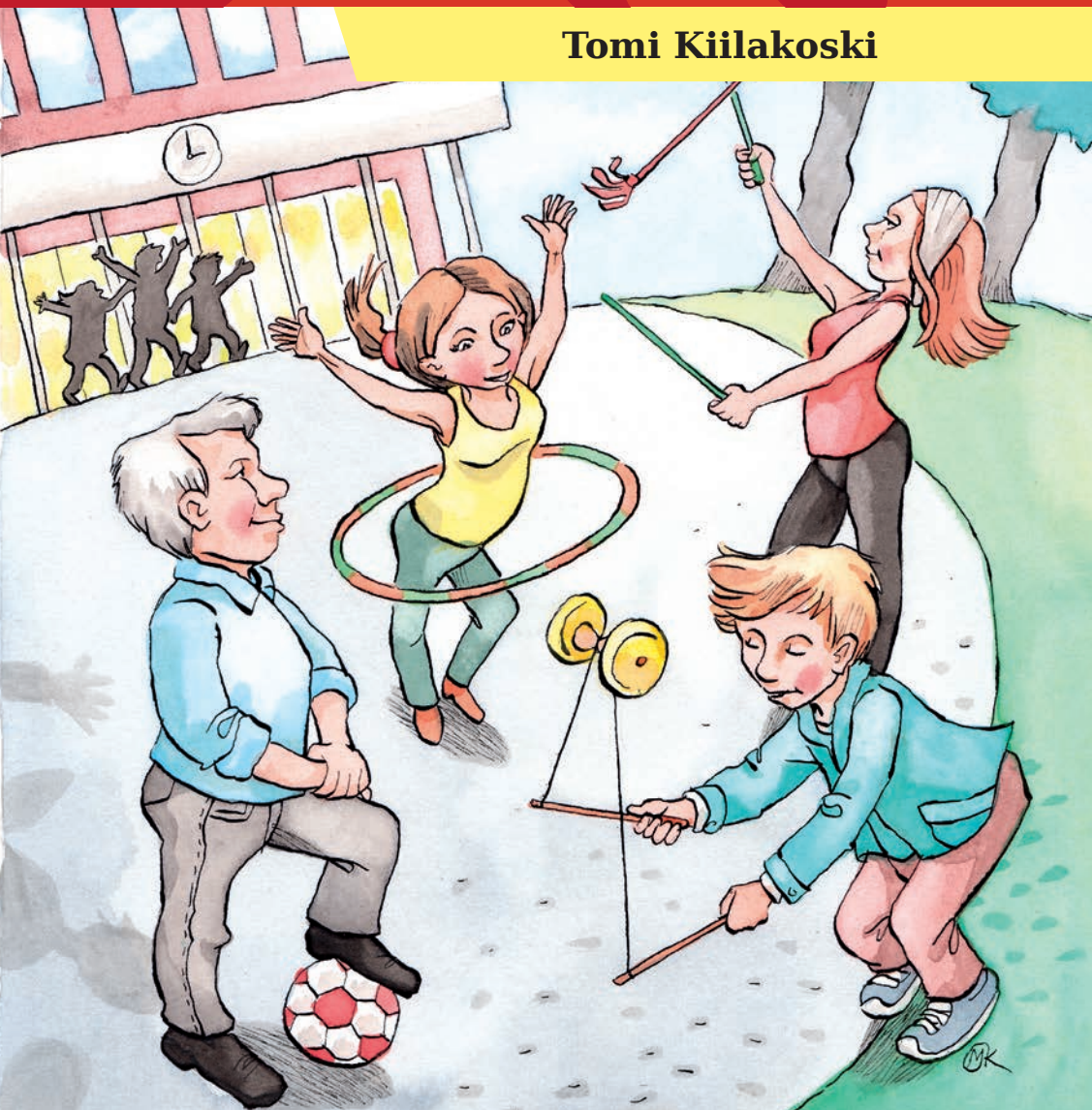


# Koulu on enemmän

Nuorisotyön ja koulun yhteistyön

käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat

**Tomi Kiilakoski**



KOULU ON  
ENEMMÄN



# KOULU ON ENEMMÄN

Nuorisotyön ja koulun yhteistyön  
käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat

*Tomi Kiilakoski*

Nuorisotutkimusverkosto/  
Nuorisotutkimusseura  
Verkkajulkaisuja 107

## KOULU ON ENEMMÄN

Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat

© Nuorisotutkimusseura & *Tomi Kiilakoski*  
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,  
verkkojulkaisuja 107, *Kenttä*  
2016

ISBN 978-952-7175-22-4

ISSN 1799-9227

Painettu kirja on julkaistu vuonna 2014.

Kannen kuva: *Mika Kolehmainen*

Kansipohja: *Jussi Konttinen*

Kustannustoimitus & taitto: *Minna Malja*

Tiivistelmän käännökset: *Marcus Floman* (ruots.) &  
*Sheryl Hinkkanen*/AS English Specialists Oy (engl.)

Julkaisutilaukset

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/verkkokauppa>

Nuorisotutkimusseura ry

Asemapäällikönkatu 1 | 00520 Helsinki

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.  
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO — EI MITTÄÄN KEIKKAHOMMIA</b>	<b>8</b>
Monisyinen koulu	8
Tutkimuskysymyksiä	10
Koulun ja nuorisotyön tiivistävä yhteistyö	11
Muutossuuntia	14
Kehittämistä tutkimassa	16
Päivittäiseen toimintakulttuuriin vaikuttaminen	22
Teoksen kulku	23
<b>I — KOULU INSTITUUTIONA, NUORTEN AREENANA JA KASVUYHTEISÖNÄ</b>	<b>28</b>
1.1. Instituution arki	30
1.2. Nuorten väliset suhteet	32
1.3. Nuorten ja aikuisten väliset suhteet	36
1.4. Osallisuus	41
1.5. Koulu kasvuyhteisönä	45
1.6. Toiminnallisuus ja sen puute	47
1.7. Nuorisotyön avauksia koulussa	51
<b>II — YHTEISTYÖN MOTIIVIT JA TAVOITTEET</b>	<b>54</b>
2.1. Yhteistyön motiiveja	55
2.1.1. Ei vain tsak-tsak-tsak: nuoren kohtaaminen koulussa	56
2.1.2. Työntekijöihin ja organisaation liittyvät motiivit	63
2.1.3. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttaminen	67
2.2. Yhteiset tavoitteet	71
2.2.1. Julkilausutut ja lausumattomat lähtökohdat	72
2.2.2. Nuorten tukeminen yksilöinä sekä ryhmien ja yhteisöjen jäseninä	77
<b>III — NUORISOTYÖN KÄYTÄNNÖT KOULUSSA</b>	<b>86</b>
3.1. Yksilötyö	87
3.2. Pienryhmätyö	91
3.3. Koululuokkien kanssa tehtävä työ	95
3.4. Koko koulun tasolla tehtävät toiminnot	98
3.5. Pitkäkestoiset yhteisölliset toiminnot	100
3.6. Koulun ja perheiden välinen työ	102
3.7. Koulujen välinen työ	104
3.8. Yhteisiä tehtäviä	106

<b>IV — ONNISTUMISEN EDELLYTYKSIÄ JA ESTEITÄ</b>	<b>110</b>
4.1. Yhteinen aika ja keskustelu	110
4.2. Yhteiset tavoitteet	114
4.3. Yksilölliset ja yhteisölliset opettajakulttuurit	116
4.4. Rehtorien asema	120
4.5. Oppituntien ja välituntien puristus	122
4.5.1. Oppituntien ulkopuoliset ajat koulupäivän sisällä	123
4.5.2. Toiminta oppituntien aikana	124
4.5.3. Koulupäivän jälkeen toimiminen	125
4.5.4. Leirit ja muut lukujärjestyksen rikkovat tapahtumat	126
4.6. Sijoittuminen kouluvuoteen	127
<b>V — HYÖDYT JA MAHDOLLISUUDET</b>	<b>132</b>
5.1. Ryhmädynamiikka	132
5.2. Sukupolvisuhteet koulussa	134
5.3. Osallisuuden uusi ymmärtäminen	137
<b>VI — MITÄ TAPAHTUI TODELLA: TAPAUSESIMERKIT</b>	<b>146</b>
6.1. Hyvinkää	147
6.2. Kokkola	148
6.3. Kuopio	150
6.4. Lahti	151
6.5. Oulu	153
<b>VII — ASKELEITA ETEENPÄIN</b>	<b>156</b>
7.1. Nuorisotyö osaksi opetussuunnitelmaa	156
7.2. Resurssit	157
7.3. Nuorten kulttuurit koulussa	159
7.4. Nuorten asema kehittämisessä	160
7.5. Koulumaistumisen mahdollisuus: formalisaatio ja informalisaatio	162
7.6. Tärkein kysymys: kuka muuttuu	166
<b>VIII — POST SCRIPTUM — ETTEIVÄT ASIAT OLE AINA SAMOIN</b>	<b>172</b>
<b>LIITE — TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>176</b>
Tutkimusaineisto ja sen analyysi	177
<b>LÄHTEET</b>	<b>184</b>
<b>TIIVISTELMÄ — ABSTRAKT — SUMMARY</b>	<b>196</b>

# Johdanto

Ei mittään keikkahommia



# Johdanto — Ei mittään keikkahommia

*Vähemmän on enemmän*, sanotaan. Tässä on totuuden siemen. Pelkistäminen auttaa taiteessakin kaivamaan esiin ytimen, jättämään vain ehdottomasti tarpeellisen ja hylkäämään ylimääräisen. Vähemmän riittää monesti myös tieteessä, kun halutaan ymmärtää, miksi jokin asia on kuin se on. Tieto-opissa *Okkamin partaveitsenä* tunnettu periaate (myöhäiskeskiajan filosofi **Wilhelm Okkamin** mukaan nimetty) sanoo, että jos asia voidaan selittää yksinkertaisesti, selitys voidaan hyväksyä (Hirvonen 2008, 72). Mitä vähemmän elementtejä selityksessä on, sitä paremmin se kuvaa tarkastelemaansa ilmiötä. Muut elementit voidaan silpaista Okkamin partaveitsellä tarpeettomina pois. Tällöin selityksissä ei luultavasti ole ajatuksia sekoittavaa huuhaata, vaan vain se, mikä asian ymmärtämiseen vaaditaan.

Kaikki eivät kuitenkaan jaa näkemystä, että vähemmän olisi aina enemmän. Ruotsalainen heavykitaristi **Yngwie Malmsteen** on todennut **Sam Dunningin** ohjaamassa Metal evolution -dokumentissa, ettei hän ainakaan ymmärrä, miten asia voisi olla niin, koska siinä ei ole järkeä. Hänestä *enemmän on enemmän*. Tämä näkyykin taitavan, mutta tyylitajultaan horjuvan kitaristin, tavassa sulloa kappaleensa täyteen nuotteja. Mitä enemmän, sen parempi – tässä hänen estetiikkansa.

## MONISYINEN KOULU

Koulu on useita ammatteja edustavien ihmisen työyhteisö, joka vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin monin erilaisin tavoin (Rajakaltio 2014). Tuomalla kouluun uusia aikuisia ja erilaisia työotteita voidaan koulun toimintaa kehittää. Nuorisotyö on lisännyt toimintaansa koulussa ja on tuonut sinne uudet ammatillaiset koululääkäreiden, terveydenhoitajien, kuraattorien, koulupsykologien ja koulunkäynnin ohjaajien lisäksi. Työkenttä on kasvanut, mutta samalla se on lisännyt nuorisotyön mahdollisuuksia kohdentua nuorten maailmoihin ja elämäntilanteisiin.

Tämä kirja perustuu vuosina 2012–2014 toteutettuun kehittämishankkeeseen, jossa luotiin malleja koulun ja nuorisotyön yhteistyölle. Lähtökohtana oli, että koulun toimintaa voidaan kehittää tuomalla sinne sellaisia toimintoja,

mitä siellä ei aikaisemmin ole ollut. Kuvaannollisesti voi ajatella, että koulussa oli aukkoja tai suorastaan ammottavia reikiä, jotka kaipasivat uudenlaista työotetta. Niitä nuorisotyön menetelmät ja eetos pystyisivät täyttämään tavalla, joka voisi tehdä koulusta kokonaisemman. Vai miten muuten olisi selitettävissä, että eri puolilla Suomea kehitettiin systemaattisesti tapoja tuoda nuorisotyön osaamista kouluun? Kyse ei ollut satunnaisilmiöstä. Siksi selityksen täytyi olla kokonaisvaltaisempi. Koulussa voitaisiin vastata paremmin hyvinvoinnin haasteisiin, jos siellä olisi enemmän eri alojen ammattilaisia.

Usein koulua tarkastellaan vain oppimisen kautta, paikkana, jossa uusi sukupolvi pystyy saavuttamaan ne tiedot ja taidot, joita vanhempi sukupolvi kokee säilyttämisen ja siirtämisen arvoiseksi. Kun koulua katsotaan vain oppimisen ja opiskelun kautta, jäävät näkemättä ne useat erilaiset tavat, joilla koulu kiinnittyy nuorten arkeen. Koulu on paikka, jossa yksittäinen nuori, halusi hän sitä tai ei, tapaa ison joukon muita nuoria. Koulu on vertaislatautunut tila. Koulu on myös paikka, jossa tullaan hyvinvointipalvelujen piiriin; tila, jossa voi oppia mitä on toiminta demokratiassa; kasvuyhteisö ja instituutio, jonka kautta voi parhaimmillaan osallistua laajemmin lähiympäristön ja suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseen. (Kiilakoski 2012a.) Koulu kohdentuu monin tavoin nuorten sosiaalisiin maailmoihin. Usein koulua tuijotetaan likinäköisesti: tällöin jää havaitsematta, kuinka monisyinen ja hienojakoinen ympäristö se itse asiassa on. Koulu on enemmän kuin yleensä nähdään. Tuomalla kouluun lisää palvelutarjontaa koulu voi olla vieläkin enemmän. Kyse on myös siitä, riittääkö jälleen yhden uuden työotteen tuominen entisten jatkoksi, vai pitääkö käynnistää organisaation oppimisprosesseja, joissa opitaan vastaamaan paremmin nuorten yhtä aikaa perinteisiin ja liikkeessä oleviin tarpeisiin.

Koulu on silti myös vähemmän kuin se ennen oli. Jos koululla aikaisemmin oli yksinoikeus oppimiseen, on tämä harvainvalta oppimisen tuottajana karissut perusteellisesti. Monet osaamiset, kyvyt ja kompetenssit opitaan muualla kuin luokkahuoneissa. Oppiminen ei ole koskaan rajautunut kouluun, vaikka toisinaan se samaistetaan vain koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuviin, arvioitaviin oppimistapahtumiin. Tällöin liitetään yhteen kaksi oppimisen eri merkitystä: oppimisen *institutionaalinen* mieli ja oppimisen *inhimillinen ja yksilöllinen* merkitys. Vain silloin, kun oppimista katsotaan instituution näkökulmasta, oppimisen voidaan mieltää ajoittuvan tiettyyn aikaan ja koostuvan ennalta määritellyistä suorituksista. Oppimisen inhimilliset tai eksistentiaaliset ulottuvuudet taas korostavat sitä, ettei oppiminen rajaudu tai loppu, kun koulun ovet sulkeutuvat ja oppilaille on todistus kourassaan. (Jarvis 2011.)



Nyky-yhteiskunnassa uuden oppiminen ja kyky mukauttaa omaa toimintaansa nopeasti vaihtuviin olosuhteisiin on välttämättömyys. Koulunkin pitäisi ottaa tähtäimekseen tukea nuorten kykyä oppia ja vastaanottaa uutta heidän koko elämänkaariensa ajan. Koko koulukulttuuri tulisi rakentaa oppimista tukevaksi ja pitäisi varmistaa, että koulussa toimivat aikuiset ja nuoret pystyvät näkemään itsensä oppimiskykyisinä ja vastaanottavaisina. (Jianping 2012, 42–43.) Koulun tulisi olla, ja se voisi olla, enemmän myös siinä mielessä, että sen tulisi kurkottaa pitkälle tulevaisuuteen, sytyttää oppimisen palo ja ylläpitää olemassa olevia opin liekkejä – sekä tunnistaa ne tekijät, jotka liekkejä ruokkivat.

## TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön tutkiminen avaa monia näkökulmia nuoruuden institutionaalisiin kytköksiin, kasvatukseen, siirtymiin koulutusjärjestelmän tasolta toiseen ja siihen, millä tavalla aikuiset ammattilaiset kohtaavat nuoret ja mitä he heidän kanssaan tekevät. Yhtäältä tutkimuskysymyksenä on, *millaista toimintaa nuorisotyön ja koulun yhteistyö tuottaa*. Tämän alakysymyksinä ovat esimerkiksi *millaista hyötyä toiminnasta on, miten koulu uudistuu, miten nuorisotyö löytää sijansa moniammatillisessa yhteisössä ja miten nuorisotyön edustama toimintatapa kohtaa koulun edustaman formaalin oppimisen ja kasvatuksen*. Toisaalta kysymyksenä on laajemmin, *millainen toimintaympäristö koulu on ja miten koulua kehitetään*. Tällöin tulee tarkastella opettajakulttuuria, nuorten asemaa ja tiloja koulussa, koulun aika- ja tilarakenteita ja opetussuunnitelmaa. Nämä kaksi kysymystä nivoutuvat toisiinsa. Koulun ja nuorisotyön yhteistyö sijoittuu ja ajoittuu lähes kokonaan koulurakennukseen ja koulu-aikaan. Koulun tapa toimia kehystää sitä, millaista toimintaa nuorisotyö voi koulussa synnyttää.

Minua tutkimusaihe houkutteli tutkijana tavattomasti. Olin toiminut opettajana yläasteella, lukiossa, aikuislukiossa, ammattikorkeakoulussa ja ollut opettajankouluttaja Tampereen yliopistossa. Olin opettanut yhteisöpedagogeja. Olin tutkinut nuorisotyötä. Mahdollisuus katsoa koulua uudelleen kiehtoi. Monessa tapauksessa näinkin enemmän kuin aiemmin: havaitsin selkeämmin nuorten ryhmämerkityksen ja yhteisötason. Koulun minulle ennen vähän hahmoton moniammatillisuus sai selkeämpiä muotoja. Kysyin itseltäni, miksi nämä asiat olivat minulta kätkeytyä ennen kuin perehdyin nuorisotutkimukseen. Miksi katsettani oli hallinnut opettajan työn näkökulma, vaikka

tiesin koulun laajan toimintojen kirjon? Miksi olin nähnyt vähemmän, vaikka koulu oli enemmän?

## KOULUN JA NUORISOTYÖN TIIVISTYVÄ YHTEISTYÖ

*Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämiskeskusto*on Kanuunaan kuului tutkimuksen alkaessa vuonna 2012 24 kuntaa<sup>1</sup>. Verkostoon voivat liittyä kunnat, joiden asukasmäärä oli yli 40 000. Sittemmin verkostoon kuuluvien kuntien määrä nousi. Vuonna 2014 verkostoon kuului 27 kuntaa. Kanuuna on organisoinut vuodesta 2009 lähtien kehittämishankkeita, joiden lähtökohdat ovat nousseet kuntien tarpeista, kuntien itse määrittelemänä. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön tutkiva kehittäminen syntyi kuntien tarpeesta saada tietoa toiminnan hyödyistä ja kehityssuunnista. Kanuuna on rahoittanut tutkimus- ja kehittämishankkeen, johon tämä kirja pohjautuu. Hankkeen ohjausryhmänä on ollut Kanuunan ohjausryhmä.

Tätä tutkimusta aiemmin, vuosina 2009–2011, toteutettiin nuorisotalotyön ja monikulttuurisen nuorisotyön kehittämishankkeet. Tutkin talotyötä. Jo tässä yhteydessä vankistuva kytkös nuorisotyön ja koulun välillä piirtyi esiin. Tutkimus koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä rakentuu aiemman tehdyn tutkimuksen varaan tai päälle. Tällä on merkitystä monesta näkökulmasta. Ei tarvinnut alkaa tyhjästä, sillä voi nojata aiemmin pystytettyihin tukipilareihin. Suhteet tutkittaviin kuntiin oli luotu edellisen hankkeen aikana. Uusi hanke voi pohjata jo aiemmin tehtyihin havaintoihin ja jäsenyyksiin.

Malleja nuorisotyön kehittämisen tutkimukseen on rakennettu. On luotu käytäntöjä tutkijan ja kentän väliseen tiedonvaihtoon. (Kiilakoski, Kivijärvi & Honkasalo 2011, Liite 1) Toimivien vuorovaikutussuhteiden rakentaminen tutkimuksen ja käytännön välille on tärkeää kehittämistä tutkittaessa, sillä tutkittavien mahdollisuutta osallistua tutkimukseen eri vaiheissa on pidetty yhtenä edellytyksenä sille, että toimintaa – liikkuvaa ja muuttuvaa sosiaalista käytäntöä, jollaista nuorisotyön ja koulun yhteistyökin on – saadaan tutkittua vuorovaikutteisesti ja eri näkökulmat huomioiden (Heikkinen 2005). Talotyön kehittämishankkeen yksi keskeisiä tuloksia oli, että nuorisotalon seinien sisällä tapahtuva talotyö on muuntumassa alueelliseksi nuorisotyöksi. Tällöin asiakasryhmäksi nähdään talolla käyvien nuorten lisäksi kaikki alueella toimivat nuoret. Nuorisotyö kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla nuorisotalon asiakkaaksi valikoidutaan. Sen lisäksi nuorisotyön on syytä pohtia, miten



kohdata sellaisia nuoria, joiden tarpeisiin talotyö ei vastaa, tai joiden näkökulmasta perinteinen nuorisotalo ei ole houkutteleva. Tutkimuksessa todettiin, että yhteistyö koulun kanssa on keskeinen tekijä alueellisessa nuorisotyössä. Koulua pidettiin lähes poikkeuksetta tärkeimpänä yhteistyötahona. (Kiilakoski 2011.) Koulun ja nuorisotyön yhteistyö ei tosin selity enää pelkästään alueellisella nuorisotyöllä, sillä koulu yhteistyö ulottuu myös kouluihin, joiden läheisyydessä ei välttämättä ole nuorisotaloja. Koulussa tehtävä nuorisotyö muuttuu systemaattisemmaksi ja selkeämmin määritellyksi.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyötä on tehty eri muodoissaan jo melko pitkään. Esimerkiksi Hyvinkäällä ensimmäiset kokoontumiset koulun ja nuorisotyön edustajien kanssa pidettiin vuonna 1992. Yhteistyötä eri muodoissaan on tehty jo tätä aiemmin. Tarkkoja valtakunnallisia alkamisajankohtia on hankala arvioida, sillä kaikkea toimintaa ei ole kirjattu ylös. Hankkeen aikana toteutetuissa haastatteluissa työntekijät muistivat monenlaisia yhteistyöprojekteja, mutta näistä ei aina ole olemassa kirjallista materiaalia.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyötä on kuvattu tutkimuksissa erilaisina teema- ja projektikokonaisuuksina, välituntityönä ja käytäväkohtaamisina, ryhmäytämisenä, nivelvaiheen tukena, leirikouluina, osallisuuden edistämisenä koulussa tai koulumotivaation tukena. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön on sanottu olleen aiemmin lähinnä projektiluontoista. Pitkäkestoisemman, suunnitelmallisemman ja tavoitteellisemman yhteistyön katsotaan alkaneen verrattain myöhään, usein vasta 2000-luvun mitta. (Pohjola 2010; Aho 2012; Siurala, Aho & Suurpää 2012; Hakoluoto, Jukkala & Lämsä 2014.)

**Heikki Lauha** (2009) on jaotellut Helsingissä tehtyä koulun ja nuorisotyön yhteistyötä toimintamuotojen mukaan. Hänen mukaansa yhteistyö on ollut ryhmäyttämistä, osallisuustoimintaa, päihdevalistustoimintaa<sup>2</sup>, pienryhmä- ja kerhotoimintaa, verkostotyötä, toimintaa koulussa (esimerkiksi nuorisotyön mainostamista, teemapäiviä, aamunavauksia, vanhempainiltoja) sekä muuta toimintaa koulujen kanssa (kuten nuorisotilavierailut ja tilojen yhteiskäyttö).

Kehittämishankkeeseen haki mukaan 12 kuntaa. Kuntien tekemissä hakemuksissa kuvattiin yhteistyön nykytilaa ja historiaa. Yhteistyö piti sisällään ylläluvuttuja aiemmissa tutkimuksissa todettuja toimintamuotoja. Näiden ohella tuotiin esiin työmenetelminä erityisnuorisotyöllistä työtettä, kiusaamiseen puuttumista, JOPO-opetusta (ks. luku 3.2.), nuorisotiloissa läksyjen tekemistä tukevia läksyklubeja ja verkkolehden toimittamista. Hakemuksissa yhteisiä teemoja olivat seiskaluokkalaisten ryhmäyttämiset, tapahtumien

järjestäminen ja erilaisten teemakokonaisuuksien tarjoaminen kouluaikana. Hakemuksissa oli jonkin verran vaihtelua. Esimerkiksi osallisuuden tuki nousi joissakin hakemuksissa esiin vahvana yhteistyön muotona, joissakin sitä ei edes mainittu. Koulun ja nuorisotyön yhteistyössä näytti olevan vakiintuneita, koko valtakuntaa yhdistäviä toimintamuotoja sekä alueellista vaihtelua.

Hakemukset oli monesti kirjoitettu tarinaksi, jonka käännekohta sijoittui kirjoitusajankohtaan tai sen läheisyyteen. Aiemmin erillään toimineiden tahojen kuvattiin lähentyneen sekä tekojen että asenteiden tasolla. Ero aiempaan kuvattiin esimerkiksi käsitysten lähentymisenä ja keskinäisen kilpailun vähenemisenä. Palvelujärjestelmäkeskeisyydestä kuvattiin siirrytyn nuoripainotteisuuteen. Tämän siirtymän kuvattiin tapahtuneen hiljattain. Ero aiempaan piirtyi selvästi esiin.

Kouluissa ja nuorisotyössä ei koeta enää, että olisimme toinen toistemme uhka. Päinvastoin, olemme yhteisesti alkaneet miettiä yhteistyötä lasta ja nuorta ajatellen, eikä sitä, mihin hallintokuntaan kuulumme.

(Hankehakemus)

Tapauksissa, joissa yhteistyötä oli tehty pidempään, todettiin tarpeena olevan toiminnan mallintamisen ja tavoitetason kuvaamisen. Tällöinkin käännekohta sijoitettiin lähelle nykytilaa. Nämä esimerkit tuovat esiin sen lisäksi, että nuorisotyön ja koulun yhteistyö on kehittynyt ja kehittyy, myös sen, että viime vuosina siihen on ainakin mukaan hakeneissa kunnissa panostettu ja aihetta on mietitty.

Perusopetuksen ja nuorisopalveluiden yhteistyötä on [...] tehty pitkään, mutta vasta viime vuosina se on kehittynyt hieman suunnitelmallisempaan suuntaan.

(Hankehakemus)

Talotyön kehittämishankkeessa yhteistyötä koskeva tutkimustuloskertomus rakentui yllä kuvattua vastaten eristäytyneestä toiminnasta syvenevään yhteistyöhön hakeutuvaksi. Ennen koulu hoiti omaa tehtävänsä, nuorisotyö omaansa. Yhteistyö oli lähinnä tiedonvaihdon tasolla. Se saattoi keskittyä niihin tilanteisiin, missä nuorilla oli ongelmia koulunkäynnin kanssa. Koululla olemiseen ja siellä toimimiseen ei nähty vahvaa nuorisotyöllistä motiivia, vaan nuorisotyön tehtäväksi nähtiin toimia omien vahvuuksien varassa omissa toiminnoissa olevien nuorten kanssa (Kiilakoski 2011, 225–228). Koulu ja nuorisotyö toimivat rinnakkain, kumpikin omalla tontillaan, ja yksittäisiä



poikkeuksia lukuun ottamatta järin vahvoja toiminnallisia yhteistyön muotoja ei syntynyt. 2000-luvun mittaan, joissakin paikoin vahvasti jo ennen sitä, yhteistyö on kuitenkin alkanut tiivistyä. Vaikka nuorisotyölle ominaisesti paikalliset olosuhteet määrittävät tehtävää työtä ja toiminta saa eri kunnissa erilaisia muotoja, on yhteistyön suunta silti valtaosassa Suomen isoja kaupunkeja samankaltainen.

Kehittämistyön arvioimisessa yksi tehtävä on suhteuttaa sitä aiempaan työn historiaan ja pohtia, onko tavoitteena uudistaa jotakin toimintoa, hylätä joitakin toimimattomia menetelmiä vai esimerkiksi pyrkiä ylittämään joku aiempi näkökulma (Kiilakoski 2012, 126). Koulun ja nuorisotyön tapauksessa kyseessä on yhtäältä aiemmin jo tehtyjen kokeilujen systematisoiminen, toisaalta myös täysin uusien mallien luominen. Uuden mallin luomisesta esimerkkinä on kouluun sijoitetut nuorisotyöntekijät, jotka hankkeen aikana loivat itselleen täysin uutta työnkuvaa (työnkuvasta ks. Kolehmainen & Lahtinen 2014). Toisaalta monet tutkimuksen aikana kehitetyt toiminnot pohjasivat jo aiemmin tehtyihin yhteistyön muotoihin, joita sitten kehitettiin edelleen. Kuntien toiminnoissa pystyikin näkemään kehityslinjoja, jotka kuvaavat toiminnan jo toteutuneita tai tavoitetason suuntia. Näiden kehityslinjojen tulkinta perustuu haastatteluihin ja niihin toimintoihin, joita hankkeen aikana tehtiin. Nämä kehityslinjat ovat tutkimuksellisia ideaalisuuntaviivoja, ja todellisuudessa esimerkiksi rahoitustilanteen muuttuminen voi pysäyttää kehitystä tai muuttaa sen suuntaa.

## MUUTOSSUUNTIA

Kehittämisen tavoitetilaksi koulun ja nuorisotyön välillä asettautuu sellaisen mallin luominen, jossa alueellisen tai työntekijäkohtaisen vaihtelun sijaan luodaan koko kuntaa yhdistäviä piirteitä. Tässä voidaan erotella joukko ulottuvuuksia. Ensinnäkin koulun ja nuorisotyön yhteistyö on vahvistumassa ja irrottautumasta yksittäisestä työntekijästä. Ollaan siirtymästä *persoonakeskeisyydestä rakenteisiin*. Toiminnan alkuvaihetta saattavat leimata hyvät ja luottamukselliset suhteet nuorisotyöntekijöiden ja koulun välillä. Tällöin toiminta lähtee liikkeelle henkilöiden kautta. Monessa kunnassa henkilöistä lähtevää toimintaa on korvattu luomalla toimintasuunnitelmia; on sovittu yhteisiä, samaan aikaan kunnan eri kouluissa toteutettavia toimintoja; laadittu tavoitteita ja niitä tukeva vuosikello; sovittu lukuvuoden ajalle eri toimintoja. Tällöin

toiminta ei ole sidoksissa yksittäiseen henkilöön, vaan se nivoutuu vahvemmin kunnan toimintaan. On siirrytty *ohjaajittain vaihtelevasta työstä yhteisiin suuntaviivoihin*. Samalla tapahtuu muutos *suunnittelemattomasta suunniteltuun ja vain tekemiseen keskittymisestä tekemiseen ja sen dokumentointiin*. Nuorisotyön kehittämishaasteena voi pitää toiminnan dokumentointia ja toimialan toimintamallien aukaisemista myös alaa tuntemattomille (Cederlöf 2007; Kiilakoski 2013b). Kouluyhteistyön muuttuminen systemaattisemmaksi, tarkemmin mallinnetuksi ja jopa useita vuosia eteenpäin suunnitelluksi muuntaa myös nuorisotyön tapaa kirjata toimintojaan. Lisäksi toiminnan alkuvaiheessa tavoitteet määrittävät enemmän koulun asettamina, mutta mitä pidemmälle toiminta jatkuu, sen vahvemmin nuorisotyö saa oikeuden ja aseman määrittellä itse omia tavoitteitaan. Toiminnan jatkuessa ammattikuntien väliset rajat pienenevät. Tällöin toiminta on siirtynyt nuorisotyön näkökulmasta koulun tarpeista lähtevistä toiminnoista *yhteisen työn priorisointiin ja linjaamiseen*.

Tässä tutkimuksessa koulun ja nuorisotyön yhteistyö tarkoittaa pääsääntöisesti yläkoulun yleisopetuksen ja kunnallisen nuorisotyön välillä tehtäviä toimintoja. Nuorisotyön ja koulun yhteistyö tarkoittaa tässä, että nuorisotyöntekijä työskentelee 1) koulurakennuksessa, 2) kouluaikana ja 3) koulussa sillä hetkellä kirjoilla olevien oppilaiden kanssa. Työskentelyn paikka, aika ja kohderyhmä ovat näin koulun toimintakulttuurin kautta määrittäneitä. Tähän toimintakulttuuriin nuorisotyön on sovitettava itsensä. Painopiste ei ole ollut esimerkiksi oppilaanohjauksessa tai nivelvaiheessa, vaan enemmänkin koulun arkeen vaikuttamisessa.

Koulun ja nuorisotyön muodot vaihtelevat paikallisesti. Hankkeen aikana, vuosina 2012–2014 koulun ja nuorisotyön yhteistyö on muuttanut muotoaan myös eri kunnissa. Näin koulun ja nuorisotyön yhteistyö on liikkeessä myös ajallisesti. Tutkimuksellisenä vaikeutena onkin ollut, että toiminta on muuttunut ja saanut vahvasti erilaisia muotoja. Olemme joutuneet tähtäämään liikkuvaan maaliin.

Syventyvä yhteistyö merkitsee sitä, että ammattikunnat kohtaava uusia toimintakulttuureja ja joutuvat tilanteisiin, joissa on pakko reagoida uusilla tavoilla. Ammattikuntien rajat joutuvat koetteille. (Bradford & Byrne 2010.) Työn ympäristö muuttuu, ehkä työotekin. Osa näistä muutoksista on sangen konkreettisia. Nuorisotyöntekijöiden työaika siirtyy virka-ajan ulkopuolelta kouluaikaan. Työympäristö vaihtuu. Pitää sopeutua kulttuuriin, joka on kehittynyt ja ollut olemassa pitkään ilman nuorisotyötä. Syntyy uusia yhteistyön verkostoja ja uusia toimijoita. Työtä ei enää tehdä oman ammattikunnan





sisällä, vaan laajemmin yhdessä muiden kanssa. Nämä voivat olla isoja, syväluotaaviakin siirtymiä ammattikuntien toiminnassa. Esimerkiksi nuorisotyölle ominainen voluntarismi (vapaaehtoisuus) ja keskittyminen nuorten omalla ajalla tapahtuviin toimintoihin (Nieminen 2007) saavat uusia tulkintoja, kun mennään kouluun toimimaan aikana, joka ei millään järkevällä tavalla ole tulkittavissa nuorten omaksi ajaksi.

Hankkeen kehittämistoimet ovat kohdistuneet pääsääntöisesti peruskoulun yläluokille. Kun puhun tässä koulusta, tarkoitan sillä peruskoulun yläluokkia. Kun puhun nuorisotyöstä, tarkoitan sillä kunnallista nuorityötä.

Oma käsitteellinen pulmansa on, miksi kutsua nuorisotyön toimintaa koulussa. Nuorisotyön ammattikunnan sisällä ei ole muotoutunut hankkeen aikana yksimielisyyttä, miten toimintaa tulisi kutsua. Puhutaan esimerkiksi *koulunuorisotyöstä*, *koulussa tehtävästä nuorisotyöstä*, *koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä* tai *koulun ja nuorisotyön yhteisestä työstä*. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa voidaan puhua *kouluperusteisesta* nuorisotyöstä (*school-based youth work*) (Bradford & Byrne 2010). Eri ihmiset antavat eri termeille erilaisia tulkintoja. Koulunuorisotyö on käsitteenä laajalti käytössä, mutta kaikki eivät ole siihen tyytyväisiä. Nuorisotyöllisten menetelmien käyttö ei rajaudu yksinomaan nuorisotyöhön. Koulussakin voidaan käyttää yleisiä nuorisotyöllisiä menetelmiä. Toisaalta esimerkiksi koulussa tehtävä tai kouluperusteinen nuorisotyö ei miellytä kaikkia sen vuoksi, että se näyttää jättävän huomiotta *yhteistyön vaikutuksen nuorisotyöhön* – nuorisotyökin voi oppia koulun toiminnasta. Terminologinen kiista ei ratkea. Olen päätenyt tässä teoksessa puhumaan koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä. Toisinaan käytän tässä koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä vain lyhyempää termiä *yhteistyö*. Tämän teen lähinnä lukemisen helpottamiseksi. En siis tarkoita mitä tahansa koulussa tapahtuvaa monialaista yhteistyötä. Käytän käsitettä kuvaamaan niitä koulun ja nuorisotyön välisiä yhteistyön muotoja ja ehtoja, joita tutkimuksessa on noussut esiin.

## KEHITTÄMISTÄ TUTKIMASSA

Koulun ja nuorisotyön tutkimushanke oli monella tapaa laaja. Tarkastelun kohteena oli viisi eri kuntaa: Hyvinkää, Kokkola, Kuopio, Lahti ja Oulu. Jokaisessa tutkittiin kahta eri toimijaa eli koulua ja nuorisotyötä. Kehitettävät toiminnot poikkesivat toisistaan. Kunnat erosivat toisistaan nuorten määrän,

kouluverkoston kattavuuden, maantieteellisen sijainnin, nuorisotyöntekijöiden määrän, aseman ja arvostuksen sekä väkimäärän suhteen. Tutkimuskohteina oli useita kouluja. Jokainen koulu on omanlaisensa toimintaympäristö. Tutkittavien toimintojen laajuuden lisäksi tutkimuksen aikajänne oli pitkä. Kenttäjakso ulottui kahden lukuvuoden ajalle (2012–2014).

Hanke muovautui *monimenetelmäiseksi* tutkimus- ja kehittämishankkeeksi, jossa uuden tiedon tuottamisen lisäksi integroitiin erilaisia tapoja lähestyä nuoria ja heidän institutionaalisia kytköksiään. Hankkeessa ylitettiin kahdenlaisia raja-aitoja. Institutionaalisella tasolla tarkasteltiin, miten koulu ja nuorisotyö kunnallisina kasvatustasoisina luovat yhteisiä käytänteitä.

Tutkimuksellisella tasolla yhdistettiin erilaisia tutkimusparadigmaattisia lähtökohia, kuten koulututkimusta ja nuorisotutkimusta. Hanke yhdisti nuorisotutkimuksellista tutkimusotetta ja tietoa kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja tietoon. Tähän vaikutti osaltaan myös oma taustani sekä entisenä opettajana ja opettajankouluttajana että nuorisotutkijana.

Tutkiva kehittäminen tehtiin hankkeessa yhteistyössä käytännön toimijoiden kanssa, dialogisesti. Tutkijan roolit vaihtelivat ulkopuolisesta tai puoli-ulkopuolisesta havainnoitsijasta osallistujaan, kouluttajaan, keskustelukumppaniin tai konsulttiin. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön tutkiminen lähti kuntien omasta kiinnostuksesta. Yhteistyön kehittäminen vaati suunnittelua ja aikaa. Se pohditutti nuorisotyöntekijöitä käytännössä ja arjessa:

Koulu on tällä hetkellä, joka vie paljon, myös ajatuksissa, aikaa.

(Nuorisotyöntekijä)

Koulun ja nuorisotyön kehittämiselle ei kuitenkaan löytynyt järin paljoa tutkimuksellista taustaa nuorisotutkimuksen (ks. kuitenkin esim. Soanjärvi 2005; Pohjola 2010; Kuivakangas 2011) tai kasvatustieteen, joka muodostaa koulua koskevan keskeisen tietoperustan, näkökulmasta. Opinnäytetöitä oli toki tehty, osa niistä varsin laadukkaita ja kehittämisideoita tarjoavia<sup>3</sup>. Tutkimuksellinen aukko oli ilmeinen. Kunnat halusivat tietoa toimintojen vaikutuksista ja luonteesta eri puolilla Suomea.

Tutkimushanke alkoi toukokuussa 2012. Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkosto Kanuuna käynnisti sisäisen haun, jossa verkostoon tuolloin kuuluvat 24 kuntaa saivat hakea tutkimuskunniksi. 12 hakijan joukosta mukaan valikoitiin viisi kuntaa. Kuntien valinnassa painotettiin jo olemassa olevia yhteistyömuotoja, kuntien kokoa, nuorisotoimen resursseja ja maantieteellistä



sijaintia. Valituksi tulivat jo aiemmin mainitut Hyvinkää, Kokkola, Kuopio, Lahti ja Oulu. Kuntien valinnassa ei arvioitu tehdyn nuorisotyön laatua, vaan pikemminkin sitä, että hankkeesta muovautuu tutkimuksellisesti riittävän eheä kokonaisuus. Huomionarvoista on, että kaikissa valituissa kunnissa koulu ja nuorisotyö olivat kehittäneet pitkään yhteistyötä keskenään. Tutkimuskunnissa perusopetus ja nuorisotyö kuuluvat samaan hallinnolliseen kokonaisuuteen<sup>4</sup>. Tästä voinee päätellä ainakin sen, että kunnan hallinnolliset ratkaisut siitä, minkälaisen toimintojen yhteen nuorisotyö sijoittuu, osaltaan helpottaa tai hankaloittaa yhteistyötä. Useinhan yhteistyön sujuvuus edellyttää myös epävirallisia keskusteluja ja kontakteja. Tutkimuskuntien valinta vaikutti siihen, ettei voitu ottaa kantaa siihen, miten yhteistyö kehittyy, jos nuorisotyö on osa vaikkapa vapaa-aikatoimialaa.

Tutkimussuunnitelmassa määriteltiin neljä tutkittavaa teema-aluetta: nuorten demokratia- ja vaikuttamistoiminta, nuorisotyön oppimisympäristöt, koulun ja nuorisotyön kasvatuskumppanuus ja koulun yhteisöllisyyden vahvistaminen (Siurala, Aho & Suurpää 2012). Tulkitsin demokratia- ja vaikuttamistoiminnan ja yhteisöllisyyden vahvistamisen olevan yhteen kietoutuvia, mutta silti erillisiä osa-alueita, jotka voidaan yhdistää osallisuuden käsitteellä. Osallisuus voidaan jakaa kahtia poliittisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. Poliittisessa osallisuudessa keskitytään edistämään vaikuttamista ja päätöksentekoa, sosiaalisessa osallistumisessa yhteenkuulumista ja yhteisöllisyyttä (Thomas 2007; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012). Osallisuuden poliittisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tukeminen vaatii omanlaisiaan toimenpiteitä.

Nuorten demokratia- ja vaikuttamistoiminnan kehittämisen lähtökohtana olivat kunnissa jo tehdyt kokeilut sekä tutkimuksessa dokumentoidut koulun kehittämisen tarpeet. Myös lasten osallistumisoikeuksia korostava lainsäädäntö ohjaa kiinnostumaan tästä aiheesta. Kansainvälisessä ICCS-vertailussa (*International Civic and Citizenship Education Study*, Nuorten yhteiskunnallisen osaamisen, osallistumisen ja asenteiden tutkimus) Suomi sijoittuu sekä opettajien että oppilaitten vastauksissa merkittävästi kansainvälistä keskiarvoa alemmas kouluosallisuudessa (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 72). Kyseessä on pitkä trendi suomalaisissa kouluissa, sillä vuonna 1999 toteutetussa vastaavia aiheita mitanneessa CIVIC-tutkimuksessa suomalaiset nuoret arvioivat vaikutusmahdollisuutensa vähäisemmiksi kuin eurooppalaiset ikätoverinsa. Suomi sijoittui tuolloinkin kansainvälistä keskiarvoa merkitsevästi heikompien luokkaan. (Suutarinen ym. 2001, 13.)

Myös kouluterveyskyselyn mukaan oppilailla on verrattain rajoitetut mahdollisuudet osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon koulussa ja jos mahdollisuuksia on, ne koskettelevat enemmänkin vapaa-ajan toimintoja kuin koulun tiedolliseen ja taidolliseen tehtävään tai koulun sosiaaliin kehykseen kuuluvia asioita (ks. Junttila-Vitikka ym. 2011; Gellin ym. 2012a). Nuorisotutkimusverkoston Unicefille (Halme & Harinen 2012) ja Opetushallitukselle (Kiilakoski 2012) toteuttamien koulun kokonaisarviointien yhtenä johtopäätöksenä oli, että kouluun olisi luotava nykyisiä rakenteita voimakkaampia, arjessa kantavia osallisuuden tiloja. Tämä lisäisi oppilaiden hyvinvointia.

Selkeimmin osallisuutta työstettiin Kokkolassa, Lahdessa ja Oulussa. Kokkolassa tarkasteltiin oppilaskuntatoiminnan kehittämistä, nuorten vaikutusmahdollisuuksien parantamista koulun arjessa sekä tehtiin kokeiluja, miten koulussa voitaisiin ottaa nuoria mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Lahdessa tutkittiin yhtä koulua esimerkkinä käyttäen, miten koulussa toteuttavat osallisuustoiminnot, kuten oppilaskunta, tukioppilastoiminta ja kestävä kehityksen ohjelma *Vihreä lippu*, toimivat nuorten näkökulmasta. Oulussa tutkittiin nuorten roolin vahvistamista koulua koskevassa päivittäisessä päätöksenteossa sekä uuden, Kastellin alueelle avattavan monitoimitalon, suunnittelussa. Myös Oulussa toteutettiin yhtä koulua koskeva kaikkien yhdeksäsluokkalaisten haastattelukierros siitä, millaisena he näkevät oman osallisuutensa.

*Yhteinen kasvattajuus* -teemaosiossa tarkasteltiin monialaisen yhteistyön mahdollisuuksia kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Eri professioiden yhteisen toiminnan luominen edellyttää myös yhteistä keskustelua sekä yhteisen ammatillisen sanaston rakentamista pitkäjänteisesti. Se edellyttää oppiainerajat ylittävää tarkastelua ja koulun näkemistä yhteisönä. Tutkimuskysymyksinä olivat: *Minkälaisilla edellytyksillä koulu voi muodostaa nuoria tukevan kasvuyhteisön? Mitä hallintokuntien rajat ylittävä kasvattajuus olisi? Minkälainen rooli nuorisotoimella (moniammatillisen verkoston osana) on koulun ilmapiirin ja työkultuurin rakentamisessa?* Kunnista tässä Yhteinen kasvattajuus -teemaosiossa olivat mukana Kokkola, Kuopio, Lahti ja Oulu.

Kuopiossa tutkittiin alakoulussa tehtävää yhteistyötä. Lahdessa tutkittiin koulunuorisotilaa ja nuorisotyöntekijöiden vastaanottoa oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskauden toiselle lukuvuodelle 2013–2014 Lahteen palkattiin kaksi kokopäiväistä nuorisotyöntekijää kahdelle eri yläkoululle. Heidän työnsä muovautumista ja sijoittumista koulupäivän ja koulutyön kokonai-



suuteen tutkittiin. Myös Kokkolassa palkattiin nuorisotyöntekijä koululle, mutta osa-aikaisena. Näin tutkimuksessa voitiin havainnoida kahden eri kunnan ja kolmen eri koulun toimintojen kehittymistä. Oulussa tarkasteltiin kasvatuskumppanuuden rakentumista suunnittelussa sekä käytännönläheisemmin tarkastellen koulua, jossa nuorisotyö ja koulu toimivat kiinteässä yhteistyössä.

*Koulun yhteisöllisyyden vahvistaminen* -teemaosiossa keskityttiin nimenomaan tukemaan osallisuuden sosiaalisia ulottuvuuksia. Tätä voi pitää luontevana lähtökohtana nuorisotyön ja koulun yhteistyölle. Nuoret toimivat koulussa ryhmässä ja joutuvat sopeuttamaan oman toimintansa tämän ryhmän mukaiseksi. Monissa tapauksissa etenkin yläasteella vertaisryhmän merkitys saattaa muuttua aikuiskontaktien merkitystä isommaksi (Paju 2011). Ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen tukee näin paitsi yksittäisen nuoren asemaa, mutta myös vahvistaa kiinnittymistä kouluun ja sen tavoitteisiin.

Hyvinkäällä tutkimuksen kohteiksi otettiin koulun ryhmätykset sekä nuorisopalvelujen järjestämät toiminnalliset ja säännöllisesti toistuvat nuorisotyön järjestämät välituntitoiminnot, *nupavälkät*. Kokkola on nimennyt jokaiselle paikkakunnan koululle kummiohjaajan ja määrittänyt suunnitelmassaan minimitoiminnot, joita kaikissa koulussa tehdään. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten kummiohjaajien toiminta kehittyy ja minkälaisia toimintoja tehdään. Lahdessa tutkittiin yhteisöllisyyden kehittämistä ja kehittymistä lahtelaisen yhtenäiskoulun yläluokilla.

Hankkeessa kehitetyt toiminnot muodostavat monisäikeisen kokonaisuuden. Tätä hankemosaiikkia on hahmotettu taulukossa 1, jossa kootaan hankkeessa tehdyt toiminnot sekä tutkimusaineistot.

Tutkimussuunnitelmassa oli määriteltynä myös *Nuorisotyössä oppiminen ja nuorten uudet oppimisympäristöt* -osa-alue, jonka kattavana ideana oli osoittaa tarkemmin nuorisotyössä tapahtuvan nonformaalin oppimisen merkitystä, sekä pohtia sen kytkeytymistä koulun oppimistavoitteisiin. Käytännössä tämä osa-alue jäi täsmentymättä. (Ks. luku 2.1.3.) Kehittäminen kohdentui edellä kuvattuihin kolmeen osa-alueeseen. On ehkä huomionarvoista, ettei koulun ja nuorisotyön yhteistyö niinkään käsittele oppimista, vaan kohdistuu enemmän koulun yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen, kouluviihtyvyyteen, osallisuuteen tai ryhmäilmiöihin. Nuorisotyöntekijät eivät juuri kuvaa toimintaansa oppimisen käsitteistöä käyttäen, eivätkä opettajatkaan hahmota nuorisotyön merkitystä oppimispuheen kautta. Havainto asettuu kiinnostavaan jännitteeseen erilaisten oppimistutkimusten kanssa, joiden mukaan juuri koulun

Kaupunki	Kehitystoiminnot	Tutkittavat osa-alueet	Kerätyt aineistot
<b>Hyvinkää</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Välituntitoiminnot ja tapahtumat</li> <li>• Yhteisten tavoitteiden asettaminen</li> <li>• Kouluviihtyvyyden tukeminen</li> </ul>	Yhteisöllisyyden vahvistaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työntekijöiden haastattelut</li> <li>• Lomakekysely oppilaille</li> <li>• Kunnan tuottama materiaali</li> <li>• Havaintoaineisto</li> </ul>
<b>Kokkola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osallisuus työmuotona</li> <li>• Koulunuorisotyöntekijän työnkuva</li> <li>• Koulukummien toiminnot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratia- ja vaikuttamistoiminta</li> <li>• Kasvatuskumppanuus</li> <li>• Yhteisöllisyyden vahvistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työntekijöiden haastattelut</li> <li>• Kunnan tuottama materiaali</li> <li>• Havaintoaineisto</li> </ul>
<b>Kuopio</b>	Alakoulu yhteistyö	Yhteisöllisyyden vahvistaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työntekijöiden haastattelut</li> <li>• Kunnan tuottama materiaali</li> <li>• Havaintoaineisto</li> </ul>
<b>Lahti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulunuorisotila</li> <li>• Osallisuus koulussa nuorten kokemana</li> <li>• Koulunuorisotyöntekijän kokeman muutoutuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratia- ja vaikuttamistoiminta</li> <li>• Kasvatuskumppanuus</li> <li>• Yhteisöllisyyden vahvistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työntekijöiden haastattelut</li> <li>• Kunnan tuottama materiaali</li> <li>• Nuorten haastattelut</li> <li>• Havaintoaineisto</li> </ul>
<b>Oulu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteistyö monitoimitalossa (käytäntö ja suunnittelu)</li> <li>• Nuorten kokema osallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratia- ja vaikuttamistoiminta</li> <li>• Kasvatuskumppanuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työntekijöiden haastattelut</li> <li>• Kunnan tuottama materiaali</li> <li>• Nuorten haastattelut</li> <li>• Lomakekysely nuorille</li> <li>• Havaintoaineisto</li> </ul>

Taulukko 1. Hankkeen toiminnot ja aineistot



sisäisen (formaalin) ja koulun ulkopuolisen (nonformaalin ja informaalin) oppimisen väliset yhteydet lisäävät merkitystään ja joiden oletetaan tulevan entistä keskeisemmäksi kehittämisen kohteeksi (Siurala 2012; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012).

Tutkimuskysymykset koskettavat niitä toimintoja, joita koulu ja nuorisotyö yhdessä tekevät. Näitä toimintoja ei voi erottaa taustastaan – siitä, miten koulu toimii ja millaisia ehtoja monialaiselle yhteistyölle koulussa on. Hyvät ja toimivat mallit tehdä yhteistyötä eivät ole olemassa irrallaan historiastaan, tekijöistään tai ympäristöstään. Hyvä käytäntö on sidoksissa taustakontekstiinsa, liikkuu ajassa ja neuvottelee kytköksistään (Arnkil 2009, 328–330). Koulun ja nuorisotyön yhteistyö kiinnittyy esimerkiksi opettajakulttuuriin, yhteistyön historiaan, nuorten tarpeisiin, koulun toimintamalleihin ja vuorovaikutussuhteisiin niin koulun sisällä kuin koulun ja lähiympäristön välillä. Tämän takia tutkimuksessa koulun ja nuorisotyön yhteistyössä on asetettava tutkimusongelmaksi myös selvittää koulun luonnetta, sen kohdentuvuutta nuorten maailmoihin sekä sitä, millä tavalla koulua voidaan kehittää monialaisesti.

## PÄIVITTÄISEEN TOIMINTAKULTTUURIIN VAIKUTTAMINEN

Nuorisotyöntekijän toiminnan myötä kouluun luodaan uudenlainen työnkuva, jollaista siellä ei aiemmin ole ollut. Koulun rakenteet ovat muovautuneet tukemaan siellä olevia entisiä työnkuvia. Rakenteita joudutaan hiomaan, jotta nuorisotyöntekijällä olisi kattavat mahdollisuudet toimia koulussa tehokkaalla tavalla. Tämä on useamman vuoden vievä urakka, johon ryhtyminen vaatii yhteisiä neuvotteluja, tavoitteita ja kieltä.

Koulut kohtaavat paljon uudistuspaineita ja törmäävät monenlaisiin kehittämisehdotuksiin ja vaateisiin. Osa näistä ehdotuksista on epärealistisia, eivätkä ne kohdennu koulun arkeen. Epärealististen ehdotusten tekijät eivät aina ymmärrä, kuinka monimuotoinen ja ristiriitainenkin sosiaalinen instituutio peruskoulu on. (Salminen 2012.) Koulujen kehittämisessä yksi varma keino epäonnistua on tuoda sinne ulkopuolelta jotakin, jota koulu ei kaipaa, ja josta kaikki kokevat heti, että se on vain uudistamista uudistamisen vuoksi (Kiilakoski 2005). **Helena Rajakaltio** kutsuu tämänkaltaista koulujen ylhäältä-alas-kehittämistä teknis-rationaaliseksi lähestymistavaksi. Elleivät kehittämiskohteet ankkuroidu koulujen arkisiin toimintoihin, jää muutos

torsoksi. (Rajakaltio 2014, 20–21.) Koulua ei voi kehittää yhteisönä tuomalla sinne jotakin ulkopuolista, joka ei nivoudu osaksi koulun toimintaa ja joka ei kykene lunastamaan koulussa toimivien luottamusta ja arvostusta. Yksi hankkeen perusviestejä onkin ilmeinen: kouluun ei tulisi luoda uutta ja koulun arkisen toiminnan ulkopuolista hankemuotoista tai hetkellistä toimintaa.

Tehtävänä olisi pikemminkin pyrkiä rakentamaan koulun arki sellaiseksi, että se tukisi nuoria ja kohdentuisi heidän elämäntilanteisiinsa ja yhdessä-oloonsa mahdollisimman hyvin. ”*Ei mittään tommosia keikkahommia, niitä on tehty ihan riittävästi*”, toteaa koulunuorisotyötä pitkään kehittänyt nuorisotyön ammattilainen haastattelussa koulun ja nuorisotyön yhteistyön lähtökohdan. Tämä tietysti edellyttää paitsi yhdessä sovittuja pelisääntöjä, myös koulu-yhteisön halua toimia tähän suuntaan.

Nuorisotyön ja koulun yhteistyön tehtävänä ei siis niinkään ole luoda jotakin uutta, erilaista ja näyttävää, vaan tuoda koulun päivittäiseen toimintakulttuuriin uusia, paremmin nuoria tukevia rakenteita. Arki ja sen parantaminen riittää. Speaktaakkeleja ei tarvita. Tosielämässä, aivan kuten oopperoissakin, aariat vain tekevät tilanteista entistä toivottomampia, muistuttaa suosikkikirjailijani **Kurt Vonnegut** (1998, 128). Aarioiden ja muiden näyttävien, mutta lyhyiden, ohjelmanumeroiden sijaan tarvitaan pitkäkestoisia, systemaattisia ja ennen kaikkea koko koulu-yhteisön jakamia tapoja toimia toisin – keinoja, joiden avulla koulu voi olla enemmän.

## TEOKSEN KULKU

Nuorisotyötä ei ole olemassa ilman nuoria. Eikä kouluakaan. Toiminnan pitäisi vastata nuorten tarpeisiin, vaikka aikuisilla tietysti säilyy kasvatusvastuu ja sitä myötä velvollisuus tehdä nuoria koskevia päätöksiä. Nuorten mielipiteistä lähteminen liikkeelle on siksi luonteva tapa aloittaa koulun ja nuorisotyön yhteistyön esittely. Ensimmäisessä luvussa analysoidaan, mitä kehittämisen kohteita koulussa on nuorten itsensä kuvaamana. Nämä liittyvät nuorten keskinäissuhteisiin, koulun aikuisuhteisiin ja ylipäätään siihen, millainen sosiaalinen ympäristö koulu on.

Koulu ja nuorisotyö ovat tulleet toimeen erikseen pitkään, mutta ovat hakeutuneet yhteistyöhön. Jokin on siis muuttunut, joko koulun käytänteissä, aikuisammattilaisten asenteissa tai molemmissa. Toinen luku käsittelee niitä motiiveja ja odotuksia, joita koulun ja nuorisotyön toimijoilla on yhteistyös-





tä. Motiivit liittyvät nuorten asemaan koulussa, työntekijöiden käsityksiin sekä työorganisaatioon ja lopulta laajemmin koulun toimintakulttuuriin. Jälkimmäinen näköala nostetaan keskeiseksi kysymykseksi koulun ja nuorisotyön – ja miksei laajemmin koko koulun – kehittämisessä. Miten toimia tavalla, joka auttaa muuttamaan koko toimintakulttuuria vuorovaikutteisemmaksi, enemmän ympäristön kanssa kommunikoivaksi sekä lapsia, nuoria ja aikuisia enemmän mukaan ottavaksi?

Yhteistyö saa useita käytännön muotoja eri kunnissa. Kolmas luku tarkastelee niitä käytännön toimenpiteitä, joita nuorisotyö on koulussa tehnyt. Toiminnot on jaettu sen mukaan, mikä niiden kohde on: esimerkiksi yksilö, ryhmä, koko koulu tai vaikka koulun ja alueen suhde. Luvussa arvioidaan eri toimintojen hyötyjä, sekä osoitetaan mahdollisia ongelmakohtia, joita on hyvä pohtia kehitettäessä.

Neljäs luku analysoi yhteistyön edellytyksiä. Yhteistyö edellyttää aikaa keskustelulle, yhteisen kielen selventämistä ja jaettuja tavoitteita. Nämä tavoitteet sijoittuvat koulukulttuuriin, jonka muoto vaikuttaa yhteistyön edellytyksiin. Rehtorin asema pedagogisena johtajana nousee myös keskeiseksi. Viimeisenä onnistumisen ehtona pohditaan sitä, miten nuorisotyö sijoittuu koulun aikajärjestykseen.

On ilmeistä, että koulun ja nuorisotyön yhteistyö tuottaa osallistujien mielestä hyötyjä. Ei kai kukaan olisi kiinnostunut kehittämään toimintaa, jos siinä ei olisi havaittavia, tai ainakin oletettuja, hyötyjä. Näitä eritellään luvussa viisi. Hyödyt jaetaan ryhmädynamiikan tukeen, sukupolvisuhteisiin ja osallisuuden kehittämiseen kouluyhteisössä.

Luvussa kuusi esitellään tapauskuvauksina hankkeen tutkimuskunnissa toteutetut toiminnot. Viimeisessä luvussa seitsemän esitetään tutkimuksen aikana esiin nousseita kehittämisen kohteita, ja kriittisiäkin näkökulmia.

Tutkimuksen metodologinen kuvaus on sijoitettu liitteeksi. Lukija, joka ei välitä tutkimusteknisistä nyansseista tai hankekuvauksista, voi huoletta jättää ne lukematta – sillä ilmankin pärjää. Toisinaan vähemmän riittää.

## VIITTEET

1 Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkostoon kuuluvat jäseninä yli 40 000 asukkaan kunnat. Vuonna 2014 kuntien määrä oli noussut 27 kuntaan. Uusina mukaan olivat tulleet Järvenpää, Nurmijärvi ja Lohja. Tämä kertoo siitä, miten kuntakartta muokkautuu kuntaliitosten myötä uusiksi, ja toisaalta väestön keskittymisestä kasvukeskusten ympärille lähinnä Etelä-Suomeen.

2 Päihdevalistuksen keskeisyyttä koulun ja nuorisotyön yhteistyössä voi myös kummastella ja pohtia, miksi sen oheen ei ole syntynyt vaikkapa seksuaalikasvatukseen, mediakasvatukseen, rauhankasvatukseen, globaalikasvatukseen tai muuhun vastaavaan aihealueeseen syntyvää yhtä syvää yhteistyötä, joka ansaitsisi tulla luotelluksi omaksi työmuodokseen. Valistuksen käsite on myös nuorisotyön yhteydessä tuiki harvinainen. Olisi hankala kuvitella, että nuorisotyö ryhtyisi antamaan seksuaalivalistusta, suvaitsevaisuusvalistusta tai vaikkapa mediavalistusta! Päihdevalistuksen menestystä selittävät (ainakin) seuraavat seikat: päihdevalistuksessa arvopohja ja toimintamallit kytkeytyvät koulun ja nuorisotyön jakamaan terveiden elintapojen edistämiseen, päihdevalistuksella on luonteva paikka koulun opetussuunnitelmassa, päihdepuvet ja valintojen puvet ovat selkeästi tuotteistettu toimintamalli, joka on helppo siirtää ympäristöstä toiseen sekä nuorisotyön enemmän elämyksellisyydestä lähtevät menetelmät voivat tässä yhteydessä täydentää koulun keinovalikoimaa.

3 Hankkeen aikana käytin hyödyksi opinnäytteitä Hakola 2011; Kolehmäinen 2012; Leppä 2012; Aho 2013 sekä Pennanen 2014. Kattava lista koulun ja nuorisotyön yhteistyötä käsittelevistä opinnäytteistä löytyy teoksessa Kolehmäinen & Lahtinen 2014, 82–87.

4 Organisaatiomallit vaihtelevat. Hyvinkäällä nuorisotyö ja perusopetus ovat osa sivistystoimea. Kokkolassa sekä opetus- ja kasvatuslautakunta että kulttuuri- ja nuorisolautakunta ovat osa sivistysalan palvelualueita. Kuopiossa kasvun ja oppimisen palvelualue pitää sisällään perusopetuksen ja nuorisotyön. Lahdessa sekä perusopetus että nuorisotyö ovat osa samaa kokonaisuutta, sivistystoimialaan kuuluvaa Lasten ja nuorten kasvu-vastuualueetta. Oulussa perusopetus ja nuorisotyö ovat osa sivistys- ja kulttuuripalveluja. Näillä on yhteisenä esimiehenä perusopetus- ja nuorisajohtaja. – On kuitenkin korostettava, että näissä kaupungeissa yhteistyötä on ollut olemassa jo pitkään, jo ennen kuin nykyiset organisaatiomallit on luotu. Näin ollen kunnan organisoitumisen tapa ei ole välttämätön ehto toimivan yhteistyön rakentamiselle.



# I

Koulu instituutiona,  
nuorten areenana ja  
kasvuyhteisönä

# I — Koulu instituutiona, nuorten areenana ja kasvuyhteisönä

Koulu on itsestäänselvyys. Kaikilla on suhde kouluun. Jokaisella on siitä mielihyvä. Koulua katsotaan väistämättä läheltä, sisäpiiriläisen näkökulmasta. Juuri siksi sitä on hankala nähdä selvästi. Mitä lähempää jotakin tuijotamme, sitä hankalampi on erottaa hahmoja, kokonaisuuksia, olennaisia piirteitä. Filosofin **Stanley Cavell** on ottanut tämän arkisten itsestäänselvyyksien näkymättömän tai kätkeytyn luonteen ajattelunsa yhdeksi lähtökohdaksi. Hänen mukaansa se, mikä on kaikkein intiimeintä, on kaikkein kauimpana. Se, mille olemme lähi-sukua, on asia, jota tutkimalla selviää oma irrallisuutemme. Cavellin mielestä kasvu lähtee liikkeelle siitä, että kyseenalaistetaan arjen itsestäänselvyksiä, pyritään näkemään tuttu, arkinen ja tavallinen toisin silmin. Välttämättöminä ja muuttumattomina näyttävät asiat on asetettava koetteille. (Cavell 2011, 54–55; ks. Kiilakoski 2013a.) Koulun tapauksessa haastavaa on nähdä niitä monia eri ulottuvuuksia, joita koulu pitää sisällään. Koulun ja nuorisotyön kehittämiseksi eri ulottuvuudet asettavat erilaisia kehittämistarpeita.

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, joka pitää sisällään useita eri tasoja. Koulu on itsestään selvästi oppimisen ja kasvamisen paikka. Tätä ulottuvuutta voidaan kutsua *viralliseksi kouluksi*, joka näyttää opetus suunnitelmien, oppikirjojen, koulutuspolitiikan, opetuksen, arvioinnin tai esimerkiksi opetusmenetelmien kautta (Tolonen 2001; Paju 2011). Se ei ole lähellekään riittävä näkökulma kouluun. Sen ulkopuolelle jää paljon sellaista, mikä on merkityksellistä nuorten kokemuksissa, ja jolla on tietysti kytköksensä myös virallisen koulun mahdollisuuksiin tavoittaa oppimistuloksia.

Virallisen koulun lisäksi koulu on *nuorisokulttuurinen näyttämö*, jossa nuoret kohtaavat jatkuvasti satoja toisia nuoria, joiden katseiden kohteena he ovat, ja joiden läsnäoloon heidän on reagoitava. Koulu onkin erityisellä tavalla vertaislatautunut tila: koulussa kohdattavia nuoria ei voida valita, jolloin tavataan myös sellaisia nuoria, joita vapaa-ajalla haluaa karttaa; koulussa ollaan ennalta rajattuna aikana, jolloin muiden nuorten seurassa olon aika on itsestään riippumaton; koulussa on tultava osaksi ryhmää, jonka muotoutumiseen ei voida vaikuttaa; koulussa on neuvoteltava tai kamppailtava asemansa osana

koulun nuorten välisiä hierarkioita tai arvojärjestyksiä; monet ystävyys-suhteet kiinnittyvät kouluun, ja saattavat kestää läpi elämänkaaren (Kiilakoski 2012a). Koulu on nuorisokulttuurinen tila tavalla, joka poikkeaa kaikista muista tiloista. Silti koulusta puhuttaessa nuorten ryhmätoiminnan merkitys saattaa jäädä paitsioon (Hoikkala & Paju 2013, 235) ja huomio voi keskittyä pelkästään viralliseen kouluun.

Virallisen koulun ja nuorisokulttuurisen areenan ohella koulussa on myös paljon *sukupolvien välistä* vuorovaikutusta, joka ei palaudu pelkästään viralliseen kouluun. Ensimmäiseksi koulu on tai sen tulisi olla *demokraattinen pienoisyhteisö*, jossa nuoret oppivat tiedollisesti ja kokemuksellisesti sitä, millaista on toimia demokraattisessa ympäristössä. Tämä ulottuvuus ei tyhjene oppilaskuntaan tai sen hallitukseen, vaikka oppilaskuntatoiminta onkin yksi osa kouludemokratian kehittämistä.

Toiseksi koulu on paikka, jossa nuoret monella tapaa kohtaavat *palvelujärjestelmän*. Koulussa hyvinvointiyhteiskunta kohtaa nuorten maailmat koululääkärien, terveydenhoitajien, koulupsykologien, kuraattorien, psykikareiden ja mentorien, koulunkäynnin ohjaajien ja tietysti myös koulunuorisotyöntekijöiden hahmoissa. Näiden palvelujen laatu ja saatavuus luovat koulukulttuuria, mutta vaikuttavat myös laajemmin nuorten näkemyksiin siitä, miten hyvinvointiyhteiskunta pitää heistä huolta.

Kolmanneksi koulua voi tarkastella myös *kasvuyhteisönä*, joka toiminnallaan tukee nuoria. Olennaista on huomata, ettei yhteisötason toimintaa voida palauttaa pelkästään yksilöiden toiminnaksi. Vaikka koulussa toimivat aikuiset korostaisivat, etteivät he halua kasvattaa, koululla on silti yhteisönä kasvattavia vaikutuksia. (ks. Gellin ym. 2012.)

Koulu on enemmän kuin usein havaitaan tai halutaan nähdä. Vahvana *instituutiona* siellä vallitsevat omat, muista toisinaan poikkeavat lainalaisuudet. Se on paikka, jossa nuoret oppivat *yksilötasolla* ja jossa heitä arvioidaan yksilöinä. Se on myös nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen, *ryhmätason ja nuorisokulttuurisen tason*, areena. Lisäksi koulussa on paljon sukupolvien välistä vuorovaikutusta, jolla on merkitystä nuorille. Koulua tuleekin tarkastella myös *yhteisötasolla*, jota ei voida pienentää ainoastaan yksilöiden väliseen toimintaan. Kahden jälkimmäisen tason vuoksi esimerkiksi pelkästään opettajien toimintaa tai nuorten toimintaa analysoivat tekstit eivät tavoita kaikkea koulusta. Eri tasojen toimintojen erittelemine on tärkeää, kun kehitetään koulun ja nuorisotyön yhteistyötä. Nuorisotyön yhtenä vahvuutena on pidetty sitä, että se osaa tarkastella nuorten elämää kokonaisuutena, eikä se palastele



sitä ammatillisen toiminnan ohuiksi siivuiksi (Siurala 2012, 108). Jos tätä vahvuutta pyritään edistämään myös koulussa, on tunnettava niitä eri tasoja, joissa nuoret koulussa toimivat, ja mietittävä, mihin näistä kannattaa suunnata väistämässä rajallisia kehittämisresursseja.

Tässä luvussa eritellään koulua nuorten toimintaympäristönä. Luku perustuu tutkimuksen aikana kerättyihin nuorten haastattelujen (N=27) analyysihin sekä näiden pohjalta kouluissa käytyihin keskusteluihin (ks. tarkemmin liite 1). Luku alkaa tarkastelemalla kouluinstituutiota nuorten kokemuksen näkökulmasta. Sen jälkeen eritellään sekä nuorten välistä että sukupolvien välistä vuorovaikutusta koulussa. Luvun lopussa eritellään koulun yhteisötason prosesseja osallisuuden ja kasvuyhteisön näkökulmasta. Lopussa käsitellään, miten nuorten arki kohtaa instituution toimintakulttuurin.

### 1.1. INSTITUUTION ARKI

Mitä kouluissa oikeastaan tapahtuu? Mitä on koulujen päivittäinen arki? Peruskoulun aloittaa joukko lapsia, ja päästötodistuksen saa joukko nuoria, osa heistä jo varsin aikuismaisia. Matkan varrella on karttunut koko joukko tietoa, taitoa ja asenteita. Näiden ohella he ovat eläneet koulussa arkeaan ja kasvaneet instituution mukana. Klassikon aseman saanut **Philip Jackson** (1969) nimesi tunnetuimman teoksensa otsikolla *Life in Class Rooms*, elämää luokkahuoneissa. Teos on etnografinen tutkimus koulun arjesta. Etnografialle tyypilliseen tapaan Jackson osoittaa teoksessa, että koulun arki kätkee alleen monia sellaisia asioita, joista vaietaan. Se kätkee myös asioita, jotka tiedetään, mutta joihin ei kiinnitetä huomiota. Jackson esittelee tekstissään ensimmäistä kertaa piilo-opetussuunnitelman käsitteen. Hän loi käsitteen selittääkseen sitä, että opettajien työajasta itse asiassa kuluu paljon aikaa sellaisiin asioihin, joita ei mainita koulun opetussuunnitelmassa, mutta jotka ovat tärkeitä instituution arjen sujumisen kannalta. Tällaisia ovat esimerkiksi vaatimus istua hiljaa ja kontrolloida itseään motorisesti – olla liikkumatta ja hälisemättä.

Jacksonin oivalluksena oli tutkia koulun tavallisuutta, niitä minuuotteja yksittäisessä koulussa, jotka muistuttavat minuuotteja miljoonissa muissa kouluissa. Instituutiolla on omat lainalaisuutensa. Jackson nimesi teoksensa ensimmäisen luvun otsikolla päivittäiseksi puurtamiseksi (*Daily Grind*). Kielikuva on onnistunut, sillä koulussa on kyse samankaltaisten toimintojen toistamisesta samassa aikajärjestyksessä. Koulu tuottaa aivan omanlaisensa sosiaalisen järjestyksen.

Kouluun mennään aamulla määrättyyn aikaan, käydään oppitunnilla, mennään välitunnille, mennään oppitunnille, sitten välitunnille. Syödään. Tämä jälkeen mennään oppitunnille, jonka jälkeen välitunnille. Tämä mylly pyörii läpi vuoden suunnilleen samanlaisena. Jackson kutsui koulun toimintoja *rituaalisiksi ja syklisiksi*, millä hän tarkoitti sitä, että koulussa toimitetaan samoja lukujärjestyksen mukaisia toimintoja samassa järjestyksessä. Lisäksi hän kiinnitti huomiota siihen, että koulussa on oltava osa joukkoa, on toimittava ennalta määritetyn järjestyksen mukaisesti ja että koulussa valta-asetelmat oppilaiden ja opettajien välillä ovat selkeitä. Osa säännöistä on ilmaistu, osa taas tulee ilmi siitä tavasta, miten koulu toimii. Jackson kirjoittaa, että koulun toiminnot ”*suoritetaan melko hyvin määriteltyjen sääntöjen mukaan, ja opiskelijoiden oletetaan tuntevan ja tottelevan näitä sääntöjä*” (Jackson 1990, 8). **Tuula Gordon** ja **Elina Lahelma** ovat kutsuneet tätä kykyä tuntea säännöt ja noudattaa niitä ammattitaitoisen oppilaan rooliksi (Lahelma & Gordon 1997). Nuorten tehtävänä on koulussa oppia oppilaaksi. Heidän on sijoituttava instituution arkeen ja löydettävä oma paikkansa sieltä.

Jacksonin kuvaama päivittäinen rutiini, aherrus, jokapäiväinen tahkoaminen muistuttaa nuorisotutkija **Petri Pajun** huomioita suomalaisesta yläkoulusta. Hän kirjoittaa, että myös suomalaisessa koulussa rituaalinomainen suorittaminen on vallalla. Kouluinstituutiolla on omat lokeronsa, joihin toiminnot sijoittuvat. Pajun (2011, 246) mukaan ”*suorittaminen ja työkon-sensus ovat perustila, josta lähdetään ja johon palataan*”. Koulussa pakerretaan oppitunneilla, mennään välitunneille ja mukaudutaan järjestykseen, jota koulu edellyttää. Tällaisenaan koulu kykenee hoitamaan massamuotoisen tehtävänsä, antamaan tarvittavan peruskoulutuksen isolle joukolle nuoria yhdellä kertaa ja samantahtisesti. Tämä ei ole niinkään koulukritiikkiä, kuin sen analyysia, miten koulu voi toimia koko ikäluokkaan kohdistuvana oppimisympäristönä.

Koulun vahvat institutionaaliset puitteet merkitsevät sitä, että monet toiminnan kehykset ovat jo valmiiksi olemassa. Kouluun sijoittuvat nuorisotyön projektit, olivatpa ne järjestöjen tai kunnallisen nuorisotyön tekemiä, joutuvat huomioimaan sen, missä määrin nuoret voivat ylipäänsä vaikuttaa koulun toimintaan ja miltä osin heidän on vain mukauduttava koulua leimaaviin käytännön seikkoihin, kuten ennalta annettuun lukujärjestykseen. Koulu rajoittaa toiminta-avaruutta ja yksilön mahdollisuudet ohjata toimintaansa kohtaavat tuntien ja välituntien pakkotahtisuuden. Tämä heijastuu myös nuorten näkemyksiin siitä, paljonko heillä on mahdollisuus vaikuttaa kouluun.





No ainaki yläasteella on paljo vapaampaa ku ala-asteella. Mutta... ei ny hirveen vapaata, ku on kaikki että kello soi, nyt mennään tunnille, ja heti ku päästään tunnilta, mennään välitunnille ja sitte on niinku kymmenen minuutin tauko.

Ja taas tunnille tai tälleen.

(Nuori\*)

*\*Sitaatti on peräisin Sirkku Kotilaisen ja Katriina Siivosen keräämästä Myrskyhaastatteluaineistosta (Siivonen & Kotilainen 2011)*

Ammattitaitoisen oppilaan roolissaan nuoret osaavat suunnistaa koulussa, mukautua aikajärjestykseen ja toimia siinä. Kun nuorisotyö sijoittuu osaksi koulun toimintaa, kohtaa se väistämättä myös tämän institutionaalisen kehyksen ja siihen liittyvät lainalaisuudet. Koulu määrittää myös ajan institutionaalisesti: koulutunneiksi, viikoiksi, lukukausiksi ja päiviksi. Toisaalta aika, kello ja lukujärjestys määrittävät myös koulua, ja vaikuttavat siihen, miten instituutio toimii. (Hoikkala & Paju 2013, 30–32.) Koulu tuottaa koko rakennukseen ja siinä olemiseen tunnun siitä, että kyseessä on vahva instituutio. Silloin, kun koulupäivä loppuu, halutaan irtautua koulusta ja sen institutionaalisesta järjestyksestä. Siksi nuoria voi olla hankala innostaa mukaan toimintaan kouluajan jälkeen, vaikka toiminta itsessään olisikin hauskaa.

Kun koulut loppuu, niin silloin yleensä halutaan mennä kotiin.

Ei jaksa jäädä kouluun.

(Nuori)

Koulun ja nuorisotyön yhteistyötä suunniteltaessa joudutaan samalla miettimään, millä ehdoin nuorisotyö tulee osaksi koulun institutionaalista järjestystä.

## 1.2. NUORTEN VÄLISET SUHTEET

Koulu arvostelee oppilaat yksilöinä. Käytännössä myös monet koulussa toimivat tukitoiminnot oppilashuollosta erityisopetukseen annetaan yksilösubjekteille. Oppilaat on koulun toiminnassa erotettu toisistaan yksilöiksi, joiden oppimista, tai laajemmin kehitystä, seurataan, tuetaan ja arvioidaan. *Ryhmätason* prosesseja hyödynnetään koululla verrattain vähän. Itse asiassa voi väittää, ettei ryhmätasoa välttämättä ymmärretä koulussa täysin. Kriittisen näkökulman mukaan ryhmä näyttäytyy koulussa passiivisena ja jollakin tapaa koteloituneena. Ryhmä on

paikka, johon yksilö säilötään oppimisen ajaksi. Ryhmätasoa ei hyödynnetä opetuksessa, vaikka siihen kytkettyisi paljon potentiaalia. (Kallas, Nikkola & Rähkä 2013, 32; myös Kuivakangas 2011.) Oppilaille yhdessä muiden kanssa toimiminen näyttäytyy kiinnostavana toimintana, joka rikkoo yksilökeskeisen ja passiiviselta tuntuvan opiskelun. Tällöin opettaja ei johda oppimisprosessia ja säätele sitä oman aikataulunsa mukaan, vaan oppilailla on mahdollisuus säätää tahti oman oppimisensa ja toimintansa tasoiseksi.

Tomi: Millon teillä on kaikkein mukavinta?

Nuori 1: No sillon kun on semmoset mukavat tunnrit ja tuntuu että saa tehdä omaa, sellasta oma-alotteista saadaan tehdä yhteistyötä ja...

Nuori 2: Koneella jotakin paritöitä, esitelmiä.

Tomi: Saa mennä omaan tahtiin ja tehdä muiden kanssa?

Nuori 2: Niin.

Tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella tällainen toimintamalli ei ole järin yleinen, vaan oppitunnin kuva muotoutuu enemmänkin opettaja-johtoisen perinteisen toimintatavan varaan. Tällaisenaan tutkittavat koulut sijoittuvat osaksi suomalaista koulukulttuuria, jossa opetuksen vallitsevana muotona asemansa on säilyttänyt opettajajohtoinen toimintatapa, jossa oppilaat tuijottavat rivissä toistensa niskoja, ensimmäistä penkkiriviä tietysti lukuun laskematta. Erilaisten ryhmää hyödyntävien, yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöönotto on ollut hidasta. (Saloviita 2006, 19–23.) Tämän seurauksena oppilaiden ryhmätyöosaaminen ei välttämättä kehity koulussa, minkä myös tutkimukseen osallistuneet opettajat nostavat kehittämisen kohteeksi.

Et sen havainnoiminen et voi vaihtaa rooleja, tai tekemistä ryhmässä, niin kyllä sitä vois ihan enemmän ottaa oppilaiden kanssa, et niillä avautus ne näkökulmat vähän eri näkövinkkelistä myöski. Et sitä ei varmaan ihan riittävästi käytetä, vaikka luokanopetuksessaki ja aineenopetuksessa paljon sen tyyppistä toimintamallia on. (Opettaja)

Kysymys ryhmistä ei tietenkään ole pelkästään opetusmenetelmällinen tai luokkahuoneeseen rajoittuva. Pikemminkin siinä on kysymys koko koulunkäymistä leimaavasta asiasta. Nuorille koulussa oleminen on ryhmässä olemista. Välitön viiteryhmä on oma luokka, jossa vietetään iso osa koko kouluaikaa. Luokka on poikkeuksellinen ryhmä, sillä oma luokka etenkin yläkoulussa määräytyy



ulkoapäin. Luokan toimintakyky määrittää myös sitä, minkälaisia rooleja tai toimijuutta nuoret voivat ryhmässä saada. Oppilaiden on luokassaan opittava tulemaan toimeen erilaisten nuorten kanssa, hyväksyttävä ja siedettävä heidän käyttäytymistään. Luokan jäseneksi tuleminen onkin oppimisprosessi, jossa on oltava sinut myös sellaisten nuorten kanssa, jotka eivät miellytä.

Tom: Osaaks sä sanoa, että kun te menitte seiskalle, tunsitteks te toisenne aikasemmin?

Nuori 2: Joo. Mä tunsin meidän kaikki luokkalaiset.

Nuori 1: Mä en, ite mä en tuntenu ku kaks tyyppiä, eiku kolme tyyppiä meidän luokalta. Mutta nythän mulla on aika paljon siellä kavereita sieltä meidän luokalta, et silleen mä en koe ketään, että mä vihaan tota. Esimerkiks se häirikkö, kuka aina ärsyttää siellä kaikkia, niin ei mulla oo silleen mitään sitä vastaan, et se ärsyttää silloin kun se ärsyttää, mut osaa se olla mukavakin. Että mulle on ihan sama, minkälainen se ihminen on, et jos se ei petä mun luottamusta ja sillai, että se ihan tahalteen koko ajan ärsyttää, niin kyllä mä sit voin sen kans olla.

Koululuokan ohella koulussa kohdataan koko joukko muita nuoria. Välitunneilla ja muilla oppituntien ulkopuolisilla ajoilla oppilaiden on erityisesti yläkoulussa haettava omaa paikkaansa kaverisuhteissa ja oppilaskulttuurin sosiaalisessa järjestyksessä. (Ollikainen 2011.) Yläkoulussa on luotava suhteita sekä itseä vanhempiin että nuorempiin lapsiin ja nuoriin. Vertaisryhmän jäseneksi on tultava ja sen jäsenenä on oltava. Koulussa tämä suhde on yleensä enemmän tai vähemmän pakollisesti ratkaistava, sillä koulusta ei juuri voi vetäytyä, vaan on totuttava työskentelemään vahvasti vertaisryhmälähtöisessä tilassa. Koulualueelta ei saa poistua, mikä merkitsee, että nuoren on vietettävä koulupäivä vahvasti tietoisena suhteestaan muihin nuoriin. Arki rakentaa näitä suhteita, ja toisaalta arki rakentuu niiden varassa.

Se, millaisiin ryhmiin nuori kuuluu tai saa kuulua, ohjaa myös sitä, miten nuori pystyy toimimaan koulussa. Ryhmätaso on jossakin määrin irrallinen virallisesta koulusta, opetuksesta ja oppimisesta (Hoikkala & Paju 2013). Voi olla, että koulussa pyritään jättämään tämä taso nuorille ja luottamaan siihen, että asiat lutviutuvat jollakin tapaa. Olennaista on kuitenkin huomata, että viihtymisen lisäksi ryhmätasolla säädellään nuorten toimintamahdollisuuksia. Koulussa käydään monenlaisia neuvotteluja siitä, millaista tilaa mitkäkin nuoret saavat tietyissä tilanteissa ottaa. Nuorisotutkija **Anne-Mari Souto** (2011, 29) on kutsunut näitä tilanteita arkisen kuulumisen ja osallistumisen

*rajankäynneiksi.* Rajankäynnin käsite kiinnittää varsin kouriintuntuvasti huomiota siihen, että toimintamahdollisuudet ovat säädelyjä eri tavoin niin tilassa kuin toiminnassa. Yksinäinen nuori, joka ”*vaan seisoskelee, kattoo mitä muut tekee*” tai ”*vaeltelee ympäri pihaa ja katselee*” kokee kouluympäristön toisella tavalla kuin nuoret, jotka ovat toiminnan keskiössä.

Nuorten erilaiset toimintamahdollisuudet tulevat varsin selkeästi näkyviin niillä vierailuilla, joita hankkeen aikana tein.

Välitunneilla osa nuorista keskustelee kovaäänisesti ja tulee ruokautunnilta toisia nuoria halailen. He kävelevät keskellä käytävää. Toiset nuoret kulkevat yksin käytävän vieriä. He välttävät katsomasta toisia nuoria silmiin ja vaikuttavat tuijottavan enemmän omaa kainaloaan. (Kenttämuistutukset)

Tämä on selkeä kuva tilassa siitä, mitä tarkoittaa, että osalla nuorista on muita enemmän toimintamahdollisuuksia. Toiset kävelevät keskellä, toiset laidalla. Toiset ovat suosittuja ja heille koulussa on paljon tilaa. Toiset ovat suosiojärjestyksen ala-askelmilla ja heidän toimintansa on rajoitettua. Siksi kouluissa tulisi painottaa nykyistä enemmän ryhmätoimintoja. Opiskelun ohella asema ryhmässä leimaa myös oppilaiden kykyä toimia ja olla tilassa. Toimivassa oppimisympäristössä edistetään kenen tahansa mahdollisuutta olla toimija. Tämän takia ryhmätoimintaa tulisi tukea ja saada ryhmät toimimaan siten, että mahdollisimman monella nuorella olisi tilaisuus kokea olevansa hyväksytyt yhteisössään, jossa hän käy viikosta ja vuodesta toiseen.

Nuorten väliset suhteet heijastuvat koulussa moneen asiaan. Negatiivisimmillaan ne näyttävät kiusaamisena ja ulossulkemisena, lievemmässä muodossaan tunteena siitä, että on arvioitava ja toisten nuorten katseen alaisena. Esimerkiksi ulkonäköpaineet välittyvät juuri toisten nuorten kautta. Nuorten kulttuurit koulussa voivat aiheuttaa samankaltaisuuden vaadetta, jossa nuorten on muistutettava mahdollisimman paljon muita (Kiilakoski 2012a). Tämä vaade voi kääntyä normiksi, jota ylläpidetään nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen kautta ja jota pyritään ylläpitämään toisia nuoria kontrolloimalla. Nuorten välisen vuorovaikutuksen ongelmien huomaaminen ei ole ulkopuolisille helppoa. Koulun aikuisnäkökulmasta asian tekee hankalaksi se, että ulospäin tilanteet voivat näyttäytyä pienimuotoisina, mutta nuoret saattavat itse kokea ne vahvasti. Ne saattavat ”*satuttaa ihan sikana*”.



Nuori 2: No kyllä se läppäkin saattaa satuttaa, jos se on huonoista asioista, semmoista asioista jotka oikeesti sattuu. Ja sit just se, et no okei, jos nyt vaikka muakin haukuttais, esimerkiksi mun tyyliä tai vaatteita, niin en mä ottas sitä itteeni, koska kaikki nyt pukeutuu ja pitää semmosta tyyliä kun haluaa, mut sit jos haukutaan semmosista asioista, mille ei ite voi mitään, just joku, kasvonpiirteet tai jotain, niin sen on pakko ottaa tunteisiin, koska se on sellanen asia, mille ei voi mitään. Tyyliä ja kaikkee voi muuttaa, mutta se jotenkin aina laskee itsetuntoo, kun joku sanoo jostain sellasesta, mille ei voi mitään.

Nuori 1: Toi on ihan totta. Et itekin jos mua joku haukkuu esim hiuksista, koska en mä voi sille mitään, et mulla on tässä kolmen neljän vuoden aikana, mulla on ruennu kihartuun hiukset, et mulla oli aikasemmin suorat, niin se satuttaa ihan sikana, jos joku tulee huuteleen hiuksista tai jostain tollasist, koska en mä voi näille mitään ja toisekseen en mä jaksa joka aamu suoristaa kahta tuntii näitä, ihan turhaan.

Nuorten välisiä suhteita ei ole kuitenkaan syytä tarkastella vain ongelmana, vaan aina myös monenlaisen hyvinvoinnin lähteenä. Toisten nuorten seura on vahvuus, joka saa jaksamaan koulussa, ja jota kautta koko instituutio näyttäytyy mukavampana paikkana. Siksi ryhmätoiminnan tukea ei kannata nähdä vain kiusaamisen torjuntana tai opiskelun tukena, vaan laajemmin kouluhyvinvoinnista huolehtimisena, sen turvaamisena, että koulu näyttäytyy miellyttävänä paikkana, jossa kokee olevansa hyväksyty. Ei ehkä olekaan ihme, että koulun ja nuorisotyön yhteistyössä ryhmäprosessien tuki on monella tapaa keskiössä. Ryhmän hyväksyttynä jäsenenä koulunkäynti maistuu. Tällöin motivaatio tulla kouluun ja olla siellä on kunnossa. Toisten nuorten seura, kaverit ja yhdessäolo, on keskeinen osa kouluviihtyvyyttä ja jäsenyyttä koulu yhteisössä.

Et sinänsä silleen kun miettii, niin se asia on aika tärkeätä, et tulee hyvällä mielellä kouluun. Et ei haittaa, vaikka tulee aamulla kiire, kuhan vaan kerkiää kouluun, että näkee kavereita.  
(Nuori)

### 1.3. NUORTEN JA AIKUISTEN VÄLISET SUHTEET

Koulun sukupolvirakenne perustuu siihen, että jokseenkin suppea aikuisten ryhmä saa koulutettua verrattain ison joukon nuoria. Instituutio määrittää jäsenilleen roolit, joiden varassa toiminta kehittyy. Koulussa odotetaan nou-

datettavan ennalta sovittuja ja pysyviä rooleja. Koulussa toimivat ihmiset joutuvat sovittamaan omaa toimintaansa suhteessa rooliinsa. Koulussa toimivien aikuisten asema on monella tapaa säädelty. Erityisesti opettajien työn virallista puolta, opetusta, on raamitettu huolellisesti.

Opettajan työn epävirallista puolta, kohtaamista tai kohtaamattomuutta nuorten kanssa, on taas otettu haltuun tutkimuksessa vähemmän. Jotkut opettajat yrittävät karsia epävirallisen vuorovaikutuksen työssään vähälle. Karkeimmillaan ajatellen voidaan lähteä siitä, että opettajan tehtävä on vain opettaa. Oppilaiden tehtävä on kuunnella ja puhua, kun heiltä kysytään. (Terva-Aho & Mäenpää 2013, 136-137.) Tällöin opettajan kannalta merkityksellinen toiminta rajautuisi luokkahuoneeseen ja oppituntien ajalle. Muun sosiaalisen vuorovaikutuksen hoitaminen koulussa olisi jonkun muun tehtävä. Tällöin kohtaamiset nuorten ja aikuisten välillä rakentuvat viralliseksi ja ohuiksi. Opettaja toimii auktoriteettiasemansa varassa. Perinteisen, opettajajohtoisen koulun tapa kommunikoida on välineellinen ja ongelmat nähdään yksilön, ei oppimisympäristön aiheuttamina. (Naukkarinen 2000). Jos opettajan mielikuva ihanteellisesta opettajuudesta rakentuu tilanteiden hallinnalle ja oppilaiden käytöksen muuttamiselle, voi nuorten kohtaaminen olla hankalaa (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 39).

Luottamus koulussa rakentuu vastavuoroisuudelle, yhdessä tekemisille ja kohtaamisille. Opettajien ja nuorten välejä voi kuvata kahdesta näkökulmasta. Toisaalta nuoret lähestyvät opettajaa institutionaalisen roolin kautta. Opettaja näyttäytyy tällöin virallisen tahon edustajana ja hänen oletetaan osaavan opettaa luotettavalla ja ennustettavalla tavalla (Raatikainen 2010.) Toimivat roolit ja koulun toistuvat rituaalinomaiset käytänteet voivat tuottaa turvallisuutta ja ovat yksi ulottuvuus siitä, millä tavalla toimivat suhteet nuorten ja aikuisten välillä rakentuvat. Opettajan institutionaalisen roolin ylläpitäminen voi olla nuorten näkökulmasta myös turvallisuuskysymys (Gellin ym. 2012, 126–127) – kokemus ja luottamus opettajan ammatilliseen osaamiseen luovat pohjaa kouluyhteisölle.

Opettajan institutionaalisen roolin ylläpitäminen asettuu nuoren tarkastelussa hauskaan ristiriitaan koulun fyysisen ympäristön kanssa. Vaikka koulu fyysisenä ympäristönä herättäisi nuorelle miellelyhtymiä sairaalamaailmasta, on koulun sisäinen toiminta hoivayhteisöstä poikkeavaa. Nuoren huomiossa juuri institutionaalinen rooli vakiintuneine käytänteineen ja jokatuntisine toistuvine rituaaleineen rakentaa turvallisuutta ja toimii esimerkkinä kuntoituksesta:



Siis kun mä tulin tänne kouluun, niin mä luulin, et tää on sairaala, et kun mä katoin ulkoa, mä luulin, et tää on sairaala, et oonks mä oikees paikassa. No sitten toisaalt kaikki se, että täällä on jotenkin niin semmoset, et opettajat kunnioittaa oppilaita ja oppilaat opettajii paljon enemmän, et se riittää jo, et noustaan tunnin alus seisomaan ja sanotaan päivää tai näin, ja sit vasta saa istuu, kun opettaja antaa luvan.

(Nuori)

Opettajan on siis kyettävä olemaan institutionaalisessa roolissaan luotettavalla tavalla. Toisaalta pelkkä institutionaaliseen rooliin nojaaminen ei välttämättä riitä nuorille. Opettajan on oltava asiantunteva ja pätevä, mutta opettajien on kyettävä myös olemaan lähellä nuorten maailmaa. Nuoret toivovat opettajan myös olevan helposti lähestyttävä, rento. (Raatikainen 2010, 159.) Tämä edellyttää opettajalta kykyä saada opetus toimimaan ja turvata työrauha, mutta myös kohtaamisen taitoa ja valmiutta olla lähellä nuorten maailmaa. Nuorten tunne siitä, että he kuuluvat osaksi kouluyhteisöä ja että heillä on hyviä ihmissuhteita, ovat nuorten arvostamia seikkoja koulussa (Aaltonen 2011, 491). Opettajien olisi siksi osattava lähestyä nuoria myös ammattiroolin ulkopuolella, mutta kuitenkin samalla ammatillisen auktoriteetin säilyttäen.

Haastatteluissa nuoret osoittavat pystyvänsä jakamaan opettajia verrattain tarkasti sen mukaan, missä määrin opettajilla on osaamista, halua tai aikaa lähestyä nuoria. Yksi tapa käsitteellistää asioita nuorten näkökulmasta on tarkastella, ovatko opettajat *rentoja* vai *kireitä*. Kireät opettajat pysyvät verrattain lähellä institutionaalista rooliaan ja välttävät tilanteita, joissa he kohtaisivat nuoria. Rennot opettajat taas uskaltavat asettaa oman ammatillisen otteensa koetteille. Rennoille opettajille voi myös kertoa huoliaan, jos nuorilla on tarvetta aikuiskontaktiin.

Tomi. Montako opettajaa täällä on sellasia, joille teidän mielestä ois helppo puhua, jos ois mielessä jotain sellasta vähän hankalampaa asiaa?

Nuori 1: No kyl tääl on ainakin joku kolme opettajaa, joitten kanssa...

Nuori 2: Kolme neljä, riippuu vähän. Toisista opettajista ei tiedä, koska ne on vilitunneilla silleen, et ne vaan äkkiä lähtee ja yrittää olla mahdollisimman hiljaa.

Tomi: Mut muutama joka tapauksessa.

Nuori 1: Joo.

Tomi: Onks ne samoja opettajia, jotka on silleen sitten rentoja?

Nuori 1: Joo.

Nuori 2: On ne, että ei kauheen usein niiden, jotka on vähän kirempiä ja, niin ei niille oikein viitti jäädä edes juttelemaan, haluu vaan äkkii pois sieltä luokasta, ettei mitään lisähommaa tuu.

Nuoret valitsevat aikuiset, joihin he ovat kontaktissa. Kouluhyvinvoinnin kannalta on keskeistä, että nuorilla on ympärillään aikuisia, joiden puoleen he voivat kääntyä ja joille he voivat puhua hankalammista asioista. Voikin ajatella, että tällaisten suhteiden ylläpitäminen on tärkeä osa yhteisöllistä hyvinvointia, jota vuoden 2013 *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki* korostaa. Kun koulun toimintakulttuuria kehitetään yhteisöllisen hyvinvoinnin suuntaan, on nuorten ja koulussa olevien aikuisten välisten suhteiden vahvistaminen ja tukeminen keskeinen osa tätä toimintaa.

Luotettavien ja turvalliseksi koettujen aikuissuhteiden edistäminen ei koulussa tietenkään rajoitu vain opettajiin, vaan ulottuu myös moniin muihin koulussa toimiviin aikuisiin. Nuoret mainitsevat esimerkiksi keittäjien, kuraattorien, nuorisotyöntekijöiden tai avustajien olevan merkittäviä aikuisia. Koulussa olevien aikuissuhteiden kehittäminen ja kehittyminen on koko koulu yhteisössä toimivien asia. Kuten seuraavassa haastattelussa ilmenee, aikuissuhteet rakentuvat eri nuorten kokemuksessa erilaisiksi. Tätä voi pitää perusteluna sille, että koulussa olisi hyvä olla monessa eri roolissa toimivia aikuisia.

Tomi. Kuinka monta opettajaa täällä teidän mielestä on sellasia, joille on helppo puhua?

Nuori 2: Yks.

Nuori 1: No mun mielestä täällä on, kun mähän oon ollu täällä vähän kauemmin aikaa, niin on tullu vastaan ainakin kolme, jos ei enemmänkin.

Nuori 2: Mulla on tullu yks. Ja sitten yks avustaja.

Nuori 1: Et enimmäkseen, jos on sellasia vakavampia asioita, mistä ei voi kaverit kans puhua, niin sellasia ei oo kyl ollu, mut sit vois kyllä mennä opettajalle kertoon siitä. Et on niitä ihan tarpeeks paljon.

Nuori 2: Niin, uskonnon opettaja, niin sille yleensä kerrotaan aina kaikki, ja sitte yhelle avustajalle ja sit terkalle tai kuraattorille.

Koulussa työskenteleville aikuisille asettuu paine toimia yhtä lailla omassa ammattiroolissaan ennustettavalla ja ammatillisella tavalla, ja toisaalta olla luotettava, lähellä oleva ja kohtaava toimija. Nuoret arvostavat opettajia, jotka kykenevät yhdistämään nämä vaateet. Heidän on siis hivenen paradoksaalisesti





oltava *rentoja kurinpitäjiä*, jotka samalla osaavat asettua osaksi koulun institutionaalisen järjestyksen heille takomaa paikkaa ja jotka samalla pystyvät kohtaamaan nuoria yksilöinä ja ryhmänä (Hoikkala & Paju 2013, 188–199).

Koulun aikuissuhteilla on merkitystä koulumenestykselle (Kiilakoski 2012a), luottamukselle ja kouluviihtyvyydelle. Oppilaille tuntuu siitä, että opettajaan voi luottaa ja että hänelle voi uskoa asioita, on tärkeitä koulun turvallisuuskokemuksia. Erityisopettaja kertoo tarinaansa (Cantell 2010, 142) toimivan vuorovaikutuksen merkityksestä.

Avainkysymys on ehkä sittenkin se, onko opettaja valmis olemaan ihminen ja paljastamaan itsensä oppilailleen. Hyvin opettajamaisen roolin takaa on vaikeampi koskettaa sydämiä.

(Erityisopettaja; Cantell 2010)

Opettajamaisella roolilla Cantellin kirjaan kirjoittanut erityisopettaja viitanee tiukkaan pysyttelemiseen institutionaalisen aseman puitteissa ja nuorten maailman kohtaamisen karttamisena.

Nuorten ja aikuisten välit vaikuttavat niin yksittäiseen oppituntiin kuin koulukokemukseen laajemminkin. Pelkkä institutionaalinen ja kuria pitävä opettajan rooli ei välttämättä tuota turvallisuutta, vaan voi päinvastoin synnyttää oppilaille turvattomuutta ja haluttomuutta jakaa omia asioita (Jukarainen, Syrjäläinen & Värrä 2012). Koulupäivien kulun todellinen luonne ei välttämättä tule opettajan tietoon, jos nuoret eivät halua jakaa asioitaan opettajan kanssa. Koulussa voi rakentua tilanteita, joissa järjestyssäännöt ja niiden edellyttämät kurinpitokeinot eivät kohtaa oppilaiden todellisuutta. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta on ysiluokkalaisen kertomus oppitunnista, jossa hänellä piti olla puhelin päällä, jotta hänen vanhempansa saisivat otettua yhteyttä häneen. Haluttomuus jakaa tilannetta opettajan kanssa johti rangaistukseen, ja nuori istui mieluummin jälki-istunnossa kuin kertoi opettajalle.

Ja sitte ku nyt on tää puhelinjuttu, et pitää antaa puhelimet, niin mä en halunnu antaa [...] opettajalle mun puhelinta, koska jos mun iskä ois laittanu mulle viestii, mut mä en halunnu sanoo siit sille, kun mulla oli joku hammaslääkäri tai jotain, mä en muistanu millon se oli. [...] Tunnin aikana mulle joku soitti, kun mul on iskän nimissä mun numero ja sit kun iskällä on sellanen yritys, niin sit sille aina välillä soittelee, sit kun ne kattoo sinne numerotiedusteluun. Ja siel on seittämän eri numero, sit niitten pitää niistä päättää, et mikä, ja sit kun mun numero on

ensimmäisenä, niin ne soittaa mulle. Niin sit kun mä laitoin sen pois, niin sit se joutu siitä antaa mulle jälkän, tai siis se anto mulle jälkän siitä. Et sinänsä mä olin onnekas, kun mä sain sen heti alkuvuodesta, koska silloin meitä oli vaan neljä siellä.

(Nuori)

#### I.4. OSALLISUUS

Osallisuus on laaja käsite, joka voidaan alustavasti jakaa kahteen osa-alueeseen: sosiaalisuuteen ja poliittisuuteen. Osallisuuden sosiaalisessa ulottuvuudessa on kyse kuulumisesta, jäsenyydestä, arvostuksesta, toimivista suhteista, hyväksytystä ja turvallisesta paikasta osana itseä isompaa yhteisöä. Osallisuuden poliittisessa ulottuvuudessa korostuvat päätöksenteko, vaikuttaminen, osallistuminen lähiympäristön suunnitteluun, muutosten näkeminen, vallan jakaminen ja vastuu. (Thomas 2007; Kiilakoski, Gretsche & Nivala 2012.) Edellä on käsitelty osallisuuden sosiaalisia ulottuvuuksia, nuorten välisiä ryhmäsuhteita ja yhteisöllisiä suhteita koulussa olevien sukupolvien välillä.

Osallisuus on suomalaisissa kouluissa usein todettu kehittämiskohde. Vuoden 2013 *Nuorisobarometrissa* kysyttiin nuorten kokemuksia vaikutusmahdollisuuksistaan omiin asioihinsa. Kärjessä olivat henkilökohtaiset, yksilötason asiat, kuten koulutus- tai ammatinvalinta. Koulun tai työpaikan päätöksentekoon koki pystyvänsä vaikuttamaan vain kolmannes vastaajista. (Myllyniemi 2013, 43.) Samanlaisia vastauksia ovat tuottaneet myös muut kyselyt, niin kotimaiset kouluterveyskyselyt (Kouluterveyskysely) kuin kansainväliset vertailevat tutkimuksetkin (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Tutkimukset vahvistavat samaa perusviestiä: koulu ei tuota kokemusta siitä, mitä päätöksentekoon osallistuminen on. Isolla osalla oppilaista koulu tarjoaakin lähinnä *asiakkuutta*, ei mahdollisuutta vaikuttaa osana demokraattista yhteisöä. (Kiilakoski 2012a, 29–33.) Osallisuuden edistäminen onkin ilmeinen kehittämisen kohde, jonka tärkeys on tunnustettu niin poliittisessa tahdonmuodostuksessa kuin käytännön toimissakin.

Perusopetuslakia uudistettaessa on reagoitu koulun tehtävään olla myös osallisuutta edistävä ja osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattava instituutio. Valtiovalta on ilmaissut tahtonsa siitä, että *kaikkien* oppilaiden tulisi voida saada kokemus osallisuudesta. Näin tehdessään valtiovalta on asettanut kouluille uuden tehtävän ja osaltaan rajannut koulun autonomiaa. Osallisuuden edistäminen ei ole enää vain opettajien hyväntahtoisuuden tai pedagogisen



myötätuntoisuuden varassa. Joulukuussa 2013 lakiin tehtiin lisäys, jossa aiempaa täsmällisemmin kuvataan koulun tehtäviä.

Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestysäännön valmisteluun.

(Perusopetuslaki, 47 § A.)

Laki täsmentää, että osallisuuden edistäminen ulottuu aivan kaikkiin nuoriin. Oppilaille tulisi olla mahdollisuus osallistua koulun laajoihin kehittämisen kysymyksiin, myös opetussuunnitelmaan, järjestysääntöihin ja muihin perinteisesti aikuisvetoisesti laadittuihin koulua ohjaaviin normeihin. Tämä on osoitus siitä, miten poliittinen tahdonmuodostus pyrkii ohjaamaan koulujen toimintaa. Konkreettisia keinoja laki ei sen sijaan juuri erittele. Lasten ja nuorten osallisuutta kuvaavalle lainsäädännölle onkin tyypillistä se, että lait muotoillaan väljästi. Tällöin jää epäselväksi, mitä lapsilla ja nuorilla itse asiassa on lupa odottaa ja minkälaisia toimintoja heillä on oikeus vaatia. (Kiilakoski, Nivala ym. 2012.)

Laissa mainitaan kuitenkin yksi pakollinen toimintamenetelmä. Tällöin tähän osallisuuden edistämisen keinoon kohdistuu poikkeuksellisen paljon odotuksia. Kyseessä on tietysti oppilaskunta, jonka uusi laki säätelee pakolliseksi kaikkiin peruskouluihin.

Koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunta voi olla useamman koulun yhteinen. Oppilaskunnan tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä.

(Perusopetuslaki, § 47 A.)

Suomalaisella osallisuustyölle on tyypillistä korostaa ryhmämuotoisia ja usein edustuksellisia mekanismeja jäljitteleviä osallisuusrakenteita. Osallisuuden edistäminen tapahtuu usein maassamme ylhäältä alas, jolloin osallisuus tulee tulkituksi *aikuisten* säättämässä kehikossa. Alhaalta-ylös-mekanismit, jotka kanavoisivat *nuorista* lähtevää aktiivisuutta aikuisyhteiskunnan tietoon, ovat vähäisempiä. (Feldmann-Wojtachnia ym. 2010.) Tällaisenaan oppilaskunnatkin ovat alttiita osallisuuskriitille. Voi kriittisesti kysyä, onko osallisuudessa sitten-

kin kysymys siitä, että nuorten on sitouduttava aikuisten säättämiin järjestyksiin saadakseen äänensä kuuluville. Osallisuustutkija **Rhys Farthing** (2012, 83) on muotoillut tämän kritiikin sanomalla, että usein nuorten on mukauduttava aikuisten päättämiin aiheisiin ja käsittelyn tapoihin käyttäen keinoja, jotka nekin ovat aikuisten säättämiä. Tämän takia on vaarana, että itse asiassa toimitaan osallisuuden vastaisesti, ellei samalla kiinnitetä huomiota siihen, että myös nuoret voivat vaikuttaa siihen, miten osallisuusrakenteet toimivat.

Haastatteluissa jopa oppilaskunnan hallitukseen kuuluvat oppilaat ovat epäileväisiä, kuinka syvää osallisuus koulussa on. He joka tapauksessa sijoittavat osallisuuden ja vaikuttamisen lähinnä oppilaskunnan hallitukseen, eivät niinkään sen ulkopuolisiin toimintoihin.

Tomi. Onks oppilailla teidän mielestä osallisuutta täällä?

Nuori 2: No, varmaan eniten näil oppilaskunnalla.

Nuori 1: Niin. Tai periaatteessa se menee silleen, et jos et sä oo oppilaskunnassa, niin sulla ei taida olla mitään mahdollisuuksii.

Nuori 2: Niin, et vaikka sä menisit... Et kyllähän sä meille voit antaa jotain ideoita ja sit me viiiään niitä eteenpäin.

Nuori 1: En kyl tiä yhtäkään ehotusta, mikä ois tullu oppilalta, mikä ois menny eteenpäin.

Nuori 2: Niin.

Haastateltu nuori toteaa, että ”*kyllähän sä meille voit antaa jotain ideoita*”, mutta käytännössä nuorten mukaan kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia saattaa näitä ideoita tietoon. Niin kauan kuin kouluilla ei ole systemaattisia rakenteita, vaikuttavat nuorten väliset epäviralliset suhteet ja hierarkiat osallisuuden toteutumiseen. On helppo lähestyä niitä nuoria, jotka tunnetaan hyvin ja luottaa siihen, että he käsittelevät asioita. Jos taas ei satu tuntemaan oppilaskunnan hallituksen jäseniä, ”*on varmaan vaikeempaa niille henkilöille, jotka ei ees välttämättä tunne niitä henkilöitä jotka on oppilaskunnassa, niin tulla puhumaan*” (Nuori). Tämän ongelman voi tietysti välttää sillä, että kouluun rakennetaan käytäntöjä, jotka varmistavat, että kaikilla nuorilla on turvalliset mahdollisuudet tuoda esiin omia ideoitaan.

Osallisuuden edistäminen pohjaa lasten oikeuksiin, jotka asettavat myös koululle velvoitteen kuulla lapsia ja huolehtia siitä, että heillä on riittävästi koulutusta osallistumiseen ja että heillä on laajat mahdollisuudet vaikuttaa. **Suvianna Hakalehto-Wainion** (2012, 74) mukaan ”*lasten osallisuuden edis-*



*täminen on tärkeää kaikessa koulun toiminnassa kuten opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, koulun hallinnossa ja koulun toiminnan arvioinnissa”.* Osallistumisoikeuksien toteutuminen on edistynyt viime vuosina, mutta taival on vielä kesken. Erityisesti oppilaskunnan ulkopuolella vaikuttaminen näyttää vähäiseltä, eikä oppilailla ole järin suurta käsitystä siitä, miten he pystyvät osallistumaan arkeensa keskellä aikuisvetoista instituutiota.

Eipä oikeestaan, no jollain joskus ehkä pystyy, jos on jotain, tai käytöksellä ehkä pystyy vaikuttaan, et sit tehään jotain muuta, ehkä kivempaa, jos ollaan kunnolla siellä tunneilla. Harvemmin.

(Nuori)

Nuori 3: Siis kyllä kysytään aina, että mitä mieltä me ollaan ja mitä me halutaan.

Nuori 1: Mutta vaikka sanoo mitään, niin ei mikään toteudu ikinä.

Nuori 4: Just se, että ei asiat tapahdu, ei tapahdu mitään.

Osallisuudessa poliittinen ja sosiaalinen voidaan erotella analyttisesti. Käytännössä ne saattavat kietoutua yhteen. Vaikuttamiseen pystyminen on sidoksissa siihen, miten vuorovaikutus toimii, millaisia asetelmia yhteisö jäsenilleen antaa. Tämä tulee hyvin esille nuorten kertomuksessa siitä, millaisiin asioihin reagoidaan nopeasti ja millaisia ei ehkä ota niin vakavissaan, tai ainakin ne halutaan osaksi koulun päätöksentekojärjestelmää.

Että jos on joku tyyliin kiusausasia, niin kyllä kai ne niissä ottaa paljon vakavammin. Mutta jos puhutaan jostain, mitä me tarvittas, jos mennään sanomaan vaikka välituntivalvojalle, jos se on siinä, tulee sanomaan jotakin, niin aletaan jutteleen siitä, niin se sanoo, ettei se jaksu kuunnella tällasta, että tehkää kirjallinen, että pitää tehdä paperilapulle kirjottaa ja näin.

(Nuori)

## 1.5. KOULU KASVUYHTEISÖNÄ

Niin sanotut vanhan kansan opettajat haluaa olla ja mieluiten toimii opettajana. Että tää kasvatuspuoli, mikä on kuitenkin olennainen osa sitä oppimista ja turvallisen ilmapiirin luomista, on jäänyt vähemmälle.

(Opettaja)

Toisinaan opettajat haluavat olla vain opettajia, eivät niinkään kasvattajia. Tällöin kasvatus näyttäytyy aikuisen ja nuorten välisenä suhteena, jonakin, mitä aikuiset tekevät yksilöinä, jos ovat tehdäkseen. Tämä näkökulma jättää näkemättä olennaisen piirteen koulusta: vaikka kaikki koulussa toimivat aikuiset kieltäisivät olevansa kasvattajia, on koulu silti kasvuyhteisö. Yhteisötasolla koulu tuottaa nuorille näkökulmaa siihen, millaista on vuorovaikutus eri yksilöiden välillä, millaiset mahdollisuudet on vaikuttaa, miten konfliktit hoidetaan, välitetäänkö ja kunnioitetaanko toisia tai miten reagoidaan epä-mukaviin tilanteisiin.

Kasvuyhteisönäkökulmasta koulun toimintaa voi tarkastella kasvun ja kasvamisen prosesseina, joka ei välttämättä edellytä, että aikuisilla olisi tietoinen pyrkimys kasvattaa. Koulussa joka tapauksessa on prosesseja, jotka vaikuttavat koulun sosiaalisessa ympäristössä toimiviin. Kokonaisuudessaan koulu muodostaa ympäristön, jossa rakentuu käsitystä kansalaisuudesta, vaikutusmahdollisuudesta ympäristöön, palveluntuotannosta ja niin edelleen. Oppituntien ohella tähän vaikuttavat koulun säännöt, institutionaaliset käytännöt, oppimisen tukimuodot, arkiset elämäkäytännöt, vuorovaikutuksen tavat ja yhteiset tuokiot. (Gellin ym. 2012.) Kasvuyhteisönäkökulma korostaa sitä, että koulua tulee katsoa yksittäisten oppiaineiden lisäksi myös kokonaisuuden näkökulmasta, kiinnittäen huomiota siihen, millainen kokonaisuus koulusta muodostuu arkisen toimintakulttuurin myötä. Yksi tapa tarkastella koulun luonnetta kasvuyhteisönä on kysyä, onko se lapsi- tai nuorisokeskeinen (jolloin painopisteenä on tarjota jokaiselle oppilaille tukea ja tilanteita, missä hän voi kokea olevansa arvostettu yksilö ja yhteisön jäsen) vai onko se palvelukeskeinen (jolloin painopisteenä on varmistaa, että yhteisön jäsenet käyttäytyvät tavalla joka mahdollistaa palvelujen mahdollisimman tehokkaan tuottamisen) (ks. Watson, Emery & Bayliss 2012, 185–191).

Koulu asettuu – tahtoi se sitä myöntää tai ei – yhdeksi kasvuyhteisöksi muiden oheen. Se täydentää perheen roolia kasvuyhteisönä ja vaikuttaa olen-



naisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin. **Matti Rimpelä** luonnehtii kasvuyhteisöjen eroa palveluista toteamalla, että palvelut perustuvat asiakkuuteen, kasvuyhteisöt taas yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. (Rimpelä 2013, 29–33.) Kasvuyhteisöissä on olennaista, miten hyvin ne kykenevät tukemaan jäseniään ja millä tavalla ne huomioivat eri näkemykset. **Jouni Välijärven** (2011, 27) mukaan ”*Suomessa koulu on mielletty painokkaasti tietojen omaksumisen ja taitojen kehittämisen paikaksi, ei niinkään tulevaisuuden kansalaisuuteen laaja-alaisesti valmistavana ja harjaannuttavana yhteisönä*”. Myös tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen valossa näyttää siltä, että koulujen toiminnassa olisi toistaiseksi kehitettävää siinä, miten yhteisön jäsenet pystyvät vaikuttamaan ympäristöönsä. Oppilaiden kokemus näyttäytyy alisteisena aikuisten valta-asemalle. Nuoret kokevat, että aikuisilla on kuitenkin aina se lopullinen päätösvalta.

Ei me mitään hirveitä muutoksia siellä saada aikaseks kuitenkaan, kyl me yritetään, niinku me sanottiin, ainakin, mut se jää sit loppupeleissä niitten opettajien päätökseksi. Niillähän se on se viimeinen sana.

(Nuori)

Olennaista on huomata, että siinäkin tapauksessa, jos yhteisössä ei ole vahvoja yhteisöllisiä prosesseja, tuotetaan tietynlaista toimijuutta tai toimintakyvyn puutetta. Yhteisöllisellä tasolla vuorovaikutuskulttuurit, osallistumisen mahdollisuudet, palvelujen tarjonta ja yksilöille avautuvat toimintamahdollisuudet rakentavat koulukulttuuria ja vaikuttavat yhteisön jäseniin. Jos yhteisön jäsenyys perustuu pelkästään opiskeluun ja kouluille tyypilliseen *suorittamiseen* (ks. Paju 2011), näivettyvät kasvuyhteisön jäsenyyden tarjoamat mahdollisuudet samanaikaisesti oppia ja toimia. Jäljellä on vain nuukahtanutta suoriutumista. Tällä on omat vaikutuksensa myös kouluhyvinvoinnille ja halulle olla koulutilassa.

Kummiskin me vietetään tääl koulussa suurin osa meidän päiväajasta, niin mun mielestä se ois myös mukavaa sen aikaa mitä me ollaan opiskelemassa, niin ettei meillä ois tylsää vaan istua, et meil ois vähän jotain tekemistä, ettei koko ajan lukemista tai jotain semmosta vaan. Et se ehkä miinustaa just sen takia, koska se on mun mielestä tosi tärkeä asia sinänsä.

(Nuori)

Kasvuyhteisönäkökulma kouluun korostaa koulun toimintaa kokonaisuutena ja ikään kuin pakottaa tarkastelemaan koulua yhteistoiminnan näkökulmasta. Siinä kysytään, millainen kuva piirtyy koulun toiminnasta koko sinä aikana, jonka nuoret koulussa viettävät. Kasvatuksen tehtävänä on edistää sitä, mitä pidetään tärkeänä, hyvänä, oikeudenmukaisena, säilyttämisen arvoisena tai kauniina sekä etsitään keinoja, millä nämä päämäärät voivat toteutua (Atjonen 2011, 339a).

Toimimalla tavalla, joka korostaa kunnioittavaa vuorovaikutusta, turvallisuutta ja keskinäistä luottamusta, joka ilmenee teoissa ja tulee lihaksi uskalluksena jakaa myös erimielisyyttä ja noloja asioita, koulu voi tukea oppilaiden kasvua kokonaisvaltaisesti.

Peruskoulun arvostus on tällä hetkellä suurempi kuin 1990-luvulla. Suomalainen koulutuspolitiikan malli poikkeaa muista Pohjoismaistakin. Suomalainen koulutusmalli rakentuu koulujen vahvan autonomian varaan. Kouluja ei aseteta kilpailemaan keskenään, eikä niitä ohjata ulkoapäin yksityiskohtaisten tavoitteiden tai tiukkojen arviointikehysten mukaan. (Väljärvi 2011; Miettinen 2014.) Kouluilla on mahdollisuus rakentaa toimintaansa esimerkiksi alueen, oppilaiden määrän ja taustojen tai opettajien osaamisen mukaan. Tämä tarkoittaa, että on pitkälti yksittäisen koulun varassa ratkaista, minkälaisia yhteisöllisiä prosesseja koulussa on. Olivatpa ratkaisut millaisia tahansa, olennaista on huomata, että yhteisötason prosesseja voidaan viime kädessä kehittää vain yhteisöllisesti, siten, että koko yhteisö pyrkii samantyyppisiin tavoitteisiin.

## 1.6. TOIMINNALLISUUS JA SEN PUUTE

Edellä on kuvattu nuorten välisten suhteiden, nuorten ja aikuisten välisen vuorovaikutuskulttuurin, osallisuuden, sosiaalisen tuen ja yhteisötason merkitystä. Nämä ovat kaikki tärkeitä teemoja koulun kehittämässä, ja taustoittavat koulun ja nuorisotyön yhteistyötä. Niiden ulkopuolelle jää kysymys siitä, mitä koulussa *tehdään*, millaista toimintaa siellä on. Koulua määrittää tilana liikkumattomuus (Koskinen 2009, 39–40) – oppilaiden on mukauduttava koulun järjestykseen, joka edellyttää istumista oppituntien ajan. Välitunnitkaan eivät järin paljon tarjoa liikkumismahdollisuuksia. Koulupihojen liikuntamahdollisuudet vaihtelevat kouluittain, mutta pääsääntöisesti liikuntamahdollisuudet ovat kehnolaiset. (Kiilakoski 2012a, 39.) Tämä tuottaa passiivisuutta.





Erityisesti nuorille, joiden oppimistyyleille on luontaista kinesteettisyys (he oppivat parhaiten kun saavat olla liikkeessä ja hyödyntää kehoaan), tämä on ongelmallista.

Valtaosa haastateltavista nuorista piti koulun suurimpana ongelmana *passiivisuuden kokemusta*. Nuorten mielestä koulua pitäisi kehittää siihen suuntaan, että passiivisuus saataisiin rikottua. Passiivisuus vaivaa oppitunteja, mutta erityisesti myös välitunteja. Pihalla oleilua kuvattiin passiivisten kielikuvien kautta *istumisena, oleiluna, seisoskeluna*. Haastattelusitaatti ”*Täällä ei oo mitään tekemistä*” (Nuori) tiivistää perusviestin välituntien olemisen tavoista. Toisaalta väsyttävimmät tilanteet liittyivät myös passiiviseksi koettuihin opetusmenetelmiin, joissa ei ole vuorovaikutteisuutta tai vertaisoppimista. Jos kehittämisen kohteita halutaan nähdä, passiivisuuden kokemuksen murtaminen on epäilemättä yksi tällainen.

Oppitunneilla passiivisuus ilmenee kaventuneena toimijuutena. Oppilaiden oletetaan noudattavan opettajan ennalta säätelemää järjestystä. Passiivisuus saattaa synnyttää ymmärrettävän vastareaktion, jossa joko ollaan muissa maailmoissa tai aktiivisemmin häiritään tunnin kulkua puhumalla. Nuorten mukaan tämä on sidoksissa käytettyihin menetelmiin ja siihen, kuinka hyvin ne jakavat toimintaa opettajan säätelemien ahtaiden rajojen ulkopuolelle.

Nuori 2: Huomaa et porukka, siis tosi paljon meiän luokasta menee levottomaksi, sitten se alkaa se hälinä ja huuto, kun ei enää jaksa istua. Et vaikka välkällä sä seisot sen viistoist minuuttii, no sä sitten sen 45 minuuttii istut tunnilla peppu penkissä, että et saa sanoa sanaakaan viittaamatta. Ja joskus pulistaan ja tälleen, mut sen näkee, että kun oppilas rupee häärrään tuolissa ja alkaa katse menee muualle, ei keskity mihinkään, niin sit huomaa, että se on...

Nuori 1: Se on niin paljon myös opettajasta kiinni.

Nuori 2: Niin on.

Se, mikä opettajan näkökulmasta näyttäytyy työtä häiritsevänä seikkana, voi nuorille olla keino piristää tuntia, tuoda tilaan jotakin nuorisokulttuurista, joka särkee koulunpidon kuorta.

Opettajat monesti valittaa siitä, kun on puhetta aika paljon. Muttei se luokassa häiritse, et sinänsä aika hyvä, meil ei oo luokassa kiusaamista ja syrjintää, vähän jotain läpän heittoa, että jotain pientä huvia.

(Nuori)

Passiivisuus koulussa ei kuitenkaan näyntyä ainoastaan oppitunneilla. Myös välituntikokemukset täyttyvät pitkälti passiivisesta seisoskelusta tai kännykän käyttämisestä. Välituntikokemuksia näyttääkin leimaavan yläkoululaisten osalta ryhmässä seisoskelu ja oleilu vertaisryhmän kanssa. Välitunnit eivät useimmille ole vaihtoehtoinen tapa rikkoa passiivisuutta tai mahdollisuus nauttia vahvasta toiminnallisuudesta. Pikemminkin välitunnit näyttyvät jonkinlaisena välitulana oppituntien välissä, jossa etenkin kylmänä kautena odotetaan, että päästään sisälle.

Tomi: Miten te saatte sit niillä välitunneilla ajan kulumaan?

Nuori 2: Seisokellaan.

Nuori 3: Jos on sisävälkkä, niin istuskellaan ja ollaan puhelimella.

Tomi: Entäs nää ulkovälkkä?

Nuori 2: No sitten me vaan seisokellaan tossa ovien eessä ja ootetaan kylmissään siinä, että päästään sisälle.

Välituntipassiivisuutta selittävät osaltaan nuorten väliset toimintakulttuurit ja elämäntavat, mutta myös koulun fyysinen ympäristö. Koulun fyysisen ympäristön, koulurakennuksen ja koulupihan, on todettu vaikuttavan nuorten kokemaan hyvinvointiin monin tavoin. Toimiva ja viihtyisä kouluympäristö voi tukea hyvinvointia, ja niukka tai epäviihtyisä ympäristö taas voi laskea sitä. Koulurakennusten kunnan ja toimintamahdollisuuksien voi nähdä olevan osa kunnan laajempaa lapsi- ja nuorisopolitiikkaa, jolloin kysymyksenä on myös sukupolvien välinen resurssien jako, se, kuinka paljon lapsiin ja nuoriin ollaan valmiita sijoittamaan. (Harinen & Halme 2012, 35–41.) Hankkeen tutkimuskoulujen pihat vaihtelevat kunnoltaan ja toimintamahdollisuuksiltaan varsin paljon. Tutkimuspäiväkirjoissa on monenlaisia kuvauksia koulujen välituntikulttuureista ja koulun tuottamista mahdollisuuksista – toisinaan myös ihmettelevään sävyyn kirjoitettuna.

Koulun fyysinen ympäristö näyttyy myös nuorille tekijänä, jolla voi olla merkitystä koetulle hyvinvoinnille, liikkumiselle ja viime kädessä myös oppimiselle. Nuoret aistivat kouluarkkitehtuurin ja koulun toiminnan välisiä yhteyksiä ja näkevät niillä olevan merkitystä myös koulukokemukselle ja mahdollisuuksille opiskella tehokkaasti.

Nuori 1: Ja sekin on just, että opettajille on just tehty hyvät huoneet ja opettajanhuone on iso huone ja siellä on kahvit ja näin, ja rehtorilla ja näillä on ihan



hyvät huoneet ja näin, mutta sitten kun alkaa kattoo näitä oppilaita ja muita, niin siitäkin mitä – jossain välissä sano, että oppilaat sais liikkua enemmän tunnilla, kun se istuminen käy kuulemma tosi paljon, et asioita pitäis tehdä enemmän, et pitäis liikkua enemmän.

Nuori 2: Niin kun enää ei käydä ees taululla tai mitään.

Nuori 1: Niin et kaikki kirjojetaan vihkoon ja tälleen.

Nuori 2: Mut mähän siis tän, mähän oon kärsinyt oppimisvaikeuksista näitten asioiden myötä, koska ite on lyhkäsest saakka niin kyl tietää, ett ala-asteella oli vähän kirkkaammat sävyt ja valkoset seinät ja käytävil oli muutenkin tosi hyvin ja kaikki oli hyvin, mut sitten kun tuli yläasteelle, niin katoin silleen, että just.

Nuori 1: Mihin sä oot tullu.

Koulujen toimintakulttuurissa passiivisuus kietoutuu toisaalta tunneilla käytettäviin opetusmenetelmiin ja oppilaille jaettuihin mahdollisuuksiin vaikuttaa toimintaan luokahuoneessa, toisaalta taas välitunteihin ja niillä avautuviin toimintamahdollisuuksiin ja reunaehtoihin. Haastatteluissa passiivisuus kytketään tylsiin hetkiin, kiinnostavimmat hetket koulussa taas siihen, että saa vaikuttaa, osallistua ja toimia tunneilla. Koulun toimintakulttuurin muuttaminen suuntaan, jossa nuorilla olisi tilaisuus toimia ja tehdä asioita, edellyttääkin muutoksia monilla eri tasoilla. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön yksi toimintaedellytys näyttääkin liittyvän siihen, että koululle saatiin luotua oppilaita huomioivia ja heitä liikuttavia toimintoja.

Koulun tarkastelukulmaksi asettuu usein koulun katsominen vain instituution sisäisestä näkökulmasta. Kasvuyhteisönä koulu ei ole kuitenkaan irrallinen nuorten perhetaustasta, alueesta tai välittömästä lähiympäristöstä (Ellonen 2008, 48). Nuorten näkökulmasta koulu on osa heidän ympäristöään, ei irrallinen saareke omissa todellisuudessaan vailta kytköksiä muihin nuorille merkityksellisiin julkisiin tiloihin. Varsin kouriintuntuvasti tämä tulee esiin tilanteissa, joissa koulun lähellä on kauppoja tai kioskeja. Vaikka koulualueelta ei saisi poistua, ja tätä kontrolloidaan rangaistusten keinoin, asettuvat kaupalliset tilat myös oppilaiden koulukokemuksessa houkutteleviksi keitaiksi, jossa vierailu koulupäivän aikana rikkoo koulun järjestystä ja näyttäytyy keinona irrottautua koulun toimintajärjestyksistä. Nuorten maailmassa yli päätään kaupalliset tilat voivat näyttäytyä tiloina, joissa nuorilla on kuluttajana mahdollista olla tasavertainen muitten ikäryhmien kanssa ja jossa he voivat irtautua kodin ja koulun kasvuympäristöistä (Kiilakoski & Kivijärvi 2012).

Nuori 2: Jos ei oo koko päivänä mitään valinnaisia tai seiskoil jotain teknistä tai jotain muuta, niinkun erikoista, että pelkkiä oppiaineita ja saattaa vaikka, nytkin tuplatunti jotain ärsyttävää ainetta, niin sillon kyllä nopeesti tulee, että haluu pois.

Nuori 1: Sitten jos on ruokakin jotain sellasta jännempää, ettei pidä siitä, niin sitten voi jäädä vatsakin kurnimaan.

Nuori 2: Siinä tulee monesti käytyä joittenkin tuolla kaupassa.

Nuori 1: Hakee jotain virkistystä tai limsaa ja tällasta.

Nuori 2: Sitten ne on vähän aikaa taas virkeitä ja sit ne on maassa.

Nuori 1: Ja seuraavalla välkällä takas.

(Haastattelu 10)

## 1.7. NUORISOTYÖN AVAUMIA KOULUSSA

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön kehittämisessä voidaan reagoida monella tapaa nuorten esiin nostamiin tarpeisiin. Nuorisotyö voi keskittyä koulussa selkeämmin tukemaan nuorten välisiä suhteita ja huolehtimaan ryhmäprosessista. Toisaalta nuorisotyö voi ottaa aktiivisen asenteen kouluosallisuuden edistämässä ja pitää päämääränään tukea nuorten osallistumista koulun kehittämiseen. Toiminta voi ohjautua toiminnallisuuden lisäämiseen ja nuorten aktivoimiseen osallistumaan ja tekemään erityisesti välituntien aikana. Motiivina voi olla myös tuoda kouluun uudenlaista aikuisroolia, joka työskentelee keskustelemmin ja jollakin tapaa lähempänä nuorten maailmaa. Työmenetelmien lisäksi tulisi tarkastella myös työn laajempia tavoitteita, ja miten ne palvelevat koulun toimintakulttuuria.

Koulun ja nuorisotyön tasoja on hahmoteltu seuraavassa kuvassa. Ensimmäisellä tasolla voidaan ajatella, että nuorisotyön tehtävänä koulussa on yhdessä muiden kanssa osallistua koulun kehittämiseen kasvuyhteisönä. Tällöin nuorisotyötä tulee tarkastella suhteessa siihen, miten hyvin se onnistuu kehittämään koulua kokonaisuutena.

Toisella tasolla voidaan ajatella, että nuorisotyön tehtävänä on osallistua koulun tiedollisen ja taidollisen oppimisen vahvistamiseen. Tällöin nuorisotyön tavoitteena on osallistua oppimisen tukemiseen esimerkiksi tarjoamalla toisenlaisia oppimisen paikkoja tai menetelmiä.

Kolmannella tasolla voidaan ajatella, ettei nuorisotyö niinkään osallistu yhteisölliseen kehittämiseen tai oppimisen tukemiseen, vaan pyrkii tukemaan arkea tavalla, joka mahdollistaa koulun muille toimijoille tilaisuuden rakentaa



yhteisöä ja edistää oppimista. Tällöin nuorisotyön paikkana on esimerkiksi tukea ryhmäprosesseja ja antaa tukea mahdollisissa koulun määrittelemissä ongelmatilanteissa.

Neljännellä tasolla voidaan ajatella, että nuorisotyö osallistuu esimerkiksi erityisopetukseen tukien oppilaiden mahdollisuuksia saada oppivelvollisuutensa suoritettua.

Edellä kuvattu jaottelu on tietysti analyttinen erittely. Todellisuudessa nuorisotyön ja koulun yhteistyö voi olla varsin monitasoista. Jako kiinnittää kuitenkin huomiota olennaiseen kysymykseen siitä, millaisin motiivein koulun ja nuorisotyön yhteistyötä lähdetään kehittämään: onko tehtävänä saada aikaan muutoksia koululle, jotta ryhmä- ja yhteisötasoa voidaan huomioida aiempaa paremmin? Vai onko tehtävänä enemmänkin toimia siten, että koulun on helpompi toteuttaa nykyistä tehtäväänsä?



*Kuva 1. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön mahdollisia tasoja.*

# II

Yhteistyön motiivit ja tavoitteet

## II — Yhteistyön motiivit ja tavoitteet

Koululla ja nuorisotyöllä on yhteinen kohderyhmä. Erityisesti yläkouluikäisten nuorten kanssa toimittaessa on paljon yhdistäviä tekijöitä. Toisinaan toimitaan samassa rakennuksessa tai koulu ja nuorisotalot ovat lähellä toisiaan. Toimijat saattavat osallistua samoihin työryhmiin. Toisaalta yhteistyötä voi hakea myös ammatillisesta työotteesta. Suomessahan nuorisotyö on opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimaa, ja näkemys nuorisotyöstä nimenomaan kasvatuksena on melko yleinen tapa teoretisoida nuorisotyötä tavoitteellisenä, pelkästä hauskan vapaa-ajan toiminnan järjestämisestä eroavana tahona (Kiilakoski 2007; Nieminen 2007; Ulvinen 2007; Soanjärvi 2011, 35–36; Purjo 2012; Laitio 2014). **Elna Hirvosen** tulkinnan mukaan nuorisotyö on määritelty itseään kasvatukseksi, ja asemoinut itseään kodin ja koulun ohella kolmanneksi kasvattajaksi. Pitkään toisen maailmansodan jälkeen ammattikuntien kasvatustehtävät on nähty pikemminkin toisia täydentävänä. (Hirvonen 2011). Toiminta on ollut eriytynyttä, koulu tahollaan, nuorisotyö tahollaan.

Viimeisten vuosien aikana nuorisotyö ja koulu ovat kehittäneet yhteistyön muotoja ympäri maata. Aiemmin erillään työskennelleet toimijat ovat hakeutuneet vahvempaan yhteyteen keskenään. Muuttuneen toiminnan taustalla voi olettaa olevan muutoksia toimintakulttuurissa ja ajattelutavoissa. Kun perinteisesti erillään toimineet tahot löytävät yhteisen sävelen, nuorisotyön sallitaan tulla kouluun ja toisaalta nuorisotyö muuttaa toimintaansa pelkästään vapaa-aikaan (ainakin, jos vapaa-aika mielletään koulun ulkopuoliseksi ajaksi) keskittyvästä toimijasta.

Tässä luvussa etsitään syitä, miksi koulu ja nuorisotyö ovat lähentyneet yhteistyössään sekä kuvataan tapausesimerkin kautta, minkälaisia tavoitteita toiminnalle voidaan asettaa. Luku pohjautuu hankkeen aikana tehtyihin opettajien, rehtoreiden ja nuorisotyöntekijöiden haastatteluihin, kenttäpäiväkirjoihin, joissa hankkeen aikana käytyjä keskusteluja on dokumentoitu sekä kuntien tuottamaan materiaaliin.

## 2.1. YHTEISTYÖN MOTIIVEJA

Käytännössä koulun ja nuorisotyön yhteistyö sijoittuu koulupäivän ajalle ja koulun alueelle. Ammattikuntien lähentyminen tarkoittaa siis sitä, että nuorisotyö ulottaa toimintonsa koulun arkeen ja liittyy osaksi koulussa tehtävää moniammatillista työtä. Kouluyhteisöltä tämä vaatii sitä, että koulussa toimimaan hyväksytään uusi ammattiryhmä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan edellyttää muutoksia myös ajattelutavassa. Opettajien arvion mukaan koulun asenne ei ole automaattisesti myönteinen nuorisotyötä kohtaan. Joissakin kouluissa yhteistyö keskittyykin ehkä enemmän yksittäisten opettajien varaan, ja he arvioivat kollegojensa suhtautuvan vähän epäillen siihen, onko nuorisotyöstä hyötyä koulupäivänä. Opettajien suhtautuminen nuorisotyöhön vaihtelee myös kouluissa, joissa nuorisotyön on toiminut jo verrattain kauan.

Ehkä se vähän on lukkiutunu se koulunkin asenne, että se nuorisohjaus kuuluu sinne vapaa-aikaan, mutta minun mielestä se sais olla osana ihan tätä koulupäivääkin.

(Opettaja)

**Anneli Pohjola** on todennut koulun olevan vahvan aseman instituutio, joka on keskittynyt toimimaan itsenäisesti, muodostaen oman valtakunnan sen sijaan, että se muodostaisi jaetun areenan, jossa eri toimijat voisivat tehdä yhteistyötä. Hänen tulkintansa mukaan koulu muodostaa itsenäisen systeemin, joka muiden systeemien tapaan on kiinnostuneempi toimimaan sisäänpäin kuin ulospäin. (Pohjola 2009, 22.) Mikäli koulun systeeminen eriytyneisyys olisi pysyvää, nuorisotyön voisi olla sangen hankalaa päästä osaksi koulun toimintoja. Joissakin kouluissa eriytyneisyys on säilynyt vahvana, minkä seurauksena nuorisotyön ja koulun yhteistyö etenee varsin eritahtisesti eri kouluilla. Toisaalta näyttää siltä, että eriytyneisyys on murtumassa. Esimerkiksi **Jouni Välijärvi** (2011, 29) toteaa, että ”*tulevaisuuden koulu hengittää ympäristönsä tahdissa nykykouluu vahvemmin*”. Samanlaista uumoilua näkyy myös haastattemieni opettajien puheissa. Tämä avaa oven myös nuorisotyöntekijöille ja mahdollistaa sen, että he pystyvät tulemaan osaksi keskustelua tasavertaisena toimijana, jos ei vielä nyt, niin ainakin tulevaisuudessa.





Osittain koulut edelleenkin, ne on vähän sisäänpäin kääntyneitä ja ne oikeestaan varmaan pitääkin kiinni siitä autonomiastaan, ett ulkopuoliset koetaan helposti tungettelijoina ja ehkä uhkanakin. Mut kyllä kai se varmaan kun tulevaisuuteen katotaan, niin ei koulu voi pysyä minään autiona saarekkeena. Ja siinä vaiheessa kyllä jotenkin yks luontevimpia yhteistyökumppaneita on tää nuokkari, nuokkarin porukat.

(Opettaja)

Aiemmin erillään olleet toimintaympäristöt ovat hakeutumassa yhteistyöhön. Jokin on mitä ilmeisimmin muuttunut – joko toimintaympäristöissä, tavassa hahmottaa kasvatusinstituutioita, yksittäisen ja yhteisen työn tavoitteissa tai ylipäätään siinä, miten koulussa toimivat aikuiset hahmottavat työtään ja kehittämistarpeitaan Yhteistyön lisääntyminen kertoo osaltaan kehittämisen suunnista ja siitä, miten kasvatusalan ammattilaiset hahmottavat koulun lisääntyvää ulospäin suuntautumista. Kertoessaan näkemyksistään koulun ja nuorisotyön yhteistyön tarpeista aikuishaastateltavat myös kuvaavat nykyisiä koulun toimintakulttuurin ja opettajien ammattitaidon aukkopaiikkoja, kehittämisen kohteita ja uudenlaisen osaamisen tarvetta. Mistä yhteistyö sitten kumpuaa? Minkälaisista koulun kehittämisen kohteista se kertoo? Mitkä tekijät saavat tekemään yhteistyötä?

Aineistossa kuvataan monenlaisia motiiveja. Haastateltavaksi on valikoitunut opettajia, jotka omassa toiminnassaan näkevät muutostarpeita ja jotka ovat joko osallistuneet yhteistyöhön tai ovat siitä kiinnostuneita. Tämän seurauksena aineisto ei edusta kaikkia koulussa toimivia. Pikemminkin aineisto on näyte sellaisista toimijoista, jotka kokevat muutostarpeita. Olen omaksunut aineistossa tulkintänäkökulman, jota **Perti Alasuutari** on kutsunut aineiston tarkastelemiseksi todistuksena. Aineistoon on otettu faktanäkökulma, että haastateltavat kuvaavat asian tosissaan. Haastattelutilanteet ovat olleet vuoroaikutuksellisia. Humanisistesta näkökulmasta oletan, että tutkittavien ja tutkijan välinen suhde on riittävän luottamuksellinen, jotta ei tarvitse epäillä opettajien tai nuorisotyöntekijöiden kaunistelevan tilannetta kohtuuttomasti. (Alasuutari 2011, 95–97.)

### 2.1.1. Ei vain tsak-tsak-tsak: nuoren kohtaaminen koulussa

Selkeä ja jaettu yhteinen motiivi koulun henkilökunnalla ja nuorisotyöntekijöillä on parantaa koulun asemaa tuomalla kouluun aikuinen, jolla ei ole opettajien tavoin arviointivelvollisuutta ja joiden työote ei lähde ongelmista,

vaan mahdollisuuksista. Nuoret saattavatkin toivoa kouluun ”*aikuisia ilman tittleitä*” (kuntien tuottama materiaali<sup>1</sup>), mutta kovin usein he kohtaavat vain tietyn sektorin edustajia.

Nuorisotyöntekijöiden tuleminen kouluun nähdään keinona tukea nuorten asemaa tuomalla nuoret *yksilönä kohtaavaa työtettä*. Koetaan, että sillä tavalla pystytään vastaamaan nuorten suureen tarpeeseen kohdata aikuisia, tai jopa aikuisten nälkään, kuten nuorisotyöntekijät toisinaan nuorten tarpeita kuvaavat. Sekä koulu että nuorisotyöntekijät näkevät nuorisotyön vahvuudeksi kohtaavan ja kuuntelevan työtteen.

Siellä [koulussa] ei ole niitä aikuisia tarpeeksi. Me otetaan ne nuoret vähän eri tavalla huomioon ku koulun ns. kantahenkilökunta. Me osataan kohdata se nuori eri tavalla. Mä en sano, ett opettaja ei osaa niitä kohdata, vaan me kohdataan ne eri tavalla. Me kohdataan ne sillä tapaa yksilöllisemmin. Vaikka ne on ryhmässä, niin me voidaan jokainen tervehtiä nopeesti semmosella katseella tietynlaisella. [...] Mun mielestä se arvo tavallaan on, että täytyy miettiä niitä nuoria enemmän, eikä niinkään sitä työnantajaa, ett nuoret ois mahdollisimman monen silmän ja korvan ja sylin alla tavallaan. En mä sano, ett mitenkään paikkaamaan oppilas-huoltoresursia, mut ett siellä ois tarpeeksi aikuisia. Sitä ne toivoo ne nuoret. Joku semmonen jolle on helppo puhua. Oot sä nuorisotalolla tai koulussa tai missä hyvänsä, ne tulee sanoon, ett ku se on helppo puhua. Tai osaa kuunnella. Ett on olemassa yhtenä aikuisena.

(Nuorisotyöntekijä)

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön motiivi voi olla tuoda kouluun kohtaava ammattilainen. Tällaisenaan nuorisotyö voi täydentää koulussa olevien aikuisten osaamista. Näin varmistetaan, että koulussa on aikuisia, joille nuoret voivat jutella ja joiden kanssa he voivat tavata ilman, että tarvitsee varata vastaanottoaikaa, tai kokematta pelkoa siitä, että leimautuu erityispalvelujen käyttäjäksi. Joustavuus ja tilanneherkkä reagointi nousivat esille ammatillisena vahvuutena myös **Kirsi Pohjolan** koulussa tehtävää nuorisotyötä koskevassa tutkimuksessa. Hänen tulostensa mukaan nuorisotyöntekijä löytää paikkansa koulusta toimijana, joka pystyy nopeastikin tarttumaan nuorten maailmassa esiin kumpuaviin ilmiöihin. (Pohjola 2010, 24–26.) Nuorisotyöntekijän työnkuva voikin näyttäytyä ainakin osin yksittäisen nuoren tukijana hänen kohdatessaan koulutiellään kuoppia ja raskaita ylämäkiä.

Kun korostetaan nuorisotyöntekijän kohtaavaa työtettä ja kuvataan sen tuovan kouluun uutta osaamista, ei näkökulmana välttämättä ole ammatillisen



osaamisen vaihtaminen ja oppivan organisaation rakentaminen. Yksi motiivi voikin olla *perinteisten rajojen säilyttäminen*: tuodaan kouluun uusi työntekijä tekemään työtä, jota muiden ei siten tarvitse tehdä. Perinteisten rajojen mukaan opettajat opettavat, nuorisotyöntekijät ohjaavat. Koulu on pakkoa, mutta nuorisotyö toimii nuorten omalla ajalla. Koulussa ollaan tekemisissä muodollisen oppimisen kanssa, mutta nuorisotyössä oppiminen taas on vapaamuotoisempaa, epämuodollista. Koulussa tehtävää nuorisotyötä Pohjois-Irlannissa tutkineiden **Simon Bradfordin** ja **Siobain Byrben** kaksijakoinen kuva on hylättävä, jos halutaan ymmärtää, miten nuorisotyö koulussa toimii. On liudennettava rajoja, nähtävä uudella tavalla. Bradfordin ja Byrnen mukaan yhteistyön edellytys on se, että yhteistä asiantuntijuutta lujitetaan eikä luoda pirstaleista asiantuntijuutta. 'Minä teen tätä, sinä teet tuota' -puheesta tulisi päästä 'me teemme yhdessä tätä' -puheeseen. Toiminnan pitäisi tuottaa tilanne, jossa koulunuorisotyön tekijät ymmärtävät nuoria ja pystyvät vastaamaan heidän tarpeisiinsa tavalla, joka kunnioittaa heidän elämänsä yksityiskohtia ja arvokkuutta. (Bradford & Byrne 2010.)

Pohjois-Irlannin esimerkki osoittaa, että koulun ja nuorisotyön yhteistyössä on kysymys oppimisprosessista, jossa ammattikunnat alkavat tehdä työtä yhdessä, havaita eroavuuksia ja yhteisiä asioita sekä oppivat tuottamaan uusia ja toivottavasti parempia palveluja nuorille. **Tanja Leppä** (2012, 66) on omassa opinnäytetyössään kuvannut nuorisotyön ja sosiaalityön yhteistyön vaikutuksia koulussa todeten, että arki koulussa pakottaa työkalutuurit muutokseen. Keskenään jännitteisiä suhteissa tai jopa kiistoissa olleet ammattikunnat (Corney 2006) luovat uusia toiminnan muotoja, jotka parhaimmillaan synnyttävät uudenlaista ymmärrystä. Uudenlaisen osaamisen kehkeytyminen ja ammatillisen osaamisen siirtyminen myös opettajan työkalupakkiin on osa motiivipohjaa, joka saa opettajat tekemään yhteistyötä nuorisotyöntekijöiden kanssa.

Meillä on, niin kun tiät minkälaista koulussa on, ja siinä lähetään niin sen asian tiimoilta, tai se on vieläkin kauhean koulumaista. Mutta se, minkälaisia juttuja ne nuoriso-ohjaajat ja nuorisotoimi vetää, niin mä koen että siinä enempi kyllä kuunnellaan sitä nuorta, ja se tavallaan lähteekin toisesta näkökulmasta. Että se on itellekin sillä tavalla virkistävää huomata, että vois vähän itekin katella peiliin ja miettiä sitä lähestymisnäkökulmaa, koska monesti se lähtee siitä, kun menee tunnille ja tsak-tsak-tsak, ja se menee sen tietyn kaavan mukaan ja unohtuu ehkä ottaa se toinen osapuoli siinä samalla tavalla mukaan.

(Opettaja)

Nuorisotyölle ominainen nuorten tarpeista, ideoista ja lähtökohdista liikkeelle lähteminen voi rikastaa koulun toimintaa ja auttaa koulua havaitsemaan arkisia itsestäänselvyksiä. Vakiintuneet toimintamallit, ”*tunnille ja tsak-tsak-tsak-arkirutiniini*”, voivat rikastua nuorisotyön työkalupakilla. Tätä voi pitää myös opettajuutta koskevan kasvatustieteellisen keskustelun valossa onnistuneena toimintana, sillä opettajien vuorovaikutustaitojen lisäämisen on nähty olevan yksi keskeinen opettajan ammatin kehittämisen kohde (Atjonen 2011b). Kun koulu oppii toimimaan tavalla, jossa ”*enempi kyllä kuunnellaan sitä nuorta*”, voi olettaa haasteellisten tilanteiden helpottavan ja koulun pystyvän paremmin huomioimaan koulussa vallitsevaa erilaisuutta ja moneutta.

Organisatorisen oppimisen suunta ei luonnollisesti ole yksipuolista, vaan myös nuorisotyöntekijät oppivat koulun kanssa toimittaessa. Koululle on ominaista suunnitelmallisuus ja toiminnan ennakoiminen hyvin pitkälle. Nuorisotyöntekijöille opettajilta oppiminen voi liittyä paitsi tietopohjaiseen työskentelyyn, myös tavoitteiden asettamiseen.

Se on varmaan joo perinteistä nuorisotyössä, et on menty vähän niinku, nyt on tehty tuota, sit ei suurin piirtein muuta oikeestaan nähäkkään, sit tehään jotain toista hirveen lyhyellä suunnittelulla. Ettei tehä mitään vuosisuunnitelmia tai tarkkoja. [...]

Koulun kanssa ku lyödään joku juttu lukkoon, että syksyllä tuo juttu, jota aletaan sit työstämään sitte, niin kyllä se on tuonu ihan ittelle paljo sitä mietittävä, että oonko mä tosiaan näin niinku työskennelly aikaisemmin. Eihän sitä huomannu ennen ku vasta sitte, nyt ku tavallaan on pakotettu toimimaan erillä lailla.

(Nuorisotyöntekijä)

Nuoria kohtaava ja heidän ajatuksistaan, toiveistaan ja vireestään lähtevä työote näyttäytyy toivottavana lisänä kouluun. *Nuorten kohtaaminen nuorina* näyttää tuovan uuden työotteen koulun työkalupakkiin sekä lisäävän koulussa olevien luotettavien aikuiskontaktien määrää. Yksilötason toiminta ei kuitenkaan yksinään riitä, mikä näkyy myös selkeästi kuvauksissa koulussa tehtävän nuorisotyön motiiveista.

**Antti Kivijärvi** on todennut maahanmuuttajataustaisia nuoria tutkiessaan, että nuoret kertovat mielellään olevansa *yksilöitä* eivätkä he halua korostaa omia ryhmä- ja taustamäärityksiään. Heidän kuvauksensa itsestään on kuvaus yksilöistä. Kivijärven tulkinnan mukaan tämä individualismi heijastelee yksilöllisyyteen perustuvan myöhäismodernin yhteiskunnan piirteitä. Tarve olla yksilö ja menestyä omien vahvuuksien varassa välkkyi myös nuorten kuvauksissa



itsestään ja siitä, miten he näkevät ryhmän vaikuttavan omaan toimintaansa. Kivijärven mukaan tämä voi olla ongelmallista, sillä silloin ystävittä jääminen ja kaveripiiristä syrjäytyminen tulee tulkituksi *yksilön ongelmina*. Ja koska yksilöltä ajatellaan puuttuvan kykyjä, voidaan olettaa, että silloin myös kiusaaminen johtuisi yksilön omista ominaisuuksista ja siitä pitäisi selvittää yksin. (Kivijärvi 2014, 73–74.)

Koululle tai laajemmin kasvatukselle Kivijärven huomiot asettavat selkeän kehittämiskohteen: *nuorten ryhmäsuhteita ja ryhmätöitä pitää tukea*. Koulussa pitäisi valmentaa nuoria ryhmässä toimimiseen ja pohtia nuorten kanssa yhdessä esimerkiksi, miten nuoren oma toiminta vaikuttaa muihin, minkälaisia rooleja hän ottaa ryhmässä, milloin ryhmät toimivat tehokkaasti ja millaisia kehitysvaiheita ryhmällä on ollut. Sosiaalisten taitojen hallitseminen on keskeistä osaamista työelämässä, jossa pitää pystyä toimimaan tehokkaasti vaihtuvissa ryhmissä. Toisaalta niitä voi laajemmin pitää myös inhimillisinä perustaitoina.

*Ryhmänohjauksen taidot ja ryhmädynamiikan taju* on keskeinen osa sitä motivaatioperustaa, joka mahdollistaa nuorisotyölle pääsyn kouluun. Usein nuorisotyön ja koulun yhteistyö alkaa seitsemännellä luokalla tapahtuvista ryhmätyksistä, joissa erilaisin ryhmäharjoituksin tuetaan luokan muovautumisvaihetta. Ryhmäyttäminen nähdään tärkeäksi yhteistyön muodoksi, joka voi tukea luokan toimintaa paljonkin.

Kyllä varmaan numero yksi, ja se on merkittävä juttu nää seiskaluokkalaisten ryhmäyttämiset, vaikka ne ei sinänsä ehkä ulospäin kauhean semmonen näkyvä asia oo, mutta jos se oikein hyvin onnistuu, niin sillä voi oikeasti olla sille luokalle ja ryhmälle paljon merkitystä.

(Opettaja)

Ryhmäyttäminen näyttää olevan ympäri Suomea perustoiminto, jonka nuorisotyön ammattilaiset näkevät tärkeänä. Usein ryhmäyttäminen vie koulun alussa joko muutaman oppitunnin tai koko päivän. Koulun edustajat näyttävät sitoutuneen ryhmäyttämiseen. Ryhmäyttäminen onkin selkeästi ainoa toiminta, johon ollaan valmiita luovuttamaan oppitunteja halki Suomen, ja jossa nuorisotyön edustajilla on tunnustettu asema kouluaihana. Sitä myös pidetään hyödyllisenä taitona, vaikka ryhmäyttäminen usein jääkin yläkoulun alkutaipaleella tapahtuvaksi, pistemäiseksi toiminnaksi pikemminkin kuin systemaattiseksi ja jatkuvaksi toimintamalliksi.

Ryhmäyttämisen motiiveja voi tarkastella sen mukaan, onko tarkoituksena, että nuorisotyön edustajat *täydentävät* koulun osaamista omalla osaamillaan ryhmää tukien ja alkuvaiheessa muovautuvia ryhmärooleja helpottaen, vai onko tarkoituksena *syventää ja vahvistaa* koulun osaamista luomalla tilanteita, joissa asioista voidaan keskustella ja joissa eri työtavat voivat asettua vuoropuheluun. Tämänhetkiset toiminnot ohjautuvat ehkä enemmän yksittäisen tapahtuman eikä pysyvän ja laajenevan organisatorisen oppimisprosessin ympärille. Yhtä kaikki, haastatellut koulun edustajat nostavat kehittämisen kohteeksi koulussa olevien sosiaalisten suhteiden helpottamisen. Tämä tarjoaa nuorisotyölle vahvan mandaatin osallistua koulun toimintaan ja auttaa heitä löytämään siellä hyväksytyyn roolin.

Etä periaatteessa opettajillahan on paljon semmosta pedagogista tietämystä, mutta pystyykö sitä käyttämään tämmösten oppilaiden välisten suhteiden ja näitten dynaamisten, näitten ryhmädynamiikka-asioiden hoitamiseen riittävän hyvin, niin ei välttämättä.

(Opettaja)

Ryhmäyttäminen ja esimerkiksi ryhmädynamiikan tuki, kun ryhmä on koulun näkökulmasta rauhaton, on selkeästi tunnustettu motiivi koulun ja nuorisotyön yhteistyölle. Kun siirrytään pohtimaan oppilaiden asemaa koulu yhteisön jäsenenä ja heidän mahdollisuuttaan osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon, erot kuntien välillä piirtyvät selkeästi näkyviin. Osallisuuskysymyksissä on paljon paikallisia eroja. Joissakin kunnissa nuorisotyöllä on tunnustettu asema oppilaiden osallisuuden edistämässä ja nuorisotyöntekijät tekevät kiinteätä yhteistyötä koulussa toimivien ryhmien, kuten oppilaskunnan ja tukioppilaiden kanssa. Joissakin kunnissa nuorisotyöllä ei juuri ole sijaa koulun osallisuuden edistämässä. Tämä näkyy myös niissä kuvauksissa motiiveista, joita työntekijät tarjoavat työilleen. Osalla opettajista ja nuorisotyöntekijöistä kuvaukset nuorisotyön tavoitteista ja mahdollisuuksista koulussa liittyvät pikemminkin yksilöiden ja ryhmän tasolle, eivät niinkään siihen, millaisia vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia koulu oppilailleen tarjoaa.

Niissä kunnissa, joissa osallisuutta on kehitetty pidempään yhteistyössä koulun ja nuorisotyön kanssa, tavoitteena on selkeämmin edistää oppilaiden asemaa koulussa. Motiivina on tällöin kehittää toimintatapoja, että nuoret pystyisivät selkeämmin vaikuttamaan oman koulunsa arkeen virallisten kanavien kautta (kuten oppilaskunnan hallituksen toiminta) sekä epävirallisemmin (esimerkiksi arkisessa vuorovaikutuksessa luokkatilanteessa).



Nuoriso-ohjaajan ammatillisuus tai se, mitä hän tuo siihen suunnitteluun ja toteutukseen on sitä, et siinä toiminnassa ois enemmän niitä osallisuuden mahdollisuuksia.

(Nuorisotyöntekijä)

Koulun nuorisotyöntekijän motiivina ei siis ole välttämättä pelkästään kohdata nuorta, olla kuuntelevana ja luotettavana aikuisena tai ryhmäsuhteiden tukijana, vaan vahvemmin yhtenä tahona, joka edistää nuorten mukaan pääsemistä koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon.

Koulun näkökulmasta nuorisotyöntekijän toimintavahvuudet voivatkin liittyä siihen, että nuorten suhde kouluun muuttuu enemmän ennalta säädettyyn lukujärjestykseen ja ainekohtaisiin oppimistilanteisiin passiivisesti reagoivasta asiakkaasta tai toiminnan kohteesta *tekijäksi* tai *toimijaksi*, joka saa ja pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä. Tämä taas tuottaa oman opetettavan aineen ylittäviä oppimiskokemuksia opettajille. Haastattelussa koulun henkilökunnan edustaja näkee nuorisotyön arvon nimenomaan siinä, että oppilaille mahdollistetaan uudenlaisia toimintoja ja osallisuuden kokemuksia.

Kun se tavallaan ulkopuolinen työntekijä tulee ja kiinnittää huomiota niihin asioihin, joita me ollaan urauduttu tekemään täällä. Ja tuo niinku erilaisia näkökantoja. Niin, niin se niinku tavallaan lähentää oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta varsinkin tässä aineenopettajajärjestelmässä, jossa opettajat ovat vain vähän aikaa kontaktissa siihen oppilaaseen. Se ei synny silleen, että onko niissä opettajissa muutakin kuin vain se äidinkieli tai matematiikka se keskinäinen tuntemus. Ja jos nyt jotakin muuta toimintoja tulee, missä oppilaat voivat toimia keskenään ja toimivat yhdessä, siinä syntyy, niin me opettajat opitaan ja nähdään niistä oppilaista niitä muita ominaisuuksia, taitoja ja taipumuksia kuin mitä periaatteessa yhdessä yksittäisessä aineessa on. Eli oppilaat tulevat esille, oppilaat keskenään kokevat sen, että he tulevat kuulluksi ja he ovat osa tätä, eivätkä vain kulkemassa jotakin tiettyä uraa, että yhestä tuubista sisään ja toisesta päästä ulos. (Opettaja)

Opettajan huomiossa siinä, että oppilaiden pitäisi päästä keskustelemaan ja päättämään asioista tasavertaisesti, ja että koulun ei pitäisi olla pelkkää sopeutumista ja kulkua ennalta valmistetussa tuubissa, voi nähdä kaikki kouluosallisuutta koskevista tutkimuksista. Niissä määritellään osallisuutta usein mahdollisuutena osallistua mahdollisimman täysivaltaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon. Osallisuuden tulisi tuottaa oppimiskokemuksia siitä, mitä on vaikuttaminen. Se ei silti saisi olla harjoittelua tai silkkää valmistautumista tulevaan, vaan toimintaa tässä ja nyt, yhdessä muiden kanssa. Toisaalta, koulun

osallisuuden tulisi ottaa huomioon nuorten kehittyminen – siksi osallisuus ei saisi olla vain yhdenlaisia toimintoja, vaan laajenevaa toimintaa, jossa eri toiminnot kasvavat nuorten mukana.

**Leonel Pérez Expósito** määrittelee osallisuuden kehittyväksi mahdollisuudeksi toimia yhtäläisessä asemassa muiden ihmisten kanssa. Osallisuus suuntautuu tasa-arvon vahvistamiseen ja sellaisten valtarakenteiden poistamiseen, jotka pitävät ihmisiä eriarvoisissa asemassa. (Expósito 2014, 241–242.) Vaikka haastatellut ihmiset eivät ehkä allekirjoittaisikaan hänen määritelmäänsä sellaisenaan – kukaan haastatelluista ei puhu vallasta tai työstä tasa-arvoisen koulun tai yhteiskunnan luomiseksi – voi sen nähdä kuvaavan joitakin nuorisotyön motiiveja. Tehtävänä on purkaa koulussa olevia valtarakenteita siten, että oppilailla on enemmän tilaa osallistua toiminnan suunnitteluun. Tällä myös oletetaan olevan vaikutusta koettuun kouluviihtyvyyteen ja oppilaiden sitoutumiseen ympäristöönsä.

Haastatteluissa esitetyt nuorten tilanteeseen liittyvät motiivit kuvaavat paitsi nuorisotyön ammatillisiksi vahvuuksiksi koettuja työmenetelmiä, myös koulussa olevia kehittämisen kohteita. Nämä liittyvät yksittäisen nuoren asemaan ja hänen kuuntelemiseensa koulupäivää leimaavan hopun keskellä, ryhmädynamiikkaan sekä laajemmin osallisuuteen koulussa. Kaikkia näitä yhdistää tarve luoda lisää tilaa nuorisolähtöisyydelle koulussa. Samalla ne tuovat esille mahdollisia ammatillisen oppimisen paikkoja, kun eri ammatitkunnat voivat oppia toisiltaan.

### 2.1.2. Työntekijöihin ja organisaation liittyvät motiivit

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön motiivit liittyvät nuoriin, mutta myös työntekijöihin ja organisaatioihin. Ei ole kyse niinkään siitä, miten nuoret koulussa toimivat, vaan siitä, miten yhteistyö tukee organisaation ja työntekijän henkilökohtaisia tavoitteita. Kyse on myös strategisesta ajattelusta ja hyötyjen laskemisesta. Yhteistyö ei rakennu pelkästään nuorista lähtien, vaan *”kumpikin ottaa sen oman hyötynsä yhteistyöstä”* (nuorisotyöntekijä). Yhteistyö ohjautuu myös ammatillisten tai organisaation tarpeiden kautta. Erityisesti yhteistyön käynnistämismvaiheessa toimintaa tarkastellaan enemmän organisaation tarpeista lähtien.

Varmaan me kouluna ollaan kysely, että mitä me hyödyimme tästä yhteistyöstä.  
(Opettaja)





Nuorisotyölle kouluyhteistyön motiivi voi olla halua tiedottaa omasta toiminnasta koulujen kautta. Koulut ja nuorisotilat sijaitsevat samalla alueella usein likellä toisiaan. Koulun kautta saadaan tavattua sellaisiakin nuoria, joita nuorisotyön toiminnot eivät tavoita. Tällöin motiiviksi riittää tehdä nuorisotyötä ja nuorisotyöntekijän persoonaa tutuksi. Työntekijä ei ole nuorelle outo, vaan hän voi ottaa kontaktia aikuiseen myöhemminkin. Nuorisotyön motiivina voi olla toiminnasta tiedottaminen, uusien nuorien saaminen toiminnan piiriin ja nuorisotilan tavoitavuuden ja houkuttelevuuden lisääminen. Tämä tosin näyttää haastatteluissa olevan enemmän toiminnan alkuvaiheen muistelu, joka korvautuu pyrkimykselle kohdata nuoria siellä, missä he ovat, eikä niinkään saada heitä nuorisotalojen piiriin. Tavoitteena ei välttämättä ole houkutellessa nuoria nuorisotaloille, vaan toimia heidän kanssaan koulupäivän aikana.

Siitä on ehkä päässy eroon, että on semmonen hyötynäkökulma, et mitä me hyödytään tästä. Aluksi oli se, että saadaanko lisää nuoria nuorisotalolle, joka vähän kärsi siitä, ettei ollu nuoria.

(Nuorisotyöntekijä)

Tällöin toiminta lavenee enemmän universaalipalvelujen suuntaan, ihan kaikkien nuorten tavoittamiseen: tunnistetaan, ettei nuorisotalolla käy kuin rajattu määrä nuoria ja halutaan toimia laajemman kohderyhmän kanssa.

Että koska ne nuoret on täällä koulussa joka tapauksessa, se on silleen otollinen ja hyvä paikka. Ne nuoret on saavutettavissa täällä. [...] Nuorisotiloja käytetään hyvin vähän. Siellä niitä nuoria ei oo sillä tavalla. Ja siinä mielessä ajattelisin, että kun se koulu kuitenkin kuuluu jokaisen nuoren elämään, niin on sillä tavalla selkeä ja jollain tavalla hyvin luontevakin paikka, mihin nuorisotyö sitten tulis.

(Nuorisotyöntekijä)

Yläkouluikäiset nuoret ovat nuorisotyölle selkeätä kohderyhmää. Tämän joukon tavoittaa tehokkaasti koulun kautta. Erityisen keskeistä on, että tätä kautta kontaktia saadaan myös sellaisiin nuoriin, joita nuorisotyön muut toimintaympäristöt ja työtavat eivät tavoita: ”*suurin osa niistä nuorista on sellaisia, jotka ei täällä [nuorisotalolla] käy*” (nuorisotyöntekijä). Erityisesti syrjäänvetäytyvät nuoret, joita työntekijät eivät tapaa vapaa-aikana, voidaan tavoittaa koulun kautta. Nuoret ”*joihin on vaikea ottaa kontaktia, ovat hiljaisia*”

*koulussa, eivät käy talolla, eikä heillä ole harrastuksia”* (nuorisotyöntekijä) voi kohdata koulussa. Muutoin se ei oikein tahdo luonnistua.

Koulussa toimiminen lisää nuorisotyön ja nuorisotyöntekijän ymmärrystä nuorten alueellisista tarpeista. Koulussa alueen nuoret ja heidän tarpeensa tulevat paremmin tutuksi. Niissäkin tapauksissa, joissa nuorisotalon kävijämäärä on ollut iso, saadaan koulun kautta tavoitettua nuoria, joihin ennen koulun ja nuorisotyön yhteistyön vakiintumista ei saatu kontaktia.

Vaikka siellä [nuorisotalolla] onkin paljon kävijöitä ollu koko ajan, niin näitä nuoria, tämmösiä, jotka ei oo käyny talolla, niin kyllähän niihin on saanu aivan erilaisen suhteen tuota kautta. Et tavallaan tullu tutuksi nekin. Eli aikasemminhan se oli niin selkeesti se, että ne jotka kävi talolla, ne nuoret, niin ne tunsu hyvin. Ja sit nää muut, kattoo tuota kouluikäluokkaa, esimerkiksi kasiluokkalaisia, niin nyt tietää ne muutkin sieltä.

(Nuorisotyöntekijä)

Yksi nuorisotyön kehittämisen kohde on tiedon kerääminen sellaisilta nuorilta, jotka eivät ole nuorisotyön toimintojen piiristä. Mikäli asiakastyytyväisyyskyselyt kerätään nuorilta, jotka osallistuvat nuorisotyön toimintoihin, saadaan kommentteja vain sellaisilta nuorilta, jotka ovat jo vapaaehtoisesti hakeutuneet toiminnan piiriin. Niiden nuorten tieto, joita nuorisotyö syystä tai toisesta ei houkuttele, voi tarjota toisenlaisia näkökulmia nuorisotyön kehittämiseen ja mahdollisiin osallistumisen esteisiin (Kiilakoski, Kivijärvi & Honkasalo 2011).

Koulussa tehtävä nuorisotyö näyttätyy haastatteluissa keinona saada tietoa myös niiltä nuorilta, jotka eivät kuluta nuorisotalon penkkejä. Heidän näkökulmansa on toisenlainen, työntekijällekkin uusi.

Saa sieltä aivan erilaista palautetta, että miten niinkö ymmärretään nuorisotyö nuoren taholta, joka ei käy talolla. Että se näkee vaan sen, mitä mä teen koululla.

(Nuorisotyöntekijä)

Koulun organisatoriset motiivit näyttävät toisenlaisilta. Koulullahan ei yleensä ole ongelmaa asiakkaiden tavoittamisessa. Valtaosa nuorista käy koulua, vaikka se olisi toisinaan vastentahtoistakin. Koulun motiivit voivat enemmänkin liittyä siihen, miten koulussa olevien nuorten parissa toimitaan. Selkeä organisatorinen tarve on saada koululle lisää työntekijöitä. Toisinaan toiveena on saada joku tekemään työtehtäviä, jotka muutoin tehtäisiin itse vähällä



ajalla. Tämä motiivi pulpahtaa aika ajoin esille ja saattaa usein turhauttaa nuorisotyöntekijöitä. He eivät tietenkään haluaisi työssään olla tekemässä hanttihommia, joita koulussa ei haluta tai viitsitä tehdä, vaan *keskittyä siihen, mitä parhaiten osaavat*. Tässä kysymys on ehkä myös nuorisotyön vähäisestä arvostuksesta tai huonosta tuntemuksesta, joka korjautuu, mitä enemmän yhteistyötä tehdään.

Opettajatutkimuksessa on tyypillistä tuottaa opettajuudesta ristiriitainen kuva. Sen mukaan opettajat kokevat työssään yksinäisyyttä, vaikka työskentelevät päivittäin kymmenien tai jopa satojen ihmisten kanssa. Tämä koettu yksinäisyys selitetään usein opettajakulttuurin yksilöllisellä luonteella, jolloin oletetaan jokaisen opettajan hoitavan oman työnsä kollegoitaan liiemmin kuormittamatta. Jokainen meloo omaa pedagogista kanoottiaan, yksin, irrallaan. Opettajan työn itsellisyys on monelle opettajalle myös keskeinen työhyvinvoinnin lähde ja syy arvostaa ammattia (Salminen 2012, 278). Itsellisyyden mahdollisena käänköpuolena, sen pahana varjona, on aina olemassa mahdollisuus, että autonomia muuntuu yksinäisyydeksi ja yhteisöllisen tuen puutteeksi. Jyväskyläläisten tutkijoiden (Jokinen ym. 2012) mukaan luokkahuoneen suljettujen ovien taakse majoittuva yksilöllinen opettajakulttuuri tekee erityisesti työtään aloittavan opettajan alkuvaiheesta hankalaa. Työ on kuormittavaa ja työn raskaus ja yksinäisyys korostuvat. Heidän arvionsa mukaan kouluun on tulossa yhteisöllisiä prosesseja, kuten yhteissuunnittelua ja samanaikaisprosessia, mutta yksin tekemisen kulttuuri on edelleen monissa kouluissa arkipäivää. (Jokinen ym. 2012, 28.) Tutkimukseen osallistuneiden koulujen välillä voi havaita verrattain isoja eroja siinä, onko yksilöllinen opettajakulttuuri murtumassa. Erityisen selkeästi tämä on havaittavissa oppilaskunnan ohjaavien opettajien tai tukioppilastoiminnasta vastaavien opettajien osalta, jotka eivät välttämättä saa työyhteisönsä tukea toiminnalleen.

Oman työn yksinäisyyden murtaminen on joillekin opettajille keskeinen motiivi tehdä työtä yhdessä nuorisotyöntekijöiden kanssa. Kun tukea omalle toiminnalle ei saa koulu yhteisön sisäلتä, koulun ulkopuolinen toimija voi näyttäytyä voimavarana. Kun heillä vielä on oma eriävä työotteensa, työ helpottuu. Opettajille yhteistyö nuorisotyöntekijöiden kanssa voi luoda mahdollisuuksia tiimityöhön koulussa ja täydentää näin koulussa olevaa yhteistyövajetta.

Se on mulle helpompaa, ettei mun tarvi suunnitella ja tehdä kaikkee yksin, et voi tavallaan jakaa sitä vastuuta. Ja sitten myöskin se, että kun on tällainen nuorisohjaaja kyseessä, sillä on vähän erilaisia asioista kokemusta, niin mun mielestä

se on jotenkin, esimerkiksi jos me nyt suunnitellaan jotain näitä koulutuksia, niin tavallaan vähän katotaan eri näkökulmista sitä juttua.

(Opettaja)

Nuorisotyöntekijät tekevät isoissa kaupungeissa työtään lähes pääsääntöisesti tiimissä tai työparin kanssa. Heillä ei olekaan ehkä tästä syystä motiivia, jossa ehkäistäisiin yksinäistä työtapaa. Sen sijaan heillä motiivina saattaa olla henkilökohtainen kehittyminen, halu löytää uutta, ”*uudella tavalla uudistaa työtäni ja keksiä uudenlaisia keinoja*” (nuorisotyöntekijä). Näin henkilökohtaiset motiivit liittyvät heillä enemmänkin työtöteen kehittämiseen kuin työn tekemisen kontekstiin.

Omaan työhön ja omaan organisaatioon liittyvät motiivit kertovat tarinaa siitä, että yhteistyö perustuu myös hyötynäkökulmille. Nuorten aseman parantamisen lisäksi saatetaan haluta parantaa omaan työhön liittyviä asioita. Ei ole tietenkään millään muotoa väheksyttävää, että työntekijöiden työn mielekkyyttä lisääntyy. Päinvastoin, sitä voi pitää keskeisenä motivoivana tekijänä. On tietysti hyvä, että yhteistyö tuottaa myös henkilötasolla tyydyttäviä tuloksia. Ongelmaksi tämä muovautuisi vasta siinä vaiheessa, jos nämä motiivit olisivat tärkeimpiä tai ainoita syitä yhteistyölle.

### 2.1.3. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttaminen

Koulun toimintakulttuuri tai lyhyemmin *koulukulttuuri* määrittää pitkälti, millaiselta koulussa toimiminen vaikuttaa. Koulukulttuurin aistii selkeästi, toisinaan jopa ensimmäisten koulussa viettämiensä tuntien aikana. Koulukulttuuri ilmenee koulun ilmapiirinä. Se määrittää koulussa toimivien ihmisten, aikuisten ja nuorten asemaa sekä heidän keskinäisiä suhteitaan. (Huusko 1991, 31.) Koulukulttuuri heijastelee koulun vallitsevia ja ylläpitämiä arvoja, normeja, asenteita, perinteitä ja rituaaleja. Jokaisen koulun kulttuuri on yksilöllinen. Se ilmenee vakiintuneissa toimintamalleissa ja tavoissa, miten koulussa toimivat ihmiset suhtautuvat toisiinsa. Koulujen välillä voi olla isoja eroja. Kun koulukulttuuri on muovautunut, sen muuttaminen voi olla hankalaa, sillä organisaatiokulttuurit tapaavat olla sitkeitä ja kestää aikaa. (Jianping 2012, 39–40.) Koulukulttuurin muuttamisessa törmätään usein myös käsityksiin siitä, mikä koulussa on tärkeää. Keskeisiä kysymyksiä ovat, onko koulun päätehtävä lukuvuoden lopulla jaettavat *arvosanat*, vai koulu oppivana *yhteisönä* tai *tilana*, jossa kaikkien tulisi kokea olonsa hyväksytyksi ja viihtyisäksi (ks. Kiilakoski 2009, 38).



Koulukulttuurien muuttaminen on tunnetusti hankalaa ja aikaa vievää. Osa haastatelluista näkee kuitenkin koulujen toimintakulttuurin muuttamisen keskeiseksi tavoitteeksi. Nuorisotyöntekijöillä ajatus liittyy paljolti koulun formaalien eli muodollisten piirteiden muuttamiseen ja toiminnallisuuden lisäämiseen koulussa. Kouluun liittyvää pakollisuutta koetaan voitavan helpottaa nuorisotyön otteella. Voi toivoa, että koulun ilmapiirinä näkyvä koulukulttuuri muuntuu jokusen piirun verran ja koulu voisi tuntua kiinnostavammalta paikalta.

No ehkä koulussa se on semmosta, no kun se on niin formaali ympäristö, meillä on ehkä semmosta enemmän toiminnallista näkemystä ja menetelmiä, miten me pystytään sitte siellä toimimaan.

(Nuorisotyöntekijä)

Mut toisaalta sit mä oon miettinyt sitä, et kun se koulu on kuitenkin pakko, niin sitten me voidaan omalta osaltamme tehdä siitä kiinnostavampaa. Et sit se ei välttämättä oookaan enää niin ikävä asia. Välttämättä.

(Nuorisotyöntekijä)

Opettajille kyse saattaa olla nuorten ja koulun välisen suhteen vahvistamisesta. Ilmapiirin toivotaan kehittyvän suuntaan, jossa nuoret voivat kokea koulunsa omakseen ja että koulu näyttäytyy viihtyisänä. Tällöin haastatellut opettajat ajattelevat, että nuorisotyön menetelmillä voidaan tukea nuorten omaa ilmaisu- ja yhteistoimintaa. Tämän ajatellaan avaavan koulutilaa enemmän nuoria huomioivammaksi. Koulukulttuuri kehitty suuntaan, jossa koulun arvostus kasvaa. Yhteistyö voisi tukea mahdollisimman monen nuoren viihtymistä koulussa.

Voi kenties toivoa, että he kokee, että tää on ”meidän koulu”, tätä pidetään hyvänä. Syntys sellasta huolta pitävää toimintaa.

(Opettaja)

Osalle oppilaista koulu pystyy tukemaan identiteetin rakentumista, mutta osa joutuu silti piilottelemaan itseään ja sisintään koulussa. Koulua voikin tarkastella arenana, jossa järjestelmä ja instituution toiminta voivat ajautua törmäyskurssille yksilön kanssa. (Harinen & Halme 2012, 52.) Koulunuorisotyölle voisi olla tilausta koulukulttuurisessa muutoksessa: järjestelmän ja yksilön välinen konflikti lievenee, kun koulun toimintamallit kohdentuvat paremmin eri nuorten tarpeisiin.

Koulun eristäytyneisyys lähiympäristöstään ja muista nuorille merkittävistä kasvattajista on merkinnyt sitä, että koulu muovautuu omaleimaiseksi, mutta ehkä irralliseksi tekijäksi nuoren elämässä. Nuorisotyö taas toimii nuorten vapaa-ajalla, monissa nuorille merkityksellisissä paikoissa. Nuorisotyön asema vapaa-aikaan sijoittuvana toimijana kiinnostaa koulussa toimivia ihmisiä sen takia, että se linkittää koulua kouluajan ulkopuolisiin nuorten maailmoihin ja laventaa näin raja-aitoja koulun ja muiden nuorten paikkojen sekä koulun henkilökunnan ja muiden nuorten elämässä olevien aikuisten välillä. Samalla erilaisten aikuisten läsnäolo voi tarkoittaa lisääntyneitä mahdollisuuksia toimia. Haastateltu opettaja käyttää koulusta tyyppillistä suljetun laatikon metaforaa, ja näkee nuorisotyön yhtenä keinona raottaa laatikon reunoja.

No mä ainakin uskon, et semmoset yhteistoiminnan taidot ja vaikuttamisen mahdollisuudet lisäänty. Et nouret huomaa aikuisia, joiden kautta pääsee vaikuttamaan ja huomaamaan niitä mahdollisuuksia, joita itsellä ja kaveripiirissä on.

Mä en haluakaan sitä, ku koulu on välillä semmonen suljettu laatikko, jossa sitte ku mennään siitä koulun ulkopuolelle, niin alkaa tapahtua ihan erilaisia asioita. Siinäkin toivos, et aikuiset näyttäis esimerkkiä, et me toimimme yhdessä.

Et me ei olla erillisiä rakennuksia, erilaisia tavoitteita, et meillä on ihan eri säännöt, vaan on se yhteistyö, et me välitetään yhdessä niistä nuorista.

(Opettaja)

Toimintakulttuuria koskevat motiivit ulottavat tarkastelua nuoren ja työntekijän näkökulmasta siihen, miten koulu toimii kokonaisuutena. Tällöin tarkastelunäkökulma laajenee kuin itsestään nuorisotyön osaamisesta ja sen hyödyntämisestä siihen, miten tämä osaaminen auttaa kehittämään koulun yhteisötasoakin. Motiiveja pelkistäen esitän taulukossa 1 kootusti niitä motivaatioperustoja, joita hankkeeseen osallistuneet ihmiset yhteistyölle esittävät. Ne voivat olla suppeammin yksilöön kohdentuvia tai koskea laajemmin sitä, millaiseen suuntaan koulun toimintakulttuureja mielitään kehittää.

On huomionarvoista, että kuvattaessa yhteistyön tuottamia havaittuja tai oletettuja hyötyjä, oppimista tai kytkeytymistä koulun opetussuunnitelmaan ei juuri mainita. Sekä koulun että nuorisotyöntekijöiden kuvauksissa ei näy pohdintaa siitä, miten yhdistää koulun ulkopuolista oppimista koulun sisälle. Ajatellaan vertauskuvana, että opetussuunnitelman sisältö ja oppiaineet ovat taulun kuva, ja koulun yhteisöllisyys, sosiaaliset suhteet ja fyysiset puitteet ovat kangas ja kehykset, jotka mahdollistavat sen, että kuva voi tulla esille tauluna.



Yksilökeskeinen motiivi	Toimintakulttuurinen motiivi
Yksittäisen opettajan työtaakan helpottaminen	Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukeminen
Toiminnallisuutta kouluun, esimerkiksi välitunneille	Koulun toimintakulttuurin kehittäminen nuorisolähtöiseen suuntaan
Ryhmäytyminen pistemäisenä toimintana	Ryhmädynamiikan kehittäminen ja ryhmätyötaitojen opettelu
Yksittäisen nuoren tuki ja kohtaaminen	Kohtaavan ja kunnioittavan työotteiden luominen koko kouluun
Uuden osaamisen saaminen koulun käyttöön	Organisatorisen oppimisprosessin käynnistäminen, vertaisoppiminen

Taulukko 2. Yksilöön ja toimintakulttuuriin liittyvät motiivit

Tätä vertauskuvaa hyödyntäen nuorisotyöntekijät ja koulu puhuvat motiiveis-  
saan kehyksistä ja kankaasta, eivät maalauksesta ja taulun aiheesta. Motiivit  
korostavat, että nuorisotyön hyödyt eivät niinkään liity koulun sisällöllisiin  
tavoitteisiin ja oppimistuloksiin, vaan siihen osaan koulun toimintoja, jotka  
auttavat saavuttamaan nämä sisältötavoitteet.

Euroopan unionin tasolla on tavoitteena jo pitkään ollut tehdä näkyväksi  
yksilöllä olevien tietojen ja kokemusten koko ala, riippumatta siitä, missä, miten  
tai milloin nämä tiedot on hankittu (Colardyn & Bjornavold 2004). Tällöin  
koulutuspolitiikan tavoitteeksi asettuu entistä selkeämmin jo *aiemmin opitun  
tunnistaminen*. Nyky-yhteiskunnassa, jota leimaavat monet erilaiset elämän-  
kentät, tiedon paljous sekä useat virtuaaliset ja fyysiset oppimisympäristöt, ei  
oppimista voida nähdä pelkästään institutionaalisessa muodossa, vaan se pitäisi  
nähdä myös inhimillisenä ominaisuutena (Jarvis 2011). Näyttää kuitenkin

siltä, että nuorisotyön ja koulun lähentyminen ei ole tarkoittanut oppimisen kirjon lisääntyvää tunnistamista ja nuorten arjessa oppimien taitojen parempaa näkymistä koulussa. Pikemminkin sekä opettajat että nuorisotyöntekijät näyttävät allekirjoittavan, että oppiminen koulussa tapahtuu luokkatilanteissa. Ammatillisia rajoja kunnioitetaan verrattain pitkälle, ja yhteistyö ohjautuu enemmänkin luokkahuoneen ulkopuolisiin toimintoihin.

## 2.2. YHTEISET TAVOITTEET

Koululla ja nuorisotyöllä on sama kohderyhmä, nuoret. Yhteisten toimintojen rakentaminen saa useimmissa haastatteluissa perustelunsa juuri tästä seikasta: todetaan, että erillinen toiminta on pahimmillaan resurssien haaskaamista ja yhteisten palvelujen järjestäminen voi parantaa nuorten asemaa. Työtä tehdään nuorten kanssa, ja työn päämäärä on tukea nuorten kasvua. Korostamalla, että sekä opettajat että nuorisotyöntekijät tekevät töitä nuorten hyväksi, tuodaan samalla esiin, että on hedelmällisempää katsoa asioita asiakaslähtöisesti kuin ammattikuntakeskeisesti. Painopiste on nuoressa, ei palveluntuottajassa; nuorten tarpeisiin vastaamisessa, ei oman ammattikunnan ja toimintakulttuurin ylläpidosta; yhteistyössä nuorten hyväksi, ei siilojen ja sektorien vankentamisessa. Ajatuksena on tällöin, että vastaamalla yhteisesti lasten ja nuorten tilanteisiin saadaan paremmin otettua huomioon nuorten tarpeet.

Sen tunnistaminen, että asiakkaat ovat yhteisiä, auttaa tekemään työtä yhdessä. Tällöin ei tarvitse nähdä toimintakulttuurien, ammatillisen sanavaraston tai työmenetelmien välisiä eroja tekijöinä, jotka erottavat, vaan pikemminkin erilaisina tapoina vastata nuorten maailmojen tarpeisiin. Yhteisen asiakkuuden tunnistaminen on tietysti vasta alkupiste. Jatkovaiheessa olisi tunnistettava yhteisiä toimintamalleja, luotava yhteistä kieltä ja kyettävä kehittämään tiedontuotannon ja arvioinnin tapoja. Mutta ennen kaikkea tärkeää on luoda yhteisiä tavoitteita – tai ainakin saattaa ammattikuntien tavoitteet keskustelemaan keskenään.

**Anu Gretschel** on tutkinut monialaisten ryhmien toimintaa. Hän nostaa esiin kolme edellytystä sille, että monialainen ryhmä voi toimia: toiminnan on oltava *tavoitteellista*, tietopohjan on oltava *moniäänistä* ja toiminnan on oltava *koordinoitua*. Moniäänisyydellä hän viittaa myös nuorten tiedon huomioonottamiseen kehittämisessä. Tavoitteita tulisi miettiä pitempiä aikavälillä, tai toimintavuoden tai toimintakauden. (Gretschel 2013, 46–47.) Gretschel





on tutkinut ryhmiä, joissa mukana on useita eri toimijoita. Koulun ja nuorisotyön yhteistyö on pitkälti kahdenkeskistä yhteistyötä. Voi silti ajatella hänen erittelemiensä toiminnan onnistumisten ennakkoehtojen määrittävän myös koulun ja nuorisotyön yhteistoimintaa. Siinäkin on kyse siitä, mitä toiminnalla pyritään saamaan aikaan, minkälaiseen tietoon toiminta perustuu sekä siihen, millä tavoin toiminta koordinoidaan systemaattiseksi ja jatkuvaksi kokonaisuudeksi. Nämä taas edellyttävät, että toiminnan tavoitteet ovat samansuuntaiset ja jaetut.

Yhteisen asiakkuuden tunnistaminen on avainhavainto yhteisen työn kehittämässä, asiakkaiden osallistaminen taas visainen pulma. Eri ammattikuntien välisen yhteistyön rakentaminen muovautuu helposti asiantuntijoiden väliseksi työksi. Tavoitteiden ja yhteisten näkemysten muodostaminen on vaativa prosessi jo ilman, että nuoria otetaan mukaan toimijoina. Voidaan todeta, että ”*vaikkeinta moniammatillisessa työssä tuntuu kuitenkin olevan asiakkaiden mukaan ottaminen*” (Siurala 2011, 141). Koulu, joka on läpi historiansa ollut vahvasti aikuisvetoinen instituutio, ei varmasti ole helpoin kohde murtaa tätä moniammatillisen työn arkkiongelmia.

### 2.2.1. Julkilausutut ja lausumattomat lähtökohdat

Yhteisiä tavoitteita määriteltessä ja tarkemmin kuvatessa tulee huomioida ammattikuntien toimintakulttuurin väliset erot. Siinä, missä kouluopetus on valtiovallan säätelemää ja tavoitteet on eritelty selkeästi opetussuunnitelman perusteissa sekä yksittäisten oppiaineiden, nämä ylittävien aihekokonaisuuksien ja koulukulttuurin tasolla, ohjautuu nuorisotyö väljästi ja perustuu osittain ammattikunnan perinteeseen ja hiljaiseen tietoon. Yhteisten tavoitteiden määrittäminen tavalla, joka parhain mahdollisin keinoin parantaa nuorten tilannetta ja kohdentuu heidän elämismaailmaansa, edellyttää, että ammattikuntien väliset erot voidaan ylittää jossakin yhteisessä näkemyksessä hyvästä kasvusta, nuorten valtautumisesta, nuorten tukemisesta tai yhteisöstä, joka tukee kasvua.

Peruskoulussa annettavaa opetusta ohjaa vuonna 1998 annettu *Perusopetuslaki*. Perusopetuslaki edustaa koulutuksen muuttuvassa toimintaympäristössä verrattain vakaata ja pysyvää ilmausta siitä, miten perusopetus Suomessa on järjestettävä. Perusopetuslain pykälä 14 säätelee muuta koulutuksen ohjausta. Sen mukaan valtioneuvosto päättää tuntijaosta sekä opetuksen yleisistä tavoitteista. Uutta opetussuunnitelmaa ohjaava valtioneuvoston asetus tuli

voimaan 1.8.2012 korvaten vuonna 2001 annetun asetuksen. Asetuksessa kuvataan tiiviissä muodossa opetuksen tavoitteet ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä kasvamiseen, otetaan yleisesti kantaa tietoihin ja taitoihin, kehoitetaan tasa-arvon edistämiseen, kuvataan oppimisympäristön luonnetta sekä esimerkiksi määritetään tavoitteeksi vahvistaa oppimisen taitoja ja halua koko elämän kestäväan oppimiseen (422/2012, § 2–4). Asetuksessa vahvistetaan tuntijako, joka määrittää sen, mitä aineita peruskoulussa opetetaan sekä sen, miten näihin kuhunkin käytetään aikaa. Perusopetuslaki ja valtioneuvoston asetus ovat väljiä tekstejä, joita tarkennetaan valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla.

Perusopetuslaki määrittää valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tekemisen Opetushallituksen päätäntävaltaan. Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista, sisällöistä, kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista (Perusopetuslaki, § 14). Opetussuunnitelman perusteet ovat keskeinen osa koulutuksen valtakunnallista ohjaamista, jonka pohjalta kuntakohtaiset opetussuunnitelmat tehdään. Sisältöä ohjaavien tavoitteiden määrittäminen on osa opetuksen ohjaamista. Tavoitetietoisuutta vailla kasvatus voi muuntaa puuhasteluksi tai touhuamiseksi vailla suuntaa. Kansallisesti yhdenmukaisesti määritellyt opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt pyrkivät varmistamaan, että opetuksen yleiset tavoitteet siirtyvät myös opetuksen arkikäytäntöihin ja ohjaavat näin toimintaa koko valtakunnan tasolla yhdenmukaiseen suuntaan. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12–13). Suomalainen opetussuunnitelmamalli jättää kuitenkin paljon valtaa yksittäisille kouluille ja yksittäisille opettajille ja luottaa heidän kykyynsä toimia vastuullisesti ja tehokkaasti (Sahlberg 2012; Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2013).

Koulun osalta tavoitteet ovat selkeästi määriteltyjä. Ne muodostavat pohjan sille, mitä nuorisotyön voi olettaa koulussa tekevän. Toisaalta on huomautettu kriittisesti, että suomalainen opetussuunnitelma korostaa pikemminkin sisältöjä kuin tavoitteita. Koulu on lohkoutunut erilaisiin oppiaineisiin, joiden sisältöjä määrittävät paitsi opetussuunnitelma, myös alan opettajien näkemys tai valittu oppikirja. Oppiaineiden rajat ylittävien aihekokonaisuuksien – vaikkapa osallisuuden, mediakasvatuksen, yrittäjyyskasvatuksen tai globaalikasvatuksen – toteuttaminen voi kohdata hankaluuksia, kun toiminta ohjautuu oppiaineiden sisältöjen mukaan. Koulun toimintaa kokonaisuudessaan ohjaavien tavoitteiden asettaminen edellyttäisi sitä, että yksittäiset oppiaineet ja niiden sisällöt näyttäytyisivät osana koko koulua ohjaavia tavoitteita. (Vitikka 2009,



263–265.) Koulun kehittämisen kohteeksi on nähty myös se, etteivät koulut ole toimineet vahvassa vuorovaikutuksessa lähiyhteisön tai vanhempien kanssa. Kriittinen keskustelu ympäröivän yhteiskunnan kanssa on ollut verrattain vähäistä. (Väljjarvi 2012.) Voi siis todeta, että koululla on selkeästi kuvattu ja tavoitteita, mutta koko koulun toimintaa ja yhteistä kehystä koskevia tavoitteita voisi kuvata selkeämminkin. Vuorovaikutus oppilaiden ja vanhempien kanssa kaipaa myös kehittämistä. (Heikkinen, Kiilakoski & Huttunen 2013.)

Nuorisotyön ohjeistus poikkeaa koulusta. Valtiovalta ohjaa nuorisotyötä vain väljän *Nuorisolain* puitteissa. Nuorisolaki on puitelaki, joka jättää nuorisopolitiikan ja nuorisotyön käytännöistä päättämisen kunnille. Tämän seurauksena nuorisotyön asema kunnissa vaihtelee. (Määttä & Väänänen-Fomin 2009, 72–73.) Kunnallinen itsehallinto tarkoittaa, että nuorisotyö saa erilaisia muotoja eri kunnissa ja esimerkiksi kuntien nuorisotoimien työntekijäresurssit voivat vaihdella varsin paljon kunnasta toiseen. Kuvaavaa onkin, että koulun ja nuorisotyön yhteistyö saa isoimmissa kaupungeissakin erilaisia sisältöjä ja muotoja riippuen kunnan nuorisotyön perinteistä, työntekijöiden osaamisesta, monialaisen yhteistyön historiasta tai toimintaa koordinoivien ja siitä päättävien viranhaltijoiden asenteista.

Nuorisotyön tavoitteet eivät täsmenny valtiovallan ohjauksella. Nuorisotyötä voi kuvata amebamaiseksi, tilanteen mukaan vaihtuvia toimintamalleja kehittäväksi toimijaksi. Nuorisotyölle on ominaista kiinnostus nuorten vaihtuvia kulttuureja ja elämäntilanteita kohtaan. Nuorisotyö on voinut ja voi reagoida joustavasti sen mukaan, miten nuorten paikalliset tarpeet vaihtelevat. Toisaalta tämä on tarkoittanut sitä, että nuorisotyölle on ominaista jatkuva oman identiteetin pohdinta ja jonkinasteinen epävarmuus siitä, miten toimintaa pitäisi käsitteellistää. (Kivijärvi & Heino 2013, 225–226; Kiilakoski 2013b.)

Nuorisotyön heikkoudeksi on alaa koskevassa tutkimuksessa esitetty, ettei se ole onnistunut kuvaamaan ammattimaisen työotteensa luonnetta täsmällisellä sellaisella tavalla, joka olisi kommunikoitavissa ulospäin. Erityisesti nuorisotyön luonne *kasvatuksena* on osin selkiytymätön. **Timo Purjon** kenttähavaintojen mukaan kunnallisesta nuorisotyöstä puuttuu jaettu kasvatuksellinen viitekehys (Purjo 2012, 82). Nuorisotyön tutkimustraditio on melko ohut. Alan ammatillinen sanavarastokin on joiltakin osin riittämätön kuvaamaan työtä. Nuorisotyö ei nojaa vahvaan teoriaperustaan, joka antaisi pohjaa keskustella toiminnasta ulospäin. Nuorisotyön tieto olennoituu toiminnassa, ei julkilauttuna teoriassa ja tutkimuksessa.

Kunnallisessa nuorisotyössä tehtäväkuvat eivät aina ole selkeitä. Usein työntekijät joutuvat priorisoimaan työtään itse. Nuorisotyöntekijöiden identiteetin rakentaminen on hankalaa, haavoittuvaistakin, koska työtä ei ole onnistuttu tunnistamaan ja tekemään näkyväksi (Soanjärvi 2011, 119). Nuorisotyön kehittäminen tapahtuu usein käytäntövetoisesti (Komonen, Suurpää & Söderlund 2012, 11–13). Nuorisotyölle on ominaista vahva toiminnallinen perinne, joka antaa selkänöjää työntekijöille, mutta ei aina auta kuvaamaan toimintaa ulospäin. Koulun ja nuorisotyön yhteisiä tavoitteita asetettaessa onkin vaarana, että nuorisotyön toiminta joudutaan sopeuttamaan koulun selkeämmin kuvattujen tavoitteiden mukaan kuin yhteisen ja kattavan dialogin pohjalta.

Hankkeessa mukana olleista kunnista Kokkola on selkeimmin kuvannut toiminnan tavoitteita. Kokkolassa on toteutettu usean vuoden kestävä prosessi, jossa nuorisotyön luonnetta kasvatuksena on työstetty koko työyhteisön projektina. Työntekijät ovat kuvanneet työn luonnetta, tavoitteita, työmuotoja ja työmenetelmiä. Prosessiin on sen alusta lähtien liitetty toimintatutkimuksellinen ote ja prosessi on edennyt vuoropuhelussa tutkimuksen ja käytännön välillä. Nuorisotyön tavoitteiden jäsenitys tehtiin nuorisotyöntekijöiden pitämien päiväkirjojen sisällönanalyysin pohjalta. Nuorisotyön tavoitteet on kuvattu sekä nuoren henkilökohtaisen kehittymisen että myös hänen suhteidensa kautta. (Kiilakoski 2013b, Kiilakoski 2014.)

Toimintatutkimuksessa keskeinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen kyky luoda uutta toimintaa. Huomionarvoista onkin, että Kokkolassa tuotettu tavoitteiden jäsenitys otettiin käyttöön Oulussa uuden Kastellin monitoimitalon toimintaa kuvattaessa. Samalla se kertoo siitä, että ammattikuntien on verrattain helppo luoda yhteistä tavoitteistoa. Kun nuorisotyön kuvaamiseksi tehty jäsenitys otetaan käyttöön myös monitoimitalon toiminnan kuvaajana, on helppo todeta nuorisotyön lähtökohtien olevan varsin lähellä sitä tapaa, millä ylipäättään nuorten palveluja voi järjestää silloin, kun kohderyhmänä on laajalti koko nuorten joukko.

Kokkolassa nuorisotyön tavoitteet jakautuivat kahtia. Yhtäältä nuorisotyön tavoitteeksi kuvattiin nuori yksilönä. Tällöin painopisteenä oli nuorten itsetuntemuksen, itsevarmuuden, itseilmaisun ja hänen ainutkertaisen persoonansa kehittämisen tukeminen. Nuori juuri omanlaisenaan yksilönä asettuu helposti nuorisotyön toiminnan kohteeksi. Toisaalta nuorisotyö tukee myös nuoren suhteita toisiin ihmisiin, lähiympäristöönsä, yhteiskuntaan ja maailmaan. Tällöin toiminnan keskiössä ei ole niinkään nuori yksilönä, vaan nuori laajempien kokonaisuuksien osana: nuorten ryhmän ja nuorisokulttuurien



jäsenenä, perhekokonaisuuden osana, kansalaisena, palvelujen saajana, maailmankansalaisena, ylipäättään jatkuvassa suhteessa muihin olevana olentona. Näiden kahden tavoitekokonaisuuden kautta kasvatuksessa tuetaan sekä nuorta itsenään (ja näin autetaan häntä itsenäistymään ja eriytymään ympäristöstään) että itseään isompien kokonaisuuksien osana (ja näin autetaan häntä kiinnittymään vahvemmin osaksi ympäristöään sekä liittymään täysivaltaisena jäsenenä kansalaisyhteiskuntaan ja yhteiskuntaan).

Yllä olevia tavoitteiden voi nähdä olevaan vähintäänkin ristiriitaisia, ellei peräti paradoksaalia. Ne vetävät eri suuntiin. On tuettava nuorta yksilönä ja vahvistettava yksilön suhteita maailmaan. Yksilö tulee omaksi itsekseen ja kiinnittyy yhteiskuntaan. Oppimistutkija **Peter Jarvis** on kutsunut tätä *oppimisen paradoksiksi*. Hänen mukaansa oppimisessa tehtävänä on eriyttää ihmistä muista, yksilöllistystä ja samaan aikaan tehtävä on myös liittää ihminen muihin, saattaa hänet yhteiskunnan ja yhteisöjen jäseneksi. *Oppiminen on liikettä yhteisöstä pois päin ja sitä kohti*. (Jarvis 1992, 237.) Kasvatuksessa yksilöiden välisiä eroja pienennetään ja helponnetaan, mutta toisaalta näitä eroja pyritään myös kasvattamaan. Paradoksimuotoilu korostaa paitsi kasvatuksen peruslähtökohtaa, että yksilöksi tullaan vain riippuvaisina muista tai vapauteen opitaan pakolla, myös sosiaalipsykologisia näkemyksiä yksilön kehityksestä. Tällöin korostetaan, että ihminen tulee ihmiseksi vain sosiaalisessa ympäristössä, ja että ”*persoonana on persoonallisuus vain siksi, että kuuluu yhteisöön*” (Mead 1967, 162).

Käytännönläheisemmin ideoiden jatkokehittäminen tuo esiin kuntien välisen vertailun hyödyt: toisessa kunnassa tuotetut ideat ja jäsenyykset voidaan ottaa käyttöön myös uusissa ympäristöissä ja ne voivat ruokkia toimintaa. Kuntien välinen verkostoituminen voi tarkoittaa paitsi käytännön toimenpiteiden siirtämistä, myös ideoiden, jäsenysten ja teorioiden ottamista käyttöön oman toiminnan tueksi.

Opetussuunnitelmatutkija **William F. Pinar** toteaa, ettei koulussa ole kysymys pelkästään koulunkäynnistä. Sen sijaan koulussa on kysymys osallisuudesta ja osallistumisesta maailmaan. Pinarin edustaman kannan mukaan koulun toimintaa ei voida ymmärtää esimerkiksi teknisenä tuotantokoneistona, jonka tehtävänä on putkauttaa ulos oppimistuloksia. Hänen mukaansa koulutuksessa on aina paljon tilannesidonnaisia seikkoja, ja oppiminen sijoittuu tilanteisiin, jotka pitävät aina sisällään uusia ja yllättäviä tekijöitä. Siksi myös opetussuunnitelma tulisi kuvata enemmänkin siitä näkökulmasta, miten sen avulla voidaan tukea toimintakulttuureja ja miten voidaan käynnistää proses-

seja, joiden avulla kasvu tai oppiminen mahdollistuu. Se on yhteistoiminnan kuvausta, osallisuuden tukemista itseä lähellä olevissa prosesseissa. (Pinar 2011, 141.) Pinarin edustama näkökulma on hyvä pitää mielessä myös, kun pohditaan Pisa-tulosten heikkenemisen merkitystä – koulussa ei ole kysymys vain oppimisen tuottamisesta, eikä koulu ole irrallaan nuorten kulttuureista, heidän kasvuyhteisöistään tai muusta lasten ja nuorten hyvinvointityöstä.

Pinarin esittämä prosessinäkökulma opetussuunnitelmaan muodostaa luontevan lähtökohdan kuvata tarkemmin koulun ja nuorisotyön yhteistyötä. Tällöin painopisteenä eivät ole oppiaineet tai niiden sisällöt, vaan yhteisölliset toimintatavat ja koulussa olevat prosessit.

### 2.2.2. Nuorten tukeminen yksilöinä sekä ryhmien ja yhteisöjen jäseninä

Kastellin monitoimitalo avattiin lähelle Oulun keskustaa syyslukukauden alussa vuonna 2014. Samoissa tiloissa toimivat myös päiväkotit, peruskoulu, päivä- ja iltalukio, kirjasto sekä liikuntatoimi. Talon suunnittelun tavoitteena oli, että rakennettavat tilat ovat tehokkaassa käytössä aamusta iltaan. Näin suunnittelu vastaa osaltaan viimeaikaiseen tarpeeseen tehostaa kunnan omistamien tilojen käyttöastetta ja rakentaa tiloja, joita voidaan käyttää monin erilaisin tavoin. Kunnan resurssit pyritään virittämään tehokkaaseen käyttöön. Talon visiossa tähdätään ammatillisten ja toiminnallisten siilojen purkamiseen. Tavoitteena on siirtyä yksin tekemisestä yhteiseen tekemiseen. Talossa tehtävää moniammatillista työtä on suunniteltu pitkäkestoisesti. (Salmi 2013.) Tähän monitoimitaloon laadittiin hankkeen aikana kasvun suunnitelma, jossa avataan varhaiskasvatuksen, nuorisotyön, perusopetuksen ja lukion yhteisiä tavoitteita.

Kastellin monitoimitalo edustaa uudenlaista kuntapalvelujen tuottamisen lähtökohtaa, jossa tehtäväksi mielletään palvelujen yhteistoiminta ja synergiaetujen saavuttaminen palvelujentuottajien yhteistyötä kehittämällä. Monitoimitalo siis jo lähtökohtaisesti johdattelee tarkastelemaan myös koulua osana lapsille ja nuorille tarjoutuvien palvelujen kokonaisuutta, ei niinkään muista toimijoista erillisenä ja eristäytyneenä toimijana. Talon toimintojen suunnitteluun ei kuitenkaan ole selkeitä suuntaviivoja, vaan ne on luotava, mielellään yhteisesti keskustellen, jolloin eri ammattikunnat voivat allekirjoittaa talon säännöt. Valtakunnallisesti ei ole selkeitä olemassa olevia malleja sille, miten systemaattinen kasvatustoiminta ja yhdessä tekeminen voitaisiin kuvata ammattikunnan rajat ylittäen. Kastellissa kuvattiin toiminta *kasvun suunnit-*



*telmana*. Käsitteellinen valinta korostaa toiminnan lähtökohtaista luonnetta kasvatuksena. Ja koska termi ei ole vakiintuneessa käytössä minkään ammattikunnan omana, se sopii hyvin myös uuden kuvauksen luomisen välineeksi.

Koulua nuorten areenana koskeva tutkimus on tuottanut perusteita ehdottaa, että nuorisotyön ja koulun yhteistyötä kuvattaessa koulussa karttettaisiin pelkästään yksilönuoren asettamista toiminnan keskiöön. Koulussa on paljon *yksilöiviä* mekanismeja. Oppilaat arvioidaan yksilöinä ja heidän oletetaan hakeutuvan jatkokoulutukseen yksilöinä. Nuorten koulukokemukselle on kuitenkin tyypillistä vahva ryhmähakuisuus ja tunne kuulumisesta tai epäonnimmillaan kuulumattomuudesta koululuokkaan. Ryhmäprosessien tuki on kouluissa vasta kehkeytymässä, vaikka se on nuorten näkökulmasta keskeinen tekijä. Kouluun tulisikin rakentaa toimintoja, jotka tukevat ryhmä- ja yhteisötason prosesseja. (Ks. luku I.)

Nuoret ovat koulussa oppilaina, mutta myös *kansalaisina*. Koulussa, aivan samoin kuten kaikissa muissakin kuntapalveluissa, tulisi huomioida nuoret asiakkaina ja kuntalaisina, joilla on oikeus oppia vaikuttamaan ja saada kokemuksia siitä, mitä osallistuminen on. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012.) Tämän takia koulua tulisi tarkastella myös yhteisönä. Yhteisö muodostuu jäsenistään, joiden me-tunne on minäpystyvyyden ohella tärkeää.

Koulun tulisi tuottaa yksilöllistä oppimista, mutta myös *ryhmätätaitoja*, vuorovaikutuksen kokemuksia ja valmiutta toimia erilaisten ihmisten kanssa. Tämä taas ei onnistu tarkastelematta ja systemaattisesti kehittämättä nuorten valmiuksia olla suhteissa toisiinsa. (Ks. esim. Kiilakoski 2012a.)

*Yhteisöllisyyden hapertumat*, kuten kiusaaminen, rasismi, syrjintä tai seksuaalinen häirintä, edellyttävät ryhmä- ja yhteisötasojen toimintaa. Niiden tehokas vastustaminen ei onnistu silloin, kun ne pyritään palauttamaan vain yksilön ominaisuuksiksi tarkastelematta, miten instituution ja siellä vaikuttavien ihmisten toiminta rakentaa tilanteita.

Kastellin monitoimitaloon laadittu suunnitelma on esimerkki koko koulun yhteisötaso kattavasta suunnitelmasta, jonka tarkoituksena on ohjata kaikkien koulussa toimivien aikuisten toimintaa ammattikuntien ahtaat rajat ylittäen. Tällaisenaan se ei niinkään lähesty lasta tai nuorta asiakkaana, jolle on määrä tarjota joukko palveluja, jotka perustuvat eri yksilöiden asiantuntijuuteen. Tarkastelunäkökulmana on koulu yhteisönä, joka parhaimmillaan toimiesaan kykenee tukemaan yksilöitten kiinnittymistä yhteisöönsä. Yhteisöllinen toiminta perustuu osallisuuteen. (Rimpelä 2013, 30.) Suunnitelmaa tehtäessä keskusteltiinkin verrattain paljon tarpeesta irrottautua koulua leimaavasta

rakennekeskeisyydestä (kuten luokkahuoneesta) ja katsoa laajemmin yhteistoiminnan mahdollisuuksia. Kasvun suunnitelman kaltaisessa toiminnassa tavoitteet ovat laajempia, mutta niin on myös toiminnan aikajänne. Suunnitelmassa nimittäin tarkastellaan koko sitä aikaa, jonka lapsi tai nuori viettää monitoimitalossa.

Suunnitelmassa on tarkasteltu lasten ja nuorten asemaa koulussa kuudesta näkökulmasta<sup>2</sup>. Jatkossa esitellään suunnitelmassa tarkastellut tasot. Alussa kuvataan tiiviissä muodossa tutkimuksellinen tausta-ajatus, jota on käytetty suunnittelun pohjana. Esittelyä on sovellettu kouluympäristöön. Sen jälkeen kuvataan ne tavoitteet, jotka nuorisotoimen, perusopetuksen, lukion ja varhaiskasvatuksen edustajat yhdessä muotoilivat. Tutkija osallistui osaltaan prosessiin, mutta ei vaikuttanut varsinaiseen tavoitteiden asetteluun.

Lapsen ja nuoren suhde toisiin lapsiin ja nuoriin

Koulu on vahvasti vertaisryhmälatautunut tila, jossa lapset ja nuoret jaetaan luokkiin. Luokka muodostaa heidän koulun kulussaan keskeisen vertailukohdan. Luokka muotoutuu ulkoa määrätysti, ja lasten ja nuorten on tultava toimeen tämän ryhmän kanssa. Toisaalta koulussa kohdataan iso joukko muita nuoria – monitoimitalojen tapauksessa lasten ja nuorten lukumäärä saattaa ulottua nelinumerosiin lukuihin. Koulun, nuorisotyön ja muiden koulussa toimivien aikuisten voi toivoa helpottavan sitä, että lasten ja nuorten vertais-suhteet kehittyvät. Kyseessä ei ole pelkästään kiusaamisen ehkäisy, vaan vahvemmin koulun toiminnan rakentamisen sellaiseksi, että siinä tuetaan jokaisen nuoren mahdollisuutta olla osa koulu yhteisöä. Tämä edellyttää jaettua, systemaattista ja tavoitteellista toimintaa koulussa toimivilta aikuisilta.

Kastellin suunnitelmassa korostetaan toisten kunnioittamista, kannustamista ja tukemista sekä erilaisuuden hyväksymistä. Yhdessä toimiminen, tekeminen ja oppiminen otetaan luontevaksi osaksi eri oppimis- ja toimintaympäristöjä ja elämää. Tavoitteena on, että talossa toimittaessa ymmärretään oman toimintansa seuraukset ja vastuunsa hyvän ilmapiiriin luomisessa. Talossa tuetaan kaveri- ja muita merkittäviä sosiaalisia suhteita sekä luodaan edellytyksiä vertaistuelle. Oppimisympäristön luomisessa yhdessä tekemisellä on keskeinen sijansa. Kaverisuhteiden vahvistaminen ja yhteistoiminnan edellytysten luominen on kaikkien talossa toimivien asia.





### Nuoren suhde aikuisiin

Koulussa kohdataan iso joukko aikuisia. Mitä isommasta koulusta on kyse, sitä enemmän koulussa todennäköisesti on aikuisia, joita nuori ei suoranaisesti tunne. Toimivien aikuissuhteiden merkitys muuttuu koulussa toimivien oppilaiden kasvaessa. Tavoitteena kuitenkin on, että nuorilla on luotettavia ja nuorten elämästä kiinnostuneita aikuisia ympärillään. Koulussa aikuissuhteet rakentuvat paitsi opetuksen ja muun suunnitellun toiminnan kautta, myös arkisissa kohtaamisissa. Suunnitelmallinen sukupolvisuhteiden tukeminen edellyttää sitä, että kaikki koulussa toimivat aikuiset ymmärtävät oman merkityksensä hyvinvoinnin tuottajana ja näkevät myös opetuksen ulkopuolisen toiminnan merkittävänä.

Kastellin suunnitelmassa korostetaan, että talon henkilökuntaan kuuluvat ovat luotettavia ja turvallisia aikuisia, jotka ottavat vastuuta lapsista ja nuorista. Toimivilla aikuissuhteilla vahvistetaan lapsen ja nuoren tervettä itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihinsä. Monitoimitalo kasvattaa luontevaan suhteeseen eri sukupolviin ja ikäpolviin. Vanhempien ja huoltajien osallistamiseen toimintaan kiinnitetään huomiota, ja pyritään näin tukemaan lasten ja heidän perheittensä vuorovaikutusta. Erityisesti nivelvaiheissa, joissa lapset saapuvat uuteen ympäristöön tai valmistautuvat tähän siirtymiseen, tulee kiinnittää huomiota sukupolvisuhteisiin.

### Nuoren suhde palvelujärjestelmään ja rakenteisiin

Koulu on paikka, jonka kautta lapset ja nuoret ovat hyvinvointipalvelujen parissa, ja joiden kautta heitä pystytään ohjaamaan eteenpäin muihin palveluihin. Vaikka yhteisöllisesti toimiva koulu voi tukea lapsen ja nuoren toimintaa ennaltaehkäisevästi, on tilanteita, joissa lapset ja nuoret tarvitsevat jatkotukea. Toisaalta peruskoulu on osa koulujärjestelmää, ja koulun tulisi toimia tavalla, joka auttaa nuoria paitsi hakeutumaan jatkokoulutukseen, myös saamaan tietoa eri mahdollisuuksista sekä kehittämään valmiuksia, joiden varassa heidän on jatkossa mahdollista pärjätä. Kuten muussakin koulu yhteisön merkitystä korostavassa toiminnassa, ei jatkokoulutukseenkaan hakeutuminen voi tapahtua pelkästään yhden ihmisen, kuten opon, varassa, vaan edellyttää toimintaa, jossa koko koulu yhteisö tukee jatkokoulutukseen hakeutumista.

Monitoimitalossa pyritään toimimaan siten, että talossa oleva lapsi ja nuori ymmärtää koulutuksen hyödyt sekä oppii hakemaan ja käyttämään tietoa yksin ja yhdessä luotettavista lähteistä. Toiminnassa tuetaan omien kykyjen vahvistumista. Lasten ja nuorten tarpeita tuetaan, ja heidän mahdolliset erityistarpeensa tunnustetaan. Tavoitteena on, että talon yhteisön jäsenet tuntevat tukijärjestelmät ja osaavat turvautua niihin. Tavoitteisiin pääseminen edellyttää, että koulussa toimivat aikuiset osallistuvat näiden tukemiseen.

#### Nuoren suhde alueeseen ja lähiympäristöön

Vaikka koulu on ajassa ja tilassa selkeästi rajattu kokonaisuus, se on myös osa alueettaan. Yksi koulun kehittämisen kohteista on vahvistaa suhteita lähiympäristöön. Toisaalta kasvatusyhteisönä koulu voi myös tukea lasten ja nuorten suhdetta omaan alueeseensa, osallistua sen kehitykseen ja näin mahdollisesti laajentaa koulun toimintaa pelkästään koulurakennuksen ja koulupihan määrittämästä rajatusta alueesta laajemmin lähiyhteisöön, sekä luonnonympäristöön että rakennettuun, sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön.

Kastellissa tähdätään siihen, että nuoret kokevat ympäristön turvalliseksi ja viihtyisäksi. He tuntevat kuuluvansa paikkaan. Toiminta monitoimitalossa synnyttää halun ja valmiuden kehittää ympäristöään. Koulussa tuetaan arkielämän oppimiskokemuksia lähiympäristössä. Toimintaa edistää vastuun ottamista omasta ja ryhmän toiminnasta. Toimintaa vahvistaa yhteisöllisyyttä. Menetelmällisesti tämä edellyttää, että kasvuympäristönä nähdään paitsi monitoimitalo, myös lähiympäristö, ja sen tarjoamat oppimisen tilat.

#### Nuoren suhde yhteiskuntaan

Kasvatuksen tehtävä on tukea sitä, että lapset ja nuoret voivat kehittyä kansalaiseksi ja pystyvät vaikuttamaan ympäristöönsä. Osallisuuden edistäminen ei voi kuitenkaan olla pelkästään harjoittelua tulevaisuutta varten, sillä lapset ja nuoret ovat jo nyt, tänään ja tässä, jäseniä ympäristössään ja pystyvät vaikuttamaan siihen. Toiminta olisikin rakennettava sellaiseksi, että se tunnistaa lasten ja nuorten oikeuden vaikuttaa ikätasonsa mukaan, mutta myös rakentaa oppimispolkuja, joissa vaikuttamisen on mahdollista kehittyä. Laajasti tarkastellen koulun tehtävä on tukea yhteiskunnan jäseneksi kasvua useilla eri tasoilla. Yhtäältä on kehitettävä tietotasoa yhteiskunnan ja



yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnasta, toisaalta on varmistettava, että lapset ja nuoret saavat myös osallistumisen kokemuksia ja pääsevät nahkoineen ja karvoineen kokemaan, millaista on toimia demokraattisen yhteisön jäsenenä.

Kastellin monitoimitalossa kuullaan jokaista lasta ja nuorta hänen omalla tasollaan. Jokainen kokee osallisuutta ja ymmärtää, miten vaikutetaan. Talossa tuetaan tasa-arvoiseksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvua sekä rakennetaan yhteistä hyvinvointia. Yhteiskunnan rakenteiden opetteleminen ja vaikuttamaan oppiminen on kaikkien harteilla, ei pelkästään osana yhteiskuntaoppia. Toiminnan pitää nivoutua arkeen, eikä olla päälle liimattua.

Nuoren suhde maailmaan ja luontoon

Nuoret elävät globaalissa maailmassa, ja suomalaistenkin nuorten toiminta ylittää erilaisin tavoin kansallisvaltion rajat (Laine 2011). Luontosuhde edellyttää paitsi kykyä olla osa lähiympäristöä, myös tajua ekologisten prosessien laajoista ulottuvuuksista. Maapalioistuminen merkitsee, että nuorten on luotava suhdetta myös laajoihin prosesseihin – mielellään tavalla, joka ei ole rasismien tai nihilistisen välinpitämättömyyden kaltaista kieltoreaktiota, vaan joka kunnioittaa ihmisyyttä ja elonkehää. Kuten suhteessa yhteiskuntaan, suhde globaaliin maailmaan ja luontoon edellyttää tiedollista, mutta myös kokemuksellista oppimista, joka vaikuttaa tunteisiin ja asenteisiin.

Monitoimitalo toimii tavalla, joka auttaa nuorta arvostamaan kestävän kehityksen periaatteita ja toimimaan niiden mukaisesti. Hän ymmärtää oman toiminnan vaikutukset paikallisesti ja globaalisti sekä vaatii oikeudenmukaisuutta. Monitoimitalon toiminta vahvistaa luontosuhdetta.

Tuollaisia tavoitteenasetteluja ei tietenkään kannata pitää yksityiskohtaisena kuvauksena siitä, millaisia tavoitteita koulun ja nuorisotyön tulisi saada kaikissa ympäristöissä. Sitä kannattanee kuitenkin lukea esimerkkinä siitä, kuinka laajoista ja vaikutuksellisista asioista koulun ja nuorisotyön yhteistyössä voi olla kysymys. Kun näkökulmana on nuori yhteisön ja ryhmien jäsenenä, on myös tavoitteet asettava sellaisiksi, että ne tukevat yhteisötason toimintaa. Yllä kuvattu lähtökohta kuvaa yhden rakenteilla olevan toiminnan peruskiviä.

Sellaisenaan se ilmentää sekä paikallisia että yleisiä näkökulmia. Paikalliset lähtökohdat liittyvät talon sijaintiin omassa kaupungissaan Oulussa, talossa toimiviin ammattikuntiin sekä paikalliseen yhteistyön perinteeseen. Yleisiä lähtökohtia ovat sen sijaan tarve selvittää, minkälaisia toimintoja ammattikunnat voisivat toteuttaa yhdessä sekä halu aukaista, mihin tavoitteisiin kaikki osapuolet sitoutuvat – monitoimitalon tapauksessa saman katon alla, mutta muutettavat muuttaen samoja lähtökohtia voidaan toteuttaa myös tilanteissa, joissa toiminta rakentuu eri tavalla.

Käytännössä tavoitteiden asettaminen vaati muutaman kuukauden ja useamman kokoontumisen ajan. Työskentelytapa oli uusi sekä koululle että nuorisotyölle. Valtakunnallisesti vastaavia suunnitelmia ei ollut ainakaan suunnitteluryhmän tiedossa, mikä tarkoitti, että suunnitelman taustalla oleva ajattelutapa piti luoda keskustellen. Suunnitelma luotiin siten, että paikalla oli tutkijan lisäksi oma edustaja nuorisotyöstä, peruskoulusta, lukiosta, aikuislukiosta ja varhaiskasvatuksesta. Suunnitelman jalkautuminen käytäntöön on oma kysymyksensä, joka ei selvinnyt tämän tutkimuksen aikana. Näin ollen tässä kirjassa ei voi arvioida, missä määrin suunnitelma konkretisoituu käytännöksi.

Voinee kuitenkin todeta, että suunnitelmatasollakin toiminta osoittaa, että koulun ja nuorisotyön välille voidaan laatia selkeitä tavoitteellisia toimintoja, jotka ylittävät pelkän sisältökeskeisen opetussuunnitelman puitteet. Tällaisenaan se tuo esiin, että nuorisotyön ja koulun yhteistyön tavoitteiden kuvaaminen edellyttää keskustelua, yhteistä ymmärrystä ja tajua eri ammattikuntien työotteesta sekä nuorten tarpeista.

Nykystä koulua koskevaa keskustelua leimaa lisääntyvä tietoisuus siitä, että oppiminen ja kasvu tapahtuvat koulun lisäksi pitkälti sen ulkopuolella. Koulua ja siellä tapahtuvaa oppimista ei voida erotella muusta ympäristöstä. Myös opetussuunnitelmaa koskeva tutkimus on suuntaamassa koulun ulkopuolisille alueille sekä käytännössä että teoriassa. (Pinar ym. 1995, 849–851.) Voi siis väittää, että Kastellin monitoimitalon kaltainen rakennus ei sinällään ole uutta tai poikkeavaa, kuten eivät siellä tehdyt suunnitelmatkaan – se pikemminkin piirtää esille ne yhteydet, joita *koululla joka tapauksessa on ympäröivään yhteiskuntaan*. Tämä tarkoittaa, että monitoimitalossa joudutaan luontevasti kohtaamaan kysymyksiä, jotka voidaan esittää minkä tahansa tilan yhteydessä. Tällaisia ovat esimerkiksi seuraavat kysymykset: mitkä ovat koulun keinot tukea nuorten vuorovaikutusta toisten nuorten ja aikuisten kanssa; miten koulu toimii yhdessä nuorisotyön, järjestöjen, kulttuuritoimen ja kuntalais-



ten kanssa; miten koulu kiinnittyy alueeseen; miten koulu rakennuksena ja instituutiona osallistuu hyvinvoinnin tuottamiseen; miten koulu voi rakentua yhteisölliseksi toimijaksi, joka ei pelkästään suppeasti opeta oppiaineiden sisältöjä, vaan toimii tavoitteellisesti jäsentensä kehityksen tukena. Tämän takia koulun yhteisiä tavoitteita kuvattaessa ei voi vain luetella oppimistuloksia tai oppisisältöjä, vaan tulee tarkastella, millaisin prosessein kasvua saadaan tuettua. Tehtävänä on eritellä sisältöjen oheen tavoitteita, sekä sitä prosessia, joka auttaa tuottamaan nämä tavoitteet. Tässä määrittelyssä koulu ja nuorisotyö voivat löytää luontevia yhteistyön paikkoja.

## VIITTEET

*1 Käytän termiä 'kuntien tuottama materiaali' viittaamaan kaikkiin sellaisiin dokumentteihin, joiden tekemiseen en itse ole osallistunut. Nämä ovat esimerkiksi tutkimuskuntien laatimia raportteja, suunnitelmia, muistioita tai henkilökunnan käymiä sähköpostikeskusteluja.*

*2 Tavoitteet kuvaavat erilaisia suhteita, joita toimivassa nuorisokasvatuksessa tavoitellaan. Tätä luokittelu perustuu Kokkolassa toteutetun toimintatutkimuksen mukaiseen jäsenyykseen siitä, miten nuorisotyö toimii paikallisesti Kokkolassa. Vaikka suhdelistaa voi pitää verrattain kattavana, sitä voi kritisoida siitä, ettei siinä oteta erikseen tarkasteluun nuorten suhdetta talouteen ja kuluttajuuteen (Kiilakoski 2014). Siinä ei myöskään tarkastella, miten kehittää kriittinen suhde yhteiskuntaan. Suhdeteoria on luotu kuvaamaan Kokkolan nuorisotyön nykyistä käytäntöä, eikä jonkinlaista ideaalitalannetta.*

# III

Nuorisotyön käytännöt koulussa

### III — Nuorisotyön käytännöt koulussa

Nuorisotyö on uusi toimija koulussa. Koulu on taas pitkälle kehittynyt järjestelmä, jonka toiminta on mukautettu tukemaan nykyisiä käytäntöjä. Koulussa toimiville on paikkansa ja aikansa. Koulu ei välttämättä ole virittäytynyt ottamaan vastaan nuorisotyön kaltaista toimijaa, jonka työote poikkeaa koulun totutuista käytänneistä. Ja juuri siksi nuorisotyö on tervetullut kouluun: se tarjoaa jotakin uutta, jotakin, mitä koulussa ei vielä ole. Sen tähden nuorisotyölle on luotava paikka koulussa.

Koulun rakenteet eivät useinkaan ole valmiina tukemassa nuorisotyötä. Monet toiminnot edellyttävät rakenteiden muuttamista ja rajojen siirtämistä. Tämä ei ole helppo tehtävä, sillä koulu on yhteiskunnallisena instituutiona pysyvä, vakaa ja tottunut pysymään pystyssä, kun muutosvaatimusten tuulet tuivertavat<sup>1</sup>. Nuorisotyö ei löydä paikkaansa heti, vaan se on neuvoteltava koulun arjessa eri toimijoiden kanssa, joiden näkökulmat ja ajatukset kehittämisen suunnista saattavat poiketa paljonkin toisistaan.

Koulu on monista asioista koostuva kokonaisuus ja siihen kohdistuvat odotukset ovat toisinaan ristiriitaisia. Esimerkiksi oletetaan koulun olevan yhteiskunnan tarpeisiin herkästi reagoiva, mutta samaan aikaan sen pitäisi säilyttää perinteinen luonteensa. Koulutuksen pitäisi olla suunniteltua ja ohjattua, mutta sen olisi samalla pystyttävä spontaanisti reagoimaan eri kehittämistarpeisiin. Kasvatusta pitäisi eriyttää vastaamaan yksilöllisiä ja ryhmäkohtaisia tarpeita, mutta säilyttää eheys, että koko ikäluokka saa samanlaisen sisällön. Oppilailla pitäisi olla vapauksia, ja heitä pitäisi pakottaa oppimaan tärkeät asiat. Koulun kehittäminen pitää sisällään ristiriitaisia vaatimuksia, eivätkä eri koulussa olevat toimijat ole yksimielisiä, miten näitä pitäisi puntaroida keskenään. (Salminen 2012.) Kouluun kohdistuu vaateita, joiden tasapainottaminen ei ole helppoa. Ei siis ihme, että nuorisotyön mahdollisuudet osallistua koulun kehittämiseen vaihtelevat varsin paljon.

Koulussa on sekä yksilöllisen tason, ryhmätason, yhteisöllisen että myös institutionaalisen tason toimijoita ja toimintoja. Näillä tasoilla on myös riippuvuussuhteita keskenään. Nuorisotutkijat **Tommi Hoikkala** ja **Petri Paju** (2013, 139) kirjoittavat ”*koulun kulttuurissa lymyvästä kulttuurisesta mallista, jonka jokainen luokka voi aktivoida käyttöön jaetusta roolivarastosta. Tällaista on toiminta instituutioissa: niissä eivät toimi vain yksilöt vaan yksilöt kulttuurisissa rakenteissa*”. Kun nuorisotyö tulee kouluun, joutuu se ottamaan huomioon

joukon institutionaalisia lainalaisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi tuntien ja välituntien vuorottelu, loma-ajat, tilaratkaisut, välituntien ulkona viettämisen vapaaehtoisuus tai pakko, erilaiset yhteistoiminnan rakenteet (oppilaskuntineen, tukioppilastoimintoinen, Vihreine lippuineen ja niin edelleen), koulun moniammatillisen työn puitteet, nuorten ja aikuisten väliset suhteet ja näitä koskevat oletukset ja vaikkapa muiden työntekijöiden aikaraamit. Nuorisotyö sijoittaa itsensä näihin raameihin ja neuvottelee siellä paikkansa. Se myös kohtaa koulun rakenteet, vuosiluokat, luokat, oppilashuoltoryhmät, oppilaskuntien hallitukset ja muut jo olemassa olevat toiminnot. Miten nuorisotyön paikka muovautuu? Minkälaisia toimintoja nuorisotyö koulussa tekee?

Nuorisotyö voi koulussa kohdentua varsin moniin eri tasoihin. Jotta koulunuorisotyön toiminnoista saadaan otetta, voi yrittää analysoida, minkälaisen kohteen kanssa koulussa tehdään työtä. Tässä luvussa esitellään koulussa tehtäviä toimintoja jaettuna seitsemään eri luokkaan. Jaottelu pohjaa tutkimus- ja kehittämishankkeen aikana kerättyihin havaintoihin ja tulkintoihin – ja keskusteluissa erityisesti nuorisotyöntekijöiden kanssa sitä on pidetty toimivana tapana hahmottaa *nuorisotyön paikkaa*.

### 3.1. YKSILÖTYÖ

Koulua käydään yksilöinä, mutta siellä opiskellaan ryhmässä. Nuoret arvioidaan yksilöinä ja heidät jaetaan luokkiin ja erilaisiin opetusryhmiin. Jokainen nuori on oma, ainutkertainen kokonaisuutensa, mutta sijoittuu osaksi koulun sosiaalista ja institutionaalista järjestystä. Opetus voi harvoin olla kovin yksilöllistä, kun koulun ryhmäkoot ylittävät pienryhmän rajan (Salminen 2012, 58–59). Koulutuntien aikana onkin hankala kohdata nuorta yksilönä.

Nuorisotyölle yksittäisen nuoren kohtaaminen omana itsenään on keskeistä. Nuorisotyön muista eroavaa työtettä voi kuvata toteamalla, että nuorisotyö kohtaa nuoren *kokonaisuutena*, nimenomaan nuorena – ei pelkästään potilaana, oppilaana tai jonkin erityispalvelun asiakkaana. Nuorisotyöntekijöille nuori itsessään on ensisijainen kohde, riippumatta siitä, millaisia määritteilyjä aikuisyhteiskunta nuoreen kohdistaisi. (Sercombe 2010; Siurala 2012.) Nuorisotyön erityisenä taitona voi pitää kykyä kohdata yksittäinen nuori ja tulla hänen kanssaan toimeen (Soanjärvi 2005). Nuorisotyöntekijöille on tärkeää nähdä oma toimintansa myös koulussa nuorista lähtevänä ja hänen yksilöllisestä tilanteestaan kiinnostuneena.





Mä näen sen nuoren yksilönä. Semmosena yksilönä, joka ensiks on koulussa, sitte se lähtee koulusta pois ja viettää vapaa-aikaa. Sit se elää. Se on semmonen kokonaisuus, yksilö, joka pyörii tässä kaikessa.

(Nuorisotyöntekijä)

Nuorisotyöntekijän työotteen koetaan mahdollistavan muista ammattikunnista poikkeavan, kevyemmän ja ehkä rennomman kohtaamisen nuoren kanssa. Nuorisotyöntekijällä ei myöskään ole opettajien tapaan *arviointivelvoitetta*. Koulussakin tarjottavien hyvinvointipalvelujen ongelmana saattaa olla, että ne leimaavat käyttäjänsä muitten nuorten silmissä. Nuorisotyöntekijällä tällaista leimaa ei ole. Nuorisotyöntekijöiden kanssa voidaan päästä keskusteluihin, joita koulussa ei muutoin ehditä tai pystytä käymään. Nuorisotyöntekijät eivät halua toimintansa olevan koulussa ongelma-alueita, vaan enemmänkin ennaltaehkäisevää. Työtä toki tehdään myös sellaisten oppilaiden kanssa, joiden kanssa koululla on ollut hankaluuksia. Tällöinkin pyrkimyksenä on yleisempi hyvinvointi, ei pelkästään ongelmien hoitaminen.

Ei haluta lähteä siihen, että se yhteistyö ois pelkästään tämmöstä ongelmalähtöstä ja kohdennettua, vaan että se nimenomaan olis kaikille, ja ois enemmänkin sieltä yhteisöllisyyden näkökulmasta.

(Nuorisotyöntekijä)

Nuorisotyöntekijät kohtaavat yksittäisiä nuoria yleensä vapaamuotoisesti. Nuorisotyöntekijöille on tärkeää välttää *viranomaisvastaanoton vaikutelmaa*, heidän pyrkimyksensä on kohdata nuoret spontaanisti. Koulun aika- ja tilapolut kuitenkin rajoittavat mahdollisuuksia, sillä nuorten on oltava luokkassaan opiskelemissa valtaosan koulupäivästä. Yksi tapa tähän on tehdä välituntityötä. Välitunnilla oppilaat ovat varsin usein keskenään. Nuorisotyö voi lähteä selkeämmin tekemään toiminnallisia tuokioita ja käyttämään nuorisotyöllisiä menetelmiä kontaktin saamiseksi nuoriin. Se voi tarkoittaa välitunneilla esimerkiksi askartelua, pelaamista tai tietokilpailuja. Siinä lomassa työntekijät ottavat kontaktia nuoriin ja keskustelevat heidän kanssaan. Nuorisotyöntekijöiden välituntityöskentely voi tarkoittaa myös vapaamuotoista oleskelua välitunnilla ja kontaktin ottamista nuoriin ilman mitään erityistä toiminnallista tilannetta. Yksilötyö voi olla kohtaavaa jutustelua yksittäisten nuorten kanssa, kuulumisten vaihtoa ja kiinnostusta heidän asioitaan kohtaan. Nuorisotyöntekijät näkevät työnsä etuna joustavuuden.

Mä voin mennä jututtaan, niinku kautta rantain, ei niin, että sinulla on aika tuonne. Jotenki haistella sitä meininkiä.

(Nuorisotyöntekijä)

Nuorisotyöntekijät korostavat sitä, että heidän vapaa-ajan ja nuorisokulttuurien tuntemusten ansiosta he voivat huomata paremmin mahdollista ongelma-käyttäytymistä, kuten päihdekulttuureihin suuntautumista, vertaisryhmästä ulossulkemista tai masentuneisuutta. Samaan hengenvetoon he kuitenkin korostavat, ettei toiminnan tarkoituksena ole poimia ongelmia, vaan ylipäättään olla kiinnostunut nuorten elämästä ja tilanteesta. Tätä voinee pitää esimerkkinä nuorisotyön brittiläisen tutkijan **Jon Ordin** argumentista, jonka mukaan nuorisotyö saavuttaa tuloksia sen vuoksi, ettei se nimenomaisesti tähtää ennalta säädeltyihin tuloksiin. Sen sijaan nuorisotyö *käynnistää* prosesseja, kehityskulkuja, joissa nämä tulokset voivat ilmetä, jos ovat ilmetäkseen. (Ord 2014.) Nuorta yksilöä kohdatessa voivat ongelmatkin tulla esille, pääsääntöisesti sen vuoksi, ettei kohtaamisen painopiste ole ongelmissa.

Välituntityö eri muodoissaan on esimerkki kaikista nuoriin kohdentuvista toiminnoista, jossa kohteet eivät erikseen valikoidu. Nuorten parissa tehdään myös selkeämmin kohdennettua työtä silloin, kun nuori näin toivoo. Usein tämän toiminnan tarkoituksena on auttaa nuorta hänen elämäntilanteessaan, toimia sosiaalisesti vahvistavasti tai voimauttavasti yksittäisen nuoren kanssa. Koulussa on eriaisteisia yksilön ongelmia, joihin osaan nuorisotyöntekijöillä löytyy ehkä ratkaisuja.

Suomalaista peruskoulua määrittävää tausta-ajattelua voi luonnehtia radikaaliksi tasa-arvoksi. Radikaali tasa-arvo lähtee siitä, että kellä tahansa suomalaisella nuorella on kyky saada suoritettua peruskoulun vaatima oppisisältö. Sosiaalinen tausta, varallisuus tai vanhempien valinnat eivät vaikuta siihen, millä tavoin oppilaille on mahdollisuuksia toimia. Jos kasvuolosuhteet syystä tai toisesta ovat heikompia, voi koulu antaa erityistä tukea, jotta näitä taustan aiheuttamia hankaluuksia voidaan lieventää. (Varjo & Kalalahti 2012.) Peruskoulussa positiivisessa syrjinnässä ei siis ole mitään uutta tai merkillistä. Se on osa normaalia toimintaa. On erityisopetusta, koulunkäyntiavustajia tai koulunkäynninohjaajia, koulupsykologeja ja niin edelleen. Kun nuorisotyö tulee kouluun, se saapuu kulttuuriin, jossa on totuttu tukemaan sellaisia oppilaita, joilla on joitakin esteitä koulunkäynnin suorittamiselle.

Nuorisotyöntekijät eivät halua muuntua ongelmien hoitajiksi tai vallata jo olemassa olevien ammattilaisten työkenttää. Esimerkiksi koulukuraattorit



ovat hankkeen aikana olleet epäluuloisia nuorisotyöntekijöitä kohtaan ja kantaneet huolta toiminnan päällekkäisyydestä. Silti koulussa näyttää jäävän tilaa nuorisotyölliselle otteelle myös yksilöiden tasolla. Useat nuorisotyöntekijät raportoivat yksilökontakteista, jotka ovat tärkeitä nuorille. Työntekijät kertovat ratkovansa kouluviihtyvyyttä, kouluallergiaa, suorituspaineita, yksinäisyyttä tai harrastuksettomuutta. Pääsääntöisesti ohjaajien toimet kohdistuvat nuoriin, joiden tilanne ei ole kriisiytynyt, mutta jotka hyötyisivät vapaa-ajan kontakteista tai kaipaavat juttuseuraa.

Ne, jotka on jo jossain pihdeissä, en mä niihin tavallaan halua antaa välttämättä työaikaani. Vaan, että päästäs estämään se, ettei tarvi niihin muihin pihteihin enää tarttua. Semmosten nuorten kanssa. Tai sit semmosta saattamista tavallaan, et löytyy joku heppu, mil ei oo mitään harrastuksia, niin mietitään yhdessä, mitä se vois olla. Ja mä voin lähtee siis ihan konkreettisesti saattamaan tai viemään.

(Nuorisotyöntekijä)

Pääsääntöisesti yksilöiden kohtaaminen koulussa tapahtuu nuorisotyölle ominaisesti epämuodollisesti. Yksilötyönkin yhteydessä on nähtävissä johdannossa mainittua siirtymää suunnitellusta suunniteltuun. Selkeimpänä esimerkkinä vahvasti suunnitellusta, systemaattisesta ja kattavasta toiminnasta on Oulun itäisellä suuralueella toteutettavat kaikkia koulun kahdeksaluokkalaisia koskevat yksilöhaastattelut.

Yksilöhaastattelujen idea on yksinkertainen. Nuorisotyöntekijät haastattelevat jokaisen kasiluokkalaisen ja juttelevat hänen kanssaan esimerkiksi hänen elämäntilanteestaan, koulustaan ja ystävyysuhteistaan. Kun kaikki nuoret haastatellaan, ei ole leimautumisen tai ongelmakeskeisyyden pelkoa. Haastattelut kestävät noin puolet oppitunnista nuorta kohden. 90 minuutin aikana saadaan haastateltua kolmesta neljään nuorta. Tällöin toiminta ei järin häiritse koulupäivää, ja toisaalta nuorisotoimen resursseja ei kulu kovin paljoa. Haastattelun tulokset kirjataan lomakkeeseen, joka säilytetään tietosuojasääntösten mukaisessa kansiossa koulun tiloissa lukkojen takana. Nytemmin toiminta on laajentunut myös kuudesluokkalaisiin, jolloin koululla on tietoa nuorten tarpeista jo ennen nivelvaihetta. Toiminta on laajentunut useisiin kouluihin ja tullut näin hyväksytyksi useammalla taholla.

Yksilötyössä on todettavissa hyötyjä, jotka ainakin aikuistoimijat nostavat esiin. Nuorisotyön koetaan osaavan kohdata nuorta eri tavalla ja pystyvän näin vahvistamaan koulun toimintaa sekä tietopohjaa yksittäisestä nuoresta.

Nuorisotyön tapa kohdata nuoria voi nostaa esiin toisenlaista tietoa kuin muilla menetelmillä saadaan. Nuorten näkökulmasta se tuo kouluun erilaisen aikuiskontaktin, jossa työntekijöiden työote poikkeaa muista.

Nuorisotyössä yksilötyön asema on jännitteinen. **Juha Niemisen** mukaan ryhmätö saattaa kuin itsestään asettua nuorisotyön menetelmälliseksi ytimeksi. Tällöin jää näkemättä, että nuorisotyössä on tehty yksilötyötä pitkään läpi historian ja että ihmisen kasvu tapahtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa. Niemisen mukaan nuorisotyön tulisi ratkaista kaikille suunnatun ryhmämuotoisen toiminnan ja erityisnuorisotyöllisen yksilötuen välinen jännite. (Nieminen 2014, 57.) Jännite näyttäytyy myös koulussa tehtävässä nuorisotyössä. Kuntien välillä on eroja suhtautumisessa yksilötyöhön. Yksilötyötä tehtäessä nuorisotyö tulee selkeästi lähemmäs koulun oppilashuoltoa. Yksilön tuella on nuorisotyöllinen perustelu, ja työllä on tuki osana kouluyhteisöä.

Toisaalta yksilötyötä voidaan, ja sitä myös tulee, tarkastella kriittisesti. Jos tavoitteena on toimintakulttuurin muuttaminen, on kysyttävä, miten nuorisotyöntekijöiden tekemä työ kiinnittyy koulun ryhmä- tai yhteisöprosesseihin. Nuorisotyöntekijät pitävät itse keskeisenä tavoitteena, ettei työ ole ongelmakeskeistä. Koulu on kuitenkin systeeminen kokonaisuus, jossa täytyy huolehtia myös nuorisotyön linkeistä muuhun toimintaan. Onko vaarana, että työote muuttuu ongelmakeskeiseksi? Mikä on nuorisotyön tekemän yksilötyön yhteys koulun kokonaisuuteen ja nuoren elämäntilanteeseen?

Erityisesti kannattaa pohtia sitä, että jos nuorisotyön tekemällä yksilöä kohtaavalla työllä ei ole vahvaa kytköstä koulun yhteisötasolle, voiko käydä niin, että nuorisotyö katoaa yhdeksi koulussa toimivaksi asiantuntijatahoksi, osaksi koulussa toimivien vastaanottohuoneissaan työskentelevien ”*koppi-aikuisten*” (nuorisotyöntekijän käyttämä ilmaisu) joukkoa – koulullahan on jo melkoinen määrä eri alojen asiantuntijoita omine kielineen, käsitteineen, menetelmineen, taustateorioineen, ammatillisine käytänteineen ja työotteineen. Koulu ei kaipaa niinkään uutta erityisasiantuntijaa kuin systemaattista työtä yhteisön eteen. Onkin avoin kysymys, saadaanko yksilötason työllä synnytettyä riittäviä vaikutuksia myös ryhmä- ja yksilötasolle.

### 3.2. PIENRYHMÄTYÖ

Nuorisotyö on läpi historiansa toiminut ryhmien parissa niin Suomessa kuin muuallakin. Ryhmätöytä voidaankin pitää nuorisotyölle luonteenomaisena



toimintamallina. Brittiläisen **Howard Williamsonin** mukaan kohdennettu yksilötyö on poikkeama nuorisotyön historian ryhmämuotoisesta linjasta (Williamson 2012, 40). Nuorisotyössä ryhmätyötä on myös perinteisesti pidetty nuorisotyön ytimenä (Nieminen 2014). Ei siis mikään ihme, että nuorisotyö on myös koulussa halunnut ottaa, ja on saanutkin vastuulleen, ryhmämuotoisia toimintoja.

Koulun ja nuorisotyön käsitykset ryhmien ideaalisesta koosta saattavat poiketa toisistaan. Koulussa keskeisin ryhmä on luokka, joka määrittää oppilaiden kokemusta monin tavoin. Keskimääräinen luokkakoko yläkouluissa vuonna 2013 on opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen mukaan 16,46 oppilasta. Kaikissa tutkimuskunnissa keskimääräinen luokkakoko ylittää tämän määrän: Hyvinkäällä luokkakoko on keskimäärin 17,15, Kokkolassa 17,36 ja Oulussa 17,71. Pienimmät luokkakoot tutkimuskunnista ovat Lahdessa, jossa luokkakoko on 17,00. Isoin luokkakoko on näistä kunnista Kuopiossa. Siellä luokan koko on 17,97. Vertailun vuoksi voi isoista kunnista poimia esimerkkinä Helsingin, jossa keskimääräinen luokkakoko on näitä kuntia selkeästi pienempi: 15,89. (Ryhmäkokoselvitys 2013.) Vaikka luokkakoot tutkimuskunnissa ovat samansuuntaisia, on Lahdessa keskimäärin yksi oppilas vähemmän luokkaa kohden kuin Kuopiossa.

Sosiaalipsykologi **Donald Pennington** määrittelee ryhmän koostuvan ihmisistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jotka ovat psykologisesti tietoisia toisistaan ja jotka kokevat olevansa osa ryhmää. Ryhmä on tietoinen itseensä kohdistuvista odotuksista, normeista ja tavoitteista. Pienryhmän koon Pennington määrittelee alle kolmenkymmenen hengen ryhmäksi, tosin todeten, että mitä isommaksi ryhmä kasvaa, sen suurempi on vaara, että ryhmä jakautuu alaryhmiin. Koululuokkissakin näin saattaa käydä, vaikka luokan toimintaa sinällään onnistuneena pidettäisiinkin: ”*mutta aika hyvä luokkahenki, et meillä on silleen ryhmät jotka vähän erottuu ja silleen, mutta ihan silleen, meidän luokalla on ihan hyvä ryhmähenki*” (Nuori). Käsitykset tehokkaasti toimivan ryhmän koosta vaihtelevat. Pennington mainitsee esimerkiksi, että Japanissa työryhmien toimivana kokona pidetään 8–12 ihmistä. (Pennington 2005, 8–12.) Usein nuorisotyössä pienryhmät ovat koululuokkia pienempiä. Viittaankin tässä alaluvussa pienryhmällä luokkaa selkeästi pienempään kokonaisuuteen.

Esimerkki systemaattisesta pienryhmätoiminnasta on Helsingissä opetusviraston, nuorisoasiainkeskuksen ja sosiaaliviraston yhdessä toteuttama *Kaikki käy koulua* -hanke. Se syntyi vuonna 2009 vastaamaan koulun kohtaamiin haasteisiin, jotka edellyttivät monialaista yhteistyötä. Tällaisia olivat runsaat

poissaolot, häiriökäyttäytyminen ja heikko koulumenestys. Näiden käsittelemiseksi perustettiin pienryhmiä, joiden koko oli 8-12 nuorta. Ryhmät kokoontuivat kerran viikossa. Ryhmää ohjasi kolme ohjaajaa, mukana oli koulun, nuorisotyön ja sosiaalityön ammattilaisia. Ryhmien toiminta oli osa koulupäivää. Ryhmiin osallistuminen oli yksi valinnaisista aineista, joten toiminta ei ollut kouluajan ulkopuolista toimintaa. Ryhmiin ei tarvinnut tulla ennen koulun alkamista tai sen päättymisen jälkeen. Hankkeessa ryhmiä kutsuttiin *kasvuryhmiiksi*. Ne olivat sukupuolisensitiivisiä eli niissä oli joko pelkästään tyttöjä tai poikia. Ryhmät hyödynsivät toiminnassaan vertaistukea ja eri ammattilaisten vahvuuksia. Nuorisotoimen merkitys oli ryhmämenetelmien ja sukupuolisensitiivisen työtteen osaamisessa sekä siinä, että ryhmässä toimivat nuorisotyöntekijät olivat tavattavissa myös iltaisin, kun he toimivat alueellisina nuorisotyöntekijöinä. Helsingissä toteutettujen arvioiden mukaan nuorten sitoutuminen ryhmään oli hyvä ja ryhmään osallistuminen myös paransi suhdetta kouluun. Kehittämisen kohteina esiin nostettiin eri ammattikuntien keskinäisen ymmärtämisen kehittäminen. (Valkendorff 2012; Kenttämuistiinpanot.)

Kaikki käy koulua -hankkeen kasvuryhmät ovat esimerkki vahvasti koulun toimintaan integroidusta pitkäkestoisesta toiminnasta, jonka tehtävänä on ehkäistä nuorten irrallisuutta. Vastaavia positiivisia kokemuksia raportoidaan JOPO-opetuksesta, joka on myös tyypillinen esimerkki pienryhmätoiminnasta. Se on pitkäkestoista toimintaa ja sillä on vahvat kytkökset koulun opetussuunnitelmaan. *Joustava perusopetus* eli JOPO on kohdennettua opetusta sellaisille oppilaille, joilla on alisuoriutumista tai syrjäytymisen uhkaa. Tyypillisimmät syyt hakeutua opiskelemaan JOPOon ovat pinnaaminen tai viihtymättömyys perinteisessä kouluopetuksessa. Opiskelu tapahtuu luokkaa pienemmissä ryhmissä. JOPO toteutetaan monialaisesti. Nuorisotyö on verrattain vakiintunut kumppani JOPO-opetuksessa. Yhteistyö saa institutionaalisia muotoja nimettyinä JOPO-ohjaajina tai muina kirjallisina sopimuksina. (Janhonen & Sarja 2011.) JOPO on myös rahoituksen osalta vakiintunut tapa ratkoa kouluviihtymättömyyden ongelmia. Sitä pidetään lähes poikkeuksetta onnistuneena esimerkkinä siitä, miten nuorisotyön toiminnalliset menetelmät voivat rikastaa koulun toimintaa. Ja vastaavasti nuorisotyö voi saada tätä kautta institutionaalisen mahdollisuuden toimia sellaisten lasten ja nuorten parissa, joista on herännyt huoli.



JOPO-toiminta musta on aika hyvä siinä, että nehän on yleensä lapsia, jotka oireilee myös meillä, ne oireilee koulussa. Niin tää ammattitaito sekä vapaa-ajan että tämmösen koulunäkemyksen yhdistäminen yhteiseen työmuotoon, sehän on hirveän hyvä juttu molemmille puolille. Tieto, se on yks erittäin tärkeä asia, ja sitten pystytään yhdessä löytämään ne ryhmät, joihin kohdennetaan sitä palvelua, kyllä ne on vaan ne samat lapset, mitkä pyörii eestakasin.

(Nuorisotyöntekijä)

Pienryhmät ovat nuorisotyölle ominainen kohde. Nuorisotyössä on kehitynyt läpi historian paljon osaamista, miten toimia pienryhmien kanssa. Myös koulussa tällaisten ryhmien parissa nuorisotyö pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja menetelmiään. Ylläkuvattujen kouluviihtymättömyyttä poistavien ryhmien lisäksi pienryhmätoiminnan piirteitä on toiminnassa oppilaskunnan hallitusten tai tukioppilaiden kanssa.

Pienryhmätoiminnalla voi olla merkitystä sille, missä määrin eri nuoret voivat toimia omien vahvuuksiensa mukaisesti koulussa ja saada tukea omalle tavallaan oppia ja kasvaa. Se toteuttaa myös peruskoulun ideaaleja: vahvaan tasa-arvoon perustuvassa laitoksessa on läpi historian kehitelty erilaisia ratkaisuja, joilla erilaisia tarpeita omaavilla nuorilla on mahdollisuus saada koulu suoritettua. Parhaimmillaan toiminta on vakiintunutta, ja sillä on vahva hyväksyntä koulun sisällä. Se tarjoaa myös mahdollisuuksia ammatilliseen oppimiseen.

Aivan ongelmatonta pienryhmätoimintakaan ei tietenkään ole. Pienryhmätoiminnan osalta voidaan esittää samankaltaisia kysymyksiä kuin yksilötyössä. Yksi niistä on, siirtääkö pienryhmien parissa toimiminen painopistettä nuorisotyössä ongelmakekseiseen suuntaan. Toisaalta voi miettiä myös, millainen kytkös pienryhmätoiminnalla on koulun varsinaiseen toimintaan ja millä tavalla sen parissa saavutetut oppimistulokset ja työntekijän havainnot huomioidaan koulun käynnissä. Esimerkiksi JOPO-opetusta toteuttavat nuorisotyöntekijät ovat toisinaan varsin kriittisiä siksi, ettei heidän toiminnastaan olla kiinnostuneita ja he saavat ja joutuvat toimimaan irrallaan kouluyhteisön normaaliopetuksen arkisista käytännöistä. Aina ei myöskään ole mietitty, miten pienryhmätoiminnot liittyvät koulun yleisiin tavoitteisiin – on hyvä miettiä, onko pienryhmän tavoitteena muuttaa pelkästään nuorten suhdetta kouluun vai myös sitä, millainen vuorovaikutus nuorten ja koulun välillä on.

### 3.3. KOULULUOKKIEKIN KANSSA TEHTÄVÄ TYÖ

Luokka muodostaa oppilaille keskeisen viitekohdan koko heidän koulunkäyntinsä ajaksi. Nuoret eivät voi juurikaan vaikuttaa luokan muodostumiseen. He tulevat yläkoulussa osaksi valmiiksi määriteltä ryhmää, jonka parissa he yläkoulun aikana viettävät useimmiten seuraavat kolme vuotta. Luokan parissa käytetään aikaa enemmän kuin vaikkapa harrasteryhmässä. Luokka on intensiivinen sosiaalinen kokonaisuus, jossa nuoret tietävät olevan muiden nuorten tarkkailtavina ja jossa he tarkkailevat muita nuoria. Luokan dynamiikka muovautuu paitsi suhteessa viralliseen kouluun, esimerkiksi oppimistavoitteisiin, myös epäviralliseen kouluun ja nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Paju 2011, 43–44.)

Perinteisesti ryhmädynamiikan – koulukielellä *luokkahengen* – muovautuminen on pitkälti jätetty nuorten itsensä kontolle. Tällöin luokkien toiminta on jäänyt sen varaan, miten ryhmä muovautuu ja minkälaisia rooleja ja normeja sinne syntyy. Opettajille tämä asia ei tietenkään ole ollut uutta, mutta toisaalta keinot siihen puuttumiseen ovat syntyneet vasta melko hiljattain. Opettajan kuvauksessa tilanteesta 2000-luvun alusta näkyy selvästi, miten koulussa on tunnustettu tarve koululuokkien ryhmädynamiikan tukemiselle, mutta siihen ei ennen yhteistyön aloittamista nuorisotyön kanssa ole löydetty sopivia keinoja.

Näitä luokkia tulee: jotku on hyviä, jotku on huonoja. Ja esimerkiksi opettajanhuoneessa, niin se vaan on [siellä] yleisesti todettu, ja vähän ehkä surkuteltu, mutta asialle ei oo tehty sitte yhtään mitään.

(Opettaja)

Ryhmädynamiikka ei automaattisesti kehkeydy kaikkia nuoria tukeväksi. On luokkia, joiden dynamiikka on kaikkien oppilaiden paikalla ollessa pahasti solmussa, ”*kaikki vaan vittuilee toisille*” (nuori). Nuorten yhdeksäsluokkalaisten kuvausten mukaan opettajat eivät ole juurikaan yrittäneet tehdä asialle mitään, vaan luokan ongelmien on annettu jäädä sikseen. On selvää, että ryhmädynamiikan häiriöt vaikuttavat myös opiskeluilmaperiin ja vaikeuttavat tällä tavalla koulussa toimimista. Nuorisotyöntekijöiden osaamiselle on käyttöä, kun ryhmäprosesseja halutaan lujittaa.

Tyyppiesimerkki koululuokkien kanssa tehtävästä työstä on 7. luokkien ryhmäyttämiset, joissa nuorisotyöllisin menetelmin pyritään tukemaan ryhmän





muodostumisvaihetta. Ryhmäyttämisessä pyritään helpottamaan tutustumista toiminnallisin menetelmin, esimerkiksi seikkailukasvatusta apuna käyttäen. Ryhmäytykset voidaan toteuttaa joko koulun tai nuorisotoimen tiloissa. Jälkimmäinen vaihtoehto miellyttää usein nuorisotyötä sen vuoksi, että silloin myös nuorisotoimen tilat tulevat tutuksi. Ryhmäyttäminen on yleisesti hyväksytty toimintamuoto ja se on käytössä laajasti.

Alkuvaiheessa, ja kyllä varmaan ääneenkin sanottiin, että siihenhän menee kuitenkin vähintään yks koulupäivä, joskus jopa kaksi koulupäivää, ja osa opettajakuntaa piti sitä semmosena puuhasteluna, että ei tämmöstä. Mutta kyllä siitä sitten aikojen saatossa, sitä ei oo koskaan mitattu, että kuinka paljon siitä on hyötyä, mutta tällä hetkellä esimerkiksi meidän talossa kaikki aikuiset sanoo varmaan, että mitään haittaa siitä ei kyllä missään tapauksessa oo. Kyllä se on vakiintunu, et mä luulen, että ei tällä hetkellä esimerkiksi meidän talossa niin, kaikki opettajat sanois ihan sydämestään, että tottakai seiskaluokkalaiset ryhmätetään.

(Opettaja)

Ryhmäyttäminen kohdistuu yläluokkien alkuun ja vaikuttaa lähinnä ryhmän muovautumisvaiheeseen. Myöhempi ryhmätoiminta ja ryhmäkoheesio muotoutuminen jää pääsääntöisesti tuetta. Pitkäkestoisempaa systemaattista työtä ryhmädynamiikan hyväksi tehdään yleensä silloin, kun luokan toiminnassa on ongelmia. Tämä tapahtuu usein tarvelähtöisesti eli silloin, kun koulu havaitsee ryhmädynamiikan ongelmia ja kaipaa siihen tukea.

Koululuokkien kanssa tehdään myös muunlaista työtä, kuten tarjotaan tuotteistettuja luokkakohtaisia paketteja ja teemoja. Nuorisotyö on rakentanut teemoja päihdekasvatuksesta, ihmissuhteista tai monikulttuurisuudesta. Toisinaan nuorisotyö kohtaa luokan myös formaalimman opetuksen kaltaisesti, osana oppitunteja ja tätä kautta koulun tiedollisiakin tavoitteita. Erityisesti säännöllisesti koulussa olevat nuorisotyöntekijät ovat kehittäneet tapoja toimia yhdessä opettajien kanssa. Teemakokonaisuudet heijastelevat nuorisotyön kasvatustavoitteita, mutta niiden vaikuttavuudesta on hankala sanoa mitään koottua. Hankkeen aikana niiden tehokkuutta ei ole arvioitu. Voi kysyä, mikä merkitys 190 työpäivää kestävästä lukuvuoden aikana on yksittäisillä oppitunneilla ja teemakokonaisuuksilla, ellei niitä kytketä myös muuhun opetussuunnitelmaan ja koulun tavoitteelliseen kasvatukseen.

Luokkamutoisella toiminnalla on eittämättömiä etuja. Ryhmädynamiikan tuntemus kouluilla lisääntyy ja oppilaiden vuorovaikutus nopeutuu. Nuorten välille voidaan luoda vuorovaikutustilanteita, jotka voivat yhdistää myös sellaisia

nuoria, jotka muutoin eivät hakeutuisi toistensa seuraan. Ryhmädynamiikan tuen tarve on tunnustettu. Toiminnasta on hyviä kokemuksia niin oppilailta, opettajilla kuin nuorisotyöntekijöilläkin. Toiminta voi kehittää myös koulu oppimisympäristönä, kun ryhmädynamiikan tuntemus kehittyy ja luokat saavat tukea siihen, mitä on toimia yhdessä muiden kanssa.

Luokkamuotoista toimintaa voi myös kritisoida kysyen, kuinka piste-mäistä työ on. Toiminnan laatu vaihtelee melko paljon. Osa opettajista jää ryhmäyttämisen jälkeen keskustelemaan ryhmän toiminnoista, käy dialogia, pohtii ryhmän tukemisen paikkoja ja miettii mahdollisia jatkohavainnoinnin paikkoja. Osa opettajista poistuu keskustelematta aiheesta juuri ollenkaan. Opettajan asenne ryhmäytymiseen vaihtelee havainnoituissa tilanteissa. Osa ottaa aktiivisen asenteen ja on kiinnostunut, osa säilyy passiivisena sivusta-seuraajana. (Kentämuistiinpanot.) Samanlaisen havainnon on tehnyt **Heikki Lauha** muutaman vuoden takaisessa raportissaan Helsingin ryhmäytystoi-minnasta. Lauhan mukaan osa opettajista jättää oppilaat ryhmäytymään, ja poistuu tekemään muita töitä. (Lauha 2009.) Tämän voi olettaa kertovan paitsi nuorisotyön arvostuksesta, myös koulun kyvystä hyödyntää nuorisotyötä oppimisympäristönä.

Tilanne vaihtelee kuntien välillä, mutta myös kuntien sisällä. Ilmeinen kehittämisen kohde olisikin ryhmäyttämisen jälkeen käydä keskusteluja ha-vaituista ryhmädynaamisista ilmiöistä – ei pelkästään keskittyen ongelmiin, vaan myös positiivisia puolia huomioiden. Selvä kehittämisen kohde on myös ryhmäytymisen katsominen oppimisen näkökulmasta. Ryhmätyötaidot ovat keskeisiä työelämätaitoja. Ymmärryksen kertyminen ryhmien toiminnasta sekä oman toiminnan vaikutuksesta ryhmään on hyödyllinen oppimiskokemus. Tärkeä kysymys onkin, miten nuorisotyön luokkamuotoiset toiminnot liittyvät koulun opetussuunnitelmaan: onko ne tunnustettu osaksi koulun kasvatusteh-tävää vai jäävätkö ne irralliseksi toiminnaksi yläkoulu aloitettaessa?

Tarve systemaattisemmalle ryhmädynamiikan tuelle on tullut esiin monissa keskusteluissa. Näissä visioissa nuorisotyö osallistuisi ryhmän tukemiseen läpi luokan koko koulukaaren ja pystyisi näin käymään myös luokan kanssa kes-kusteluja siitä, miten luokka toimii ja mitä ilmiöitä siellä on. Tämä on tietysti resurssikysymys sekä koulun ajankäytön että nuorisotoimen työntekijämäärän näkökulmasta. Ryhmädynamiikan huomioiminen kiinnittää huomiota myös oppivan yhteisön perusajatukseen: siihen, että myös aikuiset tarvitsevat tukea, että voidaan oppia yhdessä.



Et opettajat kävis läpi vielä, ne on niin hirveän avaavia ne, et pohditaan ryhmädynamiikkaa, miten ryhmä elää ja mikä sen aikajänne on, millasii vaiheita siinä on ja mitä rooleja on ja miten ne voi muuttua. Kyllä. Aikuiset tarvitsevat kans. Et sen vois lisätä sinne opsiin.

(Opettaja)

### 3.4. KOKO KOULUN TASOLLA TEHTÄVÄT TOIMINNOT

Se, että ihmiset ovat fyysisesti samassa tilassa, ei vielä muodosta yhteisöä. Yhteisön synnyttämiseksi tarvitaan tunnetta ja kokemusta siitä, että me jaamme jotakin samaa. On myös oltava keskinäistä vuorovaikutusta. Yhteisö ei synny itsestään, se on luotava ja sitä on edesautettava erilaisin yhteistyön keinoin (Kiilakoski 2012). Koulusta puhutaan toisinaan kouluyhteisönä, mutta tämä puhe on epätarkkaa: koulu ei muodostu mitenkään automaattisesti yhteisöksi. Erityisesti keskinäisen vuorovaikutuksen vaatimus on varsinkin isoissa kouluissa hankala. Tämän takia koulun yhteisten toimintojen merkitys on tunnistettu jo pitkään. Niissä oppilaat oppivat yhteistoimintaa, yhteenkuuluvuutta koko koulun ja laajemmin yhteiskunnan kanssa (Koskenniemi & Hälinen 1970, 159–160). Koulun yhdessä tekemiä asioita ei arvioida todistuksessa, mutta ne voi silti nähdä osana koulun kasvatustoimintaa. Koko koulun tasolla tehtävät toiminnot ovat tapoja luoda kouluun yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja yhdessäoloa myös perinteisestä oppimistilanteesta poikkeavalla tavalla. Kun ei istuta pulpeteissa ja luokassa, avautuu toiminta toisin.

Koko koulun tasolla tehtävä työ voi olla pistemäistä, kuten teemapäiviä tai tapahtumia vaikkapa kerran vuodessa. Esimerkiksi Hyvinkään nuorisopalvelut järjestää *Ysiltä elämään* -tapahtuman, jossa järjestöt, kuntapalvelut ja poliisi esittelevät elämänhallintaan ja harrastuksiin liittyviä asioita. Tällaisessa yhteistyössä nuorisotyö on organisoivana tahona ja linkittämässä kouluun erilaisia toimintoja. Kerran vuodessa järjestettävien tapahtumien lisäksi koko koulun tasolla tehtäviä toimintoja ovat esimerkiksi nupa-välitunnit (*nupavälkät*). Tällöin nuorisotyö tuo jotakin uutta osaksi koulun arkitoimintoja. Koko koulun tasolla voidaan tehdä myös nuorisotilatyön kaltaista työtä esimerkiksi koulunuorisotiloja tai kaakaotupia pitämällä. Tällöin avautuu mahdollisuus sille, että eri-ikäiset nuoret eri vuosiluokilta kohtaavat toisiaan.

Nuorisotyöntekijöiden välituntitoiminnan sisällöt vaihtelevat. Joissakin kouluissa nuorisotyö osallistuu välitunneilla valvojana, jonka toiminta ei

välttämättä poikkea koulun toiminnasta. Tällöin tietenkään ei saavuteta niitä etuja, jotka tulevat siitä, että nuorisotyö tuo koulun uuden työotteen. Nuorisotyöntekijän työ voi olla epämuodollista juttelua koulun käytävillä ja koulupihoilla. Tutkimuskunnista systemaattisimmin välituntitoimintaa on kehitetty Hyvinkäällä. Nuorisotoimi vierailee kerran viikossa pitkällä välitunnilla kaikissa kouluissa. Jokaiselle koululle on nimetty kaksi kumminuoriso-ohjaajaa. Toiminnot suunnitellaan nuorisotyöntekijöiden kanssa yhteisesti. Tällöin kaikissa Hyvinkään kouluissa toteutetaan saman sisältöisiä toiminnallisia tuokioita. Tavoitteena on kehittää välitunneista toiminnallisempia ja tukea oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Välituntitoiminnan järjestäminen on kirjattu opetussuunnitelmaan ja sen tekeminen on sovittu kunnan sivistystoimen johdon tasolla. Hyvinkään välituntitoiminta on systemaattinen ja kattava toimintamuoto. Aiemmin nupavälkkiä järjestettiin kerran kahdessa viikossa, mutta tämä ei synnyttänyt riittävää kontaktia nuoriin eikä kouluun.

Lahdessa on koulussa kahdesti viikossa auki olevaa koulunuorisotila. Koulun yläkerrassa olevassa tilassa järjestetään toimintaa koulun sulkeutumisen jälkeen. Kuopiossa alakoulussa olevassa kaakaotuvassa järjestetään samanlaista matalan kynnyksen toimintaa. Tällaiset tilat toimivat periaatteessa koko koulun tasolla, sillä niiden kävijät ovat useilta eri luokilta. Käytännössä ne tavoittavat vain osan koululla toimivista nuorista. Molemmissa kouluissa koulun henkilökunta näki toiminnot hyvänä tukena koulupäivällä. Näillä toiminnoilla oli myös nuorten tuki. Tilan aktiivikäyttäjät kokevat luonnollisesti tilan itselleen tärkeäksi (ensimmäinen lainaus). Myös oppilaskunnan edustajilla on hyvä käsitys tilasta, vaikka he eivät itse tilalla käykään (jälkimmäinen lainaus). Osa nuorista kokee toisaalta tilan itselleen tarpeettomana ja koulumaisenakin (ks. luku 6.5.).

Tää on niinku oma paikka. Tääl on ilmapiiri erilainen kuin koulussa. Tääl ei niinku hirveesti puhuta koulusta. Kuitenkin kaikkea muuta mukavaa. Ja sit en mä jaksa mennä heti kotiin. On vähän aikaa ihmisten ilmoilla. [...] Saa koulun jälkeen rentoutua silleen. [...] Mä koen tän tilan tärkeeksi ittelleni.

(Nuori)

Muut koulut, kun meillä oli sellainen [...] kokousjuttu, nekin haluis tällaisen, tääl [paikkakunnan] kouluis. Kyl tää on aika suosittu silleen.

(Nuori)



Koko koulun tasolla järjestettävissä yhteisissä toiminnoissa koululle tulee uusia yhteisöllisiä prosesseja ja yhdessäolon tapoja. Tapahtumiin voidaan nivota mukaan myös kansalaisyhteiskunnan toimijoita, kuten nuorisojärjestöjä tai seurakuntia. Siten luodaan uudenlaisia *oppimisen paikkoja*. Parhaimmillaan tämä rikkoo koululle luonteenomaista passiivisuutta ja tuo toiminnallisia menetelmiä mukaan koulun arkeen. Koulunuorisotilat tuovat koulun arkeen tiloja, joissa ei olla pelkästään toimimassa koululle ominaisen *suorittamisen* (Paju 2011) kehyksessä, vaan väljemmin *oleilemassa* toisten kesken.

Pohdittavana tämänkaltaiselle työlle on, jääkö tämäkin toiminta *pistemäiseksi* vai *kehittääkö* se koko kouluyhteisön työtä. Täytyy siis kysyä, mikä yhteys toiminnalla on muuhun koulutyöhön sekä millä tavoin muu kouluyhteisö sitoutuu toimintaan. Esimerkiksi tutkimuskouluilla tapahtumia järjestettäessä opettajien tietämys tapahtumasta ja sen tavoitteesta oli toisinaan olematonta nuorisotyön tiedotuksesta huolimatta. On vaarana, että tapahtumat näyttäytyvät vain normaalin toiminnan ulkopuolisena *kuorrutuksena*, ehkä jopa *kuormituksena*. Koulunuorisotyön arvoa määrittää nuorille näkyvän toiminnan laadun lisäksi se, missä määrin se luo yhteistyötä muun kouluyhteisön kanssa. Tätä asiaa nuorisotyöntekijät eivät saa ratkottua itse, vaan sen täytyy tapahtua koko koulu mukaan ottaen.

### 3.5. PITKÄKESTOISET YHTEISÖLLISET TOIMINNOT

Koko koulun tason yhteisissä toiminnoissa erityistapauksia ovat erilaiset *systemaattiset* ja *rakenteelliset* keinot yhteisöllisyyden rakentamiseksi. Tällaisilla toiminnoilla on jo lähtökohtaisesti vahvempi kytkös koulun toimintaan verrattuna yksittäisiin tapahtumiin. Ne myös ulottuvat ajallisesti laajemmin läpi lukuvuoden. Esimerkkejä tällaisista toiminnoista ovat oppilaskuntatoimintaan osallistuminen, tukioppilastoiminta ja erilaiset keinot tuoda koulun toiminnan suunnitteluun nuorten ääntä. Nämä liittyvät laajasti koulun toimintaan, mutta erityisesti nuorten asemaan kouluyhteisön jäsenenä. Nuorisotyöntekijöillä voi olla verrattain iso asema tällaisten rakenteiden edistäjänä. Koska osallisuuden edistäminen nuorten lähiympäristöissä on yksi nuorisotyön tehtävistä ja sen erityistä vahvuusalueetta (Kiilakoski & Taiponen 2011), soveltuu nuorisotyö hyvin vauhdittamaan koulussa tämänkaltaisia rakenteellisia ja systemaattisia uudistuksia.

Nuorisotyöllä on erilaisia kytköksiä koulun osallisuutta edistävään toimintaan. Lahdessa ja Kokkolassa nuorisotoimi kouluttaa oppilaskunnan hallituksen edustajia ja auttaa näitä työssään. Oulussa alueellisilla osallisuusryhmillä on yhteyksiä koulun oppilaskuntaan, ja osallisuutta suunnitellaan yhteistyössä kaupungin perusopetuksen ja nuorisotyön välillä. Erityisesti Lahdessa on rakennettu vahva kytkös nuorisovaltuuston ja oppilaskuntien välille. Näin koulun toimintaa kytketään laajemmin kunnan toimintoihin. Kokkolassa jokaisella yläkoululle nimetyt kummiohjaajat toimivat yhdessä tukioppilaiden kanssa, osallistuvat koulutuksiin ja tukevat koulun toimintoja.

Nuorisotyöntekijät pitävät tärkeänä myös sitä, että he saavat otettua nuoria mukaan suunnittelemaan erilaisia toimintoja. Opettajien kuvauksen mukaan nuorisotyöntekijöillä voi olla tärkeä esimerkki siinä, miten nuoria saadaan osallistettua ja miten heidän kanssaan toimitaan. Tämä herättää ajatuksia ja rohkaisee toimimaan toisin.

Niin siinä kun seuraa, miten nuorisohjaajat toimii, niin tulee semmonen pistos sydämeen ja vähän kattoo, että voispa sitä joskus vähän ottaa itekin eri tavalla, tai vähän rennommin ehkä. Että kyllä siinä puolin ja toisin on opittavaa.

(Opettaja)

Koko koulua yhteisönä kehittävällä toiminnalla on paljon etuja. Yhteistyö sallii nuorisotyölle ominaisen *ryhmäosaamisen* jakamisen koulussa. Nuorisotyön on luontevaa toimia yhdessä erilaisten koulussa jo toimivien ryhmien kanssa. Erityisesti voidaan tukea nuorten omaa toimintaa. Tukioppilaat tai oppilaskunnan hallitus ovat pienryhmiä, joilla on valmiiksi vahva valtuutus toimia. Nuorisotyöntekijät voivat hyödyntää valmiuksiaan ryhmänohjaajina sekä jakaa nuorisotyön muita *osallisuustoimintoja*. Tätä kautta syntyy oppimista sosiaalisista ja yhteiskunnallisista ilmiöistä. Yhteistyö rikastuttaa nuorten ja organisaatioiden välisen vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen kanavia (ks. 5.3). Tällöin koko kouluyhteisö voi kehittyä. Ainakin se vahvistaa nuorisotyön ja koulun välistä *kasvatuskumppanuutta*.

Yhteistyöstäkin on hyvä esittää kriittisiä pohdiskeluja. On hyvä kysyä, miten oppilaskunta liittyy koulun opetussuunnitelmaan. Parhaimmillaan oppilaskuntatoiminta näyttyy keinona vahvistaa kouluyhteisöä ja opettaa demokratiataitoja. Heikoimmillaan se on koulutoiminnalle vain irtonaisia ulkopuolisia tapahtumia järjestävä humppakone. (Manninen 2007.) Myös yhteydet nuorisotoimen muihin osallisuustoimintoihin olisi hyvä aukaista



prosessissa. Samalla on hyvä varmistaa, ettei toiminta ohjaa osallisuutta vain muodollisiin rakenteisiin, vaan pyrkii myös tukemaan nuorten asemaa osana kouluyhteisöä. Tähän on reagoitu tutkimuskunnissa kehittämällä tapoja, joissa nuoret pystyvät osallistumaan itseään koskeviin päätöksiin suoraan eivätkä vain oppilaskunnan hallituksen kautta.

### 3.6. KOULUN JA PERHEIDEN VÄLINEN TYÖ

Sekä nuorisotyön että koulun yhteistyössä perheiden kanssa on nähty kehittämisen varaa. Erityisesti monikulttuurisessa nuorisotyössä on todettu, ettei nuorisotyöntekijöillä ole kaikilta osin välineitä tai tietoa perheiden kanssa toimimiseen. Tutkimuksissa on osoitettu, että perhetausta ohjaa nuorten kulutuskäyttämistä (Rosenberg 2014), vaikuttaa heidän kiinnostukseensa ja tietoihinsa politiikasta (Tomperi 2012) sekä ohjaa käsityksiä siitä, mikä on kunnollista ja moraalisesti oikeaa (Peltola 2014). **Veronika Honkasalon** (2011, 223–224) mukaan nuorisotyössä olisi kehitettävä taitoja tunnistaa perheiden moninaisuutta ja pohdittava vakavissaan perheiden kanssa tehtävän työn merkitystä ja sisältöjä (ks. myös Puuronen 2013). Samoin **Howard Williamson** (2012, 40–41) nostaa nuorisotyön kehittämishaasteiksi yhteisöjen vahvistamisen ja nuorten ja heidän vanhempiensa välisen vuoropuhelun lujittamisen. Williamsonin mielestä nuorisotyö on saattanut karttaa tätä tehtävää ajatellen, että nuorten on saatava omaa tilaa. Koulussa tehtävän nuorisotyön kautta kysymys sukupolvista, lähiympäristöstä ja alueesta nousevat luontevasti kehittämisen kohteiksi.

Koulullakaan ei ole järkeä paljon yhteistyötä perheiden kanssa. Yhteistyö on voinut olla ongelmapainotteista tai se on kohdentunut vain verrattain suppeaan vanhempien joukkoon (Metso 2004). Haastatteluissa oppilaat tuovat esiin, että esimerkiksi sähköinen viestintä *Wilman* kautta tuntuu ongelmakeskeiseltä. Koulun suunnittelu, arviointi ja käytännön koulutyö ovatkin Suomessa olleet pitkälti viranomaisten vastuulla. Aikuisvetoisena instituutiona koululla on ollut vähäistä halua jakaa valtaa lapsille tai nuorille, eikä vanhempien osallistumista ole tuettu<sup>2</sup>. Koulun autonomia halutaan taata, ja ehkä siksi ”*Suomessa on epäilemättä edelleenkin vahvana perinteenä, että vanhempien ei pidä liikaa sotkeutua koulun asioihin*” (Varjo, Simola, Rinne, Pitkänen & Kauko 2011, 296). *Kasvatuskumppanuuden* ajatuksen omaksuminen – että koti ja koulu yhdistäisivät voimansa ja yhdessä tuottaisivat nuorille merkityksellisiä kasvu-

ympäristöjä – edellyttää muutosta koulun vuorovaikutuskulttuurissa (Lämsä 2013). Osa koulun merkittävistä kehittämishaasteista edellyttää vahvaa koko koulun kattavaa työtä ja yhteisötason kehittämistä. Vuorovaikutuskulttuuri ei kehity, jos vain muutama opettaja lisää vuorovaikutustaan tai jos vain muutama vanhempi on kiinnostunut kodin ja koulun yhteistyöstä.

Nuorisotyön on perinteisesti ollut hankala tavoittaa vanhempia. Koulussa toimiminen mahdollistaa syvemmän kontaktin vanhempiin. Perinteisesti esimerkiksi nuorisotalojen vanhempainillat eivät ole keränneet järin suurta osallistujajoukkoa. Koulun kanssa toimimalla voidaan tavoittaa enemmän vanhempia. Yhteisissä vanhempainilloissa voidaan parhaimmillaan lujittaa kasvatuskumppanuutta ja keskustella nuoriin vaikuttavista asioista ja ilmiöistä. Nuorisotyö voi osallistua vanhempainiltoihin; osa järjestää vanhempainiltaan nuorisotalolla, osa koululla. Vanhemmille järjestetään myös epämuodollisempia keskustelutilaisuuksia, jolloin perinteiset vanhempainiltojen jäähmydet voidaan ohittaa. Esimerkiksi Lahdessa on pidetty nuorisotalolla nuorisotyön ja koulun vetämiä keskustelutilaisuuksia vanhempien kanssa nuorten elämään liittyvissä asioissa.

Koulun vanhempainillat ovat verrattain samankaltaisina toistuva traditio, jonka toimivuudesta ollaan monta mieltä. Vanhempainiltoja voitaisiin kehittää toisenlaisiksi. Nuorisotyö voi omilla toimintamenetelmillään tuoda koulun vanhempainiltoihin jotakin uutta, vaikkapa toiminnallisuutta. Eräässä tutkimuskoulussa oli nuorille ja heidän vanhemmilleen tarkoitettu ilta, jonka nuorisotyö järjesti toiminnallisesti ottaen mukaan myös tukioppilaita.

Vanhemmat on tykänny siitä, et se on semmonen erilainen vanhempainilta. Että ne ei vaan tuu tänne, istu pulpetilla ja opettaja puhuu. Vaan siellä pelataan yhdessä – jotain vanhemmat vastaan oppilaat -juttuja – tämmösiä näin, ja sen on meidän nuoriso-ohjaaja ja tukioppilaat järjestäny, ja mäkin oon ollu myös joskus mukana suunnittelemassa sitä.

(Opettaja)

Nuorisotyö ja koulu pystyvät yhdessä tukemaan vanhemmuutta, kun luodaan tiloja keskustelulle ja vuoropuhelulle sekä lisään koulun yhteyttä vapaa-ajan toimintoihin. Siten voidaan luoda myös eväitä sille, että yksi suomalaisen peruskoulun ongelmakohta – huoltajien tai vanhempien osallisuus tai osattomuus – voi saada uusia ratkaisuja. Nuorisotyölle yhteistyö vanhempien kanssa toimimisesta avaa keinon päästä yhteyteen vanhempien kanssa ja lisää myös tietopohjaa perheiden elämäntilanteesta.





Mietittäviä asioita on esimerkiksi se, miten vanhempien kanssa käytyjen tilaisuuksien tieto leviää laajemmin koko koulu yhteisön tietoon. Osa toiminnoista on toistaiseksi rakennettu pikemminkin yksittäisen opettajan kuin koko koulun henkilökunnan kanssa. On myös hyvä tarkistaa, että mahdollisimman moni koulu yhteisöstä tulee näistä asioista tietoiseksi. Samalla tietysti pitää miettiä, miten nuorisotyö liittyy muuhun koulun vanhemmille kohdistamaan viestintään – erityisesti sähköisen viestintää tulisi kehittää myös positiivisia asioita esiintuovaksi.

### 3.7. KOULUJEN VÄLINEN TYÖ

Nuorisotyön kohde koulussa voi ylittää myös koulun tai alueen rajat. Tällöin tehdään työtä otteella, joka yhdistää useita eri kouluja. Voidaan esimerkiksi pitää oppilaskunnan hallitusten yhteisiä kokouksia tai järjestää tapahtumia, joissa eri koulut osallistuvat. Hyvinkään nuorisopalvelut järjestää lukuvuoden lopussa *päätärítapahtuman*, jonne koulut tulevat kouluaiikana. Maauimalassa toteutettava tapahtuma tuo yhteen eri koulujen oppilaita ja opettajia.

Oulun kaupungissa toteutetaan vuosittain *kaupunkikokous*, jossa alueelliset osallisuusryhmät kokoontuvat yhdessä pohtimaan heille jaetun määrärahan käyttöä (5 000 euroa vuonna 2014) sekä tekemään aloitteita kaupungille. Paikalla on ollut kaupungin johtoa ja luottamushenkilöitä. Kaupunkikokous kerää ympäri Oulua eri-ikäisiä lapsia ja nuoria sekä ala- että yläkouluista. Nuorisopalvelut ja koulu järjestävät kokouksen yhdessä. Vuonna 2014 määrärahaa käytettiin skeittiparkin rakentamiseen sekä asfaltin saamiseen yhden koulun pihalle. Määrärahojen käyttö on äänestämisen tulosta. Lausuntoesityksenä esitettiin nuorisokahvilaa Ouluun, Haukiputaan pyöräteiden kunnossapitoa ja uimahallin saamista Kiiminkiin. (Lasten ja nuorten kaupunkikokous.)

Kaupunkikokous yhdistää yksittäisenä tapahtumana alueilla tapahtuvaa työtä ja lisää keskustelua. Se edellyttää kuitenkin laadukasta alueellista työtä. Lapset ja nuoret on myös koulutettava ja heitä on autettava valmistautumaan kokoukseen. (Kentämuistiinpanot.)

Oulun osallisuustoiminnasta väitöskirjan tehneen **Anu Alangon** mukaan lapset ja nuoret pitävät kaupunkikokousta tärkeimpänä yksittäisenä osallisuusryhmien toimintana. Sen etuna on demokratiakäytänteiden oppimisen ohella se, että

se mahdollistaa vaikuttamisen sekä yhteyden kaupungin johtotasoon. (Alanko 2013, 197–210.) Kaupunkikokouksen kaltainen toiminta onnistuu silloin, kun pohjatyö sitä varten on kunnossa.

Tällaisin toiminnoin saadaan lisättyä keskustelua kunnan eri alueitten välillä, ja ainakin potentiaalisesti lisättyä eri alueilla asuvien nuorten ymmärrystä siitä, miten asuinolot poikkeavat oman kunnan sisällä. Kaupunkikokous on esimerkki vaikuttamisosallisuudesta. Siinä on sekä konsultaatio-osallisuuden piirteitä (nuorten mielipiteitä tuodaan päättäjien tietoon), mutta siihen on integroitu päätöksentekoa, kun lapset ja nuoret voivat päättää myös rahankäytöstä.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön näkökulmasta ehkä merkittäväintä on, että kaupunkikokous on koko aineistoin selkeimpiä esimerkkejä siitä, miten pitkälle edennyt yhteistyö *murtaa ammatillisia rajoja*. Professionaalisten ja koulutuksellisten rajojen ylittymistä voidaan pitää yhtenä tekijänä siinä, kun moniammatillinen työ alkaa syventyä ammattien väliseksi tiimeiksi, joissa syntyy jaettua halua toteuttaa palveluja uudella tavalla (Siurala 2011, 142). Ulkopuolisena seuraajana ei erota opettaja ja nuorisotyöntekijöitä, sillä molemmat ammattiryhmät toimivat yhdessä sellaisessa tilanteessa, joka ei muistuta sen kummempin luokka- kuin nuorisotalotoimintaakaan. Tätä voi pitää kehittyneenä esimerkkinä siitä, miten pitkälle edennyt yhteistyö perustuu luottamukseen ja mahdollistaa keskinäisen oppimisen kautta myös ammatillisten rajojen vahvoja ylittämisiä sekä yhteistä ja jaettua työtettä. Myös kaupunkikokouksessa mukana olevat tunnistavat tämän asian.

Lasten ja nuorten kaupunkikokoukset, jotka on osa tätä kaupungin osallisuus-toimintaa, ja siellähän opetuspuolen ja nuorisopuolen toiminta, se on itse asiassa nykypäivänä jo ihan saumatonta, että ei edes enää ajattele sillä tavalla, että kuka on opetuspuolen väkeä, kuka on nuorisopuolen väkeä.

(Opettaja)

Eri kouluja yhdistävät tapahtumat rikkovat koulun arkea, tuovat uudenlaisia menettelyjä ja voivat erityisesti osallisuuden osalta vahvistaa kunnan tietoon tulevia viestejä. Pohdittavana tässäkin on, millä tavalla tapahtumat saavat tukea koulu yhteisöltä kokonaisuudessaan, sillä näyttää siltä, ettei tapahtumien luonne ole selvää kaikille opettajille. Vaarana on myös, että ilman vahvaa kytköstä opetus suunnitelman tavoitteisiin, tapahtumat jäävät irrallisiksi. Kaupunkikokousten kaltaisten tapahtumien osalta on hyvä miettiä, miten tapahtumista voidaan tiedottaa niille nuorille, jotka eivät pääse paikalle<sup>3</sup>.



### 3.8. YHTEISIÄ TEHTÄVIÄ

Edellä on jaoteltu seitsemään eri luokkaan toimintoja, joita nuorisotyö koululla tekee. Kaikille toiminnoille voidaan antaa nuorisotyöllinen perustelu ja kaikista niistä on esitettävissä varauksia ja kehittämisen kohteita. Näkemykseni on, että olivatpa toiminnot minkälaisia tahansa, parhaimmat tehot niistä saadaan irti, jos ne liittyvät laajemmin siihen, miten koulu yhteisönä toimii. Jäädessään irrallisiksi toiminnot voivat hyödyttää joitakin, mutta tällöin ne eivät liity koulun yhteisölliseen kehittämiseen. Jos yhteistyötä ei tehdä pelkästään yksittäisten opettajien kanssa, vaan toiminta nivoutuu vahvasti siihen, millä tavalla koulu kokonaisuudessaan toimii, saavutetaan pysyvämpiä tuloksia. Näin voidaan ehkäistä sitä, että toiminnot jäävät pistemäisiksi tuikkauksiksi, ja tukea sitä, että eri toiminnot kytkeytyisivät koulun tavoitteisiin ja parhaimmillaan auttaisivat koulua kehittymään.

Koulu on instituutio, jota ei voi muuttaa yksin, eikä se yhdessäkään aina ole helppoa. Varmaa joka tapauksessa on, että jos tavoitteena on kehittää koulua kasvuyhteisönä tai nuorten toiminnan areenana, ei toiminta onnistu, jos jokainen hoitaa omaa tehtävänsä muista erillään. Nuorisotutkijat **Tommi Hoikkala** ja **Petri Paju** tuovat saman asiaan esiin, ja peräänkuuluttavat sitä, että koulun kehittämiseen vaaditaan kaikkia koulussa toimivia.

Olennaista olisi kysyä, miten koulu, opettajat, vanhemmat ja oppilaat toimivat yhdessä, lapsina ja aikuisina. Luokka on kuitenkin mahdoton voittaa yksilö kerrallaan. Kun koulussa kaikki tekevät vähän enemmän, jokainen pääsee helpommalla.

(Hoikkala & Paju 2013, 200.)

## VIITTEET

1 Jari Salminen on todennut kasvatushistorialliseen analyysiin perustuen koulun olevan hämähästyttävän pysyvä instituutio, joka on säilyttänyt perusluonteensa vuosikymmenten aikana. Vakaina säilyneitä ominaisuuksia ovat hänen mukaansa: koulun fyysiset puitteet, kuten rakennukset ja luokatilat; koulumuodot ja -asteet; koululainsäädäntö; tuntijako; opetussuunnitelma; pedagoginen toiminta. Historiallisesti verrattain samanlaisena pysyneeseen instituutioon ei ole millään muotoa helppoa tuoda uusia toimintoja, saada niille hyväksyntä ja löytää sopiva niille sopivat tilat ja ajat.

2 Osalla kouluista on johtokunta, jossa on myös vanhempain edustus. Osassa on vanhempainyhdistys. Osassa kouluista toimii molemmat. Vuodelta 2008 olevan tiedon mukaan johtokunnat, joissa on vanhempain edustus, mahdollistavat huoltajien osallistumisen koulun järjestyssääntöihin ja suunnitelmiin. Aktiivinen vanhempainyhdistys lisäsi osallistumista teemapäiviin ja tapahtumiin. Saman raportin arvion mukaan vanhempainyhdistysten rooli on jäsentymätön, ja kasvatuskumppanuus jää toteutumatta. (Rimpelä ym. 2008.) Vuonna 2016 voimaan tulevissa valtakunnan perusteissa huoltajien osallisuus on nostettu selkeäksi koulujen kehittämistavoitteeksi. Johtokuntia tai vanhempainyhdistyksiä ei käsitellä tässä luvussa, sillä ne eivät ole tulleet esille yhteistyötahoina koulussa toimiville nuorisotyöntekijöille tai niillä ei ole ollut asemaa seuraamissani suunnittelupalavereissa tai muussa aineistossa.

3 Oulun kaupunki striimaa kaupunkikokouksen verkkoon. Alustavien kyselyjen perusteella näyttää siltä, että striimauksen tuomia mahdollisuuksia esimerkiksi yhteiskuntaopin opetuksessa hyödynnetään vaihtelevasti.



# IV

Onnistumisen edellytyksiä ja esteitä

## IV — Onnistumisen edellytyksiä ja esteitä

**Helena Rajakaltio** on väitöskirjassaan tarkastellut koulun moniammatillisen kehittämisen mahdollisuuksia. Yhtenä selkeästi kouluun vaikuttavana seikkana hän nostaa esiin *ajan*. Hänen mukaansa välituntien ja oppituntien päivittäinen mylly, aikaan liittyvät rutiinit, estävät koulun kehittämisen mahdollisuuksia. Ajan pilkkominen tuo kouluun pakkotahtisuutta. Opettajienkin on hankala välitunneilla löytää aikaa kehittämiselle. Pakkotahtisuuden ja tästä seuraavan kiireisyyden ohella koulun kehittämistä estää myös instituution hitaus: koulu ei muutu hetkessä. Yhtenä ratkaisuna onkin löytää aikaa ja tilaa keskustelemiseen kiireisen koulupäivän ulkopuolella, vaikka yhteisiä reissuja tehden. (Rajakaltio 2011, 222–224.) Yhtäaikainen kiireisyys ja hitaus vaikuttaa myös nuorisotyön mahdollisuuksiin toimia kouluissa.

Nuorisotyön ja koulun yhteistyö *sijoittuu* kouluun. Siihen vaikuttavat koulun institutionaaliset rakenteet, koko se sosiaalinen keitos, joka tekee koulusta omanlaisensa ja omalakisensa sosiaalisen maailman. Mutta se myös *ajoittuu* kouluun, ja tulee koulun aikaraamien kehystämäksi. Nuorisotyö sijoittaa omat toimintonsa näihin aika- ja paikkaraameihin. Nuorisotyön on selvitettävä, millä lailla se onnistuu ylittämään tai ohittamaan näitä raameja. Aikaraamit luovat paineita sekä toiminnalle että yhteiselle keskustelulle opettajien kanssa.

Tässä luvussa tarkastellaan ehtoja, joiden valossa yhteistyö voi olla tehokasta. Tällaisia ovat *yhteisen ajan* löytäminen, *nuorisotyön sijoittuminen* koulun aikaraameihin, yhteisten *tavoitteiden* asettaminen, koulussa vallitseva *opettajakulttuuri* sekä *rehtorien* asema. Luvussa korostetaan, että toimiva yhteistyö edellyttää keskustelua ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin.

### 4.1. YHTEINEN AIKA JA KESKUSTELU

Koulun kehittämisessä on kyse muutoksista koulukulttuurissa, uudenlaisista vuorovaikutuksen tavoista ammattikuntien sisällä ja eri ammattikuntien välillä, opettajien työtapojen viilaamisesta ja esimerkiksi siitä, minkälaisia suhteita aikuisten ja koulua käyvien nuorten välillä on. *Opettajien* kokemukset ja näkemykset ovat tässä muutoksessa keskeisiä. Kun koulu ja nuorisotyö rupeavat toimimaan enemmän keskenään, vaikuttavat opettajien ajatukset

siihen, millaisia onnistumisen edellytyksiä toiminnalla on. Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden yhteinen ajattelu ei pääse kehittymään, ellei käydä yhteisiä keskusteluja. Keskusteluja ei voi käydä, ellei ole aikaa. Ajasta on koulussa pulaa. Silti sitä olisi löydettävä, jotta kehittäminen onnistuu.

Koulun kehittyminen vaatii aikaa. Tämä tarkoittaa kahta eri asiaa. Yhtäältä prosessi tarvitsee kehittyäkseen riittävän aikajänteen, jotta toiminnot voisivat *vakiintua*. Katse tulisikin olla sekä nykyhetkessä että usein vuosien päässä. Mutta aikaa vaaditaan myös *yhteisen ajan* mielessä: on löydettävä yhteinen aika ja tila, jossa keskustella ja jakaa ajatuksia sekä käydä sosiaalista vaihtoa toisten kanssa. Eri aikaraameja noudattavien työaikojen yhteensovittaminen näyttäytyykin yhtenä isona haasteena, joka vaikuttaa yhteistyön sujuvuuteen ja laatuun.

Itellä on omat kaikki tunnit ja oma työ, ja tällä toisella on oma työnsä. Tuntuu että välillä ei oikeesti kauheesti löydy aikaa, että ehkä se siinä nyt on se suurin juttu.  
(Opettaja)

Koulun muuttamista pitkään ja ansiokkaasti tutkinut **Michael Fullan** korostaa opettajien olevan avainasemassa koulun kehittämisessä. Ilman opettajien panosta mikään ei muutu. ”*Kasvatuksellinen muutos riippuu siitä, mitä opettajat tekevät ja ajattelevat - asia on näin yksinkertainen ja monimutkainen*”, kiteyttää Fullan (2007, 129) koulun muuttamisen ehdot. Fullan puhuu opettajien kokemuksesta ja ajattelusta, siis subjektiivisesta kokemuksesta, pään sisäisistä asioista. Näiden ohella hän puhuu myös muutoksista tekemisessä, niissä asioissa, mitkä näkyvät luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolisessa toiminnassa. Muutos syntyy näiden kahden asian yhdistelmänä: oman ajattelun muuntumisena ja käytännön toiminnan uudistumisena. Vain toisen muuttaminen jättää kehittämisen torsoksi. Pelkkä toiminnan muuttaminen ulkoapäin ei vielä riitä todelliseen muutokseen. Toiminnan uudistaminen ulkoa patistamalla lässähtää alkuinnostuksen jälkeen, jos synnyttää edes sitä. Toisaalta pelkkä ajattelun muutos, joka ei tuota muutosta käytännössä, ei näy missään. Molempia tarvitaan. Tästä syystä Fullan sanoo muutoksen olevan samalla kertaa simppeleitä ja kovin hankalaa. Pohjimmiltaan kyse on yksinkertaisesta asiasta, mutta muutosten tapahtuminen sekä ajatuksissa että teoissa vie yllättävän paljon aikaa.

**Pasi Sahlbergin** tulkinnan mukaan suomalaisten koulujen kehittämiseen vaikuttavat useat tekijät. Ensimmäiseksi, suomalaisten koulujen vahvuus





on *tasavahvuus*. Koulujen välille ei ole synnytetty teennäistä kilpailua, mikä mahdollistaa kaikkien koulujen kehittämisen yhtäaikaaisesti ja luo luottamuksen kulttuurua. Toiseksi, suomalainen *opettajankoulutus* on laadukasta, mikä osaltaan tasaa opettajien välisiä eroja. Kolmanneksi, koulujen kehittäminen perustuu Suomessa *koulujen itsensä* johtajuuteen, joka on kansainvälisesti tarkastellen osallistavaa ja jaettava. (Sahlberg 2011, 187.) Toisin sanoen, koulujen kehittäminen Suomessa nojaa sekä yksittäisen opettajan että yksittäisten koulujen autonomiaan. Kehittäminen on Suomessa voimallisesti sidoksissa siihen, miten kasvatusalan ammattilaiset omaa työtään hahmottavat. Voi ehkä väittää, että Fullanin ajatus siitä, että koulujen muutos on sidoksissa siihen, mitä opettajat ajattelevat ja tekevät, pitää erityisen hyvin paikkaansa Suomessa.

Koulun historiaa tarkastelleen **Jari Salmisen** mukaan koulu on Suomessa koko ajan kehittynyt, mutta tämä kehitys on tapahtunut niin pitkän ajan kuluessa, ettei muutosta tahdo havaita. Salmisen tulkinnan mukaan koulun kehitystä yritetään ohjailta strategiatekstein, mutta todellinen muutos tapahtuu pitkäjänteisellä työllä arjen tasolla. Jos halutaan pitkäkestoisia tuloksia, joudutaan ottamaan kantaa moniin arkisiin ja koulun kulttuuriin liittyviin tekijöihin. Salminen toteaa johtopäätöksensä: ”*aivan keskeisessä asemassa ovat opettajat*” (Salminen 2012, 269)<sup>1</sup>.

Jos nuorisotyö pyrkii saamaan muutoksia koulussa, esimerkiksi rakentamalla niistä yhteisöllisempiä tai tuomalla niihin toisenlaisia oppimisympäristöjä tai tapoja oppia, on selvää, että tämä muutos täytyy tehdä yhteistyössä opettajien kanssa. Tämä edellyttää, että opettajilla on paitsi halua, myös aikaa keskustella. Käytännössä arjen kiireissä ei välttämättä ehditä käydä keskustelua. Tutkimuksessa tämä konkretisoitui ollessani seuraamassa nuorisotyöntekijöiden pitämää välituntia.

Olen seuraamassa välituntitoimintaa. Nuorisotyön pisteellä käy kuhina, monet käyvät tekemässä ystävännauhoja. Jutellaan, otetaan kontaktia. Tutut nuoret halaavat ohjaajia. Aika paljon puhutaan nuorisotyön järjestämistä jutuista lähitulevaisuudesta. Koulusta ei juuri mainita. Parhaimmillaan on kova kuhina. Opettajat kulkevat ohi. Osa tervehtii, osa ei. Muutama kysyy, mitä tehdään. Kukaan ei kysy, miksi tehdään. Lähdemme opettajanhuoneen kautta. Kukaan ei kysy, mitä tehtiin, mitä huomattiin, mitä ryhmädynamiikkaa tai nuorisokulttuurista kuhinaa oli käynnissä. Huikkaamme lähtiessämme hei-heit. Harva opettaja vastaa. (Kenttäpäiväkirja)

Katkelman taustalla on useita eroja työn tekemisen kulttuureissa. Nuorisotyöntekijöitä kiinnostaa välitunti oppilaiden omana aikana, opettajat ehkä näkevät sen taukona niistä ajoista, jotka he kokevat koulussa merkityksellisinä. Nuorisotyöntekijöille välitunti näyttäytyy tavoitteellisen toiminnan aikana, opettajille välitilana. Käytävillä olevat opettajat ovat joko valvojina tai kulkemassa ohi kahville opettajanhuoneeseen. Nuorisotyöntekijät ovat aktivoimassa nuoria ja ottamassa heihin kontaktia. Kun nuorisotyöntekijät lopettavat, on välituntikin loppu. Opettajilla on tällöin kiire tunnille. Tilanne ei siis juuri mahdollista keskustelua siitä, mihin toiminnalla pyrittiin. Koululta jää tämän vuoksi kuulematta, mitä nuorisotyöntekijät havaitsivat, millaista pöhinää välitunnilla kävi. Nuorisotyöntekijät eivät pääse kuulemaan, miten opettajat mieltävät nuorisotyön yhdistyvän koulupäivään. Toiminnan raamit ehkäisevät yhteisen keskustelun, mikä rajoittaa yhteistyön syvenemistä ja ammattien välistä oppimista.

Se, että ollaan saman katon alla samaan aikaan ja työskennellään samojen nuorten kanssa, ei takaa, että toiminta jollakin lailla tuottaisi yhteistä hyötyä. Pelkkä yhteinen asiakkuus ei ole riittävä ehto yhteistyölle. Ellei tilaa ja aikaa keskustelulla järjestetä, niin ”*kuitenkin jää aika pintapuoliseksi se keskustelu niitten opettajien kanssa ja rehtorin kans kun me siellä käydään, ku ei meil oo oikeesti aikaa siihen*” (nuorisotyöntekijä). Työtä voi tehdä myös rinnakkain, ikään kuin suuremmalti toisten toiminnasta keskustelematta tai siitä oppimatta. **Lasse Siurala** on jaotellut moniammatillisen työn tasoja yhteistyön syvyyden mukaan. Perustasolla työtä tehdään siten, että työnjako eri ammattiryhmien välillä toimii. Seuraavilla tasoilla vuorovaikutusta on enemmän. Tällöin myös oppimisen ja osaamisen jakaminen mahdollistuu. (Siurala 2011.) Koulukulttuurisen muutoksen aikaansaaminen edellyttäisikin, että päästäisiin keskustelemaan tavoitteista, yhteisistä linjauksista ja toiveista. Tätä kautta voitaisiin muuttaa tekemistä ja ajattelua, niitä seikkoja, jotka ovat edellytys toiminnan todelliselle muutokselle.

Yhteisen ajan järjestäminen ei ole koulussa helppoa. Ratkaisuna tähän aikapulaan oli tutkimuksen aikana esimerkiksi kiinteät suhteet nuorisotyöntekijän ja jostakin erityistoiminnasta, kuten tukioppilaista, oppilaskunnasta tai koulun lehdestä, vastaavan opettajan kanssa. Tällöin voitiin yhteisen suunnittelun kautta päästä käsitykseen siitä, mitä yhdessä voisi tehdä.

Toisena vaihtoehtona olisi ollut nuorisotyöntekijöiden tuleminen osaksi koulussa toimivia tiimejä, jolloin yhteistyötä voidaan tehdä jo useamman opettajan kanssa. Nuorisotyöntekijät kouluttivat hankkeen aikana myös



yksittäisen koulun koko opettajakuntaa siihen, mitä kaikkea oppilaiden osallisuus voi tarkoittaa. Lisäksi tehtiin yhteistyötä hallinnollisella tasolla koko kunnan suunnittelussa. Yhteisen ajan raamittamiseen vaikuttaa opettajien työehtosopimus, joka rajaa yhteisen suunnitteluajan varsin vähäiseksi. Se, että nuorisotyöntekijä pääsee mukaan tiimeihin ja keskusteluihin, edellyttää luottamusta ja tuntumaa siitä, että toiminta on hyödyllistä. Tämä tietysti kehittyä ajan saatossa, kuten seuraava kuvaus ryhmäytämisen kehittymisestä rinnakkaisesta toiminnasta dialogiin osoittaa:

Siin tuli niinku nuorisotyöntekijä tai työntekijät, ja ne teki tietyt temput. Ja sitte se opettaja seisokeli vieressä ja lähettiin pois. On tullu paljo semmosta, että on tavattu sen nuorisotyöntekijän kanssa sen ryhmäytämispäivän jälkeen, katottu yhdessä kuvia ja mietitty mikä onnistu. [...] Nyt siinä on jo niin vahva perinne, nyt sitä ajatusvaihtoakin on ihan mukavasti siinä.

(Opettaja)

Ajatustenvaihto ja yhteinen keskustelu on välttämätön edellytys, että koulun ja nuorisotyön yhteistyö voi syvetä. Jos toimintoja kehitetään vain rinnakkain, samassa tilassa, mutta vailla vahvaa keskustelua, jää toiminta väistämättä torsoksi, kädettömäksi. Yhteinen keskustelu mahdollistaa sen, että voidaan kehittää yhteistä *sanastoa* ja *ymmärretään toisten työtöetta*. Aika menee arvellessa, päivä päätä käännessä, sanoo suomalainen sananlasku, ja houkuttaa ajattelemaan, että arveluun, suunnitteluun ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen käytetty aika on joutavaa. Ei se sitä ole.

#### 4.2. YHTEISET TAVOITTEET

Menestyvä moniammatillinen yhteistyö edellyttää, että toisten ammattikuntien toimintatavat tunnetaan ja että puhutaan yhteistä kieltä. Suomessa eri kunnalliset ammattialat ovat pitkälti toimineet oman professionsa sisällä – omin menetelmin, omin käsittein, omin toimintatavoin, omin taustateorioin ja omin ammatillisin arvoin. Yhteistyö ei synny automaattisesti, vaan on rakennettava määrätietoisesti yhteistä ymmärrystä. Usein vaaditaan sitä, että syntyy myös yhteinen puhetapa, ymmärretään mitä toiset tarkoittavat, eikä väärinkäsityksiä synny. Tämä tietysti edellyttää aikaa keskustella ja ideoida. Yhteisen keskustelun avulla myös ymmärrys tavoitteesta voi kehittyä.

No mun mielestä myöskin se tietämys nuorisotoimen tavoitteista ja toiminnasta opettajakunnalle, ettei olla niin erillisiä ja tietämättömiä toistemme töistä. Se on varmaan yks sellanen, et en mä usko, että on mitään kynnyksiä, mutta myös tutuksi tekeminen on yks tärkeä, että. Hyväksytään ja ymmärretään ne toiminnan tavoitteet, että mitenkä tärkeitä ne, että ei oo vaan sitä että käydään leikittämään jotakin tossa noin. Vaan et siel on ne syvemmät ja isommat tavoitteet, mitkä siellä oikeesti on.

(Opettaja)

Yhteinen keskustelu on välttämätön edellytys sille, että saadaan pohdittua yhteisiä tavoitteita (ks. luku 2.2.), joiden mukaan toimintaa voidaan ohjata. Toiminnan takana on oltava kehittämistarve, jonka yhteisössä toimivat jäsenet tunnustavat. Keskustelun täytyy itsessään olla tärkeäksi koettua, eikä se saa tuntua jutustelulta. Lisäksi on oltava yhteinen kieli, joilla asioista pystytään puhumaan. *Tunnistamisen* – sen, että ongelma tai kehittämisen kohde voidaan nimetä – lisäksi tarve on *tunnustettava* – on nähtävä, että tällä ilmiölle pitää tehdä jotakin. On oltava *jaettuna näkemys* toiminnan luonteesta, mielestä ja siitä, että sen hoitaminen on tärkeää. Kun nämä asiat ovat kunnossa, voidaan toimintaa kehittää. Hihat voi kääriä, kun tietää, mitä on tarkoitus tehdä.

Avaatte toistenne toimenkuvat, että ei luulla, vaan keskustelete ja käytätte siihen aikaa. Että ihmiset tietää, ketä noi on, ketä noi on, mitkä on meidän strategiset tavoitteet, mitkä on meidän kasvatustavoitteet, mihin me pyritään, mitkä on meidän kehittämiskohteet, mitkä on meidän ongelmakohteet.

(Nuorisotyöntekijä)

Yhteiset tavoitteet, jotka kaikki allekirjoittavat, ovat edellytys sille, että koulua voidaan lähteä kehittämään. Tavoitteita ei tulisi kuitenkaan hyväksyä hymistellen, vaan niitä pitää voida myös tarkastella kriittisesti. ”*Hyvä ja pysyvä yhteistyö on mahdollista vain silloin, kun keskeisistä kasvatuksellisista periaatteista vallitsee yhtäältä riittävä ja sitoutunut konsensus ja toisaalta rakentava kriittisyys ja sitoutuneisuus tavoitteisiin*” kirjoitti kouluja kasvatushistorian näkökulmasta tarkastellut **Jari Salminen** (2012, 275-276). Hänen vaativan tavoitteensa saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä toimintaa.



### 4.3. YKSILÖLLISET JA YHTEISÖLLISET OPETTAJAKULTTUURIT

Edellä on korostettu yhteisen ajan, kielen ja tavoitteiden löytämisen tärkeyttä nuorisotyön ja koulun välille. Keskustelujen mahdollisuuksia raamittaa kouluilla oleva toimintakulttuuri. Erityisesti opettajakulttuurin muoto on osoittautunut keskeiseksi tekijäksi, joka säätelee nuorisotyön toimintamahdollisuuksia. Jos koululla on vallalla yksilöllinen opettajakulttuuri, jossa jokainen opettaja työskentelee yksin, eikä koulussa ole vahvaa yhdessä toiminnan perinnettä, ei nuorisotyön ole mahdollista kiinnittyä vahvasti koulun kokonaisuuteen muuten kuin yksittäisten opettajien kanssa tai kautta. Jos koulussa on vahvoja *yhteisöllisiä prosesseja*, yhteissuunnittelua, tiimityöskentelyä ja kykyä sekä halua ajatella ja oppia yhdessä, on myös nuorisotyöllä valmiita rakenteita, joihin se voi liittyä.

Olemassa olevat toimintamallit, tavat ja perinteet ohjaavat sitä, millaisia toimintoja kouluun on mahdollista rakentaa. Koulukulttuuri on verrattain pysyvä ja uusintaa itse itseään. Koulun muutos on usein hidasta. **Hannu L. T. Heikkisen** ja **Stephen Kemmisin** kieltä käyttäen voidaan todeta, että *koulu muuttuu hitaasti* ja että sitä ohjaa *dynaamisen tasapainon periaate*. Kulttuurit säätelevät itseään ja niillä on keinonsa suojautua ulkoista ja sisäistä muutoksen uhkaa vastaan. (Heikkinen & Kemmis 2012, 300–301.) Jos tätä ajatusta sovelletaan yksittäisen koulun kulttuuriin, huomataan, että koulukulttuuriin vakiintuneet piirteet voivat muuttua, mutta tämä tapahtuu usein hitaasti. Konkreettisen muodon tämä dynaamisen tasapainon vaatimus saa huomautuksissa, jossa todetaan, että 'täällä on aina tehty näin'. Koulussa toimivat ihmiset myös saattavat mukautua tähän järjestykseen.

Tutkimuksen aikana koulussa toimivat opettajat kertoivat tarinoita omasta ammatillisesta kasvustaan. Niille oli ominaista se, että niissä pyristeltiin pois helposti tarjoutuvasta opettajakuvasta, jossa opettaja oppilaiden elämismaa- ilman kohtaamisen sijaan pyrkii tekemään asioista hallittavia ja ennakoitavia, kontrolloimaan tilanteet, ettei yllätyksiä tule. Tällainen opettajakäsitys on osa kulttuurista pohjaa, joka voi ohjata opettajien havaitsemista ja käyttäytymistä. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 38–39.) Ellei pidä varaansa, saattaa huomata mukautuvansa koulukulttuurin sosiaalisiin järjestyksiin kuin itsestään.

Sit loppujen lopuksi se kasvaminen tapahtu siinä vaiheessa, ku mie tajusin pistää sen läppärin kannen kiinni ja tajusin, et mul on täällä kaksikymmentä lasta, mul on kaksikymmentä nuorta. Ja lopultakin valastu, miks täällä oikeesti ollaan duunissa.

[...] Minusta oli hyvää vauhtia tulossa sellanen perinteinen kyyninen aineenopettaja, joka ajattelee sen hetkistä oppituntiaan välittämättä muusta. Sitten [...] mie ajattelin, et ei tää voi mennä näin.

(Opettaja)

Edellä kuvatussa sitaatissa opettaja tuo esille sen, kuinka keskeistä opettajien omat ajatukset ja näkemykset ovat. Muutos syntyy opettajien teoista ja ajattelusta. Nämä yksilölliset reaktiot paikantuvat olemassa olevaan toimintakulttuuriin. Koulussa vallalla oleva opettajakulttuuri asettaa puitteet yksittäisen opettajan toiminnalle, mutta myös sille, millä tavalla ja millaisin ehdoin koulu voi nuorisotyön kanssa lähteä yhteistyötä tekemään.

Opettajia voi olla hankala saada koulun jälkeen kokouksiin suunnittelemaan ja kehittämään. Siihen vaikuttaa myös koulun toimintakulttuuri – halutaanko koulua kehittää kokonaisuutena, vai onko koulun kehittäminen enemmänkin opettajien yksin tekemää, oman luokkahuoneessa toimimisensa kehittämistä. Tämä koulun toimintakulttuuri välittyy haastattelussa nuorisotyöntekijälle kiinnostumattomuutena muusta kuin omasta työstä.

Mut sit siel on paljon niitä opettajia, jotka ei varmasti edes siellä omassa koulussa tiedä, että mitä se yhteistyö sitten on. Että tää on oikeestaan se ongelma. Tää ei oo pelkästään meidän tai meidän yhteistoiminnan ongelma. Ongelma on se, että kouluresurssitkin on niin tiukilla, ettei niitä muita opettajia ees kiinnosta, mitä ne toiset opettajat tekee. Niin kiinnostasko niitä sit välttämättä saatikaan se, et mitä joku opettaja ja nuoriso-ohjaaja tekevät [yhdessä].

(Nuorisotyöntekijä)

Sosiaalisuus koulussa ei tietenkään ole vain nuorten välistä, eikä pelkästään aikuisten ja nuorten välistä. Se on myös opettajien välistä vuorovaikutusta sekä muun koulun henkilökunnan ja opettajien välisiä suhteita. Kouluperustaista nuorisotyötä tutkittaessa opettajakulttuurin merkitys on korostunut. Olenaista on, onko yhteistyö yksittäisten opettajien harteilla, vai osallistuuko siihen koko koulu yhteisö. Toisin sanoen, nykyisen opettajakulttuurin muoto joko tukee toimintaa tai jättää sen vain yksittäisten opettajien harteille. Opettajakulttuurin muotoja voidaan hahmotella **Andy Hargreavesin** (1994) esittelemän opettajakulttuurin typologian pohjalta. Hänen mukaansa opettajakulttuurit voivat olla:



### 1. Yksilöllisiä

Tällöin opettajat toimivat pitkälti yksinään. Jokaisella on oma luokkansa, jossa he työskentelevät autonomiansa varassa. Koulussa ei ole yhteisöllisiä prosesseja. Kukin hoitaa vain oman tonttinsa, eikä havittele toisen tontille.

### 2. Pakotetun yhteisöllisiä

Kouluun on tuotu tiimimalleja tai muita kokeiluja, jotka pakottavat opettajat toimimaan keskenään. Yhteistyö ei mene syvätasolle, ja jää osin yhteistyön tai yhteisen tekemisen esittämiseksi tiimipalaverien teatterissa. Yhteistyö näyttytyy ei-toivottavana ja jopa kartettavana asiana.

### 3. Balkanisoituneita

Koulussa on yhteisöllisyyttä, muttei koko koulun tasolla. Sen sijaan kouluun muodostuu eri ryhmien omia yhteisöllisyyksiä. Esimerkiksi kielten opettajat tai luma-aineiden opettajat voivat toimia omana ryhmänään varsin yhteisöllisesti, mutta koko koulun kattavia prosesseja ei synny. Yhteistyöhön hakeudutaan niiden opettajien kanssa, jotka mielletään samaan heimoon kuuluvaksi.

### 4. Yhteisöllisiä

Koulu pyrkii ratkaisemaan kehittämistä yhteisesti ja sitoutuu toimimaan yhdessä. Koulu toimii yhdessä ja näkee tehtäväkseen suunnata tulevaisuutta kohti yhteisötasolla sekä yhteisönä.

Hargreavesin mukaan yksilölliset opettajakulttuurit ovat valtavirtaa. Olen yllä muuttanut hieman Hargreavesin esittelemää järjestystä osoittaakseni, että yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen tapahtuu *vaiheittaisesti*, kun siirrytään yksilölähtöisestä työskentelystä yhteisölliseen. Opettajakulttuurin merkitys tulee selkeästi esille myös nuorisotyön toiminnassa. Silloin kun koulussa on totuttu yhteiseen työskentelyyn, on nuorisotyöntekijöillä selkeitä rakenteita, joihin mennä mukaan. Jos koulussa on totuttu yksilötyöskentelyyn, voivat edellä esitetyt vaatimukset yhteisen ajan löytämisestä keskusteluun olla turhan vaativia. ”*Yhteistyö jää hyvän tahdon varaan ja satunnaiseksi, jos koulusta puuttuvat yhteistyötä ja yhteistä keskustelua edistävät yhteisölliset rakenteet, kuten ryhmät, tiimit ja erilaiset säännöllisesti kokoontuvat foorumit*”, toteaa koulun kehittämistä

tutkinut **Helena Rajakaltio** (2014, 46). Tällöin tilanne menee helposti siihen, että tehdään tutut toiminnot, mutta ei varata aikaa niiden pohdintaan.

Tomi: Onks teillä ollu [nuorisotyöntekijän] kanssa aikaa puhua tällasista teidän kasvatusnäkemyksistä ja muista, onks teidän aika menny siihen, että...

Opettaja: Ei me olla kyllä ikinä keskusteltu mistään. Että lähinnä se on vaan hoidettu ne [sovitut tehtävät].

Edellä on käsitelty asioita opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Se on kuitenkin nykykoulua kehitettäessä turhan suppea perspektiivi. Kouluun on tullut ja siellä on jo liuta muita toimijoita kuin opettajia. Näiden mukaan ottaminen koulun toimintakulttuurin edellyttää, että yhteisöllinen toimintamalli laajenee opettajien sisäisestä toiminnasta hyväksytyksi monilaisuudeksi. Tämä on monissa tapauksissa vielä pikemminkin tulevaisuuden haave kuin toteutunut asiointila.

Kouluissa monesti ajatellaan, ettei tänne sovi mitään ulkopuolista toimijaa. Tää on niinku koulu, tääl toimitaan niin ku koulun ehdoilla, eikä se tarvi sinne mitään ylimääräistä tahoja huseeraamaan, sekottamaan niit pasmoja.

(Opettaja)

Tutkimushankkeen aikana käydyissä keskusteluissa koulujen kanssa on visioitu sitä, miten koulun kulttuuria saisi kehitettyä Hargreavesin kuvaamista yhteisöllisistä kulttuureista edelleen yhteisöiksi, joissa monen alan ammattilaiset voisivat toimia. Tällöin koulukulttuurit olisivat:

##### 5. Moniammatillisesti yhteisöllisiä

Koulussa on yhteisöllisiä prosesseja, ja yhteisötason merkitys ymmärretään. Koulussa toimivaksi yhteisöksi nähdään kaikki koulussa toimivat eri ammattilaiset. Ammattikuntien osaaminen otetaan yhteiseen käyttöön.

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että koulu on oppiva ja vuorovaikutteinen *yhteisö*. Tämä taas voidaan samaisten perusteiden mukaan saavuttaa vain, jos koulun aikuiset osoittavat toiminnallaan yhteistyön kulttuuria, ja näyttävät myös toiminnallaan vuorovaikutuksen arvoa ja merkitystä. Tällaiselle toiminnalle on oltava myös johdon tuki.





#### 4.4. REHTORIEN ASEMA

Koulun ja nuorisotyön suunta on henkilökeskeisyydestä kohti rakenteita. Pyritään pois siitä, että toimintaa määrittäisi vain jonkun työntekijän suhdeverkosto, osaaminen tai maine alueella. Toiminnot rakenteistaan ja niitä suunnitellaan keskustasolla. Tutkimuksen valossa näyttää siltä, että toiminnan reunaehtona joka tapauksessa toimii yksi toimija, jonka persoona vaikuttaa tavattoman paljon: rehtori. Rehtorin vaikutus koulun ja nuorisotyön onnistumiseen on henkilökeskeinen tekijä, joka on tuotettu rakenteitse.

Koulutusosioilogien **Hannu Simolan** ja **Riston Rinteen** mukaan rehtorin asema vahvistui 1990-luvulta lähtien, jolloin suomalaisen koulutuspolitiikkaan tehtiin vahvoja uudelleensuuntauksia. Keskusjohtoista kontrollia vähennettiin, ja keskusvetoisuuden purkaminen vietiin varsin pitkälle. Keskusjohtoisestä järjestelmästä siirryttiin Suomessa muutamassa vuodessa yhdeksi Euroopan hajautetuimmista. Opetussuunnitelmaa muutettiin suuntaan, joka siirsi valtaa valtiolta kunnille ja yksittäisille kouluille. Normiohjauksen tilalle ei tullut tiukkoja *laadunvarmistuksen* järjestelmiä. Simolan ja Rinteen koulutuspoliittisten toimijoiden haastatteluissa tuli ilmi vahva usko siihen, että rehtorit ja kunnan kouluviranomaiset osaavat hoitaa kouluhallinnon. (Simola & Rinne 2010.) Kun valtaa hajautettiin, sitä siirtyi rehtoreille pedagogisina johtajina. Rehtoreilla onkin iso merkitys siinä, miten koulu toimii, ja miten ulkopuoliset toimijat pääsevät osaksi koulua. Ellei rehtori ole toiminnan takana, juuri mitään ei tapahdu. Toisaalta on myös pantava merkille se, että kansainvälisesti vertaillen rehtoreilla on vähemmän pedagogisen johtamisen keinoja kuin muualla OECD-maissa. Erityisesti opettajien ohjaamisessa ja puuttumisessa opettajien työhön suomalaisten rehtorien valta on vähäinen. (Väljärvi 2012, 188–191.)

**Seppo Pulkkinen** on väitöskirjassaan luonnehtinut rehtorin roolin merkityksen muuttuneen 1990-luvulta lähtien. Rehtori kohtaa monenlaisia paineita. Hänen tulee johtaa arkista työtä ja kehittää sitä. Hänellä tulee olla visioita tulevaisuudesta, sekä kykyä luoda kouluun prosesseja, joiden avulla näihin visioihin on mahdollista päästä. Hänen tulee luoda verkostoja ja koordinoida yhteistyötä. Hänen tulee rakentaa suhteita huoltajiin. Hänen tulee hallita viestintä ja tiedottaminen ja näiden kautta huolehtia koulun julkisuuskuvasta. Tätä työtä hän tekee omalla persoonallaan erilaisten, vahvojenkin odotusten ristipaineissa. Pulkkinen mukaan rehtorien jaksamista auttaa, mikäli he hyväk-

syvät lisääntyneen toiminta-alan ja ymmärtävät, että työhön on nivoutunut toimintoja, joita siinä aikaisemmin ei ollut. (Pulkkinen 2011, 27–29.)

Rehtorien mielenkiinto ja asenne nuorisotyötä kohtaan vaihtelevat. Riippuu pitkälti rehtorin osaamisesta tai kiinnostuksesta, sekä miten hän ylipäätään johtaa koulun prosesseja, kuinka hyvin koulunuorisotyöntekijä voi sijoittua kouluun. Koulunuorisotyön onnistumisen kannalta rehtorilta saatu mandaatti toimia ja aito tuki toiminnalle ovat keskeisessä asemassa. Kyse ei ole pelkästään esimerkiksi tiloista, joissa koulunuorisotyöntekijä toimii, vaan vahvemmin siitä, miten rehtori omilla toimillaan edesauttaa nuorisotyöntekijän pääsyä kouluun ja hänen hyväksyttävyyttään siellä.

Konkreettisimmillaan tämä näkyi siinä, miten rehtorit suhtautuivat tutkijan läsnäoloon kouluissa. Osa ei vastannut sähköpostiviesteihin tai puheluihin. Tämä torpedoikin melko tehokkaasti mahdollisuudet tutkia koulua ja siellä tapahtuvaa kehittämistä. Keskusteluissa kuntien sivistystoimen johdon kanssa tuotiin esiin, että kunnan keinot vaikuttaa yksittäisen koulun pedagogiseen toimintaan ovat verrattain vähäisiä. Ei siis ole yllättävää, että myös nuorisotyöntekijät ovat törmänneet rehtorien asenteeseen tai suhtautumiseen ja pitävät sitä yhtenä selittävänä tekijänä, miksi yhteistyö ei ota toimiakseen kaikissa kouluissa.

Koulun toiminta riippuu paljolti rehtorien toimintamalleista ja johtamistyyleistä. Hierarkkinen johtamisjärjestelmä ehkäisee innovaatioiden syntyä. Uusia toimintoja ei synny, kun uutta ei voi kokeilla ilman johdon lupaa. Toiset koulussa olevat toimijat näkevät tällaisessa johtajuudessa oman tilansa olevan hyvin rajallinen. Tämä voi näyttäytyä myös nuorisotyöhön kohdistuvana epäluottamuksena, kun omaa ammatillista taitoa tai autonomiaa ei pääse harjoittamaan.

Tämmönen hierarkkinen systeemi, vaikkei se kaikissa kouluissa näin oo. Täs koulussa sattuu kyl näin oleen.

(Nuorisotyöntekijä)

Vastakkaisena esimerkkinä rehtorin merkitys voi olla tavattoman iso nuorisotyön toimintamuotojen kehittämisessä. Rehtorin sitoutuminen, tuki ja rohkaisu näyttäytyvät voimavarana, joka houkuttelee nuorisotyöntekijää tekemään enemmän. Siksi ei liene yllättävää, että niissä kouluissa, missä koulun ja nuorisotyön yhteistyö on pisimmällä, voi poikkeuksetta havaita



joko rehtorin tai apulaisrehtorin paneutuneen nuorisotyöhön ja arvostaneen siinä olevaa ammattitaitoa.

Oli sellanen rehtori, että tuli hirveesti palautetta, kiitosta ja ihanaa. Se innosti kyllä selkeesti tekemään enempää siellä.

(Nuorisotyöntekijä)

Seppo Pulkkinen (2011) mukaan johtajuus alkaa määrittyä enenevässä määrin kokonaisuuden hallintana. Tämä tarkoittaa rehtorin työssä jaettua johtajuutta, ja koko koulun sitouttamista toimintaan. Pulkkinen tulokset kuvaavat sitä perusviestiä, mitä tässä kirjassa kaiutetaan: että koulun kehittäminen ja koulun toimintakulttuurin muuttaminen on koko kouluyhteisön tehtävä, ei yksittäisten nuorisotyöntekijöiden tai vastuuolettajien vastuualue. *Yksin ei voi kehittää koko yhteisöä, siihen tarvitaan vahva johdon tuki.* Johdon taas on hahmotettava kokonaisuus ja saatava koko työyhteisö tuon kokonaisuuden taakse.

Rehtorin asenne vaikuttaa paljon yhteistyön mahdollisuuksiin. Jos nykyiset kehityskulut jatkuvat, ja koulun ja nuorisotyön yhteistyötä pyritään systematisoimaan, tulee löytää keinoja välttää yksittäisen rehtorin merkitystä. Käytännössä tämä tarkoittaa koko kunnan tasolla tehtyjä päätöksiä. Esimerkiksi Hyvinkäällä nuorisotyön ydintoiminnot koulussa on kuvattu opetussuunnitelmassa, ja näin saatu ne osaksi kaikkien koulujen toimintaa. Kokkolassa on tehty yksityiskohtainen suunnitelma, jossa määritellään koulujen kanssa tehtävä yhteistyö. Tämäkin on osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi, vaikka koulujen välillä onkin eroja yhteistyön syvyydessä.

#### 4.5. OPPITUNTIEN JA VÄLITUNTIEN PURISTUS

Koulun ja nuorisotyön yhteistyölle edellytyksiä luovat jaetut tavoitteet, yhteinen keskustelu ja koulun toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä ja antaa siihen rakenteita. Rehtorin asenne on tärkeä. Kun nämä asiat ovat kunnossa, on toiminta helpompi viedä kouluihin. Mutta ei ole yksiselitteistä, miten nuorisotyö sijoittuu kouluun. Koulun vahva toiminnan traditio aiheuttaa sen, että nuorisotyö joutuu mieltämään omaa paikkaansa. On sijoitettava itsensä osaksi koulun jäykkiä aika- ja tilapolkuja.

Nuorisotyöntekijällä ei ole *valmista paikkaa* koulussa samalla tavalla kuin vaikkapa on kouluterveydenhoitajalla, koulupsykologilla, koululääkärillä tai

koulukuraattorilla. Tämän takia nuorisotyöntekijän tuleminen osaksi koulu-yhteisöä ja toimintaa on yhteisöllinen oppimisprosessi. Se voi myös *muuntaa* koulun tavoitteita, esimerkiksi siten, että koulun asema *kehitysyhteisönä* vahvistuu (Rimpelä 2013, 30). Tämä kuitenkin tarkoittaa, että nuorisotyöntekijän on luotava oma työkuvansa ja pystyttävä neuvottelemaan siitä, miten tämä työnkuva mukautuu osaksi koulun toimintakehystä, ja miten se sijoittuu osaksi kouluaikaa.

Koulupäivä jäsentyy varsin vahvasti oppituntien ja välituntien vuorotte- lulle. Oppilaan arki rakentuu näiden kahden merkitykseltään varsin erilaisen toiminnon vaihtelussa. Nuorisotyön pitää koulussa sijoittaa oma toimintansa tähän vahvaan institutionaaliseen järjestykseen. Koulupäivä on jäsentynyt historian kuluessa, eikä sitä luonnollisesti ole kehitetty nuorisotyön tarpeisiin tai nuorisotyölliseksi otolliseksi. Kysymys on tilasta: missä nuorisotyö kykenee toimimaan sekä ajasta: milloin nuorisotyö kohtaa oppilaita. Kun nuorisotyö sijoittuu koulun kulttuuriin, se joutuu myös mukautumaan koulun tarjoamiin aikapuitteisiin. Tämä on tietysti aivan ilmeistä; kouluun on turha mennä esimerkiksi kesälomalla. Matematiikan tunteja saa harvoin nuorisotyöhön. Tämän tosiseikan käytännön seuraamukset eivät ole aivan näin selkeitä. Kysymys on siitä, millainen merkitys sillä on, että nuorisotyön on ajoitettava omat toimintonsa kouluaikojen puitteisiin. Koulupäivä asettaa merkittäviä reunaehtoja nuorisotyölle. Näiden reunaehtojen muuttaminen tai niiden sisällä toimittaessa tyydyttävän ratkaisun löytäminen on yksi onnistumisen ehdoista.

Nuorisotyön tekemisen ajat koulussa on helppo jaotella eri kategorioihin. Ne voivat tapahtua koulutuntien ulkopuolisena aikana kouluajan puitteissa, koulutuntien aikana, koulupäivän jälkeen tai koulun retkillä tai tapahtumilla, jolloin ajat voivat olla lähempänä nuorisotyön perinteisiä toiminta-aikoja.

#### 4.5.1. Oppituntien ulkopuoliset ajat koulupäivän sisällä

Nuorisotyölle ei ole mikään helppo kysymys, millaisiin toimintoihin sen pitäisi koulussa osallistua. Siinä, missä nuorisotyön lähtökohtana on nuorten oma- ehtoinen suostuminen toimintaan, määrittää koulua se, että siellä on pakko olla. *Koulua on käytävä*, kuten **Petri Paju** (2011) toteaa, mutta *nuorisotyöstä ei ole pakko olla kiinnostunut*. Suomessa poliittinen tahdonmuodostus on tihentynyt *Nuorisolakiin*, jonka mukaan nuorisotyö on luonteeltaan *nuorten omaan aikaan* kohdistuvaa aktiivisen kansalaisuuden edistämistä, sosiaalista



vahvistamista, kasvun ja itsenäistymisen tukemista sekä sukupolvien välistä vuorovaikutusta (Nuorisolaki, § 2). On vähän epäselvää, mitä nuorten oma aika tarkoittaa silloin, kun ollaan koulussa. Yksi luonteva vastaus on keskittyä niihin hetkiin, jolloin nuorilla on *aikaa olla keskenään*. Välitunnit ovatkin vahvasti vertaisryhmälähtöisiä aikoja koulussa, jolloin nuorten on pakko kohdata iso määrä muita nuoria. Osa näistä nuorista on tuttuja kavereita, osa taas ihmisiä, joita ehkä vapaa-aikana ei haluta tavata. (Kiilakoski 2012.) Näin nuorisotyölle on luontevaa keskittyä välitunneille.

Osalle kunnista nuorisotyö koulussa onkin merkinnyt välitunneilla toimimista. Tällöin koulupäivään saadaan toiminnallisia tuokioita, oppilaita aktivoivia hetkiä, toisenlaista oppimista tai tuodaan sinne aikuinen, jonka kanssa voi jutella. Nuorisotyö välitunneilla voi tarkoittaa joko oleilua nuorten parissa ja tarjoutumista heidän käytettäväkseen, tai se voi tarkoittaa ohjatumpaa toimintaa, jossa pyritään käynnistämään joitakin nuorisoyöllisiä prosesseja. Osa nuorisotyöntekijöistä suhtautuu tähän kriittisesti. Välitunnit nähdään lyhyinä, ja niiden tarjoamia kontaktimahdollisuuksia pidetään suppeina. Koulun sisällä toimiminen saattaa myös synnyttää vaikutelman tarkkailtavana olemisesta, ja oman ammattiroolin tarpeettomasta kapeutumisesta. Siksi he hakeutuvat mieluummin omiin tiloihin, ja ehkä myös pitkäkestoisempiin kontakteihin, mikä useimmiten tarkoittaa koulun jälkeistä aikaa.

Kun mä kuljen siellä koulun käytävillä ja muualla siellä, mulla on sellainen olo, että mun pitää käyttäytyä vähän koulumaisemmin ja koulun sääntöjen mukaan. Kun mä pääsen omaan pesään, mul on tunne, että mä pystyn eri lailla olemaan oma itteni ja tehdä sitä nuorisotyötä mun näköisesti. Mä saan puhua silleen ku mä haluan nuorten kanssa. Tai käyttäytyä hölmösti, mitä mä en uskalla siellä käytävillä tehdä. Tai halua tehdä.

(Nuorisotyöntekijä)

Olellainen kysymys on, miten välituntien *mitta* mahdollistaa työntekijän käynnistää nuorisoyöllisiä prosesseja. Mitä lyhyempi välitunti on, sitä vähemmän voidaan tehdä. Ratkaisuna ongelmaan voi olla välituntien pidentäminen, jolloin nuorisotyölle jää enemmän aikaa toimia.

#### 4.5.2. Toiminta oppituntien aikana

Vaikka nuorisotyö pääsääntöisesti suuntautuu oppituntien ulkopuoliseen aikaan, toimii nuorisotyö myös oppituntien aikana. On myös erilaisia epävi-

rallisempia yhteistyön muotoja, joissa nuorisotyöntekijä saattaa vieraila tunneilla esimerkiksi silloin, kun ryhmäkoot ovat isoja, tai luokassa on ongelmia ryhmädynamiikassa. Nuorisotyöntekijät tarjoavat kouluille näiden lisäksi myös ennalta suunniteltuja paketteja. Ryhmäyttämisiä tehdään oppituntien aikana. *Päihdeputkia, ihmissuhdepaketteja, monikulttuurisuuskasvatusta* tai vaikkapa *ympäristökasvatusta* voidaan tehdä oppituntien aikana. Tällöin nuorisotyö on jo siirtynyt ainakin askeleen verran kohti muodollista koulutusta ja tähtää selkeämmin tietynlaisten oppitulosten tuottamiseen.

Oppituntien aikana toimittaessa saavutetaan useita etuja. Koska oppitunneilla nyt kerta kaikkiaan on oltava, tavataan nuoria, jotka eivät välttämättä ehkä hakeudu nuorisotyöntekijöiden pariin. Lisäksi nuorisotyöntekijöillä on mahdollisuus käynnistää pitkäkestoisempia prosesseja ja saavuttaa näin paremmin tavoitteitaan. Kun opettaja on myös läsnä, voidaan jälkikäteen käydä ammatillista dialogia, jossa tiedonvaihto mahdollistuu, ja eri toimijat voivat oppia toisiltaan. Toisaalta juuri näissä kahdessa seikassa, opettajien toiminnan aktiivisessa seuraamisessa ja jälkikäteiskeskusteluissa, näyttää olevan paljon kehitettävää. Työn onnistumiseen vaikuttaa se, missä määrin opettajat ovat halukkaita tai kykeneviä astumaan ammattiroolinsa ulkopuolelle ja ryhtymään tasavertaiseksi keskustelijoiksi nuorisotyöntekijöiden kanssa.

Oppituntien aikana toimiminen ei tietysti aina tarkoita sitä, että toimitaan tietyn aineen oppitunneilla. Esimerkiksi niissä tapauksissa, joissa nuorisotyöntekijä osallistuu oppilaskuntatoimintaan, voidaan oppilaita tavata oppituntien aikana. Tällöin toiminta ei vastaavalla tavalla ole sidoksissa koulun toimintakulttuuriin, vaan astutaan ikään kuin sen ulkopuolelle. Joillekin oppilaille juuri koulun päivittäisen raatamisen katkeaminen voi olla motivoiva seikka tulla mukaan toimintoihin.

Oppituntien aikana toimiminen mietityttää nuorisotyöntekijöitä. Ammatillisen toiminnan säilyttäminen pohdituttaa. Erityisesti nämä toiminnot näyttävät olevan tällä hetkellä (ryhmäyttämisiä lukuun ottamatta) yksittäisempiä kokeiluja, kuin jo vakiintumassa olevia käytäntöjä.

#### 4.5.3. Koulupäivän jälkeen toimiminen

Nuorisotyö ei aina löydä sopivaa toimintahetkeä koulupäivässä. Joissakin tapauksissa hyvä ratkaisu on ajoittaa nuorten kanssa tehtävä työ koulupäivän jälkeen. Tällaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi koulunuorisotilan pitäminen auki koulun jälkeen tai erilaiset ohjelmalliset kerhot tai pienryhmät. Monitoimita-



loissa nuorisotilat on jo sijoitettu samaan rakennukseen koulun kanssa, jolloin toiminnot voivat olla varsin monenlaisia.

Nuorisotyön aloittamisessa heti koulun jälkeen on useita etuja. Ensimmäinen niistä on se, että tällöin nuorisotyön on helpompi *erottautua* opetussuunnitelman mukaisesta toiminnasta tai koulua leimaavasta suorittamisesta (Paju 2011). Voidaan olla vapaammin ja helpommin. On mahdollista irrottautua *koulusta suorittamisen areenana*, vaikka pysytäänkin jäsenenä *koulussa kasvuyhteisönä*. Toisin sanoen, se mahdollistaa koulun paikaksi, jossa voi tehdä nuorten kanssa yhteistyötä omien tavoitteiden mukaan, mutta pyrkiä samalla irrottautumaan koulun formaaleista, päättötodistuksessa numeroin arvioitavista tekijöistä. Tämä perusajatus välittyy myös joillekin nuorille:

Toisaalta vaikk' tää [nuorisotila] on koulussa kii, niin toisaalta tää on niin oma paikka. Täällä on se ilmapiiiri niin erilainen kuin koulussa. Täällä ei kauheesti puhuta koulusta. Kaikkei niinku muuta mukavaa. Ja sitte toisaalta, en mä jaksa heti mennä kotiin.

(Nuori)

Toimintaan osallistuvien nuorten ei tarvitse sitoutua aikuisten laatimaan aikaraamiin, vaan he voivat olla toiminnoissa itse haluamansa ajan, aukioloaikojen puitteissa. Nuorisotyötä on myös helpompi suunnitella, kun toimintaa ei tarvitse puristaa väli- tai oppituntien mittoihin. Kouluajan ulkopuolella työskennellessä yhteydet muuhun koulutyöhön voivat jäädä ohueksi. Vaarana on irrallisuus koulun toiminnasta. Irrallisuutta voidaan vähentää keskustelemalla säännöllisesti ja moniammatillisesti siitä, miten nuorisotyö osallistuu kouluyhteisön toimintaan.

#### 4.5.4. Leirit ja muut lukujärjestyksen rikkovat tapahtumat

Pääsääntöisesti koulutyö sijoittuu koulurakennukseen ja on lukujärjestyksen määräämää. Aina ei kuitenkaan ole näin. Retket, leirit tai koko koulun tapahtumat rikkovat tämän järjestyksen. Petri Pajun mukaan irtautuminen tästä järjestyksestä muuttaa myös ajattelua ja käyttäytymistä. Sekä opettajien että oppilaiden käyttäytyminen muuntuu toisenlaiseksi. (Paju 2011, 196.) Tällöin nuorisotyönkin on helpompi löytää omaa paikkaansa, kun sosiaaliset paikat, toimintatavat ja kategoriat ovat jo jossakin määrin liikkeessä. Koulun aikajärjestyksen rikkovat toiminnot ovat silti koulunkäyntiä, ja tuottavat

oppimista. Se on siis oppimistilanne, joka tapahtuu vain poikkeavassa oppimisympäristössä.

Suomalaisen didaktiikan yksi merkkihahmoista, **Matti Koskenniemi** on yhdessä **Kaisa Hälisen** kanssa tarkastellut *juhlan pedagogiikkaa*. He kirjoittavat, että juhla on yksi opetuksen muoto. Heidän mukaansa ”*sen aikana voidaan oppia sellaista, mikä muissa opetuksen perusmuodoissa onnistuu heikommin tuloksin jos ollenkaan: yhteenkuuluvuutta koulun ja sen piiriä laajempien yhteisöjen kanssa*” (Koskenniemi & Hälinen 1970, 161). Heidän huomionsa tuo esiin, miksi nuorisotyön voi olla hyödyllistä osallistua myös juhlien suunnitteluun. Koulun aikajärjestyksen rikkovissa toiminnoissa myös suhde koulun ulkopuoliseen maailmaan voi vahvistua. Koskenniemen ja Hälisen mukaan olennainen tekijä tässä oppimisessa on, että oppilaat saavat itse osallistua suunnitteluun ja toteutukseen. Osallistavasti toteutettuna retket tai tapahtumat voivat vahvistaa koulun kykyä tukea nuorten kiinnostumista koulua laajempiin yhteisöihin.

#### 4.6. SIOJITTUMINEN KOULUVUOTEEN

Koulu jäsentyy isoiksi ja pieniksi aikayksiköiksi. Oppituntien ohella koulussa on jaksoja, lukukausia ja lukuvuosia. Nämä aikatasot kulkevat rinnan ja vaikuttavat aikakokemukseen koulussa. (Hoikkala & Paju 2013.) Oppituntien ohella nuorisotyön on sijoitettava itsensä kouluvuoteen ja ratkaistava kysymys, kuinka paljon halutaan olla läsnä koulussa. On myös ratkaistava kysymys, millä tapaa olla läsnä koulussa riittävän pitkäkestoisesti ja kattavasti, että voidaan puhua koko kouluvuoteen ulottuvasta työstä.

Ongelmattomin tilanne on silloin, kun nuorisotyöntekijä toimii päätösmisestään koululla. Tällöin nuorisotyöntekijä on paikalla kaikkina koulupäivinä. Hyvinkäällä ratkaisuna on ollut, että nuorisotyö pitää viikoittain välituntitoimintoja ja pystyy näin olemaan paikalla koulussa säännöllisesti. Lahdessa olevassa koulunuorisotilassa on säännölliset aukioloajat. Tällaisiin ratkaisuihin nuorisotyö varmistaa, että toiminta koulussa on vakiintunutta ja läpi vuoden jatkuvaa.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyössä kouluvuoteen ajoittuu hetkiä, jolloin nuorisotyö on koululla intensiivisemmin kuin tavallisesti. Tyypiesimerkki tästä ovat yläkoulun alkuun ajoittuvat ryhmäytämiset, jolloin nuorisotyöllä kuluu paljon työaika koululla. Muina aikoina nuorisotyön läsnäolo koululla voi vähentyä. Esimerkkinä siitä, millä tavoin nuorisotyön näkyvyys koululla





voidaan taata läpi vuoden, on Kokkolassa laadittu koulunuorisotyön vuosikello. Kello tuo esille, että *nuorisotyölle on löydettävissä luontevia isoja tapahtumia läpi vuoden, jos toimintaa suunnitellaan koordinoitusti koko kunnan tasolla.*

## VIITE

*1 Koulun muutos ei ole aivan yksinkertaista siksi, että muutoksen mahdollisuus on sidoksissa myös opettajien omaan henkilöhistoriaan ja käsitykseen omasta persoonastaan. Koulun muuttaminen on myös opettajan identiteetin muuntumista. Kun tutkimme Maija Lanaksen kanssa, mitä ehtoja opettajan muutokseen sisältyy, tulimme johtopäätökseen, jonka mukaan opettaja tarvitsee tilaa ja tukea sekä henkilökohtaiselle ja ammatilliselle kehitymiselle että pienille muutoksille käytännön toiminnassa. Tulostemme mukaan opettajien (ja sitä kautta koulun muutoksessa) on kyse paitsi toiminnan uudelleensuuntautumisesta, myös tuesta itselle, tilasta uudistua ja tunnetason resursseista. (Lanas & Kiilakoski 2013.)*





# V

Hyödyt ja mahdollisuudet

# V — Hyödyt ja mahdollisuudet

Nuorisotyön ja koulun yhteistyö on syventynyt 2000-luvun mittaan verrattain paljon (Pohjola 2010; Kolehmainen & Lahtinen 2014, 12). Muutos on tapahtunut koko maassa – ainakin varsinaisissa tutkimuskunnissa sekä muissa Kanuuna-kunnissa, jotka olivat hankkeen aikana yhteydessä tutkimukseen. Kyseessä on ollut enemmänkin paikallistasolta lähtevä muutos, jonka suunta on ollut alhaalta ylös. Sitä ei ole ohjattu ulkoapäin, vaan toiminta on lähtenyt toimijoiden omista intresseistä. Siksi lienee ilmeistä, että toiminnalla nähdään olevan hyötyjä sekä koulun että nuorisotyön näkökulmasta. Tutkimuksen aikana koulun ja nuorisotyön yhteistyön hyötyjä on kartoitettu sekä aikuisten että nuorten näkökulmasta. Osa toiminnoista on vasta kehittämisvaiheessa ja niiden tuottamien vaikutusten arviointi luotettavalla tavalla ei onnistu. Koulun ja nuorisotyön eri toimintojen vaikutuksia voidaan kuitenkin arvioida kokoavasti.

Tässä luvussa todennettavissa olevat hyödyt jaetaan kolmeen alalukuun. Ensimmäinen käsittelee ryhmädynamiikkaa ja niitä etuja, mitä nuorisotyö tuo. Luvussa perustellaan, miksi syventyvällä yhteistyöllä ryhmädynamiikkaa koskien voitaisiin saavuttaa lisää hyötyjä. Toisessa alaluvussa käsitellään sukupolvisuhteita koulussa. Nuorisotyöntekijöiden myötä kouluun tulee uusia aikuisia, joiden työote tuo uudenlaisia mahdollisuuksia. Nuorten haastatteluihin perustuen luvussa esitetään kysymys, onko mahdollisuus enemmänkin tuoda koulun uusi asiantuntija edellisten jatkoksi vai kehittää koulun vuorovaikutuskulttuuria. Kolmannessa alaluvussa käsitellään osallisuutta ja sen laajentuvaa ymmärtämistä koulun toiminnassa.<sup>1</sup>

## 5.1. RYHMÄDYNAMIIKKA

Ilmeisimmät nuorisotyön hyödyt liittyvät ryhmäosaamiseen. Koulun henkilökunta tunnistaa, että ”*nuorisotyöntekijöillä on usein hyvät sosiaaliset ja ryhmänhallintataidot*” (opettaja). Tämän erityisosaamisen nähdään vahvistavan ja auttavan koulun toimintaa. Seitsemättä luokkaa aloittaessa luokka muotoutuu yleensä nuorista, jotka eivät tunne toisiaan. Tutustumisvaiheen helpottaminen nähdään tärkeäksi, ja sillä on vahva tuki: ”*mun mielestä se on*

*aika tärkeä kuitenkin, koska yhteen seiskaluokkaan tulee useammasta koulusta yleensä oppilaita*” (opettaja). Nuorisotyön koetaan helpottavan toimintaa.

Ryhmädynamiikasta huolehtiminen on tutkimuksissa dokumentoitu koulun kehittämisen kohde, ja nuorisotyöllä on tähän liittyvää osaamista. Tutkimuksessa haastattelut nuoret ja aikuiset pitävät ryhmäyttämistä toimivana ratkaisuna. Nuorisotoimelle se tarjoaa tilaisuuden tutustua myös sellaisiin nuoriin, jotka eivät ole nuorisotyön asiakkaina. Koululle se merkitsee ryhmätoiminnan tukea nuorisotyölle ominaisin toiminnallisin menetelmin.

Ryhmän toimintakyky määrittyy pitkän ajan kuluessa. Tämän takia yläkoulun alkuvaiheeseen sijoittuvalla, usein pistemäisellä päivän tai kahden ryhmäyttämällä on rajoituksensa. Hyödyt kohdentuvat eri tavalla eri ryhmiin. Oppilaiden kuvauksissa ryhmän toimintakyky ja se, että kaikki nuoret pääsevät eroon tilanteesta, jossa ei ”*uskaltanu sanoa, kun ei tiiä mitä toinen tekee ja niin*” (nuori), vaihtelee paljon. Ryhmien välillä on isoja eroja. Nuorisotutkija **Antti Kivijärvi** on korostanut, että ryhmätoiminta nuorisotyössäkin voi johtaa siihen, että ryhmä toimii enemmistön ehdoilla ja jättää joitakin nuoria vähäisempään asemaan ryhmässä. Hänen mukaansa keskustelu ryhmän toimimisen ehdoista ja vuorovaikutusta raamittavista tekijöistä voi auttaa purkamaan näitä eroja. Kivijärvi toteaa, että nuorisotyön keinoin päästään vaikuttamaan ryhmän toimintaan nuorten käsityksistä ja odotuksista keskustellen. (Kivijärvi 2013.) Se, että joku ei uskalla sanoa mitään, on tietysti tilanteena kestävä – ja koulun tulisi toimia tämän tilanteen ratkaisemiseksi mahdollisimman kattavasti ennen kuin tilanne pitkittyy.

Luokan hiljaisimmille rohkaistuminen avaamaan suunsa saattaa kestää kauankin, mikä tulee hyvin esille seuraavassa kuvauksessa, jossa haastateltu poika kertoo, kuinka kauan – ryhmäyttämistä huolimatta – luokan tytöillä kesti rohkaistua puhumaan.

Nuori: Tutustumisjuttu, niin se oli silleen, että tytöt oli yhdessä paikassa, rivi, niinkun penkki toi, ne oli yhdessä paikassa, pari penkkiä väliä, ne tuli [kauempana olevalta alueelta] ja sit oli [lähialueelta]. Ja sitten tytöt alko puhua, niinkun opettaja, viittaen vasta ihan seiskan lopussa. Tai sitten ne ei yhtään, vaikka ois kysytty, niin mitään sano.

Tomi: Aika pitkä aika.

Nuori: No oli se vähän.



Katkelma on esimerkki siitä, miten erilaisille nuorille voi kestää kauankin rohjeta puhumaan koulun julkisessa tilassa, jossa nuoret herkästi puuttuvat toistensa erilaisuuteen, ja jossa ilmapiiriä ei koeta aina riittävän turvalliseksi (Souto 2011, 182–183). Siksi osa ryhmistä kaipaa enemmän tukea, muttei välttämättä saa sitä nykytilanteessa. Ryhmäyttäminen näyttää toimivalta käytännöltä yläkoulun alkuvaiheessa, muttei ratkaise luokan toiminnan kysymyksiä pitkälle ajalle.

Ryhmäyttämissuunnitelmat ovat usein kaikille samanlaisia. Ryhmien jatkotoiminta jää usein koulun kontolle. Kehittämissuuntia ryhädynamiikan tukeen voikin miettiä useammasta näkökulmasta. Voisi pohtia, tulisiko ryhädynamiikan tukemisen olla kattavampaa ja jatkuvaa, esimerkiksi jokaisen lukuvuoden tai lukukauden alussa tapahtuvaa. Vai pitäisikö ryhmäyttämispäivien pohjalta tehdä jatkosuunnitelmia sellaisille luokille, joilla on selkeästi ongelmia ryhmän toiminnassa. Voi myös miettiä, millä lailla koulut ja nuorisotyö voisivat yhdessä toimia siten, että ryhädynamiikan tukeminen auttaisi oppilaita myös oppimaan erilaisia ryhmätaitoja. Ryhmäyttäminen on toimiva tapa tukea ryhmää. Se on askel oikeaan suuntaan. Voi silti tiedustella, riittääkö ryhmäyttämisen kaltainen yksi askel yläkoulun alussa, vai pitäisikö niitä olla useampia läpi yläkouluajan.

## 5.2. SUKUPOLVISUHTEET KOULUSSA

Nuorten ja aikuisten väliset suhteet – *sukupolvisuhteet* – ovat tärkeä osa kouluviihtyvyyttä. **Sanna Aaltosen** koulupudokkaita koskevassa tutkimuksessa koulussa viihtymättömyys, opettajien välinpitämättömyys ja koulun asenne näyttäytyivät nuorille tavalla, joka sysäsi heitä pois päin kouluista. Aaltosen mukaan nuorten omia kertomuksia koulusta putoamisen syistä voi ymmärtää siten, että nuoret kokevat koulun hylänneen heidät ja näin koulusta eronteko on pyrkimystä pois epämiellyttävästä tilanteesta. (Aaltonen 2012.) Tämänkaltaiset havainnot korostavat sukupolvisuhteiden merkitystä ja sitä, että koululla pitää olla nuorista kiinnostuneita aikuisia, joihin nuorilla on luottamuksellinen suhde. Nuorisotyöntekijöiden työn eduiksi koulussa voikin nähdä nuorista kiinnostuneen aikuisen tulemisen osaksi koulumaailmaa.

Suomessa on tällä hetkellä käynnissä voimakas siirtyminen, jossa pienet koulut häviävät ja isot koulut kasvavat entisestään. Vuosina 2006–2010 Suomessa *lopetettiin* alle 50 oppilaan kouluja 300, alle sadan oppilaan kouluja 88 sekä

35 sellaista koulua, joissa oppilaiden määrä oli yli sata, mutta alle 300. 21 isoa koulua lopetettiin, vaikka niissä oli 300–499 oppilasta. Yhteensä kouluverkostoa karsittiin viidessä vuodessa reippaan 400 koulun verran. Tahti on melkoinen. Yli viidensadan oppilaan koulujen määrä sen sijaan nousi kahdeksalla koululla. Samanlainen kehityskulku on myös oppilasmäärän osalta. (Hartonen 2011, 44.) On siis oletettavissa, että kun yhteistyötä kehitetään, nuorisotyöntekijät tulevat toimimaan kouluilla, joissa oppilaita on kolminumeroinen luku. Luultavasti suuntaus isompiin yksiköihin yhä jatkuu. On siis kehitettävä valmiuksia toimia kouluilla, joilla on oppilaita melko iso määrä.

Nuorten näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, etteivät kaikki nuoret voi kohdata nuorisotyöntekijää samalla tavalla – vaikkapa 500 nuorta kohden kaksikin nuorisotyöntekijää on melko vähän, ainakin jos nämä eivät voi olla koululla jatkuvasti. Nuorille muodostuukin erilaisia suhteita nuorisotyöntekijöihin, osalla tiiviitä ja kasvatuksellisia, osalla ohuempia. Nuorten haastatteluisissa tämä näkyi useina erilaisina kommentointeina nuorisotyöntekijöistä ja heidän läsnäolostaan. Osalle nuorista nuorisotyöntekijät näyttäytyivät mukavina tyyppeinä, jotka erottuivat selkeästi opettajista. Nuorisotyöntekijöitä pidettiin rentoina (ks. luku I.3.), ja heitä arvostettiin, vaikka itse ei heidän toimintaan kovin kiinteästi osallistuisikaan. Nuorten puheessa nuorisotyöntekijöitä kuvataan mukaviksi ja hyvin nuorten kanssa toimeentuleviksi. Tämän ryhmän osalta nuorisotyö on saavuttanut jotkut tavoitteensa, sillä koulunuorisotyön motiivina on usein kohderyhmän laajeneminen.

Nuoret kuvaavat nuorisotyöntekijöiden olevan esimerkiksi ”*positiivisia, ne tsemppaa aina*”, opettajiin verrattuna ”*ne ei oo niin totisia välttämättä aina*” ja yleisvaikutelmana ”*ne on mukavia kaikki*”. Pääsääntöisesti nuorisotyöntekijöiden ja opettajien näkemys nuorisotyöntekijöistä kohtaamisen ammattilaisina näyttää saavan tukea nuorilta itseltään. Negatiivisia kuvauksia aineistossa ei esiinny. Sen sijaan kuvaukset siitä, kuinka vahvasti nuorisotyöntekijän koetaan olevan mukana koulun arjessa, vaihtelevat.

Osalle nuorista nuorisotyöntekijän läsnäolo koululla oli jäänyt vähemmälle huomiolle. ”*Eihän ne oo meidän koulupäivässä kovin paljon, niitä vaan näkee tuolla*” (nuori). Näille nuorille oma koulupäivä jäsentyy oppituntien ja kaverien kanssa käytävän vertaissosiaalisuuden ympärille, ja jos nuorisotyöntekijöillä ei ole kytköstä tähän ulottuvuuteen, he jäävät vieraiksi. Näille nuorille kouluarjessa ei ole kytköksiä nuorisotyöhön, eikä nuorisotyöntekijä henkilönä ole tuttu. Koulupäivä jäsentyy heille tavalla, jossa nuorisotyöntekijät eivät juuri näy.





Tommi: Muistatteks te, mitkä niiden nuorisotyöntekijöiden nimet on?

Nuori 1: Ei mitään hajuu. Ei niitä nää koskaan. Niitten pitäis tehdä jotain. Ihan hyvii ne koko koulun jutut ois. Niitten pitäis mainostaa itseään. En mä ees muistanut niitä, ennen kuin sä rupesit puhumaan niistä.

Se, etteivät nuoret tunne nuorisotyöntekijää, kertoo ehkä myös siitä, että osa kouluissa toimivista aikuisista jää tuntemattomiksi, vaikka heidän toiminnastaan olisi kerrottukin, jos nuoret eivät kohtaa työntekijöitä *itselleen merkityksellisissä* tilanteissa. Nuorisotyöntekijöillä, jotka eivät ole kouluilla säännöllisesti, on ehkä työssään samanlaisia haasteita kuin koulukuraattoreilla. Myös koulukuraattoreiden toiminta tai koulukuraattoreiden työnkuva saattaa jäädä nuorille vieraaksi. (Gellin ym. 2012.) Vaikka nuorisotyöntekijän työnkuva poikkeaa kouluissa kuraattoreista, voi työn puitteessa nähdä samanlaisen haasteen: miten olla näkyvillä koulussa olevilla sadoille nuorille, vaikka koululla ei olla päivittäin, ja suhde nuoriin muodostuu osalle läheisemmäksi ja osalle etäisemmäksi. Nuorille tiedottamisessa haasteena ei tietenkään voi olla pelkästään nuorisotyöntekijöiden toiminta ("*niiden pitäis mainostaa itseään*"), vaan kysymys on siitä, miten nuorisotyö nivoutuu osaksi koulun arkista toimintaa.

Nuorisotyöntekijät kuvataan mukavina aikuisina ja kiinnostavina tyyppeinä. Hankkeen aikana tein 27 nuorten ryhmähaastattelua, joissa suurimmassa osassa kysyin, onko koulussa aikuisia, joille nuoret kertoisivat huolistaan, jos heillä sellaisia olisi. Kysyin myös, keitä nämä aikuiset olisivat. Pääsääntöisesti vastauksina olivat opettajat. Tämä ei sinällään ole yllättävää, ovathan opettajat nuorten kanssa tekemisissä varsin paljon ja tiiviisti. Erityisesti kouluissa, jossa on kiinnitetty huomiota sukupolvien väliseen vuorovaikutukseen, useampi opettaja saa mainintoja. Opettajia kuvataan myös pelkän opettamisen ylittävällä tavalla, ja häntä pidetään epämuodollisena ja helposti lähestyttävänä.

Tommi: Mut joo, oltiin siinä, et jos tulis joku sellanen asia, josta pitäis päästä puhumaan luottamuksellisemmin, niin onks täällä sellasia opettajia?

Nuori 1: No kyllä ainakin luokanvalvoja sillai että se on kyllä semmonen ystävä, periaatteessa kaveri kaikille meille.

Nuori 2: Ja se itekin ymmärtää meitä.

Toimiva vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden kanssa on toimivan koulun merkki, ja sillä on osoitettu olevan yhteys myös koulussa menestymiseen. Muun

henkilökunnan rooli näyttää olevan koulun arjessa vähäisempi. Huomionarvoista on, että koululla ajoittain toimivat nuorisotyöntekijät eivät keränneet mainintoja. Tämä taas osoittaa, ettei usein annettu perustelu koulunuorisotyöntekijästä kuuntelevana ja kohtaavana aikuisena (esim. Pennanen 2014, 58–59) ole koulusta riippumaton asiantila, vaan on pikemminkin sidoksissa tietynlaiseen toimintakulttuuriin ja tietynlaiseen käsitykseen opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista. Voi myös kysyä, kumpi on resurssien järkevää käyttöä: se, että tuodaan nuorisotyöntekijä kohtaamisen ammattilaisena instituutioon, jonka ylläpitäminen ylipäättään vie ison osan kuntien budjeteista, vai se, että opettajat kehittävät yksilöinä ja yhdessä kohtaamisen ja kuuntelemisen kykyään. Jatkokysymyksenä voi tietysti esittää, kumpi on pidemmän päälle parempia tuloksia tuottava: se, että kohtaava aikuinen tulee kouluyhteisön ulkopuolelta, vai että kouluyhteisön jäsenet kehittävät omia kohtaamisen valmiuksiaan.

Nuorisotyöntekijöiden läsnäolo koulussa näyttää tuovan uuden, mukavan aikuisen kouluun. Nuorten haastattelujen kautta voidaan todentaa nuorisotyöntekijän kiinnostavan osaa nuorista. Pääsääntöisesti nuorisotyöntekijät koetaan mukavina, ja heidän työtapansa miellyttää. Eri nuoret näyttävät kokevan nuorisotyöntekijöiden vaikutuksen eri tavalla. Toimintaa arvioitaessa tuleekin miettiä, onko toiminta riittävän monipuolista, että mahdollisimman monet, myös erilaisia tarpeita omaavat nuoret, pääsevät mukaan.

### 5.3. OSALLISUUDEN UUSI YMMÄRTÄMINEN

Osallisuus käsittelee yksilön ja jonkin häntä suuremman kokonaisuuden suhdetta. Kun näkökulmana kouluun on osallisuus, joudutaan ylittämään yksilö- ja ryhmätaso ja tarkastelemaan asioita yhteisötasolla. Kysymys on siitä, millä tavalla nuoret pystyvät vaikuttamaan koulussa, millaisia toimintarooleja heidän on mahdollista saada, minkälainen heidän asemansa on, miten he voivat saada aikaan muutoksia koulun toiminnassa. Osallisuudella voidaan viitata kahteen yhteen kietoutuvaan, mutta toisistaan erilliseen tavoitteeseen (ks. Thomas 2007, luku I.4.):

#### *Osallisuus sosiaalisena toimintana*

Osallisuuden edistäminen on siitä huolehtimista, että oppilaat ja henkilökunta kokevat kuuluvansa itseään isompaan kokonaisuuteen.



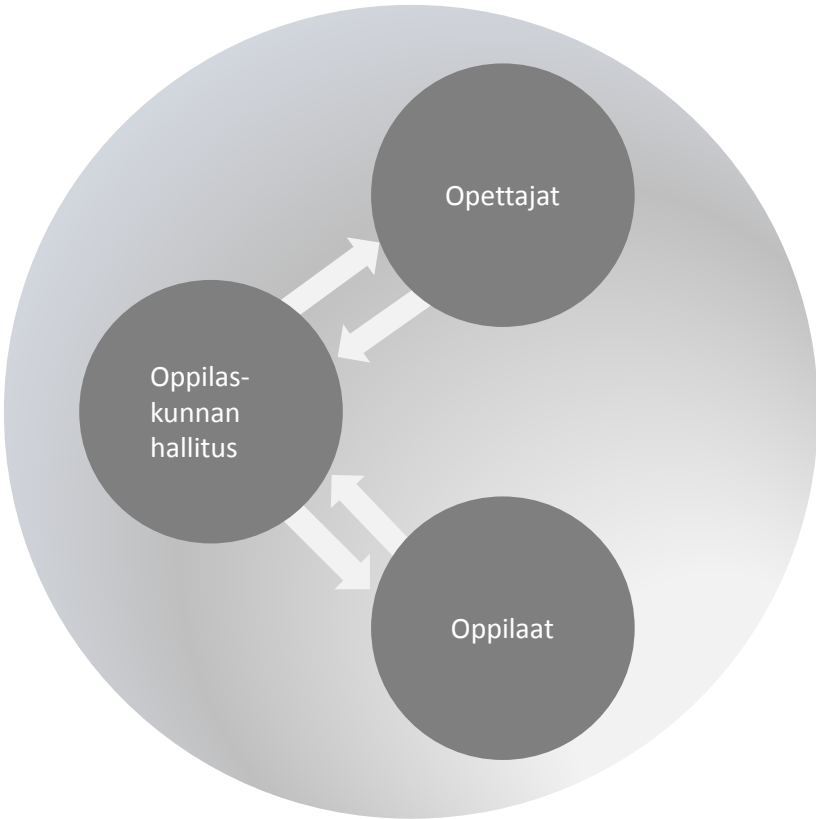
Kyse on siis jäsenyydestä, kuulumisesta, mukaan ottamisesta – usein tällaisiin teemoihin viitataan puhumalla yhteisöllisyydestä.

*Osallisuus poliittisena toimintana*

Osallisuuden edistäminen on sen takaamista, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevien asioiden päätöksentekoon. Erityisesti koulussa on puhuttava siitä, miten koulu kasvattaa jäseniään demokraattiseen toimintaan ja kansalaisuuteen myös kokemuksellisella tasolla. Tällöin kyse on vaikuttamisesta, kuulluksi tulemisesta, vastuun kantamisesta ja saamisesta, vallan jakamisesta ja käyttämisestä sekä vaikuttamisesta.

Osallisuuden sosiaalisten ulottuvuuksien edistämässä nuorisotyön nähdään toimivan onnistuneilla tavoilla. Tällöin korostetaan, että nuorisotyön vaikutus kouluun tulee siitä, että eri nuorilla on tilaisuus saada äänensä kuuluviin, toimia yhdessä ja tätä kautta saada tukea omalle toiminnalleen. Kyse ei tässä ole pelkästään ryhmätasosta, vaan laajemmin siitä, miten nuoret voivat kokea olevansa osa koulua. Pitkäkestoiset yhteisölliset toiminnot, kuten tukioppilastoiminnan kanssa työskentely tuovat kouluun uusia ulottuvuuksia. (ks. luku 3.6.)

Päätöksentekoon liittyvä osallisuus kytkeytyy koulussa vahvasti oppilaskunnan hallitukseen. Tutkimuksena aikana tehtyjen nuorten haastattelujen perusteella näyttää siltä, että oppilaskunnan hallituksen toiminnassa on paljonkin kehittämisen paikkoja. Ihannetasolla oppilaskunnan hallitusta voidaan kuvata toimijaksi, joka toimii vaikuttamisasioissa välittävänä tahona opettajien ja oppilaiden välillä. Näin toimiessaan oppilaskunnan hallitus ei jää toimimaan vain itsensä varassa, vaan sen kautta voidaan tiedottaa koulussa toimiville nuorille asioista, ja toisaalta nuorten näkemykset ja tieto kantautuvat myös oppilaskunnan hallitukseen. Toimivat linkit opettajiin varmistavat, että oppilaskunnan hallituksella on mahdollisimman kattava yhteys koulun toimintaan. Toisaalta opettajien suhde oppilaskunnan hallitukseen olisi kiinnostunut, ja luotaisiin laajemminkin vuoropuhelua oppilaskunnan hallituksen kanssa. Haastattelujen perusteella tutkittujen koulujen tilanne ei vastaa tätä ihanekuvaa. Opettajilta tulee oppilaiden mukaan vain vähän viestiä eteenpäin oppilaskunnan hallitukselle. Molemmissa haastateltavissa kouluissa oppilaskunnalle ei tule paljoakaan viestiä opettajilta, niitä opettajia lukuun ottamatta, jotka ovat aktiivisesti toiminnassa mukana.



*Kuva 2. Oppilaskunnan hallituksen toiminta ihanmetilanteessa*

Tomi: Kuinka moni opettaja sun mielestä on kiinnostunu näistä oppilaskunnan toiminnoista? Siis tulee sulta kysynee, et mitä te ootte tehny ja...

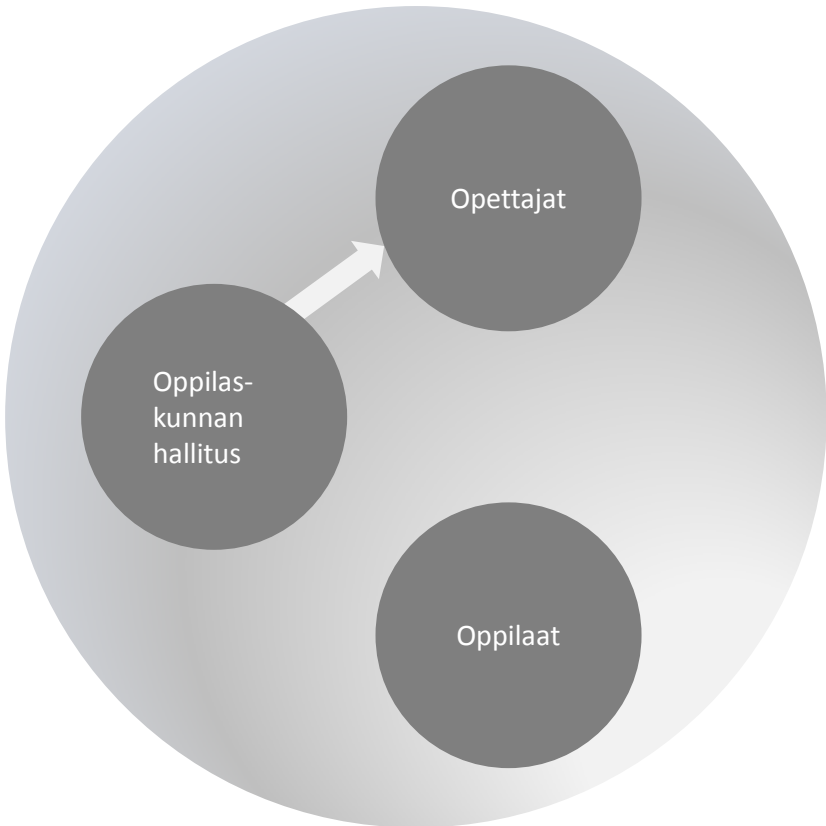
Nuori: No jos miettii, niin ei silleen kauheen moni. Silleen et just on muutama, jotka on näis jutuis mukana.

Toisaalta oppilaskunnan hallituksen kyky toimia viestiä vievänä tahona oppilaille näyttää olevan sidoksissa oppilaskunnassa toimivien oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin sekä heidän asemaansa luokan hierarkioissa. Tämä taas tarkoittaa, ettei oppilaskunnan hallituksen toiminta tule näkyväksi



kaikille koulun oppilaille, eivätkä yhteiset asiat aukene oppilaille. Tämä aiheuttaa sen, etteivät oppilaiden ajatukset, toiveet ja kehittämissuhteet tule oppilaskunnan hallituksen tietoon. Haastattelujen perusteella koulujen tilanne näyttääkin kuvan kolme kaltaiselta tilanteelta. Haastattelujen perusteella esitetty tulkintaa esiteltiin toisessa koulussa nuorille ja kysyttiin heidän näkemyksiään, vastaako kuva heidän ajatuksiaan. Nuoret totesivat tilanteensa olevan kuvan kaltainen.

Usein oppilaskunta mielletään tärkeäksi tai jopa ainoaksi keinoksi tukea koulun osallisuutta (ks. Kiilakoski 2012a). Kuten yllä on kuvattu, oppilaskunnan toiminnossa on paljon kehitettävää. Tutkimuksen aikana nuorisotyön on



*Kuva 3. Oppilaskunnan hallituksen toiminnan nykytila*

kahdessa kaupungissa osallistunut aktiivisesti myös oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen pyrkien, ja myös onnistuen edistämään linkkejä kaikista nuorista oppilaskunnan hallitukseen ja toisaalta kehittämään oppilaskunnan hallituksen asemaa. Oppilaskunnan hallitus itsessäänkin voidaan nähdä pienryhmänä, jolloin nuorisotyöstä voi olla apua sen toiminnan edistämiseen.

Suurimmat nuorisotyön hyödyt osallisuudessa<sup>2</sup> näyttävät kuitenkin liittyvän erilaisiin nuorista lähteviin toimintoihin, joissa kouluosallisuus hahmottuu oppilaskuntatoiminnan sijaan arkisina toimintoina. Tämä voi kytkeytyä koulussa jo oleviin toimintoihin, kuten tukioppilastoimintaan, ja osaltaan auttaa sitä täyttämään tavoitteitaan nuorisolähtöisesti. Nuorisotyö voi osallistua myös aivan uudenlaisten toimintojen kehittämiseen yhdessä koulun kanssa. Esimerkiksi projekti, jossa koulussa järjestettiin seksuaaliterveyttä käsittelevä tapahtuma, osoitti nuorisotyön voivan helpottaa nuorten aseman muutosta. Tässä projektissa koulu ja nuorisotyö lähtivät kuuntelemaan nuoria ja toteuttamaan heidän ideoitaan. Seuraamassani suunnittelupalaverissa nuorten ideoiden kuuleminen, ajatusten esiin houkutteleva ja tukeminen tuottivat nuorille asemaa, jota kouluyhteisössä ei välttämättä muutoin ole: nuoret toimivat asiantuntijoina, ja aikuisten tehtävänä oli auttaa nuoria toteuttamaan halujaan. Näin nuorisotyö tukee sitä, että nuorten asema koulussa voi kehittyä ja toimintaroolit voivat kasvaa.

Osallisuuden kehittämisessä näkyy hyvin koululle ominainen institutionaalinen hitaus (Rajakaltio 2011). Toimintojen yhdessä suunnittelu ja hiominen ovat vuosia kestäviä, jaettuja prosesseja. Toimintakulttuurien pysyvyys ilmenee siinä, että kokeilujen ja niiden reflektointien edistyminen vie kuukausia, mikä tarkoittaa, että osallistavan toimintakulttuurin luominen vie parhaimmillaankin useita vuosia. Esimerkiksi hankkeen aikana osallisuustoiminnot levittäytyvät niillä kouluilla, joilla se oli selkeänä ja julkilausuttuna tavoitteena, mutta asioiden jalkauttaminen ja hyväksyminen koulun työyhteisössä vie aikansa. Sama taitaa päteä muuhunkin vahvaan yhteisölliseen kehittämiseen, joka ulottuu syvälle kouluyhteisön toimintoihin ja edellyttää muutoksia opettajan työssä.

Voi olettaa, että osallisuustoiminnoissa koulun ja nuorisotyön yhteistyö jatkuu myös tulevaisuudessa. Koulun näkökulmasta osallisuus on tärkeää siksin, että tuleva valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet korostaa vahvasti osallisuutta ja koulun toimintakulttuurin muuttamista suuntaan, joka tukee kaikkien osallistumista. Keinojen kehittäminen siihen suuntaan auttaa koulua vastaamaan vuonna 2016 voimaan astuvien opetussuunnitelman perusteiden edellyttämiin kehittämisen kohteisiin oppilaiden osallisuudessa.



Tämä tietysti riittäisi perusteeksi sille, että koulun näkökulmasta yhteistyötä kannattaa syventää. Osallisuudelle voidaan antaa myös oppimisteoreettinen perustelu.

Kasvatustieteiden psykologi **Etienne Wenger** on omassa oppimisen teoriassaan hahmottanut oppimista sosiaalisena toimintana. Tällöin näkökulmana ei ole oppiminen tietojen ja taitojen hankintana. Painopiste on oppimisen sosiaalisissa ulottuvuuksissa. Keskeistä on osallistuminen sosiaalisiin käytäntöihin. Tästä näkökulmasta koulussa onkin opetuksen ohella oppimisen kannalta keskeistä se, minkälainen yhteisö koulu on, millainen lasten ja nuorten asema on suhteessa tähän yhteisöön sekä mikä yhteys lapsilla ja nuorilla on yhteisön toimintaan sen eri ulottuvuuksissa. (Laye & Wenger 2011, 100.) Toisin sanoen oppimisen kannalta olennainen kysymys on, millä tavalla koulu toimii yhteisönä, ja miten se pystyy ottamaan jäsenet mukaan toimintaan.

Wenger näkee oppimisen nimenomaan osallisuutena yhteisöjen toimintaan (*learning as social participation*). Oppimisessa on hänen mukaansa neljä ulottuvuutta. Ensimmäinen niistä on *merkitys*, jonka Wenger ymmärtää kyvyksi nähdä oma elämä ja maailma merkityksellisenä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Toinen on *käytäntö*, jaetut historialliset ja sosiaaliset resurssit, viitekehykset ja näkökulmat, jotka tukevat osallistumista johonkin toimintaan tai tekoon. Kolmas on *yhteisö*, joka antaa taustan sille, että yksilön pyrkimykset ovat jonkin arvoisia ja osallisuus tunnustetaan. Neljäs elementti on *identiteetti*, tapa puhua siitä, miten oppiminen muuttaa käsitystä itsestä ja siitä, miten on tullut siksi, mitä on. Wenger ajattelee oppimisen olevan yksilön näkökulmasta sitä, että opitaan osallistumaan ja kontribuoimaan yhteisöjen toimintaan. (Wenger 2008, 1–9.) Wengerin näkökulma korostaa vahvaa sitoutuneisuutta elettyihin käytäntöihin, eikä esimerkiksi käytännöstä irroitettu kirjatieto ole hänelle oppimista sen sosiaalisessa mielessä. Tieto muuntuu eläväksi, kun sitä opitaan soveltamaan käytäntöön jonkin yhteisön jäsenenä.

Wengerin mukaan sellainen oppiminen, joka todella muuttaa meitä ja saa meidät toimimaan toisin, on oppimista, joka tapahtuu erilaisissa käytäntöjen yhteisöissä (*communities of practice*). Hän ajattelee, että oppiminen on sidoksissa yhteisöön, joka on tekemässä jotakin asiaa. Hänen oppimisen teoriansa korostaa tarvetta rakentaa yhteisöjä ja pitää huolta siitä, että yhteisö koetaan tärkeäksi ja oppimisen mahdollistavaksi. Tällöin oppimisen keskeinen elementti on nimenomaan osallisuus, jonka Wenger ymmärtää sekä teoiksi että niiksi suhteiksi ihmisten välillä, jotka mahdollistavat tekojen syntymisen.

Osallisuus on hänelle pelkkää osallistumista laajempaa yhteisön jäsenyyttä ja kykyä muuttaa sitä. (Wenger 2008, 55–57.)

Miksi Wengerin kaltainen osallisuutta korostava sosiaalisen oppimisen teoria olisi hyödyllinen nuorisotyön ja koulun yhteistyön analyysissa? Korostaessaan ryhmien ja yhteisöjen merkitystä, tekemistä, jäsenyyttä, kokemuksellisuutta ja oppimisen merkitystä yksilölle itselleen Wenger kuvailee oppimista tavalla, joka on helppo siirtää nuorisotyön teorioihin siitä, miten nuorisotyö toimii nuorten ryhmien kanssa näitä ryhmiä tukien ja jäsenyyksiä vahvistaen. Samalla se ehkä auttaa havaitsemaan suuntia, joissa nuorisotyön merkitystä koululle voi lähteä avaamaan paitsi oppimisen tukijana, myös toimijana, joka vahvassa mielessä voi kehittää koulua oppivana yhteisönä.

## Viitteet

*1 Rajasin tästä luvusta pois koulun toimintakulttuuriin vaikuttamisen, osin sen vuoksi, että vasta yhteistyön syveneminen nykyisestään laventaa hyötyjä koko koulun tasolle ja kaikille opettajille. Kirjan eri osioissa on käsitelty ammattikuntien välistä vuorovaikutusta ja oppimista. Toimintakulttuuria käsitellään luvussa 6.7.*

*2 Kaikki nuorisotyön toiminnot koulussa eivät muuta nuorten asemaa. Osa toiminnoista on etukäteen suunniteltuja, ja näissä nuorilla on lähinnä asiakkaan rooli. Mutta osa toiminnoista hankkeen aikana on lähtenyt selkeästi kehittämään nuorten asemaa koulussa. Tässä alaluvussa tarkastellaan lähinnä niitä toimintoja, joissa osallisuuden tuki on ollut tietoinen tavoite.*





# VI

Mitä tapahtui todella: tapausesimerkit

## VI — Mitä tapahtui todella: tapausesimerkit

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön kehittäminen on sidoksissa aiempaan historiaan, joka on muovannut nykyistä toimintakulttuuria. Tämän lisäksi käytettävissä olevat resurssit (sekä aikaan että taloudellisiin resursseihin), yhteinen kieli ja käsitys tai sellaisten puute, kunnan hallinnointi, nuorisotyön asema ja arvostus kunnassa tai nuorten mukana oloa tukevat rakenteet vaikuttavat. Selkeiden rakenteiden ja vakiintuneiden toimintakäytänteiden lisäksi kyse on myös suhtautumisesta, asenteista ja tunteista: edellyttäähän menestyvä moniammatillinen työ rajojen ylittämistä, kiinnostusta toisen työn teon tapaa kohtaan ja ennakkoluulottomuutta oman työn kehittämiseen (Siurala 2011, 144). Lyhytkin listaus edellytetyistä ennakkoehdoista on varsin vaativa. Ei ole ihme, että yhteistyön kehittyminen tapahtui vähän omalakisesti kussakin tutkimuskunnassa. Sekä yhteistyön sisällöt, laajuus että vauhti vaihtelivat.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on 1990-luvulta lähtien poistettu keskushallinnon ohjausrakenteita ja jaettu valtaa sekä kunnille että yksittäisiin kouluihin. Tämän seurauksena kouluista on muovautunut toimijoita, joilla on vahva mahdollisuus määrittää oman työnsä suuntaviivoja ja tarkoitusta. (Simola & Rinne 2010; Heikkinen, Huttunen & Kiilakoski 2014.) Koulujen vahva autonomia merkitsee myös sitä, että keskusjohtoinen koulujen samaan suuntaan ohjaaminen ei aina tapahdu kitkatta, siinä on viivettä. Osa kouluista lähtee mukaan nopeasti, osa hitaammin. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön kehittämisessä onkin isoja eroja paitsi kuntien välillä, myös kuntien sisällä. Tämä näkyy myös hankkeen aikana kehitetyissä toiminnoissa. Osa kunnista keskittyi koko kunnan tason kehittämiseen, osa selkeämmin yksin kouluihin.

Tässä luvussa esitellään kunnissa tehdyt toiminnot tapausesimerkkien kautta. Kuvauksissa tarkastellaan yhteistyön taustaa, kehitettäviä kohteita, sekä toiminnan onnistumisen ehtoja kuntatasolla. Tapausesimerkit käsitellään aakkosjärjestyksessä.

## 6.1. HYVINKÄÄ

Hyvinkäällä koulun ja nuorisotyön historia on vahvistunut 1990-luvulta lähtien. Yhtäaikaaisesti on mietitty sitä, miten yhteisen asiakaskunnan kanssa voisi toimia koulun arjessa, ja toisaalta sitä, miten erityisnuorisotyö voi nivoutua osaksi koulujen oppilashuoltoa. Vuonna 2006 toteutettiin ensimmäistä kertaa kaikkia seitsemäsluokkalaisia koskettavat ryhmäytymisviikot. Samana vuonna toteutettiin myös hallintouudistus, jossa luotiin sivustostoimi, johon sekä nuorisotyö että perusopetus kuuluvat. Kouluysteistyö on Hyvinkäällä pohjannut hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja kasvun tukemiseen. (Laine 2010.) Tutkimuksen alkaessa vuonna 2012 nuorisopalvelut oli ollut noin vuoden ajan kouluilla toteuttamassa välituntitoimintaa. Koko kunnan tasolla tehty ratkaisu tarkoitti, että nuorisotyöntekijät ovat kerran viikossa kouluilla puolen tunnin ajan.

Hyvinkään vahvuutena – hyvänä käytäntönä, jota voi suositella muille kunnille – on, että *nuorisotyö on kirjattu osaksi opetussuunnitelmaa*. Opetussuunnitelma on sitova normi ja näin nuorisotyöllä on paitsi epävirallisesti toimivan yhteistyön kautta saatu mandaatti olla kouluilla, myös selkeästi tunnustettu asema koulussa. Hyvinkään opetussuunnitelmassa nuorisopalvelujen osuus on merkitty osioon *Perusopetusta tukeva muu toiminta*. Lisäksi erityisnuorisotyöntekijöiden todetaan voivan osallistua tarvittaessa oppilashuoltotyöhön. (Hyvinkää. Perusopetuksen opetussuunnitelma 5.2.4.)

Hankkeen ensimmäisen lukuvuoden tavoitteeksi otettiin tutkia, millä tavoin välituntitoimintaa voisi kehittää. Noin vuoden ajan toiminut malli sopikin kehittämishankkeeseen hyvin. Lisäksi tarkasteltiin opetussuunnitelmassa mainittujen tapahtumien suunnittelua ja toteutusta. Vuoden 2013 kesäkuussa osallistuvaan havainnointiin, kunnan tuottamaan materiaaliin ja haastatteluihin perustuvan tehdyn arviointiraportin mukaan Hyvinkäällä on luotu vahvoja rakenteita, joiden myötä toiminta on vakiintunut ja saanut pysyviä muotoja kouluilla. Olemassa olevat resurssit asettavat omia rajoitteitaan sille, kuinka laajaa toiminta voi olla. Toimintoja oli tutkijan arvioni mukaan kehitetty verrattain pitkälti nuorisopalvelujen näkökulmasta.

Seuraavalla kaudella esitettiin kolme kehittämiskohdetta. Ensimmäinen niistä oli yhteinen tavoitteiden laadinta. Nuorisopalvelut ovat kehittäneet joukon tuotteita ja toimintamuotoja, jotka nivoutuvat kouluysteisöön. Toisaalta osan niistä voi mieltää olevan verrattain irrallisia koulun arjesta – tai ainakin niiden hyödyntämisessä olisi tehostamista. Toisena kohteena oli yhteisen toiminnan vahvistaminen. Dialogi nuorisotyön toteuttamista tapahtumista vaikutti toistai-



seksi jäsentymättömältä, eikä se nivoutunut osaksi koulun toimintaa oppimisen tai kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Suosituksena oli, että mietittäisiin tarkemmin myös sitä, miten nuorisotyön toiminnoissaan esiin saamat havainnot saisi selkeämmin osaksi koulun kehittämistä. Kolmantena esiin nostettiin toiminnan laadun ja vaikuttavuuden arviointi. Vakiintuneen toiminnan vaikutukset koulu yhteisöön ja koulun hyvinvointiin kannattaneet selvittää. Tämän katsottiin edellyttävän nuorten tutkimista joko kaikissa Hyvinkään yläkouluissa tai tarkempaa analyysia jostakin yksittäisistä yläkouluista.

Syyslukukaudella 2013 valittiin kehittämiskouluksi yksi hyvinkääläinen yläkoulu. Neuvotteluissa päätettiin keskittyä mahdollisuuksiin edistää kouluviihtyvyyttä. Yhteistyön lähtökohdaksi otettiin koulussa toimivien ihmisten mielipiteiden kartoitus lomakekyselyä käyttäen. Opettajien kyselyyn vastasi 11 opettajaa, mikä on missä tahansa isohkossa yläkoulussa verrattain vähäinen määrä. Nuorisotyöltä toivottiin välituntitoimintaa, joissakin vastauksissa myös yksinäisten oppilaitten huomioimista. Kartoitusta jatkettiin nuorille suunnatulla kyselyllä. Tämänkin kyselyn vastausprosentti jäi erittäin alhaiseksi myös toisella kierroksella. Siksi vahvemman yhteistyön tietopohjainen rakentaminen jatkuu myös tutkimushankkeen päättymisen jälkeen.

Hyvinkään hankekokeilujen pohjalta voi todeta, että kuntakohtaisten mallien rakentaminen toiminnan lisäksi myös opetussuunnitelmatasolla on suositeltavaa, jos halutaan vaikuttaa kaikkiin kunnan kouluihin, eikä esimerkiksi keskittyä vaikkapa positiivisen syrjinnän hengessä tiettyihin kouluihin. Tämä tuo nuorisotyölle mandaatin toimia. Toisaalta se myös osoittaa, että vahvasti rakenteistetut toiminnot saavat kyllä koulussa jalansijaa, mutta jos niiden kytkeytymistä koulun toimintoihin ei mietitä, on uhkana, että moniammatillinen yhteistyö on pikemminkin rinnakkaista, kuin yhteistä oppimista tuottavaa syvenevää yhteistyötä. Hyvinkään kokeilut toivat esiin myös sen, että koulujen tietopohjainen kehittäminen esimerkiksi lomakekyselyjen pohjalta ei tapahdu automaattisesti. Kehittämisen aikajänne voi näin ollen olla pidempi kuin nuorisotoimessa on totuttu.

## 6.2. KOKKOLA

Kokkolan nuorisopalvelut ovat kehittyneet paljon 2000-luvun aikana. Koulun ja nuorisotyön kannalta merkittävä vuosi on 2009, jolloin jokaiselle Kokkolan koululle nimettiin kumminuorisiohjaaja. Tämän myötä kaupunkiin saatiin

malli, jossa jokaisella yläkoululla voitiin toimia samojen periaatteiden mukaan. Vuosina 2010–2012 luotiin yhteistyön malli. Se perustui **Katja Hakolan** (2011) toteuttamaan toimintatutkimukseen. Sen jälkeen toimintaa koordinoitiin ja tiivistettiin. Kokkola edustaa Hyvinkään ohelle tutkimuskunnista linjausta, jossa koulun ja nuorisotyön yhteistyötä kehitetään koko kunnassa samansuuntaisesti siten, että toiminta koskettaa jokaista koulua – Kokkolan tapauksessa myös ruotsinkielistä yläkoulua. Kaikille kouluille mallinnettujen toimintojen ohella voidaan yksittäisellä koululla tehdä enemmän, mikäli työntekijän työnkuva ja nuorten tarpeet näin edellyttävät.

Kokkolassa päätettiin lukuvuonna 2012–2013 keskittyä tarkastelemaan mallin toimintaa sekä tutkimaan, millä tavoin käynnissä oleva nuorisotyön opetussuunnitelman (Kiilakoski 2013b) laatiminen auttaa käsitteellistämään koulussa tehtävää nuorisotyötä. Kokkolassa kehittämisen tutkiminen oli koulun ja nuorisotyön yhteistyön kehittymisen osalta enemmän seuraavaa kuin osallistuvaa. Nuorisotyön opetussuunnitelman laatimisessa minulla oli aktiivisempi asema.

Kokkolassa on määritelty nuorisotyön työmuodoiksi viisi erillistä työmuotoa. Yksi niistä on yhteisöllinen nuorisotyö, jonka toimialueena ovat nuorten lähiyhteisöt ja vapaa-ajanvietto-paikat. Työ perustuu pitkäkestoiseen ja toistuvaan kontaktointiin. Työmuodossa painotetaan paikallista verkostoitumista ja toimijuutta. Yhteisöllistä nuorisotyötä toteutetaan, kehitetään ja tarkastellaan alueellisesti, jolloin toimitaan kaupunginosien ja kylien tasolla. Koulun kanssa tehtävä yhteistyö kytkeytyy paljolti tähän työmuotoon, mutta liittyy myös muihin työmuotoihin, joita Kokkolassa ovat yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja kohdennettu nuorisotyö sekä osallisuustoiminta (ks. Kiilakoski 2013b). Kokkolan kaltainen nuorisotyön kokonaisvaltainen ja myös tavoitetason asiat huomioiva prosessi mahdollistaa sen, että koulussa tehtävä työ voidaan paikantaa nuorisotyön kokonaisuuteen ja sitä voidaan ohjata suhteessa kunnassa jaettuun ja julkilausuttuun nuorisotyön kokonaisuuteen. Kokkolan esimerkki kiinnittää huomiota niihin käsitteellisiin ulottuvuuksiin, joita koulun ja nuorisotyön yhteistyössä on.

Lukuvuonna 2013–2014 osallisuustoimintaa seurattiin keskusteluihin osallistumalla sekä opetus- ja kulttuuriministeriön avustuksella palkatun työntekijän työnkuvan muovautumista. Tällöin toiminta kohdentui myös koko kunnan sijaan yhden koulun tarkasteluun. Erityisesti tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota niihin ehtoihin, jotka säätelevät nuorisotyöntekijän



työnkuvaa koululla. Osallisuuden kehittäminen painopisteinä olivat oppilaskunnan kytkeminen laajemmin kunnassa tehtäviin osallisuustoimintoihin sekä koko osallisuuskäsityksen laventaminen käsittämään myös lähiympäristöön ja arkeen vaikuttamisen. Kehittämisen kohteet osoittavat, että nuorisotyön ja koulun yhteistyössä voi olla kyse myös keskinäisestä oppimisprosessista ja työnkuvista neuvottelusta. Tämä on kuitenkin aikaa vievä prosessi, jossa yhden lukuvuoden mittainen aikajakso on vain suppea osa koko kehittämistä.

Kokkolan tapausesimerkki osoittaa, että koulun ja nuorisotyön yhteistyön täsmällinen *mallintaminen* helpottaa yhteistyön leviämistä koko kunnan tasolle. Se myös osoittaa, että toiminnan suunnittelu edellyttää kokonaisuuden koordinoimista useamman vuoden tähtäimellä. Myös työn käsitteellisiin ja tavoitteellisiin ulottuvuuksiin on paneuduttu. Tällöin toiminnan sisällöt, ajat ja tavoitteet on kuvattu tavalla, joka on helppo aukaista myös nuorisotyön ulkopuolelle. Samalla Kokkolan *case* tuo esiin sen, että suunnitelmallinen nuorisotyön ja koulun yhteistyö koko kunnan ja kaikkien koulujen tasolla edistyy, mikäli sitä seurataan jatkuvasti ja toimintaa kehitetään vahvassa vuorovaikutuksessa koulun kanssa useampi vuosi eteenpäin suunnitellen. Kokkolan suunnitelmien mukaan vuoden 2015 alussa toteutetaan koulun ja nuorisotyön yhteinen arviointi. Tällöin määritellään myös koulun ja nuorisotyön yhteisiä tavoitteita sekä suhteutetaan niitä resursseihin. Päämäärätietoinen yhteinen suunnittelu edellyttää pitkää prosessia, jossa nuorisotyön toiminta on tullut hyväksytyksi ja sitä on koordinoitu tietoon perustuen ja arvioiden.

### 6.3. KUOPIO

Kuopiossa koulu ja nuorisotyö ovat tehneet yhteistyötä vuosien varrella monenlaisin eri tavoin. Valtaosa seitsemäsluokkalaisista ryhmätetään. Nuorisotyö osallistuu vanhempainiltoihin sekä erilaisiin työryhmiin. Erityisnuorisotyö tekee yhteistyötä koulun kanssa. Vuonna 2011 toteutetussa organisaatiouudistuksessa nuorisotyö sijoitettiin perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kanssa osaksi kasvun ja oppimisen polkua.

Kuopiossa tarkastelun kohteeksi päätettiin ottaa uudella asuinalueella sijaitseva vast'ikäen rakennettu ja avattu Martti Ahtisaaren koulu. Koululla toimii alakoulu. Nuorisotyö oli kehittänyt uusia yhteisöllisiä pedagogisia malleja koulun toiminnan edistämiseen. Konkreettisena tuloksena oli kol-

mena päivänä viikossa auki oleva kaakaotupa, jossa koulun oppilaat toimivat nuorisotyöntekijöiden kanssa. Kaakaotuvan toimintaa kartoitettiin tekemällä haastatteluja ja seuraamalla toimintaa.

Kaakaotuvan käynnistämisvaihetta rahoitettiin Opetushallituksen kerhotoiminnan monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta lisäävällä hankerahoituksella. Hankerahoituksen muuttuessa toiminta ei enää jatkunut samankaltaisena. Henkilöresurssit vähenivät. Alueelliset nuorisotyöntekijät jatkoivat kaakaotuvan pitämistä, mutta vähentynein resurssein. Työntekijöitä vaihtui. Kaikki tieto ei siirtynyt eteenpäin. Rahoituksen vähenemisen vuoksi osaa toimivista malleista ei voitu toteuttaa samansisältöisenä, ja kehittämisen edellytykset muuttuivat. Nuorisotyöntekijöiden raporttien mukaan toiminnan yhteys koulun kokonaisuuteen jäi vähän irralliseksi. Näiden tekijöiden seurauksena Kuopion toiminnot jäivät muita kuntia vähäisemmiksi. Hankkeessa tehtiin kuitenkin tiivistä yhteistyötä sähköpostein ja tietoa välittäen.

Kuopion esimerkki kuvaa paitsi yhteistyön mahdollisuuksia alakoulun kanssa, myös hankeyhteiskuntien rahoitukseen liittyviä epävarmuuksia. Kun rahoitus on sidoksissa hankkeisiin, joiden jatkumisesta ei ole takeita, joudutaan pohtimaan, millä tavalla hankkeissa kehitettävät toiminnot turvataan tilanteissa, joissa hankerahoitus ei jatku. Kuten tässä kirjassa useaan otteeseen todetaan, koulun ja nuorisotyön yhteistyön syvenemisen yksi edellytys on jatkuvan keskusteluyhteyden rakentaminen. Tämän turvaaminen on hankalaa tilanteissa, joissa työntekijäresurssit ovat sidoksissa vaihtuvaan rahoitukseen. Hankerahoitusten kanssa toimittaessa olisikin suositeltavaa miettiä jo toiminnan aikana vaihtoehtoisia malleja, miten toimitaan, jos rahoitus ei jatku.

#### 6.4. LAHTI

Lahdessa koulun ja nuorisotyön yhteistyö on ollut moninaista, esimerkiksi koulunuorisotilatoimintaa, kohdennettuja pienryhmiä, ryhmäyttämistä, tuoteistettuja oppimispaketteja, kerhotoimintaa, osallisuustoimintaa ja niveltävyhteistyötä. Vuodelta 2008 olevan yhteistyösuunnitelman mukaan yhteistyö vaihtelee koulukohtaisesti. Yhteistyön todetaan usein alkavan koulun aloitteesta. Nuorisotyön tavoitteeksi kuvataan yhteishengen nostaminen, nuorten osallisuuden edistäminen, oppimistilanteiden rakentaminen ja nuorisotyöstä tiedottaminen. Raportissa nostetaan esille useita kehittämisehdotuksia sekä koulun sisällä ja suhteessa vanhempiin. Myös yhteisen suunnittelun tarve





tulee vahvasti näkyviin. (Koulun ja nuorisotyön yhteistyösuunnitelma Lahdessa 2007.) Raportin laatinut työryhmä koostui koulun ja nuorisotoimen ammattilaisista.

Lahdessa lukuvuonna 2012–2013 tarkasteluun otettiin koulu, johon oli rakennettu koulussa sijaitseva koulunuorisotila. Keskusteluissa nuorisotoimen ja koulun henkilökunnan kanssa todettiin, että keskeisintä olisi selvittää nuorten näkemyksiä koulunuorisotilan vetovoimasta ja toiminnan luonteesta. Nuorten haastatteluihin perustuvassa raportista analysoitiin nuorten haastatteluja teemoitellen. Halusin haastateltavaksi kaikkia koulun oppilaita, riippumatta siitä, ovatko he kiinnostuneita nuorisotyön palveluista. Tämän taustana oli toive saada laajemmin analysoitua niitä tekijöitä, jotka vähentävät tai lisäävät nuorisotilan vetovoimaa (nuorisotilan sisäiset ja ulkoiset toiminnot ks. Kiilakoski & Kivijärvi 2014).

Kuten tavallista, nuorten suhde koulunuorisotilaan vaihteli. Nuoret kokivat tilan ulkoasultaan miellyttäväksi, vaikkei heillä olisi ollut tilaan erityistä merkityssuhdetta. (Ks. Luku 6.5.) Osalle tila oli hengähdyspaikka koulun paineista, osalle osa koulua, osalla taas ei ollut koulunuorisotilaan sen kummempaa suhdetta. Haastattelut toivat esiin myös kehittämisen kohteita oppilaskunnan toiminnasta, minkä seurauksena sen toimintoja siirrettiin koulunuorisotilasta niihin koulun tiloihin, joissa nuoret oleilevat – koulunuorisotila sijaitsee koulun yläkerrassa, oppilaat taas kokoontuvat aulatiloihin ja käytäville.

Samassa koulussa toteutettiin nuorten haastatteluja kouluosallisuudesta lukuvuonna 2013–2014. Näiden pohjalta pystyi toteamaan, että osallisuus koulussa on oppilaiden mukaan sidoksissa toimintaan koulun edustuksellisissa rakenteissa, kuten oppilaskunnassa tai tukioppilastoiminnassa. Osallisuustoiminta itsessään näytti olevan oppilaiden mielestä laadukasta ja ohjaajien toimintaan oltiin varsin tyytyväisiä. Kehittämisen kohteita oli myös siinä, miten nämä edustukselliset rakenteet kytkeytyvät koulun arkiseen toimintaan. Tämäkin tulos vahvistaa osaltaan tämän kirjan perusviestiä: koulun kehittämisessä olennaista ovat yhteisötason toiminnot. Osallisuusraportti lähetettiin sekä haastatteluun osallistuneille että koululle itselleen sähköpostitse.

Opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustukset koulutuksellisen tasa-arvon kehittämiseen mahdollistivat Lahdessa sen, että kahteen Lahden yläkouluun voitiin palkata kokopäivätoiminen nuorisotyöntekijä lukuvuodelle 2013–2014. Työntekijät säilyivät nuoripalvelujen työntekijöinä ja osallistuivat myös muihin nuorisotyön toimintoihin. Heidän työnkuvansa muovautumista seurattiin haastatteluin, sähköpostein ja verrattain vähäisten havainnoinnein. Seuraamalla

kahta koulua Lahdessa ja vastaavaa kokeilua Kokkolassa pystyi toteamaan, että vallitseva koulukulttuuri raamittaa nuorisotyöntekijän työmahdollisuuksia verrattain paljon. Nuorisotyön kohteet, toimintamuodot ja ne koulun sisäiset yhteistyön verkostot, missä hänen on mahdollista toimia, ovat sidoksissa pitkälti siihen, millaisia yhteisen työn muotoja koulussa ylipäätään on.

## 6.5. OULU

Oulussa on tehty koulun ja nuorisotyön yhteistyötä monin tavoin. Vakiintuneiden ryhmäytysten, tapahtumien ja oppilashuoltotyön ohessa Oulussa on jo pitkään toiminut osallisuusmalli, joka yhdistää koulun ja nuorisotyön toimijoita (ks. luku 4.7.) Yhteistyön historia on pitkä ja monisäikeinen. Oulussa on vakiintuneita yhteistyön tapoja, mutta myös koulukohtaisia eroja sekä kaupungin sisäisestä toiminnasta johtuen että kuntarajojen kasvamisen seurauksena. Oulussa pääsi tutkimushankkeessa tarkastelemaan myös uudistuvan kuntakartan vaikutusta toimintaan.

Vuonna 2013 tehtyjen kuntaliitosten lukumäärä oli 11. Oulussa toteutettiin niistä isoin. 1.1.2013. Oulun kaupunki, Haukipudas, Kiiminki, Oulunsalo ja Yli-ii muodostivat yhdessä uuden kaupungin, joka sai nimekseen tutunolaisesti Oulun kaupunki. Samassa yhteydessä hallintomalli uusittiin siten, että nuorisopalvelut siirtyi osaksi sivistys- ja kulttuuripalveluita perusopetuksen kanssa yhteisen johtajan alaisuuteen. Kuten organisaatiomuutokset aina, tämä vaikutti työn tekemisen tapoihin, mutta loi mahdollisuuden syventää koulun ja nuorisotyön yhteistyötä.

Lukuvuonna 2012–2013 seurasin ja osallistuin toimijana Ouluun avattavan uuden Kastellin monitoimitalon suunnitteluun sen eri tasoilla. Tämä tarjosi ikkunan tarkastella, miltä koulun ja nuorisotyön yhteistyö näyttää, kun suunnittelu aloitetaan useaa vuotta ennen kuin toimitilat ja toimintakulttuurit luodaan. Tutkimushankkeen näkökulmasta mielenkiintoisin prosessi oli monitoimitalon kasvun suunnitelman laatiminen, jossa kuvattiin monitoimitalon toimintaa siinä toimivien eri hallintokuntien yhteistyönä (luku 2.2.1). Tämä osoitti, että koulun ja nuorisotyön yhteistyön mallintaminen on paitsi mahdollista, myös tuo koulun opetussuunnitelmalliseen työhön uusia ulottuvuuksia. Monitoimitalo avattiin syksyllä 2014, joten varsinaisten toiminnallisten vaikutusten analyysi ei ollut mahdollista.



Lukuvuonna 2013–2014 keskityttiin analysoimaan Oulussa jo muutaman vuoden toimineen monitoimitalon toimintakulttuuria. Tutkimuksellisesti tämä oli hedelmällinen kohde, sillä olin aiemman, talotyötä käsittelevän tutkimuksen (Kiilakoski 2011) yhteydessä seurannut tämän monitoimitalon suunnittelua. Analysoin työntekijöiden haastattelujen perusteella talon toimintakulttuuria ja osallistuin suunnittelukokouksiin jonkin verran aktiivisessa roolissa. Kehittämisen kohteeksi nostettiin sen selvittäminen, miten yhdeksäsluokkalaiset nuoret kokevat osallisuutensa monitoimitalossa.

Monitoimitalossa haastateltiin kaikki yhdeksättä luokkaa käyvät nuoret. Kehittämisen tehtävänä oli luoda malleja, joissa nuorisokulttuurit tarpeet kohtaisivat pienempien oppilaiden turvallisuuden ja toiminnallisuuden tarpeet. Maaliskuussa 2014 laadittu raportti esiteltiin sekä oppilaille että koulun henkilökunnalle. Raportin mukaan monitoimitalo on onnistunut ympäristö sekä fyysisesti että sosiaalisesti. Kehittämistä vaatii vielä se, miten nuorten tarpeet huomioidaan ja millaisia tiloja heidän on mahdollista monitoimitalossa käyttää. Osin näihin vastattiin jo kevätlukukauden aikana, kun oppilaat saivat oman kahvitiilan.

Oululla oli tutkimuksessa merkitystä myös laajemmin. Asun itse Oulussa, joten tutkimusekonomisista syistä tein osallistuvaa havainnointia Oulussa enemmän kuin muissa kunnissa.

Oulun kehittämisosio osoitti, että koulun ja nuorisotyön yhteistyön mallintaminen edellyttää yhteistä aikaa ja arvostusta, mutta myös uudenlaisen kielen ja jäsenysten luomista. Yhteistyön mallintaminen näytti onnistuvan parhaiten silloin, kun sitä ei hahmoteta osana ainekohtaista opetussuunnitelmaa, vaan se kuvataan laajemmin koulun yhteisötasolla. Monitoimitalon analyysi taustoitaa laajemmin suuruuden ekonomian oletettuja hyötyjä ja kunnan tilojen tehokkaampaa käyttöä: nuorten kokemuksessa monitoimitalo ei välttämättä tunnu koululta. Mutta olennaisempaa on, miltä talo näyttää ja millaista toimintaa siellä on. Lapsen näköinen ja tuntuinen toiminta voi herättää nuorissa halun ottaa etäisyyttä toiminnasta. Tutkimus osoittaa, että kun toimitaan koko peruskoulua käyvän ikäluokan kanssa monitoimitalossa, nuorten aseman tukeminen edellyttää huomion kiinnittämistä erityisesti nuorten tarpeisiin. Oulun tapaus tutkimukset tuovat esiin myös koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen vaiheita ja ehtoja.

# VII

Askeleita eteenpäin

## VII — Askeleita eteenpäin

Tutkimus nostaa aina esiin havaintoja siitä, mitä kentällä on, minkälaisista asioista ja ilmiöistä ihmiset puhuvat sekä mitä he tekevät. Esiin nousee myös asioita, joita siellä syystä tai toisesta ei vielä ole, tai asioita, joista ei puhuta. Myös näiden asioiden esiin tuominen on tärkeää, erityisesti kun tarkastellaan tulevaisuuden kehittämistä.

Luvussa pohditaan kehittämisen kohteita koulun ja nuorisotyön yhteistyössä sekä mietitään, miten nuorisotyön asema muuntuu toimittaessa koulun kanssa.

### 7.1. NUORISOTYÖ OSAKSI OPETUSSUUNNITELMAA

Kun sekä koulun että nuorisotyön puolelta toiminta alkaa vakiintua, syntyy tarve miettiä, millä tavalla nuorisotyö nivoutuu koulun kokonaisuuteen. Ongelmana monessa kunnassa on, että nuorisotyötä koulussa on kehitetty irrallaan opetussuunnitelmasta, miettimättä, miten nuorisotyö oikeastaan liittyy koulun tavoitteisiin. Tällöin myös nuorisotyön kytkeytyminen koulutyön kokonaisuuteen on vaarassa jäädä löyhäksi.

Meillä ei oo siihen oikein semmosia, vielä, opetussuunnitelmallisia rakenteita tälle asialle. Se on mun mielestä selkeä puute.

(Opettaja)

Suomessa opetussuunnitelma tavataan hahmottaa virallisena dokumenttina, jossa on määritelty koulutuksen keskeiset sisällöt, tavoitteet ja arvioinnin muotoja. Tämä näkökulma, jossa opetussuunnitelma ymmärretään institutionaaliseksi ylätasoinen tekstiksi, ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen. Opetussuunnitelma voidaan hahmottaa laajana kehyksenä, joka muotoilee koulutyötä. Se pitää sisällään paitsi näkemyksiä siitä, mitä aineita pitää opiskella, myös käsityksiä ihmisyydestä, taloudesta, yhteiskunnasta, mieheydestä ja naiseudesta. Oppimista tapahtuu myös koulussa oppituntien ulkopuolella. Laaja opetussuunnitelmanäkökulma sopii nuorisotyön ja koulun yhteistyön tarkasteluun

myös siksi, että se kiinnittää huomiota paitsi opettajiin ja opetukseen, myös nuoriin, heidän ryhmiinsä ja kokemuksiinsa.

Opetussuunnitelmateorioissa voidaan puhua yrityksestä käsitteellistä ja käsitteellään uudelleen opetussuunnitelman luonne. 1970-luvulta lähtien on analysoitu tapoja, joilla opetussuunnitelma voidaan nähdä muussa kuin hallinnollisessa kehityksessä. Tällöin huomio kiinnittyy käytäntöön ja ymmärrykseen. Koulua ei myöskään hahmoteta ainoana paikkana, jossa opetussuunnitelmaa toteutetaan, vaikka sillä epäilemättä kasvatusinstituutiona keskeinen paikkansa onkin. (Autio 2003, 313.) Opetussuunnitelma nähdään pelkkiä oppiaineita laajempaa tekijänä, jolla on sidoksensa yhteiskuntaan, ideologioihin ja kulttuuriin. Opetussuunnitelmaa ei hahmoteta pelkästään tiedonvälittämisenä, vaan siihen liittyvät myös käytännöt, käsitteet, toiminnot ja suhteet nuorten ja aikuisten välillä. Tällöin katsotaan tarkemmin, miten koulu toimii. Opetussuunnitelma pitää sisällään jaettavan tiedon, mutta myös koulun koko toiminnan, sen sosiaaliset suhteet, yhteisön rakentamisen tavat, siellä hyväksytyt käytännöt, luvalliset toiminnot ja niin edelleen. (Au 2012, 39–41.)

Tutkimuskunnista vain Hyvinkäällä on kuvattu nuorisotyötä osana kunnan opetussuunnitelmaa. Nuorisotyölle tämä tarjoaa selkeän ja legitimiin toimijuuden kaikissa kunnan kouluissa. Samalla koulut voivat luottaa siihen, ettei toiminta jää vain lyhyeksi pyrähdykseksi, vaan sitä kehitetään suunnitelmallisesti. Ilmeinen kehittämishaaste onkin erityisesti vuonna 2016 käyttöön otettavien kuntakohtaisten opetussuunnitelmien osalta laatia kuvaukset nuorisotyön toiminnoista ja niiden liittymisestä kunnan koulutyön kokonaisuuteen.

## 7.2. RESURSSIT

Koulun ja nuorisotyön välillä on valtaisa resurssiero. Yksittäisessä koulussa työskentelevien opettajien määrä saattaa olla moninkertainen suhteessa kunnan nuorisotoimen henkilöstöön – ja kuitenkin jälkimmäisten pitäisi palvella kunnan kaikkia kouluja samalla, kun he vastaavat iltoihin ja viikonloppuihin ajoittuvasta nuorisotyöstä. Kokoeron vuoksi se, mikä nuorisotyölle näyttäytyy isona resurssien käyttönä, voi tuntua vähäiseltä tai riittämättömältä koulun näkökulmasta. Koulut toivoisivat nuorisotoimelta kaikkiin oppilaisiin kohdistuvaa, säännöllistä ja usein toistuvaa kontaktia. Tämän nähtäisiin nykyistä paremmin kohdentuvan kaikkiin nuoriin ja palvelevan myös kouluyhteisön kehittymistä.



Ois semmonen suora yhteys sitten siitä nuorisotoimesta ihan näihin rivioppilaisiin suoraan jotakin. Mä kaipaisin vähän aktiivisempaa, tai semmosta säännöllisempää yhteyttä.

(Opettaja)

Vois olla sellaisia ehkä tuokioita tai muita, missä opettajaki vois olla mukana, ku se on semmoseen aikaan että ollaan täällä. Että siinä näkis semmosta ryhmädynamiikan ja muun kouluttamista ja ohjaamista, missä voitais sitten kiusaamisilmiötä tai muuta poistaa tai yksinäisyyden kokemista. Et sellasia et olis niinku riittävästi aikaa, et vois olla useempia ryhmiä. Ja sit yksilöiden kanssa. Tän tyyppistä. Mut se on resurssikysymys varmasti ollu, ja jotenkin tuntuu, ettei nuorisotoimikaan veny ihan kaikkeen. Enkä yhtään ihmettele.

(Opettaja)

Opettajien esiin nostama huoli resurssien käytöstä on ymmärrettävä, mutta hankalasti ratkaistavissa. Mitä enemmän nuorisotyön resursseja ohjataan kouluun, sitä vähemmän nuorisotyöllä on niitä käytettävissä vapaa-ajan toiminnoissa. Jos oletetaan, ettei kuntien taloudellinen liikkumavara ainakaan lisäännä, joudutaan pohtimaan, mikä on missäkin kunnassa resurssien järkevää käyttöä. Jos kouluyhteistyötä tehdään systemaattisesti ja kattavasti, eivät pienet satsaukset riitä, vaan työntekijöiden on oltava koululla säännöllisesti. Jos aikaresurssit ovat pieniä, toiminta uhkaa jäädä pistemäiseksi ja vailla kontaktia koulun arkeen. Tällöin nuorisotyö ei kiinnity kouluun kasvuyhteisönä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on jakanut erityisavustuksia koulutuksen tasa-arvoa lisääviin toimenpiteisiin vuosille 2013 ja 2014–2015. Tutkimukseen osallistuneista kunnista Lahti ja Kokkola ovat käyttäneet tätä rahaa koululle sijoitetun nuorisotyöntekijän palkkaamiseen. Näiden nuorisotyöntekijöiden havaintojen mukaan säännöllinen koululla oleminen on edellytys sille, että myös epävirallisia kontakteja alkaa kehkeytyä. Kouluilla säännöllisesti olevat nuorisotyöntekijät pystyvät toimimaan varsin kattavasti, ja kouluilla oman työaikansa puitteissa vierailevat nuorisotyöntekijät joutuvat asettamaan tavoitteensa suppeammiksi. Erityisen tärkeätä huomioida on yhteistyö opettajien kanssa, sillä muissakin tutkimuksissa esiintuotu yhteisen ajan riittämättömyys ja sitoutumattomuus (Rajakaltio 2011, 155–157) näkyy myös koulun ja nuorisotyön yhteistyössä. Jos nuorisotyöntekijä ei ole päivittäinen osa kouluyhteisöä, voi kontakti muihin koulun henkilöihin jäädä seitinohueksi. Voinee olettaa, että tulevaisuudessa koululla tehtävä nuorisotyö tulee olemaan varsin eritasoista sen mukaan, kuinka paljon kunnat ovat halunneet käyttää resurssejaan kouluille.

### 7.3. NUORTEN KULTTUURIT KOULUSSA

Koulu eroaa jyrkästi muista nuorten tiloista. Se on nuorten tila, jossa ei – ennen nuorten sinne tuloa – ole mitään nuorisokulttuurista. **Tommi Hoikkala** ja **Petri Paju** (2013, 29) kuvaavat koulua näin: *”Lähes kaikki oppilaille tarkoitettut tilat (luokat, käytävät, ruokasali ja liikuntasali sekä tietenkin pihat) ovat suuria. ... Hänelle [nuorelle] ei ole tarjolla yksityisiä tiloja, sillä koulussa on sokkeloita ja mutkia vain vähän. Käytävät ovat pitkiä ja leveitä ja suoria valvontaoptimoituja tiloja.”* Koulun julkinen tila on rakennettu sellaiseksi, että vain harvan opettajan on mahdollista valvoa isoa opiskelijajoukkoa helposti. Lisäksi tämä tila on riisuttu nuorisokulttuurisista tunnusmerkeistä, ja jäljellä on puitteet, jotka voisivat olla kenen tahansa tiloja. On tietysti niin, että kun nämä tilat täyttyvät nuorista, sinne tihkuu runsaasti nuorisokulttuuria koodeja, on bändipaitoja, tuotemerkkejä, kirotta, halailua, makoilua ja niin edelleen. Mutta ehkä olennaista on kuitenkin ihmetellä sitä, miten virallinen koulu pyrkii neutraloimaan nuorisokulttuurit sekä fyysisestä tilasta että itse opiskelun sisällöistä. Erityisen huomionarvoista tämä on digitaalisten kulttuurien näkökulmasta.

**Reijo Kupiainen** (2011) on todennut, että perinteiseen 45 minuutin oppituntiin on hankala sovittaa sellaista tekemällä oppimista, jota nykyinen mediakulttuuri toiminnalliselta luonteeltaan on. Kun nykyinen mediakulttuuri etenee irrallaan 45 (tai 75) minuutin jaksoista ja irtautuu tilasta, joutuvat perinteiset instituutiot rajattuine tiloineen ja kontrolloituine aikoineen melkoisen haasteen eteen. Tällöin kyse ei ole pelkästään pienestä sisältöjen viilauksesta, vaan toimintalogiikan uudelleen miettimisestä ja pedagogisen ajattelun päivittämisestä sellaiseksi, että se vastaa paremmin nykyistä oppimisen – mutta myös työelämän – maismaa. Kupiainen (2011, 107) kiteyttää tämän ongelman hyvin: *”Visuaalisessa kulttuurissa nousevat esille erilaiset yksilölliset, eettiset ja kriittiset ajattelun kyvyt ja taidot, joihin oppiainekeskeisessä koulussa ei voida keskittyä.”*

Haastattelujen perusteella nuorten digitaaliset kulttuurit tulevat tulkituiksi pikemminkin ongelmana kuin voimavarana. Ne näyttäytyvät huolen kohteena, eivätkä asiana joka pitäisi nivoa osaksi opetusta.

Kun nää välitunnithan on nykyään niin, et oppilaat istuu käytävillä tuoleilla ja kaikilla on kännykät kädessä ja ne pelaa, et ollaan sen takia just mietitty, et pitäiskö keksiä jotain muutakin, et se on kuitenkin aika masentava näky oikeestaan.

(Opettaja)





Viime aikoina on kiinnitetty lisääntyvää huomiota siihen, että monet asiat opitaan koulun ulkopuolella. Siksi mediakulttuurin unohtaminen oppimisessa tai laajemmin koulun toimintakulttuurissa on samaa kuin unohtaisi oikean jalkansa kävellessä. Kyllä vasemmallakin saa nilkuttua eteenpäin, mutta aika paljon nopeampaa pääsee, jos kävelee molemmilla. Nykyajan kasvatustilanteeseen kuuluu oppiaineita ja niiden sisältöjä, mutta myös digitaalisia kulttuureja. Jälkimmäisen sulkeistaminen oppimisesta on ongelmallista monesta syystä, ei vähiten siksi, että olemalla käsittelemättä tuota maailmaa jätetään lapset ja nuoret ratkomaan tärkeimpiä kysymyksiään ilman aikuisten tukea, läsnäoloa ja vuoropuhelua.

Miten nuorisotyö sitten reagoi tähän tilanteeseen? Pyrkiikö se aktiivisesti uudistamaan koulun toimintakulttuuria vai mukautuuko se siihen? Pyritäänkö rakentamaan toimintoja, jotka lisäävät koulun viihtyisyyttä, jotta perinteinen oppiminen passivoivine piirteineen maistuu digitaalisessa maailmassa eläville nuorille, kun välistä pääsee pitämään hauskaakin? Vai voisiko se olla jotakin sellaista, jossa nuorille keskeinen digitaalinen kulttuuri pääsisi oikeutetuksi osaksi toimintaa ja jossa pedagogista ajattelua päivitetäisiin enemmän 2010-luvun maiseman huomioivaksi? – Ainakin nyt tehtyjen käytännön kokeilujen valossa vastaus jälkimmäiseen kysymykseen on varsin harvoin myönteinen. Se, että ei hakeuduta yhteyteen nuorisokulttuuristen digitaalisten sisältöjen kanssa, voi kertoa siitä, että radikaalisti nykyiset instituutiot kyseenalaiseksi asettavia tekoja on nuorisotyössä vähän, ja sen sijaan monialaisen työn sujuvuuden vuoksi ylläpidetään aikuisyhteiskunnan institutionaalisia toimintamalleja, jotka vähenemässä määrin pystyvät keskustelemaan nykynuorten kohtaaman maailman kanssa. Pidän tätä yhtenä keskeisenä kysymyksenä, kun mietitään, miten nuorisotyö voisi toimia toisin koulun kehittämisessä.

#### 7.4. NUORTEN ASEMA KEHITTÄMISESSÄ

*”Ovatko nuorisoryhmät ja -kulttuurit nuorisotyön kentällä kehittämisen arvoisia, vai valuvatko nuorisotyön painopisteet muualle. Millä ehdoilla ja tavoilla nuoret itse ovat tällaisissa ympäristöissä toimijoita, ei vain kehittämisen kohteita, vierestä katsojia tai jälkikäteisarvioijia?”* kysytään *Kehittyvä nuorisotyö* -teoksen johdannossa (Komonen, Suurpää & Söderlund 2012, 18). Tätä voi pitää tyyppillisenä retorisenä keinona, jossa liian rankkana pidetty väitelause muutetaan kysymykseksi. Vastaava kysymys nousi esille, kun pohdimme kahta aiempaa

kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkoston kehittämishanketta. Kehitysprosesseissa ei juuri kuultu nuoria itseään. Usein tieto nuorista suodattui nuorisotyöntekijöiden arkisen ymmärryksen, hiljaisen tiedon tai käyttöteorian välittämänä. Tulimme siihen tulokseen, että nuorisotyön kehittäminen on aikuisvetoista ja sitä ohjaa toisinaan nuorten tarpeiden sijaan nuorisotyölle ulkoiset asiat, kuten hankerahoituksen saatavuus ja kesto tai yhteistyöverkostojen olemassaolo ja laatu. Totesimme, että ”*on aiheellista kysyä, miten nuorisualan kehittämisessä näkyy toimialan itseymmärrykselle keskeiset nuorisolähtöisyyden ja osallisuuden ideat*” (Kiilakoski, Kivijärvi & Honkasalo 2011, 34). Aivan saman kysymyksen voi esittää koulun ja nuorisotyön yhteistyötä koskien.

Kehittäminen on edennyt pitkälti aikuisvetoisesti. Tutkijana olen ollut läsnä vain muutamassa tapaamisessa, missä nuoret ovat olleet tasavertaisina toimijoina aikuisten kanssa kehittämässä ja päättämässä kehittämisen suunnasta. Muut tapaamiset ovat edenneet pitkälti eri ammattikuntien sisäisenä tai välisenä kehittämistyönä, jossa nuorten tarpeet ovat ilmenneet lähinnä työntekijöiden ammatillisen osaamisen tai joissakin tapauksissa kvantitatiivisten kyselyjen kautta (ks. Alanko 2013, 197). Tämänkin vuoksi tutkimuksessa kartoitettiin kahdessa koulussa nuorten omia näkemyksiä toiminnasta.

Nuorten marginaalista asemaa kehittämisessä voi pitää ongelmallisena siitä syystä, että nuorisotyötä kehitetään nuorten tarpeita ja kulttuureja varten. Nuorten ryhmien ja yksittäisen nuorten tukeminen, innostaminen tai vaikkapa valtauttaminen on nuorisotyön keskeinen lähtökohta eikä nuorisotyötä voi olla olemassa, jos nuoret eivät anna vapaaehtoista suostumustaan osallistua toimintaan (Nieminen 2007). Nuoret eivät kuitenkaan näy kehittämistoiminnassa aktiivisina toimijoina, eivätkä he ole tarpeitaan kuvaamassa. Tämän kehittämisen kaksoiskierteen, nuorten tukemisen tärkeyden ja nuorten sivuuttamisen kehittämistoiminnassa, voi pukea paradoksin muotoon. Tämä *nuorisotyön kehittämisen paradoksi* voidaan muotoilla seuraavasti: Nuorisotyötä kehitetään nuorten tarpeiden huomioimiseksi ja nuorten kulttuurien tukemiseksi, mutta nuorisotyön kehittämisessä nuorten tarpeita heidän itsensä kuvaamana ei oteta huomioon, eivätkä nuorten ryhmät tai kulttuurit osallistu kehittämiseen.

Kysymys nuorisotyön kehittämisestä ei ole aivan yhdentekevä. Jos esimerkiksi kouluista on määrä tehdä nuorisotyön avulla yhteisöllisempiä areenoita, voi kysyä, voiko yhteisöllisyyttä kehittää olematta jo yhteisöllinen, ottamatta nuoria mukaan.

Voi tietysti huomauttaa, kuten Lasse Siurala (2013, 64) tekee, etteivät nuoret ole omien tarpeittensa ainoita tulkkeja, vaan myös monet nuorten



kanssa toimivat ovat nuorten asioiden asiantuntijoita. Tällaisia ovat esimerkiksi järjestöt, nuorten tutkijat ja vanhemmat. Siuralan mukaan nuorisotyön vahva nuorisolähtöisyyden korostus eristää nuorisotyöstä muista toimijoista. Siuralan kohdallisen huomion vuoksi on esitettävä jatkokehittämistä koskeva kysymys, miten esimerkiksi nuorten vanhemmat, koululla toimivat erilaiset ammattilaiset, lasten ja nuorten hyvinvointipolitiikkaa suunnittelevat tai kunnan luottamushenkilöt pääsevät vaikuttamaan kehittämiseen. Kun tiedetään, että huoltajien osallisuuden kehittäminen koulussa on polttava haaste, voi kysyä, onko nuorisotyö toimintaa suunnitellessa tämän osallisuusvajeen lisääjänä vai sen vähentäjänä.

## 7.5. KOULUMAISTUMISEN MAHDOLLISUUS: FORMALISAATIO JA INFORMALISAATIO

Kouluopetusta, sekä siellä tapahtuvaa formaalia oppimista, ja vapaa-ajalla tapahtuvaa oppijan omaan motivaatioon perustuvaa, mutta jollakin tapaa rakenteistettua (non-formaali) ja satunnaista (informaali) oppimista, on perinteisesti tarkasteltu toisistaan eroavina toimintoina (Eshach 2007; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Niiden välille on pyritty rakentamaan siltoja edistämällä koulutuksessa aiemmin hankitun oppimisen tunnistamista.

Jyväskyläläisten kasvatustieteilijöiden mukaan kehityskaari on merkinnyt sitä, että muodollinen oppimisjärjestelmä on muuttumassa epämuodollisemmaksi. Tätä he kutsuvat termillä *informalisaatio*. Koulun ulkopuolinen oppiminen maailma taas on muovaamassa toimintaansa sellaiseksi, että sen on helpompaa kommunikoida muodollisen oppimisen kanssa. Toiminta muodollistuu. Non-formaalia oppimista on formalisoitu opinnollistamalla toimintoja, kirjaamalla toimintoja ja oppimiskokemuksia todistuksiin ja yrittämällä muulla tavoin evaluoida toimintoja tavalla, joka puhuisi myös koulutusjärjestelmälle. Tätä toimintaa he kutsuvat *formalisaatioksi*. Nämä kaksi asiaa tapahtuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, minkä seurauksena muodollinen koulutus liikkuu lähemmäksi epämuodollista, ja kääntäen arjessa oppiminen jäykistyy. Työkalut, joilla voidaan todentaa, dokumentoida, systematisoida ja arvioida arjessa opittuja taitoja ja tietoja ovat esimerkkejä tavasta, jolla non-formaali oppiminen hakeutuu lähemmäksi muodollista koulutusta. Tämän seurauksena eri oppimisen tavat lähentyvät toisiaan, ja alkavat kietoutua yhteen. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 5-7.)

Kuljetetaan formalisaation käsite hivenen kauemmas edellä kuvatusta. Formalisoituuko nuorisotyö, kun se menee kouluun? Tällöin nuoret kohtaavat nuorisotyöntekijät enenevässä määrin osana muodollista koulutusta. Tutkimuksen aikana on käyty paljon keskustelua siitä, millä tavoin nuorisotyön näkyminen koulussa vaikuttaa. On pohdittu, tuleeko nuorisotyöstä nuorten mielissä osa koulua ja leimautuvatko he koulun työntekijöiksi – esimerkiksi samalla tavalla, jolla kouluterveydenhoitajat eivät ole mitä tahansa terveydenhoitoalan ammattilaisia, vaan nimenomaan *kouluterkkareita*. Tällä pelätään olevan vaikutuksia nuorisotyöntekijän mahdollisuuksille olla kontaktissa nuorten kanssa. Monitoimitalossa, jossa nuorisotalo on koulun kanssa samassa tilassa, ja jossa on paljon toiminnallista yhteyttä läpi koulupäivän, näin näyttää käyneen:

Ne [nuoret] saattaa mieltää tuon nuokkarin osaksi koulua. Vasta tossa yksi nuori kysy, että vieläkö nää oot koululla. Vastasin, että en oo, mä oon nuokkarilla. Ne mieltää meidät hirveän tiiviisti osaksi koulua. Ne näkee meidät käytävillä, ja ollaan mukana välituntivalvonnoissa. Voi olla, ettei ne miellä meitä perinteisiksi nuorisotyöntekijöiksi.

(Nuorisotyöntekijä)

Nuorisotyön mahdollista muuntumista koulumaiseksi nuorten mielissä voi tarkastella analysoimalla nuorten kuvauksia koulunuorisotilasta. Nuorten vastaukset pohjautuvat yhdeksään nuorten parihaastatteluun. Vastaukset osoittavat, että nuoret reagoivat eri tavalla samaan toimintoon. Osalle koulussa oleva nuorisotila näyttytyy koulun jatkumona, josta halutaan ottaa etäisyyttä, osalle se on selkeästi eroava tila. Nuorten suhde kouluun heijastuu myös suhteessa formalisaatioon. Jos koulu maistuu, ei koulumaistuminen ehkä ole niin paha asia. Jos kouluun halutaan ottaa eroa, on formalisaatio ongelmallinen juttu.

Nuorten näkemykset koulunuorisotilasta ja sen tarpeellisuudesta vaihtelivat. Nuorten näkemykset voi jaotella erilaisiin ryhmiin. Osalle nuorista koulu- nuorisotila oli tärkeä osa koulupäivää. Heille tila näyttytyi irrottautumisena koulun arjesta, mahdollisuutena tavata kavereita ja levähtää ennen koulusta kotiin lähtöä. Tila toimi tällöin näille nuorille tavallaan *välitilana koulun ja kodin välillä*, mahdollisuutena nauttia vertaissosiaalisuudesta ja toiminnallisuudesta mukavien aikuisten ohjaamana. Toiset nuoret kokivat asian eri tavoin. Heille tila näyttytyi ennemminkin *koulutilan jatkeena*. Vaikka tila



itsessään oli heidän mielestään miellyttävä, ja nuoriso-ohjaajat mukavia, tilan koulumaiseksi mielletty luonne ei houkutellettu heitä. Näille nuorille koulu-tilassa kavereitten odottelu ohjautui mieluummin muihin koulun tiloihin, jotka voisi kokea selkeämmin nuorten omiksi, kuten aulatiloihin tai vain nuorten käyttämiin pöytiin siellä. Tällöin oman tilan ja ajan ottaminen liittyi hakeutumiseen pois tiloista, jotka tuntuivat virallisen koulun osalta – ja myös koulunuorisotila näyttäytyi sellaisena. Osalle tila näyttäytyi *paikkana, johon ei ole sen kummallisempaa suhdetta*. Koulusta teki mieli pois välittömästi koulun jälkeen, ja tila nähtiin myös osana koulukokonaisuutta.

Nuorille, jotka koulunuorisotilaa käyttivät, tila näyttäytyi merkityksellisenä ja tärkeänä osana koulun kokonaisuutta. Sen merkitykset kytkeytyivät toisiin nuoriin, levähtämiseen, väljässä tilassa toimimiseen sekä taun saamiseen koulun ja vapaa-ajan välillä. Tila tarjosi sekä mahdollisuuden olla suorittamatta, että mahdollisuuden olla omana itsenään muitten nuorten seurassa. Toisten nuorten seura näyttäytyi tärkeänä tekijänä toimintojen piiriin tulemiseen. Nuorisotiloille muotoutuukin oma porukkinsa (Gretschel 2011), joka helposti määrittää paikkakokemusta niille nuorille, jotka toiminnan piiriin hakeutuvat. Se myös ohjaa niiden nuoren havaintoa, jotka eivät tilalla käy. Heille saattaa muotoutua näkemys nuorisotilasta jonkun tietynlaisen nuorisokulttuurin paikkansa, josta halutaan ottaa etäisyyttä.

Nuorten elämässä harrastukset tai vapaa-aika laajemmin kytkeytyy vertais-sosiaalisuuteen. Kavereitten läsnäolo on monille nuorille merkittävä tekijä, joka edesauttaa viihtymistä. Siksi kaveripiiriin läsnäolo kietoutuukin toimintaan, eikä näitä välttämättä haluta erottaa toisistaan. Ohjaajille on myös merkitystä sille, millaiseksi sosiaalinen toiminta muotoutuu. Tilakokemukseen vaikuttavat sekä siellä toimivat ihmiset, ja myös se, mitä siellä on mahdollisuus tehdä.

Täällä on hyvät ohjaajat. Täällä käy muutama mun kaveri. Täällä voi käydä koulun jälkeen levähtään. Mulla on pitkä koulumatka, ei aina jaksaa lähteä käveleen. Tänne voi tulla levähtää.

(Nuori)

Osalle nuorista tilassa käymättömyys liittyy siihen, ettei siellä käy tuttuja kavereita. ”*Ei siel oo varmaan ketään kavereita*” (nuori), oli yksi vastaus, miksi koulunuorisotila ei vetoa hänelle. Toinen nuori korosti vertaisryhmän merkitystä toteamalla, että tilassa käyminen ”*riippuu siitä, onks siel ihmisiä*”. Usein nuorilla on jonkinlainen käsitys tietyissä tilassa toimivasta ydinryhmäs-

tä, vaikka itse toimintaan ei osallistuisikaan. Tämä käsitys voi olla toisinaan negatiivinen. Tällöin tilassa käyminen leimaa nuoria, ja näkemykset nuorista taas vaikuttavat käsitykseen siitä, millainen tila on kyseessä.

Tilassa käyville nuorille tilan merkitys oli siinä, että se mahdollisti koulutyöstä irrottautumisen ennen kuin siirtyy kotiin tai koulumatkalle. Koulunuokulla pääsi irti koulutunnelmista. Toiset nuoret kokivat tilan itsessään hyvin nuorten tarpeita palvelevana, mutta määrittivät sen osaksi koulun toimintoja. Kun haluttiin ottaa etäisyyttä koulun toimintaan, ei hakeuduttu tilaan, joka tuntuu liiaksi koululta.

Tää on kuitenkin koulua. Tää on koulun sisällä. En mä tiää, onks tääl koulumaista meininkiä, mutta haluun pois koulun alueelta.

(Nuori)

Nuori1: Se on kumminkin koulun sisällä.

Nuori 2: Ei nappaa.

Nuorisotyölle tällaiset nuoret ovat haasteellinen kohderyhmä. Koulun tiloissa toimittaessa myös nuorisotyö voi näyttäytyä koulun jatkeena, josta halutaan eroon silloin, kun koulupäivä loppuu. Tällöin vastakkain voi asettautua koulumaiseksi mielletty nuorten tila ja toisaalta vapaammin määrittyvät nuorisokulttuuriset tilat, kuten aulat ja niissä olevat pöydät. Tällaisia mainintoja aineistossa oli useampiakin. Nuorisotila koulussa oli näitten nuorten tulkintoista selkeästi koulumaista toimintaa.

Mua ahistaa, että sen jälkeen kun koulu on loppunut, mä oisin tällases koulutilassa. Mä teen aulassa läksyt koulun jälkeen.

(Nuori)

Kolmannen ryhmän muodostavat nuoret, joilla ei ole tilaan sen kummempaa sidettä. Tila muistettiin esimerkiksi paikkana, jossa toteutettiin ryhmäytämisiä. Tilassa käymättömyyteen ei liity koulun sisäisiä syitä, pikemminkin syyt käymättömyyteen näkyvät koulun ulkopuolella tai sitten tilan paikka koulurakennuksessa sinänsä ei houkuttele tulemaan. Tällaisen ryhmän tilaan houkutteleva tai innostaminen edellyttäisi eri toimenpiteitä kuin edellisellä ryhmällä, sikäli kuin heidän houkuttelemisensa tilaan koetaan ylipäättään tarpeelliseksi. Tällaisille nuorille ongelmana ei ollut koulumaisuus, vaan pikem-



minkin se, ettei toiminta houkuttele heitä. Tämä saa monenlaisia muotoiluja, mitä ilmentävät seuraavat kaksi lainausta eri haastatteluista:

Ei riitä vapaa-aika.

(Nuori)

Ei mua oikein purase.

(Nuori)

Suhde koulunuorisotilaan määrittyy pitkälti sisustuksesta tai toiminnasta riippumattomien syiden kautta. Merkittävää on, käykö siellä omia kavereita, nähdäänkö se osaksi koulun toimintaa vai siitä osin irralliseksi palaseksi, miten se määrittyy koulun nuorisokulttuurisessa maantieteessä tai kuinka paljon nuorilla on aikaa käytettävänä ylipäätään toimintoihin. Osalle nuorista koulussa olevat tilat määrittyvät itsestään selvästi kouluksi, ja he haluavat hakeutua muihin toimintoihin. Osalle houkuttelevuus syntyy vertaisryhmästä, ja mukavista aikuisista. Osaa taas ei kiinnosta. Näin koulussa tehtävä nuorisotyö kohtaa monenlaisia haasteita: osalle nuorista se saattaa tuntua koululta, osa jää vähän välinpitämättömäksi ja osa osallistuu siihen samaan tapaan kuin muihin nuorisotyön toimintoihin. Näyttääkin siltä, ettei kysymystä nuorisotyön mahdollisesta koulumaistumisesta ja nuorisotyön formalisaatiosta nuorten miellissä ei saada ratkaistua kaikkien osalta. On siis tunnistettava mahdollisuus, että nuorisotyö leimautuu kouluksi – ja vaikuttaa näin siihen, että koulusta etäisyyttä ottavat nuoret haluavat ottaa myös nuorisotyöhön etäisyyttä.

## 7.6. TÄRKEIN KYSYMYS: KUKA MUUTTUU

Yksi nuorisotyön keskeisistä jännitteistä on yhteiskuntaan sopeuttamisen ja yhteiskunnan muuttamiseen pyrkivän toiminnan välinen jännite. Jos tavoitteena on sopeuttaa nuori yhteiskuntaan, on tehtävänä muuttaa nuoren käyttäytymistä, asennetta tai minäkuva sellaiseksi, että hän pystyy toimimaan yhteiskunnassa. Jos tavoitteena on yhteiskunnallinen muutos, on tehtävänä muuttaa yhteiskunnan toimintoja sillä tavalla, että se pystyy paremmin vastaamaan nuorten muuntuneisiin tarpeisiin. Nuorisotyö luovii näiden kahden jännitteen välissä. Ratkaisu on tapauskohtainen, eri tilanteissa toisen näkökulman tulisi painottua toista enemmän.

Nuorisotyön tutkija **Torbjörn Forkby** on jakanut ruotsalaisten nuorisotyöntekijöiden asenteet työtään kohtaan kahteen luokkaan. Ensimmäisessä nuorisotyön tehtävä on enemmänkin psykologinen, on tuettava nuorta, jotta hän pystyisi toimimaan yhteiskunnassa. Tämä voi tarkoittaa voimaannuttamista, turvapaikan tarjoamista suorituskeskeisen yhteiskunnan vaateilta tai vaikkapa oppimismahdollisuuksien tarjoamista. Toisessa tehtävä on yhteiskunnallinen. Nuorison ongelmien lähteeksi nähdään yhteiskunta, jolloin tehtävänä on auttaa nuoria toimimaan siten, että myös yhteiskunta muuttuisi. Nuorten ongelmien lähteenä on aikuisyhteiskunta tai puutteellinen vuorovaikutus, siksi työn on kohdistuttava aikuisten toimintojen muuttamiseen. Forkbyn arvion mukaan jälkimmäinen suhtautumistapa on naapurimaassamme harvinaisempi. (Forkby & Kiilakoski 2014.)

Kouluun sovelluttuna yllä kuvattu jännite houkuttaa kysymään, mikä on nuorisotyön tehtävä koulussa. Onko se tukea nuorten häiriötöntä koulunkäyntiä tavalla, jonka aikuisyhteiskunta, erityisesti opettajat ovat määritelleet? Vai onko tehtävänä pyrkiä muuttamaan koulun toimintakäytänteitä niin, että se paremmin kohtaisi nuorten tarpeet? Kysymystä ei helpota se, että tullessaan kouluun nuorisotyö toimii itselleen vieraassa toimintakulttuurissa (Sapin 2009), jolloin oman paikan saaminen saattaa ainakin alkuvaiheessa edellyttää koulun käytänteiden hyväksymistä ja sen näyttämistä, että on luotettava, pelisäännöt allekirjoittava aikuinen. Jännitteen voi paikantaa seuraavaan kysymykseen: onko nuorisotyöntekijän luvallista tai mahdollista toimia koulussa tavalla, joka suuntautuu koulun aikuisten sääntöjä tai normeja vastaan, jos nuorten toiveet sitä edellyttävät?

Kasvuyhteisönäkökulma korostaa, että koulu on oppimisen paikan lisäksi myös yhteisö, joka kasvattaa jäseniään. Tämä kasvatus voi tapahtua joko piiloisella tasolla, ilman, että kukaan varsinaisesti miettii kasvatususta. Se voi olla myös tietoinen yritys rakentaa koulua erilaisuutta huomioivaksi, keskusteleväksi ja tukeväksi yhteisöksi. (ks. Gellin ym. 2012.) Nuorisotyö voi pyrkiä vahvistamaan koulua kasvuyhteisönä esimerkiksi kouluttamalla opettajia tai muuta koulun henkilökuntaa uudenlaisiin työtapoihin. Se voi myös osallisuustoiminnan vahvistamista ja uusien toimintamuotojen tuomista kouluun. Tämä on tärkeää, sillä yksi koulun yhteisöllisen kehittymisen haaste on tukea oppilaiden toimijuutta suhteessa omaan oppimispolkuun ja laajemmin koulun kehittämiseen (Huusko ym. 2007, 156–157). Kasvuyhteisöä kehitettäessä lähtökohhta on väistämättä yhteisöllinen, ehkä myös kriittinen: miten koulun toimintaa voidaan muuttaa, että toiminta paranisi.





Edellä kuvatut kaksi näkökulmaa voidaan taulukoida ristiin sen mukaan, onko työn kohteena kohdennetusti nuori yksilönä tai nuorten ryhmä vai ovatko työn kohteena periaatteessa kaikki koulussa toimivat nuoret. Tällöin koulun ja nuorisotyön erilaisia muotoja saadaan luokiteltua neljään eri kategoriaan.

	Kohdennettu nuorisotyö	Kaikkiin nuoriin kohdistuva nuorisotyö
Painopiste nuor(t)en toimintaan, oppimiseen, kouluviihtyvyyteen tai minäkuvaan vaikuttamisessa <i>(nuoren toiminnan tukeminen niin, että hän sopeutuu yhteisöön)</i>	JOPO-luokat, kerhot, yksilötason tukitoimet, haasteellisten tilanteiden tuki, kohdennetut pienryhmät, nivelvaiheen työ	Välituntitoiminnot, koulunuorisotilat, tapahtumat, retket, teemapäivät, tuoteistetut paketit, ryhmäyttämiset (useimmissa tapauksissa)
Painopiste kouluyhteisön toimintaan vaikuttamisessa <i>(yhteisöön vaikuttaminen, että se kohtaa paremmin eri nuorten tarpeet)</i>	Moniammatilliset tiimit nuorten tukena Aikuisten kouluttaminen nuorten kanssa toimimiseen	Ryhmäyttämiset (tapauksissa, joissa kehitetään koko koulun ryhmäosaamista), tukioppilastoiminta, osallisuustyö

Taulukko 3. Koulunuorisotyön työmenetelmiä.

Kuten taulukosta ilmenee, työn painopiste on kuitenkin enemmän nuorten toiminnan tukemisessa siten, että hänen koulunkäyntinsä helpottuu<sup>1</sup>, ei siinä, että kouluyhteisöä saataisiin kehitettyä. Koulunkäynnin ja koulumotivaation merkitys tiedostetaan entistä paremmin. Siksi työllä on ilmeinen oikeutus. Mutta onko painotus pikemminkin nuorten kuin koulun muuttamiseen nuorisotyöllisesti kestävin ratkaisu – tai onko kysymys, pitääkö nuoren vai koulun muuttua, esitetty rehellisesti ja onko siihen vastattu kattavasti?

## VIITE

*1 Huomionarvoista on, että koulun ja nuorisotyön yhteistyö on hankkeen aikana kohdistunut varsin vähän nivelvaiheen tukemiseen huolimatta siitä, että sen nuorisopoliittinen merkitys on kasvanut entisestään. Silloin, kun nivelvaihteyttä tehdään, on se pääsääntöisesti etsivien nuorisotyöntekijöiden työtä, joka useimmissa tapauksissa kehittyy irrallaan koulun ja nuorisotyön tekemästä 'peruskoulunuorisotyöstä'.*



# VIII

Post scriptum —  
Etteivät asiat ole aina samoin

## VIII — Post scriptum —

### Etteivät asiat ole aina samoin

“Mikä on sana sille, etteivät asiat ole aina samoin. Tiedätkö, olen varma, että sellainen sana on olemassa. Eikö olekin?” kysyy Hulluus, **Neil Gaimanin** luoma sarjakuvahahmo. Hän jatkaa: ”Sille täytyy olla sana ... asialle, joka saa sinut tajuamaan, että aika tapahtuu. Onko sellaista?” Hänen veljensä Uni, myös sarjakuvasanakari, vastaa: ”Muutos.” (Gaiman 1994, ei sivunumeroa.)

Muutos on monella tapaa kasvatukseen liittyvistä käsitteistä tärkeimpiä. Kasvussa on nimenomaan kysymys siitä, ”etteivät asiat ole aina samoin”. Kokemuksellisen oppimisen kantaisä, filosofi **John Dewey** kuvasi kasvatuksen prosessia jatkuvaksi kyvyksi kasvaa ja rikkoa pelkät rutiinit. Hänen mukaan ”kasvatuksellinen prosessi on jatkuvaa uudelleenorganisointumista, uudelleen muodostamista, transformaatiota” (Dewey 1997, 50). Kun tämä näkökulma kasvatukseen hyväksytään, muutos näyttäytyy kasvatuksen keskeisenä piirteenä sekä kouluissa että arkisissa oppimisen paikoissa.

Yksilöt muuttuvat kasvatuksen prosessissa, aivan kuten ryhmät ja kulttuuritkin. Kasvatus, koulu etunenässä, osallistuu ja vaikuttaa tähän muutokseen. Mutta myös kasvatuksen sosiaalinen ympäristö muuttuu. Tämän seurauksena kasvatusta on arvioitava uudelleen, kun nuorisokulttuurit, teknologiset tavat olla tekemisissä maailman ja toisten ihmisten kanssa tai tuotantovoimat muuttuvat. Ja ne tietysti muuttuvat jatkuvasti.

Filosofi **Herbert Spencer** – jonka loppusijoituspaikka sijaitsee Hampstead Heathin hautausmaalla vain kivenheiton päästä **Karl Marxin** haudasta – asetti kasvatuksen tehtäväksi kysymyksen, millainen tieto on kaikkein arvokkainta<sup>1</sup> (Spencer 1860). Hänen vastauksensa ovat vanhentuneita, mutta kysymyksen voi edelleen nähdä koulun kehittämisen ydinkysymyksenä. Vastaus tähän kysymykseen ei luultavasti sisällä yksityiskohtaisia sisältökuvauksia, vaan pikemmin toisen tason taitoja, erilaisia meta-kognitiivisia valmiuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi kyky arvioida kriittisesti sekä ulkoa saatavaa tietoa että henkilökohtaisia ajatuksia, kyky esittää eettisiä kysymyksiä ja vastata niihin, kyky olla dialogissa ja osata väitellä, mailman ja sanan lukeminen sekä kyky ennakoita muutoksia ja reagoida niihin proaktiivisesti. Toisen asteen taitoja korostavan vastauksen antaa esimerkiksi kasvatopsykologi **Knud Illeris**.

Tärkein asia, joka nuorten on opittava, on kyetä suunnistamaan, tehdä valintoja joiden takana voi seistä, pysyä mukana kaikessa, olla haaskaamatta elämäänsä väärin asioihin ja oppia kieltäytymään tilanteissa, joissa on pakko valita [...] Paras tulevaisuuden turva ei näytä syntyvän perinteisesti määriteltujen oppiaineiden lähtökohtien varassa, vaan on oltava valmiutta muuttua ja tajuta, mikä on olennaista useissa eri tilanteissa. Epävarmuutta ei voi kohdata jäykkyydellä, vaan kyvyllä olla avoin, joustava ja jatkuvasti oppimiseen suuntautunut.

(Illeris 2011, 45.)

Illeriksen mukainen ajattelu korostaa sitä, että nuorilla pitäisi olla valmiuksia kehittyä ja oppia eri tilanteissa. Laajemmin voi ajatella, että tapahtumassa on siirtymä koko siinä tavassa, millä hahmotamme kasvatusta. Ollaan siirtymässä kontrolloidusta opetuksesta enemmänkin oppimisen mahdollistamiseen, jolloin keskiöön tulee oppiminen ja oppimisympäristöt. Tällöin olennainen kysymys on, miten voidaan tukea erilaisten oppijoiden toimintakykyä omassa lähiympäristössään, sen sijaan, että mietittäisiin vaikkapa työrauhan ongelmia, standardoituja testejä tai luokan työskentelyä samassa tilassa samalla tavalla samaan tahtiin saman oppikirjan parissa. (ks. Simons & Masschelein 2008.)

Uudet kehittämistarpeet nostavat tarvetta osaamiselle, jota aiempi koulunpidon tapa ei ole edellyttänyt. Yksilö- ja ryhmätason ohella tulisi tehdä töitä myös yhteisötasolla. Nykyisten toimintojen *edelleenajattelu*, *uudelleenajattelu*, *kehittäminen* ja *kokeilut* näyttävät vievän koulua eteenpäin. Tällä tavalla kaksi erilaista ammatillista otetta, koulu ja nuorisotyö, voivat vaikuttaa siihen, että koulu voisi olla toisin, paremmin, nuoria kohtaavampi, osallistavampi, enemmän. – Tätä voi pitää perusteluna sille, että koulun ja aiemmin sen ulkopuolella olleiden toimijoiden, kuten nuorisotyön, yhteistyötä kannattaa tiivistää ja kehittää. Tämä tosin vaatii myös koulutukselta jäykkyyden purkamista, ja lisääntyvää joustavuutta ja avoimuutta. Tämän lähtökohdan allekirjoittavat monet tutkimukseen osallistuneet, sekä koulun että nuorisotyön puolelta.

Jonkunlaista asennemuutosta ehkä tarvitaan, ja sehän me tiedetään, että asennemuutos ei tapahdu välttämättä kovin helposti, mutta sitten kun siellä saadaan jotakin tapahtumaan, niin jälkeenpäin huomataan, että ne raja-aidathan oli aivan hölmöjä, vähän niinkun Berliinin muuri aikoinaan. Et kymmeniä vuosia se hallitsi, mut sitten kun se alettiin romuttaa, niin se äkkiä romutettiin, ja sitten huomattiin, että mitä helvetin järkeä tässä oli. Mä voisin hyvin kuvitella sen tässäkin jutussa.

(Opettaja)



## VIITE

*1 Vuodelta 1924 oleva suomennos kysyy tämän kysymyksen muodossa: Minkälainen oppi on enimmän arvoinen? Ja myöhemmin Spencerin vastaus suomennataan: ”Siis tekemäämme kysymykseen: minkälaiset tiedot ovat suurimman arvoiset? – on yleinen vastaus: tiede. Tämä päätös sopii kaikkiin pykäliin.” (Spencer 1924, 9; 64.) Kasvatusta käsittelevä kieli on käynyt läpi paljon muutoksia sadassa vuodessa. Jos kasvatettavat ja kasvatuksen ympäristöt muuttuvat, muuttuu myös se teoreettinen ja käsitteellinen varanto, jolla kasvua ja oppimista kuvataan.*

# LIITE

Tutkimuksen toteutus



# Liite

## TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Nuorisotyön kehittämisessä toimijoiden osallistuminen ja kenttälähtöisyys ovat onnistumisen ydintekijöitä (Komonen, Söderlund & Suurpää 2012, 17). Myös koulun kehittämisessä ratkaisevaa on, että kehittäminen muodostuu luontevaksi osaksi arjen toimintaa, eikä jää pelkästään kehittämisestä innostuneiden toiminnan varaan (Rajakaltio 2014, 46). Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkosto Kanuunan kehittämis- ja tutkimushankkeissa tutkimuksen aihepiiri on syntynyt verkostoon osallistuvien kuntien intresseistä. Tutkittavat toimenpiteet määrittivät kuntien toiminnoista. Tutkimus ei tällöin lähde teoriasta tai tutkimuskirjallisuudesta. Tutkimushankkeista on käyty keskusteluja verkostoon osallistuvien kuntien voimin. Koulun ja nuorisotyön yhteistyön tutkiminen oli kuntien yhteinen toive: yhteistyö oli käynnistynyt eri puolilla Suomea, se näytti synnyttävän hyviä tuloksia, mutta aihepiiriä koskeva tietopohja oli verrattain vähäinen.

Hankkeesta haluttiin pitkäkestoinen. Hankkeen tutkimusperiodi muodostui koulututkimukseksi poikkeuksellisen laajakestoiseksi. Tutkimus ulottui kahden lukuvuoden ajalla, ja kattoi viiden kunnan toimintoja sekä koulun että nuorisotyön osalta. Tutkimushanke alkoi toukokuussa 2012, jolloin sovittiin käytännöistä, ja julistettiin haku kunnissa – haku tarvittiin, koska kaikkia halukkaita kuntia ei voitu valita. Edellisissä Kanuunan hallinnoimissa ja Nuorisotutkimusverkoston toteuttamissa hankkeissa ongelmana oli ollut, että tutkimushankkeisiin osallistui vajaa parikymmentä kuntaa. Tämän seurauksena tutkimuksessa kerätty aineisto muodostui samaan aikaan laajaksi, mutta ei kovin syväksi. Lisäksi haluttiin varmistaa, että mukaan valikoitujen kuntien toiminnot kattaisivat koko Suomen maantieteellisesti; että mukana olisi riittävän erikokoisia kuntia; että toiminnot pohjaisivat jo tehtyyn yhteistyöhön (tutkimuksessa ei haluttu dokumentoida käynnistämistä vaihetta, vaan jo pidemmälle edenneitä toimintoja) ja että tutkimus olisi tutkimusekonomisesti hallittava.

Kanuunan johtoryhmä valitsi kunnat 12 hakijasta. Valituiksi tulivat kunnat, joissa koulun ja nuorisotyön välillä on jo olemassa olevaa yhteistyön historiaa. Mukaan valittiin Hyvinkää, Lahti, Kokkola, Kuopio ja Oulu. Muut haluk-

kaat kunnat nimettiin kummihankkeiksi, joilla oli mahdollisuus hyödyntää kehittäjä-tutkijan työpanosta esimerkiksi luennointiin, keskusteluun tai konsultointiin. Kaikki toteutuneet vierailut olivat luonteeltaan luennointeja tai laajempia työyhteisökoulutuksia, joko pelkästään nuorisotoimen työntekijöille, mutta yleisemmin sekä koulun että nuorisotyön edustajille. Kummihankkeina mukana olivat Kotka, Porvoo, Pori, Rovaniemi, Salo, Seinäjoki ja Tampere.

Tutkimuskuntien kanssa valmisteltiin tutkimuslupakäytänteitä elokuusta 2012 alkaen. Tutkimusluvat haettiin koko kunnan koulujen tutkimiseen niissäkin kunnissa, joissa toiminnot kohdentuisivat vain yhdelle koululle. Tutkimuslupien hakemista edelsi neuvottelu kuntien koulu- tai sivistystoimen johtajien tai muiden esimiesten kanssa. Lupien saamisen lisäksi tarkoituksena oli varmistaa, että esimiehet ovat toiminnasta tietoisia ja sillä on heidän tukensa. Luvat myönnettiin syksyn 2012 aikana, jolloin varsinainen seurantatyö aloitettiin. Kuntakohtaisten lupien jälkeen joka koulun kanssa neuvoteltiin rehtoreitten, opettajien ja nuorten kanssa erikseen tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Koulut päättivät sitoutumisesta omissa kokouksissaan.

Suunnitelman mukaisesti ensimmäinen lukuvuosi 2012–2013 kohdistettiin enemmän aikuistoimijoiden tutkimiseen, ja nuorten asemaa informantteina vahvistettiin vuoden 2014 aikana. Tällä haluttiin välttää se, että nuorisotyön tutkimuksessa Suomessa ja kansainvälisesti on tyypillistä vain työntekijöiden tutkiminen, jolloin tutkimus kohdentuu ehkä enemmän työntekijöiden ideaalikuvaan omasta toiminnastaan, kuin siihen, miten toiminta ilmenee käytännössä nuorille (Forkby & Kiilakoski 2014). Suunnitelma toteutui tässä muodossaan. Kevätlukukaudelle 2014 kenttäkontaktit olivat aiempia lukukausia vähäisempiä, sillä tutkimus oli siirtymässä analysointi- ja raportointivaiheeseen.

## TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI

Tutkimuksen aineisto koostui kenttähavainnoista, haastatteluista, lomakekyselyistä sekä kuntien tuottamasta materiaalista. Havainnoin sekä kouluilla tehtävää nuorisotyötä että työn suunnittelua. Havainnot dokumentoitiin kenttäpäiväkirjaan. Niihin viitataan tekstissä otsikolla Kenttäpäiväkirja. Tärkeäksi koettiin ottaa mukaan nuoria, joita nuorisotyö ei toistaiseksi syystä tai toisesta tavoita, sillä nuorisotyön tutkimuksen yksi kehityshaaste on tuottaa tietoa sellaisista nuorista, jotka eivät hakeudu tai uskalla tulla nuorisotyön



piiriin (Kiilakoski, Kivijärvi & Honkasalo 2011; Pöysä 2013, 19–20; Kiilakoski & Kivijärvi 2014). Kaikkinensa hankkeen aikana tehtiin 27 nuorten haastattelua kahdella eri koululla. Haastateltujen nuorten kokonaismäärä oli 61 (kaksi nuorta osallistui kahteen haastatteluun).

Yhdeksän haastattelua tehtiin kevätlukukaudella 2013. Nuorten määrä näissä haastatteluissa oli 17. Nuoret olivat eri luokka-asteilta, ja valikoituiivat haastatteluihin oman kiinnostuksensa mukaan. Haastattelut käsittelivät nuorisotyötä koulussa sekä yleisesti kouluviihtyvyyttä. Samassa koulussa haastateltiin oppilaita joulukuussa 2013. Tällöin toteutettiin 12 haastattelua. Nuorten kokonaismäärä näissä haastatteluissa oli 24 nuorta. Nämä haastattelut käsittelivät kouluosallisuutta, ja niihin valikoitiin oppilaskunnan hallituksen jäseniä, Vihreä lippu -raatilaisia sekä tukioppilaita. Toisessa koulussa, joka sijaitsi toisella paikkakunnalla, haastateltiin ryhmähaastatteluissa kaikki koulun yhdeksättä luokkaa käyvät. Nämä nuoret haastateltiin kuudessa haastattelussa. Haastateltujen nuorten määrä oli kokonaisuudessaan 22. Valikoimalla kaikki yhdeksäsluokkalaiset haastatteluun pyrittiin varmistamaan, että haastattelussa on riittävän hyvin edustettuna kaikki oppilaat. Haastattelun aiheena oli osallisuus ja koulun toimintakulttuuri. Kaikkien haastatteluiden aiheet muovautuivat keskusteluissa koulujen kanssa. Ne kytkeytyivät koulun toiminnan kehittämistarpeisiin.

Haastattelut kestivät kouluille tyypillisesti oppitunnin ajan. Ne toteutettiin koulun tiloissa. Yksi haastattelu toteutettiin poissaolon vuoksi yksilöhaastatteluna, muut pari- tai ryhmähaastatteluina. En ollut tavannut nuoria aikaisemmin. Pysin haastatteluissa olemaan sensitiivinen, enkä halunnut mennä alueille, joita pidin herkkinä. Toisaalta nuorisotutkimuksen etiikkaan kuuluu korostaa, että nuoret suostuvat itse haastatteluun ja saavat tuoda keskusteluun arkaluontoisiakin aiheita (Vehkalahti ym. 2010, 16–17). Osa haastatteluista käsitteli myös sensitiivisiä teemoja, kuten koulukiusaamista, ulossulkemista tai kielteisiä suhteita opettajiin. Nuorten parissa tehtyjen haastattelut tulkinnettä lähetettiin toisen koulun osalta nuorille sähköpostissa, toisessa kävin kertomassa havainnoista sekä nuorille että opettajille. Aineisto anonymisoitiin. Haastattelut litteroitiin. Koska haastatteluja ei ollut tarkoitus analysoida vuorovaikutuksen näkökulmasta, litterointi oli niin sanottua karkeaa litterointia, jossa erilaiset tautot, ynähdykset ja äännähdykset jätettiin pois.

Aikuistoimijoina haastateltiin sekä opettajia että nuorisotyöntekijöitä. Kutsun opettajiksi myös haastateltuja rehtoreita. Opettajia haastateltiin kaikkienensa kymmentä. He olivat kolmesta eri kunnasta, ja edustavat viittä eri kou-

lua. Opettajat valikoituvat haastatteluihin oman suostumuksensa perusteella. Myös opettajien haastattelut ajoittuivat koulutuntien ajalla, ja ne toteutettiin koulun tiloissa – yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Haastateltaviksi valikoitui nuorisotyöstä kiinnostuneita opettajia, ja voi olettaa, että heidän tietonsa nuorisotyöstä sekä suhtautumisensa monialaiseen kehittämiseen poikkeaa koulun yleisestä suhtautumisesta. Opettajia kieltäytyi haastatteluista verrattain monta, lähinnä ajanpuutteeseen vedoten. Tämäkin kertoo ehkä koulun institutionaalisista aikapaineista, jotka vaikuttavat kehittämiseen.

Nuorisotyöntekijöitä haastateltiin kaikissa viidessä kunnassa. Yhteensä heidän haastattelujaan tehtiin 17 kappaletta. Kuten haastateltavien määrä kertoo, nuorisotyöntekijöiltä oli opettajakuntaa merkittävästi helpompi saada haastatteluja. Yksikään nuorisotyöntekijä ei kieltäytynyt. Näiden nauhoitettujen haastattelujen lisäksi hankkeen aikana käytiin lukuisia erilaisia keskusteluja sekä koulun että nuorisotyön kanssa. Nämä dokumentoitiin kenttäpäiväkirjaan, lähinnä keskustelussa käytyjen teemojen ja näkökulmien tasolla.

Työntekijöiden haastatteluissa käytin teemahaastattelua. Halusin tietää heidän näkemyksiään yhteistyön historiasta, yhteistyön motiiveista, yhteistyön onnistumisista ja epäonnistumisista, yhteistyötä tukevista rakenteellisista tekijöistä, kehittämisen kohteista sekä tulevaisuudesta. Haastattelut olivat luonteeltaan verrattain epämuodollisia. Joissakin tapauksissa tunsin henkilöt jo aiemmin, joissakin tapauksissa he tulivat uusina tilanteeseen. Perinteisesti haastattelujen ihanteeksi esitetään haastattelijan neutraalius, joka ilmenee esimerkiksi lyhyinä ja mahdollisimman yksiselitteisinä kysymyksinä (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 44–51). Tästä poiketen haastattelut rakentuivat enemmän vuorovaikutukselliseksi, ehkä siitäkkin syystä, etten ehkä edustanut ulkopuolista tiedeinstituutiota, vaan olin enemmän osa kunnan kehittämistoimintaa. Olen myös taustaltani opettajuuteen ja nuorisotyöhön perehtynyt, ja tutkittavat tiesivät tämän.

Tutkimusaineistona on kosolti myös kuntien tuottamaa materiaalia, kuten kokouspäiväkirjoja, muistioita, työntekijöiden laatimia raportteja, suunnittelupapereita tai sisäiseen viestintään tarkoitettuja sähköpostiviestejä. Näiden luonne on tutkimuksessa ollut lähinnä sekundäärinen, tulkintoja ohjaava ja muita aineistoja tarkentavan luontoinen.

Kahdessa kunnassa tuotettiin kvantitatiivinen aineisto. Näissä kaupungeissa kerättiin survey oppilailta – toisessa kunnassa yhden koulun oppilailta, toisessa koko kunnan tasolla yläkoululaisilta. Vastausprosentti jäi valitettavasti molempien tapauksessa erittäin pieneksi, minkä seurauksena aineisto ei edusta



luotettavasti koulun oppilaita. Sitä ei ole käytetty tästä syystä. Kertoo tietysti myös koulun halukkuudesta tai kyvystä osallistua tutkimukselliseen kehittämiseen, jos aikaa ei löydytä sähköiseen lomakkeeseen vastaamiseen tilanteessa, jossa yhteistyöstä on sovittu koulun ja nuorisotyön kesken ja jossa tutkimuksen tekemiselle on sivistysalan tasoinen päätös. Vaikka vastausprosentti jäi liian pieneksi, kertoo vastausprosentti myös kehittämisen edellytyksistä, kuten koulun vahvasta autonomiasta ja sen tärkeydestä, että koko koulu yhteisö tunnistaa ja tunnustaa tiedonkeruun merkityksen.

Kehittämishankkeille tyypillisesti aineisto on kerätty monimenetelmäisesti. Aineistoa on analysoitu läpi hankkeen. Analyysimenetelminä on käytetty lähinnä sisällönanalyysia ja teemoittelua. Erityisesti tutkimuksessa on tarkasteltu aikuisten haastatteluista motiiveja, onnistumisen edellytyksiä, kokemuksia ja ajatuksia hyvistä tai toimivista käytännteistä sekä nuorten tarpeista. Nuorten haastatteluissa on tarkasteltu osallisuutta, vertaissuhteita, sukupolvisuhteita eri koulussa toimiviin aikuisiin sekä kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen analyysia on ohjannut yhtäältä hankkeelle ennalta-asetetut tavoitteet sekä toisaalta aiemmat tutkimukseni koulusta ja nuorten asemasta siellä (Kiilakoski 2012a; Gellin ym. 2012b).

Olennaista hankkeessa on tutkimuksen dialoginen luonne, jossa tulkinnoista on käyty keskustelua läpi prosessin. Toimintatutkimuksen tavoin painopisteenä tutkimuksen validiteetin kriteereinä olivat esimerkiksi historiallinen jatkuvuus (se, että tutkimuksen tulokset liittävät menneisyyttä nykyisyyteen), refleksiivisyys (että tutkimuksessa kyseenalaistetaan ja pohditaan käytäntöjä syvällisesti), hyödynnettävyys (että tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää toisissa ympäristöissä) ja evokatiivisuus (että tutkimustulokset synnyttävät paitsi toimintoja, myös herättävät tunteita) (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007). Tällaisten kriteerien hyödyntäminen edellyttää tiivistä yhteyttä käytäntöön.

Hankkeen aikana tutkittaviin pidettiin säännöllistä yhteyttä kasvokkain tapaamisin, sähköpostein ja puhelimitse. Hankkeen aikana järjestettiin neljä seminaaria, jossa esiteltiin tutkimustuloksia ja käytännön toimenpiteitä. Hankkeen tuloksia esiteltiin Kanuunan sivuilla julkaistuilla työpaperilla. Ne julkaistiin kerran kuukaudessa, kaikkiaan niitä kertyi hankkeen aikana 15. Monet tämän kirjan havainnoista ja tulkinnoista esiteltiin ensimmäisen kerran näissä papereissa. Valmis raportti on lähetetty kuntiin hankkeen koordinaattoreille. Työntekijöillä on ollut aikaa kommentoida tuloksia ja

raportointia. Kommentteja tulikin viisi, mutta ne eivät sisältäneet isoja muutosehdotuksia.

Hankkeessa yhdistettiin koulu- ja opettajatutkimuksen lähestymistapoja nuorisotutkimukseen. Tämä on tyypillinen esimerkki siitä, miten muuttuvien ammattikäytänteiden tutkiminen edellyttää rajojen ylittämisiä ja ennakkoluulotonta suhtautumista ynnä halua ymmärtää käytäntöjä. Lisäksi hankkeessa käytettiin erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tutkittavien ja tutkijan suhde muotoutui läheiseksi, ja mahdollisti sen, että tutkittavat pystyivät ottamaan kantaa tuloksiin ja menetelmiin. Tällä haluttiin välttää **Jean McNiffin** intellektuaaliseksi terrorismiksi kuvaamaa asennetta, jossa tutkimuksen epistemologiassa oletetaan tieteellisen menetelmän tuottavan tiedon irrallaan tutkimuksen kohteena olevasta käytännöstä, ja tutkittavien tehtävä on lähinnä kuunnella tuloksia ilman oikeutta kommentoida tai kritikoida tutkijoita ja heidän tulkintojaan (McNiff 2013, 32–33). Nuorisotyön, koulun ja nuorisotutkimuksen yhteyden voikin parhaimmillaan nähdä hedelmällisenä vuoropuheluna, *dialogina*, jossa pyritään yhteiseen ymmärrykseen tavoista tukea nuoria.

## VIITE

1 Työpaperit ovat saatavissa osoitteesta: <http://www.nuorisokanuuna.fi/kiilakoski>.



# LÄHTEET



# Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2011) Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintszaamiseen. *Kasvatus* 42(5), 480–492.
- Aaltonen, Sanna (2012) Subjective Orientations to the Schooling of Young People on the Margins of School. *Young* 20(3) 219–235.
- Aho, Piia (2013) *Neuvottelua nuorisotyöntekijän paikasta yläkoululla*. Pro gradu. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos, yleinen ja aikuiskasvatustiede. [Http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/piiaaho\\_gradu.pdf](http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/piiaaho_gradu.pdf). 10.8.2013.
- Alanko, Anu (2013) *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa*. Oulu: Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis E140. [Http://herkules oulu.fi/isbn9789526203072/isbn9789526203072.pdf](http://herkules oulu.fi/isbn9789526203072/isbn9789526203072.pdf). 10.8.2014.
- Alasuutari, Pertti (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Arnkil, Robert (2009) Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytänteiden leviäminen työ-yhteisössä. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 325–352.
- Atjonen, Päivi (2011a) Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa Jarno Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 328–343.
- Atjonen, Päivi (2011b) Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhainen & Mari Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*. Kasvatusalan tutkimuksia 54, Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 479–512.
- Au, Wayne (2012) *Critical Curriculum Studies*. New York: Routledge.
- Autio, Tero (2003) Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 301–328.
- Bradford, Simon; Byrne, Siobain (2010) Beyond the boundaries: Resistances to school-based youth work in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education* 28(1), 19–31.
- Cantell, Hannele (2010) *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cavell, Stanley (2011) *The Senses of Walden. An Expanded Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cederlöf, Petri (2007) *Nuorisotoimet rakennemuutoksen kynnyksellä. Selvitys kunnallisen nuorisotyön asemasta ja haasteista kunta- ja palvelurakenteen uudistuksessa sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöstä*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, C 14.
- Colardyn, Danielle; Bjornavold, Jens (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learnig: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39(1), 69–89.

- Corney, Tim (2006) Youth Work in Schools. Should Youth Workers also be Teachers? *Youth Studies Australia* 25(3), 17–25.
- Dewey, John (1997) *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Ellonen, Noora (2008) *Kasvuyhteisö nuoren turvana*. Tampere: Tampere University Press, Acta Electronica Universitatis Tampereensis, 690. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 82.
- Eshach, Haim (2007) Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16(2), 171–190.
- Exposito, Leonel Pérez (2014) Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education. *Theory and Research in Education* 12(2), 229–251.
- Farthing Rhys (2012) Why youth participation? Some justifications and critiques of youth participation using New Labour's youth policies as a case study. *Youth & Policy*, 109, 71–97.
- Feldmann-Wojtachnia, Eva; Gretschel, Anu; Helmisaari, Vappu; Kiilakoski, Tomi; Matthies, Aila-Leena; Meinhold-Henschel, Siegfried; Roth, Roland & Tasanko, Pia (2010) *Youth Participation in Finland and in Germany – Status Analysis and Data Based Recommendations*. Helsinki: The Finnish Youth Research Network. PDF Publications 32. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Youth%20participation%20in%20Finland%20and%20in%20Germany.PDF](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Youth%20participation%20in%20Finland%20and%20in%20Germany.PDF). 31.1.2014.
- Forkby, Torbjörn; Kiilakoski, Tomi (2014) Building capacity in youth work. Perspective and practice in youth clubs in Finland and Sweden. *Youth & Policy* 112, 1–17.
- Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, Michael (2007) *The new meaning of educational change*. 4. painos. New York: Teachers College Press.
- Gaiman, Neil (1994) *Brief lives*. Kuvittaneet Jill Thompson & Vince Locke. New York: DC Comics.
- Gellin, Maija; Herranen, Jatta; Juntila-Vitikka, Pirjo; Kiilakoski, Tomi; Koskinen, Sanna; Mäntylä, Niina; Niemi, Reetta; Nivala, Elina; Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012) Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Gretschel, Anu (2011) *Nuorisotalo mahdollistavana lähiyhteisönä: nuorten näkökulma*. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, julkaisuja 03/2011.
- Gretschel, Anu (2013) Tulokset ja niiden taustat – tutkimus monialaisen kehittämisen tukena MYK-hankkeessa. Teoksessa Anu Gretschel & Timo Mulari (2013) *Ryhmistä verkostoksi ja verkoston toiminta laadukkaaksi*. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 67, 33–53.
- Hakalehto-Wainio, Susanna (2012) *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Hakola, Katja (2011) *Nuorisotyön kehityshaasteet yhteistyössä koulu - ja sosiaalityön kanssa. Kokkolan nuoriso-palvelut ja koulut*. Opinnäytetyö. Kokkola: Keski-Pohjanmaan



- ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtamisen koulutusohjelma. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30410/Hakola\\_Katja.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30410/Hakola_Katja.pdf?sequence=1). 15.09.2014.
- Hakola, Katja (2014) *VS: Kakkolan vuosikello?* Sähköpostiviesti. 25.8.2014.
- Hakoluoto, Tanja; Jukkala, Tarja; Lämsä, Tero (2014) *Nuorisotyö koulussa. Yhteisöllistä kasvatuskumppanuutta*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Verkkoarja F, Katsauksia ja aineistoja 28. [http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak\\_nuorisotyokoulussakorjattu.pdf](http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak_nuorisotyokoulussakorjattu.pdf). 11.9.2014.
- Hargreaves, Andy (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. London: Continuum.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2005) Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, Hannu L.T.; Huttunen, Rauno; Syrjälä, Leena (2007) Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* Vol. 15(1), 5–19.
- Heikkinen, Hannu L. T.; Kemmis, Stephen (2012) Vermen arkkitehtuuria ja ekologiaa. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-kustannus, 283–308.
- Heikkinen, Hannu L. T.; Kiilakoski, Tomi; Huttunen, Rauno (2014) Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 35(1), 20–33.
- Heikkinen, Hannu L. T.; Tynjälä, Päivi; Jokinen, Hannu (2012) Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen & Päivi Tynjälä (toim.) *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge, 3–30.
- Hirvonen, Elna (2011) Nuorisotyö sosiaalisen asiantuntijuuden areenoilla. Teoksessa Suvi Raitakari & Elina Virokannas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 96, 41–61.
- Hirvonen, Vesa (2008) Myöhäiskeskiaika. Teoksessa Vesa Hirvonen & Risto Saarinen (toim.) *Keskiajan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 65–80.
- Hoikkala, Tommi; Paju, Petri (2013) *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Honkasalo, Veronika (2011) *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 109.
- Huusko, Jyrki (1999) *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien habmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.
- Huusko, Jyrki; Pietarinen, Janne; Pyhältö, Kirsi; Soini, Tiina (2007) *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteiden tutkimuksia 34.
- Hyvinkää. *Perusopetuksen opetussuunnitelma* (2011) Hyvinkää: Hyvinkään kaupunki. <http://www.hyvinkaa.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/las-ja-opiskelijapalvelut/Opetussuunnitelmat/Perusopetuksen-opetussuunnitelma/#.VBbJm00jfM>. 15.09.2014.

- Illeris, Knud (2011) Lifelong Learning as a Psychological Process. Teoksessa Peter Jarvis (toim.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, 401–410.
- Jackson, Philip (1990) *Life in Class Rooms*. New York: Teachers College Press.
- Janhonen, Sirpa; Sarja, Anneli (2011) *Monta tapaa tukea. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämäntaitojen kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2011:17. [Http://www.opph.fi/download/140942\\_Monta\\_tapaa\\_tukea.pdf](http://www.opph.fi/download/140942_Monta_tapaa_tukea.pdf). 30.4.2013.
- Jarvis, Peter (1992) *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, Peter (2011) Lifelong learning: a social ambiguity. Teoksessa Peter Jarvis (toim.) *The Routledge Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, 9–18.
- Jianping, Li (2012) Leading Change in School Culture. Teoksessa Sylvester Chen & Michael Kompf (toim.) *Chinese Scholars on Western Ideas about Thinking, Leadership, Reform and Development in Education*. Rotterdam: Sense, 39–44.
- Jokinen, Hannu; Markkanen, Ilona; Teerikorpi, Sini; Heikkinen, Hannu L.T. ; Tynjälä, Päivi (2012) Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–43.
- Jukarainen, Pirjo; Syrjäläinen, Eija; Värri, Veli-Matti (2012) Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3), 244–254.
- Junttila-Vitikka, Pirjo; Nivala, Elina; Tasanko, Pia; Kiilakoski, Tomi; Gretschesel, Anu (2011) Tilastollinen katsaus nuorten naisten ja miesten vaikutusmahdollisuuksiin kunnissa. Teoksessa Marjut Pietiläinen (toim.) *Nuori tasa-arvo*. Helsinki: Tilastokeskus, 181–192.
- Kalalahti, Mira; Varjo, Janne (2012) Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39–55.
- Kallas, Kai; Nikkola, Tiina; Rähkä, Pekka (2013) Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Rähkä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kiilakoski, Tomi (2005) Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 139–166.
- Kiilakoski, Tomi (2007) Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävää*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 76, 57–78.
- Kiilakoski, Tomi (2009) ”Parempihan se on että sovittelaa ku että ei sovittella”. *Vertaissovittelevä, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelevän ulkopuolinen arviointiraportti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 30. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/sovitteleva.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/sovitteleva.pdf). 04.08.2014.
- Kiilakoski, Tomi (2011) Talotyön ja alueellisen nuorisotyön kehittäminen. Teoksessa Veronika Honkasalo, Tomi Kiilakoski & Antti Kivijärvi (toim.) *Tutkijat ja nuorisotyö liikkeellä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 113, 153–252.



- Kiilakoski, Tomi; Taiponen, Janne (2011) Osallisuus ja osallistuminen verkkoperustaisessa nuorisotyössä. Teoksessa Jani Merikivi, Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *Sähköä ilmassa. Näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, sarja C 25. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 111, 75–89.
- Kiilakoski, Tomi; Kivijärvi, Antti; Honkasalo, Veronika (2011) Johdanto: nuorisotyön professionalisaatio, tutkijoiden roolit ja kehittämistyön luonne. Teoksessa Veronika Honkasalo, Tomi Kiilakoski & Antti Kivijärvi *Tutkijat ja nuorisotyö liikkeellä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 114, 11–48.
- Kiilakoski, Tomi (2012a) *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Helsinki: Opetushallitus, muistiot 2012:6.
- Kiilakoski, Tomi (2012b) Nuorisotalotoiminnan kehittäminen. Teoksessa Katja Komonen, Leena Suurpää & Markus Söderlund (toim) *Kehittyvä nuorisotyö*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 128, 125–148.
- Kiilakoski, Tomi; Nivala, Elina; Rynnänen, Aimo; Gretschel, Anu; Matthies, Aila-Leena; Mäntylä, Niina; Gellin, Maija; Lundbom, Pia; Jokinen, Kimmo (2012) Demokraatiaremontin työkaluja. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti*, Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 249–271
- Kiilakoski, Tomi; Gretschel, Anu; Nivala, Elina (2012) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.
- Kiilakoski, Tomi; Kivijärvi, Antti (2012) Seutukaupunki elinympäristönä: nuorten kokemuksia aikuisille rakennetussa kaupunkitilassa. Teoksessa Ari Hynynen (toim.) *Takaisin kartalle. Suomalainen seutukaupunki*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Acta 237, 85–101.
- Kiilakoski, Tomi (2013a) Hukassa ja sanoilleen vieraana. Stanley Cavell filosofiasta kasvatuksena. *Kasvatus & aika* 7(2), 5–19.
- Kiilakoski, Tomi (2013b) Nuorisotyön opetussuunnitelma: nuorisotyö kasvatuksellisena prosessina. *Nuorisotutkimus* 31(3), 20–39.
- Kiilakoski, Tomi (2014) Entrepreneurial Learning and Ethos of Youth Work. Teoksessa Maria-Carmen Pantea (toim.) *Young people, entrepreneurship and non-formal learning: A work in progress*. Brussels: SALTO Youth Participation, 21–32.
- Kiilakoski, Tomi & Kivijärvi, Antti (2012) Seutukaupunki elinympäristönä: nuorten kokemuksia aikuisille rakennetussa kaupunkitilassa. Teoksessa Ari Hynynen (toim.) *Takaisin kartalle. Suomalainen seutukaupunki*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Acta 237, 85–101.
- Kiilakoski, Tomi & Kivijärvi, Antti (2014) Youth Clubs as Spaces of Non-Formal Learning: Professional Idealism Meets Experienced Spatiality of Young People in Finland. Tulossa: *Studies in Continuing Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.967345>.
- Kivijärvi, Antti (2013) Monikulttuurisuus nuorisotyön arjessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten välisten rajanvetojen purkaminen. *Nuorisotutkimus* 31(2), 3–19.

- Kivijärvi, Antti (2014) Interethnic Affiliations and Everyday Demarcations of Youth in Finland: Empirical Glances through Multisited Interviews and Observation. *Young* 22(1), 67–85.
- Kivijärvi, Antti; Heino, Eveliina (2013) Ethnic minority youth and youth work in Finland: everyday anti-racism engendering empowering conditions. Teoksessa Marjatta Törrönen, Olga Borodkina, Valentina, Samoylova & Heino, Eveliina (toim.) *Empowering Social Work: Research & Practice*. Kotka: Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki, Kotka Unit, 222–242.
- Kolehmainen, Marjo (2012) *Kasvattajana ristiäallokossa. Ammatillinen identiteetti koulussa nuorisotyötä tekevien kokemana*. Opinnäytetyö. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma. [http://www.the-seus.fi/bitstream/handle/10024/44425/kolehmainen%20marjo\\_kasvattajana%20ristiaallokossa.pdf?sequence=1](http://www.the-seus.fi/bitstream/handle/10024/44425/kolehmainen%20marjo_kasvattajana%20ristiaallokossa.pdf?sequence=1). 10.8.2014.
- Kolehmainen, Marjo; Lahtinen, Pauliina (2014) *Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, projektiraportit ja selvitykset B32.
- Komonen, Katja; Suurpää, Leena; Söderlund, Markus (2012) Kehittämisen arvo ja itseisarvo. Teoksessa Katja Komonen, Leena Suurpää & Markus Söderlund (toim.) *Kehittyvä nuorisotyö*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 128, 7–20.
- Koskenniemi, Matti; Hälinen, Kaisa (1970) *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Koskinen, Sanna (2009) Lasten ja nuorten osallistumisen riemu ja raamit. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47(2), 26–43.
- Koulun ja nuorisotyön yhteistyösuunnitelma Lahdessa 2007* (2008) Lahti: Lahden kaupunki. <http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/konusuunnitelma.pdf>. 15.9.2014.
- Kouluterveyskysely* (2013) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset>. 26.9.2014.
- Kuivakangas, Johanna (2011) Kohti yhteisöllistä koulua. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 119–130.
- Kupiainen, Reijo (2011) Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–108.
- Lahelma, Elina; Gordon, Tuula (1997) First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation* 3(2), 119–139.
- Laine, Anu (2010) *Koulu yhteistyö Hyvinkään nuorisopalveluissa*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Laine, Sofia (2011) *Young Actors in Transnational Agoras. Multisited Ethnography of Cosmopolitan Micropolitical Orientations*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 121.
- Laitio, Tommi (2014) Sukupolvi kerrallaan. *Nuorisotutkimus* 32(2), 34–42.
- Lanas, Maija; Kiilakoski, Tomi (2013) Growing Pains: Teacher Becoming a Transformative Agent. *Pedagogy, Culture and Society* 21(2).



- Lasten ja nuorten kaupunkikokous*. Oulu: Oulun kaupunki. [Http://www.ouka.fi/oulu/nuoret/kaupunkikokous](http://www.ouka.fi/oulu/nuoret/kaupunkikokous). 10.8.2014.
- Lauha, Heikki (2009) *Nuorisotyöyksiköt ja alueellinen kouluysteistyö Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.
- Laye, Jean; Wenger, Etienne (2011) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leppä, Tanja (2012) *Nuorisotyö koulussa kuraattoreiden näkökulmasta*. Opinnäytetyö. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveystieteiden osasto.
- Lämsä, Anna-Liisa (2013) Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–67.
- Manninen, Jyri (2007) Oppilaiden osallisuus koulussa. Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 119–128.
- McNiff, Jean (2013) *Action Research. Principles and practice*. Kolmas painos. London: Routledge.
- Miettinen, Reijo (2014) Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45(1), 7–19.
- Myllyniemi, Sami (2009) *Taidekobia. Nuorisobarometri 2009*. Helsinki: Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97.
- Myllyniemi, Sami (2014) *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö; julkaisuja 50. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta, verkkojulkaisuja 50. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 145. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 71.
- Määttä, Mirja; Väänänen-Fomin, Marja (2009) Yhteinen tavoite, eriytyneet ohjausjärjestelmät – lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvän suunnittelun normiohjaus. Teoksessa Suvu Raitakari & Elina Virokannas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalisen jaettujen kentät*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 96, 63–80.
- Naukkari, Aimo (2000) Inklusioidiskurssit. Teoksessa Viitanen, Reijo (toim.) *Nuorisokasvatus ammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisu. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Naukkari\\_Aimo.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Naukkari_Aimo.pdf). 26.9.2014.
- Nieminen, Juha (2007) Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 21–43.
- Nieminen, Juha (2014) Mahdollista nuorisotyötä. Kehittämissaasteita tradition, nykyisyyden ja tulevaisuuden ristivalossa. *Nuorisotutkimus* 32(2), 53–59.
- Nuorisolaki* (72/2006; muutettu 693/2010)

- Ollikainen, Taru (2011) Suosipeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kampaailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* 42(5), 468–479.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki* (1287/2013) [Http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287). 25.6.2014.
- Ord, Jon (2014) Aristotle's Phronesis and Youth Work: Beyond Instrumentality. *Youth and Policy* 112, 56–73.
- Paju, Petri (2011) *Koulu on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Peltola, Marja (2014) *Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 147.
- Pennanen, Leni (2014) *Koulun osallisuustoiminta. Koulunuorisotyö oppilaiden osallisuuden edistäjänä ja peruskoulun kasvatustyön tukena*. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, hyvinvointi ja toimintakyky. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/70989/Opinnaytetyo%20Leni%20Pennanen.pdf?sequence=1>. 10.8.2014
- Pennington, Donald C. (2005) *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Suomentanut Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Pérez Expósito, Leonel (2014) Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education. *Theory and Research in Education* 12(2) 229–251.
- Perusopetuslaki* (1998) [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14).
- Pohjola, Anneli (2009) Nuorisotyön ja sosiaalityön rajapinnoilla. Teoksessa Suvi Raitakari & Elina Virokannas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 96, 23–40.
- Pohjola, Kirsi (2010) *Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa*. Mikkelin ammattikorkeakoulu, tutkimuksia ja raportteja 54. [https://www.mamk.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/mamk/embeds/mamkwwwstructure/14248\\_20100920084308-1473-URNISBN9789515882851.pdf](https://www.mamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/mamk/embeds/mamkwwwstructure/14248_20100920084308-1473-URNISBN9789515882851.pdf). 04.08.2014.
- Puuronen, Anne (2013) *Etsivän katse*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 70. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/etsivan\\_katse.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/etsivan_katse.pdf). 5.6.2014.
- Purjo, Timo (2012) Nuoriso-ohjaajuudesta nuorisokasvatukseen. Teoksessa Katja Komonen, Leena Suurpää & Markus Söderlund (toim.) *Kehittyvä nuorisotyö*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 128, 81–105.
- Raatikainen, Erja (2010) *Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236.
- Rajakaltio, Helena (2011) *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1151.
- Rajakaltio, Helena (2014) *Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen*. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2014:9. [Http://www.oph.fi/download/157911\\_yhteisvoimin\\_kohti\\_uudistuvaa\\_koulua\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/157911_yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua_2.pdf). 11.9.2014.





- Rimpelä, Matti (2013) Kasvatuskääksestä yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–47.
- Rimpelä, Matti & Metso, Tuija & Saaristo, Vesa & Wiss, Kirsi (2008) *Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä*. Helsinki: Stakes, raportteja 29/2008. [Http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77111/R29-2008-VERKKO.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77111/R29-2008-VERKKO.pdf?sequence=1). 12.9.2014.
- Rosenberg, Mikko (2014) Aikansa kuluttajat – kuudesluokkalaiset ajan ja rahan kuluttajina. *Nuorisotutkimus* 32(1), 34–48.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–56.
- Perusopetuksen opetusryhmäkoko 2013* (2013) Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Selvitykset ja tilastot, Ryhmäkokeselvitys 2013. [Http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/Opetusryhmien\\_pientaminen.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/Opetusryhmien_pientaminen.html). 6.8.2014.
- Sahlberg, Pasi (2011) Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa Pekka Räihä ja Tarja Steiner (toim.) *Samalta viivalta 5*. Jyväskylä: PS-kustannus, 153–208.
- Sahlberg, Pasi (2012) *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Salmi, Timo (2013) *Kastellin monitoimitalo*. Esitelmä. Kanuunan koulunuorisotyöseminaari. Kuopio 5.9.2013. [Http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/kastellin\\_monitoimitalon\\_esittely\\_5.9\\_kuopio.pptx](http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/kastellin_monitoimitalon_esittely_5.9_kuopio.pptx).
- Salminen, Jari (2012) *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Saloviita, Timo (2006) *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sapin, Kate (2009) *Essential skills for youth work practice*. Los Angeles: Sage.
- Sercombe, Howard (2010) *Youth Work Ethics*. London: Sage.
- Siivonen, Katriina & Kotilainen, Sirkku (2011) *Kokemuksia Myrsky-taidehankkeeseen osallistumisesta: haastattelut 2008–2010* [Elektroninen aineisto]. FSD2639, versio 1.0 (2011-06-28). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [Jakaja].
- Simola, Hannu & Rinne, Risto (2010) Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: Vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41 (4), 316–330.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2008) From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3–4), 687–704.
- Siurala, Lasse (2011) Moniammatillisuus nuorille suunnatussa verkkotyössä. Teoksessa Jani Merikivi, Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *Säbkköä ilmassa. Näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, sarja C 25. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 111, 134–148.
- Siurala, Lasse (2012) History of European youth policies and questions for the future. Teoksessa F. Coussée, H. Williamson & G. Verschelden (toim.) *The history of*

- youth work in Europe. Relevance for today's youth work policy.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 105–115.
- Siurala, Lasse (2013) Nuorisotyö ja -tutkimus vapaassa kellunnassa. *Nuorisotutkimus* 31(4), 61–66.
- Siurala, Lasse; Aho, Piia; Suurpää, Leena (2012) *Oppimisympäristöt yhteistyöhön.* Julkaisematon tutkimussuunnitelma.
- Soanjärvi, Katariina (2005) Nuorisotyön erityispiirteistä nuorisotyöntekijyyteen. Teoksessa Marja-Liisa Sarha (toim.) *Nuorisotyötä koulussa.* Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, C 13/2005, 9–18.
- Soanjärvi, Katariina (2011) *Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. [Http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513943370.pdf](http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513943370.pdf). (Viitattu 16.8.2011.)
- Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa.* Helsinki: Nuorisotutkimusseural/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 110.
- Spencer, Herbert (1860) *What knowledge is of most worth?* Read Book Online. [Http://www.readbookonline.net/readOnline/23356/](http://www.readbookonline.net/readOnline/23356/). 6.8.2014.
- Spencer, Herbert (1924) *Kasvatus.* Suom. O. Hannikainen. Porvoo: WSOY.
- Suoninen, Annikka; Kupari, Pekka; Törmäkangas, Kari (2010) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>. 10.8.2014.
- Suutarinen, Sakari; Brunell, Viking; Poutiainen, Annikki; Puhakka, Eija; Saari, Hannu; Törmäkangas, Kari (2001) *Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, IEA CIVICS - Nuori kansalainen -tutkimuksen Suomen tulosten yhteenveto. [Http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/YHTVETOX.PDF](http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/YHTVETOX.PDF). 10.8.2014.
- Terva-Aho, Johanna & Mäenpää, Tanja (2013) Opettaja - itseään vai oppilasta varten? Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua.* Tampere: Vastapaino, 133–142.
- Thomas, Nigel (2007) Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights.* Vol. 15(2007), 199–218.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten äänet ja tilat. Sukupuolten järjestykset koulun arjessa.* Helsinki: Gaudeamus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 19.
- Tomperi, Tuukka (2012) Poliittinen sosialisointi perheessä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkyymiin. *Nuorisotutkimus* 29(3), 3–28.
- Ulvinen, Veli-Matti (2007) Youth Work as a Pedagogical Pursuit. Teoksessa Matti Muukkonen & Tiina Sotkasiira (toim.) *Young People at the Crossroads.* Joensuu: Joensuun yliopisto, Karjalan tutkimuslaitoksen raportteja 3/2007, 218–230.
- Valkendorff, Tiina (2012) *Kaikki käy koulua -hankkeen arviointi 2012. Tyttö- ja poikaryhmät nuorten koulunkäynnin ja elämänhallintataitojen tukena.* Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisosiainkeskus.



- Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. [Http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/440d370048e3c58982908b138591ded5/Kaikki\\_K%C3%A4y\\_Koulua\\_arviointi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=440d370048e3c58982908b138591ded5](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/440d370048e3c58982908b138591ded5/Kaikki_K%C3%A4y_Koulua_arviointi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=440d370048e3c58982908b138591ded5). 06.08.2014.
- Valtioneuvoston asetukset perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) 28.6.2012.* [Http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422](http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422).
- Vehkalahti, Kaisa; Rutanen, Niina; Lagerström, Hanna; Pösö, Tarja (2010) Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagerström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 101, 10–23.
- Vitikka, Erja (2009) Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, Erja; Salminen, Jaanet; Annevirta, Tiina (2012) *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, muistiot 2012:4. [Http://www.oph.fi/download/141692\\_Opetussuunnitelma\\_opettajankoulutuksessa.PDF](http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF). 9.2.2013.
- Vonnegut, Kurt (1998) *Timequake*. New York: Berkley Books.
- Väljjarvi, Jouni (2011) Tulevaisuuden koulu vai tulevaisuudeton koulu? Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–32.
- Väljjarvi, Jouni (2012) Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen & Tuuli Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 59, 171–200.
- Watson, Debbie; Emery, Carl; Bayliss, Phil (2012) *Children's social and emotional wellbeing in schools. A critical perspective*. Bristol: Policy Press.
- Wenger, Etienne (2008) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, Howard (2012) *Nuorisotyön ihmeellinen maailma. Pohdintoja Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen strategioista ja käytännöistä*. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, julkaisuja 1/2012.

TIIVISTELMÄ  
ABSTRAKT  
SUMMARY

# TIIVISTELMÄ

*Tomi Kiilakoski*

**KOULU ON ENEMMÄN**

**Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet  
ja ongelmat**

Teoksessa tarkastellaan viidessä kaupungissa toteutettuun tutkimus- ja kehittämishankkeeseen perustuen koulun ja nuorisotyön tekemää yhteistyötä. Tutkimuskysymyksinä ovat yhtäältä millaista hyötyä toiminta tuottaa sekä miten nuorisotyön edustama toimintatapa kohtaa koulun edustaman formaalin kasvatuksen. Niiden taustalla laajempana kysymyksenä on, millainen toimintaympäristö koulu on ja miten koulua kehitetään. Tutkimus kohdentuu lähinnä yläkouluun ja yleisopetukseen. Tutkimus on monimenetelmäinen ja käytäntöperusteinen. Tietoa on tuotettu ja analysoitu dialogissa tutkittavien kanssa.

Tutkimuksen mukaan koulun ja nuorisotyön yhteistyön motiivit kumpuavat halusta tarjota nuorille koulussa turvallisia aikuisia, edistää nuorten ryhmäsuhteita sekä vaikuttaa kouluyhteisöön. Motiivit ovat sekä koulun nykyisellään säilyttäviä että koulun toimintakulttuuria uudistavia. Nuorisotyön työmuodot koulussa ulottuvat yksilöstä ryhmään ja ryhmästä koulujen väliseen toimintaan. Teoksessa analysoidaan yhteistyön onnistumisen edellytyksiä ja osoitetaan, että kouluilla vallitseva toimintakulttuuri asettaa rajoja sille, miten nuorisotyön on mahdollista toimia koululla. Nuorisotyön suurimmat hyödyt koulussa liittyvät sukupolvisuhteiden vahvistamiseen, ryhmädynamiikan tukeen ja osallisuuden edistämiseen. Suurimpina kehittämisen kohteina nähdään nuorisotyön kytkeminen myös koulun opetussuunnitelmaan, nuorten omien kulttuurien huomioiminen koulussa sekä nuorten aseman edistäminen koulussa. Teoksessa osoitetaan, että kouluilla on kehittämisen kohteita sekä ryhmä- että yhteisötason edistämisessä.

Teos tuottaa perustietoa koulun ja nuorisotyön välisestä suhteesta. Lisäksi se kuvaa, millainen moniammatillinen toimintayhteisö koulu on ja millaisia tarpeita nuorilla koulussa on. Laajaan käytännön seurantaan ja yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa perustuva teos kuvaa koulua kasvuyhteisönä ja osoittaa, mitä on otettava huomioon, kun kouluviihtyvyyttä tai kasvatuskumppanuutta halutaan lähteä edistämään nuorisotyöllisiä keinoja käyttäen.

# ABSTRAKT

*Tommi Kiilakoski*

SKOLAN ÄR MERA

**Förfaringssätten, möjligheterna och problemen med ungdomsarbetets och skolans samarbete**

I verket granskas samarbetet mellan skolan och ungdomsarbetet baserat på det forsknings- och utvecklingsprojekt som förverkligats i fem städer. Forskningsfrågorna är dels vilken nytta verksamheten för med sig och dels hur det sätt som ungdomsarbetet arbetar med möter den formella fostran som finns representerad i skolan. Som fond till dessa finns frågan om hurdan skolans verksamhetsmiljö är samt hur skolan utvecklas. Undersökningen riktar sig snarast till högstadiet och den allmänna undervisningen. Undersökningen använder sig av många olika metoder och är praxisbaserad. Informationen har producerats och analyserats i dialog med dem som varit mål för forskningen.

Enligt undersökningen springer motivet till samarbetet mellan skolan och ungdomsarbetet ur en vilja att erbjuda trygga vuxna åt skolungdomen, främja ungdomarnas grupprelationer samt att påverka skolsamfundet. Motiven både bevarar skolan som den är idag och förnyar skolans verksamhetskultur. I skolan sträcker sig ungdomsarbetets arbetsformer från individen till gruppen och från gruppen till verksamhet mellan skolorna.

I verket analyseras förutsättningarna för hur lyckat samarbetet kan bli – verket för också i bevis att den verksamhetskultur som är rådande i skolorna sätter gränser för hur ungdomsarbetet kan agera i skolan. De främsta fördelarna med ungdomsarbetet i skolan hänger ihop med att stärka generationsrelationerna, att stödja gruppdynamiken och att främja delaktigheten. Att koppla ungdomsarbetet också till skolans undervisningsplan, att ta ungdomarnas egna kulturer i beaktande i skolan samt att främja ungdomarnas ställning i skolan är de punkter där det finns mest utvecklingsmän. I verket påvisas att det i skolan, både på grupp och samfundsnivå, finns områden som bör utvecklas.

Verket producerar basinformation om relationen mellan skolan och ungdomsarbetet. Dessutom beskriver den hurdan mångprofessionellt samfund skolan är och hurdana behov ungdomarna i skolan har. Verket som grundar sig på ett omfattande observerande av förfaringssätten hos och samarbetet mellan olika aktörer, beskriver skolan som ett uppväxtsamfund och pekar på vad som bör tas i beaktande när man vill främja skoltrivsel eller när man vill främja pedagogiskt kompanjonskap med hjälp av ungdomsarbetets metoder.



# SUMMARY

*Tomi Kiilakoski*

SCHOOL IS MORE

## **Practices, opportunities and problems of cooperation between youth work and school**

This book examines the cooperation conducted between youth work and school on the basis of a research and development project carried out in five cities. The research questions are, firstly, what types of benefits this activity produces and how the approach represented by youth work encounters the formal education represented by school. The underlying broader question is what type of working environment school is and how school can be developed. The study focuses mainly on lower secondary school and general education. The study is multimethod, practice-based research. The data have been obtained and analysed through dialogue with the study subjects.

According to the study, the motives for cooperation between school and youth work spring from the wish to provide young people with safe adults with informal position at school, promote young people's group relations and influence the school community. These motives involve both preserving school in its present state and renewing the current school culture. The forms of youth work at school range from work with individuals to work with groups, and from work with groups to activities between schools. The book analyses the preconditions for successful cooperation and shows that the prevailing school culture sets limits on the way in which it is possible for youth work to function at school. The greatest benefits of youth work at school are connected to strengthening the relationships between generations, supporting group dynamics and promoting participation. Anchoring youth work in the written school curriculum, noting young people's own cultures at school, and promoting the position of young people at school are seen as the greatest targets for development. The book indicates that there are targets for development at schools with regard to promotion at both group level and community level.

It provides basic information about the relationship between school and youth work. In addition, it describes what kind of multiprofessional community school is and what sorts of needs young people have at school. Based on extensive practical monitoring and cooperation between the different actors, the book describes school as a growth community and shows what must be taken into account when the wish is to promote school satisfaction or educational partnership by applying youth work methods.





NUORISOTUTKIMUSVERKOSTON JULKAISUT

*Tiede*

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

*Hybridit*

Teokset ovat sekoitus tiedettä ja soveltavaa tutkimusta.

*Kenttä*

Erilaiset raportit ja selvitykset.

*Liike*

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Mitä on nuorisotyö koulussa? Millaisia ovat koulun ja nuorisotyön yhteistyön käytännöt? Millä tavalla nuorisotyön palveluja tulisi jatkossa järjestää? Miten nuoria voidaan tukea heidän kasvuympäristöissään?

Koulun ja nuorisotyön yhteistyö on kansallisesti ja kansainvälisesti kiinnostuksen ja kehittämisen kohteena. Tutkija Tomi Kiilakosken *Koulu on enemmän* -teos käsittelee nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytäntöjä, mahdollisuuksia ja ongelmia. Teos pohjautuu vuosina 2012–2014 toteutettuun Kaupunkimaisen nuorisotyön kehittämisverkosto Kanuunan rahoittamaan ja ohjaamaan hankkeeseen, jossa tutkittiin koulun ja nuorisotyön kehittymistä ja kehittämistä viidessä suomalaisessa kaupungissa.

Yleistajuinen teos on tarkoitettu kaikille nuorisotyöstä ja koulusta toimintaympäristönä kiinnostuneille.