



# KOULUNUORISOTYÖ

Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa &  
Penttinen Pekka (toim.)



Kaakkois-Suomen  
ammattikorkeakoulu

Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa &  
Penttinen Pekka (toim.)

# KOULUNUORISOTYÖ



Osaamiskeskus Nuoska  
Kompetenscenter Nuoska

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ  
UNDERVISNINGS- OCH KULTURMINISTERIET



Kaakkois-Suomen  
ammattikorkeakoulu

**XAMK OPPIMATERIAALIT 2**

**KAAKKOIS-SUOMEN AMMATTIKORKEAKOULU  
MIKKELI 2023**

© Tekijät ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kuvitus: Sanni Tirronen

Taitto ja paino: Grano Oy

ISBN: 978-952-344-514-7 (nid.)

ISBN: 978-952-344-515-4 (PDF)

ISSN: 2954-2308 (nid.)

ISSN 2954-1166 (verkkajulkaisu)

[julkaisut@xamk.fi](mailto:julkaisut@xamk.fi)

# LUKIJALLE

Koulunuorisotyö on käsitteellisesti nuorisotyön historiassa varsin uusi asia, vaikka nuorisotyön ja koulun välinen suhde onkin jo vanhastaan tunnettu. Työelämässä – niin nuorisotyössä kuin koulussakin – on tärkeää ja hyödyllistä keskustella ammattiryhmien välillä samalla puhetavalla toisten käyttämiä merkityksiä ymmärtäen. Me toimittajat yhdessä kirjoittajajoukon kanssa haluamme tuoda panoksemme yhteisen ymmärryksen luomiseen ja herättää näin keskustelua koulunuorisotyön luonteesta ja soveltamismahdollisuuksista eri kouluasteilla.

Kirjan suunnittelussa on pyritty ottamaan huomioon kahdenlaisia tekijöitä. Ensinnäkin sen sisällöt on jäsennetty palvelemaan koulunuorisotyön laajempaa ammatillista kuvaa, tarjoamaan perusteltuja näkökulmia koulunuorisotyön toteuttamiseen sekä virittämään keskustelua koulunuorisotyön laadusta, näkyväksi tekemisestä ja vaikuttavuudesta. Kirja soveltuu koulunuorisotyötä tekevien tai koulua työympäristönä suunnittelevien käyttöön samoin kuin koulussa jo toimiville nuorisotyöntekijöille ja muulle henkilökunnalle. Toiseksi pyrkimyksenämme on ollut tuottaa oppimateriaali, jonka pohjalta voidaan viedä nuorisotyöllistä osaamista laajemminkin koulu maailmaan.

Näkökulmia koulunuorisotyöhön avataan asiantuntija-artikkeleiden avulla. Kukin artikkeli on teoriapohjainen tarjoten käsitteellistä ymmärrystä koulunuorisotyön sisällöistä tai koulunuorisotyön kohtaamista ilmiöistä. Samalla tarjotaan lukijalle myös koulun arkeen sovellettavia ajatuksia ja pohdintatehtäviä keskeisen opin varmistamiseksi.

Pyrkimys oppikirjan laadintaan tai oppikirjamaisuuteen ei koulunuorisotyön tai nuorisotyötä koulussa -teeman parissa ole uusi. Ensimmäinen ponnistus asiassa tehtiin liki 15 vuotta sitten, mutta aika ei tuolloin ollut vielä aivan kypsä tällaisen kirjan tuottamiselle. Kuluneena aikana koulunuorisotyö on laajentunut ja siitä on tullut runsaasti käytännöllisiä kokemuksia sekä lisää teoreettista jäsenystä. Tältä pohjalta on nyt ja jatkossa mahdollista päivittää ja syventää ammattialakohtaista itseymmärrystä koulunuorisotyöstä. Nyt oppikirjan ulkopuolelle jää kuitenkin vielä lukuisia mahdollisia teemoja nuorisotyön näkökulmasta, kuten koulun suhde kolmannen sektorin toimijoihin, poliisiin tai yhteiskunnallisiin palveluihin. Koulunuorisotyön kentälle jää siten tilaa ja päivitystarpeita tulevankin 15 vuoden aikana runsaasti.

Mikkelissä 23.2.2023

*Anna-Liisa Hännikäinen-Uutela  
Pekka Penttinen*

# KIRJOITTAJAT

HONKONEN MARKO

HOTOKKA MERVI

HÄNNIKÄINEN-UUTELA ANNA-LIISA

KAUPPINEN EILA

KIILAKOSKI TOMI

KIVIJÄRVI ANTTI

KOLEHMAINEN MARJO

KORHONEN HEIKKI

KOSKELA SEIJA

LAHTINEN PAULIINA

LIPSANEN HANNA-LEENA

MANNINEN SEIJA

MIETTINEN SARI

MÄÄTTÄ SAMI

NIEMINEN JUHA

NIITTYLAHTI SATU

OVASKA SUVI

PENTTINEN PEKKA

PULKAMO HANNELE

PURHONEN KIRSI

TUJULA MIKKO

# SISÄLTÖ

**Esipuhe – Nuorisotyötä koulussa vai koulunuorisotyötä? 7**

## **OSA I: NÄKÖKULMIA KOULU- JA OPPILAITOSNUORISOTYÖN AMMATILLISUUTEEN 15**

Koulu- ja oppilaitostyö nuorisotyön professionaalisenä pyrkimyksenä 16

Kouluissa toimivien nuorisotyöntekijöiden kollektiivinen ammattialaymmärrys ja kehittävä työote 34

Sosiaalipedagogiikka teoria- ja arvopohjaksi kouluissa tehtävään nuorisotyöhön 52

## **OSA II: KOULUT JA OPPILAITOKSET MONIALAISENA YHTEISÖLLISENÄ TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ 63**

Koulun moniammatillinen yhteistyö – edellytyksiä, haasteita ja hyötyjä 64

Ammattien rajapintoja ja rajojen ylityksiä oppimassa: pelillisen menetelmän kehittäminen koulujen terveystiedon ja ehkäisevän päihdetyön välineeksi 73

Kurkistus koulukuraattorin työn ja koulunuorisotyön rajapintaan 85

## **OSA III: KOKEMUKSIA KOULU- JA OPPILAITOSNUORISOTYÖSTÄ 101**

Nuorisotyö oppilaiden hyvinvointia lisäämässä –  
Tapausesimerkkejä koulunuorisotyön mahdollisuuksista peruskoulussa 102

Työtilan merkitys koulunuorisotyössä –  
”Ettei olis vaan se hunningolle heitetty nuorisotyö” 114

Tiivis yhteistyö yhden ikäluokan kanssa nivelvaiheen tukena  
suuressa koulu yhteisössä 130

## **OSA IV: KOULU- JA OPPILAITOSNUORISOTYÖN KEHITTÄMISEN TEOREETTISIA PERUSTEITA 139**

Opiskelumotivaation tukeminen oppilaitosnuorisotyössä 140

Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät perusopetuksessa ja  
toisen asteen opinnoissa 154

Opintoihin kiinnittymisen tukeminen ammatillisessa toisen asteen  
koulutuksessa 174

Vapaata kuin umpihanki? Huomioita koulunuorisotyön laadusta ja  
sen kehittämissuunnista 191

## **NUOSKALATUJA TARPOMASSA KOULU- JA OPPILAITOSNUORISOTYÖSSÄ 209**



# MITÄ NUORISO SISÄLTÄÄ?

- IIIII IIIII IIIII IIIII.
- IIIII IIIII IIIII IIIII?
- IIIII III IIIII.
- IIIII IIIII IIIII IIIII IIIII.

NUORISOTYÖN-  
TEKIJÄ



# ESIPUHE – NUORISOTYÖTÄ KOULUSSA VAI KOULUNUORISOTYÖTÄ?

Pekka Penttinen

## KOULUNUORISOTYÖ VAKIINTUMISEN POLULLA

Nykymuotoisen koulunuorisotyön vakiintumisen voidaan katsoa alkaneen 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä nuorisotyön hakiessa yhä enemmän kosketusta koulutyöhön. Koulun ja nuorisotyön välillä on toki tehty yhteistyötä aiemminkin, mutta se on ollut luonteeltaan paikallista ja työmuodoiltaan valikoivaa. Nuorisotyön kouluun levittäytymisen taustalta ei ole löydettävissä yhtä painavaa syytä, mutta yhtenä sellaisena voidaan pitää ammattikorkeakoulutuksen syntyä ja sen yhteisöpedagogikoulutuksen kiinnostusta nuorisotyön ammatillisten työkenttien jäsentämiseen, tutkimiseen ja työmuotojen kehittämiseen. Tämän myötä koulun ja nuorisotyön rajapintatyö sekä sen kehittäminen alkoivat saada sijaa sekä opetuksessa että hanketoiminnan suunnittelussa. Näin syntyi verevä maaperä myös opiskelijoiden opinnäytetöille ja varhaisimmat aihetta käsitelleet opinnäytteet julkaistiin 2000-luvun alussa. Tässä vaiheessa kiinnostus kohdistui lähinnä perusopetuksen yläkouluun ja usein opintojen nivelvaiheen kysymyksiin sekä nuorisotyön piipahduksiin koulumaailmassa. Opinnäytteiden otsikoinnit – nuorisotyötä koulussa – ilmensivät pienen ammattikunnan lähentelyä suhteessa perinteiltään vahvaan koululaitokseen.

Samanaikaisesti koulunuorisotyön ensiaskeleiden kanssa suomalaisesta peruskoulusta kirjoitettiin oppimisen menestystarinaa muun muassa Pisa-tutkimusten tulosten pohjalta. Tämä tarina kätki kuitenkin alleen jo aiemmin virinneen huolen kouluviihtyvyyden tilasta ja sen myötä oppilaiden kouluhyvinvoinnista (esim. Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995). Vähin erin huolipuhe koulun tilasta alkoi voimistua oppimisvertailuissa havaitun oppimistulosten heikentymisen sekä koulun työrauhaongelmien ja opettajien jaksamisongelmien kasvun myötä (esim. Blomberg 2008). Koulussa näytti syntyneen ainakin jossain määrin ammatillisen nuorisotyön sisällöille tilaus, johon nuorisotyö osasi vastata suhteellisen nopeasti. Ensimmäinen laajemmin koulun ja nuorisotyön suhdetta kuvannut teos oli Marja-Liisa Sarhan (2005) toimittama Nuorisotyötä koulussa, johon oli koottu nuorisotyöllisiä kokemuksia ja käytäntöjä koulun kanssa tehdyistä hankkeista. Teos viitoitti osaltaan tietä aluksi Humanistisen ammattikorkeakoulun opetukselle ja hanketoiminnalle, mutta herätti myös innostusta muiden kouluttajien parissa. Hieman myöhemmin Kirsi Pohjolan (2010) tapaustutkimus Nuorisotyö koulussa tuotti tutkimustietoa siitä, millä tavoin ja minkä muotoisena koulunuorisotyö voi löytää uutena ammattikuntana paikkansa osana koulun moniammatillista työyhteisöä.



Osaltaan nämä teokset ja niiden myötä syntyneet opinnäytetyöt ohjasivat myös uusia opiskelijoita aiheen pariin. Opinnäytetöiden ohjauksissa selkeiden teoreettisten ydinlähteiden löytäminen oli kuitenkin niin opiskelijoille kuin ohjaajillekin haastavaa.

Vuoden 2010 aikaan koulunuorisotyö tunnustettiin koulua ja nuorisotyötä yhdistävänä toimintamuotona suomalaista koulunuorisotyötä koskevassa rehtoreille kohdistetussa kartoituksessa (179 yläkouluja) jo varsin hyvin (Penttinen 2010). Tuolloin koulunuorisotyön tai nuorisotyön kanssa tehtävän yhteistyön ulkopuolella oli noin kolmannes (32,4 %) kouluista. Päätoiminen, koulutoimen sisällä jaettu tai osaikainen koulunuorisotyöntekijä toimi noin neljäsosassa kouluista (25,1 %), mutta omia päätoimisia nuorisotyöntekijöitä kouluissa oli kuitenkin vain joitakin (3,7 %). Vajaassa puolessa kouluista pääasiallinen yhteistyö nuorisotyön kanssa oli luonteeltaan pistäytyvää (41,7 %) ja se kohdistui esimerkiksi nivelvaiheen tukeen.

Kartoituksen aikaan puhetapa koulunuorisotyöstä oli vaihteleva, ja kyselyyn vastanneiden rehtoreiden olikin osin vaikea tunnistaa, millaisesta nuorisotyöstä kouluissa oli kyse. Tarve jäsentää ja määrittää puhetapaa nuorisotyön ja koulun yhteistyöstä oli ilmeinen. Tuolloin – kuten nytkin – oli koulun ja nuorisotyön suhteessa kyse kuitenkin pelkkää puhetapaa laajemmasta asiasta, sillä osaltaan puhetapa tuottaa ja määrittää työn ammatillisuuden luonteen sekä sisällöt. Puhettavan moninaisuutta pohtivat myös Kolehmainen ja Lahtinen (2014, 15) ja toteavat kunnallisessa nuorisotyössä käytettävän ”nuorisotyö koulussa” ja ”koulunuorisotyö” -käsitteitä rinnakkain ja lisäksi puhuttavan myös nuorisotyön kouluyhteistyöstä. He päätyvätkin käyttämään perustellusti käsitettä *nuorisotyö koulussa*, mikä

korostaa ”nuorisotyön peruseetosta ja olemusta koulunuorisotyötä täsmällisemmin” (emt. 15). Näkökulma kiinnittyy näin pikemminkin nuorisotyön ammatilliseen ytimeen ja perinteeseen, mikä on tänä päivänäkin merkittävä osa koulun ja nuorisotyön välistä ammatillista yhteistyötä. Näkökulmassa korostuu tällöin nuorisotyön toimintamuotojen tarjoaminen koulun käyttöön, ei niinkään nuorisotyön integroituminen koulun institutionaaliseen toimintaympäristöön.

Koulunuorisotyön käsitteessä tulee korostetusti esille toimintaympäristön erityisyys ja sen nuorisotyölle asettamat vaatimukset. Ammatillisesti joudutaankin pohtimaan sitä, kuinka paljon koulu toimintaympäristönä latistaa tai rajoittaa nuorisotyön eetoksen toteutumisen mahdollisuuksia vai onnistuuko amebamainen nuorisotyö hakemaan oman muotonsa koulussa. Kyse on siten siitä, kuinka paljon nuorisotyö joutuu kouluun kiinteämmin tullessaan luopumaan jostain olennaisesta niin, ettei siinä enää tunnusteta nuorisotyön tunnuspiirteistä. Asiaa kannattaa tässä tapauksessa lähestyä vaikkapa pohdinnalla siitä, kykeneekö nuorisotyö toteuttamaan sen perusfunktiot kouluympäristössä toimiessaan (Nieminen 2007). Muilla sektoreilla tapahtuvaan nuorisotyöhön nähden koulu tarjoaa erityisen mahdollisuuden kohdata nuorten ikäluokka käytännössä kokonaisuutena ja on sen vuoksi erityisen kiinnostava ympäristö. Tässä merkityksessä mahdollisuudet toteuttaa nuorisotyön funktioita koulussa näyttävät kuitenkin varsin hyviltä.

Nuorisotyön työmuodot voivat tarjota monia mahdollisuuksia toteuttaa *sosialisaatiofunktion* tavoitteita. Nuoren yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa voi tuki kohdistua aktiivisena kansalaisena toimimiseen ja yhteiskuntaa

rakentavaksi jäseneksi tulemiseen tukemalla koulun tehtävää vaikkapa demokratiakasvatuksen, oppilaskuntatoiminnan tai nuorisovaltuustotoiminnan keinoin. Samoin on *personalisaatiotehtävän* laita, joka tähtää yksilölliseen kasvuun ja identiteetin löytämiseen erinäisin nuorisotyön työmuodoin. Vähäisin näistä ei ole nuoren kohtaaminen turvallisenä aikuisena, joka on kiinnostunut hänen asioistaan opintomenestystä laajemmin. *Kompensaatiofunktion* toteuttaminen voi koulumaailmassa kohdistua personalisaatiossa tai sosiaalisatiossa olevien puutteiden tai vaikeuksien ehkäisyyn, joka koulumaailmassa näyttäytyy vaikkapa syrjään, yksinäiseksi tai näkymättömäksi jäävien nuorten huomioon ottamiseen kouluuyhteisössä. Tätä tehtävää koulussa toteuttavat toki muutkin ammattiryhmät, mutta tunnistaminen koulun arjessa vaatii usein nuorisotyöllistä katsetta. Vaikka Niemisen (2007) mainitsemista funktioista *allokointifunktion* voisi olettaa olevan varsin vaikeasti toteutettava osa koulunuorisotyötä, on se tästäkin huolimatta jo nyt osittanut tuovansa kouluun lisäarvoa. Oman tekemisensä avulla koulunuorisotyö on tarjonnut varteenotettavan työmuodon lisätä kouluuyhteisöjen hyvinvointia ja sen myötä mahdollisuuksia laajeta osaksi koulun ja nuorisotyön yhteistä nuoren kasvattavan kohtaamisen työkenttää. Tämä kaikki tulee mahdolliseksi suurelta osin siksi, jos nuorisotyö kykenee määrittämään paikkansa koulussa ammatillisesti tunnistettavana ja koulun toimintaympäristön hyvin tuntevana toimijana, ei ainoastaan piipahtavana vieraana. Tällaisia pyrkimyksiä koulun ja nuorisotyön kiinteämpiin yhteistyömuotoihin on luettavissa esimerkiksi Kiilakosken (2014) julkaisemassa *Koulu on enemmän -teoksessa*, joka pohjautuu 2012–2014 tehtyyn kehittämishankkeeseen.

Koulunuorisotyön leviämistä on suurelta osin ohjannut kuntien taloudellinen tilanne ja sen myötä pohdinta koulunuorisotyöhön panostamisesta. Arvioitavana on ollut esimerkiksi se, millaisia hyötyjä ennaltaehkäisevän työotteen tai varhaisen puuttumisen menetelmin olisi saatavissa. Arviot ovat olleet suurelta osin myönteisiä, ja kehitystä on tuettu myös ministeriön ohjauksella. Koulunuorisotyössä on kuitenkin syytä pohtia erityisesti sitä, miltä sen tavoitteet ja ammatillisuus näyttävät kouluuyhteisön sisällä ja koulun ulkopuolella. Kyse on suurelta osin siitä, millä tavoin koulunuorisotyölle asetetut laadulliset ja jossain määrin myös määrälliset tavoitteet kyetään saavuttamaan ja erityisesti tekemään näkyväksi. Lisäksi usein on kyse myös koulun ja nuorisotyön vuoropuhelusta, jossa koulu ei tunnista tai osaa esittää kysymyksiä nuorisotyölle, eikä nuorisotyö osaa tarjota saatikka sanoittaa osaamistaan tai menetelmiään koulun kielellä ymmärrettävästi. Tätä voidaan kuvailla ohipuhunnan vaarana koulun kasvatustehtävän toteutuksessa, johon kukin ammattiryhmä tuo oman ammatillisen osaamisensa ja puhe- tapansa. Tämä oppikirja pyrkii tarjoamaan käytävään keskusteluun käytäntöjä jäsentäviä teoreettisia ja käsitteellisiä työkaluja sekä pohdimaan koulunuorisotyön vaikuttavuuden ja laadun tekijöitä.

Nuorisotyön ja koulun suhteen vakiintumisen voidaan nähdä jatkuneen koulunuorisotyön institutionaalistumisen suuntaan. Eräänä osoituksena tästä voidaan pitää Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää rahoitusta vuonna 2020 Osaamiskeskus Nuoskalle – nuorisotyö kouluissa ja oppilaitoksissa. Osaamiskeskuksen toimintaa koordinoi Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenia, ja osaamiskeskuksen toiminnalla on kaikkiaan yhdeksän osatoteutta-

jaa. Osaamiskeskuksen toiminnan tavoitteena on kehittää alueellisesti ja valtakunnallisesti sovellettavia nuorisotyön toimintamalleja kouluihin ja oppilaitoksiin. Tähän tavoitteeseen tähtää osin myös tämän oppikirjan toimittaminen.

## AMMATILLISUUDEN RAAKA-AINEET KOULUNUORISOTYÖSSÄ

Koulu nuorisotyön työkenttänä haastaa myös nuorisotyön perinteistä ammatillista osaamista. Osaamisperustan tulee rakentua aiempaa laajemmin niin, että koulun toimintaa ohjaavat tavoitteet ja koulua koskevat säädökset tulevat osaksi koulunuorisotyöntekijän arkipäiväistä toimintaa. Vaikka koulun säädöspohja on nuorisotyön kannalta nopeasti ajatellen hallinnollisesti melko etäinen, sisältävät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), kuntakohittaiset opetussuunnitelmat, koululainsäädäntö ja moniammatilliset toimintaohjeistukset kasvatusohjaavia perusteita, jotka ovat yhteneviä nuorisotyön kasvatustehtävien kanssa. Tässä yhteydessä ei pidä kuitenkaan unohtaa nuorisotyön näkökulmasta keskeisiä nuorisotyötä määrittäviä Valtakunnallista nuorisotyön ja -politiikan ohjelmaa, nuorisolakia tai ammattieettisiä ohjeistuksia, jotka eivät nuorisotyön suunnasta katsoen ole ristiriidassa koulun toimintaa ohjaavien asiakirjojen kanssa. Vaikka koulu toimintaympäristönä onkin moniammatillinen kasvatusyhteisö ja sen parissa työskentelevillä on erilainen tulo- ja koulukäytännön kysymyksiin, on koulussa tehtävissä työssä enemmän yhdistäviä kuin erottavia tekijöitä – pyrkimys tukea nuoren kasvua hyvään elämään.

Koulunuorisotyön tulisi hakea aktiivisesti yhtymäkohtia nuorisotyön kasvatustehtävän ja koulun opetustehtävän välillä. Jo pikainen kurkistus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) avaa koulun ja nuorisotyön yhteisesti tavoittelemissa asioissa. Tällaisia ovat esimerkiksi kasvu ihmisyhteisen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukeminen, monilukutaito, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, osallisuus ja vaikuttaminen tai yleisellä tasolla hyvinvointia edistävä koulutuksen järjestäminen. Tämä lista on helppo tulkita myös edellä mainittujen nuorisotyön funktioiden mukaisiksi tavoitteiksi.

Jos koulun tavoitteita verrataan nuorisotyötä tänä päivänä monelta osin suuntaaviin nuorisotyön perussuunnitelmiin, nähdään niiden tavoitteiden kuin työmuotojen olevan myös niissä hyvin sopusoinnussa keskenään. Perussuunnitelman pohjaksi rakentuneesta suhteeteoriasta käsin ajateltuna koulu on nuorisotyön tavoitteiden kannalta keskeinen ympäristö, jossa nuori rakentaa suhteen itseensä, toisiin nuoriin, luotettaviin aikuisiin, yhteiskunnallisiin palvelujärjestelmiin ja rakenteisiin, asuinalueeseen ja lähiympäristöön, yhteiskunnalliseen päätöksentekoon sekä laajemmin maailmaan, kulttuuriin ja luontoon (esim. Kiilakoski 2013; Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund 2015). Kun lisäksi tarkastellaan nuorisotyön työmuotojen ja menetelmien soveltamista kouluympäristöön, ovat yhteiskunnallisen, yhteisöllisen, osallisuutta tukevan, kulttuurisen ja kohdennetun nuorisotyön mahdollisuudet koko ikäryhmän kanssa työskennellessä kouluympäristössä hyvät. Työskentelyssä tulee kuitenkin muistaa koulun institutionaalinen tehtävä ja sen rakenteelliset puitteet kuten opetustehtävä, oppiainejako ja työjärjestys, jonka rajoissa nuorisotyö toimii.

## OPPIKIRJAN TAVOITTEET

Kirja on syntynyt tarpeesta vastata oppimateriaalitarpeeseen, ammattialan itseymmärryksen lisäämiseen ja kasvatuksellisen viitekehyksen tuottamiseen koulunuorisotyöhön. Kyse on tässä mielessä oppikirjamaisesta avauksesta koulunuorisotyön toteuttamiseen ja jäsentämiseen, eikä kirja pysty eikä edes pyri tavoittelemaan tyhjentävää esitystä koulunuorisotyön moninaisuudesta tai erilaisista muodoista. Käytämme kirjassa pääosin koulunuorisotyön käsitettä, vaikka olemme hyvin tietoisia jo osin eriytyvistä koulu- ja oppilaitosnuorisotyön käsitteistä. Kyse on kummassakin tapauksessa sisällöllisesti samankaltaisesta nuorisotyön ammatillisesta toiminnasta, jonka ydin on nuorten hyvinvoinnin ja hyvän elämän tukemisesta kouluinstituutiossa yhtenäisin menetelmin, vaikka kouluaste onkin eri. Käsitteenä oppilaitosnuorisotyö on siis uudempi ja se elää vakiintumisen aikaa koulunuorisotyön työmuotojen laajetessa toisen asteen oppilaitoksiin. Oppikirja tarjoaa tavan jäsentää koulunuorisotyötä neljästä näkökulmasta: koulunuorisotyön ammattialaymmärryksestä ja itsemäärittelystä, moniammatillisuuden reunaehdoista ja mahdollisuuksista koulun toimintaympäristöissä, koulunuorisotyön käytännön toteuttamisen mahdollisuuksista ja koulunuorisotyön keskeisistä tavoitteista sekä koulunuorisotyön laadusta.

Koulunuorisotyön ammattialaymmärrystä ja itsemäärittelyä käsittelevässä **ENSIMMÄISISSÄ PÄÄLUVUSSA** *Juha Nieminen* rakentaa kokonaiskuvaa sille, millä tavoin koulunuorisotyö voidaan nähdä alan omana professionaalisenä pyrkimyksenä koulun institutionaalisesti vakaassa ja perinteisessä maailmassa. Tätä näkemystä voidaan pitää tässä mielessä koko oppikirjan tavoitteiden kannalta keskei-

senä, sillä kirjan pyrkimys on tehdä näkyväksi ja sanoittaa ammattialan osaamista sekä toiminnan tavoitteita koulunuorisotyön näkökulmasta. Professionaalisen pyrkimyksen yhtenä muotona voidaan pitää ammattialaymmärryksen ja itsemäärittelyn edistämistä kehittävällä työotteella, johon *Marjo Kolehmäinen ja Pauliina Lahtinen* tarjoavat rakennuspuuta. *Sari Miettinen* päättää luvun tarjoamalla koulunuorisotyölle sosiaalipedagogiikan tieteenalataustasta lähtevän mahdollisuuden jäsentää koulua ammatillisena työ- ja toimintaympäristönä ja määritellä samalla ammattialan pedagogista paikkaa koulussa.

Koulunuorisotyön moniammatillisia piirteitä käsittelevässä **TOISESSA PÄÄLUVUSSA** avataan sitä, millä tavoin koulun institutionaalinen kehitys on käynyt kohti moniammatillisuutta, johon nuorisotyö on tuomassa oman lisänsä. Tämä edellyttää nuorisotyöltä edellä käsiteltyä vahvaa ammatillista itseymmärrystä, jotta se kykenee määrittämään paikkansa moniammatillisessa työyhteisössä. *Seija Koskela* luo teoriapohjaisen katsauksen kouluun moniammatillisena yhteisönä tarjoten näkökulmia moniammatillisen työskentelyn edellytyksiin, haasteisiin sekä monialaisuudella saavutettaviin hyötyihin kasvatusyhteisössä. Katsauksen koulun arkiseen moniammatilliseen rajapintatyöskentelyyn tarjoaa *Kirsi Purhonen* käyttäen esimerkkinä pelillisen menetelmän kehittämistä koulujen terveystiedon ja ehkäisevän päihdetyön työmuotona. Tämän jälkeen *Hannele Pulkamo* ja *Hanna-Leena Lipsanen* avaavat koulukuraattorin työn keskeistä sisältöä suhteessa koulunuorisotyöhön sekä näitä yhdistäviin ja erottaviin tekijöihin.

Koulunuorisotyön käytännön toteuttamisen muodoista on löydettävissä kunta- tai koulu-kohtaista tietoa monista opinnäytteistä. Tällai-

sista koulunuorisotyön toteuttamistavoista voi saada katsauksiin koottuna tietoa Osaamiskeskus Nuoskan julkaisemasta Nuorisotyötä kouluissa ja oppilaitoksissa -kokoamateoksesta (Kantonen, Hännikäinen-Uutela & Kiilakoski 2021). Nyt **KOLMANNESSA PÄÄLUVUSSA** avautuva näkökulma koulunuorisotyön arkeen painottaa kuitenkin ammatillisuuden ja ammatillisen toiminnan kysymyksiä. *Heikki Korhonen* ja *Mikko Tujula* esittelevät koulunuorisotyöstä hyvinvointityönä. He avaavat tapausesimerkein ammatillista toimintaa ja näyttävät, millä tavoin koulunuorisotyön on mahdollista tukea oppilaiden hyvinvointia käytännössä. Koulunuorisotyön kannalta on olennaista myös kysymys siitä, miten se tilallisesti kiinnittyy kouluun tunnistettavasti. Kyse ei ole tällöin niinkään siitä, vaatiiko koulunuorisotyöntekijä itselleen oman toimistotilan vaan miten nuorisotyöllistä otetta voidaan ylipäätään toteuttaa kouluympäristössä toimintaan sopivassa tilassa. Tältä osin koulunuorisotyö joutunee pohtimaan sitä, mitä nuorisotyön perinteisistä toimintatavoista voidaan siirtää kouluun ja mitä tulee työstää uudella tavalla. Kysymykseen antaa näkökulman *Mervi Hotokka* pohtiessaan koulunuorisotyön tilallisuutta ja sen merkitystä kouluympäristössä. Perinteisistä koulun ja nuorisotyön yhteistyömuodoista uusien oppilasryhmien ryhmäyttäminen ja yhteisöllisyyden tukeminen on ollut usein tilaan kiinnittymätöntä ja toiminnallista. Kyse on nivelvaiheen tukemiseen tähtäävästä toiminnasta, johon *Marko Honkonen* ja *Suvi Ovaska* tarjoavat esimerkin piipahtelua laajemmin tapahtuvasta työotteesta keskittyen yhden oppilasikäryhmän kanssa tehtyyn yhtäjaksoiseen työskentelyyn.

Oppikirjan päättävä **NELJÄS TEORIAPAI-NOTTEINEN PÄÄLUKU** kohdentuu koulunuorisotyön sisältöjen kannalta nuoria, koulua ja nuorisotyötä käsitteleviin ajankohtaisiin ilmiöihin. Näistä on käyty osin vilkastakin julkista keskustelua sekä niihin on kohdistunut myös tutkimuksellista kiinnostusta. Tällainen on esimerkiksi kysymys kouluviihtyvyydestä, joka on toki herättänyt keskustelua kautta aikojen. Nyt se on saanut ajalle ominaisen luonteen, kun se ilmenee vaikkapa koulukäymättömyytenä, kouluallergiana, kouluun kiinnittymisen vaikeutena, motivoitumisen puutteena, digitalisaation tuottamina haittoina, käytösongelmien lisääntymisenä, erityisen tuen tarpeen laajentumisena tai vaikkapa koulujen välillä käytävänä koulushoppailuna. Jotta kouluviihtyvyyden tukemiseen olisi mahdollista koulunuorisotyön avulla tarttua, on sen moninainen luonne syytä ymmärtää. *Seija Manninen* avaa artikkelissaan näkökulman kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteelliseen jäsentämiseen sekä hyvinvointikysymysten soveltamismahdollisuuteen koulussa. Nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa myös opiskelumotivaation kanssa. Koulun myönteisen ilmapiirin sekä kouluviihtyvyyden tukeminen ovat koulunuorisotyön kannalta tärkeitä sisältöjä, jotka parantavat osaltaan myös opiskelumotivaatiota. *Sami Määttä* kuvaa ulkoisen ja sisäisen opiskelumotivaation suhdetta ja tarjoaa pohdittavaa motivaatiotekijöiden tukemiselle koulunuorisotyön toimintamuotojen avulla. Lopputuloksena hyvä kouluviihtyvyys ja korkea oppimismotivaatio mahdollistavat kiinnittymisen kouluun tai oppilaitokseen ja sen myötä oman elämänuran sujuvan rakentumisen. Kuvaa kiinnittymisen kysymyksistä piirtää artikkelissaan *Satu Niitylahti* ja herättelee koulunuorisotyötä havainnoimaan ja tunnistamaan oppilaiden kiinnit-

tymisen vaikeuksia sekä pohtimaan kiinnittymisen tukemisen mahdollisuuksia.

Kun oppikirja alkaa koulunuorisotyön professionaalisen luonteen ja ammatillisuuden pohdintoilla, päättyy se arvioimaan tämän ammatillisen työn laadullisia piirteitä sekä esittämään näkemyksiä siinä nähtävissä olevista kehittämissuunnista. Nuorisotyön ja tässä koulunuorisotyön laadun pohdintaa voidaan pitää aiheena erityisen tärkeä siksi, että näiden tekijöiden pohdinnan avulla on mahdollista tehdä näkyväksi koulunuorisotyöhön kytkeytyvä ammatillinen osaaminen sekä työn tavoitteet. Samalla mahdollistuu koulunuorisotyön vaikuttavuuden osoittaminen, näkyväksi tekeminen ja sen myötä kuuluminen koulun moniammatilliseen toimintaympäristöön. Näiden tekijöiden lisäksi *Tomi Kiilakoski*, *Eila Kauppinen* ja *Antti Kivijärvi* nostavat artikkelissaan pohdittavaksi myös suomalaisen nuorisotyön arviointiperinteen ohuuden,

mikä osaltaan viitoittaa kehittämissuuntaa koulunuorisotyön sisällölliselle jäsentämiselle ja näkyväksi tekemiselle.

Koulunuorisotyö on hakenut ja on hakemassa muotoaan osana koulun moniammatillista yhteisöä. Nuorisotyön luonteen mukaisesti se on monelta osin varsin näkymätöntä ja poissa parrasvaloista olevaa toimintaa keskittyen nuorten kohtaamiseen koulun arjessa ilman koulun näkyvää oppituntirakennetta. Tämän vuoksi koulunuorisotyön ammatillista itseymmärrystä tulee työstää jatkossakin niin, että se kykenee osaamisensa avulla osoittamaan paikansa koulussa sekä tekemään sen näkyvästi näkyväksi. Kun itseymmärrys syvenee ja saa uusia muotoja, on syytä päivittää tämänkin oppikirjan sisältöjä, jotka kuitenkin piirtävät ajalle ominaisen kuvan koulunuorisotyön tilasta samalla tavoin kuin jo aiemmat aiheesta tehdyt julkaisut ovat tehneet.

## LÄHTEET

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/novii-sio.pdf>. [Viitattu 4.1.2023].
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: L. Kannas (toim.) Koululaisten kokemus terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus.
- Kantonen, H. & Hännikäinen-Uutela, A-L. & Kiilakoski, T. 2021. Nuorisotyötä kouluissa ja oppilaitoksissa. Mikkeli: Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Xamk kehittää 165. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-372-3>. [Viitattu 4.1.2023].
- Kiilakoski, T. 2013. Nuorisotyön opetussuunnitelma: nuorisotyö kasvatuksellisenä prosessina. Nuorisotutkimus 31 (3), 20–39.
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 155.
- Kiilakoski, T., Kinnunen, V. & Djupsund, R. 2015. Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 5. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 169. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-203-4>. [Viitattu 1.2.2023].
- Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuorisotyota-koulussa-web.pdf>. [Viitattu 4.1.2023].
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) 2007. Nuorisotyötä on tehtävä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76, 21-43.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttinen, P. 2010. Koulunuorisotyö Suomessa -kartoitus. Mikkelin ammattikorkeakoulu. [Julkaisematon lähde].
- Pohjola, K. 2010. Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja 54. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201205046346>. [Viitattu 1.2.2023].
- Sarha, M-L. (toim.) 2005. Nuorisotyötä koulussa. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Sarja C. 13/2005.





# OSA I

NÄKÖKULMIA KOULU- JA  
OPPILAITOSNUORISOTYÖN  
AMMATILLISUUTEEN

# KOULU- JA OPPILAITOSTYÖ NUORISOTYÖN PROFESSIONAALISENA PYRKIMYKSENÄ

Juha Nieminen

Kouluissa ja muissa oppilaitoksissa tehtävä nuorisotyö on uudessa nosteessa. Opiskelijoiden hyvinvointi sekä oppilaitosten opetustyön koetut vaikeudet ja moniammatillisen yhteistyön vaade ovat luoneet ympäristön, jossa osa kuntien, järjestöjen ja seurakuntien nuorisotyöstä hakeutuu, tarjoutuu ja kutsutaan kumppaniksi oppilaitoksiin. Niissä toimii lisäksi joukko muitakin nuorten kasvun, opetuksen ja hyvinvoinnin asiantuntijoita: opettajia, erityisopettajia, oppilaanohjaajia, koulupsykologeja, koulukuraattoreita, terveydenhoitajia, koululääkäreitä, koulunkäynninohjaajia, kouluvalmentajia, koulusosionomeja, koulutyöntekijöitä, järjestötyöntekijöitä sekä koulu- ja oppilaitospappeja. Tässä suureksi ja monialaiseksi kasvaneessa osaajien joukossa nuorisotyö toteuttaa omia tavoitteitaan ja tehtäviään sekä pyrkii vahvistamaan asemaansa muiden ammattikuntien rinnalla.

Artikkelissa tarkastellaan koulu- ja oppilasnuorisotyön kehitystä ja tehtäviä sekä eritellään niiden kytköksiä nuorisotyön ammattikunnan professiokehitykseen. Artikkelin aluksi kuvataan koulu- ja oppilaitosnuorisotyön historiaa Suomessa. Kehityksen kuvaus rajataan lähinnä kansan- ja perusopetukseen, ja erityistä huomiota kiinnitetään koulun ja nuorisotyön

suhteeseen. Sen jälkeen tarkastellaan koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tehtäviä ja tavoitteita.

Historian ja tehtävien käsittelyn jälkeen eritellään koulu- ja oppilaitosnuorisotyön kytköksiä nuorisotyön professioon ja professionalismiin kolmesta näkökulmasta. Nuorisotyön professionaaliseen asemaan vaikuttavat sen mahdollisuudet toteuttaa omaa erityistehtäväänsä ja professionalismiin pohjautuva kyky neuvotella, rakentaa ja ylläpitää omaa toimintakenttäänsä.

Johtopäätösosuuudessa nostetaan pohdittavaksi, onko tehtäviään toteuttava koulu- ja oppilaitosnuorisotyö murentamassa nuorisotyön professiota vai onko nuorisotyön professio vahvistumassa. Myös kolmas vaihtoehto on mahdollinen: koulu- ja oppilaitostyön sisältävä nuorisotyö voidaan jäsentää osaksi laajempaa nuorisokasvatuksen kenttää, jossa omaa ammatillista itseymmärrystään kantavat professiot kykenevät nuorten ihmisten kasvua tukevaan yhteistyöhön.

## KOULU- JA OPPILAITOS- NUORISOTYÖN KEHITYS

Erilaisilla oppilaitoksilla ja nuorisotyöllä on takanaan kauas ulottuva ja osin yhteen kie-

toutunut polku. Nuorisotyön eri muodot ja oppilaitokset sen paremmin kuin niiden työntekijätäkään eivät ole koskaan toimineet toisistaan tietämättä. Terminä koulu- ja oppilaitosnuorisotyö on meidän hetkemme tuote, mutta oppilaitosten yhteen kokoamien nuorten kontrolli, ohjaus ja tuki opetuksen ulkopuolella on yleisenä institutionaalisenä käytäntönä vanha. Toiminnan käsitteet, sisällöt, rakenteet ja merkitykset ovat aikain kuluessa eläneet ja muuttuneet. Aikaisempien sukupolvien omaan aikaansa kytkeytyneisiin toimiin ja pyrkimykseen ei kannata suhtautua ylimielisesti, mutta niiden kahleisiin ei myöskään parane juuttua. Aiemmat ponnistukset on hyvä tuntea, sillä ne saattavat omalta osaltaan tehdä nykyhetken yhteistyön piirteitä ja rinnakkaiselon pulmia ymmärrettäväksi.

## JUURIA JA KYTKÖKSIÄ

Mainittakoon aluksi muutama varhainen esimerkki. Nuorison vapaasta opintojen ulkopuolisesta sosiaalisesta elämästä tuli vuonna 1640 perustetun Kuninkaallisen Turun Akatemian myötä yliopiston johdolle huolenaihe. Ylioppilasnuorten itsenäisesti solmimat yhteenliittymät sekä myöhemmin pakolliseksi tullut osakuntalaitos asetettiin jo varhain inspektoreina toimineiden professoreiden valvontaan. Turkuun, Viipuriin ja Porvooseen 1600–1700-luvulla perustetuissa kymnaaseissa (vastaavat lähinnä nykyistä lukiota) puolestaan kehittyi ajan mittaan sellaisia tapoja ja perinteitä, joista toveri-, oppilas- ja teinikunnat saivat alkunsa. Opettajien panos toverikuntien itsehallinnossa liittyi lähinnä kuraattorin tehtäviin ja rehtorin tarkastusoikeuksiin. (Jouhki 2020; Kiuasmaa 1982; Klinge 1987.) Nämä varhaisten oppilaitosten kokoamat ja varsinaisen opetuksen ulkopuoliset nuorten ryhmittymät herättivät sekä ymmärrystä että

varsinkin huolta, ja oppilaitosten omat toimijat velvoitettiin katsomaan nuorten keskinäisen toiminnan perään.

Modernin nuorisotyön perustan rakentaneet kansalaisjärjestöt syntyivät 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Ennen toista maailmansotaa opettajilla oli merkittävä rooli juuri järjestötoimintaan perustuneessa suomalaisessa nuorisotyössä. Opettajia toimi esimerkiksi kristillisten nuorisoliikkeiden, nuorisoseurojen, raittiusseurojen ja maatalouskerhojen vetäjinä. Päivittäisen ansiotyönsä vuoksi opettajilla oli kokemusta toiminnasta lasten ja nuorten kanssa, ja pohjasivistyksensä turvin he olivat kykeneviä vahvistuvan kansalaisyhteiskunnan yhdistystoiminnan vetäjiksi. Esimerkiksi monet ensimmäisistä partiojärjestöistä perustettiin oppikoulujen yhteyteen, ennen kuin keisarinvalta lakkautti liikkeen syksyllä 1911. Suomen itsenäistyttyä harrastustoimintaa virittäneellä Nuoren Voiman Liitolla oli puolestaan paljon kytköksiä opettajiin ja kouluihin. (Nieminen 1995.) Tässä vaiheessa aktiivisilla opettajilla oli merkittävä osuus oppilaitosten rakenteisiin suoraan sisällyttömän mutta niihin läheisesti kytkeytyneen nuorisotyön synnyttäjinä, tekijöinä, kehittäjinä ja tukijoina.

## VAKIINTUMINEN JA YHTEISTYÖ

Nuorisotyö vakiintui käsitteenä ja toimintana koululaitokseen 1940-luvulla, jolloin valettiin lakimääräinen perusta kansakoulujen nuorisotyölle. Keväällä 1944 kansakoulun järjestysmuodon perusteita koskevaan lakiin lisättiin pykälä, jonka mukaan kansakoulujen tehtävänä oli yhteistyössä nuorison hyväksi toimivien järjestöjen kanssa tukea koulunsa päättäneiden nuorten sivistysharrastuksia.

Lisäksi kansakoulua koskevan lain muutoksella määrättiin, että opettajan tehtävään valtuutuksen tuovan valtakirjan saamiseksi kansakoulunopettajan tuli osallistua nuorisotyönjohtajakurssille ja suorittaa tutkinto nuorisokasvatusopissa. Kansakoulun nuorisotyöllä tarkoitettiin kansakoulun päättäneille nuorille järjestettyä toimintaa, jonka ohjaajiksi ja johtajiksi myös opettajia nuorisotyönjohtajakurssilla koulutettiin. (Kailanpää 1987; Nieminen 1995, 311–312.) Lisäksi opettajaopiskelijoille määrätyt pakolliset nuorisotyön ja nuorisokasvatuksen opinnot tekivät heille tutuksi järjestöjen, kuntien ja seurakuntien nuorisotyötä sekä niiden käyttämiä työmuotoja ja menetelmiä.

Nuorisotyön valtionhallinto ja kunnallinen nuorisotyö sekä koulun nuorisotyö kehittyivät 1940-luvulta 1960-luvun alkupuolelle pitkälti rinta rinnan. Kansakoulun nuorisotyön alkuvaiheissa koululaitos ja nuorisotyö tekivät kansallisella tasolla yhteistyötä, johon sisältyi esimerkiksi yhteinen koulutus- ja ohjausmateriaali (Vapaan harrastustoiminnan käsikirja 1946, Kerhokirja 1957 ja Uusi Kerhokirja 1964) sekä opettajien jo mainittujen nuorisotyönjohtajakurssien järjestäminen esimerkiksi Otavan Opistossa Mikkelissä. Nuorisotyön kansallisen johdon ja koulun nuorisotyön voimahahmojen yhteistyö tuolla aikakaudella on huomionarvoista, mutta kumpikin osapuoli vältti itse toiminnan täydellistä yhtenäistämistä. Nouseva nuorisotyö rakensi omaa järjestelmäänsä, ja koulun nuorisotyön edistäjänä, viitoittajana ja kehittäjänä toimivat aikoinaan Kansakoulun Kerhokeskus, Kansakoulun Nuorisotyön Päätoimikunta ja Kansakoulun Nuorisotyön Keskus.

Kansallisen tason yhteistyöstä ja paikallistalolle osoitetuista julkilausutuista tavoitteista huolimatta koulunsa päättäneiden nuorten

kerhotoiminnan käytännön ohjaus päätyi kentätasolla valtaosin opettajien käsiin. 1950-luvun loppupuolella koulujen ja opettajien asema koulun nuorisotyössä vahvistui entisestään, kun koulua käyvien lasten ja nuorten oppilaskerhojen määrä lisääntyi varsinaisten nuorisokerhojen määrän vähentyessä. Liikunta, musiikki, luonto ja retkeily olivat koulun nuorisotyön ja oppilaskerhojen suosituimpia aihepiirejä jo 1940- ja 1950-luvuilla (Kailanpää 1987, 26).

1940-luvun lopulla pohdittiin vakavasti myös kansakoulunopettajien käyttämistä kunnallisina nuorisotyösihteereinä ja nuorisotyön valtionhallinnon sijoittamista kokonaan kouluhallitukseen kansansivistystyön yhteyteen. Näistä suunnitelmista kuitenkin luovuttiin osaksi nuorisotyön vastustuksen vuoksi. Nuorisotyön johdossa epäiltiin, että nuorisotyö menettää vapaaehtoisen ja joustavan luonteensa, jos se kytketään liian kiinteästi koululaitokseen. Kouluhallituksen edustaja kuitenkin toimi valtion nuorisotyölautakunnan puheenjohtajana aina 1960-luvulle saakka. (Nieminen 1995, 313–315, 349.)

Koululainsäädännön nuorisotyötä käsittelevät pykälät kertovat koulussa toteutetun nuorisotyön yhteiskunnallisesta tunnustuksesta, koetusta merkityksestä ja uskosta sen pysyvyyteen. Vuoden 1957 kansakoululaki (247/1957) ja vuoden 1958 kansakouluasetus (381/1958) turvasivat kansakoulun nuorisotyön 1940-luvun tienraivaajien hengessä. Asetuksen nuorisotyötä käsittelevässä pykälässä osoitettiin kouluille mahdollisuus järjestää sellaista opinto- ja sivistysharrastuksia edistävää toimintaa, joka on sopuosinnussa koulun kasvatustehtävän kanssa. Toimintaa voitiin järjestää, jos siihen ilmoitautui vähintään kahdeksan koulunkäyntinsä päättäneitä

nuorta. Opetussuunnitelman tavoin nuorisotyön työjärjestys ja ohjaajien nimeäminen tuli alistaa paikallistasolla koulun johtokunnalle. Koulun nuorisotyö oli kiinteä osa koulun omaa toimintaa. Järjestövetoisesta nuorisotyöstä saatettiin käyttää ”vapaan nuorisotyön” termiä erotuksena koulun nuorisotyöstä ja vapaasta kansansivistystyöstä.

## ERIIYTYMINEN JA RINNAKKAISELO

Peruskoulujärjestelmän rakentaminen maamme 1960- ja 1970-luvulla merkitsi koulunkäynnin yleistymistä ja pidentymistä. Säädos-tasolla koulun nuorisotyön asema säilyi aluksi ennallaan. Vuoden 1970 peruskouluasetuksen (443/1970) nuorisotyötä koskeva pykälä (§40) oli lähes samansisältöinen kuin vastaava pykälä vuoden 1957 kansakouluasetuksessa. Vielä 1980-luvun säädöksissä nuorisotyön käsite esiintyi lähinnä oppilas- ja nuorisokerhotyöksi ymmärrettynä, mutta sen jälkeen nuorisotyö katosi perusopetusta koskevasta lainsäädännöstä.

Koulun nuorisotyö jäi aluksi aikakauden kouludemokratia- ja kouluneuvostohankkeiden jalkoihin, vaikka oppilas- ja nuorisokerhojen toimintaedellytykset turvattiin peruskoulua koskevissa säädöksissä. Nuorten osallistumista, vaikuttamista ja nuorisopolitiikkaa painottavat virtaukset voimistuivat yhteiskunnassa, ja kouludemokratia-aallossa (ks. Kärenlampi 1999) Suomen Teiniliitto oli hetken aikaa äänekäs toimija niin koulun kuin nuorisotyönkin kentillä.

Kouludemokratia- ja kouluneuvostoinnostuksen hiipussa kiinnostus kerhotoimintaan sekä koulu- ja nuorisotoimen viralliseen yhteistyöhön elpyi uudelleen. Kerhotoiminnan määrä

lähti uuteen nousuun, ja kansallisella tasolla yhteistyötä pohdittiin sekä vuoden 1980 Parlamentaarisessa nuorisokomiteassa että vuoden 1981 Kouluyhteistyö- ja kerhotoimikunnassa. Yhteistyön teoreettisia perusteita ja tavoitteita käsiteltiin myös aikakauden nuorisotyön koulutuksessa. Esimerkiksi Tampereen yliopiston nuorisotyön koulutuksen pitkäaikainen yliopettaja Matti Telemäki – itsekin taustaltaan kansakoulun- ja kansalaiskoulunopettaja – tähdensi opiskelijoilleen koulun ja nuorisotyön yhteistyön merkitystä ja mahdollisuuksia. Hän ammensi näkemyksilleen teoreettista perustaa erityisesti saksalaisesta nuorisotyön keskustelusta, jossa koulun ja nuorisotyön suhdetta oli käsitelty jo pitkään (Telemäki 1982, 3–10). Länsi-Saksassa nuorisotyö jäsennettiin usein osaksi koulun ulkopuolista kasvatusta tai pedagogiikkaa (esim. Baacke 1976), mutta koulun ja nuorisotyön tarpeetonta vastakkainasettelua myös arvosteltiin (esim. Klafki 1974).

Entisenkaltaiseen kansallisen tason yhteistyöhön Suomessa ei kuitenkaan enää päästy. Nuorisotyö vahvistui ja eriytyi 1970-luvulla viimein syntyneen oman lainsäädännön turvin, ja koulun oppilas- ja nuorisokerhotoimintaa kehitettiin osana koululaitosta. Järjestelmätasolla kuntien, järjestöjen ja seurakuntien nuorisotyö sekä koulun kerhotoiminta ymmärrettiin rinnakkaisina, mutta erilaisina tapoina tehdä nuorisotyötä. Ne esiteltiin erillisinä nuorisotyön kokonaisjärjestelmän osina nuorisotyön yleisesityksissä ja oppikirjoissa (esim. Nuorisotyön käsikirja 1987).

## UUDEN VAIHEEN AINEKSIA

Suomen 1990-luvun alun talouslama pankkikriiseineen koetteli niin nuorisotyötä kuin koulun kerhotoimintaa. Erityisesti koulun kerhotoiminta hiipui määrärahojen vähentyessä



(Kerhotyöryhmän muistio 1998). Lisäksi lama vaikutti monella tavalla lasten ja nuorten hyvinvointiin, josta käytiin myös vilkasta julkista keskustelua. Uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa sekä koulussa että nuorisotyössä haettiin myös uusia ja entistä avoimempia toimintasuuntia. Nuorten kasvun tukeminen ja pulmien ratkaiseminen edellyttivät aikaisempaa enemmän eri ammattikuntien yhteistyötä sekä koululta että nuorisotyöltä. Lisäksi Suomi liittyi Euroopan unioniin vuonna 1995, ja se merkitsi eurooppalaisten ohjaus- ja yhteistyömekanismien voimistumista koululaitoksessa ja nuorisotyössä. Muun muassa osallisuuden teema lanseerattiin lukuisten osallisuushankkeiden avulla julkishallintoon koulu ja nuorisotyö mukaan lukien.

Vuoden 1998 perusopetuslaissa (628/1998) kerhotyö sisällytettiin pykälään, joka otsikoitiin ”Perusopetusta tukeva muu toiminta”. Kerhotoimintaa ei enää jäsennetty nuorisotyön käsitteen kautta, vaan sen katsottiin olevan kiinteä osa koulun kehittämistä. Ajankohdan poliittinen ja julkinen keskustelu sekä uusittu lainsäädäntö olivat lähtölaukaus myös koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämiseksi. Siinä olivat mukana myös kuntien, järjestöjen ja seurakuntien nuorisotyö. Valtionhallinnossa iltapäiväkerhot nähtiin uutena avauksena koulun ja nuorisotyön yhteistyölle, ja niistä arvioitiin tulevan nuorisotyön yksi painopiste (Saarela 1998).

Koululaitoksessa ryhdyttiin puhumaan opetusta laajemmin lasten, nuorten ja oppilaiden hyvinvoinnista, mutta samalla myönnettiin, että hyvinvointiin liittyvät kysymykset eivät ole yksinomaan koulun voimin ratkaistavissa (esim. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005). Myös tutkimuksissa kiinnitettiin huomiota kouluhyvinvointiin aikaisempaa

laajemmasta näkökulmasta (ks. Konu 2002). Koulua ryhdyttiin luonnehtimaan uusilla sanoilla; puhuttiin esimerkiksi koko päivän avoinna olevasta toimintakeskuksesta (Kerhotyöryhmän muistio 1998), kokopäiväkoulusta tai eheytetystä koulupäivästä (Pulkinen & Launonen 2005). Lamavuosien notkahduksen jälkeen itse kerhotoimintaa ryhdyttiin kehittämään voimakkaasti (esim. Kenttälä & Kesler 2009). Koulun, kerhotoiminnan ja nuorisotyön suhdetta puolestaan jäsennettiin uusin käsittein (Karhuvirta 2012). Kaikkiaan vuosituhannen vaihde on raottanut oppilaitosten ovia lisää tavalla, josta myös kohdennettuun työhön ohjattu ja monialaiseen yhteistyöhön patistettu nuorisotyö on päässyt kulkemaan.

Tässä yhteydessä ei ole mahdollisuutta paneutua laajasti ja yksityiskohtaisesti koko koulutusjärjestelmän ja nuorisotyön rinnakkaiselon monihaaraiseen historiaan. Tiivis tarkastelu on painottunut perusopetuksen ja nuorisotyön kytköksiin. Kuvauksessa ohitetaan myös lukuisten yksittäisten toimijoiden arvokas paikallinen panos menneinä vuosikymmeninä, jolloin Suomessa oli runsaasti nykyistä enemmän kuntia. Historiallisesta kehityksestä nostetaan tässä yhteydessä esille yksi merkitykselliseksi arvioitu yleinen piirre. Koulun ja nuorisotyön yhteistyötä ja rinnakkaiselo on pidetty tärkeänä, mutta aikaisemmat sukupolvet ovat pitäytyneet pitkälle viedyistä, sitovista ja sulauttavista rakenteista ja säädöksistä. Toisaalta koulun varsinaisesta opetustehtävästä huolehtiva opettajakunta on sittenkin pitänyt instituutionsa ydintoimintoja hallussaan, toisaalta myöhemmin muotoutunut ja kehittynyt nuorisotyöntekijöiden ammattikunta on pyrkinyt varjelemaan nuorilähtöistä ominaislaatuun, eroavaisuuksiaan koulusta ja etsinyt paikkaansa muiden ammattikuntien joukossa. Kysymys oppilaitosten sekä koulu- ja oppilai-

tosnuorisotyön yhteisistä rakenteista ja säädöksistä on ajankohtainen tälläkin hetkellä nuorisotyön tehtäviä pohdittaessa.

## KOULU- JA OPPILAITOS- NUORISOTYÖN TEHTÄVÄSTÄ

Koulun, kuntien ja seurakuntien nuorisotyö sekä nuorisojärjestöjen yhteistoiminta kehittyi samanaikaisesti toisen maailmasodan jälkeisenä vuosikymmeninä. Koulun nuorisotyötä ohjanneissa säädöksissä painotettiin jatkuvasti, että toiminnan tuli olla sopusoinnussa koulun kasvatustehtävän kanssa. Koulun ja nuorisotyön samansuuntaiset tavoitteet, kerhotoiminta työmuotona ja ryhmätoiminta menetelmänä mahdollistivat yhteisen oppija- ja koulutusmateriaalin laatimisen. Vuoden 1946 Vapaan harrastustoiminnan käsikirja, vuoden 1957 Kerhokirja ja vuoden 1964 Uusi kerhokirja koottiinkin yhteisvoimin koulun nuorisotyön ja vapaan nuorisotyön asiantuntijoiden voimin. Kustannusosakeyhtiö Otavan kustantamat monistasivuiset teokset kokosivat nuorisotyön eri muotojen periaatteita, tehtäviä, työmuotoja ja menetelmiä. Yhteisiä päämääriä ja tavoitteita löydettiin etenkin ilosta, kasvatuksesta, oppimisesta ja yhteiskuntaelämästä (Vapaan harrastustoiminnan käsikirja 1946), harrastuksista sekä rikollisuuden ja väkijuomien vastustamisesta (Kerhokirja 1957) ja kansalaisuudesta sekä Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksesta (Uusi kerhokirja 1964). Vuosien 1957 ja 1964 kerhokirjojen kokoamisessa ja kirjoittamisessa mukana ollut sekä kansakoulunopettajien nuorisotyön kursseilla opettajana usein toiminut Kerttu Varjo tiivistä aikansa nuorilähtöisyyden seuraavasti:

*”Nuorisotyö on olemassa, sitä kehitetään, tehostetaan ja tuetaan vain nuorison, nuoren ihmi-*

*sen itsensä vuoksi. Nuori ihminen on meidän monitahoisen nuorisotyömme ja myös jokaisen yksityisen pikku kerhon ja ryhmän päätarkoitus ja päämäärä.”* (Varjo 1957, 19.)

Nykyajan koulunuorisotyötä käsittelevistä oppaista, tutkimuksista, raporteista ja opin- näytteistä kuten myös tästä oppikirjasta löytyy eri tavoin muotoiltuja ja eri perustein johdettuja käsityksiä nuorisotyön tavoitteista tai nuorisotyöntekijän tehtävistä kouluissa ja oppilaitoksissa. Niinpä Koulunuorisotyön käsikirjan (2018) mukaan koulunuorisotyöntekijän työtehtäviin kuuluu muun muassa yhteisöllisyyteen kasvattaminen, kiusaamisen ehkäiseminen ja kouluviihtyvyyden parantaminen sekä niihin liittyvät työmenetelmät. Työtehtävinä käsikirjassa esitellään 16 erilaista työmenetelmää. On tärkeätä, että oppilaitosnuorisotyön menetelmiä tai tekniikoita ei itsessään nähdä työn päätehtävinä tai tavoitteina, vaan menetelmät ja tekniikat asetetaan osaksi laajempia kasvatustehtäviä ja tavoitekokonaisuuksia. Yhteisöllisyyteen kasvattaminen ja kiusaamisen ehkäiseminen voidaan nähdä yleisinä kasvatustehtävinä, mutta toteutuessaan nekin tukevat oppilaitosten opetustyötä ja oppimistuloksia.

Koulunuorisotyön tehtävien on nähty ponnistavan koulun ja nuorisotyön yhdensuuntaisista periaatteellisista pyrkimyksistä. Historiallisestikin on aina painotettu opetuksen ulkopuolisen ja vapaaehtoisen osallistumiseen perustuvan toiminnan sopivuutta kouluun. Nuorisotyön työskentelyä koulussa on pidetty luontevana, koska nuorisotyön tehtävä on tukea nuoren kasvua, ja kasvu ja oppiminen ovat puolestaan koulun keskeisiä tehtäviä (Jurvanen ym. 2021). Vastaavasti on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-



teisiin sisältyneet aihekokonaisuudet edustivat myös nuorisotyön osaamisen keskeisiä teemoja. Nuorisotyön työtehtävät koulussa liittyivät opetussuunnitelman kasvatustehtävän tukemiseen tarjoamalla nonformaaleja oppimisympäristöjä ja informaalia kasvatusta. Esimerkiksi päihdekasvatustapahtumat ja yhdenvertaisuuteen liittyvät teemapäivät kytkeytyivät mm. terveystiedon oppiaineeseen sekä lisäksi aihekokonaisuuksissa hyvinvointiin, ihmisenä kasvuun sekä kulttuuri-identiteettiin. (Kolehmainen & Lahtinen 2014.) Aihekokonaisuuksia ei enää sisälly voimassa oleviin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, mutta nykysuunnitelmassa (POPS 2014) tarkasteltavat yleiset perusopetuksen tehtävät (opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä ja tulevaisuustehtävä) ja arvoperusta ovat nekin sopusoinnussa esimerkiksi nuorisotyölle nuorisolaissa osoitettujen lähtökohtien kanssa. Ylipäätään on arkipäivän realismia myöntää, että toimivalla koulu- ja oppilaitosnuorisotyöllä ei voi olla oppilaitosten tavoitteiden kannalta kovin ristiriitaisia tai täysin vastakkaisia tavoitteita.

Koulunuorisotyölle on esitetty myös särmikkäämpiä ja omaleimaisempia tehtäviä. Koulun ja nuorisotyön yhdensuuntaisten pyrkimysten lisäksi koulunuorisotyön tehtävien on nähty nousevan etenkin nuorisotyön ominaispiirteistä ja nuorisotyöllisistä tavoista toimia. Nuorisotyön teoreettista erittelyä hyödyntäen on esitetty (Jurvanen ym. 2021), että nuorisotyön panos kouluille on tuoda sinne nuorisolähtöistä työtettä, tunnistaa nuorten erilaiset elämäntilanteet ja nuorten merkitykselliset sosiaaliset maailmat sekä ymmärtää nuorten erilaiset tarpeet ja kulttuurit. Nuorisotyössä on tärkeää kiinnittää huomiota nuorten vertaissuhteisiin ja myös nuorisotyöntekijän ja

nuorten välisiin suhteisiin. Näin tulkiten nuorisotyön erityinen tehtävä on tuoda kouluun toimintaa, jossa painottuvat myönteiset sosiaaliset suhteet ja nuorten näkeminen voimavarana. Nämä lähtökohdat ovat Suomessa perustelleet sitä, miksi nuorisotyöllä on paikkansa koulussa. (Jurvanen ym. 2021.) Nuorisotyölle ominaisen tehtävänäkemyksen korostaminen myös vihjaa, että muilla koulun toimijoilla ei ehkä ole samanlaista osaamista tai ajallisia mahdollisuuksia vastaavien tehtävien toteuttamiseen oppilaitoksen arjessa.

Hiljattain kuntien nuorisotyöstä kerätyn aineiston perusteella koulutuksen perusasteella tehtävän nuorisotyön tavoitteissa korostuvat nuorten kaveri- ja ryhmäsuhteiden parantaminen, kiusaamisen ja väkivallan ehkäisy, koulussa viihtyminen sekä koulutussiirtymien tukeminen. Tutkimuksen mukaan tavoitteet paikantuvat ryhmätasoon, mutta yksilö- ja yhteisötason tavoitteet jäävät vähemmälle. (Kivijärvi ym. 2022, 59.) Kaikkiaan tutkimus osoittaa koulu- ja oppilaitosnuorisotyön toteuttamisen moninaisuuden.

Koulunuorisotyön moninaisia tavoitteita ja tehtäviä voidaan koota yhteistyön käsitteen ja ajatuksen alle. Manne Maalimaan (2022) yläkoulujen koulunuorisotyöntekijöiden ja opettajien haastattelututkimuksessa tekemien havaintojen perusteella koulunuorisotyö koetaan pitkälti juuri yhteistyöksi, jota tehdään koko kouluyhteisön kehittämiseksi. Koulunuorisotyön yhteistyölliset ulottuvuuksina voidaan erottaa operatiivisen yhteistyön, strategisen yhteistyön ja yksilötyön ulottuvuudet. Ulottuvuudet kertovat koulunuorisotyön olevan paitsi konkreettisia yhteisön kehittämistoimia, niin myös yhteisössä vaikuttamista ja työskentelyä yhteisöön kuuluvien yksilöiden kanssa. Siten yhteistyöhön sisältyy luokkien

ryhmäyttämisen, nuorten pienryhmätyöskentelyn ja matalan kynnyksen tuen lisäksi myös kouluyhteisön aikuisia ja ammattilaisia koskevaa työtä (mt., 55).

Huolimatta erilaisista tavoitteiden ja tehtävien nuotoiluista koulu- ja oppilaitostyön tehtävissä korostuu yleisellä tasolla nuorisotyön sosialisatiofunktio. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyöllä pyritään parantamaan oppilaiden kaveri- ja ryhmäsuhteita ja sitä kautta vahvistetaan koulua yhteisönä ja nuorten kuulumista kouluyhteisöön. Nuorisotyön yleisenä tehtävänä sosialisatio tarkoittaa nuorten liittämistä kulttuurin, yhteiskunnan ja lähiyhteisön jäseniksi (Nieminen 2007). Siihen sisältyy myös sellaisten tietojen, taitojen, arvojen ja toimintatapojen välittäminen, joka mahdollistaa nuorten osallistumisen yhteisöjen kehittämiseen ja uudistamiseen.

## KOULU- JA OPPILAITOS- NUORISOTYÖ NUORISOTYÖN PROFESSION NÄKÖKULMISTA

Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tekijät ja kehittäjät tekevät työtään myös tunteella ja arvostavalla lämmöllä. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyöhön tulisi kuitenkin aika ajoin ottaa myös etäisyyttä, ja se voidaan ilmiönä asettaa teoreettisen, tieteellisen, tutkimuksellisen ja kriittisenkin tarkastelun kohteeksi. Käsitteellis-teoreettisessa pohdinnassa koulu- ja oppilaitosnuorisotyö nivoutuu laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja työ saattaa näyttäytyä toisenlaisista näkökulmista.

Nuorisotyön tarkastelu profession ja professionalismin näkökulmasta auttaa omalla tavallaan ymmärtämään ja jäsentämään nuorisotyön ammattikunnan asemaa ja pyrkimyksiä yhteiskunnan ja valtiiovallan näkökulmista. Tarkasteltaessa professiota kiinnitetään huo-

miota ammattikunnan ominaispiirteisiin ja asemaan muiden ammattikuntien ja profession rinnalla. Professionalismin tutkimus kiinnittää puolestaan huomiota ammattikunnassa vallitseviin arvorakennelmiin, tehtävän työn ideologiaan sekä työtä koskeviin puhe- tapoihin, joilla ammattikunta tavoittelee profession asemaa ja joilla se pyrkii pitämään siitä kiinni. Ammattikunnan harjoittaman ammatin tehtävä on sekä profession että professionalismin tutkimuksen keskeinen kohde.

Professiotutkimus on laaja ja monisuuntainen tutkimusalue, joka on kehittänyt käsitteitä, teorioita ja näkökulmia sekä kerryttänyt tutkimustuloksia vuosikymmenten ajan. Nuorisotyö on ollut pieni professiotutkimuksen kohde, mutta joitain avauksia on tehty ja muutamia keskusteluja on käyty (ks. esim. Jones 2018). Kattava nuorisotyön perkaaminen professiotutkimuksen käsitteillä ja välineillä ei ole tässä yhteydessä mahdollista, mutta koulu- ja oppilasnuorisotyötä tematisoidaan professiotutkimuksen perusnäkökulmista. Professioita ja professionalismia on aikain saatossa tutkittu karkeasti jaoteltuna kolmesta eri näkökulmasta. Aluksi professiot nähtiin myönteisesti ja niitä pidettiin yhteiskunnan toimintaa ja kiinteyttä takaavina voimina sekä yhteistä hyvää palvelevina epäitsekkinä toimijoina. Sen sijaan 1970-luvulla voimistunut kriittinen tutkimus näki professiot omaa etuaan ajavina ammatillisina ryhmittyminä ja professionalismia pidettiin yhteiskunnan vallitsevaa ja epätaasa-arvoista valtajärjestystä ylläpitävänä toimintatapana. Professiotutkimuksen kolmas suuntaus sekä esittää kritiikkiä että yhdistelee osia kahdesta ensimmäisestä vaiheesta. Se näkee professiot muuttuvina toimijoina ja kiinnittää huomiota profession sisäiseen vuorovaikutukseen sekä professionalismin rakentumiseen ja uudistumiseen. (Pekkola 2014, 48–58; Penttilä

2021, 29–34; Puustinen 2006, 59–82; Pyykkö 2011, 19–30.) Seuraavaksi pohditaan tiiviisti nuorisotyötä ja erityisesti koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä näistä kolmesta näkökulmasta.

### **Ensimmäinen näkökulma: Myönteinen tulkinta professiosta**

Ensimmäisen näkökulman mukaiset teoriat ja tutkimukset näkevät professiot ja professionalismin pääosin myönteisesti. Ne painottavat professioiden ja niiden edustajien epäitsekästä palvelutehtävää sekä ammatillisen erikoistumisen hyötyä yhteiskunnalle. Tähän näkökulmaan sisältyvissä piirreteoreettisissa ja funktionalistisissa tutkimusperinteissä on suuntauduttu ammattien luokitteluun sekä erontekoon professioammattien ja tavallisten ammattien välillä. Perusajatuksena on, että asemaltaan vahvat professiot voidaan erottaa muista ammateista tiettyjen erityispiirteiden perusteella. Ideaalitapauksessa profession erityispiirteitä tai kriteerejä ovat muun muassa (ks. esim. Konttinen 1991; Nieminen 2014):

- Yhteiskunnalta ja valtiolta saatu toimivalta ja asema. Ne turvataan ammattia koskevalla lainsäädännöllä, joka määrittelee ammatilliset pätevyysvaatimukset. Professio edellyttää myös riittävän pysyvää rahoitusjärjestelmää.
- Eriytynyt sekä erityistoimia sisältävä rajattu ammatillinen työkenttä, joka voidaan erottaa muiden ammattikuntien työkentistä.
- Oman työkentän ja erikoisalan edellyttämä tieto ja työn tieteellinen perusta.
- Akateeminen koulutus erikoistunutta tieteellistä tietoa edellyttävälle työalalle.
- Ammatillinen autonomia, jossa ammattikunta valvoo työn laatua ja eettisyyttä ammattikunnan yhteisen etiikan ohjaamana.
- Ammattikunnan etuja ja intressejä ajava ja puolustava ammatillinen järjestö.

Ideaalitapauksessa edellä luetellut piirteet tekevät ammattikunnasta arvostetun profession, joka hoitaa puolueettomasti, epäitsekästi ja tieteelliseltä pohjalta sille uskottua erityistehetävää. Järjestelmätasolla professiot rakentavat yhteiskuntaan toimivan työnjaon ihmisten ja yhteiskunnan parhaaksi. Profession ominaisuuksien tavoittelu ja ylläpito on professionalismia, joka koituu yleisen edun parhaaksi.

Nuorisotyöllä on Suomessa joukko perinteisen professioteorian mukaisia piirteitä ja ominaisuuksia, mutta vaativassa mielessä kaikki kriteerit eivät kuitenkaan aivan täyty. Esimerkiksi nuorisolaki (1285/2016) ja sitä täydentävä asetus (211/2017) antavat nuorisotyöntekijöille yleisellä tasolla väljät mahdollisuudet laissa kuvattujen tavoitteiden ja tehtävien hoitoon. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä laissa tai asetuksessa ei mainita lainkaan, mutta säädökset eivät myöskään rajaa sitä nuorisotyöntekijän tehtäväkentän ulkopuolelle. Kouluihin ja oppilaitoksiin liittyviä määräyksiä säädöksissä on etsivään nuorisotyöhön ja työpajoihin liittyvissä pykälissä. Puitelakina nuorisolain väljyys tekee osaltaan ymmärrettäväksi koulu- ja oppilaitostyön moninaisuutta ja vaihtelevaa voimakkuutta nuorisotyön kentällä.

Nykyiseen nuorisolakiin ei myöskään sisälly työalaan tarkasti sidottuja nuorisotyöntekijän pätevyysvaatimuksia. Kunnissa ja järjestöissä nuorisotyö ei Suomessa olekaan säännelty ammatti, johon vaaditaan lakiin perustuva tietty koulutus tai tietty tutkinto tai erityinen ammatinharjoittamisoikeus. On kuitenkin tärkeitä huomioda, että koulu- ja oppilaitosyhteisöissä toimii lukuisia säänneltyjen ammattien harjoittajia, kuten esimerkiksi opettajat, kuraattorit, opinto-ohjaajat sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat (ks. Säännellyt ammatit 2022). Säännelemättömän

ammatin luonne säänneltyjen ammattien joukossa saattaa tuoda koulunuorisotyöntekijän asemaan epävarmuutta, mutta se voi mahdollistaa myös hedelmällisen liikkuvuuden ja joustavuuden.

Ensimmäiseen professiotutkimuksen suuntaukseen sisältyy näkemys tieteellisestä tiedosta profession perustana. On ajateltu, että vahva professio perustuu omaan tieteenalaan, jonka nojalla erityisalan työtä tehdään. Lisäksi ammattikunta saattaa tavoitella arvostusta ja itsenäisyyttä omaksumalla vaativan koulutuksen kautta professiotietoa, jota muilla ammattikunnilla, kansalaisilla tai asiakkaila ei ole. Nuorisotyöhön liittyvän, oman aikansa tieteellisen tiedon hankkimisella on maassamme kaikkienensa jo vuosisadan mittainen perinne, mutta nuorisotyötä koskeva tieto on vahvistunut, syventynyt, tieteellistynyt ja kansainvälistynyt viime vuosikymmeninä. Viime aikoina maassamme on tehty myös nykyi-kaista koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä valaisevaa tutkimusta. Nuorisotyöntekijöiden korkeakoulutusta on Suomessa annettu vuodesta 1945 lähtien, ja alkuvuosikymmeninä nuorisotyön korkeakoulutuksen pääoppiaine oli nuorisotyötä varten erityisesti kehitetty ”nuorisokasvatusoppi”. Tällä hetkellä monet näkevät nuorisotyön tietoperustan ajan hengen mukaisesti monitieteisenä, vaikka samanaikaisesti koko joukko nykyisiä tieteenaloja ja oppiaineita on yhä sidoksissa tiettyyn profession esimerkiksi lääketieteen, hoitotieteen, psykologian, didaktiikan tai sosiaalityön tavoin. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tietoperustan ja teoriapohjan kysymys on samansuuntainen nuorisotyön yleisen teoriapohjan kysymyksen kanssa. Yhden mahdollisen kehityksen tarjoaa esimerkiksi sosiaalipedagogiikka (Miettinen 2022).

Myös muita klassisen tutkimuksen osoittamia profession piirteitä voidaan nuorisotyössä problematisoida. Nuorisotyön pysyvän kansallisen rahoituksen tärkeänä perustana on Suomessa vuosikymmenien ajan toiminut veikkausvoittovaroihin perustunut järjestelmä, ja se on tätä kirjoittaessa muutoksessa. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön kannalta on ollut merkityksellistä, että aivan viime vuosina toiminnan kehittäminen on perustunut kansalliseen hankerahoitukseen. Kunnallisen nuorisotyön osalta eräs tärkeä kysymys on nuorisotyön hallinnon- ja erityisalan olemassaolo ja sijoittuminen kunnallishallinnossa. Muistissa on, että 1970-luvun lainsäädännöstä 1990-luvun alkuun saakka kunnassa tuli olla nuorisotyön tehtäviä varten nuorisolautakunta. Nuorisotyöntekijöiden ammatillinen järjestäytyminen on puolestaan kautta aikain ollut hajanaista ja yleisten eettisten ohjeiden laatiminen myöhäsyntyistä. Korkeakoulutuksen ja siihen liittyvän ammattijärjestötoiminnan vahvistuminen sekä yleisten eettisten periaatteiden laatiminen 2000-luvulla kertovat siitä, kuinka klassisen professionalismien pyrkimykset elävät edelleenkin.

Nuorisotyön professioluonteesta on esitetty erilaisia perusteltuja tulkintoja, mutta vaativassa mielessä nuorisotyö ei näyttäisi täyttävän kaikkia profession kriteerejä. Nuorisotyötä voidaankin yhä luonnehtia semiprofessioksi, joka osin muistuttaa varsinaisia professioita täyttämättä kaikkia professionaalisen ammattikunnan kriteerejä. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyössä nuorisotyöntekijällä saattaakin olla kumppaninaan vakiintuneemman profession edustaja tai ammattilainen, jonka professionaalinen asema ja tehtävä on kiinnitetty säädöspohjaisesti suoraan työympäristönä olevaan opetusalan instituutioon.

## Toinen näkökulma: Kriittinen tulkinta professiosta

Professiotutkimuksen toisen keskeisen näkökulman mukaan professiot eivät ole vain epäitsekkeitä yhteisen hyvän puolueettomia toimijoita. 1970-luvulla voimistuneen tutkimussuuntauksen mukaan professiot tavoittelevat myös omaa ja ammattikuntansa jäsenten etua, vaikutusvaltaista ja arvostettua asemaa sekä valtaa. Professoita voidaankin tarkastella vallan välikappaleina, jotka tukevat vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä ja synnyttävät epä-tasa-arvoa eri ammattien sekä asiantuntijoiden ja kansalaisten välille. (Penttilä 2021, 30–31.)

Professiotutkimuksen toisessa näkökulmassa ei kiinnitetä huomiota niinkään siihen, millaisia ominaisuuksia professioilla on ja mitä professiot itse asiassa ovat. Sen sijaan kiinnostuksen kohteena on se, mitä ammattikunnat tekevät ja miten ne tavoittelevat sekä käyttävät valtaa pyrkiessään professioksi ja toimiessaan professiona. Tutkimuksen painopiste on siten professionalisoitumisen prosessissa ja ammattikunnan toimet läpäisevässä professionalismin ideologiassa. Erityisen tarkkailun kohteeksi asetetaan ne toimintatavat, joilla ammattikunta pyrkii nostamaan ammatin asemaa ja vaikutusvaltaa.

Toiseen näkökulmaan sisältyvässä uusweberiläisessä tutkimusperinteessä professiot tulkitaan ensi sijassa ammattikunniksi, jotka ajavat omaa etuaan. Ne pyrkivät saavuttamaan ja turvaamaan asemansa toisia ammatillisia ryhmiä koskevan sosiaalisen sulkemisen ja ulossulkemisen kautta. Ulossulkemisella tarkoitetaan vallan ja kontrollin käyttämistä ammattihierarkiassa matalammalla oleviin ryhmiin. Sosiaalisen sulkemisen yleistä käsitettä kehittäneen englantilaisen sosiologin Frank Parki-

nin (1979, 44–73; myös Pyykkö 2011, 20–21) mukaan yleinen sulkemisen keino on rajoittaa toisten ryhmien pääsyä omalle alueelle. Professioiden välisessä kamppailussa merkittävä toisten professioiden ulossulkemisen väline on ammatilliseen erityistehtävään vaadittava ja erikoistietoa välittävä tutkinto, joka määrittellään lainsäädännöllä ja muilla ammatin suojaamisen menettelytavoilla.

Frank Parkinin (mt., 74–88) mukaan vallan käyttäminen ylöspäin on hierarkiassa alempana olevan ryhmän kontrollin lisäksi toinen sosiaalisen sulkemisen keino. Sillä tarkoitetaan resurssien ja etujen valtaamista valta-asemassa ja hierarkiassa ylemmänä olevalta ammattiryhmältä. Alistetussa asemassa olevat ryhmät voivat lisäksi pyrkiä samanaikaisesti sulkemaan muita ryhmiä pois omalta alueeltaan. Tätä Parkin (mt., 89–116) nimittää kaksoissulkeuman strategiaksi. Ammattikunta saattaa käyttää kaksoissulkeumaa hierarkiassa ylemmällä tasolla olevan ammattikunnan kontrollia vastaan ja vahvistaa samanaikaisesti asemaansa suhteessa hierarkiassa alemmalla tasolla oleviin ammatteihin (Pyykkö 2011, 21).

Nuorisotyöhön sekä koulu- ja oppilaitosnuorisotyöhön liittyvästä ulossulkemisen prosessista löytyy tuoreita esimerkkejä. Nuorisotyöhön liittyvää keskustelua on käyty sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain (817/2015) yhteydessä sekä sosiaalihuollon ammattihenkilöiden tehtävänimikkeiden yhtenäistämiseen virka- ja työehtosopimusten palkkausmääräyksissä liittyen. Monet yhteisöpedagogit ovat työllistyneet lastensuojelun tehtäviin, mutta ammattihenkilöitä koskevassa säädöksessä yhteisöpedagogin koulutus ei ole niiden koulutusten joukossa, joiden perusteella voidaan myöntää sosiaalihuollon ammattihenkilölain mukainen oikeus

käyttää nimikesuojattua ammattinimikettä. Epäselvyyttä on esiintynyt myös nuorisotyön koulutusta edustavien yhteisöpedagogien kelpoisuudesta lastensuojelun muihin tehtäviin (Salminen 2020) sekä seurauksista, mikäli työnantajat käyttäisivät vain ammattihenkilölaissa mainittuja nimikkeitä myös käytännön rekrytointinimikkeinä (Pietilä 2019). Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston antamasta lausunnosta (Valvira 2017) huolimatta keskustelussa on nostettu esiin huoli siitä, että yhteisöpedagogeja saatetaan rajata pois lastensuojelun kentältä. Syyksi on arveltu muun muassa sitä, että yhteisöpedagogien koulutuksen sisältöä ei ehkä tunneta riittävän hyvin. Tilanne on kuitenkin ristiriitainen, sillä keskustelussa on toisaalta nostettu esiin moniammatillisen yhteistyön ja monipuolisen osaamisen tarve lastensuojelussa.

Vielä lähempänä koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä ovat keskustelu ja päätökset, jotka koskivat oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamista. Opiskeluhuollon kuraattorin pätevyyttä koskevassa keskustelussa nuoris- ja liikunta-alan ammattijärjestö esitti, että kuraattorin tehtävään soveltuvaksi korkeakoulututkinoksi määriteltäisiin myös yhteisöpedagogin tutkinto. Lisäksi järjestö esitti, että kuraattorin tehtävän kelpoisuutta ei rajattaisi pelkästään sosiaalityöntekijän tai sosionomin tutkinnon suorittaneille (Nuolen lausunto 2021). Nämä ehdotukset sisältänyt lausunto ei kuitenkaan tuottanut tulosta. Kaikkiaan kriittisen professiotutkimuksen näkökulmasta yhteisöpedagogien asemaa lastensuojelussa ja kuraattoreiden pätevyyttä koskevissa keskusteluissa ja päätöksissä on kyse varsin perinteisestä professionalismin asetelmasta, jossa toiset ammattikunnat pyrkivät sulkemaan toisia ammattikuntia pois työalalta vahvistaakseen omaa asemaansa.

### **Kolmas näkökulma: Konstruktivistinen tulkinta professiosta**

Kolmas ja tuorein professiotutkimuksen perusnäkökulma pitää professioita monitasoisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina ja dynaamisessa maailmassa jatkuvasti muuttuvina ammattiryhminä. Suuntausta edustavat tutkijat suhtautuvat kriittisesti joihinkin kahden ensimmäisen suuntauksen näkemyksiin, mutta kiinnittävät kuitenkin huomiota professioiden myönteisiin piirteisiin ja professioiden pyrkimyksiin vahvistaa omaa asemaansa. Muiden näkökulmien tavoin kolmaskaan näkökulma ei ole yhtenäinen ja yksiselitteinen tutkimussuuntaus. Sen perustulkinta professioista on luonteeltaan usein konstruktivistinen. Professiot eivät ole ominaisuuksiltaan muuttumattomia tai pyrkimyksiltään pysyviä, vaan niiden luonne, toimintatavat ja asema rakentuvat yhteisöllisesti kussakin yhteiskunnallishistoriallisessa tilanteessa. Mielenkiinnon kohteena on usein sekä profession sisäinen että ulkoinen vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen kytkös yhteiskunnalliseen ympäristöön historiallisessa perspektiivissä. Ammatin ulkoiset piirteet eivät ole profession erittelyn tärkein seikka, vaan se, kuinka professio rakentuu jäsentensä ja ulkoisen ympäristön vuorovaikutuksessa. Konstruktivistinen tulkinta korostaakin professioiden jatkuvaa uudelleenmäärittelyä. (Esim. Puustinen 2006, 76–77.)

Suuntauksen tunnetuimpiin tutkijoihin lukeutuvan Andrew Abbottin mukaan modernien professioiden ymmärtämiseksi on selvitettävä ennen kaikkea sitä, miten professiot oikeuttavat tekemänsä työn. Abbottin (1988) analyysissä yksittäisen profession tarkastelu ei ole riittävää, sillä ammattikunta muodostaa profession ja oikeuttaa työnsä vain suhteessa

toisiin ammattiryhmiin ja professioihin. Miellenkiinnon kohteeksi nouseekin professioiden järjestelmä, jonka rakentuminen ja toiminta olisi jännittävä tarkemman tutkimuksen kohde koulujen ja oppilaitosten makro- ja mikromaailman kontekstissa. Tällainen tutkimus voisi myös auttaa koulu- ja oppilaitoksissa toimivia professioita niiden itsemäärittelyssä.

Professionaalisen ammattikunnan toimintaidelogian eli professionalismin ytimessä on kyky määrittellä omaa professiota muuttuvassa yhteiskunnassa. Konstruktiiiviset näkemykset ymmärtävät ammattikunnan professionalismin sen yhteisiin arvoihin perustuvaksi ajattelu- ja toimintatavoiksi sekä kulttuuriksi, jonka suuntaamana yhteistä työtehtävää toteutetaan (Penttilä 2022, 24–25). Nuorisotyötä tutkinut Howard Sercombe (2010) on esitellyt kolmatta näkökulmaa seurailevan tunnetun tulkinnan nuorisotyön professiosta. Sercombe arvostelee piirreteoreettisia tulkinnoita nuorisotyön professiosta ja painottaa nuoren ja nuorisotyöntekijän asiakassuhdetta sekä eettistä suhtautumista nuorisotyön profession ytimenä. Sercomben esityksen kaltaisia etiikkaa ja arvoja painottavia professiotulkintoja voidaan myös problematisoida, sillä muodollisesti määritellyt eettiset periaatteet saatetaan hyväksyä ammattikunnan keskuudessa ilman perusteellista keskustelua tai kritiikkiä, ja ne voivat olla aktiivisen mutta suppean toimijajoukon kirjauksia. Lisäksi virallisesti määritellyt ja rajatut ammattiarvot saattavat tyypistää ammattikunnan moninaisuutta ja laaja-alaisuutta.

Toisen professiotutkimuksen perusnäkökulman tavoin Andrew Abbottin teoriassa huomio kohdistetaan ammattiryhmän tekemään työhön ja ammattikuntien taisteluun toimialueestaan, mutta siihen sisällytetään vallan-

käyttöä korostavan toisen näkökulman lisäksi myös monipuolisemmat vuorovaikutuksen ja neuvottelun elementit. Ammattikunta pyrkii saamaan sosiaalisen kontrollin tehtäviinsä vaatimalla toimialuetta itselleen työpaikan työnsäntöissä, julkisuudessa sekä virallisessa lainsäädännössä. (Abbott 1988, 315.) Kouluyhteisössä toimivia ammattikuntia kokonaisuudessaan koskevia yleisiä keskusteluja käydään tutkimuskirjallisuudessa tai julkisuudessa suhteellisen harvoin. Muutama vuosi sitten kouluvalmentajien tehtävien lisääntyessä Opettajien ammattijärjestön suunnasta esitettiin näkemys, jossa paheksuttiin ”ajan muoti-ilmioiksi” kouluissa nouseita uusia ammattirooleja. Niitä tärkeämmäksi nähtiin koulujen lain mukaisen perustehtävän eli opetuksen tukeminen, ja rajalliset resurssit tuli mielipiteen mukaan ohjata koulun perustehtävien tukemiseen. (Kouluvalmentajat 2019.)

Kolmannen näkökulman interaktioteoreettisissa professiotulkinnossa kiinnitetään huomioita professioiden rajaneuvotteluihin vaihtelevassa maailmassa. Ne korostuvat yhteiskunnassa, jossa ihmisten elämän kysymykset ja pulmat edellyttävät ammattikuntien yhteistä osaamista, tietämystä ja toimintaa. Nuorisotyön ja oppilaitosten välinen yhteistyö on yksi monialaisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen muoto ja konteksti, ja yhteistyötä on maassamme pyritty vahvistamaan viimeisen neljännesvuosisadan kuluessa. Manne Maalismaan (2018) opinnäytetutkimuksen mukaan monialaisessa yhteistyössä on havaittu vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, ja toimiva vuorovaikutus onkin nostettu toimivan monialaisen yhteistyön edellytykseksi. Yksityiskohtainen ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä monialaisessa yhteistyössä on kuitenkin toistaiseksi jäänyt tavoittamatta. Manne Maalismaan tutkielman tulosten perusteella ylä-



koulun opettajien ja koulussa työskentelevien nuorisotyöntekijöiden tavat jäsentää vuorovaikutuksen käsitettä ja arvioida alakohtaista vuorovaikutusosaamista eroavat toisistaan. Yksi keskeinen syy on, että näiden ammattiryhmien kulttuurit ovat keskenään erilaisia. (Maalismaa 2018.) On tärkeätä, että oppilaitoksissa toimivien professioiden roolista ja työn oikeutuksesta käydään myös avointa julkista keskustelua, jolla voidaan tarvittaessa korjata opettajien ja nuorisotyöntekijöiden toisiinsa kohdistamia olettamuksia (käytännön tuntemuksista Kumpuvaara 2020, 7, 13).

On olennaista, että koulu- ja oppilaitosnuorisotyö kykenee osoittamaan osaamisensa ja erityislaatuensa neuvotellessaan tehtävistään kouluissa ja oppilaitoksissa. Tämä on erityisen tärkeää nuorisotyön itsensä korostamassa nuorten kohtaamisessa, jota opettajat kuitenkin tekevät jatkuvasti. Opettajien osalta kohtaamisesta on myös tutkimustietoa (Hovila 2004; Wihersaari 2010), ja kohtaamisen merkitystä opetustyössä korostetaan tälläkin hetkellä (ks. Sutela 2022).

## KOHTI UUDENLAISTA NUORISOKASVATUSTA?

Tässä artikkelissa on tarkasteltu koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä historiallisen kehityksen, työn tehtävien ja kolmen professioteoreettisen suuntauksen näkökulmista. Painopiste on ollut perusopetukseen kytkeytyneessä toiminnassa, jonka tekstin yleisemmät luonnehdinnat parhaiten tavoittavat. Kokonaisuudessaan koulu- ja oppilaitosnuorisotyö näyttäytyy nuorisotyön professionaalisenä hankkeena, jonka pyrkimyksenä on ollut aikansa nuorisotyön tavoitteiden ja menetelmien näköinen työ oppilaitoskontekstissa. Professionaalisenä pyrkimyksenä koulu- ja oppilaitostyö on ollut

monitoimijaista, katkoksellista ja historiatietoisuuskin on horjunut. Työtä on pyritty tekemään yhteistyössä ja väljien säädösten ohjaamana, mutta täysin jaettua yhteisymmärrystä työmuodosta ei nuorisotyön piirissä ole ollut. Kouluissa nuorisotyötä ovat tehneet koulut itse sekä nuorisotyön eri organisaatiot ja monialaiset yhteistyöryhmät. Artikkelin päätteeksi voidaan nostaa kolme erilaista ja yksinkertaistavaa tulevaisuuden suuntaa, joiden mahdollisuuksia ja toivottavuutta lukija voi arvioida ja kehitellä kirjan sisällön sekä oman tietämyksensä ja kokemuksensa pohjalta.

Ensimmäisen tulevaisuuden suunnan piirteenä on nuorisotyön oman professionaalisuuden mureneminen. Tässä näkymässä koulu- ja oppilaitosnuorisotyö laajentuu entisestään ja se määritellään yhä tarkemmin koulujen ja oppilaitosten säädöksissä. Toiminnan vakauttaminen ja ammatin säätely tehdään oppilaitoksia koskevilla säädöksillä, rahoitusjärjestelmissä ja opetussuunnitelmissa. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyö on niiden tekemää nuorisotyötä, eikä nuorisotyön toimialaa tarvita oppilaitostyön tekemiseen.

Toisen tulevaisuuden suunnan piirteenä on nuorisotyön oman professionaalisuuden vahvistuminen. Tässä näkymässä koulu- ja oppilaitostyö vahvistuu itse nuorisotyössä; nuorisotyö omaksuu, soveltaa ja kehittää nuorisotyöllistä ajattelua ja toimintatapaa koulu- ja oppilaitosympäristöissä. Toiminnan ylläpito ja ammatin säätely tehdään nuorisotyön säädöksissä, rahoitusjärjestelmässä ja ohjausmekanismeissa. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyö on nuorisotyön tekemää työtä oppilaitoksissa, ja se vahvistaa erillistä nuorisotyön professiota. On tärkeätä, että nuorisotyö osaa neuvotella ja oppilaitokset ovat vastaanottavia.

Kolmanteen mahdolliseen tulevaisuuden suuntaan sisältyy ripaus idealismia. Tässä näkyvässä realistisella itseymmärryksellä varustetut professiot kykenevät nuorten ihmisten kasvua tukevaan työnjakoon ja yhteistyöhön. Alati muuttuvassa maailmassa nuorten ihmisten merkitykselliset asiat, elämän reunaehdot ja eteen nousevat pulmat ovat moniulotteisia ja nopeasti vaihtuvia. Kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen ammattikunnilta edellytetään

professioiden rajat ylittävää, avointa ja toisen asiantuntemusta arvostavaa yhteisöllistä toimintaa. Siinä tunnustetaan myös nonformaalin kasvatuksen ja oppimisen suuri merkitys (ks. Focus learning 2022). Perinteisesti haudottujen ammatillisten vakaumusten rinnalle nousee laaja-alaisen ja monihaaraisten nuorisokasvatuksen idea, joka tuo erillisiä profesioita yhteisten pohdintojen ja tahdistettujen toimien äärelle.

### OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Miten oppilaitosten ja nuorisotyön suhde on Suomessa kehittynyt?
2. Miten koulu- ja oppilaisnuorisotyön tehtäviä voidaan perustella?
3. Mitä tarkoitetaan professiolla ja onko nuorisotyö sellainen?
4. Millaisena näet koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tulevaisuuden?

## LÄHTEET

- Abbott, A. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baacke, D. 1976. *Einführung in die auserschulische Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Focus learning. 2022. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://focus-learning.eu/>. [viitattu 10.9.2022].
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatioissa. *Acta electronica Universitatis Tamperensis*; 377. Tampereen yliopisto.
- Jones, H.M.F. 2018. *Youth Work in England: A Profession with a Future*. Teoksessa *The SAGE Handbook of Youth Work Practice*. London: Sage Publications, 98-112.
- Jouhki, E. 2020. *Teinikuntatoiminnan sukupolvet: muistitietohistoria oppikoulujen koululaisliikkeestä 1950–1970-luvuilla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jurvanen, S., Kauppinen, E., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Laine, S., Nyman-Kurkiala, P. & Siegfriids, A.. 2021. Mitä koulunuorisotyö on? Tutkimuskatsaus koulunuorisotyön määritelmiin ja tavoitteisiin. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma75>. [viitattu 10.9.2022].
- Kailanpää, A. 1987. *Koulun Kerhokeskus 1947–1987*. Helsinki: Koulun Kerhokeskus.
- Kerhokirja. 1957. Helsinki: Otava.
- Karhuvirta, T. 2012. *Koulun kerhotoiminta – formaalin ja nonformaalin kasvatuksen rajapinnassa*. Teoksessa Katja Komonen ym., *Kehittyvä nuorisotyö. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 128*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 179–191.
- Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.) 2009. *Kerhotoiminta osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*. Helsinki: Kerhokeskus: koulutyön tuki ry.
- Kerhotyöryhmän muistio. 1998. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1998. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kiuasmaa, K. 1982. *Oppikoulu 1880–1980: oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu: Pohjoinen.
- Kivijärvi A., Kauppinen E., Kiilakoski T. & Leskinen J. 2022. *Hidasta kasvua ja lisääntyviä vastuita. Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 238*. Helsinki.
- Klaffki, W. 1974. *Außerschulische Jugendarbeit und Schule. Pädagogische Rundschau 28, 865-887*.
- Klinge, M. 1987. *Helsingin yliopisto 1640–1990. Osa 1., Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808*. Helsinki: Otava.
- Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. *Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen*. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuorisotyota-koulussa-web.pdf>. Helsinki: Humak. [viitattu 10.9.2022].
- Konttinen, E. 1991. *Perinteisesti moderniin: professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta electronica Universitatis Tamperensis*; 202. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kouluhuvinvointityöryhmän muistio. 2005. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27*. Opetusministeriö: Helsinki.
- Koulunuorisotyön käsikirja. 2018. *Vinkkejä ja työmenetelmiä nuorisotyöntekijälle*. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.nuortenkouvola.fi/wp-content/uploads/sites/4/2018/12/Koulunuorisotyokasikirja\\_WEB.pdf](https://www.nuortenkouvola.fi/wp-content/uploads/sites/4/2018/12/Koulunuorisotyokasikirja_WEB.pdf). [viitattu 10.9.2022].
- Kouluvalmentajat. 2019. *Kouluvalmentajat yleistyvät kouluissa: ”Tarvitsemme kouluihin eri rooleissa olevia henkilöitä” – OAJ vieroksuu uusien ammattinimikkeiden keksimistä*. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10918558>. [viitattu 10.9.2022].

- Kumpuvaara, M. 2020. ”Marengista tehty nyky-nuoriso vastaa”: Ammattiin opiskelevien nuorten naisten sosiaalisen ja poliittisen osallisuuden edistäminen kansatutkijuiden keinoin. Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen Pro Gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Maalismaa, M. 2018. Yläkoulun ammattikulttuurit vuorovaikutuksessa: opettajien ja nuorisotyöntekijöiden yhteistyö ammattikulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, viestintätieteiden tiedekunta, puheviestintä. Tampereen yliopisto.
- Maalismaa, M. 2022. Kouluyhteisön parhaaksi: koulunuorisotyö opettajien ja nuorisotyöntekijöiden kokemana. Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen Pro Gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Miettinen, S. 2022. Sosiaalipedagogiikka teoria- ja arvopohjaksi kouluissa tehtävään nuorisotyöhön. Artikkelitässä teoksessa.
- Nieminen, J. 1995. Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia. Helsinki: Lasten Keskus.
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 21-43.
- Nieminen, J. 2014. The history of youth work as a profession in Finland. Teoksessa Taru Marti, Cousée Filip, Williamson Howard (toim.) The history of youth work in Europe: Relevance for today's youth work policy: Volume 4. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 35-44. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/the-history-of-youth-work-in-europe-volume-4>. [viitattu 10.9.2022].
- Nuolen lausunto. 2021. Nuolen lausunto luonnoksesta hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuoli.info/fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/nuolen-lausunto-luonnoksesta-hallituksen-esitykseksi-eduskunnalle-laiksi-oppilas-ja-opiskelijahuoltolain-muuttamisesta>. [viitattu 10.9.2022].
- Nuorisotyön käsikirja. 1987. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 71. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Parkin, F. 1979. Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique. London: Tavistock Publications.
- Pekkola, E. 2014. Korkeakoulujen professio Suomessa: ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja. Acta electronica Universitatis Tamperensis; 1492. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Penttilä, P. 2021. Toisto journalismin kentällä: Etnografiseen aineistoon perustuva mallinnus journalismiprofession kentän sisäisestä dynamiikasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Pietilä, M. 2019. Akavan Erityisalat ja NUOLI: Yhteisöpedagogin tutkinto soveltuu hyvin moniin sosiaalihuollon tehtäviin. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuoli.info/fi/ajankohtaista/kannanotot/akavan-erityisalat-ja-nuoli-yhteisöpedagogin-tutkinto-soveltuu-hyvin-moniin-sosiaalihuollon-tehtaviin>. [viitattu 10.9.2022].
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä: lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita & Sitra.
- Puustinen, S. 2006. Suomalainen kaavoittajaprofessio ja suunnittelun kommunikatiivinen käänne: vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat ja mahdollisuudet suurten kaupunkien kaavoittajien näkökulmasta. Väitöskirja. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

- Pyykkö, R. 2011. Hengellisen ja maallisen rajalla: kamppailu seurakuntien diakoniatyöntekijöiden sosiaalisesta ja kulttuurisesta toimialueesta. Acta Universitatis Tamperensis; 1670. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saarela, O. 1998. Iltapäivätoiminta nuorisotyön ja nuorisotoiminnan näkökulmasta. Teoksessa Kerhotoiminta ja koulu. Helsinki: Kerhokeskus, 6.
- Salminen, M. 2020. Yhteisöpedagogien kelpoisuudesta lastensuojelun tehtäviin väitellään taas – Miksi? WWW-dokumentti. Saatavissa: [https://www.akavanerityisalat.fi/uutishuone/blogi/yhteisopedagogien\\_kelpoisuudesta\\_lastensuojelun\\_tehdaviin\\_vaitellaan\\_tasas\\_-\\_miksi.18043.blog](https://www.akavanerityisalat.fi/uutishuone/blogi/yhteisopedagogien_kelpoisuudesta_lastensuojelun_tehdaviin_vaitellaan_tasas_-_miksi.18043.blog). [viitattu 10.9.2022].
- Sercombe, H. 2010. Youth work ethics. Los Angeles: Sage.
- Sutela, K. 2022. Näkyväksi tekemisen taito: pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säännellyt ammatit. 2022. Opetushallituksen verkkoaineisto. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/palvelut/saannellyt-ammattit-suomessa>. [viitattu 10.9.2022].
- Telemäki, M. 1982. Johdatus nuoren tuntemiseen 3. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen opetusmoniste 4. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Uusi kerhokirja. 1964. Helsinki: Otava.
- Vapaan harrastustoiminnan käsikirja. 1946. Helsinki: Otava.
- Valvira 2017. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston lausunto yhteispedagogien kelpoisuudesta lastensuojelutehtäviin 15.3.2017. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2017/03/Valviran-lausunto-yhteis%C3%B6pedagogien-kelpoisuudesta-sosiaalialan-teht%C3%A4viin.pdf>. [viitattu 30.11.2022].
- Varjo, K. 1957. Nuorisotyön taustaa. Teoksessa Kerhokirja. Helsinki: Otava, 5–20.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Acta Universitatis Tamperensis; 1577. Tampere: Tampere University Press.

# KOULUISSA TOIMIVIEN NUORISOTYÖNTEKIJÖIDEN KOLLEKTIIVINEN AMMATTIALAYMMÄRRYS JA KEHITTÄVÄ TYÖOTE

Marjo Kolehmainen & Pauliina Lahtinen

Vuonna 2014 julkaistiin Humanistisen ammattikorkeakoulun Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hankkeen loppuraportti ”Nuorisotyötä koulussa” (Kolehmainen & Lahtinen 2014), jossa visioimme koulussa tehtävän nuorisotyön kehittämissuuntia. Työn vakinaistumista edellyttäväksi kehittämissuunniksi määritimme tuolloin työn ammatillisuuden vahvistamisen ja rakenteellisen kehittämisen (mts. 70–75). Tässä artikkelissa pohdimme, miltä ammatillinen nuorisotyö koulussa näyttää vuonna 2022. Mitä on ammatillinen nuorisotyö koulussa 2020-luvulla ja missä määrin työ on vakinaistunut? Koululla tarkoitamme tässä yhteydessä lähinnä peruskoulua.

Tuomme esille erityisesti hankkeilla tehtävässä kehittämistyössä huomioitavia näkökulmia sekä tarkastelemme kehittävän työotteen hyödyntämistä ja merkitystä koulussa tehtävän nuorisotyön osalta. Kehittävään työotteeseen liittyvänä toimenpiteenä nostamme esiin myös dokumentoinnin ja arvioinnin tärkeyttä kehittämistyössä ja työmuodon vakinaistamisessa. Lisäksi teemme katsauksen nuorisualan asiantuntijuuden rakentamiseen ja vahvistamiseen. Lopuksi arvioimme vielä aiemmassa julkaisussa (mt.) esittämämme koulussa teh-

tävän nuorisotyön rakenteellista kehittämistä sekä siihen liittyvän monialaisen yhteistyön merkitystä koulussa tehtävässä nuorisotyössä ja yhteisen toimintakulttuurin kehittämisestä.

## KOULUIHIN ON SAATU LISÄRESURSSIA

Kouluissa toimii tällä hetkellä lukuisia ammatilaisia, joilla on nuorisotyön koulutuksen saaneiden kehittäjien silmin katsottuna nuorisotyölliset menetelmät ja tavoitteet työssään, ja näin ollen he määrittävät nuorisotyön ammatilaisiksi. Kouluissa onkin opettamisen lisäksi aikuisia, joilla on aikaa kohdata nuoria, tukea yhteisöllisyyttä, edistää nuorten hyvinvointia sekä tietysti saada nuoret oppilaina suorittamaan koulu. Nuorisotyö kouluissa onkin saanut vuonna 2014 toivomaamme lisäresurssointia. Nuorisotyö on lisääntynyt kuluneina vuosina merkittävästi kouluissa ja oppilaitoksissa niin kuntien itse resursoimana kuin ulkopuolisen rahoituksen turvin (Kivijärvi, Kauppinen, Kiilakoski & Leskinen 2022, 52). Tuoreen selvityksen (mts. 51, 55) mukaan nuorisotyötä tehdään peruskouluissa noin 90 prosentissa kunnista. Vastaava tulos on saatu peruskoulujen osalta myös Aluehallintoviras-

tojen toteuttamassa kuntakyselyssä vuodelta 2021 (Suomen nuorisotyön tilastot 2022).

Työntekijöiden lisäresursointiin on syynsä. Nuorten kokemana turvattomuus ja epävarmuus sekä hyvinvoinnin haasteet heijastuvat kouluun haastaen sen tehtäviä ja tavoitteita, minkä vuoksi nuorisotyölle ja sen palveluille on koulussa tilausta entistä enemmän. Koettu koronapandemia, Ukrainan sota, yksinäisyys, mielenterveyden pulmat, digitalisaatio ja jatkuva yhteiskunnan muutos ovat vaikuttaneet nuorten jaksamiseen koulussa. (Helfer, Manner & Pitkänen 2022.) Koulut ovat tarvinneet ja saaneet lisää ammattilaisia korjaamaan ja ehkäisemään nuorten ongelmia, jotta koulu onnistuisi tehtävässään ja nuoret pääsisivät eteenpäin elämässään.

Erilaisia avustuksia kouluissa tapahtuvaan nuorten tukemiseen on jaettu viime vuosina lukuisia muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä Aluehallintovirastosta (mm. Suomen malli, harrastus- ja kerhotoiminta, koulutuksellisen tasa-arvon kehittäminen, koulunuorisotyön avustus ja perusopetuksen sitouttava kouluyhteistyö -mallin pilotointi). Aluehallintovirastojen myöntämä korona-ajan avustus oli kohdistettu suoraan koulussa tehtävän nuorisotyön vahvistamiseen. Koulussa tehtävän nuorisotyön korona-avustusta myönnettiin vuonna 2021 noin 6,5 miljoonaa euroa yhteensä 109 kuntaan. (Aluehallintovirasto 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022a.) Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi vastaavasti perusopetuksen järjestäjille 6,8 miljoonaa euroa sitouttavan kouluyhteistyö-mallin pilotoimiseen (2021–2023) Pilottiin osallistuu 139 perusopetuksen järjestäjää. Mallilla puututaan moniin nuorisotyöllisiin keinoin lähestyttäviin asioihin kuten poissaoloihin, koulupudokkuuteen ja vastataan syrjäytymisen ehkäisyyn.

Hallinnollisesti nuorten syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ovat tukeneet ministeriöstä niin opetus- kuin nuorisotyön osastot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022c; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022d.)

## KOHTAAMISTYÖN AMMATTILAISIA

Nuorisotyön kehittäjinä tunnistamme lisäresurssin kohdistuvan nuorisotyön lisääntymiseen kouluissa. Tämä näky ei kuitenkaan varmasti ole täysin yhteisesti jaettu ammattialojen kesken. Koulun vakiintunut henkilöstö, kuten opettajat, opinto-ohjaajat ja koulukuraattorit, ei näe tai tunnista, että juuri nuorisotyö on koulussa lisääntyntä.

Kouluihin eri hankeavustuksilla palkatut uudet kohtaamistyön ammattilaiset toimivat kunnassa vaihtelevasti eri hallintokuntien työntekijöinä. Useimmiten he ovat koulun ja opetuksen työntekijöitä tai nuorisotoimen työntekijöitä. Uusien ammattilaisten työ tuo kaivattua lisäresurssia kouluun jo siellä olevien hyvinvointiammattilaisten joukkoon. Uusien kohtaavien ammattilaisten työ poikkeaa koulun kasvatuksellisesta toiminnasta jo koulussa ennestään toimivien, vakiintuneiden ja lakisääteisten hyvinvointitehtävää toteuttavien ammattikuntien työstä. Kouluun on haluttu palkata ammattilaisia, jotka tuovat kouluun ja oppilaiden kohtaamiseen uuden elementin. Kohtaamisessa korostuvat nuorisotyölle ominaiset epävirallisuus, vapaaehtoisuus ja arviointivastuun puuttuminen.

Sen sijaan on varsin vähän havaittavissa keskustelua siitä, mitä ammattialaa nämä hankkeissa toimivat kohtaamistyön ammattilaiset edustavat. Itse kohtaamistyön tekijät ja muut vakiintuneet ammattikuntien työntekijät



sanoittavat kohtaamistyötä lähinnä vain sivulauseessa. Työ voi olla yleisesti kasvatustyötä, välillä sosiaalityötä tai nuorisotyötä. Nuorisotyöksi se nähdään selvästi, jos työtä hallinnoi kunnan nuorisopalvelut. Opetusalan hallinnoimana työn ammattiala määrittyy harvemmin selkeästi, jos ollenkaan. Usein hankerahoituksella palkattu kohtaamisen ammattilainen nimeää työnsä ammattialan mahdollisesti koulutuksensa perusteella. Työntekijöiden ammattinimikkeet vaihtelevat esimerkiksi kasvatusohjaajasta kouluvalmentajaan, koulusosiologiin tai nuorisotyöntekijään, joten vaihtelevien koulutustaustojen myötä myös ammatillinen identiteetti sekä osaaminen vaihtelevat.

## TEHDÄÄNKÖ KOULUSSA NUORISOTYÖTÄ JA KEHITETÄÄN NUORISOTYÖN PALVELUA?

Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021 -selvitykseen liittyvään kyselyyn vastasi 54 % Manner-Suomen kunnista. Vastanneista 43 % on ilmoittanut nykyisten koulussa tehtävän nuorisotyön resurssien olleen käytössä alle kaksi vuotta ja tehtävät ovat olleet määräaikaisia. Puolestaan 43 % kunnista on kertonut resurssien olevan käytössä toistaiseksi. Selvityksen mukaan jälkimmäisessä kuntaryhmässä koulussa tehtävä nuorisotyö voitaneen tulkita kunnan vakiintuneeksi toiminnaksi. (Kivijärvi ym. 2022, 9, 52.) Selvityksen valossa kuntien resurssit ja mahdollisuudet kehittää sekä toteuttaa nuorisotyötä koulun toimintaympäristössä vaihtelevat suuresti. Samoin jo aiemmin mainitut eri rahoituslähteet sekä eri hallintokunnista käsin tehtävä hanketyö muokkaavat koulussa tehtävän työn ja työotteen lähtökohtia.

Kouluun vakiintuneiden hyvinvointiammattilaisten eli oppilashuollollista työtä tekevien rinnalla toimivat kohtaavat ammattilaiset kuuluvat koulun moniammatillisten ja monialaisten työntekijöiden yhteisöön. Minkä alan työntekijöitä he ovat? Minkä alan palveluita he tuottavat koulussa? Selvää on, että he ovat hanketyöntekijöitä. Heillä on ammattinimike ja hankesuunnitelmasta tulevat työtehtävät. Näiden lähtökohtien avulla he asemoivat paikkansa ja työnsä koulun arjessa. Usein heillä itsellään on suuri vapaus ja vastuu kehittää työtään ja määrittää oma paikkansa. Työtä tehdään saadun hankerahoituksen hankesuunnitelman ohjaamana. Tavoitteena on tukea ja kehittää koulun toimintaa ja työtä siten, että koulu voisi paremmin onnistua tehtävässään. Työssä saattaa olla epäselvää, minkä ammattialan palveluita kehitetään ja mihin alaan sekä rakenteisiin työ laajemmin kiinnittyy. Ei kai työ voi ainoastaan olla koulun toiminnan kehittämistä?

Hankerahoitushaut kytkeytyvät aina johonkin ohjaavaan asiakirjaan. Opetustoimen haettavaksi tarkoitetut hankerahoitukset perustuvat koulua ohjaaviin asiakirjoihin kuten opetussuunnitelmaan ja oppilashuollon lakiin. Opetushallituksen erityisavustusten kohteena ovat useimmiten myös Peruskoulufoorumien kehittämislinjausten keskeisimmät tavoitteet, joista erityisesti hyvinvoinnin edistäminen koulussa on yhteneväinen nuorisotyön kouluun asettamien tavoitteiden kanssa. (Opetushallitus 2022b.) Nuorisotyölle tarkoitetut rahoitushaut määrittyvät nuorisolain ja valtakunnallisen nuorisotyön ja politiikan ohjelman (VANUPO) pohjalta. VANUPO on lakisääteinen, ”*valtioneuvoston nelivuotiskausittain hyväksymä poikkihallinnollinen ohjelma, jonka tavoitteena on edistää nuorten kasvu- ja elinoloja*” (Valtakunnallinen nuorisotyön ja poli-

tiikan ohjelma 2020, 7). Avustusten myöntöperusteissa määritetään avustuksen käyttötarkoitus, johon hankesuunnitelmalla vastataan. Käyttötarkoituksessa on ollut hyvin nuorisotyön agendaan sopivat tavoitteet, esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisy, kouluyhteisön ja hyvinvoinnin kehittäminen, kohtaaminen ja kuunteleminen sekä poissaolojen ehkäiseminen.

Kunnan eri hallintoalojen pitkäjänteinen yhteistyö palveluiden kehittämisessä takaisi mahdollisesti sen, että hankerahoituksella tehty työ ja työntekijät kiinnittyisivät paremmin kunnan eri alojen palveluiden kehittämisen kokonaisuuteen. Silloin keskustelu työn vakinaistamisesta tulevaisuudessa olisi lähtökohdiltaan rakennettu kestävämmäksi. Nuorisotyön vakinaistaminen kouluissa ja ammatillisuuden vahvistuminen tarvitsevat edelleen johdettua keskustelua, joka kehittäisi työtä kollektiivisen nuorisotyön ammattialaymmärryksen ja asiantuntijuuden suuntaan. Kouluissa toimivat kohtaavat ammatillaiset tarvitsevat verkostoitumista, jossa käsitellään sekä tunnistetaan kollektiivista osaamista yhdessä sekä tallennetaan ja tuotetaan tietoa. Tätä ovat viime vuosina edistäneet Osaamiskeskus Nuoska, ja Kunnallisen nuorisotyön osaamiskeskus Kanuuna sekä nuorisotyön aluekoordinointi.

Kouluissa on tällä hetkellä hanketyöntekijöinä paljon hyviä nuorisotyön esikuvia, joiden työtehtävät ja työote ovat nuorisotyölle ominaisia. Työ useimpien kohdalla sopisi tavoitteiden ja menetelmien perusteella kiinnitettäväksi nuorisotyön ammattialaan ja asiantuntijuuteen. Nuorisotyön ammattiala olisi luonteva liittymisen kohde, jonka tunnistamista ei kannattaisi jättää sitä vähän tai jopa ei ollenkaan tuntevien varaan. Kuka ottaisi vastuuta näiden useiden koulussa nuorisotyöllisin ottein

toimivien kohtaamisen ammattilaisten mahdollisuudesta liittyä ja kokea kuuluvansa nuorisotyöhön? Kenen vastuulla tulisi olla ammattialan toiminnan kehittäminen kouluympäristössä? Kuka ottaisi vielä vastuulleen kollektiivisen ammattialan kehittämismuutokseen?

## KOLLEKTIIVISEN ASIAANTUNTIJUUDEN VAHVISTAMINEN

Kollektiivisen asiantuntijuuden lisääminen ja vahvistaminen edellyttävät nuorisotyön asiantuntijuuden sanoittamista, sen ymmärtämistä ja siihen peilaamista. Työtä on nuorisotyön saralla tehty aktiivisesti esimerkiksi eri kuntien NUPS-prosesseilla (nuorisotyön perussuunnitelma). Nuorisotyötä on kuvattu opetussuunnitelmana (Youth Work Curriculum) Iso-Britanniassa, josta idea tuotiin Suomeen. Suomessa NUPS-prosessien toteuttaminen on alkanut 2010-luvulta alkaen. (Kiilakoski 2013, 22.) Jokainen kunta luo oman NUPSinsa, joka jäsentää vahvasti paikallisesti työn sanoittamista. Kansallisen nuorisotyön sanoittamiseen vaikutukset jäävät vähäisemmäksi, ellei prosessin ympärille synny kollektiivista ammattialaymmärrystä ohi oman kuntaorganisaation.

Kollektiivinen asiantuntijuus ilmenee työn tekemisen tavoissa eli puhutaan kollektiivisen asiantuntijuuden organisoitumisesta (Koivunen 2005, 32). Kollektiivisella asiantuntijuudella tarkoitetaan osaamisen tunnistamista ja sanoittamista yhdessä. Kollektiivisessä asiantuntijuudessa jaetaan, muodostetaan, käsitellään ja yhdistetään tietoa useamman ihmisen kanssa, jolloin yksittäisistä osaamisalueista muodostuu enemmän kuin toistensa summa (Sieppi 2008, 9). Etenkin hankkeissa ja verrattain lyhyissä työsuhteissa asiantuntemus

jää suppeaksi ja koskemaan vain rajattua osaa koulussa tehtävän nuorisotyön osa-aluetta. Tiedon tuottaminen ja suhteuttaminen ja yhdistäminen toisten vastaavien ammattilaisten tietoon mahdollistaisi kollektiivisen tiedon tuottamisen. Koulussa toimivia nuorisotyön ammattilaisiksi mielletäviä on tänä päivänä jo paljon, mikä mahdollistaa laajan tietoperustan luomisen. Luottamus, avoimuus ja vastavuoroisuus ovat kollektiivisen asiantuntijuuden syntymisen perusta. Sen toteutuminen edellyttää yhteisten asioiden asettamista oman edun edelle yhteistä etua tavoitellen. Yhteinen etu voi tuottaa koulussa tehtävän nuorisotyön toimintamuotojen ja työtehtävien vakinaistamisia. Työnantajilta tarvitaan lisäksi tukea, tahtoa ja ymmärrystä työntekijöille ammattialan selkeyttämiseksi. Kollektiivista ja yksilöllistä ammattialan osaamista ei tule laittaa vastakkain (Parviainen 2006, 9), sillä molempien olemassaolo on merkittävää. Yksilöllisellä osaamisella voidaan edistää kollektiivista osaamista ja päinvastoin (Boreham 2004, 14–15).

Kollektiivinen osaaminen muodostuu näkemällä yhteisön, tiimin tai ryhmän osaamista eikä vain omiin työtehtäviin määriteltyä osaamista. Kollektiivinen osaamisen tutkiminen ja näkeminen edellyttää sen tunnistamiseen vaikuttavien tekijöiden yleisempää ymmärrystä. Kollektiivinen osaaminen muodostuu kolmesta osa-alueesta: yhteisestä ymmärryksestä työpaikan tapahtumista, kollektiivisen tietoperustan kehittämisestä ja käyttämisestä sekä keskinäisen riippuvuuden merkityksen kehittämisestä. (Boreham 2004, 5.) Ensimmäinen osa-alue, yhteinen ymmärrys, näkyy ryhmän osaamisena esimerkiksi kyvyssä käsitellä työssä eteen tulevia ristiriitaisia ohjeistuksia ja tavoitteita. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisen ja luottamuksellisen kohtaamisen järjestämistä nuorisotyöllisellä otteella

työskentelevien osaaminen näkyy kykynä ratkaista ja hallita epävarmuustekijöitä. Saa-vutetuista kuvauksista keskustelemalla ryhmässä voidaan luoda kollektiivinen ymmärrys ja tulkinta tapahtumille. (Boreham 2004, 10.)

Koulu on omanlaisensa työympäristö erityistapahtumineen. Siellä toimiville syntyy oma ammatillinen puhetapansa ja kielensä. Kieli kuvaa, säilyttää ja kehittää kollektiivista osaamista. Koulussa toimivaa kohtaamista ohjaa koulun tehtävistä ja vastuusta tuleva sanasto, joka raamittaa työkentän. Toisena osa-alueena nuorisotyön toimijoiden tulisi ammatikuntana pystyä luomaan koulunuorisotyön asiantuntijuuteen kollektiivinen tietoperusta, joka ei katoa yksilön lähdettyä. Tietoperusta tulisi kehittää siten, että sitä kyettäisiin pitämään yksilöllistä tietoperustaa vakaammalla pohjalla. (Boreham 2004, 10–11.)

Kolmantena osa-alueena on kyky tajuta keskinäinen riippuvuus ryhmässä. Nuorisotyön toimijat muodostavat koulun kulttuurissa oman ryhmänsä. Kaikissa organisaatiokulttuureissa on ammattiryhmiä, joiden tavoitteet saattavat joiltain osin poiketa koko organisaation tavoitteista. Esimerkiksi poiketen opettajista nuorisotyön kohtaamisessa korostuvat nuorilähtöisyys, vapaaehtoisuus ja nuoren oma tahto – ei oppivelvollisuus ja arviointi. Suomessa on oppivelvollisuus 18 ikävuoteen saakka, mikä velvoittaa ja ohjaa nuoren ja opettajan vuorovaikutusta. Kollektiivista riippuvuuden tajua ammattiryhmä voi kehittää vuorovaikutuksella ja kommunikoinnilla, jossa jäsenet huomioivat toistensa tarpeet. Tasapuolisesti annetaan ja otetaan aikaa, huomiota sekä sitoutumista. Yleensä kriisi- ja erikoistilanteet lisäävät keskinäisen riippuvuuden tajua. (Boreham 2004, 11–12.) Havaintojemme mukaan poikkeusolot koronapandemian aikana lisäsivät koulussa toi-

mivien nuorisotyön ammattilaisten keskinäistä riippuvuutta, jolloin ryhmä tiivistyi esimerkiksi jakaen sosiaalisessa mediassa osaamista digitaalisesti tapahtuvaan kohtaamiseen.

Kolmen osa-alueen lisäksi kollektiivista asiantuntijuutta määrittävät Koivusen esittämät seitsemän tekijää, joiden kautta kollektiivisuutta voi syntyä: rutiinit, yksilöllisyys ja autonomisuus osaamisessa, tiedon jakaminen, tarinoiden jakaminen, ajattelua ja osaamista sekoittavat käytännöt ja käsillä tekeminen sekä joustava organisaatorakenne. (Koivunen 2005, 42–44.)

Ensimmäisenä tekijänä rutiinit ovat keskeinen osa yhteisöllisyyden luomista. Rutiinien tulee syntyä ammattilaisten itsensä määrittelemänä, ei ulkopuolelta ohjattuna. Yhteiskirjoittaminen, raportointi ja dokumentointi voivat olla esimerkiksi keinoja, joilla saadaan ymmärrystä toisten työstä ja jotka auttavat kehittämään työtä edelleen. Toisena tekijänä yksilöllisyyden ja autonomisuuden säilyttäminen kollektiivisesta ja yhteisöllisestä osaamisesta huolimatta on tärkeää. Itsenäisyyden puuttuminen saattaa jopa heikentää kollektiivisen asiantuntijuuden syntyä. Kollektiivisuus ja yksilöllisyys ovat jatkuvasti uudelleen neuvoteltavissa olevia tekijöitä, joiden välillä tasapainottelu on sensitiivistä ja ajoittain horjuvaa. Nuorisotyössä persoona on osa työtä, ja sitä halutaan käyttää tekemisen tavassa. Toisaalta myös koulun toimintakulttuuri ja ennen kaikkea nuorten tarpeet määrittävät, millaiset työtavat kulloinkin sopivat yhteisöön. (Koivunen 2005, 43.)

Kollektiivista osaamista ei voi syntyä ilman tiedon jakamista, joka on kolmas tekijä. Tietoa on osattava ja haluttava jakaa, jotta syntyisi tietämisen vaihtokauppoja. Jakaminen kohdistuu omaan ammattialaan mutta myös monia-

laisen yhteisön yhteisten tavoitteiden jakamiseen. Autonomisuus työssä haastaa jakamista. Tiedon jakamiselle voi olla monenlaisia esteitä, kuten puutteelliset vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot, työn organisointitaidot, hallinto- ja tukirakenteiden jäykkyys, ideoiden varastamisen pelko tai kilpailu ammattilaisten kesken tai salassapitovelvollisuudet. Neljäntenä kollektiivista osaamista syntyy tarinoita kertomalla ja niitä jakamalla. Koulukontekstiin sidotut tarinat nuorten kohtaamisesta, toimijuuden vahvistamisesta ja mahdolltomalta tuntuvien tilanteiden ratkaisusta synnyttävät monia sankaritarinoita. Jaettuna nämä sankaritarinat viestivät muille samaa työtä tekeville työmenetelmistä ja tavoista tehdä työtä. Kehittämistavoitteeksi sopisi ”yksittäisistä sankaritarinoista yhteisöllisesti jaettuun onnistumiseen.” Tarinan muodossa kerrottu viesti ymmärretään helpommin ja se saavuttaa usein suuremman joukon kuin kaaviot ja kuvat. (Koivunen 2005, 43.)

Viidentenä tekijänä kollektiiviseen asiantuntijuuden rakentumisessa ovat erilaisten osaamisen ja ajattelutapojen sekoittuminen ja niihin luotavat käytännöt. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi, että koulussa nuorisotyötä tekevät vaihtavat ajatuksia toisen ammattialan edustajien kanssa. Ulkopuolisten ja toisen ammattialan toimijoiden esittämät kysymykset tuovat uusia ajatuspolkuja ja vahvistavat ryhmän ammatillista identiteettiä, kun he tunnistavat yhteisöllisyyttä ja kollektiivisuutta verrattuna toiseen ryhmään. (Koivunen 2005, 43.) Suunnitelmallinen ja säännöllinen benchmarking eli vertailuanalyysi eri ammattialojen kanssa mahdollistaa oppimista toisilta ja osaamisen kehittämistä omassa työssä.

Koivusen (2005, 43) mukaan käsillä tekeminen ilmentää vahvasti kollektiivista asiantun-

tijuuttaa, ja se on kuudes tekijä. Asiantuntijuus ei ilmene pelkästään kognitiivisena ajattelu-työnä. Nuorisotyössä käsillä tekemistä voidaan ajatella toiminnallisena menetelmien käyttämisenä ryhmätöissä, joissa havainnollistetaan nuorten kanssa yhdessä opittavaa asiaa esimerkiksi leikin, musiikin, piirtämisen tai liikunnan avulla. Nuorisotyön otteella koulussa toimivat voisivat työstää nuorten kanssa esimerkiksi koulukiusaamista ehkäisevää yhteisöllistä digitaalista mediataideteosta osana valtakunnallista kampanjaa, samoin kuin talonrakentajat pystyttäisivät talopakettia.

Seitsemäs tekijä on joustavat ja väljät rakenteet, jotka mahdollistavat kollektiivista asiantuntijuutta (Koivunen 2005, 43). Esimerkiksi eri kunnissa ja samalla rahoituksella tehdyt hankkeet kouluissa tai vastaavasti samassa kunnassa eri rahoituksilla kouluissa tehdyt hankkeet tulisi nähdä ainakin väljästi liittyvän toisiinsa sekä olla jotenkin koordinoituja.

Kollektiivista asiantuntijuutta voi tapahtua organisaation sisällä, niiden välillä tai kokonaan niiden ohitse (Parviainen 2006, 182). Kollektiivisella tiedonmuodostuksella tarkoitetaan tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jossa nuorisotyön asiantuntijat keskenään tai yhdessä nuorten kanssa ratkovat tiettyä ongelmaa ja noudattavat siinä yhdessä sovittua työnjakoa sekä yhdessä luotuja ja omaksuttuja pelisääntöjä (Parviainen 2006, 182,165).

Nuorisotyössä koulussa toimivien asiantuntijoiden ammatillinen kollektiivinen identiteetti syntyy kaikkia yhdistävän moraalijärjestelmän kautta, joka nuorisolain mukaan rakentuu nuorilähtöisyydestä ja nuorten osallisuudesta. Nämä ovat kaikkia moraalisesti velvoittavia tekijöitä. Tämän moraalijärjestelmän kautta syntyy ammatillista kollektiivisuutta myös eri

ammattiryhmien välille. Nuoren etujen puolesta työskenteleminen on tekijä, joka ei erottele ammattiryhmiä toisistaan vaan pikemminkin yhdistää erilaisia ammatillisia intressejä. (Filander, Jokinen & Siivonen 2019, 16.)

Kollektiivisen asiantuntijuuden vahvistamisessa on iso merkitys työntekijöiden kehittämisosaamisella ja kehittävän työotteen hallitsemisella. Ilman kehittävää työotetta työntekijä tyytyy opettelemaan työpaikan rutiinit ja käytännöt sekä tekemään työtään ilman reflektointia, jos työssä riittää opittujen käytänteiden toistaminen. Rutiniinomaaisessa työtavassa ei ihmetellä asioita, kysytä tai esitetä erilaisia näkökulmia, jaeta pohdintoja vaan pysytään mukavuusalueella tutuissa työtehtävissä ja niiden suorittamistavassa. Kehittävä työote vaatii työntekijältä jatkuvaa uuden oppimista. Se vaatii uskallusta kriittiseen ajatteluun ja oivaltamiseen. Kehittävä työote tarkoittaa itsensä tutkimista sekä toimimista yhteisöissä ja verkostoissa.

## KEHITTÄVÄN TYÖOTTEEN MERKITYS KOULU- YMPÄRISTÖSSÄ TOIMIEN

Aiemmassa julkaisussa (Kolehmainen & Lahinen 2014, 103–104) pohdimme nuorisotyön kehittämisosaamisen merkitystä koulussa tehtävän nuorisotyön osalta. Julkaisussa hyödynnettiin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n suosituksia ammattikorkeakoulujen yhteisiksi kompetensseiksi sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun koulutusohjelmakohtaisia kompetensseja vuodelta 2012. Arene ry:n tuoreimmissa suosituksissa (2022) korostuu muun muassa *ennakoiva kehittäminen*. Yleisesti kompetensseissa näkyy ammattikorkeakouluopiskelijan vahva kehittämisosaaminen esimerkiksi luovan ongel-

manratkaisun, toimintatapojen uudistamisen sekä yhteistyötaitojen vahvana osaajana. Myös tiedolla kehittäminen, erilaisten tutkimus- ja kehittämismenetelmien hyödyntäminen sekä asiakaslähtöisten, kestävien ja taloudellisesti kannattavien ratkaisujen huomioiminen ovat tärkeitä osaamisalueita alan tulevaisuuden ennakkoinnissa. (Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisiksi kompetensseiksi 2022.)

Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) sekä Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk) koulutuskohtaisissa kompetensseissa ja yhteisöpedagogikoulutuksen opinto-oppaissa puhutaan myös organisaatio- ja kehittämisosaamisesta. Näiden mukaan nuorisoalan ammattilaisella on kyky työskennellä monialaisissa työympäristöissä, ennakoida tarvittavaa osaamista sekä tunnistaa työympäristöstä nousevia kehittämistarpeita. Yhteisöpedagogikoulutuksen käynyt osaa *”suunnitella, toteuttaa ja arvioida erilaisia osallistavia kehittämisprosesseja yhteisöissä sekä kehittää omaa työtä, työyhteisöä, organisaatiota ja ammattialaa sekä monialaisia verkostoja”*. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2022; Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu 2022a.) Toisen asteen nuoriso- ja yhteisöohjaajaopintojen kuvauksissa eri ammattiopistojen internetsivujen perusteella kehittämisosaaminen tai kehittävä työote eivät nouse esiin, vaan kompetenssit keskittyvät ohjaus- ja kasvatusosaamiseen, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämiseen sekä vuorovaikutus- ja viestintäosaamiseen (Gradia 2022; Tredu 2022).

Kehittävän työotteen ja siihen liittyvän itseymmärryksen (tai ammatillisen identiteetin) ohuus on havaittavissa työntekijöiden koulutustaustasta riippumatta muun muassa oman työn rajaamiseen ja oman osaamisen sanoittamiseen liittyvinä haasteina. Keskeistä

on myös se, näkeekö työntekijä itsensä osana kouluyhteisöä ja sen toimintakulttuuria tai oman roolinsa näiden kehittäjänä. Kehittävän työotteen hallitsemiseen sekä monialaisen yhteistyön haasteisiin kaivataan edelleen tukea. Tämä linkittyy myös kollektiivisen ammattialaymmärryksen hajanaisuuteen. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 71.)

Nuorisotyön rooli koulussa liittyy keskeisesti nuorten kohtaamiseen sekä nuorten hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden edistämiseen muun muassa vuorovaikutustaitojen, ryhädynamiikan sekä osallisuuden edistämisen keinoin. Usein kehittämistyö on yksinäistä ja jää ”tekijänsä näköiseksi”. Nuorisotyön tavoitteiden ytimessä tulisi kuitenkin olla nuorilähtöisyys, nuorisolain tavoitteet, nuorisotyön eetos sekä nuorisotyön ammattieettinen ohjeistus. Lisäksi kouluissa nuorisotyötä tekevien on edelleen määriteltävä työnsä tavoitteita suhteessa ehkäisevään työhön, ryhmä- ja yksilötyöhön sekä nuorten vapaa-ajalla tehtävään työhön. Tämän ohella nuorisotyön on tiedostettava koulun tavoitteet sekä tehtävät ja määriteltävä oma roolinsa koulussa niihin peilaten. Koulun toimintakulttuurissa keskeisimmät nuorisotyöhön liittyvät tavoitteet nousevat perusopetuslaista, oppilas- ja opiskelijahuoltolaista sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jotka määrittelevät oppilaiden kasvun tukemiseen, hyvinvointiin, osallisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja oppimisympäristön turvallisuuteen liittyviä periaatteita (Perusopetuslaki 2§; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2§; Opetushallitus 2014). Kehittyvätkö siis nuorisotyöntekijä ja hänen työkuvansa, vai koskeeko kehittävä työote laajemmin koulun toimintakulttuuria sekä kouluyhteisöä, jossa monialaisen yhteistyön merkitys jatkuvasti korostuu?



Kehittäminen edellyttää tavoitteiden asettelua ja perusteluja sille, mitä ja miksi kehitetään. Se edellyttää myös organisointia ja kehittävää toimintaa. Oleellista on, että toimintaa dokumentoidaan ja arvioidaan, ja niiden myötä pyritään uuden palvelun tai toimintamallin juurruttamiseen ja levittämiseen. Kehittämistyötä voidaan suunnata esimerkiksi työyhteisössä yhteistyön kehittämiseen, mahdolliseen organisaatiouudistukseen tai vaikka asiakasosallisuuden edistämiseen. (Toikko & Rantanen 2009, 57–61.) Kehittävän työotteen hyödyntäminen kytkeytyy myös kollektiivisen ammattialaymmärryksen kehittämiseen.

Kehittämistoiminnassa reflektiivisyys tarkoittaa menetelmien, toimintatapojen sekä kehittämisen perusteluiden ja organisoinnin jatkuvaa uudelleenarviointia. Työelämän käytäntöjen tutkiminen ja kehittäminen sekä toimintakäytänteiden kriittinen tarkastelu ja reflektointi kytkeytyvät vahvasti yhteisöpedagogian ydinkompetensseihin. Lisäksi tutkivan, kehittävän ja arvioivan työotteen omaksumista pidetään tavoiteltavana. (Toikko & Rantanen 2009, 52; Nyman 2005, 245–246, 251.) Reflektoinnin ohella arviointia olisi tarpeen tehdä suunnitelmallisesti niin itsearviointiin kuin ulkopuolisen arvioinnin näkökulmista esimerkiksi verkostojen, työyhteisön sekä kohderyhmän toimesta. Kehittämistoiminta edellyttää siis oman työn reflektointia, arviointia sekä dokumentointia ja raportointia. Annetaanko näille kuitenkin riittävästi aikaa ja tilaa arjen työssä? Onko työyhteisössä kokeilevaa ja kehittävää työkulttuuria, jossa on mahdollisuus tehdä asioita uudella tavalla ja arvioida sen toteutumista? Entä annetaanko riittävästi tilaa nuorten ideoille ja kehittämis ehdotuksille?

## TOIMINNAN DOKUMENTOINTI KEHITTÄMISTYÖN EDELLYTYKSENÄ

Käytännön kehittämistoiminnassa dokumentaatiota voidaan pitää keskeisenä välineenä ja arvioinnin osana. Dokumentointi tarkoittaa työvaiheiden ja tapahtumien tallentamista eri muodoissa ja eri välineillä. Kehittämistoiminnan toteutumista ja seuranta voidaan tehdä keräämällä erilaista dokumentointiaineistoa, kuten osallistujamääriä, kokousmuistioita sekä erilaisia toiminnan kuvauksia. Epävirallista seuranta voidaan tehdä myös laatimalla päiväkirjoja, joissa korostuu työntekijän henkilökohtainen reflektio. Viralliset ja epäviralliset dokumentaatiot ovat osa kehittämistoiminnan arviointiaineistoa. Arviointi on olennainen osa kehittämisprosessia, ja siinä puntaroidaan kehittämistyön perusteluja, järjestämisen tapaa sekä yleisesti onnistumisia ja epäonnistumisia. (Toikko & Rantanen 2009, 61, 80–82.) Lisäksi dokumentointi on keskeinen menetelmä kollektiivisessa asiantuntijuuden rakentamisessa.

Nuorisotyön dokumentaatio on kehittynyt vuosien saatossa, mutta edelleen käytänteissä on suurta vaihtelua kunnasta ja toimijasta riippuen. Dokumentointiin ei välttämättä ole luotu rakenteita tai työntekijältä ei edellytetä työn kirjaamista päivittäisessä työssä. Usein arvioinnin ja dokumentoinnin toteuttaminen jää työntekijän vastuulle. Ulkopuolisilla hankerahoituksilla tapahtuvassa työn kehittämisessä rahoittaja edellyttää raportointia, jossa tulee todentaa ja tehdä arvioita avustuksen käytöstä ja siitä, miten hanketoiminta on toteutunut. Hankkeilla tehtävän kehittämistoiminnan dokumentointi ei kuitenkaan välttämättä kytkeydy muiden nuorisotyön palveluiden arviointiin.

Aluehallintoviraston toteuttaman peruspalveluiden arvioinnin (2015) mukaan neljäosassa kunnista ei ollut käytössä minkäänlaista nuorisotyön arviointijärjestelmää tai se oli lähes olematon. Palautetta kerättiin esimerkiksi pelkästään nuorisotiloissa. Arvioinnin kehittämiseen oli kyselyn seurauksena havahduttu ja todettu sen olevan kehittämiskohde. Nuorisotyöntekijöistä noin 90 % kertoi käyttäneensä nuorilta kerättyä palaute- ja arviointiaineistoa hyödyksi työnsä kehittämässä. Nuorisotoimen johto puolestaan hyödynsi kerättyä aineistoa noin 67 prosentissa kunnista. (Peruspalvelujen arviointi 2015.) Nuorisolaissa (9§) Nuorten monialaisen ohjaus- ja palveluverkoston yhdeksi tehtäväksi on määritelty tiedon kokoaminen päätöksenteon ja nuorten kanssa tehtävän työn tueksi. Tähän liittyen kerättyä palaute- ja arviointiaineistoa hyödynnettiin ainoastaan 45 prosentissa kunnista (Peruspalvelujen arviointi 2015).

Raportointi ja dokumentointi sekä näiden tärkeyden ymmärtäminen on vaarana jäädä ohueksi, mikäli työnantaja tai organisaation rakenteet eivät tue dokumentointia tai tiedolla kehittämistä. Työtä ei osata välttämättä myöskään raportoida organisaatiosta ulospäin, mikä tuo haasteita näkyvyyden edistämiseen, työn johtamiseen ja sitä kautta vakinaistamiseen. Voivatko näkyvyyden, vaikuttavuuden ja vakinaistamisen kysymykset olla myöskään yksittäisen työntekijän vastuulla, vai tulisiko kunnissa olla selkeämmät rakenteet työn dokumentointiin ja nuorisotyön läpinäkyvyyden lisäämiseen myös kuntalaisille ja verkostoille? Monialaisen yhteistyön tavoitteiden tai toimintamallien arviointi muodostuu mahdottomaksi, mikäli yhteisiä tavoitteita tai kehittämistarpeita ei tunnisteta eikä arviointiaineistoa hyödynnetä toiminnan tai yhteistyön kehittämässä.

## YHTEISÖN KEHITTÄMINEN

Kehittävän työotteen soveltaminen koulu yhteisössä tehtävään työhön edellyttää yhteistä ymmärrystä yhteisistä tavoitteista. Yhteisinä tavoitteina niin koulussa kuin nuorisotyössä voidaan laajasti pitää nuorten kasvun tukemista ja hyvinvoinnin edistämistä. Nuorisotyön toimintaympäristöjen kehittämiseen ajatellaan liittyvän myös yhteisöllisyyden edistäminen, jossa keskiössä ovat nuorten osallisuuden ja erilaisen osallistumisen vahvistaminen (Nyman 2015, 249). Toimintakulttuurin muutos monialaisessa yhteistyössä saattaa olla aikaa vievää, ja nuorisotyön sulautuminen osaksi koulu yhteisöä edellyttää luottamuksen syntymistä. Erityisesti lyhytkestoisilla hankkeilla toteutettavassa kehittämistyössä tämä saattaa olla jopa mahdotonta. Merkityksellistä on, millainen maaperä monialaisella työllä on entuudestaan, eli ovatko ”uudet ammattiryhmät” (esim. koulunkäynninohjaajat ja kuraattorit) kukin vuorollaan joutuneet lunastamaan luottamuksensa ja paikkansa koulujen työ yhteisöissä vai otetaanko uudenlainen osaaminen ja työrooli avoimesti vastaan. Nymanin (2015, 254) mukaan työelämässä tarvittava joustavuus, monitaitoisuus ja ”ammattirajojen rikkominen” korostuvat koulussa tehtävässä nuorisotyössä erityisesti monialaisen yhteistyön näkökulmasta. Nyman esittää, että moniin asiantuntijatehtäviin on itse luotava sisältö – aivan kuten koulu ympäristössä toimivaan nuorisotyöhönkin. Myös oma osaaminen ja persoona on kyettävä tuomaan esiin ja osattava sanoittaa. (Nyman 2015, 254.)

Kehittävän työotteen näkökulmaan liittyvät siis vahvasti työ yhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmat. Nuorisotyön on avauduttava yhteistyölle eri ammattialojen kanssa ja pyrittävä luomaan joustavasti uusia

toimintatapoja ja tarkasteltava sekä arvioitava niitä joskus kriittisestikin. Kehittämistyö vaatii lisäksi sensitiivisyyttä, pitkäjänteisyyttä sekä hyvää vuorovaikutusosaamista. (Nyman 2015, 253.) Nuorisotyöntekijän tulisikin tiedostaa tehtävään koko yhteisön kehittämisen nuoret mukaan lukien, mikä tarkoittaa monialaista yhteistyötä, jaettua asiantuntijuutta sekä kehittävää työotetta yhteisön innostamiseksi. Tavoitteena on kuitenkin nuorten hyvinvoinnin edistäminen. (Kolehmainen 2012, 93–94.) Myös Tomi Kiilakoski (2014, 69–70) on huomionnut koulussa tehtävää nuorisotyötä tutkiessaan nuorisotyön osaamisen ja roolin myös kouluyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäjänä, jossa kantavana ajatuksena on nuorilähtöisyys. Lisäksi tarvitaan yhdessä jaettu kehittämistarve, jonka pohjalta päästään keskustelemaan ja synnyttämään yhteisiä tavoitteita, joita tulee tarkastella kriittisesti. (Kiilakoski 2014, 115.)

Edellä mainitut teemat kytkeytyvät vahvasti muun muassa sosiaalipedagogiikkaan, josta nuorisotyön (ja yhteisöpedagogien) teoreettinen viitekehys osin rakentuu. Nuorisotyön kasvatustyön ytimessä ovat myös sosiaalipedagogisessa työotteessa käytössä olevat ominaispiirteet kuten yhteisöllisyys, dialogisuus ja osallisuus.<sup>1</sup> (Nivala & Ryyänen 2019, 190, 245; Nyman 2015, 253.) Myös yhteisöjen toiminnan edistäminen ja yhteistyö ovat käsitteinä sosiaalipedagogiikasta tuttuja. Nivalan ja Ryyänen (2019, 240) mukaan koulussa tehtävä sosiaalipedagogiikkaan pohjautuva työote voi edistää koulun toimintakulttuurin avoimuutta, dialogisuutta sekä osallisuutta. Sosiaalipedagoginen työ kouluympäristössä

voi siis vahvistaa toimintakulttuurin tietoista kehittämistä erityisesti yhteisöllisyyden ja yhteisön kehittämisen kautta. (Nivala & Ryyänen 2019, 204, 240.) Vaikka nuorisotyössä ei aina puhuta sosiaalipedagogiikasta nuorisotalaa yhdistävänä teoriana, se lienee yhteisöpedagogikoulutuksen käyneille tuttu. Sosiaalipedagogiikkaan liitettävä työote sekä ominaispiirteet voidaan ymmärtää myös nuorisotyön työotteena ja osin tavoiteinakin. Sosiaalipedagogiikan kentässä yhteisökasvatusta kuvataan kasvatuksena, joka muun muassa tapahtuu yhteisöissä ja pyrkii vahvistamaan niitä.

Tähän työskentelytapaan liittyy käsite *sosio-kulttuurinen innostaminen*, joka on yhteisöllinen ja kasvatuksellinen työote. Innostamisella pyritään muun muassa hyvinvoinnin, osallistumisen ja aloitteellisuuden lisäämiseen yhteiskunnassa ja yhteisöissä persoonallisen ja sosiaalisen kasvun prosesseja tukien. Innostamiseen koetaan lisäksi liittyvän yhteisöjen kehittäminen, joka lähtee yhteisön asettamista tarpeista sekä tavoitteista. (Nivala & Ryyänen 2019, 204–205.) Nuorisotyön perusfunktiot kytkeytyvät sosiaalipedagogiikkaan erityisesti socialisaatiofunktion ja personalisaatiofunktion osalta, joiden tehtävinä on nuorten liittäminen kulttuurin, yhteiskunnan ja lähiyhteisön jäseniksi sekä nuoren personalisaation tukeminen ja ohjaus. Keskeistä nuorisotyössä on myös funktioihin linkittyvä nuorisotyön eetos, johon katsotaan kuuluvan mm. vapaaehtoisuus sekä nuorten tarpeiden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. (Nieminen 2008, 23–24, 34–35.) Nämä ovat lähtökohtia nuorilähtöiselle työotteelle.

<sup>1</sup> Sosiaalipedagogisen työotteen ominaispiirteitä on kuvattu tarkemmin teoksessa Nivala & Ryyänen 2019. Sosiaalipedagogiikka – Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa

## RAKENTEELLINEN KEHITTÄMINEN

Vuonna 2014 totesimme, että koulussa ollaan vielä kaukana yhdessä tehtävästä monialaisesta työstä, jossa nuorisotyö toimii koulun vakiintuneiden ammattialojen henkilöstön rinnalla kasvatuskumppanina. 2020-luvulle tultaessa nuorisotyöstä on kuitenkin tullut läpinäkyvämpää muille ammattialoille ja nuorisotyön osaaminen on tullut tunnetummaksi. Nyt kouluissa on lukuisia hyviä nuorisotyön ammattialan esikuvia. Monialaisen verkostoyhteistyön kehittyminen sekä nuorilta saatu positiivinen palaute ovat tuoneet oikeutusta nuorisotyölle koulussa. Työ nähdään tärkeänä osana kouluyhteisöä ja toimintakulttuuria sekä nuoren kasvua ja kehitystä tukevana palveluna. Edelleen tarvitaan kollektiivisen asiantuntijuuden vahvistamista ja verkostomaisen johdetun työskentelyn kehittämistä. Molempiin tarvitaan vahvaa, tutkivaa ja kehittävää työtettä tekijöiltä itseltään mutta myös työtä tukevia rakenteita.

Koulun ja nuorisotyön yhteisiä tavoitteita oli vuonna 2014 harvemmin yhdessä avattu ja työtä tehtiin lähinnä toimijoiden omista lähtökohdista käsin. Kouluissa toimivien nuorisotyöntekijöiden määrä on 2020-luvulle tultaessa lisääntynyt, mutta yhteisten tavoitteiden tunnistaminen ja niistä keskustelu jäävät edelleen suppeiksi. Yhteisiä tavoitteita on edelleen löydettävissä molempien toimijoiden laki- ja teoriaperustasta, kuten *lasten ja nuorten turvallisuus, yhteisöllinen ohjaus, kasvattaminen ja perheiden tukeminen* (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 26). Osapuolten välinen tahtotila, valmius muutokseen ja yhteistyön kehittämiseen sekä johdon tarjoama tuki ovat edelleen merkityksellisiä, sillä yhteistyön ja yhteisön kehittyminen edellyttävät yhteisen tarpeen

tunnistamista. Myös luottamuksen syntyminen vie aikaa ja vaatii keskustelua monialaisen työn rajapinnoista sekä ammattiryhmien osaaamisesta. Lisäksi tarvitaan oman ammattialan mukavuusalueelta poistumista, myönteistä asennetta toimintakulttuurin muutokseen sekä johtamista, jonka tavoitteena on nuorten hyvinvoinnin edistäminen. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 32; 37–38.)

Vaikka yksittäisellä nuorisotyöntekijällä olisi kuinka vahva kehittämisosaaminen tai nuorisotyöllä vahva kollektiivinen ammattialaymmärrys, se ei yksistään aina riitä. Koulun toimintakulttuuri sekä johtaminen ovat yhtä lailla yhteistyön kehittymisen edellytyksiä. Kun luottamus rakentuu ja yhteisiä tarpeita ja tavoitteita tunnistetaan paremmin, myös nuorisotyön työnkuva alkaa kohdistua ja kehitettyä oikeaan suuntaan – sinne missä on tarve. Yhteistyön kehittyessä tunnistetaan paremmin yhteistyön paikkoja sekä toimintatapoja, joista esimerkkinä työparitoiminta kuraattoreiden tai opinto-ohjaajien kanssa niin välitunti- ja pienryhmätoiminnan kuin luokkien kanssa työskentelyn osalta. Nuorisotyö voi toimia koulussa innostajana, ohjaajana ja koordinaattorina myös yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä sekä pitää yllä ehkäisevän työn näkökulmaa ongelmalähtöisen sijaan. Nuorisotyö voi nousta tärkeään arvoon kouluyhteisössä laajemminkin. Nuorisotyön rooli on koettu merkitykselliseksi vertaistuen näkökulmasta myös koulun monialaiselle henkilöstölle. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 54.) Nuorisotyöntekijöiltä vaaditaan edelleen rohkeutta tuoda esiin osaamistaan nuorisotyön ja nuoruuden asiantuntijana.

## SÄÄDÖSPERUSTA LINJAAMAAN NUORISOTYÖTÄ KOULUSSA?

Nuorisolaissa tai muissakaan nuorisotyötä ohjaavissa asiakirjoissa ei mainita koulussa tehtävää nuorisotyötä. Ylipäänsä, nuorisotyön toimintaympäristöjä nuorisolaki ei ohjaa lainkaan. Kouluissa tehtävä nuorisotyö rakentuu edelleen vahvasti paikallisesti kunnan (tai koulun) näköiseksi. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä tulleet koulujen monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tuoneet nuorisotyölle uudenlaisia mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä koulun kanssa myös oppituntien sisällä. Myös opetussuunnitelmassa mainittu koulun toimintakulttuurin kehittäminen osallisuutta, hyvinvointia ja kestävää elämäntapaa edistävämmäksi luo entistä paremmin edellytyksiä yhteistyön tekemiselle. Myös erilaisten oppimisympäristöjen tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen luovat mahdollisuuksia monipuolisemmalle yhteistyölle. *”Koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat myös vuorovaikutteisuuden ja monipuolisen työskentelyn periaatteet. Tämä tarkoittaa, että koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä”*. (Opetushallitus 2022a.)

Myös yhteisöllisen opiskelijahuollon lakiuudistus on edesauttanut nuorisotyön osallistumista ehkäisevän oppilashuoltotyön suunnitteluun ja toteutukseen. Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa mm. toimintakulttuuria ja toimia, joilla edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Mahdollista on, että oppivelvollisuuden laajentuminen (2021) luo ja lisää tarvetta sekä mahdollisuutta nuorisotyölle koulussa. Tavoitteena on, että jokainen peruskoulun päättävä nuori suorittaa toisen asteen koulutuksen oppivelvollisuusiän noustessa 18 ikävuoteen. Tärkeintä uudistumisessa ja sen onnistumisessa on, että perusopetus on kunnossa ja oppimisen tuki sekä opinto-ohjaus on kattavaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b.) Nuorisotyö voi omalla osaamisellaan olla mukana järjestämässä tukea oppimiseen, esimerkiksi yhteisöllisyyden rakentamisella sekä tunne- ja sosiaalisia taitoja edistävällä työskentelyllä tai tuemalla nuoria osaamisensa tunnistamisessa.

Kuten alussa totesimme, nuorisotyön kehittymistarpeista kouluissa kertonee, että se on nostettu yhdeksi hallituksen nuorisopoliittiseksi tavoitteeksi VANUPOssa vuosina 2020–2023. Nuorisotyön rooli nähdään mm. *”nuorten hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden, koulutuksellisen tasa-arvon ja oppilaitosten yhteisöllisyyden vahvistamisessa sekä syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisemisessä”*. (Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020, 16.) Nuorisopoliittisten tavoitteiden ja toimenpiteiden lisäksi VANUPOssa määritellään painopisteet nuorisualan osaamiskeskusten valinnalle. Osaamiskeskukset ovat opetus- ja kulttuuriministeriölle nuorisotyön kehittämisen väline, ja painopisteet liittyvät nuorisotyön ajankohtaisiin tarpeisiin. Kaudella 2020–2023 kouluissa ja oppilaitoksissa tehtävän nuorisotyön kehittäminen monialaisen yhteistyön kehittämisen näkökulmasta on yksi näistä painopistealueista. (Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020, 33, 36.) Yhdeksi nuorisualan osaamiskeskukseksi onkin nostettu osaamiskeskus Nuoska (nuorisotyö kouluissa ja oppilaitoksissa). Osaamiskeskukseen kuuluu useita osatoteuttajia, ja

sen toimintaa koordinoi Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun nuorisoalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenia. (Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu 2022b.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on VANUPO:n sekä osamiskeskusten painopisteiden avulla luonut jonkinlaista suuntaa rakenteellista kehittämistä kohti, mutta mikä on työn jatkumo ja miten kuntien tekemää nuorisotyötä ja sen palveluita voidaan (tai halutaan) jatkossa linjata?

## KOULU KOHTAAVAN JA KEHITTYVÄN NUORISOTYÖN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Kouluissa nuorisotyön tekemistä ja kehittämistä on mahdollistettu jo pitkään hankeavustuksilla, mitä olemme tuoneet esiin artikkelissamme. Opetus- ja kulttuuriministeriö tulee jakamaan loppuvuonna 2022 valtionavustusta koulunuorisotyön vahvistamiseen 7 000 000 euroa. Tavoitteena on vähentää koronapandemian aikaisten rajoitustoimien kielteisiä vaikutuksia nuoriin sekä tukea Ukrainasta sodan takia Suomeen saapuneiden nuorten integroitumista koulu- ja oppilaitosyhteisöön. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2022b; Aluehallintovirasto 2022b.) Avustuksilla tehtävä työ painottuu edelleen joidenkin haasteiden tai ongelmien ratkaisemiseen tai niihin puuttumiseen, siis pikemminkin korjaavan työhön. Pohdimme jo vuonna 2014 korjaavan työn painotusta nuorisotyön roolissa koulussa. Edelleen olemme sitä mieltä, että nuorisotyön palveluiden kehittämisessä tulisi siirtyä ongelmälähtöisyydestä ja reaktiivisesta toiminnasta aidosti nuorilähtöiseen ja kestävään ehkäisevään työhön. Lisäksi hankkeilla kehitettävä ja tehtävä työ jää usein irralliseksi nuorisotyön palveluiden kokonaiskehittämisestä. Toivottavasti nuorisoalan kehittämistä ohjaavat jatkossa pitkäjänteiset ammattialan itsensä

määrittelemät ja nuorten tarpeita vastaavat kehittämissuunnitelmat, kuten eri menetelmin toteutettava aineistonkeruu suoraan nuorilta sekä entistä parempi olemassa olevan tiedon ja tutkimuksen hyödyntäminen (esimerkiksi koululais- ja kouluterveyskyselyt, nuorisobarometrit, elinolokatsaukset sekä peruspalveluiden arvioinnit). Ehkäisevän työn tekeminen koulussa on kannattavaa, koska koulussa tavoitetaan laajasti nuoria. Todettakoon vielä, että ehkäisevä työ tuo pitkäjänteisesti tehtynä säästöjä.

Vuonna 2014 pinnalla olivat lisäresursoinnin ohella myös nuorisotyön allokointi eli resurssien kohdentamiseen tai suuntaamiseen vaikuttaminen. Voitaneen todeta, että useammassa ympäristössä nuorisotyön palveluiden tarjonta ja nuorisotyön toiminta tukevat nuorten kokonaisvaltaista kohtaamista ja huomioimista. Toimintaympäristöjen moninaisuutta tulisi ajatella mahdollisuutena, ei uhkana. Tavoitteena olisi, että nuorisotyön palveluja ja toimintaympäristöjä kehitettäisiin vahvasti nuorten tarpeen mukaan sekä nuorisotyön ja sen palveluiden tiedolla kehittämiseen kiinnitettäisiin jatkossa enemmän huomiota. Myös nuorisotyön ammattialan eli oman ammatityhteisön tuella on tärkeä merkitys palveluiden kehittämisessä eri toimintaympäristöissä. Vallitseeko nuorisoalalla edelleenkin yhteistä ymmärrystä siitä, onko nuorisotyön paikka koulussa ja haluaako nuorisotyö olla tarjoamassa palveluitaan osana koulu yhteisöä? Vai onko edelleen tarpeen, että kunnat ja toimijat voivat kohdentaa nuorisotyönsä sinne, missä sitä eniten tarvitaan? Vastaus riippunee jo tutuksi käyneestä keskustelusta, eli koetaanko koulussa tehtävän nuorisotyön olevan ”pois muusta nuorisotyöstä”. Onko nuorisotyön mahdollista tuottaa monipuolisesti toimintaa eri kasvu- ja elinympäristöissä, joissa pystyt-



täisiin kohtaamaan laajasti nuoria ja joista eri-ikäiset nuoret voisivat hyötyä? Tämä keskustelu linkittyy myös työmuodon vakinaistamiseen sekä resursointi- ja allokointipuheeseen, joille näkisimme mielellämme enemmän sijaa myös nykyisessä toimialan kehittämiseen liittyvässä keskustelussa.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

- Miten varmistetaan nuorisotyön toimijoille koulussa alan ammattiyhteisö, josta saadaan tukea työlle?
- Miten tuetaan ja autetaan ylläpitämään koulussa toimivien nuorisotyöntekijöiden verkostoja?
- Miten verkostot saadaan toimimaan siten, että ne vahvistavat kollektiivista asiantuntijuutta ja ammattialaymmärrystä nuorisotyöstä koulussa?
- Millaista tarvetta kunnissa, kouluissa ja nuorisotoimissa on monialaisen yhteistyön edistämiseksi ja poikkihallinnollisen ehkäisevän työn tukemiseksi?
- Millaisen lisäarvon nuoret itse antavat nuorisotyön tekemiselle kouluympäristössä?
- Mitä ovat koulun ja nuorisotyön yhteiset tavoitteet?
- Millaisia merkityksiä näet nuorisotyön dokumentoinnille?

## LÄHTEET

- Aluehallintovirasto. 2015. Peruspalvelujen arviointi. Nuorisotyön palvelujen arviointi. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.patio.fi/suodatus?e=106504&m=18751&t=18756> [viitattu 27.4.2022].
- Aluehallintovirasto. 2022a. Avustusvisualisointi. Nuorisotyö koulussa. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://aviavustukset.fi/visualisointi/> [viitattu 7.1.2022].
- Aluehallintovirasto. 2022b. Erityisavustuksen kouluissa ja oppilaitoksissa tehtävän nuorisotyön vahvistamiseksi. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://aviavustukset.fi/erityisavustus-kouluissa-ja-oppilaitoksissa-tehtavan-nuorisotyon-vahvistamiseen-ja-kehittamiseen/> [viitattu 19.8.2022].
- Arene ry. 2022. Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisestä kompetenssista ja niiden soveltamisesta. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?\\_t=1642539572](https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?_t=1642539572) [viitattu 23.4.2022].
- Boreham N. 2004. A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies* Vol. 52, No 1, March 2004. 5-17.
- Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen, P. 2019. Johdatus nykyajan huiputukseen. Teoksessa Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen P. Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia. Tampere: Vastapaino, 15–47.
- Gradia 2022. Nuoriso- ja yhteisöohjaaja. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.gradia.fi/nuoriso-ja-yhteisöohjaaja/116697> [viitattu 7.5.2022].
- Helfer, A., Manner, J. & Pitkänen, T. 2022. Poikkeustila toisen jälkeen: nuorten näkemyksiä koronasta Ukrainan sotaan. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto. Näkökulma 89. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma89> [viitattu 18.8.2022].
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2022a. Opetussuunnitelmat (OPS). Koulutusala-kohtaiset kompetenssit. WWW-dokumentti. Saatavissa: [https://opiskelijanopas.humak.fi/?page\\_id=920#Koulutuskohtaiset\\_kompetenssit](https://opiskelijanopas.humak.fi/?page_id=920#Koulutuskohtaiset_kompetenssit) [viitattu 23.3.2022].
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2022b. Intra. Ennakkotieto: OKM:n valtionavustushaku koulu- nuorisotyöhön vahvistamiseen aukeaa 6.9.2022.
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu 2022a. Yhteisöpedagogi (amk), nuorisokasvatus ja nuorisotyö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.xamk.fi/koulutukset/yhteisopedagogi-amk/> [viitattu 21.10.2022].
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu 2022b. Osaamiskeskus Nuoska – Nuorisotyö kouluissa ja oppilaitoksissa. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.xamk.fi/tutkimus-ja-kehitys/osaamiskeskus-nuoska-nuorisotyö-kouluissa-ja-oppilaitoksissa/> [viitattu 10.5.2022].
- Kiilakoski, T. 2013. Nuorisotyön opetussuunnitelma. Nuorisotyö kasvatuksellisenä prosessina. *Nuorisotutkimus* 31 (2013): 3, 20–39. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2013/3/nuorisot.pdf> [viitattu 12.5.2022].
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kivijärvi, A., & Kauppinen, E., & Kiilakoski, T. & Leskinen, J. 2022 (toim.). Hidasta kasvua ja lisääntyviä vastuita. *Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 238. Helsinki.
- Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 238. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/materiaalipankki/2022-06/Hidasta%20kasvua%20C%20lis%C3%A4%20A4ntyvi%C3%A4%20vastuita%20-%20Kunnallinen%20nuorisoty%C3%B6%20Suomessa%202021.pdf> [viitattu 15.8.2022].

- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? Hallinnon tutkimus vol 24 Nro 3 (2005), 32–43. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/101511/59019> [viitattu 5.5.2022].
- Kolehmainen, M. 2012. Kasvattajana ristiaallokossa. Ammatillinen identiteetti koulussa nuorisotyötä tekevien kokemana. Opinnäytetyö. YAMK. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa – Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Nieminen, J. 2008. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell 2008 (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet.
- Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 76. Helsinki. 2. painos. 21–43.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Gaudeamus.
- Nyman, T. 2015. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet yhteisöpedagogit työelämän ja alan kehittämisaajajina. Teoksessa Komonen, K., Suurpää, L. & Söderlund, M. (toim.) Kehittyvä nuorisotyö. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 128. 2. painos.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [viitattu 21.10.2022].
- Opetushallitus. 2022a. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> [viitattu 13.5.2022].
- Opetushallitus. 2022b. Tasa-arvoisen peruskoulun priorisoidut tavoitteet. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvoisen-peruskoulun-priorisoidut-tavoitteet> [viitattu 15.8.2022].
- Opetusministeriö. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78889/tr24.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 7.5.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022a. Opetus- ja kulttuuriministeriön avustukset. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/avustukset> [viitattu 7.1.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022b. Oppivelvollisuuden laajentuminen. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> [viitattu 14.5.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022c. Sitouttava koulu yhteistyö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/sitouttava-koulu-yhteistyö> [viitattu 12.5.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022d. Sitouttava koulu yhteistyö puuttuu kouluikämmätömyyteen – 6,8 miljoonaa euroa koululaisten poissaolojen vähentämiseen. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/-/sitouttava-koulu-yhteistyö-puuttuu-kouluikämmätömyyteen-6-8-miljoonaa-euroa-koululaisten-poissaolojen-vahentamiseen> [viitattu 12.5.2022].
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/ 1287.
- Parviainen J. 2006. Esipuhe. Teoksessa Parviainen J. (toim.). Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere 2006, 7-15. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65372/kollektiivinen\\_asiantuntijuus\\_2006.pdf](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65372/kollektiivinen_asiantuntijuus_2006.pdf) [viitattu 5.5.2022].
- Perusopetuslaki 21.8.1998/ 628.
- Sieppi K. 2008. Kollektiivinen asiantuntijuus hoitotyössä. Ollaan kaikki yhtä. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Opinnäytetyö YAMK. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/1106/Kollekti.pdf?sequence=1> [viitattu 14.4.2022].

Suomen nuorisotyön tilastot. 2022. Kuntien nuorisotyö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://nuorisotilastot.fi/1131/visualisoinnit/kuntien-nuorisotyö/> [viitattu 15.8.2022].

Toikko T. & Rantanen T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Tredu 2022. Nuoriso- ja yhteisöohjaaja. Tampereen seudun ammattiopisto. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.tredu.fi/program/nuoriso-ja-yhteisöohjaaja/> [viitattu 21.10.2022].

Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162007> [viitattu 20.4.2022].

# SOSIAALIPEDAGOGIIKKA TEORIA- JA ARVOPOHJAKSI KOULUISSA TEHTÄVÄÄN NUORISOTYÖHÖN

Sari Miettinen

Peruskoulun ja toisen asteen opetussuunnitelmat ovat uudistuneet 2010–2020-luvuilla. Eryteisesti nuorten osallisuuden huomioiminen, itseohjautuvuus sekä ilmiöpohjaisuus ja monialaisuus opetuksessa ovat saaneet keskeisen roolin uudistuksissa. Perinteisen kasvatus- ja opetustehtävän lisäksi yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja tulevaisuuteen tähtäävä tehtävä nähdään keskeiseksi koulumaailmassa. (Opetushallitus 2016; Opetushallitus 2019; Opetushallitus s.a.; Hännikäinen-Uutela & Pöyry 2021).

Koulutuspoliittista keskustelua leimaavat tänä päivänä myös tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden tavoitteet. Nämä tavoitteet määrittävät oppimista kaikilla asteilla, ja niiden tuloksellisuutta mitataan suhteessa työelämän tarpeisiin. Koulukasvatus nähdään tehokkaiden instrumenttien löytämisenä ennalta asetettujen päämäärien saavuttamiseksi. Koulutusta pidetään sitä pätevämpänä, mitä paremmin työelämän tavoitteet saavutetaan. (Kiilakoski & Oravakangas 2010,7–8.) Hämäläisen (2021, 6) mukaan tämän päivän kasvatusajattelussa on vahvasti tietotekninen eetos. Tällöin keskeisenä on kysymys, mitä tulisi tietää, ei niinkään se, millaisia ihmisiä koulun tulisi kasvattaa. Hämäläinen (2021) esittää, että kasvatusajattelun muutos tehokkuuden ja tuottavuuden saavuttamiseen voi

olla jopa yksi syy lasten ja nuorten kasvaviin ongelmiin. Hämäläinen peräänkuuluttaa kasvatusajatteluun myös filosofista näkökulmaa psykologisen näkökulman ja taloudellisten päämäärien rinnalle.

Sosiaalipedagogiikka on tieteenala ja viitekehys, joka yhdistää yhteiskunnallisen ja pedagogisen ajattelun. Se yhdistää myös teorian ja käytännön. Yhteiskunnallisia ongelmia lähestytään pedagogisin keinoin ja kasvatusta tarkastellaan kiinteässä yhteydessä vallitsevaan yhteiskuntaan. Ei vain todeta, miten asiat ovat, vaan pohditaan myös, miten epäkohtia voidaan parantaa ja miten muuttaa maailmaa kaikille paremmaksi paikaksi. (esim. Nivala & Ryyänen 2019, 13–30.) Voisiko sosiaalipedagogiikasta olla koulussa tehtävän työn – erityisesti siellä tehtävän nuorisotyön – arvopohjaksi, ja pystyisikö se tarjoamaan muutokseen pyrkivänä teoriana ratkaisuja nuorten hyvinvoinnin parantamiseksi tämän päivän koulu- maailmassa?

## KOULUN ARVOPOHJA

Nykypäivän kasvatusajattelussa, koulutuspolitiikassa ja julkisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa keskitytään siihen, mitä ihmisen pitäisi tietää ja taitaa. Tietokeskeinen puhetapa on alkanut dominoida laajasti kasvatusajattelua. Tältä

osin kasvatuksen ihmiskuva on yksipuolistunut ja kapeutunut. Yksipuolinen ihmiskuva väistämättä köyhdyttää paitsi kasvatuserittelyä myös laajasti sosiaalista ja kulttuurista elämää. Sillä on seurauksensa niin ihmisten yksilöllisiin elämänorientaatioihin kuin sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten organisaatioiden toimintatapoihinkin. Tieto- ja tuloskeskeinen puhetapa on yhteydessä laajasti lasten ja nuorten kasvuoloihin sekä siihen, minkälaisessa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä he varttuvat. (Hämäläinen 2021, 6.)

Koulun tehtävä on toisintaa olemassa olevaa yhteiskuntaa. Puhutaankin sosialisaatiotehtävästä. Se tarkoittaa prosessia, jossa yksilö kiinnittyy vallitsevaan yhteiskuntaan ja kulttuuriin, sen normeihin, toimintatapoihin ja sääntöihin. Koulu järjestelmänä on alisteinen yhteiskunnalle. (Laininen & Salonen 2019, 63; Sterling 2003.)

Koulujärjestelmältä odotetaan samalla tulevaisuuteen tähtäävää toimintaa, joka pystyy vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin kuten ekologiseen kriisiin. Koulujärjestelmämme tulisi siis pystyä samaan aikaan toisintamaan ja muuttamaan yhteiskuntaa. Tähän kaksoisrooliin tarvitaan Lainisen ja Salosen (2019, 63) mukaan vahvaa vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa. Vaade yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen haastaa väistämättä myös koulun arvoja eli sitä, mikä on keskeistä kasvatustehdävissä.

## SOSIAALIPEDAGOGIIKAN ARVOPOHJA

Sosiaalipedagogiikan juuret ovat vahvasti humanistisessa filosofiassa ja ihmiskäsityksessä sekä valistuksen aatteessa (Hämäläinen 2017a, 6–7). Valistus ajoi yhdenvertaisia oikeusperi-

aatteita ihmisille ja auktoriteettien vallasta vapautumista (Koivisto, Mäki & Uusitupa 2007). Humanistinen ihmiskäsitys korostaa jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta ja arvokkaana näkemistä sinällään riippumatta hänen muista ominaisuuksistaan (Hämäläinen & Kurki 1997, 10–21).

Sosiaalipedagogiikan merkittävänä teoreettisena uranuurtajana pidetään Paul Natorpia, jonka ajatukset pohjasivat kantilaiseen kriittiseen tietoteoriaan ja etiikkaan sekä platonilaiseen ideaoppiin ja hyve-etiikkaan (ks. Kananen 2021; Koikkalainen & Korvela 2012). Natorpin ajatuksissa korostuivat yhteisöllisyyden, oikeudenmukaisuuden ja demokratian ihanteet yhteiskunnan peruspilareina. Näitä ihanteita tuli edistää kasvatuksen avulla. Hämäläinen ja Kurki (1997, 66–71) viittaavat Natorpiin, jonka mukaan yhteiskunnassa on kolme perusvoimaa – talous, politiikka ja kasvat. Näistä kasvat on ensisijaista, koska se lähtee – toisin kuin talous ja politiikka – ihmisestä ja ihmisen tarpeista. Tämä ajatus on yksi humanistiseen arvopohjaan kiinnittyvän sosiaalipedagogiikan keskeinen piirre. Ihmisen Natorp näki perustavanlaatuisesti sosiaalisena. (Hämäläinen & Kurki 1997, 66–71.)

Natorpin sosiaalipedagogista tulkintaa laajensi toinen merkittävä saksalainen teoreetikko Herman Nohl, jota pidetään saksalaisen sosiaalipedagogiikan suuntauksen oppi-isänä. Nohl korosti teorian merkitystä yhteiskunnallisiin oloihin ja käytäntöön. Hänen mukaansa sosiaalipedagogiikan tärkein tehtävä oli taistella yhteiskunnallisia epäkohtia vastaan. Nohl pyrki erityisesti kehittämään nuorisokasvatusta ja koulujärjestelmää ja -pedagogiikkaa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 66–71; Hämäläinen 2017b.)

Stephens (2013) määrittelee keskeisiksi sosiaalipedagogiseksi arvoiksi myötätunnon (empathy) ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden (social justice). Kaikkia koskeva oikeudenmukaisuus kiteytyy ihmisten väliseen tasa-arvoon. Yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus on periaate, joka takaa yhtäläiset oikeudet, vapaudet ja mahdollisuudet kaikille. Tasa-arvon tulee olla kaiken toiminnan lähtökohhta, mutta Stephens (2013, 101) myös toteaa, että jos joudutaan valitsemaan, tulee aina ensin ajatella huonompiosaisten oikeuksia. Sosiaalipedagogisesti orientoituneen henkilön velvollisuus on muistuttaa rakenteellisista epäkohdista, jotka aiheuttavat epäoikeudenmukaisuutta ihmisten välille (Stephens 2013, 100).

Toinen Stephensin (2003) esiin nostama keskeinen arvo on empatia. Ihmisten välisissä suhteissa ja onnistuneessa vuorovaikutuksessa empatialla on merkittävä rooli. Empatia on tie toisen ihmisen aitoon ymmärtämiseen. Empatiaa on määritelty monin tavoin, esimerkiksi jakamalla sitä affektiiviseen (tunnevaltaiseen), kognitiiviseen (tietoperustaiseen) empatiaan sekä ruumiilliseen ja reflektiiviseen empatiaan (ks. Aaltola 2014; Aaltola & Keto 2020). Nivala ja Ryyänen (2019, 128) toteavat, että sosiaalipedagogiseen viitekehykseen sopii empatian määritelmistä parhaiten reflektiivinen empatia. Siinä on toisen tunteen välittömän kokemisen lisäksi metataso, joka tarkoittaa sitä, että kokemukseen otetaan tietoisesti etäisyyttä ja tarkastellaan sitä analyttisesti. Empatia auttaa hahmottamaan muiden näkökulmia ja saa välittämään toisista ja toimimaan toisten hyvinvoinnin hyväksi.

Empatiaa voidaan oppia ja opettaa. Empatiaa opitaan tiedostamattomasti, mutta sitä voidaan opettaa myös tietoisesti. Empatian

opettamisessa luovilla menetelmillä on nähty olevan keskeinen merkitys. (Raatikainen, Rauhala & Mäenpää 2017.) Myös erilaiset käytännön tilanteista nousevat harjoitteet auttavat tunnistamaan ennakkoluuloja, kehittämään tietoisuutta toisten ihmisten tilanteesta sekä tuntemuksista ja myös vahvistamaan käsityksiä omista tunteista. Näin empatiaa opitaan tuntemaan laajemmin, myös erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä kohtaan. (Nivala & Ryyänen 2019, 125–128). Empatian on todettu auttavan yhteisöllisyyden syntymisessä ja siltojen rakentamisessa ihmisten välillä (Aaltola 2014, 4–5). Empatiaan kasvattaminen tai empatian tukeminen ihmisten välillä on keskeinen teema sosiaalipedagogisesti orientoituneessa työssä (ks. esim. Aaltola & Keto 2020).

Xavier Úcar (2016, 129–135) painottaa sosiaalipedagogiikan olemuksessa poliittista vastuuta. Sosiaalipedagoginen kasvatus tulee nähdä yhteiskunnallisiin epäkohtiin puuttumisena. Tämä on ennen muuta poliittinen kysymys. Pedagogiikkaa ei voikaan Úcarin näkemyksen mukaan erottaa poliittisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä. Kasvatuksen poliittista luonnetta painotti myös sosiaalipedagogiikan yksi merkittävimmistä ajattelijoista, brasilialainen Paolo Freire. Freiren (2005) kasvatusta käsittelevän pääteoksen *Sorrettujen pedagogiikka* (Pedagogia do Oprimido) mukaan kasvatus palvelee aina sorrettuja tai sortajia. Näin se ei voi koskaan olla neutraalia tai arvovapaata. Valtaa pitävien asemaa tukevaa kasvatusta kutsutaan tallentavaksi kasvatukseksi ja yhteiskunnassa heikommassa asemassa olevien aseman parantamiseen tähtäävää kasvatusta problematisoivaksi kasvatukseksi ja sen menetelmiä sorrettujen (vapautuksen) pedagogiikaksi. (Freire 2005; 79–90.)



## SOSIAALIPEDAGOGIIKKA YKSILÖN TOIMIJUUTTA TUKEVANA TEORIANA

Sosiaalipedagogiikka on teoria, joka tukee yksilön toimijuutta. Ihmisellä nähdään olevan luontainen pyrkimys tulla itseohjautuvaksi, itsenäisesti ajattelevaksi yksilöksi, subjektiksi. Subjektiksi kasvaminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan muita ihmisiä, suhteita. Jotta ihmisen potentiaali pääsee parhaiten toteutumaan, tarvitaan myös kasvattusta. Kasvattajan tehtävä on tukea jokaista saavuttamaan tavoitteensa ja päämääränsä sekä kasvamaan autonomiseksi yksilöksi, joka ottaa vastuuta itsestään, lähiyhteisöstään sekä laajemmin yhteiskunnasta ja myös globaaleista ilmiöistä. Kasvattaja auttaa kasvatettavaa etsimään omaa tapaansa elää ja vaikuttaa maailmassa (Ücar 2016, 143).

Sosiaalipedagogiikassa yksilön ainutkertaisuuden korostaminen halutaan kuitenkin erottaa individualistisesta ajattelusta. Tämä erottautuminen tehdään muun muassa persoonan käsitteellä. Kun individualismi on itseän kääntynyttä ajattelua, persoonalla korostetaan yhteisöllistä vuorovaikutusta, joka kunnioittaa myös toisen ainutkertaisuutta. Ihminen kasvaa omaksi persoonakseen suhteessa muihin. (Kurki 2021, 322–323; Kurki 2002, 63–65.)

Toinen keskeinen käsite, joka sosiaalipedagogiikassa kuvaa yksilöä ja yksilön kehittymistä, on sivistyksen käsite. Niemelä (2011, 44) toteaa, että kasvatuksella, joka on koulutusta ja opetusta laajempi käsite, on opetuksen lisäksi sosialisatio- ja sivistystehtävä. Sosialisatio on kulttuurin uusintamista, siirtämistä uusille sukupolville. Sivistys on uutta luovaa toimintaa. Sivistys muotoutuu ihmisen yksilöllisistä ominaispiirteistä, pedagogisesta

suhteesta ja vuorovaikutuksesta ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Sivistys on yksilön näkökulmasta sosialisatiota aktiivisempi prosessi. Ihminen muokkaa siinä aktiivisena toimijana itseään ja myös ulkomaailmaa. Sivistykselle luodaan olosuhteet kasvatuksella, mutta sivistystä ei voi suoraan siirtää toiselle. Sivistysprosessin avulla yksilöstä muotoutuu aktiivinen toimija. Sivistys luo uutta, ei pelkästään uusinna. (Niemelä 2011, 44–48.)

Sivistys sisältää idean olemassa olevan ylittämistä ja edistyneemmästä elämänmuodosta, parempaan pyrkimisestä, vallitsevan ylittämistä. Sivistysajattelu kiinnittää huomioita ihmisen monipuoliseen kehittymiseen. Sivistyminen tapahtuu suhteessa maailmaan. Kasvatus on sekä opettamista että sivistämistä. Sivistysprosessissa oleellista on herätellä ihmisen luovuus ja antaa sille tilaa. (Niemelä 2011, 186–198.)

## SOSIAALIPEDAGOGIIKKA YHTEISÖLLISYYDEN TUKIJANA

Yksilön persoonan arvostamisen ja kunnioittamisen lisäksi yksi sosiaalipedagogiikan ydinteemoista on yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys nähdään sosiaalipedagogiikassa sekä päämääränä että välineenä. Yhteisöllisyys on myös kiinteässä yhteydessä yksilön kehittymiseen.

Yhteisöllisyys päämääränä tarkoittaa sitä, että ihmisen hyvinvoinnin uskotaan syntyvän aidoissa ja yksilöä arvostavissa yhteisöissä. Mikä tahansa yhteisöllisyys ei siis ole sosiaalipedagogiikassa päämäärä, vaan puhutaan aidosta yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä. (Nivala & Ryyänen 2019, 136.) Aidossa yhteisössä ihmiset voivat olla erilaisia ja tämä hyväksytään. Ihmiset kohtaavat toisensa kokonaisina ihmisinä, persoonina, ei ainoastaan esimer-

kiksi työminän kautta. Aidon yhteisön tunnusmerkkejä ovat integraatio, dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja pysyvyys. Integraatio on sitä, että ihmiset tuntevat toisensa ja toimivat yhdessä yhteisen päämäärän eteen. (Kurki 2021, 330–331.)

Dialoginen suhde on kommunikaatiota, jossa osapuolet ovat mahdollisimman tasa-arvoisina ja voivat osallistua dialogiin omista lähtökohdistaan (Nivala & Rynnänen 2019, 112; Kurki 2021, 330–331). Solidaarisuus on vastuullisuutta toisia ja yhteistä tavoitetta kohtaan. Avoimuus aidossa yhteisöllisyydessä on paitsi avoimuutta yhteisön sisällä, myös avoimuutta toisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa kohtaan. (Kurki 2021, 330–331.) Tärkeää on kokemus kuulumisesta yhteen sekä tunne luottamuksellisuudesta. Aidossa yhteisössä on myös tilaa kriittisyydelle ja muutokselle. Muutos on toivottavaa, kun se kohdistuu kohti solidaarisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa ja jokaisen yksilön hyvinvointia. (Rynnänen 2009, 12–15.) Yhteisöllisyyden syntymisessä keskeistä on, että ihmisiä tuetaan toisten kokemusten vastaanottamisessa. Ilman pyrkimystä toisen ihmisen aitoon ymmärtämiseen ei aito yhteisöllisyys voi syntyä. Aitoon ymmärtämiseen tarvitaan tahtoa, tunnetta ja ajattelua. (Kurki 2021, 332–333.)

Yhteisöllisyyden muodostamisen yksi keskeinen tekijä on se, että yhteisöllisyydessä huomioidaan kaikki yhteisön osapuolet. Jokaisen yhteisön jäsenen täytyy tuntea olevansa osallinen yhteisössä ja tuntea olevansa arvostettu. (Kurki 2021, 255.) Uskallus omien näkökulmien ääneen sanomiseen vaatii avoimuutta ja myös luottamusta yhteisön sisällä. Aitoa yhteisöllisyyttä luodaan siis kaikkien yhteisön jäsenten arvostamisella, kannustamalla avoimuuteen. Yhteisöllisyyden luominen ei tapahdu

itsestään, eikä se ole helppo ja yksinkertainen prosessi vaan vaatii syntyäkseen aikaa.

Yhteisöllisyyden tukeminen on yksi koulussa tehtävän nuorisotyön keskeisiä ydinteemoja. Siksi on tärkeää, että koulunuorisotekijä pysähtyy juuri yhteisöllisyyden kysymysten äärelle ja haastaa koko kouluyhteisöä toimimaan yhteisöllisesti. Yhteisöllisyyden muotoutumista ei tulisi sivuuttaa liian kevyesti eikä rinnastaa sitä pelkästään uusien oppilasryhmien ryhmäyttämiseen. Yhteisöllisyyttä täyttyy vaalia, harjoitella ja tukea. Sen merkitystä tulee avata kaikille yhteisön jäsenille. Aidossa yhteisössä jokainen kokee itsensä merkitykselliseksi osaksi yhteisöä. Tämä kokemus lisää sitoutumista yhteisöön ja halua toimia yhteisössä yhteisten päämäärien eteen. Ihmisten sivistyskykyisyys, tasavertaisuus ja omaehtoinen toimintakyky syntyy vain vapaassa, erilaisuuden, kriittisyyden ja luovuuden sallivassa ilmapiirissä. (Niemi 2011, 203.)

Yhteisöllisyyttä käytetään sosiaalipedagogisesti orientoituneessa työssä myös välineenä hyvinvoinnin edistämiseksi. Kun yhteisöllisyydestä puhutaan välineenä, tarkoitetaan yhteisöllisiä menetelmiä, jolla pyritään saamaan aikaan esimerkiksi oppimista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys (esim. Tynjälä 1999) on tuonut oppimiseen mukaan sosiaalisen ulottuvuuden. Yhteisöllinen oppiminen – yhdessä oppiminen – nähdään uutta luovaa ja syvällistä oppimista tuottavana (esim. Hakkarainen 2017). Yhteisöllisyyttä hyödyntäviä menetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset elämyspedagogiset toiminnot sekä luovien menetelmien yhteisöllinen käyttö, esimerkiksi yhteisötaide. Näillä yhteisöllisillä menetelmillä pystytään lisäämään yksilön oppimista, hyvinvointia ja osallisuutta yhteisössä ja myös yksilön omassa elämässä. Yhteisöllisten menetelmien kautta syntyneen

osallisuuden tunteen nähdään myös laajenevan yksilön lähipiirin toiminnasta laajemmin yhteiskunnan aktiivisena kansalaisena toimimiseen. (esim. Nivala & Ryyänen 2019, 205–216.) Myös yhteisöllisten menetelmien käytössä täytyy muistaa pyrkiä kohti aitoa yhteisöä.

## YKSILÖN SUHDE YHTEISKUNTAAN

Sosiaalipedagogiikassa on aina vahvasti mukana keskustelu ihmisen suhteesta yhteiskuntaan. Perinteisesti yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta tarkastellaan sosialisatiota kautta. Sosialisatioprosessi on välttämätöntä ihmisen kasvussa ja kehittämisessä sekä kansalaisuuteen kasvamisessa (Nivala 2008). Se mahdollistaa ihmisten välisen kanssakäymisen ja yhteiskunnan toimivuuden.

Sosiaalipedagogiikan ytimessä on yksilön tukeminen mielekkään paikan löytämiseen yhteiskunnassa. Yhteiskuntaan kiinnittyminen ei kuitenkaan tarkoita vain sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin vaan myös kriittistä asennetta yhteiskuntaa kohtaan. Sosiaalipedagogiikassa tuetaan ihmisen kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi, joka ottaa kantaa ja on valmis toimimaan paremman sekä oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta. Tämä vaatii paitsi aktiivista otetta suhteessa yhteiskuntaan, myös laaja-alaista tietämystä ja ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta ja kriittistä ajattelukykyä.

Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntasuhdetta leimaa integraation ja emansipaation välinen vuorovaikutus ja jännite. Integraatio on yksilön kiinnittymistä yhteisöihin ja laajemmin yhteiskuntaan. Emansipaatio tarkoittaa itsenäistä suhdetta yhteiskuntaan ja myös kriittistä suhtautumista siihen. Se on ihmisten

itsemääräämisoikeuden, tasa-arvon ja demokratian edistämistä. (Hämäläinen 1997, 119.)

Sekä integraation että emansipaation tukeminen korostuu erityisesti nuoruudessa, jolloin etsitään sekä omaa identiteettiä että paikkaa yhteiskunnassa. Nuoruus on myös ihmisen elämässä ajanjakso, jossa vallitsevat normit ja ihanteet usein kyseenalaistetaan. Tuella sekä nuorten emansipaatio- että integraatioprosessia tuetaan kyseenalaistamiseen, toisaalta autetaan löytämään mielekäs yksilöllinen paikka vallitsevassa yhteiskuntajärjestelmässä – myös kulttuurisessa ja sosiaalisessa mielessä, ei pelkästään työmarkkinoilla. Myös yhteiskuntaa tarkastellaan kriittisesti ja uudistetaan yhteiskuntajärjestelmää sekä vallitsevia kulttuureja, ei vain uusinneta niitä. (Nivala & Ryyänen 2017 80–81.)

Nuorten tukeminen tässä prosessissa tapahtuu suurelta osin yksilöllisten kohtaamisten kautta. Nuori tunnistetaan ja tunnustetaan ainutkertaisena yksilönään ja hänen ajatuksiinsa arvostetaan (Korkiamäki, Kallio & Häkli 2016). Emansipaation tukeminen tapahtuu siten, että tuetaan kriittistä ajattelukykyä ja autetaan tekemään näkyväksi ja kyseenalaistamaan yhteiskunnassa vallitsevia epäkohtia, itseäänselvyyksiä ja kyseenalaistamattomia käytäntöjä sekä tasa-arvoa ja solidaarisuutta tukahduttavia toimintamalleja. (Nivala & Ryyänen 2017, 80–82; Nivala & Ryyänen 2019 152–160.)

Erityisesti sosiaalipedagogisesti orientoituneessa työssä pyritään auttamaan yhteiskunnan toimintajärjestelmien ulkopuolelle syystä tai toisesta joutuneita löytämään uudelleen mielekkään paikan yhteiskunnassa sen toimintakykyisinä jäseninä. Yksilön kasvua tuetaan esimerkiksi elämänhallinnan valmiuksien

kehittymiseen pyrkivällä toiminnalla, lähiyhteisöjä ja verkostoja vahvistamalla sekä tähtäämällä myös yhteiskunnan epäkohtien korjaamiseen. (Nivala & Rynänen 2017, 80–82.)

Integraation ja emansipaation kysymyksissä keskeistä on kiinnittää huomiota kulloiseenkin toimintaympäristöön (Nivala & Rynänen 2017, 82–24). Koulu on tiettyyn tarkoitukseen rakentunut instituutio. Se on kasvatuksen ja oppimisen paikka, mutta myös vahvasti yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin sopeuttamisen ympäristö. Koulu rakentuu tietynlaisen kulttuurin ympärille. Tämän kulttuurin omaksuminen helpottaa myös siellä toimimista. Koulun tulisi kuitenkin kyetä myös huomioimaan erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja ja olla valmis muutokseen sosialisatio- ja kasvatustehtävänsä rinnalla. Nivala ja Rynänen (2017) ovat todenneet, että pedagogisia kysymyksiä tarkastellaan usein yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisuudesta irrallisina asioina. Kaikki kasvatuksellinen työ rakentaa kuitenkin tietynlaista yhteiskuntaa ja on kiinnittynyt tietynlaiseen arvopohjaan. Nivalan ja Rynänen (2017, 91) mukaan Chicagon yliopistossa vaikuttanut etiikan ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiä tarkastellut professori Martha Nussbaum on todennut, että 2000-luvun koulut kasvattavat kansakuntien kilpailukyvyistä huolehtiessaan ennen muuta ”hyödyllisiä koneenosia”, joilta puuttuu kykyä asioiden laaja-alaiseen näkemiseen ja kriittiseen ajatteluun.

## SOSIAALIPEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUDET KOULUNUORISOTYÖSSÄ

Nivala ja Rynänen (2019, 60–70) ovat tyypitelleet sosiaalipedagogista toimintaa kolmeen toimija- ja tutkijatyyppiin. Tyypit perustuvat

saksalaisen yhteiskuntateoreetikon ja filosofin Jürgen Habermasin tiedonintresseihin: tekninen, praktinen ja emansipatorinen. (Nivala & Rynänen 2019, 60–70.) Näitä tyyppejä voi soveltaa myös koulunuorisotyöntekijän tapaan lähestyä työtään koulussa.

Tekninen toteuttaja edustaa niin sanottua perinteistä virkahenkilöä työaikoinen ja työtiloinen. Hänen työnsä on pitkälti ennalta määriteltyä ja strukturoitua. Teknisen toteuttajan työ on tietoperustaista ja näin parhaimmillaan hyvin suunniteltua ja perusteltua. Teknisiä toteuttajia tarvitaan viemään eteenpäin suunnitellusti ja päämäärätietoisesti erilaisia projekteja. (Nivala & Rynänen 2019, 61–63.) Tämä työote jää kuitenkin nähdäkseni aika kauas koulunuorisotyön tavasta lähestyä työtä ja siksi jätän tämän tyyppin tässä yhteydessä vähemmälle huomiolle.

Rinnalla kulkija (Nivala & Rynänen 2019, 63–64) tulee lähemmäksi sosiaalipedagogisesti orientoituneen koulunuorisotyöntekijän arkea. Rinnalla kulkija pyrkii tekemään töitä työnsä kohteena olevien henkilöiden arjessa. Hän on pikemminkin kanssatekijä kuin ulkopuolinen organisoija. Hänen keskeinen tehtävänsä on tukea kaikkien osallistujien osallisuutta. Rinnalla kulkija painottaa työöteessään dialogisuutta ja aitoa yhteisöllisyyttä. Tärkeitä ovat suhteet, niin yksilölliset kuin koko yhteisön välisetkin. Hän tukee yhteisöllisiä toimintatapoja. Rinnalla kulkeva nuorisotyöntekijä haluaa tuntea ja tukea nuorten omaehtoisia kulttuureja. Hän kohtaa nuoret kokonaisvaltaisina toimijoina ja pyrkii huomioimaan koulussa oppimisen rinnalla myös muut nuorten kannalta keskeiset tekijät, esimerkiksi vertais-suhteet. Hän pyrkii työssään vahvistamaan vertaissuhteita ja dialogia. Myös empatiakasvatus voisi olla rinnalla kulkevan koulunuor-

risotyöntekijän osaamisaluetta. Rinnalla kulkeva nuorisotyöntekijä ottaa huomioon nuoren kokonaisvaltaisesti.

Rinnalla kulkeva nuorisotyöntekijä tukee nuorta tämän omista lähtökohdista. Hän toimii kanssakulkijana nivelvaiheissa sekä elämän käännekohdissa ja auttaa nuorta löytämään oman identiteettinsä sekä polkunsä. Yhteistyö eri toimijoiden välillä on rinnalla kulkijalle tärkeää. Hän ikään kuin luo verkostoja nuorten ja koulun muiden toimijoiden kanssa yhdessä nuoren tukemiseksi. Tavoitteena on myös paremman ja yhteisöllisemmän ilmapiirin luomiseksi koulussa. Tässä auttaa asenne, joka lähtee alhaalta – nuorten maailmasta. Hänen työnsä ei perustu auktoriteettiasemaan vaan yhteisen ymmärryksen etsimiseen. Rinnalla kulkevalle koulunuorisotyöntekijälle myös aidon yhteisön luominen kouluun ja tätä kautta jokaisen hyvinvoinnin lisääminen on tärkeä tehtävä. Yhteisöllisyyden tukemisen hän ottaa vaativana ja pitkäjänteisenä prosessina.

Maailman muuttaja (Nivala & Ryyänen 2019, 65–67) omaa kriittisemansipatorisen työotteen (ks. esim. Fornaciari & Nikkola 2018). Hän kokee yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväkseen tukea jokaisen omaehtoista ja kriittistä ajattelua sekä vahvistaa nuorten toimijuutta. Hän kannustaa nuoria näkemään lähiyhteisössään omaa toimintaansa rajoittavia tekijöitä ja pyrkii laajentamaan nuorten näkemyksiä yhteiskunnallisiin seikkoihin, erityisesti epäkohtiin. Yhdessä nuorten kanssa maailman muuttaja -koulunuorisotyöntekijä pohtii erilaisia kulttuurisia itseäänselvyyksiä: sitä miten kouluympäristöstä ja koko yhteiskunnasta saataisiin demokraattisempi, oikeudenmukaisempi ja kaikkia huomioon ottavampi. Koulukontekstissa tämä voisi esimerkiksi tar-

koittaa erilaisten teemapäivien järjestämistä nuorten ehdottamista epäkohdista, vaikkapa erilaisia ilmastonmuutoksen ehkäisyyn, ekologisuuteen, kierrätykseen tai muuhun nuorille tärkeään ja keskeiseen yhteiskunnalliseen epäkohtaan liittyen. Maailman muuttaja -nuorisotyöntekijä voi myös toimia nuorten ja yhteiskunnan välisenä linkkinä tuoden nuorten näkökulmaa laajempaan tietoisuuteen sekä nostaa esiin havaitsemiaan epäkohtia koulussa ja pyrkii löytämään niihin ratkaisuja muiden koulun toimijoiden kanssa.

Maailman muuttaja -koulunuorisotyöntekijällä voisi olla vahva rooli koulumaailman sivistysajattelun vahvistamisessa. Opettaminen ja pedagogiikka ovat koulussa vahvasti opettajan osaamisalueeseen kuuluvia tehtäviä. Yhdessä koulun muiden toimijoiden kanssa koulunuorisotyöntekijä voisi olla tuomassa sivistysajattelun maailmaa ja yhteiskuntaa muuttavaa ajattelutapaa sekä humanistiseen arvomaailmaan pohjaavaa näkemystä koulun muiden tehtävien rinnalle. Maailman muuttaja voi myös haastaa nuoria pohtimaan kriittisesti toimintatapojaan eli lisätä reflektiivistä ajattelua nuorten keskuudessa sekä suhteessa itseen ja ulkomaailmaan.

Sosiaalipedagogiikka ei vain tyydy kuvaamaan, miten asiat ovat – se pyrkii aina myös toimintaan ja kysymään, mitä asioille voidaan tehdä. Miten päästään kohti parempaa tulevaisuutta ja solidaarisempaa, oikeudenmukaisempaa maailmaa? Tähän pohtimiseen sosiaalipedagogiikka haastaa myös koulunuorisotyöntekijää.

Brittiläisessä sosiaalipedagogiikassa on käytetty käsitettä ”yhteinen kolmas” (common third). Tällä kuvataan yhteistä työskentelytapaa, jossa yhteisestä tekemisestä tulee ikään

kuin suhteen kolmas osapuoli. Tällä saadaan rikottua työntekijöiden (tässä tapauksessa esimerkiksi koulunuorisotyöntekijä ja opettaja) ja siihen osallistujien (nuorten) välistä rajaa. Yhdessä tekeminen toimii kenttänä, jossa voidaan työskennellä yhteisen päämäärän hyväksi tasavertaisina toimijoina. Yhteinen tekeminen tarjoaa yhden mahdollisuuden jaettuihin kokemuksiin. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut työntekijä asettuu työhönsä kokonaisvaltaisesti ajattelun, tunteiden ja toiminnan kautta (head, heart and hands). Näin hän antaa myös muille osallistujille mallin ja mahdollisuuden tuoda tekemiseen mukaan vapaammin tunteitaan ja ajatuksiaan. (Moss & Petrie 2019, 398–399.)

## SOSIAALIPEDAGOGISET RAKENNUSAIKINEET KOULUNUORISOTYÖHÖN

Koulua on syytetty usein siitä, että se unohtaa maailman seinänsä ulkopuolella ja keskittyy oppimiseen sekä opettamiseen irrallisena, lasten ja nuorten elämästä erillisenä saarekkeena. Sosiaalipedagogisesti orientoitunut työntekijä pyrkii aina löytämään mahdollisimman laajan ja kokonaisvaltaisen näkökulman toimintaansa. (Storo 2013, 37–38.) Koulunuorisotyö

voi osaltaan olla tuomassa kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa nuorten elämästä koulun sisäin. Nuorten elämä otetaan ja hyväksytään kaikkine suhteineen ja ympäristöineen, joista se rakentuu. Pedagogiset tavoitteet määritellään enemmän nuoren omista lähtökohdista. (vrt. Storo 2013, 37–38.) Koulunuorisotyöntekijä voi olla luomassa myös laajempaa ja monipuolisempaa kuvaa yhteiskunnassa nuorille ja tukea nuoria olemaan aktiivisia suhteessa yhteiskuntaan.

Ollakseen johdonmukaista ja tavoitteellista työn tulee perustua teoriaan. Teoria auttaa tunnistamaan oman toiminnan vaikutukset ja mahdollisuudet. Yhtä lailla kaiken ihmisten kanssa tehtävän työn tulee perustua arvoihin. (Storo 2013, 40–44.) Koulunuorisotyöntekijän on välttämätöntä pohtia ja tunnistaa arvopohjansa. Vain tietoisien teorian omaksumisen ja omien arvojen tunnistamisen eli reflektion kautta työ voi löytää merkityksensä ja tavoitteensa eikä jää ainoastaan irrallisen, vaikkakin ehkä mukavan puuhastelun tasolle. Sosiaalipedagogiikka voi tarjota yhden tällaisen teoria- ja arvopohjan koulunuorisotyön käytäntöön tietynlaiseen arvopohjaan suuntautuvana viitekehysenä.

### OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Pohdi arvopohjaasi. Mitkä arvot ovat sinulle tärkeitä työssäsi, laajemmin elämässäsi?
2. Mitä sinä pidät tärkeimpinä koulussa tehtävän nuorisotyön tehtävinä? Miten näitä tehtäviä voisi koulussa toteuttaa?
3. Mieti artikkelin perusteella, voisiko sosiaalipedagogiikasta olla sinulle arvopohjaksi työhösi.

## LÄHTEET

- Aaltola, E. 2014. Varieties of Empathy and Moral Agency. *Topoi* 33:243–253. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11245-013-9205-8.pdf> [viitattu 20.6.2022].
- Aaltola, E. & Keto, S. 2020. Empatia. Myötäelämisen tiede. Helsinki: Into.
- Fornaciari, A. & Nikkola, T. 2018. Kohti valvettumista ja ajattelun rajoja kriittisen pedagogiikan keinoilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 19, 383–394.
- Freire, P. 2005 (suom. Kuorti J.) Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. (Alkup. teos *Pedagogia do Oprimido* ilm. 1970).
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 1, 47–56.
- Hämäläinen, J. 2007. Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehityksessä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria -perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73, 169–200.
- Hämäläinen, J. 2017a. Mistä itseymmärryksen ja identiteetin rakennuspuut? *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 18, 5–7. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/68939/30612> [viitattu 26.5.2022].
- Hämäläinen, J. 2017b. Pedagoginen suhde Herman Nohlin mukaan. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* vol. 18, 151–158. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/68945/30621> [viitattu 21.9.2022].
- Hämäläinen, J. 2021. Takaisin kasvatusopin perusteisiin. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 22, 5.10. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/112819/66415> [viitattu 26.5.2021].
- Hämäläinen, J. & Kurki L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Hännikäinen-Uutela, A.-L. & Pöyry, S. 2021. Vaikuttavaa nuorisotyötä kouluissa ja oppilaitoksissa. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Kestävää hyvinvointia kehittämässä 2021. Vaikutuksista kohti vaikuttavuutta. Mikkeli: Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Xamk kehittää 184, 142–146.
- Kananen, A. 2021. Immanuel Kant poliittisena teoreetikkona ja intellektuellina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Dissertations 440.
- Kiilakoski, T. & Kauppinen, E. 2021. Oppiminen nuorisotyössä. Kiistanalainen käsite käytännössä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 22, 85–111.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Koikkalainen, P. & Korvela, P.E. (toim.) 2012. Klassiset poliittiset ajattelijat. Tampere: Vastapaino.
- Korkiamäki R., Kallio K.P. & Häkli, J. 2016. Tunustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi- ja nuorisotyössä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 17, 9–34.
- Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. (toim.) (1995/2007) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoonaa ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Sophi.
- Kurki, L. 2021. Kohtaamisen voima. Sosiaalipedagogin elämä ja teokset. Helsinki: Basam books.
- Laininen, E. & Salonen, A.O. 2019. Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 20, 61–72. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/80443/47760> [viitattu 24.6.2022].
- Moss, P & Petrie, P. 2019. Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education* 17 (3), 393–405. Verkkolehti. Saatavissa: [https://www.researchgate.net/publication/337284944\\_Education\\_and\\_social\\_pedagogy\\_What\\_relationship](https://www.researchgate.net/publication/337284944_Education_and_social_pedagogy_What_relationship) [viitattu 24.5.2022].



- Niemelä, S. 2011. Sivistyminen, Sivistystarve -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti. Sarja A, 25.
- Nivala, E. 2008. Kansalaisyhteiskunnan globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaisyhteiskunnan sosiaalipedagoginen teoriakehitys. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nivala, E. & Rynnänen, S. 2017. Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisotalon työssä. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet. Helsinki: Humak & Nuorisotutkimusseura, 75–92.
- Nivala, E. & Rynnänen, S. 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Raatikainen, E. Rauhala L. A. & Mäenpää, S. 2017. Qualified Empathy – a key element for an empowerment professional. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 18, 113–121. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/65404/30617> [viitattu 20.6.2022].
- Savolainen, E. 2021. Sosiaalipedagogiikka asiantuntijuuden markkinoilla Tutkimus sosiaalipedagogisen asiantuntijuuden tulkinnoista metaforien kautta Kuopio: Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 241.
- Stephens, P. 2013. Social Pedagogy. Heart and head. *Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, vol. XXIV. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Sterling, S. 2003. Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability. PhD thesis. Bath: Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf> [viitattu 21.6.2022].
- Storo, J. 2013. Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people. University of Bristol: Policy Press.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamiseksi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ücar, X. 2016. Social pedagogy facing inequalities and vulnerabilities. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* vol.17, 129–145.



# OSA II

KOULUT JA OPPILAITOKSET  
MONIALAISENA YHTEISÖLLISENÄ  
TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

# KOULUN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ – EDELLYTYKSIÄ, HAASTEITA JA HYÖTYJÄ

Seija Koskela

Viime vuosina käsitteet moniammatillinen ja monialainen yhteistyö ovat vakiintuneet osaksi erilaisten organisaatioiden ja yhteisöjen yhteistyötä kuvaavaa ilmiötä. Niitä käytetään usein synonyymeina, vaikka niillä onkin hieman erilainen tulokulma ilmiöön: monialainen yhteistyö viittaa palveluiden järjestämiseen ja moniammatillisessa yhteistyössä on asiakasnäkökulma. Pohdin tutkimuksiin perustuen, millaisia edellytyksiä toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle asetetaan ja toisaalta missä ovat suurimmat haasteet sille, miksi yhteistyö ei onnistu. Moniammatillisen yhteistyön onnistuminen edellyttää, että sille on olemassa johdon tuki ja riittävät resurssit: henkilöstöä ja aikaa yhteiseen työskentelyyn. Yhteisen tavoitteen kirkastaminen on olennaista ja sen löytymiseksi tarvitaan yhteinen kieli. Haasteita ilmenee, jos edellytykset eivät ole kunnossa. Jos toisen työnkuva ja asiantuntemusta ei tunneta eikä keskustelulle ole aikaa, keskinäinen luottamus ei pääse syntymään eikä omaa roolia yhteistyössä tunnisteta.

Haasteista löytyy myös mahdollisesti selityksiä siihen, miksi nuorisotyön merkitystä koulun arjessa ei vielä kaikkialla ymmärretä eikä nuorisotyöntekijöitä ja -ohjaajia nähdä osana moniammatillista tiimiä. Jos ja kun koulun nuorisotyöntekijät pääsevät mukaan yhteisiin keskusteluihin ja osaksi yhteisöä, heidän osaa-

miseensa opitaan luottamaan ja heidän merkityksensä nuoren tukena ymmärretään. Nuorisotyöntekijät voivat tuoda koulun arkeen ja työyhteisöön osaamista, joka muilta toimijoilta ehkä puuttuu. Heidät tulisi saada mukaan sekä yksilölliseen että yhteisölliseen opiskelijahuoltotyöhön.

Koulunuorisotyö tarjoaa paljon mahdollisuuksia yhteisöllisyyden kehittämiseen oppilaitosmaailmassa. Nuorisotyön menetelmien avulla on mahdollista edistää oppilaiden ja opiskelijoiden ryhmässä toimimisen valmiuksia, lisätä kouluviihtyvyyttä ja kehittää turvallista kouluyhteisöä. Nuorisotyöntekijätkään eivät pysty toimimaan yksin, vaan he tarvitsevat kumppaneikseen koulun muita toimijoita. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa vuodelta 2021 todetaan, että oppilaitoksen johto ja muu henkilöstö ovat keskeisessä roolissa yhteisöllisyyden rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Jotta yhteisöllisyydestä tulee luonteva osa arjen toimintaa, on koko henkilöstön osallistuminen sen rakentamiseen keskeistä. Tämä edellyttää myös yhteistä arvokeskustelua sekä sen konkretisoitumista jokapäiväisinä arjen tekoina. (Hakamäki-Stylman, Huhtanen, Kilpeläinen, Pusa, Rumpu, Venäläinen, Huhtala, Multasuo, Mustonen, Viljanen & Wahlström 2021).

## MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ OPPILAITOKSISSA

Käsitteet moniammatillinen ja monialainen yhteistyö ovat tulleet osaksi arjen puhetta niin oppilaitoksissa kuin muuallakin yhteiskunnassa ja sen erilaisissa organisaatioissa ja yhteisöissä sekä palveluntarjoajien ja viranhaltijoiden käyttämissä ilmaisuissa. Termejä käytetään usein toistensa synonyymeina, vaikka niillä on eri merkitys.

Kirjallisuudessa käsitteitä erotetaan toisistaan kahdella tavalla. Perinteisesti monialainen yhteistyö voidaan ymmärtää eri hallinnon- ja tieteenaloja kokoavana toimintana ja moniammatillisuus taas tavallisesti yhden tai useamman hallinnonalan edustajien välisenä yhteistyönä yhden organisaation sisällä. (Koskela 2013; Pukkila, Helander & Laitila 2015) Toisaalta käsitteitä voidaan erottaa sen mukaan, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Kun puhumme moniammatillisesta yhteistyöstä, lähestymme käsitettä asiakkaan näkökulmasta. Asiakkaan asian ympärille kootaan eri alojen asiantuntijoita pohtimaan, miten haaste tai ongelma voidaan yhdessä ratkaista. Asiantuntijat voivat edustaa eri hallinnon- ja tieteenaloja. Monialaisesta yhteistyöstä taas puhutaan silloin, kun asiaa tarkastellaan palveluntarjoajien näkökulmasta – esimerkiksi Ohjaamo on hyvä esimerkki tästä: Ohjaamoon on koottu eri alojen asiantuntijoita samankatun alle, palvelut ovat monialaisia. Tällöinkin asiantuntijat voivat edustaa eri hallinnon- tai tieteenaloja ja he tarjoavat hyvinkin erilaisia palveluja. Asiakkaan näkökulmasta asiantuntijat eivät välttämättä tee yhteistyötä keskenään vaan ennemminkin työskentelevät rinnakkain tai ajallisesti peräkkäin asiakkaan haasteita tai ongelmia käsitellessään.

Moniammatillisesta yhteistyöstä on käytetty ja käytetään edelleenkin myös termejä jaettu asiantuntijuus tai moniasiantuntijuus. Moniammatillisuutta on vuosien varrella määritelty monella eri tavalla. Yksi osuvimmista on Nummenmaan (2007) määritelmä: moniammatillisuudella tarkoitetaan asiantuntijaryhmien yhdessä työskentelyä työryhmissä, joissa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Suomessa opettajilla ja muillakin koulun ammattilaisilla on perinteisesti ollut hyvin vahva autonomia, ja asiantuntijat ovat tehneet työtään pääsääntöisesti yksin. Viime vuosikymmenen aikana tässä on kuitenkin tapahtunut suuri muutos: on havahduttu siihen, että yksin työskentelemällä voi olla vaikea saavuttaa haluttuja tuloksia muun muassa opiskelijahuollollisissa kysymyksissä ja haasteissa. On huomattu, että jakamalla tietonsa ja taitonsa muiden asiantuntijoiden kanssa yksittäisen ammattilaisen on helpompi yltää oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeisiin vastaamiseen näiden parhaaksi. Myös uusimmissa opetussuunnitelmissa otetaan vahvasti kantaa moniammatilliseen yhteistyöhön ja oppilaitosten toimijat veloitetaan siihen. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019; laki ammatillisesta koulutuksesta 2017).

## TOIMIVAN MONIAMMATILLISUUDEN EDELLYTYKSIÄ, HYÖTYJÄ JA HAASTEITA

Viime vuosina moniammatillisuus on nousut monien työyhteisöjen tavoitteeksi ja työtavaksi. Erilaiset työryhmät muodostetaan eri alojen asiantuntijoista, jotta työskentelyssä voitaisiin hyödyntää erilaista osaamista mahdollisimman hyvin. (Pukkila, Helander & Rantala 2020). Moniammatillisen yhteistyön käsitteestä on tullut yhteiskunnassamme eräänlainen mantra, jota hoetaan ja jonka avulla oletetaan ratkaistavan hyvin monet

haasteet ja ongelmat muun muassa oppilaitoskontekstissa. Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä ja haasteita erilaisissa toimintaympäristöissä on tutkittu jo pari vuosikymmentä, esimerkiksi Isoherranen (2004) ja Sandström, Keiski-Turunen, Hassila, Aunola ja Alahuhta (2018) sosiaali- ja terveysalalla, Karila ja Nummenmaa (2001) päiväkotikontekstissa, Koskela oppilaitosympäristössä (2013) sekä muun muassa Pukkila ja Helander (2016) sekä Koskela ja Leppänen (2019) Ohjaamoissa. Kaikki nämä tutkimukset ja selvitykset osoittavat – olipa toimintaympäristö mikä tahansa – että toimiakseen hyvin moniammatillisen yhteistyön edellytysten tulee olla kunnossa, jotta siitä voidaan aidosti katsoa olevan hyötyä yhteisöjen toiminnassa ja asiakkaiden moninaisten haasteiden sekä ongelmien ratkaisemisessa.

## Kielen merkitys

Toimiva yhteistyö ei synny ilman tietoista ponnistelua sen aikaansaamiseksi, eikä se synny esihenkilön käskystä tehdä yhteistyötä. Kun moniammatillinen yhteistyöryhmä kootaan, ryhmällä täytyy olla yhteinen, äänen lausuttu ja yhdessä sovittu tavoite toiminnalleen. Yhteinen tavoite tulee myös tulkita samalla tavalla – tarvitaan siis yhteinen kieli. Yhteisen kielen puuttuminen on suuri yksittäinen este yhteistyön onnistumiselle. Yhteisen kielen puuttuminen voi olla osoitus yhteisten ajatusmallien puuttumisesta. Jos moniammatillinen tiimi ei käy keskustelua siitä, miten eri käsitteet tai yhteinen tavoite ymmärretään, on olemassa vaara tulla väärinymmärretyksi ja yhteistyö kangertelee. Vaara on erityisen suuri silloin, kun osallistujien peruskoulutus ja työorientaatio ovat erilaisia. Jotta moniammatillinen yhteistyöryhmä pääsee keskustelemaan ja muodostamaan yhteisesti jaettua tulkintaa

sekä tavoitteista että käsitteistä, tarvitaan aikaa keskusteluun, suunnitteluun ja reflektointiin. Yhteisen ajan löytyminen edellyttää jokaisen osallistujan ja esihenkilöiden ymmärrystä työn merkityksellisyydestä ja valmiudesta panostaa siihen. Tarvitaan aikaresursssia, yhteisen työskentelyn johtamista ja koordinoitua.

## Dialogin voima

Näkemyserot voivat muodostua esteeksi toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle. Jokaiselta osallistujalta edellytetään dialogitaitoja, ja dialogin avulla rakennetaan yhteistä ymmärrystä. Eriksson ja Arnkil (2005) katsovat, että dialogi on vuoropuhelua, jossa eri ihmiset ajattelevat yhdessä. Jokainen yksittäinen asiantuntija ymmärtää oman näkemyksensä olevan askel kohti lopputulosta. Lopputulosta ei kukaan tiedä etukäteen eikä tavoitteena voi olla yhteisymmärrys vaan ymmärrys siitä, miten muut ajattelevat.

Dialogin voima syntyy sen kyvystä ylittää yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden yksittäiset näkökulmat. Onnistuneen dialogin avulla on mahdollista synnyttää uutta, kun erilaiset vaihtoehdot haastavat toisiaan ja saavat toisistaan voimaa. Kaikkia kuunnellaan, ei yksinomaan niitä, joiden kanssa ollaan samaa mieltä. Michelsson (2021) kuvaa dialogia tiedonluomisena, jossa on luvallista vertaisena muiden joukossa kertoa ajatteluaan muille. Silloin kun oivaltaa vertaisuuden merkityksen, antaa arvon sekä itselleen että muille. Liian usein ryhmässä tapahtuva viestintä on monologista, jolloin jokainen avaa vuorollaan ajatteluaan ilman, että se liittyy muiden puheenvuoroihin millään tavalla. Tällöin yhteinen ajattelu ei pääse kehittymään.



## Luottamus ja sitoutuminen

Kun moniammatillinen tiimi jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi on kasattu ja ryhmän työskentelyyn on annettu riittävästi aikaresursseja, luottamus ja sitoutuminen toimintaan ovat onnistumisen edellytys. Sitoutuminen yhteiseen työskentelyyn edellyttää, että osallistujalle on siitä hyötyä tavalla tai toisella. Yhteistyö auttaa ratkaisemaan haasteita, joihin ei yksin pystyisi, tai se tuottaa osallistujalle henkilökohtaisella tasolla jotain hänen toivomaansa, esimerkiksi uutta osaamista ajatellen vaikka työpaikan vaihtoa. Luottamus taas syntyy yhteisen tekemisen myötä. Keskinäisen luottamuksen syntymistä ei voi kiirehtiä eikä sitä voi ulkoapäin pakottaa. Luottamuksellisen ilmapiirin syntyyn vaikuttaa esimerkiksi se, miten työskentelyyn osallistujat osoittavat halunsa kuunnella toinen toistaan ja kohdata jokainen ryhmän jäsen omana itsenään. Luottamuksellisessa ja psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä virheet ja epäonnistumiset hyväksytään ja ne nähdään mahdollisuuksina sekä oppimiskokemuksina. Erilaisia kokemuksia jaetaan, palautetta annetaan ja ollaan valmiita ottamaan sitä vastaan. (vrt. esim. Edmonton 1999; Manka 2007).

Luottamuksellisen ilmapiirin syntymättömyyteen voivat vaikuttaa monet tekijät. Osanottajien tavat viestiä ja kommunikoida keskenään voivat olla erilaisia, mikä herättää luottamuksen sijaan epäluottamusta. Tämä voi johtaa siihen, että toisten asiantuntijuuteen ja ammattitaitoon ei luoteta. Samanlaiseen epäluottamukseen voivat johtaa eri ammattiryhmien edustajien epäselvät roolit ja puutteet itse kunkin vastuiden kuvauksissa. Kun moniammatillisia yhteistyöryhmiä kootaan, on ehdottoman tärkeää sopia jokaisen ryhmään kuuluvan roolista ja vastuusta. Tällöin myös tehdään

näkyväksi omat asiantuntijuuden rajat ja välteään ylilyönnit rajojen ylityksissä.

## Johdon tuki

Mikään moniammatillinen tiimi ei voi toimia onnistuneesti, jollei sillä ole vankkaa johdon ja esihenkilöiden tukea. Tämä tuki tarkoittaa paitsi aika- ja henkilöresursseja, myös johdon ymmärrystä moniammatillisen työn merkityksestä ja niistä mahdollisuuksista ja hyödyistä, joita sen avulla on mahdollista saavuttaa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Kun asiakkaan – nuoren – asia etenee ja kaikilla on yhteinen ymmärrys tavoitteesta, inhimillinen kärsimys pienenee.

Myös yhteisön näkökulmasta toimivan moniammatillisen yhteistyön hyödyt ovat kiistattomat. Työnjako selkiytyy, kun kaikki tietävät omat roolinsa ja tehtävänsä. Samalla myös päällekkäinen työ vähentyy. Olemassa olevia resursseja on mahdollista kohdentaa oikein ja järkevästi. Avoin vuorovaikutus lisää keskinäistä luottamusta ja toisten osaamisen arvostusta sekä hyödyntämistä. Tämä puolestaan lisää sitoutumista ja vastuullisuutta. Kaikella tällä on merkitystä jokaisen työyhteisön jäsenen työhyvinvointiin ja työilmapiirin parantumiseen. Oppilaitosmaailmassa tämä voidaan ymmärtää pedagogisena johtajuutena – luodaan edellytykset oppilaitoksen toimiville käytännöille sekä huolehditaan ihmisistä, toiminnoista ja palveluista.

Taulukossa 1 (esim. Isoherranen 2004, Koskela 2013, Pukkila ja Helander 2016) on esitetty kootusti tekijöitä, jotka edesauttavat toimivan moniammatillisen yhteistyön kehittymistä ja toisaalta sitä ehkäiseviä tekijöitä sekä moniammatillisen yhteistyön hyötyjä organisaatiolle. Voidaan ajatella, että jos edistävät tekijät eivät

ole kunnossa, ne muuttuvat yhteistyötä haittaaviksi tekijöiksi. Jos ehkäisevät tekijät saadaan poistettua yhteistyötä haittaamasta, ne

kääntyvät positiivisiksi tekijöiksi, jotka edesauttavat yhteistyön myönteistä kehitystä ja toteutumista.

Taulukko 1. Moniammatillisen yhteistyötä edistävät ja ehkäisevät tekijät sekä yhteistyön hyötyjä. Yhteistyön hyödyt ovat kiistattomat, ja ne näkyvät työyhteisössä parempana työhyvinvointina, jaksamisena ja yhteisöllisyyden lisääntymisenä.

EDISTÄVÄT TEKIJÄT	EHKÄISEVÄT TEKIJÄT	HYÖDYT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteinen kieli</li> <li>• yhteisesti sovitut tavoitteet</li> <li>• johdon tuki, toiminnan koordinointi</li> <li>• luottamus toisen asiantuntijuuteen</li> <li>• sitoutuminen yhteistyöhön</li> <li>• yhteinen suunnittelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteisen ajan ja muiden resurssien puute</li> <li>• epäselvät roolit ja vastuut</li> <li>• koordinoinnin ja johtamisen ongelmat</li> <li>• tiedonkulun ongelmat ja erilaiset viestintätavat</li> <li>• epäluottamus toisten osaamista kohtaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• päällekkäisen työn vähentyminen</li> <li>• avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen lisääntyminen</li> <li>• mahdollisuus yhteiseen reflektointiin</li> <li>• toisen osaamisen arvostuksen lisääntyminen</li> <li>• työhyvinvoinnin lisääntyminen</li> <li>• vastuullisuuden ja myönteisen asenteen kasvaminen</li> </ul>

## MONIAMMATILLISEN TOIMINTATAVAN MUODOISTA

Suomen kielessä moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään varsin laajasti kuvaamaan asiantuntijoiden yhteistyötä. Käsite sisältää kaikki mahdolliset yhteistyön variaatiot rinnakkain työskentelystä pitkälle vietyyn ja roolirajoja rikkovaan yhteistyöhön. Tähän liittyen esimerkiksi Nummenmaa (2007) erottaa yhteistyössä kaksi erilaista tasoa: ko-operaation ja kollaboraation.

Ko-operaatio on tavallaan työnjaollista yhteistyötä – eri asiantuntijaryhmillä on yhteinen haaste tai tavoite, jota hoidetaan työnjaon puitteissa. Tämä voi merkitä sitä, että yhdellä osapuolella on enemmän valtaa tai asiantuntijuutta suhteessa toisiin ryhmiin. Yhteistyö ei

sisällä uutta tietoa tai uudenlaista osaamista luovaa elementtiä. Kollaboraatio sen sijaan on yhteiseen tavoitteeseen perustuvaa ja yhteistyöllä rakennettavaa yhteistä ymmärrystä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Kollaboraatioissa vastuu ja valta jaetaan tavoitteena ymmärryksen ja osaamisen lisääminen. Kollaboraatioissa yhteistyö perustuu vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoon. Moniammatillinen yhteistyö työtapana on usein tavoiteltu tapa toimia, mutta se ei itsessään ole toiminnan tavoite. Lähtökohtana tulee aina olla koettu tarve – tavoitellaan jotain, jota yksin työskentelemällä ei ole mahdollista saavuttaa. Oppilaitosmaailmassa opiskelijan tai oppilaan tarvitsema tuki tai ohjaus määrittää, millaisella moniammatillisella kokoonpanolla tarpeeseen lähdetään vastaamaan. Joskus saatetaan tarvita koulun toimijoiden lisäksi ulkopuolisia asiantuntijoita,



joskus taas riittää, että opettajan parina on esimerkiksi juuri nuorisotyöntekijä.

Engeström (2004, 2006) sekä Engeström, Kaatrakoski, Laitinen, Mylly ja Rantavuori (2011) kuvaavat yhteisen ongelman ratkaisemiseen tähtäävää yhteistyömuotoa käsitteellä solmutyöskentely. Solmutyöskentely on muuten suhteellisen erillisten toimijoiden nopeaa kokoontumista ratkaisemaan yhteistä ongelmaa tai tehtävää pätevämmällä kokoonpanolla. Solmun aloitteentekijä tai työskentelyä johtava osapuoli voi vaihdella. Onnistuakseen solmutyöskentely edellyttää kaiken moniammatillisen yhteistyön tapaan luottamuksen ja yhteisen kielen muodostamista. Helander ja Lilja (2019) ovat tutkineet työnvälityspisteen monialaista työskentelyä ja ovat todenneet, että solmutyöskentely voi olla perinteistä verkostotyötä tehokkaampaa. He katsovat, että yksittäisen asiakkaan ja asiakastilanteen ympärille rakentuva asiantuntijoiden muodostama solmu voi olla tarkoituksenmukaisempaa kuin raskaan verkoston ylläpito. Oppilaitosympäristössä ei ole aina paras vaihtoehto työskennellä esimerkiksi koko oppilas- tai opiskelijahuolto-tiimin voimin, vaan välillä voi olla viisaampaa rakentaa yhteistyötiimi kahden tai kolmen asiantuntijan varaan.

## **NUORISOTYÖNTEKIJÄ KOULUN MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN TOIMIJANA**

Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisussa (2022) todetaan, että jokaisen nuoren tulisi olla ennaltaehkäisevien ja varhaisen tuen peruspalveluiden piirissä ja vain hyvin harvan nuoren korjaavien, raskaiden palveluiden piirissä. Varhaisen tuen palveluihin kannattaa panostaa taloudellisesta ja inhimillisestä näkökulmasta: mitä laadukkaampia ja saavu-

tettavampia kaikille suunnattuja palveluja nuorille on tarjolla, sitä vähemmän korjaavia palveluja tarvitaan. Tästä näkökulmasta ajatellen koulunuorisotyön merkitys näyttyy erityisen tärkeänä. Myös valtakunnallisen nuorisopoliittisen ohjelman 2020–2023 yksi alataivoite on moniammatillisen yhteistyön ja nuorisotyön vahvistaminen perusopetuksessa sekä toisella asteella. Tavoitteena on sujuvoittaa nuorten arkea sekä ehkäistä syrjäytymistä. (Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023, 15–16).

Kolehmainen ja Lahtinen (2014) erottavat koulunuorisotyössä erilaisia tasoja, joista yksi on kasvatuskumppanuus. Tällä he tarkoittavat yhteistyötä, jossa nuorisotyöntekijä on mukana koulun arjessa muiden asiantuntijoiden kanssa työskennellen moniammatillisissa tiimissä yhteisöllisyyttä edistäen. He myös nimeävät nuorisotyöntekijälle erilaisia rooleja, jotka näyttäytyvät koulun arjessa. Juuri nuorisotyöntekijä voi olla muun muassa nuoren tarvitsema luotettava aikuinen, ymmärtävä ja kuunteleva ohjaaja, koko kouluyhteisön innostaja ja yhteisöllisyyden kehittäjä. Koulunuorisotyön tavoitteena tulisi olla – yhdessä muiden koulun ammattilaisten kanssa – luoda koulusta turvallinen yhteisö, jossa nuoret viihtyvät, oppivat ja tulevat toimeen paitsi keskenään myös kaikkien yhteisön toimijoiden kanssa.

Vaikka koulunuorisotyön kehittämiseen on panostettu viime vuosina aiempaa enemmän, työ on kehittynyt paikallistasoilla kuntien omista lähtökohdista ja tavoitteista. Siksi ei ole olemassa yhtä selkeästi normitettua ja tilastoitua koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä, vaan joukko erilaisia tavoitteita, joihin pyritään vaihtelevin menetelmin, resurssein ja kumppanuuksin (Kiilakoski 2014a, 12–15).

## LOPUKSI

Koulun moniammatillinen yhteistyö etsii vielä monessa oppilaitoksessa käytäntöjään, erityisesti koulunuorisotyön osalta: kuinka ottaa yhteistyöhön mukaan toimijoita, joiden roolia ei ole määritelty missään, ja jotka hakevat vielä paikkaansa koulun arjessa. Koulun perinteisten toimijoiden tulisivatkin tarkastella avoimesti nuorisotyöntekijöiden osaamista erityisesti yhteöllisen oppilas- ja opiskelijahuollon toimijoina ja kehittäjinä. Koulunuorisotyöntekijöillä on varmasti sellaista osaamista, ideoita ja menetelmiä, joilla voidaan lisätä kouluviihtyvyyttä, nuorten osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia sekä ryhmähenkeä.

Kiilakoski (2022) on hahmotellut nuorisotyötä erilaisina suhteiden tukemisina. Myös oppilaitosmaailmassa tarvitaan nuorisotyöntekijöitä tukemaan jokaisen nuoren kiinnittymistä ja kuulumista ryhmään. Joskus on paikallaan olla tukemassa nuorta myös suhteessa opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan. Nuoruuden kuohuntavaiheessa ei ole epätavallista,

että nuori ajautuu törmäyskurssille koulun aikuisten kanssa. Silloin on helpottavaa, jos koulusta löytyy nuorisotyöntekijä, jonka rooli ja työnkuva poikkeaa muiden asiantuntijoiden roolista ja jonka kanssa nuoren voi olla helppompi luoda luottamuksellinen suhde.

Oppilaitosmaailmassa on totuttu hyvin suureen autonomiaan. Jokainen asiantuntija työskentelee roolinsa ja tehtäviensä muodostamassa lokerossa, ja moniammatillista yhteistyötä vasta opetellaan. Kun toisen työntekijän työnkuvaa ja osaamista ei tunneta, häneltä ei osata hakea tukea ja apua siinä vaiheessa, kun oma osaaminen loppuu. Nuorisotyöntekijä on uusin osa koulun moniammatillisessa yhteistyöpalapelissä, ja siksi hänen taitonsa ja osaamisensa on vielä muilta piilossa. Tarvitaan yhteistä aikaa yhteistyön suunnitteluun ja yhteisen tavoitteen kirkastamiseen samoin kuin luottamuksellisen yhteistyösuhteen rakentamiseen. Kun siihen päästään, lisääntyy jokaisen koulu yhteisön jäsenen hyvinvointi ja jaksaminen.

### OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Mieti erilaisia yhteisöjä, joissa olet tai olet ollut mukana. Pohdi, miten yhteistyötä edistävät ja ehkäisevät tekijät näkyvät yhteisön toiminnassa.
2. Millaisissa asioissa koulunuorisotyöntekijällä voi olla merkittävä rooli oppilaitoksen moniammatillisessa yhteistyössä?

## LÄHTEET

- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.2307/2666999> [viitattu 15.9.2022].
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikäätinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B02 / 2006. Kansanterveyslaitos, Helsinki. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/78595/2006b2.pdf?sequence=1> [viitattu 2.5.2022].
- Engeström, Y., Kaatrakoski, H., Laitinen, A., Myllys, H. & Rantavuori, J. 2011. Solmutyöskentely kirjastossa. Raportti Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjaston ja pilottitutkimusryhmien kehittämishankkeesta. Toiminnan kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö, Helsingin yliopisto. Työpapereita 8/2011. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27511/Solmuty\\_skentely\\_kirjastossa\\_verkkojulkaisu.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27511/Solmuty_skentely_kirjastossa_verkkojulkaisu.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [viitattu 2.5.2022].
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Helsinki: Stakes, Oppaita 60.
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A.-M., Rumpu, N., Venäläinen, S., Huhtala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V. & Wahlström, N. 2021. Osallisuus tehdään yhdessä. Opiskelijoiden kasvu aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi toisella asteella. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 28:2021.
- Helander, J. & Lilja, T. 2019. Meitä molempia tarvitaan, jotta asiakas saa palvelunsa. Työnvälityspisteiden arviointi- ja kehittämistutkimus. Hämeen ammattikorkeakoulu HAMK Edu -tutkimusyksikkö. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2019/11/monialaisen\\_ohjausosaamisen\\_arviointi\\_ja\\_tutkimusraportti.pdf](https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2019/11/monialaisen_ohjausosaamisen_arviointi_ja_tutkimusraportti.pdf) [viitattu 3.5.2022].
- Helander, J., Lilja, T. & Pukkila, P. 2019. Millaisia käsityksiä Ohjaamojen työntekijöillä on uraohjauksesta? Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2019/11/29/kasityksia-uraohjauksesta/> [viitattu 4.5.2022].
- Isoherranen, K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T. 2022. Nuorisotyötä ei ole ilman suhteita. Nuorisotyö-lehti. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://nuorisotyolehti.fi/nuorisotyota-ei-ole-ilman-suhteita/> [viitattu 15.5.2022].
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Helsinki: Humak. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93302/978-952-456-174-7.pdf?sequence=1> [viitattu 19.4.2022].
- Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 477.
- Koskela, S. & Leppänen, A. 2020. Ohjaamo-toimijoiden kuvauksia monialaisen uraohjauksen käytännöistä – miten ja kenen kanssa? ELO-verkkolehti. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2020/03/19/ohjaamo-toimijoiden-kuvauksia-monialaisen-uraohjauksen-kaytan-teista/> [viitattu 15.9.2022].
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531.

Manka, M-L. 2007. Työrauhan julistus. Miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Helsinki: Kirjapaja. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://verkolehdet.jamk.fi/elo/2021/02/25/miten-dialogitaidot-tukevat-yhdenvertaisuutta-opetuksessa-ja-ohjauksessa/> [viitattu 26.3.2022].

Nummenmaa, A. R. 2007. Moniammatillinen yhteistyö – rakenteita ja prosesseja. Teoksessa Tuesta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Polku työmarkkinoille -osahanke. Optio työelämään – Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL, 45–59.

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Pukkila, P. & Helander, J. 2016a. Työotteena monialaisuus – katsaus Ohjaamojen monialaisen yhteistyön rakentumiseen. Nuorisotutkimus 34/3. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/135023/nuorisotutkimus%203%202016%20pukkila%20helander.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 3.5.2022].

Pukkila, P. & Helander, J. 2016b. Miten monialainen yhteistyö rakentuu? HAMK Unlimited Professional 16.12.2016. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaamisen-ja-opetus/miten-monialainen-yhteistyö-rakentuu/> [viitattu 30.5.2022].

Pukkila, P., Helander, J. & Rantala, E. 2020. Miten toimivaa monialaista yhteistyötä voidaan arvioida työyhteisössä? HAMK Unlimited Journal 5.2.2020. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaamisen-ja-opetus/monialainen-yhteistyö-työyhteisossa> [viitattu 12.6.2022].

Sandström, S., Keiski-Turunen, A., Hassila, L., Aunola, E. & Alahuhta, M. 2018. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kuvaamana. ePooki, Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisu 44. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018061225734> [viitattu 29.3.2022].

Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:2.

# AMMATTIEN RAJAPINTOJA JA RAJOJEN YLITYKSIÄ OPPIMASSA: PELILLISEN MENETELMÄN KEHITTÄMINEN KOULUJEN TERVEYSTIEDON JA EHKÄISEVÄN PÄIHDETYÖN VÄLINEEKSI

Kirsi Purhonen

Kouluissa toimii opetushenkilöstön lisäksi useita muita ammattilaisia. Kaikilla heillä on yhteisöllinen ja pedagoginen kasvatusvastuu, jonka tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria tulevaisuuteen tiedollisesti, taidollisesti ja sosiaalisesti. Eri alaa edustavien ammattilaisten toiminnan perustana on tehtävään saatu ammatillinen koulutus, joka perustuu kunkin ammattialan teoriapohjaan, ammatilliseen kulttuuriin ja kieleen. Kouluissa tapahtuva moniammatillinen työ on luonteeltaan ammatillisia rajoja ylittävää ja niiden välitiloissa tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa.

Ammattien välistä yhteistyötä kuvataan perinteisesti moniammatillisena (multiprofessional, interprofessional) yhteistyönä, jossa holistinen ja systeeminen lähestymistapa parantaa erityisesti terveys- ja hyvinvointipalvelujen päätöksentekoa, palvelujen laatua sekä tuloksellisuutta. Läsnä on myös ammattialojen tieteidenvälisyys (interdisciplinary), jolle ammatillinen keskustelu rakentuu. Yhteistyön lisääntyessä työ rakentuu intensiiviseksi ja poikkiammatilliseksi (crossprofessional) työksi (mm. Isoherranen 2012, 19–23; Reeves, Xyrichis &

Zwarenstein 2018, 1–3). Yhteistä työtä kutsutaan myös monialaiseksi työksi (multi-agency collaboration, multidisciplinary cooperation), joka rakentuu hallinnollisten sektoreiden välisenä työnä. Mukana voi olla viranomaisia, järjestöjä, eri väestöryhmiä ja yksityisen sektorin edustajia. Monialaisella tiimillä on laaja-alainen mahdollisuus ratkoa erilaisia ongelmia, rakentaa uudenlaista ja jaettua asiantuntijuutta (Isoherranen 2012; Vanhanen 2020).

Ammattien rajapinnoille kytkeytyy vertikaalisen osaamisen lisäksi horisontaalista osaamista (Akkerman & Van Eijck 2013, 60–72) ja toimintaa. Vertikaalinen osaaminen muodostuu alan syvällisestä tiedeperustasta ja siihen liittyvistä toimintakäytänteistä. Vastavasti horisontaalinen osaaminen ja toiminta opitaan muun muassa rajoilla sijaitsevien tai rajoilla piilevien sosiaalisten, kulttuurillisten tai toimintaan liittyvien järjestelmien ja merkitysten avulla. Koulu yhteisöissä joudutaan rakentamaan erilaisia arjen kasvatustilanteisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin liittyviä uusia horisontaalisia käytäntöjä, jotka poikkeavat oman ammattialan kulttuurista ja historial-

lisistä tieteenteorioista sekä lainsäädäntöön ja yhteiskunnan tutkintösäätelyyn perustuvista tutkintokoulutuksista (vrt. Ylijoki 1998). Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi nuoris- ja alakulttuuriset ilmiöt, jotka ovat läsnä opetustilanteissa. Ilmiöiden käsittely ei välttämättä liity oppiaineiden sisältöihin, vaan ilmiöiden käsittelyyn halutaan moniammatillista näkemystä. Tällaisia ilmiöitä ovat esimerkiksi nuorten päihdekokeilujen käsittely, terveyden edistäminen ja ehkäisevä päihdetyö sekä työllistymiseen ja työelämätaitoihin liittyvä ohjaus.

Artikkelissa tarkastellaan koulun sisällä tapahtuvaa pedagogista, ammattien rajapinnoille asemoituvaa toimintaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian (Akkerman & Bakker 2011) ja ekspansiivisen oppimisen (Engeström 2014) näkökulmista. Artikkelin alussa kuvataan lyhyesti oppilaitoksissa olevia pedagogisia rooleja. Tämän jälkeen käydään läpi rajapintojen erilaisia merkityksiä ja merkityksiin liittyvää vuorovaikutusta. Rajapinnoille asemoituvaa ammatillisuutta tarkastellaan enemmänkin ristiriitojen ja sen myötä avautuvien yhteistyön mahdollisuuksien avulla kuin tasaisesti jaettujen vastuiden ja tehtävien kautta. Artikkelin tarjoaa toimintateoreettisen näkökulman moniammatillisen työn kehittämiseksi oppilaitosnuorisotyötä tekeville.

## KOULUYMPÄRISTÖ, NUORET JA AMMATILAISET ERILAISTEN MERKITYSTEN ÄÄRELLÄ

Koululla on oppilaille arkisena tilallisena ympäristönä monenlaisia virallisia ja epävirallisia merkityksiä. Koulut ovat nuorille oppimisen ympäristöjä mutta myös yhteisöllinen ja kasvamista tukeva sosiaalinen tila.

Monelle nuorelle koulun epävirallinen merkitys on virallista koulua tärkeämpi muiden nuorten kohtaamispaikkana (Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019, 4–5). Koulujen epäviralliset merkitykset vaikuttavat myös koulun rooliin formaalisen oppimisen paikkana. Parhaimmillaan nämä erilaiset merkitykset, kuten kaveripiiriin tapaaminen, tukevat toinen toistaan. Nuoret kokevat koulun miellyttävänä paikkana ja oppimisen ympäristönä, mikäli molempia koulun erilaisia merkityksiä tuetaan turvallisten aikuisten ja kasvattajien toimesta.

Kouluissa ja oppilaitoksissa opettajien työtä ohjaavat pedagoginen pätevyys ja opetettavan aineen sisällöllinen asiantuntijuus. Oppilaan oppimisen johtaminen on vastuullista ja pedagogista taitoa vaativaa asiantuntijatyötä. Lisäksi opetustyössä on läsnä yksilön ja ryhmän sosiaalisten ja yhteisöllisten prosessin edistäminen, prosessien ylläpitäminen sekä opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen oppimistavoitteet. Opettajien rinnalla oppilaitoksissa kasvatustehtävää tekevät myös opinto- ja uraohjaajat, koulunkäynnin ohjaajat ja oppilashyvinvoinnin ammattilaiset. Koulujen moniammatilliseen tiimiin kuuluvat erityisopettajat, kuraattorit, lääkärit, terveydenhoitajat, ravitsemusalan ammattilaiset, kiinteistön huoltajat, toimistotyöntekijät, rehtorit ja nuorisotyöntekijät. Kaikilla heillä tulisi olla oma pedagoginen roolinsa yhteisössä oman varsinaisen substanssiosaamisen lisäksi. Nuorisualan ammattilaisten tehtävä oppilaitoksissa on osaltaan tukea oppilaiden ja opiskelijoiden kasvatustehtävää ja yksilöllistä hyvinvointia. Koulussa toimivien nuorisotyöntekijöiden roolit vaihtelevat yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien tukemisesta pedagogisiin tehtäviin. Kyseessä ei ole opetusta avustavat tehtävät, vaan nuorisualan perustehtävien (Nieminen 2007, 24–26), kuten nuorten sosiaalisuuden

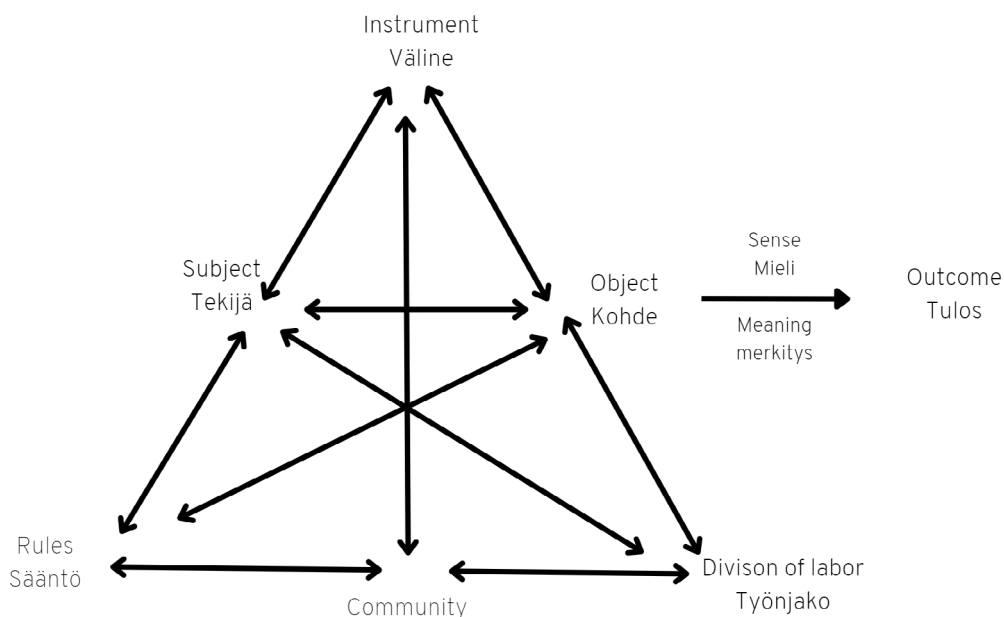
ja persoonallisuuden tukeminen, haittojen ehkäisy ja niiden kompensoiminen sekä yhteiskunnan, nuorille suunnattujen voimavarojen kohdentaminen, toteuttaminen kouluympäristössä yhteisesti sovittujen pelisääntöjen avulla.

## YHTEISEN TYÖN MAHDOLLISTAVAT TEORETTISET ULOTTUVUUDET

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tutkimusperinne (Vygotsky 1978; Lenotèv 1977; Engeström 2004) tutkii toimintakulttuurissa eläviä ja kulttuuristen välineiden avulla toisten kanssa toimivia ihmisiä, jotka muuttavat toimintaansa oppimalla. Ihmisten toiminta on keskiössä, ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian peruskäsite on kohteellinen,

kulttuurisesti välittynyt toiminta. Toiminta ei ole mitä tahansa toimintaa, vaan Engeströmin (2004) mukaan ”yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautuvaa pitkäjänteistä toimintaa”. Toiminnalla on monimutkainen systeeminen rakenne. Sen kulttuurinen välityneisyys tarkoittaa sitä, että toimijat noudattavat toiminnassaan sille ominaisia, kulttuurissa kehittyneitä välineitä, työkaluja, käsitteitä, sääntöjä, työnjakoa ja yhteisöjä. Tästä syystä erilaiset ammatillaiset tulkitsevat työtä eri tavalla sekä erilaisin merkityksin ja suhde nuoriin määrittyy ammatillisesti eri tavoin.

Monimutkaisen toiminnan systeeminen rakenne sisältää hierarkkisia, monikerroksisia rakenteita (Engeström 2004, 9–10.) Toimintajärjestelmä pitää sisällään erilaisia osia, jotka suuntaavat ammattilaisten toimintaa:



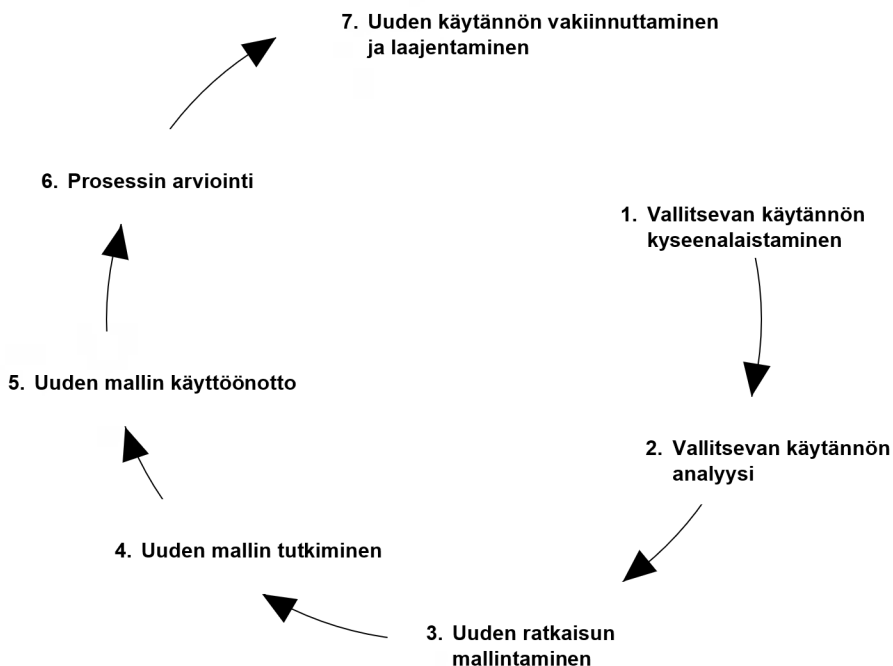
Kaavio 1. Toimintajärjestelmän rakenne (Engeström 2004, 10)



Kouluissa ja oppilaitoksissa ammattien rajapinnat muodostuvat kulttuurisista sekä toimintaan ja ammattialan historiaan liittyvistä eroista. Yhteinen toiminta ja vuorovaikutus ei välttämättä ole jatkuvaa, vaan jokaisella ammattiryhmällä on myös omalle toiminnalle erillinen tavoite ja erilliset käytännöt asioista. Nämä erot näkyvät nuorelle ammattilaisten erillisinä vastuina, toimintoina ja tekoina.

Toimintajärjestelmän osat (kaavio 1), sisällöt, tulkinnat ja tavoitteet muuntuvat jatkuvasti oppijoiden ja opiskelijoiden tarpeen mukaisesti. Ne ovat yhtä monikerroksellisia kuin eri ammattikuntienkin työn merkitykset ja orientaatiot (Engeström 2004) yhteisen työn rajapinnoilla. Asettamalla oppilaan tai opiskelijan mukanaan tuomat asiat toimintajärjestelmän keskelle kokonaisvaltaisena ilmiönä, nuori tuo järjestelmään vielä omanlaisensa tarpeet. Nämä tarpeet eivät välttämättä liity oppilaitoksen tai siellä toimivien ammattilaisten perustehtävään mutta näyttäytyvät kouluympäristössä tai sivuavat kouluympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Tällaisia tarpeita ovat esimerkiksi päihdekokeiluihin ja päihteiden käyttöön liittyvät ilmiöt sekä koulun ja työelämän nivelvaiheeseen valmistautuminen. Molemmat ilmiöt ja tarpeet liittyvät opetus sisältöihin, mutta niiden käsittelyyn kehitetään jatkuvasti uusia, esimerkiksi nuorisokulttuurisia menetelmiä. Ilmiöiden käsittelyssä nuorisokulttuureihin perustuvat menetelmät ja toimintatavat asemoituvat perinteisen opetuksen ulkopuolisille rajapinnalle ja välitiloihin. Nuorisoalan ammattilaisilla on opetuksen sisältöihin verrattuna toisenlaista tietotaitoa ja lähestymistapaa. Kasvatustavoite on sama, mutta tavoite saavutetaan erilaisilla menetelmillä.

Rajapintojen ammatillisuutta kehittäessä työympäristön asettaminen toiminnan kohteeksi tuo tarkasteluun toisistaan poikkeavat ammatilliset näkökulmat sekä kulttuuriset ja kollektiiviset merkityserot. Rajapintojen ja toimintajärjestelmän kerroksellisuus, kulttuurisuus ja tarinat aiheuttavat myös rajapinnoille ristiriitoja, jotka mahdollistavat rajapinnoilla tarvittavan muutoksen oppimisen avulla. Oppilaitoksissa toimivien koulunuorisotyöntekijöiden, opettajien ja muun henkilökunnan toimintatavat poikkeavat toisistaan mutta sisältävät paljon toisilta oppimisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi nuorisoalan käyttämät yhteisölliset ja yksilölliset kohtaamisen menetelmät voivat olla myös osa opetuksen toteuttamistapoja. Vastaavasti opettajien työssään käyttämät tavoitteelliset, pedagogiset ratkaisut voivat luoda rakennetta koulunuorisotyöntekijöiden työn suunnitteluun tai sisältöjen kehittämiseen. Engeström (2014) kuvaa tätä ekspansiiviseksi oppimisen prosessiksi (kaavio 2), jossa rajapinnoilla työskentelevät ammattilaiset oppivat ristiriitojen avulla sellaista, jota ei ole vielä olemassakaan (Sannino, Engeström & Lemos 2016; Engeström 2014, 252). Tämä tarkoittaa ammattilaiselle sitä, että hän oppii käyttämään ja hyödyntämään oman ammatillisen osaamisensa ja kokemuksensa ulkopuolelta sellaisia menetelmiä ja toimintatapoja, joita ei hänen ammatilliseen koulutukseensa välttämättä sisälly. Nämä uudet asiat yhdistelevät ja sekoittavat eri ammattilaisten työmenetelmiä sekä toimintaa ja luovat hybridiratkaisuja ja -malleja.



Kaavio 2. Ekspansiivisen oppimisen prosessi (Engeström 2014).

Rajapinnoilla toimiville ammattilaisille avautuu uusia toimintamahdollisuuksia, mutta mahdollisuuksien saavuttamiseksi heidän ammatillisuutensa ja organisaationsa on taitettava yhdessä sovittuihin sääntöihin ja tasapainoteltava rajapinnoilla. Tämä taipuminen edellyttää heiltä astumista oman turvallisuudentunteensa (Edwards, Lunt & Stamou 2010, 29–30) ja mukavuusalueensa ulkopuolelle. Vastaavasti rajojen ylitys avaa uusia mahdollisuuksia edistää kouluissa tehtävää rajapintatyötä. Tällöin ammattilaisten toiminta näyttää oppilaille ja opiskelijoille yhtenäisenä pedagogisena, sosiaalisena ja yhteisöllisenä oppimisympäristönä. Engeströmin (2001) mukaan yhteisen toiminnan kehittämisen kohteena ei ole yksittäinen prosessi tai prosessin osa. Kyseessä on kokonaisen toimintajärjestelmän uudelleen tutkiminen pedagogisessa kasvattajayhteisössä. Ekspansiivisessa oppimi-

sessä toiminnan muutos edellyttää, että ajattelumallit ja rakenteiden skeemat muuttuvat laadullisesti.

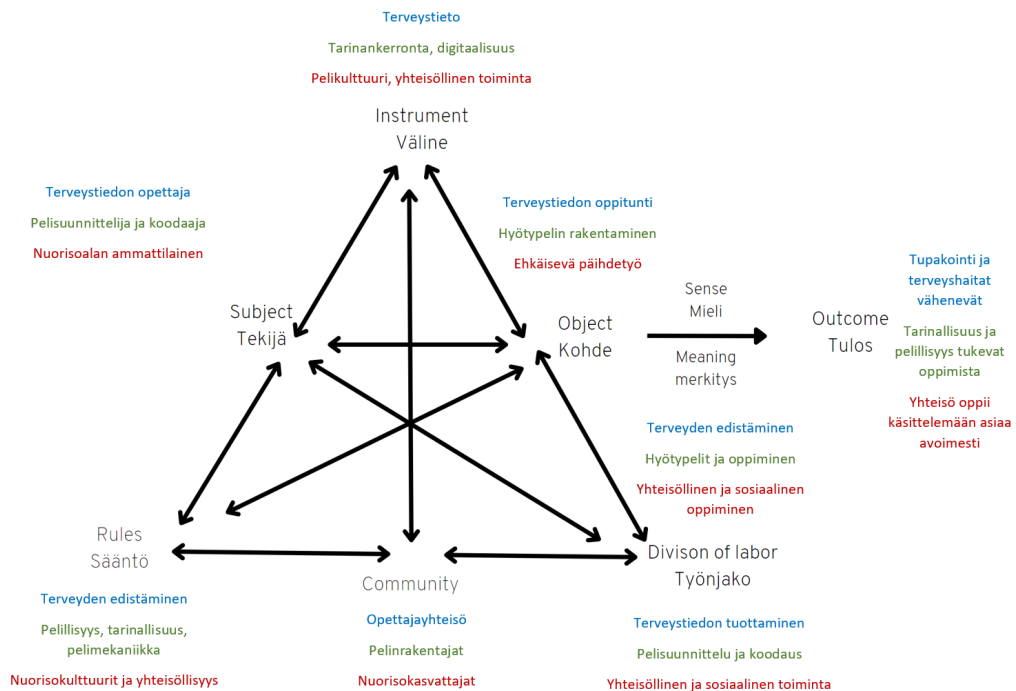
## PELILLISYYS NIVOO AMMATTILAISET YHTEISEN TYÖN ÄÄRELLE

Erilaisia nuorten koulu- ja opiskeluympäristöihin mukanaan tuomia ilmiöitä voidaan ratkoa ammattien rajapinnoilla soveltamalla toimintajärjestelmän mallia (Engeström 2014). Liikelle voidaan lähteä esimerkiksi välineellisen kohteen avulla. Nuorten tupakkatuotteiden käyttö ei rajoitu ainoastaan nuorten vapaa-aikaan vaan tulee nuorten mukana myös koulujen ja oppilaitosten arkeen. Tämä näkyy muun muassa koulujen ulkotiloihin liittyvän ajankäyttöön tai kouluympäristössä kouluajan jälkeen tai hyppytuntien välissä tapahtuvaan

oleiluun. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Versus-hankkeessa tutkittiin ja kehitettiin kuvallisuuden sekä pelillisyyden avulla terveystiedon opetuksen menetelmiä yläkoulun 9.-luokkalaisten ja ammatillisen toisen asteen koulutuksen opiskelijoille. Menetelmien avulla pyrittiin muuttamaan nuorten tupakkatuotteiden käyttöön liittyviä positiivisia asenteita, heikentämään tupakointiin liittyviä sosiaalisia hyötyjä ja vahvistamaan tupakoimattomuutta kuvallisin ja pelillisin keinoin (Purhonen & Kauronen 2019.)

Hankkeessa tapahtunut moniammatillinen ja -alainen tutkimus- ja kehittämistoiminta voidaan asemoida myös toimintateoreettiseen malliin. Toimintamalli pitää sisällään kerrok-

sellisiä näkemyksiä yhteisen asian kehittämisestä. Jokaisen ammattilaisen näkökulmat ja tavoitteet vaihtelivat yhteisen työn äärelle tultaessa. Kaaviossa 3 terveystiedon opettajan, pelinrakentajan ja nuorisovalan ammattilaisen näkökulmat on tuotu malliin eri värein erotettuina tavoitteina ja sisältöinä. Terveystiedon opettajilla (sininen) on selkeä terveyden edistämisen viitekehys oppituntien rakentamisessa. Pelialan ammattilaiset (vihreä) rakentavat tarinallisia ja oppimiseen sitouttavia ja pelikokemukseen upottavia (immersiivisiä) (Cheng & Annetta 2015, 235) hyötypelejä ja nuorisovalan ammattilaiset (punainen) toteuttavat ehkäisevää päihdetyötä yhteisössä muun muassa nuorisokulttuuristen ja yhteisöllisten menetelmien avulla.



Kaavio 3. Terveystiedon opettajien, pelialan ja nuorisovalan ammattilaisten näkökulmat toimintateoreettisessa kehyksessä (Engeström 2004, 10).

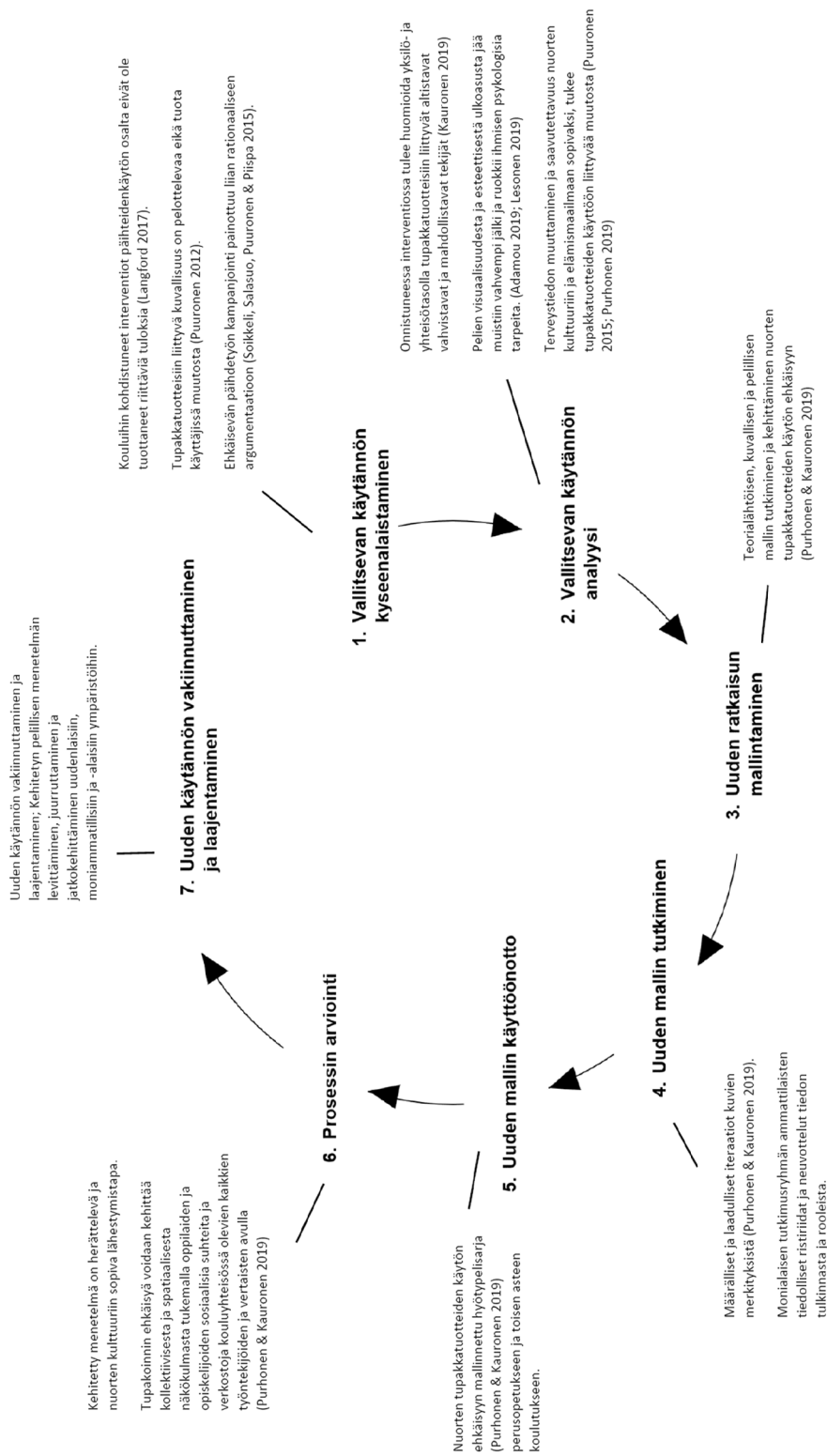
Kehitettyä kuvallista ja pelillistä menetelmää säätelä menetelmän taustalla vaikuttanut terveyden edistämisen Precede – Procede -malli (Green & Kreuter 2005), jota käytetään terveyden edistämisen ohjelmien suunnittelussa, ja jolla pyritään vaikuttamaan terveyskäyttämiseen yhteisöissä. Versus-hankkeen pelin kehittämässä (sääntö) sovellettiin mallin sosiaalista arviointia kohdentaen se käyttämisen, ympäristön ja kasvatuksellisuuden arviointiin (Kauronen 2019, 13–23.) Kehittämässä oli mukana eri alan asiantuntijoita (tekijä): terveyden edistämisen, pelialan, nuorisualan, kasvatusalan ja koodauksen aloilta. Hankkeessa kehitettiin digitaalista pelisarjaa (väline), jonka sisälle rakennettiin tupakkatuotteiden käytön ehkäisyyn liittyviä tarinallisia ja immersivisiä oppimissisältöjä. Peli kehitettiin käytettäväksi muun terveystiedon sisältöjen tukena osana oppitunteja (kohde). Kehittämisen yhteisönä toimivat yläkoulujen 9:n luokan oppilaat, rippikoulua käyvät nuoret ja ammatillisen toisen asteen opiskelijat. Jokaisella ammattilaisella oli oman alansa osaaminen ja yhteydet tutkittavaan sekä kehitettävään ilmiöön. Pelin kehittäjät kokosivat ja sovelsivat muiden tietoa pelin tarinallisuuden ja immersoiden avulla sekä reflektoivat jatkuvasti muiden ammattilaisten kanssa.

Kuten toimintamallista huomataan, ammattilaiset kehittävät samaa tavoitetta ja lopputuotetta mutta hyvin erilaisista näkökulmista käsin. Jokaisella ammattilaisella on oma

tavoitteensa toiminnalle ja lopputulemalle. Lopputulema ei kuitenkaan ole luonteeltaan kompromissi vaan kokonaan uusi tuote ja toiminta, jossa sisällölliset asiat sulautuvat yhteen uudella tavalla ekspansiivisen oppimisprosessin avulla. Lopullinen kollektiivisen toiminnan muoto ja siihen liitetty tuote rakentui ammattilaisten yhteisen työn avulla.

Toiminta sisälsi myös paljon jännitteitä ja ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteet olivat kehittämisen käännekohtia (Barma, Laferrière, Lemieux, Massé-Morneau & Vincent 2017), sillä eri alan ammattilaiset kyseenalaistivat muiden tietoa ja toimintaa sekä joutuivat neuvottelemaan toimintaa ohjaavista ja määrittelevistä näkökulmista. Yhteisen työskentelyn ja ristiriitojen käsittelyn ja kollektiivisen neuvottelun avulla muodostui yhteinen käsitys siitä, minkälainen pelin tulisi olla, miten se hyödyttäisi nuoria ja millä tavalla nuorten kanssa terveystietoon liittyvästä ja opetetavasta aiheesta tulisi keskustella. Tällaisen hybridimallin rakentamisessa arvokasta oli hankkeessa kerätty arviointitieto, joka nosti nuorten mielipiteet oppimismenetelmän sisälöstä ja käyttämisen tavasta esille.

Versus-hankkeen kehittämisprosessia voidaan soveltaen kuvata myös yhteiskehittämisen oppimisprosessina hankkeen sisällä ja eri ammattilaisten välillä sekä sijoittamalla se Engeströmin (2014) ekspansiivisen oppimisen prosessiin (kaavio 4).



Kaavio 4. Versus-hankkeen tutkimus- ja kehittämisprosessi soveltaen ekspansiivisen oppimisen (Engeström 2014) prosessia.

Versus-hankkeen kehittämisprosessin kuvaus on avattu vaiheittain ekspansiivisen oppimisprosessin (Engeström 2014) avulla. Kehittämistyön alussa voitiin hahmottaa ja kyseenalaistaa eri ammattilaisten tietämyksen lähtökohdat nuorten tupakkatuotteiden käytön ehkäisyssä kouluympäristössä ja todeta, että nykyiset ratkaisut eivät ole toimivia. Tämä ensimmäisen asteen ristiriita läpäisi koko toimintajärjestelmän eli nuorten päihdeilmiöiden käsittelyn kouluissa. Perinteiset terveystietoon perustuvat opetukselliset ja yhteisölliset toimintatavat kyseenalaistettiin (kohta 1). Koulujen terveystiedon opettajat, ehkäisevän päihdetyön sisältöä tarjoavat nuorisoalan ammattilaiset ja koulun muun henkilökunnan tekemä kasvatustyö näyttäytyi oppilaalle ja opiskelijalle eriytyneinä toimintoina. Valistustoimintaa analysoidaan (kohta 2) hankkeen ammattilaisten tietoa ja toimintaa kyseenalaistettiin. Tämä johti ammattilaisten väliseksi jännitteiksi sekä toisen asteen ristiriidaksi. Vaikka uuden ratkaisun kehittämisessä ja mallintamisessa (3) päämäärä ja tavoitteet olivat muotoutuneet yhteiseksi tavoitteeksi, ristiriita oli edelleen läsnä. Kunkin ammattilaisen perinteiset ajattelutavat ja alan teoreettinen perusta (Ylijoki 1998) törmäsivät siihen, miten uutta mallia kehitettiin ja rakennettiin. Periaatteessa tiedettiin uuden mallin toivotut tulokset, mutta niihin pyrkiminen aiheutti kolmannen asteen ristiriitoja. Pelillisen mallin kehittämisessä ristiriidat ilmenivät siinä, miten rajojen ylitykset tiedollisissa ja toiminnallisissa solmukohtissa tapahtui ja kenen ehdoilla. Neljännen asteen ristiriita ilmeni siinä vaiheessa, kun kehitettyä menetelmää testattiin ja arvioitiin sen soveltuvuutta opetusympäristöön koulussa toimivien eri ammattilaisten työkaluksi. Rajoja ylittävää oppimista ja pelin käyttöönottoa ammattilaisten keskuudessa helpotti se, että tupakkatuotteiden käyttöä tutkittiin ja kehitettiin koulujen

ja oppilaitosten sosiaalilallisten ja instrumentaalisten (vrt. Kerosuo & Toiviainen 2011) tilanteiden rajapinnoilla. Lopullisen kuvallisen ja pelillisen ratkaisun löytämisessä ristiriidat kuitenkin olivat ratkaisun voiman lähde, joka vei kehitystä eteenpäin.

## **RAJAPINTATYÖN MEKANISMILIN TUNNISTAMINEN JA RAJOILLA OPPIMINEN VAHVISTAVAT OPPILAITOSNUORISOTYÖNTEKIJÄN AMMATILLISUUTTA**

Ammatillisuuteen liittyy oman ammatillisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin muodostaminen. Rajapinnoilla ja rajojen väliin asemoituva ammatillisuus ei noudata samanlaista kaavaa, vaan ammatillisuutta on hyvä tarkastella horisontaalisesti (Daniels 2011) kommunikatiivisissa ympäristöissä ja instituutioissa uusien käsitteiden ja ideoiden avulla. Uudelleen ammatillisuuden muodostumisessa on usein kyse siitä, miten ammattien välisiä ”ei kenenkään maita” (Warmington 2011) tunnistetaan ja miten niissä toimitaan. ”Ei kenenkään maat” tai ammattien välitilat antavat koulu- ja oppilaitosnuorisotyölle mahdollisuuden ja tilaa tuoda esille toisenlaisia pedagogisia ja nuorisokulttuurisia keinoja hyödyntäen omaa osaamistaan ja liittämällä osaaminen osaksi kouluissa ja oppilaitoksissa tapahtuvaa kasvatustyötä. Nämä ovat usein organisaatioiden rutiinien ja hierarkioiden ulkopuolella olevia tiloja, kuten Versus-hankkeen esimerkissä kuvattiin. Nuorten tupakkatuotteiden käytön ehkäisyyn kannalta otollinen, sosiaalinen toimintaympäristö on koulu tai oppilaitos. Kokonaisvaltaisen, yhteisöllisen ja sosiaalisen keskustelun osalta ehkäisevän päihdetyön olisi järkevää olla kaikkien oppilaitoksissa olevien ammattilais-

ten työtä mutta on usein eri ammattilaisten roolien mukaan jaettavaa.

Ammattien rajapinnat sisältävät paljon ristiriitaisia kokemuksia ja asioita, jotka pahimmillaan rajoittavat oman ammatillisuuden toteuttamista ja avartamista. Tämä on luonnollista, koska jokaisen ammattilaisen koulutukseen sisältyy ammatillisen osaamisen ydinalueet, ammattiin liittyvä teoriatausta, ammatilliset käytännöt, ammattialan kieli sekä mahdollinen luvanvaraisuus ja pätevytykseen kuuluva tutkinto. Tutkinnon suorittamisen jälkeen tuoreen ammattilaisen osaamisidentiteetti kasvaa, kehittyy ja muotoutuu niissä ympäristöissä, joissa hän kulloinkin toimii.

Tutkinnon kautta saadut opit ja tietämys joutuvat heti kyseenalaistetuksi, mikäli työtä tehdään olosuhteissa, joissa ollaan jo lähtökohtaisesti monialaisissa ja moniammatillisissa yhteyksissä. Tämä on hämmäntävää varsinkin ammattiuran alkuvaiheessa oleville työntekijöille, mutta näyttäytyy myös kokeneillekin ammattilaisille muun muassa valta-asetelmina organisaatioiden perustehtävien kautta. Tämä heikentää ja vaikuttaa työn kohderyhmälle tuotettavan palvelun laatua (Edwards & Daniels 2012.) Koulu- ja oppilaitosnuorisotyöntekijät rikastavat koulujen ja oppilaitosten muiden ammattilaisten työtä ja tarjoavat nuorisotyöllisiä menetelmiä oppilaiden kanssa tehtävään työhön. Yhteinen työ velvoittaa myös nuorisualan ammattilaisia omaksumaan kouluihin ja oppilaitoksiin liittyviä toimintamekanismeja, kuten toimintaa sääteleviä lakeja ja opetussuunnitelmia. Mikäli yhteinen työskentely ammatillisten rajojen yli mahdollistuu, voidaan luoda pohjaa yhteiselle osaamiselle. Yhteiselle toimintaympäristölle, tässä tapauk-

ssa kouluihin ja oppilaitoksiin, muodostuu tilaa hybridiammattilaisuuden muodostumiseen (vrt. Stuart 2014.) Hybridiammattilainen ei määrittele itseään yhden työn tai tekemisen kautta, vaan hänen taitonsa, osaamisensa ja kykynsä toimia on laajempaa ja monimuotoisempaa.

Rajoilla tapahtuva ja toiminnan kohteena olevan käytännön uudelleen arvioituna ekspansiivinen oppiminen voi tarjota uusia toimintamalleja erilaisten ilmiöiden ratkaisuuksiin ja muutoksen aikaansaamiseksi. Rajapinnoilla oleva työ ja ammatillisuus edellyttää avointa osallistumista, refleksiivisyyttä ja ristiriitojen sietämistä (Lindley & Lotz-Sisitka 2019.) Kouluissa tapahtuva kasvatustyö on parhaimmillaan vaikuttavaa ja kollektiivista työtä, jossa ammattilaiset ovat liittoutuneet yhteisen työn äärelle, osaavat hyödyntää erilaisia näkökulmia toisilta oppimisen energiana sekä sietävät ristiriitoja. Rajapintoja voi tulkita myös työn kohteena olevan oppilaan tai opiskelijan kautta. Tärkeintä koulujen ja oppilaitosten ympäristössä on saattaa seuraava sukupolvi matkalle, jolla hän voi hyvin, kuuluu johonkin yhteisöön ja oppii erilaisia asioita tulevaisuuttaan varten. Koulun ja oppilaitoksen tehtävänä on mahdollistaa tämä yksilön ja yhteisön kasvumatka ilman ammatillisia ristiriitoja. Ristiriitojen ilmetessä on hyvä osata sanoittaa omaa osaamistaan ja toiminnan merkityksiä toiselle ammattilaiselle. Samalla tulee olla utelias ja kiinnostunut oman osaamisen ja ammatillisuuden ulkopuolella olevista asioista. Näillä tavoilla ristiriitatilanteita pääsee käsittelemään ja viestimään sitä, että yhteinen ammatillisuus on rajapinnoille tai välitiloihin asemoituvaa toimintaa, josta kaikki hyötyvät.



## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Minkälaisia erilaisia ammatillisia näkökulmia olet havainnut kouluissa toimivien ammattilaisten keskuudessa?
2. Miten ammattilaisten erilainen tiedeperusta näkyy koulunuorisotyössä?
3. Minkälaiset menetelmät auttavat yhteisen työn muodostumisessa?
4. Minkälaisia asioita olet oppinut toisilta ammattilaisilta?

## LÄHTEET

Adamou, B. 2018. *Games and Gamification in Market Research: Increasing consumer engagement in research for business success*. Kogan Page Publishers.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.

Akkerman, & Van Eijck, M. 2013. Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60–72.

Barma, S., Laferrière, T., Lemieux, B., Massé-Morneau, J., & Vincent, M. 2017. Early stages in building hybrid activity between school and work: The case of PénArt. *Journal of Education and Work*, 30(6), 669-687.

Cheng, M.-T. & Annetta, L.A. 2015. Game immersion experience: its hierarchical structure and impact on game-based science learning. *Journal of computer assisted learning*, 31 (3), 232–253.

Daniels, H. 2011. The shaping of communication across boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 40-47.

Edwards, A., & Daniels, H. 2012. The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25(1), 39-58.

Edwards, Lunt, I., & Stamou, E. 2010. Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 36(1), 27–45.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. *Vastapaino*.

Engeström, Y. 2001. *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.

Engestrom. 2014. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.

Green, L. W. & Kreuter, M. W. 2005. *Health program planning. An educational and ecological approach*. New York: McGraw-Hill.

Isoherranen, K. 2012. *Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18*. Helsingin yliopisto.

Kauronen, M.-L. 2019. *Terveystyön edistämisen mallin soveltaminen Versus-hankkeen interventiossa*. Teoksessa Purhonen, K. & Kauronen, M.-L. (toim.). *Kuvallisuus ja pelillisuus tupakoinnin ehkäisyssä. Menetelmäkokeiluja yläkoulussa ja toisella asteella*.

- Kerosuo, H., & Toiviainen, H. 2011. Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 48-54.
- Leont'ev, A. N. 1978. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lesonen, M.-P. 2019. Pelillisyyden hyödyntäminen tupakoinnin ehkäisymenetelmien kehittämisessä. Teoksessa Purhonen, K. & Kauronen, M.-L. (toim.). *Kuvallisuus ja pelillisuus tupakoinnin ehkäisyssä. Menetelmäkokeiluja yläkoulussa ja toisella asteella*. Xamk Kehittää 85. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Lindley, D., & Lotz-Sisitka, H. 2019. Expansive social learning, morphogenesis and reflexive action in an organization responding to wetland degradation. *Sustainability (Switzerland)*, 11(15).
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76.
- Purhonen, K. 2019. Tarinalliset ja vuorovaikutteiset menetelmät nuorten tupakoinnin ehkäisyssä. Teoksessa Purhonen, K. & Kauronen, M.-L. (toim.). *Kuvallisuus ja pelillisuus tupakoinnin ehkäisyssä. Menetelmäkokeiluja yläkoulussa ja toisella asteella*.
- Purhonen, K. & Kauronen, M.-L. 2019. (toim.) *Kuvallisuus ja pelillisuus tupakoinnin ehkäisyssä. Menetelmäkokeiluja yläkoulussa ja toisella asteella*. Xamk Kehittää 85. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Puuronen, A. 2012. Ei pala, palaa, ei pala. Laadullinen tutkimus nuorten tupakoimattomuuden edistämisestä. *Julkaisuja 126*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M. 2018. Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3.
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. 2016. "Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency." *Journal of the Learning Sciences* 25 (4): 599-633.
- Soikkeli, M., Salasuo, M., Puuronen, A., & Piispa, M. 2011. Se toimii sittenkin. Kuinka päihdevalituksesta saa selvää. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 85. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/se\\_toimii\\_sittenkin.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/se_toimii_sittenkin.pdf) [viitattu 24.1.2023].
- Stuart, K. 2014. Activity theory as a reflective and analytic tool for action research on multi-professional collaborative practice. *Reflective Practice*, 15(3), 347-362.
- Tani, S., Kiilakoski, T., & Honkatukia, P. 2019. Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä. kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen?. *Kasvatus & Aika* 2019; 13 (3): 4-25.
- Vanhanen, S. 2020. Monialainen yhteistyö asian-tuntijuuden muokkaajana kotouttamistyössä: näkökulmana poliisin työ. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(1).
- Warmington, P. 2011. Divisions of labour: Activity theory, multi-professional working and intervention research. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(2), 143-157.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Teoksessa Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. *Vastapaino*.

# KURKISTUS KOULUKURAATTORIN TYÖN JA KOULUNUORISOTYÖN RAJAPINTAAN

Hanna-Leena Lipsanen & Hannele Pulkamo

*On maanantiaamu. Kuraattori on saapunut töihin hyvissä ajoin, käynnistänyt työkoneen ja mennyt hakemaan aamukahvin opettajanhuoneesta. Siellä on vielä hiljaista, mutta kuraattori huomaa opettajan, joka yleensä on hyväntuulinen ja iloinen heti maanantiaamusta lähtien. Tänäpäin hän vaikuttaa alakuloiselta näppäillensä omaa chromebookiaan. Kuraattori miettii, lähestyäkö vai jättääkö opettaja rauhaan. Hän päättää lähestyä.*

*”Huomenta, mitä sinulle kuuluu?” hän kysyy ja istuu kahvimukinsa kanssa samaan pöytään.*

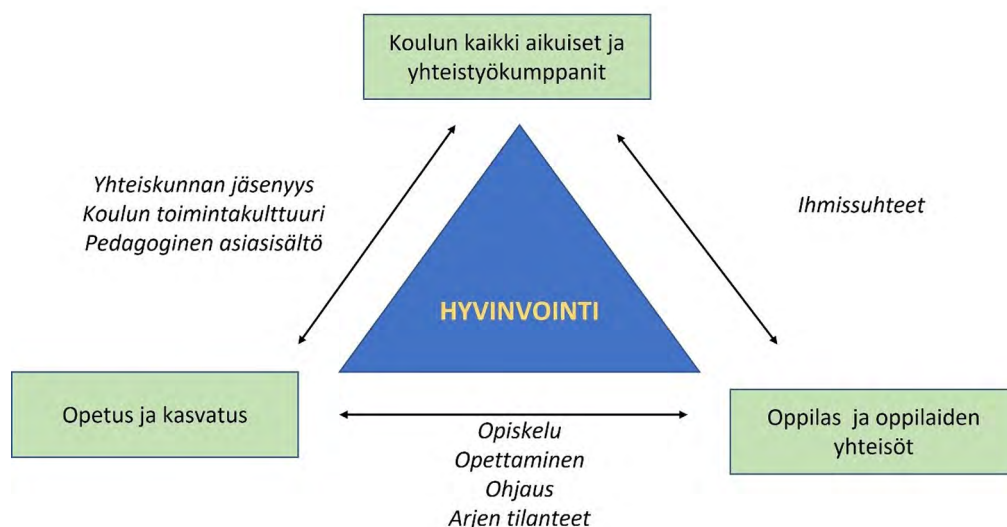
*Opettaja nostaa päätään ja vastaa: ”Huomenta. Hm... en tiedä.....heti aamusta wilma on täynnä huoltajien viestejä siitä, että luokassa on tapahtunut sitä ja tätä ja oppilas ei pysty tulemaan kouluun ja eikö koulu tee asialle mitään. Tiedäthän sinäkin, että kaikenlaista on jo kokeiltu, mutta sama meno jatkuu viikosta toiseen. Mitä tässä vielä voisi kokeilla, olisiko sinulla hyviä ideoita?”*

*”Minkälaisista apua tarkalleen ottaen kaipaisit luokkaasi?” kuraattori kysyy.*

Suomalaisissa kouluissa oppimistulokset ovat olleet pitkään hyviä, mutta oppilaiden ja opiskelijoiden keskuudessa hyvinvointiin liittyviä haasteita on edelleen paljon ja kouluviihtyvyys

on kansainvälisesti vertailtuna heikolla tasolla (Harinen & Halme 2012; Haapasalo, Välimaa & Kangas 2010). Samaan aikaan opettajien työhyvinvointi on heikentynyt niin, että monet opettajat suunnittelevat alan vaihtoa. Opettajien korkeaksi todettu hyvinvointi on yhteydessä opetuksen tehokkaaseen onnistumiseen ja sen myötä laadukkaisiin oppimistuloksiin sekä koulun onnistumiseen kasvatustehtävässään. (Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhäntö 2020; Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhäntö 2022).

Oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin parantamiseksi oppilaitoksiin on haluttu lisää ammattilaisia, muun muassa kuraattoreita, koulunuorisotyöntekijöitä, hyvinvointivalmentajia,. Heidän työpanoksensa toivotaan ratkaisevan kouluhyvinvoinnin puutteita. Useamman aikuisen läsnäolo on varmasti hyvä asia, mutta paraneeko kouluhyvinvointi yksinomaan työntekijöitä lisäämällä? Tässä artikkelissa on hahmoteltu koulun hyvinvointityöhön kokonaisvaltaista, yhteisöllistä lähestymistapaa, jota kuvataan koko koulun hyvinvointimallilla. Artikkelin esimerkeillä avataan erityisesti koulukuraattorin ja nuorisotyön mahdollisuuksia yhteisöllisyyden vahvistamisessa.



Kaavio 1. Koko koulun hyvinvointimalli

## MEIDÄN YHTEISÖ: KOKO KOULUN HYVINVOINTIMALLI

Lähtökohrana on, että koulu- tai oppilaitoshyvinvointi on hyvällä tasolla, kun kaikki yhteisön jäsenet ja parhaimmillaan myös heidän yhteisöjensä jäsenet voivat hyvin. Mistä siten tietää, että koulussa voidaan hyvin? Objektivistien mittareiden (esim. kouluterveyskyselyt) ohella hyvinvointia voidaan lähestyä arvioiden sitä mahdollistavia tekijöitä, joista yksi on koulun toimintakulttuuri.

Toimintakulttuuri on organisaatiossa muodostunut kokoelma automatisoituneita perusoletuksia, joita ylläpidetään tiedostamatta ja jotka otetaan itsestäänselvyksinä. Näiden perusolelusten avulla organisaatio on oppinut vastaamaan ulkoihin ongelmiin ja sisäisen yhtenäisyyden ylläpitämiseen liittyviin haasteisiin. Ne ovat toimineet sen verran hyvin, että niitä pidetään valideina, ja sen vuoksi ne opetetaan uusille jäsenille oikeana tapana havaita, ajatella

ja suhtautua niihin haasteisiin. (Schein 1986, 30–31).

Positiivinen toimintakulttuuri voidaan nähdä edellytyksenä sille, että koulussa voidaan hyvin. Koulun positiivista toimintakulttuuria voidaan Teasley'n (2017) mukaan kuvailla henkilökunnan näkökulmasta seuraavasti:

- Toimintakulttuuri edistää ammatillista tyytyväisyyttä, tehokkuutta, eettisyyttä ja sellaisen ympäristön luomista, joka maksimoi opiskelijan mahdollisuudet oppimiseen ja mahdollistaa kollegiaalisuuden ja yhteistyön.
- Hallinnon näkökulmasta se edellyttää opettajien ja muun henkilökunnan sitoutumista hyvään käyttäytymiseen ja yhteistoiminnalliseen päätöksentekoon, johon osallistuvat oppilaat, koko henkilökunta ja huoltajat.
- Korkeiden ammatillisten standardien esillä olo.
- Oppilaiden tukeminen korkeiden tavoitteiden saavuttamisessa siten, että suurin osa saavuttaa ne.

Koulussa positiivisen toimintakulttuurin saavuttamiseen tarvitaan Bushin (2015) mukaan johtajuutta, tiimityötä ja sitä, että positiivisesta organisaatiokulttuurista tehdään yhteinen tavoite. Sen saavuttamiseen ja ylläpitoon pyritään tietoisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kuvataan laajasti koulun toimintakulttuuria, sen tärkeyttä ja kehittämistä. Se, miten tämä kuvaus käytännössä toteutuu, olisi koko koulun hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeää.

Koulukuraattorille kertyy paljon hiljaista tietoa toimintakulttuurista, muun muassa työyhteisön jäsenten yhteistyöhalukkuudesta, eri toimijoiden eettisyydestä ja oppilaan tai opiskelijan sekä vanhempien kunnioittavasta ja arvokkaasta kohtaamisesta. Tätä harvoin ääneen lausuttua tietoa voisi hyödyntää koulun toimintakulttuurin kehittämisessä ja jopa tilanteissa, jotka edellyttävät rohkeaa puuttumista jonkun kouluyhteisön jäsenen toimintaan.

*Opettajan katse pysähtyy kuraattorin. Hetken päästä hän aloittaa kertomaan: 'No esimerkiksi olen jo pitkään ihmetellyt, että miten minun luokkiini aina sattuu useampia perheitä, joiden kohdalla tunnistan tuen tarpeita ja päädyn ohjaamaan heitä tukipalvelujen piiriin. Poh-tiessani asiaa kerran ääneen opettajakollegani kanssa hän tuumasi: "Onhan noita mullakin, mutta jätän nämä tapaukset sikseen, kun työaika ei riitä tuommoiseen toimintaan. Mehän ollaan opettajia, ei sosiaalityöntekijöitä!" Ainakin näihin tilanteisiin tuki on tosi tärkeää.'*

## KOULUHYVINVOINTI KOULUN PERUSTEHTÄVÄNÄ

Koulujen ja oppilaitosten perustehtävä on määritelty eri koulutusasteiden lainsäädännössä. Perusopetuslaissa (21.8.1998/628 2. §) opetuksen yleisenä tavoitteena todetaan olevan ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Valitettavan usein koulun arjessa näistä tavoitteista painottuu jälkimmäinen osa ”antaa heille (elämässä tarpeellisia) tietoja ja taitoja” eli opetusta. Yhtä tärkeä – jos ei vielä tärkeämpi – kasvatustehtävä jää sivurooliin.

Peruskoulun yleisissä tavoitteissa tulee selkeästi näkyviin koulun perustehtävän perinteinen jako opetukseen ja kasvatukseen. Kouluyhvinvoinnin kannalta kasvatuksen osa-alueelle lukeutuvat toiminnot ovat keskeisiä, mutta koulun arjessa ne nähdään usein toissijaisena. Esimerkkinä tästä voidaan pitää vaikkapa yläkouluissa uusille 7-luokkalaisille järjestettäviä ”ryhmytymispäiviä”.

Olisi tärkeää nostaa entistä selkeämmin esille tutkimustuloksia (esim. White & Kern 2018; Widlund 2021), joissa on todettu kouluyhvinvoinnin olevan selkeästi yhteydessä hyvään oppimiskykyyn ja korkealaatuisiin oppimistuloksiin. Vain hyvinvoiva, oman kouluympäristönsä ja sen ihmiset turvallisiksi tunteva lapsi ja nuori voi oppia. Oppilas, joka pelkää opettajaa tai vertaisryhmän jäsentä, ei keskity ja häneltä puuttuu voimavarat uusien tietojen ja taitojen omaksumiseen sekä kokee suuria haasteita hyvinvoinnissa ja oppimisessa kouluympäristössä. Kaikki psyykinen energia menee siihen, että hän selviää jotenkuten koulupäivästä tai edes selviää kouluun.

Turvallisen ja välittävän koulu- ja oppilaitos-yhteisön luomisessa keskeisessä roolissa ovat opettajat ja heidän toimintaansa mahdollistava rehtori tai oppilaitoksen johtaja. Yhteisön rakentaminen ja hyvän hengen ylläpitäminen on systemaattista, pitkäaikaista ja jatkuvaa toimintaa. Yksi yhteistyökumppaneiden kanssa järjestetty ryhmäytymispäivä voi sisältyä tähän, mutta sillä asia ei ole hoidettu eikä koulun kuraattori tai koulunuorisotyö voi olla päävastuussa yhteisöllisyydestä. Koulun yhteisöllisyys rakentuu päivittäisissä kohtaamisissa, opetuksessa, ohjauksessa ja myös opiskeluisäl- töjen, oppimisympäristöjen ja -menetelmien avulla. Oppilaan koko koulun tasolla kokema yhteisöllisyyden tunne (emotionaaliset suhteet muihin oppilaisiin ja tunne kuulumisesta koulu-yhteisöön) on tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaan kokemaan hyvinvointiin (Prati, Cicognani & Albanesi 2018).

## OPISKELUHUOLTO PEDAGOGISTA TEHTÄVÄÄ TUKEMASSA

*Opiskeluhoolto* on opetussuunnitelman mukaista toimintaa, jonka avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia, terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön synty- mistä, edistetään mielenterveyttä, ehkäistään syrjäytymistä ja edistetään oppilaitosyhteisön hyvinvointia. Lisäksi opiskeluhoollon avulla tuetaan oppimista, tunnistetaan, lievennetään ja ehkäistään mahdollisimman varhain oppi- misen esteitä, oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä muita mahdollisia ongelmia. Opiske- luhuoltoon kuuluvista psykologi- ja kuraatto- ripalveluista on oma yleisäänönsensä, kuten myös koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta. (Mahkonen 2014, 55.)

*Yhteisöllinen opiskeluhoolto* oppilas- ja opis- kelijahuoltolaissa (30.12.2013/1287, 4. §) tarkoittaa toimintakulttuuria ja kaikkia niitä toimia, joita toteutetaan koko oppilaitosyhteisössä opiskelijoiden oppimisen, hyvinvoinnin, terveyden, sosiaalisen vastuullisuuden, vuoro- vaikutuksen ja osallisuuden edistämiseksi sekä opiskeluympäristön terveellisyden, turvalli- suuden ja esteettömyyden saavuttamiseksi.

*Yksilökohtainen opiskeluhoolto* tarkoittaa oppi- las- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013, 5. §) toimintaa, joka kohdentuu yksittäiselle oppi- laalle koulu- ja opiskeluterveydenhuollon pal- velujen, opiskeluhoollon psykologi- ja kuraat- toripalvelujen, monialaisen yksilökohtaisen opiskeluhoollon sekä koulutuksen järjestäjän järjestämien sosiaali- ja terveyspalvelujen avulla.

*Monialaista yksilökohtaista opiskeluhool- toa* toteutetaan monialaisessa asiantuntija- ryhmässä, joka kootaan tapauskohtaisesti tilanteen ja tarpeen mukaan (Oppilas- ja opiskeluhooltolaki 2013, 4. §; Hietanen-Pel- tola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 10). Moniammatillista opiskeluhooltotyötä oppi- laitoksen sisällä toteuttavat rehtori, opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, koulunkäyn- tiavustajat, koulunkäynninohjaajat, koulupsy- kologi, koulukuraattori, koulu- ja opiskeluter- veydenhuollon terveydenhoitaja ja lääkäri sekä koko oppilaitoksen muu henkilöstö. Tärkeitä toimijoita ovat myös opiskelijat, oppilas- ja opiskelijakunnat sekä vanhempainyhdistykset. (Perälä ym. 2015, 33.)

*Koulukohtainen laajennettu yhteisöllinen opis- keluhuoltoryhmä* on tärkeä vaikuttamisen paikka. Se kokoontuu kaksi kertaa lukuvuo- dessa ja siihen osallistuu laaja toimijaverkosto.

Kuraattori voi olla monella tavalla tukemassa opettajia heidän kasvatustehtävässään. Oppilas- ja opiskeluhoitolain (30.12.2013/1287) mukaan oppilaitoksen muilla työntekijöillä on velvoite ottaa yhteyttä opiskeluhoitopalveluihin, kun he ovat arvioineet opiskelijan tarvitsevan näitä palveluita. Koulunuorisotyöntekijä on käytännössä myös opiskeluhoitolon työntekijä, vaikka laissa ei tätä vielä siten määritellä. Monialaisissa opiskelijahuoltoryhmissä on varsin usein edustaja myös nuorisotyöstä, mikä kertoo nuorisotyön näkökulman arvostuksesta.

Kuraattorin ja koulunuorisotyöntekijän yhteistyöverkoston kautta opettajat voivat muun muassa saada toimintaan mukaan erilaisia yhteistyökumppaneita (esim. nuorisotoimi, seurakunnat ja erilaiset vapaaehtoisjärjestöt, kuten SPR, 4H, Martat, Metsästysseurat, harrastusjärjestöt, jne.). Kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä ovat myös usein henkilöitä, joihin yksittäiset oppilaat ja opiskelijat ottavat yhteyttä, kun luokassa tai ryhmässä ei ole hyvä olla tai ryhmien toiminnassa alkaa näkyä kielteisiä ilmiötä.

Oppilas- ja opiskelijahuitolain (30.12.2013/1287, 15. §) mukaan ”opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opiskeluhoitolon psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen, kun opiskelija on tätä pyytänyt. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana päivänä”.

*Samassa kuraattorin Wilma sanoo BLING!*  
”Hei, mulle tuli oppilaalta viesti, mä katon tän. Jatketaan me tästä myöhemmin, voimia päivääsi!”

*Kuraattori lukee viestin ja siitä kehkeytyy seuraava keskustelu:*

”Moi, oisko sulla aikaa, tarttis vähän jutella?”

”Onko miten akuutti asia?”

”Ei tää nyt ihan kauheen kiireellinen ole, mut mahdollisimman pian jos sais...”

”Seuraava vapaa aika on reilun viikon päästä, torstaina klo 14.30, sovitaanko se?”

”Kai se on pakko...”

”Hei, käypäs kuule juttelemassa koulunuorisotyöntekijän kanssa tässä välillä, ennen kuin pääset juttelemaan minulle. Helpottaa oloasi. Hän on täällä paikalla huomenna. Soitanko ja varaanko ajan vai menetkö itse jo seuraavalla välitunnilla katsomaan, onko hän huoneessaan? Ja jos ei ole huoneessaan, tavoitat hänet varmaan välitunnilta ulkoa, nappaa hihasta kiinni ja sopikaa siinä.”

”Joo, mä teen niin, kiitti sulle. Tavataan sit vasta ens viikolla.”

Käytännössä seitsemän päivän aikaraja tarkoittaa, että kuraattori ottaa yhteyttä oppilaaseen vaaditussa ajassa sopiaukseen tapaamisen, mutta välttämättä tapaaminen ei esimerkiksi resurssipulan takia toteudu seitsemän päivän aikana. Viikko on pitkä aika odottaa keskustelumahdollisuutta, ja joskus se johtaa siihen, ettei nuori enää saavu tapaamiseen tai ole halukas keskusteluun – sopiva tilaisuus meni ohi. Palvelujen saavutettavuutta ja oikea-aikaisuutta tulisi tehostaa.

Vuoden 2023 alusta opiskeluhoitolon järjestämisvastuu siirtyy sosiaali- ja terveysalan uudis-



tuksen ja oppilas- ja opiskeluhoitolain päivityksen myötä hyvinvointialueiden vastuulle. Opiskeluhoillon kokonaisuus (kuraattori- ja psykologipalvelut, koulu- ja opiskeluterveydenhuolto) siirtyy joillakin hyvinvointialueilla terveyspalveluiden alaisuuteen. Muutos koetaan kuraattoripuolella uhkana, koska kuraattorit ovat sosiaalialan ammattilaisia tuottaen sosiaalihuollon palveluja, ja he pelkäävät, jäävätkö he volyymiltään suuremman terveydenhuollon jalkoihin tai tuleeko heille uusia työtehtäviä. (Talentia 2021). Muutos on aina pelottava, mutta tavoite monialaisesta yhteistyöstä ja yhden luokun palveluperiaate tulevat hyvällä yhteistyöllä toteutumaan ja siten helpottamaan lasten, nuorten ja perheiden tuen ja avun saamista.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos sekä Opetushallitus ovat yhteistyössä veloitettuja oppilas- ja opiskelijahuoltolain (30.12.2013/1287, 25. §) mukaan seuraamaan opiskeluhoillon toteutumista ja vaikuttavuutta valtakunnallisesti. Vuonna 2018 tehdyn kyselyn perusteella sekä koulukuraattorit että koulupsykologit työskentelevät edelleen 60 prosenttisesti yksittäisen oppilaan asiassa tehden asiakastyötä. Lain henki yhteisöllisen työn määrästä ei toteudu lainkaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Kouluihin tarvitaan lisää työntekijöitä tekemään yhteisöllistä kasvatustyötä.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistus vuonna 2014 määritteli ensimmäistä kertaa lakiin ennaltaehkäisevän työn yhteisöllisen opiskeluhoillon työmuotona. Opettajien konsultoiminen ongelmien ehkäisemiseksi oli uuden lain yksi tärkein tehtävä unohtamatta kuitenkin myös oppilaan oikeutta yksilötukeen. Laissa myös määriteltiin, missä ajassa oppilaan on päästävä tuen piiriin. Uudistukset olivat tarpeellisia, mutta nuorten

mielenterveysongelmien määrän lisääntyminen kertonee karua kieltään siitä, että ennalta ehkäisevä työ oli käytännössä ja on edelleen korjaavaa työtä. (Parhiala 2020, 20).

## IHMISUHTEET JA KOHTAAMINEN KOULUHYVINVOINNIN PERUSTANA

*Wilma -viestittelyn jälkeen kuraattori suuntaa omaan huoneeseensa, vahtimestarin kopin ohi. Hän pysähtyy juttelemaan vahtimestarin kanssa eräästä huomiostaan. Hän kertoo vahtimestarille huomanneensa, että eräs oppilas aloitti jokaisen koulupäivänsä menemällä suoraan kouluun tuluaan vahtimestarin luo. Kuraattori halusi tietää, miksi tämä oppilas vahtimestarin mielestä toimi niin.*

*”No hän haluaa, että hän pyöränsä laitetaan koulupäivän ajaksi lukkojen taakse turvaan varastelulta...”*

*”Ahaa, minä olen ihmeteltyt, kun hän näyttää aina aamuisin etsiytyvän luoksesi, mutta tämä hän selittääkin asian.”*

*Vahtimestari jatkoi vielä:*

*”...vaan saattaapi siinä olla muitakin syitä takana, vähän on minulla sellainen tunne. Tämä on hänelle varmaankin turvallinen tapa aloittaa koulupäivä ja se on minulle ihan ok. Minusta kun hän taitaa olla vähän yksinäinenkin.”*

Käytännössä monelle oppilaalle tai opiskelijalle juuri koulusihteeri, koulunuorisotyöntekijä, koulunkäynnin ohjaaja tai vahtimestari on koulussa se ainoa turvallinen ja luotettava aikuinen, jota on helppo lähestyä, joka kuuntelee ja jonka vuoksi kouluun on turvallista tulla.

Kouluhyvinvointi tai -viihtyvyyksi ei ole yksiselitteisesti vain oppilaan tai opettajan välinen asia, vaan se on kaikkien koulun toimijoiden yhteinen asia. Näihin toimijoihin kuuluvat siistijät, vahtimestari, keittiön väki, kiinteistöhuolto, koulusihteeri, huoltajat, koulunkäynninohjaajat, kouluterveydenhoitaja ja -lääkäri, koulukuraattori ja -psykologi, koulunuorisotyöntekijä sekä jossain määrin yhteistyötahot ja ennen kaikkea huoltajat. Käytännössä kuitenkin usein ajatellaan, että hyvinvointi kuuluu pääsääntöisesti koulun oppilas- tai opiskeluhuoltoryhmille, joiden erityisenä tehtävänä toki on suunnitella, toteuttaa ja arvioida opiskeluhuoltoa kunnan opiskeluhuollon ohjausryhmän linjausten mukaisesti. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 9.)

Hyvinvoivassa koulussa kaikkien ihmissuhteiden tulisi perustua toisen kunnioittamiseen, arvostamiseen ja tasa-arvoon. Näiden asioiden kuvaajana on käytetty kouluilmaston demokraattisuutta, joka konkretisoituu demokraattisina arjen käytäntöinä (esimerkiksi oppilaiden osallisuus sääntöjen laatimisessa, yhteisten tapahtumien suunnittelussa ja toteuttamisessa, ilmaisun vapaus, sääntöjen ja opettajien toiminnan havaittu oikeudenmukaisuus). Demokraattinen kouluilmasto on yhteydessä oppilaiden koulun tasolla kokemaan yhteisöllisyyden tunteeseen. (Vieno, Perkins, Smith & Santinello 2006).

Myönteisten, hyvien ihmissuhteiden rakentamiseen tarvitaan pedagogista rakkautta. Skinnarin (2004) mukaan pedagoginen rakkaus ilmenee omassa ja toisen persoonassa ilmenevän henkisen ainutlaatuisuuden kunnioittamisena sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana. Pedagogisen rakkauden edellytyksinä Skinnari näkee totuudellisuuden ajattelussa ja empaattisuuden tunteissa.

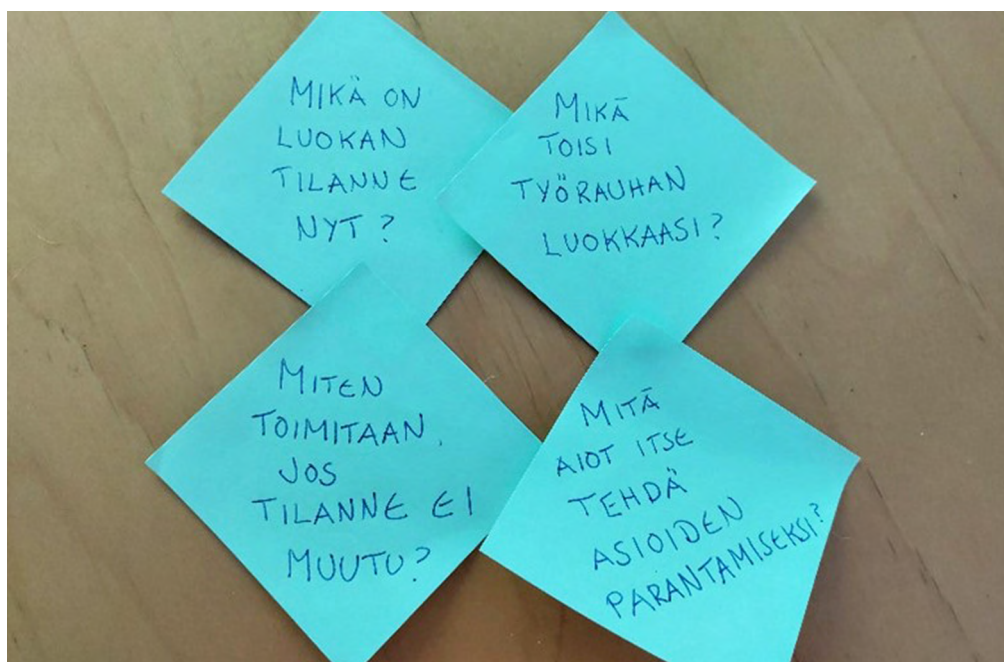
Vastavoimana individualismille, narsismille ja oppilaitoksissa esiintyvälle väkivallalle Fitz-Simmons ja Uusiautti (2013) peräänkuuluttavat esseessään kriittisen vallankumouksellisen pedagogiikan ja siihen sisältyvän pedagogisen rakkauden mukaan tuomista tämän päivän opetustyöhön. He korostavat koulutuksen ja opettajien yhteiskunnallista ja tulevaisuuteen suuntaavaa hyvinvointitehtävää todeten: *”Ihmiskunta on riippuvainen sellaisten oppimisympäristöjen luomisesta, joissa ilo, innostus ja mielikuvitus voivat olla lasten todellisuutta, jos haluamme lasten keksivän ja uudistavan ihmisenolennolle kokonaisvaltaista hyvinvointia mahdollistavat elinolosuhteet. Yhtenä keinona tähän he näkevät opettajien koulutuksen ja uudelleen kouluttamisen.”*

Kaikkien kouluyhteisön jäsenten ainutlaatuisuuden kunnioittaminen ja erityisesti työntekijöiden kyky rakastavaan läsnäoloon ja toimintaan ovat välttämättömiä lähtökohtia hyvien ihmissuhteiden rakentamisessa. Kuraattorin ja koulunuorisotyöntekijän toiminnassa demokraattikasvatus, osallisuus, kunnioitettava kohtaaminen ja yksilöllinen tuki voidaan nähdä itsestään selvinä työn lähtökohtina. Niiden soisi olevan sitä myös kaikille muille koulussa työskenteleville. Avainasemassa tässä ovat kuitenkin opettajat.

## IHMISUHTEISTA YHTEISÖLLISYYTEEN

*Kuraattori näki aamulla tapaamaansa opettajaa myöhemmin ja kysyi vielä tarkemmin opettajan toiveita luokan tilanteen tukemiseksi. Opettaja mieltii hetken ja aloittaa vähän epävarmasti:*

*”Että joku muukin kuin minä työskentelee luokan kanssa pitempiaikaisesti tai että sinä käyt silloin tällöin teematunnin pitämässä. Tämän*



Kuva 1. Luokan innostaminen luokkahengen parantamiseen neljän teeman avulla.

*pitäisi olla säännöllistä, koko lukukauden ellei jopa lukuvuoden kestävää toimintaa, mutta tiedänhän minä sinun resurssit, ei sinun aikasi sellaiseen mitenkään riitä, ihan tarpeeksi on töitä jo nyt, hirvittää ihan, kun katsoo tuota sinunkin menoa, koko ajan punainen valo ovellasi.”*

*”Minulla ei ole heti tähän mitään valmista sabluunaa tai ideaa, mutta sopiiko, että juttelen asiasta uuden koulunuorisotyöntekijän kanssa ja yhdessä mietimme, mitä työkaluja voisimme tarjota luokkasi avuksi ja minkälaista työnjakoa voisimme tehdä? Onko jokin tietty oppitunti, jolloin voisimme luokkaasi tulla?”*

*”Ihan milloin teille sopii, minä järjestän kyllä ajan! Olisipa ihanaa, jos keksisitte jotakin!” opettaja huokaisee helpottuneena.*

### Case: Yhteisöllisesti tuotettu tilkkutäkki

Artikkelin alussa kuvattu opettajan epätoivo jaloistui tavoitteeksi saada luokan todellinen tilanne kartoitettua yhteisöllisesti. Kuraattori yhdessä koulunuorisotyöntekijän kanssa selvitti luokan tilannetta kuvassa 1 olevien teemojen avulla. Jokainen oppilas sai useamman erivärisen post-it lapun itselleen. Lapuilla oli väriteemat, jotta myöhemmin pystyttiin yhdistämään vastaukset oikeaan kysymykseen. Oppilaat kirjoittivat mielipiteitään sekä ajatuksiaan lappuihin ja kiinnittivät ne sitä mukaa isommille kartongeille, jotka oli ripustettu luokan eteen. Näin varmistettiin ujoimpienkin osallisuus ja mahdollisuus mielipiteensä ilmaisuun. Lopuksi yhteisen keskustelun avulla oppilaiden tuottamat vastaukset käytiin läpi. Oppilaat olivat motivoituneita keskusteluun, koska taustalla oli heidän itsensä esille nostama, luokassa haasteelliseksi koetut asiat.

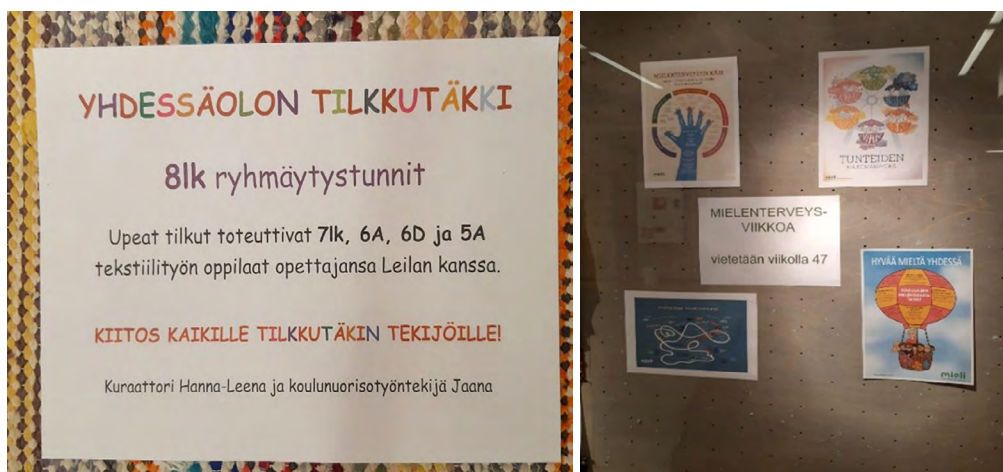
Kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä olivat positiivisesti yllättyneitä siitä, miten kypsään keskusteluun luokka pystyi sen ennakkotiedon perusteella, mikä heillä luokasta oli. Myös tuntia pitävä opettaja oli mukana ja osallistui keskusteluun. Keskustelun avulla luokka tuotti itse oppimateriaalia, johon he selkeästi sitoutuivat eri tavalla kuin ulkoa annettuun, kuten esimerkiksi kuraattorin valmiiksi tuottamaan materiaaliin. Aikuiset puolestaan tarttuivat oppilaiden tuottamaan materiaaliin nostaen keskustelusta esiin luokan vahvuuksia, asioita, jotka näyttivät toimivan ja joita kannattaa siis jatkaa. Lopuksi sovittiin yhteisesti luokan kehittämiskohteet ja niistä muotoiltiin selkeä tavoite luokan toimintakulttuurin parantamiseksi.

Oppilailta saadun aineiston pohjalta seuraavat luokkatunnit suunniteltiin soveltaen Mieli ry:n (2022) kehittämää menetelmää ”Yhdessäolon tilkkutäkki”. Luokanvalvojan mielipide ja hyväksyntä kysyttiin toteutukselle. Satunnaisesti valituissa ryhmissä työskenneltiin siten, että jokainen ryhmä mietti omalta osaltaan tilkkutäkin eri osa-alueita ja teki niistä pienet posterit (kuva 2). Koulun tekstiilipettaja innostui ajatuksesta niin, että käsityötunneilla nopeimmin edenneet oppilaat ompelivat ylimääräisinä töinään kuvan tilkkutäkkipalasia, jotka sitten yhdistettiin oppilaiden tekemiin postereihin. Näistä elementeistä rakennettiin yhteisnäyttely koulun aulan vitriiniin.



Kuva 2. Yhdessäolon tilkkutäkki.





Kuva 3 a ja b. Tilkkutäkin asiasisältö tuli kaikilta 8:ta luokilta, tilkut muilta luokilta (a). Lisäksi muistutus tulevasta mielenterveysviikosta (b).

Yhteisöllinen ja osallistava tehtävä oli niin toimiva, että kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä pitivät luokanvalvojen kanssa koulun kaikille 8-luokkalaisille saman sisältöiset oppitunnit. Näin saatiin koulun aulavetriiniin yhteisöllisyyden ja osallisuuden todisteena iso tilkkutäkki kaikkien iloksi.

Hyvä prosessi jatkaa onnistuessaan kulkuaan itseohjautuvasti. Niin kävi tässäkin, sillä loppujen lopuksi kaikki luokat alakoululaisista lähtien kävivät halutessaan opettajiensa tai koulunkäynnin ohjaajiensa kanssa tutustumassa tilkkutäkkiin ja keskustelivat teemoista omissa luokissaan. Yhden luokan interventio ohjasi itse itseään niin, että lopulta mukana olivat kaikki koulun oppilaat ja henkilöstö.

Koko koulu saatiin mukaan toimintaan, ja luokkien luokanvalvojat saivat jatkaa työskentelyä teemasta parhaalla katsomallaan tavalla. Prosessin suunniteltiin etenevän niin, että kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä tekisivät seurantakäynnin samoissa luokissa, minkä jälkeen koulunuorisotekijä jatkaisi työskentelyä

luokan tai luokkien ja luokanvalvojan kanssa kuraattorin väistyessä taustalle. Kokemus monialaisesta, oppilaiden aidon osallisuuden mahdollistavasta yhteistyöstä oli erittäin kannustava ja toivottavaa olisi, että tämä esimerkki rohkaisee muitakin haastamaan mukaan koulun henkilökuntaa sekä huomioimaan oppilaiden tuottamat toiveet ja tarpeet.

Prosessin onnistumisen mahdollisti opettajien ratkaisukeskeinen, yhteisöllinen ajattelu ja työtapa sekä vastuuntunto luokan työrauhasta. Lisäksi koululla oli hyödynnettävissä koulunuorisotyöntekijä ja yhteistoiminnan kehittäminen hänen kanssaan. Kaikki yhdessä toimivat aikuiset olivat hyvänä esimerkkinä muille koulun toimijoille ja kaikille koulun oppilaille.

Tutkittua tietoa löytyy siitä, että yhteisön hyvää ilmapiiriä vahvistavat oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen, sosiaalisten taitojen vahvistaminen sekä hyvän työrauhan takaaminen. Ennakointi ja kiireettömyys edistävät hyvinvointia, kuten myös opetuksessa käytettävät toiminnalliset ja luo-

vuotta edistävät menetelmät (Hietanen-Peltola ym. 2018, 10). Yhteisöllisen opiskeluhuollon on tarkoitus olla ensisijaista ja ennalta ehkäisevää toimintaa, joten edellä kuvatun kaltaista toimintaa voisi suunnitella myös opiskeluhoitoryhmissä ja etenkin laajennetuissa yhteisöllisissä koulukohtaisissa opiskeluhoitoryhmissä.

## **KOULU- JA OPPILAITOS- NUORISOTYÖN MAHDOLLISUUDET KOULUHYVINVOINNIN EDISTÄMISESSÄ**

On hienoa, että koulun sisälle rakennetaan monialaisia yhteistyömalleja. Yhteistyön edellytyksenä on toimintaympäristön määrätietoinen kehittäminen ja henkilökunnan sitoutuminen toimintaan. Jokaisen työntekijän on aloitettava siitä, että hän pysähtyy pohtimaan omaa asennettaan muutokseen. Airan (2012, 49) mukaan yhteistyö on toimivaa silloin, kun se on myös tuloksellista. Tuloksellisuuden lisäksi toimiva yhteistyö näkyy osapuolten toiset huomioivana käyttäytymisenä, parantuvana työtyytyväisyytenä ja myönteisinä yhteistyöasenteina.

Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön kehittämisen kohteena on tehdä nuorisotyöllinen toiminta tutuksi koulun toimijoille. Lisäksi sen toiminnan tulee olla helposti saatavilla ja saavutettavissa. Nuorilla on saatavilla aikuinen, joka auttaa omien voimavarojen tunnistamisessa ja kannustaa rohkeuteen ottaa asiat puheeksi. Nuorisotyöntekijän vahva ammatillinen osaaminen ryhmätoimintojen organisoinnissa, pienryhmien ohjaamisessa, oppilaiden ryhmäytymisen tukemisessa ja harrastustoimintaan ohjaamisessa vahvistaa erityisesti yhteisöllistä kouluhyvinvointityötä (Malm, 2021). Tukioppilaat ovat hyvä työpari nuorisotyön-

tekijälle, kunhan tukioppilastoiminnassa huolehditaan siitä, että toimintaan valituilla oppilailla on edellytyksiä toimia esimerkillisenä vertaisena yhteistyössä ammattilaisten kanssa.

Aluehallintovirastolla on ollut ja on parhailaan käynnissä hankkeita ja koulutuksia, jotka tukevat koulu- ja oppilaitosnuorisotyön jalkauttamiseen kouluille. Yhteistyön löytyminen ja vakiinnuttaminen uudeksi toimintatavaksi vaatii koko henkilökunnalta halua ja tahtoa ajatella ja kokeilla asioita eri tavalla kuin ennen ja päästää oman ammattikuplansa sisälle muita ammattilaisia. Tässä artikkelissa on aiemmin kerrottu, kuinka yhden luokan interventio monialaisessa yhteistyössä päätyi loppujen lopuksi koko koulun yhteiseksi, hyvinvointia tukevaksi toimintatavaksi. Kukaan ei ollut osannut sellaista ennustaa tai edes toivoa etukäteen.

Koulu- ja oppilaitosnuorisotyölle on paikkansa silloin, kun sen toiminta on suunnitelmallisesti järjestettyä, systemaattisesti toteutettua ja se pystyy nopeasti reagoimaan ajankohtaisiin ilmiöihin. Sitä voidaan kohdentaa sinne, missä sitä erityisesti tarvitaan, esimerkiksi nivelvaiheeseen yläkoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. On tärkeää, että on havahduttu huomaamaan myös toisen asteen opiskelijoiden hyvinvoinnin puutteet ja riskit. Yksinkertaistettuna voidaan todeta, että kaikilla kouluasteilla tarvitaan hyvinvointia tukevia toimia. Tavoitteena on edistää monialaisten ammattilaisten yhteistyötä, jolloin ongelmia voidaan helpommin ja nopeammin ennaltaehkäistä ja ratkaista.

## OPETTAJAT KOULU- HYVINVOINTITYÖN AVAINHENKILÖINÄ

Virtanen (2020, 22) toteaa hyvin, että aikuisen on hyvä pysähtyä miettimään, ”mikä koulussa oikeastaan alun perin saa oppilaan tulemaan sinne”. Kouluun liittyy monenlaisia tunteita, kokemuksia ja odotuksia, jotka vaikuttavat toisiinsa ja suhtautumiseen koulunkäyntiin.

Opettajan rooli on keskeinen siinä, kuinka oppilaat saadaan kiinnittymään kouluun. Opettajien toiminta puhututtaa usein oppilaita. Joku opettaja voi olla niin pelottava, ettei oppilas saata uskaltaa mennä hänen oppitunnilleen. Synnä voi olla opettajan pelottava olemus tai tapa puhua ja kohdata oppilas ylhäältä alaspäin. Opettaja voi myös käyttäytymisellään väheksyä oppilaan osaamista tai jopa nolata hänet koko luokan kuullen. Opettaja käyttää autoritääristä valtaa, kun hänen tulisi rakentaa pedagogista auktoriteettia saavuttaakseen lämpimän vuorovaikutussuhteen oppilaisiin. Pedagogisen rakkauden avulla opettajan on mahdollista saavuttaa ansaittu auktoriteetti- asema, jossa tiukoissa tilanteissa valtaa ei tarvitse käyttää väärin. Pedagogisen rakkauden välittymiseen tarvitaan aikaa ja yksilöllisiä kohtaamisia. Näitä asioita opiskelijat toivovat opettajaltaan vielä toisen asteen opinnoissa kiinnittyykseen opintoihin (Niittyalahti 2021).

Suurin osa opettajista ymmärtää kohtaamisen merkityksen, mutta heillä ei ehkä ole osaamista ja herkkyyttä kohdata erilaisia oppijoita erityispiirteineen ja tarpeineen. Sen sijaan opettajat joutuvat pohtimaan työnkuvaansa, ajankäyttöään ja työnjakoa. Työnjakoa mietittäessä on pohdittava, keitä muita koulussa työskentelee ja kenet voin kutsua mukaan oppilasryhmän

kanssa työskentelyyn, jolloin opettajan ei tarvitse eikä pidä jäädä yksin. Tosiasia on, että oppilaat viettävät paljon aikaa koulussa ja opettaja on usein oppilaan läheisin aikuiskontakti koulussa. Opettajasta ja hänen kyvystään havainnoida luokkatilannetta ja reagoida siinä ilmeneviin asioihin on kiinni oppilaan saama tuki oman oppimisensa ja hyvinvointinsa suhteen. (Järvinen & Sainio 2019, 28).

Opettajan toiminta voi kouluhyvinvoinnin näkökulmasta olla myös oppilaiden kannalta pulmallista. Tällaisessa tilanteessa opettajakollegan on haastavaa puuttua tilanteeseen ja viedä asiaa eteenpäin. Mahdollista voisi olla keskustella kollegan kanssa tai viedä asia rehtorille, joka viime kädessä vastaa koulun ja oppilaitoksen hyvinvoinnista. Rehtori voi puolestaan keskustella opettajan kanssa, puheeksiottaa asian esimerkiksi kehityskeskustelussa tai antaa huomautuksen – mutta entäpä jos valitukset jatkuvat vain eikä mikään muutu?

Oppilailta saattaa olla jo kouluun tullessaan tiedossa ne opettajat, jotka ovat pelottavia ja joiden tunneille on ahdistava mennä. Tämän ilmiön tunnistaminen nivelvaiheessa on erityisen tärkeää. Koulun johtamiskulttuuri on siten merkittävässä asemassa kouluhyvinvoinnista puhuttaessa. Johdolla tulee olla rohkeutta puuttua epäkohtiin ja saada muutosta aikaiseksi sitä kautta. Yksikin pelottava opettaja koulussa riittää kylvämään pelkoa, ahdistusta, lannistumista, epäasiallista käyttäytymistä oppilaiden keskuudessa vaikuttaen koko koulun hyvinvoinnin ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin.



## HYVINVOIVAN KOULUN ELEMENTTEJÄ

Erilaisten kyselyjen avulla pyritään selvittämään oppilaiden hyvinvoinnin tilaa pahoinvoinnin mittareiden avulla. Tärkeintä olisi kuitenkin löytää ne asiat, joihin koulussa voidaan konkreettisesti vaikuttaa. Järvinen ja Sainio (2019) ovat nostaneet esille aivan tavallisia kouluarkeen liittyviä tekijöitä, jotka edistävät koulun kokonaishyvinvointia. Oleellista on, että nämä teemat ovat oppilaiden itsensä tärkeiksi kokemia asioita. Järvinen ja Sainio (mts. 19–27) ovat listanneet niitä seuraavasti:

- Kaverisuhteiden rakentaminen ja tukeminen
- Luontevat suhteet koulun aikuisiin
- Turvallisen kouluilmapiirin ja luokan hengen kokeminen
- Minä oppijana ja koulunkävijänä
- Vahvuuksien ja voimavarojen hyödyntäminen
- Kuulluksi tuleminen, vaikuttamisen ja osallisuuden kokeminen
- Fyysinen ympäristö ja koulun rakenteelliset tekijät
- Kodin ja koulun välinen yhteistyö
- Kouluruokailu ja liikkuminen

Vanhemmat voidaan myös nähdä hyvinvoivan koulun voimavarana. Yksi mahdollisuus kiinnittää vanhemmat tiiviimmin koulun arkeen voi olla vanhempainkoulutoiminta, jota on toteutettu esimerkiksi Rovaniemellä, Vaaralammen alakoululla (Pulkamo 2022). Kaikille tarkoitetuissa keskustelu- ja koulutusilloissa tarjottiin tukea vanhempien kysymyksiin ja

välitettiin tietoa lapsen kehitysvaiheista ja niiden huomioinnista.

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä perinteiset vanhempainillat eivät välttämättä toimi. Ne kaipaavat uudistamista, sillä monelle huoltajalle on ahdistavaa tulla kouluun omien huonojen kokemustensa takia. Vanhemmat istutetaan oman lapsen pulpettiin kuuntelemaan luokan edestä puhuvaa opettajaa – koulutakautumat ovat valmiiksi huoltajien mielissä.

Kouluissa pitäisi pohtia, onko jossain määrätty, että vanhempainilta on pidettävä koulun tiloissa ja luokkahuoneessa. Mitä tapahtuisi, jos tapaamispaikka olisi vaikka koulun kirjastossa, tai jos vanhemmat ja huoltajat kohdattaisiin kunnioittavasti, aidosti tasavertaisina ihmisinä, oman lapsensa parhaina asiantuntijoina? Koulunuorisotyöntekijä ja kuraattori voisivat toimia tässä yhdessä opettajan kanssa tärkeimpänä tavoitteenaan dialoginen, avoin ja yhteistyöhön suuntautunut ilmapiiri.

Tärkeintä on ottaa oppilaiden toiveet tosissaan. Ne ovat usein tiedossa, koska tietoa kerätään erilaisten kyselyjen, kuten kouluviihtyvyyskyselyjen avulla. Seuraava vaihe koulun hyvinvoinnin lisäämisessä ja pahoinvoinnin karkottamisessa ovat teot. Tarvitaan yhteistä tahtoa, avointa keskustelua ja kaikkien osallisuuden mahdollistavaa toimintaa. Kouluhyvinvointi ei ole kenenkään yksittäisen työntekijän vaan koko kouluyhteisön yhteinen asia vanhemmat ja huoltajat mukaan lukien.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Mitä artikkelin alussa olevat esimerkit kertovat opettajien erilaisista tavoista huolehtia oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista?
2. Miten nuori tuli sivun 89 Wilma-viesti -esimerkissä mielestäsi autetuksi tapaamisen järjestyessä vasta seuraavalle viikolle?
3. Oppilas kertoo sinulle opettajan kohdelleen häntä väheksyvästi ja tunteettomasti. Miten toimit tilanteessa koulun työntekijänä/yhteistyökumppanina?

## LÄHTEET

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä studies in humanities 179. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto.

Brown, R. 2004. School culture and organization: Lessons from research and experience [A back-ground paper for the Denver Commission on Secondary School Reform]. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.8918&rep=rep1&type=pdf> [viitattu 10.8.2022].

Bush, T. 2015. Organization theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, 35–47. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://web.stanford.edu/group/ojs-jote/cgi-bin/ojs2/index.php/jote/article/download/19/23> [viitattu 12.8.2022].

Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. 2021. Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. Sosiaali-pedagoginen aikakausikirja, vuosikirja 2021.

FitzSimmons, R. & Uusiautti, S. 2013. Critical revolutionary pedagogy spiced by pedagogical love. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol 11, 3. 230 -243. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-3-10.pdf> [viitattu 8.8.2022].

Haapasalo, I. Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 54, No. 2, April 2010, 133–150. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00313831003637915> [viitattu 10.8.2022].

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. PDF-dokumentti. Saatavissa: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf) [viitattu 10.8.2022].

Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. 2018. Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. Ohjaus 9/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018\\_009\\_verkko\\_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y) [viitattu 25.7.2022].

Järvinen, M. & Sainio, M. 2019. ”Kuin olisi sen lapsen ilme kirkastunut”. Työkaluja opettajalle lapsen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen kolmikantakeskustelussa. Helsinki: Opinkirjo.

Mahkonen, S. 2014. Uusi oppilashuoltolaki työväli-näänä. Edita Publishing Oy. Porvoo: Bookwell Oy.

- Malm, K. 2021. Parempi vaihtoehto, kuin 80-luvun Suomi? Nuorisotyön tekijät, paikat ja ympäristöt vuonna 2030. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 119. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2021/04/Parempi-vaihtoehto-kuin-80-luvun-Suomi.pdf> [viitattu 20.2.2023].
- Mieli ry. 2022. Yhdessäolon tilkkutäkki. PDF-dokumentti. Saavissa: [https://www.mielenterveystalo.fi/nuoret/tietoa\\_mielenterveydesta/mielenterveyden\\_vahvistaminen/Documents/yhdessaolon\\_tilkkutakki.pdf](https://www.mielenterveystalo.fi/nuoret/tietoa_mielenterveydesta/mielenterveyden_vahvistaminen/Documents/yhdessaolon_tilkkutakki.pdf) [viitattu 3.8.2022].
- Niittylahti, S. 2021. ”Mä olen saanut mahdollisuuden oppia”. Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopiston väitöskirjat 436. Tampere: Tampereen yliopisto. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/132995/978-952-03-2014-0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. [viitattu 23.2.2023].
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [viitattu 11.8.2022].
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.
- Parhiala, P. 2020. The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. JYU Dissertations 184. Jyväskylän yliopisto. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8028-3> [viitattu 26.7.2022].
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Prati, G., Cicognani, E. & Albanesi, C. 2018. The influence of school sense of community on students' well-being: A multilevel analysis. *Journal of community psychology*, 46(7), 917–924. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1002/jcop.21982> [viitattu 5.8.2022].
- Pulkamo, H. 2022. Suullinen tieto 22.8.2022. Benchmark -työskentely. Rovaniemen Vaaranlammen koulu.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social psychology of education*, 23 (4), 837–859. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-020-09567-x> [viitattu 22.2.2023].
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P. & Pyhältö, K. 2022. Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development*, 26 (3), 317–33. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629> [viitattu 22.2.2023].
- Schein, E.H. 1986. What you need to know about organizational culture. *Training and Development Journal* 40 (1) 30–33. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GS-GS9M3P-8BFNGM-Q8Z/what%20you%20need%20to%20know%20about%20org%20culture%20schein.pdf> [viitattu 20.2.2023].
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus* 2. 154–163. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.93555> [viitattu 12.8.2022].
- Talentia. 2021. Sote-uudistus on hyväksytty. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.talentia.fi/uutiset/sote-uudistus-on-hyvaksytty/> [viitattu 3.8.2022].
- Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Yhdenvertaisuus ei toteudu koulun kuraattori- ja psykologipalveluissa. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/-/yhdenvertaisuus-ei-toteudu-koulun-kuraattori-ja-psykologipalveluissa> [viitattu 25.7.2022].
- Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Opiskeluhoitoryhmä. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto/yhteisöllinen-opiskeluhoolto/opiskeluhoitoryhma> [viitattu 21.10.2022].

- Teasley, M.L. 2017. Organizational Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration. *Children & Schools* 39 (1) 3–4. E-kirja. Saatavissa: [https://kaakkuri.finna.fi/PrimoRecord/pci\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_1093\\_cs\\_cdw048](https://kaakkuri.finna.fi/PrimoRecord/pci_cdi_crossref_primary_10_1093_cs_cdw048) [viitattu 8.8.2022].
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. & Santinello, M. 2006. Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology* 36 (3–4), 327–341. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8> [viitattu 5.8.2022].
- Virtanen, T. 2020. Kouluun kiinnittymisen teoriaa. Teoksessa Palmu, I. (toim.) Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille. Valterin julkaisusarja nro 4. Helsinki: Valteri.
- Vuorinen, K. 2022. Character strenght interventions. Introducing, developing and studying character stregth teaching in Finnish education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- White, M. A. & Kern, M. L. 2018. Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing* 8(1), 1–17. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>. [viitattu 5.8.2022].
- Widlund, A. 2021. Development of academic well-being during secondary education: Relations to performance, motivational beliefs and aspiration. Väitöskirja. PDF-dokumentti. Åbo Akademi University. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4091-1>. [viitattu 26.7.2022].



# OSA III

KOKEMUKSIA KOULU- JA  
OPPILAITOSNUORISOTYÖSTÄ

# NUORISOTYÖ OPPILAIDEN HYVINVOINTIA LISÄÄMÄSSÄ – TAPAUSESIMERKKEJÄ KOULUNUORISOTYÖN MAHDOLLISUUKSISTA PERUSKOULUSSA

Heikki Korhonen & Mikko Tujula

Perusopetuksella on monia tehtäviä ja tavoitteita. Perusopetuslain mukaan perusopetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” ja ”edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana” (Perusopetuslaki 628/1998). Yksittäisten oppiaineiden lisäksi perusopetuksessa pyritäänkin huomioimaan laajemmat sisältöteemat ja oppilaiden hyvinvointi. Nämä asiat on huomioitu vuosien saatossa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa esimerkiksi aihekokonaisuuksien (Opetushallitus 2004) tai laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden (Opetushallitus 2014) avulla. Koulu ei kuitenkaan pysty yksin ratkaisemaan oppilaiden hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Yhtenä ongelmana voidaan mainita yläkoululaisten ja toisen asteen opiskelijoiden koulu-uupumus, joka on lisääntynyt viime vuosien aikana (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021).

Kouluarjessa yksittäisten oppilaiden ja ryhmien hyvinvoinnin tukeminen jää helposti kouluarjen rutiinien jalkoihin ja opettajien fokus on yksittäisissä oppiaineissa ja niiden tavoitteissa ja sisällöissä (Hovila 2004). Koulun rooli oppilaiden kokonaisyhyvinvoinnin tukemisessa on tästä huolimatta kohtalaisen merkittävä (Konu 2002). Opettajat ja oppilas-huolto voivat saada tärkeään tehtäväänsä apua myös nuorisotyöltä (Nuorisolaki 1285/2016). Nuorisotyö toteuttaa tehtäväänsä kohtaamisen ja läsnäolon näkökulmasta sekä osallisuuden ja vastuulliseen toimimiseen ohjaavana tahona. Koulunuorisotyöntekijällä on hyvä mahdollisuus käsitellä lapsen ja nuoren kouluhyvinvointiin liittyviä asioita oppilaiden kanssa, koska hänellä ei ole arviointivastuuta oppilaan opiskeluihin ja käytökseen liittyen. Näin toiminta voi olla vapaamuotoisempaa ja oppilaslähtoisempää.

Tarkastelemme koulunuorisotyötä oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta ja esittelemme tapausesimerkkejä koulunuorisotyön mahdollisuuksista perusopetuksen arjessa. Ensimmäisessä käymme läpi koulunuorisotyön roolia yleisesti



oppilaiden hyvinvoinnin kannalta ja perhedymme asiaan tapauksesimerkkien avulla. Lopuksi pohdimme koulunuorisotyön merkitystä oppilaiden toimijuuden ja identiteetin kehityksen tukemisessa ja koulupudokkuuden ehkäisemisessä.

## KOULUNUORISOTYÖN ROOLI OPPILAIEN HYVINVOINNIN KANNALTA

Koulunuorisotyön osaaminen ja vaikutusmahdollisuudet nousevat esille erityisesti siinä, että koulunuorisotyöntekijällä on mahdollisuus avoimeen ja toistuvaan päivittäiseen kohtaamiseen ja kuulumisten vaihtoon oppilaiden kanssa. Nuorisotyöntekijä pystyy vastaamaan nuorten kuulluksi tulemisen tarpeisiin ja tukemaan nuoria joustavasti koulun arjessa.

Kun nuorelta kysyy, mikä koulussa on parasta tai tärkeintä, vastaus on useimmiten kaverit. Olemme ihmislajina laumaeläimiä. Tarvitsemme lajitovereita ympärillemme vahvistamaan sitä, mitä olemme, ja auttamaan pyrkimyksissämme kehittyä edelleen. ”Joukossa tyhmyys tiivistyy”, kuuluu sanonta. Joukossa on myös mahdollisuus viisastua. Nuorisotyö voi kouluissakin tuoda nuoria yhteen niin, että nuoret ovat koolla omaehtoisesti – ilman pakkoa – aikuisen läsnä ollessa ja ohjauksessa. Nuorisotyön otteella voidaan toimia nuorilähtöisesti ja kuulla moninaisia näkemyksiä sekä mielipiteitä ilman, että tarvitsee pitäytyä tiukasti toivotunlaisissa ilmaisuissa tai käytöksessä. Nuoruus on impulsiivista, kaoottista ja tunteikasta aikaa. Se on myös tarkkanäköisyyden, herkkyyden, kriittisyyden ja luovuuden aikaa. Nuorisotyö voi olla valjastamassa tuota energiaa ja potentiaalia. Elämänsä murroksessa oleville nuorille ihmisille ovat tärkeitä vapaamuotoiset, dialogiset, murrosvaihetta

kunnioittavat hetket, joissa kuitenkin pyritään kohti vastuullista ja tervettä aikuisuutta. Nuorisotyöntekijä voi osaltaan lisätä hyvinvointia kouluissa olemalla nuoruuden elämänvaiheen asiantuntija ja luomalla alustoja nuorten yhteisöllisyyden tueksi.

## TAPAUSESIMERKKEJÄ KOULUNUORISOTYÖSTÄ

Koulunuorisotyö sisältää monenlaisia työtapoja ja -menetelmiä. Usein työskennellään ryhmien kanssa ja pyritään saamaan aikaan positiivinen vaikutus yhteisössä. Luottamusuhteen luomisessa yksilön kohtaaminen on kuitenkin tärkeää. Vertaisryhmä on tärkeä tuki ja voimavara, mutta ryhmässä voi olla joskus mahdotonta puhua henkilökohtaisista asioista esimerkiksi sosiaalisten paineiden takia. Koulunuorisotyötä voi siis tehdä yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa ja työskentely voi tapahtua joko oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella. Kohtaaminen voi olla avointa tai kohdennettua. Olemme koonneet tähän tapausesimerkkejä, joiden tavoitteena on sekä esitellä erilaisia menetelmiä ja tulokulmia että tuoda esille kouluarkea, jossa koulunuorisotyö toimii.

### Tavoitteellisuuden tukeminen ja vertaistuki koulunkäynnissä

Esimerkkitapauksena tavoitteellisen ja vertaistuellisen työn toteuttamisesta koulunuorisotyössä voidaan mainita yläkouluikäisten kolmikkotyöskentely. Kolmikkokeskustelut ovat dialogisesti toimivia, keskustelevia pienryhmiä, joita tässä tapauksessa pidettiin yläkoulun oppilaille. Parhaiten toiminta vastasi 8. ja 9. luokkien alisuoriutuvien oppilaiden tarpeisiin. Toiminnan kantava ajatus on, että koulumenestyksellä on merkitystä jokaiselle



nuorelle. Merkitykset täytyy saada esiin ja saada sitä kautta nuoren halukkuus koulunkäyntiä kohtaan heräämään.

Tarve vastuun ottamisesta omasta arjesta herää, kun nuori alkaa elämässään erkaantua huoltajan ohjauksesta. Nuori haluaa toimia itsenäisesti, mutta oma toimijuus kaipaa tuke- mista. Tuki olisi siis järjestettävä niin, ettei se tunnu nuoren näkökulmasta liialta holhouksesta. Kootaan kolmen oppilaan ryhmä samalta luokalta. Käytännön vuoksi samalta luokalta siksi, että oppilaat noudattavat pääosin samaa työjärjestystä ja ovat yleensä saata- vissa helpommin koolle samaan aikaan.

Ensimmäisessä tapaamisessa nuorisotyöntekijä esitteli toiminnan tarkoituksen. Aluksi keskusteltiin siitä, miksi juuri tämä kokoonpano oli valittu ryhmään ja mitä ajatuksia sekä tunteita se herätti. Heti heräsi keskustelua suhteesta opettajiin ja koulun arjesta yleensä. Seuraavaksi käytiin läpi mahdollisia tulevaisuuden näkymiä. Aluksi visioitiin vähän leikkimielisestikin elämää vaikkapa seitsemän, sitten kaksi ja sen jälkeen puoli vuotta eteenpäin. Pian voitiin tehdä tavoitteita kahden viikon päähän, ja tämän aikavälin tavoitteita tehtiin jatkossa toistuvasti. Näin alettiin löytää merkityksiä koulunkäyntiin ja opiskeluun. Konkreettisia tavoitteita kysyttiin oppilailta itseltään. Oli tärkeää mennä tavoitteissa kohti pieniä arkisia tekoja. Kun kouluun ei ehditty ajoissa, tavoitteeksi muodostui herätyksen aikaistaminen. Myöhemmin huomattiin, että herätyskello ei yksin pelasta tilannetta, vaan olikin otettava huoltaja apuun ja pakattava reppu valmiiksi jo illalla. Tärkeää oli, että oppilaat jakoivat kokemuksia keskenään. Ajankäyttö vaihteli tapaamiskerroittain ja ryhmien välillä siinä, paljonko puhuttiin ajankohtai-

sista asioita, vapaa-ajasta ja koulumenestyksestä yleensä.

Ryhmä kokoontui oppituntien aikana säännöllisesti noin kahden viikon välein. Tapaamisissa käytiin 45 minuutin aikana keskustellen läpi, oltiinko menossa tavoitteita kohti, mitkä tekemiset vaikuttivat elämään omien toiveiden mukaisesti ja mitä asioita tuli tehdä toisin, että tavoitteisiin voitiin päästä. Kokoontumisen alussa käytiin läpi kuulumiset vapaa- ja kouluaikaan liittyen. Lopussa oli tärkeää kuulla kunkin osallistujan sen hetkiset tuntemukset ja toiveet. Myös oppilaille merkitykselliset ajankohtaiset asiat huomioitiin keskusteluissa ja niidenkin käsittelyyn käytettiin aikaa. Joskus tavoitteista puhuttiin lyhyemmin. Oli kuitenkin tärkeää, että joka tapaamisella käytiin läpi, miten tavoitteisiin päästiin tai ei päästy. Tavoitteita päivitettiin seuraavien kahden viikon ajalle.

Jokainen pienryhmän jäsen ei välttämättä kamppaile samojen haasteiden kanssa ja haasteet voivat olla eriasteisia. Ryhmän kokoonpanoa voi muuttaa, jos sille on tarvetta. Luottamuksen ilmapiiri kuitenkin syntyy, kun tava- taan säännöllisesti samojen ihmisten kanssa. Ryhmään kannattaa valikoida oppilaat, joilla on valmiiksi jonkinasteinen keskinäinen luottamus. Jos keskusteluissa ilmenee jotain, mitä opettajan on hyvä tietää ja ottaa huomioon työssään, selvitetään, miten ja kenen toimesta viestiä opettajalle välitetään. Nuoret tarvitsevatkin usein tukea ja ohjausta siinä, miten kouluun liittyvistä asioista kannattaa opetta- jien kanssa keskustella.

Ajatusta tavoitekeskeisten vertaistuellisten pienryhmien perustamisesta kannattaa pohtia yhdessä luokanvalvojen kanssa. Luokanvalvoja osaa yleensä parhaiten kertoa, ketkä oppilaat

toiminnasta voivat hyötyä. Näin saadaan varmistettua myös tiedonkulku sekä työn tarkoituksen ja toimintatavan ymmärtäminen myös opettajan näkökulmasta. Ryhmä kannattaa kutsua koolle siten, ettei samasta oppiaineesta tule peräkkäisiä poissaoloja. Opettajalla täytyy olla myös oikeus pitää oppilas oppitunnilla, jos se on tarpeellista esimerkiksi kokeen takia.

### **Koulun ulkopuolelle suuntautuva projekti toimijuuden tukena**

Toiseksi koulunuorisotyön esimerkitapaukseksi voidaan nostaa koulunuorisotyöntekijän ja pienen oppilasryhmän kokemuslähtöinen oppimisprojekti. Se mahdollisti oppilaille normaalista kouluarjesta poikkeavan työskentelyn ja henkilökohtaisen työskentelytuen niin ohjaajalta kuin vertaisiltakin. Ryhmän oppilaat kokivat olevansa sosiaalisesti melko kaukana mielikuviansa mukaisesta hyvin koulussa pärjäävästä oppilaasta. Myös koulu itsessään tuntui ryhmäläisten kertoman mukaan lähinnä paikalta, mihin heidät oli säilötty ja missä heillä oli vähän tilaa ilmaista ajatuksiaan. Yhteentörmäyksiä tuli koulun aikuisten kanssa koulun sääntöjen rikkomisen myötä viikoittain. Lähtökohdat omalle toimijuudelle ja sujuvalle työskentelylle osana kouluyhteisöä olivat heikot.

Koulussa otettiin laajasti käyttöön työrauhamalli, jonka avulla oli tarkoitus puuttua työrauhaongelmiin oppitunneilla. Lyhyesti ilmaistuna malli koostui selkeästä yhteisestä tavasta puuttua häiriökäyttäytymiseen tunneilla ja ottaa suhteellisen nopeasti huoltajat mukaan käyttäytymiseen puuttumiseksi. Mallin oli aiemmin muualla todettu vähentävän häiritsevää käytöstä etenkin oppilailla, jotka lähtevät helposti mukaan toisen aiheuttamaan ei-toivottuun tekemiseen. Nuorisotyöntekijällä

heräsi kysymys, kuinka tämä auttaa oppilaita, jotka syystä tai toisesta oireilevat häiritsevästi eivätkä juuri välitä sanktioista ja huoltajien puuttumisesta asiaan.

Nuorisotyöntekijä ehdotti oppilashuoltoryhmässä toimimista niiden oppilaiden kanssa, joiden käytökseen ei työrauhamallin avulla juuri ollut vaikutusta. Oppilashuolto ja rehtori totesivat yhteisen pohdinnan jälkeen, että nuorisotyöntekijä voisi työskennellä kolmen 8. luokan oppilaan kanssa. Oppilaita oletettavasti yhdisti se, etteivät he nähneet koulussa olemisesta paljoakaan hyötyä elämänsä kannalta. Nuorisotyöntekijä ehdotti, että oppilasryhmän kanssa voitaisiin miettiä teema, jota haluttiin tutkia, selvittää, missä koulun ulkopuolella tämä voisi tapahtua ja järjestää tapaaminen, jossa päästäisiin tutustumaan kiinnostavan tahon arkeen ja tekemiseen. Oppilaat olivat nuorisotyöntekijälle entuudestaan tuttuja, joten toimintatavan esittely sujui vaivattomasti ja idea otettiin vastaan myönteisesti. Oppilaat olivat kiinnostuneita rikollisesta elämäntavasta, koska esimerkiksi elokuvissa rikollista elämäntapaa romantisoidaan ja kasvatuspuheessa puolestaan pelotellaan. Haluttiin löytää todellisempaa näkökulmaa aiheeseen.

Ensimmäinen ajatus koulun ulkopuolella tapahtuvasta käynnistä oli vankila. Kun tätä ideaa ei nuorisotyöntekijän taholta tyrmätty, ajatus alkoikin arveluttaa oppilaita. Keskustelun ja pohdinnan jälkeen kaikki kolme nuorta olivat yhtä mieltä siitä, että päihdeongelmaiset voisivat olla mielenkiintoinen tutkimisen kohde. Nuorisotyöntekijä selitti, ettei voi ottaa vastuulleen nuorten ja päihdeongelmaisten tapaamista kadulla – kuten eräs nuorista ehdotti – vaan olisi viisaampaa ottaa avuksi vastuullinen taho, joka tekee työtä päihdeongelmaisten kanssa. Tämä hyväksyttiin ja

samalla tapaamiskerralla oppilaat hakivat verkosta päihdetyötä tekeviä organisaatioita. Pian laitettiin viestiä kahdelle päihdetyötä tekeväälle taholle ja esiteltiin asia. Alustava myöntävä vastaus tapaamiselle saatiin melko pian K-klinikan hoitajalta.

K-klinikka järjestää korvaushoitoa päihdeongelmallisille. Kun tapaaminen oli varmistunut ja aikataulut sovittu, alettiin laatia kysymyksiä klinikan työntekijälle. Klinikalle oli myös jätetty pyyntö asiakkaan haastattelusta. Nuoret sitoutuivat työskentelyyn ja saivat aikaan johdonmukaisen ja kattavan sarjan kysymyksiä. Pienryhmän toiminta sijoittui äidinkielen tunnille. Työstä oli luvattu tuottaa esitys, joka esitettäisiin myöhemmin muulle ryhmälle. Oppilaat halusivat tuottaa oppimiskokemuksestaan videon.

Vierailupäivänä kaksi kolmesta ryhmäläisestä oli paikalla yhden ilmoitettua sairaaksi. Huoltajilta oli saatu kirjalliset luvat vierailuun. Matkaan lähdettiin innostunein mielin ja pienen jännityksen saattelemana. Hyvä keskinäinen ilmapiiri, huumori ja kuvaaminen koulun videokameralla ehkä osaltaan lievensivät jännitystä matkan aikana. K-klinikan tiloihin saapuessamme huumori alkoi kaikota ja vastaanoton karuhkot tilat saivat nuoret melko vakaviksi. Oltiin siellä, missä päivittäin hoidetaan vaikeista päihdeongelmista kärsiviä.

Aluksi saatiin lyhyt esittely vastaanoton tiloihin, nähtiin myös nuorille päihdeongelmallisille tarkoitettuja tiloja ja kuultiin hoitajan työstä. Sitten oli haastattelun aika ja paikalla oli myös K-klinikan asiakas. Hän toivoi, ettei hänen puhettaan tallennettaisi mahdollisen tunnistamisen takia. Niinpä oppilaat kirjasivat haastattelun paperille. Keskustelu sujui luontevasti, kynät suhisivat ja keskustelu kulki päihdeon-

gelmaisen mielenmaisemasta perheasioiden tärkeyteen ja lainsäädännöstä ihmisten liikkuvuuteen EU:n sisällä. Oppilaat olivat keskityneitä, esittivät kysymyksiä ja käyttäytyivät hyvin asiallisesti koko vierailun ajan. Paluumatkalla alettiin taas kuvata ja käytiin läpi juuri koettua tilannetta sekä pohdittiin sisältöä. Päihdeongelmien viheliäisyydestä puhumisen lisäksi käytiin läpi vastuukysymyksiä ja lainsäädäntöä. Kokemus oli, että lyhyessä ajassa opittiin paljon.

Materiaalista tuotettiin road-movie -tyyppinen video, jossa kuvattiin tunnelmia työskentelystä sekä tiivistettiin opittuja asioita. Eräs ryhmän oppilaista oli perehtynyt aiemmin koulun editointiohjelman käyttöön, joten hän otti päävastuun teknisen toteuttamisen tuotoksen viimeistelyssä muiden osallistuessa sisällöstä ja esitystavasta päättämiseen. Tulipa tuo oppilas itse välillä huomauttaneeksi toisia ryhmän jäseniä siitä, että nyt olisi tarpeen keskittyä työskentelyyn. Suurin haaste koko työskentelyssä oli edessä, kun tuotos oli valmis. Oppilaat olivat sitoutuneet esittämään tuotoksen ryhmilleen äidinkielen tunneilla. Oppilaita oli kahdelta eri luokalta ja esitykset oli sovittu peräkkäisille tunneille. Ensimmäinen esitys saatiin juuri ja juuri vedettyä läpi, mutta toisen tunnin esitys oli pakko perua siitä huolimatta, että tähän oli etukäteen valmistauduttu.

Kriisipalaveri pidettiin välittömästi ja alettiin purkaa tuntemuksia. Päällimmäisenä oli nolouden tunne. Nuorisotyöntekijän ohjauksessa käytiin läpi tapahtunutta ja heränneitä tuntemuksia. Paljastui, että omassa ryhmässä olikin vaikeaa olla esillä jonkin opintojen ja osallistumisen kannalta positiivisen asian tiimoilta. Pienryhmän oppilaat olivat jo pitkään olleet sosiaalisessa mielessä muun ryhmän

reunamilla passiivisina opiskelun suhteen tai lähinnä naureskelleet toisille oppilaille. Tämä uudenlainen positio ryhmässä aiheutti huomattavaa epämukavuutta. Pohdittiin, miten esitys toiselle ryhmälle saataisiin hoidettua. Kun mikään tapa ei sopinut oppilaille, nuorisotyöntekijä oli jo luovuttamassa. Silloin oppilaat itse totesivat, että ei tätä voi hukkaan heittää. Käydään nyt vain hoitamassa tämä. Työ esiteltiin koko ryhmälle, siitä käytiin lyhyt keskustelu. Sen jälkeen oli helppo hymyillä, kun ensin päästiin toisten katseilta piiloon.

Kuvailltuun toimintaan oli saatu rehtorilta vapaat kädet eikä työskentelyä ollut tarkemmin opinnollistettu. Työskentelyä olisi voitu rajata ja tavoitteita tarkentaa, jos toimintaa varten olisi tehty tarkempi suunnitelma yhdessä aineenopettajan kanssa. Nuorisotyöntekijällä olisi ollut edellä kuvattu mahdollistajan rooli ja opettajalla pedagoginen vastuu vierailun opinnollistamisesta ja työn arvioinnista. Työskentely jatkui saman ryhmän kanssa vielä 9. luokan aikana ryhmän vieraillessa yhdistyksessä, joka tuottaa entisten vankien toimesta tukipalveluita vankeuteen tuomituille. Tuokin projekti sujui suunnitellusti ja oppilaat olivat sitoutuneita työskentelyyn.

### **Säännöllinen kohtaaminen ja yksilön toimijuuden tukeminen**

Kuvaillaessa toimijuuden tukemista ja säännöllistä kohtaamista koulunuorisotyön välineenä voidaan esimerkkinä käyttää yläkouluikäistä oppilasta, jolla oli vaikeuksia itsestä huolehtimisessa, sosiaalisissa suhteissa ja arjen taidoissa. Vaikeudet näkyivät myöhästelynä, opiskeluvälineiden puuttumisena, myöhästyneinä tehtäväpalautuksina ja epäonnistuneina kokeisiin valmistautumisina.

Koulunuorisotyöntekijä reagoi tilanteeseen ja aloitti vertaistuellisen pienryhmätoiminnan järjestämisen. Hän sopi oppilaan kanssa läheisestä yhteydenpidosta, joka piti sisällään kohtaamisia aamuisin koulun alkaessa, puhelinoitoja ja viestittelyä. Lisäksi nuorisotyöntekijä tuki nuorta hyödyllisten rutiinien sekä opiskelutaitojen kehittämisessä ja henkilökohdaintaisten tavoitteiden asettamisessa säännöllisten kahdenkeskisten- ja pienryhmätapaamisten kautta. Sekä pienryhmä- että yksilötapaamiset olivat hyödyllisiä. Pienryhmässä heräsi keskustelua sosiaalisista suhteista, jotka olisivat voineet jäädä piiloon kahdenkeskisissä tapaamisissa nuorisotyöntekijän kanssa. Näihin kaverisuhteita koskeviin asioihin taas oli mahdollista pureutua syvällisemmin, silloin kun vertaisia ei ollut mukana.

Toiminnan seurauksena myöhästymiset vähenivät ja oppilaiden arjenhallintataidot paraniivat. Kun oppilaalla oli vaikeuksia suoritua aamulla ajoissa kouluun, tämän oli mahdollista soittaa nuorisotyöntekijälle ja ilmoittaa asiasta. Näin myöhästymisen syihin pystyttiin pureutumaan tuoreeltaan ja nuorisotyöntekijä pystyi tukemaan oppilasta kouluun saapuessa. Oppilaan vaikeudet olivat olleet opettajilla ja oppilashuollolla tiedossa jo pitkään, mutta kummallakaan taholla ei ollut tarpeeksi välineitä ja aikaa antaa oppilaalle oikeanlaista tukea oikeassa paikassa. Nuorisotyöntekijän avattua opettajille oppilaan kohtaamia haasteita ja kerrottua, että oppilas sai nyt tukea, opettajien huoli tilanteesta väheni ja myös suhtautumisessa oppilaan tekemisiin oli aiempaa enemmän ymmärrystä.

Koulunuorisotyöntekijällä oli mahdollisuus olla henkilökohtaisesti tukena oppilaan kanalta merkityksellisissä tilanteissa. Koulunuorisotyöntekijän oli myös opettajaa helpompaa

tukea oppilasta vapaa-aikaan liittyvissä ongelmissa. Vaikkei nuorisotyöntekijä ollut vahvasti nuoren vapaa-ajalla läsnä, pystyttiin säännöllisissä vapaa-aikaan liittyvissä keskusteluissa pohtimaan arvoja ja omia vastuita suhteessa elämän tapahtumiin rehellisesti ja löytämään konkreettisia tekoja, joita toteuttamalla elämä sujuisi ilman vastoinkäymisiä.

Tiivis yksilöllinen tuki vaatii yhteistyötä koulukuraattorin ja huoltajan kanssa. Tässä tapauksessa asia eteni luontevasti, koska huoltaja itse otti koulunuorisotyöntekijään yhteyttä. Oppilas oli kertonut huoltajalle, että nuorisotyöntekijä oli ollut tullut tutuksi ja että on valmis ottamaan tältä tukea vastaan. Kuraattori oli jo perehtynyt tapaukseen ja tietoa vaihdettiin sen verran, kuin oli nuoren edun mukaista.

Nuorisotyöntekijä oli myös mukana tapaamisissa, joihin osallistui opiskeluhoitoa, luokanvalvoja ja huoltaja. Ennen tapaamisia nuorisotyöntekijä ja oppilas keskustelivat tulevasta tapaamisesta sekä sen tarkoituksesta ja kävivät läpi asiat, joita oppilaan kannalta olisi tärkeä tuoda huoltajan ja koulun aikuisten tietoon tai ottaa puheeksi. Nuorisotyöntekijän on tärkeää varmistaa nuoren kokemuksen esiintuominen ja sen huomioonottaminen monialaisessa työssä.

### **Koulun tarpeesta lähtevä projekti oppilaslähtöisesti toteutettuna**

Kouluyhteisössä ilmenee toisinaan tarvetta ilmapiirin kehittämiseen ja ei-toivotun käytäytymisen korjaamiseen. Koulun keinot rajoittuvat usein kurinpidollisiin menetelmiin tai kasvatuskusteluihin huoltajien kanssa. Nuorisotyöllä on mahdollisuus toimia oppilaslähtöisesti ja ohjata nuoret itse ideoimaan ja

toteuttamaan muutosta. Ylhäältä päin määrätyt ja ammattilaisten toimeenpanemat toimenpiteet eivät aktivoi toimijuutta samalla tavoin kuin nuorelle merkityksellisistä lähtökohdista työskentely (Häkli 2015, 54).

Kahdeksaluokkalaisten keskuudessa oli paljon loukkaavaa puhetta ja nimittelyä. Koulun johto oli hyvin tietoinen huonosta ilmapiiristä sekä loukkaavasta puheesta ja oli jo puuttunut tähän. Rehtori pyysi hiljattain hanketyöntekijänä aloittaneen nuorisotyöntekijän työskentelemään ilmiön parissa antaen nuorisotyön asiantuntijalle käytännössä vapaat kädet. Nuorisotyöntekijä keskusteli asiasta opettajien ja oppilashuollon kanssa ja sai tietoonsa myös kiusaamiseen osallistuneiden nimiä. Hyvin pian hän totesi, ettei työskentely pelkästään niin sanottujen syyllisten parissa olisi välttämättä hedelmällisin tie ratkaista ongelmia varsinkaan, kun oppilaille yhteistyö nuorisotyöntekijän kanssa on vapaaehtoista ja moni oppilas pelkäsi joutuvansa ongelmiin käytöksensä vuoksi.

Nuorisotyöntekijä kokosi vapaaehtoisia oppilaita pohtimaan ja työstämään kiusaamisen sekä henkisen väkivallan ehkäisyn teemaa. Ryhmään pääsivät ne, jotka halusivat työskennellä koulun ilmapiirin parantamiseksi ja henkisen väkivallan ehkäisemiseksi. Ryhmässä todettiin ongelman olevan todellinen ja päätettiin, että kerätään kahdeksaluokkalaisilta paperille anonymisti kokemuksia ja ajatuksia koulukiusaamisesta ja väkivallasta. Kokemuksista alettiin koostaa tarinaa videotuotoksen käsikirjoitukseksi. Pian huomattiin, että tarinasta on vaarana tulla liian pitkä ja työläs toteutettavaksi. Lopulta kuvattiin videolle yläkoululaisen elämästä kertova tarina, joka koostui oppilaiden käsikirjoittamista kohtauksista. Tarinaa käyttäen pidettiin nuorisotyöntekijän

tuella alemmille vuosiluokille kiusaamisen vastaisia tunteja yhdessä projektiryhmän oppilaiden kanssa.

Heti toiminnan alussa oppilaat kertoivat, etteivät aikuiset voi tehdä kiusaamisen estämiseksi enempää kuin jo tekevät. Kuitenkin ryhmä vaati ohjaamista ja tukea aikuiselta. Vastuu oli pitkälti nuorilla itsellään. Nuorisotyöntekijän tehtäväksi jäi kohdata ja aktivoida asiasta kiinnostuneet oppilaat sekä kysyä heiltä, mitä asialle pitäisi tehdä ja sopia opettajien ja muun henkilökunnan kanssa työskentelyyn tarvittavan ajan, tilan ja välineistön saatavuudesta. Oppilaslähtöinen, vapaasti keskustelevalta yhdessä tekeminen tarjosi myös nuorisotyöntekijälle hyvän mahdollisuuden rakentaa luottamussuhdetta oppilaisiin. Kokonaisuudessaan ideoinnista videon valmistumiseen kului aikaa noin puoli vuotta. Välillä työskenneltiin koko 10 oppilaan ryhmänä, välillä pienemmällä ryhmällä. Osa ryhmäläisistä oli enemmän kiinnostuneita kiusaamisen vastaisesta työstä, osa halusi lähinnä vaihtelua kouluarkeen. Kiusaamisen vastaisia tunteja pidettiin lopulta kaikille 5. ja 6. luokille. Mainittakoon, että osa projektiin osallistuneista nuorista oli myöhemmin oma-aloitteisesti avainroolissa erään nuoremman oppilaan kiusaamistapauksen ratkaisemisessa.

### **Opettajan työparina ryhmän hyvinvointia edistämässä**

Luokanvalvojan tehtäviin kuuluu ryhmänsä hyvinvoinnin edistäminen. Yläkouluissa työskentelevien aineenopettajien työnkuva ja koulutus ei kuitenkaan aina tue tätä puolta työstä. Nuorisotyöntekijä voi tulla luokanvalvojan kanssa yhteistyöhön pitämään ryhmän yhteisiä hetkiä. Tuolloin oppilaita ei arvioida, vaan heille annetaan tilaa ilmaista ajatuksiaan

ryhmässä olemisesta ja keskustella siitä, millaisia vastuita ja vapauksia heillä itsellään on ryhmän ilmapiirin suhteen.

Opetus- ja nuorisotyön ammattilaisten yhteistyötä alettiin toteuttaa erään eloisan 7. luokan kanssa. Tavoitteena oli kohdata ryhmä työparina kolme kertaa, saada aikaan keskustelua ryhmässä ja lisätä oppilaiden toimijuutta luokan ryhmähengen kehittämiseksi. Ennen varsinaista suunnittelua käytiin luokanvalvojan ja nuorisotyöntekijän kesken tutustumiskeskustelu ja jokaisen tunnin välissä pidettiin reflektointi- ja suunnitteluhetki.

Ensimmäisellä tunnilla tehtiin lämmittelyharjoitteita oppituntitunnelmasta pois pääsemiseksi. Oppilaat ymmärsivät nopeasti, ettei nyt oltu varsinaisesti oppitunnilla ja sen myötä meteli luokassa nousi sen verran, että viereisestä luokasta käytiin ilmoittamassa asiasta. Tässä ryhmässä jokainen uskalsi olla äänessä, joten asetelma keskusteluille oli lupaava. Alettiin harjoitella rakentavaa vuoropuhelua.

Toinen tunti aloitettiin esittämällä oppilaille yksinkertaisia kysymyksiä ja korostettiin, että nyt on mahdollisuus päästä vaikuttamaan kouluympäristöön. Pian keskustelu kääntyi eroihin oppituntien välillä ja pohdittiin muun muassa sitä, kuinka eri oppiaineita on pakko opettaa eri keinoin. Vaikka kritiikkiä tuli paljon, ajateltiin koulua myös opettajan näkökulmasta. Keskusteltiin myös oppilaiden oman toiminnan vaikutuksesta opetuksen sisältöön. Moni tuntui pohtivan ensimmäistä kertaa, että sellainenkin mahdollisuus on olemassa, että opettaja räätälöi sisällön ja menetelmät ryhmän toiminnan mukaan. Luokanvalvoja ja nuorisotyöntekijä lupasivat välittää toiveita ja ehdotuksia opettajille ja oppilaat puolestaan lupasivat esittää parannusehdotuksia ja toiveita

rakentavassa hengessä murskakritiikin sijaan. Oppilaat myös miettivät tavoitteita, joissa voisivat koulunkäynnissä kehittyä.

Kolmatta tuntia pidettäessä tuloksia oli selkeästi havaittavissa puolin ja toisin. Moni aineenopettaja oli kehunut luokan työrauhan ja vuorovaikutuksen parantuneen huomattavasti. Oppilaat olivat itsekin huomanneet muutokset. Oppilaat ajattelivat opettajien muuttaneen toimintaansa, koska oppilaat olivat tätä toivoneet. Opettajat taas kokivat, että oppilaiden käytös ja erityisesti puhumisen tapa oli muuttunut ja siksi keskustelu ja toimiminen luokassa sujui rauhallisemmin. Tässä esimerkissä alettiin työstää toimijuutta ryhmässä opetuksen ja oppilaan roolin näkökulmasta. Yhtä hyvin voidaan herätellä omaa toimijuutta keskusteluilla siitä, millainen olisi ihanneryhmä ja millaiseksi oma ryhmä sekä kunkin oma rooli sekä vastuut siinä koetaan.

Yläkouluun siirryttäessä koulunkäynti muuttuu monelta osin. Opettajat ja luokat vaihtuvat ja vastuuta tulee lisää – samoin vapauksia. Kuten esimerkissä kuvaillaan, dialogiselle tavalle käsitellä vastuun ja vapauden lisääntymistä voi monessa ryhmässä olla tarvetta. Kun luokassa uskalletaan puhua omalla äänellä ja ilmaista ajatuksia, on vähemmän tarvetta mennä roolien taakse. Myös luottamus opettajan ja oppilaiden välillä lisääntyy. Useamman yhteisen tunnin ja suunnittelu- ja reflektointihetken jälkeen myös työparin kynnys pitää yhteyttä ryhmän hyvinvointiin liittyvissä asioissa madaltuu. Myös nuorisotyöntekijä hyötyy luokan kanssa työskentelystä – onhan toiminnan aikana tullut tutuiksi iso ryhmä nuoria.

## Kouluyhteisöön ja yhteiskuntaan vaikuttaminen

Nuorisotyöntekijällä on joustavan työajan, kohtaamisosaaamisen ja työotteen takia mahdollisuus aktivoida nuoria siten, että päästään toimimaan nuorille merkityksellisten ja ajan-kohtaisten asioiden parissa. Kun nuori tulee kuulluksi itselleen tärkeissä asioissa ja nuo asiat todetaan tärkeiksi myös yhteisön kannalta, saadaan aikaan kiinnostusta kollektiivista yhteistoimintaa kohtaan (Korkiamäki 2015, 148).

Kouluyhteisöön ja yhteiskuntaan vaikuttamisen osalta esimerkkitaapauksena voidaan käyttää koulunuorisotyöntekijän toimimista oppilaskuntatoiminnan toisena ohjaavana aikuisena. Oppilaskuntatoiminnan ohjaajan työtehtävä voi joskus tulla opettajalle yllätyksenä. Työtehtävään liittyviä koulutuksia ja tukimateriaalia on olemassa. Pahimmillaan opettaja joutuu suoriutumaan uudesta, mahdollisesti jopa määräyksenä tulleesta työtehtävästä ilman kenenkään apua. Lähtökohtaisesti vastuun oppilaskuntatoiminnan ohjaamisesta tulisi jakautua kahdelle ihmiselle. Koulunuorisotyöntekijä sopii hyvin toiseksi ohjaajaksi, sillä hänellä on hyvät valmiudet huolehtia oppilaskunnan hallituksen ryhmäytymisestä, keskustelun ohjaamisesta ja monipuolisten ryhmätoimintamenetelmien käytöstä. Nuorisotyöntekijä voi osaltaan edesauttaa sitä, että toiminta ei ole liian opettajajohtoista. (ks. Tujula 2017.)

Koulunuorisotyöntekijä voi olla myös mukana ohjaamassa esimerkiksi oppilastiimejä, ympäristöagentteja tai muita oppilaiden vaikuttamisryhmiä. Koulunuorisotyöntekijä voi toiminnallaan – esimerkiksi oppilaita ja opettajia kannustamalla – vaikuttaa myös siihen, että



koulussa syntyy avointa luokkahuonekeskustelua, joka on yhteydessä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon (Tujula, Rautopuro, Löfström & Niilo-Rämä 2021). Koulunuorisotyöntekijä sopii hyvin myös erilaisten oppilaiden spontaanien vaikuttajaryhmien ohjaamiseen ja tukemiseen. Opettajilla ei usein ole aikaa ja mahdollisuuksia reagoida nopeasti ja kerätä kiinnostuneita oppilaita yhteen akuutin asian takia. Koulunuorisotyöntekijän työnkuva taas mahdollistaa joustavamman työskentelyn. Parhaimmillaan oppilaat oppivat hyödyntämään koulunuorisotyöntekijän osaamista seuraavallakin kerralla, kun syntyy spontaani vaikuttamismahdollisuus, joihin tarttumiseen myös opetussuunnitelma kannustaa.

## POHDINTA

Nuorisotyöntekijä toimii koulussa aikuisena, joka ei arvioi tai velvoita. Siitä johtuen nuoren on helppo olla avoimempi nuorisotyöntekijää kuin monia muita koulun aikuisia kohtaan. (Stenvall, Korkiamäki & Kallio 2015, 54.) Nuorisotyötä tekevällä onkin usein tärkeä rooli muun muassa kouluun hierarkioiden selittämässä ja aihetta käsittelevän keskustelun järjestämisessä sekä ohjaamisessa. Nuoret kokevat, että opettajalla on jotain henkilökohtaista kaunaa oppilaita kohtaan, kun tämä esittää vaatimuksia eikä päästä oppilasta helpolla. Yleistä ovat myös luulot rehtorin lähes rajattomasta vallasta tai sosiaalityöntekijöiden roolista rangaistuksien toimeenpanijoina. Monen nuoren kokemus koulunkäynnistä sekä koulu-menestys kärsivät mielikuvista ja virheellisistä tulkinnoista.

Ammatillisen roolin ja keskustelevan työotteen kautta nuorisotyöntekijällä on mahdollisuuksia helpottaa nuoren olemista koulussa.

Keskustelussa voi päästä alkuun kuvailemalla nuorelle, millaisista asioista koulun aikuisten arki koostuu ja pyytää oppilaita miettimään, mitä kaikkea kokonaisuuksien hallitseminen vaatii. Tämä voi auttaa nuorta ymmärtämään, miten ja missä kohdassa koulupäivää opettajan kanssa voi keskustella itselle tärkeistä opiskeluun liittyvistä asioista. Avoimissa kohtauksissa – kuten välituntikahvilat – keskustelut ovat usein pintapuolisia ja huumorinkin sävyttämiä, mutta edellä mainitun kaltaisissa vertaistuellisissa pienryhmissä voidaan päästä hyvinkin syvälle syy-seuraus -suhteisiin koulun arjesta puhuttaessa. Nuorilla on suuri tarve ymmärtää maailmaa, ja pohdinnalle on oltava aikaa asioiden sisäistämiseksi. Esimerkiksi hierarkioihin tai ammatillisiin rooleihin liittyvistä keskusteluista seuraa usein syvällisiä eettisiä pohdintoja.

## Oman toimijuuden sekä identiteetin kehityksen tukeminen – tilaa nuoren omille ajatuksille

Oppitunnit kouluissa ovat nykyiselläänkin enimmäkseen melko opettajavetoisia. Opettaja on aikuisena vahvasti läsnä ja kontrollissa oppituntien aikana. Oppituntien ulkopuolella taas on tilaa oppilaiden autonomialle. Autonomia on tärkeää ja tarpeellista itsenäistyville nuorille. Opetuksen ulkopuolisina hetkinä nuoret kehittävät sosiaalisia taitojaan ja toimivat myös opetussuunnitelmasta erillisellä, epävirallisella kehällä. (Hoikkala & Laine 2017.) Epävirallisella kehällä vaikuttavat vahvasti oppilaiden itsensä luomat ja omaksumat normit sekä arvot niissä raameissa kuin koulun säännöt sallivat. Toisinaan sääntöjä venytetäänkin. Valitettavasti tämä tuntien ulkopuolinen maailma antaa myös tilaa kiusaamiselle, yksin jäämiselle ja muille ei-toivotuille sosiaalisille ilmiöille.

Nuorisotyöntekijä, joka on helposti lähestyttävä ja tottunut kohtaamaan nuoria myös näiden vapaa-ajalla, osaa mennä nuorten keskuuteen myös oppituntien ulkopuolella. Läsnäololla voidaan paitsi ehkäistä väärinkäytöksiä mutta myös kohdata nuoria hetkinä, jolloin ollaan vahvemmin heidän sosiaalisella reviirillään. Tätä kautta voi päästä paitsi kokemaan, millainen todellisuus ja tunnelma nuorten keskuudessa vallitsee, myös tarjoamaan nuorille osallistumisen mahdollisuuksia osana kouluyhteisöä ja tulemaan toiminnalla lähemmäs opetus suunnitelman virallista kehää. Myös huolia ja murheita ilmaistaan herkemmin aikuiselle, joka tulee nuorten keskuuteen tilanteissa, joissa nämä ovat vähemmän oppilaan roolissa. Tietenkään nuorisotyöntekijä ei automaattisesti asetu osaksi nuorten omaehtoista sosiaalisia kuvioita, mutta säännöllinen läsnäolo välitunneilla ja rinnalla kulkeminen esimerkiksi taito- ja taideaineiden tunneilla ennen pitkää murentaa epäluuloisuutta nuorisotyöntekijän toimivaa aikuista kohtaan. Tärkeää on sanoittaa rooliaan aikuisena, jonka tehtävä ei ole arvioida nuoria oppilaina vaan tukea heitä aikuisuutta kohti kasvavina ihmisinä.

Kun koulunuorisotyöntekijä pystyy keskittymään nuoren kokonais hyvinvointiin, on opettajan mahdollista keskittyä antamaan pedagogista tukea ja tukea hyvinvointia koulun mahdollistamissa raameissa. Koulunuorisotyöntekijän välityksellä oppilaan omat ajatukset ja kokemukset tulevat paremmin esiin ja niihin pystytään hakemaan paremmin kohdistettua apua oppilashuollonkin kautta.

### **Koulupudokkuuden ehkäisy ja korjaava työ**

Nuorisotyö tekee vahvasti ennaltaehkäisevää työtä sosiaalisen vahvistamisen keinoin. Voi-

daan sanoa, että kaikki yhteisöön suuntautuva työ ehkäisee koulupudokkuutta. Oppilaiden osallistaminen ja toimijuuden vahvistaminen vaatii, että nuori näkee toiminnalla merkityksiä hyvinvointinsa ja koulumenestyksensä kannalta. Merkityksiin päästään käsiksi, kun ensin tutustutaan ja keskustellaan oppilaan unelmista ja tavoitteista. Ennaltaehkäisevässä työssä tärkeää on vertaistuki, tavoitekeskeisyys ja säännöllinen kohtaaminen.

Nuorisotyön vahvuutena on mahdollisuus tavoittaa ja kohdata joustavasti myös satunnaisesti koulussa käyvä oppilas. Korjaavat toimet vaativat moniammatillista, myös kotiin suuntautuvaa työtä sekä tilanteiden jälkiseurantaa. Nuorisotyö voi osana monialaista tiimiä olla tukemassa kouluun sitoutumisesta järjestämällä kahdenkeskisiä tai vertaistuellisia tapaamisia oppituntien ulkopuolella tai niiden aikana. Tärkeää on olla sensitiivinen nuoren suuntaan ja tunnistaa ne hetket, ympäristöt ja ryhmien kokoonpanot, jotka mahdollistavat luottamuksellisen keskustelun.

Kun nuori ei syystä tai toisesta tule kouluun, on erityisen tärkeää toimia verkostona. Tukea tarvitsevat vahvasti paitsi oppilas, myös huoltajat. Nuorisotyöntekijällä voi kohtaamistaidon ja joustavan työotteen ansiosta olla hyvät mahdollisuudet kohdata nuori, käydä epämuodollisia keskusteluja ja lisätä ymmärrystä oppilaan kokemusmaailmasta. Esiin voi tulla tärkeää, aiemmin piiloon jäänyttä tietoa koulunkäyntiä estävistä ja helpottavistakin tekijöistä. Verkostossa toimiessa on nuorisotyöntekijän toiminnan oltava luottamuksen säilyttämiseksi läpinäkyvää ja nuorelle on kerrottava, minkä tahon kanssa mitään tietoa jaetaan.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Miten koulunuorisotyöntekijä voi tukea oppilaita kouluyhteisöön vaikuttamisessa?
2. Miten koulunuorisotyöntekijä voi tukea oppilaita koulun ulkopuolelle suuntautuvassa vaikuttamisessa?
3. Millaisia heikkouksia ja vahvuuksia koulunuorisotyöntekijällä voi olla opettajaan verrattuna oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien tukemisessa?
4. Millaista yhteistyötä koulunuorisotyöntekijä voi tehdä kunnan muiden nuorisotyöntekijöiden kanssa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin liittyen?

## LÄHTEET

Hoikkala, T. & Laine, J. 2017. Meidän jengi. Tapausraportti Hirvilän perusopetuspalveluille. Kokemuksia peruskoulun toimintakulttuurin kehittämistä. Helsinki: Kehittämiskeskus Opin-kirjo.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Tampereen yliopisto.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Universitatis Tamperensis 887. Tampereen yliopisto.

Korkiamäki, R. 2015. Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 131–164.

Nuorisolaki 1285/2016.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Perusopetuslaki 628/1998.

Stenvall, E., Korkiamäki, R. & Kallio, K. P. 2015. Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 39–64.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely 2006–2021. WWW-dokumentti. Saatavissa: [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_trendi?alue\\_0=600836&mittarit\\_0=199594&mittarit\\_1=199900&mittarit\\_2=199256&sukupuoli\\_0=143993](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&sukupuoli_0=143993) [viitattu 13.5.2022].

Tujula, M. 2017. ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. Kasvatus & Aika, 11 (4), 70–87.

Tujula, M., Rautopuro, J., Löfström, J. & Niilo-Rämä, M. 2021. Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä. Nuorisotutkimus, 39 (3), 36–57.

# TYÖTILAN MERKITYS KOULUNUORISOTYÖSSÄ – ”ETTEI OLIS VAAN SE HUNNIN- GOLLE HEITETTY NUORISOTYÖ”

Mervi Hotokka

Nuorisotyö hakee toiminnalleen paikkaa koulun fyysisissä tiloissa, aulatiloiissa, portaikkojen alla ja välituntipihoilla. Tarvikkeille etsitään arkisen työn järjestämiseksi kaappitilaa. Oppilaitokset on rakennettu pääasiassa oppimisen tarpeisiin, eikä niissä välttämättä ole luonnollisia vapaan olemisen paikkoja opiskelijaviihtyvyyden vahvistamiseksi, oppilas- ja opiskelijahuollon sekä pienryhmätoiminnan tarpeisiin tai rauhoittumiselle ja lepäämiselle. Myöhemmin koulun yhteyteen rakentuneille palveluille, kuten koulunuorisotyölle, ei välttämättä löydy vapaita tiloja.

Nuorisotyön traditiossa työ on rakentunut tilalähtöiseksi. Mitä pitempään työntekijä on työskennellyt alalla, sen todennäköisemmin hän kiinnittää tilatyön koko toimialan perustaksi. Nuorisotyö on kokonaisuudessaan murroksessa, jossa ammattilaiset menevät sinne, missä nuoret ovat. Tilatyö on sopeutunut muutokseen, jossa tehdään yhä enemmän erilaista seinätöntä nuorisotyötä. (Hoikkala 2021, 33, 37)

Artikkelissa keskitytään nuorisotyön tilaratkaisuihin koulun seinien sisällä ja tarkastellaan koulunuorisotyön asemaa, tavoitteita ja menetelmiä tilan näkökulmasta. Artikkelijakautuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä käydään

läpi erilaisia koulunuorisotyön seinättömiä ja seinillä rajattuja tilaratkaisuja. Toisessa osassa pohditaan tilan merkitystä eri näkökulmista, kuten mitä toimintoja oma työtila tekee mahdolliseksi? Mistä työn piirteistä työtila etäännyttää vai etäännyttääkö ollenkaan? Tätä koskeva aineisto koulunuorisotyön tilakysymyksiin kerättiin teemahaastatteluin (n=10) keväällä 2022.

Käsitys tilan merkityksestä koulunuorisotyössä muodostetaan kirjallisuuteen pohjautuvasta nuorisotyön tilakäsityksestä ja haastatteluaineiston analyysistä. Artikkelissa tarkastellaan, miten nuorisotyön tila asemoituu kouluun ja onko nuorisotyöllä pyrkimys erottautua tilan avulla koulun muista toimijoista. Johtopäätöksinä ja pohdittavina asioina esitetään ehdotuksia kasvattajayhteisön yhteistoimintaan, toimintaympäristön rakentamiseen ja koulunuorisotyön suunnitelmalliseen toteuttamiseen.

Nuorisoalan ammattilaiset toimivat kouluissa ja oppilaitoksissa eri nimikkeillä, kuten koulunuorisotyöntekijöinä, nuoriso-ohjaajina, kasvatusohjaajina tai opiskelijatoiminnanohjaajina. Varsinkin toisen asteen oppilaitoksissa työn kohderyhmää ei ole tarkasti rajattu suuntautumaan ainoastaan alle 29-vuotiaisiin

opiskelijoihin, vaan työtä tehdään koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Tässä artikkelissa koulunuorisotyöntekijällä tarkoitetaan kaikkia edellä mainittuja nuorisotalan toimijoita, jotka työskentelevät koko- tai osa-aikaisesti oppilaitosympäristössä. Koululla ja oppilaitoksella viitataan perusopetuksen tai toisen asteen koulutusta tarjoaviin yksiköihin.

## KOULUN JA NUORISOTYÖN TILAT

Koulunuorisotyön tilalla tarkoitetaan oppilaitosrakennuksessa toimivaa nuorisotyön toimintapaikkaa, seinillä muusta ympäristöstä rajattua huonetta tai luokkaa. Nuorisotyötä koulu- ja oppilaitosympäristössä tarkastellaan tilälähtöisestä näkökulmasta. Tilan kokoa tai ulkoisia vaatimuksia ei rajata tai määritellä tarkemmin. Aluksi tilakysymyksiä kuvataan sekä koulun että nuorisotyön tradition kautta.

Koulujen opetustilat on rakennettu vahvasti oppimista painottaviksi tiloiksi, vaikka koulussa kasvatustehtävä on yhtä keskeinen. Eri oppiaineille on kullekin soveltuvat opetustilat laboratorioineen ja kuvataideluokkineen. Koulun tilojen käyttö muuhun kuin opetustarkoituksiin saattaa vaatia järjestelyjä, kalustamista, ammattikuntien välistä vuoropuhelua ja sopimista sekä uusien toimintamallien käyttöönottoa. Monessa jo peruskorjauksen kokeneessa oppilaitoksessa tai uudisrakennuksessa ollaan aivan eri tilanteessa, kun tilaratkaisut on voitu suunnitella ja toteuttaa opiskelijoiden toiveet ja tarpeet huomioiden. 2020-luvun koulurakennuksissa on alettu suosimaan joustavia, muunneltavia, monikäyttöisiä ja turvallisia tiloja (Opetushallitus 2020, 50, 57).

Tilat on perinteisesti suunniteltu helposti valittaviksi pitkiksi käytäviksi ja leveiksi portai-

koiksi. Ajankäytön suunnittelu on osa arkkitehtuuria, ja käytävillä tuntien aikaan liikkuva oppilas asetetaan helposti epäilyjen alaiseksi. Tilat on perinteisesti jaettu vain opettajan kanssa käytettäviin ja aina oppilaille avoimiin tiloihin. Avoimet tilat voidaan nähdä myös kymmenien katseiden kohteeksi joutumisen tiloiksi, kun taas luokissa oleminen on rajatumpaa. Nuoret näkevät koulurakennuksen sarjana reviierejä, joissa asetutaan näkyville ja pyritään antamaan itsestään haluttu vaikutelma. (Hoikkala & Paju 2014, 78–79.)

Oppilaiden päivärytmi rakentuu erilaisten tilapolkujen kautta, joissa koulu rajaa kulkua tiettyihin tiloihin (Gellin, Herranen, Juntila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa 2012, 128). Koulurakennukset edustavat oman aikansa arkkitehtuuria, pedagogista käsikirjoitusta ja tyypillisiä luokkakokoja. Koulun tilojen käyttöä ohjaavat muun muassa opetussuunnitelmat, lukujärjestykset, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät. Säännöt ja muodollinen hierarkia oppilaiden ja opettajien välillä määrittävät fyysisen tilan käyttöä. Koulussa on paljon tiloihin liittyviä kirjoittamattomia toimintamalleja, jotka kiinnittyvät tiettyyn paikkaan. Tämä voi tarkoittaa liikkumista, istumista, näkymistä, äänenkäyttöä tai jotakin muuta ruumiillistumaa, joka rytmittää koulun arkipäivää erityisellä tavalla. (Tolonen 2001, 77–78.)

Nuorisotalo on puolestaan nuorisotyön ominainen ja perinteinen toimintaympäristö, jossa nuorisotyön ammattilaiset ovat voineet rakentaa toimijuuttaan ja kehittää ammattialaa. Jo 1950-luvun loppupuolella Suomessa avattiin nuorisokahviloita, jotka toimivat avoimen toiminnan periaatteella, lähtökohtinaan nuorten toiveet ja mieltymykset. Vuonna 1972 nuoriso-

tilojen ja -alueiden suunnittelua varten julkaisiin suosituksia esittävät rakennustietokortit. (Nieminen 1995, 328, 368.) Kunnallista nuorisotyötä toteutetaan vielä nykyäänkin tilaperustaisesti. Vuoden 2021 nuorisotilastojen mukaan 98 % suomalaisista kunnista tarjoaa nuorisotaloja ja muita nuorille avoimia tiloja osana nuorisotyön palveluja (Suomen nuorisotyön tilastot 2021).

Nuorisotilojen luonnetta on kuvattu neutraaliksi, turvalliseksi, tutuksi, helposti lähestyttäväksi, rennoksi, valvotuksi sekä nuorten osallisuuden ja omaan tahtiin osallistumisen mahdollistavaksi. Tilaa pidetään tärkeänä, jotta sekä työntekijälle että nuorille on selkeää, kuka tilan hallinnointi- ja valvontavastuuta kantaa. Työ on vaivattomampaa tutuissa tiloissa eikä huomiota tarvitse kiinnittää koulussa tehtävän nuorisotyön tavoin puitteisiin vaan voidaan keskittyä itse toimintaan. Tila kertoo jo itsessään, että kyse on nuoren ja työntekijän mahdollistavan kohtaamisen paikasta. Muut kuin nuorisotyöhön suunnitellut tilat koetaan hankalasti haltuun otettaviksi, kun toimitaan ikään kuin vieraana tai tunkeilijana toisen profession toimintakentällä. (Kiilakoski 2012, 131–133.)

Nuorisotyö on kautta aikain rakentanut nuorille omassa tilassa yhteisöllisen pienoismaailmaansa, jossa harjoitellaan ryhmässä toimimista ja vuorovaikutustaitoja. Toiminnan luonteeseen kuuluu, että tilaan voi tulla ilman odotuksia ja vaatimuksia, vapaaehtoisesti. Tekemisen tarvetta toteutetaan silloin, kun nuorten inspiraatio iskee, nuorten omaan toimijuuteen nojaten. (Kylmäkoski 2007, 393–394.)

Nuorisotyön paikat voidaan jakaa nuorisotyön tarpeisiin rakentuneisiin sisätiloihin, toisten

toimintakulttuurien muodostamiin sisätiloihin, ulkotiloihin urbaaneissa ja maaseutumaisissa ympäristöissä sekä virtuaalisiin tiloihin. Nuorisotalojen avulla nuoriin luodaan kontakteja järjestämällä ryhmämuotoista toimintaa, eikä sen järjestämistä ohjaa ongelmalähtöisyys. (Kiilakoski 2012, 131, 134.) Koulussa toimiesseen nuorisotyö rakentaa toimijuuttaan koulun toimintakulttuurin kautta ja adaptoituu oppilaitoksissa vallitseviin sääntöihin ja toimintatapoihin.

## KATSAUS OPPILAITOS- NUORISOTYÖTÄ TEKEVIEN NÄKEMYKSIIN TILARAKAISUISTA

Katsaus oppilaitosnuorisotyötä tekevien näkemyksiin koulun tilaratkaisuista ja niiden toimivuudesta tehtiin haastattelemalla kymmentä, vähintään vuoden ajan oppilaitoksessa työskennellyttä koulunuorisotyöntekijää. Haastattelut nauhoitettiin keväällä 2022 ja haastattelujen runko noudatti ennakkoon määriteltyä kysymyksenasettelua. Katsaukseen osallistui nuorisotyöntekijöitä kuuden maakunnan alueelta. Heistä seitsemän työskenteli oppilaitoksessa kokoaikaisesti ja kolme osa-aikaisesti. Haastateltavien työn kohdekoulut olivat pääasiassa perusopetuksen yhtenäis- ja yläkouluja sekä ammatillisia oppilaitoksia.

Haastattelun aluksi nuorisotyöntekijät kuvailivat tilojen sijaintia ja sisustusta, miten tilat ovat järjestyneet käyttöön sekä tilojen mahdollisia muita käyttötarkoituksia. Koulunuorisotyöntekijöistä kokonaan ilman minkäänlaista tilaratkaisua oli kaksi haastateltavaa ja neljä kertoi erilaisista järjestelyistä, jotka eivät olleet erityisesti nuorisotyön käyttöön suunniteltuja. Toimintaa on tällöin järjestetty koulun yhteisissä tiloissa, kuten auloissa, kirjastossa,

sohvanurkkauksissa, vapaana olevissa luokissa ja pienryhmätiloissa, asuntolan tiloissa, liikuntasalissa tai piha-alueella. Suosittuja paikkoja ovat olleet välituntialueet, pelialueiden läheisyys ja katokset. Nuorisotyö on hakeutunut paikkoihin, joissa liikkuu paljon oppilaitoksen nuoria.

Hankalimmaksi on koettu tilapäiskäytössä olevat luokkatilat, joihin nuoret eivät löydä tai eivät syystä tai toisesta suostu tulemaan. Nuorisotyön tilattomuutta selitetään sillä, että koulu on jo täynnä erilaisia toimintoja eikä yksinkertaisesti tyhjiä tiloja löydy. Ilman omaa tilaa nuorisotyön rooli oppilaitoksessa nähdään jäävän irralliseksi, kun työntekijällä on tunne, että joutuu olemaan vieraana pyytämässä lupaa käytettävissä olevasta tilasta.

*”Mun työvälineet on tällä hetkellä kodin eteisessä kahdessa kestokassissa. Pelikortteja, lautapelejä, kahvivermeitä ja kaikenlaista. On vähän raskasta tällä hetkellä, varsinkin kun ei sitä omaa tilaa oo.”* (H5)

Lähes kaikkien haastateltavien kokemuksissa koulu- ja oppilaitosnuorisotyölle on pyritty löytämään tilat suuntaamalla katse koulurakennuksen vajaan käytöllä oleviin tiloihin. Aluksi ei ole ollut selvää, mihin tila tarvitaan, jolloin nuorisotyöntekijä on ohjattu työskentelemään kellarikäytävillä sijaitsevilla huoneissa, pikkutoimistoissa, auloista sermeihin erotetuissa nurkkauksissa tai joissakin muissa vähällä käytöllä olevissa varastoissa. Näiden ensimmäisten ratkaisujen ongelmana on ollut vaikea saavutettavuus useiden lukkojen takana ja vaikeasti löydettävissä, viihtyisyyden puutteet muun muassa luonnonvalon tai talotekniikan puutteet ilmanvaihdon tai lämmityksen osalta sekä neliöiden niukkuus.

*”Viihtyisä on ehkä liikaa sanottu, mutta siihen suuntaan.”* (H6)

Oppilaitoksissa on muutettu erilaisia vähälle käytölle jääneitä tiloja nuorisotyön käyttöön. Ryhmäkokojen kasvaessa jotkut luokkatilat ovat jääneet suurille ryhmille pieniksi tai tilan tekniset ominaisuudet eivät ole vastanneet opetuksen vaatimuksiin. Oppilaitoksen tiloja on katsottu tehokkuusperiaatteella ja päiväaikana vapaana olevia tiloja on haluttu ottaa käyttöön.

*”Minut survotaan vähän sinne, minne minä nyt satun sopimaan.”* (H1)

Hätiköidysti järjestynyt tila saattaa sijaita otollisella paikalla peruskoulun alaluokkalaisille, mutta on vastaavasti kaukana yläkoululaisista ja työn ydinkohderyhmästä. Minimitasolla nuorisotyö on joutunut toivomaan lukollista kaappia, johon voi jättää toimintaan liittyviä tarvikkeita.

*”Omille työkaluille on säilytystila, ei tarvitse kannella tarvikkeita töistä kotiin ja takaisin tai kannella ympäriinsä. Pystyy olemaan varoilta kaapissa jotakin värityskuvaa tai maaleja sillai, että jos nuori nyt sattuisikin semmosta kaipaamaan tai vähän lautapelejä. Se on luonut itselle mielenrauhaa.”* (H3)

*”Mikä on työntekijänä ihana, että sulla on paikka omille tavaroille, ettei siun tarvitse päivän ajan kantaa niitä laukkuja, pusseja, kasseja mukana, vaan sie voit jättää ne johonkin ja lähteä sitten kahtomaan, mitä siellä käytävillä tapahtuu ja kuuluu. Ei aina niin että nysäkkä olalla lähti. Ihan hirveen tärkeää.”* (H2)

Eräs haastateltava kertoo, että esihenkilö ei ole lähettänyt nuorisotyötä oppilaitosympä-



ristöön, ennen kuin tila-asiat on ratkaistu. Nuorisotyö on taas toisen haastateltavan mukaan käyttänyt väsytystaktiikkaa, jossa oppilaitoksen johdolta on vaadittu tilaratkaisua. Tilan saamiseksi on samalla turvauduttu nuorisotyön sanoittamiseen ja työn perusteluihin, sillä aina ei ole muille oppilaitoksessa toimiville selvää, miksi opetusta tarjoavassa organisaatiossa pitäisi olla tila nuorisotyölle. Nuorisotyöntekijät ovat kuulleet myös kommentteja, että ”tänne on tultu opiskelemaan, eikä pelleilemään.” Tilojen puute ei koske pelkästään nuorisotyön toimijoita, vaan oppilas- ja opiskelijahuollollakaan ei ole kaikkialla riittävästi asianmukaisia toimitiloja.

*”Nuoriso on kautta aikain kasvanut hengailleen. Se, että yhteiskunta sulkee fyysisiä hengailupaikkoja taloudellisista syistä, on hirvittävä suunta. Tarve kokoontua ja olla yhdessä ei ole hävinnyt mihinkään.” (H4)*

Tilaratkaisujen edetessä on rakennettu ja sanoitettu samaan aikaan koulu- ja oppilaitosnuorisotyön työnkuvaa ja mietitty, mitkä ovat työn keskeiset tavoitteet ja millaisia tiloja työn tavoitteellinen toteuttaminen vaatii. Mikäli tilaratkaisuihin on ollut mahdollisuus vaikuttaa, on lähtökohdaksi otettu hyvä saavutettavuus sisäänkäyntien ja vilkkaiden käytävien yhteydestä tai muulla tavalla koulun keskiöstä.

Jos nuorisotyö on ollut alusta alkaen mukana suunnittelemassa ja seuraamassa uusien oppilaitosrakennusten valmistumista, on nuorisotila-asiat haluttu ratkaista myös alueellisen työn näkökulmasta. Eräs haastateltavista kertoo, että koulun yhteyteen rakennettu nuorisotila vastaa päiväaikaan koulunuorisotyön tarpeisiin ja jatkaa avoinna iltakäytössä alueellisen työn paikkana. Yhdistetyt toiminnot ovat mahdollisia, jos nuorisotilaan on selkeä

sisäänkäynti, koulurakennus on kulunvalvonnan osalta osastoitavissa vapaa-ajankäyttöä varten ja tilat ovat mahdollisuuksien mukaan muunneltavissa (liikuteltavat seinärakenteet).

Nuorisotyön tiloilla on monia nimiä: koulu- nuoppari, Mininuta, Nuokkari, Chillaamo. Neljälle haastateltavalle on järjestynyt juuri nuorisotyöhön suunnitellut tilat. Suunnittelussa on painotettu avoimien ovien periaatetta, yhteisön koollekutsumisen mahdollistavaa, mutta toisaalta myös yksilötyöskentelyn huomioivaa luonnetta. Tavoitteena on ollut luoda matalan kynnyksen kohtaamispaikka, jossa on mahdollisuus irtautua hetkeksi pedagogisesta arjesta. Tilajärjestelyissä halutaan varmistaa helppo saapuminen ja osallistuminen jopa läpinäkyvien lasiseinien läpi saapumatta itse tilaan esimerkiksi Kahoot-peliin osallistumisen valkokankaalla.

Hankalana pidetään suuria oppilaitosyksiköitä, joissa samalla kampuksella on useita rakennuksia tai oppilaitos toimii useassa yksikössä kilometrien päässä toisistaan. Neljä haastateltavaa oli suurista, 500–4000 oppilaitosorganisaatioista. Nuorisotyön tilaratkaisuissa joudutaan tällöin priorisoimaan, mihin sijaintiin nuorisotyön ohjausresurssi keskitetään ja miten huomioidaan muiden oppilaitosyksiköiden opiskelijahyvinvointityö. Isossa yksikössä nuorisotyö on kaukana jostakin.

Viihtyisyyttä varmistetaan haastateltavien mukaan nuorisotilalle ominaisilla peleillä, tietokoneilla, sohvilla, matoilla, lepopaikoilla, huonekasveilla, kierrätyshuonekaluilla ja tsemppiviestiseinillä. Nuorten osallisuutta tilan viihtyisyyden rakentamisessa pidetään oleellisena. Oppilaat ja opiskelijat saavat päättää huonekalujen järjestyksestä, voivat maalata

tilan pintoja mieleisikseen tai nikkaroida terassikalusteita ulkona oleskeluun. Nuorten oma-toimisen toiminnan varmistamiseksi tilaan toivotaan pientä keittiönurkkausta. Tilaan kuuluu olennaisena osana jatkuva kahvin tuoksu. Tila on salliva, sinne jokainen voi saapua omana itsenään ja ohjausvastuussa oleva aikuinen pystyy varmistamaan hyväksyvän ilmapiirin.

Vakiintunut tila mahdollistaa nuorisotyön viestinnän ja markkinoinnin pysyvämmin. Kolme haastateltavaa kuvailee, että tilan ovenpieleen voi jättää ilmoituksia, milloin työntekijä on tavattavissa ja mitä tapahtumia on tulossa. Tilaa voidaan katkeamatta hyödyntää nuorisotiedotuksen merkeissä julistein, esittein ja materiaalein muun muassa mielenterveyden, seksuaalikasvatuksen tai ehkäisevän päihdetyön teemoista.

Nuorisotyön suunnittelu- ja raportointitehtäviä varten on järjestetty toimistotiloja, jotka antavat mahdollisuuden rauhalliselle työskentelylle mutta tukevat myös työhyvinvointia. Työpisteen yhteydessä käydään kahdenkeskisiä yksilötapaamisia nuorten kanssa ja varastoidaan nuorisotyön tarpeistoa.

Oppilaitoksen yhteydessä toimivat nuorisotilat etsivät vielä sääntöjään ja tarkoitustaan monikäyttöisyyden ja monitoimijuuden näkökulmasta. On tiloja, jotka ovat ainoastaan nuorisotyön käytössä. Opetushenkilökunnalle on jopa asetettu pääsykielto tilaan – tai tilojen monikäyttöä kuvastaa ajoittainen varastokäyttö, kun koulu tarvitsee vaikka paikan uusien verhojen asentamiseen. Koulun akuutimpi toiminto ajaa nuorisotyön tilasta hetkelisestipois.

Nuorisotyön lisäksi yleisimmin mainitaan *oppilasparkki*-tyyppinen tilankäyttö niille, joilla on vaikeuksia olla luokassa. Parkin toiminnan ohjauksesta vastuuta ottavat myös kuraattori, kasvatusohjaaja tai muu työntekijä.

*”Jos nuorta alkaa ahdistamaan päivän aikana tai on hankala mennä tunnille, niin hetken poissaoleminen auttaisi palaamaan koulurytmiin eikä tulisi koko päivän poissaoloa.” (H6)*

Koulun nuorisotilaa hyödynnetään paljon välituntialueena. Välituntivalvojat voivat tavata oppilaita rennossa ympäristössä. Välituntitoimintaa järjestävät vertaisohjaajat tapaavat toisiaan ja suunnittelevat tulevia toimintoja. Tuntien aikaan tilaa käytetään, jos se on vapaana. Opettajat käyttävät nuorisotilaa lukutunneilla, pienryhmätyöskentelyyn, tunnetaitojen teemoissa, ryhmäytymisharjoituksiin tai rentojen tuntien järjestämiseen. Nuorisotiloja käytetään myös erilaisten tapaamisten ja verkostokokoontumisten järjestämiseen. Nonformaali tila toimii usein koulukyytien odottelutilana, ja kauempana asuvien nuorten on näin mahdollista osallistua nuokkaritoimintaan.

Tilaratkaisut ovat jatkuvassa muutoksessa. Suomalaisissa koulurakennuksissa on paljon korjausvelkaa. Toimintoja järjestellään muun muassa ammatillisen koulutuksen puolella lyhyin syklein uudestaan. Se, missä nuorisotyö on viiden vuoden päästä koulurakennuksessa, voi olla arvoitus.

## TILOJEN KÄYTTÖ NUORISOTILOJEN TAVOITTEIDEN JA MENETELMIEN TOTEUTTAMISESSA

Nuorisotyöntekijöitä voi nykyään löytää lähes kaikkialta, missä nuoria liikkuu. Nuorisotyön tavoitteiden sanoittaminen kouluissa

ja oppilaitoksissa on kesken, eikä työroolien, nimikkeiden sekä nuorisotyöllisten menetelmien hahmottaminen ei ole helppoa muun muassa koulunuorisotyön lyhyen tradition vuoksi. Nuorisotyölle yleisesti tunnusomaisena pidetään nuorten elämään ja huoliin keskittymistä, nuorten sosiaalisessa ympäristössä läsnäoloa, kannustavien ja ystävällisten suhteiden kautta työskentelemistä, kokonaisvaltaista lähestymistä nuoriin (sisältää muun muassa osallisuuden vahvistamisen) ja yhtenäisyyden edistämistä. Nuorisotyössä pyritään mahdollistamaan nuorten vapaaehtoinen osallistuminen ja valtuutuksella toimiminen kunkin toimintaympäristön asettamien vaatimusten rajoissa. (Cooper 2018, 4, 14.)

Haastateltavista viisi työskenteli Aluehallintoviraston vuonna 2020 rahoittamissa kouluissa tehtävän nuorisotyön kehittämishankkeissa. Rahoittaja edellytti, että koulunuorisotyöllä lievennetään koronaviruskriisin aikaisen etäopetuksen kielteisiä vaikutuksia ja sujuvoitetaan lasten ja nuorten paluuta lähiopetukseen. Yleisemmin Aluehallintovirasto velvoittaa, että nuorisotyöntekijät kouluissa ja oppilaitoksissa tukevat lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä kiinnittymistä koulu- ja oppilaitosyhteisöön vahvistaen samalla elämäntaitoja ja ehkäisten syrjäytymistä. (Aluehallintovirasto 2020, 1.)

Haastateltavat työskentelivät joko kunnan tai koulutuskuntayhtymän palveluksessa. Työn taustalla toimintaa määrittää ensisijaisesti Nuorisolaki (1285/2016), jonka tavoitteena on muun muassa edistää nuorten osallisuutta, itsenäistymistä, yhteisöllisyyttä, yhdenvertaisuutta ja kasvuoloja. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tavoitteiden ja menetelmien osalta on tunnusomaista, että työtä on ohjattu syklisesti esimerkiksi oppilaitoksen lukuvuosisuunni-

telman mukaisesti tai usein myös tilapäisen rahoittajan toimesta. Näin ollen yksiselitteisiä valtakunnallisia koulu- ja oppilaitosnuorisotyön tavoitteita ei voida täsmällisesti määrittellä, vaan ne perustuvat yleisempiin nuorisotyön tavoitteisiin ja menetelmiin.

## Rentoja kohtaamisia ilman ajanvarausta

Nuorisotyön tavoite pyrkiä vilkkaaseen dialogiin nuorten kanssa toteutuu työlle varatuissa tiloissa vaivattomammin kuin käytävillä ja auloissa. Haastatellut koulunuorisotyöntekijät korostavat nuoren henkilökohtaisten kohtaamisten keskeisyyttä. Luottamuksellisia suhteita rakennetaan nuorisotilojen seinien suojassa aikuisen läsnäollessa. Kohtaaminen rauhallisessa tilassa antaa mahdollisuuden yksilötyön käynnistymiselle asioissa, jotka nuori kokee tärkeiksi. Tilaan saatetaan tulla, jos kaipaa seuraa, haluaa osallistua toimintaan tai jutella aikuisen kanssa. Koulunuorisotyössä törmätään kuulumisten vaihdon ohella esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden pelkoihin, tulevaisuuden haaveisiin ja erilaisiin huolta aiheuttaviin asioihin, joita ei haluta jakaa käytävillä suuremman yleisön edessä.

*”Vapaammassa tilanteissa käytävillä nuorella on aina puhelin kasvojen edessä. Et voi olla varma, kuunteleeko hän, kun puhut. Voi melkein sanoa, että nuorilla ei ole ikinä puhelinta kädessä, kun he tulee sinne koppiin. Sinne tullaan oikeasti omien ajatusten kanssa ja keskustelujen lähtökohdista.”* (H2)

Menetelmällisesti koulunuorisotyön tiloissa lähdetään ensimmäisenä rakentamaan tuttuutta. Nuorisotyöntekijä haluaa saattaa kasvonsa tutuksi mahdollisimman monelle nuorelle, kohdata ja olla läsnä. Keskeisellä sijain-

nilla, avoimien ovien periaatteella toimien halutaan tarjota ajanvaraukseton palvelu ja olla saavutettavissa. Rentoutumisen ja viihtymisen kautta edistetään luottamuksellisia tilanteita kuulumisten vaihdolle, keskusteluille ja aidon kiinnostuksen osoittamiselle – kohtaamiselle. Avoimissa tiloissa työskentely kaipaa toiminnallista houkutinta, kun taas rajattu tila antaa itsessään luvan olemiselle, paikan, johon tulla ja josta tavoittaa jonkun myös äkillisesti ilmaantuvissa tilanteissa. Tilan rento sisustus, kahvikupponen tai toimintaan osallistuminen tarjoavat väylän hengähtämiselle, jonka jälkeen on luottamuksellisempaa antautua keskusteluun nuorisotyöntekijän kanssa. Pelit ja toiminta madaltavat tilaan asettumista.

*”Tila tarjoaa monia välineitä siihen, että jos opiskelijan kanssa juttu ei oikein lähde liikkeelle, niin hei otetaan bilispeli. Kesken bilispelin lähteekin juttu lentämään, pystytään luomaan luottamussuhde ja jo ehkä sanomaan, että sinun kannattaisi lähteä kuraattoria tapaamaan, mennäänkö yhdessä.” (H8)*

Nuorisotyölle varatun tilan avulla vahvistetaan kuuden haastateltavan mielestä nuorisotyön tavoitettavuutta ja saavutettavuutta. Kouluissa on mahdollisuus tavoittaa paikallisesti lähes koko ikäluokka nuoria luokkarajat ja koulutusalat ylittäen unohtamatta oppilaitoksen aikuisopiskelijoita. Koulujen nuorisotilat on vahvasti suunnattu koko opiskelijakunnalle. Koulunuorisotyön tilassa tavataan nuoria, joita ei ehkä koskaan tavoiteta alueellisen nuorisotyön iltanuoppareilta. Nuorisotyöntekijä voi tehdä työtilassaan suunnittelutyötä mutta olla silti joustavasti tavoitettavissa akuuttien tilanteiden varalta. Jos tila on välillä suljettuna, on hyvä olla vakiintuneet käytännöt, miten nuorisotyöntekijän saa kiinni. Saavutettavuudella tarkoitetaan lisäksi sitä vuorovaikutteisuutta,

jonka avulla nuorilla ja koulun muulla henkilökunnalla on tilan kautta parempi tuntemus nuorisotyön mahdollisuuksista ja henkilökunnasta.

## Nuoret määrittävät toiminnan sisällön

Nieminen (2007, 34) korostaa, että voluntarismi on nuorisotyön ensimmäinen peruskivi, jonka varaan työ rakentuu. Vaikka toimitaan oppivelvollisuuden suorittamisympäristössä, nuorisotyö rakentaa toimintansa osallistujan vapaaehtoisuuden kautta. Oppilaitoksissa nuorisotyön tilaan tuleminen on opiskelijan omasta päätöksestä kiinni, samoin se, ottaako työtä vastaan vai ei, haluaako kuulua nuorisotilan yhteisöön vai ei. Oppilaitoksen julkisissa tiloissa ei voida vakuuttua vapaaehtoisuudesta, kuten haastateltava kertoo:

*”Silloin kun opiskelijat notkuu tuolla käytävillä, jos sä meet sinne jonkun pelikorttien kanssa, niin ei niit niinku kiinnosta. Sä meet silloin sörkkii niitten maailmaa, niitten taukoon. Meillä on nyt se, mitä voidaan tarjota, tää (tilan tauko-toiminta) vetää opiskelijoita. Meillä on parhaimmillaan yli 40 kävijää puolentoista tunnin sisällä. ... Siinä on mahdollisuus vapaalle nuorisotyölliselle keskustelulle, niistä aiheista, mitkä nousee nuorista.” (H10)*

Tila pyritään rakentamaan sellaiseksi, että nuoret kokevat sen omakseen. Keskustelut, joita käydään, ja toiminta, jota toteutetaan, nousevat nuorten näkökulmista ja toiveista. Haastateltavista kuuden mielestä tila toimii osallisuuden ja omaehtoisuuden vahvistajana. Tilaa voi pitää omien ideoiden luovana toteuttamisen paikkana. Sallivampi ympäristö kannustaa jakamaan asioita, joista ei ole samalla tavalla tilaisuutta puhua yleisemmissä tiloissa.

On tärkeää, että nuori voi aluksi seurata sivusta, millaista toimintaa on tarjolla. Sen jälkeen voi olla valmiimpi päättämään, haluaako osallistua vai ei. Työntekijän tehtävä on huolehtia, ettei jokin yksittäinen ryhmä tilan valloittamalla vaikeuta muiden käyttäjäryhmien osallistumista toimintaan.

Menetelmät ja toiminta rakentuvat osallistumisen hengessä nuorten toiveiden mukaisesti, eli tilaan saapuvat opiskelijat määrittävät tulevaa sisältöä ja sitä, miten nuorisotyöntekijään otetaan yhteyttä. Kehittämishdotuksia kerätään kyselyillä. Ohjaajalla täytyy olla herkäätuntosarvet, mihin suuntaan milloinkin ollaan menossa.

*”Nuoret ovat halunneet juhlistaa perjantait, jolloin tilalla on rentoa tekemistä, soitetaan toivebiisejä, himmennetään valoja ja kääriydytään viltteihin. Jos musaa soitetaan jonain muuna päivänä, siitä tulee sanomista, koska eihän nyt oo perjantai.” (H9)*

*”Joskus joku opiskelija sanoi, että me on varmaan puhuttu täällä kaikista asioista maan päällä.” (H4)*

### Tila tukee yhteisöllistä ja yksilöllistä työn luonnetta

Rennot nuorisotyön tilat kutsuvat nuoret omaan maailmaansa, tutustumaan uusiin ihmisiin ja solmimaan vertaisuhteita. Tila luo ympäristön oppilaitoksen yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistumiselle esimerkiksi teemapäivien äärellä. Liian suuret ja hahmottomat käytävät vaativat nuorelta enemmän rohkeutta osallistumiseen, kun yleisöä on koko ajan runsaasti paikalla. Parhaimmillaan nuorten omaan tilaan luotu toiminta ja tunnelma voivat olla pois pääsy yksinäisyydestä.

Yhteisöllisyyttä rakennetaan ylläpitämällä toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä. Kuusi koulu-nuorisotyöntekijää kuvaa toimiaan yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Kaikki tilaan tulevat tervehditään ja kohdataan. Moni nuorisotyöntekijä on halunnut tehdä tilasta pedagogisista vastuista roolittoman, jolloin myös opettaja astuessaan tilaan asettuu nuorten rinnalle tasa-arvoisena yhteisön jäsenenä. Tilassa tuetaan eri koulutusaloilta ja opetusryhmistä tulevien nuorten tutustumista ja sosiaalista sekoittumista. Puitteet mahdollistavat suunnitelmallisten ja ryhmää tukevien toimintapäivien suunnittelun sekä toteutuksen.

Useat haastateltavat kertoivat käyttävänsä tiloja pienryhmätyöskentelyyn. Tavoitteena on ollut muun muassa ryhmädynamiikan tukeminen, yksinäisyyden vähentäminen ja ristiriitatilanteiden selvittely. Pienryhmätoimintaa on järjestetty kohdennettuna kuraattorin tai luokanohjaajan kanssa koolle kutsutuille ryhmille tai rauhalliseen tahtiin käytäville keskusteluille. Menetelminä keskustelujen ohella mainittiin erilaiset pelit ja leikit, lautapelit, askartelu ja kokkaus. Tila mainitaan usein tukioppilaiden ja tutoreiden, oppilaskunnan ja opiskelijakunnan kotipesänä.

Nuorisotyön seiniä pidettiin neljän haastateltavan mielestä erityisen tärkeinä nuorten kanssa käytäville yksilökeskusteluille, joissa oma tila turvaa yksityisyyden. Yksilöllisiä menetelmiä pidetään oppilas- ja opiskelijahuollolliseen suuntaan menevinä. Rauhallinen hetki sopii koulutehtävien tekemisen ohella muuhun rupatteluun ja pelailuun.

*”Oppilas saa kokemuksen, että mä voin ja uskal-lan puhua myöskin semmosista asioista, jotka ei kuulu kenellekään muulle.” (H1)*

Yksilökeskusteluissa tulee esiin haastateltavien mukaan paljon asioita, joissa nuorisotyöntekijä joutuu sukkuloimaan nuorten ja oppilaitoksen muun henkilökunnan välimaastossa. Nuori saattaa avautua esimerkiksi epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, jolloin nuorisotyöntekijät kertovat ryhtyvänsä ratkomaan ristiriitotja pysyen opiskelijan asialla. Nuorisotilaan halutaan taata luottamuksella rakennettu turva-alue, jossa opiskelijoiden osallisuus toteutuu ja vaikeatkin asiat on hyväksyttävää tuoda julki.

Aikuisen valvoma tila takaa turvallisen ja suvaitsevaisen tilan muodostumisen. Käytävät ovat pääasiassa levottomia ja niissä ollaan aina menossa jonnekin eikä rauhallisia hetkiä juuri ole. Tilassa luodaan toisia kunnioittava ilmapiiri, joka takaa turva-alueen oppilaitoksen vapaampiin tilanteisiin.

### **Koulunuorisotila viihtyvyyden edistäjänä**

Tilat ovat omiaan erilaisten tapahtumien ja toimintojen järjestämiseen sekä esimerkiksi vierailijoiden läsnäoloon. Luomalla poikkeuksellisen rento hengailupaikka nuorille pulpettiympäristön keskelle edistetään kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen tavoitteita. Usein oppilaitoksen nuorisotila toimii välituntitoiminnan ydinpaikkana, rauhoittumistilana ja välillä taas desibelirajoja uhmaavana karaokekeskuksena. Tila luo mahdollisuudet erilaiseen asettumiseen. Viihtyvyys näkyy siinä, ettei koulusta ole kiire pois ja kouluun tulemisen kynnyks madaltuu.

*”Kiva, että porukka tulee keittelemään kahvia ja juttelemaan koulun jälkeen. Ei ole kiire koulusta pois, mikä on ehkä vähän outoa ysiluokkalaisille.” (H7)*

Monipuolista välituntitoimintaa pidetään tärkeänä nuoren kokonaisvaltaisen kohtaamisen kannalta. Kouluympäristöön ja aikataulutetuihin välituntitilanteisiin sopii menetelmien lyhytkestoisuus.

*”Opiskelijoiden pitää tehdä ruokatauolla monta asiaa, kun ne ottaa kahvit, käy tupakilla tai ehkä jossain muuallakin. Aikaa ei ole hirveesti.” (H5)*

Opetukseen kiinnittyneinä toimintoina teematunnit on miellyttävämpi toteuttaa rennossa ympäristössä. Tila, jonka käyttöä nuorisotyö määrittää, antaa tilaisuuden kutsua koululle vierailijoita. Vierailijan roolissa olleesta nuorisotyöntekijästä on tullut astetta vankemmin koulun väkeen kuuluva täysivaltainen toimija. Tilassa voidaan jakaa tietoa ja materiaaleja sekä markkinoida muita nuorille suunnattuja palveluja.

Nuorisotyön on varottava toimimista eri rintamassa koulun muun kasvattajayhteisön kanssa ja sen on sitouduttava koulun sääntöihin. Koulunuorisotyöntekijät kertovat, että kikkailuun on puututtava ja aikuisten välistä vuoropuhelua yhteisistä säännöistä on pystytävä käymään, jottei nuorisotilasta muodostu pakollisten ulkovälituntien lämmittelypaikka tai ikäväksi koettujen tuntien pakopaikka. Vaikka kahvintuoksu kuuluu monen mielestä oleellisena osana koulunkin nuorisotilaan, on useassa paikassa tehty yhteinen linjaus, ettei nuorisotilassa järjestetä tarjoiluja. Josain paikoissa on kokeiltu toimintamallia, jossa nuorisotila ei ole avoinna tuntien aikana ollenkaan. Ammattilaisten välinen sujuva vuoropuhelu ja molemminpuolinen työn kunnioitus ovat tarpeen, jottei oppitunneilta pinnata ja tuntien aikainen oleskelu nuorisotilassa on suunnitelmallista ja sovittua.

## TIILA KOULUNUORISOTYÖN ASEMAN VAHVISTAJANA

Nuorisotyöstä on viime vuosina tullut haluttu yhteistyökumppani erilaisiin monialaisiin hyvinvointipalveluihin, kuten kouluun. Gellin ym. (2012, 138–139) tuovat esiin, että nuoret kaipaavat kouluun riittävästi turvallisia aikuisia. Samalla ohjauspalveluja voidaan tarjota matalammalla kynnyksellä, ja kasvun tukemisen tarpeet, ajat ja paikat ovat moninaistuneet. Koulut ovat kutsuneet nuorisotyötä kasvatuskumppanikseen vastaamaan nykyisiin ja tuleviin oppimisen ja kasvamisen tarpeisiin.

Tarve nuorisotyölle kouluissa on myös vähentänyt nuorisoalan epävarmuuksia työn arvostuksesta ja tunnustamisesta. Nuorisotyön kumppanuutta pyydetään, kun paikalle halutaan nuoruuden asiantuntijuutta. Ammatillisen nuorisotyön asema on viimeisen 20 vuoden aikana vankentunut tutkimuksellisen tietopohjan vahvistumisen kautta. Alalle voi saada ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen, nuorisotyön tutkimus on lisääntynyt ja alalla tehdään valtava määrä kehittämistyötä hankkeissa. (Soanjärvi 2021, 285–287.)

Aiemmin artikkelissa käy ilmi, että eräs haastateltava kertoi esihenkilönsä linjauksesta, jossa nuorisotyö ei lähtenyt toimimaan oppilaitokseen ollenkaan ilman tilaa. Toisaalta nuorisotyötä on haastettu jo kauan toimimaan seinättömästi niissä paikoissa, missä nuoret ovat (Hoikkala 2021, 37). On kuitenkin syytä pohtia, onko nuorisotyölle osoitetulla toimitilalla merkitystä työn asemaan oppilaitoksessa.

## Koulunuorisotyö näkyy selkeämmin

Kaikissa haastatteluissa toistuu yhteinen näkemys, että työtila selkeyttää koulu- ja oppilaitosnuorisotyön palvelun löytämistä. Kun on tila, tietous paikalla olevasta henkilöstä lisääntyy.

*”Tila tekee sen, ettei opiskelijan tarvitse kysyä keneltäkään, mistä löydän paikan, jossa voi puhua omista asioista. Tässä hetkessä, ilman ajanvarausta ja ilman sitä, että pöytä on välissä.”* (H4)

Oppilaiden, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan on helpompi tavoittaa nuorisotyöntekijä, minkä myötä tilalla nähdään olevan merkitystä yhteisen kasvatuskumppanuuden sujuvuuden kannalta. Nuorisotyöntekijät näkevät, että heidät otetaan tilan kautta tiiviimmäksi osaksi koulun henkilökuntaa ja muistetaan paremmin kutsua mukaan koulun toimintaan, vaikka palkanmaksaja olisi eri taho kuin koulun muulla henkilökunnalla.

Tila on vaikuttanut koulunuorisotyön julkisuusasteeseen. Työmuoto on tilan myötä näkyvämpää, ja se toimii monesti koulun näköalapaikoilla kaikkien katseiden alla. Samalla, kun tietoisuus ja tavoitettavuus ovat tilan myötä vahvistuneet, ne ovat vaatineet nuorisotyöltä sopeutumista. Työstä ollaan ylpeitä, joskin yksi haastateltava kertoo julkisuuden lisännen työpaikalla olemisen kehittämistä ammatillisempaan suuntaan.

Koulunuorisotyön asemointia kouluun on helpompaa rakentaa työtilan kautta. Nuorisotyön myyntipuheiden tarve vähenee, kun koulun muukin henkilökunta osaa ja muistaa esitellä nuorisotyön pääpiirteissään tilan kautta kierrättyään luokkia, huoltajia tai



yhteistyökumppaneita koulussa. Nuorisotyön roolin rakentaminen on työlästä, varsinkin, jos aloitetaan tyhjästä. Tilalla on haastateltavien mukaan suuri merkitys raamien luojana ja määrittäjänä, mitä nuorisotyö koulussa on. Työtila on vähentänyt nuorisotyöntekijän tarvetta rajata työtään koulun erilaisissa tehtävissä, sillä pyynnöt muihin nuorisotyön rajapinnalla oleviin tehtäviin ovat vähentyneet tilan avaamisen myötä. Yksi haastateltavista kuvaa, että tilan avulla opitaan, mitä nuorisotyö on, ja ymmärretään, että työmuoto on tullut jäädäkseen.

### Tila tuo työrauhan

Viisi koulunuorisotyöntekijää kertoo, että työtila selkeyttää työn hallintaa ja luo rakenteita omalle toiminnalle. Tila toimii tukipisteenä, jonne voi jättää tavarat, tehdä suunnittelutyötä, vetää henkeä ja luoda uutta. Työn turvallisuuden ja hallinnan tunteen lisääntymisellä oletetaan olevan myös yhteys nuorisotyön vahvempaan asemaan koulussa. Fyysinen ympäristö tarjoaa pohjan toiminnalle muun muassa tilan kapasiteetin mukaisen maksimi-henkilömäärän ja neliöiden valossa. Jos tilaa ei ole, joudutaan ponnistelemaan enemmän, että oltaisiin läsnä nuorille.

*”Kun ympäristö on kunnossa, kyllähän se vaikuttaa omaan tekemiseen ja motivaatioon, luovuuteen nimenomaan, jaksaa innostua ja keksiä asioita. Ikkunaton tila ei ajatuksia avarra.” (H7)*

Koulunuorisotyöntekijät kertovat, että tilalla on iso merkitys työn valtuutuksen ja merkityksen asemoinnissa. Nuorisotyön uskotaan ottavan mukisematta vastaan koulun perimmäisetkin tilat, jotka eivät muille välttämättä edes kelpaa. Vaikka kouluun on päästy fyysisesti, ei se välttämättä ole tae yhteisön täysivaltaisen

jäsenyyden saamiselle tai henkisesti mukaan pääsemiselle.

*”Kuraattorilla, terkkarilla, heillähän on omat tilat kaikilla koulun keskuskäytävällä, saavutettavissa ja tavoitettavissa, lähellä, siinä ytimessä. Nuorisotyön tilaksi on jäänyt tällä hetkellä kellarikomero siellä pohjalla.” (H6)*

Selkeän paikan osoittaminen koulunuorisotyölle on kädenojennus koko työmuodolle. Haastateltavien mukaan tila kuvaa arvostusta, kuinka tervetullut olo nuorisotyöllä koulussa on sekä miten oikeutettua sen oleminen ja tekeminen on koulun toimintaympäristössä.

*”Tila kuitenkin kertoo nuorisotyön arvostuksesta ja nuorisotyölle annetusta tilasta, mahdollisuudesta siinä kunnassa. Se on sen nuorisotyön peili se tilakysymys. Paljonko siihen on satsattu ja paljon on nähty vaivaa, minkälaisia mahdollisuuksia annettu.” (H9)*

*”Kyllä mä kannustaisin siihen tilaan. Eli ihan sama, onko se se yksi luokkahuone tai tyhjä huone tai joku ees pieni tila tehdä sitä nuorisotyötä, et se ei olis vaan se hunningolle heitetty, mee tonne jalkautumaan, vaan että tavallaan kunnioitetaan nuorisotyötä siitä näkökulmasta, että sille on sija siellä oppilaitoksessa.” (H8)*

Tilan järjestyminen nuorisotyön tarpeisiin on oppilaitoksen ja nuorisotyön toimijoilta taloudellinen satsaus. Haastatellut työntekijät katsovat työn arvostuksen moninkertaistuneen ja nuorisotyöllä nähdään olevan myös koulussa merkitys nuorten elämässä. Tärkeää on ollut samaan aikaan kerätä sekä laadullista että määrällistä tietoa tilan käyttäjistä ja käyttöasteesta päätöksenteon pohjaksi.

## MITÄ KOULUNUORISOTYÖN TILAKYSYMYKSISSÄ KANNATAISI PITÄÄ MIELESSÄ?

Koulunuorisotyössä voidaan toimintaympäristön rajoitteiden vuoksi joutua tilanteeseen, ettei tilaratkaisuihin ole näkyvissä muutoksia. Kylmäkoski (2007, 395–396) toteaaakin, että nuorisotyön ”tilana” voi olla vaikka koko kunta, eivätkä menetelmät ole sidottuja seinäniin, kattoon ja lattiaan. Samoja menetelmiä käyttäen on mahdollista työskennellä missä vain. Haastateltavia pyydettiin tarkastelemaan omaa työtään kriittisesti. Jos tilaa ei ole käytössä, jääkö jokin nuorisotyön toiminta vähemmälle huomiolle? Jos taas käytössä on viihtyisä tila, mitkä asiat jäävät helposti päivittäisestä työn arjesta niukempaan rooliin? Koulunuorisotyötä tekevien kokemusten perusteella tilaratkaisuista voidaan tiivistää seuraavia työn arjessa huomioon otettavia asioita.

### Kun nuorisotyöllä ei ole oppilaitoksessa fyysistä tilaa

- Mieti, miten lisää tunnettavuuttasi koulun arkipäiväisissä tilanteissa. Tutustumisten kautta työn kontaktimäärät kasvavat ja yksilökohtainen työskentely saa luottamukselliset lähtökohdat.
- Huolehdi, että yksilökeskusteluille ja henkilökohtaisille kohtaamisille järjestyy jokin tila, joka ei vaaranna opiskelijan turvallisuudentunnetta ja yksityisyyden suojaa.
- Pohdi rauhoittumisen tarjoavan tilan järjestymisestä oppilaitosyhteisön kanssa. Aina on nuoria, jotka hyötyvät hetken hiljaisuudesta hektisen päivärhythmin lomassa.
- Arvioi rooliasi käytävääikäisenä. Seuraa, kuinka paljon valvot ja puutut sääntörikköisiin; kuinka paljon taas kohtaat, pelaat tai tarjoat läsnäoloasi.

- Järjestä oppilaitokseen koulunuorisotyön ilmoitustaulu tai pysäkki, josta löytyy minimissään työntekijän yhteystiedot, tietoa, mistä hänet tavoittaa ja vaikkapa heippalappu-seinä.
- Etsikää yhdessä ratkaisuja koulukohtaisiin tilatarpeisiin. Missä ryhmäytystunnit pidetään? Missä oppilaitoksen tiloissa rakennetaan yhteisöllisyyttä? Löytyykö parkkitoiminnalle joku rauhallinen paikka?
- Ilman tilaa toimiessa kohtaamisten järjestäminen on haastavampaa. Suunnittele kohdennettua toimintaa mm. ryhmädynamiikan tukemiseksi ja teematuntien järjestämiseksi tai rakenna luontevia paikkoja olla osana koulun päivittäistä lukujärjestystä esim. työsaleissa tai taito- ja taideaineiden tunneilla.

### Kun nuorisotyön käyttöön on järjestynyt toimivat ja viihtyisät tilat

- Oppilaitoksen vapaissa tiloissa, pelialueilla ja ulkotiloissa kuljetaan edelleen havainnoiden, jutustellen ja spontaaneja kohtaamisia rakentaen. On tärkeää, ettei nuoren tarvitse aina olla aloitteen tekijä vuorovaikutustilanteessa. Näin voidaan houkutellessa myös uusia nuoria mukaan tilan järjestettyyn toimintaan.
- Jalkautuminen koulun erilaisiin tiloihin antaa mahdollisuuden esim. yksinäisyyden tai kiusaamistilanteiden huomaamiselle ja akuutteihin kriisitilanteisiin puuttumiselle.

*”Mä luulen, että opiskelijoiden on helpompi ymmärtää tää oppilaitosnuorisotyö, kun meillä on oma huone tai oma mesta. Nythän me on oltu vaan tyyppejä, jotka kävelee tuolla pitkin ja poikin, ilmestyy oppitunneille ja työsaleihin. Nyt ne voi yhdistää, että toi on se tyyppi tuolta [nuorisotilalta = tilan nimi muutettu]. Ne voi assosoida meidät johonkin paikkaan.” (H10)*

- Hyödynnä pitkät tauot ja välitunnit, joissa nuorten kohtaamiseen on enemmän kiireetöntä aikaa.
- Ole läsnä ja järjestä toimintaa myös ulkoalueilla.
- Mieti, miten varmistat koulutusalojen ja oppilaitosten eri yksiköiden välisen yhdenvertaisuuden. Miten nuorisotyö on läsnä myös niissä rakennuksissa ja kampuksilla, joissa ei ole nuorisotilaa? Voivatko ratkaisuna toimia pienet taukonurkkaukset, joihin on helppo järjestää säännöllistä, pistäytävää toimintaa?
- Sopikaa kasvattajayhteisössä ja esihenkilösi kanssa, minkä verran tilan on oltava avoinna ja minkä verran työaika käytetään muuhun oppilaitosnuorisotyöhön. Selkeät tarvelähtöisesti sovitut käytänteet helpottavat työnsuunnittelua. Nuorisotyön on tärkeää näkyä muissakin arkipäivän tilanteissa kuin ainoastaan tilalla.

## LOPUKSI

Artikkelin tarkoituksena on ollut avata lukijalle tilojen ammatillista merkitystä koulunuorisotyössä sekä saattaa lukija pohtimaan nuorisotyön tilaratkaisuja oppilaitosympäristöissä. Nuorisotyölle osittain leimallistakin tilakeskeistä ja -lähtöistä työtapaa on hyvä aika ajoin tarkastella kriittisesti. Ensiarvoista on kirkastaa, miksi, mihin tarkoitukseen ja kenelle nuorisotyön oma tila tarvitaan. Oppilaitoksessa kasvatustyötä tekevien on tärkeää pohtia, minkä verran tilan annetaan vaikuttaa nuorisotyöntekijän työnkuvaan ja ohjata päivittäisiä rutiineja ja sijoittumista.

Ongelmalliseksi tilaratkaisu voi kääntyä silloin, kun vähäinen nuorisotyön resurssi suunnataan koulurakennuksiin ja oppilaitosyksiöihin, joista sattuu löytymään toiminnalle

sopiva tila. Nuorisotyön työpanosta ei silloin allokoida tarvelähtöisesti esimerkiksi niille alueille tai koulutusaloille, joissa olisi eniten tarvetta nuorisotyölliselle dialogiselle ja yhteisöllisyyttä vahvistavalle työotteelle.

Oleellista on ottaa nuoret mukaan tilaratkaisujen määrittämiseen. Osallisuus voi tarkoittaa tiedonkeruuta siitä, millaiseen omaehtoiseen toimintaan nuoret kaipaavat tilaa. Toivotaanko esimerkiksi pleikkareilla ja bilispöydillä varustettuja pelinurkkauksia, rauhoittumiseen ja rupatteluun soveltuvia oleskeluryhmiä vai omien eväiden lämmitykseen tarkoitettua pikukokeittiota. Muun ohella sisustamisessa nuoret ovat suunnannäyttäjä siinä, mitä materiaaleja ja millaista värimaailmaa halutaan korostaa. Haastattelussa moni työntekijä totesi, että nuoret ovat luoneet koulunuorisotyön tilan seinille omia tuotoksiaan ja remontoineet tilaa näyttötöinään. Luonnollisesti itse toiminta nuorisotyön tilassa rakentuu osallistumisen mahdollistavien työtavoin, mitä nuoret haluavat tilassa tehdä. Tähän ohjaaja tuo oman rinnalla kulkevan panoksensa työsuunnitelmansa mukaisesti. Soanjärvi (2021, 289) kiteyttää nuorisotyön itsestäänselvyttä siitä, miten toimenpiteet tehdään nuorten tarpeista lähtien ja heidän johdolla, eikä heitä ainoastaan työn kohteena nähdä.

Nuorisotyö voi tarvita tilaa moniin eri tarkoituksiin. Haastateltujen mukaan tilaa tarvitaan muun muassa nuorten hengailuun, nuorten ja työntekijän välisiin kohtaamisiin, tiettyjen aktiviteettien toteuttamiseen (ryhmätoiminta, kerhot, teemat, tapahtumat), suunnittelu- ja raportointitehtävien työpisteeksi ja nuorisotyön tarpeiston varastoimiseksi. Tilat ovat usein monikäyttöisiä, jolloin nuorisotyölle järjestynyt tilaa käytetään myös opetustilanteissa tai eri tahojen toimesta ilta-aikaan.

Jos tarve on ainoastaan toimisto- ja säilytystilalle, riittää luonnollisesti pieni tila, jossa ei ole juuri enempää kuin 1–2 asiakaspaikkaa. Toisessa ääripäässä voidaan pitää tarpeita, joissa nuorisotyö toimii kokonaisten ryhmien kanssa ja neliöitä tarvitaan paljon.

Mikäli tilaa ei ole, sitä ei ole järjestynyt tai sille ei ole todettu tarvetta, on huolehdittava, ettei tilattomuus määritä nuorisotyön täysivaltaisuutta oppilaitosyhteisössä. Työmuoto olisi kyettävä tunnistamaan ja tunnustamaan muutenkin kuin tilan kautta. Koulun avainten kantaminen ja Wilma-tunnusten omaaminen voivat olla signaaleja siitä, onko nuorisotyö osa oppilaitoksen kasvattajayhteisöä vai vain vieraileva toimija. Haastateltavat pitivät tilaa kuitenkin vahvana merkinä oppilaitoksen sitoutumisesta kasvatuskumppanuuteen nuorisotyön kanssa.

Kun tilaratkaisu on tehty, päästään luomaan toimintakulttuuria. Nuorisotyön on mukautettava koulun seinien sisälle ja sääntöihin.

Nuorisotyön on huolehdittava, ettei se ryhdy tekemään pesäeroa koulun muuhun kasvattajayhteisöön laatimalla nuorille lievennyksiä ja tarjoamalla etuisuuksia. Koulun ja nuorisotyön on haastavaa rakentaa yhteistä, luottamuksellista ja toisiaan kunnioittavaa kasvattajakumppanuutta tilanteessa, jossa nuorisotila näyttäytyy opiskelijoille pakopaikkana koulun velvoitteista esimerkiksi lintsäämisen mahdollistajana.

Suunnitelmallisuus, lukuvuoden ajaksi määritellyt työn painopisteet ja nuorilähtöisesti toteutettu toiminta antavat eväät nuorisotyöntekijälle toimia oppilaitoksessa useimmiten ainoana ammattikuntansa edustajana. Nuorisotyö määrittelee toimijuuttaan kouluissa ja oppilaitoksissa, eikä työmuoto ole saanut yleisesti sitovia raameja. Koulunuorisotyön kehittäminen on jatkuvaa, dynaamista ja nuorisoilmiöihin pohjautuvaa. Tila antaa siihen artikkelin tarjoamin erilaisin merkityksin oivallisen ponnahduslaudan.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Mihin tarkoitukseen ja ketä varten kouluun tarvitaan nuorisotyön työtila?
2. Miten huolehdit, että nuorten ja muiden tilankäyttäjien ääni otetaan suunnittelussa ja toiminnassa huomioon?
3. Millaisia sopimuksia ja sääntöjä koulussa toimivaan nuorisotilaan tarvitaan?
4. Miten työlle osoitettu toimitila vaikuttaa nuorisotyön asemaan oppilaitoksessa?

## LÄHTEET

- Aluehallintovirasto 2020. Erityisavustukset kouluissa ja oppilaitoksissa tehtävän nuorisotyön vahvistamiseen ja kehittämiseen. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://aviavustukset.fi/wp-content/uploads/2020/12/lta4\\_hakuilmoitus\\_koulu-nuorisoty%C3%B6\\_2020\\_08\\_10.pdf](https://aviavustukset.fi/wp-content/uploads/2020/12/lta4_hakuilmoitus_koulu-nuorisoty%C3%B6_2020_08_10.pdf) [viitattu 16.5.2021].
- Cooper, T. 2018. Defining youth work: Exploring the boundaries, continuity and diversity of youth work practice. Teoksessa Alldred, P., Cullen, F., Edwards, K. & Fusco, D. (toim.) The SAGE handbook of youth work practice. Lontoo SAGE, 3-17.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118, 95–148.
- Hoikkala, T. 2021. Miksi tämä yhteisötietokirja? Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) Mitä Jyväskylä tarkoittaa? Nuorisotyön yhteisötietokirja. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 234. Turku: Hansaprint, 1–62.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2014. Apina pulpetissa. Ysi-luokan yhteisöllisyys. Gaudeamus. Tampere: Tammerprint.
- Kiilakoski, T. 2012. Nuorisotalotoiminnan kehittäminen. Teoksessa Komonen, K., Suurpää, L. & Söderlund, M. (toim.) Kehittyvä nuorisotyö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 128. Helsinki: Hakapaino, 125–148.
- Kylmäkoski, M. 2007. Eteinen, vessa, keittokomero ja huone – Niistä on nuorisotila tehty. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino, 393–409.
- Nieminen, J. 1995. Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia. Nuorisotutkimusseura ry. Lasten Keskus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristö ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino, 21–43.
- Nuorisolaki 1285/2016.
- Soanjärvi, K. 2021. Pysyvästi villi nuorisotyö. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) Mitä Jyväskylä tarkoittaa? Nuorisotyön yhteisötietokirja. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 234. Turku: Hansaprint, 285–291.
- Suomen nuorisotyön tilastot. 2021. Kuntien nuorisotyö. WWW-sivusto. Saatavissa: <https://nuorisotilastot.fi/101/visualisoinnit/kuntien-nuorisotyö/> [viitattu 6.5.2022].
- Opetushallitus. 2020. Terveet tilat 2028: Yleissivistävien oppilaitosrakennusten nykytilaselvitys 2020. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/terveet\\_tilat\\_2028\\_yleissivistavien\\_oppilaitosrakennusten\\_nykytilaselvitys.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/terveet_tilat_2028_yleissivistavien_oppilaitosrakennusten_nykytilaselvitys.pdf) [viitattu 10.5.2022].
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.

# TIIVIS YHTEISTYÖ YHDEN IKÄLUOKAN KANSSA NIVELVAIHEEN TUKENA SUURESSA KOULUYHTEISÖSSÄ

Marko Honkonen & Suvi Ovaska

Hollolassa toimii koulunuorisotyön malli, jossa tehdään tiivistä yhteistyötä koko kunnan 5. luokkalaisten kanssa. Koulunuorisotyötä on kirjoitusvaiheessa keväällä 2023 tehty kuvatussa muodossa kolmen vuoden ajan. Alussa määräaikaisena kokeiluna käynnistynyt työparimuotoinen koulunuorisotyön malli tullaan vakinaistamaan pysyväksi kevään 2023 aikana. Luomme tässä katsauksen kehittämistyön lähtökohtiin ja tavoitteisiin sekä koulunuorisotyössä käytettäviin menetelmiin.

## HISTORIA JA KOULUNUORISOTYÖN LÄHTÖTILANNE

Koulunuorisotyötä alettiin kehittää Hollolan kunnassa vuoden 2019 lopussa kouluilta nuorisopalveluille tulleiden toiveiden perusteella. Hollolan vapaa-aikapalveluiden vuoden 2015 uudistusten myötä myös kouluissa tehtävä nuorisotyö koki muutoksen. Työntekijöiden työnkuvaa uudistettiin. Nuorisotyöntekijöiden työpisteet siirtyivät tuolloin pois kouluilta. Kouluilla tehtävälle työlle luotiin selkeät ja tiukat raamit – kouluilla tehtävä nuorisotyö jäi isojen muutosten jalkoihin. Nuorisotyötä tehtiin kouluilla muutaman vuoden ajan hyvin vähän. Usean vuoden ajan nuorisotyö kävi

kouluilla pitämässä vain yhden oppitunnin viikossa 5-luokkalaисille Lions Quest -kompassiohjelman mukaisesti ja osallistui pyydettyä luokkien ryhmätyksiin.

Ennen isoa muutosta nuorisotyöntekijät olivat koulujen käytettävissä kokopäiväisesti ja olivat koulujen palkkalistoilla. Työnkuva oli laaja eikä sitä ollut rajattu tarkasti, mutta työ palveli koulua hyvin. Työntekijöiden oli helppo puuttua koululla esiin nousseisiin asioihin, kun oppilaat olivat tuttuja. Nuorisotyöntekijä teki yhteistyötä koulun henkilöstön kanssa tarpeen mukaan. Työnkuvien rajauksen puutteen takia työ ei ollut suunnitelmallista.

Vuosien 2019–20 vaihteessa koulut määrittelivät aiempaa selkeämmin, mitä nuorisotyö kouluilla voisi olla. Nuorisotyöntekijöille oli luvattu aiempaa enemmän työaikaa toiveita mahdollistamaan. Aloimme kehittää kuntaan koulun ja nuorisopalveluiden yhteistyönä täysin uutta koulunuorisotyön mallia. Suunnitelmaa työstettiin yhteistyössä toimipisteiksi valittujen Salpakankaan ja Heinsuon koulujen rehtorien, kuraattorien ja erityisopettajien kanssa.

Salpakankaan koulu on noin 1000 oppilaan yhtenäiskoulu. Koulun tiloissa toimii päiväkotia, luokka-asteet esiopetuksesta 9. luokkaan ja erityiskoulu. Heinsuon koululla on noin 650 oppilasta 5. luokasta 9. luokkaan. Kummallakin koululla toimii vakituisesti yksi koulunuo-  
 risotyöntekijä. Vuoden 2020 syksyllä toimitaan saatiin määräaikainen nuoriso-ohjaaja, jonka resurssi jaettiin lukuvuonna 2020–21 puoliksi Salpakankaan ja Heinsuon koulujen välillä. Koulujen yhteisestä määräaikaisesta nuoriso-ohjaajasta saadut kokemukset olivat hyviä. Seuraavana lukuvuonna 2021–22 lisä-  
 tiin resurssia niin, että kummallakin koululla tehtiin koulunuo-  
 risotyötä työpareittain. Vuoden 2022 lopussa toiminta päätettiin vaki-  
 naistaa, ja jatkossa kummallakin koululla toimii kaksi vakituista koulunuo-  
 risotyöntekijää työparina. Lisäksi kummallekin koululle on nimetty oma etsivä nuorisotyöntekijänsä, jonka kohderyhmänä ovat selkeästi 7.–9.-luok-  
 kalaiset. Lisäksi kouluilla toimii erityisnuoriso-  
 työntekijä, jolle kuuluvat kaikki erityisoppilaat Salpakankaalla ja Heinsuolla.

Koulunuo-  
 risotyön uudelle suunnitelmalle saatiin kunnassa hyväksyntä keväällä 2020. Suunnitelmaa alettiin toteuttaa syyslukukau-  
 della 2020. Suunnitelma esiteltiin opettaja-  
 kunnalle ja henkilöstölle syksyllä ennen kou-  
 lujen alkua opettajien suunnittelupäivillä ja tuotiin käytäntöön koulujen alkaessa. Suunni-  
 telmaan kirjattiin yhteiset toimiviksi ajatellut käytänteet ja raja-arvot, joiden puitteissa kou-  
 lunuo-  
 risotyötä Hollolassa tehdään. Suunnitel-  
 massa huomioitiin koulujen erilaiset tarpeet ja mahdollistettiin työn kehittäminen koulujen lähtökohdista. Nuorisotyön tunnettavuuden nopea lisääminen oli lähtökohta, jonka pohjalta koulunuo-  
 risotyötä alettiin suunnitella. Suuret oppilasmäärät koettiin yhdeksi isoim-  
 mista haasteista.

Suunnittelun aikana huomattiin, että kou-  
 lut kokevat 5. luokan olevan tärkeässä ase-  
 massa oppilaiden kannalta. Salpakankaan ja Heinsuon kouluissa 5. luokka on merkittävä  
 nivelvaihe, kun pienten kyläkoulujen oppilaat siirtyvät viidennelle luokalle kuntakeskuk-  
 seen. Tähän nivelvaiheeseen olisi kannatta-  
 vaa panostaa. Koulujen toiveet huomioitiin ja nuorisotyötä alettiin kohdentaa yhteen  
 ikäluokkaan niin, että sen kanssa tehdään järjestelmällisesti töitä koko lukuvuoden ajan. Kummankin koulun kaikki 5. luokat ovat  
 ryhminä uusia, joten nuorisotyön ryhmädy-  
 namiikan osaamista tarvitaan ryhmäytymisen tukemiseen. Kohdennetulla ikäluokkayöllä kasvatetaan koulunuo-  
 risotyön tunnettavuutta nopeasti. Samalla työntekijät ja oppilaat tule-  
 vat tutuiksi toisilleen.

## KÄYTETTÄVISSÄ OLEVAT NUORISOTYÖN RESURSSIT

Nuorisopalvelut panostavat koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön ensimmäisenä luku-  
 vuonna paljon. Nuorisotyöntekijä on tavoitettavissa koulun käytävillä ja opettajien huoneessa, jolloin koulun henkilöstön on helppoa tulla kertomaan huolenaiheistaan. Yksittäisiä oppilaita koskeviin huolenaiheisiin pystytään vaikuttamaan ennaltaehkäisevästi. Tavoitteena on, että pidemmällä aikavälillä koulunuo-  
 risotyön vaikutus kouluilla näkyisi oppilashuol-  
 toryhmän jäsenten asiaskäynneissä. Kou-  
 lun kuraattorille ohjautuisi tulevaisuudessa vähemmän oppilaat, jotka tarvitsevat esimerkiksi juttuseuraa niin sanotun huonon päivän takia tai tukea uusien harrastusten etsimiseen. Koulunuo-  
 risotyön näkyvyys ja tiivis yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa lisäävät varhaisen vaiheen puuttumisen mahdollisuuksia sekä ryhmissä että yksilötasolla. Kouluilta tuleviin ryhmätoiveisiin ja -tarpeisiin pystytään rea-



goimaan nopeasti. Oppilailla on matalampi kynnys tulla keskustelemaan nuorisotyöntekijän kanssa, kun tämä näkyy koululla säännöllisesti. Myös etsivä nuorisotyöntekijä tulee tutuksi, kun hän on tavattavissa koululla kerran viikossa. Oppilaiden on myöhemmin helpompi tulla etsivän nuorisotyön piiriin, kun työntekijä on heille entuudestaan tuttu kouluarjesta.

Lukuvuonna 2021–2022 koulunuorisotyön resurssit lisääntyivät niin, että koulunuorisotyötä päästiin tekemään työparimuotoisesti. Vuoden 2022 aikana kuntapäätäjät tekivät aloitteen koulunuorisotyön resurssien vakinaistamisesta. Vuonna 2023 koulunuorisotyön työparimuotoinen työskentely on vakinaistumassa. Työparitoiminta on lisännyt mahdollisuuksia monipuolisempaan toimintaan ja erilaisiin menetelmiin, nopeampaan reagoimiseen yhteydenotoissa ja työmuodon kehittämiseen kouluilla. Työparityöskentely mahdollistaa myös työntekijöiden välisen reflektoinnin ja helpottaa toimintojen suunnittelua ja toteutusta.

Opettajien ja muun koulun henkilökunnan näkemykset ovat koulusta ja opetuksesta lähtöisin. Tämä on harvoin täysin samansuuntainen kuin nuorisotyöllinen tulokulma. Työtä on pyritty kehittämään vuosittain niin, että vanhoja hyväksi koettuja toimintoja on tuotu osaksi koulun rakenteita ja vuosisuunnitelmaa. Toimintakokonaisuuksia on pyritty vuosittain lisäämään yläkoulun uusille ikäluokille. Ylemmille luokka-asteille ovat siirtyneet ensimmäiset 5. luokkalaiset, joiden kanssa koulunuorisotyön juurruttaminen osaksi koulun työmuotoja aloitettiin vuonna 2020. Yksilötyö on noussut työparityön aloittamisen jälkeen enemmän esille koulun arjessa ja työmuodolle tuntuu olevan kysyntää. Moniammatillinen

yhteistyö ja etenkin kuraattorien kanssa tehtävä yhteistyö toimii, ja sitä kautta myös nuoret pääsevät ohjautumaan oikeaan paikkaan tarpeensa mukaan.

## KOULUN NUORISOTYÖN KÄYTÄNNÖT

Koulunuorisotyöntekijöillä on toimipaikat molemmilla kouluilla. Työntekijä on koululla tavattavissa vähintään neljänä päivänä viikosta. Yhtenä päivänä viikossa käytetään työaika kunnan yhteisökahviloiden tai nuorten palvelupiste Mestän avoimena pitämiseen Hollolan kuntakeskuksessa sekä Kalliolan ja Hämeenkosken kouluilla. Lisäksi koulunuorisotyöntekijät vastaavat lasten ja nuorten loma-aikojen toiminnoista. Yhteisökahvila-toiminnan kautta yhtenäiskouluihin siirtyvät oppilaat ja koulunuorisotyöntekijät tulevat tutuiksi. Nuorten vapaa-ajalla esiin nousevat ilmiöt näkyvät usein myös koulussa. Vapaa-ajalla nuorisotyöntekijä voi saada luontevammin muodostettua puheyhteyden nuoriin kuin formaalissa koulumaailmassa.

Hollolan kunta on varannut 5. luokkalaisten tuntikehyksestä nuorisotyöntekijöiden pitämiin kompassitunteihin yhden oppitunnin viikossa. Tuntiresurssi on irrotettu 5. luokkalaisten uskonnon opetuksesta, sillä kompassituntien sisältö sopii uskonnon opetussuunnitelmaan. Oppitunneilla käydään läpi kansainvälisesti laajasti käytettyä Lions Quest -ohjelman kompassimateriaalia. Käsiteltävät aiheet on jaettu eri teemoihin kuten turvallinen ryhmä, itseluottamus ja päätöksenteko, vuorovaikutus, tunteet sekä terveys. Lions Quest -menetelmän käyttö antaa oppilaille vinkkejä ja apuja ryhmässä toimimiseen ja kaveritaitoihin. Käytäntö on osoittanut, että Lions Quest -ohjelma tarjoaa hyvän rungon 5. luokkalais-

ten tunne- ja vuorovaikutusoppituntien vuositaiselle tuntisuunnitelmalle. Suunnitelmaan on hyvä jättää väljyyttä, jotta tunneilla pystytään käsittelemään luokalla esiintyviä ilmiöitä ja vastaamaan tarpeisiin. Tunne- ja vuorovaikutustaitomateriaalia ohjaus- ja opetustyöhön on saatavilla runsaasti. Arjessa käyttöön ovat vakiintuneet LQ-materiaalin lisäksi myös Mieli ry:n tarjoamat materiaalit. Jokainen työntekijä valitsee edellä mainittujen lisäksi työtteeseensa parhaiten sopivat materiaalit ja menetelmät.

Lions Quest -oppituntien kokonaisvastuu on aina luokan opettajalla. Oppituntien suorituksia ei arvioida. Oppilaat saavat Wilma-merkintöjä oppitunneista vain koulunuorisotyöntekijän ja opettajan yhteisellä päätöksellä. Koululla toimittaessa vastuu lapsista ja nuorista on kuitenkin luonnollisesti kaikilla koulu yhteisön aikuisilla, mutta kuten perusopetuslaki määrittelee, valvonta ja kurinpidolliset toimenpiteet kuuluvat aina opettajille ja rehtorille. Havaitsemiimme tilanteisiin puutomme nuorisotyöllisestä näkökulmasta ja teemme yhteistyötä koulun muiden aikuisten kanssa. Hollolassa koulunuorisotyöntekijät toimivat nuorisopalveluiden työntekijöinä tehden työtään koululla ja ovatkin kiinteä ja tärkeä osa koulu yhteisöä. Tämä mahdollistaa sen, että koululta tulevia pyyntöjä ja omaa työtä on mahdollista rajata eikä työnkuva pirstaloitu. Koululla toimittaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että koulun rehtori määrittelee koulu yhteisössä käytettävät nuorisotyön menetelmät. Hyvin toimiva ja yhteisöä palveleva koulunuorisotyö tarvitsee aina koulun johdon tuen.

Koulunuorisotyö pitää kummallakin koululla intensiiviryhmiä ja luokkakohtaisia interventioita, joiden sisältö ja tarkoitus määritellään aina yhdessä koulun kanssa. Koulunuoriso-

työ on kouluilla oppilaita varten pyrkien vastaamaan eri luokka-asteiden ja ryhmien tarpeisiin. Nuorisotyö pyrkii vaikuttamaan ryhmien kautta luokkien ja eri-ikäisten oppilaiden kehityshaasteisiin ryhmäytysten, pienryhmien ja yksilötapaamisten avulla. Molemmilla kouluilla on aloitettu välituntitoiminta, jota ohjaavat koulun vanhemmat oppilaat. He myös organisoivat toimintaa. Vanhemmat oppilaat saavat ohjauskokemusta ja ovat mukana mahdollistamassa yhteisöllistä toimintaa koulupäivän aikana. Ryhmien kanssa tehtävä toiminta tukee kaveritaitojen ja -suhteiden vahvistamista tavalla tai toisella. Lapset ja nuoret viettävät koulussa merkittävän osan päivästä oman ryhmänsä kanssa. Turvallinen ja hyvin toimiva ryhmä lisää kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimisen edellytyksiä.

Molemmille kouluille on luotu yhteinen toimintamalli, mutta sitä muokataan yksilöllisesti koulun tarpeiden mukaan. Koulu yhteisöt ovat erilaisia, ja toiminta on lähtenyt muotoutumaan omanlaisekseen koulun tarpeiden mukaan. Koulunuorisotyön toimintamuotoja tarkastellaan lukuvuosittain yhteistyössä koulun toimijoiden kanssa ja kehitetään tarvittaessa uusia. Näin taataan, että kouluilla tehtävä nuorisotyö on tuloksellista, tavoitteellista ja että työn tarkoitus sekä koulunuorisotyöntekijöiden työnkuvat ovat kaikille selvillä.

Koulunuorisotyö on saanut Heinsuon koululla käyttöönsä välituntitoimintaan ja oppilaiden kohtaamiseen tarkoitetun tilan. Tilan keskeisenä toimintaperiaatteena on, että matalan kynnyksen kohtaamiset tapahtuvat ilman ajanvarausta oppituntien ulkopuolella. Tilaan tulemiseen ei vaadita asiakkuutta tai opettajan lähetettä, vaan kohtaamiset tapahtuvat oppilaiden tarpeesta. Tilaa hyödynnetään myös yksilö- ja pienryhmätyöskentelyssä. Oppilaille

on jaettu luokkatasoittain välitunteja, jolloin he voivat tulla viettämään tilaan sisävälituntia. Koulunuorisotyöntekijä on aina paikalla sisävälitunnilla kohtaamassa oppilaita. Tilassa on mahdollisuus pelata muun muassa pingistä, pöytäfutista, lautapelejä tai ihan vain viettää aikaa kavereiden kanssa.

Joka lukuvuosi koulunuorisotyö kouluttaa 7. luokkalaisista vapaaehtoisista vertaisohjaajia, jotka ohjaavat muista vertaisohjaajista koostuvan ryhmänsä kanssa 5.–6. luokkalaisille suunnittelemaansa välituntitoimintaa. Toiminta tapahtuu liikuntasalissa kaksi kertaa viikossa ”pitkällä välkällä”. 5.–6. luokkalaisten ryhmädynamiikkaa tuetaan myös tarjoamalla palkintotunteja luokille. Opettaja määrittelee luokalle sopivan tavoitteen, jonka saavutettuaan pääsee palkintotunnille. Tavoitteena on ollut esimerkiksi se, että oppilailta on läksyt tehtynä ja tarvittavat koulutarvikkeet mukana. Tietystä onnistumisten määrästä palkitaan pääsyllä palkintotunnille, joka pidetään koulupäivän aikana ennalta sovittuna ajankohtana. Koulunuorisotyö on suunnitellut palkintotunneille mukavaa tekemistä, joka motivoi oppilaita. Suosiota saaneita palkintotuntien sisältöjä ovat olleet esimerkiksi pelit ja liikunnalliset aktiviteetit, joissa nuorisotyöllä on erityisosaamista. Koulunuorisotyön tavoitteena on tukea oppimista ja oppimisrauhaa. Palkintotunnit tukevat tavoitetta ja motivoivat erityisesti joitakin oppilaita. Koulunuorisotyö toimii osana yhteisöllistä opiskeluhuoltoryhmää. Se tuo moniammatilliseen ryhmään tietoa välitunneilla ja oppilaiden vapaa-ajalla esiin nousseita ilmiöitä sekä osaamistaan erityisesti luokkien dynamiikkaan ja ryhmäilmiöihin.

Salpakankaalla koulutyö on painottunut vitosten kanssa tehtävään työhön, johon kuuluvat muun muassa ryhmätyökset syksyllä sekä tee-

moitettu työskentely kaksi kertaa vuodessa. Lukuvuonna 2020–21 jokainen 5. luokka teki muutaman minuutin mittaisen animaation käsikirjoituksesta kuvaukseen ja ääniin asti. Lisäksi oppilaille on pidetty historian oppitunteja tukevia, toiminnallisia viikinkiteemaisia ohjausharjoitteita. Opettajien toiveiden ja tarpeiden mukaan koulunuorisotyö pyrkii olemaan LQ-tuntien lisäksi mukana muillakin oppitunneilla. Salpakankaalla koulunuorisotyön tiloissa toimii tällä hetkellä myös nuorten palvelupiste Mesta. Tilaa hyödynnetään ryhmien kanssa ja välituntitoiminnassa. Työparitoiminnan myötä työmuotoihin on lisätty 4. luokkalaisille suunnattu Mieli ry:n Onnellisten linnake sekä 6. luokkalaisten nivelvaihteyttä tukeva ja 7. luokkalaisten ryhmäyttävä pakohuonepeli. Onnellisten linnake tarjoaa ryhmäyttävää toimintaa ja mahdollistaa myös kaveritaitojen läpikäymisen. Jatkossa suunnitellaan vastaavia toimintoja myös 8. ja 9. luokkalaisille. Kokeilujen kautta saadaan luotua kattava paletti toimintoja 4.–9. luokkalaisille niin, että nuorisotyön yhteys ryhmiin säilyy koko koulupolun ajan. Lähivuosien suunnitelmana on jalkauttaa Lions Quest -ohjelman Passi-materiaalia 7. luokkalaisille luokanvalvojien työn tueksi.

Lukuvuonna 2021–22 koulunuorisotyö alkoi tarjota harrastetoimintaa koulupäivän jälkeisiin iltapäiviin myös kuntakeskuksen alueella. Toimintaa on järjestetty ohjaajien vahvuuksia hyödyntäen aina jääkiekon pelaamisesta ja kuntosalivuoroista korujen tekoon ja lautapeliin pelaamiseen. Iltapäivätoiminnot ovat olleet suosittuja alusta asti ja kasvattaneet suosiotaan niin, että toimintamuoto on vakiintunut.

## KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ

5. luokkien opettajien kokemuksia yhteistyökäytänteistä kartoitettiin kehittämistyön ensimmäisenä lukuvuonna. Opettajien mukaan kompassitunneilla käsitellyt asiat sekä niistä keskusteleminen ovat hyvin tärkeitä tämän ikäisille. Nuorisotyö on saanut oppilaat aktivoitumaan projekteissa ja keskusteluissa. Toiminnalliset tehtävät ovat parhaita. Etenkin alkusyksystä kerran viikossa pidettävät ryhmätytunnit koettiin toimiviksi. Tunneilla on ollut mukava seurata luokan toimintaa ja tehdä havaintoja oppilaista toisen aikuisen ohjauksessa. Nuorisotyö on tavoittanut hyvin kaikki oppilaat. Tietyt oppilaat tavoitamme myös koulun näkökulmasta eri tavalla. Nuorisotyö antaa arvokasta lisäpanosta kasvatustyöhön ja asioihine erilaista näkökulmaa, joka ei välttämättä tule opettajan työssä kovin vahvasti esiin. Opettajat ovat kaivanneet nuorisotyötä kouluun ja toivovat, että käynnistetty yhteistyö tulee jatkumaan. Koulun ja nuorisotyön yhteiskasvattajuus tukee nuoren kokonaisvaltaisessa opetus suunnitelman mukaisessa kasvatustehtävässä. Nuorisotyö koulu yhteisössä mahdollistaa nuoren tukemisen niin koulu kuin vapaa-ajallakin. Koulunuorisotyöntekijän kanssa käydyt keskustelut mahdollistavat asioiden käsittelyn oppilaiden kanssa monialaisesti useista näkökulmista. Keskustelut eivät ole ongelmalähtöisiä, vaan oppilaiden kanssa ollaan aktiivisesti vuorovaikutuksessa pitkin kouluvuotta. Oppilaat, joiden kanssa koulunuorisotyö teki intensiivistä työtä lukuvuoden 2020–21 aikana, kokivat keskustelujen auttaneen ratkomaan välitunneilla sattuneita konfliktitilanteita rakentavammin. Keskustelut ovat myös rauhoittaneet kuohuvia kaverisuhteita.

Hollolan peruskoulujen opettajien veso-päivillä helmikuussa 2023 pidetyssä noin 200 opettajan työpajassa pyydettiin miettimään kouluarjessa olemassa olevia käytänteitä, joita kunnassa on kouluun kiinnittymisen tukemiseksi. Vastauksissa toistuivat yhteistyö koulunuorisotyön kanssa sekä erilaiset nuorisotyölliset menetelmät. Erityisen hyväksi ja vaikuttaviksi kouluun kiinnittäviksi toiminnoiksi mainitaan tunne- ja vuorovaikutusopittunnit eli LQ-ohjelman mukaiset tunnit, kaverisuhteiden tukeminen ja luokkien ryhmädynamiikan tukeminen ryhmäytyksillä. Lisäksi mainittiin useat nuorisotyölliset välitunneilla käytettävät menetelmät, jotka osaltaan lisäävät oppilaiden kouluiihtyvyyttä.

## MITÄ KOULUYHTEISÖSSÄ ALOITTAVAN UUDEN KOULUNUORISOTYÖNTEKIJÄN KANNATTAA HUOMIOIDA

Koulunuorisotyö on aina ennaltaehkäisevää toimintaa, jonka tarkoitus sekä tavoitteet ovat nuorilähtöisiä. Työmuodot ja menetelmät määritellään yhdessä koulun kanssa. Koulu työympäristönä on hyvin strukturoitu niin käytettävissä olevan ajan kuin koulua koskevien säännösten ja lakienkin suhteen. Koululla toimittaessa tulee muistaa, että koulun perustehtävä on kasvattaa ja opettaa oppilaita. Nuorisotyö voi tukea koulun perustehtävässä. Oppilaiden hyvinvointi on aina kaikkien koululla toimivien aikuisten yhteinen tavoite.

Uutta työmuotoa aloitettaessa uuden työntekijän on hyvä tehdä selväksi tehtäväkuvansa kaikille koulu yhteisössä. Koulun rehtorin, opiskeluhoollon henkilöstön ja esihenkilön on tärkeää tietää, mitä koululla tehtävä nuorisotyö sisältää ja ymmärtää yhteiset tavoitteet. Oma työ kannattaa esitellä koko koulun

henkilöstölle mahdollisimman laajasti. Tähän on hyvä palata, kun uusia työmuotoja otetaan käyttöön. Koulun henkilökunta odottaa toisinaan nuorisotyöltä paljon ja pyytää moneen asiaan mukaan. Työn suunnittelu ja rajaaminen on tärkeää, jotta oppilaiden kiirettömälle kohtaamiselle jää riittävästi aikaa.

Yhteisöllinen opiskeluhoitoryhmä suunnittelee ja koordinoi usein koko koulun hyvinvointityötä ja toimintakulttuuria. Ryhmä on tärkeä yhteistyötaho koululla usein yksin työskentelevälle koulunuorisotyöntekijälle. Yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä koulunuorisotyöntekijän on mahdollista jakaa muiden henkilöstöön kuuluvien kanssa havaintojaan ryhmistä ja saada tukea toimintamuotojen tarpeellisuudelle. Kun työmuodoista ja niiden kohdentamisesta sovitaan opiskeluhoitoryhmässä, työhön tulee varmuutta.

Nuorisotyö tuo kouluun erityisosaamistaan nuoruuteen liittyvissä ilmiöissä ja ryhmädynamiikassa, vaikka onkin kaiken aikaa mukana kouluarjessa ja osa koulu yhteisöä. Nuorisotyön näkökulma eri tilanteissa on usein erilainen verrattuna opetushenkilöstöön. Monialainen yhteistyö on toisinaan haastavaa, mutta nuorisotyö lisää yhteistyössä koulun muiden aikuisten kanssa oppilaiden hyvinvointia. Kun kohtaamme muita aikuisia koulun arjessa, yhteinen ymmärrys asioista lisääntyy. On tärkeää keskustella siitä, miten kukin kokee esiin nousseet asiat. Ensimmäinen on hyvä määritellä yhteinen tavoite ja tämän jälkeen tuoda keskusteluun ammatillinen näkemys sekä käytettävät menetelmät. Moniammatillisena työparina toimittaessa ymmärrys lisääntyy ja toisen työtavoista voi oppia.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Miten tiivis työskentely yhden ikäluokan kanssa hyödyttää koulunuorisotyön tekemistä? a) Millaisia hyötyjä eri vuosiluokilla voitaisiin saavuttaa? b) Mikä on sopiva ikäluokka tiiviiseen yhteistyöhön, ja millä perusteilla ikäluokka tulisi valita?
2. Millaisia suunnitelmallisia kokonaisuuksia tai toimintamalleja voisi kehittää eri ikäluokkien kohtaamisen tueksi?
3. Miten koulunuorisotyö voi motivoida oppilasta koulunkäynnissä ja tukea oppimisessa?

## LÄHTEITÄ

Hollolan kunta. Heinsuon koulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/heinsuon-koulu> [viitattu 23.3.2023].

Hollolan kunta. Hämeenkosken koulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/hameenkosken-koulu> [viitattu 23.3.2023].

Hollolan kunta. Kahvilatoiminta. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/kahvilatoiminta> [viitattu 23.3.2023].

Hollolan kunta. Kalliolan koulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/kalliolan-koulu> [viitattu 23.3.2023].

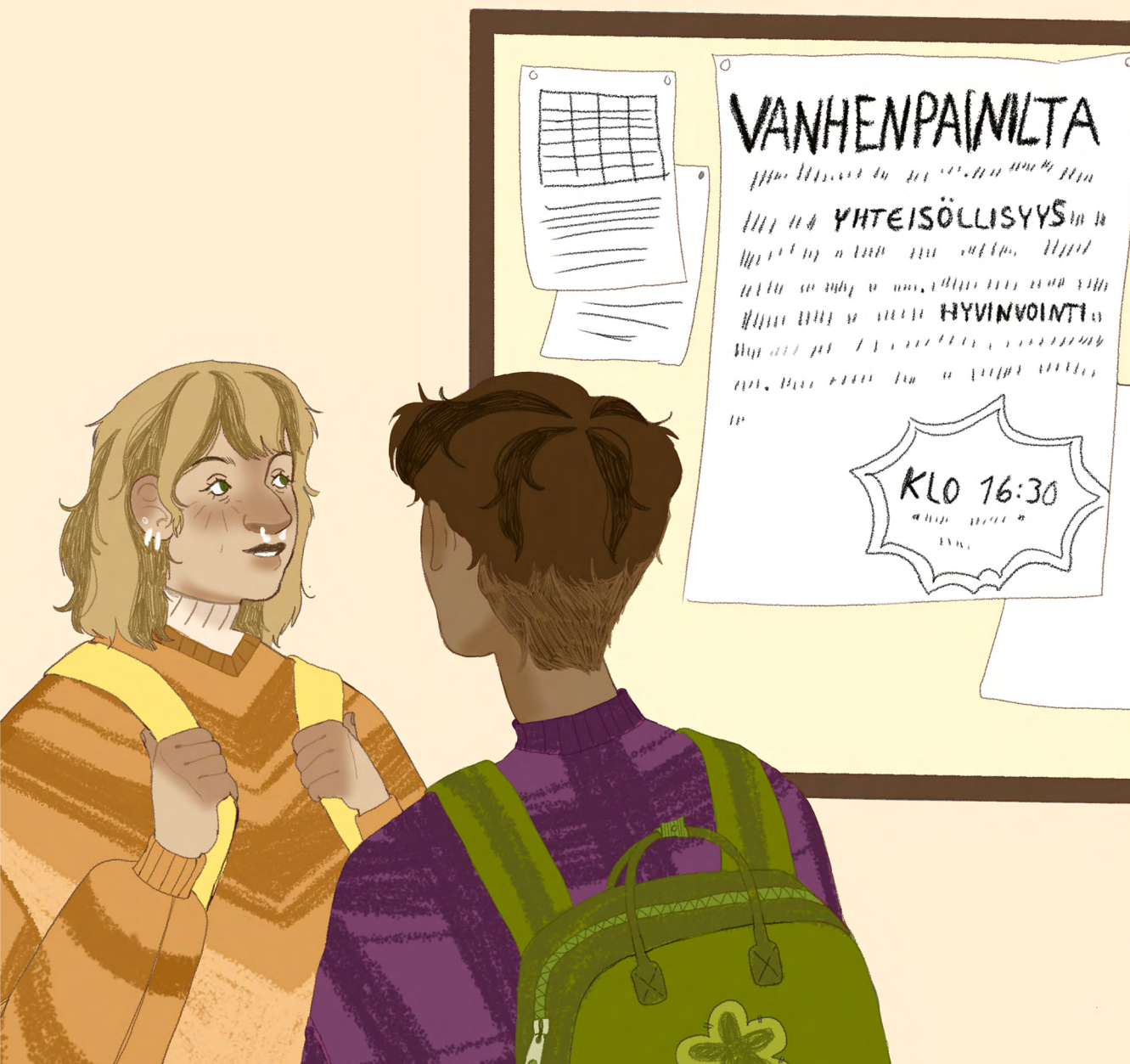
Hollolan kunta. Lomatoiminta. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/lomatoiminta> [viitattu 23.3.2023].

Hollolan kunta. Salpakankaan koulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.hollola.fi/salpakankaan-koulu> [viitattu 23.3.2023].

Suomen Lions-liitto ry. Lion Quest – elämisen taitoja. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.lions.fi/lions-quest/> [viitattu 23.3.2023].







# OSA IV

KOULU- JA OPPILAITOS-  
NUORISOTYÖN KEHITTÄMISEN  
TEOREETTISIA PERUSTEITA

# OPIKELUMOTIVAATION TUKEMINEN OPPILAITOS- NUORISOTYÖSSÄ

Sami Määttä

Viime vuosina on havaittu, että suomalaisten nuorten oppimistulokset ovat alkaneet heikentyä (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, 2018). Erityisesti tilanne vaikuttaa olevan se, että osalla nuorista opiskelu on entistä vaikeampaa, vaikka suuri osa menestyy edelleen hyvin. Koulutuksen ongelmat voivat johtaa sekä yhteiskunnallisiin että yksilöllisiin ongelmiin. Koulutuksen ulkopuolelle jääneille nuorille työn saaminen on vaikeaa (Jahnukainen & Helander, 2007), ansiotulot jäävät mataliksi (Nurmi, 2012), nuorilla on todennäköisimmin mielenterveysongelmia ja ongelmallista päihitteiden käyttöä sekä ulkoista ongelmakäyttämistä yleensä (Garvik, Idsoe & Bru, 2014; Nurmi, 2011).

Kouluun ja opiskeluun liittyvien ongelmien takana voi olla useita erilaisia syitä. Kognitiiviset pulmat, erityisesti oppimisvaikeudet, vaikeuttavat oppimista. Mielenterveyden ongelmat ovat myös yleistyneet, erityisesti ahdistuneisuushäiriöt. Näiden lisäksi puhutaan yksinkertaisesti motivaation puutteesta – kouluun ja oppiminen eivät kiinnosta. Osalla nuorista ongelmat ovat niin suuria, että he eivät enää käy aktiivisesti koulussa (kouluakäymättömyys; esim. Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä, 2020). Vuonna 2021 voimaan tullut oppivelvollisuuden laajentaminen 18 ikävuoteen voi positiivisesta tavoitteestaan huolimatta

lisätä heikosti motivoituneiden opiskelijoiden määrää erilaisissa oppilaitoksissa.

Nämä erilaiset oppimista estävät ongelmat voivat päällekkäistyä, mikä voi johtaa ongelmien monimutkaistumiseen. Vaikka esimerkiksi oppimisvaikeuksia voidaan tunnistaa ja kuntouttaa, monet tukitoimet ovat hyödyllisiä vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen (Nurmi 2013). Opiskelumotivaatio nouseekin varsin keskeiseksi tekijäksi, kun mietimme oppijoiden tukemiseksi tehtävää työtä oppilaitoksissa. Opiskelumotivaatiota on kuvattu eri tavoilla ja käsitteillä. Kaksi keskeistä tapaa ovat ihmisen kaikille yhteisen perusluonteen ja toisaalta yksilölle tyypillisten ongelmanratkaisutaitojen ymmärtäminen (Nurmi, 2013; Wigfield & Cambria, 2010). Ihmisen perusluonnetta kuvaa esimerkiksi uteliaisuus, sosiaalisuus ja pyrkimys ymmärtää ja hallita ympäristöä. Ongelmanratkaisua kuvaavat esimerkiksi taipumus lähestyä haasteita rohkeasti tai tulkita mahdolliset epäonnistumiset parhain päin. Pyrin tässä artikkelissa tarjoamaan näihin lähestymistapoihin perustuen koulu- ja oppilaitosympäristöön sopivia tapoja tukea opiskelumotivaatiota.

## NUORUUS

Ennen opiskelumotivaatiota on kuitenkin tärkeää mainita koulun lisäksi toinen keskeinen tekijä: nuoruusikä. Nuoruusiän tarkasta kestosta on erilaisia käsityksiä. Suomen laki määrittelee kaikki alle 29-vuotiaat nuoriksi (Nuorisolaki 21.12.2016/1285, 3§), YK puolestaan määrittelee nuoriksi 15–24-vuotiaat (United Nations, 2021). Tässä artikkelissa nuoruusikä nähdään teini-ikä ja aikuistumisen vaiheena. Tähän ikävaiheeseen kuuluvat murrosiän muutokset, vanhempien luona asuminen, koulutus ja siihen liittyvät siirtymän sekä vertaisryhmään kuulumisen. Kehitys on nopeaa monella tavalla – fyysisesti, ajattelukyvyssä, sosiaalisissa suhteissa ja psyykkisessä hyvinvoinnissa.

Nuoruuteen liittyy myös ikävaiheelle ominaisia kehitystehtäviä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006). Keskeisimmät nuoruusiän kehitystehtävät ovat itsenäistyminen ja identiteetin rakentaminen. Nuori haluaa olla merkityksellinen ihminen ympäristölleen, saada arvostusta, kuulua kaveriporukkaan, luoda uusia ihmissuhteita aikuisiin, kuulua omaan kulttuuriin ja muodostaa yksilöllisen minäkuvansa. Nuoren pitää siis tehdä entistä enemmän erilaisia valintoja ja kohdata haastavia tilanteita, pohtia itseään ja yleensä toimia itsenäisemmin kuin aiemmin (Nurmi ym., 2006). Lisäksi nuoruudessa tapahtuu suuri kognitiivinen harppaus ajattelukyvyyn kehittyessä aikuisen kaltaiseksi (esim. Steinberg, 2005), jolloin uudenlaisten ongelmanratkaisutaitojen ja itseohjautuvuuden oppiminen nousee keskeiseksi tekijäksi opiskelumotivaation kehityksessä.

Miten sitten nuori voi vasta näihin ristiriitaisiin vaatimuksiin – toisaalta ulkoapäin, yhteis-

kunnasta, tulevat vaatimukset lisääntyvät, mutta ne pitäisi ratkaista yhä itsenäisemmin, itseohjautuvasti?

## OPISKELUMOTIVAATIO

Motivaatio on prosessi, joka saa ihmisen toimimaan (Pintritch, 2003; Nurmi, 2013). Motivaatiosta on esitetty useita erilaisia teorioita, joista tässä artikkelissa kuvataan kaksi keskeistä lähestymistapaa (Nurmi, 2013; Vasalampi, 2022). Ensimmäinen tapa hahmottaa motivaatiota vastaa kysymykseen MIKSI. Tällainen motivaatio kuvaa syitä, joita ihmisellä on tehdä asioita. Tätä kuvataan esimerkiksi kiinnostuksen, sisäisen tai autonomisen motivaation ja tavoitteiden käsitteillä. Toinen tapa puolestaan liittyy ihmisen omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin liittyviin uskomuksiin – eli siihen, MITEN haasteisiin vastataan. Hallintaan ja taitoihin liittyvät uskomukset sekä syy-päätelmät ovat esimerkkejä tähän kysymykseen vastaavista käsitteistä. Kiteytyksenä voisi sanoa, että MIKSI-motivaatio kuvaa yhteistä, jaettua ihmisyyttä ja MITEN-motivaatio sitä, miten opitaan oman oppimisen tapa. Tässä artikkelissa näitä kahta opiskelumotivaation luokkaa kuvataan itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) ja ajattelu- ja toimintatavat – viitekehyksen (Määttä, 2018) avulla. Lisäksi on luonnollisesti tärkeää miettiä MITÄ tehdään eli tavoitteet ja tekemisen sisällöt, mutta nämä voivat vaihdella suurestikin ja niiden tukeminen tapahtuu MIKSI- ja MITEN-kysymyksiin vastaamisen kautta.

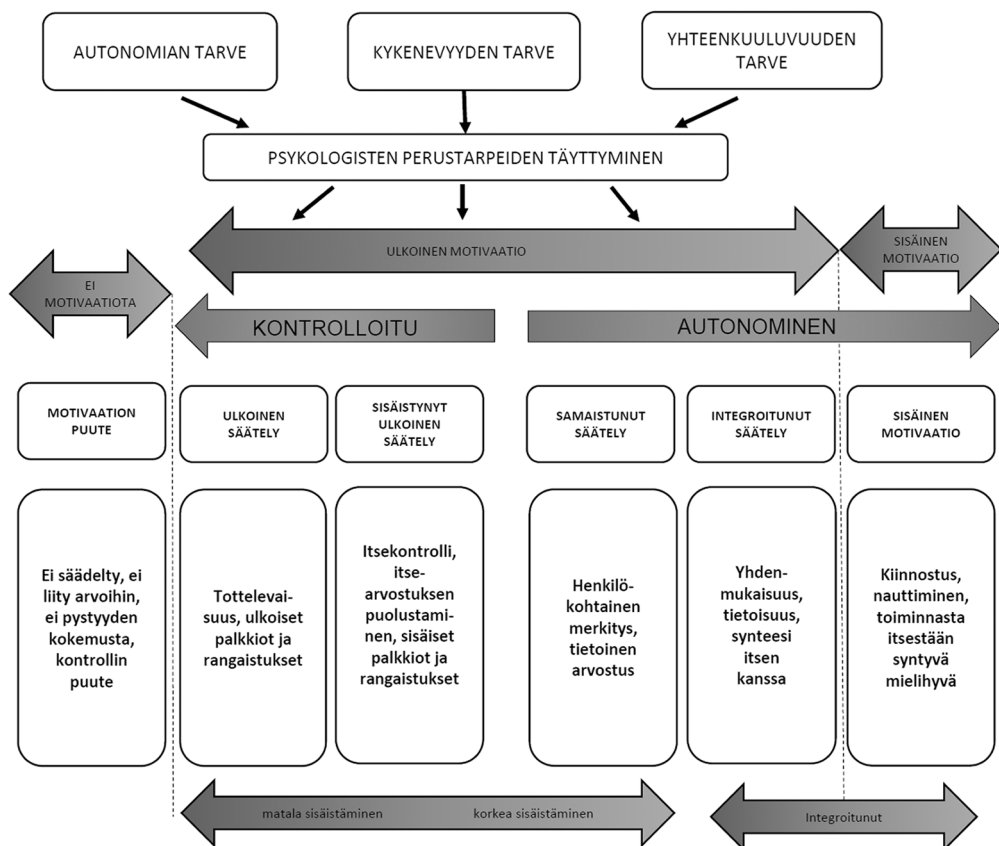
## ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteoriat (Self-Determination Theory, SDT) on yksi tunnetuimmista motivaatiota kuvaavista teorioista. Se vastaa kysymykseen, MIKSI ihmiset tekevät asioita.

Teorian mukaan ihminen on pohjimmiltaan aktiivinen, uutta tietoa hakeva ja sitä omaan osaamiseensa liittävä olento (Ryan & Deci, 2000). Tällaista ihmisen perusluonteeseen kuuluvaa aktiivisuutta tukee psykologisten perustarpeiden täyttyminen. Näitä ovat autonomian (toiminnan itselähtöisyyden), kykenevyyden (kompetenssin) ja yhteenkuuluvuuden tarpeet. Ihminen pysyy aktiivisena ja oppii uutta, kun hän kokee autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Ihminen myös todennäköisesti hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin, joissa hän voi kokea psykologisten perustarpeiden täyttymistä (Ryan & Deci, 2017). Opiskeluympäristö voi myös osaltaan olla sosiaalinen ympäristö, joka tuottaa psykologisten tarpeiden täyttymisen kokemuksia.

Itsemääräämisteoriassa motivaatiota kuvataan sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteillä (Ryan & Deci, 2000; 2020). Sisäinen, itselähtöinen motivaatio viittaa toimintaan, joka on itsessään palkitsevaa. Toimintaa tehdään sen itsensä vuoksi. Se siis tuottaa mielihyvää tai on itsessään kiinnostavaa. Ulkoinen motivaatio taas liittyy tilanteeseen, jossa toiminta koetaan jonkun ulkoisen, itsen ulkopuolella olevan tekijän aiheuttamaksi. Siirtymässä alakoulusta yläkouluun opiskeltavien aineiden määrä ja oppimisen ulkopuolisten asioiden kiinnostavuus lisääntyvät. Todennäköisesti ainakin osa opinnoista suoritetaan ulkoisen motivaation, kuten tekemisen välinearvon tai palkkion takia (Nurmi, 2004; Ryan & Deci, 2017). Nuoruuden keskeiset kehitystehtävät voidaankin nähdä prosessina, jossa alun perin ulkoinen motivaatio sisäistyy – nuori alkaa ohjata yhä itsenäisemmin toimintaansa ulkoisten reunaehtojen maailmassa.

Ryan ja Deci (2017) havainnollistavat ulkoisen motivaation sisäistämisen prosessia erilaisten säätelytyylien kautta (Organismic Integration Theory; Ryan & Deci, 2000). Säätelytyylit esitetään yleisesti jatkumona (kuvio 1), jossa ulkoisen motivaation sisäistäminen lisääntyy siirryttäessä ulkoisesta kohti integroitunutta säätelyä. Keskeisin ero säätelytyyleissä on siinä, missä on toiminnan lähtökohta suhteessa omaan kokemukseen. Onko se itsen ulkopuolella (toiminnan kokeminen jollain tavalla pakotetuksi) vai onko lähtökohta sisäinen (omien arvojen ja tavoitteiden mukainen toiminta). Kun yksilö kokee toiminnan lähtökohdan olevan itsensä ulkopuolella, ulkoiseen motivaatioon kuuluvia säätelytyylejä kutsutaan kontrolloiduksi motivaatioksi. Kun taas lähtökohdan ollessa sisäinen, ulkoiseen motivaatioon kuuluvia säätelytyylejä kutsutaan autonomiseksi motivaatioksi. Tämä sisäistymisen prosessi (organismic integration) kuuluu ihmisen luonnolliseen kehitykseen. Ihminen omaksuu sosiaalisen ympäristön arvostamia asioita luonnollisesti osaksi autonomista motivaatiotaan (Ryan & Deci, 2000; 2017). Autonomista motivaatiota tukevan ympäristön on muun muassa havaittu johtavan parempiin oppimistuloksiin oppilaitoksissa (esim. Reeve & Jang, 2006). Autonomista motivaatiota ja ulkoisen motivaation sisäistymistä siis edistää ihmisen psykologisia perustarpeita tukeva sosiaalinen ympäristö.



Kaavio 1. Motivaation ja säätelytyylien jatkumo. Perustuu Ryan & Deci, 2017.

Tämä on luonnollisesti yksinkertaistettu malli ulkoisen motivaation sisäistymisestä. Käytännössä erilaiset syyt kontrolloiduista autonomiseen motivaatioon voivat esiintyä yhtä aikaa tai vuorotellen samalla ihmisellä. Nämä erilaiset säätelyt riippuvat myös tilannekohtaisista tekijöistä, kuten opiskeltavasta aineesta tai suhteesta opettajaan ja kavereihin (Ryan & Deci, 2000). Keskeistä tukitoimissa on se, että luodaan ympäristö, jossa autonominen säätely ja autonominen motivaatio on mahdollista.

Oppilaitoksessa erilaiset säätelytyylit voidaan siis ajatella olevan erilaisia opiskelijan toiminnan syitä, ja nämä syyt vaihtelevat kontrolloi-

duista autonomisiin, itsestä lähteviin syihin. Jos opiskelijan toiminta on täysin ulkoisesti säädeltyä, hän ei tee mitään ilman uhkaa tai palkkiota. Esimerkkinä uhasta voisi olla se, että ainoa tapa saada opiskelija käymään oppilaitoksessa on uhata häntä kurssin hylkäämisellä. Palkkiosta voisi olla esimerkki se, että osallistuminen epämieluisalle kurssille johtaa siihen, että saa vapautuksia muissa vaatimuksissa. Sisäistynyt ulkoinen säätely puolestaan mahdollistaa rakentavamman keskustelun opiskelijoiden kanssa, koska opiskelija on itse huolissaan tai kokee pakkoa pärjätä. Oppilaitoksen henkilökunnan ei välttämättä tarvitse käyttää uhkailua ja lahjomista. Tämä on kui-





Kaavio 2. Ajattelu- ja toimintatapojen prosessi.

tenkin opiskelijalle raskasta. Opiskelija kokee painetta onnistua, koska hänen itsearvostuksensa on kiinni arvosanoista tai oppilaitoksen ja vanhempien hyväksynnästä tai valtava syyllisyyden tunne epäonnistumisista pakottaa opiskelemaan.

Sen sijaan samaistunut sääteley kuvaa tilannetta, jossa opiskelijan ohjaaminen on jo varsin helppoa. Oppilas arvostaa opiskelua toimintana tai kokee sitä kautta saatavan tiedon arvokkaaksi ja toiminta on itselähtöistä. Jos ulkoinen motivaatio on integroituneesti säädeltyä, ohjaaja on enemmän valmentajan kaltainen – opiskelu on itsessään arvokasta ja miellyttävää ja opintojen sisällöt mielenkiintoisia.

## AJATTELU- JA TOIMINTATAVAT

Nurmen ja kollegoiden (Nurmi, 2013) opiskelumotivaation prosessiteoria lähestyy motivaatiota

kuvaan yksilön uskomuksia kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoritua erilaisista tehtävistä – eli motivaation MITEN-puolta. Ajattelu- ja toimintatavat voidaan hahmottaa ajatusten ja tekojen prosessiksi (Määttä, 2018; Nurmi, 2013; kuvio 2). Prosessin voidaan ajatella alkavan siitä, että henkilö on haastavassa tilanteessa: esimerkiksi koulussa joutuu suorittamaan vaikean kokeen. Prosessin ensimmäiseen vaiheeseen liittyvät ennakoinnit siitä, millä tavalla henkilö pystyy vastaamaan haasteeseen esimerkiksi oppijana (minäkuva) tai kuinka pystyvä henkilö on muihin vastaavassa tilanteessa oleviin vertaisiin (itsetunto). Ennakoinnin taustalla ovat aiemmat oppimiskokemukset (Määttä, 2018; Nurmi, 2013).

Prosessin seuraavassa vaiheessa tehtävässä onnistumiseen liittyvät odotukset ja tunnetilat muodostavat perustan haasteen ratkaisuun tähtäville tavoitteille ja suunnitelmille. Jos

henkilö ajattelee selviytyvänsä haasteesta, hän asettaa ratkaisukeskeisiä tavoitteita, muodostaa niiden toteuttamiseen kohdistuvia suunnitelmia ja yrittää toteuttaa niitä. Sen sijaan henkilö, joka pelkää epäonnistuvansa haasteellisessa tilanteessa, yrittää välttää haasteen kohtaamista tai toimii tavalla, jota voi syyttää epäonnistumisesta (Määttä, 2018; Nurmi, 2013).

Prosessi päättyy siihen, että henkilö miettii, miksi haasteen kohtaaminen onnistui; oliko tulos onnistuminen, epäonnistuminen vai jotain siltä väliltä. Ihmisellä on luonnollinen tarve löytää syytä toiminnalle. Näitä syitä kutsutaan kirjallisuudessa syyselfityksiksi eli kausaaliattribuutioiksi (Weiner 1985). Ihmiset selittävät yleisesti onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan pääasiassa joko tilanteeseen liittyvillä tekijöillä, omilla kyvyillään tai yrityksellään. Syyt nähdään yleensä itselle positiivisessa valossa (Taylor & Brown, 1988). Yksinkertaistaen ihminen tyypillisesti ajattelee onnistumisen johtuvan pääasiassa itsestä ja epäonnistumisen jostain muusta tekijästä, jos tämä tulkinta on vain mahdollinen. Prosessin lopuksi syyselfitykset vaikuttavat edelleen minäkuvaan joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Näin syntyy itseään ylläpitävä ajattelu- ja toimintatavan kokonaisuus, toimintastrategia.

Opiskelija saattaa esimerkiksi välttää ajattelomasta tulevaisuuttaan (mitä opiskelemaan, mikä olisi mahdollinen ammatti), jotta hänen ei tarvitse kohdata ahdistavaa tilannetta. Hän voi kokea, että ei voi kuitenkaan saavuttaa tavoitteitaan eikä tule ohjaustapaamisiin. Hän voi myös keksiä selityksiä – esimerkiksi harrastukset veivät niin paljon aikaa, että hän ei nyt voi keskittyä muihin asioihin. Tämä voi kuitenkin edelleen johtaa siihen, että opiskelija on edelleen epävarma suunnitelmistaan tai kokee, että hän on luokkakavereitaan heikompi.

## OPISELUMOTIVAATIOON VAIKUTTAMINEN

Heikosti motivoituneet nuoret pitävät helposti opiskeluongelmien ratkaisemista ylitsepääsemättömän vaikeana. Ymmärrys siitä, että haasteet voidaan ratkaista yhdessä, kehittyvät vain ajan kanssa. Positiivisten kokemusten karttuessa nuoret toivottavasti kuitenkin yleistyvät ongelmanratkaisutaitojaan koko opiskeluun. Avun hakeminen esimerkiksi oppilaitoksen tukihenkilöiltä on aina yksi keskeinen ongelmanratkaisukeino. Monesti nuorilla on myös suorastaan epäuskoa siihen, että he voisivat saada haluamansa opiskelupaikan tai siirtyä työelämään. Tulevaisuuteen suuntautumisesta miettimällä voidaan hälventää pelkoja ja tehdä tavoitteiden toteuttamista arkisemmaksi asiaksi.

Oppilaitoksen toimintaan osallistuminen – partisiipaatio – on opiskeluun liittyvän positiivisen kehityksen lähtökohta (Virtanen, 2020). Vaikka myös kiinnittyminen oppilaitokseen tai kavereihin on tärkeää, osallistuminen on ensisijaista. Toisin sanoen tekemisen ja oppilaitoksen toimintaan osallistumisen kautta tapahtuu myös kiinnittymistä oppilaitokseen, sen ihmisiin ja toimintaan. Osallistumista tukee turvallinen sosiaalinen ympäristö, jossa psykologiset perustarpeet täyttyvät ja jossa nuori saa kokemuksia siitä, että asiat voivat muuttua parempaan suuntaan. Millaisilla tavoilla voimme sitten parantaa nuoren ja hänen sosiaalisen oppimisympäristönsä yhteensopivuutta (Eccles, 2004) – ja sitä kautta motivaatiota?

Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että motivaatioon on mahdollista vaikuttaa erilaisten interventioiden avulla (Lazowski & Hulleman, 2016; Pintrich, 2003), vaikka erilaisissa säätelytyyleissä sekä ajattelu- ja toimintatavoissa on



yksilöllistä jatkuvuutta (Ryan & Deci, 2020; Määttä, 2018). Mielenkiintoista kyllä, motivaation tukemisen periaatteet ovat yleensä hyvin samantyyppisiä lähestymistavasta riippumatta. Tutkittuja keinoja ovat muun muassa mielekkäiden, virikkeellisten ja vaihtelevien opiskelutehtävien tarjoaminen (Pintrich, 2003) sekä oikeanlaisiin opiskelustrategioihin opettaminen ja niiden oikea-aikainen hyödyntäminen (Margolis & McCabe, 2006). Yhtä tärkeää kuin se, mitä keinot ovat, on se, miksi nämä keinot toimivat – tämä mahdollistaa joustavan toiminnan nuorten opiskelumotivaatiota tuettaessa. Lähestyn tässä artikkelissa motivaation tukemista aiemmin esiteltyjen näkökulmien, MIKSI- ja MITEN-motivaation käsitteiden kautta.

## **1. MIKSI – OPISKELU-MOTIVAATION TUKEMINEN KAIKILLE IHMISSILLE YHTEISTEN PSYKOLOGISTEN PERUSTARPEIDEN NÄKÖKULMASTA**

Itsemääräämisteoriaan pohjautuvien tutkimusten mukaan oppimisympäristöissä keskeiset ulottuvuudet ovat autonomian eli itselähtöisen toiminnan tunteen tukeminen, struktuuri eli ympäristön selkeä rakenne sekä osallistumisen mahdollistaminen (Jang, Reeve & Deci, 2010). Itsemääräämisteoriaan liittyvässä tutkimuksessa on esitetty useita keinoja, joita ohjaaja voi käyttää psykologisten perustarpeiden ja siten motivaation tukemiseen kouluympäristössä (taulukko 1; Jang ym., 2010). Keskeistä näissä kaikissa on se, että oppilai-

toksen ympäristö on autonomiaa eli oppijan itselähtöistä toimintaa tukeva ja ympäristö tarjoaa tarpeeksi struktuuria sekä osallistumisen mahdollisuuksia. Tuki on tehokkainta silloin, kun sosiaalinen ympäristö tukee johdonmukaisesti psykologisia perustarpeita (Brandenberger, Hagenauer & Hascher, 2018).

Autonomian tukeminen tarkoittaa ennen kaikkea seuraavia asioita (Ryan & Deci, 2017). Ensinnäkin se merkitsee nuoren näkökulman huomioimista. Tämä tarkoittaa esimerkiksi nuoren kannalta merkityksellisten syiden tarjoamista pyydettyyn toimintaan – nuorelle merkityksellisten toimintavaihtoehtojen tarjoamista kenties ahdistusta aiheuttavasta epämääräisestäkin valikoimasta ja nuoren oman aloitekyvyn tukemista esimerkiksi juuri vihjeitä (ei suoria kehotuksia) tarjoamalla. Lisäksi se tarkoittaa kontrolloivan kielenkäytön, kuten ”sinun pitää tai täytyy” vähentämistä. Strukturi puolestaan tarkoittaa ympäristön järjestämistä (tähän liittyy usein käytetty termi scaffolding) siten, että se tukee kyvykkyyden psykologisen perustarpeen täyttymistä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaitoksen toiminnassa korostetaan oppimista ja tavoitteena on asioiden hallinta eikä esimerkiksi vertailtavien tulosten – kuten kurssiarvosanojen – saavuttaminen. Lisäksi on tärkeää, että nuori saa tiedollista palautetta eli palautteen tarkoitus on auttaa ymmärtämistä. Tälle vastakohtana on kontrolloiva palaute, jossa ohjataan käskyillä tai virheisiin keskittyvä palaute. Osallistumisella puolestaan tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että nuorelle annetaan aikaa ja näytetään, että hänestä välitetään.

Taulukko 1. Autonomisen motivaation tukemisen keinoja.

AUTONOMISEN MOTIVAATION TUKEMISEN KEINOJA							
Kuunteleminen.	Aikaa itsenäiseen työskentelyyn.	Aikaa keskusteluun.	Oppimisen edistymisen ja sisällön hallitsemisen huomauttaminen.	Yrittämisen tukeminen.	Vihjeiden tarjoaminen, kun oppiminen näyttää juuttuvan paikalleen.	Komenttien ja kysymysten huomioiminen.	Kokemusten ja oman näkökulman huomioiminen.

Psykologiset perustarpeet voidaan huomioida myös yksittäisten tehtävien tasolla (taulukko 2). Tehtävän *sisällön* olisi hyvä liittyä jollain tavalla nuoren elämään. Tehtävä pitäisi myös pystyä *perusteamaan* eli löytää nuoren kannalta rationaalinen syy tehdä tehtävä. Tehtävään sisällytetty *mahdollisuus omiin valintoihin* tukee autonomiaa. Näin nuorelle annetaan vastuuta ja hänellä on mahdollisuus kokea kuuluvansa oppilaitoksen yhteisöön. Oppilaitoksen *tehtävissä onnistuminen* olisi hyvä varmistaa tavalla tai toisella. Onnistumisten kautta oppilas saa kokemuksia kyvykkyydestä. Onnistumista voi tukea esimerkiksi struktu-

roinnin avulla (ks. yllä) tai aikuinen voi pohtia, minkälainen suoritus olisi nuorelle mielekäs. *Yhteistyö tekemisessä* – joko muiden opiskelijoiden tai oppilaitoksen henkilökunnan kanssa – mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymistä. Tämä on helppo toteuttaa esimerkiksi tiimityön tai ryhmätyön avulla. Keskeistä on aina muistaa, että mitä tahansa tehdäänkin, rakenne on mahdollisimman selkeä ja tehtävässä huomioidaan nuoren näkökulma. Eli keskeinen sisältö on esitetty selkeästi, käsitteet ovat ymmärrettäviä ja tekemisen tarpeellisuus on perusteltu nuorelle hänen lähtökohdistaan.

Taulukko 2. Psykologisia perustarpeita tukevien tehtävien ominaisuuksia.

PSYKOLOGISIA PERUSTARPEITA TUKEVIEN TEHTÄVIEN OMINAISUUKSIA				
Tehtävän sisältö nuorelle merkityksellinen.	Tehtävän tekemisen syy nuorelle ymmärrettävä.	Mahdollisuus tehdä omia valintoja.	Onnistumisen turvaaminen.	Yhteistyön mahdollistaminen sekä vertaisten että aikuisten kanssa.

Taulukko 3. Ajattelu- ja toimintatapojen tukeminen.

AJATTELU- JA TOIMINTATAPOJEN TUKEMINEN	
Minäkuva ja itsetunto	→ Oppilaan hyväksyminen (heikkouksineen)
Onnistumisen tai epäonnistumisen ennakointi	→ Oppilaan kykyihin sopivat haasteet
Tavoitteet ja suunnitelmat	→ Tavoitteiden ja suunnitelmien tekeminen yhdessä; mahdollisuus valita
Yrittäminen, tapa tehdä tehtäviä	→ Apua tehtävien aloittamiseen, hahmottamiseen ja osasuorituksiin
Oman suoriutumisen arviointi	→ Positiivinen, rakentava palaute
Syyselitykset	→ Uusien, toimintaa jatkamaan kannustavien selitysten löytäminen yhdessä oppilaan kanssa

## OPISKELUMOTIVAATION TUKEMINEN AJATTELU- JA TOIMINTATAPOJEN NÄKÖKULMASTA

Ajattelu- ja toimintatavat ovat itseään ylläpitäviä, toimintaa motivoivia prosesseja, jotka kehittyvät suhteellisen pysyviksi opiskelumotivaation muodoiksi lapsen ja nuoren koulukäynnin aikana. Pysyvyydestään huolimatta ajattelu- ja toimintatavat voivat tutkimusten mukaan muuttua (Kiiveri, Määttä, Ilveskoski, Suvilehto, Wennström, Salmi, E. & Kairaluoma, 2014; Määttä, 2018; Tapio, 2011; Puolitaival & Rekola, 2022). Ajattelu- ja toimintatapojen kehämäinen prosessi mahdollistaa myös sen, että prosessi voi kääntyä motivaatiota tukeväksi.

Kehämäinen prosessi voidaan hahmottaa selkeinä osaprosesseina, joiden avulla voidaan miettiä, miten näihin voisi vaikuttaa (taulukko 3). *Minäkuva* ja *itsetunto* voidaan tukea hyväksymällä nuori sellaisena kuin hän on kohtaamishetkellä – heikkouksineen ja vah-

vuuksineen. *Epäonnistumisen pelkoa* voidaan vähentää esimerkiksi asettamalla oppilaitoksessa kohdattavien haasteiden taso selkeästi nuoren kykyihin sopivalle tasolle – erityisesti silloin, kun tehtävien tekemistä vältellyt nuori autetaan vasta aloittamaan oppilaitoksen toimintaan osallistuminen. *Tavoitteita ja suunnitelmia* voidaan muodostaa yhdessä nuoren kanssa, ymmärtävässä ja tukevassa ilmapiirissä siten, että hänelle tarjotaan ymmärrettäviä ja merkityksellisiä valinnan mahdollisuuksia. *Tekemisen ja osallistumisen tukemisen* lähtökohta on ennen kaikkea auttaa nuorta aloittamaan muiden opinnoissa tarvittavien tehtävien tekeminen – se on kuitenkin aina osallistumisen ensimmäinen vaihe. Nuorelle voidaan tarjota ”pakotettuja” onnistumisia jakamalla tehtävä nuorelle ymmärrettäviin osiin ja auttamalla häntä hahmottamaan ensimmäiset askeleet ja tarvittaessa olla tukena, kun nämä askeleet otetaan. Nuoren *omaa arviota* siitä, miten tehtävän tekeminen sujui, tuetaan aina kun mahdollista positiivisen mutta realistisen palautteen avulla. Lopuksi nuorta voi auttaa miettimään tapahtunutta *lopputuloksen kan-*

*nalta käytännöllisestä näkökulmasta.* Sinä opit, kun yrität, ja ongelmat oppimisessa johtuvat yleensä tekijöistä, joihin voit itse vaikuttaa.

Tämän prosessin tukeminen yksittäisen opiskelijan osalta voisi tarkoittaa esimerkiksi seuraavaa: nuori tulee tapaamiseen hyvin hermostuneena. Hän kertoo, että hänellä ei ole halua mennä opiskelemaan, koska hän ei kuitenkaan opi. Lisäksi kaikki ihmiset, jotka ovat yrittäneet auttaa häntä, ovat menettäneet hermonsa hänen kanssaan. Kohtaamisessa keskeistä on se, että kuunnellaan nuoren mielipide ilman kritiikkiä (esim. ei lähdetä heti kieltämään osaamattomuuden ehdottomuutta), mutta ei myöskään lähdetä mukaan lietsomaan lisää paniikkia vaan pysytään rauhallisena: ”Ymmärrän, että on ollut vaikeaa. Mukava kun tulit paikalle”. Seuraavaksi voidaan yhdessä miettiä, miten voitaisiin päästä opiskeluun kiinni. Mikä voisi olla nuoren näkökulmasta suoritus tai oppilaitoksen toimintaan osallistuminen, joka olisi mahdollista? Voisiko ohjaaja esittää vaihtoehtoja, joista nuori voi valita? Kun valinta on tehty, mahdollisesti tuettuna (”olen samaa mieltä, tästä on hyvä alkaa”), voidaan yhdessä miettiä, mikä on ensimmäinen vaihtoehto. Mennäänkö esimerkiksi selvittämään rästissä olevia opintoja – ja kenen kanssa tämä tapahtuu? Pärjääkö nuori yksin vai lähdetäänkö mukaan?

Kun esimerkiksi rästissä olevat kurssit on selvitetty, voidaan yhdessä valita se, jota aletaan tehdä ihan ensin. Mikä on nuoren kannalta tärkein? Kun suorituksia alkaa kertyä, voidaan uudessa tapaamisessa todeta yhdessä, että tilanne on erinäköinen kuin alussa ja siitä on virallista todistusaineistoakin. Tämä puolestaan auttaa keskustelemaan siitä, miksi näin kävi. On mahdollista, että kokemus siitä, ettei opi, ei välttämättä pidäkään paikkaansa,

vaan nuori pystyykin itse asiassa suoriutumaan tehtävistä, kun yrittää – varsinkin jos nuorisotyöntekijä pystyy näyttämään esimerkiksi opintorekisteristä, että muutosta on todellakin tapahtunut. Luonnollisesti positiiivisen kehityksen syntymiseen tarvitaan paljon todistusaineistoa, joten ohjaajilta tarvitaan kärsivällisyyttä.

## YHTEENVETO

Loppujen lopuksi motivaation tukeminen, tarkasteli sitä sitten MIKSI (itsemääräämisteoria) tai MITEN (motivaation prosessimalli) -kysymysten näkökulmasta, on hyvin samanlaista. Ymmärtävä, nuoren perspektiivin huomioiva sekä tilaa että struktuuria tarjoava sosiaalinen ympäristö on keskeistä sekä psykologisten perustarpeiden täyttämässä että negatiivisen kehän katkaisemisessa (taulukko 4). Nuori hakeutuu motivoivaan ympäristöön, jos hän kokee yhteenguuluvuutta muiden opiskelijoiden ja oppilaitoksen työntekijöiden kanssa, tuntee olevansa kykenevä opiskelemaan ja saa riittävän itsenäisesti vaikuttaa opiskeluunsa. Oppilaitoksessa voidaan lisätä onnistumisen kokemuksia auttamalla nuorta opiskelussa tai tehtävissä alkuun ja tukemalla tavoitteiden asettelussa niin, että tavoitteet ovat sopivan kokoisia ja vastaavat opiskelijan senhetkisiä kykyjä. Onnistumisten myötä pätevyyden tunne ja myönteinen käsitys itsestä oppijana vahvistuvat. Mitä luultavimmin tehtävien välttely ja epäonnistumisen ennakointi vähentyvät jossain vaiheessa. Nuoria voidaan auttaa tulkitsemaan toimintaansa positiivisesti (taulukko 5): antamalla positiivista palautetta, osoittamalla vahvuuksia ja harjoittelemalla omien vahvuuksien löytämistä.

Taulukko 4. Motivaatiopsykologiaan perustuvia työideoita.

MOTIVAATIOPSYKOLOGIAAN PERUSTUVIA TYÖIDEOITA			
<p>Nuorilla ja työnte-kijöillä on aikaa ja mahdollisuuksia tavata toisiaan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaitoksen ohjel-man ulkopuolista, epävirallista aikaa, mikä mahdollistaa spontaanin vuoro-vaikutuksen.</li> </ul>	<p>Toiminnassa osoi-tetaan, että kaikki nuoret huomataan ja kaikkia kuullaan, mutta kenenkään sanomisia ei arvostella.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmissä esim. erilaiset keskustelu-kierrokset.</li> </ul>	<p>Osoitetaan käytän-nössä, kuinka nuoret voivat itse vaikut-taa opintoihinsa ottamalla vastuuta ja sitoutumalla oppilaitoksen töiden tekemiseen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vastuu pitää jakaa nuorille aikuisilta.</li> <li>• Käytännön koke-musta – ja tunne – siitä, mitä tarkoittaa esimerkiksi töiden organisointi ja teh-tävien aloittaminen.</li> <li>• Työntekijän tai vertaisen esimerkki – eri nuorilla on eri-laisia vahvuuksia.</li> <li>• Ymmärrys siitä, että erilaiset haasteet voidaan ratkaista periaatteessa samalla analyyt-tisellä tavalla, kehittyä vain ajan kuluessa.</li> <li>• Kokemusten karttuessa nuoret yleistävät ongel-manratkaisutai-tojaan erilaisiin ympäristöihin.</li> </ul>	<p>Pohditaan oppimis-ympäristöön liittyviä kokemuksia, jotka ovat aiheuttaneet epäonnistumisen tunteita, ja kuinka nämä kokemukset voisivat kääntyä onnistumiseksi.</p>

Taulukko 5. Miksi kannattaa huomioida asioita, jotka vaikuttavat itsestään selviltä?

MIKSI KANNATTAA HUOMIOIDA ASIOITA, JOTKA VAIKUTTAVAT ITSESTÄÄN SELVILTÄ?			
<p>Ihminen on sosiaa-linen olento; muut ihmiset ovat meidän keskeinen ympäris-tömme ja samalla suurin vaikuttamisen mahdollisuus.</p>	<p>Helpoin tapa vaikut-taa on huomioida pienetkin onnistumi-set; tärkeää on posi-tiivinen, realistinen palaute toiminnasta.</p>	<p>Heikosti motivoitu-neet nuoret eivät niitä välttämättä huomaa itse.</p>	<p>Säännönmukainen onnistumisten huo-mioiminen vaikuttaa oppilaitoksen ilma-piiriin.</p>

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Mieti omaa nuoruuttasi. Olitko motivoitunut opiskelemaan? Jos olit, miksi, ja jos et, miksi? Miten luvussa kuvatut asiat näyttäytyivät omassa elämässäsi?
2. Miten olet tukenut opiskelumotivaatiota omassa työssäsi? Oletko jo käyttänyt, ehkä tiedostamattakin, luvussa käsiteltyjä teorioita?
3. Suunnittele seuraava tapaaminen nuoren kanssa luvussa esitettyjen ideoiden pohjalta. Oliko se vaikeaa? Miten tapaaminen onnistui?

## LÄHTEET

Brandenberger, C. C., Hagenauer, G. & Hascher, T. 2018. Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 295–317. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0336-y> [viitattu 20.12.2022].

Eccles, J. S. 2004. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Wiley.

Garvik, M., Idsoe, T. & Bru, E. 2014. Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592–608. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835> [viitattu 20.12.2022].

Huttunen, S. 2016. Blogi: ihmisoikeudet kuuluvat jokaiseen elämänvaiheeseen. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.ykliitto.fi/uutiset-media/yk-blogi/blogi-ihmisoikeudet-kuuluvat-jokaiseen-elamanvaiheeseen> [viitattu 20.12.2022].

Jahnukainen, M. & Helander, J. 2007. Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 471–482. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/08856250701650110> [viitattu 20.12.2022].

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. 2010. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0019682> [viitattu 20.12.2022].

Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153–184.

- Lazowski, R. & Hulleman, C. S. 2016. Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0034654315617832> [viitattu 20.12.2022].
- Määttä, S. 2018. Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 33–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. 2020. Kouluakäymättömyys Suomessa: Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Helsinki, Finland: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 2020:9.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. 2006. Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218–227. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401> [viitattu 20.12.2022].
- Marttinen, E., Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. 2016. Dark shadows of rumination: Finnish young adults' identity profiles, personal goals and concerns. *Journal of Adolescence*, 47, 185–196.
- Nuorisolaki 21.12.2016/1285.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nurmi, J.-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy. *NMI-bulletin*, 21(2), 28–35.
- Nurmi, J.-E. 2012. Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessä. *Kasvatus* 44(5), 548–554.
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. 2018. PISA-tutkimus ja tulokset 2018. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/pisa-2018> [viitattu 20.12.2022].
- Pintrich, P. R. 2003. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667> [viitattu 20.12.2022].
- Puolitaival, J., & Rekola, S. 2022. Ammattiopisto-opiskelijoiden Opiskelumotivaation tukeminen: Motivoimaa-hankkeen intervention vaikutukset. Tampereen yliopisto. Trepo-julkaisuarkisto. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202205174992> [viitattu 20.12.2022].
- Reeve, J., & Jang, H. 2006. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209> [viitattu 20.12.2022].
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [viitattu 20.12.2022].
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> [viitattu 20.12.2022].
- Steinberg L. 2005. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*. Feb; 9(2):69–74. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005> [viitattu 20.12.2022].
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. 1988. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193–210. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193> [viitattu 20.12.2022].



United Nations. 2021. Youth. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.un.org/en/global-issues/youth> [viitattu 20.12.2022].

Vasalampi, K. 2022. Näin motivoit oppimaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen, T. 2020. Kouluun kiinnittymisen teoriaa. Teoksessa Palmu, I. (Toim.) Takaisin kouluun: koulua kouluikäymättömille, Valterin julkaisusarja, 4. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 22-27.

Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548> [viitattu 20.12.2022].

Wigfield, A., & Cambria, J. 2010. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001> [viitattu 20.12.2022].

# KOULUVIIHTYVYYS JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT PERUSOPETUKSESSA JA TOISEN ASTEEN OPINNOISSA

Seija Manninen

*Artikkeli on kooste kirjoittajan väitöskirjan Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa tuloksista.*

Koulutuksen rooli on keskeinen sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnin rakentamisessa. Osaaminen on edelleen Suomen tärkein pääoma globaalissa toimintaympäristössä. On laajasti tunnustettu, että oppilaan perusopetuksella ja sen jälkeisellä opiskelulla on tärkeä merkitys sekä oppilaalle itselleen että myös laajemmin koko yhteiskunnalle. Tämä mahdollistetaan nykyisin oppivelvollisuutta laajentaneella lainsäädännöllä. Uusi oppivelvollisuuslaki (1214/2020) tuli voimaan 1.8.2021. Sen myötä oppivelvollisuus laajeni ja toisen asteen opinnoista tuli maksuttomia laajennetun oppivelvollisuuden piiriin kuuluville nuorille. Tavoitteena on, että kaikki suorittavat toisen asteen tutkinnon. Miten edistetään oppilaan kouluun kiinnittymistä ja kouluviihtyvyyttä, jotta tavoitteeseen päästään?

Osalle oppilaista opintojen jatkaminen on syystä tai toisesta vaikeaa. Virtasen (2016) mukaan yläkouluissamme on noin 5 % oppilaita, joiden sitoutuminen kouluun on heikkoa ja koulu-uupumus on korkea. Negatiivisten kehityskulkujen syitä ja käännekohtia on tut-

kittu erityisesti sujuvien koulu- ja työelämäsiirtymien kannalta (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009). On tärkeää selvittää, mitkä tekijät saavat oppilaat viihtymään koulussa siinä määrin, että he päättävät jatkaa opintojaan toiselle asteelle ja omaksuvat aikanaan elinikäisen oppimisen ideologian. Koululla on kasvatusvastuun ohella myös yhteiskunnallinen tehtävä. Se on kulloisenkin yhteiskunnan luomus ja sen käytännöt heijastavat tulevaa ja toivottua kehitystä. Koulussa viihtyminen vaikuttaa myöhempään elämässä selviytymiseen ja elämänlaatuun (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Gilman, Huebner & Laughlin 2000; Suldo, Riley & Shaffer 2006), joten sen edistäminen käytännön koulutyössä on tärkeää.

OECD-maiden koulutuksen vertailututkimusten perusteella suomalaiset peruskoululaiset ovat olleet maailman parhaiden joukossa lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan osaamisessa. Suomen menestyksen taustalla on muun muassa se, että testeissä pärjäsivät muita maita paremmin nimenomaan heikoimmat oppilaat. Suomalaisen nuorten oppimistulosten lievä heikentyminen on johtunut suurelta osin heikommin suoriutuvien oppilaiden osuuden kasvusta. (OKM 2015:41.) Taustalla näh-

dään koulun ja oppimisen merkityksellisuuden pieneminen (OKM 2015: 6; OKM 2015: 8). Suomalaisnuoret ovat kuitenkin yleensä tyytyväisiä elämäänsä eivätkä heitä suoriutumispaineet juuri ahdistaa (Väljjarvi 2017). Kansainvälisesti suomalaiset koululaiset eivät ole kouluviihtyvyyden osalta olleet vertailujen kärkipaikoilla (Currie ym. 2012; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2012; Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012).

Kouluviihtyvyyden taustatekijät liittyvät kodin, opettajien ja sosiaalisen verkoston (vertaissuhteet) tarjoamaan tukeen sekä oppilaan näkemukseen itsestään. Vanhempien tuki auttaa, mutta sitäkin merkittävämpää on koulussa saatu tuki opettajalta ja ikätovereilta. Myös sukupuoli ja ikä vaikuttavat: tytöt viihtyvät poikia paremmin ja alaluokkalaiset yläluokkalaisia paremmin. (Bowen, Bowen & Richman 2000; Karatzias, Power, Lennan & Swansson 2002; Metsämuuronen, Svedlin & Ilic 2012; Olkinuora & Mattila 2001; Pirttiniemi 2000; Samdal 1998; Savolainen 2001; Tian 2009.) Monissa amerikkalaisten ja Länsi-Euroopan maiden opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että koulussa viihtymisellä on merkittävä yhteys oppilaiden elämänlaatuun ja koulussa suoriutumiseen (Baker 1998; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson 2002; Verkuyten & Thijs 2002). Kouluviihtyvyyden on todettu vaikuttavan jatko-opiskeluhaluukkuuteen myönteisesti (Linnakylä & Malin 1997). Kouluviihtyvyyteen liittyvällä tutkimuksella ja tyytyväisyyttä lisäävillä toimenpiteillä voidaan siis vaikuttaa oppilaiden jatko-opintohaluukkuuteen ja siten myös koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn.

## KOULUVIIHTYVYYS JA SEN LÄHIKÄSITTEET

Oppilaat viettävät päivittäin suuren osan ajastaan koulussa. Koulun oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen, sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja elämän laatuun (Tian, Chu & Huebner 2016), Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan subjektiivista, kognitiivista kokonaisarviota siitä, kuinka positiivisia hänen koulukokemuksensa ovat (Huebner 1994; Huebner & Gilman 2006). Kouluviihtyvyys onkin määritelty myös oppilaan kognitiiviseksi arvioksi kouluelämän laadusta (Huebner 1994). Kouluviihtyvyys vaikuttaa muun muassa oppilaan psykologiseen hyvinvointiin, kouluun kiinnittymiseen, poissaolojen määrään, syrjäytymiseen ja käyttäytymisen ongelmiin (Verkuyten & Thijs 2002).

Kouluviihtyvyys, hyvinvointi ja elämän laatu liittyvät tiiviisti toisiinsa. Kouluviihtyvyys on käsitteenä moniulotteinen ja eri aikoina tutkijat ovat antaneet kouluviihtyvyydelle jonkin verran toisistaan poikkeavia sisältöjä. Suomessa on tutkittu melko paljon kouluviihtyvyyttä (school satisfaction), kouluelämän laatua (quality of school life), kouluhyvinvointia (well-being), ja uusimmissa tutkimuksissa on käytetty käsitettä kouluun kiinnittyminen (school engagement, student engagement), joka kuvaa tunteiden lisäksi koulutyön arvostamista ja aktiivista osallistumista koulun toimintoihin. (Janhunen 2013; Konu 2002; Konu 2010; Linnakylä 1993; Linnakylä 1996; Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996; Linnakylä & Malin 1997; Linnakylä & Malin 2008; Minkkinen 2015; Virtanen 2016.)

Oppimis- ja menestymismahdollisuudet, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen,

sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, yleinen kouluviihtyvyys ja koulukielteisyys ovat lapsille ja nuorille merkityksellisiä yhteyksiä koulussa. Kouluviihtyvyys ja sen lähikäsitteet kouluun kiinnittyminen, kouluhyvinvointi ja kouluelämän laatu ovat yhteydessä moniin positiivisiin ilmiöihin, joilla on mahdollisuus vaikuttaa yksilön elämän kulkuun ja laatuun. Olisikin tärkeää paitsi löytää keinoja puuttua tähän kouluun liittyvään kokemukseen, myös tunnistaa heikosti kiinnittyneet yksilöt ja riskitekijät, joita kielteiseen koulukokemukseen liittyy. Tällä tavoin voidaan kehittää myös yksilöllisiä interventioita. (Linnakylä & Malin 2008, 599.) Vaikka kiinnittymisen tutkimus on paljolti perustunut opettajien ja havainnoitsijoiden arvioihin, koulusuhteen kynnyksiä tulisi tarkastella myös oppilaiden omasta näkökulmasta (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 383).

## KOULUHYVINVOINTI

Hyvinvoiva koulu tarjoaa viihtyisän ja turvallisen työympäristön, jossa sosiaaliset suhteet ovat kunnossa, jokainen oppilas voi toteuttaa itseään kykyjensä mukaan ja oppilaat tuntevat olevansa terveitä (Konu 2002). Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen kuuluu perusopetuksen ydintehtäviin oppimisen ja opetuksen rinnalla. Kansainväliset ja kansalliset tutkimukset osoittavat, että koulukokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten koettuun terveyteen ja oireiluun sekä terveystottumuksiin (mm. Haapasalo ym. 2012; Konu 2002; Samdal 1998; Savolainen 2001; Torsheim & Wold 2001). Myönteiset koulukokemukset ovat yhteydessä paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin sekä suojaavat terveyttä vaarantavalta käyttäytymiseltä kuten päihteiden käytöltä (Fletcher, Bonnell & Hargreaves

2008). Negatiiviset koulukokemukset ovat taas puolestaan yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen sekä heikompaan koulumenestykseen ja koulupudokkuuteen (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009).

Oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välisissä suhteissa syntynyt emotionaalinen kiinnittyminen selittää oppilaiden kouluun liittyvää hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhälä 2014). Nuorten kouluun liittyvää hyvinvointia selittää keskeisesti se, että oppilas kokee olevansa hyväksytty ja pidetty vertaisjoukossa ja kokee saavansa reilua kohtelua ja emotionaalista tukea opettajilta (Ryan & Patrick 2001; Wang & Holcombe 2010.) Myös oppimisen ja hyvinvoinnin välinen yhteys on viimeisimmissä tutkimuksissa nähty yhä voimakkaammin (Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens 2004; Opendakker & Van Damme 2000; O’Toole 2008; Pietarinen, Soini & Pyhälä 2014; Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers 2007).

Oppilaiden näkemysten mukaan kouluhyvinvointia selittivät eniten turvallinen ilmapiiri, koulun sisäiset ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja kuuluminen joukkoon (Janhunen 2013). Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, jota luonnehtivat terveys, hyvinvointi ja ympäristö. Konu (2002, 44–46) kuvaa tätä kouluhyvinvoinnin mallilla, jossa hyvinvointiin kuuluu neljä osa-aluetta: koulun olosuhteet (fyysinen oppimisympäristö); sosiaaliset suhteet (psykkinen oppimisympäristö); mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä terveydentila. Koulun olosuhteisiin (having) sisältyy Konun (2002, 44) hyvinvointimallissa konkreettisia tekijöitä kuten koulurakennus ja sen fyysinen ympäristö, ryhmäkoot ja lukujärjestykset. Konkreettinen koulun olosuhteisiin liittyvä tekijä on

esimerkiksi turvallinen työskentely-ympäristö. Olosuhteita voidaan lähestyä myös oppilaalle tarjottavien palvelujen, kuten kouluruokailun, terveydenhoidon tai oppilaanohjauksen näkökulmasta.

Sosiaalisiin suhteisiin (loving) liittyvät koko koulun ilmapiirin ohella sosiaalinen oppimisympäristö, opettaja-oppilas -suhde, suhde koulutovereihin, kiusaaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä koulussa tapahtuva päätöksenteko. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) puolestaan merkitsee koulun oppilaalle tarjoamia mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Keskeistä siinä on opiskelun merkityksellisyys, joka syntyy arvostuksesta. Olennaista on myös mahdollisuus itsetunnon kehittymiseen, palautteeseen, ohjaukseen, kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Terveydentila (health) on koulun hyvinvointimallissa erillinen osa-alue, joka poikkeaa muista alueista yksilöllisen luonteensa vuoksi. Terveys on tärkeä voimavara, jonka avulla hyvinvoinnin muita osa-alueita voidaan saavuttaa. (Konu 2002.)

Usein kouluhyvinvoinnin käsitteen määrittelyssä painopiste on fyysisen hyvinvoinnin kokemuksissa. Kokonaisvaltaisemmin ilmiötä tarkastelevat Watson, Emery, Bayliss, Boushel ja Mcinnes (2012), jotka ovat tutkineet sosioemotionaalista kouluhyvinvointia ja miten sitä voidaan edistää. He viittaavat NICE:n (The Institute for Clinical Excellence) määritelmään, jonka mukaan sosioemotionaalinen hyvinvointi voidaan jakaa emotionaaliseen hyvinvointiin (onnellisuus, luottamus ja masentumattomuus), psykologiseen hyvinvointiin (tunne autonomiasta ja siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä, ongelmanratkaisutaidot, sinnikkyys, tarkkaavaisuus ja osallisuuden kokemus) sekä sosiaaliseen hyvinvointiin (kyky solmia ja pitää yllä hyviä

ihmissuhteita ja välttää epäsosiaalista käytöstä, rikollisuutta, väkivaltaa ja kiusaamista). Teoreettisen pohdinnan lopputuloksena Watson, Emery, Bayliss ja Mcinnes (2012) toteavat, että hyvinvointi on subjektiivinen kokemus.

Hyvinvointi ei näin ollen ole objektiivinen eikä mitattava kokemus. Lisäksi hyvinvointi riippuu asiayhteydestä. Koulussa hyvinvointia voidaan edistää erilaisissa oppimistilanteissa inklusiivisuuden ja muun toiminnan avulla. Perheiden ja muiden yhteisöjen merkitys hyvinvoinnille on suuri. Tärkeää on osallisuuden kokemus ja tunne siitä, että kuuluu johonkin. Koulussa, perheessä ja muissa ympäristöissä hyvinvointi liittyy ihmisten välisiin suhteisiin. Vertaissuhteissa voidaan kokea ystävyyttä tai ristiriitoja. Aikuisten rooli on tukea lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia, ohjata ammatillisesti valintojen tekemisessä ja kontrollissa eettisyys ja dialogisuus huomioiden. (Watson ym. 2012.)

## KOULUUN KIINNITTYMINEN

Kouluun kiinnittyminen on ollut ajankohdainen kasvatustieteellinen tutkimuskohde viime vuosien aikana. Käsitteenä kouluun kiinnittyminen on vielä Suomessa jossakin määrin muotoutumaton, mutta se on yleisimmin käytetty käänös ilmiölle, jolla kuvataan koulunkäynnin mielekkyyden kokemusta (engl. school engagement tai student engagement). Kouluun kiinnittymisessä on kyse siitä oppilaan tunnekokemuksesta, että on oppilastovereiden hyväksymä ja että opettajat tukevat häntä koulussa. Lisäksi kouluun kiinnittymiseen liittyy osallistuminen erilaisiin koulun tarjoamiin aktiviteetteihin ja ymmärrys siitä, että koulunkäynnillä on edistävä vaikutus jatko-opintoihin sekä työ- ja aikuiselämään. (Linnakylä & Malin 2008.)

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen yleiskäsite, joka kuvaa lapsen tai nuoren toiminnallista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sitoutumista, tunnetasolla yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja tuen saamisen kokemuksia sekä oppimis- ja suoriutumista-voitteisiin liittyviä asenteita ja arvoja (Virtanen 2016). Kouluun kiinnittymistä koskeva tutkimus on lähtenyt Yhdysvalloissa liikkeelle luokkatilanteen havainnoimisesta ja kasvanut moniulotteiseksi käsitteeksi, joka tyypillisimmillään sisältää kognitiivisen, emotionaalisen ja behavioraalisen motivaatiota ja oppimista suuntaavan ulottuvuuden. Samalla kouluun kiinnittymisen tavoitteet ovat laajentuneet syrjäytymisen ehkäisystä elinikäisen oppimisen edistämiseen. Kouluun kiinnittymistä kuvataan oppilaan sellaisilla tunteilla, käytöksellä ja ajatuksilla, jotka liittyvät koulukokemuksiin ja kiinnittyminen nähdään tärkeänä rakenteena, jonka tuloksena syntyvät muun muassa koulumenestys ja jatko-opintoihin pääsy. Kouluun kiinnittyminen on välttämätöntä koulumenestyksen kannalta (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Fredricks, Blumenfield & Paris 2004; Klem & Connell 2004; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff 2003; Woolley & Bowen 2007).

Oppilaiden kiinnittyminen kouluun liittyy heidän aktiiviseen osallistumiseensa koulun tehtäviin ja toimintaan (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Skinner, Kinderman ja Furrer (2009, 494) kuvaavat kiinnittymistä opiskelijan osallistumisen laatuksi ja sen vaihteluna energisestä, innostuneesta ja positiivisesta akateemiseen vetäytymiseen. Kiinnittymistä on selvitetty sekä koulua (Fredricks, Blumenfield & Paris 2004) että työelämää koskevassa tutkimuksessa (Schaufeli, Martinz, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Yhteyden kokemus opettajien ja muiden oppilaiden

kanssa liittyy positiiviseen tunnekokemukseen koulua kohtaan, joka kuvaa emotionaalista kiinnittymistä (Furrer & Skinner 2003; Wentzell, Battle, Russell & Looney 2010).

Kouluun kiinnittyminen nähdään tärkeänä, koska sen avulla voidaan parantaa oppilaan akateemista suoriutumista, edistää koulutyöhön osallistumista ja vähentää riskikäyttäytymistä. Kouluun kiinnittymisellä tai kiinnittymättömyydellä on vahva yhteys paitsi oppimiseen, myös yksilön hyvinvointiin, terveyteen ja taloudelliseen pärjäämiseen, tulevaisuuden odotuksiin sekä koulutukselliseen menestykseen. (Kalalahti 2007; Linnakylä & Malin 2008; Reschly & Christenson 2012; Willms 2003.) Kouluun kiinnittymistä voidaan edistää aikuisten tuen, haastavien ja mielenkiintoisten tehtävien, rakenteiden ja autonomian avulla sekä mahdollistamalla aktiivinen opiskelu muiden oppilaiden kanssa. Kouluun kiinnittymättömyyden seuraukset voivat olla vakavat erityisesti nuorilla, jotka jo ovat riskissä syrjäytyä ja jotka eivät saa tukea silloin, kun oireet alkavat ilmetä. Oppilaan käsitys yhteydestään kouluun, opettajaan ja tovereihin voi toimia suojaavana ja pitää koulussa myös oppilaat, joilla on syrjäytymisen uhka olemassa. (Fredricks ym. 2004.) Opettajan ja vanhempien antama emotionaalinen tuki edesauttaa yläkouluikäisten behavioraalista kiinnittymistä ja vähentää luvattomia poissaoloja koulusta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014).

## KOULUVIIHTYVYYTEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT

Opettajan lämmin ja tukea antava suhtautuminen sekä keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun ja omien näkemysten ilmaisuun kannustavat ja rohkaisevat ohjeet oppilaita

näyttävät tutkimusten mukaan edistävän kouluviihtyvyyttä. Myös koulun organisoinnilla ja ryhmäkoolla voi olla vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Tärkeää on luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa on reilut ja selkeät tehokkaat säännöt. (Finn & Zimmer 2012.)

Vertaisilta saadun tuen määrä on yhtä merkityksellinen kouluviihtyvyydelle kaiken ikäisillä oppilailta (Kämpö ym. 2008). Varhaisnuoruudessa nopeat biologiset muutokset vaikuttavat oppilaan tunteisiin ja heijastuvat suhteissa kavereihin ja vanhempiin (Huebner, Valois, Paxton & Drane 2005, 15). Siirtyminen keskilapsuudesta varhaisnuoruuteen on kriittistä aikaa läheisten vertaissuhteiden luomisessa. Vertaissuhteiden edistäminen on tärkeää, koska ne vaikuttavat tyytyväisyyteen monin eri tavoin ja ovat nuoruudessa henkisen tuen ja kumppanuuden merkittävin lähde. (Nickerson & Nagle 2004, 55.) Vertaisten tuki saattaa olla erityisen tärkeää vanhemmille oppilaille, jotka kokevat enemmän painetta koulutyöskentelyssään (Samdal, Dür & Freeman 2004, 49).

Sisäisellä motivaatiolla ja hyvinvoinnilla on merkittävä rooli onnistuneessa koulusiirtymässä. Kun nuoren uraan liittyvä tavoite pohjautuu sisäiseen motivaatioon, nuoret tekevät paljon töitä tavoitteensa saavuttamiseksi ja siksi he myös edistyvät tavoitteessaan hyvin. Heikko usko uratavoitteissa edistymiseen on yhteydessä koulu-uupumukseen. Tulokset antavat tukea hypoteesille, että sisäinen motivaatio tavoitteen saavuttamiseksi lisää hyvinvointia koulussa, mikä taas ennakoii myöhempää onnistumista koulutuspyrkimyksissä. (Vasalampi, Nurmi & Salmela-Aro 2010; Vasalampi 2012.)

Oppilaiden itsetunnon rakentumisen kannalta koulusta saatavalla palautteella on suuri merkitys. Kiusatuksi tulemisen kokemukset heikentävät oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä (Keltikangas-Järvinen 1994; Salmivalli 1998; Wigfield & Eccles 2000) sekä itseluottamusta (Mishna & Alaggia 2005). Koulu voi tukea oppilaiden itsetunnon kehitystä ja jopa korjata aiemmin lapsuudessa syntyneitä vaurioita. Voidaankin nähdä, että koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto, realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus ja itseluottamus (Korpinen 1993, 6). Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu pitkälle elämässä vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–180).

Kouluun liittyvät odotukset ja suorituspaikant sekä kouluelämään liittyvät kompleksiset ihmissuhteet voivat aiheuttaa nuorille uupumusta ja stressiä (Bru & Thuen 2004, 493–494). Koulu-uupumus on tytöillä poikia tavallisempaa, vaikka erot eivät ole kovin suuria. Suomessa koulu-uupumusta on tutkittu lähinnä korkeakouluissa ja lukioissa, joissa sitä esiintyy enemmän kuin ammatillisessa opetuksessa tai peruskoulussa. (Luopa ym. 2010; Salmela-Aro ym. 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen 2012; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009.)

## SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI

Emotionaaliseen kyvykkyyteen sisältyvä kyky ymmärtää ja tulkita toisten tunteita. Voidakseen toimia taitavasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa henkilön on tunnistettava ja ymmärrettävä paitsi omia myös toisten tunteita sekä kyettävä vastaamaan niihin. (Denham ym. 2003, 238–256; Neitola 2011,18.)



Emotionaalisen kompetenssin määritelmässä korostuu ihmisen kyky käsitellä tunteitaan ja tunnistaa toisten tunteita sekä kyky tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119). Lapset, jotka pystyvät säätelemään tahdonalaisesti tunnekäyttäytymistään, kykenevät taitavampaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myös yksilön motiivit vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa: haluaako toimia tilanteissa myönteisesti ja hyväksyttävällä tavalla vai päinvastoin. Näin ollen ongelmatilanteissa ei aina välttämättä ole kyse sosiaalisen kompetenssin vajavuudesta. (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 7–8; Ladd 2005.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä ominaisuus hyväksytyksi tulemisen ja sosiaalisen osallisuuden kokemisessa. Sen muodostuminen on keskeinen lapsuuden, nuoruuden ja yli koko elämänkaaren ulottuva kehitystehtävä. Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon kuuluvat itsesäätely- ja tunnetaidot (esim. omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, tunteiden säätely ja hallinta) sekä sosiokognitiiviset taidot (esim. havaintojen oikea tulkinta sekä tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arviointi). Käytännölliset sosiaaliset taidot (esim. kommunikointi, kuunteleminen, reagointi, aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen ja asertiivisuus eli jämäkkyys) ratkaisevat pitkälle sosiaalisen toiminnan onnistuneisuuden. Sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Se on siis laajempi käsite kuin pelkästään sosiaaliset taidot. (Poikkeus 2011.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi alkaa kehittyä varhaisissa hoitaja-lapsisuhteissa, joissa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Koulukokemukset muokkaavat sosioemotionaalista kompetenssia, joka puolestaan on yhteydessä sosiaaliseen hyvinvointiin itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon kautta. Sosioemotionaalinen kompetenssi kuvaa yksilön yhteisöllisen (sosiaalinen) ja yksilöllisen (emotionaalinen) persoonan samanaikaisuutta. Ihminen toimii yhteisön jäsenenä niin, että kokee sen vastaavan sisäisiä odotuksiaan ja tarpeitaan. (Salmivalli 2005.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen voi liittyä myös ympäristöön ja lapsen tai nuoreen itseensä liittyviä riskitekijöitä, jotka vaikuttavat prosessinomaisesti lapsen ja nuoren kehitykseen. Esimerkiksi perheen ongelmat tai laiminlyönnit, tarkkaamattomuus tai jokin muu riskitekijä voivat näkyä sopimattomana käyttäytymisenä, kuten rauhattomuutena, yliaktiivisuutena tai aggressiivisuutena, mikä voi johtaa kavereiden ja opettajien torjuntaan. Tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, kuten huonoon koulumenestykseen ja alisuoriutumiseen, alhaiseen kiinnostukseen ja huonoon motivaatioon, negatiiviseen käsitykseen itsestä ja epäonnistuneisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä myöhempään vaikeuksiin jatkokoulutuksessa, ammatinvalinnassa ja työllistymisessä (Hotulainen & Lappalainen 2011).

Sosioemotionaalinen kompetenssi edistää kouluun sopeutumista, mikä taas puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja edesauttaa hyvien oppimistulosten saavuttamista. Sosiaalisesti kompetentti lapsi tai nuori kykenee hankkimaan sekä ylläpitämään kaveri- ja ystävyys-

suhteita, jotka puolestaan helpottavat ja edistävät sopeutumista uusiin tilanteisiin, kuten siirtymistä kouluasteelta toiselle. (Lappalainen ym. 2008.) Osallisuuteen voidaan kasvaa vain yhteisön jäsenenä, ja tämän kasvun tukeminen on koko kasvatusjärjestelmän asia. Sosioemotioonaalisia taitoja harjoitellaan käytännön arjen tilanteissa päiväkodeissa, kouluissa, harrastuksissa ja kotona. Nämä taidot – kuten muutkin taidot – ovat kuitenkin kehityksellisiä ja opittuja taitoja. Tästä syystä päiväkoteihin ja kouluihin tarvitaan yhteisesti tiedostettuja tavoitteita, yhteisöllisiä menetelmiä ja tukitoimia, joiden avulla koko koulu tai päiväkoti tähtää yhdessä positiivisiin muutoksiin ja lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kompetenssin lisäämiseen. On olennaista tiedostaa, että kaikki eivät hyödy samoista toimenpiteistä, vaan tukitoimet pitäisi suunnitella yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.)

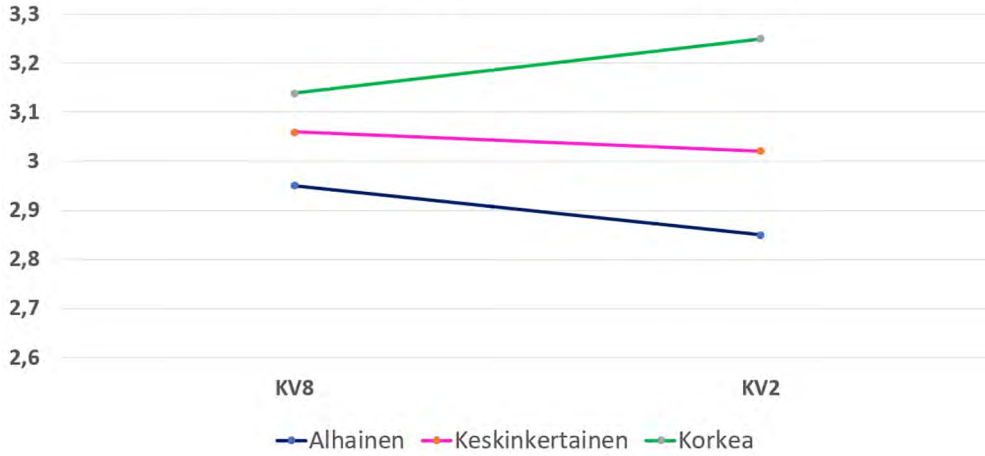
Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu yksilön minäkäsityksen, muihin ihmisiin liitettyjen odotusten ja käsitysten sekä tilanteeseen liitettyjen sosiaalisten tarpeiden ja tavoitteiden varaan. Yksilön minäkäsitys määrittelee, miten hän toimii ja käyttäytyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja millaiset hänen asenteensa ovat itseään ja muita kohtaan. (Aho 2005, 20, 22.) Sosiaalisen tuen ja pätevyyden kokemusten vaikutus nuoren itsetuntoon on selkeä. Jos nämä kokemukset ovat positiivisia, nuori on yleensä tyytyväinen itseensä. Ystävyyssuhteiden

syntyminen ja niiden ylläpitäminen ovat yhteydessä lapsen käsityksiin itsestään. Alhainen sosiaalinen tuki ja epäonnistumiset nuoren tärkeäksi kokemilla pätevyyden alueilla esimerkiksi koulussa, työssä, ystävyyssuhteissa tai liikunnassa ovat puolestaan yhteydessä heikkoon itsearvostukseen. (Harter 1996, 29; Salmela 2006, 79.)

### **MITEN KOULUVIIHTYVYYTTÄ JA KOULUUN KIINNITTYMISTÄ EDISTETÄÄN?**

Koulussa viihtyminen vaikuttaa oppilaiden elämänlaatuun ja etenemiseen jatko-opinnoissa. Tutkimukseni (Manninen 2018) merkittävin tulos oli sosioemotionaalisen kompetenssin erittäin vahva yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Opiskelijat, joilla oli vahvin sosioemotionaalinen kompetenssi, viihtyivät opinnoissaan selkeästi parhaiten. Sitä vastoin opiskelijat, joilla oli heikoin sosioemotionaalinen kompetenssi, viihtyivät opinnoissaan heikoimmin. Merkittävää on, että opiskelijoilla, joiden sosioemotionaalinen kompetenssi oli korkein, kouluviihtyvyys vain lisääntyi entisestään siirryttäessä toiselle asteelle, kun taas keskinkertaisen tai alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys laski toisella asteella. Voidaan siis todeta, että sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välillä on erittäin vahva yhteys.

## Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys



Kaavio 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden välinen yhteys perusopetuksen 8. luokkalaisilla (KV8) ja toisen asteen opiskelijoilla (KV2) (Manninen 2018, 74).

Lapsen ja nuoren sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen on ensiarvoisen tärkeää. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen suunnitelmallinen harjoittelu on syytä aloittaa jo varhaiskasvatusvaiheessa. Opetustilanteita olisi edelleen kehitettävä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Oppilas-opettaja -suhteen yhteys kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen oli tämänkin tutkimuksen perusteella kiistaton. Oppilaan kohtaamiseen liittyvä vuorovaikutus sekä rakentava ja kannustava palaute- ja arviointijärjestelmä ovat hyvän oppilas-opettajasuhteen tunnusmerkkejä. Myös opettajien päivittäin antama malli opetus- ja kasvatustyön suunnittelusta ja toteutuksesta yhdessä muiden koulun aikuisten kanssa voi parhaimmillaan toimia oppilaille esimerkkinä yhteistyön tekemisestä ja edistää osaltaan oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Opetuksen yhteissuunnitteluun ja toteutukseen sekä yhteistyömahdollisuuksiin erityisopetuksen ja oppilashuoltohenkilöstön

kanssa olisi siis paneuduttava jo opettajan-koulutuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014) määritellään koulun tehtävät sekä opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Yhtenä tehtävänä mainitaan oppilaan hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen kokonaisvaltainen edistäminen. Linnakylän ja Välijärven (2005) mukaan suomalainen koulu ei ole kovin voimakkaasti vahvistanut yhteisöllisyyttä eikä hyödyntänyt yhteisön voimavaroja opetuksen kehittämisessä. Vuorovaikutteinen oppiminen, välitön palaute kollegoille tai oppilaiden roolin vahvistaminen koulun päätöksenteossa eivät aina ole olleet koulumme keskeisiä traditioita. Keskinäisen vuorovaikutuksen mallit ja demokraattisen vaikuttamisen keinot sekä ennen kaikkea halu niiden käyttämiseen rakentuvat osana koulu-yhteisön toimintaa.

Nopean muutoksen ja lisääntyvien sosiaalisten ongelmien maailmassa yhteisöllisyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja inhimillinen johtajuus korostuvat entistä enemmän. Koulussa viihtyminen, koulun ilmapiiri ja keskustelukulttuuri, vuorovaikutuksen muodot, yhteisön ongelmanratkaisutaidot sekä koulun päätöksentekomallit ovat keskeisiä tekijöitä koulujen toimintakulttuuria kehitettäessä ja oppimista edistettäessä. (Linnakylä & Välijärvi 2005.) YK:n lapsen oikeuksien komitea suositteli Suomelle vuonna 2011, että pitäisi kiinnittää enemmän huomiota lasten hyvinvointiin koulussa, lasten oikeuteen saada mielipiteensä huomioon otetuiksi ja selvittää syyt lasten ja nuorten huonoon kouluvihtyvyyteen. Suomen UNICEF teki yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa asiasta tutkimuksen, jossa todetaan, että suomalaisissa kouluissa on paljon pyrkimystä turvata lapsen keskeiset oikeudet. Koulujen toimintaympäristöön liittyy kuitenkin asioita, jotka vaikeuttavat oikeuksien täyttä toteutumista. Suomalaisen peruskoululaisen koulupäivän turvallisuutta rapistavat sekä ulkokohtaiset haitat (esimerkiksi epäterveet rakennukset ja sisäilmaongelmat) että omakohtaiset harmit (esimerkiksi pelon tunteet ja kiusaaminen). Koulujen toimiviksi ja helppoitaisiksi suunnitellut mutta käyttäjien mielestä usein ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut ja piharakenteet luovat kouluihin viihtymättömyyden ilmapiiriä. Uusin kouluarkkitehtuuri on onneksi jo tunnistanut tämän ongelman.

Vertaissuhteiden osalta koulu nähtiin merkityksellisenä arjen ympäristönä, sekä hyvässä että pahassa. Osallisuus-oikeuden toteutumisen osalta suomalaisen koulun nähtiin olevan erityisissä vaikeuksissa. Tämä saattaa olla syy siihen, että peruskoulumme aikuisten ja lasten välille aukeni tutkimuksen mukaan tun-

neperäinen kuilu, mikä näkyy usein hyvin kielteisenä suhtautumisena opettajiin. Koska oppilailla ei ole aina riittävästi mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tulla kuulluksi koulutyön virallisessa ytimessä, suomalaisten oppilaiden aktiivisuus suuntautuu usein opetustilanteiden ulkopuolelle. Tällöin myös koulussa viihtymisen kriteerit siirtyvät lasten todellisuudessa opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin ja suhteisiin. (Harinen & Halme 2012.)

Kouluvihtyvyyden ja -hyvinvoinnin edistämiseksi on Suomessa käynnistetty keskustelua sekä useita kehittämishankkeita ja lakimuutoksia. Niiden avulla on haluttu edistää muun muassa turvallisuutta, ongelmien ehkäisyä ja varhaista puuttumista, koulukiusaamisen vähentämistä, koulupudokkuuden ehkäisyä, oppilashuollon kehittämistä, oppilaiden osallisuuden parantamista, aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämistä sekä nykyistä laajempien ja monipuolisempien kurinpitokeinojen mahdollistamista työrauhan edistämiseksi. Lakimuutosten ja kehittämishankkeiden tavoitteena on ollut, että kodin ja koulun, eri hallinnonalojen sekä ammattiryhmien välisellä yhteistyöllä voitaisiin entistä enemmän ja varhaisemmassa vaiheessa tukea oppilasta ja koulu yhteisöä. (Manninen 2018.)

Koulu ei enää ole samanlainen itsensä toteuttamisen foorumi, sosiaalisen nousun mahdollistaja ja hyvän tulevaisuuden takaaja kuin aikaisemmin. Myös koulun käytänteistä johtuvat muutokset voivat näyttäytyä siten, että oppimisen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä on saatettu kyseenalaistaa. Oppimisen olisi oltava tulevaisuuden kannalta merkityksellistä, motivoivaa ja oppilaille mielekästä, mutta samalla oppiminen vaatii itsensä ylittämistä ja epämukavuusalueella toimimista. Koulua ei välttämättä enää aina nähdä samalla

tavalla keskeisessä roolissa nuorten minuuden ja tulevaisuuden mahdollisuuksien ja toiveiden rakentajana kuin vielä muutama vuosikymmen sitten. Sosiaalisen median ja tietoteknisen kehityksen rinnalla koulussa tapahtuneet toiminnalliset ja sisällölliset opetussuunnitelman muutokset voivat nuorten näkökulmasta näyttäytyä vähäisiltä. (OKM 2015:6; OKM 2015:8.)

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön 1.8.2016. Samalla käydään koulutuspoliittista keskustelua siitä, kuinka oppimisen motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Inklusion ajatus ohjaa Suomessa vahvasti nykyistä koulutuspoliittista keskustelua ja päätöksentekoa. Vuoden 2011 alussa voimaan astuneen lain tavoitteena on ollut mahdollistaa tukea tarvitsevalle lapselle riittävä ja oikea-aikainen tuki ensisijaisesti lähikoulussaan. Tuen porrastuksen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) tavoitteena on suunnitelmallinen (oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS) moniammatillisena yhteistyönä etenevä tuki. Lähikouluperiaatteen tavoitteena on myös tukea asuinalueen lasten ja aikuisten yhteisöllisyyttä ja lisätä erilaisuuden ymmärrystä ja hyväksymistä.

Opetuksen lähtökohdista ja oppilaan hyvinvoinnin edistämisestä opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan muun muassa: lähtökohdana on yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluvat koulun kaikille aikuisille tehtävästä riippumatta. Koulutyön järjestämisessä otetaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet. Huoltajien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö

tukee tässä onnistumista. Opetussuunnitelman mukainen opetus, ohjaus, oppilashuolto ja tuki kaikkina koulupäivinä sekä turvallinen oppimisympäristö ovat jokaisen oppilaan oikeus. Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että oppilaan oikeudet toteutuvat, ja huolehtii edellytysten luomisesta tätä edistävälle koulutyölle. Koulun johdolla on käytännön vastuu opetukseen, ohjaukseen, oppilashuollon ja tuen järjestämiseen liittyvistä ratkaisuista kouluyhteisössä, kaikilla vuosiluokilla ja kaikissa oppiaineissa. Tähän sisältyy myös ongelmien ennaltaehkäisy sekä kasvun ja oppimisen esteiden tunnistaminen ja poistaminen koulun toimintatavoista. Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan. (Opetushallitus 2014, 33.)

Edelliseen lakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna nyt korostetaan entistä enemmän koulua sosiaalisena ympäristönä, joka voi rakenteitaan kehittämällä kasvattaa yhteisöllisyyteen. Lisäksi koulun tulee sekä fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena että kognitiivisena toimintakulttuurina ottaa entistä dynaamisemmin ja ennakoivammin vastuuta jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja kasvusta.

Tällä hetkellä yksi suurimmista opettajia, oppilashuoltohenkilöstöä ja kouluhallintoa työllistäviä kysymyksistä on, miten edistetään kouluviihtyvyyttä sekä kouluun kiinnittymistä ja kohdataan oppilaat, jotka eivät ole kiinnittyneitä koulun prosesseihin. Jo varhaiskasvatuksessa tai peruskoulun alaluokilla tehtävillä toimenpiteillä voi olla enemmän vaikuttavuutta jatko-opintoihinsa siirtymiseen ja kouluun kiinnittymiseen kuin vasta vuosien päästä peruskoulun viimeisillä luo-

killä tehtävillä, kun nuoren kiinnostus koulunkäyntiä ja jatko-opintoihin hakeutumista kohtaan on jo hiipumassa. Tutkimustulokset korostavat oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteistyön ja positiivisten suhteiden merkitystä erityisesti silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia (Sinclair, Christenson & Thurlow 2005). On tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Ilman kodin tukea koulun on vaikea onnistua opetus- ja kasvatustyössä. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa tulisi entistä enemmän panostaa siihen, miten rakennetaan onnistuneesti yhteistyösuhde vanhempien ja koulun oppilashuoltohenkilöstön kanssa ja miten luodaan oppimista tukeva ilmapiiri ja vuorovaikutus luokkatilanteissa. Opettajankoulutuksessa ja opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa tulisi entistä enemmän huomioida tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen ja erityispedagogiset opetusmenetelmät. Erityisesti oppilaiden psyykkisen oireilun kohtaamiseen opettajat toivovat valmiuksia ja tukea. (Ojala 2017.)

Oppilaan tarpeiden laajempi ja syvällisempi ymmärtäminen antaa koulun ammattilaisille mahdollisuuden arvioida oppilaan tilannetta, asettaa tavoitteita, koordinoita eri tukimuotoja ja arvioida, ovatko tehdyt toimenpiteet olleet riittävän tehokkaita. Oppilasta tukevien palvelujen ennakoiva ja suunnitelmallinen koordinointi on usein tehokkaampaa ja taloudellisempaa kuin useiden resurssien suunnitteleman suuntaaminen yhdelle oppilaalle sitten, kun tilanne on jo ehtinyt kärjistyä (Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa 2012). Oppimisympäristöjen suunnittelulla voidaan tukea yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. Sharkley, You & Schnoebelen (2008) korostivat, että ylläpitäjää tulisi entistä enemmän rohkaista kiinnittämään huomiota koulurakennusten,

koulun turvallisuuden ja ilmapiirin positiivisiin vaikutuksiin suhteessa koulun tuloksiin.

Useat tutkimukset osoittavat, että koulu voi toimia eräänlaisena suojaavana tekijänä oppilaille. Prosessit, joilla kouluympäristö voi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, suoritukseen ja sopeutumiseen, eivät kuitenkaan ole aivan selviä (Van Ryzin 2011). Itseohjautuvuusteorian (self-determination theory) (Deci & Ryan 2000) mukaan nuorilla on tarve tehdä valintoja ja kontrolloida oppimistaan, rakentaa vahvoja ja tukevia suhteita opettajien ja oppilastoverien kanssa sekä saada mahdollisuuksia ilmaista kykyjään ja osaamistaan. Tähän suuntaan oppilaita voidaan ohjata kolmella tavalla: 1) autonomia, antamalla mahdollisuuksia valintaan ja itsenäisiin ratkaisuihin; 2) osallisuus, joka liittyy opettajilta ja oppilastovereilta saatavilla olevan tuen määrään ja 3) kompetenssi, joka liittyy koulun kykyyn tunnistaa yritteliäisyyttä, kohdella kaikkia oppilaita reilusti ja arvioida oppilaita yksilöllisesti eikä vertaamalla toisiinsa. Itseohjautuvuusteorian mukaan edellä mainitut asiat ohjaavat oppilasta toimimaan (kouluun kiinnittyminen), kouluun kiinnittyminen taas määrittää heidän suorituskyykyään (koulumenestys ja psykologinen sopeutuminen). Toisin sanoen kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä välittäjänä oppilaan kouluympäristöstä tekemien havaintojen ja koulumenestyksen sekä sopeutumisen välillä (Klem & Connell 2004).

Kouluympäristössä oppilaan ja opettajan välillä suhteilla sekä vertaissuhteilla on suuri merkitys autonomian, osallisuuden ja kompetenssin sekä subjektiivisen hyvinvoinnin muotoutumisessa (Tian, Tian & Huebner 2016). Van Ryzin, Gravely ja Roseth (2009) toivat esille myös toivon näkökulman kouluun kiinnittymisessä. Toivo on positiivinen

psykologinen rakenne, joka viittaa yksilön käsityksiin kyvystään saavuttaa tärkeinä pitämiään tavoitteita. Lapsuuden tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät kokemukset ohjaavat uskomuksia ja toimintaa eri elämäntilanteissa (Snyder 2002). Van Ryzinin (2011) mukaan saavutettu autonomia, vertaisten tuki ja kyky tavoitteiden suuntaiseen toimintaan sekä toivo selittävät merkittävästi kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittyminen ja positiiviset vertaissuhteet edistävät toivon kokemusta (Van Ryzin ym. 2009). Sekä kouluun kiinnittyminen että toivo ovat taas yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Connell & Wellborn 1991; Fredricks ym. 2004, Snyder 2002).

Koulujen tulisi akateemisen autonomisuuden ja tukea antavan opettaja-oppilas -suhteen lisäksi panostaa enemmän opetusryhmän ja oppilaiden väliseen osallisuuteen esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen, ongelmanratkaisun ja tutoroinnin avulla (Van Ryzin ym. 2009). Oppilaan itsenäistymisen kehittymistä tukee oppilaan mahdollisuus osallistua opiskeluun ja oppisisältöihin liittyvien tehtävien suunnitteluun, mahdollisuus kokeilla itse ja saada onnistumisen kokemuksia (Deci & Ryan 2000). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi antaa päätöksenteko kokonaan oppilaalle. Sen sijaan esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoja opettaja voi tukea oppilaan valinnan vapauden ja autonomian tunteen kehittymistä. Opettajan ammattitaitoa on tunnistaa oppilaan taitotason mukaisia osallistamisen tapoja, jotka vahvistavat oppilaan pystyvyyden ja autonomian kokemusta. (Ulmanen 2017.)

Oppilailla on tarve kiinnittyä johonkin sellaiseen, minkä he kokevat itselleen päivittäin merkitykselliseksi. Laadukas oppimistilanne ja siihen liittyvät käytännön ratkaisut ovat tehokkain tapa ehkäistä oppilaiden negatiivi-

sia asenteita koulua kohtaan ja kiinnittymistä epäsosiaalisiin aktiviteetteihin ja vertaisryhmiin (Virtanen 2016). Koska kouluviihtyvyyden tutkimusten mukaan usein heikointa yläkouluun siirryttäessä, Metsämuuronen (2012) pohtii, voisiko harrastustoiminnasta löytyä keinoja ja menetelmiä myös pedagogiikan kehittämiseksi siten, että nuorisoiikäisten kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Koulussa on mahdollisuus antaa tilaa oppilaiden itseohjautuvalle toiminnalle oppituntien ulkopuolisena aikana. Tämä on ollut jo pitkään ominaista anglosaksisille kouluille erityisesti Yhdysvalloissa, jossa EC (extra-curricular) –toiminta on ollut laaja varsinkin varttuneempien oppilaiden keskuudessa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oman toimintaympäristön rakentajana. Lasten osallistumista koulun tiloissa tapahtuvan toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen pidetään tärkeänä. Samalla koulu avautuu moniammatillisuudelle, kun oppituntien ulkopuolisen toiminnan ohjaukseen osallistuu muutakin kuin koulun omaa henkilöstöä. (OKM 2015: 6.)

Oleellinen kysymys näyttää olevan, miten suomalaisen kouluun luodaan hyvä yhteishenki ja yhdessä toimimisen ilmapiiri, jotta myös tukea tarvitsevat oppilaat siellä viihtyisivät. Mielikuvilla ja arkipuheella on suuri merkitys. Miten sana 'koulumainen' saataisiin arjen puheessa kaikumaan nykyistä positiivisemmalta? Tutkimukseni (Manninen 2018) perusteella kouluviihtyvyyden edistämiseksi suomalaista koulua olisi edelleen kehitettävä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Hyvän koulun rakentaminen on viime kädessä kaikkien yhteinen asia, ja aikuisten tehtävä on välittää lapsille myönteistä suhtautumista asiaan, jonka kanssa ollaan tekemisissä päivittäin monen vuoden ajan (Harinen & Halme 2012, 72).



Oppilaiden, opettajien ja koulu yhteisöjen onnistumisia olisi syytä nostaa esille entistä aktiivisemmin ja kannustavammin. Oppilaskunta- ja koulukummitoiminta sekä vertaissovittelu ovat esimerkkejä jo olemassa olevista oppilaita aktiivisuuteen kannustavista osallistumismahdollisuuksista. Oppilaita tulisi saada vielä nykyistä laajemmin mukaan koulun toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppilaiden toiveita olisi syytä kuulla nykyistä enemmän myös koulu ympäristön suunnittelussa, rakentamisessa ja varustamisessa, jotta he kokisivat oppimisympäristön enemmän omakseen. Tutkimuksissa on todettu, että esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen ja vertaismentoroinnin avulla on voitu edistää oppilaiden välisten myönteisten suhteiden kehittymistä, minkä taas on todettu edistävän oppilaan käyttäytymistä ja koulumenestystä (Johnson & Johnson 2009; Roseth, Johnson & Johnson 2008). Koulussa viihtymiseen voidaan vaikuttaa myös etsimällä ratkaisuja siihen, miten oppilaiden ja koulun henkilöstön väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet saataisiin entistä toimivammiksi niin, että kaikkien olisi koulussa hyvä olla. Tukea tarvitsevan oppilaan kannalta on tärkeää löytää keinoja, miten voidaan kuulla, kannustaa ja tukea oppilasta ja oppimisvaikeuksista huolimatta luoda hänelle uskoa omaan kykyihinsä.

## KOULUNUORISOTYÖ KOULUVIIHTYVYYDEN JA KOULUUN KIINNITTÄMISEN EDISTÄJÄNÄ

Nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi kouluihin on tarvittu entistä enemmän moniammatillista yhteistyötä. Viime vuosien aikana koulunuorisotyötä on kehitetty aktiivisesti monessa kunnassa. Tutkimuksen mukaan koulunuorisotyö on hyvä ja tärkeä keino oppi-

laiden ja opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen tueksi. Koulunuorisotyöntekijästä tulee koulussa oppilaille uusi ja turvallinen aikuinen, jolta on mahdollisuus saada nuorisotyön keinoin matalan kynnyksen ohjausta ja tukea. Koulunuorisotyöntekijä on voinut huomata erilaisia tuen tarpeita nuorisotoiminnassa tutuiksi tulleilla oppilailla. Luottamussuhde koulunuorisotyöntekijää kohtaan on hieman erilainen kuin esimerkiksi oppilailla on opettajia kohtaan ja haastattelujen perusteella koulunuorisotyöntekijän kanssa uskalletaan puhua eri aiheista. Koulunuorisotyöntekijän jalkautuminen oppitunneille, tuen tarpeen huomaaminen, tuen antaminen sekä yhteisöllisyyttä edistävät tapahtumat ja tilat edesauttavat kouluun kiinnittymistä. Tuloksissa myös ilmeni, että koulunuorisotyö määrytyy ja muotoutuu koulunuorisotyötä tekevän henkilön mukaan. (Pajari 2020.)

Maa ilmanlaajuisessa pandemiatilanteessa vuosina 2020–2021 on jouduttu tartuntojen estämiseksi välillä siirtämään oppilaita etäopetukseen. Näyttää siltä, että etäopetusjaksojen aikana oppilaiden kohtaamisen ja yhteisöllisyyden tarve on entisestään lisääntynyt. Tärkeää on myös tulevaisuuskon ylläpitäminen ja edistäminen, kannustaminen ja rohkaisu. Kouluissa, joilla on ollut koulunuorisotyöntekijä, on ollut monipuolisemmat mahdollisuudet kohtaamiseen ja yhteisöllisyyttä vahvistaviin toimintoihin.

Koulunuorisotyö voidaan nähdä erittäin tärkeänä osana koulujen ennaltaehkäisevää yhteisöllistä oppilashuoltoa, jota tehdään moniammatillisena yhteistyönä. Samalla muodostetaan kasvatuskumppanuutta ja psyykkistä turvaverkostoa oppilaan ympärille eri toimijoiden yhteistyönä.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Miten kouluviihtyvyyttä voitaisiin ylläpitää ja edistää?
2. Kenen tehtäviin se kuuluu?

## LÄHTEET

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava, 20–57.

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44(5), 427–445.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (3), 651–670.

Baker, J. A. 1998. The social context of school satisfaction among urban, low-income, african-american students. *School Psychology Quarterly* 13 (1), 25–44.

Bowen, G. L., Bowen, N. K. & Richman, J. M. 2000. School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education* 22 (2), 15–27.

Bru, E. & Thuen, E. 2004. Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Education Research* 5 (48), 493–494.

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.), *Self processes and development: The minnesota symposia on child psychology*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43–77.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (toim.) 2012. *Social Determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in schoolaged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO.

Danielsen, A., G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 303–318.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., AuerbachMajor, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development* 74 (1), 238–256.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. 2004. Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 30 (2), 127–143.

- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. 2012. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa S. L. Christenson ym. (toim.) *Handbook on Student Engagement*. Springer Science. Business Media. LLC 2012, 97-131.
- Fletcher, A., Bonnell, C. & Hargreaves, J. 2008. School effects on young people's drug use: a systematic review of intervention and observational studies. *Journal of Adolescents Health* 42 (3), 209-220.
- Fredricks, J. A., Blumenfeldt, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59-109.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 148-162.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. 2000. A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescent. *Social Indicators Research* 52 (2), 135-160.
- Griffiths, A-J., Lilles, E., Furlong, M. & Sidhwa, J. 2012. The relation of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 563-584.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2012. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, Health Behaviors and Family Factors. *Health education* 112 (3), 256-271.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Helsinki.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. 1996 (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development: Cambridge University Press, 29, 11-42.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2011. Preschool socio-emotional behavior and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioral Difficulties* 16 (4), 365-381.
- Huebner, E. S. 1994. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* 6 (2), 149-158.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2006. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life* 1 (2), 139-150.
- Huebner, S., Valois, R., Paxton, R. & Drane, W. 2005. Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies* 6 (1), 15-24.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2009. An educational psychology success story. Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* 38(3), 365-379.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulu- myönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417-431.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J. & Swanson, V. 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology* 22 (1), 33-50.
- Kaukiainen, A., Juntila, N., Kinnunen, R. & Vuoras, M. 2005. MASK – monitahoarvointi oppilaan sosiaalisesta kompetensista. Turun oppimistutkimuksen keskus ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Gummerus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262-273.

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 887.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere University Press, 13–32.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa (toim.) P. Linnakylä & H. Saari. *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5–28.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (2012) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSCstudy). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8: Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thunberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuitinen, M. & Mariläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Julkaisuja 41. Helsinki. Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.
- Linnakylä, P. 1996. Quality on school life in Finnish comprehensive school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1*. Helsinki. Opetushallitus, 241–265.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 20/2010.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612.
- Metsämuuronen, J., Svedlin, R. & Ilic, J. 2012. Change in students' attitudes toward school as a function of age – a Finnish perspective. *Journal of Educational and Development Psychology* 2 (2), 134–151.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 2063.
- Mishna, F. & Alaggia, R. 2005. Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools* 27 (4), 217–226.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisu. Sarja 324.

- Nickerson, A. & Nagle, R. 2004. The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research* 66 (1), 35–60.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 575.
- OKM 2015. Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Ehdotus joustavan koulupäivän vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.
- OKM 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatus toiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195, 23–25.
- Opdenakker, M – C, Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (2), 165–196.
- O’Toole, L. 2008. Understanding individual patterns of learning: implications for the well-being of students. *European Journal of Education* 43 (1), 71–86.
- Pajari, S. 2020. Koulunuorisotyö kouluun kiinnittymisen edistäjänä ammatillisessa oppilaitoksessa. Opinnäytetyö. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2014. Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40–51.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Reschly, A. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa S. L., Christenson, A. L., Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (3–19). New York: Springer.
- Roseth, C., J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2008. Promoting early adolescents’ achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin* 134 (2), 223–246.
- Ryan, R. M. & Patrick, H. 2001. The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.
- Salmela J. 2006. Läheisten tuki ja onnistumisen kokemukset lisäävät nuorten itsearvostusta. Chydenius instituutin tutkimuksia 1/2006. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi: Gummerus.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A-R Lahikainen, R-L Punamäki & T. Tamminen. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 234–243.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescents* 35 (4), 929–939.
- Salmivalli, C. 1998. Mitä itsetuntemittarit mittaavat? *Psykologia* 32 (2), 93–98.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health related behaviours and subjective well-being. Bergen, Norja: University of Bergen, Research Centre for Health Promotion.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. international report from the HBSC 2001/ 02 survey. Health policy for children and adolescents, no 4. Copenhagen: World Health Organization, 42–52.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (5), 464–481.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. 2005: Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities. *Exceptional children* 71 (4), 465–482.
- Sharkley, J. D., You, S. & Schnoebelen, K. J. 2008. The relationship of school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology of the Schools* 45 (5), 402–418.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Sherhoff, E. S. 2003: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly* 18 (2), 158–176.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69 (3), 493–524.
- Snyder, C. R. 2002. Hope theory: Rainbow in the mind. *Psychological Inquiry* 13 (4), 249–275.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. 2006. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International* 27 (5), 567–582.
- Tian, L. 2009. School satisfaction among Chinese mainland adolescents. *Social Behaviour and Personality* 37 (8), 1095–1100.
- Tian, L., Chu, S. & Huebner, E. 2016. The Chain of Relationship Among Gratitude, Prosocial Behavior and Elementary School Students' School Satisfaction: The Role of School Affect. *Child Indicators Research* 9 (2), 515–532.
- Tian, L., Tian, Q. & Huebner, E. 2016. School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research* 128 (1), 105–129.
- Torsheim, T. & Wold, B. 2001. School related Stress, support and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence* 24 (6), 701–713.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulmia koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Acta Universitatis Tamperensis 2289.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. 2007. Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research* 83 (3), 447–463.
- Van Ryzin, M. J. 2011. Protective Factors at School: Reciprocal Effects Among Adolescents' Perceptions of the School Environment, Engagement in Learning and Hope. *Journal of Youth and Adolescence* 40 (12), 1568–1680.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. 2009. Autonomy, belongingness and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence* 38 (1), 1–12.
- Vasalampi, K. 2012. Appraisal of education-related goals during educational transitions in late adolescence. *Jyväskylän yliopisto. Tutkimus* 445.

- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2010. Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulusiirtymässä. *Psykologia* 45 (05–06), 402–411. 132.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents's selfconcordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 332–341.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59 (2), 2003–228.
- Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2014. Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences* 36, 201–206.
- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' perceptions of school environment and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal* 47 (3), 633–662.
- Watson, D. L., Emery, C., Bayliss, P. D., Boushel, M. & McInnes, K. 2012. Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective. Bristol: Policy Press.
- Wentzell, K. R., Battle, A., Russell, S., L. & Looney, L., B. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 35 (3), 193–202.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–8.
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Woolley, M. E. & Bowen, G. L. 2007. In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school student. *Family relations* 56 (1), 92–104.



# OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN TUKEMINEN AMMATILISESSA TOISEN ASTEEN KOULUTUKSESSA

Satu Niittyalahti

Tarkastelen artikkelissa opintoihin kiinnittymistä nuoren opiskelijan näkökulmasta sekä oppilaitosnuorisotyön mahdollisuuksia tukea kiinnittymistä. Artikkelini paikantuu toisen asteen ammatillisiin oppilaitoksiin. Artikkelini aluksi avaan opintoihin kiinnittymisen käsitettä ja jatkan taustoittamalla, miksi kaikkien oppilaitoksissa työskentelevien tulisi olla kiinnostuneita opintoihin kiinnittymisestä. Toisen asteen ammatillista koulutusta on tutkittu verrattain niukasti, varsinkin opiskelijan näkökulmasta (Teräs & Virolainen 2018) vaikka tilastokeskuksen (2021) mukaan peruskoulun päättävästä ikäluokasta lähes puolet jatkaa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi Souto (2014) on nostanut esiin, miten vähänlaisesti on keskusteltu siitä, millaiset valmiudet ammatillisella koulutuksella on kohdata nuoria ja heidän moninaisia elämäntilanteitaan.

Artikkelin tarkoituksena on avata lukijalle sitä monimuotoista maailmaa, missä toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa eletään. Opintoihin kiinnittymisen ilmiötä tarkastellaan nimenomaan tässä nuoruuden, opiskelun ja ammattiin valmistautumisen kontekstissa. Artikkelini avaa tarkastelukulmia siihen, miten opintoihin kiinnittymistä voidaan oppilaitosnuorisotyön keinoin tukea ja millaiselle laaja-alaiselle nuorisotyön osaamiselle toisen

asteen ammatillisissa oppilaitoksissa olisi tarvetta opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta tarkasteltuna.

## OPINTOIHIN KIINNITTÄMINEN

Viime vuosina opintoihin kiinnittymisen käsitteen käyttö on yleistynyt suomalaisessa koulutuskeskustelussa ja mainintoja kiinnittymisestä löytyy myös tästä oppikirjasta. Tässä artikkelissa käytän käsitettä opintoihin kiinnittyminen (student engagement) viittamaan toisen asteen opintoihin kiinnittymiseen verrattuna esimerkiksi käsitteisiin koulutyöhön kiinnittyminen, koulukiinnittyminen tai kouluun kiinnittyminen, joilla usein viitataan nuorempien oppilaiden perusopetukseen kiinnittymiseen (esim. Ulmanen 2017). Opintoihin kiinnittymisen käsite onkin laaja ja monitahoinen. Kuhn (2003) mukaan opintoihin kiinnittymisellä viitataan opiskelijan opiskeluun käyttämään aikaan ja tarmokkuuteen sekä oppilaitoksen toimintaan ja käytäntöihin, jotka tukevat opiskelijan osallistumista. Näin ollen opiskelija ei rakenna kiinnittymistä tyhjiössä ja itseksensä vaan oppilaitoksella henkiloistoinen, rakenteinen ja toimintatapoinen on mahdollisuus tukea opiskelijan opintoihin kiinnittymistä. Tämä on syy, miksi opintoihin kiinnittyminen on ollut jo pitkään tutkimuk-

sellisen kiinnostuksen kohteena. Oppilaitokset eivät voi vaikuttaa opiskelijan taustaan tai perheitilanteeseen, mutta opintoihin kiinnittymisen nähdään olevan luonteeltaan muuttuvaa, joten siihen voidaan oppilaitoksessa pyrkiä vaikuttamaan (McKellar, Cortina & Ryan 2020; Schmid, Jørstad & Stokke 2021). Sen sijaan, että tarkasteltaisiin vain opiskelijan taustaan liittyviä riskitekijöitä esimerkiksi opintojen keskeyttämisen suhteen, opintoihin kiinnittyminen laajentaa katsontakantaa organisaation tapaan vastata erilaisista lähtökohdista tulevien opiskelijoiden tarpeisiin (Kahu & Nelson 2018; Placklé, Könings, Jacquet, Libotton, van Merriënboer & Engels 2018). Perhetausta voi toki vaikuttaa siihen, miten lapsi tai nuori pysyy kiinnittymään opintoihinsa, mutta opiskeluympäristön mahdollisuudet opintoihin kiinnittymisen tukemisessa on syytä huomioida (Finn 1989; Kahu & Nelson 2018).

Aihepiirin tutkimuksen uranuurtajan Finnin (1989) mukaan opintoihin kiinnittyminen rakentuu kahdesta osatekijästä: opintoihin osallistumisesta ja siitä, miten opiskelija tuntee samaistuvansa opiskeluyhteisöönsä. Osallistuminen on opiskelijan näkyvää toimintaa, kuten tehtävien tekoa tai sääntöjen noudattamista. Käytännössä opintoihin osallistumista ja sen kautta kiinnittymistä voi luokkahuoneessa tukea käyttämällä erilaisia aktivoivia ja osallistavia opetusmenetelmiä, laadukkaan ohjauksen ja palautteen antamisella sekä opiskelijan näkökulman huomioimisella (Havik & Westergård 2020; McKellar ym. 2020; Zilvinskis, Masseria & Pike 2017). Lisäksi ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat arvostavat aitojen käytännön työtilanteiden harjoittelamista ja ongelmien ratkaisua yhteistyönä (Dommers, Myconos, Swain, Yung & Clarke 2017; Placklé ym. 2018).

Joissakin tutkimuksissa on nostettu esiin, että opettajien ja opiskelijoiden näkemykset opintoihin kiinnittymisen esiintuomisesta oppitunneilla eroavat (Jonasson 2012) ja opettajien keskuudessa on eroavaisuuksia herkkyydessä ja osaamisessa tarttua opiskelijan esiintuomiin näkökulmiin ja ideoihin (Reeve & Shin 2020; Ulmanen 2017). Lisäksi Kukkonen (2018) nostaa esiin, että jos opettajat keskittyvät vain omiin opintojaksoihinsa, he eivät välttämättä tuo esille opetussuunnitelman osien välisiä yhteyksiä ja logiikkaa. Erillisten opintojaksojen sisällöt eivät integroidu opiskelijan ajattelussa kokonaisuudeksi automaattisesti, vaan eri asioiden yhteyksien tunnistamisessa ja ymmärtämisessä tarvitaan tukea (mt.). Tällainen kokonaisuuksien hahmottaminen on nimenomaan ammatillisissa opinnoissa keskeistä.

Samaistuminen puolestaan viittaa tunnetason ulottuvuuteen, ja se rakentuu opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteesta ja opintojen arvostamisesta (Finn 1989). Opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne rakentuu pitkän ajan kuluessa kohtaamisten ja yhdessä tekemisen myötä. Vaikka kuulumisen tunne on henkilökohtainen kokemus, voi opiskeluyhteisö vahvistaa (tai heikentää) sitä omilla käytännöllään ja odotuksillaan. Opiskelijat mieltävät opiskeluyhteisöön kuuluvaksi opiskelukavereiden lisäksi opettajat, ohjaajat ja muut oppilaitoksen työntekijät, kuten esimerkiksi oppilaitosnuorisotyötä tekevät. (Pesonen, Kontu, Lahdelma Fabri 2021; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012.) Samaistumiseen liittyy myös opiskelijan havainnot opiskeluyhteisön arvoista ja niiden yhteensopivuudesta opiskelijan omien, henkilökohtaisten arvojen ja näkemysten kanssa (Finn 1989).

Kotimaisessa tutkimuksessa opiskeluyhteisöön kuulumista hankaloittavina tekijöinä

niin ammatillisessa koulutuksessa kuin korkeakouluissakin on nostettu esiin opettajien tuntuminen etäisiltä ja liiallinen itseohjautumisen vaade (Kukkonen 2018; Poutanen ym. 2012; Souto 2014). Pesonen ja kollegat (2021) selventävät, että esimerkiksi yksilöllisempää tukea opintoihinsa tarvitsevat opiskelijat toivovat, että tuki olisi saatavilla ilman itseohjautuvuuden vaatimusta. Jos opiskelijan itseohjautuvuus tuen hakemiselle ei ole riittävää, opiskelija jää ilman tukea ja kurssien suorittaminen voi hankaloitua. Tämä puolestaan voi sulkea opiskelijan pois opiskeluyhteisöstä eikä yhteenkuuluvuuden tunne pääse kehittymään (Pesonen ym. 2021). Finn (1989) näki opintoihin kiinnittymisen kehämäisenä prosessina, jossa osallistuminen lisää samaistumista ja kuulumisen tunnetta. Tätä tunnetason sitoutumista tarvitaan, jotta osallistuminen jatkuu kouluvuosien ajan, myös silloin kun opiskelija kohtaa opinnoissaan vaikeuksia (Finn 1989).

Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004) esittelivät laajan kirjallisuuskatsauksen perusteella opintoihin kiinnittymisen jaon behavioraaliseseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen. Behavioraalinen ulottuvuus viittaa mahdollisimman monipuoliseen opiskeluun osallistumiseen, emotionaalinen tunteisiin opiskelukavereita ja oppilaitoksen henkilöstöä kohtaan ja kognitiivinen ulottuvuus viittaa opintoihin panostamiseen ja halukkuuteen myös vaikeiden taitojen oppimiseen (mt.). Tätä jaottelua on sittemmin käytetty useassa tutkimuksessa. Jaottelua kohtaan on esitetty myös kritiikkiä, koska sen voi nähdä ohjaavan ajattelemaan kiinnittymistä yhdensuuntaisena, mekaanisena toimintana, jossa opettaja tarjoaa oppimistilanteita ja opiskelija suorittaa niitä (Nielsen 2016; Reeve & Shin 2020). Uudemmissa tutkimuksissa määritelmään onkin toisinaan liitetty toimijuutta koskeva

ulottuvuus, joka viittaa vastavuoroisempaan työskentelyotteeseen oppimistilanteessa, kuin perinteinen kiinnittymisen kolmijako antaa ymmärtää (Reeve & Shin 2020). Opintoihin kiinnittymistä voidaankin ajatella eräänlaisena sateenvarjona, jonka alle mahtuu paljon erilaisia määritelmiä ja tutkimussuuntauksia (Fredricks ym. 2004). Tästä käsitteen määritelmien kirjosta huolimatta yhteneväinen käsitys on, että opintoihin kiinnittyminen vähentää opintojen keskeyttämistä (Kahu & Nelson 2018) ja tukee hyviä oppimistuloksia (Baron & Corbin 2012; Zilvinskis ym. 2017). Lisäksi on havaittu, että opintoihin kiinnittyminen voimistaa positiivisia oppimiskokemuksia ja vahvistaa oppimista (Kahu & Nelson 2018, Zilvinskis ym. 2017).

## OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Tarkastelen seuraavaksi opintoihin kiinnittymistä tarkemmin toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Aloitan tarkastelemalla siirtymävaihetta ammatillisiin opintoihin ja jatkan avaamalla ammatillisen koulutuksen tarkoitusta ja tavoitteita sekä selvän ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden heterogeenisyyttä. Lisäksi nostan esille nuoruuden elämänvaiheen huomioimisen osana ammatillisen koulutuksen kulkua, tarkastelen opettajan työnkuvan vaatimuksia ja tätä kautta pyrin kartoittamaan oppilaitosnuorisotyön erilaisia mahdollisuuksia tukea opintoihin kiinnittymistä ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa.

Tätä kirjoittaessani kevättalvella 2022 ovat ensimmäiset 18 ikävuoteen saakka oppivelvolliset nuoret aloittaneet opintonsa ammatillisissa oppilaitoksissa edellisen vuoden syksyllä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että siirtyminen yläkoulusta toisen asteen opintoihin on opiskelijalle iso ja työläs prosessi (Niittyalahti 2021; Vehviläinen 2019). Yläkoululaisella omien vahvuuksien ja valmiuksien tunnistaminen ei välttämättä ole vielä kovin kehittynyttä, eivätkä kaikki ole saaneet siihen riittävästi tukea (Lakkala, Narkaus & Kallinen 2022; Vehviläinen 2019). Itse asiassa muutama vuosi sitten Hotti (2016) nosti väitöskirjassaan esiin kysymyksen, miten pystyisimme saamaan ammatillisiin opintoihin hakijoiden odotukset ja työelämän vaatimukset kohtaamaan. Hän (mt.) tarkoittaa tällä sitä, että opiskelijoiden odotukset ammatillisen koulutuksen suhteen ovat usein kapea-alaisesti konkreettiseen tekemiseen liittyviä, vaikka tuleva ammatti kokonaisuudessaan vaatii monitahoisten tietojen ja taitojen osaamista, hallintaa ja soveltamista käytännön työtehtäviin muuttuvissa toimintaympäristöissä. Vehviläisen selvitys (2019) nostaa edelleen esiin samantyyppiset haasteet koulutuspolun nivelvaiheessa. Peruskoulun ammatinvalinnanohjaus ei aina ole onnistunut antamaan realistista kuvaa opintoaloista ja työelämästä. Lisäksi opiskelijoiden perusvalmiudet ja itseohjautuvuus koetaan heikoiksi. Nuoren opiskelijan näkökulmasta katsottuna erilaisten vaihtoehtojen määrä voi tuntua häkellyttävältä ja nuori voi kokea paineita ”oikeanlaisen” valinnan tekemisestä (Reegård 2019).

Nyt oppivelvollisuuden laajenemisen myötä myös oppilaanohjausta yläkouluista toiselle asteelle tullaan tehostamaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022a) ja peruskoulun mahdollisuuksia tarjota jokaiselle riittävät valmiudet suoriutua toisen asteen koulutuksesta pyritään vahvistamaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b). Uudistuksen tuloksia tulemme näkemään myöhemmin. Joka tapauksessa

valitessaan peruskoulun jälkeisiksi opinnoiksi ammatilliset opinnot, opiskelija tekee merkittävän ja hyvin konkreettisen valinnan tulevasta ammatistaan jo nuorella iällä. Siirryessään perusopetuksesta toisen asteen ammatillisiin opintoihin opiskelija astuu hyvin erilaiseen oppimisympäristöön ja toimintakulttuuriin (Lakkala ym. 2022). Lisäksi ammatillisiin opintoihin siirtyminen voi edellyttää muuttamista toiselle paikkakunnalle ja ammatilliset oppilaitokset ovat kooltaan ja opiskelijamääriltään usein paljon peruskouluja suurempia (Lakkala ym. 2022; Niittyalahti, Annala & Mäkinen 2019a). Dommers, Myconos, Swain, Yung ja Clarke (2017) huomauttavat, että isot oppilaitokset voivat näyttäytyä erityisen haastavilta niille nuorille opiskelijoille, joilla on heikommat sosiaaliset taidot ja haasteita navigoida omatoimisesti isossa koulutusorganisaatiossa. Oppilaitosnuorisotyön tarjoama nivelvaiheen tuki esimerkiksi yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemiseen sekä koulutuksen yksilöllisen merkityksen löytämiseen voi olla merkittävä resurssi opiskelijalle haastavassa siirtymävaiheessa.

Omassa väitöstutkimuksessani (Niittyalahti 2021) pyysin vastaajia arvioimaan asteikolla 0–10, miten varmoja he olivat alavalinnastaan syksyllä koulun alkaessa sille ammattioppilaitoksen linjalle, jolla he opintonsa aloittivat. Vaikka suurin osa (54 %) oli vastannut yhdeksän tai kymmenen, olivat vastaajat käyttäneet koko asteikkoa nolasta lähtien. Tämä kertoo ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden heterogeenisyydestä. Osalle opiskelijoista alavalinta on ollut hyvin selkeä ja tulevaan ammattialaan voi olla jo kosketuspintaa esimerkiksi omien vanhempien työn kautta. Toisille alavalinta on ollut enemmän arpapeliä eikä nuori välttämättä ole ajatellut, millaista opiskelu valittuun ammattiin tulee olemaan (Nielsen 2016; Niit-

tylahti, Annala & Mäkinen 2019b; Reegård 2019). Alavalinnastaan varmemmat opiskelijat olivat vankemmin opintoihin kiinnittyneitä ja aktiivisempia omissa opinnoissaan (Niittyalahti ym. 2019a). Kuitenkin ensimmäisenä opiskeluvuotena moni opiskelija ikään kuin odotteli kiinnostuksen syttymistä ja koko ensimmäinen vuosi onkin opintojen kiinnittymisen kannalta merkittävä (Kahu & Nelson 2018; Niittyalahti 2021).

Meiltä koulun aikuisilta monesti unohtuu, että nuori opiskelija voi painia monisyisten epävarmuuden ja kuulumattomuuden tunteiden kanssa vielä monta kuukautta opintojen aloituksen jälkeenkin (ks. Niittyalahti ym. 2019a), kun koulun opetushenkilöstö etenee jo täydellä vauhilla lukusuunnitelmaa eteenpäin. Tänä aikana opiskelija tekee kuitenkin aktiivisesti havaintoja ympäristöstään ja ammatialastaan hakiessaan vahvistusta kysymyksilleen ”Onko tää mun ala?” tai ”Onko tää mun paikka?”. Alavalintaansa pohtiva nuori voi olla hyvin sensitiivinen opettajan kommentteille ja eleille silloin kun opiskelija tarvitsee vaikkapa lisäohjausta tehtävän teossa (Maunu 2019; Niittyalahti ym. 2019a). Ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat tuoneet esiin yleistä huolta keskeneräisyyden arvostelusta tai konkreettisemmin pelkoa opettajan taholta tulevasta huudosta tai halveksunnasta, silloin kun opiskelijan suoritus ei ole ihan virheetön. Samoin on pelkoa siitä, että opiskelija jätetään yksin selviytymään vaikeasta tehtävästä. (Maunu 2019.)

Lakkalan ja kollegoiden (2022) mukaan monet opiskelijat kokevatkin ammatillisten opintojen alun raskaaksi ja opiskelutahdin tiukaksi. Opiskelijat (mt.) toivoivat lisää tukiope- tusta, vaihtelevia opiskelutapoja ja tukea oman hyvinvoinnin vaalimiseen kuten esimerkiksi

stressin ja jännityksen lieventämiseen. Souto (2014) kuitenkin huomauttaa, että vaade oma-aloitteisuudesta ja itseohjautuvuudesta näyttää konkretisoituvan myös opiskelijahuollon palveluiden saamiseen. Nuoret olivat kyllä tietoisia näistä opiskelijapalveluista, mutta niiden saaminen näytti edellyttävän omaa aloitteellisuutta ja reippautta mennä pyytämään sitä. Tämä oli monelle nuorelle liian korkea kynnyks osittain siksi, että usko näihin palveluihin oli mennyt jo peruskoulussa (Souto 2014) tai siksi, että koulua ei koeta paikaksi, jossa nuori voi saada apua ja tukea (Kosunen, Rantanen, Koivisto, Ikonen & Joronen 2021). Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen on kuitenkin osa opintoihin kiinnittymisen tukemista (Dommers ym. 2017; Kahu & Nelson 2018; Zilvinskis ym. 2017). Oppilaitosnuorisotyön matalan kynnyksen kohtaamisten avulla voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia. Osa tästä kohtaamisesta voi olla kuuntelua ja tukea, osa ohjaamista ja tarvittaessa konkreettista auttamista palveluiden piiriin.

Ammatillisen koulutuksen selkeänä tavoitteena on antaa valmiudet toimia työelämässä ja kehittää opiskelijan tarvitsemää ammatillista osaamista. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on vastata työelämän uudistuviin tarpeisiin ja huolehtia työvoiman saatavuudesta ja osaamisesta. (Opetushallitus 2022.) Nämä tavoitteet muokkaavat ammatillisen koulutuksen opiskeluyhteisöjä hyvin selkeään suuntaan. Koulunkäynnin selkeä tavoite on tietojen ja taitojen karttuminen niin, että muutamassa vuodessa opiskelija on valmis siirtymään ammatilliseksi osaajaksi työelämään. Tämä tarkoittaa, että hänen pitää osata toimia ammattimaisesti työtehtävissä, ratkaista itsenäisesti ja vastuullisesti ongelmatilanteita sekä toimia työyhteisössä ja hyödyntää sosiaalisia taitojaan (ks. esim. Hotti 2016). Ammatilliseen koulutuk-

seen kuuluukin erilaisia työelämässä tapahtuvan oppimisen jaksoja, joita opiskelijat ovat kuvanneet monipuolisina oppimisen mahdollistajina. Työtehtävien lisäksi opiskelijat olivat oppineet ja ymmärtäneet omakohtaisesti valitsemansa alan vaatimusten ja työtehtävien soveltuvuuden itselleen. (Niittyalahti ym. 2019b; Rintala & Nokelainen 2020.)

Työelämässä tapahtuva oppiminen mahdollistaa opiskelijalle työyhteisöön kuulumisen tunteen ja taitojen kehittyessä yhä vastuullisempien työtehtävien hoitamisen ensin ohjatusti ja myöhemmin itsenäisesti (Rintala & Nokelainen 2020). Souto (2014) muistuttaa kuitenkin, että ammatillinen koulutus työelämälähtöisyyttä painottaessaan näyttää edellyttävän nuorilta sekä hyvinvointia että aikuismaista toimintaa ja jopa eräänlaista työelämäkykyisyyttä. Vaikka osa nuorista opiskelijoista kokee tällaiset itsenäisen ja aikuismaisen toimijuuden mahdollisuudet motivaatiota lisäävinä (Domers ym. 2017: Salmi, Vehkakoski, Aunola, Määttä, Kairaluoma & Pirttima 2019), voivat nämä vaatimukset olla osalle nuorista liian vaativia (Souto 2014).

Viimeaikaiset tutkimukset (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017; Salmi ym. 2019) ovat nostaneet esiin erilaisten tunteiden merkityksen uuteen ammattiin oppimisen tukemisessa tai hidastamisessa. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa Maunu (2019) ja Souto (2014) ovat havainneet, että monella ammatillisen koulutuksen nuorella on taustalla ikäviä kokemuksia peruskouluajoilta. Nämä liittyivät huonomuuden, pärjäämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteisiin sekä toistuvaan negatiivisen palautteen saamiseen. Reegård (2019) puolestaan huomauttaa, että moni ammatilliseen koulutukseen hakeutuva nuori kokee olevansa tympääntynyt perinteiseen koulunkäyntiin,

luokassa istumiseen, teoriaopiskeluun sekä jatkuviin kokeisiin ja testeihin. Opiskeluyhteisöön kuulumattomuuden tunne voi lisätä opiskelijan ahdistusta tai jännitystä, mikä puolestaan hankaloittaa osallistumista ja sen kautta heikentää opintoihin kiinnittymistä (Kahu & Nelson 2018). Lisäksi Ulmanen (2017) on nostanut esiin, että se, miten nuori kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi opiskeluyhteisössä, vaikuttaa nuoren emotionaalisen kehitykseen ja tämä puolestaan vaikuttaa nuoren suhtautumiseen koulutyöhön.

Kouluyhteisössä toimiva aikuinen, joka on kiinnostunut nuoren elämästä ja tarjoaa nuorelle mahdollisuuden tulla kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin hän sillä hetkellä on, voi vahvistaa sekä nuoren kuulumisen tunnetta että opintoihin kiinnittymistä, sillä – kuten esimerkiksi Kahu ja Nelson (2018) painottavat, kuulumisen tunne ja opintoihin kiinnittyminen rakentuvat kaikissa päivän aikaisissa kohtaamisissa oppilaitoksessa. Kahu (2013; Kahu & Nelson 2018) onkin tarkastellut opintoihin kiinnittymistä rajapintana, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Kahun (mt.) mukaan opintoihin kiinnittymistä syntyy ja kiinnittyminen etenee, jos oppilaitos pystyy vastaamaan opiskelijan taustasta ja tavoitteista nouseviin odotuksiin. Kahun malli (mt.) tunnustaa lähtökohtaisesti, että eri opiskelijoilla voi olla erilaiset odotukset kohtaamisille ja nämä odotukset voivat muuttua opintojen ja elämänsä aikana.

Viimeaikainen kiinnittymistutkimus on tarkastellut opiskelijan ominaisuuksien ja luokahuoneissa tapahtuvan toiminnan lisäksi laajemmin opiskelu- ja kouluyhteisöjä (ks. esim. Schmid ym. 2021). Nämä edellä mainitut seikat avaavat oppilaitoksissa tehtävälle



nuorisotyölle mahdollisuuden tukea opintoihin kiinnittymistä hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden tukemisen näkökulmasta sekä siitä näkökulmasta, että miten luoda opiskeluyhteisöstä erilaisille opiskelijoille samaistuttava kohde. Ammatillisen koulutuksen opiskelijajoukkoa voi turvallisesti mielin kuvata heterogeeniseksi ja alati muuttuvaksi esimerkiksi opiskelijoiden suuren ikähaarukan ja erilaisten koulutus- ja työelämätaustojen vuoksi. Ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan paitsi suoraan perusopetuksen jälkeen, myös työuran aikana lisä- ja täydennyskoulutuksen sekä uudelleen kouluttautumisen vuoksi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2021, s. 58; Opetushallitus 2022). Lisäksi opetushallituksen raportin (2017) mukaan vieraskielisten opiskelijoiden osuus on kasvanut nopeammin juuri ammatillisessa koulutuksessa.

Vuodesta 2010 vuoteen 2015 ammatillisen koulutuksen vieraskielisten opiskelijoiden osuus kasvoi 53 prosenttia. Vuonna 2015 kahdeksan prosenttia uusista opiskelijoista puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. Äidinkielistä somali ja thai yleistyivät nopeimmin. Kiinnittymistutkimus on jo pitkään korostanut vuorovaikutteista kohtaamista ja tilan antamista erilaisuudelle (Kahu & Nelson 2018; Mäkinen & Annala 2011; Reeve & Shin 2020). Tämän tavoitteen konkretisoinnissa on varmasti ammatillisen koulutuksen ympäristöissä edelleen kehitettävää ja se sopisi hyvin myös oppilaitosnuorisotyön tehtäväkenttään. Yksi nuorisotyön perinteisistä tehtävistä on sosialisatiotuntio eli nuorten liittäminen yhteisön jäseniksi (Nieminen 2007). Niemisen (mt.) mukaan sosialisatiotuntion sisältö on ajan saatossa muuttunut nimenomaan suvaitsevan kohtaamisen suuntaan. Sosialisatiotuntio tarkoituksena on mahdollistaa nuorille sekä yhteisön arvoihin ja toimintamalleihin samais-

tuminen että myös niiden uudistaminen (mt), mikä sopii hyvin yhteen muuttuvan ammatillisen koulutuksen (ja työelämän) yhteisöihin.

Vaikka opintoihin kiinnittyminen on luonteeltaan muuttuvaa, se ei välttämättä ole selkeästi ylös- tai alaspäin suuntautuvaa. Opiskelijoilla saattaa olla hetkiä, jolloin he ovat enemmän kiinnittyneitä opintoihinsa ja joskus taas vähemmän. Opiskelija voi myös osoittaa kiinnostusta tiettyihin mutta ei suinkaan kaikkiin pakollisiin oppiaineisiin. (Niittyalahti ym. 2019b; Salmi ym. 2019.) Myös opinnoistaan kiinnostumatonta opiskelijaa tulee tukea kiinnostumaan oppimisesta ja löytämään oma ammatillisen opiskelijan identiteettinsä (Köpsén 2014). Monesti ammatillisten opintojen edetessä monimuotoiset tavot oppia ja opiskella sekä onnistumisen kokemukset muokkaavat opiskelijan käsitystä itsestään pätevänä opiskelijana ja kiinnostus omia opintoja kohtaan kasvaa. Opintojen edetessä moni opiskelija kokee löytäneensä itselleen sopivan opiskelupaikan ja opintoalastaan oman mielenkiinnon kohteensa. (Niittyalahti ym. 2019b; Schmid ym. 2021.) Myös henkilökohtaiseen kohtautamiseen ja tuen saatavuuteen on pääsääntöisesti oltu tyytyväisiä viimeaikaisissa ammatilliseen koulutukseen kohdistuvissa tutkimuksissa (mt.) vaikka osa opiskelijoista raportoi edelleen uupuvansa opiskeluvaikeuksiinsa ja tuen puuttumiseen tai siihen, että tukea pitää aina itse etsiä ja hakea (Salmi ym. 2019). Kuitenkin ammatillisen koulutuksen nuoret painottavat itse yksilöllistä näkökulmaa tuen tarjoamisessa (Lakkala ym. 2022).

Moni nuori tarvitsee ammatillisen osaamisen lisäksi selkeästi aikaa ja tukea aikuiseksi kasvamiseen opintojen aikana, mikä pitkittäistutkimuksen valossa (Niittyalahti 2021) tukee opintoihin kiinnittymistä. Aikuiseksi kasvamisen



haasteiksi nuoret mainitsevat tasapainoilun opiskelun, harrastusten, kaverisuhteiden ja muiden ihmissuhteiden verkostoissa. Moni opiskelija kantaa huolta opinnoissa pärjäämisestä ja jaksamisesta, samaan aikaan hän tiedostaa, että hyvä todistus helpottaa työllistymistä tai jatko-opintoihin siirtymistä. Myös ajatukset työelämään siirtymisen todellisuudesta askarruttavat nuoria. (Niittyalahti ym. 2019a). Aikaisemmassa tutkimuksessa (Maunu 2018) on havaittu, että ammatilliset opettajat kokevat nuorten ja etenkin aloittavien opiskelijoiden tarvitsevan enemmän kasvatuksellista ohjausta kuin aikuiset tai pidemmälle opinnoissa ehtineet opiskelijat. Tämä kasvatuksellinen ohjaus sopisi hyvin myös oppilaitosnuorisotyön kenttään. Nuorisotyön perustehtävistä personalisaatiofunktio viittaa juuri nuoren ihmisen ohjaamiseen omaksi itsekseen kehittämisessä (Nieminen 2007). Tästä aikuiseksi kasvamisesta on paljolti kyse: miten nuori oppii esimerkiksi tekemään valintoja ajankäyttönsä suhteen omien tarpeidensa ja pyrkimyksensä pohjalta.

Oppivelvollisuuden laajenemisen lisäksi ammatillinen koulutus on läpikäynyt suuren muutoksen vuonna 2018. Silloin ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää ja järjestäjä-rakenteita uudistettiin merkittäväällä tavalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022c.) Samalla lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin uudeksi laiksi, laki ammatillisesta koulutuksesta (ks. Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Uudistuksessa luovuttiin myös tutkinnon perusteiden erottelusta nuorten ja aikuisten oppijoiden kesken (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022c). Käytännössä ammatillisen koulutuksen kentällä voi nyt olla aikuiskoulutuksessa työuran tehnyttä

henkilöstöä, joiden työtehtäviin uudistuksen jälkeen kuuluu myös nuorimpien ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kanssa työskentely. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä kasvattajan valmiuksien onkin arvioitu nousevan yhä keskeisemmiksi ammatillisen opettajan työssä (Vehviläinen 2019).

Ammatilliset opettajat kokevat, että kasvatustyö – on se sitten opiskelijan toimintakyvystä, sosiaalisista taidoista tai opetusryhmän hyvinvoinnista huolehtimista – on keskeistä oppimisen edellytyksistä huolehtimisessa. Kasvatustyön kautta ammattiin oppiminen mahdollistuu. (Köpsén 2014; Maunu 2018.) Huomionarvoista on, että Maunun ja Tapanin (2018) tutkimuksessa ammatilliset opettajat eivät haastattelussa nostaneet esiin puhetta opiskelija-aineksen haastavuudesta tai muita negatiivisesti latautuneita arvioita opiskelijoiden valmiuksista. Opettajat kokivat pikemminkin, että heidän omissa valmiuksissaan kohdata ja ohjata opiskelijoita on aina parantamisen varaa.

Vaikka olen tässä artikkelissa nostanut esiin erilaisia haasteita ammatillisiin opintoihin kiinnittymisessä, on koulutusorganisaatioissa myös osaamista vastata näihin haasteisiin, sillä kotimainen pitkittäistutkimus (Niittyalahti 2021) antaa kuvan melko vankasti opintoihin kiinnittyneistä ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Samoin Maunun (2019) tutkimuksen opiskelijat kuvasivat ammatillisen koulutuksen opettajien työtettä opiskelija-lähtöiseksi ja turvallisen opiskeluilmapiirin koettiin rohkaisevan ja motivoivan harjoittelemaan ammatillisia valmiuksia. Maunun (2018; 2019) mukaan opettajan työ onkin yhä enemmän opiskelijalähtöistä toimintaa ja opettajalta vaaditaan siinä yhä keskeisemmin vuorovaikutustaitoja sekä valmiuksia huolehtia

muista oppimisen edellytyksistä. Ammatilliset opettajat ovatkin toivoneet enemmän tukea ja valmiuksia sosiaalisiin taitoihin, vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa sekä niiden ohjaamiseen (Maunu & Tapani 2018). Ammatilliset opettajat saattavat kokea työnsä kasvatuslementit haastavampina, sillä työ on epä-määräisempää eikä sille ole työsuunnitelmassa tai opetussuunnitelmassa selkeästi varattua aikaa tai yksiselitteisiä työvälineitä. Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset näkyvät selkeästi opettajien kasvatustehtävän vaatimusten lisääntymisenä. (Maunu 2018.) Voi vain pohdita, miten paljon viimeisten vuosien tapahtumat tuovat kasvatuksen ja aikuisen esimerkin sekä tuen ja turvan tarvetta lisää kaikkien ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien työnkuvaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaitoksen nuorisotyöntekijä voi tukea työyhteisöä kasvatustehtävässä muistuttamalla säännöllisesti nuoruuden elämänvaiheen huomioimisesta sekä tuomalla työyhteisön tietoon ajantasaista tietoa nuoruuden elämänvaiheesta ja tämän hetken ilmiöistä. Souto (2014) onkin peräänkuuluttanut ammatillisen koulutuksen herkkyyttä tukea ja tunnistaa nuoruutta ja sen moninaisuutta.

Haluan nostaa esiin myös näkökulman, että opiskelijoita kuulemalla voidaan löytää keinoja tukea opintoihin kiinnittymistä. Reeve ja Shin (2020) korostavat, että nuoren erilaiset mielipiteiden ilmaisut, ehdotukset ja omien ajatusten esille tuominen tulisi nähdä aloitteelliseen ja vastavuoroiseen toimijuuteen pyrkimisenä, millä nuori pyrkii muokkaamaan opiskeluympäristöä enemmän itselleen sopivaksi. Nuorilla kuitenkin on lähtökohtaisesti rajallisesti mahdollisuuksia tuoda ääntään ja näkemyksiään esille ja eri tavoin marginaalissa olevia opiskelijoilla on näitä mahdollisuuksia vielä vähemmän (Schmid ym. 2021; Ulmanen

2017). Tässä kohtaa oppilaitoksissa on edelleen kehitettävää.

Ulmanen (2017) mukaan yläkoululaiset eivät juurikaan tunnista oppilaan aloitteesta tapahtuvan rakentavan keskustelun mahdollisuutta opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa, vaan he kuvasivat aktiivista pyrkimystä purkaa jännitettä omien tavoitteiden ja kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä pääosin kielteisessä valossa. Näin ollen aloitteellisuus liitettiin lähinnä turhautumisen ilmaisuun tai häiritsevään käyttäytymiseen (mt). Samoin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2021, 70) tuoreessa raportissa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista lähes puolet kokee, että oppilaitoksessa ei kannusteta osallistumaan ja vaikuttamaan oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen. Tässä kohtaa oppilaitosnuorisotyötä tekevät aikuiset voivat toimia yhtenä väylänä tuoda nuoren ääntä esiin tai auttaa nuoria löytämään ja käyttämään kanavia tuoda omaa ääntään ja mielipiteitään aktiivisesti esille myös muilla kuin häiritsevän käyttäytymisen keinoilla. Toki myös nuoren turhautumista tai ärsyyntymistä tulisi kuulla, sillä negatiiviset tunteet voivat haitata ajatusmallien uusiutumista ja sitä kautta hidastaa ammatillista kasvua (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017).

Souto (2014) on nostanut esiin, että ammatillista koulutusta tarkastellaan harvoin nuorisotyön näkökulmasta. Tutkimuskirjallisuudessa on vain harvoja esimerkkejä siitä, millaisena nuorten arkisena kasvu- ja elinympäristönä ammatillinen koulutus näyttäytyy (mt.). Laajemmassa mittakaavassa tarkasteltuna Meriläinen ja Nousiainen (2022) nostavat esiin, että yhteiskunnassa ja esimerkiksi mediassa ammatillisen koulutuksen opiskelijat kehystetään ”toisiksi” nimenomaan koulutusvalinnan

vuoksi. Voit itse seurata aktiivisesti kotimaista mediaa. Kun puhutaan nuorista tai fiksusta nuorista, onko rajausta silloin lukiolaisissa tai yläkoululaisissa? Paljonko keväisin uutisointia saavat ylioppilaat verrattuna ammattiin valmistuviin? Kun mediassa puhutaan ”amisnuorista”, onko heillä muuta roolia kuin ”amisnuori”? Meriläisen ja Nousiaisen (2022) mukaan tämä sivuuttaminen saa osan nuorista vetäytymään ennakoivasti sivuun yhteiskunnallisesta osallisuudesta ja vaikuttamisesta, sillä viesti heille on, että tiedämme ammattikoululaisten olemassaolosta mutta emme ole kiinnostuneita heistä tai heidän toimijuudestaan.

Kaverisuhteiden merkitys opintoihin kiinnittymisen tukemisessa on noussut monessa tutkimuksessa esille (Havik & Westergård 2020; Niittyalahti 2021; Salmi ym. 2019; Souto 2014). Kaverit koetaan konkreettisina motivaation ylläpitäjinä ja jopa syynä lähteä aamuisin kouluun. Kaverisuhteet toimivat voimavarana ja vertaistukena myös alavalinnasta epävarmoille opiskelijoille, sillä epävarmuus alavalinnasta ei ole yhteydessä heikompaan kuulumisen tunteeseen. (Niittyalahti ym. 2019a.) Lisäksi uusien taitojen opiskeluun liittyvää jännitystä helpottaa, kun saa opiskella kaverin kanssa ja kaverin neuvot saattavat konkreettisesti auttaa eteenpäin hankalan työtehtävän kohdalla (Niittyalahti 2021; Salmi ym. 2019).

Kaverisuhteiden merkitys korostaa opiskelijoiden nuoruuden ikävaihetta ja sitä, että sosiaaliset taidot ja yhdessä oppimisen taidot ovat nuorella vasta kehittymässä. (Niittyalahti 2021; Schmid ym. 2021.) Sen sijaan Ulmasen (2017) peruskouluun sijoittuvassa tutkimuksessa kaverisuhteet näyttivät usein haastavan oppilaan myönteisiä tunteita koulutyötä kohtaan sekä koulutyön merkityksellisyyden koke-

musta. Ulmasen (mt.) tutkimuksessa nousi esiin, että kaveriporukassa oppilaita yhdisti enemmän koulutyön merkityksen vähättely ja kielteiset emootiot koulutyötä kohtaan. Jos oppilas osoitti kiinnostusta koulutyötä kohtaan, saattoi hän joutua syrjinnän tai halveksunnan kohteeksi. Tämä ilmiö oli havaittavissa erityisesti yläkoululaisissa. (Ulmanen 2017.) Ammatillisessa koulutuksessa opiskelija on tehnyt itse valinnan opiskeltavasta alasta ja hän opiskelee itselleen osaamista konkreettista ammattia varten (esim. Salmi ym. 2019), jolloin koulutyön vähättely on vähäisempää. Jopa nuoret opiskelijat tunnistavat tarpeen ammatille ja muodolliselle pätevyydelle (Salmi ym. 2019). Tämä tulee esiin myös Maunun (2019) tutkimuksessa, jossa ammatilliset opiskelijat kuvaavat hyvää opettajaa rentona ja kärsivällisenä mutta samalla johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti oppimista eteenpäin vievänä johtohahmona. Ammatilliseen oppilaitokseen ei siis tulla vain viihtymään ja kuluttamaan aikaa, vaan tavoite on selvästi oppia ja valmistua ammattiin (mt.).

Ajattelen, että kaverisuhteet voivat olla yksi ammatillisten oppilaitosten hyödyntämätön voimavara. Miten mahdollistaa ja tukea nuoren kaverisuhteita pitkäjänteisesti oppilaitoksessa? Tai toisin päin ajateltuna, miten huomioida jatkuvasti oppilaitoksen arjessa kaverit ja kaverisuhteet? Olisiko tässä sitä nuorisotyön ydinosaa, jota toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa kaivataan? Opiskelijat kokevat koulupäivät ilman kavereiden läsnäoloa hankalampina. Yhtenä konkreettisena tilanteena opiskelijat ovat kertoneet esimerkiksi, miten kurjaa on mennä ruokailemaan ja viettää pidempää ruokavälituntia yksin. (Niittyalahti ym. 2019a.) Osalla on useammin näitä tilanteita, osalla silloin, kun ystävä on pois koulusta (mt.). Dommersin ja muiden

(2017) haastattelemat ammatillisen koulutuksen opiskelijat nostivat esiin, miten tärkeää on, että luokkayhteisössä ei esiinny kiusaamista. Myös kiusaamisen vastainen työ ja kiusaamiseen puuttuminen on varmasti sellaista työtä, johon tarvitaan moniammatillista osaamista ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa.

Viimeisenä nostan esiin väitöstutkimukseni (Niittyalahti 2021) esiin nousseen seikan, että osalla nuorista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on hyvin niukat aikuisverkostot ympärillään. Vastaajista 12 prosenttia kertoi, että heidän arkeensa kuului kontaktit vain yhden tai kahden aikuisen kanssa viikoittain, jos koulun henkilökuntaa ei lasketa mukaan. Kuitenkin ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä juuri vanhemmat, sisarukset ja sukulaiset ovat merkittäviä tukea tarjoavia henkilöitä (Dommers ym. 2017; Lakkala ym. 2022) ja heiltä tulisi saada tukea ja neuvoja myös ammatillisten aineiden opiskeluun (Niittyalahti 2021, Salmi ym. 2019). Soudon (2014) tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret kertoivat, että opiskelusta ei juurikaan puhuttu kotona eikä apua ja tukea kouluttautumiseen ollut saatavilla. Vähäiset aikuiskontaktit ovat yhteydessä heikompaan opintoihin kiinnittymiseen, mutta myös opiskelijoiden käsitykseen siitä, että koulussa pitää olla aikuisempi kuin oikeasti on (Niittyalahti ym. 2019a). Näiden opiskelijoiden tunnistaminen ammatillisissa oppilaitoksissa voisi auttaa opintoihin kiinnittymistä. Todennäköisesti nämä opiskelijat hyötyisivät oppilaitoksen aikuisten tuesta ja tuesta aikuisuuteen, missä olisi mahdollista hyödyntää juuri nuorisotyön ammatillista osaamista.

## NUORISOTYÖN MAHDOLLISUUDEN OPINTOIHIIN KIINNITTÄMISEN TUKENA

Ammatillisissa oppilaitoksissa ei voida vaikuttaa opiskelijan aikaisempiin opiskelukokemuksiin eikä elämän- tai perhetilanteeseen. Ammatillisissa oppilaitoksissa voidaan kuitenkin tukea ja vahvistaa opiskelijan kiinnittymistä siihen oppilaitosyhteisöön ja juuri niihin opintoihin, mitä opiskelija on parhaillaan suorittamassa. Opintoihin kiinnittymistä voidaan tukea opetusjärjestelyillä ja pedagogisilla keinoilla, mutta opintoihin kiinnittyminen ei rakennu vain luokkahuoneessa. Enenevässä määrin opintoihin kiinnittymisen tutkimusta suunnataan oppilaitosyhteisöihin ja monia kiinnittymistä tukevia elementtejä voidaan vahvistaa luokkahuoneiden ulkopuolella ja erilaisissa kohtaamisissa oppilaitoksessa. (esim. Finn 1989; Kahu & Nelson 2018.) Oppilaitosnuorisotyössä on mahdollista kohdata nuoria koulun arjessa. Nämä ruohonjuuritason kohtaamiset mahdollistavat nuoren kuulemisen osallisuuden kokemisesta ja siitä, tuntee hän pätevyyttä ja pitääkö hän omaa rooliaan yhteisössä merkittävänä (Gretschel 2007). Gretschel (mt.) itse asiassa määrittelee, että nuorten osallisuus on nimenomaan osallisuuden tunnetta ja siitä saa tietoa kuuntelemalla nuoria. Nämä kuulemisen paikat mahdollistavat myös nuorten kokemuksellisen osallisuuden ja hyvinvoinnin tai hyvinvoinnin haasteiden välittämisen oppilaitoksen muulle henkilökunnalle. Tämän mahdollisuuden hyödyntämisessä korostuu sekä nuorisotyöntekijöiden, opetushenkilöstön että koko koulutusorganisaation kyky ja osaaminen moniammatillisen yhteistyön tekemisessä.

Opintoihin kiinnittyminen on hitaasti kehittyvä ilmiö, ja se hyötyy koko oppilaitoksen

panostuksesta koko lukuvuoden ajan. Mäkinen ja Annala (2011) korostavat, että opiskeluyhteisön toiminnan jatkuva kehittäminen on keskeistä opintoihin kiinnittymiseen tukemisessa. Kehitystyössä opintoihin kiinnittymisen elementtien pitää näkyä niin yhteisön käytänteissä ja suunnitelmissa kuin strategioissa ja investoinneissakin (mt.). Toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelee laaja kirjo opiskeltavasta alasta eri tavoin kiinnostuneita, eri-ikäisiä henkilöitä. Näissä yhteisöissä nuoruuden elämänvaiheen jatkuvalla esillä pitämisellä on ehdoton paikka. Kiilakoski ja Honkatukia (2018) ovat aiheellisesti nostaneet esiin, että nuorisotutkimuksen tieto – ja ehkä myös osaaminen (oma huomio) – ei aina löydä paikkaansa, vaikka nuoruus tunnistettaisiin eriytyneeksi elämänvaiheeksi.

Ne nuoret, joilla on vähäiset aikuisverkostot ympärillään, tulisi tunnistaa ja heidän oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen tuen tarpeensa tulisi kartoittaa ja niihin tulisi löytää keinoja vastata. Tässä oppilaitosnuorisotyön yksi tavoite voisi olla nuoren itsenäistymisen ja vastuullisuuden tukeminen kohti oma-toimista selviytymistä. Nuorisotyöntekijät osaavat antaa nuorille tietoa, ohjausta ja neuvontaa erilaisissa nuoren elämään liittyvissä kysymyksissä ja auttaa nuorta tekemään omaa elämänhallintaa tukevia päätöksiä. (Fedotoff 2007.) Lisäksi Nielsen (2016) ja Dommers kollegoineen 2017 nostavat esiin, että joillain opiskelijoilla on henkilökohtaisessa elämässä erilaisia sitoumuksia, joiden yhdistäminen opiskelun vaatimaan aikaan ja panostukseen voi olla haastavaa ja oppilaitoksella tulisikin olla joitakin konkreettisia keinoja tukea myös näiden opiskelijoiden koulunkäyntiä. Arjen haasteisiin kohdistuva konkreettinen ja yksilöllinen ohjaus ja neuvonta voivat tukea myös näiden opiskelijoiden koulunkäyntiä.

Opiskelijoiden heterogeenisyys nostaa esiin myös kysymyksen, miten luoda opiskeluyhteisöstä erilaisille opiskelijoille samaistuttava kohde. Millaisena oppilaitoksen arvot ja toimintatavat näyttäytyvät erilaisille opiskelijoille ja millaisia mahdollisuuksia kiinnittymiseen ne tarjoavat? Kahu ja Nelson (2018) huomauttavat, että vaikka opiskelijajoukko on lähes kaikilla opintuasteilla nykyisin heterogeenisempää, voi oppilaitoksessa silti vallita ja olla käytännössä näkyvissä käsitys ”perinteisestä” opiskelijasta. Tähän rooliin voi monen erilaisesta lähtökohdasta tulevan opiskelijan olla vaikea mahtua (mt.). Voisiko oppilaitosnuorisotyö tarjota myös näille kuulumisen rajoilla oleville opiskelijoille samaistuttavan yhteisön? Nuorisotyön kulmakivinä ovat toimintaan osallistuvien nuorten vapaaehtoisuus sekä nuorten tarpeiden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Nieminen 2007). Toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuus ja nuoren tarpeiden huomioiminen voivat näyttäytyä houkuttevalta oppilaitoksen erilaisten sääntöjen ja toimintatapojen rinnalla ja näin ollen oppilaitosnuorisotyö voi avartaa ovea opiskeluyhteisöön kuulumiseen. Nuorisotyön tarjoama heikommassa asemassa olevien nuorten tarpeiden huomioiminen tasoittanee kynnystä vastata oppilaitoksen tai ammattialan opiskelun vaatimuksiin.

Opintoihin kiinnittymisen on katsottu vähentävän opintojen keskeyttämistä (Kahu & Nelson 2018) ja tukevan hyviä oppimistuloksia (Baron & Corbin 2012; Zilvinskis ym. 2017). Mielestäni keskeistä on, että opintoihin kiinnittyminen antaa meille mahdollisuuden tarkastella oppilaitoksissa tehtävää yhteisöllistä työtä positiivisesta tulokulmasta. Toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa tehtävä työ ei olisikaan fokukseltaan pelkästään opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymistä estävää, vaan

myös opintoihin kiinnittävää. Tässä kohtaa voimme jälleen ajatella, millaiseen kehykseen omassa ajattelussamme lähtökohtaisesti asetamme ammatillisen koulutuksen nuoret.

On havaittu, että opintoihin kiinnittymisen tukeminen tukee positiivisia oppimiskokemuksia ja vahvistaa oppimista, joten se hyödyntää kaikkia opiskelijoita, ei vain keskeyttämisvaarassa olevia (Kahu & Nelson 2018; Zilvinskis ym. 2017). Opintoihin kiinnittyminen kulkee yhdessä opiskelutaitojen vah-

vistumisen kanssa ja sen myötä opiskelijat oppivat luottamaan omiin kykyihinsä oppia uusia asioita ja taitoja (Niittylahti ym. 2019b; Schmid ym. 2021). Tämä on mielestäni äärettömän arvokasta pääomaa nuorelle ihmiselle ja mitä keskeisintä tuleviin elämänvaiheisiin vahvistamista. Ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuvalla alle 20-vuotiaalla nuorella on todennäköisesti edessään ura, johon tulee kuulumaan vielä paljon uuden oppimista ja kouluttautumista.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Pohdi, millaisia erityispiirteitä toisen asteen ammatillisiin oppilaitoksiin siirtyvien nuorten nivelvaiheen tukeen saattaa kuulua.
2. Millaisia mahdollisuuksia näet oppilaitosnuorisotyöllä tukea opintoihin kiinnittymistä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?
3. Millaiset ovat oppilaitosnuorisotyön (konkreettiset) keinot tukea kaverisuhteita pitkäjänteisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?
4. Mitä sellaista nuoruuden elämänvaiheiden ymmärrystä sinulla on, jota voisit jakaa toisen asteen opetushenkilökunnan käyttöön?

## LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. 2017. The Core of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *The Qualitative Report* 22(12), 3334–3354. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3088> [viitattu 13.4.2022].
- Baron, P. & Corbin, L. 2012. Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher education Research & Development* 31(6), 759–772. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.655711> [viitattu 13.3.2022].
- Dommers, E., Myconos, G., Swain, L., Yung, S. & Clarke, K. 2017. Engaging young early school leavers in vocational training. NCVER, Adelaide. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/10345/1/Dommers\\_etal\\_Engaging\\_young\\_early\\_school\\_leavers\\_in\\_vocational\\_training\\_2017.pdf](https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/10345/1/Dommers_etal_Engaging_young_early_school_leavers_in_vocational_training_2017.pdf) [viitattu 10.5.2022].
- Fedotoff, J. 2007. Nuorten tieto- ja neuvontapalvelut – Tiedon henki nuoruudessa. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuoristotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino Oy, 410–428.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2), 117–142. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/00346543059002117> [viitattu 13.3.2022].
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74(1), 59–109. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059> [viitattu 16.4.2022].
- Gretschel, A. 2007. Nuori – Ei asiakkaaksi, vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuoristotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino Oy, 243–262.
- Havik, T. & Westergård, E. 2020. Do Teachers Matter? Students’ Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(4), 488–507. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/0313831.2019.1577754> [viitattu 13.3.2022].
- Hotti, S. 2016. Oikealle alalle? Logistiikka-alan ammattikoulutuksen ja työelämän osaamisen todellisuuksien kohtaaminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 563. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51640> [viitattu 13.3.2022].
- Jonasson, C. 2012. Teachers and students’ divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education* 33(5), 723–741. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.674811> [viitattu 13.3.2022].
- Kahu, E. R. & Nelson, K. 2018. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanism of student success. *Higher Education Research & Development* 37(1), 58–71. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197> [viitattu 12.4.2022].
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38(5), 758–773. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505> [viitattu 13.3.2022].
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). 2021. Osallisuus tehdään yhdessä. Opiskelijoiden kasvu aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaisiksi toisella asteella. Julkaisut 28:2021. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI\\_2821-1.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2821-1.pdf) [viitattu 10.4.2022].
- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2018. Johdanto: Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 8–30.



- Kosunen, S., Rantanen, A., Koivisto A.-M., Ikonen R. & Joronen, K. 2021. Seksuaalista häirintää ja väkivaltaa kokeneiden nuorten taustatekijöiden yhteys tuen ja avun saamiseen koulun aikuisilta. *Nuorisotutkimus* 39(4), 36–50.
- Kuh, G. D. 2003. What we're learning about student engagement from NNSE? Benchmarks for effective educational practices. *Change* 35(2), 24–32. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00091380309604090> [viitattu 10.4.2022].
- Kukkonen, H. 2018. Tarinat kertovat – opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, tutkimuksia 28. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.tamk.fi/web/tamk/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa.html> [viitattu 13.4.2022].
- Köpsén, S. 2014. How vocational teachers describe their vocational identity. *Journal of Vocational Education & Training* 66(2), 194–211. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554> [viitattu 10.4.2022].
- Lakkala, S., Narkaus, S. & Kallinen, K. 2022. Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeesta. *Nuorisotutkimus* 40(1), 3–22.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Maunu, A. 2019. Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus* 50(4), 269–283.
- Maunu, A. 2018. Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 70–87. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/84613> [viitattu 9.4.2022].
- Maunu, A. & Tapani, A. 2018. Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajakoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 27–50. Verkkolehti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/84571> [viitattu 9.4.2022].
- McKellar, S. E., Cortina, K. S. & Ryan, A. M. 2020. Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education* 89, 102936. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936> [viitattu 13.4.2022].
- Meriläinen, N. & Nousiainen, S. 2022. ”Jutussa ei minusta välity yhtään todellisuus ammattikoululaisista.” Mitä ammattikoululaiset ajattelevat mediasta? *Alusta!* Verkkolehti. Saatavissa: <https://www.tuni.fi/alustalehti/2022/03/03/jutussa-ei-minus-ta-vality-yhtaan-todellisuus-ammattikoululaisista-mita-ammattikoululaiset-ajattelevat-mediasta/> [viitattu 9.5.2022].
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd P. & Värri, V.-M. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino-Juvenes Print Oy, 59–80.
- Nielsen, K. 2016. Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training* 68(2), 198–213. Verkkolehti. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694> [viitattu 8.5.2022].
- Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. (toim.) Nuoristotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino Oy, 21–43.
- Niittylahti, S. 2021. ”Mä olen saanut mahdollisuudet oppia” Opintoihin kiinnittyminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 436. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2014-0> [viitattu 10.4.2022].
- Niittylahti, S., Annala J. & Mäkinen, M. 2019a. Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9(1), 21–42. Verkkolehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121> [viitattu 13.4.2022].

- Niittyalahti, S., Annala J. & Mäkinen, M. 2019b. Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 21*(2), 9–23. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/86931> [viitattu 10.4.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022a. Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/opinto-ohjauksen-kehittaminen> [viitattu 10.4.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022b. Oppivelvollisuuden laajentaminen. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> [viitattu 10.4.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022c. Ammatillisen koulutuksen reformi. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://okm.fi/amisreformi> [viitattu 17.4.2022].
- Opetushallitus. 2022. Ammatillinen koulutus Suomessa. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/amatillinen-koulutus-suomessa> [viitattu 10.4.2022].
- Opetushallitus. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset 2017:10. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976\\_vieraskieliset\\_perusopetuksessa\\_ja\\_toisen\\_asteen\\_koulutuksessa\\_2010-luvulla1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf) [viitattu 10.4.2022].
- Pesonen, H., Kontu, E., Lahdelma, M & Fabri, M. 2021. Autismikirjolla olevien yliopisto-opiskelijoiden käsitykset yhteenkuuluvuuden tunteesta yliopisto-opintojen aikana. *Yliopistopedagogiikka* 28(2). Verkkoalehti. Saatavissa: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/12/14/autismikirjolla-olevien-yliopisto-opiskelijoiden-kasitykset-yhteenkuuluvuuden-tunteesta-yliopisto-opintojen-aikana/> [viitattu 10.5.2022].
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer J. J. G. & Engels, N. 2018. Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies* 44(1), 26–44. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1331840> [viitattu 10.5.2022].
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia oppilaitosyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino-Juvenes Print Oy, 17–46.
- Reegård, K. 2019. Educational time-out between a rock and a hard place: Vocational students in search of coherent life narratives. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9(1), 129–143. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1991129> [viitattu 16.4.2022].
- Reeve, J. & Shin, S. H. 2020. How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice* 59(2), 150–161. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451> [viitattu 16.4.2022].
- Rintala, H. & Nokelainen, P. 2020. Vocational education and learner's experienced workplace curriculum *Vocations and Learning* 13, 113–130. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w> [viitattu 3.5.2022].
- Salmi, E., Vehkakoski, T., Aunola, K., Määttä, S., Kairaluoma, L. & Pirttimaa, R. 2019. Motivational sources of practical nursing students at risk of dropping out from vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9(2), 112–131. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992112> [viitattu 16.4.2022].
- Schmid, E., Jørstad, B. & Stokke Nordlie, G. 2021. How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 11(3), 47–65. Verkkoalehti. Saatavissa: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347> [viitattu 10.4.2022].
- Souto, A.-M. 2014. ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32(4), 19–35. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2014/4/kukaanei.pdf> [viitattu 13.4.2022].

Teräs, M., & Virolainen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 4–12. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/84646/43672> [viitattu 3.5.2022].

Tilastokeskus. 2021. Uusien ylioppilaiden jatko-opintoihin pääsy oli vuonna 2020 edellisvuotta helpompaa. Julkaistu 9.12.2021. WWW-dokumentti. Saatavissa: [https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak\\_2020\\_2021-12-09\\_tie\\_001.fi.html](https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak_2020_2021-12-09_tie_001.fi.html) [viitattu 13.4.2022].

Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2> [viitattu 17.4.2022].

Vehviläinen, J. 2019. Siirtymien vaikutus koulutuspoluten eheyteen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:1. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/siirtymien-vaikutus-koulutuspoluten-ehyteen> [viitattu 9.4.2022].

Zilvinskis, J., Masseria, A. & Pike, G. R. 2017. Student engagement and student learning: Examining the convergent and discriminant validity of the revised national survey of student engagement. *Research in Higher Education* 58, 880–903. Verkkojulkaisu. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9450-6> [viitattu 13.4.2022].

# VAPAATA KUIN UMPIHANKI? HUOMIOITA KOULUNUORISO- TYÖN LAADUSTA JA SEN KEHITTÄMISSUUNNISTA

Eila Kauppinen, Tomi Kiilakoski & Antti Kivijärvi

Meidän on syytä varoittaa lukijoitamme. Sorrumme heti aluksi moukkamaisuuteen ja matalaotsaisuuteen. Muotoilemme uusiksi otetta kansallisuoroilija Eino Leinon runosta *Hyvä on hiihtäjän hiihdellä* korvaamalla sanan ‘latu’ sanalla ‘laatu’.

*Hyvä on hiihtäjän hiihdellä,  
– kun ystävä häll’ on myötä,  
kun laatu on aukaistu edessään –  
mut parempi hiihdellä yksinään,  
tiens’ itse aukaista itselleen  
ja yksin uhmata yötä.*

Näin muotoillen saadaan piirrettyä esiin yksi nuorisotyön laatutyön dilemma, joka voidaan käsitteellistää nuorisotyön tutkija Howard Sercombea (2010) seuraten kysymykseksi: onko nuorisotyössä ensisijaisesti annettava työn kehkeytyä prosessimaisesti työntekijä- ja työyhteisökohtainen vapauden ja luovuuden säilyttäen vai tuleeko työtä kuvata ulkoapäin määriteltyjen kriteerien mukaan? Onko nuorisotyön oltava yhden ihmisen tai tiimin persoonasta lähtevää toimintaa vai tulisiko organisaatiota ohjata tiukasti linjaten? Kulkeeko laadun latu samaan suuntaan yhteisesti säädetyllä tiellä vai onko vain umpihanki vapaa?

Laatu on kiistelty käsite eikä ole aina selvää, mitä sillä nuorisotyössä tavoitellaan. Laatuajatelu ei ole puolueetonta, viatonta tai itsestään selvästi hyödyllistä, kuten mikään yhteiskunnallinen toiminta ei ole. Siksi nuorisotyön laadun kehittäminen ei tapahdu itsessään eikä ole neutraalia. Ei myöskään vallitse täyttä yksimielisyyttä siitä, mistä puhutaan, kun puhutaan laadusta nuorisotyössä, puhumattakaan siitä, miten sitä voitaisiin mitata. On arvioitu, ettei laatutyö suomalaisessa nuorisotyössä ole edennyt järin systemaattisesti kokonaisvaltaisena otteena (Nöjd 2015). Koulunuorisotyön laadusta puhuttaessa on myös huomioitava se, ettei suomalainen koulutuspolitiikka ylipäänsä ole korostanut laatutyön kehittämistä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin vuoden 2017 raportin mukaan koulutuksen ”järjestäjistä lähes 60 % arvioi laadunhallintansa ja itsearviointinsa alkavaksi. Edistyneellä tasolla ei ollut yksikään järjestäjä. Laadunhallinnan ja itsearviointin yleistaso oli alkava” (Harjunen ym. 2017, 41). Vuoden 2021 syksyllä Karvi kartoitti perusopetuksen järjestäjien laadunhallinnan nykytilaa edellistä tutkimusta pienemmällä otoksella. Tällöin 28 % kartoitukseen osallistuneista perusopetuksen järjestäjistä oli panostanut paljon laadunhal-

linnan kehittämiseen vuosina 2017–2021, kun taas noin puolet arvioi, että he olivat toimineet pääosin samalla tavalla kuin vuonna 2016. Viime vuosina laadunhallintaan panostaneet järjestäjät olivat jo vuonna 2016 kehittyvällä tasolla, kun taas ”kukaan enintään alkavalla tasolla vuonna 2016 olleista järjestäjistä ei ollut panostanut paljon laadunhallintansa kehittämiseen vuosina 2017–2021” (Silverström, Hietala & Poroila 2022). Laatutyö kouluissa ja nuorisotyössä onkin pikemminkin kehkeytyvässä oleva ilmiö kuin jo pitkälle edennyttä johtamisen väline. Systemaattisen laatutyön ja siihen liittyvän itsearviointin sijaan koulujen ja nuorisotyön lähtökohta muistuttaa pikemminkin Leinon kuvausta siitä, että tie on parempi aukaista yksin kuin seurata valmista, koulujen ulkopuolelta laadittua laatutyötä.

Käsittelemme tässä kirjoituksessa koulunuorisotyön laatua ja sen kehittämisen ensiaskeleita kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näistä perustuu eurooppalaisiin koulunuorisotyön laatua koskeviin dokumentteihin. Käsittelemme erityisesti niissä esitettyä vaatimusta täsmentää, mitkä ovat nuorisotyön tavoitteet. Toinen osiomme tukeutuu perusopetuksen laatukriteereihin. Pureudumme laadunarvioinnin ulottuvuuteen, jota kutsutaan rakenteiden laaduksi. Tarkastelemme käytössä olevia resursseja ja yhteistyön tapoja. Näihin luemme paitsi nuorisotyöntekijöiden resurssit koulussa, myös erilaiset yhteistyörakenteet. Lopuksi pohdimme, miten edellisten osioiden pohjalta voidaan hahmottaa koulunuorisotyön laatua sekä esitämme näkemyksiä, millaisin keinoin voitaisiin tarkkailla toiminnan laatua suhteessa edellä mainittuihin kahteen teemaan.

Keskitymme kirjoituksessamme lähinnä peruskoulun yläluokkiin, sillä koulunuorisotyötä on kehitetty pisimpään ja laajimmin

juuri tässä kontekstissa. Empiirisenä aineistona hyödynnämme kyselyä, johon vastasi 158 kunnan nuorisotoimen edustajat vuonna 2021 (raportoitu teoksessa Kivijärvi, Kauppinen & Kiilakoski 2022). Kirjoituksen keskeinen empiirinen rajoite on, että pandemia-aika on vaikeuttanut koulunuorisotyön laadun analysointia nuorten kokemusten näkökulmasta. Kirjoituksen lopputuloksena on hahmotelma laatutyöhön vaikuttavista seikoista, ja sen muokkaaminen tarkemmaksi laatutyöksi, kuten laatukäsikirjaksi, vaatisi käytäntöperusteista yhteistyötä kuntien kanssa.

## LAATU NUORISOTYÖSSÄ

Suomalaisessa nuorisotyössä laadun ja myös vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen on ollut verrattain hidasta verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Tätä voi selittää suomalaisen nuorisotyön käytännön perinteellä ja tavoilla, joilla Suomessa on laajemmin hahmotettu nuorisotyötä. Esimerkiksi suomalaisen nuorisotyön pitkän linjan kehittäjän ja tutkijan Lasse Siuralan (2014; 2018) mukaan suomalaista nuorisotyötä ajatellaan pikemminkin arvojen kuin työn tuottamien tulosten kautta. Tätä kautta myös työn arviointi on tapahtunut enemmänkin suhteessa nuorisotyön arvopohjaan ja tavoitteisiin. Esimerkiksi alun perin pääkaupunkiseudulla kehitetty nuorisotyön laatu- ja itsearviointimalli on rakentunut alhaalta ylös pikemmin työntekijöiden itsensä kuin hallinnon toimesta. Sen kehittäminen on perustunut nuorisotyön itseymmärrykseen. Työn oikeutuksena on ollut kehittää nuorisotyötä. Näin siihen ei ole rakentunut esimerkiksi pyrkimystä ohjata yhteiskunnan resursseja sen mukaan, miten hyvin nuorisotyö onnistuu toteuttamaan yhteiskunnan asettamia mitattavia tavoitteita. Tämä on tehnyt työstä myös toimialan hyväksymää eikä sitä

nähdä nuorisotyölle vaarallisena uhkana tai suorastaan vihollisena, kuten arviointiin suhtaudutaan joissakin muissa nuorisotyön kulttuureissa. (Siurala 2014; Siurala 2018.)

Nuorisotyön sisäisen näkökulman ohella voidaan tarkastella myös laajemmin kasvatustajattelu suomalaisessa yhteiskunnassa. On ajateltu, että kasvattajien on voitava käyttää tilannekohtaista harkintaa ja että juuri he tuntevat parhaiten ympäristönsä ja kasvatettavat nuoret. Tämän perusteella he pystyvät oman ymmärryksensä varassa löytämään parhaat tavat toimia kasvatettavien kanssa. Jo 1800-luvulta lähtien on pyritty puolustamaan opettajien autonomiaa. On haluttu välttää liiallista keskusjohtoisuutta. Myös toisen maailmansodan jälkeen edenneessä nuorisotyön kehityksessä voidaan nähdä samankaltaisia piirteitä. Ammattikunnan autonomiaa on pyritty vahvistamaan, eikä sitä ole laajamittaisesti pyritty ohjaamaan ulkoapäin. Nuorisotyön kehitystä voidaankin tarkastella myös osana laajempaa kasvatustajattelun taustaa, jossa luotetaan ammatissaan toimivien kasvattajien osaamiseen ja eettisyyteen. (Kiilakoski 2019.)

Voidaan puhua suomalaisen koulutuksen tai laajemmin kasvatuksen kansallisista käytännöistä. Suomalainen koulutuspolitiikka on jossakin määrin harannut vastaan kansainvälisiä koulutuspoliittisia linjauksia, joissa koulutusta pyritään arvioimaan erilaisin ylikansallisin ja vertailukelpoisin mittarein. Teollistuneita maita yhdistävästä viimeaikaisesta kehityksestä voidaankin puhua standardisaation politiikkana, jossa tehtävänä on ”auttaa julkista hallintoa vertailemaan ja asettamaan järjestykseen niin yksilöitä kuin väestöryhmiäkin sekä luomaan yhtenäinen kieli asiantuntijoiden, viranomaisten ja politiikantekijöiden sekä arvioijien käyttöön. Vallan ja yhdenmu-

kaistamisen välineenä standardisaatio korvaa perinteisempiä auktoriteetteihin, hierarkiaan ja byrokraatiaan perustuvia sääntöjä.” (Rinne, Silvennoinen & Varjo 2021, 54.)

Vaatimuksia laadun kehittämisestä voi tarkastella suhteessa tähän ylikansalliseen poliittiseen suuntaukseen. Siksi Lasse Siuralan (2014) muistutus siitä, että laadun arviointia kehitettäessä on syytä ymmärtää myös laatuajattelun poliittisia ja ideologisia taustasitoumuksia on varsin kohdallinen. Hänen mukaansa on oltava myös tietoinen siitä, että puhe laadusta ja tehokkuudesta on sidoksissa tietynlaiseen yhteiskunnalliseen ajatteluun ja että laatu työ on myös vallankäyttöä. (Siurala 2014, 15.) Nuorisotyön laatu työ kehittämässä tulisi tunnistaa kansainväliset virtaukset ja se, miten nuorisotyötä on hahmotettu Suomessa arvopohjaisena toimintana.

Sanotun perusteella on tuskin yllättävää, että nuorisotyön laatu työä koskevaa keskustelua on helpompi löytää eurooppalaisesta ympäristöstä kuin suomalaisesta. Euroopan komissio julkaisi vuonna 2015 nuorisotyön laatua koskevan julkaisun *Quality Youth Work*, jonka alaotsikko on suomennettuna ”yhteinen viitekehys nuorisotyön kehittämiseen”. Laatu työ tarpeellisuutta perustellaan toteamalla, että on olemassa lisääntyvä tietoisuus siitä, etteivät nykyiset nuorisotyön resurssit ja tukirakenteet kohtaa jatkuvasti kasvavia odotuksia osoittaa työn määrällisiä ja laadullisia lopputuloksia. (Euroopan komissio 2015, 7.) Raportissa tunnistetaan siis edellä kuvattu laatu työ yhteiskunnallinen ja yhteiskuntapoliittinen tausta, jossa mikä tahansa julkinen palvelu kohtaa lisääntyviä vaatimuksia kuvata työtä ja työn tuloksia läpinäkyvällä tavalla.

Raportin mukaan laadun taso voidaan määrittellä sen kautta, miten hyvin joku toteuttaa sille asetettua tehtävää ja kuinka hyvin lopputulokset kohtaavat päämäärät. Tämän johdosta raportti suositaa ensimmäiseksi askeleeksi nuorisotyön laadun pohdinnassa sen kytkemistä nuorisotyön yleisiin tavoitteisiin. Ne pitävät sisällään sekä nuoren henkilökohdaisen että sosiaalisen kasvun ja kehityksen. Toisena askeleena suositetaan avattavaksi niitä yleisiä periaatteita, jotka kuvaavat miten nuorisotyön on toimittava tuottaakseen toivottavia lopputuloksia. Lopputulokset ovat myös sidoksissa edellytyksiin sekä prosesseihin ja menetelmiin, joita käytetään näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Johtopäätöksenä on, että laadun on oltava sidoksissa paitsi tavoitteisiin ja periaatteisiin, myös edellytyksiin ja menetelmien toimivuuteen. Edellytyksillä raportissa tarkoitetaan budjettia, eettistä ohjeistusta, organisaatiota, työntekijöiden kompetensseja, työrutiineja sekä fasiliteetteja ja välineistöä. (Euroopan komissio 2015, 18.)

Toinen Euroopan tason dokumentti, jossa kuvataan nuorisotyön laatutyötä, on laajan ja pitkäkestoisen *Europe Goes Local* -hankkeen julkaisu, jota kutsutaan varsin kunnianhimoisesti nimekkeellä eurooppalainen paikallisen nuorisotyön peruskirja. Eri paikallistason toimijoiden luoma dokumentti ottaa kantaa siihen, miten nuorisotyötä tulisi järjestää. Sen mukaan laadun kehittäminen nuorisotyössä vaatii seuraavia asioita:

- selkeää ja kokonaisvaltaista dokumentointijärjestelmää sekä tulosten, edellytysten ja työprosessien seuranta suhteessa mittareihin ja mitattavissa oleviin tavoitteisiin
- säännöllistä ja ajanmukaista paikallisten olosuhteiden ja tarpeiden kartoitusta
- selkeitä menetelmiä, jotka auttavat analysoimaan ja tarkastelemaan tuloksia sen

mukaan, miten ne vastaavat edellytyksiä, työprosesseja ja toimintaa sekä jatkokehitystarpeita

- selkeitä menetelmiä, joiden avulla saadaan päivitettyä tietoa nuorisoalan ja nuorisotyön kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimuksesta, suuntauksista ja menetelmistä
- kaikkien sidosryhmien yhteistyötä laadun kehittämisessä ja uusien menetelmien käyttöönotossa
- nuorisotyöntekijöiden jatkuvaa täydennyskoulutusta, joka perustuu selkeään osaaamisviitekehukseen sekä paikallisten tulosten, tarpeiden, vahvuuksien ja heikkouksien analysointiin. (OPH 2021.)

Kuten lainauksesta käy ilmi, käsitys laatutyöstä on eurooppalaisen nuorisotyön peruskirjassa yhtäläinen Komission laatuajatusten kanssa. Tämä on sikäli ymmärrettävää, että kummasakin hankkeessa on ollut mukana samoja toimijoita. Nuorisoala on tiivis ja keskittynyt myös eurooppalaisen keskustelun osalta. Yhteistä kahdessa laatudokumentissa on korostus siitä, että työn tulosten mittaamisen pitäisi olla yhteydessä siihen, mitä ovat nuorisotyön yleiset tavoitteet, mutta myös työn edellytyksiin eli ennakkoehtoihin sekä työn prosesseihin. Lisäksi peruskirjassa (OPH 2021) korostetaan, että ollakseen vaikuttavaa laatutyön pitäisi pohjautua tuntemukseen paikallisista ilmiöistä, sen pitäisi kehittää menetelmiä ja pitäisi perustua yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. Toisin sanoen nuorisotyön laadun kehittäminen edellyttää monenlaisia rakenteita kuten toimivaa työntekijöiden koulutusta ja täydennyskoulutusinfrastruktuuria sekä yhteyttä nuorisopolitiikkaan. On tietysti lähtökohtaisesti selvää, ettei laatutyö ole yhtä kuin muutaman mittarin luominen ja niiden seuraaminen, mutta kuvattu lista auttaa hahmottamaan, miten monimutkaista ympäristöä nuorisotyön laadun kehit-



täminen edellyttää ja miten pitkäkestoisesta kehittämisprosessista puhutaan.

Tarkasteluja voi täydentää vielä katsomalla nuorisotyötä toteuttavien kaupunkien eurooppalaisen, aktiivisesti toimivan *InterCity Youth*-verkoston laatukirjaa. Tämäkin kirja korostaa, että yhteiskunnallinen ympäristö on muuttunut sellaiseksi, että ellei nuorisotyö onnistu kuvaamaan panostaan nuorille ja yleisemmin yhteiskunnalle, joku muu tekee tämän määrittelyn nuorisotyön puolesta. Kirjassa siis tunnustetaan yhteiskunnallisen ympäristön paine kuvata tuloksia osana aiemmin standardisaation politiikaksi kutsumaamme ilmiötä. Kirjan lähtökohtana on luoda indikaattoreita työn kehittämiseksi. Sen mukaan indikaattoreita voidaan kehittää työn edellytyksille, kuten eettiselle ohjeistukselle, nuorisotyöntekijöiden osaamiselle, työprosesseille ja työn tuloksille. Jälkimmäinen voidaan jakaa kahtia määrällisiin mittareihin, kuten osallistujamääriin tai toimintaan käytettyihin tunteihin ja laadullisiin mittareihin, kuten kokemuksiin tai saavutettuihin taitoihin. (InterCityYouth 2018, 6–7.)

Kirja korostaa paikallisen tason merkitystä toiminnassa. Siksi kirjassa kuvataan kolmiportaiseen toimintaan. Ensimmäiseksi on kuvattava paikallinen konteksti, määriteltävä kohderyhmä sekä valittava indikaattorit kirjan laajasta joukosta ehdotuksia. Näiden jälkeen on määriteltävä, miten tietoa kerätään, sekä analysoitava ja hyödynnettävä tätä tietoa. (InterCityYouth 2018, 9.)

Kolmesta tarkastelemastamme laatua käsittelevästä eurooppalaisesta julkaisusta laajimmat indikaattoriehdotukset esitetään *InterCityYouth*-verkoston kirjassa. Tätä voi tarkastella ajallisen kehityksen näkökulmasta, jolloin voi tulkita,

että laatutyö edellyttää yleisten periaatteiden selventämistä, ennen kuin voidaan valikoida joukko yksittäisiä mittareita. Toisaalta sitä voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, että mitareiden yksityiskohtaisempi kuvaaminen edellyttää mukaan ammattilaisia, joilla on tietoa omasta työstään. Tämä on erityisen tärkeää, jos hyväksytään näissä dokumenteissa korostuva lähtökohta: nuorisotyön laatu edellyttää paikallisen olosuhteiden tuntemusta.

Tässä vaiheessa voidaan vetää yhteen kuvattujen kolmen dokumentin keskeisiä viestejä sille, miten koulunuorisotyön laatua pitäisi kehittää Suomessa. Ensinnäkin niissä todetaan laatutyötä tarvittavan työn kehittämiseksi mutta myös vastaamiseksi tälle ajalle tyypillisiin tehokkuuden ja standardisoinnin vaatimuksiin. Jokainen dokumenteista on omanlaisensa vastaus siihen, miten yleinen ajan henki kohtaa paikallisen tilanteen. Niitä voi tarkastella esimerkiksi siitä, miten ylikansalliset kehityskulut tulevat tulkituiksi kansallisten käytäntöjen valaisemana sekä siitä, miten yleinen laatutyö kohtaa nuorisotyön omaleimaiset käytännöt. Toisekseen dokumenteissa korostetaan, että mikä tahansa laatutyö lähtee liikkeelle arvojen ja tavoitteiden sekä periaatteiden, edellytysten ja prosessien näkökulmasta. Näin dokumenteissa on rakennetty läisyyttä perusopetuksen laatukriteerien jaotteluun, jossa opetuksen laatua tarkastellaan kahdesta näkökulmasta, rakenteiden sekä oppilaan kokeman laadun näkökulmasta. Kolmanneksi raporteissa esitetään vahva näkemys siitä, että nuorisotyössä laadun tulisi perustua ymmärrykseen paikallisesta ympäristöstä. Eurooppalaista laadunarvioinnin kehittämistä voidaan tulkita siten, että siinä ratkaistaan arviointimallinen geneerisyyden (laajan sovellettavuuden) ja kustomoinnin (räätälöinnin) välinen ristiriita (Siurala 2014, 17–18) tarjoamalla yleisiä välineitä. Niiden

avulla yksittäinen kunta tai organisaatio voi rakentaa oman, paikalliseen ympäristöön eli kontekstiin sopivan tavan arvioida laatua.

## KOULUNUORISOTYÖN IDEA JA TAVOITTEET

Edellisessä luvussa on todettu, että laadun arvioinnin edellytyksenä on tarkastella sitä, missä määrin toiminnan tavoitteet toteutuvat. Tämä tietysti edellyttää, että toiminnan tavoitteet on eksplikoitu eli ne on kuvattu selkeästi auki ja että tavoitteet ohjaavat toimintaa. Koulunuorisotyö on moniammatillista työtä, jossa nuorisotyötä toteutetaan kouluympäristössä tavalla, jota koulun lainsäädäntö ja hallinto mutta myös koulukulttuuri ohjaavat. Jo tämä tekee koulunuorisotyön tavoitteiden analyysistä hankalaa, sillä tavoitteiden määrittämiseen voivat osallistua paitsi nuorisotyö ja koulu, myös nuoret itse sekä heidän huoltajansa. Lisäksi niihin voi vaikuttaa kunnan nuoria koskeva hyvinvointityö laajemmin.

Aiemmassa katsauksessamme (Jurvanen, Kauppinen, Kiilakoski, Kivijärvi, Laine, Nyman-Kurkiala, & Siegfriids 2021) olemme analysoineet koulunuorisotyötä koskevaa, verrattain vähäistä kirjallisuutta. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta ei voida nostaa esiin selkeästi jaettuja tavoitteita. Lisäksi koulunuorisotyötä on lähestytty pikemminkin nuorisotyön kuin koulun näkökulmasta. Näille tutkimuksille luonteenomaista on se, että ne eivät ole niinkään olemassa olevien käytäntöjen tutkimusta kuin työn tutkimista teoreettisesta näkökulmasta. Tällöin on tavanomaista todeta nuorisotyön tuovan kouluun uudenlaista, nuorisolähtöistä työotetta, jolla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi koulu toimintaympäristönä muodostuu. Usein tällaisiin kuvauksiin liittyy optimistinen ajatus siitä,

että koulun vakiintuneita ja pitkäkestoisia toimintakulttuureja voidaan uudistaa. Näin vedimme yhteen koulunuorisotyötä koskevan tutkimuskirjallisuuden ydinviestejä.

”Tiivistetysti kirjallisuuden perusteella voi todeta, että nuorisotyö nähdään potentiaalisena ja myönteisenä muutosvoimana koulu-kontekstissa, mutta asiaa koskevat empiiriset tutkimukset ovat vielä vähäisiä. Usein asiaa lähestytään kahden eri oppimisen tavan, perinteisen kouluoppimisen ja sen ulkopuolisen lähestymistavan yhdistymisenä. Kyse olisi siten ennen kaikkea koulukulttuurin kokonaisvaltaisesta muuttamisesta ja asettumisesta opettajien ja muiden koulun ammattilaisten kasvatuskumppaniksi, ei niinkään yksittäisten menetelmien tai irrallisen ammattiryhmän tuomisesta kouluun.” (Jurvanen ym. 2021.)

Keväällä 2021 toteuttamassamme kyselyssä suomalaisilta kunnilta kysyttiin nuorisotyöstä vastaavien käsityksiä koulunuorisotyön tavoitteista. Vastaajille tarjottiin 13 vastausvaihtoehtoa, joista heitä pyydettiin valitsemaan oman kuntansa näkökulmasta viisi tärkeintä. Lisäksi lomakkeelle oli mahdollista muotoilla tavoite itse, mikäli valmiit vastausvaihtoehdot eivät olleet sopivia. Koulunuorisotyötä ei ole ohjattu valtakunnallisesti ja se on kehittynyt kuntien omana toimintana, johon ovat vaikuttaneet paikalliset olosuhteet (Kiilakoski 2014). Näin ollen oli oletettavaa, että työn tavoitteissa ja resursseissa olisi variaatiota. Tästä lähtöoletuksesta huolimatta voidaan pitää yllättävänä tulosta, ettei mikään kysytyistä vaihtoehdoista ollut kaikkien kuntien viiden tärkeimmän joukkoon nimeämä. Tämä kertoo huomattavasta vaihtelusta tavoitteissa.

Siinä missä koulunuorisotyötä koskevassa kirjallisuudessa korostuvat kokonaisvaltaiset ja

kunnianhimoiset tavoitteet koulukulttuuriin vaikuttamisesta, ovat suomalaisten nuorisotointen vastaukset enemmän nuorten ryhmäsuhteisiin ja yksilön tukemiseen liittyviä. Tarkemmat tulokset ovat luettavissa Hidasta kasvua ja lisääntyviä vastuita -raportista (Kivi-järvi, Kauppinen, Kiilakoski, & Leskinen 2022). Raportissamme peruskouluja koskevat tulokset vedetään yhteen:

”Tavoitteissa korostuvat nuorten kaveri- ja ryhmäsuhteiden parantaminen, kiusaamisen ja väkivallan ehkäisy, koulussa viihtyminen sekä koulutussiirtymien tukeminen. Eniten esitettyjen tavoitteiden eli kaverisuhteiden parantamisen ja koulukiusaamisen ehkäisyyn voi nähdä liittyvän samaan vertaisuuhteiden tematiikkaan erityisesti siinä tapauksessa, että koulukiusaaminen ymmärretään ilmiöksi, jota voidaan torjua kiinnittämällä huomiota ryhmien toimintakykyyn ja keskinäisriippuvuuteen (Kiilakoski 2021). Näiden lisäksi tavoitteiksi mainitaan melko tyypillisesti nuorten vapaa-ajalle paikantuvia seikkoja, kuten nuorisotoimen toiminnasta tiedottaminen. Varsin vähän mainintoja saavat koulumenestykseen, oppimisen edistämiseen, opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseen ja opiskelurauhan parantamiseen liittyvät tavoitteet. Näin voisi tulkita, että perusasteella tehtävä nuorisotyö ei ole tullut koululaitoksen intressien ”kolonisoimaksi”, kuten joskus on pelätty ja että koulunuorisotyön tavoitteet määrittyvät enemmän nuorisotyön lähtökohdista käsin (vrt. Corney 2006, 20). Tavoitteet paikantuvat siis ryhmätasoon, yksilö- ja laajemman yhteisötason tavoitteiden jäädessä taustalle. Kyselyssä vastausvaihtoehtoiksi tarjotut yhteisötason tavoitteet, kuten koulukulttuurin muuttaminen nuorisolähtöisemmäksi tai koulun sukupolvisuhteiden parantaminen, saavat vain niukasti mainintoja ja avoimissa vastauksissakin tämänkalta-

set tavoitteet paikannetaan nykyhetken sijaan tulevaisuuteen (vrt. Jeffs 2007).”

Jo tavoitetason tarkastelu osoittaa joukon merkittäviä seikkoja koulunuorisotyön laadun näkökulmasta. Ensinnäkään koko valtakunnan laajuisia ja kaikkien kuntien jakamia tavoitteita ei tällä hetkellä ole. Tämä tarkoittaa sitä, että laatutyön on väistämättä sisällettävä kustomoinnin eli räätälöinnin (Siurala 2014) elementtejä, mikäli sen halutaan kiinnittyvän siihen, miten nuorisotyön ja koulun yhteistyö käytännössä eri kunnissa etenee. Vaihtoehtona on luoda teoriaan perustuvia laatuohdotuksia, jotka nojaavat ajatukseen jostakin yleisesti toivottavasta, jaetusta kehityssuunnasta. Kuten edellisissä luvuissa kuvattiin, nuorisotyön resursseissa ja toimintamahdollisuuksissa on eroja eri kuntien välillä. Näin ollen hankaluutena on, että laatutyössä olennaista työn edellytysten ja prosessien kuvaamista ei voida tehdä valtakunnallisesti.

Toisena huomioina voidaan havaita, että kirjallisuudessa kuvatus ihannetaso ja koulunuorisotyön käytännön välillä on kuilu. Siinä missä tutkimuksessa korostuu nuorisolähtöisyyden ihanne sekä non-formaalien eli koulun ulkopuolisen oppimisen koulukulttuuria kehittävä vaikutus (Jurvanen ym. 2021), käytännössä tavoitteet kytkeytyvät ryhmä- ja yksilötasolle. Näin vahvan holistiset, yhteisötasoon vaikuttavat ihanteet eivät ole vielä arkipäivää. Tällaisenaan ne eivät käänny ongelmitta laatutyöksi.

Kolmanneksi koulunuorisotyö liittyy koulun jo olemassa olevien ryhmien tukemiseen sekä positiivisen yhteistoiminnan kehittämiseen. Lisäksi nuorisotyöllä on joukko yksilöä tukevia tavoitteita. Nämä tavoitteet ovat nuorisotyöllisiä, mutta nuorisotyö ei toteuta näitä tehtäviä

koulussa yksin. Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppilashuolto osallistuvat myös vahvasti näiden tavoitteiden toteuttamiseen. Myös muut nuorten parissa toimivat ohjauksen ammattilaiset, kuten opot tai kuraattorit, osallistuvat näiden tavoitteiden toteuttamiseen. Siksi koulunuorisotyön laatua ei voida tarkastella pelkästään nuorisotyön toimintana, vaan eri ammattilaisten yhteistoiminnan tuloksena.

## RAKENTEIDEN LAATU KOULUSSA

Edellä kuvasimme nuorisotyön laadusta käytyä keskustelua lähinnä eurooppalaisiin dokumentteihin nojaten. Totesimme, että jo tämän keskustelun soveltaminen koulunuorisotyöhön Suomessa tuottaa hankaluuksia. Nuorisotyön sisäinen keskustelu ei kuitenkaan ole riittävää, jotta koulunuorisotyötä saataisiin kunnolla haltuun. Sen ohella on tarkasteltava myös perusopetuksesta käytävää laatuks keskustelua.

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjää arvioimaan antamaansa koulutusta sekä osallistumaan ulkopuoliseen arviointiin (Perusopetuslaki, §21). Tarkemmin opetuksen järjestäjiä – käytännössä kuntia – ei kuitenkaan ohjata. Tämä on osa kansallista koulutuspoliittista perinnettä, jossa monet käytännölliset ratkaisut jätetään kuntien ja koulujen tasolle. Tälle perinteelle luonteenomaisesti myös vuonna 2009 laaditut (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009) ja vuonna 2012 tarkennetut perusopetuksen laatuks kriteerit (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) eivät ole sitovia. Ne ovat pikemminkin arviointia tukevaa toimintaa ja osoitus siitä, miten valtiovaltio ohjaa kuntia: informaatio-ohjauksen keinoin. Siksi näitä laatuks kriteereitä voi tarkastella myös esimerkkinä siitä, mitä valtakunnallisilla laatuohjeistuksilla voidaan saavut-

taa silloin, kun ne tehdään valtakunnallisesti koulujen näkökulmasta ylemmällä tasolla.

Koulujen laatuks kriteereissä otetaan kantaa myös siihen, millainen on laatuks kriteerien näkökulmasta hyvin toimiva koulu. Niissä korostetaan tavoitteiden selkeyttä sekä koulun henkilöstön ja kodin välisen vuorovaikutuksen kehittämistä. Nuorisotutkimuksen ja miksei nuorisotyönkin näkökulmasta voi toki ihmetellä sitä, miksi lapsia, nuoria tai edes oppilaita ei mainita osana hyvin toimivan koulun yhteisöä. Lisäksi se ei näytä tunnistavan järin hyvin koulun hyvinvointitehtävää (ks. Kivijärvi ym. 2022). Joka tapauksessa seuraava katkelma kuvaa koulun tehtäväksi oppimisen edistämisen ja sitoutumisen tämän edistämiseen jaetun tavoitetietoisuuden ja tästä seuraavien menetelmien ohjaamana yhteistoimintana.

”Hyvin toimivalla koululla on selkeästi tiedostettu yhteinen tehtävä ja sen toiminnan painopiste on oppimisen edistämässä. Lisäksi koulun ilmapiiri, oppimisympäristö ja sidosryhmät tukevat oppimista. Koulun henkilöstöllä on selkeä käsitys perustehtävästä ja tavoitteista: johtamisessa korostuu kasvatus ja opetus, kaikessa toiminnassa korostuvat oppimista edistävät toimenpiteet, henkilöstön jatkuvan kehittäminen sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön panostaminen.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15.)

Myöhemmin raportissa tehdään erottelu rakenteiden laatuun ja toiminnan laatuun. Rakenteiden laatu kuvastaa laadun kehittämisen kehystekijöitä, toiminnan laatu sen sijaan käytännön työtä ja sen toteuttamista. Rakenteiden laatu voidaan jakaa kahteen osaan: kansalliseen koulutuspolitiikkaan ja paikalliseen tasoon. Rakenteiden laadun kehystekijöiden osa-alueet ovat raportin mukaan johtaminen,

henkilöstö, taloudellinen kehittäminen ja arviointi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Tässä vaiheessa voidaan havaita, että rakenteiden laatu tulee verrattain lähelle edellisessä luvussa kuvattuja nuorisotyön laadun arvioimisen tapoja, joissa korostetaan ennakkoehdelytyksien analyysia osana laatua. Edellisessä luvussa kuvatut prosessit, kuten menetelmät, ovat kuitenkin tässä luokittelussa osa toiminnan laatua eivätkä rakenteiden laatua.

Olemme poimineet taulukkoon 1 koulutuksen laatukriteereissä esitettyjä kysymyksiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 31–38) sekä soveltaneet niitä koulunuorisotyön arviointiin. Näin on pyritty varmistamaan, että koulunuorisotyön rakenteiden laatua voidaan arvioida yhtäläisesti koulun arvioinnin kanssa.

Taulukko 1. Perusopetuksen rakenteiden laatukriteerit ja niihin perustuva luonnostelma rakenteiden laadusta koulunuorisotyössä

RAKENTEIDEN LAADUN KEHYSTEKIJÖIDEN OSA-ALUE	PERUSOPETUKSEN LAATUKRITEERIT (LYHENTÄEN)	KOULUNUORISOTYÖN LAATUKRITEERIT (LUONNOS)
Johtaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetuksen järjestäjä on määritellyt toiminta-ajatuksen, arvopohjan ja strategian niiden toteuttamiseksi.</li> <li>• Opetustoimea ja koulua koskevat strategiat ja suunnitelmat on laadittu. Johto ja henkilöstö on sitoutunut niiden toteuttamiseen ja niiden vaikutuksia seurataan suunnitelmallisesti.</li> <li>• Koulun johto luo asianmukaiset edellytykset opettamiselle ja oppimiselle yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja huoltajien kanssa.</li> <li>• Koulussa on kannustavat käytännöt, jotka tukevat oma-aloitteisuutta ja oman työn jatkuvaa kehittämistä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunta on määritellyt koulunuorisotyön toiminta-ajatuksen, arvopohjan ja strategian niiden toteuttamiseksi.</li> <li>• Koulunuorisotyötä koskevat strategiat ja/tai suunnitelmat on laadittu. Johto ja henkilöstö on sitoutunut niiden toteuttamiseen ja niiden vaikutuksia seurataan suunnitelmallisesti.</li> <li>• Koulun ja nuorisotyön johto luovat asianmukaiset edellytykset koulunuorisotyölle yhteistyössä henkilöstön, nuorten ja huoltajien kanssa.</li> <li>• Kunnassa on käytäntöjä, jotka tukevat oma-aloitteisuutta ja oman työn jatkuvaa kehittämistä.</li> </ul>
Henkilöstö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Henkilöstölle järjestetään perehdyttämiskoulutusta sekä mahdollisuudet oman ammatitaidon aktiiviseen ylläpitämiseen ja kehittämiseen.</li> <li>• Henkilöstön kehittäminen on suunnitelmallista ja sitä varten on toimiva seurantajärjestelmä (mm. kehityskeskustelut).</li> <li>• Henkilöstön työhyvinvointi on jatkuvan seurannan ja kehittämisen kohteena.</li> <li>• Eri ammattiryhmien välinen yhteistyö on sujuvaa</li> </ul>	Samat kuin opetuksen laatukriteereissä.

RAKENTEIDEN LAADUN KEHYTEKIJÖIDEN OSA-ALUE	PERUSOPETUKSEN LAATUKRITEERIT (LYHENTÄEN)	KOULUNUORISOTYÖN LAATUKRITEERIT (LUONNOS)
Taloudellinen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Käytettävissä olevat resurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on riittävä koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulunuorisotyön resurssit on kohdistettu määriteltyjen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on riittävä.</li> </ul>
Arviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arviointijärjestelmän tuottamaa tietoa käytetään opetuksen kehittämisessä sekä toiminnan ja talouden suunnittelussa.</li> <li>• Opetuksen järjestäjällä ja koululla on yhteisesti sovitut arvioinnin periaatteet.</li> <li>• Arviointi – ja kehittämistointiin osallistuvat myös oppilaat, vanhemmat ja oppilashuoltohenkilöstö sekä tarpeiden mukaan myös muu henkilöstö.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arviointia käytetään koulunuorisotyön kehittämisessä.</li> <li>• Koulunuorisotyön arvioinnin periaatteet on yhteisesti sovittu.</li> <li>• Myös nuoret, vanhemmat ja koulun henkilöstö osallistuvat koulunuorisotyön arviointiin.</li> </ul>

## RAKENTEIDEN LAATU KUNNISSA 2021

Kuvattujen laatukriteereiden toteutumista voidaan arvioida nuorisotoimille suunnatun kyselyn pohjalta. Perusopetuksen laatukriteereissä rakenteiden laatu jaetaan neljään osa-alueeseen: johtamiseen, henkilöstöön, taloudelliseen kehittämiseen ja arviointiin. Kaikista osa-alueista on voi löytää valtakunnallisen tason tietoa, mutta tieto ei kata kaikkia laatu-työssä tarvittavia ulottuvuuksia.

Kuntakyselyn tulosten mukaan aloite koulunuorisotyön kehittämiseen on tullut useimmiten nuorisotyöltä. Kun tavoitteiden voidaan osoittaa olevan pitkälti nuorisotyöllisiä – ne liittyvät sekä ryhmäsuhteiden kehittämiseen että yksilön tukemiseen ja ohjaamiseen – voi-

daan olettaa nuorisotyöllä olevan vahva rooli toiminnan kehittämisessä. Jos koulunuorisotyön johtamisen laadun kriteeriksi määritellään se, että koulunuorisotyön toiminta-ajatus on määritelty ja että sitä koskevat strategiat ja toimintasuunnitelmat on tehty, koulunuorisotyön pitäisi näkyä koulun ja nuorisotyön yhdessä tekemissä dokumenteissa. Tulosten perusteella näin ei vielä ole ainakaan laajamittaisesti. Tyypillisimmin ja laajimmin koulu- tai oppilaitosnuorisotyötä määritellään nuorisotoimien laatimissa dokumenteissa. Opetussuunnitelmissa tai muissa koulujen ja oppilaitosten laatimissa dokumenteissa nuorisotyötä määritellään huomattavasti harvemmin ja suppeammin. Noin puolessa vastanneissa kunnista koulunuorisotyötä ei kuvata opetussuunnitelmissa lainkaan ja vain harvan kunnan opetussuunnitelmassa työtä kuvataan

laajasti. Koulunuorisotyötä määriteltiinkin laajemmin lähinnä nuorisotoimen suunnitelmissa. Muissa dokumenteissa sitä määriteltiin laajasti vain pienessä osassa kuntia. (Kivijärvi ym. 2022.) Toisin sanoen johtamisen osalta koulunuorisotyön rakenteiden laatu on vasta kehkeytymässä.

Henkilöstön osalta tiedämme, kuinka monta koulu- ja oppilaitosnuorisotyöntekijää on. Kyselyyn vastanneissa 158 kunnassa oli yhteensä 217,64 koko- tai osa-aikaista koulu- tai oppilaitosnuorisotyöntekijää. Jos lähdetään siitä, että kuntakoon mukaan painotettu kyselyotos on valtakunnallisesti edustava vastausprosentin ollessa 53,9, niin karkean arvion kaikkista Manner-Suomen koko- ja osa-aikaisista koulu- ja oppilaitosnuorisotyöntekijöistä saa prosenttilaskulla ( $100 \times 217,64 / 53,9$ ). Tällä tavoin laskettuna nuorisotoimissa oli vuoden 2021 keväällä noin 400 koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä koko- tai osa-aikaisesti tekevä henkilöä. Koulu- ja oppilaitosten kanssa yhteistyötä tekeviä ja niissä vierailevia nuorisotoimien työntekijöitä oli huomattavasti tätä enemmän. (Kivijärvi ym. 2022.) Lisäksi työtä tekevät myös järjestöjen ja seurakuntien nuorisotyöntekijät. Henkilökunnan koulutuksesta ja osaamisen tasosta ei sen sijaan ole tietoa kuten ei myöskään tarkkaa valtakunnallista tietoa siitä, miten tätä osaamista tuetaan.

Taloudellisen kehittämisen osa-alueelta on joukko tietoja. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyön asema on vahvistunut 2000-luvun mitaan. Työ on edelleen lisääntymässä. Toisaalta työ on vasta alussa monissa kunnissa. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä tekevästä nuorisotoimista hieman yli puolet, tarkkaan ottaen 52 prosenttia, on toteuttanut työtä alle viisi vuotta. Uusi työmuoto edellyttää joko vanhojen resurssien uudelleen kohdentamista

tai lisäresurssien hankkimista vaikkapa hankerahoituksen kautta. Näin kysymys taloudellisesta kehittämisestä on sidoksissa siihen, kuinka vakiintunut tai hyväksytty koulunuorisotyön rahoitus on. Myös työn intensiteetti vaihtelee. Täysiaikainen koulu- tai oppilaitosnuorisotyöntekijä on ilmoituksen mukaan 28 ja osa-aikainen työntekijä 40 prosentissa työtä tekevästä kunnista. (Kivijärvi ym. 2022.) Koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä tekevästä kunnista siis noin kahdessa kolmasosassa on joko koko- tai osa-aikainen työntekijä.

Myös arvioinnin osa-alueetta koskeva tieto perustuu kuntakyselyyn, vaikkakaan sitä koskevia tuloksia ei ole raportoitu aikaisemmin. Pyysimme nuorisotoimien edustajia kertomaan, minkälaista tietoa koulu- ja oppilaitosnuorisotyön arviointiin on käytetty ja kuinka säännöllisesti kutakin tietoa hyödynnetään arvioinnissa. Keskeinen havainto on se, että koulu- ja oppilaitosnuorisotyön arviointia tehdään varsin vähän, melko kapealla tietopohjalla ja verrattain epäsäännöllisesti. Arviointikäytännöt ovat siis vasta kehitymässä. Itsearviointi ja ulkopuolisen tahon tuottama tieto (todennäköisesti useimmiten Kouluterveyskysely) ovat tyypillisimpiä ja säännöllisimmän käytettyjä arviointimenetelmiä. Myös nuorilta kerättyä tietoa ja muuta nuoria koskevaa tietoa hyödyntää pienempi osa kunnista ja harvoin säännöllisesti. Yhteistyötahoilta tai nuorten vanhemmilta kerättyä tietoa hyödynnetään arvioinneissa varsin harvoin. Ulkoisia arviointeja on teettänyt vain marginaalinen osa nuorisotoimista.

Edellä sanotun perusteella voidaan luoda yhteen vetävä taulukko 2, johon on kirjattu koulunuorisotyön rakenteiden laadun osa-alueet sekä niitä koskeva tieto. Sen pohjalta voidaan havaita, että valtakunnallinen tieto



koulunuorisotyön laadusta on tällä hetkellä suuntaa antavaa. Tämä on kuitenkin eri asia kuin se, että tieto olisi merkityksentöntä. Tulosten pohjalta voidaan arvioida alustavasti erilaisia koulunuorisotyön rakenteiden laadun kehittämisen kohteita. Johtamisessa tavoitteiden ja strategioiden yhteinen kirjaaminen ei tapahdu järin laajamittaisesti. Henkilöstön määrä on verrattain iso. Rahoitus ei kaikissa kunnissa ole vakiintunut ja työn intensiteetti vaihtelee. Arviointikäytännöt ovat vasta kehityksessä.

Yhteen vetäen voidaan todeta, että osa luonnostelluista laatuksiteereistä on ainakin valtakunnallisella tasolla varsin vaativia ja ne tavoitetaan joissakin kunnissa vain alustavasti. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä isossa osassa kunnista työ on vasta alussa. Tämä myös kertoo siitä, että tarkemmat laatuarkastelut edellyttäisivät paikkakunta- ja/tai koulu-kohtaista tietoa.

Taulukko 2. Perusopetuksen rakenteiden laatuksiteerien pohjalta muodostettu luonnostelma rakenteiden laadusta koulunuorisotyössä ja tämänhetkinen käytettävissä oleva valtakunnallinen tutkimustieto

RAKENTEIDEN LAADUN KEHYTEKIJÖIDEN OSA-ALUE	KOULUNUORISOTYÖN LAATUKRITEERIT (LUONNOS)	VALTAKUNNALLINEN TUTKIMUSTIETO TÄLLÄ HETKELLÄ (KIVIJÄRVI YM. 2022)
Johtaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kunta on määritellyt koulunuorisotyön toiminta-ajatuksen, arvopohjan ja strategian niiden toteuttamiseksi.</li> <li>· Koulunuorisotyötä koskevat strategiat ja/tai suunnitelmat on laadittu. Johto ja henkilöstö on sitoutunut niiden toteuttamiseen ja niiden vaikutuksia seurataan suunnitelmallisesti.</li> <li>· Koulun ja nuorisotyön johto luovat asianmukaiset edellytykset koulunuorisotyölle yhteistyössä henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien kanssa.</li> <li>· Kunnassa on käytänteitä, jotka tukevat oma-aloitteisuutta ja oman työn jatkuvaa kehittämistä.</li> </ul>	<p>”Tyypillisimmin ja laajimmin koulu- tai oppilaitosnuorisotyötä määriteltiin nuorisotoimien laatimissa dokumenteissa. Opetussuunnitelmissa tai muissa koulujen ja oppilaitosten laatimissa dokumenteissa nuorisotyötä määriteltiin huomattavasti harvemmin ja suppeammin.” (Kivijärvi ym. 2022.)</p>

RAKENTEIDEN LAADUN KEHYTEKIJÖIDEN OSA-ALUE	KOULUNUORISOTYÖN LAATUKRITEERIT (LUONNOS)	VALTAKUNNALLINEN TUTKIMUSTIETO TÄLLÄ HETKELLÄ (KIVIJÄRVI YM. 2022)
Henkilöstö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Henkilöstölle järjestetään perehdyttämiskoulutusta sekä mahdollisuudet oman ammatitaidon aktiiviseen ylläpitämiseen ja kehittämiseen.</li> <li>• Henkilöstön kehittäminen on suunnitelmallista ja sitä varten on toimiva seurantajärjestelmä (mm. kehityskeskustelut).</li> <li>• Henkilöstön työhyvinvointi on jatkuvan seurannan ja kehittämisen kohteena.</li> <li>• Eri ammattiryhmien välinen yhteistyö on sujuvaa</li> </ul>	<p>"Manner-Suomen nuorisotoimissa oli vuoden 2021 keväällä noin 400 koulu- ja oppilaitosnuorisotyötä koko- tai osa-aikaisesti tekevää henkilöä. Koulujen ja oppilaitosten kanssa yhteistyötä tekeviä ja niissä vierailevia nuorisotoimien työntekijöitä oli huomattavasti tätä enemmän" (Kivijärvi ym. 2022.)</p>
Taloudellinen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulunuorisotyön resurssit on kohdistettu määriteltyjen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on riittävä.</li> </ul>	<p>"Monessa kunnassa on sekä kouluissa tai oppilaitoksissa työskenteleviä että kevyempää yhteistyötä tai satunnaisia vierailuja tekeviä nuorisotyöntekijöitä. Toisin sanoen koulu- tai oppilaitosnuorisotyön erilaiset intensiteetit eivät sulje toisiaan pois edes saman kunnan alueella. Työyhteisön sisällä voi olla paljonkin vaihtelua ja erilaisia intensiteettejä työn tekemisessä." (Kivijärvi ym. 2022.)</p>
Arviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arviointia käytetään koulunuorisotyön kehittämisessä.</li> <li>• Koulunuorisotyön arvioinnin periaatteet on yhteisesti sovittu.</li> <li>• Myös nuoret, vanhemmat ja koulun henkilöstö osallistuu koulunuorisotyön arviointiin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaisia arviointimenetelmiä hyödynnetään toistaiseksi vähän.</li> <li>• Ei ole tunnistettavissa kuntarajat ylittävää arvioinnin ideaa.</li> <li>• Nuoret osallistuvat arviointiin jonkin verran, koulun henkilöstö ja vanhemmat vähemmän.</li> </ul>

## LAATUTYÖ EI OLE VALMISTA, JA TUSKIN VÄHÄÄN AIKAAN TULEEKAAN SELLAISEKSI

Ajatuskulkumme on tässä artikkelissa kulkenut niin, että olemme kuvanneet nuorisotyön laatua hahmottavia dokumentteja. Niissä ehdotetaan nuorisotyön laadun varmistamiseksi seuraavanlaista kaavaa:

Tavoitteiden täsmentäminen -> Edellytysten ja menetelmien pohdinta -> Lopputulosten ja niitä kuvaavien indikaattorien valinta

Tarkastelimme myös peruskoulun laatukriteereitä. Koulunuorisotyö on lähtökohtaisesti moniammatillista työtä, jolloin nuorisotyön laadun olisi oltava riittävän lähellä koulua koskevan laadun kehittämistä. Totesimme, että perusopetuksen laatukriteereissä kuvattu rakenteiden laatu on varsin lähellä sitä, mitä eurooppalaisissa nuorisotyön laatudokumenteissa kutsutaan edellytysten pohtimiseksi. Tällöin koulunuorisotyön laadun pohdinta voidaan ilmaista kaavalla:

Tavoitteiden asettaminen -> Rakenteiden ja edellytysten analyysi -> Menetelmien ja prosessien analyysi -> Lopputulosten ja indikaattorien valinta

Valtakunnalliseen tietoon pohjautuen olemme todenneet, että koulunuorisotyön tavoitteiden asettelu on toistaiseksi avointa ja tavoitteissa on kuntakohtaista eroa. Myös rakenteet vaihtelevat. Lopputuloksenamme on, että mikäli koulunuorisotyön laadun kehittäminen nähdään tarpeelliseksi, valtakunnallinen analyysi osoittaa useita kehittämiskohteita ja sen, että koulunuorisotyön laaturakenteet kaipaavat kehittämistä. Mikäli edellä kuvattu kaava pitää paikkansa, tarkoittaa tämä myös sitä,

että ennen kuin tavoitteista, edellytyksistä ja menetelmistä vallitsee yksimielisyys, ei voida laatia tarkkoja indikaattoreita. Tämän takia emme ole tässä tekstissä ottaneet kantaa nuorten oppimiskokemuksiin nuorisotyössä tai perusopetuksen laatukieltä käyttäen oppilaiden kokemaan laatuun. Tämä on tietoinen ratkaisu, jolla olemme halunneet korostaa myös laatutyön perinpohjaisuutta ja vaativuutta.

Haluamme kuitenkin korostaa, että tämä huomio koskee *laatupuheen* tai *laadun politiikan* laatua. Tämä taas on eri asia kuin arkinen puhe laadusta, joka kuvaa jonkin toiminnan arvokkuutta tai hyvyttä. Koulunuorisotyö voi arkimielessä olla hyvää, vaikka sen tukirakenteet ja edellytykset eivät vastaisi perusopetuksen kriteereistä johdettuja koulunuorisotyön laatukriteereitä. Onkin muistutettava lukijaa siitä, että laatuajattelu nojaa tietynlaisiin yhteiskunnallisiin oletuksiin ja odotuksiin. Tätä ylikansallista koulutuspolitiikan mallia on kutsuttu esimerkiksi uusliberalismiksi ja se on nähty vastakkaiseksi suomalaisen koulutuspolitiikan perinteen kanssa (esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010).

Onkin hyödyllistä katsoa, missä määrin laatutyöllä ylipäänsä on koulutuksen kentän hyväksyntää. Viimeisin laaja-alainen arviointi on vuodelta 2017. Tuolloisten tulosten mukaan perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien heikoin laadunhallinnan osa-alue liittyy laadunhallinnan edellytyksiin. Näitä pidettiin puutteellisina ja korkeintaan alavalla tasolla olevana. Koulutuksen järjestäjistä kolme neljänestä ei ollut joko kohdentanut ollenkaan tai oli kohdentanut vain jonkin verran johdon ja henkilöstön työaikaa laadunhallintaan. Yleisimpinä toiminnan kehittämisen ongelmina on resurssipula sekä itsearvioinnin epäsystemaattisuus. Tämä taas tarkoittaa, ettei

toiminta ole vakiintunutta. (Harjunen ym. 2017, 105.) Tuoreessa raportissa todettiin, että panostukset laadunhallintaan olivat yhteydessä siihen, että laadunhallinta oli integroitunut johtamisjärjestelmään (Silverström 2022, 40). Toiminnan kehittämisen edellytyksenä nähtiin resurssien saaminen sekä kansallinen tuki hyvien käytäntöjen tunnistamiseen ja jakamiseen. Kun koulunuorisotyön laatu-työtä tarkastellaan rinnakkain perusopetuksen rakenteiden laadun kanssa, voidaan nähdä yhtymäkohtia sen osalta, mihin tulisi myös nuorisotyössä kiinnittää huomiota: resurssien lisäksi tarvitaan itsearvioinnin ja myös muun tiedontuotannon sekä tietojen analysoinnin ja hyödyntämisen järjestelmällisyyttä sekä hyvien käytäntöjen tunnistamista ja jakamista. Laadunhallinnan kehittämisen näkökulmasta keskeistä näyttäisi myös olevan se, että laadunhallinta olisi hyvin integroitunut nuorisotyön johtamiseen.

Nykytilanne siis osoittaa, ettei nuorisotyön laatua eikä myöskään perusopetuksen laatua arvioida systemaattisesti kattavalla tavalla. Olemme tässä tekstissä keskittyneet valtakunnalliseen tietoon. Ajattelemme kuitenkin, että olennaiset kysymykset laadun määrittämisen kannalta ovat paikallisia ja koulukohtaisia. Koulunuorisotyön osalta tätä voi perustella sillä, että jokaisella koululla on oma, ainutkertainen koulukulttuurinsa, joka luo omat edellytykset toiminnalle (Kiilakoski 2014). Suomessa tätä kehitystä on joudutettu koulutuspolitiikalla, jonka myötä valtaa on siirretty keskus- ja paikallishallinnoilta kouluille 1990-luvulta lähtien. Katsomme tämän lähtökohdan rajaavan sitä, missä määrin tutkijan työpöytien takaa on järkevää pyrkiä tekemään laatukriteerejä, vaikuttamaan laadulla johtamiseen, laatustrategioihin tai yleisemmin laatutyöhön. Siksi lähtökohdamme on ollut vaatimattomammin esittää suuntaviivoja siitä, millaisia asioita koulunuorisotyön laatu-työssä tulisi huomioida.

## OPPIMISTEHTÄVÄT

1. Pohdi, mitkä ovat mielestäsi koulunuorisotyön keskeisimmät tavoitteet ja millainen sen arvopohjan pitäisi olla.
2. Millaisten tahojen pitäisi osallistua tavoitteiden suunnitteluun? (Koulun edustajat, nuorisotyö, vanhemmat, nuorten ryhmät ja niin edelleen.)
3. Millainen käsityksesi mukaan on nuorisotyön rakenteiden laatu tällä hetkellä?

## LÄHTEET

- Corney, T. 2006. Youth work in schools: Should youth workers also be teachers? *Hunter Youth Studies Australia* 25 (3), 17–25.
- Euroopan Komissio. 2015. Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf) [viitattu 13.5.2022].
- Harjunen, E, Hietala, R, Lepola, L, Räisänen, A & Korpi, A. 2017. Arvioinnilla luottamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteet. Julkaisut 4:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/01/KARVI\\_0417.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/01/KARVI_0417.pdf) [13.5.2022].
- InterCityYouth. 2018. Inspiring Quality Youth Work. Using Indicators to Strengthen the Quality of Youth Work. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://intercityyouth.eu/wp-content/uploads/2018/05/Book-v3B.pdf> [viitattu 13.5.2022].
- Jeffs, T. 2007. Crossing the divide: school-based youth work. Teoksessa Harrison, R., Benjamin, C., Curran, S. & Hunter, R. (toim.) *Leading Work with Young People*. London: Sage UK, 97–108.
- Jurvanen, S., Kauppinen, E., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Laine, S., Nyman-Kurkiala, P. & Siegfriids, A. 2021. Mitä koulunuorisotyö on? Tutkimuskatsaus koulunuorisotyön määritelmiin ja tavoitteisiin. *Näkökulma* 75. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma75> [viitattu 13.5.2022].
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & aika* 4(1), 7–25.
- Kiilakoski, T. 2014a. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T 2019. Youth Work Education in Finland. Publications 223, International 149, Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kivijärvi, A., Kauppinen, E., Kiilakoski, T. & Leskinen, J. 2022. Hidasta kasvua ja lisääntyviä vastuita. Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021. Lahti: Kanuuna & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 238. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/materiaalipankki/2022-06/Hidasta%20kasvua%2C%20lis%C3%A4%C3%A4ntyvi%C3%A4%20vastuita%20-%20Kunnallinen%20nuorisoty%C3%B6%20Suomessa%202021.pdf> [viitattu 15.9.2022].
- Nöjd, T. (toim.) 2015. Laatu! Tuloksia! Katsaus nuorisotyön arviointiin. Lappeenrannan kaupungin nuorisotoimi. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/materiaalipankki/2018-10/laatu\\_tuloksia\\_58\\_uutta.pdf](https://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/materiaalipankki/2018-10/laatu_tuloksia_58_uutta.pdf) [viitattu 13.5.2022].
- OPH. 2021. Eurooppalaisen paikallisen nuorisotyön peruskirja. PDF-dokumentti Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Eurooppalainen%20nuorisotyon%20peruskirja\\_20210315\\_EGL\\_FIN.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Eurooppalainen%20nuorisotyon%20peruskirja_20210315_EGL_FIN.pdf) [viitattu 13.5.2022].
- Opetusministeriö. 2009. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78860/opm19.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 13.5.2022].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 13.5.2022].

Rinne, R., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2021. Kansallinen koulutuspolitiikka ylikansallisten hallintamallien paineessa. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. & Silvennoinen, H. (toim.) Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia 83. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 41–72.

Silverström, C., Hietala, R. & Poroila, A. 2022. Perusopetuksen laadunhallinnan nykytilan kartoitus. Julkaisut 9:2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/03/KARVI\\_0922.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/03/KARVI_0922.pdf) [viitattu 13.5.2022].

Siurala, L. 2014. Nuorisotyön arviointi – kehittämisajatuksia. Kanuunan julkaisuja 1/2014. Lahti: Kanuuna.

Siurala, L. 2018. Youth Work in Finland. Teoksessa Ord, J. (toim.) The Impact of Youth Work in Europe: A Study of Five European Countries. Publications 56. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 49–62.





# NUOSKALATUJA TARPOMASSA KOULU- JA OPPILAITOSNUORISOTYÖSSÄ

## Koulu- ja oppilaitosnuorisotyö monialaisessa kasvattajayhteisössä

Anna-Liisa Hännikäinen-Uutela

Suomalaisella koululla on vuosikaudet ollut erinomainen maine. Oppimistulokset ovat olleet kaikilla kouluasteilla erinomaisia. Suunta on kuitenkin kääntynyt. Osaamistaso on laskenut, yksilöiden väliset erot – erityisesti tyttöjen ja poikien väliset – lisääntyvät. Myös koulujen välillä ovat tasoerot kasvaneet. Oppimistuloksissa on havaittavissa kasvava ero heikompien ja hyvien välillä keskitason tulosten vähentyessä. Muutoksessa suuri merkitys on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen heikentymisellä ja ryhmäkokojen kasvamisella. 2000-luvun koulutuspolitiikan ihanne, inkluusio, on osaltaan haastanut koulun tehtävää. Inkluisio on ajatuksena hyvä mutta vaatisi riittävän tuen oppilaille. Jos riittävää tukea ei ole saatavilla, opettajan työ vaikeutuu ja oppilaiden oppiminen hankaloituu. Oppilaiden halutaan olevan myös itseohjautuvia, jolloin he itse määrittävät oppimisen tavoitteita ja menetelmiä, opiskelevat itsenäisesti ja arvioivat oppimistaan. Kukaan ei kuitenkaan voi itsestään olla itseohjautuva, sitä pitäisi harjoitella – ja oppilaita pitäisi opettaa itseohjautuvuuteen. Oppimistuloksia on heikentänyt myös digitalisaatio. Kouluissa on ruvettu luottamaan liikaa laitteisiin ja apuvälineisiin – ajatteleminen on lopetettu ja sen sijaan etsitään valmiita

ratkaisuja. Nyky-yhteiskunnassa digitalisaatio on kuitenkin väistämätöntä. Laitteet, teknologia tai ohjelmistot eivät kuitenkaan saisi olla avainasemassa.

Kouluterveyskyselyn mukaan lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt. Muun muassa korona-ajan poikkeusolot vähensivät lasten ja nuorten sosiaalisia verkostoja lisäten pahoinvointia, yksinäisyyttä, syrjäytymisen riskiä ja masennusta. Etäopetus toi omat haasteensa oppimistuloksiin ja koulun hyvinvointitehtävän toteutumiseen vaikeutui. Näiden myötä opetushenkilöstön työmäärä on lisääntynyt. Opetushenkilöstöä ja koulujen johtoa koskevissa selvityksissä on havaittu työyhiytyvyyden ja jaksamisen heikentymistä sekä halukkuutta vaihtaa alaa.

Koulutusta ohjaavia opetussuunnitelmia on säännöllisesti uudistettu palikoita siirtelemällä. Ratkaisuksi haasteisiin on esitetty ryhmäkokojen pienentämistä, lisäresurssia ja viime aikoina myös opetustuntien lisäämistä. Näille on varmasti paikkansa, mutta ne eivät välttämättä ole riittävä ratkaisu – varsinkaan kun koulujen henkilöstöresurssit eivät tälläkään hetkellä riitä lisääntyneeseen kasva-

tusvastuuseen. Tosiasia on, että kouluissa on liian vähän aikuisia ja heillä liian vähän aikaa oppilaan kohtaamiseen. Koululla on oppiainesisältöjen opettamisen lisäksi rooli myös lapsen ja nuoren elämänhallinnan sekä tulevaisuususkon vahvistamisessa. Tämä tehtävä korostuu erityisesti varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Nuorisotyö voi kuitenkin toimia myös toisen asteen oppilaitosten kasvattajayhteisön lisäresurssina – tehtävät ja rooli ovat kuitenkin erilaiset kuin perusasteella. Nuorisotyöstä voi löytyä ratkaisu koulujen resurssipulaan ja lisätuki koulun kasvatus-, tulevaisuus- ja yhteiskunnalliseen tehtävään. Opetus- ja nuorisotoimen henkilöstön yhteistyöllä – moniammatillista kasvattajayhteisöä vahvistamalla – voidaan vahvistaa koulun kasvattajayhteisöä. Opetushenkilöstölle jää enemmän aikaa opetus- ja arviointitehtäviin.

Nuorisotyön vakiinnuttaminen osaksi koulujen ja oppilaitosten moniammatillisia kasvattajayhteisöjä kirjataan valtakunnallisen nuorisotyön ja -politiikan ohjelmaan, Vanupoon (viimeisin 2020–23; OKM 2020). Sen tavoitteena on oppilaan merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa kuluvalle kaudella Osaamiskeskus Nuoskaa (nuorisotyö kouluissa ja oppilaitoksissa) yhtenä kuudesta nuorisotalan osaamiskeskuksesta. Ne muodostavat Vanupon tavoitteiden toimeenpanoa tukevan kokonaisuuden. Nuoskan neljän vuoden toiminta-ajan keskeisimpänä tavoitteena on, että nuorisotyö kouluissa on lisääntynyt ja se on laadukasta ja arviointeihin perustuvaa. Nuoskan toimintaa koordinoi Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Xamkin nuorisotalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenia. Yhteenliittymässä työskentelee lisäksi yhdeksän nuorten hyvinvointiin keskittyvää eri alan organisaatiota.

Nuorisotyön vakiintumiseen osaksi kasvattajayhteisöä riittää monesti muutos asenteissa ja ajattelutavoissa; rohkeus muuttaa perinteisiä koulun toimintamalleja ja tehdä asioita toisin. Lisäresurssia, ryhmäkokojen pienentämistä ja oppituntien lisäämistä toki tarvitaan erityisesti toiminnan alkuvaiheessa, mutta tarvitaan myös ammattilaisten kokouksia ja suunnittelua – ja erityisesti kaikkien koulun aikuisten sitoutumista muutokseen ja yhteistyöhön.

Muutos vaatii sekä opetus- että nuorisotoimen sitoutumista. Huolellisen suunnittelun avulla nuorisotyö saadaan vakiintumaan osaksi kasvattajayhteisöä, toiminta on luontevaa ja oppilaat saavat enemmän aikuisten tukea. Nuorisotyö voi tuoda koulujen arkeen helpotusta, uusia näköaloja ja mahdollisuuden osallistua kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen. Nuorisotyö mahdollistaa itseohjautuvuuden oppimista, oman ajattelun vahvistamista ja digitalisaation haltuunottoa samoin kuin muiden opetussuunnitelmaan kirjattujen kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Nuorisotyön osaamisella vahvistetaan oppilaan kohtaamista ja osallisuutta kouluyhteisössä.

Nuorisotyön ammattilaiset voivat hallinnollisesti olla nuorisopalveluiden, koulun tai kolmannen sektorin työntekijöitä. Lähtökohtaisesti oppilas osallistuu nuorisotyön tarjoamaan toimintaan vapaaehtoisesti. Nuorisotyö ei ole tiukkaan aikataulutettua, joskin toiminnan on oltava jäsenettyä. Nuorisotyöntekijällä on osaamista kohdata oppilaita matalalla kynnyksellä ja vahvistaa luokan tai ryhmän yhteisöllisyyttä sekä olla muun henkilökunnan tukena koulun kasvatus- ja yhteiskunnallisessa tehtävässä. Ammatillisuuteen kuuluu myös oppilaiden osallisuuden tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Nuorisotyöntekijä on kuunteleva aikuinen opetushenkilöstön keskittyessä ope-

tustehtävään ja arviointiin. Nuorisotyö tukee oppilaita heidän koulutuspoluillaan ja auttaa kiinnittymään yhteiskuntaan. Kohtaamisen ammattilainen – nuorisotyöntekijä – osaa toimia yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla sekä tukea oppilaiden toimijuutta ja vertaisryhmissä toimimista. Nuorisotyö on matalan kynnyksen työtä, joka tarjoaa tukea, lisää kouluviihtyvyyttä ja voi puuttua esimerkiksi koulukiusaamiseen. Nuorisotyöntekijä voi olla kuunteleva aikuinen opetustilanteen ulkopuolella mutta myös opetustilanteessa. Hän tukee osaltaan hyvän ilmapiirin kehittymistä.

Nuorisotyön sisältö, intensiteetti ja tavoitteet on suunniteltava paikallisesti ja jopa koulukohtaisesti. Työtä tehdään tällä hetkellä eniten peruskouluissa, enenevässä määrin myös toisella asteella. Ilahduttavaa on, että nuorisotyötä on alettu arvostaa myös lukiolaisten tukemisessa. Opetus- ja nuorisotoimen yhteistyön suunnittelussa koulun johto ja rehtorit ovat kouluasteesta riippumatta avainasemassa muuttamassa asenteita ja kannustamassa uusiin yhteistyön muotoihin. Suomalaisen koulun ja oppimistulosten suuntaa voidaan korjata paremmaksi myös ajattelutapoja muuttamalla ja ajankohtaisiin asioihin reagoimalla – unohtamatta lisäresurssin merkitystä.

Kiilakosken (2021, 218–222) mukaan on haettava vastausta siihen, millainen koulu on oppimisen paikkana mutta myös nuorten vertaistoiminnan areenana ja yhteiskunnallisena instituutiona. Koulun tulisi olla olemassa nuoria varten ja huomioida se, mitä nuori tarvitsee kasvaakseen yksilönä. Tämän ajattelun kautta voimme rakentaa yhteyden nuorisotyön ja koulun välille. Kouluissa tulee nähdä oppimistavoitteiden ohessa ryhmäsuhteiden ja vertaisuuden merkitys nuoren kasvamisessa. Opetushenkilöstö keskittyy oppimistavoitteisiin

ja arviointiin, nuorisotyö näkee nuoruuden itsenäisenä elämänvaiheena, ei vain valmistautumisena aikuisuuteen. Nuorisotyö kohtaa nuoren omana itsenään, ilman ulkoisia leimoja ja laajoja oppimistavoitteita. Koulun viimeaikainen kehitys tukee sitä, että nuorisotyölle löytyy luonteva paikka koulusta.

Tämän julkaisun artikkeleissa korostetaan oppilaan osallistamisen ja kohtaamisen, vertaisuuden ja ryhmä- sekä yhteistoiminnan merkitystä. Opetus- ja nuorisotoimen yhteistyöstä on löydettävissä ratkaisu moneen ongelmaan, kuten kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja koulupudokkuuden torjumiseen. Nuorisotyön matalan kynnyksen tuen tarjoaminen on merkityksellistä myös nivelvaiheissa ja viimeisimmän koulu-uudistuksen – oppivelvollisuuden laajentumisen – yhteydessä. Nuorisotyö voi vastata moneen pulmaan tarjoamalla ihan vain keskusteluapua ilman ajan varaamista. Nuorisotyötä voidaan Kiilakosken (2021) mukaan toteuttaa monin tavoin: sitä voivat tehdä koulutetut, ammatilliset nuorisotyöntekijät, mutta nuorisotyötä ovat myös oppilaskunta- ja tutorointi, vertaissovittelu ja niin edelleen. On huomioitava, että nuorisotyö kouluissa on erilaista eri kunnissa ja eri kouluissa – valtakunnallista täysin yhtenäistä mallia ei voi paikallisista oloista ja resursseista johtuen olla. Valtakunnalliset mallit voisivat Kiilakoskenkin (2021) mukaan avata silmiä sille, että nuorisotyö liittyisi koulujen opetussuunnitelmiin. Ne määrittävät, mitä koulun tulee tehdä ja miten koulu tukee nuoren kasvua ja oppimista. Nuorisotyön ammatillisuudessa korostuu se, että se voi tarjota yksilö- ja ryhmätukea, joilla on merkitystä ryhmätaitojen kehittymisessä – jotka puolestaan ovat tärkeitä tulevaisuuden työelämässä. Nuorisotyön tehtävänä voi siis olla yhteisöllisyyden vahvistaminen, mukaan luetuna koulun kaikkien aikuisten muodostama

kasvattajayhteisö. Kun nuorisotyö tulee kouluun, on tärkeää huomioida se, että kouluissa on ammattikuntia – kuten kuraattorit – joiden tehtävät ovat lakisääteisiä, mitä taas nuorisotyö ei ainakaan vielä ole. Nuorisotyöntekijä ei voi mennä oppilaitosyhteisöön korvaamaan kiireistä kuraattoria, hänen ammatillisuutensa kohdentuu toisin. Sen sijaan esimerkiksi kuraattorin kanssa tehtävä työparitoiminta on merkityksellistä nuorten tukemisessa.

Kaikille koulun kasvattajayhteisössä toimiville ammattilaisille on oltava selkeää, mikä rooli nuorisotyöllä koulussa on. Koulun johto voi luoda tilaa nuorisotyölle ja kannustaa koulun aikuisia moniammatilliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Yhteisen ymmärryksen ja tavoitteiden löytämiseksi sekä yhteistyön hahmottamiseksi on tunnistettava nuorisotyöntekijän asiantuntijuus, mutta tehtävät ja rooli on sanoitettava selkeästi. Tämä vahvistaa opetushenkilöstön ymmärrystä siitä, mitä nuorisotyöllä on koulun arkeen ja kasvattajayhteisöön tarjottavana.

Koulujen rehtorit ovat avainasemassa nuorisotyön vakiinnuttamisessa kasvattajayhteisöön Vanupon mukaisesti ja linkittämisessä nuorisotyön tehtäviä opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Heidän tehtävänään on edistää koulun avointa ja myönteistä toimintakulttuuria, mikä tukee moniammatillista yhteistyötä. Tiivis yhteistyö oppilashuollon sekä rehtorin kanssa edistää nuoren parhaaksi tehtävää monialaista yhteistyötä. Kasvattajayhteisöön voidaan laajemmin ajatella kuuluvaksi myös muita ammattialojen edustajia, kuten sosiaalitoimi, poliisi ja niin edelleen.

Tämä julkaisu lähestyy koulunuorisotyötä useista näkökulmista. Niemelä toteaa, että opetus- ja nuorisotoimen toimivassa yhteistyössä

on tärkeää kiinnittää huomiota nuorisotyön ammatillisuuden ominaispiirteisiin ja asemaan muiden koulussa työskentelevien ammattikuntien rinnalla. Nuorisotyötä tekevien ammattilaisten on kyettävä osoittamaan erityinen osaamisensa oppilaiden kohtaamisessa ja roolissaan koulun kasvattajayhteisön jäsenenä. Artikkeleissa pohditaan nuoren osallisuuden merkitystä kouluun ja vertaisryhmään kiinnittymisessä. Kirjoittajat pohtivat myös lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kompetenssin ja psykososiaalisen hyvinvoinnin merkitystä kokonaishyvinvoinnissa sekä sen yhteyttä oppimistulosten laskuun. Koulunuorisotyössä sekä opetus- ja nuorisotoimen yhteistyössä on hyvä pohtia myös oppilaiden eriarvoistumista ja huono-osaisuuden periytyvyyttä. Näillä on selkeä yhteys lasten ja nuorten oppimiseroihin, jotka puolestaan ovat yhteydessä yleiseen koulutustason laskuun. Myös alueelliset erot ja polarisaatio on tärkeää huomioida sekä poliittisessa päätöksenteossa että ruohonjuuritason työssä – koulujen kasvattajayhteisöissä. On päivänselvää, että lasten ja nuorten elämäntilanne ja heille tarjottavat tukipalvelut ovat erilaiset pääkaupunkiseudulla ja pohjoisimmassa Suomessa. Myös opetukseen ja nuorisotyöhön kohdennetut resurssit ovat erilaiset eri puolilla maata.

Nuoria on tuettava yksilöinä. Heidän kykyjään on vahvistettava. Heille on luotava koulupolun eri vaiheissa yhteisö, jonka täysivaltaisina osallisina voivat olla ja joka arvostaa jokaista jäsentään. Siinä auttaa riittävän vahva kasvattajayhteisö ja nuorten muodostama toimiva vertaisryhmä, jotka muodostuvat yksittäisistä, yhteisölliseen toimintaan sitoutuvista, vahvoista jäsenistään. Koulun aikuisten ammatillisesta taustasta riippumatta on muistettava, että lasten ja nuorten oikeudet ovat aina aikuisten velvollisuuksia. Tämän varmistamiseen

koulunuorisotyöllä on annettavaa. Koulujen ja oppilaitosten kasvattajayhteisön monialaisuus varmistaa nuorten hyvinvoinnin ja vahvistaa heidän tulevaisuususkooan, nyt ja tulevaisuudessa.

Me Nuoskassa olemme todenneet, että toimintamme on samankaltaista nuorisotyön kanssa. Muovaudumme kentällä kuulemiemme haastavien tilanteiden ratkaisemiseen mahdollisuuksiemme mukaan muun muassa järjestämällä koulutusta erilaisiin tarpeisiin, tarjoamalla tukea nuorten kanssa työskentelevien arkeen keskustelutilaisuuksissa ja niin edelleen. Myös nuorisotyö muovautuu tilanteen ja nuorten tarpeiden mukaan. Se, kuten nuoskalaistenkin työ, on enimmäkseen sujuvaa suihkimista luistavilla laduilla mutta

toisinaan tarpomista umpihangessa nuoskaladuilla – kuten nuoskalumi, toimintamme samoin kuin nuorisotyökin on muotoutuvaa ja moneen mahdollisuuteen tarttuvaa.

Tämä julkaisu on ensimmäinen koulunuorisotyötä käsittelevä oppikirja, jonka sisältö toivoaksemme avaa uusia mahdollisuuksia koulunuorisotyölle sekä opetus- ja nuorisotyön yhteistyölle. Koulunuorisotyön kaikkia mahdollisuuksia ei ole vielä löydetty, mutta ensimmäiset askeleet on otettu. Toivoaksemme onnistuimme herättelemään kouluissa nuorten kanssa työskentelevien kiinnostuksen koulunuorisotyön mahdollisuuksista – ja kehittämään opetus- ja nuorisotoimen yhteistyötä oppilaiden hyvinvointityön edistämiseksi tästä eteenpäinkin.

## LÄHTEITÄ

Kalenius, A. 2023. Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4> [viitattu 23.3.2023].

Opetushallitus. 2023. Education Finland – koulutusviennin ohjelma. WWW-sivu. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/education-finland-koulutusviennin-ohjelma> [viitattu 1.2.2023].

Kiilakoski, T. 2021. Mitä nyt? Minne seuraavaksi? Kokoavia huomioita nuorisotyöstä kouluissa ja oppilaitoksissa. Teoksessa Kantonen, H., Hännikäinen-Uutela, A-L. & Kiilakoski, T. Nuorisotyötä kouluissa ja oppilaitoksissa. 2021, 218–222. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Xamk kehittää 165.

Kivijärvi, A. (toim.). 2023. Läpi kriisien. Nuorisobarometri 2022. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja nro 71. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/03/nuorisobarometri-2022-web.pdf> [viitattu 28.3.2023].

Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat. 2020. Rehtoribarometrin tulokset puoltavat uusien johtamisen välineiden käyttämistä. WWW-sivu. Saatavissa: <https://www.kt.fi/uutiset-ja-tiedotteet/2020/jaettu-johtaminen-rehtorien-jaksaminen> [viitattu 1.2.2023].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. Pisa tutkimus ja tulokset 2018. WWW-sivu. Saatavissa: <https://okm.fi/pisa-2018> [viitattu 2.2.2023].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020b. Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023: Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2 PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-697-3> [viitattu 23.2.2023].

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> [viitattu 1.2.2023]

## KIRJOITTAJAKUVAUKSET

**HONKONEN MARKO**, nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja, on toiminut kunnallisessa nuorisotyössä 21 vuotta kolmessa eri kokoisessa kunnassa, viimeisimpänä Hollolassa 16 vuotta. Monipuolinen kokemus on luonut hyvän pohjan koulunuorisotyön kehittämiseen.

**HOTOKKA MERVI**, yhteisöpedagogi YAMK ja ammatillinen opettaja AmO, toimii projektipäällikkönä Nuorisoalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juveniassa (Xamk).

**HÄNNIKÄINEN-UUTELA ANNA-LIISA**, KT, toimii projektipäällikkönä Osaamiskeskus Nuoskassa, Nuorisoalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juveniassa (Xamk). Yli 20 vuotta opettajakokemusta kaikilla kouluasteilla ja erityisopetuksessa, yli 12 vuoden kokemus yliopiston erityisopettajakoulutuksessa, toiminut muun muassa yläkoulun, yhtenäiskoulun ja lukion rehtorina sekä nuorisokodin toimipistejohtajana.

**KAUPPINEN EILA**, FT (kasvatustieteet), KTM ja aineenopettaja (Kto), työskentelee tutkijatohtorina Nuorisotutkimusverkostossa. Tutkimukset ovat käsitelleet nuorisotyötä, nuorten hyvinvoinnin ja vapaa-ajan teemoja erityisesti korona-aikana, oppimisen näkökulmia ja ruokakasvatusta. Aiemmin työskennellyt nuorisotyön ja nuorten hyvinvoinnin kysymysten äärellä parikymmentä vuotta valtakunnallisissa järjestöissä.

**KIILAKOSKI TOMI**, FT (kasvatustieteet) työskentelee vastaavana tutkijana Nuorisotutkimusverkostossa ja on nuorisotyön tutkimuksen dosentti Tampereen yliopistossa. Tutkinut nuorisotyötä, osallisuutta, ilmastoaktivismia, koulua yhteiskunnallisena instituutiona sekä kulttuurifilosofiaa. Osallistuu aktiivisesti nuorten palvelujen kehittämiseen.

**KIVIJÄRVI ANTTI**, YTT työskentelee erikoistutkijana Nuorisotutkimusverkostossa. Tutkimukset ovat käsitelleet etnisyyden, sukupuolen, muuttoliikkeen, rasmin, vapaa-ajan ja nuorten palvelujen teemoja. Toiminut tutkijana Itä-Suomen ja Helsingin yliopistoissa. Tutkinut nuorisotyötä ja nuorisotyöhön osallistuvia nuoria vuodesta 2005 alkaen.

**KOLEHMAINEN MARJO**, yhteisöpedagogi YAMK, ammatillinen opettaja ja opinto-ohjaaja. Toimii yhteisöpedagogikoulutuksen lehtorina Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Työskennellyt valtakunnallisen nuorisotyön korkeakoulutuksen ja kehittämisen tehtävissä.



**KORHONEN HEIKKI**, yhteisöpedagogi. Työskentelee hankekoordinaattorina Kehittämiskeskus Opinkirjossa. Työskennellyt lasten ja nuorten parissa vuodesta 2006 ja toiminut koulunuorisotyön kehittämisen parissa vuodesta 2016.

**KOSKELA SEIJA**, FT, lehtori Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Työskennellyt kouluttajana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuodesta 2011. Aiemmin työskennellyt 25 vuotta toisen asteen ammatillisen koulutuksen parissa – aluksi kielten opettajana, myöhemmin erityisopettajana ja opinto-ohjaajana.

**LAHTINEN PAULIINA**, yhteisöpedagogi, YTM. Projektipäällikkö Kuntaliitossa. Työskennellyt erilaisissa kunnallisen nuorisotyön ohjaus-, koordinointi-, ja kehittämistehtävissä niin paikallisesti, alueellisesti kuin valtakunnallisestikin. Tällä hetkellä työ keskittyy nuorisotyön tilastoinnin ja dokumentoinnin kehittämiseen nuDo -järjestelmällä.

**LIPSANEN HANNA-LEENA**, sosionomi YAMK ja neuropsykiatrinen valmentaja. Laaja työkokemus sosiaalialan eri sektoreilta lastensuojelun ollessa tutuin. Työskennellyt seitsemän vuotta koulukuraattorina ala- ja yläkoululla sekä toisella asteella. Sosiaalialan lehtori Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa Savonlinnan kampuksella vuodesta 2022 lähtien.

**MANNINEN SEIJA**, KT, on toiminut vuoden 2001 alusta Mikkelin kaupungin opetusjohtajana. Toiminut luokanopettajana, erityisluokanopettajana, rehtorina sekä suurimman osan työurastaan erilaisissa opetus- ja sivistystoimen johtamiseen ja kehittämiseen liittyvissä tehtävissä.

**MIETTINEN SARI**, KL, sosiaalityöntekijä ja opinto-ohjaaja toimii lehtorina Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa opetusalan erityisesti sosiaalipedagogiikka. Opiskellut sosiaalipedagogiikkaa Itä-Suomen yliopistossa. Kokemusta työskentelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Toiminut usean vuoden ajan Suomen sosiaalipedagogisen seuran hallituksessa.

**MÄÄTTÄ SAMI**, PsT, työskentelee ma. persoonallisuuspsykologian yliopistonlehtorina Tampereen Yliopistossa. Työskennellyt Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella assistenttina ja tutkijana erilaisissa tehtävissä selvittäen koulupudokkuutta ja koulua käymättömyyttä. Toiminut tutkijana ja kouluttajana Niilo Mäki Instituutissa osa- ja päätoimisesti vuodesta 2009 lähtien. Ollut mukana mm. kehittämässä DigiLukiseulaa.

**NIEMINEN JUHA**, KM, yliopisto-opettaja Tampereen yliopiston yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelman nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen opintosuunnassa. Toiminut aiemmin nuorisotyöntekijänä, sekä nuorisotyön kehittämisen, koulutuksen ja tutkimuksen tehtävissä yli 30 vuotta. Opetuksen ja tutkimuksen keskeisimmät alueet ovat nuorisotyön historia, teoria ja merkitys sekä alan rakenteelliset ja ammatilliset kysymykset.

**NIITTYLAHTI SATU**, TTM, FT, työskennellyt vuodesta 2008 lähtien Tampereen seudun ammattiopisto Tredussa ammatillisena opettajana.

**OVASKA SUVI**, yhteisöpedagogi, toiminut nuorisoalalla lähes 15 vuoden ajan osallistuen monenlaiseen kehittämistyöhön kunnallisessa nuorisotyössä. Tällä hetkellä kehittää projekti-koordinaattorina Sitouttavan kouluyhteistyön mallia Päijät-Hämeessä koulunuorisotyön näkökulmasta.

**PENTTINEN PEKKA**, KL, työskentelee lehtorina Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa. Opetuskokemusta korkeakoulusta 33 vuotta. Työtehtäviin kuuluvat kasvatustieteiden ja pedagogian sekä kehittämiseen ja tutkimukseen liittyvä opetus.

**PULKAMO HANNELE**, lastentarhanopettaja, YTM, työnohjaaja ja psykoterapeutti, toimii sosiaalialan lehtorina Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa Savonlinnan kampuksella. Opettanut dialogisuuteen, yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen liittyviä kokonaisuuksia.

**PURHONEN KIRSI**, yhteisöpedagogi YAMK, ammatillinen opettaja, opinto-ohjaaja. Työskentelee projektipäällikkönä Xamkissa Luovien alojen tutkimusyksikössä. Toiminut erilaisen kasvatustieteiden ja ohjausalan, sosiaali- ja terveysalan palvelujen kehittäjänä sekä yhteisöpedagogikoulutuksen lehtorina.

**TUJULA MIKKO**, KM, luokanopettaja ja historian ja yhteiskuntaopin aineenopettaja. Työskennellyt opettajana peruskoulussa vuodesta 2012 alkaen. Opettajan työn ohella mukana monessa koulutuksen kehittämishankkeessa. Työskennellyt Kehittämiskeskus Opinkirjossa osa-aikaisena erityisasiantuntijana.

