

YHTEISÖKASVATUS - TAUSTAA, KÄSITTEITÄ JA TOIMINTAMUOTOJA

Petri Salo

Yhteisöstä yksilöön - kansansivistystyöstä aikuiskoulutukseen

Pohjoismaisen ja suomalaisen aikuiskasvatuksen ja koulutuksen juuret ovat sosiaalisissa, ruohonjuuritason kansanliikkeissä alkunsa saaneessa kansansivistystoiminnassa. Suomessa edellisen murroskauden aikana syntyivät mm. nuorisoseura-, työväen-, raittius- ja osuustoimintaliikkeet. Näiden liikkeiden parissa harrastettiin moninaista kansansivistystoimintaa. Ensimmäisen sukupolven kansansivistysorganisaatioiden toiminnalle oli alkuvaiheessa ominaista vahva sosiaalinen suuntautuminen ja sitoutuminen. Murroskaudelle on tyypillistä maailmankuvan ja elämänperusrakenteiden voimakkaat muutokset. Siirtyminen vuodenaikojen ja valoisan ajan rytmittämästä maataloudesta kellon rytmittämään tehdastyöhön, useamman sukupolven sukuyhteisöstä kahden sukupolven perheyhteisöön sekä maaseudulta teollisen toiminnan ympärille syntyviin kaupunkeihin synnytti täysin uudenlaisia ongelmia ja haasteita niin maaseudulla kuin kaupungeissa. Haasteisiin pyrittiin ainakin alkuvaiheessa vastaamaan, niin erilaisissa paikallisissa pienryhmissä ja yhteisöissä kuin järjestyneemmän yhdistystoiminnan puitteissa alkunsa saaneen yhteisöllisen kasvatus- ja sivistystoiminnan avulla. Tämän ruohonjuuritason omaehtoinen sivistystoiminta konkretisoituu pohjoismaiselle kansansivistystoiminnalle ominaisessa toimintamuodossa, opintopiirissä. Opintopiireissä toisensa kohtasivat useimmiten ihmiset, joita yhdistivät samanlainen elinympäristö, elämäntilanne ja yhteiskunnallinen asema. Näihin tekijöihin perustuva tasaveroisuus muodosti lähtökohdan keskustelun ja dialogin kautta syntyville oppimisprosesseille. Oppimisen ja kasvun lähtökohtana oli omien elämysten, kokemusten ja näkemysten esiintuominen sekä niiden pohtiminen ja tarkasteleminen suhteessa muiden opintopiiriläisten kokemusmaailmaan ja näkemyksiin. Yksilön kasvu ja kehittyminen kytkeytyivät näin ollen vahvasti opintopiirissä tapahtuviin yhteisöllisiin oppimisprosesseihin (kts. esim. Grönholm 1995, 57-76; Larsson 1995, 45-46; Tuomisto 1999, 70-76).

1900-luvun kuluessa kansansivistysjärjestöjen ja -organisaatioiden toiminnan luonne muuttui. Toiminta laajeni ja siitä tuli yhä järjestelmällisempää ja tavoitteellisempää. Valtion tuen osuus toiminnan kehittämisessä ja ylläpitämisessä kasvoi. Kansansivistys-

järjestöjen ja organisaatioiden entistä tavoitteellisempi toiminta oli yksi tärkeä osatekijä siinä prosessissa, joka vähitellen johti pohjoismaisen hyvinvointivaltion syntyyn. Mutta kehitys johti myös kansansivistystoiminnan institutionalisoitumiseen ja byrokratisoitumiseen. Tartuntapinta arjen käytännön ongelmiin ja ruohonjuuritason tarpeisiin pieneni, ja vähitellen siirryttiin kansansivistystoiminnasta (aikuis)koulutuspolitiikan kautta ohjattuun ja säänneltyyn aikuiskoulutukseen. Opintopiirit korvautuivat kurssitoiminnalla, ja aikuiskoulutustarjontaa suunnattiin yhä enemmän yksittäisille kansalaisille ja ihmisille - yksilöille. Aikuiskoulutusjärjestelmästä tuli yhä kattavampi. Osallistuminen aikuiskoulutukseen perustui pääasiassa koettuun koulutus- ja oppimistarpeeseen sekä aiempiin koulu- ja oppimiskokemuksiin.

Osallistumistutkimukset viimeisten kolmen vuosikymmenen ajalta osoittavat myös sen, että aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu. Kolmasosa Suomen aikuisväestöstä, ns. koulutuksellisesti vähäosaiset, ei hakeudu eikä osallistu aikuiskoulutukseen. Siirtyminen elinikäisestä koulutuksen ajatuksesta elinikäisen oppimisen yhteiskuntaan on entisestään vahvistanut yksilölähtöisiä ja -keskeisiä koulutus- ja oppimisstrategioita. Yksilöiden oletetaan nykyisen kaltaisessa epävarmuuden ja kompleksisuuden hallitsemassa murrostilanteessa olevan entistä kykenevämpiä henkilökohtaisten koulutus- ja oppimisstrategioiden luomiseen ja valintojen tekemiseen (esim. Nordhaug 1986; Tuomisto 1999, 76-87). Samalla pohjoismaisen mallin mukaisissa universaaleissa hyvinvointi- ja sosiaalivaltioissa aikuiskoulutus ja sosiaalipalvelut ovat vuosikymmenten kuluessa eriytyneet omiksi toimintalohkoikseen, eikä tarvetta lohko-rajojen ylittämiseen ole toistaiseksi juurikaan ollut. Korporatiivisissa ja etenkin liberaaleissa markkinavetoisissa sosiaalivaltioissa (esim. Iso-Britannia) on taas aikuiskasvatuksen puitteissa pyritty täydentämään olemassa olevia tai kompensoimaan puuttuvia sosiaalipalveluja (vrt. Heinonen 1992, 10-11).

Yhteisökasvatuksen ja yhteisön käsitteet

Käytän jatkossa lähes yksinomaan yhteisökasvatuksen käsitettä. Käytännön tasolla yhteisökasvatuksen käsite voidaan ymmärtää suorana käännonäkökulmana englanninkielisistä *community education* ja *community adult education* käsitteistä. Tapani hahmottaa yhteisökasvatusta perustuu pääosiltaan brittiläisen yhteisökasvatuksen perinteeseen ja toimintatapoihin. Mutta myös alussa mainittuja pohjoismaisen kansansivistystoiminnan lähtökohtia ja alkuperäisiä toimintamuotoja voidaan mielestäni tarkastella yhteisökasvatuksen näkökulmasta. Suomessa yhteisökasvatuksella on viime vuosikymmeninä viitattu lähinnä erilaisissa institutionaalisissa kasvatusympäristöissä kuten päiväkodeissa ja kouluissa sekä erityisesti oppilas- ja nuorisokodeissa tapahtuvaan kasvatustoimintaan, jonka tavoitteena on mm. demokratian, tasavertaisuuden, yhteisvastuullisuuden sekä yhteisön jäsenten aktiivisuuden kehittäminen (Vesikansa 1986, Kaipio 1986, 54-55). Lähtökohdiltaan, tavoitteiltaan ja toimintaperiaatteiltaan yhteisökasvatuksen eri muodoilla ja toteuttamistavoilla on monia yhtäläisyyksiä. Viitataan yhteisökasvatuksen käsitteellä seuraavassa kuitenkin *pääasiassa aikuisväestön* parissa tapahtuvaan kasvatustoimintaan, joka toteutuu oppimisen muodollisten kontekstien (oppilaitokset, koulutukset, kurssit jne.) sijasta arkisessa ja jokapäiväi-

sessä elinympäristössä. Kyseessä on siis pääsääntöisesti, muttei kuitenkaan yksinomaan, arjen elämismaailmassa tapahtuvasta aikuiskasvatuksellisesta toiminnasta. Brittiläisellä *community (adult) education* toiminnalla ja perinteellä on monia käytännön ja periaatteellisia yhtymäkohtia esimerkiksi sosiaalipedagogiikkaan (Saksa), innostamiseen (*animation* Ranska, *animación* Latinalainen Amerikka) sekä sosiokulttuuriseen työhön (Belgia, Hollanti). Yhteisökasvatusta sen eri muodoissa toteutetaan lähes koko maailmassa.

Olen tietoisesti valinnut kasvatuksen käsitteen koulutuksen käsitteen sijaan. Raja näiden käsitteiden välillä ei tässäkään yhteydessä ole kuitenkaan yksiselitteinen. Kasvatuksen käsite on koulutuksen käsitettä laajempi ja kattaa muodollisissa koulutusympäristöissä tapahtuvan tavoitteellisen sekä usein yhteiskunnallisesti ohjatun ja säädellyn toiminnan lisäksi epämuodollisissa oppimisympäristöissä (järjestöt, kerhot, joukkotiedotusvälineet) sekä arkielämässä tapahtuvan oppimisen. Koulutus voidaan nykyaikana lähes pääsääntöisesti ymmärtää tiettyjen etukäteen asetettujen yhteiskunnallisten tai eri organisaatioiden toimintaan liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi suunnitelluksi ja organisoiduksi opetus- ja oppimistoiminnaksi. Koulutukselle on tyyppillistä ennen oppimisprosessien käynnistämistä tapahtuva kokonaisvaltainen suunnittelu ja säätely. Siihen liittyvät myös päämäärien saavuttamiseksi tarvittavien voimavarojen osoittaminen, toimintaprosessien organisoiminen ja tavoitteiden saavuttamiseen liittyvien kriteerien määrittely (Alanen 1986, 27; Lehtisalo & Raivola 1999, 26-28). Kasvatus voidaan niin aikuis- kuin yhteisökasvatukseen liittyen ymmärtää enemmänkin epämuodollisena ja välillisenä vaikuttamisena, lähtökohtien luomisena ja muutos-, oppimis- ja kasvuprosessien alkuun saattamisena - niihin innostamisena sekä niiden ohjaamisena ja ylläpitämisenä. Brittiläisen yhteisökasvatuksen uudistajan Tom Lovettin (1982, 49) yhteisökasvatuksen määritelmässä, tai paremminkin käytännön kuvauksessa, korostuu epämuodollisuuden lisäksi ihmisten kohtaaminen heidän omalla maaperällään :

“Yhteisökasvatuksessa aikuiskasvattajat siirtyvät ulos arkitodellisuuteen kohtaamaan ihmiset heidän omalla maaperällään. Kohtaamisen tulee tapahtua ilman minkäänlaista ennakkokäsitystä siitä, mikä on tarpeellista tai tarpeetonta tai pahaa. Lähestymistapa vaatii aikuiskasvattajalta nöyryyttä ja vaatimattomuutta, ihmisten ja heidän ongelmiensa lähestymistä ja käsittelyä heidän omasta näkökulmastaan sekä lähtökohdistaan.”

M.K. Smith toteaa yhteisökasvatuksen käsitteen olevan tunnetusti epämääräinen (*notoriously vague concept*), mutta esittää kuitenkin joukon yhteisökasvatuksen toteuttamiselle yhteisiä kuvaajia. Näitä ovat osallisuus, kaikki ikäluokat kattava, vapaaehtoisuus, epävirallinen rakenne, paikallinen organisaatio, opetuksen ja oppimisen vapaamuotoisuus, ihmisten kohtaaminen arkipäivän kontekstissa, hakeva toiminta, matalat kynnykset, laajat valinnan mahdollisuudet, joustavuus sekä mahdollisuus yksilölliseen ja ryhmissä tapahtuvaan kehittämiseen.

Yhteisön käsite määritellään aikuis- ja yhteisökasvatuksessa useimmiten empiiriseen yhteisötutkimuksen yhteisökäsitteeseen tukeutuen. Tällöin yhteisön keskeisiksi määrittäjiksi muodostuvat paikallisuus, yhteiset intressit, sosiaalinen vuorovaikutus ja toiminnallisuus. Yhteisö voidaan määritellä esimerkiksi seuraavasti:

Yhteisö koostuu ihmisistä, jotka asuvat samalla, jotenkin rajattavissa olevalla alueella ja ovat sen seurauksena säännöllisesti kanssakäymisissä toistensa kanssa. Kanssakäymisen myötä nousee esiin yhteisiä intressejä ja syntyy jonkinasteinen yhteenkuuluvuuden tunne. Ajan mittaan tätä yhteenkuuluvuuden tunnetta osoittamaan kehittyä erilaisia symboleja.

Empiirisessä yhteisötutkimuksessa yhteisöjä on kuitenkin perinteisesti tarkasteltu hyvin rajatusti, ympäristöstään ja ulkopuolisesta maailmasta erillään olevina sosiaalisen vuorovaikutuksen kokonaisuuksina (Lehtonen 1990, 12-20). Yhteisön toimintaan ja kehitykseen vaikuttavat ulkoiset tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tämä rajoittuneisuus onkin johtanut yhteisön käsitteen osittaiseen hylkäämiseen tai sen korvaamiseen yhdyskunnan ja paikan käsitteillä. Yhdyskunnan ja paikan käsitteitä voidaan Kortelaisen (1996, 24-31) mukaan tarkastella ikään kuin synonyymeinä, jotka nostavat esiin saman asian kaksi eri puolta. Paikan käsitettä käytettäessä etusijalle asettuu paikallisesti sitoutuneiden toimijoiden sosiaalisista, kulttuurisista ja tunneperäisistä merkityksistä koostuva kokemusmaailma. Yhdyskunnan käsite puolestaan aktualisoi näkökulman, jossa paikkaan sitoutunutta kokemusmaailmaa tarkastellaan laajemmista, yli paikallisista yhteyksistä ja merkityksistä käsin. Kun empiirisen yhteisötutkimuksen yhteisökäsitteen rajoittuneisuus huomioidaan ja pyritään sen laajentamiseen, voidaan päätyä vaikkapa Rouhisen (1988, 75) esittämään yhteisökasvatuksen määritelmään:

“Yhteisökasvatuksellisessa toiminnassa yhteisön jäsen kohtaa omassa merkityksellisessä ympäristössään arkielämän rakenteet ja ongelmat. Aikuiskasvatuksen keinoin, yhdistämällä kasvatusta oppimisprosessiin yhteisössä, voidaan yhteisön jäsenten yhteiskuntaperspektiiviä nostaa ja syventää.”

Yhteisökasvatuksen keskeiset periaatteet ja toimintamuodot

Anglosaksisissa maissa, esimerkiksi Iso-Britanniassa, Irlannissa, USA:ssa ja Australiassa, yhteisökasvatus ymmärretään yhdeksi aikuiskasvatuksen toimintamuodoista ja tehtäväkentistä. Yhteisökasvatusta tarkastellaan useimmiten osana ns. vapaata aikuiskasvatusta (*liberal adult education*), joka vastaa pääperiaatteiltaan lähinnä suomalaista vapaan sivistystyön perinnettä. Paikallisyhteisöjen toimintaan perustuva aikuis- tai yhteisökasvatus on sekä käsitteenä että ilmiönä hyvin laaja-alainen ja monimuotoinen (Batten 1980, 27; Elsey 1986, 65-68). Yhteisökasvatuksen kytkennät esimerkiksi koulutusjärjestelmään ovat usein hyvin monimuotoisia - ajasta, paikasta

ja tilanteesta riippuvia (Rennie 1990, 3-5). Yhteisökasvatuksen tavoitteena voi olla yhteisyyden tunteen luominen tai olemassa olevan yhteisön käytännön toiminnan ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen. Pisimmälle viedyssä muodossaan yhteisökasvatuksella pyritään vaikuttamaan yhteisön toimintaa määrittäviin yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Tällöin yhteisön jäsenille pyritään luomaan välineitä ja keinoja analysoida, ymmärtää ja vaikuttaa niihin ulkoisiin rakenteisiin, joiden vaikutuksen alaisena yhteisö toimii (Brookfield 1983, 106-107; Rouhinen 1988, 65).

Yhteisökasvatukseen on vaikea löytää yksiselitteistä ja yhteneväistä näkemystä. Se kattaa laajan spektrin erityyppisiä ja joskus jopa keskenään ristiriitaisia lähtökohtia, lähestymistapoja, käytäntöjä ja toimintamuotoja. Lisäksi retoriikka ja käytännön toiminta kulkevat vain harvoin käsi kädessä. Yhteisökasvatuksessa käsitellään monia eri asioita ja ongelmia sekä pyritään moniin erilaisiin tavoitteisiin. Lawsonin (1998, 24-25) näkemyksen mukaan seuraavat piirteet ovat kuitenkin tunnistettavissa useimmissa yhteisökasvatuksen toteuttamismuodoista:

(a) Yhteisöllisyyden aikaansaaminen ja vahvistaminen on yksi toiminnan tärkeimmistä tavoitteista.

(b) Yhteisö muodostaa sen ihanteellisen sosiaalisen toiminnan yksikön, jonka puitteissa yksilöt voivat parhaalla mahdollisella tavalla osallistua päätöksentekoon.

(c) Yhteisökasvatukseen liittyvä aktiivinen toiminta ja osallistuminen tekee siitä muodollista aikuiskoulutusta mielekkäämmän ja relevanttimman vaihtoehdon.

(d) Yhteisökasvatuksessa osallistumiskynnys on matala ja näin ollen se edistää tasa-arvoa paremmin kuin muodollinen aikuiskoulutus.

Useissa yhteisökasvatuksen määritelmissä ja yhteisöissä tapahtuvan toiminnan kuvauksissa nousee esiin myös tietty vaihtoehtoisuuden ulottuvuus, jolla viitataan joko yhteisökasvatukseen oletettuun tai toivottuun oppositiohenkiseen rooliin. Esimerkiksi Jacksonin (1980, 39) mukaan yhteisökasvatukseen tulee haastaa perinteinen, muodollinen kasvatus ja koulutus tarjoamalla niille holistinen, hajautettu, joustava ja radikaali ihmislähtöinen vaihtoehto.

Sekä Brookfield (1983, 66-70) että Jarvis (1985, 157-158) erottavat yhteisökasvatuksessa kaksi eri perusmuotoa. Näitä yhteisökasvatuksen perusmuotoja kutsutaan useimmiten vapaaksi (*liberal*) ja vapauttavaksi (*liberating*) yhteisökasvatukseksi. Yhteisökasvatuksen perusmuotojen välinen ero perustuu melko pitkälle erilaisiin näkemyksiin yksilön vapaudesta sekä mahdollisuuksista vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Perusmuotojen välillä esiintyy eroja myös sen suhteen, miten yhteisössä vallitsevan yhteisöllisyyden lähtökohdat sekä yhteiskunnallisten ryhmittymien väliset ristiriidat ja jännitteet mielletään. Siirtyminen vapaasta yhteisökasvatuksesta kohti vapauttavaa yhteisökasvatusta merkitsee yhteisöllisyyden ilmenemismuodon muuttumista ja kehittymistä. Vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan perustuva toiminnallinen yhteisyys täydentyy symbolisella yhteisöllisyydellä. Symbolinen yhteisöllisyys ryhmä-

identiteettiä vahvistavana tietoisuusmuotona ilmenee yhteisön toiminnassa mm. jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina (vrt. Lehtonen 1990, 23-28).

Vapaan yhteisökasvatuksen lähtökohtina ovat yksilön vapaus, mahdollisuus, halu ja kyky toimia oman tilanteensa muuttamiseksi ja parantamiseksi. Yhteisö ymmärretään *gemeinschaft*-tyyppiseksi yhteisöksi, orgaaniseen harmoniaan perustuvaksi kokonaisuudeksi. Aikuiskasvatus ja -koulutus mielletään lähinnä hyvinvointipalveluksi, jonka pääasiallinen tehtävä on luoda yksilöille ja heidän muodostamilleen yhteisöille käytännön mahdollisuuksia muuttaa tai parantaa omaa tilannettaan ja asemaansa. Sosiaalisen muutoksen välineet muodostuvat näin ollen yhteisön ulkopuolelta annetuiksi. Kasvatuksellisenä, tai oikeastaan koulutuksellisenä lähtökohtana, on olettamus siitä, että yhteisön jäsenten koulutukselliset tarpeet voidaan kattavasti tyydyttää minä ajankohtana hyvänsä. Yksilöiden ja yhteisössä vaikuttavien ryhmien tarpeet pystytään näin ollen tyydyttämään yhteisötasolla ilman suurempia konflikteja eri toimijoiden välillä.

Vapauttava yhteisökasvatus puolestaan perustuu käsitykseen siitä, että yhteisöjen olemassaolo, vaikutusmahdollisuudet ja toiminta määrittyvät olemassa olevien sosiaalisten rakenteiden sekä vallan epätasaisen jakautumisen kautta. Yhteisössä ja etenkin sen suhteessa muuhun yhteiskuntaan katsotaan aina esiintyvän taloudellista, poliittista ja koulutuksellista eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. Vapauttava yhteisökasvatus onkin usein luonteeltaan sosiaaliseen muutokseen tähtäävää poliittista toimintaa, jonka päällimmäisenä tehtävänä on epäoikeudenmukaisuuteen ja eriarvoisuuteen puuttuminen ja vaikuttaminen. Kasvatuksellisen toiminnan tavoitteena on pyrkiä kompensoimaan eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta luomalla yksilöille ja ryhmille keinoja ja välineitä vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Koulutuksesta muodostuu oleellinen osa yhteisön kehitykseen ja muutokseen tähtäävää, laajempaa yhteiskunnallista ja poliittista toimintaa.

Edellä esitellyn kahden perusmuodon tai -ulottuvuuden lisäksi yhteisökasvatuksessa erotetaan usein kolme keskeistä lähestymistapaa. Lähestymistapojen väliset erot muodostuvat eriasteisista kytkennöistä muodollisen aikuiskoulutukseen sekä siitä, missä määrin toiminnan konkreettina tavoitteena on yhteisön jäsenten yhteisönä aikaansaama sosiaalinen muutos. Yhteisinä nimittäjinä lähestymistavoille on huoli heikompiosaisista sekä käytännön toiminnan sitouttaminen tiettyyn yhteisöön. Kaksi ensimmäistä lähestymistapaa edustavat elinikäisen oppimisen muodostaman jatkumon muodollista ja epämuodollista ulottuvuutta, kun taas kolmas lähestymistapa edustaa lähinnä jatkumon epämuodollista ulottuvuutta (Lovett 1997, 39-40).

(a) Olemassa olevan aikuiskoulutuksen laajentamiseen ja kohdentamiseen perustuvassa yhteisökasvatuksessa (*adult education of the community*) lähtökohtana on koulutusinstituutiossa vallitseva normatiivinen käsitys tai visio yhteisön tarpeista sekä toiminnan tavoitteista ja muodoista. Koulutus- ja kasvatustoiminnan tavoitteet ja sisällöt määritellään pääasiassa yhteisön ulkopuolella. Koulutuksessa yhteisöllisyys muodostuu lähinnä siitä, että toiminnan muotoja pyritään sopeuttamaan ja mukautta-

maan yhteisössä vallitseviin lähtökohtiin ja tarpeisiin. Koulutustarjonta voi olla sekä ammatillista että harrastuksellista (Brookfield 1983, 87-88; Lovett, Clarke & Kilmurray 1983, 36-37). Koska koulutuksen perimmäisenä tavoitteena on yksilöllisten mahdollisuuksien parantaminen voidaan lähestymistavan katsoa edustavan lähinnä vapaata yhteisökasvatusta.

(b) Yhteisön tarpeisiin perustuvassa yhteisökasvatuksessa (*adult education for the community*) kasvatusta ja koulutusta sekä niihin liittyvä paikallistason toiminta perustuu yhteisössä suoritettuun tarveanalyysiin. Kasvatusta ja koulutusta suunnitellaan ja toteutetaan etenkin alkuvaiheessa muodollisen koulutuksen perinteisistä lähtökohdista. Koulutus- ja kasvatustoiminta muodostaa usein lähtökohdan projekteille, joiden perimmäisenä tarkoituksena on yhteisön tilanteen parantaminen ja sosiaalisen muutoksen käynnistäminen. Koulutuksen tehtävänä onkin resurssien ja mahdollisuuksien luominen yhteisön omalle systemaattiselle oppimiselle ja toiminnalle. Kouluttajat toimivat usein yhteistyössä muiden paikallisten viranomaisten kanssa (esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuolto). Koulutustoiminnan ja -prosessien tavoitteena on aktivoida yhteisö toimimaan kokonaisuutena, yhteisen ymmärryksen luomiseksi ja paikallistason ongelmien ratkaisemiseksi (Brookfield 1983, 84-85; Lovett, Clarke & Kilmurray 1983, 37-38). Yhteisön tarpeisiin perustuva yhteisökasvatus sijoittuu vapaan ja vapauttavan yhteisökasvatuksen välimaastoon.

(c) Yhteisön aktiiviseen toimintaan ja sosiaaliseen muutokseen tähtäävässä yhteisökasvatuksessa (*adult education in the community*) toiminnan lähtökohtana on yhteisössä vallitseva tilanne ja paikallistason ongelmat. Olemassa olevaa tilannetta hyödynnetään aktiivisesti ja päämäärätietoisesti. Yhteisö ja yhteisössä vallitseva kulttuuri muodostaa sinällään yhden tärkeimmistä oppimisresursseista ja lähtökohdan niin kasvatukselle kuin sosiaaliseen muutokseen tähtäävälle toiminnalle. Toiminta, jossa aikuiskasvattajat toimivat lähinnä resurssihenkilöinä, on yhteisöstä käsin ohjautuvaa. Oppimisprojektien lähtökohtina ovat yhteisön jäsenten elämismailma, arkipäiväiset ja spontaanit oppimiskokemukset. Yhteisöllisen toiminnan tarkoituksena on luoda olemassa oleville yhteiskunnallisille instituutioille vaihtoehtoisia rakenteita ja toimintamuotoja, joiden avulla yhteisössä pystyttäisiin vastaamaan nimenomaan paikallistason tarpeisiin. Yhteisössä tapahtuva toiminta ymmärretään sinällään kasvatukselliseksi prosessiksi, joka tarjoaa mahdollisuuksia yhteisön jäsenten paikallistason ja yleisluontoisempia yhteiskunnallisia ongelmia koskevan tietoisuuden lisäämiseen. Toiminnan avulla pyritään lisäämään tietoisuutta myös yhteisön jäsenten elämään vaikuttavista yleisistä yhteiskunnallisista ehdoista ja tekijöistä. Tiedostamisprosessia seuraavan aktiivisen toiminnan yhteydessä pyritään eri tavoin vaikuttamaan yhteisön toimintaa määrittäviin yhteiskunnallisiin ehtoihin ja tekijöihin. Toiminta voi rajoittua pelkästään paikallistasolle tai laajentua laajemmaksi yhteiskunnalliseksi osallistumiseksi ja toiminnaksi (Brookfield 1983, 85-87; Lovett, Clarke & Kilmurray 1983, 38-49). Yllä esitellyistä yhteisökasvatuksen perusmuodoista tämä lähestymistapa liittyy kiinteästi vapauttavaan yhteisökasvatukseen.

O. Nordhaug (1986) on tarkastellut norjalaisen kansansivistystoiminnan ja aikuis-koulutuksen historiallista kehitystä ja luonteen muuttumista kahden keskeisen ulottu- vuuden avulla. Nämä kaksi ulottuvuutta ovat kollektiivinen vs. yksilöllinen suuntau- tuminen sekä suhde olemassa olevaan (sosiaaliseen) järjestelmään - sitä ylläpitävä tai muuttavaan pyrkivä. Näiden kahden ulottuvuuden avulla muodostuu nelikenttä, jota voidaan hyödyntää myös edellä esitettyjen yhteisökasvatuksen perusmuotojen ja lähestymistapojen tarkastelussa. Alla olevaan kuvioon on yhteisökasvatuksen perusmuotojen ja lähestymistapojen lisäksi sijoitettu myös muodollinen aikuiskoulutus.

Kuvio 1. Yhteisö- ja aikuiskasvatuksen suuntautuminen ja suhde olemassa olevaan järjestelmään

		Suhde olemassa olevaan järjestelmään	
		Muuttava	Ylläpitävä
Kollektiivisesti suuntautunut	Yhteisökasvatus		
	Vapauttava (c)	(b)	Vapaa (a)
Yksilöllisesti suuntautunut			Aikuiskoulutus

Ruotsalaiset aikuiskasvatustutkijat Anders Fransson ja Staffan Larson (1991) ovat pohtineet toimenpiteitä, joilla opiskeluun tottumattomat ja muodollista aikuiskoulutusta “vieroksuvat” aikuiset voitaisiin aktivoida osallistumaan koulutukseen aikuisiällä. He jakavat toimenpiteet kahteen eri ryhmään, heikkoihin ja voimakkaisiin. Hyödynnän seuraavassa näitä kahta toimenpideryhmää kuvatakseni muodollisen yhteisökasvatuk- sen ja aikuiskoulutuksen välisiä eroja. Aikuiskoulutus järjestetään fyysisesti koulutus- organisaation toimitiloissa, joiden etäisyys potentiaalsiin osallistujien arkielämän toimintaympäristöihin vaihtelee. Etäisyyksien kasvaessa suuriksi niistä voi muodos- tua este osallistumiselle. Yhteisökasvatuksessa kouluttajat ja ohjaajat hakeutuvat nii- hin arkielämän ympäristöihin, joissa ihmiset toimivat ja elävät. Aikuiskou- lutuksessa toiminta organisoidaan ajallisesti yleiset työajat ja esimerkiksi lomakaudet huomioi- den. Yhteisökasvatuksessa aikataulut ja toiminta sopeutetaan osallistujien elämän- tyyliin ja -rytmiin sekä toimintaympäristön edellytyksiin. Aikuiskoulutuksessa rekrytointi tapahtuu useimmiten passiivisen, esimerkiksi tiedotusvälineissä tapahtu- van ilmoittelun avulla. Yhteisökasvatuksessa rekrytointi voi tapahtua henkilökohtai- sen (esim. työpaikalla tai kotiovelle) tai tietylle ryhmälle suunnatun (esim. kapakassa, pihapiirissä, yhdistyksessä) yhteydenoton avulla. Ihmisten lähiympäristössä tapahtu- vaa ja heidän muodostamiensa yhteisöjen kautta tapahtuvaa rekrytointia kutsutaan hakevaksi ja herättäväksi toiminnaksi.

Aikuiskoulutukseen ei kovinkaan usein liity toimenpiteitä, joilla opiskeluun liittyviä tiedollisia, taidollisia tai asenteellisia esteitä pyrittäisiin madaltamaan tai poistamaan. Yhteisökasvatuksessa siltojen rakentaminen olemassa olevien, arkielämässä toimimiseen liittyvien asenteiden ja valmiuksien sekä esimerkiksi niiden tiedollisten sisältöjen välille, joita tietyn yhteisön jäsenet pidemmällä tähtäimellä tarvitsevat, on yksi tärkeimmistä lähtökohdista. Liikkeelle lähdetään ihmiselle tutuista asioista ja ympäristöstä, heidän ehdoillaan ja heidän lähtökohdistaan. Aikuiskoulutuksessa toiminnan lähtökohdana ovat tietyt kiinteät ja ennalta määrätyt sisällöt tai valmiudet, joita lähdetään opiskelemaan yksilöllisesti koettujen tarpeiden ohjaamana. Yhteisökasvatuksessa ne sisällöt ja valmiudet, joihin tartutaan ja paneudutaan, pyritään johtamaan joustavasti ja mielekkäästi yhteisön jäsenten elämäntilanteesta ja ympäristöstä sekä näihin liittyvistä tarpeista ja haasteista. Aikuiskoulutuksessa ryhmät muodostuvat satunnaisesti, niistä yksilöistä, jotka kiinnostuksen tai koetun tarpeen seurauksena hakeutuvat esimerkiksi tietylle kurssille. Yhteisökasvatuksessa toiminta ja oppiminen tapahtuvat tutuissa ja turvallisissa, arjen elämänpiirien ympärille muodostuneissa luonnollisissa ryhmissä ja yhteisöissä. Olemassa olevien ryhmien yhteisiä kokemuksia ja tunteita voidaan hyödyntää merkittävänä resurssina oppimiseen ja toimintaan aktivoimisessa ja kiinnostuksen ylläpitämisessä.

Yhteisökasvatuksen toteuttamistapoja

Kuvaan seuraavassa joitakin yhteisökasvatuksen käytännön toteuttamis- ja työtapoja. Esimerkit ovat peräisin eri maista ja yhteyksistä, ja näin ollen niiden kytkennät esimerkiksi muodolliseen aikuiskoulutukseen ja koulutusjärjestelmään vaihtelevat. Useimpia alla kuvattuja yhteisökasvatuksen toimintamuotoja yhdistää se, että ne eivät ole sen paremmin tavoitteiltaan kuin toimintaperiaatteiltaan kovinkaan yksiselitteisiä. Saman nimikkeen alla on eri maissa ja erilaisissa historiallis-yhteiskunnallisissa tilanteissa organisoitu lähtökohdiltaan, periaatteiltaan ja tavoitteiltaan hyvinkin erilaista yhteisökasvatuksellista toimintaa.

Hakeva ja herättävä toiminta

Hakeva toiminta (*outreach work*) kohdistuu useimmiten koulutuksellisesti vähäosaisiin tai eri tavoin syrjäytyneisiin ihmisryhmiin. Hakevan toiminnan kohderyhminä mainitaan kirjallisuudessa mm. työttömät, vanhuksset, perheenäidit sekä erilaiset vähemmistöt. Hakevassa toiminnassa voidaan erottaa kaksi erilaista toimintatapaa ja strategiaa. Useimmiten hakevalla toiminnalla pyritään tavoittamaan koulutuksellisesti vähäosaisia ryhmiä heidän omassa elämänpiirissään, tutustumaan heidän elämäntilanteeseensa sekä motivoimaan ja innostamaan heitä osallistumaan aikuiskoulutukseen. Toiminnan tavoitteena on tällöin ihmisten tavoittaminen, heihin tutustuminen, koulutukseen osallistumisen kynnysten madaltaminen sekä olemassa olevan koulutusjärjestelmän muokkaaminen ja sopeuttaminen kohderyhmän elämäntilanteen ja koettu-

jen tarpeiden pohjalta. Tärkeitä toiminnallisia elementtejä tämän tyyppisessä hakevassa toiminnassa ovat informointi sekä erilaiset ohjaavat ja opastavat toimenpiteet. Osallistumiskynnyksiä pyritään madaltamaan ja poistamaan tuomalla koulutus fyysisesti ihmisten lähellä, paikallisiin kouluihin tai esimerkiksi erilaisten järjestöjen tai yhdistysten toimintatiloihin (Osborn 1989, Baert & Jansen 1997, 228-229).

Toinen hakevan toiminnan toimintatapa on enemmänkin aktiivisuuteen, toimintaan ja oppimiseen herättävää kuin koulutuksen pariin hakevaa. Tällöin yhtenä tärkeimpänä lähtökohdista on koulutukseen usein liittyvistä institutionaalisista lähtökohdista, periaatteista, toimintatavoista, rooleista ja auktoriteeteista irtautuminen. Tavoitteellinen oppimis- ja kasvatustoiminta ymmärretään vasta toissijaisena tavoitteena. Ensisijaisena tavoitteena on ihmisten tavoittaminen, kontaktin luominen, tutustuminen, kuunteleminen ja ymmärtämiseen pyrkiminen. Koska kyseiseen tavoitteeseen pyrkiminen voi olla käytännössä mahdotonta ulkopuoliselle, esimerkiksi aikuiskoulutuksen ammattilaiselle, pyritään yhteisön sisältä tavoittamaan yksi tai useampi luottohenkilö tai voimahahmo, jonka kokemuksia, kontakteja sekä sosiaalista pääomaa hyödyntäen etäisyys kyseiseen yhteisöön ja sen jäseniin voisi pienentyä. Lähes tulkoon jokaisesta yhteisöstä tai ryhmästä löytyy henkilöitä, jotka tuntevat muut ja ovat säännöllisesti kanssakäymisissä yhteisön jäsenten kanssa, organisoivat toimintaa ja mikä tärkeintä, joihin luotetaan ja joita kuunnellaan. Kyseiset henkilöt ovat tärkeitä voimavaroja sekä molemminpuolisia informaatiokanavia etenkin prosessin alkuvaiheessa. Ensimmäisen askeleen yhteisön tavoittamisen ja siihen tutustumisen jälkeen pyritään yhteisön jäsenten elämänpiiristä ja arjesta löytämään se (pienin) yhteinen nimittäjä - kiinnostuksen kohde tai ongelma - jonka ympärille voitaisiin suunnitella ja rakentaa tavoitteellista, haastavaa ja mielekästä (oppimis)toimintaa. Kun yhteinen ja yhdistävä kiinnostuksen kohde tai ongelma, oli se sitten vaikka kalastusharrastus, pihapiirin kunnostaminen tai avioero, on löytynyt, lähdetään siihen nojaten aktivoimaan yhteisön jäseniä tapaamaan toisiaan, keskustelemaan, harrastamaan ja toimimaan. Hyvinkin rajoitetusta kohteesta tai ongelmasta käsin voidaan vähitellen ja pienten askelten avulla pyrkiä laajentamaan näkökulmaa ja siirtymään yhdessä organisoituun toimintaan, johon liittyy tietoisia kasvu- ja oppimispyrkimyksiä ja jonka pidemmän tavoitteena on yhteisön jäsenten itseyttä syventäminen sekä elämänlaadun ja yhteiskunnallisten valmiuksien parantaminen (Rantanen 1999, 145-147).

Koulu yhteisössä

Ajatusta olemassa olevien koulujen hyödyntämisestä niiden ympärillä asuvien ja toimivien ihmisten kohtauspaikkana tai fyysisenä resurssina on eri maissa ja erilaisissa historiallisissa tilanteissa hyödynnetty eri tavoin. Käsitteellä koulu yhteisössä (*community school*) viitataan kirjallisuudessa niin koulun normaalin opetustoiminnan ja lähiympäristön välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen kuin koulun ovien avaamiseen lähiympäristön aikuisväestölle lähinnä iltaisin ja viikonloppuisin. Seuraavat kaksi esimerkkiä liittyvät lähinnä jälkimmäiseen vaihtoehtoon.

Community school

Isossa-Britannassa ja USA:ssa community school -toiminnan vahva kehittyminen ja leviäminen liittyi 1920-luvun lopun suuren laman seurauksiin. Työttömyyteen, yleisen levottomuuden ja rikollisuuden kasvuun sekä koulujen toiminnan taloudellisten resurssien heikkenemiseen pyrittiin vastaamaan hyödyntämällä koulurakennuksia iltaisin ja viikonloppuisin erilaisiin tarkoituksiin sekä muodostamalla kouluista pienimuotoisia toimintakeskuksia. Tähän perinteeseen nojaten kehittyi viime vuosisadan kuluessa mitä erilaisempia toimintatapoja ja -muotoja, joita kaikkia yhdistää se, että olemassa olevien koulujen fyysisiä puitteita ja henkisiä voimavaroja hyödyntäen pyritään vahvistamaan yhteisöllisyyttä sekä tarjoamaan puitteet erilaisten yhteisöjen toiminnalle. Ajatusta koulusta tietyn alueen toimintakeskuksena ja kohtaamispaikkana toteutetaan esimerkiksi tarjoamalla kouluissa erilaisia palveluja ympäristön asukkaille (kirjasto, terveydenhuolto ja neuvonta), osoittamalla toimitilat yhdistyksille ja järjestöille, organisoimalla erilaisia harrastusmahdollisuuksia sekä luomalla koulusta kohtaamispaikka eri ikäpolville sekä erilaisille intressiryhmille. Usein koulun vaihtoehtoistoimintaa organisoimaan ja kehittämään perustetaan paikallinen yhteisöneuvosto tai komitea, jonka tehtävänä on paitsi käytännön toiminnan organisoiminen myös lähiympäristössä asuvien ihmisten ja yhteisöjen ongelmien, haasteiden ja tarpeiden kartoittaminen sekä näihin liittyen erilaisten toimenpiteiden ja projektien käynnistäminen. Paikallistason ongelmat ja haasteet pyritään tällä tavoin kohtaamaan ja ratkaisemaan paikallisesti, olemassa olevat paikalliset resurssit tunnistamalla ja niitä aktiivisesti hyödyntämällä (Brookfield 1983, 70-73; Baert & Jansen 1997, 228). Englanninkielisessä yhteisökasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyy usein myös käsite *community college*. Käsitteellä viitataan useimmiten olemassa olevan muodollisen aikuiskoulutuksen - niin yleissivistävän kuin ammatillisen tuomiseen fyysisesti lähemmäksi potentiaalisia osallistujia. Tällöin kurssit ja koulutus järjestetään usein paikallisissa kouluissa ja osin koulun henkilökuntaa hyödyntäen.

Tanskalaiset päiväkorkeakoulut

Lähinnä työttömien elämänhallintaa ja -laatua edistämään pyrkivät päiväkorkeakoulut (*daghøjskoler*) syntyivät Tanskassa 1970-luvun alussa. Pedersen (1987, 20-23) määrittelee päiväkorkeakoulun kaupungissa, useimmiten yksittäisessä lähiössä tai kaupunginosassa toimivaksi internaatittomaksi kansanopistoksi. Päiväkorkeakoulujen toiminnan alkuperäisenä tavoitteena oli työmarkkinakelpoisuuden ylläpitämisen ohella vähentää työttömyydestä aiheutuvia sosiaalisia jännitteitä sekä pyrkiä vaikuttamaan syrjäytymisestä aiheutuneisiin yksilöllisiin ongelmiin ja epäkohtiin. Työttömyyden ja syrjäytymisen muuttuessa pysyviksi ilmiöiksi päiväkorkeakoulujen sosiaalipoliittisen ja -pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi muodostui pyrkimys tarjota työmarkkinoilta syrjäytyneille mahdollisuus aktiiviseen ja merkitykselliseen elämään luomalla toiminnalle mielekäs sosiaalinen viitekehys. Päiväkorkeakoulujen toiminnan lähtökohdaksi on yksilön arkipäivän elämään tiettyssä elämäntilanteessa (työttömyys) ja elinympäristössä liittyvät kokemukset, ongelmat ja tarpeet. Syrjäytymiseen

liittyvien ongelmien ratkaisemisen ja elämänhallinnan parantamisen esteenä on useimmiten yksilöiden eristäytyminen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tukiverkoston puute. Päiväkorkeakoulussa tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen - opetuksen ja omaehtoisen toiminnan avulla työmarkkinoilta syrjäytyneille pyritäänkin luomaan mahdollisuus tarkastella omia kokemuksiaan ja omaa tilannettaan yhdessä muiden kanssa sekä suhteessa laajempiin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Aktiivisen sosiaalisen kanssakäymisen katsotaan, tiedon välittämisen ohella, olevan yksi tärkeimmistä välineistä elämänhallinnan parantamisessa sekä tietoisuuden ja toiminta- valmiuksien lisäämisessä. Arkipäiväisten kokemusten ja elämäntilanteen tarkastelun välittömänä viitekehyksenä toimii usein lähiympäristö ja siihen liittyvät epäkohdat. Lähiympäristössä esiintyvät ongelmat ja tarpeet pyritään päiväkorkeakoulun seinien sisällä kohtaamaan juuri sellaisina kuin ne todellisuudessa esiintyvät ja ilmenevät (Dupont 1994, 33-34; Roth 1995, 7-10, 21). Käytännön toiminnassa yksilöitä pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena, joten sosiaalisten ja yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelun lisäksi päiväkorkeakouluissa tarjotaan mahdollisuuksia luovuutta, kulttuuriharrastuksia sekä käden taitoja kehittävään toimintaan. Kasvatuksellinen toiminta on ongelma- ja osallistujakeskeistä. Osallistujia kannustetaan omien ajatusten ja ideoiden sekä omaehtoisen toiminnan kehittämiseen. Opetuksen ja ohjauksen avulla pyritään tukemaan osallistujien omaehtoista toimintaa. Toiminta organisoidaan usein kolmesta viiteen kuukauteen kestäviksi jaksoiksi, joiden aikana osallistujat ovat lähes täysipäiväisesti mukana toiminnassa. Päiväkorkeakoulujen toimintaa organisoidaan sivistysjärjestöjen puitteissa, yhteistyössä paikallistason viranomaisten kanssa. Vetäjinä toimivat esimerkiksi opettajat, sosiaalityöntekijät, taiteilijat sekä eri käsityöammattien edustajat, osa heistä vapaaehtoistyöntekijöinä (Pedersen 1987, 20-23; Roth 1995, 21-31). Nykyään päiväkorkeakoulut toimivat koulutuslainsäädännön alaisina ja saavat toimintaansa tukea valtiolta.

Yhdyskuntatyö

Yhdyskuntatyön kehittyminen 1970-luvun lopun Suomessa perustui tarpeeseen kokonaisvaltaistaa sosiaalityötä tilanteessa, jossa yhteiskunnalliset ongelmat alkoivat kärjistyä ja monimutkaistua. Koskisen (1980, 201-205) mukaan yhdyskuntatyön keskeisenä lähtökohtana on ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen suhde. Yhdyskuntatyössä pyritäänkin huomioimaan ympäristön vaikutus ihmisen kaikinpuoliseen hyvinvointiin, sosiaaliseen kanssakäymiseen, turvallisuuden tunteeseen sekä oppimis- ja kehityskykyyn. Yhdyskuntatyön taustalta löytyy myös ajatus siitä, että yhdyskunnalla ihmisen elinympäristönä sekä alueellisena, sosiaalisena ja toiminnallisena yksikkönä on niin yksilöille kuin heidän muodostamilleen ryhmille taloudellisista realiteeteista riippumatonta käyttöarvoa. Yhdyskuntatyön avulla pyritään aktivoimaan tietyn yhdyskunnan jäsenten resursseja ja omaehtoista toimintaa yhdyskunnan kehittämiseksi sekä mukauttamaan yhdyskunnan rajaamaa järjestelmää ihmisten tarpeita ja toiveita vastaavaksi. Etenkin jälkimmäisen pyrkimyksen kohdalla yhdyskuntatyö merkitsee puuttumista niin tietyn yhdyskunnan kuin paikallistason poliittis-taloudelliseen järjestelmään ja päätöksentekoon. Käytännön yhdyskuntatyön

tavoitteena on kehittää tiettyä yhdyskuntaa (asuinalueita, lähiötä, korttelia) ulkoisilta puitteiltaan ja sosiaalisilta vuorovaikutusrakenteiltaan sellaiseksi, että yhdyskunnan jäsenten elämälaatu ja viihtyvyys paranevat ja yhdyskunnan kyky toimia yksikkönä kehittyy. Toiminnan lähtökohdaksi ja ohjenuorana on ajatus siitä, että yhdyskunnan asukkaat ovat omien ongelmiansa parhaita asiantuntijoita ja useimmiten myös ratkaisijoita (Hautamäki, Laaksonen & Virtanen 1980, 187).

Ruohonjuuritasolla yhdyskuntatyö etenee useimmiten kolmella eri tasolla tai lohkolle. Ns. naapuruustyössä pyritään yhdyskunnan jäsenten välisten vuorovaikutusverkostojen ja keskinäisen yhteistyön parantamiseen ja kehittämiseen. Naapuruustyö muodostaa lähtökohdan yhdyskunnan organisoinnille. Yhdyskunnan organisointiin liittyy naapuruustyön lisäksi yhdyskunnan toimintaan kytkeytyvien organisaatioiden ja viranomaisten toiminnan koordinointi ja yhteistyön kehittäminen. Kolmantena toimintalohkona on yhdyskunnan jäsenten vaikutusmahdollisuuksien kehittäminen ja parantaminen etenkin suhteessa paikallisiin päättäjiin ja viranomaisiin. Kaikilla kolmella lohkolle tai tasolla toiminnan keskeisinä periaatteina ovat tiedostaminen, mobilisointi, osallistuminen, konfliktien hyödyntäminen sekä luovuus (Koskinen 1980, 205-206; Karila & Puranen 1980; 214-215), eli emansipatorisen oppimisen keskeiset tausta-ajatukset. Useimmiten yhdyskuntatyössä lähdetään liikkeelle pyrkimällä aktiiviseen tietyn alueen asukkaat oman asuin- ja elinympäristönsä ulkoisten edellytysten, esimerkiksi pihapiirin parantamiseen ja kehittämiseen. Ulkoisen ympäristön parantamiseen tähtäävässä toiminnassa olemassa olevat vuorovaikutusverkostot aktivoituvat ja vahvistuvat, jolloin niiden avulla voidaan lähestyä ja kartoittaa asukkaiden asenteita ja ajatuksia sekä heidän eri elämänalueillaan kokemiaan puutteita ja tarpeita. Elinympäristön puutteiden lisäksi asukkaiden tarpeet liittyvät usein juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen vähyteen. Usein yhdyskuntaprojektien yhteydessä onkin voitu todeta, että yhteisvastuu laajenee melko luonnollisesti pihapiirin siistimisestä ja ehostamisesta yhteisten illanviettojen järjestämisen kautta muille elämänalueille, esimerkiksi yhteisvoimin organisoituun kasvatukseen ja harrastustoimintaan.

Yhteisötelevisio

Tiedotusvälineet - media eri muodoissaan jälkimodernissa informaatioyhteiskunnassa ovat valtaamassa yhä enemmän tilaa ihmisten kokemus- ja elämysmaailmassa. Fyysisesti tiedotusvälineet, esimerkiksi televisio, sijaitsevat useimmiten arkipäiväisen elämän keskiössä, mutta henkisellä tasolla niiden välittämät elämykset ja mielikuvat eivät välttämättä kohtaa paikallista arkipäivän todellisuutta ja tarpeita illoja ja murheita. Kuitenkin esimerkiksi television kautta välittyvä maailmankuva muokkaa jatkuvan vaikutuksensa kautta katsojan käsitystä itsestään ja suhteestaan ympäristöön luoden näin tulkintapuitteet arkipäiväiselle merkityksenannolle (Brookfield 1995, 257-263; Larsson 1996, 17).

E.M. Harris (1997, 54-61) kuvailee mielenkiintoisella tavalla kanadalaisessa pikkukaupungissa suoritettua yhteisötelevisiokokeilua. Kaivostoiminnan ympärille keskit-

tyneen kaupungin elämältä putosi pohja pois kaupungissa yli 50 vuotta toimineen yhtiön lopettaessa toimintansa. Asukkaille jäi tässä tilanteessa kaksi vaihtoehtoa, lähteä etsimään töitä muualta tai jäädä odottelemaan mitä tuleman pitää. Kaupungissa toimineiden epävirallisten yhteisöjen, virallisten organisaatioiden sekä paikallisen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen aloitteesta kaupungissa päätettiin lähteä aktiivisesti etsimään uusia ideoita ja vaihtoehtoja tilanteen parantamiseksi. Välineeksi valittiin kaupungin asukkaiden itsensä tuottamat, heidän omaa elämäänsä ja tilannetta kuvaavat paikalliset televisio-ohjelmat. Ensimmäisten televisio-ohjelmien tuotannosta vastasivat paikalliset koululaiset, heidän opettajansa sekä muutama paikallisten järjestöaktiivi. Vähitellen tuotantoryhmä kuitenkin kasvoi ja siihen liittyi mukaan kaupungin johdon sekä paikallisten viranomaisten edustajien lisäksi yhä enemmän tavallisia kaupunkilaisia.

Mitä yhteisötelevisio-ohjelmissä käsiteltiin? Lähtökohtana oli välittää kokonaiskuva kaupungista, sen asukkaista, heidän tilanteestaan ja näkemyksistään. Ohjelmissa haastateltiin tavallisia kaupunkilaisia sekä paikallisten viranomaisten ja järjestöjen edustajia. Heitä pyydettiin esittämään omia näkemyksiään tilanteesta ja tulevaisuuden vaihtoehdoista. Eri alojen edustajia kutsuttiin televisioitaviin paneelikeskusteluihin keskustelemaan uusien taloudellisten lähtökohtien luomisesta kaupungin olemassaololle. Suorina lähetyksinä esitettyjen paneelikeskustelujen aikana kaupunkilaisilla oli mahdollisuus soittaa ohjelman tekijöille sekä esittää paneelien jäsenille itseään askarruttavia kysymyksiä. Ohjelmiin sisältyi myös kaupunkilaisten itsensä tuottamaa viihdettä - iäkkäämmät kaupunkilaiset kertoivat kaupungin historiasta, toiset esittelivät omia harrastuksiaan ja viihdyttivät kanssakaupunkilaisiaan musiikin tai taide- ja kulttuuriharrastustensa avulla.

Jälkikäteen Harris (emt. 61-67) tarkasteli yhteisötelevisiotoiminnan vaikutuksia kaupunkilaisten elämänhallinnan näkökulmasta haastatteleamalla niin toimintaan osallistuneita kuin ohjelmien katsojia. Hänen mukaansa ohjelmien kautta välittynyt tieto edesauttoi toivon virittymistä ja optimismin kasvua sekä edisti yksilöiden ja koko yhteisön kykyä toimia aktiivisesti omista lähtökohdistaan käsin. Kynnys oman yhteisön toimintaan osallistumiseen madaltui. Kaupunkilaiset mielsivät itsensä osallisiksi niin sisällön kuin toiminnan suhteen. Myös arkipäiväisen kanssakäymisen sisällössä tapahtui muutoksia. Kotona, kapakassa ja kaupan kassajonossa keskusteltiin saippuaopperassa juonenkäänteiden ohella yhä enemmän yhteisötelevisiossa esitettyjen ohjelmien sisällöstä, niissä esiin nousseista ongelmista, kysymyksistä sekä ratkaisu- vaihtoehdoista. Ohjelmien ansioista kaupunkilaiset saivat mahdollisuuden tarkastella omaa elämäänsä ja toimintaansa kontekstissa, jossa tavallisesti välittyy vain maailmanluokan uutisia ja kansainvälisen viihdeteollisuuden standardisoituja massatuotteita. Kaupunkilaisten kriittinen tietoisuus tiedotusvälineiden välittämän ulkoisen maailmankuvan ja oman arkipäiväisen todellisuuden välisestä kuilusta kasvoi.

Yhteisöteatteri

Yhteisö- tai opetusteatteria (*community/educational theatre*) on hiukan eri muodoissa hyödynnetty mm. Etelä-Amerikassa, Afrikassa USA:ssa ja Englannissa, viimeksi mainitussa myös erityisesti nuorisotyössä. Suomessa yhteisöteatteria on hyödynnetty yhdyskuntatyössä ja sitä opiskellaan esimerkiksi teatteri-ilmaisun ohjaajien koulutuksessa (Rainio 1996). Yhteisöteatterin lähtökohtana on ajatus siitä, että yhteistä maailmaa, yhteisiä kokemuksia, arvoja ja intressejä voidaan jakaa, pohtia ja työstää teatterin tarjoamien keinojen avulla. Yhteisöteatterissa aiheet valitaan arkielämästä ja ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta. Valittuja aiheita pyritään aina tarkastelemaan yhteisöllisestä näkökulmasta. Keskeistä yhteisöteatterissa on katsojien osallistuminen, eläytyminen ja vaikuttaminen tarinan tai juonen kulkuun. Katsoja on mukana fiktiivisessä roolissa, pohtimassa tapahtumia ja niiden taustoja sekä ratkaisemassa ongelmallisia tilanteita. Katsojien tulee pyrkiä eläytymään aiheeseen keskustelemalla, esittämällä erilaisia näkökulmia ja pohtimalla ratkaisuvaihtoehtoja. Yhteisöteatterissa tartutaan usein ajankohtaisiin, päivänpolttaviin teemoihin ja kysymyksiin. Pyrkimyksenä on kommunikoida hyödyntämällä kollektiivisia muistoja, jaettuja kokemuksia tai tulevaisuuden visioita. Yhteisöteatterin tavoitteena on olemassa olevan tilanteen, ja erityisesti siihen liittyvien sosiaalisten arvojen ja asenteiden tutkiminen ja muuttaminen draaman ja teatterin keinoin. Osallistumisen kautta syntyvä oppiminen on toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja kehollista. Tieto pyritään muuntamaan henkilökohtaiseksi, mutta toisten ihmisten kanssa jaettavissa olevaksi kokemukseksi (emt. 22-23).

Afrikkalaisissa yhteisöteatteriprojekteissa ja Etelä-Amerikkalaisessa “Sorrettujen teatterissa” keskeisinä elementteinä ovat osallistuminen, sosiaaliseen muutokseen pyrkiminen ja tiedon jakaminen esimerkiksi terveydenhoitoon liittyvissä kysymyksissä. Lähtökohtana on usein kansanperinne - tarinat ja kertomukset - koska niihin on helppo samaistua ja niistä löytyy usein arkkityyppisiä hahmoja, joiden kautta ajankohtaisiin teemoihin saadaan erilaisia näkökulmia. Yksilöllistä ja yhteisöllistä kehitystä tutkitaan tehtyjen valintojen kautta ja tavoitteena on pyrkiä vaikuttamaan sosiaalisiin epäkohtiin ja yhteisöjen sisäisiin ongelmiin rohkaisemalla ihmisiä muuttumaan tarkastelemalla esimerkiksi omia arvojaan kriittisesti. Yhteisöteatterin emansipatorisena tavoitteena on yksilön vapautuminen väärästä tiedosta ja tiedon vapauttavan luonteen hakeminen (emt. 23-24). Yhteisöteatteria voidaan tarkastella myös sosiokulttuurisen innostamisen työmuotona. Iso-Britanniassa nuorisotyössä käytettävän opetusteatterin ominaispiirteenä on tarinaan (tiettyyn aikaan, tiettyihin olosuhteisiin ja roolihahmoihin) eläytyminen, tarinaa ja juonta koskevien päätösten teko sekä toiminnan suunnasta päättäminen. Opetusteatteriin erikoistuneet teatterialan ammattilaiset toteuttavat esityksensä usein yhteistyössä opettajien ja terveydenhuollon edustajien kanssa. Opetusteatterin keskeisinä tavoitteina on (1) innostavien ja haasteellisten, teatterin keinojen avulla luotujen kokemusten tarjoaminen ja osallistumismahdollisuuden luominen, (2) luottamuksen, itsetunnon ja yhteistyökyvyn, laajemmin elämän hallinnan kehittäminen, (3) draaman ja teatterin keinojen avulla tapahtuvien kommunikaatio- ja elämäntaito-

jen oppimismahdollisuuksien tarjoaminen ja (4) monikulttuuristen arvojen jakamisen ja kunnioittamisen edesauttaminen (Rainio 1996, 23).

Alla olevassa nelikentässä yllä kuvattuja yhteisökasvatuksen toteuttamistapoja tarkastellaan kahden keskeisen ulottuvuuden avulla. Ensimmäinen ulottuvuuden muodostaa toteuttamistavan suhde olemassa olevaan muodolliseen (aikuis)koulutusjärjestelmään. Toisena ulottuvuutena on yhteisökasvatuksen toteuttamistavan luonne – pyritäänkö sen avulla pääasiassa aikaansaamaan toimintaa ja käynnistämään erilaisia prosesseja vai asetetaanko sille jo suunnittelu- ja käynnistysvaiheessa tietyt tavoitteet ja päämäärät.

Kuvio 2. Yhteisökasvatuksen toteuttamistapojen painopisteet ja sidokset koulutusjärjestelmään

		Sidos koulutusjärjestelmään	
		Löyhä	Vahva
Toiminta ja prosessi	Yhteisötelevisio/-teatteri Herättävä toiminta Koulu yhteisössä Community school	— —	Hakeva toiminta Koulu yhteisössä Päiväkorkeakoulut
Tavoitteet ja päämäärät	Yhdyskuntatyö		

Yhteisökasvatukseen liittyy usein myös yhteisön kehittäminen (*community development*). Kuten yhteisökasvatus niin myös yhteisön kehittäminen on sekä käsitteenä että käytännön toimintana hyvin laaja-alainen ja monimuotoinen. Tietyissä yhteyksissä yhteisön kehittäminen vastaa kuta kuinkin yllä kuvattua yhdyskuntatyön käsitettä. Yhteisön kehittämisessä erotetaan kuitenkin yleisesti kaksi eri lähestymistapaa ja toimintaperiaatetta (esim. Baert & Jansen 1997, 229-230; Brookfield 1983, 78-82). Ylhäältä alas suuntautuvassa yhteisön kehittämisessä (*top-down planning model*) toimintaa ja siihen liittyvää yhteisökasvatusta tarkastellaan etukäteen suunniteltuna ja usein paikallisten viranomaisten taholta hallinnoituna ohjelmana tai projektina, joiden avulla pyritään tiettyihin ennalta asetettuihin päämääriin. Toiminnassa ja tavoitteissa keskitytään etukäteen todettujen ongelmien ratkaisemiseen. Ongelmia pyritään ratkaisemaan lähinnä paikallistason suunnittelua ja hallinnointia tehostamalla tai pyrkimällä integroimaan viranomaistoimintaa tietyn alueen ihmisten tai yhteisöjen arkielämään. Toiminta on usein asiantuntijoiden ja viranomaisten alulle panemaa ja ohjaamaa. Ruohonjuuritasolta nousevassa yhteisön kehittämisessä (*bottom-up participation model*) lähtökohtana on yhteiskunnallisista rakenteista ja muutoksista sekä niihin liittyvistä yhteisön sisäisistä ongelmista ja haasteista nouseva muutos- tai

kehitystarve. Yhteisön toimintaa ja siihen liittyvää yhteisökasvatusta tarkastellaan prosessina, jossa yleviä päämääriä tärkeämpää on ongelmiin ja niiden syihin liittyvän tiedon ja tietoisuuden lisääminen, olemassa olevien rakenteiden ja toimintatapojen kyseenalaistaminen, vaihtoehtojen tarjoaminen ja pohtiminen sekä ruohonjuuritason yhteisöllisten toimijoiden vastuun ja vallan vahvistaminen. Keskeisenä toimintaperiaatteena on ihmisten ja yhteisöjen osallisuus ja osallistuminen, arkielämästä nouseva asiantuntijuus sekä yksilöllisiksi miellettyjen ongelmien tarkasteleminen yhteisönäkökulmasta vuorovaikutuksen, yhteistyön ja vastavuoroisen luottamuksen avulla ratkaistavissa olevina haasteina. Yhteisökasvatus tähtää sellaisen tiedon levittämiseen ja valmiuksien kehittämiseen, joiden avulla yhteisöt ja niiden jäsenet pystyvät yhä paremmin, syvemmin, kattavammin ja tietoisemmin tarkastelemaan itseään, omaa tilannettaan ja omaa toimintaansa suhteessa paikalliseen tai ylipaikalliseen yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin. Näin ollen yhteisökasvatuksen avulla luodaan tarvittavat lähtökohdat ja välineet yhteisölliselle toiminnalle (*community action*), joka on ruohonjuuritasolta nousevan yhteisön kehittämisen päämäärä.

Yhteisökasvatuksen haasteista

Olen yllä, pääasiassa isobritannialaisen aikuiskasvatuksen perinteeseen ja toimintaperiaatteisiin nojautuen, kuvannut yhteisökasvatuksen käsitteistöä, periaatteita, lähtökohdita, toimintamuotoja sekä käytännön toteuttamistapoja. Kysymyksen (paikallis-)yhteisöjen olemassaolosta ja yhteisöllisyyden ilmenemismuodoista omassa ajassamme olen toistaiseksi sivuuttanut. Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteet eivät kuitenkaan mielestäni ole täysin vieraita tälle murroskaudelle, jonka vaikutuksen alaisina me eri tavoin elämäämme elämme ja jossa me pyrimme itseämme - yksin ja yhdessä muiden kanssa - kehittämään ja toteuttamaan. Yhteisöjen ja yhteisöllisyyden olemassaolosta, ilmenemismuodoista, luonteesta ja uudesta tulemisesta on viimeisten vuosien aikana sekä keskusteltu että väitelty monissa eri yhteyksissä. Näkemykset yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä vaihtelevat esimerkiksi poliittisista lähtökohdista, näkökulmasta tai asiayhteydestä riippuen. Kommunitaristit ja uusrepublikaanit ovat valmiita poliittisin keinoin edistämään perinteisten, vahvaan yhteiseen arvoperustaan ja moraalikäsitykseen tukeutuvien paikallisyhteisöjen paluuta. Tieto- ja informaatiotekniikan puolestapuhujat nostavat puheenvuoroissaan esiin tekstiviestien, sähköpostien ja chattailun ympärille syntyneet, fyysisestä läheisyydestä ja kontaktista riippumattomat uusyhteisöllisyyden muodot. Uusyhteisöllisyydestä puhutaan myös uusien nuorisokulttuurien ja niiden ilmenemismuotojen yhteydessä. Arkkitehdit puolestaan tarkastelevat yhteisöllisyyttä asuinyhteisöjen suunnittelun ja ekologisen kehittämisen näkökulmasta, ja mitä suurimmassa määrin fyysiseen tilaan kiinnittyneenä ilmiönä. Maa- ja syrjäseutujen ongelmiin etsitään ratkaisuja erilaisista uusista muodollisista ja epämuodollisista yhteisöistä sekä esimerkiksi niiden ympärille organisoidusta uusosuustoiminnasta.

Yhteisökasvatuksen tulevaisuus on eri tavoin kytköksissä yhteisöjen ja yhteisöllisyyden tulevaisuuteen. Keskeisiksi haasteiksi nousee niin erilaisten yhteisöjen välinen hedelmällinen vuorovaikutus ja yhteistyö kuin yhteisöjen ja niitä ympäröivän yhteiskunnan väliset suhteet. Mikäli yhteisöistä kehittyy itseriittoisia ja ulospäin sulkeutuneita ryhmittymiä, joiden toiminta tähtää sisäisten normien, arvojen ja moraalin vahvistamiseen ja tiivistämiseen, ei yhteisökasvatukselle käsitteen varsinaisessa merkityksessä jää tarvittavaa liikkumatilaa. Myös avoin, haasteellinen sekä innostava vuorovaikutus yhteisöissä sekä yksilöllisyyden, erilaisuuden ja poikkeavuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen koko yhteisön kasvun ja kehityksen edistäjänä on ensiarvoisen tärkeää yhteisökasvatuksellisesta näkökulmasta. Yhteisön suhteesta paikkaan ja paikallisuuteen voi muodostua yhteisökasvatukselle joko haaste ja resurssi tai sitten ylitsepääsemätön este. Yhteisöstä voisi muodostua se avoin, tasa-arvoinen ja turvallinen julkinen ja poliittinen tila, jonka puitteissa yksilöt ja ryhmät voivat ja uskaltavat käsitellä arkisia mikro-ongelmia, etsiä niihin ratkaisuja sekä pistää itsensä likoon ongelmien ratkaisemiseksi (vrt. Salo & Suoranta 1999. 159-161).

Yhteisökasvatuksessa tulee Baertin ja Jansenin (1997, 226-227) näkemyksen mukaan pyrkiä irrottautumaan yksipuolisuudesta ja yksiselitteisistä puolenvaihinnoista. Erityisesti tämä koskee yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. Yhteisökasvatuksessa tarvitaan käsitteitä ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat yksilön ja yhteisön välisen löyhän, ambivalentin ja alati uusia muotoja hakevan suhteen. Tämä edellyttää mm. uusien, nykyisistä poikkeavien yhteisöllisten valmiuksien ja kompetenssien kehittymisen edistämistä. He esittävät neljä, sosiaalisen oppimisen käsitteisiin ja lähtökohtiin nojaavaa periaatetta yhteisökasvatuksen ja yhteisöllisyyden edistämiseksi jälkimodernissa yhteiskunnissa. Ensimmäinen periaate on *refleksiivisyys*, jonka tulee perustua valmiuteen ja kykyyn tarkastella maailmaa niin yksilöllisistä, kriittis-rationaalisista kuin yhteisöllisistä, symbolis-esteettisistä lähtökohdista. Toisena periaatteena on *kokemus- ja toimintasuuntautuneisuus*. Merkityksellisten ja yhteisön jäsenten kesken jaettavissa olevien oppimis- ja kasvuprosessien tärkein kasvualusta on yhdessä toimien saadut, mutta yhteisön jäsenten heterogeenisuuteen ja erilaisiin identiteetteihin perustuvat kokemukset. Kolmas periaate on *moniäänisyys ja -toimijuus*. Toiminnan ja ongelmien lähtökohtia, määritelmiä ja vaihtoehtoja tulee jatkuvasti tarkastella eri näkökulmista ja eri asiayhteyksissä. Maallikkojen ja asioihin syvemmin perehtymättömien kokemukset ja näkemykset haastavat ja rikastavat tiettyihin näkökulmiin ja yksityiskohtiin vihkiytyneiden ja sitoutuneiden asiantuntijoiden näkemyksiä ja edistävät näin ollen yhteisöllisen luovuuden kasvua. Viimeinen ja neljäs periaate on *sitoutuminen dialogiin ja julkiseen keskusteluun*. Vain jatkuvan dialogin sekä alati uudelleen käynnistyvien keskustelujen ja neuvotteluiden kautta yhteisön ongelmista, haasteista ja toiminnoista sekä niihin liittyvistä kasvu- ja oppimisprosesseista tulee läpinäkyviä. Juuri läpinäkyvyys on ehkä paras tae osallisuudelle ja sitoutumiselle. Kyseiset neljä periaatetta osoittavat mielestäni suunnan etsittäessä vastausta kysymykseen - miten mahdollistaa yhteisöllisyys yksilössä ja yksilöllisyys yhteisössä?

Lähteet

Alanen, A. 1986. *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio, Opetusohjelmat.

Baert, H. & Jansen, T. 1997. *Community education in the perspective of social integration and participation*. *Lifelong learning in Europe* 4/97, 223-231.

Batten, E. 1980. *Community education and ideology: A case for radicalism*. Teoksessa Fletcher, C. & Thompson, N. (eds.) *Issues in community education*. Sussex: Falmer Press, 27-38.

Brookfield, S. 1983. *Adult learners, adult education and the community*. East Killbride: Open University Press.

Brookfield, S. 1995. *Tiedotusvälineiden vaikutus oppimismotiiveihin*. Teoksessa Mezirow, J. et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 257-270.

Dupont, S. 1994. *Daghøjskoler i en ny tid. Nye brud - nye modsætninger - nye løsninger*. Teoksessa Dupont, S. & Ehlers, S. *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark, 31- 40.

Elsy, B. 1986. *Social theory perspectives on adult education*. University of Nottingham: Department of Adult education.

Fransson, A. & Larsson, S. 1991. *Askel aikuisopiskeluun. Miten pienentää etäisyyttä ja vähentää vierautta?* *Aikuiskasvatus* 11 (2), 76-85.

Grönholm, C. 1995. *Adult education - passionate learning*. *Worldview*. Anatomy, Scope. Ekenäs: Fonda Publishing.

Harris, E. M. 1997. *From broadcasting to narrowcasting: television as a language of possibility for community development in a learning society*. *International Journal of Lifelong Education*, 16 (1), 54-72.

Hautamäki, L., Laaksonen, J. & Virtanen, A. 1980. *Kaupunginosien kehittämistutkimus*. Teoksessa Siirilä S., Hautamäki L., Rouhinen S. & Tervamäki, E. (toim.). *Kylät ja kaupunginosat*. Tampere: Finnpublishers Oy, 189-194.

Heinonen, J. 1992. *Hyvinvointivaltio murroksessa, mutta murtuuko se?* *Sosiaaliturva* 1/1992, 10-16.

Jackson, K. 1980. *Some fallacies in community education and their consequences for working class areas*. Teoksessa C. Fletcher & N. Thompson (eds). *Issues in community education*. Sussex: Falmer Press, 39-53.

Jarvis, P. 1987. *The sociology of adult and continuing education*. London, New York: Routledge.

Kaipio, K. 1986. *Yhteisökasvatus*. Teoksessa S. Vesikansa & M. Wikholm (toim.) *Yhteisökasvatuksen soveltamisesta*. Artikkeleita yhteisökasvatuksesta erilaisissa yhteisöissä. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 52-68.

Karila, A. & Puranen, A. 1980. *Yhdyskuntatyö Vantaan Koivukylässä*. Teoksessa Siirilä S., Hautamäki, L., Rouhinen, S. & Tervämäki, E. (toim.) *Kylät ja kaupunginosat*. Tampere: Finnpublishers, 213-219.

Kortelainen, J. 1996. *Tehdas yhdyskunta talouden ja ympäristötietoisuuden murrosvaiheissa*. Joensuu: Joensuun Yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N.o 24.

Koskinen, S. 1980. *Yhdyskuntatyö sosiaalityön menetelmänä*. Teoksessa Siirilä S., Hautamäki, L., Rouhinen, S. & Tervämäki, E. (toim.). *Kylät ja kaupunginosat*. Tampere: Finnpublishers Oy, 201-212.

Larsson, S. 1995. *Folkbildningen och vuxenpedagogiken*. Teoksessa Bergstedt, B. & Larsson, B. & S. (red.). *Om folkbildningens innebörder - nio försök att fånga in en företeelse*. Linköping: Mimer, 35-57.

Larsson, S. 1996. *Vardagslärande och vuxenstudier*. Teoksessa Ellström, P. E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur, 9-28.

Lawson, K. 1998. *Philosophical issues in the education of adults*. University of Nottingham: Continuing education press.

Lehtisalo, L & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Jyväskylä: Vastapaino.

Lovett, T. 1982. *Adult education, community development and the working class*. Nottingham: Department of adult education, University of Nottingham.

Lovett, T. 1997. *Community education and community development: The Northern Ireland experience*. *Studies in the Education of adults*, 29 (1), 39-50.

Lovett, T., Clarke, C. & Kilmurray, A. 1983. *Adult education and community action*. London, Canberra: Croom Helm.

Nordhaug, O. 1986. *Adult education in the welfare state: Institutionalization of social commitment*. *International Journal of Lifelong Education* 5 (1), 45-57.

Osborn, M. 1989. *Outreach work*. Teoksessa C.J, Titmus (Ed.). *Lifelong education for adults. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Pedersen, J. J. 1987. *Daghojskoler*. Teoksessa O. Breinholdt, K. Henningsen, C, Stjerne & B. Wahlgren (red.). *Voksenundervisning, Voksenpaedagogik en håndbog*. Kobenhavn: Gyldendals paedagogiske bibliotek, 20-23.

Rainio, E. 1996. *Yhteisöprojektit syrjäytymistä vastaan*. *Ammattikasvatus* 51 (5-6), 22-24.

Rantanen, P. 1999. *Uutta sivistystyötä syrjäytymistä vastaan*. Teoksessa Niemelä, S. & Sallila, P. (toim.). *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 142-154.

Rennie, J. 1990. *Why community education?* Teoksessa Poster, C. & Kruger, A. (eds.) *Community education in the Western world*. London, New York: Routledge.

Roth, P. 1995. *Daghojskolen mellen tradition og fornyelse*. Kobenhavn: AOFs landsforbund.

Rouhinen, S. 1988. *Yhdyskunnan kehittäminen*. Teoksessa Aikuisten yhteiskunnallinen kasvatus. *Vapaan sivistystyön XXIX vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 53-78.

Salo, P. & Suoranta, J. 1999. *The four moments of adult education: From moral economy to life politics*. Teoksessa Tosse, S., Falkencrone, P., & Puurula, A. & Bergstedt, B. (eds.). *Challenges and development. Adult educations research in Nordic countries*. Trondheim: Tapir Academic Press, 149-168.

Smith, M. K. 1997. *The idea of community education - key texts*. *The Informal Education homepage*. www.infed.org/biblio/b-comed.html

Tuomisto, J. 1999. *Kansanliikkeistä koulutukseksi*. Teoksessa Grönstrand, R. (toim.). *Kasvava aikuinen*. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 70-89.

Vesikansa, S. 1986. *Mitä on yhteisökasvatus?* Teoksessa Vesikansa S. & Wikholm, M. (toim.) *Yhteisökasvatuksen soveltamisesta*. Artikkeleita yhteisökasvatuksesta erilaisissa yhteisöissä. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 1-3.