

Raisa Ahtiainen
Ninja Hienonen
Meri Lintuvuori
Risto Hotulainen

Kolmas sektori koulumaailmassa: yläkoulun nuorten näkemyksiä työpajatoiminnassa käytetyistä työtavoista

Kohokohdat

- Nuoret pitivät siitä, että työpajojen työskentelymuodot erosivat tavanomaisista kouluarjessa käytetyistä työtavoista.
- Se, että työpajoissa olivat mukana kaikki rinnakkaisluokat, antoi mahdollisuuden tutustua myös muiden kuin oman totutun luokkatoveriyhteisön oppilaisiin. Kokemusten jakaminen ja keskustelu niin pienryhmissä kuin myös ison ryhmän kesken oli nuorten mielestä antoisaa.
- Koulun ulkopuolelta tulevat toimijat ja heidän omakohtaiset kokemuksensa tarjosivat peilauspintaa ja samaistumisen kohteita.
- Työpajojen teemoja, kuten syrjintää ja rasismia, pidettiin osin arkaluontoisina ja vaikeinakin.

Monet järjestöt ja yhdistykset tekevät yhteistyötä perusopetuksen koulujen kanssa, ja tätä yhteistyötä voidaan kuvata koulujen ja kolmannen sektorin toimijoiden kohtaamiseksi. Parhaimmillaan kolmas sektori voi tukea ja rikastuttaa kouluille osoitettuja tehtäviä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kolmannen sektorin toimintana Walter ry -nimisen järjestön kouluilla järjestämiä työpajoja ja perusopetuksen ylä-

luokkien oppilaiden näkemyksiä tästä toiminnasta. Walter ry:n Kytke-työpajat käsittelevät kulttuurista moninaisuutta, ja järjestön tavoitteena on kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen lasten ja nuorten keskuudessa. Tutkimuksen kysymykset ovat seuraavat: Mitä mieltä nuoret ovat Walter ry:n työpajojen työtavoista? Miltä työtavat vaikuttavat suhteessa kouluarkeen? Mikä on kolmannen sektorin

rooli koulumaailmassa? Tutkimuksen aineistona ovat työpajoihin osallistuneiden nuorten ryhmähaastattelut (N = 24). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi osoittaa, että nuorten mielestä työpajoissa käytettävät työmuodot poikkeavat siitä, mihin he koulupäiviensä aikana ovat tottuneet. Nuoret toteavat tulevansa kuulluksi, kuulevansa ikätovereitaan ja saavansa keskustella. Toimintana työpajat tuovat tervetullutta vaihtelua. Tämä tulos on positiivinen, kun tarkastellaan nuorten kokemusta kolmannen sektorin järjestämästä toiminnasta. Sen sijaan perusopetuksessa järjestettävä opetus on tulosten valossa varsin vanhanaikaista ja opettajajohtoista, mikä ei ole ollut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeisenä työskentelymuotojen tavoitteena enää 2000-luvulla.

Asiasanat: kolmas sektori, nonformaali koulutus, perusopetus, työpaja

JOHDANTO

Tutkimuksemme käsittelee sitä, mitä perusopetuksen yläluokkien nuoret ajattelivat työpajatoiminnasta, jonka kolmannen sektorin toimija järjesti koulussa. Tutkimuksessa kolmannen sektorin toimijaa edustaa Walter ry -yhdistys, jonka Kytkeytyöpajojen kantavana teemana oli tutkimuksen toteuttamisaikaan nuorten suhtautuminen avarakatseisuuteen, rasismiin ja syrjintään (Walter ry, 2015).

Tässä tarkasteltavana kolmannen sektorin toimintana ovat kertaluonteiset työpajat. Keväällä 2015 toiminnan suurimman kohderyhmän muodostivat yläluokkien oppilaat ja työpajat tavoittivat vuositasolla keskimäärin 16 000 nuorta ympäri Suomen. Walter ry:n työpajat järjestettiin kouluilla luokka-asteittain yhdessä suures-

sa tilassa. Työpajojen ohjaajina toimivat suomalaiset nuoret urheilijat ja taiteilijat. Ohjaajat tutustuttivat oppilaat työpajan keskeiseen käsitteistöön (suomalainen, ulkomaalainen, rasismi ja syrjintä) ja keskusteluttivat oppilaita pienryhmissä näistä aiheista. Pajatoiminnan on Walter ry:ssä ajateltu olevan hyvä keino vaikuttaa nuorten mielipiteisiin, ennakkoluuloihin sekä muodostumassa oleviin tai jo muodostuneisiin stereotyyppioihin ja arvoihin (Walter ry, 2016). Tämän toimintansa myötä Walter ry:n voi tulkita ottavan osaa kouluissa tapahtuvaan monikulttuurisuuden teemaan kohdistuvaan kasvatukseen.

Tässä tutkimusartikkelissa kysymme, mitä mieltä nuoret ovat Walter ry:n järjestämästä työpajatoiminnasta: Miltä työpajoissa käytetyt työtavat tuntuvat? Ovatko työtavat rinnastettavissa heidän kouluarjessa kohtaamiinsa työskentelytapoihin? Lisäksi kuvaamme nuorten näkemyksiä työpajojen tematiikasta. Tämän ohella pohdimme kolmannen sektorin roolia koulumaailmassa tutkimamme työpajatoiminnan viitekehyksessä. Aineistona ovat työpajoihin osallistuneiden nuorten ryhmähaastattelut (N = 24), jotka tehtiin keväällä 2015 neljällä eri paikkakunnalla. Walter ry:n työpajoja on käsitelty myös muissa tutkimuksissa (Alemanji, 2016; Alemanji & Dervin, 2016; Alemanji & Mafi, 2018), jossa näkökulma painottui työpajojen sisältöihin, käytettyihin käsitteisiin ja työpajojen toteuttamiseen.

KOLMAS SEKTORI KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

Kolmannen sektorin toimijoiden joukko on moninainen; heidän toimintansa voi

perustua puhtaasti vapaaehtoisuuteen tai olla alansa osaajien päivätyötä (esim. Möttönen & Niemelä, 2005). Niinpä sen toimijoilla voi myös olla monia eri tehtäviä koulussa tai oppilaiden parissa toimittaessa. Järjestön toiminta saattaa keskittyä yhden kunnan tai koulun alueelle, tai vaihtoehtoisesti järjestö voi pyrkiä tavoittamaan kohdejoukkonsa mahdollisimman laajasti valtakunnan tasolla.

Koulun ja kolmannen sektorin kohtaamispintoihin lukeutuvat muiden muassa iltapäivätoiminnan järjestäminen, järjestötoimintaan tutustuttaminen ja aktivoiminen sekä perusopetuksen opetus- ja kasvat-, kulttuuri- tai tulevaisuustehtävän tai yhteiskunnallisen tehtävän tukeminen (Järvinen, 2007; Marshall, 2005; Opetushallitus, 2014; Ribeiro, Caetano & Menedez, 2016). Tutuimpia kouluun tavalla tai toisella liittyviä kolmatta sektoria edustavia toimijoita ovat urheiluseurat ja seurakunnat, jotka tarjoavat kouluille erilaisia palveluja. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna kolmannen sektorin ja koulun yhteistyö on joissakin maissa jo varsin vakiintunutta. Järjestöillä ja vastaavilla voi olla hyvinkin vahva rooli osana kouluissa tapahtuvaa opetusta (Marshall, 2005; Ribeiro ym., 2016), tai ne voivat toimintansa kautta olla tukemassa ja varmistamassa yhteiskunnan palvelujärjestelmän toimivuutta koulutuksen järjestämisessä (Batley & Rose, 2010; Blum, 2009).

Koulu on kolmannen sektorin toimijoille mielekäs yhteistyökumppani, sillä sen puitteissa on mahdollista tavoittaa koko ikäluokka; tämän ohella 1990-luvulta alkanut projekti- ja hankeluonteisen työkentelyn ja rahoituksen yleistymisen on lisännyt tarvetta yhteistyökumppanuuksien luomiselle (Launonen & Pulkkinen, 2004;

Möttönen & Niemelä, 2005). Tässä kontekstissa järjestön toimintaideaksi ei enää riitä vain hyvä tahto, vaan rahoituskoneisto edellyttää toiminnan suunnitelmallisuutta ja sen toteuttamiseksi soveltuvaa toimijajoukkoa (Möttönen & Niemelä, 2005; Ribeiro ym., 2016). Rahoittajatahot kuten Veikkaus (aiemmin Raha-automaattiyhdistys), Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä erilaiset säätiöt mahdollistavat järjestöjen ja yhdistysten systemaattisen ja jatkumoa rakentavan toiminnan joko alueellisesti tai koko maan laajuisesti.

Koulun näkökulmasta kolmas sektori voi parhaimmillaan tukea koulun kasvatustehtävää (Järvinen, 2007; Marshall, 2005). Kolmannen sektorin järjestöjen koulutustehtävän voi tulkita myös asetuvan termin nonformaali koulutus piiriin, vaikka termi onkin monitulkintainen ja kontekstisidonnainen (Hoppers, 2006). Yleisesti ottaen kyse on koulutuksesta, joka asettuu valtakunnallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ja jota ei ohjata kansallisilla normiasiakirjoilla, kuten esimerkiksi perusopetusta ja lukiokoulutusta. Nonformaali koulutus on kuitenkin strukturoitua ja sisällöllisesti tarkkaan määriteltä, tietylle kohderyhmälle suunnattua koulutusta (Hamadachce, 1991). Koulun kasvat- ja opetustehtävää tukevaksi aiotussa kolmannen sektorin toiminnassa tavoitteena on yleensä tuottaa oppisisältöjä, jotka eivät ole suoraan kytköksissä tietyn oppiaineen sisältöihin, vaan ovat ennemminkin useita eri oppiaineita läpäiseviä teemoja (Hamadache, 1991; Ribeiro ym., 2016; Tilastokeskus, 2018). Tässä toimintamuodossa olennainen tekijä on kolmannen sektorin toimijoiden ja koulujen opettajien yhteistyö, jotta sisällöt saadaan mielekkäästi kytkettyä osaksi koulun muuta

opetusta (Marshall, 2005).

Kolmannen sektorin toimijoiden roolia koulussa tulee tarkastella myös kriittisessä valossa, sillä kouluun toimintaympäristönä sisältyy vastuu opetuksen ja kasvatuksen eettisyydestä. Tällöin tarkastelukulmaksi nousee se, kuinka järjestötoimijat kohtaavat koulun oppilaat ja kuinka oppilaat kokevat tulevansa kohdatuiksi, ohjatuiksi ja huomioiduiksi. Yksi nonformaalin koulutuksen kannalta kriittinen kysymys on se, että kolmannen sektorin toimintaa vain harvoin arvioi jokin ulkopuolinen, esimerkiksi tieteellinen taho (Hadamache, 1991). Kolmannesta sektorista tulevien kouluttajien oma koulutus tai tausta voi olla vaihteleva, ja usein koulutuksen lähtökohtana onkin enemmän toiminta kuin pedagogiikka (Alemanji & Dervin, 2016; Ribeiro ym. 2016). Tämä jälkimmäinen seikka ei ole koulussa toimimisen näkökulmasta vähäpätöinen, kun pohditaan käsittelytavaltaan sensitiivisyyttä edellyttäviä sisältöjä kuten tutkimuksemme kohteena olevaa moninaisuutta käsittelevää työpajatoimintaa.

KULTTUURINEN MONINAISUUS TEEMANA KOULUN VIITEKEHYKSESSÄ

Tässä artikkelissa käsitellyn kolmannen sektorin toiminnan teemana on moninaisuus. Koulujärjestelmässä kulttuurisen moninaisuuden tai tutummin monikulttuurisuuden käsitteellistämisen ja itse käsitteen käytössä ajaututaan samankaltaisten määrittelykysymysten äärelle kuin muiden käsitteiden kanssa, jotka pyrkivät kuvaamaan suorasti tai epäsuorasti perusopetuksen niin sanotusta oletetusta

valtavirrasta poikkeavia ilmiöitä (ks. Riitaoja 2013a; vrt. esim. Ahtiainen, Lintuvuori, Hienonen, Jahnukainen & Hautamäki, 2017). Monikulttuurisuus-käsitteen problemattisuutta perusopetuksen kontekstissa valottaa esimerkiksi Riitaojan (2013a) tutkimus, jossa opetussuunnitelmatekstejä on tarkasteltu niiden luomien erojen ja toiseuksien näkökulmasta.

Kolmannen sektorin toimintaa koskevan tutkimuksemme toteuttamisaikaan oli voimassa nyt jo väistynyt opetussuunnitelma vuodelta 2004 (Opetushallitus, 2004). Riitaoja (2013a) toteaa analyysissään, että tässä opetussuunnitelmatekstissä ei ole määritelty sen yleisessä osassa esitettyjen tavoitteiden, muun muassa monikulttuurisuuden hyväksymisen, käsitteitä. Toisin sanoen määrittelyn puuttuessa määrittelyvastuu siirtyy opetuksen järjestäjän, koulujen ja opetushenkilöstön oman tulkinnan sekä osaamisen varaan. Tässä tilanteessa ongelmalliseksi muodostuu etenkin se, että määrittelemättä jättäminen myös sivuuttaa käsitteeseen mahdollisesti liittyvät ristiriidat.

Opetussuunnitelma on kuitenkin keskeinen koulun toimintaa ohjaava asiakirja. Se, kuinka asiat siinä esitetään ja millaisia eri ryhmittelyjä tai jaotteluja kielellisillä ilmaisuilla luodaan, on merkityksellistä, sillä annettu termistö ohjaa koulussa käytettävää kieltä eli asioiden ja ilmiöiden nimeämistä (ks. Ahtiainen ym., 2017). Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004) on tulkittu monikulttuurisuuden viitekehyydessä puhuneen maahanmuuttajuudesta ja vastaavasti tehneen erottelua maahanmuuttajien ja suomalaisen valtakulttuurin oppilasjoukon välillä (Riitaoja, 2013a). Monikulttuurisuus rakentuu edellä kuvatussa vahvasti etnisyyden ympärille ja jättää

ulkopuolelleen muita kulttuurisiksi lukeutuvia tekijöitä kuten sosiaaliluokka, seksuaalinen orientaatio, kieli ja uskonto (Riitaja, 2013a; Räsänen, 2009), vaikka myöskin ne rakentavat jokaisesta oppilaitoksesta ja sen sisällä koululuokasta kulttuurisesti moninaisen kohtaamispaikan (Jokikokko & Järvelä, 2013).

KYTKE-TYÖPAJATOIMINTA PERUSKOULUJEN YLÄLUOKILLA

Tässä tutkimuksessa olennaisessa osassa on ollut kolmannen sektorin toimija Walter ry, jonka tavoitteena on herättää ajatuksia, kysymyksiä ja keskustelua järjestön itsensä havaitsemasta yhteiskunnallisesta haasteesta. Aineisto kerättiin vuonna 2015, ja tässä esitetty toiminnan kuvaus keskittyy järjestön toimintaan kyseisenä aikana. Sittemmin järjestö on laajentanut toimintaansa ja on pyrkinyt kohtaamaan nuoria monin eri tavoin ja erilaisissa yhteyksissä (Walter ry, 2018).

Walter ry:n voi järjestökentällä määritellä yhteiskunnallisen ja aatteellisen vaikuttamisen järjestöksi (ks. Möttönen & Niemelä, 2005), joka pyrkii omalla toiminnallaan vastaamaan Suomen kasvavan kulttuurisen moninaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin. Järjestö on onnistunut vakiinnuttamaan toimintaansa ja vakuuttamaan toimintaa rahoittavat tahot vähitellen Kytke-työpajatoiminnan mielekkyydestä. Työpajat käynnistettiin vuonna 2010 yhden kunnan sisäisenä pilotointina, ja sittemmin niitä on rahoittanut usean vuoden ajan opetus- ja kulttuuriministeriö.

Avarakatseisuuden, rasismien ja syrjinnän kysymyksiä käsittelevää työpajatoimintaa voisi kuvata ajankohtaisiin ilmiöihin

pureutuvaksi toiminnaksi, sillä asteittain yleistyneen maasta toiseen muuttamisen on todettu moninaistaneen suomalaisnuorten arkipäivän kulttuurisia kohtaamisia (Harinen ym., 2005). Lisäksi 2010-lukua tarkasteltaessa voidaan havaita, että Suomi on muiden Euroopan maiden tavoin viime vuosina vastaanottanut tavanomaisesta suuremman määrän turvapaikanhakijoita (Alemanji & Dervin, 2016; Zacheus ym., 2017). Tällä yhteiskunnallisella ilmiöllä on luonnollisesti ollut vaikutusta yleiseen keskustelu- ja asenneilmapiiriin esimerkiksi median eri kanavilla käydyin keskustelun kautta (Alemanji & Dervin, 2016).

Kytke-työpajoja järjestävä Walter ry (2016) profiloitui itsensä järjestöksi, jonka tavoitteisiin lukeutuu kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen lasten ja nuorten keskuudessa. Lisäksi järjestön yleisiin tavoitteisiin kuuluvat myös ihmisten arvo maailmaan vaikuttaminen ja keskinäisen kunnioituksen ja välittämisen tunteiden esiin nostaminen. Järjestö haluaa herätellä koulujen henkilökuntaa ja erityisesti oppilaita pohtimaan, mitä monikulttuurisuuskasvatuksella tarkoitetaan, kenelle se on suunnattu ja mistä tekijöistä suomalaisuus nykyään rakentuu (Walter ry, 2015; Walter ry, 2016). Kytke-työpajoissa käsitelläänkin suomalaisuutta ja sen moninaista rakentumista, rasismia, ulkomaalaisuutta ja syrjintää (Walter, 2016).

Oppilaat johdatellaan työpajan teemaan esittelemällä ohjaajien etniset taustat eli kertomalla maat, joissa heidän vanhempansa ovat syntyneet, ja mainitsemalla myös, jos ohjaaja itse on syntynyt muualla kuin Suomessa. Yhteisenä nimitäjänä ohjaajille on se, että ainakin toinen vanhemmista on syntynyt Suomessa. Keskustelua pohjustetaan

lämmittelevällä tietokilpailukysymyksellä, jossa pitää arvata, kuinka paljon Suomessa on maahanmuuttajia ja mistä maasta heitä on tullut eniten.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä esiteltävä tutkimus lähestyy Walter ry:n Kytke-työpajatoimintaa peruskoulun yläluokilla kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensiksi tarkastelemme, mitä mieltä nuoret ovat käytetyistä työtavoista ja millaista työpajatyöskentely on koulun työskentelytapoihin verrattuna. Toiseksi kuvaamme, mitä mieltä nuoret ovat työpajojen aiheista.

Tutkimuksen aineistona on haastattelumateriaali, joka kerättiin osana laajempaa aineistonkeruuta Kytke-projektin selvityksen (Ahtiainen, Hienonen, Lintuvuori & Hotulainen, 2015) aikana neljällä eri paikkakunnalla Etelä-Suomen alueella.

Tutkimuksen kenttävaihe toteutettiin keväällä 2015 vierailemalla työpajapäivinä viidellä koululla. Ensimmäisen kouluvierailun pohjalta muodostettiin tutkimuskysymykset sekä muotoiltiin haastattelurunko varsinaista aineistonkeruuta varten. Kenttäpäivä koostui kaikkien kolmen eri luokka-asteen (vuosiluokat 7–9) työpajojen seurannasta ja jokaisen työpajan jälkeen tehdystä kahdesta samanaikaisesta ryhmähaastattelusta.

Kaikista tutkimukseen osallistuneista kunnista hankittiin tutkimusluvat, mikä jälkeen koulujen rehtoreilta pyydettiin suostumus aineistonkeruuseen. Kahdessa kunnassa oppilaiden huoltajilta piti saada kirjallinen aktiivinen lupa tutkimukseen osallistumiselle. Paperilla kerätyjä lupalomakkeita palautui vaihtelevasti luokka-as-

teittain, mikä vaikutti haastateltavien valintaan näissä kouluissa. Kahdessa muussa vierailukoulussa haastateltavat voitiin valita koko oppilasjoukosta. Haastateltavat valittiin opettajien oppilastuntemuksen perusteella niin, että mukaan pyrittiin saamaan sekä tyttöjä että poikia, hiljaisempia ja äänekkäämpiä oppilaita, kuitenkin niin, että valittujen oppilaiden arvioitiin olevan valmiita keskustelemaan haastattelutilanteessa. Lisäksi opettajat valitsivat haastateltaviksi oppilaita, joilla eivät oletaneet olevan keskinäistä valtasuhdetta, kuten kiusaaja–kiusattu tai johtaja–seuraaja.

Huomiota siis kiinnitettiin siihen, että opettajien arvion mukaan valitut oppilaat olivat sellaisessa suhteessa toisiinsa, että alisteiset suhteet eivät aiheuttaneet ennakolta aavistettavia hierarkkisia asetelmia heidän välilleen – näiden on todettu vaikuttavan siihen, kuka puhuu ja mitä sanotaan (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Osaan ryhmähaastatteluista mahtui hiljaisempia-kin jäseniä, mutta pääosin haastateltavat toivat eriäviä ja vastakkaisiakin näkemyksiään esille. Mukaan valikoitui myös oppilaita erilaisista kulttuurisista taustoista.

Haastattelut tehtiin suomeksi, ja haastattelijat olivat valtaväestön edustajia, ja näin ollen Riitaojan (2013b) määritelmiä mukailien tutkimus edustaa valkoisten, akateemisesti koulutettujen suomalaisten tekemää tutkimusta. Haastattelun teemat olivat osittain arkaluonteisia, joten haastateltaessa noudatettiin erityistä herkkyyttä eikä ketään painostettu puhumaan. Haastatteluihin osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista. Saman haastatteluryhmän oppilaat olivat yhdeltä luokka-asteelta mutta eri luokista. Haastattelujen aluksi haastattelijat toivat esiin, etteivät he edustaneet Walter ry:tä eivätkä koulua ja että

haastattelutilanteet olivat luottamuksellisia eikä kenenkään henkilöllisyyttä voitu tunnistaa.

Ryhmähaastatteluja tehtiin 24 niin, että jokaiselta luokka-asteelta kertyi kahdeksan haastattelua ja ne kestivät 8–35 minuuttia. Ryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä 110 oppilasta, joista 64 oli tyttöjä ja 46 poikia ja ryhmissä oli keskimäärin 4–5 oppilasta. Haastateltavien taustoista, esimerkiksi kotona puhuttavista kielistä ja perheen sosioekonomisesta taustasta, ei kerätty tietoa. Ryhmähaastattelut olivat puolistrukturoituja, keskustelunomaisia teemahaastatteluja, ja haastateltaville annettiin aikaa pohtia esitettyjä teemoja ja kysymyksiä. Seuraavan luvun haastattelusitaattien perään on merkitty, mistä ryhmähaastattelusta ne ovat (ryhmähaastattelu = R). Merkinnässä numero kertoo haastattelujen tekojärjestyksen (esim. R1, R2), ja kirjaimet a ja b puolestaan tarkoittavat samanaikaisesti tehtyjä haastatteluja (esim. R1a ja R1b).

Haastattelut olivat tilannesidonnaisia ja siksi toisistaan poikkeavia. Jokaisen ryhmähaastattelun sisältö ja aiheiden käsitteilyjärjestys määräytyivät lopullisesti vasta haastattelun aikana, sillä niissä otettiin huomioon tilannetta edeltäneen työpajan esiin nostamat ajatukset ja tuntemukset sekä nuorten omakohtaiset kokemukset työpajan aiheista. Tutkijat kysyivät pohjustavia kysymyksiä työpajan teemoista, kuten esimerkiksi ennakkoluulojen ilmeneemisestä ja syntymisestä sekä havaittujen ennakkoluulojen käsittelystä (ks. Ahtiainen ym., 2015). Muuten nuoret saivat puhua ja keskustella keskenään vapaasti ilman tiukkaa rakennetta. Haastattelut toteutettiin siten, että haastattelija istui osana oppilasryhmää joko pienen pöydän ympärillä tai

lattialla ringissä, riippuen haastattelupaikasta. Haastattelijat pyrkivät viestimään tilaan asettumisella, pukeutumisella sekä ennen ja jälkeen haastattelun tapahtuneella jutustelulla sitä, että haastattelijat ovat paikalla keskustelemassa ja kiinnostuneita kuulemaan nuorten näkemyksiä.

Ryhmähaastattelut ohjautuvat herkästi ryhmän dynamiikan ja haastattelua edeltävien tapahtumien mukaan, ja näin ollen ryhmä voi joko rikastuttaa tai rajoittaa jäsentensä kerrontaa. Arkaluontoisista asioista puhuminen voi kuitenkin jopa helpottaa, kun sen voi kanavoida ryhmän yhteiseen kerrontaan sen sijaan, että se kohdistuisi yksittäiseen henkilöön itseensä (esim. King & Horrocks, 2010). Ryhmähaastatteluissa erityisesti nuorten on todettu tuovan yksilöhaastattelua rohkeammin mielipiteitään esiin (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Tämän tutkimuksen yhteydessä haastattelun teemoja oli käsitelty jo yhteisesti työpajoissa, mikä todennäköisesti helpotti keskustelua haastattelutilanteessa. Ryhmähaastattelulla ei tässä tutkimuksessa niinkään pyritty saamaan haasteltavilta yhteistä kantaa asioihin vaan tuomaan esiin nuorten mielipiteiden ja näkemysten kirjo (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2009).

Aineiston analyysi perustuu kahden tutkijan tekemään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa haastatteluaineisto luettiin ja eriteltiin poimimalla keskeisiä tekijöitä kuvaavia sanoja tai lauseenpätkiä (Hsieh & Shannon, 2005). Tältä pohjalta aineisto teemoiteltiin kahtena itsenäisesti edenneenä prosessina, jotka kohtasivat lopussa tutkijoiden keskustellessa teemoista. Teemoittelemalla koottiin yhteen yhtäältä nuorten näkemyksiä työpajojen sisällöistä ja toimintatavoista ja toisaalta

näkemyksiä työpajan aiheista. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa rajattiin poimimalla mukaan vain ne vastaukset, joissa haastateltavat vastasivat kysymyksiin itse työpajatoiminnasta tai kuvasivat näkemyksiään työpajoissa käytetyistä työskentelymuodoista sekä aiheista.

Lukiessaan aineistoa useampaan kertaan molemmat tutkijat muodostivat teema-alueita, joiden kautta nuorten näkemykset työpajatyöskentelystä olivat tulkittavissa (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2006). Molemmat analyysia tehneet tutkijat ovat koulujärjestelmän toiminnasta kiinnostuneita tutkijoita, ja aineiston lukemista ohjasi yhteinen näkemys siitä, että Kytke-työpaja on oppilaiden kouluarkeen asettuva ja mahdollisesti koulun arkirutiineista poikkeava tilanne, jonka toimijat eivät koulukseltaan ole opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisia. Tutkijat vertasivat havaitsemiensa teemojen sisältöjä ja rajoja keskenään ja päättivät sitten käytettävät teemat.

Teemojen kautta aineistosta nousi kaksi tutkimuskysymystä. Lopullinen aineiston teemoittelu rakentui niin, että yhdessä käydyn keskustelun pohjalta aineistoa järjesteltiin uudelleen teema-alueiden alle. Tällaisen tutkijatriangulaation soveltamisen todettiin tukevan analyysia ja tuovan varmuutta tulkintaan (ks. Eskola & Suoranta, 2008).

NUORET PUHUVAT KYTKE-TYÖPAJOIHIN OSALLISTUMISESTA

Haastattelut käynnistyivät keskustelulla työpajasta, johon nuoret olivat juuri osallistuneet. Keskustelussa pohdittiin yleises-

ti työpajaa ja sen toteutusta työtapoineen sekä työpajassa käsiteltyjä teemoja ja niiden tärkeyttä niin omassa koulussa kuin yleisemminkin. Haastattelun ohessa nuorille tarjottiin mahdollisuus antaa vapaasti palautetta sekä kehittämisohdotuksia työpajasta. Nuorten näkemykset työpajatoiminnasta tiivistyivät kahteen teemaan: työpajatoiminta arkirutiinien rikkojana (työtavat) sekä työpajan aihe. Seuraavassa nuorten näkemyksiä työpajatoiminnasta esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti.

Työpajatoiminta työtapoineen arkirutiinien rikkojana

Koulun ulkopuolisen toimijan osallistuminen koulun arkeen tuntui oppilaista mahdollisuudelta tehdä asioita tavanomaisesta koulupäivästä poikkeavalla tavalla: työpajat järjestettiin koko luokka-asteelle, pulpettien sijasta istuttiin lattialla ja pienryhmän sai valita itse. Päälimmäisenä nuorten kommentissa nousi esille se, että he pääsivät jakamaan kokemuksiaan sekä osallistumaan keskusteluun. Kokeusten jakaminen ja sen myötä osallistumisen tunne näkyivät kommentissa monella tavalla: nuoret saivat äänensä kuuluville ja tulivat kuulluiksi ja he saivat kuulla ikätovereitaan.

Tuntu aika erikoiselta se, että ekaa kertaa ei keräännytä mihinkään tuoleille, eikä olla missään saleissa. Ja mekin saatiin kirjottaa työskennellä ryhmissä ja vastata omilla sanoilla. Se tuntu oikein mukavalta, kun myös kuuli toistenkin mielipiteitä. (R11b)

Työpajojen keskeinen sisältö rakentui kahden ryhmätehtävän ympärille. Tehtävät käsitelivät suomalaisuuden määrittelyä sekä

ihmisten rasistista ja syrjivää käyttäytymistä. Ryhmätyöskentely tapahtui kahdella tasolla siten, että ensin nuoret pohtivat kysymysten teemoja ja jakoivat näkemyksiään omassa pienryhmässään, ja pienryhmäkeskustelun jälkeen ohjaajien valinnan perusteella joitakin vastauksia käsiteltiin suuremman, koko luokka-asteesta muodostuneen suurryhmän kanssa.

Nuoret kertoivat, että ryhmätyöskentelyn vuorovaikutteisuus lisäsi ymmärrystä omasta tavasta suhtautua asioihin ja antoi perspektiiviä muiden tapaan kohdata vastaavia kysymyksiä. Työtavan todettiin tukevan omaa oppimista, sillä asiat jäivät yhdessä käsiteltyinä ”paremmin mieleen”. Lisäksi asioiden jakaminen yli luokkarajojen nähtiin avartavana kokemuksena sekä mahdollisuutena tutustua myös muiden kuin oman totutun luokkatoveriyhteisön oppilaisiin ja heidän näkemyksiinsä.

Se oli kiva kun voi kommunikoida niiden muiden kaa siinä. Yleensä jos tulee joku kertomaan, niin sitten vaan kuuntelette ja sit se lähtee pois. Mut et tossa pysty rakentaan keskustelua. – – Ja sen takia se jää enemmän mieleenkin, kun ei vaan kuuntele, vaan sit puhuu itekin siitä aiheesta ja tälleen. (R11a)

Mun mielestä se oli tosi hauska ja semmonen kiva tapa käsitellä sitä aihetta ja silleen, että siitä kans oppi paljon ja sai kuulla uusia asioita ihmisiltä, ketä ei välttämättä tuntenut niin hyvin. Tai joltain toiselta luokalta esimerkiksi jotain omia kokemuksia, niin sit siinä periaattees tutustu vähän enemmän siihen ihmiseen, että onko se joskus kokenut jotain syrjintää tai jotain ja että olisko sen käytös jos se olis vaikka jotenkin aggressiivinen, että olisko se johtunu siitä tai tälleen. (R11a)

Ja sit se oli mun mielestä hyvin rento, että se ei ollu niinku yleensä oppilaat kyllästyy semmoseen, että siellä on yks ihminen, joka opettaa pälpättää, eikä anna oppilaiden työstää sitä samaa oppimisjuttua. Se oli hyvä, että ne anto just tämmösiä tehtäviä ja että sai kaikki-

en mielipiteet ja kaikki pääs puhumaan niistä asioista. (R7b)

Pienryhmätyöskentelyn todettiin olevan turvallinen tapa käsitellä työpajan aikana annettuja tehtäviä. Se, että sai itse valita pienryhmänsä tämän koko luokka-asteen kattavan suurryhmän sisällä, miellytti osaa oppilaista juuri tuttuuden tuoman turvallisuuden takia. Osa kuitenkin totesi, että ryhmiin jako olisi voinut tapahtua tuttu- ja ryhmiä rikkomalla, mikä olisi tarjonnut mahdollisuuden tutustua vielä laajemmin omiin ikätovereihin tilanteessa, jossa tavallisesta poiketen kaikki rinnakkaisluokat olivat yhtä aikaa samassa tilassa. Lisäksi nuoret pitivät ohjaajien toiminnasta: ohjaajat ja heidän toimintatapansa helpottivat nuorten mielestä asian vastaanottamista ja madalsivat kynnystä kertoa omista kokemuksista. Ohjaajien avoimuus omien kokemusten suhteen tuntui myönteiseltä ja kannusti osallistumaan.

Toi oli paljon mielenkiintoisempaa tolleen, kun sai keskustella kavereiden kanssa siitä aiheesta ja käydä sitä läpi. Ja sais niinku tuoda oman mielipiteensä esille vähän pienemmissä porukoissa ja sitten mahdollisesti myös isommissa porukoissa. Saatiin kunnon keskustelut. (R8a)

Kommunikointi oli helppoo, kun kaikki niinku ne ohjaajat kerto omii kokemuksii ja me kerrottiin omii kokemuksii, niin siihen samaistuu tosi paljon, että se oli kivaa ja kans avas sitä silleen mukavasti sitä tilannetta. (R11a)

Nuorten pohtiessa asioita pienryhmissä ohjaajat kiertelivät niissä. Tämä koettiin hyödylliseksi, mutta samaan aikaan nuoret toivoivat, että ohjaajat olisivat jalkautuneet pienryhmiin tasapuolisemmin. Nuoret siis tuntuivat toivovan aikuisten läsnäoloa keskinäisen keskustelun ja siinä mahdolli-

sesti nousseiden kysymysten käsittelemisen tueksi.

Joo no mä oisin just miettinyt, että ainakin ehkä kaikkien ryhmät olis kannattanut käydä läpi, kun meiltä ei ainakaan käyty kun vaan sen ekan kerran käyty kattomassa, että mitä. Ja meille sanottiin myöskin, että joo te sanotte tän jutun ääneen sitten kaikkien edessä, mutta ei meille sitten tuotukaan sitä [mikrofonial] ollenkaan, niin en mä sit tiedä. (R3a)

Meidän ryhmässä ei käyny ollenkaan, niin sitten jäi vähän auki jotkut asiat sitten. (R7a)

Olennaiseksi koettiin se, että ohjaajat tiesivät mistä puhuivat ja toiminta oli vastavuoroista. Koulun ulkopuolelta tulevat toimijat ja heidän omakohtaiset kokemuksensa vaikeistakin asioista auttoivat nuorten mielestä tärkeistä ja samalla ajankohtaisista aiheista keskustelemista. Ohjaajien kokemukset tarjosivat näin ollen ainakin jossain määrin peilauspintaa ja samaistumisen kohteita. Samaistuminen kulki kahteen suuntaan. Yhtäältä nuoret pystyivät samaistumaan ohjaajiin, koska ohjaajilla oli työpajan aiheista, esimerkiksi rasismista, omakohtaisia kokemuksia, ja toisaalta nuorten mielestä myös ohjaajat pystyivät ryhmiä kierrellessään samaistumaan nuorten kokemuksiin.

Työpajojen teemat nuorten näkökulmasta

Työpajojen aiheista etenkin syrjintä ja rasismi ovat tunteita herättäviä ja siten joillekin nuorille arkaluonteisia keskustelun aiheita. Yhden luokkatason oppilaiden ollessa koolta joukkoon mahtuu oppilaita, jotka ovat itse olleet syrjinnän tai rasismikohteina, ovat itse olleet osallisina toisten syrjivään tai rasistiseen kohteluun tai ko-

keneet tällaista sivustaseuraajan roolissa. Vaikka nuoret totesivat työpajan teemojen olleen heille periaatteessa tuttuja, niiden käsittelyn nähtiin olevan pääosin tärkeää. Merkityksellisyys tuli nuorten puheessa esiin siten, että asioista puhumisen tulokittiin rakentavan yhteistä ymmärrystä ja myös mahdollisesti muistuttavan yhteisistä pelisäännöistä.

Joo mä sanoisin, että mun mielestä se on ihan hyvä (..) koska ne on semmosia asioita, jotka koskee meidän kaikkien päivää, jotka on semmosia asioita, jotka koskee meitä kaikkia (..) esimerkiksi mä tiedän, että mä oon tehnyt joitakin semmosia asioita, jota mä en välttämättä oo niin ylpee, että mä oon tehnyt niitä. Jotka on vähän semmosii (..) [että] mä en enää tekis. Mun mielestä on ihan hyvä, että niistä nyt puhutaan. (R12a)

Ja kyllä mun mielestä tällasta tarvitaan ihan joka koulussa. Just herätellään kaikkii ja sitten ei tulevaisuudessa ehkä olis niin paljon syrjintää ja rasismia ja tällasta. (R7a)

Joo tai onhan tällaset aina hyviä. Mut nii. Ei niit kauheen usein tarvi pitää, mut tällanen pieni herätys on aina hyvä. (R7b)

Vaikka työpajan aihepiirit olivat nuorille tuttuja, niiden käsittelyä ohjatusti ja yhdessä muiden kanssa pidettiin ainakin jossain määrin hyödyllisenä. Työpajan teemoihin tuli keskityttyä ja pohdittua niitä omasta näkökulmasta. Teemoja pidettiin paikoin arkaluontoisina ja vaikeinakin, ja niiden käsittely ryhmässä jakoi mielipiteitä: osa totesi, että oli hyödyllistä päästä jakamaan ajatuksiaan koko luokka-asteen oppilaiden kesken, kun taas osalle oli tärkeää, että työpajan teemoja sai käsitellä pienessä ryhmässä eikä ollut painetta jakaa ajatuksiaan arkaluontoisista asioista salilliselle ikätovereille. Siitä, onko näiden asioiden

käsittelyllä työpajan merkeissä pidempikestoista vaikutusta, eivät nuoret olleet täysin vakuuttuneita.

Sit kun sellasia asioita, mitä me käytiin siellä läpi, niin niitä ei oikeesti tuu mietittyä vapaa-ajalla. Sit se oli just semmosta, että kun käytiin läpi niitä, niin sit mietti oikeen silleen syvästi niitä asioita. (R11a)

Nii no mulla on ehkä aika neutraali suhtautuminen tähän, että tietysti se on hyvä, ett ihmisiä niinku valistetaan. Mutta se että niin onko sillä mitään vaikutusta, niin sitä mä en osaa sanoa. (R5b)

Valtaosa nuorista ajatteli, että juuri he eivät tarvitse tämänkaltaisia työpajoja, mutta että yleisesti ja muita ihmisiä varten ne ovat hyödyllisiä. Osa totesi, että omassa koulussa työpajan teemojen käsittely ei ole tarpeellista, kun taas osan mielestä niitä on hyvä pohtia ihan kaikissa kouluissa. Lisäksi monissa haastatteluissa tuli esiin, että työpajan teemoja tulisi käydä läpi muuallakin kuin yläkoulussa, jo alakouluissa esimerkiksi leikin muodossa sekä aikuisten keskuudessa.

Nii musta tuntuu, et tärkeempää olis enemminkin vanhempien työpaikoille tai jonnekin, koska onhan se vähän silleen, että ei mun mielestä nykynuoret oo enää niin rasisteja ja tämmösii, kun meillä kuitenkin ollaan enemmän tietosii tästä ympäröivästä maailmasta ja tälleen ehkä enemmän kansainvälisii kun sit omat vanhemmat ja näin. (R3a)

KOLMAS SEKTORI VIERAILULLA KOULUARJESSA

Edellä haastatteluista haettiin vastausta siihen, mitä mieltä nuoret ovat työpajatyöskentelystä ja millaista työskentely on heidän kouluarkeensa verrattuna. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, mitä mieltä

nuoret ovat työpajojen tematiikasta. Näiden kysymysten kautta sekä aiemmas-ta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta (mm. Alemanji & Dervin, 2016; Alemanji & Mafi, 2018; Marshall, 2005; Ribeiro ym., 2016) saadun tiedon pohjalta voidaan pohtia myös kolmannen sektorin toimijan roolia koulumaailmassa.

Kytke-työpajojen tavoitteena oli tutkimesta tehtäessä kiertää kouluilla, kohdatta perusopetuksen luokka-asteiden 7–9 oppilaita ja käydä heidän kanssaan keskustelua avarakatseisuuden, rasismien ja syrjinnän teemoista. Tutkimuksemme osallistuneiden nuorten ryhmähaastatteluiden perusteella voi todeta, että Walter ry:n järjestämä toiminta koettiin mielekkäänä ja kiinnostavana. Kokemusten jakaminen ja keskustelu sekä pienryhmissä että koko ison ryhmän kesken todettiin antoisaksi. Nuoret painottivat, että etenkin kokemusten jakamisella eli Walter ry:n ohjaajien kertomuksilla ja ryhmäkeskusteluilla on suuri merkitys sen suhteen, kuinka hyvin työpajan ohjaajat saavat sanomansa perille. Molemminpuolisella samaistumisella (oppilas ohjaajaan ja päinvastoin) ja ohjaajien omakohtaisilla tarinoilla on voimakas vaikutus osallisuuden kokemiseen, jota vahvisti koulun luokkarajat ylittävä käsittelytapa.

Työpajoissa Walter ry:n ohjaajien kertomuksilla, jotka juontuvat heidän omista, erilaisista etnisistä taustoistaan, kosketuspintaa nuorten kokemuksiin koulumaailmassa. Ohjaajat kertoivat esimerkkejä oman elämänsä tapahtumista, joissa he olivat kohdanneet esimerkiksi syrjintää, ja lähes kaikissa kouluilla pidetyissä pajapäivissä oppilaat kertoivat vastaavista tapahtumista lähipiirissään. Tutkimuksemme nuoret totesivat työpajan olevan turval-

linen paikka keskustella. Tämä toteamus perustui osin nuorten kokemuksiin pienryhmätyöskentelystä ja osin siihen, että työpajan ohjaajilla oli asioista omakohtaisia kokemuksia, joista he uskalsivat kertoa avoimesti ja näin ollen loivat nuorille luotettavan keskusteluilmapiirin. Tässä kiteytyy yksi kolmannen sektorin ja koulun yhteistyön vahvuuksista: järjestötoimija tuo kouluun erityisosaamisensa tiedon ja kokemusten muodossa. Se on todennäköisesti jotain sellaista, mitä oppilaat eivät samalla tavoin yleensä saa opettajiltaan (ks. Ribeiro ym., 2016).

Nuoret uskoivat, että työpajan teemat saattavat saada joidenkin oppilastovereiden silmät aukeamaan. Kyse ei kuitenkaan ollut siitä, etteivätkö oppilastoverit olisi oletettavasti tietoisia näistä asioista, vaan siitä, että he eivät osaa välttämättä tarkastella omaa toimintaansa. Alemanji ja Dervin (2016) kiinnittivät huomiota samaan seikkaan: nuoret ajattelevat työpajan aiheiden, ja niistä etenkin rasmin, koskettavan enemmän vertaisiaan kuin itseään. Alemanjin ja Dervinin (2016; myös Alemanji & Mafi, 2018) tutkimuksessa tulkittiin keskustelun rasmin osalta pitäytyvän yksilön tasolla ja jättävän yhteiskunnalliset ja rakenteelliset kysymykset työpajojen ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa kuvataan kolmannen sektorin järjestötoimijan, Walter ry:n, mahdollisuuksia kohdata nuoria kouluympäristössä ja vaikuttaa heidän arvo maailmaansa. Tutkimuksen tuloksia ei suoranaisesti voi yleistää muihin kolmannen sektorin toimijoihin Walter ry:n toiminnan erityisyyden vuoksi, mutta syntyneitä ymmärrystä ja tietoa voidaan kuitenkin soveltaa vastaaviin tapauksiin. Yksi konkreettinen piirre kolmannen sektorin osal-

listumisessa koulun toimintaan oli tässä tutkimuksessa se, että oppilaat saivat työpajatoiminnasta vaihtelua kovin perinteiseksi kuvaamaansa luokkahuonetyöskentelyyn.

Koulun ulkopuolisen toimijan tulo koulupäivän keskelle mahdollistaa asioiden tekemisen toisin. Näyttää sille, että hyvinkin pienillä toisin tekemisen tavoilla saadaan heräteltyä nuoria osallistumaan keskusteluun annetuista aiheista. Järjestötoimija rakensi koulussa totuttuja työskentelymuotoja ja ryhmärakenteita uudelleen. Työtavat eivät noudattaneet nuorten mielestä perusopetukselle perinteistä aikuinen puhuu ja nuoret kuuntelevat -mallia, ja sen nähtiin tuovan vaihtelua sekä tukevan osallistumista keskusteluun. Nuorten kommentit antavat viitteitä siitä, että työpajatoiminta aktivoi heitä keskusteluun ja toi virkistävän tuulahduksen koulurutiinien ulkopuolelta. Voisiko työpajoja siis kuvata elämykselliseksi koulupäivän rutiinien katkaisijaksi? Todennäköisesti kyllä. Kytkeytyöpajojen saama palaute niin opettajilta kuin oppilailtakin on kauttaaltaan positiivista, työpajojen nähdään herättävän nuoret keskusteluun (ks. myös Alemanji & Mafi, 2018; Walter ry, 2018) – ainakin työpajojen ajaksi.

Vaikka tätä huomiota voi pitää positiivisena kolmannen sektorin toiminnan näkökulmasta, näyttäytyy se hieman kyseenalaisena koulun järjestämisen opetuksen kannalta. Tavoitteena perusopetuksessa 2010-luvulla tulisi olla monipuolisten oppimistilanteiden tarjoaminen. Haastattelussa piirtyy kuitenkin kuva hyvinkin perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta, johon ei kuulu luokkarajat ylittävä ja pienryhmissä tapahtuva keskustelu. Tutkimuksen toteutuksen aikaisissa

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) painotettiin erilaisten oppimisympäristöjen ja -tilanteiden tarjoamista. Vuorovaikutteisuus, yhteistyö sekä monipuoliset työskentelytavat ja tilojen käyttö korostuvat entisestään uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Tämä tutkimuksesta noussut havainto on kiinnostava ja samalla sellainen asia, johon toivoisi kouluissa opettajien huomion kiinnittyvän.

Järjestön toiminnan linkitys perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatukseen on jätettävä tekemättä kahdesta keskeisestä syystä. Ensinnäkin järjestö itse ei tee sitä työpajoissaan, vaikka periaatteessa se olisi mahdollista. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna se, että ulkopuolisen järjestämä toiminta kuuluu perusopetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, olisi lausuttava ääneen ja yhteys tehtävä näkyväksi. Linkitys vaatisi myös asian pohjustamista yhteistyössä oppilaitoksen kanssa, jotta aihetta käsiteltäisiin koulussa systemaattisesti ja pitkäjänteisesti, ja resurssien näkökulmasta tämä todennäköisesti osoittautuisi mahdottomaksi. Toiseksi nuoret eivät haastatteluissa yhdistäneet työpajan tematiikkaa mihinkään koulussa käsiteltyyn aihekokonaisuuteen.

Tästä näkökulmasta työpajat asetettiin erilliseksi tietoisuudelliseksi saarekkeeseen, joka tapahtui yhden tunnin aikana kesken koulupäivän. Pohdittaessa perusopetuksen tuolloisen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2004) monikulttuurisuuden tematiikkaan kohdistunutta kritiikkiä (Riitaoja 2013a) yritys tehdä linkitystä ei välttämättä olisi ollut hedelmällinen – tarkkan käsitteenmäärittelyn puuttuessa aiheesta keskustelu menettää mielekkyytensä ja lyhyet kohtaamiset ihmisten kesken

eivät ajallisesti riitä yhteisen näkökulman muodostamiseen. Toisaalta Walter ry:n Kytke-työpajat mukailivat esitystapojensa puolesta opetussuunnitelman henkeä ja ankkuroivat työpajoissa käydyn keskustelun vahvasti maahanmuuttajuuteen, ihmisten etniseen taustaan, ja sitoivat keskustelun yksilötasolle (ks. Alemanji & Mafi, 2018).

Mikäli työpajan aihetta haluttaisiin käsitellä laajemmin koulussa, opettajien ja kouluttajien olisi tehtävä yhteistyötä pitkäaikaisesti. Parhaimmassa tapauksessa työpajojen sisällöt olisi mahdollista yhdistää koulun opetussuunnitelmaan ja keskustella käsitteiden määrittelyistä sekä niiden mahdollisista haasteista opettajakunnan ja laajemminkin koko kouluyhteisön kesken (mm. Ribeiro ym., 2016). Kytke-työpajoissa opettajille ja oppilaille annettiin materiaalipaketit. Haastattelut tehtiin välittömästi työpajojen jälkeen, ja oppilaat itse suhtautuivat epäilevästi työpajojen pidempiaikaisiin vaikutuksiin. Asiaan varmasti vaikuttaa se, käytetäänkö materiaalipaketteja myöhemmin jossakin oppiaineessa, esimerkiksi yhteiskuntaopissa. Jos työpajojen teemoihin ei palata, työpajan asiat voivat jäädä koulun arjesta irrallisiksi (Ribeiro ym., 2016). On kuitenkin huomioitava, että haastatteluilla ei pyrittykään tutkimaan työpajojen pidempiaikaisia vaikutuksia.

Tuloksia tulkittaessa on hyvä pitää mielessä, että haastatellut edustavat vain eteläisessä Suomessa asuvien nuorten näkemyksiä. Monet haastatelluista ajattelivatkin, että tilanne voi olla erilainen eri puolella Suomea riippuen siitä, kuinka tuttuja ilmiöt ovat (esim. maahanmuuttaja-taustaiset oppilastoverit).

Nonformaaliin koulutukseen kohdis-

tuvan kriittisen tarkastelun näkökulmasta (mm. Hamadache, 1991) voidaan pohtia, riittääkö koulukontekstissa järjestetyille toiminnalle ja sen onnistumiselle se, että siihen osallistuvat oppilaat kokevan sen olevan mielekästä ja innostavaa, kivaa. Tämä kysymys saa luonnollisesti erilaisia merkityksiä riippuen siitä, millaisten teemojen ja kysymysten kanssa oppilaiden parissa työskennellään. Viitaten aiempaan tutkimustietoon ja siinä esitettyyn kritiikkiin esimerkiksi rasismi-teeman suppeasta käsittelystä sekä kouluttajien ei-pedagogisesta taustasta (Alemanji & Dervin, 2016) on mahdollista epäillä, että koulun ulkopuolisen toimijan omiin kokemuksiin pohjaava ja sieltä kumpuava materiaali riittäisi käsittelemään aihetta, joka tuottaa haastetta koulutuksen ammattilaisillekin. Tällä ei ole tarkoitus vähätellä omakohtaisten kokemusten kertomisen voimaa. Tarkoitus on kiinnittää huomio siihen, että non-formaalin opetuksen ja kasvatuksen kentällä toimiva ohjaaja tai kouluttaja voisi hyödyntää formaalin koulutuksen osaajien pedagogiikkaa etenkin sellaisessa toiminnassa, joka asettuu osaksi oppilaiden koulupäivää ja siten tulee osaksi koulussa käytyä keskustelua (Marshall, 2005).

Kirjoittajatiedot:

Raisa Ahtiainen, KT, työskentelee tutkijatohtorina Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.

Ninja Hienonen, KM, työskentelee tutkijana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.

Meri Lintuvuori, KT, työskentelee tutkijatohtorina Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.

Risto Hotulainen, KT, on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen johtaja.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Hotulainen R. (2015). Selvitys Walter ry:n KYTKE-projektista. Avarakatseisuus ja yksilöllinen erilaisuus yläkoulun nuorten kokemana. <http://www.walter.fi/wp-content/uploads/2013/03/Selvitys-Kytke-projektista-lokakuu-2015.pdf>
- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 119–142.
- Alemanji, A. A. (2016). *Is there such a thing...? : A study of antiracism education in Finland*. Väitöskirja. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-51-2559-0>.
- Alemanji, A. A. & Dervin, F. (2016). "If an apple is a foreign apple you have to wash it very carefully" : Youth discourses on racism. *Education, Citizenship and Social Justice* 3(11), 199–212.
- Alemanji, A. A. & Mafi, B. (2018). Antiracism Education? A study of an Antiracism Workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(2), 186–199.
- Batley, R. & Rose, P. (2010). Collaboration in delivering education: relations between governments and NGOs in South Asia. *Development in Practice* 20(4–5), 579–585.
- Blum, N. (2009). Small NGO schools in India: implications for access and innovation. *Compare*, 39(2), 235–248.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hamadache, A. (1991) Non-formal education. A definition of the concept and some examples. *Prospects* 1(XXI), 112–124.
- Harinen, P., Hoikkala, T., Suurpää, L., Hautaniemi, P., Perho, S., Keskiälo, A.-M., Kuure, T. & Künnapuu, K. (2005). Membership contests: Perspectives on immigrant youth in Finland. *Journal of Youth Studies*, 8(3), 281–296.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoppers, W. (2006). Non-formal education and basic education reform: a conceptual review. *International Institute of Educational Planning*. Unesco. Haettu 28.5.2018 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144423e.pdf>.

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M.-L. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44(3), 245–257.
- Järvinen, M. R. (2007). Nuorten osallistuminen ja järjestötyö koulussa. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.). *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 113–127.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative research*. Lontoo: SAGE.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2007). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen ja L. Pulkkinen (toim.). *Koulu kasvuyhteisönä* (s. 11–75). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marshall, H. (2005). Developing the global gaze in citizenship education: exploring the perspectives of global education NGO workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 76–92.
- Möttönen, S. & Niemelä, J. (2005). *Kunta ja kolmas sektori*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 13/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ribeiro, A. B., Caetano, A. & Menedez, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal* 42(4), 646–664.
- Riitaoja, A.-L. (2013a) Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. *Tutkimuksia* 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Riitaoja, A.-L. (2013b). Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatus metodologialtaan nationalistista ja koloniaalista? *Kasvatus* 44(3), 330–336.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.). *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (1–20). *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 7. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Tilastokeskus (2018). *Käsitteet. Non-formaali koulutus*. Haettu osoitteesta 28.5.2018 https://www.stat.fi/meta/kas/non_form_koul.html.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1–4. painos. Helsinki: Tammi.
- Walter ry. (2015). *Avarakatseinen opettaja*. Haettu 9.6.2016 osoitteesta <http://www.walter.fi/wp-content/uploads/2015/04/Avarakatseinen-opettaja-VERKKO.pdf>
- Walter ry. (2016). *Kytke-projekti*. Haettu 10.6.2016 osoitteesta <http://www.walter.fi/kytke-projektin-kuvaus/>.
- Walter ry. (2018). *Kytke-projekti*. Haettu 30.5.2018 osoitteesta <http://www.walter.fi/kytke-projektin-kuvaus/>.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L. & Kivirauma, J. (2017). Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 129(1), 3–15.