

# Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä

*Sanna Ryyänen*

## Johdanto

**P**ersoonaa ja yhteisöä ovat sosiaalipedagogiikan ydinkäsitteistöä. Yhteisötematiikkaa voi lähestyä toteamalla, että sosiaalipedagoginen toiminta tukee kasvua yhteisölliseen elämään, yhteisössä ja yhdessä yhteisön kanssa unohtamatta yksilöä ja hänen ainutlaatuista persoonaansa (soveltaen Hämäläinen & Kurki 1997, 37). Määritelmässä kiteytyvät ne eri näkökulmat, joista yhteisöä ja yhteisöllisyyttä sosiaalipedagogiikassa lähestytään. Ensinnäkin, sosiaalipedagogisella toiminnalla pyritään tukemaan yksilön sosiaalista kehitystä: yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta sekä sosiaalista osallistumista. Toiseksi, sosiaalipedagogiikassa hyödynnetään sosiaalistavia kasvatuksellisia menetelmiä; se on yhteisöllistä, osallistuvaa toimintaa, toimimista vuorovaikutuksessa yhteisen päämäärän suuntaan. Kolmanneksi, sosiaalipedagoginen toiminta juurtuu olemassa olevaan sosiaaliseen todellisuuteen, sen lähtökohtana on toimiminen niissä yhteisöissä, joissa yksilöt elävät. Arkipäivän yhteisöjen ja yksilön kasvun nähdään olevan olennaisella tavalla kytköksessä toisiinsa. (Mt. 212; Kurki 2006a, 89; Morata García 2004, 267; Trilla 2003, 38–39.)

Tarkastelen artikkelissani yhteisöä sosiaalipedagogisena käsitteenä, käyttäen pohdinnan tukena otteita tutkimustyöhöni läheisesti liitty-

vien brasilialaisten kansalaisjärjestöjen työskentelystä<sup>1</sup>. Tavoitteenani on hahmottaa yhteisön merkitystä sekä sosiaalisena kasvuympäristönä että sosiaalipedagogisen toiminnan ulottuvuutena. Ymmärrän sosiaalipedagogiikan sellaiseksi kasvatukselliseksi lähestymistavaksi, joka yhdistää pedagogisen ja sosiaalisen näkökulman (esim. Hämäläinen & Kurki 1997, 15; Salas 2004, 124) ja jonka keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan ihmisen arkipäivän yhteisöt ja niissä toteutuvat yhteisölliset suhteet (Kurki 2006a; Launonen & Puolimatka 1999, 39). Sosiaalipedagogisen toiminnan olennaisena tavoitteena näen puolestaan olevan yksilöiden ja yhteisöjen omien voimavarojen ja kykyjen aktivoitumisen tukemisen ja sitä kautta jokaisen ihmisen aktiivisen osallistumisen oman ja yhteisöjensä elämänlaadun parantamiseen sekä tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan rakentamiseen, aina yhdessä muiden kanssa (ks. esim. Hämäläinen & Kurki 1997, 18–19; Trilla 2004, 26).

Sosiaalipedagogiikan eri suuntauksista nojaudun ennen kaikkeen romanin kielialueen traditioon. Sosiaalipedagogiikan ymmärrykseni pohjautuu lisäksi sosiokulttuuriseen innostamiseen (*animation socioculturelle*) ja latinalaisamerikkalaiseen *Educação Popular*-kasvatusperinteeseen, jotka voidaan molemmat määritellä sosiaalipedagogiikan ”perheenjäseniksi” tai sovellusalueiksi (sosiokulttuurisesta innostamisesta esim. Kurki 2006a; Trilla 2004; *Educação Popular*-liikkeestä esim. Fávero 2001; 2006; Poster & Zimmer 1995). Näkökulmani sosiaalipedagogiikkaan noudattelee tässä viitekehyksessä ennen kaikkea brasilialaisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren (1921–1997) kriittisesti painottunutta teoriaperintöä ja siten lähestymistapani voi täsmentää kriittiseksi tai emansipatoriseksi sosiaalipedagogiikaksi.

---

1 Esimerkit liittyvät läheisesti väitöskirjatutkimukseeni (TaY), jossa tarkastelen työskentelyä yhteiskunnan ”marginaalissa” elävien nuorten parissa Brasiliassa, teoreettisena viitekehyseni kriittinen (emansipatorinen) sosiaalipedagogiikka ja keskeisenä näkökulmanani rikollisuuden ja väkivallan voimakas läsnäolo nuorten ja heidän yhteisöjensä elämässä. Tutkimus valmistuu vuoden 2010 aikana.

## **Näkökulmia yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen**

**Y**hteisö on moniulotteinen ja monitasoinen käsite. Yhteisöksi voidaan yleisellä tasolla ymmärtää sellainen joukko ihmisiä, joita yhdistää johonkin tiettyyn paikkaan tai ympäristöön sekä samankaltaiseen tilanteeseen tai yhteisiin intresseihin liittyvä yhteenkuuluvuuden tunne (esim. Grantham & Dyer 1981, 13; Fletcher 1987, 34). Näin yhteisöksi voi muodostua niin perhe, asuinalue, naapurusto tai työkaaverit kuin jengi tai rikollisjoukkokin. Automaattisesti mikään näistä ei ole kuitenkaan yhteisö – ainakaan silloin, kun yhteisökäsitteeseen yhdistetään kokemus kuulumisesta yhteen. Bliss ja Neumann (2008, 24) korostavatkin, että yhteisö ulkoapäin rakennettuna konstruktiona tulee erottaa yhteisöstä sen jäsenten kokemuksena ja samastumisen kohteena. Yhteisöksi vahvistumista voi tukea – ja se on yksi sosiaalipedagogisen toiminnan avainasioista – mutta automaattisesti ei tule olettaa esimerkiksi jotakin tiettyä asuinalueita tai kylää yhteisöksi. Tällainen lähestymistapa johtaa helposti idealisoituun tai romantisoituun kuvaan yhteisöllisyydestä

Sosiaalipedagogisesti, ”sosiaalipedagogisena tavoitetilana” yhteisö ymmärretään vielä syvemmin kuin edellä kuvatun yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Yhteisö ei ole tällöin mikä tahansa yhdessä elävä tai toimiva ryhmä tai joukko ihmisiä, vaan sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta yhteisön ja yhteisöllisyyden ytimessä on erityinen olemisen ja toisen ihmisen kohtaamisen tapa, jota kuvataan aidon yhteisöllisen suhteen ja dialogisen suhteen käsittein. Kyseessä on tasa-arvoinen, vastavuoroinen suhde, jossa ollaan vapaina, vapaasta tahdosta ja kunnioitetaan toisten vapautta. Dialogisuus on yksi yhteisöllisen suhteen tunnusmerkeistä ja lisäksi sitä määrittävät integraatio, solidaarisuus, avoimuus ja pysyvyys (Kurki 2002, 50). Näistä aineksista rakentuu ”aito yhteisö”, persoonien yhteisyys, jossa keskeistä on tavoitteellisuus, sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja ennen kaikkea yhteinen, yhteisesti muodostettu ymmärrys toiminnasta ja sen tavoitteista. Samalla korostuu tietynlainen toisen ihmisen kohtaamisen tapa, aito kohtaamisen, välittämisen ja kunnioittamisen suhde persoonien välillä. (Kurki 2008, 7.)

Freireläisittäin ymmärrettynä dialogi ja dialoginen suhde edellyttävät rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan, nöyryyttä sekä syvää uskoa ihmisiin. Yhdessä nämä tuottavat senkaltaista molemminpuolista luottamusta, joka saa aikaan jotakin sellaista, jota voidaan kutsua ”maailmaa muuttavaksi toiminnaksi”. Dialogi edellyttää myös toivoa, sillä kohtaamisia ei voi ruokkia epätoivolla. Jos emme odottaisi mitään kohtaamisilta toisten ihmisten kanssa, jos emme uskoisi niiden voimaan, ne valahtaisivat tyhjiksi, steriileiksi, byrokraattisiksi, väsyttäväksi. Olennaista on myös kriittinen ajattelu, maailman tilan kyseenalaistava asenne ja muutoksen mahdollisuuden näkeminen. Dialogi on näin yhdessä olemista ja tekemistä tasapuolisella ja tasa-arvoisella tavalla, tietoisesti tulemista muiden ihmisten, persoonien, todellisuuksista. (Freire 2005, 85, 186–190; 1979, 41–42; ks. myös Kurki 2006a.)

”Aidon yhteisön” termein ymmärrettynä yhteisössä ja yhteisönä eläminen ja toimiminen sisältää olennaisena osanaan, keskeisenä tavoitteenaan, suuntautumisen muutokseen, jonka ensimmäisenä askeleena on yksilöiden ja yhteisöjen omien voimavarojen ja kykyjen aktivoituminen – aktiivinen osallistuminen oman elämänlaadun parantamiseen sekä tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan rakentamiseen. Pohjimmiltaan yhteisöllisyydessä on tällöin kysymys olennaisella tavalla yksilön olemassaolosta ja hänen maailmasuhdettaan luonnehtivasta suhteesta ja suhtautumisesta. Päämääränä on, että yhteisöllinen elämä, aito yhteisöllisyys, levittäytyy omasta lähipiiristä yhä laajemmalle siten, että kehitys kulkee kohti oikeudenmukaisempaa ja inhimillisempää yhteiskuntaa. (Kurki 2008, 8–9.)

Kun muutoksesta puhutaan, kun sitä määritellään, on huomattava, että siitä *puhuminen* on jopa liiankin helppoa, kuten Demo (2002, 55) toteaa. Hän haastaa ”transformaatiopuheen” analysoimalla sitä, miten kasvatuksen kentällä sosiaalisen tai yhteiskunnallisen muutoksen (*transformação social*), käsitettä käytetään runsaasti ilman tieteellistä täsmällisyyttä, siten, ettei määritellä muutokseen tarvittavia keinoja eikä sitä, mikä on se ”toinen puoli”, jota muutoksella tavoitellaan (mt., 55–60). Mikä siis on se muutos, mistä tässä yhteydessä puhun?

Kriittisen, emansipatorisen sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä muutoksen käsitteen määrittely lähtee liikkeelle siitä perusnäkemys-

sestä, että ihmisten toiminta tapahtuu erilaisten sosiaalisten, poliittisten, kulttuuristen, taloudellisten, eettisten ja sukupuoleen liittyvien valtatekijöiden kokonaisuudessa. Näin ollen tavoiteltava muutos määrittyy muutokseksi kohti sellaista yhteiskuntaa, jossa jokaisella ihmisellä on tilaa ja mahdollisuudet kehittyä ihmisenä; kohti oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja solidaarisuuden arvot tunnustavaa yhteiskuntaa, jossa jokaisella on mahdollisuus muuttua ja muuttaa. Muutokseen kuuluu tällöin väistämättä monitasaisuus, sen tulee tapahtua niin yksilön tietoisuudessa, yhdessä toimimisen tavoissa kuin yhteiskunnassakin, sen kaikilla tasoilla. (Ks. esim. Hannula 2000, 39–45.)

Maailma ei toki muutu pelkästään kasvatuksen, pedagogian keinoin, mutta (sosiaalisella) kasvatuksella on voimaa muuttaa joitakin sellaisia edellytyksiä, jotka ovat olennaisia kuljettaessa kohti muutosta. Yksi tällaisista edellytyksistä on täysivaltaisen kansalaisuuden edellytysten tukeminen, toinen toivon vahvistaminen, ”utopian” rakentamisessa tukeminen. (Ks. Demo 2002, 61–62.) Haluan nostaa tähän joukkoon myös ”kohtaamisen solidaarisuuden” (Aranguren 1998, ref. Kurki 2006a, 169–172) edellytysten tukemisen eli avautumisen maailmalle ja muiden ihmisten todellisuuksille, kaikkien ihmisten arvokkuudelle ja merkityksellisyydelle, yhdessä toimimisen tärkeydelle. Kasvatuksen potentiaali ja voima muutoksen moottorina voidaan siis nähdä siinä prosessissa, jossa tuetaan yksilöiden ja yhteisöjen kasvua sellaiseen omaehtoiseen toimintaan, että vaihtoehdoisen historian – tai vaihtoehtoisten historioiden – rakentaminen tulee mahdolliseksi (ks. Demo 2002, 64).

Yksi esimerkki siitä, mitä edellä kuvatun kohtaamisen solidaarisuuden tukeminen voi sosiaalipedagogisen toiminnan näkökulmasta tarkoittaa on brasilialaisen *Circo Picolinon* työskentely. *Circo Picolino* aloitti Bahiassa, Salvadorin kaupungissa yksityisenä sirkuskouluna vuonna 1985. Seitsemän vuotta myöhemmin, vuonna 1992, *Picolino* avasi ovensa *Projeto Axé* -kansalaisjärjestön oppilaille: entisille katulapsille ja muille ”marginaalissa” eläville nuorille ja muuntui vähitellen itsekin kansalaisjärjestöksi. Sirkuskoulun perustaja Anselmo Serrat on kutsunut tätä muutosta ”suureksi sekoitukseksi” – *a grande mistura*, joka myös ”toi *Picolino*-sirkukselle Brasilian kasvot” (*Circo*

Picolino 2004, 59): Salvadorin (pääosin) valkoisen keskiluokan rinnalla sirkuksen kansoitti Brasilian eri etnisyyksien kirjo.

Sen ymmärtämiseksi, mitä tämä ”miksaus” tarkoitti käytännössä, on tarpeen avata hieman sitä, mitä yhteiskunnallinen eriarvoisuus merkitsee Brasiliassa. Brasilia on korostuneen voimakkaasti luokkayhteiskunta, jota luonnehtii jyrkkä segregaatio eli eri yhteiskuntaluokkien koko ajan voimistuva eriytyminen tai eristäminen toisistaan ja siitä seuraava kanssakäymisen rajallisuus. Tätä korostaa entisestään toisaalta yksityisiin ja toisaalta julkisiin kouluihin perustuva koulujärjestelmä: lapset elävät pienestä pitäen oman yhteiskuntaluokkansa edustajien ympäröimänä, rikkaat kalliissa yksityiskouluissaan ja köyhät ilmaisissa julkisissa peruskouluissa. Esimerkiksi näitä raja-aitoja *Circo Picolino* halusi rikkoa ja tarjota mahdollisuuden senkaltaisiin kohtaamiin ja sellaisen yhteisöllisyyden rakentumiseen, mitä edellä kuvatun arkielämän puitteissa ei luontevasti synny ja samalla edistää arkipäivän solidaarisuutta ja ”erilaisuudeksi” määrittyviin elämänpiireihin muodostuvia luonnollisia kontakteja.

Ja mitä tapahtui – lapset ja nuoret ottivat muutoksen luontevasti vastaan ja olivat siitä innoissaan, mutta vanhemmat eivät: suuri osa *Circo Picolinon* yksityisoppilaiden vanhemmista otti lapsensa pois sirkuskoulusta *Projeto Axé* -oppilaiden vuoksi (*Circo Picolino* 2004, 59). Lapset olivat tutustumisen jälkeen toisilleen, sirkuksen tekemisen pyörteissä, toisia lapsia, mutta vanhemmille alleviivatusti yhteiskuntaluokkiensa edustajia. Mutta joukkoon mahtui toki myös toisenlaisia tarinoita, toisenlaisia vanhempia:

*”Rikas kokemus oli mahdollinen vain siksi, että joidenkin yksityisoppilaiden vanhemmat uskoivat lastensa mahdollisuuteen kasvaa kosketuksissa toisenlaiseen todellisuuteen. He uskoivat siihen, että siltojen rakentaminen on mahdollista. Ja ennen kaikkea uskalsivat panostaa **Picolinin** työhön, jotta epätasa-arvoisuus edes vähän vähenisi.”* (*Circo Picolinon* entisen oppilaan äiti, mt., 51 – *käännös portugalista SR*).

Sosiaalinen kehitys on jotakin, jota tapahtuu läpi elämän, vuorovaikutuksen ja suhteisiin asettumisen myötä. Erityisen keskeisiä ovat merkitykselliset kokemukset tasavertaisista jakamisen ja kohtaamisen

suhteista, joukkoon kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunteet, hyödyllisyyden kokemukset, tilanteet, jotka mahdollistavat empatian ja luottamuksen kehittymisen. Tähän kasvuun liittyy myös erilaisuuden kohtaaminen ja siihen oppiminen, samoin kuin erimielisyyksien ja konfliktien ratkaisuun oppiminen dialogin hengessä. (Morata Garcia 2004, 270; Trilla 2003, 53; ks. myös Kurki 2002, 2006a, 2008.) *Picolino*-esimerkki painottaa ennen kaikkea sitä, että *me kaikki* tarvitsemme tukea ja näköaloja yhteisöllisyyteen kasvamisessa, suuntautumisessa kohti tasa-arvoisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Jos erilaisuus on luontevana osana arkeamme yhä vähemmän, on mietittävä millaisia tilanteita sen kohtaamiseen ja siten solidaarisuuden edistämiseen tulisi olla. Suomessa tilanne ei ole toki samalla tavalla kärjistynyt kuin Brasiliassa, mutta saatamme mekin kulkea kohti samankaltaista kehitystä. Esimerkiksi Helsingissä on jo asujaimistoltaan selkeästi profiloituneita asuinalueita ja sitä kautta esimerkiksi profiileiltaan hyvin erilaisia kouluja. Samoin on yhä enemmän asuinalueita, joissa vastustetaan viimeiseen saakka esimerkiksi tietentyypisten palvelujen ja sitä kautta tietynlaisten ihmisten, ”erilaisten”, päätymistä omaan välittömään elämänpiiriin. Erilaisuus ja epämiellyttäväksi koetut ilmiöt ja ongelmat halutaan yhä enenevässä määrin siirtää syrjään, pois näköpiiristä, pois häiritsemästä.

## Monet yhteisöt

**Y**ksilön sosiaalista kehitystä lähestytään yleisesti sosialisatiion käsitettä käyttäen. Sosiaalipedagogisessa sosialisatiokeskustelussa korostetaan yksilön subjektiutta ja mahdollisuutta vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä, yksilö nähdään aktiivisena toimijana, subjektina, joka omalla toiminnallaan luo ja uusintaa sosiaalista todellisuutta. Toisin sanoen, vaikka ihminen toimii oman mahdollisen ”sosiaalisen kohtalonsa” puitteissa, hänellä nähdään olevan kykyjä ja mahdollisuuksia toteuttaa ”parasta mahdollista sosialisatiota” ja epäoikeudenmukaisten olosuhteiden vallitessa kieltäytyä hyväksymästä asioita annettuna. (Kurki 2002, 38–40.) Kyse on, Paulo Frei-

ren (2005/2008) käyttämin termein, integroitumisesta todellisuuteen, aktiivisesta, osallistuvasta ja kyseenalaistavasta prosessista, ei todellisuuteen sopeutumisesta (ks. myös Hannula 2000, 45–48). Sosialisatio nähdään näin prosessina, jossa paitsi kasvetaan tietyn yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä, myös opitaan kriittisesti arvioimaan omaa toimintaympäristöä ja omaa roolia siinä, näkemään myös muutoksen mahdollisuus ja toimimaan sen toteutumiseksi. Ihminen ymmärretään siis dynaamisena toimijana, joka toiminnassaan sekä ilmaisee itseään että harjoittaa valintojen kautta toteutuvaa vapauttaan – tämä on yksi sosiaalipedagogisen, personalismin filosofiaan kiinteässä yhteydessä olevan ihmiskuvan kiintopisteistä. (Kurki 2006b, 140–143.)

Morata García (2004, 267–268) käyttää termiä *mundos vitais*, ”keskeiset maailmat”, viitattaessaan yksilön sosialisatioprosessissa olennaisessa roolissa oleviin ryhmiin, erityisesti perheeseen, keskeisiin viiteryhmiin ja (asuin)yhteisöön. Yhteisökäsitettä on mahdollista hahmottaa myös Bronfenbrennerin (1981) ajatusten pohjalta, ekologisen teorian (*Human Ecology*) näkökulmia hyödyntäen. Tämänkaltaisten lähestymistapojen eräs voima on se, että ne suuntaavat ottamaan huomioon yhteisöjen monimuotoisuuden: jokainen ihminen toimii väistämättä osana erilaisia yhteisöjä. Yhteisöjen monimuotoistuminen on erityisesti korostunut ihmisten välisiin suhteisiin liittyvien muutosten myötä. ”Perinteiset” yhteisölliset tukirakenteet, kuten perhe, naapurusuhteet ja työyhteisöt ovat muuttaneet muotoaan, joissain tapauksissa jopa kadonneet ihmisten elämästä (Morata Garcia 2004, 266). Siten on tärkeää analysoida mitä sellaista niiden tilalle on tullut, jolla on voimaa rakentua ”aidoiksi yhteisöiksi” yksilön elämässä ja toisaalta, miten mainittuja perinteisiä yhteisöllisiä tukirakenteita voidaan tukea toimiviksi.

Yhteisöt ja yksilön elämä niiden osana eivät ole irrallisia, abstrakteja yksiköitä, vaan vankasti kiinni omassa sosiaalisessa todellisuudessaan, ajallisesti ja paikallisesti. Arki ja arkielämä ovatkin yhteisöä ja yhteisöllisyyttä olennaisella tavalla jäsentäviä käsitteitä, niissä niin yksilöt kuin yhteisöllisyyskin syntyvät ja kasvavat (esim. Heller 2008). Toimintaympäristön, arkitodellisuuden, tunteminen on myös



sosiaalipedagogisen ymmärryksen ja toiminnan olennainen lähtöpiste (ks. esim. Kurki 2006a, Pérez Serrano 2004), ja tällöin kulttuurin käsite on keskeinen. Kulttuuri ymmärretään laajasti: elämisen, tekemisen ja ajattelun tyylinä ja tapana, elämäntavan kokonaisuutena, joka on jatkuvassa muutoksen tilassa ihmisten arkipäivän toiminnan myötä. Kuten Kurki (2006a) toteaa, ”(k)ulttuuriin liittyy oleellisesti se, että jokainen ihminen etsii arkipäivässään vastauksia elämänongelmiensa ratkaisemiseen. Nämä vastaukset rakentuvat juuri yhteisön oman kulttuurin pohjalle (...)” (mt., 55).

Brasilian kaupunkien slummeissa eli faveloissa hip hop -musiikilla ja -kulttuurilla on aivan erityinen merkityksensä arjesta ponnistavana toimintana, yhteisöllisenä voimavarana, arjen kulttuurina. Kuten eräs tuttavani kerran totesi, ”*mun elämässä on kolme asiaa, jotka pitää mut poissa vääriltä poluilta, äiti, Jumala ja hip hop*”.

Hip hop -musiikin ympärille syntyneet ryhmittymät voidaan jäsentää yhdeksi esimerkiksi tietyn kiinnostuksenkohteen ympärille syntyneistä nuorten arkipäivän yhteisöistä, jollaisia ovat myös esimerkiksi graffitiryhmät, tietyn jalkapallojoukkueen faniryhmittymät jne. (ks. CIESPI/USU & Instituto PROMUNDO 2001, 16). *Central Única das Favelas* (CUFA) -kansalaisjärjestö on puolestaan esimerkki siitä, kuinka tämänkaltaisen yhteisöllisyyden voi kääntää systemaattiseksi, muutokseen pyrkiväksi toiminnaksi. CUFA on Rio de Janeirossa päämajaansa pitävä, ympäri Brasilian suurkaupunkeja levittäytynyt verkosto, jonka toiminnan kulmakivenä ja yhteisenä nimittäjänä on hip hop -kulttuuri. CUFA:n perustamisessa on ollut mukana mm. Alex Ferreira, hip hop -artisti MV Bill:inä paremmin tunnettu, josta on järjestön myötä kasvanut yksi Brasilian katutason aktivismin keulahahmoja ja todellinen esikuva monelle. Hip hopin ottamista toiminnan lähtökohdaksi järjestössä perustellaan sillä, että kyseessä on sellainen lähestymis- ja artikuloimistapa arjen ongelmiin ja muutokseen, jolla on jo valmiiksi vahva jalansija *faveloissa*. Hip hop määritellään identiteetin vahvistamisen liikkeeksi, joka koostuu ”syrjäytyneiden taistelua edustavista elementeistä” ([www.cufa.com.br](http://www.cufa.com.br)) ja joka kuvaa ”periferiaa” sellaisena kuin se todellisuudessa on. Toiminnan lähtökohtia kuvaillaan CUFAssa näin:

*”Central Única das Favelas on järjestö, joka sai alkunsa nuorten, pääosin tummaihoisten, kokoontumisista Rio de Janeiron eri faveloissa, joissa he etsivät tilaa asenteidensa, kyseenalaistustensa tai vain yksinkertaisesti elämänhalunsa ilmaisemiseen. Valtaosa meistä nuorista oli osa hip hop -kulttuuria tai siitä kiinnostuneita. Tapaamistemme myötä tajusimme, että yhdessä meillä on voimaa uneksia enemmän, ja niin organisoiduimme yhteisen ideaalin ympärille, tavoitteenamme muuttaa **favelat**, niiden lahjakkuudet ja mahdollisuudet, toimintaympäristönämme sellainen yhteiskunta, missä ihonväriin, yhteiskuntaluokkaan ja syntyperään liittyvät ennakkoluulot vielä vallitsevat. Näin perustettiin CUFA, jonka kulttuurinen ilmenemismuoto on hip hop, mutta joka pyrkii laajentumaan ja saavuttamaan myös muita ilmaisukanavia, pyrkimyksenään tukea tiedostamaan avautumista (**conscientização**) ja itsetunnon kohottamista oman kielen avulla ei-etuoikeutetuissa yhteiskunnan kerrostumissa.” (www.cufa.com.br – **käännös portugalista SR**)*

CUFA:n toiminnan lähtökohtana olivat siis asuinyhteisöt ja niissä vahvana elävä ja uusia ilmenemismuotoja koko ajan saava nuorten oma kulttuuri. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta CUFA:n toimintatapa kansalaisjärjestönä on mielenkiintoinen. Se on asettunut fasilitaattoriksi ja artikulaation avuksi jollekin, joka on jo voimakkaasti olemassa, ja tässä roolissaan se on onnistunut pienryhmäyhteisöllisyyden suuntaamisessa kohti vaikuttamista ja ”kansalaisyhteisöllisyyttä” myös laajemmalla rintamalla. CUFA hyödyntää työskentelyssään monipuolisesti hip hop -kulttuurin eri elementtejä: musiikkia, tanssia, maalaamista, kirjoittamista keinoina oman paikan ottamiseksi, muutoksen moottoroimiseksi. Näin ollen hip hop ei ole (enää) Pohjois-Amerikassa syntyneen nuorisokulttuurin jäljittelyä, vaan omaehtoista, vahvan politisoitunutta toimintaa, taistelua oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta. CUFA on esimerkki hip hopin voimasta järjestäytyneessä muodossaan. Mutta ei toki ainoa esimerkki siitä, mikä on hip hopin kaltaisten arjen kulttuuriin kiinnittyvien liikkeiden ja liikehdintöjen merkitys yhteisöllisyyden vahvistajina ja muutokseen suuntautuvan taistelun välineinä.

## **Lopuksi**

**E**dellä on kuvattu häivähdyksiä sosiaalipedagogiikan ytimestä – siitä, kuinka sosiaalipedagogiikka tunnistaa yhteisön merkityksen ja voiman yksilön kasvussa, yksilöksi kasvamisessa, sosiaalisen osallistumisen, yhdessä tekemisen, yhteisten tavoitteiden kautta. Yhteisö ei kuitenkaan ole monoliittinen kokonaisuus, vaan yhtä lailla muutokselle altis ilmiö kuin mikä tahansa muu asia yhteiskunnassa. Ja kuten Petrus (2003, 55–57) on todennut, usein yhtenäisyyttä ja yhdenmukaisuutta lisääviksi kehityslinjoiksi kuvatut muutokset kuten globalisaatiokehitys, kaupungistuminen ja elämän ”digitaalistuminen” luovat itse asiassa vain yhtenäisyyden erheen, eivät yhdenmukaisesti toimivaa maailmaa ja kaikkialla samanlaisia yhteisöjä. Päinvastoin: monimuotoisuus lisääntyy.

Muutos ja monimuotoistuminen nostavat erityisen relevantiksi kysymyksen koskien sitä, mitkä itse asiassa ovat sellaisia yhdessä elämiseen liittyviä kysymyksiä ja haasteita, jotka voidaan kohdata sosiaalisen kasvatuksen keinoin; mihin ja miten sosiaalipedagogiikan tulisi kohdistua (ks. Petrus 2003, 55–62). Morata García (2004, 267–268) puhuu tarvittavasta tasapainosta ja toisiaan täydentävästä suhteesta valtion, talouden ja jo aiemmin kuvattujen yksilön keskeisten viiteryhmiä välillä, siis sellaisesta kokonaisuudesta, johon liittyy kysymyksiä esimerkiksi siitä, kenellä yhteiskunnassa on valtaa ja millaista tuo valta on, millaisia ovat kansalaisyhteiskunnan kehittämiseen ja vahvistamiseen liittyvät politiikat, miten varallisuus jakautuu ja miten se voisi jakautua oikeudenmukaisemmin sekä millaisia yhteisöllisiä tukiverkkoja on olemassa. Ollakseen kattava tämänkaltaista ”karttaa” tulisi hienojakoistaa, pohtia ehkä uudelleen, mutta jo tällaisenaan se viittaa siihen, että sosiaalipedagogisen toimijuuden tulee väistämättä ulottua laajalle rintamalle.

Sosiaalipedagogisena tavoitteena, eräänlaisena ideaalitulana tulee pitää tilannetta, jossa kaiken kasvatuksen, tapahtuipa se missä tilanteessa ja kenen toimesta hyvänsä, tulisi kokonaisuutena ulottua tukemaan ihmisiä toteuttamaan itseään mahdollisimman täydesti ja elämään mahdollisimman täysipainoisesti yhdessä toisten ihmisten kanssa – yhteis-

sössä, yhteiskunnassa, maailmassa (vrt. Funes Artiaga 2004, 230; Kurki 2006a; Petrus 2003), ja tällöin myös sosiaalipedagogiikan ala laajenee ”kaikkien sosiaalipedagogiikaksi” (Kurki 2008). Caliman (2009, 53) määrittelee tämän sosiaalipedagogiikan vaiheen mm. Quintanaan (1984) viitaten termillä ”elämistuki” (*ajuda para a vida*), täsmentäen, että tällöin ei ole enää kyse vain ilmenevistä, akuuteista tarpeista, vaan ne ylittävistä kokonaisvaltaisesta asennoitumisesta, yhteisöjen ja yhteiskunnan solidaarisuudesta. Tämä ei tarkoita sitä, että sosiaalipedagogiikka unohtaisi yhden sen perinteisistä toiminta-alueista, tavalla tai toisella ”hädänalaisten” tukemisen ihmisyyden arvokkuuden palauttamisen tukemisen näkökulmasta. Kyse on ennemminkin yleisemmän tason orientaatiosta, siitä, miten sosiaalipedagogiikan toimintakenttä hahmotetaan: jaetaanko se tarvitseviin ja ”avunantajiin” vai nähdäänkö se monitahoisena organismina, jossa ei ole kiinteää roolitusta, ylhäältä päin annettua jakoa hyvä- ja huono-osaisiin (vrt. Kurki 2008).

Tästä näkökulmasta sosiaalipedagogiikalla on rooli meidän kaikkien tukemisessa tasapainoisempaan ja täysipainoisempaan elämään yhdessä. Kohti inhimillisempää ja oikeudenmukaisempaa maailmaa on mahdollista kulkea vain sitä kautta, että me kaikki sitoudumme sen rakentamiseen, että me kaikki näemme tämän sitoutumisen tärkeyden. Ja vain siten, että meillä kaikilla on tukenamme joukko ystäviä, joukko yhteisöjä, joukko yhdessä tekemisiä. Tämän voi kiteyttää brasilialaisen muusikon Raul Seixasin (sosiaalipedagogisin) sanoin, ”*Sonho que se sonha só é apenas sonho. Sonho que se sonha junto é realidade.*” – ”Unelma, jota uneksit yksin, on vain unelma. Unelma, jota uneksit yhdessä muiden kanssa, on todellisuus.”

## Lähteet

Bliss, F. & Neumann, S. 2008. Participation in International Development Discourse and Practice. ”State of the Art” and Challenges. INEF Report 94/2008. Saatavilla [www-muodossa: http://www.inef.uni-duisburg.de/page/documents/Report94.pdf](http://www.inef.uni-duisburg.de/page/documents/Report94.pdf), luettu 29.10.2008.

Bronfenbrenner, U. 1981. *Sosialisaatiotutkimus*. Espoo: Weilin+Göös.

- Caliman, G. 2009.* Pedagogia social na Itália. Teoksessa de Souza Neto, J. et al. (orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 51–60.
- CIESPI/USU & Instituto PROMUNDO 2001.* Children, Youth and Their Developmental Supports. Strengthening family and community supports for children and youth in Rio de Janeiro. Initial Results 2000–2001. Rio de Janeiro: CIESPI.
- Circo Picolino 2004.* Almanaque Picolino. 18 anos de circo e arteeducação revolucionária. Salvador: Associação Picolino.
- Demo, P. 2002.* Ironias da educação. Mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fávero, O. (org.) 2001.* Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fávero, O. 2006.* Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fletcher, C. 1987.* The meanings of “community” in community education. Teoksessa Allen, G. et al. (eds.) *Community Education. An Agenda for Educational Reform*. Milton Keynes: Open University Press, 33–49.
- Freire, P. 1979.* Coscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. 2005.* Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 2008.* Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Funes Artiaga, J. 2004.* A animação sociocultural na juventude. Teoksessa Trilla, J. (org.) *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 219–233.
- Grantham, M. & Dyer, D. 1981.* Community Development as an Educational Process. Teoksessa Stubblefield, H. (ed.) *Continuing Education for Community Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 13–20.
- Hannula, A. 2000.* Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Heller, A. 2008.* O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997.* Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Kurki, L. 2002.* Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylän: SoPhi.

- Kurki, L. 2006a.* Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2006b.* Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Kurki, L. & Nivala, E. (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115–191.
- Kurki, L. 2008.* Sosiokulttuurinen innostaminen suomalaisessa yhteisötyössä (Animación sociocultural en el trabajo comunitario en Finlandia). Ilmestyy Espanjassa vuoden 2009 aikana.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999.* Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Morata García, M. 2004.* Animação sociocultural, conflito social e marginalização. Teoksessa Trilla, J. (org.) Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 265–277.
- Pérez Serrano, G. 2004.* Metodologias de investigação em animação sociocultural. Teoksessa Trilla, J. (Org.) Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Editorial Ariel, 101–119.
- Petrus, A. 2003.* Novos âmbitos em educação social. Teoksessa Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J.: Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 49–111.
- Poster, C. & Zimmer, J. (orgs.) 1995.* Educação comunitária no terceiro mundo. São Paulo: Papirus.
- Salas, M. 2004.* A figura e a formação do animador sociocultural. Teoksessa Trilla, J. (org.) Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 123–134.
- Trilla, J. 2003.* O universo da educação social. Teoksessa Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J.: Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 13–47.
- Trilla, J. 2004.* Conceito, exame e universo da animação sociocultural. Teoksessa Trilla, J. (org.) Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 19–44.