

Manne Maalismaa

KOULUYHTEISÖN PARHAAKSI

Koulunuorisotyö opettajien ja nuorisotyöntekijöiden
kokemana

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Manne Maalismaa: Kouluyhteisön parhaaksi
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Nuorisotyö ja nuorisotutkimus
Huhtikuu 2022

Nuorisotyön menetelmiä ja nuorisotyöntekijöiden asiantuntemusta on tuotu osaksi yläkoulujen arkea eri puolilla Suomea jo useiden vuosien ajan. Koulunuorisotyöllä pyritään kehittämään koulua yhteisönä ja tuomaan kouluun uusia menetelmiä nuorten yhteisöllisyyden tukemiseksi. Koulunuorisotyöllä ei kuitenkaan ole vielä vakiintunutta asemaa suomalaisissa kouluissa, eikä sitä tunnisteta lainsäädännön tasolla yhtenä koulussa tehtävänä työmuotona.

Tässä tutkimuksessa koulunuorisotyötä tarkastellaan suomalaisten yläkoulujen koulunuorisotyöntekijöiden ja opettajien kokemuksista käsin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä yläkoulussa työskentelevien ammattilaisten kokemukset kertovat koulunuorisotyöstä. Tutkimusaineisto koostuu kahdestatoista haastattelusta, joista kuusi on tehty yläkouluissa koulunuorisotyötä tekevien nuorisotyön ammattilaisten kanssa ja kuusi yläkouluissa työskentelevien aineenopettajien kanssa.

Tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen perusteella koulunuorisotyön koetaan olevan yhteisötyötä, jota tehdään koko kouluyhteisön kehittämiseksi. Tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä esitetään koulunuorisotyön yhteisötyölliset ulottuvuudet: (1) operatiivinen yhteisötyö, (2) strateginen yhteisötyö ja (3) yksilötyö osana yhteisötyötä. Ulottuvuudet kertovat koulunuorisotyön olevan paitsi konkreettisia yhteisön kehittämistoimia, myös yhteisössä vaikuttamista ja työskentelyä yhteisöön kuuluvien yksilöiden kanssa. Koulunuorisotyön yhteisötyölliset ulottuvuudet tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää koulunuorisotyön monipuolisuutta ja tehtäväkirjoa.

Avainsanat: Koulunuorisotyö, koulu, nuorisotyö, yläkoulu, yhteisötyö, opettajat, nuorisotyöntekijät

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	7
2.1 Suomalainen yläkoulu.....	7
2.2 Nuorisotyö	11
2.3 Nuorisotyö koulun kumppanina ja koulu nuorisotyön kenttänä	14
3 TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA YHTEISÖÖN, KASVATUKSEEN JA VALTAAN	18
3.1 Yhteisöt ja yhteisöllisyys	18
3.2 Sosiaalipedagoginen kasvatuseräajattelu	21
3.3 Vallan tyypit ja valtdynamiikka koulussa ja nuorisotyössä	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	27
4.2 Tutkimusmenetelmä.....	29
4.3 Tutkimusaineisto	30
4.3.1 Tutkimusaineiston historia	31
4.3.2 Aineiston esianalyysi.....	34
4.3.3 Hermeneuttis-Fenomenologinen laadullinen sisällönanalyysi	37
6 HAVAINNOT	42
6.1 Koulunuorisotyön tehtävät ja tavoitteet	42
6.2 Koulunuorisotyöntekijän asema yhteisössä	47
6.3 Nuorisotyön kasvatuserärooli kouluyhteisössä	50
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	53
7.1 Koulunuorisotyön yhteisötyölliset ulottuvuudet.....	53
7.2 Kenelle yhteisöä kehitetään?.....	56
7.3 Muuttaako nuorisotyö koulua?	58

8 LOPUKSI	62
KIRJALLISUUS	65

1 JOHDANTO

Koulussa tehtävää nuorisotyötä on tuotu uutena työmuotona osaksi koulun arkea eri puolilla Suomea jo pidemmän aikaa. Työmuoto on kuitenkin vakiintunut vasta joissakin Suomen kaupungeissa ja pitkäaikaiset kokemukset siitä ovat edelleen verrattain nuoria. Työmuodon vakiintumista hankaloihtaa osaltaan se, että koulunuorisotyöntekijöiden asema ei perustu lainsäädäntöön esimerkiksi opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön tavoin ja myös sen rahoitus on usein hankkeisiin tai avustuksiin (esim. AVI 2020) perustuvaa. Koulunuorisotyön vahvempi organisoituminen on viime vuosina ottanut uusia askelia eteenpäin esimerkiksi Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenian koordinoiman ja useita nuorisoalan toimijoita yhdistävän osaamiskeskus Nuoskan toiminnan käynnistämisen myötä (XAMK 2020). Pitkäjänteisen kehittämistyön hyvine kokemuksineen voi nähdä tuottaneen tulosta ja nostaneen nuorisotyön yhä varteenotettavammaksi vaihtoehdoksi kouluissa ja oppilaitoksissa.

Kiinnostavaa koulunuorisotyön tarkastelussa on erityisesti se, kuinka työmuodolla pyritään sovittamaan yhteen erilaisista professionaalista taustoista tulevien asiantuntijoiden hyvin erilaisia ja toistensa kanssa ristiriitaisiakin organisaatio- ja ammattikulttuureita, työtapoja ja kasvatuskäsitteitä. Koulun perinteinen opetus- ja kasvatustyö nojaa lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteiden kaltaisiin koulutyötä ohjaaviin hallinnollisiin asiakirjoihin. Koulussa tehtävän nuorisotyön taustalta lainsäädäntö ja vahvasti ohjaavat dokumentit puuttuvat. Koulunuorisotyön päämäärinä taas voi nähdä ainakin koulun kasvuympäristön kehittämisen, uusien työtapojen tuomisen kouluun, kouluarjen kehittämisen ja nuorten tukemisen (Kiilakoski 2014, 51–52).

Koulua ja nuoria koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa on jo vuosia puhuttu koulua käyvien nuorten jakautumisesta menestyjiin ja pudokkaihin, oppimistulosten heikentymisestä, koulussa heikosti pärjävien nuorten syrjäytymisvaarasta sekä opettajien kasvavasta työtaakasta. Nuorisotyön näkemyksen ja työtapojen tuominen osaksi kouluyhteisön arkea ja toimintaa on nähty mahdollisena ratkaisuna kouluyhteisön haasteisiin, vaikka koulunuorisotyöntekijä onkin vain yksi ammattilainen mahdollisesti satojen ihmisten yhteisössä. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää paremmin sitä, miten koulunuorisotyöllä rakennetaan toimivampaa kouluyhteisöä.

Organisatorisesti koulunuorisotyötä tehdään yhteistyönä eri hallinnonalojen välillä ja kouluorganisaatioissa se näyttäytyy yhteistyönä eri alojen ammattilaisten välillä. Koulunuorisotyö ei kuitenkaan ole vain hallinnollinen yhteistyökuvio. Se on myös päivittäistä todellisuutta kymmenille nuorisotyön ammattilaisille, sadoille opettajille ja tuhansille nuorille niissä suomalaisissa kouluissa, joissa nuorisotyötä jo tehdään. Sen vuoksi on tärkeää nähdä myös yhteistyösuunnitelmien ja koulunuorisotyön käytännöistä kertovien raporttien tuolle puolen. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat ne kokemukset, joita koulunuorisotyötä tekevillä ja heidän kanssaan työskentelevillä ammattilaisilla on koulunuorisotyöstä.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdestatoista teemahaastattelusta. Kuusi haastatteluista tein yläkoulussa työskentelevien nuorisotyöntekijöiden kanssa ja kuusi yläkoulun opettajien kanssa. Haastattelun teemarunko (Liite 1) on rakennettu aiemmin tekemäni tutkimuksen (Maaliskuu 2018, 28–30) lähtökohdista, mutta jo ensimmäisiä haastatteluja tehdessä kävi selväksi, että haastateltavat halusivat kertoa työstään hyvin laajasti arkeaan kuvaten ja oman työnsä eri puolia reflektoiden. Keskeisiksi puheenaiheiksi nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa nousivat tuolloin esimerkiksi kysymykset siitä, kuinka monenlaisia odotuksia koulunuorisotyöntekijän työhön kohdistuu eri suunnista ja millä tavoin nuorisotyöntekijät pyrkivät näitä odotuksia täyttämään. Tämän havainnon myötä kiinnostuin mahdollisuudesta käyttää keräämäni aineistoa tässä opinnäytetyössä.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tutkimuksessani tarkastelen yläkouluissa työskentelevien nuorisotyöntekijöiden työtä, sen sisältöä ja tavoitteita sekä nuorisotyöntekijöiden asemaa osana koulu yhteisöä. Näin ollen on tarpeellista ymmärtää niin yläkoulua ympäristönä, nuorisotyötä ammattina ja erityisenä osaamisena kuin jokseenkin erilaisista tavoitteellisista ja rakenteellisista lähtökohdista ponnistavien koulun ja nuorisotyön yhdistämistä ja yhdistämiseen liittyviä haasteita. Tutkimukseni konteksti muodostuu näistä edellä mainituista osista, joita käsittelen seuraavissa alaluvuissa.

2.1 Suomalainen yläkoulu

Suomalainen koulu nojaa vahvasti lakiin, joka alasäädöksineen ohjaa koulun työtä. Oppivelvollisuuslaissa (2020/1214, 2§) säädetään Suomessa vakinaisesti asuvien lasten oppivelvollisuudesta, joka alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja jatkuu siihen saakka, kun hän täyttää 18 vuotta tai on suorittanut ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon perusopetuksen oppimäärän suorittamisen jälkeen. Vuonna 2020 säädetyn uuden oppivelvollisuuslain voimaantuloon asti oppivelvollisuudesta säädettiin vielä perusopetuslaissa (1998/628, 25–26§). Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan oppivelvollisuuden takarajana oli vielä peruskoulun päättötodistus tai 16 vuoden ikä. Perusopetuslaissa (1998/628, 14–15§) säädetään myös *opetussuunnitelman perusteista* sekä *opetussuunnitelmasta*, joiden tehtävänä on määritellä yksityiskohtaisemmin koulussa tehtävää opetus- ja kasvatustyötä.

Lakien ja säädösten velvoittavuus on paitsi koulutyön taustalla, myös mukana koulun päivittäisessä työssä ja koulun arjessa. Koulutyön ja koulun arjen taustalla vaikuttavat ohjeet, säännöt, lait ja säädökset heijastuvat erityisesti opettajien ammattikulttuuriin, jossa sääntöjen noudattamista arvostetaan ja sääntöjen noudattamisessa ollaan taipuvaisia suosimaan pikemminkin kirjaimellista kuin soveltavaa tulkintatapaa (Maalismaa 2018, 53–55; 66). Koska opettajat ovat koulun suurin ammattiryhmä, voi opettajien ammattikulttuurin nähdä kouluorganisaation valtakulttuurina, jonka rinnalla muut ammattikulttuurit omine arvostuksineen jäävät vähemmistöön. Myös opetussuunnitelman perusteissa, käytännön koulutyön tärkeimmässä ohjeistuksessa, ohjeistusten, säädösten ja lainsäädännön merkitys ja yhteys opetukseen tuodaan esille jo suunnitelman alkulehdillä:

”Perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan. Tämän vuoksi opetussuunnitelman perusteet sisältävät **tavoitteita ja sisältöjä koskevien määräysten** lisäksi niiden ymmärtämistä avaavaa tekstiä. Perusteasiakirja sisältää tarpeellisilta osin myös viittauksia lainsäädäntöön, johon perusteissa määrättävät asiat perustuvat.” (OPH 2014, 9. Lihavointi lisätty lainauksen tekstiin.)

Perusopetuslaissa (1998/628, 2§) määritellään laissa tarkoitettuna opetuksen tavoitteeksi *tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettuna opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012, 2–4§) lisää *opetus*-käsitteen rinnalle *kasvatus*-käsitteen ja erittelee tarkemmin laissa määritellyn opetuksen tavoitteen sisältöä. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden erottelua ei asetuksessa tehdä, vaan ne kulkevat asetustekstissä osin päällekkäisinä ja usein yhdessä. Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 19) esitellään ja muotoillaan valtioneuvoston asetuksen (422/2012) pohjalta opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet uudelleen, mutta käsite-erottelua ei tehdä. Koululla on siis lain ja asetuksen määrittämä sekä opetus- että kasvatustehtävä, jolle on asetettu tavoitteet, mutta näitä tehtäviä ei selkeästi eroteta toisistaan. Lakitekstiä tulkitsemalla on mahdollista päätellä, että kasvatustehtävä sisältyy perusopetuslain määritelmässä virkkeen alkuosaan, jossa opetuksen tehtävänä on *tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen*, ja opetustehtävä taas tarkentuu jälkimmäisessä osassa virkettä, jossa opetuksen tehtävänä on *antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*. Kuitenkin sekä tulkinta että selkeän käsitelmäärittelyn puute jättävät lukijan arvioitavaksi sen, mikä osa koulun työstä on kasvatusta ja mikä puolestaan opetusta. Tästä huolimatta näiden käsitteiden yhdistelmästä muodostuu opetussuunnitelman perusteiden mukaan kokonaisuus, joka toimii koko koulutyön perustana.

Peruskoulun vuosiluokkia 7–9 kutsutaan yhä epävirallisesti yläkouluksi, vaikka säädösteksteissä jaottelu peruskoulun ala- ja yläasteisiin on pääosin jäänyt historiaan. Käytännössä yhdestä koulurakennuksesta tai rakennusyhdistelmästä saattaa löytyä koko peruskoulun ikäkirjo ja toisinaan myös lukioluokat. Peruskoulu jakautuu nimitysten poistumisesta huolimatta edelleen vanhan ala- ja yläastejaon mukaisesti myös osassa säädöstekstejä, sillä perusopetusasetus (1998/852, 1§) toteaa vuosiluokkien 1–6 opetuksen olevan pääsääntöisesti luokanopetusta, kun taas vuosiluokkien 7–9 opetus on pääosin aineenopetusta. Jako vaikuttaa myös opettajien koulutukseen, sillä vuosiluokilla 1–6 opettavat luokanopettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, joiden tutkintoon

kuuluu lisäksi peruskoulussa opetettavien aineiden opintoja sekä opettajan pedagogiset opinnot. Vuosiluokilla 7–9 opettavat opettajat taas ovat pääsääntöisesti suorittaneet oman opetettavan aineensa asiantuntijuuteen kouluttavan ylemmän korkeakoulututkinnon sekä opettajan pätevyyteen vaadittavat pedagogiset opinnot (valtioneuvoston asetus 1998/986).

Pätevyysvaatimusten ja koulun kasvatustehtävän näkökulmasta huomionarvoista on se, että vuosiluokilla 7–9 opettavilta opettajilta ei siis vaadita kasvatustieteiden asiantuntijakoulutuksen tuottamaa syvempää kasvatuksen ammattilaisuutta, vaan heidän pätevyytensä määrittyy opetettavan aineen asiantuntijuuden ja 60 opintopisteen laajuisen pedagogisen opintokokonaisuuden perusteella. Yliopistossa suoritettaviin pedagogisiin opintoihin sisältyy kasvatustieteen perusopintojen lisäksi didaktisia opintoja ja opetusharjoittelu. Pedagogisten opintojen eri osien painotukset vaihtelevat koulutuksen järjestäjän laatiman opetussuunnitelman mukaan (ks. esim. Turun yliopisto 2022; Lapin yliopisto 2022). Ammattikorkeakoulujen tarjoamat 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot tuottavat niin ikään aineenopettajalta vaadittavan pedagogisen kelpoisuuden. Yläkouluissa työskentelevien opettajien pedagogisten opintojen voi nähdä sisällöllisesti vaihtelevan varsin paljon, eikä kaikissa aineenopettajaksi pätevöittävässä opintokokonaisuuksissa keskitytä erityisesti tai lainkaan yläkouluikäisten nuorten kasvatukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 20–24) on määritelty *laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteet*, joita ovat (1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, (2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, (3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, (4) monilukutaito, (5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, (6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä (7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Näillä osaamiskokonaisuuksilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrkivät raamittamaan selkeämmin sitä, mistä osa-alueista perusopetuslakiin (1998/628, 2§) kirjattu opetuksen tavoite muodostuu. Oppiainekohtaisissa tavoitekuvauksissa on tarkennettu kunkin oppiaineen kytkeytymistä laaja-alaiseen osaamiseen ja sen osa-alueisiin. Laaja-alaista osaamista jäsennetään lisäksi vuosiluokkakokonaisuuksien 1–2, 3–6 ja 7–9 osalta. Näille kolmelle ikäryhmien mukaan jaetuille vuosiluokkakokonaisuuksille on myös annettu omat erityiset tehtävänsä, joita ovat *koululaiseksi kasvaminen* (luokat 1–2), *oppijana kehittyminen* (luokat 3–6) ja *yhteisön jäsenenä kasvaminen* (luokat 7–9).

Yläkoulun, eli vuosiluokkien 7–9, osalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 280–285) korostavat nuorten ohjaamista vastuun ottamiseen ja yhteisöllisyyteen. Kolmen viimeisen vuosiluokan aikana koulun tehtävänä on saattaa nuori kohti toisen asteen opintoja ja lähestyvää aikuisikää. Laaja-alaisissa osaamistavoitteissa painottuvat esimerkiksi ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämiseen pyrkiminen ja sen kriittinen havainnoiminen sekä yhteistyötaitojen kehittäminen. Yläkouluikää kuvataan *voimakkaiden kehitysvuosien ajaksi* ja huomiota kiinnitetään esimerkiksi yksilöllisiin kehitysvaihe-eroihin sekä poikien ja tyttöjen toisistaan eroavaan kehitysrytmiin, jotka vaikuttavat koulutyöhön. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen, yhteisöllisyyden vahvistaminen ja erilaisten tarpeiden tukeminen oppimisympäristöjen ja -menetelmien avulla nähdään tärkeänä opiskelumotivaatiota tukevana toimintana.

Koulua etnografisesti tutkinut Petri Paju (2011, 19) luonnehtii suomalaista koulua *olemukseltaan viralliseksi kouluksi*. Laissa säädetyistä oppivelvollisuudesta sekä koulun toimintaa säätelevistä laeista, asetuksista ja säädöksistä muodostuvan virallisen koulun virallisuus vahvistuu sen kohdatessa fyysiset koulurakennukset, arkkitehtuuriltaan formaalit tilat, käytävineen, luokkineen ja juhlasaleineen. Virallisen koulun ytimessä on arviointi ja erityisesti sen väistämättömyys, koska oppivelvollisuudessaan kiinni oleva nuori ei pääse arviointia pakoon. Kaikki tekeminen tai tekemättä jättäminen, koulussa paikalla tai sieltä poissa oleminen on yhteydessä arviointiin ja virallisen koulun jatkuvaan kontrolliin koko oppivelvollisuuden keston ajan.

Arviointi kulkee oppilaan mukana koko peruskoulun läpi heti ensimmäisestä luokasta alkaen, mutta yläkoulussa se korostuu ja on läsnä erityisen selvästi, sillä perusopetuksen päättöarviointi tehdään oppiaineesta ja paikallisista opetussuunnitelmista riippuen yläkouluaikana ja viimeistään viimeisillä kahdella vuosiluokalla lukuvuositodistuksen arvosanat annetaan numeroina (OPH 2014, 53–56). Päättötodistuksen arvosanat ovat keskeisessä osassa hakeuduttaessa toisen asteen opintoihin. Vaikka jokaiselle nuorelle on varattu toisen asteen opiskelupaikka, jaetaan suosituimmat paikat koulumenestyksen perusteella. Oppiainekohtaisten arvosanojen lisäksi oppilaalle annetaan arvosana myös käytöksestä. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 50) käyttäytymisen arviointi perustuu *koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestysääntöihin*. Laissa (1998/628, 22§) todetaan, että oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan itsearviointin edellytyksiä.

2.2 Nuorisotyö

Nuorisotyöstä säädetään Nuorisolaissa (2016/1285), jonka kolmannessa pykälässä nuorisotyö määritellään *nuorten kasvun, itsenäistymisen ja osallisuuden tukemiseksi yhteiskunnassa*. Samassa laissa (2016/1285, 5§) säädetään myös valtakunnallisesta nuorisotyön ja -politiikan ohjelmasta, jossa määritellään lakia tarkemmat tavoitteet nuorisotyölle neljän vuoden välein. Nuorisotyöllä ei kuitenkaan ole perusopetukseen verrattavaa velvoittavaa lainsäädäntöä, eikä myöskään nuorisotyön henkilöstöä koskevia laissa tai asetuksissa säädettyjä kelpoisuusvaatimuksia, kuten opetustoimella.

Kuntien tulee Nuorisolain (2016/1285, 8§) mukaan *paikalliset olosuhteet* huomioon ottaen *luoda edellytyksiä* nuorisotyölle järjestämällä nuorille suunnattuja palveluja ja tiloja sekä olla *tarpeen mukaan* yhteistyössä muiden nuorille palveluja tuottavien viranomaisten kanssa. Lakiteksti ei siis varsinaisesti edes velvoita kuntaa tekemään nuorisotyötä, ainoastaan luomaan edellytyksiä ja vieläpä olosuhteista riippuen. Yhteistyötäkin kunnassa on nuorisotyön osalta tehtävä vain silloin kun se tuntuu tarpeelliselta.

Nuorisotyöllä ei ole sitä koskevasta lainsäädännöstä huolimatta säädöksiin perustuvaa vankkaa tai turvattua asemaa kunnissa nuorille suunnattuna palvelumuotona. Pienissä kunnissa nuorisotyön järjestämisvastuu saatetaan täyttää esimerkiksi järjestöjen tai seurakuntien kanssa tehdyllä yhteistyöllä, eikä kunnalla itsellään välttämättä ole lainkaan palkattua nuorisotyötä tekevää henkilöstöä (ks. Cederlöf 2004, 360–362). Nuorisotyötä käsiteltäessä onkin tärkeää eritellä myös se, mistä puhutaan, kun puhutaan nuorisotyöstä. Nuorisotyötä tehdään kuntien tekemän nuorisotyön lisäksi myös esimerkiksi järjestöjen, evankelisluterilaisen kirkon seurakuntien ja muiden uskonnollisten yhteisöjen toimesta, niin ammatillisena nuorisotyönä kuin vapaaehtoistyönäkin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen nuorisotyötä nimenomaan kuntien tuottamana (*kunnallinen nuorisotyö*) ja kunnan palkkaaman nuorisotyön ammattihenkilöstön tekemänä (*ammattillinen nuorisotyö*).

Nuorisotyön vaihteleva asema ja vaihtelevat resurssit erilaisissa kunnissa eivät ole ainoa ammatillista nuorisotyötä värittävä piirre. Sen lisäksi vaihtelua löytyy myös nuorisotyötä tekevien ammattilaisten koulutustaustoista, koska yleisiä pätevyysvaatimuksia ei ole ollut käytössä 90-luvun alun jälkeen, jolloin nuorisotyölaista poistettiin 70-luvulla säädettyt yleiset kelpoisuusehdot kunnallisiin virkoihin (Soanjärvi 2011, 30; Hirvonen 2009, 47–49). Käytännössä kuntien palvelukseen palkattavilta

nuorisotyöntekijöiltä vaaditaan nykyisinkin vähintään alan ammattitutkinto tai alalle soveltuva ammattikorkeakoulututkinto (Työ- ja elinkeinoministeriö 2019). Soveltuvana ammattikorkeakoulututkintona pidetään esimerkiksi humanistisen alan tutkintoa (yhteisöpedagogi) sekä sosiaalialan tutkintoa (sosionomi) (Soanjärvi 2011, 30). Vaihtelevien ja eritasoisten koulutuspolkujen sekä heikon lainsäädännöllisen ohjauksen myötä niitä merkittävämmäksi nousee nuorisotyötä tekevien ammattilaisten oma käytännöllinen ymmärrys siitä, mitä nuorisotyö on ja kuinka sitä tehdään.

Nuorisotyötä on kutsuttu *semiprofessioksi* (Hirvonen 2009, 49; Nieminen 2000, 35), koska sen professiokehitys ei ole toteutunut perinteisten professioiden tavoin ja kehitys on esimerkiksi kelpoisuusvaatimusten osalta ottanut matkan varrella myös askelia taaksepäin. Toisaalta nuorisotyön koulutusta tarjotaan Suomessa aina ylimpiin korkeakoulututkintoihin saakka, alalle tuotetaan ahkerasti omaa tutkimustietoa ja alan tutkijat ovat tiiviisti verkottuneita oman tutkimusseuransa vaikutuspiiriin. Alalta löytyvät myös yhteisesti koostetut, hyväksytyt ja sisäistetyt eettiset periaatteet (Rauas 2014, 17–23). Alan *tietomonopoli*, *tiedollisen aseman vakiinnuttaminen* sekä *ammattimotivaation ja -etiikan edistäminen* ovatkin professiota vahvistavia tekijöitä (Hirvonen 2009, 48).

Nuorisotyön ammatillisuus ja alan arvostus on professiokeskusteluun kiinteästi liittyvä ja sen kyljessä kulkeva keskustelunaihe. Tällä vuosituhanella nuorisotyön arvostuksesta on keskusteltu erilaisilla alan sisäisillä foorumeilla, on seurattu arvostuksen kehitystä sekä pohdittu sen taustalta löytyviä tekijöitä (ks. Allianssi 2017, 15–16; Allianssi 2015, 6; Allianssi 2011, 15, 41; Cederlöf 2004, 73–76). Arvostuksessa näyttäisikin olevan kyse ennen kaikkea siitä, miten nuorisotyöhön liittyvä erityinen osaaminen ja työn merkitys tunnustetaan alan ulkopuolella, ei niinkään siitä, etteivät nuorisotyöntekijät arvostaisi itse omaa työtään. Ammattimainen ja epäammattimainen tapa tehdä nuorisotyötä tunnustetaan alan sisällä ja omaan työhön suhtaudutaan vakavasti (ks. Maalismaa 2018, 59–60).

Nuorisotyöntekijän erityisen ammattiosaamisen on kansainvälisessä keskustelussa nähty koostuvan ammatillisesta ja ammattieettisestä ymmärryksestä (*professionalism*), kulttuurisen ja yksilöllisen moninaisuuden kunnioittamisesta (*cultural and human diversity*), nuoren eri kehitysvaiheiden ymmärtämisestä sekä yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisesta (*applied human development*), vuorovaikutusosaamisesta erityisesti luottamuksellisten suhteiden rakentamisessa (*relationship and communication*), sekä ohjauksellisten työmenetelmien hallinnasta (*developmental practice*

methods) (Curry ym. 2012, 29–30; Mattingly ym. 2002, 20–24). Edellisten lisäksi nuorisotyöntekijän ammatillisen osaamisen osa-alueisiin voidaan lukea myös innostamisen kyky (*manage behaviors*) sekä yhteisön resurssina toimiminen (*community resource*) (Jonas 2012, 16–17).

Suomessa koostetusta nuorisotyön ammattieettisestä ohjeistuksesta (Rauas 2014, 23) on löydettävissä samoja painotuksia, jotka ovat nousseet esiin nuorisotyön osaamista käsittelevässä kansainvälisessä keskustelussa. Eettisen ohjeistuksen kuvauksista löytyvät esimerkiksi seuraavat taitoihin tai osaamiseen liittyvät luonnehdinnat nuorisotyöntekijästä: (1) Nuorisotyöntekijä (Ntt) on helposti lähestyttävä, luotettava ja turvallinen aikuinen (taito rakentaa luotettavia vuorovaikutussuhteita), (2) Ntt on toiminnassaan tasapuolinen, oikeudenmukainen ja erilaisuutta kunnioittava (kulttuurisen ja yksilöllisen moninaisuuden kunnioittaminen), (3) Ntt on ammattialansa ja osaamisensa kehittäjä (ammatillinen ja ammattieettinen ymmärrys), (4) Ntt on kasvun ja kasvatuksen tukija (yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen), (5) Ntt kannustaa nuoria vaikuttamaan ja kehittää yhdessä nuorten kanssa vaikuttamismahdollisuuksia (innostamisen kyky), (6) Ntt toimii yhteistyöverkostoissa ja edistää eri toimijoiden välistä vuoropuhelua (yhteisön resurssina toimiminen). Vaikka eettistä ohjeistusta ei lähtökohdiltaan ole laadittu taito- tai osaamislistaukseksi, on luontevaa ja hyödyllistä, että sen tekstissä käsitellään nuorisotyön ja nuorisotyöntekijän toimintaa myös yläotsikoita konkreettisemmalla tasolla. Ammattikunnan yhteinen ymmärrys ammatin eettisistä periaatteista on sekä yksi profession tunnuspiirteistä (Sipilä 2011, 19; Hirvonen 2009, 48–49) että nuorisotyön keskeistä osaamista (Mattingly 2002, 20).

Nuorisotyötä voidaan tarkastella myös perustehtävien kautta, joiksi on tunnistettu *sosialisaatio-, personalisaatio-, kompensatio- sekä resursointi- ja allokontifunktiot* (Soanjärvi 2011, 26; Nieminen 2007, 23). Näitä perustehtäviä yhdistävä piirre on se, että ne voidaan tunnistaa yleisesti nuorisotyön luonteeseen kuuluviksi siitä huolimatta, kuka nuorisotyötä tekee tai kenen alaisuudessa sitä tehdään. Suomalaisessa nuorisotyössä ovat historiallisesti tarkasteltuna korostuneet erityisesti sosiaalisiaatio- ja personalisaatiofunktio vaihtelevin painotuksin (Hirvonen 2009, 54; Nieminen 2007, 26). Sosiaalisiaation tarkoituksena on liittää nuori osaksi ympäröivää yhteisöä, sen kulttuurin arvostusten ja odotusten sisäistämisen myötä. Personalisaation tarkoituksena on vahvistaa nuoren kehittymistä omaksi itsenäiseksi ja ajattelevaksi yksilökseen. Sosiaalisiaatio ja personalisaatio voivat ajautua keskenään ristiriitaisiksi tavoitteiksi, jos ympäröivän yhteisön arvostukset eroavat nuoren yksilöllisistä tarpeista (Nieminen 2007, 25).

Nuorisotyö perustuu nuorten *vapaaehtoiseen osallistumiseen nuorisotyön järjestämään toimintaan*, nuorten *itseäänarvioitun kunnioittamiseen* ja nuorten *osallisuuteen*, mutta samalla se tunnistaa myös *aikuisten kasvatusoikeuden ja -vastuun* sekä *moniin erilaisiin arvopohjiin* tukeutumisen (Nieminen 2007, 33–37). Näistä lähtökohdista muodostuvaa kokonaisymmärrystä siitä, mitä on hyvä nuorisotyö, kutsutaan *nuorisotyön eetokseksi*. Tosin sanoen nuorisotyö ei velvoita, se pyrkii vahvistamaan nuorten omaa toimijuutta, lähtee nuorten omista tarpeista sekä kuuntelee nuoria. Samalla nuorisotyö on kuitenkin aikuisten käsissä ja vastuulla, ja sen on mahdollista toteuttaa perustehtäviään monilla tavoin ja erilaisiin arvoperustoihin nojautuen. Nieminen (2007) kuvaakin nuorisotyötä *vastavoimaksi*, joka voi tarjota nuorille muuta järjestäytyntä yhteiskuntaa väljemmän ja avarakatseisemman kasvu ympäristön, joka samalla tarjoaa nuorelle tukea, vahvistusta ja ohjausta.

Nuorisotyön eetoksessa on tunnistettavissa yhtymäkohtia siihen kriittisen pedagogiikan perinteseen, jota Suoranta (2005) kutsuu *radikaaliksi kasvatukseksi*. Suoranta (2005, 11–12) asemoi radikaalin kasvatuksen ylhäältä päin annettavan opetuksen vastavoimaksi, jossa korostuu kaikkietävän ja -kertovan kasvattamisen sijaan kasvamaan saattaminen ja arvostava vuorovaikutus. Radikaali kasvatusta voi pyrkiä kyseenalaistamaan ja oikaisemaan vallitsevia käytäntöjä ja oletuksia, osallistamaan ja keskustelemaan sekä etsimään yhdenvertaisuutta. Suorannan (2005) mukaan radikaali kasvatusta on aina luonteeltaan poliittista ja yhteiskunnallista. Tästä näkökulmasta nuorisotyön eetos voi nähdä jo tarkoituksellisestikin haastavan sitä kasvatusta perinnettä, joka kouluun perinteisesti liitetään. Hirvonen (2009, 54) toteaa juuri nuorisotyön sosiaalisia- ja personalisointifunktioiden erottavan nuorisotyön formaaleista kasvatusta- ja koulutusjärjestelmistä.

2.3 Nuorisotyö koulun kumppanina ja koulu nuorisotyön kenttänä

Peruskoulu kokoaa oppivelvollisuuden myötä vaikutuspiiriinsä käytännössä koko ikäluokan Suomessa asuvia lapsia kuljettaen heitä luokka-aste kerrallaan kohti täysi-ikäisyyttä ja aikuisuutta. Laajasta tavoitavuudestaan johtuen koulu on pitkään ollut myös nuorisotyötä kiinnostava yhteistyökumppani (ks. Kiilakoski 2014, 11–14; Leppä 2010, 74; Sarha 2005, 20; Nieminen 1995, 310). Koulun ja nuorisotyön yhteistyömuotoja ja yhteistyön tiivyyden asteita on erilaisia aina nuorisotyöntekijöiden satunnaisista kouluvierailuista lähtien suunnitelmallisemman nivelvaihe yhteistyön kautta kouluissa ja koulurakennuksissa päätoimisesti työskenteleviin nuorisotyöntekijöihin saakka (Kiilakoski

2014, 12; Kolehmainen & Lahtinen 2014; 16–23; Leppä 2010, 74; Sarha 2005, 28–30; Soanjärvi 2005, 15).

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan koulunuorisotyötä sellaisena kunnallisen nuorisotyön ja opetustoimen välisenä yhteistyönä, joka tapahtuu pääasiallisesti koulun tiloissa, tehtävään palkatun nuorisotyön ammattilaisen tekemänä, työtä tehdään useana päivänä viikossa pääsääntöisesti koulupäivän aikana ja nuorisotyöntekijän kohderyhmänä on tietty kouluyhteisö. Käytän työmuodosta siitä yleisesti käytössä olevaa nimitystä *koulunuorisotyö*, tiedostaen sen, ettei käsite ole alan sisällä ristiriidaton. Olen päätenyt valitsemaani käsitteeseen myös käytännöllisistä syistä ja lukijaa ajatellen, sillä vaihtoehtoiset käsitteet (esim. *koulun ja nuorisotyön yhteinen työ* tai *koulussa tehtävä nuorisotyö*) ovat useamman sanan yhdistelmiä, mikä voi hankaloittaa ymmärtämistä.

Kiilakoski (2014, 16) tuo esille yhden yhteisesti tunnistetun ja tarkan käsitteen puuttumisen ongelman koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä puhuttaessa. Käsitteiden sekamelskaa aiheuttaa muun muassa se, että työtä organisoidaan monin eri tavoin ja sen muoto, laajuus ja pysyvyys vaihtelevat. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdesta eri kaupungista, joista toisessa kouluissa toimivien nuorisotyöntekijöiden ensisijainen työn suorituspaikka on tietyssä koulussa, kun taas toisen kaupungin nuorisotyöntekijät jakavat työaikansa nuorisotilan ja koulun välillä joka viikko. Molemmissa kaupungeissa koulussa tehtävä nuorisotyö on kuitenkin vakiintunut työmuoto, jota on tehty useiden vuosien ajan. Lisäksi nuorisotyöntekijät toimivat aineiston keruuhetkellä molemmissa kaupungeissa nimenomaan nuorisotyöstä vastaavan hallinnonalan työntekijöinä koulussa, eivätkä ole hallinnollisesti tai työnjohdollisesti koulun työntekijöitä.

Käsitteissä on myös painotuseroja siinä, missä koulun ja nuorisotyön välillä tehtävän yhteistyön painopiste milloinkin on. Koulun ja nuorisotyön yhteistyöstä on tuotettu erilaisia oppaita eri hankkeiden tuloksina ja opinnäytteinä. Näistä Koulunuorisotyön käsikirjassa (Ahlberg ym. 2016, 3) erotellaan käsitteet *koulunuorisotyö* ja *nuorisotyö koululla* sisällöltään erilaisiksi sen mukaan, miten vakiintunutta yhteistyö on. Käsikirjan mukaan *koulunuorisotyö* voidaan ymmärtää vakiintuneempaa työmuotona, kun taas *nuorisotyö koululla* on enemmänkin satunnaista vierailamista. Nuorisotyötä koulussa -projektiraportissa (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 15) taas nähdään asia nuorisotyöllisen eetoksen näkökulmasta ja valitaan käyttöön käsite *nuorisotyö koulussa*, koska kirjoittajien mukaan

se ei sido työtä samaan tapaan koulun formaalin opetukseen ja kasvatukseen, vaan tunnistaa *koulunuorisotyötä* paremmin nuorisotyöllisen arvopohjan.

Kiilakosken (2014,16) sanoin terminologinen kiista ei ratkea. Kiistassa onkin vaarana pudota poteroihin ja päätyä kiistelemään sanoista niiden takana olevien merkitysten sijaan. Tässä tutkimuksessa käytän valitsemaani *koulunuorisotyö* -käsitettä tietoisena siihen liittyvistä jännitteistä. Olen päätenyt tähän ratkaisuun myös siitä syystä, että haastattelemanu nuorisotyön ammattilaiset ovat nimikkeeltään koulunuorisotyöntekijöitä ja käyttävät myös itse tätä käsitettä kertoessaan omasta työstään. Tämäkin tutkimus osallistuu osaltaan edellä kuvattuun terminologiseen keskusteluun, sillä tekemäni käsitevalinta kaikkine perusteluineenkin on väistämättä myös poliittinen teko.

Kiilakoski (2014, 70) löytää koulun ja nuorisotyön yhteistyölle sekä *yksilökeskeisiä* että *toimintakulttuurisia* motiiveja. Yksilökeskeisten motiivien taustalla on yksittäisen nuorisotyöntekijän tuoma lisäarvo juuri tietyn koulun arkeen. Koulunuorisotyöntekijän myötä opettajien on mahdollista keskittyä entistä paremmin olemaan opettajia, oppituntien ulkopuolisena aikana voidaan järjestää toimintaa, oppilaiden ryhmäytymiseen saadaan tukea, koulussa on yksi aikuinen nuoria varten ja koulun monialaiseen ammattiyhteisöön saadaan uudenlaista osaamista. Toimintakulttuuriset motiivit taas liittyvät organisaation toimintakulttuurin kehittämiseen ja käytäntöjen uudistamisen mahdollisuuteen nuorisotyöllisen osaamisen myötä. Koulun toimintakulttuuria voidaan kehittää yhteisöllisempään ja nuorisolähtöisempään suuntaan, ryhmien dynamiikkaa ja ryhmäytötaitoja voidaan tukea systemaattisemmin, koko henkilöstön työtettä voidaan kehittää nuoria paremmin huomioivaksi ja organisaatio voi kehittyä oppivaksi yhteisöksi.

Koulun toimintaa säätelevät lait, asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat antavat koulutyölle verrattain selkeät ja yksityiskohtaisetkin tavoitteet. Nuorisotyölle vastaavia virallisia ylhäältä annettuja, yhtenäisiä ja ohjaavia kirjattuja tavoitteita ei ole olemassa, koulunuorisotyön tavoitteista puhumattakaan. Kuntien nuoriso- ja opetustoimien, tai vastaavia tehtäviä hoitavien muuten nimettyjenhallinnonalojen yhteistyönä toteutettavalle koulunuorisotyölle on siis luotava tavoitteet tapauskohtaisesti yhteistyön alkuvaiheessa. Koulun ja nuorisotyön lähtökohtainen tavoitteellisuuden epätasapaino voikin johtaa tilanteeseen, jossa koulunuorisotyön tavoitteet muodostuvat vahvemmin koulun ehdoilla (Kiilakoski 2014, 75).

Koulunuorisotyöstä on tuotettu raportteja ja kirjoituksia etenkin lukuisten kokeilujen ja hankkeiden myötä, joissa nuorisotyötä on pyritty sovittamaan osaksi koulun arkea. Työmuodosta on tehty myös opinnäytetöitä etenkin ammattikorkeakouluissa (esim. Leppävuori-Jaakola 2017, Alioravainen 2016, Herranen 2013) sekä yliopistoissa (esim. Lukkariniemi 2015, Nuppola 2013). Tutkimuksessa koulunuorisotyötä on käsitellyt perinpohjaisimmin Kiilakoski (2014), mutta erilaiset koulun ja nuorisotyön väliset yhteistyön muodot on huomioitu myös nuorisotyötä yleisemmin ja eri näkökulmasta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Soanjärvi 2011; Cederlöf 2004).

Kansainvälisesti varsinaista koulunuorisotyötä käsittelevää tutkimusta (*school-based youth work, youth work in schools*) on löydettävissä niukasti. Kansainvälinen keskustelu aiheesta kiertyy samojen teemojen ympärille kuin Suomessa. Tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi nuorisotyön ja nuorisotyöntekijöiden haasteellista asemaa koulussa (Bradford & Byrne 2010) sekä nuorisotyön pedagogisen näkemyksen ja nuorisotyöntekijöiden rajankäyntiä suhteessa koulun perinteiseen pedagogiikkaan ja perinteisiin ammattilaisiin (Corney 2006). Vaikka keskustelua käydään samojen aiheiden ympärillä, on kuitenkin hyvä huomata, että niin koulujärjestelmät, opettajien ja muiden koulun ammattilaisten koulutusohjelmat kuin nuorisotyön organisoituminen ja sen professionaalisuuskin vaihtelee eri maiden välillä, eivätkä tutkimukset johtopäätöksineen ole kenties täysin siirrettävissä ympäristöstä toiseen. Silti keskusteltavien teemojen samankaltaisuus on vähintään yhtä kiintoisaa kuin sekin, että koulunuorisotyö nähdään eri puolilla maailmaa mahdollisena ja tarpeellisena työmuotona.

3 TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA YHTEISÖÖN, KASVATUKSEEN JA VALTAAN

Lähestyn tässä tutkimuksessa koulunuorisotyötä yhteisössä tehtävänä työnä. Siksi *yhteisö* ja *yhteisöllisyys* nousevat merkittävään rooliin ja avaavat noiden käsitteiden merkityssisältöä ensimmäisessä alaluvussa. Sen lisäksi tarkastelen koulunuorisotyöntekijöiden *kasvatuksellista* roolia kiinnittyen *sosiaalipedagogiseen* kasvatustieteen alaluvussa. Tämän lähtökohdan ymmärtämisen näen tärkeänä siksi, että koulunuorisotyön kasvatuksellisen näkökulman voi nähdä eroavan koulun perinteisestä yleiseen kasvatustieteeseen nojaavasta kasvatustieteen näkökulmasta. Sosiaalipedagogista kasvatustieteen alaluvussa tarkastelen *valtaa*, jonka myötä pyrin tavoittamaan ymmärrystä siitä, miksi ja miten koulunuorisotyö voi haastaa perinteistä kouluyhteisöä ja kouluyhteisö puolestaan perinteistä nuorisotyötä.

3.1 Yhteisöt ja yhteisöllisyys

Kiilakosken (2014, 69–70) erittelemät koulun ja nuorisotyön yhteistyön toimintakulttuuriset motiivit tähtäävät koulun *yhteisöllisyyden* edistämiseen ja parantamiseen. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin sitä, millä tavoin käsitteitä *yhteisö* ja *yhteisöllisyys* voidaan jäsentää ja ymmärtää aiemman tutkimuksen näkökulmasta sekä millaisia arvoja käsitteisiin voidaan yhdistää.

Saastamoinen (2009, 43–47) esittää kolmijaon yhteisötutkimuksen ulottuvuuksista, jotka edustavat erilaisia näkökulmia yhteisön käsitteen perustaksi. (1) *Paikka ja paikkasidos* yhteisöllisyyden perustana ymmärtää yhteisön muodostuvan kuulumisen kokemuksesta, joka yhdistyy tiettyyn paikkaan, siellä eläviin ihmisiin ja elämänmuotoon. (2) *Diskursiivis-sosiaalinen* ulottuvuus näkee yhteisön symbolisen interaktionismin silmin ryhmänä ihmisiä, jotka ymmärtävät todellisuuden samalla tavoin. Yhteisöllisyys siis muodostuu yhteisestä tavasta tulkita maailmaa. (3) *Normatiivis-poliittisen* ulottuvuuden näkökulmasta yhteisö on väline, jolla voidaan saavuttaa erilaisia poliittisia päämääriä. Yhteisöihin kuulumisen tarjoaa yksilölle *sosiaalista pääomaa*, joka tuottaa hyvinvointia ja parempaa elämää. Kaikki kolme näkökulmaa sopivat myös kouluyhteisön tarkasteluun. Koulu on sekä fyysinen tila, siellä olevien yhteinen tapa jäsentää todellisuutta että osa yhteiskunnan tapaa organisoida ja sosiaalistaa jäseniään osaksi itseään. Keskityn tässä tarkastelemaan yhteisöä erityisesti normatiivis-

poliittisesta näkökulmasta, joka tarjoaa koulusta puhuttaessa mahdollisuuden arvioida tavoitellun yhteisöllisyyden taustoja ja tavoitteita.

Saastamoisen (2009, 48–52) mukaan normatiivis-poliittiset suuntaukset voidaan jakaa *huolestuneisiin*, *kyynisiin* ja *innostuneisiin* tulkintoihin. Huolestuneita tulkintoja edustavat amerikkalainen *kommunitarismi* sekä Isosta-Britanniasta 1990-luvulla laajemmalle Eurooppaan levinnyt *kolmas tie*, jotka korostavat yhteisöä ja yhteisöllisyyttä vaihtoehtona uusliberalistiselle yksilökeskeisyydelle. Arvopohjaltaan konservatiivinen kommunitarismi kritisoi niin uusliberalistista yksilöllisyyttä, holhoavaa hyvinvointiyhteiskuntaa kuin postmodernia moniarvoisuuttakin ja haikailee tilalle esimodernia huolehtivaa ja yhteisvastuullista yhteisöä. Kolmas tie taas pyrkii vastaamaan hyvinvointivaltioiden kriisiin yhdistämällä uusliberalistisen yrittelijäisyyden sekä valtio-ohjauksen osaksi toimivaa yhteisöllisyyttä, minkä myötä yksilöt ryhtyvät aktiivisesti luomaan hyvinvointia tuottavia yhteisöjä.

Kyynisten tulkintojen näkökulmasta yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä puhuminen ja niiden arvon korostaminen ovat valtakoneiston tapa tuottaa uutta hallintaa. Puhumalla kauniisti yhteisöllisyyden merkityksestä pyritään todellisuudessa vain luomaan kuria, vastuuttamaan yksilöitä ja edistämään konservatiivisia arvoja. Tällä tavoin käännetään katse pois todellisista sosiaalisista ongelmista, kuten puutteellisesta tasa-arvosta ja epäoikeudenmukaisuudesta, jotta niitä ei tarvitse ratkaista yhteiskuntapolitiikan keinoin. Sosiaalisten ongelmien *pedagogisointi* tarjoaa ratkaisuksi erilaisten yhteisöjen toteuttamaa kasvatus- ja ohjaustyötä. Esimerkkinä hallinnasta voidaan nähdä nuoriin kohdistuva huolipuhe, jolla tuotetaan yhteiskunnalle ja sen pysyvyydelle haitallinen ja potentiaalisesti vaarallinen epäilyttävä nuoriso, jonka toimintaan tulee puuttua ja jota on ohjattava sekä kasvatettava yhteisöllisesti. (Saastamoinen 2009, 52–55.)

Innostuneet tulkinnat irtisanoutuvat uhkakuvista ja näkevät postmodernin ajan yhteisöt historiallisista perhe- ja sukuyhteisöjen sijaan vapaaehtoisempina yhteenliittyminä, jotka muuttuvat ja määrittyvät uudelleen jatkuvasti. Yhteisöt ovat spontaaneja ja demokraattisia, ne eivät pakota yksilöä vaan perustuvat vapaaehtoisuuteen ja luovat hyvinvointia. (Saastamoinen 2009, 57–62.) Yhteisö käsitteenä onkin Eräsaaren (2009, 69–70) mukaan positiivisesti latautunut termi, johon liittyy lämpöä joko olemassa olevana tai potentiaalisena asiana, hänen sanojansa lainaten *yhteisö kutsuu pelkkiä lämpöisiä ajatuksia* (ks. myös Nivala & Rynnänen 2019). Saastamoisen (2009) huolestuneiden ja kyynisten tulkintojen valossa yhteisö-käsitteen tarkastelu kuitenkin paljastaa lämpöisen termin

taustalla potentiaalisesti lymyilevän pyrkimyksen valjastaa sen positiiviset mielikuvat vallankäytön välineeksi. Yhteisö voi olla yksilön näkökulmasta myös tukahduttava ja kontrolloiva asia, etenkin silloin kun sen vaikutuspiirissä eläminen ei ole puhtaasti yksilön oma valinta. Eräsaari (2009, 71) toteaaakin yhteisön tuottavan myös yhdenmukaisuuden painetta, jonka myötä yhteisöllisyyden kanssa ristiriitaan ajautuvat yksilölliset tarpeet voivat ajaa yksilön yhteisönsä ulkolaidalle tai yhteisöstä ulos.

Vanhalakka-Ruoho ja Filander (2009, 383–384) puhuvat myös *yhteisöllistämisestä*, joka kuvaa yhteisön ja yhteisöllisyyden valjastamista jonkin agendan edistämisen välineeksi. Yhteisöllistämisen myötä syntyvät yhteisöt voivat olla siten keinotekoisemmin luotuja tai kenties pakotettuja yhteisöjä, joiden olemassaolon perusta ei ole yhteisöllisyydessä itsessään, vaan siinä, mitä yhteisönä olemisen nähdään edistävän. Koulunkin voi ajatella olevan tällainen yhteiskunnallinen yhteisöllistämisen projekti, jonka tärkeimmiksi tehtäviksi on kasvatussociologisessa tarkastelussa esitetty esimerkiksi (Antikainen ym. 2021, luku 5.2) tietoja, taitoja ja osaamista tuottava *kvalifointifunktio*, yksilöt yhteiskunnassa oikeille paikoilleen sijoittava *valikointifunktio*, yhteiskunnan vakautta ja jatkuvuutta ylläpitävä *integroitifunktio* sekä työvoimareserviä yhteiskunnan tarpeeseen säilyttävä *varastointifunktio*. Koululla on yhteiskunnassa selkeä tehtävä, eivätkä siellä olevat ihmiset ole osa koulun yhteisöä sen enempää sattumalta kuin vapaaehtoisesti. Koulun aikuiset on sijoitettu kouluun työskentelemään ja nuoret taas käymään koulua. On kuitenkin hyvä huomata, että vaikka kouluyhteisöön kuuluminen ei olekaan vapaaehtoista, ei vapaaehtoisuuden puutteen silti tarvitse väistämättä merkitä vastentahtoisuutta tai kouluvastaisuutta.

Nivala ja Ryyänen (2019, luku 4, alaluku: Monimuotoinen yhteisö) toteavat yhteisön käsitteen epä-määräiseksi ja hankalasti määriteltäväksi. He ottavat lähtökohdakseen yleisesti vakiintuneen näkökulman, jonka mukaan *yhteisö on ihmisten yhteenliittymä, jota määrittää jokin yhteinen, yhdistävä asia ja siitä kumpuava yhteenkuuluvuuden tunne*. He toteavat, että yhteisön määrittämisen perustaksi ei riitä pelkkä alueellinen läheisyys eikä liioin yhteisöön kuuluvien muodollinen tai institutionaalinen yhteys toisiinsa. Esimerkiksi koulua ei voi pitää yhteisönä, elleivät sen jäsenet koe kuuluvansa kyseiseen kouluyhteisöön. Yhteisön määrittelyssä tulisikin tavoittaa heidän mukaansa myös koettuun yhteisyyteen perustuva laadullinen yhteisö, jossa yksilöt tuntevat kuuluvansa yhteisöön ja osallistuvat sen toimintaan, siis kokevat osallisuutta.

Yhteisö on sekä sosiaalipedagogisessa teoriaperinteessä että sosiaalipedagogisessa käytännössä keskeinen käsite (esim. Nivala & Rynnänen 2019; Hämäläinen 2007, 171–173; Kurki 2007, 202–204), joka voi suhteessa kasvatukseen nähdä sekä välineellisesti että osana päämäärää. Nivala ja Rynnänen (2019) määrittelevätkin yhteisön sosiaalipedagogisena käsitteenä *tietynlaisten suhteiden määrittämäksi ideaaliseksi kasvun ympäristöksi, jota kohti toiminnassa pyritään*. Yhteisö on tästä näkökulmasta siis sekä väline että päämäärä. Yhteisö toimii kasvun ympäristönä ja kasvattaa, mutta myös kasvaa ja kehittyy itse kasvattaessaan jäseniään kohti ideaalia. Nuorisotyön näkökulmasta koulun voi nähdä juuri tällaisena yhteisönä, nuoret kasvavat yhteisöön kuuluviksi osallistumalla sen toimintaan ja samalla yhteisö voi kehittyä jäsentensä tarpeita ja toiveita vastaavaan suuntaan. Sosiaalipedagogista ajattelua kasvatuksellisenä näkökulmana jäsenän tarkemmin seuraavassa luvussa.

3.2 Sosiaalipedagoginen kasvatuserittely

Sosiaalipedagogisessa kasvatuserittelussa yhdistetään yhteiskuntatieteellistä ja kasvatustieteellistä näkökulmaa. Sosiaalisella tarkoitetaan sosiaalipedagogiikassa sekä (1) vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, (2) yhteiskunnallisuutta että (3) heikompiensaisten auttamista, pedagogisella taas nähdään olevan ennen kaikkea kasvun tukemisen funktio, tuki yksilön sivistys- ja sosialisointiprosessissa sekä identiteetin kehittymisessä. (Nivala & Rynnänen 2019, johdantoluku.) Sosiaalipedagogista näkökulmaa on tarjottu teoreettiseksi lähtökohdaksi nuorisokasvatukseen ja sen piirissä erityisesti nuorisotyöhön (ks. Hämäläinen 2007; Kurki 2007). Suomessa käytännön sosiaalipedagoginen koulutus on saanut jalansijaa pääasiassa ammattikorkeakouluissa sosionomien ja yhteisöpedagogien koulutuksessa, kun taas esimerkiksi yliopistoissa koulutettavien opettajien tutkinnoissa nojataan yleiseen kasvatustieteeseen (Nivala & Rynnänen 2019).

Sosiaalipedagoginen kiinnostus on kohdistunut perinteisesti nonformaaleihin kasvatusympäristöihin sekä perinteisten kasvatustieteiden, koulun ja perheen, tekemän kasvatustyön täydentämiseen ja puutteiden korjaamiseen. Nykyisin sosiaalipedagogista näkemystä pyritään viemään yhä enemmän myös formaalin kasvatuksen osaksi koulu- ja varhaiskasvatukseen (Nivala & Rynnänen 2019, luku 7). Mielenkiintoinen kysymys on se, missä määrin sosiaalipedagogisen kasvatustyön perinteistä institutionaalista koulu- ja kotikasvatusta täydentävä ja korjaava ”kolmas” näkökulma säilyy perinteisemmissä kasvatusympäristöissä ja millaiseksi sosiaalipedagoginen kasvatuserittely

painotuksiltaan niissä muotoutuu. Sosiaalipedagogiikka ei ole yksi teoreettinen kokonaisuus, vaan joukko eri tavoin painottuneita ja toisiinsa nähden ristiriitaisiakin näkemyksiä siitä, mitä sosiaalipedagogiikka lopulta tarkoittaa (Hämäläinen 2007, 192). Sosiaalipedagogisuus voi siten erilaisiin tulkintaperinteisiinsä nojaamalla muuttaa muotoaan ja painotuksiaan.

Sosiaalipedagogiikka voidaan jakaa sen kahteen pääasialliseen tehtävään. (1) *Yleinen tehtävä* tarkoittaa yksilön sosiaalisen kasvun tukemista osana yhteisöä sekä yhteiskuntaa ja koskee kaikkia ihmisiä. (2) *Erityinen tehtävä* merkitsee heikommassa asemassa olevien ihmisten tukemista ja huono-osaisuuden ehkäisemistä. Nämä kaksi tehtävää eivät sulje toisiaan pois, vaan niiden voi nähdä olevan yhdessä eri painotuksina mukana kaikessa sosiaalipedagogisessa työssä ja ajattelussa. Yleinen tehtävä painottaa sosiaalipedagogiikan kasvatuksellista luonnetta ja erityisessä tehtävässä taas painotus on kasvatustyön yhteiskunnallisessa oikeudenmukaisuudessa ja sen edistämisessä. (Nivala & Ryyänen 2019, 6. luku.)

Sosiaalipedagoginen ajatteluperinne jaetaan historiallisesti kolmeen pääsuuntaukseen, joita ohjailevat Habermasin tiedonintressiteoriaa mukailevat (1) *hermeneuttinen (praktinen tiedonintressi)*, (2) *empiiris-analyttinen (tekninen tiedonintressi)* ja (3) *kriittis-emansipatorinen (emansipatorinen tiedonintressi)* suuntaus. Hermeneuttinen suuntaus on vanhin ja perinteisin kolmesta suuntauksesta. Sen painotus on erityisesti kasvatussuhteessa ja sen ainutkertaisuudessa. Empiiris-analyttisen suuntauksen painotuksena ovat menetelmät ja tutkimustiedon valjastaminen palvelemaan käytäntöä. Empiiris-analyttisen sosiaalipedagogiikan päämääränä on korjata puutteet yksilön sosiaalisuudessa ja tehdä yhteiskunnan näkökulmasta hyödyllistä kasvatustyötä. Kriittis-emansipatorisena suuntauksena sosiaalipedagogiikka pyrkii kyseenalaistamaan konservatiiviset arvot ja auktoritatiivisen kasvatustieteen. Se kritisoi empiiris-analyttisen suuntauksen ihannetta objektiivisesta tiedosta ja arvovapaudesta, mutta myös hermeneuttisen perinteen vahvaa kokemuksellisuuden painotusta, jossa empirialla ei ole riittävää sijaa. Kriittisessä perinteessä voidaan tunnistaa lisäksi maltillisemmin ja radikaalimmin painottuneet oppisuunnat. (Nivala & Ryyänen 2019, 2. luku.)

Nivalan ja Ryyäsen (2019) mukaan tämän päivän sosiaalipedagogiikassa ja erityisesti sen sovelluksissa käytännön työhön voidaan edelleen tunnistaa piirteitä kaikista kolmesta oppisuunnasta, vaikka kriittinen ja ymmärtävä orientaatio painottuvat nykykeskustelussa ja -tutkimuksessa. Teknisen empiiris-analyttisen suuntauksen näkökulma voi pilkkaamalla esimerkiksi yhteiskunnan ja

työnantajaorganisaatioiden asettamina tavoitteina työlle. Käytännön työotteessa se tulee näkyväksi näihin ulkopuolelta annettuihin, yhteiskunnan pysyvyyttä, tehokkuutta ja yksilön sopeuttamista palveleviin tavoitteisiin pyrkimisenä sosiaalipedagogisin menetelmin. Ymmärtävän ja kriittisen, hermeneuttis-kriittisen tai kriittis-emansipatorisen, sosiaalipedagogiikan näkökulmasta empiiris-analyttinen ajattelu valjastaa sosiaalipedagogisen työn palvelemaan yhteiskunnan ja sen enemmistön etua yksilön edun kustannuksella. Tällaisessa katsannossa esimerkiksi syrjäytymisuhka nostaa huolta yhteiskuntarauhan säilymisestä ja talouden tasapainosta, eikä niinkään yksilön elämänlaadusta ja huono-osaisuuden tuottamista inhimillisistä ongelmista.

Sosiaalipedagogisessa kasvatustajattelussa korostetaan kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä. Kasvatustajattelu perustuu luottamukseen ja arvostukseen, kasvatettavan itseymmärryksen tukemiseen sekä toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseen. Kasvattajan tehtävä ei niinkään ole kertoa kasvatettavalleen oikeaa tapaa elää ihmisenä, kuin pyrkiä herättämään tämän oma ymmärrys siitä, mitä ihmisenä eläminen on. Kasvatuksen pyrkimyksen voisi nähdä olevan ennemminkin kasvatettavaa voimaannuttava kuin tämän toimintaa tukahduttava. Kuten edellä esitetyistä sosiaalipedagogiikassa vaikuttavista suuntauksista ja sen tehtävistä käy ilmi, ei sosiaalipedagogisen kasvatustajattelun tarkoituksena kuitenkaan ole ainoastaan yksilön omaehtoisen kasvun tukeminen, vaan keskeistä on myös se, mitä yksilön tukemisella voidaan saavuttaa. Sosiaalipedagogisessa kasvatustajattelussa merkityksellistä on jokaisen ihmisen arvo ja potentiaali osana yhteisöään. Tukea ja vahvistusta osakseen saanut yksilö voi olla yhteisölleen hyödyksi ja toisaalta yhteisö voi tarjota yksilölle tämän tarvitsemaa tukea ja vahvistusta.

3.3 Vallan tyypit ja valtdynamiikka koulussa ja nuorisotyössä

Arkisessa ajattelussa valta ei käsitteenä useinkaan kaipaa sen syvällisempää pohdintaa. Se on nopeasti ymmärrettävissä jonkinlaiseksi mahdollisuudeksi vaikuttaa toisiin ihmisiin tai asioihin, se on jotakin sellaista, mikä asettaa yksilön toisten yläpuolelle ja tarjoaa tälle muita enemmän tilaa toimia. Vallalla voidaan esimerkiksi määrätä, kieltää, tukahduttaa ja uhata. Sen lievempänä muotona voidaan nähdä jonkinlainen kunnioitusta herättävä arvovalta ja äärimmäisenä ilmentymänä taas tuhoisakin väkivalta. Tällainen arkiajattelun nopea jäsenitys avaa kuitenkin nopeasti myös lisäkysymyksiä. Mistä valta on peräisin? Keillä sitä on ja keneltä se puuttuu? Onko kaikki valta samanlaista?

Arkiajattelun valta alkaa saamaan enemmän sävyjä, kenties vallalla voidaankin myös suostutella, antaa lupa, voimaannuttaa ja kutsua. Ehkä valta onkin myös aktiivista tai passiivista vastarintaa, yhdessä toimimista ja toisille tuen antamista.

Valta voidaan jakaa kahteen lajiin, luonteeltaan pakottavaan *power over* valtaan sekä voimaannutavaan ja mahdollisuuksia tarjoavaan *power to* valtaan (Sintonen ym. 2011, 160). Englanninkielisissä termeissä prepositiot kuvaavat suomennoksia paremmin vallan päämääriä ja sen tapaa ilmentyä. *Power over* on siis valtaa, jolla on mahdollisuus pakottaa jokin asia tapahtumaan tai joku ihminen toimimaan halutulla tavalla. *Power to* puolestaan tarjoaa jollekulle mahdollisuuden vaikuttaa asioiden tapahtumiseen tai toisten ihmisten toimintaan ilman varisnaista pakottamista. Pakottavan *power over* vallan voi nähdä perustuvan esimerkiksi viralliseen asemaan ja sitä totellaan sanktioiden pelossa. *Power to* tyyppinen valta taas perustuu monimutkaisemmin erilaisiin toiminnan mahdollisuuksiin, valintoihin ja niiden seurauksiin. Jokainen teko tai tekemättä jättäminen voi olla vallankäyttöä, kun tarkastellaan siitä seuraavia asioita. Opettajalla on (*power over*) valta edellyttää oppilailtaan läsnäoloa opetuksessa sanktioiden uhalla, mutta oppilaalla on valta (*power to*) seurata tai olla seuraamatta opetusta silloinkin, kun istuu hiljaa pulpetissaan. Häiritsemällä oppitunnin kulkua oppilas voi käyttää valtaansa (*power to*) siihen, että opettaja joutuu keskeyttämään opetuksen palauttaakseen työrauhan luokkaan.

Sintonen kumppaneineen (2011) tunnistaa kolme eri vallan tyyppiä tarkastellessaan hierarkkisen työyhteisön toimintaa. *Hierarkiaan perustuva valta* on luonteeltaan pakottavaa valtaa, joka perustuu erilaisiin arvojärjestyksiin, sääntöihin ja tietoisuuteen niistä. Se on yhteisössä osin julkilausuttua, mutta myös sisäistettyä ja sitä tuotetaan kaiken aikaa tottelemalla yhteisön sääntöjä ja normeja. *Manipulaatiotyyppinen valta* ei paljastu vallan kohteelle, vaan saa tämän tiedostamatta toimimaan valtaa käyttävän henkilön tahdon mukaisesti. Manipulaatiovalta voi ilmetä myös valtarakenteita ja -positioita vastaan kohdistuvana hienovaraisena toimintana, jolla valtaa käyttävä pyrkii laajentamaan oman toimijuutensa rajoja. Vallan kohteena oleva luovuttaa *Auktoriteettiin perustuvan vallan* vapaaehtoisesti valtaa käyttävälle. Se siis eroaa hierarkiaan perustuvasta vallasta erityisesti siinä, ettei se välttämättä noudattele yhteisön arvojärjestyksiä ja sääntöjä. Vanhan sanonnankin mukaan *auktoiteetti ansaitaan*. Vallan kohteena oleva henkilö antaa auktoiteettivallan toiselle siksi, että uskoo sen olevan hyödyllistä omalta kannaltaan.

Erilaiset vallan tyypit ovat koulussa läsnä sekä siellä työskentelevien aikuisten työyhteisössä, koulua käyvien nuorten yhteisössä että näiden kahden muodostamassa kouluyhteisön kokonaisuudessa. Hierarkiaan perustuva valta on koulussa verrattain näkyvää. Yksilöille annetut erilaiset työtehtävät ja niiden sisältö sekä koulun nuorista ikäryhmittäin muodostetut koululuokat pyrkivät määrittämään yksilöiden toimintatilaa yhteisön sisällä. Auktoriteettiin perustuvaa valtaa eivät välttämättä nauti sen enempää kaikki koulun aikuiset kuin kaikki vanhempien ikäluokkien nuoretkaan, mutta jotkut yhteisön jäsenistä voidaan katsoa sen arvoiseksi, että heitä kuunnellaan herkemmin kuin muita. Nuorisotyössä pyritään pikemminkin häivyttämään hierarkioita ja tavoittelemaan mahdollisimman tasavertaista asemaa eri osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä ei merkitse sitä, että nuorisotyö olisi vallasta vapaata. Valta on läsnä nuorisotyössäkin, mutta sen voi arvioida olevan tyypiltään hierarkkista valtaa enemmän auktoriteettiin perustuvaa tai manipulaatiotyyppistä.

Michel Foucault'n filosofian valta-analyttinen lähestymistapa ymmärtää vallan dynaamisena voimana, jota ei ole syytä käsitellä yksinomaan hyvänä tai pahana, positiivisena tai negatiivisena asiana, vaan valtaa on mukana kaikissa suhteissa ja se myös tulee näkyväksi noissa suhteissa (Foucault 1998, 69–70). Kaikella vallalla on olemassa päämäärä ja tavoite, mutta se ei silti tarkoita valtaa käyttävän tietoisuutta ja ymmärrystä omasta vallastaan. Valtasuhteet ovat samanaikaisesti intentionaalisia mutta myös ei-subjektiivisiä; valtasuhteella on pyrkimys, vaikka suhteen osapuoli ei kokisikaan itse valtaa käyttävänsä. (Alhanen 2007, 128; Foucault 1998, 71.)

Foucault'n mukaan (1998, 71–72; Alhanen 2007, 125–126) vallan vastinparina on aina vastarinta, tai oikeammin, useita erilaisia vastarintoja. Vastarinta on dynaamisen valtasuhteen toinen puoli, jonka myötä valtasuhde syntyy ja saa mahdollisuuden olla olemassa. Vastarinta ei siis tarkoita yksinomaan yhdenlaista vastustusta valtasuhteessa, vaan se voi ilmentyä yhtä hyvin esimerkiksi väkivaltaisena ja sovittelemattomana kuin uhrautuvana ja sovittelevana vastarintana.

Foucault'n valtakäsityksen voi nähdä perustavanlaatuisesti vuorovaikutuksellisenä lähestymistapana vallan käsitteellistämiseen. Tällainen vuorovaikutukseen pohjaava valta ei siis itsessään ole mitään, ellei sillä ole vastustusta, vaikka sitten pienäkin. Valtasuhteen voi tästä näkökulmasta ymmärtää myös potentiaalisesti uudistavana ja uutta luovana voimana, joka kaikessa vuorovaikutuksellisuudessaan on aina konflikti ja myös neuvottelu sen ratkaisemiseksi. Foucault (1998, 69)

luonnehtiikin valtaa myös *peliksi*, jossa kamppailu ja ristiriidat voivat muuttaa ja vahvistaa voima-suhteita tai jopa kääntää ne toisilleen vastakkaisiksi.

Foucault'n valta-analytiikka pyrkii ymmärtämään vallan toisella tavalla kuin se häntä aiemmin on ymmärretty. *Tiedontahto* -teoksensa alussa (Foucault 1998, 16) hän sanoutuu irti *repressiivisestä* valtakäsityksestä, siis siitä oletuksesta, että valta olisi aina ja yksinomaan tukahduttavaa ja kieltävää, jonkun valtaapitävän hallussa ja olemassa ennen kaikkea alistamista varten. *Tarkkailla ja rangaista* -teoksessaan Foucault (1980, 34) toteaa vallan olevan pikemminkin strategia kuin kenenkään omaisuutta ja valtakeinojen käyttämisen hän näkee taktikointina ja toimintana jännittyneessä suhdeverkossa, tai *jatkuvassa taistelussa*, jollaiseksi hän valtasuhteista rakentuvan verkoston toimintaa myös kuvaa. Foucault'n valta-analytiikan kiinnostus ei lopulta kohdistu siihen kenellä valtaa on tai minkälaisilla tavoilla valtaa käytetään yksilöiden toimesta, vaan kuinka valta tuottaa yksilöitä (Alhanen 2007, 128; Pulkkinen 1998, 87).

Arkisista ajatuksista poiketen valta näyttäytyykin lopulta monimutkaisempana ja monitahoisempana asiana. Foucault'ta mukaillen sen voi nähdä olevan läsnä kaikkialla ja kaikissa suhteissa, sillä on itsessään intentio, vaikka valtaa käyttävällä ei sellaista olisikaan. Foucault'n valta-analytiikan näkökulmasta on oikeastaan nurinkurista edes puhua vallankäyttäjistä, koska valta pikemminkin *käyttyy* kuin tulee käytetyksi. Tällainen vallan kaikessa tunnistava näkökulma voi silti olla hyödyllinen, koska se ohjaa tarkastelemaan myös piiloon jäävää valtaa ja kysymään, mitä erilaisia valintoja ja ratkaisuja tekemällä tullaan tuottaneeksi. Jos foucault'lainen valtanäkökulmatarkastelu voikin tuntua hengästyttävältä ja loputtoman takkuiselta seitiltä, tuottaa se samalla tarpeellisen vastapainon klassisemmille valtatulkinnolle, jolta yksinkertaisuudessaan voi jäädä huomaamatta hienovaraisemmin tai ilman legitiimiä valta-asemaa käytetty valta.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän vallan edellä esittämäni tyyppiäön mukaan hierarkiaan perustuvaksi, manipulaatiotyyppiseksi tai auktoriteettiin perustuvaksi vallaksi. Toisaalta ajattelen, ettei vallankäyttö ole aina niinkään toisten ihmisten tietoista pakottamista kuin erilaisiin tilanteisiin, osapuoliin tai toimintaan vaikuttamista. Toisinaan tällainen vaikuttaminen tapahtuu myös ilman ilmi-selvää pyrkimystä vaikuttamiseen. Niemisen (2007) näkemys nuorisotyöstä *vastavoimana* yhdistyy foucault'laiseen valta-ajatteluun, sillä nuorisotyö myös koulu-yhteisössä on itsessään vastarintaa kuunnellessaan nuoria ja vahvistaessaan nuorten toimijuutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Olen kuvannut edellä tutkimukseni kontekstia, sitä kuinka suomalainen yläkoulu on säädöksiin perustuva koulutusinstituutio, jolle on annettu tehtävä opettaa ja kasvattaa yläkouluikäiset nuoret osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Kouluille säädettyä opetus- ja kasvatustehtävää hoitavat pääasiassa opettajat. Koulun kasvatustehtävää tuetaan kuraattori-, psykologi- ja terveystalveluja tarjoavien oppilashuollon ammattilaisten työllä, oppilashuollon järjestämisvastuu on yksittäisen koulun sijaan koulutuksen järjestäjällä (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 9§). Kouluissa voi työskennellä myös koulunkäyntiavustajia vastaamassa pääosin erityistä tukea kaipaavien nuorten tarpeisiin (perusopetuslaki 1998/628, 31§, 37§).

Koulun perinteisten ja säädöksiin perustuvien ammattiryhmien lisäksi osassa Suomen kuntia on erilaisten yhteistyökokeiluiden, hankkeiden ja myös vakiintuneemman käytännön myötä tuotu nuorisotyöntekijät osaksi koulussa työskentelevien ammattilaisten kirjoa. Tällä hetkellä nuorisotyöntekijöitä ei tunnisteta lainsäädännössä koulussa työskentelevänä ammattiryhmänä oppilashuollon ja koulunkäyntiavustajien tapaan. Opetuksen järjestäjää ei velvoiteta palkkaamaan nuorisotyön ammattilaisia kouluihin eikä järjestämään nuorisotyön tarjoamia palveluita koulujen nuorille. Nuorisotyö ei kuulu oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013, 3§) määriteltyyn opiskeluhuollon kokonaisuuteen.

Nuorisotyön voi kuitenkin todeta kiinnostuneen koulusta ja koulun nuorisotyöstä. Tätä kiinnostusta on tuettu myös valtiiovallan toimesta muun muassa nostamalla nuorisotyön vahvistaminen osaksi valtakunnallista nuorisopoliittista ohjelmaa (VANUPO 2020, 15–16) ja Opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmaa (OKM 2021, 6) sekä tarjoamalla avustuksia nuorisotyöntekijöiden palkkaamiseksi kouluihin ja oppilaitoksiin (AVI 2020). Koulunuorisotyössä yhteistyön kipinää iskee yhteinen kohderyhmä, nuorisotyön näkökulmasta mahdollisuus tavoittaa koko nuorten ikäluokka ja koulun näkökulmasta mahdollisuus saada tukea oman laissa säädetyn opetus- ja kasvatustehtävän hoitamiseen. Päällisin puolin näissä pyrkimyksissä yhteistyöhön on vaikea nähdä muuta kuin voitettavaa kaikkien kannalta.

Koulunuorisotyö sanana vaikuttaa yksinkertaiselta ymmärtää sikäli, että siinä yhdistyvät sanat *koulu* ja *nuorisotyö* – on siis nuorisotyötä, jota tehdään koulussa. Pysähtyminen yhdyssanan eri puolten äärelle saa kuitenkin pohtimaan sitä, kuinka jo tuossa sanassa kohtaavat toisensa paitsi työntekoympäristö ja työmuoto, myös esimerkiksi erilaiset instituutiot, hallinnonalat, asiantuntijuudet, työn tavoitteet, arvopohjat ja arvostukset. Tässä lienee pitkälti syy siihen käsitteelliseen keskusteluun, jota työmuodon nimen ympärillä on käyty (ks. luku 2.3). Koulun ja nuorisotyön yhteensovittaminen on omiaan luomaan jotain uutta, sillä erilaisten lähtökohtien törmäyttäminen on väistämätöntä, kummankaan osapuolista ei voi nähdä nielevän pureskelematta toisen tarjoilemia suupaloja. Lisäksi on kysymys myös valtavasta epäsymmetriasta yhteistyön osapuolten välillä voimasuhteiden näkökulmasta tarkasteltuna. Koulu on valtavan suuri, perinteikäs ja asemaltaan vakiintunut instituutio. Nuorisotyö ei sekään ole itsessään erityisen nuorta (ks. Nieminen 1995), mutta sen perinnettä voisi kuvata pikemminkin moniksi eri perinteiksi ja institutionaalista asemaa vaihtelevaksi. Kooltaan nuorisotyö on kouluun verrattuna niin sitä tekevien ammattilaisten määrällä kuin budjettimomenteilla-kin mitattuna kärpänen karhun rinnalla. Suomalaisella nuorisotyöllä voi silti nähdä olevan verrattain vahvan ja tässä ajassa kaiken aikaa vahvistuvan identiteetin (ks. esim. Hoikkala 2021; Soanjärvi 2021; Hoikkala & Sell 2014; Rauas 2014).

Koulunuorisotyö on verrattain tuore tulokas koulujen arjessa, ja siitä tutkimuksellisin keinoin kerrotut inhimilliset kokemukset ovat vielä jääneet vähäisiksi. Kehittämishankkeiden ja pilottikokeilujen raportit tuottavat toisenlaista tietoa, oppaat ja käsikirjat jakavat hyviä käytäntöjä ja ideaaleja, mutta käytännön nuorisotyötä tekevien kokemuksista nouseva syvempi ymmärrys yhteistyömuodon luonteesta ja merkityksestä voi jäädä niissä tavoittamatta.

Tämän tutkimuksen kiinnostus kohdistuu siihen, mitä yläkoulussa työskentelevien ammattilaistenkokemukset kertovat koulunuorisotyöstä. Tutkimuksessa selvitettävä tutkimuskysymys on:

K1 Millaisia kokemuksia haastateltavilla on koulunuorisotyöntekijän ja nuorisotyön roolista osana kouluyhteisöä?

Tutkimuskysymys tarkentuu alakysymyksiin, jotka ovat seuraavat:

K1.1 Millaisia kokemuksia haastateltavilla on koulunuorisotyöntekijän tehtävistä koulussa?

K1.2 Millaisia kokemuksia haastateltavilla on koulunuorisotyöntekijän asemasta kouluuyhteisössä?

K1.4 Millaisia kokemuksia haastateltavilla on nuorisotyön kasvatuksellisesta roolista koulussa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Eräs minulle mieluisimmista lausahduksista on Eskolan ja Suorannan (2003, 210) ajatus siitä, että (laadullisessa tutkimuksessa) objektiivisuus lähtee oman subjektiivisuuden ymmärtämisestä. Tämän ajatuksen koen pätevän elämään yleisemminkin, mutta tutkimuksessa sen merkitys korostuu. Olen seuraavassa pyrkinyt tunnistamaan, erittelemään ja perustelemaan niitä omia lähtökohtaisia valintojani, joita tehneenä olen tullut tehneeksi päätöksiä myös siitä, minkälaista tietoa tulen tutkimuksellani tuottaneeksi.

Tutkimukseni tarkoituksena on tavoittaa perusteellisempaa ymmärrystä siitä, millaista käytännön koulunuorisotyö on sitä työkseen tekevien ammattilaisten ja heidän kanssaan työskentelevien kokemuksiin ja käsityksiin perustuen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi lähestyn tutkimusaineistoani laadullisella tutkimusotteella, joka tarjoaa ikkunan haastattelemini informanttien kokemusmaailmaan ja mahdollisuuden pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan siitä nousevaa tietoa. Laadullista tutkimusotetta puoltaa myös tutkimuksen lähtökohdaksi ottamani aineistolähtöinen tarkastelutapa keräämiini kahteentoista teemahaastatteluun.

Pyrkimykseni on aineistolähtöisyydellä tavoittaa mahdollisimman avoin ja ennakko-oletuksista vapaa tarkastelutapa tarjolla olevaan tietoon ja ymmärrykseen sen sijaan, että pyrkisin vahvan deduktiivisellä tarkastelulla löytämään aineistostani vastauksia vahvistamaan aiempaa ymmärrystä. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on rakentunut sen mukaisesti, millaista taustaa ja ymmärrystä aineistosta nouseva tieto on vaatinut tuekseen.

Tieteenfilosofista lähestymistapaani voi kuvata fenomenologis-hermeneuttiseksi, sillä olen pyrkinyt ennen kaikkea tavoittamaan haastattelemini ammattilaisten kanssa käymistäni keskusteluista sen tiedon, joka kumpuaa heidän omista kokemuksistaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 1.3.3). Tavoitteenani on ollut paitsi minulle kerrottujen kokemusten ymmärtäminen myös niiden tulkitseminen ja suhteuttaminen laajempaan teoreettiseen ymmärrykseen.

Tieteenfilosofinen lähestymistapani kiinnittää tämän tutkimuksen ymmärrystä tavoittelevaan hermeneuttiseen perinteeseen, joka kytkeytyy praktiseen tiedonintressiin¹. Pysin tutkimuksellani tavoittamaan uutta ymmärrystä tarkastelemastani ilmiöstä ja siten tarjoamaan edellytyksiä parempaan yhteisymmärrykseen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulunuorisotyön ymmärtäminen voi auttaa yhteistyömuodon kehittämistä entistä toimivammaksi, jos yhteistyön osapuolet voivat ymmärtää toisiaan ja työn perusluonnetta aiempaa paremmin. Tunnistan omassa tulkinta- ja käsittelytavassani kuitenkin myös kriittisiä piirteitä, joiden pyrkimyksenä on tavoittaa ymmärryksen lisäksi myös kurkistusaukko kokemusten ja käytäntöjen taustalla vaikuttaviin rakenteisiin ja valta-asetelmiin. Tästä näkökulmasta tutkimukseni tiedonintressiä voisi kuvata praktis-emansipatoriseksi. Tutkimukseni ei siten nojaa suoraan kriittiseen perinteeseen, mutta ammentaa sen tarjoamaa ymmärrystä ja kriittistä näkökulmaa hermeneuttisen tulkinnan apuvälineeksi. Pysin tavoittamaan kokemusten tuottamaa ymmärrystä käytännön koulunuorisotyöstä, mutta samalla en voi välttyä pohtimasta sitä, miksi se on luonteeltaan sellaista kuin on. Huomaan pohtivani väistämättä myös sitä, millaisia tekijöitä taustalta on löydettävissä tai mihin valittu polku johtaa.

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineistona toimii haastatteluaineisto, jonka olen kerännyt alkujaan toista tutkimusta varten (Maalismaa 2018). Valmiin aineiston voi nähdä sekä vapauttavana että rajoittavana tekijänä. Toisaalta mahdollisuus haastattelukysymysten operationalisointiin (ks. Eskola & Suoranta 2003, 77–79) on menetetty, toisaalta juuri sen mahdollisuuden menettäminen on vapauttanut resursseja ja kapasiteettia muuhun tekemiseen. Lisäksi haastateltavia ei ole ollut tarpeen enää hankkia eikä audiotallenteita litteroida uudelleen.

¹ Habermasin tiedonintressiteorian mukaan tutkitulle tiedolle on pääosin osoitettavissa kolme toisistaan poikkeavaa tiedonintressiä, eli tutkijan lähtökohtainen motivaatio sille, miksi ja millaista tietoa tutkimuksella tavoitellaan. Teknisen tiedonintressin tarkoituksena on tuottaa hallintaa ja säätelyä palvelevaa tietoa, joka pyrkii selittämään ilmiöitä ja saattamaan ne ihmisten hallintaan, kontrolliin ja ohjauksen kohteeksi. Praktisen tiedonintressin tuottama tieto pyrkii lisäämään ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä ja auttamaan ihmisiä toimimaan yhdessä ja tavoittelemaan yhteisiä päämääriä paremman keskinäisen ymmärryksen myötä. Emansipatorisen tiedonintressin pyrkimyksenä on paljastaa valtarakenteita ja vapauttaa ihmisiä toimimaan tietoisina rakenteiden rajoittavasta vaikutuksesta. (Nieminen 2012, 37–39.)

Aineistoni luonteesta johtuen kerron seuraavaksi *tutkimusaineiston historiasta*, koska aineisto olisi olemassa ilman tätä tutkimustakin ja tämän tutkimuksen kannalta aineiston historialla on oma merkityksensä. Toisessa alaluvussa avaan tarkemmin myös omaa suhdettani aineistoon ja sille tekemääni esianalyysia ennen lopullista analyysia. Kolmannessa alaluvussa esittelen tämän tutkimusaineiston analyysin taustalta löytyviä teoreettisia lähtökohtia ja kuvaan aineiston analyysivaiheet.

4.3.1 Tutkimusaineiston historia

Keväällä 2018 keräämäni haastatteluaineistoa on noin 15 tuntia ja litteroituna koko aineiston laajuus on 160 liuskaa. Kahdesta eri ammattiryhmästä, yläkouluissa työskentelevistä koulunuorisotyöntekijöistä ja opettajista, kerätty aineisto ei ole symmetrinen, vaan nuorisotyöntekijöiden haastattelut käsittävät noin 70 % koko aineistosta. Aineisto on hankittu kahden keskikokoisen suomalaisen kaupungin kouluista, joissa molemmissa työmuodolla oli aineistonkeruuhetkellä jo useamman vuoden historia. Kaikki haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina samaa teemarunkoa käyttäen ja haastatteluteemoiksi valikoituivat vuorovaikutusosaaminen, kulttuuri ja vuorovaikutustilanteet alkuperäisen tutkimuksen tutkimuskysymysten ohjaamana.

Etsin nuorisotyöntekijöitä haastateltaviksi ottamalla suoraan yhteyttä valitsemieni kaupunkien nuorisotoimen verkkosivuilla listattuihin koulunuorisotyöntekijöihin. Muutamat nuorisotyöntekijöistä kiittivät haastattelupyynnöstä ja ohjasivat ottamaan yhteyttä toisiin henkilöihin, joiden arvelivat sopivan itseään paremmin haastateltaviksi. Haastateltavia nuorisotyöntekijöitä olisi ollut tarjolla useampiakin, mutta aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus rajasi lopulta tehtyjen haastattelujen määrää. Lisäksi opinnäytetyöni ohjaajan kanssa sopimani haastateltavien määrä täyttyi jo sovituista haastatteluista. Ennen yhteydenottoa haastateltuihin olin jo hankkinut tutkimusluvan valitsemieni kaupunkien nuorisotoimen organisaatioista.

Haastateltaviksi nuorisotyöntekijöiksi valikoitui kuusi yläkoulussa työskentelevää nuorisotyön ammattilaista, joilla oli aineistonkeruuhetkellä kokemusta työstä yläkoulussa. Lisäksi heillä oli kokemusta nuorisotyöstä nuorisotiloilla, hankkeissa tai järjestöissä kaikkiaan kolmesta kuuteentoista vuotta. Yksi nuorisotyöntekijöistä oli aloittanut työnsä koulunuorisotyöntekijänä vastikään, kahdella oli kokemusta kolmen vuoden ajalta, yhdellä neljä vuotta ja kahdella kuusi vuotta. Yksi

haastatelluista nuorisotyöntekijöistä oli haastatteluhetkellä siirtynyt nuorisotyöstä toisiin tehtäviin. Kaksi nuorisotyöntekijää oli koulutukseltaan nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajan ammattitutkinnon suorittaneita ja neljällä oli yhteisöpedagogin tai sosionomin ammattikorkeakoulututkinto. Haastateltujen sukupuolta ei kysytty, mutta oletetulta sukupuoleltaan nuorisotyöntekijöistä viisi oli naisia ja yksi mies. lähtään haastatellut nuorisotyöntekijät olivat 28–45-vuotiaita.

Etsin opettajia haastateltaviksi ottamalla yhteyttä valitsemieni kaupunkien opetustoimeen tutkimusluvan hakemisen yhteydessä ja saamani ohjeistuksen mukaan edelleen koulujen rehtoreihin. Rehtorit välittivät haastattelupyynnön valitsemallaan tavalla omissa kouluissaan työskenteleville opettajille, jotka olivat yhteydessä suoraan minuun. Yksi opettajista ilmoitti halukkuudestaan tulla haastateltavaksi samalla kun olin saapunut hänen koululleen tekemään toista haastattelua. Haastatellut opettajat olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon omassa opetettavassa aineessaan sekä 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Opetuskokemusta yläkoulussa heillä oli yhdestä yhteentoista vuotta. Kaksi opettajista oli tehnyt aiemman työuran ennen siirtymistään opettajaksi ja neljä oli työskennellyt yläkoulussa valmistumisestaan lähtien. Haastatelluilta ei tiedusteltu sukupuolta, mutta oletetulta sukupuoleltaan heistä viisi oli naisia ja yksi mies. lähtään opettajat olivat haastatteluhetkellä 30–48-vuotiaita.

Opetustoimien organisatorisesta jähmeydestä ja hierarkkisuudesta johtuen en siis pystynyt itse lähestymään opettajia suoraan, enkä näin ollen ole myöskään täysin selvillä siitä, välitettiinkö haastattelupyyntöni kaikille koulujen opettajille, vai valikoituivatko haastateltavat esimerkiksi rehtorien tekemän esivalinnan mukaan. Haastateltavien opettajien löytäminen kesti huomattavasti kauemmin, mikä voi tarkoittaa, ettei haastattelupyyntöni välttämättä edes tavoittanut kaikkia potentiaalisia haastateltavia. Arvioin aineistonkeruualueeni kouluissa työskentelevän kaikkiaan noin 800 yläkoulun opettajaa, joista viisi vastasi haastattelupyyntöön ja yksi löytyi sattumalta toisen opettajan kanssa sovitulla haastattelumatkalla. Haastattelemani opettajat olivat kaikki niitä opettajakuntansa aktiiveja, jotka opetustyönsä ohessa myös ohjaavat tukioppilaita tai oppilaskunnan työskentelyä. Heillä voi siis ajatella olevan kollegoitansa tiiviimpi suhde koulunsa nuorisotyöntekijään ja myös enemmän tietoa nuorisotyöstä. Tämän myötä haastattelemani opettajat saattoivat myös suhtautua keskimääräistä myönteisemmin koulunuorisotyöhön.

Jo ensimmäisissä haastatteluissa huomasin haastattelutilanteiden muotoutuvan keskusteleviksi haastatteluiksi, joissa haastateltavat kertoivat omasta työstään ja siihen liittyvistä kokemuksistaan laajasti ja pohdiskellen. En pyrkinyt ohjaamaan haastateltavien puhetta haastattelutilanteissa haluamaani tai toivomaani suuntaan, vaan keskityin kuuntelemaan ja tekemään tarkentavia kysymyksiä oman ymmärryksen tueksi. Halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden puhua mahdollisimman avoimesti ja pyrkiä näin myös eroon haastateltavien mahdollisista oletuksista siihen liittyen, mitä he kenties ajattelivat minun haluavan kuulla. Teemarungon tehtäväksi muodostuikin hyvin pian varmistaa lähinnä se, että kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin myös siihen valituista teemakokonaisuuksista kaiken muun keskustelun lisäksi.

Useimmat haastatelluista toivat koulutyöhön, nuorisotyöhön ja koulunuorisotyöhön liittyviä ajatuksiaan ja kokemuksiaan esille paljon suunniteltua laajemmin. Erityisesti tämä korostui nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa, joista sen enempää haastattelijalla kuin haastateltavallakaan ei ollut tarpeen kiirehtiä hoitamaan muita asioita. Lopulta monia keräämäni haastatteluaineiston haastatteluja voisi kuvata teemahaastattelun ja syvähaastattelun välimuodoksi, jossa kaikkien kanssa kyllä käytiin läpi ennalta laaditun teemarungon mukaiset aihepiirit, mutta joista useimmat johtivat syvällisempään keskusteluun ja haastateltavien haluan kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan niitä laajemminkin pohtien ja jäsentäen (ks. Eskola & Suoranta 2003, 86–87). Tämän näen toteutuneen kaikissa tekemissäni nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa, mutta myös osassa opettajien kanssa tehtyjä haastatteluja.

Haastattelut toteutettiin ensisijaisesti haastateltavien ehdottamissa paikoissa ja heidän ehdottamansa aikataulun mukaan 28. helmikuuta ja 18. huhtikuuta välillä kevään 2018 aikana. Matkustin haastatteluja varten kahteen eri kaupunkiin seitsemänä eri päivänä tehden joinakin päivinä useamman haastattelun saman päivän aikana. Viisi nuorisotyöntekijää ja kaksi opettajaa haastattelin nuorisotoimen tarjoamissa tiloissa, yhden nuorisotyöntekijän ja neljä opettajaa heidän omissa kouluissaan.

Nuorisotyöntekijöiden haastattelut vaihtelevat kestoltaan 83 minuutista 113 minuuttiin ja keskimäärin yhteen haastatteluun käytettiin 101,5 minuuttia. Opettajien haastattelut vaihtelevat kestoltaan 34 minuutista 67 minuuttiin ja keskimäärin yhteen haastatteluun käytettiin 52,7 minuuttia. Haastattelujen kestot eivät suoraan kerro niiden sisällön laadusta, mutta kestoista voi päätellä sen,

että nuorisotyöntekijöiden ääni aineistossa korostuu kattaessaan 70 % koko aineistosta. Sen voi nähdä kertovan vaikkapa siitä, että opettajat ovat mahdollisesti tarkempia ja tehokkaampia ajankäytössään, tai siitä, että koulunuorisotyöntekijöillä on halu ja tarve puhua omaan työhönsä liittyvistä asioista. Yhtä kaikki, aineistoon haastateltujen kahden ammattiryhmän kesken on havaittavissa selvä epäsymmetria.

Kiilakoski (2014, 178–188) kertoo oman tutkimuksensa aineistokuvauksessa, kuinka opettajien saaminen haastateltaviksi on vaikeaa ja kuinka syyksi esitetään usein ajanpuute, tai kuinka nuorisotyöntekijät osallistuvat haastatteluihin mielellään. Tunnistan hyvin tämän tilanteen oman aineistoni osalta, kuten myös sen Kiilakosken toteamuksen, että haastateltaviksi valikoituvat opettajat ovat luultavasti nuorisotyöhön myönteisimmin suhtautuvia ja sitä parhaiten tuntevia työyhteisönsä edustajia. Tämäkin seikka on omiaan vinouttamaan aineiston edustavuutta, jos toisaalta haastateltavien edustavuutta suhteessa johonkin laajempaan joukkoon ei laadullisessa tutkimuksessa ole tarpeen pitää erityisen merkittävänä aineiston arvioinnin kriteerinä (ks. Eskola & Suoranta 2003, 60). Tutkimuksen tarjoaman tiedon arvioinnin kannalta on kysymyksenasettelun myötä tärkeämpää se, minkälaista tietoa aineiston odotetaan tarjoavan.

Haastattelujen aluksi kerroin haastateltaville teemahaastattelun rakenteesta, selvitin haastattelujen olevan luottamuksellisia ja kerroin poistavani mahdolliset tunnistettavat tiedot tutkimusraportista haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 20; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17–18). Haastatteluaikoja sovittaessa en määritellyt ennalta haastattelun kestoa, mutta suosittelin haastateltavia varaamaan haastattelulle reilun tunnin aikaa. Tallensin haastattelut tietokoneelleni audiotiedostoiksi ulkoista mikrofonia käyttäen.

4.3.2 Aineiston esianalyysi

Eskola ja Suoranta (2003, 151) kehottavat tutkijaa tutustumaan aineistoonsa perinpohjaisesti ja lukemaan sen useampaan kertaan, jotta se alkaa avautua tutkijalle. Oma tuttavuuteni itse keräämääni ja jo kertaalleen käyttämäni haastatteluaineiston kanssa on toden totta ollut perinpohjainen. Se on ollut myös monivaiheinen, eikä sellaisena erityisen nopea tai aina kivutonkaan prosessi. Nyttemmin sitä on värittänyt myös väistämätön muistelumatka muutaman vuoden takaiseen

aineistonkeruuvaiheeseen, niihin hetkiin, joissa sain tutustua haastattelemiini ammattilaisiin, vierailta heidän työpaikoillaan ja nähdä ympäristöjä, joissa heidän kuvaamansa kokemukset ovat syntyneet. Samalla olen huomannut ajallisen etäisyyden avanneen haastatteluista uudenlaisia merkityksiä itselleni. Aineistoa läpi käydessäni huomasin muistavani hyvinkin tarkasti jokaisen haastattelutilanteen ja tavoittavani myös niitä vuorovaikutuksen merkityksellisiä hetkiä, joissa haastattelut kääntyivät keskusteluiksi, kun tiedon kerääjästä tuli enemmänkin kuuntelija ja kysymyksiin vastajasta kertoja ja pohdiskelija.

Viestinnän ja vuorovaikutuksen tutkimuksessa vuorovaikutusta kuvataan usein symbolisen interaktionismin hengessä yhteisistä merkityksistä käydyksi implisiittiseksi neuvotteluksi (esim. Valo & Mikkola 2020, 6). Vuorovaikutustilanteissa, jollainen haastattelutilannekin on, pyritään parhaimmillaan saavuttamaan yhteinen ymmärryksen taso tekemällä selkoa keskustelukumppanista ja pyrkimällä ymmärtämään tämän kokemuksia, käsityksiä ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Aineiston analysoinnin ensimmäisen vaiheen näen alkaneen jo niinä hetkinä, kun haastateltavieni kertomusten kuunteleminen sai minut tavoittelemaan heidän merkitysmaailmaansa käsiksi pääsemistä. Sen hetkisen tutkimukseni kysymyksenasettelu vei minut kuitenkin ensin toisille urille ja jätin osan ajatuksistani tuolloin odottelemaan uutta mahdollisuutta.

Ensimmäisen opinnäytetyöni prosessin vielä ollessa kesken tulin siihen tulokseen, että keräämäni aineisto ansaitsee tulla tutkituksi perinpohjaisemmin ja toisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tunsin, että liian paljon jäi vielä sanomatta. Uuden tutkimusprosessin aloitusvaiheessa päätin tutustua aineistooni uudelleen ja eri näkökulmasta kuin olin sitä aiemmin käsitellyt. Ryhdyin lukemaan aineistoani läpi uusin silmin ja tavoitellen haastatteluprosessin aikaisia ajatuksiani ja ymmärrystäni siitä, mitä haastateltavilla oli tuolloin ollut kerrottavanaan. Sain päästä irti viestinnän ja vuorovaikutuksen asiantuntijataustastani sekä vuorovaikutusosaamiseen ja kulttuuriin keskittyneestä näkökulmastani. Sain keskittyä kuuntelemaan haastateltavien puhetta omasta työstään, työympäristöstään ja koulunuorisotyöhön liittyvistä kokemuksistaan.

Olin jo edellisen tutkimusprosessini yhteydessä litteroinut valmiit haastattelut tekstimuotoon helpottaakseni aineiston analysointia ja samalla anonymisoinut aineiston poistamalla siitä sellaiset tiedot, joiden perusteella olisi mahdollista yhdistää haastateltavan kertomat asiat häneen itseensä, toisiin henkilöihin tai hänen työyhteisöönsä ja työnantajaorganisaatioonsa. Haastattelujen

litteroinnin tein sanatarkasti kokonaisuudessaan, mutta jätin litteraatiosta suurimmaksi osaksi pois esimerkiksi sellaiset naurahdusten ja huokausten kaltaiset parakieliset elementit, joita en katsonut tarvitsevani analyysivaiheessa. Litteroidun aineiston koodasin haastatteluryhmän mukaan kirjainnumeroyhdistelmällä O1–O6 ja K1–K6, joissa O tarkoittaa opettajaa ja K koulunuorisotyöntekijää. Numerotunnisteella erotin eri haastattelut toisistaan.

Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa keskityin tarkastelemaan perusteellisemmin sitä osaa aineistosta, jonka käsittely oli jäänyt vähemmälle ensimmäisen tutkimusprosessin aikana. Aivan selvärajaista jaottelua oli ajoittain haastavaa tehdä, sillä haastateltavan vastaus saattoi alkaa ensin yleisemmän tason vastauksena esittämäni kysymykseen ja muuntua siitä sujuvasti omasta työstä kertomiseksi. Aineistoesimerkissä alla olen lihavoinut sen osan, jossa haastateltava palaa aiemmin kertomaansa esimerkkitapauksen kautta puhumaan omasta työstään osana vuorovaikutustaitoihin liittyvään tarkentavaan kysymykseeni esitettyä vastausta.

HAASTATTELIJA: no mitä ne on jos niitä purkaa niit vuorovaikutustaitoja palasiks siitä niin mitä ne on?

HAASTATELTAVA: sinähän ne tiedät, en minä tiedä.. noo siis ensimmäisenä mun mielestä siis ehkä on se että miten sen tilanteen, miten siihen tilanteeseen tullaan, miten kohdataan se ihminen ketä sä lähdet ikään kun vuorovaikuttamaan.. sä oot, sitte sä et jotenki anna ymmärtää että sä oisit jotenki parempi kun se toinen ihminen, jotenki ylempänä.. vaan me ollaan täs niinkun ihan rinnakkain, ei me.. siin ei, siit puuttuu semmonen valtaasetelma.. ja.. niinku tasa, ikään ku tasavertasesti, ja sitte, et se on niinkun, se ei oo monologia vaan se on dialogia, me kokoajan keskustellaan, kerro lisää ja niinku siltaval et.. **paitsi sit niis tilanteis kun se kaadettiin se lokaämpäri niskaan ni sillonhan sille nuorelle annettiin vaan aikaa et anna tulla, et täs mä oon.. ja sit lähettiin ehkä, tai ei ehkä vaan sit lähettiin purkaan niitä tilanteita jos tarve vaati, joskus se riitti et se oli kaatanu sen lokaämpärin, ei ollu.. ei ne asiat välttämättä mitään isoja niinku nyt nuoril on.. on tyttöystävä tai poikaystävä jättäny tai tai on ollu väärän väriset vaatteet aamulla ja parhaat housut on ollu pesussa ei.. ja sit siitä lähtee lumipalloejektinä joku jumalaton kriisi.. ni tämmöstähän se on niinku nuorisotyössä aina.**

Monissa tapauksissa keskustelu kulkee samankaltaisesti kuin esimerkissä. Haastatelllessani en ole aktiivisesti lähtenyt ohjaamaan haastateltavaa vastaamaan haluamaani suuntaan vaan antanut pikemminkin haastateltavan ohjata keskustelua ja kertoa omasta tavastaan jäsentää kysymääni asiaa. Ryhdyin kiinnittämään huomiota näihin sivupolkuihin tämän tutkimusprosessin analyysivaiheessa.

4.3.3 Hermeneuttis-Fenomenologinen laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan syvempää ymmärrystä siitä, millaisena koulunuorisotyöntekijät ja opettajat kokevat koulunuorisotyön. Näiden ammattilaisten kokemuksen tavoittamiseksi lähestyn aineistoani hermeneuttis-fenomenologisen sisällönanalyysin lähtökohdista. Tässä alaluvussa avaan hermeneuttisen fenomenologian ajatusrakennetta ja hermeneuttis-fenomenologista menetelmää laadullisena sisällönanalyysinä sekä kerron tutkimukseni analyysin vaiheista.

Fenomenologia on Edmund Husserlista alkunsa saanut filosofisen ajattelun liike, jota hänen oppilaanaan ollut Martin Heidegger jalosti myöhemmin omalla ajattelullaan. Fenomenologia on paitsi laaja filosofisen ajattelun suuntaus, myös laaja kokoelma erilaisia fenomenologiseen ajatteluun pohjautuvia laadullisen tutkimuksen analyysimentelmiä. Menetelmien välillä voidaan tunnistaa erilaisia painotuseroja sen mukaan, pohjaavatko ne vahvemmin kuvailevaan husserlilaiseen vai selittävään heideggerilaiseen fenomenologiaan. Tämän karkean jaon myötä fenomenologisten menetelmien päämäärät, ennakkokäsitykset ja lopulta myös niissä käytetyt analyysivaiheet ovat muodostuneet erilaisiksi. Ei siis ole perusteltua puhua yhdestä fenomenologiasta sen enempää filosofisessa kuin menetelmällisessä mielessä, vaikka niiden perusolemuksessa on tunnistettavissa myös yhteisiä piirteitä. Fenomenologi on kiinnostunut ihmisen kokemuksesta, siitä millaisena maailma meille ilmenee. (Gill 2014, 118–121.)

Hermeneuttinen fenomenologia on yksi fenomenologiseen ajatteluun pohjautuvista metodologisista lähestymistavoista. Kuten nimikin kertoo, menetelmä ammentaa hermeneutiikasta ja sen lähtökohtana on siten pyrkimys tavoittaa syvä ymmärrys tarkasteltavasta ilmiöstä vahvan tulkinnallisuuden keinoin. Hermeneuttista analyysia konkretisoidaan usein hermeneuttisen kehän käsitteellä. Hermeneuttinen kehä kuvaa tulkintaprosessia, jonka kautta tutkija pyrkii kohti tarkastelemaansa asian syvää ymmärtämistä vaiheittain (Judén-Tupakka 2007, 64). Hermeneuttisessa tulkintaprosessissa tutkija tarkastelee yksityiskohtia ja palaa niistä tekemiensä tulkintojen myötä tarkastelemaan kokonaisuutta, jonka jälkeen syventyy uudelleen yksityiskohtaisempaan tarkasteluun nyt uudenkokonaisuudesta tavoittamansa tulkinnan pohjalta. Hermeneuttinen tulkintaprosessi siis tuottaa uusia tulkintoja aiempien tulkintojen pohjalta, kunnes sen myötä tavoitetaan tarkasteltavan ilmiön syvälinen ymmärtäminen.

Max van Manen (2016, 26) määrittelee hermeneuttis-fenomenologisen menetelmänsä seuraavasti: *a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence*. Vapaata käännoästä voisi tavoitella esimerkiksi näin: *kohtuullisuuden nimissä tehdyn inhimillisten elettyjen kokemusten (perus)rakenteiden tarkastelun menetelmä*. Huomionarvoista on van Manenin tapa leikitellä määritelmässään sanavalinnoilla. Esimerkiksi sanan *abstemious* voi nähdä viittavan nimenomaan päihteistä pidättäytymiseen ja toisaalta *basic structures* kuulostaa hyvin konkreettiselta, miltei tekniseltä perusrakenteelta. Hän tarkentaa määritelmäänsä vielä selvittämällä valitsemiensa sanojen taustalla olevia merkityksiä. *Menetelmä* tarkoittaa van Manenille sitä tapaa tai asennetta, jolla ilmiötä lähestytään. *Kohtuullisuus* on hänen mukaansa pyrkimystä pois teoreettisesta, poleemisesta, olettamuksellisesta tai tunteellisesta humalasta (*intoxication*). *Hermeneuttisuuden* hän näkee tarkoittavan sitä, että reflektiossa tulee pyrkiä loogisen kielen ja sensitiivisen tulkinnan keinoin tuottamaan mahdollinen ja ymmärrettävä fenomenologinen analyysi, selitys ja kuvailu kokemuksesta. *Eletyt kokemukset* tarkoittavat fenomenologian tarkastelevan nimenomaan todellisia kokemuksia, eivätkä esimerkiksi haastateltavan mielipiteitä.

Haastattelemanu nuorisotyöntekijät ja opettajat kertovat aineistossa työhönsä ja työympäristöönsä liittyvistä kokemuksistaan. Tutkijana pyrin tarkastelemaan saamaani informaatiota *kohtuullisuuden* nimissä, pidättäytyen liiasta ennakkotulkinnasta ja pyrkien keskittymään haastateltavieni kokemusten *perusrakenteisiin*. Kohtuullisuuden näen tarkoittavan ennen kaikkea omien ennako-oletusten ja mahdollisten työhypoteesien tunnistamista sekä niiden ohittamista toisen ihmisen kertoessa omista kokemuksistaan. Toisaalta tehtäväni tutkijana on tulkita minulle tarjottua informaatiota, siis tarkastella sitä hermeneuttisesti arvioiden yksittäisen ja yleisen suhdetta toisiinsa ja etsien ymmärrettävää ja mahdollista selitystä. Omien ennakoasenteiden tunnistamisen lisäksi myös haastateltavieni mahdollisen asenteellisuuden erottaminen heidän kertomuksissaan on tarpeellista varsinaisten kokemusten tavoittamiseksi.

Hermeneuttis-fenomenologisessa menetelmässä voidaan erottaa neljä keskeistä analyysin vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija määrittää teemaattisella analyysillä kokemusten taustalla havaitsemansa rakenteet ja erottelee sattumanvaraiset teemat ilmiölle oleellisista teemoista. Toisessa vaiheessa tutkija kuvailee tavoittamansa ymmärryksen ilmiöstä kirjoittamalla. Kolmannessa vaiheessa tutkija arvioi tavoittamaansa ymmärrystä ilmiöstä ja sitä, kuinka perusteellisesti on onnistunut tavoittamaan haastateltavansa kokemuksen. Neljännessä vaiheessa tutkija arvioi

tarkastelemansa ilmiön osatekijöiden ja kokonaisuuden tasapainoa ja muotoilee havaintonsa kuvaukseksi ilmiöstä. (Gill 2014, 124.) Van Manenin (2016, 28) mukaan fenomenologisen lähestymistavan tarkoituksena on tavoittaa *prereflektiivinen* kokemus, siis kokemus mahdollisimman aidosti sellaisena kuin se on syntyhetkellään ennen kokemuksen jälkeistä tarkastelua.

Laadullinen sisällönanalyysi ei ole selvärajainen tai selkeäsääntöinen tekninen analyysimenetelmä, vaan sen erilaisia sovelluksia voidaan tunnistaa useampia. Näiden sovellustapojen painotusten erot löytyvät esimerkiksi siitä, kuinka aineistoa käsitellään ja miten tulokset esitetään. Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.3) mukaan fenomenologis-hermeneuttiseen aineistolähtöisen analyysin perinteesen kuuluu esimerkiksi puhe aineiston kuvaamisesta, analyysistä, merkityskokonaisuuksien jäsentymisestä, esittämisestä ja tulkinnasta sekä arvioinnista.

Fenomenologiseen näkemykseen kuuluu tutkijan intuition korostuminen ja pyrkimys tavoittaa aineistosta merkityskokonaisuuksia riittävän paneutumisen myötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.3). Aineiston perinpohjainen tutkiskelu, sen lukeminen uudelleen ja uudelleen sekä siitä nousevan ymmärryksen arvioiminen ja kyseenalaistaminen alkavat näin tuottaa merkityskokonaisuuksia, joiden vertailu toisiinsa, yhtäläisyyksien ja erojen löytäminen tuottavat lopulta synteessin merkityskokonaisuuksien yhteisestä kokonaisuudesta.

Tutkimukseni analyysimenetelmä pohjaa Max van Manenin hermeneuttis-fenomenologisen analyysin periaatteisiin ja on luonteeltaan aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi. Vaikka aineiston haastatteluita ei ole toteutettu suunnitellusti *fenomenologisen haastattelun* (van Manen 2016, 315–316) periaatteita noudattaen, on niissä annettu haastateltavalle tilaa kertoa vapaasti haluamista asioista kiireettömästi ja luottamuksellisesti. Analyysini perusaineksena toimivat nimenomaan haastateltavien kokemukset ja työtapana niiden perinpohjainen hermeneuttista ymmärrystä tavoitteleva tulkitseminen. Van Manenilta olen pyrkinyt omaksumaan tulosten kirjoittamisen *poettisuuden*, jota hän kuvaa fenomenologiseksi kirjoittamiseksi siten, että kokemuksista pyritään tavoittamaan niiden varsinainen olemus yksityiskohtaisen tai teknisluontoisen kuvailun sijaan ja rekonstruoimaan siitä uusi kuvaava kertomus alkuperäistä kokemusta kunnioittaen (Gill 2014, 124). Poettisuuden käsitteen voi ymmärtää van Manenille tyypillisesti enemmänkin kuvailevana kuin konkreettisenä. Hermeneuttis-fenomenologisen analyysin kirjoitusprosessissa tavoiteltava *runollisuus* ei

siis edellyttä runollisuutta tekstilajina, vaan runon tapaan kokemuksia syvästi ja monipuolisesti kuvaavan kerrontatavan tavoittamista.

Luvussa 4.3.2 kuvasin aineistoni lukutapaa, jonka myötä pyrin kiinnittämään huomiota ennen kaikkea siihen osaan aineistoa, joka jäi aikaisemmassa tutkimuksessani vähemmälle huomiolle tai kokonaan huomiotta. Luin aineistoa läpi useita kertoja kiinnittäen huomiota sekä yksittäisissä haastattelussa toistuviin kokemuksiin että eri haastatteluissa toistuvien kokemusten samankaltaisuuksiin. Lukukertojen määrästä en pitänyt kirjaa, mutta tein kaiken aikaa aineiston karkeaa koodausta ja keräsin haastatteluista erillisiin tiedostoihin katkelmia, jotka herättivät kiinnostukseni. Tutkimuskäytökseni alakysymysten ohjaamana ryhdyin järjestämään aineistoni alakysymyksiä vastaaviksi teemakokonaisuuksiksi. Tässä vaiheessa työtäni helpotti suuresti se, että tunsin aineiston jo pitkältä ajalta. Minun oli verrattain helppo siirtyä aineiston eri osien välillä ja kerätä yhteen niitä katkelmia, joiden tulkitsin kertovan samankaltaisista kokemuksista tai joihin tiesin löytäväni aineistosta myös toisenlaisen näkökulman.

Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkastelin kokoamiani temaattisia kokonaisuuksia rinnakkain arvioiden niiden sisällöllistä painoarvoa, niiden päällekkäisyyttä toisiinsa nähden sekä sitä, minkälaista tarinaa ne alkoivat kertoa minulle yhdessä. Huomasin palaavani jälleen aineistonkeruuprosessin aikaisiin ajatuksiini ja silloin kokemiini oivalluksiin. Aloin kirjoittaa analyysini tuottamaa ymmärrystä haastateltavien kokemuksista auki teemoittain, jotta havaintoni alkoivat jäsentyä selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Näiden kokonaisuuksien välisen vertailun ja eri kokonaisuuksien perusteluiden arvioinnin myötä päädyin jälleen lukemaan aineistoa läpi uudesta ymmärryksestäni käsin.

Analyysiprosessissa aineiston lukemisen ja järjestelyn sekä kirjoittamisen vuorottelu alkoi tuottaa yhä selkeämmän ymmärryksen aineistosta löytyvistä yhteneväisyyksistä ja eroista. Analyysiprosessin viimeisen vaiheen tuottamaa merkityskokonaisuuksien synteesiä on edeltänyt useampi teemojen ja kokonaisten tuloslukujen kirjoitusvaihe, josta seurasi jälleen uusi entisiä valmiimpien tuloslukujen kirjoitusvaihe. Analyysi on siis noudattanut hermeneuttis-fenomenologiselle analyysille tyypillistä vuorottelua valmiin tekstin ja sen pohjana toimivan aineiston tulkinnan välillä vieden minut lukemattomia kertoja siihen alkupisteeltä tuntuvaan tilaan, jossa päädyin hylkäämään suuren osan jo valmiista tekstistä ja ryhdyin kirjoittamaan sitä jäsentyneemmän ymmärryksen pohjalta

uudelleen. Analyysin myötä tekemäni havainnot esitän luvussa 6 tutkimuskysymyksen alakysymysten mukaisessa järjestyksessä.

6 HAVAINNOT

6.1 Koulunuorisotyön tehtävät ja tavoitteet

Koulunuorisotyöntekijät kokevat olevansa yhteisötyöntekijöitä. Se tarkoittaa, että heidän perimmäinen tavoitteensa on saada koko kouluyhteisöä kehitettyä tuomalla omat työmenetelmänsä, ammatillisuutensa ja näkemyksensä osaksi kouluyhteisön toimintaa. Yhteisön toiminnan parantaminen tarkoittaa koulunuorisotyöntekijälle yhteisöllisyyden lisäämistä, kaikkien huomioimista ja mukaan ottamista, osallistamista ja arvostamista. Yhteisötyön merkityksen koetaan olevan siinä, että sen myötä yhteisön on mahdollista kasvaa toimivammaksi yhteisöksi ja kaikkien siihen kuuluvien arki muuttuu sujuvammaksi. Yhteisötyöllä koetaan olevan merkittävä ongelmaa ennaltaehkäisevä vaikutus. Aineistoesimerkeissä nuorisotyöntekijät kuvaavat, kuinka he kokevat työnsä saavan merkityksen ennen kaikkea yhteisön parhaaksi tehtävänä työnä.

”Koulu yhteisönä on niinku mun juttu. Ja mä ajattelen sen niin et jos mä teen opettajan kanssa töitä ja mä voin auttaa sitä opettajaa jossain asiassa niin kyllä mä nään että se välillisesti vaikuttaa sinne nuoriin. Et mä en oo silleen et mä ajattelin aina vaan nuori edellä, koska mä tiedän et et sä voi yhteisös tehdä niin, että sä ajattelet et nyt mä täällä kehitän asioita vaan nyt nuorille.” (K4)

”Niin jos ei oo asiat kunnossa niin eihän siit oppimisest tuu, eihän töistäkään tuu yhtään mitään, jos ei oo hommat.. niinku hommat oo kasassa. Niinni.. se et niinku kyselee kuulumiset on se semmonen niinku, hyvä olla siel koulus et on niinku kiva tulla sinne ja muuta et se tulee paljon siit että niinku koulun henkilökunta on niinku vastaanottavainen ja on niinku sitä semmost keskusteluu.” (K3)

Toimiva kouluyhteisö edellyttää koulunuorisotyöntekijöiden kokemuksen mukaan koulun aikuisten – siis ennen kaikkea opettajien – kykyä ja halua kohdata nuoret yksilöinä ja arvostaen, esimerkiksi ja aikuisen asemasta. Nuoret saadaan ymmärtämään ja toteuttamaan yhteisöllisyyttä esimerkiksi ja osallisuuden kokemuksen myötä, kasvattamalla heitä mukaan yhteisöön. Yhteisötyön merkitys ei tule näkyväksi käden käänteessä. Aineistoesimerkissä haastateltava kertoo, kuinka myös koulun aikuiset ymmärtävät yhteisötyön hyödyllisyyden, kun näkevät sen konkreettiset hyödyt.

”Nekin opettajat ketkä on aluks ollu ikäänku tät vastaan ni ne on niinku kääntäny kelkkansa ihan täysin ja todennu et ei jumankauta mehän hyödytään tästä hommasta. Et kun me saadaan nää ryhmät toimiin paremmin, kaikki toimii paremmin.” (K1)

Yhteisötyöstä kerrotaan haastateltavien kokemuksissa konkreettisina käytännön toimina, joilla pyritään askel askeleelta kehittämään yhteisöä toimivammaksi kokonaisuudeksi. Yhteisötyöstä kerrotaan lisäksi piiloisempana taustatyönä ja vaikuttamisena, jonka tavoitteena on niin ikään yhteisön kehittäminen toimivammaksi. Yhteisötyön lisäksi haastateltavat kertovat kokemuksissaan myös työskentelystä yksilöiden kanssa, joka kytkeytyy yhteisön kehittämistyöhön.

Haastateltavien kokemukset koulunuorisotyöstä kertovat niistä käytännön toimista, joita yhteisön kehittäminen edellyttää. Koulun yhteisöllinen kehittämistyö näkyy yhteisössä huomion kiinnittämisenä luokkien ryhmäytymiseen, nuorten ryhmätyötaitojen kehittämisenä, nuorten ja opettajien välisten suhteiden kehittämisenä, menetelmien kehittämis- ja kokeilutyönä sekä osallisuutta ja toimijuutta vahvistavana oppilaskunta- ja tukioppilastyönä. Näissä käytännön kehittämistoimissa nuorisotyöntekijöiden rooli yhteisötyöntekijänä on näkyvää ja suuri osa työstä vaatii nuorisotyöntekijän konkreettista työpanosta toteutuakseen.

Tärkeä yhteisötyön muoto on koululuokkien ryhmäyttäminen yläkoulutaipaleen alussa ja tarvittaessa myös matkan varrella. Ryhmäyttämisen tapoja on monia erilaisia ja ryhmäytykset pyritään järjestämään lähtemällä koulurakennuksen ja -alueen ulkopuolelle, kuten nuorisotiloille, leirikeskukseen tai vaikka metsäretkelle. Koululta poistuminen koetaan tärkeäksi, jotta sekä nuoret että opettaja saadaan ryhmäytyksen ajaksi irrotettua arkisesta kouluympäristöstään ja keskittymään yhteiseen tekemiseen ja yhdessä olemiseen oman ryhmän kesken. Ryhmää ohjaavan opettajan osallistuminen oman ryhmänsä ja nuorisotyöntekijän kanssa toteutettavaan työskentelyyn koetaan tärkeäksi, jotta hän oppii tuntemaan ryhmänsä nuoret myös oppituntien ulkopuolella ja sitoutuu työskentelyyn oman ryhmänsä kanssa. Samalla myös nuoret voivat nähdä opettajansa tavanomaisesta ammattiroolistaan irtaantuneena epävirallisempana aikuisena.

Ryhmäyttämisen lisäksi koulun arkiseen toimintaan voidaan tuoda erilaisin menetelmin muita väliaikaisempia käytäntöjä, joilla pyritään vaikuttamaan johonkin havaittuun ja käsillä olevaan työrauhaongelmaan, nuorten ryhmähengen rakoiluun tai nuorten keskinäisiin väleihin. Nuoret ohjataan

toimimaan koulutyössä toivotulla tavalla, heille asetetaan tavoitteita ja tavoitteiden saavuttamisesta palkitaan. Nuorista kootuille ryhmille voidaan lisäksi järjestää nuorten omasta kiinnostuksesta ja tarpeista kumpuavaa pienryhmä- tai kerhotoimintaa. Tällaisesta ryhmästä yksi haastateltavista kertoo seuraavassa aineistoesimerkissä.

”Kasiluokan tytöt tuli.. mulla on semmonen pieni luokkahuone tai semmonen työtila, niin ne tuli sinne ja sit ne vaan oli että meil on ongelma, sit mä olin vaa et no mikä ongelma teillä on.. no me ei opiskella ja me ei tehdä läksyjä, niin sit mä olin vaan aha no että mitäs sille pitäis tehdä ja sit ne alko niinku puhuu tämmösestä niinku koulumotivaatiosta, et ku meil ei oo motivaatio, ja sitten mä et no pitäiskö mejän perustaa semmonen ryhmä et jossa niinku tsempattais toisia ja jotenkin näin ja sitte, sit mä kysyin että no millon me tavataan niin ne halus perjantaina koulun jälkeen tavata.. et perjantaisin koulun jälkeen, mä olin et selvä, et jos te tuutte nii hieno juttu. Ja tota sovittiin et me tavataan nyt neljä kertaa ja sit mä suunnittelin siihen vähän semmosta niinku polkua tavallaan että.. että tota mitä sisältöjä siinä vois olla et vois niinku mallintaa semmosen koulumotivaatioryhmän niinku sisällön.. minkä vois sit pyöräyttää millä tahansa ryhmällä.” (K6)

Aineistoesimerkin kuvaamalla tavalla koulunuorisotyöntekijä perustaa nuorten kanssa tekemänsä työn nuorten vapaaehtoisuuteen ja tarvelähtöisyyteen, mutta samalla on mahdollista *mallintaa* uusia toimivia menetelmiä yhteistyön tueksi. Motivaationsa menettämisestä kertovilla nuorilla voikin olla motivaatio osallistua vapaaehtoiseen toimintaan, jonka valjastamalla koulunuorisotyöntekijä voi sekä kehittää omia työmenetelmiään että auttaa nuoria löytämään kadonnut koulumotivaationsa ja vaikuttaa sen myötä kouluyhteisön toimintaan myönteisesti. Kehittämistyö on usein konkreettisten menetelmien, kuten osallistumispassien räätälöintiä nuorten osallistumisen tueksi, ryhmäyttämisen menetelmien jalostamista, teemallisten tapahtumien tai oppituntien organisointia ja koulutilojen monipuolisemman käytön edistämistä.

Yhteistyöntekijöinä nuorisotyöntekijät ovat mukana myös koulunsa tukioppilastoiminnassa ja oppilaskuntatoiminnassa. He organisoivat oppilaskunnan kanssa erilaisia vuosittaisia tapahtumia ja teemaviikkoja, kouluttavat tukioppilaita ja toimivat tukioppilastoimintaa sekä oppilaskuntatoimintaa ohjaavien opettajien työpareina. Oppilaskuntatoiminnan perusteet tulevat perusopetuslaista ja myös tukioppilastoiminta on vuosikymmenten aikana vakiintunut osaksi koulujen toimintaa (Perusopetuslaki 1998/628; MLL 2022). Kouluun vakiintuneet nuorten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat toimintamuodot eivät siten ole nuorisotyön kouluun tuomia, mutta ne sopivat hyvin osaksi koulunuorisotyön yhteistyöllisiä tavoitteita tukemalla koulun yhteisöllisyyttä ja sen jatkuvuutta. Sekä

nuorisotyöntekijät että opettajat kertovat oppilaskuntatyön ja tukioppilastoiminnan olevan luonnollinen ammattiryhmien välisen yhteistyön muoto.

Koulunuorisotyöntekijät kartuttavat itselleen ymmärrystä koulu yhteisöstä ja pyrkivät jakamaan sitä myös ympärilleen, toimivat yhteisön eri ryhmien ja yksilöiden välillä ja tarkkailevat yhteisön toiminnan laatua. Tämä osa yhteisön kehittämisestä on näkymättömämpää työtä, jota tehdään kaiken aikaa. Työn hahmottaminen yksittäisinä toimina, tehtävinä tai alkujen ja loppujen kautta on hankalaa, ellei mahdotonta. Vaikuttamistyö on luonteeltaan jatkuvaa, pitkäjänteistä ja hienovaraista. Kertoessaan yhteistyöstä taustatyönä ja vaikuttamisena haastateltavat tuovat esille sen vaatiman hienotunteisuuden, mutta myös välttämättömyyden yhteistyön kannalta. Yhteisön kehittämistyön näkymättömämpi osa voi vaatia rajankäyntiä oikean ja väärän välillä sekä harmaan sävyjen tunnistamista mustan ja valkoisen rinnalla. Tässä muodossaan yhteistyö on yhteisön syvempää ymmärtämistä, tasapainoilua sen eri ryhmien ja toimijoiden välillä, yhteisön toimivuuden ja toiminnan laadun tarkkailua sekä nuorten kasvattamista yhteisöllisyyteen.

Yhteistyöntekijän roolin vahvasti omakseen kokevat koulunuorisotyöntekijät pitävät huolta myös yhteisön yksilöiden hyvinvoinnista. Tässä koulunuorisotyöntekijän työn koetaan toisinaan lähestyvän kuraattorien tai psykologien tehtäviä, mikä vaatii koulunuorisotyöntekijältä oman ammattiroolin ja toimenkuvan rajojen pohtimista. Aineistoesimerkit kertovat, kuinka sekä koulunuorisotyöntekijät että opettajat kokevat koulunuorisotyöntekijän olevan nuorten näkökulmasta *matalan kynnyksen aikuinen*, jonka kanssa voi mennä juttelemaan omista huolista tai ongelmista aikaa varaamatta ja epävirallisesti.

”mut et sit ehkä viel tärkeempi se et sit oppilailta on joku kenen luokse voi niitä.. mennä niitä asioitaan puhumaan ja kuitenkin.. opettajathan nyt nähään ehkä semmosina viranomaisina tai sit on se pelko et viesti menee kotiin tai jotain niinku, se ei oo niin semmost luontevaa ja toisaalta myös joku koulukuraattori tai psykologi on myös semmonen jolle tavallaan ehkä annetaan joku lähete tai varataan aika.. et sitte on niinku joku.. joku ihminen jolle voi helpommin mennä aikaa varaamatta ja jota on helppo lähestyä.” (O6)

” mut sit siel saattaa olla joku joka halua vaan muuten vaan jutella, ni se ei välttämät se kuraattoriresurssi oo järkevää käyttää siihen et joku halua vaan rupertella.. ni sit mä voin rupertella, se on ihan ookoo et voidaan jutella.. kevyemmist asioista” (K4)

Nuorten kanssa käytyjen keskustelujen aiheet voivat vaihdella kevyemmästä *rupattelusta* vaikeampienkin henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn. Koulunuorisotyöntekijällä on tällöin aikuisena ja ammattihenkilönä moraalinen velvoite arvioida omaa asemaansa nuoren uskottuna, ohjata nuori tarvittaessa opiskelijahuollon palveluiden piiriin tai toisinaan ottaa yhteyttä vanhempiin ja koulun muuhun henkilöstöön. Koulunuorisotyötä tai sitä tekevien työntekijöiden asemaa ei tunnisteta lain-säädännössä, mikä sijoittaa sen koulun opetus- ja kasvatustyön ja oppilashuollon väliselle harmaalle alueelle. Lainsäädännön puuttuessa ei ole yksiselitteistä ohjetta siihen, missä koulunuorisotyöntekijän rajat kulkevat. Tämä toisaalta tekee koulunuorisotyöntekijästä *helposti lähestyttävän* aikuisen, mutta samalla se vyöryttää vastuun rajojen tarkkailusta koulunuorisotyöntekijän omille harteille.

Nuorten luottamuksellinen suhde koulunuorisotyöntekijään ja matala kynnys käydä henkilökohtaisiakin keskusteluita voi tuoda koulunuorisotyöntekijän tietoon myös sellaisia vakavampia asioita, jotka vaativat välitöntä puuttumista. Tällaiset asiat voisivat tulla koulun aikuisten tietoon muuten vasta paljon myöhemmin. Koulunuorisotyöntekijä voi siten parhaimmillaan ennaltaehkäistä ongelmien pahentumista varhaisella puuttumisellaan asiaan, kuten seuraavat haastateltavat kertovat kokemuksistaan.

”Tämmönen mimmi, mistä mä jouduin tekemään siis tota.. tuli siis huumaus.. siis se tuli tälleen ihan muuten vaan puhumaan synteettisestä kannabiksesta ja sitten mä jotenki nappasin siit kiinni ja vähän rupesin et ahaa, et mistäs te ootte tämmöstä saanu, ku he sano et he oli polteltu tämmöstä ja sit me lähettiin sitä selvittään ja siitähän tuli ihan hirvee vyyhti, siihenhän tuli sit poliisit ja niinku lastensuojelut ja ihan kaikki mukaan ja muistan ku se likka kävi, se kävi ensin rehtorin ovella ja sano et haista vittu sit se tuli mun ovelle et haista sinäki [nimi poistettu] oikeen vittu, ja sit siit meni niinku muutama kuukausi se tuli et kiitti, et juuri tavallaan nää on niit onnistumisia, etet tavallaan niinkun se kierä kiepahtaa sen koko niinkun jutun ympäri..” (K1)

”Mä sain selville yhen tytön tota viiltelyn ja semmosen niinku itsetuhoiset viestit ja tota.. hän kiels itte kaiken mahdollisen tällast tähän liittyvää kun otin asian puheeks.. niin tota se oli ihan kouluvuoden alkua ja sit hänen opettaja, tuli vasta seiskalle tää, tää tyttö ja tota luokanvalvoja jututti kaikki tota seis.. kävi semmosen pienen keskustelun heiän kans kaikkien niinku omien oppilaittensa kanssa.. niinni tota hän oli niinku.. hän oli semmonen et hänen keskusteluaika ei ollu vielä, et tulos vasta muutaman viikon päästä.. ni (mä sanoin) et otappa vaikka nyt heti tänään ja ota sinäkin tää asia puheeks ja et niinkun onko sun mielest syytä viedä tää eteenpäin ja sen jälkeen keskusteltiin siit asiasta ja siirrettiin eteenpäin, eteenpäin tota niinkun muitten hoidettavaks tää asia.” (K3)

Koulunuorisotyöntekijät kokevat työnsä luonteen olevan *ennaltaehkäisevää* silloinkin, kun he ovat tekemisissä nuorten kohtaamien ongelmien kanssa. Ennaltaehkäisevän luonteensa vuoksi myös yksilöiden kanssa tehtävän työn koetaan sopivan yhteistyöntekijän rooliin. Varsinainen yksilötyö ja korjaava työote koetaan koulun kuraattorien ja psykologien tehtäviin kuuluvaksi, mikä erottaa koulunuorisotyöntekijän näistä ammattiryhmistä ja siten koulussa työskentelevistä oppilashuollon ammattihenkilöistä.

6.2 Koulunuorisotyöntekijän asema yhteisössä

Koulunuorisotyöntekijän asema yhteisössä rakentuu enemmän henkilökohtaisten suhteiden ja luottamuksen varaan kuin tehtävän tarjoamaan viralliseen statukseen. Toimivat ja luottamukselliset suhteet niin koulun johtoon, opettajakuntaan, oppilashuollon henkilöstöön kuin nuoriinkin ovat koulunuorisotyöntekijälle työssä onnistumisen edellytys. Haastateltavat kokevat yhteistyön edellyttävän yhteisön välisten suhteiden ymmärtämistä ja toimintaa *virallisen* ja *epävirallisen* koulun rajalla. Aineistoesimerkissä nuorisotyöntekijä kertoo tukioppilastoiminnan käynnistämisestä koulusaan.

”Todellakin siis se tukioppilastoiminta, se oli ajettu alas joitain vuosia sitten siel koulussa. Edellinen rehtori, joka oli silloin viel rehtori kun mä menin, jäi kyl eläkkeelle, ni oli sitä mieltä että sinne hakeutu väärät henkilöt tukioppilaaksi. Ja sit tietysti kun nuorisotyöntekijänä vähän rebelinä oli, et mä otin just nimenomaan sit seuraavana keväänä ne väärät tyypit sinne, mitkä mun mielest oli niinku, ja niissä se voima yleensä piileekin, niissä ikään kuin väärissä tyypeissä [...] ne on just ne tyypit kehen taas nuorisotyöntekijä helposti tarttuu, että ne semmoset niinku hiket, ne semmoset hikit, niinnin.. ei mua niinku, mä teen kaikkien kans töitä mutta ne oli vähiten, niiden kans tuli vähiten tehty, joskin he hakeutu tukioppilaaks et sitä kautta myöskin niinku se maailma aukes. Ja siis ne paineet ja kaikki se mitä se tuo tavallaan se niinku hyvänä tyttönä tai poikana oleminen. Mut enemmän mua kiinnosti ne nimenomaan ne nuoret kellä ei ehkä niinku kaikki ollukkaan niinku ajateltiin.” (K1)

Nuorisotyöntekijät kokevat tekevänsä työtään koko kouluyhteisön hyväksi, mikä tarkoittaa myös – toisinaan erityisesti – niiden nuorten huomioimista ja osallistamista, jotka eivät koe viihtyvänsä koulussa tai joiden koulumenestys on heikompi. Edellisen aineistoesimerkin mukaisesti *Väärät tyypit* voivat olla koulunuorisotyöntekijälle kiinnostava haaste, mutta usein myös väylä päästä käsiksi epävirallisen koulun tasoon ja saavuttaa nuorten laajempi luottamus. Nuorisotyöntekijä voi kokea

olevansa *rebel*, edustavansa jonkinlaista jäyhän virallisen ja suorituskeskeisen koulujärjestelmän vastavoimaa. Toisaalta koulumaailma tuo nuorisotyöntekijän ulottuville myös ne nuoret, jotka nuorisotiloilta usein puuttuvat. Koulunuorisotyöntekijä tunnistaa, ettei *hikarin* osakaan ole ongelmaton.

Koulun yhteistyöntekijänä toimiminen ei ole haastateltavien kokemusten mukaan ongelmaton, vaikka työn tarkoitus olisi kuinka hyvä tahansa. Koulu on instituutiona vanha ja järjestelmänä hierarkkinen, sen toimintaa ohjataan lainsäädännön, asetusten ja viranomaisohjeistusten avulla, jotka antavat sille tehtävän ja koko sen olemassaolon oikeutuksen. Koulun suurin ja vahvin ammattikunta ovat Suomessa perinteisesti verrattain arvostetut ja asemaltaan autonomiset opettajat. Muiden alojen ammattilaisia kouluissa on vain pieni määrä ja useimmat heistä ovat oman ammattikuntansa ainoita edustajia, kuten myös koulunuorisotyöntekijä. Koulunuorisotyöntekijät kokevat usein sijoituvansa koulun oppilaskunnan – nuorten – ja koulun opettajakunnan – aikuisten – väliin, selittävänsä yhteisön jäsenille toisten yhteisöön kuuluvien toimintaa ja ajattelutapaa, kuten aineistoesimerkin haastateltava kokemuksestaan kertoo.

”Se on aika haastavaa on täällä niinkun, tämmöses ympäristössä olla tämmösen työmuotona, et kun sulla on ne aikuiset ja ne nuoret ja sit sun vähän pitää niinku niille aikuisille selittää sitä nuoren maailmaa ja sitte nuorille vähän sitä aikuisten maailmaa ja.. me ollaan vähän niinku semmosessa.. kahen tulen välissä.” (K2)

Haastatellut opettajat kokevat koulunuorisotyöntekijän aseman nuorten luotettuna ja helposti kohdattavana aikuisena hyväksi ja tarpeelliseksi asiaksi. Koulunuorisotyöntekijä sekä havaitsee nuorista että saa kuulla suoraan nuorilta itseltään asioita, jotka opettajilta jäävät usein huomaamatta tai kuulematta, mutta jotka ovat tarpeellisia tietää. Motivaatio-ongelmat, käytävillä käydyt nuuskakaupat tai päihdekokeilut voivat olla yläkouluikäisten ryhmää ohjaavalle opettajalle arvokasta tietoa. Nuorten luottamuksen puolelleen voittaneen koulunuorisotyöntekijän voi myös kutsua avuksi silloin kun nuoren kanssa joudutaan yllättävään konfliktiin ja sekä nuori että opettaja voivat säästyä menettämästä kasvojaan avoimessa yhteenotossa. Opettajatkin tunnistavat silti koulunuorisotyöntekijän aseman haasteellisuuden, kuten aineistoesimerkistä käy ilmi.

”Nuorisotyöntekijä on vähän niinku nuorten ja sen koulun opettajakunnan vähän niinku siinä välimaastossa, että siinä ehkä tarvii semmosta joustavuutta molempien suuntaan. Vähän niinku molempien puolta, että jos niinku oppilaat menee sanoon et joku on ihan älyttömän kurja ope niin ei voi sitte sanoo että onhan se tosi kurja vaan niinku täytyy siinä onnistua silleen sumplimaan jotenki taidokkaasti puhumaan se asia” (O6)

Opettajat kokevat, että koulunuorisotyöntekijän tulisi olla lojaali koulun aikuisia kohtaan luottamuksellisissa kohtaamisissaan nuorten kanssa. Nuorten kanssa hyvin toimeen tuleva koululla työskentelevä aikuinen voi näyttäytyä opettajille myös uhkana heidän omalle auktoriteetilleen ja sen myötä opettajien työlle. Vaikka nuoret ja nuorisotyöntekijä ovat luottamuksellisissa väleissä keskenään, tulisi nuorisotyöntekijän aikuisena kyetä *jotenkin taidokkaasti* reagoimaan nuorten kertomuksiin asettumatta asiassa kenenkään puolelle. Koulunuorisotyöntekijä kertoo omasta kokemuksestaan seuraavasti.

”Oppilaathan valittaa opettajista ihan kokoajan, hyvässä ja pahassa, jolloin me sit aina sanottiin et mmm.. et ihan eka kannattas kattoo peiliin, et mitä tulee siel niinku perseiltyy, et niin se metsä vastaa, ku sinne huudetaan. Mut sit ku niitä kommentteja tulee niinku paljon samoista opettajista, ni kylhän mä sitte menin rehtorille sanoon, että mä oon tällast palautetta saanu et emmä, mul oo mitään mandaattii mennä sille sanoon et lopeta se huutaminen tai lopeta se syyttely tai jonkun tyyppin niinkun.. et älä ota ketään niinku silmätikukses tai näin, mut sit rehtorin kautta (voi viedä asiaa eteenpäin).” (K1)

Koulunuorisotyöntekijät kokevat asemansa opettajien ja nuorten välissä hankalaksi ennen kaikkea silloin, kun yhteisön etu vaatisi opettajan toiminnan korjaamista. He eivät koe voivansa puuttua opettajan toimintatapoihin suoraan, vaan asiaa on pyrittävä edistämään joko ottamalla se puheeksi opettajan esimiehen kanssa, kiertoteitse esimerkiksi näyttäen tai yrittämällä saada opettaja itse huomaamaan asia esimerkiksi ryhmäytyksen yhteydessä. Nuorten kanssa koulunuorisotyöntekijät osaavat toimia ja asettaa kuulemansa asiat oikeaan kontekstiin. Nuorten kanssa heillä on lisäksi toimiva keskusteluyhteys ja aikuisen roolissa myös *mandaatti* tuoda nuorille oma näkemyksensä esille.

Koulunuorisotyöntekijät rakentavat ja ylläpitävät luottamuksellisia välejä opettajien kanssa. Itsenäistä ja ajoittain yksinäistäkin työtä tekevien opettajien koetaan kaipaavan yhteisössään joskus toista aikuista, jonka kanssa on aikaa keskustella. Opettajat kokevat koulunuorisotyöntekijän riippumattomaksi opettajakunnasta, helposti lähestyttäväksi kouluyhteisön sisällä työskenteleväksi ja kuitenkin sen ulkopuolelta tulevaksi aikuiseksi, jonka kanssa voi keskustella myös sellaisista asioista, joista kollegoille jutteleminen voi olla hankalampaa. Aineistoesimerkeissä sekä nuorisotyöntekijä että opettaja kertovat luottamuksellisista ja henkilökohtaisista suhteista ammattilaisten välillä.

”Mähän siis toimin semmosena myös semmosena opettajien lepotuolina, leelian lepotuolina, et sitte oli joitain tiettyjä opettajia, jotka sattuu muuten oleen just näit opettajii minkä kaa myös oli vaikein tehdä.. Mul oli hirveen

hyvät välit niihin opettajiin, just näihin kaikkein hankalimpiin opettajiin, koska mul oli, mul oli ehkä myös aikaa heille, sit ne kävi myös kaatamassa ne sammionsa mun niskaan välillä.” (K1)

”Mä oon [nuorisotyöntekijän nimi] kanssa (puhunut luottamuksellisesti).. Mä en hirveesti oo huudellu noist työhaastatteluasioista, mutta meillä muutama ihminen tietää talossa siitä, mut et [nuorisotyöntekijän nimi] kanssa ollaan esimerkiks juteltu niistä.. ja totaa.. no ei, se saattaa olla, kysytään mitä kuuluu, miten meni, miten meni haastattelu.. se on niinku semmosta hyvin spontaania ja mä saatan käydä siinä kansliassa välillä, välillä sen kans juttulemassa ja ei sen tarvii olla mikään oikee, oikee asia tavallaan että.. [...] me tullaan tosi hyvin [koulunuorisotyöntekijän nimi] kans toimeen [...] hän on niinku tosi helposti lähestyttävä ja aina valmis auttamaan.” (O1)

Luottamuksellisen ja toimivan yhteyden luominen opettajakuntaan on koulunuorisotyöntekijöille tarpeellista myös oman työn sujuvuuden kannalta. Vakiintumattomana työmuotona koulunuorisotyöhön kohdistuu ennakkoluuloja, eivätkä esimerkiksi kouluun tulevat uudet opettajat ole useinkaan törmänneet koulunuorisotyöhön aikaisemmissa työpaikoissaan tai omien opintojensa aikana. Koulunuorisotyöntekijä tarvitsee itselleen liittolaisia opettajakunnasta, niitä opettajia, jotka näkevät työn hyödyllisenä ja sitä tekevän koulunuorisotyöntekijän luottamuksen arvoisena.

6.3 Nuorisotyön kasvatusrooli kouluyhteisössä

Koulunuorisotyöntekijät kokevat oman näkemyksensä nuoriin ja nuoruuteen olevan monipuolisempi ja kokonaisvaltaisempi kuin millaisena koulun ja etenkin sen opettajien näkökulma heille näyttäytyy. Koulunuorisotyöntekijöille nuoret eivät ole ensisijaisesti *arvioitavia oppilaita*, vaan arvokkaita yksilöitä, nuoria. Nuoruus nähdään kokeilemisen ja kompuroimisenkin ajanjaksona, jolloin nuori tarvitsee turvallisen ja *erilaisen kasvattajan* ymmärtävää mutta määrätietoista otetta ja ohjausta. Haastatellut nuorisotyöntekijät kuvaavat omaa kokemustaan siitä, kuinka heidän kasvatusnäkemyksensä ja suhtautumisensa nuoriin eroavat koulussa vallalla olevasta perinteisemmäksi koetusta näkemyksestä.

”Se ajatusmaailma.. se toimintamalli on niin erilaist sit monesti niitten opettajien kanssa. [...] Ja on sitäki just et kun mä puhun vaikka koulullakin mä puhun nuorista ja kun opettajat puhuu vaikka oppilaista, et kun me puhutaan, niin käytännös meillä on siellä ihan eri tyypit, heil on ne oppilaat ja mul on ne nuoret [...] Mä veikkaan et se arviointi on se suurin syy (erilaiseen suhteeseen nuorten kanssa), mut toki se on varmaan se vietetty aikakin, se

ajan niinku laatu tai tapa. Et sillälaillahan opettajat viettää melkein enemmän aikaa nuorten kanssa, kun minä, mut että se minkälaista se on sitte” (K3)

”Nuoriso-ohjaaja nii sit se, se on niinku eri aikuinen tavallaan kun opettaja tai oma vanhempi.. niin ehkä se, se suunta on niinku tai itse olisin sitä mieltä, että nuoriso-ohjaajat on kuitenkin semmosia rennompia ja huumorintajusempia ja erilaisia kasvattajia.” (K6)

Koulunuorisotyöntekijät kokevat olevansa yhteistyöntekijöinäkin kasvatustyön ammattilaisia. Kasvattaminen merkitsee heille esimerkillisyyttä, nuoren huomioimista, arvostamista ja kuuntelemista. Kasvattajana nuorisotyöntekijä ohjaa nuorta lempeästi, keskustelee ja herättää ajatuksia. Kasvatustyössä asetetaan rajoja, noudatetaan sovittuja sääntöjä ja kunnioitetaan toisia. Koulunuorisotyöntekijät kokevat tärkeänä sen, että nuoret tuntisivat tulevansa kohdelluksi oikeudenmukaisesti ja arvostettuina. Kasvattamista ei koeta erillisenä toimintana, vaan se on jatkuvaa vierellä kulkemista ja kaiken toiminnan perusta. Kasvatustyö auttaa sekä yksilöä kasvamaan osaksi yhteisöään että koko yhteisöä arvostamaan ja kunnioittamaan yksilöitään. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä nuorisotyöntekijä kertoo nuorisotyöstä kasvatuksena, kun taas jälkimmäisen aineistoesimerkin opettajalla on vaikeuksia tunnistaa nuorisotyötä kasvatustyönä.

”Ne sellaset niinku yläkouluaikeiset nuoret kun sen seiskan ja ysin välinen, se mitä siin tapahtuu ni kun nuoren kehitykses se on paljon enemmän ku kolme vuotta, se on miljoona vuotta mitä ne kasvaa siinä ni, niinni se, se et minkälaisina tullaan vaikka seiskalle ja niinku jos niinku toiminnas mukana olleet, ja mun mielest se mitä tahansa me tehdään on niinku toimintaa just niinku keskustelut ja muut, tarkotan siis sillä sitä just et, jos sielt kumpuaa jotain sellast esiin, johtuu se sit siitä tai ei, jotain hyvää kehitystä mitä tahansa ni niin sit on niinku onnistuttu jossain..” (K3)

”(Nuorisotyö on) erilaisten ihmisten kohtaamista ja sen hyväksymistä ja sellasta.. no sekin on niin sellasta ehkä, nuorillehan sitäkin työtä tehdään, että asiakaslähtöisyyttä, jospa siinä nyt ehkä joku kasvatuslementtikin on tietysti aina mukana, mut et sillein että se on kuitenkin suunnattu heille”. (O2)

Opettajien kokemana nuorisotyön kasvatuskäytäntö voi toisinaan näyttäytyä rajattomuutena, neuvottelemisena ja nuorten edunvalvontana. Aineistoesimerkin opettaja kokee nuorisotyön olevan *asiakaslähtöistä* toiminnan ja tekemisen järjestämistä, jossa *ehkä voi olla kasvatuslementtikin* mukana. Nuorisotyön kasvatuskäytäntö näyttää koulussa toisinaan myös sääntöjä kyseenalaistavana toimintana, joka voi pahimmillaan muodostua uhkaksi kurille ja järjestykselle. Koulumaailmassa aikuisten ylhäältä antamien sääntöjen ei koeta tarvitsevan perusteluja, sillä ne ovat sääntöjä

ja siten noudatettavaksi tarkoitettuja. Opettajat kokevat sääntöjä tarvittavan, jotta nuoret – oppilaat – osaisivat käyttäytyä koulussa aikuisten toivomalla tavalla ja aikuiset saisivat keskittyä koulun tärkeimpään työhön, opettamiseen. Koulunuorisotyöntekijät kokevat nuoria arvostavan ja osallistavan kasvatustyön olevan opetustyön ohella vähintään yhtä tärkeää. Nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta yhteisön tulisi sopia yhteisistä säännöistä, joiden mukaan toimiminen on yhteinen etu. Aineistoesimerkin opettaja kertoo kokemuksestaan nuorisotyön koulumaailmaa haastavasta roolista.

”Toiminta tapahtuu nuorten kautta ja nuorten ehdoilla.. näin mä niinku koen sen ja välillä vähän liikaakin.. että tota.. et meil on hirveen hyvä ja hyvä tota.. hyvin menee että en mä semmosta haluu sanoo mut että ne hankaukset mitä meil on tullu nimenomaan tullu siitä et kun tää on kuitenkin koulu.. ja täällä on sitte ne koulun järjestyssäännöt.. ja tietyt asiat ni ei voida tehdä niinku nuorten.. niinku nuorten pohjalta.” (O3)

Opettajien ja koulunuorisotyöntekijöiden välillä *hankausta* voi tulla siitä, että koulunuorisotyöntekijät kyseenalaistavat toisinaan koulun joitakin käytäntöjä ja sellaisia sääntöjä, joiden eivät koe palvelevan yhteisön toimintaa tai jotka vaikuttavat heistä vanhanaikaisilta jäänteiltä. Esimerkiksi purukumien syöminen, pipo päässä käytävällä käveleminen, ulkovälitunnille pakottaminen tai kahvin juominen rajatussa tuolittomassa tilassa koetaan nuorten itsemääräämisoikeutta rajoittavina mielivaltaisina sääntöinä, joille ei voida esittää kestäviä kasvatuksellisia perusteluita. Aineistoesimerkissä haastateltu opettaja kiteyttää kouluorganisaation näkemyksen asiaan toteamalla, että *tää on kuitenkin koulu*. Lainsäädäntöön, asetuksiin, ohjaaviin asiakirjoihin ja velvollisuuksiin nojaavassa koululaitoksessa se riittää perusteluksi. Jos koulua käytäisiin nuorten ehdoilla, niin kävisikö siellä lopulta kukaan?

Koulunuorisotyössä toteutuva kasvatustyö on taustalla tapahtuvaa vaikuttamistyötä, jonka lähtökohtana on yhteisöllinen kasvattaminen ja tavoitteena myös yhteisön kasvattaminen. Koulunuorisotyöntekijöillä ei ole muodollista asemaa kasvattajina koulussa, mutta kasvatuksellinen näkökulma haastateltujen kokemuksissa välittyy vahvasti. Osa haastatelluista opettajista kertoo kokevansa ongelmalliseksi sen, ettei koulunuorisotyöntekijöillä ole oikeutta esimerkiksi antaa rangaistuksia koulun sääntöjä rikkoville nuorille. Koulunuorisotyöntekijät puolestaan näkevät rangaistusvallan puuttumisen oman työnsä kannalta yhdentekeväksi tai jopa hyväksi asiaksi, koska he eivät koe rangaistuskäytäntöjen sopivan omaan kasvatuserityksensä ja toimintaansa kasvattajina.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa kysyttiin: *Millaisia kokemuksia haastateltavilla on koulunuorisotyöntekijän ja nuorisotyön roolista osana kouluyhteisöä.* Tutkimuskysymys tarkentui kolmeen alakysymykseen, joilla selvitettiin haastateltavien kokemuksia (1) *koulunuorisotyöntekijän tehtävistä ja tavoitteista*, (2) *koulunuorisotyöntekijän asemasta* ja (3) *nuorisotyön kasvatuksellisesta roolista*. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen esittämällä keskeisenä johtopäätöksenäni tehtyjen havaintojen pohjalta kootun teoreettisen jäsenyyksen koulunuorisotyön yhteisötyöllisistä ulottuvuuksista. Sitä seuraavissa kahdessa alaluvussa tarkastelen koulunuorisotyötä yhteisön kehittämiseen keskittyvänä työnä ja pohdin koulunuorisotyön edellytyksiä muuttaa koulua yhteisönä.

7.1 Koulunuorisotyön yhteisötyölliset ulottuvuudet

Koulunuorisotyön tehtävät ja tavoitteet, nuorisotyöntekijän asema kouluyhteisössä sekä nuorisotyön kasvatuksellinen rooli piirtävät kuvaa koulunuorisotyöstä yhteisön kehittämiseen keskittyvänä työnä. Yhteisöä kehitetään konkreettisesti nuorisotyössä hyväksi havaittuja menetelmiä hyödyntäen ja niitä edelleen jalostaen, vaikuttamalla yhteisön sisällä sen eri osien ja jäsenten toimintaan ja ajatteluun kasvattaen niin yhteisöä kuin sen jäseniäkin kohti yhteisöllisempää ajattelua ja toimintaa. Esitän tämän ymmärrykseni pohjalta tässä luvussa teoreettisen jäsenyyksen koulunuorisotyön yhteisötyöllisistä ulottuvuuksista (kuva 1), jotka jakautuvat *operatiiviseen ulottuvuuteen, strategiseen ulottuvuuteen* sekä yhteisötyötä tukevaan *yksilötyöhön*.

Koulunuorisotyön ulottuvuuksista *Operatiivinen yhteisötyö* on yhteisölle näkyvämpää, pääosin käytännön työtä tai sen kehittämistä. Operatiivinen yhteisötyö on myös se osa koulunuorisotyöstä, josta kerrotaan koulun ja nuorisotyön yhteistyötä ohjaavissa suunnitelmissa ja dokumenteissa. Aloite operatiivisen yhteisötyön ulottuvuuden toimiin lähtee yhteisöstä ja yhteisö myös tukee näitä toimia. Operatiivinen työ sisältää nuorten kanssa toteutettavia yhteisöä tukevia toimia, kuten ryhmäyttämistä, pienryhmätyöskentelyä, menetelmien kehittämistä sekä oppilaskuntatyötä ja tukio-pilastoimintaa. Operatiivisen yhteisötyön toiminta nähdään yleisesti hyvänä ja hyödyllisenä.

Koulunuorisotyössä *strategisen yhteistyön* ulottuvuus on koulunuorisotyöntekijöiden itsensä tärkeäksi kokemaan työtä, joka kumpuaa toisaalta nuorisotyöntekijän omasta ammatillisesta itseymmärryksestä ja toisaalta tarpeesta vaikuttaa sekä oman työn edellytyksiin ja tavoitteisiin että yhteisön kehittymisen edellytyksiin. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät asiat ovat hienovaraisempaa toimintaa, jota ei tunnisteta koulunuorisotyön suunnitelmissa tai dokumenteissa. Strategista työtä on yhteisöymmärryksen kartuttaminen, diplomaattinen toiminta yhteisön eri osien välillä, yhteisön toiminnan arviointi ja laaduntarkkailu sekä nuorisotyöntekijän toimiminen kasvattajana kouluyhteisössä. Strategisen ulottuvuuden yhteistyö tuottaa koulunuorisotyölle myös haasteita ja koulunuorisotyöntekijälle tarpeen arvioida omaa asemaansa erilaisissa tilanteissa. Strategisen ulottuvuuden työ ei ole operatiivisen työn tavoin avointa koko yhteisölle ja sitä ei välttämättä edes tunnisteta koulunuorisotyön toimenkuvaan kuuluvaksi työksi. Strategisen ulottuvuuden työ voidaan kokea yhteisössä myös uhkana.

Koulunuorisotyön ulottuvuuksiin kuuluu myös yhteistyöhön linkittyvä *yksilötyö*. Yksilötyössä toteutuvat sekä operatiivisen että strategisen ulottuvuuden tavoitteet. Se on osittain operatiivisen ulottuvuuden toimien kaltaista avointa ja konkreettista kohtaamista, tukemista ja keskustelemista yhteisöön kuuluvien henkilöiden kanssa ja sellaisena tarpeelliseksi ja hyödylliseksi koettua. Toisaalta yksilötyö on myös strategisempaa luottamussuhteiden rakentamista, tiedonhankintaa ja vaikuttamista yhteisön sisällä, jonka tarkoituksena on laajentaa koulunuorisotyön toiminnan mahdollisuuksia ja vaikuttavuutta.

Koulunuorisotyön yhteistyölliset ulottuvuudet kertovat, että teknisluonteinen nuorisotyön menetelmien tuominen osaksi koulun arkea kattaa vain osan siitä työstä, jota koulunuorisotyön koetaan koko laajuudessaan olevan. Toisaalta ulottuvuudet kertovat myös, että yhteistyönä koulunuorisotyö ei ole ainoastaan ryhmien kanssa tai ainoastaan nuorten kanssa tehtävää työtä, vaan koulunuorisotyöhön kuuluu myös yhteisöön vaikuttaminen ja yhteisön kehittäminen siihen kuuluvien yksilöiden kanssa tehtävän työn avulla sekä nuorten lisäksi koulun aikuisten toimintaan vaikuttamalla. Koulunuorisotyön yhteistyöllisten ulottuvuuksien myötä on mahdollista ymmärtää koulunuorisotyön monipuolisuutta ja sen tehtäväkirjoa, joissa nuorisotyön menetelmällisen osaamisen lisäksi tarvitaan myös vahvaa ammatillista ja ammattieettistä näkemystä sekä yhteistyön asiantuntijuutta.

KOULUNUORISOTYÖN YHTEISÖTYÖLLISET ULOTTUVUUDET

OPERATIIVINEN YHTEISÖTYÖ

LUOKKIEN RYHMÄYTTÄMINEN

- ryhmäprosessin käynnistäminen
 - tuki ryhmän elinkaaren aikana
- ➔ aloite koululta, opettajilta tai konulta

PIENRYHMÄTYÖSKENTELY

- tukea tarpeiden mukaan
 - teemallinen työskentely
- ➔ aloite pääosin nuorilta itseltään

MENETELMIEN KEHITTÄMINEN

- menetelmät työskentelyn tueksi
 - hyvien käytäntöjen mallintaminen
- ➔ aloite konulta havaittuun tarpeeseen

TUKI YHTEISÖN JATKUVUUELLE

- oppilaskuntatyö
 - tukioppilastyö
- ➔ työn perusteet säädöksissä ja käytännössä
konu resurssina

*TYÖ ON PÄÄOSIN NÄKYVÄÄ JA SEN HYÖDYLLISYYS
TUNNISTETAAN.
TYÖLLE ON YHTEISÖN TUKI.*

STRATEGINEN YHTEISÖTYÖ

YHTEISÖYMMÄRRYKSEN KARTUTTAMINEN

- kaikkien yhteisön jäsenten kanssa toimiminen
 - virallisen ja epävirallisen rajan ylittäminen
- ➔ kuuntelemista, havainnointia, tulkintaa

DIPLOMAATTINEN TOIMINTA

- yhteisön luottamuksen saavuttaminen
 - yksilöiden ja ryhmien välillä toimiminen
- ➔ puolueettomuus, yhteisöllinen edunvalvonta, tiedon välittäminen

YHTEISÖN LAADUNTARKKAILU

- ongelmien tunnistaminen
 - hienovarainen vaikuttaminen
- ➔ tarkkailu, aktivoituminen tarvittaessa

KASVATUSTYÖ

- yhteisöllinen näkökulma
 - arvostava ja kunnioittava suhtautuminen
- ➔ esimerkillisyys, ohjaaminen, kyseenalaistaminen

*TYÖ ON PÄÄOSIN NÄKYMÄTÖNTÄ.
SEN TARPEELLISUUS VOIDAAN KYSEENALAISTAA.
YHTEISÖN JÄSENET VOIVAT KOKEA TYÖN MYÖS
UHKANA.*

YKSILÖTYÖ OSANA YHTEISÖTYÖTÄ

LUOTTAMUSSUHTEIDEN RAKENTAMINEN

- tiedon saaminen yhteisöstä ja sen yksilöistä
 - toimintatilan laajentaminen, vaikutusmahdollisuuksien vahvistaminen
- ➔ strateginen ulottuvuus

KOHTAAMINEN, TUKEMINEN JA KESKUSTELEMINEN

- matala kynnyks kohdata tukea tarvitsevat yhteisön jäsenet
 - ennaltaehkäisevä työote
- ➔ operatiivinen ulottuvuus

Kuva 1: Koulunuorisotyön ulottuvuudet

7.2 Kenelle yhteisöä kehitetään?

Koulunuorisotyöntekijät kertovat tässä tutkimuksessa työskentelevänsä kouluissaan yhteisön parhaaksi. Kun kysymys on virallisesta lainsäädäntöön perustuvasta instituutiosta, on myös paikallaan esittää kysymys siitä, kenelle yhteisöä sitä kehitettäessä oikeastaan kehitetään. Yläkoulun yhteisön jäseniä ovat sekä koulussa työskentelevät aikuiset, että siellä kouluun käyvät nuoret. Molemmista ryhmissä löytyy varmasti erilaisia näkemyksiä siitä, minkälainen yhteisö olisi mieluisin yhteisö. Laajemmassa näkökulmassa yhteisöön voidaan liittää lisäksi koulua käyvien nuorten perheet, koulu yhteisön taustalta löytyvät myös koulutuksen järjestäjä ja lopulta koko yhteiskunta.

Kiilakoski (2014, 69–70) kuvaa koulun ja nuorisotyön motiivien koulunuorisotyössä kohdistuvan niihin kehyksiin, jonka puitteissa koulun sisällöllistä työtä – opetussuunnitelman toteuttamista ja oppimistulosten tavoittamista – tehdään. Kehykset tarkoittavat tässä juuri yhteisöllisyyttä ja suhdetta koulussa. Kun yhteisöllisyyden tehtävänä on kehystää koulutyön varsinaista tehtävää, voi yhteisön kehittämisen tuottaman hyödyn nähdä lankeavan ensi sijassa yhteiskunnalle, joka tehtävän on koululle antanut. Yhteiskuntaan kuuluvat myös kaikki koulu yhteisön jäsenet, joskin enemmistö yläkoulun yhteisöstä vielä vajaavaltaisina yhteiskunnan jäseninä, joilla ei ole vielä ollut mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnan kasvatustavoitteisiin. Tästä näkökulmasta koulunuorisotyö kehittää yhteisöä ensisijaisesti yhteiskunnan kasvatusapparaattina.

Yhteisön käsitteen kautta tarkasteltuna myös erilaiset yhteisötulkinnat (Saastamoinen 2009) tarjoavat myös tulkintakehyksen sille, kenen lähtökohtia koulu yhteisön kehittäminen voi palvella. Kyynisestä näkökulmasta koko puhe yhteisön kehittämisestä paljastaa yhteiskunnan pyrkimykseen säilyttää valtaapitävien hyötyä edistävä yhteiskunnallinen tila ja hallita yksilöitä yhteisöllisyyspuheen keinoin. Nuorisotyöntekijä koulussa voi olla tahtomattaankin varmistamassa sitä, että nuorten ja koulutuksen ongelmiin ei ole tarpeen käyttää enempää yhteiskunnan varoja. Opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014), valtioneuvoston asetus (422/2012) ja perusopetuslaki (1998/628) listaavat joukon yhteiskunnallisia kasvatustavoitteita koulun tehtäväksi, mutta niissäkään ei artikuloida suoraan ja selkeästi sitä, kenen yhteisö koulu ensisijaisesti on. Nuorisotyön ja koulun yhteistyöhön liittyvien epäilysten voikin osaltaan nähdä tiivistyvän juuri kysymykseen siitä, onko nuorisotyön tehtävä koulussa muuttaa koulua vai sen nuoria (ks. Kiilakoski 2014 167–168). Jos koulu yhteisön kehittäminen

nähdään nykytilanteen muuttamisena toisenlaiseksi, on luontevaa ajatella, että joku yhteisössä voi menettää ja toinen saavuttaa jotakin.

Innostuneen yhteisötulkinnan (Saastamoinen 2009) silmin tarkasteltuna se, että koulu käsitetään yhteisönä, kertoo jo itsessään demokratian ja yhteisen hyvinvoinnin tavoittelusta. Tästä näkökulmasta kouluyhteisön ja koulun yhteisöllisyyden kehittäminen on kaikkien siellä toimivien elämälaadun parantamista ja sen myötä koko koulun parantamista. Tämä näkemys tuntuu välittyvän myös tähän tutkimukseen haastateltujen nuorisotyöntekijöiden ajatuksista. Toisaalta tulokset kertovat haastateltujen opettajien äänellä myös siitä, että koulun toimintakulttuuri koetaan kouluissa nykyiselläänkin pääosin toimivaksi. Koulunuorisotyön havaittu hyöty näyttää pikemminkin satunnaisesti ilmaantuneiden ongelmien korjaamiselta kuin kokonaisvaltaiselta kehittämistyöltä. On tarpeellista todeta, etteivät tutkimukseen haastatellut opettajat tuoneet esille omaa käsitystään koulunuorisotyön roolista yhteisön kehittämisenä, vaan enemmänkin vahvistivat kokemustensa kautta tapahtuneeksi niitä asioita, joita nuorisotyöntekijät kokivat tekevänsä yhteisön kehittämiseksi.

Sosiaalipedagogisesta kasvatustieteestä tarkastellen vastaus kysymykseen, *kenelle yhteisöä kehitetään*, riippuu siitä, minkälaisesta arvolähtökohdasta kehittämistyötä tehdään. Nivalan ja Ryynäsen (2019) käsitelmäritellyä mukaillen kouluyhteisön kehittäminen voi tähdätä jonkinlaiseen ideaaliseen kouluyhteisöön, joka tuottaa itseään kasvattaessaan jäseniään. Tämä näkökulma tuottaa jälleen kysymyksen siitä, kenen ideaalia kohti yhteisöä kehitetään.

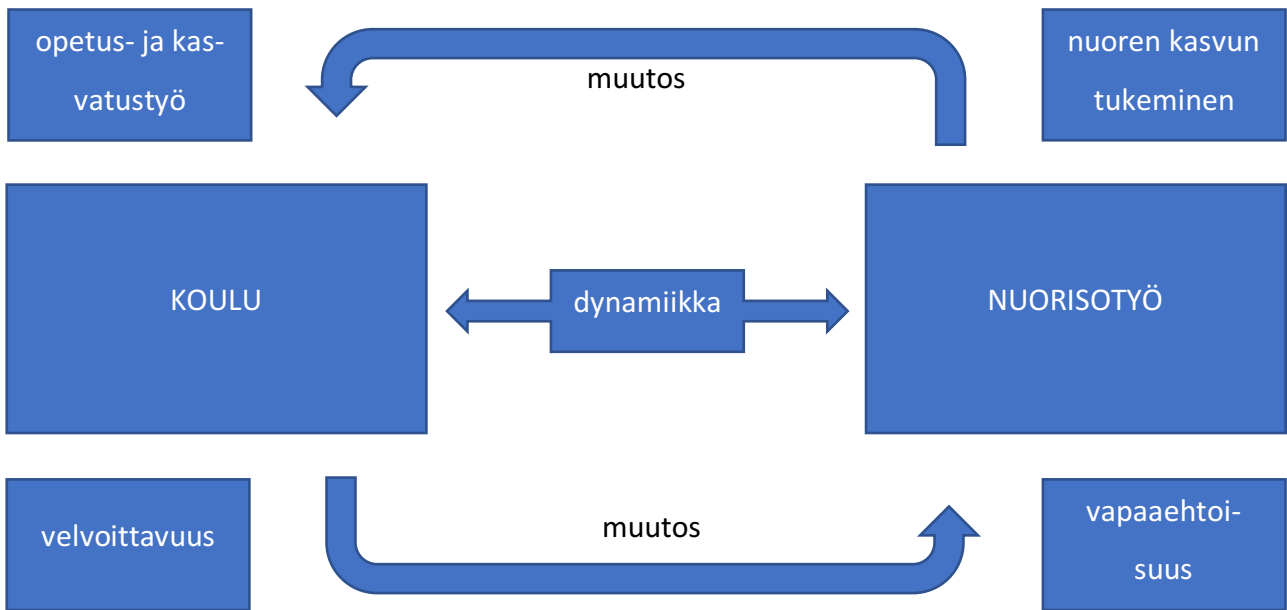
Koulunuorisotyön operatiivinen ulottuvuus käsittää koulunuorisotyön tehtävistä ja toiminnasta näkyvimmän osan. Tämä osa koulunuorisotyötä on hyväksytty yhteistyö- ja toimintasuunnitelmissa, sen vaikutuksia on mahdollista mitata tai siitä koituva hyöty on mittaamattakin ymmärrettävissä. Operatiivinen ulottuvuus ei kysele eikä oikeastaan edes kaipaa vastausta siihen, kenelle tai kenen yhteisöä kehitetään. Se on työtä, jonka hedelmät helpottavat opettajien ja myös nuorten arkea sekä tukevat opetussuunnitelman perusteissa julkilausuttuja *laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteita*. Koulunuorisotyön strateginen ulottuvuus on edellistä hankalampi asia, sillä sen piiloisen luonteen vuoksi sitä ei välttämättä havaita tehdyksi työksi ollenkaan, tai jos havaitaan, sitä voidaan pitää epäilyttävänä ja kyseenalaisena toimintana. Tämä työ on kuitenkin koulunuorisotyöntekijöiden omasta näkökulmasta tarkasteltuna varsin tärkeää ja kiinteä osa koulunuorisotyön tehtävää. Strateginen näkökulma esittää toistuvasti kysymyksen siitä, kenelle ja kenen yhteisöä ollaan kehittämässä.

Kenties juuri tästä syystä se saattaa näyttäytyä uhkana moneenkin suuntaan. Nuori voi kokea yhteisön kehittämisen olevan koulun pyrkimystä entistä vahvempaan kontrolliin, opettaja voi kokea sen oman tilansa kaventumisena ja koulu institutionaalisen asemansa rapautumisena. Koulunuorisotyöntekijältä strateginen ulottuvuus vaatii oman ammatillisuuden arviointia ja riskianalyysia siitä, kenen kustannuksella koulua kehitetään. Joskus vaakakupissa voi olla oma professionaalinen näkemys ja ammattieetos.

7.3 Muuttaako nuorisotyö koulua?

Strategisen ulottuvuuden yhteisötyönä koulunuorisotyö pyrkii koulun kokonaisvaltaisempaan muutokseen. Sille ei riitä yksittäisten luokkaryhmien kasvu ja kehitys, vaan tähtäimenä on muuttaa koulun kulttuuria ja sen osana myös koulun aikuisten toimintaa ja suhtautumista yhteisöön. Kysymys on *vallankäytöstä*, hienovaraisesta, mutta jatkuvasta vaikuttamisesta, jonka päämääränä on muutos tämänhetkiseen tilaan. Vaikka koulunuorisotyöntekijöillä ei ole muodollista *power over* -valtaa puuttua opettajien työhön, niin heillä on käytössään hienovaraisempia tapoja ohjata opettajia siirtymään henkisesti nuorisotyöntekijöitä kohti. Koulunuorisotyöntekijöillä on nuorisotyön myötä auktoriteettivaltaa, jonka nuoret ovat heille antaneet. Juuri auktoriteettivallan myötä koulunuorisotyöntekijän toimintavapaus koulun aikuisena voi olla muita koulun työntekijöitä laajempi, sillä nuorilta saatu luottamus tarjoaa heille mahdollisuuden ylittää perinteisiä koulun työntekijäroolin rajoja. Strategisen ulottuvuuden toiminnasta kertoessaan koulunuorisotyöntekijät kuvaavat käyttävänsä työssään myös manipulaatiotyyppistä valtaa silloin, kun kokevat sen edistävän omia tavoitteitaan.

Foucault'laisittain tarkasteltuna nuorisotyö luo kouluun vastarinnan sen perinteiselle institutionaaliseen valta-asemalle. Esimerkiksi nuorisotyön ja koulun väliset kasvatusnäkemykselliset erot luovat dynaamisen valtasuhteen, joka ruokkii muutosta. Kuva 2 havainnollistaa koulun ja nuorisotyön dynaamista yhteiseloa, jossa koulu ja nuorisotyö tuottavat yhteisöön toisistaan eroavia perustavanlaatuisia näkemyksiä siitä, miten yhteisön toiminnan tavoitteet ja puitteet tulisi määrittää. Osapuolten erilaiset tavoitteet ja toiminnan perusarvot joutuvat vääjäämättä törmäyskurssille keskenään, mikä pakottaa molemmat osapuolet tunnistamaan oman toimintansa lähtökohdat ja kenties myös arvioimaan niitä kriittisesti. Esimerkiksi koulunuorisotyöntekijän tapa kohdella nuoria tasavertaisesti välittyy myös opettajille, jotka joutuvat arvioimaan omaa tapaansa toimia vastaavissa



Kuva 2: Koulun ja nuorisotyön dynamiikka

tilanteissa. Vaikka esitän edellä nuorisotyön tähtäävän koulun ja sen opettajien muuttamiseen, voi muutoksen suunta olla myös toinen. Onkin perusteltua pohtia myös sitä, missä määrin nuorisotyö voi säilyttää esimerkiksi sille ominaisen vapaaehtoisuuden periaatteen toimiessaan osana velvoittavaa kouluympäristöä. Vaikka nuorisotyön strategisena tavoitteena koulussa olisi saada koulu kasvattamaan nuoriaan nuorisotyön arvostaman sosiaalipedagogisen kasvatustajattelu pohjalta, voi yhtä hyvin olla niin, että nuorisotyö alkaa kouluinstituution sisällä menettää otettaan sosiaalipedagogiseen ajatteluunsa.

Tässä tutkimuksessa ei noussut esiin huolta nuorisotyön identiteetin säilymisestä kouluympäristössä. Toisaalta esimerkiksi koulujen sääntöjä koskevat keskustelut paljastivat kiinnostavia näkemyksiä. Vaikka koulunuorisotyöntekijöiden näkökulmasta esimerkiksi koulun sääntöjen valvominen aiheuttaa tarpeettomia hankauksia ja säännöt nähdään osin mielivaltaisina, voidaan sääntöjä pitää silti juuri kouluympäristössä tarpeellisena ja työrauhaa parantavana asiana sen sijaan, että koulu toimisi täysin nuorten neuvottelemien sääntöjen pohjalta. Koulumaailmalle ominainen käsitys oppilaiden toimintavapauden rajoittamisesta säännöin ja määräyksin voi siis sopia myös koulunuorisotyöntekijän ajatteluun.

Koulunuorisotyö on yksittäisessä koulussa yhden ammattilaisen tekemää ja kokonaisen kaupungin mittakaavassakin vain muutamien työntekijöiden harteilla. Siirryttäessä tarkastelemaan sitä laajemmasta perspektiivistä sen koko vain pienenee suhteessa yhteistyökumppanina olevaan kouluun. Muutosdynamiikassa sillä on kuitenkin puolellaan muutamia sellaisia valtteja, jotka sen kumppanille ovat oudompia. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet nostavat koko ohjausdokumenttia läpäisemään sellaisia kasvatuksellisia arvoja, jotka ovat nuorisotyölle entuudestaan tuttuja. Nuorisotyön puolella on siten säädösten muutos esimerkiksi kohti nuorten osallisuuden vahvistamista ja yhdenvertaisuuspainotuksia. Toinen tärkeä valtti, ehkä hieman yllättäen, on juuri nuorisotyön strategisuu-
dessa. Koulunuorisotyö, kuten nuorisotyö muutenkin, nojaa omaan vahvaan arvoperustaansa, jota se pyrkii toteuttamaan väsymättä. se tarjoaa koulunuorisotyölle haastajan aseman ja tehtävän kou-
lun muuttamisessa toimivammaksi yhteisöksi. Kolmantena valttina voi nähdä sen, että nuorisotyö
pyrkii aktiivisesti tekemään muutosta, kun taas koululla ei ole omaa aktiivista pyrkimystä muuttaa
nuorisotyötä miksikään.

Koulunuorisotyön operatiivinen ulottuvuus näkyy koulun arjessa ja näkyvää työtä myös arvostetaan. Opettajat tunnistavat koulunuorisotyön tuomia hyötyjä omassa työssään, ryhmät saadaan toimi-
vammiksi ja mahdollisiin ongelmiin puututaan ennen niiden kasvamista suuremmiksi ongelmiksi. Koulunuorisotyöntekijä vapauttaa aikaa kiireistä työtä tekevän opettajan käyttöön toimimalla tä-
män apuna opetustyön ulkopuolisissa projekteissa tai ottamalla niitä hoitaakseen. Koulunuorisotyöntekijä on nuorten kaipaama aikuinen sekä välitunneilla että nuorten kaivatessa kuuntelijaa
omille asioilleen. *Aikuinen, jolla on aikaa*, toistuu aineiston luonnehdinnoissa monia kertoja. Sel-
laista aikuista kouluissa kerrotaan kaivattavan. Osin tarve on varmasti peräisin kouluympäristön
hektisyydestä ja suunnitelmallisuudesta, mutta mahdollisesti myös opettajien kokemasta halutto-
muudesta tai taidottomuudesta toimia nuorten olkapäällä.

Operatiivisen ulottuvuuden vastinparina on kuitenkin väistämättä myös strateginen toiminta. Kun operatiivinen työ kysyy yksinkertaisesti *mitä tehdään*, sisältyy strategiseen toimintaan ennen kaik-
kea kysymys *miksi tehdään*. Ajatus koulunuorisotyöntekijästä toimintaa järjestävänä sekatyöhenki-
lönä tai *oppilastalonmiehenä*, kuten yksi haastatelluista nimittää omaa toimenkuvaansa, kompastuu
siihen, ettei isoihin kysymyksiin yleensä löydy yksinkertaisia ratkaisuja. Jos kysymys olisi pelkästä
resurssien allokoinnista uudelleen, ei lisäksi olisi tarvetta palkata nuorisotyön ammattilaista tai
erityisesti minkään muunkaan alan erikoistunutta ammattilaista. Koulunuorisotyöntekijän mukana

kouluun tuodaan myös nuorisotyöllinen eetos. Siksi on täysin ymmärrettävää, että koulunuorisotyöntekijät pyrkivät omalla strategisella toiminnallaan vaikuttamaan kohdattujen haasteiden takaa löytyviin laajempiin ongelmiin. Tätä työtä he juuri nimittävät yhteistyöksi. Yhteistyö on siis mitä suurimmassa määrin juuri strategisen ulottuvuuden toimintaa, jonka käytännön sovellutuksia näkyvät operatiivisen ulottuvuuden toimet ovat.

Kysymykseen *muuttaako nuorisotyö koulua* ei ole annettavissa yksinkertaista vastausta. Jos kysymys esitetään muodossa, *pyrkiikö nuorisotyö muuttamaan koulua*, vastaus on helppo. Varmasti pyrkii. Jos ei pyrkisi, se ei olisi nuorisotyötä ensinkään. Nuorisotyö tuo kouluun vastavoiman, joka kyseenalaistaa niitä käytäntöjä ja rakenteita, jotka nuorisotyön ja sen yhteisökäsityksen näkökulmasta näyttävät ongelmallisina. Edelleen voidaan kysyä, *onko koulu valmis muuttamaan*. Varsinaista pakkoa sillä ei muutokseen ole, sillä lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat antavat vielä nykyiselläänkin koululle ja sen opettajille mahdollisuuden olla muuttumatta. Yhteistyön osapuolena koulu on kenties lähtenyt leikkiin mukaan tiedostamatta täysin sitä, minkälaisen dynamiikan yhteistyö sen yhteisössä voi saada aikaan. Muutos ei välttämättä ole mullistava, mutta se on silti muutos, ja muutos on aina askel kohti tuntematonta. Vastaus tämän luvun otsikossa esitettyyn kysymykseen voisi kuulua: *nuorisotyö pyrkii muuttamaan koulua, ja voi onnistua, jos koulu on valmis muuttamaan*.

8 LOPUKSI

Tämä tutkimus on ollut mielenkiintoinen matka yläkoulussa työskentelevien ammattilaisten maailmaan, jonka myötä ymmärryksenä niin siellä työskentelevien nuorisotyöntekijöiden kuin yläkoulun opettajienkin arjesta ja työstä on karttunut valtavasti. Aineistonkeruumatkat suomalaisten kaupunkien yläkouluihin tarjosivat pienoisetnografisen kokemuksen, kun tunsin koulun pihalla ja käytävillä käyskentelevien nuorten arvioivan katseen kohdistuvan itseeni ja miltei kuulin heidän kysyvän, *kuka tuo on ja mitä se täällä tekee*. Koulujen sadat nuoret tuntuvat olevan hyvin selvillä siitä, mitä heidän maailmassaan tapahtuu. Luultavasti pelkkä vaatetus paljasti heti ulkopuolisuuteni yläkouluympäristössä ja minuun kohdistuneiden katseiden tuottamaa epävarmuutta huutava olemukseni epäilemättä vahvisti havaintoa. Koska meistä kaikki ovat käyneet koulua, kuvittelemme usein edelleen olevamme jonkinlaisia asiantuntijoita kouluun liittyvissä kysymyksissä. Kokemukseni tuotti minulle vahvan tunteen siitä, että tuo kuvitelma ei pidä paikkaansa ja samalla se lisäsi arvostustani koulussa työskenteleviä ammattilaisia ja heidän tekemäänsä työtä kohtaan.

Edellä kuvattu kokemus on ollut merkittävä oivallus oman tutkimusprosessini aikaisen itsereflektion ja tutkijan subjektiivisuuden arvioinnin näkökulmasta. Olen pohtinut paljon puolueellisuuden vaaraa prosessin eri vaiheissa, miettinyt sitä, että käsittelen aiheittani nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen näkökulmasta ja aiemmin vuosia nuorisotalan kanssa työskennelleenä ammattilaisena. Toisaalta olen vakuutellut itselleni ymmärtäväni opettajuutta, koska työskentelen yliopisto-opettajana ja opetan opettajaopiskelijoita. Oleellinen oivallus on kuitenkin ollut tuo kokemus. Epäilyksen hetkellä olen voinut muistuttaa itseäni siitä, että yläkoulumaailmaa käsiteltäessä paras tarjolla oleva asiantuntemus on ollut tutkimukseni informanteilla. Haastattelemanani ammattilaiset ovat oman ympäristönsä todellisia asiantuntijoita, niitä, joita pihalla ja käytävillä oleskelevien nuorten katseet eivät saa vapisemaan. Totesin, että maltaessani kuunnella heitä, pystyn kyllä ohittamaan omat ennako-oletukseni ja keskittymään siihen mitä aineistoni informantit kertovat.

Tutkimuksen aineisto koostui kahdestatoista teemahaastattelusta, joissa haastateltiin kuutta nuorisotyöntekijää ja kuutta yläkoulun opettajaa. Ammattiryhmien tasapainottaminen haastateltavien määrässä ei tarkoita sitä, että opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ääni kuuluu aineistossa yhtäläisesti, sillä nuorisotyöntekijöiden haastattelut kattoivat noin 70% koko aineistosta. Aineiston

epäsymmetrialle on useita syitä. Nuorisotyöntekijöillä on oletettavasti opettajia enemmän kerrottavaa nuorisotyöstä. Haastatellut opettajat halusivat varata haastatteluihin tiiviimpiä aikoja ja he olivat myös ilmaisussaan nuorisotyöntekijöitä vähäsanaisempia.

Nuorisotyöntekijät valikoituivat haastateltaviksi oman aktiivisuutensa ja innostuksensa perusteella. Haastateltujen opettajien osalta en voi varmuudella kertoa, osallistuivatko he tutkimukseen enemmän omasta kiinnostuksestaan vai työnantajan toiveesta, koska haastattelupyynnöksi välitettiin opettajille rehtorien kautta. Omalta osaltani voin kuitenkin todeta sen, että pyrin tutkijana luomaan jokaisesta haastattelutilanteesta mahdollisimman samankaltaisen, käsittelemään haastateltavien kanssa samat teemoja, varaamaan yhtä paljon aikaa ja luomaan yhtä luottamuksellisen ja kiireettömän ilmapiirin siitä riippumatta kuka haastateltavana oli. Haastattelupaikat ja ajankohdat valittiin haastateltavien toiveiden perusteella.

Tutkimusaineiston analysointiin sovelsin fenomenologis-hermeneuttista sisällönanalyysia, jonka avulla oli mahdollista tavoittaa haastateltavien kokemusmaailma mahdollisimman perusteellisesti vuorotellen kokemusten tulkinnan ja havaintojen kirjoittamisen välillä. Tällä valinnalla halusin tavoittaa ennen kaikkea ymmärryksen siitä, mitä koulunuorisotyö on ja mitä se merkitsee niille ammattilaisille, jotka työskentelevät yläkouluissa sen parissa. Hankeraporttien ja toimintasuunnitelmien kertoman siistityn tai ideaalisen kuvauksen sijaan halusin tavoitella ensikäden tietoa koulunuorisotyöhön liittyvistä kokemuksista ymmärtääkseni, mitä koulunuorisotyö todellisuudessa on. Tulkintojen tekeminen analyysin eri vaiheissa edellytti minulta tutkijana oman subjektiivisuuteni jatkuvaa arviointia, sen ymmärtämistä ja tunnistamista (ks. Eskola & Suoranta 2003, 17–18) ja kirjoitusprosessin vuorottelemisen uudelleentulkinnan kanssa korosti tarvetta pohtia omien oletusten roolia tekemissäni tulkinnoissa. Tekemieni tulkintojen kriittisellä tarkastelulla ja niiden jatkuvalla kyseenalaistamisella olen pyrkinyt niin lähelle objektiivisuutta kuin olen nähnyt mahdolliseksi.

Koulukulttuuriin ja kouluyhteisön toimivuuteen kohdistuva kiinnostus on yhteiskunnallisessa keskustelussa läsnä kaiken aikaa. Tämän tutkimuksen viimeisiä lukuja kirjoittaessani törmäsin sattumalta juuri ilmestyneeseen kasvatustieteelliseen väitöstutkimukseen, jonka yhtenä huomiona oli nostettu esiin se, kuinka kunnioittavat suhteet koulun aikuisten ja lasten välillä ovat yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Huila 2022, 90–91; Huila & Juvonen 2020). Opetusministeri Li Andersson (HS 2022) otti julkisessa keskustelussa kantaa siihen, kuinka koulun työ- ja opiskeluilmapiirin

ongelmia ei pitäisi käsitellä niinkään turvallisuusongelmina ja pyrkiä ratkaisuihin palkkaamalla kouluhin vartioita, kuin sosiaalisina ongelmina, joiden ratkaiseminen edellyttää kasvatusta- ja sosiaalialan asiantuntemusta. Nuorisotyön asiantuntemus näkyy edelleen valitettavan harvoin näissä keskusteluissa, sillä koulunuorisotyö koulussa tehtävänä yhteisötöinä voisi olla vastaus sekä kunnioittavien suhteiden rakentamiseen että sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisyyn kouluyhteisöissä.

Koulunuorisotyön vakiintuminen osaksi suomalaisten koulujen toimintaa vaatisi nuorisotyön asiantuntemuksen tunnistamista ja tunnustamista muuallakin kuin niissä kouluissa, joissa koulunuorisotyötä jo tehdään. Koulunuorisotyö tulisi tunnistaa yhteisötöksi sen sijaan, että se nähdään menetelmiensä kautta vain ryhmätoimintana, köysikiipeilynä ja korttipakkoina. Koulunuorisotyön arvostuksen yhdeksi haasteeksi voi valitettavasti nähdä sen kytkeytymisen ymmärrykseen nuorisotyöstä – tai pikemminkin ymmärryksen puutteeseen siitä mitä nuorisotyö on. Nuorisotyön erityistä asiantuntemusta ei tunnisteta laajasti alan ulkopuolella, eikä nuorisotyö kenties kuulosta yhteiskunnallisessa keskustelussa yhtä varteenotettavalta ratkaisulta kouluyhteisön haasteisiin kuin esimerkiksi kasvatusta- tai sosiaalityö.

Koulunuorisotyön yhteistyöllisten ulottuvuuksien ymmärtäminen avaa koulunuorisotyöstä kuvan entistä laajempaan ja monipuolisempaan asiantuntemusta vaativana työmuotona, jolla on omat tavoitteensa ja toimintatapansa. Koulunuorisotyö ammentaa nuorisotyön osaamisesta ja ymmärryksestä valjastaen erityisen tietonsa ja osaamisensa, ei vain nuorten, vaan koko kouluyhteisön kehittämiseen. Koulunuorisotyöstä on tuotettu viime vuosina tutkimusta enenevässä määrin ja tämäkin tutkimus liittyy sen joukon jatkoksi tarjoamaan ymmärrystä työn tarpeellisuudesta sekä argumentteja siihen, miksi kouluyhteisön kehittämiseen keskittyvä työmuoto on tarpeellinen osa koulun ammatillisessa työkalupakissa ja sen asiantuntevat osaajat – nuorisotyöntekijät – oikeita ammattilaisia tekemään tärkeää työtä.

KIRJALLISUUS

Ahlberg, J., Appelgren, J., Järvinen, E., Häsä, S., Komulainen, T., Koponen, P., Kääpä, J., Laitinen, M., Penttilä, A., Rihu, M. & Tani, H. 2016. Koulunuorisotyön käsikirja. Vinkkejä ja työmenetelmiä nuorisotyöntekijöille. Junareissu-hanke. Verkko-osoitteessa <https://www.nuortenkouvola.fi> Viitattu 30.12.2021

Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Alioravainen, L. 2016. On kiva tietää, että koulussa on joku joka ymmärtää nuoria. Nuorten näkemyksiä nuorisotyöstä Alavieskan, Haapajärven ja Ylivieskan yläkouluissa. Opinnäytetyö. Centria-ammattikorkeakoulu.

Allianssi 2017. Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuusodotukset 2017. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry.

Allianssi 2015. Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuusodotukset 2015. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry.

Allianssi 2011. Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuusodotukset 2011. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2021. Kasvatussosiologia (ePub-versio). Jyväskylä: PS-kustannus. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma9911251277305973

AVI 2020. Korona-avustuksilla lisää tukea ja kohtaavia aikuisia lasten ja nuorten arkeen. Tiedote 13.11.2020. Verkko-osoitteessa: <https://www.sttinfo.fi/tiedote/korona-avustuksilla-lisaa-tukea-ja-kohtaavia-aikuisia-lasten-ja-nuorten-arkeen?publisherId=69818103&releaseId=69893902> Viitattu: 20.4.2022.

Bradford, S. & Byrne, S. 2010. Beyond the boundaries: resistances to school-based youth work in Northern Ireland. *Pastoral care in education* 28(1), 19–31.

Cederlöf, P. 2004. Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Corney, T. 2006. Youth Work in Schools: Should Youth Workers Also Be Teachers? *Youth Studies Australia* 25(3), 17–25.

Curry, D., Schneider-Muñoz, A. J., Eckles, F. & Stuart, C. 2012. Assessing Youth Worker Competence. National Child and Youth Worker Certification. Teoksessa D. Fusco (toim.) *Advancing Youth Work. Current trends, Critical Questions*. London: Routledge, 27–38.

Eräsaari, L. 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 67–90.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.

Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia I. Tiedontahto* (suom. K. Sivenius). Tampere: Gaudeamus. (Alkuperäisteos 1976, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I.*)

Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja Rangaista* (suom. E. Nivanka). Helsinki: Otava. (Alkuperäisteos 1975, *Surveiller et punir.*)

Gill, M. J. 2014. The Possibilities of Phenomenology for Organizational Research. *Organizational Research Methods* 17(2), 118–137.

Herranen, M. 2013. Koulunuorisotyötä Joensuussa. ”Onks meidän pakko lähteä?” Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino

Hirvonen, E. 2009. Nuorisotyö sosiaalisen asiantuntijuuden areenoilla. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas (toim.) Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Jyväskylä: Gummerus. 41–61.

Hoikkala, T. 2021. Johdanto: Miksi tämä on yhteisötietokirja? Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Mitä Jyväskylä tarkoittaa? Nuorisotyön yhteisötietokirja. Julkaisuja 243. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 11–62.

Hoikkala, T. & Sell, A. 2014. Johdanto: Nuorisotyötä on tehtävä! Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 7–17.

Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135. Helsinki: Unigrafia

Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroun kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. Kasvatus, 51(4), 455–466.

HS 2022. ”Vartiat eivät nähdäkseni ole sellaisia henkilöitä, jotka voisivat ongelmien juurisyitä ratkasita” – Opetusministeri Andersson palkkasi mieluummin kasvatusalan ammattilaisia. Helsingin Sanomat 9.2.2022. Verkko-osoitteessa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008600895.html>
Viitattu 14.4.2022.

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

Jonas, S. 2012. Embedding and Sustaining Youth Worker Core Competencies in Out-of-School Time Programs. Teoksessa D. Fusco (toim.) Advancing Youth Work. Current trends, Critical Questions. London: Routledge, 15–26.

- Judén-Tupakka, s. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino. 62–90.
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kurki, L. 2007, Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa M. Saastamoinen & E. Nivala (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. 201–228.
- Lapin yliopisto 2022. Opettajan pedagogiset opinnot. Opinto-opas 2021–2022.pdf. Verkkosoitteessa <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Opetus--ja-kasvatusalan-taydennyskoulutus/Opettajan-pedagogiset-opinnot> Viitattu 25.2.2022
- Leppä, T. 2010. Tavoitteellinen nuorisotyö koulussa – monialaista tukea kasvuun, hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen. Nuorisotutkimus 28 (3), 74–84.
- Leppävuori-Jaakola, H. 2017. Käsikynkkää. Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen Alavieskan yhtenäiskoululla OSAVA -hankkeessa. Opinnäytetyö. Centria-ammattikorkeakoulu.
- Lukkariniemi, H. 2015. Tornion kaupungin koulunuorisotyön nykytila ja tulevaisuus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Maalismaa, M. 2018. Yläkoulun ammattikulttuurit vuorovaikutuksessa. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Viestintätieteiden tiedekunta.

Mattingly, M., Stuart, C. & VanderVen K. 2002. Competencies for Professional Child & Youth Work Practitioners. *Journal of Child and Youth Care Work* 17, 16–26.

MLL 2022. Tukioppilastoiminta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Verkko-osoitteessa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/tukioppilastoiminta/> Viitattu 2.2.2022

Nieminen, J. 2012. Tiedonintressit nuorisotyön kehittämisessä. Teoksessa: K. Komonen, L. Suurpää & M. Söderlund (toim.) *Kehittyvä nuorisotyö*. Julkaisuja 128. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 36–51.

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

Nieminen, J. 2000. Nuorisotyön professionalisaatio Suomessa. *Nuorisotutkimus* 18(3), 32–49.

Nieminen, J. 1995. Nuorisossa tulevaisuus: suomalaisen nuorisotyön historia. Helsinki: Lasten keskus.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2019. *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa* (ePub-versio). Helsinki: Gaudeamus.

https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma9910196184205973

Nuppola, S. 2013 *Kuokkavieraana koulussa? Nuorisotyöntekijän rooli ja nuorisotyön mahdollisuudet peruskoulun ammatillisessa kasvatustyössä*. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

OKM 2021. *Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa*. 26.1.2021. Verkko-osoitteessa: <https://minedu.fi/kiusaamisen-ehkaisemishjelma> Viitattu 20.4.2022.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Pihtipudas 2022. Wiitaunionin koulunuorisotyön kehittäminen -hanke. Verkko-osoitteessa <https://viitasaari.fi/kulttuuri-ja-vapaa-aika/nuorisopalvelut/wiitaunionin-koulunuorisotyö-hanke/> Viitattu 22.2.2022.

Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Tampere: Gaudeamus.

Rauas, M. 2014. Pieniä tekoja, suuria asioita. Nuorisotyön eettinen näkökulma. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu - HUMAK.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 33–66.

Sarha, M-L. 2005. Nuorisotyöntekijänä peruskoulussa. Teoksessa M-L. Sarha (toim.) Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 19–38.

Sintonen, T., Collin, K., Paloniemi, S. & Auvinen, T. 2011. Diskursiivinen toimijuus ja valtahierarkiat sairaalaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 157–176.

Sipilä, A. 2011. Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet. Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 28. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

- Soanjärvi, K. 2021. Pysyvästi villi nuorisotyö? Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Mitä Jyväskylä tarkoittaa? Nuorisotyön yhteisötietokirja. Julkaisuja 243. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 285–291.
- Soanjärvi, K. 2011. Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 413. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soanjärvi, K. 2005. Nuorisotyön erityispiirteistä nuorisotyöntekijyyteen. Teoksessa M-L. Sarha (toim.) Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 9–18.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (ePub-versio). Helsinki: Tammi. https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/1cgjm0n/alma9920009795405971
- Turun yliopisto 2022. Opinto-opas. Opettajan pedagogiset opinnot. Verkko-osoitteessa <https://opas.peppi.utu.fi/ohjelma/17877> Viitattu 25.2.2022.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2019. TE-palvelut. Avoimet työpaikat. Verkko-osoitteessa <https://www.te-palvelut.fi/te/fi/> Viitattu 10.12.2019.
- Valo, M. & Mikkola, L. 2020. Focusing on workplace communication. Teoksessa: M. Valo & L. Mikkola. *Workplace communication*. New York: Routledge, 3–14.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Filander, K. Matkan opetukset. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 375–386.
- Van Manen, M. 2016. *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.

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

XAMK 2020. Osaamiskeskus Nuoska – nuorisotyö kouluissa ja oppilaitoksissa. Verkkosivu. Julkaistu 26.8.2020. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Verkko-osoitteessa: <https://www.xamk.fi/tutkimus-ja-kehitys/osaamiskeskus-nuoska-nuorisotyö-kouluissa-ja-oppilaitoksissa/> Viitattu 20.4.2022.

Nuorisolaki 2016/1285

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013

Oppivelvollisuuslaki 2020/1214

Perusopetuslaki 1998/628

Perusopetusasetus 1998/852

Valtioneuvoston asetus 422/2012

Valtioneuvoston asetus 1998/986

Liite 1:

HAASTATTELURUNKO

haastateltavan taustatiedot

nimi

koulutushistoria

työhistoria

työnkuva

VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN

arvio omista vuorovaikutustaidoista

vahvuudet

kehityskohteet

arvio omassa työssä tarvittavista vuorovaikutustaidoista

mitkä taidot keskeisiä

miten omaksuttuja ja/tai kehitettäviä (koulutus, työelämä)

arvio toisessa ammatissa (opettajan tai nuorisotyöntekijän) tarvittavista vuorovaikutustaidoista

mitkä taidot keskeisiä

KULTTUURI

oman ammatin arvopohja

mitkä arvot ja ihanteet ohjaavat työtä

mistä arvot ja ihanteet ovat peräisin

oman ammatin normisto

millaisia rajoja työhön liittyy

mitkä tekijät määrittävät onnistumista työssä

oman ammatin sosiaaliset käytännöt

miten omassa ammatissa 'ollaan'

mikä on tyypillistä oman ammatin edustajille

erot suhteessa toiseen ammattiin

käsitys toisen ammatin arvoista, normeista ja sosiaalisista käytännöistä

VUOROVAIKUTUSTILANTEET

arkiset vuorovaikutustilanteet ammattien välillä

tilanteiden luonne (virallinen-epävirallinen)

vuorovaikutuksen muodot (kasvokkainen, medioitu, keskinäinen, ryhmä)

oma rooli tilanteessa

erityiset vuorovaikutustilanteet ammattien välillä

luottamus

erimielisyydetkonfliktin syntyminen, selvittäminen

toiminta ennen konfliktia, konfliktin aikana ja sen jälkeen