

COURSE MATERIAL

COMMENTS

**REPORTS 127**

RESEARCH REPORTS



Johanna Krappe, Terttu Parkkinen & Anna Tonteri (eds.)

# MOVING IN!

## Art-Based Approaches to Work with the Youth

MIMO Project 2010–2013



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

COURSE MATERIAL

COMMENTS

**REPORTS 127**

RESEARCH REPORTS

Johanna Krappe, Terttu Parkkinen & Anna Tonteri (eds.)

# MOVING IN!

## Art-Based Approaches to Work with the Youth

MIMO Project 2010–2013



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULU**  
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

REPORTS FROM TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES 127

Turku University of Applied Sciences  
Turku 2012

The content of the publication reflects the authors' views and the Managing Authority cannot be held liable for the information published by the project partners.

Cover illustration by Kuisma Väänänen  
from a photo taken by Stefanel Oey.

Articles by Sari Höylä, Erja Anttonen, Terttu Parkkinen, Pirita Juppi and Irmeli Leino are available also in Finnish in the electronic version of the publication.

ISBN 978-952-216-225-0 (printed)

ISSN 1457-7925 (printed)

Printed by: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2012

ISBN 978-952-216-226-7 (pdf)

ISSN 1459-7764 (electronic)

Distribution: <http://loki.turkuamk.fi>



441 729  
Print product

# CONTENTS

INTRODUCTION	5
<i>Johanna Krappe, Terttu Parkkinen &amp; Anna Tonteri</i>	

## **VIEWS ON WORK WITH THE YOUTH**

YOUTH WORK IN FINLAND	13
<i>Sari Höylä</i>	

VISIBLE TO ONESELF AND OTHERS – A YOUTH WORK PERSPECTIVE TO ART AND CULTURAL EDUCATION	33
<i>Erja Anttonen</i>	

YOUTH FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	47
<i>Terttu Parkkinen</i>	

## **ART-BASED APPROACHES**

DIGITAL STORYTELLING AS A TOOL FOR ADOLESCENT PARTICIPATION AND IDENTITY-BUILDING	63
<i>Pirita Juppi</i>	

WHY DOES DANCE MATTER?	81
<i>Tarja Yoken</i>	

THE ART OF MISBEHAVING: Youth, American Rhythm Dancing, and The Need To Not Be Good	91
<i>Billy Siegenfeld</i>	

PUPPETS AND OBJECTS – MEDIUM AND MEDIATOR	103
<i>Rene Baker</i>	

## **EPILOGUE**

FIRST STEPS IN MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK WITHIN THE MIMO PROJECT	121
<i>Irmeli Leino</i>	

KEY CONCEPTS	139
WRITERS	145
PHOTOS	148
<b>APPENDIX IN FINNISH – SUOMENKIELINEN LIITE</b>	149
NUORISOTYÖ SUOMESSA <i>Sari Höylä</i>	150
NÄKYVÄKSI ITSELLEEN JA MUILLE – NUORISOTYÖN NÄKÖKULMA TAIDE- JA KULTTUURIKASVATUKSEEN <i>Erja Anttonen</i>	168
KEHITYSPSYKOLOGINEN NÄKÖKULMA NUORUUTEEN <i>Terttu Parkkinen</i>	181
DIGITAALINEN TARINANKERRONTA NUORTEN OSALLISUUDEN JA IDENTITEETTITYÖN VÄLINEENÄ <i>Pirita Juppi</i>	193
MONIAMMATILLISEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELYN ENSIASKELEET MIMO-PROJEKTISSA <i>Irmeli Leino</i>	211
AVAINKÄSITTEET	228

# INTRODUCTION

## WHAT IS MIMO?

The project “MIMO – Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work” stands for teamwork, inspiration and joy of doing. It has its starting point in social exclusion as a problem emerging among the youth across Europe. There are cross-border issues of youth alienation, a low level of school attractiveness and a low feeling of subjective well-being. Acts of school violence can be seen on a frequent basis and the demographics regarding youth multiculturalism and diversity are constantly changing. It has been addressed in research that culture and art are means of enhancing well-being.

At the same time, there has been a lack of comprehensive training, professional knowledge and applications of art-based methods in preventive youth work both in Finland and Estonia. The MIMO project focuses on this challenge. The EU funded project started in November 2010 and will continue until the end of 2013. The project will build cooperation especially between youth organisations, schools and universities in order to develop *multiprofessional teamwork* (MPT) and its *education* in addition to practical tools of art-based methods for preventive social and youth work. Multiprofessional teamwork in MIMO is seen as a new way of working: youth workers and artists as well as social and health care workers share expertise and bring together their strengths in everyday work with challenging youths. Multiprofessional teamwork is a tool for professionals and a way to enhance the well-being of youths.

MIMO will give the youth the possibility to join in theatre, band and dance workshops, camps and other activities. Art-based methods give the opportunity to create a safe environment for youth participants to express themselves. They are not only heard, but they can speak about their life challenges and understand that they are not alone. MIMO focuses also on media education and innovative media platforms. The project develops documentation on the processes that new working methods trigger in the minds of professionals and future professionals.

MIMO is funded by EU's Regional Development Fund through the interregional programme that focuses on the Central Baltic area. MIMO concentrates on the challenges connected to the youth in Southern Finland and Estonia. The lead partner is Turku University of Applied Sciences and other partners from Finland are HUMAK University of Applied Sciences and the Youth Services Department of the City of Turku. Estonian partners are Viljandi Culture Academy (University of Tartu), Von Krahl Theatre and PW Partners AS. MIMO has two different starting points and approaches. The Finnish MIMO team concentrates on developing the use of existing art-based methods on the educational level and the Estonian MIMO team focuses on finding ways to involve youth in artistic work as a hobby.

More information on the MIMO project can be found at the following internet sites: [mimo.turkuamk.fi](http://mimo.turkuamk.fi), [www.mimo.ee](http://www.mimo.ee) and MIMO's Facebook page.

## MIMO'S SERIES OF PUBLICATIONS

The aim of research in the MIMO project is to document the development of multiprofessional teamwork, the use of art-based methods, the experiences of the workshops and the development of process documentation. Analysis and comparisons will be made between the participating partner organisations in Southern Finland and Estonia. The outcome of the research will be a series of online and printed publications. The publications introduce the key concepts as well as practical tools with innovative approaches. The publications ensure that the experiences of multiprofessional teamwork and art-based methods applied and piloted during the project can be further discussed and developed after the project.

MIMO will produce four printed publications and several online publications during the project. This article collection is the first one in the series. It introduces viewpoints from different fields and gives an overview on youth as a phase of development and what has been done in Finnish youth work earlier. The publication also offers some first insights to art-based methods that can be used with youths and a taster to further discussion on multiprofessional teamwork.



Because the target group of the MIMO project is at-risk youth mainly between 13 and 17 years of age, all articles concentrate on presenting how the field or the method introduced is useful when working with the youth. The articles also introduce examples related to other target groups, but the main focus is on youths.

This publication can be used as teaching material at universities on first degree and continuing education levels. It is targeted both at professionals and future professionals who work with youth or are interested in working with them. It is well suitable for art, health, social and youth work professionals and others who wish to understand the starting points of these fields in multiprofessional work. Professionals, students and teachers present different fields, and thus all the articles are written in such a way that also the people who are not familiar with the field of the writer can understand the article and concepts used.

## STARTING POINTS FOR MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK

The writers of the publication are professionals participating in the MIMO project. They represent different fields of studies (art, social services, youth work and health care) and they have long professional experience as pedagogues and researchers. Every one of them has written from their own professional perspective using their own concepts. The presentation of the writers can be found in the end of the book. Editing the publication has highlighted the diversity of different concepts and viewpoints. The publication is a basis for the coming MIMO publications in which the concepts will be processed and clarified in order to gain better common understanding.

In the beginning of every article there is an abstract that gives a short overview on the focus of the writer. Each writer has defined the key concepts of the article in question. The concepts are *italicised* and short definitions of them have been gathered in the end of the book.

The publication is divided into two parts and an epilogue. The first part gives an overview on the youth work done in Finland as well as on adolescent psychology. Sari Höylä from HUMAK University of Applied Sciences reviews youth work and its objectives in Finland through the development of legislation over recent decades. Erja Anttonen (HUMAK) concentrates on *art and cultural education* in Finnish youth work. Terttu Parkkinen, a psychologist and teacher



from Turku University of Applied Sciences, continues by describing youth as an important phase of the life span.

The second part introduces us to different forms of art and art-based methods that can be used with the youth. Pirita Juppi (TUAS) writes about *Digital Storytelling* and its possibilities. Digital Storytelling is an art and media based method that can be used in reflecting one's experiences, *identity* and important current themes. Dance teacher Tarja Yoken (TUAS) argues that *dance* education should be part of every child's upbringing, because dance can challenge the whole person to participate and through that we can raise more compassionate, empathic and socially competent young adults. Northwestern University Professor and the artistic director of the Jump Rhythm Jazz Project Billy Siegenfeld introduces a constructive approach to dance teaching, which challenges its participants with its structural complexity but supports with communal *empathy* and exhilarates with shared creative energy. Senior lecturer of music David Yoken (TUAS) has been working with the abstract and key concepts of professor Siegenfeld's article. Rene Baker, a professional in *puppetry* examines the potential of *puppet* and *object theatre* as a social art through which adolescents can explore issues such as identity and alienation.

The epilogue introduces the first steps made in the development of multiprofessional teamwork in the MIMO project. Irmeli Leino, a Lecturer in Health Care (TUAS), has a long experience in developing multiprofessional teamwork in different environments. In her article, she reflects the structural preconditions needed in development work and the importance of *dialogue* and reflective approach in the process of developing shared expertise and gaining common understanding. The idea is to see multiprofessional teamwork as a tool for learning. The vision is to first move in and work side by side, and then to move on and work together.

Turku, 31 January 2012

*Johanna Krappe, Terttu Parkkinen & Anna Tonteri*





# VIEWS ON WORK WITH THE YOUTH



Nina Lusto

*Students of Turku University of Applied Sciences getting ready for the MIMO theatre performance “How to Plant a Tree” (“Ohjeet puun istutukseen”) in fall 2011.*

# YOUTH WORK IN FINLAND

Sari Höylä

## ABSTRACT

The article examines Finnish youth work and its objectives and development through legislation. In current legislation, youth work is assigned the task of promoting young people's *active citizenship* and *participation*. Other key objectives of youth work include young people's *social empowerment* and independence, as well as improving young people's growth and living conditions. Nevertheless, a young person is not an object in youth work, but an active agent, who is supported by the youth worker through a *dialogic relationship*. Youth work is part of youth *education*, which supports the educational duties of home, school and the surrounding society. Its objective is not only to provide knowledge and technical skills, but to allow young people to learn how to operate as full members of communities and society.

Youth work is based on the willingness of young people to participate in their leisure time in activities together with other young people. Youth work employs a broad range of methods that vary according to the interests of the young people involved. Finland is characterised by a large number of youth work professionals. Youth work education is provided at upper secondary and university levels in Finland. The government and local authorities are responsible for creating framework conditions for youth work, as well as for supervising the funding and implementation of youth work. In matters affecting young people, different authorities are expected to work in cross-sectoral cooperation at both national and local level. The state provides subsidies for youth work, although the amount spent by local authorities on youth work is several times higher than the subsidies.

## YOUNG PEOPLE AS OBJECTS? – NO, BUT WORKING WITH YOUNG PEOPLE

This article presents an overview of youth work in Finland: its objectives, legal basis and evolution through legislative changes. Youth work will also be reviewed briefly in the framework of youth education. In addition, a review of youth worker education is presented at the end of the article. The challenges, methods and future of youth work are left outside the scope of this paper.

Youth work is based on the voluntary participation of young people. Youth work fosters learning and mainly takes place in groups or communities. Youth work is preventive by nature, and the range of methods applied is based on the young people involved.

Docent Lasse Siurala (2001), the Director of the Department of Youth, City of Helsinki, has defined youth work as supporting growth into citizenship and developing skills for active citizenship by

1. promoting participation in the labour market, cultural life, education and public decision making
2. creating opportunities for discussing topics such as identity, knowledge and moral issues
3. practising and developing participatory pedagogy
4. developing participation skills in practice.

## STATUTORY YOUTH WORK

In Finland, youth work has been governed by legislation since 1972. The Act on Youth Committees and State Subsidies for Municipal Youth Work (117/1972) laid the foundation for the development of a statutory system of youth committees in Finland. Municipal youth committees operated at the grass roots level, provincial youth work committees acted as expert bodies at the provincial level, and the National Youth Work committees, later the Advisory Council for Youth Affairs, operated under the Ministry of Education. The act secured state subsidies to local authorities for organising youth work: state subsidies for the salaries of youth workers, operation of youth associations,



rental costs and rental value costs of youth facilities, travel costs incurred in youth work as well as discretionary costs related to the construction and renovation of youth facilities. Depending on the municipality's financial capacity classification, state subsidies were granted for 20–65 percent of qualifying youth work costs. Under the legislation of the time, young people referred to persons aged 7–24 years.

The Act on Government Transfers for National Youth Work (1035/1973), effective as of 1974, established the support system for national youth organisations. The Youth Work Act (1068/1985), effective as of 1986, was largely based on the preceding acts. The new act removed the right to state subsidies for youth facilities based on the rental value system. The upper age limit for young people was raised to 29 years at the request of student organisations. In addition, national youth centres, as well as their operational and investment grants, were now governed by legislation. The state subsidy system for local authorities changed considerably concerning youth work with the adoption of yet another new act in 1993. At this time, the subsidy system changed from one based on the financial capacity classification of municipalities and subjects of youth work to one based on a formula. State subsidies to local authorities were now determined by the number of inhabitants under the age of 29 years in each municipality. The objective of the act was to increase the autonomy of local authorities. This also meant removing the statutory system of municipal youth committees. Consequently, the number of municipal youth committees dropped to about a dozen within a few years. (Government Proposal to Parliament for a Youth Act 2005.)

The subsequent act governing youth work, the Youth Work Act (235/1995), became effective as of 1995. This act broadened the scope of youth work to youth policy. In the act, youth work was defined as work aimed at promoting civic activity and improving the living conditions of young people. Youth activities were defined as young people's civic activities aimed at promoting their growth and citizenship skills. The act did not specify the age range of young people, but state subsidies were still determined by the number of people under the age of 29 years. Under the act, youth work was defined as part of the responsibilities of local authorities (municipalities), while youth activities were primarily the responsibility of youth groups and youth organisations. The coordination and development of youth work were defined as the responsibility of the Ministry of Education, which would be assisted by State Provincial Offices at the regional level. At the Ministry of Education, the

Minister of Culture was responsible for the Division of Youth Work and youth work itself. (Government Proposal to Parliament for a Youth Act 2005.)

The new Youth Act (72/2006) became effective in March 2006. Its “purpose is to support young people’s growth and independence, promote their active citizenship and social empowerment, and improve their growth and living conditions”. The pursuit of these goals is based on “communality, solidarity, non-discrimination and equality, multiculturalism and internationalism, healthy life styles, and respect of life and the environment”.

At the beginning of 2011, the Youth Act (72/2006) was repealed by the Act Amending the Youth Act (693/2010). The new act included a requirement for cross-sectoral cooperation at the local level (Section 7), as well as for referring young people in need of support to services and counselling that promote growth and independence, and improve access to education and the labour market through outreach youth work (Section 7b). At the national level, cooperation between different ministries had already been guided by the Child and Youth Policy Programme 2007–2011. The new policy programme for 2012–2015 was approved in Dec 2011. “The goal of the Child and Youth Policy Programme is to create additional, equal access to education and the labour market for children and young people, according to their age group. Another objective is to promote the active citizenship and social participation of children and young people.” (Ministry of Education and Culture 2011.)

In the Youth Act, the term “young people” refers to people under the age of 29 years. State subsidies for municipal youth work are determined by the number of young people, and the unit cost of youth work is determined annually by the Ministry of Education (Act on the Financing of the Provision of Education and Culture 1705/2009). However, local authorities are allowed to determine the focus areas and target groups of their youth work. The municipal system of self-government entitles local authorities to decide on the organisation of youth work (Government Proposal to Parliament for a Youth Act 2005). Local authorities are allowed to focus their youth work on specific age groups, and employers are also entitled to determine the qualifications required of youth workers – they are not specified under law.

In Finland, the Government and local authorities are responsible for creating framework conditions for youth work. Sphere of youth and leisure promotes civic activity, well-being, the growth of individuals, as well as communality. Youth work focuses on enabling youth activities, developing young people’s

living conditions, and securing and expanding young people's opportunities to participation in society. (Mäkelä 2006, 11–12.) Because the Finnish legislation allows local authorities to determine the organisation of youth work, local authorities spent about 160 million euro in youth work in 2009, while the state subsidies covered only 4–5 percent of this amount (Association of Finnish Local and Regional Authorities 2011a).

## YOUTH WORK GOALS

In the Youth Act (72/2006), youth work is defined as the promotion of active citizenship during young people's leisure time, as well as the social empowerment of young people. The objective of youth work is to support young people's growth and independence, as well as interaction between generations.

The core values of youth work have always been to increase young people's activity, develop citizenship skills and support personal citizenship (e.g. Telemäki 1999, 14; Youth Department of the City of Helsinki 2001; Youth in Finland 2004, 28; European Commission 2010, 8). Now those demands have been further emphasised or redefined. Youth work and the *non-formal learning* it provides are well acknowledged in Finland – the first act on youth work was passed nearly 40 years ago. Youth work is part of youth education and thereby supports the youth education taking place at school and at home, as well as in other learning environments of young people. The intense professionalisation of youth work has resulted in clearer definition of its objectives. The Ministry of Education and Culture has defined national youth work as follows: It must support young people's social participation and prevent their marginalisation. Youth work has traditionally been preventive and empowering. Based on practices promoting communality, youth work supports the growth of individuals as members of society and their communities. As required by the Youth Act, today's youth work and youth policy focus on promoting active citizenship, improving young people's living conditions, and empowering them socially. The section in the Youth Act on cross-sectoral cooperation and outreach youth work refers specifically to improving young people's living conditions and supporting their growth and social empowerment (Aaltonen 2011, 17).

Youth work can be defined as educational work, which is characterised by young people's voluntary participation. The objective of youth work is active citizenship, which promotes participation in youth communities. The quality

of youth work can be improved by providing youth workers with appropriate training. Youth work can be carried out by youth organisations or other youth groups, as well as local or regional actors. (Siurala 2005, 51.)

## SUPPORTING GROWTH AND INDEPENDENCE

By educating young people, youth work supports the educational duties of home and school. Youth work methods are intended to enable goal-oriented, non-formal learning outside of the school. Non-formal education refers to goal-oriented, voluntary learning. In youth work, learning takes place in various environments and situations, and learning is not necessarily the only activity or the main point of the event. In non-formal learning, it is rare to document or evaluate learning results or achievements using traditional methods. (Chisholm 2005.)

Youth work aims to improve young people's life management skills. However, the objective of youth work is not to manage young people's lives, but to encourage young people to take responsibility for their own life and its management. Youth work aims to empower young people by providing them with tools and information needed for taking control of their own lives. This also supports their identity formation.

This publication contains an article by Erja Anttonen on *cultural youth work*. The term refers to youth work in which the methods applied are based on the activities of the young people involved. Similarly, the MIMO project focuses on developing and applying art-based methods in cultural youth work for preventing the social exclusion of young people.

## ACTIVE CITIZENSHIP

Today, promoting young people's participation in society is a key element of youth work and the development of skills for active citizenship. Participation and involvement are terms used in all contexts discussing the framework or development of youth work (e.g. Youth Department of the City of Helsinki 2001; A New Impetus for European Youth 2002, 23, 33; Youth Act 72/2006; European Commission 2010, 8–9; The Council of the European Union 2009.)

Active citizenship requires active participation in economic, social, cultural and political life. In youth work, it also means helping young people to acquire the necessary skills through voluntary activities. The objective is not only to increase the knowledge of young people, but also to create enthusiasm, *motivation* and skills as well as practical experiences in active citizenship. (Siurala 2005, 45.)

A strong demand for the active participation and agency of young people is spreading across Finland, Europe and the rest of the Western world. In the surrounding society, lack of interest and poor turnout in elections, especially among young people, has raised concerns. Will young people be able to influence their community or tomorrow's society if they do not exercise their democratic right to vote?

In Finland, schools have traditionally been places where children and young people learn the basic principles of democracy. ICCS -The International Civic and Citizenship Education Study (Schulz et al. 2010), which investigates the social competencies, participation and attitudes of eighth-grade students, demonstrated that while young people in Finland have an excellent knowledge of social issues, their participation and agency in society are relatively low in international comparison. It could be argued that Finnish teens leaving comprehensive school are not interested in politics or society.

Practising skills in democracy and citizenship have always been a part of youth work and youth activities. Active participation in youth associations or political youth organisations has provided many key figures the foundation for taking on bigger responsibilities in society. However, interest in youth associations has clearly decreased among young people. Also membership in youth associations has declined. The study on the leisure activities of young people by researcher Sami Myllyniemi (2009, 30–32) showed that what young people value the most is spontaneous free time with their friends – the second most valued activity is leisure time spent with the family, and only the third one is organised civic activity.

The Constitution of Finland (731/1999) guarantees every person the right to participate in civil society and politics, and to influence the decisions concerning themselves. The Constitution states twice the right of the individual to participate in and influence the development of society and decision making of the living environments. These rights apply to people of all ages – the only exception is the right to vote in municipal and national

elections, which currently only applies to people who are at least 18 years of age. (Nieminen 2005, 39.)

The Local Government Act (365/1995) also guarantees the residents and service users of a municipality the right to participate in and influence decision making in their municipality. The responsibility for providing opportunities to do so rests with the local authorities (Gretschel 2002, 46). Section 8 of the Youth Act (72/2006) requires young people to be heard in matters concerning themselves. Also the Child Welfare Act (417/2007) emphasises children's right to be heard, for example, when assessing the need for child welfare actions (e.g. Child Welfare Act, Section 5).

Furthermore, Finland has signed and ratified several international conventions, which require the country to ensure that children and young people are heard and have equal opportunities to participate in society (e.g. the United Nations Convention on the Rights of the Child 1989). In addition, as a member of the United Nations, the Council of Europe and the European Union, Finland has ratified various decisions aimed at promoting young people's social participation and opportunities to influence decision making: for example A New Impetus for European Youth, The White Paper 2001; An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering 2009; Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field 2010–2018.

Concern for the decreasing interest among young people to influence matters concerning themselves has resulted in the establishment of a large number of municipal youth participation environments. In 2011, there were active youth councils or similar groups in about 170 municipalities (Association of Finnish Local and Regional Authorities 2011b). According to youth researcher Anu Gretschel (2002, 86), a key issue for youth participation projects is to deal with matters that the young people involved find important. When discussing projects and the values involved, young people wanted to “influence and make more decisions on matters concerning themselves”; be heard; do things together; build team spirit; build and create something useful; “create change”; and “do something I'll be remembered by”. In order to increase the participation of young people, one must view participation as a place and an opportunity for learning together. (Gretschel 2002, 130.) If the goal is to empower young people and to turn them into decision makers, then they should be included in creating, designing, deciding on, implementing and evaluating projects (Gretschel 2011, 39).

## SOCIAL EMPOWERMENT

According to the Youth Act (72/2006) social empowerment refers to measures targeted at young people and aimed at improving life management skills and preventing exclusion. Youth work is largely a group activity aimed at the social empowerment of young people at the level of both individuals and groups. In the early days of youth work, volunteers and people interested in youth work became qualified in their jobs through practical experience. Nevertheless, even then the work was driven by a strong collaborative relationship between a young person and the leader. At the time, the relationship was not necessarily based on any real interaction between two people (*dialogue*), which is an absolute requirement in youth work today for building a pedagogical relationship between a young person and the leader. According to Martin Buber's (1993, initial in 1923) famous thesis on dialogical existence, a dialogic relationship ("I-Thou") can only be based on mutual respect and equality. If the relationship is non-dialogic ("I-It"), it makes educational interaction impossible (Buber 1993; Värri 2002, 63–64).

Youth work is carried out during the leisure time of young people, and participation in youth work activities is voluntary. It is up to the young people themselves to decide which activities to take part in outside of school time or work life. This essential principle sets many qualitative requirements for youth work: it should appear attractive to young people. In the encounter between a young person and the leader, an "I-It" or subject-object relationship does not encourage the young person to participate, and does not create the necessary preconditions in a challenging environment filled with competing (commercial) activities. In youth work, it is important to nurture a pedagogical relationship, which is based on a dialogue between the learner and the educator. Furthermore, as the nature of youth work involves working in groups or communities, a social educational relationship is absolutely necessary in youth education. As a result of social change, social empowerment and the communality it entails have once again become a key focus area of youth work. Indeed, the educational potential of communities is highly important in youth work. The objective of youth work is to empower young people to become full members of society, who are also heard in decision making. According to Ethienne Wenger (1999, 5), social participation in different communities supports the identity formation and social learning of young people. In addition to building practical skills and identity, social learning includes the community to which the young person belongs as well as the meanings that the learning experiences create for the young person.



The goal of social empowerment is the prevention of social exclusion. The concept of exclusion is well known in the field of youth work and youth education. It has been viewed as a problem to be prevented by creating equal opportunities for all young people, regardless of their background or socioeconomic situation. In recent years, however, it has become evident that a more effective way to prevent social exclusion is to promote equal and non-discriminatory participation by all from the very beginning. This paradigm change is best described by the concept of inclusion.

## THEORETICAL FRAMEWORK OF YOUTH WORK

Youth work is part of youth education, which in turn is often seen as part of formal school education. However, the scope of youth education is much broader – different forms of youth work and civic activity as well as upbringing at home and the significance of the surrounding society, are all key elements of youth education. (Nivala & Saastamoinen 2007, 8.)

Youth Research and Youth Work Lecturer of University of Tampere Juha Nieminen (2007a, 39) has argued that youth education should not necessarily aim to become an independent field of science. Nevertheless, as a subfield of educational sciences, youth education should obtain sufficient standing and resources. According to Nieminen, the status of youth education and youth work as scientific fields are also political issues.

In his analysis of the duties of youth work in Finnish society, Nieminen (2007b, 21–27) has discovered certain basic functions. The primary function of youth work is *socialisation*: helping young people become members of society and culture. The second key function of youth work is its role in the identity formation of young people. The third function is to compensate for any inadequacies encountered in the socialisation and identity formation of young people. Youth work aims to help and support young people with problems in attaching to society or realising their personal potential. The fourth key function of youth work is resourcing and allocation. In other words, it is the duty of youth work to influence the allocation of public resources.

Professor of Social Work and Social Pedagogy of University of East-Finland Juha Hämäläinen (2007, 173) sees many perspectives to youth work in social pedagogy. The framework, theories and traditions of social pedagogy offer a

solid theoretical foundation for youth work. Social pedagogy supports the conceptualisation of youth education and youth work as educational activity in society and its development as a social sphere (Hämäläinen 2007, 174). Today, the participation of young people is pursued increasingly through and together with socio-pedagogical activities. Educational activities are a characteristic feature of socio-pedagogical methodology, as are supporting individuals, communality, self-reflection and the principles of experiential learning (Hämäläinen 1999, 77).

The role of youth work in learning that takes place outside of school has become increasingly important as a result of social change. While most school learning is no longer solely teacher-centred, youth work strongly emphasises the relationship between the learner and the surrounding world. The non-formal education taking place in youth work can be highly goal-oriented, and it can provide valuable support for both the upbringing at home and the formal education at school. However, youth work is based on voluntariness, and the role of the leader is always that of a coach. The youth worker supports, inspires, encourages and activates young people. According to a Swedish view, these are the same tasks as those of social pedagogy professionals working in child and youth welfare (Eriksson & Markström 2000, 74). Social participation and life management are an integral part of young people's active citizenship and the adoption of democratic principles. The objective is to provide young people with good life management skills that allow them to manage their own life and take responsibility for themselves and their life. Hämäläinen (2007, 177) defines youth education in the framework of individual psychology as supporting young people in their personal growth aimed at building an identity. In social pedagogy, the concept of normalisation refers to actions or measures aimed at restoring, through inclusion, an equal position and opportunities for people who have lost control of their life or are facing other problems (Eriksson & Markström 2000, 127).

In youth work, strengthening active citizenship means learning about agency, activity, participation, equality and democracy. In addition, questions concerning identity formation, rights, obligations and diversity are closely related to active citizenship, as are life management, empowerment and universal human rights. All of the above mentioned issues are an essential part of youth work and youth education. Youth work is part of overall social education – as an element of youth education, it is education as well as part of the *Bildung* process (Hämäläinen 2007, 183).

Finnish youth work has always emphasised youth activities and encountering young people. Only a few decades ago, most youth workers became qualified in their jobs through practical experience, and therefore youth activities were largely based on models developed through experience. Often the experience resulted in good, consistent practices, but the lack of a theoretical framework also resulted in wrong kinds of activities. Activities that are not inspired by the young people themselves, or are planned and organised too extensively by adult leaders, should not be called youth activities in the first place.

## EDUCATION OF YOUTH WORKERS AND EMPLOYEES

Youth workers operate with young people in the environment of non-formal education with an extensive range of tasks. They support the personal and social development of young people by working in personal contact with them and by using group work methods. While developing the skills of young people can be the ultimate goal of youth workers, in most cases youth workers adopt a socio-pedagogical or social work approach in their work. In many cases, these roles and tasks are interconnected. (Chisholm 2005.)

In 2005, there were about 7000 people in Finland working in professions related to youth field, in youth work and early childhood education (Mäkelä 2006, 29). About 2600–2700 of them were involved in youth work (Aaltonen 2006), 1700 worked in parishes (Hoikkala & Sell 2007, 13) and about 500 in youth organisations (Aaltonen 2006). In addition, a vast number of people in Finland actively help in organising youth activities voluntarily through youth associations or youth organisations.

How well are youth work professionals and volunteers prepared to work with young people in compliance with the Finnish legislation? With the hardening of values in society and the growing responsibility of individuals for their life choices, it is vitally important to support young people's growth and help them become active citizens who are able to take care of their own and their fellow citizens' well-being.

In Finland, there are several degree programmes providing qualifications for working in various positions in the field of youth work and leisure activities. The Vocational Qualification in Youth and Leisure Instruction (120 study weeks) entitles graduates to work as youth and leisure instructors. This upper

secondary qualification can be completed at several educational institutions across Finland, and it can also be earned as a competence-based qualification (Finnish National Board of Education 2011). Those holding the qualification are expected to be able “to instruct, inspire, motivate and educate, as well as organise goal-oriented and experiential activities” (Mäkelä 2006, 12). Persons holding a Further Qualification in Special Needs Instruction for Children and Young People are able to work in positions involving education, instruction and organisation. The Degree Programme in Civic Activities and Youth Work (210 ECTS) is a degree completed at a university of applied sciences. The degree title earned is Community Educator, Bachelor of Humanities. The programme can be pursued at HUMAK University of Applied Sciences, Mikkeli University of Applied Sciences, Central Ostrobothnia University of Applied Sciences and Novia University of Applied Sciences. Those who hold a Bachelor’s degree and have at least three years of work experience in the field are entitled to apply for the Master’s Degree Programme in NGO and Youth Work (90 ECTS). The degree title earned is Community Educator, Master of Humanities. The programme can be pursued at HUMAK University of Applied Sciences and Mikkeli University of Applied Sciences. In addition, HUMAK University of Applied Sciences offers an English-language Master’s Degree Programme in Youth Work and Social Equality (90 ECTS). (Curricula of universities of applied sciences 2011–2012, details on references.) In addition, University of Tampere offers a Master’s Programme in Youth Work and Youth Research (120 ECTS), and students attending the university in another degree programme are entitled to attend the separate module Youth Work and Youth Research (60 ECTS) (University of Tampere 2011).

In the Act on Youth Committees and State Subsidies for Municipal Youth Work (117/1972), state subsidies to local authorities were determined in accordance with qualification requirements set for youth work officials. However, qualification requirements for youth workers are no longer specified under law. Today, youth work is defined as the responsibility of local authorities. They are allowed to determine the focus areas of their youth work activities, and also the number and qualification requirements of youth work personnel. The fact that employers are entitled to determine the qualification requirements of youth work employees creates variety in the type of education required. As a result, there are people working in the field of youth work today who hold other types of Bachelor’s degrees, such as Bachelor of Culture and Arts, and Bachelor of Social Services.

The education requirements for Evangelical Lutheran Church youth workers are either Bachelor of Social Services or Bachelor of Humanities, including a 90 ECTS module of ecclesiastical studies required by the Episcopal Conference of the Evangelical Lutheran Church of Finland. The Vocational Qualification in Youth and Leisure Instruction does not entitle graduates to work as church youth workers. (Mäkelä 2006, 15.)

Many youth organisations provide training for their members, and especially to members participating as instructors or leaders. For example, the Guides and Scouts of Finland trains peer instructors for voluntary youth activities, with consideration for each age group.

## CONCLUSION

The development of legislation governing youth work has laid the foundation for today's youth work in Finland. The most recent Youth Act (72/2006) provides broad autonomy for local authorities over local youth work: they are entitled to determine the focus areas and target groups of their youth work. Youth work aims to strengthen young people's skills for and growth into active citizenship, to support their social empowerment and to improve their living conditions. The Act Amending the Youth Act (693/2010), effective as of 2011, strongly emphasises the need for cross-sectoral cooperation in matters affecting young people and in the support they require.

Young people are not a homogeneous group. This means that opportunities for different types of participation and experiences will need to be developed actively also in the future. "Young people do not see traditional politics as the path to influencing decision making," and young people do not trust political parties, which are perceived as being removed from ordinary people and their problems (Helve 2002, 232; Helve 2007, 297). For this reason, young people are not interested in political parties, voting or in participating in non-governmental organisations. It is a challenge for the whole society to help young people to grow into democratic decision making, even if they do not trust the structures of society. Young people do not necessarily accept decisions already made by other people – they are looking for their own, personal solutions. While previous generations were determined to build a materialistic welfare

state, “today’s young people are building their own, personal life story and project” (Helve 2002, 232). Due to the plurality and continuous development of the operating environment, youth work must keep up with the times.

The scope of youth work as non-formal education within youth education is very extensive and challenging. Even though the field of youth work in Finland has historically been based largely on voluntary youth leaders acquiring skills for encountering young people through activities, Finnish youth work professionals today are trained professionals.

## REFERENCES

Aaltonen, K. 2006. Cultural Counsellor, Department for Youth Policy, Ministry of Education. E-mail reply to inquiry 29.9.2006.

Aaltonen, K. 2011. Nuorisopolitiikka. In Aaltonen, K. (ed.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma.

Act on the Financing of the Provision of Education and Culture 1705/2009.

Act on Youth Committees and State Subsidies for Municipal Youth Work 117/1972.

Anttonen, E. 2012. Visible to Oneself and Others – A Youth Work Perspective to Art and Cultural Education. In Krappe J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences.

Association of Finnish Local and Regional Authorities 2011a. Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 27.09.2011. Accessed on 18.10.2011 at <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet-lausunnot/lausunnot/2011/Sivut/Opetus--ja-kulttuuriministeri%C3%B6n-selvitys-nuorisopolitiikan-tavoitteista.aspx>.

Association of Finnish Local and Regional Authorities 2011b. Youth work. Accessed on 20.10.2011 at <http://www.kunnat.net/FI/ASiantuntijapalvelut/OPEKU/KULTTI/NUORISO/Sivut/default.aspx>.

Buber, M. 1993. Minä ja sinä (Initial Ich und Du, 1923). Helsinki: WSOY.

Child Welfare Act 417/2007.

Chisholm, L. 2005. Bridges for Recognition. Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology Cheat Sheet. Accessed on 20.10.2011 at [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Policy/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf).

Constitution of Finland 731/1999.

The Council of the European Union. 2009. Council Resolution of 27 November 2009 on a Renewed Framework for European Cooperation in the Youth Field (2010-2018). Accessed on 20.10.2011 at [http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf).

Curriculum of Central Ostrobothnia University of Applied Sciences. Accessed on 20.10.2011 at [https://soleops.cou.fi/opsnet/disp/fi/ops\\_KoulOhjSel/tab/tab/sea?koulohj\\_id=2003821&ryhmtyypp=1&lukuvuosi=2003607&stack=push](https://soleops.cou.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?koulohj_id=2003821&ryhmtyypp=1&lukuvuosi=2003607&stack=push).

Eriksson, L. & Markström, A-M. 2000. Den svårfångade socialpedagogiken. Lund: Studentlitteratur.

European Commission. 2010. Youth in Action Programme guide. Education and Culture DG, Youth in Action Programme. Accessed on 14.10.2011 at [http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how\\_to\\_participate/programme\\_guide\\_11/programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how_to_participate/programme_guide_11/programme-guide_en.pdf).

Finnish National Board of Education. 2001. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjauksen perustutkinto 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Government Proposal to Parliament for a Youth Act and the Amendment of Section 1 of the Act on the Financing of the Provision of Education and Culture. 28/2005.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Gretschel, A. 2011. Nuorisotalo mahdollistavana lähiyhteisönä- Nuorten näkökulma. Youth Department of the City of Helsinki, Publications 3/2011. Helsinki: Youth Department of the City of Helsinki.

Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.

Helve, H. 2007. Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. In Nivala, E. & Saastamoinen M. (eds.). Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Publications 73. Helsinki: Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society & University of Kuopio, Department of Social Work and Social Pedagogy, 276–312.



Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. Preface. In Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. (eds.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Finnish Youth Research Network/ Finnish Youth Research Society, Publications 76. Helsinki: Finnish Youth Research Network.

HUMAK University of Applied Sciences. 2011. Study Guide 2011–2012. Accessed on 20.10.2011 at <http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak-opinto-opas-2011-2012.pdf>.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. University of Kuopio, Training and Development Centre. Teaching publications 1 /1999. Kuopio: University of Kuopio.

Hämäläinen, J. 2007. Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehityksessä. In Nivala, E. & Saastamoinen M. (eds.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Publications 73. Helsinki: Youth Research Network/Youth Research Society & University of Kuopio, Department of Social Work and Social Pedagogy, 169–200.

Local Government Act 365/1995.

Mikkeli University of Applied Sciences Study Guide 2011–2012. Accessed on 20.10.2011 at [http://opas.mamk.fi/opinto-opas\\_11](http://opas.mamk.fi/opinto-opas_11).

Ministry of Education and Culture. 2011. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma lausunnolle. Press release. Accessed on 18.10.2011 at [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/lanuke\\_lausuntokierrokselle.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/lanuke_lausuntokierrokselle.html).

Myllyniemi, S. 2009. Aika vapaalla: nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Youth Research Society/Youth Research Network, Publications 92. Advisory Council for Youth Affairs, Publications 40. Helsinki: Ministry of Education, Youth Research Society/Youth Research Network & Advisory Council for Youth Affairs.

Mäkelä, K. 2006. Nuotta 2015: Nuorisualan koulutustoimikunnan alaisen koulutuksen tarveselvitys. Finnish National Board of Education, handout 8/2006. Helsinki: National Board of Education.

A New Impetus for European Youth 2002. European Commission White Paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

Nieminen, L. 2005. Nuoren perus- ja ihmisoikeudet. In Litmala, M. & Lohiniva-Kerkelä, M. (eds.) Nuoren oikeudet. Helsinki: Edita Publishing Oy, 9–61.

Nieminen, J. 2007a. Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehityksenä. In Nivala, E. & Saastamoinen M. (eds.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Publications 73. Helsinki: Youth Research Network/ Youth Research Society & University of Kuopio, Department of Social Work and Social Pedagogy, 30–63.

Nieminen, J. 2007b. Vastavoiman hahmo –nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. In Hoikkala, T. & Sell, A. (eds.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Publications 76. Helsinki: Youth Research Network, 21–43.

Nivala, E. & Saastamoinen M. 2007. Preface. In Nivala, E. & Saastamoinen M. (eds.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Youth Research Network/Youth Research Society, Publications 73. Helsinki: Youth Research Network/ Youth Research Society & University of Kuopio, Department of Social Work and Social Pedagogy.

Novia University of Applied Sciences. 2011. Curriculum. Accessed on 18.10.2011 at <http://www.novia.fi/medborgaraktivitet-och-ungdomsarbete/> and <https://intra.novia.fi/laroplaner20112012/?id=3398>.

Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. & Losito, B. 2010. Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam: IEA. Accessed on 18.10.2011 at <http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=initial-findings>.

Siurala, L. 2001. Young people as creators of cultural space. Presentation at the cultural youth work seminar “Culture flows” held in Kauniainen on 5–6 November 2001.

Siurala, L. 2005. A European framework of youth policy. Brussels: Directorate of Youth and Sport, Council of Europe Publishing.

Telemäki, M. 1999. Taitava nuorisonkasvattaja. Suomalainen nuorisotyö 1940-luvulta tähän päivään tekijöidensä kokemana. Publications of the Kajaani Department of Teacher Education of the University of Oulu. Series A: Research Series 19/1999. Kajaani: Kajaani Department of Teacher Education.

University of Tampere. 2011. Study Guides of University of Tampere 2011–2012: Youth Work and Youth Research. Accessed on 20.10.2011 at <https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=120&tuiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=NTYO>.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Wenger, E. 1999. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Youth Act 72/2006.

Youth Department of the City of Helsinki. 2001. Strategic Goals of the Youth Department. Helsinki: Youth Department of the City of Helsinki.

Youth in Finland. 2004. Ministry of Education publications. Helsinki: Helsinki Ministry of Education.

Youth Work Act 1068/1985.

Youth Work Act 235/1995.



*Youth in action in the MIMO theatre performance “Supertytöt” in “Night of Disappearing Art” (December 2011).*

# VISIBLE TO ONESELF AND OTHERS – A YOUTH WORK PERSPECTIVE TO ART AND CULTURAL EDUCATION

*Erja Anttonen*

## ABSTRACT

The history of *cultural youth work* in Finland goes back to at least the 1920s, when the first cultural competitions for young people were arranged. Municipal youth work became organised after the Second World War. Today, cultural youth work is being carried out by local authorities, organisations, associations and a broad range of independent and informal youth communities. Cultural youth work is a complex concept, but in the municipal context, it is defined as activity, which supports young people's self-expression and the realisation of young people's initiatives and ideas.

*Art and cultural education in youth work* focuses on *education* through art. Art and culture are viewed as a tool for both the growth of individuals and social growth and change. The objective is to promote non-discrimination, *participation* and accessibility.

Everyone has the need to be seen by themselves and others as a unique self. Cultural youth work and art and cultural education in youth work offer opportunities for this process.

## CULTURAL YOUTH WORK – LONG HISTORY, DIFFICULT TO DEFINE

Cultural youth work has been arranged for young people in different fields of youth work for a long time. Nevertheless, Ruotsalainen (2007, 168) argues that despite its long traditions, this cultural activity has not always been recognised as serious, individual, communal and social activity, or as a key working method and element of youth work. Instead, it has often been seen as mere dabbling or one youth hobby among others. As a concept, cultural youth work began to take shape as late as in the 1990s. It was first acknowledged in legislation in the Youth Act as cultural youth activity.

As a concept, cultural youth work is establishing its status among other youth work concepts. However, there is no single, unequivocal definition of cultural youth work. Indeed, it can be difficult to analyse the concept as part of overall youth work (Ruotsalainen 2007, 171). In the Youth Act (72/2006), which became effective in 2006, the concept is labelled as cultural youth activity, which at least some youth workers understand differently than the concept of cultural youth work (Tuliainen 2006, 60–63). Cultural youth work refers to organised and ordered cultural activity, whereas cultural youth activity refers to young people's spontaneous and independently arranged activity (Tuliainen 2006, 61). In this article, cultural youth work refers to both actual cultural youth work as well as cultural youth activity.

In the publication at hand, Sari Höylä defines youth work as “educational work, which is characterised by young people's voluntary participation”. Under the Youth Act (72/2006), the objective of youth work is “to support young people's growth and independence” and “to promote young people's *active citizenship* and *empowerment*”. The growth of young people can be seen as a process in which a young person builds an *identity* by experimenting and expressing it, thereby forming a self-image. Key questions here are, for example: What things are good and important? What is right and what is wrong? Who am I, and where do I come from? Young people strive to influence the surrounding society based on these ideas. (Ruotsalainen 2007, 171.) Cultural youth work can support, for example, young people's growth, *social empowerment* and active citizenship.

This article discusses the following concepts: cultural youth work and art and cultural education in youth work. The analysis of these concepts is based on research data and the experiences of people engaged in the activities, as well as on my personal experience and observations as a teacher of art and cultural youth work at HUMAK University of Applied Sciences.

## HISTORY AND CURRENT STATE OF CULTURAL YOUTH WORK

The history of Finnish cultural youth work is characterised by different types of cultural competitions for young people, which have been organised since 1921. Competitions were first organised by the literature association Nuoren Voiman Liitto, followed by the cultural competitions arranged by different organisations. National youth work became organised after the Second World War. This gave birth to the Finnish Youth Cultural Competition, which was arranged in 1947–1961 for the members of national youth organisations aged 16–29 years. (Ruotsalainen 2007, 168–169.)

The first Youth Art Festival, targeted at children and young people aged 10–25 years, was held in 1970. Today, the event is held under the name Young Culture. The first Youth Art Event can be described as experimental and innovative. The art forms represented were theatre, comic strip, propagandising statement, blues, and film. (Ruotsalainen 2007, 169.) Today, Young Culture activities could be described as part and parcel of municipal and regional child and youth policy. They are regarded as a venue allowing active participants to demonstrate in practice what cultural youth work is and what it aims to achieve. Young Culture activities encourage and support the participation of children and young people in diverse cultural activities. Young Culture is one form of cultural youth work. It can be used to encourage, support and inspire young people to participate in cultural leisure activities regardless of place of residence or educational, ethnic, linguistic or socioeconomic background. The cultural activities of children and young people, as well as working as a member of a group, are considered the preconditions of balanced, healthy and safe growth. (Young Culture 2011.)

Cultural youth work is being carried out by local authorities, organisations, associations and a broad range of independent and informal youth communities (Ruotsalainen 2007, 169). For example, the Town of Rauma states that its youth work services are provided using “different types of methods including



youth centres, special needs youth work, cultural youth work (...)” (Town of Rauma 2011). Also based in Rauma, the Cultural Youth Centre (Kulttuurinen nuorisokeskus ry) organised an international youth camp in the summer of 2011 focusing on human rights through short film, role-playing, photography and ancient craft techniques (Cultural Youth Centre 2011). Another example of an organisation carrying out cultural youth work is the Finnish Youth Association (Suomen Nuorisoseurojen Liitto ry), which was founded in 1881. The association defines youth association activities as cultural activity focusing on children and young people, and as diverse cultural and youth activities (Finnish Youth Association 2011). One example of a local youth association is the Joensuu-based Motora, which arranges different types of social and goal-oriented leisure activities focused on Karelian folk dance and folk music (Motora 2011).

The Youth Services of Jyväskylä and Tampere describe cultural youth work as activity, which supports young people’s self-expression and the realisation of young people’s initiatives and ideas, and provides venues for culture created by young people. Jyväskylä Youth Services adds that “a young person is allowed to be visible, seen and accepted as an important element of the community. Through cultural youth work, young people gain experience in different roles and responsibilities. Cultural youth work supports young people’s growth and identity formation, and provides tools for developing their self-expression”. In Jyväskylä, the definition also includes the idea of young people’s participation, self-expression and creativity enabled by the instructor’s inspiration and encouragement. (Jyväskylä Youth Services 2011; Tampere Youth Services 2011.)

The Youth Department of the City of Helsinki (2011) defines cultural youth work as follows:

*Cultural youth work displays the broad spectrum of youth culture. The City provides facilities and events for theatre, dance and different genres of music. (...) Through our activities, we support the creation of new youth culture. Also outsider art receives attention through different working methods and projects. At the Youth Department, cultural youth work provides young people with opportunities to express themselves using creative working methods. Young people can participate in both group activities and various projects.*

*Arts and crafts education supports young people’s long-term participation in the world of visual arts. (...) The methods of cultural youth work offer young people a channel for influencing the surrounding society in different arenas and forums.*

Sinikka Haapanen (2011), who specialises in cultural youth work in Helsinki, argues that cultural youth work renews ethics, creates meaning and uplifts everyday life. She states that people create the meaning of their own life; cultural youth work aims to strengthen a young person's self and create channels for developing one's imagination. According to Haapanen, the development of one's identity and life management skills takes place in interaction with the person's internal and external environment.

## ART AND CULTURAL EDUCATION IN YOUTH WORK – PRINCIPLES AND DEFINITIONS

The Constitution of Finland (731/1999) requires public authorities to guarantee for everyone equal opportunity, for example, “to develop themselves without being prevented by economic hardship”. In addition, it guarantees the freedom of science, the arts and higher education. According to Article 27 of the Universal Declaration of Human Rights, “everyone has the right freely to participate in the cultural life of the community, to enjoy the arts (...)”. The Convention on the Rights of the Child (Article 31) obligates signatory states to “recognise the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts”. In the convention, a child refers to a person below the age of eighteen years. In the Youth Act (72/2006), the term “young people” refers to persons under the age of 29 years. Furthermore, the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (Article 5) states the following: “All persons have the right to participate in the cultural life of their choice and conduct their own cultural practices, subject to respect for human rights and fundamental freedoms.” There is a direct connection between the Convention on the Rights of the Child and municipal child and youth policy programmes as well as the strategies and operating principles of several Finnish child and youth work organisations.

According to several studies, the Finnish society has become increasingly unequal, which also affects young people (e.g. Myllyniemi 2008; Moisio 2010; Vaarama et al. 2010; Honkasalo et al. 2011). The role of art and cultural education in youth work can be viewed as an opportunity for equality: it can provide young people with access to something that they would otherwise not be able to afford or have other resources for. In the context of youth work,

art and cultural education is based on the idea that art and culture belong to everyone. Its objective is to promote non-discrimination, participation and accessibility. One example of this work is the Joensuu-based Harbour Theatre (Teatteri yhdistys Satama ry), which carries out youth work through drama. Its activities attract a highly diverse group of young people, including asylum seekers, immigrants and socially excluded young people. The activities emphasise the collaboration of different kinds of people towards a common goal as well as the similarity and dignity of all human beings. Most productions of the Harbour Theatre are based on the experiences and creativity of the young people themselves.

Nearly a century ago, Juha Hollo (in HUUHTANEN 1984, 19; RÄSÄNEN 2006, 11) defined four dimensions for art education, stating that art and cultural education can be defined as education through art, education for art, education into art, and the art of education. In this paper, the concept of art and cultural education in youth work focuses on the first, education through art. Art is viewed as a tool for the growth of individuals as well as for social growth and change. According to Koskensuu and Peltovuori (2010, 17), the dimensions defined by Hollo cannot be excluded due to the diversity of art education – their manifestations can be identified in different forms youth work.

According to Helena Sederholm (2007, 143), art education teaches people to understand, process and tolerate open and complex phenomena and contradiction in art, but also in social life in general. Art and cultural education can achieve, for example, *multimodality*, narrativity, communality and activity. When the things we consider significant become action, art can create a space of experience, which can be shared with other people. (Sederholm 2007, 144–147.) Art communicates information, especially about emotions, attitudes, values and experiences. Art makes these things visible and communicates them by turning the experiences of “others” into those of “mine”. (von Bonsdorff 2006, 158–159.) The creation of a shared space of experience and the exposure of the world of experience of the “self” and the “other” promote *dialogue*, critical thinking and identity formation. On the other hand, young community educator Sanni Soininen (2011, 5) defines art and cultural education as follows: “Art and cultural education refers to strengthening people, activating them into participating, self-expression, and the building of communality. Art creates new meanings and thereby offers new perspectives to the surrounding world.”

Students of community education at HUMAK University of Applied Sciences have applied art and cultural education in, for example, youth work against racism (Koskensuu & Peltovuori 2010), and as part of their practical training and professional specialisation projects in youth workshops, refugee reception centres, various youth work organisations and their projects, joint projects of library and youth work, collaboration between museums and youth work as well as the “Loytäjä saa pitää” (“Finders, keepers”) project (Anttonen & Lehmusoksa 2010).

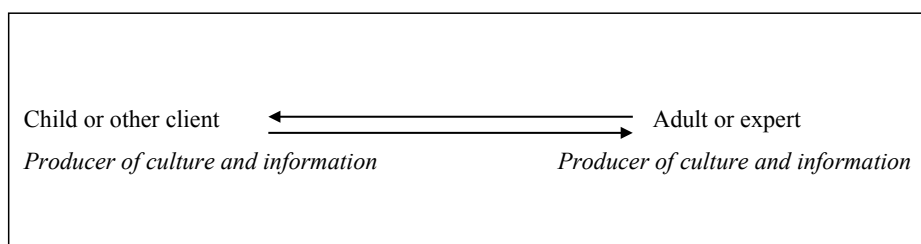
## ART AND CULTURAL EDUCATION IN YOUTH WORK – STARTING POINTS AND COMPETENCIES

The core process of youth work is the encounter between the instructor and a young person. How do the two meet? Pekka Mönntinen (2011, 67) argues that in this encounter, the adult instructor can offer key educational values to a young person. I will now examine the *participatory and dialogical operating culture* developed by Liisa Karlsson as an opportunity and a starting point also for youth work. In addition, I will discuss the role of the instructor in art and cultural education as well as the art and cultural education competencies required of community educators (graduates of Bachelor’s degree programmes).

Karlsson (e.g. 1999 and 2003), who has studied and developed the concept of storycrafting, has defined three operating models for the relationship between an adult and children or other clients. The client can just as well be a young person, and indeed, the models developed by Karlsson are highly relevant for youth work, especially when evaluating how well the legislative requirements (Youth Act 72/2006) of participation, social empowerment and active citizenship are met in youth work.

One of the three operating models described by Karlsson is called a “participatory and dialogical operating culture” (2003, 38). In the model, the adult is interested in learning how the child thinks and what the information produced by the child is based on. The starting point for the adult are questions concerning the ideas and reasons the child can present, and the ways in which information can be produced. This approach will provide information on the children the adult is working with. Children’s narratives raise new questions and ideas about how to proceed, what the operational requirements are, and how the ideas

of children and the adult are connected to one another. The model does not involve the continuous evaluation of children, and it does not focus on their deficiencies. Instead, an operating culture based on dialogue and partnership is reciprocal, which means that both adults and children are accepted as active, competent and creative actors and producers of information and culture. Activities and their goals are created continuously based on the competencies of all participants. A dialogical and participatory operating culture does not only involve listening to others. True listening and paying attention lay a good foundation for growth, creativity, development and learning.



**FIGURE 1.** *A dialogical and participatory operating culture. (Karlsson 2003, 38.)*

A dialogical and participatory operating culture requires, among other things, accepting dialogue and reciprocity. This means, for instance, not speaking for or doing things on behalf of other people.

The tasks of a youth work instructor providing art and cultural education include, for example, taking care of a group and its formation; providing inspiration to participants; supervising the use of the selected methods; managing the structure and progress of the process; and ensuring the achievement of the defined educational goals. The contents of the activities can be based on young people's ideas – often they originate from the interest areas of the young people involved. The goal can be, for example, a young person's personal growth; change of attitude; adoption of critical thinking; or acceptance of personal responsibility – the goal can also be communal. The public performance of a work of art produced (e.g. a *dance* work) is motivating for young people (cf. Siivonen et al. 2011, 68); a public performance makes the work of young people visible to people outside the group and offers an

opportunity for dialogue and direct feedback with the audience. In addition to the actual artistic process, key goals of the activity are the active participation of young people and the establishment of a safe atmosphere.

A comprehensive overview of the art and cultural education competencies of Finnish youth workers is beyond the scope of this article. Unfortunately, no recent research on the subject is available. The following is a summary of the goals specified for art and cultural education in the Degree Programme in Civic Activities and Youth Work at HUMAK University of Applied Sciences. The art and cultural education competencies of a community educator (Bachelor of Humanities) comprise the following (cf. Lundahl et al. 2007):

1. Instruction: The instructor is able to use a participatory and empowering approach in goal-oriented activities. The instructor understands that instruction consists of contents (e.g. creating text, music or images), experience and a process leading to results.
2. Professional knowledge of the arts: The instructor is aware of his or her personal understanding of the arts and culture, is familiar with different artistic methods and expressions, and understands the nature and dynamics of the creative process. In addition, the instructor is familiar with the history, current state and key literature of the applied field of art.
3. Professional knowledge of the age group of participants (e.g. young people) and the phenomenon/subject being addressed (e.g. prevention of social exclusion, school bullying, communality): The instructor has a sufficiently broad knowledge of the required subjects, is competent in youth work and in dealing with clients in the phenomenon/subject being addressed, and is familiar with ethical values related to the work.

## CONCLUSION

Several studies on young people have shown that meaningful leisure time activities and social networks represent the most effective tool in preventing social exclusion (Ståhle & Suurpää 2011). In youth work, art and cultural education can offer meaningful activities while facilitating the establishment

and strengthening of communal ties. The core and strength of the arts lie in symbolic expression: topics and themes are addressed by turning them into fiction, which in turn protects the young people who bring up sensitive issues in front of the community. Sorrows and experiences of weakness can become strengths when made visible or audible in public through art. (Mönttinen 2011, 87.)

According to the annual Finnish Youth Barometer of 2009, young people believe in the experiential value of art, its ability to function as a channel for expressing critical views, and its potential to open new perspectives to the world. Young people also regard expression as a basic need of a human being. (Myllyniemi 2009, 66–67.)

In her article, Juppi (2012) discusses the meanings of *Digital Storytelling* to young people. Digital Storytelling can be used in processing the significant experiences and themes in one's life, as well as in examining and expressing one's self and identity. There is also a connection to art and cultural education in youth work: For example, young participants have filmed their participation in a theatrical or other production as a way of constructing their identity. Among the reasons listed by young people for their participation are pride in the work done by themselves and their group, ability to commit oneself to a project for a long period of time, and the mutual support of the group. (Cf. Siivonen et al. 2011.)

Sinikka Haapanen (2011) has defined the youth work perspective to art and cultural education as follows: "The language of art is so powerful that it can appeal to the intellect and emotions at the same time. Art can address problems, express social criticism, create new visions and enable alternatives." I would like to add to the list the idea that through art and cultural education, an individual, a group or a community can also produce knowledge, physically express things that have not yet been named, and offer experiences of success and solidarity. During the process, people reflect themselves to the world, thereby creating perspectives and expressing themselves – making the invisible visible (Koskensuu & Peltovuori 2010, 18). Everyone has the need to be seen by themselves and others as a unique self. Cultural youth work, and art and cultural education in youth work offer opportunities for this process.

## REFERENCES

- Anttonen, E. & Lehmusoksa, U. 2010. Kun kokemus tulee näkyväksi: ”Löytäjä saa pitää”. Nuorisotutkimus 4/2010. Helsinki: Finnish Youth Research Society, 57–62.
- von Bonsdorff, P. 2006. Taide, tieto ja kauneuden haaste. In Kettunen, K.; Hiltunen, M.; Laitinen, S. & Rastas, M. (eds.). Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 158–168.
- The Constitution of Finland 731/1999.
- Cultural Youth Centre. 2011. Website. Accessed on 14.11.2011 at <http://www.kulabo.com/>.
- Finnish Youth Association. 2011. Toiminta. Website. Accessed on 15.11.2011 at <http://www.nuorisoseurat.fi/toiminta>.
- Haapanen, S. 2011. Mitä on kulttuurinen nuorisotyö? Kulttuurinen ote nuorisotyössä uudistaa etiikkaa, luo merkityksiä, ylevöittää arkea. Accessed on 30.9.2011 at [http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=518](http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=518).
- Honkasalo, V.; Kiilakoski, T. & Kivijärvi, A. (eds.) 2011. Tutkijat ja nuorisotyö liikkeellä – Tarkastelussa kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämishankkeet. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Publications 114. Helsinki: Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Department of Art Education. Publications 7. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Höylä, S. 2012. Youth Work in Finland. In Krappé J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Juppi, P. 2012. Digital Storytelling As a Tool for Adolescent Participation and Identity-Building. In Krappé J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Jyväskylä Youth Services. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö ja kansalaistoiminta. Website. Accessed on 14.10.2011 at <http://www.jyvaskyla.fi/nuoriso/kulttuurinennuorisotyö>.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin: verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyödisä. Stakes reports 241. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.



Koskensuu, J. & Peltovuori, K. 2010. Art Against Racism. Taide rasiminvastaisen nuorisotyön välineenä. Bachelor's thesis. Degree Programme in Civic Activities and Youth Work. Helsinki: HUMAK University of Applied Sciences. Available at [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22514/Koskensuu\\_Jenni.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22514/Koskensuu_Jenni.pdf?sequence=1).

Lundahl, R.; Hakonen, S. & Suomi, A. 2007. Taide- ja kulttuuri-innovaatioita seniori- ja vanhustyöhön. In Seppänen, M.; Karisto, A. & Kröger, T. (eds.). Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 251–269.

Moisio, P. 2010. Tuloerojen, köyhyyden ja toimeentulo-ongelmien kehitys. In Vaarama, M., Moisio, P. & Karvonen, S. (eds.). Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: National Institute for Health and Welfare, 180–196. Also available at <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d>.

Motora. 2011. Website. Accessed on 15.11.2011 at <http://www.motora.fi>.

Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Helsinki: Ministry of Education and Finnish Youth Research Society. Also available at [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf).

Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia: Nuorisobarometri 2009. Helsinki: Ministry of Education and Finnish Youth Research Society. Helsinki: Helsinki University Press. Also available at [http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri\\_2009.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri_2009.pdf).

Mönttinen, P. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö ja osallisuus. Master's thesis. Degree Programme in Cultural Management. Helsinki: Helsinki Metropolia University of Applied Sciences. Also available at [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30818/Pekka\\_Monttinen%20.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30818/Pekka_Monttinen%20.pdf?sequence=1).

Ruotsalainen, L. 2007. Kulttuurinen nuorisotyö on kamppailulaji. In Hoikkala, T. & Sell, A. (eds.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, publications 76. Helsinki: Finnish Youth Research Society, 168–184.

Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. In Kettunen, K.; Hiltunen, M.; Laitinen, S. & Rastas, M. (eds.). Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 11–24.

Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. In Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M. & Korhonen, P. (eds.). Taide keskellä elämää. Helsinki: Like & Kiasma, 143–149.

Siivonen, K., Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Web Publications 44. Helsinki: Finnish Youth Research Society. Accessed on 22.11.2011 at <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myrsky2011.pdf>.

Soininen, S. (2011). Luovuutta! Taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmäopas monikulttuuriseen nuorisotoimintaan. Bachelor's thesis. HUMAK University of Applied Sciences. Jyväskylä: Kulttuuriyhdistys Väristys ry, Katso! project.

Stähle, P. & Suurpää, L. 2011. Preface. In Siivonen, K.; Kotilainen, S. & Suoninen, A. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Finnish Youth Research Network/Finnish Youth Research Society, Web Publications 44. Helsinki: Finnish Youth Research Society. Accessed on 22.11.2011 at <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myrsky2011.pdf>.

Tampere Youth Services. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö. Website. Accessed on 18.10.2011 at <http://www.nuortentampere.fi/index.php/info/kulttuurinen-nuorisoty/kulttuurinen-nuorisotyoe/>.

Town of Rauma. 2011. Cultural and leisure time centre of Rauma. Brochure. Accessed on 13.11.2011 at <http://www.rauma.fi/kuva/liitetiedostot/Kuvake-esite.pdf>.

Tuliainen, J. 2006. Käytännön työntekijöiden käsityksiä kulttuurisesta nuorisotyöstä. Master's thesis. Department of Social Work and Social Pedagogy. Master's Programme in Youth Education. Kuopio: University of Kuopio. Available at <http://www.kulttuurinennuorisoty.net/tiedostot/kaytannon-tyontekijoiden-kasityksia-kulttuurisesta-nuorisotyosta.pdf>.

Vaarama, M., Moisio, P. & Karvonen, S. 2010. Hyvinvointipolitiikka 2010-luvulla. In Vaarama, M.; Moisio, P. & Karvonen, S. (eds.). Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: National Institute for Health and Welfare, 278–286. Also available at <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d>.

Young Culture. 2011. Toiminta ja tausta. Website. Accessed on 30.9.2011 at <http://www.nuorikulttuuri.fi/toiminta/> and <http://www.nuorikulttuuri.fi/tausta/>.

Youth Act 72/2006.

Youth Department of the City of Helsinki. 2011. Website. Accessed on 14.10.2011 at <http://www.hel.fi/hki/Nk/fi/Etusivu>.



*Essential aspect of our development at a young age is finding ourselves and our strengths.*

# YOUTH FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

*Terttu Parkkinen*

## ABSTRACT

This article gives an overview of the psychological development of adolescents. The basic stages through which humans pass in adolescence have remained the same through several decades, even though the world around us has changed. The article's content and themes are arranged around information that might be useful when working with young people. The approach is not based on any particular school of thought, but combines parts of various theories and points of view. The article considers general issues related to adolescence and looks more closely at the cognitive development and the development of *identity*. The social media and multiculturalism pose new challenges for the development of adolescents' identities. Essential aspects of our development at a young age are cutting loose from our parents' care and finding ourselves and our strengths. The relationship between the adolescent and his or her parents changes, and many feelings are processed in the resulting interaction. One section looks in depth at this topic. The final section seeks to answer the question of when adolescents need special support for their development and how arrested development can be distinguished from normal development.

## ADOLESCENCE IN GENERAL

Developmental psychology divides adolescence into three stages: early adolescence (ages 11–15), mid-adolescence (ages 15–18) and late adolescence (ages 18–22). These age limits fluctuate, with every young person developing at his or her own pace. Also the ages at which adolescence can be considered to start and end are fluid. In today's society, adolescence has lengthened as a stage of life. The shift into adulthood takes place increasingly late, while young people's physical development and puberty begin earlier than before. The age limits, nature and significance of adolescence vary between cultures (Sudbery 2010, 123). Early theories on adolescence described the phase in terms of a crisis that needed to be solved (Nurmi 1998, 251). Hägglund, Pylkkänen and Taipale (1978), for example, divided adolescence into three stages, each with its own crisis: a relationship crisis in early adolescence, an identity crisis in mid-adolescence and an ideological crisis in late adolescence. According to Nurmi (1998, 257–258), many later studies have shown, however, that the majority of adolescents do not seem to undergo any specific crises. Still, it is a period that seems to entail a certain risk in terms of development, at least for some individuals.

Adolescence is considered to begin with certain physical changes, followed by psychological changes. The physical development now takes place three years earlier than one hundred years ago. There can be a deep temporal gap between the physical and psychological development. (Karlsson 4.2.2010.) Growth spurts, indicating growth of both bones and muscles, are a typical sign of the onset of puberty. Even the brain changes in structure and size. (Sudbery 2010, 123.) Growth spurts, puberty and sexual maturation take place earlier in girls than boys, with even a couple of years' difference. The most perceptible change for girls is the growth of breasts and for boys, the breaking of the voice. (Nurmi et al. 2006, 126.) These physiological changes affect the adolescent's self-image, by changing both the understanding of oneself and the image of one's own body. Young people have a strong urge to identify with others, making it easiest for those who develop at the pace of the majority. Those who reach puberty either earlier or later than average receive different treatment from their environment, including their parents and the opposite sex, which means that puberty affects and influences their social environment (Nurmi et al. 2006, 126).

There are many *developmental tasks* related to adolescence. The life cycle theory developed by professor Robert Havighurst (1948) systematically describes the normative factors included at different stages of life. For Havighurst (according to Lahikainen, 8.4.2010), the developmental tasks of adolescence comprise the normative expectations to which the individual is subjected. In his view these are:

1. achieving new and more mature relationships with age-mates of both sexes
2. achieving a masculine or feminine social role
3. accepting one's physique
4. achieving emotional independence
5. preparing for marriage and family life
6. preparing for an occupation
7. acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior
8. achieving socially responsible behaviour.

## COGNITIVE DEVELOPMENT

The Swiss psychologist Jean Piaget (1983) proposed that at the age of 12–13, the adolescent shifts from a stage of concrete operation to one of formal operation. An adolescent is capable of carrying out advanced logical reasoning, and can apply abstract concepts and connections instead of concrete ones (Nurmi et al. 2006, 128–129). They can consider diverse points of view simultaneously and thereby question information and seek alternatives (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Their imagination expands, they are capable of placing themselves in another's position, and understand the use of symbolism. This development of thinking affects their self-image and world view. Earlier, they will have described themselves concretely, for example saying "I am tall", but now they can see themselves more generically as social actors and might describe themselves in terms such as "I am sociable". (Nurmi et al. 2006, 128–129.) The adolescent's self-image begins to take permanent root, and therefore the concept of one's own abilities created at that time is very important for later life.

The development of cognitive skills also involves planning and decision making abilities. Adolescents begin to be able to plan their futures and view their lives in the light of the past, the present and the future. They are able to set objectives and to some extent consider diverse strategies for achieving these. Through learning metacognitive skills, adolescents become able to take a "bird's-eye view" of their

own actions and learning, and to look for and compare different strategies for fulfilling objectives. The development of thought processes is linked to the development of morals. The adolescent learns to understand that other people may think differently about things and that others' views can be understood. The black-and-white thinking typical of the early teenage years fades over time.

The psychologist David Elkind (1980) has written about the egocentricity of young people's thought patterns and the related feeling of invulnerability. Adolescents reflect themselves against an imaginary audience and build a "personal fable" of invulnerability, according to which things happen to other people but not to oneself. Someone else might become pregnant or be injured in a traffic accident, but I won't. (Papalia & Olds 1998, 352.) This kind of thinking often causes risky behaviour.

## DEVELOPMENT OF IDENTITY

Professor of psychology Erik H. Erikson (1959) described the human life cycle in terms of stages at which each of us must resolve a certain developmental crisis. The main crisis in adolescence is the development of identity. Young people try on different roles and commit to certain choices which set precedents for their future and their later adult role choices. To form an identity, adolescents must identify and organise their own abilities, needs and interests, and express them in a social context. (Papalia & Olds 1998, 368.)

The society and the education system set challenges and requirements, which demand decisions from the adolescent. These include things such as what subjects to take at school and what career direction to choose. Identity-related confusion is normal in adolescence, and sometimes a teenager may regress back into childhood. The identity is not fully formed during adolescence, as we return now and then to seeking our identities at different stages of life. According to Diane E. Papalia and Sally Wendkos Olds (1998, 369), identity-building consists of three steps: the choice of profession, the choice of values and the *identification* of one's sexual identity. Already during childhood we acquire various skills and abilities which help to shape our future *education* and careers.

The core idea behind psychologist James E. Marcia's (1980) identity theory is that identity-building follows a certain logic. Marcia describes the formation of identity as a two-stage process. At the first stage, adolescents look for different

alternatives related to careers, ideological world views and gender roles. At the second, they make decisions and commit to some of these alternatives. (Nurmi 2001, 262.) Marcia (1980) describes four levels of identity development:

1. identity achievement – crisis leading to commitment
2. foreclosure – commitment without crisis
3. moratorium – crisis with no commitment yet
4. identity diffusion – no commitment, no crisis.

The best situation is moving straight from the moratorium stage to the identity achievement stage. (Papalia & Olds 1998, 370–373.) Many young adults remain stuck at the identity diffusion stage (Nurmi 2001, 144). Many people, for example those who have adopted severe religious or political convictions directly from their parents, find themselves later in life at the identity diffusion stage, at which they must work again to find their own ideologies. Marcia (1980) calls the adoption of ready-made ideologies “foreclosure”. Adolescents who are at this stage are polite and obedient with close family ties. They are perhaps too self-satisfied and cannot bear any questioning of their dogmatic opinion. (Papalia & Olds 1998, 368–374.)

Adolescents who are still at the identity moratorium stage are often loquacious and self-confident, but at the same time anxious and frightened. They can move on from the moratorium stage once they are able to make decisions concerning their lives. Adolescents at the identity diffusion stage are unsure of themselves and avoid making any decisions. They drift through life without purpose and feel lonely and unhappy. Young people who have reached identity achievement have made their own choices. They are flexible yet tough, and are able to set objectives in their lives and work towards them. At the same time they are open to new ideas and able to form close human relationships. (Papalia & Olds 1998, 368–374.) Marcia’s theory has been subject to criticism for being tied to Western culture, which emphasises the significance of independence. Nurmi et al. (2006, 144–145) note that later research has produced results that support Marcia’s theory. Meeus et al. (1999) demonstrated in their research that the psychological well-being of adolescents who had achieved or adopted (foreclosed) an identity was better than that of those who were at the searching (moratorium) stage.

Second-generation immigrant youngsters are susceptible to risk in their identity formation. It is difficult for them to determine who they are. An identity is the product of a time and a place, and many immigrant adolescents form a hybrid identity. Through school and their peers they adopt the language and culture



of the host country, but they may change their speech and clothing habits on coming home. The state of being a hybrid entails continuous *dialogue* with oneself concerning who one is and where one belongs. This may lead to a feeling of foreignness and homelessness. Adolescents look at themselves through others' eyes and compare themselves to others. This is why the effects of racism and negative feedback from the environment on the still nascent identity of an immigrant adolescent can be so detrimental. (Talib 4.2.2010.)

McAdams (1999) has further refined Erikson's identity theory with the concept of the life story. In the life story, the adolescent combines his or her past and present life with the anticipated future to form a cohesive view of the self. This view is strongly subjective and not based on fact. (Nurmi et al. 2006, 143.) It would be interesting to consider how the *Digital Storytelling* method presented by Pirita Juppi (later in this publication) might apply to the building of the adolescent's life story.

Lately there has been much debate on the effects of Facebook on adolescent identity formation. To what extent is the young person's self-image affected by the fact that Facebook provides an audience for which to build a picture of oneself? Conversely, how does the self-built picture made for others affect the real self? In *mental health* care there is the term "false self", which refers to the construction of a false identity and the loss of the real self. Can a young person keep the false Facebook self separate from the real self? Situations in which there is a wide gap between the Facebook self and the self encountered at school or in the peer group may be problematic.

## ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS

In order for adolescents to trust themselves, they must have learnt in childhood to trust their parents. The feeling of being able to trust one's parents and oneself creates a kind of extended trust or confidence that can be described in terms of "fidelity". This refers to commitment to certain values and the feeling of being accepted and loved among one's peers. (Papalia & Olds 1998, 369.)

In adolescence one's relationship with one's parents changes, and this often takes place through a crisis. The adolescent must be able to break free from the parents' care, and this happens through a distancing process. At the same time, the importance of friends is emphasised. The parents must be able to let

go of their adolescent child and allow opportunities for a life outside of the home, for increased space and privacy. Diverse growth pains can be a trial for the whole family. Many parents are surprised by the emotional turmoil that an adolescent can cause (Junkkari & Junkkari 2011, 95). Many young people distance themselves from their parents by rebelling and criticising them. They have the ability to find the most vulnerable points in their parents – the sore points and the parts of themselves with which their parents are not at peace. They test the limits of how far they can go and often cause offence. They belittle, criticise and are embarrassed by their parents (Junkkari & Junkkari 2011, 95). It is important for parents to set limits and stick to what is agreed. Excessive severity can increase the adolescent's defiance, while too much freedom can be experienced by the child as indifference. In the healthiest families, the boundaries between the generations are maintained.

A family moves on from parents telling a child what to do to negotiating and agreeing with the adolescent. Adolescents need parents who are psychologically available but who allow enough privacy and give a feeling of being needed. The most common adolescent family arguments concern clothing and appearance, curfews, interaction and socialising with friends, smoking and drinking. Despite occasional “bombardment”, parents must remain strong and cope with surges of emotion. The parents' ability to tune into the adolescent's frequency makes interaction easier and increases understanding. Licentiate of theology and family counsellor Kaija Junkkari and master of science in theology, work community trainer Lari Junkkari (2011, 95) emphasise the importance of parents' remembering their own adolescence: What did I need and wish for back then? Where did my own parents succeed and fail?

It is especially important for parents to have a functioning relationship at the time when the child is seeking his or her own sexuality; it is said that parent divorce is especially damaging to children undergoing puberty. When parents demonstrate trust in their child it reinforces the child's feeling of being able to cope independently in various situations. Often too much attention is paid to problems, when it is more important to focus on positives.

Parents must prove to their children that they are interested in what they do. Teenagers whose parents do not know where they spend their weekend evenings are less happy than those whose parents pay attention to their movements. In the past, taking care of adolescents has mainly focused on preventing smoking and substance abuse. A school health survey found, however, that symptoms

of depression and anxiety were more common also among those adolescents whose parents did not know their friends or where they spent time. (Fröjd 2008.) Support, caring and boundaries are still important, and parents should limit excesses to protect their children from injury. The parents' duty is to operate the brakes in the young person's life and to make it clear that not everything needs to be experienced at once. It is important to make adolescents see that there is plenty of time to do things later, too. (Sinkkonen 25.4.2006.) It may be difficult for adolescents to know what kinds of mood swings are a part of normal life. University of Tampere researcher Sari Fröjd (2008) indicates, based on a survey, that the likelihood of a young person in need of medical assistance actually seeking it increases significantly when the young person's mother expresses concern over his or her mood swings or behavioural changes. Even a depressive state of mind can become such an everyday occurrence that one forgets that life should be anything other than grey.

Adolescents experience the communication they undergo with their parents as more negative than their parents. The parents have invested a lot into the family, and therefore they see the family in a more positive light than the child does. Adolescents want to distance themselves from the family to seek their separate identities, which is why they see the family in a more negative light. (Noller & Fitzpatrick 1993, 207.) Parents are concerned about the arguments they experience with their adolescent children, but the children still have a strong emotional bond with their parents (Sudbery 2010, 106). Much psychology-related literature is dedicated to adolescent grief. This refers to the sadness experienced by the adolescent over the end of childhood and the care received in childhood. Parents also experience grief over their children leaving home and must adapt themselves to an empty nest. One young person described the stage by saying that on Saturday nights she would love to spend the evening with the family watching TV while also wanting to be out with friends. Parents can find it difficult to accept the changes and the new emphasis on friends in the child's life. They see "what's best for the child" and tend to over-accentuate it. Gradually, once the childhood patterns in the relationship have been given up, the bond between the adolescent and the parents can be replaced by a new relationship with greater equality.

## WHEN SHOULD ONE WORRY ABOUT AN ADOLESCENT'S DEVELOPMENT?

It is difficult to draw the line between the normal emotional turmoil of adolescence and situations requiring intervention and special support. It is important to know what is considered normal adolescent development, and professionals must be able to recognise the manifestations of disorders. It is important to remember that most adolescents progress fairly evenly and unproblematically through the phase, but that some may imperceptibly be arrested in their development without receiving the support they need. Work done with young people is multidisciplinary, and diagnosing mental disorders should be left to specialist health care professionals.

The actions of children and adolescents are always evaluated in relation to their age and development stage. The smaller the child, the more his or her functional ability is linked to the environment and the closest adult relations. Evaluations of adolescents' functional ability pay more attention to issues outside the home. (Karlsson 4.2.2010.) Developmental evaluations are always done holistically and when assessing a young person's situation, it is important to obtain the views not only of the subject but also of the parents, teachers, nurses and members of the social network. Individual symptoms are not as important as the effect of the symptoms on the young person's development. It is important to find out if the adolescent's development has stalled or is in danger of doing so. How is school? What are the adolescent's relationships like with age-mates and parents? Does the adolescent receive sufficient support from the surrounding environment, and how does he or she experience the gap between the support that is needed and received?

According to professors of psychiatry Lehtonen and Lönnqvist (2001), mental health is embodied, among other things, in the ability to have human relationships, the ability and desire to interact, *motivation* for work, social *participation*, and compassion and love for others. Inadequate skills in any of these areas may make it difficult to cope with the developmental tasks of adolescence. Issues requiring treatment in adolescence may include passiveness, closed thinking, serious attention deficits or repeated truancy. Delusions of grandeur, irresponsible sexual behaviour and extensive use of addictive substances are symptoms that should be investigated. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211.)

Twenty per cent of children and adolescents experience mental health issues such as depression or behavioural problems at some point. Adolescence, especially the early stages of puberty, is a vulnerable time. (Karlsson 4.2.2010.) Research by doctor Terhi Aalto-Setälä (2001) also shows that around one in five adolescents experiences disruptive mental health symptoms (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 209). A school health survey conducted in Finland in 2010 indicated that adolescents' mental health symptoms, depression and assessments of their own state of health had remained at the previous years' level (Puusniekka 24.8.2010).

The most common dysfunctions in adolescence are related to anxiety, depression and substance abuse. Adolescents are characterised by displaying symptoms of many dysfunctions at once. Such multidysfunctionality has a significant impact, being related to difficult diagnoses, greater functional disruptions and longer duration of dysfunctions. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 209.) Affective disorders form the largest group of mental health problems in adolescence, and depression is the most common of these (Aalto-Setälä 2002). Depression is characterised by a powerful and long-lasting sadness. A depressed adolescent is not interested in almost anything and is incapable of joy or pleasure. Typical consequences of depression are fatigue, tiredness and reduction of all types of activity. Depression is also often related to substance abuse, attention deficits, self-disinterest and arguing.

Adolescence usually involves mood swings, but normal sadness or melancholy should not affect the person's functional ability or cause stagnation in development. Depression in adolescence is twice as common in girls as in boys, whereas pre-adolescence depression is equal for both sexes. (Leijala 2007.) In cases of severe depression, feelings of guilt, shame or badness can be overwhelming and may cause self-destructive behaviour. The mind may appear stagnated or empty. In terms of sleeping patterns, depression can manifest itself as either excessive sleeping or insomnia. (Hiivala et al. 2009, 19–20.) Psychological problems often cause physical symptoms in adolescents. Continuous physical problems such as neck and shoulder pain, abdominal pain and headaches that cannot be explained through medical examinations may be caused by depression (Karlsson & Marttunen 2007).

Senior Lecturer Marko Nenonen of University of Tampere wrote in *Helsingin Sanomat* newspaper on 10 August 2011 about the dangers of the social media to the personality, based on a book by the psychiatrist Elias

Aboujaoude. According to Aboujaoude (2011), the social media reinforce self-aggrandisement and narcissism. Interacting online, we do not receive feedback in the form of facial expressions or body language, and therefore cannot adjust our messages to others' reactions. Internet allows for disinterest and tactlessness, thereby reinforcing self-aggrandisement. Another factor Aboujaoude mentions is narcissism. On the internet, we are all the focal points of our own sites and pages, and we market ourselves through the social media. A third factor reinforced by the internet according to Aboujaoude is the "law of meanness". He says that the internet is the field of sinful dreams. One third of all downloaded sites are pornographic in nature, whereas games contain a lot of violence. Even people's passwords reflect their wishes and desires. It would be interesting to consider the effects of these issues on the development and identity-building of adolescents.

In modern society, adolescents are subjected to high demands and they receive little social support. Especially girls are subjected to expectations of academic performance. (Karlsson 4.2.2010.) It would be interesting to consider whether the higher depression rate among girls is related to these higher expectations.

Adolescence arouses diverse feelings in adults. It brings back memories of one's own youth, including unprocessed sore points. For adults to support the development of adolescents, they must be able to separate their own feelings from those of the child. To understand adolescents, we must bring to mind our own youth, whereas to support them we must behave like adults and recognise the vulnerable issues in our own childhoods.

## REFERENCES

- Aalto-Setälä, T. 2002. "Nuorten aikuisten depressio vahvasti alihoidettu – vain osa hoidossa". *Kansanterveyslehti* 4/2002. Also available at <http://www.ktl.fi/portal/1808>.
- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. "Nuoren psyykkinen oireilu – häiriö vai normaalia kehitystä". *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, vol. 123, no. 2, 207–213.
- Aboujaoude, E. 2011. *Virtually You. The Dangerous Powers of the E-Personality*. New York: W. W. Norton & Company.
- Elkind, D. 1984. *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fröjd S. 2008. "Isää ja äitiä tarvitaan vielä nuoruusiässäkin". *Kansanterveyslehti* 4/2008.
- Hiivala, J., Huhtaniska, R., Jokinen, A., Jäntti, P., Kaksonen, J., Ojansivu, T., Pajunen, N. & Vanhanen K. 2009. *Nuorten oireilu ja varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa*. School of Vocational Teacher Education. Oulu: Oulu University of Applied Sciences.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1978. *Nuoruusiän kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Junkkari, K. M. & Junkkari, L. 2011. "Lapsiperheen arki. Vauvasta kasvaa murkku". *Eeva* 11/2011, 94–95.
- Karlsson, L. 4/2/2010. Lecture at the seminar "Olemisen monet tarinat". University of Turku.
- Karlsson, L. & Marttunen, M. 2007. "Nuorten depressio. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille". *Kansanterveystieteen julkaisuja B10*. Helsinki: Finnish National Public Health Institute.
- Lahikainen A. R. 8/4/2010. "Nuoruuden identiteettikriisi ja ammatillinen identiteetti". Accessed on 3.10.2011 at [http://www.uta.fi/laitokset/sostut/oppimateriaali/nuoruuden\\_siirtymat/identiteettikriisi](http://www.uta.fi/laitokset/sostut/oppimateriaali/nuoruuden_siirtymat/identiteettikriisi).
- Leijala H. 2007. "Lasten ja nuorten masennus". Accessed on 3.11.2011 at <http://www.masennustalkoot.fi/ljnmas.htm>.
- Nenonen, M. 2011. "Facebook muuttaa persoonaa. Psykiatri Elias Aboujaoude varoittaa internet-riippuvuudesta". *Helsingin Sanomat* 10/8/2011, C1.
- Noller, P. & Fitzpatrick M. A. 1993. *Communication in Family Relationships*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nurmi, J.-E. 2001. "Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä". In Lyytinen, P.; Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (eds.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 256–274.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. 1998. *Human Development*. Boston: McGraw Hill.
- Piaget, J. 1983. Piaget's theory. In Mussen, P. (ed.) *Handbook of child psychology*, Vol.1. New York: Wiley.

Puusniekka, R. 24.8.2010. School Health Survey 2010. Kouluterveyspäivät 24–25.8.2010. Tampere. Accessed on 14.12.2011 at [http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/2B237BE7-1D78-4B00-A068-C72B1B1E9B18/0/Kouluterveyskysely2010\\_3.pdf](http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/2B237BE7-1D78-4B00-A068-C72B1B1E9B18/0/Kouluterveyskysely2010_3.pdf).

Sinkkonen, J. 25.4.2006. Lecture at the University of Turku.

Sudbery, J. 2010. Human Growth and Development. An Introduction for Social Workers. London and New York: Routledge.

Talib M.-T. 4.2.2010. Lecture at the seminar "Olemisen monet tarinat". University of Turku.





# ART-BASED APPROACHES



# DIGITAL STORYTELLING AS A TOOL FOR ADOLESCENT PARTICIPATION AND IDENTITY-BUILDING

*Pirita Juppi*

## ABSTRACT

*Digital Storytelling* (DST) is a communal art- and media-based method that has achieved popularity around the world, especially in the twenty-first century. Digital stories are autobiographical, personal and touching histories where sound, images and text are combined into small-scale video art pieces. Digital stories are made using simple, easily accessible technology. The stories are usually shaped in supervised workshops, where the support received from the instructor and the peer group aids the processing of one's life experiences. Digital Storytelling has been found to have a *therapeutic* effect on participants.

Digital Storytelling is highly applicable to improving the *participation* and *empowerment* of adolescents. Young people can be guided in using stories to investigate issues related to their daily lives and surroundings, and to seek and present solutions to these that seem viable to them. Thus stories can be tools for *dialogue* conducted with adults. Digital Storytelling may also be used by adolescents for processing significant experiences and themes in their lives, and for examining and representing their own identities. The creation of digital stories offers young people experiences not only of producing media content but also of participating more extensively in their immediate communities and societies.

## STORYTELLING AND MEDIA ACTIVISM IN THE DIGITAL AGE

Digital Storytelling (DST) is still fairly unknown in Finland, but it is an art- and media-based method that has achieved swift dispersion and popularity worldwide. In it, the ancient tradition of storytelling is combined with the forms of expression facilitated by new digital media technology. Digital stories are typically autobiographical, personal and touching stories where sound, images and text are combined to form small-scale video art pieces. DST can simultaneously be seen as:

1. a specific form of media
2. a practice combining supervised work and new digital media tools
3. a movement promoting the production of user-driven media content
4. a textual system developed for the new media environment, which questions the traditional strict divisions between professional and amateur productions as well as between the producer and consumer of media content (Hartley & McWilliam 2009, 5).

DST is the result of many simultaneous endeavours for change. Users of the method strive to promote the development of communities, people's social participation and empowerment, and civic activism. DST in itself is a social movement – a form of cultural and media activism that seeks to challenge and revise established production practices and media contents.

For adults working with young people, DST offers an experiential method that has many applications depending on the target group, context and purpose of use. It can be a way of bringing out the voices and experiences of marginalised youth groups, or of creating dialogue between different groups or between adolescents and adults. DST can be a tool for encouraging adolescents' participation in identifying, processing, planning and developing issues that affect them. It can be a *medium* for health *education* or other education for behaviour change based on adolescents' own needs and wishes. DST also provides schools with a new pedagogical tool for media education and for teaching diverse subjects. It can offer adolescents the opportunity for thinking about and making sense of some of the meaningful experiences in their lives and for forming their own *identities*. It can also simply be a pleasant and communal pastime that teaches young people new expression and media skills.

In this article, I will not consider the use of Digital Storytelling in the context of formal education. Instead, I will focus on the applications of the method outside of the school environment, in supervised leisure activities offered to young people. I will especially look at the use of the method for the purpose of promoting civic participation, and as a self-reflexive identity-building tool. First, I will present the principles and process of Digital Storytelling, and briefly consider the reasons for the empowering and therapeutic effects of the method.

## PRINCIPLES OF DIGITAL STORYTELLING

The Digital Storytelling method was originally born in Berkeley, California, when performance artist and video producer Dana Atchley and community theatre professional Joe Lambert began to develop a model for supervised storytelling workshops in the early 1990s. In 1994 they and their partners established the Center for Digital Storytelling (CDS) to teach the method and to hold workshops in collaboration with diverse organisations and projects. Due to the background of its creators, the method was from the start strongly rooted in the context of community art. (Lambert 2009a, 1–10 and 2009c; Hartley & McWilliam 2009, 3.) The method that has its origins in CDS is known in various countries and languages, usually by its English name and abbreviation DST. When the name is written out, it is usually done with initial capitals in order to differentiate it from the broader meaning of digital storytelling as any multimedia narrative utilising digital technology (e.g. Lundby 2008, 2). Although DST makes use of digital media technology, the emphasis of the method is not so much on the digital but on the story and the telling, i.e. on sharing (Hartley & McWilliam 2009, 3).

In addition to focusing on personal and autobiographical stories, DST is characterised by the workshop-based approach. Stories are typically developed and worked on in workshops lasting several days, with assistance from one or more trainers and facilitators. The sharing of storyline ideas and completed stories within a group forms an essential part of the process, and it is the group's mutual support and the positive, confidential atmosphere created through the process that are often the most important aspects for the participants (see e.g. Meadows & Kidd 2009, 106–107).

The method created by Atchley and Lambert has spread widely around the world, especially in the new millennium. It forms a kind of global movement or network that materialises in the form of locally implemented and localised projects and programmes. By the early 2010s, tens of thousands of personal digital stories had been created through projects run around the world, and published on many websites (Lundby 2008, 2–3). DST workshops have been conducted both in the Western world and in developing countries. Naturally, they are more common in economically and technologically advanced Western nations, which have easier access to digital media technology. DST is less well known in Asia, Africa and South America, and many of the workshops carried out on these continents have been run by Western civil society organisations and instructors. (Hartley & McWilliam 2009, 7; McWilliam 2009, 37.)

DST has been applied to many purposes and contexts. The most typical context is institutional, i.e. the workshop is run by an institution or organisation. Storytelling has been carried out for instance as a part of the activities of schools, libraries, museums, community centres, civil society organisations, development projects and youth projects (Hartley & McWilliam 2009, 5; McWilliam 2009; Lambert 2009a, 91–104). In its various manifestations, DST has been used as a tool, among other things, for examining cultural identities, recording and sharing a community's cultural heritage, increasing interaction between generations, civic activism, social marketing, solving social problems, urban planning, envisioning future scenarios, professional reflection and workplace development, and production of alternative journalistic content. (Lambert 2009a, 91–104.)

## THE MAKING OF A DIGITAL STORY

A digital story makes use of the forms of expression allowed by digital media technology, i.e. images, text, speech, music and sound track (either artificial sound effects or sounds recorded from real life). The images can be still pictures to which motion is added using special effects of a video editing software, or video clips. The end result, the digital story, is a short video lasting a few minutes.

DST is a low-threshold method that does not require professional competence or expensive equipment or software. Digital stories are typically produced with an instructor's help and using simple, readily available tools. The minimum requirement for making a digital story are a computer and a microphone

headset, with which the storyteller can record a voice-over. If new images will be needed for the story, then a camera of some kind is also necessary. If old pictures from an album are to be used, this requires a scanner to turn them into digital format. There are free image, audio and video editing software that can be downloaded from the internet. Some DST workshops use more professional video editing software for which a licence must be purchased. If the workshop participants are expected to continue making stories independently or in self-organised groups, it makes sense to use tools and software that they can access for free. Even though the technology is simple, its use entails proper training for participants who have no prior experience of photo, audio or video editing. Guidance is also needed in creating the story itself. The workshop instructor works as a kind of facilitator, whose task is to facilitate the creation of stories. The facilitator aims to help the participants find the story that matters most to them, to clarify the story's point of view and significance, and to turn it into a workable manuscript and finished digital story (Lambert 2009b, 9).

A DST workshop typically begins with a presentation of the method and a viewing of sample stories. Often participants are asked to carry out playful practice assignments for the purpose of making them feel comfortable and releasing their creativity and story-making capacity. The pioneers of DST in the United States, the UK and Australia refer to this stage as the "story circle". (e.g. Hartley & McWilliam 2009, 3–4; Lambert 2009a, 85–90; Meadows & Kidds 2009, 102–104.) The process of making one's own story starts with coming up with the topic and point of view of the story and sharing these ideas with the other participants and the facilitator. The facilitator's questions may help to clarify the deeper meaning of the story and the feelings related to it: What is this story really about? What do I want this story to tell? What does this story mean to me? (Lambert 2009b, 9–12.) In some workshops the topic may be narrowed down using an assignment in line with the project's objectives, whereas in others, participants are free to choose whatever topic is important in their lives. The stories are often about significant people, relationships or places for the author; losses, achievements, learning experiences and insights made in life; journeys and adventures; or meaningful hobbies, jobs or volunteer activities (Lambert 2009a, 24–27; 2009b, 5–8).

The story is first processed in text format into a complete manuscript. Next, materials are gathered and produced for the story; this may include scanning old photographs, letters, drawings or other images and/or taking new pictures. This stage is made easier by having a storyboard, in which the author outlines



how many and what kinds of pictures are needed and how the narration, pictures and other elements will be brought together. Recording the narrator's voice-over plays a central role in the production of the materials. It can be done either directly on a computer or using a separate digital recorder. Some materials, such as music or pictures, can be obtained on the internet, but attention must be paid to copyright issues, only using materials for which permission has been granted by the author, for example under Creative Commons licensing. The most technically challenging and often the most time-consuming stage of DST is combining the materials into the finished video using video editing software. This is also the phase during which participants usually require the most guidance.

The DST process culminates in the sharing of the stories between the participants and, possibly, publication to a wider audience on the internet. The public presentation of the stories may provide important recognition of their achievements for the participants (see Thumim 2008, 98–99). It is also rewarding to hear about the turning points in other people's lives, because it can make the listeners question and seek answers to issues in their own lives. (Lambert 2009b, 13–14.)

## THERAPEUTIC NATURE OF MULTIMODAL STORIES

Digital stories have been described by some as multimodal art, because they are characterised by the combination of diverse media in one artwork using the opportunities awarded by digital technology (e.g. Lundby 2008, 2; Erstad & Silseth 2008, 215–216). A multimodal story utilises many sensory paths at the same time and creates meaning on various levels. Hull and Nelson (2005, 225) have pointed out that *multimodality* is not just an added bonus to the story; it creates a whole meaning system of its own which is more than the sum of its parts. Perhaps it is just the multimodal nature of the process which causes many workshop participants and facilitators to experience the DST process as such a powerful thing. Joe Lambert (2009a, 9) describes the feelings evoked in himself by the method in its early stages as follows:

*I had experienced drama therapy, group art exchanges, and creative writing courses that were emotionally powerful, but the process of turning story into the medium of film in such a short amount of time (three days), defied my attempts of characterization. It was "like" many things, but it was also so unlike*

*anything I had ever seen before. The sense of transformation of the material, and the resulting sense of accomplishment, went well-beyond the familiar forms of creative activity I could reference.*

For many participants in DST workshops, the experience has been nothing short of therapeutic, even if this was not the original intention of the workshop organisers (see Thumim 2008, 97; Meadows & Kidds 2009, 105–106). Lambert (2009a, 86–87; 2009b, 13–14) links the forcefulness of the method and the emotional and therapeutic nature of the experience partly to the special character of workshop work: the safe environment of the workshop encourages participants to discuss highly personal and difficult matters, and it also offers exceptional opportunities for paying focused attention to other people's stories. In other words, it is specifically about sharing – listening and being heard.

On the other hand, the therapeutic nature of DST seems to spring from the format of the digital story, especially its multimodal character. When turning the digital story into a finished “film”, the material is modified in ways which revive and renew our relationship with old photographs, videos and mementoes. Finding and recognising one's feelings in relation to the story through the making of the digital piece may also lead the author to better self-awareness. (Lambert 2009b, 9–12.) Photographs in themselves, even without the verbal narration attached to them, are a powerful tool in recollecting life experiences and processing significant events. The language of pictures is sensory and experiential. Looking at photographs can spark impressions and thoughts beyond the conscious level, with a sensory and bodily dimension. They may also arouse impressions of, for example, physical feelings, smells, sounds and rhythms. (Hentinen 2009, 42.)

DST has some similarities with photographic therapy, which is “the use of photographs and photographic methods in psychotherapy or therapeutic work” (Halkola 2009, 15). Photographic therapy utilises diverse methods, such as autobiographical pictures, symbolic and associative pictures, and the taking of new photographs for use as therapeutic tools (Halkola 2009, 15–18). All of these elements may be present in DST: album photographs from one's own life and of important people, places and events; symbolic pictures used to describe feelings and impressions related to the story; and new photographs taken for the story. The actual photographic therapy – just as the specific therapeutic use of DST – requires a qualification in psychotherapy from the professional. However, photographs are also used in preventive, therapeutic

and rehabilitating work in the social service, health care and education sectors. Photographs may also be used individually as a self-awareness and creative expression tool. Photographic self-therapy may consist for instance of personal self-examination and growth-oriented photography. (Halkola 2009, 15–17.)

DST as a form of expression and a therapeutic and self-therapeutic tool is even more multidimensional than photography by itself. It allows for stills and video images to be combined into diverse collages and narratives. This pictorial self-examination is combined with written – and then spoken – narration of meaningful life experiences. Representatives of narrative psychology in particular have emphasised people’s natural tendency to structure the world, our lives and our identities in narrative form, and the healing power of narrative writing (see e.g. Murray 1997; Crossley 2000). Therefore it is no wonder that photographic therapy methods are now being joined with film therapy, which utilises digital storytelling, video narratives and video biography, among other elements (Hentinen 2009, 46).

## THE DIGITAL STORY AS A PROMOTER OF PARTICIPATION AMONG ADOLESCENTS

For the pioneers of DST, the method was essentially about democratising the culture and the production of media content (Lambert 2009a, 2). Digital stories can give a voice to groups who are omitted from the mainstream media. The democratic potential of DST lies specifically in the fact that it is a “bottom up” (as opposed to “top down”) activity, and that it comprises content made by the users of the media themselves, who are amateurs (Lundby 2008, 4). In other words, it is about self-made media (Hartley 2008). DST is by nature a participatory method. It can be seen not only as community art but also as a *community media* of the digital age (e.g. McWilliam 2009) and as an alternative form of publicity and media (alternative to the mainstream media and their professional content). As an alternative and community media, DST increases the diversity and pluralism of the media, bringing – mainly through the internet – various speakers, points of view and life experiences into public view.

Although DST may primarily seem an individual creativity and self-expression tool, it is also justifiable to call it a form of community media. Many of the projects conducted around the world have been directed at specific, delimited

groups, and the purpose of the storytelling process and the finished stories has been to serve the needs of the community in question – for instance by recording the history of a group or a place, empowering the members of the community, developing the community or helping the members of the community to process a difficult experience in a therapeutic way (see McWilliam 2009, 53–61). Many DST workshops are directed at population groups who are in some way marginalised or silenced, such as ethnic minorities, women, the elderly or adolescents. To some extent, adolescents in Finland form a marginalised group in that their voices are not heard particularly loudly in the mainstream media or in other public discourse, and they only have limited opportunities to influence their own lives and living environments. Efforts to encourage participation among adolescents mainly lie within local youth councils and regional or national youth forums.

DST offers one method for allowing young people to express their opinions and making their voices heard in public. In workshops facilitated by adults, young people can be guided in using stories to investigate issues related to their daily lives and surroundings, and to seek and present solutions that seem viable to them. The method has been applied for example in Pennsylvania, USA, where media teacher Lora Taub-Pervizpour worked with students to facilitate workshops for youths living in areas affected by diverse social problems. In these workshops, the young participants were taught photography, after which they were asked to photograph things in their living environment of which they were proud and things that they wanted to change. The photographs acted as a basis for their digital stories. The participants were asked to choose one photograph representing a problem in their surroundings and to “fix” it using photo editing software. The workshops formed a part of a larger initiative to involve young people in developing their communities and to reinforce their view of themselves as active participants who can bring about changes in the living environment. (Taub-Pervizpour 2009.)

One example of an extensive and ambitious project for hearing young people’s voices can be found in Brazil, where the nationwide movement One Million Life Stories of Youth (“Um Milhão de Histórias de Vida de Jovens”) has been collecting digital stories by young Brazilians aged 15–29 since 2006. In Brazil, DST is strongly linked to a broader framework of social democratisation and of empowering and mobilising young people. The aim is to challenge the country’s official recording of history through the diverse experiences, memories and life stories of ordinary Brazilians with the use of digital story

production, storage and distribution. (Clarke 2009, 145, 148–149.) Thus the application of DST in Brazil emphasises individual grassroots activity more than structured workshops held in institutional contexts. The movement was started by the local civic organisation Aracati and the virtual museum and oral history archive, Museu da Pessoa, whose workshops train Brazilian youths to become “story agents”. These story agents, who have mastered the DST method, are tasked with spreading the practices of DST and sharing the completed stories in their communities. The aim is that the stories are not just made but also seen and heard via the internet and via local community radio and TV channels (Clarke 2009, 149–152). Both “digital marginalisation” and marginalisation from work and a livelihood are realities for many Brazilian youths. Through this project, they receive an opportunity to improve their competence and develop into active citizens, who participate in building and developing their nation. (Clarke 2009, 146, 150.)

The making of digital stories can in itself be considered an empowering process. Firstly, it allows adolescents to see themselves as producers rather than consumers of media content (e.g. Erstad & Silseth 2008, 216–217; Taub-Pervizpour 2009, 245). In this way they develop an idea of themselves as actors who can bring about change in their environment (e.g. Hull & Katz 2006). Through their stories, they can recognise and challenge their position in the local community and society as well as their relationships with other actors and the existing social and political order (Clarke 2009, 144). They acquire new skills, develop their self-expression and receive support and encouragement for expressing their views. Optimally they can feel that the views they have shown in story form are valued in their immediate communities or in the wider society. For adults it may be significant to watch the stories produced by adolescents, because it helps them to see young people as allies and participants in solving the problems found in the local community – rather than as further burdens on the community (Taub-Pervizpour 2009, 245).

One important issue related to the DST method is what happens after the workshop. Will the digital stories and ideas presented by the young people be seen by anyone else except for the workshop facilitator and the other participants? Will their views actually lead to genuine changes, or even to dialogue on the needs for change? As Taub-Pervizpour (2009, 251) says, adult commitment should go beyond the completion of the young people’s stories into assuming responsibility for them once their voices have been heard and the workshop process has ended. If the young people’s stories are about injustice, what measures does this require from the community?

Any organiser of a workshop aiming to increase youth participation should consider the purpose and objectives of the process from the very start. Is it enough just to offer opportunities for self-expression or should the workshop organiser be responsible for making the views that are expressed heard outside of the workshop? In the Finnish context, one way of ensuring voices are heard on the local level is to organise events where the young people's stories are shown, inviting the authors, their parents, teachers, youth workers and local government decision makers to discuss the ideas proposed by the videos.

## THE DIGITAL STORY AS A TOOL IN IDENTITY-BUILDING

For teenagers in the twenty-first century, documenting one's own life using mobile phone cameras, digital cameras or digital video cameras is a part of ordinary life, and these *representations* of life are shared with others using social media forums such as the IRC Gallery and YouTube. The exhibitionism displayed by young people occasionally concerns adults, as debates over the decency of pictures published online by young girls have shown. Guided DST workshops can offer young people a safe way of using digital media to ponder meaningful life experiences and themes, and to examine and present one's self and identity. This is done in reference to questions such as "Who am I?", "Where do I belong?", "What is important to me?" and "Who are the important people in my life?"

Joe Lambert (2009a, 14–15) believes that the attraction of DST lies in the very fact that the method responds to our need to continuously present and explain our changing identities to other people. In other words, the stories communicate things about us to others. The significance of the social dimension may vary between DST workshop participants. For some, the making of the story is a personal and private experience that need not be shared with others. Others, on the other hand, think about presenting the story to an audience from the start, and for them the identity process is specifically about communicating and connecting with others. (Thumim 2008, 89–91.) Researchers who have examined DST (e.g. Lundby 2008; Thumim 2008) refer to this dimension of digital storytelling as "self-representation". As Kurt Lundby (2008, 5) explains, digital stories are "representations in the first person. The "self" is social, shaped in relationships, and through the stories we tell about who we are."

Despite their autobiographical and personal nature, digital stories never display reality exactly as it is. Stories are always a kind of construction based on the storyteller and his or her experience of life. The author chooses what to tell and how, and which of his or her many stories to impart. The storyteller's memory is always selective, too: past events are interpreted, furnished with meaning and reconstructed based on the present situation (Kaare & Lundby 2008, 109). In that sense, the authenticity of the digital story is a kind of fallacy (Lundby 2008, 5; Kaare & Lundby 2008, 105–107, 118–120). The fact that the digital stories are published in the media and are so brief in format means that they can never provide a full biography of the author. In that sense they are “mediatised” or “mediated” stories, self-representations and identities (Kaare & Lundby 2008, 107–108).

Photographs by themselves are already an expressive way to produce the desired representations about ourselves and our lives. This power of photography has been recognised within both photography and photographic therapy. The photograph allows us to try on new roles, adopt roles, build illusions and play with imaginary identities. On the other hand, it is an opportunity for encountering ourselves and increasing our self-knowledge, for self-analysis and resulting self-acceptance or perhaps for some necessary changes. Pictures taken at different times may help us to examine alterations taking place in ourselves. (Salo 2009, 24–27.) In a digital story it is possible to creatively build diverse image series and collages, for example about oneself in different roles, at different ages or in different circumstances. As a multimodal genre, the digital story also endows photography with other forms of expression; we can examine ourselves and our lives through not only pictures but also a verbal story. Further, we can express essential aspects of ourselves through the music and other sounds we choose, the story's tempo and rhythm, the colour palette, the chosen font, animations and other visual forms of expression. What is the rhythm of my life? How do I sound – am I characterised by calm classical music or angry alternative rock? Am I ominously dark or softly pink?

The exact potential that we consider DST to have as a tool in youth identity-building depends largely on our concept of identity. If we see identity as something that develops over time and is formed through social interaction, but which is still a fairly constant and fixed part of our selves, we may consider DST to be a method which increases the individual's understanding of the self and which clarifies and heals the identity. From this point of



view, autobiographical narratives such as the digital story can be seen as the individual's way of producing a cohesive internal story, a narrative identity that brings together the different aspects of the self into a coherent whole (see McAdams 2008).

However, if we agree with the postmodern concept of identity as a constantly changing, situational, fragmented and multiple aspect (see Hall 1999, 21–23), then DST takes on a different significance. In that case, it can be seen as a stage for playing with diverse identities and actively and voluntarily constructing our multiple identities. As Stuart Hall (2006, 233) suggests:

*Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation.*

Because digital stories are about representations of the self made based on one's own starting points, they allow the storyteller to determine his or her own identity. Young people, for example, are often defined by various adults and authorities in the mainstream media, which means that representations of the age groups as a whole or specific subgroups are produced by people other than themselves. Through the DST method, it is possible for young people to challenge these mainstream representations and produce their own representations of their reference groups (e.g. a specific subculture or hobby group) and themselves.

## CHALLENGES OF THE FACILITATOR IN DST

The DST method is in many ways highly applicable to work with young people. As Lambert (2009a, 95–96) points out, the language of film is one that universally appeals to young people, and digital storytelling gives opportunities to use it without the expense or effort involved in actual moviemaking. Young people in the 2010s have grown amid the internet, the social media and digital media technology, and for them things like finding story materials online or learning to use new software is much easier than for most adults. For young people who have grown up in the reality of YouTube, the online publication of one's own efforts is probably less of an issue than it is for many representatives of older generations.



Young people may not need specific encouragement to create stories using technology. Guiding the storytelling process, however, may be a more challenging process, requiring sensitivity and situational understanding from the facilitator. Young people who have grown up in an expert- and celebrity-based media reality may put down the significance of their own experiences, views and stories. It is a challenge for the facilitator to make the workshop participants see that their stories are important, emotionally powerful and unique (Lambert 2009a, 21). One of the potential challenges of workshops for young people can be the conflicting expectations of the adults and young people involved, and their concepts of why the stories are made and how they should be (see e.g. Thumim 2008 and 2009; Taub-Pervizpour 2009). Young people's interest in popular culture and its aesthetics and symbols may be reflected in their stories in ways that make the adult facilitators uncomfortable. The facilitators may also have to find a balance between the young people's expectations, their own wishes and the agenda of the workshop organiser or client. (Taub-Pervizpour 2009, 247.) Therefore it is essential for the grown-ups who run the workshop and guide the practical work to have a joint understanding and clear vision of why the stories are made, what is the aim of the activities and what conditions are placed on the stories. It is also important for the young people to have sufficiently realistic expectations on entering the workshop, in that they have been informed of the broader objectives of the activities, of the purpose of the digital stories and of their content and format requirements.

An important ethical challenge is how adults should approach the young people's personal stories during the workshop process. How should one react to the experiences, desires and setbacks expressed therein? What moral obligations are created for the adult participant from the fact that the young people publish their identities and life stories for others to see and hear? To what extent and in what ways should the facilitators intervene in the making of the stories? (Taub-Pervizpour 2009, 247.) There are certain issues with which the facilitator is obligated to get involved during the process; for example, it must be ensured that the young participants respect others' copyrights when making their stories. But it is much more difficult to determine whether the facilitators should "protect" a young person who in their opinion has revealed parts of themselves in the story that are too personal. Or to what extent the facilitator should be involved in the aesthetics of the digital stories. Especially in the case of highly personal stories related to important life events and the identity, it is important to consider well in advance how wide an audience the stories are expected to have. Are they intended for sharing just within

the confidential environment of the workshop with the facilitator and other participants, or for the young person's close family and friends? Or are they meant for publication on open online forums, where they can be seen both by familiar people and an unknown audience? The most important thing is for the participants in the workshop to know from the start whether they are expected to share and publish the story beyond the workshop, so that they can take this into account in the making.

## REFERENCES

- Clarke, M. A. 2009. "Developing digital storytelling in Brazil". In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.), *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 144–154.
- Crossley, M. L. 2000. "Narrative psychology, trauma and the study of self/identity". *Theory & Psychology*, Vol. 10, 527–546.
- Erstad, O. & Silseth, K. 2008. "Agency in digital storytelling: Challenging the educational context". In Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. New York: Peter Lang, 213–232.
- Halkola, U. 2009. "Mitä valokuvaterapia on?" In Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (eds.) *Valokuvan terapeutinen voima*. Helsinki: Duodecim, 13–21.
- Hall, S. 2006. *Cultural Identity and Diaspora*. In Braziel, J. E. & Mannur, A. (eds.) *Theorizing Diaspora*. Malden, MA: Blackwell, 233–246.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hartley, J. 2008. "Problems of expertise and scalability in self-made media". In Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. New York: Peter Lang, 197–211.
- Hartley, J. & McWilliam, K. 2009. "Computation Power meets Human Contact". In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 3–15.
- Hentinen, H. 2009. "Valokuva terapeutin työvälineenä". In Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (eds.) *Valokuvan terapeutinen voima*. Helsinki: Duodecim, 35–46.
- Hull, G. A. & Katz, M-L. 2006. "Crafting of agentive self: Case studies of digital storytelling". *Research in the Teaching of English*, Vol. 41, No. 1, 43–81.

- Hull, G. A. & Nelson, M. E. 2005. "Locating the semiotic power of multimodality". *Written Communication*, Vol. 22, No. 2, 224–261.
- Kaare, B. H. & Lundby, K. 2008. Mediatized lives. Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling. In Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 105–122.
- Lambert, J. 2009a. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. 3<sup>rd</sup> ed. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. 2009b. *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J. 2009c. "Where it all started. The Center for Digital Storytelling in California". In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 79–90.
- Lundby, K. 2008. "Introduction: Digital storytelling, mediatized stories". In Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. New York: Peter Lang, 1–17.
- McAdams, D. P. 2008. "Personal narratives and the life stories". In John, O.P., Robins, R.W. & Pervin, L.A. (eds.) *Handbook of Personality Psychology: Theory and Research*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Guilford Press, 242–262.
- McWilliam, K. 2009. "The Global Diffusion of a Community Media Practice: Digital Storytelling Online". In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 37–75.
- Meadows, D. & Kidd, J. 2009. "Capture Wales: The BBC digital storytelling project". In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 91–117.
- Murray, M. 1997. "A Narrative Approach to Health Psychology: Background and Potential". *Journal of Health Psychology*, Vol. 2, 9–20.
- Salo, M. 2009. "Peilin, muistin ja toiston taide – valokuvataiteen ja -terapian yhteyksiä". In Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (eds.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim, 23–33.
- Taub-Pervizpour, L. 2009. "Digital storytelling with youth: Whose agenda is it?" In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story Circle. Digital Storytelling around the World*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 245–251.

Thumim, N. 2008. “It’s good for them to know my story’: Cultural mediation as tension”. In Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. New York: Peter Lang, 85–104.

Thumim, N. 2009. Exploring self-representations in Wales and London: Tension in the Text. In Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 205–217.



*Dance performance "Pahaa kohtuudella" ("Evil within Reason") directed by Heidi Alppirinne and Katja Kähkönen, TUAS 2003.*

# WHY DOES DANCE MATTER?

Tarja Yoken

## ABSTRACT

This article argues why *dance education* should be part of every child's upbringing. It places emphasis on comprehensive learning in which mental and corporeal knowledge are equally valued and understood to enhance each other. The aim of comprehensive education should be the development of full human capacity, a capacity which includes both body and mind. Education should not downplay the importance of our feeling, sensing, intuitive, thinking and moving bodily selves. Today's education cannot afford to leave any constructive talent dormant. The future relies on the cultivation of human body-mind intelligence. We need to challenge the entire human capacity in learning and discovering. We cannot risk leaving the body out of the education equation. Dance education can and should enhance comprehensive learning. The ultimate result of dance education can be envisioned to be a more compassionate, empathic and socially competent young adult.

This article introduces professor Billy Siegenfeld's address at the Moving In, Moving On! (MIMO) Seminar in spring 2011, in Turku, Finland. In his address, Professor Siegenfeld acquaints us with the Jump Rhythm Dance Technique and his approach to dance education. *The Jump Rhythm Dance Technique* and its philosophy are examples on how dance can make a difference in young adults' lives. In fact, dance can change lives. And most often dance is changing young lives for the better. It is not always as Descartes made us believe, but rather: "I dance, therefore I think". It can be argued that movement always precedes reason.

## DANCE – AN OXYMORON IN EDUCATION

Why does dance matter? Why should dance be a part of our children's and youngsters' education? This is a question I have often posed to the dance education students at Turku University of Applied Sciences' Faculty of Arts Academy. Why did they choose dance? Arts Academy's dance teacher students have all danced since kindergarten and are still yearning to learn more about the art of dancing. In fact, they chose dance to be their desired occupation, their *métier*, the way they contribute to society. Dance teacher students had a possibility to get acquainted with dance at an early age. They did not study dance in comprehensive school but in one of the many private dance schools scattered throughout Finland. The reason for attending such schools varies from "my best friend went so I wanted to go too" or "my mother made me go" to genuine interest and desire to study dance. Unfortunately not all children in Finland have access to dance education.

Dance is not considered worthy of public, comprehensive education in Finland. On the whole, the status of art education in comprehensive school is not particularly high. If dance education can filter in, it is quite often the first to go when financial pressures bear on school budgets. It is still unfortunately too common that legislators see art less important than math and languages. Even in the arts, dance is considered somewhat less prestigious than, say, music or visual arts, at least when measured by its place in the public school curriculum. Perhaps the idea what comprehensive education should consist of needs rethinking? Should the school curriculum aim solely at strengthening analytical ability in so called theoretical subjects measured by the matriculation exams? It appears that many decision makers believe that this approach will ensure a vital work force in the future. Perhaps, on the contrary, arts and sciences complement each other and help our children to learn both analytically and intuitively. The reintegration of arts and science in education could give us hope of ensuring vital, innovative work force in the future.

Learning happens in many different ways. We do not learn linearly. The structure of human intelligence is multilayered, and thus the cultivation of it should be equally versatile. Learning is an organic process in which *motivation* plays an enormously important role. Learning does not happen unless learners get excited about what they are experiencing. How can we decide what is useful and what is useless to teach our children in order for them to grow and develop? Art in education can enhance learning in sciences and science can

be viewed artistically. Every child is entitled to a learning experience where their senses are operating at their peak and where they are completely present at that particular moment. A learning experience can be exciting and feed one's spirit, energy and passion so that in anticipation of the end of the class one forgets to check the time. If children can find an area where learning becomes a passion for them, learning in other subject areas might be a bit easier. After all, both art and science are manifestations of human creativity. "Science provides an understanding of a universal experience; art provides a universal understanding of a personal experience" (Jemison 2002). We need both in our educational system.

## LEARNING SHOULD EXCITE, NOT STAGNATE

Finnish society is hungry for innovation. Universities are established with the hopes of creating innovative new ideas to boost the nation's economy and the well-being of its people. It is too late to start thinking about innovation at the university level. Creativity flourishes at an early age, and that is the time it should be cultivated. We have to catch the new generation when it is still in kindergarten. We ought to recognise and remedy the poor use of human talent that goes on in our education system. We should realise that human communities depend upon diversity of talent, not on a singular idea or ability. Our comprehensive education has to be, well, comprehensive, enable students to enjoy learning and to find pleasure in doing so. It should excite and challenge everybody to find their true potential. Even the structure of the educational system calls for rethinking, as the upper secondary schools and vocational schools in Finland need to be bridged more closely together.

Quite often Finnish youngsters at school ask "why do I have to learn this?" If we cannot give them a well-argued answer, we have already lost the battle. Extrinsic motivators, rewards and punishments work only so far. Unless the learner is truly engaged in the learning process, the results are short lived and soon forgotten. Every pupil will strive to learn if learning truly matters in his or her life. Not every child is identical, so why should every school curriculum be the same? Are we able to accept diversity in education? As educators we often feel secure with conformity and standardisation. When predicted results are produced, we have done our educational duty. Personalised learning takes more time and effort to cultivate. Politicians might fear that diversity and



individuality is far too costly. Teachers might fear it takes too much of their time. Learning can be a very difficult and slow process if it is not driven by the desire to discover and comprehend.

According to Dan Pink (2009), intrinsic motivation can be defined by three factors: autonomy, mastery and purpose. Even if this definition was first introduced to the business world, it can easily be applied to educational situations. Students need to see the purpose of their learning, have enough autonomy to make their own decisions (and even mistakes) and to be able to desire to get better in something that matters. Autonomy in this context does not mean anarchy. It refers to the urge to direct one's own decision making. It also implies the courage to make wrong decisions. Especially creativity and innovation cannot flourish if you are not prepared to be wrong. Punk culture icon Malcolm McLaren (2009) talked about the necessity of facing "the magnificent failure" in his address at the HandHeldLearning Conference in London. To be inspired, to experience the unknown, defines creativity as much as the ability to fail. Creating environments where learning can happen without the fear of ridicule and exclusion is utterly important for the creativity and innovation to flourish. The definition of creativity is not to have the right answers but to have original answers that are worthwhile and have value.

## MOVEMENT COMPREHENSION IS A PREREQUISITE FOR LEARNING

Why is dance a sensible and valuable subject to teach to children and young adults? For one, through dance we can challenge the whole person to participate. We can encourage pupils to become better learners by solving movement problems with their whole beings, rather than relying solely on their heads. Dancers know that you cannot think with your head alone. You certainly cannot rely on your head while you are dancing. Cognition resides in the whole body, and it is in constant flux with centre and periphery as well as the inner and outer felt sensations. Neuroscientist Daniel Wolpert (2009) claims that the more we know about how the body acts, the more we know how the brain thinks. According to Wolpert:

*We have a brain for one reason and one reason only -- that's to produce adaptable and complex movements. Movement is the only way we have affecting the world around us... I believe that to understand movement is to understand the whole brain. And therefore it's important to remember when you are studying memory, cognition, sensory processing, they're there for a reason, and that reason is action.*

Thus it appears that our brains have developed and evolved because we had to control our movements. Movement is the only way to affect the world around us; we need movement to communicate, whether it is verbal or non-verbal.

The building blocks of kinetic expression, time, effort, space and flow can be applied to all learning. Through dance one can learn to cope with spatial and rhythmic complexity, and with physical and mental resiliency and adaptability. Movement embodiment can extend even beyond emotion and cognition and effect physiology (Carney et al. 2010). Dance can effect profound change simply through moving. Movement learning is closely connected to language comprehension. Dance has a strong capacity for *representation* and imitation, which suggests that movement may have served as an earlier form of communication. Brain-imaging studies have revealed that Broca's area in the left hemisphere is active during movement tasks as well as during language production. Broca's area is connected with speech production and contains also representation of the hands. Brain researchers Steven Brown and Lawrence M. Parsons (2008) view dance "as a marriage of the representational capacity of language and the rhythmicity of music. This interaction allows people not only to tell stories using their bodies but to do so while synchronising their movements with others in a way that fosters social cohesion".

Personalised learning through movement is not possible without a skillful, dedicated teacher to guide children through these learning processes. A very good teacher is a rare commodity. However, a teacher can become a hindrance for learning and learning can quite well happen without a teacher's presence. Throughout history, dancers have learned a great deal without teachers. They have learned imitating more advanced dancers through trial and error. Dancers have been self-taught by sheer curiosity and by the desire to discover and master. Certainly a good teacher supports and directs the learning process so that the learner may ultimately take over the process entirely. A teacher should be able to enhance the learning situation so that the learning can be more inspiring, focused and self-absorbing. Being a good teacher is the most

difficult assignment imaginable. Would it be easy, our school institution would make an immediate difference in the present, and mold a brilliant, unexpectedly glorious future.

## THE NEED FOR EMPATHETIC COMPETENCE

In Finnish comprehensive schools almost all teaching is done in groups. It is axiomatic that a pupil needs to function as a member of a group. Nevertheless, alienation and social exclusion seem to gain more ground amongst our youngsters. Increasingly many young people experience that they do not belong to the school community. Simply put, they do not feel comfortable. They cannot make a sense or difference with the norms the school and society offer. Yet one of the strongest drives a young person has is the desire to actually belong and be accepted and appreciated. The development of self-esteem, confidence and respect for others cannot be realised if acceptance is denied. One can argue that dance has an immensely strong impact in this area of a young person's growth and development. Through dance we can create an environment where everyone counts. Dance is an environment where affection and companionship is acceptable, where a group effort supports every individual and every individual supports the community.

The capacity for *empathy* is an enormously important attribute in our personalities. The aptitude for solidarity and understanding of the situation of others is a human feature which can be cultivated or destroyed. Empathy erosion can arise because of corrosive emotions. Otherwise a person has no way of letting go or expressing one's feelings and sensations – no way to share with others except by withdrawing or acting out. In a given situation we all have different amounts of empathy. If one is on the lower end of the empathy spectrum, one has no awareness of how to come across to others, or how to anticipate others' feelings or reactions. Empathy does not develop in a vacuum. You have to have experiences where you witness empathy, where your mirror neurons can fire in recognition of affection, companionship and yes, love. Empathy corrosion can result in self-interest, narcissism, aggression, violence and utilitarianism. According to Simon Baron-Cohen (2011):

*Educators focusing on literacy and mathematics have also largely ignored empathy. We just assume empathy will develop in every child, come what may. We put little time, effort or money into nurturing it. Our politicians almost never mention it, despite the fact that they need it more than anyone. Until recently, neuroscientists hardly questioned what empathy is.*

As a shared communal effort, dance can be used effectively to foster solidarity and empathy towards others. You can experience and share your feelings and intentions with other dancers in the group. You learn to analyse different shadings in your own movement expressions, and you recognise them in other dancers. You communicate through watching and interacting, by molding your own body and by responding to other bodies' spatial arrangements and rhythms. You learn to interact with your efforts in relation to other individual attitudes towards time, weight, space and flow of movement. You become articulate in the ways of expressing your feelings and sensations without words, and learn how to relate and trust other dancing bodies.

Dance for children and youngsters can be taught in many various ways and with different methods. However, it should always be taught with empathy and understanding. So why does dance matter? It matters because in the right hands, it empowers us by fostering our ability to empathise. In dance there are no winners or losers. There is only the beauty of bringing excellence to being in a relationship with others. The arts call us together to look at our fellow human beings with curiosity and generosity and to seek participation and companionship with our fellows. It has been said that to empathise is to civilise, and to civilise is to empathise. It may be argued that the survival of our civilisation is more and more dependent on our ability to develop a global empathic consciousness.

## **JUMP RHYTHM APPROACH TO EMPATHY**

In the following article, a masterful teacher, professor Billy Siegenfeld introduces an approach to dance teaching called Jump Rhythm. Jump Rhythm is an excellent example of a constructive approach to dance teaching. It challenges its participants with its structural complexity but supports with communal empathy and exhilarates with shared creative energy.

## REFERENCES

Baron-Cohen, S. 2011. *Zero Degrees of Empathy: a New Theory of Human Cruelty*. London: Allen Lane.

Brown, S. & Parsons, L. M. 2008. The Neuroscience of Dance. *Scientific American Magazine*, Vol. 299, No. 1, 78–83.

Carney, D. R.; Cuddy, A. J. C. & Yap, A. J. 2010. Power Posing: Brief Nonverbal Displays Affect Neuroendocrine Levels and Risk Tolerance. *Psychological Science*, Vol. 21, No. 10, 1363–1368.

Jemison, M. 2002. On Teaching Arts and Sciences Together (video and interactive transcript). Accessed on 2.10.2011 at [http://www.ted.com/talks/lang/eng/mae\\_jemison\\_on\\_teaching\\_arts\\_and\\_sciences\\_together.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/mae_jemison_on_teaching_arts_and_sciences_together.html).

McLaren, M. 2009. Keynote presentation at Handheld Learning Conference 2009. Accessed on 2.10.2011 at [http://www.handheldlearning.co.uk/component/option,com\\_smf/Itemid,58/topic,1684.0](http://www.handheldlearning.co.uk/component/option,com_smf/Itemid,58/topic,1684.0).

Pink, D. H. 2009. *The Surprising Truth about What Motivates Us*. USA: Riverhead Books.

Wolpert, D. 2009. Motor Control and the Brain. Accessed on 2.10.2011 at <http://www.kavli-foundation.org/science-spotlights/smart-moves-daniel-wolpert-motor-control-and-brain>.





*Professor Billy Siegenfeld, the creator of the Jump Rhythm® Technique from Northwestern University, gave a presentation at the MIMO seminar in April 2011.*

# THE ART OF MISBEHAVING: Youth, American Rhythm Dancing, and The Need To Not Be Good

Billy Siegenfeld



This article is an edited version of the keynote address which Billy Siegenfeld gave at a seminar of MIMO on April 6, 2011 in Turku, Finland. The address was accompanied by Siegenfeld's demonstrations of *Jump Rhythm® Technique* as well as vocal-rhythmic call-and-response-based “conversations” he had with the audience.

## ABSTRACT

In his article, Professor-Dancer-Choreographer Billy Siegenfeld writes from a creative, artistic, and pedagogical perspective concerning the positive impact the *dance* art he has developed, *Jump Rhythm® Technique*, has upon young people from deeply different socio-economic, cultural, national backgrounds. He quotes a number of diverse sources: well-established observers of American history, academic scholars, and contemporary popular culture personalities. These include Henry David Thoreau, Langston Hughes, Lil C, Robert Farris Thompson, and others. Yet the main thrust of this article is youth, given the opportunity to express their fears, hopes, and dreams through the voice of the body, and specifically the attributes which are at the core of *Jump Rhythm® Technique*: that these young people will come to a fuller and clearer understanding of their role and responsibilities in society. Professor Siegenfeld articulates: “Like other arts-outreach programs that help individuals tap into their potential, full-bodied rhythm-making can motivate changes in social behavior. In particular, it can serve as a path to building relationships”. Through these relationships and active participation in their own destiny, the voices and actions of those “at-risk”, “marginalised” and, yes, even so-called “normal” young people can make positive contributions to the communities in which they live.



*The greater part of what my neighbors call good I believe in my soul to be bad, and if I repent of anything, it is very likely to be my good behavior.*  
(Henry David Thoreau, *Economy, Walden 1854*)

*But say, people have problems, you know: didn't get this, didn't get that; short on this bill, short on that bill. Just the fact that you can get krumped – you can channel that anger. Anything that negative that has happened in your life you can channel that into your dancing and you can release that in a positive way because you're releasing it through art, art of dance.*  
(Lil C, *Our Ghetto Ballet, Rize 2005*)

I was invited to speak here this morning about how those of us who teach Jump Rhythm® Technique use it to help people express themselves through dancing and singing. Given MIMO's focus on youth in their teens and young-adult years, I'll direct my remarks to the work we've done with people in that age range.

Our two groups, Jump Rhythm and youth, have something in common. We share a common need. It is a need that is experienced not just by those in our two groups but by individuals in every kind of human group. It's one that seems almost as basic to survival as the one to build shelters, feed ourselves, and propagate the species. I mean the need to express ourselves – to take a feeling or thought that's inside us and figure out a way to get it outside of us; to take, for instance, an emotion like love or fear or anger and coax it out of our bodies, get it unstuck enough so that it can push past the enclosing, defensive surface of the body and emerge into the light of day.

This need can also compel us to take a feeling or thought and do an even more wondrous thing with it: transform it into an outside-seen work of art using a language like dance or song or painting or words. This impulse to give form to something we feel or think is an old one in our species. The cave paintings discovered at Lascaux, Altamira, and, most recently, Chauvet-Pont-d'Arc, tell us that humans have been engaging in this process of self-expression for tens of thousands of years.

So, this is the tie that joins young people and those of us who do Jump Rhythm. We have this peculiarly human stuff inside us that needs to get pushed to the outside of us, apparently to announce what we think or feel, and/or to make us feel more connected to the world. What obviously does not join our two groups are the circumstances of our daily lives. We who teach and perform

Jump Rhythm have been lucky enough to lead lives that allow us to express feelings and thoughts creatively. Many teens and young adults lead lives that disallow this. Langston Hughes (Rampersad/Hughes 1994, 426) calls this condition of blocked potential “*a dream deferred.*” But it’s not just dreams that these young people can’t act on. Most of them have little or no chance to go to a place that offers classes in the arts. Most of them have little or no chance to go to a place where they can even begin to realize that they have this thing inside themselves called creative potential.

In Western countries, the condition of blocked potential – whether in youth, in women, or in minority populations – has of course been around for a long time. As long as there has been or continues to be inequality between whites and non-whites, men and women, straights and LGBT communities, and, fueling all these divides, those who possess wealth and power and those who don’t, creative outlets for people lacking in political rights, social leverage, and/or economic means will be in short supply. I mention all this because such realities necessarily impact on anyone working with troubled youth. For those of us teaching Jump Rhythm, the attempt to effect change in them remains monumentally limited. More often than not what we do makes little or no difference at all. Yes, what we pass along can occasionally help a young person decide to live a more creative life. But that remains the rare instance. I simply ask that this limitation be kept in mind as I begin talking about the work we do.

The words of MIMO’s acronym – “moving in, moving on” – might help to introduce Jump Rhythm’s point of view. Both parts of the phrase suggest a challenge. I interpret the first part, “moving in,” as a challenge to get young people to move in, in the psychological sense of the term; to figure out how to get them to move toward their inner selves and become interested in getting unstuck what’s sitting inside them. If that were to start working, we might then get some of them interested in expressing themselves creatively. And then, if that were to happen, we might even be able to get a few of them interested in taking on the second part of MIMO’s challenge, “moving on.” That is, a few might become inspired to move beyond a life of blocked dreams to one that, at minimum, focuses them on doing something constructive with their trapped energies.

Jump Rhythm® Technique offers young people a way to work on the “moving in” part of the challenge. We do this by teaching them a skill we call **full-bodied rhythm-making**. Full-bodied rhythm-making teaches them to grab hold of their inside energy and funnel it outward. It does this by having them think of both their voice and the parts of their body as percussion instruments

– as “drumbeaters” they can use to strike sharp accents against the “drumheads” of the space. When students take a drumbeater like a hand and fling it against the space to knock out an accent, and then, as they’re hitting the accent, sing it out sharply, this fused voice-body action converts the energy they’re feeling inside the body into a rhythmic music that reads on the outside of the body. This voice-generated body-music is what is of value to us. It’s of value because when students start pushing out the energy inside them we see them begin to sense what’s **real** about themselves, to use the only word, overused as it is, that adequately describes it. It is real for the simple reason that the energy they’re driving outward is coming uniquely and unmistakably **from** them.

Jump Rhythm also offers young people a way to work on the “moving on” part of MIMO’s challenge. Like other arts-outreach programs that help individuals tap into their potential, full-bodied rhythm-making can motivate changes in social behavior. In particular, it can serve as a path to building relationships. When students vocalize rhythms in our classes they inch a bit closer – often without their being aware of it – to making a connection with other people based on the giving, not the withholding of their feelings.

The human voice, when it talks or sings, reflexively serves as a carrier of whatever emotion the speaker or singer is feeling at that moment. The strongly rhythmic singing students do in Jump Rhythm classes helps them channel outward what they’re feeling when they move. As reported in the news this past year (Nagourney 2011), getting resistant people to use their voices to express emotion also defines the work being done by a theatre company in an outreach program in California. At the Rehabilitation Center in the city of Norco, artist-teachers of the Actors’ Gang focus the inmates on using their voices to express “four basic emotional states: anger, fear, happiness, sadness.” Being guided to “confront [such] emotions and deal with other inmates” influences some of the inmates to think differently about themselves. While rehearsing Moliere’s *Tartuffe* (a play about a con man working a swindle), they begin to experience the satisfaction of using their voices and bodies to act out an emotion and have it affirmed rather than rejected. This positive reinforcement obviously contrasts with what many of them typically went through in their former lives – keeping an emotion stuffed down; having its repressed energy mutate into anti-social behavior; being sent to prison for it. In short, the Actors’ Gang workshop introduces these people to a world in which one can say and do what one feels without penalty. One of the inmates was reported as having said that the workshop “gives me a place to be silly – be myself.”

Yes: being silly; being silly as a path to learning how to be oneself. Defining this word as I think this inspired inmate meant it, this is also the goal of Jump Rhythm work: teaching students to let go of the fear of being judged so they can physically let go of the emotions they hold back. Full-bodied rhythm-making is the tool that levers this release. It helps students break through walls of fear, self-consciousness, or defensiveness – and the body-rigidity that accompanies these states – by freeing them to turn their voices and bodies into articulators of emotion-charged rhythms. When this happens the dancing the students do becomes as much about communicating feelings as muscling movement and “getting the steps.” Using the voice to help students sense this inward aspect of dancing opens them up to working cooperatively with other people. That is, once students gets practiced in using voice-generated body movement to wake up their insides, they become more available to working in partnered relationships with another person.

Scholars of African and African American music and dance refer to this process of working together in rhythm-driven relationships “*call-and-response*.” Call-and-response is crucial to Jump Rhythm because its conversational approach teaches students how democracy can work. It acquaints them with the freedom to assert one’s own voice and, at the same time, with the need to give another individual the time and space to say what she or he wants to say. Gathered in a rhythm circle (itself a variation of another African-originated communal form, the ring shout), a common beat is laid down and everyone starts pulsing to it, both in their bodies and their voices. Then, using that pulsing as a kind energy-glue that binds everyone rhythmically, each individual does a short solo that expresses his or her own individuality. When the solo finishes, the individual blends back into the circle, giving the next person the chance to make his or her own rhythmic statement. That is, at its most effective, African-originated call-and-response guides students to practice both individuality **and** community. When this democratic component kicks in, students get a first taste of what scholar Robert Farris Thompson (1974, 27–28) terms call-and-response’s “politics of perfection” – the enacting of “perfected social interaction.”

In using call-and-response to build community, Jump Rhythm is honoring the tradition of the non-balletic, vernacular-bodied, vibrantly rhythmic dancing and singing that we trace to the expressive genius of both Africans and African Americans. Historically Africans used the fusion of drummed music and rhythm-propelled dance and song to drive communal rituals in their worship and celebrations. Later, after being ripped from their homes and transported

to the United States via the nightmare of the Middle Passage, African Americans found ways to use these forms to re-shape their rituals during their 250 years of enslavement. Through the next almost 150 years of struggle to gain participation in America's body politic, they have been transforming these materials into the artistic achievements that have definitively influenced both American and world culture.

Serving as the sound score for these achievements, musical forms like ragtime, jazz, the blues, rhythm-and-blues, and jazz-and-blues-based rock, funk, and hip hop have defined and continue to define the ways in which rhythm-driven dancing and singing are done. I call this performance tradition "American Rhythm Dancing" since most of its fundamental characteristics were developed in America, first by blacks and then by blacks and – through a controversial mix of exploitative appropriation and sincere identification – individuals from predominantly white working-class populations. Jump Rhythm artist-teachers respect this tradition because the rhythmic language associated with it dramatically helps people transform their inside-felt energies into an exuberant body-music that, as noted above in the discussion of call-and-response, affirms the worth of both the individual and the people with whom one is interacting.

Thompson (1974, 9) coined another phrase to describe the essence of such rhythm-driven dancing and singing: "*vital aliveness*." Vital aliveness arises from the "joyous play" that comes from "infusing, democratically, equal life to different body parts." I particularly note his reference to **different** parts of the body – not, as he points out, just the legs or feet: ("[The dancer] does many strong thing besides move his feet.") Dancing that places primary rhythmic emphasis on the lower limbs is a characteristic of Europeanist, ballet-based systems of dance. In general, these systems build smoothly flowing motion in the body around an uplifted center of gravity, while the legs and feet travel along the floor or suspend gesturally in the air. This aesthetic differs from the down-into-the-earth, rhythmically complex styles of motion exploded through multiple body parts found in Africanist-influenced forms like Lindy Hop, full-bodied tap dancing, break dancing, and the fiercely percussive street dancing invented in South Central Los Angeles called "krumping."

In Jump Rhythm, too, a sense of vital aliveness fills students when they release energies through the body's several parts, which we call its drumbeaters. The sounds that seem best able to coax vitality out of people are found in any music whose beat causes the body to pulse naturally in a rhythmic, bouncing quality of motion. These include the propulsive swing of bands like Count Basie's,

James Brown's hard-hitting funk, and the floods of verbal rhythmning that drive hip hop. A characteristic central to the performance of this music is its **rhythmic play** – how a musician can play accents not only on the predictably “strong” beats of the pulse, called the downbeats, but also on the less noticeable, “weak” beats, called the offbeats. Music theorists call this landing of accents at unexpected moments **syncopation**. Syncopation is about breaking patterns. For instance, if a rhythmic pattern lands a strong accent on both the “one” and “five” of a repeating series of eight beats (“ONE-two-three-four-FIVE-six-seven-eight, etc”), syncopation can disrupt that pattern by accenting the “two” and “four” instead of the “ONE” and “FIVE: thus, “one-TWO-three-FOUR-five-six-seven-eight.” This is exactly what Igor Stravinsky builds into the rhythmic phrasing of at the beginning of the famous second movement of *The Rite of Spring*. Jazz people as well as devotees of rhythmically daring classical compositions like *Rite* love the way syncopations play against a set beat because they inject the music with surprise, if not, as in the case of the notorious first performances of the Stravinsky piece, shock. Indeed, jazz's built-in tug-of-war between accents that fall on predictable beats and those that don't suggests why the art form, for some, feels like life at its most thrilling. The predictably repeating beats in a rhythm are like the habits that dictate our routine-driven days, days in which we follow the rules, follow the clock, and function “like everyone else.” In contrast, syncopations, whether in life or in art, veer us away from the predictable toward behavior that, even though conventional thinking might disapprovingly label it “eccentric,” or even “bad,” makes us feel exhilaratingly alive.

About 130 years before Michael Jackson wrote the song “Bad” (by which, of course, he meant behavior that felt **good** to him), Henry David Thoreau used the same word in the same sense. As America's great nonconformist chronicler of the human need **not** to conform, the need to occasionally (or even more than occasionally for rare ones like Thoreau) “step to the music” of “a different drummer” (Thoreau 1950, 290), he too praised the virtues of being “bad”:

*The greater part of what my neighbors call good I believe in my soul to be bad, and if I repent of anything, it is very likely to be my good behavior. What demon possessed me that I behaved so well? (Thoreau 1950, 10.)*

Jazz suggests a *metaphor* for life because its central rhythmic characteristic, the continuous play between accents that land squarely on expected beats and those that fall unexpectedly off them, honors the necessity for being off as well as being on; honors the necessity to engage in ways of behaving that

others might consider **mis**behaving. Whether we're jazz artists, front-line social workers, reformist educators, innovative businesspeople, against-the-grain athletes, aspiring Michael Jacksons and Beyoncé's, or – more to the point here – young artists-in-potential from Finland or Estonia, syncopation, the core rhythmic ingredient of the jazz arts, inspires us to fulfill the deeply basic human need to occasionally **not** do what convention dictates. Surely, the feeling that comes from granting ourselves this freedom to misbehave is what Michel de Montaigne, another radically prescient modern thinker, had in mind when he said well over 400 years ago, “The greatest thing in the world is to know how to belong to oneself”. (De Montaigne 2003, 216.)

George Gordon Byron – yet another forward-thinking author whose writing speaks to the benefit of getting out of ourselves the unique, syncopated stuff we feel inside ourselves – wrote this:

*'Tis to create and in creating live  
A being more intense, that we endow  
With form our fancy, gaining as we give  
The life we image . . .  
(Marchand/Byron 2001, 72.)*

“Live a being more intense.” Yes, sooner or later that too can begin to happen once we begin acting on the instinct to “be myself.” Once we begin to engage in actual **self**-expression – what Byron seems to intend by the phrase “endow[ing] with form our fancy” – we open ourselves to the pleasures of living and working intensely and constructively **with** ourselves rather than intensely and destructively **against** ourselves.

I'm also invoking Byron's words for their obvious relevance here. So-called troubled youth don't get many chances to turn intensity into creativity, much less turn it into a creatively lived life. They don't for the reason that it remains locked up inside them. They're “full of passionate intensity,” to use William Butler Yeats's (1970, 185) words – but they either never get a chance to release that passion or, at those hope-killing moments in life when “things fall apart,” can only release it destructively or self-destructively. But this is the challenge those of us who teach Jump Rhythm face every day as a matter of course. It's the goal of full-bodied rhythm-making; it's the meat of our work, whether we're dealing with disadvantaged youth or, in the classes we teach in universities and private dance studios, with more privileged teens and young adults. Indeed, emotional intensity can sometimes remain trapped inside with



greater resistance among this latter group – those who have enjoyed the benefit of taking dance classes – because the ballet-based techniques that typically dominate their training in private studios has taught them, in pursuit of achieving beautiful body shapes instead of expressing emotion, to hold energy in instead of let it out.

So, using the method of full-bodied rhythm-making, we try to deal with this challenge. We try to get unstuck the energy-potential lying within these young people by working **with** their intensity, **with** the feelings that have become pent-up inside them. In this way Jump Rhythm honors the tradition of time-precise, energy-explosive street dancing. The first performers of this art were the black foot-percussionists who laid down rhythmic sound at marketplaces in cities like New York in the early 1800s. The scholar W.T. Lhamon Jr. (1998, 16) evokes how these African Americans, whether fugitive slaves or freed, were dancing “a free *identity* . . . against a backdrop of enslavement; they were expressing “runaway freedom within confinement.” Their sometimes satiric, always percussive releasing of held-back life continues in any number of urban styles today. As Tight Eyez, one of the South-Central L.A. artists interviewed in the documentary *Rize*, says of krumping: “It seems a little bit aggressive, but it’s a good way to take out your anger when you go through stuff in your personal life” (Tight Eyez, in *Rize* 2005). JoJo of New York City’s Rock Steady Crew addresses the emotional base of b-boying even more directly in *The Freshest Kids*: “Aggression **was** break dancing . . . ‘cause, before that came, there were gangs” (JoJo, in *The Freshest Kids* 2002).

Whether we think we need to or not, each of us – may I say, all of us? – is driven in some hidden or not-so-hidden part of ourselves to, at least every now and then, “spit it out”: spit out the so-called negative energy that dealing with life’s everyday demands so often makes us keep locked inside. Granting the soul this *therapeutic* relief is a remedy psychologists and self-help books address as a matter of course. But it’s also common sense. Only when the feelings that are trapped inside start getting pushed out into the light of day can we begin to convert self-awareness into self-affirmation.

America’s first great poet of common speech, Walt Whitman (1926, 76), describes such a self-affirmative act bluntly and humorously. He calls it a “barbaric yawp,” an unashamed and unself-censored shouting-out of feeling. At an earlier moment in “Song of Myself,” the poem in which these then-startling words first appeared in 1855, Whitman (1926, 47) was wondering whether he might be able to adequately express what he was feeling inside



himself. The uncertainty provoked him to ask this question: “Walt, you contain enough, why don’t you let it out then?” It’s a question I find it necessary to ask every now and then, both of myself and of the people I work and learn with in Jump Rhythm. For I notice that anytime we challenge ourselves to use our bodies and voices to “let it out,” we give ourselves a chance both to be ourselves and to work more productively. With a nod to those whose thinking has partly inspired this talk, we give ourselves a chance to live and work in a way that Thoreau might say lets us step to the beat of a different drummer; that Thompson might say puts us more in touch with the core of our vital aliveness; and that jazz people might say sets flowing the source of that most delightful, non-destructive misbehavior of all, the urge to syncopate, to play off of, not always on those beats of life and art that conventional wisdom too often deems are the so-called “right” ones.

Yes, if that were to start happening more each day, if we were to start making a greater commitment to pushing out into the light of day the aliveness sitting within us, we might also begin to realize that, in an apparent paradox, this sharing-outward of interior energy is what can also help us pay better attention to the needs of the people around us. The sense of community can come when we realize we’re working with people who ache as much as we do to get what’s in them out of them. It can come when we notice that these other individuals are, like us, seeking an environment in which one can share one’s private truths publicly without fear of punishment.

I note Thoreau’s phrase for the moment when a person suddenly shares what he or she was formerly afraid to: “self-emancipation” (Thoreau 1950, 7). His thought here – one that continues what he wrote in *Civil Disobedience* and that deeply affected both Mohandas Gandhi and Martin Luther King, Jr. – is that it is only when we begin saying out loud what feels real to us that we can begin to sense what it means to be freely ourselves. And, further, it is only when we begin expressing this “truth-force,” or “satyagraha,” (Gandhi 1921) as Gandhi came to call it, that the people with whom we live and work might become inspired to do so as well.

To relate this thinking to the job of helping young people unblock their creative potential: if we who mentor them were to express more often, through both voice and body, the peculiarly unique, “bad” thoughts and emotions that we ourselves tend to keep hidden; and if, in an embrace of call-and-response, we were to applaud the expression of such “uncivilized” inside-held energy in these young

artists-in-potential, it's just possible that a few more of them might discover what it feels like (recalling the words of both Montaigne and the inmate working with the Actors' Gang) both to "belong to oneself" and to "be myself."

Yes, if this were to start happening – no, let me change that to the more hopeful verb – if this **starts** happening, it means that we, the mentors of these sometimes sullenly nay-saying and oftentimes frightened young people, are facing down our own blocked fears and resistances and answering Whitman's question, "Why don't you let it out then?," with some version of "yes." Maybe at first it's only a mild "yes." Maybe on some later day it changes to a stronger one. But, whatever the intensity with which it's said, when we decide to share it with the people we live and work with, it becomes a "yes" that moves us closer to what Whitman calls a barbaric yawp – closer to a humanity that gives instead of withholds, closer to a "yes" that gets us to know ourselves better and fear each other less.

## REFERENCES

- Butler Yeats, W. 1970. *Collected Poems*. New York: The Macmillan Company.
- The Freshest Kids (film). 2002. QD3 Entertainment, Inc. and Brotherhood Films, 48'31" - "48'39".
- Gandhi, M. K. 1921. Satyagraha. *Young India*, 23 March 1921.
- Lhamon W.T. Jr. 1998. *Raising Cain: Blackface Performance from Jim Crow to Hip Hop*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marchand, L. A. (ed.). 2001. *Selected Poetry of Lord Byron*. New York: Modern Library.
- de Montaigne, M. 2003. *Complete Works*. New York: Alfred A. Knopf.
- Nagourney, A. 2011. An Actors' Studio Behind Bars Energizes Inmates. *The New York Times*, 11 June 2011, A11 & A15.
- Rampersad, A. (ed.) 1994. *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Books.
- Rize (film). 2005. David LaChapelle Studios, 28'31" - 28'36".
- Thompson, R. F. 1974. *African Art in Motion*. Berkeley: University of California Press.
- Thoreau, H. D. 1950. *Walden and Other Writings*. New York: Modern Library.
- Whitman, W. 1926. *Leaves of Grass*. Garden City, NY: Doubleday and Company.



*Toby Olié made a puppet from an army coat and a gas mask to represent death in a play about the World War II.*

# PUPPETS AND OBJECTS – MEDIUM AND MEDIATOR

*Rene Baker*

## ABSTRACT

This article examines the potential of *puppet* and *object theatre* as a social art through which adolescents can explore issues such as *identity*, alienation, racism, sexuality and peer pressure. It focuses on *puppetry* as a form of *symbolic* communication, revealing the puppet to be a liberating tool for self-expression, and proposes that for any age making theatre with puppets and objects is an excellent art form with psychological and social benefits that reach beyond simply having a good time.

To use puppets well in a social context and to be able to develop meaningful projects for young people, it is important to understand how and why puppetry works. The article therefore aims to answer some of the fundamental questions that a health care worker, social worker, artist, art therapist or youth leader might have: why choose to animate puppets instead of having the young people act the characters themselves? What is a puppet? In what circumstances are puppets more effective than humans? What does the experience of creating *puppet theatre* bring to the individual and to the group? The article concludes with some advice on how to work with people who have no previous experience of animating puppets or objects. Links to websites are given as further inspiration about using puppets in a social context.

## PUPPETS ARE NOT ONLY FOR CHILDREN

It is so hard to shake off the preconception that puppetry is entertainment for young children, an invariable repertoire of fairy tales and adventure stories with a happy ending, that for most people it requires a leap of the imagination to believe that puppets could be an ideal *medium* for adolescents to deal with issues such as alienation, racism, bullying, identity and peer pressure. Puppets are entertaining, it's true – although they can also be grotesque, poetic and mysterious – but once we understand the essence of puppet theatre to be symbolic communication and discover how puppets can be a powerful tool for self-expression, it will hopefully become clear that creating theatre with objects is an excellent art for any age, and with psychological and social benefits that reach beyond simply having a good time.

To use puppets well in a social context and be able to develop meaningful projects for young people, it is important to understand how and why puppetry works. Why choose to animate puppets instead of having the young people act the characters themselves? What does the experience of creating puppet theatre bring to the individual and to the group? As healthcare, social and youth workers it is not so important to be experienced in puppet-making or directing – for the best results it is advisable to collaborate with a trained puppeteer – but it is essential to know what a puppet is and what effect acting through an object has on the performer and audience.

## WHY PUPPETS INSTEAD OF HUMAN ACTORS?

On a practical level, puppets offer the freedom to play characters that are not limited by the human body. They might be tiny or larger than life, have the exaggerated features of caricature or the whimsy of fantasy. Puppets can defy the laws of nature and fly, they can die and come to life again. When acting through a puppet I am not defined by my race or sex; puppets can be purple, red or blue and anyone can play a male or female part. We can quite literally 'put ourselves in someone else's shoes', change roles and experience life from another puppet's point of view.



**PICTURE 1.** *In object theatre we can “put ourselves in someone else’s shoes”.*

Strange though it may seem, a puppet of an old man operated by a thirteen year old boy is actually more believable than a boy dressing up and pretending to be an old man, and there are many characters such as gods, devils, spirits, babies and animals that are much better played by puppets than humans. Even in theatre with human actors this kind of character is best represented by a puppet, and it can be very interesting to mix human actors and puppets on stage.

There is a tendency to think of puppets as the traditional techniques of glove puppets, string puppets and rod puppets, but nowadays a puppet may be considered to be any object that is manipulated so that it appears to be alive. The object might be sculpted to represent a human figure, complete with head, arms and legs and a complicated operating mechanism, but it could equally be a twist of paper or a coffee cup manipulated directly by the puppeteer’s hands. This freedom to create puppets out of anything makes it possible to develop characters that would be impossible for a human actor to portray convincingly; for example, in a few simple moves a love letter could be transformed into a character that comes to life and manipulates the story between two young people.

Puppet-making can be adapted to suit any age, ability and time-scale. A simple head on a stick can be enough for very young children, whereas older children and adults will enjoy learning different modelling techniques and making moving joints for arms and legs. The figures don’t always have to be sculpted, however, and very effective puppets can be made by simply combining found

objects; for example, a puppet used to represent death in a play about the World War II was made by simply putting together an army coat for the body and a gas mask for the head.

## ANIMATING OBJECTS AND FOUND MATERIALS

Object theatre – making theatre with everyday objects – is an especially interesting form of animated theatre for teenagers and adults because, unlike puppets, objects do not tend to be associated with childishness. In object theatre, everyday objects are chosen to be characters for their symbolic value; for example, three pairs of shoes – black shiny man’s shoes, high-heeled women’s shoes and a pair of baby shoes – were used to tell the story of a child caught up in its parents’ divorce. This bitter-sweet and funny sketch had some wonderfully poignant images that didn’t need explaining with words, such as the baby shoe laces being tied to both the man’s and the woman’s shoes and the little shoes being stretched to breaking point when the man and woman went off in opposite directions.

Young people are very clever in using objects to make social comment; two dark-haired girls created a hilarious sketch about the pressure to be blonde, using their own hair as the battlefield in the fight with the hairbrush servants of the blonde-wig queen. Another young woman slowly fed grapes into a meat mincer whilst telling the audience about her boyfriends. The turning of the handle and the crushing of the soft fruit provided a meaningful contrast to her discourse on love.

Another interesting aspect of objects is that they are culture-based. A Chinese eating bowl is not the same as wooden eating bowl from Africa or a Finnish porridge bowl. Different cultures might choose a different object to symbolise ‘mother’ or they may find they have more in common than they thought when they all choose a cooking implement to represent mother. Using objects can be very interesting when working with racial integration, because they reveal how different cultures see things in different ways but have the same human needs.

Sometimes it may be more appropriate to use a universal material that is not culture-based, such as sticks, stones, leaves, feathers, sand and water. In Athens, a group of young puppeteers exploring the theme of their grandparent’s migration from the islands to the cities used sticks and stones to represent the



lives the migrants had left behind. And in a performance made with a group of Finnish and Estonian students at Turku University of Applied Sciences' Arts Academy, materials that are common to the nature of both countries – sticks, stones and dried leaves – were chosen to represent the links between the two cultures and the stories they share in their ancient myths. Materials are easy to combine in different ways and the same sticks became a tree, a bird, the oars of a boat, scythes and devils in the underworld.

## DECIDING WHETHER TO USE PUPPETS OR OBJECTS

With object theatre, no time needs to be allocated for construction as the objects only have to be found and they are usually performed on a table without scenery. Performances created with everyday objects tend to be small scale and have only one or two manipulators, which means that the group can be divided to work simultaneously on different short pieces (between 3–10 minutes each) and the final performance is a cabaret of different sketches. Objects are excellent for stimulating symbolic thinking and the ability to use *metaphor*.

Puppet performances can also be in a cabaret style, but because puppets are very good at playing characters they are also suitable for developing a longer play with more scenes and a larger cast, involving the whole group to explore one theme. Puppet construction develops design and craft skills, and if young people make their own puppets they will already begin to identify with their characters by deciding what they look like, whether they are optimistic or cruel, what they like to wear, etc. Puppets are an ideal choice for stimulating *empathy* and *identification*, because the puppeteer 'becomes' the character they are bringing to life.

Although puppets, objects and materials have their own characteristics, for the sake of simplicity the word 'puppet' is used during the rest of this article for any object that is animated by a human manipulator, whether it is a constructed puppet figure, a wooden spoon or a stone.



## THE DIFFERENCE BETWEEN ACTING WITH A PUPPET AND ACTING THE CHARACTER MYSELF

The paradox of puppetry is that a puppet is not me, yet it is me; with a puppet I am ‘acting’, but I am not the ‘actor’ for the audience. The audience sees the puppet as the actor, because it plays a role and talks directly to them, but it is the puppeteer who creates the puppet’s character by giving it actions, thoughts and feelings. The puppet is empty until filled with the puppeteer’s expression. Positioned between the player and the audience, the puppet is a *go-between*, translating the human’s thoughts and feelings into movement, image and text; in essence, the puppet is a medium and *mediator*.

The puppet fits very well with dictionary definitions of the word ‘medium’: according to Merriam-Webster and Oxford dictionaries, it is a “material or technical means of artistic expression”, a “channel or system of communication”, an “intervening substance through which sensory impressions are conveyed”. It might not be a coincidence that the puppet’s ancient function was to help communicate between the earthly and the spirit worlds, and the person who makes contact with the ‘other side’ at a modern *séance* is called a medium.

The origins of puppetry are found in ritual and magic, where animated objects and figures representing gods, spirits and ancestors were used as intermediaries for healing and protecting the community. Puppetry is an ancient practice, probably older than actor’s theatre and certainly older than the concept of entertainment for its own sake, and since their beginnings puppets have performed the role of medium and mediator. Puppetry in the Far East today preserves its spiritual connections, and there are cultures in Africa and Japan where puppets are still used to communicate with the gods and the dead.

Of course, I am not suggesting that the ideal project for western adolescents is a puppet *séance*. Modern puppets are for entertaining human audiences and the symbolic communication is more accessible if it is shaped into slapstick comedy or poetic metaphor rather than ritual. Puppetry nowadays is primarily a theatrical art form, but, nevertheless, whenever we use a puppet to act on our behalf it inevitably becomes a mediator, which has interesting psychological implications for the manipulator.

## THE PUPPET AS INTERMEDIARY – EFFECTS AND POSSIBILITIES

When manipulating a puppet I stand behind, above or below it, and even if the audience can see me it is as if I were invisible, because they are looking at the puppet, not me. With the focus on the puppet, my inner self does not feel under scrutiny and I am free to express myself in ways different to my real world persona, because for the audience it is the puppet who is acting this way, not me. I can experiment with being naughtier, braver, wiser, more foolish, or assume a completely different identity and be a hero or a beggar or the personification of war or justice. I can create characters out of my inner demons and give voice to my alter-ego.

The easy and enjoyable way in which puppets allow us to play with different realities offers great potential for working with youth. Adolescence is a period of emotional and social change as teenagers strive to discover who they are, what they believe in and how they fit into society. It is a time when they develop the ability to think beyond themselves and take the perspective of others, but at the same time they can be introspective, self-conscious and ego-centric. They seek autonomy but experience strong pressure to conform to the social and behavioural standards set by their peers. Between 13 and 17 years of age, young people may experiment with many identities, assuming different roles and stances as they deal with issues such as friendship, sex, bullying, drugs or the environment. Using puppets to explore how different characters would behave in the same situation is often more liberating and effective than asking young people to act out the characters in role-play, because the puppet shields the person from direct observation and criticism – it is, after all, the puppet who is ‘uncool’ or badly behaved.

The protection that the puppet gives the manipulator and the facility with which inner worlds can be made conscious by acting them out in puppet worlds makes puppetry a powerful therapeutic tool. A vulnerable ego is protected, because the person’s real self is not directly addressed or exposed and self-esteem is strengthened, because whenever a puppet overcomes obstacles and succeeds, it is the manipulator’s power and skill that enables it to do so. Furthermore, an ego-centric person must subject their ego to the puppet and allow the puppet to be the focus of attention, while a shy person will be able to do and say things with a puppet they are normally too afraid or inhibited to do themselves.

## THE PUPPET – A SURPRISING COMMUNICATION TOOL

Puppets are often used to communicate in situations where talking is difficult. One of the most common awareness raising strategies in rural India is through puppet shows, where puppets are used to initiate a discussion about the issues that have been presented in the performance. Incredible though it may seem, village women too shy to speak to social workers will talk openly to puppets about sensitive subjects such as contraception and cervical cancer. As Denis Agaba, a Ugandan puppeteer working with youth and AIDS awareness, says: “The magic behind puppetry is that people feel they are interacting with non-living things that are neutral, so they are freely inclined to ask questions and discuss pertinent issues” (Basudde 2009).

There is a term called *'suspension of disbelief'*, which describes the relationship the audience has with the puppet. Watching a performance, the viewer knows the puppet is a piece of wood or foam rubber or just a sock, but they simultaneously accept it is an old man, a fish or a demon. The spectator follows the puppet's story, empathising with the character as if it were alive, and suspension of disbelief allows the viewer to believe what they see and become emotionally involved with whatever is happening on stage, however fantastic the puppet's situation might be. Strange though it may seem, even adult audiences can be moved to tears by a piece of wood and scrap of cloth.

One of the great things about puppets is that they can represent extreme situations and tough subjects with psychological safety for both the performer and the spectator. Puppetry is generally thought of as light entertainment, but because it works with *symbols* and metaphors, it is in fact an excellent medium for dealing with taboos, political comment, satire and parody. Puppets can be adapted to deal with any theme for any age and can open up places that are difficult even for social workers.

For example, in 1996–1997 puppeteer Gary Friedman worked with the inmates of South African prisons on an AIDS education project. Over eight weeks the inmates (whose crimes ranged from theft to murder) first learned to play with objects and puppets and then created performances based on their own experiences, which exposed the reality of rape and prostitution in male prisons. In order to appreciate how puppets enabled tough men to talk about a tough subject, it is worth watching the five minute video on Youtube about

this project: use the link <http://www.youtube.com/watch?v=RzOJEzJpTR4> (accessed 31.10.2011) or search for “Puppets In Prison”.

Serious matters can be treated humorously with puppetry without losing any of their importance and the puppet’s facility for black humour will certainly appeal to young people. Other aspects of puppetry that resonate with teenagers is the puppet’s traditional spirit of rebellion and snubbing of authority. Traditional European puppetry was the art of the marginalised and a way for common people to make fun of the figures that ruled their lives such as policemen, doctors, magistrates, the hangman, and in former Eastern Europe under communism puppet theatre became a vehicle for subversive political comment through the subtle use of symbols and metaphors.

Teenagers will at first tend to reject puppets as childish and uncool, but with a bit of help to get over their initial resistance they will enjoy the freedom that puppetry offers and the fact that they can take positions that are extreme and daring. The opening of Poppy Moon’s article (2006) about reaching tough adolescents through the expressive arts describes the situation perfectly:

*Our group of teens stared at us with angry eyes and hands crossed tightly across their chests. One girl primped and applied lipstick while another adjusted her hot pink thong so it showed just over the top of her jeans. “So,” Brad, my group co-leader said to the group, “what’s up with you guys today?” No one answered. It looked like the group had an unspoken agreement that we would be getting the silent treatment. “Well Brad,” I said in my sweetest voice “I guess since no one is talking then we need to make puppets.” The kids looked dubious. Brad agreed, “Poppy, what a great idea! The puppets can talk for the kids!” Brad and I started pulling out supplies – felt, hot glue, sparkles, google eyes, shells, marbles, Mardi Gras beads, yarn, markers, and scissors. We spread the materials out on the floor and went to work making puppets. Slowly, our surly group of adolescents slid out of their seats and onto the carpet, fingering the materials with interest. “Can I use these black sparkles to make a pimp puppet?” one teen asked. “Whatever you think is cool.” I replied. The boy quickly grabbed up the black sparkles before anyone else could claim them. Brad and I glanced around the room. Now instead of a room full of angry adolescents, we had a room full of industrious teens busily creating puppets. The girl with the thong was happily adding a pink thong to her puppet. Another teen was deep in discussion with another group member about how he could add a do-rag and braids to his puppet with the hot glue gun. Ah, the magic of art therapy works again!*

## PUPPET THEATRE – A SYNTHESIS OF THE VISUAL, PERFORMING AND NARRATIVE ARTS

Whilst puppet-making has excellent benefits as an art and craft activity, it is important to remember that a puppet is not a sculpture to be displayed as an art object but a form of expression whose true power comes through performance. A puppet is a puppet not because of what it looks like or because it has a control mechanism, but because it is brought to life to tell or show something, literally or metaphorically, to an audience. When making puppets it is not important for the puppet to look exactly like what it represents. A rabbit puppet does not need to be a perfect rabbit: perhaps just a twitching nose is enough to suggest its rabbit-ness or the rabbit might even be represented by a bottle opener. In the end the puppet becomes a rabbit if it communicates from a rabbit's point of view and/or it is manipulated in a rabbit-like way.

Puppet theatre is a synthesis of the visual, performing and narrative arts and as such an excellent group activity, because some people will prefer the design aspects, some like writing and others enjoy performing. As a form of theatre, puppetry has the same benefits as other theatre-making and role-play activities – comprehension of self and others, development of voice and body, commitment to a group activity, capacity for critical thinking, ability to communicate. However, it being a tactile and visual art form, it also develops touch, hand-eye coordination, observation and perception, use of colour, form, space and composition. Above all, puppet theatre stimulates the imagination, which not only makes for good art but also strengthens the mind's capacity for innovation, invention and problem-solving.

Another benefit of puppet theatre is that verbal language is not essential, because it is intrinsically a visual form of theatre that transmits information through image and movement, symbol and metaphor, and text is simply one language option amongst many. Puppets are actually more expressive when they use good body language than when they make long speeches. Many internationally acclaimed performances have no words at all, telling their stories through mime, movement and image accompanied by music. This flexibility with regard to words makes puppetry an excellent theatre medium for groups that include immigrants who don't yet speak the language well but nevertheless have a lot to say.

Creating a piece of puppet theatre involves teamwork and cooperation. Adolescents tend to hang out with the same group of friends, forming cliques and gangs that have their own rules and codes of behaviour, so youth can be reluctant to socialise beyond their established group. Theatre-making helps young people work closely with people they do not know as together they explore a theme and find out how best to communicate the “who, what, where and why” to an audience. The journey from initial idea to final performance is a collaborative experience that involves many different ways of engaging with others, including discussing and negotiating subject matter, improvising to develop characters and situations, writing the play, rehearsing and performing.

Developing their character gives a young person space for personal expression and builds their confidence to take a stance that may be different from that of their friends, whilst at the same time their tolerance for other people’s points of view is strengthened, because all the different characters are equally important for the play. Theatre-making develops the ability to think beyond oneself – thereby fostering empathy, compassion and respect – and puppetry extends this capacity to think deeply about other situations by also being able to create non-human characters, such as evil or justice.

The process of putting on a play requires balancing one’s personal point of view with accepting the ideas of others. During the rehearsal process young people learn to accept feedback and invite constructive criticism by asking, for example, “What looks better? Should the puppet move like this or like this?” There are plenty of opportunities to value other people’s hidden talents and the person usually excluded in the playground might suddenly prove to be the best puppet manipulator or joke writer, thereby becoming an important member of the creative team. A group’s commitment towards the common goal of creating a successful performance often changes established interpersonal dynamics and the bullying leader who wields the power outside the rehearsal room will usually find that they have to blend with the group or be side-lined.

Theatre is an excellent art form for working with socially disadvantaged young people, who may be poor achievers in school and other traditional learning environments that focus on intellectual learning. Theatre benefits those who learn best by doing rather than by studying. Creating a performance is an active way of researching and processing information that involves personal reflection, critical thinking, memorising words and movements, articulate communication and clear presentation. The journey from ideas to actions

to performance teaches the value of practice and perseverance in order to achieve a goal, and the playful and physical aspects of theatre-making increases *motivation*. Academic under-achievers often suffer from low self-esteem, but their confidence grows as they take responsibility for creating their puppet character and learn to command attention in performance. Once they become aware of their importance in the creative process, their ability to succeed increases remarkably.

## SOME TIPS FOR CREATING A PIECE OF PUPPET THEATRE WITH YOUNG PEOPLE

Health care, social and youth workers inexperienced in puppetry are recommended to collaborate, if possible, with a trained puppeteer who knows how to stimulate '*puppetry thinking*' – i.e. how to treat a subject visually and metaphorically – and how to bring puppets alive as stage characters. Using objects and dolls to tell stories came naturally to all of us as young children, but as we get older we forget how to project ourselves through an object because society, family and school require us more and more to speak for ourselves. For youth leaders without puppetry skills but with experience of making theatre with young people, it is possible to use actor's games, exercises and improvisation techniques to develop team-work and trust, observation and listening skills, and to develop character and situation, but the sessions should include just as many games and exercises for working with objects. It is also important to make sure that acting happens in the puppet's body, not the manipulator's.

The group is likely to include people with different levels of experience of puppet and object theatre. Many young people will have seen puppet shows as children – some will have enjoyed the experience, others might have been afraid of bored – and other group members will only have seen puppets on television or maybe not at all. Very few, if any, will have seen any object theatre and probably even less will have previous experience of animating puppets or objects. However, excellent performance results can be achieved, if the puppet manipulators don't try to imitate what they have seen before or do what they think puppetry should be, but if they simply explore the puppets they have in their hands at that particular time.

Every puppet is different, and an enjoyable way of beginning is to find out what this particular puppet likes to do, what is it good at? An attitude of exploration and discovery will quickly reveal the puppet's potential for movement – whether it is stiff or flexible, whether it can do a handstand, whether it prefers to float rather than walk – and time should be given to finding out at least 20 things that the puppet likes to do. Puppeteers can also ask their puppets “how do you walk when you are sad?”, “what do you do when you are curious?”, “how many ways can you show that you are in love?”

Another way of developing the puppet's body language is for humans and puppets to teach each other movement – the person does a simple movement, preferably using the whole body, and the puppet imitates it; then the puppet does a movement which the person imitates, and so on. This exchange not only improves everyone's physicality and produces a lot of laughter but it also helps everyone accept the puppet as an equal to a human being, capable of teaching them a thing or two.

Asking the puppet to show off begins to establish a correct relationship between the puppeteer and the object; it is the manipulator's task to let the puppet be the actor and the puppeteer should simply help the puppet do what it needs to do. Remembering to treat the puppet as an actor is also important when directing. Anyone giving feedback about the puppet's acting should talk directly to the puppet as if it were a human actor. This takes a bit of getting used to, because we don't usually talk to objects as if they were people, but it really is more effective if you speak straight to the puppet when giving instructions – for example, “Puppet, are you listening to me? Puppet look at me, please. Thank you. Could you sit down more carefully this time. Stop. Again, please. Even slower. That's great. Thank you.” Puppets are very good at taking directions and criticism, and they respond immediately, whereas human puppeteers often feel they got it wrong if they are asked to do something again. In those cases they can get defensive, nervous or upset, which not only makes them feel bad but it does not usually help the puppet's acting either.

Which brings us back to the puppet as a shield for the vulnerable human ego, one of the many reasons to work with puppets and objects. In fact, there are so many artistic, psychological and social reasons for making theatre with puppets and objects that it is surprising they are not used more often. Perhaps it just needs a few more people to break free from the preconception that puppetry is only for little children, take that leap of imagination and start making visual theatre about subjects that matter to adolescents and adults.



## REFERENCES

Basudde, E. 2009. Youth Respond Positively to Prevention Message. allAfrica.com, 24 August 2009. Accessed on 31.10.2011 at <http://allafrica.com/stories/200908240295.html>.

Moon P. K. 2006. Reaching the Tough Adolescent through Expressive Arts Therapy Groups. In Vistas 2006. American Counseling Association. Accessed on 31.10.2011 at <http://counselingoutfitters.com/Moon2.htm>.

### Further reading

Astell-Burt, C. 2002. *I Am the Story: The Art of Puppetry in Education & Therapy*.

Bernier, M. & O'Hare, J. (eds.). 2005. *Puppetry in Education and Therapy*.

Bicat, T. 2007. *Puppets and Performing Objects: A Practical Guide*.

Blumenthal, E. 2005. *Puppetry and Puppets: An Illustrated World Survey*.

Currell, D. 1999. *Puppets and Puppet Theatre*.

Kroffin, L. & Majaron, E. (eds.). 2004. *The Puppet, What a Miracle!* Published by UNIMA Commission for Education, Development and Therapy.

Renfro, N. 1984. *Puppetry, Language, and the Special Child: Discovering Alternate Languages*.

Online bookshops specialising in puppetry books:

[www.maskandpuppetbooks.co.uk](http://www.maskandpuppetbooks.co.uk)

[www.puppetbooks.co.uk](http://www.puppetbooks.co.uk)

Online bibliography of puppetry books:

[www.sagecraft.com/puppetry/other/bibliography.html](http://www.sagecraft.com/puppetry/other/bibliography.html)

### For more inspiration about how puppets can be used in a social context:

The Hoodies Teenage Puppets

Projects with youth groups led by UK puppet company Dynamic New Animation (DNA).

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.dynamicnewanimation.co.uk/teenpuppets.htm>

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.dynamicnewanimation.co.uk/SexnChips.html>

### Puppets in Prison

An AIDS education project carried out in South African prisons, led by Gary Friedman.

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.youtube.com/watch?v=RzOJEzJpTR4>

Breakthrough: a global not-for-profit organization that uses pop culture to promote human rights. Breakthrough Rights Advocates in India created an all-girl puppet troupe to train women in the community on HIV/AIDS and women's rights issues.

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.youtube.com/watch?v=jTPmNm491aM>

### Kenya Institute of Puppet Theatre

Projects with slum children.

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.kiptkenya.org/programmes.html>

### Arab Puppet Theatre Foundation

Youth projects

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.arabpuppettheatre.org/work.html>

### Listing of puppetry projects around the world

Accessed on 31.10.2011 at [http://www.comminit.com/drum\\_beat\\_361.html](http://www.comminit.com/drum_beat_361.html)

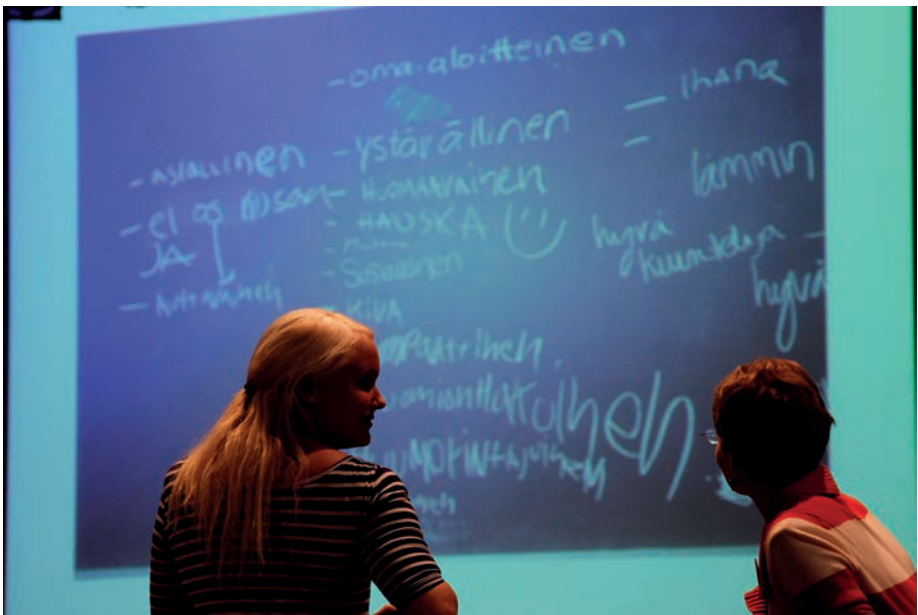
### Ya&Hanet, an organisation dedicated to youth, the Arts, HIV & Aids network

Article on using puppetry for HIV/AIDS education. Also has good links to social projects that have used puppetry.

Accessed on 31.10.2011 at <http://www.yahanet.org/guides/howto/doing-puppetry>



# EPILOGUE



*MIMO Art-based Methods course students – future professionals – presenting their experiences of multiprofessional teamwork.*

# FIRST STEPS IN MULTI-PROFESSIONAL TEAMWORK WITHIN THE MIMO PROJECT

*Irmeli Leino*

## ABSTRACT

This article looks at the development of *multiprofessional teamwork* that has started in the MIMO project, and the related structural demands. In the MIMO project, multiprofessional teamwork takes place in the form of teamwork combining the perspectives of art, youth work, social services and health care professionals as well as students. In the multiprofessional teamwork, the focus is on promoting *participation* and well-being among young people using art-based methods. For the collaboration to succeed, face-to-face encounters and interaction are needed in order to share understanding. For shared understanding to happen, discussions, open *dialogue* and time are needed.

In the MIMO project, the formation of a shared understanding began with defining the central concepts and methods that will be used to fulfil the project's objectives. The team has formulated operating models and work practices that allow for joint ideation, work and experience sharing. In MIMO, the structures that promote multiprofessional teamwork arise out of the teams' meetings, information and communication practices, and from the use of a collaboration platform. The challenge in MIMO is to create and establish collaboration practices that allow for complementary expertise to be utilised and for shared expertise to be developed when working with young people. Other challenges lie in finding enough shared time and developing collaboration processes. The vision for development of collaboration processes is to evolve from working side by side to working together. The aim is that the resulting collaboration model and the use of art-based methods in youth work should become a part of current and future professionals' work.

## MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK AND MULTIPROFESSIONAL COLLABORATION

The MIMO project aims to support the growth, well-being and participation of young people by bringing together the competences of professionals and students from various scientific and artistic disciplines. The project makes use of artistic methods within youth work. This is a challenge in terms of multiprofessional teamwork: how can different competences be harnessed to benefit the growth of young people? This article starts by looking at the theoretical basis of multiprofessional collaboration and teamwork as well as diverse approaches and difficulties in connection to them. The second section elucidates the experiences obtained through the MIMO project concerning the start-up of multiprofessional teamwork, and compares the teamwork conducted in the project to theory. The third section considers the challenges and opportunities of multiprofessional teamwork from the perspectives of social structures and collaborative processes.

Multiprofessional teamwork, as a concept, refers to certain actors having a joint objective to reach or decision to make, for which they seek new perspectives by talking and working together (Isoherranen 2005, 14; Eloranta & Kuusela 2011, 4–13). Multiprofessional teamwork means working in a customer- and task-oriented way so that people from different professions combine their skills and knowledge while striving towards maximum equality in decision making. The generation of new knowledge is promoted by open-minded encounters between people, sharing of understanding and *reflection*. New points of view are created when individuals who think differently and have different experiences get together. Then, open ideation sessions between several people are needed to interpret the information produced in order to create a shared understanding of what the group is working towards and how the objectives will be met. (Isoherranen 2005, 13–19.)

Multiprofessional teamwork takes place through teamwork. The aim of multiprofessional teamwork is to come up with a better joint result than the sum of the individual members' results. To achieve this, it is necessary to work consciously towards a kind of interaction that brings together different information and points of view (Isoherranen 2005, 13–15). According to Bion (1961, 25–26), for a group to work as a team, it must have a good spirit and a shared objective, with the members having a joint understanding of the group's limitations and appreciation for each group member. The group must also

be able to handle dissatisfaction within itself. The most important aspects of multiprofessional teamwork are customer orientation, collation of information and different perspectives, interaction-aware cooperation, transcendence of boundaries and observation of networks (Isoherranen 2005, 14).

## DIALOGUE AND REFLECTION IN MULTIPROFESSIONAL TEAMS

Dialogue is one tool with which shared understanding can be built in multiprofessional discussions. Dialogue differs from discussion or conversation in that its aim is to jointly examine a certain phenomenon. Dialogue is described as a discussion in which people think together in an atmosphere of mutual confidence and trust. The subject of discussion is viewed from different sides and diverging concepts are discussed in parallel. Each participant in the dialogue must be prepared to listen to the other's point of view, even if it is not in line with his or her own; this allows for the finding of mutual understanding. For this, each person must give up his convictions and listen to the new alternatives brought up in the interactive dialogue. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 201–203; Isoherranen 2005, 25.)

In interaction, the fluency of dialogue is important. For issues to be seen from others' points of view it is important to create situations in which each person's experiences and perspectives are made evident. The ability to put oneself in another's position and see things from their point of view is crucial to successful dialogue. Dialogue refers to creating a world in which we understand each other and exist in reality as ourselves. The required conditions are: to make open connections with others and to be present as a whole, authentic person. (Ojanen 2000, 60–64). The most creative and dynamic dialogue arises when the situation being discussed is new for all those involved – that allows experts to question things they had taken for granted and look for new views together. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 203.)

The work of a team always involves a reflective side – critically examining one's own concepts of reality, attitudes and emotions, and interpreting and understanding one's actions. Reflection is characterised by wonderment, questioning, and re-evaluation of experiences, and it can help to distance the team from things previously accepted as truths. Speaking, listening and understanding often require the ability to change points of view, which allows for constructive and creative activity. (Hämäläinen & Kiiskilä 2006, 45–46.)



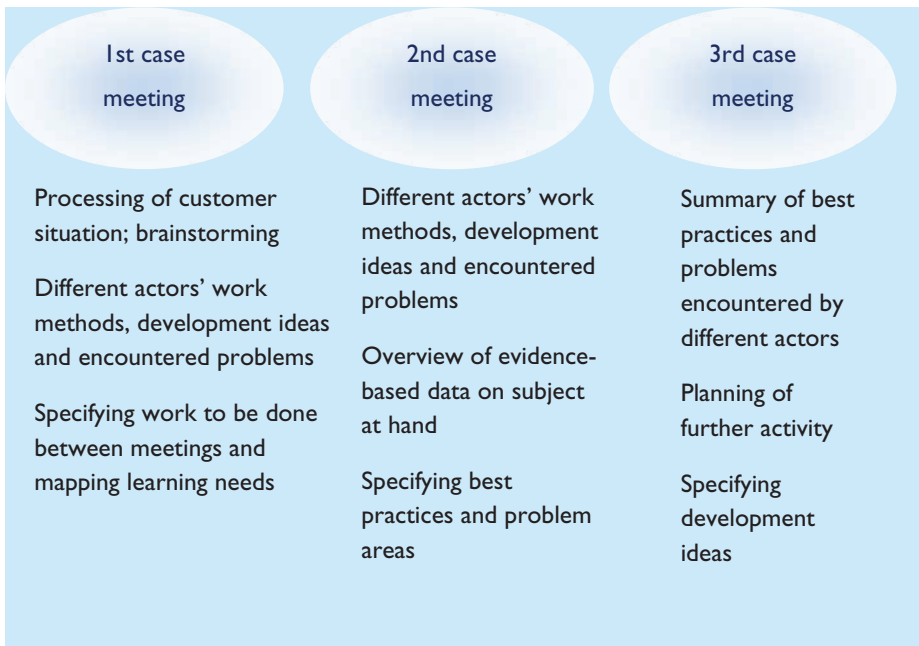
In his thesis, Purjo (2010) describes the ideal outcome of youth *education* as assisting and supporting young people so that they can become people who share general humane values and have purposes based on these, and that they do this guided by love. Science does not tell us what to do in practice, but it gives us tools for self-reflection and helps us to understand the principles of our own actions. (Siljander 2005, 96–98; Purjo 2010, 17.)

## MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK AS A LEARNING AND DEVELOPMENT TOOL

Learning requires an active and experiential approach. Communal learning refers to learning in which all group members have a shared task and objective, and strive through interaction to build shared concepts and understanding. Communal learning emphasises the significance of questioning, explaining, comparing points of view, reciprocal action and joint generation of knowledge. (Järvelä & Häkkinen 2002, 1–22.) The strategy and method of problem-based learning demands self-directedness and collaboration from the participants. The work begins with an idea meeting aimed at creating a shared understanding of the concepts related to the starting points. The purpose of the brainstorming is to bring out prior knowledge of the issue as well as ideas on the opportunities for processing it. At the structuring stage, ideas are categorised and the central problem areas are selected and formulated. As the work progresses, the team forms a picture of its shared concepts and objectives, and of the procedures needed for meeting the objectives.

A project entitled “Erityisestä edistävään” (“From Special Treatment to Mental Health Promotion”), run by Turku University of Applied Sciences, applied the problem-based operating model to multiprofessional teamwork in relation to revising some of the procedures and collaboration methods used in promoting *mental health*. The multiprofessional teamwork collaboration kicked off with a situation that was as close as possible to a genuine situation encountered in the workplace, and whose solution required knowledge from various disciplines. First, the team formed a concept of the problem at hand, i.e. worked to interpret and understand the starting point. The first meeting consisted of a brainstorming session to bring out as many ideas as possible on the issue, after which the ideas were structured and classified. Then the team chose the specific problems that would be investigated further. At the second meeting, the team processed and

modelled the information obtained. At the third meeting, the team created a shared vision of the most functional practices and any problem areas, and agreed on how to continue. The observations and decisions made through these shared discussions promoted the creation of a model for multiprofessional teamwork and the development of shared expertise. The *problem-based teamwork* model created in the TUAS project acts as a tool for learning, development and multiprofessional work supervision. (Figure 1).



**FIGURE 1.** *Multiprofessional teamwork model created in the Erityisestä edistävään project, based on problem-based learning.*

## DEVELOPMENT OF COLLECTIVE EXPERTISE THROUGH TEAMWORK

The traditional concept of expertise is based on emphasising the individual's professional skill, which was seen to arise from the individual's experience of working in the field in question. These days, expertise-related research and development approach matter more in terms of communality and change

management. Communal expertise is clearly more than the sum of the competences of its individual members, and it requires many complementary points of view, theories and competence traditions. (Engeström 2006, 13.) *Collective expertise* means a shared kind of competence. It means generating, sharing, processing and collating the information and knowledge produced by multiprofessional teamwork. (Parviainen & Koivunen 2004.)

The development of knowledge also always implies development of operating procedures. Critical examination of shared procedures generates information on the development challenges related to the operations and motivates team members to look for new ways. (Virkkunen & Ahonen 2007, 70–71.) Innovativeness means openness towards new ideas. It also requires the ability to reconsider and redevelop one's actions and environment. (Siltala et al. 2009, 93–94.) Collective expertise is linked to operating procedures and teamwork can be sparked by focusing on these procedures (Koivunen 2005, 32–45). Collective expertise does not require that the participants work together every day; it flourishes in loosely organised structures. The activity gives birth to structures and the routines developed together may be crucial in the formation of community spirit. (Parviainen & Koivunen 2004.) Heterogeneous networks that surpass the boundaries between expert cultures generate new ideas. New practices become outlined at the meeting points between different communities. Innovations arise when the competence contained within one group can be transferred into shared practices. (Hakkarainen 2004, 14.) Concrete actions are crucial to the development of collective expertise. Koivunen (2005, 37) states that manual labour can carry collective expertise. The generosity of the participants is one element that constructs collective expertise; this is manifested as the sharing of one's time, competence and experiences in order to allow for shared learning. (Parviainen & Koivunen 2004.) Close-knit communal working also requires seeing things with other people's eyes (Hakkarainen 2004, 10).

Having a shared objective and identifying shared resources promote the progress of the activities. It is important to envision a shared, positive future and to be aware of the current situation, but failures also open new doors to learning. Failure poses a unique opportunity to learn something that would otherwise go unnoticed. Participants in multiprofessional work must be able to bring out their own specialist competence and expertise on the one hand, and build the group's shared competence on the other (Isoherranen 2005, 19). The organisation of collective expertise should arise from the group's self-directed

practices. Concrete routines that promote the mixing of competences and mindsets may play a central role in building community spirit. It is essential for these routines to be developed by the group of experts within itself. Having a shared understanding of the pace at which the project will progress, what should be done at each stage and when something can be considered to be complete is an indication of collective expertise. (Koivunen 2005, 32–45.)

## EXPERIENCES OF STARTING UP MULTIPROFESSIONAL WORK IN THE MIMO PROJECT

In the MIMO project, multiprofessional teamwork takes place in the form of teamwork combining the perspectives of art, youth work, social services and health care professionals as well as students. In the multiprofessional teamwork, the focus is on promoting participation and well-being among young people. The success of the collaboration requires face-to-face encounters and interaction that allow for sharing of different points of view and a joint understanding of what the objectives are and how to reach them. One of the objectives of the MIMO project is to build cooperation between municipal youth services, schools and the project's participants. The idea is to develop a model for multiprofessional teamwork, making use of experiences and competence from prior projects. Another objective is to organise training that supports multiprofessional teamwork and the use of art-based methods when working with young people. The project facilitates the sharing of competence between professionals from different fields in order to promote the well-being of young people through preventive work. The aim is that the resulting collaboration model and the use of art-oriented methods in youth work should become a part of current and future professionals' everyday work.

The multiprofessional teamwork conducted in the project as well as the related experiences and resulting work models will be documented in publications and guides produced by MIMO. The main driver behind the development of multiprofessional teamwork is the MPT (Multiprofessional Teamwork) group, which has representatives from the fields of *dance*, theatre, journalism, social services, health care and youth work.

## FORMING A SHARED UNDERSTANDING IN MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK

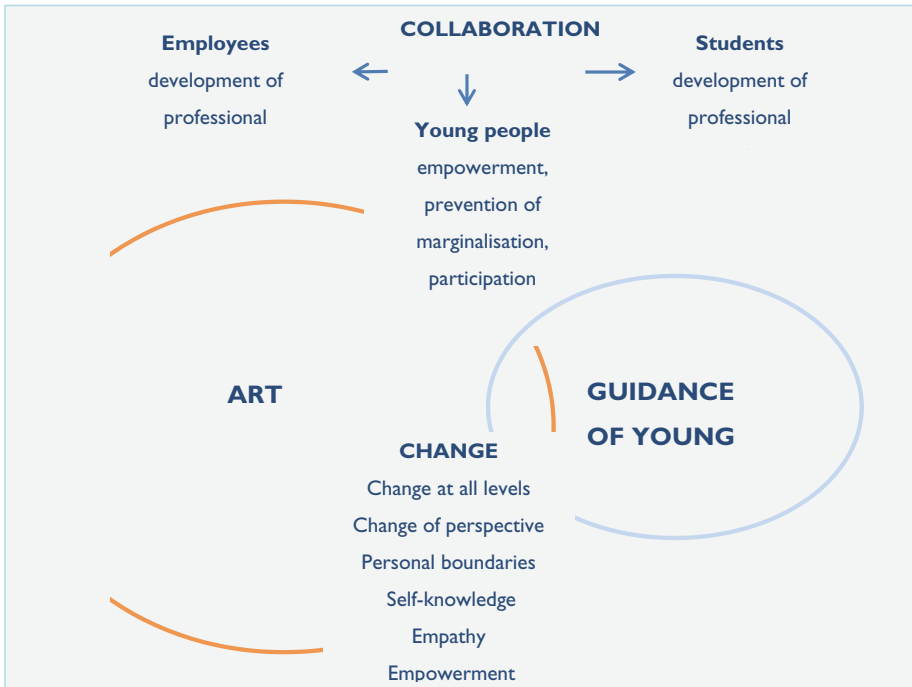
The initial stages of the MIMO project focused on clarifying the joint objectives, defining concepts and organising work teams. Coming up with a shared objective through multiprofessional dialogue is challenging. It is important to find a shared language and concepts as well as a shared interpretation of what is happening (Isoherranen 2005, 101). Identifying a shared vision requires polyphony, situations and procedures that allow for interaction and bring together diverse points of view. The aim is to form a shared vision of the project's key concepts and objectives, and of the procedures that will be followed to fulfil these.

Work to this end has begun, using the problem-based learning method. The team's experiences of this method are an encouragement to continue using and developing it. New points of view arise when the perspectives of art, youth work, social services and health care professionals and students clash, when things are pondered together and ideas are generated concerning new ways of promoting the well-being of young people using art-based methods. Customer orientation, which is, as stated, important in collaborative work, manifests itself in MIMO as looking at activities from the perspective of the young person rather than that of scientists or experts. The shared concepts that were defined at the start of the project were "guidance of young people" and "*empowerment* of young people".

MIMO project participants from the fields of art, youth work, social services and health care took part in defining the concept of "guidance for young people". The team considered what it is to provide guidance through collaboration, and what art orientation can mean in this work. The work began with a brainstorming session. In this session, participants shared their prior knowledge and ideas on the topic, after which these ideas were structured and summarised. The classification of ideas made based on the brainstorming session consisted of three areas: cooperation, change and guidance. The cooperation area especially emphasised the aspect of interaction. According to Koivunen (2005), skilful expertise consists of both practical competence and interaction competence. Change and learning on three levels were set as the objective of the multiprofessional teamwork, the levels being that of the employees, the students and the young people.

For employees and students, change takes the form of increased professional competence. For young people, change is manifested in the form of empowerment and prevention of marginalisation, development of survival and participation skills, and reinforcement of self-confidence. The changes should also be apparent as an awareness of the self and of one's own influencing opportunities. Change was defined in the group as both a shift within the mind and a physical transformation. Belonging to a community was seen to be a crucial factor from the points of view of the employees, the students and the young people alike. *Empathy* was found to be an important aspect of working together, in line with Parviainen and Koivunen (2004), who have stated that collective expertise requires empathy (the ability to put oneself in another's shoes).

Guidance of young people is fulfilled in diverse situations within the MIMO project. The team considered whether the concept of guidance is different in the field of art than in that of youth work, social services and health care, as well as how art can be brought into guiding and working with young people. The factors that were found to be most important were genuine encounters, experiences and interaction. Art can provide new opportunities for experiences focused around words, movement and touch. The team found that rather than the artistic end product, the most important aspect of the work was the process by which the opportunities awarded by art are applied to working with young people. (Figure 2.)

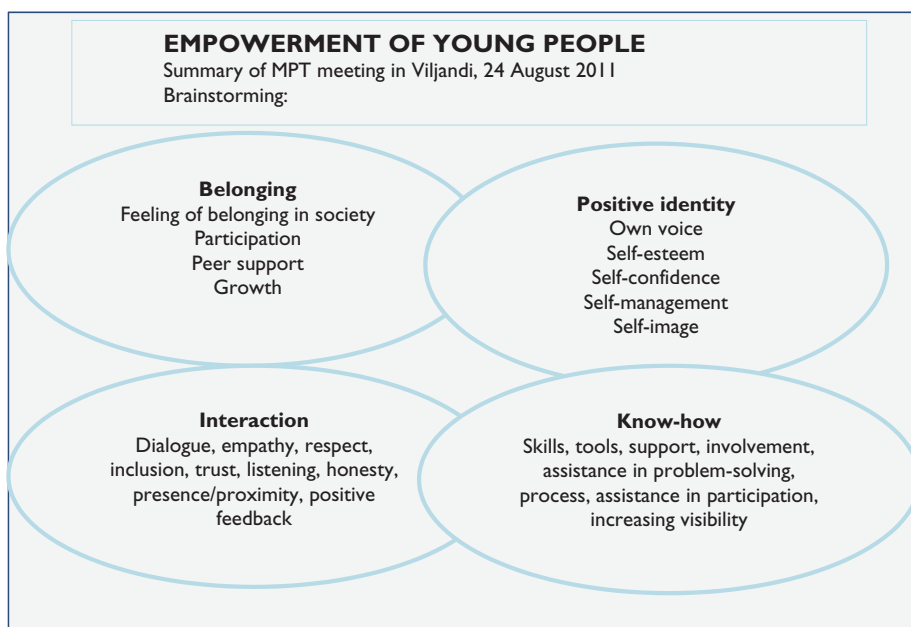


**FIGURE 2.** Guiding young people in collaboration; MIMO project MPT meeting in Turku, 20 April 2011.

The second brainstorming session was used to define the concept of empowerment as a collaboration between the MPT team and the project’s Estonian partners. During the idea structuring phase, four points of view on the empowerment of young people were identified: interaction, fellowship, positive *identity* and competence. The central factors of interaction leading to empowerment were identified as dialogue, empathy and respect. Trust in others, ability to listen and a sense of fellowship (togetherness) were seen as crucial to successful interaction. Honesty and being true to oneself were also found to be important. According to Ojanen (2000), dialogue refers to creating a world in which we understand each other and exist in reality as ourselves.

Empowerment requires fellowship – the feeling of belonging to a community. Fellowship allows for growth and positive identity development. It is essential to have one’s voice heard while also listening to others. According to Heikkilä and Heikkilä (2005), in a dialogue each person must give up their convictions

and be open to the new alternatives that arise. Other essential aspects are self-esteem, self-confidence and experiences of personal success. Empowerment of young people often needs support, which requires competence. Support is needed in order to reinforce participation and to carry out problem-solving. Those who work with young people require skills, knowledge and tools. Committing to a shared objective is crucial, as is making sure that the young people are seen and heard. Figure 3 contains a summary of the concept of empowerment of young people, as defined in the brainstorming session.



**FIGURE 3.** Brainstorming on the concept “empowerment of young people”, MIMO partners’ meeting in Viljandi, 24 August 2011.

The work process derived from the problem-based learning model brought up many potential forms of cooperation and kicked off the multiprofessional dialogue. One of the major issues under discussion became how to broaden the collaborators’ perspectives and develop their professional competence through the work. The second brainstorming session was conducted in English due to collaboration with Estonian partners. Working in a language that was neither party’s mother tongue made the process significantly more difficult, although



Heikkilä and Heikkilä (2005) have found that the most creative and dynamic dialogue arises when the situation being discussed is new for all those involved, as it allows experts to question things they had taken for granted and look for new views together.

For shared understanding to happen, discussions, open dialogue and time are needed. Face-to-face encounters and interaction are needed both between professionals and young people and among the professionals themselves in order for shared competence and procedures to develop. One particular challenge that was identified was how to reach the young people who need particular support in life management and empowerment. Activeness, commitment and equality are important aspects of youth empowerment, of multiprofessional teamwork and of work with students. Siltala et al. (2009) have found that each person's attitude plays a significant role when new procedures are collectively being developed. Innovativeness requires the ability to reconsider and redevelop one's own actions and environment.

Students felt that it was good to have the opportunity to take part in multiprofessional teamwork already during their studies. It is a challenge for educators to support the professional growth of students so that they become familiar with collaboration and shared development.

## DEVELOPMENT OF COLLECTIVE EXPERTISE IN THE MIMO PROJECT

Collective expertise has been found to be linked to operating procedures, and teamwork can be sparked by focusing on these procedures. Koivunen (2005) states that manual labour can carry collective expertise. In the MIMO project, manual labour can be seen as the practical actions through which art-oriented methods are applied to working with young people, for example in workshops, clubs or events. Practical action provides experiences of multiprofessional teamwork. When these experiences are jointly discussed, it leads to shared learning. According to Koivunen (2005), storytelling is another way to promote collective expertise. The work conducted in the MIMO project will be turned into stories and descriptions, which will make evident the actions that have been completed, the factors of success and the challenges for development. As the project progresses it will be important to not only highlight best

practices but also to pay attention to failures in order to promote learning. The MPT team has agreed that regular meetings will be conducted to discuss the completed actions in order to promote collective learning.

Central to collective expertise development are the jointly developed routines that advance the mixing of different skills and mindsets (Parviainen & Koivunen 2004). The MIMO project has started to develop joint practices by organising its teams' activities, information-sharing and reporting practices. Efforts have been made to use an electronic platform that allows for sharing of knowledge, experiences and materials. The project's blogs also promote the building of shared thinking and documentation of activities. The blogs offer opportunities to share thoughts and expectations and to get to know different actors.

According to Koivunen (2005), having a shared understanding of the pace at which the project will progress, what should be done at each stage and when something can be considered to be complete is an indication of collective expertise within a group. In MIMO, multiprofessional teamwork progressed from defining shared concepts to examining the project's activities using the SWOT process. A SWOT analysis is a breakdown method used in strategy formulation, problem recognition, evaluation and development. The SWOT analysis (Figure 4) indicated that the strengths of the MIMO project are the diversity of competence possessed by the project's participants and the opportunities brought by collaboration. The weaknesses that were identified were related to cooperation, competence-sharing and the integration of the project into teaching. Threats were the possibility that the project might not, despite efforts, achieve permanent results and that the problems in matching up schedules might hamper progress. A further threat was that the actions should not progress beyond parallel activity into genuine multiprofessional teamwork.

STRENGTHS	WEAKNESSES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Group leadership skills, theatre-based methods, understanding of group dynamics</li> <li>• Skills in dance education</li> <li>• Voluntary nature</li> <li>• Networking with the local authority, operating model for multiprofessional teamwork, competence in youth health care</li> <li>• Knowledge of youth development and operating environment, awareness of service system, dialogue, interaction skills, group leadership, knowledge of group dynamics, participatory actions, empowerment</li> <li>• Professionals in youth work, national scope, networked operations, extensive contact networks, innovative operating culture, active students</li> <li>• Staff experience, communication and sharing of media education perspective</li> <li>• Cooperation between degree programmes, access to latest competence and skills (use of network resource)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited courage to leap into the unknown and reduced use of creative activities and methods in studies</li> <li>• How will benefits of dance be retained when the target group changes?</li> <li>• In-depth knowledge/theory of youth target group</li> <li>• Guidance (need for more close-range guidance for students)</li> <li>• Familiarisation with art-based methods and visibility of existing ones</li> <li>• Increasing cooperation between actors</li> <li>• Links between activities and basic education</li> <li>• Recruiting and encouraging students to be part of MIMO</li> <li>• Stimulating, identifying and supporting the young people in question and giving them positive feedback</li> </ul>



THREATS	OPPORTUNITIES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students of different levels: varying skills</li> <li>• Student absences, challenges in inspiring commitment</li> <li>• Falling behind the times</li> <li>• Lack of enthusiasm in instructors, failure to reach young people</li> <li>• Lack of shared time; resources, scheduling</li> <li>• Reconciliation of timetables</li> <li>• Long distances</li> <li>• Integration of multiprofessional work into curriculum</li> <li>• How to prevent the fragmentation of education</li> <li>• How to involve degree programme teachers in the development work</li> <li>• Each actor working for the benefit of their organisation</li> <li>• Practical pitfalls: accreditation/ recognition, etc.</li> <li>• How to establish permanent practices</li> <li>• Finding funding after the end of the project</li> <li>• The legacy of the project</li> <li>• How to maintain core competence</li> <li>• Actions may not progress beyond parallel activity into genuine multiprofessional collaboration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collective development of new methods</li> <li>• New points of view for health care teachers and students, opportunities for learning</li> <li>• Networking and new partners</li> <li>• Development of own actions</li> <li>• Formation of permanent new multiprofessional work pairs/teams, e.g. performing arts instructor + youth worker/social worker/nurse, etc.</li> <li>• Peer learning</li> <li>• Collaboration in new projects</li> <li>• Instructor training</li> <li>• Development of new structures for teaching</li> <li>• Active students</li> <li>• Multiprofessional student groups</li> <li>• Strong networking opportunities</li> <li>• Diversification of students' professional competence</li> <li>• Establishment of media education methods and perspectives in other fields</li> <li>• Natural aspect of teacher training</li> <li>• Natural applicability</li> <li>• Opportunities offered by multiprofessional nature of educational institution</li> <li>• Joint work between students from different fields</li> <li>• Project competence, attractive partners</li> </ul>

**FIGURE 4.** SWOT analysis of MIMO project MPT team, Salo 7 September 2011.

## DEVELOPMENT OF MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK AND STRUCTURAL REQUIREMENTS OF COLLABORATION

Research by Eloranta and Kuusela (2011) divides the success factors of multiprofessional teamwork into two categories: collaborative structures and cooperation processes. According to the research, the structures of collaboration comprise the leadership culture, resources and training involved in the multiprofessional teamwork. In MIMO, the structures that promote multiprofessional teamwork arise out of the teams' meetings as well as information and communication practices. The teams' makeup and responsibilities were revised and modified during the initial stages of the project. It is important to allow structures to develop as the process progresses. Advanced use of an electronic platform and cohesive practices in communication, documentation and evaluation are important ways of facilitating collective expertise. One of the most important resources is the project staff. According to Koivunen (2005), collective expertise does not require that the participants work together every day. It flourishes in loosely organised structures. The MIMO project organisation can be seen as this kind of structure with its various teams and actors. Another important structural resource is training. MIMO organises training that supports multiprofessional teamwork and the use of art-based methods when working with young people. The challenge in MIMO is to create and establish collaboration practices that allow for complementary expertise to be utilised and for shared expertise to be developed.

According to Eloranta and Kuusela (2011), cooperation processes consist of having a shared objective, knowing the others' work, having interaction skills, delegating work and understanding one's own expertise. Optimally, the collaboration reinforces each member's professional skills while also generating new competence. Working together requires conscious development of collaboration methods. Collective expertise also requires specialist competence at the individual level. Furthermore, it requires social competence and skills. To learn together, members must commit to the work, be aware of the joint objectives, share roles and jointly evaluate actions.

Development of collaboration processes has begun in the MIMO project by using a problem-based learning model. Brainstorming sessions for defining jointly agreed concepts were found to be a good way to start off the work and generate new ideas. The creative problem-solving process combines coming up with new ideas and developing innovative solutions. According to Isoherranen

(2005), problems arise in multiprofessional teamwork when issues are viewed only from the perspective of a single profession and when not enough time or opportunities are reserved for shared information processing. Future challenges for MIMO lie in finding enough shared time and developing collaboration processes. The vision for development of collaborative processes is to evolve from working side by side to working together. The writing and publishing of articles and papers is one way to draw attention to the work carried out and the models created as a part of the project. This article describes the starting points from which the project began to develop multiprofessional teamwork in youth work. The development of collaborative processes and multiprofessional activities in the project will be described in further publications in the future.

## REFERENCES

- Bion, W. R. 1961. *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications.
- Eloranta, S. & Kuusela, M. 2011. "Moniammatillinen yhteistyö - katsaus suomalaisiin hoitotieteellisiin opinnäytetöihin". *Tutkiva hoitotyö* 3/2011, 4–13.
- Engeström, Y. 2006. "Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio". *Kansanterveyslaitoksen julkaisu* 2/2006. Helsinki: Finnish National Public Health Institute.
- Hakkarainen, K. 2004. "Kollektiivinen älykkyys. Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus". Accessed on 8.11.2011 at <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/kollektiivinenalykkyys.pdf>.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. *Voimaantumisen työyhteisön haasteena*. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, A. & Kiiskilä, P. 2006. *Työnohjaajien viitekehykset*. 2<sup>nd</sup> ed. Pori: Satakunnan instituutti.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2002. "Web-Based Cases in Teaching and Learning – The Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication". *Interactive Learning Environments*, Vol. 10, No. 1, 1–22.
- Koivunen, N. 2005. "Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu". *Hallinnontutkimus* 3/2005, 32–45.

- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen - ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Parviainen, J. & Koivunen, N. 2004. "Kollektiivinen asiantuntijuus kymmenen kysymystä". Accessed on 20.10.2011 at <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>.
- Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eeettisen kasvatuksen perustana. Thesis. Tampere: University of Tampere.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siltala, R., Alajääski, J., Keskinen, S. & Tenhunen, A. 2009. "Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta". *Aikuiskasvatus* 2/2009, 93–103.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2007. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Helsinki: Infor.

# KEY CONCEPTS

**Active citizenship.** Belonging to and acting in a community; willingness to influence matters related to citizenship, democracy, human rights, world citizenship and global responsibility. Compare to passive citizenship; i.e. having all rights through citizenship but not necessary having willingness to influence the surrounding society with own activity.

**Art and cultural education in youth work.** In the context of youth work, art and culture belong to everyone. Art and cultural education in youth work focuses on education through art. Art and culture are viewed as a tool for both the growth of individuals and social growth and change. The objective is to promote building one's identity, self-image and self-appreciation as well as building a community.

**Call-and-response.** Both a musical and social mode of communication practiced within many different world cultures. The calling and responding by two different groups or leader and ensemble play an important role in Jump Rhythm® Technique's pedagogically and artistically democratic environment. In the words of Billy Siegenfeld, it "guides students to practice both individuality and community" at the same time.

**Collective expertise.** A shared kind of competence. It refers to generating, sharing, processing and collating the information and knowledge produced through multiprofessional teamwork.

**Community media.** Media that serve the needs of a certain community and are controlled and operated by that community. An example is local community radio. Community media are typically non-commercial and non-profit-making, and run at least partly by volunteers. Their contents usually differ from the mainstream media. Community media are based on content production by the community members, and consist particularly of communication between the members of the community.

**Cultural youth work.** While there is no single definition of cultural youth work, in municipal youth work it is understood as activity supporting young people's self-expression and the realisation of young people's initiatives and



ideas. Cultural youth work strengthens a young person's self and creates channels for developing one's imagination. As a concept, cultural youth work is becoming established alongside other youth work concepts, such as street-based youth work and youth workshops. The term used in the Youth Act (72/2006) is cultural youth activities.

**Dance** is an art form which relies on bodily communication between performer(s) and audience.

**Developmental tasks.** At different stages of life, humans are faced with different issues in relation to which they must make decisions. These normative tasks are known as developmental tasks.

**Dialogic relationship.** A relationship of egalitarian dialogue lacking coercion or feelings of superiority.

**Dialogue** is a multifaceted, various term. We understand dialogue as interaction that aims at exploring some phenomenon together.

**Digital story.** A story in video format, usually only a few minutes in length, told in the first person and combining the author's narrative voice with images. The story may also include music, sound effects, recordings of authentic sounds, videos and text.

**Digital Storytelling.** A method originating at the Center for Digital Storytelling in the United States, in which participants work in facilitated workshops to tell autobiographical and personal stories using elements of digital media.

**"A dream deferred"**. A phrase coined by African American poet, novelist, activist Langston Hughes (February 1, 1902 – May 22, 1967) in his poem "Harlem (2)". It refers to a condition Hughes observed common among teens and young adults, who are blocked from giving artistic or socially constructive expression to their feelings and ambitions.

**Education** is a process by which society's customs, values, skills, knowledge and beliefs are preserved, cultivated, challenged and transferred from one generation to another.

**Empathy** is the capacity to recognise thoughts and feelings in other people, tune into and/or share their emotional state, and act based on an understanding of their feelings, values and motivations. A popular definition of empathy is the ability to “put oneself into someone else’s shoes”. The ability to empathise is directly dependent on your ability to feel your own feelings and identify them. Empathy and sensitivity are significantly correlated as are empathy and compassion. The ability to empathise (and recognise other’s feelings) is part of emotional intelligence.

**Empowerment.** Increasing the abilities, opportunities and influence of individuals or groups. Empowerment springs especially from internal strengthening and the individual’s or group’s feeling of being strong and in harmony with itself and the environment.

**Go-between.** See *mediator*.

**Identification.** To be like or become like someone else. People identify with others because they feel they have something in common with them or aspire to have something in common with them; for example, a young boy may identify with the physical strength of an older boy.

**Identity.** Identity may be divided into personal identity and social identity. The social identity is a kind of “social self” born out of social interaction, containing the individual’s conceptions of who he or she is and where (in what places, social groups, etc.) he or she belongs. Previously identity was seen as a relatively permanent, cohesive entity, whereas today’s theories emphasise the situational nature, diversity and fragmentation of identities.

**Jump Rhythm® Technique.** A dance and theatre-movement technique created and developed by Billy Siegenfeld that has been taught to diverse groups of people from professional performers to children, teens, and adults in community-based settings. Students learn the process of “full-bodied rhythm-making” through an injury-free, movement-efficient approach to dancing and singing called Standing Down Straight®. Taught worldwide as well as in the United States, JR®T helps professionals and non-professionals “connect to the earth, to themselves, and to other people” with rhythmic vitality and emotional honesty.

**Mediator** is someone in a middle or intermediate position; someone who reconciles differences between different sides of a dispute, acts as a messenger; a go-between.

**Medium.** Material or technical means of artistic expression; a means for communicating or diffusing information (e.g. newspaper, television); a person thought to have the power to communicate with the spirits of the dead or with agents of another world or dimension. Also called a psychic.

**Mental health.** A kind of life skill or ability to cope with the challenges of life. The old adage by which a mentally healthy person is able to love and work is still true.

**Metaphor** is a figure of speech that shows how two things that are not alike in most ways are similar in some other way, for example “time is money”. Advertising often uses visual metaphor, for example a brand of ice cream juxtaposed with a passionate couple to suggest that it has the same qualities of sensual pleasure. In an example of visual metaphor in puppet theatre, two characters – each with roots coming out from underneath their costume – married and at the moment of the kiss their roots merged to become one root system. Another way of using metaphor in puppetry is to create characters based on language metaphors. For example, someone who can be “read like an open book” could be represented by an animated book or have a book as their head or body.

**Motivation** is the desire to accomplish. It is the self-endorsed process of setting and attaining goals in one’s endeavours.

**Multimodality.** Combination of various media, such as sound, image and text, in the same piece of work. Multimodal media make use of several sensory channels at once and produce meanings on various levels.

**Multiprofessional teamwork (MPT).** Multiprofessional teamwork in MIMO is seen as a new way of working: professionals share expertise and bring together their strengths in everyday work with challenging youths. Multiprofessional teamwork is a tool for professionals and a way to enhance the well-being of youths. In MIMO Project the MPT group has representatives from the fields of performing arts, journalism, social services, health care and youth work.

**Non-formal learning.** Goal-oriented learning that takes place outside of school.

**Object theatre** is a form of theatre, related to puppetry, in which found objects and everyday objects are animated as stage characters.

**Participation.** Willingness to influence and take responsibility.

**Participatory and dialogical operating culture.** A concept developed by Liisa Karlsson referring to reciprocal, mutual respect for all participants as active, competent and creative actors and producers of information. Activities and their goals are created continuously based on the competencies of all participants. A dialogical and participatory operating culture requires accepting dialogue and reciprocity.

**Problem-based teamwork.** A form of group work based on the problem-based learning strategy.

**Puppet.** The word puppet is derived from the word 'doll' (Middle Low German *poppe*, Late Latin *puppa*) and was traditionally used to describe a doll-like figure moved by strings or by putting a hand inside its body. Nowadays a puppet is no longer defined by its means of control or its similarity to a doll as a puppet can be considered to be any inanimate object, figure or material that is manipulated in such a way that it seems to be alive.

**Puppetry** is a form of theatre or performance in which puppets are brought to life for an audience. It is believed to have originated some 30,000 years BC and nowadays some form of puppetry practice can be found in nearly every country worldwide. Puppetry takes many different forms, but they all involve the animation of inanimate performing objects.

**Puppetry thinking** is the capacity to think creatively, visually and symbolically to develop theatrical situations where puppets are the best means of expression, in particular taking advantage of the puppet's ability to do things that human actors could not do.

**Puppet theatre.** See 'puppetry'.

**Reflection.** A process by which a person actively examines and processes experiences in order to build new knowledge or new perspectives.

**Representation.** Representation means producing a selective enactment on a subject using various significance-building tools, such as language, pictures or other cultural symbols. Through selective use of symbols, representation attaches certain meanings to the subject and excludes other possible meanings. The concept of representation is linked to the idea that reality can never be depicted as it really is, because our reality is always generated through social interaction and mediated through symbols.

**Social empowerment.** Improving (young) people's life management skills and preventing social exclusion.

**Socialisation.** The growth of an individual into a member of society.

**Suspension of disbelief** or “willing suspension of disbelief” is an essential component of theatre and film in which the viewer ignores the reality of what they are seeing in order to be entertained or to identify with the events portrayed. For example, the film spectator overlooks the fact that they are actually looking at a two-dimensional image on a screen and accepts the image to be a real life scene, and a theatre spectator will, for the duration of the performance, believe that an actor wearing a crown is a king.

**Symbol** is “something that represents or stands for something else, usually by convention or association, especially a material object used to represent something abstract” (Collins English Dictionary). For example, a dove is a symbol of peace.

**Therapeutic.** The word “therapy” refers to treatment and care, and thereby the state of being therapeutic means that something has a beneficial impact on human well-being. Although the concept of therapy usually refers to conscious and purposeful professional activity to treat a customer's mind or body (e.g. psychotherapy or physiotherapy), the concept of therapeusis is more open. It may also refer to the effects of non-professional activities, which may either be consciously sought or unplanned by-products.

**“Vital aliveness”.** A term created by African-American scholar Robert Farris Thompson that transforms rhythmic dancing into physically expressed joy “by infusing, democratically, equal life to different body parts”.

## WRITERS

**Erja Anttonen**, M.Soc.Sc., is a Lecturer at the Joensuu Campus of HUMAK University of Applied Sciences. She teaches, for example, art and cultural education in the Degree Programme in Civic Activities and Youth Work. The methods she uses include literary art and photography. Anttonen also supervises the implementation of the empowering photography method. Her areas of interest include community art, dialogue, alternative perspectives and the use of photography in different contexts.

**Rene Baker** specialises in puppet and object theatre, and has over 20 years professional practice as a performer, director, designer, researcher and pedagogue. She trained at the Little Angel Theatre (London) and from 1992–1998 she was a core member of the creative team at Norwich Puppet Theatre (UK). 1998–2005 she taught puppet manipulation at the Central School of Speech and Drama (London) and 2005–2008 she taught visual theatre and directed performances at the Institut del Teatre (Barcelona). She is currently teaching puppetry in the Department of Performing Arts in Turku University of Applied Sciences, Arts Academy, in Finland.

**Sari Höylä**, M.Soc.Sc., is a Senior Lecturer at HUMAK University of Applied Sciences. She has extensive practical experience in youth work and the various tasks it involves. Höylä has previously worked at the Youth Department of the City of Helsinki as the director of a youth centre, as a Secretary of Youth, and as the Co-ordinator for International Affairs. In addition, she has worked at the Centre for International Mobility CIMO on the youth programme of the European Union.

**Pirita Juppi**, PhD, is a Principal Lecturer in Journalism at the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. She has a doctorate in journalism and is interested especially in the role of journalism and the media in civic activism and in promoting the participation and well-being of individuals and communities. She is also interested in community media and other forms of participatory media. Juppi has familiarised herself with Digital Storytelling through various first-hand storytelling experiments and later by running DST workshops for groups such as immigrants.

**Johanna Krappe**, BA (ABD) has earlier written and edited publications related to Finnish literature, especially poetry. Lately she has specialised in project management and is now working as Project Manager at Turku University of Applied Sciences, Arts Academy and Well-being Services. She works at the moment in the projects “MIMO – Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work” and “eMedic – Developing New Practices for Teleconsultation and Diabetes”.

**Irmeli Leino**, M.Sc., is a Senior Lecturer in Health Care at the Salo unit of Turku University of Applied Sciences. She has taken part in well-being and health promotion projects in collaboration with the Salo local authority. These projects have been aimed at developing multiprofessional teamwork in order to reduce gaps in health and welfare. Some of the central objectives of Leino’s work have been to prevent youth marginalisation, to promote immigrant welfare, and to develop and establish multiprofessional teamwork in Salo.

**Terttu Parkkinen**, M.Sc., is a Senior Lecturer in Psychology within the Degree Programme in Social Services at Turku University of Applied Sciences. Parkkinen has a legal qualification as a psychologist. She specialises particularly in working with children, adolescents and families, and teaches related subjects. In teaching developmental psychology she has collaborated, among others, with Canadian, British, Estonian and Dutch colleagues. In addition to teaching, Parkkinen has participated in numerous national and international projects.

**Billy Siegenfeld** is the founder, artistic director, principal choreographer, and ensemble performing member of Jump Rhythm Jazz Project, celebrating its 22nd anniversary in 2012. He is also the creator of Jump Rhythm Technique™. He received an Emmy Award in the category of “Outstanding Excellence On Camera/Performer” for his work in the multiple-Emmy-Award-winning documentary *Jump Rhythm Jazz Project: Getting There*. He is the recipient of the Dance Chicago Festival 2011 Choreographer of the Year Award as well as of Chicago’s most prestigious dance honor, the Ruth Page Award. The United States Fulbright Commission made him a Fulbright Senior Scholar, an honor that took him to Finland and the Department of Dance, Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. Billy Siegenfeld is also a Charles Deering McCormick Professor of Teaching Excellence at Northwestern University. Professor Siegenfeld is a recognised author, writing for academic journals and magazines both nationally and internationally.

*Anna Tonteri*, M.Soc.Sc., has graduated from the Department of Political Science at University of Turku. She currently works as a project planner at Turku University of Applied Sciences, Well-being Services. Tonteri coordinates research and evaluation in the MIMO project. Before her current assignment, Tonteri has worked in national projects dealing with youth work, youth involvement and multiprofessional teamwork.

*Tarja Yoken*, M.Sc., has been teaching modern dance, movement improvisation, and dance kinesiology for over thirty years in Finland and the United States. She received a Master of Arts in Dance degree from New York University, a Certificate from the Laban Centre, London, and a Master of Physical Science degree from the Jyväskylä University, Finland. She also was the first to have a Certified Movement Analyst title in Finland. Tarja is currently teaching dance in Turku, Finland, where she is the head of the Department of Dance at Turku University of Applied Sciences, Arts Academy.



# PHOTOS

Page 10

Photo by Emmi Liisa Hyvönen

Page 12

Photo by Nina Lusto

Page 32

Photo by Stefanel Oey

Page 46

Photo by Eeva Hänninen

Page 60

Photo by Emmi Liisa Hyvönen

Page 80

Photo by Heidi Alppirinne

Page 90

Photo by Kristen Browning

Page 102

Photo by Toby Olié

Page 105

Photo by Rene Baker

Page 118

Photo by Eeva Hänninen

Page 120

Photo by Stefanel Oey

APPENDIX IN FINNISH –  
SUOMENKIELINEN LIITE

# NUORISOTYÖ SUOMESSA

Sari Höylä

## TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan suomalaista nuorisotyötä, työn tavoitteita ja sen muotoutumista lainsäädännön kautta. Voimassa oleva lainsäädäntö suuntaa nuorisotyön tavoittelemaan nuorten *aktiivista kansalaisuutta* ja *osallisuutta*. *Sosiaalinen vahvistaminen* ja nuorten itsenäisyyteen oppiminen sekä nuorten kasvu- ja elinolojen parantaminen kuuluvat myös olennaisesti nuorisotyön tavoitteisiin. Nuori ei kuitenkaan ole nuorisotyössä objekti – työn kohde, vaan nuori on itse aktiivinen toimija, jota nuorisotyöntekijä tukee *dialogisen suhteen* kautta. Nuorisotyö on osa nuorisokasvatusta, joka tukee kodin, koulun ja ympäröivän yhteiskunnan kasvatustehtävää. Tavoitteena ei ole hankkia pelkästään tietoja ja teknisiä taitoja, vaan tavoitteena on oppia toimimaan yhteisöissä ja muiden ihmisten parissa täysivaltaisina jäseninä. Nuorisotyö perustuu nuorten omaan innostukseen vapaa-ajallaan osallistua toimintaan yhdessä toisten nuorten kanssa. Nuorisotyössä on käytössä laaja kirjo menetelmiä ja ne vaihtelevat toiminnassa mukana olevien nuorten kiinnostuksen mukaan. Ominaista Suomessa on laaja nuorisotyön ammattilaisten joukko, ja koulutusta alalle järjestetään sekä toisen asteen opintoina että korkea-asteella.

Nuorisotyön edellytyksistä vastaavat valtio ja kunnat, ja nämä tahot ohjaavat nuorisotyön toteutusta ja resurssien jakoa. Nuorten asioissa eri viranomaisten monialaista yhteistyötä edellytetään sekä valtakunnallisesti että paikallisesti. Valtio tukee kuntien nuorisotyötä rahallisesti; tosin kunnat käyttävät moninkertaisesti resursseja nuorisotyöhön verrattuna valtion myöntämään valtionosuuteen.

## TYÖN KOHTEENA NUORI? – EI, VAAN TYÖTÄ YHDESSÄ NUOREN KANSSA

Tässä artikkelissani kuvaan suomalaista nuorisotyötä ja sen tavoitteita sekä sen pohjautumista lakiin ja lain kehittymistä. Tarkastelen nuorisotyötä lyhyesti myös nuorisokasvatuksen viitekehyksessä. Artikkelin lopussa luon katsauksen myös nuorisotyöntekijöiden koulutukseen. Nuorisotyön haasteet, menetelmät ja tulevaisuuden pohdinnan jätän sovinnolla tässä tekstissäni käsittelemättä.

Nuorisotyössä on olennaista, että nuorten osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Nuorisotyön kautta tapahtuu oppimista, ja pääsääntöisesti työ tapahtuu ryhmissä tai yhteisöissä. Nuorisotyö on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja käytettävien menetelmien kirjo juontuu mukana olevista nuorista.

Helsingin kaupungin nuorisotoimenjohtaja, dosentti Lasse Siurala (2001) määritteli nuorisotyön tarkoittavan kansalaiskasvun tukemista ja kansalaisvalmiuksien kehittämistä seuraavasti

1. edistämällä osallistumista työ- ja kulttuurielämään, koulutukseen ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon
2. luomalla mahdollisuuksia *identiteetin*, tietojen ja moraalisten kysymysten pohdiskeluun
3. toteuttamalla ja kehittämällä osallistavaa pedagogiikkaa sekä
4. kehittämällä osallistumistaitoja käytännössä.

## LAKIIN PERUSTUVA NUORISOTYÖ

Suomessa nuorisotyöstä on säädetty lailla vuodesta 1972 alkaen. Laki kuntien nuorisolautakunnista ja kuntien nuorisotyöhön annettavasta valtioneuvoston (117/1972) antoi puitteet rakentaa Suomeen lakisääteinen nuorisolautakuntajärjestelmä. Kunnissa toimivat paikallistasolla nuorisolautakunnat, läänien nuorisotyön asiantuntijaelimenä olivat läänien nuorisotyölautakunnat ja opetusministeriön alaisuudessa toimi valtion nuorisotyölautakunta, joka sittemmin muutettiin valtion nuorisoneuvostoksi. Laki takasi kunnille valtioneuvoston nuorisotyön toteuttamiseen: nuorisotyöntekijöiden palkkaus, nuorisoyhdistysten toiminta-avustukset, nuorisotilojen vuokrakustannukset ja vuokra-

arvokustannukset, nuorisotyön matkakustannukset sekä harkinnanvaraiset nuorisotilojen rakentamiseen ja perusparannukseen liittyvät kulut olivat valtionosuuskelpoisia. Kuntien valtionosuus oli porrastettu kantokykyluokituksen mukaisesti ja valtionosuutta pystyi saamaan 20–65 prosenttia lain määrittelemiin, hyväksyttäviin nuorisotyön menoihin. Nuoriksi luettiin tuolloin lain mukaan kuntien 7–24-vuotiaat asukkaat.

Vuonna 1974 astui voimaan valtakunnallisen nuorisotyön valtioneuvoston asetuslaki (1035/1973), joka varmensi valtakunnallisten nuorisojärjestöjen tukijärjestelmän. Vuoden 1986 alusta voimaan tullut nuorisotyölaki (1068/1985) perustui pitkälti edellisiin lakeihin. Uusi laki poisti oikeuden nuorisotilojen vuokra-arvojärjestelmään perustuvaan valtionosuuteen. Nuorten yläikäraja nostettiin 29 vuoteen opiskelijajärjestöjen toiveesta. Lisäksi lain piiriin otettiin valtakunnalliset nuorisokeskukset ja niiden toiminta- ja investointiavustukset.

Kuntien valtionosuusjärjestelmä nuorisotyön osalta muuttui huomattavasti vuonna 1993, kun jälleen uusi laki astui voimaan. Siirryttiin pois kuntien kantokykyluokitukseen ja nuorisotyön kohteisiin perustuvasta valtionosuusjärjestelmästä laskennalliseen valtionosuusjärjestelmään. Kuntien valtionosuus määräytyi alle 29-vuotiaiden lukumäärän mukaisesti. Lailla haluttiin tukea kuntien itsemääräämisoikeutta ja siten poistettiin lakisääteinen velvoite kuntien nuorisolautakunnista. Kuntien nuorisolautakuntien määrä romahti muutamassa vuodessa noin kymmeneen. (Hallituksen esitys eduskunnalle nuorisolaiksi 2005.)

Vuonna 1995 astui voimaan seuraava nuorisotyötä määrittävä laki, nuorisotyölaki (235/1995). Laki laajensi nuorisotyön tehtäväkenttää koskemaan myös nuorisopolitiikkaa. Nuorisotyö määriteltiin laissa työksi, jolla parannetaan nuorten elinoloja ja edistetään kansalaistoimintaa. Nuorisotoiminta taas määriteltiin nuorten kansalaistoiminnaksi, jolla edistetään nuorten kasvua ja kansalaisvalmiuksia. Nuorten ikää ei laissa erikseen määritelty, mutta valtionosuus muodostui kuitenkin laskennallisesti perustuen alle 29-vuotiaiden lukumäärään. Laki määrittäi nuorisotyön kuuluvaksi kunnan toimialaan ja nuorisotoiminnasta lain mukaan vastasivat pääasiassa nuorten omat ryhmät sekä nuorisojärjestöt. Nuorisotyön johtaminen ja kehittäminen kuuluivat opetusministeriölle, jonka apuna toimivat lääninhallitukset aluehallintoviranomaisina. Opetusministeriössä nuorisotyö ja siitä vastaava nuorisotyöyksikkö sijoittui hallinnollisesti kulttuuriministerin toimialaan. (Hallituksen esitys eduskunnalle nuorisolaiksi 2005.)

Maaliskuussa 2006 astui voimaan uusi nuorisolaki (72/2006), jonka ”tarkoituksena on tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja”. Laki määrittää tavoitteen saavuttamisen lähtökohdiksi yhteisöllisyyden, yhteisvastuun, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden, terveet elämäntavat sekä ympäristön ja elämän kunnioittamisen.

Vuoden 2011 alussa astui voimaan laki nuorisolain (72/2006) muuttamisesta (693/2010). Muutoksen myötä lakiin sisällytettiin vaatimus monialaisesta yhteistyöstä paikallisella tasolla (§ 7a) sekä tuen tarpeessa olevien nuorten ohjaaminen palvelujen ja tuen piiriin, joilla edistetään kasvua ja itsenäistymistä sekä helpotetaan pääsyä koulutukseen ja työmarkkinoille etsivän nuorisotyön avulla (§ 7b). Valtakunnan tasolla yhteistyöhön eri ministeriöiden kesken on jo aiemmin ohjannut lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma vuosille 2007–2011. Uusi politiikkaohjelma vuosille 2012–2015 on hyväksytty joulukuussa 2011. ”Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma tähtää siihen, että kaikille lapsille ja nuorille luodaan ikäryhmä huomioiden enemmän ja yhtäläisiä mahdollisuuksia sekä koulutuksen että työmarkkinoille sijoittumisen osalta. Lisäksi halutaan edistää lasten ja nuorten aktiivista kansalaisuutta ja sosiaalista osallisuutta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

Nuorisolaki määrittää nuoriksi alle 29-vuotiaat. Kuntien valtionapu nuorisotyöhön määräytyy nuorten lukumäärän mukaan ja opetusministeriö vahvistaa nuorisotyön yksikköhinnan vuosittain (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009). Kunnat voivat kuitenkin itse määrittää työnsä painopisteet ja kohderyhmän, johon työssä keskitytään. Kuntien itsehallintojärjestelmä antaa kunnille oikeuden päättää nuorisotyönsä järjestämisestä (Hallituksen esitys eduskunnalle nuorisolaiksi 2005). Kunnat voivat kohdentaa nuorisotyön tiettyyn ikäryhmään niin halutessaan, ja työnantajille kuuluu myös oikeus päättää palkattavien nuorisotyöntekijöiden pätevyysvaatimuksista – pätevyysvaatimuksia ei ole kirjattu lakiin.

Nuorisotyön yleisten edellytysten luominen on Suomessa valtion ja kuntien tehtävä. Nuorisoi- ja vapaa-aikatoimi edistää kansalaistoimintaa ja hyvinvointia sekä tukee yksilöllistä kasvua ja yhteisöllisyyttä. Nuorisotyössä painottuvat nuorisotoiminnan mahdollistaminen sekä nuorten elinolojen kehittäminen ja yhteiskunnallisten osallistumismahdollisuuksien turvaaminen ja laajentaminen. (Mäkelä 2006, 11–12.) Suomen lainsäädännön antaessa kunnille itse

oikeuden päättää nuorisotyönsä järjestämisestä käyttävät kunnat vuosittain noin 160 miljoonaa euroa nuorisotyöhön (tieto vuodelta 2009). Valtionosuus tästä summasta on vain noin 4–5 prosenttia. (Suomen Kuntaliitto 2011a.)

## NUORISOTYÖN TAVOITTEET

Suomen nuorisolain (72/2006) mukaan nuorisotyö on nuorten oman ajan käyttöön kohdistuvaa aktiivisen kansalaisuuden edistämistä sekä nuorten sosiaalista vahvistamista. Nuorisotyöllä tuetaan nuoren kasvua ja itsenäisyyttä sekä sukupolvien välistä vuorovaikutusta.

Nuorisotyön perimmäisinä arvoina ovat aina olleet nuorten aktiivisuuden lisääminen, kansalaisvalmiuksien ja nuoren omakohtaisen kansalaisuuden tukeminen (esim. Telemäki 1999, 14; Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus 2001; Youth in Finland 2004, 28; European Commission 2010, 8). Nykyaikana nuo vaateet ovat korostuneet tai saaneet uusia määritteitä. Nuorisotyö ja sen avulla saavutettava *non-formaali oppiminen* on tunnustettua Suomessa – ensimmäisen nuorisotyölain antamisesta on jo lähes 40 vuotta. Nuorisotyö on osa nuorisokasvatusta, ja se tukee kouluissa, kodeissa ja muissa nuorten oppimisympäristöissä tapahtuvaa kasvatusta. Nuorisotyön kehityttyä voimakkaasti ammattimaisen työotteen mukaisesti on myös tavoitteenasettelu työlle selkeytynyt. Opetus- ja kulttuuriministeriö on linjannut valtakunnallista nuorisotyötä: sen on tuettava nuorten osallisuutta ja ehkäistävä marginalisoitumista. Nuorisotyö on perinteisesti toiminut ennaltaehkäisevänä työnä ja nuorten voimaannuttajana. Yhteisöllisiin toimintatapoihin perustuva työ tukee yksilön kehitystä yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsenenä. Nuorisolain edellyttämien aktiivisen kansalaisuuden edistäminen, nuorten elinolojen parantaminen ja sosiaalinen vahvistaminen ovat keskiössä tämän päivän nuorisotyössä ja -politiikassa. Nuorisolakiin lisätyllä monialaisella yhteistyöllä ja etsivällä nuorisotyöllä tavoitellaan juuri nuorten elinolojen ja kasvun parantamista sekä sosiaalista vahvistamista (Aaltonen 2011, 17).

Nuorisotyö voidaan määrittää kasvatukselliseksi työksi, jolle on tyyppillistä nuorten vapaaehtoinen osallistuminen. Nuorisotyön tavoitteena on nuorten aktiivinen kansalaisuus, joka edistää kuulumista nuorten yhteisöihin. Nuorisotyön laatua voidaan nostaa järjestämällä asianmukaista koulutusta nuorisotyöntekijöille. Nuorisotyötä voivat tehdä nuorisojärjestöt tai muut nuorten ryhmät sekä kunnalliset ja alueelliset toimijat. (Siurala 2005, 51.)

## KASVUN TUKEMINEN JA ITSENÄISYYTEEN OPPIMINEN

Nuorisotyö nuorten kasvattajana tukee kodin ja koulun kasvatustehtävää. Nuorisotyön menetelmin tapahtuu tavoitetietoista kouluelämän ulkopuolista oppimista eli non-formaalista oppimista. Non-formaali kasvatus on tavoitteellista, mutta vapaaehtoisuuteen perustuvaa oppimista. Oppiminen tapahtuu eri ympäristöissä ja eri tilanteissa, ja se ei välttämättä ole tilanteen ainut tapahtuma tai pääasia. Non-formaalisen oppimisen osalta oppimistuloksia tai -saavutuksia harvoin dokumentoidaan tai arvioidaan perinteiseen tapaan. (Chisholm, 2005.)

Nuorisotyön keinoin tuetaan nuorten parempaa elämänhallintaa. Nuorisotyön tavoitteena ei ole huolehtia nuorten elämänhallinnasta, vaan rohkaista ja kannustaa nuoret ottamaan itse vastuuta omasta elämästään ja sen hallinnasta. Nuorisotyön menetelmin annetaan nuorelle välineitä ja tietoa toimia oman elämänsä vastuullisena toimijana ja näin tuetaan nuoren identiteetin kasvua.

Tässä samassa teoksessa on Erja Anttosen artikkeli, jossa sukellaan *kulttuuriseen nuorisotyöhön*. Kulttuurisessa nuorisotyössä nousevat esiin nuorten omaan aktiivisuuteen perustuvat nuorisotyön eri menetelmät. Myös MIMO-projektissa keskitytään kehittämään ja soveltamaan taidelähtöisiä menetelmiä kulttuuriseen nuorisotyöhön nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

## AKTIIVINEN KANSALAISUUS

Nuorisotyöhön ja siihen tiiviisti liittyvään kansalaisvalmiuksien tukemiseen kuuluu tänä päivänä olennaisena osana nuorten osallisuuden korostaminen. Osallisuus, *participation* ja involvement ovat termejä, joihin törmää kaikissa konteksteissa, joissa käsitellään nuorisotyön viitekehystä tai nuorisotyön kehittämistä. (Ks. esim. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus 2001; A New Impetus for European Youth 2002, 23, 33; Nuorisolaki 72/2006; European Commission 2010, 8–9; The Council of the European Union 2009.)

Aktiivinen kansalaisuus edellyttää kansalaisten aktiivista osallisuutta taloudellisessa, sosiaalisessa, kulttuurisessa ja poliittisessä elämässä. Nuorisotyössä se merkitsee myös nuorille tarpeellisten taitojen oppimista vapaaehtoisen toiminnan kautta. Tavoitteena ei ole pelkästään nuorten tietomäärän kasvattaminen, vaan myös innostuksen, motivaation ja taitojen lisääminen sekä käytännön kokemuksen saaminen aktiivisesta kansalaisuudesta. (Siurala 2005, 45.)



Läpi Suomen, Euroopan ja muun läntisen maailman kulkee voimakas nuorten oman aktiivisuuden ja toimijuuden vaatimus. Ympäröivässä yhteiskunnassa on huomiota herättänyt kuntalaisten passivoituminen äänestysaktiivisuudessa ja varsinkin nuorten matala kiinnostus äänestää vaaleissa. Voivatko nuoret vaikuttaa ympäröivän yhteisön tai tulevaisuuden yhteiskunnan asioihin, mikäli he eivät käytä demokraattisia vaikutusmahdollisuuksiaan?

Suomessa koulut ovat olleet perinteisesti paikkoja, joissa lapset ja nuoret ovat oppineet demokratian perusteet. Peruskoulujen kahdeksaluokkalaisten yhteiskunnallista osaamista, osallistumista ja asenteita selvittävä kansainvälinen ICCS – International Civic and Citizenship Education Study (Schulz ym. 2010) osoitti suomalaisten nuorten olevan yhteiskunnallisilta tiedoiltaan tutkimukseen osallistuneiden 38 maan keskuudessa huipputasoa, mutta suomalaisnuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja vaikuttaminen puolestaan on kansainvälisesti verrattuna vähäistä. Kärjistäen sanottuna suomalaisia peruskoulunsa päättäviä nuoria ei kiinnosta politiikka eivätkä yhteiskunnalliset asiat.

Demokratian ja kansalaisuuden taitoja on harjoiteltu aina myös nuorisotyön ja -toiminnan piirissä. Aktiivinen toiminta nuorisoyhdistyksissä tai poliittisissa nuorisojärjestöissä on antanut useille yhteiskunnallisille vaikuttajille eväät toimia yhteisten asioiden hoitajina myös laajemmissa konteksteissa. Nuorten kiinnostus järjestötoimintaa kohtaan on kuitenkin selkeästi vähentynyt, kuten myös järjestöjen jäsenmäärät. Tutkija Sami Myllyniemen (2009, 30–32) tutkimuksessa nuorten vapaa-aikaa kävi ilmi, että nuoret arvostavat eniten omaehtoista toimintaa ystäviensä kanssa. Toiseksi nousee perheen kanssa vietetty vapaa-aika ja vasta kolmanneksi eniten arvostetaan järjestäytyntä kansalaistoimintaa.

Suomen perustuslaki (731/1999) takaa kaikille oikeuden osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan sekä vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Perustuslaissa toistetaan kahteen kertaan yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristön kehittämiseen sekä elinympäristöä koskevaan päätöksentekoon. Oikeudet koskevat kaikenikäisiä – ainoana poikkeuksena on kunnallinen ja valtiollinen äänioikeus, joka tällä hetkellä on suotu vain 18 vuotta täyttäneille henkilöille. (Nieminen 2005, 39.)

Kuntalaki (365/1995) takaa kunnan asukkaille ja palvelujen käyttäjille mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa kunta-alan toimintoihin, ja tästä osallisuudesta kantavat kunnanvaltuustot lainkohdan toteuttamisvastuun (Gretschel 2002, 46). Suomen nuorisolain (72/2006) 8. pykälä edellyttää nuorten kuulemista nuoria koskevissa asioissa. Myös lastensuojelulaki (417/2007) nostaa

lasten ja nuorten kuulemisen esiin esimerkiksi lastensuojelutoimenpiteitä valmisteltaessa (ks. esim. lastensuojelulain 5. pykälä).

Suomen lakien lisäksi moni sopimus, jonka Suomen valtio on allekirjoittanut ja siten sitoutunut sopimuksen noudattamiseen ratifioinnin jälkeen, edellyttää lasten ja nuorten kuulemistä sekä tasa-arvoisten osallisuusmahdollisuuksien takaamista. Esimerkkinä mainittakoon YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989). Lisäksi Suomi YK:n, Euroopan Neuvoston sekä Euroopan Unionin jäsenmaana on sitoutunut useiden eri päätösten kautta edistämään nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia. Näistä esimerkkejä ovat A New Impetus for European Youth, The White Paper 2001; An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering 2009; Council Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field 2010–2018.

Huoli nuorten vähentyneestä kiinnostuksesta vaikuttaa omiin asioihinsa on kannustanut luomaan suuren määrän kunnallisia nuorten osallisuusympäristöjä. Vuonna 2011 arvioidaan nuorisovaltuuston tai muun nuorten vaikuttajien ryhmän toimivan noin 170 kunnassa (Suomen Kuntaliitto, 2011b). Tutkija Anu Gretschelin (2002, 86) mukaan nuorten osallisuushankkeissa on tärkeää, että nuoret pitävät käsiteltäviä asioita itselleen tärkeinä. Hankkeista ja niihin liittyvistä arvoista keskustellessaan nuoret itse halusivat ”vaikuttaa ja päättää enemmän omista asioistaan”, saada äänensä kuuluviin, halusivat tehdä yhdessä ja rakentaa yhteishenkeä, halusivat rakentaa tai tehdä jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista, ’saada aikaan uudistuksia’ ja ’tehdä jotain sellaista, että minut muistetaan’”. Nuorten osallisuuden lisäämisessä on tärkeää nähdä osallisuus paikkana ja tilaisuutena yhteiselle oppimiselle. (Gretschel 2002, 130.) Nuoret tulee ottaa mukaan ideoimaan, suunnittelemaan, päättämään, toteuttamaan ja arvioimaan toimintoja, mikäli nuorista halutaan toimijoita ja asioiden päättäjiä (Gretschel 2011, 39).

## SOSIAALINEN VAHVISTAMINEN

Sosiaalisella vahvistamisella tarkoitetaan nuorisolain (72/2006) mukaan nuorille suunnattuja toimenpiteitä elämäntaitojen parantamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Nuorisotyö on pitkälti ryhmätoimintaa ja tähtää nuorten sosiaaliseen vahvistamiseen sekä yksilötasolla että ryhmässä. Yksilöllinen pedagoginen suhde ja yhteisöllinen kasvatussuhde ovat toisiaan täydentäviä. Nuorisotyön alkuaikoihin kuuluivat vapaaehtoiset ja asiasta innostuneet henkilöt,

jotka pätevoityivät työhönsä kokemuksen kautta. Työtä ohjaamassa oli kuitenkin jo tuolloin voimakas yhteistyösuhde nuoren ja ohjaajan välillä. Tuolloin suhde ei kuitenkaan välttämättä perustunut kahden persoonan väliseen todelliseen vuorovaikutukseen, dialogiseen suhteeseen. Tämän päivän nuorisotyössä se on kuitenkin ehdoton edellytys rakennettaessa pedagogista suhdetta nuoren ja ohjaajan välille. Martin Buber (1993, alkup. 1923) puhuu minä–sinä-suhdesta. Hänen mielestään dialoginen suhde voi perustua ainoastaan toisen kunnioittamiseen ja tasavertaiseen suhtautumiseen. Mikäli suhde toiseen on minä–se -ajatteluun perustuva, ei se mahdollista kasvatuksellista vuorovaikutusta. (Buber 1993; Väri 2002, 63–64.)

Nuorisotyö ajoittuu nuorten vapaa-aikaan ja nuoret osallistuvat toimintaan vapaaehtoisesti. Nuoret itse päättävät, mikä heitä kiinnostaa ja minkälaiseen toimintaan he kouluajan tai työelämän ulkopuolella osallistuvat. Tämä nuorisotyön olennainen lähtökohta asettaa paljon laadullisia vaatimuksia, koska nuorisotyön pitää näyttäytyä houkuttelevana nuoren näkökulmasta. Nuoren kohtaamisessa ohjaajan ja nuoren minä–se tai subjekti–objekti -suhde ei kannusta nuorta osallistumaan eikä luo edellytyksiä toimia haasteellisessa ympäristössä, jossa nuoren ympärillä on myös paljon muuta (kaupallista) tarjontaa. Nuorisotyössä on tärkeää vaalia pedagogista suhdetta, joka on kasvatettavan ja kasvattajan välinen dialoginen suhde. Lisäksi nuorisokasvatuksessa yhteisöllinen kasvatussuhde on välttämätön – nuorisotyön luonteeseen kuuluu toimiminen ryhmässä tai yhteisöissä. Yhteiskunnallisten muutosten myötä jälleen nuorisotyön keskeiseksi sisällöksi noussut sosiaalinen vahvistaminen merkitsee yhteisöllisyyden ja siihen oppimisen vaadetta. Yhteisön kasvatuspotentiaalin käyttö onkin nuorisotyössä erittäin merkittävää. Nuorisotyön tavoitteena on nuorten valtauttaminen toimimaan täysivaltaisina yhteiskunnan jäseninä, joita myös kuunnellaan päätöksiä tehtäessä. Ethienne Wengerin (1999, 5) mielestä eri yhteisöissä tapahtuva sosiaalinen osallisuus tukee nuoren identiteetin kasvua ja sosiaalista oppimista. Sosiaaliseen oppimiseen kuuluvat käytännön taitojen ja identiteetin rakentamisen lisäksi olennaisesti myös yhteisö, johon nuori kuuluu sekä ne merkitykset, joita oppiminen kokemuksena tuo nuorelle.

Sosiaalisen vahvistamisen tavoitteena on syrjäytymisen ennaltaehkäisy. Nuorisotyön ja -kasvatuksen alalla on puhuttu paljon käsitteestä exclusion, eksklusio (ulkopuolelle jättäminen), jota on pyritty ehkäisemään ennalta. Samalla on pyritty luomaan edellytykset kaikille nuorille yhtäläiset mahdollisuudet riippumatta taustasta tai sosioekonomisesta tilanteesta. Aivan viime vuosien aikana on kuitenkin todettu, että tehokkaampi tapa ehkäistä syrjäytymistä, jättäy-

tymistä tai jättämistä jonkin ulkopuolelle on jo alusta alkaen pyrkiä saamaan kaikki mukaan tasa-arvoisina ja yhdenvertaisina. Käsite ”inclusion”, inkluusio (mukaan ottaminen) kuvaa tilannetta hyvin.

## NUORISOTYÖN TEOREETTISESTA VIITEKEHYKSESTÄ

Nuorisotyö on osa nuorisokasvatusta, jota tarkastellaan usein lähinnä keskittyen koulukasvatukseen eli formaaliin kasvatukseen. Nuorisokasvatus on kuitenkin alueena huomattavasti laajempi – nuorisotyö ja kansalaistoiminta eri muodoissaan sekä kotikasvatus ja ympäröivän yhteiskunnan merkitys kuuluvat oleellisina osina nuorisokasvatukseen. (Nivala & Saastamoinen 2007, 8.)

Tampereen yliopiston nuorisotutkimuksen ja nuorisotyön lehtori Juha Nieminen (2007a, 39) on nuorisokasvatusta pohtiessaan todennut, ettei sen ole välttämätöntä pyrkiä itsenäiseksi tieteenalaksi. Kasvatustieteen osa-alueena nuorisokasvatuksen tulisi kuitenkin saavuttaa riittävä asema ja perusresursointi. Nieminen näkee, että nuorisokasvatuksen ja nuorisotyön tieteellinen asema on myös poliittinen kysymys.

Nuorisotyön tehtäviä suomalaisessa yhteiskunnassa hahmottaessaan Nieminen (2007b, 21–27) on löytänyt tiettyjä perusfunktioita. Nuorisotyön ensisijainen tehtävä on *sosialisaatio* eli nuorten liittäminen yhteiskunnan ja kulttuurin jäseniksi. Toisena perustehtävänä Nieminen näkee nuorisotyön merkityksen nuoren omaksi itsekseen kehittämisessä eli personalisaatiofunktion. Kolmas tehtävä on kompensatiofunktio, jolla tasoitetaan nuorten sosiaalisuudessa ja personalisaatiossa ilmeneviä puutteita. Nuorisotyön menetelmin autetaan ja tuetaan nuoria, joilla on ongelmia yhteiskuntaan kiinnittymisessä tai persoonallisten mahdollisuuksien toteuttamisessa. Neljäntenä nuorisotyön perustehtävänä Nieminen pitää resursointi- ja allokointifunktiota. Nuorisotyön tehtävänä on vaikuttaa yhteiskunnallisiin voimavaroihin sekä niiden suuntaamiseen.

Itä-Suomen yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan professorin Juha Hämäläisen (2007, 173) mielestä sosiaalipedagogiikka avaa useita näkökulmia nuorisotyöhön. Sosiaalipedagoginen viitekehys tarjoaa ajattelu- ja toimintaperinteensä puitteissa teoriapohjan nuorisotyölle. Se tukee nuorisokasvatuksen ja nuorisotyön hahmottamista erityisenä kasvatuksellisenä toimintana ja sen kehittymistä yhteiskunnallisena alana. (Hämäläinen 2007, 174.) Tänä päivänä nuorten osallisuutta haetaan yhä enenevässä määrin tämän toiminnallisuuden

kautta ja sen rinnalla. Toiminnallisuus kuuluu sosiaalipedagogisten työmuotojen tunnuspiirteisiin, kuten myös yksilön tuki ja yhteisöllisyys, reflektiivisyys sekä elämyksellisyyden periaatteet (Hämäläinen 1999, 77).

Nuorisotyön roolin merkitys kouluelämän ulkopuolisessa oppimisessa on lisääntynyt yhteiskunnallisten muutosten myötä. Kouluoppiminenkaan ei ole enää pelkästään opettajakeskeistä oppimista, mutta nuorisotyössä oppijan ja ympäröivän maailman suhde korostuu vielä enemmän. Non-formaali kasvatus nuorisotyön piirissä voi olla hyvinkin tavoitteellista, sekä kotikasvatusta että formaalia kasvatusta tukevaa. Nuorisotyö perustuu kuitenkin vapaaehtoisuuteen, ja ohjaajan rooli on aina oppimaan auttajan rooli. Nuorisotyöntekijä tukee, innostaa, kannustaa ja pistää tekijät liikkeelle, aivan kuten lapsi- ja nuorisohuollossa toimivien sosiaalipedagogien ruotsalaisen näkemyksen mukaisesti kuuluu tehdä (Eriksson & Markström 2000, 74). Nuorisotyön tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus ja kansalaisvalmiuksien oppiminen. Osallisuus ja elämänhallinta kuuluvat olennaisena osana nuorten aktiiviseen kansalaisuuteen sekä demokratiaan oppimiseen. Nuorille halutaan mahdollistaa niin hyvät elämänhallinnan keinot, että he pystyvät hallitsemaan itse omaa elämäänsä ja kantamaan vastuuta itsestään ja elämästään. Hämäläinen (2007, 177) määrittää nuorisokasvatuksen nuoren tukemiseksi nuoruusikävaiheeseen kuuluvissa yksilöpsykologisissa *kehitystehtävissä* siten, että nuorta autetaan hänen minuutetaan rakentamaan persoonalliseen kasvuun. Sosiaalipedagoginen käsite normalisointi, normalisierung, tarkoittaa toimia tai toimenpiteitä, joilla halutaan palauttaa elämänsä hallinnassa sivupoluille joutuneet tai muuten ongelmatilanteissa elävät yhdenvertaiseen asemaan muiden kanssa ja taata yhdenmukaiset mahdollisuudet ja toteuttaa näin ”inclusion”, inkluusio (mukaan ottaminen) (Eriksson & Markström 2000, 127).

Kansalaisuusvalmiuksien vahvistaminen nuorisotyössä vaatii oppimista vaikuttamiseen, aktiivisuuteen, osallisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Lisäksi identiteetin rakentamiseen, oikeuksiin, velvollisuuksiin ja yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset liittyvät kiinteästi kansalaisvalmiuksiin, kuten myös elämänhallinta, valtauttaminen ja kaikkien ihmisoikeudet. Kaikki edellä mainitut asiat kuuluvat olennaisena osana nuorisotyöhön ja nuorisokasvatukseen. Nuorisotyö on osa yhteiskunnallisen kasvatuksen kokonaisuutta – nuorisotyö nuorisokasvatuksellisenä toimintana on kasvatusta sekä osa yhteiskunnallista sivistysprosessia (Hämäläinen 2007, 183).

Suomalainen nuorisotyö on aina ollut voimakkaasti toiminnallista ja nuorten kohtaamiseen perustuvaa. Vielä muutama vuosikymmen sitten pääosa nuorisotyöntekijöistä oli päteväytynyt kokemuksen kautta, ja näin toiminta perustui pitkälti kokemuksen tuomiin toimintamalleihin. Usein tuo kokemus mahdollisti hyviä käytäntöjä ja toimintavarmuutta, mutta teorian puuttuminen on aiheuttanut myös vääränlaista toiminnallisuutta. Mikäli toiminta ei ole nuorten omasta innostuksesta lähtevää, tai se on liian valmiiksi suunniteltua ja aikuisten ohjaajien nuorille toteuttamaa, ei voida puhua nuorisotyöstä.

## NUORISOTYÖNTEKIJÄT JA NUORISOTYÖNTEKIJÖIDEN KOULUTUS

Nuorisotyöntekijät työskentelevät nuorten parissa laajalla tehtäväalueella non-formaalin kasvatuksen ympäristössä. Nuorisotyöntekijät pyrkivät tukemaan nuorten henkilökohtaista ja yhteisöllistä kehittymistä hyödyntämällä henkilökohtaista kontaktia nuorten kanssa sekä käyttämällä ryhmätyön menetelmiä. Nuorten taitojen lisääminen voi olla nuorisotyöntekijöiden suoranainen tavoite, mutta yleisesti nuorisotyöntekijät ottavat sosiaalipedagogisen tai suoraan sosiaalityön lähtökohdan työssään. Monissa tapauksissa nämä roolit ja toimet ovat yhdistyneet toisiinsa. (Chisholm 2005.)

Suomessa nuorisoalaan liittyvissä ammateissa, varhaiskasvatuksen ja nuorisoalan avaintehtävissä oli vuonna 2005 arviolta noin 7000 työllistä (Mäkelä 2006, 29), näistä nuorisotyössä noin 2600–2700 kunnissa (Aaltonen 2006), 1700 seurakunnissa (Hoikkala & Sell 2007, 13) ja noin 500 järjestöissä (Aaltonen 2006). Lisäksi Suomessa on lukematon määrä vapaaehtoisesti nuorisotoiminnassa mukana olevia henkilöitä, jotka toimivat nuorisoyhdistyksissä tai -järjestöissä.

Minkälaiset valmiudet nuorisotyön ammattilaisilla tai vapaaehtoisilla on työskennellä nuorten parissa lain asettamien vaatimusten mukaisesti? Yhteiskunnan arvojen koventuessa ja yksilön vastuun kasvaessa elämänvalinnoistaan on erittäin tärkeää, että nuoret saavat kasvuunsa tukea ja heistä kasvaa aktiivisia kansalaisia, jotka huolehtivat omasta ja kanssaeläjiensä hyvinvoinnista.

Suomessa on useita tutkintoja, jotka antavat pätevyuden toimia erilaisissa ja eritasoisissa nuorisotyön ja vapaa-ajan toiminnan tehtävissä. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinnon (120 opintoviikkoa) suorittaneista valmistuu nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajia. Tämän toisen asteen tutkinnon voi

suorittaa useissa eri oppilaitoksissa ympäri Suomen, ja suoritus voidaan todeta myös näyttötutkinnon perusteella (Opetushallitus 2001). Nuoriso- ja vapaa-ajanohjauksen perustutkinnon suorittaneen tulee osata ”ohjata, innostaa, motivoida ja kasvattaa sekä järjestää tavoitteellista ja elämyksiä tuottavaa toimintaa” (Mäkelä 2006, 12). Lasten ja nuorten erityisohjaajan ammattitutkinnon suorittaneet voivat toimia kasvatus-, ohjaus- ja organisointitehtävissä. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma (210 opintopistettä) on ammattikorkeakoulussa suoritettava tutkinto, jonka tutkintonimike on yhteisöpedagogi (AMK). Yhteisöpedagogi (AMK) -tutkinnon voi suorittaa Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, Mikkelin ammattikorkeakoulussa, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa tai Yrkehögskola Noviassa. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneilla on mahdollisuus hakeutua vähintään kolmen vuoden alalla työskentelyn jälkeen opiskelemaan järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelmaan saavuttaakseen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (90 opintopistettä). Yhteisöpedagogi (YAMK) -tutkinnon voi suorittaa Humanistisessa Ammattikorkeakoulussa sekä Mikkelin Ammattikorkeakoulussa. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on mahdollista suorittaa myös englanninkielinen ylempi korkeakoulututkinto Master’s Degree in Youth Work and Social Equality (90 op). (Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat 2011–2012, tarkemmin ks. lähdeluettelo.)

Tampereen yliopistossa toimii nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen maisteriohjelma (120 op) ja yliopiston muilla tutkinto-opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen opintokokonaisuus 60 op (Tampereen yliopisto 2011).

Nuorisotyöntekijöiden kelpoisuusvaatimuksia ei enää määritellä laissa, kuten 1972 voimaan astuneessa laissa määritettiin nuorisotyön eri viranhaltijoiden kelpoisuusvaatimukset, joiden perusteella kunnat saivat valtionosuutta (Laki kuntien nuorisolautakunnista ja kuntien nuorisotyöhön annettavasta valtionavusta 117/1972). Nuorisotyö kuuluu kunnan toimialaan ja kunnat voivat itsenäisesti päättää työnsä painopisteet, kuten myös tarvittavan henkilöstön määrän ja pätevyysvaatimukset. Työnantajan mahdollisuus määritellä kelpoisuusvaatimukset tuo monimuotoisuutta edellytettyyn koulutukseen: nuorisotyöhön sijoittuu myös muiden ammattikorkeakoulututkintojen, lähinnä kulttuurituottaja (AMK) sekä sosionomi (AMK), suorittaneita.

Koulutusvaatimus kirkon nuorisotyönohjaajan virkaan on joko sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto sosionomi (AMK) tai humanistisen alan ammattikorkeakoulututkinto yhteisöpedagogi (AMK), joiden opintoihin sisältyy 90 opintopisteen laajuiset evankelisluterilaisen kirkon piispainkokouksen edellyttämät opinnot. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinto ei ole seurakuntien nuorisotyönohjaajalle riittävä koulutus. (Mäkelä 2006, 15.)

Useat nuorisojärjestöt tarjoavat koulutusta toiminnassa mukana oleville jäsenilleen – varsinkin niille, jotka ovat ohjaustehtävissä. Esimerkkinä mainittakoon partio, jossa vertaisohjaajia koulutetaan toimimaan vapaaehtoisina nuorisotoiminnassa eri ikäryhmien vaatimustasot huomioiden.

## LOPUKSI

Suomen nuorisotyötä säätelevien lakien kehittyminen on rakentanut puitteet tänä päivänä toteutettavalle nuorisotyölle. Uusin laki vuodelta 2006 jättää paikallisesta nuorisotyöstä vastaaville tahoille eli kunnille laajat itsemääräämisoikeudet siihen, miten ne nuorisotyötä toteuttavat ja minkä ikäryhmän ne valitsevat kohderyhmäkseen. Nuorisotyöllä tavoitellaan nuorten kansalaisvalmiuksien lisäämistä sekä kasvua aktiiviseen kansalaisuuteen, unohtamatta sosiaalista vahvistamista ja elinolojen parantamista. Vuoden 2011 alussa lakiin tehty lisäys nostaa voimakkaasti esiin myös monialaisen yhteistyön tarpeen nuorten asioissa ja nuorten tarvitsemassa tuessa.

Nuoret eivät ole homogeeninen ryhmä, joten erilaisia osallisuusmahdollisuuksia ja erilaisia osallisuuden tunteita antavia hankkeita on tarvetta kehittää voimakkaasti myös jatkossa. ”Perinteinen politiikka ei näytä olevan nuorille tie vaikuttamiseen”, eivätkä nuoret luota poliittisiin puolueisiin, joiden koetaan olevan vieraantuneita tavallisista ihmisistä ja heidän ongelmistaan. (Helve 2002, 232; Helve 2007, 297.) Poliittisten puolueiden toiminta, äänestäminen tai kansalaisjärjestöjen toimintaan osallistuminen ei kiinnosta nuoria. Koko yhteiskunnan haasteena on saada nuoret kasvatettua demokraattiseen päätöksentekoon, vaikka nuoret eivät luota yhteiskunnan luomiin rakenteisiin. Nuoret eivät välttämättä hyväksy muiden jo tekemiä ratkaisuja, vaan etsivät omia yksilöllisiä ratkaisujaan. Edelliset sukupolvet rakensivat määrätietoisesti materialistisen hyvinvointivaltion – ”nykynuoret rakentavat omaa persoonallista elämäntarinaansa ja projektiaan.” (Helve 2002, 232.) Toimintaympäristön monimuotoisuus ja muuttuminen edellyttävät nuorisotyöltä voimakasta ajassa elämistä.



Nuorisotyön tehtäväkenttä nuorisokasvatuksessa non-formaalien kasvatuksen toteuttajana on hyvin laaja ja haastava. Suomessa nuorten parissa toimivat nuorisotyöntekijät ovat koulutettuja ammattiinsa, vaikka ala on historiallisesti pohjautunut pitkälti vapaaehtoistoimintaan ja sen kautta hankittuihin valmiuksiin kohdata nuoret.

## LÄHTEET

Aaltonen, K. 2011. Nuorisopolitiikka. Teoksessa Aaltonen, K. (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma.

Aaltonen, K. 2006. Opetusministeriön nuorisopoliittinen yksikkö, kulttuurineuvos. Sähköpostivastaus kysymyksiin 29.9.2006.

Anttonen, E. 2012. Näkyväksi itselleen ja muille – nuorisotyön näkökulma taide- ja kulttuurikasvatukseen. Teoksessa Krappe J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (toim.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Buber, M. 1993. Minä ja sinä. (Saksankielinen alkuperäisteos Ich und Du, 1923). Helsinki: WSOY.

Chisholm, L. 2005. Bridges for Recognition. Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology Cheat Sheet. Viitattu 20.10.2011 [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Policy/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf).

The Council of the European Union. 2009. Council Resolution of 27 November 2009 on a Renewed Framework for European Cooperation in the Youth Field (2010-2018). Viitattu 20.10.2011 [http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf).

Eriksson, L. & Markström, A.-M. 2000. Den svårfångade socialpedagogiken. Lund: Studentlitteratur.

European Commission. 2010. Youth in Action Programme guide. Education and Culture DG, Youth in Action Programme. Viitattu 14.10.2011 [http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how\\_to\\_participate/programme\\_guide\\_11/programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how_to_participate/programme_guide_11/programme-guide_en.pdf).

Gretschel, A. 2011. Nuorisotalo mahdollistavana lähiyhteisönä - Nuorten näkökulma. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, julkaisu 03/2011. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hallituksen esitys Eduskunnalle nuorisolaiksi sekä laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 1 §:n muuttamisesta. HE 28/2005.

Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. 2001. Nuorisoasiainkeskuksen strategiset tavoitteet. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.

Helve, H. 2007. Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 276–312.

Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.

Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. Esipuhe. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. 2011. Opinto-opas 2011–2012. Viitattu 20.10.2011 <http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak-opinto-opas-2011-2012.pdf>.

Hämäläinen, J. 2007. Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehityksessä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 169–200.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 1 /1999. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2011–2012. Viitattu 20.10.2011 [https://soleops.cou.fi/opsnet/dispatch/ops\\_KoulOhjSel/tab/tab/sea?koulohj\\_id=2003821&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=2003607&stack=push](https://soleops.cou.fi/opsnet/dispatch/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?koulohj_id=2003821&ryhmytyyp=1&lukuvuosi=2003607&stack=push).

Kuntalaki 365/1995.

Laki kuntien nuorisolautakunnista ja kuntien nuorisotyöhön annettavasta valtioneuvoston päätöksestä 117/1972.

Laki nuorisolain muuttamisesta 693/2010.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009.

Laki valtakunnallisen nuorisotyön valtioneuvoston päätöksestä 1035/1973.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Mikkelin ammattikorkeakoulun opinto-opas 2011–2012. Viitattu 20.10.2011 [http://opas.mamk.fi/opinto-opas\\_11](http://opas.mamk.fi/opinto-opas_11).

Myllyniemi, S. 2009. Aika vapaalla: nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 92. Nuorisoasiain neuvottelukunta, NUORAn julkaisuja 40. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Mäkelä, K. 2006. Nuotta 2015: Nuorisoalan koulutustoimikunnan alaisen koulutuksen tarveselvitys. Opetushallitus, moniste 8/2006. Helsinki: Opetushallitus.

A New Impetus for European Youth 2002. European Commission White Paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

Nieminen, J. 2007a. Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehiksenä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 30–63.

Nieminen, J. 2007b. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 21–43.

Nieminen, L. 2005. Nuoren perus- ja ihmisoikeudet. Teoksessa Litmala, M. & Lohiniva-Kerkeä, M. (toim.) Nuoren oikeudet. Helsinki: Edita Publishing Oy, 9–61.

Nivala, E. & Saastamoinen M. 2007. Esipuhe. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Nuorisolaki 72/2006.

Nuorisotyölaki 235/1995.

Nuorisotyölaki 1068/1985.

Opetushallitus 2001. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjauksen perustutkinto 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma lausunolle. Tiedote. Viitattu 18.10.2011 [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/lanuke\\_lausun\\_tokierrokselle.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/lanuke_lausun_tokierrokselle.html).

Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. & Losito, B. 2010. Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam: IEA. Viitattu 18.10.2011 <http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=initial-findings>.

Siurala, L. 2005. A European framework of youth policy. Brussels: Directorate of Youth and Sport, Council of Europe Publishing.

Siurala, L. 2001. Nuori kulttuuritalan luojana. Esitelmä kulttuurisen nuorisotyön Kulttuuri virtaa -seminaarissa 5–6.11.2001 Kauniaisissa.

Suomen Kuntaliitto 2011a. Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 27.9.2011. Viitattu 18.10.2011 <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet-lausunnot/lausunnot/2011/Sivut/Opetus-ja-kulttuuriministeri%C3%B6n-selvitys-nuorisopolitiikan-tavoitteista.aspx>.

Suomen Kuntaliitto 2011b. Nuorisotyö. Viitattu 20.10.2011 <http://www.kunnat.net/FI/ASiantuntijapalvelut/OPEKU/KULTI/NUORISO/Sivut/default.aspx>.

Suomen perustuslaki 731/1999.

Tampereen yliopisto. 2011. Tampereen yliopiston opinto-oppaat 2011–2012: Nuorisotyö ja nuorisotutkimus. Viitattu 20.10.2011 <https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=120&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aaine=NTYO>.

Telemäki, M. 1999. Taitava nuorisonkasvattaja. Suomalainen nuorisotyö 1940-luvulta tähän päivään tekijöidensä kokemana. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. Sarja A: Tutkimuksia 19/1999. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Wenger, E. 1999. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Youth in Finland. 2004. Opetusministeriön julkaisu. Helsinki: Opetusministeriö.

Yrkeshögskolan Novia. 2011. Läroplan. Viitattu 18.10.2011 <http://www.novia.fi/medborga-raktivitet-och-ungdomsarbete/https://intra.novia.fi/laroplaner20112012/?id=3398>.

# NÄKYVÄKSI ITSELLEEN JA MUILLE – NUORISOTYÖN NÄKÖKULMA TAIDE- JA KULTTUURIKASVATUKSEEN

*Erja Anttonen*

## TIIVISTELMÄ

*Kulttuurista nuorisotyötä* on Suomessa tehty ainakin 1920-luvulta alkaen, jolloin alkoivat erilaiset kulttuuriin liittyvät nuorille avoimet kilpailut. Kunnallinen nuorisotyö rakentui toisen maailmansodan jälkeen, ja nykyisin kulttuurista nuorisotyötä toteutetaan kunnissa, järjestöissä ja nuorten erilaisissa vapaissa ja epämuodollisissa yhteisöissä. Käsitteenä kulttuurinen nuorisotyö on moniulotteinen, mutta kunnallisessa nuorisotyössä se hahmotetaan nuorten itseilmaisuksi sekä nuorten omien aloitteiden ja ideoiden toteutumista tukevaksi toiminnaksi.

*Taide- ja kulttuurikasvatus nuorisotyössä* korostaa taiteen avulla kasvattamista. Taide ja kulttuuri nähdään sekä yksilöllisen kasvun että yhteisöllisen kasvun ja sosiaalisen muutoksen välineenä. Tavoitteena on syrjimättömyyden, *osallisuuden* ja saavutettavuuden toteutuminen. Jokaisen tarve on tulla näkyväksi itselleen ja muille, ainutlaatuisena omana itsenään: kulttuurinen nuorisotyö ja taide- ja kulttuurikasvatus nuorisotyössä tarjoavat siihen mahdollisuuksia.

## KULTTUURINEN NUORISOTYÖ: PITKÄÄN TEHTYÄ, HAASTAVA MÄÄRITELTÄVÄ

Kulttuurista nuorisotyötä on järjestetty nuorille eri nuorisotyön kentillä jo pitkään. Aihetta selvittäneen Leena Ruotsalaisen (2007, 168) mukaan näistä pitkistä perinteistä huolimatta tätä kulttuurisen toiminnan merkitystä ei ole aina ymmärretty vakavasti otettavaksi yksilölliseksi, yhteisölliseksi ja yhteiskunnalliseksi toiminnaksi ja nuorisotyön keskeiseksi työ- ja toimintamuodoksi. Toiminta on usein ajateltu ”puuhasteluksi” tai niputettu nuorten harrastusten joukkoon. Käsitteenä kulttuurinen nuorisotyö alkoi hahmottua vasta 1990-luvulla. Nuorisolakiin se kirjattiin ensimmäisen kerran vuonna 2006 kulttuurisen nuorisotoiminnan nimellä.

Käsitteenä kulttuurinen nuorisotyö on vakiinnuttamassa asemaansa muiden nuorisotyön käsitteiden rinnalla. Yksiselitteistä kulttuurisen nuorisotyön käsitteen määrittelyä ei kuitenkaan ole, ja Leena Ruotsalainen (2007, 171) arvioi käsitteen jäsentämisen osana nuorisotyön kokonaisuutta vaikeaksi. Vuonna 2006 voimaan tulleessa nuorisolaissa (72/2006) käytetään käsitettä kulttuurinen nuorisotoiminta, minkä ainakin osa nuorisotyöntekijöistä ymmärtää eri tavoin kuin kulttuurisen nuorisotyön käsitteen (Tuliainen 2006, 60–63). Kulttuurinen nuorisotyö hahmottuu organisoiduksi ja järjestäytyneeksi kulttuuriseksi toiminnaksi, kun taas kulttuurinen nuorisotoiminta hahmottuu nuorten omaehtoiseksi ja itsensä järjestämäksi toiminnaksi (Tuliainen 2006, 61). Tässä artikkelissa tarkoitan kulttuurisella nuorisotyöllä sekä kulttuurista nuorisotyötä että kulttuurista nuorisotoimintaa.

Tässä samassa teoksessa Sari Höylä määrittelee nuorisotyön kasvatukselliseksi työksi, jolle on tyypillistä nuorten vapaaehtoinen osallistuminen. Nuorisolain (72/2006) mukaan nuorisotyön tavoitteena on nuoren kasvun tukeminen, nuoren itsenäisyyden oppiminen, *aktiivinen kansalaisuus* ja nuoren *sosiaalinen vahvistaminen*. Nuoren kasvu voidaan ajatella prosessiksi, jossa nuori rakentaa itselleen *identiteettiä*, kokeilee ja ilmaisee sitä eli muodostaa käsityksen itsestään. Tärkeiksi kysymyksiksi nousevat esimerkiksi: Mitä ovat hyvät ja tärkeät asiat? Mikä on oikein ja mikä väärin? Kuka minä olen ja mistä minä tulen? Nuori pyrkii vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan näiden käsitysten mukaisesti. (Ruotsalainen 2007, 171.) Kulttuurisessa nuorisotyössä voidaan muun muassa tukea nuoren kasvua ja sosiaalista vahvistamista sekä nuoren aktiivista kansalaisuutta.

Artikkelissa tarkastelen kulttuurista nuorisotyötä sekä taide- ja kulttuurikasvatusta nuorisotyössä. Rakennan tarkasteluni näitä toteuttavien tahojen kanssa käytyyn vuoropuheluun ja tehtyyn yhteistyöhön sekä tutkimusaineistoihin, omiin kokemuksiini ja havaintoihini aihealueen opettajana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa.

## KULTTUURISEN NUORISOTYÖN HISTORIAA JA NYKYISYYTTÄ

Suomalaisen kulttuurisen nuorisotyön historialle ominaisia ovat olleet erilaiset kulttuuriin liittyvät nuorille avoimet kilpailut, joita on järjestetty vuodesta 1921 alkaen. Ensimmäinen kilpailujen järjestäjä oli Nuoren Voiman Liitto, ja sitä seurasivat eri järjestöjen omat kulttuurikilpailut. Kunnallinen nuorisotyö rakentui toisen maailmansodan jälkeen, ja sen myötä syntyi valtakunnallisten nuorisojärjestöjen 16–29-vuotiaille jäsenille suunnattu, vuosina 1947–61 toteutunut Suomen Nuorison Kulttuurikilpailut. (Ruotsalainen 2007, 168–169.)

Vuonna 1970 järjestettiin ensimmäinen 10–25-vuotiaille suunnattu Nuorison taidetapahtuma, joka elää nykyisin Nuori Kulttuuri -toiminnan nimellä. Ensimmäistä Nuorison taidetapahtumaa voi kuvata kokeilevaksi ja uusia muotoja hakevaksi. Lajeina olivat teatteri, sarjakuva, propagoiva ilmaisu, blues ja elokuva. (Ruotsalainen 2007, 169.) Nykyisin Nuori Kulttuuri -toiminnan voi kuvailla kiinteäksi osaksi kuntien ja alueiden lapsi- ja nuorisopolitiikkaa, ja se nähdään väylänä antaa aktiivisille toimijoille konkreettinen esimerkki siitä, mitä kulttuurinen nuorisotyö on ja mihin se tähtää. Nuori Kulttuuri -toiminta kannustaa ja tukee lasten ja nuorten monipuolista harrastamista kulttuurin eri aloilla. Nuori Kulttuuri on kulttuurisen nuorisotyön muoto, jolla voidaan rohkaista, kannustaa ja innostaa nuoria kulttuurisiin harrastuksiin asuinpaikasta, koulutuksesta, etnisestä, kielellisestä tai sosio-ekonomisesta taustasta riippumatta. Lasten ja nuorten kulttuuriset harrastukset ja toimiminen ryhmässä ymmärretään tasapainoisen, hyvän ja turvallisen kasvun edellytyksiksi. (Nuori Kulttuuri 2011.)

Kulttuurista nuorisotyötä toteutetaan kunnissa, järjestöissä, yhdistyksissä ja nuorten erilaisissa vapaissa ja epämuodollisissa yhteisöissä (Ruotsalainen 2007, 169.) Esimerkiksi Rauman kaupungin kulttuuri- ja vapaa-aikakeskuksen esitteessä kuvaillaan Rauman nuorisopalvelujen toiminnan näkyvän ”erilaisten työmuotojen kautta, joita ovat nuorisotalotyö, erityisnuorisotyö, kulttuurinen nuorisotyö (...)” (Rauman kaupunki 2011). Raumalla toimii myös Kulttuu-

rinen nuorisokeskus ry, jonka kesän 2011 kansainvälisellä leirillä paneuduttiin ihmisoikeuksiin muun muassa lyhytelokuvien, draamapelin, valokuvauksen ja muinaistekniikoiden menetelmin (Kulttuurinen nuorisokeskus 2011). Toinen esimerkki kulttuurista nuorisotyötä tekevstä järjestöstä on vuonna 1881 perustettu Suomen Nuorisoseurojen Liitto, joka määrittelee nuorisoseuratoiminnan kulttuuriseksi toiminnaksi, jonka keskiössä ovat lapset ja nuoret, sekä monimuotoiseksi kulttuuri- ja nuorisotoiminnaksi (Suomen Nuorisoseurojen Liitto 2011). Esimerkki paikallisesta nuorisoseuratoiminnasta on joensuulainen Motorola ry, joka tarjoaa monipuolista, yhteisöllistä ja tavoitteellista harrastustoimintaa, painopistealueena karjalainen kansantanssi ja -musiikki (Motorla ry 2011).

Jyväskylän ja Tampereen nuorisopalvelut hahmottavat kulttuurisen nuorisotyön nuorten itseilmaisua sekä nuorten omien aloitteiden ja ideoiden toteuttamista tukevaksi toiminnaksi, joka tarjoaa areenoita nuorten tuottamalle kulttuurille. Jyväskylän nuorisopalvelut tuo esiin myös: "(...) nuori saa tulla näkyväksi, nähdyksi ja hyväksytyksi tärkeänä osana yhteisöä. Kulttuurisen nuorisotyön toiminnoissa nuori saa kokemuksia erilaisista toimimisen rooleista ja vastuun kantamisesta. Se tukee nuoren kasvua ja identiteettityötä sekä tarjoaa nuorelle työkaluja oman ilmaisun kehittämiseen." Jyväskylässä määritelmään sisältyy myös ajatus nuorten osallistumisesta, itsensä toteuttamisesta ja luovuuden käyttämisestä ohjaajan innostamana ja kannustamana. (Jyväskylän nuorisopalvelut 2011; Tampereen nuorisopalvelut 2011.)

Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus (2011) määrittelee kulttuurisen nuorisotyön muun muassa näin:

*Kulttuurisessa nuorisotyössä näkyvät nuorten omien ryhmien kulttuurien kirjo. Kaupunki tarjoaa tiloja ja tilaisuuksia tehdä teatteria, tanssia, tutustua musiikkiin eri aloihin. (...) Toimintojen kautta tuetaan uusien nuorten kulttuurien syntymistä. Myös marginaalitaide nousee esiin työmuotojen ja projektien kautta. Kulttuurinen nuorisotyö Nuorisoasiainkeskuksessa luo nuorille mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen luovilla toimintamuodoilla. Nuoret voivat osallistua sekä ryhmätoimintoihin että erilaisiin projekteihin. "Taide- ja taitokasvatus tukee nuorten pitkäjänteistä toimintaa visuaalisen taidon ja taitteen maailmassa. (...) Kulttuurisen nuorisotyön keinot luovat nuorille väylän vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin erilaisilla areenoilla ja foorumeilla. (...)*



Helsinkiläinen kulttuurisen nuorisotyön asiantuntija Sinikka Haapanen (2011) esittää kulttuurisen otteen nuorisotyössä uudistavan etiikkaa, luovan merkityksiä ja ylevöittävä arkea. Hän kuvailee ihmisen luovan elämänsä tarkoituksen itse: kulttuurisen nuorisotyön myötä vahvistetaan nuoren sisäistä minuutta ja luodaan kanavia mielikuvituksen kehittämiseksi. Identiteetin kehittämisen ja elämänhallinnan vahvistuminen tapahtuu vuorovaikutteisesti ihmisen sisäisen ja ulkoisen ympäristön kanssa.

## TAIDE- JA KULTTUURIKASVATUS NUORISOTYÖSSÄ: PERUSTEITA JA MÄÄRITTELYJÄ

Suomen perustuslain (731/1999) mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus muun muassa ”(...) kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.” Lisäksi perustuslaki turvaa tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapauden. Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 27. artiklan mukaan ”Jokaisella on oikeus vapaasti osallistua yhteiskunnan sivistyselämään, nauttia taiteista sekä (...)” Yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (31. artikla) sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden muun muassa vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Lapsen oikeuksien sopimuksessa lapsi määritellään alle 18-vuotiaaksi. Suomen nuorisolaissa (72/2006) nuoriksi määritellään alle 29-vuotiaat. Viitataan vielä Unescon kulttuurista moninaisuutta koskevaan yleismaailmalliseen julistukseen, jonka 5. artiklan mukaan: ”Kaikkien yksilöiden tulee voida osallistua haluamaansa kulttuurielämään ja harjoittaa omaan kulttuuriinsa kuuluvia tapoja, kunnioittaen samalla ihmisoikeuksia ja perusvapauksia.” Kuntien lapsi- ja nuorisopoliittisista ohjelmista samoin kuin usean suomalaisen lapsi- ja nuorisotyötä tekevän järjestön strategioista ja toiminnan lähtökohdista löytyy suora yhteys YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen.

Eri tutkimusten mukaan suomalainen yhteiskunta on eriarvoistunut ja tämä koskee myös nuoria (ks. esim. Myllyniemi 2008; Moisio 2010; Vaarama ym. 2010; Honkasalo ym. 2011). Taide- ja kulttuurikasvatuksen merkityksen nuorisotyössä voi hahmottaa mahdollisuudeksi yhdenvertaisuuteen: sen avulla nuori voi saada pääsyn sellaiseen, johon ei muuten olisi taloudellisia tai muunlaisia resursseja osallistua. Nuorisotyön kontekstissa taide- ja kulttuurikasvatuksen lähtökohtana on, että taide ja kulttuuri kuuluvat kaikille. Tavoitteena on syrjimättömyyden, osallisuuden ja saavutettavuuden toteutuminen.

Esimerkkinä tästä mainitsen nuorisotyötä draaman keinoin toteuttavan joensuulaisen Teatteri Sataman, jonka toimintaan osallistuu hyvin heterogeeninen joukko nuoria, kuten nuoria turvapaikanhakijoita, maahanmuuttajanuoria ja syrjäytyviä nuoria. Samalla on kuitenkin hyvä tuoda esiin, että tekemisessä korostuu erilaisten ihmisten yhteinen työskentely kohti samaa tavoitetta, ihmisyyden samankaltaisuus ja jokaiselle kuuluva ihmisarvo. Teatteri Sataman toiminnassa useimmat produktiot syntyvät nuorten omista kokemuksista ja nuorten tekijyyteen rakentuen.

Juha Hollo on lähes sata vuotta sitten määritellyt taidekasvatukselle neljä ulottuvuutta. Taide- ja kulttuurikasvatuksella voidaan tarkoittaa taiteen avulla kasvattamista, kasvatusta taidetta varten, kasvatusta taiteeseen sekä kasvatuksen taidetta. (Huuhtanen 1984, 19; Räsänen 2006, 11.) Hahmotan taide- ja kulttuurikasvatuksen nuorisotyössä painottuvan nimenomaan taiteen avulla kasvattamiseen. Taide nähdään sekä yksilöllisen kasvun että yhteisöllisen kasvun ja sosiaalisen muutoksen välineenä. Koskensuu ja Peltovuori (2010, 17) kiteyttävät: taiteen kasvatuksen moninaisen sisällön vuoksi muitakaan Hollon määrittelemiä ulottuvuuksia ei voida sulkea pois, vaan eri tilanteissa voidaan nähdä niidenkin esiintymistä nuorisotyössä.

Helena Sederholmin (2007, 143) mukaan taidekasvatus opettaa käsittämään, käsittelemään ja sietämään avoimia ja monitasoisia ilmiöitä sekä ristiriitaisuutta taiteessa, mutta myös muussa sosiaalisessa elämässä. Taide- ja kulttuurikasvatuksella voidaan tavoittaa esimerkiksi moniaistisuutta, kerronallisuutta, yhteisöllisyyttä ja toiminnallisuutta. Kun annamme merkityksellisinä pitämilleme asioille toiminnallisen muodon, taide voi muodostaa kokemustilan, joka on jaettavissa muiden kanssa. (Sederholm 2007, 144–147.) Taide välittää tietoa erityisesti tunteista, suhtautumistavoista, arvoista ja kokemuksista. Taide tekee ne näkyviksi ja välittää niitä muuttaen ”toisen” kokemukset ”minun kokemuksiksi”. (von Bondsdorff 2006, 158–159.) Jaettavissa olevan kokemustilan syntyminen ja oman ja toisen kokemusmaailman näkyväksi tekeminen edesauttavat *dialogia*, kriittistä ajattelua ja identiteettiä työskentelyä.

Opinnoissaan taide- ja kulttuurikasvatuksen sovelluksiin nuorisotyössä keskittynyt, joulukuussa 2011 yhteisöpedagogiksi (AMK) valmistunut Sanni Soininen (2011, 5) määrittelee taide- ja kulttuurikasvatuksen puolestaan seuraavasti: ”Taide- ja kulttuurikasvatus on ihmisten vahvistamista, aktivointia osallisuuteen, itsensä ilmaisua sekä yhteisöllisyyden rakentamista. Taiteen avulla annetaan uusia merkityksiä ja sen kautta löydetään tapoja nähdä maailmaa eri näkökulmista.”

Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelijat ovat soveltaneet taide- ja kulttuurikasvatusta esimerkiksi rasisminvastaisessa nuorisotyössä (Koskensuu & Peltovuori 2010) sekä osana harjoitteluitaan ja suuntautumishankkeita muun muassa nuorten työpajoissa, vastaanottokeskuksissa, erilaisissa nuorisotyötä toteuttavissa järjestöissä ja niiden hankkeissa, kirjaston ja nuorisotoimen välisessä yhteistyössä, museon ja nuorisotoimen yhteistyössä sekä eri ikäryhmiä koovassa Löytöjä saa pitää -projektissa (Anttonen & Lehmusoksa 2010).

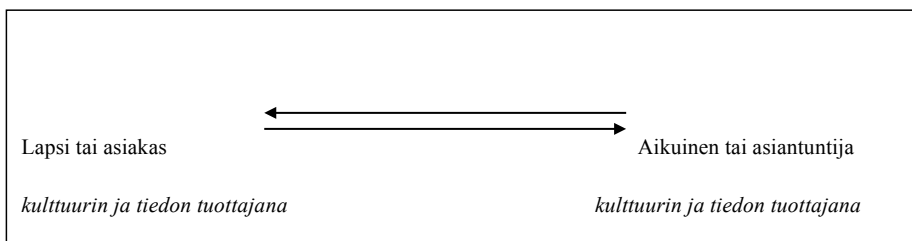
## TAIDE- JA KULTTUURIKASVATUS NUORISOTYÖSSÄ: LÄHTÖKOHDAT JA OSAAMINEN

Nuorisotyön ydinprosessi on ohjaajan ja nuoren kohtaaminen. Millä tavoin nuori ja ohjaaja kohtaavat? Pekka Mönntinen (2011, 67) on esittänyt, että kohtaamisessa aikuisella ohjaajalla on tarjottavana nuorelle keskeisiä kasvatuksellisia arvoja. Tarkastelen sadutuksen kehittäjän Liisa Karlssonin kehittämää *osallistavaa ja kohtaavaa toimintakulttuuria* mahdollisuutena ja lähtökohtana myös nuorisotyössä. Tuon esiin myös taide- ja kulttuurikasvatuksen ohjaajan roolia sekä yhteisöpedagogin (AMK) tavoiteltua taide- ja kulttuurikasvatuksellista osaamista.

Sadutusta kehittänyt ja tutkinut Liisa Karlsson (ks. esim. 1999 ja 2003) on kuvannut kolme erilaista toimintatapaa, joilla aikuinen toimii suhteessa lapsiin ja muihin asiakkaisiin. Tässä yhteydessä huomautan, että lapsen tilalle voi myös ajatella nuoren ja että Liisa Karlssonin esittämässä toimintatavoissa on mielestäni runsaasti kosketuspintaa nuorisotyöhön ja siihen, miten nuorisotyössä toteutuvat – tai jäävät toteutumatta – nuorisolaissa mainitut osallisuus, sosiaalinen vahvistaminen ja aktiivinen kansalaisuus.

Tarkastelluista toimintatavoista yhtä Karlsson (2003, 38) kutsuu vastavuoroiseksi ja kohtaavaksi, osallistavaksi toimintakulttuuriksi. Siinä aikuinen on kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Aikuisen lähtökohtana ovat kysymykset siitä, miten monenlaisia ajatuksia ja perusteluja lapsella on ja miten eri tavoin tietoa voi tuottaa. Näin toimimalla aikuinen saa tietoa lapsista, joiden kanssa hän työskentelee. Lasten kertoma nostaa esiin uusia kysymyksiä ja ideoita siitä, miten voidaan jatkaa, millaisia toimintaedellytyksiä tarvitaan ja miten lasten ja aikuisen ajatukset liittyvät toisiinsa. Lapsia ei jatkuvasti arvioida, eikä toiminta perustu lasten puutteisiin.

Sen sijaan kohtaava ja kumppanuuteen perustuva toimintakulttuuri on vastavuoroista, jolloin sekä aikuiset että lapset hyväksytään aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina sekä tiedon ja kulttuurin tuottajina. Toimintaa ja sen tavoitteita luodaan jatkuvasti yhdessä kaikkien osapuolten osaaminen hyödyntäen. Kohtaavassa ja osallistavassa toimintakulttuurissa ei pelkästään kuunnella toista. Aito kuuntelu ja tarkkaavaisuus luovat erityisen hyvät edellytykset kasvulle, luovuudelle, kehittymiselle ja oppimiselle.



**KUVIO 1.** *Kohtaava ja osallistava toimintakulttuuri. (Karlsson 2003, 38.)*

Kohtaava ja osallistava toimintakulttuuri edellyttää muun muassa asettautumista dialogiin ja vastavuoroisuuteen. Kohtaavassa ja osallistavassa toimintakulttuurissa ei voi puhua tai tehdä toisen puolesta.

Nuorisotyössä taide- ja kulttuurikasvatusta toteuttavan ohjaajan roolin voi ajatella ryhmästä ja ryhmäytymisestä huolehtijaksi, innostajaksi, käytettävien menetelmien ohjaajaksi, prosessin rakenteesta ja etenemisestä huolehtijaksi sekä kasvatuksellisuuden toteutumisen varmistajaksi. Tekemisen sisällöt voivat syntyä nuorilta ja kuuluvat usein nuorten tekijyyden alaan. Tavoitteena voi olla muun muassa nuoren persoonallinen kehitys, asennemuutos, kriittisen ajattelun syntyminen tai oman vastuun tiedostaminen. Tavoitteet voivat olla myös yhteisöllisiä. Tehdyn – esimerkiksi tanssiteoksen – julkinen esittäminen motivoi nuoria (vrt. myös Siivonen ym. 2011, 68): julkinen esittäminen tekee nuorten tekemisen näkyväksi myös ryhmän ulkopuolisille, se tarjoaa mahdollisuuden vuoropuheluun yleisön kanssa ja suoran palautteen saamiseen. Tekemisen lisäksi olennaista on nuorten osallistaminen ja turvallisen ilmapiirin luominen.

En tässä artikkelissa voi tarjota kattavaa esitystä suomaisten nuorisotyöntekijöiden taide- ja kulttuurikasvatuksellisesta osaamisesta. Aiheesta ei ole saatavilla viimeaikaista tutkimusta. Kuvaan sitä osaamista, jota Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa taide- ja kulttuurikasvatuksessa tavoitellaan. Yhteisöpedagogin (AMK) osaamisen taide- ja kulttuurikasvatuksen toteuttajana nuorisotyössä hahmotan koostuvan (vrt. Lundahl ym. 2007): 1) Ohjausosaamisesta: hallitsee tavoitteellisen toiminnan, osaa käyttää osallistavaa ja voimauttavaa työtettä. Hahmottaa ohjaamisen koostuvan sisällön (esim. tekstin, musiikin tai kuvan tekeminen), kokemuksen ja tulokseen johtavan prosessin ohjaamisesta. 2) Taiteen substanssiosaamisesta: tiedostaa oman taide- ja kulttuurikäsitteensä, hallitsee taiteen menetelmällisiä ja ilmaisullisia asiasisältöjä, tuntee luovan prosessin luonnetta ja dynamiikkaa. Lisäksi ohjaaja tuntee soveltamansa taiteen alan historiaa, nykyisyyttä ja pääteoksia. 3) Ohjattavaa ikäryhmää (esim. nuoret) ja käsiteltävää ilmiötä/aihetta (esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisy, koulukiusaaminen, yhteisöllisyys) koskevasta substanssiosaamisesta: hallitsee riittävän monipuolisen tiedon, hallitsee nuorisotyön ja käsiteltävä ilmiön/aiheen asiakastyön ja tuntee sen eettisen arvoperustan.

## LOPUKSI

Monet nuorisotutkimukset todentavat, että mielekäs vapaa-ajan toiminta ja yhteisölliset sidokset ehkäisevät tehokkaimmin syrjäytymistä (Stähle & Suurpää 2011). Taide- ja kulttuurikasvatuksella nuorisotyössä voidaan tarjota mielekäästä tekemistä sekä edesauttaa yhteisöllisten sidosten syntymistä ja lujittumista. Taiteen ydin ja voima on juuri symbolisessa ilmaisussa: esiin tulleet asiat ja aiheet käsitellään niin, että niistä tulee fiktiota, mikä taas suojaa arkoja asioita esille tuoneita nuoria yhteisön edessä. Surut ja heikkouden kokemukset saattavat muuttua voimaksi, kun ne saa tuoda taideteoksen muodossa julkisesti nähtäväksi tai kuultavaksi. (Mönttinen 2011, 87.)

Vuoden 2009 Nuorisobarometrin perusteella nuoret uskovat taiteen elämyksellisyyteen, mahdollisuuteen toimia kriittisten näkökulmien ilmaisukanavana ja taiteen mahdollisuuteen avata uusia näkökulmia maailmaan Nuoret myös näkevät ilmaisun olevan ihmisen perustarve. (Myllyniemi 2009, 66–67.)

Tässä teoksessa Pirita Juppi tarkastelee *digitaalisen tarinankerronnan* merkityksiä nuorille: digitaalista tarinankerrontaa voidaan hyödyntää oman elämän merkityksellisten kokemusten ja teemojen työstämisessä sekä oman itsen ja oman identiteetin tutkiskelussa ja esittämisessä. Yhteys taide- ja kulttuurikasvatukseen nuorisotyössä löytyy: esimerkiksi mukana olleet nuoret ovat kuvanneet teatteri- tai muun produktion tekemiseen osallistumistaan tavaksi rakentaa itseään. Myös ylpeys omasta ja ryhmän yhteisestä tekemisestä, taito sitoutua ja keskittyä pitkäjänteisesti ja ryhmän antama tuki ovat nuorten antamia merkityksiä osallistumiselleen. (Vrt. Siivonen ym. 2011.)

Nuorisotyön näkökulman taide- ja kulttuurikasvatukseen kiteytän lainaamalla Sinikka Haapasta (2011): ”Taiteen kieli on niin voimakas, että se voi vedota yhtä aikaa älyyn ja tunteeseen. Taide voi nostaa esiin ongelmia, olla yhteiskunnallisesti kriittistä, luoda visioita eteenpäin ja mahdollistaa vaihtoehtoja.” Lisään vielä ajatuksen siitä, että taide- ja kulttuurikasvatuksen avulla yksilö, ryhmä tai yhteisö voi tuottaa myös tietoa, ottaa kehollisesti haltuun sellaista, jolle ei vielä tai lainkaan ole sanoja, ja tarjota onnistumisen ja yhteenkuulumisen kokemuksia. Prosessin aikana ihminen peilaa itseään maailmaan tuottaen näkökulmia ja tuoden omaa itseään näkyville – tekee näkymättömästä näkyvää (Koskensuu & Peltovuori 2010, 18). Jokaisen tarve on tulla näkyväksi itselleen ja muille, ainutlaatuisena omana itsenään: kulttuurinen nuorisotyö ja taide- ja kulttuurikasvatus nuorisotyössä tarjoavat siihen myös mahdollisuuksia.

## LÄHTEET

Anttonen, E. & Lehmusoksa, U. 2010. Kun kokemus tulee näkyväksi: ”Löytäjä saa pitää”. Nuorisotutkimus 4/2010. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 57–62.

von Bonsdorff, P. 2006. Taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa Kettunen, K.; Hiltunen, M.; Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 158–168.

Haapanen, S. 2011. Mitä on kulttuurinen nuorisotyö? Kulttuurinen ote nuorisotyössä uudistaa etiikkaa, luo merkityksiä, ylevöittää arkea. Viitattu 30.9.2011 [http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=518](http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=518).

Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. 2011. Internetsivut. Viitattu 14.10.2011 <http://www.hel.fi/hki/Nk/fi/Etusivu>.

Honkasalo, V.; Kiilakoski, T. & Kivijärvi, A. (toim.) 2011. Tutkijat ja nuorisotyö liikkeellä – Tarkastelussa kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämishankkeet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 114. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Huhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Höylä, S. 2012. Nuorisotyö Suomessa. Teoksessa Krappe J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (toim.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Juppi, P. 2012. Digitaalinen tarinankerronta nuorten osallisuuden ja identiteettityön välineenä. Teoksessa Krappe J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (toim.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Jyväskylän nuorisopalvelut. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö ja kansalaistoiminta. Internetsivut. Viitattu 14.10.2011 <http://www.jyvaskyla.fi/nuoriso/kulttuurinennuorisotyö>.

Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin: verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydisä. Stakes raportteja 241. Helsinki: Stakes.

Koskensuu, J. & Peltovuori, K. 2010. Art Against Racism. Taide rasminvastaisen nuorisotyön välineenä. Opinnäytetyö. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Saatavissa [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22514/Koskensuu\\_Jenni.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22514/Koskensuu_Jenni.pdf?sequence=1).

Kulttuurinen Nuorisokeskus. 2011. Internetsivut. Viitattu 14.11.2011 <http://www.kulabo.com/>.

Lundahl, R.; Hakonen, S. & Suomi, A. 2007. Taide- ja kulttuuri-innovaatioita seniori- ja vanhustyöhön. Teoksessa Seppänen, M.; Karisto, A. & Kröger, T. (toim.) Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 251–269.

Moisio, P. 2010. Tuloerojen, köyhyyden ja toimeentulo-ongelmien kehitys. Teoksessa Vaarama, M.; Moisio, P. & Karvonen, S. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 180–196. Saatavissa myös <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8cec7cec5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d>.

Motora ry. 2011. Intersivut. Viitattu 15.11.2011 <http://www.motora.fi>.

Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia: Nuorisobarometri 2009. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusseura. Saatavissa myös [http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri\\_2009.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri_2009.pdf).

Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusseura. Viitattu 18.11.2011. Saatavissa myös [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf).

Mönttinen, P. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö ja osallisuus. Opinnäytetyö. Kulttuurituotannon koulutusohjelma. Metropolia ammattikorkeakoulu. Saatavissa myös [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30818/Pekka\\_Monttinen%20.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30818/Pekka_Monttinen%20.pdf?sequence=1).

Nuori kulttuuri. 2011. Toiminta ja tausta. Internetsivut. Viitattu 30.9.2011 <http://www.nuorikulttuuri.fi/toiminta/> sekä <http://www.nuorikulttuuri.fi/tausta/>.

Nuorisolaki 72/2006.

Rauman kaupunki. 2011. Rauman kulttuuri- ja vapaa-aikakeskus. Esite. Viitattu 13.11.2011 <http://www.rauma.fi/kuva/liitetiedostot/Kuvake-esite.pdf>.

Ruotsalainen, L. 2007. Kulttuurinen nuorisotyö on kamppailulaji. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 76. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 168–184.

Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kettunen, K.; Hiltunen, M.; Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 11–24.

Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like & Kiasma, 143–149.

Siivonen, K.; Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Viitattu 22.11.2011 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/myrsky2011.pdf>.

Soininen, S. 2011. Luovuutta! Taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmäopas monikulttuuriseen nuorisotoimintaan. Jyväskylä: Kulttuuriyhdistys Väristys ry, Katso! –projekti. Opas on Sanni Soinisen toiminnallinen opinnäytetyön tuotos.



Stähle, P. & Suurpää, L. 2011. Esipuhe. Teoksessa Siivonen, K.; Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Viitattu 22.11.2011 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myrsky2011.pdf>.

Suomen Nuorisoseurojen Liitto. 2011. Toiminta. Internetsivut. Viitattu 15.11.2011 <http://www.nuorisoseurat.fi/toiminta>.

Suomen perustuslaki 731/1999.

Tampereen nuorisopalvelut. 2011. Kulttuurinen nuorisotyö. Internetsivut. Viitattu 18.10.2011 <http://www.nuorentampere.fi/index.php/info/kulttuurinen-nuorisoty/kulttuurinen-nuorisotyoe/>.

Tuliainen, J. 2006. Käytännön työntekijöiden käsityksiä kulttuurisesta nuorisotyöstä. Pro gradu -tutkielma. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Nuorisokasvatuksen maisteriohjelma. Kuopio: Kuopion yliopisto. Saatavissa <http://www.kulttuurinennuorisoty.net/tiedostot/kaytannon-tyontekijoiden-kasityksia-kulttuurisesta-nuorisotyosta.pdf>.

Vaarama, M.; Moisio, P. & Karvonen, S. 2010. Hyvinvointipolitiikka 2010-luvulla. Teoksessa Vaarama, M.; Moisio, P. & Karvonen, S. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 278–286. Saatavissa myös <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d>.

# KEHITYSPSYKOLOGINEN NÄKÖKULMA NUORUUTEEN

*Terttu Parkkinen*

## TIIVISTELMÄ

Artikkelissa luodaan katsaus nuoren psykologiseen kehitykseen. Perusasiat, joita ihminen käy läpi nuoruudessaan, ovat säilyneet samoina vuosikymmenestä toiseen, vaikka maailma ympärillä on muuttunut. Artikkelin asiat ja teemat on koottu ajatellen, mistä tiedosta nuorten kanssa työskennellessä olisi hyötyä. Artikkelin ei perustu mihinkään tiettyyn teoriasuuntaukseen, vaan siinä on yhdistetty tietoa eri teorioista ja näkökulmista. Artikkelissa käydään läpi yleisiä nuoruuteen liittyviä asioita sekä paneudutaan tarkemmin ajattelun ja *identiteetin* kehitykseen. Sosiaalinen media ja monikulttuurisuus asettavat nuoren identiteetin kehitykselle aivan uusia haasteita. Nuoren kehitykseen kuuluu oleellisena osana vanhempien hoivasta irrottautuminen ja oman itsensä ja omien vahvuuksiensa löytäminen. Nuoren ja vanhempien suhde muuttuu, ja vuorovaikutuksessa käydään läpi monenlaisia tunteita. Tähän aihealueeseen syvennytään yhdessä luvussa. Viimeisessä luvussa haetaan vastausta siihen, milloin nuori tarvitsee erityistä tukea kehitykseensä ja miten normaalin kehityksen voi erottaa jumiutuneesta kehityksestä.

## YLEISTÄ NUORUUDESTA

Kehityopsykologiassa nuoruusikä jaetaan kolmeen eri vaiheeseen: varhaisnuoruus 11–15 vuotta, nuoruuden keskivaihe 15–18 vuotta ja myöhäisnuoruus 18–22 vuotta. Ikärajat ovat liukuvia, ja jokainen nuori kehittyy omaan tahtiinsa. Liukuvia ovat myös rajat, jolloin nuoruuden katsotaan alkavan ja koska sen katsotaan päättyvän. Nyky-yhteiskunnassa nuoruus elämänvaiheena on pidentynyt. Kasvaminen aikuseksi kestää yhä kauemmin, ja toisaalta nuorten fyysinen kehitys ja nuoruuden alkaminen on aikaistunut. Nuoruuden ikärajat, luonne ja merkitys vaihtelevat eri kulttuureissa (Sudbery 2010, 123). Varhaiset nuoruutta kuvaavat teoriat kuvasivat nuoruutta termillä kriisi ja sen ratkaiseminen (Nurmi 1998, 251). Esimerkiksi Hägglund, Pylkkänen ja Taipale (1978) jakoivat nuoruuden kolmeen eri vaiheeseen, ja kullekin vaiheelle esitettiin oma kriisinsä: ihmissuhteiden kriisi varhaisnuoruudessa, identiteetikriisi nuoruusiän keski-vaiheessa ja ideologian kriisi myöhäisnuoruudessa. Nurmen (1998, 257–258) mukaan monet tutkimukset ovat kuitenkin myöhemmin osoittaneet, että valtaosa nuorista ei näyttäisi käyvän läpi mitään erityistä kriisivaihetta. Silti nuoruus näyttää muodostavan jonkinlaisen kehitysriskin ainakin joillekin yksilöille.

Nuoruuden katsotaan alkavan fyysisistä muutoksista, jotka edeltävät psyykkisiä muutoksia. Viimeisen sadan vuoden aikana fyysinen kehitys on aikaistunut kolmella vuodella. Ajallinen kuilu fyysisen ja psyykkisen kehityksen välillä on syvä. (Karlsson 4.2.2010.) Kasvupyrähdys – sekä luitten että lihasten kasvaminen – on tyypillinen merkki puberteetin saavuttamisesta. Myös aivojen rakenne ja koko muuttuvat. (Sudbery 2010, 123.) Kasvupyrähdykset, puberteetti ja seksuaaliset muutokset tulevat tytöillä aikaisemmin kuin pojilla, ja eroa kehityksessä voi olla jopa pari vuotta. Tytöillä keskeinen muutos on rintojen kasvu ja pojilla äänenmurros. (Nurmi ym. 2006, 126.) Fysiologiset muutokset vaikuttavat nuoren käsitykseen itsestään muuttamalla sekä minäkuvaan että kuvaa omasta kehosta. Nuorilla on voimakas tarve olla samanlainen kuin muut ja siksi helpointa on niillä, jotka kehittyvät samassa tahdissa enemmistön kanssa. Sekä keskimääräistä varhaisemmin että myöhemmin puberteetin saavuttavat nuoret saavat ympäristöltään, sekä vanhemmiltaan että vastakkaiselta sukupuolelta, erilaista kohtelua ja siten puberteetti vaikuttaa nuoren sosiaaliseen ympäristöön ja muuttaa sitä (Nurmi ym. 2006, 126).

Nuoruuteen liittyy monia *kehitystehtäviä*. Professori Robert Havighurstin (1948) kehittämä elämänkaariteoria kuvaa systemaattisesti eri ikäkausiin kuuluvia normatiivisia tekijöitä. Havighurstin (Lahikaisen 8.4.2010 mukaan) nuoruuden kehitystehtävät muodostuvat yksilöön kohdistettavista normatiivista odotuksista. Nuoruuden kehitystehtäviä ovat hänen mukaansa: 1) uusien suhteiden luominen kumpaankin sukupuoleen, 2) sukupuoliroolin omaksuminen, 3) oman fyysisen olemuksen hyväksyminen, 4) emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen, 5) avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen, 6) valmistautuminen työelämään, 7) maailmankatsomuksen kehittäminen ja 8) vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen.

## AJATTELUN KEHITYS

Ajattelun kehitystä tutkinut sveitsiläinen psykologi Jean Piaget (1983) on esittänyt, että nuori siirtyy 12–13-vuotiaana konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Nuori kykenee loogisiin, pitkiinkin päättelysarjoihin ja pystyy ajattelemaan konkreettisten käsitteiden sijasta abstraktein käsittein ja yhteyksin (Nurmi ym. 2006, 128–129). Nuori kykenee huomioimaan erilaisia näkökohtia samanaikaisesti ja sen myötä kyseenalaistamaan tietoa ja etsimään vaihtoehtoja (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Mielikuvitus laajenee, ja nuori pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja oppii ymmärtämään symboliikan käytön. Ajattelukyvyyn kehittyminen vaikuttaa myös minäkuvaan ja maailmankuvaan. Aiemmin nuori kuvaili itseään konkreettisesti esimerkiksi sanomalla ”olen pitkä”, mutta nyt hän pystyy näkemään itsensä yleisemmin aktiivisena toimijana ja kuvailee itseään esimerkiksi sanomalla ”olen sosiaalinen”. (Nurmi ym. 2006, 128–129.) Nuoren minäkuva alkaa muodostua melko pysyväksi ja siksi nuoruudessa luotu käsitys omasta pystyvyydestä on hyvin tärkeä myöhempää elämää ajatellen.

Ajattelutaidon kehittymiseen sisältyy myös suunnittelu- ja päätöksentekotaitojen kehittyminen. Nuori pystyy suunnittelemaan tulevaisuuttaan ja tarkastelemaan elämäänsä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden valossa. Nuori kykenee asettamaan tavoitteita ja jollakin tavalla miettimään myös erilaisia strategioita, joilla nämä tavoitteet saavutetaan. Metakognitiivisten taitojen oppiminen mahdollistaa sen, että nuori pystyy tarkastelemaan omaa toimintaansa ja esimerkiksi oppimistaan ”lintuperspektiivistä” ja kykenee etsimään ja vertailemaan erilaisia strategioita tavoitteiden saavuttamiseksi. Nuoren ajatte-

lun kehitys on yhteydessä moraalien kehitykseen. Nuori ymmärtää, että toinen ihminen voi ajatella asioista eri tavoin kuin hän, ja hän pystyy ymmärtämään toisten ihmisen näkökulmia. Varhaisnuoruudelle tyypillinen, ehdoton mustavalkoinen ajattelu vähenee iän myötä.

Psykologi David Elkind (1980) on kirjoittanut nuorten ajatteluun liittyvästä egosentrisyydestä ja siihen kytkeytyvästä tunteesta, että nuori on haavoittumaton. Nuori peilaa itseään kuvitteelliseen yleisöön ja rakentaa itselleen ”henkilökohtaista valhetta” (personal fable) haavoittumattomuudesta, jonka mukaan jotkut asiat voivat tapahtua muille, mutteivät minulle. Joku muu voi tulla raskaaksi tai joutua liikenneonnettomuuteen, mutten minä. (Papalia & Olds 1998, 352.) Tämä ajattelu aiheuttaa nuorelle usein riskikäyttäytymistä.

## IDENTITEETIN KEHITYS

Psykologian professori Erik H. Erikson (1959) on kuvannut ihmisen elämänsä kaarta erilaisten vaiheitten kautta, joissa jokaisessa ihmisen on ratkaistava jokin kehityksellinen kriisi. Nuoruusiässä keskeinen kriisi on identiteetin kehittyminen. Nuori kokeilee erilaisia rooleja ja sitoutuu joihinkin valintoihin, jotka antavat suuntaa hänen tulevaisuudelleen ja myöhemmille aikuiselämän roolivalinnoilleen. Muodostaakseen identiteettinsä nuoren pitää löytää ja organisoida omat kykynsä, tarpeensa ja mielenkiinnon kohteensa ja ilmaista ne sosiaalisessa kontekstissa. (Papalia & Olds 1998, 368.)

Yhteiskunta ja koulujärjestelmä asettavat nuorelle haasteita ja vaatimuksia, jotka edellyttävät nuorelta päätöksiä. Nuoren pitää pystyä päättämään esimerkiksi se, mitä valintoja hän tekee eri oppikurssien suhteen ja mihin hän haluaa suuntautua tulevaisuudessa. Identiteetin sekaannus on normaalia nuoruusiässä, ja välillä murrosikäinen taantuu takaisin lapsuuteen. Identiteettiä ei muodosteta valmiiksi nuoruusiässä, vaan ajoittain ihminen palaa identiteettinsä etsintään elämänsä eri vaiheissa. Diane E. Papalian ja Sally Wendkos Oldsin (1998, 369) mukaan identiteetin ratkaisu koostuu kolmesta asiasta: ammatinvalinnasta, arvojen valinnasta ja seksuaali-identiteetin löytämisestä. Nuori on hankkinut jo lapsuudessaan erilaisia taitoja ja kykyjä, ja ne antavat suuntaa tulevalle koulutukselle ja ammatille.

Identiteettiteoriaa kehittäneen psykologi James E. Marcian (1980) ydinajatus on, että identiteetin muodostuminen tapahtuu tietyn logiikan mukaisesti. Marcia kuvaa identiteetin muodostumista nuoruudessa kaksivaiheisena tapahtumana. Ensimmäisessä vaiheessa nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja, jotka liittyvät ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin. Toisessa vaiheessa nuoret tekevät päätöksiä ja sitoutuvat joihinkin vaihtoehtoihin. (Nurmi 2001, 262.) Marcia (1980) kuvaa neljä identiteetin kehitystasoa 1) identiteetin saavuttaminen kriisin kautta, 2) identiteetin omaksuminen painostuksesta ilman omaa kriisiä (ajautujat), 3) etsintävaihe (moratorio) ja 4) identiteetin epäselvyys (hajautunut identiteetti). Tilanne on myönteisin silloin, kun nuori siirtyy etsintävaiheesta identiteetin saavuttamisvaiheeseen. (Papalia & Olds 1998, 370–373.) Monen nuoren aikuisen on todettu olevan vielä identiteetin hajaannusvaiheessa (Nurmi 2001, 144). Ja moni, esimerkiksi uskonnollisen tai poliittisen vakaumuksen vanhemmiltaan suoraan omaksunut nuori joutuu myöhemmin elämässään identiteetin hajaannuksen tilaan ja etsimään uudelleen oman ideologiansa. Marcia (1980) kutsuu tällaista ideologian omaksumista käsitteellä ”ajautunut identiteetti”. Ajautuneen identiteetin omaava nuori on kiltti ja kuuliainen, ja hänellä on tiukat perhesiteet. Hän on ehkä liiankin tyytyväinen itseensä eikä dogmaattisuudessaan kestä mielipiteitensä kyseenalaistamista. (Papalia & Olds 1998, 368–374.)

Nuori, jonka identiteetti on vielä etsintävaiheessa, on usein puhelias ja itsevarma, mutta samanaikaisesti ahdistunut ja pelokas. Etsintävaiheessa oleva nuori löytää identiteettinsä sen jälkeen, kun hän kykenee tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä. Identiteetin hajaantumisvaiheessa oleva nuori on epävarma itsestään ja välttää kaikkea päätöksentekoa. Nuori ajalehtii elämässään vailla päämäärää ja on yksinäinen ja onneton. Identiteetin saavuttanut nuori on tehnyt itse valintoja. Hänellä on joustavuutta ja kestävyyttä, ja hän pystyy asettamaan elämässään tavoitteita ja pyrkii niitä kohti. Samanaikaisesti hän on avoin uusille ideoille ja ajatuksille ja pystyy solmimaan läheisiä ihmissuhteita. (Papalia & Olds 1998, 368–374.) Marcian teoriaa on kritisoitu ja se on sidottu länsimaiseen kulttuuriin, jossa korostetaan itsenäistymisen merkitystä. Nurmi ym. (2006, 144–145) toteaa, että myöhemmässä tutkimuksessa on löydetty Marcian teoriaa tukevia tutkimustuloksia. Meeus ym. (1999) osoittivat tutkimuksissaan, että identiteetin saavuttaneiden ja siihen ajautuneiden nuorten psyykinen hyvinvointi oli parempi kuin identiteetin etsintävaiheessa olevien.

Toisen polven maahanmuuttajanuoret ovat riskialttiita identiteetin muodostamisen suhteen. Heidän on haasteellista määrittää, keitä he ovat. Identiteetti on ajan ja paikan tuotos, ja maahanmuuttajanuoret kehittävät usein hybridi-identiteetin. He omaksuvat koulun ja kavereiden kautta suomen kielen ja kulttuurin, mutta muuttavat puhetyylinsä ja vaatetuksensa mennessään kotiin. Hybridius on nuorella jatkuvaa neuvottelua siitä, mitä minä olen ja mihin minä kuulun ja liityn. Seurauksena voi olla tunne muukalaisuudesta ja kodittomuudesta. Nuori katsoo itseään muiden silmin ja peilaa itseään muihin. Siksi rasmin ja ympäristön kielteisen palautteen vaikutukset maahanmuuttajanuoren muodostuvaan identiteettiin voivat olla hyvinkin vahingolliset. (Talib 4.2.2010.)

McAdams (1999) on kehittänyt Eriksonin identiteettiteoriaa eteenpäin luomalla käsitteen identiteetikertomus. Identiteetikertomuksessa nuori yhdistää menneen ja nykyisen elämänsä ennakoituun tulevaisuuteen ja luo yhtenäisen näkemyksen itsestään. Tämä nuoren näkemys on vahvasti tulkinnallinen eikä perustu tosiasioihin. (Nurmi ym. 2006, 143.) Olisi mielenkiintoista pohtia, miten tässä artikkelikokoelmassa Pirita Jupin esittelemä *Digital Storytelling*-menetelmä soveltuu nuoren identiteetikertomuksen rakentamiseen.

Viime aikoina on keskusteltu paljon Facebookin vaikutuksesta nuoren identiteetin muodostamiseen. Miten paljon nuoren käsitykseen hänestä itsestään vaikuttaa se, että hänellä on Facebookissa yleisö, jolle hän rakentaa kuvan itsestään? Ja toisaalta, miten itse rakennettu ja toisille annettu kuva vaikuttaa todelliseen minään? Mielenterveysongelmien yhteydessä puhutaan käsitteestä ”false self”, jolla tarkoitetaan vaiminän luomista ja oman minän kadottamista. Pystyykö nuori pitämään itsestään Facebookissa rakentamansa valheellisen kuvan erillisenä todellisesta minästä? Tilanne, jossa Facebook-minän ja koulussa ja toveripiirissä vastaantulevan minän ero on suuri, voi muodostua nuorelle ongelmalliseksi.

## NUORI JA VANHEMMAT

Jotta nuori voi luottaa itseensä, hänen on pitänyt oppia lapsuudessaan luottamaan vanhempiinsa. Tunteesta, että voi luottaa vanhempiinsa ja itseensä, kehittyy nuorelle eräänlainen laajennettu luottamus, jota voidaan kuvata uskollisuuden (fidelity) käsitteellä. Se tarkoittaa sitoutumista tiettyihin arvoihin ja tunnetta, että on hyväksytty ja rakastettu myös toveripiirissä. (Papalia & Olds 1998, 369.)

Nuoruusiässä suhde vanhempiin muuttuu, ja usein muutos tapahtuu kriisin kautta. Nuoren on pystyttävä irrottautumaan vanhempien hoivasta, ja tämä tapahtuu ottamalla etäisyyttä vanhempiin. Samalla kavereiden merkitys korostuu. Vanhempien pitää pystyä irrottautumaan lapsestaan antamalla nuorelle mahdollisuuksia kodin ulkopuoliseen elämään ja sallimalla hänelle enemmän tilaa ja yksityisyyttä. Moninaiset kasvukivut koettelevat koko perhettä. Moni vanhempi yllättyy tunnekuohuista, joita murrosikäinen lapsi voi vanhemmassa aiheuttaa (Junkkari & Junkkari 2011, 95). Monet nuoret ottavat etäisyyttä kapinoimalla ja arvostelemalla vanhempiaan. Nuorilla on taito löytää vanhempiensa haavoittuvat kohdat, kipupisteet ja ominaisuudet, joiden kanssa vanhemmat eivät ole sovussa. Nuori testaa, kuinka pitkälle hän voi mennä, ja vanhemmat kokevat loukkaantumisia. Vanhempia mitätöidään, kritisoidaan ja hävetään (Junkkari & Junkkari 2011, 95). Vanhempien on tärkeää asettaa rajoja ja pitää kiinni sovitusta. Liiallinen ankaruus lisää nuoren uhmaa ja toisaalta liian vähäisen rajojen asettamisen nuori voi kokea välinpitämättömyytenä. Terveissä perheissä säilyvät sukupolvien väliset rajat.

Perheessä siirrytään nuoren kanssa sanelupolitiikasta neuvotteluihin ja sopimuksiin. Nuori tarvitsee vanhemmat, jotka ovat psyykkisesti saatavilla, mutta jotka antavat nuorelle riittävän yksityisyyden ja tunteen tarpeellisuudesta. Nuorten perheissä ovat yleisiä sellaiset riidat, joita käydään nuoren vaatetuksesta ja ulkonäöstä, kotiintuloajoista, kavereitten kanssa olemisesta ja seurustelusta sekä tupakanpoltosta ja alkoholinkäytöstä. Vanhempien on pystyttävä olemaan ”pommituksesta” huolimatta vahvoja ja kestettävä tunnekuohut. Vanhempien kyky virittäytyä nuoren kanssa samalle aaltopituudelle helpottaa vuorovaikutusta ja lisää ymmärrystä tilanteesta. Teologian lisensiaatti, perheneuvoja Kaija Junkkari ja teologian maisteri, työyhteisövalmentaja Lari Junkkari (2011, 95) korostavat, että vanhempien on tärkeää muistella omaa murrosikänsä: Mitä minä kaipasin ja tarvitsin silloin? Missä omat vanhempani onnistuivat ja epäonnistuivat?

Vanhempien toimiva parisuhde on erityisen tärkeä siinä vaiheessa, kun lapsi hakee omaa seksuaalisuuttaan ja sanotaankin, että vanhempien avioero on erityisen haavoittavainen murrosikäiselle lapselle. Vanhempien osoittama luottamus vahvistaa nuoren tunnetta siitä, että hän pystyy selviytymään itsenäisesti erilaisista tehtävistä. Usein huomio kiinnittyy liikaa ongelmiin, vaikka tärkeämpää olisi nähdä, mikä toimii hyvin.



Vanhemman on osoitettava nuorelle, että hän on kiinnostunut tämän menemisistä. Ne nuoret, joiden vanhemmat eivät tiedä, missä nuori viettää viikonloppuillansa, voivat huonommin kuin nuoret, joiden vanhemmat seuraavat lastensa menemisiä. Huolenpito nuorista on aiemmin yhdistetty lähinnä tupakoinnin ja päihteiden käytön ehkäisyyn. Kouluterveyskyselyyn perustuvan aineiston mukaan kuitenkin myös masennuksen ja ahdistuneisuuden oireet olivat yleisempiä nuorilla, joiden vanhemmat eivät tunteneet näiden ystäviä tai olleet selvillä missä nuoret aikaansa viettivät. (Fröjd 2008.) Tuki, välittäminen ja rajat ovat edelleen tärkeitä ja vanhempien tulee rajoittaa ylilyöntejä, jotta lapsi säästyisi kolhuilta. Vanhemman tehtävänä on olla jarrumiehenä nuoren elämässä ja saada nuori ymmärtämään, ettei ole kiire kokemaan monenlaista. Nuori on saatava uskomaan, että hän ennättää monia asioita vielä myöhemminkin. (Sinkkonen 25.4.2006.) Nuoren voi olla vaikea tietää, millaiset mielialan muutokset kuuluvat normaaliin elämään. Tampereen yliopiston tutki- ja Sari Fröjd (2008) esittää, että kyselytutkimuksen mukaan nuoren hoitoon hakeutumisen todennäköisyys lisääntyi merkittävästi, jos nuoren äiti oli ollut huolissaan nuoren mielialan muutoksesta tai muutoksesta nuoren käyttäytymisessä. Masentuneeseenkin mielialaan voi tottua niin, ettei enää huomaa elämän olevan koko ajan harmaata.

Nuoret kokevat kommunikaation vanhempiensa kanssa negatiivisempana kuin vanhemmat. Vanhemmat ovat investoineet perheeseen paljon, ja siksi he näkevät perheen myönteisemmässä valossa kuin nuori. Nuoret taas hakevat etäisyyttä perheeseen löytääkseen oman erillisen identiteettinsä, ja siksi he näkevät perheen kielteisemmin. (Noller & Fitzpatrick 1993, 207.) Vanhemmat murehtivat nuorten ja vanhempien välisiä riitoja, mutta nuorten kiintymys vanhempiin on kuitenkin vahva (Sudbery 2010, 106). Psykologian alan kirjallisuudessa puhutaan myös nuoruusiän surutyöstä. Sillä tarkoitetaan nuoren kokemaa surua lapsuuden loppumisesta ja lapsuusiän hoivasta luopumisesta. Myös vanhemmat kokevat surua lapsen pesästä ulos lähtemisestä, ja he joutuvat sopeutumaan tyhjään pesään. Eräsikin nuori kuvasi tilannettaan minulle sanomalla, että hän haluaisi lauantai-iltaisin saunan jälkeen katsoa perheen kanssa televisiota ja olla kotona, ja samanaikaisesti hän kuitenkin haluaisi olla ulkona kavereiden kanssa. Vanhempien voi olla vaikea hyväksyä muutosta ja kavereiden merkityksen korostumista nuoren elämässä. Vanhemmat näkevät ”nuoren parhaan” ja tuovat sen helposti liian voimakkaasti esiin. Vähitellen, kun lapsuusiän suhteista vanhempien ja nuoren välillä on luovuttu, voidaan suhde korvata uudella tasavertaisemmalla suhteella.

## MILLOIN ON SYYTÄ HUOLESTUA NUOREN KEHITYKSESTÄ?

On vaikeaa vetää rajaa nuoren normaaliin murrosiän kuohuntaan ja kehitykseen ja siihen, milloin on kyse puuttumisesta ja erityistukea vaativasta tilanteesta. Nuoren normaalikehityksen tunteminen on tärkeää, ja ammattityössä on tarpeen tunnistaa häiriöitten ilmenemismuotoja. On muistettava, että suuri osa nuorista elää suhteellisen tasaista elämänvaihetta ilman suurempia ongelmia, mutta osa ”näkyttömistä” saattaa olla jumittuneena kehityksessään, eivätkä he saa tarvitsemaansa tukea. Nuorten kanssa tehtävä työ on *moniammatillista yhteistyötä*, ja varsinainen psyykkisten sairauksien diagnosointi on terveydenhuollon ammattilaisten erityisaluetta.

Lapsen ja nuoren toimintaa arvioidaan aina suhteessa ikään ja kehitysvaiheeseen. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hänen toimintakykynsä on riippuvainen ympäristöstä ja lähiaikuisista. Nuoren toimintakyvyn arvioinnissa painottuvat enemmän toiminnan kodin ulkopuoliset osa-alueet. (Karlsson 4.2.2010.) Nuoren kehityksessä arvioidaan aina kokonaisuutta ja kun nuoren tilannetta lähdetään selvittämään, näkökulmia tarvitaan paitsi nuorelta itseltään myös vanhemmilta, opettajilta, terveydenhoitajalta ja muilta nuoren verkostoon kuuluvilta. Keskeisiä eivät ole niinkään tietyt yksittäiset oireet, vaan oireilun vaikutus nuoren kehitykseen. On syytä kysyä, onko nuoren kehitys pysähtynyt tai vaarassa pysähtyä. Miten koulunkäynti sujuu? Millaisia ovat nuoren ikätasoiset ystävyys-suhteet ja millaiset ovat suhteet vanhempiin? Saako nuori riittävästi tukea ympäristöstään, ja mikä on nuoren oma kokemus saamastaan ja toivomastaan tuesta?

*Mielenterveys* ilmenee psykiatrian professorien Johannes Lehtosen ja Jouko Lönnqvistin (2001) mukaan muun muassa kykynä ihmissuhteisiin, kykynä ja haluna vuorovaikutukseen, työntekona, sosiaalisena osallistumisena sekä toisista välittämisenä ja rakkautena. Puutteelliset taidot millä tahansa edellä mainituista osa-alueista voivat hankaloittaa selviytymistä nuoruuden kehitystehtävistä. Nuoruusiässä hoitoa saattavat vaatia passiivisuus, ajattelun salpautuminen, vakavat keskittymisvaikeudet tai toistuva koulupinnaus. Erilaiset suuruuskuvitelmat, seksuaalinen holtittomuus ja päihteiden runsas käyttö ovat oireita, jotka vaativat tarkempaa selvitystä. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211.)

Lapsista ja nuorista 20 prosenttia on jossain vaiheessa kärsinyt mielenterveyden ongelmista kuten masennuksesta ja erilaisista käytöshäiriöistä. Nuoruusikä ja varsinkin puberteetin alkuvaihe ovat haavoittuvaista aikaa. (Karlsson 4.2.2010.)

Myös erikoislääkäri, tutkija Terhi Aalto-Setälän (2001) tutkimuksen mukaan voidaan sanoa, että noin joka viides nuori kärsii häiriötasoisesta mielenterveyden oireilusta (Aalto Setälä & Marttunen 2007, 209) Vuoden 2010 kouluterveyskyselyn mukaan nuorten oireilu, masentuneisuus ja arviot omasta terveydentilasta ovat pysyneet aiempien vuosien tasolla (Puusniekka 24.8.2010).

Nuoruusiästä alkaen ahdistuneisuus-, mieliala- ja päihdehäiriöt ovat tavallisimpia häiriöitä. Nuorten häiriöille on tyypillistä monen häiriön esiintyminen yhtä aikaa. ”Monihäiriöisyydellä” on huomattava merkitys: se on yhteydessä vaikeampaan oirekuvaan, suurempaan toiminnalliseen haittaan ja häiriöiden pidempään keston. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 209.) Nuorten mielenterveyshäiriöiden suurin ryhmä ovat mielialahäiriöt, ja masennus on niistä yleisin (Aalto-Setälä 2002). Masennuksessa surullinen mieliala on yleensä voimakas ja pitkäkestoinen. Nuori ei tunne mielenkiintoa juuri mihinkään, eikä hän myöskään iloitse tai tunne mielihyvää. Tyypillistä on voimattomuus, väsymys ja kaikenlaisen aktiivisuuden väheneminen. Masennukseen liittyy usein liiallinen päihteiden käyttö, keskittymisvaikeudet sekä välinpitämättömyys itsestä ja riitely.

Nuoruusiän kehitykseen kuuluu normaalistikin mielialan vaihteluja, mutta normaali alakuloisuuden tunne ei kuitenkaan vaikuta nuoren toimintakykyyn eikä aiheuta nuoruusiän kehityksen pysähtymistä. Nuoruusiässä masennuksen esiintyvyys on tytöillä kaksinkertainen poikiin verrattuna, kun ennen nuoruusiä masentuneisuutta ilmenee tytöillä ja pojilla yhtä paljon. (Leijala 2007.) Vakavassa masennustilassa syyllisyyden, häpeän ja pahuuden tunteet voivat olla kaiken kattavia. Nämä tunteet saattavat aiheuttaa itsetuhoista käyttäytymistä. Ihmisen mieli voi myös näyttäytyä paikalleen jähmettyneenä tai tyhyytenä. Masennus näkyy nuoren unentarpeissa joko liiallisena nukkumisena tai unettomuutena. (Hiivala ym. 2009, 19–20.) Psykkiset oireet heijastuvat usein myös nuoren fyysisinä oireina. Jatkuvat ruumiilliset oireet, esimerkiksi hartia- ja niskakivut, vatsakivut tai päänsärky, joille ei ole tutkimuksissa löytynyt syytä, voivat liittyä masennustilaan (Karlsson & Marttunen 2007).

Tampereen yliopiston lehtori Marko Nenonen kirjoittaa Helsingin Sanomissa 10.8.2011 psykiatri Elias Aboujaouden kirjaan ”Virtually You. The Dangerous Powers of the E-Personality” (2011) perustuen sosiaalisen median vaaroista persoonallisuudelle. Aboujaouden mukaan sosiaalinen media vahvistaa mahtailua ja narsismia. Internetin kautta ihminen ei saa palautetta läheisiltään ilmeitten ja eleitten kautta eikä pysty näin ollen suhteuttamaan sanomaansa toisten reaktioihin. Internet antaa sitä vastoin mahdollisuuden välinpitämättö-

myydelle ja tahdittomuudelle ja vahvistaa siten mahtailua. Toinen piirre, josta Aboujaoude kirjoittaa, on narsismi. Internetissä itse kukin on sivujensa ja selaus-tensa keskipiste ja kauppa ja markkinoi itseään sosiaalisen median kautta. Kol-matta internetin korostamaa piirrettä Aboujaoude nimittää alhaisuuden laiksi. Hän sanoo, että internet on paheellisten unelmien pelikenttä. Kolmannes lada-tuista sivuista on pornografisia, ja pelit sisältävät runsaasti väkivaltaa. Jopa ihmis-ten salasanoissa elävät ihmisten toiveet ja mieliteot. Olisikin kiinnostavaa pohtia, miten nämä asiat vaikuttavat nuoren kehitykseen ja kehittyvään identiteettiin.

Nyky-yhteiskunnassa nuorille asetetaan korkeita vaatimuksia ja heidän saa-mansa sosiaalinen tuki on vähäistä. Vaatimus hyvistä suorituksista kohdistuu varsinkin tyttöihin. (Karlsson 4.2.2010.) Olisi mielenkiintoista pohtia myös, onko tyttöjen poikia suuremmalla masentuneisuudella yhteyttä tyttöihin koh-distuviin suurempiin vaatimuksiin.

Nuoruus herättää aikuisissa monenlaisia tunteita. Se herättää muistoja omasta nuoruudesta ja nostaa esiin käsittelemättä jääneitä kipeitä asioita omasta elä-mästä. Jotta aikuinen pystyisi tukemaan nuoren kehitystä, hänen on tärkeää erottaa omat tunteensa nuoren tunteista. Nuoren ymmärtäminen edellyttää oman nuoruuden mieleen palauttamista ja nuoren tukeminen aikuisuutta, jos-sa omat nuoruuden kipupisteet on tunnistettu.

## LÄHTEET

Aalto-Setälä, T. 2002. Nuorten aikuisten depressio vahvasti alihoidettu – vain osa hoidossa. Kansanterveyslehti 4/2002. Saatavissa myös <http://www.ktl.fi/portal/1808>.

Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykinen oireilu – häiriö vai normaalia ke-hitystä. Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim, vol. 123, n:o 2, 207–213.

Aboujaoude, E. 2011. *Virtually You. The Dangerous Powers of the E-Personality*. New York: W. W. Norton & Company.

Elkind, D. 1984. *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.

Fröjd S. 2008. Isää ja äitiä tarvitaan vielä nuoruusiässäkin. Kansanterveyslehti 4/2008.

Hiivala, J.; Huhtaniska, R.; Jokinen, A.; Jäntti, P.; Kaksonen, J.; Ojansivu, T.; Pajunen, N. & Vanhanen K. 2009. Nuorten oireilu ja varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

- Hägglund, T.-B.; Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1978. Nuoruusiän kriisit. Jyväskylä: Gummerus.
- Junkkari, K. M. & Junkkari, L. 2011. Lapsiperheen arki. Vauvasta kasvaa murkku. *Eeva* 11/2011, 94–95.
- Karlsson, L. 4.2.2010. Luento seminaarissa ”Olemisen monet tarinat”. Turun yliopisto.
- Karlsson, L. & Marttunen, M. 2007. Nuorten depressio. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveystieteen julkaisuja B10. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Lahikainen A. R. 8.4.2010. Nuoruuden identiteettikriisi ja ammatillinen identiteetti, Viitattu 3.10.2011 [http://www.uta.fi/laitokset/sostut/oppimateriaali/nuoruuden\\_siirtymat/identiteettikriisi](http://www.uta.fi/laitokset/sostut/oppimateriaali/nuoruuden_siirtymat/identiteettikriisi).
- Leijala H. 2007. Lasten ja nuorten masennus. Viitattu 3.11.2011 <http://www.masennustalkoot.fi/ljnmas.htm>.
- Nenonen, M. 2011. Facebook muuttaa persoonaa. Psykiatri Elias Aboujaoude varoittaa internet-riippuvuudesta. *Helsingin Sanomat* 10.8.2011, C1.
- Noller, P. & Fitzpatrick M. A. 1993. *Communication in Family Relationships*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nurmi, J.-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P.; Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 256–274.
- Nurmi, J.-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmissen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. 1998. *Human Development*. Boston: McGraw Hill.
- Piaget, J. 1983. Piaget’s theory. In Mussen, P. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol.1. New York: Wiley.
- Puusniekka, R. 24.8.2010. Kouluterveyskysely 2010. Kouluterveyspäivät 24.–25.8.2010. Tampere. Viitattu 14.12.2011 [http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/2B237BE7-1D78-4B00-A068-C72B1B1E9B18/0/Kouluterveyskysely2010\\_3.pdf](http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/2B237BE7-1D78-4B00-A068-C72B1B1E9B18/0/Kouluterveyskysely2010_3.pdf).
- Sinkkonen, J. 25.4.2006. Luento Turun yliopistossa.
- Sudbery, J. 2010. *Human Growth and Development. An introduction for social workers*. London and New York: Routledge.
- Talib M.-T. 4.2.2010. Luento seminaarissa ”Olemisen monet tarinat”. Turun yliopisto.

# DIGITAALINEN TARINANKERRONTA NUORTEN OSALLISUUDEN JA IDENTITEETTITYÖN VÄLINEENÄ

*Pirita Juppi*

## TIIVISTELMÄ

*Digitaalinen tarinankerronta* on yhteisöllinen taide- ja medialähtöinen menetelmä, joka on saavuttanut maailmalla suosiota etenkin 2000-luvun aikana. *Digitaaliset tarinat* ovat omaelämäkerrallisia, henkilökohtaisia ja koskettavia tarinoita, joissa ääni, kuvat ja teksti yhdistyvät pienimuotoiseksi videoteokseksi. *Digitarinoiden* tekemisessä hyödynnetään yksinkertaista ja kenen tahansa ulottuvilla olevaa tekniikkaa. Tarinoita työstetään tyyppillisesti ohjatuissa työpajoissa, joissa ohjaajan ja ryhmän tuki edesauttaa tarinan ja sen myötä omien elämäkokemusten työstämistä. Digitaalisella tarinankerronnalla onkin havaittu olevan osallistujille suorastaan *terapeuttisia* vaikutuksia.

Digitaalinen tarinankerronta soveltuu hyvin nuorten *osallisuuden* ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseen. Nuoria voidaan ohjata tutkimaan tarinoiden avulla arkeensa ja elinympäristöönsä liittyviä kysymyksiä ja etsimään ja esittämään nuorten mielestä toimivia ratkaisuvaihtoehtoja. Tarinat voivat näin toimia välineinä aikuisten kanssa käytävälle vuoropuhelulle. Digitaalista tarinankerrontaa voidaan hyödyntää myös nuorten elämän merkityksellisten kokemusten ja teemojen työstämiseen sekä oman *identiteetin* tutkiskeluun ja esittämiseen. Digitarinoiden tekeminen tarjoaa nuorille kokemuksen paitsi mediasisältöjen tuottajana toimimisesta, myös laajemmin aktiivisesta toimijuudesta omassa lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa.

## DIGITAALISEN AJAN TARINANKERRONTAA JA MEDIA-AKTIVISMIA

Digitaalinen tarinankerronta on Suomessa vielä melko tuntematon, mutta maailmalla nopeasti levinnyt ja suosiota saavuttanut taide- ja medialähtöinen menetelmä. Siinä ikaikainen tarinankerronnan perinne yhdistyy uuden digitaalisen mediateknologian tarjoamiin ilmaisukeinoihin. Digitaaliset tarinat ovat tyyppillisimmillään omaelämäkerrallisia, henkilökohtaisia ja koskettavia tarinoita, joissa ääni, kuvat ja teksti yhdistyvät pienimuotoiseksi videoteokseksi. Digitaalinen tarinankerronta voidaan mieltää yhtä aikaa 1) erityiseksi median lajityypiksi, 2) ohjattua työskentelyä ja uusia digitaalisen median välineitä yhdistäväksi käytännöksi, 3) käyttäjälähtöistä mediasisältöjen tuottamista korostavaksi liikkeeksi, sekä 4) uuden median ympäristöön kehitellyksi tekstuaaliseksi systeemiksi, joka haastaa perinteiset jyrkät jaot ammattilais- ja amatöörituotantojen sekä mediasisältöjen tuottajan ja kuluttajan välillä (Hartley & McWilliam 2009, 5). Digitaalisessa tarinankerronnassa on yhtä aikaa kyse monenlaisista muutospyrkimyksistä. Menetelmän soveltajat pyrkivät edesauttamaan yhteisöjen kehittämistä, ihmisten sosiaalista osallisuutta ja *voimaantumista* sekä kansalaisvaikuttamista. Samalla digitaalinen tarinankerronta itsessään on muutosliike: kulttuuri- ja media-aktivismia, joka pyrkii haastamaan ja uudistamaan vakiintuneita tuotantokäytäntöjä ja mediasisältöjä.

Nuorten kanssa työskenteleville aikuisille digitaalinen tarinankerronta tarjoaa elämyksellisen menetelmän, jolla on toiminnan kohderyhmästä, kontekstista ja tarkoituksesta riippuen monenlaisia sovellusmahdollisuuksia. Digitaalinen tarinankerronta voi tuoda esiin marginalisoitujen nuorisoryhmien ääniä ja kokemuksia, ja luoda vuoropuhelua eri nuorisoryhmien tai nuorten ja aikuisten välille. Digitaalinen tarinankerronta voi olla väline nuorten osallistamiseen heitä koskettavien asioiden tunnistamiseen, käsittelemiseen, suunnitteluun ja kehittämiseen. Se voi olla väline nuorten omista lähtökohdista toteutettuun terveystietoon tai muuhun asennekasvatukseen. Digitaalinen tarinankerronta tarjoaa myös kouluille uuden pedagogisen välineen mediakasvatukseen sekä eri oppiaineiden sisältöjen opetukseen. Digitaalinen tarinankerronta voi antaa nuorelle tilaisuuden oman elämän merkityksellisten kokemusten pohdintaan ja jäsentämiseen ja oman identiteetin työstämiseen. Digitaalinen tarinankerronta voi olla myös yksinkertaisesti mielekästä ja yhteisöllistä vapaa-ajantoimintaa, joka opettaa nuorille uusia itseilmaisu- ja mediataitoja.

Rajaan tämän artikkelin tarkastelun ulkopuolelle digitaalisen tarinankerronnan käytön oppilaitosympäristössä, osana opetussuunnitelman mukaista opetusta. Keskityn sen sijaan menetelmän sovellusmahdollisuuksiin koulumaailman ulkopuolella, nuorten ohjatussa vapaa-ajantoiminnassa. Tarkastelen menetelmän käyttöä erityisesti nuorten osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämisessä sekä itserefleksiivisenä identiteettityön välineenä. Lähdän kuitenkin ensin liikkeelle digitaalisen tarinankerronnan lähtökohtien ja tekoprosessin esittelystä. Pohdin myös lyhyesti sitä, mihin digitaalisen tarinankerronnan voimauttava ja terapeuttilinen vaikutus perustuu.

## DIGITAALISEN TARINANKERRONNAN LÄHTÖKOHDAT

Digitaalisen tarinankerronnan menetelmä on peräisin Yhdysvalloista Berkeleystä, jossa performanssitaiteilija ja videotuottaja Dana Atchley ja yhteisöteatterin ammattilainen Joe Lambert alkoivat kehitellä ohjatun tarinankerronnan työpajan mallia 1990-luvun alkupuoliskolla. Vuonna 1994 he perustivat elämänkumppaneineen Center for Digital Storytelling (CDS) -nimisen koulutuskeskuksen levittämään digitaalisen tarinankerronnan osaamista ja järjestämään työpajoja yhteistyössä eri toimijoiden ja hankkeiden kanssa. Tekijöiden taustan vuoksi digitaalisen tarinankerronnan menetelmä kiinnittyi alusta alkaen vahvasti yhteisötaiteen kehykseen. (Lambert 2009a, 1–10 ja 2009c; Hartley & McWilliam 2009, 3.) CDS:stä liikkeelle lähtenyt menetelmä tunnetaan eri maissa ja kielialueilla yleisesti alkuperäisellä englanninkielisellä nimellä ”Digital Storytelling” (lyhenne ”DST”). Menetelmään viitataan usein tarkoituksellisesti isolla alkukirjaimella, erotuksena termin laajemmasta merkityksestä, joka voi käsittää mitkä tahansa digitaalista teknologiaa hyödyntävät multimedianaarratiivit (esim. Lundby 2008, 2). Vaikka digitaalinen tarinankerronta hyödyntää ilmaisussaan digitaalista mediateknologiaa, on menetelmän painopiste digitaalisuuden sijasta ensisijaisesti tarinassa sekä kerronnassa eli tarinoiden jakamisessa (Hartley & McWilliam 2009, 3).

Henkilökohtaisen ja omaelämäkerrallisen tarinan korostamisen lisäksi digitaaliseen tarinankerronnalle on ominaista prosessin ohjattu luonne ja yhteisöllisyys. Tarinoita kehitellään ja työstetään tyypillisesti useamman päivän kestoissa työpajoissa yhden tai useamman ohjaajan avustamana. Tarinoiden aiheideiden ja valmiiden tarinoiden jakaminen ryhmän kesken on olennainen osa prosessia, ja juuri ryhmän keskinäinen tuki ja prosessin myötä kehittyvä



hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri on usein tärkeä osa kokemusta työpajan osallistujille (ks. esim. Meadows & Kidd 2009, 106–107). Atchleyn ja Lambertin kehittämä menetelmä on etenkin 2000-luvun puolella levinnyt eri puolille maailmaa. Se muodostaa eräänlaisen globaalın liikkeen tai verkoston, joka materialisoituu paikallisesti toteutettuina ja paikallisiin oloihin ja tarpeisiin sovellettuina projekteina ja ohjelmina. 2010-lukua lähestyttäessä eri puolilla maailmaa toteutetuissa projekteissa oli työstetty jo kymmeniä tuhansia omakohtaisia digitaalisia tarinoita, joita on julkaistu useilla eri verkkosivustoilla (Lundby 2008, 2–3). Digitaalisen tarinankerronnan työpajoja on toteutettu sekä länsimaissa että kehitysmaissa. Kuten odottaa saattaa, toiminta on painottunut taloudellisesti ja teknisesti kehittyneisiin länsimaihin, joissa digitaalinen mediateknologia on helposti saavutettavissa. Menetelmän käyttö on ollut vähäisempää Aasiassa, Afrikassa ja Etelä-Amerikassa, ja useimmat näissä maanosissa järjestetyt työpajat ovat olleet länsimaisten kansalaisjärjestöjen ja työpajaohjaajien järjestämiä. (Hartley & McWilliam 2009, 7; McWilliam 2009, 37.)

Digitaalista tarinankerrontaa on ehditty soveltaa moniin eri käyttötarkoituksiin ja monissa eri toimintaympäristöissä. Tyypillisesti kontekstit ovat institutionaalisia, eli digitaalisen tarinankerronnan työpajan järjestää jokin laitos tai organisaatio. Tarinoita on tehty muun muassa osana koulujen, kirjastojen, museoiden, yhteisökeskusten, kansalaisjärjestöjen, kehityshankkeiden ja nuorisohankkeiden toimintaa (Hartley & McWilliam 2009, 5; McWilliam 2009; Lambert 2009a, 91–104). Digitaalista tarinankerrontaa on eri toteutuksissa hyödynnetty välineenä muun muassa oman kulttuurisen identiteetin työstämiseen, yhteisön kulttuuriperinnön tallentamiseen ja välittämiseen, sukupolvien välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen, kansalaisvaikuttamiseen, asennekasvatukseen, yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ongelmien ratkomiseen, kaupunkisuunnitteluun, tulevaisuuden skenaarioiden kehittämiseen, ammatilliseen reflektioon ja työyhteisöjen kehittämiseen sekä vaihtoehtoisten journalististen sisältöjen tuottamiseen. (Lambert 2009a, 91–104.)

## DIGITAALISEN TARINAN TEKOPROSESSI

Digitaalisessa tarinassa hyödynnetään digitaalisen mediateknologian tarjoamia ilmaisukeinoja eli kuvia, tekstiä, puhetta, musiikkia sekä mahdollisesti äänitehosteita tai autenttista tallennettua äänimaailmaa. Kuvat voivat olla pelkkiä still-kuvia, joihin lisätään liikettä videoeditointiohjelmassa, tai tarinaan on

mahdollista yhdistää myös liikkuvaa videokuvaa. Lopputulos on muutaman minuutin mittainen pieni video, josta voidaan puhua digitaalisena tarinana tai lyhyemmin digitarinana (engl. ”*digital story*”).

Digitaalisessa tarinankerronnassa on kyse matalan kynnyksen menetelmästä, joka ei vaadi ammattimaista osaamista tai kalliita laitteita ja ohjelmistoa. Digitarinat tuotetaan tyypillisesti ohjaajan tuella, yksinkertaisin ja helposti saatavilla olevin välinein. Yksinkertaisimmillaan välineeksi riittää tietokone ja kuuloke-mikrofoniyhdistelmä, jolla tarinan tekijä voi tallentaa oman kertomansa tietokoneelle. Jos tarinaa varten tarvitaan uusia valokuvia, tarvitaan tietenkin jonkinlainen kamera. Jos taas halutaan hyödyntää vanhoja albumikuvia, vaaditaan skanneri kuvien muuttamiseksi digitaaliseen muotoon. Materiaalin käsittelyyn käytettävät ohjelmat voivat olla tietokoneelta valmiiksi löytyviä tai netistä ilmaiseksi ladattavissa olevia kuvankäsittelyohjelmia sekä ääni- ja videoeditointiohjelmia. Eri maissa toteutetuissa digitaalisen tarinankerronnan työpajoissa on käytetty myös ammattimaisempia, maksullisia videoeditointiohjelmia. Mikäli työpajaan osallistujien toivotaan tekevän tarinointa jatkossa myös itsenäisesti tai itseorganisoituvassa ryhmässä, on kuitenkin järkevää käyttää välineitä ja ohjelmia, jotka ovat maksutta osallistujien saatavilla myös jatkossa. Vaikka käytettävä tekniikka on yksinkertaista, vaatii sen käyttö kunnollista perehdytystä niille työpajan osallistujille, joilla ei ole aiempaa kokemusta esimerkiksi kuvankäsittelystä, äänieditoinnista tai videoeditoinnista. Ohjausta vaaditaan myös itse tarinan työstämisessä. Työpajan kouluttaja onkin eräänlainen fasilitaattori, jonka tehtävänä on mahdollistaa oman tarinan tekeminen työpajan osallistujille. Fasilitaattori pyrkii auttamaan osallistujia löytämään juuri sen itselleen tärkeän tarinan, selkiyttämään tarinan näkökulmaa ja merkitystä sekä työstämään siitä toimivan käsikirjoituksen ja valmiin digitarinan (Lambert 2009b, 9).

Digitaalisen tarinankerronnan työpaja käynnistyy tyypillisesti menetelmän esittelyllä ja esimerkkitarinoiden katsomisella. Työpajaosallistujille teetetään usein leikkimielisiä harjoituksia, joiden tarkoituksena on vapauttaa ilmapiiriä ja edesauttaa osallistujien luovuutta ja tarinaideoiden syntyä. Digitaalisen tarinankerronnan pioneerit Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa viittaavat tähän työskentelytapaan ”tarinapiiriin” käsitteellä (engl. ”*story circle*”). (Esim. Hartley & McWilliam 2009, 3–4; Lambert 2009a, 85–90; Meadows & Kidds 2009, 102–104.) Oman tarinan tekemisen prosessi lähtee liikkeelle oman tarinan aiheen ja näkökulman ideoinnista sekä ideoiden jakamisesta muiden osallistujien ja ohjaajien kanssa. Työpajan fasilitaattorin kysymykset

voivat auttaa tarinan syvemmän merkityksen kirkastamisessa ja siihen liittyvien tunteiden tiedostamisessa: Mistä tässä tarinassa on todella kyse? Mitä minä haluan sanoa tällä tarinalla? Mitä tämä tarina merkitsee minulle? (Lambert 2009b, 9–12.) Joissakin työpajoissa tarinan aihetta saatetaan suunnata projektin tavoitteiden mukaisella tarkemmalla tehtävänannolla, toisissa taas työpajaosallistujat voivat valita vapaasti minkä tahansa itselleen tärkeän aiheen elämässään. Tarinat kertovat usein tekijälle tärkeistä ihmisistä, ihmissuhteista tai paikoista; elämän menetyksistä, saavutuksista, oppimiskokemuksista ja oivalluksista; matkoista ja seikkailuista; merkityksellisestä harrastuksesta, työstä tai vapaaehtoistoiminnasta (Lambert 2009a, 24–27; 2009b, 5–8).

Tarinaa työistetään ensin tekstimuodossa valmiiksi käsikirjoitukseksi. Tarinan kirjoittamista seuraava vaihe on tarinan aineiston kokoaminen ja tuottaminen, joka tarkoittaa esimerkiksi vanhojen paperivalokuvien sekä kirjeiden tai muiden muistojen skannaamista ja/tai uusien valokuvien ottamista tarinaa varten. Tämän vaiheen suunnitelmallista toteuttamista auttaa kuvakäsikirjoitus, jossa tekijä hahmottelee, miten paljon ja minkälaisia kuvia tarvitsee sekä miten kertojanäänäni, kuvat ja muut elementit yhdistyvät tarinassa. Keskeisessä osassa tarinan aineiston tuottamisessa on myös kertojanäänänen tallentaminen tarinaan, joko suoraan tietokoneelle tai erillisellä digitaalisella äänitallentimella. Tarinan aineistoa, kuten musiikkia tai kuvia, voidaan etsiä osittain myös internetistä. Tällöin täytyy kuitenkin olla tarkkana tekijänoikeuksien kanssa ja käyttää vain aineistoa, jonka käyttöön musiikin tekijä tai kuvan ottaja antaa luvan esimerkiksi Creative Commons -lisenssillä. Digitaalisen tarinankerronnan teknisesti haastavin ja usein aikaa vievin vaihe on tarinan aineistojen yhdistäminen videoeditointiohjelmassa valmiiksi muutaman minuutin mittaiseksi videoksi. Tämä on myös vaihe, jossa työpajan osallistujat vaativat usein eniten ohjausta.

Digitaalisen tarinankerronnan prosessi kulminoituu tarinoiden jakamiseen työpajan osallistujien kesken sekä mahdollisesti internetissä laajemman yleisön saataville. Tarinoiden julkinen esittäminen voi merkitä työpajaan osallistujille tärkeää tunnustusta heidän aikaansaannoksilleen (ks. Thumim 2008, 98–99). Myös toisten osallistujien tärkeistä elämän käännekohdista kuuleminen on palkitsevaa, koska se saa myös kuulijat kysymään omaan elämäänsä liittyviä kysymyksiä ja etsimään niihin vastauksia. (Lambert 2009b, 13–14.)

## ”MULTIMODAAALISEN” TARINAN TERAPEUTTISUUS

Digitaalisia tarinoita on kuvattu multimodaaliseksi genreksi, koska niille on ominaista digitaalisen teknologian mahdollistama median eri muotojen yhdistäminen yhdessä ja samassa teoksessa (esim. Lundby 2008, 2; Erstad & Silseth 2008, 215–216). Multimodaalinen tarina hyödyntää yhtäaikaisesti eri aistikanavia ja tuottaa merkityksiä useilla eri tasoilla. Hull ja Nelson (2005, 225) huomauttavatkin, että multimodaalisuus ei ole vain jokin ”lisä” tarinassa, vaan se luo aivan omanlaisensa merkitysjärjestelmän, joka on enemmän kuin osien summa. Kenties juuri *multimodaalisuus* aiheuttaa sen, että monet työpajojen osallistujat ja ohjaajat kokevat digitaalisen tarinankerronnan prosessin niin voimallisena. Joe Lambert (2009a, 9; suomennos kirjoittajan) kuvaa menetelmän itsessään alkuaikoina herättämiä tunteita seuraavasti:

*Olin kokenut draamaterapian, taideryhmien vuorovaikutuksen ja luovan kirjoittamisen kurssit, jotka kaikki olivat emotionaalisesti voimakkaita kokemuksia, mutta minulla ei ollut sanoja kuvata prosessia, jossa tarina muokattiin valmiiksi elokuvaksi niin lyhyessä ajassa (kolmessa päivässä). Siinä oli yhtäläisyyksiä moniin asioihin, mutta se oli silti jotain, mitä en ollut koskaan nähnyt. Materiaalin läpikäymä muutos ja tämän muutoksen tuottama aikaansaamisen tunne olivat jotain, mihin mitkään aiemmin tuntemani luovan toiminnan muodot eivät yltäneet.*

Monille digitaalisen tarinankerronnan työpajoihin osallistuneille kokemus on ollut luonteeltaan suorastaan terapeutti – silloinkin kun se ei ole työpajan järjestäjien tarkoitus (ks. Thumim 2008, 97; Meadows & Kidds 2009, 105–106). Lambert (2009a, 86–87; 2009b, 13–14) liittyy digitaalisen tarinankerronnan voimallisuuden ja kokemuksen emotionaalisuuden ja *terapeuttiisuuden* osittain työpajaprosessin erityiseen luonteeseen: työpajan turvallinen ilmapiiri saa osallistujat usein kertomaan varsin henkilökohtaisista ja vaikeista asioista, ja toisaalta työpaja tarjoaa harvinaisen tilaisuuden toisten tarinoiden todella keskittyneeseen kuunteluun. Kyse on siis nimenomaan jakamisesta: kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta.

Toisaalta digitaalisen tarinankerronnan terapeuttiisuus näyttää liittyvän digitarinan muotoon, etenkin sen multimodaalisuuteen. Digitaalista tarinaa valmiiksi ”elokuvaksi” työstettäessä olemassa olevaa materiaalia muokataan tavalla, joka herättää uudella tavalla henkiin suhteemme vanhoihin kuviin, videoihin ja muistoesineisiin. Omaan tarinaan liittyvien tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen digitaalisen tarinan tekemisen kautta voi puolestaan auttaa

tarinan tekijää ymmärtämään omaa elämäänsä paremmin. (Lambert 2009b, 9–12.) Valokuvat itsessään – jo ilman niihin liitettyä sanallistettua kertomusta – ovat voimallinen väline oman elämän kokemusten muisteluun ja merkityksellisten tapahtumien työstämiseen. Valokuvien kieli on vahvasti aistimuksellista ja elämyksellistä. Valokuvien katselu voi herättää tietoisuuden ulottumattomiin jääviä mielikuvia, joihin liittyy aistimellinen ja kehollinen ulottuvuus. Kuvat voivat herättää mielikuvia fyysisistä tuntemuksista, tuoksuista, äänistä, rytmeistä. (Hentinen 2009, 42.)

Digitaalisessa tarinankerronnassa onkin nähtävissä yhtymäkohtia valokuvaterapiaan, joka on ”valokuvan ja valokuvauksen menetelmällistä käyttöä psykoterapiassa tai terapeuttisessa työssä” (Halkola 2009, 15). Valokuvaterapia hyödyntää erilaisia menetelmiä, kuten asiakkaan omaelämäkerrallisia valokuvia, symbolisten ja assosiativisten valokuvien kanssa työskentelyä tai uusien valokuvien ottamista ja käyttämistä terapeuttisena välineenä (Halkola 2009, 15–18). Kaikki näistä variaatioista voivat olla läsnä myös digitaalisessa tarinankerronnassa: omasta elämästä, tärkeistä ihmisistä ja paikoista sekä menneistä tapahtumista kertovat albumikuvat, tarinaan liittyvien tunteiden ja mielikuvien kuvaamiseen käytettävät symboliset kuvat, sekä tarinaa varten otettavat uudet valokuvat. Varsinainen valokuvaterapia – samoin kuin digitaalisen tarinankerronnan suoranaisten terapiakäyttö – edellyttää tietenkin käyttäjältään psykoterapeutin ammattipätevyyttä. Valokuvaa hyödynnetään kuitenkin ennaltaehkäisevässä, hoitavassa ja kuntouttavassa työssä myös sosiaali-, terveys- ja kasvatusalalla. Valokuvaa voidaan käyttää myös itsehoidossa itsensä tuntemisen ja luovan ilmaisun välineenä. Itseterapeuttinen valokuvatyöskentely voi olla vaikkapa omakohtaista itsetutkiskelua ja kasvuun pyrkivää kuvaamista. (Halkola 2009, 15–17.)

Digitaalinen tarinankerronta tarjoaa vielä valokuvaa moniulotteisemman ilmaisumuodon terapeuttisen työn ja itseterapian välineeksi. Se antaa mahdollisuuden still-kuvien ja videokuvan luovaan yhdistelemiseen erilaisiksi kuvakollaa-seiksi ja -kertomuksiksi. Lisäksi oman elämän kuvalliseen tutkiskeluun yhdistyy oman elämän merkityksellisten kokemusten tarkastelua kirjoittamalla. Erityisesti narratiivisen psykologian edustajat ovat korostaneet ihmisille luontaista taipumusta jäsentää maailmaa, elämäänsä ja identiteettiään kertomusmuodossa, sekä oman elämän tapahtumien tarinamuotoisen kirjoittamisen eheyttävää vaikutusta (ks. esim. Murray 1997; Crossley 2000). Ei siis ihme, että maailmalla ovat valokuvaterapeuttisten menetelmien rinnalla yleistymässä ”elokuvaterapeuttiset” menetelmät, joissa käytetään esimerkiksi digitaalista tarinankerrontaa ja videonarratiiveja ja -biografioita (Hentinen 2009, 46).

## DIGITAALINEN TARINA NUORTEN OSALLISTUMISEN EDISTÄJÄNÄ

Digitaalisen tarinankerronnan pioneereille menetelmässä oli olennaisesti kyse kulttuurin ja mediasisältöjen tuotannon demokratisoinnista (Lambert 2009a, 2). Digitaaliset tarinat voivat antaa äänen sellaisille ryhmille, jotka eivät pääse esiin valtavirtajulkisuudessa. Digitaalisen tarinankerronnan demokratiapotentiaali liittyy nimenomaan siihen, että kyse on ”alhaalta ylöspäin” suuntautuvaasta toiminnasta ja median käyttäjien, amatöörien, itse tuottamista mediasisällöistä (Lundby 2008, 4). Kyse on siis ”itsetehdystä mediasta” (engl. ”self-made media”) (Hartley 2008). Digitaalinen tarinankerronta on luonteeltaan osallistuva/osallistava menetelmä. Se voidaan mieltää paitsi yhteisötaiteeksi, myös digitaalisen ajan *yhteisömediaksi* (esim. McWilliam 2009) sekä vaihtoehtojulkisuudeksi ja vaihtoehtomediaksi – vaihtoehtoiseksi suhteessa valtavirtamediaan ja sen ammattilaisten tuottamiin mediasisältöihin. Vaihtoehto- ja yhteisömediana digitaalinen tarinankerronta lisää median moniäänisyyttä ja moniarvoisuutta: se tuo – pääasiassa internetin kautta – julkisuuteen erilaisia puhujia, näkökulmia ja elämäkokemuksia.

Vaikka digitaalinen tarinankerronta voi äkkiseltään vaikuttaa yksilölliseltä luovuuden ja itseilmaisun välineeltä, on tulkinta digitaalisesta tarinankerronnasta yhtenä yhteisömedian muotona ja käytäntönä monessa tapauksessa perusteltu. Monet eri puolilla maailmaa toteutetuista projekteista on kohdistettu tietyille rajatulle yhteisölle ja tarinoiden tekoprosessin ja valmiiden tarinoiden on tarkoitus palvella kyseisen yhteisön tarpeita, kuten yhteisön tai paikan historian tallentamista, yhteisön jäsenten voimaannuttamista ja yhteisön kehittämistä, tai yhteisön jäsenten tarvetta käsitellä vaikeita kokemuksia terapeutisessa työpajaprosessissa (ks. McWilliam 2009, 53–61). Monet digitaalisen tarinankerronnan työpajoista on kohdistettu yhteiskunnassa jollain tapaa marginalisoidussa ja vaiennetussa asemassa oleville ryhmille, kuten etnisille vähemmistöille, naisille, vanhuksille tai nuorille. Nuoret ovat Suomessakin sikäli marginalisoitu ryhmä, ettei heidän äänensä kuulu kovinkaan vahvasti valtavirtamediassa tai muussa julkisessa keskustelussa, ja heillä on vain rajallisesti mahdollisuuksia vaikuttaa omaa elämäänsä ja elinympäristöään koskettaviin asioihin. Nuorten osallistamispyrkimyksiä edustavat lähinnä paikalliset nuorisovaltuustot ja alueelliset tai valtakunnalliset nuorisofoorumit.

Digitaalinen tarinankerronta tarjoaa yhden menetelmän, jolla voidaan antaa nuorille mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja saada esiin ääntään julkisessa

keskustelussa. Aikuisten fasilitoimassa työpajassa nuoret voidaan ohjata tutkimaan elämäänsä ja elinympäristöönsä liittyviä kysymyksiä ja etsimään ja esittämään nuorten mielestä toimivia ratkaisuvaihtoehtoja. Menetelmää on sovellettu esimerkiksi Yhdysvalloissa Pennsylvaniassa, jossa media-alan opettaja Lora Taub-Pervizpour on yhdessä opiskelijoidensa kanssa ohjannut työpajoja erilaisista sosiaalisista ongelmista kärsivien asuinalueiden nuorille. Työpajoissa nuorille opetettiin valokuvausta, jonka jälkeen nämä saivat tehtäväkseen kuvata omasta asuinympäristöstään asioita, joista olivat ylpeitä ja asioita, jotka haluaisivat muuttaa. Valokuvat toimivat pohjana nuorten digitarinoille. Nuoret saivat valita yhtä asuinympäristönsä ongelmaa esittävän valokuvan ja ”korjata” sen kuvankäsittelyllä. Työpajat olivat osa laajempaa aloitetta, jossa pyrittiin osallistamaan nuoret oman yhteisönsä kehittämiseen ja vahvistamaan nuorten käsitystä itsestään aktiivisina toimijoina, jotka voivat muuttaa omaa asuinympäristöään. (Taub-Pervizpour 2009.)

Yksi esimerkki laajamittaisesta ja kunnianhimoisesta hankkeesta nuorten äänen kuulemiseksi löytyy Brasiliasta, jossa valtakunnallinen One Million Life Stories of Youth (”Um Milhão de Histórias de Vida de Jovens”) -liike on vuodesta 2006 alkaen kerännyt 15–29-vuotiaiden brasilialaisnuorten digitaalisia tarinoita. Brasiliassa digitaalinen tarinankerronta kiinnittyy vahvasti laajempaan yhteiskunnan demokratisoinnin ja nuorten voimaannuttamisen ja mobilisoinnin kehukseen. Digitaalisten tarinoiden tuottamisen, tallentamisen ja levittämisen kautta maan virallisen historiankirjoituksen haastajaksi pyritään tuomaan tavallisten brasilialaisten moninaisia kokemuksia, muistoja ja elämäntarinoita. (Clarke 2009, 145, 148–149.) Brasiliassa on kehitetty digitaalisesta tarinankerronnasta sovellus, jossa omaehtoinen ruohonjuuritason toiminta korostuu institutionaalisissa viitekehyksissä järjestettyjä työpajoja enemmän. Liikkeen käynnistävinä voimina ovat toimineet paikallinen kansalaisjärjestö Aracati sekä ”virtuaalinen museo” ja suullisen historian arkisto, Museu da Péssoa, jonka työpajoissa brasilialaisnuoria koulutetaan menetelmän hallitseviksi ”tarina-agentteiksi”. Tarina-agenttien vastuulla on levittää digitaalisen tarinankerronnan käytäntöä sekä valmiita tarinoita edelleen omissa yhteisöissään. Tarkoituksena on, että tarinoita ei ainoastaan tehdä, vaan myös nähdään ja kuullaan internetin välityksellä, sekä paikallisissa yhteisöradioissa ja paikallisilla tv-kanavilla (Clarke 2009, 149–152). Monen brasilialaisnuoren todellisuutta on sekä ”digitaalinen syrjäytyminen” että syrjään jääminen muun muassa työstä ja toimeentulosta. Hankkeen kautta brasilialaisnuorille halutaan antaa mahdollisuus kehittää osaamistaan ja kehittyä aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka osallistuvat kotimaansa rakentamiseen ja kehittämiseen. (Clarke 2009, 146, 150.)

Digitaalisten tarinoiden tekemistä voi itsessään pitää voimauttavana prosessina. Nuoret saavat ensinnäkin kokea olevansa mediasisältöjen kuluttajan sijaan mediasisältöjen tuottajia (esim. Erstad & Silseth 2008, 216–217; Taub-Pervizpour 2009, 245). Näin nuorille kehittyy käsitys itsestään toimijoina, jotka voivat aikaan saada muutoksia ympäristössään (esim. Hull & Katz 2006). Tarinoiden kautta nuoret voivat tunnistaa ja haastaa oman asemansa osana paikallista yhteisöä ja yhteiskuntaa samoin kuin suhteensa muihin toimijoihin ja olemassa olevaan sosiaaliseen ja poliittiseen järjestykseen (Clarke 2009, 144). Nuoret myös oppivat uusia taitoja, kehittävät itseilmaisuaan ja saavat tukea ja rohkaisua omien näkemystensä esittämiseen. Parhaassa tapauksessa nuoret voivat kokea, että heidän tarinamuodossa esittämiään näkemyksiä arvostetaan heidän lähiyhteisössään tai laajemmin yhteiskunnassa. Aikuisille taas nuorten tekemien tarinoiden näkeminen voi olla merkityksellistä siksi, että se auttaa näkemään nuoret liittolaisina ja osana paikallisessa yhteisössä esiintyvien ongelmien ratkaisua, ennemmin kuin yhteisöä rasittavana ongelmana (Taub-Pervizpour 2009, 245).

Yksi tärkeä digitaalisen tarinankerronnan menetelmään liittyvä kysymys on kuitenkin se, mitä tapahtuu työpajan jälkeen. Kuuleeko ja näkeekö nuorten digitarinamuodossa esittämiä ajatuksia kukaan muu kuin työpajan ohjaaja ja muut osallistujat? Seuraako nuorten esittämistä ajatuksista todellisia muutoksia tai edes keskustelua muutostarpeista? Kuten Taub-Pervizpour (2009, 251) huomauttaa, aikuisten sitoutumisen ei pitäisi loppua nuorten tarinoiden valmistamiseen. Kun nuoret ovat kerran saaneet äänensä esiin, aikuisten tulee kantaa vastuuta nuorista myös työpajaprosessin jälkeen. Jos nuorten tarinat kertovat epäoikeudenmukaisuudesta, mitä toimenpiteitä se edellyttää yhteisöltä?

Nuorten osallistamiseen pyrkivän työpajan järjestäjän onkin alusta alkaen hyvä miettiä prosessin tarkoitusta ja tavoitteita loppuun saakka. Riittääkö pelkän itseilmaisun mahdollisuuden tarjoaminen nuorille, vai pitäisi työpajan järjestäjän ottaa vastuuta siitä, että nuorten näkemykset tulevat kuulluksi myös työpajan ulkopuolella? Suomalaisessa kontekstissa yksi mahdollinen tapa varmistaa kuulluksi tuleminen paikallisella tasolla on järjestää tilaisuus, jossa näytetään nuorten tekemiä tarinoita ja johon kutsutaan nuorten lisäksi näiden vanhempia, nuorten parissa työskenteleviä aikuisia ja kunnan luottamushenkilöitä keskustelemaan nuorten esiintuomista kehittämis ehdotuksista.



## DIGITAALINEN TARINA IDENTITEETTITYÖN VÄLINEENÄ

2000-luvun nuorille oman elämän dokumentointi still- tai videokuvaksi kameran kameroin, digikameroin tai digitaalisiin videokameroin on arkea, ja näitä oman elämän esityksiä, *representaatioita*, on totuttu myös jakamaan muiden katsottavaksi IRC-Gallerian ja YouTuben kaltaisilla sosiaalisen median foorumeilla. Nuorten oman elämän ekshibitionismi voi ajoittain saada jopa aikuisia huolestuttavia muotoja, kuten takavuosien keskustelut esimerkiksi nuorten tyttöjen IRC-Galleriassa julkaisemista paljastavista poseerauskuvisista ovat osoittaneet. Ohjattu digitaalisen tarinankerronnan työpajatyöskentely voi tarjota nuorille turvallisen tavan hyödyntää digitaalista mediaa oman elämän merkityksellisten kokemusten ja teemojen työstämiseen sekä oman itsen ja oman identiteetin tutkiskeluun ja esittämiseen. Kyse on siis sellaisten kysymysten tarkastelusta kuin ”kuka minä olen?”, ”mihin minä kuulun?”, ”mikä on minulle tärkeää?” ja ”ketkä ovat elämäni merkityksellisiä ihmisiä?”.

Joe Lambert (2009a, 14–15) uskoo, että digitaalisen tarinankerronnan veto-voiman perustuu osaltaan juuri siihen, että menetelmä vastaa tarpeeseemme jatkuvasti esittää ja selittää muuttuvia identiteettejämme muille ihmisille. Tarinat siis kommunikoivat meistä muille ihmisille. Toisaalta tämän sosiaalisen ulottuvuuden merkitys voi vaihdella digitaalisen tarinankerronnan työpajojen osallistujien keskuudessa. Joillekin digitarinan tekemisessä on kyse henkilökohtaisesta ja yksityisestä kokemuksesta, eikä tarinan esittäminen muille ole olennaista. Toiset taas mieltävät alusta alkaen tekevänsä tarinaa yleisölle, ja heille itsensä ja oman identiteettinsä esittämisessä on kyse nimenomaan kommunikaatiosta ja yhteyden luomisesta toisiin ihmisiin. (Thumim 2008, 89–91.) Digitaalista tarinankerrontaa tarkastelleet tutkijat (esim. Lundby 2008; Thumim 2008) viittaavat digitaalisen tarinankerronnan tähän ulottuvuuteen ”self-representation”-käsitteellä, jonka voisi halutusta painotuksesta riippuen suomentaa joko ”itserepresentaatioksi” (luomme itse esityksiä itsestämme) tai ”minärepresentaatioksi” (luomme esityksiä itseämme, ”minästä”). Kuten Kurt Lundby (2008, 5) tiivistää, digitaaliset tarinat ovat ”minä-muodossa kerrottuja representaatioita. ’Minuus’ on sosiaalinen, ihmissuhteissa muokkautuvat muodostelma, ja tarinoiden kautta kerromme siitä, keitä olemme.”

Omaelämäkerrallisuudestaan ja henkilökohtaisuudestaan huolimatta digitaaliset tarinat eivät koskaan tuo todellisuutta esiin ”sellaisena kuin se on”, vaan tarinat tuottavat aina tietynlaisia konstruktioita tarinankertojasta itsestään sekä tämän kokemuksista ja elämästä. Tekijä valitsee, mitä ja miten ha-

luaa itsestään kertoa; minkä monista mahdollisista tarinoista kertoo. Myös tarinankertojan muisti on aina valikoiva: menneitä tapahtumia tulkitaan, niihin liitetään merkityksiä ja ne rekonstruoidaan tämän hetken tilanteesta käsin (Kaare & Lundby 2008, 109). Tässä mielessä siis digitaalisten tarinoiden ”autenttisuus” on eräänlaista harhaa (Lundby 2008, 5; Kaare & Lundby 2008, 105–107, 118–120). Jo digitaalisen tarinan mediavälitteisyys ja tiivis muoto määrittää sen, että kyse ei voi koskaan olla tekijän koko elämäkerrasta. Kyse onkin ”mediatisoiduista” tai ”medioiduista” tarinoista, minärepresentaatioista ja identiteeteistä (Kaare & Lundby 2008, 107–108).

Valokuvat yksistään ovat jo ilmaisuvoimainen keino luoda haluamamme kaltaisia esityksiä itsestämme ja elämästämme. Tämä valokuvan voima on tunnistettu sekä valokuvataiteen että valokuvaterapian piirissä. Valokuva mahdollistaa erilaisten roolien kokeilun, uudenlaisen roolin omaksumisen, illuusion rakentamisen ja kuvitellulla identiteetillä leikittelyn. Toisaalta valokuva tarjoaa tilaisuuden oman itsen kohtaamiseen ja itsetuntemuksen kasvuun; itsensä tutkiskeluun ja sen seurauksena itsensä hyväksymiseen tai mahdollisesti jonkin asian muuttamiseen. Eri aikoina kuvatut kuvat auttavat myös tarkastelemaan omassa itsessä ajan kuluessa tapahtuneita muutoksia. (Salo 2009, 24–27.) Digitaalisessa tarinassa on mahdollista luovalla tavalla rakentaa erilaisia kuvasarjoja ja kollaaseja esimerkiksi itsestä eri rooleissa, eri ikävaiheissa tai eri elämäntilanteissa. Multimodaalisena lajityyppinä digitaalinen tarina liittyy valokuviiin myös useita muita ilmaisukeinoja, joiden avulla oman itsen representaatioita tuotetaan. Voimme tutkiskella itseämme ja elämäämme paitsi kuvien kautta, myös sanallisen tarinan avulla. Voimme ilmaista jotain olennaista itsestämme valitsemallamme musiikilla ja muulla äänimaailmalla, tarinan tempolla ja rytmillä, tarinan värimaailmalla, tekstien fonteilla ja animoinneilla sekä muilla visuaalisilla ilmaisukeinoilla. Millainen on minun elämäni rytmi? Miltä minä kuulostan – olenko rauhallista klassista musiikkia vai vihaista vaihtoehtorockia? Olenko tummanpuhuva vai hempeän vaaleanpunainen?

Se millaiseksi tarkkaan ottaen miellämme digitaalisen tarinankerronnan potentiaalinen nuorten identiteettityön välineenä, riippuu pitkälti identiteettikäsitteistämme. Jos ymmärrämme identiteetin ajan kuluessa kehittyvänä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvana, mutta kuitenkin suhteellisen pysyvänä ja kiinteänä osana minuuttamme, miellämme ehkä digitaalisen tarinankerronnan yksilön itseymmärrystä lisäävänä ja identiteettiä selkeyttävänä ja eheyttävänä menetelmänä. Tästä näkökulmasta digitaalisen tarinan tapaiset omaelämäkerralliset narratiivit voidaan nähdä yksilön keinona tuottaa eheää

sisäistä tarinaa, narratiivista identiteettiä, joka sovittaa yhteen oman itsen eri puolet koherentiksi kokonaisuudeksi (ks. McAdams 2008). Jos taas allekirjoitamme postmodernin identiteettikäsitteen ja näemme nykyihmisen identiteetin alati muuttavana, tilanteisena ja moninaisena (ks. Hall 1999, 21–23), näyttäytyy myös digitaalisen tarinankerronnan merkitys toisenlaisena. Digitaalisen tarinankerronnan voi tällöin mieltää näyttämöksi erilaisilla identiteeteillä leikittelyyn ja omien identiteettien (monikossa!) aktiiviseen ja omaehtoiseen tuottamiseen. Stuart Hall (1999, 250) korostaa sitä, että identiteetit syntyvät nimenomaan erilaisissa kulttuurisissa representaatioissa:

*Kyse ei siis ole niinkään siitä ”keitä me olemme” tai ”mistä me tulimme”, vaan siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja mikä kaikki vaikuttaa siihen, kuinka mahdollisesti esitämme itsemme. Identiteetit muodostuvatkin esittämisen eli representaation sisällä, eivät sen ulkopuolella.*

Koska digitaalisissa tarinoissa on kyse omasta itsestä omista lähtökohdista käsin tuotetuista representaatioista, antaa se tarinankertojalle valtaa määrittellä itse omaa identiteettiään. Esimerkiksi nuoret joutuvat usein mediajulkisuudessa erilaisten aikuisten auktoriteettien määrittelemiksi, eli representaatioita nuorista yleensä sekä eri nuorisoryhmistä tuottavat muut kuin nuoret itse. Digitaalisen tarinankerronnan menetelmän kautta nuorten on mahdollista haastaa nämä valtavirtajulkisuuden representaatiot ja tuottaa omaehtoisia representaatioita omasta viiteryhmästään (esimerkiksi tietystä alakulttuurista tai harrastusryhmästä) sekä omasta itsestään yksilönä.

## DIGITAALISEN TARINANKERRONNAN HAASTEET OHJAAJALLE

Digitaalisen tarinankerronnan menetelmä soveltuu monessa mielessä erityisen hyvin juuri nuorten kanssa työskentelyyn. Kuten Lambert (2009a, 95–96) huomauttaa, elokuvan kieli on universaalisti nuoriin vetoava kieli, ja digitaalinen tarinankerronta antaa mahdollisuuden käyttää sitä ilman varsinaisen elokuva-/videotuotannon kalleutta ja raskautta. 2010-luvun nuoret ovat kasvaneet internetin, sosiaalisen median sekä digitaalisen mediateknologian keskellä, ja heille vaikkapa tarinan aineiston etsiminen internetistä tai uusien tietokoneohjelmistojen omaksuminen on huomattavasti vaivattomampaa kuin

useimmille aikuisille. YouTube-todellisuudessa varttuneille nuorille myös omien tuotosten julkaisemisen kynnyksien lienee matalampi kuin monelle vanhempien sukupolvien edustajalle.

Nuoret eivät välttämättä tarvitse erityistä rohkaisua tarinoiden tekemisen teknisen puolen kanssa. Sen sijaan tarinankerronnan ohjaaminen voi olla haastavampi prosessi, joka vaatii fasilitaattorilta herkkyyttä ja tilannetaajua. Asian tuntija- ja julkispainotteisessa mediatodellisuudessa eläneet nuoret saattavat väheksyä omien kokemustensa, näkemystensä ja tarinansa merkitystä. Ohjaajan haaste on saattaa työpajojen osallistujat näkemään, että heidän tarinansa ovat tärkeitä, emotionaalisesti voimallisia ja ainutlaatuisia (Lambert 2009a, 21). Yksi nuorille järjestettävien työpajojen potentiaalisista haasteista voivat olla aikuisten ja nuorten ristiriitaiset odotukset ja käsitykset siitä, miksi tarinoita ollaan tekemässä ja millaisia niiden tulisi olla (ks. esim. Thumim 2008 ja 2009; Taub-Pervizpour 2009). Nuorten kiinnostus populaarikulttuuriin ja sen estetiikkaan ja symboleihin saattaa näkyä näiden omista tarinoista tavalla, joka herättää aikuisissa ohjaajissa ristiriitaisia tunteita. Työpajojen fasilitaattorit voivat myös joutua tasapainoilemaan nuorten odotusten, omien toiveidensa ja työpajan järjestäjän tai tilaajan agendan välillä. (Taub-Pervizpour 2009, 247.) Onkin olennaista, että työpajaa järjestävillä ja käytännön työskentelyä ohjaavilla aikuisilla on yhteisymmärrys ja selkeä näkemys siitä, miten ja mitä tarkoitusta varten tarinoita ollaan tekemässä; mikä on toiminnan tavoite ja mitä reunaehtoja se mahdollisesti asettaa itse tarinoille. On myös tärkeää, että nuorilla on työpajaan tullessaan mahdollisimman realistiset odotukset, eli myös heitä on informoitu toiminnan laajemmista tavoitteista sekä tehtävien digitarinoiden tarkoituksesta ja niiltä edellytettävästä sisällöstä ja muodosta.

Tärkeä eettinen haaste on se, miten aikuisten tulisi suhtautua nuorten oma-kohtaisiin tarinoihin työpajaprosessin kuluessa. Miten reagoida nuorten kuvaamiin kokemuksiin, toiveisiin ja vastoinkäymisiin? Mitä moraalisia velvoitteita aikuisille aiheutuu siitä, että nuoret asettavat oman identiteettinsä ja elämäntarinansa toisten katsottavaksi ja kuultavaksi tarinoissaan? Missä määrin ja millä tavalla työpajaa ohjaavat aikuiset voivat puuttua nuorten omien tarinoiden tekemiseen? (Taub-Pervizpour 2009, 247.) Tarinoiden tekemisessä nousee väistämättä esiin asioita, joihin työpajan ohjaajan kuuluu puuttua – ohjaajan täytyy esimerkiksi varmistaa, että nuoret kunnioittavat omia tarinoita tehdessään toisten tekijänoikeuksia. Mutta on paljon vaikeampi sanoa, pitäisikö työpajan ohjaajan ”suojella” nuorta, jos nuori ohjaajan mielestä paljastaa julkaistavaksi aiotussa tarinassa liian henkilökohtaisia asioita, tai missä määrin

ohjaajan pitäisi puuttua vaikkapa nuoren tekemän digitarinan estetiikkaan. Etenkin silloin, kun on kyse vahvasti henkilökohtaisista, nuoren tärkeisiin elämäkokemuksiin ja identiteettiin kytkeytyvistä tarinoista, on hyvä miettiä hyvissä ajoin, miten laajalle yleisölle tarinat on tarkoitus jakaa. Onko tarinat tarkoitettu vain työpajan luottamuksellisessa ilmapiirissä osallistujien ja ohjaajien kesken katsottavaksi, nuoren omalle lähipiirille jaettavaksi, vai onko tarkoitus julkaista tarinat myös avoimilla internetin foorumeilla, missä ne ovat niin tutujen ihmisten kuin anonyymien ja kasvottoman yleisön nähtävissä? Tärkeintä on, että työpajaan osallistuvat tietävät alusta alkaen, edellytetäänkö heiltä tarinan esittämistä ja julkaisemista työpajaa laajemmalla foorumilla, ja voivat ottaa sen huomioon tarinaa tehdessään.

## LÄHTEET

Clarke, M. A. 2009. Developing digital storytelling in Brazil. Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 144–154.

Crossley, M. L. 2000. Narrative psychology, trauma and the study of self/identity. *Theory & Psychology*, Vol. 10, 527–546.

Erstad, O. & Silseth, K. 2008. Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. Teoksessa Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 213–232.

Halkola, U. 2009. Mitä valokuvaterapia on? Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim, 13–21.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Hartley, J. 2008. Problems of expertise and scalability in self-made media. Teoksessa Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 197–211.

Hartley, J. & McWilliam, K. 2009. Computation Power meets Human Contact. Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 3–15.

Hentinen, H. 2009. Valokuva terapeutin työvälineenä. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim, 35–46.

- Hull, G. A. & Katz, M-L. 2006. Crafting of agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, Vol. 41, No. 1, 43–81.
- Hull, G. A. & Nelson, M. E. 2005. Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, Vol. 22, No. 2, 224–261.
- Kaare, B. H. & Lundby, K. 2008. Mediatized lives. Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling. Teoksessa Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 105–122.
- Lambert, J. 2009a. *Digital Storytelling: Capturing lives, creating community*. 3<sup>rd</sup> ed. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. 2009b. *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J. 2009c. Where it all started. The Center for Digital Storytelling in California. Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 79–90.
- Lundby, K. 2008. Introduction: Digital storytelling, mediatized stories. Teoksessa Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 1–17.
- McAdams, D. P. 2008. Personal narratives and the life stories. Teoksessa John, O.P.; Robins, R.W. & Pervin, L.A. (eds.) *Handbook of personality psychology: Theory and research*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Guilford Press, 242–262.
- McWilliam, K. 2009. The Global Diffusion of a Community Media Practice: Digital Storytelling Online. Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 37–75.
- Meadows, D. & Kidd, J. 2009. “Capture Wales”: The BBC digital storytelling project. Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 91–117.
- Murray, M. 1997. A Narrative Approach to Health Psychology: Background and Potential. *Journal of Health Psychology*, Vol. 2, 9–20.
- Salo, M. 2009. Peilin, muistin ja toiston taide – valokuvataiteen ja -terapian yhteyksiä. Teoksessa Halkola, U.; Mannerman, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim, 23–33.

Taub-Pervizpour, L. 2009. Digital storytelling with youth: Whose agenda is it? Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 245–251.

Thumim, N. 2009. Exploring self-representations in Wales and London: Tension in the Text. Teoksessa Hartley, J. & McWilliam, K. (eds.) *Story circle. Digital storytelling around the world*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 205–217.

Thumim, N. 2008. 'It's good for them to know my story': Cultural mediation as tension. Teoksessa Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 85–104.

# MONIAMMATILLISEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELEN ENSIASKELEET MIMO-PROJEKTISSA

*Irmeli Leino*

## TIIVISTELMÄ

Artikkelissa valotetaan MIMO-projektissa aloitettua moniammatillisen työskentelyn kehittämistä sekä siihen liittyviä rakenteellisia edellytyksiä. MIMO-projektissa *moniammatillinen yhteistyö* toteutuu työryhmätyöskentelyssä, jossa yhdistyvät taiteen, nuorisotyön sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ja opiskelijoiden näkökulmat. Moniammatillisessa yhteistyössä keskiössä on nuorten osallistumisen ja hyvinvoinnin edistäminen taidelähtöisiä menetelmiä soveltamalla. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta, jossa mahdollistuu erilaisten käsitysten jakaminen. Yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi tarvitaan keskusteluja, avointa *dialogia* ja aikaa.

MIMO-projektissa yhteisen näkemyksen muodostaminen on aloitettu keskeisistä käsitteistä sekä niistä toiminnoista, joilla tavoitteisiin päästään. On luotu toimintatapoja ja työkäytäntöjä, jotka mahdollistavat yhteisen ideoinnin, työskentelyn ja kokemusten jakamisen. MIMO-projektissa moniammatillista yhteistyötä edistävät rakenteet syntyvät työryhmien tapaamiskäytännöistä sekä tiedotus- ja viestintäkäytännöistä sekä sähköisen ympäristön hyödyntämisestä. Haasteena MIMO-projektissa on sellaisten yhteistyökäytäntöjen luominen ja juurruttaminen, jossa toisiaan täydentävä asiantuntijuus saadaan hyödynnettyä ja yhteinen asiantuntijuus nuorten kanssa työskentelyssä kehittyy. Haasteita ovat myös yhteisen ajan löytäminen ja yhteistyöprosessien kehittäminen. Yhteistyön kehittämisen visiona on kehittyä rinnakkain työskentelystä yhteiseen työhön. Tavoitteena on, että kehitetty yhteistyömalli ja taidelähtöisten menetelmien käyttö nuorten kanssa työskentelyssä tulevat osaksi nykyisten ja tulevien ammattilaisten työtä.



## MONIAMMATILLINEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELY JA YHTEISTYÖ

MIMO-projektissa pyritään tukemaan nuoren kasvua, hyvinvointia ja osallistumista yhdistäen eri tieteiden ja taiteiden sekä eri ammattilaisten ja opiskelijoiden osaamista. Hankkeessa sovelletaan taidelähtöisiä menetelmiä nuorten kanssa työskentelyyn. Tämä luo haasteita moniammatilliselle työryhmätyöskentelylle: Miten erilainen osaaminen saadaan hyödyntämään nuoren kasvua? Tässä artikkelissa käsitellään aluksi moniammatillisen yhteistyön ja työryhmätyöskentelyn teoriapohjaa, erilaisia lähestymistapoja ja haasteita. Toisessa kappaleessa tuon esille niitä kokemuksia, joita MIMO-projektissa on saatu moniammatillisen työskentelyn aloittamisesta ja tarkastelen projektissa toteutunutta työryhmätyöskentelyä suhteessa teoriaosuuteen. Kolmannessa kappaleessa tarkastelen moniammatillisen työryhmätyöskentelyn haasteita ja mahdollisuuksia yhteistyörakenteiden ja yhteistyöprosessien näkökulmista.

Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä merkitsee sitä, että toimijoilla on yhteinen tavoite saavutettavaan tai ratkaistavanaan päätös, johon etsitään uusia näkökulmia keskustellen ja toimien (Isoherranen 2005, 14; Eloranta & Kuusela 2011, 4–13). Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa työskentelyä asiakas- ja työlähtöisesti niin, että eri ammattiryhmät yhdistävät tietonsa ja taitonsa ja pyrkivät mahdollisimman tasa-arvoiseen päätöksentekoon. Uuden tiedon luomista edistävät ihmisten avoin kohtaaminen, omien käsitysten jakaminen ja niiden *reflektointi*. Uusia näkökulmia syntyy, kun yhteisiin tilanteisiin osallistuu useita eri tavoin ajattelevia ja kokemuksiltaan erilaisia yksilöitä. Tiedon tulkintaan tarvitaan useiden ihmisten avoimia ideointitilanteita, joissa luodaan yhteinen käsitys siitä, mitä tavoitellaan ja miten näihin tavoitteisiin päästään. (Isoherranen 2005, 13–19.)

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu työryhmätyöskentelyssä. Moniammatillisen työryhmätyöskentelyn on tarkoitus tuottaa parempi tulos kuin yksittäisten jäsenten suoritukset yhteensä. Tämän aikaansaamiseksi tarvitaan tietoa pyrkimystä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa tietoa ja eri näkökulmia saatetaan yhteen (Isoherranen 2005, 13–15). Bionin (1961, 25–26) mukaan ryhmän toimiminen työryhmänä edellyttää, että ryhmässä on hyvä henki ja yhteinen tavoite, ryhmän jäsenillä on yhteinen käsitys ryhmän rajoista ja joista ryhmäläistä arvostetaan. Ryhmän pitää myös kyetä käsittelemään ryhmän sisällä esiintyvää tyytymättömyyttä. Moniammatillisessa yhteistyössä

korostuvat asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset ja verkostojen huomioiminen (Isoherranen 2005, 14).

## DIALOGI JA REFLEKTOINTI MONIAMMATILLISISSA TYÖRYHMISSÄ

Dialogi on yksi väline, jonka avulla rakennetaan yhteistä ymmärrystä moniammatillisessa keskustelussa. Dialogi eroaa keskustelusta siinä, että sen tavoitteena on ilmiön tutkiminen yhteisenä vuoropuheluna. Dialogia kuvataan keskusteluna, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä ja heidän välillään vallitsee luottamuksellinen suhde. Keskustelun kohdetta tarkastellaan eri näkökulmista ja erilaisia käsityksiä pohditaan rinnakkain. Vaikka toisen näkökulma ei olisi mieleinen, sitä ollaan valmiit kuuntelemaan ja näin mahdollistuu yhteisen ymmärryksen löytäminen. Tämä edellyttää, että jokaisen on luovuttava varmuudestaan ja kuunneltava uusia mahdollisuuksia, joita avautuu vuorovaikutteisessa vuoropuhelussa. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 201–203; Isoherranen 2005, 25.)

Vuorovaikutustilanteissa dialogin sujuvuus on tärkeää. Jotta asiaa voitaisiin tarkastella myös toisen näkökulmasta, on tärkeää luoda tilanteita, joissa jokaisen oma kokemus ja näkökulma asioihin tulevat esille. Kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja katsoa toisen näkökulmasta ovat perusedellytyksiä dialogin onnistumiselle. Dialogi tarkoittaa sellaisen maailman luomista, jossa ymmärrämme toisiamme ja olemme todellisuudessa omana itsenämme. Ehtoina ovat avoin yhteys toiseen ja oleminen kokonaisena ihmisenä, omana itsenä vuorovaikutuksessa. (Ojanen 2000, 60–64.) Luovin ja dynaamisin dialogi syntyy, kun kohdattava tilanne on kaikille uusi. Tällöin asiantuntijoilla on mahdollisuus ihmetellä itsestäänselvyyksinä pitämiään asioita ja etsiä uutta näkemystä yhdessä muiden kanssa. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 203.)

Työryhmän toimintaan liittyy aina myös reflektiivinen puoli, omien todellisuuskäsitysten, asenteiden ja tunteiden kriittinen tarkastelu sekä oman toiminnan tulkitseminen ja ymmärtäminen. Reflektoinnille on oleellista ihmettely ja kysyminen sekä kokemuksen uudelleen arviointi, ja sen avulla on mahdollista päästä pois itsestään selvinä pidetyistä totuuksista. Puhumisen, kuuntelemisen ja ymmärtämisen taidot vaativat usein näkökulman vaihtamisen taitoa, jolloin mahdollistuu rakentava ja luova toiminta. (Hämäläinen & Kiiskilä 2006, 45–

46.) Purjo (2010) kuvaa väitöskirjassaan nuoren kasvatuksen ideaaliseksi päämääräksi nuoren auttamisen ja tukemisen niin, että hänestä voi tulla ihminen, joka suuntautuu yleisinhimillisiin arvoihin sekä niihin perustuviin tarkoituksiin ja tekee tämän rakkauden ohjaamana. Tiede ei kerro, mitä käytännössä on tehtävä, vaan antaa välineitä itsereflektioon ja auttaa ymmärtämään oman toiminnan perusteita. (Siljander 2005, 96–98; Purjo 2010, 17.)

## MONIAMMATILLINEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELY OPPIMISEN JA KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

Oppiminen edellyttää aktiivisuutta ja kokemuksellisuutta. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa vuorovaikutuksessa pyritään jaettujen merkitysten sekä yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Yhteisöllisessä oppimisessä korostuvat kysyminen, selittäminen, eri näkökulmien vertailu, vastavuoroinen toiminta sekä yhteinen tiedon luominen. (Järvelä & Häkkinen 2002, 1–22.) Ongelmaperustainen oppimisen strategia ja toimintatapa vaatii osallistujilta itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Työskentelyn alussa pyritään yhteisymmärryksen valittuun lähtökohtaan liittyvistä käsitteistä ideariihen avulla. Ideariihen tarkoituksena on tuoda esille aikaisempi tieto ja ideat asian käsittelyn mahdollisuuksista. Jäsentämisvaiheessa ideat jäsennellään ja oleellimmat ongelma-alueet valitaan ja muotoillaan. Työskentelyn edetessä ryhmässä muodostetaan kuva yhteisistä käsitteistä ja tavoitteista sekä niistä toiminnoista, joilla tavoitteisiin päästään.

Turun ammattikorkeakoulussa toteutetussa ”Eryteisesti edistävään” -hankkeessa sovellettiin *ongelmaperustaista* toimintamallia moniammatillisessa *työryhmätyöskentelyssä* uudistettaessa *mielenterveyden* edistämisen toimintatapoja ja yhteistyökäytäntöjä. Moniammatillisen työskentelyn käynnistäjänä toimi tilanne, joka vastasi mahdollisimman pitkälle todellista työssä kohdattavaa tilannetta ja jonka käsittely edellytti tietoa usealta alalta. Aluksi luotiin käsitys käsiteltävästä ongelmasta eli yritettiin tulkita ja ymmärtää lähtötilanne. Ensimmäisessä tapaamisessa tuotettiin ideariihessä mahdollisimman paljon ideoita ongelma-alueesta, minkä jälkeen ideat jäseneltiin ja ryhmiteltiin. Seuraavaksi valittiin ja muotoiltiin ne ongelma-alueet, joita lähdettiin tarkemmin tutkimaan. Toisessa tapaamisessa hankittua tietoa käsiteltiin yhdessä ja mallinnettiin. Kolmannessa tapaamisessa luotiin yhteinen näkemys toimivista käy-

tännöistä ja ongelmakohdista sekä sovittiin jatko työskentelystä. Yhteisten keskustelujen kautta tehdyt havainnot ja päätökset edistivät eri ammattiryhmien yhdessä toimimisen mallia ja yhteisen asiantuntijuuden kehittymistä. ”Erityisestä edistävään” -hankkeessa kehitetty ongelmaperustainen työryhmätyöskentelymalli toimii oppimisen, kehittämisen ja moniammatillisen työnohjauksen välineenä. (Kuvio 1.)



**KUVIO 1.** *Erityisestä edistävään -projektissa kehitetty ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuva moniammatillisen työryhmän toimintamalli.*

## KOLLEKTIIVISEN ASIAANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELYSSÄ

Perinteinen käsitys asiantuntijuudesta perustuu yksilön ammattitaidon korostamiseen, jossa ammattitaidon ajatellaan perustuvan kyseisellä alalla hankittuun kokemukseen. Nykyisin asiantuntijatyön tutkiminen ja kehittäminen suuntautuu yhä enemmän yhteisöllisyyteen ja muutoksen hallintaan. Yhteisöllinen asiantuntijuus on ilmiselvästi enemmän kuin yksilöasiantuntijuuksien

summa ja siihen vaaditaan monia toisiaan täydentäviä näkökulmia, teorioita ja osaamistraditioita. (Engeström 2006, 13.) *Kollektiivinen asiantuntijuus* tarkoittaa osaamista yhdessä. Se tarkoittaa sen tiedon muodostamista, jakamista, käsittelemistä ja yhdistämistä, jota moniammatillinen yhteistyö tuottaa. (Parviainen & Koivunen 2004.)

Tiedon kehittämisessä on aina kyseessä myös toimintakäytäntöjen kehittyminen. Yhteisten toimintakäytäntöjen kriittinen tarkastelu tuottaa tietoa toiminnan kehityshaasteista, ja samalla se luo motiivia uudistaa toimintaa. (Virkkunen & Ahonen 2007, 70–71.) Innovatiivisuus on avoimuutta uusia ideoita kohtaan. Siihen liittyy kyky pohtia uudella tavalla toimintojaan ja ympäristöään ja kehittää niitä. (Siltala ym. 2009, 93–94.) Kollektiivinen asiantuntijuus on sidoksissa toimintakäytäntöihin, ja toimintaan keskittymällä yhteinen työskentely saadaan käyntiin (Koivunen 2005, 32–45). Kollektiivisen asiantuntijuus ei edellytä, että osallistujien pitäisi tehdä päivittäin työtä yhdessä, se viihtyy löyhästi organisoituissa rakenteissa. Toiminta synnyttää rakenteita ja yhdessä kehitetyt rutiinikäytännöt voivat olla keskeisessä asemassa yhteisöllisyyden synnyssä. (Parviainen & Koivunen 2004.) Heterogeeniset verkostot, jotka ylittävät asiantuntijakulttuurien raja-aitoja luovat uusia ideoita ja uusien käytäntöjen hahmottamista tapahtuu eri yhteisöjen rajapinnoilla. Innovaatiot syntyvät, kun jonkun yhteisön edustama osaaminen voi siirtyä jaettuihin käytäntöihin. (Hakkarainen 2004, 14.) Kollektiivisen asiantuntijuuden kehittämisessä yhdessä toteutettava konkreettinen toiminta on keskeistä. Koivunen (2005, 37) toteaa, että käsityö voi kannatella kollektiivista asiantuntijuutta. Kollektiivista asiantuntijuutta rakentava tekijä on osallistujien anteliaisuus. Anteliaisuus ilmenee oman ajan, osaamisen ja kokemusten jakamisena, jolloin toisilta oppiminen mahdollistuu. (Parviainen & Koivunen 2004.) Tiiviiseen yhteisölliseen työskentelyyn liittyy myös toisen silmien lainaaminen uuden tarkastelukulman avaamiseksi (Hakkarainen 2004, 10).

Yhteinen tavoite ja ryhmän yhteisten voimavarojen löytäminen vievät toimintaa eteenpäin. Yhteisen positiivisen tulevaisuuden ajattelu ja nykytilanteen tiedostaminen ovat tärkeitä, mutta myös epäonnistumiset luovat hyviä mahdollisuuksia oppimiselle. Epäonnistuminen on ainutkertainen mahdollisuus oppia jotain sellaista, mitä muuten ei huomaisi. Moniammatillisuudessa pitää toisaalta kirkastaa omaa erityisosaamistaan ja asiantuntijuuttaan ja toisaalta kyetä rakentamaan ryhmän yhteistä osaamista (Isoherranen 2005, 19). Kollektiivisen asiantuntijuuden organisoituminen lähtee ryhmän itseohjautuvana käytäntönä. Konkreettiset rutiinikäytännöt, jotka edistävät osaamisen ja

ajattelutapojen sekoittumista voivat olla keskeisessä roolissa yhteisöllisyyden rakentamisessa. Olennaista on, että nämä rutiinit kehittyvät asiantuntijoiden ryhmässä. Ryhmän yhteinen ymmärrys siitä, missä rytmisissä projekti etenee, mitä pitää tehdä missäkin vaiheessa ja milloin jokin asia on valmis, on osoitus kollektiivisesta asiantuntijuudesta. (Koivunen 2005, 32–45.)

## KOKEMUKSIA MONIAMMATILLISEN TYÖSKENTELYN ALOITTAMISESTA MIMO-PROJEKTISSA

MIMO-projektissa moniammatillinen yhteistyö toteutuu työryhmätyöskentelyssä, jossa yhdistyvät taiteen, nuorisotyön sekä sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten ja opiskelijoiden näkökulmat. Moniammatillisessa yhteistyössä keskiössä ovat nuorten osallistumisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta, jossa mahdollistuvat erilaisten käsitysten jakaminen ja jossa luodaan yhteinen käsitys siitä, mitä tavoitellaan ja miten näihin tavoitteisiin päästään. MIMO-projektin yhtenä tavoitteena on rakentaa yhteistyötä nuorisotoimen, koulujen ja projektin toimijoiden välille. Tavoitteena on kehittää moniammatillisen yhteistyön mallia hyödyntäen aikaisempien projektien kokemuksia ja niiden tuottamaa osaamista. Tavoitteena on myös järjestää koulutusta tukemaan moniammatillista yhteistyötä ja taidelähtöisten menetelmien käyttöä nuorten kanssa työskenneltäessä. Projektissa mahdollistuvat eri alojen ammattilaisten osaamisen jakaminen ennaltaehkäisevässä työssä nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Tavoitteena on, että kehitetty yhteistyömalli ja taidelähtöisten menetelmien käyttö nuorten kanssa työskentelyssä muodostuvat osaksi nykyisten ja tulevien ammattilaisten jokapäiväistä työtä.

Projektissa toteutettu moniammatillinen yhteistyö, siitä saadut kokemukset ja erilaiset toimintamallit dokumentoidaan ja julkaistaan projektin tuottamissa julkaisuissa ja oppaissa. Työrukkasena moniammatillisessa yhteistyön kehittämisessä toimii MPT-työryhmä (Multiprofessional Teamwork), jossa ovat edustettuna tanssin, teatterin, journalismin, sosiaali- ja terveystieteiden ja nuorisotyön edustajat.

## YHTEISEN YMMÄRRYKSEN MUODOSTAMINEN MONIAMMATILLISESSA TYÖRYHMÄSSÄ

MIMO-projektin alkuvaiheessa on keskitytty yhteisen tavoitteen kirkastamiseen, käsitteiden määrittelyyn ja työryhmien organisoitumiseen. Yhteisen tavoitteen luominen moniammatillisessa keskustelussa on haastava tehtävä. Tärkeää on löytää yhteinen kieli ja käsitteet sekä yhteinen tulkinta siitä, mitä on tapahtumassa (Isoherranen 2005, 101). Yhteisen näkemyksen löytämiseksi tarvitaan moniäänisyyttä – tilanteita ja toimintatapoja, joissa vuorovaikutus mahdollistuu ja erilaisia näkökulmia saatetaan yhteen. Tavoitteena on muodostaa yhteinen näkemys projektin keskeistä käsitteistä ja tavoitteista sekä niistä toiminnoista, joilla tavoitteisiin päästään.

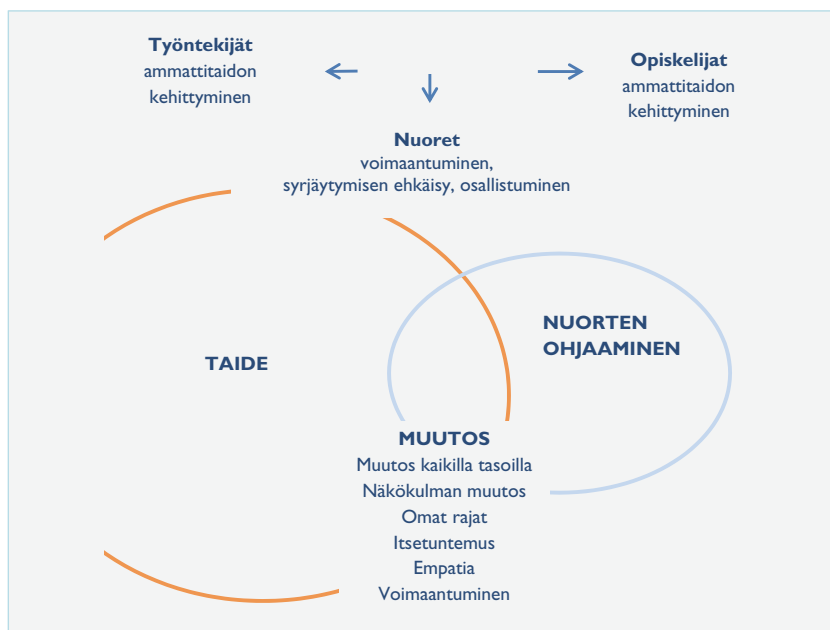
Yhteisen näkemyksen muodostaminen on käynnistynyt ongelmaperustaista työskentelytapaa käyttäen. Kokemus tästä toimintatavasta kannustaa jatkaamaan ja kehittämään sitä edelleen. Uusia näkökulmia syntyy, kun taiteen, nuorisotyön sekä sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten ja opiskelijoiden näkökulmat saatetaan yhteen, asioita pohditaan yhdessä ja ideoidaan uusia toimintatapoja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi taidelähtöisiä menetelmiä käyttäen. Yhteisessä työskentelyssä tärkeää on asiakaskeskeisyys, joka MIMO-projektissa tarkoittaa toiminnan tarkastelemista nuoren näkökulmasta eikä niinkään eri tieteiden tai asiantuntijuuksien näkökulmista. Yhteisinä käsitteinä projektin alussa avattiin käsitteet ”nuorten ohjaaminen ja nuorten *voimaantuminen*”, ”Empowerment of Young People”.

Yhteisen ymmärryksen luomiseen nuorten ohjaamisesta osallistuivat MIMO-projektin toimijat taiteen ja nuorisotyön alalta sekä sosiaali- ja terveystieteiltä. Työryhmässä pohdittiin, mitä nuorten ohjaaminen yhteistyössä on ja mitä taidelähtöisyys tässä työssä merkitsee. Työskentely käynnistettiin ideariihen avulla. Ideariihessä osallistujat toivat esille aikaisempaa tietoaan ja ajatuksiaan aiheesta, ja seuraavaksi ideat jäsenneltiin ja työskentelystä tehtiin yhteenveto. Ideariihen pohjalta tehdyssä jäsennyksessä muodostui kolme kokonaisuutta: *yhteistyö, muutos ja ohjaaminen*. Yhteistyön näkökulmasta korostui erityisesti vuorovaikutteisuus. Koivusen (2005) mukaan asiantuntijoiden taitava toiminta muodostuu käytännön osaamisesta ja vuorovaikutusosaamisesta. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteeksi työryhmässä määriteltiin muutos ja oppiminen kolmella eri tasolla: työntekijöiden, opiskelijoiden ja nuorten.

Työntekijöillä ja opiskelijoilla muutos on ammattitaidon lisääntymistä. Nuorilla muutos ilmenee voimaantumisenä ja syrjäytymisen ehkäisynä, selviyty-

mistaitojen ja osallistumisen kehittymisenä sekä itsetunnon vahvistumisena. Muutos ilmenee myös oman itsen ja omien vaikutusmahdollisuuksien ja rajojen tiedostamisena. Muutos määriteltiin sekä liikkeeksi pään sisällä että fyysiseksi muutokseksi. Yhteisöön kuulumisen koettiin keskeiseksi tekijäksi niin työntekijöiden, opiskelijoiden kuin nuortenkin näkökulmista. Myös empatian todettiin liittyvän yhteiseen työskentelyyn. Parviainen ja Koivunen (2004) ovat todenneet, että kollektiivinen asiantuntijuus edellyttää empatiaa, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan.

Nuorten ohjaaminen MIMO-projektissa toteutuu erilaisissa tilanteissa. Työryhmässä pohdittiin, onko taiteen käsitys ohjaamisesta erilainen kuin nuoriso-, sosiaali- tai terveysalan työssä ja miten taide liittyy nuorten ohjaamiseen ja nuorten kanssa työskentelyyn. Tärkeänä pidettiin aitoa kohtaamista, kokemista ja vuorovaikutusta. Taiteen avulla voidaan saada uusia mahdollisuuksia kokemiseen, jossa sanat, liike ja kosketus ovat keskeisiä. Työryhmässä todettiin, että taiteellisista lopputulosta tärkeämpää on prosessi, jossa taiteen tuomia mahdollisuuksia sovelletaan nuorten kanssa työskentelyssä. (Kuvio 2.)

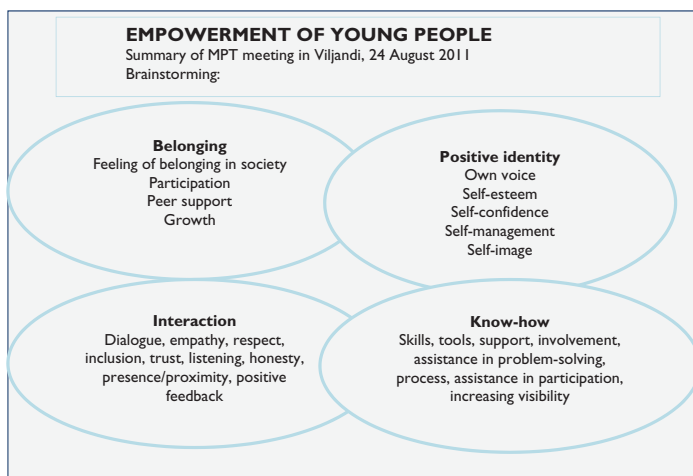


**KUVIO 2.** Nuorten ohjaaminen yhteistyössä, MIMO-hankkeen MPT-palaveri Turku 20.4 2011.



Toisena ideariihityöskentelynä avattiin yhteistyössä MPT-työryhmän ja projektin virolaisten kumppaneiden kanssa *empowerment*-käsitettä. Jäsentelyvaiheessa muodostui neljä näkökulmaa nuorten voimaantumiseen: vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, positiivinen *identiteetti* ja osaaminen. Voimaantumista synnyttävässä vuorovaikutuksessa keskeisinä tekijöinä nähtiin dialogi, empatia ja kunnioitus. Erityisesti luottamus toisiin ja kyky kuunnella ja yhteenkuuluvuus nähtiin tärkeinä vuorovaikutuksen onnistumiselle. Rehellisyys ja toimiminen omana itsenä koettiin tärkeäksi. Ojasen (2000) mukaan dialogi tarkoittaa sellaisen maailman luomista, jossa ymmärrämme toisiamme ja olemme vuorovaikutuksessa aidosti omana itsenämme.

Voimaantuminen edellyttää yhteenkuuluvuutta, tunnetta siitä, että on osa yhteisöä. Yhteenkuuluvuuden kautta mahdollistuvat kasvu ja positiivisen identiteetin kehittyminen. Oman äänen kuuluville saaminen on tärkeää, samoin kuin muiden näkemysten kuunteleminen. Heikkilän ja Heikkilän (2005) mukaan vuoropuhelussa jokaisen on luovuttava varmuudestaan ja kuunneltava uusia mahdollisuuksia, joita avautuu. Keskeisiä ovat myös itsetunto, itseluottamus ja kokemus omasta onnistumisesta. Nuorten voimaantumiseen tarvitaan usein tukea, joka edellyttää osaamista. Tukea tarvitaan osallistumisen vahvistamisessa ja ongelmaratkaisuprosessissa. Tarvitaan taitoja ja tietoja sekä välineitä nuorten kanssa työskentelyyn. Sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen on keskeistä. Tärkeää on tehdä nuoret näkyviksi. Kuviossa 3 on kuvattu yhteenvedo ideariihi käsitteestä ”Empowerment of Young People”.



**KUVIO 3.** Ideariihi käsitteestä ”Empowerment of Young People”, MIMO Partner meeting, 24.8.2011, Viljandi.

Ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuva työskentely toi esille monia yhteistyön mahdollisuuksia, ja se on toiminut moniammatillisen vuoropuhelun käynnistäjänä. Merkittäväksi näkökulmaksi nousi se, miten saadaan yhteistyössä osallistujien näkökulmaa laajenemaan ja ammatillista osaamista kehittämään. Toinen ideariihityöskentely toteutettiin englannin kielellä yhdessä virolaisten yhteistyökumppanien kanssa. Työskentely englannin kielellä, joka ei ole kenenkään hankekumppanin äidinkieli, vaikeutti selkeästi aivoriihen toimintaa. Toisaalta Heikkilän ja Heikkilä (2005) ovat todenneet, että luovin ja dynaamisin dialogi syntyy, kun kohdattava tilanne on kaikille uusi ja asiantuntijoilla on mahdollisuus ihmetellä itsestäänselvyyksinä pitämiään asioita ja etsiä uutta näkemystä yhdessä muiden kanssa.

Yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi tarvitaan keskusteluja, dialogia ja aikaa. Kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta tarvitaan sekä nuorten kanssa että ammattilaisten kesken, jotta yhteinen osaaminen ja toimintatavat kehittyvät. Haasteena nähtiin erityisesti niiden nuorten tavoittaminen, jotka erityisesti tarvitsevat tukea elämänhallinnassa ja voimaantumisessa. Aktiivisuus, sitoutuminen ja tasa-arvoisuus ovat tärkeitä nuorten voimaantumisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä sekä työskentelyssä opiskelijoiden kanssa. Siltala ym. (2009) ovat todenneet, että oma asenne on merkittävä, kun yhteistyössä kehitetään uusia toimintamalleja. Innovatiivisuuteen liittyy kyky pohtia uudella tavalla toimintojaan ja ympäristöään ja kehittää niitä.

Opiskelijoiden mahdollisuus osallistua moniammatilliseen yhteistyöhön jo opiskeluaikana nähtiin merkityksellisenä. Opetuksen haasteena on tukea jo koulutuksen aikana opiskelijan ammatillista kasvua kohti yhteistyötä ja yhteistä kehittämistä.

## KOLLEKTIIVISEN ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN MIMO-PROJEKTISSA

Kollektiivisen asiantuntijuuden on todettu olevan sidoksissa toimintakäytäntöihin, ja juuri toimintaan keskittymällä yhteinen työskentely saadaan käyntiin. Koivunen (2005) toteaa, että käsityö voi kannatella kollektiivista asiantuntijuutta. MIMO-projektissa käsityö voidaan nähdä käytännön toimintana, jossa taidelähtöisiä menetelmiä sovelletaan nuorten kanssa toimiessa esimerkiksi työpajoissa, kerhotoiminnassa ja eri tapahtumissa. Käytännön toimin-

nan kautta saadaan kokemuksia moniammatillisen yhteistyön toteuttamisesta. Näitä kokemuksia yhdessä käsiteltäessä voidaan oppia yhdessä. Koivusen (2005) mukaan myös tarinoiden kertominen vie kollektiivista asiantuntijuutta eteenpäin. MIMO-projektissa toteutetusta työstä syntyy tarinoita ja kuvauksia, joiden pohjalta tulevat näkyviksi sekä toteutetut toiminnot, onnistumisen edellytykset että kehittämisen haasteet. Projektin edetessä on tärkeää tuoda esille toimivat käytännöt, mutta myös epäonnistumiset oppimisen edistämiseksi. MPT-työryhmässä on sovittu, että työryhmän säännöllisissä tapaamisissa esitellään toteutettuja toimintoja yhteisen oppimisen edistämiseksi.

Kollektiivisessa asiantuntijuuden kehittämisessä keskeisiä ovat yhdessä kehitetyt rutiinikäytännöt, jotka edistävät osaamisen ja ajattelutapojen sekoittumista (Parviainen & Koivunen 2004). MIMO-projektissa on aloitettu yhteisten käytäntöjen kehittäminen organisoimalla työryhmien toimintaa, tiedotusta ja raportointikäytäntöjä. Sähköisen ympäristön hyödyntämiseen on panostettu, jotta tiedon, kokemusten ja materiaalien jakaminen mahdollistuvat. Myös projektissa aloitetut blogit edistävät yhteisen ajattelun rakentamista sekä toiminnan dokumentointia. Blogit tarjoavat mahdollisuuden jakaa pohdintoja ja odotuksia sekä tutustua eri toimijoihin.

Koivusen (2005) mukaan ryhmän yhteinen ymmärrys siitä, missä rytmisissä projekti etenee, mitä pitää tehdä missäkin vaiheessa ja milloin jokin asia on valmis, on osoitus kollektiivisesta asiantuntijuudesta. MIMO-projektissa moniammatillinen yhteistyö on edennyt yhteisten käsitteiden määrittelystä oman toiminnan tarkasteluun SWOT-menetelmää käyttäen. SWOT-analyysi on nelikenttämenetelmä, jota käytetään strategian laatimisessa, ongelmien tunnistamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. SWOT-analyysissä tuli esille MIMO-projektin vahvuutena monipuolinen ja erilainen osaaminen, jota projektin toimijoilla on sekä yhteistyön tuomat mahdollisuudet. Kehittämiskohteina nähtiin yhteistyöhön ja osaamisen jakamiseen liittyvät asiat sekä projektin toiminnan integroituminen opetukseen. Uhkina nähtiin se, että pyrkimyksistä huolimatta projektissa ei saada aikaan pysyviä tuloksia sekä se, että aikataulujen yhteen sovittamisen ongelmat vaikeuttavat työskentelyä merkittävästi. Uhkana nähtiin myös, että toiminta jää rinnakkain tekemiseksi eikä päästä todelliseen yhteiseen moniammatilliseen työskentelyyn.

VAHVUUDET	KEHITTÄMISALUEET
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmän ohjaustaidot (leadership), teatterilähtöiset menetelmät, taju ryhmadynamiikasta</li> <li>• Tanssikasvatuksen opettajuus</li> <li>• Vapaaehtoisuus</li> <li>• Hyvät verkostot kaupungin kanssa, toimintamalli moniammatilliseen yhteistyöhön, nuoren terveysosaaminen</li> <li>• Nuoren kehityksen ja toimintaympäristön tuntemus, palvelujärjestelmän tuntemus, dialogisuus, vuorovaikutustaidot, ryhmän ohjaus ja ryhmadynamiikan tuntemus, osallistaminen, voimauttaminen</li> <li>• Nuorten ohjauksen ammattilaisia, valtakunnallisuus, verkostomaisuus, laajat kontaktiverkostot, innovatiivinen toimintakulttuuri, aktiiviset opiskelijat</li> <li>• Henkilökunnan kokemus, viestintä ja mediakasvatusnäkökulman jakaminen</li> <li>• Koulutusohjelmien välinen yhteistyö, uusin osaaminen ja ammattitaito – verkoston resurssit käytössä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uskallus heittäytyä, luovat toiminnot ja menetelmät opinnoissa melko vähäisiä</li> <li>• Miten tanssin hyvää tekevät vaikutukset saadaan käyttöön kohderyhmän muuttuessa?</li> <li>• Syvällinen tieto/teoria kohderyhmästä nuorista</li> <li>• Ohjaus – lisatarve opiskelijoiden ”lähiohjaamiseen”</li> <li>• Taideperusteisiin menetelmiin perehtyminen ja olemassa olevien näkyväksi tekeminen</li> <li>• Eri toimijoitten yhteistyön lisääminen</li> <li>• Toiminnan kytkeminen perusopetukseen</li> <li>• Opiskelijoiden rekrytoiminen ja innostaminen MIMO:n toimintaan</li> <li>• Nuorten innostaminen, ”löytäminen”, tukeminen ja positiivisen palautteen antaminen</li> </ul>



UHAT	MAHDOLLISUUDET
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eritasoiset opiskelijat – taito vaihtelee</li> <li>• Opiskelijoiden poissaolot, sitouttaminen haastavaa</li> <li>• Ei pysytä ”ajan mukana”</li> <li>• Ohjaajien innostumisen puute. Ei tavoiteta nuoria.</li> <li>• Yhteistä aikaa ei löydy, resurssit, aikataulut</li> <li>• Lukujärjestysten yhteensovittaminen</li> <li>• Pitkät matkat</li> <li>• Moniammatillisen työn integroiminen opetussuunnitelmaan haaste</li> <li>• Miten estetään koulutuksen sirpaloituminen</li> <li>• Miten koulutusohjelmien opet saadaan mukaan kehittämistyöhön?</li> <li>• Jokainen toimija ajaa projektissa oman organisaationsa etua</li> <li>• Käytännön sudenkuopat: korvaavuudet ym.</li> <li>• Miten luoda pysyviä käytäntöjä?</li> <li>• Mistä rahat toimintaan projektin päättymisen jälkeen?</li> <li>• Mitä projektista jää jäljelle?</li> <li>• Miten pitää kiinni ydinosaamisesta?</li> <li>• Toiminnan jääminen ”rinnakkain tekemiseksi”, ei jaetuksi MPT:ksi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uusien menetelmien kehittäminen yhteistyössä</li> <li>• Uutta näkökulmaa terveystalon opettajille ja opiskelijoille, mahdollisuus uuden oppimiseen</li> <li>• Verkostoituminen ja uudet yhteistyökumppanit</li> <li>• Oman toiminnan kehittäminen</li> <li>• Pysyviä, uusia moniammatillisia työpareja/tiimejä teatteri-ilmaisun ohjaaja + nuorisotyöntekijä, sosionomi, terveydenhoitaja tms.</li> <li>• Vertaisoppiminen</li> <li>• Yhteistyö uusien projektien muodossa</li> <li>• Ohjaajien kouluttaminen</li> <li>• Uusien rakenteiden kehittäminen opetukseen</li> <li>• Aktiiviset opiskelijat</li> <li>• Moniammatilliset opiskelijaryhmät</li> <li>• Verkostoissa toimimisen mahdollisuudet vahvat</li> <li>• Omien opiskelijoiden ammatillisen osaamisen monipuolistaminen</li> <li>• ”Mediakasvatus”-menetelmien ja -näkökulmien juurruttaminen muille ammattialoille</li> <li>• Opettajakoulutus on luonnollista/ilmeistä</li> <li>• Soveltaminen on luonnollista</li> <li>• AMK:n monialaisuuden tarjoamat mahdollisuudet</li> <li>• Eri alojen opiskelijoiden yhdessä toimiminen</li> <li>• Projektiosaaminen, vetovoimainen yhteistyökumppani</li> </ul>

**KUVIO 3.** SWOT-analyysi, MIMO-hankkeen MPT-työryhmä, Salo 7.9 2011.

## MONIAMMATILLISEN TYÖRYHMÄTYÖSKENTELEN KEHITTÄMINEN JA YHTEISTYÖN RAKENTEELLISET EDELITYKSET

Moniammatillisen yhteistyön onnistumisen edellytykset jaettiin Elorannan ja Kuuselan (2011) tutkimuksessa yhteistyörakenteisiin ja yhteistyöprosesseihin. Tutkimuksen mukaan yhteistyörakenteet muodostuvat moniammatillista yhteistyötä tukevasta johtamiskulttuurista, resursseista ja koulutuksesta. MIMO-projektissa moniammatillista yhteistyötä edistävät rakenteet syntyvät työryhmien tapaamiskäytännöistä sekä tiedotus- ja viestintäkäytännöistä. Työryhmi- en kokoonpano ja vastuualueet ovat projektin alkuvaiheessa muokkautuneet ja muuttuneet. Tärkeää onkin, että prosessin edetessä myös rakenteet kehittyvät. Sähköinen toimintaympäristö ja sen vahva hyödyntäminen sekä yhtenäiset käytännöt viestintään, toiminnan dokumentointiin ja arviointiin ovat tärkeitä kollektiivista asiantuntijuutta mahdollistavia käytäntöjä. Tärkeä resurssi on myös projektihenkilöstö. Koivusen (2005) mukaan kollektiivinen asiantuntijuus ei edellytä, että osallistujien pitäisi tehdä päivittäin työtä yhdessä, se viihtyy löyhästi organisoiduissa rakenteissa. MIMO:n projektiorganisaatio voidaan nähdä tällaisena rakenteena eri työryhmineen ja toimijoineen. Tärkeä rakenteellinen resurssi on myös koulutus. MIMO-projektissa järjestetään koulutusta tukemaan moniammatillista yhteistyötä ja taidelähtöisten menetelmien käyttöä nuorten kanssa työskenneltäessä. Haasteena MIMO-projektissa on sellaisten yhteistyökäytäntöjen luominen ja juurruttaminen, joissa toisi- aan täydentävä asiantuntijuus ja osaaminen saadaan hyödynnettyä ja yhteinen asiantuntijuus nuorten kanssa työskentelyssä kehittyä.

Yhteistyöprosessit muodostuvat Elorannan ja Kuuselan (2011) mukaan yhteis- estä päämäärästä, toisen työn tuntemisesta, vuorovaikutustaidoista, työnjaon määrittämisestä sekä oman asiantuntijuuden sisäistämisestä. Onnistuessaan yhteistyö vahvistaa omaa asiantuntijuutta ja synnyttää yhteistä asiantuntijuut- ta. Yhdessä työskentely vaatii tietoista yhteistyömallien kehittämistä. Kollektiivinen asiantuntijuus tarvitsee myös yksilötason erityisosaamista. Lisäksi tarvi- taan sosiaalista osaamista ja taitoja, jotta yhteistyö onnistuisi. Yhdessä oppimi- nen edellyttää jäseniltään sitoutumista työskentelyyn ja yhteisten tavoitteiden tiedostamista sekä työskentelyroolien jakamista ja yhteistä arviointia.

MIMO-projektissa yhteistyöprosessien kehittäminen on aloitettu soveltamalla ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaa toimintamallia. Ideariihi, jossa luodaan yhteistä käsitystä, on osoittautunut toimivaksi työskentelyn käynnistäjäksi ja uusien ideoiden kehittämisen välineeksi. Luovassa ongelmanratkaisuprosessissa yhdistyvät ideoiden tuottaminen ja innovatiivisten ratkaisujen kehittäminen. Moniammatillisessa työskentelyssä syntyy Isoherrasen (2005) mukaan ongelmia silloin, kun asioita tarkastellaan vain yhden ammattikunnan edustajan viitekehyksestä, eikä yhteiseen tiedon prosessointiin varata aikaa ja mahdollisuuksia. Yhteisen ajan löytäminen ja yhteistyöprosessien kehittäminen ovat jatkossa haasteena MIMO-projektissa. Yhteistyön kehittämisen visiona on kehittyä rinnakkain työskentelystä yhteiseen työhön. Artikkelien ja julkaisujen kirjoittaminen ovat yksi väline tuoda näkyväksi projektissa toteutettua työtä ja kehitettyjä toimintamalleja. Tämä julkaisu kuvaa niitä lähtökohtia, joista moniammatillista yhteistyötä ja nuorten kanssa työskentelyä on lähdetty toteuttamaan. Jatkossa projektin yhteistyöprosessien ja moniammatillisen toiminnan kehittyminen heijastuu myös julkaisuissa, kehityssuuntana rinnakkain kirjoittamisesta kohti yhdessä kirjoittamista.

## LÄHTEET

Bion, W. R. 1961. *Experiences in groups*. London: Tavistock Publications.

Eloranta, S. & Kuusela, M. 2011. Moniammatillinen yhteistyö – katsaus suomalaisiin hoitotieteellisiin opinnäytetöihin. *Tutkiva hoitotyö* 3/2011, 4–13.

Engeström, Y. 2006. Kaksikäntinen asiantuntijaorganisaatio. *Kansanterveyslaitoksen julkaisuja* 2/2006. Helsinki: Kansanterveyslaitos.

Hakkarainen, K. 2004. Kollektiivinen älykkyys. Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus. Viitattu 8.11.2011 <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/kollektiivinenalykkyys.pdf>.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Hämäläinen, A. & Kiiskilä, P. 2006. Työnohjaajien viitekehykset. Toinen painos. Pori: Satakunnan instituutti.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2002. Web-based Cases in Teaching and Learning – The Quality of Discussions and a Stage of Perspective taking in Asynchronous Communication. *Interactive Learning Environments*, Vol. 10, No. 1, 1–22.

Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu. *Hallinnontutkimus* 3/2005, 32–45.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Palmenia.

Parviainen, J. & Koivunen, N. 2004. Kollektiivinen asiantuntijuus kymmenen kysymystä. Viitattu 20.10 2011 <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>.

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen perustana. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Siltala, R.; Alajääski, J.; Keskinen, S. & Tenhunen, A. 2009. Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta. *Aikuiskasvatus* 2/2009, 93–103.

Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2007. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Helsinki: Infor.



# AVAINKÄSITTEET

***Aktiivinen kansalaisuus*** merkitsee kuulumista yhteisöön ja toimintaa. Halua vaikuttaa esimerkiksi demokratiaan, ihmisoikeuksiin, maailmankansalaisuuteen ja globaaliin vastuuseen liittyviin kysymyksiin sekä halua toimia niiden edistämiseksi. Vrt. passiivinen kansalaisuus – ihmisellä on kansalaisuuden kautta saadut oikeudet, mutta hän ei halua vaikuttaa aktiivisesti omalla toiminnallaan.

***Dialogi*** on käsitteenä monisyinen, mutta tässä ymmärrämme dialogin vuoropuheluna, jonka tavoitteena on jonkin ilmiön tutkiminen yhdessä.

***Dialoginen subde.*** Kumpikaan ei alista toista tai tunne ylemmyyden tunnetta, tasavertainen (keskustelu)suhde.

***Digitaalinen tarinankerronta*** on Yhdysvalloista Center for Digital Storytelling -koulutuskeskuksesta maailmalle levinnyt menetelmä, jossa työstetään ohjatussa työpajassa osallistujien omaelämäkerrallisia ja henkilökohtaisia tarinoita hyödyntäen kerronnassa digitaalisen median eri elementtejä.

***Digitarina tai digitaalinen tarina*** on yleensä vain muutaman minuutin mittainen minä-muodossa kerrottu videotarina, jossa yhdistetään tarinan tekijän tallennettu kertojanääni valokuviiin. Digitarinassa voidaan käyttää myös musiikkia, äänitehosteita tai autenttista tallennettua äänimaailmaa, liikkuvaa kuvaa sekä tekstielementtejä.

***Identiteetti*** voidaan jakaa persoonalliseen identiteettiin ja sosiaaliseen identiteettiin. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvää eräänlaista ”sosiaalista minuutta”, joka sisältää yksilön käsitykset siitä, kuka on ja mihin (paikkoihin, sosiaalisiin ryhmiin tms.) kuuluu. Aiemmin identiteetti ymmärrettiin verrattain eheänä, pysyvänä ja yhtenäisenä kokonaisuutena, kun taas nykyään korostetaan yleisesti identiteettien tilannesidonnaisuutta, moninaisuutta ja pirstaleisuutta.

***Kehitystehtävät.*** Ihmisen kehityksessä painottuvat eri ikävaiheissa erilaiset asiat, joiden suhteen ihmisen odotetaan tekevän ratkaisuja. Näitä normatiivisia tehtäviä kutsutaan kehitystehtäviksi.

**Kollektiivinen asiantuntijuus** tarkoittaa osaamista yhdessä. Se tarkoittaa sen tiedon muodostamista, jakamista, käsittelemistä ja yhdistämistä, jota moniammatillinen yhteistyö tuottaa.

**Kulttuurinen nuorisotyö.** Kunnallisessa nuorisotyössä kulttuurinen nuorisotyö ymmärretään nuorten itseilmaisuksi sekä nuorten omien aloitteiden ja ideoiden toteutumista tukevaksi toiminnaksi. Kulttuurisella nuorisotyöllä vahvistetaan nuoren sisäistä minuutta ja luodaan kanavia kehittymiselle. Käsitteenä kulttuurinen nuorisotyö on vakiinnuttamassa asemaansa muiden nuorisotyön käsitteiden, kuten etsivän nuorisotyön ja nuorten työpajatoiminnan, rinnalle. Vuoden 2006 nuorisolaissa puhutaan kulttuurisesta nuorisotoiminnasta.

**Mielenterveys** nähdään eräänlaisena elämäntaitona selviytyä elämään liittyvistä haasteista. Vanha määritelmä, jonka mukaan mieleltään terve ihminen pystyy rakastamaan ja tekemään työtä, pitää edelleen paikkansa.

**Moniammatillinen yhteistyö** (multiprofessional teamwork, MPT) nähdään MIMOssa uudenaikaisena tapana työskennellä haastavien nuorten parissa. Moniammatillinen yhteistyö perustuu siihen, että ammattilaiset jakavat ydinosaamistaan ja yhdistävät vahvuuksiaan. Se on työkalu, jonka avulla ammattilaisilla on mahdollisuus parantaa nuorten hyvinvointia. MIMO-projektin MPT-ryhmä koostuu esittävän taiteen, journalismin, sosiaali- ja terveysalan sekä nuorisotyön edustajista.

**Multimodaalisuus.** Median eri muotojen, kuten äänen, kuvan ja tekstin, yhdistämistä samassa teoksessa. Multimodaalinen media hyödyntää yhtäaikaaisesti eri aistikanavia ja tuottaa merkityksiä useilla eri tasoilla.

**Non-formaali oppiminen** tarkoittaa kouluelämän ulkopuolella tapahtuvaa tavoitteellista oppimista.

**Ongelmaperustainen työryhmätyöskentely** on työskentelyä, joka pohjautuu ongelmaperustaisen oppimisen (Problem Based Learning) strategiaan.

**Osallistavalla ja kohtaavalla toimintakulttuurilla** tarkoitetaan vastavuoroista, molempien tai kaikkien osapuolten kunnioittamista aktiivisina, osavina ja luovina toimijoina ja tiedon tuottajina. Toimintaa ja sen tavoitteita luodaan jatkuvasti yhdessä kaikkien osapuolten osaaminen hyödyntäen. Kohtaava ja osallistava toimintakulttuuri edellyttää asettautumista dialogiin ja vastavuoroisuuteen.

**Osallisuus** merkitsee halua vaikuttaa ja ottaa vastuuta.

**Reflektointi** on prosessi, ihminen aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee kokemuksiaan voidakseen rakentaa uutta tietoa tai uusia näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa.

**Representaatio.** Jonkin asian esittämistä tai ”uudelleen esittämistä” (”re-presentation”), eli tietynlaisen valikoivan esityksen tuottamista kohteesta hyödyntäen erilaisia merkityksen tuottamisen välineitä, kuten kieltä, kuvia tai muita kulttuurisia symboleita. Representaation käsite kytkeytyy ajatukseen siitä, että todellisuus ei koskaan näy meille sellaisenaan, vaan todellisuutemme on aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettua ja symbolisten merkitysjärjestelmien välittämää.

**Sosiaalinen vahvistaminen** tarkoittaa (nuoren) elämäntaitojen ja elämänhallinnan parantamista ja syrjäytymisen ehkäisyä.

**Sosialisaatio** merkitsee yksilön kasvamista yhteisön jäseneksi.

**Taide- ja kulttuurikasvatus nuorisotyössä.** Nuorisotyön kontekstissa taide ja kulttuuri kuuluvat kaikille. Taide- ja kulttuurikasvatus nuorisotyössä korostaa taiteen avulla kasvattamista. Taide ja kulttuuri nähdään sekä yksilöllisen kasvun että yhteisöllisen kasvun ja sosiaalisen muutoksen välineenä. Tavoitteena on taiteen ja kulttuurin keinoin tukea muun muassa nuoren identiteetin rakentumista, itsetuntemuksen ja itsearvostuksen vahvistumista sekä yhteisöllisyyden syntymistä.

**Terapeuttisuus.** Sana ”terapia” viittaa hoitamiseen, ja vastaavasti ”terapeuttisuus” siihen, että jollakin asialla on hoitavia eli ihmisen hyvinvointia lisääviä vaikutuksia. Vaikka terapia-sanaa käytetään yleensä viittaamaan tietoiseen ja tarkoitukselliseen ammatilliseen toimintaan asiakkaan mielen tai ruumiin hoitamiseksi (esim. psykoterapia tai fysioterapia), voidaan terapeuttisuus-käsitettä käyttää väljemmin. Terapeuttisuus voi viitata myös ei-ammattimaisesti harjoitetun toiminnan vaikutuksiin, jotka voivat olla joko toiminnan tietoinen tarkoitus tai joskus myös sen suunnittelematon sivutuote.

**Voimaantumisen (empowerment)** tarkoittaa ihmisten ja ihmisryhmien kykyjen, mahdollisuuksien ja vaikutusvallan lisääntymistä. Voimaantumisessa korostuu oma sisäinen vahvistuminen ja se, että ihminen kokee olevansa sisäisesti vahva sekä tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa.

***Yhteisömedia.*** Tietyn yhteisön tarpeita palveleva ja yhteisön omista lähtökohdista käsin toimiva media, esimerkiksi paikallinen yhteisöradio. Yhteisömedia on tyypillisesti ei-kaupallinen ja voittoa tavoittelematon, vähintään osittain vapaaehtoisvoimin toimiva ja tarjoaa jollain tapaa vaihtoehtoisia sisältöjä suhteessa valtavirtamediaan. Yhteisömedia perustuu yhteisön jäsenten osallistumiseen mediasisältöjen tuottamiseen ja on ensisijaisesti viestintää yhteisön jäseniltä toisille.