

KERHOTOIMINTA

osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua

Marjo Kenttälä ja Merike Kesler (toim.)

KERHOTOIMINTA

osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua

Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua
© Kerhokeskus – koulutyön tuki ry

Toimitus

Marjo Kenttälä ja Merike Kesler

Työryhmä

Minna Riikka Järvinen, toiminnanjohtaja, Kerhokeskus
Marjo Kenttälä, erityissuunnittelija, Kerhokeskus
Merike Kesler, erityissuunnittelija, Kerhokeskus
Asta Pietilä, ylitarkastaja, Opetushallitus
Riitta Rajala, projektipäällikkö, Opetushallitus

Kannen kuosi

Minttu Wikberg

Taitto

Satu Salmivalli

Paino

Erweko Painotuote Oy, Helsinki, 2009

ISBN (nid.) 978-952-9759-87-3

ISBN (PDF) 978-952-9759-88-0

Sisällys

Esipuhe

Koulun kerhot oppimisympäristönä 11

KT Minna Riikka Järvinen, Kerhokeskus

Kerhotoiminnan merkitys lapsen ja nuoren hyvinvointiin 19

Esimerkkinä Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hanke

YTT Liisa Häikiö, Tampereen yliopisto

Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa 33

KT Helena Kasurinen, Opetushallitus

Kerhotoiminta koulukiusaamisen ehkäisyn välineenä 45

KM, VTM Sanna Roos, Turun yliopisto

Koulun kerhotoiminta lasten ja nuorten osallisuuden lisääjänä 55

FM Tiina Karhuvirta, Kerhokeskus

Kerhot ja opettajuus – muutoslaboratorioita ja hermolepoa 67

KT Minna Riikka Järvinen, Kerhokeskus

Koulun kerhotoiminta opettajuuden ja opettajana kehittymisen välineenä 77

KT Olli Luukkainen, Opetusalan ammattijärjestö OAJ

Kerhotoiminnan laadun takana pedagogisesti ajatteleva ohjaaja 91

KM Marjo Kenttälä, Kerhokeskus

Moniääniset oppijayhteisöt 105

Kerhopedagogiikka formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen yhdistäjänä

KT Leena Krokfors, KM Elisa Hakala, KM Erja Vitikka & KM Jarkko Mylläri

Helsingin yliopisto

Kansainvälinen näkökulma koulun kerhotoimintaan 123

FM Merike Kesler, Kerhokeskus

Vastuu tulevaisuudesta 133

Esipuhe

Hyvinvoivat lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden hyvinvoivia aikuisia. Sillä, miten koulussa viihdytään, on suuri merkitys tulevaan elämään. Varsinkin viime aikoina lasten ja nuorten hyvinvoinnista sekä kouluviihtyvyydestä on puhuttu erityisen paljon. On otettava käyttöön kaikki ne keinot, joilla lapsia ja nuoria tuetaan heidän kasvuunsa ja kehityksessään.

Koulun kerhotoiminnalla nähdään olevan sellaisia vaikutuksia, joilla koulun kentässä toimivien ihmisten hyvinvointia edistetään. Laadukkaan kerhotoiminnan positiivisten vaikutuksien ymmärtäminen ei ole itsestään selvyys. Toimijat tarvitsevat perusteita. Tämä kirja on vastaus siihen tarpeeseen.

Olemme haastaneet eri alojen asiantuntijoita pohtimaan kerhotoiminnan arvoa ja merkitystä. Syntyneen artikkelikokoelman tavoitteena on avata tutkimuksien osoittamia kerhotoiminnan myönteisiä vaikutuksia, nostaa kerhotoiminnan laatua ja antaa eväitä kerhopedagogisten taitojen kasvuun. Kirjoittajat ovat lähestyneet koulun kerhotoimintaa eri näkökulmista, joten kirja tarjoaa ajattelun aineksia sekä nykyisille että tuleville opettajille ja kerhonohjaajille, rehtoreille, opettajankouluttajille ja päättäjille.

Jokainen syntynyt artikkeli on kirjoitettu työvälineeksi laadukkaan kerhotoiminnan järjestämiseen. Kerhotoiminnan laatu on monen tekijän summa. Hyvin toteutettu kerhotoiminta on monipuolista, lasta ja nuorta arvostavaa ja se tarjoaa tilaisuuden myönteiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja toisten lasten kanssa. Osallisuuden lisääminen ja kehittäminen, kiusaamisen ehkäiseminen ja moniammatillinen yhteistyö ovat muiden lisäksi asioita, joita toivotaan kerhotoiminnan kautta edistettävän. Kerhotoiminnassa yhdistyvät monet sellaiset asiat, jotka tukevat koulun kasvatustehtävän toteutumista.

Kerhot voidaan nähdä koulujen oppimisympäristöjen rikastajina ja laventajina. On tärkeää, että koululaisen toimintaympäristö on niin monipuolinen, että jokainen voi löytää sieltä mieleistä tekemistä ja saada onnistumisen kokemuksia. Kerhot ovat osa tätä monipuolista tarjontaa, ja ne täydentävät hyvää formaalia koulutusta.

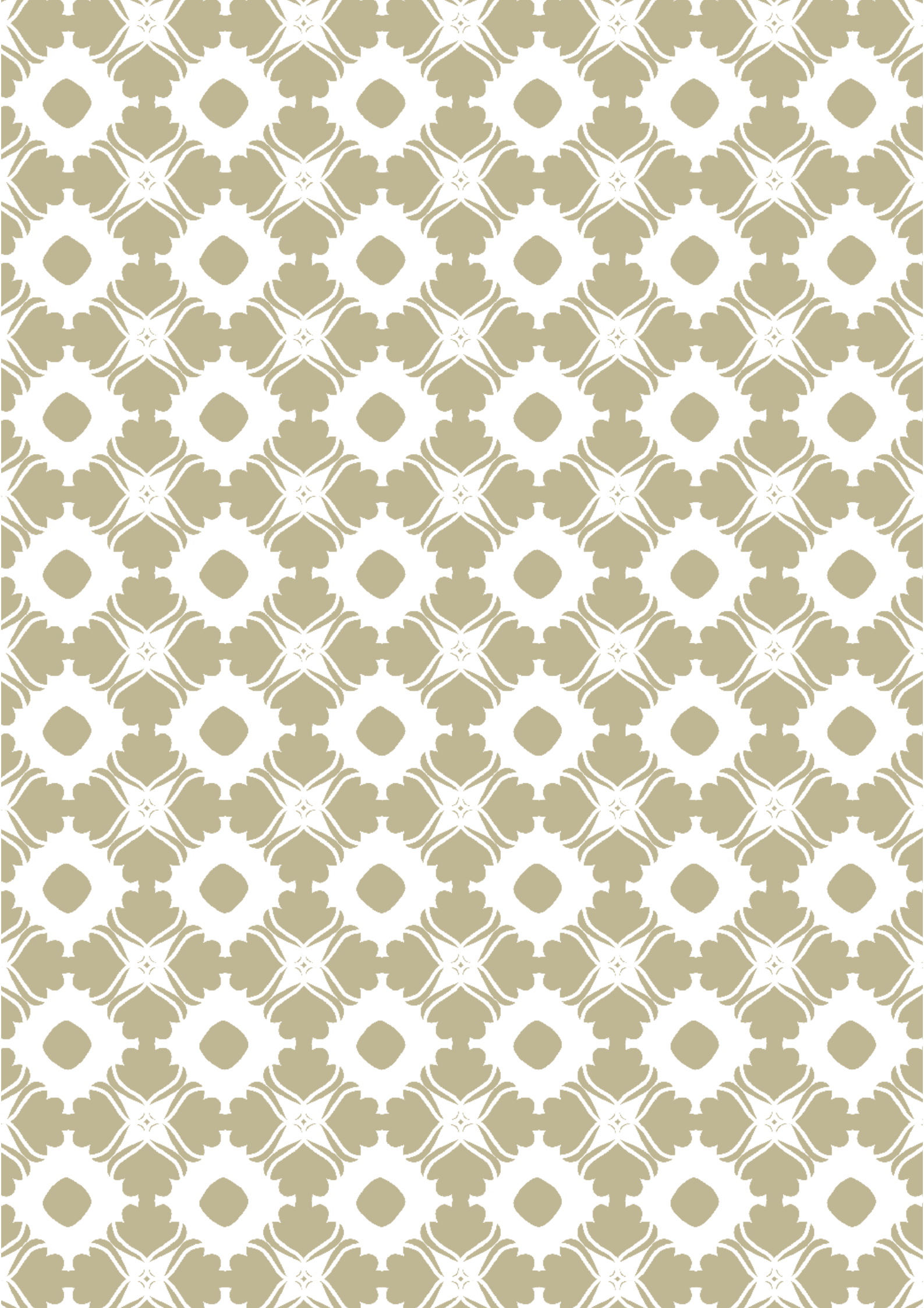
Suurella osalla nuoresta opettajaikäpolvesta ei ole omakohtaista kokemusta koulun kerhojen ohjaamisesta eikä niistä positiivisista vaikutuksista, joita kerhot tarjoavat. Myönteiset vaikutukset koulutyöhön, työssä jaksaminen, oman ammattinsa kehittäminen ja oppilaantuntemuksen lisääntyminen ovat asioita, joita kerhonohtajina toimineet opettajat ovat kokeneet kerhotyön tuovan mukanaan.

Vapaaehtoisuuteen perustuva, maksuton ja asiantuntijuudella ohjattu kerho on eräänlainen rajapintoja yhdistävä kokonaisuus. Toisaalta se on turvallinen paikka omien rajojen koettelemiseen ja uudenlaisten asioiden oppimiseen, toisaalta kerhoissa voidaan luontevalla tavalla yhdistää koulun opetussuunnitelmaan perustuva toiminta jokapäiväisen elämän asioihin. Kerhoissa eri toimijoilla on yhteisesti mahdollisuus valjastaa osaamisensa lasten ja nuorten hyväksi.

Kerhokeskus on lasten ja nuorten hyvinvointia edistävä organisaatio, jossa on tuotettu palveluja ja materiaaleja koulujen kerho- ja opetustyöhön jo kuuden vuosikymmenen ajan. Ammattitaito ja osaaminen eivät synny ilman yhteistyötä muiden kerhotoimintaa kehittävien tahojen kanssa.

Kiitos kaikille kerhonohtajille ja kerhotoiminnan kehittäjille, jotka jakavat innostustaan ja osaamistaan lasten ja nuorten sekä heidän kasvattajiensa hyväksi. Tämä kirja on kiitos myös kaikille niille kouluille, joissa kerhotoiminta on aina ollut vahvana osana koulun toimintakulttuuria.

Helsingissä 30. marraskuuta 2008
Marjo Kenttälä ja Merike Kesler



KOULUN KERHOT OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Koulun kerhotoiminta on perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa, joka kuuluu peruskoulun tehtäviin. Koulun kerhotoiminnalla voidaan erityisesti tukea perusopetuslakiin kirjattuja kasvatustavoitteita; tukea lapsen ja nuoren tasapainoista kasvua ja kehitystä. Yhtenä koulun kerhotoiminnan tavoitteena on lapsen ja nuoren pitkäjänteisen harrastuneisuuden aikaan saaminen, joka on selkeä tavoite, mutta sen toteutumista ei mitata esimerkiksi oppilaiden suoritusten perusteella, kuten opetussuunnitelman perusteissa muutoin määriteltyjä aineita. Oppiaineiden osalta on asetettu selkeät oppimis- ja suoritustavoitteet luokka-asteittain, joiden toteutumisen perusteella oppilas saa arvostelun. (ks. esim. Siurala 1998; Siurala 2004, 7–8.)

Tavoitteista vaan ei mitattavaa

Koulun kerhotoiminta on nonformaalia toimintaa, joka on tavoitteista, mutta sen aikaansaama oppiminen ei ole luonteeltaan mitattavaa. (ks. lähemmin Clarijs 2008.) Tämä erottaa sen myös niin kutsutusta informaalista oppimisesta, joka voidaan ymmärtää tahattomaksi tai ei-intentionaaliseksi oppimiseksi, jota tapahtuu kaiken aikaa niissä ympäristöissä, joissa yksilö kulloinkin liikkuu. Kulttuurintutkimuksessa tätä tahattomasti tai tarkoituksettomasti tapahtuvaa oppimista kutsutaan omaksumiseksi ja enkulturaatioksi erona intentionaalisen opetuksen tuloksena tapahtuvasta oppimisestä (ks. Järvinen 1999, 33). Käytännössä formaalia, nonformaalia ja informaalia oppimista tapahtuu koulussa päällekkäin ja limittäin, sillä koulu on toimintaympäristö siinä missä muutkin, ja siihen liittyvät yksilöt tuovat mukanaan oman henkilökohtaisen kokemusmaailmansa. Osin käsitteellinen jaottelu on siis tarpeen vain oppimisteoreettisena pohdintana.

Oppimisympäristöt aihekokonaisuuksien avuksi

Peruskoulun opetussuunnitelmatyö on viimeisten vuosikymmenten ajan edennyt suuntaan, jossa on havaittu tärkeäksi tuoda oppiaineiden rinnalle koulun opetustavoitteisiin myös laaja-alaisempia kokonaisuuksia, joilla on merkitystä lasten ja nuorten kasvamiselle yhteiskunnan jäseneksi, joka viime kädessä on koko koulutusjärjestelmän ultimaatum. Jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nimetään aihekokonaisuuksia, kuten yrittäjyyskasvatus, ja vuonna 2004 voimaan tulleissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuusajattelu on esillä voimakkaasti. Siinä aihekokonaisuuksia on seitsemän ja tavoite on, että niitä toteutetaan läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. (ks. POPS 2004.)

Perusopetuksessa toteutettaviksi aihekokonaisuuksiksi on valittu ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Lindströmin (2004, 8) mukaan aihekokonaisuuksien rakentaminen on eräs tapa vastata nykyajan kasvatus- ja opetushaasteisiin. Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä, kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden aihekokonaisuudella autetaan oppilasta löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä ja kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen viestintä ja mediataidolla kehitetään ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistetään median aseman ja merkityksen ymmärtämistä. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuus tähtää osallistumiseen tarvittavien valmiuksien ja yrittäjämäisten toimintatapojen kehittämiseen sekä auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuden päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudella autetaan oppilasta ymmärtämään turvallisuutta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. (Loukola 2004,24, 36, 50, 66, 91, 113.)

Opettajat ovat kokeneet aihekokonaisuuksien sisällyttämisen oppiaineisiin käytännössä vaikeaksi. Esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen osalta on todettu, että opettajat kokevat aiheen itselleen vieraaksi, eivätkä koe omaavansa riittäviä tietoja yrittäjyydestä voidakseen käsitellä aihetta oppiaineessaan. (Paakkunainen 2007, 101–102; vrt. Seikkula-Leino 2006.) Osin kyse on havaintoharhasta, sillä tavoitteena ei perusopetuksen osalta ole opettaa oppilaista yrittäjiä tai antaa heille yritystietoa, vaan kannustaa heitä ymmärtämään yrittäjyys osana yhteiskunnan toimintarakenteita ja kannustaa heitä yrittävyyteen, toisin sanoen aktiivisuuteen, vastuuntuntoon, ponnistelemaan eteenpäin ynnä muihin sellaisiin taitoihin ja suhtautumiseen, jotka ovat yhtä lailla osallisuuteen liittyviä taitoja. Aihekokonaisuudet sisältävät siis tavoitteita, jotka ovat osin formaalin oppimisen, osin nonformaalin oppimisen osa-alueilta.

Myös nuorilta on kysytty, kuinka hyvin he kokevat opettajien onnistuneen yrittäjyyden aihekokonaisuuden käsittelyssä. Paakkunaisen (2007, 138) tutkimuksen mukaan kouluopetus on erittäin merkittävä yrittäjyyttä koskevan tiedon lähde: se sijoittuu kolmanneksi heti nuorten oman palkkatyökokemuksen tai sanomalehtien jälkeen. Nuorten käsitysten mukaan opettajat yrittävät parhaansa toteuttaakseen yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä opetuksessa, mutta heidän käyttämänsä menetelmät eivät sovi aiheen käsittelyyn. Nuoret peräänkuuluttavat menetelmiksi vuorovaikutteisuutta, yritys- ja yrittäjävierailuja, ryhmätöitä, omaehtoista tiedonhankintaa ja niin edelleen (ks. lähemmin Paakkunainen 2007, 136). Toisin sanoen, formaaliopetus ja ainejakoinen järjestelmä ei tue laaja-alaisten aihekokonaisuuksien opetusta, vaan ne vaatisivat toisentyypisiä opetusjärjestelyjä ja opetusmetodeja, toisentyypistä oppimisympäristöä.

Oppimisen ympäristöt

Oppimisympäristöajattelu liittyy näkemykseen, jossa opettajan toimintaa korostavasta pedagogiikasta siirrytään kehittämään oppijaa ympäröivää fyysistä ja mentaalista (älyllistä) ympäristöä siten, että se tukee oppimista (Pieters, Breuer & Simons 1990). Oppimisympäristöt voidaan ulottuvuuksiensa perusteella analysoida sosiaalisen, fyysisen ja didaktisen ilmapiirinsä perusteella (Pieters, Breuer & Simons 1990; Manninen & Pesonen 1997; 2000). Sosiaalisella ilmapiirillä tarkoitetaan sellaisia oppimisympäristön tekijöitä kuin ryhmän roolia, vuorovaikutussuhteita ja yhteistyötä, fyysisellä sitä fyysistä toimintaympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu sekä didaktisella ilmapiirillä sitä didaktista lähestymistapaa, jonka pohjalta opetus ja oppiminen tapahtuu. Jotta ympäristö olisi oppimisympäristö, sillä on aina oltava oppimista tukevia tavoitteita. (Manninen et al. 2007, 15–16.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2004, 16). Näin määritellen myös perinteinen luokkahuone ja siellä tapahtuva opetus on oppimisympäristö. Käsitteellä uusi oppimisympäristö viitataan sellaisiin koulutusikäntöihin, jotka tapahtuvat kokonaan tai osittain jollakin muulla tavalla. (ks. lähemmin Manninen & Pesonen 1997; Manninen & Heinonen 1998, 3.) Opetushallituksen tuottamassa julkaisussa *Oppimista tukevat ympäristöt* (Manninen et al. 2007) tehdään kuitenkin selkeä ero oppimisympäristön käsitteen ja luokka- ja kurssipohjaisen opetuksen välillä. Oppimisympäristön erottaa edellisestä se, että oppimisympäristössä

- korostuu oppijan oma aktiivisuus ja itseohjattu opiskelu;
- opiskelu tapahtuu ainakin osittain joko simuloidussa tai autenttisessa reaali maailman tilanteessa;
- opiskelijoilla on mahdollisuus olla suoraan vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa;

- opetuksen suunnittelussa korostuu ongelmakeskeisyys oppiainekeskeisyyden sijasta;
- opiskelu on kokonaisvaltainen ja ajallisesti pitkäkö prosessi jaksotettujen lyhytkestisten oppituntien sijasta;
- opiskelijan tukena on erilaisia tukihenkilöiden, mentorien ja asiantuntijoiden verkostoja;
- opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta organisaattoriksi, tukihenkilöksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi (Manninen et al. 2007, 19).

Nonformaali oppiminen kerhoissa

Jos edellä määritelty otetaan lähtökohdaksi, onkin koulun kerhotoiminnalla didaktisesta ja sosiaalisesta, osin myös fyysisen ympäristön näkökulmasta paljon yhtenevää oppimisympäristö-käsitteen kanssa. Koulun kerhot on nähtävissä selkeästi oppimista tukevana ympäristönä eli oppimisympäristönä. Perustelut ovat seuraavat:

Kerhotoiminnan lähtökohta on se, että niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Suositus on, että koulun oppilaat otetaan mukaan kerhojen sisällölliseen suunnitteluun, jolloin toiminta rakentuu yhdessä määritellyille tavoitteille. Tämä korostaa oppijoiden omaa aktiivisuutta. Oppijoista käsin asetetut tavoitteet tukevat myös oppijoiden itsensä mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa, ja arvioida sen edistymistä. Näin ollen kerhotoiminta on osin myös itseohjautuvaa.

Kerhotoiminta ei ole sidoksissa tiettyyn paikkaan. Se voi tapahtua tosin luokkahuoneessakin, mutta toiminnalle on enemmän tai vähemmän luonteenomaista se, että kulloinkin sisältö määrää, missä toimintaa toteutetaan. Jos kyseessä on yhteiskunnalliseen teemaan liittyvä kerho, siihen liittyy todennäköisesti vierailuja niiden instanssien piirissä, jotka osallistuvat päätöksentekoon. Yrittäjäyyskasvatuksen kerho toteutuu yritysvierailujen ja simulaatioiden kautta, musiikkikerho esiintyy autenttisesti, näytelmä pannaan estradille, kokkikerholaiset maistelevat valmistamansa herkut. Kerhotoiminta sisältää aina kosketuksen todellisuuteen ja simuloi sen toimintatapoja. Saman perustelun kautta se tarjoaa oppijoille aina mahdollisuuden vuorovaikutukseen opittavan asian kanssa. Tällöin myös ne henkilöt, jotka osallistuvat prosessiin asiantuntijoina, tuovat omat verkostonsa kerholaisten käyttöön.

Eräs kerhotoiminnan tunnusmerkkejä, joiden kautta se poikkeaa formaaliopetuksesta, on se, että toiminta ohjautuu jonkin käytännöllisen päämäärän toteuttamiseksi. Kerhonoijaajan tehtävä on tukea prosessia, jonka kautta yhdessä määritelty tavoite voidaan toteuttaa. Usein tämä tarkoittaa käytännössä taitojen hankkimista, aktiivista ja omaehtoista tiedonhankintaa ja ryhmän kesken tehtyjä ratkaisuja. Vaikka kyseessä ei olisi ongelmanratkaisu, noudattaa kerhotoiminnan sisäinen prosessi parhaimmillaan ongelmanratkaisun prosessia: ongelman/päämäärän määrittely; keinojen, toimintatapojen ja tiedonhankinnan tapojen valitsemisen; asian prosessoinnin; yhteenvedon ja ratkaisun/lopputuloksen. Kun on tutkittu kerhotoiminnan vaikutuksia

lasten ja nuorten hyvinvointiin, on havaittu hyvin keskeiseksi positiivisten vaikutusten kannalta se, että kerho tuottaa valmiiksi saamisen kokemuksia (Mahoney & Stattin 2000). Tämä edellyttää sitä, että toiminta on ajallisesti riittävän pitkää ja sitouttavaa; toisin sanoen sen täytyy olla kokonaisvaltaista ja pitkäjänteistä. (Mahoney & Stattin 2000; vrt. Pulkkinen & Launonen 2005, 62, 93, 110–111, 130–131.)

Kenties keskeisin seikka, joka vie kerhotoiminnan sisäkkäin oppimisympäristön käsitteen kanssa, on opettajan roolin transformaatiossa ohjaajaksi. Kun kerhossa ei ole mitattavia oppimistavoitteita, vaan yhdessä ryhmän kanssa asetetut tavoitteet ja päämäärät, ohjaajan rooli onkin tukea ryhmää ja auttaa löytämään keinot, tiedot, taidot ja toimintatavat, jolla päämäärä voidaan saavuttaa. Jos päämäärä on asetettu huonosti, ohjaaja tukee prosessin kautta ryhmää uudelleen määrittelemään tavoitteitaan. Tällöin myös ohjaajasta tulee oppivan ryhmän jäsen, joka niin ikään täydentää taitojaan, tietojään ja toimintatapojaan yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Nonformaalit oppimisympäristöt tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin

Aihekokonaisuuksien tulokset käsittely koulussa edellyttäisi oppimisympäristöjen kehittämistä tukemaan (kasvun) tavoitteita. Koulun kerhotoiminta voisi olla hedelmällinen ympäristö aihekokonaisuuksien käsittelyyn, koska niissä ohjausta on mahdollista antaa tavalla, jota niiden käsittely tosiasiaassa edellyttäisi. Kyse on paitsi metodisista, myös opettajuuden kehittämisen mahdollisuuksista.

Kirjallisuus

Clarijs, R. (ed.). 2008. *Leisure & Non-Formal Education. A European overview of after and out-of-school education.* Praha: EAICY.

Järvinen, M. R. 1999. *Maailma äänessä. Vammala: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 762.*

Lindström, A. 2004. *Aihekokonaisuudet yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa Loukola, M.-L. (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa, 8–10. Opetushallitus.*

Loukola, M.-L. (toim.) 2004. *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetushallitus.*

Mahoney, J. L. & Stattin, H. 2000. *Leisure activities and adolescent antisocial behaviour. Journal of Adolescents 23, 113–127.*

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.*

Manninen, J. & Heinonen, S. 1998. *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Teoksessa Manninen, J. (toim.) Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158.*

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. *Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97.*

Manninen, J. & Pesonen, S. 2000. *Verkko ja didaktiikka. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.*

Paakkunainen, K. 2007. *Alkaisinko yrittäjäksi? Tutkimus nuorten yrittäjyysspoliittisista kirjoituksista ja asenteista.* Yksityisyrittäjien Säätiö, Kerhokeskus - koulutyön tuki ry ja Nuorisotutkimusverkosto (sine loco). WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/tilaustutkimus_yrittajyy/tutkimusraporttiyrittajyy040607.pdf

Pieters, J., Breuer, K. & Simons, P. 1990. *Learning environments: an introduction.* Teoksessa Pieters, J., Breuer, K. & Simons, P. (eds.) *Learning environments. Contributions from Dutch and German research.* Berlin: Springer-Verlag.

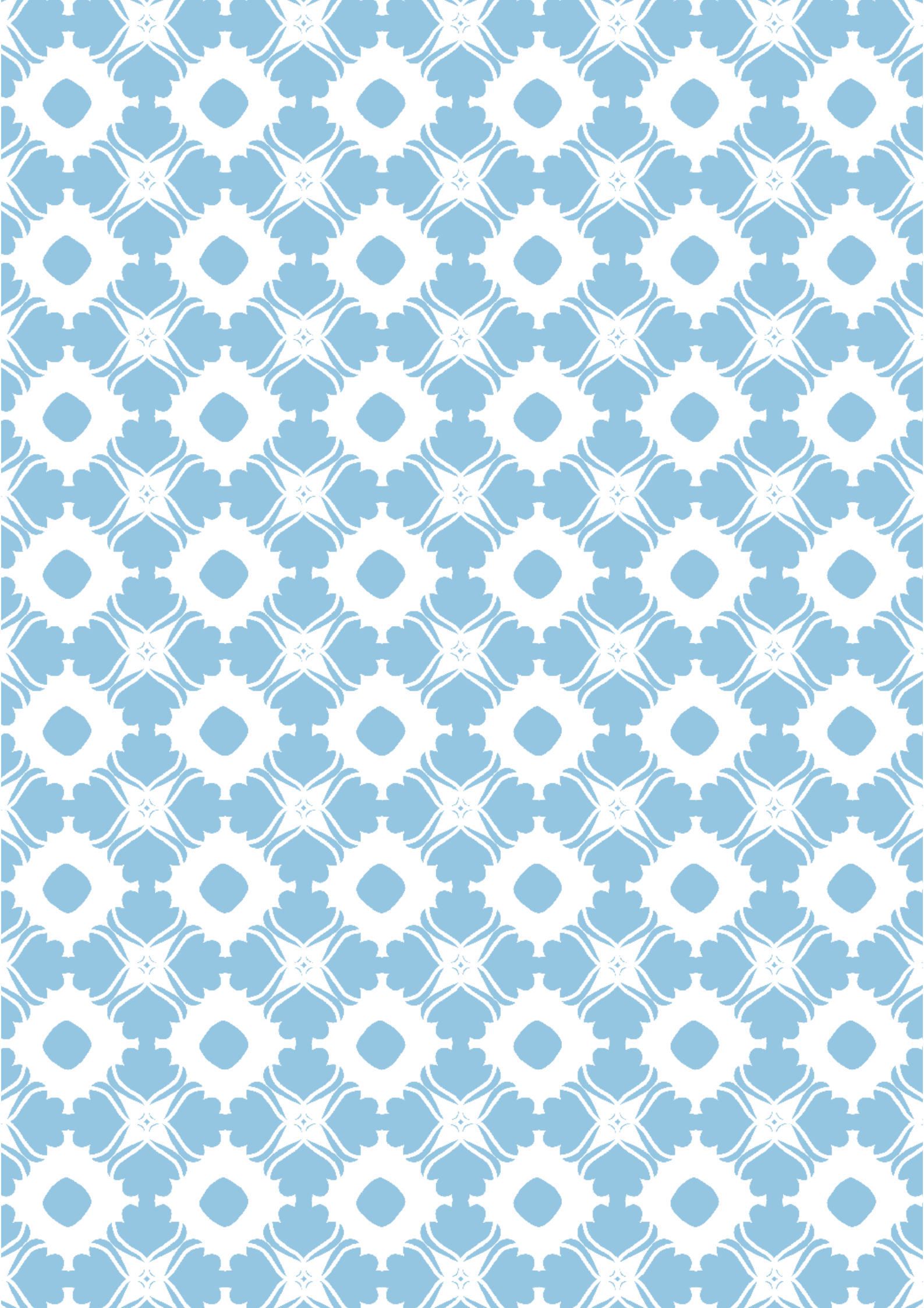
POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Opetushallitus, Vammalan kirjapaino Oy.

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen.* Helsinki: Edita.

Seikkula-Leino, J. 2006. *Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta.* Helsinki: Opetusministeriö.

Siurala, L. 1998. *Nonformaali oppiminen. Sanahirviölle etsitään sisältöä. Nuorisotyö-lehti 4/1998, 8–10.*

Siurala, L. 2004. *Nonformaali oppiminen. Sanahirviö, joka on syytä tuntea.* Teoksessa Vihla, M. (toim.) *Elämä ei ole projekti, 7–10.* Helsinki: Oy Partio Scout.



KERHOTOIMINNAN MERKITYS LAPSEN JA NUOREN HYVINVOINTIIN

Esimerkkinä Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hanke¹

Koulujen kerho- ja harrastustoiminta käytännössä lakkautettiin 1990-luvun laman aikana. Nyt monet tahot ovat havahtuneet siihen, että koulujen kerhotoiminnan puuttuminen heijastuu lasten hyvinvointiin. Lapsuus on eriarvoistunut peruskoulun tasa-arvo pyrkimyksistä huolimatta. Yhtäältä meillä on lapsia, joilla on mahdollisuus tyydyttää kaikki tarpeensa ja toisaalta lapsia, joiden perustarpeet näyttävät jäävän täyttymättä. Tiedämme, että osa lapsista saa monipuolista tukea omaan kehittymiseensä ja että osa vanhemmista jopa alistaa kaiken vapaa-aikansa omien lastensa käyttöön. Tiedämme myös, että osa kotitalouksista ei kykene huolehtimaan lapsista, ja yhä useampi lapsi ja nuori tarvitsee erityistukea selviytyäkseen koulussa. Osa lapsista voi huonommin kuin hyvinvointivaltion tavoitteisiin tai lupauksiin kuuluisi ja osa paremmin kuin koskaan. Koululaiset jakautuvat pärjääjiin ja syrjäytyjiin.

Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen ensimmäisten kokemusten mukaan kaikille oppilaille suunnattu koulujen kerhotoiminta on keino, jonka avulla peruskoulu voi vähentää lasten ja nuorten välistä epätasa-arvoa. Harrastustoiminta lisää lasten omasta näkökulmasta heidän hyvinvointiaan ja kouluviihtyvyyttään. Tulos on merkittävä, koska kansalainväliset vertailevat tutkimukset osoittavat, että suomalaiset viihtyvät koulussa huonommin kuin ikätoverinsa ja kotimaiset tutkimukset tukevat päätelmää vähäisestä kouluviihtyvyydestä (ks. Kiili 2006, 147). Koulujen harrastustoimintaa ei ole puuhailua vaan se vahvistaa lasten kasvua, oppimista ja tasa-arvoisuutta; eli tukee peruskoulun laissa säädettyä tehtävää.

¹Artikkeli perustuu Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarvioon (Häikiö & Vänninmaja 2008). Sosiaalipolitiikan evaluaatiokurssin opiskelijat ovat osallistuneet arvioinnin suunnitteluun, aineiston keräämiseen ja sen analysointiin sekä tulosten alustavaan raportointiin. Aineiston keräämisessä käytetyn kyselylomakkeiden laatimissa auttoi myös sosiaalipolitiikan harjoittelija Katri Siponen.

Tarkastelen aluksi sitä, mitä on lasten hyvinvointi ja miten sitä voidaan tarkastella. Tämän jälkeen käsittelen lasten muuttuvaa toimintaympäristöä. Koti, koulu ja harrastukset muodostavat lasten kasvuyhteisön ytimen. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat niihin ja vaikuttavat samalla myös lasten hyvinvointiin. Empiirisenä esimerkkinä artikkelissa on Tampereen kaupungin kuuden pilottikoulun harrastustoiminta. Käsittelen sitä, miten aikuisten ja lasten käsitykset eroavat koulujen harrastustoiminnan merkityksestä lasten hyvinvointiin ja koulun käyntiin.

Lasten hyvinvointi on pahoinvoinnin puutetta

Hyvinvointi on laaja käsite kattaen yhtäältä yksilölliset hyvinvointikokemukset ja toisaalta sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön liittyvät, hyvinvointia tuottavat ja vähentävät piirteet. Siihen liittyvät siten samanaikaisesti omakohtaiset näkemykset ja tuntemukset (subjektiiviset kriteerit) sekä ulkokohtaisesti mitattavat ja arvioitavat ulottuvuudet (objektiiviset kriteerit).

Lasten hyvinvoinnin tarkastelun lähtökohtana on usein Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien yleissopimuksen kolme pääkohtaa (Niemelä 2007, 4). Nämä ovat 1) lasten ja nuorten osuuden turvaaminen yhteiskunnan voimavaroista, 2) lasten oikeus suojeluun ja huolenpitoon sekä 3) lasten oikeus osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään ja yhteiskuntaa koskevaan päätöksentekoon. Kiilin (1998) mukaan lasten hyvinvoinnin objektiivisia kriteereitä ovat havainnoitavissa olevat seikat, kuten yksinolo, lähiverkostot, turvallisuus, terveys ja riskit. Subjektiivisia kriteereitä ovat puolestaan lapsen kokemukseen liittyvät seikat, kuten tunne välittämisestä, yksinäisyys, uhat ja pelot, arvostuksen puute, koettu terveys sekä yhteisyyden ja kuulumisen tunne.

Lapsista ja heidän hyvinvoinnistaan saatavaan tietoon vaikuttaa se, kenen näkökulmasta lasten hyvinvointia tarkastellaan. Lasten oma näkökulma hyvinvointiin on erilainen kuin heille läheistenkin aikuisten näkökulma (Strandell 1995). Lasten näkökulmasta esimerkiksi joutenolo voi merkitä omaa aikaa ja rauhoittumista (Strandell & Forsberg 2005). Vanhemmat ja kasvatustieteilijät puolestaan voivat pitää lasten päämäärätöntä oleskelua epämääräisenä, jopa vaarallisena toimintana. Lasten hyvinvoinnin ymmärtämistä vaikeuttaa se, että lasten näkökulma ei ole kovin näkyvä yhteiskunnassa. Heillä ei ole monia mahdollisuuksia tai paikkoja, joissa he esittäisivät omia näkemyksiään hyvinvointinsa toteutumisesta tai siinä ilmenevistä puutteista. Aikuisten ja asiantuntijoiden näkökulmasta lasten yksinolo tulee määritellyksi ongelmaksi, koska he tietävät yksinäisyyden heikentävän hyvinvointia. Aikuiset eivät kuitenkaan helposti tunnista sitä, että yksinolo voi lapselle tietyissä tilanteissa merkitä yksinäisyyden sijaan esimerkiksi mahdollisuutta harjoitella oman tilan hallintaa, eikä siten uhkaa heidän hyvinvointiaan (ks. Alanen, Sauli & Strandell 2004). Lasten näkökulman läpinäkyvyyttä heikentää se, että lapsuuden areenat ovat eriytyneet muusta yhteiskunnasta. Aikuiset myös hallitsevat niitä julkisia areenoita, joilla he ovat läs-

nä. Esimerkiksi kouluissa opettajat säätelevät sitä, miten koululaiset voivat osallistua koulun toimintaan.

Tästä lähtökohdasta ei olekaan ihme, että lasten hyvinvointia ja lapsuutta käsittelevä yleinen keskustelu jakautuu kahteen erilaiseen hyvinvoinnin puutetta korostavaan näkökulmaan (Kiili 2006, 25). Lapset ovat joko vaarassa oleva ryhmä tai he ovat itse jollain tavalla vaarallisia, eivätkä sovi normaalilapsuuden piiriin. Julkisesti huolta herättävät lapsiperheiden köyhyys, lasten mielenterveysongelmat ja lastensuojeluasiakkaiden määrän kasvu (Korpinen 2008), vanhempien kykenemättömyys huolehtia lapsistaan (Alanen, Sauli & Strandell 2004), mutta myös yhä enemmän lasten yksinäiset iltopäivät ja turha, kenties jopa haitallinen oleskelu (Strandell & Forsberg 2005). Myös tutkimuksessa lasten hyvinvoinnin tarkastelu kohdentuu usein hyvinvoinnin mahdolliseen puutteeseen tai hyvinvointia heikentäviin tekijöihin: poikkeamiin, kehityshäiriöihin, riskeihin ja uhkiin (Strandell 1995; Ellonen 2008).

Syrjäytyminen on muodostunut keskeiseksi käsitteeksi, joka viittaa hyvinvoinnin laaja-alaiseen puutteeseen. Syrjäytyminen tarkoittaa yhteiskunnan ja yksilön välisten siteiden heikentymistä, minkä seurauksena yksilö jää yhteiskunnan normaalien toiminnallisten areenoiden ulkopuolelle (Raunio 2006). Kysymys on ennen kaikkea siitä, että hyvinvoinnin ongelmien kasautuminen merkitsee syrjäytymistä useilta yksilön hyvinvoinnin kannalta tärkeiltä elämän alueilta. Lasten syrjäytyminen on yhteydessä heidän elinympäristöönsä. Keskeisesti siihen vaikuttavat perheen taloudellinen ja sosiaalinen asema. Esimerkiksi vanhempien työttömyys tai päihderiippuvuus voi aiheuttaa lapsen syrjäytymisen yhteiskunnassa normaaliksi katsottavan lapsuuden mahdollisuuksista.

Syrjäytymistä voidaan tarkastella yksilö- ja rakennetasolla. Yksilötasolla syrjäytyminen tulkitaan yksilön käyttäytymisestä johtuvaksi ilmiöksi, jolloin lasten syrjäytymisen syynä ovat yleensä vanhempien puutteellinen huolenpito tai lasten oma turvallisuutta vaarantava toiminta. Rakenteellisella tasolla syrjäytyminen näyttäytyy prosessina, joka perustuu yhteiskunnan epätasa-arvoa ylläpitäviin tai lisääviin käytäntöihin. Nämä kaksi tasoa on tärkeä erottaa toisistaan, sillä niiden pohjalta lasten syrjäytymisen vastaiset ja hyvinvointia lisäävät keinot näyttävät erilaisilta. Yksilötasolla syrjäytyminen muodostuu yksinkertaisesti moraaliseksi kysymykseksi siitä, miten vanhemmat ja lapsi voivat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin tai sen puutteisiin. Rakennetasolla kysymys on puolestaan yhteiskunnallisista edellytyksistä, ja siitä miten poliittiset, hallinnolliset ja taloudelliset toimet vaikuttavat erilaisissa asemissa olevien lasten hyvinvointiin tai sen puutteeseen.

Lasten hyvinvoinnin toteutumisessa tai toteutumatta jäämisessä olennaista on se, että lapset ja nuoret ovat monin tavoin riippuvaisia aikuisista, omista vanhemmistaan, opettajista ja muista lähellä olevista aikuisista. Aikuiset ovat vastuussa lasten hyvinvoinnista. Lapset tarvitsevat jonkun puolestapuhujan, kansatoimijan tai kasvattajan.

Tässä suhteessa he ovat erilaisia kuin aikuiset. Samalla lapset ovat toimijoita, jotka muokkaavat omaa elinympäristöään ja hyvinvointinsa ulottuvuuksia. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja osallistumiseen ovat niin aikuisten kuin lastenkin hyvinvoinnin kulmakiviä. Hyvinvointi tai sen puute ei kuitenkaan muodostu yksinomaan yksilöiden toimesta. Yhteiskuntapoliittiset päätökset vaikuttavat siihen, miten lasten hyvinvointi toteutuu ja jakautuu.

Lasten muuttuva toimintaympäristö

Kouluikäisten lasten elämän keskeiset toimintaympäristöt ovat koti, koulu ja harrastukset. Erilaisten toimintaympäristöjen merkitys vaihtelee lapsen iän ja kehityksen myötä. Lapsen kasvaessa toimintaympäristö laajenee perheen ja kodin ulkopuolelle yhä enemmän ystävien ja (julkisten) instituutioiden piiriin. Lasten kasvuyhteisö rakentuu näiden keskeisten toimintaympäristöjen varaan. Kasvuyhteisö muodostuu arjen yhteisyydestä, eikä edellytä aina fyysistä läheisyyttä (Ellonen 2008). Esimerkiksi koulu ja etenkin harrastukset voivat sijata fyysisesti muualla kuin lähiympäristössä tai omalla asuinalueella. Kuitenkin lasten ja nuorten kannalta lähiympäristö tai asuin- aluetta pidetään usein merkityksellisenä toiminnan säätelijänä ja myös esimerkiksi yhteisöllisyyden ja ystävyyssuhteiden mahdollistajana tai ehkäisijänä. Kaikki lasten toimintaympäristöt vaikuttavat omalta osaltaan lapsen hyvinvointiin ja lapsen hyvinvointikokemuksiin. Lapsen kannalta merkittävää on paitsi yksittäinen toimintaympäristö, myös erilaisten ympäristöjen välinen vuorovaikutus ja tästä vuorovaikutuksesta muodostuva kokonaisuus.

Keskustelu lasten toimintaympäristöissä tapahtuneista muutoksista sävyttää lasten hyvinvoinnista käytävää keskustelua. Muutokset, jotka ovat tapahtuneet 1990-luvun aikana ja sen jälkeen nähdään pääosin uhkana lasten hyvinvoinnille. Bardy, Salmi ja Heino (2001) esittävät, että 1990-luvun lama heijastuu lasten hyvinvointiin edelleen 2000-luvun alussa. Sen seuraukset näkyvät laajasti lapsiperheiden arjessa. Vaikka Suomessa lapsiköyhyys on melko vähäistä kansainvälisesti vertaillen, lapsiperheiden toimeentulo on heikentynyt muihin kotitalouksiin verrattuna. Köyhyysrajan alapuolella elävien lapsiperheiden määrä on lisääntynyt. Tämä kehitys ei koske kaikkia lapsia samalla tavoin, sillä lasten välinen hyvinvointi näyttää eriarvoistuvan. Eriarvoisuus näkyy konkreettisesti siinä, että lapsiperheiden välille on muodostunut yhä suuremmat toimeentulon ja hyvinvoinnin erot. Yksihuoltajien määrän lisääntyminen, pitkäaikaistyöttömyys ja suuri lapsimäärä ovat keskeisiä eriarvoisuutta lisääviä tekijöitä (Raunio 2006, 115). Toimeentulon ja rahan ohella toinen keskeinen, perheen arkeen heijastuva tekijä on lasten kanssa käytettävissä oleva aika. Suomessa perheen ja työn yhdistäminen on melko joustamatonta ja koululaisten vanhemmat tekevät pidempiä työpäiviä kuin muut saman ikäiset (Alanen, Sauli & Strandell 2004).

Hyvinvointivaltion muutoksen myötä lapsiperheiden yleisesti käyttämien palveluiden, kuten lasten päivähoidon ja koulun, toimintamahdollisuudet ovat heikentyneet.

Ryhmäkoot ovat kasvaneet. Samanaikaisesti on lisääntynyt sellaisten lasten määrä, jotka tarvitsevat erityistukea päivähoitossa ja koulussa. Lapsen tarvitsema yksilöllinen tuki jää usein toteutumatta, sillä päivähoiton ja koulujen henkilökunnalla ei ole aikaa yksittäisen lapsen huomioimiseen. Myös lapsiperheiden eriytyminen näkyy lasten palveluissa. Lastensuojelussa varhaisen puuttumisen käytännöt ovat aiemmin noudattaneet universalismin periaatetta. Palveluiden osalta se merkitsee kaikille suunnattuja palveluita (Anttonen & Sipilä 2001). Korpisen ja Pösön (2007) mielestä varhaisen puuttumisen ideologiassa on kuitenkin tapahtunut muutos. Varhainen puuttuminen näyttäisi yhä useammin merkitsevän sitä, että palvelut kohdistuvat tiettyihin etukäteen määriteltyihin riskiryhmiin, eivätkä kaikille lapsiperheille (ks. myös Korpinen 2008). Lisääntynyt eriarvoisuus näkyy palveluiden kohdistamisessa: erilaiset lapsiperheet saavat erilaisia palveluita.

Peruskoulu on merkittävä universaali palvelu. Se on instituutio, joka tarjoaa lapsille materiaalisia, sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja sekä yhdenmukaiset koulutusmahdollisuudet riippumatta heidän sosiaalisesta taustastaan, alueellisesta asemastaan, sukupuolestaan tai etnisestä ryhmästään. Koululla on myös suuri merkitys siinä, millaiseksi lasten sosiaalinen ympäristö ja ystävyysuhteet muodostuvat. Koulu vaikuttaa jo yksinomaan siihen, keihin lapset tutustuvat. Asuinalueiden vähäinen sosio-ekonominen eriytyminen on merkinnyt sitä, että erilaisista perheistä tulevat lapset tutustuvat toisiinsa. Koulujen väliset erot eivät Suomessa olekaan merkittäviä (Ellonen 2008). 2000-luvulla on kuitenkin suurissa kunnissa alkanut koulujen eriytyminen, joka perustuu siihen, että osa lapsista käy muuta kuin oman asuinalueensa koulua. Koulujen eriytyminen yhdenmukaistaa oppilaiden taustan, jolloin heidän tuttavapiirinsä muodostuu samantapaisten perheiden lapsista.

Ellosen (2008) tutkimuksen tulosten mukaan koulun sosiaalinen ja yhteisöllinen ilmapiiri vaikuttaa nuorten hyvinvointiin merkittävästi. Tuki ja kontrolli ovat yhtä tärkeitä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Erityisesti opettajan tarjoama tuki ja kontrolli vähentävät nuorten masentuneisuutta ja rikekäyttäytymistä. Myös nuorten keskinäinen tuki lisää hyvinvointia. Olennaista on kuitenkin myös se, miten yhteisöllinen tuki ja kontrolli jakautuvat. Yhteisöllisen tuen ja kontrollin tasaisesti jakautumisesta hyötyvät kaikki oppilaat, kun taas epätasainen jakautuminen heikentää kaikkien hyvinvointia. Hyvinvoinnin kannalta on olennaista luoda yhteisöllisesti tukeva ja kontrolloiva ilmapiiri, joka mahdollistaa nuorten keskinäisen ja opettajan ja nuorten välisen sosiaalisen kanssakäymisen. Tämä ei näytä toteutuvan, sillä keskimäärin suomalaiset nuoret kokevat, että heidän opettajansa tukee tai kontrolloi heitä vain joskus. Syynä Ellonen pitää suuria luokkia, vähäisiä opettajamääriä ja näistä seuraavaa opettajan suurta työmäärää. Yhteisöllisen sosiaalisen pääoman luominen edellyttäisi myös muiden koulun aikuisten nykyistä suurempaa läsnäoloa. Kouluterveydenhoitajan, kuraattorin ja koulupsykologin ohella nuoret tarvitsevat myös muun koulun henkilökunnan tukea. Nykyisin nuoret kokevat saavansa heiltä vain vähän tukea.

Ongelma on ainakin jossain määrin tunnistettu, sillä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja tasa-arvoisuuden lisäämiseksi on esitetty koulujen toimintatapojen uudistamista, aamu- ja iltapäiväkerhojen ja harrastustoiminnan lisäämistä kouluissa. Tämä keskustelu liittyy laajempaan ilmiöön siitä, että lasten harrastamiseen ja harrastusmahdollisuuksien turvaamiseen on alettu suhtautua syrjäytymisen ehkäisemisen ja hyvinvoinnin vahvistamisen keinona. Harrastuksiin suunnataan hyvin paljon toiveita lasten hyvinvoinnin ja kehityksen turvaamiseksi. Harrastuksista on tullut yhä tärkeämpi toimintakenttä ja lasten kasvuyhteisön osa.

Miksi harrastukset ovat tärkeitä lasten kasvun ja hyvinvoinnin kannalta? Nyky-yhteiskunnassa näyttää ilmeiseltä, että harrastuksista syrjäytyminen merkitsee lapselle normaaliin lapsuuteen kuluvalta toiminnasta ulos jäämistä. Kysymys on samanaikaisesti taloudellisesta eli normaaleista kulutusmahdollisuuksista syrjäytymisestä; sosiaalisesta eli normaaleista vuorovaikutussuhteista syrjäytymisestä ja kulttuurisesta eli normaalista oppimisesta, syrjäytymisestä. Harrastuksista on tullut niin keskeinen osa lasten elämää ja kasvua, että harrastusten puutteella voi olla suuri merkitys lapsen sosiaalisen kasvun ja erilaisten taitojen oppimisen kannalta. Harrastusten puute myös asettaa lapsen yhteiskunnallisten toimintamahdollisuuksien marginaaliin, sillä harrastukset vahvistavat lasten osallistumismahdollisuuksia, eli yhteiskunnallista osallisuutta. Hyvinvoinnin ulottuvuutena osallisuus ja osallistuminen korostavat syrjäytymiselle vastakkaisia asioita: lasten aktiivista toimijuutta, vaikuttamismahdollisuuksia ja yhteiskunnan jäseneksi kehittymistä.

Harrastusten merkitys näkyy poliittisissa ohjelmissa, hallinnollisissa raporteissa ja tutkimuksissa. Harrastus kasvun tukena –kansalaisvaltuuskunta on hyvä esimerkki harrastusten merkityksen korostumisesta. Kansalaisvaltuuskunnan osallistujat edustavat laajasti yhteiskunnassa lasten kanssa toimivia ja heistä vastuussa olevia tahoja. Mukana ovat niin viranomaisia edustava Opetushallitus, erilaiset järjestöt kuin evankelis-luterilainen kirkkokin. Harrastus kasvun tukena –kansalaisvaltuuskunnan loppuraportissa (2007) harrastamisen ymmärretään vaikuttavan laaja-alaisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin ja tukevan lasten psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä kehitystä. Valtuuskunta ymmärtää harrastukset luovuuden, itsensä toteuttamisen, sosiaalisten taitojen, kouluviihtyvyyden ja yhteiskunnan hyvinvoinnin lisäämisen keinona. Valtuuskunnan loppuraportissa harrastukset ovat myös osa syrjäytymisen ehkäisemistä. Harrastukset estävät syrjäytymistä antamalla sisältöä elämään ja tarjoamalla mielekästä tekemistä. Harrastukset auttavat perheitä lasten kasvattamisessa ja tukevat lapsen kasvua.

Ongelmana on yhtäältä, että kaikilla lapsilla ei ole mahdollisuutta osallistua harrastuksiin. Harrastuksista on tullut liiketoimintaa erilaisille seuroille ja yhdistyksille. Perheiden taloudellinen eriytyminen heijastuu lasten harrastusmahdollisuuksiin. Harrastuksiin valikoitumista ei määrittele innostus tai taito vaan vanhempien maksukyky ja -halukkuus. Toisaalta ongelmana on se, että joidenkin lasten kaikki illat ja vapaa-aika kuluvat harrastuksissa, jolloin perheen yhteinen aika jää vähäiseksi. Monet harras-

tukset ovat tavoitteellisia valmentaa lapsia aikuisten elämään, eivätkä ole itseisarvoisia sinänsä. Suunnitelmallisen harjoitusohjelman myötä arki voi muodostua suorituskeskeiseksi. Lapsille harrastamattomuus ja liiallinen harrastaminen voivat molemmat aiheuttaa hyvinvointivajeita.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja tasa-arvoisuuden lisäämiseksi on lähdetty kehittämään koulujen toimintatapoja ja lisäämään harrastustoimintamahdollisuuksia kouluissa. Erimerkkinä tästä on Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hanke (Häikiö & Vänninmaja 2008) ja sen esikuvana toiminut Mukava-hanke (Pulkkinen & Launonen 2005). Keskeisinä tavoitteina ovat lasten yksinolon vähentäminen, sosiaalisen kehityksen tukeminen ja hyvien vapaa-ajanviettotapojen luominen, mutta myös koulun toimintakäytäntöjen uudistaminen. Siis ajan trendien mukaisesti sanoen, tavoitteena on lasten syrjäytymisen ehkäisy ja osallisuuden vahvistaminen.

Esimerkkinä Tampereen kaupungin harrastava iltapäivä -hanke

Tampereen kaupungissa koulupäivien uudistaminen ja harrastustoiminnan toteuttaminen kouluilla käynnistyi vuonna 2007. Harrastava iltapäivä -hanke (HIP-hanke) järjestää lapsille koulupäivien jälkeen kouluilla tai niiden läheisyydessä harrastustoimintaa, joka on vapaaehtoista ja kustannuksiltaan mahdollisimman edullista. Harrastustoiminnan järjestämiseen osallistuvat perusopetus, nuorisopalvelut, vanhempainyhdistykset, seurakunnat ja yhdistykset. HIP-hankkeen päätavoitteina on lasten terveen kasvun ja kehityksen tukeminen, varhainen puuttuminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen sekä moniammatillisten yhteistyökäytänteiden kehittäminen eri sektoreilla työtään tekevien välille. Tarkoituksena on Eheytetty koulupäivä -hankkeen tavoin vähentää lasten yksinoloa, tukea sosiaalista kasvua, parantaa lasten hyvinvointia ja lisätä kouluviihtyvyyttä. Pyrkimyksenä on lisätä kaikkien koulun oppilaiden hyvinvointia, mutta erityisesti toiminnan piiriin tavoitellaan niitä lapsia, joilla ei ole mitään pitkäkestoista harrastusta, ja joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa tai muu riski syrjäytyä koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole muodostaa harrasteryhmiä erityisryhmiä, vaan eri asemassa olevien ja erilaisten lasten yhteistoiminnan lisääminen.

3.–9.-luokkalaisille suunnattu toiminta käynnistyi kuudella pilottikoululla. Koulut sijaitsevat erilaisilla asuinalueilla, eivät kuitenkaan kaupungin keskustassa. Kaksi alueista on kerrostalovaltaisista lähiöistä. Kolme koulua puolestaan on alueilla, joissa on kerrostalo ja pientaloasutusta. Yksi kouluista sijaitsee maaseutumaisessa ympäristössä. Kahta aluetta lukuun ottamatta alueiden asukkaiden keskitulot ovat Tampereen keskimääräisiä tuloja alemmat ja asukkaista keskimääräistä suurempi osa on työtä vailla.

Hankkeen sujumista on arvioitu Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitoksella (ks. arviointiraportti Häikiö & Vänninmaja 2008). Arvioinnin tehtävänä oli arvioida, miten hankkeen käynnistyminen oli sujunut eri tahojen näkö-

kulmista ja miten hankkeen tavoitteet näyttivät toteutuvan. Aineisto kuvaa hyvin alkuvaiheessa ollutta toimintaa. Arvioinnin aineisto kerättiin siten, että pilottikoulujen henkilökunta, oppilaat ja heidän vanhempansa sekä kerhonohjaajat vastasivat sähköiseen, internetin kautta vastattavaan kyselyyn. Kyselylomakkeiden suunnittelu pohjautuu yhtäältä teoreettisiin käsityksiin lasten hyvinvoinnista ja syrjäytymisen ehkäisystä ja toisaalta hankkeen toteuttajien kannalta esiin nostettuihin käytännön tiedon tarpeisiin. Kaikkiaan vastausaktiivisuus oli hyvä: kyselyyn vastasi 773 oppilasta, vanhempia 215, koulujen henkilökuntaa 110 ja kerhonohjaajia 19. Vastausaktiivisuus jakautuu hieman epätasaisesti koulujen kesken.

HIP-hankkeen väliarvioinnissa yllättävintä oli se, miten lyhyessä ajassa hanke on saavuttanut tärkeän aseman vastaajien mielissä. Koululaiset myös osallistuivat aktiivisesti kerhoihin. Koulujen välillä tosin oli eroa siten, että jollain koululla lähes kaikki olivat mukana jossain toiminnassa ja jollain koululla osallistui toimintaan noin viidesosa oppilaista. Analysoin seuraavaksi paria keskeistä, lasten hyvinvoinnin kannalta tärkeää seikkaa. Tarkastelen kerhojen merkitystä lasten ja aikuisten näkökulmasta sekä kerhojen vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Lasten ja aikuisten vastauksissa on mielenkiintoisia eroja, jotka on syytä huomioida pohdittaessa koulujen harrastustoiminnan merkitystä lasten hyvinvoinnille.

Kerhojen merkitys

Vanhemmat, henkilökunta ja kerhonohjaajat tulkitsevat koulun harrastustoiminnan merkityksen oppilaille hyvin saman sävyisesti. Harrastustoiminta mahdollistaa ja vahvistaa lasten turvallisuutta, sosiaalisia suhteita ja antaa heille tilaa itsensä kehittämiseen. Koulujen harrastustoiminta tarjoaa kaikille avoimen, uudenlaisen mahdollisuuden tutustua erilaisiin lajeihin, jotka edistävät tasapainoisesti lasten tiedollista ja taidollista kehittymistä. Harrastukset täydentävät koulujen opetusta erityisesti taitoaineiden osalta.

Aikuisten näkökulmasta korostuu myös se, että iltapäivällä toteutettavat harrastukset ehkäisevät ongelmia, jotka liittyvät lasten ja nuorten omaehtoiseen ajankäyttöön kotona ja ulkona. Koululla järjestettävät harrastukset pitävät lapset ja nuoret pois pahanteosta, kadulla notkumisesta tai pihalla norkoilusta. Ne myös vievät aikaa sellaiselta kotona toteutavalta toiminnalta, jota vanhemmat pitävät epätoivottuna, kuten television katselu, tietokoneella oleminen tai Play Station -pelikonsolilla pelaaminen. Harrastukset antavat koululaisille niin sanottua järkevää tekemistä. Kerhoissa lapset ja nuoret ovat ammattitaitoisen valvojan silmän ulottuvilla. Aikuisten mielestä tämä on hyvä asia koululaisten tasapainoisen kasvun ja kehittymisen kannalta.

Oppilaat perustelevat kerhotoimintaan osallistumista yleisimmin harrastuksen sisällöllä ja omalla kehitymisellään, eivät niinkään sosiaalisilla suhteilla, niiden puuttumisella tai hyvinvointivajeilla. Harrastustoiminnan kiinnostavuuteen, kerhojen mu-

kavuuteen ja uusien asioiden oppimiseen liittyvät väitteet ovat selkeästi yleisimmin valittuja perusteluja omalle osallistumiselle. Kavereiden osallistuminen, aikuisten suosituksien, muiden harrastusten puute tai iltapäivien yksinäisyys puolestaan näyttävät seikoilta, jotka vaikuttavat osallistumiseen vain joidenkin oppilaiden osalta. Kiinnostavuuden, oppimisen ja toiminnan ohella tärkeää on se, että harrastuksessa on mukana joko entisestään tuttuja tai kerhossa saatuja kavereita. Valtaosa kerholaisista arvelee-kin olevansa kavereiden kanssa (60 %), tekevänsä läksyjä (50 %) tai ulkoilevansa (40 %), jos ei osallistuisi harrastustoimintaan.

Myös kerhotoimintaan osallistumattomat korostavat sisällöllisiä seikkoja. Monet eivät osallistu koulun tarjoamiin harrastuksiin, koska toteutettujen kerhojen aiheet eivät kiinnosta heitä. Kielteiset näkemykset kerhoista liittyvät kerhotoiminnan tylsyyteen ja siihen, että kerhot eivät vastaa sitä, mitä vastaaja haluaa tehdä tai miten hän haluaa olla. Nämä vastaajat pitävät kerhotoimintaa yleensä sopivana joillekin muille (kiinnostuneille, kerhoja tarvitseville tai niille, joilla ei ole harrastuksia), mutta eivät itselleen. Nämä oppilaat jakautuvat kahteen hyvin erilaiseen ryhmään: niihin, joilla on huomattavan paljon harrastuksia ja niihin, joilla ei ole lainkaan harrastuksia.

Koulussa viihtyminen

Kerhonohtajat ja koulujen henkilökunta eivät pidä kouluviihtyvyyden parantamista kovin tärkeänä tavoitteena HIP-hankkeessa. Vain joka kymmenes henkilökunnan edustaja ja yksi kerhonohtaja pitää kouluviihtymistä yhtenä hankkeen tärkeimmistä tavoitteista. Vielä vähemmän heidän mielestään on tavoitteena uudistaa koulun toimintatapoja. Hankkeessa tavoitellaan koulujen toimintatapojen uudistamista vain kuuden henkilökunnan edustajan mielestä. Tärkeänä tavoitteena ei ole myöskään tukea lasten oppimista. Pohtiessaan kerhotoiminnan merkitystä nuorille, vastaajat käsittelevät pääasiassa varsinaisen koulun ulkopuolisia seikkoja, kuten koululaisia itseään, kaverisuhteita ja perheitä.

Oppilaiden vastausten perusteella HIP-hanke on kuitenkin vaikuttanut heidän koulunkäyntiinsä. Heistä noin 37 prosenttia arvioi, että kerhon aloittamisen jälkeen on ollut helpompaa keskittyä tunneilla ja 31 prosenttia arvioi, että läksyjen tekeminen on helpompaa kerhon aloittamisen jälkeen. Kerhotoimintaan osallistuneista oppilaisista 39 prosenttia on melkein tai täysin samaa mieltä väitteestä ”*Olen viihtynyt koulussa paremmin kerhon/harrastuksen aloittamisen jälkeen*”. Kouluviihtyvyys on erityisesti parantunut kouluissa, joissa oppilaat arvioivat kerhotoiminnan parantaneen keskittymistä ja helpottaneen läksyjen tekemistä. Joissain kouluissa lähes puolet harrastuksiin osallistuvista oppilaisista kokee viihtyvänsä koulussa aiempaa paremmin.

On yllättävää, että vain 18 prosenttia vanhemmista arvioi, että kerhotoiminta on vaikuttanut lapsen hyvinvointiin kouluviihtyvyyttä parantamalla. Heidän arvion mukaan kerhot eivät ole juurikaan vaikuttaneet koulumenestykseen tai muuttaneet lap-

sen suhtautumista kouluun myönteisemmäksi. Huomattavasti enemmän vanhemmat korostavat perheen arkipäivän sujumista ja lapsen innostusta uusista asioista ja uusia ystävyysuhteita.

Toinen näkökulma kouluviihtyvyyden ja harrastustoiminnan väliseen suhteeseen on se, että viihtymättömyys koulussa voinee vähentää oppilaiden halukkuutta osallistua koulujen harrastustoimintaan. Yksi yleisimmistä syistä, miksi oppilas ei ole osallistunut koulun järjestämään harrastustoimintaan on se, että hän ei halua olla koululla koulupäivän jälkeen. Niistä vastaajista, jotka eivät osallistu koulujen kerhotoimintaan, 26 prosenttia on tätä mieltä.

Kerhotoiminnan tulevaisuus

Tampereen Harrastava iltapäivä -hankkeen perusteella lasten ja aikuisten näkökulmat kerhotoimintaan ja sen merkitykseen lasten hyvinvoinnille ovat erilaiset. Aikuiset korostavat kerhojen merkitystä tuttuna ja turvallisena, pahanteosta pois ohjaavana toimintana. Lapset korostavat kerhojen merkitystä oppimisen ja oman kehittymisen paikkoina. Lasten näkökulmasta kerhotoiminta on tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta ja osa koulun kokonaisuutta. Aikuiset puolestaan näkevät kerhotoiminnan koulujen varsinaisen toiminnan ulkopuolisena toimintana. Koulujen kerhotoiminnan yhteydessä hyvinvointi merkitsee lapsille haasteita ja yhteisyyttä. Tästä näkökulmasta kaikille suunnattu kerhotoiminta tukee lasten tasa-arvoisen kehittymisen mahdollisuuksia ja lisää lasten hyvinvointia. Koulut voivat harrastustoiminnalla tarjota yksittäisille lapsille uudenlaisia haasteita ja parantaa koulujen yhteisyyttä.

Lasten näkemysten perusteella kerhotoiminta mahdollistaa koulujen toimintakäytäntöjen uudistamisen lasten hyvinvointia nykyistä paremmin tukevaksi. Kansainvälisesti vertaillen suomalaiset koulut ovat vahvasti hallinnoituja, koulutilojen käyttö ohjattua ja opettaja–oppilas-suhde traditionaalisen hierarkkinen (Alanen, Sauli & Strandell 2004). Toiminnaltaan koulu on opettaja- ja aikuislähtöinen ja aikuiset ohjaavat lasten osallistumis-, vaikuttamis- ja jopa keskustelumahdollisuuksia (Kiili 2006). Nämä piirteet vähentävät lasten vaikutusmahdollisuuksia ja kokemusta osallisuudesta. Lasten kannalta koulu on kuitenkin keskeinen osallistumisen instituutio. Kerhotoiminnan edellyttämä vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä sekä tilojen uudenlainen, aiempaa joustavampi käyttö lisäävät lasten osallisuuden ja kouluun kuulumisen tunnetta. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida, miten lasten näkemykset tulevat huomioitua harrastustoimintaa suunniteltaessa. Vastaavatko kerhot lasten tarpeisiin oppimisen ja kehittymisen paikkoina? Hyödyntävätkö koulut kerhojen tuomaa kouluviihtyvyyttä muussa toiminnassa? Miten kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti kerhot ja koulut yhdessä mahdollistavat lasten oppimisen ja taitojen kehittymisen?

Tässä työssä yksittäiset rehtorit ja opettajat ovat merkittävässä asemassa. Koulut, oppilaat ja heidän perheensä hyötyvät siitä, että harrastustoimintaa tarkastellaan ja kehitetään osana koulun toimintaa ja olennaisena osana lasten kasvatusyhteisöä. Tämä ei kuitenkaan riitä. Päätöksenteossa on huolehdittava siitä, että koulujen harrastustoiminta saa riittävät resurssit kokonaisvaltaiseen ja pitkäjänteiseen kehittämiseen. Harrastustoiminta ei ole perusopetusta korvaavaa tai ylimääräistä toimintaa, vaan perusopetusta vahvistavaa toimintaa.

Kirjallisuus

Alanen, L., Sauli, H., Strandell, H. 2004. *Children and childhood in a welfare state: The case of Finland*. Teoksessa Jensen, A-M., Ben-Arieh Asher, C., Cinzia Kutsar, D., Nic Ghiolla Phádraig, M. & Warming Nielsen, H. (eds.) *Children's Welfare in Aging Europe*. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.

Anttonen, A. & Sipilä, J. 2001. *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Helsinki: WSOY.

Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. *Mikä lapsiamme uhkaa?: suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. Helsinki: Stakes.

Ellonen, N. 2008. *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino & Nuorisotutkimusverkosto.

Harrastus kasvun tukena -kansalaisvaltuuskunta. 2007. Loppuraportti. WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/harrastuskasvuntloppuraportti.pdf

Häikiö, L. & Vänninmaja, P. (toim.) 2008. *Hyvinvointia harrastamalla*. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarviointi. Tampere: Tampereen kaupunki.

Kiili, J. 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiili, J. 1998. *Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina: raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, J. 2008. *Istuntoja institutionaalisen katseen alla: lastensuojelun suulliset käsittelyt hallinto-oikeudessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Korpinen, J. & Pösö, T. 2007. *Approaching Youth Crime through Welfare and Punishment: The Finnish Perspective*. Teoksessa Hill, M., Lockyer, A. & Stone, F. (eds.) *Youth Justice and Child Protection*. London: Jessica Kingsley Publishers.

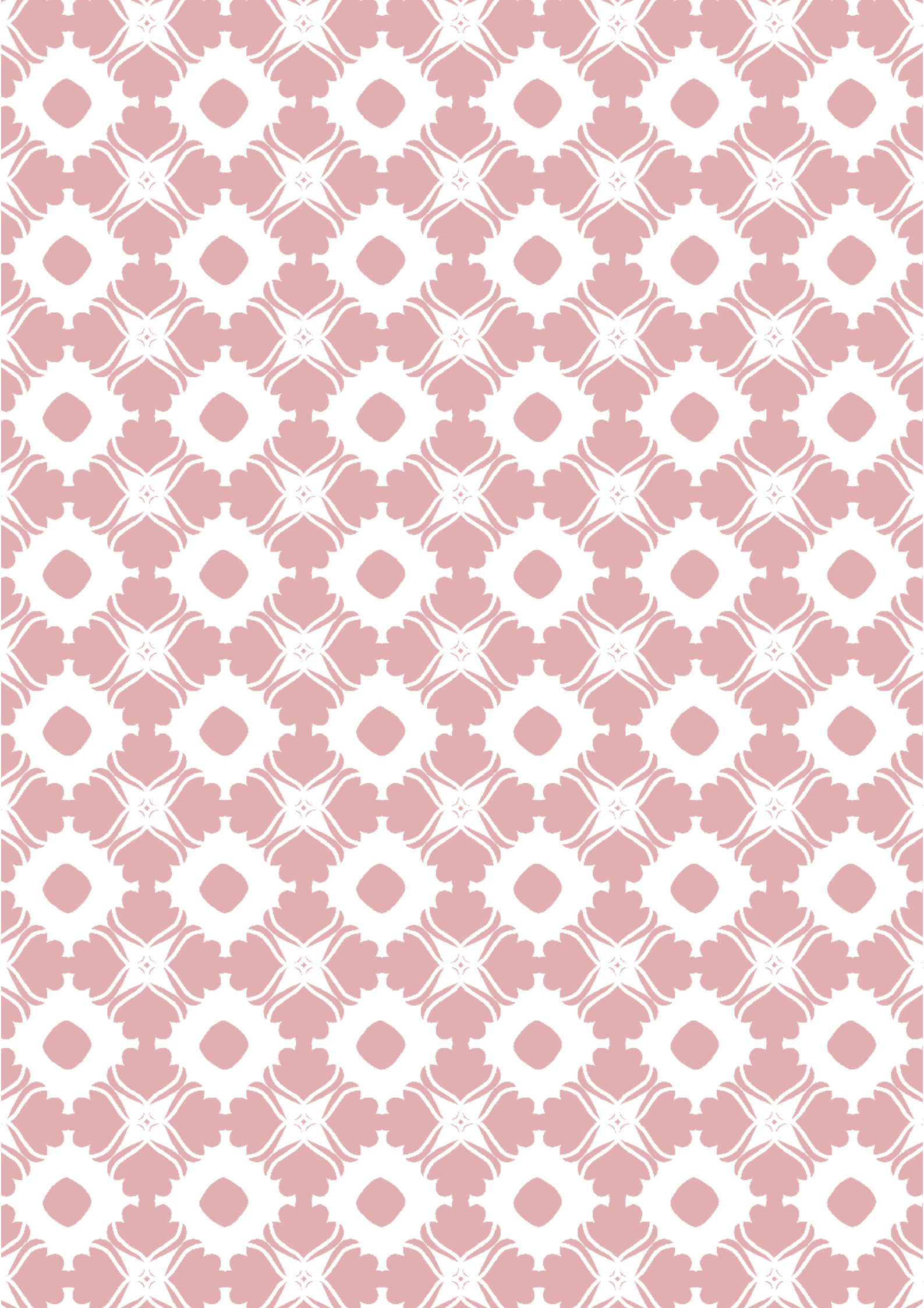
Niemelä, A. 2007. *Selvitys lasten ja nuorten hyvinvointia koskevasta tutkimuksesta*. Verson raportteja 3/2007. WWW-tiedosto saatavissa <http://verso.palmenia.helsinki.fi/kirjasto/julkaisut/LastenHVselvitys.pdf>

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.

Raunio, K. 2006. *Syrjäytyminen: sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Strandell, H. 1995. *Mikä on lasten hyvinvointia?: tiedon tarpeen kartoitus*. Helsinki: STAKES.

Strandell, H. & Forsberg, H. 2005. *Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys iltapäivien (uudelleen) määrittymisestä*. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (6), 610–623.



MONIAMMATILLINEN JA POIKKIHALLINNOLLINEN YHTEISTYÖ PERUSKOULUSSA

Johdanto

Peruskoulun tulisi taata oppilailleen välittävä ja turvallinen oppimisympäristö. Perusopetuslaki edellyttää yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta oppimispolulle, joka kestää esiopetuksesta toisen asteen opintoihin (Halinen 2005). Yhtenäisyys ja jatkuvuus edellyttävät koulujen henkilöstön, kodin ja koulun keskinäistä sekä ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyötä. Linjaukset entistä tiiviimmälle moniammatilliselle yhteistyölle kirjattiin vuonna 2004 valmistuneisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytettiin ensimmäisen kerran, että koulutuksen järjestäjät tekevät suunnitelman oppilashuollon, oppilaa-
nohjauksen sekä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisesta (Lindström 2005).

Erilaisten tukitoimenpiteiden tarve on lasten ja nuorten keskuudessa lisääntynyt (Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry 2008). Oppilashuollollisten ja ennaltaehkäisevien työmuotojen tehostaminen ovat keskeisiä syrjäytymistä vähentäviä toimenpiteitä. Perusopetuslaissa (1435/2001) korostetaan lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaista tukemista, ja tähän pyritään vaalimalla fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia (Peltonen 2005a). Opintopolun sujuvuus myös nivelvaiheissa ja eri hallinnonalojen välinen yhteistyö sekä seurantajärjestelmien toimivuus ovat tärkeitä kehittämiskohteita sekä esi- ja perusopetuksessa että toisen asteen koulutuksessa (Kasurinen 2004). Koulun kerhotoiminnan toteutuksessa on usein mukana koulun henkilöstön lisäksi paikkakunnalla toimivia järjestöjä tai muita tahoja (Pietilä 2005), joiden kaikkien tulisi toimia samansuuntaisten toimintaperiaatteiden ja sääntöjen mukaisesti.

Yhteistyö on siis sana, joka toistuu usein, kun puhutaan opetuksen ja oppimisen tutkimuotojen järjestämisestä opetustoimissa. Yhteistyötä toteutetaan verkostomaisella työotteella poikkihallinnollisesti ja moniammatillisesti. Käsitteitä ja toiminnan sisältöjä on monia, ja usein termejä käytetään kirjavasti, kun pyritään kuvaamaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi tehtävää työtä.

Nykänen ja kumppanit (2007) ovat määritelleet koulukontekstissa tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä seuraavasti (ks. Nummenmaa 2004):

A. Organisaation sisäinen moniammatillinen yhteistyö voi olla

- saman hallintokunnan alaista, esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö
- poikkihallinnollista, esimerkiksi luokanopettajan ja kouluterveydenhoitajan yhteistyö

B. Organisaatioiden välinen moniammatillinen yhteistyö voi olla

- saman hallintokunnan alaista, esimerkiksi peruskoulun erityisopettajan ja ammatillisen oppilaitoksen opettajan yhteistyötä
- poikkihallinnollista, esimerkiksi erityisopettajan ja erikoislääkärin yhteistyötä

Tarkastelen tässä artikkelissa aluksi, miten yhteistyötä on määritelty perusopetusta ohjaavassa lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa sekä kansallisissa politiikkaohjelmissa. Seuraavaksi pyrin kuvaamaan, minkälaisia haasteita yhteistyön toteutuminen opetustoimissa kohtaa.

Poikkihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön lähtökohdat

Verkostot ja verkostoyhteistyön muodot ovat syntyneet vastaamaan nyky-yhteiskunnan haasteisiin, joihin yksittäisen organisaation tai henkilön asiantuntemus ei riitä (Veijalainen 1999). Lasten ja nuorten kannalta on erityisen tärkeää, että heidän kanssaan toimivilla henkilöillä on yhteneväiset toimintamallit ja pelisäännöt. Onnistuessaan verkostoyhteistyö saa aikaan voimavarojen ja resurssien säästöä. Samoin se toimii tehokkaana ennaltaehkäisevän työn välineenä, jos varhaisen puuttumisen kynnyks saadaan riittävän matalaksi. Verkostotyössä, kuten kaikessa yhteistyössä, keskeistä on selkeä vastuun- ja työnjako, johon liittyy yhdessä tehty toimintasuunnitelma. Kaikilla verkostossa mukana olevilla toimijoilla tulee olla käsitys siitä, minkälaisen periaatteiden ja strategioiden mukaan missäkin tilanteessa toimitaan. Yksi suurimmista haasteista onkin, miten verkostotyötä ja moniammatillista yhteistyötä koordinoidaan ja minkälaiset toimintaedellytykset yhteistyölle luodaan.

Kodin ja koulun yhteistyö on olennainen tekijä erityisesti varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Perusopetuslakia uudistettiin vuonna 2003 (Perusopetuslaki 477/2003). Siihen kirjattiin, että kodin ja koulun yhteistyön keskeisistä periaatteis-

ta päättää Opetushallitus. Vaikka velvoite kodin ja koulun yhteistyöstä oli ollut laissa pitkään, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin siitä tuli oma lukunsa vuoden 2004 uudistuksen yhteydessä (Peltonen 2005a).

Koulun kerhotoiminnalla voidaan vahvistaa kodin ja koulun yhteistyötä erityisesti silloin, kun vanhemmat ja huoltajat otetaan mukaan suunnittelemaan kerhojen sisältöä ja toteutusta (ks. Pietilä 2005). Näin voidaan vahvistaa koulun ja huoltajien yhteistä näkemystä kasvatustyön tavoitteista ja periaatteista. Kerhotoimintaan ja sen kehittämiseen voivat osallistua kunnassa eri hallinnonalojen edustajat. Opetustoimen, jolla on yleensä koordinaatiovastuu toiminnan järjestämisestä, lisäksi mukana ovat usein sosiaali- ja terveys- sekä nuoriso- ja liikuntatoimet (Kenttälä 2008). Myös paikalliset järjestöt ja seurakunta voivat olla mukana koulujen kerhotoiminnan toteuttamisessa, jolloin eri toimijoiden osaamista, tiloja ja voimavaroja yhdistämällä oppilaille voidaan tarjota monipuolinen sisältö kerho-ohjelmaan (Heimonen & Suomu 2005).

Vuoden 2003 lakiuudistuksissa korostettiin yhteisöllisen vastuun periaatteita sekä eri toimijoiden roolia oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. Perusopetuslakia täydennettiin vuonna 2003 siten, että laissa painotettiin lasten ja nuorten kehitykseen liittyvien vaikeuksien ennalta ehkäisemistä ja varhaista puuttumista. Lakimuutoksella pyrittiin edistämään hyvää oppimista, oppilaiden psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Laissa ja opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt vaatimukset edellyttävät yhteistyötä ja yhdessä tehtävää suunnittelutyötä kouluissa (Peltonen 2005a; Kasurinen & Merimaa 2005). Perusopetuslaissa (477/2003) veloitettiin opetustoimi tekemään yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon edustajien kanssa opetussuunnitelmatyössä laadittaessa kodin ja koulun yhteistyötä ja oppilashuoltoa koskevat osiot (Peltonen 2005b).

Oppilashuoltoryhmä on perinteisesti ollut monialaista asiantuntijuutta edustava yhteistyön muoto perusopetuksessa. Koulun sisältä ryhmään kuuluvat usein rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja ja oppilaanohjaaja. Koulun ulkopuolista asiantuntemusta edustavat sosiaalihuollon asiantuntija ja mahdollisesti psykologi. Ryhmän koostumus vaihtelee paikkakunnan koosta ja perinteistä riippuen.

Paitsi oppilashuollollisissa kysymyksissä myös oppilaanohjauksen järjestämisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät paikallista ja oppilaitoskohtaista ohjauksen toteuttamisen suunnitelmaa (Kasurinen 2005a; Kasurinen & Merimaa 2005). Oppilaanohjaus on kuvattu laaja-alaisena toimintana, jossa oppilaanohjaajien ohella myös rehtorilla ja opettajilla on omat vastualueensa. Ohjaustoimintaa kuvaavissa suunnitelmissa tulisi näkyä oppilaitoksen sisäisen työnjaon lisäksi moniammatillisen, eri hallinnon alojen välisen ja työelämän sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteet ja toimintatavat.

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2004a) painotettiin kansallisen koulutuspolitiikan ja aluepolitiikan kehittämistavoitteiden yhteensovittamista. Tämän edellytyksenä pidettiin sitä, että elinkeino- ja työelämän sekä eri hallinnonaloilla toimivien organisaatioiden yhteistyötä vahvistetaan. Opetusministeriö tuki erityisesti alueellista ja yhteistoimintaan perustuvaa kehittämistyötä.

Vanhasen I hallituskaudella opetusministeriö nimitti useita työryhmiä, joiden tehtävänä oli tarkastella opintopolun sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä ja ohjauspalvelujen kehittämistarpeita. Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymistä käsitellyt työryhmä (Opetusministeriö 2005) ja nuorten ohjauspalveluiden järjestämistä pohtinut ryhmä (Opetusministeriö 2004b) laativat työskentelystään muistiot, joiden toimenpide-ehdotuksissa korostettiin moniammatillisen ja poikkihallinnollisen yhteistyön merkitystä. Nivelvaiheen kehittämistyöryhmän (Opetusministeriö 2005, 85) mukaan *”kokonaisvaltainen asioiden tarkastelu ja suunnittelu eri toimijoiden kesken lisää palvelujen laatua, helpottaa yhteistyötä ja säästää resursseja”*. Nuorten ohjauspalvelujen järjestämistä pohtinut työryhmä puolestaan esitti ensimmäisenä toimenpide-ehdotuksenaan, että alueille perustettaisiin ohjauksen kehittämisestä ja toiminnan suunnittelusta vastaavia yhteistyöryhmiä, joissa olisi eri toimijatahojen edustajia (Opetusministeriö 2004b, 49).

Vanhasen II hallituksen Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelmassa korostetaan eri hallinnonalojen yhteistyön merkitystä. Tärkeitä tavoitteita ovat seurannan ja päätöksenteon taustalla olevan tietopohjan kehittäminen sekä ennaltaehkäisevien toimintamallien rakentaminen. Hallitus laati vuoden 2007 aikana lapsi- ja nuorisopoliittisen kehittämisohjelman, jossa lapsuutta ja nuoruutta tarkasteltiin laaja-alaisesti ottaen huomioon yksilön koko elämänkentan. (Valtioneuvosto 2007.)

Valtiontalouden tarkastusviraston (2007) mukaan onnistuneiden opinpolkujen ja osallisuuden lisäämiseksi tarvitaan suunnitelma kokonaisvaltaisesta oppimisen ja opiskelun tuesta. Kokonaisvaltainen tuki sisältää opetussuunnitelman yleisen ja erityisen tuen muodot: oppilas- ja opiskelijahuolto, ohjaus, erityisopetuspalvelut ja tukiopeutus. Tämä edellyttää poikkihallinnollista suunnittelua alue- ja organisaatiotasolla samoin kuin kansallisilla foorumeillakin.

Edellä on lueteltu vain muutamia kaikista niistä toimenpiteistä ja aloitteista, joita kansallisella tasolla on viime vuosina tehty poikkihallinnollisten ja moniammatillisten yhteistyömuotojen kehittämiseksi. Koulutasolla yhteistyön suunnittelun lähtökohtana tulisi olla koko organisaation toimintakulttuurin tarkastelu. Toimintakulttuuri muodostuu koulun virallisista ja epävirallisista säännöistä, toimintaa ohjaavista arvoista ja periaatteista sekä opetusta ohjaavasta oppimiskäsityksestä ja käytettävistä opetusmenetelmistä (Tella 2003). Pietarisen (2005) mukaan koulun toimintojen uudistaminen vaatii uudenlaista yhteisöllisyyden rakentamista henkilöstön keskuudessa, ja tämä asettaa haasteita myös johtajuudelle.

Moniammatillisen ja poikkihallinnollisen yhteistyön haasteista

Koulua voidaan nykyaikana kuvata moniammatillisena toimintaympäristönä (vrt. Nummenmaa 2004). Rehtorin ja opettajien lisäksi opetus- ja tukihenkilöstöön kuuluu erilaisia asiantuntijoita, kuten erityisopettaja, opinto-ohjaaja, kuraattori, koulu-psykologi ja kouluterveydenhoitaja, tietenkin kunnan ja koulun koosta riippuen. Lisäksi yhteistyötä tehdään kunnan sosiaali- ja terveystoimen, työelämän, työhallinnon ja nuorisotoimen kanssa. Lisäksi kerhotoiminnassa on mukana usein myös järjestöjen ja eri yhteisöjen edustajia.

Moniammatillinen yhteistyö koulun sisällä edellyttää yhteistyöosaamista, vuorovaikutustaitoja ja hyvää työskentelyilmapiiriä (Nummenmaa 2004). Toimijoilla tulisi myös olla yhteinen käsitys yhteisistä tavoitteista ja menetelmistä. Moniammatillisen yhteistyön lähtökohtana on oppimiskumppanuus (Vanhalakka-Ruoho 1999) ja jaettu asiantuntijuus (Nummenmaa 2004). Yhteistyö perustuu oman osaamisen rajojen ylittämiseen, neuvotteluihin ja yhdessä sopimiseen sekä yhteiseen työssä oppimisen prosessiin.

Nykänen ja kumppanit (2007) korostavat, että moniammatillisen yhteistyön haasteita ovat osallistujien erilaisuus; erilainen lähtöorganisaation toimintakulttuuri ja -tavat, arvomaailma, asenteet, motivaatio, kieli, terminologia, tiedeperusta, oletukset ja ajattelutapa. Poikkihallinnollisessa yhteistyössä haasteena on myös eri hallinnonalojen toimintaa ohjaavan lainsäädännön erilaisuus.

Poikkihallinnollisen yhteistyön onnistumisen edellytys on, että kuntatasolla eri hallinnonalojen päättäjät ovat mukana suunnittelemassa, miten toimintaa paikallisesti kehitetään ja minkälaisia toimintaedellytyksiä yhteistyön toteutuminen vaatii (Kasurinen 2005b). Eri hallinnon aloja edustavien asiantuntijoiden yhteistyön toteutumisen suuri haaste on, miten alueellista yhteistyötä koordinoidaan. Poikkihallinnollinen yhteistyö edellyttää kuntatasolla tehtäviä suunnitelmia, joissa kuvataan yhteistyön toimintamallit. Eri hallinnonalojen välisen yhteistyön toteutumiseksi tarvitaan myös paikallisella tasolla tehtäviä sopimuksia ja ohjeita. (Kasurinen 2005b.)

Numminen ja Stenvall (2004, 41) kuvaavat kirjassaan seudullisen verkostoitumisen ydinkysymyksiä, joista tärkeimpinä he mainitsevat luottamuksen ja sosiaalisen pääoman. Kirjoittajien mukaan *”sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan kykyä toimia yhdessä yhteisten päämäärien hyväksi”*. Moniammatillisen verkostoyhteistyön onnistumisen edellytyksenä on, että toimijat löytävät yhteisen kielen, käsitteistä keskustellaan ja vuorovaikutusta leimaa avoimuus, luottamus ja läpinäkyvyys (Nummenmaa 2004; Numminen & Stenvall 2004).

Vanhalakka-Ruohon (2007) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä kyse on työssä oppimisen prosessista, työn kehittämisestä ja toimintakulttuurin tarkastelusta. Hänen

mukaansa yhteistyön lähtökohtana tulisi olla työprosessien tutkiminen, hyvien käytäntöjen tunnistaminen ja perustehtävien kirkastaminen. Moniammatillisen yhteistyön onnistumien perustuu siis vastavuoroiseen oppimiseen ja keskusteluun (Vanhalakka-Ruoho 2007).

Opetushallituksen koordinoimassa CHANCES-hankkeessa (Opinto-ohjauksen kehittämisen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi), Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen osahankkeessa, keskityttiin koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten ohjauspalveluiden kehittämiseen. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret ovat ikään kuin katvealueella – usein siirtymävaiheessa, jossa edellytetään omatoimisuutta, motivaatiota ja osaamista tiedonhankinnassa. Heidän tarvitsemiensa tuki- ja ohjauspalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa tarvitaan monenlaisia asiantuntijuutta, poikkihallinnollista verkostoyhteistyötä. Tätä verkostoyhteistyön problematiikkaa alettiin selvittää Koulutuksen tutkimuslaitoksen osahankkeessa, jossa tutkittiin ohjauksen alueellisten verkostojen rakentamiseen liittyvää problematiikkaa ja kehitettiin tehdyn analyysin perusteella verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (VOP-Malli) (Nykänen et al. 2006; 2007). Selvityksen mukaan verkostoyhteistyö vahvistuu, kun määritellään osallistuvat toimijat, koordinoidaan työnjakoa ja vastuita sekä turvataan resurssit ja tarvittava teknologia.

Hankkeessa havaittiin, että suurilla alueilla (maantieteellisesti tai asukasluvultaan), on tehtävä paljon työtä ja mietittävä erilaisia keinoja yhteistyön aloittamiseksi ja kehittämiseksi. Haasteena on löytää toimintatapoja ja -välineitä, jotka sopivat yhteistyössä mukana oleville tahoille ja jotka eivät aiheuta kohtuuttomia kustannuksia. Tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia ei vielä ole hyödynnetty kaikin mahdollisin tavoin yhteistyötä ja verkostoitumista suunniteltaessa. Alueet ja koulut, joissa yhteistyön traditiota ei ole, joutuvat alkuvaiheessa panostamaan moniammatillisen ja eri hallinnonalojen välisen yhteistyön käynnistämiseen.

Koulun kerhotoiminnan osalta moniammatillisen ja poikkihallinnollisen yhteistyön haasteet korostuvat siitä syystä, että mukana olevien toimijoiden taustaorganisaatiot tai -järjestöt ja niiden toimintamallit vaihtelevat. Koska kerhotoimintaa ohjaavat opetustoimen lainsäädäntö, opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat (Kenttälä 2008), tulisi mukana olevien tahojen tuntea kyseiset dokumentit ja sitoutua niissä asetettuihin tavoitteisiin. Heimonen ja Suomu (2005) korostavatkin, että kerhotoiminnan yhteistyössä on tärkeää muistaa lasten ja nuorten tarpeet. Kuten kaikessa yhteistyössä pelisäännöistä, toiminnan tavoitteista, vastuista sekä käytettävistä menetelmistä ja toimintatavoista tulisi olla yhteisesti tehty suunnitelma, jonka toimitusta tarkastetaan yhdessä säännöllisesti.

Lopuksi

Yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioiminen ja tunnistaminen sekä myös vuorovai-
kutustaitojen ja yhdessä olemisen oppimisen vahvistaminen, ovat koululle asetettu-
ja haasteita. Kerhot tarjoavat areenan, jossa yksittäisen oppilaan erityisyys ja osaami-
nen tulevat eri tavalla esille kuin koulun arjessa. Näin lisääntynyt oppilaantuntemus
lisää mahdollisuutta varhaiseen puuttumiseen tilanteissa, joissa lapset ja nuoret tarvit-
sevat huomiota ja tukea.

Keskimääräistä enemmän tukea ja monialaista asiantuntemusta tarvitsevat ne lapset
ja nuoret, joilla on lukivaikeuksia, hahmottamisen tai keskittymisen ongelmia, mie-
lenterveys- tai sosiaalisia ongelmia. Heidän opiskelunsa onnistumisen turvaamiseksi
ja elämänlaatunsa parantamiseksi tehdään yhteistyötä. Maahanmuuttajien ja eri kult-
tuuritaustaa edustavien lasten ja nuorten opiskelun ja kotoutumisen tueksi tarvitaan
erityisosaamista ja eri hallinnon alojen asiantuntijoiden yhteistyötä.

Monenlaiset tapahtumat järkyttävät yhteiskunnan tukirakenteita. Ennaltaehkäisevien
työmuotojen ja monialaista asiantuntemusta tarjoavien palvelujärjestelmien kehittä-
miselle on tarvetta, sirpaleisuuden keskeltä pitäisi pyrkiä holistisiin rakenteisiin, jotka
tuovat avun ja tuen eri muodoissaan yksilön lähelle – siinä muodossa ja mittakaavas-
sa kuin se kulloinkin on relevanttia.

Kirjallisuus

Halinen, I. 2005. *Esipuhe*. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 7–9.

Heimonen, M. & Suomu, K. 2005. *Koulun yhteistyökumppaneita harrastekerhotoiminnassa*. Teoksessa Kenttälä, M. & Suomu, K. (toim.) *Koulu harrastuspaikkana. Näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 18–29. WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/julkaisut/koulu_harrastuspaikkana.pdf

Kasurinen, H. 2004. *Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa*. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.

Kasurinen, H. 2005a. *Oppilaanohjaus*. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 268–275.

Kasurinen, H. 2005b. *Verkostoyhteistyön merkitys nuorten ohjauksessa oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen valossa*. AVO. *Ammatillisen ohjauksen vuosikirja*, 57–65.

Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2005. *Oppilaanohjaus*. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 43–62.

Kenttälä, M. 2008. *Koulun kerhokäsikirja*. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/julkaisut/Koulun_kerhokasikirja_FI.pdf

Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Härmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 18–35.

Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjaukulttuurin kehittäminen. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.

Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki: Opetushallitus.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2006. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Teoksessa Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 26–47.

Opetusministeriö. 2004a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

Opetusministeriö. 2004b. Nuorten ohjauspalveluiden järjestäminen. Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:29.

Opetusministeriö. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33.

Peltonen, H. 2005a. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 16–39.

Peltonen, H. 2005b. Oppilaasta huolehtiminen – oppilashuolto peruskoulussa. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 255–267.

Perusopetuslaki 1435/2001

Perusopetuslaki 477/2003

Pietarinen, J. 2005. Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.

Pietilä, A. 2005. Koulun kerhotoiminta. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 121–125.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Vammalan kirjapaino Oy.

Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. 2008. Helsinki: Nuorista Suomessa 2008–2009.

Tella, A. 2003. Toimintakulttuuri, opiskeluympäristö ja työtavat. Teoksessa Kauppinen, J., Jääskeläinen, L., Montonen, M. & Tella, A. (toim.) Lukion opetussuunnitelmaopas. Helsinki: Opetushallitus, 33–36.

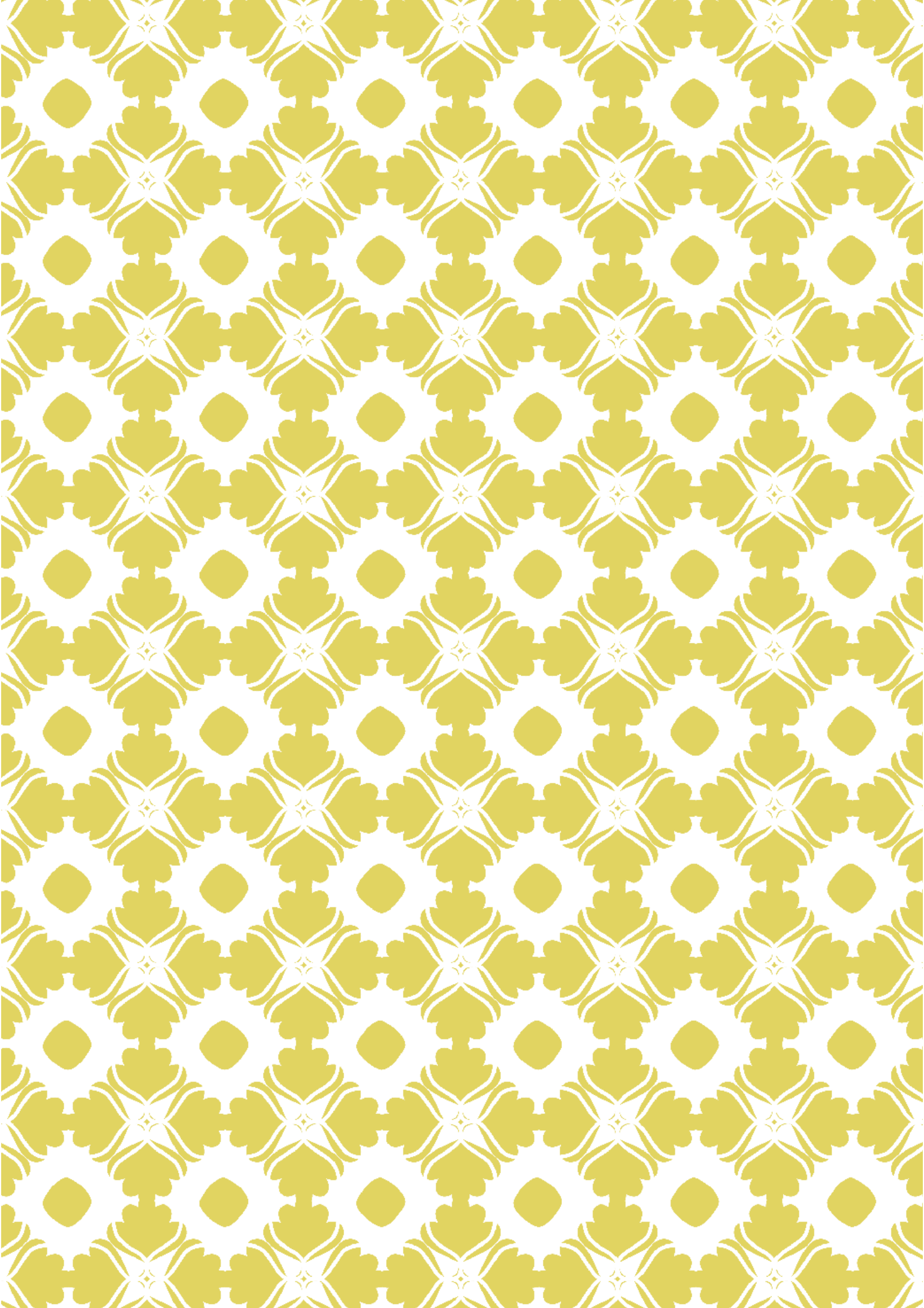
Valtioneuvosto. 2007. Hallituksen politiikkaohjelmat. WWW-tiedosto saatavissa www.vn.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/fi.jsp

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007.

Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 74, 31–53.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Ohjauksen monitoimijainen yhteistyö ja kehittämisen sanastot. Teoksessa Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 48–62.

Veijalainen, L. 1999. Verkostoyhteistyöhön kohdistuvat odotukset päihde- ja huumetyössä. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA-julkaisuja. Nro 14. Helsinki: Opetusministeriö, 293–302.



KERHOTOIMINTA KOULUKIUSAAMISEN EHKÄISYN VÄLINEENÄ

Koulukiusaaminen aiheuttaa kiusatulle lapselle monenlaista henkistä pahoinvointia, kuten ahdistusta ja pelkoa. Ryhmän ulkopuolelle joutuminen eristää lapsen ikätovereistaan, ja voimakkaimmin lapsi kokeekin juuri yksinäisyyteen ja masentuneisuuteen liittyviä tunteita. Koska kiusattu lapsi jää ilman vertaisryhmänsä tarjoamaa hyväksyntää ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, lapsen henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi järkkyy. Tutkimusten mukaan kiusatuilla lapsilla onkin usein heikko itsetunto. (Hawker & Boulton 2000, 441–455.)

Koulukiusaamisen ehkäisyyn on viime vuosina panostettu yhä laajemmin myös Suomessa. Tästä yhtenä esimerkkinä on opetusministeriön rahoittama KiVa Koulu -ohjelma, joka on Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyössä kehittämä toimenpideohjelma kaikille perusopetuksen luokka-asteille (ks. lisää www.kivakoulu.fi). Erinomaisen mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn tarjoaa myös lasten kerhotoiminta, jota niin ikään on Suomessa viime vuosina ryhdytty tukemaan yhä enemmän. Kerhotoiminnan puitteissa säännöllisesti kokoontuvassa lapsiryhmässä sekä koulukiusaamisen tunnistaminen että sen ennaltaehkäisy voi olla varsin tehokasta. Kerhonohtajan tietoisuus kiusaamisen dynamiikasta ja sen erityispiirteistä takaa samalla sellaisen toimintaympäristön, joka mahdollistaa lapsen eettisen ja sosiaalisen kasvun perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Kerhotoiminnassa koetut onnistumisen ja hyväksynnän hetket voivatkin ainutlaatuisella tavalla tukea lapsen kasvua ja kehitystä tasapainoiseksi yksilöksi.

Mitä on koulukiusaaminen?

Koulukiusaamisen yksiselitteinen määrittely on tärkeää, sillä koulukiusaaminen ja kiusaaminen ylipäätään ovat ilmaisuja, joita käytetään ahkerasti yleisessä keskustelussa. Ehkä tunnetuin koulukiusaamisen määritelmä on peräisin Olweukselta (1991, 4).

Hän määrittelee koulukiusaamiseksi tilanteen, jossa sama henkilö toistuvasti joutuu yhden tai useamman muun henkilön negatiivisten tekojen kohteeksi. Negatiivinen teko voi olla fyysistä aggressiota kuten lyömistä, potkimista tai pakottamista. Se voi yhtäläillä olla sanallisten uhkailujen esittämistä, pilkantekoa ja nimittelyä. Koulukiusaamisessa ei siis ole kyse yksittäisestä teosta, vaan kiusaaminen kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön. Olweus on korostanut, että toistuvien negatiivisten tekojen lisäksi kiusaamista luonnehtii epätasapaino henkilöiden välisissä valtasuhteissa. Kiusaaja on tavalla tai toisella vahvemmassa asemassa kuin kiusattu lapsi – hän saattaa olla vaikkapa fyysisesti voimakkaampi tai kaveripiirissä suosittumpi kuin kiusattu. On kuitenkin tärkeää huomata, etteivät kaikki konfliktit ja riidat ole koulukiusaamista. Koulukiusaamista ei ole yksittäinen riita tai kinastelu, jossa osapuolina ovat suhteellisen tasaväkiset lapset.

Suomalaisten tutkimusten perusteella jopa 16–20 prosenttia alakoulun ja 8–10 prosenttia yläkoulun oppilaista joutuu toistuvasti kiusatuksi (Sainio 2008; STAKES 2008). Kaikkein yleisin koulukiusaamisen muoto on sanallinen kiusaaminen, jossa kiusaaja toistuvasti nimittelee, pilkkaa tai tekee kiusatun naurunalaiseksi. Fyysistä kiusaamista kuten lyömistä, tönimistä, tuuppimista tai nipistelyä tapahtuu jonkin verran harvemmin. Kiusaaminen voi myös olla epäsuoraa, jolloin kiusaaja yrittää manipuloida ryhmän muut jäsenet mukaan kiusaamiseen. Esimerkiksi ilkeiden juorujen levittäminen ja kiusatun sulkeminen kaikenlaisen ryhmätoiminnan ulkopuolelle ovat epäsuoran kiusaamisen muotoja. (Olweus 1973, 4–5.) Ehkä kaikkein uusin kiusaamisen muoto on kännykkä- ja nettikiusaaminen, jolloin kiusaaja lähettää ikäviä tekstiviestejä kiusatulle tai levittää netissä kiusatusta kuvia ilman lupaa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton raportti netin kuvagallerioiden käytöstä nuorten keskuudessa antaa viitettä siitä, että tehokkaimpia keinoja ehkäistä kännykkä- ja nettikiusaamista on kertoa lapsille niiden käyttöön liittyvistä vaaroista (Mustonen & Peura 2007).

Kuka on kiusattu? Kuka kiusaa?

Tutkimusten mukaan kiusattu lapsi on arka ja pelokas sekä usein myös fyysisesti ikätovereitaan heikompi (Olweus 1991, 23–24). Hän syyttää itseään kiusatuksi joutumisesta, minkä vuoksi kaikenlainen sosiaalinen kanssakäyminen tulee lapselle vaikeaksi. Kiusatulla lapsella ei juurikaan ole ystäviä, ja hän jää kiusaamistilanteissa usein yksin. Kiusaavalla lapsella puolestaan ei tämänkaltaisia ongelmia ole: hän ei ole erityisen masentunut, ahdistunut tai yksinäinen. Hänellä on hyvä itsetunto, ja hän syyttää aggressiivisesta käyttäytymisestään muita. Kiusaaja saa myös enemmän tukea muilta lapsilta kuin kiusattu, sillä hän on ryhmässä usein suosituimmassa asemassa. (Graham & Bellmore 2007, 139–140.) Näistä yleisistä piirteistä huolimatta lapset saattavat olla hyvinkin erilaisia aggressiivisessa käyttäytymisessään. Yhtäältä sekä kiusatut että kiusaavat lapset voivat olla avoimesti aggressiivisia ja reagoida provosointiin hyvinkin vihamielisesti. Toisaalta kiusaavat lapset saattavat käyttää aggressiota välineenä vaikutusvaltansa lisäämiseksi, jolloin kiusaamisesta tulee harkittua ja päämäärätietois-

ta. (Camodeca & Goossens 2005, 187–188.) Erityisen hankala tilanne on silloin, kun lapsi on samalla sekä kiusaaja että kiusattu. Tällöin hän saattaa kärsiä kummallekin lapsiryhmälle tyypillisestä oireilusta. (Graham & Bellmore 2007, 141.)

Myös pojat ja tytöt erottuvat toisistaan koulukiusaamisen suhteen: pojat ovat tyttöjä useammin sekä kiusaajia että kiusattuja. Pojat myös turvautuvat useammin fyysiseen kiusaamiseen kuin tytöt, vaikka sekä fyysistä että epäsuoraa kiusaamista käytetään kummankin sukupuolen keskuudessa. (Schäfer, Werner & Crick 2002, 281–306.) Toisaalta tytöt puolustavat kiusattuja useammin kuin pojat, mikä saattaa heijastaa tyttöjen kahdenkeskisiä ystävyysuhteita: tyttöjen ystävyysuhteissa kyky empatiaan ja sosiaalis-emotionaalinen herkkyys ovat arvostettuja ominaisuuksia. Sukupuolen lisäksi myös ikä vaikuttaa koulukiusaamisen esiintymiseen. Tyypillisesti kiusattujen määrä vähenee iän myötä, minkä vuoksi yläkouluissa usein raportoidaan vähemmän kiusaamista kuin alakouluissa. On kuitenkin syytä korostaa, että vaikka kiusaamista saattaisi määrällisesti esiintyä vanhemmissa ikäluokissa vähemmän, se on usein vuosien kuluessa muuttunut yhä vakavammaksi. (Salmivalli et al. 1996, 11; Sullivan 2000, 21–22.) Yläkouluissa ilmenevä koulukiusaaminen saattaaakin olla jatkoa vuosien mittaiselle prosessille, jonka aikana kiusaamisesta on muodostunut osa ryhmän arkea.

Professori ja tutkija Salmivalli (2003) on tarkastellut koulukiusaamisen ryhmädynamiikkaa erilaisten roolien kautta. Kiusaajan, apurin, vahvistajan, hiljaisen hyväksyjän ja puolustajan roolit heijastavat niitä toimintatapoja, joihin lapset ryhmätilanteissa tukeutuvat. Kiusaaja toimii kiusaamistilanteessa aloitteen tekijänä ja johtajana. Hän saa muut osallistumaan kiusaamiseen keksien yhä uusia kiusaamisen muotoja. Kiusaajalla saattaa myös olla tukena yksi tai useampi apuri, jotka eri tavoin auttavat kiusaajaa. Apurin antama tuki on usein varsin aktiivista ja konkreettista: hän saattaa ottaa kiusatun kiinni tai estää tämän poispääsyn paikalta. Kiusaajan ja apurin toimintaa vahvistaa yleisö, joka kannustaa tapahtumaa esimerkiksi nauruin ja huudoin. Näitä yleisönä toimivia lapsia voisi kutsua kiusaamistilanteen vahvistajiksi. Edelleen tapahtumapaikalla on usein hiljaisia hyväksyjä, jotka joko passiivisina pysyttelevät tilanteen ulkopuolella tai eivät huomaa kiusaamista tapahtuvan. Toisinaan hiljainen hyväksyjä saattaa yksinkertaisesti teeskennellä, ettei hän huomaa koko kiusaamista, tai hän saattaa kiusaamisen alettua nopeasti poistua paikalta. Vaikka hiljaiset hyväksyjät eivät välttämättä lainkaan hyväksy kiusaamista ja ehkä myös säälivät kiusattua lasta, he ikään kuin passiivisuudellaan viestittävät muille hyväksyvänsä tilanteen. (ks. Salmivalli et al. 1996; Sutton & Smith 1999, 97–111; Menesini et al. 2003, 515–530; Gini 2006, 528–539.) Kiusatut lapset ovat usein viitanneet tähän suureen hiljaisten hyväksyjien ryhmään: juuri heidän passiivisuutensa on kiusaamistilanteessa tuntunut erityisen pahalta.

Lopulta kiusaamistilanteessa tai sen ulkopuolella toimii myös kiusatun puolustajia. Puolustaja tukee kiusattua monin eri tavoin; hän saattaa lohduttaa tai kertoa tapahtuneesta aikuiselle. Hän saattaa myös yrittää vaikuttaa muihin ryhmän jäseniin ker-

tomalla, ettei kiusaaminen ole kivaa. Puolustaminen ei siten välttämättä tarkoita sitä, että henkilö menee akuutissa tilanteessa kiusaajan ja kiusatun väliin, vaan tukea voidaan osoittaa kiusatulle monin eri tavoin. (Salmivalli et al. 1996.) Ensimmäisiä askeleita kiusaamista ehkäisevässä toiminnassa on edellä mainittujen roolien tunnistaminen. Minkä roolin minä otan, kun kiusaamista tapahtuu? Miten minä toimin? Missä minä olen? Miksi? Roolien tiedostaminen avaa myös kerhotoiminnassa mahdollisuuksia lasten positiivisen roolinoton tukemiseksi; kannustamalla ja tarjoamalla mahdollisuuksia uudenlaisten roolien kokeiluun lapset voivat irrottautua totutuista, rutii- ninomaisista rooleistaan.

Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa ryhmän normit säätelevät rooleihin liittyvää käyttäytymistä ryhmäpaineen kautta. Vaikka lapsi ei hyväksyisikään kiusaamista, hän mukautuu ryhmäpaineen vaikutuksesta niihin toimintatapoihin, jotka ryhmässä ovat vallitsevia. Ryhmän normi tai toimintatapa voi olla vaikkapa se, että kiusatun lapsen kanssa ei saa olla ystävä. Normit asettavat odotuksia ryhmän jäsenten käyttäytymiselle: ryhmä palkitsee jäsentään normien mukaisesta käyttäytymisestä, kun taas normien vastaisesta käyttäytymisestä rangaistaan. Ryhmänormien on todettu vaikuttavan ryhmän toiminnassa erityisesti nuorten ikäluokissa, jolloin ystävien ja toverien vaikutus käyttäytymiseen on muutenkin suuri. (ks. Olweus 1973; Salmivalli & Voeten 2004, 246–258.)

Kerhotoiminta ja koulukiusaaminen: haasteet ja mahdollisuudet

Vaikka kerhotoiminta tarjoaa hyvät mahdollisuudet koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen, kerhossa ohjaajana toimiva aikuinen joutuu myös kohtaamaan monenlaisia haasteita. Toiminnan avoimuuden vuoksi kerhotoiminnan ohjaajan saattaa olla vaikea valvoa kaikkea ympärillä tapahtuvaa toimintaa. Koska ohjaaja ei välttämättä myöskään tunne lapsia entuudestaan, hän ei aina ole ehtinyt muodostaa kokonaiskuvaa lasten välisistä ystävyys-suhteista. Tällaisissa tilanteissa koulukiusaamiseen liittyvä vitsailu ja konfliktit tulevat helposti tulkittua yksittäisiksi tai erillisiksi tapahtumiksi, ja kiusaaminen jää tunnistamatta. Mikäli kerhotoiminnan ohjaaja ei kuulu koulun henkilökuntaan, hän ei myöskään ole tietoinen siitä, mitä kouluympäristössä on päivän aikana tapahtunut. Kerhotoiminnan yhteydessä esiin nousevat konfliktit saattavat olla jatkoa tapahtumille, jotka ovat lähteneet liikkeelle koulutun- tien aikana, siirtyen sieltä edelleen kerhotoimintaan.

On siis hyvin tärkeää, että kerhotoiminnan ohjaajilla on riittävästi tietoa ja valmiuksia ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Toisaalta on vaikea puuttua tapahtumien kulkuun, jos ei tiedä miten ja milloin kiusaamiseen tulee puuttua. Saattaa olla helppo ajatella, että muut jo tekevät riittävästi työtä kiusaamisen ehkäisemiseksi, oma aika ei riitä, tai että kiusaamisen vastainen toiminta ei yksinkertaisesti kuulu omaan työnkuvaan. On niin ikään luonnollista ja ymmärrettävää, että ohjaaja saattaa epäillä omaa rooliaan, taitojaan tai kykyjään. Kaiken kaikkiaan hän saattaa pelätä kiusaamisen ongel-

man avautuvan liian monimutkaisena ja vaativana. Siksi onkin tärkeää korostaa, ettei kiusaamisen vastainen toiminta edellytä asiantuntijuutta tai erikoismenetelmien hallintaa. Riittää, jos aikuisella on kyky empatiaan ja aito halu auttaa tapaamiaan lapsia ja nuoria. Myös kyky tarkkailla omaa toimintaa antaa hyvät valmiudet lasten ja nuorten parissa tehtävälle työlle. Kerhotoiminnan ohjaajan ensimmäinen tehtävä onkin tunnustaa itselleen, että juuri minua tarvitaan kiusaamisen vastaisessa työssä. (ks. Pikas 1975, 104–106; Pikas 1987; Ljungström 1999; www.ordkallanpedaktiv.se.)

Kerhotoiminnan tarjoamat mahdollisuudet koulukiusaamisen ehkäisyyn ovat runsaat, sillä kerhotoiminnan kautta ohjaaja voi helposti tukea ja kannustaa lasten keskinäisten ystävyyssuhteiden solmimista ja ylläpitoa. Onnistuneet ryhmäkokemukset ovat äärimmäisen tärkeitä niin kiusatuille kuin kiusaajillekin. Myönteiset kokemukset vahvistavat kiusatun turvallisuuden tunnetta ja itsetuntoa: hän tuntee, että hänestä pidetään ja hänet hyväksytään ainakin jonkin ryhmän jäsenenä. Toisaalta positiiviset ryhmäkokemukset auttavat myös kiusaajaa tukeutumaan sosiaalisesti toivottaviin käyttäytymistapoihin: kiusaaja saa palkitsevia kokemuksia tilanteista, joissa aggressiivisuus ei ole hallitsevassa asemassa. (Olweus 1991, 50.) Lopulta onnistuneet ryhmäkokemukset palkitsevat myös ryhmän ohjaajaa. Koska kiusaamisen vastainen toiminta tuo helpotusta kiusaamisesta kärsivän lapsen tilanteeseen, työskentely lasten parissa tyydyttää ja motivoi myös aikuista. Onnistunut kiusaamisen vastainen työ ehkäisee laajempien ja vakavampien ongelmien syntyä jatkossa, mikä luonnollisesti säästää resursseja niin kouluympäristössä kuin sen ulkopuolellakin. (Pikas 1975, 112.)

Kerhotoiminnan harrastuksenomainen luonne tarjoaa luonnollisen lähtökohdan koulukiusaamista koskettavien aihepiirien, kuten ryhmässä toimimisen, käsittelyyn. Millaisessa kerhossa on hyvä olla? Miten kukin meistä antaa oman panoksensa kerhon ilmapiiriin ja sen muodostumiseen? Millaisissa tilanteissa kerhossa on ikävä olla? Miten me yhdessä voimme tehdä kerhostamme hyvän paikan kaikille? Koska kerhossa käyvien lasten ikähaitari on toisinaan hyvinkin laaja, kerhotoiminnan kautta on helppo synnyttää ja tukea eri-ikäisten lasten yhteistoimintaa. Niin ikään kerhotoiminnan yhteydessä syntyneiden toveriryhmien heterogeenisuus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia koulukiusaamisen ehkäisyyn. Erityisesti sosiaalista tukea tarvitseva lapsi voi ryhmään kuuluvan vanhemman tai sosiaalisesti vahvemman toverin kautta kokea ystävyyttä, joka tukee hänen sosioemotionaalista kasvuaan. Ryhmätoveruus rohkaisee lapsen luottamusta ja kasvattaa hänen ystäväpiiriään. Kerhonohjaaja voi myös oma-aloitteisesti ehdottaa sosiaalisesti vahvempia lapsia tukemaan ja ohjaamaan muita. Jos ohjaaja päätyy nimeämään tietyn oppilaan tukea tarvitsevan lapsen toveriksi, hänen tulee tarkoin valvoa prosessin onnistumista. Nimetyn oppilaan tulee luonnollisesti olla sekä halukas että pystyvä auttamaan. (Sullivan 2000, 145–161.) Kummi- ja tukioppilastoiminta ovat pitkälti tämänkaltaista ohjattua ystävätoimintaa, jossa lapset ja nuoret antavat ja saavat vertaistukea (ks. lisää www.mll.fi; www.folkhalsan.fi).

Ohjeita kerhonohtajille

Kerhonohtajat saattavat olla taustoiltaan hyvinkin erilaisia. Jos ohjaajalla ei entuudestaan ole tuntumaa koulun arkipäivään, hän joutuu aluksi selvittämään koulussa käytössä olevia menetelmiä ja ohjelmia. Mitä ohjelmaa käytetään? Mitä keinoja se sisältää? Ketkä ovat yhteyshenkilöitä? Näin hän voi helposti liittyä mukaan osaksi sitä kiusaamista ehkäisevää toimintaa, jota koulu jo harjoittaa. Lisäksi ohjaaja on selvillä siitä, kenen puoleen hän voi kääntyä mahdollisen kiusaamistapauksen ilmettyä. Tällaisia koulukiusaamisen tukihenkilöitä voivat olla koulun rehtori, kuraattori tai koulupsykologi.

Jos koulun kiusaamista ehkäisevä toiminta on tullut ohjaajalle jo tutuksi, hänen on helpompi yhdessä lasten kanssa lähteä pohtimaan koulukiusaamiseen liittyviä ilmiöitä omassa ryhmässään. Minkälaisia rooleja tai normeja meidän ryhmässämme voi olla? Mitä kiusaaminen voi olla? Miltä kiusaamisen kohteesta voi tuntua? Miltä voi tuntua kun näkee, että toista kiusataan? Lasten sitouttaminen mukaan kiusaamisen vastaiseen toimintaan on kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ehkä kaikkein tärkeintä. Mitkä ovat kiusaamisen vastaiset säännöt ryhmässämme? Miten huolehdimme sääntöjen toteutumisesta? Miten voimme yhdessä valvoa tilannetta? Ryhmässä on hyvä sopia muutama yhteinen ja selkeä kiusaamisen vastainen sääntö, joihin voidaan palata yhä uudelleen koko ryhmän kanssa yhteisesti keskustellen. Seuraavassa kolme lähtökohtaa tai ehdotusta säännöiksi: 1) Emme kiusaa muita. 2) Autamme niitä, joita kiusataan. 3) Olemme myös niiden lasten kanssa, jotka usein ovat yksin.

Sääntöjen soveltamisessa keskeistä on positiivisen palautteen antaminen. Tämä on tärkeää erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi on rakentavalla tavalla onnistunut muuttamaan perinteisiä toimintatapojaan. Tällainen tilanne saattaa syntyä esimerkiksi silloin, kun aggressiivinen lapsi onnistuu pidättäytymään voimakeinojen käytöstä. (Olweus 1991, 62–65.)

Lopulta kerhotyö voi myös inspiroida ja kannustaa lapsia toimimaan aktiivisesti ja omaehtoisesti kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Ohjaaja voi yhdessä lasten kanssa pohdita sitä, miten omassa ryhmässä jokainen voi konkreettisesti antaa tukea toiselle – kukin omalla tavallaan. Näiden keskustelujen apuna voi käyttää erilaisia toiminnallisia menetelmiä, jotka auttavat edellä mainittujen teemojen käsittelyä mm. kuvataiteen, musiikin, kirjoittamisen ja roolipelien avulla. Toiminnallisten menetelmien avulla lasten on helppo harjoitella myös minäkielen käyttöä, jolloin huomion keskipisteenä on omien tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen vastapuolta syylistämättä. Näin esimerkiksi ilmaisu ”sä nyt oot aina tollanen” korvautuu rakentavammin kuvaamaan omia tunteita ja ajatuksia ”minusta tuntuu” -periaatteella.

Yhdessä koulukiusaamista vastaan

Suomessa joka kymmenes oppilas joutuu koulukiusaamisen kohteeksi. Lasta lähellä olevien aikuisten järjestelmällinen yhteistyö niin koulussa kuin kerhotoiminnassakin voi kuitenkin aikaansaada muutoksia, jotka näkyvät ja tuntuvat lasten jokapäiväisessä toiminnassa. KiVa Koulu -toimenpideohjelman avulla koulukiusaaminen väheni kokeilukouluissa 40 prosenttia ensimmäisen koevuoden aikana¹. Muutos näkyi sekä kiusaajien että kiusattujen määrässä, minkä lisäksi lapset raportoivat niin luokkailmapiirin kuin koulumotivaationkin kohentumisesta. KiVa Koulu -ohjelman vaikutukset ulottuivat lasten lisäksi myös opettajiin, joista joka neljäs koki vuoden jälkeen osaavansa ”erittäin paljon” koulukiusaamisesta. (Opetusministeriö 2008; www.kivakoulu.fi.) On siis selvää, että koulukiusaamiseen voidaan vaikuttaa, kunhan sen vastaiselle toiminnalle turvataan riittävästi aikaa ja resursseja. Akuutit kiusaamistilanteet vaativat nopeaa puuttumista tilanteeseen ja edelleen tilanteen tarkoituksenmukaista selvittämistä.

Koulukiusattu lapsi kokee olevansa yksin pelkonsa ja ahdistuksensa kanssa, ja hän tarvitsee aikuisen tukea tilanteen ratkaisemiseksi. Jo pelkkä tietoisuus siitä, että on olemassa aikuinen, jonka puoleen voi murheineen kääntyä ja uskoutua, on lapselle suuri helpotus. Niin vanhempien, opettajien kuin kerhonohtajienkin velvollisuus on kuunnella lasta ja puuttua koulukiusaamiseen. Vain yhdessä voimme vaikuttaa koulukiusaamiseen siten, että kiusatut saavat apua tilanteeseensa samalla, kun ehkäisemme uusien tapausten syntyä.

¹Tutkimuksen kokeilu- ja kontrollikouluissa oli mukana yhteensä noin 7000 lasta alakoulun 4.–6.-luokilta.

Camodeca, M. & Goossens, F. A. 2005. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 46 (2), 187–188.

Gini, G. 2006. Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, Vol. 32, 528–539.

Graham, S. & Bellmore, A. D. 2007. Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory Into Practice*, Vol. 46 (2), 139–140.

Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41 (4), 441–455.

Ljungström, K. 1999. *Mobbaus koulussa. Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä.* Kauniainen: Jessica Lerche F:a.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. 2003. Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, Vol. 29, 515–530.

Mustonen, A. & Peura, J. 2007. Netin kuvagalleriat nuorten elämässä. *Mannerheimin Lastensuojeluliitto. WWW-tiedosto saatavissa http://vanhemmat.mll.fi/lapsetjamedia/files/MLL_galleriaraportti_2007.pdf.*

Olweus, D. 1973. *Hackkycklingar och översittare.* Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. 1991. *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra.* Liber, 4.

Opetusministeriö. 2008. *KiVa Koulu -ohjelma vähentää kiusaamista merkittävästi.* Tiedote 06.08.2008. Luettavissa www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/08/kiva_koulu.html

Pikas, A. 1975. *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupps arbete.* Prisma.

Pikas, A. 1987. *Irti kouluväkivallasta.* Espoo: Weilin & Göös. ks. myös www.pikas.se ja www.ordkallanpedaktiv.se.

Sainio, M. 2008. *Katsaus koulukiusaamiseen yläluokilla: KiVa Koulu -hankkeen selvitys keväällä 2008. Esitys Kouluterveyspäivillä 26.–27.8.2008, Helsinki.*

Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.*

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, Vol. 22.*

Salmivalli, C. & Voeten, M. 2004. *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development, Vol. 28 (3), 246–258.*

Schäfer, M., Werner, N. E. & Crick, N. R. 2002. *A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. British Journal of Developmental Psychology, Vol. 20, 281–306.*

STAKES 2008. *Kouluterveyskysely 2008. Peruskoulut: muutokset 2000–2008 ja sukupuolten väliset erot. WWW-tiedosto saatavissa <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/valtak.htm>*

Sullivan, K. 2000. *The anti-bullying handbook. Oxford University Press.*

Sutton, J. & Smith, P. K. 1999. *Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. Aggressive Behavior, Vol 25, 97–111.*

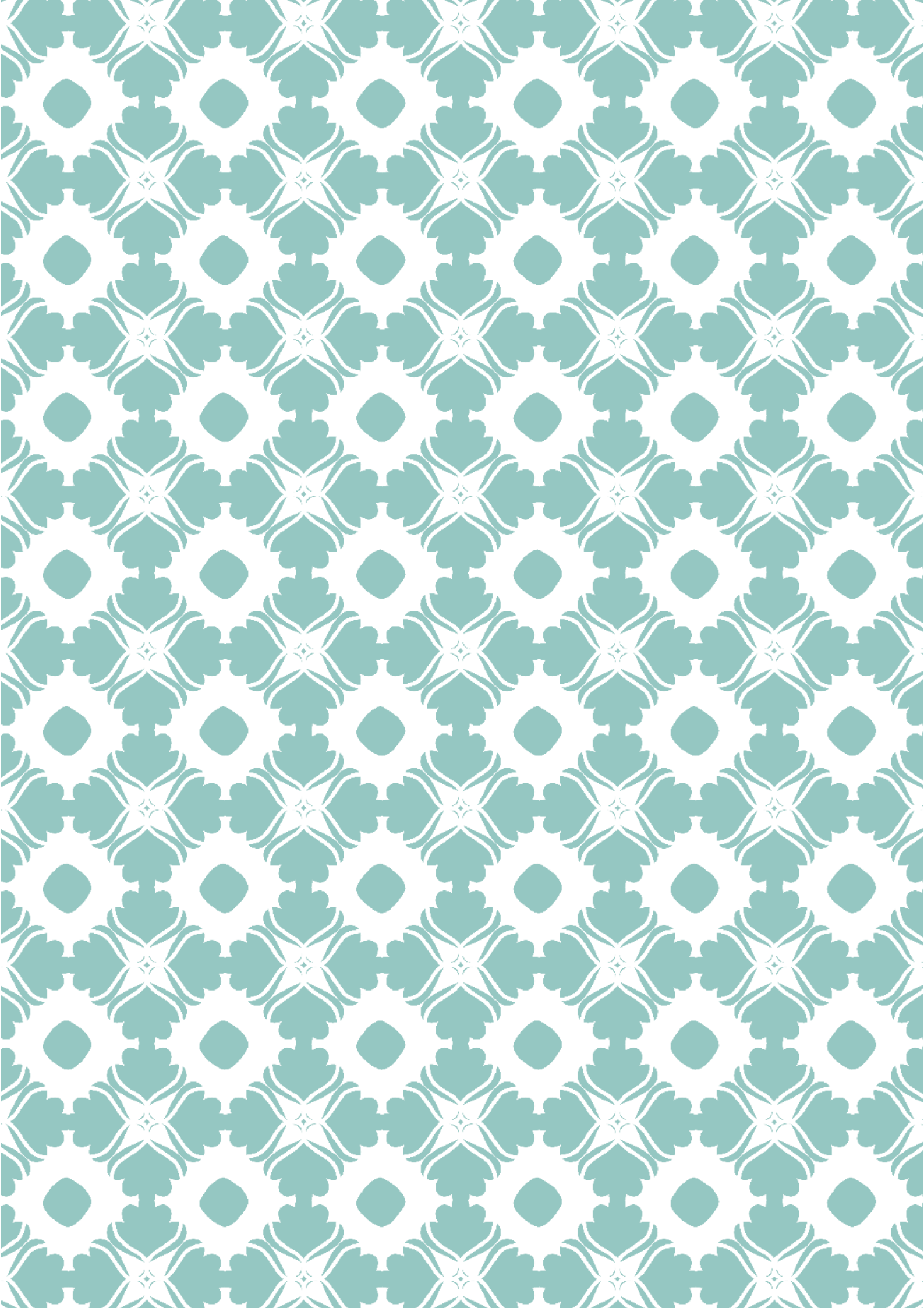
www.folkhalsan.fi

www.kivakoulu.fi

www.mll.fi

www.ordkallanpedaktiv.se

www.stopbullyingnow.hrsa.gov



KOULUN KERHOTOIMINTA LASTEN JA NUORTEN OSALLISUUDEN LISÄÄJÄNÄ

Yhteiskunnalliset vaateet erilaisista toimenpiteistä lasten ja nuorten osallisuuden lisäämiseksi niin kouluissa kuin kunnissakin perustuvat havaintoon siitä, että kiinnostus yhteisten asioiden hoitamiseksi on hiipumassa nuorten aikuisten keskuudessa. Aktiiviseksi kasvamisella ja osallisuuden tunteen vahvistamisella näyttää olevan vankka yhteys. Koulun on kannettava oma kortensa kekoon ja otettava kouluun liittyvien kehittämistoimintojen suunnitteluun ja arviointiin mukaan lapset ja nuoret oman elämänsä ja elinyhteisönsä asiantuntijoina.

Laitinen ja Nurmi (2003, 122) toteavat nasevasti, että ”aktiiviseksi kansalaiseksi ei tulla lukemalla asiasta oppikirjasta, vaan kasvamalla sellaiseksi mallioppimisen kautta”. Aktiivisen kansalaisen voi määritellä henkilöksi, joka vaikuttaa ja toimii jonkin yhteisen asian hyväksi (Laitinen & Nurmi 2003, 124). Aktiivisten aikuisten elämäkertojen analysoinnin perusteella Laitinen ja Nurmi (2003, 128) listaavat ”suomalaiseksi” tavaksi kouluttautua aktiiviseksi kansalaiseksi seuraavat elämämpiirit: kodin, harrastustoiminnan, uskonnollisen toiminnan, laajan luontoaktiivisuuden (erityisesti nuorten keskuudessa), vapaan sivistystyön (varsinkin vanhemmilla ikäluokilla), opiskelun yliopistossa tai avoimessa yliopistossa, uusien tiedonsaanti- ja osallistumismahdollisuuksien hyödyntämisen, Internetin sekä kansainväliset kontaktit.

Lainsäädännöllinen tausta nuorten yhteiskunnallisessa osallistumisessa

Lapsen oikeuksien sopimuksen määrittämistä perusoikeuksista yksi on oikeus osallisuuteen. Oikeus velvoittaa julkishallintoa takaamaan lapsille osallistumisen ja mielipiteen ilmaisemisen mahdollisuuden kaikissa heitä koskevissa asioissa. (SopS 60/1991, 12 artikla.)

Perustuslain (731/1999, 14§) mukaan julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi kansalaisoppimiselle, kansalaistoiminnalle ja kansalaisvaikuttamiselle tulee luoda hyvät edellytykset. Perustuslain (731/1999, 6§) mukaan lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavalla tavalla. Kuntalain (365/1995, 27§) mukaan *”valtuuston on pidettävä huolta siitä, että kunnan asukkailla ja palvelujen käyttäjillä on edellytykset osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan.”* Kunnan asukkaaksi taas määritellään henkilö, jonka kotikuntalaissa tarkoitettu kotikunta kyseinen kunta on (Kuntalaki 365/1995, 4§). Laissa ei siis ole ikäraja, joka rajoittaisi alaikäisten osallistumista.

Nuoren elämämpiiriin liittyy myös Nuorisolaki (72/2006), jonka tavoitteena on tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja. (Nuorisolaki 72/2006, 1§.) Nuorisolain toisessa pykälässä määritellään aktiivisen kansalaisuuden tarkoittavan nuorten tavoitteellista toimintaa kansalaisyhteiskunnassa. Hallituksen esityksen (28/2005 vp) yksityiskohtaisissa perusteluissa aktiivinen kansalaisuus määritellään koskemaan koko ikäluokkaa (ts. kaikkia alle 29-vuotiaita). Lisäksi yksityiskohtaisissa perusteluissa korostetaan nuorten kansalaistoimintaa, jonka mainitaan olevan osa aktiivista kansalaisuutta. Lisäksi aktiivinen kansalaisuus ymmärretään harrastamiseksi, osallistumiseksi, leikiksi ja iloksi. Näiden lisäksi aktiivinen kansalaisuus on yhteisön jäsenyyttä. Aktiiviseksi kansalaisuudeksi ymmärretään myös elämäntapavalinnat ja erilainen yhteiskunnallinen aktivismi. (HE 28/2005, 1§.) Yksityiskohtaisissa perusteluissa nuoren itsenäistymiseen ymmärretään liittyvän omaan elämään, identiteetin kehittymiseen, omien mielipiteiden syntyminen ja yhteiskunnalliseen aloitteellisuuteen. (HE 28/2005, 2§.) Vaikka nuorisotyö ymmärretään kohdistuvan nuoren oman ajan käyttöön, niin muun muassa opetustoimi on keskeisenä yhteistyöalueena. (HE 28/2005, 2§.) Opetustoimen puolelta taas on löydettävissä kuitenkin kohtia, joissa voisi ajatella toimittavan myös nuorisolain puitteissa. Erottelu lienee perustuvan enemmän resurssien ohjaukseen. Nuorisolain (72/2006) kahdeksannen pykälän yksityiskohtaisissa perusteluissa mainitaan kuitenkin nuorten osallistuminen ja kuuleminen myös peruskouluihin rakentuvissa demokratia- ja vaikuttamisjärjestelmissä. Nuorisolain (72/2006) kahdeksannen pykälän mukaan *”nuorille tulee varata mahdollisuus osallistua paikallista ja alueellista nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevissa asioissa”*. Lisäksi nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa.

Nuorten kuuleminen kouluyhteisössä on ajateltu tapahtuvan oppilaskuntatyön kautta. Perusopetuslakiin (628/1998) on lisätty pykälä 47 a, jossa säädetään oppilaskuntatyöstä. Sen mukaan koululla voi olla koulun oppilaista muodostuva oppilaskunta, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskevissa asioissa. Oppilaskunnan toiminnan järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä ja oppilaskunta voi olla myös useamman koulun tai toimintayksikön yhteinen. Sivistysvaliokunta totesi mietinnössään (20/2006 vp)

oppilaskuntatoiminnan olevan ”kodin kannustuksen ja järjestöjen toiminnan rinnalla – keskeinen kansalaisuuteen sosiaalistaja.” Sivistysvaliokunta myös muutti lakiehdotusta (HE 215/2006) siten, että mikäli opetuksen järjestäjä ei järjestä oppilaskuntatoimintaa, tulee tämän ”muulla tavalla huolehtia siitä, että oppilailla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä koulunsa tai muun toimintayksikkönsä toimintaa liittyvistä, oppilaita yhteisesti koskevista asioista.” (SiVM 20/2006 vp.)

Perusopetuksen nykyinen arvoperusta on varsin humaani. Arvopohjan muodostavat pääasiassa ihmisyyteen liittyvät seikat kuten ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi arvopohjana mainitaan luontoon ja ympäristöön liittyvä. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumisen lisäksi myös oppilaan osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Perusopetuksen tehtäväksi mainitaan muun muassa oppilaan mahdollisuus osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Samoin perusopetuksen ”tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja”. (POPS 2004, 12.)

Yhteiskunnan kannalta katsoen kansalaisena toimimisena tärkeyttä on korostettu opetussuunnitelman perusteissa. Se on mukana niin arvoperustassa, perusopetuksen tehtävissä kuin myös aihekokonaisuuksissa ja oppiaineissa mukana ainakin äidinkiellässä, elämänskatsomustiedossa ja yhteiskuntaopissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat normitasoinen säädös, jota opetuksen järjestäjän on noudatettava. (POPS 2004.)

Koulun kerhotoiminnan tavoitteena ovat myös lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen sekä mahdollisuuden antaminen sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen kasvamiseen (POPS 2004, 25).

Mitä osallisuus on?

Osallisuuden rakentuminen on vastavuoroista toimintaa. Se edellyttää yhteisöltä jäsentensä huomioonottamista ja jäseniltä puolestaan aktiivista mukaan tuleamista. Vaikuttaminen ei voi olla mahdollista, mikäli ei saa asioista tietoa, eikä voi lausua niistä mielipidettä. (Oranen 2007, 5.)

Gretschel (2007, 246) on jakanut osallisuustermin kahteen ulottuvuuteen. Ensimmäistä ulottuvuutta hän kuvaa osallisuudeksi omasta elämästä, yhteisöstä ja yhteiskunnan hyvinvoinnista, jolloin käsite lähenee Euroopan unionin ”sosiaalista osallisuutta”. Toinen ulottuvuus tarkoittaa osallisuutta vaikuttamisessa, jolloin tavoitteena on muun muassa lisätä vaikuttamisen halua ja taitoja.

Koulun kerhotoiminnassa voi löytää piirteitä kummastakin osallisuus-käsitteen ulottuvuudesta, riippuen kulloisenkin kerhon sisällöistä. Koulun kerhon tavoitteena voi olla myös lisätä nuorten halua ja mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnallisiin teemoihin (esim. Nuorten parlamenttikerhot¹), mutta hyvä ja laadukas kerhotoiminta on osallistavaa silloinkin, kun kerhon teemana on jokin perinteisempi harrastusala, kuten musiikki, kädentaidot tai liikunta.

Horelli, Kyttä ja Kaaja (2002, 42) soveltavat esittämäänsä matriisimallia lasten ja nuorten osallisuuteen, erityisesti kuntien kuulemismenettelyyn maankäytön- ja rakennuslain mukaisesti. Matriisimalli yhdistää osallistumisasteet ja vaiheet. Osallistumisasteita tarkastellaan tiedottamisen ja kuulemisen kautta kumppanuuteen ja täysivaltaiseen osallistumiseen. Toteutusvaiheet puolestaan ovat: aloitus, suunnittelu, toteutus, arviointi ja tutkimus sekä ylläpito.

Osallisuutta on usein kuvattu porras- tai tikapuumalleilla (ks. esim. Flöjt 2000, 1–3). Mallien lähtökohtana on tiivistäen se, että mitä ylemmäs yksilö nousee portailla tai tikapuilla, sitä enemmän valtaa hänellä on esimerkiksi lähiyhteisönsä asioihin. Oranen (2007, 5) toteaa, että samalla on oletuksena yksilön osallisuuden lisääntyminen samassa suhteessa.

Orasen (2007, 5) siteeraama Shier (2001) on lisännyt porrasmalliin ulottuvuuden, jossa tarkastellaan aikuisten valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvoitteita suhteessa lasten osallisuuteen (ks. taulukko 1). Tällöin jokaisella portaan tasolla tarkastellaan samalla myös sitä, millaiset valmiudet (asenteet ja arvot) aikuisilla on.

	Aikuiset		
	Valmiudet	Mahdollisuudet	Velvoitteet
Lapset	koulutus, vastuu	aika, resurssit	rakenteet, käytännöt, lainsäädäntö
Vastuun ja vallan jakaminen			
Mukaan päätöksentekoon			
Näkemykset otetaan huomioon			
Mielipiteiden ilmaisun tukeminen			
Kuunteleminen			

Taulukko 1. Osallisuus: valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet. Muokattu Oranen (2007, 6; sit. Shier 2001).

¹Nuorten parlamenttikerhot ovat osa Nuorten parlamenttia. Nuorten parlamentti on tarkoitettu peruskoulun päättökoululla oleville oppilaille. Toimintaa koordinoivat Kerhokeskus ja eduskunta.

Koulun kerhotoiminnan käytänteiden kehittämisessä ajatus siitä, että lasten osallisuuden tukemisen tarkastelussa huomioidaan myös aikuisten valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet, antaa tukevan pohjan kouluuyhteisön sisällä käytävälle keskustelulle ja päätöksenteolle siitä, mitkä ovat juuri meidän koulumme kerhotoiminnan osallisuudentasot. Vaikuttaisi siltä, että vastuun ja vallan jakaminen kerhotoiminnassa voisi olla mahdollista, tosin joillakin reunaehdoilla: kerhonoijaajalla on jakamaton vastuu kerhon turvallisuudesta, mutta valtaa esimerkiksi kerhotarjottimen koonnista voisi ja kannattaisi jakaa myös oppilaiden kesken.

Käytännön tasolla osallisuuden käsitteen eri ulottuvuudet Thomasin (2002) mukaan (sit. Oranen 2007, 6–7) ovat:

- Mahdollisuus valita.
- Mahdollisuus saada tietoa.
- Mahdollisuus vaikuttaa prosessiin.
- Mahdollisuus ilmaista itseään.
- Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen.
- Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin.

Orasen (2007, 7) mukaan edellä kuvattu malli auttaa jäsentämään osallisuuden käsitettä käytännön tasolla. Tosin Orasen kirjoitus liittyy erityisesti lastensuojelun käytäntöihin lasten ja nuorten osallisuuden tukemisessa. Mallia voi soveltaen käyttää ainakin apuna tarkasteltaessa koulun kerhotoiminnan käytänteitä liittyen oppilaiden osallisuuteen yksittäisen kerhon puitteissa.

Oranen (2007, 7) nostaa esille vielä kolmannen näkökulman osallisuuteen. Flöjt (2000, 20) tiivistää osallisuuden yksilötasolle ja erityisesti tunteeseen – ”*Osallisuus on sitä, että asiat tapahtuvat osallisen tunnetasolla*” (ks. Oranen 2007, 7). Yksilön kokema tunne siitä, että hän on päässyt vaikuttamaan ja olemaan osallisena päätöksenteossa on todentunut Nuorten parlamentti -toiminnassa (ks. Nuorten parlamentti 2004 -raportti ja Nuorten parlamentti 2006 -raportti). Vaikuttaminen kunnalliseen päätöksentekoon nuorisovaltuustojen, kunta-aloitteiden tai muilla keinoilla on varsin pitkäjänteistä – tulokset saattavat näkyä nuorten elämässä vasta vuosien kuluttua, jolloin yksilön kokema tunne vaikuttamisesta on saattanut haalistua tai peräti muuttua tunteeksi, ettei kuitenkaan pysty vaikuttamaan. Koulun kerhotoiminta on lähellä lasta ja voi vastata lasten ideoihin ja ajatuksiin toiminnasta heti tai ainakin ensi lukukaudella.

Oppilaskuntatoiminta – nuorten vaikuttamisareenana kouluissa

Oppilaskuntatoimintaa oli 91,7 prosentilla Opetushallituksen kyselyyn vastanneista vuosiluokkien 7–9 suomenkielisistä kouluista. Yhtenäisissä peruskouluissa oppilaskuntatoimintaa oli 44,6 prosentilla kouluista ja vuosiluokkien 1–6 kouluissa 11,1 prosentilla vastanneista. (Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2006, 14.)

Edellä mainitun kyselyn mukaan oppilaskunnat vaikuttivat erityisesti teemapäivien ja -viikkojen sekä juhlien järjestämiseen ja kouluympäristöön. Peräti 91 prosenttia sellaisista oppilaskunnista, jotka toimivat yläkoulussa, ilmoitti voivansa vaikuttaa teemapäivien ja -viikkojen järjestämiseen. Alakouluissa toimivista oppilaskunnista-kin 69 prosentilla oli mahdollisuus vaikuttaa koulun teemapäiviin. Oppilaskuntien vaikutusmahdollisuudet koulun järjestyssääntöihin ja toiminta- tai opetussuunnitelmaan olivat vähäisemmät. Vastanneista oppilaskunnista kuitenkin 41,1 prosenttia katsoi pystyneensä vaikuttamaan koulun järjestyssääntöihin. (Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2006, 14.)

Yli 65 prosenttia vastanneista arvioi, että oppilaskunta oli erittäin paljon tai melko paljon mukana koulun arjessa. Toiminnan muotoihin ja vireyteen vaikuttivat esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan perinteet ja koulussa toimivat luokka-asteet. Osassa kouluja oppilaskuntatoiminta oli vähäistä tai vasta alkamassa. Vastaajien kommenteista kävi ilmi, että oppilaskuntatoimintaa pidettiin tärkeänä ja kaikkia koulun oppilaita yhdistävänä tekijänä. Oppilaskuntatoiminnan arvioitiin vahvistavan yritteliäisyyttä, demokratiaa ja yhteistyötä. (Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2006, 15.)

Erityisesti alakoulujen oppilaskuntatoimintaa on edelleen niukasti tai se on niin uutta, että perinteitä tai hyviksi koettuja käytänteitä ei ole vielä kenties ehditty luomaan. Tuen tarve niin rehtoreiden kuin oppilaskunnan ohjaajienkin osalta lienee ilmeinen. Tukea on vaikeampi löytää kootusti. Esimerkiksi Opetushallituksen Edu.fi-sivustolta kohdasta perusopetus (ks. www.edu.fi – Perusopetus) ei löydy mitään mainintaa perusopetuksen oppilaskuntatoiminnasta. Tämä sivusto olisi ilmeisin paikka, mihin tulisi koota asiaa koskeva lainsäädäntö sekä hyviä käytänteitä ja haasteita, joihin toiminnan suunnitteluvaiheessa kannattaisi kiinnittää huomiota. Opetusministeriön hankkeen Osallistuva oppilas – yhteisöllinen yhteisö -materiaalit löytyvät yllättäen lukiokoulutuksen puolelta.

Manninen (2008, 92–93) on hahmotellut koulujen motiiveja osallisuuden kehittämiseksi koulun tasolla. Hän on ryhmitellyt kahdeksan erilaista tapaa orientoitua oppilaiden osallistumiseen koulussa:

1. Oppilaskunta rehtorin apuna.
2. Oppilaskunta opettajan työn helpottajana.
3. Oppilaskunta yhteisöllisen vastuun luojana.
4. Oppilaskunta aktiivisen kansalaisuuden harjoitteluforumina.
5. Oppilaskunta ”jenkkakoneena”.
6. Oppilaiden osallistuminen ihmiskäsitykseen liittyvänä periaatteena.
7. Osallisuus pedagogisena toimintamallina.
8. Oppilaskunta osana laatujärjestelmää.

Osallisuuden kaksi tasoa koulun kerhotoiminnassa

Koulun kerhotoiminnan kehittämistoiminta edellyttää koulutuksen järjestäjiä oppilaskuntien mukaan ottamisen tähän työhön (ks. www.kerhonetti.net – Koulun kerhotoiminnan kehittäminen).

Jotta oppilaskunnat voivat olla mukana kehittämistyössä, edellyttää se oppilaskunta-toiminnan organisoimista kouluissa ja tarvittavien käytäntöjen luomista koulun sisällä. Koulussa tarvitaan keskustelua ja päätöksiä muun muassa siitä, miten oppilaskunta järjestäytyy; onko luontevaa koota oppilaskunnan hallitus; riittääkö luokkaneuvosto koulun tarpeeseen; kuka tai ketkä valitaan oppilaskunnan ohjaavaksi opettajaksi; mitä tukea ja koulutusta tarvitaan; kuinka oppilaskunnan kokoukset järjestetään; miten yhteistyö rehtorin, opettajakunnan, vanhempien ja koulun johtokunnan kanssa järjestetään.

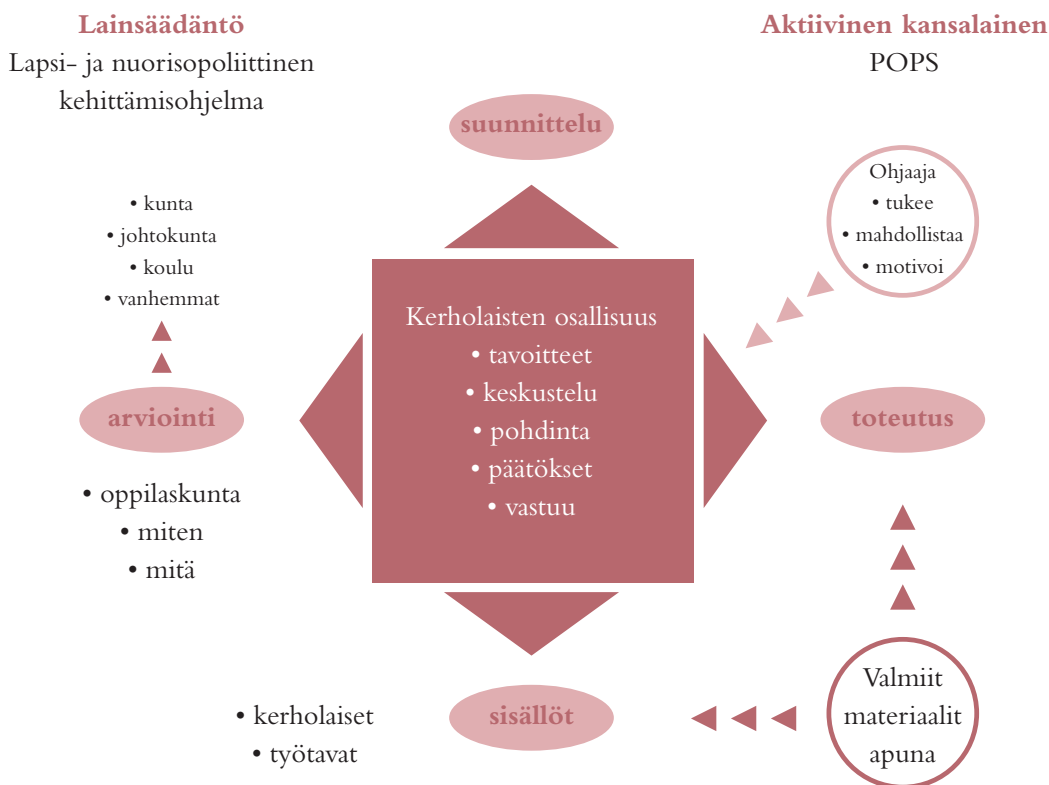
Suunnitelmallinen toiminta edellyttäne edellä mainittujen seikkojen huomioon ottamista, jotta oppilaskunnan kanssa voidaan toteuttaa keskustelua oman koulun kerhotoiminnan kehittämisestä, siihen liittyvästä suunnittelusta ja arvioinnista. Tämä osallistumisen taso mallintaa omalla tavallaan yhteiskunnan toimintaa ja antaa oppilaille kokemusta siitä, kuinka he voivat osallistua lähiyhteisönsä, tässä tapauksessa koulun käytänteiden kehittämiseen. Keskustelun on oltava todellista eikä näennäisvaikuttamista.

Manninen (2007) on analysoinut oppilaskunnan toiminnan elvyttämistä ja käynnistämistä Osallistuva oppilas – yhteisöllinen yhteisö -hankkeessa. Manninen on kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, että osa opettajakuntaa ei ole itse omana koulu-aikanaan saanut kokemusta oppilaskunnista – aivan yksinkertaisesti siitä syystä, että oppilaskuntatoiminta on ollut lamaannuksissa useissa kouluissa parisen vuosikymmentä.

Oppilaskuntatoimintaa edistäviä tekijöitä ovat Mannisen (2007, 124–126) havaintojen mukaan todelliset vaikuttamismahdollisuudet, avoin ilmapiiri, asenne ja innostus, organisaatorakenne ja rehtorin kannustus. Oppilaskuntatoimintaa haittaavia tekijöitä ovat esimerkiksi ajanpuute, toimintakulttuurin kehittymättömyys, asenteet, perinteiden puute ja/tai arvostuksen puute. Oppilaskuntatoiminnan peukalosääntöjä ovat: rehtorin tuki oppilaskunnalle ja ohjaajalle; aika ja arvostus toiminnalle; todelliset asiat ja niihin vaikuttaminen; avoin ja molemmansuuntainen tiedottaminen (oppilaat, opettajakunta, johtokunta, vanhemmat).

Toinen osallistumisen taso koulun kerhotoiminnassa on yksittäisen kerhon taso. Kuviossa 1 on hahmoteltu kerhon toimintaan liittyviä osallisuutta tukevia ulottuvuuksia. Taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset vaateet, kuten osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen kasvattamisen haasteet ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista

tulevat haasteet koulun toimintakulttuurille, opetukselle ja kerhotoiminnalle. Toisaalta taustalla vaikuttavat taas voimassa oleva lainsäädäntö ja meneillään olevat kehittämisohjelmat (kehittämisohjelmista lisää www.minedu.fi).



Kuvio 1. Kerhon toiminnan osallisuuden ulottuvuudet

Kuviossa 1 kerholaisten osallisuus on jaoteltu tavoitteisiin, keskusteluun, pohdintaan, päätöksiin ja vastuuseen. Kerhonohtaja puolestaan tukee, mahdollistaa ja motivoi lasten osallisuutta kerhossa. Vaikka aikuinen kerhonohtaja asettaa kerholle toiminnallisia, laadullisia ja sisällöllisiä tavoitteita, niin toiminnan mielekkyydenkin kannalta kerholaisten on voitava osallistua tavoitteiden tarkistamiseen. Kerhotuntien aikana on mahdollisuus monenlaiseen keskusteluun, pohdintaan ja luontevaan vuorovaikutukseen. Kerholaisten osallisuus todentuu kerhoissa myös päätöksenteon tasolla. Kuka päättää vaikkapa kuvataidekerhossa tehtävänannosta, voiko siihen vaikuttaa? Osallistuuko lapsi aktiivisesti kerhonsääntöjen tekemiseen, voiko niitä sääntöjä muuttaa, jos tarvetta ilmenee? Vastuu kerholaisten osallisuuden yhtenä ulottuvuutena, tarkoittaa sitä, että myös lapsella on vastuu omasta toiminnastaan kerhossa. Esimerkiksi siitä, että vaikkapa kerhon toimittama koulun lehti ilmestyy sovitussa ajassa ja luvut kirjoitukset ja kuvat tulevat lehden toimitukseen.

Kerhossa osallisuus toteutuu myös siten, että oppilaskunta osallistuu ainakin kerhotoiminnan suunnitteluun ja arviointiin; toteuttamiseenkin on mahdollisuus esimerkiksi apuohjaajana. Oppilaskunnan kerhotoiveiden kartoitus, kerhoesittelytilaisuuksien järjestäminen, kerhomatinean toteuttaminen ja osallistuminen toteutuneen kerhotoiminnan arviointiin, ovat oleellinen osa oppilaskunnan hallituksen toimintaa. Mitä varttuneempia nuoria toivotaan kerhoihin mukaan, sitä tärkeämpää on osallistaa nuoria mahdollisimman varhaisessa toiminnan vaiheessa (vrt. Häikiö, Vänninmaja & Evaluaatioseminaarin työryhmä 2007, 33).

Osallisuus ei liity vain toiminnan järjestämiseen, vaan se kytkeytyy vankasti myös työtapoihin ja -metodeihin. Koulun kerhotoimintaan tuotettavien materiaalien on otettava kantaa osallisuustematiikkaan – millaisia menetelmiä käyttäen juuri tämän aihealueen kerhonohtaja voi tukea kerholaisten osallisuutta? Menetelmät voivat olla erilaisia ja painotukset riippua aihealueesta. Tuotettu kerhomateriaali voi parhaimmillaan herättää kerhonohtajan pohtimaan omia valmiuksia, mahdollisuuksia ja vaatimuksia osallisuuden tukemiseen (vrt. taulukko 1).

Jotta vahvistetaan lasten ja nuorten tunnetta siitä, että päätöksentekijät todellakin huomioivat heidän mielipiteensä ja näkemyksensä, on rakennettava vuorovaikutteinen yhteys ainakin kerhotoiminnan arvioinnin osalta oppilaskunnan hallituksen, vanhempien, koulun ja koulun johtokunnan sekä kunnan opetus- ja sivistystoimesta vastaavien virkamiesten ja luottamuselinten välillä.

Koulun kerhotoiminta osallisuuden mahdollistajana

Koulun kerhotoiminnalla on ”tuhat taalan” paikka vastata esiinnousseisiin haasteisiin muun muassa koulujen yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Kouluhyvinvointityöryhmä totesi muistiossaan, että ”*oleellinen osa koulun toimintakulttuuria ovat koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet*”. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 29.) Aktiivinen ja hyvin järjestetty kerhotoiminta rikastuttaa koulun aikuisten ja oppilaiden kohtaamisia oppituntien ulkopuolella. Edellä mainittu työryhmä haastoi myös koulun johdon toteuttamaan sellaisia rakenteita, jotka edesauttavat toimivia vuorovaikutussuhteita (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 30). Osallisuutta ei voi olla ilman ihmisten välistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyden mielletään perimmiltään ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi.

Osallisuustematiikka, yhteisöllisyys ja kouluhyvinvointi edellyttävät kaikki luontevia, arvostavia ja toisia kunnioittavia vuorovaikutussuhteita. Tämänkaltaiset vuorovaikutussuhteet taas eivät synny itsestään, vaan siihen tarvitaan paikka ja aika, jonka koulun kerhotoiminta tarjoaa luontevasti. Ei tarvitse odottaa uutta tuntijakoa tai uusia perusopetuksen opetus suunnitelman perusteita – toimia voi heti.

Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Verkojulkaisussa Viitanen, R. (toim.) Nuorisokasvatus ammattina - interventioita osattoman nuoren arkeen. Nuorisotutkimusverkosto. WWW-tiedosto saatavissa www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/viidestuhti.htm, luettu 6.11.08.

Gretschel, A. 2007. Nuori – ei asiakkaaksi vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Tammi, 243–260.

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

Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntatalon paino, 31–47.

Häikiö, L., Vänninmaja, P. & Evaluaatioseminaarin 2007 työryhmä. 2007. Hyvinvointia harrastamalla. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarviointi. Hyvinvointipalvelujen julkaisuja 2/2008. Tampereen Yliopistopaino Oy Painatuskeskus.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Yliopistopaino.

Kuntalaki 365/1995.

Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus* 2003:2, 122–132.

SopS 60/1991. Lapsen oikeuksien sopimus.

Manninen, J. 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa – oppilaskunnan uusi tuleminen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77.

Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8. Yliopistopaino.

Nuorisolaki 72/2006.

Nuorten parlamentti 2004 -raportti. Helsinki: Edita.

Nuorten parlamentti 2006 -raportti. Helsinki: Edita.

Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriö Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankeen raportti 31.1.2007. WWW-tiedosto saatavissa www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti+Oranen.pdf. Luettu 6.11.2008.

Perusopetuksen oppilaskuntatoiminnan kartoitus 2005. Opetushallituksen moniste 9/2006.

Perustuslaki 628/1998.

Perustuslaki 731/1999.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.

Sivistysvaliokunnan mietintö 20/2006 vp. Hallituksen esitys perusopetuslain muuttamiseksi.

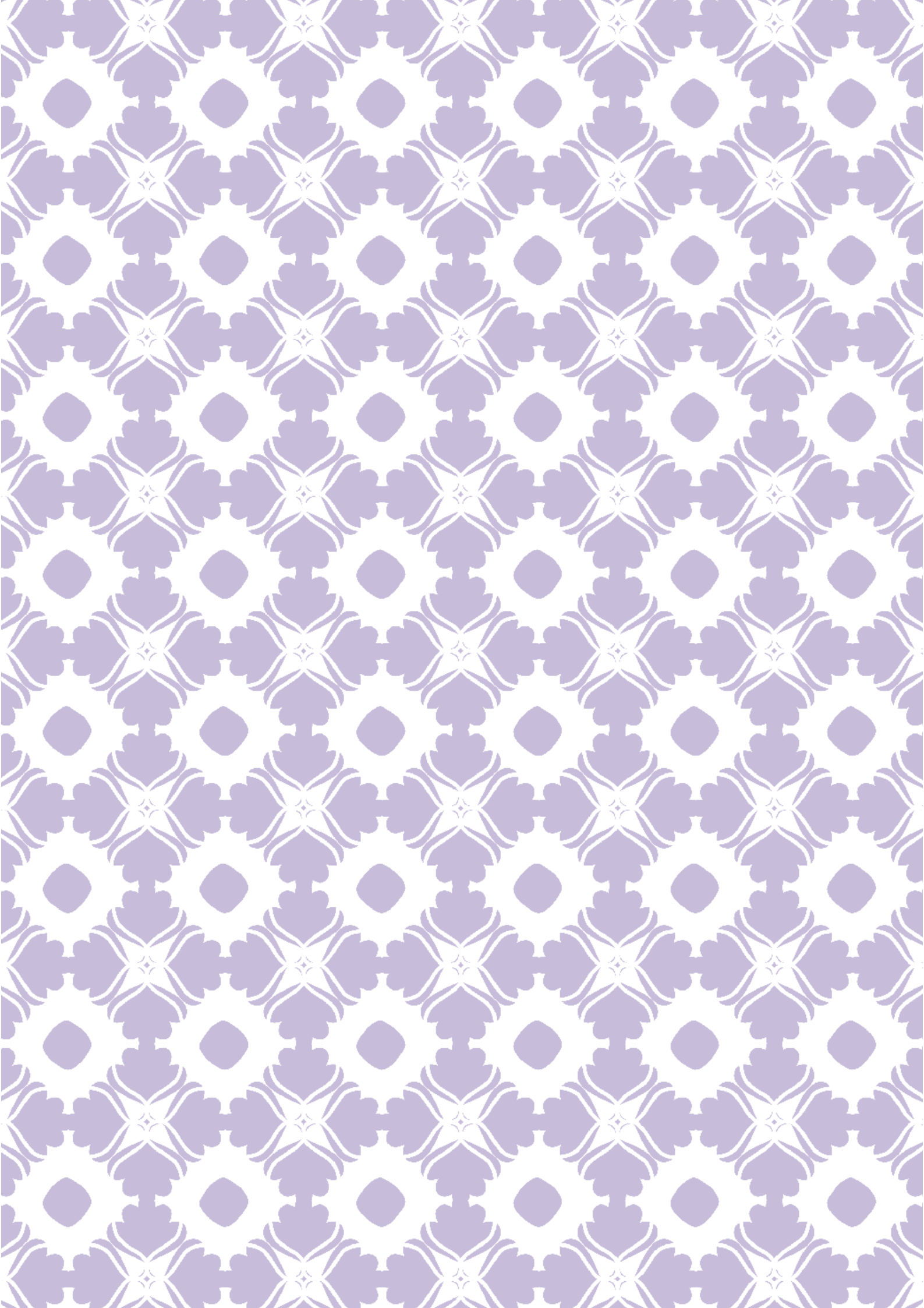
*Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.*

*Thomas, N. 2002. *Children, family and the state. Decision-making and child participation.* Bristol: Policy Press*

www.edu.fi – Perusopetus. Luettu 6.11.08.

www.kerhonetti.net/koulun_kerhotoiminnan_kehittaminen/tausta. Luettu 6.11.08.

www.minedu.fi



KERHOT JA OPETTAJUUS – MUUTOSLABORATORIOITA JA HERMOLEPOA

Kerhot, osallisuus ja hyvinvointi

Perusteluna harrastuksien linjaamiselle koulun yhteyteen koulun kerhoiksi on esitetty lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen. Etenkin viranomaisasiakirjoissa, kuten lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelmassa ja osin myös Koulutus ja tutkimus 2007–2012 -kehittämissuunnitelmassa harrastusten tuominen koulun yhteyteen on liitetty hyvinvointia lisääviin toimenpiteisiin. Sama on noteerattu myös poliittisissa asiakirjoissa, kuten Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa ja Lasten, nuorten ja perheiden politiikkaohjelmassa. Tässä ajattelussa harrastukset koulussa rinnastuvat pyrkimykseen tukea lasten ja nuorten osallisuutta, jonka toisaalta nähdään olevan perustuslaista ja Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien perussopimuksesta tuleva perusoikeus, toisaalta lasten ja nuorten hyvinvoinnin indikaattori, puhutaanpa sitten hyvinvoinnista yleensä tai spesifimmin kouluhyvinvoinnista.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin, kouluympäristössä olevien harrastusmahdollisuuksien tai koulun kerhotoiminnan ja osallisuuden yhteyksiä ja vuorovaikutussuhteita ei ole juurikaan perusteltu tai tutkimuksin osoitettu. Tutkimusta on tehty toki muissa maissa, mutta Suomeen sovellettuna kyse on lähinnä selvityksistä. Opetusministeriön vuonna 2005 aloittaman kouluhyvinvointiohjelman mukaan hyvinvointia kehittävinä indikaattoreina ovat varhainen puuttuminen ja ongelmien ehkäiseminen, koulukiusaamisen vähentäminen, koulupudokkuuden ehkäisy, oppilashuollon kehittäminen, oppilaiden osallisuuden lisääminen ja aamu- ja iltapäivätoiminta. Ohjelman tuloksena poikineista kehittämissuunnitelmista, kuten Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeen loppuraportista, voidaan todeta raportoidun lähinnä hankkeen toteutumista, mutta osallisuuden tukemisen tosiasiallisia yhteyksiä tai vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnin paranemiseen ei esitetä tai ole selvitetty. (ks. Manninen 2008.)

Hyvinvointiin liittyvän tutkimus- ja selvitystiedon fragmentaarisuus ja puutteet on havaittu (ks. Rimpelä et al. 2008, 9–12). Tämän vuoksi Rimpelä ja kumppanit (2008) ovat tehneet Opetushallitukselle selvityksen hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi peruskoulussa. Hyvinvoinnin indikaattoreina kartoitettiin tuossa selvityksessä

- kodin ja koulun yhteistyötä,
- oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia,
- kouluterveydenhuollon suunnitelmallisuutta ja henkilöstöä,
- poissaoloja,
- kouluruokailua,
- koulukuljetuksia,
- kiusaamista,
- häiriöitä ja ongelmatilanteita,
- kurinpitoa ja ojentamista,
- työoloja ja työolotarkastuksia,
- tapaturmia ja onnettomuuksia sekä
- lähettämistä erityispalveluihin.

Näitä indikaattoreita tarkasteltiin lähinnä määrällisiltä, ei laadullisilta tai sisällöllisiltä näkökannoilta. Oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia kartoitettiin kysymällä, onko koulun opetussuunnitelmaan kuvattu oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia, onko koulussa oppilaskunta, kummitoimintaa tai aamu- ja iltapäivätoimintaa ja millaisissa asioissa oppilaat ovat olleet mukana. Itsestään selvää on, ettei esimerkiksi pelkkä iltapäivätoiminnan järjestäminen ole tae oppilaiden osallistumismahdollisuuksista.

Arponen (2007) kysyi lapsiasiavaltuutetulle tekemässään selvityksessä lapsilta itseltään, millaiset tekijät määrittävät hyvinvointia. Selvityksen mukaan viihtyisän koulun määrittäjänä suurin yksittäinen tekijä olivat koulun sosiaaliset suhteet. Ne pitivät sisällään reilut opettajat, kiusaamisen vähentämisen, mukavat kaverit ja yhteishengen. Lapsiasiavaltuutetun johtopäätös oli, että ensisijaista kouluhyvinvoinnin parantamisessa on panostaa kiusaamisen vähentämiseen ja hyvään ilmapiiriin.

Koulun kerhotoiminta hyvinvoinnin tukijana

Kansallisissa tutkimuksissa ja selvityksissä kouluhyvinvointia on arvioitu toistaiseksi lähes pelkästään määrällisillä mittareilla. Kuitenkin, kuten lapsiasiavaltuutetun selvitys osoittaa, tärkein indikaattori juuri kouluhyvinvoinnin näkökulmasta, on koulussa vallitsevien sosiaalisten suhteiden laatu ja määrä. Kärjistäen voi todeta, että perustutkimus siitä, mitkä ovat kouluhyvinvoinnin keskeisiä laadullisia ja sisällöllisiä indikaattoreita, puuttuu. Onneksi aiheesta on kansainvälistä tutkimusta, joskin myös niiden rasisiteena on yleensä se, että niissä on oltu enemmän kiinnostuneita kerhotoiminnan positiivisista vaikutuksista yksilönkehitykseen ja koulumenestykseen, kuin kokonais-

valtaiseen hyvinvointiin. Newmanin (1992) toimittamassa tutkimuksessa on selvitetty oppilaiden koulussa tapahtuviin harrastuksiin osallistumisen ja opintosuoritus-ten välistä positiivista yhteyttä. Mahoney ja Carrins (1997) taas ovat osoittaneet, että koulun organisoimaan harrastustoimintaan osallistuminen suojaa sosiaalisen kehityk-sen riskiryhmiin kuuluvia nuoria vahvasti rikollisuudelta. Erilaisia koulussa tapahtu-van harrastustoiminnan lapsen ja nuoren kehityksen kannalta positiivisia vaikutuksia ovat osoittaneet myös Edeer ja Kinneley (1995) sekä Csikszentimihalyi, Rathunde ja Whalen (1993).

Mahoney ja Stattin (2000) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että harrastuksilla on myönteisiä vaikutuksia lapsen ja nuoren kehitykseen vasta, jos niihin liittyy seuraavia osatekijöitä: ne kehittävät taitoja, kannustavat yhteistyöhön, tarjoavat onnistumisen ja valmiiksi saamisen kokemuksia, tuottavat mielihyvää, ovat järjestäytyneitä ja säännöl-lisiä sekä tarjoavat aikuissuhteita.

Harrastustoiminnan myönteiset vaikutukset liittyvät siis sen ominaisuuteen vahvis-taa luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin sekä kehittää pitkäjänteisyyttä. Luotta-mus omiin taitoihin kasvaa positiivisen yhteistyön kautta. Jos halutaan parantaa lasten ja nuorten hyvinvointia juuri koulussa, se edellyttää koulussa työskentelevien hen-kilöiden sosiaalisten suhteiden vahvistamista ja sellaisten rakenteiden luomista, jos-sa edellä mainitut osa-alueet voivat toteutua. Koulun kerhotoiminta tarjoaa tällaisen rakenteen.

Myös opettaja voi hyvin

Koulun kerhotoiminnan itseisarvo liittyy sen mahdollisuuteen lisätä lasten ja nuorten hyvinvointia. Onnistuessaan koulun kerhotoiminta parantaa kuitenkin kaikkinaisesti hyvinvointia kouluyhteisössä. Toisin sanoen, myös opettajat hyötyvät.

Ainoa kansallinen seurantatutkimus, jossa on tähän mennessä seurattu kerhotoimin-nan vaikutuksia koulussa koettuun hyvinvointiin, liittyy Sitran rahoittamaan Muka-va-hankkeeseen. Vaikka hankkeen tavoitteena oli ensisijaisesti pohtia koulupäivän ra-kenteellista uudistamista ja huokoistamista, välineenä rakenteelliselle väljentämiselle oli kerhojen tarjoaminen oppilaille. Hankkeessa toteutettu seurantatutkimus osoit-taa kerhotoiminnan tarjoamisen ja myös sen organisoimisen vaikutuksia kouluyhtei-söön, oppilaisiin, opettajiin ja myös kodin ja koulun yhteistyöhön. Kun kokeiluun osallistuneilta opettajilta kysyttiin, millainen vaikutus hankkeella oli ollut heidän omaan hyvinvointiinsa, kertoi 44 prosenttia vastaajista hyvinvoinnin parantuneen, koska viihtyvyys koulussa oli parantunut. Opettajista 89 prosenttia arvioi oppilaiden viihtyvyyden parantuneen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 151–152.) Kiusaamisen, joka on nostettu hyvinvointi-indikaattoriksi kansallisissa selvityksissä, raportoitiin myös vähentyneen hankkeen aikana merkittävästi (Pulkkinen & Launonen 2005, 193–195).

Mahdollisuus toteuttaa opettajuutta laaja-alaisesti

Perusopetuslain mukaan perusopetuksen tarkoitus on tukea lapsen ja nuoren tervettä kasvua ja kehitystä. Koska on osoitettu, että organisoimalla kerhotoimintaa koulutyön yhteyteen voidaan merkittäväällä tavalla tukea lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä, ehkäistä syrjäytymistä ja tukea koulun tarjoamien oppisisältöjen oppimista ja arvopohjan omaksumista, ei koulun kerhotoiminta tarvitse tuekseen muita perusteluja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004) kerhotyö on nostettu ja myös määritelty, mutta se ei ole kuitenkaan kouluja velvoittavaa. On selvää, että seuraavia opetussuunnitelman perusteita laadittaessa kerhotoiminta täytyy nostaa suurempaan rooliin perusopetuslain kasvatustehtävän toteuttajana.

On kuitenkin kiinnitettävä huomiota niihin etuihin, joita opettajat ovat raportoineet tehtyään kerhotyötä. Kerhokeskuksen (Koulun kerhotyö – – 2004) tekemän selvityksen mukaan kerhotyötä tehneet opettajat kertoivat pitävänsä kerhotyötä henkisesti palkitsevana. Kerhossa on mahdollisuus käyttää omaa osaamista ja harrastuneisuutta laveammin hyödyksi, kuin usein tiiviiseen rytmiin sidotussa opetustyössä. Aiheessa on mahdollisuus edetä vapaampaan tahtiin kulloisenkin ryhmän toiveiden ja tarpeiden mukaan. Viimekädessä opettajaksi hakeudutaan halusta ohjata ja opettaa lapsia ja nuoria heidän tarpeistaan käsin. Tilanteet, joissa opetus ei voi joustaa riittävästi oppilaiden tarpeiden mukaan, koetaan turhauttaviksi. Kerhotyössä, jonka tavoitteet eivät ole asetettu mitattaviksi, vaan pikemminkin aiheeseen innostaviksi, tällaista turhautumista ei synny.

Kerhotyötä tehneet opettajat kertovat myös, että opettajan ja oppilaiden väliset suhteet paranevat. Kerhotyössä on opettajalla enemmän mahdollisuuksia tuoda esiin omaa harrastuneisuuttaan ja sitoutuneisuuttaan aiheessa, joka saattaa hahmottua oppilaille konkreettisempänä, kuin opetussuunnitelman mukaan opetettavat kouluaiheet. Oppilaat ymmärtävät myös paremmin, että opettajankin työtä oppitunnilla ohjaavat oppimistavoitteista johtuvat aikataulut ja sisällöt, kun taas kerhossa hän voi edetä vapaammin ja oppilaiden mukaan kerhosisältöjä muokaten. Opettaja näyttäytyy kerhoissa oppilaille toisenlaisessa, ehkä avarammassa roolissa. (Koulun kerhotyö – – 2004.) Opettaja saa tätä kautta aidosti arvostusta reiluudestaan, jonka lapset nostivat esiin tärkeänä koulun viihtyisyyteen liittyvänä tekijänä lapsiasiavaltuutetun selvityksessä. (Arponen 2007.) Myös Pulkkisen ja Launosen mukaan (2005, 109) oppilaat menevät mielellään opettajien ohjaamiin ryhmiin sekä opettajan tuttuuden että ohjauksen laadun takia.

Kerhotyötä tehneet opettajat ovat raportoineet kerhotyön tekemisen heijastuneen myös opetustyöhön. Selkein tulos on ollut työrauhan paraneminen oppituntien aikana. Tämä lienee seurausta parantuneista sosiaalisista suhteista opettajan ja kerhoihin osallistuneiden oppilaiden välillä sekä lisääntyneestä oppilaantuntemuksesta. Kaiken

kaikkiaan näillä tekijöillä kerrottiin olevan yhteys oman koulun yleiseen viihtyisyyteen. Nämä ovat myös selkeitä opettajien työhyvinvointia parantavia tekijöitä. (Koulun kerhotyö – – 2004; vrt. Pulkkinen & Launonen 2005, 151.)

Työhyvinvoinnin paranemisen edellytyksiä

Opettajien kokemat kerhotoiminnan aikaansaamat parannukset työhyvinvoinnissa, opettajan ja oppilaiden välisen sosiaalisen suhteen paranemisessa ja sitä kautta parantuneessa keskinäisessä kommunikaatiossa, eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyys tai automaatio, joka toteutuu saman tien, kun opettaja ottaa kerhoja ohjattavakseen. Mukava-hankkeen yhteydessä toteutetussa pitkittäistutkimuksessa ilmeni, että ohjauksen laatu on keskeinen tekijä, jotta myönteiset vaikutukset saadaan aikaan. Oppilaat eivät motivoituneet osallistumaan harrastuksiin, joiden ohjaus ei ollut laadukasta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 25, 109.) Laadukkuus tarkoittaa kerhonoahjaajan pedagogisia ja ryhmätyötaitoja sekä hänen kompetenssejaan ja innostusta ohjaamaansa aiheeseen. Erityisesti ohjaajan oma harrastuneisuus ja innostuneisuus näyttää olevan keskeinen kerhoissa tapahtuvan harrastustoiminnan laadukkuuden indikaattori. Sama pätee luonnollisesti harrastuksiin muuallakin, kuin koulussa.

Ohjaajan pedagogisten kompetenssien kokonaisuudesta tärkeimpinä tekijöinä nousevat ohjauksen subjektilähtöisyys ja kyky pedagogiseen kokonaisnäkemykseen (vrt. Pulkkinen & Launonen 2005, 62, 93, 110–111, 130–131). Subjektilähtöisyydellä tarkoitan sitä, että ohjaajan tulee edetä ohjauksessaan lapsen ja nuoren lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteista käsin. Tämä on yksi laadukkaan kerhopedagogiikan tunnusmerkeistä: Kerhoissa on harvoin edeltä määrättyjä eksakteja tieto- tai taitotavoitteita kouluopetuksen tapaan, vaan kerhoryhmä (ohjaaja ja kerholaiset, kouluyhteisön osalliset) muovaa tavoitteensa itse ja myös reflektoi tavoitteitaan toiminnan aikana. Tällä tavoin lapset ja nuoret oppivat myös osallisuuteen, koska heille hahmottuu tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen välinen tärkeä ja myös palkitseva yhteys.

Laadukkaan kerhonoahjauksen on todettu edellyttävän myös ehyttä pedagogista kokonaisnäkemystä (Pulkkinen & Launonen 2005, 130–131). Toisin sanoen kerhonoahjaajan ja myös hänen työyhteisönsä tulee oivaltaa kerhotoiminnan merkitys tiedollisten ja taidollisten tekijöiden lisäksi lasten ja nuorten tasapainoisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Mukava-hankkeessa haastatellut rehtorit raportoivat ”hajaantuneen ammatillisuuden” ongelmista, joita syntyy etenkin yläkoulujen ainejakoi- sen opetussuunnitelman takia. Keskustelut työyhteisössä kuitenkin lavensivat pedagogista näkemystä, mikä parhaimmillaan johti tiiviimpään yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Erityisen tärkeää yhteisen pedagogisen kokonaisnäkemys hahmottaminen oli, kun harrastuskerhon ohjaaja tuli koulun henkilöstön ulkopuolelta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 130–131.) Rehtorilla onkin tärkeä rooli, sillä hänen tulisi oppilaitoksensa pedagogisena johtajana käydä näitä keskusteluja opetushenkilöstön ja kerhonoahjaajien kanssa.

Kerho muutoslaboratoriona?

Suomalaisessa yhteiskunnassa viime vuosina tapahtuneet rakenteelliset muutokset sekä tilastoissakin todentuvat tiedot lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja ongelmista ovat heijastuneet myös kouluihin ja opettajan työhön. Yleissivistävä koulu, joka kokoaa kaikki Suomen lapset ja nuoret, on tullut yhä houkuttelevammaksi väyläksi erilaisten korjaavien ja ennaltaehkäisevien toimenpiteiden toteuttamisessa. Raportoidut puutteet lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnissa (ks. esim. Suomalainen lapsi 2007 -raportti) vaativat yhteiskunnalta ja poliittiselta päätöksenteolta kannanottoja siitä, miten ongelmia ratkotaan. Myös opettajat, jotka kohtaavat lapset ja nuoret koulussa, joutuvat reagoimaan pahoinvointiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Monet yhteiskunnallisesti tuetut hankkeet, kuten opetusministeriön kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävä KiVa Koulu -hanke, ovat tulleet opettajien tueksi, mutta opettajien työhyvinvoinnin kannalta suurimmaksi pullonkaulaksi on muodostunut opettajuus itse.

Opettajuudella tarkoitetaan yhteiskunnan opettajalta edellyttämää orientaatiota opettajan tehtävään, joka sisältää yksilön itsensä orientaation opettajan työtä kohtaan ja toteutuu opettajan työnä. Opettajankoulutus antaa riittävät taidot opettamiseen ja opetustyön taitamiseen. Ne ovat opettajuuden osatekijöitä. Näiden lisäksi opettajuutta muovaavat myös erilaiset oppimisympäristöt, kumppanuudet, muutosprosessit ja työyhteisöllisyys (Fullan 1992; 1994; 2001; Niemi esim. 1995; 1997; 1998; Kohonen 1997). Ristivetoa syntyy, jos yhteiskunnan muovaama tulkinta opettajuudesta ei vastaa yksilön, eli opettajan itsensä kokemusta opettajuudestaan. Opettaja voi tällöin kokea riittämättömyyttään vastata yhteiskunnan tarpeisiin tai sovittaa yhteen yhteiskunnan tämänhetkisiä tarpeita ja opetustehtävää, jonka itse mieltää toisin. (vrt. Luopajarvi 1993, 166–168.) Kääntäen voi sanoa, että opettajan työhyvinvoinnin kannalta on olennaista, että hänellä on lupa soveltaa opettajuuttaan käsitteen kaikilla osa-alueilla. Jos opettajuus rajataan vain opettamiseen ja opetustyöhön, aiheutuu pahoinvointia ja uupumusta. Opettajan on toisin sanoen saatava olla myös ohjaaja, tukija ja kannustaja, eli kasvattaja (vrt. Luukkainen 2005, 58–60). Mahdollisuus tehdä kerhotoytä, joka ei ole oppimis- tai osaamistavoitteiden velvoittamaa, antaa opettajalle tilaisuuden toteuttaa opettajuuttaan laaja-alaisesti. Tosiasiallisesti nykyaikainen käsitys opettajuudesta lähenee niitä edellytyksiä, toimintatapoja ja suhtautumista, jota edellä sivuttu laadukas kerhopedagogiikka sisältää.

Opettajan ammatti edellyttää laaja-alaista asiantuntijuutta ja ammattitaitoa. Se on myös yhteiskunnan edellyttämä orientaatio. Ammattitaito tarkoittaa muodollisen pätevyyden ja taitovaatimusten lisäksi sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisinä tai toiminnallisina tietoina. Ne ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta eivät välttämättä ole tiedostettuja. Näitä tietoja ja taitoja kutsutaan niin sanotuksi äänettömäksi ammattitaidoksi. Se on henkilökohtaista, omien kokemusten kautta karttunutta ja sisäistynyttä. (ks. Luukkainen 2005). Tällaista sisäistynyttä tietoa liittyy muun muassa harrastuksiin. Jokaisella opettajalla on ainakin jokin harrastus, toden-

näköisesti useampiakin. Oman harrastuksen tuominen kouluyhteisöön ohjaamalla kerhoa, antaa opettajalle mahdollisuuden äänettömän ammattitaidon esiintuomiseen ja sisäistyneiden tiedostamattomien taitojen viljelyyn lasten ja nuorten kanssa. Äänetön ammattitaito ilmenee etenkin silloin, kun ihmiset oppivat epämuodollisesti ja satunnaisesti. Sitä on esimerkiksi taito saada oppilaat kiinnostumaan aiheesta ja synnyttää opinhalu. Jos opettaja ohjaa oman harrastusaiheensa kerhoa, tämä toteutuu lähes luonnostaan, koska opettajan harrastuksesta saama innostuneisuus tarttuu myös nuoriin. Tämän opettajat ovat kertoneet olevan henkisesti hyvin palkitsevaa (Koulun kerhotoiminta – – 2004). Tätä kautta selittyy myös se, että opettajan laadukkaasti ohjaamaan kerhotoimintaan osallistuneet oppilaat hahmottavat opettajansa aiempaa avarammassa roolissa.

Kerhotoiminta ajattelun kehittämisen välineenä

Jos ongelmanratkaisu-, päättely- ja oppimisen taidot nostetaan keskeisimmiksi koulutustavoitteiksi, on vahvistettava oppijoiden ajattelutaitoja. Ajattelemaan opitaan ajattelemalla ja tulemalla tietoiseksi omasta ajattelusta. Opetuksen tehtävä on kehittää opiskelijoita vastuuseen itsestään ja kehittää valmiuksia yhteiskunnalliseen toimintaan sekä auttaa heitä luottamaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Osallisuuden lisääminen on vuoden 2006 nuorisolain pohjalta myös nuorisotyön tärkein tavoite. Kerhotoiminnassa tähdätään nuoren oman roolin avaamiseen aktiivisessa toiminnassa, sisällön suunnittelussa, ideoinnissa, ja aktiivisessa osallistumisessa siihen sosiaaliseen prosessiin, joka jokainen kerho aiheesta riippumatta on. Ohjaajan tehtävä on myötäillä ja tukea nuorten omia toiminnassa syntyviä ajatuksia, tietojen ja taitojen kehittymistä ja vahvistaa heidän omaa tiedonhaluaan asettamalla kysymyksiä mieluummin, kuin vastaamalla niihin. Älyllisen uteliaisuuden herättäminen ja ongelmanratkaisustrategioiden omaksuminen ovat polkuja syväoppimiseen ja konstruktivisen oppimisen rakentumiseen, suhteiden piirtymiseen asioiden välille. Kerhot ovat opettajalle turvallinen muutoslaboratorio opettajuuden kehittämiseen.

Lopuksi

Artikkelissani olen pyrkinyt osoittamaan, miten laajasti koulun kerhotoiminta ja kerhoissa harrastaminen vaikuttaa koko kouluyhteisön ja siinä työskentelevien hyvinvointiin. Valitettavasti tutkimus aiheesta on toistaiseksi hyvin puutteellista. Sitä ei ole lainkaan tai näkökulmat ovat kapeutuneet vain yhden osatekijän tarkasteluun. Aiheesta on ensiarvoisen tärkeää saada tietoa lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tasapainoiseksi turvaamiseksi, mutta myös erilaisten oppimisen ja kasvatuksen tapojen luomiseksi koulun yhteyteen. Suomi on sivistysmaista ainoita, joissa koulutusjärjestelmä ei toistaiseksi sisällä systematisoidusti harrastusmahdollisuuksia koulun kerhoissa. Uuden opettajuuden kehittäminen kerhotoiminnassa olisi viimein huomattava, jo opettajien itsensä takia.

Arponen, A.-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti" – lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsiasiavaltuutetun selvityksiä 1:2007*.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. 1993. *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edeer, D. & Kinneley, D. A. 1995. *The effects of middle school extracurricular activities on adolescents' popularity and peer status*. *Youth & Society* 26, 298–324.

Fullan, M. 1992. *What's worth fighting for in headship? Open University Press in association with the Ontario Public School Teacher's Federation*.

Fullan, M. 1994. *Innovation, reform and restructuring strategies*. Teoksessa Ruohotie & Grimmet (eds.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University, 215–266

Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Koulun kerhotoiminta - nykytila ja kehitystarpeet. 2004. Selvitys. Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/koulunkerhotyoselvitys.pdf

Hautamäki, J., Scheinin, P. & Kupiainen, S. 2002. *Osaaminen - oppimaan oppimisen taidot*. Teoksessa Hautamäki, J. et al. *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa*. Opetushallitus. *Oppimistulosten arviointi 2/2002*, 39–75.

Kohonen, V. 1997. *Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu*. OK-projektin näkökulma. Teoksessa Kaikkonen & Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1*. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9/1997, 269–295.

Koulutus ja tutkimus 2007–2012 -kehittämisohjelma.

Lapset, nuoret ja perheet -politiikkaohjelma.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma. Opetusministeriö.

Luopajarvi, T. 1993. *Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta*. *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 7*, 127–238.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000 -sarja. Juva: PS-kustannus.*

Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. 1997. *Do extracurricular activities protect against early dropout? Developmental Psychology 33, 241–253.*

Mahoney, J. L. & Stattin, H. 2000. *Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: The role of structure and social context. Journal of Adolescents 23, 113–127.*

Manninen, J. 2008. *Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeeseen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.*

Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma.

Newman, F. M. (toim.) 1992. *Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press.*

Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995.*

Niemi, H. 1997. *Välmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajankouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.*

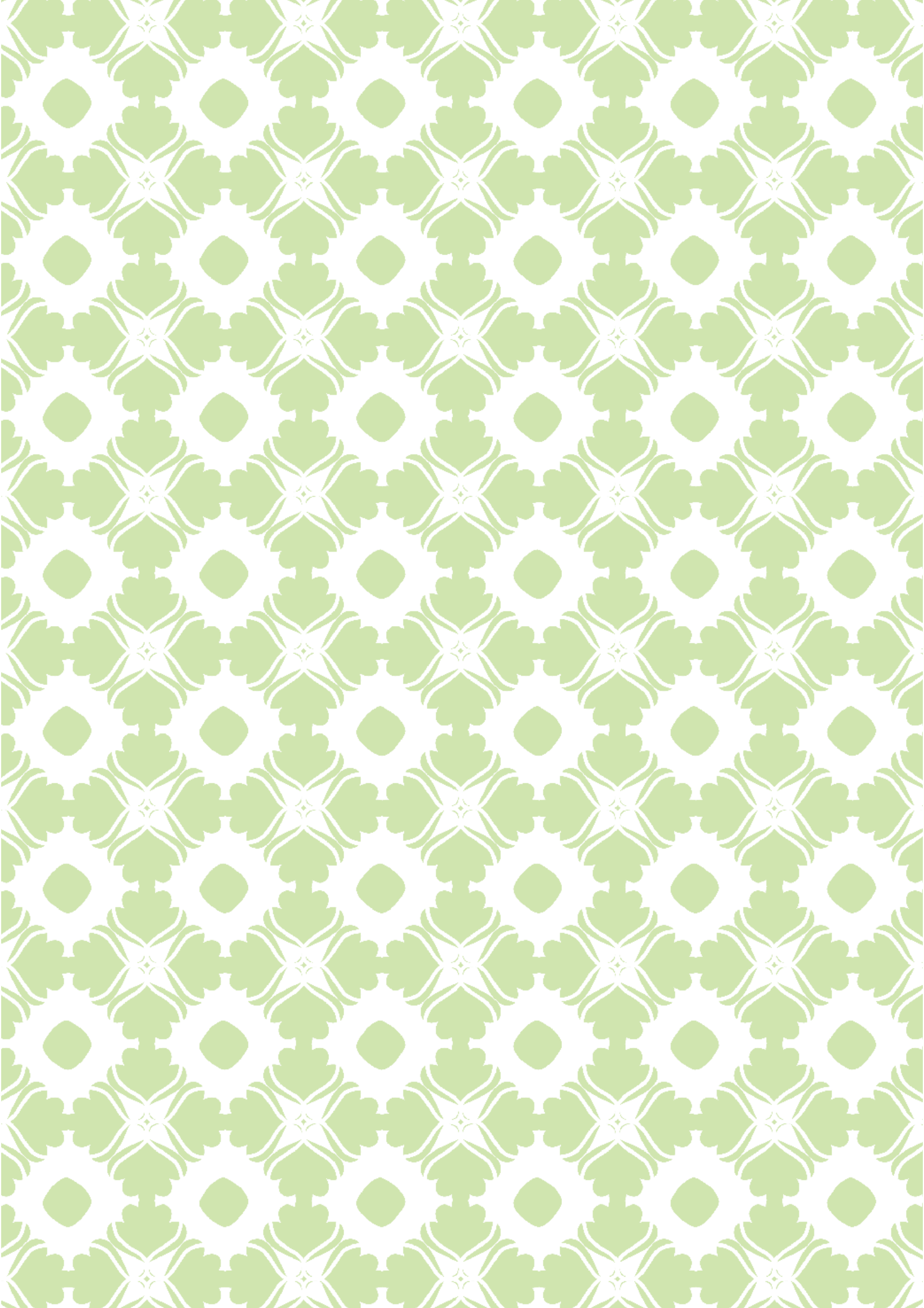
Niemi, H. 1998. *Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 39–55. WSOY.*

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.*

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.*

Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. *Hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa. 2. peruseräraportti kyselystä 1.–6.-vuosiluokkien kouluille. Vammala: Opetushallitus ja Stakes.*

Suomalainen lapsi 2007. *Helsinki: Tilastokeskus, STAKES.*



KOULUN KERHOTOIMINTA OPETTAJUUDEN JA OPETTAJANA KEHITTYMISEN VÄLINEENÄ

Koulun perustehtävänä on auttaa jokaista oppijaa saavuttamaan elämän hallintaa sekä perusvalmiudet ja -taidot myöhempää elämää varten. Oppimisen ilo ja onnistumisen kokemukset ovat keskeinen osa oppimishalun rakentumista. Oppimiskokemukset ovat merkittävässä asemassa suhteessa oppimishaluun. Itsetunto ja itsetuntemus muodostavat oppimis- ja elämisrohkeuden pohjan.

Lapsen ja nuoren elämä on täynnä uusia asioita ja uuden kohtaamista. Niiden haasteellisuus ja hallittavuus muovaavat nuoren ihmisen itsetuntoa. Siksi on tärkeää tarjota turvallisessa kasvu- ja oppimisympäristössä monialaisia virikkeitä.

Opettajan mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaansa on hektisessä ja usein paljon ihmiskontakteja sisältävässä koulun arjessa varsin rajoitettu. Sen vuoksi monet opettajat kokevat voivansa hyödyntää vain osan omaa osaamistaan oppilaittensa hyväksi. Koulujen kerhotoiminnan elpyminen onkin varsin tervetullutta sekä oppilaitten että opettajien hyvinvoinnin ja motivoituneisuuden kannalta.

Opettajan ammatin ytimessä inhimillisen kasvun edistäminen

Opettajan ammatin erityislaadun tärkein tekijä on inhimillisen kasvun edistäminen. Sitä oikeutta ja velvoitetta ei samalla tavoin sisälly mihinkään muuhun ammattiin. Se erottaa opettajan ammatin muista ammateista ja opettajaprofession muista professionaalisista, asiantuntija-ammateista. Kysymys on sitoutumisesta oppijoihin sekä heidän ihmisenä kasvuun ja oppimisen tukemiseen.

Inhimillinen kasvu on aina yksilöllistä ja nojaa aiempiin oppimiskokemuksiin. Opettajien toteuttaman kerhotoiminnan erityismahdollisuutena onkin, että kerhotoiminnan tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat voidaan liittää erityisellä tavalla osaksi koulutyötä ja oppilaan yksilöllisiin oppimistilanteisiin. Näin kerhotoiminta tukee parhaalla mahdollisella

tavalla lapsen kokonaiskehitystä ja koululle asetettujen oppimis- ja muiden kehitystavoitteiden saavuttamista.

Joskus esitetään kritiikkiä myös opetuksen tasapäistämisestä. Koulun ei tällöin katsota riittävästi kannustavan ja rohkaisevan erilaisia oppilaita ja väitetään, ettei nykykoulussa ole mahdollisuutta kehittyä omien edellytystensä mukaisesti. Ei riitä, että oppija on toiminnan keskipisteenä, vaan hänen tulee olla keskipisteessä, siis mukana luomassa oppimisympäristöä ja opiskelutapaa, jopa määrittämässä opiskelusisältöjä. Oppijan osallisuus on opettajuuden sekä oppimisen että eettisen aspektin kannalta välttämättömyys. Yksilöllisten oppimismahdollisuuksien turvaaminen myös nopeasti eteneville on osa laadukasta koulutusta. Näihin haasteisiin kerhotohto tuo tärkeän välineen.

Ajattelu- ja oppimistaidot osaamistarpeitten tarkastelun keskiössä

Avaimena aktiiviseen oppimiseen ovat oppijan metakognitiiviset valmiudet eli oman oppimisen ohjaamisen taidot. Oppimaan oppiminen tarkoittaa tällöin valmiutta ja halua ottaa vastaan ja ratkaista oppimishaasteita erilaisina tehtävinä, joihin ei erityisesti ole valmistauduttu ja jotka vaativat älyllistä työtä. Oppija tietää, miten hän parhaiten oppii ja on tietoinen omasta oppimaan oppimisestaan ja sen mahdollisista vaikeuksista. Opettajan tehtävä tässä prosessissa on tukea oppilasta tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaista tätä kehittämään itseään.

Metakognitiiviset tiedot ja taidot ovat oppimisen kannalta kaikkein tärkeimmät. Ne ohjaavat oppimista ja ovat oppimisen kohde. Metakognitiivista tietoa ovat muun muassa yksilön omien oppimistrategioiden ja -prosessien tunteminen sekä tietoinen käsitys itsestä oppijana ja erilaisten oppimistehtävien vaativuudesta. Tällainen tieto kehittyy hitaasti, ja kehittyminen jatkuu läpi elämän ohjaten tilanteeseen sopivan strategian valintaa. Kerhotohtojen avulla voidaan vahvistaa oppimiskeskeistä opettajuutta ja poistaa oppimisen mentaalisia esteitä.

Kerhotohtojen eräänä erityisenä mahdollisuutena onkin oppimistavoitteiden ja oppimistulosten arvioinnin kahlitsevuudesta ja pakonomaisuudesta vapaassa kehittymistilanteessa oppia tuntemaan itseään oppijana. Opettajan oman kehityksen kannalta hänelle tarjoutuu mahdollisuus edellä mainituista syistä ”testata” omia oppimiskäsityksiään ja opetuksellisia menettelyjä. Tämä mahdollistaa opettajan oman ammattitaidon kehittämistä. Erityisen tilaisuuden tälle antaa mahdollisuus asiasta ja sisällöistä kiinnostuneen oppilasjoukon kanssa syventää varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolelle ulottuvia mieluisia ja kiinnostavia sisältöjä. Tällöin opettaja voi myös itse kehittyä oppimisen edistäjänä ja kasvattajana.

Kerhotoiminnassa yhdistyvät parhaimmillaan oppiminen, innovatiivisuus, erilaisten taitojen yhdistely ja juurtuminen sekä itsereflektio, palautteen hyödyntäminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Eli niin sanotut metataidot kehittyvät. Tämä luo tär-

keää pohjaa kaikelle oppimiselle. Metakognitiivisten prosessien yhteys motivaatioon on myös selkeä. Erittäin tärkeää on myös opettajan oman motivaation vahvistamisen mahdollistaminen kerhotoyn kautta hänen pystyessä syventymään itselleen tärkeisiin ja läheisiin sisältö- ja aine-/aihealueisiin. Näistä syistä niiden merkitys opettajan työn kannalta on erittäin keskeinen.

Prosessi on tärkeämpää kuin lopputulos

Koulutyötä leimaa varsinkin perusopetusvaiheessa liika mittaamisen, arvostelevan arvioinnin ja paremmuusjärjestykseen laittamiseen eetos. Oppimisessa, opetuksessa ja kasvatuksessa yksilön maailmankuvaa pitkäjänteisesti rakentava tosieto syntyy, kun yksilö sekä tajuaa havainto- ja oppimiskohteen itselleen merkitykselliseksi että ymmärtää tämän kohteen suhteet ympäröiviin asioihin. Tiedosta ja tiedostamisesta muotoutuu jatkuva prosessi, jossa tieto syvenee ja tuottaa uutta tietoa. Prosessi on useimmiten oppimisessa ja kasvussa merkityksellisempää kuin yksittäiset tulokset tai tuotokset. On siis ymmärrettävä myös prosessi. Prosessia on useimmiten mahdotonta objektiivisesti arvioida. Lisäksi sitä on pääsääntöisesti tarpeetonta arvostella. Opettajuuden humanin perustan kannalta onkin opettajalle vapauttavaa saada työskennellä ja samalla rakentaa opettajuuttaan oppimistilanteissa, joissa voi havainnoida ja tukea vapaasti yksilöllisiä oppimisprosesseja. Tämä mahdollistaa opettajalle myös omien prosessiensa analyttistä arviointia ja siten oman yksilöllisen opettajuuden vahvistamista.

Oppimista edistävät oppijan kykyihin ja osaamiseen nähden optimaaliset ajattelua vaativat haasteet. Lisäksi tehtävien elämänläheisyys ja merkityksellisyys syventävät omaksumista. Opettajan on siis tarjottava oppijoille pohtimista, problematisointia, asiayhteyksien löytämistä ja päättelyä vaativia tehtäviä. Oppimistulosten kannalta oleellista on oivaltaa, ymmärtää ja soveltaa. Vaikka suomalaiset lapset ovat menestyneet hyvin, jopa erinomaisesti kansainvälisissä osaamismittauksissa, oppimis- ja soveltamistaitojen kehittämisessä on jatkuvasti tehtävää. Oppimaan oppimisen perustana ovat oman lähikehitysvyöhykkeen ylärajoilla olevat tehtävät. Siksi myös opetusta tulee personoida ja personoiden kohdentaa. Kerhotoyn antaa siihen monipuolisia mahdollisuuksia, mikä on palkitsevaa myös opettajalle.

Tieto jalostuu teoriaksi

Aktiivisessa oppimisessa korostetaan oppijan tarkoituksia ja päämääräsuuntautuneisuutta, oppimisen yhteisöllisyyttä, kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta sekä tiedon aktiivisen prosessoinnin merkitystä. Näin asiat ymmärretään syvällisesti ja ne säilyvät hyvin muistissa, mutta tämä edellyttää merkityksellisten valintojen tekemistä ja omakohtaista vastuunottoa. Teoriaksi jalostuva tieto ei rasita muistia, vaan herättää kysymyksiä ja luo yhteyksiä asioiden välille. Voidaankin puhua uudistavasta (transformatiivisesta) oppimisesta. Tällöin oppimisprosessin avaintekijöitä ovat autonomisuus,

kriittinen itsereflektio (itsearviointi), itseohjautuvuus ja kykenevyys (engl. empowerment). Näiden tulee olla oppimisen, sitä kautta myös opettamisen keskiössä.

Koulutyö on monesti kiireistä, ja jos oppilasryhmä on suuri ja/tai taidoiltaan hyvin erilaisia oppijoita sisältävä, on opettajalla varsin rajalliset mahdollisuudet edellä mainittuihin tavoitteisiin pyrkimiseen. Kerhotyön eräänä lisäantina kiinnostus- ja harrastuskohteiden, suuntautumisvalintojen tekemisen, omien vahvuuksien löytämisen ja niin edelleen lisäksi onkin opettajan mahdollisuus tarkkailla oppimista. Samalla opettaja voi oppia itsekkin rakentamaan älyllisiä haasteita oppijoille. Älylliset haasteet ovat aina oppimismotivaation keskiössä ja sen sielu.

Oppimista tapahtuu kaikkialla

Yhteiskunnan ja elämäntapojen muutos on avartanut oppimisen kenttää radikaalisti. Muun muassa globaalit sähköiset oppimisympäristöt, mahdollisuus kommunikoida mukana kuljetettavin langattomin välinein paikasta ja ajasta riippumatta vapaasti, lisääntynyt matkustelu ja aikuisten kansainvälistyneet työtehtävät ja -markkinat ovat aiheuttaneet sen, että ei-tutkintotavoitteinen (nonformaali) ja itseohjautuva (informaali) opiskelu lisäävät merkitystään oppilaitoslähtöisen (niin sanotun formaalin) oppimisen ohessa. Esimerkiksi harrastusten kautta tapahtunut oppiminen on jatkossa yhä tärkeämmässä osassa oppimista. Harrastuksiin innostaminen ja ohjaaminen ovat merkittävä osa laajaa kasvatusvastuullisuutta.

Oppimispolkujen eriytyessä, tärkeäksi tuleekin opiskelun tavoitelähtöisyys. Tällöin korostuu opettajan ymmärrys tavoitteiden perusteista ja oleellisista sisällöistä; reitti osaamiseen voi tapahtua monissa eri yhteyksissä, myös koulun ulkopuolella.

Oppiminen on vahvasti yhteisöllinen prosessi. Tämä oppimisen näkökulma on merkittävä yhteiskunnan kannalta, koska valmiudet yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun valmistavat oppilaita myöhempään toimintaan yhteiskunnan eri alueilla. Oppiminen on kokonaisvaltainen, kokemuksellinen prosessi. Vaikka opettajan työstä valtaosa tapahtuu luokkahuoneessa, on opettajan tiedostettava koko se taustatekijöiden kirjo, joka vaikuttaa koulun oppimistilanteisiin. Tällaisia taustatekijöitä ovat mm. oppilaan kotitausta, sieltä lähtöisin olevat kouluun ja opiskeluun liittyvät arvot, asenteet ja päämäärät sekä oppilaiden harrastukset. Koska oppiminen koskettaa koko ihmisen persoonallisuutta, edellytetään opettajalta laaja-alaista kasvattajan työtä. Pelkkä tietojen ja taitojen jakaminen ei riitä. Kerhotyö antaa opettajalle erinomaisia mahdollisuuksia sekä oppilaantuntemuksen vahvistamiseen että kasvattamiseen.

Opettajuuden kehittymisen kannalta tulee tärkeäksi opettajan kyky käyttää hyväkseen ympäröivän yhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia. Tämä merkitsee sosiaalisesti vahvistunutta opettajuutta, jossa rohkeus olla tiiviissä vuorovaikutuksessa eri toimijatahojen kanssa on tärkeää. Opettajan sosiaalisesti laajentunut työnkuva ei rajoitu

pelkästään oppilaisiin. Opettajan työn sosiaalinen osa on laajentunut myös suhteessa kollegoihin, ympäristökontakteihin sekä erilaisten toimijoiden ja yhteistyöhenkilöiden/-tahojen kanssa toimimiseen.

Ajattelutaitojen kehittämiseen

Omasta ajattelustaan tietoisena oleminen on osa oppimista. Oleellista on oppia omien tekojensa subjektiksi. Tässä mielessä on yhä enemmän alettu käyttää käsitettä ”empowerment” (engl.), jonka suomennoksia ovat valtautuminen, voimaantuminen, vahvistaminen, voimavarojen vapauttaminen, toimintakyvyn lisääminen, itsensä kykeneväksi tunteminen ja niin edelleen. Se on tulemista kykeneväksi tekemään jotain, mikä ennen on ollut vaikeaa tai tavatonta. Opetuksen tehtävänä on kasvattaa opiskelijoita vastuuseen itsestään ja kehittää valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Kyse on siis aktiiviseksi saattamisesta, mikä koskee kaikkia oppilaita, ei vain vahvojen tai nopeasti oppivien ryhmää. On tärkeää huomata, että aktiivisuus omassa oppimisessa ja itseohjautuvuus ovat osa vaikuttamiseen sekä ennen kaikkea osallisuuteen ja demokraattisuuteen kasvamista. Tämä on erittäin tärkeä osa opettamisen ja oppimisen tavoitteita.

Yhteiskunnallisesti suuntautunut opettajuus on yhä enemmän vahvaksi saattamista. Siihen osaltaan johtaa osaamisen ”synnyttäminen”, kätilöinti kuten jo Platon asian ilmaisi. On siis autettava katsomaan ja näkemään. Tällaiseen vahvuuteen liittyy itsensä tunteminen, itsetunto, ennen kaikkea vastuullisuus ja tekijän roolin ottaminen. Voimamekin sanoa tällaisen kasvatustyön olevan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamista.

Yhä enemmän oppiminen tapahtuu rikastavassa vuorovaikutuksessa, jossa erilaiset ja eri tavoin ajattelevat ihmiset myönteisellä tavalla rikastavat toistensa ajattelua ja kokemusmaailmaa. Erilaisten ratkaisujen avaaminen, erilaiset ajatuskulut, vaihtoehtoiset toimintatavat ja niin edelleen luovat oppimiselle yhä tärkeämpää kasvualustaa. Opettajan roolina on tällaisessa oppimisessa toimia eräänlaisena pitojen järjestäjänä: erilaisten virikkeiden serveeraajana ja älyllisillä haasteilla myönteisesti ärsyttävänä parmana, joka sopivasti yksilöllisesti puraisten haastaa oppimista liikkeelle. Opettajuus onkin kehittymässä yhä vahvemmin oppimispotentiaalien kaivamiseen ja virittämiseen valmiiden vastausten ja toimintamallien sijaan.

Ajattelun taitoja

Koska tulevaisuuden tiedot, taidot ja osaaminen ovat monilta osin hyvin erilaisia nykyiseen verrattuna, oppilaitoksilta ja opetustyöltä edellytetään tulevaisuussuuntautuneisuutta myös osaamisalueiden määrittelyssä. Koulu ei voi enää keskittyä tiedon jakamiseen opiskelijoille, vaan olennaista on sellaisten uusien taitojen kehittäminen, joiden avulla opiskelija voi itse hankkia kussakin tilanteessa tarvitsemansa tiedot ja taidot. Tietopainotteisen opettamisen sijaan koulutuksen on keskityttävä oppilaiden

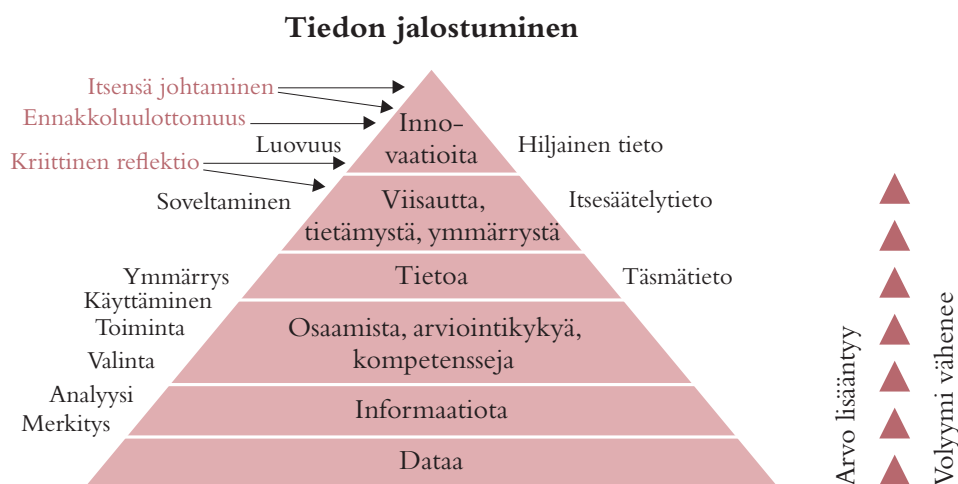
ajattelun ja tiedonkäsittelytaitojen sekä kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Tiedon käsittelykyky ja -nopeus ovat sekä yksilöille että yhteisöille tärkeitä ominaisuuksia. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävä koulun kerhotoiminta on arvokas osa.

Informaation määrän jatkuvasti kasvaessa ja informaatiotulvan ympäröidessä meitä kaikkialla on jatkossa yhä tärkeämpää havaita, että meihin jokaiseen pyritään jatkuvasti vaikuttamaan. Jokaisen mielipide pyritään ”ostamaan” omalle puolelle. Kyse on tavallaan taistelusta mieleemme vallasta. Tämän tiedostaminen ja hahmottaminen on oman riippumattoman mielipiteen muodostamisen ja päätöksenteon vuoksi tärkeää. Jotta voidaan ajatella, on opittava myös havaitsemaan ja tunnistamaan. Jotta voidaan havaita ja tunnistaa, on pystyttävä ajattelemaan. Jotta voidaan toimia eettisesti, on pystyttävä ajattelemaan kriittisesti. Valitettavasti usein koulutyön arki ei anna siihen riittävästi aikaa, mutta omaan erityiseen kiinnostukseen ja vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta antaa sen sijaan paremmin.

Opettaja haastaa ajattelemaan

Opettajan tehtävänä on pyrkiä vapauttamaan oppija ajattelunsa kahleista uusiin, jopa arvaamattomiin ulottuvuuksiin. Hän asettaa oppilaille haasteellisia tehtäviä, ohjaa ilmiöiden havainnointiin, selittämiseen ja johtopäätöksiin. Opettajan tehtävänä ei ole tarjota valmiita ajattelumalleja tai pelkästään harjaannuttaa teknisesti erilaisia päätelyn ja ongelmanratkaisun taitoja. Opettajan on tiedostettava vastuunsa siitä, millaisia älyllisiä haasteita hän oppilaille tarjoaa ja miten hän tukee oppilaan henkistä kehitystä. Opettajalta edellytetään sitoutumisen lisäksi riittäviä tietoja opettamisestaan oppiaineista ja niiden tiedon olemuksesta ja pyrkimystä omaan kriittiseen ajatteluun. Älyllisen uteliaisuuden herättäminen ja ylläpitäminen, ongelmanratkaisustrategioiden omaksuminen ja luovuus ovat polkuja syväoppimiseen, eikä tunteitakaan tule unohtaa tai vähätellä. Näkemys oppimisesta etenevänä (progressiivisena) ilmiönä merkitsee samalla oppimisen kontrolloimisen vähenemistä.

Oppimisen tavoitteita voidaan tarkastella seuraavan kuvan avulla:



Kiivettäessä osaamispyramidia ylöspäin korostuvat yhä vahvemmin edellä useasti korostamani ajattelun taidot. Soveltaminen syntyy ymmärryksestä ja rohkeudesta, ymmärrys syntyy ajattelun lisäksi kokemuksesta. Joka tapauksessa rohkeudella kokeilla ja testata on tärkeä roolinsa. Opettajan tulee työssään ruokkia vastuullista rohkeutta.

Koulutyö on perinteisesti painottunut voimallisesti kuuntelemiseen, katseluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Monet oppijoista ovat kuitenkin oppimistyyliältään, onneksi, suuntautuneet tekemisen suuntaan. Siksi on tärkeää tarjota, myös kerhotoiminnan kautta, mahdollisuuksia löytää ja harjoittaa myös kehollista toimintaa. Tällaisissa tilanteissa opettaja pääsee samalla palkitsevasti siirtämään omaan erityisinnostustai taitoalueeseensa liittyvää hiljaista tietoa eteenpäin.

Kaikenlaiseen tietoon liittyy ”hiljainen” ulottuvuus. Se on yleensä huomiota herättämätöntä, mutta ilmenee aina toiminnassa (esimerkiksi työssä) etenkin silloin, kun ihmiset oppivat epämuodollisesti ja satunnaisesti. Tähän on jossain määrin kerhotoiminnassa mahdollisuuksia. Piilevän tiedon tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessit vaativat yksilöltä autonomisuutta ja ryhmältä reflektiivistä dialogia. Hiljaisen tiedon avulla näkyvää toimintaohjekulttuuria ja osaamista muutetaan todelliseksi toiminnaksi. Käytännössä yhteisöjen osaaminen perustuu usein hiljaiseen tietoon ja sen hyödyntämisen taitoon.

Koulutussektorilla on äänettömällä ammattitaidolla edellä kuvatussa mielessä varsin tärkeä merkitys. Opettaminen ei ole ainoastaan tietämistä ja opettamista, se on ennen kaikkea vuorovaikutusta. Kouluyhteisössä esiintyvää hiljaista tietoa on muun muassa taito käsitellä ja kohdata oppilaita ja saada heidät kiinnostumaan oppimisesta. Oppilaan ja oppilasryhmän kohtaamiseen liittyy nopeasti esiin tulevia tilanteita, joissa tiedostamattomat tekijät ohjaavat toimintaa. Lisäksi työ on ihmissuhdetyötä, jossa kokemus erilaisista kohtaamisista tuo tärkeän lisän ammattitaitoon. Tätä näkökulmaa vahvistaa vahva sitoutuminen työhön.

Opettaminen käytännön toimintana sinänsä korostaa käytännön tietoa (engl. *practical knowledge*), jolla ei tarkoiteta vain suorituksissa näkyvää teknistä taitavuutta vaan myös sen takana olevaa laajaa tiedollista perustaa. Käytännön tieto on sekä yksilöllistä että kollektiivista.

Ohjaaja, tukija ja kannustaja

Opetuksen ja koulutyön tavoitteena on saada aikaan tavoitteiden suuntaista oppimista. Välttääksemme pinnallisen oppimistapahtuman, oppiminen on ymmärrettävä yksilön omakohtaisena tietojen ja taitojen rakentamisena. Tällainen työstämisprosessi on erilainen puhtaasti tiedollisen aineksen kohdalla verrattuna esimerkiksi käden taitoja, liikuntasuoritusta tai säveltämistä koskevaan oppimiseen. Tärkeintä on kuitenkin ymmärtää ja muistaa yksilöllisten oppimistyylien sekä oppimisprosessien

ja niihin tarvittavan ajan vaihtelevuus. Opettaja on suunnittelija, ohjaaja, tukija ja kannustaja. Hän ohjaa tiedonhankintaan, jäsentämiseen ja arvioimiseen tai taidon analysoimiseen.

Asiantuntija rakentaa uutta tietoa. Tulevaisuuden yhteiskunnassa tärkeää ei niinkään ole asioiden muistaminen ja mieleen painaminen, vaan ajattelu, innovointi ja kyseenalaistaminen. Siksi tärkeitä koulutustavoitteita ovat oppimisen taito, päättelytaidot, itsereflektion taito, palautteen hyödyntämisen taito, myönteinen analyttinen kriittisyys, ongelmanratkaisutaidot, luova ajattelu, verkostoituminen, kommunikointitaidot, yhteistoiminnallisen oppimisen taito, kyky ja halu reagoida vastuullisesti ja niin edelleen. Laajemmin kyse on elämänhallinnasta, kommunikointitaidoista, taidosta johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä innovaatiokyvystä ja muutoksen kohtaamisesta. Oppimista edistävän opetuksen järjestäminen ei ole helppo tehtävä opettajille. Siitä huolimatta tavoitteena tulee olla problematisointi ja ajattelun kehittäminen. Näin kehitetään oppijan itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja rohkeutta, mikä edellyttää itseohjautuvuutta, itsetuntemusta, itsetuntoa, vuorovaikutustaitoja ja aktiivisuutta. Itseohjautuvuus ei ole lähtökohta vaan opetuksen kohde, oppimisen tapa ja oppimisen päämäärä.

Opettaminen on merkitysten luomista

Opettamisen luonteen muuttuminen ohjaukseksi muuttaa myös oppijan asemaa ja toimintaa. Hänestä tulee aktiivinen oman oppimisensa mestari, joka asettaa henkilökohtaisia tavoitteita, arvioi edistymistään ja etsii tarvitsemaansa tukea oman, tiedostamansa oppimistyylin mukaisesti. Oppiminen tuleekin ymmärtää yksilön omakohtaisena tietojen ja taitojen rakentamisena, jossa valikoiva tarkkaavaisuus on keskeisellä sijalla. Korkeatasoista tietoa ja osaamista ei voi ”kaataa” oppijan päähän. Oppiminen nähdään yksilön kannalta yksilöllisenä merkitysten luomisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Oppimisprosessissa sekä opittava sisältö että oppiva yksilö ovat saman kokonaisuuden osia, ja oppiminen on sidoksissa kontekstiin. Oppiminen näin ymmärrettynä edellyttää, että suoraan vaikuttamiseen käytettyä opetusaikaa tulee vähentää, jolloin aikaa jää oppilaiden keskinäiselle keskustelulle, neuvottelulle, väittelylle, arvioinnille ja niin edelleen. Opettajan merkitys oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana korostuu: opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata. Merkityksellistä on oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus ja reflektiivinen toiminta. Oppija ei ole kohde, vaan tekijä.

Jotta oppijat oppivat ajattelemaan, heille on järjestettävä ajattelutehtäviä. Jotta he oppivat soveltaman tietojaan, on esitettävä soveltavia tehtäviä ja kytkettävä teoriaa ja käytäntöä toisiinsa opintojen sisällöissä ja järjestelyissä. Jälleen korostuu siis oppijakeskeisyys. Vaikka oppimisen tulee olla iloinen asia, oppiminen ei tapahdu ilman vaihua, pelkällä hausalla puuhastelulla. Opettajan tehtävä on siksi työllistää ja erityisesti antaa älyllisiä haasteita. Kerhotoiminta antaa hyviä mahdollisuuksia motivoitua itsensä peliin laittamiseen, oppimaan heittäytymiseen.

Dialogiseen oppimisprosessiin

Oppiminen on aina yksilössä tapahtuva muutos. Hyvä oppiminen syntyy siitä, että oppija saadaan käyttämään aikaisempaa tietorakennettaan mahdollisimman monipuolisesti. Parhaiten oppimista edistää sellainen opetus, joka tukee oppijan tiedon rakentamista ja yhdistämistä. Kun opettaminen ymmärretään opiskelijan kasvun ohjaukseksi ja tukemiseksi, opetuksen ensisijaisena lähtökohtana on oppija omine tarkoituksineen ja päämäärineen. Tästä seuraa luopuminen ajatuksesta, että kasvattaja aina tietää paremmin, kuin kasvatettava. On pyrittävä dialogiseen, keskustelevaan kasvatussuhteeseen. Tavoitteena on, että oppija reflektiivisesti arvioi ja kehittää omaa oppimistilaansa. Opettajan rooliin aikuisena ja oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisena toki liittyy tinkimättömästi myös vastuu ja valta arvioida oppimisen suuntaa ja sisältöjä. Oppijan itselleen asettamat tavoitteet ovat oikeutetusti aina opettajan kriittisen arvioinnin alaisia.

Opettajalle tämä on vaativa haaste, ja se edellyttää huomattavaa herkkyyttä ja kykyä havainnoida oppimisprosessin etenemistä kohdentaakseen tukensa oikein. Tällöin opetus suuntautuu prosessiin. Oppimisprosessia voidaan tukea erilaisin pedagogisin järjestelyin, mutta oppijan aktiivisuus on tärkeintä. Aktiivisuus merkitsee ennen kaikkea kognitiivisten toimintojen aktiivisuutta, mutta myös osallistumista sellaisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin, joita varten opiskellaan.

Kerhotoiminnan erityismahdollisuutena onkin joskus uinuvan oppimisinnostuksen herättäminen ja virittäminen. Oppimisen innon näkeminen on keskeinen innostuksen lähde myös opettajan joskus niukasti onnistumisen elämyksiä tarjoavassa työssä.

Erittäin tärkeää on muistaa kokemuksellisuuden merkitys oppimisessa. Itse tekemisen kokeminen ja kokemalla oppiminen ovat hyvin tärkeä osa sekä tietojen että taitojenkin oppimista. Samalla kokemuksellisuus selkeyttää oppijan tuntemusta itsestään.

Koulu ei ole liian teoreettinen

Koulun tiedonkäsitystä on joskus voitu arvostella siitä, että opettajakeskeinen, tietoja jakeleva ote on liian hallitsevassa asemassa. Tällainen opetuskäytäntö johtaa helposti atomismiin, virikkeet ja tiedot jäävät irrallisiksi toisiinsa nähden. Tällöin atomismilla tarkoitetaan asioiden, ongelmien ja tehtävien moneutta ilman tärkeysjärjestyksen pohtimista. Tiedot eivät jäsenny mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, perspektiivit omaan elämään ja yhteiskunnan lainalaisuuksiin jäävät muodostumatta. Usein väitetään, että koulu on liian ”teoreettinen”. Asian korjaamiseksi on vaadittu teoreettisen tai tietoaineiden, jopa oppiaineiden vähentämistä. Tällainen tarkastelu on kuitenkin liian yksioikoista. Koulu ei ole liian teoreettinen vaan liian epäteoreettinen, jos tieto ja virikkeet eivät jäsenny ajattelua ja toimintaa ohjaaviksi kokonaisuuksiksi. Perspektiivejä ja näkemystä synnyttävää opetusta voidaan pitää teoreettisena.

Näin tarkasteltuna koulu ei siis ole liian teoreettinen vaan liian tietopainotteinen. Runsaan tietomäärän sijaan tulisi enemmän painottaa ajattelua, keskustelua ja harjaantumista asiayhteyksien ymmärtämiseen, sekä tekemistä olemisen ja vastaanottamisen sijaan. Pyrkimyksenä tulisi olla laaja-alainen ja dialogiin perustuva oppimista ja kasvatussuhde. Ongelma ei korjaannu poistamalla aineita ja tuomalla toisia tilalle. Opettajalta tämänkaltaisen teoreettisuuden aikaansaaminen vaatii hyvän aineenhallinnan lisäksi laajaa kiinnostusta nuorten elämään ja yhteiskuntaan yleensä.

Kerhotoiminnan erityismahdollisuutena on teorian ja käytännön toiminnan (toivottavasti) kiireetön, syväoppimista ja sitä kautta merkityksellistä oppimista tuottava toimintatapa.

Yhteiskunnallisesti suuntautunut opettajuus on tulevaisuushakuista toimintaa

Oppimisen edistäminen on koulutyön ydin. Oppimistavoitteita tulee tarkastella tulevaisuussuuntautuneesti: taitoja ja tietoja ei rakenneta vain tähän päivään vaan tulevaisuuteen. Opettajan työ tulee olemaan yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittämiseen: Koulutuksen tavoite on kehittää kansalaisvalmiuksia ja luoda pohjaa työssä osaamiselle. Kaiken tämän tulee tapahtua eettisesti kestävien periaatteiden ja päämäärien mukaisesti. Onnistuminen edellyttää monipuolista ja -tasoista, verkostoitunutta yhteistyötä niin oppilaitoksen sisällä, huoltajien kanssa ja oppilaitosten kesken kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa kansallisesti ja kansainvälisesti. Jotta opettajalla on valmiudet vastata edellä kuvattuihin moniin haasteisiin, on edellytyksenä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Opetettavan alan sisällön hallinta on kaiken opetustyön onnistumisen perusta. Yhdessä nämä tekijät muodostavat uuden opettajuuden, orientaation opettajan työhön.

Sisällön hallintaan liittyvät opettavan sisällön tietoperustan ymmärtäminen ja aineksen sitominen jokapäiväiseen elämään ja käytäntöön. Opettajan on tiedettävä ja tiedostettava miksi asianomainen sisältö on tärkeää osata ja opettaa: Mitä suurempaa, kehittymistä tukevaa tavoitetta tai päämäärää palvelemaan opittava aines on tarpeen? Tähän päättelyyn liittyy oleellisesti opetussuunnitelma- ja ydinainesanalyysi. Ydinainesanalyysissä määritellään ne keskeisimmät asiat, joiden hallintaan oppimisen on johdettava, siis millaisiin tavoitteisiin opettajan tulee pyrkiä. Sen perustalle rakennetaan opetussuunnitelma. Edellä mainitulle perustalle rakentuu taito valita oikeat opetustavat, oppimateriaalit ja niin edelleen. Näiden toimien perspektiivinä on kaikessa koulutyössä oltava osaaminen, jota tulevaisuudessa tarvitaan.

Opettajuudessa korostuu sisältöosaamisen ja opettamisen taidon liitto

Se, että henkilö hallitsee sisällön, ei takaa, että hän olisi hyvä opettamaan sitä. Eikä se myöskään riitä opettajuudeksi. Mutta se, ettei opettaja hallitse sisältöä on vakava

este oppijoiden oppimiselle. Oppijoitten monenlaiset oppimispolut edellyttävät yhä enemmän opettajalta pedagogista osaamista. Opettajan taitoa on ymmärtää oppijan oppimistyyli, -oppimisvaihe ja oppimisen tarvittava tuki. Siinä opettaja on mestari ja valtuutettu ammattilainen.

Teoreettisen asiasisällön hallinta voi korvata osan omakohtaisesta hallinnasta. Korvaamisaste vaihtelee opiskeltavasta kohteesta ja opettajan valitsemasta opetustavasta riippuen. Siksi opettajalla täytyy olla menetelmällinen vapaus eikä sitä pidä esimerkiksi opetussuunnitelmalla tai muilla määräyksillä rajoittaa. Tällöin tietysti oletuslähdekohtana on luottamus opettajan moraaliin ja eettiseen harkintaan hänen valitessaan menetelmiä.

Vaade sisältöosaamisesta ei estä opettajien yhteistyötä eikä yhdessä opettamista. Päinvastoin usean opettajan yhdessä toteuttama ”poikkitieteellinen” työskentelytapa ja yhdessä opettaminen ovat vahvistavia kehityssuuntia ja lisäävät oppilaitoksissa sisältöosaamisen ja erityisesti erityisosaamisen hyödyntämisen mahdollisuuksia. Niiden hyödyntäminen onkin sitten kiinni oppilaitosjohdon ja opettajien itsensä näkemyksellisyydestä ja taidoista sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittyneisyydestä. Kerhotyön tuloksista löytyy loistavia esimerkkejä opettajien yhteisvoimin ohjaamista oppiainerajat ylittävistä teemoista ja projekteista. Niissä vahvistuu myös opettajuuden välttämätön suunta: yhdessä tekemisen kulttuuri. Tällöinkin erilaiset osaamiset vahvistavat myönteisesti toisiaan.

Tehtävänä on sivistyksen rakentaminen

Opettajan tehtävänä on sivistyksen rakentaminen ja ylläpitäminen. On kyse sekä yksilön että yhteiskunnan hyvästä. Tästä seuraa opettajille ja hänen yhteisölleen velvoite nähdä ja ymmärtää sivistys laajasti sekä tehdä jatkuvaa sivistyksen analyysiä. Siihen sisältyy erilaisten näkemysten ja moninaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen. Opettajan työssä kyse on ikkunoiden löytämisestä ja avaamisesta oppijalle, avarakatseisen ihmisen kehityksen tukemisesta.

Tavoitteena on vastuullinen yksilö, kokonaispersoonallisuus, joka havaitsee mahdollisuuksia, tarttuu tilaisuuteen ja jolla on tarvittava taito innovatiivisen ja muun toiminnan käynnistämiseen niin taloudellisilla ja sosiaalisilla kuin kulttuurisilla elämän osa-alueilla, kotona, koulussa ja yhteiskunnassa. Kaiken ydin on tunne turvallisuudesta. Fyysisen turvallisuuden lisäksi kehityksen edistyminen edellyttää henkistä turvallisuutta. Kasvatus ja opetus ovat täynnä hetkiä, jolloin joko rakennetaan tai tuhotaan turvallisuutta. Tätä ratkaisevan tärkeää kasvatuksen osa-alueita on mahdollista normaalia koulutyötä paremmin toteuttaa taitavien, osaavien opettajien ohjaamalla ja toteuttamalla kerhotoiminnalla. Turvallisuus on myös tietoisuutta siitä, että voi ilman uhkaa kokeilla uutta, tehdä virheitä ja saada apua.

Nyky-yhteiskunta velvoittaa opettajaa auttamaan oppilasta oman sisäisen todellisuutensa rakentamisessa. Tämä edellyttää henkisen kasvun tukemista ja itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Tavoitteena on oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Kaikki tämä on viime kädessä yhteydessä opettajan omiin arvoihin ja arvostuksiin: opettajan ihmiskäsitykseen ja hänen oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelunsa laatuun sekä käsitykseen omasta työkuvastaan. Oleellista on siis, miten opettaja itse tiedostaa itsensä ja yhteiskunnallisen kehityksen tulevaisuuden kuvat ja miten hän on sisäistänyt niistä johdetun opetussuunnitelma-ajattelun ja kuinka hän kollegojensa kanssa toteuttaa opetussuunnitelmaa. Kerhotoiminta avartaa hyvällä tavalla näitä mahdollisuuksia. Opettajien ohjaama kerhotoiminta sitoo kerhotyön tavoitteet, sisällöt ja toiminnan koulun kokonaistavoitteita parhaalla mahdollisella tavalla tukiksi, eli lapsen parhaaksi.

Kirjallisuutta

Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kiviniemi, K. (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2/1991.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY.

Hautamäki, J., Scheinin, P. & Kupiainen, S. 2002. Osaaminen – oppimaan oppimisen taidot. Teoksessa Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2002, 39–75.

Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Permu, M.-L. & Uurto, J. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6.-vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001, 147–190.

Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasva ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 52–68.

Kuusi, O. & Kamppien, M. 2002. Tulevaisuuden tekeminen. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 117–170.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena Kustannus, 14–40.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-Kustannus.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsen. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. PS-Kustannus.

Meristö, T. 1994. Minkälaisella osaamisella tehdään tulevaisuutta. Futura 3/1994, 6–8.

Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Otava, 125–137.

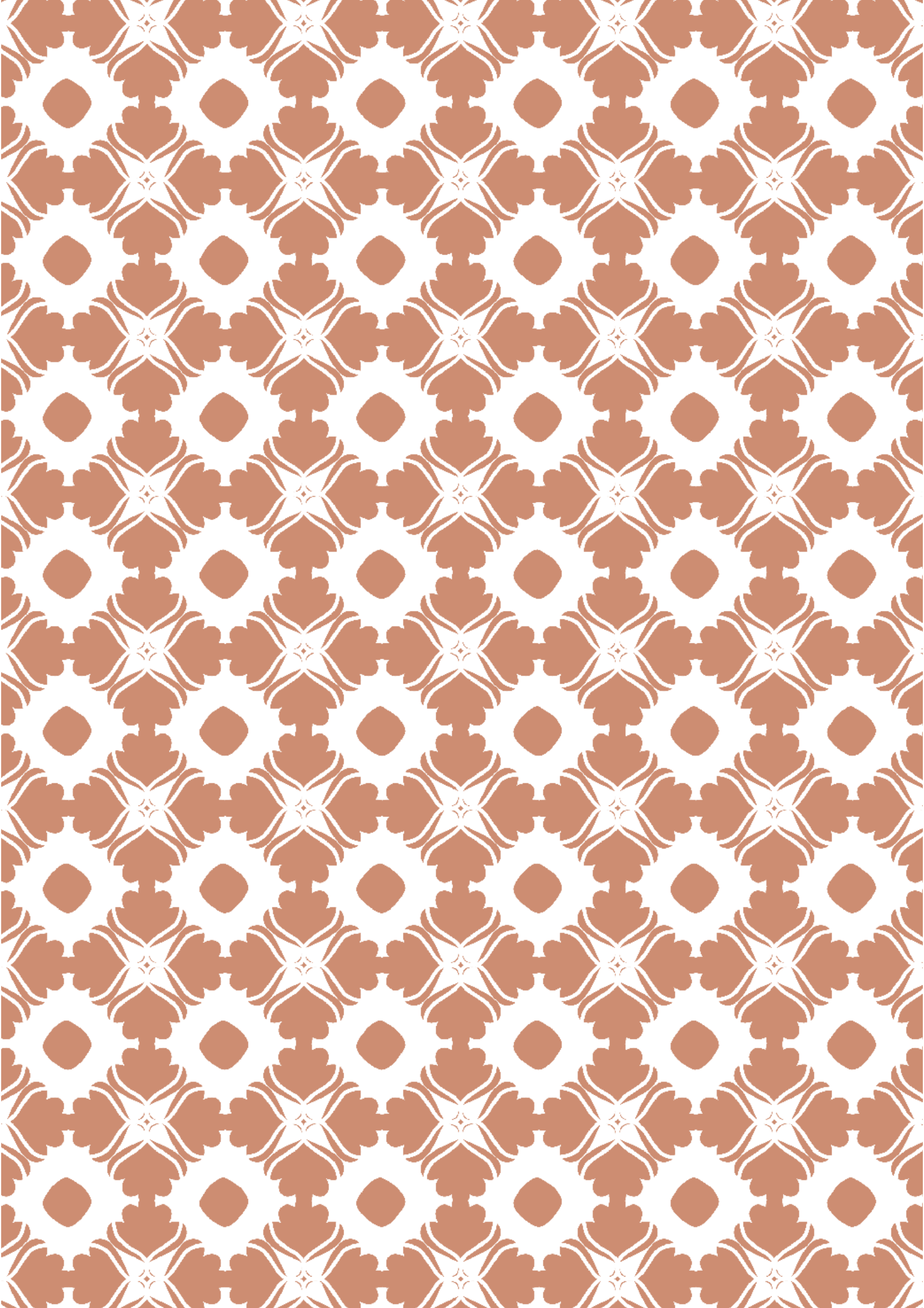
Patrikainen, R. 2002. Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 9–17.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. WSOY.

Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Otava, 23–32.

Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työn ilo – Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80.

Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Väljärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 157–181.



KERHOTOIMINNAN LAADUN TAKANA PEDAGOGISESTI AJATTELEVA OHJAAJA

Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksessä *Asiaa aikuisille!* (Tuononen 2008) lapset ja nuoret kertoivat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Ala- ja yläkoululaiset vastasivat kyselyssä myös perhettä, vapaa-aikaa ja koulua koskeviin kysymyksiin. Vastaajat toivoivat vapaa-ajalleen lisää erilaisia kerhoja. Kerhotoiminnassa koettiin yhdistyvän sopivassa suhteessa lasten tarpeet yhdessäoloon ja sopivaan määrään virikkeitä sekä mahdollisuuteen päästä vaikuttamaan toiminnan sisältöön. (Tuononen 2008, 41.) Selvityksen perusteella lapsiasiavaltuutettu suosittaa, että *”lasten ja nuorten vapaa-ajantoiminnan ja harrastusten edistämiseksi tuetaan myös toimintaa, joka tarjoaa mahdollisuuksia harrastaa monipuolisesti ilman suoritus- tai kilpailupaineita”* (Tuononen 2008, 45). Koulun kerhotoiminta täyttää lasten ja nuorten toiveita sekä lapsiasiavaltuutetun suosituksen. Kerhotoiminnan tulee kuitenkin olla laadukasta, jotta se motivoi, sitouttaa ja aktivoi lapsia ja nuoria sekä tukee heidän kasvuaan ja kehitystään. Laadun edellytyksenä on hyvin organisoitu ja resursoitu, tavoitteellinen kerhotoiminta, yhteisön vahva sitoutuminen toiminnan kehittämiseen ja ennen kaikkea ohjaajan ammattitaito.

Artikkelissa luon kuvaa kerhopedagogiikasta ja peilaan sitä opettajien opetustyössä käyttämään pedagogiikkaan. Koulun kerhotoiminta on toimintaa, jossa oppilaat kohtaavat oman tai koulun käytäviltä tutun opettajan, koulun henkilökuntaan kuuluvan muun edustajan tai paikallisen yhteisön, esimerkiksi järjestön tai liikuntaseuran ohjaajan. Vuoden 2008 syksyllä aloittaneista koulun kerhoista, jotka saivat Opetushallitukselta kerhotoiminnan kehittämisen erityisavustusta, noin 70 prosentissa ohjaajina on opettaja. Tämän vuoksi artikkeli pääsääntöisesti pohtii kerhopedagogiikkaa opettajien harjoittamana.

Laatukriteerit kerhotoimintaan

Opetusministeriö luo parhaillaan laatukriteerejä perusopetukseen, jotta opetuksen korkea laatu ja monipuoliset palvelut voitaisiin turvata. Kriteereiksi valitaan laatuun keskeisimmin vaikuttavat tekijät, joista tehdään laatukortit. Myös koulun kerhotoimintaan tarvitaan laatukriteerejä. Kerhotoiminnan laatua voidaan tarkastella rakenteellisten tekijöiden, kerhon varsinaisen toimintaprosessin, ja tulosten laadun eli tavoitteiden toteutumisen kannalta. Rakenteelliset tekijät ovat niin sanottuja ulkoisia tekijöitä, joihin koulu ei aina itse voi vaikuttaa, kuten tila-, rahoitus- ja ohjaajaresurssit tai toiminnan organisointi kuntatasolla. Sitä vastoin kerhossa tapahtuvaa toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista voidaan tarkastella koulun henkilökunnan, kerhonohjaajan, kerholaisen ja yhteistyökumppaneiden näkökulmasta ja toimesta. Prosessin tarkastelussa kohteena on koulutyöstä poiketen kerhonohjaajan onnistuminen työssään, oppilaiden kokemukset ja parannusehdotukset kerhotoiminnasta, sisällöllinen monipuolisuus ynnä muut kerhon varsinaiseen toimintaan ja etenemiseen liittyvät seikat. Tulosten laatua eli tavoitteiden toteutumista pohditaan sekä kerhotoiminnan yleistavoitteiden (POPS 2004, 23) että kerhonohjaajan ja oppilaiden yhdessä määrittämien kerhon erityistavoitteiden kannalta.

Kerhotoiminnan hyvinvointia tuottavat tekijät antavat kerhoille merkityksen ja tehtävän. Laadukkaasti toteutetut kerhot tuottavat hyvinvointia oppilaille ja koko kouluuyhteisölle. Pulkkinen ja Launonen (2005, 25) toteavat, ettei siis ole tärkeää, osallistuuko nuori toimintaan, vaan millaiseen toimintaan hän osallistuu ja kenen kanssa. Kehityksen kannalta saattaa olla parempi olla osallistumatta heikosti järjestettyyn toimintaan. (Pulkkinen & Launonen 2005, 25.) Laadukasta kerhotoimintaa tukevat tavoitteisuus ja arviointi kehittämisen välineenä, mutta etenkin pedagogisesti ajatteleva kerhonohjaaja. Ohjauksen korkea laatutaso ja sellainen toiminta, jossa ei ole harrastajien karsintaa, on edellytys sille, että oppilas pitää toimintaa kiinnostavana ja pysyy mukana harrastusryhmässä (Pulkkinen 2002, 238). Tämän vuoksi myös kerhotoiminnan laatuun ja erityisesti kerhonohjaajan sisältö- ja pedagogisiin taitoihin tulisi vakavasti kiinnittää huomiota.

Yhteiset tavoitteet sitouttavat

Koulun kerhotoiminta on tavoitteista toimintaa. Koulun kerhotoiminnan tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ovat niin sanottuja yleistavoitteita. Yleistavoitteet ovat kerhotoiminnan taustalla alituisesti, ja ne velvoittavat jokaista kerhoa ohjaavaa opettajaa sekä kouluuyhteisöä. Opettajalta edellytetään, että hän tuntee yleistavoitteet ja omaksuu niiden mukaisen pedagogiikan omaan toimintaansa. Kouluopetuksen (oppiaineiden) tavoitteisiin liittyy aikadimensio, toisin sanoen tavoitteet on suunnattu tulevaisuuteen; opetussuunnitelman perusteet määrittävät, mitä milläkin vuosiluokalla tulee oppia. (Kansanen 2004, 27, 29.) Koulun kerhotoiminnan yleistavoitteille ei opetussuunnitelman perusteissa ole määritelty aikaa niiden saavuttamiseksi.

Kullakin kerholla on lisäksi omat erityistavoitteensa, jotka liittyvät esimerkiksi tiettyyn substanssiin, taitojen oppimiseen, tapahtuman järjestämiseen tai muuhun erityiseen kerhon aihealueeseen liittyvään asiaan. Järjestöjen, yhdistysten ja seurojen kerhotoiminnassa näille erityistavoitteille on usein määritetty ikäkausi- tai muu luokitusjärjestelmä, joka määrittää tavoitteiden aikajänteen. Koulun kerhotoiminnassa erityistavoitteiden saavuttaminen jaksottuu yleisesti lukuvuoden kulkuun: lähitavoitteet voidaan asettaa esimerkiksi lukukauden loppuun ja etäistavoitteet yhden tai useamman lukuvuoden loppuun. Erityistä koulun kerhotoiminnassa on kuitenkin se, että kerhonohtajalla, joka rationaalisesti suunnittelee kerhon toiminnan, on valta, vastuu ja vapaus määrittellä erityistavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen aikamäärä yhdessä kerholaisten kanssa. Koulun kerhotoiminta ei siis ole yleistavoitteita selkeämmin yhtäältä ohjattua.

Kansanen (2004, 102–103) toteaa, että ihanteellisinta on opettajan ja oppilaiden yhteistuumin tapahtuva tavoitteellinen eteneminen, jossa tavoitteet tunnetaan ja hyväksytään, ja niiden saavuttamiseksi pyritään toimimaan. Kansanen kuvaama ihanne-tila tavoitteellisesta toiminnasta toteutuu kerhoissa: kerhossa ohjaaja ja oppilaat luovat yhdessä erityistavoitteet toiminnalle ja toteuttavat yhteissuunnittelua. Yhdessä tehdyt, oppilaiden osallisuutta hyödyntävä erityistavoitteiden asettelu sitouttaa oppilaita kerhotoimintaan. Aron (2001, 22) mukaan sitoutuminen merkitsee sitä, että henkilö hyväksyy asetetut tavoitteet ja pyrkii parhaimpansa mukaan saavuttamaan ne. Syrjäläinen (2002, 100) tarkentaa, että sellaisiin asioihin voi sitoutua, joihin uskoo ja joita pitää tärkeänä, eli sitoutuminen on tunneasia.

Oppilaiden osallisuus kerhotoiminnan tavoitteiden suunnittelussa vahvistaa hallinnantunnetta. Sellaiset havainnot ja kokemukset, jotka vakuuttavat ihmiselle, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa asioihin ja siihen, mitä hänelle tapahtuu, lisäävät hallinnantunnetta (Keltikangas-Järvinen 2001, 60). Keltikangas-Järvinen (2001, 60–61) toteaa, että on tärkeää, että ihminen itse huomaa saattavansa alkuun tapahtumia ja aikaansaa lopputuloksia eikä vain ajaudu erilaisiin tilanteisiin; ihminen oppii mielessään yhdistämään omat ratkaisunsa ja toimintatapansa lopputulokseen. Koulun kerhotoiminnan yleistavoitteena on osaamisen ja onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen. Onnistumisen kokemuksissa tärkeää ei ole vain lopputulema, vaan oppilaan tulee saada kokea, että hän on itse omalla toiminnallaan ja ratkaisullaan aikaansaanut hyvän lopputuloksen (Keltikangas-Järvinen 2001, 61). Pyrkiminen yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen on tärkeä koulun kerhotoimintaan liittyvä elementti.

Kun kerho päättää omista tavoitteistaan, on kerhoista mahdollisuus saada monipuolisia ja oppilaiden (yksilöllisiä) tarpeita vastaavia. Monipuolisuutta kerhoissa voidaan tarkastella kahdella tapaa: kerhosisältöjen monipuolisuudella ja monipuolisilla työtavoilla. Kun huolehditaan riittävästä sisällöllisestä monipuolisuudesta, on jokaisella oppilaalla mahdollisuus löytää kerhovalikoimasta itseään kiinnostava kerho. Koulujen

kerhoilla luodaan pohjaa säännöllisten harrastusten syntymiselle: kerhotoiminta on prosessi, jolla tuetaan oppilaiden omaehtoista kiinnostuksen kehittymistä. Oppilaat tarvitsevat tukea löytääkseen kerhotoiminnan kautta omia vahvuusalueitaan. Tämä edellyttää ohjaajalta näkemystä ja kokemusta toimimisesta kerhoryhmän kanssa. Kun koulun kerhot ovat myös toteutustavoiltaan ja työmenetelmiltään vaihtelevia, on toiminta mielenkiintoa herättävää, motivoivaa sekä luovaa toimintaa ja ajattelua kehittävää (Kenttälä 2008, 16, 19, 65).

Tavoitteissa olennaista on, että ne koetaan mahdollisiksi saavuttaa; turhautumista tapahtuu, mikäli tavoitteet on asetettu liian korkealle. Tavoitteiden asettelussa on tärkeää miettiä myös välietappeja tai merkkejä siitä, mistä tiedetään, että edetään tavoitteiden suuntaan (Vikeväinen-Tervonen 1995, 119). Tämän vuoksi kerhotoiminnassa kannustetaan yhteiseen väliarviointiin tai -keskusteluun kerhoryhmän kanssa tiettyjen, ennalta sovittujen syklien mukaan.

Arviointi kerhotoiminnan kehittämisen välineenä

Arviointi kuuluu olennaisesti laadukkaaseen kerhotoimintaan. Kouluopetuksessa arviointi on perinteisesti oppilaan ja opettajan välinen asia, jossa opettaja arvioi oppilaan suoriutumista. Arviointi on eräänlaista vallankäyttöä, ja kerhossa ohjaajalla ei tätä arviointiin liittyvää valta-asemaa suhteessa oppilaisiin ole. Koulun kerhotoiminnan yhtenä yleistavoitteena on luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen (POPS 2004, 23). Uusikylän (2002, 51) mukaan tehokkain luovuuden tappaja on arvosteleva ja kriittinen arviointi. Etenkin arvosanat toimivat koulussa palkkioina ja rangaistuksina. Palkinnon saaminen tulee tärkeimmäksi tavoitteeksi, ja se vähentää luovuutta ja sisäistä motivaatiota. (Uusikylä 2002, 51.) Parhaimmillaan kerhotoiminta herättää älyllisen uteliaisuuden ja tarjoaa erilaisia ongelmanratkaisustrategioita. Jotta ajattelu- prosessit pääsevät kehittymään, tulee toiminnan olla monipuolista, laaja-alaista ja pitkäjänteistä – ja siis suorituspainesta ja suorittamisen arvioinnista vapaata.

Koulun kentässä kerhotoiminnalla on oma erityispiirteensä, ja se kohdistuu nimenomaan arvioinnin luonteeseen: kerhossa voidaan arvioida rakenteellisia tekijöitä, toiminnan onnistumista ja yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamista, mutta oppilaan oppimista tai etenemistä kerhoissa ei arvioida kerhonohtajan toimesta. Kerhossa arviointi on laatuun kannustavaa, ja sitä toteutetaan monitasoisesti: oppilaiden, huoltajien, kerhonohtajien ja yhteistyökumppaneiden toimesta.

Arviointiperusteet ovat yhteydessä tavoitteisiin. Kerhossa arviointiperusteita voidaan määritellä yhdessä kerholaisten kanssa, ja näin keskustelussa saadaan selville, mikä on tavoittelemisen arvioista tai tärkeää. Kerhossa arvioinnin tarkoituksena on punnita, miten toiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu, missä on onnistuttu ja missä on vielä kehittämisen varaa. Koska kerhossa arviointi tähtää toiminnan kehittämiseen, sitä tulisi tehdä läpi kerhokauden systemaattisesti.

Itsearviointi korostaa yksilön itsemääräämisoikeutta ja se edistää henkilökohtaista vastuullisuutta oppimisesta ja tekemisestä. Menetelmänä itsearviointi voi olla tärkeä pedagoginen keino esimerkiksi tavoitteisiin sitoutumiseksi. (Turunen 1999, 72.) Kerhossa itsearviointi toimii parhaiten ryhmän yhteisenä arviointikeinona. Yhdessä luotujen tavoitteiden saavuttamisen pohtiminen antaa eväitä myös oman toiminnan arviointiin. Tällainen arviointitoiminta vahvistaa yhteisöllisyyttä ja yhteisen vastuun tunnetta sekä selkeyttää toimintaa (Turunen 1999, 73). Lisäksi yhteisön yhteinen itsearviointimenettely tukee jokaisen kerholaisen omaa toimintaa ja itselle asetettuja tavoitteita.

Kerhotoiminnan arviointiin osallistuu myös koko kouluyhteisö, esimerkiksi oppilashuoltoryhmä, joka voi pohtia kerhotoiminnan onnistumista ennaltaehkäisevänä toimintana syjätymisen ehkäisyssä tai oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Lisäksi arviointiin osallistuvat yhteistyökumppanit, joiden arvioinnin kohteena voivat olla kerhosisältöjen vastaaminen lasten harrastustarpeisiin, ohjaajien onnistuminen toiminnassaan, tiedotus tai muut puitteisiin liittyvät asiat.

Kerhonohtajan toteuttama arviointi on tärkeää sekä omien ohjaamiseen liittyvien taitojen että kerhotoiminnan kehittämisen kannalta. Kerhonohtajan pedagogiseen ajatteluun kuuluu oman toiminnan arviointi (reflektointi). Turunen (1999, 104) painottaa, että harrastuksissa olisi syytä miettiä myös, miten kasvatus toteutuu ja miten se onnistuu. Tällä hän tarkoittaa sitä, minkälaisia arvoja eri toiminnoissa viljellään, minkälaisia tunteita oppilaissa herää, minkälaisiksi he kokevat kouluyhteisön tai miten he arvioivat asioita (Turunen, 1999, 104). Kerhonohtajan tulee siis reflektoida omaa toimintaansa, mutta myös sen herättämiä tunteita ja toimia kerholaisissa. Reflektoinnin avulla kerhonohtaja kehittää ja parantaa oman ohjauksensa laatua.

Laadun takaa pedagogisesti ajatteleva kerhonohtaja

Jussila (2006, 53) pitää opetuksen laadun takeena pedagogisesti ajattelevaa opettajaa. Tällä Jussila viittaa opettajaan, jonka toiminta on tavoitteista, päätökset syntyvät opetustapahtuman kokonaisuuden ymmärtämisestä ja menettelytavat ovat perusteltavissa tarpeen vaatiessa. Sama pätee koulun kerhotoimintaan: pedagogisesti ajatteleva kerhonohtaja on edellytys korkealaatuisesti toimivalle kerholle, jossa oppilaat haluavat vapaaehtoisesti olla mukana koulupäivien jälkeen yhä uudelleen ja uudelleen, toisin sanoen oppilaat ovat motivoituneita ja sitoutuneita toimintaan.

Pedagogiikka ohjaa kerhonohtajan toimintaa

Tavoitetietoiselle ja järjestelmälliselle koulun tehtävälle on luontaista, että sille on asetetut tietyt raamit. Koulutyötä ohjaavat ja jäsentävät muun muassa lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat sekä toisaalta opetushallinto ja koulutasolla opetuksen organisointi. Käsitteet ihmisestä, oppimisesta, kasvatuksesta, yksilöllisyydestä ja pedagogii-

kasta sijoittuvat puitteiden, säädösten ja opetustyön käytännöllisyyden väliin. Opetustoiminta kytkeytyy pitkään perinteeseen, joka siirtyy opettajalta ja kasvattajalta toiselle. Lisäksi opettajalla on omat näkemyksensä monista koulutyöhön liittyvistä asioista oman kokemuksensa perusteella. Taustalla opettajan työtä ohjaavat useiden tieteenalojen tiedot, joiden kautta oppimisen ja kehittymisen ilmiöitä on helpompi ymmärtää. (Turunen 1999, 9.) Koulun kerhotoiminta on osa koulun toimintaa, ja sen vuoksi samat puitteet ja säädökset ohjaavat myös kerhoja. Kerhonohjaaja on usein opettaja, joten opettajan käsitykset, näkemykset sekä kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tiedot ovat mukana myös kerhonohjauksessa. Näin ollen opetustyöhön liittyvä pedagogiikka ja didaktiikka ovat kiinteästi mukana koulun kerhotyössä.

Pedagogiikka on näkemystä ja harjoitettua käytäntöä

Aikaisemmin pedagogiikka tarkoitti oppia lasten kasvatuksesta, mutta nykyisin sillä viitataan sekä oppiin että tieteeseen (Kansanen 2004, 11). Turunen (1999, 22–23) määrittelee yleisesti pedagogiikan opetus- ja kasvatuskäytännön perusteluksi tai lähtökohdaksi. Se on perinteistä käytäntöä, mallista ja kokemuksesta opittuja persoonallisia tapoja, tottumuksia ja hankittuja valmiuksia, luontumuksia ja mieltymyksiä, eikä se ole aina tietoista toimintaa. Yksinkertaistaen pedagogiikka tarkoittaa sen pohtimista ja selvittämistä, miten päästään parhaiten asetettuihin tieto- ja taitotavoitteisiin, ja tässä auttavat tieto ihmisestä, kehityksestä ja oppimisesta, sekä ennen kaikkea käytännön kokemus. (Turunen 1999, 23.) Patrikaisen (1997, 100) mukaan pedagogiikka on opettamista laajempi käsite, ja se sisältää kaikki ne toimenpiteet, joilla opettaja edistää oppilaidensa kasvua: pedagogiikka on kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaan oppimista ja ihmisenä kasvamista asettamiensa tavoitteiden suunnassa.

Didaktiikasta puhutaan usein pedagogiikan ohella. Pedagogiikan ja didaktiikan suhdetta voisi kuvata Turusen (1999, 25) mukaan siten, että didaktiikka tarkoittaa toimia, järjestelyjä, välineitä tai keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi, ja pedagogia (näkemys) ohjaa keinojen suunnittelua ja valintaa. Käsitteiden välistä rajaa ei kuitenkaan ole helppoa vetää. Pedagogiikka on näkemystä ja harjoitettua käytäntöä, mutta sen ydin on kuitenkin ihmistuntemuksessa, koska toiminta kohdistuu kasvavaan ihmiseen (Turunen 1999, 24).

Pedagoginen ajattelu johtaa pedagogiseen toimintaan

Ajattelu kasvatuksellisessa kontekstissa (esimerkiksi kerhossa) ei ole mitä tahansa ajattelua, vaan se on erityistä, luonteeltaan pedagogista (Kansanen et al. 2000, 3). Pedagoginen ajattelu on siis ajattelua tietyissä olosuhteissa, ja siinä korostuu oppimistapahtuman tavoitteisuus ja vuorovaikutteisuus (Jyrhämä 2002, 18–19). Pedagoginen ajattelu pohjautuu opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja päämääriin. Se liittyy pedagogiseen interaktioon, opettajan (ohjaajan) ja oppilaan (kerholaisen) rajattuun kohtaa-

miseen, jossa osallistujien odotetaan toimivan asetettujen tavoitteiden ja selvästi ilmaistujen ja julkilausumattomien arvojen mukaisesti. Se on päättämistä ja valintoja eri vaihtoehtoista, kun pyritään haluttuun päämäärään. (Kansanen et al. 2000, 2–3.) Jyrhämän (2002, 8) mukaan pedagogisen ajattelun keskeisiä piirteitä ovat tietoisiksi tuleminen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevuus.

Kansanen (1996, 46; 2004, 91) mukaan pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Turunen (1999, 122) kuvaa opetustyötä toisaalta pitkäjänteiseksi ja toisaalta välittömiin tilanteisiin reagoimiseksi eli spontaaniksi. Sama kahtiajakoisuus näkyy kerhon ohjauksessa, jossa toimijoina ovat ohjaaja ja ryhmä oppilaita. Vaikka pitkän aikavälin suunnitellut tavoitteet ohjaavat toimintaa, on kerhonohjaaminen myös hetken ratkaisuja ja tilanteiden hallintaa. Kerhonohjaajan toimintaa, ja siis myös nopeaa päätöksentekoa, tukevat esimerkiksi aiempi kokemus ja omaksutut rutiinit. Kerhonohjaus vaatii, kuten opetustyökin, välitöntä oivaltamista. (Turunen 1999, 122–123.)

Kansanen (2004, 91–92) kuvaa opetustoimintaan kohdistuvaa ajattelua pohtivana tai refleктоivana silloin, kun ratkaisut eivät edellytä toimimista välittömästi. Tällöin opettaja miettii ja punnitsee vaihtoehtoja, jolloin ajattelu voi olla hyvinkin tietoperustaista. Myös kerhossa ohjaajalla on mahdollisuus refleктоivaan päätöksentekoon. Koska kerhossa tapahtuu alinomaan ja tilanteet vaihtuvat koko ajan, kerhonohjaaja ei aina ehdi perustella tietoisesti päätöksiään. Kerhossa ohjaajan ja oppilaiden kohtaamisessa ohjaaja tekee runsaasti päätöksiä, jotka usein ovat nopeita ja intuitiivisia. Ohjaajan tekemät päätökset voivat pohjautua ennakkosuunnitelmaan tai yleisimpiin periaatteisiin tai ne ovat spontaaneja. (Kansanen 2004, 92.)

Vakiintuneet käytännöt ja säännöt sekä kerhonohjaajan kokemus ohjaavat nopeasti ja tiedostamatta tehtyjä päätöksiä. Turunen (1999, 123) mukaan arjen rutiineilla ja yleisellä järjestyksellä on pääasiassa myönteinen merkitys. Ne kuvastavat tehtyjä ratkaisuja eli valittua pedagogiikkaa. Uskomuksia, näkemyksiä ja tapoja kutsutaan käytännölliseksi tai käytännön eli praktiseksi tiedoksi (engl. *practical knowledge*), ja ne asetetaan usein vastakkain teoreettisen, akateemisen tiedon kanssa (Lauriala 1997, 35). Syrjäläinen (2003, 89) käyttää käsitettä ”toimintatapa”, jolla hän viittaa käytännölliseen tietoon. Se näkyy toiminnan kautta, esimerkiksi sääntöinä, rutiineina, keinoina, suoran ja epäsuoran ohjauksen muotoina ja niin edelleen. Näiden toimintatapojen taustalla voi olla erilaisia pedagogisia periaatteita ja mielikuvia toiminnan luonteesta. (Syrjäläinen 2003, 89.)

Opetustyö, jota kantavat vakiintuneet käytännöt, voi toteutua onnistuneesti. Vaikka eri tieteenalojen tieto auttaa opettajaa oivaltamaan, mitä yksilössä tapahtuu, on opetustyön käytännöllisyyden vuoksi tärkeä lähtökohta opettajan oma ja karttuva kokemus, johon kasvattaja voi syvimmillään luottaa (Turunen 1999, 110). Näin on myös kerhotoiminnassa.

Turusen (1999, 123) mukaan pedagogista tietoisuutta voi kehittää. Jokainen poh-tii tekojensa perusteita ja seurauksia, toisin sanoen näkemystä toiminnastaan. Oman toimintansa perusteiden tutkiminen ja tiedostaminen on reflektointia. Se korostaa mahdollisuutta oppia omasta ja kollegoiden kokemuksesta. Turunen (1999, 123) ki-teyttää: reflektio on pedagogisen tietoisuuden kehittämistä. Kerhonohtajan reflektio palvelee hänen henkilökohtaista kasvuaan. Reflektointia voi olla kolmen tyyppistä: suunnitteluvaiheessa, toteutuksen aikana ja toiminnan jälkeisenä reflektiona (Pruuki 2008, 154). Suunnitteluvaiheessa ohjaaja pohtii tavoitteita ja tekee valintoja erilaisten vaihtoehtojen ja toimintatapojen välillä. Kerhon aikana ohjaaja käy sisäistä keskus-telua, miten hän seuraavaksi toimii ja miettii vaihtoehtoja. Toiminnan jälkeen oh-jaaja arvioi jälkikäteen tilannetta. Reflektion tavoitteena on, että kerhonohtaja poh-tii, kuinka hän toimii ohjaustehtävässään ja kuinka hän voisi toimia vielä parem-min.

Pedagoginen suhde ohjaajan ja oppilaan välillä

Sitä inhimillistä suhdetta, joka on opettajan ja oppilaiden välillä opetustapahtumas-sa, voidaan kutsua pedagogiseksi suhteeksi (Kansanen, 2004, 75). Van Manenin (1994, 142–143) mukaan pedagoginen suhde on 1) persoonallinen ja se syntyy spontaanisti lapsen ja aikuisen välille. Sitä ei voi hallita eikä harjoitella. Pedagoginen suhde on 2) intentionaalinen ja opettajan intentio suuntautuu lapsesta välittämiseen kahdella ta-paa: sellaisena, kuin lapsi on ja suhteessa siihen, mitä lapsesta voi tulla. 3) Kasvattajan tulee jatkuvasti kyetä ymmärtämään ja tulkitsemaan sen hetkistä tilannetta ja lasten kokemuksia. Lisäksi kasvattajan tulee ennakoida hetkiä, jolloin lapsi voi ottaa suu-remman vastuun osallistumisestaan. (Syrjäläinen 2003, 83.)

Koulupedagogiikassa vuorovaikutus koskee useita oppilaita yhtäaikaaisesti. Aikuisen ja lapsen pedagogiselle suhteelle on tunnusomaista asymmetria. Asymmetria viit-tää osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa vuorovaikutuksessa, eikä se ole este tasa-arvoiselle tai demokraattiselle suhteelle. Julkilausuttu tavoitteisto ja siitä johdetut sisällöt ohjaavat toimintaa, ja oppilas ja opettaja ovat erilaisessa asemassa tämän sisäl-lön suhteen: opettajalta edellytetään sisällön hallintaa ja oppilaalta pyrkimystä sisällön hallitsemiseen. (Kansanen 2004, 75–79.)

Pedagoginen suhde määrittelee myös kerhossa ohjaajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Kerhonohtajuksessa oppilaan ja ohjaajan suhde on henkilökohtainen, ja vaikka ker-hotoiminnan tavoitteisto on vapaampi ja yleisemmällä tasolla kuin yleisopetuksessa, on ohjaajalla pyrkimys huomioida oppilaat sekä sen hetkisinä persoonina että sellai-sina, mitä heistä voisi tulevaisuudessa tulla. Lisäksi kerhonohtajalla tulee olla kyky ”lukea” kerhossa tapahtuvia tilanteita ja oppilaiden kokemuksia toiminnasta, ja antaa kerhoryhmän ikäkausi huomioiden oppilaille mahdollisuuksia suurempaan vastuu-seen osallistumisestaan. Kerhopedagogiikassa on mahdollisuus asymmetrisen suhteen lisäksi symmetriseen pedagogiseen suhteeseen. Kerhonohtajalla on aina vastuu toi-

minnasta ja kerholaisista, ja kerhotoiminnan yleistavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteissa ja ne ohjaavat kerhonohtajan toimintaa – näin ollen kerhonohtaja ja oppilas ovat erilaisessa asemassa. Toisaalta kerhotoimintaan kuuluu oppilaiden osallistaminen, yhteisten erityistavoitteiden asettelu ja yhteissuunnittelu, jolloin oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja päättäjiä – siis samassa asemassa ohjaajan kanssa. Kerhonohtajalla ei ole kerholaisiinsa nähden mitattaviin suorituksiin ja arviointeihin perustuvaa auktoriteettiasemaa. Ohjaajan ja kerholaisen suhde voi olla hyvinkin tasa-arvoinen, vaikka ohjaaja on aina vastuunkantaja tavoitteellisessa toiminnassa.

Kansanen (2004, 75–79) on määritellyt pedagogisen suhteen kuusi näkökulmaa. Vaikka ne kuvaavat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta opetuksessa, tuntuvat ne soveltuvan kuvaamaan koulun kerhoissa esiintyvää ohjaajan ja oppilaan pedagogista suhdetta vielä erinomaisemmin: Pedagoginen suhde ei ole ikuinen, vaan suhteen merkitys on mahdollistaa nuoren kasvamisen itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi ja opettajan itsensä tarpeettomaksi tekemiseen vähitellen. Pedagogisessa suhteessa opettaja suuntaa huomionsa oppilaan tämän hetkisestä opiskelusta myös tulevaisuuteen. Pedagogiseen suhteeseen ei voida pakottaa. Se on luonteeltaan vuorovaikutusta ja keskinäistoimintaa. Pedagoginen suhde edellyttää lapselta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen ja aikuiselta pyyteetöntä suhtautumista ja lapsen parhaaksi pyrkimistä. (Kansanen 2004, 75–79.) Kerhotoiminnan vapaaehtoisuus ja yhteistoinnallinen luonne antavat tilaa edellä kuvatun kaltaiseen vuorovaikutukseen oppilaan ja kerhonohtajan välillä.

Kerhopedagogiikka ohjaajuuden tukena

Kerhoissa ohjaaja käyttää omaa spesifiä pedagogista otetta, kerhopedagogiikkaa. Kerhopedagogiikka on eriytynyt koulun muusta opetustyöstä muun muassa nonformaalin luonteensa vuoksi. Nonformaali toiminta on organisoitua, mutta se ei johda arvosanaan tai opintojen/kurssin suorittamiseen.

Kerhopedagogiikka (ks. kuvio 1) pohjautuu yhteisön arvoihin ja tavoitteisiin, joita yleisesti ovat osallisuus, yhteisöllisyys, harrastuneisuus, oman kulttuurin luominen, sosiaalisten taitojen kehittäminen, luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen sekä onnistumisen ja osaamisen kokemusten tarjoaminen. Kerhopedagogiikkaan liittyy vapaaehtoinen mukana olo, lasten ja nuorten hyvän elämän ja aktiivisen kansalaisuuden rakentuminen, ja organisoitu, mutta ei kerholaisten arviointiin tähtäävä toiminta. Kerhopedagogiikka huomioi oppimisympäristöjen mahdollisuudet ja ohjaamisprosessin joustavuuden.

Kerhopedagogiikkaan kuuluu olennaisesti tavoitteisuus: tavoitteet nousevat kodin ja koulun kasvatustyöstä, ohjaajan sisällöllisestä ja pedagogisesta osaamisesta sekä oppilaiden kerhoille asettamista tavoitteista. Kerhopedagogiikkaan liittyy myös säännöllisyys: toiminta on järjestäytyntä ja ohjaaja, kerhoryhmä, -aika ja paikka pysy-

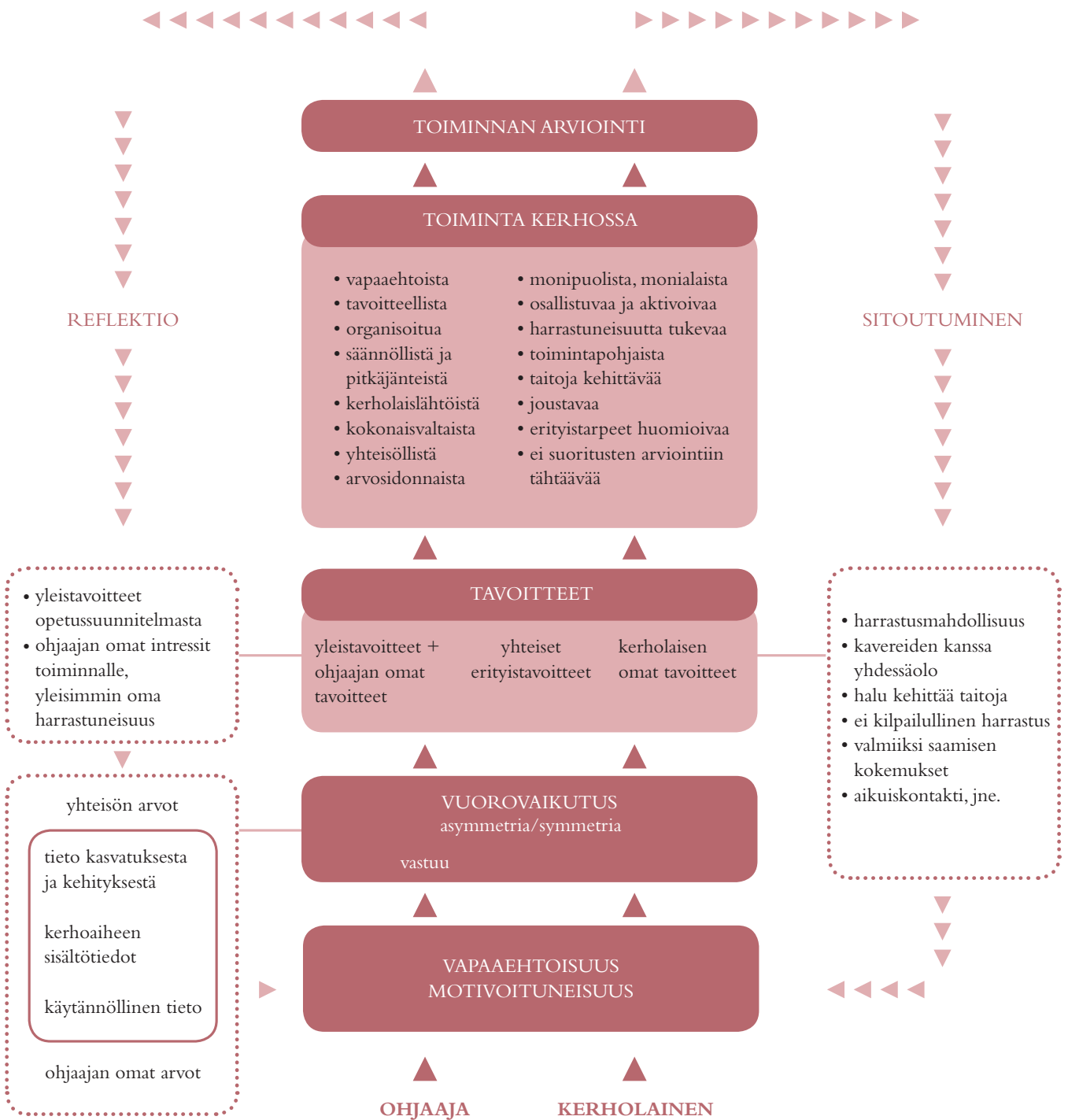
viä. Säännöllinen ja pitkäjänteinen kerhotoiminta kannustaa yhteistyöhön, kehittää taitoja ja tuottaa mielihyvää sekä kasvattaa vastuuseen omasta tekemisestään ja tukee harrastuneisuutta. Kerhopedagogiikka huomioi oppilaiden erityistarpeita, kuten esimerkiksi lahjakkuuden tukemista tai sosiaalisten taitojen kehittämistä toiminnan ollessa joustavaa. Joustavuus mahdollistaa kerhotoiminnan monipuolisuuden. Runsas ja monialainen kerhotarjonta herättää useamman oppilaan kiinnostuksen, sekä monipuoliset ja vaihtelevat työmenetelmät tukevat erilaisia kerholaisia ja kehittävät luovaa toimintaa ja ajattelua. Laadukkaaseen ja pedagogisesti perusteltuun kerhotoimintaan kuuluu aina valmius toiminnan kehittämiseen, ja siksi kokonaisvaltaisella arvioinnilla on merkittävä osuus kerhotoiminnassa.

Kerhopedagogiikka pohjautuu ohjaajan tietoon kasvatuksesta ja kehityksestä, käytännöllisestä tiedosta, ohjaajan omasta harrastuneisuudesta ja kerhoaiheen sisältötiedoista sekä ohjaajan ja kerholaisen kohtaamisesta. Ohjaajan pedagogisen päätöksenteon taustalla ovat ohjaajan omat arvot sekä arvot yhteisöstä ja opetus- tai muusta taustasuunnitelmasta. Pedagoginen ote kerhotyössä edellyttää arvopohjan tunnistamista, pedagogisten ratkaisujen sitomista kasvatukseen ja ohjaukseen sekä niiden perustelemista (ohjaajan reflektointia).

Lopuksi

Laadukkaan kerhotoiminnan kriteerit ja niiden toteuttaminen antavat kaikille perusopetuksen oppilaille tasa-arvoisen mahdollisuuden osallistua korkealaatuisiin, harrastuneisuutta edistäviin kerhoihin kouluissa. Artikkelissani olen pyrkinyt määrittämään kerhopedagogiikkaa, koska kerhotoiminta on merkitykseltään tärkeää ja ansaitsee tulla huomioiduksi myös kerhonohtajan ammattitaidon ja pätevyyden tarkastelulla.

Kerhonohtajan innostuneisuus tarttuu helposti oppilaisiin, ja ohjaajan oma harrastuneisuus ja motivaatio ovatkin merkittävimpiä kerhotoiminnan laatuun vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi kerhonohtaminen vaatii vahvaa osaamista muun muassa lasten ja nuorten kasvatuksesta ja kehityksestä, ryhmän ohjaamisesta, oppilaantuntemuksesta, sisältö- ja käytännöllisestä tiedosta sekä yhteisön arvoista ja tavoitteista. Lasten ja nuorten kanssa toimiminen edellyttää eettistä ja moraalista vastuuta, sillä kerhonohtaja on aina malli ja esikuva oppilaille. Hän luo ilmapiirin, jossa kerholaisten on hyvä toimia itsenäisesti ja yhdessä. Hyvä kerhonohtaja on johdonmukainen ja antaa perustelut toiminnalleen, aktivoi ryhmää ja sen yksilöitä, on tasa-arvoinen ja suvaitsevainen. Kerhonohtaja kasvattaa vastuuseen, on lapsia ja nuoria kunnioittava ja kerholaisten taholta hyväksytty. Hän tunnustaa virheensä ja kasvaa ryhmän mukana. Edellytykset hyvälle ohjaukselle ovat siis korkeat; näin täytyykin olla, kun toimitaan lasten ja nuorten parissa!



Kuvio 1. Prosessikuvaus kerhopedagogiikasta.

Lapsilla ja nuorilla oli Asiaa aikuisille (Tuononen 2008). He toivoivat lisää erilaisia kerhoja vapaa-ajalleen, virikkeistä yhdessä oloa ja toimintaa, jonka sisältöihin he voivat itse vaikuttaa. Kerhot vastaavat näihin lasten ja nuorten tarpeisiin, joten tarjotaan heille mielekästä toimintaa. Kerhotoiminta on lapsille ja nuorille merkityksellistä – niin kauan, kun se on laadukasta ja ohjaajana toimii pedagogisesti ajatteleva aikuinen.

Kirjallisuus

Aro, A. 2001. *On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään*. Helsinki: Edita.

Jyrhämä, R. 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino.

Jussila, J. 2006. *Perusopetuksen laatu ja tuottavuus*. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. 1996. *Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”*. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–51.

Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers’ Pedagogical thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing.

Keltikangas-Järvinen, L. 2001. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kenttälä, M. 2008. *Koulun kerhokäsikirja*. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. WWW-tiedosto saatavissa www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/julkaisut/Koulun_kerhokasikirja_FI.pdf

Lauriala, A. 1997. *Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers*. *Acta Universitatis Ouluensis E 27*. Oulun yliopisto.

Patrikainen, R. 1997. *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*, 36.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.

Pruuki, L. 2008. *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja.* Helsinki: Edita.

Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen.* Helsinki: Edita.

Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Syrjäläinen, E. 2003. *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa.* Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsinki: Hakapaino.

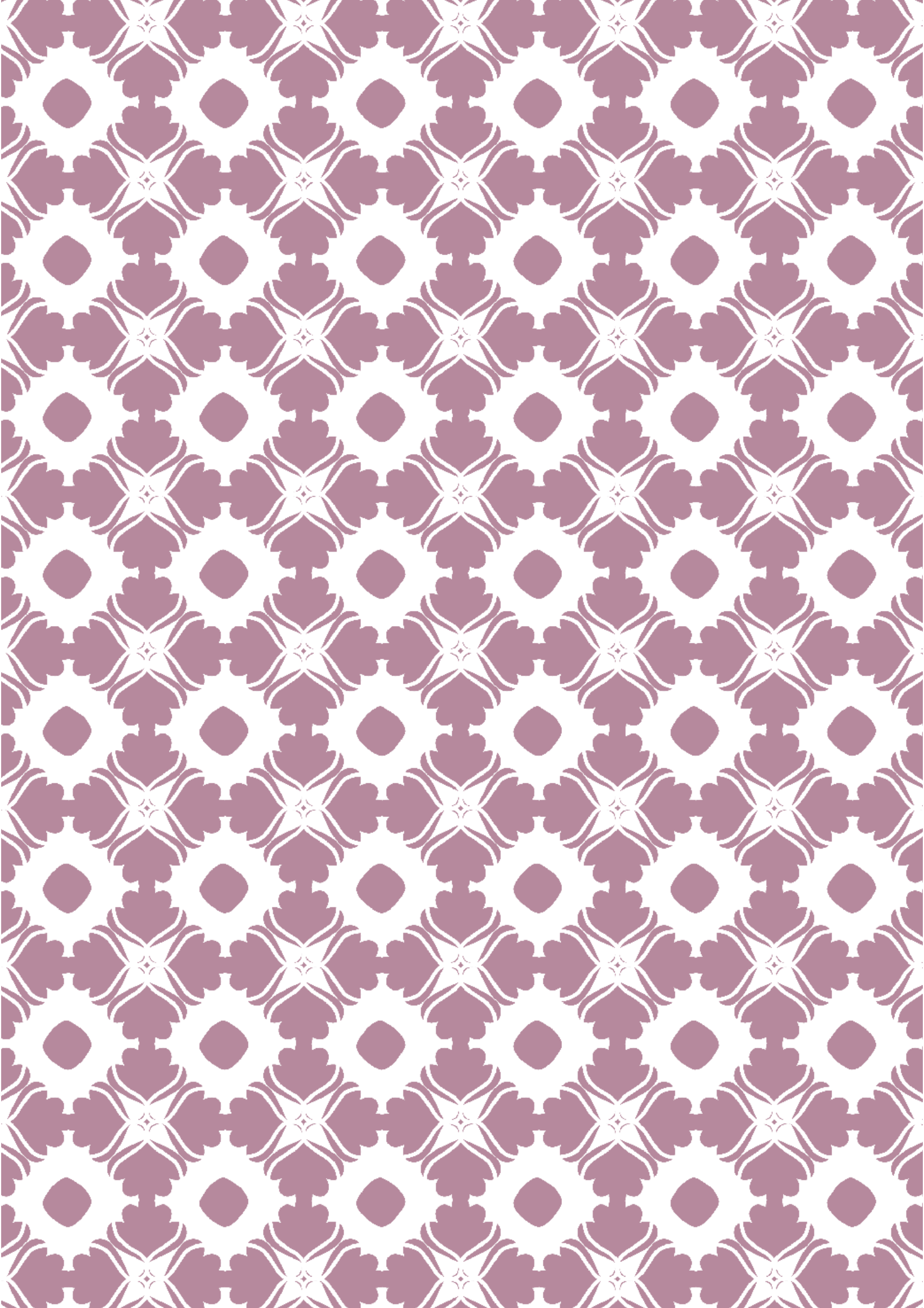
Tuononen, P. 2008. *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa.* Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet.* Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Vaasa: Atena Kustannus Oy.

Uuskylä, K. 2002. *Voiko luovuutta opettaa?* Teoksessa Kansanen, P. & Uuskylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Vikeväinen-Tervonen, L. 1995. *Opi ja opeta tehokkaasti.* Teoksessa Surakka, T. & Poutanen, K. (toim.) *Suuntaa ja sykettä oppimiseen.* Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Van Manen, M. 1994. *Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching.* *Curriculum Inquiry*, 24, 135–170. Katso myös: www.ualberta.ca/~vanmanen/articles.html



MONIÄÄNISET OPPIJAYHTEISÖT

Kerhopedagogiikka formaalin opiskelun ja informaalisen oppimisen yhdistäjänä

Artikkelissa tarkastellaan koulujen kerhotoimintaa ja sen pedagogisia mahdollisuuksia kehittää sellaisia oppijayhteisöjä, joissa oppilaat sekä viihtyvät että oppivat. Formaalin kasvatuksen ja informaalisen oppimisen yhdistäminen on yksi tulevaisuuden koulun suurista haasteista. Koulun formaali pedagogiikka tarvitsee rinnalleen informalleja elementtejä. Koulujen järjestämä vapaaehtoinen harrastustoiminta on erinomainen mahdollisuus uudelleen organisoida ja kehittää koulua. Voiko kerhotoiminta olla välittäjä informaalisen ja formaalin välillä?

Koulujen kerhopedagogiikan perusteita

Koulun ulkopuolisia oppimismahdollisuuksia ei aina ole pidetty kouluoppimisen kannalta tärkeinä. Näin ei ole enää. Kokonaisvaltainen oppiminen ja oppimisen erilaiset ympäristöt nähdään tärkeinä yksilöjä ja yhteisöjä täysipainoisesti tuettaessa. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa, eikä sen erilaisia muotoja ja välineitä haluta lokeroida, vaan päinvastoin, yhä useammin niiden ajatellaan yhdessä tuottavan laatua lasten elämään. On myös haluttu korostaa sitä, että kouluikäinen lapsi pitää virikkeistä, yhdessäolosta vertaisten kanssa ja ennen kaikkea lapset pitävät oppimisesta silloin, kun se parhaalla tavalla tukee lapsen kehitystehtävää. Kouluikäisen lapsen päivän kokonaisuus, päivänkehä, onnistuneesti toteutettuna tukee lapsen hyvinvointia. On siis tärkeää tarkastella ja yhdessä kehittää sekä koulun muodollista että kerhoissa tapahtuvaa toimintaa ja oppimista osana monipuolistuvia ja avautuvia oppimisympäristöjä.

Suomalainen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä on rakennettu tukemaan yleistä tasa-arvoajattelua, jonka mukaan molemmat vanhemmat voivat kouluttautua ja käydä työssä. Kouluikäisten lasten tarve iltapäivätoiminnalle liittyy siis myös yhteiskuntarakenteeseen. On todettu, että lapset viettävän entistä enemmän aikaa yksin (Heath 2000, 40). Koulupäivän jälkeen tapahtuva kerhotoiminta on yksi vastaus vanhempien

tarpeeseen saada turvallinen aikuisten valvoma paikka lapsille, jossa he voivat viettää aikaa yhdessä muiden kanssa (Irby, Pittman & Tolman 2003, 17).

Yhdysvalloissa kerhotoimintaan on panostettu pitkään. Toiminta on useimmiten yhdistelmä tukiovetusta, vapaa-aikaa, taideaineita, liikuntaa, kulttuurista kasvatusta ja retkiä. Yhteisistä piirteistä huolimatta kentällä on laaja skaala erilaisia toimijoita ja painotuksia. Jotkut korostavat akateemisten suoritusten tukemista, toiset vapaa-aikaa ja leikkiä, jotkut taas taiteita tai tieteitä. Osa kerhoista tähtää syrjäytymisen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn (Halpern 1999, 85).

Koulusuorituksia ja akateemista menestystä painottavan ajattelun takana on kaksi erilaista koulukuntaa. Toinen näkee kerhotoiminnan melko suppeasti tehokkaana mahdollisuutena lisätä opiskeluun käytettävää aikaa. Toinen taas näkee kerhotoiminnan mahdollisuudet oppimismenetelmien ja -välineiden monipuolistamisessa ja uusien lähestymistapojen kehittämisessä. Hyvänä esimerkkinä tästä on monipuolistuva ja kehittyvä tietotekniikan käyttö.

Mediassa käytetty termi ”diginatiivi” kuvaa onnistuneesti suurta osaa 1990–2000-luvuilla syntyneestä sukupolvesta. Näille lapsille ja nuorille tietotekniikan ja ennen kaikkea internetin olemassaolo ja käyttö vertautuvat tapaan, jolla jo muutama aikaisemmin syntynyt sukupolvi suhtautuu sähköön (ks. ”sähkönatiivi” esim. Tekes 2008). Diginatiivi on paitsi taitava tieto- ja viestintättekniikan käyttäjä, hän myös edellyttää mahdollisuutta sen käyttöön. Diginatiivi on useimmiten hankkinut taitonsa koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Koulua on syystä kritisoitu siitä, että se ei riittävästi osaa hyödyntää oppilaiden virtuaalisia taitoja tiedon tuottajana.

Kerhotoiminnan kannalta mahdollisuudet tietotekniikan, virtuaalisten materiaalien ja välineiden käyttöön ovat erinomaiset. Koulujen tieto- ja viestintättekniikkaan erikoistuneet kerhot ovatkin suosittuja. On myös huomionarvoista, että kerhotoiminta parhaimmillaan mahdollistaa juuri oppilaiden arkielämässä oppimien informaali taitojen käytön koulun kontekstissa.

Koulussa viihtyminen on suomalaiselle koululle haaste, johon tarvitaan tukea kerhotoiminnan puolelta. Avoimissa epämuodollisissa oppimisympäristöissä ja tilanteissa herännyt innostus oppimiseen heijastuu parhaassa tapauksessa myös koulutyöhön. Kerhotoiminnan vapaavalintaisuus ja vapaamuotoisuus luo lapsille mahdollisuuksia kollektiiviseen ongelmanratkaisuun, autonomiaan ja sellaiseen oppimiseen, joka ei ole tiukkojen standardien tai kapeiden perussisältöjen rajaamaa (Nocon & Cole 2006, 118). Parhaimmillaan kerhoympäristössä lapset leikkivät, kehittyvät ja oppivat samanaikaisesti. Kotiläksyjen ohessa lapset pelaavat, ratkaisevat ongelmia yhdessä, kirjoittavat ja pohtivat yhdessä muiden lasten kanssa, riippumatta iästä, sukupuolesta tai taustasta. Kerhotoiminta, joka painottaa lasten potentiaalia ja luo turvallisen paikan

erilaisille ja eritasoisille oppijoille, motivoi lapsia ottamaan osaa oppimistilanteisiin yhdessä toisten lasten ja välittävien aikuisten kanssa. Tällainen lähestymistapa on erityisen hyödyllinen lapsille, joille koulumenestys ei ole itsestään selvää. Erityisesti juuri he tarvitsevat positiivisia oppimisen ja onnistumisen kokemuksia vahvistaakseen identiteettiään aktiivisina opiskelijoina (Nocon & Cole 2006, 116–117).

Kerhopedagogiikan pohjaksi voidaan hyvin ottaa holistinen näkemys oppilaasta, joka huomioi oppimisen pohjana toimivat motivaatiotekijät. Tällöin korostuvat positiivisina seikkoina tunne omasta autonomisuudesta, sekä toiminnan tavoitteiden omaksi kokemisesta – toisin sanoen oppilaan myönteisestä pedagogisesta vastuusta ja tiedollisesta toimijuudesta. Kerhot voivat integroida informaalia oppimista ja formaalia koulutyötä monin joustavin tavoin. Näin ajatellen oppiminen mielletään jatkuvasti käynnissä olevaksi monimuotoiseksi prosessiksi, joka mahdollistaa erilaisten tietojen ja taitojen karttumisen. Lasten päivä nähdään kokonaisuutena, jonka osat luontevasti tukevat toisiaan (Halpern 1999, 92).

Kerhotoiminta opetussuunnitelman näkökulmasta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan kerhotoiminnasta, että sen tarkoituksena on *”edistää myönteisten harrastusten viriämistä sekä antaa oppilaille mahdollisuus muuhunkin kuin tavanomaiseen koulutyöhön turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä”* (POPS 2004, 23).

Tämä opetussuunnitelman perusteissa määritelty koulun kerhotoiminnan tarkoitus sisältää keskeisiä näkökulmia: kerhopedagogiikka tukee oppilaiden yksilöllisiä ja persoonallisia taipumuksia sekä kiinnostuksen kohteita tarjoamalla mahdollisuuksia monipuolisesti kehittävään toimintaan koulun fyysisissä ja ajallisissa puitteissa. Tämä paitsi tukee erilaisia oppimisprosesseja, myös edesauttaa oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota koulun käyntiin: koulun kerhot voivat toimia hyvinkin merkittävinä ”henkireikinä” ja tukipilareina oppilaiden arjessa.

Kerhotoiminnan tavoitteisiin kuuluu koulun ja kodin kasvatustyön tukeminen erityisesti kerhopedagogiikalle ominaisin keinoin. Vaikka kerhotoiminta ei saa olla suora jatke koulupäivälle, sisällyttävät parhaat kerhot toimintaansa myös opetussuunnitelman tavoitteita. Kielellisiä, luonnontieteellisiä tai osallistuvan kansalaisuuden taitoja voidaan vahvistaa projekteissa, joissa nuoret ottavat aktiivisen toimijan roolin yhteisönsä jäseninä ja lähiympäristöönsä vaikuttajina. Näin koulussa vaadittuja taitoja harjoitellaan osana motivoivaa ja mielekästä koulun ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, mikä heijastuu myös kouluoppimiseen lisääntyneenä motivaationa ja oppimistuloksina (Noam 2003, 135–136). Opetussuunnitelman näkökulmasta kerhojen toimintaa ja kerhopedagogiikkaa voidaan hyödyntää sekä sisällöllisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa että koulun kasvatustavoitteiden tukemisessa.

Sisällöllisten oppimistavoitteiden kannalta kerhot voidaan nähdä osaksi opiskelun tukea. Ne tukevat oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja ja vastaavat heidän erilaisiin tarpeisiinsa. Lahjakkaat oppilaat voivat löytää koulun kerhoista itselleen sopivalla tavalla haasteita tarjoavaa toimintaa, opiskeluvaikeuksista kärsivät oppilaat puolestaan voivat saada kerhoista tukea oppimisprosessiinsa. Opiskelun tukena toimivat kerhot voivat olla erilaisia läksykerhoja tai opetussuunnitelman sisältöalueista nousevia teemakerhoja, suosituimpia lienevät erilaiset teknologista osaamista kehittävät ja taiteisiin liittyvät kerhot. Tällaiset teemakerhot tukevat paitsi oppilaiden taipumuksia, myös kehittävät koulussa opiskeltavia taitoja.

Joissakin tapauksissa kerhotoiminta voi tarjota vapaamuotoista tukea läksyjen tekoon, kokeisiin valmistautumiseen, esitelmän tekoon, jopa oppiainekohtaisesti esimerkiksi matemaattisiin tai kielellisiin taitoihin liittyvää tukea. Tällaiset kerhot tukevat ennen kaikkea oppilaita, joilla on vaikeuksia opiskelussaan ja luokkatyöskentelyssä. On tutkimustuloksia, joiden mukaan koulun kerhojen tuella heikot oppilaat ovat saaneet arvosanojaan parannettua ja sen myötä asennoituneet myönteisemmin koulunkäyntiin (Kugler 2008, 184). Kerhot toimivat tässä mielessä myös keskeisinä syrjäytymisen ehkäisijöinä. Vaarana voi tietenkin olla, että kerhotoiminnasta muodostuu turhan akateemista ja kouluarvosanojen parantamiseen tähtäävää ”valmennusta”, jolloin se ei vastaa tarkoitustaan (ks. Halpern 1999, 85). Kerhojen tarkoitus ei ole pidentää koulupäiviä, sillä jos ne mielletään oppituntien jatkeeksi, ne eivät todennäköisesti motivoi oppilaita perinteistä koulutyötä enempää (Halpern 1999, 92), eikä niiden tarkoitus tietenkään voi olla vain lasten turvallinen säilyttäminen ennen vanhempien kotiintuloa. Kerhotoiminnan keskeinen tehtävä on rakentaa sellaista kerhopedagogiikkaa, joka monipuolisella tavalla yhdistää formaalin ja informaalisen, muodollisen ja epämuodollisen pedagogiikan toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi.

Opetussuunnitelman näkökulmasta kerhotoiminnan tärkeä tehtävä on opiskelumenetelmien ja vaihtoehtojen monipuolistaminen, sekä ennen kaikkea koulun kasvatustavoitteiden tukeminen. Olennainen kerhotoiminnan potentiaali liittyy esimerkiksi aktiivisen kansalaisen taitojen kehittämiseen tai kestävään tulevaisuuteen ja hyvinvointiin liittyvien arvojen ja näkemysten jakamiseen (Noam 2003, 135–136). Tässä kohtaa opetussuunnitelman aihekokonaisuudet toimivat oivallisena kerhotoiminnan lähtökohtina. Aihekokonaisuudet sisältävät koulun arvopohjaa ja kasvatuspäämääriä konkretisoivia painoalueita, jotka oppiaineisiin painottuvassa koulutyössä jäävät usein vähemmälle huomiolle. Ne kuitenkin sisältävät monia kasvatuksellisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita ja teemoja, jotka olisivat erinomaisesti toteutettavissa yhteistyössä ja integroiden koulupedagogiikan ja kouluissa toimivien kerhojen kerhopedagogiikan keinoin. Näin kerhot linkittyisivät osuvasti opetussuunnitelman kasvatuksellisiin ja tiedollisiin tavoitteisiin vaikkakin on muistettava, että erilaisia aihekokonaisuuksia ei koskaan voi niiden tarkoituksen vuoksi siirtää kokonaan kerhoissa käsiteltäviksi ja toteutettaviksi. Jos kuitenkin koulu haluaa kehittää kokonaisvaltaisesti osallistavaa formaalia ja informaalista pedagogiikkaa, koulujen kerhotoiminta ja sen pedagogiset ratkaisut ovat yksi erinomainen väline tässä työssä.

Ydinkäsitteiden äärellä

– formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen rajapinnoilla

Informaalin oppimisen juuret ovat sosiokulttuurisessa oppimisenäkemyksessä, joka pohjautuu Vygotskyn ajatteluun tiedosta kulttuurisena konstruktiona (Säljö 2001, 46; Eshach 2007, 179). Oppiminen on luonteeltaan sosiaalinen kulttuurin välittämisen prosessi, jota tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa (Säljö 2001, 11). Osana yhteistä toimintaa lapset kykenevät suorituksiin, jotka ylittävät heidän oman yksilöllisen kapasiteettinsa (Vygotsky 1978). Tämä tarkoittaa, että lapsen kehitys ja oppiminen on aina sidoksissa ympärillä olevaan ryhmään ja oppimista tapahtuu jatkuvasti, kaikissa lapsen elinympäristöissä. Hyödyntämällä koulutyössä informaalin oppimisen piirteitä, pyritään tukemaan kokonaisvaltaista käsitystä lapsen kehityksestä. Tavoitteena on ottaa paremmin huomioon lapsen oppimisprosessi kokonaisuutena, eikä rajoitua pelkästään luokkahuoneessa oppikirjan äärellä tapahtuvaan toimintaan.

Informaalin oppimisen tärkeimpiä funktioita on ollut toimia vastakohtana formaalille koulutukselle. Sen tehtävä on ollut luoda sellaista kriittistä näkökulmaa, jonka kautta formaalia opetusta ja kasvatusta on ollut mahdollista arvioida uudelleen (Sef-ton-Green 2003, 40–41). Formaali koulutus ja informaali oppiminen on pitkään nähty toisensa poissulkevinä. On ajateltu, ettei formaalin koulun alueella voi tapahtua informaalia oppimista. Tämä poissulkevuus on kiteytynyt pitkälti fyysiseen paikkaan (Colley, Hodgkinson & Malcolm 2003, 4). Kouluinstituutio on nähty formaalina kaikessa toiminnassaan ja informaalilla on tarkoitettu fyysisesti koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (Coombs & Ahmed 1974).

Vaikka informaali oppiminen mielletään yleensä koulun ulkopuolella tapahtuvaksi, pelkkä konteksti ei voi määrittää oppimisprosessia informaaliksi tai formaaliksi (Smith 2006, 15). Molemmille on tunnistettavissa ominaisia piirteitä, jotka liittyvät fyysisen tilan lisäksi tavoitteisiin, sisältöihin ja oppimisprosessin ohjaajaan. Ei olekaan hyödyllistä keskittyä liikaa formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen eroihin, vaan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin tukemiseen (Hull & Greeno 2006, 78, 91–92).

Monissa tutkimuksissa formaali koulutus ja informaali oppiminen nähdään saman jatkumon ääripäinä, jolloin oppimistilanteessa on samanaikaisesti molemmille tyyppisiä elementtejä (Eraut 2004, 250). Jo Scribner ja Cole (1973, 556, 558) määrittivät 1970-luvulla formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen rinnakkaisiksi prosesseiksi, jotka ovat molemmat läsnä luokkahuoneessa. Informaalin oppimisen edellytys on, että sille annetaan koulutyössä tilaa. Tämä vaatii uudenlaista pedagogiikkaa, joka yhä enemmän keskittyy oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin tukemiseen. Tässä mielessä kerhopedagogiikka täydentää koulupedagogiikkaa arvokkaalla tavalla.

Informaalia oppimista tutkitaan enimmäkseen koulun ulkopuolisen luonnontieteiden opetuksen ja museopedagogiikan (Lucas 1991; Dierking & Falk 1994; Gerber, Cavallo & Marek 2001), elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen (Coffield 2000; Beckett & Hager 2002; Colley, Hodgkinson & Malcolm 2003), sekä erilaisen kerho-, nuoriso- ja iltapäivätoiminnan piirissä (Jeffs & Smith 1999; Noam, Biancarosa & Dechausay 2003; Smith 2006). Aikuiskoulutuksen tutkimus keskittyy pääasiassa Isoon Britanniaan, museopedagogiikka ja *science education* (engl.) Yhdysvaltoihin. Tutkimusta on tehty psykologian, kasvatustieteen ja antropologian piirissä. Yhteistä näille näkökulmille on se, että opetustoiminnan ohjaaja on yleensä joku muu kuin opettaja.

Formaali koulutus

Kouluinstituutio on määritelty informaalia ja formaalia kasvatusta tutkivassa traditiossa pitkälti formaaliksi. Tässä ajattelussa on ajoittain hyvin kärjistetyksikin otettu kantaa koulussa vallitseviin oppimis- ja tiedonkäsitteisiin. Kun informaalin oppimisen juuret ovat sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä, jonka mukaan oppiminen on sosiaalisissa konteksteissa tapahtuva prosessi, on formaalin koulutuksen nähty edustavan individualistista oppimiskäsitystä. Tällöin oppiminen nähdään yksilöllisenä oppijan mielessä tapahtuvana prosessina. Formaalia oppimista on kuvailtu yksilölliseksi, kapeasti fokuoituneeksi, passiiviseksi, itsetarkoitukselliseksi ja konkreettisesta kontekstista irralliseksi toiminnaksi (Beckett & Hager 2002, 96–98, 128).

Koulu palvelee oppilaan yksilöllisten tarpeiden lisäksi myös yhteiskunnan tarvetta välittää kulttuuriaan. Formaalia koulutusta voidaan luonnehtia sosialisaatio- ja sivistysprosessiksi, joka on organisoitu tietoisesti välittämään yhteiskunnan haluamaa kulttuuria eteenpäin. Tämä voi olla ristiriidassa lasten oman kulttuurin kanssa, jolloin sen välittämällä sisällöillä koetaan olevan oppijoiden kulttuurista riippumaton itseisarvo (Scribner & Cole 1973). Koululla on aina sivistävän ja kasvattavan tehtävän lisäksi sosiaalistava tehtävä, jonka tavoitteena on kasvattaa lapsesta yhteiskunnan kansalainen.

Koulussa vallitsevan tiedonkäsitteksen on nähty perustuvan käsitykseen tiedosta universaalina ja objektiivisena. Opettaminen perustuu tiedon välittämiseen ja opiskelu tämän universaalien tiedon omaksumiseen (Beckett & Hager 2002, 96–98, 128). Tieto mielletään luonteeltaan abstraktiksi ja objektiiviseksi. Koulua on kritisoitu symboliikan korostamisesta opiskelussa. Symbolisuus irrottaa opiskelun konkreettisista tilanteista ja lapsen kokemusmaailmasta. Tällöin oppija helposti kokee opiskeltavan asian itsetarkoituksellisena, eikä näe sen merkitystä itselleen (Scribner & Cole 1973). Formaalin opiskelun on katsottu perustuvan pitkälti kielellisiin prosesseihin: kirjoittamiseen, lukemiseen, kuuntelemiseen ja puhumiseen (Scribner & Cole 1973). Arvioinnin kriteeri on opitun palauttaminen tietoisuuteen verbaalisesti kokeiden muodossa ja tässä epäonnistuminen tulkitaan tarkoittavan, että oppimista ei ole tapahtunut

(Beckett & Hager 2002, 96–98, 128). Oppimista on siis täytynyt kyetä ilmaisemaan sanallisesti, tai se ei ole oppimista ollenkaan. Tästä varsin kriittisestä näkökulmasta tarkastellen koulujärjestelmä on sivuuttanut monessa mielessä usein tiedostamattoman informaalin oppimisen merkityksen.

Formaalia opiskelua määrittävät selvimmin opetussuunnitelma ja opettaja. Opetussuunnitelma määrittelee opiskelun tavoitteet ja opiskeltavat sisällöt. Opettajan tehtävä on opettaa eli ohjata opiskelua sekä valvoa, että vaaditut tiedot ja taidot on opittu (Livingstone 2006, 203–204). Oppimistilanteet ovat ennalta organisoituja, tavoitteet on määritellyt opettaja opetussuunnitelmaa käyttäen. Keskeinen piirre formaalissa opetuksessa onkin juuri tavoitteiden määrittely ulkoapäin, ei oppijälähtöisesti. Tyypillistä formaaleille koulutusohjelmille on, että niiden päätteeksi myönnetään jonkinlainen pätevyys tai suoritusmerkintä (Eraut 2000, 12).

Tämän lyhyen katsauksen perusteella voidaan tunnistaa joitain formaalille koulutukselle annettuja piirteitä:

- opetussuunnitelma
- opettaja auktoriteetti, joka kontrolloi opittua
- ulkopäin asetetut tavoitteet
- ulkoinen arviointi ja opintosuoritusten myöntäminen
- tieto on
 - *universaalia*
 - *objektiivista*
 - *kontekstista irrallista*
 - *abstraktia*
- oppiminen on
 - *deduktiivista*
 - *kielellistä*
 - *itsetarkoituksellista*
 - *yksilöllistä*
 - *symbolista*

Formaali ja informaali on nähty pitkälti vastakohtaisina ja siksi informaalin oppimisen paremmuutta on korostettu formaalin oppimisen kustannuksella. Tämä ei kuitenkaan ole hedelmällistä. Pitäisi välttää negatiivisten konnotaatioiden liittämistä formaaliin oppimiseen (Eraut 2000, 12). Informaalia oppimista ja formaalia koulutusta täytyy kyetä kuvailemaan arvottomasta toista hyväksi ja toista huonoksi (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 28). Järkevintä onkin niiden tarkasteleminen toisiaan täydentävänä kokonaisuutena.

Informaali oppiminen

Keskustelu informaalista ja formaalista oppimisesta alkoi 1970-luvulla, jolloin muun muassa Scribner ja Cole (1973) ottivat siihen kantaa psykologian ja antropologian näkökulmasta, tarttuen koulussa saatujen kokemusten irrallisuuteen arjen oppimistilanteisiin nähden. Koulua kritisoitiin siitä, että se tukee sellaista oppimista ja ajattelua, joka on ristiriidassa arjen kokemusten kanssa. Informaalia oppimista tapahtuu, kun lapset ottavat osaa arkisiin aikuisten toimintoihin sen hetkisten valmiuksiensa sallimalla tavalla. Informaali oppiminen on sidoksissa kontekstiin ja ihmisiin, jotka oppimistilanteessa ovat läsnä. Oppiminen on luonteeltaan induktiivista ja rakentuu yksittäisistä tilanteista kohti yleistyksiä. Arjessa oppiminen tapahtuu konkreettisten välineiden, ei symbolien avulla.

Tätä ajattelua jatkoi Resnick (1987), joka aloitti jälleen keskustelun informaalista oppimisesta, mutta tällä kertaa *out-of-school learning* (engl.) nimikkeellä. Keskustelua jatkoivat Brown, Collins ja Duguid (1989) ottamalla kantaa tiedon kontekstuaalisuuteen. Engeström (1991) toi keskusteluun mukaan ekspansiivisen oppimisen käsitteen. Resnick tähdentää kognition sosiaalista luonnetta, jonka kehittymistä koulun ulkopuolinen, yleensä sosiaalinen, toiminta tukee. Resnick kritisoi formaalia koulua yksilöllisten ajatteluprosessien painottamisesta välineellisen oppimisen kustannuksella. Hän korosti, että oppimisen tukena käytettävät välineet muokkaavat kognitiivista toimintaa. Välineiden hyödyntäminen oppimisprosessin tukena, on läheisesti sidoksissa oppimisen kontekstuaalisuuden kanssa, jolloin toiminta on kytköksissä esineisiin ja tilanteisiin, joita ihmiset hyödyntävät suoraan päättelyssään turvautumatta symboliikkaan. Koulun ulkopuolella oppijat ovat suoraan yhteydessä sen hetkiseen tilanteeseen ja sitovat järkeilynsä siihen. Koulussa symbolien kautta tapahtuva oppiminen muuttuu helposti irralliseksi ja abstraktiksi, jolloin opitun asian merkitys hämärtyy ja symboliset prosessit muuttuvat itsetarkoituksellisiksi (Resnick 1987, 13–16).

Informaalia oppimista on tutkittu myös aikuiskoulutuksen, työssä oppimisen ja elinikäisen oppimisen näkökulmista. Tässä tutkimustraditiossa informaali oppiminen on määritelty holistiseksi, kontekstuaaliseksi, toiminta- ja kokemuspohjaiseksi. Informaalia oppimista tapahtuu tilanteissa, jotka eivät lähtökohtaisesti tähtää oppimiseen. Tästä syystä oppiminen voi olla sattumanvaraista, tilanteesta nousevaa ja strukturoimatonta. Informaali oppiminen voi olla tiedostamatonta, reaktiivista tai oppijan tietoisesti suunnittelemaa. Oppimistilanne on oppijan laukaisema, ei opettajan käynnistämä, ja usein oppiminen on yhteisöllistä (Beckett & Hager 2002; Eraut 2000; 2004).

Holistisella oppimisella tarkoitetaan tietojen ja taitojen rinnakkaisuutta oppimisprosessissa. Usein opitut tiedot, arvot ja taidot muodostavat kokonaisuuden, joka on enemmän kuin osiensa summa. Informaali oppiminen nähdään tässäkin yhteydessä kontekstuaalisena. Toiminta- ja kokemuspohjaisuudella tarkoitetaan sitä, että oppi-

misen tuloksena syntyy ymmärrys siitä miten hyvin jokin asia toimii tietyssä tilanteessa. Kyse on käytännönläheisestä ongelmanratkaisusta (Beckett & Hager 2002, 115–122).

Informaali oppiminen on luonteeltaan:

- holistista
- toiminta- ja kokemuspohjaista
- induktiivista
- välineellistä
- kontekstuaalista
- tiedostamatonta, reaktiivista tai oppijan suunnittelemaa
- strukturoimatonta
- oppijälähtöistä
- yhteisöllistä

Edellä informaalia oppimista ja formaalia koulutusta tarkasteltiin niille ominaisten piirteiden kautta. Colley, Hodkinson ja Malcolm (2003) veivät ajattelun astetta pidemmälle ja luokittelivat tutkimuskentässä käytettävät luonnehdinnat neljään kategoriaan, jotka kuvaavat eroa informaalin ja formaalin välillä.

Ensinnäkin oppimisprosessi voi olla informaali tai formaali riippuen siitä, kuka organisoii ja käynnistää oppimistilanteen tai arvioi sitä. Tavallisesti korostetaan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa. Myös sillä on merkitystä, kuka tukee oppimisprosessia: opettaja, joku muu aikuinen vai joku vertaisryhmään kuuluva. Myös arviointi voi olla informaalia tai formaalia. Itsearviointi liitetään tavallisesti informaaliin ja ulkoinen arviointi taas formaaliin oppimiseen. Huomio voidaan kiinnittää myös opettajan ja oppilaan välisiin valtasuhteisiin tai opetustilanteen autenttisuuteen tai epäautenttisuuteen (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 30).

Toiseksi paikka ja konteksti määrittävät oppimistilanteen laatua. Fyysiset paikat, kuten koulu, yliopisto, työ, koti, alueellinen yhteisö määrittävät yhdestä näkökulmasta oppimistilanteen informaalia tai formaalia luonnetta. Kontekstia tarkastellaan kuitenkin myös toisesta näkökulmasta. Informaali oppiminen mielletään usein avoimeksi ja ennalta määräämättömäksi, ilman suurempia aikarajoitteita, järjestynyttä opetussuunnitelmaa, ennalta määrättyjä oppimisen tavoitteita tai ulkoista arviointia (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 30).

Kolmanneksi oppimistilannetta määrittävät sille asetetut tavoitteet. Onko oppiminen pääasiallinen tavoite, vai ennemminkin toiminnan sivutuote. Toisaalta siihen vaikuttavat myös motiivit: onko taustalla oppijan oma motivaatio vai jonkin ulkoisen valtaapitävän toimijan intressi (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 31). Neljäs määrittäjä on sisältö. Tämä käsittää sekä opittavat tiedot että oletetun lopputuloksen. Ratkaisevaa on opiskellaanko jo vakiintunutta asiantuntijatietoa ja kumuloituvia tiedon-

rakenteita, vai onko tavoitteena oppia kokemusperäisesti itse tietoa tuottaen. Painopiste voi olla ennalta määrättyissä tietorakenteissa, niin sanotussa korkean statuksen tiedossa, tai arjen toiminnassa. Tärkeää on myös ovatko oppimistulokset tarkasti määriteltäviä, joustavia ja neuvoteltavissa olevia vai sattumanvaraisia (Colley, Hodkinson & Malcolm 2003, 31). Yhä useammin korostetaan formaalin ja informaalin oppimisen ja opiskelun yhteydessä molempien, sekä kumuloituvien tietostruktuurien että oppilaiden itsensä tai yhdessä toisten kanssa tuottaman tiedon merkitystä.

Informaalille oppimiselle on ominaista kaksi näkökulmaa: oppilaan autonomian määrä ja oppimistilanteen autenttisuus. Oppimistilanteen autenttisuutta arvioitaessa tarkastellaan tavoitteita, sisältöjä ja oppimisympäristöä, johon kuuluvat paikka, konteksti ja oppimisen välineet. Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, miten lähellä toiminta on oppilaan arjen oppimisprosesseja. Oppilaan autonomian määrään kiteytyvät kouluinstituutiossa vallitsevan hierarkian näkyvyys ja valtasuhteet. Tästä näkökulmasta voidaan tarkastella muun muassa opettajan tai ohjaajan roolia oppimistavoitteiden määrittäjänä ja oppimistulosten arvioijana. Kerhopedagogiikan kehittämisessä näiden ilmiöiden tarkastelu on tärkeää. On luotava tasapaino formaalin ja informaalin opetuksen, opiskelun ja oppimisen välille.

Kerhopedagogiikan mahdollisuuksista

Kerhotoiminnassa on sekä informaaleja että formaaleja piirteitä. Niiden ero peilaa monessa mielessä kouluoppimisen ja arkikokemukseen perustuvan oppimisen eroa. Vaikka formaalissa koulussa voi tapahtua myös informaalia oppimista, on näiden kahden samanaikaisuus erityisen luontevaa kerhotoiminnassa, joka edustaa jonkinlaista formaalin ja informaalin välitilaa lapsen elämässä (Noam, Biancarosa & Dechausay 2003, 55–56).

Yhdysvaltalaisessa kirjallisuudessa pedagogiikka, joka yhdistää formaaleja ja informaaleja prosesseja, liitetään aikuis- ja ammatilliseen koulutukseen, nuorisotyöhön, iltapäivätoimintaan ja erilaisten uskonnollisten ja poliittisten yhteisöjen antamaan kasvatukseen ja koulutukseen (Schugurensky 2006; Smith 2006). Toiminta on luonteeltaan tilannesidonnaista, jolloin oppimistilanteet syntyvät meneillään olevasta toiminnasta. Ohjaavan aikuisen tehtävä on viedä keskustelun, leikin ja pelin keinoin oppimiskokemusta tavoitteelliseen suuntaan. Näin ohjaaja voi aktivoida lapsen aiemman tiedon käyttöön ja yhdistää opittavan asian lapsen arkipäivän kokemuksiin (Silberman-Keller 2003, 19, 25, 38–44). Toiminnassa hyödynnetään vaihtelevia oppimisympäristöjä, kuten museoita, tiedekeskuksia, nuorisotiloja tai kerhohuoneita. Jopa pihat tai kadut voivat luoda tehokkaan oppimisympäristön (Silberman-Keller 2003, 14, 26; Eshach 2007).

Paikka sinänsä ei määritä toiminnan laatua tai sidonnaisuutta koulun opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kerho voi toimia koulun tiloissa tai niiden ulkopuolella. Kerhotoiminnan tarkoituksena on tarjota turvallinen ja rauhallinen oppimisympäristö. Tämä tarkoittaa paitsi tavanomaisesta koulutyöstä poikkeavaa, vapaampaa ja joustavampaa oppimisympäristöä, myös yksilölliset oppimistyylit huomioivaa ympäristöä ja toimintaa. Olennainen tekijä koulun kerhotoiminnassa on psyykinen oppimisympäristö; fyysinenhän voi olla sama kuin koulutyössä muulloinkin. Kerhotoiminnan katsotaan tarjoavan oppilaille turvallisen paikan koulun puitteissa, positiivisia tilaisuuksia yhdessäoloon koulutovereiden ja koulun aikuisten kanssa sekä mahdollisuuksia aktiiviseen oppimiseen kouluopetuksen ulkopuolella (Kugler 2008, 184).

Tapahtui oppimista koulussa tai sen ulkopuolella, laadukkaan oppimisympäristön piirteitä ovat peruspalveluiden olemassaolo, myönteiset vuorovaikutussuhteet, korkeat odotukset, korkeatasoinen ohjaus, haastavuus ja ennen kaikkea turvallisuus (Irby, Pittman & Tolman 2003, 19). Turvallinen oppimisympäristö antaa lapsille omaa sosiaalista ja fyysistä tilaa, jossa he voivat kehittää ajatuksiaan, tutkiskella tunteitaan, oppia ystävyden taitoja ja konfliktien ratkaisemista (Halpern 1999, 92).

Koulun kerho- ja iltapäivätoiminta on nähty koulupäivää rikastuttavana toimintana, joka vapaaehtoisuutensa vuoksi motivoi oppilaita – mikä on keskeinen informaalin oppimisen edellytys (ks. Smith 2006; Eshach 2007). Kerhotoiminnan katsotaan tarjoavan oppilaille turvallisen paikan koulun puitteissa, positiivisia tilaisuuksia yhdessäoloon koulutovereiden ja koulun aikuisten kanssa sekä mahdollisuuksia aktiiviseen oppimiseen koulun formaalin opetuksen ulkopuolella (Kugler 2008, 184). Kerhopedagogiikan voidaan ajatella toimivan formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen rajapinnalla. Kerhoissa toimitaan useimmiten kouluympäristössä ja opetuksen tavoitteiden suunnassa, mikä tuo toimintaan formaalia ainesta. Toiminta on kuitenkin vapaaehtoista, yhteisöllistä, eikä opiskelua arvioida kokein tai kriteerein, mikä luo tilaisuuksia informaalille oppimiselle. Juuri tällainen toiminta voi yhdistää formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen (Krokkfors et al. 2008).

Tulevaisuuden koulu rajoja läpäisevänä systeeminä

Koulun ulkopuolisten toimijoiden merkitys lasten kasvun ja oppimisen tukijoina kasvaa, sitä mukaa, kun koulun seinät avautuvat ulospäin. Kerhoilla on potentiaalia toimia oppijälähtöisesti ja siten yhdistää lasten oppimiskokemukset merkityksellisellä tavalla heidän muuhun elämänpiiriinsä: sen sosiaaliseen kontekstiin, perheeseen ja yhteisöön. Kerhotoiminta voi tuoda kouluoppimisen ja avoimen epämuodollisen oppimisen prosessit lähemmäs toisiaan ja häivyttää rajoja koulun ja muun elämänpiirin väliltä (Noam, Biancarosa & Dechausay 2003, 72).

Kansainvälisten selvitysten perusteella hyvälle kerhopedagogiikalle on asetettu muun muassa seuraavia velvoitteita:

- Kerhojen toiminnan tulee olla yhteydessä kouluopetukseen, mutta samalla selvästi erottua siitä.
- Toiminnan tulee keskittyä kiinnostaviin mielikuvitusta ruokkiviin aiheisiin.
- Opiskelun tulee olla kokemuksellista, tutkivaa ja toiminnallista.
- Opiskelun pitää tukea erilaisia oppimistyylejä ja erilaisia oppijoita.
- Opiskelun pitää olla kokonaisvaltaista. Sen tulee ottaa huomioon jokaisen lapsen kognitiivisen, fyysisen, moraalisen, uskonnollisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen tarpeet.
- Toiminnan tulee tukea kielellisten ja matemaattisten perustaitojen vahvistamista sekä opiskelutaitojen tukemista.

(Noam, Biancarosa & Dechausay 2003, 56.)

Kouluilla on nykyisin useanlaisia yhteistyökumppaneita. Opettajien välisen yhteistyön lisäksi moniammatillinen pedagoginen yhteistyö lisääntyy tulevaisuuden kouluissa. Opettajat toimivat entistä enemmän muiden pedagogisten asiantuntijoiden kanssa lasten parhaaksi. Tällaisia toimijoita ja yhteistyökumppaneita voivat olla erilaiset yhteiskunnalliset palveluntarjoajat, kuten terveydenhuolto, sosiaalitoimi, poliisi tai palolaitos. Keskeisiä yhteistyökumppaneita ovat myös kirjasto-, museo-, kulttuurijärjestöt ja liikuntatoimi. Yhteistyötä tehdään myös muiden yhteisöjen kanssa. Näitä taas ovat mm. kirkko, musiikkiopistot, Mannerheimin lastensuojeluliitto, Suomen Latu ja monet muut yleishyödylliset yhdistykset. Vanhempien kanssa tapahtuvalla yhteistyöllä on pitkät perinteet ja vanhempainyhdistykset ovatkin olleet aktiivisessa roolissa koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta rakennettaessa. Suomessa toimii siis valtava määrä valtakunnallisia ja alueellisia järjestöjä, joilla on osaamista, kokemusta ja perinnettä kerhojen, leirien ja harrastetoiminnan järjestämisessä. Paikallisesti toimivat yhdistykset ovat kerhotoiminnan järjestämiseen tarvittavia hyviä koulun yhteistyökumppaneita (Heimonen & Suomu 2005, 22). Myös yritysten kanssa tapahtuva yhteistyö on lisääntynyt. Nuorisotyö, erilaiset uskonnolliset yhteisöt ja harrastustoiminnan järjestäjät ovat tulevaisuuden koulussa yhä tärkeämpiä toimijoita (Irby, Pittman & Tolman 2003, 15–18). Edellä mainitut toimijat ottavat vahvan kasvatuksellisen tehtävän ryhtyessään yhteistyössä koulujen kanssa kerhotoiminnan vetäjiksi ja kerhopedagogiikan toteuttajiksi.

Moniammatillinen yhteistyö ei ole itsestään selvää ja automaattisesti helppoa toteuttaa. Paremminkin voidaan sanoa, että sen toteuttaminen vaatii ammatillisia taitoja ja organisatorisia ratkaisuja, joita pitää kehittää. Opettajan moniammatillisen yhteistyön taidot ovat välttämättömiä, mutta yksin ne eivät riitä laadukkaan toiminnan aikaansaamiseksi. Koulujen on organisaatioina ja instituutiona järjestäytyttävä niin, että ammattien välinen yhteistyö voi saada toimintaa pidemmällä tähtäimellä jäsentä-

viä muotoja. On aktiivisesti pyrittävä rakentamaan sellaisia ylätasoa rakenteita ja toimintatapoja, jotka edistävät arjen yhteistyön toteuttamista. Koulujen ja muiden toimijoiden on kyettävä rakentamaan joustavia sopimusmalleja, opetussuunnitelmallisia linkkejä ja toimintasuunnitelmia, jotka tukevat laaja-alaista osaamista ja helpottavat toiminnan toteuttamista.

Kerhojen ja kerhotoiminnan tulee tukea koulun kasvatustavoitteiden toteutumista. Koulu tarvitsee kasvatustehtävänsä tueksi iltapäivätoimintaa ja järjestettyä kerhotoimintaa, joka antaa oppilaille lisämahdollisuuksia viihtymiseen ja oppimiseen (Irby, Pittman & Tolman 2003, 17). Sen lisäksi, että koulu suuntaa kerhotoiminnan tavoitteita, tulee kerhotoiminnan vaikuttaa koulussa tapahtuvaan opetukseen. Vuorovaikutus kerhotoiminnan ja koulun välillä on parhaimmillaan vastavuoroista (Noam 2003, 136). Kerhotoiminnan potentiaali on sen mahdollisuudessa tuoda formaaliin kouluun informaaleja koulun ulkopuolisia toimijoita.

Kouluilla on selkeä tarve solmia yhteyksiä muihin pedagogisiin toimijoihin ja oppimisen paikkoihin, jotta koululaiset kokisivat kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaisena elämän laatua lisäävänä prosessina. Tämä tarkoittaa yhteistyötä muiden eri toimijoiden kanssa. (Irby, Pittman & Tolman 2003, 17–18). Koska kerhotyö on paljon formaalia kouluopetusta joustavampaa, yhteistyöprojektien toteuttaminen muiden yhteisöjen ja toimijoiden kanssa ei ole ylivoimaista. Kerhotyö voi parhaimmillaan toimia välittäjänä erilaisten pedagogisten toimijoiden ja koulun välillä. Kerhotoiminnan kautta on mahdollista tuoda yhteen lapsen koko elämänpiiri: koti, koulu ja yhteisö.

Kerhotoiminta yhdistää vanhempia ja vanhempainyhdistyksiä monenlaisen järjestetyn tai vapaamuotoisen toiminnan keinoin. Vanhempainyhdistyksillä voi olla aktiivinenkin rooli toiminnan organisoimisessa. Lasten kanssa toimiminen vaikuttaa perheen sisäiseen hyvinvointiin, mutta yhdessä toimiminen kasvattaa myös suhteita muihin perheisiin. Vanhempain mukanaolo kerhotoiminnassa tuo yhteisöllisyyttä kouluun (Heimonen & Suomu 2005, 18–21). Oppilaiden kotikulttuurin, yhteisön määrittämisen kulttuurin ja koulun toimintakulttuurin samansuuntaisuus tukevat lasten yleistä hyvinvointia ja hyvää opiskelumenestystä. Vastaavasti kuilu kotikulttuurin ja koulun edustaman arvomaailman välillä johtaa siihen, että lapsi kokee koulussa opitut asiat irrallisina ja sekavina (Noam, Biancarosa & Dechausay 2003, 10).

Alueellisten yhdistysten, kuten metsästysseurojen, kennelyhdistysten, musiikkiopistojen tai paikallisen jalkapalloseurojen kanssa toimiminen tarjoaa lapsille uudenlaisen oppimiselämyksen lisäksi siteitä omaan yhteisöönsä. Tällaisen toiminnan avulla voidaan vahvistaa lasten identiteettiä yhteisön jäsenenä ja tukea aktiivista osallistumista oman yhteisön toimintaan. Koulun tehtävä on kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Koulun kerhotoiminnan tehtävä on tukea tätä tavoitetta.

Seurakunnat ja muut uskonnolliset yhteisöt voivat tarjota omaa kerhotoimintaa. Kunnallinen kulttuuritoimi voi tukea toiminnan resursseja, nuoriso- ja sosiaalityöntekijät voivat tarjota ammatillista tukea toiminnalle ja olla mukana ongelmia ennaltaehkäisevässä työssä. Yksityisrahoitteisella sektorilla yritykset voivat tuoda toimintaan sisältöjä, erityisosaamista ja resursseja. Yhdistämällä osaamista, ja taloudellisia voimavaroja koulusta voi rakentua monipuolisen kerhotoiminnan kautta alueellinen toimintakeskus, joka samalla vahvistaa paikallista yhteisöllisyyttä (Heimonen & Suomu 2005, 23, 27).

Kerhotoiminnan keskeinen tavoite on herättää lapsen sisäinen motivaatio ja olla kiinnostavaa, jotta lapsi jaksaa osallistua. Erityinen haaste kerhotoiminnassa on myös sen ajoitus: toiminta tapahtuu pitkän ja uuvuttavan koulupäivän päätteeksi. Motivoinnin ongelmaa lähestytään tyypillisesti sitomalla opiskelu lapsen kokemusmaailmaan ja kiinnostuksenkohteisiin, sillä niiden hyödyntäminen on avain hauskaan oppimiseen ja hyviin oppimiskokemuksiin. (Noam, Biancarosa & Dechausay 2003, 57–58.)

Vapaaehtoisessa kerhotoiminnassa informaalit oppimiskokemukset ovat erityisen tärkeitä. Tulevaisuuden kerhopedagogiikan kannattaakin suuntautua juuri formaalin koulun ja informaalin oppimisen yhdistämiseen. Keskeisenä tavoitteena tulee olla lapsen, perheiden ja naapuruston kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen.

Beckett, D. & Hager, P. 2002. *Life, Work and Learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

Coffield, F. 2000. *The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning*. Teoksessa Coffield, F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*, 1–11. Bristol: Policy Press.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, C. 2003. *Informality and Formality in Learning*. London: Learning and Skills Research Centre.

Coombs, P., & Ahmed, M. 1974. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Dierking, L. D. & Falk, J. H. 1994. *Family Behaviour and Learning in Informal Science Settings: A Review of the Research*. *Science Education* 78(1), 57–72.

Engeström, Y. 1991. *Non scolae sed vitae discimus: Overcoming the Encapsulation of School Learning*. *Learning and Instruction* 1(3), 243–259.

Eraut, M. 2004. *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education* 26(2), 247–273.

Eraut, M. 2000. *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work*. Teoksessa Coffield, F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*, 12–31. Bristol: The Policy Press.

Eshach, H. 2007. *Bridging In-School and Out-of-School learning: Formal, Nonformal and Informal Education*. *Journal of Science Technology* 16(2), 171–190.

Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. 2001. *Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability*. *International Journal of Science Education* 23(5), 535–549.

Halpern, R. 1999. *After-School Programs for Low-Income Children: Promise and Challenges*. *The Future of Children* 9(2), 81–95.

Heath, S. 2000. *Making Learning Work*. *Afterschool Matters*, 33–45.

Heimonen, M. & Suomu, K. 2005. *Yhteistyökumppaneita harrastekerhotoiminnassa*. Teoksessa Kenttälä, M. & Suomu, K. (toim.) *Koulu harrastuspaikkana: näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön*, 18–29. Helsinki: Libris Oy.

Hull, G. A. & Greeno, J. G. 2006. *Identity and Agency in Nonoschool and School Worlds*. Teoksessa Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (eds.) *Learning in Places: the Informal Education Reader*, 77–98. New York: Peter Lang Publishing.

Irby, M., Pittman, J. & Tolman, J. 2003. *Blurring the lines: Expanding learning opportunities for children and youth*. *New directions for youth development* (97), 13–27.

Jeffs, T., & Smith, M. 1999. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. Ticknall: Education Now.

Krokfors, L et al, 2008. *Interfaces between Formal Education and Informal Learning*. Abstract for the AERA Annual Meeting of the American Research Association 2009.

Kugler, M. 2008. *After-School Programs are Making a Difference*. Teoksessa Ster, B. & Ky-silka, M. (eds.) *Contemporary Readings in Curriculum*, 183–188. California: Sage Publications, Inc.

Livingstone, D. 2006. *Informal Learning*. Teoksessa Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (eds.) *Learning in Places: the Informal Education Reader*, 203–228. New York: Peter Land Publishing.

Lucas, A. M. 1991. 'Info-tainment' and informal sources for learning science. *International Journal of Science Education* 13(5), 495–504.

Noam, G. 2003. *Learning With Exitement: Bridging school and after-school worlds and project-based learning*. *New Directions for Youth Development* (97), 121–138.

Noam, G., Biancarosa, G. & Dechausay, N. 2003. *Afterschool Education: Approaches to an Emerging Field*. Cambridge: Harvard University Press.

Nocon, H. & Cole, M. 2006. School's invasion of "After-School". Teoksessa Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (eds.) *Learning in Places: the Informal Education Reader*, 99–122. New York: Peter Lang Publishing.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus, Vammalan kirjapaino Oy.

Resnick, L. 1987. *The 1987 Presidential Address: Learning In School and Out*. *Educational Researcher* 16(9), 13–20.

Schugurensky, D. 2006. "This Is Our School of Citizenship": *Informal Learning in Local Democracy*. Teoksessa Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (eds.) *Learning in Places: the Informal Education Reader*, 163–182. New York: Peter Lang Publishing.

Scribner, S. & Cole, M. 1973. *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*. *Science* 182(9), 553–559.

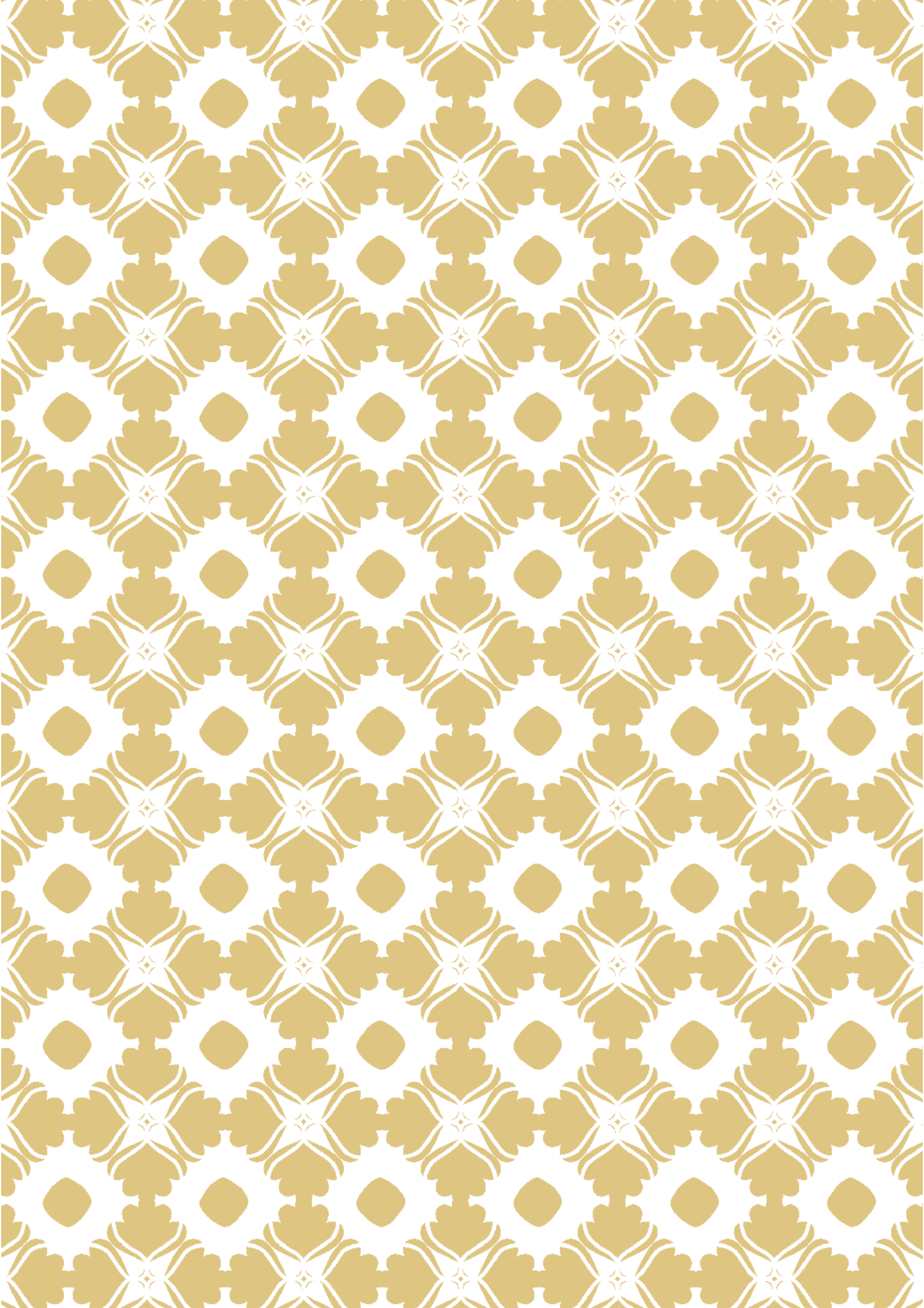
Sefton-Green, J. 2003. *Informal Learning: substance or style?* *Teaching Education* 14(1), 37–51.

Silberman-Keller, D. 2003. *Toward the Characterization of Nonformal Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Assosiation. Chicago, (April 21–25).

Smith, M. 2006. *Beyond the Curriculum*. Teoksessa Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D. (eds.) *Learning in Places: the Informal Education Reader*, 9–34. New York: Peter Lang Publishing.

Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.



KANSAINVÄLINEN NÄKÖKULMA KOULUN KERHOTOIMINTAAN

Virikkeellinen ja ohjattu vapaa-aika kansainvälisesti tarkasteltuna

Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen Oikeuksien (1989) sopimus tunnustaa muun muassa lasten ja nuorten oikeuden virikkeelliseen ja laadukkaaseen vapaa-ajan viettoon. Jokainen lapsi tarvitsee huomiota ja turvallisen ympäristön toimiakseen. Aikuisten on turvattava ja mahdollistettava näiden oikeuksien toteutuminen.

Kouluikäisten lasten ja nuorten vapaa-aika sijoittuu karkeasti ottaen oppituntien eli formaalin koulutuksen ulkopuolelle. Pohdittaessa vapaa-ajan virikkeellisyyttä ja laadukkuutta, liikutaan informaalin ja nonformaalin kasvatuksen kentässä (ks. Järvinen 2009). Tässä yhteydessä huomio painottuu tavoitteelliseen ja järjestettyyn vapaa-ajan toimintaan, eli puhutaan ensisijaisesti nonformaalista toiminnasta tai kasvatuksesta (engl. *non-formal education*).

Nonformaalin kasvatuksen käsitteellä on eri maissa erilaisia tulkintoja, jotka kuitenkin koskevat enemmän tai vähemmän samoja toimintoja. Joskus ne ovat vapaa-ajan toimintoja, koulun jälkeistä opetusta, täydennyskoulutusta, harrastekouluja, luokan ulkopuolista opetusta, tai muuta toimintaa (Clarijs 2008a, 13)¹. Esimerkiksi Kenttälä (2009, 101) kuvailee nonformaalissa kentässä järjestettävän kerhotoiminnan piirteitä. Clarijs (2008a) on koonnut 45 nonformaalin kasvatuksen ominaisuutta, jotka erottavat sen formaalista kasvatuksesta (ks. Clarijs 2008a, 27–30). Syventyessä nonformaalin kasvatukseen kenttään, voidaan huomata, että ”nonformaali” tarkoittaa tai kuvaa pikemminkin tietynlaista toimintaa, kuin on käsite sinänsä.

¹Nonformaali toiminta määräytyy kunkin toimijan kautta. Tässä artikkelissa nonformaali toiminta tarkoittaa lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa järjestettyä toimintaa.

Formaalin, informaalin tai nonformaalin kasvatuksen tarkka rajaaminen täysin omalle alueelle ei ole kuitenkaan mahdollista, lapsen ja nuoren toimintaympäristöjen sijoituessa osittain limittäin ja päällekkäin. Näin ollen myös formaalille oppimiselle on asetettu viime aikoina nimenomaan sellaisia suosituksia, joiden piirteet yhtyvät nonformaalin oppimisen kanssa. Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma ja osallistuminen koulun muuhun toimintaan on keskeistä oppimisen kannalta. Lapset myös oppivat parhaiten, jos he saavat osallistua toimintaan, joka on sidottu heidän jokapäiväiseen elämäänsä ja on yhteydessä heidän omaan kulttuuriinsa sekä heidän yksilölliset tarpeensa on huomioitu. (Clarijs 2008a, 25.)

Huoli lasten ja nuorten vapaa-ajan vietosta ei ole luultavasti missään kulttuurissa uusi asia. Osittain mitä ilmeisimmin sukupolvien välisistä ristiriidoista johtuen, osittain aidosti tarpeeseen perustuen, lasten kehittyminen vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi on ollut puheenaiheena aikuisten keskuudessa jo aikojen saatossa. Vastuu lasten kasvatuksesta on aina vanhemmilla ja ensisijaisesti heiltä odotetaan lastensa vapaa-ajasta huolehtimista. Toisaalta useassa valtiossa odotetaan myös, että molemmat vanhemmat ovat aktiivisesti mukana työelämässä. Harvoin koulupäivät ovat yhtä pitkiä, kuin vanhempien työpäivät. Täten on syntynyt selvä tarve sellaiselle toiminnalle, jolla huolehditaan lapsista ja nuorista sinä aikana, kun vanhemmat ovat työssä. Usein voidaan huomata, että niissä valtioissa, joissa nonformaalin toiminnan tukeminen valtion tasolla on voimakasta, vanhempien työpäivät ovat pitkiä, kun taas niissä maissa, joissa itse nonformaaliin toimintaan ei panosteta, on kehitetty muita korvaavia järjestelmiä. Tällaisia järjestelmiä on esimerkiksi oikeus lyhennettyyn työpäivään, tai yhteiskunnassa suositetaan toisen vanhemman jäämistä kokonaan pois työelämästä.

Toisaalta lasten ja nuorten vapaa-ajassa nähdään sellaista resurssia, jota voidaan käyttää sivistyksen laventamiseen ja syventämiseen, toisin sanoen sitä aika käytetään formaalin opetuksen täydentämiseen.

Euroopassa voidaankin havaita pääpiirteissään kahdensuuntaista nonformaalin toiminnan kehittymistä: läntisissä valtioissa toiminnan painopiste on hoivatyyppisellä toiminnalla, kun taas itäisessä ja Keski-Euroopassa havaitaan samalla toiminnalla enemmän oppimiseen liittyviä tavoitteita. Varsinkin koulun kerhotoiminnalle on annettu tehtäväksi olla linkkinä kouluopetuksen ja jokapäiväisen elämän välillä. Koulun kerhotoimintaa ohjaavat erilaiset arvot ja tavoitteet kuin esimerkiksi kolmannen sektorin tarjoamassa kerhotoiminnassa. Viimeisissä yhteiskunnallisten tavoitteiden lisäksi voidaan havaita myös taloudellisia tavoitteita (Clarijs 2008a, 19, 35).

Eri valtioissa – riippuen kulttuurista, paikallisista oloista tai taloudesta nonformaalia toimintaa järjestävät hyvin erityyppiset tahot. Tavallista on, että nämä eri tahot, kuten kunta, nuorisoyhdistykset, koulut, harrastekoulut ja päivähoitolaitokset toimivat rinnakkain ja yhteistyössä. Tämän kirjan kontekstissa kiinnostavinta on, millainen on nimenomaan koulun rooli nonformaalin toiminnan järjestäjänä.

Varsinkin nuorisotyön kentässä ohjaustyöstä vastaavat nuoret itse tai nuoret aikuiset, jotka toimivat vapaaehtoisesti tai pientä korvausta vastaan. Toisen suuren ryhmän muodostavat hoivatyön ammattilaiset ja kolmannen pedagogit. Pienempänä, tosin ei vähäisempänä, nonformaalin toiminnan ohjaajaryhmänä toimivat vanhemmat ja muiden alojen ammattilaiset.

Nonformaalin toiminnan rahoitus voi olla kokonaan tai osittain valtiolta tuleva tai kokonaan yksityisellä rahoituksella järjestetty. Tästä johtuen toiminta voi olla lapselle ja nuorelle kokonaan tai osittain maksutonta. Se miten paljon valtiot panostavat tähän toimintaan, riippuu pitkälti siitä, miten tärkeäksi toiminta nähdään tai millaisia perinteitä toiminnalla on.

Miten Suomen kerhotoiminta näyttäytyy kansainvälisessä valossa?

Tarkasteltaessa kerhotoiminnan laatua Suomessa havaitaan siinä sekä hoivatyyppejä että oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä piirteitä. Kunkin kerhon tavoitteet asetetaan toimijoiden tavoitteiden mukaisesti tai tavoitteet on asetettu lain ja säädöksiin.

Toisaalta, kun tarkastellaan kerhotoiminnan rahoittamista, valtion osuus siinä on melko pieni – tarvetta lisäresurssille olisi kaikilla kerhotoiminnan alueilla. Vanhemmille ei myöskään ole kehitetty sellaisia korvaavia rakenteita, joilla he voisivat huolehtia lastensa iltapäivistä. Myös maantieteellisesti Suomen eri alueet ovat eriarvoisessa asemassa: kaupunkilaislapsilla on paljon mahdollisuuksia virikkeelliseen iltapäivään, kun taas maaseudulla vaihtoehtoja on vähän tai valinnanvaraa ei ole laisinkaan.

Suomalaisten lasten koulupäivät ovat melko lyhyitä ja tarve iltapäivätoiminnalle on näin ollen suuri. Koululaisten onkin mahdollisuus osallistua monipuolisesti järjestettyyn toimintaan: lakisäätöihin aamu- ja iltapäivätoimintaan (1.–2.-luokkalaisille ja erityisopetukseen otetuille tai siirretyille 3.–9.-vuosiluokkien oppilaille), kolmannen sektorin, seurakuntien ja muiden toimijoiden harrastekerhotoimintaan, koulun järjestämään kerhotoimintaan ja koulun tiloissa järjestettävään muuhun toimintaan. (Kenttälä ja Suomu 2005.)

Kerho- ja harrastetoiminnan maksullisuus riippuu pitkälti siitä millaisesta toiminnasta on kyse ja kuka toimintaa järjestää. Toisinaan osallistujilta peritään pienempiä tai suurempia osallistumismaksuja tai toiminta on maksutonta. Ainoastaan koulujen järjestämä kerhotoiminta on määritelty valtion tasolla sellaiseksi toiminnaksi, jonka tulee aina olla osallistujille maksutonta. (ks. lähemmin www.edu.fi – Perusopetus – Kerhotoiminta.)

Yhteistyöhön eri toimijoiden kesken tulee panostaa. Eri tavoin tuettujen kerhotoimintojen tulisi muodostaa monipuolinen ja koordinoitu harrastusmahdollisuuksine

kokonaisuus niin, että eri-ikäiset ja erilaisissa kasvuympäristöissä olevat lapset saisivat parhaan mahdollisen tuen kasvulleen. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus valita yksin vietettyjen iltapäivien sijaan onnistumisen, osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia mahdollistava harrastustoiminta. (Puhakka 2009.)

Koulujen kerhotoiminta

Maailmalla vallitsevan kirjavan toimintakentän sekä raportoinnin vuoksi hyvän kuvan saaminen koulujen kerhotoiminnasta ei ole helppoa. Suomessa kerhotoiminnalle asetetut tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 24), mutta itse kerhojen järjestäminen on kouluille vapaaehtoista. Myös pelkästään koulun tiloissa tapahtuva muiden kuin opetuksen järjestäjän järjestämä kerhotoiminta mielletään koulujen kerhotoiminnaksi. Seuraavaksi kuvaan erilaisia suomalaisen koulun kerhotoimintaan rinnastettavia toimintatapoja eri puolilta maailmaa. Aluksi esitän muutaman esimerkin maista, jossa koulun kerhoilla voidaan havaita sekä hoivatyypisiä, että opetuksellisia piirteitä, sen jälkeen tulee esimerkkejä maista, jossa opetukselliset tavoitteet ovat erittäin voimakkaita ja lopuksi löytyy esimerkkejä maista, joissa kerhotoiminta keskittyy hoivatyypiseen toimintaan tai vahvaan kolmannen sektorin rooliin.

Saksassa panostetaan koulujen kerhotoimintaan kehittämällä kokonaiskoulupäivää (engl. *all-day school*) pilottihankkeella. Kouluissa, joissa kokonaiskoulupäivä toteutuu, oppilaille tarjotaan ohjattua toimintaa ennen ja jälkeen oppituntien. Tätä aikaa käytetään monipuolisesti järjestämällä toimintaa erityistä tukea tarvitseville tai lahjakkailla lapsilla ja nuorilla toteuttamalla erilaisia projekteja. Toiminta on ohjattua vapaa-aikaa ja harrastekerhojen toimintaa. Päätäjien ja toimijoiden mielestä kokonaiskoulupäivä on sellainen ratkaisu, jolla taataan tasapuoliset ja tasavertaiset mahdollisuudet jokaiselle lapselle harrastaa ja onnistua. Pilottivaiheen jälkeen hanketta halutaan laajentaa 16 osavaltioon ja esimerkiksi vuosina 2008–2009 sitä avustetaan neljällä miljardilla eurolla. (Winkler 2008, 198–202, 207.)

Kerhotoiminnasta löytyy merkintä myös Japanin opetussuunnitelmasta (ks. lähemmin www.mext.go.jp/english), jossa kerhotyö määritellään seuraavasti: Kerho muodostuu oppilaista, joilla on samat kiinnostuksen kohteet. Heillä on oikeus osallistua kerhotoimintaan yhdessä samasta aiheesta kiinnostuneiden muiden luokkien oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelman mukaan jokaisen alakoulun opiskelijan on osallistuttava neljännen luokan jälkeen kerhoon. Yläkoulun osalta kerhotoiminta on ollut vuodesta 2002 osa opetussuunnitelmaa (osassa *extracurricular activities*). Koulun yhteydessä oleviin liikuntakerhoihin osallistui esimerkiksi vuonna 1996 liki 74 prosenttia oppilaista. Muiden aiheiden kerhoihin osallistui 17 prosenttia oppilaista. Lisäksi kerhoja oli tarjolla myös koulun ulkopuolella. Vain 7,8 prosenttia japanilaisista yläkouluikäisistä nuorista oli kokonaan harrastustoimintojen ulkopuolella. Keskimäärin japanilaisessa yläkoulussa on 15 kerhoa, ja kerholaisia niihin kuhunkin osallistuu kes-

kimäärin 30. Noin 55 prosenttia oppilaista osallistuu kahteen tai kolmeen kerhoon viikoittain. Ala- ja yläkoulujen kerhotoiminta rahoitetaan osin muun opetuksen tavoin valtionhallinnosta tulevin resurssein, osin oppilas-opettaja-yhdistyksiltä tulevin lahjoituksin sekä muin lahjoituksin. Erityistoimintojen, mukaan lukien kerhotoiminnan, osuus perusopetuksen ala- ja yläkoulujen yhteenlasketusta kustannuksesta oli esimerkiksi vuonna 2007 noin 29 prosenttia.

Ranskassa koulun rooli nonformaalin toiminnan järjestäjänä on tärkeä. Ranskalaisen koululaisen päivä jaetaan kolmeen vaiheeseen: koulun oppitunnit, oppituntien välinen toiminta ja koulun ulkopuolinen toiminta. Koulu ja kunta huolehtivat lapsista näinä aikoina tarjoamalla erilaista taitoja ja tietoja kehittävää toimintaa. Vanhemmat voivat olla turvallisin mielin töissä tietäen, että heidän lapsensa ovat sinä aikana hyvässä hoidossa. Joskus vanhemmat toivovat, että vapaa-ajan ohjaajat ottavat tehtäväkseen myös formaalin koulutukseen liittyviä asioita, esimerkiksi tekemällä lasten kanssa kotiläksyjä. (Castellani 2008, 167–176.)

Eri maissa kerhotoimintaa toteutetaan myös erilaisin hankkein, joiden tarkoituksena on esimerkiksi puuttua tehokkaasti johonkin yhteiskunnalliseen ongelmaan, kuten huumeiden käyttöön, tai muihin epäterveellisiin elämäntapoihin, tai nähdään, ettei kouluopetus tarjoa riittävästi tietoja ja taitoja tiettyjen aihealueiden oppimiseen.

Hyvänä esimerkkinä tällaisesta hankkeesta on Iso-Britanniassa vuonna 2006 Lasten koulujen ja perheiden ministeriön (engl. *The Department for Children School and Families*) aloittama hanke, jonka tavoitteena oli käynnistää kouluissa tieteen ja teknologian iltapäiväkerhoja (engl. *After School Science and Engineering Clubs*) ympäri maan (ks. www.assecs.org.uk). Kerhot on tarkoitettu 11–14-vuotilaille nuorille. Esimerkiksi vuonna 2008 ministeriö rahoitti 500 kerhon toimintaa. Kerhoja ohjaavat luonnontieteellisten, teknisten alojen ja matematiikan laitosten opettajat ja opetuksen assistentit. Kerhojen sisällöt ovat monipuolisia sisältäen muun muassa työskentelyn erilaisissa projekteissa, vierailuja tiedekeskuksiin tai muihin yrityksiin. Kaikille näille kerhoille on ominaista poikkitieteellinen ja eri oppiaineita integroiva luonne. Kerhotoiminta on osallistujille maksutonta. (Baker 2008.)

Kilpailut ja tapahtumat kerhotoiminnan tehostajina

Joissakin maissa isot valtakunnalliset tapahtumat tai kilpailut saavat aikaiseksi kerhotoiminnan vilkastumisen kouluissa. Oppilaat kokoontuvat kerhoihin, joissa harjoitellaan tietoja ja taitoja, jotta voidaan osallistua näihin kilpailuihin ja tapahtumiin. Esimerkiksi Virossa järjestetään säännöllisin väliajoin koululaisten laulu- ja tanssijuhlia. Juhlien ohjelmanumerot opetellaan omassa koulussa ja lopputapahtumassa kaikki esiintyvät yhdessä. Tapahtumaan osallistuu kerrallaan n. 35 tuhatta lasta ja nuorta ohjaajineen. Varsinkin juhlia edeltävänä vuonna kerhotoiminta vilkastuu. Tapahtuma muistuttaa Kerhokeskuksen viiden vuoden välein järjestettäviä Koulun Suurjuhu-

lia, joihin lapset ja nuoret harjoittelevat erilaisia ohjelmanumeroita ja esittävät muita koulun kerhoissa opittuja taitoja (ks. lähemmin www.kerhokeskus.fi – Kulttuuri ja Ympäristö).

Viron tapaan myös Latviassa järjestetään koululaisten laulu- ja tanssijuhlia, joihin osallistuu kerrallaan reilut 90 tuhatta lasta ja nuorta. Sielläkin on tavallista, että ohjelmanumeroita harjoitellaan koulun kerhoissa ja harrastekouluissa. Näiden kerhojen lisäksi halutaan jokaiselle lapselle ja nuorelle tarjota mahdollisuus sivistää itseään monipuolisella harrastetoiminnalla sellaisilla alueilla, joihin kouluopetus ei ylety. Toiminta on vapaaehtoista, joten eivät läheskään kaikki lapset ja nuoret eivät käytä näitä harrastusmahdollisuuksia hyväksi. (Muräne 2008, 235, 243.)

Kerhot yleissivistyksen laventajina

Etenkin Itä-Euroopan maissa ja Venäjällä, koulun kerhojen tärkeä tehtävä on tukea lahjakkaita lapsia ja auttaa kaikkia oppilaita sivistyneiksi ja hyvinvoivaksi kansalaisiksi kasvamisessa. Yleensä sellaisissa maissa myös kerhopedagogiikka on tärkeässä asemassa ja kerhoja ohjataan vahvalla osaamisella. Tavallista on, että kerhotoiminta on keskitetty niin sanottuihin kerho- tai harrastekeskuksiin, jossa järjestetään samanaikaisesti erilaisia kerhoja.

Esimerkiksi Valkovenäjällä koulun ulkopuolista nonformaalia kasvatusta järjestetään hyvin monipuolisesti erilaisissa keskuksissa ja järjestöissä. Melkein 40 prosenttia lapsista ja nuorista osallistuu jonkinlaiseen harrastekerhotoimintaan, jota järjestetään harrastekeskuksissa. Harrastemuodoista suosituimmat ovat käsityötaitoja kehittävät kerhot (joihin osallistuu yli 40 % harrastajista). Muita suosittuja kerhoja ovat urheilu- (13,3 %) ja teknologiaskartelukerhot (11,6 %). Erittäin tärkeänä pidetään koulun ulkopuolisessa toiminnassa ammattitaitoisten ohjaajien kouluttamista. Kerhonoijaajista yli 87 prosentilla onkin korkeakoulututkinto. Lähtökohtaisesti koulun ulkopuolinen toiminta on maksutonta ja valtio kustantaa kaikki kulut. Rahan puutteen vuoksi kaikkea toimintaa ei pystytä pyörittämään täydellä teholla ja vaikeimmassa asemassa tässä ovat maaseudun alueet. Viime vuosina sponsorointi ja muut rahoitusmuodot (esim. käsityökerhon tuotteiden myynnistä tai lipunmyynnistä saatavat tulot) ovat nousseet varteenotettaviksi kerhotoiminnan rahoittajiksi. (Shklar & Yakovleva 2008, 77–82.)

Venäjää voidaan pitää koulun kerhotoiminnan syntymaana (Clarijs 2008, 18). Neuvostoliiton syntyessä vuonna 1917 koulujen tehtäväksi asetettiin keskeiseksi myös lasten ja nuorten kansalaisiksi kasvattaminen. Tätä tehtävää toteutettiin nimenomaan kerhotoiminnan kautta. Nykypäivänä Venäjän koulujen kerhotoimintaa voidaan pitää ainutlaatuisena. Toiminta on maksutonta, sillä on hyvät resurssit ja ohjaajina toimivat ammattitaitoiset opettajat. Koulujen kerhotoiminnan lisäksi on tarjolla myös lukuisia muita mahdollisuuksia harrastaa ja viettää ohjatusti vapaa-aikaa. Toiminta on

vapaehtoista ja opettajien on tehtävä parhaansa pitääkseen lapset kerhoissa ja vanhemmat tyytyväisinä. Vaikka edelleen kerhojen yksi tärkeimmistä tehtävistä on hyvinvoivien ja vastuullisten kansalaisten kasvattaminen, viime aikoina myös hoiva ja huolilasten kasvatus on monien kerhojen toiminnan kohteena. (Berezina & Kiselev 2008, 308–310, 316.)

Myös Bulgariassa nonformaalia toimintaa toteutetaan monipuolisesti. Muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulut, Kansallinen Lasten Palatsi ja kolmannen sektorin toimijat tarjoavat erilaisia aktiviteetteja. Valtio rahoittaa toimintaa ja lisärahoitusta saadaan sponsoreilta tai apurahojen muodossa. Joissakin tapauksissa vanhemmat osallistuvat kustannuksiin. (Doseva 2008, 105–106.)

Hoivakerhot

Monissa maissa kerhotoiminta tai yleisesti nuorille suunnattu nonformaali kasvatus keskittyy lahjakkaisiin nuoriin tai toisena ääripäänä ongelmanuoriin. Näin tapahtuu esimerkiksi Armeniassa, jossa nonformaalin toiminnan kasvatuksellisesti tärkein tavoite on lasten pitäminen pois kaduilta. Hyvästä tavoitteesta huolimatta toiminta ei toteudu tasa-arvoisesti: maaseutu on hyvin eriarvoisessa asemassa kaupunkeihin verrattuna ja harrastusten määrä ja laatu riippuvat vanhempien tuloista. Avuksi ovat tulleet eri järjestöt, jotka järjestävät katulapsille maksutonta toimintaa kerhojen muodossa. (Gharakahanyan, Grigoryan, & Ghukasyan 2008, 61, 69–70.)

Suomenkaltaisen ohjatun aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen pienemmille koululaisille on yleistä useassa maassa. Esimerkiksi Ruotsissa kaikille koululaisille 12 ikävuoteen saakka täytyy olla tarjolla ohjattuja toimintaa kouluaikojen ulkopuolella. Toiminta on usein integroitu koulujen toimintaan ja lapset voivat viettää aikaa niin sanotuissa koulujen yhteydessä olevissa vapaa-ajan toimintakeskuksissa (ks. www.skolverket.se/sb/d/354/a/950). Samantyyppisiä järjestelmiä voidaan löytää myös Belgiasta (Van Gils 2008, 94–97) tai Tanskasta (Sørensen 2008, 128–132).

Vaikka tarkasteltavassa maassa ei olisikaan mitään yhtenäistä käytäntöä lapsille ja nuorille kohdistuvan toiminnan järjestämiselle, aina löytyy erilaisia kolmannen sektorin toimijoita, jotka näitä aktiviteetteja tarjoavat. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa ei ole mitään yhtenäistä ohjelmaa lapsille ja nuorille koulutuntien ulkopuoliseen toimintaan. Tärkeimmäksi toimijaksi voidaan lukea OSACAR:n (engl. *Out of School Care and Recreation*) tarjoamia aamu- ja iltapäivä- sekä loma-ajantoimintoja. Kaikki toiminta on maksullista, kuitenkin niin, että vähävaraiset perheet voivat saada tukea osallistumismaksuihin. Organisaation kotisivujen mukaan (www.kiwifamilies.co.nz) toimintaan osallistuu noin 80 tuhatta 5–14-vuotiasta lasta ja nuorta. Erittäin suosittuja ovat myös urheiluseurojen järjestämät kerhot. Kuten Suomessakin vanhemmillä on tässä toiminnassa monipuolinen rooli rahoituksen järjestäjänä ja valmentajina. Maantieteellisesti isoja eroja tarjonnassa on maaseudun ja kaupunkien välillä. (Hippkins 2008.)

Lopuksi

Edellisten vain muutaman esimerkin perusteella voidaan todeta, että lapsiin ja nuoriin kohdistuva nonformaali kasvatustoiminta on eri maissa hyvinkin monipuolista. Koulujen järjestämä kerhotoiminta on vähäisempää, mutta sen voi myös ymmärtää, koska koulujen tärkeimpänä tehtävänä nähdään yleisesti formaalin opetuksen järjestäminen. Sen sijaan opettajien toimiminen kerhonohjaajina on melko yleistä. Huomion arvosta on, että olkoon sitten palvelun tarjoaja kuka tahansa, toiminnan tavoitteet on jokaisessa maassa asetettu aina edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia.

Kirjallisuus

Baker, B. 2008. *Re: International comparison of club activities at school. Sähköpostiviesti. Vastaanottaja: Merike Kesler. 11.11. 2008.*

Berezina, V. & Kiselev, V. 2008. *Additional (Non-Formal) Education of Children in Russia: Traditions and Innovations. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education 308–323. Prague: EAICY.*

Castellani, G. A. 2008. *Non-Formal Education in a Centralized Country Where Education Is Traditionally not Centred on the Child, nor on the Family, but on School: France. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education, 166–181. Prague: EAICY.*

Clarijs, R. 2008a. *The Similarities and Differences in Europe concerning NFE. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education, 11–59. Prague: EAICY.*

Clarijs, R. (ed.) 2008b. *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education. Prague: EAICY.*

Doseva, T. 2008. *Our Children Are Our Future. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education, 104–111. Prague: EAICY.*

Gharakahanyan, N., Grigoryan, I. & Ghukasyan, G. 2008. *Non-Formal Education in Armenia. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education, 60–73. Prague: EAICY.*

Hipkins, R. 2008. Re: *International comparison of club activities at school*. Sähköpostiviesti. Vastaanottaja: Merike Kesler. 11.11. 2008.

Järvinen, M.R. 2009. *Koulun kerhot oppimisympäristönä*. Teoksessa Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.) *Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*, 11–17. Helsinki: Erweko Painotuote Oy.

Kenttälä, M. 2009. *Kerhotoiminnan laadun takana pedagogisesti ajatteleva ohjaaja*. Teoksessa Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.) 2009. *Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*, 91–103. Helsinki: Erweko Painotuote Oy.

Kenttälä, M. & Suomu, K. (toim.) 2005. *Koulu harrastuspaikkana. Näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön*. Helsinki: Libris.

Muräne, I. 2008. *Interest Related Education in Latvia*. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*, 234–251. Prague: EAICY.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus, Vammalan kirjapaino Oy.

Puhakka, M. 2009. Re: *Kommenttipyyntö koskien kerhotoimintaa Suomessa*. Sähköpostiviesti. Vastaanottaja Merike Kesler. 5.12.2009.

Shklar, G. & Yakovleva, I. 2008. *The System of Non-Formal Education in Belarus*. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*. Prague: EAICY.

Sørensen, K. 2008. *Non-Formal and Informal Education in Denmark*. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*, 128–133. Prague: EAICY.

Van Gils, J. 2008. *Non-Formal Education in Flanders (Belgium)*. Teoksessa: Clarijs, R. (ed.) *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*, 94–103. Prague: EAICY.

Winkler, K. 2008. *Non-Formal and Informal Education in Germany*. Teoksessa Clarijs, R. (ed.) *Leisure & Non-Formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*, 194–211. Prague: EAICY.

www.edu.fi – Perusopetus – Kerhotoiminta

www.kerhokeskus.fi – Kulttuuri ja Ympäristö

www.kiwifamilies.co.nz

www.mext.go.jp/english

www.skolverket.se/sb/d/354/a/950

YK:n Lapsen Oikeuksien Yleissopimus 1989.

Vastuu tulevaisuudesta

Jokainen kerhoryhmä on erilainen, ja jokainen oppilas on ainutlaatuinen. Haluamme yhteisesti olla tuottamassa kerhotoiminnalla hyvinvointia kasvaville ja kehittyville tulevaisuuden tekijöille.

Kerhotoiminnan käynnistäminen voi saada aikaan muutoksia parempaan, mutta mikä tahansa toiminta ei kanna pitkällä tähtäimellä kauas. Vain laadukkaasti toteutetut kerhot tuottavat hyvinvointia oppilaille ja muille kouluyhteisön jäsenille. Toiminnan järjestäjän on mietittävä, kenelle ja miksi kerhotoimintaa järjestetään, mikä on jokaisen kerhon tarkoitus ja mitä tavoitteita kullakin kerholla on. Toiminnan järjestäjällä on eettinen ja moraalinen vastuu tuottaa kerhotoimintaa, jonka ohjaajana toimii luotettava aikuinen, ja joka takaa turvallisen ympäristön kokeilla, onnistua, oppia ja kehittyä.

Eettinen kasvatus kuuluu koulun kokonaistehtävään ja siten se on myös osa koulujen kerhotoimintaa. Opetus ja kasvatus ovat sidottuja arvoihin. Vaikka lait ja säädökset vaikuttavatkin toimintaan, nimenomaan tavat kuuluvat eettisen toiminnan piiriin. Lapsen ja nuoren oikeuksia on noudatettava ja heidän ehdoillaan on edettävä kerhotyössä. Kerholaisen välinpitämätön kohtelu ei ole lakien vastaista, mutta se on epäeettistä.

Vastuullinen toiminta perustuu tietoon ja ammattitaitoon sekä arvo- ja normipohjaan. Ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, totuuden etsiminen ja vapaus – nämä kaikki ovat asioita, joita kunnioitetaan puolin ja toisin. Se, että aikuinen on tasavertainen toimija kerhossa, ei tarkoita vastuullisen ja kypsän aikuisen roolista luopumista. Asiallisuus ja kunnioittava käytös edesauttavat kaikkien kerhossa viihtymistä. Kykyä asettua toisen asemaan, hyvät käytöstavat ja valmius tarkastella eteen tulevia kysymyksiä eri näkökulmista tulisi olla osa ohjaajuutta. Kun ohjaaja tulee lähelle oppilaita ja antaa heille tilaa kehittää ja ymmärtää omaa identiteettiään, he tulevat tietoisiksi omasta itsestään sekä pääsevät kehittämään omaa kulttuuriaan. Näin syntyy hyvinvointia.

Vastuu tulevaisuudesta tarkoittaa meille aikuisille paitsi huolenpitoa ja välittämistä, myös laadun tarjoamista lapsille ja nuorille. Hyvät muistot eivät synny itsestään – ne on ensin koettava.

