

# **Arjesta oppiminen – miten nuorten vapaata kansalaistoimintaa on perusteltu oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta?**

*Kalevi Niemi*

## **Koulutuksen pirstoutuminen ja vaihtelevat oppimisen muodot**

Vapaan kansalaistoiminnan piirissä tapahtuvan oppimisen merkitystä ja mahdollisuuksia ryhdyttiin viime vuosikymmenellä pohtimaan monella taholla. Järjestöt näkivät kansalaisoppimisen tunnustamisessa uusia mahdollisuuksia oman toimintansa kehittämiseen, koulutuksen tutkijat puolestaan vahvistivat uskoa siihen, että muodolliset koulutusorganisaatiot ovat menettämässä monopoliaan tiedon ja osaamisen maailmaan. Monissa kunnissa 1990-luvulla supistuneet opetuksen määrärahat herättivät huomaamaan järjestöjen mahdollisuudet koulun kasvatus- ja opetustyön tukena. Myös eri kouluasteilla lisääntynyt vapaasti valittavien opintojen tarjonta lisäsi oppilaitosten ja järjestöjen yhteistyötä opetuksen toteuttamisessa.

Keskeisten suomalaisten nuoriso- ja liikuntajärjestöjen vuonna 1994 perustama Nuorten Akatemia otti tehtäväkseen harrastus- ja vapaaehtoistoiminnan myötä hankittujen tietojen ja taitojen arvostuksen

nostamisen. Nuorten Akatemian myöntämään harrastustoiminnan opintokirjaan yli 13 vuotta täyttänyt nuori voi saada suoritusmerkintöjä järjestöjen luottamustehtävistä, suoritetuista kursseista ja tekemistään projekteista. Tällä hetkellä Nuorten Akatemialla on yli 200 yhteistyöoppilaitosta, jotka antavat vapaaehtoistoiminnan perusteella lisäpisteitä opiskelijavalinnoissa tai lukevat hyväksi vapaaehtoistointaa osana tutkintoon johtavaa koulutusta.

Jälkimodernissa yhteiskunnassa koulutuksen suunta näyttää kulkevan kohti yhä monimuotoisempia ratkaisuja, joiden myötä nuorten vapaan kansalaistoiminnan pedagogisen merkityksen voi olettaa kasvavan. Esimerkiksi Risto Rinne ja Eeva Salmi (1998, 197–198, 111–112) tulevat seuraaviin päätelmiin pohtiessaan koulutuksen tulevaisuutta: Ensinnäkin koulutuksen suunta kulkee kohti hajoamista, kohti yhä monimuotoisempia ja vaihtelevampia teitä. Koulutuksen tekijöitä ja ohjaajia on entistä enemmän, ja koulutuksen tavat ja ajat muotoutuvat yhä moninaisemmiksi. Toiseksi kilpailu oppimisen ja opettamisen kentällä kovenee ja laajenee. Kolmanneksi samalla tavalla kuin työpaikka kadottaa merkitystään työn tukipisteenä, koulu kadottaa merkitystään oppimisen paikkana ja tukipisteenä. Neljänneksi työn, vapaa-ajan ja koulutuksen rajat hämärtyvät. Ollaan siirtymässä lineaarisesta elämäntaakkarimallista sirpaleiseen elämäntaakkuun, jossa koulutukset, oppiminen, useat ammatit, työt ja pätkätyöt, vapaa-ajan harrastukset ja puuhailut kulkevat rinta rinnan.

Rinne ja Salmi (1998, 155–158) ennustavat, että epämuodollinen oppiminen – siis virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella, kuten järjestöissä, yhteisöissä, verkostoissa, työssä ja harrastusten piirissä tapahtuva oppiminen – tullaan lähitulevaisuudessa tunnustamaan niin, että sen pohjalta voidaan myöntää osa- tai kokonainen tutkinto. Tämänsuuntainen maininta löytyy myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 1999–2004, jossa todetaan, että on kehitettävä järjestelmiä, joilla myös muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittu osaaminen voidaan arvioida ja tunnustaa. Tavoitteeksi asetetaan, että niin nuoret kuin aikuisetkin voivat nykyistä paremmin hyödyntää aiemmin työelämässä tai kansalaistoiminnassa hankkimansa osaamisen opinnoissaan.

Koulujen, työelämän ja kansalaistoiminnan uusien yhteistyömuotojen hakemisen taustalla on nopea yhteiskunnan ja työelämän muutos sekä informaation määrän ja saatavuuden nopea kasvu. Ammatista riippumatta työntekijöiltä odotetaan esimerkiksi valmiuksia toimia ja oppia ryhmissä. Heiltä odotetaan lisäksi aloitteellisuutta, taitoa kommunikoida sekä kykyä etsiä, tuottaa ja välittää tietoa, joka auttaa sopeutumaan nopeasti muuttuviin olosuhteisiin. Kapea-alaisia teknisiä taitoja tärkeämmiksi tulevatkin yleisemmät persoonalliset ja sosiaaliset valmiudet. Vanhan koulun tuottamien perinteisten työkalifikaatioiden tilalle ovat astumassa uudentyyppiset selviytymistaidot. Näin myös nuoriin kohdistuvat odotukset menevät yli perinteisen kouluopetuksen päämäärien ja mahdollisuuksien. (Sahlberg 2001; Rinne & Salmi 2000, 176–179.) Sahlberg (2001) ehdottaa oppilaitosten ja kansalaisjärjestöjen yhteistyön syventämiseksi rajojen ylittämisen mallia, jolla välttyttäisiin orastavan yhteistyön kuihtumisesta vanhojen reviirien vahtimiseen. Tämän yhteistyön keskeisiä elementtejä ovat koordinaatio, yhteistyö jo suunnitteluvaiheessa ja voimavarojen uudelleenmäärittely.

Erytyisesti kriittisen pedagogiikan piirissä on tähdenntetty sitä, että koululla ei enää ole yksinoikeutta tiedon ja kasvatuksen maailmaan, vaan koulun rinnalla oppimisen ja kasvun kannalta nuorten vapaa-ajanviettotavat, tietoverkot, media ja populaarikulttuuri ovat entistä merkittävämmässä asemassa. Henry A. Giroux (2001, 199–200) tähdenntää, että kriittisen pedagogiikan tavoitteena on tarjota ihmisille kokemus siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa itse oman elämänsä kulkuun. ”Se tarkoittaa myös, että opiskelijoille tarjotaan taitoja, joita he tarvitsevat paikantaakseen itsensä historiaan, löytääkseen omat äänensä ja tarjotakseen kansalaisrohkeuden harjoittamiseen, riskien ottamiseen sekä demokraattisten julkisten muotojen kannalta olennaisten tapojen ja sosiaalisten suhteiden edistämiseen tarvittavia vakaumuksia ja myötätuntoa.” Voisi ajatella, että juuri kansalaisjärjestöt tarjoavat tällaisia oppimisympäristöjä, joissa osallistujat voivat kehittää ja toteuttaa itseään aktiivisina kansalaisina ja näin löytää oman äänen, kuten Giroux kasvatuksen tavoitteen ilmaisee.

Informaalin, nonformaalin, epämuodollisen, kansalaisoppimisen tai elinikäisen oppimisen – käsittekirjo on melkoinen – idea on huomattavasti vanhempi kuin viime vuosikymmenellä virinnyt keskustelu antaisi ymmärtää. Aatehistoriallisesti sen juuret ulottuvat ainakin progressiivisen kasvatuksen uranuurtajan John Deweyn (1859–1952) filosofiaan. (Rinne & Salmi 1998, 136–138; Sahlberg 2001, 9,15–16.) Seuraavassa tarkastellaan suomalaisen nuorisotyön ja nuorten vapaan kansalaistoiminnan piirissä esitettyjä ajatuksia kansalaistoiminnan pedagogisesta merkityksestä ja erityisluonteesta suhteessa muodolliseen koulujärjestelmään.

## **Arjen asioista oppiminen ja itsekasvatus**

**K**eskustelussa kolmannelta sektorilta, uudeltaisesta oppimisesta ja identiteettityön keskeisyydestä jälkimodernina aikana löytyy helposti yhtymäkohtia 1800-luvun jälkipuolella alkaneeseen murroskauteen. Kun teollistuminen mursi sääty-yhteiskunnan tukirakenteita, ihmiset kaipasivat uusia turvallisuutta tuottavia yhteenliittymisen muotoja. Yhdistystoiminnan lupamenettelyn höllennyttyä 1880-luvulla syntyivät monet vapaan kansalaistoiminnan valtakunnalliset keskusseurat. Sääty-yhteiskunnan hajoaminen synnytti tuolloin kansalaistoimintaa, joka organisoitui muun muassa nuorisoseuroiksi, raittiusyhdistyksiksi, liikuntaseuroiksi, naisliikkeeksi tai työväenyhdistyksiksi. Niillä oli omia aatteellisia ja yhteiskunnallisia tavoitteita, mutta ne olivat myös vahvasti kulttuuri- ja kasvatustiimejä. Järjestöillä oli omat valistustilaisuutensa, opintopiirinsä, kulttuurikilpailunsa ja juhlansa – jopa omat lainakirjastonsa. Nykykäsitteitä käyttäen ne olivat avoimia oppimisympäristöjä. 1800-luvun lopulla virinneellä kansalaistoiminnalla oli tärkeä rooli siinä, että ne auttoivat ihmisiä löytämään merkityssisältöä elämänsä samalla kun ne koulivat ihmisiä kestämaan syvästi ihmisten toimeentuloa, sosiaalista järjestystä ja kulttuuria ravisuttanutta murroskautta. Niitä voidaan pitää myös sosiaalipedagogisina liikkeinä, koska

useat niistä pyrkivät sosiaalisten ongelmien lievittämiseen nimenomaan kasvatuksen keinoin.

Monet yhteiskunnalliset liikkeet ylittivät vanhoja säätyrajoja. Uudet ihanteet antoivat sosiaalisesta asemasta riippumatta (itse)kasvatukselle suunnan. Enää ei pidetty luonnollisena sitä, että kukin sääty eli ikään kuin omaa elämäänsä omien arvojensa ja ihanteidensa mukaisesti. Esimerkiksi raittiusliike ja nuorisoseuraliike eivät pyrkineet vain viinan väärinkäytön hillitsemiseen, vaan uudentyypin itsekuriin kykenevän ihmisen ja kansalaisen kasvattamiseen. Liikkeiden piirissä harjoitettiin itsekasvatusta, joka koului modernin yhteiskunnan edellyttämään itsekontrolliin ja oman elämänhallinnan taitojen harjoittamiseen tilanteessa, jossa vanhan talonpoikaisen sääty-yhteiskunnan käyttäytymismallit eivät enää päteneet. (Björn 1999, 32, 36; Ilmonen 1998, 33–34.)

Nuorisoseuraliikkeen keulahahmo Santeri Alkio (1862–1930) puhui mielellään itsekasvatuksesta läpi elämän kulkevana perusjuonteenä. Sen perimmäisen tehtävän Alkio määritteli olevan ”herättää yksilöjen tajunta löytämään itsensä, auttaa valikoidessa lukemattomien kilpaillevien elämänarvojen välillä, innostaa täyttämään velvollisuutensa ja hankkia kykyjä saamaan itselleen kokonaiskäsitys elämästä.” (Alkio 1922, 84–85). Alkio tähdensi, että (nuoriso)seuratyössä opetus on parhaimmillaan silloin, kun käsiteltävät aiheet ovat lähellä nuorten omaa elämää. Tämä on tärkeätä, koska

*”Kaikkien aikojen kasvatuskokemus johtaa siihen, että opetus on annettava niin paljon kuin mahdollista luonnollisen elämän yhteydessä, koska se silloin terävimmän sattu. – Niin ikään olisi pyrittävä harjoituspuheissa, samoin kuin yleensä esitelmissäkin käsittelemään enempi jokapäiväistä elämää lähellä olevia asioita. Nyt on laita usein päin vastainen: puheitten ja esitelmien aiheet otetaan kirjoista. Alituisen uusiutuvana on se itsekasvatuksen kannalta virhe. Olisi syytä koettaa päästä niin pitkälle, että nuoret voisivat puhua omia elämönhavaintojaan. Tämä ei varmaankaan ole vaikeata, jos vain ensin löydetään sopivia keinoja, joilla nuorten mielenkiinto kohdistetaan tekemään havaintoja elävästä elämästä.”* (Alkio 1922, 29–30.)

## **Nuorisotoiminta – oppimista ilman suorituspakkoa**

Toisen maailmansodan jälkeen ryhdyttiin läntisen Euroopan eri maissa luomaan valtiollista nuorisotyön järjestelmää tukemaan kotien ja koulun kasvatustyötä. Suomessa perustettiin valtion nuorisotyölautakunta, samoin nuorisosiain esittelijän toimi opetusministeriöön, ja kunnallista nuorisotyötä pyrittiin tehostamaan lautakuntia ja ohjaajan virkoja perustamalla. Nuorisojärjestöt kokosivat voimiaan Suomen Nuorisojärjestöjen Edustajiston ympärille. Oma nuorisotyön lainsäädäntö toteutui kuitenkin vasta 1970-luvun alussa (Nieminen 1995; 2000, 38–39.) Järjestöjen vapaan nuorisotoiminnan perinne ulottuu, kuten edellä nähtiin, edelliselle vuosisadalle, jolloin monet kansanliikkeet ottivat niemenomaan nuorten kasvattamisen erityiseksi tehtäväkseen. Nuorisotyöllä oli kuitenkin vaikeuksia saada tunnustettu asema osana kasvatuksen kenttää. Tästä kantoi huolta muun muassa Yhteiskunnallisen Korkeakoulun nuorisotyön opettaja, ahkera kirjoittaja ja käytännön nuorisotyökentän vaikuttaja Guy von Weissenberg (1901–1984). Hän piti nuorisotyön aliarvostuksen yhtenä syynä sitä, että nuorisotyöllä ei ole selvää teoreettista pohjaa eikä omaa kasvatustopia. Von Weissenberg (1949, 135–139) uskoi, että pohja omalle kasvatustopille on olemassa niissä työmuodoissa ja tehtävissä, jotka yhdistävät lukuisia nuorisotyötä tekeviä järjestöjä. Hän myös muistuttaa, että aivan tyhjistä ei teorian hahmottamisessa tarvitse lähteä, sillä hajanaisia pohdintoja nuorisotyön erityislaadusta löytyy useammaltakin suunnalta. Ainakin nuorisoseuraliikkeen kasvatuserittelyistä, kristillisen poika- ja nuorisotyön luonteesta, settlementiliikkeen kasvatustilanteesta, maatalouskerhotoiminnasta, työläisnuorisotyöstä samoin kuin nuorisotyöstä tyttöjen keskuudessa löytyy Suomessakin käytyä pohdintaa jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien.

Von Weissenberg hakee tukea niin sosiaalipedagogiikan klassikkoihin lukeutuvalta Paul Natorpilta kuin progressiivisen pedagogiikan uranuurtajan John Deweyn ajatuksista todetessaan, että koulu ei yksin

pysty huolehtimaan ihmisen kokonaiskasvatuksesta. Koulun opetus joutuu pakostakin painottamaan niin paljon tietopuolista ainesta, että varsinaiselle persoonallisuuden ja luonteen kasvatukselle ei juuri jää aikaa. Koulukasvatus jättää miltei kokonaan vaille huomiota monia tärkeitä tarpeita, painottaa von Weissenberg (1951, 190–191). Näitä ovat ennen muuta ”ilon, liikunnan ja toiminnallisuuden, luomisen, mielikuvituksen, leikin, voimien purkamisen, jännityksen ja seikkailun, luottamuksen ja arvonnannon tarpeet”. Myös ryhmittymisen ja kokeilemisen tarpeet tulevat koulussa huonosti hyödynnetyiksi. Von Weissenberg jäsentää nuorisotyön paikkaa kasvatuksen kentällä paitsi suhteessa kouluun, niin myös suhteessa nuorisonhuoltoon. Hänen mukaansa nuorisotyössä nuoret säilyttävät oma-aloitteisuutensa ja omatoimisuutensa paremmin kuin jälkimmäisessä. Parhaimmillaan nuorisotyö pystyy ”auttamaan ja palvelemaan nuoria heidän itsekasvatuksessaan itsenäisiksi, rehellisiksi ja epäitsekkäiksi ihmisiksi”. (von Weissenberg 1948, 249–251). Olennaista on, että toimintaa hallitsevat nuorten omat aloitteet, käsitykset, harrastukset ja pyrkimykset.

Filosofi, kasvatustieteilijä ja historioitsija Jalmari Edvard Salomaa (1891–1960) julkaisi vuonna 1952 teoksen Nuorisonohjaajan kasvatussoppi. Teoksessaan Salomaa selvittää kasvatuksen olemusta, päämäärää ja kasvatustieteilijän kokonaisuutta. Hän nostaa nuorisotyön kodin, kirkon, koulun ja vapaan kansansivistystyön rinnalle yhdeksi kasvatustieteilijän osaksi. Kasvatus on Salomaa (1952, 13, 15–19) mukaan ihmisyyden toteuttamista. Se tarkoittaa aina kasvatettavan parhaan hakemista. Mitkä sitten ovat niitä ihmisen hyviä ominaisuuksia, joihin kasvatuksella tähdätään? Ensimmäisenä Salomaa mainitsee totuudellisuuden eli itselleen uskollisen käyttäytymisen. Toinen arvokas ominaisuus on kyky kunnioittaa muita ihmisiä ja heidän saavutuksiaan. Kolmantena ihmisen arvokkaana piirteenä on kyky antaumuksella omistautua erilaisiin tehtäviin. Lisäksi Salomaa mainitsee arvostelukykyyn ja todellisuudentajun, kohteliaisuuden ja ruumiillisen kuntoisuuden, terveyden ja elinvoiman ihmisen arvokkaiksi ominaisuuksiksi.

Nuorisotyötä J. E. Salomaa (1952, 10–11) pitää ennen muuta neuvontatyönä, jonka tavoitteena on kehittää kasvavaa polvea itsenäi-

siksi persoonallisuuksiksi. Neuvonta on osa laajaa kasvatuksen maailmaa, jolle on ominaista, että se edellyttää niin kasvattajan kuin kasvatettavan toiminnallisuutta. Kasvattajan toiminnallisuus ilmenee esimerkiksi johtamisena, neuvomisena, avustamisena ja ohjaamisena. Kasvatuksen tie on pakosta vapautteen kasvamista, tähdentää Salomaa, ja siksi uudemmassa kasvatusopissa korostetaan vapauden ja kasvatettavan omatoimisuuden periaatteita. Neuvontatyö pyrkii ennen kaikkea ”vaikuttamaan yhteisömuodostuksiin saadakseen sisästäpäin ja nuorison omasta tahdosta kasvamaan uusia elämänvoimia”. Todellista kasvua ei synny ulkopuolelta tyrkyttämällä. Kestävää on se, mitä lapsi ja nuori itse elävässä toiminnallisuudessa omaksuu ja omalla tavallaan muokkaa: ”itse nähdä ja kuulla, itse luoda ja elää, itse toimivana ja hahmottavana puuttua ympäristön olosuhteisiin: siinä tie, jota kulkien lapsen taipumukset kehittyvät”. (Salomaa 1955, 21).

Hyvin samalla tavoin kuin von Weissenberg ja J. E. Salomaa nuorisotyön mahdollisuuksia jäsensi myös Rafael Helanko (1908–1984) teoksissaan Vapaan nuorisotyön peruskysymyksiä (1960) ja Nuorisotyön teoria kasvatussociologian näkökulmasta (1972). Helanko kehittää nuorten ryhmäkäyttämiseen keskittyneen väitöskirjansa Turun poikasakit (1953) pohjalta ja käytännön nuorisotyön kokemuksensa nojalla kasvatussociologista perustaa nuorisotyölle. Avainasemassa on ryhmän synnyn, toimintatavan ja kehitysvaiheiden tunnistaminen. Kodin ja perheen merkityksen heikkeneminen lisää vapaan nuorisotyön tarvetta täydentävänä kasvatustekijänä. Teollistumisen liikkeelle sysäämä yhteiskunnan muuttuminen näkyy myös nuorison asemassa, erityisesti vapaa-ajan huomattavassa lisääntymisessä. Samalla kotien ote nuorisoon on höllentynyt siinä määrin, että moni koti toimii enää vain huoltokeskuksena, toteaa Helanko (1960, 8, 133; 1972, 5.) Osa kodin vastuusta on siirtynyt koulun kannettavaksi. Mutta koulu tarvitsee tuekseen koteja ja perheitä sekä nuorten toveripiirejä, sillä ilman pienryhmien tukea koulukin potee kriisiä. Nuorisotyön tehtävänä on ohjata nimenomaan vertaisryhmissä tapahtuvaa sosiaalistumista. Vertaisryhmät voivat olla kiinteitä pienryhmiä yhtä hyvin kuin sekundaariryhmiä kuten yhdistykset ja seurakunnat. (Helanko 1972, 7–8.)



Vapaan nuorisotyön päämäärä on sama kuin muun kasvatuksen, mutta sen menetelmät poikkeavat huomattavasti koulun työmenetelmistä. Olennainen piirre on vapaus: niin kasvattajat kuin kasvatettavat osallistuvat nuorisotyöhön täysin vapaaehtoisesti ja omasta harrastuksesta. Toimintaa eivät myöskään rasita oppiennätykset tai tutkintojen suorituspaine. Toinen keskeinen nuorisotyön menetelmällinen lähtökohta on ryhmätoiminta. Helanko (1960, 126–128; 1972, 38–39) lainaa Mikko Juvalta käsitteen luova yhteisö, joka viittaa nuoruusvuosien toveripiiriin tai pienryhmän ympärille syntyneisiin ja myöhemmin koko kulttuurihistoriamme merkittävästi vaikuttaneisiin yhteisöihin, kärjessä Lauantaiseura, Tulenkantajat, Verettömät, Nuori Suomi. Mutta samalla tavoin kun kulttuurihistoriamme on velkaa näille nuorten pienryhmien synnyttämille luoville yhteisöille, on nuorisoseuroilla, työväenyhdistyksillä ja urheiluseuroilla ollut suuri merkitys aktiiviensa sosiaalisen nousun väylinä. Helanko (1960, 130) päätyykin toteamaan seuraavasti: ”Jokainen ryhmä on omalla tavallaan ’luova yhteisö’, vaikka niiden teho ja saavutukset saattavatkin suuresti vaihdella. Itse ihminen ja koko ihmisyyys ovat ’luovan yhteisön’ tuotteita. Mutta samalla ihminen on tuon yhteisön käyttövoima, joka voi toteuttaa itseään vain ryhmän, eritoten pienryhmän jäsenenä.” Kasvattamalla ja ohjaamalla ryhmiä, kasvatetaan samalla niihin kuuluvia yksilöinä. Vapaan nuorisotyön tulisi Helangon mukaan hyödyntää alueperusteisesti syntyneitä luonnollisia ryhmiä eikä ehdoin tahdoin pyrkiä järjestömuotoiseen toiminnan ohjaamiseen.

Nuorisotyötä perusteltiin 1940- ja 1950-luvuilla nimenomaan sillä, että se auttaa kotia ja koulua niiden vaikeutuneessa kasvatustyössä. Vaikeuksia aiheutti vapaa-ajan lisääntyminen ja kaupungistuminen. Nuorisotyö tukeutui snellmanilais-alkiolaiseen itsekasvatuksen ihanteeseen ja toiminnallisuutta korostavaan kasvatusfilosofiaan. Nuorisotyö määriteltiin ryhmätoiminnallisia menetelmiä käyttäväksi, itse tekemistä, käytännöllisyyttä ja vapaaehtoisuutta arvostavaksi kansalaiskasvatukseksi. Se tarjosi aktiviteetteja passiivisen vapaa-ajan vieton sijasta mutta oli vapaa koulun tieto- ja suoritusavoitteisuudesta. Nuorisojärjestöt korostivatkin Suomessa sotien jälkeisinä vuosikymmeninä nimenomaan niitä mahdollisuuksia, joita pienryhmätoiminta antaa kansalaiskasvatuk-

nessa pelkkään tietopuoliseen opetukseen verrattuna: pienryhmät, kuten kerhot, vartiot ja muut, muodostavat hyvin järjestettyinä ikään kuin pienenisyhteiskuntia, joissa voidaan oppia yhdessä toimimista, suunnittelua ja vastuun jakamista.

## **Nuorisotyö osallisuuden väylänä**

**P**erinteiseen nuorisotyöhön kohdistunut arvostelu kiihtyi 1960-luvun puolivälissä. Katsomuksellisten järjestöjen oli vaikea löytää vetäjiä ja tavoittaa nuoria. Toisaalla suurten ikäluokkien sijoittuminen koulutukseen, työelämään ja päätöksentekoon vaati käytännön yhteiskuntapoliittisia ratkaisuja (Nieminen 1995, 349). Nopea yhteiskunnan rakenneuutos ja samanaikainen kulttuurinen murros nostattivat huolen siitä, kuinka muuttuneissa olosuhteissa varmistetaan nuorten kiinnittyminen yhteiskuntaan. Ne nuorisojärjestöt, jotka pyrkivät toimimaan nuorison eturyhminä, voittivat suosiossa perinteisemmät urheilu-, kulttuuri- ja harrastejärjestöt. Kokonaisuudessaan nuorison järjestäytymisaste ei kuitenkaan vaihdellut kovinkaan voimakkaasti 1950-luvulta 1970-luvulle, sillä koko ajanjakson ajan vain vähän yli puolet nuorisosta oli mukana organisoituneessa toiminnassa (Uusitalo 1980, 14).

1960- ja 1970-luvuilla keskustelu nuorisotyön tehtävästä kiteytyi nuorisopolitiikan käsitteen ympärille. Nuorisopolitiikan teoreetikoksi nousi Kari Rantalaiho, joka teoksessaan 1970-luvun nuorisopolitiikka (1969) määritteli nuorisopolitiikan yhteiskunnan toimenpiteiksi, jotka edistävät nuorten kehittymistä itseään toteuttaviksi ja yhteiskuntaa hyödyttäväksi ihmisiksi. Käytännössä tämä merkitsi Rantalaihon mukaan nuoren valmentamista aikuisuuteen eli tuottajan, kuluttajan ja vaikuttajan rooleihin. Osallisuus kuvaa käsitteenä hyvin 1960- ja 1970-luvun nuorisotyötä ja nuorten vapaan kansalaistoiminnan eetosta kahdessa merkityksessä: toiminnalla haluttiin edistää nuorten mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon ja heidän osallisuuttaan kasvavaan hyvinvointiin. Tasa-arvo haluttiin ulottaa koskemaan myös nuoria, ja heidän tuli saada oma osansa yhteiskunnassa lisääntyneestä hyvinvoinnista.

Nuorisopolitiikan painotukset voidaan ymmärtää 1970-lukua hallinneen suunnitteluideologian taustaa vasten. Myös sosiaalityössä tämä tuli selvästi ilmi: sosiaalityöntekijät alkoivat nähdä itsensä nimenomaan yhteiskunnallista alkuperää olevien ongelmien ratkaisemisen ammattilaisina. Korostettiin, että sosiaalisten ongelmien yhteiskunnallisen alkuperän tutkiminen ja sen pohjalta tehtävä ennalta ehkäisevä sosiaalisuunnittelu ovat työn olennainen osa. Suunnittelun roolia korostamalla ammattikunta nosti itsensä pelkästä annettujen normien noudattajasta niiden arvioitsijaksi ja tarvittaessa kriitikoksi. (Alasuutari 1996, 139.) Nuorisopolitiikka sen 1970-lukulaisessa muodossa voidaan nähdä rinnasteisena sosiaalialan pyrkimykselle ”tieteellistää” omaa toimialaansa. Tavoitteeksi asetettiin kokonaisvaltainen käsitys nuorten elinoloista, nuorisopoliittinen suunnittelu ja nuorisopoliittisten toimenpiteiden vaikutusten seuranta.

Nuorisotyön kasvatuksellisesta korostusta ryhdyttiin 1960- ja 1970-luvuilla vierastamaan. Työtä ei enää haluttu nähdä ensisijaisesti nuorten vapaa-ajan harrastusten alueelle sijoituvaksi, vaan nuorisopolitiikan kunnianhimoisena tavoitteena oli nostaa nuorten edut ja osallisuus koko yhteiskuntapolitiikassa huomioon otettavaksi periaatteeksi. Juha Nieminen (2000, 39) kiteyttää muutoksen seuraavasti: nuorisopolitiikan avulla oli kasvatukseen ja vapaa-ajan ohjaukseen keskittyneen nuorisotyön tarkoitus laajentua nuorten kasvuolosuhteita parantavaksi yhteiskuntapoliittiseksi toiminnaksi, jolloin huomio tuli kiinnittää esimerkiksi koulutus-, työvoima- ja asuntopoliittisiin ratkaisuihin. Kunnallisessa nuorisotyössä tuli 1970-luvulla järjestöpainotteisen toiminnan haastajaksi avoin nuorisotyö, joka ei ollut sidottu mihinkään aatteeseen tai organisaatioon ja jossa pyrittiin löytämään uusia, nuoria kiinnostavia toiminnan muotoja. Vaikka jotkut näkivät avoimessa toiminnassa yhdyskuntatyön ja yhteisökasvatuksen yhden mallin, avoimen toiminnan kasvatuksellisuutta epäiltiin. Sitä pidettiin järjestötoiminnan kilpailijana ja sen kulutusorientoituneisuutta kritisoitiin. (Ehrnrooth, 1985.)

1970- ja 1980-luvun nuorisotyön lainsäädäntö lähti siitä ajatuksesta, että varsinainen nuorisotoiminta tapahtui järjestöjen piirissä. Kunnallisen nuorisotyön tuli tarjota sille edellytykset ja itse järjestää toimintaa

vain, mikäli järjestöt eivät siihen kyenneet. Nuorten suhtautumisessa organisoituun ja usein hierarkkiseen (keskusjärjestö – piiritaso – paikallisyhdistys) järjestötoimintaan, jossa sääntömääräiset kokoukset jaksottivat vuoden toimintaa, tapahtui 1980-luvulle tultaessa muutos. Rakennelähtöinen ajattelutapa vaihtui arkikokemusta arvostavaksi läheisten ja pienten asioiden politiikaksi. Yhteiskunnallisesti suuntautuneet nuoret alkoivat löytää toisensa vaihtoehtoliikkeistä, ympäristöaktioista, feministiryhmistä tai rauhanliikkeen marsseilta. Nuorta kulttuuria tuotettiin pienkustantamoissa ja uuden aallon musiikissa. 1968-sukupolvi oli saamassa haastajansa 1979-sukupolvesta, jonka symboliksi kohosi lintujärveä passiivisen vastarinnan keinoin puolustanut Koirjärvi-liike. (Ks. Kontinen 1998.) Varsinkin poliittisten nuorisojärjestöjen toiminta jäykistyi ja jäsenet kaikkosivat. Nuorisojärjestöjen toiminnan hiipumista tutkineen Vesa Puurosen (1989) mukaan järjestöt eivät kyenneet ottamaan vaarin nuorten muuttuneista arvoista ja toimintatavoista. Ne eivät kyenneet vastaamaan nuorten yksilöllistyvien identiteettikokeilujen tarpeeseen.

## **Modernin murros, nuorten identiteettityön tukeminen ja kansalaisoppiminen**

**E**ric Hobsbawmin (1999, 422, 426–427) mukaan 1900-luvun jälkipuoliskon kulttuurista muutosta luonnehtii ennen kaikkea yksilön voitto yhteiskunnasta: siteet, jotka aiemmin kietoivat ihmiset osaksi sosiaalista kudosta, murtuivat. Vanhaa moraalisanastoa, johon kuuluvia käsitteitä olivat esimerkiksi oikeudet ja velvollisuudet, keskinäiset velvoitteet, synty ja hyve, uhrautuminen ja omatunto, ei voinut enää kääntää uudelle halujen tyydyttämisen kielelle. Yhteisöt korvautuivat anonyymeiksi ryhmiksi linkittyneillä yksilöillä. Samaan aikaan ovat kannatusta saaneet sosiaalipoliittiset ajatukset, jotka arvostelevat laitoshoidtoa ja sosiaaliturvan passiivoittavaa ja holhoavaa luonnetta. Mutta vaadittaessa sairaiden, syrjäytyneiden ja vammaisten päästämistä

laitoksista yhteisöissä hoidettaviksi unohtui, että ainakaan länsimaiden kaupungeissa ei enää ollut yhteisöä, joka olisi voinut heitä hoitaa. Hobsbawm (1999, 428) kuvaa seuraavasti epävarmuuden ja ennalta arvaamattomuuden tunteen leviämistä yhteiskuntaan:

*”Kompassineuloilla ei enää ollut pohjoista, kartoista tuli hyödyttömiä. – Tilanne sai ideologisen ilmauksensa joukossa erilaisia teorioita, jotka ulottuivat äärimmäisestä vapaiden markkinoiden liberalismista aina postmodernismiin ja muihin senkaltaisiin teorioihin, jotka yrittivät kiertää arvioinnin ja arvojen ongelman kokonaan tai pelkistää sen yhdeksi ainoaksi yhteiseksi nimittäjäksi eli rajoittamattomaksi yksilön vapaudeksi.” (Hobsbawm 1999, 428)*

Juuri nuoret joutuivat kohtaamaan paljaimmillaan epävarman riskiyhteiskunnan kylmyyden ja armottomuuden. Siirtymä koulusta työelämään nuoruuden riittien kautta ei olekaan itsestäänselvää, vaan monella se venyy vuosien mittaiseksi murros- ja oppimiskaudeksi. Kari Paakkunaisen (1998, 11–12) mukaan epävarmuutta ei voi kirjoittaa lukujärjestyksiksi tai palkkatyön aikatauluiksi. Nuorille murrosyhteiskunta merkitsee uudenlaista tilaa – uhkia ja oppimismahdollisuuksia – mitä on lähestyttävä uusin käsittein, työllistämisalioittein ja nuorisotyön muodoin. Myös saksalainen nuoriso- ja kulttuurintutkija Thomas Ziehe, joka 1980-luvun lopulta lähtien on vaikuttanut merkittävästi suomalaiseen nuorisotutkimukseen ja nuorisotyön itseymmärrykseen, on kiinnittänyt huomiota kulttuurisen modernisaation perinteisiä arvoja ja identiteettimalleja rapauttavaan vaikutukseen. Ziehen (1991, 25–27) mukaan tästä on seurauksena se, että nuorilta vaaditaan yhä enemmän ponnisteluja oman identiteettinsä löytämiseksi. Heidän on tehtävä identiteettityötä tilanteessa, jossa kilpailevia malleja on tarjolla valtaisesti. Kulttuuriteollisuus, muoti ja nuorisokulttuurit pitävät tästä huolta. Mutta valinnanvapaus voi olla myös psyykkisesti kuormittavaa: ”mitä vähemmän minun elämäni perspektiivit ja päätökset ovat johdettavissa traditiosta (edes johdettavissa traditiosta pois), sitä vaikeammaksi käyvät päätöksenteon ristiriidat ja sitä selvemmäksi tietoisuus omasta mahdollisesta epäonnistumisesta”. (Ziehe 1991, 32).

Suomessa käytiin 1990-luvulla jonkin verran keskustelua nuorisotyön teoreettisista lähtökohdista. Juha Nieminen (1991, 3–4) pohti kysymystä, mitä on nuorisotyön teoria tukeutuen saksalaisen Dieter Baacken koulun ulkopuolisen pedagogiikan viitekehukseen. Nuorisotyön ominaispiirteiksi nousevat osallistumisen vapaaehtoisuus, suoritusvaatimusten puuttuminen, tarvesuuntautuneisuus, kokemukseen perustuva oppiminen ja ryhmäsuuntautuminen. Niemisen mukaan nuori on nuorisotyössä sekä subjekti että toiminnan kohde. Nuorisotyössä on kyse ryhmätoiminnasta, jonka tavoitteena on sekä auttaa nuoria liittymään yhteiskuntaan että antaa heille mahdollisuuksia oman persoonallisuutensa, yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseen, määrittelee Nieminen. Tämä määritelmä nouseekin tukevasti suomalaisen nuorisotyön traditiosta ja sovittaa yhteen joskus vastakkaisinakin pidettyjä elementtejä.

1990-luvun puolivälissä virinnyt pohdinta kolmannen sektorin roolista yhteiskunnassa nosti uudella tavalla esille myös kansalaistoiminnan piirissä tapahtuvan oppimisen. Nuorisotutkija ja nuorisotoimintojohtaja Lasse Siurala (1998, 9) esimerkiksi tähdensi, että nuoret oppivat yhä enemmän niin työelämässä kuin kulttuurin luomisessa tarvittavia tietoja ja taitoja koulun lisäksi erilaisissa työsuhteissa, kulutustapojensa kautta, medioista, nuorisokulttuureista sekä kulttuuri- ja liikuntaharrastuksista, nuorisotalotoiminnasta, järjestöissä ja löyhään jäsenyyteen perustuvissa yhteisöissä. Thomas Ziehen teos *Uusi nuoriso – epätaivannomaisen oppimisen puolustus* (1991) tähdentää, että opetuksen tulisi olla aina jollain tavalla ”koskettavaa”. Nykyisin koulu on liian monelle vain talvehtimispaikka. Silti haikkailu menneen perään ei kannata. Koulu ei aikaisemmin ole ollut tämän inhimillisempi tai käytäntöön suuntautuneempi. Selitystä koulun ongelmiin on haettava koulun muuttuneesta kontekstista. Koulu on menettänyt kulttuurisen auransa, sädekehän, joka aikaisemmin oikeutti sen työtavat. Sädekehän himmettyä koulun toiminta alkaa näyttäytyä pitkästyttävältä ja vieraalta kilpailussa vaihtoehtoisten tiedon ja kokemusten tarjoajien kanssa. Ziehe ei anna valmiita reseptejä siihen, miten institutionaalisen opetuksen ongelmat olisivat voitettavissa koskettavuuden pedagogiikan avulla, mutta hän korostaa, että koskettavuuden tulisi mahdollistaa oman tilanteen tunnistamisen

opetuksen aihepiiristä. Ei kuitenkaan nurkkaan ahdistavasti, vaan niin, että ohjaajan tehtävä on tarjota oppilailleen jotain,

*”josta he voivat luoda itselleen jonkinlaisia varastoja, maailman- ja minäkuvansa uusien tulkintojen säiliöitä. Sitä, milloin näihin varastoihin voidaan palata tai milloin ne voidaan liittää mukaan toimintaan `oikeassa elämässä` ei sivistystapahtumasta itsestään käsin voida laskelmoida. Identiteetille merkitykselliseksi nämä varastot tulevat vasta elämäkerrallisen murroksen tai tihentymisen vaiheissa.” (Ziehe 1991, 236)*

## Kaksi esimerkkiä

**L**eena Kurki (1998; 2000, 32–33) toteaa sosiaalipedagogisen nuorisotyön ydintavoitteeksi sen, että nuoret itse ottavat enenevästi vastuuta elämästään, kykenevät ratkomaan kriisejään ja kokevat identiteettinsä vahvistuvan niin, että he pystyisivät arkielämässään osallistumaan monipuoliseen inhimilliseen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Tästä näkökulmasta katsottuna suomalainen nuorisotyö on sekä perinteiltään että nykyisiltä painotuksiltaan varsin sosiaalipedagogista. Oppialana sosiaalipedagogiikka rantautui kuitenkin vasta 1990-luvun jälkipuoliskolla nuorisotyöntekijöiden koulutukseen. Kurjen mukaan (2000, 32–33, 46–47) sosiokulttuurinen innostaminen sopii nuorisotyön käytäntöjen perustaksi, koska se nivoo yhteen kolme nuorisotyön peruselementtiä, nimittäin kasvatuksellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen. Esimerkiksi nuorisoprojekteissa

- voidaan pyrkiä luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittämiseen (kulttuurinen ulottuvuus)
- voidaan keskittyä ryhmään tai yhteisöön, jolloin avainasemassa on nuorten oma osallistuminen ja sen avulla integroituminen lähiyhteisöön ja yhteiskuntaan, mutta samalla tarjotaan nuorelle myös mahdollisuus oman jäljen jättämiseen yhteisöönsä (sosiaalinen ulottuvuus)
- voidaan kasvatustoiminnalla edistää persoonallista kehittymistä, asenteiden muutosta, omavastuuta, kriittistä ajattelutapaa ja motivaation heräämistä (kasvatuksellinen ulottuvuus).

Nämä ulottuvuudet ovat eri tavoin integroituneina seuraavissa esimerkeissä, jotka samalla laajemminkin kuvaavat suomalaisen nuorisotyön painopisteen, tavoitteiden ja työmuotojen muutoksia 1990-luvulla.

Nuorten Akatemia organisoii Kirkon yhteisvastuukeräyksen tuella vuosina 1998–2000 Mahis-projektin, jonka tavoitteena oli käynnistää epävirallisia nuorisoprojekteja erityisesti vaikeassa elämäntilanteessa olevien 13–17-vuotiaiden keskuudessa. Tavoitteena oli antaa nuorille toiminnallinen mahdollisuus, ”mahis”. Varta vasten koulutettujen Mahis-tutoreiden tehtävänä oli toimia nuorten kannustajina ja projektien mahdollistajina. Käynnistyneissä viidessäsadassa hankkeessa oli mukana yhteensä kuusituhatta nuorta. Mahiksesta voi löytää nimenomaan pienten oppien laajemman merkityksen. Sekä nuoret että ohjaajat uskoivat, että nuoret oppivat ryhmissä joitain pieniä asioita, kuten jonkin taidon, pelon voittamisen, esiintymisvalmiuksia jne., jotka vahvistavat nuorten sisäistä elämänhallintaa. Nämä puolestaan voivat olla sosiaalinen silta isompiin asioihin. Mahis-projektit osoittivat, että ainutkertainen toiminnallisuus, epävirallinen muoto ja dialogisuus kiehtoivat sekä nuoria että ohjaajia, toteaa Mahiksesta arviointitutkimuksen tehnyt Kari Paakkunainen (2001, 78–79, 102–103.)

Selkeästi sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä nousi vuosina 1997–2000 toteutettu Grip – ote elämästä -projekti. Siinä kolme suomalaista settlementtiä etsi uusia työtapoja nuorten elämänhallinnan vahvistamiseksi ja työllistymisen edellytysten parantamiseksi. Hanke toteutettiin EU-rahoituksen turvin yhdessä italialaisten ja englantilaisten kumppaneiden kanssa. Sen lähtökohtana olivat sosiaalipedagogiikan teoriassa erityisesti Saksassa kehitellyt arjen, subjektiivisuuden ja elämänhallinnan käsitteet (Hämäläinen & Kurki 1997, 126–140). Työorientaatio perustui vuorovaikutukseen muutoksen käynnistäjänä ja hankkeessa luotiin tilaa nuorten omaan osallistumiseen, jonka merkitystä haluttiin erityisesti korostaa. Grip-projektissa nuorten arkeen avattiin uusia mahdollisuuksia ja vahvistettiin nuorten elämänhallintaa soveltamalla elämyspedagogisia kasvatusmenetelmiä ja ryhmäprosesseja. Tuija Mehtosen (2000, 19–20, 38–42) mukaan projektissa opittiin arjen vaatimia taitoja kuten vastuun kantamista ja yhteisesti sovittujen pelisääntöjen noudattamista. Projek-



tissa mentoreilla, vapaaehtoisilla aikuisohjaajilla oli tärkeä rooli. Nämä saivat tehtävänsä englantilaisen Breaking the Cycle -toimintamalliin perustuvan koulutuksen. Mentori ja nuori tapasivat toisiaan säännöllisesti, ja mentorin tehtävänä oli antaa oma elämäkokemuksensa ja osaamisensa nuoren käyttöön: hän toimi apuna nuoren pulmatilanteiden ratkaisemisessa, oman osaamisen löytämisessä ja kehittämisessä. Seurannan mukaan hanke auttoi selvästi nuoria löytämään itselleen joko koulutusta tai työpaikan. Mehtonen (2000, 51) toteaa kuitenkin, että kun nuori kertoo muuttuneensa ”ujosta tytöstä rohkeaksi nuoreksi naiseksi, joka uskaltaa katsoa tulevaisuuteen” on se onnistumista parhaasta päästä samoin kuin toisen nuoren toteamus, että ”oppii ottamaan vähän vakavammin tämmöiset jutut, lyötyä ne ennen läskiks”.

Molemmat projektit ovat esimerkkejä epätavanomaisesta oppimisesta nuorten omassa tekemisen ja toiminnan maailmassa. Ne ovat projektiluonteisia eivätkä vaadi nuorilta pitkäaikaista sitoutumista (vrt. 70-lukulainen järjestöuskollisuus). Ne ovat löyhärajaisia yhteisöjä, joihin tullaan ja joista lähdetään yksilöinä. Samalla ne kertovat monella tavalla nuorisotyön uudesta suunnasta 1990-luvulla. Ensinnäkin nuorisotyö on joutunut kohtaamaan nuorten syrjäytymiseen, työttömyyteen ja marginalisaatioon liittyviä ongelmia. Toiseksi nuorisotyötä tehdään entistä enemmän verkostomaisesti, uusia kumppanuuksia etsien, jolloin usein ylittyvät myös kansallisvaltioiden rajat – tietenkin myös EU:n tukijärjestelmät suosivat tällaisia toimintamalleja. Kolmanneksi ne osoittavat, että kansalaisjärjestöt ovat uudelleen ottamassa merkittävän vastuun nuorisotoiminnan organisoinnissa paikallistasolla.

## Lähteet

- Alasuutari, P.* 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alkio, S.* 1922. Nuoriso ja elämä. Santeri Alkion kootut teokset XIII. Helsinki: Edistysseurojen kustannus.

- Björn, I.* 1999. Ja lopuksi tunti tanssia – Nuorisoseura ja modernisoituva paikallisyhteisö. Nuorisotutkimus 1, 31–37.
- Ehrnrooth, J.* 1985. Nuorisotyön murros – kriittisiä huomioita nuorisotyön valtiollistumisen toisesta vaiheesta. Teoksessa J. Ehrnrooth & V. Puuronen & T. Tammi & T. Tormulainen (toim.) Tarkasteluja nuorisotyön murroksesta ja nuorison asemasta Pohjois-Karjalassa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:10. Joensuu, 59–104.
- Giroux, H. A. & McLaren, P.* 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Helanko, R.* 1960. Vapaan nuorisotyön peruskysymyksiä. Porvoo: WSOY.
- Helanko, R.* 1972. Nuorisotyön teoria kasvatussociologian näkökulmasta. Lappeenranta: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L.* 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hobsbawm, E.* 1999. Äärimmäisyyksien aika. Lyhyt 1900-luku (1914–1991). Jyväskylä: Vastapaino.
- Ilmonen, K.* 1998. Uudet ja vanhat yhteiskunnalliset liikkeet. Teoksessa K. Ilmonen & M. Siisiäinen (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino.
- Konttinen, E.* 1998. Uusien liikkeiden tuleminen subjektiviteetin puolustamisen kulttuuri-ilmastossa. Teoksessa K. Ilmonen & M. Siisiäinen (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L.* 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L.* 1998. Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi. Sosiaalipolitiikan ja sosiaaliryhmien tutkimuksen aikakauslehti Janus 4, 430–446.
- Mehtonen, T.* 2000. Elämä on seikkailuista suurin. GRIP – Ote elämästä -projekti 1997–2000. Mikkelin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B:37. Mikkelä
- Nieminen, J.* 1991. Mitä on nuorisotyön teoria? Teoksessa J. Nieminen (toim.) Näkökulmia nuorisotyöhön. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50.
- Nieminen, J.* 1995. Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia. Jyväskylä: Gummerus.

- Nieminen, J.* 2000. Nuorisotyön professionalisaatio Suomessa. Nuorisotutkimus 3, 32–49.
- Paakkunainen, K.* 1998. Kama-Saksan ihailusta eurooppalaiseen kumppanuu-teen – onko saksalaisesta nuorisopolitiikasta meille malliksi? Nuorisotutkimus 2000. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Paakkunainen, K.* 2000. ”Köysiratarryhmää on taas hyvä muistella – eikä kukaan ollut vaarassa pudota”. Nuorten Akatemian Mahis-projektin arviointitutkimus 1998–2000. Nuorisotutkimusverkosto.
- Rantalaiho, K.* 1969. 1970-luvun nuorisopolitiikka. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Rinne, R. & Salmi, E.* 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P.* 2001. Kansalaisjärjestöt ja oppilaitokset yhdessä oppimisen siltojen rakentajana. Nuorten Akatemia. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Salomaa, J. E.* 1952. Nuorisonohjaajan kasvatusoppi. Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J. E.* 1955. Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.
- Siurala, L.* 1998. Nonformaali oppiminen – sanahirviölle etsitään sisältöä. Nuorisotyö 4, 8–10.
- Uusitalo, R.* 1980. Nuorisoryhmät ja sukupolvet toisen maailmansodan jälkeen. Sosiologia 1, 9–16.
- Weissenberg, G. von* 1948. Yleisen nuorisonhuollon käsitteiden selvittelyä. Kasvatus ja koulu 5–6.
- Weissenberg, G. von* 1949. Eräs kasvatusoppimme kirjoittamaton luku. Teoksessa Yhteiskunta – yhteiskunnallisen korkeakoulun vuosikirja I. Helsinki.
- Weissenberg, G. von* 1951. Homeostaattinen periaate kasvatustyön perustana. Teoksessa Yhteiskunta – Yhteiskunnallisen korkeakoulun vuosikirja III.
- [www.nuortenakatemia.fi](http://www.nuortenakatemia.fi)