulutus- ja tutkimusala. Tieteenä sosiaalipedagogiikka yhdistää kasvatustieteitä ja yhteiskuntatieteitä. Suomessa se sijoittuu yhteiskuntatieteiden yhteyteen, mutta kansainvälisesti sosiaalipedagogiikan tieteellisenä perheenä ovat usein kasvatustieteet. Sosiaalipedagoginen käytännön työ voi yksinkertaistaen olla kasvatuksen kysymyksiä korostavaa sosiaalityötä tai sosiaalisen kehityksen tukemista painottavaa kasvatustyötä. Monissa maissa on olemassa erityinen sosiaalipedagogien ammattikunta, mutta Suomessa alaa on kehitetty siitä lähtökohdasta, että sosiaalipedagoginen ajattelu voi olla monien sosiaali- ja kasvatustieteiden ammattilaisten työorientaation perustana. Siksi erityistä sosiaalipedagogien ammattikuntaa ei meillä ole pyritty luomaan.

Sosiaalipedagogiikka on luonteeltaan toimintatiede, eli se ei vain kuvaile todellisuutta vaan pyrkii kehittämään toimintatapoja asioiden muuttamiseksi, joten se sopii luonnostaan käytännön työn tausta-ajatteluksi. Käytännön toiminta voi tosin olla luonteeltaan sosiaalipedagogista riippumatta siitä, käytetäänkö sen yhteydessä sosiaalipedagogiikan käsitettä. Nuorisoalalla on tunnistettavissa monissa työmuodoissa ja toimintaympäristöissä sellaisia piirteitä, joita voi pitää sosiaalipedagogisina, vaikka työtä ei olisi pyritty tietoisesti kehittämään sosiaalipedagogisen ajattelun pohjalta. Työn sosiaalipedagogisuuden tunnistaminen ja sosiaalipedagogisen orientaation omaksuminen tietoisesti toimintaa ohjaavaksi tausta-ajatteluksi voi kuitenkin tarjota käytännön työn kehittämiseen vahvan tuen. Jos nuorisoalan työlle rakennetaan sosiaalipedagogista viitekehystä, voi työntekijä saada toiminnalleen teoreettisen perustan, jonka avulla on helpompi ymmärtää työssä kohdattavia ilmiöitä, jäsentää työn tavoitteita ja kehittää toimintatapoja.

Sosiaalipedagogiikka tarjoaa ilmiöiden tarkasteluun sekä yleisen kasvatuksen näkökulman, joka koskee työskentelyä kaikkien nuorten kanssa, että erityisen kasvatuksen näkökulman, joka koskee syrjäytymisvaarassa olevien tai jossain suhteessa syrjäytyneiden nuorten kohtaamista. Se auttaa jäsentämään siis sekä yleisen nuorisotyön ja kansalaisuustoiminnan että erityisnuorisotyön ja sosiaalityön piirissä tehtävää nuorisoalan työtä.

Sosiaalipedagogiikalla on läheinen suhde yhteisöpedagogiikkaan, mutta kyse ei ole samasta asiasta. Alojen keskinäistä suhdetta kuvaa esimerkiksi se, että sosiaalipedagogiikka on Suomessa nimetty monen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen yhdeksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Eroja kahden alan välille etsien voi todeta, että yhteisöpedagogiikka keskittyy nimensä mukaisesti selkeämmin nimenomaan yhteisötematiikkaan, kun taas sosiaalipedagogiikka tarkastelee laajemmin sosiaalisia ilmiöitä. Toisaalta sekä sosiaalipedagogiikka että yhteisöpedagogiikka voidaan molemmat sijoittaa yhteisökasvatuksellisten alojen lavean sateenvarjon alle. Yhdistävänä tekijänä on tällöin yhteisöjen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen tavoittelu, jolle tunnusomaista on yhteisöjen ja yhteisöllisyyden ymmärtäminen kasvatuksellisesti tärkeiksi ja siten merkityksellisiksi itsessään. Yhteisöjen ja yhteisöllisyyden vahvistamisella tarkoitetaan yleisellä tasolla erityyppisiä yhteen tulemistä ja yhdessä toimimista tukevia toimia, joilla pyritään mahdollistamaan ja edistämään johonkin kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia.

Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esiin sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan lähtökohtia, jotka nähdäksemme tekevät sosiaalipedagogiikasta erityisen sopivan tieteenalan nuorisoalan työn teoreettiseksi perustaksi (esim. Hämäläinen 2007). Sosiaalipedagogiikan ymmärtämiseksi tarpeellisten yleisten luonnehdintojen jälkeen keskitymme pohtimaan nuorisoalan työtä integraation ja emansipaation käsitteiden ohjaamana, eli pohdimme ennen muuta nuorten yhteiskuntasuhdetta ja sen vahvistamista tavalla, joka olisi rakentavaa sekä yhteiskunnan että nuorten itsensä näkökulmasta. Tarkastelumme perustuu meille luontaiseen ja myös laajemmassa keskustelussa valitsevaksi todettuun sosiaalipedagogiikan kriittiseen tulkintaan. Lähtökohtanamme on näin ollen näkemys, että nuorisoalan toimijat ovat kasvattajia ja yhteiskunnan rakentajia, joiden on tärkeää olla tietoisia päivittäisen toimintansa yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Toimiessaan nuorten parissa he sekä ylläpitävät nykyistä että rakentavat tulevaa yhteiskuntaa, ja kriittisen tulkinnan mukaan heidän on kyettävä tarkastelemaan toimintaansa siltä kannalta, mitä he oikeastaan ovat ylläpitämässä ja rakentamassa, kenen maailmaa he pönkittävät. Esimerkiksi demokraattisen yhteiskunnan säilymisen ja vahvistamisen edellytyksenä on, että kasvattajat tukevat nuorten valmiuksia ja halua ajatella itse, tiedostaa ympäröivän todellisuuden puutteita ja toimia yhdessä toisiaan kunnioittaen asioiden muuttamiseksi.

Käytännön esimerkkinä siitä, mitä sosiaalipedagoginen toimintaorientaatio on ja voi olla nuorten parissa toimittaessa, esittelemme brasilialaisen nuorisokasvatuksellista työtä tekevän kansalaisjärjestön, Projeto Axén, toimintaa. Projeto Axé -tapausesimerkki liittyy toisen kirjoittajan väitöstutkimukseen vuosina 2007–2010 (Ryynänen 2011) sekä sitä edeltäneeseen vapaaehtoistyöhön järjestössä.

## SOSIAALIPEDAGOGISEN AJATTELUN JA TOIMINNAN LÄHTÖKOHTIA

Yksinkertaisimmillaan sosiaalipedagogiikkaa voi määritellä purkamalla sanan sen kahden osaan: kyse on sosiaalisen ja pedagogisen yhdistymisestä. Maailmaa tarkastellaan yhtä aikaa sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Ollaan siis kiinnostuneita samanaikaisesti sekä ilmiöiden sosiaalisesta että kasvuun ja kasvatukseen liittyvästä puolesta – tai sosiaalisten ilmiöiden pedagogisuudesta ja pedagogisten ilmiöiden sosiaalisuudesta. Näennäisen yksinkertainen asia ei kuitenkaan ole aivan niin yksinkertainen. Sosiaalipedagogiikan teorioissa sekä sosiaalinen että pedagoginen on ymmärretty ja määritelty eri tavoilla. Nämä erilaiset sosiaalisen ja pedagogisen määritelmät tekevät jo itsessään sosiaalipedagogiikasta monitulkintaisen alan, ja lisäksi kuvaa monimutkaisia tavat eri maissa eri aikoina kehittyneet moninaiset teoreettiset tulkinnat ja käytännön sovellukset. Samalla on kuitenkin olemassa yhteinen pohja, josta kaikki erilaiset sosiaalipedagogiikan tulkinnat tavalla tai toisella ponnistavat. Tätä yhteistä pohjaa hahmottelemme tässä luvussa. Lähdemme liikkeelle sosiaalisen ja pedagogisen vakiintuneista määritelmistä.

Sosiaalinen määritellään usein erottamalla kaksi tai kolme rinnakkaista merkitystä. Ensinnäkin sosiaalinen tarkoittaa yleisellä tasolla ihmisten välistä kanssakäymistä ja toiseksi yhteiskunnallista huono-osaisuutta ja siihen liittyvää auttamista. Nämä kaksi merkitystä ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, sillä jälkimmäinen eli avunanto nousee edellisestä eli ihmissuhteista. Sosiaalisen kolmas merkitys hahmottuu, kun erotetaan ihmisten välisistä suhteista kaksi eritasoista muotoa: yhteisöllis-vuorovaikutukselliset suhteet ja yhteiskunnalliset suhteet. Sosiaalipedagogiikassa nämä sosiaalisen kolme merkitystä tarkoittavat (1) keskittymistä ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta, yhteiselämää ja yhteisöllisyyttä koskeviin kysymyksiin, (2) ihmisen ja yhteiskunnan suhteen sekä ihmiselämän ja toiminnan yhteiskunnallisten kytkentöjen huomioimista ja (3) yhteiskunnallisen huono-osaisuuden kohtaamista. (Ks. Hämäläinen & Kurki 1997, 15–16.) Sosiaalipedagogiikka-termin jälkimmäinen osa, pedagogiikka, viittaa oppiin kasvatuksesta (Hämäläinen & Kurki 1997, 15). Eri kielialueilla ja kasvatustieteen eri traditioiden piirissä pedagogiikan käsitteen määritelmässä on eroja, mutta usein se pyritään erottamaan yleisestä kasvatustieteestä normatiivisen luonteensa vuoksi. Normatiivisuus tarkoittaa sitä, että pedagogiikka pyrkii paitsi kuvailemaan ja ymmärtämään kasvatustoimintaa ja sen ehtoja myös määrittelemään kasvatustoiminnan suuntaa ja tavoitteita ja kehittämään sen käytäntöjä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sosiaalipedagogiikassa tavoitteeksi voi yleisellä tasolla määritellä ihmisten hyvän elämän edellytysten edistämisen kasvatuksellisesti. Sosiaalipedagogiikka eroaa siten esimerkiksi kasvatustieteestä, joka tarkastelee kasvatusta ilmiönä, tosiasioina ja tapahtumina ja pyrkii kasvatustodellisuuden kuvailemiseen, ymmärtämiseen ja selittämiseen. Sosiaalipedagogiikka hyödyntää tällaista tietoa mutta jatkaa sen pohjalta ikään kuin eteenpäin löytääkseen tapoja muuttaa todellisuutta paremmaksi ja edistää inhimillistä ja sosiaalista hyvinvointia. (Ks. esim. Hämäläinen 1995, 312–313; Quintana Cabanas 2000, 26; Úcar Martínez 2006, 241–242, 249.)

Sosiaalipedagogiikan normatiivisuus tekee välttämättömäksi käsitellä arvokysymyksiä ja keskustella paremmasta todellisuudesta, toivottavasta kehityksestä ja kasvatuksen päämääristä – miltä pohjalta näitä määritellään ja kenellä on valta tehdä näitä määrittelyjä. Sekä tutkimuksessa että käytännön toiminnassa tarvitaan tietoisuutta ja kriittistä keskustelua arvoista, joiden pohjalta toimitaan. Lisäksi toiminnan päämäärien

asettaminen edellyttää toimintaympäristön todellisuuden tuntemista, sillä vain siten voidaan arvioida todellisuuden muuttamisen tavoitteita. Jos tavoitteena on inhimillisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen, on tutkimuksen tarkasteltava todellisuutta kriittisesti ja havaittava yhteiskunnassa vallitsevia hyvinvoinnin esteitä ja uhkia – myös niiden syitä, ei vain ilmenemismuotoja. Nykyisin sosiaalipedagogiikan vallitseville tulkinnoille onkin yhteistä jonkinasteinen yhteiskuntakriittisyys, joka tarkoittaa sekä yhteiskunnan muutostarpeiden osoittamista tutkimuksessa että yhteiskunnan muuttamiseen pyrkivää toimintaa. Normatiivisuus ja yhteiskuntakriittisyys eivät siis tarkoita henkilökohtaisten arvostusten, ulkopuolelta annettujen ideologioiden tai todellisuudesta irrallisen kritiikin esittämistä ja ottamista toiminnan perustaksi vaan arvojen ja tavoitteiden kriittistä arviointia suhteessa vallitsevaan todellisuuteen ja tietoista sitoutumista perusteltuihin ja hyväksytyihin lähtökohtiin. (Ks. Caride Gómez 2005; Hämäläinen 1995, 298, 312–314; 2006, 23–25.)

Sosiaalipedagogiikan eri tulkintojen taustalla vaikuttaa erilaisia kasvatuskäsityksiä. Yleisellä tasolla voi kuitenkin sanoa, että sosiaalipedagogiikassa kasvatusta ymmärretään laajasti: kasvu ja kasvatusta nähdään prosesseina, jotka jatkuvat läpi elämän ja kuuluvat jollain tavoin kaikkiin sosiaalisen toiminnan ympäristöihin. Historiallisesti sosiaalipedagoginen toiminta syntyi erityisesti lasten ja nuorten parissa tehtävän kasvatustyön kentällä, ja monissa maissa lapset ja nuoret ovat edelleen sosiaalipedagogisen työn tärkein osallistujaryhmä. Nykyään sosiaalipedagogiikan tulkinnoissa kasvatusta ei kuitenkaan ajatella rajautuvan vain elämänkaaren alkupäähän, vaan kasvua tapahtuu koko elämän ajan. Varsinkin nopeasti muuttuvissa yhteiskunnissa ihmiset kohtaavat eri elämänvaiheissa monenlaisia kasvun haasteita, joissa sosiaalipedagoginen työ voi tarjota kasvatuksellista tukea. Varhaiskasvatusta haasteet ovat luonnollisesti erilaisia kuin vanhuuteen liittyvät. Kuitenkin kaikissa elämänvaiheissa ihminen joutuu omaksumaan uusia sosiaalisia valmiuksia ja työstämään sosiaalisia suhteitaan, etsimään paikkaansa yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Siten sosiaalipedagoginen ymmärrys kasvuun liittyvistä sosiaalisista haasteista ja siihen perustuva tuki voi olla elinikäistä. Näin myös kasvatusta ympäristöt ovat moninaiset: sosiaalipedagogiikka on kiinnostunut kasvatuksesta yhtä lailla formaalin kuin nonformaalin kasvatusta kentillä, vaikka perinteisesti on painotettu nonformaalia, erityisesti erilaisen vapaa-ajantoiminnan puitteissa tapahtuvaa kasvatusta. Myös informaalinen oppimisen ilmiöt ja siihen liittyvät mahdollisuudet ihmisen kasvun tukemiseen ovat sosiaalipedagogiikan kiinnostuksen kohteina. (Ks. esim. Úcar Martínez 2006, 237–239.) Ymmärrämme nonformaalin ja informaalisen kasvatusta välisen eron ennen muuta kasvatuksellisten prosessien jonkinasteisen suunnitelmallisuuden kautta. Nonformaalilla kasvatuksella tarkoitamme formaalin eli muodollisen ja institutionalisoituneen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvia mutta kuitenkin järjestettyjä ja systemaattisia kasvatuksellisia toimintoja, joiden merkitystä ja vaikutuksia on mahdollista tavalla tai toisella seurata. Tällaista on esimerkiksi järjestökentällä tapahtuva nuorisokasvatusta tai vaikkapa nuorille suunnattu työpajatoiminta. Informaalinen kasvatusta (tai kasvu) tarkoittaa puolestaan läpi elämän jatkuvaa kasvatuksellista prosessia, joka tapahtuu jokapäiväisten kontaktiemme ja kokemustemme kautta, ilman että jokin taho olisi määritellyt sille erityisiä tarpeita tai tavoitteita. (Esim. Coombs & Ahmed 1974, Trillan 2008 mukaan.) Näiden kahden kentän rajat ovat toki häilyvät ja osin päällekkäiset. Esimerkiksi museoissa tapahtuvan oppimisen voi katsoa kuuluvan informaaliseen oppimiseen/kasvatukseen alaan, mutta museopedagogiikan viitekehyksestä käsin rakennettuna sen voi ymmärtää myös nonformaaliksi kasvatukseksi.

Sosiaalipedagogiikalle ominainen kasvatuksen ymmärrys on kokonaisvaltainen. Kasvatusta voi kuvata kolmen perustehtävän toteuttamisena: kyse on sivistysprosessin, sosialisatioprosessin ja identiteetin rakentamisen prosessin tukemisesta (ks. Siljander 2002, 47–48). Sosiaalipedagogiikan tarkasteluissa sosialisatioprosessin merkitys usein korostuu, mutta ihmisen kasvussa nämä prosessit kietoutuvat yhteen eikä sosiaalipedagogiikassakaan ole mielekästä tarkastella sosialisatiota ottamatta huomioon kahta muuta kasvun prosessia. *Sosialisaatiossa* ihminen omaksuu välttämättömiä toiminta- ja ajattelutapoja, arvoja, normeja ja valmiuksia liittyäkseen yhteiskuntaan ja toimiakseen siellä. Tämä prosessi tapahtuu ihmisen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksessa, eikä se ole pelkkää yksisuuntaista sopeutumista vaan aktiivista kanssakäymistä, jossa ihminen myös osallistuu elämään ympärillään ja kehittää valmiuksia vaikuttaa ympäristöönsä. Tässä näkyy sosialisatiion yhteys *sivistysprosessiin*, jossa ihmisen suhde yhteisönsä sosiokulttuuriseen perintöön rakentuu ja parhaimmillaan hänen oma luovuutensa sekä itsenäisen toiminnan ja itsetoteutuksen valmiutensa pääsevät avautumaan ja vahvistumaan. Sivistysprosessi liittyy aivan olennaisesti myös demokratian ylläpitämiseen ja vahvistamiseen, eli demokratian pysymiseen terveenä ja elinvoimaisena. Sosialisatio- ja sivistysprosessien pohjalta ihminen rakentaa *identiteettiään* eli muodostaa käsitystä itsestään, omasta persoonastaan sekä ainutlaatuisena yksilönä että suhteessa muihin. Sosiaalipedagogiikalle ominaisen kasvatuskäsityksen mukaan kasvatusta on näiden kolmen samanaikaisen prosessin kokonaisvaltaista tukemista. Tavoitteena on, että ihmisestä kasvaa ensinnäkin oma itsensä – eli hän pystyy toteuttamaan omia mahdollisuuksiaan – ja toiseksi toimintakykyinen yhteisöjensä ja yhteiskunnan jäsen, joka voi elämässään toteuttaa myös yhteisiä tavoitteita yhdessä muiden kanssa. (Ks. Nivala 2008, 27–29; myös Hämäläinen 2007, 181–184; Quintana Cabanas 1988, 33, 51–56, 310–314; Siljander 2002, 42, 48–49.)

Sosiaalipedagogiikka tarkastelee siis laajasti kaikkia ihmisen sosiaalisuuteen liittyviä ilmiöitä sekä kasvatusta elinikäisenä ja kokonaisvaltaisena prosessina (Úcar Martínez 2006, 239). Kun edellä tarkastellut sosiaalisen eri merkitykset ja laaja-alainen kasvatuksellinen näkökulma yhdistetään, saadaan kolme kuvaa sosiaalipedagogiikan tarkastelu-kohteista ja sosiaalipedagogisen toiminnan tarkoituksesta:

Sosiaalipedagogiikka tarkastelee kasvatusta ensinnäkin toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja erilaisten yhteisöjen arkielämään osallistumisen kautta. Sosiaalipedagoginen toiminta on sosiaalisen kasvuprosessin tukemista, jonka tavoitteena on auttaa ihmistä kasvamaan omana itsenään ja omaksi itsekseen sisäisten potentiaaliensa mukaisesti sekä kykeneväksi yhteiselämään muiden kanssa. Keskeistä toiminnassa on toisaalta kasvavan ja kasvattajan välisen pedagogisen suhteen rakentaminen ja toisaalta yhteisöjen vahvistaminen kasvun ympäristöinä, erityisesti avoimen vuorovaikutuksen ja tavoitteellisen yhteistoiminnan tukeminen ja siten mahdollisuuksien luominen yhteenkuuluvuuden tunteiden vahvistumiselle.

Toiseksi sosiaalipedagogiikan tarkastelun kohteena on kasvatuksen yhteiskunnallisuus, kasvuprosessi, jossa ihmisen ja yhteiskunnan suhde kehittyy. Sosiaalipedagogisen toiminnan keskeisenä tarkoituksena on tukea ihmistä kiinnittymisessä yhteiskuntaan ja mielekkään paikan löytämisessä suhteessa yhteiskunnan eri toimintajärjestelmiin. Varsinkin sosiaalipedagogiikan kriittisessä tulkinnassa korostetaan, että paikan löytämisen lisäksi on välttämätöntä tukea ihmisen kasvua kriittiseksi, yhteiskunnan toimintamekanismeja laaja-alaisesti ymmärtäväksi

kansalaiseksi, joka osaa nähdä puutteet yhteiskunnan oikeudenmukaisuudessa ja tasa-arvoisuudessa ja on valmis osallistumaan yhteistoimintaan niiden korjaamiseksi.

Kolmanneksi sosiaalipedagogiikka tarkastelee sellaista kasvatusta, jossa pyritään ehkäisemään ja lievittämään sosiaalisia ongelmia ja yhteiskunnallista huono-osaisuutta. Kyse on toisaalta niiden ihmisten kohtaamisesta, jotka elävät vaikeissa elämäntilanteissa, puutteellisissa olosuhteissa, syrjäytyneinä tai vaarassa syrjäytyä, ja toisaalta yhteiskunnallisesta muutostyöstä erilaisten epäoikeudenmukaisten ja syrjäyttävien käytäntöjen ja rakenteiden muuttamiseksi. Sosiaalipedagogisen toiminnan voi tällöin määritellä esimerkiksi kasvatukselliseksi sosiaalityöksi, jonka tarkoituksena on vastata erilaisiin puutetiloihin ja inhimillisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin kasvatuksellisin keinoin, sekä rakenteellisen sosiaalityön piiriin kuuluvaksi vaikuttamis- ja muutostyöksi. Pyrkimyksenä on, että yhteiskunnan toimintajärjestelmien ulkopuolelle syystä tai toisesta joutuneet voivat löytää uudelleen mielekkään paikan yhteiskunnassa sen toimintakykyisinä jäseninä. Tähän pyritään yksilön kasvua tukevalla, esimerkiksi elämänhallinnan valmiuksien kehittymiseen pyrkivällä toiminnalla, lähiyhteisöjä ja verkostoja vahvistamalla sekä tähtäämällä yhteiskunnan epäkohtien korjaamiseen. (Nivala 2008, 30–31; ks. myös Hämäläinen 2007, 171–172, 176–184; Quintana Cabanas 2000, 19–25.)

Sosiaalipedagogiikan eri teoriaperinteissä sosiaalisen kolmea eri merkitystä painotetaan eri tavoin. Monessa maassa nimenomaan huono-osaisuuden kohtaaminen on vakiintunut sosiaalipedagogiikan lähes yksinomaiseksi toimintakentäksi. Sosiaalisen kolme merkitystä voivat kuitenkin esiintyä sosiaalipedagogiikan tulkinnoissa myös yhdessä, jolloin sosiaalipedagogiikka nähdään hyvin laajasti ihmisen sosiaalisuutta tarkastelevana ja siihen liittyviin tarpeisiin vastauksia etsivänä alana. Suomessa sosiaalipedagogiikkaa on kehitetty tällaisen laajan ymmärryksen pohjalta. Meillä on esimerkiksi espanjalaisen keskustelun tapaan korostettu sosiaalipedagogiikan kahta kehityslinjaa ja tehtävää. (1) Sosiaalipedagogiikka on historiallisesti kehittynyt ensinnäkin pedagogisena vastauksena yhteiskunnalliseen huono-osaisuuteen. Sosiaalipedagogiikan tehtävänä nähdään tällöin erilaisten sosiaalisten ongelmien keskellä elävien ihmisten kohtaaminen ja tukeminen kasvatuksen keinoin ja siten esimerkiksi syrjäytymisen ehkäiseminen. (2) Toisen tulkinnan mukaan sosiaalipedagogiikan historiallisessa kehittymisessä keskeistä oli laaja-alaisempi pyrkimys vastata kasvatuksen yksilöllistymiseen kiinnittämällä huomiota kasvun yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Tällöin sosiaalipedagogiikan tehtävänä on tarkastella ihmisen sosiaalista kasvua ja edistää hyvää sosialisatiota eli kehittää ja toteuttaa yhteisöllistä ja yhteiskunnallista kasvatusta. (Ks. Hämäläinen & Kurki 1997, 64–65, 174; Kurki & Nivala 2006, 12; Quintana Cabanas 2000, 24–25.) Hyvän sosialisatiion tukeminen ymmärretään sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä hyvään yhteiselämään tukeväksi kasvatukseksi, joka toisaalta auttaa ihmistä kiinnittymään yhteiskuntaan tavalla, joka mahdollistaa yhteiskunnallisen toimintakykyisyyden, ja toisaalta synnyttää kriittisesti refleksiivistä halua ja kykyä inhimillisesti ja sosiaalisesti tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan tukemiseksi ja edistämiseksi (Quintana Cabanas 2000). Se ei ole ylhäältäpäin määritelty täsmällinen muotti, jonka mukaan elämää tulisi elää, vaan pikemminkin kutsu pohtia ja rakentaa yhdessä (mahdollisuuksien rajoissa) kaikille hyvää yhteiskuntaa.

Suomalaisessa keskustelussa korostetaan molempien tulkintojen tärkeyttä. Kaksi tehtävää nähdään toisiaan täydentävinä ja käytännössä usein yhteenkietoutuneina.

Sosiaalipedagogisessa toiminnassa on siis kyse toisaalta yleisestä sosiaalisen kasvun tukemisesta, joka koskee kaikkia, ja toisaalta erityisestä kasvatuksellisesta auttamisesta inhimillisissä ja sosiaalisissa ongelmissa. Yleisen tehtävän mukaisesti sosiaalipedagogisen kasvatustoiminnan tarkoituksena on tukea jokaisen ihmisen – myös vaikeissa oloissa tai tilanteissa elävien – kokonaisvaltaista persoonallista ja sosiaalista kasvua, pääsemistä mukaan vuorovaikutuksellisiin suhteisiin yhteisöissä ja kiinnittymistä hyvinvoinnin kannalta olennaisiin toimintaympäristöihin yhteiskunnassa. Kyse ei ole vain yhteiskuntaan sopeutumisen vaan yhteiskunnallisen toimintakyvyn, osallistuvan kansalaisuuden, kriittisen ajattelun ja toiminnan valmiuksien tukemisesta. Lisäksi erityisen tehtävän mukaisesti sosiaalipedagoginen toiminta voi olla erityistä kasvatuksellista tukea ihmisille, joilla on erityistarpeita tai jotka elävät puutteellisissa tai haavoittuvissa oloissa tai tilanteissa. Tällaiset tarpeet voivat liittyä esimerkiksi koulutuksesta tai työstä syrjäytymiseen, mielenterveys- tai päihdeongelmiin, vaikeisiin perheoloihin tai vammaisuuteen. Sekä yleisen että erityisen tehtävän perustana on pyrkimys tukea ihmisten yhteiskunnallista osallisuutta ja toimijuutta.

## TAVOITTEINA INTEGRAATIO JA EMANSIPAATIO

Ihmisen elämän ja toiminnan tarkastelu yhteisöissään on sosiaalipedagogiikan ydin-alueita. Teemaa lähestytään edellä kuvaamamme mukaisesti joko pienyhteisöjen ja vuorovaikutuksen kysymysten näkökulmasta, esimerkiksi osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteitä painottaen, tai laajemmin ihmisten yhteiskuntasuhdetta pohtien ja tukien. Tässä tekstissä olemme valinneet tarkastelukulmaksi jälkimmäisen ja tarkastelun välineiksi integraation ja emansipaation käsitteet. Niiden kautta haluamme korostaa kasvatuksen tarkasteluissa olennaista – mutta usein unohtuvaa – kaiken kasvun ja kasvatuksen läpileikkaavaa yhteiskunnallisuutta. Sosiaalipedagogiikan teorioissa esiintyy myös useita muita käsitteitä, joilla ihmisen ja yhteiskunnan suhdetta pyritään jäsentämään: tarkastellaan sosialisaatioprosessia ja kansalaiseksi kasvamista (ks. esim. Nivala 2007), osallisuutta (ks. esim. Nivala & Ryyänen 2013) ja syrjäytymistä (ks. esim. Hämäläinen 2000). Valitsemamme integraation ja emansipaation käsitteet kuvaavat yhdessä hyvin sitä kaksoistavoitetta, joka varsinkin kriittisen sosiaalipedagogiikan tulkinnan mukaan on sosiaalipedagogisen toiminnan päämääränä. Esitämme, että myös nuorisotalon työn perustavoitteen voi kiteyttää näiden käsitteiden avulla: tavoitteena nuorten parissa eri toimintaympäristöissä tehtävässä työssä on pohjimmiltaan nuorten integraation ja emansipaation tukeminen. Sitä, miten tämä käytännössä voi tapahtua, kuvaamme *Projeto Axé* -kansalaisjärjestöesimerkin avulla.

Integraation ja emansipaation käsitteet saattavat ensi alkuun kuulostaa varsin kaukaisilta ja teoreettisesti raskailta ihan tavallisen kasvatuserän näkökulmasta, jälkimmäinen ehkä myös liian radikaalilta. Voisimme niiden sijaan puhua vaikkapa yhteiskuntaan kiinnittymisestä ja oman ajattelun ja toiminnan valmiuksien tukemisesta. Haluamme kuitenkin käyttää integraation ja emansipaation käsitteitä, koska ne ovat arkikielisiä ilmaisuja vivahteikkaampia ja ne myös toistuvat sosiaalipedagogiikan teoreettisissa muotoiluissa. Pyrkimyksemme on avata käsitteitä siten, että niiden merkitys nimenomaan käytännön työssä selkeytyy ja jäsentyy.

Integraatiossa on yksinkertaistaen kyse yhteiskuntaan kiinnittymisestä ja oman paikan löytämisestä yhteiskunnassa, emansipaatiosta puolestaan prosessista, jonka päämäärää



voisi kuvata yhteisvastuulliseksi vapaudeksi. Se on kasvua senkaltaiseen vapauteen, joka mahdollistaa ihmisyyden toteuttamisen täydesti. Se tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksia, kykyä ja halua olla itsenäisesti ajatteleva ja toimiva nuori sekä mahdollisuuksia, kykyä ja halua organisoitua toimimaan yhdessä muiden kanssa. Olennaista on, että emansipaatio ei ole yksilöllistä ja yksilökeskeistä vapautta vaan yhteisöllistä vapautta, joka toteutuu muidenkin tarpeet huomioiden ja yhdessä toimien. (Ks. esim. Freire 2005.) Sen tukeminen tarkoittaa ennen muuta kriittisen ajattelukyvyyn kehittymisen tukemista suhteessa niin omaan elämään ja sen valintoihin (tai valinnanmahdollisuuksien puutteeseen) kuin laajemmin yhteiskunnan toimintaan ja rakenteisiin.

Emansipaation tarkastelussa voidaan erottaa kaksi prosessia: ihmisen sisäinen vapautuminen itsensä toteuttamisen rajoituksista, esimerkiksi vakiintuneista ajattelutavoista, sekä ulkoisen vapautumisen pyrkimys, joka kohdistuu sellaisiin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja rakenteisiin, jotka estävät mielekästä toimintaa ja itsemääräämistä (ks. Hämäläinen 1995, 200). Molemmat prosessit perustuvat siihen, että ihminen itse reflektiivisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa tarkastelee kokemuksiaan, elämäänsä ja ympäristöään kriittisesti ja alkaa havaita tekijöitä, jotka rajoittavat omaa toimintaa ja tukahduttavat joidenkin ihmisryhmien toimintamahdollisuuksia. Emansipaatio ei siis tarkoita toisen ihmisen ”vapauttamista” tai edes sen määrittelemistä toisen puolesta, mistä tämän tulisi vapautua ja mihin. Kyse on yhdessä muovautuvasta prosessista, jota voi tukea mahdollistamalla avointa vuorovaikutusta sekä kokemusten ja yhteiskunnallisten tilanteiden kriittistä arviointia yhdessä muiden kanssa. Ulkoisen vapautumisen pyrkimys suuntaa toimimaan yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamiseksi, ja myös tämä on mahdollista vain yhdessä muiden kanssa tiedostamisen ja yhteisen toiminnan kautta. Kyse ei ole vallankumouksesta vaan pyrkimyksestä epäkohtien korjaamiseen sosiaalisen elämän käytäntöjä ja rakenteita uudistamalla. Molemmat vapautumisen prosessit liittyvät yhteen, sillä yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkiminen edellyttää sisäistä vapautumista ja sisäisen vapauden mahdollisuudet vahvistuvat yhteiskunnan uudistuessa. Molempien perustana on tiedostaminen ja yhteistoiminta, Paulo Freiren (2005) termein *praksis*.

Integraation ja emansipaation tavoitteiden muodostamassa kokonaisuudessa kyse on tulemisesta yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi, joka pystyy elämään itsensä ja muiden kannalta mielekästä elämää ja tavoittelemaan sekä omaa että yhteistä hyvää, tarvittaessa yhteiskuntaa uudistamalla. Sosiaalipedagogiikassa nämä käsitteet ovat keskeisiä erityisesti nuorten kanssa tehtävän työn tarkasteluissa, vaikka ne liittyvät myös myöhempään elämänvaiheisiin, sillä nykymaailmassa voi paikkaansa yhteiskunnassa ja elämän mielekkyyttä joutua etsimään elämän aikana monta kertaa. Koska nuoruudessa omien unelmien ja yhteiskunnan vaatimusten ristiriitaa käsitellään ensimmäistä kertaa, on nuorisolan työssä integraation ja emansipaation kysymysten tarkastelu erityisen keskeistä. (Ks. Nivala 2007, 77–79.)

Sosiaalipedagogiikan historian kuvauksissa (esim. Mollenhauer 1987) alan on tulkittu kokonaisuudessaan syntyneen pyrkimyksenä ratkaista teollistumisen aikaansaamaa integraatio-ongelmaa. 1800-luvun modernisoituvassa, teollistuvassa ja kaupungistuvassa yhteiskunnassa normien ja moraalien omaksuminen oli vaarantunut, kun vanhat kasvatustieteet eivät enää kyenneet soveltamaan nuoria uuteen yhteiskunnalliseen järjestykseen. Uuden sukupolven jäsenet eivät enää asettuneet valmiille paikoilleen yhteiskunnassa kuten ennen oppimalla vanhempiensa työn siihen osallistamalla, vaan

heidän oli omaksuttava uudenlaisia valmiuksia palkkatyöhön. Lisäksi erilaiset köyhyydestä ja perhe-, suku- ja kyläyhteisöjen hajoamisesta johtuneet sosiaaliset ongelmat, kuten lasten ja nuorten heitteille jääminen ja rikollisuus, lisääntyivät. Varsinkin Saksassa näitä ongelmia ryhdyttiin tarkastelemaan kasvatuksellisinä ongelmina ja kehitettiin uudenlaisia kasvatustoiminnan muotoja ja -laitoksia, joiden keskeiseksi tavoitteeksi tuli tukea nuorten integroitumista yhteiskuntaan. Työ jäsenyi sosiaalipedagogiseksi, kun sitä alettiin tarkastella teoreettisessa keskustelussa 1840-luvulla käyttöön otetun sosiaalipedagogiikan käsitteen avulla. (Ks. Mollenhauer 1987; Hämäläinen 1995, 20–100; Madsen 2001, 12–15.)

Integraatiotavoitteesta tuli 1900-luvun kuluessa keskeinen sosiaalipedagogisen toiminnan määrittäjä. Vuosisadan alkupuolella erityisesti työväestön lasten integroimiseksi yhteiskuntaan nähtiin tarpeelliseksi kehittää erityisiä sosiaalipedagogisia kasvatustoimenpiteitä, koska heidän kasvuympäristönsä ajateltiin altistavan heidät vahingollisille vaikutteille. Monissa maissa sosiaalipedagoginen toiminta alettiin mieltää lasten ja nuorten poikkeavan käyttäytymisen hoitamiseksi varsinkin laitoksissa, joissa yksilöiden elämää pystyttiin kontrolloimaan vuorokauden ympäri. (Madsen 2001, 15–16; ks. myös Mollenhauer 1987.) Myös osa sosiaalipedagogiikan teoreetikoista korosti sosiaalisesti sopeutumattomien yksilöiden normalisoimista ja uudelleen-integroimista yhteiskuntaan muun muassa käyttäytymisen diagnosoinnin ja kontrolloinnin keinoin (ks. esim. Rössner 1973 ja 1975, Hämäläisen 1995, 206–207 mukaan). Sosiaalipedagogiikan tehtävä kiinnittyi sellaiseen käsitykseen yhteiskunnallisesta integraatiosta, jossa korostui sopeuttavan sosialisatio- ja kvalifikaatioprosessin onnistuminen: tarkoituksena oli paikan löytäminen yhteiskunnan tuottavana jäsenenä, joka pystyy huolehtimaan tarpeidensa täyttämistä omalla työllään. Ne, jotka eivät syystä tai toisesta onnistuneet tässä, nähtiin yhteiskunnan järjestyksen kannalta uhkana, poikkeavina. Poikkeavuuden ehkäisemisestä ja poikkeavien integroimisesta takaisin normaalielämäntapaan, jota erityisesti määrittelee palkkatyö, tuli sosiaalipedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita. Toimenpiteet olivat usein yksilöön kohdistuvaa tukea, tarvittaessa kuntoutusta ja hoitoa. (Madsen 2001, 12–16, 20–25, 47.)

Sosiaalipedagogiikan tieteellisessä keskustelussa alkoi 1960-luvulla kuitenkin vahvistua kriittis-emansipatorinen suuntaus. Paitsi yhteiskuntaa myös aiempia sosiaalipedagogisia ajattelutapoja ja toimintamuotoja alettiin tarkastella kriittisesti. Sosiaalipedagogiikan tavoite nuorten integroimisesta vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen sopeuttamalla heidät yhteiskunnan ehdoilla ennalta määrätyille paikoilleen yhteiskunnassa kyseenalaistettiin. Yksilöiden sopeuttamisen sijaan sosiaalipedagogiikan tuli vaikuttaa kapitalistisen yhteiskunnan rakenteisiin, jotka aiheuttavat sosiaalisia ongelmia. Yhteiskuntaa tuli muuttaa inhimillisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi. Kriitiikin taustalla vaikutti erilaisia yhteiskuntateorioita ja ideologioita, ja kriittis-emansipatorisen sosiaalipedagogiikan sisälle kehittyi maltillisempia ja radikaalimpia tulkintoja. Yhteistä niille kuitenkin oli, että integraation sijaan sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteeksi nostettiin yksilöiden emansipaatio eli vapauttaminen itsetoteutusta kahlitsevista olosuhteista ja rakenteista. (Ks. Hämäläinen 1995, 196–200.)

Tämän päivän kriittisen sosiaalipedagogiikan tulkinnan näkökulmasta integraation ja emansipaation tavoitteet yhdistyvät. Tämä edellyttää yksipuolisen integraatiokäsitteksen hylkäämistä: integraatiota ei voi määritellä sopeuttamiseksi, kontrolloimiseksi ja normalisoimiseksi eikä sitoa yhteen normaalielämäntapaan, paikan löytämiseen

työmarkkinoilla ja mahdollisuuksiin toimia kuluttajana. Sen sijaan tulee korostaa sosiaalisen ja kulttuurisen integraation merkitystä mielekkään elämän rakentamisessa sekä tämän yhdistymistä emansipaatioon omaksi itsekä kasvamisena, omien päämäärien löytämisenä ja kriittisen yhteiskunnallisen toimintakyvyn kehittymisenä. Perustana tälle on onnistunut sosialisatioprosessi: Tullakseen toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi, kykeneväksi yhteiselämään muiden kanssa nuoren on tarpeen liittyä sosialisatioprosessissa kulttuuriseen yhteisöön. Liittyminen edellyttää sopeutumista olemassa olevaan järjestykseen siinä määrin, että osaa toimia ja tulla ymmärretyksi päivittäisessä kanssakäymisessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Kyseessä ei kuitenkaan ole passiivinen jonkin valmiiksi annetun sisäistäminen vaan aktiivinen prosessi, jossa nuori erilaisia vaikutteita työstämällä rakentaa toisaalta suhdettaan sosiaaliseen todellisuuteensa ja toisaalta omaa elämäntapaansa ja identiteettiään ja kehitty siten omaksi persoonakseen. Se on sosiaalistumisen lisäksi yksilöllistymisen prosessi. Lisäksi se on sillä tavoin vuorovaikutuksellinen prosessi, että siinä myös ympäröivä yhteisö muuttuu. Yhteisön uusi jäsen ei vain muokkaa itseään sopivaksi yhteisöön vaan vaikuttaa toiminnallaan muihin yhteisön jäseniin ja osallistuu vuorovaikutuksessa heidän kanssaan yhteisön toimintatapojen, ajattelun ja laajasti kulttuurin uudistamiseen ja uuden kulttuurin luomiseen. Näin ollen sosialisatio on yhteiskuntaa uudistava prosessi – tai ainakin se voi olla, jos sitä ei ole alistettu yhteiskuntaan sopeuttamisen pyrkimyksille. (Ks. Madsen 2001, 20–21, 26, 48, 93–97, 102; Montoya Sáenz 2002, 44–45; Nivala 2007, 79–81.)

Nykyisessä moninaisessa, avoimessa ja koko ajan muuttuvassa yhteiskunnassa integraatio ei voi tarkoittaa jonkin pysyvän paikan löytämistä suhteessa yhteiskunnan toimintajärjestelmiin. Paikan löytämisen sijaan integraation tukeminen on yhteiskunnallisen toimintakyvyn kehittymisen tukemista, ja se edellyttää pysyvän paikan löytämisen sijaan kykyä löytää identifioitumis- ja kiinnittymiskohtia muuttuvassa todellisuudessa sekä valmiuksien kehittymistä tarkastella ja arvioida todellisuutta kriittisesti ja tarvittaessa osallistua sen muuttamiseen. Tätä on erityisen keskeistä korostaa keskusteluilmapiirissä, jossa Suomessakin vuonna 2016 elämme<sup>1</sup>. Integraation tukemisen tulee kiinnittyä sivistisyhteiskunnan hyväksytyihin toimintatapoihin, eli kyse on solidaarisuuteen, kaikkien tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen sitoutuneen kansalaisuuden edistämisestä. Integraation tulee tällöin tarkoittaa myös kykyä, halua ja uskallusta tuomita senkaltaiset puheet ja toimet, jotka ylenkatsovat ja rapauttavat noita perusarvoja.

Yhtä paikkaa, yhtä normaalielämäntapaa ja yhtä identiteettiä ei enää edes ole, vaan nuorelle on tarjolla vaihtoehtojen kirjo, jonka edessä hän voi kokea ahdistusta etsiessään itseään ja omaa kiinnittymiskohtaansa yhteiskuntaan. Siksi integraation tukemisen mahdollisuuksia tulee etsiä nuoren yksilöllisestä kohtaamisesta kasvuprosessissa sekä kasvatustodellisuuden puutteiden paljastamisesta ja yhteiskunnallisten olojen muuttamisesta. Kasvatus on nuoren ihmisen tulevien mahdollisuuksien tukemista ja esille saamista, ja kasvattajan tehtävänä on tukea nuorissa sellaisten valmiuksien kehittymistä, joiden avulla he voivat rakentaa tulevaisuuttaan. Sosiaalipedagogiikan erityisenä tehtävänä on tarjota nuorille tukea heidän kohtaamisissaan monissa siirtymävaiheissa ja konflikteissa ja auttaa heitä selviytymään mahdollisista ongelmistaan matkallaan tulevaisuuteen. Lisäksi emansipaation tavoitteeseen sitoutuneen sosiaalipedagogisen kasvattajan tehtävänä on tehdä näkyväksi ja kyseenalaistaa sosiaalisia tilanteita määrittäviä itsestäänselvyksiä ja kyseenalaistamattomia käytäntöjä ja siten osallistua sosiaalisen todellisuuden uudistamiseen. (Mollenhauer 2001, 27–30; ks. myös Madsen 2001, 20–21, 160–163.)

Nuoruus on sekä integraation että emansipaation kannalta erityinen ikävaihe: Vaikka sosialisointiprosessi on elinikäinen ja tarve määritellä uudelleen suhdetta sosiaaliseen ympäristöön tulee elämän aikana vastaan kerta toisensa jälkeen, on nuoruus selvästi erottuva ikävaihe, koska silloin ensimmäistä kertaa rakennetaan itsenäistä suhdetta yhteiskuntaan: etsitään omia sosiaalisia suhteita, haetaan omaa elämäntapaa ja kokeillaan, miten itsestään voi huolehtia fyysisesti, psyykkisesti ja materiaalisesti. (Ks. Nivala 2007.) Lisäksi nuoruus on elämänvaihe, jossa ihmisellä on luontainen, psyykkiseen kehitykseen perustuva vapauden kaipuu: nuoret pyrkivät irrottautumaan vanhemmistaan, muodostamaan itsenäisen identiteetin ja maailmankuvan. Tähän prosessiin liittyy sosiaalisen vapautumisen pyrkimys, joka voi näkyä sanoutumisena irti edellisen sukupolven malleista ja vanhempien edustamista yhteiskunnan odotuksista. Murrosikä irrottautumiskapina voi jatkua nuoruusiän yhteiskunnallisena kapinana – tosin nuorilla voi olla myös vanhempiaan selvästi konservatiivisempia arvoja suhteessa yhteiskuntaan. Yhtä kaikki, nuoruudelle on ominaista löytää omat näkökulmat maailmaan, omat ajatukset ja ideologiat. Kyse ei ole samassa merkityksessä emansipaatiosta kuin olemme edellä tarkastelleet, mutta nämä pyrkimykset voi nähdä luontaisena lähtökohtana yhteiskunnallisen tietoisuuden vahvistumiseen perustuvan emansipaation prosessille. Kasvatuksessa nuorten luontaisille vapauden pyrkimyksille tulee antaa tilaa, sillä niiden tukahduttaminen ja nuoren vaatiminen sopeutumaan jonkun muun määrittelemälle paikalle johtaa vaikeuksiin löytää oma itsensä ja identiteettinsä. Nuoret tulee nähdä kasvatuksessa vastaanottajan sijaan toimijoina, uutta luovina kumppaneina. Siitä huolimatta kasvattajan tehtävänä on myös auttaa nuorta kohtaamaan yhteiskunnallisen olemassaolonsa ehdot ja löytämään sellaisia yleisesti hyväksytyjä toiminnan tapoja, jotka perustuvat yhteiseen hyvään ja samalla vastaavat nuoren omiin tarpeisiin. Emansipaatio ei siis tarkoita yksilöiden vapauttamista sosiaalisista sidoksistaan toteuttamaan vain omia mielihalujaan, vaan yhdistyneenä integraation tavoitteeseen kyse on eräänlaisen tasapainon löytämisestä yksilön tarpeiden ja toiveiden sekä yhteiselämän tarjoamien mahdollisuuksien ja sen esittämien vaatimusten välille. (Mollenhauer 2001, 33–44, 71–72, 75–78, 81–86; ks. myös Quintana Cabanas 2000, 170–172.)

## INTEGRAATIO JA EMANSIPAATIO KÄYTÄNNÖN TYÖN JÄSENTÄJINÄ – ESIMERKKINÄ PROJETO AXÉ

Integraation ja emansipaation kysymyksiä pohdittaessa on aina olennaisen tärkeää kysyä, mitä erityisiä painotuksia ne kulloisessakin toimintaympäristössä saavat ja mitä niiden tukeminen milloinkin edellyttää. Kun nuorten integraation ja emansipaation tukemisen mahdollisuuksia ja keinoja tarkastellaan sosiaalipedagogisesta näkökulmasta, aivan ensimmäinen askel on siis tutustua ympäristöön, jossa kulloinkin toimitaan, erityisesti niiden nuorten näkökulmasta, joiden kanssa toimitaan. Projeto Axé -esimerkimme johdattaa pohtimaan, mitä nuorten integraation ja emansipaation tukeminen tarkoittaa ja edellyttää korostuneen eriarvoisessa yhteiskunnassa, toimittaessa yhteiskunnan reunamille sysättyjen nuorten parissa. Se myös tuo konkretiaa siihen, miten sosiaalipedagogiikan ominaispiirteet muovautuvat suhteessa aina kulloinkin vallitsevaan tilanteeseen.

Projeto Axé -järjestö perustettiin Koillis-Brasiliassa, Salvadorin kaupungissa vuonna 1991. 1980- ja 1990-lukujen vaihdetta luonnehti Brasiliassa katulapsi-ilmiön voimakas kasvu, mikä oli kimmoke Projeto Axén ja lukuisten muiden samankaltaisten

kansalaisjärjestöjen perustamiseen ja kasvatuksellisten lähestymistapojen kehittelyyn kadulla elävien lasten tilanteen kohentamiseksi. Vuosien mittaan Projeto Axén työkenttä on laventunut käsittämään myös laajemmin haastavassa elämäntilanteessa elävät lapset ja nuoret, mutta järjestön pedagogiset peruskivet ovat säilyneet sellaisina, millaisiksi ne 1990-luvun alussa mm. kasvatustutkija Paulo Freiren (1921–1997) avustuksella ja inspiroimana aseteltiin. Noista peruskivistä keskeisimmät ovat sosiaalipedagogisesti orientoitunut taidekasvatus ja ”halun pedagogiikka” (*pedagogia do desejo*).

Projeto Axén toiminnassa mukana olevien nuorten elämäntilanne on monin tavoin äärimmäinen esimerkki elämästä yhteiskunnan reunamilla. Heidän asuinpaikkansa Koillis-Brasiliassa sijaitsevan Salvadorin kaupungin köyhimmillä alueilla, faveloissa, muodostuvat usein omaksi todellisuudekseen jopa siinä määrin, että osa nuorista puhuu yhteiskunnasta aivan kuin se olisi jossakin muualla ja joitakin muita kuin heidän kaltaisiaan varten. Tunne kumpuaa esimerkiksi kokemuksesta, että oma asuinympäristö on ”unohdettu paikka” (Ryynänen 2011, 124), johon peruspalvelutkaan, kuten koulutus ja terveydenhuolto, eivät aina ulotu ja josta käsin on vaikeaa vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. Kokemusta yhteiskunnan ulkopuolisuudesta tuottavat myös päivittäin toistuvat syrjinnän ja rasismien kokemukset, jotka rakentavat näkemystä itsen ja oman elämänpiirin jotenkin perustavanlaatuisesta ”vääränlaisuudesta” (mt., 126).

Brasilia on syvän eriarvoinen luokkayhteiskunta, joka on 2000-luvulla onnistunut kohentamaan köyhimpien asemaa, mutta samalla rikkaat ovat rikastuneet entisestään. Rärkeimmän köyhyyden vähentäminen ja yritykset lievittää eriarvoisuutta erilaisin niin kutsutun positiivisen syrjinnän keinoin, kuten yliopistokiintiöin, eivät ole horjuttaneet luokka-asemien syvimpiä perustuksia, mutta ovat kuitenkin onnistuneet saamaan aikaan pieniä halkeamia perinteisissä luokka-asetelmissä. Aineisto Projeto Axén nuorten parissa on kerätty vuosina 2004–2008, siis tätä kirjoitettaessa noin kymmenen vuotta sitten, mutta juuri näiden nuorten näkökulmasta tilanne ei ole sanottavasti muuttunut, etenkin kun sitä tarkastellaan tämän luvun teemojen eli integraation ja emansipaation näkökulmasta.

Edellä kuvasimme, että integraatiossa on kyse yhteiskuntaan kiinnittymisestä ja oman paikan löytämisestä ja että siihen linkittyy olemuksellisesti kysymys emansipaatiosta eli vapautumisesta itsetoteutusta kahlitsevista olosuhteista ja rakenteista. Kun näitä kysymyksiä tarkastellaan yhteiskunnan syrjänsyntyneiden nuorten näkökulmasta, on syytä muistuttaa mieliin brasilialaisen kasvatustutkijan Paulo Freiren (2005) pohdinta siitä, että syrjäytymisen ja marginalisaation teemat kantavat monesti mukanaan oletuksen sairauden kaltaisesta logiikasta. Tällä Freire tarkoittaa, että integraation ongelmia lähdetään usein ratkomaan ”parantamalla” eli tukemalla sopeutumista ”hyvään, järjestäytyneeseen ja oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan” (mt., 78). Jos tätä logiikkaa noudatetaan sokeasti, jää pohtimatta ja kysymättä, mistä ja miksi integraatio-ongelmat syntyvät ja mitä parannettavaa yhteiskunnassa on. Projeto Axén nuorten marginalisoitu asema brasilialaisessa yhteiskunnassa muistuttaa siis kriittisen sosiaalipedagogiikan ydinasiasta: integraation ja emansipaation tukemisessa ei voi olla kyse yksinomaan siitä, että keskityttäisiin vain nuorten yhteiskuntasuhteisiin pohtimatta laajemmin vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta sekä yhteiskunnan rakenteita ja niihin sisältyviä syrjiviä käytäntöjä.

Projeto Axén nuorten parissa toteuttaman kasvatustyön keskeisenä käyttövoimana on näkemys siitä, että kasvaakseen sellaisiksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka löytävät paikkansa

yhteiskunnassa (integraatio) mutta eivät vain sopeudu vallitseviin eriarvoisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden leimaamiin oloihin vaan myös kykenevät etsimään niille vaihtoehtoja (emansipaatio), nuoret tarvitsevat tukea ennen muuta kolmella alueella. Nämä ovat (1) itsearvostuksen ja omanarvontunnon vahvistuminen, (2) kyky ymmärtää yhteiskunnan toimintalogiikkaa ja tarvittaessa myös kyseenalaistaa sitä ja (3) arjen tukiverkoston vahvistuminen (Ryynänen 2011, 183).

Itsearvostuksen ja omanarvontunnon vahvistumisen nostaminen keskeiseen rooliin kumpuaa Projeto Axén toimintaympäristön ja nuorten elämäntilanteiden erityisyydestä. Nuorten elämässään kohtaamalle systemaattiselle mitätöimiselle koetaan tarpeelliseksi löytää pedagogisia vastavoimia. Nämä pedagogiset vastavoimat kiertyvät kaikki tavalla tai toisella taidekasvatukseen. Projeto Axéssa taidekasvatusta ei mielletä niinkään jonkin tietyn luovan alan tekniikoiden ja käytäntöjen opetteluksi, jonka tavoitteena on tietyn taidon jalostuminen. Se ymmärretään kokonaisvaltaiseksi pedagogiseksi prosessiksi, joka tuo kasvatukseen aivan olennaisen luovan, kokemuksellisen ja kehollisen tietämisen ulottuvuuden sekä tukee itsetunnon kohentumista ja yhteisöllisen tekemisen voiman ymmärtämistä (Vilanova 2000, 133–134; ks. myös Ryynänen 2011, 209–211). Tullessaan mukaan järjestön toimintaan jokainen nuori saa valita, minkä taiteenalan pyörteisiin hän haluaa heittäytyä; haluaako hän toimia musiikin, kuvataiteiden, muodin ja käsitöiden, teatterin, tanssin vai capoeiran parissa. Taiteen tekemiseen uppoutumisen prosessia eräs järjestön kasvattajista kuvaa näin: ”Ensin pyritään löytämään se, että nuoret osaavat tehdä [esimerkiksi] musiikkia. Sen pohjalta lähdetään työstämään suhdetta siihen, mihin he ovat kykeneviä elämässä yleensä.” (Tutkimushaastattelu, Ryynänen 2011, 210.)

Taiteen tekemisen prosessit, esimerkiksi itselle mieluisan instrumentin löytäminen ja sen soittamisen opettelu, vaatteiden ompelu tai teatteriproduktioon osallistuminen, rakennetaan siten, että ne tuottavat julkisine esityksineen onnistumisen kokemuksia ja tuovat uudenlaisia näköaloja siihen, mihin itse pystyy – että todellakin pystyy vaikka mihin. Tämä on Projeto Axéssa kertyneiden kokemusten perusteella olennainen rakenneos, tai pikemminkin perustavanlaatuinen kivijalka, nuorten yhteiskunnallisen integraation ja emansipaation näköalojen työstämisessä. On mahdotonta nähdä, että itsellä on edes oikeus yhteiskunnan jäsenyyteen, jos likimain kaikki siihen liittyvät kokemukset koskevat ennemminkin tuon jäsenyyden jatkuvaa ja systemaattista kieltämistä.

Toimittaessa sellaisten nuorten kanssa, joiden mahdollisuuksiin ja potentiaaleihin ehkä kukaan ei ole vielä koskaan erityisesti uskonut ja luottanut, järjestön kasvattajien rooli omien mahdollisuuksien näkemisen tukijana on keskeinen. Projeto Axéssa tätä kuvataan sanomalla, että kasvattajien tehtävä on tuoda nuorten elämään myös ”kyllä” jatkuvasti joka puolelta kuuluvien ”ei”-n sijaan. Tämä on tarkoittanut järjestön toiminnan rakentamista siten, että nuoret tulevat järjestössä nähdyiksi ja kuulluiksi arvokkaina ja merkityksellisinä persoonina, vastavoimana arjessa usein toistuville mitätöimiselle, ulossulkemisen ja ongelmana näkemisen kokemuksille (Vilanova 2000, 129). Yksinkertaisimmillaan tämä toteutuu siinä, että jokainen nuori huomioidaan erikseen hänen tullessaan aloittamaan päivän aktiviteetteja, hänet toivotetaan tervetulleeksi ja hänen kuulumisiaan kysytään, pysähtyen aidosti ja ajan kanssa kuuntelemaan. Taidekasvatuksen prosesseissa pedagoginen ”kyllä” toteutuu vapautena tykätä, haluta, valita, luoda, nauttia, elää, vaihtaa kokemuksia...” (Macedo 2000, 72; ks. myös Ryynänen 2011, 210).

Projeto Axén taidekasvatukselliset prosessit ovat järjestössä kehitetyn ”halun pedagogiikan” keskeinen rakenneosia. Halun pedagogiikka suuntaa huomion nuorten oikeuteen unelmoida ja tarpeeseen tukea nuorten omaan elämään liittyvien toiveiden ja unelmoinnin (uudelleen)opettelua – sitä, että myös heillä on oikeus toivoa ja haluta asioita ja toimia niiden toteutumiseksi. Halun pedagogiikka korostaa nuorten omaa toimijuutta, jota etsitään houkuttelemalla esiin unelmia ja pohtimalla mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen. Järjestön toiminnassa mukana olevat nuoret puhuvat itse paljon siitä, miten jo järjestön toiminnassa mukanaolo itsessään avaa uusia näköaloja ja samalla myös uusia unelmia. (Ryynänen 2011, 204–205; myös Vilanova 2000, 133.)

Projeto Axén halun pedagogiikka eri puolineen ammentaa myös kasvatustilafilosofi Paulo Freiren näkemyksestä, että yhteiskunnallisen toimijuutemme keskeisiä rakenneosia on tietoisuuden ja tiedostavuuden kehittyminen ympäröivästä yhteiskunnasta ja sosiaalisesta todellisuudesta. Tämän kyvyn harjoittamiseen Freire kehitti dialogisen menetelmänsä. Se perustuu ajatukseen yhteisen keskustelun kautta rakentuvasta tiedosta, jossa keskeistä on asioiden yhdessä tapahtuva problematisointi. Esimerkiksi yhteiskunnan rakenteita tai yhteiskunnallista tilannetta ei oteta annettuna vaan yhdessä nuorten kanssa pyritään pääsemään asioiden juurille: Miksi yhteiskunta toimii juuri tällä tavoin? Miten sen pitäisi toimia? Mitä minä ja me yhdessä voimme tehdä edesauttaaksemme muutosta? (Esim. Freire 2005.) Tämänkaltaisen yhteiskunnallisen ymmärryksen vahvistumisen tukeminen on emansipaation olennainen rakennusosa.

Yhteiskunnallisen ymmärryksen kriittistä syventämistä harjoitetaan järjestössä ennen muuta nuorten elämänpiiristä nousevia asioita ja tapahtumia yhdessä pohtien ja problematisoiden. Tätä toteutetaan esimerkiksi yhteisessä aamupiirissä, jossa voi nostaa esiin vaikkapa viimeaikaisia tapahtumia omalta asuinalueelta tai muutoin itseä mietityttäviä asioita yhteisesti pohdittavaksi muiden nuorten ja järjestön kasvattajien kesken. Tavoite on oppia katsomaan omaa elämänpiiriä ja yhteiskuntaa laajemmin uusin silmin ja kriittisesti, siten, että näkyväksi tulee erilaisia piilossa olevia tekijöitä ja yhteyksiä. (Vilanova 2000, 142.) Samalla nuoria tuetaan haastamaan yhteiskunnan vallitsevia jäsennystapoja, esimerkiksi toisaalta hegemonista tarinaa favela-nuorten olemattomista mahdollisuuksista ja toisaalta sortumista ympäröivän yhteiskunnan rakenteita ylenkatsovaan ”minä pystyn kaikkeen” -ajatteluun (Ryynänen 2011, 206–207; ks. myös Brunila & Ryynänen 2016). Tämä on yksi ulottuvuus siinä emansipaation prosessissa, jota olemme edellä kuvanneet. Järjestön työntekijät eivät ole tällöin tietoa siirtäviä opettajia vaan ennen muuta kasvun tukijoita ja rinnalla kulkijoita, jotka oppivat yhdessä nuorten kanssa.

Arjen tukiverkostojen vahvistumisen tukeminen on kolmas toimintaulottuvuus, joka nähdään Projeto Axéssa tärkeäksi. Käytännössä se tarkoittaa siltojen rakentamista nuorten kasvun ja kasvatuksen eri ympäristöihin, ennen muuta perheeseen, asuin-yhteisöön ja kouluun. (Ryynänen 2011, 215.) Kun pohditaan yhteiskunnallisen integraation kysymyksiä, näistä erityisesti koulun ja koulutuksen merkitys on keskeinen. Brasilian koulujärjestelmä jakautuu ilmaisiin julkisiin ja maksullisiin yksityiskouluihin – ja julkiset koulut ovat pääsääntöisesti sitä heikkolaatuisempia mitä köyhemmillä alueilla ne sijaitsevat. Monen favela-alueella asuvan nuoren koulutus pohja jää siis tästä syystä varsin heikoksi, ja moni myös jättää koulun kesken. Projeto Axén toimintaan osallistumisen edellytys on, että nuori käy koulua tai palaa jatkamaan keskeytyneitä opintojaan. Järjestössä myös pyritään tukemaan nuoren koulunkäyntiä siten, että opintojen jatkaminen yliopistossakin tulee nuoren niin halutessa kyseeseen. Kaikkia tuetaan

suorittamaan vähintään peruskoulutasoiset opinnot loppuun. Tavoitteena on, että puutuva peruskoulutus ei olisi myöhemmin esteenä esimerkiksi ammatilliselle jatkokoulutukselle, mutta samalla koulun haasteita pyritään järjestössä tunnistamaan ja ”paikkaamaan” niitä mahdollisuuksien mukaan. (Ryynänen 2011, 220.) Julkisen koulutuksen haasteiden näkyväksi tekeminen ja ongelmiin ratkaisujen pohtiminen ovat myös yksi Projeto Axén yhteiskunnallisen toiminnan alue.

Järjestö pyrkii kaikinensa lisäämään toiminnassaan mukana olevien nuorten elämään vaikuttavien yhteiskunnallisten epäkohtien näkyvyyttä ja herättelemään niistä julkista keskustelua. Tähän liittyy se, että Projeto Axé asemoi ja identifioi itsensä kansalaisjärjestönä toisin toimijaksi ja usein mahdottomaksi tuomittujen mahdollisuuksien todentajaksi. Tämä toteutuu tehokkaimmin järjestön arkisen toiminnan kautta uusia toimintatapoja kokeillen ja onnistumisista aktiivisesti viestien. Tällöin tavoitteena on erään järjestön työntekijän sanoin osoittaa, että olemassa oleviin haasteisiin on kyllä olemassa ”poliittisia, pedagogisia ja taiteellisia keinoja ja ratkaisuja”, kunhan on myös tahtoa niiden kokeilemiseen ja toteuttamiseen. Projeto Axéssa kokeilut mahdollistaa paitsi tahto myös se, että järjestön pieni koko ja toimintatapojen joustavuus tekevät siitä kasvatuksen formaaleja toimijoita ketterämmän ja kokeilevemmän, ”laboratoriomaisemman”. Järjestö haluaa kuitenkin toiminnallaan myös herättää keskustelua siitä, miten toisin toimimisen malleja olisi mahdollista soveltaa myös esimerkiksi formaaliin koulutukseen. (Ryynänen 2011, 224–227.)

Projeto Axé -järjestö ei siis määrittele tehtävänsä nuorisokasvatuksellista työtä tekemänä kansalaisjärjestönä yksinomaan siksi työksi, jota tehdään konkreettisesti nuorten parissa, vaan näkee (nuoriso)kasvatuksellisen toimintakenttensä käsittävän koko yhteiskunnan ja määrittelee toimintansa suunnaksi myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen. Sen tavoitteena on paitsi parantaa nuorten parissa toteuttamansa kasvatustyön käytännön edellytyksiä myös laajasti edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Tämä toteutuu käytännössä esimerkiksi pyrkimyksinä vaikuttaa nuoria koskevaan lainsäädäntöön tai osallistumalla aktiivisesti ruohonjuuritason kampanjointiin lapsiin ja nuoriin kohdistuvan seksuaalisen ja muun hyväksikäytön kitkemiseksi. (Ryynänen 2011, 225–229.)

Projeto Axé -esimerkki on yksi näkökulma siihen, mitä luvun alussa kuvattu integraation ja emansipaation kaksoissidos tarkoittaa käytännön nuorisokasvatuksellisessa työssä. Kun yhteiskuntaa määrittää voimakas eriarvoisuus, on erityisen keskeistä pohdita, miten sitä voi muuttaa oikeudenmukaisemmaksi myös kasvatuksen keinoin. Tämä tarkoittaa reunoille sysättyjen nuorten yhteiskuntasuhteen vahvistumisen tukemista ja samanaikaisesti laaja-alaisen ja kriittiseen pohdintaan kannustavan yhteiskunnallisen ymmärryksen rakentamista yhdessä nuorten kanssa. Projeto Axé -esimerkki muistuttaa myös siitä, että kun integraatiota ja emansipaatiota tarkastellaan nuorisokasvatuksen tavoitteena, kasvatustyön toimintaympäristö laventuu väistämättä yksinomaan nuorten parissa toteutettavaa toimintaa laajemmaksi siten, että kasvatustajattelu tulee ulottaa koskemaan koko yhteiskuntaa, ei ainoastaan niitä suhteita, joita kasvatus välittömimmillään koskee.



## LOPUKSI

Brasilialaisen kansalaisjärjestön nuorisokasvatuksellinen työ rikollisuuden ja väkivallan luonnehtimilla periferia-alueilla elävien nuorten parissa saattaa tuntua käytännön sovellettavuuden näkökulmasta hieman kaukaiselta silloin, kun tuota työtä tarkastellaan Suomen kaltaisesta yhteiskunnasta käsin. Yhtymäkohtia on kuitenkin ensivaikutelmaa enemmän. Suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiskehitys on tehnyt monista aiemmin – tai ainakin viime vuosikymmeninä – kaukaisilta tuntuneista ilmiöistä jokapäiväisiä myös Suomessa. Tällaisia ovat esimerkiksi eri yhteiskuntaluokkien todellisuuksien selvä erkaantuminen toisistaan, avoin tiettyihin ihmisryhmiin kohdistuva syrjintä ja rasismi sekä väkivallan uhka. Tästä näkökulmasta brasilialainen toimintaympäristö ja siitä nousevat erityiset kasvatukselliset kysymykset ja haasteet sekä niiden ratkaisuyritykset eivät olekaan enää niin kaukana. Esittelemässämme sosiaalipedagogisessa lähestymistavassa on paikka- ja tilannesidonnaisuuden rinnalla myös senkaltaista universaalisuutta, joka ylittää maantieteelliset rajat. Yhteiskunnallisen toimintaympäristön ja keskustelukulttuurin muuttuessa myös Suomessa on entistä keskeisempää pohtia, mitä ovat ne kasvatukselliset keinot, joilla yhteiskuntaa voi muuttaa oikeudenmukaisemmaksi, ja miten parhaiten tuetaan nuorten kasvua yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäjiksi.

Linjasimme johdannossa, että artikkelin tarkoituksena on tuoda esiin sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan lähtökohtia, jotka nähdäksemme tekevät sosiaalipedagogiikasta erityisen sopivan tieteenalan nuorisualan työn teoreettiseksi perustaksi. Olemme keskittyneet ennen muuta integraation ja emansipaation teemojen tarkasteluun ja esitelleet, miten niitä voi käytännön nuorisokasvatuksellisella työllä tukea. Integraation ja emansipaation valitsimme tekstin kantavaksi teemaksi siksi, että käsitteet kutovat nuorisualan työn ja nuoriso-/yhteisöpedagogisten kysymysten pohdintaan luontevasti laajemman yhteiskunnallisen viitekehyksen.

Valitsemamme käsitteet eivät ole kovin yleisiä nykyisissä nuorisokasvatuksen tarkasteluissa, vaan nuorisualan työn tavoitteita määritellään usein esimerkiksi osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteiden kautta. Kuitenkin jos osallisuus ja yhteisöllisyys ymmärretään sosiaalipedagogisesti, niissä on tavallaan kyse integraation ja emansipaation tavoitteiden viemisestä arjen yhteisöjen tasolle: ne viittaavat mukaan pääsemiseen, osallistumiseen ja johonkin kuulumisen tunteen kehittymiseen, mahdollisuuteen elää osana yhteisöjä omana itsenään ja toimia niissä asioiden muuttamiseksi yhdessä muiden kanssa (ks. osallisuudesta sosiaalipedagogisena käsitteenä Nivala & Ryyänen 2013). Omalla näkökulmallamme haluamme korostaa, että osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet tarvitsevat aina tuekseen ymmärryksen siitä, mikä on se laajempi yhteiskunnallinen viitekehys, jossa toimitaan. Tämä on tärkeää ennen muuta siksi, että pedagogisia kysymyksiä tarkastellaan suorastaan kummallisen usein ikään kuin yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisuudesta irrallisina asioina. Siksi on hyvä muistaa Paulo Freiren toteamus, että kaikki kasvatusta on poliittista. Kaikki kasvatuksellinen työ rakentaa tietynlaisia yhteiskuntaa ja niin tehdessään ponnistaa tietynlaisesta näkemyksestä siitä, minkälainen yhteiskunta ja elämä on toivottavaa. (Esim. Freire 2005.) Esimerkiksi filosofi **Martha Nussbaum** on kantanut tutkimuksissaan huolta siitä, että 2000-luvun koulut kasvattavat kansakuntien kilpailukyvyistä huolehtiessaan ennen muuta ”hyödyllisiä koneenosia”, joilta puuttuu kykyä asioiden laaja-alaiseen näkemiseen ja kriittiseen ajatteluun (Nussbaum 2010, 2). Tällä tavoin rakentuva kasvatusta unohtaa, että kasvatuksen tarkoitus

ei ole kasvattaa kuuliaisia palvelijoita vaan tukea mielekkään oman paikan löytämistä. Sen tulee perustua jatkuvaan, yhdessä nuorten kanssa toteutettavaan analyysiin vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä yhteiskunnan rakenteista ja niihin sisältyvistä syrjivistä käytännöistä. Tämänkaltaisen nuorisokasvatuksellisen työn kehittämiseen kriittinen sosiaalipedagoginen orientaatio tarjoaa hyviä lähtökohtia.

## VIITTEET

1 Artikkelin on kirjoitettu vuonna 2016.

## LÄHTEET

Brunila, Kristiina & Ryyänen, Sanna (2016) New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2016.1191627> (viitattu 22.8.2016).

Caride, José Antonio (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Hämäläinen, Juha (1995) *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Hämäläinen, Juha (2000) *Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi*. Kuopio: Snellman-instituutti.

Hämäläinen, Juha (2006) Hyvinvoinnin kaksi strategiaa: poliittinen ja pedagoginen. Teoksessa Pauli Niemelä & Terho Pursiainen (toim.) *Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Professori Juhani Laurinkarin juhlakirja*. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopio: Kuopion yliopisto, 16–29.

Hämäläinen, Juha (2007) Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki & Kuopio: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Kuopion yliopisto, 169–200.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki, Porvoo, Juva: WSOY.

Kurki, Leena & Nivala, Elina (2006) Johdanto. Teoksessa Leena Kurki & Elina Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 11–23.

Macedo, Marle de Oliveira (2000) O cenário da exclusão social – uma tentativa de reconstrução. Teoksessa Ana Maria Bianchi (toim.) *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 47–78.

Madsen, Bent (2001) *Socialpedagogik*. Käännös tanskasta: Birgitta Amstrand Frisk. Lund: Studentlitteratur.

Mollenhauer, Klaus (1987) *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Alkuperäisteos 1959. Weinheim und Basel: Beltz.

Mollenhauer, Klaus (2001) Einführung in die Sozialpädagogik. *Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Alkuperäisteos 1964. Weinheim und Basel: Beltz.

- Montoya Sáenz, Josefa Magdalena (2002) Marco conceptual de la pedagogía social. Teoksessa Maria Paz Lebrero Baena & Josefa Magdalena Montoya Sáenz & José María Quintana Cabanas (kirj.) *Pedagogía social*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia, 19–123.
- Nivala, Elina (2007) Kansalaisuus nuorisokasvatuksen teorian jäsentäjänä. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Kuopion yliopisto, 93–131.
- Nivala, Elina (2008) *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nivala, Elina & Rynnänen, Sanna (2013) *Osallisuus sosiaalipedagogisena käsitteenä*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura, 9–41.
- Nussbaum, Martha (2010) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Quintana Cabanas, José María (1988) *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, José María (2000) *Pedagogía Social*. Alkuperäisteos 1984. Madrid: Dykinson.
- Rynnänen, Sanna (2011) *Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Siljander, Pauli (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Trilla, Jaume (2008) A educação não-formal. Teoksessa Valeria Amorim Arantes (toim.) *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 15–58.
- Úcar Martínez, Xavier (2006) El porqué y el para qué de la pedagogía social. Teoksessa Jordi Planelles Ribera & Jesús Vilar Martín (toim.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC, 233–270.
- Vilanova, Valda (2000) O Axé e o sujeito de conhecimento. Teoksessa Ana Maria Bianchi (toim.) *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 127–162.