



ROIVAINEN, I. & PANTA-TURKKO, J. (Toim.)
 YHTEISÖT JA YHTEISÖJÄALITIMEN
 LAHTOKOHDAT. 2016.

5 YHTEISÖT KASVATUKSEN, TAITEEN JA HOIVAN VOIMAVARANA

5.1 Yhteisökasvatus näkökulmana yhteisöihin ja yhteistyöhön

SANNA RYYNÄNEN

Filosofi Martin Buber (1878–1965) luetlee vuonna 1929 pitämässään puheessa kolme aidon yhteisön välttämätöntä edellytystä. Niistä ensimmäinen on yhteisössä toteutuvien suhteiden vastavuoroisuus, suoruus ja välittömyys sen sijaan, että suhteet rakennettaisiin yksinomaan jonkin yhdistävän seikan, kuten yhteisten kiinnostuksen kohteiden tai työn varaan. Yhteisössä ihminen kohtaa ihmisen sen sijaan, että vain asiat kohtaisivat toisensa. Toiseksi, yhteisölliset suhteet ovat kokonaisvaltaisia ja kaiken läpäiseviä vastakohtana sille, että elämän antaisi viipaloitua joukoksi toisistaan tiukasti erillään pidettäviä elämänalueita. Yhteisössä ihmiset kohtaavat toisensa kokonaisina ihmisinä, ei siivuina ihmisyiden kokonaisuudesta. Kolmas edellytys on kyky ja halu nähdä ja kohdata toiset ihmiset sellaisina kuin he ovat, yrittämättä tehdä toisista omien odotusten ja toiveiden mukaisia tai käyttämättä heitä omien päämäärien saavuttamiseen. (Buber 2008, 87–88.) "Kohtaaminen voi olla molemminpuolista ja välitöntä vain, jos emme ennakolta kategorisoi toisiamme omien toiveidemme, pyyteidemme tai tarkoitustemme mukaisiksi", kirjoittaa Buberin dialogisuusfilosofiaa analysoinut Veli-Matti Värrä (2004, 66).

Buberin kuvaama aito yhteisö on esimerkki tietynlaista vuorovaikutuksen ja toisten ihmisten kohtaamisen tapaa ja laatua edellyttävistä "vaativista" yhteisömäärittelyistä. Erotuksena mistä tahansa sattumanvaraisesta ihmisten yhteenliittymästä nimenomaan vastavuoroiset suhteet ja aivan erityinen tapa kohdata toiset ihmiset tekevät yhteisöstä yhteisön. (Ks. myös Kurki 2002a; Freire 2005.) Yhteisö näin ymmärrettynä on myös jotakin enemmän tai syvempää kuin perinteisten yhteisömäärittelmien kuvaukset yhteisöistä ihmisten yhteenliittyminä, jotka tietty paikka tai ympäristö, samankaltainen elämäntilanne tai yhteiset intressit ovat tuoneet yhteen ja näin synnyttäneet yhteenkuuluvuuden tunteen (ks. esim. Blackshaw 2010, 5). Yhteisö on joukko persoonia (erotuksena minäkeskeisesti maailmaan suuntautuvista yksilöistä), jotka toimivat yhdessä ja näkevät paitsi toiminnassa muovautuvan nykyhetken ja tulevaisuushorisontin myös toisensa (Kurki 2002b; 2011).

Tällaiset yhteisömäärittelyt esitetään monesti jonkin kaukaisen horisontin piirtävinä ideaaleina, jonkinlaisina mittatikuina, jotka osoittavat suunnan, jota kohti kulkea. Buber kuitenkin korostaa, että kyse ei ole vain ideaalista vaan käytännöllisestä ohjeistosta, jonka kuvaamat periaatteet on tarkoitettu eletäväksi todeksi arjessa, tässä ja nyt. ”Tämä on ainoa todellisuus, joka meillä on. Vain tässä voimme jotakin rakentaa.” (Buber 2008, 89.) Buberkaan ei tosin ajattele, että yhteisöjen ja yhteisöllisyyden rakentaminen ja rakentuminen tapahtuisi aina jotenkin itsestään ja omin voimin. Hänen mukaansa se suorastaan vaatii tukeen *kasvatusta* – mutta ei minkälaista kasvatusta tahansa. Yhteisöjen ja yhteisöllisyyden kasvatuksellisen tukemisen tulee olla myös omilta lähtökohdiltaan yhteisöllistä ja juurtua yhteisöihin. Buberin sanoin: ”kasvatusta yhteisöön voi tapahtua vain yhteisön kautta” (mt., 90). Näkökulma pitää näin sisällään ajatuksen, että (aidossa) yhteisössä itsessään on jo erityistä kasvatuksellista voimaa, se ”kasvattaa pelkällä läsnäolollaan” (mt.).

Buberin näkemykset yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä sekä niiden kasvatuksellisuudesta ja kasvatuksellisesta tukemisesta johdattavat siihen, mistä yhteisökasvatuksessa on kyse. Se on (1) yhteisöissä toimimisen kasvatuksellisen, kasvua tukevan ja inhimilliselle toiminnalle ihanteellisen ominaisuuden tunnistamista sekä (2) tämän ominaisuuden systemaattista ja tavoitteellista valjastamista yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseksi sekä yhteisen toiminnan innoittajaksi. Yhteisökasvatusta on siis yhteisöissä tapahtuvaa, yhteisöllisyydestä ammentavaa ja yhteisöllisyyttä vahvistamaan pyrkivää kasvatusta. Se perustuu eräänlaiseen kaksoissidokseen: yhteisön olemassaolo edellyttää kasvua yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen, ja kasvu yhteisöllisyyteen edellyttää puolestaan yhteisöä.

Yhteisökasvatuksen kaikkein ominta toimintakenttää on ihmisten kohtaaminen arkipäivän konteksteissa ja tilanteissa, niin sanotusti heidän omalla maaperällänsä (esim. Salo 2002; Salo & Suoranta 2005, 153; Kurki 2006a). Yhteisökasvatuksellista otetta hyödynnetään myös esimerkiksi nuorisotyössä, aikuiskasvatuksessa ja muilla non-formaalien kasvatusten tyypillisemmällä kentällä. Silloin pyritään ennen muuta vahvistamaan ihmisten yhteisöllistä toimintakykyä ja edistämään sitä kautta yhteisöjen ja yhteisöllisen toiminnan sekä kaikkinaisen yhteisöllisen orientaation leviämistä yhteiskunnassa. Yhtä kaikki kyse on myös tällöin kasvatuksesta, joka kumpuaa ihmisten arjesta ja arjen kokemuksista (esim. Tett 2010, 1). Yhteisökasvatuksellisella otteella olisi nykyistä enemmän paikkansa myös kasvatuksen formaaleissa instituutioissa, kuten kouluissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakoulutuksen piirissä. Tästä muistutti jo suomalaisen kasvatustieteen klassikko Matti Koskenniemi (1908–2001) vuonna 1952 julkaistussa teoksessaan *Sosiaalinen kasvatustieteen koulussa*: ”Koulu on elävä

yhteisö, ja sen vuoksi sen puitteissa voidaan opastaa lapsia ymmärtämään suhdettaan erilaisiin ryhmittymiin ja yhteisöihin sekä niiden jäseniin, tajuamaan, miten erilaiset muodostetut toimivat ja mikä asema hänellä niissä on, sekä harjaantumaan rakentavaan yhteistyöhön” (Koskenniemi 1952, 17).

Yhteisökasvatusta on nähty hegemonisten, eli vallitsevien ja hallitsevien, opettaja- tai kasvattajakeskeisten kasvatuskäytäntöjen vaihtoehdoksi ja vastavoimaksi – tai vähintäänkin vastavoiman mahdollistajaksi (esim. Salo 2002, 13). Vastavoimaluonteen voi tilanteesta ja toimintaorientaatiosta riippuen ymmärtää esimerkiksi muodollisen kasvatuksen yleisiä käytäntöjä kokonaisvaltaisemmaksi ja ihmis- ja arkilähtoisemmäksi otteeksi tai radikaalimmaksi pyrkimykseksi vaikuttaa vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja rakenteisiin oikeudenmukaisuutta edistäen. Yhteisökasvatusta on myös jo itsessään vastavoima vallitsevalle yksilöllisyydelle, yksilön vastuuta ja yksin pärjäämistä korostavalle eetokselle ja uusliberalistiselle ideologialle, joka kannustaa keskinäiseen kilpailuun ja joka tekee yksilöistä yhteiskunnallisten ongelmien vastuunkantajia (esim. Schugurensky 2014, 10). Yhteisökasvatusta pyrkii tuomaan yhteisöllisen takaisin edistämällä yhteistoimintaa kilpailun sijaan ja tukemalla ihmisiä näkemään keskinäisen riippuvuutensa samoin kuin kaikkiin luonnon eläviin ja koko luontoon ulottuvan yhteenkietoutuneisuutensa yksilö- ja ihmiskeskeisen maailmankuvan sijaan. Voidaan puhua erityisesti ”osallistuvasta maailmankuvasta”. (Ledwith & Springett 2010, 30–31.)

YHTEISÖKASVATUKSEN SUUNTIA JA SUUNTAUKSIA

Yhteisökasvatuksen ominaisuuden rajaaminen ja täsmäntäminen tietynlaiseksi ei ole kuitenkaan yksinkertaista. Yhteisökasvatusta määrittelyä aloitetaan tyypillisesti toteamalla, että yhteisökasvatuksella ei ole yhtä selkeää määritelmää (esim. Tett 2010, 2). Tämä johtuu yhteisökasvatuksen moninaisista historiallisista juurista, joista on kutoutunut erilaisten lähestymistapojen, käytäntöjen, toimintamuotojen ja tavoitteiden rihmas-to. Keskeisimmät mutta eivät ainoat yhteisökasvatukselliset suuntaukset ovat brittiläinen *community education* -perinne (esim. Tett 2010), angloamerikkalainen yhteisötyö ja yhteisöjen kehittämistyö (*community work, community development* – esim. Ledwith 2011) latinalaisamerikkalaisen kriittisen ”kansankasvatuksen” (*educación/educação popular*) taustoittama radikaali vapautuksen pedagogiikka (esim. Horton & Freire 1990; Freire 2005), sosiaalipedagogiikka ja sen sovellusalueena sosiokulttuurinen innostaminen (esim. Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2006), yhteisöpedagogiikka (esim. Kuivakangas, toim. 2012), pohjoismainen vapaa sivistystyö (esim. Niemelä 2011) sekä nuoriso- ja aikuiskasvatuksen yhteisöjä ja yhteisötyötä painottavat muodot (esim. Salo & Suoranta 2005). Niitä yhdistää yhteisöjen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen tavoittelu näkökul-

manaan se, että yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat tärkeitä itsessään, *itseisarvoisia*, eivät väline jonkin muun päämäärän saavuttamiseksi. Yhteisöjen itseisarvoisuuden tunnistamiseen liittyy esimerkiksi edellä mainittu yhteisön ymmärtäminen kasvun ja oppimisen ympäristöksi, siis yhteisön kasvatuksellisen potentiaalin tunnistaminen.

On varsin tyypillistä, että yhteisökasvatuksesta puhuttaessa sitä tarkastellaan vain jonkin mainitun perinteen näkökulmasta (ks. esim. Kurki 2002b; Salo & Suoranta 2005; Tett 2010). On kuitenkin tarpeen tiedostaa ja tunnistaa perinteiden moninaisuus, sillä yhteisen perustuksen ohella perinteiden välillä – ja myös niiden sisällä – on huomattaviakin eroja siinä, miten itse yhteisö tai yhteisön tukemisen kasvatukselliset keinot ja tuon tukemisen tavoitteet ymmärretään. Yhteisökasvatuksen eri suuntausten tai painotusten ääripäitä voi kuvata esimerkiksi erona *yhteisön kasvattamisen* ja *yhteisönä kasvamisen* välillä (ks. esim. Salo 2002, 14–15). Yhteisön kasvattamisesta on kyse silloin, kun kasvatukselliset keinot, tavoitteet ja visiot määritellään yhteisön ulkopuolella ja niitä saavutetaan asiantuntijan roolissa vain toteuttamaan. Tämänkaltaisen yhteisökasvatus on tyypillisesti säilyttävää, eli sillä toteutetaan vallitsevan yhteiskunnallisen järjestelmän tavoitteita ja pyritään vaikuttamaan ennen muuta yhteiskunnallisen eriarvoisuuden seurauksiin, ei sen syihin. Yhteisönä kasvaminen on puolestaan yhteistoiminnallinen prosessi, jossa yhteisö itse on lähtökohta. Kasvattajat toimivat lähinnä tukena ja innostajina. Tämänkaltaisen yhteisökasvatus on *vapauttavaa* siinä merkityksessä, että se tukee yhteisön omien voimavarojen tunnistamista ja käyttöönottoa sekä yhteistä toimeen ryhtymistä (vrt. esim. Freire 2005). Se nojautuu näkemukseen yhteiskunnan eriarvoisuuksia ja epäoikeudenmukaisuuksia tuottavista ja ylläpitävistä rakenteista, joita tulee uusintamisen sijaan oppia tunnistamaan ja tiedostamaan ja joihin tulee pyrkiä vaikuttamaan oikeudenmukaisuutta lisäten. Keskeistä on opetella yhdessä tarkastelemaan vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta laajasti, tavoitteena ymmärtää omaa elämää osana yhteiskuntaa ja pyrkimyksenä oppia ja löytää yhdessä keinoja oman ja yhteisön tilanteeseen sekä koko yhteiskuntaan vaikuttamiseen. (Ks. esim. Salo 2002; Kurki 2006a, 64–69; Tett 2010, 6; Ledwith 2011, 129, 144–148.)

Suomalainen yhteisökasvatus juurtuu ennen muuta pohjoismaiseen vapaan sivistystyön perinteseen, eli kansanopistoihin, nuorisoseuroihin, opintopiireihin, kansalais- ja työväenopistoihin ja muihin vastaaviin (ks. esim. Niemelä 2011). Nyky-ymmärryksessä keskeisessä roolissa on sosiaalipedagogiikka, joka on vakiintunut esimerkiksi ammattikorkeakoulujen yhteisöpedagogikoulutuksen viitekehikseksi (ks. esim. Kauhanen 2011) ja on levinnyt yhteisötyön kentillä erityisesti sosiokulttuurisen innostamisen siivittämänä (esim. Kurki 2006a; 2011). Näiden rinnalla yhteisökasvatuksesta toki elää myös Suomesa muitakin tulkintoja ja niitä seuraavia käytäntöjä.

SOSIAALIPEDAGOGIikka ON YHTEISÖLLISTÄ PEDAGOGIikkaa

Sosiaalipedagogiikka on kasvatussoppi ja -teoria, jonka kolmesta keskeisestä määrittäjästä yksi on yhteisöllisyyttä, yhteisöllistä yhteiselämää ja ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta koskevat kysymykset. Kaksi muuta ovat kasvatuksen yhteiskunnallisten kytkentöjen korostaminen ja yhteiskunnallisen huono-osaisuuden kohtaaminen pedagogisin keinoin. Sosiaalipedagoginen toiminta tukee kasvua yhteisölliseen elämään, yhteisössä ja yhdessä yhteisön kanssa unohtamatta yksilöä ja hänen ainutlaatuisia persoonansa. (Esim. Hämäläinen & Kurki 1997, 16, 37.) Yhteisö ymmärretään tällöin tekstin alussa esitellyn Martin Buberin yhteisömäärittelyn kanssa samansuuntaisesti: yhteisön ja yhteisöllisyyden ytimessä on toisen ihmisen kohtaaminen sekä dialogiset ja vastavuoroiset suhteet.

Sosiaalipedagoginen toiminta rakentuu siis näkemykselle, että yhteisöä ei tule ajatella vain kokonaisuutena, joukkona yhdessä toimivia ihmisiä, vaan nähdä sen muodostuvan yksittäisistä, erilaisista ja erityisistä persoonista. Sosiaalipedagogisen toiminnan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että yhteisö tulee kohdata jokaisen ihmisen erityislaatu huomioiden sekä tukien sellaisten suhteiden vahvistumista, joissa tuo erityislaatu tulee kohdatuksi (Kurki 2002b). Näin tavoitellaan yksittäisten ihmisten ja yhteisön tasapainoista suhdetta, jossa yhteisö ei kollektivistisesti alistaa yksittäisiä jäseniään eikä yksilö elä individualistisesti yhteisöstä riippumatta (Kurki 2002a, 63–73). Sosiaalipedagogisen ymmärryksen mukaan ihmisen perusolemus on siis yhteisöllinen ja sosiaalinen ja yhteisö on persoonan kasvun ”koti” (esim. Hämäläinen & Kurki 1997, 210). Ihmiset oppivat ja kasvavat yhteisölliseen toimintaan osallistuessaan, ja tuon osallistumisen myötä yhteisöt puolestaan kehittyvät ja vahvistuvat (Trilla 1997, 29).

Toinen sosiaalipedagogista toimintaa luonnehtiva, omanlaistaan painotusta yhteisötyöhön tuova ominaispiirre kiteytyy sanaan *praksis*. Se tarkoittaa teorian ja käytännön, ajattelun ja toiminnan toisiaan ruokkivaa ja rikastavaa suhdetta, yhteisökasvatuksen näkökulmasta siis ennen muuta sitä, että toiminnan tulee olla reflektoitua eli tietoista ja pohdittua. *Praksis* edellyttää kykyä ottaa etäisyyttä arkiajattelusta ja niistä tavoista, joilla olemme tottuneet rutiininomaisesti näkemään ja käsittelemään ympärillämme olevia asiatiloja. (Esim. Freire 2005, 139.) Toiminnan alaa koskeva teoreettinen ja tutkimustieto on yksi keino tämänkaltaiseen etäisyydenottoon, mutta sitä voi olla myös omaa ja yhteistä elämää koskevien konkreettisten tilanteiden ja ongelmien ratkominen yhdessä.

SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN

Sosiaalipedagogiikan sovellusalueena sosiokulttuurinen innostaminen on yksi konkreettinen koordinaatio yhteisökasvatukseen silloin, kun seurataan sosiaalipedagogista orientaatiota (ks. esim. Kurki 2006a). Sosiokulttuurinen innostaminen on yhteistoiminnallista ja dialogista pedagogiikkaa, joka antaa välineitä lisätä ja syventää ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä tukea ja edistää ihmisten osallistumista oman elämänsä ja yhteisönsä rakentamiseen. Innostamisessa keskeistä on ihmisten ja yhteisöjen liikkeelle saattaminen ja sen myötä muutosten aikaansaaminen yhteisössä, lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. (Esim. Trilla 1997, 26; ks. myös Kurki 2002b, 68; 2006a.)

Sosiokulttuurisen innostamisen metodologinen lähtökohta on ihmisten oma *osallistuminen*. Käytännön toiminnassa tämä tarkoittaa freireläistä toimintatutkimuksellista otetta, eli yhdessä etenemistä tilanteen kartoittamisesta toimintatapojen suunnitteluun. Vallitsevaan tilanteeseen perehdytään yhdessä siitä laaja-alaisesti tietoa hankkien. Tilannetta pohditaan ja analysoidaan yhdessä pyrkien ymmärtämään, mistä missäkin havaitussa asiassa on oikein kyse, sekä hahmotellaan muutostarpeita ja horisonttia, jota kohden lähdetään kulkemaan. Toimeen ryhtymiseksi etsitään yhdessä tarkoituksenmukaisia toimintatapoja – ja ryhdytään toimeen vallitsevan tilanteen muuttamiseksi. Tiivistettynä sosiokulttuurisen innostamisen prosessi kulkee jotenkin näin: "meidän on nähtävä, arvioitava näkemämme ja toimittava muutoksen aikaan saamiseksi" (Kurki 2006b, 154). Keskeistä on, että toiminnan sisällöt ja toimintatavat määritellään yhdessä. Kasvattajat ovat tällöin kanssakokijoita, kanssatulkitsijoita ja kanssatoimijoita sekä fasilitaattoreita eli toiminnan käytännön sujuvoittajia ja innostajia. Kasvattajat ovat siis toiminnan viritäjiä ja sen käynnissä pitäjiä, eivät toiminnan tavoitteiden ja tapojen yksinomaisia määrittelijöitä tai sen autoritatiivisia johtajia. Innostamisen prosessissa etsitään yhdessä toiminnan päämäärä ja ryhdytään yhdessä, keskinäiseen vuorovaikutukseen nojautuen, toimimaan tuon päämäärän suuntaan. (Kurki 2006a, 89.)

Innostamisen toimintatutkimuksellinen prosessiluonne perustuu ajatukseen osallistumisen kasvattavuudesta, siis siitä, että opimme ollessamme mukana, tehdessämme päätöksiä, käydessämme niitä koskevia keskustelua ja tehdessämme ylipäätään asioita, joita emme välttämättä ole aiemmin tehneet. Tätä on tutkittu esimerkiksi osallistuvan demokratian käytäntöjen näkökulmasta (esim. McCowan 2003; Caddell 2004). Yhteistoiminnallinen osallistuminen, sen paremmin kuin vastavuoroinen vuorovaikutuskaan, ei kuitenkaan tapahdu läheskään aina itsestään selvästi ja ilman kasva-

tuksellista tukea. Sosiokulttuurisen innostamisen erilaiset vuorovaikutusta ja osallistumista tukevat kasvatukselliset käytännöt muodostavat kolme toisiinsa limittyvää ulottuvuutta: pedagogisen, sosiaalisen ja kulttuurisen (ks. esim. Kurki 2006a, 46–47).

Pedagogisella toiminnalla tuetaan kunkin ihmisen persoonallista kasvua ja persoonan vahvistumista, kriittistä ajattelukykyä ja yhteiskunnallista ymmärrystä. Sosiaalinen toiminta on yhteisön vahvistamista esimerkiksi ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutusta tukien. Kulttuurisen toiminnan avulla pyritään tukemaan luovuuden ja monipuolisen ilmaisan kehittymistä erilaisin taidetoiminnallisilla ja taidekasvatuksellisin keinoin. Mielikuvituksekkouden ja luovuuden tukeminen on näistä kolmesta yhteisökasvatuksen näkökulmasta ehkä yllättäviä mutta kuitenkin aivan olennainen elementti kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi ja aidon yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Filosofi Martha Nussbaum kuvaa tätä merkitystä puhumalla *sielun kehittämisestä*, eli "ajattelun ja mielikuvituksen kyvyistä, jotka tekevät ihmisistä ihmisiä ja heidän keskinäisistä suhteistaan runsassisältöisiä. Ilman näitä kykyjä ihmiset vain käyttäisivät toisiaan hyväksi." (Nussbaum 2011, 20.) Luovan toiminnan, ja ylipäätään humanististen ja taideaineiden kasvatuksellisista merkityksistä Nussbaum korostaa erityisesti kykyä kriittiseen ajatteluun, reflektioon ja toisten ihmisten asemaan asettumiseen, empatiaan. Viime kädessä kyse on demokratian toimintakyvyn turvaamisesta: ihmisten halusta ja kyvystä toimia yhdessä toisiaan arvostaen ja kunnioittaen.

YHTEISÖT KASVUN JA KASVATUKSEN VOIMAVARANA

Kun puhutaan yhteisöjen kasvattavuudesta ja yhteisökasvatuksesta, ei ole samantekevää, miten yhteisö tällöin ymmärretään. Mikä tahansa yhteisöksi kutsuttu ihmisten yhteenliittymä ei ole pedagoginen siinä mielessä, miten se on tässä tekstissä esitetty, eikä ole myöskään samantekevää, millaista yhteisöllisyyttä yhteisökasvatuksella tavoitellaan. Yhteisökasvatuksellisesta näkökulmasta yhteisöt ovat laadullisesti erityislaatuisen vuorovaikutuksen luonnehtimia ihmisten yhteenliittymiä, ja juuri vuorovaikutuksen laatu, eli toisen ihmisen kohtaaminen ja dialogiset, vastavuoroiset suhteet, on se, mitä yhteisökasvatuksella tulee ensisijaisesti edistää. Dialogiset kohtaamiset ja niihin perustuvat vuorovaikutukselliset suhteet kuljettavat kohti kaikkien ihmisten yhtäläisen arvon ja keskinäisen yhteenkietoutuneisuuden ymmärtämistä ja tiedostamista. Dialogiset kohtaamiset ovat myös yhteiskunnallisen osallisuuden olennainen edellytys.

Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan yhteisöjä, joissa on mahdollista tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi omana itsenään ja merkityksellisenä osana yhteisöä.

Lisäksi osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhdessä toimimista niin, että jokaisella on paitsi mahdollisuus toimia myös todellisia mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa yhteisön asioihin. Osallisuus on myös – ja voisi sanoa ennen kaikkea – kokemusta kuulumisesta, eli tunne siitä, että on todella osa jotakin laajempaa kokonaisuutta. Tämänkaltaisen osallisuus pieniyhteisöissä luo puolestaan edellytyksiä yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Osallisuuden toteutuminen kuitenkin vaatii sen edellytysten kasvatuksellista tukemista. (Nivala & Ryyänen 2013.) Sen vuoksi tarvitaan yhteisökasvatusta. (Aitoja) yhteisöjä tarvitaan puolestaan tukemaan yksilöllistä kasvua ja toimijuutta samoin kuin varmistamaan tasapainoinen yhteiskunnallinen kehitys.

Sosiaalipedagogisen toiminnan horisonttina on yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vahvistaminen ja varmistaminen. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden varmistaminen vaatii kasvattajilta laaja-alaista yhteiskunnallista näkemyksellisyyttä ja paneutumista paitsi toimimaan yhteisöissä ja yhteisöjen kanssa myös ne ylittävää toimintaa yhteiskunnallisiin rakenteisiin vaikuttamiseksi. Saksalainen sosiaalipedagogi Hans Thiersch puhuu sosiaalipedagogiikasta *siltana*, jonka tehtävä on kuroa yhteen railoa vallitsevan todellisuuden eriarvoistavien rakenteiden ja käytäntöjen ja oikeudenmukaisuutta ja ihmisten yhdenvertaisuutta painottavan tavoitehorisontin välillä (Schugurensky 2014, 11). Tämän voisi laajentaa koko yhteisökasvatuksen kentän ohjenuoraksi.

HIPHOP-RUNOUTTA BRASILIASSA

Projeto Axé -kansalaisjärjestö on toiminut Salvadorin kaupungissa Brasiliassa vuodesta 1991 lähtien, ensin katulapsijärjestönä, sittemmin laaja-alaisesti marginaaliin sysättyjen lasten ja nuorten parissa työskennellen. Järjestön toiminnan pedagoginen punainen lanka on taidekasvatus ymmärrettynä toiminnaksi, jossa luovat aktiviteetit ovat jo sellaisenaan pedagoginen prosessi. Olennaista ei siis ole niinkään, minkälaisia taiteellisia taitoja ja tekniikoita opitaan vaan itse luovan, kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen prosessi. (Ryyänen 2011.)

Työskentelin *Projeto Axéssa* vapaaehtoisena yhteensä noin vuoden ajan vuosina 2004–2006, ja sittemmin olen myös tutkinut järjestön toimintaa (Ryyänen 2011). Ensimmäisellä vapaaehtoistyöperiodillani vuonna 2004 minut ohjattiin mukaan viiden noin 15-vuotiaan nuoren miehen musiikkiryhmään työskentelemään heidän musiikinopettajansa rinnalla. Järjestön eri toimintayksiköiden yhteisenä kausiteemana oli tuona keväänä hiphop-kulttuuri, johon myös meidän tuli jollakin tavoin tarttua.

Yhteisökasvatuksellisesta näkökulmasta tuo oli erityisen oiva haaste: rap-musiikista, breakdance-katutanssista, graffiteista ja dj-toiminnasta koostuvaa hiphop-kulttuuria on monipuolisuutensa ja yhteiskunnallista tiedostamista korostavan luonteensa vuoksi kutsuttu muun muassa tämän ajan vapaaksi sivistystyöksi. Kasvatuksellinen ulottuvuus on siihen sisäänrakennettuna, joskin se on hiphopin valtavirtaistumisen myötä painunut jossain määrin taka-alalle. (Esim. Sernhede & Söderman 2011; Söderman 2011; ks. myös Parviainen 2014.) Pedagogisen prosessin suunnittelemiseen teema oli kuitenkin erinomainen viitekehys.

Muutaman kuukauden mittaisen prosessin yleisluontoiseksi lähtökohdaksi hahmotelimme nuorten arkeen ja kokemuksiin kiinnittymisen ja tavoitteeksi kuvasimme nuorten osallistumisen ja ryhmän keskinäisten suhteiden vahvistumisen tukemisen. Ehdotin, että tekstejä synnytetäisiin omaa elämää ja unelmia reflektoiden ja että nuoret pyrkisivät yhdessä tulkitsemaan hiphop-rytmiikkaa ja -kulttuuria Bahian alueen rikkaasta ja omaleimaisesta afro-brasilialaisesta kulttuuriperinnöstä käsin. Tämän tarkempia koordinaatteja emme toiminnalle asettaneet. Ajatus oli, että nuoret muokkaisivat siitä omanlaisensa. Muutaman kuukauden mittaisen prosessin päätepisteessä siintäväksi konkreettiseksi horisontiksi määrittelimme yhdessä joukon ”hiphop-runojen” muotoon rakennettuja tuokiokuvia nuorten elämästä ja kirjoitettujen tekstien taustalle bahialaisia rytmejä hiphop-maustein. Me ryhmän vetäjät lupasimme järjestää mahdollisuuden musiikin nauhoittamiseen, jotta jokaiselle jäisi prosessista myös jokin konkreettinen muisto. Sellainen oli lopulta leikkaa-liimaa -menetelmällä koottu pahvinen runokirja ja sen ompelemalla rakennetussa sisätaskussa viiden musiikkikappaleen CD-levy.

Sitä hetkeä, kun nuoret esittivät kirjoittamaansa ja säveltämäänsä musiikkia prosessin päätteeksi järjestetyssä juhlassa, edelsi monitasoinen pedagoginen matka. Nuoret olivat tekstejä suunnitellensa pysähtyneet pohtimaan omaa elämäänsä ja arkeaan niin kansalaisjärjestössä kuin asuinyhteisöissään, kotikaupungissaan ja brasilialaisessa yhteiskunnassa ja hahmotelleet niihin liittyviä unelmiaan. Minä kävin tekstejä puhtaaksikirjoittaessani pitkiä keskusteluja noista teemoista kunkin nuoren kanssa erikseen ja ryhmän kanssa yhdessä. Etsimme yhdessä pohtien nuorten elämäntilanteisiin ja tapahtumiin kietoutuvia laajempia yhteiskunnallisia tekijöitä. Pohdiskelimme, miksi asiat ovat niin kuin ne ovat ja miten niitä voisi muuttaa. Opimme itse kukin ainakin jotain itsestämme ja ympäröivästä maailmasta. Ryhmän sisäinen dynamiikka muuttui prosessin kuluessa toisia huomioivammaksi ja yhteistoiminnallisemmaksi. Voisi ehkä sanoa, että ryhmästä toden totta kasvoi muutamassa kuukaudessa yhteisö.

Pedagogisesti erityisen merkitykselliseksi yksittäiseksi hetkeksi osoittautui musiikki-CD:n nauhoitus "kerralla purkkiin" -menetelmällä. Se oli konkreettinen oppitunti yhteistoiminnan ja vastavuoroisen toisten huomioimisen olennaisuudesta tavoitellun lopputuloksen saavuttamiseksi. Tekstipätkien kirjoittaminen ja omien musiikkikapaleiden säveltäminen kehittivät nuorten ilmaisuvoimaa ja mitä ilmeisimmin myös vahvistivat uskoa omaiin kykyihin. Sosiokulttuurisen innostamisen käsittein prosessissa nivoutui yhteen kolme ulottuvuutta: pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen (esim. Kurki 2006a, 46–47). Innostamisen toimintatutkimuksellisen prosessiluonteen näkökulmasta toteuttamamme prosessi oli lähinnä ensimmäinen askel, eli yhteistoinnallinen vallitsevaan tilanteeseen tutustuminen. Tuon pidemmälle emme lyhyen vapaaehtoisperiodini aikana ehtineet – työ nuorten kanssa jatkui kansalaisjärjestön toimesta.

Prosessin keskeiseksi pedagogiseksi käyttövoimaksi muodostui tekijä, jonka merkitystä en ollut osannut ajatella etukäteen nimenomaan kasvatuksellisesta näkökulmasta: tuolloin vielä varsin heikko portugalintaitoni. Kielitaitoni "pakotti" minut juuri senkaltaiseen nöyryyteen, jonka merkityksestä Paulo Freire (2005, 98–99) puhuu dialogin edellytyksiä avatessaan. Opin kommunikaatorajoitusteni kanssa kamppaillessani konkreettisesti, mitä kasvatuksellisessa prosessissa tarkoittaa ja tulee tarkoittaa, että "kohtaamisessa kukaan ei ole täysin tietämätön, eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät." (Emt., 99). Joukkomme muodostui freireläistä terminologiaa lainaten oppilas-opettajista ja opettaja-oppilaista: minä ehdotin prosessin laajat suuntaviivat ja tarjosin yhteiskunnallisia näkymiä reflektiopinnaksi, nuoret puolestaan opettivat minulle portugaliala ja ennen kaikkea ihan valtavasti elämää – ja opinpa soittamaan muutaman perkussiorytminkin.

Projeto Axé -kokemukseni jälkeen olen monesti saanut huomata, miten helppoa kasvatuksellisissa prosesseissa paremmintietäjän roolin ottaminen ja itseriittoisuuteen valahtaminen on, jos mitään erityistä tuosta roolista poisjättävää "pakottajaa" ei ole. Yhteisökasvatus vaatii kasvattajalta syvällistä oman roolin reflektointia, samoin kuin itsen tietoista altistamista tilanteille, joissa voi harjoitella päästämistä irti kasvattajan rooliin tyyppillisesti kuuluvasta ohjasten pitelystä. Yhteisökasvatuksessa mitään ohjaksia ei nimittäin ole pideltäväksi.

Kirjallisuus

Blackshaw, Tony (2010) *Key Concepts in Community Studies*. London: Sage.

Buber, Martin (2008) *Sobre Comunidade*. Toim., Marcelo Dascal & Oscar Zimmermann, käänt. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva.

Caldart, Roseli Salete (2004) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, São Paulo: Expressão Popular.

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

Horton, Myles & Freire, Paulo (1990) *We Make the Road by Walking, Conversations on Education and Social Change*. Toim., Brenda Bell & John Gaventa & John Peters. Philadelphia: Temple University Press.

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

Koskenniemi, Matti (1952) *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kuivakangas, Johanna (toim.) (2012) *Yhteisöpedagogiikan uudet avaukset*. Sarja C. Oppimateriaaleja C 29. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Kurki, Leena (2002a) *Persoonana ja yhteisö*. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.

Kurki, Leena (2002b) *Sosiaalipedagoginen lähestymistapa yhteistyöhön ja kansalaisuuteen kasvamiseen*. Teoksessa Seppo Sivonen (toim.) *Yhteisö kehittämisen kentällä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, Sarja B, no. 20. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 67–82.

Kurki, Leena (2006a) *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Kurki, Leena (2006b) *Kansalainen persoonana yhteisössään*. Teoksessa Leena Kurki & Elina Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen*. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115–191.

Kurki, Leena (2011) *Sosiokulttuurinen innostaminen yhteistyönä*. Teoksessa Petri Ruuskanen & Katri Savolainen & Mari Suonio (toim.) *Toivo sosiaalisessa: Toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä*. Kuopio: UNIPress, 39–68.

Ledwith, Margaret (2011) *Community Development, A Critical Approach*. Bristol: The Policy Press.

Ledwith, Margaret & Springett, Jane (2010) *Participatory Practice, Community-based action for transformative change*. Bristol: The Policy Press.

McCowan, Tristan (2003) Participation and education in the Landless People's Movement of Brazil. *Journal for Critical Education Policy Studies* 1 (1). Verkossa: <http://www.jceps.com/archives/402> . Luettu 6.4.2015.

Niemelä, Seppo (2011) Sivistyminen, -sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. *Snellman-instituutin A-sarja* 25/2011. Helsinki: Kansanvalistusseura & Snellman-Instituutti.

Nussbaum, Martha C. (2011) Talouskasvua tärkeämpää, Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.

Parviainen, Hanna (2014) Hiphop kasvun areenana monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. Verkossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20150062/urn_nbn_fi_uef-20150062.pdf . Luettu 27.3.2015.

Ryynänen, Sanna (2011) Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. Akateeminen väitöskirja, Tampere: Tampere University Press, Verkossa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8482-7> . Luettu 27.3.2015.

Salo, Petri (2002) Yhteisökasvatus – taustaa, käsitteistöä ja toimintamuotoja. Teoksessa Seppo Sivonen (toim.) *Yhteisö kehittämisen kentällä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu, Sarja B, no. 20. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 9–30.

Salo, Petri & Suoranta, Juha (2005) *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*, Helsinki: Kansanvalistusseura.

Schugurensky, Daniel (2014) Social Pedagogy and Critical Theory: Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy* 3 (1), 4–14.

Sernhede, Ove & Söderman, Johan (2011) Planet hiphop. Om hiphop som folkbildning och social mobilisering. Malmö: Liber.

Söderman, Johan (2011) 'Folkbildning' through hip-hop: how the ideals of three rappers parallel a Scandinavian educational tradition. *Music Education Research* 13 (2), 211–225.

Tett, Lyn (2010) *Community Education, Learning and Development*. Edinburgh: Dunedin.

Trilla, Jaume (1997) *Conceito, exame e universo da animação sociocultural*. Teoksessa Jaume Trilla (toim.) *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Värri, Veli-Matti (2004) *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Kauhanen, Annika (2011) *Yhteisöllisen pedagogiikan ABC*, Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke, Humanistinen ammattikorkeakoulu. Verkossa: <https://publications.theseus.fi/handle/10024/35907https://publications.theseus.fi/handle/10024/35907>. Luettu 30.3.2015.