

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pulkkinen, Lea

Title: Innostava koulupäivä : ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi

Year: 2015

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Pulkkinen, L. (2015). Innostava koulupäivä : ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2015:6.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/tr06.pdf>

Innostava koulupäivä

Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6

Lea Pulkkinen

Innostava koulupäivä

Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet

Koulutuspolitiikan osasto / Utbildningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0327

ISSN 1799-0335 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä/

Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2015:6

Kuvailulehti

Julkaisija
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Julkaisun päivämäärä
13.3.2015

<p>Tekijät (toimielimestä: toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri)</p> <p>Selvityshenkilö: Lea Pulkkinen</p>	<p>Julkaisun laji Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä</p>		
	<p>Toimeksiantaja Opetus- ja kulttuuriministeriö</p>		
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="847 398 1134 465"> <p>Toimielimen asettamispm 14.1.2015</p> </td> <td data-bbox="1134 398 1452 465"> <p>Dnro 2/040/2015</p> </td> </tr> </table>	<p>Toimielimen asettamispm 14.1.2015</p>	<p>Dnro 2/040/2015</p>
<p>Toimielimen asettamispm 14.1.2015</p>	<p>Dnro 2/040/2015</p>		
<p>Julkaisun nimi (myös ruotsinkielinen) Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi (En engagerande skoldag. Förslag till etablering av strukturen för en flexibel skoldag)</p>			
<p>Julkaisun osat Muistio ja liitteet</p>			
<p>Tiivistelmä</p> <p>Selvitystyön tehtävänä oli koota tutkimukseen ja toimiviin käytänteisiin perustuvaa tietoa joustavan koulupäivän hyvinvointivaikutuksista sekä tehdä kehittämisehdotuksia siitä, miten joustava koulupäivä on tarkoituksenmukaista rakentaa kytkien kokonaisuuteen myös aamu- ja iltapäivätoiminnan.</p> <p>Selvitystyö on johtanut havaintoon vahvasta koulupäivän muutospainesta. Painetta tulee (1) YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksesta, joka korostaa lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin, (2) Euroopan komission suosituksista investoita lapsiin heidän hyvinvointinsa edistämiseksi, (3) Euroopan muissa maissa tapahtuneesta kehityksestä, (4) Suomen hallituksen tavoitteista antaa oppilaalle mahdollisuus harrastuksiin koulupäivän yhteydessä, (5) uudistetuista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, (6) innostuksesta, jolla kerhotoiminnan lisääminen ja koulupäivän rakenteen muutuskokeilut on otettu vastaan koulujen ja vanhempien keskuudessa ja (7) yhteistyökumppaneiden halukkuudesta osallistua kerhotoiminnan järjestämiseen.</p> <p>Tutkimustulokset koulussa järjestetyn oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaiden hyvinvoinnille ovat varauksetta positiivisia koulumenestyksen, oppilaan persoonallisen kehityksen ja yhteisön kannalta. Uudistuksen voidaan ennustaa parantavan oppilaiden kiinnittymistä ja samalla tyytyväisyyttä kouluun, millä on myönteinen yhteys koulumenestykseen. Suomalaisten oppilaiden tyytyväisyys kouluun on kansainvälistä tasoa heikompaa ja koulumenestyksessä on laskusuunta. Koulupäivään tarvitaan kannustavia lähi-ihmissuhteita ja monipuolista toimintaa oppilaiden innostuksen virittämiseksi oppimiseen ja halukkuuteen osallistua oman tulevaisuuden rakentamiseen.</p> <p>Selvitykseen sisältyvät keskeiset ehdotukset ovat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koulupäivään sisällytetään oppilasta kohti yksi tunti valinnaista ja vapaaehtoista kerhotoimintaa, jonka järjestämiseen osallistuvat koulun henkilöstön lisäksi taide- ja kulttuuritoimijat, kirjastot, kädentaitoyhdistykset, liikunta- ja nuorisojärjestöt ja muut yhteistyötahot. Kunnan sivistystoimen tehtävänä olisi koota koulujen käyttöön luettelo kerhotoiminnan järjestämisestä ja kouluyhteistyöstä kiinnostuneista paikallisista toimijoista. - Kerhotoimintaa kehitetään oppilaita ja vanhempia kuullen monipuoliseksi, jolloin se voi olla ohjaajalähtöistä harrastekerhotoimintaa tai oppilaslähtöistä pajatoimintaa. Sen joustavassa sijoittamisessa koulupäivään tulee ottaa huomioon oppilaiden hyvinvointi sekä kerhotoiminnan yhtäläinen saatavuus kaikille oppilaille. - Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoimintaa uudistetaan ja kytketään kerhotoiminnan järjestämistä koskevaan uudistamiseen. - Koulupäivä muutetaan oppituntien osalta alkamaan kello 9. - Seuraava hallituksen toimintasuunnitelmaan tulisi sisällyttää säädösten muotoilu ja kustannusten selvittely kerhotoiminnan tarjonnan vakiinnuttamiseksi ja aamu- ja iltapäivätoiminnan kytkemiseksi kerhotoimintaan, ottaen huomioon se, että nuoremmat oppilaat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat aikuisen turvallista läsnäoloa aamulla ja iltapäivällä enemmän kuin yhden kerhotunnin verran päivässä. Uudistus tähtää opetus- ja kulttuuri-ministeriön eri toimintasektorien väliseen yhteistyöhön siten, että yleissivistävän koulutuksen resurssien ohella kulttuuri-, nuoriso- ja liikuntamäärärahojen avustuskriteerit palvelisivat lasten kerhotoiminnan lisäämistä kouluissa. 			
<p>Avainsanat kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta, joustava koulupäivä, perusopetus</p>			
<p>Sarjan nimi ja numero Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="847 1899 1134 2007"> <p>ISSN-L 1799-0327 1799-0335 (PDF)</p> </td> <td data-bbox="1134 1899 1452 2007"> <p>ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)</p> </td> </tr> </table>	<p>ISSN-L 1799-0327 1799-0335 (PDF)</p>	<p>ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)</p>
<p>ISSN-L 1799-0327 1799-0335 (PDF)</p>	<p>ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)</p>		
<p>Kokonaissivumäärä 162</p>	<p>Kieli suomi</p>	<p>Hinta</p>	<p>Luottamuksellisuus julkinen</p>
<p>Jakaja --</p>		<p>Kustantaja Opetus- ja kulttuuriministeriö</p>	

Presentationsblad

Utgivare
Undervisnings- och kulturministeriet

Utgivningsdatum
13.3.2015

Författare (uppgifter om organets namn, ordförande, sekreterare) Utredare: Lea Pulkkinen	Typ av publikation Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar		
	Uppdragsgivare Undervisnings- och kulturministeriet		
	Datum för tillsättande av 14.1.2015	Dnro 2/040/2015	
Publikation (även den finska titeln) En engagerande skoldag. Förslag till etablering av strukturen för en flexibel skoldag (Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi)			
Publikationens delar Promemoria + bilagor			
Sammandrag <p>Syftet med utredningsuppgiften var att samla information som grundar sig på forskning och god praxis om en flexibel skoldags konsekvenser för välbefinnandet samt att göra utvecklingsförslag om hur en flexibel skoldag kan skapas på ett ändamålsenligt sätt så att även morgon- och eftermiddagsverksamheten kopplas till helheten.</p> <p>Utredningsarbetet har resulterat i att man identifierat en kraftig impuls för att ändra på skoldagen. Impulsen kommer från (1) FN:s konvention om barnets rättigheter som betonar barnets rätt att bli hörd och erbjudandet av lika möjligheter till kultur-, konst-, rekreations- och fritidsaktiviteter, (2) Europeiska kommissionens rekommendation att investera i barn för att främja deras välbefinnande, (3) utvecklingen som skett i andra europeiska länder, (4) Finlands regerings mål om att ge elever möjligheter till hobbyer i samband med skoldagen, (5) de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, (6) det engagemang med vilket ökandet av klubbverksamheten och experiment med att ändra skoldagens struktur tagits emot av skolorna och föräldrarna och (7) samarbetsparternas vilja att delta i ordnandet av klubbverksamhet.</p> <p>Undersökningsresultaten om den betydelse som verksamhet som ordnas i skolorna vid sidan om läroämnena har för elevernas välbefinnande är utan reservationer positiva med tanke på skolframgången, elevens personliga utveckling och gemenskapen. Det kan antas att reformen förbättrar elevernas förankring till och samtidigt tillfredsställelse med skolan, vilket har en positiv koppling till skolframgången. De finländska elevernas tillfredsställelse med skolan är svagare än den internationella nivån och skolframgången visar en sjunkande trend. Det behövs sporrande och nära människorelationer och mångsidig verksamhet under skoldagen för att stödja elevernas engagemang för lärande och delaktighet i skapandet av den egna framtiden.</p> <p>De viktigaste förslagen som ingår i utredningen är att:</p> <ul style="list-style-type: none">- I skoldagen integreras en timme valfri och frivillig klubbverksamhet per elev. I ordnandet av verksamheten deltar utöver skolans personal även konst- och kulturaktörer, bibliotek, handarbetsföreningar, idrotts- och ungdomsorganisationer och andra samarbetsparter. Kommunens kulturväsende har till uppgift att för skolornas bruk sammanställa en förteckning över lokala aktörer med intresse av att ordna klubbverksamhet och av skolsamarbete.- Klubbverksamheten utvecklas med hänsyn till elevernas och föräldrarnas åsikter så att den blir mångsidig och kan vara ledarorienterad hobbyverksamhet eller elevorienterad workshopverksamhet. När verksamheten placeras flexibelt under skoldagen bör man beakta elevernas välbefinnande samt lika tillgång till klubbverksamheten för alla elever.- Den grundläggande utbildningens morgon- och eftermiddagsverksamhet förnyas och kopplas till reformen som gäller ordnandet av klubbverksamhet.- I fråga om lektionerna ändras skoldagen så att den börjar kl. 9.- I följande regerings verksamhetsplan bör ingå utarbetande av lagar och utredning av kostnaderna för att etablera utbudet av klubbverksamhet och för att koppla morgon- och eftermiddagsverksamheten till klubbverksamheten med beaktande av att yngre elever och elever som behöver särskilt stöd behöver trygg närvaro av en vuxen på morgonen och eftermiddagen under mer än en klubbtimme per dag. Reformen eftersträvar samarbete mellan undervisnings- och kulturministeriets olika verksamhetssektorer så att utöver resurserna för den allmänbildande utbildningen även kriterierna för understöd ur kultur-, ungdoms- och idrottsanslagen ska stödja ökad klubbverksamhet för barn i skolorna.			
Nyckelord: klubbverksamhet, morgon- och eftermiddagsverksamhet, flexibel skoldag, grundläggande utbildning			
Seriens namn och nummer Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2015:6	ISSN-L 1799-0327 1799-0335 (Online)	ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)	
Sidoantal 162	Språk finska	Pris	Sekretessgrad offentlig
Distribution -		Förlag Undervisnings- och kulturministeriet	

Description

Publisher Ministry of Education and Culture, Finland		Date of publication 13.3.2015	
Authors (If a committee: name of organ, chair, secretary) Expert author: Lea Pulkkinen	Type of publication Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland		
	Contracted by Ministry of Education and Culture, Finland		
	Committee appointed on 14.1.2015	Dnro 2/040/2015	
Name of publication An inspiring school day. A proposal for making a flexible school day an established structure (Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi)			
Parts Report and Appendices			
Abstract The purpose of the report was to collect information based on research and effective practices on the impacts on student well-being of a flexible school day and to make development proposals concerning an appropriate structure for a flexible school day that would also encompass morning and afternoon activities. The report found indications of strong pressures to modify the school day. These pressures stem from (1) the UN Convention on the Rights of the Child, which stresses a child's right to be heard and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activities, (2) European Commission's recommendation on investing in children and improving children's well-being, (3) development in other European countries, (4) the Finnish Government's objectives of providing an opportunity for students to pursue hobbies as part of the school day, (5) the reformed core curriculum of basic education, (6) the enthusiasm with which more wide-spread club activities and experiments on modifying the structure of the school day have been received by the schools and parents, and (7) the willingness of partners to participate in organising club activities. Research results concerning the significance to student well-being of activities organised at school outside the actual lessons were unreservedly positive from the perspective of academic success, the students' personal development and the community. The reform can be expected to improve the student's school engagement while increasing school satisfaction, with positive effects on academic success. School satisfaction rates among Finnish students are lower than the international average, and their academic success is deteriorating. The school day needs to offer close and encouraging human relationships and diverse activities in order to stimulate enthusiasm for learning and willingness to take part in building their own futures in the students. Key proposals contained in the report are: - One hour of freely selected and voluntary club activities should be included in the school day of each student. These activities would be organised not only by the school personnel but also by art and cultural actors, libraries, crafts associations, sports and youth organisations, and other partners. The municipality's cultural services would have the task of drawing up for the schools a list of local actors interested in organising club activities and working together with the schools. - In consultation with students and parents, diverse club activities will be developed that may encompass instructor-led clubs for pursuing various hobbies or student-centred workshop activities. These activities would be flexibly scheduled to take place during the school day, taking student well-being and equal access to club activities for all students into consideration. - Morning and afternoon activities in basic education would be updated and linked to the rearrangement of club activities. - Lessons as part of the school day would start at 9 o'clock. - The action plan of the next government should provide for the drafting of statutes and investigation of costs with the aim of making the offer of club activities an established practice and associating morning and afternoon activities with the club activities, taking into account the fact that one hour of club activities a day does not meet the needs for the safe presence of an adult in the morning and afternoon of younger students and students in need of particular support. The reform aims to encourage cooperation between the various operational sectors of the Ministry of Education and Culture, so that in addition to resources allocated to general education, the criteria for granting assistance from appropriations for cultural, youth and sports activities would serve the efforts to provide more club activities for children at school.			
Name and number of series Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2015:6		ISSN-L 1799-0327 1799-0335 (Online)	ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)
Number of pages 162	Language Finnish	Price	Degree of confidentiality public
Distributed by -		Published by Ministry of Education and Culture, Finland	

Opetus- ja kulttuuriministeriölle

Opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru kutsui allekirjoittaneen selvittämään joustava koulupäivä -mallin vakiinnuttamista seuraavalla toimeksiannolla (14.1.2015):

Hallitusohjelman mukaan vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä sekä koulun tukea vanhempien kasvatustyölle. Hallitus on sitoutunut lisäämään aamu- ja iltapäivätoiminnan tarjontaa perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä erityistä tukea tarvitseville ja asettanut tavoitteeksi koulun kerhotoiminnan vakiinnuttamisen.

Opetushallitus päättää uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuoden [2014] loppuun mennessä. [Opetushallituksen määräys 104/011/2014 22.12.2014]

Uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön yhdessä uuden tuntijaon kanssa viimeistään elokuussa 2016. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta ja koulun kerhotoiminta vahvistavat varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen jatkumoa ja tukevat perusopetuksen tavoitteita. Maksuton koulun kerhotoiminta on ohjattua vapaa-ajantoimintaa, joka on perhetaustasta riippumatta kaikkien lasten saatavissa.

Koulun kerhotoimintaa on elvytetty vuodesta 2008 lähtien valtion erityisavustuksin, jotka myöntää Opetushallitus. Osana koulun kerhotoiminnan kehittämistä on edistetty joustavan koulupäivän mallia. Joustavan koulupäivän kokeiluissa etsitään uusia toimintamalleja kerhotoimintaan osana koulupäivää. Kokeilun valtakunnallisina tavoitteina ovat koulupäivän uudelleen organisoiminen ja toteutustapojen uudistaminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen tukemaan harrastustoimintaa sekä oppilaiden hyvinvoinnin, viihtyvyyden ja koulun ilmapiirin parantaminen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö pitää tärkeänä, että paikallisessa opetussuunnitelmatyössä nähdään perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta, koulun kerhotoiminta ja koulun muu toiminta kokonaisuutena, joka tukee lasten tervettä kokonaiskasvua ja -kehitystä, lasten ja perheiden hyvinvointia sekä perusopetuksen tavoitteiden saavuttamista. Kaikilla lapsilla on oikeus osallistua kulttuuri- ja vapaa-ajan toimintaan.

Joustava koulupäivä -mallin vakiinnuttamiseksi tarvitaan tutkimukseen ja toimiviin käytänteisiin perustuvaa tietoa joustavan koulupäivän hyvinvointivaikutuksista sekä kehittämissuunnitelmia siitä, miten joustava koulupäivä on tarkoituksenmukaisinta rakentaa ja malli vakiinnuttaa.

Selvitystyö perustuu laajaan kansainväliseen tutkimusaineistoon oppituntien ulkopuolisen toiminnan hyvinvointivaikutuksista oppilaisiin, Suomessa tehtyihin koulupäivän rakennetta koskeviin kokeiluihin sekä perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan ja koulun kerhotoiminnan toteutumista koskeviin tietoihin (Osa II). Osassa I selvitetään viimeaikaisia koulun kehittämislinjauksia sekä koulupäivän muutospainetta, ja esitetään selvitystyöhön perustuvia kehittämissuhteita siitä, miten koulupäivä on tarkoituksenmukaisinta rakentaa. Selvitystyö on johtanut näkemykseen vahvoista muutospainetta koulutyön ja koulupäivän uudistamista kohtaan.

Selvitystyön perusteella pidän koulupäivän rakenteen keskeisimpänä kehittämiskohteena oppituntien ulkopuolisen toiminnan saatavuutta kaikille oppilaille. Kouluilla ja sen yhteistyökumppaneilla on laajaa kiinnostusta kerhotoiminnan järjestämiseen. Kokemusten mukaan kouluilla on myös halukkuutta sen joustavaan sijoittamiseen koulupäivään, mikä edistää oppilaiden tasaveroisia mahdollisuuksia osallistua toimintaan.

Käytettävissä oleva tutkimustieto osoittaa koulupäivään sisältyvän toiminnan monipuolisuuden yhteyttä lasten koulumenestykseen ja myönteiseen kehitykseen. Innostus toimintaan motivoi koulunkäyntiä ja vahvistaa kiinnittymistä kouluun toiminnallisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti. Erityisesti taide- ja kädentaitosisällöillä on merkitystä koulusuoriutumisen ja sitä vaativien työskentelytaitojen, henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen toimintakyvyn kannalta. Liikunta eri muodoissaan koulupäivän aikana edistää lasten kehitystä ja hyvinvointia. Merkittävä osa kehityksestä tapahtuu ihmissuhteissa, mikä korostaa hyvien ohjaus- ja toverisuhteiden muodostumisen arvoa ja tärkeyttä.

Ehdotukseni ovat:

- 1 Kuhunkin koulupäivään sisällytetään oppilasta kohti yksi tunti valinnaista ja vapaaehtoista kerhotoimintaa, joka voi olla perusopetuslain 47 §:ssä mainittua ja opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä koulun kerhotoimintaa ja yhteistyöperustalle rakennettua kerhotoimintaa, jonka järjestämiseen osallistuvat taide- ja kulttuuritoimijat, kirjastot, kädentaitoyhdistykset, liikunta- ja nuorisojärjestöt ja muut yhteistyötahot. Kunnan sivistystoimen tehtävänä olisi koota koulujen käyttöön luettelo kerhotoiminnan järjestämisestä ja koulu yhteistyöstä kiinnostuneista paikallisista toimijoista.
- 2 Kerhotoimintaa tulee kehittää opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti monipuoliseksi, jolloin se voi olla ohjaajalähtöistä harrastekerhotoimintaa tai oppilaslähtöistä pajatoimintaa, ja sen joustavassa sijoittamisessa koulupäivään tulee ottaa huomioon oppilaiden hyvinvointi ja kerhotoiminnan yhtäläinen saatavuus kaikille oppilaille. Kerhotoiminnan sisältö tulee suunnitella oppilaita ja heidän vanhempiaan kuullen ja niin, että se vastaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita.
- 3 Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoimintaa uudistetaan ja kytketään kerhotoiminnan järjestämistä koskevaan uudistamiseen. Tällöin tulee ottaa huomioon se, että nuoremmat oppilaat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat aikuisen turvallista läsnäoloa oppituntien ulkopuolella enemmän kuin yhden kerhotunnin verran päivässä.
- 4 Koulupäivä muutetaan oppituntien osalta alkamaan kello 9.

Seuraavan hallituksen toimintasuunnitelmaan tulisi sisällyttää säädösten muotoilu ja kustannusten selvittely kerhotoiminnan tarjonnan vakiinnuttamiseksi ja aamu- ja iltapäivätoiminnan kytkemiseksi kerhotoimintaan, ottaen huomioon nuorempien oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityistarpeet. Uudistus tähtää opetus- ja kulttuurimi-

nisteriön eri toimintasektorien väliseen yhteistyöhön siten, että yleissivistävän koulutuksen resurssien ohella kulttuuri-, nuoriso- ja liikuntamäärärahojen avustuskriteerit palvelisivat lasten kerhotoiminnan lisäämistä kouluissa.

Valtion tuki kunnille on tarpeen uudistuksen toteuttamiseksi. Valtion osuus perusopetuksen järjestämiskustannuksista on 20 vuodessa pudonnut lähes 60 prosentista 25,44 prosenttiin vuonna 2015. Tämä kehityssuunta on vastoin Euroopan komission (2013) suositusta investoida lapsiin. Suosituksen mukaan jäsenvaltioiden tulee järjestää toimintaa, joka tähtää lapsiköyhyyden ja syrjäytymisen poistamiseen ja lasten hyvinvoinnin edistämiseen monin eri strategioin, joissa lapsen paras tulee aina ensimmäiseksi ottaa huomioon. Strategioihin sisältyvät lasten osallistumisoikeuksien vahvistaminen ja esteiden, kuten kustannusten ja saatavuus- ja kulttuurierojen, poistaminen lasten osallistumiselta leikkiin, virkistykseen, liikuntaan ja kulttuuritoimintaan oppituntien ulkopuolella. Tämä oikeus sisältyy YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen. Komission suosituksen mukaan jäsenvaltioiden tulee rohkaista kouluja sekä kunnallisia ja muita paikallisia toimijoita luomaan paremmat mahdollisuudet ja puitteet oppituntien ulkopuoliseen toimintaan osallistumiselle kaikille lapsille riippumatta vanhempien työtilanteesta tai taustasta.

Haluan kiittää lämpimästi tapaamiani ja minua tässä tehtävässä avustaneita henkilöitä. Luovutan kunnioittavasti selvityksen opetus- ja viestintäministerin käyttöön.

Helsingissä 13. maaliskuuta 2015

Lea Pulkkinen

Sisältö

	<i>Osa I. Innostava koulupäivä oppilaiden kehityksen tukena</i>	13
1	Selvitystyön lähtökohdat	13
1.1	Holistinen ja oppilaslähtöinen kasvatukseen opetussuunnitelman perusteissa	13
1.2	Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta	16
1.3	Koulun toimintakulttuurin muutospaineita	17
1.4	YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus ja Euroopan komission suositus investoida lapsiin	20
1.5	Kansainvälisiä kehityssuuntia (kooste luvusta C, osa II)	22
2	Tutkimustietoa koulupäivän laadun hyvinvointivaikutuksista	24
2.1	Hyvinvoinnista innostusta ja innostuksesta hyvinvointia	24
2.1.1	<i>Hyvinvointi-indikaattorit</i>	24
2.1.2	<i>Keskustelua kouluyhyvinvoinnista</i>	27
2.1.3	<i>Pyrkimys yksilön ja yhteisön hyvinvointiin</i>	31
2.2	Kouluun kiinnittyminen (kooste luvusta B, osa II)	32
2.3	Oppituntien ulkopuolisen toiminnan hyvinvointivaikutuksia (kooste luvusta A, osa II)	33
2.4	Ehetytystä koulupäivästä, aamu- ja iltapäivätoiminnasta, joustavasta koulupäivästä sekä Liikkuva koulu -ohjelmasta saatuja kokemuksia (kooste luvuista D ja E, osa II)	35
2.5	Lapsesta aikuiseksi: sosiaalisen ja psykologisen toimintakyvyn kehitys (kooste luvusta F, Osa II)	37
3	Ehdotus koulupäivän rakenteen kehittämiseksi	38
3.1	Uudistuva koulun eetos	38
3.1.1	<i>Muutospaineita ja niihin vastaaminen</i>	38
3.1.2	<i>Oppiaineiden ulkopuolisesta toiminnasta elämäntaitojen täydennystä</i>	39
3.1.3	<i>Koulun toimintakulttuurin kehittäminen</i>	40
3.2	Innostavan koulupäivän rakentaminen	41
3.2.1	<i>Oppilaslähtöisyydestä nousevia koulupäivän rakenteen uudistamisnäkökohtia</i>	41
3.2.2	<i>Koulupäivän rakenneosat</i>	43
3.2.3	<i>Harrastekerhoista ja pajatoiminnasta innostusta koulutyöhön</i>	47
3.2.4	<i>Ehdotukset 1 ja 2: Kuhunkin koulupäivään yksi tunti kerhotoimintaa ja kerhotoiminnan kehittäminen monipuoliseksi</i>	54
3.2.5	<i>Ehdotus 3. Aamu- ja iltapäivätoiminnan kytkeminen kerhotoimintaa koskevaan uudistamiseen</i>	57
3.2.6	<i>Ehdotus 4: Koulupäivä muutetaan oppituntien osalta alkamaan kello 9</i>	59
3.2.7	<i>Koulupäivän joustava rakentaminen</i>	60
3.3	Uudistuksen toteuttaminen	62
3.3.1	<i>Ehdotus hallituksen toimintasuunnitelmaan</i>	62
3.3.2	<i>Sosiaalisen innovaation toteuttaminen</i>	64
3.3.3	<i>Uudistuksen toteuttamisen avaintekijöitä</i>	65
	Lähteet: Osa I, luvut 1– 3	67

A	Kansainvälisiä tutkimuksia oppituntien ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaille	70
1	Mitä on oppituntien ulkopuolinen toiminta?	70
	1.1 <i>Extra-curricular (EC) -toiminta</i>	70
	1.2 <i>After-school programs (ASP) -toiminta</i>	71
2	EC-toiminnan merkitys yläkoululaisille ja opiskelijoille	72
	2.1 <i>Onko osallistumisesta hyötyä kehitykselle ja onko liiallinen osallistuminen haitallista?</i>	72
	2.2 <i>Onko EC-toiminnan monipuolisuudella ja intensiteetillä merkitystä?</i>	73
	2.3 <i>Onko pitkäaikaisesta EC-toimintaan osallistumisesta pitkäaikaista hyötyä opiskelun kannalta?</i>	73
	2.4 <i>Millaisesta EC-toiminnasta on hyötyä koulumenestykselle?</i>	74
	2.5 <i>EC-toiminta ja päihteiden käyttö</i>	75
	2.6 <i>Suojaako EC-toiminta ongelmakäyttäytymiseltä?</i>	76
	2.7 <i>Synnyttääkö EC-toiminta hyvinvointia (psykologista sopeutumista)</i>	77
3	EC-toiminnan merkitys alakoululaisille	78
	3.1 <i>Onko perheen sosioekonominen asema yhteydessä lasten EC-toimintaan?</i>	79
	3.2 <i>Ovatko lapset eri-ikäisinä yhtä aktiivisia osallistujia?</i>	80
	3.3 <i>Millainen on vanhempien odotusten merkitys lasten EC-toimintaan osallistumiselle?</i>	80
	3.4 <i>Millaisista hyötyä EC-toimintaan osallistumisesta on alakoululaisille?</i>	81
	3.5 <i>Valitsevatko tytöt ja pojat samanlaisia EC-toimintoja?</i>	82
4	ASP-toiminta	83
	4.1 <i>ASP-toiminta pähkinänkuoressa</i>	83
	4.2 <i>Onko ASP-toiminnasta hyötyä koulumenestykselle?</i>	84
	4.3 <i>Onko ASP-toiminnasta hyötyä sosioemotionaaliseen kehitykseen?</i>	85
	4.4 <i>Vähentääkö ASP-toiminta nuorisorikollisuutta, päihteiden varhaista käyttöä ja varhaista seksuaalisuutta?</i>	85
	4.5 <i>Parantaako ASP-toiminta terveyttä ja hyvinvointia?</i>	86
	4.6 <i>Kriittiset tekijät hyvien tulosten saamiseksi</i>	87
	4.7 <i>ASP-toiminnasta yleisesti</i>	88
B	Teoreettisia näkökohtia oppituntien ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaille	91
1	Bioekologinen systeemiteoria	91
2	Nuorten myönteisen kehityksen näkökulma	92
3	Kouluun kiinnittyminen	92
	Lähteet: Osa II, luku B	94
C	Euroopan tilanne oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisessä	95
1	Koulupäivän rakenne	95
	1.1 <i>Englanti</i>	95
	1.2 <i>Ranska</i>	96
	1.3 <i>Hollanti</i>	98

	1.4 Saksa	100
	1.5 Sveitsi	101
	1.6 Tanska ja Islanti	102
	1.7 Ruotsi	102
	1.8 Suomi	103
2	Opettajien työajan määrittely Euroopan eri maissa	104
	2.1 Opettajien työaikamalleja	104
	2.2 Oppilaiden suoritustaso ja tyytyväisyys kouluun suhteessa opettajan työajan määrittelyyn	105
	2.3 Opetusryhmän koko ja suhde opettajaan	106
	Lähteet: Osa II, luku C	106
D	<u>Kotimaisia kokemuksia koulupäivän rakenteen kehittämistä</u>	108
1	Ehetytty koulupäivä	108
	1.1 Hankkeen taustaa	108
	1.2 Ehytetyn koulupäivän määrittely	110
	1.3 Ehytetyn koulupäivän hyvinvointimerkityksestä oppilaille	112
	1.4 Tuottaako erilaisiin harrastusryhmiin osallistuminen erilaisia tuloksia?	115
	1.5 Sukupuolierot ja tulosten rajoitukset	117
2	Aamu- ja iltapäivätoiminta	118
	2.1 Laki perusopetuslain muuttamisesta ja aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet (2011)	118
	2.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan toteuttaminen	121
	2.3 Aamu- ja iltapäivätoiminnan arviointi: selvityshenkilön ehdotuksia ja niiden toteutuminen	122
3	Joustava koulupäivä	127
	3.1 Koulun kerhotoiminnan tavoitteet ja määrällinen kehittäminen	127
	3.2 Koulun kerhotoiminnan sisällöllinen kehittäminen	129
	3.3 Joustavan koulupäivän pilottikokeilu	130
	Lähteet: Osa II, luku D	134
E	<u>Koulun kasvatustyötä tukevia organisaatioita</u>	136
1	Liikuntaharrastukset	136
	1.1 Liikunnan merkityksestä lapsille	136
	1.2 Liikkuva koulu	137
	1.3 Harrastaminen liikuntaseuroissa	139
2	Kulttuuriharrastukset	141
	1.1 Taide- ja taitoaineiden opetus ja harrastaminen	141
	2.2 Taiteen perusopetus	142
	2.3 Lastenkulttuurikeskukset ja koulun kerhotoiminta	144
	2.4 Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma	146
	2.5 Muu kulttuuritoimen tarjonta nuorille	147

3	Muita yhteistyötahoja	148
	3.1 Seurakunta	148
	3.2 Kunnallinen nuorisotyö	149
	3.3 Opinkirjo, Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja muut järjestöt	150
	Lähteet: Osa II, Luku E	153
F	Lapsuuden vuorovaikutustaitojen merkitys aikuisiän toimintakyvyn kannalta	155
1	Sosiaalinen ja psykologinen toimintakyky	155
2	Aikuisen toimintakyvyn ennustettavuus	156
3	Itsesäätelyn kehityksellinen merkitys	157
	Lähteet: Osa II, luku F	158
	Haastattelut	159
	Liite. Joustava koulupäivä Ylitorniolla	160

Osa I. Innostava koulupäivä oppilaiden kehityksen tukena

1 Selvitystyön lähtökohdat

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on vahvistettu vuoden 2014 lopussa ja ne otetaan käyttöön uuden tuntijaon kanssa viimeistään elokuussa 2016. Ne ohjaavat paikallista opetussuunnitelmatyötä. Tässä työssä opetus- ja kulttuuriministeriö pitää selvitystyön toimeksiannon mukaan tärkeänä perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan, koulun kerhotoiminnan ja koulun muun toiminnan näkemistä kokonaisuutena, joka tukee lasten kasvua ja kehitystä, lasten ja perheiden hyvinvointia sekä perusopetuksen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi todetaan, että kaikilla lapsilla on oikeus osallistua kulttuuri- ja vapaa-ajan toimintaan. Lapsella tarkoitetaan tässä ja myöhemmissäkin yhteyksissä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaisesti alle 18-vuotiaita.

1.1 Holistinen ja oppilaslähtöinen kasvatusnäkemys opetussuunnitelman perusteissa

Koulupäivän kokonaisuutta ja rakennetta koskeva suunnittelu sisältyy nykyisten säädösten mukaan paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Koulutuksen ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH, 2014) on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma valmistetaan. Se on laadittu perusopetuslain ja -asetuksen (1998) sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen (2012) pohjalta. Perusteiden laadinnassa on otettu huomioon myös YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista sekä muita YK:n sopimuksia tai julistuksia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan:

Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. Opetussuunnitelma liittyy koulujen toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi.

Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Laadinnassa otetaan huomioon muut paikalliset suunnitelmat. (OPH, 2014, s. 7–8)

Opetussuunnitelman perusteet 2014 sisältää näkemyksiä, jotka **olen ryhmitellyt** 10 periaatteeksi seuraavalla tavalla. Ne tarjoavat periaatteita opetustyön järjestämisen ohella oppilaiden ulkopuolisen toiminnan järjestämiselle koulupäivän puitteissa.

Periaate 1. Holistinen perusopetuksen tehtävän määrittely

Perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan. (OPH, 2014, s. 7)

Periaate 2. Yhteinen suunnittelu ja yhteistyö

Yhteistyö opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman laadinnassa edistää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lisää opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä. Opetuksen järjestäjän tulee edistää sekä eri oppiaineiden yhteistyötä että eri toimijaryhmien välistä monialaista yhteistyötä ja ottaa suunnitteluun mukaan myös oppilaat ja huoltajat. Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittää sen ympäröivän yhteisön elämään. (OPH, 2014, s. 8–9).

Periaate 3. Lasta kunnioittava lapsikäisyys

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (OPH, 2014, s. 12)

Periaate 4. Arvokasvatuksen merkitys

Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaisuhteet, muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (OPH, 2014, s. 13)

Periaate 5. Lapsen aktiivisuutta ja vuorovaikutusta korostava oppimiskäsitys

Oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (OPH, 2014, s. 14)

Periaate 6. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet

Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1). Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (s. 18)

Kulttuurinen osaaminen (L2). Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille. (s. 19)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3). Elämässä ja arjessa selviäminen edellyttää yhä monimuotoisempia taitoja. Kyse on terveydestä, turvallisuudesta, ihmissuhteista, liikkumisesta ja liikenteestä, teknologisoituneessa arjessa toimimisesta sekä oman talouden hallinnasta ja kuluttamisesta, jotka kaikki vaikuttavat kestäväan elämäntapaan. Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen. (s. 20)

Monilukutaito (L4). Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. (s. 21)

Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5). Oppilaita opastetaan tuntemaan tieto- ja viestintäteknologian erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia. Yhdessä pohditaan miksi niitä tarvitaan opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa ja miten näistä taidoista on tullut osa työelämän taitoja. (s. 21)

Työelämä ja yrittäjyys (L6). Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. (s. 22)

Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväan tulevaisuuden rakentaminen (L7). Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja ja vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Koulu yhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. (s. 22)

Periaate 7. Toimintakulttuurin rakentaminen

Toimintakulttuuri ilmenee selvimmän yhteisön käytännöissä. Perusopetuksessa kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväan elämäntapaa. (OPH, 2014, s. 24)

Toimintakulttuurin kehittämiseen kuuluu kulttuurikasvatussuunnitelman edellyttäminen: Opetuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassa, mitkä ovat paikalliset, perusopetuksen tehtävää mahdollisesti täydentävät ja käytännön toteuttamista ilmentävät näkökohdat esimerkiksi kulttuurikasvatussuunnitelman avulla (s. 23).

Kulttuurikasvatussuunnitelman tavoitteena on tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuus taiteen kokemiseen ja tekemiseen. Suunnitelmat tulee laatia hallinnonalojen yhteistyönä siten, että samalla sovitaan rahoitusvastuiden jaosta. Suunnitelma tulee sisällyttää opetussuunnitelmaan ja kouluihin tulee nimetä yhteyshenkilöt, joiden vastuulla toiminnan koordinointi ja siitä tiedottaminen on. Suunnitelmien toteuttamisessa pyritään hyödyntämään paikkakunnan taide- ja kulttuuritarjontaa mahdollisimman laajasti. Taiteen perusopetusta antavat laitokset ja lastenkulttuurikeskukset voivat antaa tukea sekä suunnitelman laatimiseen että toteuttamiseen.

Periaate 8. Oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittäminen

Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Niiden kehittämisessä otetaan huomioon kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Monipuol-

liset työtävät tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. (OPH, 2014, s. 27–29)

Periaate 9. Opetuksen eheyttäminen monialaisilla opintokokonaisuuksilla

Eheyttämisen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opetuksen järjestäjä huolehtii siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus vuodessa. Niiden toteuttamisessa hyödynnetään paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia. (OPH, 2014, s. 29–30)

Periaate 10. Yhteinen vastuu koulupäivästä ja yhteistyö

Lähtökohtana on yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä.

Huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Kodin ja koulun kasvatusyhteistyö lisää oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kodin ja koulun yhteistyössä edistetään myös huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta ja luodaan pohjaa vanhempainyhdistystoiminnalle. Vanhempien verkostoituminen ja yhteinen toiminta vahvistavat yhteisöllisyyttä ja antavat tukea opettajien ja koulun työlle.

Eheän oppimispolun varmistamiseksi koulu toimii yhteistyössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa. Hyvä yhteistyö kerho- sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa edistää oppilaiden hyvinvointia. Yhteistyö nuorisoi-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden, kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää. (OPH, 2014, s. 33–35)

1.2 Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaa muuta toimintaa. Sitä voi olla

kirjastotoiminta, kerhotoiminta ja muu opetukseen läheisesti liittyvä toiminta samoin kuin kouluruokailu, välituntitoiminta sekä koulun päivänavaukset, juhlat, retket, opintokäynnit ja leirikoulut. Ne myös osaltaan vahvistavat kokemusta hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä ja tekevät mahdolliseksi oppilaiden näkökulmasta eheän, vireyttä vahvistavan ja vaihtelevan päivän. Paikallisessa opetussuunnitelmassa määritellään toimintaan ohjaavat tavoitteet ja järjestämisen periaatteet. Koulukohtaisesti järjestämisestä päätetään lukuvuosisuunnitelmassa (OPH, 2004, s. 41)

Koulun kerhotoiminnan osalta opetussuunnitelman perusteissa todetaan (s. 41–42):

Kerhotoiminta on oppituntien ulkopuolista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Se on osa maksutonta perusopetusta. Joustavilla kerhotoiminnan ratkaisuilla tuetaan oppilaan päivän kokonaisuutta.

Koulutyön järjestämisestä todetaan:

Opetuksen järjestäjällä on paljon harkintavaltaa sen suhteen, miten koulupäivä jaetaan opetusjaksoihin ja välitunteihin, mitä muuta toimintaa koulupäiviin sisältyy ja millaisia toimintamuotoja käytetään. Ratkaisut muokkaavat koulun toimintakulttuuria. (OPH, 2014, s. 43)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteita ja järjestämisen periaatteita ei sisälly perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Siinä mainitaan, että paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa otetaan huomioon muut paikalliset suunnitelmat, kuten mahdollinen aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma (OPH, 2014, s. 8). Opetushallitus on antanut aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011.

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta on määritelty tavalla, johon soveltuu opetussuunnitelman perusteissa oleva holistinen kasvatuskäsitys. Kodin ja koulun tulee yhteisön muiden toimijoiden kanssa tukea lapsen kasvua myös oppituntien ulkopuolella. Oppilaan koulupäivän tulee muodostaa kokonaisuus, joka harmonisella tavalla tukee hänen hyvinvointiaan ja kehitystään.

1.3 Koulun toimintakulttuurin muutospaineita

Tulevaisuuskatsaus

Keskustelu koulun kehittämisen tarpeista ja suunnista on viime vuosina vilkastunut. Kansainvälistä arvostusta nauttinut suomalainen koulu ei ehkä olekaan sellaisella kivijalalla, johon oli monien vuosien ajan uskottu. Muutostarpeita on luettavissa tulevaisuuskatsauksesta (OKM, 2014), johon on kirjattu opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiesten ja toimialan asiantuntijoiden näkemyksiä hallinnonalan toimintaympäristön muutoksista, tavoitteista ja välttämättömistä lähivuosien toimenpiteistä. Katsauksen aikajänne on kaksi lähintä hallituskautta. Katsauksessa todetaan muun muassa seuraava:

Suomalainen koulutusjärjestelmä on tunnettu korkeatasoisuudesta, mutta nuorten oppimistuloksissa ja asenteissa on kuitenkin havaittavissa selvä lasku. Osaamisen pohjan pettämisen selittäviä tekijöitä ja ratkaisuja on etsittävä sekä koulutuksen alueelta että muusta yhteiskuntakehityksestä. Oppimistulosten parantaminen edellyttääkin koulu yhteisön kehittämistä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Varhaiskasvatus ja perusopetus ovat tärkeitä lähtökohtia tasoittavia, tasa-arvoa edistäviä ja sosiaalista koheesiota vahvistavia osaamisen ketjun vaiheita. Ne ovat perusta myöhemmälle menestykselle ja osaamisen karttumiselle. Tätä tavoitetta edistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen ja perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan muodostama jatkumo. Julkisen talouden niukkuudenkin aikana osaamisketjun alkupäähän panostaminen on prioriteetti, josta on huolehdittava kaikissa olosuhteissa. On tärkeä turvata varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen sekä toisen asteen koulutuksen ja taiteen perusopetuksen saatavuus lähipalveluina.

Kulttuurin merkitys ihmisten elämässä ja yhteiskunnassa kasvaa... Jotta taide- ja kulttuuripalvelut ovat alueellisesti saatavilla ja eri väestöryhmien saavutettavissa on kehitettävä uusia toimintamalleja ja edistettävä yhteistyötä taide- ja kulttuurilaitosten kesken sekä niiden ja vapaan kentän toimijoiden ja muiden toimialojen toimijoiden kanssa... Paikallisen ja alueellisen kulttuurihallinnon aseman turvaamiseksi on tarpeen selvittää kunta-, sektori- ja järjestäjärajat ylittävien taide- ja kulttuuripalveluiden järjestämisen vaihtoehdot.

Valtaosalla nuorista menee elämässä hyvin, mutta osa syrjäytyy entistä enemmän...

Syrjäytyminen alkaa usein jo varhaislapsuudessa, on periytyvää ja sitä voimistaa muun muassa peruskoulun jälkeisen koulutuksen puuttuminen ja harrastuksettomuus, yksinäisyys tai kiusatuksi joutuminen... Nuorten harrastamisen muodot ovat muuttuneet ja edellyttävät uusia nuorisotyön, kulttuuripalveluiden ja liikunnan muotoja.

Liikunnalliseen elämäntapaan opitaan lapsuudessa ja nuoruudessa: kotona, varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa. Fyysisellä aktiivisuudella on osoitettu olevan positiivinen vaikutus oppimiseen. Yhteistyötä varhaiskasvatuksen, koulujen ja harrastustoiminnan järjestäjien kesken on vahvistettava. Tavoitteena tulee olla, että kaikilla lapsilla ja nuorilla olisi mahdollisuus vähintään yhteen maksuttomaan kulttuuri-, liikunta- tms. harrastukseen.

Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishanke

Opetusministeriö on asettanut 28.2.2014 Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen, jonka tavoitteena on perusopetuksen uudistamiseksi

- selvittää perusopetuksen nykytilaa ja oppimistulosten heikkenemisen syitä
- kaventaa tyttöjen ja poikien oppimistuloseroja
- löytää keinoja oppilaiden kouluviihtyvyyden ja motivaation parantamiseen

Hankkeen tuotosta ei ollut tätä kirjoitettaessa vielä julkistettu ja käytettävissä, mutta sen taustasta todetaan internet-sivuilla olleessa esittelyssä (OKM, 2015), että ehdotuksilla pyritään korjaamaan oppimistulosten heikkenemisen suuntaa. Vaikka suomalainen koulutus on osoittautunut kansainvälisesti korkeatasoiseksi, ovat kansalliset ja kansainväliset oppimistulosten arvioinnit osoittaneet, että perusopintojaan päättävien oppilaiden tulokset ovat laskeneet merkittävästi. Osaamistason laskun taustalla oletetaan olevan:

- 1 Yhteiskunnallisia muutoksia. Ne koskevat muutoksia yhteiskunnallisissa rakenteissa ja arvoissa. Koulun merkitys on vähentynyt nuorten elämässä. Koulu ei ole enää samanlainen itsensä toteuttamisen foorumi, sosiaalisen nousun mahdollistaja tai hyvän tulevaisuuden takaaja, kuten ennen.
- 2 Koulun käytänteistä johtuvia muutoksia. Oppimisen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä on kyseenalaistettu. Oppimisen tulee olla tulevaisuuden kannalta merkityksellistä, motivoivaa ja oppilaalle mielekästä, mutta samalla oppiminen vaatii itsensä ylittämistä ja epä mukavuusalueella toimimista.

Kumpakin näkökulmaa on pohtinut työryhmä; niiden toimintaa on koordinoanut laajajohjainen ohjausryhmä. Toisen työryhmän nimenä on *Osaamisen ja oppimisen merkitys yhteiskunnallisen kehityksen osana* ja toisen nimenä *Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys, opetusjärjestelyt ja opetusmenetelmät*. Jälkimmäisen työryhmän ensimmäisenä tehtävänä on selvittää sitä, miten oppimisesta tulee entistä merkityksellisempää. Toisena tehtävänä on saada aikaan esitys toimenpiteistä, joilla voidaan parantaa perusopetuksen opetusjärjestelyitä, oppimistuloksia, koulumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä, kehittää opetusmenetelmiä ja opettajien sekä muun opetushenkilöstön koulutusta.

Hallitusohjelma 2011–2015

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuus- katsaus ja tulevaisuuden peruskoulua koskevan hankkeen lähtökohdat noudattavat hallituksen ohjelmaa viimeksi kuluneelle vaalikaudelle. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma (2014–2015) perustuu pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan vaalikaudelle 2011–2015 ja sen tavoitteet ovat edelleen voimassa (Valtioneuvosto, 2014).

Hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2011) koulutus-, tiede- ja kulttuuripolitiikkaa koskevassa luvussa todetaan perusopetuksen osalta:

Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtina ovat laadukas ja turvallinen lähikoulu sekä yhtenäinen peruskoulu. Vahvistetaan jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja lahjakkuuksien kehittämiseen. Koulujen eriytyminen estetään.

Todettakoon tässä, että lähikoulu on perusopetuslakiin liittyvä käsite ja se tarkoittaa koulua, jonka kunta osoittaa oppilaalle koulunkäynnin aloituspaikaksi. Tällä tavoin kunta huolehtii siitä, että kaikille löytyy koulupaikka. Lähikoulun käsite ei tarkoita ”lähintä koulua”, lähiyhteisön keskusta. Lähikoulu-käsitteen käyttö on johtanut tulkinnallisista syistä ristiriitoihin kunnan viranomaisten ja vanhempien kesken.

Hallitusohjelma painottaa lasten monipuolisen kehityksen edistämistä ja taito- ja taideaineiden opetuksen ja liikunnan vahvistamista perusopetuksen tuntijaon vuonna 2016 tapahtuvan uudistamisen yhteydessä:

Valmistellaan perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon vuonna 2016 tapahtuva uudistaminen vahvistamaan taito- ja taideaineiden opetusta, liikuntaa sekä yhteiskunnallista kasvatusta ja arvokasvatuksen asemaa sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä ja monipuolistamalla kieliohjelmaa.

Todettakoon tässä, että taito- ja taideaineiden opetukseen ei tullut lisäystä, koska oppilaiden mahdollisuuksia valinnaisiin opintoihin vähennettiin, ja valinnaisina aineina on tähän asti eniten tarjottu taide- ja taitoaineita sekä kieliä. Valinnaisten opintojen vähimmäismäärä pudotettiin 13 vuosiviikkotunnista 9:ään. Musiikin ja kuvataiteen pakollista tuntimäärää kuitenkin lisättiin yhdellä ja liikunnan tuntimäärää kahdella vuosiviikkotunnilla.

Käsillä oleva selvitystehtävä on kirjattu hallitusohjelmaan:

Vakiinnutetaan koulujen kerhotoiminta, joka yhdessä aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa antaa oppilaalle mahdollisuuden harrastuksiin koulupäivän yhteydessä.

Lisäksi tavoitteina ovat kiusaamisen vähentäminen, koulun tuki vanhemmuudelle sekä koulun tilojen laaja-alainen hyödyntäminen vapaa-ajan toiminnassa.

Tehostetaan toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Koulun tukea vanhempien kasvatustyölle sekä kodin ja koulun yhteistyötä vahvistetaan. Koulutuksessa tehdään järjestelmällistä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyötä.

Koulujen liikuntatiloja ja muita tiloja hyödynnetään vapaa-ajan toiminnassa yhteistyössä mm. liikuntaseurojen kanssa. Kansalaisjärjestöille sekä muille yhteiskunnallisille liikkeille luodaan mahdollisuudet esitellä toimintaansa kouluissa. Vakiinnutetaan oppilaskunnat peruskouluihin ja toisen asteen oppilaitoksiin.

1.4 YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus ja Euroopan komission suositus investoida lapsiin

Kansallisten lapsia koskevien suunnitelmien ja päätösten tulee ottaa huomioon YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, jonka Suomi on allekirjoittanut. Sopimus kirjaa monia näkökohtia lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi. Se painottaa lasten yhdenvertaista kohtelua, hyvinvoinnille välttämätöntä suojelua ja huolenpitoa, vanhempien oikeuksia ja velvollisuuksia, lapsen oikeuksia tulla kuulluksi, tiedotusvälineiden vastuuta, vanhemmuuden tukemista, työssäkäyvien vanhempien lasten palvelujen tarvetta, koulutuksen merkitystä lapsen monipuolisen kehityksen tukemiselle ja lapsen oikeutta lepoon sekä kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin. Näitä näkökohtia mainitaan muun muassa seuraavissa artikloissa:

Sopimusvaltiot kunnioittavat ja takaavat yleissopimuksessa tunnustetut oikeudet kaikille lapsille ilman lapsen tai hänen vanhempiansa tai muun huoltajan taustaan perustuvaa erottelua. (2 art.)

Sopimusvaltiot sitoutuvat takaamaan lapselle hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon ottaen huomioon hänen vanhempiansa tai muun huoltajan oikeudet ja velvollisuudet. (3 art.)

Sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin ja muihin toimiin yleissopimuksessa tunnustettujen oikeuksien toteuttamiseksi. (4 art.)

Sopimusvaltiot kunnioittavat vanhempien tai lapsen muun huoltajan vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia tarjota lapselle hänen kehittyvien valmiuksiensa mukaisesti asianmukaista ohjausta ja neuvoa yleissopimuksessa tunnustettujen oikeuksien käyttämiseksi. (5 art.)

Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan oman näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (12 art.)

Sopimusvaltiot rohkaisevat tiedotusvälineitä levittämään lapsen sosiaalista ja sivistyksellistä kehitystä edistävää tietoa ja aineistoa, lastenkirjojen tuottamista ja levittämistä, ja kehittämään ohjelmia lasten suojelemiseksi heidän hyvinvoinnilleen vahingolliselta tiedolta ja aineistolta. (17 art.)

Sopimusvaltiot antavat vanhemmille tai muille huoltajille asianmukaista apua heidän hoitaessaan lastenkasvatustehtävänsä sekä huolehtivat lastensuojelulaitosten ja -palveluiden kehittämisestä. Ne myös ryhtyvät asianmukaisiin toimiin taatakseen, että työssäkäyvien vanhempien lapsilla on oikeus hyödyntää heille tarkoitettuja lastenhoitopalveluita ja -laitoksia. (18 art.)

Sopimusvaltiot tunnustavat, että henkisesti tai ruumiillisesti vammaisen lapsen tulisi saada nauttia täysipainoisesta ja hyvästä elämästä oloissa, jotka takaavat ihmisarvon, edistävät itseluottamusta ja helpottavat lapsen aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan. (23 art.)

Sopimusvaltiot ryhtyvät asianmukaisiin toimiin kehittääkseen ehkäisevää terveydenhuoltoa, vanhempainohjausta sekä perhekasvatusta ja -palveluja. (24 art.)

Sopimusvaltiot tunnustavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta, ja tekevät pakolliseksi perusasteen koulutuksen, jonka tulee olla maksutta kaikkien saatavilla, tukevat keskiasteen koulutusmuotojen kehittämistä, ja ryhtyvät toimenpiteisiin koulunkäynnin säännöllisyyden edistämiseksi ja koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi. (28 art.)

Sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä lapsen

persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen; kunnioituksen edistämiseen lapsen asuin- ja synnyinmaan arvoja ja hänen omastaan poikkeavia kulttuureja kohtaan; lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään ystävyyden hengessä, ja kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan. (29 art.)

Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Ne kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin. (31 art.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista on otettu huomioon. Artikla 31, joka nostaa lapsen oikeuden osallistua kulttuuri- ja taide-elämään, saa tukea oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisestä.

Suomalainen epäkohta koskee artiklaa 18, jossa todetaan työssäkäyvien vanhempien lasten oikeus saada heille tarkoitettuja lastenhoitopalveluita. Varhaiskasvatuksen osalta se on ollut hyvin järjestettynä, mutta kouluikäisten osalta ei. Kun aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeva laki annettiin vuonna 2003, se oli suuri edistysaskel tilanteessa, jossa pienet koululaiset jätettiin selviytymään yksin monien tuntien ajan vanhempien ollessa työssä. Yhteiskunnan tuki rajattiin kuitenkin koskemaan vain ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita ja erityistä tukea tarvitsevia. Järjestämisvastuu jätettiin kunnille, jotka ovat huolehtineet tehtävästään epätasaisesti. Siinäkin tapauksessa, että toimintaa on järjestetty, läheskään kaikki toisen luokan oppilaat eivät ole päässeet toiminnan piiriin. Kolmannen luokan oppilaat ovat myös pieniä selviytymään ilman aikuisten läsnäoloa.

Usein virkamiesnäkökulmasta ajatellaan, että kaikki vanhemmat ovat työssä klo 8–16 ja lasten yksin olemisen aikaa lasketaan tällä perusteella. Tämä työaika koskee kuitenkin vain osaa lasten vanhemmista. Monien työajat ovat toisenlaisia muun muassa liike-elämän ja palvelutehtävien takia. Suomalaiseen lastensuojelulakiin ei sisälly velvoittavuutta huolehtia alle 12-vuotiaista, kuten monissa muissa maissa. Jos näin olisi, perheiden näkökulma olisi otettava paremmin huomioon vanhempien saamiseksi mukaan työelämään. Se koskisi vanhempien osapäivätyömahdollisuuksia ja työvuorojen järjestämistä, koulujen ovien pitämistä avoimena oppituntien ulkopuolella ja läsnä olevan aikuisen turvan ja ohjauksen tarjoamista oppilaille vuosiluokkaan katsomatta. Yleissopimus lasten oikeuksista ei rajaa valtion velvollisuutta tukea työssäkäyviä vanhempia lastenhoitotehtävissä mihinkään ikävuoteen.

Euroopan komissio (EU, 2013) on antanut suosituksen investoida lapsiin YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen hengessä. Suosituksen mukaan jäsenvaltioiden tulee järjestää toimintaa, joka tähtää lapsikäisyyden ja syrjäytymisen poistamiseen ja lasten hyvinvoinnin edistämiseen monin eri strategioin. Niihin sisältyvät lasten osallistumisoikeuksien vahvistaminen ja esteiden, kuten kustannusten ja saatavuus- ja kulttuurierojen, poistaminen lasten osallistumiselta leikkiin, virkistykseen, liikuntaan ja kulttuuritoimintaan oppituntien ulkopuolella. Komission suosituksen mukaan jäsenvaltioiden *tulee rohkaista kouluja sekä kunnallisia ja muita paikallisia toimijoita luomaan kaikille lapsille tarjolla olevaa parempaa oppituntien ulkopuolista toimintaa parempine toimintapuitteineen* riippumatta vanhempien työtilanteesta tai taustasta.

Suositus kannustaa osallistumista, joka perustuu vapaaehtoisuuteen ja kasvattaa solidaarisuutta sukupolvien välille. Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy tulee ottaa huomioon kehitettäessä aikaisempaa tehokkaampaa toimintaa. Lasten paras tulee aina ottaa ensimmäiseksi huomioon lasten oikeuksien sopimuksen mukaisesti tunnistamalla samalla perheiden tukemisen tärkeys lapsen ensisijaisena huoltajana. Maahanmuuttajat ja etnisiin

vähemmistöihin kuuluvat lapset muodostavat usein riskiryhmiä, joista on erityisesti huolehdittava.

1.5 Kansainvälisiä kehityssuuntia (kooste luvusta C, osa II)

Koulun tehtävää yhteiskunnassa on tarkasteltu 2000-luvulla uudessa valossa useissa maissa. Koulusaavutusvertailut ja maan odotettua heikompi menestys niissä ovat olleet osatekijänä vaikuttamassa koulua koskeviin muutoksiin, mutta olennaista on myös vastaaminen yhteiskunnallisiin muutospaineisiin. Niitä on syntynyt molempien vanhempien osallistumisesta työelämään. Kodin, koulun ja työn kokonaisuuden huomioon ottavilla muutoksilla on pyritty turvaamaan lasten hyvinvointi, parantamaan sitoutumista kouluun ja sen kautta koulumenestystä, ja monipuolistamaan lasten kehitystä kouluympäristössä. Kansainvälinen muuttoliike on lisännyt monikulttuurisuutta ja synnyttänyt uudenlaisia riskiryhmiä lapsen kehityksen kannalta, mikä myös on aiheuttanut koulun muutospaineita. Muun muassa seuraavanlaisia muutoksia on ollut havaittavissa.

Koulupäivän rakennetta on kehitetty niin, että se sisältää oppituntien ulkopuolista toimintaa. Saksankielisissä valtioissa on kymmenen viime vuoden aikana siirrytty osapäiväkoulusta kokopäiväkouluun. Anglosaksisissa maissa tämä käytäntö on ollut vallitseva jo aikaisemmin, mutta koulun tarjoamia palveluja on kehitetty edelleen. Tanskassa siirtymisen kokopäiväkouluun tapahtui vuosi sitten.

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille järjestetyn suomalaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan vastinetta ei ole muualla, koska koulupäivä on nuoremmillekin oppilaille ollut jo väljemmin rakennettu ja pitempään kestävä esimerkiksi Englannissa. Saksankielisissä maissa koulupäivät ovat aikaisemmin rakentuneet kotiäitiperinteelle. Hollannissa ja muissa pohjoismaissa vanhempien osapäivätyö on ollut merkittävä keino sovittaa yhteen lasten koulupäivää ja vanhempien työssäkäyntiä. Lasten jättämistä yksin suomalaiseen tapaan rajoittaa monissa maissa lastensuojelulaki. Siirtymisellä kokopäiväkouluun on luotu edellytyksiä molempien vanhempien työssäkäynnille.

Opettajien työaikaa on ryhdytty tarkastelemaan kokonaisvaltaisemmin kokonaistyöajan, läsnäoloajan ja opetusajan näkökulmasta. Tällöin opettajan työhön jo nykyisinkin sisältyvät tehtävät on tehty läpinäkyviksi. Opettajan työn määrittely pelkästään oppituntien määrän (ja muutaman suunnitteluun varatun lisätunnin) perusteella on harvinaista. Opettajien läsnäoloajan lisääminen koulussa lisää mahdollisuutta henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen koskee koko oppivelvollisuuskoulua luokkatasorajoja tekemättä. Riittäväle liikunnalle koulupäivän aikana ja mahdollisuudelle monipuoliseen kulttuuritoimintaan pannaan uudenlaista painoa. Tämä noudattaa YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen 31. artiklan velvoitusta tarjota lapsille kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoja.

Koulussa on mahdollista antaa tilaa oppilaiden itseohjautuvalle toiminnalle oppituntien ulkopuolisena toimintana. Tämä on jo pitkään ollut ominaista anglosaksisille kouluille erityisesti Yhdysvalloissa, jossa EC (extra-curricular) -toiminta on ollut laajaa varsinkin varttuneempien oppilaiden keskuudessa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oman toimintaympäristön rakentajana. Lasten osallistumista koulun puitteissa tapahtuvan toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen pidetään tärkeänä. Koulu avautuu moniammatillisuudelle, kun oppituntien ulkopuolisen toiminnan ohjaukseen osallistuu muutakin kuin koulun omaa henkilöstöä.

Oppituntien ulkopuoliseen toimintaan ovat muissa maissa perinteisesti osallistuneet erityisesti nuorisoikäiset, suomalaisittain ajatellen yläkoululaiset ja lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat. Toimintaa on laajennettu nuorempien pariin, alakouluun samalla, kun on kehitetty kokopäiväkoulua.

Englannissa ja Hollannissa kouluja on kehitetty kunnallisella tasolla alueellisiksi toiminta- ja palvelukeskuksiksi. Hollannissa tämä tarkoittaa koulutoimen, sosiaali- ja terveystoimen, päivähoidon sekä urheilu- ja muiden organisaatioiden ja aikuiskoulutuksen yhteistyötä ns. lapsikeskuksissa, jotka tuottavat lapsia, perheitä ja alueen asukkaita koskevia alueellisia palveluja. Keskuksen on oltava lähellä koteja. Näin koulut pystyvät toimimaan kokonaisvaltaisemmin lasten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin hyväksi.

Samalla asennoituminen lähiseudun asukkaisiin on kehittynyt tukemaan myös aikuisten tarpeita, mikä näkyy muun muassa koulun tilojen käytettävyydessä, vanhemmuuden tukemisessa ja yhteisöllisyyttä lisäävien tapahtumien järjestämisessä. Koulun eetos eli käsitys siitä, mikä on koulun tehtävä ja miten se asennoituu lähiseudun asukkaisiin, on muuttunut. Uudistuksen vaikutukset ovat lupaavia oppilaiden, vanhempien ja lähiyhteisön kannalta.

Koulujen kehittäminen toimintakeskuksiksi on Hollannissa suunnitelmallinen reaktio edellisessä luvussa käsiteltyyn Euroopan komission (EU, 2013) julkaisemaan suositukseen investoida lapsiin ja katkaista siten huono-osaisuuden kehä.

2 Tutkimustietoa koulupäivän laadun hyvinvointivaikutuksista

Joustava koulupäivä -mallin vakiinnuttamiseksi tarvitaan tutkimukseen ja toimiviin käytänteisiin perustuvaa tietoa joustavan koulupäivän hyvinvointivaikutuksista.

2.1 Hyvinvoinnista innostusta ja innostuksesta hyvinvointia

2.1.1 Hyvinvointi-indikaattorit

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2011 asiantuntijaryhmän ehdotuksen lasten hyvinvoinnin kuvaamisen ulottuvuuksiksi ja indikaattoreiksi perustuen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen ja hyvinvointi-indikaattoreiden analyysiin muissa maissa (OKM, 2011). Lapsiasiavaltuutettu, jonka tehtävänä on lasten hyvinvoinnin sekä lasten oikeuksien toteutumisen seuranta, on käyttänyt hyväkseen tätä indikaattorirakennetta arvioidessaan lasten hyvinvoinnin tilaa Suomessa (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja, 2014). Lapsiasiavaltuutettuna oli tuolloin Maria Kaisa Aula. Arviointi on toteutettu yhteistyössä Jyväskylän yliopiston terveyden edistämisen tutkimuskeskuksen kanssa.

Arvioinnissa on erotettu kuusi lasten hyvinvoinnin indikaattoria: materiaallinen elintaso; kasvuympäristön turvallisuus; terveys; koulu ja oppiminen; perhe, vapaa-aika ja osallisuus; ja valtion ja kuntien tarjoama tuki ja suojele. Arviointiraportissa huomautetaan, että lasten hyvinvoinnin eri ulottuvuudet kietoutuvat yhteen ja että esimerkiksi kouluympäristöön liittyviä hyvinvointiin kytkeytyviä asioita on käsitelty muuallakin kuin koulua ja oppimista koskevien indikaattoreiden yhteydessä. Tällainen aihe on esimerkiksi koulukiusaaminen, jota on käsitelty kasvuympäristön turvallisuuden yhteydessä. Koulukiusaamisesta todetaan, että sen vähentäminen ei ole onnistunut, vaikka sen eteen on tehty paljon työtä. Vaikka toistuvasti eli vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutuminen on Suomessa muihin maihin verrattuna vähäistä, koskien alle kymmentä prosenttia ikäluokasta, yhteensä kymmenet tuhannet oppilaat kärsivät vuosittain koulukiusaamisesta, mikä voi vaurioittaa heitä syvästikin.

Lapsiasiavaltuutetun yhteenveto lasten hyvinvoinnin kokonaistilanteesta on valoisa. Yhdeksän lasta kymmenestä on tyytyväinen elämäänsä, heillä on ystäviä ja harrastuksia, he pystyvät keskustelemaan vanhempiensa kanssa ja kokevat vanhempien tukevan koulukäyntiään. Kansainvälisesti vertaillen Suomen lasten hyvinvoinnin vahvuuksia ovat materiaallinen elintaso, pienten lasten terveys sekä oppimistulokset. Sijoitus on heikompi riskikäyttäytymisen ja terveystottumusten vertailussa.

Lasten väliset erot ovat kuitenkin lisääntymässä. Osalla ongelmat jatkuvat ja kärjistyvät. Masentuneisuutta esiintyy jopa viidenneksellä yläkoulun tytöistä, ja alle 18-vuotiaiden, etenkin poikien, kuolemansyynä itsemurha on Suomessa OECD-maiden yleisimpiä. Seksuaalisen väkivallan kokeminen on tyttöjen keskuudessa yleistä. Ylipainoisuus on kasvava ongelma, ja liikkuminen on vähäistä verrattuna suosituksiin. Heikosti toimivat peruspalvelut ovat lisänneet etenkin yli 13-vuotiaiden nuorten huostaanottoja.

Koulu ja oppiminen -indikaattoreiden piiriin on sijoitettu seuraavat ulottuvuudet: peruskoulusta ilman päättötodistusta eronneet, peruskoulun ryhmäkoot, erityisen ja tehostetun tuen oppilaat, pidennetty oppivelvollisuus, peruskoulun oppilaat, jotka eivät välittömästi jatkaaneet tutkintotavoitteista opiskelua, heikko lukutaito, koulusta pitäminen, koulun työilmapiirin ongelmat, opettajien ja oppilaan välinen vuorovaikutus peruskoulussa, oppilaiden mielipiteen huomioiminen koulutyön kehittämisessä ja vanhempien valmius auttaa kouluongelmissa.

Koulu-indikaattoreiden tarkastelussa nousee esiin seuraavanlaisia havaintoja. Alakoulun viimeisillä luokilla olevista oppilaista viidesosalla opetusryhmä oli suurempi kuin perusopetuksen laatuksiteereiden mukainen suositus on. Vaikka PISA-vertailujen mukaan suomalaisten 15-vuotiaiden lukutaito on kansainvälisesti tarkastellen yhä hyvää, heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut vuodesta 2000 vuoteen 2012, jolloin 18 prosenttia pojista ja 5 prosenttia tytöistä oli heikkoja lukijoita. Heikoilla lukijoilla on muita nuoria suurempi riski jättäytyä pois perusasteen jälkeisistä opinnoista ja työelämästä.

Kansainvälisissä vertailuissa on kiinnittänyt huomiota se, että suomalaisten 15-vuotiaiden keskuudessa on vähemmän kuin muissa OECD-maissa niitä, jotka pitävät koulusta paljon, vaikka oppimistulokset ovat olleet OECD-maiden parhaita. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirjassa 2014 tuodaan esiin WHO:n koululaistutkimukseen perustuen, että 11–15-vuotiaiden oppilaiden koulusta pitäminen lisääntyi vuodesta 2002 vuoteen 2006, mutta ei sen jälkeen lukuun ottamatta 11-vuotiaita poikia. Viimeinen tieto on vuodelta 2010.

Koulun työilmapiiriä on tutkittu Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyssä 8. ja 9. luokan oppilaiden keskuudessa. Vuonna 2013 neljäsosa (26 %) arvioi siinä olevan ongelmia. Työilmapiiriongelma-indeksi koostuu useista väittämistä, jotka liittyvät luokan työrauhaan ja oppilaiden ja opettajien välisiin sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Oppilaiden ja opettajien suhde näyttää kouluterveyskyselyn tulosten perusteella ongelmalliselta, sillä yli puolet kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista arvioi, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan ja runsas kolmannes kokee, etteivät opettajat rohkaise heitä mielipiteen ilmaisuun oppitunneilla. Nämä osuudet vaihtelevat eri tutkimuksissa osittain siksi, että vastausasteikot eivät ole samanlaisia.

PISA2012 -tutkimuksessa oppilailta kysyttiin suhdetta opettajaan. Suomalaisten oppilaiden käsitys, että jos he tarvitsevat ylimääräistä apua, niin he saavat sitä opettajaltaan, oli OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. Tämä käsitys myös säilyi ennallaan vuosien 2013 ja 2012 välillä (OECD, 2013). Sitä vastoin keskiarvon alapuolella oli molemmilla tutkimuskerroilla suomalaisten oppilaiden käsitys, että useimmat opettajat ovat kiinnostuneet heidän hyvinvoinnistaan. Vastaukset viittaavat siihen, että suomalaiset yläkoulun opettajat suuntautuvat opetukseen ja antavat tukea oppilaille, mutta emotionaalisella alueella tuen antaminen on vähäisempää.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa painotettua lapsen mielipiteen huomiointoa ei suomalaisessa koulukulttuurissa ole riittävästi, sillä yli 40 prosenttia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista arvioi vuonna 2013, ettei heidän mielipiteitään oteta huomioon koulutyön kehittämisessä. Vaikka kouluterveyskyselyn mukaan siinä on tapahtunut kohennusta 2000-luvulla, oppilaiden mielipiteitä otetaan huomioon kansainvälistä keskiarvoa heikommin. Tämä koskee sekä opettajien että oppilaiden käsitystä asiasta.

Peruskoulusta ilman päättötodistusta eroavien määrä on prosentuaalisesti pieni, mutta heidän määränsä on lukuvuodesta 2007–2008 lähtien kasvanut. Niiden osuus, jotka peruskoulun jälkeen eivät heti jatka lukioon tai ammatilliseen koulutukseen, on pysynyt 2000-luvun ajan melko vakioisesti yhdeksässä prosentissa. Se merkitsee vuosittain kuitenkin yli 5 000 oppilasta, joiden elämässä erilaiset riskitekijät helposti kasautuvat.

Vuoden 2011 alusta lähtien on perusopetuksen lakimuutoksella (642/2010) ja ope-
tussuunnitelmien perusteiden muutoksilla ja täydennyksillä (opetushallituksen määräys
50/011/2010) lisätty oppilaan yksilöllisen oppimisen tukemista. Säädökset edellyttävät,
että kunnissa otetaan käyttöön lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen sekä kolmiporta-
tainen tuki. Lähikouluperiaate koskee kaikkia lapsia, mikä lisää luokkien heterogeenisyyttä
aikaisempaan verrattuna, jolloin lapsia sijoitettiin erityisopetukseen.

Kolmiportainen tuki tarkoittaa (1) yleistä tukea, kuten opetuksen eriyttäminen ja osa-
aikainen erityisopetus, (2) tehostettua tukea, jota varten oppilaalle laaditaan oppimis-
suunnitelma ja erityisopetusta annetaan pitempään muiden tukipalvelujen kanssa, ja (3)
erityistä tukea, jota annetaan oppilaille, joiden oppimisen ja kehityksen tavoitteet eivät
toteudu muilla keinoin. Opetuksen järjestäjän tulee tehdä siitä kirjallinen päätös. Päätök-
sen jälkeen opettajat laativat oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan
suunnitelman.

Tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus vuosiluokilla 1–9 oli vuonna 2012 keski-
määrin 7,6 %; osuus kasvoi kaksinkertaiseksi ensimmäiseltä luokalta (4,8 %) yhdeksän-
nelle luokalle siirryttäessä (10,3 %). Erityistä tukea saavien osuus oli keskimäärin 5,1 %
ilman suurta vaihtelua luokkatasojen välillä (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014).
Yhteensä tehostettua tukea tai erityistä tukea saavia yhdeksännen luokan oppilaita oli
15,4 %, mikä tekee noin 8 500 oppilasta. Voitaisiinko tätä määrää vähentää yläkoulun
toimintatapoja muuttamalla, on kansantaloudellisestikin tärkeä kysymys. Kiinnostava
kysymys olisi myös kouluhyvinvoinnin yhteys tehostetun ja erityisen tuen tarpeeseen. Sitä
pitäisi selvittää ensimmäisestä luokasta lähtien pitkittäistutkimuksen otteella, joka osoittaa
kehityksellisten prosessien muodostumista ja eri tekijöiden ristikkäisvaikutuksia. Mahdol-
linen yhteys voisi avata näköaloja koulun toimintatapojen kehittämiseen.

Edellä käsitellyt Lapsiasiavaltuutetun vuosikirjaan sisältyvät hyvinvointi-indikaattorit
painottavat lapsen elämän puitteita, joilla on yhteyttä hyvinvointiin. Samansuuntaisia
tuloksia on saatu kouluhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa, jonka lähtökohdana oli
lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 29 (koskien lapsen koulutuksen tavoitteita)
(Harinen & Halme, 2012). Siinä todettiin, että koulujen toimintaan ja toimintaympäris-
töön liittyy asioita, jotka vaikeuttavat oikeuksien toteutumista. Ne koskevat muun muassa
toiminnan ulkoisia puitteita, oppilaiden kuulemistä ja heidän persoonallisuutensa kehi-
tyksen tukemista. Oppilaiden reaktiona on heidän kielteinen suhtautumisensa kouluun.
Yhdeksäsluokkalaisten koulutyöhön kohdistuvat asenteet ja uskomukset ovat muuttuneet
heikommin koulutyötä tukeviksi vuosien 2001 ja 2012 välillä ja myös osaamisen taso on
laskenut selvästi, toteavat puolestaan Hautamäki ym. (2013) tutkimuksessaan.

Tavanomaisessa kielenkäytössä hyvinvoinnista puhuttaessa painotetaan kokemuksel-
lisuutta, ei niinkään toimintaympäristön ominaisuuksia. Unicefin (2007) raporttoimassa
hyvinvointivertailussa, joka koski 21 rikkaan OECD-maan 11–15-vuotiaita lapsia, yksi
hyvinvointi-indikaattori oli subjektiivinen hyvinvointi. Sen arvioinnissa otettiin huomi-
oon nuoren tyytyväisyys elämään, arviointi omasta terveydestään ja se, kuinka suuri osa
sanoi pitävänsä koulusta paljon. Lisäksi vertailussa oli indikaattori, joka koski perhe- ja
toverisuhteita. Näitä suhteita arvioitiin sen perusteella, kuinka monta prosenttia nuorista
eli yksinhuoltajien kanssa tai uusperheissä, kuinka suuri osa nuorista sanoi, että vanhem-

mat käyttävät heidän kanssaan aikaa juttelemalla, kuinka suuri osa sanoi toveriensa olevan ystävällisiä ja avuliaita ja kuinka suuri osa sanoi, että vanhemmat syövät heidän kanssaan aterian useita kertoja viikossa.

Subjektiiivisessa hyvinvoinnissa Suomi sai sijaluvun 11. Hollanti oli ensimmäisenä ja Iso-Britannia viimeisenä eli järjestyssijalla 21. Perhe- ja toverisuhteissa Suomi sai sijaluvun 17. Italia oli ensimmäisenä ja Iso-Britannia viimeisenä. Aineellisessa hyvinvoinnissa sekä terveydessä ja turvallisuudessa Suomen sijaluku oli kolmas, koulutuksessa neljäs ja riski- ja terveystyöskäyttyämisessä seitsemäs.

Subjektiiivisen hyvinvoinnin sijalukua veti alapäin se, että koulusta paljon pitävien osuus oli Suomessa vertailumaiden alhaisin. Perhe- ja toverisuhteiden sijalukua veti alapäin se, että vain 60 % suomalaisten varhaisnuorten perheistä syö usein yhteisiä aterioita, mikä on OECD-maiden alhaisin prosenttiluku. Kuitenkin perheen yhteisillä aterioilla on lasten hyvinvoinnille suuri merkitys, mikä ilmenee paremmassa kielen kehityksessä ja koulumenestyksessä, vähäisemmässä masentuneisuudessa, vähäisemmässä päihteiden käytössä, paremmassa terveydessä ja paremmassa ihmissuhteissa (Fiese & Schwartz, 2008).

Syyksi sille, että perheissä ei ole yhteistä ateriaa, esitetään suomalaisessa keskustelussa vanhempien työaikojen ohella usein se, että lapsilla on iltaisin harrastuksia. Perhe-elämän rytmin kannalta on hankalaa, jos harrastusmahdollisuudet avautuvat vasta, kun perhe olisi muutoin koossa lasten ollessa iltapäivisin paljon itsekseen. Eheytytyn koulupäivän kokeilussa vanhemmat olivat kiitollisia sellaisesta ajoituksesta, jossa harrastuksista suuri osa oli koulupäivän aikana. Erään vanhemman sanoin: ”Se vähentää vanhempien tarvetta kuljettaa lapsia illalla ja lisää näin perheen yhteistä aikaa, joka on usein vähissä.” (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 185)

Harrastustoiminnan pääosan sijoittamisella koulupäivään voitettaisiin monia hyötyjä, joiden hyvinvointivaikutukset ulottuvat perhe-elämään asti eikä vain lasten ja heidän vanhempiensa osalta vaan myös harrastustoiminnan ohjaajien osalta. He saisivat tehdä päivätyötä iltatyön asemesta. Se puolestaan heijastuisi heidän perheidensä elämään

2.1.2 Keskustelua kouluhyvinvoinnista

Viimeaikaisissa tutkimuksissa oppilaiden hyvinvointi koulussa ei ole parantunut, pikemminkin päinvastoin. Yhteenkuuluvuuden tunne eli se, miten oppilas suhteuttaa itsensä koulu-yhteisönsä ja toverihiinsa koulussa on PISA 2012 -tutkimuksen mukaan Suomessa selvästi OECD-maiden keskiarvotasoa heikompaa (Väljjarvi, 2015). Suomalaisoppilaiden vastaukset poikkeavat OECD-maiden keskiarvoista kielteiseen suuntaan eniten omaan kouluun kohdistuvissa väittämässä. Ne liittyvät vähäisempään onnellisuuteen ja suurempaan ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteeseen. Verrattaessa vastauksia vuoden 2003 tuloksiin havaitaan, että kehitys on kaikkien yhteenkuuluvuuden tekijöiden osalta ollut Suomessa kielteistä ja yhteenkuuluvuuden tunteen heikkeneminen tuon ajanjakson aikana on OECD-maiden voimakkaimpia.

Oppilaiden arviot oppituntien työrauhasta ovat Suomessa kielteisempiä kuin OECD-maissa keskimäärin (OECD, 2013; Väljjarvi, 2015). Tunneilla on hälinää ja epäjärjestyä eivätkä oppilaat kuuntele, mitä opettaja sanoo. Rehtoreiden mielestä lähes kaikki oppimista häiritsevät tekijät ovat suomalaiskouluissa yleisempiä kuin OECD-maissa keskimäärin ja rehtoreiden mielestä ne kytkeytyvät oppilaiden käyttäytymiseen: oppilailta puuttuu opettajan kunnioitus, oppilaat häiritsevät tunnilla ja oppilaat kiusaavat toisiaan enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin.

Vuodesta 2003 vuoteen 2012 oppilaiden käyttäytymispiirteissä oli tapahtunut heikkenemistä jopa 20 prosenttiyksikön verran – enemmän kuin muissa maissa – joten kehitys

on vain entistä huonompaan suuntaan. Opettajan vaikutuksen kielteiseen ilmapiiriin rehtorit torjuivat. Rehtorit arvioivat, että suomalaisiin opettajiin sopivat heikommin kuin OECD-maissa keskimäärin väittämät: opettajat eivät kohtaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, opettaja on liian ankara, opettajalla on liian vähäiset odotukset oppilaiden suorituksiin ja opiskelijaa ei yritetä kannustaa kehittämään parhaita puoliaan. Vastaavasti vuosina 2000 ja 2009 rehtorit arvioivat, että koulutyötä häiritsevät ongelmat liittyvät oppilaiden käyttäytymiseen, kun taas opettajien vaikutusta koulun työskentelyyn he pitivät lähes poikkeuksetta vain myönteisenä (Väljjarvi, 2014).

Tulos herättää kysymyksen, miten ja miksi tällainen häiritsevä oppituntikäyttäytyminen Suomessa kehittyi? Olisiko koulullakin siihen jotain osuutta, vaikka rehtorit sen torjuvatkin? Käsillä olevan selvitystehtävän kannalta kysymys kuuluu: voisiko oppituntien ulkopuolinen toiminta vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin myönteisellä tavalla.

Suomalaisten oppilaiden näkemyksissä kouluhyvinvoinnin tekijöistä korostuvat turvallinen ilmapiiri, koulun sisäiset ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja kuuluminen joukkoon (Janhunen, 2013). Suomalaisessa koulussa niissä on ongelmia samoin kuin oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa ja oppilaiden mahdollisuudessa osallistua esimerkiksi opetuksen järjestelyihin liittyvistä asioista päättämiseen. Jos oppilaat kokevat, että heillä ei ole mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tulla kuulluksi koulutyön virallisissa yhteyksissä, aktiivisuus ja viihtymisodotukset voivat suuntautua opetustilanteiden ulkopuolelle. Näin toteavat Harinen ja Halme (2012) opetus- ja kulttuuriministeriön ja Unicefin yhteisesti toteuttamassa kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa.

Ihmissuhteiden merkitys koulussa hyvinvoinnin lähteenä nousi esiin monissa asiantuntijapuheenvuoroissa, kun Suomalainen Tiedekatemia järjesti 100-vuotisjuhlansa kunniaksi symposiumin teemana Hyvinvointia kouluun (Mustonen & Latvala, 2008). Lapsen terve kehitys edellyttää koulussakin riittävää inhimillistä vuorovaikutusta ja riittävän pitkiä ihmissuhteita. Lapsi tarvitsee läsnäoloa ja jatkuvuutta – koulun aikuiset ja luokkatoverit eivät saa vaihtua alinomaan. Opettaja ja oppilastoverit vaikuttavat suuresti siihen, miten oppilas suhtautuu omaan osaamiseensa ja osaamattomuuteensa, ja sen kautta oppilaan kouluhyvinvointiin.

Yksin tekemisen perinne suomalaisessa koulussa ei harjaannuta yhteisölliseen toimintaan. Yhteisöllisten rakenteiden vahvistaminen edistää tiedollista osaamista ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä ja siten sitoutumista kouluyhteisöön. Sitä voidaan edistää oppituntien ulkopuolisessa toiminnassa, mutta yhdessä tekemistä pitäisi edistää myös opetustyössä.

Mainitussa seminaarissa tuli esiin myös tarve lisätä oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa koulun toimintaan. Oppilailla on kokemuksellista tietoa esimerkiksi välituntijärjestelyistä, ruokailusta, jota pidetään usein liian kiireellisenä sekä koulun tiloista ja ulkoilualueista, joissa ei ole mitään tekemistä. Oppilaiden mielipiteet voisivat auttaa tekemään parannuksia, jotka voisivat tukea kouluyhteisön toimintailmapiiriä ja sosiaalisia suhteita, ja edistää siten kouluun kiinnittymistä.

Kehitystä tukevissa ympäristöissä huomioidaan oppilaiden sitoutuminen ja toimintojen jatkuvuus, luottamuksen rakentuminen, hyvinvointi sekä saavutusten arvostaminen. Olisi otettava vakavasti se, että koulussa ei ole vain tiedollisia tavoitteita. Sosioemotionaaliset tavoitteet korostavat sosiaalisten suhteiden ja tasapainoisen tunne-elämän merkitystä. Jos koulujen toimintaa ja koulutuksen tavoitteita rakennetaan vain oppilaiden keskinäisen kilpailun varaan, se vaarantaa mielenterveyttä. Innostus koulunkäyntiä kohtaan on yhte-

ydessä opettajilta saatuun kannustukseen, oikeudenmukaiseen kohteluun ja opiskelun motivointiin.

Edellisen perustalta voidaan esittää kriittisiä arvioita muun muassa siitä nykykäytännöstä, että yläkoulussa opiskelu tapahtuu kuuden viikon jaksoissa. Opettajan vaihtuminen juuri, kun hän oppii tuntemaan oppilaat, ei luo edellytyksiä pitkäjänteisille ja kehitystä tukeville ihmissuhteille, ei oppilaan eikä opettajan kannalta. Yläkoulun opetustyön ja koulupäivän järjestelyt sekä aineenopettajien pedagoginen koulutus vaatisivat erityistä huomiota oppilaiden kouluun kiinnittymisen lisäämiseksi. Kouluun kiinnittyminen vähentäisi koulutuksesta irrottautumisen riskiä.

Nuoruusiän psykologian huomioonottoa tarvittaisiin yleensäkin enemmän sekä yläkoulun että lukion ja ammattikoulutuksen suunnittelussa. Suurten koulujen massoissa nuori ei saa sellaista yksilöllistä tukea opettajaltaan, jota hän tarvitsisi. Lisäksi menestyskilpailu ja liian varhain vaadittavat uraratkaisut eivät jätä tilaa niille tärkeille kehityksellisille prosesseille, kuten itsetuntemuksen ja identiteetin muodostumiselle, joita nuoruusiässä tapahtuu. Omien taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden löytämistä edistäisi oppituntien ulkopuolinen toiminta ja mahdollisuudet työssä oppimiseen. Nykyisin oppilailta vaaditaan ammattiin johtavien valintojen teossa kypsyyttä, jota ei vielä ole. Konkreettisten valintojen tekoa pitäisi siirtää eteenpäin. Tämä koskee vielä yliopisto-opiskeluakin, jossa pitäisi olla mahdollisuus asteittain edetä omalle erikoisalueelle.

Yläkoululaisten ja toisen asteen oppilaiden kohdalla helposti unohdetaan, että alle 18-vuotiaat kuuluvat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen piiriin. Heitäkin koskee artikla 31, joka tunnustaa lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaa sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.

Holopainen ja Lappalainen (2011) ovat nostaneet esiin käsitteen pedagoginen hyvinvointi. Se ilmenee sekä oppijoiden että opettajien hyvinvointina ja tyytyväisyytenä ja oppijoiden opiskelukyknä ja oppimistuloksina. ”Keskeisiä elementtejä pedagogiselle hyvinvoinnille ovat oppimisen ympäristöissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, opetuksen, opiskelun ja oppimisen toimintaympäristöt sekä oppilaiden tukitoimet”, he toteavat (s. 113). Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat (1) koulutyön kiireettömyys ja rauhallisuus, jolloin on vähemmän suoriutumispaineen kokemusta, (2) vahvuuksien korostaminen virheiden ja epäonnistumisen asemesta ja (3) kokemus oikeudenmukaisuudesta ja tuen saamisesta.

Ihminen on kokonaisuus ja hyvinvointikin on kokonaisvaltainen kokemus. Silti on joskus tarpeen eritellä hyvinvointikokemuksen eri puolia. Psykologisissa tutkimuksissa on tapana erottaa fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen hyvinvointi.

Fyysinen hyvinvointi sisältää käsityksen omasta terveydestä ja fyysisestä kunnosta, riittävästä levosta ja ravinnosta ja ympäristön sopivuudesta riittävän elintilan, lämpötilan, meluttomuuden, turvallisuuden ynnä muiden seikkojen puolesta. Viime vuosina on kiinnitetty huomiota siihen, että lapset eivät nuku riittävästi ja että he eivät syö terveellisesti. Vanhemmat ovat vastuussa lasten fyysiseen hyvinvointiin liittyvistä perusasioista. Koulu-yhteisössä niistä on tarpeen puhua vanhempien kanssa ja samalla tukea vanhemmuutta. Koululiikunnalla, ruokailulla, välipaloilla, koulutyön rytmittämällä ja toimintaympäristön ulkoisilla puitteilla voidaan tukea lasten fyysistä hyvinvointia kouluympäristössä

Sosiaalinen hyvinvointi syntyy kuulumisesta yhteisöön ja kokemuksesta, että muut hyväksyvät ihmisen sellaisena kuin hän on ja että hänellä on oma tehtävänsä kokonaisuudessa. Tämä on tärkeää kaikille, mutta erityisesti sen huomioonottoa tarvitaan maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Oppituntien ulkopuolinen toiminta ja erilaiset ryhmäytämisen muodot opetuksen keinoin edistävät oppilaiden pääsyä yhteisön jäseniksi. Kiinteät

luokkarakenteet edistävät ryhmäkokemuksen ja luokkatoveruuden syntymistä. Hyväksytyksi tulemisen kokemusta vaarantaa kiusaamisen kohteeksi joutuminen. Se voi olla elämänikäisen masennustaipumuksen lähde.

Psyykinen hyvinvointi tarkoittaa ihmisen mielen hyvinvointia. Sitä voidaan kuvata tilana, jossa ihmisen tunteet elämäänsä kohtaan ovat positiivisia ja jossa hän tuntee voivansa toimia hyvin. Emotionaalisen hyvinvoinnin lisäksi erotetaan psykologinen hyvinvointi, johon sisältyy monia osa-alueita (Ryff & Keyes, 1995). Hyvinvoinnin kuvausten kääntöpuoli osoittaa pahoinvointia. Seuraavassa on kuvattu esimerkein psykologisen hyvinvoinnin (+) ja pahoinvoinnin (-) ilmenemistä ajatellen lapsia ja nuoria (Pulkkinen, 2012).

- + Itsensä hyväksyminen; positiivinen asenne itseensä, omiin ominaisuuksiinsa ja menneisyyteensä
- Negatiivinen suhtautuminen omiin mahdollisuuksiinsa, heikko itsearvostus, alemmuudentuntoisuus

- + Elämän tarkoitus; elämässä on päämääriä, nykyisellä ja menneellä elämällä on tarkoitus ja suunta
- Tavoitteiden puuttuminen, haluttomuus opiskella, omia kykyjä heikompi suoritustaso

- + Henkilökohtainen kasvu; tunne jatkuvasta kehittämisestä, avoimuus uusille kokemuksille, omien kykyjen toteuttaminen
- Vähäinen kiinnostus uusista asioista, vähäinen innostus omien kykyjen kokeiluun

- + Positiiviset suhteet toisiin ihmisiin; lämpimät ja luottavaiset suhteet, kyky empatiaan, kiintymykseen ja läheisiin ihmissuhteisiin
- Epäystävällisyys, aggressiivisuus, muiden kiusaaminen, piittaamattomuus toisten tunteista

- + Autonomia; itsenäisyys, oman käyttäytymisen säätely, kyky vastustaa sosiaalista painetta
- Vaikeuksia säädellä omaa toimintaa ja tunteita, itsehallinnan menetykset, keskittymisvaikeudet, vaikeudet tehdä itsenäisiä ratkaisuja, toisten johdateltavaksi joutuminen

- + Ympäristön hallinta; kyky hallita ympäristöä, käyttää hyväksi ympäristön suomia mahdollisuuksia
- Kiinnostumattomuus ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista, kuten harrastustoiminnasta, sosiaalisista tapahtumista ja ulkoilumahdollisuuksista

Hyvä ja heikko psykologinen hyvinvointi voivat siis ilmetä monin tavoin. Yksi keskeinen juonne on innostuneisuus, motivoituminen toimintaan, tai sen puute. Koulun toimintakulttuurilla voi pyrkiä vahvistamaan innostuneisuutta oppilaissa, opettajissa ja muussa henkilökunnassa.

Jantunen ja Haapaniemi (2013) ovat koonneet opettajakokemuksensa ja kirjallisuuden perusteella opettajan huoneentaulun, jonka he ovat otsikoineet Kouluviihtyvyyden avaimet. Siinä he luettelevat seuraavia asioita (s. 325):

- Luottamus ja siitä nouseva hyvä vuorovaikutus ovat kasvatuksellisen toiminnan perusta.
- Koulussa on sekä oppilaan että opettajan voitava hyvin.
- Koulun tulevaisuudesta nousevat haasteet liittyvät ennen muuta yhteistyökyvyn oppimiseen, erilaisuuden ymmärtämiseen ja haluun oppia uutta.
- Oppiva ja yhteisöllinen koulu edistää demokratiaa ja osallistumista.
- Koulun on voitava olla itsehallinnollinen, tosien arvojen pohjalta orientoituva.

- Koulun fyysisen ympäristön ja arkkitehtuurin tulee tukea innostavaa ja monimuotoista oppimista.
- Lapset oppivat paljon maailmasta, maailman pitää antaa tulla kouluun.
- Mielikuvituksen vahvistamisen tulisi olla koulun keskeinen tehtävä. Virheistä rankaiseva arviointi kaventaa lapselle luontaista luovaa ajattelua.
- Koulun toiminnan tulee olla lapsilähtöistä.
- Opettajan työn tulee olla uudistavaa teorian ja käytännön vuoropuhelua. Opettaja ei enää voi olla vain tietäjä, vaan ennen kaikkea vuorovaikutuksen ja oman työn kehittämisen taitaja.

2.1.3 Pyrkimys yksilön ja yhteisön hyvinvointiin

Euroopan Neuvostossa on hyvinvointia kuvattu universaalisenä ihmisen oikeutena, mihin on viitattu käsitteellä 'hyvinvointia kaikille'. Se sisältää yksilöllisen, yhteisöllisen ja globaalien hyvinvoinnin ja ulottuu seuraaviin sukupolviin. Organisaatiot painottavat hyvinvoinnissa eri puolia: tilaa, kuten terveys, joka tulee saavuttaa (WHO), oikeutta (Lapsen oikeuksien yleis-sopimus), vastuuta lapsista (Unicef) tai prosessia, kuten tietämisen, tekemisen, elämisen ja olemisen oppimista (UNESCO) (Kickbush, 2012). Näitä kaikkia näkökohtia kattamaan on ehdotettu käsitettä 'learning for well-being', jonka olen kääntänyt suomeksi käsitteellä 'pyrkimys yksilön ja yhteisön hyvinvointiin' (www.learningforwellbeing.org).

Pyrkimystä yksilön ja yhteisön hyvinvointiin tulisi tapahtua kaikilla järjestelmän tasoilla globaaleista ratkaisusta lähi-ihmissuhteisiin. Näin ei valitettavasti tapahdu, kun ajatellaan eri puolilla maapalloa tapahtuvia aseellisia konflikteja ja maapallon voimavarojen tuhoamista. Näin ei tapahdu myöskään silloin, jos kansallisen tason politiikassa itsekäästi poljetaan heikompien hyvinvointia tai jos lähi-ihmissuhteissa ei oteta huomioon toisen ihmisen ainutkertaisuutta.

Pyrkimyksessä yksilön ja yhteisön hyvinvointiin tarvitaan koko yhteiskuntaa siten, että eri toimintasektorit toimivat yhdessä ja yhteisin tavoittein. Yhteisiä tavoitteita voi löytyä pyrkimyksestä kehittää yhteiskuntaa, jossa ihmiset kunnioittavat toinen toistaan, ottavat vaatimuksissaan huomioon ekologisen tasapainon tarpeen, elävät sovussa keskenään ja pitävät huolta uusien sukupolvien hyvinvoinnista.

Pyrkimys edistää lasten hyvinvointia edellyttää, että heidän näkökulmansa on päätöksenteossa keskeinen ja että heidän ääntään kuullaan niissä asioissa, jotka muokkaavat heidän tulevaisuuttaan. Lasten hyvinvointia pitää tarkkailla ja arvioida monipuolisesti ottaen huomioon heidän subjektiiviset kokemuksensa (Kickbush, 2012). Yksilön kannalta pyrkimys hyvinvointiin sisältää sen, että hän vuorovaikutuksessa muiden kanssa oppii toteuttamaan itsessään olevia ainutkertaisia mahdollisuuksia ja kehittämään ja käyttämään keskeisiä kapasiteettejaan (O'Toole, 2014).

Opetus- ja kasvatuseräjäjärjestelmää on kritikoitu siitä, että se tekee kansainvälisiä vertailuja käyttäen sellaisia arviointimenetelmiä kuin on käytetty PISA-tutkimuksessa ilman, että on selkeästi lausuttu julki, mikä on sen mittaaman muodollisen kasvatuksen tavoite ja mitä seurauksia mittauksilla on opetus- ja kasvatuseräjäjärjestelmään ja sen kautta yksilöön ja yhteiskuntaan (Gordon & O'Toole, 2014). Mittarit eivät tavoita oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä, jonka tulisi olla kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena, ei liioin oppilaiden hyvinvointia. Kansainvälinen kasvattajaryhmä onkin noussut vastustamaan standardisoivaa koulukasvatusta, jota talousjärjestö OECD:n vertailut muun muassa PISA-tutkimuksella viritävät. Julistuksessaan (The Santander Declaration) tämä ryhmä haluaa painottaa fyysistä, kognitiivista, sosiaalista, emotionaalista, henkistä ja taiteellista kehitystä. Se haluaa edistää oppimisympäristöjä, joissa oppilaat, opettajat ja vanhemmat voivat kokea hyvinvointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 pyrkimys yksilön ja yhteisön hyvinvointiin on tavoitteena otettu huomioon monin tavoin, kun on kuvattu niitä toimintakulttuurin ja käytänteiden muotoja, joista opetuksen järjestäjä ja koulu voivat päättää. Pyrkimys yksilön ja yhteisön hyvinvointiin vaatii kuitenkin koko yhteiskunnan mukaantuloa säädöksineen ja rahoituksineen. Tässä selvitystyössä hyvinvoinnin lähteitä on etsitty oppituntien ulkopuolisesta toiminnasta.

2.2 Kouluun kiinnittyminen (kooste luvusta B, osa II)

Luvussa B (osa II) on esitelty oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan merkitystä lapsille teoreettiselta kannalta. Keskeisiksi näkökohdiksi nousevat lähi-ihmissuhteet, myönteisen kehityksen näkökulma ja kouluun kiinnittyminen.

Ihmiseksi kehittyminen tapahtuu ihmisten muodostamassa ympäristössä, jossa on laajenevia kehiä lähiyhteisöistä monimutkaisiin globaaleihin järjestelmiin. Kehityksen kannalta tärkeimpiä ovat *lähi-ihmissuhteet ja niihin sisältyvät prosessit*. Tämä koskee niin lapsia kuin aikuisiakin ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan, jossa molemmat oppivat ja kehittyvät.

Vanhempien merkitys lapsille on ensisijainen. Myös opettajat ja toimintojen ohjaajat voivat tulla lapsen kehitystä suuntaaviksi henkilöiksi, jos toimintaa on säännöllisesti ja se jatkuu riittävän pitkään, toiminnan monimutkaisuus lisääntyy asteittain ja toiminta on vastavuoroista. Ohjaajan pätevyys ja pysyvyys vaikuttavat prosessin merkitykseen lapsen kannalta. Ohjaajan vaihtuminen ja toiminnan kertaluonteisuus vievät perustaa lähi-ihmissuhteisiin liittyviltä prosesseilta, joskin irrallisilla tapahtumillakin voi olla virkistävää ja innostusta virittävää merkitystä.

Lapsella on mahdollisuus positiiviseen kehitykseen, kun hänellä on kehitystä tukevia ihmissuhteita ja toimintapuitteita. Lapsi on aktiivinen toimija, joka luo omaa toimintaympäristöään, jos annetaan tilaisuus sen rakentamiseen. Lapsen monipuolista (fyysistä, älyllistä, emotionaalista ja sosiaalista) kehitystä tapahtuu lämpimissä ja hoivaavissa ihmissuhteissa, jotka vahvistavat sosiaalista yhteenkuuluvuutta, tarjoavat aikuisten ohjausta ja luovat fyysisesti ja psykologisesti turvalliset puitteet. Myönteisen kehityksen näkökulma sisältää uskoa lapsessa ja nuoressa oleviin mahdollisuuksiin.

Vuorovaikutuksen luonne vaikuttaa *kouluun kiinnittymiseen*. Kouluun kiinnittymisessä on erilaisia puolia.

- 1 Toiminnallinen kiinnittyminen** tarkoittaa osallistumista; se sisältää sitoutumista koulutyöhön ja yhteisöön tai oppituntien ulkopuoliseen toimintaan sekä niiden sääntöjen noudattamista. Koska toiminnallinen kiinnittyminen syntyy osallistumisen kautta, osallistuminen oppituntien ulkopuoliseen toimintaan koulun piirissä voi edistää kiinnittymistä kouluun.
- 2 Tunneperäisen kiinnittymisen** perustana ovat myönteiset tai kielteiset suhteet opettajiin, tovereihin ja kouluun. Sen uskotaan luovan sitoutumista koulutusinstituutioon ja vaikuttavan työskentelyhalukkuuteen. Koska tunneperäinen kiinnittyminen muodostuu ihmissuhteista, oppituntien ulkopuoliseen toimintaan osallistuminen ja siinä muodostuvat suhteet tovereihin, opettajiin ja muuhun henkilökuntaan voivat edistää kiinnittymistä kouluun.
- 3 Kognitiivinen kiinnittyminen** perustuu ajatukseen oman energian investoinnista; se sisältää halukkuuden ryhtyä ponnisteluihin, jotka ovat tarpeen vaikeiden asioiden oppimiseksi, sekä motivaation ja toimintastrategiat. Koska kognitiivinen kiinnittyminen vahvistuu oppimiskokemuksista, joita myös oppituntien ulkopuolinen toiminta tarjoaa, oppituntien ulkopuolinen toiminta voi vahvistaa oppimismotivaatiota ja kiinnittymistä kouluun.

Oppiaineiden ulkopuolinen toiminta voi vahvistaa kouluun kiinnittymistä, jos se tuottaa onnistumiskokemuksia mieluisissa asioissa ja opettajan antaman tunnustuksen. Sosiaalisen ulottuvuuden voimistuminen koulupäivässä ja ystävien kanssa toimiminen edistävät kouluhyhteisöön kiinnittymistä ja kokemusta oman koulun arvosta. Pitkäjänteinen ponnistelu oppimisessa vaatii motivaatiota. Ihmissuhteet ja tunneperäiset kokemukset ovat tärkeitä tekijöitä toimintaan suuntautumisen taustalla.

2.3 Oppituntien ulkopuolisen toiminnan hyvinvointivaikutuksia (kooste luvusta A, osa II)

Luvussa A (osa II) on käsitelty oppituntien ulkopuolisen toiminnan merkitystä oppilaille kansainvälisten tutkimusten perusteella. Seuraavassa tulokset on tiivistetty keskeisiin näkökohtiin.

Runsas tutkimustieto on pääasiassa USA:sta, jossa oppituntien ulkopuolisesta toiminnasta käytetty käsitteistö (extra-curricular activity = EC ja after school programs = ASP) ei vastaa suomalaisia kerhotoiminnan ja aamu- ja iltapäivätoiminnan käsitteitä. EC-toiminta on koulun tiloissa järjestettyä ja usein oppilaiden itsensä organisoimaa toimintaa, joka tapahtuu pääasiassa opettajien valvonnassa ja ohjauksessa. ASP-toiminta on usein muiden tahojen kuin koulun järjestämää, mutta sitä voidaan järjestää koulussa; ohjelmat voivat koskea esimerkiksi urheilua, taiteita, yrittäjyyskasvatusta, terveystieteistä, partio-toimintaa ja 4H-toimintaa. Molempia oppituntien ulkopuolisia toimintamuotoja on tarjolla eri kouluasteilla opiskeleville toiseen asteeseen (high school) asti. ASP-toimintaa on myös viikonloppuisin, koulujen lomapäivinä sekä kesällä.

Pääosa tutkimuksista, jotka koskevat EC- ja ASP-toiminnan merkitystä oppilaille, on tehty suomalaisen koulujärjestelmään rinnastettuna yläkoululaisilla. Alakoululaisilla tehtyjä tutkimuksia on vähemmän; ne ovat tuottaneet vastaavanlaisia tuloksia.

Tutkimustulokset oppituntien ulkopuoliseen toimintaan osallistumisen **merkityksestä oppilaalle** ovat tiivistettyinä seuraavat:

Kiinnittyminen kouluun

- Tuottaa laaja-alaisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin; ne näkyvät oppilaiden sitoutumisessa kouluun ja paremmissa asenteissa koulua ja koulutusta kohtaan
- Lisää kiinnostumista oppimiseen

Tiedot ja taidot

- Edistää koulumenestystä, josta on tutkittu mm. matematiikassa menestymistä
- Kehittää taitoja toiminnissa, joita oppilaat itse valitsevat ja joita he pitävät tärkeinä
- Kehittää työskentelytaitoja, kuten keskittymistä, kotitehtävien tekemistä ja koulunkäynnin säännöllisyyttä

Henkilökohtaiset ominaisuudet

- Vahvistaa henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten optimismia, itsetuntoa ja emotionaalista hyvinvointia; jälkimmäinen viittaa vähäisempään masentuneisuuteen ja sosiaaliseen ahdistuneisuuteen
- Edistää terveyttä ja hyvää kuntoa

Sosiaaliset suhteet

- Parantaa toverisuhteita, kykyä ihmissuhteisiin ja kansalaistaitoja
- Parantaa sopeutumista kouluhyhteisöön ja yhteiskuntaan vähentäen riskikäyttäytymistä, kuten päihteiden käyttöä ja rikollisuutta.

Myönteisten vaikutusten syntymistä edistävät näkökohdat ovat tiivistettyinä seuraavat:

Määrälliset näkökohdat

- Suurempi osallistumisen viikkotuntimäärä 15 tuntiin asti; sitä suurempi viikkotuntimäärä voi vähentää perheensisäistä vuorovaikutusta, mutta tämä riippuu koulupäivien pituudesta. On huomattava, että toiminta tässä ei vastaa suomalaista käsitystä ohjatusta kerhotoiminnasta, vaan sisältää myös omaehtoista toimintaa, lepoa, koulutehtävien tekemistä ym. läsnä olevan aikuisen valvonnassa.
- Toiminnan monipuolisuudella on suurempi vaikutus hyvinvointiin kuin yhteen toimintaan keskittymisellä; myönteiset vaikutukset lisääntyvät viiteen erilaiseen harrastustoimintaan asti, mutta sen jälkeen niiden lisääminen ei tuo lisäarvoa
- Toiminnan pitkäkestoisuus; myönteiset vaikutukset ilmenevät, kun toiminta on pitkäkestoista eli kun osallistumista mitataan vuosissa
- Harrastuksen aloittaminen keskilapsuudessa on tarpeen, koska taitojen kehittyminen vaatii aikaa; uutta harrastustoimintaa aloitetaan harvemmin nuoruusiässä, koska perustaitojen puute koetaan osallistumisen esteeksi

Sisällölliset näkökohdat

- Esittävään taiteeseen (musiikki, kuvataide, teatteri, käsityöt) osallistumisella on johdonmukaisesti myönteinen yhteys koulumenestykseen, henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin
- Vapaaehtoistoimintaan osallistumisella on erityisesti merkitystä sosiaalisen kehityksen kannalta ja yleisemminkin vastuunoton kehittymisen kannalta
- Koulun piirissä järjestettyyn liikuntaan osallistuminen on yhteydessä myönteiseen kehitykseen, mutta urheiluharrastuksiin osallistumisen vaikutukset riippuvat järjestöjen toimintakulttuurista; usein on todettu esimerkiksi alkoholinkäytön lisääntymistä

Henkilökunta

- Toiminnan laadukkuus, tavoitteellisuus ja pätevä henkilökunta, joka jäsentää ja valvoo toimintaa, edistävät myönteisten tulosten syntymistä
- Toimintojen suunnitteleminen oppilaiden kiinnostuksen, tarpeiden, kehitystason ja aikataulujen mukaisesti
- Vahvan yhteistyön luominen koulun, perheiden ja muiden instituutioiden kanssa, joihin lapsen elämä kietoutuu, edistää toimintaan osallistumista ja sen myönteisiä vaikutuksia

Vuorovaikutus

- Ystävien kanssa oleminen ja uusien ystävien saaminen innostaa toimintaan osallistumiseen
- Hyvä vuorovaikutus ohjaavan henkilön kanssa on oppilaan kannalta keskeinen kriteeri sille, että hän pitää toiminnasta ja pysyy mukana toiminnassa
- Kokemus huolenpidosta, myötätunnosta ja yksilöllisten tarpeiden huomioonotosta vaikuttaa toiminnassa mukana pysymiseen.

2.4 Eheytytystä koulupäivästä, aamu- ja iltapäivätoiminnasta, joustavasta koulupäivästä sekä Liikkuva koulu -ohjelmasta saatuja kokemuksia (kooste luvuista D ja E, osa II)

Eheytetty koulupäivä

Eheytetyn koulupäivän käsitteellä viitataan laajaan ns. eheytetyn koulupäivän kokeiluun vuosina 2002–2005 Sitran rahoituksella osana ns. MUKAVA-hanketta (muistuttaa kasvatusvastuusta; Pulkkinen & Launonen, 2005). Siinä koulupäivää rytmitettiin uudella tavalla siten, että aikuisen läsnäoloa, harrastekerhoja ja ulkoilun ja muun toiminnan valvontaa oli tarjolla aamulla ennen oppituntien alkamista, pidennetyn ruokatunnin (siestan) aikana ja iltapäivällä. Päivästä pyrittiin luomaan eheä kokonaisuus, jossa oppilaat saivat turvallisen ja valvotun ympäristön koulussa sitä tarvitessaan sekä mahdollisuuden valita itselleen kiinnostavaa kerhotoimintaa. Osallistuminen oli vapaaehtoista.

Toiminta oli kahdentyyppistä: harrastekerhoja ja vapaamuotoisempaa *mukava kerho*-toimintaa. Jälkimmäisessä oppilaat saivat aikuisten läsnäolon tuottamaa turvaa, ulkoilun ja leikin valvontaa, askartelun ohjausta ja huolenpitoa, kuten välipalan. Harrastekerhot olivat taitojen kehityksen kannalta tavoitteellisesti ohjattuja ja ne rikastivat *mukava kerhojen* toimintaa sisällöllisesti. Kerhotoiminnan tarjonta suunniteltiin oppilaiden ja vanhempien yhteisesti täyttämän kyselyn pohjalta. Molemmat toimintamuodot olivat kaikille oppilaille avoinna ja niiden tarvetta tiedusteltiin joka kevät mainitulla vapaa-ajan toiminnan suunnittelulomakkeella (VAPSU). Osallistuminen eheytetyn koulupäivän valinnaiseen tarjontaan lisääntyi kokeilun edetessä lähes 80-prosenttiseksi, kun oppilaat tulivat tuntemaan toimintamahdollisuuksia ja innostuivat niistä.

Toiminnasta ei peritty maksua ennen aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevan lain voimaan tuloa (2004). Sen jälkeen eli kokeilun viimeisen lukuvuoden aikana ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden osallistuminen väheni niissä kunnissa, joissa kunnat alkoivat periä toiminnasta maksun. Koulut tarjosivat toimintaa senkin jälkeen ylempien luokkien oppilaille korvauksetta (kokeilun suomalla rahoituksella), jos siihen oli tarvetta vanhempien työaikojen takia.

Toiminta järjestettiin koulukeskeisesti rehtorin vastuulla. Rehtorit kokoontuivat säännöllisesti projektin tutkijoiden kanssa pohtimaan eheytetyn koulupäivän toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Tapaamisissa sovittiin yleisperiaatteista ja jätettiin rehtoreille vapaus soveltaa niitä omassa koulussaan tavalla, joka sopi koulun toimintaympäristöön. Kokeilussa ei puututtu opettajien työhön, mutta opettajat saivat halutessaan ohjata kerhoja eri korvauksesta, ja he olivatkin oppilaiden keskuudessa suosittuja ohjaajia. Kokeilun kuluessa opettajat huomasivat, että oppituntien ulkopuolisen toiminnan ohjaajista tuli heille arvokkaita työpareja.

Tulokset kolmivuotisesta seurannasta vastasivat kansainvälisten tutkimusten tuloksia ja täydensivät niitä. Eri toimintamuodoista erityisesti musiikkikerhoihin ja taide- ja kädentaitokerhoihin osallistuminen edisti työskentelytaitoja, koulumenestystä ja sosiaalista kehitystä (Metsäpelto ym., 2012). Myös muilla harrastuksilla oli myönteisiä vaikutuksia.

Eheytetty koulupäivä kokonaisuudessaan paransi oppilaiden tyytyväisyyttä kouluun; kokeiluun osallistuneista alakoulun ja yläkoulun opettajista 90 % arvioi näin eikä kukaan arvioinut, että tyytyväisyys olisi heikentynyt. Vanhemmat olivat hyvin tyytyväisiä lastensa saamasta mahdollisuudesta osallistua eheytettyyn koulupäivään. He olivat huolestuneita kokeilun päättymisestä ja paluusta vanhaan järjestelmään.

Aamu- ja iltapäivätoiminta

Vuonna 2004 aamu- ja iltapäivätoiminta tuli lakisääteisen tuen piiriin, kun kunnille annettiin valtion tukema mahdollisuus toiminnan järjestämiseen ja hankkimiseen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien osalta erityistä tukea tarvitseville oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa. Nykyisin perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuu noin 52 500 oppilasta. Kunnalle myönnetään valtionosuutta toiminnasta aiheutuviin käyttökustannuksiin 57 % euromäärästä, joka saadaan, kun kunnalle valtionosuuden laskemisen perusteeksi aamu- ja iltapäivätoimintaa varten vahvistettu tuntimäärä kerrotaan tuntia kohden määrätyllä yksikköhinnalla. Kunnat perivät vanhemmilta kuukausimaksuja. Niiden enimmäismääräksi on laissa määrätty 60 euroa tai 80 euroa riippuen siitä, osallistuuko lapsi toimintaan 3 vai 4 tuntia päivässä. Aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestävät kunnan tai kuntayhtymän lisäksi seurakunnat, järjestöt ja yksityiset toimijat.

Toiminnasta koottu palaute vanhemmilta on ollut myönteistä. Vanhemmat ovat kokeneet aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen hyvin tarpeelliseksi ja pitäneet laatutasoa hyvänä. Vanhempien esittämät kehittämistarpeet useiden vuosien aikana ovat koskeneet aamutoiminnan järjestämistä, jota on tarjolla vähän, sekä toimintatiloja. Samoin on huomautettu siitä, että toisen luokan oppilaille ei ole riittävästi mahdollisuutta päästä toimintaan mukaan. Toimintaa toivotaan myös kolmannen luokan oppilaille.

Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeva selvityshenkilön arviointi vuodelta 2009 (Iivonen, 2009) nostaa esiin samoja kehittämistarpeita kuin vanhemmilta saatu palaute ja niiden ohella monia muita kehittämiskohteita, kuten henkilöstön koulutusta. Osaan on puututtu opetushallituksen laatimilla aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteilla sekä henkilöstön koulutusta ja pätevyyttä koskevilla säädöksillä.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan vaikutuksista oppilaisiin antaa tietoa ehytetyn koulupäivän aineistolla tehty tutkimus. Siinä todettiin, että ne oppilaat jotka osallistuivat toimintaan ensimmäisestä kolmanteen luokkaan tai toisesta neljanteen luokkaan, olivat sosiaalisesti vähemmän ahdistuneita ja heillä oli vähemmän masennusoireita kuin niillä, joilla tätä osallistumismahdollisuutta ei ollut (Metsäpelto ym., 2010). Ehytetyn koulupäivän kokeilussa aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistumista ei rajattu ensimmäisen ja toisen luokan oppilaisiin. Tutkimustulosten mukaan myönteiset vaikutukset näkyvät pitkäjänteisen osallistumisen tuloksena.

Joustava koulupäivä

Joustavan koulupäivän käsite viittaa opetushallituksen vuonna 2013 käynnistämään ns. joustavan koulupäivän kokeiluun, jossa kuntia ohjattiin koulun kerhotoiminnan määrärahojen jaon yhteydessä järjestämään kerhoja iltapäivän lisäksi myös aamulla tai keskiviiköllä. Taloudellisista syistä alas ajettua kerhotoimintaa ryhdyttiin elvyttämään vuonna 2008 opetushallituksen myöntämän kerhotoiminnan erityismäärärahan turvin. Nykyisin kerhoissa käy noin 330 000 oppilasta. Kerhotoimintaan osallistuminen on maksutonta.

Kunnat, koulut ja vanhemmat ovat ottaneet kokeilun myönteisesti vastaan. Kokeiluun ilmoittautuneiden kuntien ja koulujen määrä on nopeasti kasvanut. Kerhotoiminnan joustavan koulupäivään sijoittamisen vaikutuksista oppilaisiin ei ole tehty tutkimusta, mutta ehytetyn koulupäivän kokeilu osoitti koulupäivän uudenlaisen rakenteen ja monipuolisen toiminnan myönteistä merkitystä oppilaille.

Liikkuva koulu

Liikkuva koulu -ohjelmassa on pyritty luomaan aktiivisempi ja viihtyisämpi koulupäivä lisäämällä siihen liikuntaa ja rytmittämällä päivää uudella tavalla. Liikuntaa on tuotu välitunteihin ja oppitunneille taukoliikunnan muodossa sekä integroimalla liikuntaa muuhun opetukseen. Tutkimukset osoittavat, että lyhyetkin liikuntahetket parantavat suorituskykyä ja pitemmät liikuntahetket oppimiskykyä. Liikkumisen on havaittu parantavan kouluviihtyvyyttä ja työrauhaa. Kuten muissakin harrastuksissa, myös liikunnassa toiminnan pitkäjänteisyys on tarpeen tulosten syntymiselle. Ohjelman juurtuminen koulupäivään vaatii opettajien ja muun henkilökunnan lisäkoulutusta.

2.5 Lapsesta aikuiseksi: sosiaalisen ja psykologisen toimintakyvyn kehitys (kooste luvusta F, Osa II)

Luvussa F (osa II) on esitelty Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksen tuloksia, jotka osoittavat, että koulun toisella luokalla ilmenevät oppilaiden väliset erot sosiaalisessa ja emotionaalisessa käyttäytymisessä luovat perustaa erilaisille elämänpoluille ja eroille aikuisten sosiaalisessa ja psykologisessa toimintakyvyssä.

Sosiaalisesta toimintakyvystä puhuttaessa huomio on toiminnan ulkoisissa kriteereissä, kuten siinä, miten ihminen selviytyy erilaisiin rooleihin sisältyvistä tehtävistä. Roolit voivat koskea opiskelua, työtä, parisuhdetta, vanhemmuutta ynnä muuta. Sosiaalisesta toimintakyvystä puhutaan myös silloin, kun puhutaan kanssakäymisen sujuvuudesta, yhteisön normien sisäistämisestä, päihneiden käytön hallinnasta ja kyvystä hoitaa omia talousasioitaan. Psykologisessa toimintakyvyssä huomio on sisäisissä kriteereissä. Se ilmenee muun muassa elämän mielekkyyden kokemuksissa, itsetunnossa, optimismissa ja hyvinvoinnissa.

Vakavat itsehallinnan ongelmat, jotka näkyvät lapsissa esimerkiksi aggressiivisuudessa ja sosiaalisesti ahdistuneessa käyttäytymisessä, pyrkivät kasautumaan joko ulospäin suuntautuvaksi (kuten normien rikkominen) tai sisäänpäin suuntautuvaksi (kuten masennus) ongelmakäyttäytymiseksi. Ne heikentävät ihmisen hyvinvointia ja vaikeuttavat yhteisön toimintaa. Oppilaat, jotka hallitsevat käyttäytymistään muita huomioon ottavalla tavalla, kehittyvät muita oppilaita todennäköisemmin itsestään ja muista vastuuta ottaviksi aikuisiksi. Se ennustaa parempaa sosiaalista toimintakykyä, joka on vastavuoroisessa yhteydessä psykologiseen toimintakykyyn.

Koulun mahdollisuudet yhtäältä kehityspolun suuntaamiseksi kohti hyvää sosiaalista ja psykologista toimintakykyä ja toisaalta ongelmien kasautumisen katkaisemiseksi ovat muun muassa oppimisympäristön kehittämisessä, onnistumiskokemusten tarjoamisessa, opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa, sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisessa ja ystävyyssuhteiden muodostumisessa. Oppituntien ulkopuolinen toiminta koulun piirissä edistää niitä kaikkia ja samalla kouluun ja opiskeluun kiinnittymistä.

3 Ehdotus koulupäivän rakenteen kehittämiseksi

3.1 Uudistuva koulun eetos

3.1.1 Muutospaineita ja niihin vastaaminen

Koulupäivän rakenteen kehittäminen kytkeytyy koulun eetokseen eli näkemykseen sen tehtävästä yhteiskunnassa. Elämässä tarvittavat tiedot ja taidot siirtyivät aikaisemmin perheessä ja lähiyhteisössä vanhemmalta sukupolvelta nuoremmalle. Tämä ei monimutkaistuneessa yhteiskunnassa enää riittänyt. Avuksi rakennettiin yleissivistävä koululaitos ja ammatteihin valmistava koulutus.

Koulun opetus- ja sivistystehtävä sisältää odotuksen, että koulunsa päättävällä on tarpeelliset tiedot ja taidot osallistua aktiivisesti ja rakentavasti yhteiskunnan toimintaan. Sen tehtävänä voidaan pitää myös vanhempien tukemista heidän kasvatustehtävässään uuden sukupolven perehdyttämiseksi jatkamaan ja kehittämään yhteisön toimintakulttuuria. Täyttääkseen hyvin tehtävänsä koulun on muututtava yhteiskunnan muuttuessa.

Käsillä olevassa selvitystyössä paineita koulun eetoksen muutokseen on tarkasteltu oppituntien ulkopuolisen toiminnan näkökulmasta. Selvitystyö on johtanut havaintoon vahvasta koulupäivän muutospaineesta. Painetta muutokseen tulee

- 1 YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksesta, joka korostaa lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin,
- 2 Euroopan komission suosituksesta luoda kaikille lapsille tarjolla olevaa parempaa oppituntien ulkopuolista toimintaa parempine toimintapuitteineen ja investoida lapsiin heidän hyvinvointinsa edistämiseksi,
- 3 kehityksestä Euroopan muissa maissa, joissa koulupäivää on pidennetty kokopäiväkoulun suuntaan ja joissa kouluista on tullut monipuolisia toimintakeskuksia,
- 4 Suomen hallituksen tavoitteista antaa oppilaille mahdollisuus harrastuksiin koulupäivän yhteydessä ja hyödyntää koulun tiloja vapaa-ajan toiminnassa,
- 5 uudistetuista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, joissa painotetaan lapsen osallisuuden vahvistamista
- 6 tarpeesta tukea kodin, koulun ja työelämän yhteensovittamista ja
- 7 innostuksesta, jolla kerhotoiminnan lisääminen ja koulupäivän rakenteen muutuskokeilut on otettu vastaan koulujen, vanhempien ja kerhotoimintaa järjestävien yhteistyökumppaneiden keskuudessa.

Tutkimustulokset koulussa järjestetyn oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaiden hyvinvoinnille ovat varauksetta positiivisia koulumenestyksen, oppilaan persoonallisen kehityksen ja yhteisön kannalta. Uudistuksen voidaan ennustaa parantavan oppilaiden kiinnostumista ja samalla tyytyväisyyttä kouluun, millä on myönteinen yhteys koulumenestykseen. Suomalaisten oppilaiden tyytyväisyys kouluun on kansainvälistä tasoa heikompaa ja koulumenestyksessä on laskusuunta. Koulupäivään tarvitaan kannustavia lähi-ihmissuhteita ja monipuolista toimintaa oppilaiden innostuksen virittämiseksi oppimiseen ja halukkuuteen osallistua oman tulevaisuuden rakentamiseen.

Muutospaineisiin koulu voi vastata uudistamalla näkemystä tehtävästään.

Yksi koulun uudistuvan eetoksen puoli on se, että oppituntien ulkopuolista toimintaa koulussa pidetään tärkeänä ja että nähdään sen mahdollisuudet tukea koulua kasvatus- ja opetustehtävässä.

Toinen uudistuvan eetoksen puoli sisältyy holistisen ja oppilaslähtöisen näkemyksen vahvistamiseen koulun opetus- ja kasvatustehtävässä.

Kolmas uudistuvan eetoksen puoli kytkeytyy koulun yhteiskuntasuhteisiin, sen avautumiseen ympäröivään yhteisöön ja yhteistyökumppanuuden etsimiseen ja hyväksymiseen.

Eetoksen muutosta edistäisi opettajien työajan uudelleen määrittely, kuten Misukka (2014) esittää. Euroopassa on yleisesti siirrytty opettajan työajan määrittelyyn käsitteillä kokonaistyöaika, läsnäoloaika ja opetus aika, erilaisissa kombinaatioissa. Opettajan läsnäolo koulussa lisää vuorovaikutuksen mahdollisuuksia niin yhteisön sisällä kuin ympäröivän yhteisön kanssa ja helpottaa koulupäivän rakentamista oppilaiden tarpeita ja hyvinvointia ajatellen.

3.1.2 Oppiaineiden ulkopuolisesta toiminnasta elämäntaitojen täydennystä

Informaatioajan lapsi voi rajoittaa elämäkokemuksensa taskussa kulkevan kuvaruudun maailmaan, ellei häntä pystytä innostamaan muunlaiseen toimintaan. Vaikka informaatioyhteiskunnan kehityksessä on paljon hyviä puolia, ruutuajan suuri määrä ja sen hallitsematon sisältö tuottavat lasten kehityksen kannalta myös uhkakuvia (Delfos, 2013; Sigman, 2012). Virtuaalimaailmaan uppoutumisen vastapainoksi tarvitaan tarjontaa, joka antaa oppilaille tilaisuuksia toimintaan ja itseilmaisuuksiin henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppituntien ulkopuolinen toiminta tarjoaa tähän monia mahdollisuuksia.

Tiedon määrä luonnosta ja ihmisen rakentamasta maailmasta on kasvanut räjähdysmäisesti. Se johtaa helposti tilanteeseen, jossa tietopainotteisuus syrjäyttää kulttuurin sellaiset puolet, jotka kehittävät tunne-elämää ja esteettistä tajua ja joissa harjaantuminen antaa mahdollisuuksia itseilmaisulle ja luovalle toiminnalle. Oppituntien ulkopuolisella toiminnalla voidaan tukea kulttuurin elämysellistä kokemista.

Teollinen kehitys on johtanut valmistuotteiden saatavuuteen. Käden taidot, joita on aikaisemmin tarvittu käyttöesineiden valmistamiseen ja muuhun jokapäiväiseen elämään ja joilla on suuri merkitys ihmisyyden ja kulttuurin kannalta, ovat rapistumassa. Koululle tulee niiden opettamisessa entistä tärkeämpi tehtävä, kun monilla vanhemmillakin käden taidot pyrkivät rajoittumaan näppäintoimintoihin. Oppituntien ulkopuolinen toiminta tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia käden taitojen kehittämiseen.

Tekninen kehitys on synnyttänyt autoistuneen elämänmuodon. Hyötyliikunta on vähentynyt niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. Silloinkin kun lapset haluaisivat kulkea koulumatkaa pyörällä tai jalan, pitkät koulumatkat kuljetuksineen ovat siihen esteenä. Vähäinen liikkuminen heikentää fyysistä kuntoa ja hyvinvointia. Koulu tavoittaa koko ikäluokan ja voi omilla menetelmillään aktivoida liikuntaa myös oppituntien ulkopuolella.

Globalisaatio on merkinnyt vuorovaikutuksen laajenemista. Se laajentaa koulun tehtäviä sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen alueella. Työ- ja toimintatavat ovat yhteiskunnassa muuttuneet vaatien yksin tekemisen asemesta yhä enemmän yhdessä tekemistä. Tehtävissä selviytyminen vaatii vuorovaikutustaitojen kehittymistä, mitä oppituntien ulkopuolisessa toiminnassa voidaan monimuotoisesti harjoitella.

3.1.3 Koulun toimintakulttuurin kehittäminen

Koulun toimintakulttuuri kuvastaa koulun eetosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan (OPH, 2014, s. 24) toimintakulttuurin kehittämisen periaatteista:

Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävästä elämäntapaa. Periaatteiden toteuttamiseksi tarvitaan paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista, yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aitoa mukanaoloa yhteisön kehittämisessä.

Periaatteet soveltuvat myös oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Periaatteet ovat seuraavat selityksistä koottuineen (OPH, 2014, s. 25–27):

Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä. Oppiva yhteisö kehittyy dialogin avulla ja yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä. Oppivassa yhteisössä ymmärretään fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle ja irrottaudutaan istuvasta elämäntavasta. Siinä arvostetaan työhön syventymistä, oppimisessa tarvittavaa ponnistelua ja työn loppuun saattamista

Hyvinvointi ja turvallinen arki. Oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta. Toiminnassa otetaan huomioon yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. Koulun käytännöt ovat joustavia ja mahdollistavat monipuolisen toiminnan. Liikkuminen sekä mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnot ovat luonteva osa jokaista koulupäivää.

Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely. Koulutyössä hyödynnetään eri työtapoja ja oppimisympäristöjä ja työskentelyä pyritään säännöllisesti viemään ulos luokahuoneesta. Luodaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun sekä yhteistyöhön koulun sisällä ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta.

Osallisuus ja demokraattinen toiminta. Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Oppilaskuntatoiminta tarjoaa yhden tärkeän väylän oppilaiden osallistumiselle. Muut toimintamuodot kuten tukioppilas- ja kummitoiminta, vapaaehtoistyö tai erilaiset kestävä kehityksen toiminnot täydentävät sitä. Yhteistyö eri hallinnonalojen, seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa syventää käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta. Yhteydet eri maissa toimivien koulujen kanssa lisäävät globalisoituneessa maailmassa toimimisen taitoja.

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa.

Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. Kestävän elämäntavan aineettomien tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille korostetaan ja niille annetaan aikaa ja näkyvyyttä päivittäisessä koulutyössä. Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta luomalla osaamisperustaa ekososiaaliselle sivistykselle.

Toimintakulttuurin kehittämisen periaatteiden ja tavoitteiden toteutuminen saa tukea oppiaineiden ulkopuolisesta toiminnasta, kun sitä kehitetään näiden periaatteiden suuntaisesti. Tämä on lähtökohtana selvitystyöhön sisältyvälle ehdotukselle koulupäivän rakenteen uudistamiseksi.

3.2 Innostavan koulupäivän rakentaminen

3.2.1 Oppilaslähtöisyydestä nousevia koulupäivän rakenteen uudistamisnäkökohtia

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 27) mukaan oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että ne muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa.

Työtapojen tulisi olla monipuolisia ja eri ikäkausiin sopivia. Tästä todetaan:

Monipuoliset työtavat tuovat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaita ohjataan toimiaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista. (OPH, 2014, s. 28–29).

Kasvatuserä näkemys opetussuunnitelman perusteissa on oppilaslähtöinen. Oppilaslähtöisyys tarkoittaa lapsen kehityksen tuntemusta, lapsen oman aktiivisuuden tunnistamista ja arvostamista kehitystä edistävänä voimana ja lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista ikäkauteen sopivilla vaikutteilla ja odotuksilla. Kasvatuserä näkemys arvostaa jokaista lasta ainutlaatuisena ja arvokkaana ja jokaisen oikeutta kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Samalla ymmärretään, että lapsi kasvaa ihmiseksi ja yhteisön jäseneksi suhteissaan muihin ihmisiin.

Yhteiskunta toimii yleensä aikuislähtöisesti, jossa aikuisten edut, työpaikat ja kokemukset ovat määrääviä. Vaikka koulut ovat aikuisten työpaikkoja, ne on ensisijaisesti tarkoitettu oppilaita varten. Siksi niiden toimintakulttuurissa tulee olla keskeisenä näkökulmana oppilaslähtöisyys. Tämä ei tarkoita lapsikeskeisyyttä vallankäytön ulottuvuudella lapsikeskeinen – aikuiskeskeinen, vaan aikuisen kypsällä vastuulla toteutettua kasvatuserä- ja opetustyötä, jossa lapsen kehittymisen tarpeet ovat keskiössä. Lapsen kehityksen kannalta

on ongelmallista kotona, jos vanhempien toiminta on aikuislähtöistä ja lapsen tarpeita laiminlyövä. Sama koskee myös niitä muita yhteisöjä, kuten koulua ja harrastustoimintaa, joihin lapsi kuuluu. Näkökulman kääntäminen lapsilähtöiseksi on usein vaikeaa. Tarvitaan tasapainon löytämistä siinä, miten eri näkökulmat otetaan harmonisella tavalla huomioon.

Oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisen kannalta oppilaslähtöisyys tarkoittaa sitäkin, että toimintarakenteiden ei tule olla liian sitovia, vaan niissä tulee olla väljyyttä oppilaiden erityisiin tarpeisiin. Strandell (2012) varoittaa lapsen elämän liiallisesta hallinnasta. Lapselle on jätävä tilaa kokea vapautta ja ottaa vastuuta. Hänen tulee voida kehittyä omista lähtökohdistaan. Joku oppilas voi olla musiikillisesti, liikunnallisesti tai muissa suhteissa lahjakas ja hän voi haluta edetä harrastustoiminnassaan pitemmälle kuin mikä on mahdollista koulun puitteissa järjestetyssä toiminnassa. Tähän tulee olla mahdollisuus. Joku lapsi kaipaa omaa rauhaa kotioloissa esimerkiksi kirjojen lukemiseen, mitä myös on kunnioitettava. Myös perheiden tilanteet ja toiveet voivat olla erilaisia jonkun perheen tarvitessa enemmän oppituntien ulkopuolisen toiminnan tukea kuin joku toinen perhe.

Koulupäivän rakenne on osa koulun toimintakulttuuria ja eetosta. Oppilaslähtöisyydestä nousee muun muassa seuraavia koulupäivän rakenteen uudistamisnäkökohtia:

- 1 On syntynyt huoli oppilaiden koulumenestyksen laskusuunnasta ja kansainväliseen tasoon verrattuna heikommasta tyytyväisyydestä kouluun. Koulumenestyksen ja -tyytyväisyyden parantamiseksi on tarpeen etsiä keinoja oppilaslähtöisesti, jolloin oppituntien ulkopuolinen toiminta voi avata uusia mahdollisuuksia.
- 2 Oppituntien ulkopuolinen toiminta, erityisesti taiteeseen ja kädentaitoihin kytkeytyvänä, kiinnittää oppilaita kouluun ja parantaa koulumenestystä, hyvinvointia ja vuorovaikutustaitoja, ja liikunta edistää fyysistä hyvinvointia. Niiden sovittaminen koulutyöhön oppilaiden biologisen ja psykologisen rytmien huomioon ottavalla tavalla edistää heidän hyvinvointiaan.
- 3 Koulun tilojen käyttö oppituntien ulkopuoliseen toimintaan on taloudellisesti järkevää. Koulun tilat ovat lapsille sopivia, koska ne on heitä varten suunniteltuja. Niiden käyttö oppituntien ulkopuolella vahvistaa kokemusta omasta koulusta.
- 4 Lasten vuorovaikutustaidot, jotka kuvastavat kykyä itsesääätelyyn, avaavat erilaisia polkuja tulevaan kehitykseen kasautuvien prosessien takia, ja ne selittävät osan aikuisten välisistä eroista sosiaalisessa ja psykologisessa toimintakyvyssä. Myönteisiä prosesseja olisi pyrittävä vahvistamaan ja kielteisiä torjumaan. Tähän oppituntien ulkopuolinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia.
- 5 On tarpeen kehittää kerhotoimintaa monipuoliseksi, etsiä uudenlaisia yhteistyötapoja kerhotoiminnan ohjaamiseksi sekä etsiä kunta-, sektori- ja järjestäjärajat ylittäviä toimintamalleja taide-, kulttuuri- ja muiden palvelujen alueellisen saatavuuden lisäämiseksi. Se monipuolistaa sisällöllistä tarjoaa. Halukkuus yhteistyöhön koulun kanssa on osoittautunut suureksi.
- 6 Kouluilla on laajaa kiinnostusta koulupäivän rakentamiseen joustavasti, kuten sitä koskeva kokeilu kerhotoiminnan osalta osoittaa. Joustavilla ajoitusratkaisuilla ja toiminnan järjestämisellä ympäröivän yhteisön kanssa voidaan turvata oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan saatavuus kaikille.
- 7 Vanhemmat tarvitsevat työssäkäynnin takia koulun tukea lapsesta huolehtimisessa. Aamu- ja iltapäivätoimintaa on tarpeen kytkeä oppiaineiden ulkopuoliseen toimintaan sitä tarvitseville.

3.2.2 Koulupäivän rakenneosat

Oppitunnit, välitunnit ja ruokailuaika

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetusasetuksen mukaan opetukseen tulee käyttää tuntia kohti vähintään 45 minuuttia ja että opetukseen käytettävä aika jaetaan tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi.

Säännös luo edellytykset koulupäivän monenlaiseen rytmittämiseen sekä välituntien järjestämiseen oppilaiden hyvinvointia edistävällä tavalla. (OPH, 2014, s. 43)

Vähimmäistuntimäärät, jotka opetuksen järjestäjän tulee taata oppilaille eri luokkatasoilla syksystä 2016 alkaen, näkyvät taulukosta 1. Opetuksen järjestäjä voi tarjota enemmänkin opetusta, mutta se ei voi alittaa vähimmäistuntimääriä. Taulukossa tuntimäärät on jaettu viidellä päivittäisen oppituntimäärän osoittamiseksi ja kerrottu sen jälkeen 45:llä sen osoittamiseksi, kuinka monta minuuttia päivässä oppilas saa opetusta, koska kustakin tunnista on käytettävä vähintään 45 minuuttia opetukseen.

Välituntiaikaa karttuu kustakin oppitunnista enintään 15 minuuttia. Kun se kerrotaan oppituntien määrällä, saadaan keskimääräinen päivittäinen aika, joka kuluu välitunteihin. Taulukkoon 1 on koottu oppitunteihin ja välitunteihin kuluva minimiaika kullakin luokkatasolla.

Taulukko 1. Oppitunteihin ja välitunteihin kuluva minimiaika kullakin luokkatasolla

Luokka-taso	Tuntimäärä viikossa	Oppitunnit päivässä	Oppituntiaika		Välitunnit tunti ja min
			minuuttia	tunti ja min	
1	19	3,8	171	2 t 51 min	57 min
2	19	3,8	171	2 t 51 min	57 min
3	23	4,6	207	3 t 27 min	1 t 9 min
4	23	4,6	207	3 t 27 min	1 t 9 min
5	24	4,8	216	3 t 36 min	1 t 12 min
6	24	4,8	216	3 t 36 min	1 t 12 min
7	30	6	270	4 t 30 min	1 t 30 min
8	30	6	270	4 t 30 min	1 t 30 min
9	30	6	270	4 t 30 min	1 t 30 min

Oppituntien ja välituntien lisäksi koulupäivään sisältyy kouluruokailu. Ruokailutauon pituudesta ei ole säädöksiä, mutta sen järjestämisestä opetussuunnitelman perusteissa todetaan seuraava (OPH, 2014):

Kouluruokailun tehtävänä on oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen, opiskelukyvyyn sekä ruokaosaamisen tukeminen. Opetukseen osallistuvalla on annettava jokaisena työpäivänä täysipainoinen maksuton ateria. Ateria nautitaan tarkoituksenmukaisesti järjestettynä ja ohjattuna ruokailuna. Kouluruokailun järjestämisessä otetaan huomioon ruokailun terveydellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys. Ruokailuhetkillä on tärkeä virkistystehtävä ja niillä edistetään kestävästä elämäntapaa, kulttuurista osaamista sekä ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteita. Oikea-aikainen ja kiireeton ruokailu ja mahdolliset välipalat varmistavat jaksamisen koulupäivän aikana. Viihtyisä ruokailuhetki lisää hyvinvointia koko koulu yhteisössä.

Kiireeton ruokailu vaatii välituntiin käytettävän ajan lisäksi arviolta puoli tuntia.

Koulumatkat ja -kuljetukset

Perusopetuslaissa (628/1998) ja sitä koskevassa muutoksessa säädetään (32 §), että jos perusopetusta tai esiopetusta saavan oppilaan koulumatka on viittä kilometriä pitempi, oppilaalla on oikeus maksuttomaan kuljetukseen.

Oppilaan päivittäinen koulumatka odotuksineen saa kestää enintään kaksi ja puoli tuntia ja 13 vuotta täyttäneeltä 3 tuntia.

Aluehallintovirastojen arvioinnissa peruspalvelujen tilasta 2013 (AVI, 2014) todetaan, että maan eri osissa perusopetuksen oppilaat eivät ole koulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta tasa-arvoisessa asemassa. Koulukuljetuksiin osallistui suhteellisesti eniten (34,2 %) perusopetuksen oppilaita Itä-Suomessa ja vähiten eli puolet vähemmän Etelä-Suomessa (taulukko 2). Perusopetuksen piirissä oli kaikkiaan 537 600 oppilasta. Heistä kuljetusoppilaita oli 124 900 eli vähän alle neljäsosa.

Taulukko 2. Kuljetusoppilaiden osuudet eri maakunnissa (AVI, 2014)

	Perusopetus	Esiopetus päivähoidossa	Esiopetus koulussa
Itä-Suomi	34,2 %	15,0 %	
Lappi	27,4 %	12,1 %	
Länsi- ja Sisä-Suomi	25,9 %	9,4 %	
Lounais-Suomi	25,3 %	10,1 %	
Pohjois-Suomi	24,8 %	8,2 %	
Etelä-Suomi	17,7 %	4,9 %	
Manner-Suomi	23,2 %	7,9 %	36,0 %

Suureen koulukuljetusten määrään on ajauduttu kouluverkon harvennuksen eli koulujen lakkauttamisen takia. Joidenkin arvioiden mukaan noin 7 000 ajoneuvoa on päivittäin käytössä kuljetuksiin aamuin illoin. Ennusteet ovat kuntien taloudellisen tilanteen ja siitä johtuvan kouluverkon edelleen harventamisen takia sen suuntaisia, että koulukuljetuksessa olevien määrä kasvaa ja matkat sekä niihin kuluva aika pitenevät. Lasten hyvinvoinnin ja lastensuojelun näkökulmasta tilanne on Suomessa uhkaava.

Kiivasta keskustelua käydään ajoittain – eduskuntakyselyjä myöten – koulukuljetuksista, joiden vaatima aika on lapsille liian pitkä ja joiden järjestäminen kunnissa ei aina vastaa lapsista huolehtimisen tarpeita. Vanhemmillä on vähän mahdollisuuksia puolustaa lasten oikeuksia ja hyvinvointia, jotka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät. Kunnilla on itsemääräämisoikeus perusopetuslain suomissa puitteissa, ja kunnat ovat taloudellisissa vaikeuksissa.

Koulukuljetusten vaatima aika rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia osallistua oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Koulukuljetukset ovat myös raskastekijä, jolla voi olla kielteistä vaikutusta kouluun ja koulutukseen kiinnittymiseen ja mahdollisesti myös koulumenestykseen. Koulukuljetukset koko kouluiän ajan eivät ohjaa kestävästi kehityksen oppimiseen eivätkä liikunnallisuuteen, jotka ovat koulun toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita. Kustannuslaskelmissa pitäisi ottaa huomioon myös ei-aineellisia näkökohtia ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen määrittelemä lapsen hyvinvoinnin turvaaminen. Suomi on valtiona sitoutunut takaamaan lapsen hyvinvoinnille välttämättömän suojelun. Jos kunnat eivät pysty turvaamaan lasten hyvinvointia, niin valtion tehtävä on luoda lapsille turvaverkko.

Esiopetus

Taulukkoon 2 on merkitty myös esiopetuksessa olevien kuljetusta saavien lasten osuudet. Esiopetusta päivähoidon piirissä sai 47 895 lasta. Päivähoidossa esiopetusta saavien ja perusopetuksessa olevien kuljetusoppilaiden osuudet vaihtelevat maakunnittain samansuuntaisesti. Etelä-Suomessa vain kolmasosa esiopetusta päivähoidossa saavista oli koulu-kuljetuksessa verrattuna Itä-Suomeen.

Koulun piirissä esiopetusta sai 11 775 lasta eli viidesosa esikouluikäisistä. Heistä oli koulu-kuljetuksessa suuri osa, 36 %. Tietoja eri maakunnista ei ole esitetty AVI:n (2014) raportissa.

Esiopetus ei varsinaisesti kuulu käsillä olevan selvitystehtävän piiriin, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (s 35) todetaan:

Eheän oppimispolun varmistamiseksi koulu toimii yhteistyössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa.

Hallituksen ohjelmaan 2011–2015 oli sisällytetty varhaiskasvatuksen yhteyteen esiopetuksen muuttaminen velvoittavaksi:

Laadukas ja saavutettavissa oleva varhaiskasvatus ja esiopetus taataan koko ikäluokalle. Säädetään laki varhaiskasvatuksesta. Selvitetään esiopetuksen muuttamista velvoittavaksi tavoitteena varmistaa koko ikäluokan osallistuminen varhaiskasvatukseen. Esiopetusta ja perusopetusta kehitetään koko ikäluokalle yhteisenä, tasavertaiset edellytykset turvaavana opetuksena.

Esiopetus tai muu esiopetuksen tavoitteet saavuttava toiminta koulunkäyntiä edeltävänä lukuvuotena tuli velvoittavaksi 1.8.2015 alkaen perusopetuslakia koskevalla muutoksella (1040/2014). Oppivelvollisuus alkaa edelleenkin sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Uusi laki velvoittaa vanhempia huolehtimaan siitä, että lapsi osallistuu esiopetukseen, ja kuntia sen järjestämiseen. Kunnilla ei kuitenkaan ole valvontavelvollisuutta siitä, että oppilas osallistuu esiopetukseen. Viimeksi mainitun näkökohdan on sanottu erottavan velvoittavuusmäärittelyn oppivelvollisuusiän alentamisesta.

Opetuksen/oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestäminen niiden lasten osalta, jotka saavat esiopetusta päivähoidon piirissä, tapahtuu edelleenkin päivähoidossa, koska 6-vuotiaalla lapsella on subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Jos esiopetus annetaan koulussa, niin 6-vuotiaiden harmonisesta kokonaispäivästä huolehtimiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Matkojen lisäksi kuljetusaikaa voi tulla lasten liikuttelusta koulun ja päivähoitopaikan välillä. Lasten hyvinvoinnin takia tulisi huolellisesti selvittää ja tarkkailla, millaisia lasten päivistä tosiasiallisesti muodostuu ja kuinka paljon lasten edellytetään istuvan kulkuneuvoissa.

Lakiin esiopetuksen velvoittavuudesta on kätketty pitkään keskusteltu ja kiistelty kysymys oppivelvollisuusiän alentamisesta. Suomi on yksi harvoista maista, joissa oppivelvollisuuden mukainen opettajajohtoinen opetus alkaa 7-vuotiaana. Kehitysneuropsykologit pitävät tätä ajankohtaa oppimisen kannalta hyvänä. Lapsen tuossa iässä saavuttama kypsyys tekee hänelle oppimisen sekä helpoksi että kiinnostavaksi verrattuna varhaiseen harjoittamiseen, jolla ei saavuteta vastaavia tuloksia. Verrattaessa 6-vuotiaana lukemaan opetettujen virolaislasten ja 7-vuotiaana lukemaan opetettujen suomalaislasten suorituksia todettiin, että suomalaislapset saavuttivat virolaislasten tason ensimmäisenä kouluvuotenaan (Soodla ym., 2015). Varhainen harjoittaminen vie aikaa muulta lapselle tärkeältä toiminnalta, kuten omaehtoiselta oppimiselta.

Kokonaisvaltainen lapsen kehitys koulunkäyntiä edeltävinä vuosina ja lapsesta itsestään nousevaan oppimishaluun pohjautuva toiminta luo perustan oppimisesta innostumiselle ja luovalle toiminnalle. Anglosaksisissa maissa, joissa koulumainen opetus ja lasten suoritusmittaaminen aloitetaan varhain, on havaittu, että lapset ovat stressaantuneita jo siinä iässä, kun suomalainen lapsi on lapsuutta arvostavan, kokonaisvaltaisen kasvatuksen perustalta aloittanut innostuneena koulunkäynnin.

Varhaiskasvatuksessa olevien lasten tulee edelleenkin saada Suomessa nauttia oppituntien ulkopuolisesta ajasta. Se on antanut hyvän perustan Suomessa 2000-luvun aikana saaduille ja maailmanmainetta tuottaneille PISA-tuloksille. Liian harvoin on nostettu koko suomalainen lapsuus näiden tulosten yhdeksi syyksi. Huonommin menestyneiden maiden malleja ei ole syytä Suomessa jäljitellä.

Yhteiset tapahtumat koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan osa työajasta voidaan käyttää työelämään tutustuttamiseen sekä lukuvuoden päättäjäisiin ja muihin yhteisiin tapahtumiin. Päivän työ aloitetaan lyhyellä päivänavauksella. Muita yhteisiä tapahtumia ovat muun muassa juhlat, teemapäivät, retket, opintokäynnit ja leirikoulut, jotka tulee järjestää siten, että ne tukevat oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille asetettuja tavoitteita.

Ne myös osaltaan vahvistavat kokemusta hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä ja tekevät mahdolliseksi oppilaiden näkökulmasta eheän, vireyttä vahvistavan ja vaihtelevan päivän. Paikallisessa opetussuunnitelmassa määritellään toimintaa ohjaavat tavoitteet ja järjestämisen periaatteet. Koulukohtaisesta järjestämisestä päätetään lukuvuosisuunnitelmassa. (OPH, 2014, s. 41)

Muiden tapahtumien kytkeminen oppituntien ulkopuoliseen toimintaan voi tapahtua luontevasti esimerkiksi juhlien ohjelmien valmistamisella, teemapäivien suunnittelulla ja luontoretkeillä.

Koulun kirjastotoiminta

Perusopetuksen yhteydessä voidaan oppilaille järjestää myös muuta opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaa toimintaa, jonka järjestämisestä ja laajuudesta opetuksen järjestäjä päättää. Tämä voi olla muun muassa kirjastotoimintaa. Sen periaatteissa todetaan seuraava:

Kirjastotoimintaa voidaan toteuttaa yhteistyössä lähikirjaston ja muiden kirjastojen kanssa. Kirjastotoiminnalla vahvistetaan oppilaiden yleissivistyksen ja maailmankuvan laajenemista ja avartumista. Monimuotoinen koulukirjastotoiminta tukee oppimiskäsityksen toteutumista aidoissa oppimistilanteissa ja luo oppilaille mahdollisuuksia monenlaisten vastuutehtävien hoitamiseen. Koulun kirjasto ja muut kirjastot tarjoavat aktiivisia ja virikkeisiä oppimisympäristöjä sekä monipuolisia työtapoja. Kirjastotoiminnan tehtävänä on kannustaa oppilaita omaehtoiseen lukemiseen ja omiin lukuvalintoihin, tyydyttää heidän tiedonhaluaan, kannustaa hakemaan tietoa eri lähteistä ja arvioimaan tietolähteitä. (OPH, 2014, s. 42)

Kirjastotoiminta voi luontevasti laajentua oppiaineiden ulkopuoliseksi toiminnaksi esimerkiksi lukupiirejä muodostamalla.

Koulun kerhotoiminta

Kerhotoiminta on myös opetussuunnitelman perusteissa mainittua opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaa toimintaa. Siitä todetaan seuraava (OPH, 2014, s. 41–42):

- Kerhotoiminta on oppituntien ulkopuolista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet.
- Se on osa maksutonta perusopetusta ja rakentaa omalta osaltaan toiminnan yhteisöllisyyttä ja rikastuttaa koulun toimintakulttuuria
- Kerhotoiminnan tehtävä on tukea oppilaiden monipuolista kasvua ja kehitystä
- Kerhot tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia tutustua erilaisiin harrastuksiin.
- Tavoitteena on lisätä harrastuneisuutta sekä tuottaa yhdessä tekemisen, osaamisen, onnistumisen ja ilon kokemuksia
- Kerhotoiminnassa oppilaat saavat tilaisuuksia koulussa opitun soveltamiseen, luovaan toimintaan ja monimuotoiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja toisten oppilaiden kanssa
- Kerhot voivat lisätä oppilaiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia sekä arjen hallintaa ja turvallisuutta.
- Joustavilla kerhotoiminnan ratkaisuilla tuetaan oppilaan päivän kokonaisuutta.
- Kerhotoiminnan järjestämis- ja toteuttamistapoja kehitetään ja oppimisympäristöjä muokataan harrastuneisuutta tukevaksi.
- Oppilaiden osuutta kerhotoiminnan suunnittelussa lisätään.
- Kerhotoiminnan järjestäminen tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa myös kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä sekä yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa
- Koulut voivat hyödyntää kerhotoiminnan järjestämisessä eri hallintokuntien, yhteisöjen, yritysten ja järjestöjen sekä koulun muiden sidosryhmien osaamista.

3.2.3 Harrastekerhoista ja pajatoiminnasta innostusta koulutyöhön

Edellä esitetyt kerhotoimintaa koskevat periaatteet eivät rajaa kerhotoiminnan muotoa perinteiseen ohjaajakeskeiseen harrastekerhotoimintaan. Ne sallivat ja itse asiassa edellyttävät uudenlaisten muotojen ja toimintatapojen kehittämistä kerhotoiminnalle.

Käsillä olevassa selvitystyössä olen päättänyt esittämään, että kerhotoiminta innostusta herättävänä toimintamuotona tarkoittaa sekä

- perinteisiä harrastekerhoja että
- uudenmuotoista, oppilasta osallistavaa pajatoimintaa.

Harrastekerhot

Harrastekerhot, jotka voivat koskea muun muassa musiikkia, kuvataiteita, teatteria, kädentaitoja, liikuntaa ja lukuaineita ja joita opettajat ovat ohjanneet eri korvauksesta, ovat muodostaneet koulun kerhotoiminnan perinteisen sisällön. Koulun kerhotoimintaa on elvytetty opetushallituksen jakamin erityisavustuksin vuodesta 2008 lähtien, kuten luvussa D, osa II on selostettu. Määräraha on käytetty suurelta osalta (74 %) opettajien

järjestämiin kerhoihin tai koulut ovat ostaneet kerhotoiminnan taiteen perusopetuksen järjestäjiltä.

Kouluilla olisi hyvä mahdollisuus hyödyntää myös muuta taide- ja kulttuuriperintöalan pedagogista osaamista ja sisällöllistä rikkautta. Taide- ja kulttuuritoimintaa ja taidekasvatusta lapsille järjestävät taide- ja kulttuurialojen laitokset ja organisaatiot, lastenkulttuurikeskukset, kirjastot, museot ja taide- ja kulttuuriperintöalan yhdistykset. Lastenkulttuuri saa opetus- ja kulttuuriministeriöltä tukea muun muassa taidelaitosten kautta taidekasvatuksen ja yleisötyön tuen muodossa, tiedotuskeskusten kautta tuettaessa esimerkiksi arkkitehtuurin tiedotuskeskuksessa arkkitehtuurikasvatusta ja kulttuuritapahtumien kautta, joiden joukossa on lastenkulttuurin tapahtumia. Määrärahojen jakoperusteissa maininta yhteistyöstä koulujen kanssa suuntaisi toimintaa.

Ohjaajien rekrytointiperustan laajentaminen vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitetta vahvistaa alueellista yhteistyötä. Rekrytointiperustan laajentaminen on tarpeen myös harrastekerhojen määrän ja valikoiman laajentamiseksi koulussa.

Lapsen näkökulmasta olisi tärkeää, että harrastekerhojen tarjonta olisi koulusta riippumatta tasavertaista, monipuolista ja jatkuvaa, mitä se ei nykyisin ole. Koulussa tulisi olla tarjolla taide-, liikunta- ja kädentaitokerhoja, joista vastaavat alojen ammattilaiset ja joilla on myös pedagogista osaamista tai kokemusta. Harrastekerhoja voisivat järjestää koulun opettajien lisäksi taide- ja kulttuuritoimijat, kirjastot, liikuntaseurat ja kädentaitoyhdistykset. Oleellista olisi koota kaikki paikallinen ja alueellinen kulttuuri- ja liikunta-alan tarjonta ja osaaminen kouluihin lasten hyväksi. Myös vanhempien ja alueen muiden asukkaiden keskuudessa voi olla ammatillisesti ja pedagogisesti päteviä henkilöitä, jotka voisivat ja haluaisivat toimia lasten harrastekerhojen ohjaajina.

Liikuntakerhoja on järjestetty Liikkuva koulu -ohjelmassa lähinnä opettajien ohjauksena. Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio ry esittää, että liikuntakerhojen ohjaajien saamiseksi kehitettäisiin yhteistyötä seurojen ja koulun välille, kuten luvussa D, osassa II yksityiskohtaisesti kuvataan. Liikuntajärjestöt ovat nähneet koulussa tapahtuvan harrastustoiminnan kehittämisen yhtenä mahdollisuutena liikuntaan suuntautuvan harrastuksen lisäämiseksi. Lasten liikkumista voitaisiin kannustaa tehostamalla koulutilojen monipuolista käyttöä, hyödyntämällä välineistöä sekä kohdentamalla eri toimialojen määrärahoja harrastustoimintaan, joka ajoittuisi heti oppituntien jälkeen.

Jotkut liikuntalajit, kuten uinti, tennis, yleisurheilu ja luistelu vaativat erityisen toimintaympäristön. Seurat voisivat järjestää iltapäivällä kerhotoimintaa näissä tiloissa, mikäli se oppilaiden siirtymisen kannalta on helposti ja turvallisesti toteutettavissa.

Taiteen perusopetus on omaan lakiinsa perustuva erillinen koulutusmuoto eikä se tarkoita perusopetuslain mukaista peruskoulun taidekasvatusta (ks. luku E, osa II). Lain (633/1998) mukaan taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkeasteen koulutukseen. Sen piirissä opiskellaan musiikkia, tanssia, teatteritaidetta, sanataidetta, sirkustaidetta, arkkitehtuuria, käsityötä, kuvataidetta ja audiovisuaalista taidetta joko laajan tai yleisen oppimäärän mukaan. Opetushallitus on vahvistanut eri taiteenaloille ja oppimäärille opetussuunnitelman perusteet.

Taiteen perusopetusliitto TPO ry:n kannanoton mukaan (Anu Hietala, henkilökohtainen kommunikaatio 27.2.2015) taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset pystyvät järjestämään kouluissa tai omissa toimitiloissaan kerhotoimintaa silloin, kun toimintaan osoitetaan tarvittava rahoitus. Lakisääteistä taiteen perusopetusta annetaan alueellisten mahdollisuuksien mukaan jo nykyään iltapäivisin yksityistunteina tai ryhmäopetuksena.

Taiteen perusopetuksen mahdollisuudet toimia yhteistyökumppanina innostava koulupäivä -mallissa toteutuvat parhaiten iltapäivällä oppituntien jälkeen. Laadukas harrastekerhotoiminta eri taiteenaloilla edellyttää pätevän opettajan lisäksi asianmukaisia tiloja ja opetusvälineitä.

Mainitun kannanoton mukaan oppilaille tulisi olla mahdollisuus valita itseä kiinnostava, laadukkaasti tuotettu ja oman taitotason mukainen harrastusryhmä. Innostava koulupäivä -mallin puitteissa yhdessä koulussa pystytään toteuttamaan näistä vain pieni osa, ja ryhmät muodostuvat helposti heterogeenisiksi. Suomessa on satoja tuhansia (taiteen perusopetuksessa 126 000) aktiivisesti taidetta, urheilua ym. harrastavaa lasta, joiden mahdollisuus jatkaa valitsemaansa harrastusta omalla valmiustasolla heti oppituntien jälkeen tulee turvata. Taidetta harrastavat lapset viihtyvät taiteelle ominaisessa oppimisympäristössä, joka synnyttää taideharrastajien yhteisöllisyyttä ja tukee heidän motivaatiotaan. Siksi innostava koulupäivä -mallissa koulusta tulee kehittää ympäristö, jossa halutaan harrastaa.

Taiteen perusopetusliitto TPO ry:n kannanoton perusteella on aiheellista kehittää sekä koulujen välistä yhteistyötä että niiden yhteistyötä taiteen perusopetusta antavien laitosten ja oppilaiden vanhempien kanssa mahdollisimman hyvin toimivan yhteistyön ja harrastekerhojen ajoituksen aikaan saamiseksi.

Koulun voimavarat eivät todennäköisesti riitä useiden uusien harrastekerhojen järjestämiseen ja ohjaajien etsimiseen, eikä koululla usein ole yhteyksiä vapaan sivistystoiminnan toimijoihin. Koulun ja vapaan sivistyskentän yhteistyötä edistäisi välittäjäorganisaatio, kuten kunnan sivistystoimi, joka olisi apuna monipuolisen ja laadukkaan kerhotoiminnan järjestämisessä. Myös Kehittämiskeskus Opinkirjo ja lastenkulttuurikeskukset voivat antaa tukea kerhotyön järjestämiseen; molemmilla on alueorganisaatiot. Opinkirjo pyrkii parantamaan 7–16-vuotiaiden kerho- ja harrastustoiminnan edellytyksiä tuottamalla tukipalveluja ja uusia materiaaleja sekä kehittämällä uusia työmuotoja.

Lastenkulttuurikeskusten verkostoon kuuluu nykyisin 25 keskusta ympäri maata. Niiden toiminta ulottuu useimmiten laajalle alueelle ja useaan kuntaan. Kunnat myös suurelta osin rahoittavat keskuksia. Lastenkulttuurikeskusten ammattilaiset voisivat toimia itse kerho-ohjaajina tai etsiä ammattiohjaajan alueen taide- ja kulttuuritarjonnasta. Monilla lastenkulttuurin toimijoilla, kuten tanssi- ja nukketattereilla, on pedagogista osaamista ja esitystoiminnan rinnalla taidekasvatustyöpajoja.

Yhteistyötä tekevät lastenkulttuurikeskukset toivat Vesikansan (2015; ks. luku E, osa II) teettämässä kyselyssä esille muun muassa seuraavanlaisia toimintamuotoja oppituntien aikana tehtävän yhteistyön ohella: (1) kerhotoiminnan järjestäminen oppituntien jälkeen, (2) arkkitehtuurikerho, (3) sirkuskerho paikallisen sirkusyhdistyksen kanssa, (4) taidelähäinen kerhotoiminta, (5) kuvataidepainotteinen kerho, jossa ohjaajat ovat olleet taitelijoita tai taidekasvattajia, (6) kuvataideseikkailu, jossa mukana on Taidekeskus Salmela, (7) iltapäiväkerho, (8) suurkuorokonserttiin osallistumisen harjoittelu omassa kuorossa yhteisellä ohjelmalla, (9) visuaalisen taiteen kerho integroidussa ryhmässä, jossa osallistujia on harjaantumislukulta ja tavallisilta luokilta, (10) eri kulttuuritaustaisille lapsille yhteinen sirkuskerho, (11) Taiteen taikaa -kerho ja (12) leffakerho eri kulttuuritaustaisille alakoulun tytöille, (13) tanssikerho tytöille, joilla oli ongelmia kouluun kiinnittymisessä ja (14) draamakasvatusta forumteatterin keinoin osaksi iltapäivää kouluissa, joissa koulukiusaamista ei ole saatu hallintaan oppilashuollon keinoin. Tällaista toimintaa voitaisiin järjestää myös oppituntien ulkopuolisena toimintana.

Kerhotoiminnan suunnittelu kuntatasolla vaatii tuottajamaista otetta, toteaa Vesikansa (2015) raportissaan viitaten erään lastenkulttuurikeskuksen havaintoihin. Usein koulujen kerhot suunnittelee opettaja, jolla ei ole oikeutta palkata koulun ulkopuolista henkilöstöä

tai tehdä sopimuksia. Oman opettajakunnan ulkopuolelta tulevia ohjaajia tai opettajia ei välttämättä uskalleta ottaakaan, jos ei ole omakohtaista kokemusta laadusta. Olisikin hyvä, jos kuntatasolla voitaisiin tehdä kerhohankintoja keskitetysti esimerkiksi kulttuuritoimen puolelta tai kolmannelta sektorilta. Tämä vähentäisi koulun kerhotoiminnan suunnittelijan vastuuta laadusta ja työtaakkaa sopimuksista ja samalla saataisiin mielekkäitä työsuhteita yksittäisen pistetoiminnan sijaan. Useat taidekasvattajat kokevat hankalaksi kerhojen tarjoamisen osaksi koulujen kerhotoimintaa juuri näistä tuotannollisista syistä.

Lastenkulttuurikeskuksille olisi luontevaa olla mukana kerhojen järjestämisessä, koska niiden toiminta painottuu kouluihin ja toiminnan tavoitteena on edistää lasten tasaverstaista osallistumista taiteeseen ja kulttuuriin. Koulujen harrastekerhojen järjestämistä tukisivat kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmat. Suunnitelma kertoo, mihin taiteen alaan kunnan lapset käyvät tutustumassa ja osallistumassa missäkin iässä. Tällä hetkellä kulttuurikasvatussuunnitelmia laaditaan vain noin 10 prosentissa kunnista. Tulisi tähdätä siihen, että opetuksen järjestäjät laativat niiltä odotetun kulttuurikasvatussuunnitelman.

Lyhyesti: Kunnan sivistystoimen tehtävänä olisi koota koulujen käyttöön luettelo harrastekerhojen järjestämisestä ja koulu yhteistyöstä kiinnostuneista paikallisista toimijoista ja tukea sopimusten tekemistä kerhotoiminnan tuottajien kanssa. Yhtäläiset osallistumismahdollisuudet harrastekerhoihin tulee turvata, mitä tulisi kuvata opetuksen järjestäjän laatimassa kulttuurikasvatussuunnitelmassa.

Pajatoiminta

Pajatoiminta on oppilaslähtöistä matalan kynnyksen kerhotoimintaa, jossa oppilaiden oma toiminta on liikkeelle paneva voima. Toiminta tapahtuu opettajan tai muun aikuisen valvonnassa ja tarpeen mukaan ohjauksessa. Pajatoiminta tähtää kerhotoiminnan kehittämiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvien kerhotoiminnan tavoitteiden mukaisesti, mutta etsii uudenlaisia, monipuolisia toimintamuotoja.

Pajatoiminta lisää oppilaiden osallisuutta ja osuutta kerhotoiminnan suunnittelussa, kehittää kerhotoiminnan toteuttamistapoja, muokkaa oppimisympäristöä harrastuneisuutta tukevaksi ja vahvistaa kodin ja koulun yhteistyötä sekä yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Pajatoiminnan lisääminen perinteiseen ohjaajalähtöiseen kerhotoimintaan on tarpeen lasten ja nuorten aktivoimiseksi, osallisuuden ja omaehtoisuuden vahvistamiseksi.

Yhdysvalloissa opetussuunnitelman ulkopuolinen (extra-curricular) toiminta on perimmäältään ollut pajatoimintamuotoista. Sieltä löytyy paljon esimerkkejä toiminnasta, kuten koulun sanomalehden tekoa, osallistumista kansallisiin kilpailuihin esimerkiksi historiassa, journalismia, näytelmien harjoittelua ja esittämistä, erilaisia liikunnan muotoja, informaatioteknologiaa, robotiikkaa, valokuvausta, kirjoitustyöpajoja, shakin pelaamista, hupiklubia, urheilujoukkueiden kannatus (cheer leader) -toimintaa, orkesteri- ja bänditoimintaa, kuorolaulua, taidetoimintaa, 4 H-kerhotoimintaa, toisten oppilaiden ohjausta (tutorointia), vuosikirjan tekoa ja harjoittelua koulun järjestämissä työohjelmissa.

Pajatoiminta voi olla myös tietoteknisiä sovelluksia kehittävää suunnittelua, käsitöiden tekoa, kokkitoimintaa ja polkupyörien ja mopojen korjausta tai laajempia ohjelmia, jotka suuntaavat ekologiseen ajatteluun, vuorovaikutustaitojen kehitykseen, terveyden ylläpitoon tai yrittäjyyteen. Se voi olla myös kirjastotoimintaa ja eri kulttuurilaitosten, järjestöjen ja seurakunnan tarjoamaa toimintaa.

Pajatoiminnaksi sopii musiikki-iltapäivätoiminta, jossa musiikkipedagogi ja taide- tai liikuntapedagogi yhdessä syventävät lasten kokemusmaailmaa taiteesta. Tällaista toimintaa on toteutettu Vantaalla Kivistön koulussa. Lapsia voidaan perehdyttää klassiseen musiikkiin

myös audiovisuaalisin keinoin internetin apukeinoin tai musiikkiaktiviteetit voivat olla kieli-painotteisia. (Verna Kaunisto-Feodorow, henkilökohtainen kommunikaatio, 5.3.2015).

Lastenkulttuurikeskusten kautta voitaisiin tukea taidepainotteista pajatoimintaa taiteen eri alueilla. Osa edellä harrastekerhojen yhteydessä luetelluista lastenkulttuurikeskusten toimintamuodosta sopisi pajatoimintaan, jossa lasten ja nuorten oma-aloitteinen toiminta on liikkeelle paneva voima. Mahdollisuuksien moninaisuudesta kertoo esimerkiksi Oulussa toteutettu kehittämishanke. Siinä kulttuuritalo Valve toteutti yhdessä maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavan opetuksen kanssa kerhotoimintaa suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden edistämiseksi (Valve, 2013). Toiminta oli taidepainotteista sisältäen käsityöilmaisua sekä sana- ja elokuvataidetta.

Pajatoiminnaksi sopii myös läksykahvila, jossa lapset voivat tehdä läksyjä aikuisten seurassa. Läksykahviloiden aikuinen voi olla joku vanhemmista, isovanhemmista tai paikallisista yhdistyksistä, esimerkiksi Martoista tai Mannerheimin Lastensuojeluliitosta. Läksykahvilassa myös ohjaaja voisi saada opastusta uusiin asioihin esimerkiksi opettajalta. Aikuiset eivät aina osaa tukea lasten kotitehtävien tekemistä, kun opetustavat muuttuvat.

Ehetyttyä koulupäivää koskevassa kokeilussa kokkikerhot olivat hyvin suosittuja oppilaiden keskuudessa. Lapset innostuvat leivonnasta ja ruoanlaitosta jo alakoulussa ja varsinkin yläkoulussa, kun kotitalous alkaa 7. luokalla. Kokkikerho sopii hyvin pajatoiminnaksi. Kouluissa ovat kotitalouskerhoja järjestäneet Martat ja muita kerhon järjestäjiä voisivat olla kotitalousopettajat, kotiseutuyhdistykset (Suomen Kotiseutuliitto) ja kotitalousopettajaksi opiskelevat, mahdollisesti myös kirkon työntekijät. Ainakin kirkot järjestävät kokkikursseja.

Pajatoimintaa voidaan kytkeä liikuntaan, kuten perinneleikkien leikkimiseen. Lapset innostuvat edelleen pihaleikeistä, jotka ovat saattaneet unohtua, mutta joita ohjaajat voivat elvyttää. Nykyisin koulun pihalla leikitään ”Maan valloitusta”, ”Aasia”, ”Kirkonrottaa”, ”Piitä”, ”Hippaa” ja ”Peiliä” (Iina Berden, henkilökohtainen kommunikaatio 23.2.2015). Välineitä ei tarvita, joihinkin vain pallo. Pojat innostuvat liikuntaleikeistä tyttöjen kanssa. Pihaleikkipajassa voitaisiin tuttujen leikkien leikkimisen ohella oppia uusi liikuntaleikki. Leikkialuetta kiertävä juoksurata pienine esteineen voisi houkuttaa juoksemaan ja sulka-palloverkko ja mailat pelaamaan.

Pajatoiminnan suuntaista toimintaa on vuodesta 2010 lähtien toteutettu Liikkuva ilta-päivä -hankkeessa, joka tulisi ohjelmakauden päätyttyä kytkeä kerhotoiminnan vakiinnuttamiseen tähtäävään kokonaisuuteen. Tavoitteena on ollut oppilaiden aktivoiminen ja osallistaminen. Liikkuvan koulun toimintamuotoja ovat olleet liikuntakerhojen ohella muun muassa välituntiliikunta ja liikunnalliset teemapäivät, kuten luvussa E, osassa II kuvataan.

Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio ry kiinnittää huomiota siihen, että koulutilojen käyttö kello 14–17 vaatii tällä hetkellä täysi-ikäisen valvojan (Andersson, 2015). Se ehdottaa, että valvontavastuuseen tulisi joustoa ja että yläkouluissa käynnistetäisiin kokeilu, jossa valvojaa ei tarvittaisi, vaan nuoret voisivat viettää salissa aikaa liikuen ja pelaten vapaasti. Tällainen liikunta sopisi hyvin nuorten omaa aktiivisuutta edistävään pajatoimintaan. Saatavilla tulisi kuitenkin olla joku aikuinen, jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä. Valo ehdottaa harkittavaksi myös yli sukupolvien tapahtuvaa liikuntaa koulun tiloissa, jolloin koululaiset ja eläkeläiset voisivat yhdessä hyötyä liikunnasta.

Liikunnassa pitäisi olla leikinomaista hauskuutta koulutyön vastapainoksi. Liikuntaleikit, tanssi, taitoradat ja pehmeä kilpailu koulujen välillä kannustavat liikkumaan ja kisailemaan. Yläkoulussa tyttöjen liikunta-asenteissa tapahtuu usein muutos haluttomuuteen liikuntaa kohtaan, mutta poikien ja tyttöjen yhteinen liikunta voisi kannustaa liikkumaan. Myös matalan kynnyksen liikuntaryhmiä tarvitaan. Tutussa ja turvallisessa ryhmässä pitäisi saada kokeilla eri liikuntamuotoja.

Liikuntaa voidaan käyttää myös korjaavalla tavalla kouluun kiinnittymistä vahvistavaksi. Eheytetyn koulupäivän kokeilussa erään koulun opettajat keksivät, että he kutsuivat koulupinnarit pelaamaan opettajien kanssa sählyä. Ei kestänyt kauankaan, kun entiset koulupinnarit olivat mukana myös oppitunneilla.

Liikkuminen on helppo kytkeä musiikkiin, mutta sen voi kytkeä myös vaikkapa tanssivideoiden tekoon. Taidekulttuurin piirissä pajatoimintaa voi toteuttaa monin tavoin esimerkiksi musiikkivälitunneilla, mikä voi tarkoittaa sitä, että 2–3 oppilasta varaa välitunnin, jolloin he voivat soittaa soittimia musiikkiluokassa. Bändiharjoitus koulutyön lomassa voi tehdä koulupäivästä innostavan niillekin, jotka jäisivät muuten tulematta kouluun. Kuvataiteen ja teatterin piirissä toimintamahdollisuuksia on paljon.

Pajatoiminta voidaan suunnitella tukemaan koulutyötä. Sen teemoilla ja toimintatavoilla voidaan täydentää ja elävöittää oppitunneilla opittuja asioita. Tämä koskee monia oppiaineita, mutta erityisesti se sopii taide- ja taitoaineisiin. Esimerkiksi nuorimmille oppilaille voidaan elävöittää kirjainten ja numeroiden oppimista liikunnallisilla harjoituksilla (esimerkiksi siten, että käydään makuulle ja piirretään kirjaimia jaloilla ilmaan). Näin kirjaimista syntyy kehollisia elämyksiä. Elämyksiä saadaan syntymään myös saduilla, joita erilaisiin kirjaimiin ja numeroihin on kytketty. Numeroita voidaan harjoitella myös kauppaleikissä. Lapsen mielikuvitus antaa voimaa oppimiselle, jos aikuiset käyttävät omaa toiminnallista mielikuvitustaan toiminnan järjestämiseksi (Anneli Riihimäki, henkilökohtainen kommunikaatio 5.3.2015). Kouluohjaajat, jotka tuntevat oppilaiden koulupäivän sisältöä, voisivat tällä tavoin auttaa oppituntien asioiden sisäistymisessä.

Yksi tapa tukea koulutyötä pajatoiminnassa on hyödyntää oppimispelien tarjoamia mahdollisuuksia, kuten www.LukiMat.fi-verkkopalvelun (Latvala & Lyytinen, 2011; www.lukimat.fi) maksuttomia oppimisympäristöjä Ekapeli, Ekapeli-Matikka, Numerorata ja Neure. Niiden avulla oppilaat voivat itsenäisesti ja hausalla tavalla harjoitella lukemisen ja matematiikan perustaitoja. Harjoittelu voidaan järjestää lapsiryhmälle esimerkiksi tietokoneluokkaa hyödyntäen tai yksittäisille oppilaille. Lisätietoa Ekapelin tutkimustuloksista ja ideasta löytyy muun muassa artikkeleista Richardson & Lyytinen (2014) ja Latvala & Lyytinen (2011). Opettajan tai ohjaajan rooli korostuu pelien asennuksessa ja käyttäjätunnusten luomisessa, mutta pelien pelaaminen ja harjoittelu tapahtuvat itsenäisesti. Opettajalla tai ohjaajalla on myös mahdollisuus seurata edistymistä pelissä ja suunnata sen perusteella muita tukikeinoja oppilaille. Harjoittelun vaatimuksena on tietokone (tulevaisuudessa tablettitietokone) ja kuulokkeet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan esiin, kuten edellä on mainittu toimintakulttuurin kehittämisen yhteydessä, oppilaiden aktiivinen rooli oppivan yhteisön luomisessa. Yksi kerhotoiminnan kehittämisessä huomioon otettava periaate koskee osallisuutta ja demokraattista toimintaa. Pajatoimintaa voi rakentaa esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan, tukioppilas- ja kummitoiminnan, vapaaehtoistyön, erilaisten kestävästi kehittyvien toimintamuotojen ja eri maissa toimivien koulujen kanssa kehitetyn yhteydenpidon ympärille. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Opinkirjo antavat tukea tämäntyyppisten kerhotoimintojen järjestämiseen.

Esimerkkinä oppilaita aktivoivasta oppituntien ulkopuolisesta toiminnasta voi mainita Ranskassa kehitetyn ”lasten kaupunginvaltuusto” -ohjelman. Valtuustoja on toiminnassa tällä hetkellä 4 000 kunnassa (ohjelman johtajan Jonathan Lévyin esitelmä EU:n parlamenttitalossa 3.3.2015). Ohjelman perustamisen lähtökohtana on ollut YK:n lapsen oikeuksien sopimus, joka painottaa lasten kuulemistä ja osallistumisoikeutta. Lasten kaupunginvaltuuston jäsenet valitaan kunnan eri kouluista 9–10-vuotiaiden oppilaiden keskuudesta. Valtuustokausi kestää kaksi vuotta. Valtuutetuista muodostetaan ryhmiä, eräänlaisia lautakuntia,

jotka kokoontuvat 2–4 kertaa kuukaudessa. Koko valtuusto kokoontuu 3–4 kertaa vuodessa; näissä kokouksissa on läsnä kaupunginjohtaja. Valtuustotoiminnassa lapset oppivat tuntemaan toisiaan eri kouluista, ymmärtämään mitä yhteisistä asioista huolehtiminen tarkoittaa ja mitä budjetointi merkitsee, harjaantumaan demokraattiseen toimintaan, ymmärtämään kansalaisuuden roolia ja merkitystä, valitsemaan toiminnan kohteita, kehittämään argumentointitaitojaan ja tuntemaan eri toimialoja tutustumiskäynnillä.

Suomessakin on Nuorten Parlamentti -toimintaa, jota koordinoidaan yhteistyössä eduskunnan ja Kehittämiskeskus Opinkirjon kesken. Keskeisimpinä toimintamuotoina ovat yläkoulujen parlamenttikerhot ja joka toinen vuosi järjestettävä Nuorten parlamentin täysistunto eduskunnassa. Se toteutetaan suullisena kyselytuntina, jossa on paikalla hallituksen jäseniä. Tavoitteena on tukea lasten ja nuorten osallistumista ja osallisuutta sekä virittää kiinnostusta yhteiskunnalliseen toimintaan ja kehittää toimintoja nuorten kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksien parantamiseksi.

Vain mielikuvitus asettaa rajoja sille, millaista pajatoiminta voi koulun piirissä olla. Ottamalla oppilaat mukaan ideointiin uusia toimintamuotoja löytyy. Opettajien ohella muun muassa taide- ja kulttuurilaitosten henkilöstö, järjestöjen edustajat, kunnan ja seurakunnan nuorisotyöntekijät ja kouluohjaajat (aikaisemmin koulunkäyntiavustajat) voivat olla pajatoiminnan ohjaajia. Toimintaa voidaan järjestää luokkatasot ylittävänä, jolloin isommat oppilaat voivat olla tukemassa pienempien pajatoimintaa. Vanhemmat ja muut paikalliset asukkaat voivat ohjata pajatoimintaa, kuten käsitöiden tekoa, polkupyörien korjausta, kuvataidetyöpajoja, lukemis- ja satupiirejä yms., jolloin hyödynnetään vanhempien, isovanhempien ja muiden asukkaiden taitoja ja kiinnostusta toimia lasten parissa.

Käytännöllisinä näkökohtina kerhotoiminnan toteuttajat ovat tuoneet esiin sen, että lasten fyysisestä kokonaistilasta on pidettävä hyvää huolta kerhotoimintaa järjestettäessä. Lapset tarvitsevat nestettä, lasillisen vettä, tasaisen verensokerin, ilmaa ja tilaa. He tarvitsevat ravitsevan välipalan sitäkin suuremmalla syyllä, että he ovat saattaneet jättää väliin kouluruokailun. Ilman fyysisestä tasapainosta huolehtimista lapset saattavat olla levottomia ja aggressiivisia. Myös rauhoittavalla taustääniympäristöllä on suuri merkitys levottomimpiinkin lapsiin. Rauhallinen musiikki toiminnan taustalla, myös välipalatuokioihin, muuttaa leikkien rytmityksen rauhallisemmaksi. Lasten kollektiivisella vireystilalla on oma logiikkansa, mikä vaatii joustavaa toiminnan järjestämistä. Toisinaan tarvitaan enemmän vapaata leikkiä ja toimintaa, joskus enemmän ohjausta. Usein lapset joutuvat sopeutumaan tilanteisiin, jotka ovat heidän vireystilansa vastaisia ja siksi voimia kuluttavia (Verna Kaunisto-Feodorow, henkilökohtainen kommunikaatio 5.3.2015).

Kerhotoimintaan hakeutumisen osalta eheytetyn koulupäivän kokeilun yhteydessä käytettiin menettelytapaa, jossa oppilaat ja vanhemmat täyttivät yhdessä edeltävänä keväänä vapaa-ajan toiminnan suunnittelulomakkeen (VAPSU) seuraavaa lukuvuotta varten (Pulkkinen & Launonen, 2005). Siinä kysyttiin vapaa-ajan vietosta kuluneena lukuvuotena sekä toiveita tulevaa lukuvuotta varten. Luokanopettajat sekä lähettivät että vastaanottivat lomakkeet. He kannustivat kaikkia luokan oppilaita ja heidän vanhempiaan täyttämään lomakkeen.

Toimintaa seuraavalle vuodelle järjestettäessä esitettyjä toiveita pyrittiin mahdollisimman paljon ottamaan huomioon. Ilmoittautumisen yhteydessä opettaja tarkkaili sitä, että kaikki oppilaat ilmoittautuisivat vähintään yhteen toimintaan. Jos näin ei tapahtunut, opettaja oli yhteydessä vanhempiin. Joillakin oppilailta oli jo runsaasti koulun ulkopuolista toimintaa ja joissakin tapauksissa oppilaan kotitilanne oli sellainen, että hänen asioistaan ei paljon kotona välitetty. Joissakin tapauksissa oppilas oli haluton osallistumaan mihinkään. Tätä esiintyi sitä enemmän, mitä vanhemmista oppilaista oli kyse. Kokemus osoitti, että uuden harrastuksen aloittaminen onnistuu paremmin nuorempien oppilaiden

kanssa, ja sen pohjalle harrastustoimintaa voi rakentaa seuraavinakin vuosina. Kokeilun myötä osallistumisen aktiivisuus kasvoi vuosi vuodelta. Helposti ajatellaan, että tarjontaa käytetään hyväksi, jos sitä on, mutta välinpitämättömyyttä ja kyynisyyttä on sekä oppilaiden että vanhempien keskuudessa. Osittain tämä johtuu tarjotun toiminnan laadusta ja organisointitavasta. Yleinen havainto on, että osallistuminen kasautuu muutoinkin aktiivisille oppilaille ja perheille. Siksi laajapohjainen yhdessä luomisen kulttuuri ja ”etsivän otteen” omaksuminen toiminnan järjestämisessä ovat tarpeen.

Lyhyesti: Pajatoimintaa kerhotoiminnan muotona tulee kehittää sekä kunnallisesti että kouluissa oppilaita ja vanhempia kuullen ja yhteistyössä eri organisaatioiden kanssa. Kunnan sivistystoimen kokoama luettelo harrastekerhojen järjestämisestä ja koulu yhteistyöstä kiinnostuneista paikallisista toimijoista olisi hyödyksi ohjaajien rekrytoinnissa. Pajatoiminta tulee sijoittaa koulupäivään joustavasti siten, että päivästä muodostuu ehjä kokonaisuus ja että osallistumismahdollisuudet pajatoimintaan ovat eri oppilaille yhtäläiset. Pajatoiminta tulee sisällyttää opetuksen järjestäjän kulttuurikasvatussuunnitelmaan.

3.2.4 Ehdotukset 1 ja 2: Kuhunkin koulupäivään yksi tunti kerhotoimintaa ja kerhotoiminnan kehittäminen monipuoliseksi

Ensimmäinen ehdotukseni on seuraava:

Kuhunkin koulupäivään sisällytetään oppilasta kohti yksi tunti valinnaista ja vapaaehtoista kerhotoimintaa, joka voi olla perusopetuslain 47 §:ssä mainittua ja opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä koulun kerhotoimintaa ja yhteistyöperustalle rakennettua kerhotoimintaa, jonka järjestämiseen osallistuvat taide- ja kulttuuritoimijat, kirjastot, kädentaitoyhdistykset, liikunta- ja nuorisjärjestöt ja muut yhteistyötahot. Kunnan sivistystoimen tehtävänä olisi koota luettelo kerhotoiminnan järjestämisestä ja koulu yhteistyöstä kiinnostuneista paikallisista toimijoista koulujen käyttöön.

Toinen ehdotukseni on seuraava:

Kerhotoimintaa tulee kehittää opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti monipuoliseksi, jolloin se voi olla ohjaajalähtöistä harrastekerhotoimintaa tai oppilaslähtöistä pajatoimintaa, ja sen joustavassa sijoittamisessa koulupäivään tulee ottaa huomioon oppilaiden hyvinvointi ja kerhotoiminnan yhtäläinen saatavuus kaikille oppilaille. Kerhotoiminnan sisältö tulee suunnitella oppilaita ja heidän vanhempiaan kuullen ja niin, että se vastaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita.

Perustelu: Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksen (OKM, 2014) mukaan tavoitteena tulee olla, että kaikilla lapsilla ja nuorilla olisi mahdollisuus vähintään yhteen maksuttomaan kulttuuri-, liikunta- tms. harrastukseen. Tällä ymmärrän tarkoitettavan harrastekerhotoimintaa.

Nykyisin osassa kouluista on iltapäivisin tai keskellä päivää kerhotoimintaa ja koulun aamu- ja iltapäivätoiminta voi olla sisällöltään kerhotoiminnan kaltaista. Koulussa toimivat kerhot voivat olla osa *koulun kerhotoimintaa*, jolla tarkoitetaan perusopetuslain 47 §:ssä mainittua, opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä toimintaa, jonka järjestämisen periaatteet tulee kirjata opetussuunnitelmaan, tai *muuta kerhotoimintaa*, jonka järjestämisestä ja kustannuksista vastaa esimerkiksi kulttuuritoimija, liikuntajärjestö tai vanhempainyhdistys. Koulun kerhotoiminta on oppilaille maksutonta, muuhun kerhotoimintaan voi kuulua osallistumismaksu. **Ehdotukseni sisältää sen, että oppilaille tulee olla**

mahdollisuus osallistua vähintään yhteen maksuttomaan kerhotuntiin päivässä ja että sen puitteissa tulee ensimmäiseksi huolehtia harrastekerhoa koskevan tavoitteen toteutumisesta. Sen lisäksi kerhotoiminta voi sisältää pajatoimintaa.

Koulupäivään sisällytetty kerhotoiminta antaa oppilaille yhtäläisiä mahdollisuuksia tutustua erilaisiin vapaa-ajan vieton muotoihin. Se vähentää kotien paineita järjestää harrastustoimintaa iltaisin. Se ei sulje osallistumista koulun ulkopuolella järjestettyyn harrastustoimintaan niille, jotka haluavat edetä jossakin harrastuksessa pitemmälle. Koulun piirissä tapahtuva kerhotoiminta antaa mahdollisuuden löytää itseä kiinnostavaa ja omiin taipumuksiin sopivaa toimintaa. Se motivoi koulutyötä ja sillä voi olla myös ammatin valintaa suuntaavaa merkitystä. Kerhotoimintaan osallistumisen yhtäläiset mahdollisuudet ja toiminnan monipuolisuus, kiinnostavuus ja jatkuvuus tulisi turvata.

Oppilaille tulisi antaa kerhopassi, johon heitä kannustetaan kokoamaan allekirjoitukset niiden kerhojen ja pajojen ohjaajilta, joihin he lukuvuoden aikana osallistuvat. Näin syntyvä portfolio täydentää kuvaa oppilaan kiinnostuksen kohteista. Se voi olla oppilaille hyödyksi esimerkiksi työharjoitteluun pyrittäessä, ehkä myös koulutusvalintoja tehtäessä. Kerhotoimintaan osallistumista ei arvostella.

Nykyisin kerhotoimintaan osallistuu noin 330 000 oppilasta, mutta osallistumisen oppilaskohtaisesta jakautumisesta ja viikkotuntimäärästä ei ole tietoa. Taulukkoon 3 on merkitty keskimääräiset laskennalliset ajat koulupäivän rakenne-elementeistä. Osallistuminen kerhotoimintaan on vapaaehtoista ja se kuuluu siten vapaa-ajan piiriin. Muu vapaa-aika on laskettu pitäen kriteerinä 8,5 tunnin päivää sisältäen koulumatkaan kuluvan ajan. Koulukuljetuksessa olevien muu vapaa-aika ja matka-aika on merkitty sulkeisiin.

Koulupäivän rakenneosia ovat edellä esitetyn perusteella:

- 1 Oppituntiaika (vähintään 45 minuuttia tunnista). Taulukon 1 mukaisesti keskimääräinen oppituntiaika päivässä vaihtelee luokkatasosta riippuen 2 t 51 min – 4 t 30 min
- 2 Tauko-aika (enintään 15 minuuttia tunnista). Taulukon 1 mukaisesti keskimääräinen välituntiaika päivässä vaihtelee luokkatasosta riippuen 57 min – 1 t 30 min
- 3 Ruoka-aika (30 minuuttia)
- 4 Koulumatkaan kuluva aika. Jos koulu on alle 5 kilometrin päässä kodista, matka-ajaksi on arvioitu keskimäärin yksi tunti päivässä. Jos koulu on yli 5 kilometrin päässä kodista, koulukuljetukseen voi perusopetuslain mukaan kulua enintään 2,5 tuntia alle 13-vuotiailta ja 3 tuntia 13 vuotta täyttäneiltä.
- 5 Kerhotoiminta (ehdotus: 1 tunti päivässä)

Taulukko 3. Koulupäivän rakenneosat keskimäärin (sulkeissa koulukuljetuksessa olevat); vapaa-aika määriteltä 8,5 tunnin maksimijasta ottaen huomioon matka-ajan

Luokka taso	Oppitunti-aika	Tauko-aika	Ruoka-aika	Kerho-aika	Muu vapaa-aika	Matka-aika
1	2 t 51 min	57 min	30 min	1 t	2 t 12 (42 min)	1 t (2,5)
2	2 t 51 min	57 min	30 min	1 t	2 t 12 (42 min)	1 t (2,5)
3	3 t 27 min	1 t 9 min	30 min	1 t	1 t 24 (-)	1 t (2,5)
4	3 t 27 min	1 t 9 min	30 min	1 t	1 t 24 (-)	1 t (2,5)
5	3 t 36 min	1 t 12 min	30 min	1 t	1 t 12 (-)	1 t (2,5)
6	3 t 36 min	1 t 12 min	30 min	1 t	1 t 12 (-)	1 t (2,5)
7	4 t 30 min	1 t 30 min	30 min	1 t	0 (-)	1 t (3 t)
8	4 t 30 min	1 t 30 min	30 min	1 t	0 (-)	1 t (3 t)
9	4 t 30 min	1 t 30 min	30 min	1 t	0 (-)	1 t (3 t)

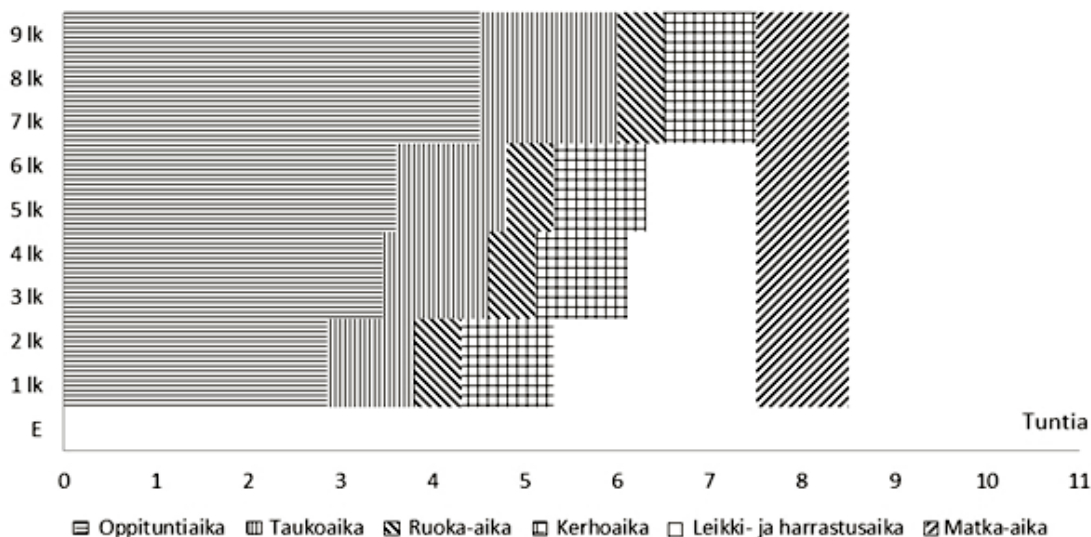
Oppitunteihin, taukoihin, ruokailuun, kerhotoimintaan ja matkoihin kuluu yhteensä aikaa seuraavasti, jos koulu on alle viiden kilometrin päässä kodista (sulkeissa on koulupäivään kuluva aika, jos oppilas on koulukuljetuksen piirissä)

- 1–2 luokilla 6 tuntia 18 minuuttia (7 tuntia 48 minuuttia)
- 3–4 luokilla 7 tuntia 6 minuuttia (8 tuntia 36 minuuttia)
- 5–6 luokilla 7 tuntia 18 minuuttia (8 tuntia 48 minuuttia)
- 7–9 luokilla 8 tuntia 30 minuuttia (10 tuntia 30 minuuttia)

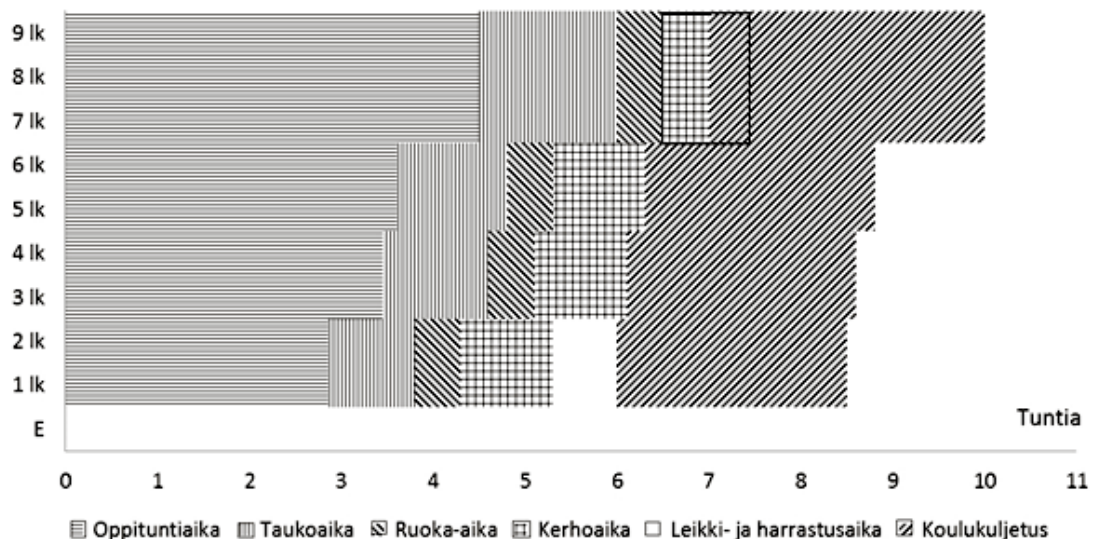
Niillä alakoulun oppilailla, joiden koulu on lähellä kotia, on mahdollisuus osallistua kerhotoimintaan enemmän kuin yhden tunnin verran muun vapaa-ajan määrän vaihdellessa yhdestä kahteen tuntiin.

Koulukuljetuksessa oleville ei vapaa-aikaa jää ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita lukuun ottamatta, jos koulupäivän kokonaispituuden kriteerinä on 8,5 tuntia. Kriteerian ylittyminen on merkitty taulukossa 3 sulkeissa olevalla miinusmerkillä. Yläkoululaisilla 8,5 tuntia ylittyy kahdella tunnilla. Kerhotoiminnan sisällyttäminen päiväohjelmaan yhden tunnin verran on mahdollista kohtuullisen koulupäivän pituuden puitteissa vain silloin, jos aikaa voidaan ottaa koulukuljetuksista ja niiden vaatimasta odotteluajasta sekä taukoajasta. Oppituntien ulkopuolisen toiminnan monet hyödyt huomioon ottaen järjestykseen kerhotoiminnan sisällyttämiseksi koulupäivään pitäisi pyrkiä. Koulukuljetuksessa olevilla pitäisi olla yhtäläiset mahdollisuudet kerhotoimintaan osallistumiseen kuin niillä, joiden koulut ovat lähempänä koteja.

Kuvioissa 1 ja 2 on kuvattu visuaalisesti koulupäivään kuluva aika erikseen niillä oppilailla, joiden koulu on alle 5 kilometrin päässä kodista ja niillä oppilailla, joilla se on yli 5 kilometrin päässä kodista. Kuvio 2 osoittaa konkreettisesti, että jotkut kuljetusoppilaat joutuvat istumaan kulkuneuvoissa melkein yhtä paljon kuin he saavat opetusta.



Kuvio 1. Koulupäivään kuluva aika, jos koulu on alle 5 kilometrin päässä kodista



Kuvio 2. Koulupäivään kuluva aika, jos koulu on yli 5 kilometrin päässä kodista

3.2.5 Ehdotus 3. Aamu- ja iltapäivätoiminnan kytkeminen kerhotoimintaa koskevaan uudistamiseen

Kolmas ehdotukseni on seuraava:

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoimintaa uudistetaan ja kytketään kerhotoiminnan järjestämistä koskevaan uudistamiseen. Tällöin tulee ottaa huomioon se, että nuoremmat oppilaat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat aikuisen turvallista läsnäoloa oppituntien ulkopuolella enemmän kuin yhden kerhotunnin verran päivässä.

Perustelu: Laki perusopetuslain muuttamisesta (1136/2003) sisälsi aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille sekä erityisen tuen piirissä oleville. Laki astui voimaan 1.8.2004. Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen oli tuolloin tärkeä edistysaskel. Sen toteuttaminen maksullisena erottelee kuitenkin perheitä ja saattaa jättää toiminnan ulkopuolelle niitä lapsia, joille se olisi erityisen tarpeen.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan rajaaminen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille ei ole perusteltua. Vanhempien työssäkäyntiaikojen ja -matkojen, kodin kokonaistilanteen, koulukuljetukseen liittyvän odottelun ja lapsen iän ja henkilökohtaisten ominaisuuksien takia myös vanhemmat lapset voivat tarvita turvallisen aikuisen läsnäoloa ennen oppituntien alkua tai niiden jälkeen.

Kuvioissa 1 ja 2 valkoiseksi jätetty kohta kuvastaa aikaa, johon oppilaat saattaisivat tarvita turvallisen aikuisen läsnäoloa kerhotoimintaan käytettävän tunnin lisäksi. Sen määrä vaihtelee yhdestä kahteen tuntiin, jos lapsen kokonaispäivän pituudeksi (mukaan lukien koulumatka) määritellään 8,5 tuntia.

Vanhempien työaikojen ja -matkojen takia tarve voi olla suurempikin. Jos lapsen kokonaispäivän pituus määritellään siten, että koulussa olon maksimiaika on 8,5 tuntia, tarve voi olla kahdesta kolmeen tuntia. Lasten koulupäivän pituutta on kuitenkin tarkkailtava ja otettava matkoihin kuluva aika huomioon, ettei kuormitus tule liian suureksi.

Vaikka aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuneiden oppilaiden vanhemmat ovat keskimäärin tyytyväisiä nykyisen lain mukaiseen toimintaan, vastaajien joukkoon eivät kuulu ne vanhemmat, joiden lapset eivät ole päässeet toiminnan piiriin. Nykyisin järjestelyin pystytään heikosti tarjoamaan aamutoimintaa ja ongelmia on sopivien tilojen sekä pätevän ja pit-

käaikaisen henkilöstön saamisen kanssa. Monimuotoinen iltapäivätoiminnan järjestäminen ei takaa sen hyvää kytkentää koulutyöhön, ja se vaatii usein siirtymistä paikasta toiseen.

Lisäksi koulun ulkopuolella järjestettynä aamu- ja iltapäivätoiminta on kalliimpaa kuin koulun piirissä järjestettynä. Koulussa on lapsille suunnitellut tilat, joiden käyttö oppituntien ulkopuoliseen toimintaan on kokonaistaloudellisesti järkevää ja joiden järjestäminen käyttöön onnistuu parhaiten silloin, kun koulu on järjestämisvastuussa toiminnasta. Aikoinaan erinomainen perusopetuslakiin sisältynyt uudistus kaipaa uudistusta saadun kokemuksen perusteella.

Nykyisin aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestetään 3 tai 4 tuntia. Kerhotoimintaa koskeva uudistus tarjoaisi kaikille oppilaille yhden tunnin oppituntien ulkopuolista toimintaa ja vähentäisi aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämiseen tarvittavaa aikaa yhdellä tunnilla. Taukoajat ja oppilaiden ruokailu kuuluvat opettajien valvonnan piiriin.

Koulun ohella työelämän vastaantuloa tarvitaan lasten turvallisen päivän järjestämisessä. Työnantaja ja vanhempia tulee eri keinoin ja tuen muodoin kannustaa lyhennetyn työajan järjestämiseen ja työvuorojen sovitteluun lasten kannalta sopiviksi heidän ollessaan varhaiskasvatuksessa, esikoulussa ja alakoulussa. Lapsilähtöisessä yhteiskunnassa vastuu lapsista ei ole vain vanhemmilla, vaan se on kaikilla mukaan lukien koulun ja vanhempien työpaikat.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö

Oppilaille, jotka tarvitsevat vanhempien työssäkäynnin takia turvallisen aikuisen läsnäoloa enemmän kuin yhden kerhotunnin verran, oppituntien ulkopuolisen toiminnan sisältöt noudattavat aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen perusteita (OPH, 2011):

Laadukas aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö muodostuu lasten kannalta ehyeksi ja monipuoliseksi kokonaisuudeksi. Sisältöjä valittaessa on erityisesti kiinnitettävä huomiota lasten ikätason mukaiseen kasvuun ja kehitystä tukevaan leikkiin, luovaan toimintaan ja myönteisiin elämyksiin. Liikkuminen ja ulkoilu sekä rentoutuminen ja levähtäminen ovat toiminnassa tärkeitä. Myös välipalan nauttimiseen liitetään kasvatuksellista ohjausta. Monipuolisella sisältötarjonnalla vahvistetaan lasten kulttuurista identiteettiä. Toiminta voi tarjota lapsille mahdollisuuden myös oman harrastuksen löytämiseen. Koulun kerhotoimintaan ja taiteen perusopetukseen osallistuminen voi olla osa lapsen aamu- ja iltapäivätoimintaa.

Aamu- ja iltapäivätoiminta kootaan seuraavista sisällöllisistä kokonaisuuksista:

- eettinen kasvu ja yhdenvertaisuus
- leikki ja vuorovaikutus
- liikunta ja ulkoilu
- ruokailu ja lepo
- kulttuuri ja perinteet
- käden taidot ja askartelu
- kuvallinen, musiikillinen, kehollinen ja kielellinen ilmaisu
- mediataidot
- arkiaskareet, elinympäristö ja kestävä elämäntapa
- erilaiset tiedolliset ja taidolliset aihepiirit

Muun vapaa-ajan toiminnan järjestäminen tarvittaessa

Kotiryhmä. Oppilas, joka tarvitsee vanhempien työssäkäynnin, ikänsä tai jonkin muun syyn takia koulun piirissä turvallisen aikuisen tukea, ilmoitetaan jäseneksi kotiryhmään, jolla on jokin nimi, kuten Sinikellot. Ryhmällä on vastuuhjaaja. Ryhmään, jonka maksimikoolle tulee asettaa raja, voi kuulua oppilaita eri luokista. Kotiryhmä luo kouluun turvallisen kiinnkohdan oman luokan lisäksi ja edistää koulun sisäistä verkottumista.

Kotiryhmässä toiminta aamulla ja iltapäivällä on valvottua ulko- ja sisäleikkiä, lepoa, kotitehtävien tekemistä, välipalan nauttimista, askartelua ja muuta aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöksi sen perusteissa hahmoteltua toimintaa.

Kotiryhmästä käsin ja vastuuhjaajan muistuttamana oppilas osallistuu harrastekerho- ja pajatoimintaan vanhempien kanssa sovitun suunnitelman mukaisesti. Harrastekerho- ja pajatoiminta järjestetään niin, että toimintaan voi osallistua eri kotiryhmistä tai kuulumatta mihinkään kotiryhmään.

Kotiryhmien toiminnan ohjauksessa voidaan hyödyntää kouluohjaajien kokopäiväistä työaika. He ovat tehtävään koulutettuja, tuntevat oppilaat oppitunneilta ja oppilaat tuntevat heidät. He myös pystyvät niveltämään kotiryhmän toiminnan koulun muuhun toimintaan. Kouluohjaajat toimivat opettajien tukena myös oppitunneilla, mihin heterogeenisissä luokissa on suurta tarvetta.

Ei kotiryhmää. Niillä oppilailta, jotka eivät tarvitse kotiryhmää mutta jotka haluaisivat olla koulun piirissä muuna vapaa-aikanaan ennen tai jälkeen koulutyön, esimerkiksi ulkoilla koulun pihalla, odottaa koulun alkua sisätiloissa, tehdä kotitehtäviä läpsykahvilassa, lukea koulun kirjastossa tai osallistua harrastekerhoihin tai pajatoimintaan, tulee järjestää siihen mahdollisuus vanhempien kanssa asiasta sopien. Koulun ovien avoinna pitäminen ennen oppitunteja ja niiden jälkeen kello 17 asti edellyttää sitä, että läsnä on aikuisia, jotka pitävät silmällä toimintaa ja ovat tarvittaessa käytettävissä. Oppilaiden vastuukasvatusta voidaan monin tavoin edistää, kun heille annetaan vapautta olla koululla.

Esiopetus. Kouluissa, joiden yhteydessä annetaan esiopetusta, voitaisiin kehittää yhteistä oppituntien ulkopuolista toimintaa esiopetuksessa oleville ja kotiryhmässä oleville oppilaille. Esiopetuksessa olevien lasten päivähoitojärjestäminen koulun piirissä vähentäisi lasten kuljettamista koulun ja päivähoitopaikan välillä, tarjoaisi eheän siirtymän kouluun ja koululaisille tarvittaessa perushuolenpitoa. Toiminnan järjestäminen koulussa vaatii sopivia tiloja ja lastentarhanopettajakoulutuksen saaneen henkilön työtä koulun piirissä.

3.2.6 Ehdotus 4: Koulupäivä muutetaan oppituntien osalta alkamaan kello 9

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan (OPH, 2014, s. 43):

Opetuksen järjestäjällä on paljon harkintavaltaa sen suhteen, miten koulupäivä jaetaan opetusjaksoihin ja välitunteihin, mitä muuta toimintaa koulupäiviin sisältyy ja millaisia toimintamuotoja käytetään. Ratkaisut muokkaavat koulun toimintakulttuuria. Niitä tehtäessä otetaan huomioon perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen periaatteet.

Neljäs ehdotukseni on:

Koulupäivä muutetaan oppituntien osalta alkamaan kello 9.

Perustelu: Oppimisen kannalta suotuisimmat hetket ovat aamupäivän loppupuolella ja vaikeimmat hetket aamulla. Ensimmäisen opetusjakson sijoittaminen klo 9–11 on oppimisen kannalta tehokasta.

Oppituntien alkaminen klo 9 vähentää oppilaiden tarvetta kulkea koulumatkoja aamuruuhkassa ja sallii koulumatkojen taittuvan valoisaan aikaan suuremmissa osassa vuotta kuin, jos oppitunnit alkavat klo 8. Nämä näkökohdat voisivat lisätä koulumatkaliikuntaa pyöräilyn ja kävelyn muodossa.

On huomattavaa, että maassamme on koulukuljetuksessa olevia oppilaita liki neljäsosa eli noin 130 000 oppilasta. Matka voi yhteen suuntaan kestää jopa 1,5 tuntia eivätkä kaikki oppilaat edes asu kuljetusreittien välittömässä läheisyydessä. Keräilypisteeseen saapuminen voi viedä myös oman aikansa. On syytä kohtuullistaa oppilaiden koulupäivän ajoitusta ja painottaa opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvää oppilaslähtöisyyttä toimintakulttuurin rakentamisessa.

Opettajien kannalta oppituntien alkaminen kello 9 antaa mahdollisuuden opetuksen valmisteluun kello 8 ja 9 välillä. Aamutuntia voi käyttää myös oppilashuollon ja muun yhteistyön toteuttamiseen.

Niille oppilaille, joiden on tarpeen tulla kouluun vanhempien työssäkäynnin takia ennen koulun alkamista, järjestetään aamutoimintaa edellä esitettyjen periaatteiden mukaisesti. Se sisältää valvottua ulkoilu- ja pajatoimintamahdollisuutta koulun piirissä sekä kotiryhmätoimintaa erityistä huolenpitoa tarvitseville lapsille iän tai jonkin muun syyn vuoksi.

Suomalaisen koulun nykyinen tavanomainen päivärytmi varhaisine aloitusaikoina on peräisin maatalousvaltaiselta ajalta. Elämän rytmi on monessa suhteessa ja monista syistä nykyisin erilainen kuin tuolloin. Oppituntien aloitusajan myöhentäminen osoittaisi koulun sopeutumista yhteiskunnan muutokseen ja tietoon lapsen biologisen rytmin ja oppimisen välisistä yhteyksistä.

3.2.7 Koulupäivän joustava rakentaminen

Koulupäivän rakennemalleja on seuraavassa hahmoteltu esimerkinomaisesti Taulukossa 4 sen mukaan, onko oppilailla opetusta päivässä 4 vai 5 tuntia. Neljä opetustuntia on tyypillistä vuosiluokille 1–2) ja viisi opetustuntia vuosiluokille 3–6. Vuosiluokilla 7–9 päivässä on kuusi opetustuntia, mikä merkitsee koulupäivän pitenemistä yhdellä tunnilla viiden oppitunnin malliin verrattuna.

Taulukko 4. Hahmotelmia koulupäivän rakenteeksi

4 oppituntia päivässä

	Aamutoimintaa (ja kotiryhmä sitä tarvitseville)
8: 50	Kello soi
8:55	Päivänavaus
9.00–9.45	1. tunti
9.45–9.50	Pikkuvälitunti
9.50–10.35	2. tunti
10.35–11.00	Liikuntavälitunti (1. ja 2. tunnin välitunnit)
11.00–11.30	Ruokailu
11.30–12.15	Kerhotoimintaa
12.15–13.00	3. tunti
13.00–13.15	Välitunti
13.15–14.00	4. tunti
14.00	Kotiin lähtö tai
14.00–14.15	4. tunnin välitunti ja välipala
14.15–17	Kerhotoimintaa (ja kotiryhmä sitä tarvitseville)

5 oppituntia päivässä

	Aamutoimintaa (ja kotiryhmä sitä tarvitseville)
8.50	Kello soi
8.55	Aamun avaus
9.00–9.45	1. tunti
9.45–9.50	Pikkuvälitunti
9.50–10.35	2. tunti
10.35–11.00	Liikuntavälitunti (1. ja 2. tunnin välitunnit)
11.00–11.45	3. tunti
11.45–12.30	Ruokailu, 3. tunnin välitunti,
12.30–13.15	Kerhotoiminta
13.15–14.00	4. tunti
14.00–14.15	Välitunti
14.15–15.00	5. tunti
15.00	Kotiin lähtö tai
15.00–15.15	5. tunnin välitunti ja välipala
15.15–16.30	Kerhotoimintaa (ja kotiryhmä sitä tarvitseville)

Molemmissa on sama perusrakenne. Koulun aloitus on klo 8.50, mikä antaa 10 minuuttia työhön järjestäytymiseen ja päivänavaukseen. Oppitunnit alkavat kello 9. Ennen oppituntien alkua on tarjolla aamutoimintaa, johon voi sisältyä valvottua ulkoilua tai jotakin pajatoimintaa, jos koululle on tarpeen tulla jo aikaisemmin tai jos aamu sopii pajatoiminnan työskentelyryhtiin. Tarpeen mukaisesti aamulla on myös kotiryhmätoimintaa, jossa on vakituinen ohjaaja ja jossa lapset saavat tarvitsemaansa huolenpitoa.

Aamupäivällä, jolloin oppiminen on kaikkein intensiivisintä, kaksi oppituntia on ryhmitelty pitemmäksi opiskelujaksoksi. Opetusajan katkaisee pikkuvälitunti (5 min) taukoliikuntaa ja levähtämistä varten. Kahden tunnin opetusjaksoa seuraa pitempi liikuntavälitunti. Jos oppitunteja on päivässä viisi, niistä kolme on aamupäivisin. Iltapäivällä on

kaksi oppituntia paitsi yläkoululaisilla, joilla on kolme oppituntia. Vanhemmilla oppilailla oppiminen viriää myös iltapäivän kuluessa. Näin on todettu kronobiologisissa ja -psykologisissa tutkimuksissa, joita on tehty erityisesti Ranskassa (ks. Luku C, Osa II).

Yksi tunti kerhotoimintaa on sijoitettu keskipäivään siten, että sitä voidaan järjestää ruokailun ja välituntikertymän kanssa joustavalla tavalla. Keskipäivään sijoitettu kerhotoiminta tekee kerhotoimintaan osallistumisen mahdolliseksi myös niille, jotka ovat koulukuljetuksessa. Koulukuljetusaikojen järjestäminen tulee yksinkertaisemmaksi ja oppilaiden odotusajat vähenevät, kun koulupäivällä on säännöllinen rytmi ja kerhotoimintaa järjestetään kokonaisuuden kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Kerhotoimintaa on myös iltapäivällä oppituntien jälkeen. Se on integroitu kotiryhmätoimintaan niille, jotka sitä tarvitsevat.

Kerhotoimintaan osallistuminen on vapaaehtoista. Kuten edellä on esitetty, ehdotus lähtee siitä, että kerhotoimintaa järjestetään sekä ohjaajakeskeisinä harrastekerhoina että oppilaslähtöisinä toimintapajoina. Oppilaiden kehityksen kannalta on eduksi, jos heitä kannustetaan suunnittelemaan ja toteuttamaan pajatoimintaa yhdessä tovereidensa ja ohjaajiensa kanssa ja osallistumaan harrastekerhoihin.

Ehetytyn koulupäivän kokeilussa todettiin, että niissä yläkouluissa, joissa oli jakso-opetusjärjestelmä, oli vaikea järjestää harrastustoimintaa säännöllisinä aikoina, koska lukujärjestykset muuttuivat kuuden viikon jaksoissa. Vaikeus löytää kerhoajoja oli suurin syy niiden toteutumattomuudelle tai niistä poisjättäytymiselle. Jakso-opetusjärjestelmän tarkoituksenmukaisuus myös pedagogiselta kannalta olisi tarpeen selvittää. Oppilaat vaihtuvat juuri, kun aineenopettaja oppii heitä tuntemaan. Oppilaan kannalta se merkitsee, että hänellä ei ole sellaista saattelijaa oppimiseen ja kehitykseen, joka tuntisi hänet ja olisi kiinnostunut hänen kehityksensä seuraamisesta.

Oppituntien sisällölliseen järjestämiseen saa lapsilähtöisiä vihjeitä muun muassa steinerpedagogiikasta. Sen mukaan suositeltavaa on, että tiedolliset pääaineet, kuten matematiikka, sijoitetaan aamupäivään, jolloin oppimis- ja päättelykyky ovat parhaimmillaan. Tämä tarkoittaa kello 9 ja 12 välistä aikaa. Keskipäivällä lapsi on vastaanottavainen tunnealueen asioille, kuten taiteelle ja sosiaalisille suhteille ja esimerkiksi kielenopiskelulle. Iltapäivälle sopivat kädentaitoja ja liikuntaa kehittävät aineet. (Ulla Ahmavaara, henkilökohtainen kommunikatio 20.2.2015).

3.3 Uudistuksen toteuttaminen

3.3.1 Ehdotus hallituksen toimintasuunnitelmaan

Seuraavan hallituksen toimintasuunnitelmaan tulisi sisällyttää säädösten muotoilu ja kustannusten selvittely kerhotoiminnan tarjonnan vakiinnuttamiseksi ja aamu- ja iltapäivätoiminnan kytkemiseksi kerhotoimintaan, ottaen huomioon nuorempien oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityistarpeet.

Uudistus tähtää opetus- ja kulttuuriministeriön eri toimintasektorien väliseen yhteistyöhön siten, että yleissivistävän koulutuksen resurssien ohella kulttuuri-, nuoriso- ja liikuntamäärärahojen avustuskriteerit palvelisivat lasten kerhotoiminnan lisäämistä kouluissa.

Kerhokeskus – koulun tuki ry, nykyisin Kehittämiskeskus Opinkirjo, esitti vuonna 2010 kehittämisohjelmassaan vuosille 2010–2014, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettäisiin kerhotoiminnan aseman vahvistaminen ja että aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädäntö muutettaisiin koskemaan koulun kerhotoimintaa. Nämä ehdotukset ennakoivat käsillä olevan selvitystyön tavoitteita.

Kehittämishojelman toimenpide-ehdotuksissa esitettiin, että tarvittavat resurssit arvioitaisiin oppilasmäärän perusteella ja että ne ohjattaisiin kuntien käyttöön erillisellä lainsäädännöllä. Samoin esitettiin, että kerhotoiminta sisällytettäisiin kaikkiin lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämistä tavoitteleviin kehittämishojelmiin ja että kerhotoiminta otettaisiin mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä muiden lasten toimintaa ohjaavien henkilöiden koulutukseen.

Valtion tuki kunnille on tarpeen uudistuksen toteuttamiseksi. Valtion osuus perusopetuksen järjestämiskustannuksista on 20 vuodessa pudonnut lähes 60 prosentista 25,44 prosenttiin vuonna 2015. Kuntien taloudellinen tilanne on johtanut muun muassa opettajien lomauttamiseen ja kouluverkkorakenteen radikaaliin supistamiseen, kun lähilyhteisöjen kouluja on lakkautettu asukkaiden usein sitkeästä vastustuksesta huolimatta. Oppilaita kuljetetaan pitkienkin matkojen päähän lasten hyvinvointitarpeita uhmaten.

Misukka (2014) tuo monin tavoin esille kiristyneen talouden vaikutukset kouluihin kirjassaan, jonka hän on otsikoinut kuvaavasti ”Koulutuksen suurvalta tienhaarassa”. Lapset ja heidän hoiva- ja koulutustarpeensa nähdään nykyisin kustannuksina eikä investointeina. Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa tietoisesti investoitiin lapsiin, joissa nähtiin sodassa kolhiintuneen maan perusvoimavara tulevaisuutta ajatellen.

Suurempaa investointia lapsiin on vuonna 2013 suosittanut Euroopan Komissio. Suosituksen mukaan jäsenvaltioiden tulee järjestää toimintaa, joka tähtää lapsiköyhyyden ja syrjäytymisen poistamiseen ja lasten hyvinvoinnin edistämiseen monin eri strategioin, joissa lapsen paras tulee aina ensimmäiseksi ottaa huomioon.

Strategioihin sisältyvät lasten osallistumisoikeuksien vahvistaminen ja esteiden, kuten kustannusten ja saatavuus- ja kulttuurierojen, poistaminen lasten osallistumiselta leikkiin, virkistykseen, liikuntaan ja kulttuuritoimintaan oppituntien ulkopuolella. Tämä oikeus sisältyy YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Komission suosituksen mukaan jäsenvaltioiden tulee rohkaista kouluja sekä kunnallisia ja muita paikallisia toimijoita luomaan paremmat mahdollisuudet ja puitteet oppituntien ulkopuoliseen toimintaan osallistumiselle kaikille lapsille riippumatta vanhempien työtilanteesta tai taustasta.

Kansainvälistä huomiota on herättänyt se, että suhteessa saavutettuihin tuloksiin koulutukseen sijoitetaan Suomessa vähemmän varoja kuin monissa vertailumaissa. Koulusaavutukset ovat kuitenkin Suomessa viime vuosina heikentyneet niin absoluuttisesti kuin suhteellisesti, ja ennusteet viittaavat koulusaavutusten heikkenemiseen edelleen. Heikkeneminen on tapahtunut samanaikaisesti, kun valtion tuki opetuksen järjestämiselle on vähentynyt hallituksen toisensa jälkeen pienentäessä valtion tukea kouluille. Esimerkiksi Hollannissa, jossa lasten hyvinvointi on monien vertailujen mukaan parasta OECD-maissa, valtio rahoittaa koulut. Eri hallinnonhaarojen yhteistyö toteutetaan paikallisella tasolla.

Toimintasektoreiden välistä yhteistyötä on Suomessa pyritty viime vuosina edistämään suunnitelmilla järjestää sosiaali- ja terveyspalveluja kuntien yläpuolella olevilla rakenteilla, mutta keskustelun ulkopuolelle on jätetty laaja kasvatuksen ja koulutuksen sektori. Kehitys Euroopassa on viime vuosina ollut toisenlaista, kun lasten ja perheiden sosiaali-, terveys- ja sivistyspalveluja on pyritty tuomaan koulujen yhteyteen.

Suomalainen koulutoimi kunnan 75-prosenttisesti vastattavana tehtävänä on taloudellisessa puristuksessa ja on vaarana, että sen asema entisestään vaikeutuu, jos sosiaali- ja terveyspalvelujen irrottaminen kunnista tapahtuu suunnitellulla tavalla. Joustonvaraa ei kunnilla silloin ole eikä niiden ole mahdollista sijoittaa koulun kautta varoja ennalta ehkäisevään toimintaan siten, että se vähentäisi sosiaali- ja terveyspalvelujen tarvetta. Monet tutkimukset osoittavat, että oppituntien ulkopuoliseen toimintaan osallistuminen sekä lisää oppilaiden hyvinvointia ja koulumenestystä että innostaa pysymään koulutuksen

piirissä. Investointi harrastuskerhoihin todennäköisesti vähentäisi esimerkiksi oppilaiden ongelmakäyttäjyymisestä aiheutuvan korjaavan toiminnan kuluja ja liikunnan puutteesta aiheutuvia terveydenhoitokuluja. Yhdenkin koulutuksesta ja työelämästä syrjäytyneen henkilön aiheuttamalla kustannuksilla voidaan saada aikaan suuri määrä kaikkien oppilaiden myönteistä kehitystä tukevaa toimintaa.

Lasten hyvinvointia parantaviin uudistuksiin investoiminen vaatii systeemitason ajattelua ja valtion taloudellista tukea ja ohjausta. Uudistuksen jättäminen opetuksen järjestäjän tehtäväksi sisältää monia epävarmuustekijöitä, jotka saattavat aiheuttaa koulujen välisen erilaisuuden lisääntymistä tavalla, joka luo oppilaiden kesken eriarvoisuutta. Valtion on toimittava lasten hyvinvoinnin tehokkaana suojaverkkona myös opetustoimen alueella.

3.3.2 Sosiaalisen innovaation toteuttaminen

Koulupäivän uudistus on sosiaalinen innovaatio, jolla tavoitellaan koulutyön innostavuuden lisääntymistä ja sen kautta henkilökohtaisia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Henkilökohtaiset vaikutukset koskevat sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia. Sosiaaliset vaikutukset koskevat vuorovaikutuksen paranemista sekä koulun piirissä että koulun ja ympäröivän yhteisön välillä. Yhteiskunnalliset vaikutukset koskevat oppimisen ja opiskeluhaluun paranemista kouluun kiinnittymisen ansiosta.

Sosiaalisen innovaation toteuttaminen on vaativa prosessi, koska se koskee vallitsevia käytänteitä, joiden muuttamisessa on muutosvastarintaa. Monet ihmiset kokevat entiset käytänteet turvallisimmiksi eivätkä ole avoimia uusille kokemuksille. Tähän persoonallisuuden piirteenäkin tunnettuun inhimilliseen ominaisuuteen sosiaaliset innovaatiot usein kariutuvat. Jatkuvien muutosten keskellä on järkeväkin tarkoin harkita, millaisiin muutoksiin on tarpeen ryhtyä. Näin on opetus- ja kulttuuriministeriö menetellyt, kun se on pyytänyt selvitystä perusteista, joilla joustava koulupäivä olisi syytä vakiinnuttaa. Tämä selvitystyö on johtanut vakuuttaviin näyttöihin siitä, että koululaitoksessa on tällä hetkellä tarvetta muutokseen, jolla oppituntien ulkopuolista toimintaa voidaan vakiinnuttaa koulun piiriin.

Sosiaalisen innovaation toteuttaminen ei tapahdu pelkästään päätöksillä. Se on prosessi, joka vaatii monien asioiden huomioon ottamista, erityisesti johtamista. Scharmer ja Kaufer (2013) kuvaavat johtamiskäytäntöjä eri aikoina valtiojohtoisesta autoritaarisesta johtamisesta optioiden ja muiden porkkanoiden avulla tapahtuvaan osallistuvaan johtamiseen ja lopulta yhdessä luovaan (co-creative) johtamiseen. He toteavat, että yhteiskunnallisessa elämässä on saavuttu vaiheeseen, jossa viimeksi mainittu tulee välttämättömäksi.

Scharmer ja Kaufer esittävät esimerkkinä Linus Torvaldsin, joka oivalsi yhdessä luomisen tuloksellisuuden, kun hän loi toiminta-alustan, jossa hajallaan oleva käyttäjäjyhteisö voi osallistua sisällön tuottamiseen. Käyttäjät muuttuvat tuotteiden ja palvelujen vastaanottajista yhdessä luojiksi, tekijöiksi ja käyttäjiksi (co-creators, co-authors, co-users, Scharmer & Kaufer, s. 109).

Yhdessä luominen pohjautuu kykyyn tajuta ja ennakoida tulevaisuutta. Koulun osalta tämä merkitsee koulun ja sen tehtävän hahmottamista uudella tavalla ja näkemystä siitä, millä tavoilla oppilaita pitäisi saattaa tuntemattoman tulevaisuuden kohtaamiseen, globaalin yhteistoiminnan aikaan saamiseen ja ekologisen tasapainon säilyttämiseen.

Scharmer ja Kaufer (s. 100) kutsuvat yhdessä luovaksi ekosysteemin taloudeksi sellaista, joka investoi taloussektorilla karttuvia varoja ei-aineellisen pääoman muodostamiseen, toisin sanoen luonnon, inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurin luovan pääoman muodostamiseen. Koulutus edistää kaikkea tätä. Edellisen aikakauden (tai jopa edellisten aikakausien) mallit soveltuvat huonosti koulun kehittämiseen. Esimerkiksi liiketaloudellisten mallien sovitta-

minen kouluun on johtanut oppilaille ja muille asukkaille tärkeiden lähiyhteisön keskusten, kouluympäristöjen, hävittämiseen, pitkiin koulukuljetuksiin ja epäpersoonallisiin, suuriin kouluihin. Jopa opettajien palkan määrä voi tulosvastuuperiaatteen pohjalta riippua oppilaiden koulusuorituksista, mitä Sahlberg (2011) kuvaa Yhdysvalloissa tapahtuvan.

Koulun osalta yhdessä luominen vaatii johtamista, jossa toiminta-alustoja luodaan kunnan viranomaisten, koulun henkilöstön, vanhempien, oppilaiden ja muiden asiasta kiinnostuneiden näkemysten esiin tuomiseksi. Esimerkkinä yhdessä luomisen tarpeesta voisi mainita edellä kerhotoimintaan sisällytetyn pajatoiminnan kehittämisen. Kukin kouluyhteisö voisi kehittää sille ominaisia toimintamalleja. Yhdessä luominen edistää sitoutumista omaan kouluun.

U-prosessi. Muutoksessa ei ole olennaista se, mitä tehdään ja miten tehdään, vaan miksi tehdään (Scharmer & Kaufer, s. 18). Kysymys siitä, miksi tehdään, koskettaa toiminnan lähtökohdan syvää kysymystä, ihmisen sisäistä tuntoa, joka motivoi toimintaan. Scharmer ja Kaufer kuvaavat U:n muotoisella kuviolla tulosten laadun riippuvuutta järjestelmässä toimivien tietoisuudesta. Prosessi etenee laskeutumalla U:n vasemman haaran yläosasta kahden välivaiheen kautta pohjalle ja nousemalla oikeaa haaraa ylös kahden välivaiheen kautta seuraavaan tapaan:

- Kopiointi, vasemman haaran korkein piste. Muutokseen voidaan suhtautua ulkokohtaisesti, mihin viittaa sana kopiointi. Poliittisessa ynnä muussa puheessa toistuvat tietyt lauseet ja periaatteet. Monet niistä kuulostavat hyviltä ja kannatettavilta, mutta niiden toistamisesta, kopioinnista, ei välttämättä seuraa mitään.
- Tuorein silmin näkeminen. Omakehtaisen tiedostamisen lisääntyminen vaatii havaintojen tekoa ja uudelleen ja uudelleen havaintojen tekoa ja asiaan perehtymistä, mikä johtaa tuorein silmin näkemiseen. Se tuo esiin näkökohtia, joista ei ole ennen ollut tietoinen.
- Sydämen kosketus. Tuorein silmin näkeminen voi avata sydämen tajuamaan, mistä on kysymys. Se luo uuden henkilökohtaisen suhteen muutokseen ja sen tarpeeseen.
- Kysymys, U:n pohjalla. Henkilökohtaisen suhteen muodostuminen voi johtaa kysymykseen, mikä on minun osuuteni, mitä minä voin tehdä.
- Visio. Kysymys voi synnyttää vision ja muutoksen tarkoituksen hahmottamisen. Visio suuntaa ja konkretisoi ajattelua.
- Muodon antaminen. Vision pohjalta suunnitellaan toimintaa ja haetaan kumppaneita sen toteuttamiseksi.
- Toiminta, oikean haaran korkein piste. Suunnitelman toteuttaminen on toimintaa, joka on sisäistynyt ja motivoitunut.

3.3.3 Uudistuksen toteuttamisen avaintekijöitä

Koulua koskevan uudistuksen suunnittelijoita ovat valtakunnallinen opetushallinto ja opetuksen järjestäjä, mutta sen toteuttamisen avaintekijöitä ovat koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat. Uudistuksen toteuttaminen vaatii myös koordinoivaa tukea.

Henkilökunta. Koulun toimintaa johtaa rehtori. Eheytyneen koulupäivän kokeilussa kokeilukoulujen rehtorit kokoontuivat säännöllisesti tutkijoiden kanssa näkemään asioita tuorein silmin, tajuamaan, mistä oli kyse, miettimään, miten he voisivat omassa koulussaan saada muutosta aikaan, kehittämään koulukohtaisia visioita, etsimään konkreettisia toimintamuotoja ja toteuttamaan toimintaa. Kukin rehtori omassa koulussaan ohjasi

opettajia käymään läpi tätä samaa prosessia, samoin kuin vanhempia ja oppilaita, joita kokeilusta informoitiin.

Tuorein silmin näkemistä edistävät myös täydennyskoulutus ja uusien toimijoiden peruskoulutus siten, että koulutuksen sisältöä tarkistetaan uudistuksen vaatimalla tavalla. Hyväkään peruskoulutus, jonka luokanopettajat saavat, ei riitä muuttuvan tulevaisuuden kohtaamiseen. Aineenopettajilla on jo alun perin vähemmän pedagogista koulutusta. Suomalaiset opettajat saavat suhteellisen vähän täydennyskoulutusta. Se olisi tarpeen kaikille opettajille, ja erityisesti se on tarpeen silloin, kun on kyse muutosprosessista.

Uudistus vaatii myös muiden ammattiryhmien, kuten kouluohjaajien, taideohjaajien, musiikkipedagogien ja liikunnan ohjaajien kouluttamista lisää, koulutussisältöjen tarkistamista ja täydennyskoulutusta.

Oppilaat. Oppilaiden osallistuminen uudistuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen vahvistaa oppilaslähtöistä ajattelua. Se edistää tuorein silmin näkemistä ja sydämen kosketusta uudistukseen. Oppilaiden osallistuminen on heidän oikeutensa YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan.

Vanhemmat. Vanhemmilla on lasten kasvatuksesta päävastuu. Koulun tehtävä on tukea koteja niiden kasvatustyössä antamalla lapsille säädöksissä perusteltua opetusta ja kasvatusta. Vanhempien tasaveroinen osallistuminen opetusta ja kasvatusta koskevaan suunnitteluun on heidän oikeutensa. Usein tätä oikeutta ei kuitenkaan haluta käyttää, vaikka tilaisuus siihen olisikin. Sen yhdestä syystä voidaan esittää arvailuna, että vähäinen yhteistyö vanhempien kanssa alkaa jo päivähoidossa. Vanhemmat vievät lapsensa päivähoitoon ja hakevat pois, ehkä vaihtavat jonkun sanan, mutta vanhempien mahdollisuus osallistua päiväkotien toimintaan on vähäistä. He ikään kuin luovuttavat lapsensa yhteiskunnalle ja sen asiantuntijoille. Kun lapsi menee kouluun, sama asenne jatkuu.

Koulun merkitys oppilaiden suoriutumiselle tietojen ja taitojen omaksumisessa on vahvasti yhteydessä vanhempien antamaan tukeen. Vanhempien osallisuus on kirjattu asiakirjoihin, mutta käytännössä koulu on etäännyntynyt vanhemmista, mihin ovat vaikuttaneet muun muassa yhteisöä lähellä olevien koulujen lakkauttaminen, pitkät koulukuljetukset ja suuret koulut.

Kerhotoimintaa järjestettäessä on saatu havaintoja siitä, että jotkut vanhemmat eivät arvosta koulun kerhotoimintaa, eivät tule seuraamaan esityksiä eivätkä edes ilmoita, jos solistina oleva lapsi viedäänkin matkalle esiintymispäivänä. Kodin ja koulun yhteistyö rajoittuu käytännössä usein siihen, että vanhempien harteille sälytetään varojen keruuta koulun ulkopuoliseen toimintaan, kuten leirikouluihin, osallistumisen järjestämiseksi. Vanhemmat eivät voi itse maksaa osallistumista, vaan heidän pitää jollakin keinoin hankkia nuo varat. Kakkujen leipominen ja kaupitteleminen toinen toisilleen ja muut rahankeruun muodot ahdistavat vanhempia ja oppilaita, häiritsevät vanhempien keskinäisiä suhteita ja vierottavat koulusta. Nämä toimintamuodot olisi korvattava aidolla vanhempien osallistumisella koulun toiminnan suunnitteluun koskien sekä opetusjärjestelyitä että oppituntien ulkopuolista toimintaa. Oppituntien ulkopuolisen toiminnan rahoitus on järjestettävä muulla tavoin.

Vanhempien vapauttaminen rahankeruusta ja ottaminen mukaan edellä kuvattuun U-prosessiin lisää heidän tietoisuuttaan lasten tarpeista ja koulun mahdollisuuksista tukea lasten kehitystä. Tällaista prosessia voidaan käydä läpi vanhempien ryhmissä. Vanhempien ryhmät ovat arvokkaita vertaistuen saamiseksi. Niiden koolle kutsumisessa tarvitaan kuitenkin opettajien apua, päivähoidossa päivähoitohenkilöstön apua ja neuvolatoiminnassa terveydenhoitajien apua. Vanhemmilla ei ole pääsyä toistensa osoitteisiin tietosuojajäseninä. Kotien tueksi perustetut instituutiot voivat eri keinoin tukea vanhemmuutta edistämällä vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta. Sillä on suuri merkitys lasten hyvinvoinnille.

Koordinaattorit. Sosiaalisten innovaatioiden toteuttaminen vaatii työstämistä ja ohjausta. Uudistuksen kustannuksiin tulee sisällyttää toiminnan käynnistäjien/koordinaattoreiden palkkauskulut. Heidän tehtävänä on olla kunnan sivistys- ja koulutoimen johdon sekä rehtoreiden tukena uudistuksen toteuttamisessa, edistää yhteistyöverkoston syntymistä hallinnonhaarojen ja eri toimijoiden välillä ja kannustaa kulttuurikasvatus-, hyvinvointi- ja liikuntasuunnitelmien tekemistä. Uudistuksen toteuttamisen tukemisessa voisi käyttää hyväksi olemassa olevia organisaatioita, lastenkulttuurikeskuksia ja Opinkirjoa, joilla jo nykyisin on alueellisia koordinaattoreita tukemassa kerhotoimintaa (ks. luku E, osa II).

Uudistuksen toteutumista tulisi seurata ulkopuolisen tahon toteuttamalla tutkimuksella näyttöön perustuvan (evidence-based) tiedon saamiseksi toiminnan vaikuttavuudesta.

Lähteet: Osa I, luvut 1– 3

- Delfos, M. (2013). The virtual environment from a developmental perspective. Teoksessa B. Heys, M. Matthes & P. Sullivan (toim.). Improving the quality of childhood in Europe 2013, Vol. 4 (s. 102–157). East Sussex, UK: ECSWE. www.allianceforchildhood.eu/publications
- EU (2013). Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. Commission recommendation of 20.2.2013. http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf (luettu 12.2.2015)
- Fiese, B. H. & Schwartz, M. (2008). Reclaiming the family table: Mealtimes and child health and wellbeing. Social Policy Report. A publication of the Society for Research in Child Development, vol. 22, Nr. 4.
- Gordon, J. & O'Toole, L. (2014). Learning for well-being: Creativity and inner diversity. Cambridge Journal of Education, DOI: 10.1080/0305764X.2014.904275.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2013). Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia No 347.
- Holopainen, L. & Lappalainen, K. (2011). Pedagoginen näkökulma hyvinvointiin. Teoksessa K. Pohjola (toim.). Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Iivonen, E. (2009). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:8.
- Janhunen, K-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2015). Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerhokeskus (2010). Koulun kerhotoiminta, hyvinvointia lapsen ja nuoren elämään – Näkökulmia laatuun, vakiinnuttamiseen ja toimenpiteisiin. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Kickbush, I. (2012). Learning for well-being: A policy priority for children and youth in Europe. A process for change, with the collaboration of Jean Gordon & Linda O'Toole, drafted on behalf of the Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe (published by Universal Education Foundation).
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Eriarvoistuva lapsuus: Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3.
- Latvala, J.-M. & Lyytinen, H. (2011). LukiMat ja Ekapeli – ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. Psykologia, 46 (2-3), 147–152.

- Metsäpelto, R-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behaviour and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 167–182.
- Metsäpelto, R-L., Pulkkinen, L., & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 381–398.
- Misukka, H. (2014). Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Kunnallisan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 93.
- Mustonen, A. & Latvala, J-M. (2008). Lisää yhteisöllisyyttä ja huolenpitoa oppilaista: Tutkijat etsivät kouluhyvinvoinnin eväitä Suomalaisen Tiedeakatemia juhlaseminaarissa Jyväskylässä. *NMI Bulletin*, 18 (4), 4–9.
- OECD (2013). PISA 2012. Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV). PISA, OECD Publications.
- OKM (2011). Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3.
- OKM (2014). Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskuva 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18.
- OKM (2015). Tulevaisuuden peruskoulu. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/tulevaisuuden_peruskoulu/liitteet/Tulevaisuuden_peruskoulu.pdf (luettu 10.2.2015)
- OPH (2011). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:1.
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus (painossa).
- O'Toole, L. (2014). Well-being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. Teoksessa M. Matthes, L. Pulkkinen, L. M. Pinto & C. Clouder. (toim.) *Improving the quality of childhood in Europe 2014*, Vol. 5 (s. 23 – 35). Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation. www.allianceforchildhood.eu/publications
- Pulkkinen, L. (2012). Pahoinvointi koulu yhteisössä. Teoksessa *Opettajan lakiopas* (s. 38–49). Kuopio: UNIPress.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). *Ehetytty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.
- Richardson, U. & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: the theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology*, 10 (1), 39–60. URL: http://www.humanttechnology.jyu.fi/articles/volume10/2014/Richardson_Lyytinen.pdf
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 719–727.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Scharmer, O. & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From Ego-system to Eco-system economies*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Sigman, A. (2012). The impact of screen media on children: A Eurovision for Parliament. Teoksessa C. Clouder, B. Heys, M. Matthes & P. Sullivan (toim.). *Improving the quality of childhood in Europe 2012*. Vol. 3 (s. 88–121). East Sussex, UK: ECSWE. www.allianceforchildhood.eu/publications
- Soodla, P., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G. & Nurmi, J-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction* (painossa).

- Strandell, H. (2012). Lapset iltapäivätoiminnassa: Koululaisen valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.
- Tammelin, T. Laine, K. & Turpeinen, S. (2012). Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261.
http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/15-Liikkuvakoulu_loppuraportti_web.pdf
- Unicef (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. UNICEF, Innocenti Research Centre, Report Card 7.
- Valtioneuvosto (2011). Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. <http://valtioneuvosto.fi>
- Valtioneuvosto (2014). Suomi uuteen nousuun: Kasvua ja työllisyyttä. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 24.6.2014 nimitetyn pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelmasta.
<http://valtioneuvosto.fi>
- Valve (2013). Kerhotoiminnan kehittämishanke: Loppuraportti 2012. Kulttuuritalo Valve, Oulun kaupunki 30.1.2013.
- Väljærvi, J. (2014). Osaaminen kestäväällä perustalla: Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014. Opetushallitus. Muistiot 2014:1.
- Väljærvi, J. (2015) Peruskoulun rakenteet ja toiminta Julkaisussa J. Väljærvi & P. & P. Kupari 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja (painossa). Helsinki.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Osa II. Tutkimustuloksia ja toimintamalleja

A Kansainvälisiä tutkimuksia oppituntien ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaille

1 Mitä on oppituntien ulkopuolinen toiminta?

Anglosaksisissa maissa on pitkät perinteet oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisestä ja niissä niiden merkitys oppilaiden myönteisen kehityksen kannalta on laajasti tunnustettu.

Tutkimusta siitä, mitä merkitystä oppituntien ulkopuolisella toiminnalla on oppilaille, on tehty lähinnä Yhdysvalloissa ja jonkin verran Kanadassa ja Australiassa. Seuraavassa on katsaus tutkimustuloksista. Samansuuntaisia tuloksia on saatu eri tutkimuksissa. Katsauksessa ei ole eritelty tuloksia tutkimuskohtaisesti, vaan jokaisen jakson jälkeen esitetään luettelo niistä tutkimuksista, joihin tulosten esittäminen perustuu.

1.1 Extra-curricular (EC) -toiminta

Valtaosa tietellisissä aikakauslehdissä julkaistuista tutkimuksista koskee toimintaa, josta käytetään nimitystä ”extra-curricular activity” (seuraavassa siitä käytetään lyhennettä: EC-toiminta, koska sille ei ole suomalaisessa järjestelmässä suoranaista vastinetta).

- EC-toiminta tarjoaa mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja, kokeilla toimintoja, joista voi aueta uravalintoja, ja saada myönteisiä oppimiskokemuksia, joilla on erityistä merkitystä niiden opiskelijoiden itsetunnolle, joiden koulumenestys ei ole erityisen hyvää
- EC-toiminta kirjataan todistukseen ja siihen osallistumisella voi olla vaikutusta opiskelupaikan saamisessa
- EC-toimintaa järjestetään 4. luokalta lähtien ala- ja yläkoulua vastaavissa kouluissa sekä lukiota ja ammattikoulua vastaavalla ikätasolla (high school).
- Toiminta on vapaaehtoista, yleensä maksutonta ja filantroopista (vastakohtana koulumaiselle).
- Toiminta järjestetään koulun tiloissa
- Oppilaat usein organisoivat toimintaa itse opettajien ohjauksessa.
- Toiminta voi olla hyvin monenlaista, kuten koulun sanomalehden tekoa, opiskelijajärjestöjen toimintaa, osallistumista kansallisiin kilpailuihin esimerkiksi historiassa, journalismia, näytelmien harjoittelua ja esittämistä, erilaisia liikunnan muotoja, informaatioteknologiaa, robotiikkaa, valokuvausta, kirjoitustyöpajoja, shakin pelaamista, yrittäjyyttä, hupiklubeja,

urheilujoukkueiden kannatus (cheer leader) -toimintaa, orkesteri- ja bänditoimintaa, kuorolaulua, taidetoimintaa, 4 H-kerhotoimintaa, toisten oppilaiden ohjausta (tutorointia), vuosikirjan tekoa, harjoittelua koulun järjestämissä työohjelmissä ynnä muuta.

- Pääosa tutkimuksista koskee yläkoululaisia ja sitä vanhempia opiskelijoita. Alakoululaisten osalta tutkimusta on niukemmin.

1.2 After-school programs (ASP) -toiminta

Toinen toimintamuoto tunnetaan nimellä ”after-school programs” (seuraavassa siitä käytetään lyhennettä ASP-toiminta, koska sille ei ole suomalaisessa järjestelmässä vastinetta). ASP-toimintaa koskevat arvioinnit ovat pääosin ilmestyneet valtion tai säätiöiden raporteissa.

- ASP-toiminnan tavoitteet vaihtelevat ohjelmasta riippuen, mutta useimmiten tavoitteena on tarjota lapsille turvallinen ympäristö koulun päättymisen jälkeen, aikuisen läsnäoloa ja toimintojen valvontaa ja mahdollisuuksia koulumenestyksen, sosiaalisten taitojen ja terveyden edistämiseen.
- Ajankäyttötutkimukset ovat osoittaneet, että iltapäivätunnit (klo 15–18) ovat Yhdysvalloissa riskialttiita nuoren kehityksen kannalta. Tuohon aikaan tehdään suurin osa nuorisorikollisuudesta ja 16–17-vuotiaiden nuorten auto-onnettomuuksista (ajokortin saatiella 16-vuotiaana). Suurin osa on ilman aikuisten läsnäoloa 4 tuntia tai enemmän päivää kohden. Niillä, joilla valvomattoman ajan viikkotuntimäärä on 30 tuntia tai enemmän, on suurempia kehityksellisiä riskejä kuin niillä, joilla valvomatonta aikaa on vähäisempää.
- USA:n liittovaltio on vuodesta 1998 lähtien rahoittanut ASP-toimintaa miljardeilla dollareilla vuonna 1994 perustetulla ohjelmalla ”the 21st Century Community Learning Centers through the Elementary and Secondary Education Act”. Ohjelma pohjautui tuolloin hyväksytyyn lakiin ”No Child Left Behind Act”. Aluksi tuki oli tarkoitettu kaikille kansalaisille – ei vain opiskelijoille – jotka voivat tulla kunnallisiin oppimis- ja toimintakeskuksiin ja käyttää hyväkseen koulun resursseja, kuten tietokonelaboratorioita, urheilutiloja ja luokkahuoneita, mutta vuonna 2002 kohdetta kavennettiin.
- Kavennetun ohjelman mukaan liittovaltio tukee ASP-toimintaa osavaltioiden kautta ja päätöksellä sellaisissa kouluissa, joissa vähintään 40 % oppilaista tulee köyhyysrajan alapuolella elävistä perheistä. ASP-toiminnalla pyritään parantamaan oppimistuloksia tarjoamalla täydentävää ohjausta sekä ennalta ehkäisemään päihteiden käyttöä ja rikollisuutta, järjestämään virkistystoimintaa, antamaan teknologiakasvatusta, tukemaan persoonallisuuden kehitystä ja antamaan mahdollisuudet musiikin ja muun taiteen harrastamiseen.
- Liittovaltion tukemien ohjelman lisäksi on olemassa säätiöiden, kirkkokuntien, järjestöjen ja muiden yhteisöjen tukemia ohjelmia. Noin seitsemän miljoonaa lasta ja nuorta osallistui ASP-toimintaan 2000-luvun lopulla; heistä noin miljoona osallistui liittovaltion tukemaan ohjelmaan.
- ASP-ohjelmia järjestetään koulupäivän ulkopuolella. Joitakin ohjelmia koulu tosin järjestää, mutta monet ohjelmat ovat järjestöjen tai kaupallisten organisaatioiden tuottamia. Ohjelmat voidaan toteuttaa koulun tiloissa tai koulun ulkopuolella esimerkiksi kirjastossa, puistossa, kunnallisessa toimintakeskuksessa, kirkon tiloissa.
- Ohjelmat voivat sisältää erilaisia liikunnan ja urheilun muotoja, esittävää taidetta, luovaa

toimintaa (maalausta, käsitöitä), koulutaitojen kohentamista esimerkiksi lukemisessa tai matematiikassa, partiotoimintaa, 4-H-toimintaa, vapaapalokuntaa, taloudellista yrittäjyyskasvatusta ynnä muuta. Sisällöllisesti ASP-toiminnassa on päällekkäisyyttä EC-toiminnan kanssa, mutta EC-toiminta tapahtuu aina koulun puitteissa.

- Suurin osa tutkimuksista on selvitelty ASP-toiminnan hyötyjä koulumenestyksen kannalta ja sitä koskevat tulokset ovat vaikuttaneet mm. liittovaltion rahoitukseen.

2 EC-toiminnan merkitys yläkoululaisille ja opiskelijoille

Tutkimustieto EC-toiminnan merkityksestä yläkoululaisille ja sitä vanhemmille oppilaille moninkertaistui 2000-luvun aikana aikaisempaan verrattuna. Sen jälkeen tutkimuskiinnostus laantui ilmeisesti siksi, että tulokset kertautuivat samantapaisina.

Farb ja Matjasko (2012) ovat analysoineet 52, vuosina 2005–2009 ilmestynyttä tutkimusta, jotka ovat kohdistuneet nuoriin, jotka USA:ssa kävivät yläkoulua (secondary school) tai sen jälkeistä high school'a. Viimeksi mainittu vastaa Suomessa lukion ja ammattikoulun ikätasoa ja kuuluu 12-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin. USA:ssa oppivelvollisuus alkaa vuotta nuorempana kuin Suomessa, joten keskimääräinen ikä kullakin luokkatasolla on vuotta nuorempi vastaavaan suomalaiseen luokkatasoon verrattuna.

Seuraava poiminta tuloksista pohjautuu lähinnä Farbin ja Matjaskon katsausartikkeliin, joskin myös muita lähteitä on käytetty. Heidän tarkastelemissaan tutkimuksissa EC-toiminta on ollut pääasiassa koulun järjestämää. Myös yhteiskunnan (järjestöjen, kirkon ym. tahojen) järjestämää toimintaa on mukana, koska aina ei voi tarkoin päätellä sitä, kenen vastuulla ja rahoituksella toiminta on tapahtunut. Olen kunkin asiakohdan jälkeen maininnut ne tutkimukset, joihin laatimani yhteenveto tuloksista perustuu.

Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1–48.

2.1 Onko osallistumisesta hyötyä kehitykselle ja onko liiallinen osallistuminen haitallista?

EC-toimintaan osallistutaan yleensä omasta halusta, millä on oma merkityksensä harrastuksiin sitoutumisen ja kehityksellisten vaikutusten kannalta. Osallistuminen on yhteydessä moniin positiivisen kehityksen indikaattoreihin, kuten

- itsearvostukseen (itsetuntoon),
- emotionaaliseen hyvinvointiin (eli vähäiseen masennukseen),
- koulumenestykseen,
- koulunkäynnin keskeyttämisen vähäisyyteen
- päihteiden käytön vähäisyyteen ja
- epäsosiaalisen käyttäytymisen vähäisyyteen.

Kun osallistumisen määrä lisääntyy, hyödyt lisääntyvät tiettyyn varsin suureen osallistumisen määrään asti. Pelko siitä, että nuorilla voi olla liikaa EC-toimintaa (”overscheduling” oletus) ei ole tutkimuksissa saanut vahvistusta niin kauan kuin harrastamisen määrä viikossa ei ylitä 15 tuntia. Sen jälkeen riskikäyttäytymistä voi ilmaantua.

Luthar, S. S., Shoum, K. A. & Brown, P. J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for “ubiquitous achievement pressures”? *Developmental Psychology*, 42, 583–597.

- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the overscheduling hypothesis, *SRCD Social Policy Report*, 20(4), 1–31.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, L. (2005). Organized activities as development contexts for children and adolescents. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

2.2 Onko EC-toiminnan monipuolisuudella ja intensiteetillä merkitystä?

Osallistumisen merkitystä on tarkasteltu sekä EC-toiminnan monipuolisuuden että osallistumisen intensiteetin kannalta. Monipuolisuus ja intensiteetti ovat yhteydessä

- riskikäyttäytymisen (eli päihteiden käytön, seksuaalisen aktiivisuuden, rikollisuuden ja aggressiivisen käyttäytymisen) vähäisyyteen,
- hyvinvoinnin (eli masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden vähäisempään ja itsetunnon ja optimismiin suurempaan) määrään,
- koulutyöhön suuntautumiseen ja
- sosiaaliseen toimintakykyyn ihmissuhteissa, myös kansalaistaitoihin.

EC-toiminnan monipuolisuudella on vahvempi yhteys koulumenestykseen kuin kuhunkin toimintaan osallistumisen keskimääräisellä intensiteetillä (useudella). Hyödylliset vaikutukset ulottuvat viiteen EC-toimintaan. Jos EC-toiminnan määrä kasvaa 6 – 8:aan, siitä ei ole enää lisää hyötyä. Ne, jotka osallistuvat useanlaiseen EC-toimintaan, ovat ainutlaatuisia ja monissa asioissa hyvin toimivia nuoria.

Jos monipuolisen EC-toiminnan lisäksi nuorella on kotiin liittyviä velvollisuuksia ja työssäkäyntiä, ahdistuneisuus lisääntyy. On siis tarkkailtava kokonaisuutta ja osallistumisen tilannesidonaisuutta.

- Denault, A. S. & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1199–1213.
- Feldman, A. G. & Matjasko, K. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313–332.
- Melman, S., Little, S. G. & Akin-Little, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomatology. *High School Journal*, 90, 18–30.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T. & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385–399.

2.3 Onko pitkäaikaisesta EC-toimintaan osallistumisesta pitkäaikaista hyötyä opiskelun kannalta?

EC-toimintaan osallistumisen kesto vuosina on kolmas näkökohta (monipuolisuuden ja intensiteetin ohella), jonka yhteyttä nuorten kehitykseen, erityisesti koulumenestykseen, on tutkittu.

Mitä useampia vuosia nuori on osallistunut EC-toimintaan, sitä vahvempi yhteys on

- koulumenestykseen,
- myönteisiin asenteisiin koulua kohtaan ja
- korkeampiin akateemisiin tavoitteisiin.

Pitkittäistutkimus osoitti, että EC-toimintaan pitempään osallistuneet jatkoivat oppivelvoitussuuskoulun jälkeen opintoja useammin kuin ne, jotka osallistuivat EC-toimintaan vähemmän. Tuloksia on tulkittu siten, että EC-toimintaan osallistuminen antaa mahdollisuuksia kontakteihin sekä aikuisten että tovereiden kanssa, ja nämä kontaktit puolestaan luovat mahdollisuuksia sellaisten taitojen ja asenteiden omaksumiseen, joita nuori voi soveltaa elämän eri alueilla.

Ne opiskelijat, joilla 15–16-vuotiaana oli paremmat sosiaaliset taidot ja työskentelytötumukset ja jotka olivat enemmän sitoutuneita EC-toimintaan, olivat 10 vuoden päästä opiskelleet pitemmälle ja heillä oli paremmat ansiotulot.

Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493-505.

Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888–902.

2.4 Millaisesta EC-toiminnasta on hyötyä koulumenestykselle?

Osallistuminen koulun EC-toimintaan, erottelematta sen monipuolisuutta, intensiteettiä ja kestoa, on yhteydessä

- koulumenestykseen, jonka osalta on tutkittu mm. matematiikassa menestymistä,
- koulun arvostukseen yläkoulussa ja kolme vuotta myöhemmin
- aktiivisempaan suuntautumiseen jatko-opintoihin ja opinnoissa menestymistä.

Myönteiset tulokset koskevat muun muassa osallistumista

- musiikki-instrumenttien soittamiseen,
- teatteri- ja muihin taideharrastuksiin osallistumiseen ja
- vapaaehtoistoimintaan.

Urheiluharrastusten osalta tulokset ovat ristiriitaisia

- Koulun liikuntakerhoihin osallistuminen yläkoulussa on yhteydessä koulumenestykseen, mutta aktiivinen kilpaurheilu sisältää riskin koulun arvostuksen vähenemiseen.
- Urheiluharrastuksiin osallistuvat menestyvät kuitenkin koulussa paremmin kuin ne, jotka eivät osallistu mihinkään EC-toimintaan.
- Ne, joilla oli urheiluharrastusten ohella koulun EC-toimintaa tai vapaaehtoistoimintaa, pääsivät jatko-opintoihin paremmilla arvosanoilla kuin ne, jotka harrastivat vain urheilua tai kävivät urheilun ohella töissä tai joilla ei ollut mitään EC-toimintaa.

Ne jotka käyttävät aikaansa videoihin ja muuhun oleiluun tovereiden kanssa, menestyvät koulussa heikoimmin (mm. matematiikassa) ja heillä on kielteisimmät asenteet koulua kohtaan ja eniten koulupinnausta.

Ajan kuluttaminen viihteeseen tovereiden kanssa on osoittautunut koulunkäynnin kannalta riskipitoisimmaksi ajankäytöksi.

- Dumais, S. A. (2009). Cohort and gender differences in extracurricular participation: The relationship between activities, math achievement, and college expectations. *Sociological Spectrum*, 29, 72–100.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Linver, M. R., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: Are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45, 354–367
- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463–472.
- Luthar, S. S., Shoum, K. A. & Brown, P. J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for “ubiquitous achievement pressures”? *Developmental Psychology*, 42, 583–597.
- Nelson, I. A. & Gastic, B. (2009). Street ball, swim team and the sour cream machine: A cluster analysis of out of school time participation portfolios. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 117–1186.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64, 135–155.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T. & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385–399.

2.5 EC-toiminta ja päihteiden käyttö

Yleensä EC-toimintaan osallistumisen ja päihteiden käytön väliset yhteydet ovat negatiiviset eli aktiiviset osallistujat käyttävät vähemmän päihteitä kuin ne, jotka eivät osallistu EC-toimintaan. Tämä koskee tupakointia ja marihuanan käyttöä, mutta ei alkoholin käyttöä.

Esittävään **taiteeseen** ja yleensä taideharrastuksiin osallistuminen on yhteydessä vähäisempään alkoholin käyttöön kouluiässä, ja niihin osallistuminen ennustaa vähäisempää alkoholin käyttöä myös myöhemmin. Tämä tulos on toistunut monissa tutkimuksissa ja se on saanut USA:ssa paljon tutkijoiden huomiota osakseen.

Monissa amerikkalaisissa tutkimuksissa on todettu, että **urheiluun** osallistuminen on yhteydessä runsaampaan alkoholin käyttöä. Urheiluun osallistuminen ennustaa myös myöhempää alkoholin käyttöä. Niissäkin tutkimuksissa, joissa urheiluharrastus ja alkoholin käyttö eivät ole kouluiässä liittyneet toisiinsa, urheiluun käytetty aika (vuosissa) on yhteydessä alkoholin käyttöön myöhemmässä iässä.

Tuloksiin näyttäisi vaikuttavan se, onko kyse koulun piirissä järjestetystä liikunnasta ja urheilusta, joka ei ole yhteydessä päihteiden käyttöön, vai koulun ulkopuolella järjestetystä urheilusta. Tällöin merkittäväksi kysymykseksi nousee sekä harrastusten ohjaus että se alkoholinkäytön ilmapiiri, jossa harrastustoiminta tapahtuu.

- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P. & Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency, and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 698–710.

- Bohnert, A. M. & Garber, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1021–1033.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493–505.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493–505.
- Denault, A. S., Poulin, F. & Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science*, 13, 74–87.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Hartmann, D. & Massoglia, M. (2007). Reassessing the relationship between high school sports participation and deviance: Evidence of enduring, bifurcated effects. *Sociological Quarterly*, 48, 485–505.
- Hoffman, J. P. (2006). Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: Gender differentiated and school-contextual effects. *Journal of Health and Social Behavior*, 47, 275–290.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y.B., Carrano, J., Phelps, E. & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: Variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45, 368–382.

2.6 Suojaako EC-toiminta ongelmakäyttäytymiseltä?

Yleistulos on, että aikuisten valvonnan puute koulun jälkeen on yhteydessä huonoon nuorten toimintatapaan. Ohjauksen laatu vaikuttaa olennaisesti EC-toiminnan merkitykseen. Ruotsalaisissa vapaa-ajan keskuksissa heikosti järjestettyyn toimintaan osallistuneilla 14-vuotiailla oppilailla oli enemmän epäsosiaalista käyttäytymistä ja poikkeavia toverisuhteita kuin hyvin järjestettyyn toimintaan osallistuneilla.

Nuorten perhepiirissä viettämä ja opiskeluun käytetty aika suojaavat eniten ongelmakäyttäytymiseltä.

Toveripiirissä oleiluun vietetty aika on eniten yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen. Ongelmakäyttäytymiseen sisältyy tällöin

- alkoholin ja huumeiden käyttöä,
- epäsosiaalista käyttäytymistä ja
- seksuaalista aktiivisuutta.

Koti- ja toverisuuntautuneisuuden eroa ongelmakäyttäytymiseltä suojaavana tai sille riskiä aiheuttavana tekijänä on selitetty sosiaalisella kontrollilla.

Prososiaalinen toiminta, joka sisältää seurakunnan työhön ja vapaaehtoiseen palvelutoimintaan osallistumisen, on osoittautunut vaikutuksiltaan kaikkein myönteisimmäksi, kun kriteerinä on alkoholin käyttö, humalajuominen, koulupinnaus, huumeiden käyttö, koulumenestys ja jatko-opinnot.

EC-toiminta, kuten musiikki-instrumenttien soittaminen ja laulaminen, käsityöt, taiteellinen toiminta, kirjojen ja lehtien lukeminen ja partiotoiminta, ovat yhteydessä vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen tutkimushetkellä.

EC-toimintaan osallistuminen myös ennustaa vähäisempää epäsosiaalisuutta myöhemässä iässä. Ne, jotka osallistuivat EC-toimintaan alakoulussa, erityisesti taiteisiin liittyen tai käyttivät aikaansa opiskeluun ja lukemiseen, raportoivat yläkoululaisina vähäisempää

epäsosiaalista käyttäytymistä kuin ne, jotka oleskelivat ostoskeskusten liepeillä tai naapurustossa.

Urheiluun käytetyn ajan osalta tulokset ovat ristiriitaisia. Jotkut tutkimukset osoittavat, että se (lähikamppailulajit) on yhteydessä tappeluihin, toiset tutkimukset taas osoittavat yhteyttä ei-väkivaltaiseen rikollisuuteen, kuten myymälävarkauksiin ja omaisuuden vahingoittamiseen, ja kolmansissa tutkimuksissa tulokset ovat päinvastaisia eli epäsosiaalisuudelta suojaavia, tai yhteyksiä ei ole lainkaan.

Tovereiden asenteilla, koulun arvostuksella ja käyttäytymispiirteillä on vaikutusta nuoren käyttäytymiseen, joten toimintakulttuuri kokonaisuudessaan on merkitykseltään olennaisempi kuin toiminnan sisältö.

- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P. & Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency, and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 698–710.
- Cohen, D. A., Taylor, S. L., Zonta, M., Vestal, K. D. & Schuster, M. A. (2007). Availability of high school extracurricular sports programs and high-risk behaviors. *Journal of School Health*, 77, 80–86.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1998). Student council, volunteerin, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10–43.
- Fauth, R. C., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43, 760–777.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Mazza, J. J., Brown, E. C., Haggarty, K. P. & Harachi, T. W. (2008). After-school activities, misbehavior in school, and delinquency from the end of elementary school through the beginning of high school: A test of social development model hypotheses. *Journal of Early Adolescence*, 28, 277–303.
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Developmental Psychology*, 45, 341–353.
- Guest, A. M. & McRee, N. (2009). A school-level analysis of adolescent extracurricular activity, delinquency, and depression: The importance of situational context. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 51–62.
- Kreager, D. A. (2007). Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence. *American Sociological Review*, 72, 705–724.
- Luthar, S. S., Shoum, K. A. & Brown, P. J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for "ubiquitous achievement pressures"? *Developmental Psychology*, 42, 583–597.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Simpkins, S. D., Eccles, J. S. & Becnel, J. N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology*, 44, 1081–1094.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: The University of Chicago Press.

2.7 Synnyttääkö EC-toiminta hyvinvointia (psykologista sopeutumista)

Hyvinvointia tai sen puutetta on useimmiten arvioitu masentuneisuuden määrästä, mutta myös muita indikaattoreita on käytetty, kuten negatiivisten tunteiden määrää, itsetuntoa ja hyvinvoinnin eri puolia. Tulokset osoittavat, että esittävään taiteeseen ja muihin taidekerhoihin osallistuneilla oli vähemmän masentuneisuuden lisääntymistä seuraavina vuosina.

EC-toiminnan monipuolisuus on yhteydessä hyvinvointiin eli

- vähäisempään masentuneisuuteen ja sosiaaliseen ahdistuneisuuteen ja
- vahvempaan itsetuntoon ja
- optimismiin.

EC-toimintaan osallistumisen keskimääräinen intensiteetti (useus) ei ole yhteydessä hyvinvointiin. On tulkittu, että nuoret hyötyvät erilaisista toiminnoista saaduista kokemuksista enemmän kuin osallistumisen intensiteetistä.

Urheiluun osallistuminen oli yhteydessä vähäisempään masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen mutta vain pojilla. Lisäksi kilpaurheiluun käytettyjen vuosien määrä oli pojilla yhteydessä vahvempaan itsetuntoon, mutta tytöillä vahvempaan itsetuntoon oli yhteydessä muunlaisiin harrastuksiin käytettyjen vuosien määrä.

Osallistumisen määrän yhteys masentuneisuuteen on U-käyrän muotoinen. Hyvin runsas osallistuminen (20 tuntia viikossa) ja vähäinen osallistuminen (vähemmän kuin 10h/vk) on yhteydessä kohonneeseen masentuneisuuteen, kun taas niillä, joilla harrastustoimintaa on noin 10 tuntia viikossa, on masentuneisuus vähäisintä.

- Fauth, R. C., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43, 760–777.
- Denault, A. S., Poulin, F. & Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science*, 13, 74–87.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Gadbois, S. & Bowker, A. (2007). Gender differences in the relationships between extracurricular activities participation, self-description, and domain-specific and general self-esteem. *Sex Role*, 56, 675–689.
- Randall, E. T. & Bohnert, A. M. (2009). Organized activity involvement, depressive symptoms, and social adjustment in adolescents: Ethnicity and socioeconomic status as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1187–1198.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T. & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385–399.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y.B., Carrano, J., Phelps, E. & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: Variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45, 368–382.

3 EC-toiminnan merkitys alakoululaisille

EC-toiminnan merkitystä on tutkittu keskilapsuudessa, joka kattaa ikävuodet 7–12 vuotta, vähemmän kuin varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa (ikävuosina 13–17). Keskilapsuus on kuitenkin merkittävä kehitysvaihe, jonka aikana

- toverisuhteet ja aikuissuhteet perheen ulkopuolelle vakiintuvat
- sosiaalisesti tarkoituksenmukaiset toimintatavat kehittyvät ja
- akateemisen suoriutumisen perusta luodaan.

Niitä voidaan kehittää EC-toiminnassa, joka tarjoaa mahdollisuuksia yhdessä toimimiseen ja tukee kehitystä sosiaalisissa, kognitiivisissa ja fyysisissä taidoissa.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205–220.

Metsäpelto, R., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal For Educational Research Online / Journal Für Bildungsforschung Online*, 6(3), 10-33.

3.1 Onko perheen sosioekonominen asema yhteydessä lasten EC-toimintaan?

Heikompaan sosiaaliseen asemaan kuuluvien perheiden lasten osallistuminen EC-toimintaan on vähemmän todennäköistä kuin keskimääräisesti toimeentulevien tai varakkaiden perheiden lasten osallistuminen. Vähävaraisten perheiden lapset pääsevät siten hyötymään EC-toiminnasta vähemmän kuin varakkaampien perheiden lapset.

Palvelujärjestelmät osaltaan vaikuttavat sekä osallistumismahdollisuuksiin että motivaatioon. Monet harrastukset ovat kalliita eikä perheillä ole niihin varaa. Osallistuminen vaatii usein kuljetuksia harrastuksiin koulun jälkeen tai viikonlopulla eikä kaikilla vanhemmilla ole aikaa eikä varaa kuljetusten järjestämiseen. Vanhemmilla voi olla epätyypillisiä työaikoja, jotka vaikeuttavat lasten harrastustoiminnan järjestämistä. Lapsilla voi olla myös kotona velvollisuuksia, kuten pienemmistä sisaruksista huolehtimista, mikä vaikeuttaa harrastuksiin osallistumista.

Monet vähävaraiset vanhemmat uskovat, että heidän lapsensa voivat hyötyä EC-toiminnasta. Seurantatutkimus köyhien perheiden lasten EC-toiminnasta osoittaa, että osallistumisesta on hyötyä monilla kehityksen alueilla. Sitä osoittavat mm.

- parempi lukutaito,
- vähäisempi aggressiivisuus ja
- vähäisempi ylipainoisuus verrattuna niihin, jotka viettävät iltapäivät itsekseen tai toveripiirissä.

Eniten hyötyä EC-toiminnasta lukutaidon ja matemaattisten taitojen osaamisen kannalta on heikoimmassa sosioekonomisessa asemassa oleville. Taloudellinen tukiohjelma vähävaraisille, joka lisäsi lasten osallistumismahdollisuuksia EC-toimintaan, sai aikaan osallistumisen kasvua.

Dearing, E., Wimer, C., Simpkins, S. D., Lund, T., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Kreider, H., & Weiss, H. (2009). Do neighborhood and home contexts help explain why low-income children miss opportunities to participate in activities outside of school? *Developmental Psychology*, 45(6), 1545–1562.

Dumais, S. (2006). Elementary school students' extracurricular activities—The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, 117–147.

Epps, S. R., Huston, A. C., & Bobbitt, K. C. (2013). Developmental changes in impacts of an antipoverty experiment on low-income children's structured out-of-school time. *Developmental Psychology*, 49(9), 1763–1774.

Hsueh, J. & Yoshikawa, H. (2007). Working nonstandard schedules and variable shifts in low-income families: Associations with parental psychological well-being, family functioning, and child well-being. *Developmental Psychology*, 43, 620–632.

Mahatmya, D. & Lohman, B. (2011). Predictors of late adolescent delinquency: The protective role of after-school activities in low-income families. *Children and Youth Services Review*, 33, 1309–1317.

Mahoney, J.L. & Eccles, J. (2008). Organized activity participation for children from low- and middle-income families. Teoksessa A. Booth & A. C. Crouter (toim.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions in school* (s. 207-222). New York, NY: Taylor & Francis Group/Erlbaum.

3.2 Ovatko lapset eri-ikäisinä yhtä aktiivisia osallistujia?

Yleinen kehityspiirre on, että lapset aloittavat EC-toimintaan osallistumisen keskilapsuudessa, ovat aktiivisimpia osallistujia varhaisnuoruuteen saavuttaessa (11–13 v) ja vähentävät osallistumistaan sen jälkeen. Keskilapsuudessa lapset osallistuvat moniin EC-toimintoihin, mutta kun he kasvavat, he kehittyvät jossakin asiassa enemmän ja suuntautuvat siihen hyläten samalla muita toimintoja.

Keskilapsuus on kriittistä aikaa harrastustoiminnan aloittamisen kannalta, koska taitojen kehittyminen vaatii harjoitusta. Jos harrastustoimintaa ei ole aloittanut keskilapsuudessa, sitä harvemmin aloitetaan nuoruusiässä, vaikka mahdollisuuksia tarjoutuisikin. Vanhempana noviisina on vaikea aloittaa uutta harrastustoimintaa.

EC-toiminnan väheneminen tapahtuu heikommassa taloudellisessa asemassa olevien keskuudessa nuorempana kuin varakkaampien keskuudessa. Kun taloudellisella tukiohjelmalla lisättiin vähävaraisten lasten harrastuksiin osallistumisen mahdollisuuksia keskilapsuudessa ja tukea jatkettiin nuoruusiäkään, osallistuminen ei vähentynyt.

Lapsilla, jotka koulun alaluokilla osallistuvat EC-toimintaan useita vuosia, ja lapsilla, jotka osallistuvat EC-toimintaan intensiivisesti, on vahvempi käsitys kyvyistään ja kiinnostuksistaan neljä vuotta myöhemmin kuin heidän tovereillaan. Käsitys omista kyvyistä ja kiinnostuksista ennustaa EC-toimintaan osallistumista nuoruusiässä, jolloin osallistuminen yleensä pyrkii vähenemään.

Lapset tyypillisesti säilyttävät kiinnostuksensa urheiluun ja musiikkiin, kun heille tulee lisää ikää.

Epps, S. R., Huston, A. C., & Bobbitt, K. C. (2013). Developmental changes in impacts of an antipoverty experiment on low-income children's structured out-of-school time. *Developmental Psychology*, 49(9), 1763–1774.

Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80, 119–125.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, L. (2005). Organized activities as development contexts for children and adolescents. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (s. 3–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Persson, A., Kerr, M. & Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197–207.

Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Becnel, J. N. (2010). Participating in sport and music activities in adolescence—The role of activity participation and motivational beliefs during elementary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1368–1386.

3.3 Millainen on vanhempien odotusten merkitys lasten EC-toimintaan osallistumiselle?

Vanhempien mielestä EC-toiminta antaa lapsille mahdollisuuden kehittää toivottuja ominaisuuksia, kuten

- itsekuria
- vastuunottoa ja
- sosiaalisia taitoja ja ne tuovat lapsille iloa ja fyysistä aktiivisuutta.

Vanhempien tuki on yhteydessä EC-toimintaan osallistumisen määrään ja siihen, että lapsi nauttii toiminnasta eikä ahdistu siitä. Vanhempien painostus osallistumaan on yhteydessä vähäisempään toiminnasta nauttimiseen.

Lapset osallistuvat enemmän sellaiseen EC-toimintaan, jota heidän äitinsä arvostaa, ja tuntevat olevansa siinä pätevämpiä.

Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities—Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241–257.

Dunn, J. S., Kinney, D. A., & Hofferth, S. L. (2003). Parental ideologies and children's after-school activities. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1359–1386.

Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. (2005). Activity choices in middle childhood—The roles of gender, self-beliefs, and parents' influence. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. 235–254). New Jersey: Erlbaum.

3.4 Millaisista hyötyä EC-toimintaan osallistumisesta on alakoululaisille?

EC-toimintaan osallistuminen on yhteydessä koulumenestykseen, kun taas tovereiden kanssa oleilu ennustaa sopeutumisongelmia. Paremmin sopeutuvat lapset ovat aktiivisempia osallistumaan EC-toimintaan ja saavat siitä lisää tukea kehitykselleen.

Säännöllinen EC-toimintaan osallistuminen, erottelematta toiminnan laatua, on yhteydessä parempiin matematiikan taitoihin vuotta myöhemmin verrattuna siihen, että ei osallistu tai osallistuu satunnaisesti EC-toimintaan.

EC-toiminnan määrä (tanssi, urheilu, musiikki, taide, esittävä taide) suomalaista toista luokkaa vastaavalla luokalla on yhteydessä parempaan lukutaitoon ja matematiikan taitoihin. Eniten hyötyä on musiikista, tanssista ja muusta liikunnasta.

Liikuntaan/urheiluun liittyvällä EC-toiminnalla keskilapsuudessa on yhteyksiä lasten myönteiseen kehitykseen, mutta on myös tutkimuksia, joissa näitä yhteyksiä ei ole löydetty. Mikäli lapsi osallistuu sekä koulun ulkopuoliseen urheilutoimintaan että järjestötoimintaan, kuten partioon tai uskonnollisten ryhmien toimintaan, se kehittää vanhempien arvioimia sosiaalisia taitoja (esim. opettajan kunnioitusta ja ongelmien ratkaisua).

Yleistuloksena voi todeta, että liikuntaa harrastavilla on sitä harrastamattomiin verrattuna

- enemmän psykososiaalista kypsyyttä ja sosiaalista pätevyyttä
- vähemmän masentuneisuutta
- vähemmän ahdistuneisuutta (kun osallistuu joukkueurheiluun)
- paremmat toverisuhteet
- enemmän stressin kokemusta
- heikompa koulumenestystä (jos käyttää paljon aikaa urheiluvalmennukseen).

Muuntotyypiseen kuin urheiluun liittyvään EC-toimintaan (esim. musiikki, tietotekniikka) osallistumisella on yhteyttä sosiaaliseen sopeutumiseen keskilapsuudessa, mitä osoittavat

- paremmat toverisuhteet ja sosiaaliset kompetenssit,
- vähäisemmät emotionaaliset ongelmat
- parempi oman elämän hallinta
- parempi kouluasuoriutuminen.

EC-toimintaan osallistuminen edistää taitojen kehitystä harjoitusaineissa, mikä puolestaan vaikuttaa lukuaineissa menestymiseen. Oppilaat valitsevat toimintoja, joita he pitävät tärkeinä, joissa he tuntevat pätevänsä ja joissa he kokevat kehittyvänsä. Se vahvistaa itsetuntoa.

- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell—Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83, 20–45.
- Dumais, S. (2006). Elementary school students' extracurricular activities—The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, 117–147.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31, 641–659.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80 (3), 119–125.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463–472.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. (2001). Free-time activities in middle childhood—Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72, 1764–1778.
- Molinuevo, B., Bonille, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38, 842–857.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2004). Are child developmental outcomes related to before- and after-school care arrangements? Results from the NICHD study of early child care. *Child Development*, 75, 280–295.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children—A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868–879.
- Schumacher, A., Dimech, A., & Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation—A potential buffer against social anxiety symptoms in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347–354.
- Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Becnel, J. N. (2010). Participating in sport and music activities in adolescence – The role of activity participation and motivational beliefs during elementary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1368–1386.

3.5 Valitsevatko tytöt ja pojat samanlaisia EC-toimintoja?

Tytöt ja pojat valitsevat erilaisia EC-toimintoja ja tytöillä ne ovat monipuolisempia.

Pojilla liikuntaharrastukset ja tytöillä muut kuin liikuntaharrastukset ovat yhteydessä parempaan sopeutumiseen (vähäisempiin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin ongelmiin, kuten aggressiivisuus ja ahdistuneisuus).

Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. (2005). Activity choices in middle childhood—The roles of gender, self-beliefs, and parents' influence. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. 235–254). New Jersey: Erlbaum.

Molinuevo, B., Bonille, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38, 842–857.

4 ASP-toiminta

Tutkimuksista, joita ASP-toiminnasta on tehty vuosina 1998–2008, on Harvardin perhetutkimusprojektissa laadittu perusteellinen yhteenvedo (2008). Siinä osoitetaan, millaisia edellytyksin myönteiset kehitykselliset vaikutukset syntyvät. Katsauksessa esitetään myös pähkinänkuoressa, mistä ASP-toiminnassa on kysymys.

Katsauksen lähtökohtana on Yhdysvalloissa käyty vilkas keskustelu siitä, mikä olisi paras tapa laajentaa oppilaiden ajankäyttöön liittyviä ja toiminnallisia mahdollisuuksia osallistua koulussa ja sen ulkopuolella oppimista ja kehitystä tukevaan toimintaan päivittäin koko vuoden ajan esikoulusta oppivelvollisuuden päättymiseen (high school) asti. Seuraava yhteenvedo on laadittu tämän katsauksen pohjalta. Vain joitakin tutkimuksia, joihin katsaus nojautuu, on mainittu.

Little, P. M. D., Wimer, C., Weiss, H. B. (2008). *After School Programs in the 21st Century: Their Potential and What it Takes to Achieve It*. Harvard Family Research Project. Tulostettu 10.1.2015 <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>

4.1 ASP-toiminta pähkinänkuoressa

Kuka osallistuu? Yhdysvalloissa osallistui ASP-toimintaan vuonna 2008 noin 6,5 miljoonaa lasta ja nuorta, esikoulusta 12. luokkaan asti. Noin miljoona heistä osallistui liittovaltion tukemaan ohjelmaan nimeltä 21st Century Community Learning Center (CCLC). (ASP-toiminta ei siis rajoitu Yhdysvalloissa vain ”pieniin koululaisiin”, ensimmäisen ja toisen luokan oppilaisiin, kuten aamu- ja iltapäivätoiminta nykyisen lain mukaan Suomessa rajoittuu, vaan ulottuu suomalaiseen lukioon ja ammattikouluun.)

Mitä tehdään? ”Koulun jälkeen” on yleinen termi, jota käytetään kuvaamaan turvallisia ja järjestettyjä ohjelmia, joita tarjotaan lapsille ja nuorille. Ne sisältävät ohjattua toimintaa, joka on tähdätty vahvistamaan oppimista ja kehittymistä tyypillisen koulupäivän ulkopuolella. Ohjelmat tukevat perheitä tarjotessaan lapsille ja nuorille toimintaa vanhempien ollessa työssä. Toimintamuoto on kehittynyt kolmesta perustasta: kouluikäisten hoivasta, nuoren positiivisen kehityksen tukemisesta ja koulun järjestämistä oppituntien ulkopuolisista ohjelmista. Niistä nousevat ohjelmien tavoitteiksi kriittiset käsitteet: turvallisuus, positiivinen kehitys ja oppimisen tukeminen.

ASP-toiminnassa on eroja niiden tavoitteiden moninaisuuden takia. Ne sisältävät kouluoppimisen tukemista, ohjausta (tutorointia ja mentorointia), kotitehtävissä avustamista, taiteita (musiikki, teatteri, kuvataiteet), teknologiaa, luonnontieteitä, lukemista, matematiikkaa, kansalaiskasvatusta sekä toimintaa joka tukee tervettä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä.

Milloin toiminta tapahtuu? ASP-toimintaa järjestetään ennen ja jälkeen oppituntien, viikonloppuisin, koulujen lomapäivinä sekä kesällä. Koulupäivinä ohjelmat kestävät 2–3 tuntia (klo 15–18) ja niitä on tarjolla 4–5 päivänä viikossa. Koulun ovien aukiolo ei kui-

tenkaan tarkoita sitä, että lapsi tai nuori olisi läsnä kaiken aikaa. Osallistumisen määrässä on vaihtelua ja pitkäjänteisen osallistumisen puute onkin yksi ohjelman ongelmista.

Missä ohjelma toteutetaan? Ohjelmia toteutetaan vaihtelevissa ympäristöissä, kuten kouluissa, museoissa, kirjastoissa, puistoalueilla ja uskonnollisten yhteisöjen, nuorisotoimien, terveystieteiden ja järjestöjen tiloissa.

4.2 Onko ASP-toiminnasta hyötyä koulumenestykselle?

Suurilla otoksilla tarkasti tehdyt tutkimukset, kymmenien tutkimusten meta-analyysit ja toiminnan arvioinnit vahvistavat, että lapset ja nuoret, jotka osallistuvat ASP-toimintaan, saavat siitä monenlaista hyötyä.

Kaksi vuotta kestänyt seuranta tutkimus osoitti, että suoritukset standardoiduissa matematiikan testeissä parantuivat, samoin työskentelytaidot ja toiminnan pitkäjänteisyys. Vastaavasti 35 kokeiluun perustuva meta-analyysi osoitti sekä matematiikan että lukutaidon paranemista. Myönteisiä tuloksia tuottaa toiminta, joka painottaa oppimisen rikastamista, avun antamista kotitehtävien tekemisessä, taiteita ja virkistystä. Toimintaa voi olla ennen oppitunteja, niiden jälkeen sekä kesäaikana.

ASP-toiminta ei automaattisesti tuota testipistemäärien paranemista. Esimerkiksi liittovaltion tukema CCLC-ohjelma ei ole tässä suhteessa vastannut täysin odotuksia ensimmäisen vuoden jälkeen tehdyissä mittauksissa. Pääasiassa ohjelma on suunnattu vaikeissa oloissa eläviin lapsiin. Opiskelun täydentäminen ASP-ohjelmalla enintään parilla tunnilla päivässä vuoden ajan ei riitä testitulosten keskimääräiseen parantamiseen. Myönteisten tulosten saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä toimintaa ja monia laadullisia kriteereitä. Sitä paitsi liiallinen keskittyminen koulumenestykseen ASP-toiminnassa voi olla haitallistakin. Ohjelman monipuolisuudesta on enemmän hyötyä. On myös huomattu, että standardoiduissa testeissä menestyminen ei ole ainoa oppimisen näkökohta ASP-toiminnassa.

Monet tutkimustulokset osoittavat ASP-ohjelmien laaja-alaisia myönteisiä vaikutuksia. Ne näkyvät seuraavissa asioissa:

- paremmat asenteet koulua kohtaan ja korkeammat koulutustavoitteet
- koulussa käymisen säännöllisyys
- vähemmän kurinpidollisia kysymyksiä
- vähemmän koulun keskeyttämistä
- parempi koulumenestys
- päättötutkintojen suorittaminen ajallaan
- parempi kotitehtävien tekeminen
- kiinnostuminen oppimisesta.

Oppilaat jakavat myönteisiä kokemuksia, joissa yhdistyvät parhaimmillaan keskittyminen, tekemisen ilo, innostus ja kiinnostus Toiminta kokoaa oppilaita eri luokilta ja tarjoaa puitteet, jotka synnyttävät ja vahvistavat heidän välistä yhteistoimintaa ja ystävyyttä.

Jotkut vanhemmat edellyttävät lapsilta niin paljon ASP-toimintaan osallistumista, että se kääntyy lapsen hyvinvointia vastaan, koska perheenjäsenten kanssa vietetty aika voi jäädä liian vähäiseksi.

Kane, T. J. (2004). The Impact of After-School Programs: Interpreting the Results of Four Recent Evaluations. William T. Grant Foundation. Tulostettavissa internetistä.

Lauer, P. A. ym. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. Review of Educational Research, 76, 275-313.

- Shernoff, D. J. & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891–903.
- U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC.
- Vandell, D., Reisner, E. & Pierce, K. (2007). *Outcomes linked to high-quality afterschool programs: Longitudinal findings from the study of promising practices*. Irvine, CA: University of California and Washington, DC: Policy Studies associates.

4.3 Onko ASP-toiminnasta hyötyä sosioemotionaalille kehitykselle?

Yli 70 ASP-ohjelmaa koskeva meta-analyysi osoitti, että

- ohjelmat voivat parantaa itsetuntoa ja itseluottamusta erityisesti, jos ne on tähdätty sosiaalisten ja henkilökohtaisten taitojen parantamiseen
- ohjelmat lisäävät positiivisia tunteita ja asenteita koulua kohtaan ja sopeutumista kouluyhteisöön ja
- ohjelmat vähentävät aggressiivisuutta ja käytösongelmia.

ASP-ohjelmista on hyötyä henkilökohtaisesti, sosiaalisesti ja akateemisesti, mutta vain jos ohjelmat ovat tehokkaita. Tämä tarkoittaa sitä, että niissä tulee käyttää hyviksi todettuja (evidence-based) taitojen harjoittamismenetelmiä.

Kehitysvammaisten ASP-ohjelma on vähentänyt depressiivisyyttä ja ahdistuneisuutta. Tytöille suunnattu tervettä psykososiaalista kehitystä painottava ohjelma on parantanut

- tyttöjen kehonkuvaa (body image)
- puolensa pitämistä (assertiveness)
- käsitystä omasta pätevydestään (self-efficacy), itsestä pitämistä ja kompetenssin kokemusta.

Näillä tuloksilla on erityistä merkitystä, koska nuoruusiässä tyttöjen masennus lisääntyy toisin kuin poikien, vaikka ennen murrosikää sukupuolten välistä eroa ei ole.

Vapaaehtoisesta palvelutoiminnasta on laaja-alaista hyötyä sosioemotionaalille kehitykselle.

- Durlak, J., A. & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. William T. Grant Foundation. Ladattavissa internetistä.
- LeCroy, C. W. (2003). *Experimental evaluation of "Go Grrrles."* Tucson, AZ.
- Phillips, R. S. C. (1999). *Intervention with siblings of children with developmental disabilities from economically disadvantaged families*. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 80(6), 569-577.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

4.4 Vähentääkö ASP-toiminta nuorisorikollisuutta, päihteiden varhaista käyttöä ja varhaista seksuaalisuutta?

ASP-toiminnan minimitulos on, että se saa nuoria pois kaduilta ja ennalta ehkäisee riskikäyttäytymistä. Järjestetyn toiminnan merkitys nuorisorikollisuuden vähenemisen kannalta on todettu Yhdysvaltojen lisäksi Ruotsissa ja Italiassa.

ASP-toiminnan ennalta ehkäisevästä vaikutuksesta ovat osoituksina

- teiniraskauksien väheneminen, jos ohjelmassa tähdättiin siihen
- poikien marihuanan käytön väheneminen
- alkoholin käytön aloittamisen siirtyminen myöhempään ikään ja
- sellaisten tilanteiden välttäminen, joissa alkoholia käytetään
- päihteiden käytön väheneminen yleensä, jos ohjelmassa tuettiin erilaisten taitojen kehittymistä, ulkotiloissa tapahtuvaa kokemuksellista oppimista, yhteisöpalvelua ja johtamistaitoja
- nuorisorikollisuuden vähenemistä, millä saatiin aikaan huomattavia säästöjä yhteiskunnalle.

Cohen, D., Farley, T., Taylor, S., Martin, D. & Schuster, M. (2002). When and where do youths have sex? The potential role of adult supervision. *Pediatrics*, 110(6), 1–6.

Goldschmidt, P., Huang, D. & Chinen, M. (2007). The long-term effects of after-school programming on educational adjustment and juvenile crime: A study of the LA's BEST after-school program. Los Angeles: UCLA/CRESST.

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

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. & Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology*, 35, 761–777.

Weiss, F. L. & Nicholson, H. J. (1998). Friendly PEERsuasion against substance use: The Girls Incorporated model and evaluation. *Drugs & Society*, 12(1/2), 7–22.

4.5 Parantaako ASP-toiminta terveyttä ja hyvinvointia?

Lasten ylipainosta on tullut Yhdysvalloissa kasvava ongelma. Vuonna 2010 arvioitiin, että 54 % amerikkalaisista lapsista oli lihavia ja melkein kahdella kolmasosalla heistä ei ole mitään liikunnallista toimintaa. ASP-ohjelmien mahdollisuudet lihavuuden vähentämiseen ovat pienet muutaman päivittäisen toimintatunnin perustalta, mutta ASP-ohjelmat voivat

- suunnata terveisiin elämäntapoihin
- lisätä tietoa ravitsemuksen merkityksestä.
- lisätä liikunnallista aktiivisuutta
- pienentää painoindeksiä
- parantaa verenpainetta
- parantaa kehonkuvaa.

ASP-ohjelmat voivat siis edistää terveyttä ja hyvää kuntoa pitämällä nuoret aktiivisina ja tuomalla esiin terveiden elämäntapojen merkitystä.

ASP-ohjelmilla on hyvinvointivaikutuksia myös vanhempien kannalta, sillä monet vanhemmat ovat hyvin huolissaan lasten ja nuorten yksinolosta vanhempien ollessa työssä.

Barnett, R. C. & Gareis, K. C. (2006). Parental after-school stress and psychological well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68, 101–108.

Mahoney, J. L., Lord, H. & Carryl, E. (2005). Afterschool program participation and the development of child obesity and peer acceptance. *Applied Developmental Science*, 9(4), 202–215.

4.6 Kriittiset tekijät hyvien tulosten saamiseksi

ASP-ohjelmilla on mahdollista saada hyviä tuloksia, mutta seuraavat näkökohdat ovat kriittisiä:

- pitkäjänteinen osallistuminen ohjelmiin
- laadukas ja tavoitteellinen ohjelma sekä pätevä henkilökunta, joka jäsentää ja valvoo toimintaa
- vahvan yhteistyön luominen nuorten koulujen ja perheiden, poliisin sekä muiden sellaisten yhteiskunnallisten instituutioiden kanssa, joihin nuoren elämä kietoutuu.

Varakkaampien perheiden ja enemmän koulutettujen vanhempien lapset osallistuvat ohjelmiin todennäköisemmin kuin muut. Lasten ja nuorten osallistumisen on tiiviimpää (useampia päiviä viikossa) ja pitkäjänteisempää (useampia vuosia), ja he ottavat osaa useampiin ohjelmiin. Heikommassa asemassa olevien perheiden lapset ja nuoret tarvitsevat erityistä tukea ja kannustusta osallistumiseen. Se edellyttää toimintaa vanhempien kanssa, heidän tarpeidensa huomioon ottamista, luottamuksellisten suhteiden rakentamista ja henkilökunnan kouluttamista toimimaan vanhempien kanssa.

Pitkäjänteistä osallistumista tukee se, että

- ohjelmat suunnitellaan lasten ja nuorten kiinnostuksen, tarpeiden ja aikataulujen mukaisesti
- lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus saada uusia rikastavia kokemuksia ja ideoita sekä tavata uusia ihmisiä.
- ystävien kanssa oleminen ja uusien ystävien saaminen motivoi osallistumista ja kiinnittää toimintaan.

Verrattaessa ohjelmia, joihin osallistuminen jatkui kahden vuoden ajan hyvin, niihin, joihin osallistumisen opiskelijat keskeyttivät, todettiin, että ne erosivat edellisten hyväksi seuraavissa suhteissa

- ohjelman johtaja sai parempaa palkkaa ja hänellä oli monipuolisempi koulutus
- vanhempia oli mukana henkilökunnassa
- nuoret raportoivat vahvasta yhteenkuuluvuudesta
- vuorovaikutus opiskelijoiden ja henkilökunnan kesken oli hyvää
- vahva tieto- tai taidepainotteisuus
- koulusuoritusten parantaminen rikastavilla ohjelmilla (ei vain tutoroinnilla).

Osallistuminen on pitkäjänteisempää, jos ohjelman järjestäjät luovat kumppanuutta perheiden kanssa esimerkiksi järjestämällä toimintaa myös kesän aikana.

Ohjelmien tavoitteellinen suunnittelu siten, että asetettuihin tavoitteisiin pyritään hyvin suunnitelluilla ja kiinnostavilla toiminnoilla, on kriittinen tuloksiin vaikuttava tekijä. Tulokset ovat heikot, jos ohjelmassa käytetään paljon aikaa jäsentymättömästi huvitteluun ja virkistykseen (unstructured recreation).

Pätevä henkilökunta on yksi kaikkein kriittisimmistä osallistumiseen ja tuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Tulokset ovat parempia, jos lapsella tai nuorella on hyvä suhde henkilökuntaan ja vuorovaikutus on laadukasta. Myönteisiä suhteita on havaittu puitteissa, joissa henkilökunta

- antaa mallia positiiviselle käyttäytymiselle
- kannustaa opiskelijaa taitojen hallinnassa
- kuuntelee tarkkaavaisesti opiskelijaa
- antaa usein henkilökohtaista palautetta ja toimintojen ohjausta
- asettaa selkeät odotukset kypsälle ja kunnioittavalle toverivuorovaikutukselle.

Opiskelijat, joita henkilökunta tukee ja kannustaa, antavat enemmän arvoa koulutukselle ja asettavat korkeammat tavoitteet tulevaisuudelleen.

Fredricks, J. A., & Simpkins, S. D. (2013). Organized out-of-school activities and peer relationships—Theoretical perspectives and previous research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 140, 1–17.

Kakli, Z., Kreider, H. & Little, P. (2006). Focus on families! How to build and support family-centered practices in afterschool. Cambirdge, MA: Harvard Family Research Project.

Mahoney, J., Eccles, J. & Larson, R. (Eds.) (2005). Organized activities as contexts for development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vandell, D. L., Reisner, E. R., Pierce, K. M., Brown, B. ym. (2006). The study of promising after-school programs: Examination of longer term outcomes after two years of program experiences. Madison: Wisconsin Center for Education Research.

Weiss, A. R. & Brigham, R. A. (2003). The family participation in after-school study. Boston: Institute for Responsive Education.

4.7 ASP-toiminnasta yleisesti

Olellaisia ASP-toimintaa koskevia näkökohtia selostetaan seuraavassa Colorado Foundation for Families and Children (2004) julkaisun perusteella.

ASP-toimintaa koskevia väärinkäsityksiä

Yhdysvalloissa on kiinnitetty huomiota siihen, että vanhemmilla ja koululla on ollut erilaisia odotuksia ASP-toimintaa kohtaan. Molempien vanhempien (tai yksinhuoltajan) työssäkäynnin takia lapset joutuivat menemään omalla avaimellaan tyhjään kotiin ja odottelemaan useita tunteja vanhempien paluuta. Tästä tuli nimitys ”avainlapsi” (latchkey child). Yksinoloon todettiin liittyvän ongelmakäyttäytymisen riskejä. Vanhemmat halusivat ASP-toimintaa lasten ja nuorten toimintojen valvomiseksi, kun taas koulu toivoi ASP-toiminnan antavan mahdollisuuksia lisäopetukseen. Koulut kilpailevat oppilaiden suorituksista ja siksi ASP-toiminnassa nähtiin mahdollisuus suoritustason kohottamiseen. Vanhempien ja koulun kilpailevien odotusten takia monet ASP-ohjelmat tasapainottelevat tavoitteiden kanssa.

Tutkimukset osoittavat, että tehokkaat ASP-ohjelmat voivat täyttää sekä vanhempien että koulun toiveet, mutta vain kun ohjelmat ovat laajoja, tutkimukseen pohjautuvia ja tähtäävät nuorten positiiviseen kehitykseen. Positiivista kehitystä tukevat ohjelmat ovat kehityksellisesti sopivia, antavat lapsille ja nuorille mahdollisuuksia vahvuksiensa kehittämiseen ja tietoa niiden asioiden kohtaamiseen, joita kypsyminen tuo tullessaan.

ASP-toimintaa koskevia väärinkäsityksiä ovat:

- ASP-toiminta on lastenhoitoa. Tällainen määrittely rajoittaa laatuvaatimuksia.

- ASP-toiminta on koulupäivän jatketta. Tällainen määrittely rajoittaa toiminnan sisältöä. ASP-toiminta ei muodosta toista koulupäivää, vaan tarjoaa täydentäviä oppimis- ja kokemismahdollisuuksia.

Tehokkaan ASP-toiminnan komponentteja

Tehokas ASP-toiminta tarjoaa nuorten kehitykselle mahdollisuuksia tavoilla, jotka eivät sisälly tavanomaiseen lastenhoitoon tai koulupäivään. Se rakentuu lapsen ja nuoren vahuuksille pikemminkin kuin heikkouksille.

ASP-toiminta tähtää viiden C:n toteuttamiseen (Lerner ym., 2000):

- **Competence:** pätevyys opinnoissa, sosiaalisissa suhteissa ja ammatissa
- **Confidence:** itseluottamus
- **Connection:** terveet suhteet yhteisöön, perheeseen ja tovereihin
- **Character:** positiiviset arvot, integriteetti ja moraalinen sitoutuminen
- **Caring and compassion:** huolenpito ja myötätunto

ASP-toiminnassa korostetaan koko lapsen tai nuoren kehittymistä ottaen huomioon fyysisen, älyllisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin. Toiminnalla tuetaan oppimista (kuten pienissä ryhmissä annettava yksilöllinen ohjaus), virkistystä (kuten liikunta) ja sosiaalista ja kulttuurista rikastamista (kuten merkittäviä roolimallit, mentorit).

Laadun arviointi

ASP-toiminnan laadun arvioinnissa huomiota tulee kohdistaa

Henkilökuntaan

- koulutus
- palkkaus
- kokemus
- vaihtuvuus

Ohjelman ominaisuuksiin

- toimintojen monipuolisuus
- joustavuus
- tunneilmapiiri
- osallistuminen
- ikäryhmien sekoittaminen
- montako lasta aikuista kohti
- toiminnan sopivuus ikäkauteen
- tilat ja tarvikkeet
- sovittaminen koulupäivään
- turvallisuus ja terveys
- tavoitteiden selkeys
- ohjelman arviointi

Kontakteihin muuhun yhteisöön

- perheiden mukanaolo

- vapaaehtoisten käyttö toiminnassa
- yhteistoiminta muiden organisaatioiden ja koulun kanssa

Colorado Foundation for Families and Children (2004). After school programming: A pressing need and a public priority. Ladattavissa internetistä.

Lerner, R. W., Fisher, C. B. & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.

Lähteet: Osa II, luku A alalukukohtaisesti

B Teoreettisia näkökohtia oppituntien ulkopuolisen toiminnan merkityksestä oppilaille

Odotukset oppituntien ulkopuolisen toiminnan myönteisestä merkityksestä oppilaille ovat pohjautuneet kahteen teoreettiseen päänäkemykseen ja kolmanteen, viime aikoina kasvavaa huomiota saaneeseen näkemykseen.

1 Bioekologinen systeemiteoria

Bioekologinen systeemiteoria (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006) on laajasti tunnettu klassinen teoria, jossa tunnistetaan erilaisten ekologisten järjestelmien merkitys kehitykselle. Ne sisältävät

- mikrosysteemin, jossa henkilö on suoraan kosketuksissa muihin ihmisiin; esimerkiksi koti ja koulu
- mesosysteemin, joka yhdistää kaksi tai useampaa mikrosysteemiä; esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö
- eksosysteemin, joka tarkoittaa toimintaympäristöjä, verkostoja ja palveluja
- makrosysteemin, joka tarkoittavat yhteiskunnallisia ja kulttuurisia normeja ja arvostuksia sekä taloudellista tilannetta ja työoloja; esimerkiksi vanhempien työajat voivat vaikuttaa sekä mesosysteemiin että mikrosysteemiin, ja lapsuuden arvostaminen voi vaikuttaa siihen, että lasten hyvinvoinnista pidetään huolta lainsäädännön ja palvelujen (eksosysteemien) muodossa
- kronosysteemin, joka tarkoittaa aikaulottuvuuden huomioonottoa sekä ihmisen kehityksessä että ympäristön ja olosuhteiden muutoksessa.

Kehityksen kannalta tärkeimpiä ovat lähi-ihmissuhteet ja -prosessit. Mutta jotta ne vaikuttaisivat kehitykseen,

- henkilön täytyy osallistua toimintaan
- toiminnan täytyy tapahtua jokseenkin säännöllisesti ja riittävän pitkään
- toiminnan monimutkaisuuden tulee asteittain lisääntyä; pelkkä saman toistaminen ei riitä
- toimintaan täytyy sisältyä vastavuoroisuutta
- on oltava keskeisiä ihmissuhteita vanhempiin, hoitajiin, sukulaisiin, sisaruksiin, tovereihin, opettajiin, ohjaajiin, ystäviin (samaa ja vastakkaista sukupuolta oleviin), työtovereihin, esimiehiin, alaisiin. Nämä esimerkit osoittavat, että kehittyminen ihmissuhteissa ei rajoitu lapsuuteen.

Oppituntien ulkopuolinen toiminta on tärkeä mikrosysteemi kodin ja koulun ohella. Sen vaikutukset lapseen ja nuoreen riippuvat muiden systeemien toiminnasta, kodin ja koulun yhteistyöstä, toimintaympäristöstä ja palvelujen laadusta, arvostuksesta ja rahoituksesta sekä toimintamuotojen sopivuudesta lapsen/nuoren ikätasoon ja tarpeisiin. Olennaisinta on kuitenkin se, että toimintaan osallistutaan säännöllisesti ja riittävän pitkän aikaa, että toiminnan vaativuus lisääntyy ja että toiminnassa on vastavuoroisuutta ja merkittäviä ihmissuhteita.

2 Nuorten myönteisen kehityksen näkökulma

Toinen teoreettinen viitekehys on suhteellisen uusi nuorten myönteisen kehityksen näkökulma (positive youth development approach, Benson ym, 2006; Lerner & Benson, 2003). Ydinkäsitteitä ovat:

- 1 Kaikilla nuorilla on sisäsyntyinen kyky positiiviseen kasvuun ja kehitykseen
- 2 Positiivinen kehitys on mahdollista, kun nuorella on kehitystä tukevia ihmissuhteita ja toimintamahdollisuuksia
- 3 Positiivista kehitystä edistää osallistuminen monipuoliseen toimintaan
- 4 Tuki, voimaannuttaminen (empowerment) ja sitoutuminen edistävät positiivista kehitystä
- 5 Yhteiskunnan merkitys nuoren positiivisen kehityksen edellytysten tarjoajana on kriittisen tärkeä
- 6 Nuoret itse ovat päätoimijoita omassa kehityksessään ja he ovat merkittävä voimavara ihmissuhteiden luomisessa ja toimintaympäristön rakentamisessa, jos heidät otetaan mukaan vaikuttamaan asioihin.

Näkemyks korostaa nuorten osallisuuden ja toimijuuden merkitystä sekä toimintapuitteiden luomista. Tutkimustulokset osoittavat, että jo keskilapsuudessa oppilaat ovat aktiivisia tekemään itselleen mieluisia omia valintoja ja että osallistumisen aktiivisuus riippuu laajemmasta sosiaalisesta kontekstista.

Nuorten myönteisen kehityksen näkökulma pyrkii lisäämään tutkimusta, jonka tavoitteena on ymmärtää, kuinka hyvinvointia ja myönteistä kehitystä voidaan edistää. Se kohdistuu kaikkien lasten ja nuorten elämän laadun parantamiseen, ei vain riskiryhmiin kuuluvien. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka toimintakonteksti vaikuttaa kehitykseen ja mikä rooli lapsella ja nuorella on oman kehityksensä muokkaamisessa ja suuntaamisessa.

On näyttöä siitä, että myönteinen kehitys ja kasvu ovat yhteydessä niihin mahdollisuuksiin, joita kodit, koulut ja muu yhteiskunta tarjoavat. Fyysistä, älyllistä, psykologista, emotionaalista ja sosiaalista kehitystä tapahtuu lämpimissä ja hoivaavissa ihmissuhteissa, jotka vahvistavat sosiaalista yhteenkuuluvuutta, tarjoavat aikuisten ohjausta ja luovat fyysisesti ja psykologisesti turvalliset puitteet.

3 Kouluun kiinnittyminen

Kolmas näkemys siitä, miksi oppiaineiden ulkopuolisella toiminnalla on myönteistä vaikutusta oppilaisiin, kytkeytyy käsitteeseen kouluun kiinnittyminen (school engagement, Fredricks ym., 2004). Kouluun kiinnittymisellä on todettu olevan yhteyttä koulumenestykseen (Fredricks ym., 2004; Li & Lerner, 2011). Kouluun kiinnittymistä on tutkimuk-

sisä usein päätelty poissaolojen määrästä sekä opettajien arvioinneista siitä, miten oppilas keskittyy ja osallistuu opetukseen ja miten hän tekee kotitehtävänsä. Viime vuosina on herättänyt huolta se, että monet oppilaat kokevat ikävystyvänsä koulussa, eivät ole motivoituneet käymään koulua ja jättäytyvät pois koulun toiminnasta (Appleton ym., 2008). PISA-tutkimuksessa, joka koski 43 maata, todettiin, että noin yksi neljästä oppilaasta ei tunne olevansa kiinnittynyt kouluun (OECD, 2003). Tutkimuksissa on pyritty selvittämään sitä, mikä saa oppilaat pysymään koulussa ja oppiaineiden ulkopuolisessa toiminnassa.

Kouluun kiinnittymisen on arvioitu olevan vastapainona koulunkäynnin keskeyttämiselle. Se on monitahoinen käsite:

- Toiminnallinen kiinnittyminen tarkoittaa osallistumista; se sisältää sitoutumista koulutyöhön ja yhteisöön tai oppituntien ulkopuoliseen toimintaan sekä niiden sääntöjen noudattamista.
- Tunneperäinen kiinnittyminen käsittää myönteiset ja kielteiset suhteet opettajiin, tovereihin ja kouluun ja sen uskotaan luovan sitoutumista koulutusinstituutioon ja vaikuttavan työskentelyhalukkuuteen.
- Kognitiivinen kiinnittyminen perustuu ajatukseen oman energian investoinnista; se sisältää halukkuuden ryhtyä ponnisteluihin, jotka ovat tarpeen vaikeiden asioiden oppimiseksi, sekä motivaation ja toimintastrategiat.

Kiinnittymisen eri muodot kytkeytyvät toisiinsa käyttäytymisessä, asenteissa ja tavoitteissa. Kiinnittyminen on vaihtuvaa. Sen aste riippuu henkilön vuorovaikutuksesta toimintakontekstin kanssa ja muutoksista ympäristössä. Pyrkimys parantaa koulun ilmapiiriä ja opetussuunnitelmaa tähtää usein pyrkimykseen parantaa oppilaiden kiinnittymistä opiskeluun. Huomiota olisi kiinnitettävä myös omavalintaiseen oppiaineiden ulkopuoliseen toimintaan koulun piirissä, sillä kiinnittyminen siihen voi edistää kiinnittymistä opettaja-johtoiseen opiskeluun. Tämä osaltaan selittää muun kuin opiskeluun tähtäävän, koulun puitteissa tapahtuvan toiminnan myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin.

Saksalainen tutkimus (Fischer & Theis, 2014) sikkäläisessä kokopäiväkoulussa osoitti, että tunneperäinen kiinnittyminen (kiintymys) kouluun on yhteydessä koulumenestykseen. Oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan odotettiin synnyttävän kiintymystä motivaatiotekijöiden kautta. He havaitsivat kuitenkin, että se mikä synnyttää kiintymystä kouluun, on monimutkaisempi asia. Kaikissa ikäryhmissä merkittävin koulua kohtaan tunnetun kiintymyksen selittäjä oli opiskelija-henkilökunta -suhdeluku eli pieni ryhmäkoko. Se sallii henkilökohtaisten suhteiden muodostumisen opiskelijan ja ohjaajan välille. Se vahvistaa Bronfenbrennerin väitettä siitä, että kehityksen kannalta tärkeimpiä ovat lähi-ihmissuhteet ja prosessit. Toiseksi merkittävin selittäjä oli oppilaiden arviointi toiminnan laadusta.

Motto-Stefanidi ym. (2015) ovat tuoreessa tutkimuksessaan kreikkalaisaineistolla selvittäneet, onko kouluun kiinnittyminen koulumenestyksen syy vai onko koulumenestys kouluun kiinnittymisen syy. Noin 13-vuotiaasta 15-vuotiaaksi jatkunut seuranta osoitti, että kouluun kiinnittymisessä oli jatkuvuutta luokkatasolta toiselle, mutta menestymisen kokemukset koulussa tietynä vuonna vahvistivat ja epäonnistumiset heikensivät kouluun kiinnittymistä seuraavana vuonna. Tämänsuuntainen yhteys oli vahva ja johdonmukainen. Toisaalta tuloksista on nähtävissä myös se, että opettajan arvioima kouluun kiinnittyminen tietynä vuonna vaikuttaa koulumenestykseen seuraavana vuonna. Jos koulunkäyntiin suhtautuu välinpitämättömästi, se heijastuu koulumenestyksen heikkenemisenä. Innostus puolestaan parantaa koulumenestystä.

Lähteet: Osa II, luku B

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. Jr., (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. Teoksessa R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, N.J: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. Teoksessa R. M. Lerner (toim.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, N. J.: John Wiley and Sons.
- Fischer, N. & Theis, D. (2014). Quality of extracurricular activities: Considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 54–75.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Lerner, R. M. & Benson, P. L. (toim.) (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.
- Metsäpelto, R., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online / Journal Für Bildungsforschung Online*, 6(3), 10–33.
- Motto-Stefanidi, F., Masten, A. & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 32–42.

C Euroopan tilanne oppituntien ulkopuolisen toiminnan järjestämisessä

1 Koulupäivän rakenne

1.1 Englanti

Englantilaisessa koulussa opetussuunnitelman ulkopuolista (extra-curricular) EC-toimintaa on ollut tarjolla vuosikymmenien ajan. Sen nykytilaa koskevassa katsauksessaan Dyson ja Kerr (2014) huomauttavat, että Englannilla, Pohjois-Irlannilla, Skotlannilla ja Walesilla on erilliset koulujärjestelmät, joiden kesken on paljon samanlaisuutta mutta jotka ovat viime vuosina lisääntyvästi eriytyneet toisistaan. Katsaus koskee nimenomaan Englantia, jossa on 2000-luvulla toteutettu huomattava kokeilu (Cummings ym., 2011). Se on muuttanut perinteistä tarjontaa. EC-toiminta on kytketty muihin koulun palveluihin sekä myös muihin lasten ja perheiden palveluihin, ja näin on luotu ns. laajennetut palvelut (extended services). Kun aikaisemmin kukin koulu päätti itse EC-toiminnastaan, vaaditaan nykyisin jokaiselta valtion rahoittamalta koululta huomattavaa palvelujen tarjontaa.

Perinteisesti englantilainen koulu toimii kokopäivä-pohjalta klo 9 – 15.30 sisältäen noin tunnin pituisen lounastauon. EC-toimintaa on tarjottu lounastauon aikana sekä koulun jälkeen. Useimmiten toiminta on sisältänyt urheilua, taiteita ja valvottua vapaa-ajan viettämistä sekä opetussuunnitelmaan liittyvien sisältöjen täydentämismahdollisuuksia. Toimintaa ovat ohjanneet opettajat vapaaehtoisperustalta ja myös oppilaiden osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Tällä toiminnalla ei ole odotettu saavutettavan mitään erityisiä lisätuloksia opetukseen verrattuna ja siksi siihen osallistumisen merkitystään ei ole juuri tutkittu.

EC-toiminnan tarjoamistapa osoittaa englantilaiseen koulujärjestelmään sisältyvää kahta näkemystä. Yksi niistä on se, että koulun pitää tarjota oppilaille muutakin kuin vain akateemisissa opinnoissa kehittymistä. Oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen on kiinnitetty huomiota ja siksi koulu on työskennellyt oppilaiden perheiden sekä lasten ja perheiden palvelutarjoajien kanssa. Toinen näkemys on yhteisöllinen. Sen mukaan koulu ei ole vain oppilaita varten vaan myös perheitä ja koko paikallista yhteisöä varten. Koulut ovat tarjonneet myös paikallisille aikuisille oppimisen ja vapaa-ajan toiminnan mahdollisuuksia ja antanut koulun tilat ja välineet käyttöön.

Tarjonta kouluissa on ollut runsasta, mutta myös epätasaista. Pääministeri Tony Blairin johtaman hallituksen poliittisella päätöksellä 1990-luvun lopussa järjestelmää ryhdyttiin kehittämään yhtenäisemmäksi ja sille asetettiin selkeämpiä kasvatuksellisia ja sosiaalipoliittisia tavoitteita. Kasvatukselliset tavoitteet kytkettyivät oppimisen tason parantamiseen,

minkä edeltävä konservatiivinen hallitus oli jo asettanut tavoitteeksi. Sosiaalipoliittiset tavoitteet puolestaan kytkeytyivät syrjäytymisen (social exclusion) ehkäisemiseen. Seurauksena oli, että vapaaehtoista EC-toimintaa ryhdyttiin formalisoimaan opiskelun tukemisen nimikkeen alla. Tämä ohjelma sai nimen laajennetut palvelut koulun piirissä (extended services in and around schools, DfES).

Ohjelma kannusti kouluja kehittämään palveluja ja toimintoja oppilaille, oppilaiden perheille ja koko paikalliselle yhteisölle. Tavoitteena oli, että vuoteen 2010 mennessä kaikki valtion koulut Englannissa järjestäisivät oppilaista huolenpitämistä oppituntien ulkopuolella, vaihtelevaa tarjontaa EC-toiminnaksi, vanhempien tukemista, mahdollisuutta spesialistien tukipalveluihin opiskelijoille ja mahdollisuuden paikallisille asukkaille käyttää koulun tiloja ja välineitä.

Periaate oli, että ”jokainen lapsi on tärkeä” (Every Child Matters). Tarkoitus oli, että kaikki lasten ja perheiden parissa toimivat toimisivat yhdessä lasta koskevien viiden tavoitteen hyväksi: terveys, turvallisuus, suoriutumisen ilo, sosiaalinen vaikuttaminen ja taloudellisen hyvinvoinnin saavuttaminen. Yhteistyön edistämiseksi kunnallisella tasolla yhdistettiin koulutoimi ja sosiaalitoimi uudeksi lasten palveluksi (children’s services). Muutosten seurauksena koulut pystyivät toimimaan kokonaisvaltaisemmin lasten hyvinvoinnin hyväksi ja tukemaan heidän siirtymistään seuraavaan opiskeluvaiheeseen tai työelämään.

Tulokset uudistuksen merkityksestä oppilaille, vanhemmille ja lähiyhteisölle ovat lupaavia. Koulusaavutuksien ja kouluun sitoutumisen paranemiseen on yhteydessä oppilaan valitsemien toimintojen monipuolisuus. Sekä oppiaineisiin liittyvillä toimintamuodoilla että harjoitusaineilla, kuten liikunnalla ja taiteisiin liittyvällä toiminnalla on vaikutusta edellä mainittuihin tuloksiin. Eniten uudistus on parantanut kaikkein vaikeimmassa asemassa olevien opiskelijoiden saavutuksia ja tukenut heidän perheitään sekä muita lähiyhteisön asukkaita. Merkittävää on myös koulun eetoksen (ethos) muutos eli muutos käsityksessä, mikä on koulun tehtävä ja miten se asennoituu lähiseudun asukkaisiin ja niihin toimintoihin, joita se tarjoaa. Dyson ja Kerr kuitenkin korostavat sitä, että on kiinnitettävä huomiota niihin syihin, joista oppilaiden vaikea asema johtuu, ja pyrittävä poistamaan niitä. Koulun tehtävää vaikeuksista aiheutuneiden ongelmien korjaajana on tästä syystä tarkasteltava kriittisesti.

1.2 Ranska

Ranskalaisella koululaitoksella on omat piirteensä, jotka erottavat sen englantilaisesta ja saksalaisesta koululaitoksesta, ja siksi sen yhteydessä on pohdittu jossakin määrin erilaisia ongelmia kuin muualla. Seuraava kuvaus Ranskan nykytilanteesta perustuu Minna Puustiselta (2015) saatuun tietoon sekä historiallisten tietojen osalta Testun (2005) artikkeliin. Ranskassa alakoulua on uudistettu 2014 kokonaiskoulupäivän suuntaan.

Testu kuvaa hauskaasti sitä, miten koulun käytänteet kytkeytyvät historiallisesti yhteiskunnan muihin ilmiöihin ja vakiintuvat toimintatavoiksi. Ranskassa on ollut yksi päivä viikossa (aluksi torstai, sittemmin keskiviikko) vapaata vuodesta 1882 lähtien, jolloin koulu siirtyi kirkolta valtiolle. Tämä vapaapäivä oli tarkoitettu uskonnolliseen kasvatukseen. Kesäloma oli heinäkuusta lokakuuhun siksi, että lapset olisivat apuna maanviljelyksessä. Talvilomaa oli aikaisemmin yksi päivä helmikuussa, laskiaistiistai, mutta loma pidennettiin 9 päiväksi 1969 Grenoblen talviolympialaisten takia niin, että aikaa olisi riittävästi edestakaiseen matkustamiseen kisapaikalle.

Nykyisin oppivelvollisuus alkaa Ranskassa 6-vuotiaana ja kestää 9 vuotta (5 vuotta alakoulua, 4 vuotta yläkoulua), mutta käytännössä lähes kaikki lapset käyvät lisäksi 3-vuoti-

sen esikoulun, joka alkaa 3-vuotiaana. Koulua käydään 180 päivänä vuodessa. Lukuvuosi alkaa syyskuun alussa ja päättyy heinäkuun alkupäivinä, ja siinä välissä on neljä 2 viikon mittaista lomaa (syys-, joului-, talvi- ja kevätloma).

Esi- ja alakoululaisten kouluviikko muodostui vuoteen 2008 asti yhdeksästä puolen päivän jaksosta: maanantaina, tiistaina, torstaina ja perjantaina oli aamu- ja iltapäiväjaksot ja lauantaina vain aamupäiväjakso. Vuoden 2008 jälkeen koulua oli vain neljänä päivänä viikossa, kun lauantaiamu jätettiin vapaaksi. Päätöstä nelipäiväiseen viikkoon siirtymisestä perusteltiin muun muassa eronneiden vanhempien tilanteella: lapsi ei ehdi olla viikonloppuna molempien vanhempiensa kanssa, jos vanhemmat asuvat eri paikoissa ja jos koulu loppuu lauantaina vasta puolelta päivin.

Opetusta oli kaikilla oppilailla 26 tuntia viikossa. Koulupäivä alkoi esi- ja alakouluissa tyyppillisesti noin klo 8.30, lounasaika oli noin klo 11.30-13.30, ja koulu loppui klo 16.30. Lounastauon voi viettää koulussa maksullisen kouluruokailun ja välituntileikkien merkeissä tai kotona. Alakoulun opetusta ei ollut yleensä suunniteltu niin, että niin sanotut ”tärkeimmät” oppiaineet olisi sijoitettu aamupäivään ja ”taideaineet” iltapäivään, mutta esikouluissa ja varsinkin esikoulun 1. ja 2. luokalla (3–4-vuotiaiden) päivät rytmittyivät enemmän oppilaiden iän ja jaksamisen mukaan; esimerkiksi 3-vuotiaat nukkuvat yleensä päiväunet lounastauon jälkeen.

Monissa kouluissa vanhemmat voivat tuoda lapsensa ”hoitoon” kouluun ennen koulun alkua (usein klo 7-8.30); lapsista huolehtivat silloin kunnan palkkaamat kouluavustajat tms. Koulun jälkeen lapsi voi usein jäädä iltapäivähoitoon (esim. klo 16.30–18.30); isoimmille alakoululaisille on usein myös tarjolla apua läksyjien tekoon pienryhmässä esimerkiksi jonkun luokanopettajan ohjauksessa; sekä aamu- että iltapäivähoito ja läksyryhmä ovat yleensä maksullisia.

Ranskassa kronobiologit (mm. Hubert Montagner) ja kronopsykologit (esim. François Testu) ovat jo pitkään tutkineet kouluikäisten, varsinkin alakouluikäisten, lasten biologista ja psykologista rytmiä. On muun muassa osoitettu, että koulupäivän vaikeimmat hetket oppimisen kannalta sijoittuvat koulupäivän alkuun aamulla ja välittömästi lounastaukoa seuraavaan aikaan. Oppimisen kannalta suotuisimmat hetket ovat aamupäivän loppupuolella. Suotuisin hetki vaihtelee ikäryhmittäin; nuorilla oppilailla se on aikaisemmin, vanhemmilla lähempänä puolta päivää. Vanhimmillä alakoululaisilla vireystila kohoaa uudelleen myös iltapäivän aikana.

Tutkijat ovat kritisoinet ranskalaisen koulupäivän pituutta ja raskautta. Myös nelipäiväinen kouluviikko on saanut kritiikkiä osakseen tutkijoiden taholta: he ovat suosittelleet, että opetus jakautuisi tasaisemmin viikon eri päivien kesken, sillä tauot sekoittavat lasten biologista ja psykologista rytmiä. Pitkät viikonloput puolestaan sekoittavat lasten biologista ja psykologista rytmiä. Kouluviikon tulisi sisältää opiskelua varten vähintään viisi aamupäivää ja neljä iltapäivää.

Syksystä 2014 alkaen esi- ja alakoululaisten kouluviikko on koko maassa jäsentynyt uudella tavalla. Uusi kouluviikko muodostuu 9 puolikkaasta päivästä: 5 aamupäivää (yleensä maanantai-perjantai; pienessä osassa kuntia maanantai, tiistai, torstai, perjantai ja lauantai) ja 4 iltapäivää (maanantai, tiistai, torstai, perjantai). Näin opetus – jota on 24 tuntia viikossa entisten 26 tunnin sijaan – jakautuu entistä tasaisemmin viikon eri päiville. Lukujärjestyksissä ”tärkeimmät” oppiaineet (mm. lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, matematiikka) sijoitetaan hetkiin, jolloin oppimisen edellytykset (erityisesti oppilaiden vireystila) ovat parhaimmillaan.

Entisen yhtenäisen, koko maassa samalla tavalla toimineen järjestelmän sijaan kunnat voivat nyt jonkin verran vaikuttaa siihen, millaiseksi kouluviikot ja myös koulupäivät

muotoutuvat. Koulun alkamis- ja päättymisaikaa sekä lounastauon pituutta on nyt mahdollista muuttaa seuraavien rajojen puitteissa:

- opetusta voi olla enintään viisi ja puoli tuntia päivässä,
- puolikkaan päivän (aamupäivä tai iltapäivä) pituus ei voi ylittää kolmea ja puolta tuntia,
- lounastauon on oltava vähintään puolentoista tunnin mittainen.

Lisäksi tämä uudistus toi mukanaan kuntien iltapäivisin järjestämän oppituntien ulkopuolisen ohjelman. Kunnat saavat valtiolta oppilasmäärään sidottua rahallista avustusta ohjelman järjestämiseen ja voivat ehdottaa haluamaansa ohjelmaa. Eniten on tarjolla taide- ja kulttuuripainotteista ohjelmaa sekä liikuntaa. Ohjelma voi myös liittyä kestävään kehitykseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen, peleihin, luonnontieteisiin, tietotekniikkaan, kieliin ynnä muuhun.

Kouluviikko lyheni uudistuksen myötä kahdella tunnilla; se aika voidaan jakaa tasaisesti viikon eri päivien kesken, jolloin joka päivä voi olla tarjolla jotakin oppituntien ulkopuolista ohjelmaa, tai se aika voidaan sijoittaa keskitetysti esim. yhdelle tai kahdelle päivälle viikossa (kuitenkin yllä lueteltujen, kouluajoja koskevien rajojen puitteissa). Valtionavusta huolimatta ohjelmatarjonta on monissa kunnissa maksullista.

On vielä liian aikaista arvioida uudistuksen vaikutuksia. Sen käyttöönotto ei sujunut ongelmitta kouluvuoden alussa. Varsinkin köyhät maalaiskunnat olivat huolissaan: ne pelkäsivät, ettei niillä ole valtionavusta huolimatta varaa eikä mahdollisuutta tarjota oppilaille niin monipuolista ohjelmaa kuin suurilla ja rikkailla kaupungeilla. Kuntien on mm. itse löydettävä, palkattava ja mahdollisesti koulutettava ohjelmia vetävä henkilökunta. Joissakin kunnissa turvaudutaan vapaaehtoisten apuun.

Vuoden 2014 uudistus ei koskenut yläkouluikäisiä. Yläkouluissa koulua käydään maanantaisin, tiistaisin, torstaisin ja perjantaisin sekä keskiviikkoamuisin. Pakollisen opetuksen määrä vaihtelee vuosittain 23–28,5 tuntiin. Keskiviikkoiltapäivisin yläkouluissa on usein järjestetty erilaisia liikuntakerhoja.

1.3 Hollanti

Hollannissa 95 % lapsista aloittaa koulunkäynnin 4-vuotiaana, mutta pakollista se on vasta 5-vuotiaana. Viisipäiväinen kouluviikko jatkuu 16-vuotiaaksi, minkä jälkeen koulu on osittain pakollista 18-vuotiaaksi. Tavoitteena on, että kaikki nuoret suorittavat vähintään minimitasoisien peruskoulutuksen (secondary education) (Darwish ym., 2014). Hollantilaiset äidit ja isät ovat enimmäkseen osapäivätyössä ja jakavat keskenään (ja usein myös isovanhempien kanssa) 3 kuukautta kestävästä äitiysloman jälkeen lasten hoitoa eri viikonpäivinä niin, että lapset ovat päivähoitossa vain joinakin päivinä viikossa.

Oppilaille on ikävuosina 4–12 tarjolla, tarpeen mukaan koulun ulkopuolista huolenpitoa, mikä rahoitetaan kolmesta lähteestä: valtio, työnantajat ja vanhemmat. Sen lisäksi on tarjolla kunnan rahoittamaa leikkiryhmätoimintaa. Näitä kahta järjestelmää on viime vuosina pyritty harmonisoimaan opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta. Vuonna 2010 voimaan tulleen lain mukaan kuntien tulisi tarjota varhaiskasvatusta kaikille lapsille; ministeriö on halunnut kytkeä tämän toiminnan kouluun.

Vuodesta 2011 jokaisessa Hollannin kunnassa tulee olla vähintään yksi lasten ja perheiden keskus. Lain mukaan kaikkien keskusten tulee tarjota preventiivistä, neuvovaa ja kannustavaa tukea niin lapsille/nuorille kuin vanhemmillekin. Keskusten tulee olla lähellä koteja ja muodostaa integroitu palvelujen tarjonta siten, että niihin kuuluu myös koulu.

Käsite ”brede school” (all-day community school) viittaa tällaiseen kokonaisuuteen. Sen pedagogisia periaatteita luonnehtii sanonta: koko kylä kasvattaa. Koululla on uusia nimiä, kuten IKC, joka on lyhenne sanoista Integraal Kind Centrum (Integrated Child Center), ja lyhennettynä Kincentra (Child Centres). Käytän siitä seuraavassa termiä ”lapsikeskus”.

Lapsikeskus kokoaa laajan partneriverkon tukemaan kouluikäisiä lapsia, nuoria, perheitä ja yhteisöä. Koulut yhdistävät kasvatuksen muihin palveluihin, jotka ovat tärkeitä lapsille ja perheille, kuten tukiopetuksen, lasten hoivan ja terveystalvet. Tämä tarkoittaa alueellisten palvelujen, kuten koulutoimen, sosiaali- ja terveystoimen, päivähoiton sekä urheilu- ja muiden organisaatioiden yhteistyötä. Kun nämä palvelut sijaitsevat samassa paikassa, ne ovat helposti saatavilla ja täydentävät toisiaan.

Hollantilainen lapsikeskus pyrkii tarjoamaan tehokasta opetusta miellyttävässä ilmapii- rissä. Se pyrkii käyttämään lasten, opettajien, vanhempien ja kaikkien kouluun liittyvien organisaatioiden täyttä kapasiteettia. Avain elementti on myös se, että koulussa pyritään tarjoamaan yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia, ei vain lapsille, vaan myös nuorille ja aikuisille.

Lapsikeskus on avoin kaikenikäisille esikoulusta yläkouluun. Niitä on nykyisin enem- män kuin 1200. Aluksi, 1990-luvulla, lapsikeskukset sijaitsivat heikompiosasten asuinalueilla. Niiden tarkoitus oli lisätä heikommassa asemassa olevien (esimerkiksi maahanmuut- tajien) mahdollisuuksia integroitua yhteiskuntaan. Nykyisin lapsikeskuksia on kaikenlai- silla alueilla eikä vain kaupungeissa vaan myös pienissä kylissä.

Valtio rahoittaa Hollannissa koulut. Lapsikeskus ei saa lisärahoitusta. Se on kytkeyty paikalliseen politiikkaan eikä valtion politiikkaan, joskin kansallisella tasolla kannustetaan lapsikeskusten kehitystä. Koulurakennukset ja toiminta organisoidaan alueellisella tasolla. Kunta voi valita organisointitapansa:

- Kokopäiväohjelma tai iltapäivätoiminta lapsille ja nuorille
- Kouluun liittyvän ja koulun ulkopuolisen toiminnan kytkentä
- Erilaisia toimintoja vanhemmille ja muille yhteisön jäsenille
- Partnerit eri paikoissa tai enimmäkseen samassa rakennuksessa
- Erilaiset tavat organisoida henkilökuntaa, johtamista ja kokonaistoimintaa

Hollannin valtio ei anna tarkkaa määrittelyä lapsikeskukselle. Pikemminkin paikalliset partnerit määrittelevät kuinka keskus organisoidaan ja mitä palveluja se tarjoaa. Tällä tavalla kokopäiväkoulu räätälöidään alueella asuvien perheiden tarpeisiin. Paikallistasolla järjestetään palvelujen aukioloajat ja henkilökunnan työajat.

Toiminnot organisoidaan lapsikeskuksissa siten, että ne parantavat lasten ja nuorten osallistumista ja hyvinvointia ja edistävät heidän lahjakkuuksiensa kehittymistä. Ne sisältävät urheilu- ja kulttuuriprojekteja, joihin nuoret ottavat aktiivisesti osaa, pystyttävät vapaaehtoistoiminnan verkoston lähiyhteisöön ja toteuttavat perheystävällistä oppimista, joka edistää sekä vanhempien että nuorten kykyä huolehtia toinen toisestaan.

Hollannissa kannustetaan yläkoululaisia harjoitteluun vapaaehtoistoiminnassa (social traineeship). Se on kuulunut pakollisena yläkoulun opetussuunnitelmaan, mutta nykyi- sin koulut voivat valita, antavatko ne oppilaille siihen mahdollisuuden vai ei. Jos koulu haluaa, niin se päättää jakson pituudesta, kouluvuodesta, jolloin se järjestetään, ja ajan- kohdasta. Opiskelijaa kohti vapaaehtoistoimintaan osallistumisen opetusajaksi määritel- lään enintään 30 tuntia yläkoulun aikana. Koulut voivat päättää myös sisällöstä. Sen on oltava vapaaehtoistyötä jossakin yleishyödyllisessä organisaatiossa tai se voi olla itse organi- soitua toimintaa. Koulut järjestävät toiminnan valvonnan.

Vapaaehtoistoiminnan organisointi on hyvin erilaista eri kouluissa riippuen muun muassa siitä, millaisia organisaatioita on tarjolla kumppaneiksi. Jotkut koulut tarjoavat alempien luokkien oppilaille ryhmäprojekteja, kuten jonkin alueen siivoamista, vammaisten henkilöiden liikunnassa tukemista ja juhlien järjestämistä ikääntyville henkilöille. Ylemmillä luokilla opiskelija valitsee itse vapaaehtoistoiminnan. Kouluilla on usein runsaasti kontakteja järjestöihin, jotka tarjoavat vapaaehtoistoiminnan harjoittelun mahdollisuuksia. Järjestävien tahojen täytyy aina olla yleishyödyllisiä. (Henkilökohtainen kommunikaatio, Principal consultant Minke Bruning-Hoffland, 30.1.2015.)

Lapsikeskus toteuttaa Euroopan komission (EU, 2013) suositusta investoida lapsiin ja katkaista siten huono-osaisuuden kehä. Suosituksella on kolmen pilarin rakenne: tarkoituksenmukaisten voimavarojen saatavuus (access to adequate resources), laadukkaiden palvelujen saatavuus (access to affordable quality services) ja lasten oikeus osallistumiseen (children's right to participate). Komissio rohkaisee kouluja ja yhteiskunnallisia toimijoita luomaan parempaa oppituntien ulkopuolista (after school) toimintaa parempine toimintapuitteineen kaikille lapsille riippumatta vanhempien työtilanteesta ja taustasta. Samoin se kannustaa osallistumista, joka perustuu vapaaehtoisuudelle ja kasvattaa solidaarisuutta sukupolvien välille. Komission suosituksessa painotetaan varhaista puuttumista ja ennalta ehkäisyä, jotka tulee ottaa huomioon kehitettäessä aikaisempaa tehokkaampaa toimintaa. Lasten paras tulee aina ottaa ensimmäiseksi huomioon lasten oikeuksien sopimuksen mukaisesti tunnistamalla samalla perheiden tukemisen tärkeys lapsen ensisijaisena huoltajana. Maahanmuuttajat ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset muodostavat usein riskiryhmiä, joista on erityisesti huolehdittava.

1.4 Saksa

Saksankielisissä maissa on perinteisesti ollut Suomen kaltainen osapäiväkoulu, johon oppilaat ovat tulleet oppituntien ajaksi. Saksassa tapahtui kuitenkin 2000-luvulla huomattava organisatorinen muutos osapäiväkoulusta kokopäiväkouluun (Kuhn & Fischer, 2011). Vuonna 2002 kokopäiväkouluja oli 16 % kouluista, vuonna 2011 yli 50 %. Kansallinen rahoitusohjelma tulevaisuuden kasvatusta ja hoivaa (Zukunft Bildung and Betreuung) varten luotiin ja siitä koulut ovat voineet hakea avustusta kokopäiväkouluun siirtymistä varten.

Rahoituksella on voitu rakentaa tiloja oppituntien ulkopuoliselle toiminnalle. Syitä uudistukseen olivat mm.

- nuoriin kohdistuvat lisääntyvät odotukset monipuolisista taidoista, joita oppituntien ulkopuolinen toiminta auttaa kehittämään
- perheen aseman muutos kasvuympäristönä; koulusta on tullut yhä merkittävämpi ympäristö lapsen ja nuoren kehityksen kannalta
- tarve sovittaa yhteen vanhempien kokopäiväistä työssäkäyntiä ja perhe-elämää.

Kokopäiväkoulu on Saksassa vapaaehtoinen, muotoa ”open all-day school”. Tarjontaa oppituntien ulkopuoliseen toimintaan on joka päivä, mutta oppilaat voivat osallistua haluamallaan tavalla. Organisatorinen muutos osapäiväkoulusta kokopäiväkouluun koskee kaikkia osapuolia: oppilaita, opettajia, hallintoa ja poliitikkoja. Opettajien osalta muutos saattaa merkitä

- uusia ja vaihtelevia oppimisjärjestelyjä ja tukiopetuksen tarjontaa
- sosiaalisen oppimisen ja kehittyneemmän oppimiskulttuurin muotojen tavoittelua

- oppituntien ulkopuolisen toiminnan (EC) suunnittelua oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen mukaisesti
- lisä henkilöstön rekrytointia EC-toimintaa varten
- oman työn mukauttamista uuteen tilanteeseen, kuten yhteistoimintaa lisä henkilöstön kanssa ja oppilaiden henkilökohtaisen ohjauksen lisääntymistä
- pitempiä työpäiviä koulun tiloissa ja ns. hyppytunteja, joiden aikana voi tehdä muuta työtä kuin opetusta.

Tutkimus opettajien kokemasta stressistä tämän muutoksen yhteydessä osoitti, että stressiin vaikuttivat kaikkein eniten opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, erityisesti opettajan käsitys pätevyydestään (self-efficacy) (Fussangel & Dizinger, 2014). Sitä tutkittiin 12-osi- oisella lomakkeella (esim. Kuinka te opettajana pystytte varmistamaan, että oppilaat, joilla on ongelmakäyttäytymistä, noudattavat koulun sääntöjä?) Mitä pätevemmäksi opettajat tunsivat itsensä, sitä vähemmän he havaitsivat stressiä työssään. Muut stressin suurempaan määrään vaikuttavat tekijät olivat yhteistyön ja tuen vähäisyys toisten opettajien kanssa ja työtuntien suuri määrä. Työtuntien määrä ei ollut yhteydessä kokopäiväkoulu tai osapäivä- koulu -koulumuotoon, eikä koulumuodolla ollut yhteyttä stressiin. Myöskään haluttomuus uudistuksiin ei selittänyt stressiä. Koulujen välillä ei ollut eroa opettajien uupumuksen tai terveysongelmien välillä, mutta koettu stressi oli niihin vahvasti yhteydessä. Tämän tutki- muksen mukaan stressin ja uupumuksen lähteet olivat muualla kuin koulumuodossa.

Kokopäiväkoulun ohjelmaan intensiivisesti osallistuvilla oppilailta oli parempi koulu- menestys.

1.5 Sveitsi

Sveitsissä kokopäiväkoulu on myös yleistymässä reaktionä odotettua heikompiin PISA- tutkimuksen tuloksiin. Tästä syystä oppituntien ulkopuolisen toiminnan (mitä nimitetään myös termillä laajennettu kasvatus, extended education) odotetaan vaikuttavan erityisesti koulumenestykseen. Kokopäiväkoulussa opetusta ei anneta vain luokkaopetustilanteissa vaan myös järjestetyssä oppituntien ulkopuolisessa toiminnassa, johon osallistuminen on vapaaehtoista. Toimintaa järjestetään neljänä tai viitenä päivänä viikossa, mutta oppilaat tavallisesti osallistuvat toimintaan kahtena tai kolmena päivänä viikossa.

Laajennettu kasvatus koskee Sveitsissä nykyisin lähinnä lounasruokailun valvontaa kou- lussa, kotitehtäväkerhoa, virkistystoimintaa, lähinnä liikuntaa ja musiikkia, sekä vapaata leikkiä. Tarjonta ei ole kovin kehittynyttä eikä se liity oppiaineisiin, kuten matematiik- kaan ja lukemiseen kotityökerhoja lukuun ottamatta. Tarjonnan odotetaan kuitenkin antavan mahdollisuuksia kielellisten taitojen kehittymiseen ja vaikeasta sosiaalisesta taustasta tulevien oppilaiden jäsentymiseen muihin. Laajennetun opetuksen aikana heidän on mahdollista saada kannustavaa tukea.

Tutkimus osoitti, että ne oppilaat, jotka osallistuivat kokopäiväkoulun laajennettuun toimintaan intensiivisesti ensimmäisestä kolmanteen luokkaan, edistyivät lukemisessa enemmän kuin ne, jotka eivät osallistuneet (Schüpbach, 2014). Kuitenkin suurin vaikutus edistymiseen oli sillä, että lapsi sai kotoaan kannustusta; häntä esimerkiksi kannustettiin käyttämään ja kehittämään kykyään ja lahjojaan myös kodin ulkopuolella ja hänen kans- saan käytiin muun muassa museoissa ja näyttelyissä. Tällaisella perheen tuella oli kielen oppimisen kannalta enemmän merkitystä kuin vanhempien sosioekonomisella asemalla. Kokopäiväkoulun laajennettu kasvatus ei kompensoinut lapsen heikkoa taustaa oli sitten kyse heikosta sosiaalisesta asemasta tai kannustuksen vähäisyydestä kotona. Tulokset erosivat

Yhdysvalloissa saaduista tuloksista silloin, kun EC-toiminta on monipuolista, sisällöllisesti kohdennettua ja laadullisesti hyvää. Sveitsissä toiminnan traditiot ovat vielä vähäisempiä.

1.6 Tanska ja Islanti

Tanskassa koulun uudistus tapahtui syksyllä 2014, jolloin tuli voimaan laki kokopäiväkoulusta. Riitta Rajalan (2014) laatiman katsauksen mukaan poliittinen sopimus siitä tehtiin kesäkuussa 2013, minkä jälkeen muutamat koulut saivat kokeiluluvan ja rahaa uudistuksen toteuttamiseen. Lain mukaan kunta määrää puitteet ja koulu päättää periaatteet ja käytännön. Painopiste oli aikaisemmin opetuksessa, nyt oppimisessa.

Tavoitteena on ensisijaisesti osaamisen parantaminen sekä luottamuksen ja viihtymisen vahvistaminen. Keinoina ovat opetuksen tavoitteiden selkeyttäminen ja pitempi ja vaihtelevampi koulupäivä, jossa on useampia aineenmukaisia jakotunteja ja enemmän liikuntaa. Koulupäivään tulee kuulua 45 minuuttia liikuntaa integroituna eri aineisiin. Äidinkielen ja matematiikan tunteja on lisää ja apua kotitehtävien tekemiseen tarjotaan. Suunnitelmissa on vapaa-ajan uudistus.

Kokopäiväkoulun toteuttaminen on kunnan vastuulla ja koulun johtajalla on suuri rooli. Pedagogisena johtajana toimiminen on uutta ja vaihtelevan koulupäivän organisointi tuottaa ongelmia. Oman lisänsä siihen tuo opettajien vastustus.

Kokopäiväkoulu on 1–3 luokan oppilailla 30 tuntia, 4–5 luokan oppilailla 35 tuntia ja 7–8 luokan oppilailla 37 tuntia viikossa.

Opettajilla on läsnäolovelvollisuus ja sama palkka kuin aikaisemmin, vaikka uudistus lisää 4–5 opetustuntia viikossa. Opettajat vastustivat pidennettyä päivää, mutta voimaan tullut laki muutti tilanteen.

Opetusministeriö on järjestänyt neuvontapalvelun tukemaan uudistuksen toteuttamista, koulun johtajuutta ja laadun kehittämistä. Toimintaa on ollut niin vähän aikaa, että sen tavoitteiden toteutumista on voitu selvittää niukasti.

Islannissa on tehty poliittinen päätös siitä, että koulupäivä pitenee kaikilla oppilailla yhden tunnin, minkä ansiosta koulupäivän osaksi voidaan sijoittaa harrastustoimintaa. Tärkeänä pidetään koulun ja vapaa-aikatoimen yhteistyön lisäämistä. Opettajien ja vapaa-ajan ohjaajien yhdessä työskentelyllä on todettu olevan positiivinen vaikutus koulun ilmapäiriin. Koulujen omasta aloitteesta uusia koulupäivän rakennemalleja kokeillaan. (Riitta Rajala, henkilökohtainen informaatio 12.2.2015 vierailukäynnistä Islantiin)

1.7 Ruotsi

Ruotsissa on jo kymmeniä vuosia sitten tiedostettu tarve huolehtia koululaisista oppituntien ulkopuolella molempien vanhempien osallistuessa työelämään. Tätä varten perustettiin iltapäiväkoteja jo 1940-luvulla; 1960-luvulla niitä ryhdyttiin nimittämään vapaa-aikakodiksi (fritidshem). Nykyisin siitä käytetään myös lyhenteitä ”fritids” ja ”fritis”. Englanninkielisissä teksteissä vapaa-aikakodista käytetään nimitystä Recreation Centres. Viitataan siihen seuraavassa käsitteellä ”vapaa-aikatoiminta” ja kuvaan Ruotsin tilannetta Slenningin (2005) artikkelin perusteella.

Vapaa-aikatoiminta järjestettiin 1970-luvulla kouluista erillään, mutta 1990-luvulla koulua ja vapaa-aikatoimintaa ryhdyttiin integroimaan toisiinsa. Syyt olivat ensinnäkin kasvatuksellisia eli tarve sovittaa yhteen lapsen päivän sisältöjä ja toiseksi taloudelliseen tehokkuuteen liittyviä. Integrointi alkoi usein tilojen yhteiskäytöstä, mutta laajeni eri ammattiryhmien yhteiseksi pedagogiseksi toiminnaksi sisältäen sekä opetuksen että lap-

sista huolehtimisen. Nämä ovat tärkeitä tavoitteita, mutta rahoituksen niukkuus on vaikeuttanut tavoitteiden saavuttamista.

Tutkimusta vapaa-ajantoiminnan merkityksestä lasten kehitykselle on tehty Ruotsissa hyvin vähän. Tutkimus on koskenut lähinnä henkilökuntaa. Se osoittaa henkilökunnan huolestuneisuutta ryhmäkoosta. Kun keskimääräinen ryhmäkoko oli 18,7 lasta vuonna 1980, se oli 31,7 lasta vuonna 2006 (Wikipedia: fritidshem, 7.4.2014). Tämä on yhteydessä siihen, että vapaa-ajantoiminnan kysyntä on lisääntynyt valtavasti. Kun vuonna 1975 vain 5 % 7–9-vuotiaista ja 1 % 10–12-vuotiaista osallistui vapaa-ajantoimintaan, niin vuonna 2012 toimintaan osallistui 6–9-vuotiaista 82,8 % ja 10–12-vuotiaista 18 %. Vapaa-ajantoimintaa on tarjolla 12 vuoden ikään asti siten, että 6–9-vuotiaiden lasten vanhempien täytyy sitoutua maksamaan palvelusta, mikä merkitsee myös säännöllisempää osallistumista toimintaan; sitä vanhempien lasten osallistuminen on vapaata. Kuukausimaksut vaihtelevat suuresti kuntien välillä ja myös se, miten maksuja voidaan pienentää yksityistapauksissa. Nykyisin on säädetty maksuille tietty katto, jota ei saa ylittää.

Henkilökunnan suhde lasten määrään on toiminnan laajetessa heikentynyt. Vuonna 1990 oli kokopäiväistä työntekijää kohti keskimäärin 8,3 lasta, vuonna 2006 lapsia oli keskimäärin 31,7. Henkilökunnan rakenteessa on tapahtunut myös muutosta. Kun vuonna 1997 lähes puolet ohjaajista (44 %) oli koulutettuja vapaa-aikapedagogeja, heidän osuutensa henkilökunnasta oli vuonna 2012 vain 27 %. Noin neljänneksellä ohjaukseen osallistuvista on ollut esikoulun opettajan tai muun opettajan koulutus molempina vertailuvuosina. Muilla ohjaajilla on ollut jokin muu, kuten lastenhoitajakoulutus. Muu-kategorian osuus on lisääntynyt 30 %:sta 46,5 %:iin merkiten ohjaajien muodollisen pätevyyden heikkenemistä.

Vapaa-aikatoiminnan järjestämisessä on suurta vaihtelua kuntien välillä, koska Ruotsissa koulutoimen keskusjohdosta luovuttiin 1989 ja vastuu koulutuksen järjestämisestä kaikilla tasoilla siirrettiin kunnille. Tällöin kunnissa ryhdyttiin kiinnittämään huomiota sekä tilojen että henkilöstön tehokkaampaan käyttöön. Kysyttiin,

- mihin vapaa-aikatoimen tiloja käytettiin silloin, kun lapset olivat koulussa
- mihin koulun tiloja käytettiin silloin, kun lapset eivät olleet koulussa
- mitä vapaa-ajan toimen henkilöstö teki silloin, kun lapset olivat koulussa
- voisivatko nuorempien oppilaiden opettajat, joiden oppilailta on lyhyet
- koulupäivät, panostaa joitakin lisä tunteja iltapäivällä lasten kasvatuksellisten tavoitteiden toteuttamiseen?

Vuonna 1998 vapaa-ajantoiminta sisällytettiin opetussuunnitelmaan ja sen järjestäminen siirtyi sosiaalitoimen alaisuudesta koulutoimen alaisuuteen. Käytännön toteutus annettiin kuntien tehtäväksi. Paikalliset koulun johtajat saivat uuden tehtävän: johtaa opetusta ja vapaa-ajan ohjausta yhteisin tavoittein. Se vaati uudenlaista suuntautumista ja tietopohjan laajentamista samoin kuin erilaisten ammattiryhmien yhteensovittamista ja niiden ammatillisten taustajärjestöjen kanssa toimimista. Tulosta ei olisi saatu ilman vanhempien tukea, jotka halusivat uudistusta.

Henkilöstön koulutuksessa opettajakoulutusta ja vapaa-aikapedagogien koulutusta on kytketty toisiinsa.

1.8 Suomi

Suomessa oppituntien ulkopuolista toimintaa on perinteisesti järjestetty kerhotoiminnan muodossa. Kerhotoiminta väheni olennaisesti 1990-luvun laman vaikutuksesta, mutta sitä

on elvytetty kerhotoiminnan erityismäärärahan turvin vuodesta 2008 alkaen. Nykyisestä kerhotoiminnasta sekä vuonna 2004 aloitetusta aamu- ja iltapäivätoiminnasta on lähemmin seuraavassa luvussa.

Pisa 2012 -tutkimus antaa tietoa harrastetoiminnan yleisyydestä Suomessa ja OECD-maissa keskimäärin (OECD, 2013). Suomalaisissa kouluissa on musiikkiharrastukseen paremmat mahdollisuudet kuin muissa OECD-maissa. Rehtoreiden ilmoituksen mukaan 80 % suomalaisista kouluista tarjoaa 15-vuotiaille koululaisille mahdollisuuksia bändi-, kuoro- ja orkesteritoimintaan OECD-maiden keskiarvon ollessa 63 %. Toinen alue, jossa Suomi ohitti OECD-maiden keskiarvon, oli matematiikkakilpailujen järjestäminen (88 % / 67 %).

Muissa tutkituissa suhteissa Suomi jäi OECD-maiden keskiarvon alapuolelle. Suurin ero oli siinä, että Suomessa vain 29 % kouluista tarjoaa mahdollisuuksia vapaaehtoistoimintaan, OECD-maissa keskimäärin 73 %. Esimerkiksi Hollannissa tämä prosenttiluku oli 95, Saksassa 94 ja Isossa Britanniassa 93. Suomea vähäisemmät mahdollisuudet vapaaehtoistoimintaan olivat vain Tanskassa (15 %).

Samansuuntaiset erot, joissa Suomen tarjonta oli vähäisempää kuin muissa OECD-maissa, koskivat kaikkia muitakin vertailun kohteina olleita harrastuksia: kuvataidekerhoja, liikuntakerhoja, vuosikirjan tai oman lehden tekemistä, näytelmäkerhoja sekä matematiikka-, shakki- ja tietotekniikkakerhoja. Taidekerhoja ja mahdollisuuksia taiteelliseen toimintaan tarjosi Suomessa 37 % 15-vuotiaiden oppilaiden kouluista OECD-maiden keskiarvon ollessa 62 %. Esimerkiksi Ranskassa vastaava prosenttiluku oli 83, Hollannissa 65, Saksassa 79 ja Isossa Britanniassa 92. Vähiten eroja oli liikuntakerhojen tarjonnassa, mutta siinäkin Suomi jäi OECD-maiden keskiarvon alapuolelle (75/90 %).

Luvut kertovat siitä, että Suomessa on oppituntien ulkopuolista toimintaa järjestetty yläkoululaisille heikommin kuin muissa OECD-maissa, joista joillakin sitä on ollut ohjelmassa perinteisesti ja toisissa se on nopeasti lisääntynyt parin vuosikymmenen aikana. Musiikkikasvatuksen perinteet suomalaisessa koulussa ovat olleet hyvät.

2 Opettajien työajan määrittely Euroopan eri maissa

2.1 Opettajien työaikamalleja

Opettajien työaikaa koskevassa selvityksessään Hautamäki (2015) toteaa, että opettajien kokonaisajankäyttöä säännellään Euroopassa erilaisilla malleilla. Sääntelyn piirissä voi olla opetusaikea (O), läsnäoloaika (L) koulussa tai kokonaistyöaika (K), joka käsittää kaiken opettajan vuosittain tekemän työn. Hän erottaa sääntelyn kohteiden perusteella seuraavat mallit, joihin 18 maata jakautuu. Mallit on nimetty vain yhden maan perusteella, mutta samaa mallia esiintyy useimmiten muissakin maissa.

- **Hollannin malli** (K), jossa määritellään vain kokonaistyöaika jakamatta sitä yksityiskohtaisesti. Työaika on 40 tuntia viikossa (1659 tuntia vuodessa). Muissa analyysin kohteissa olleissa maissa ei ole vastaavaa mallia.
- **Ranskan malli** (KO), jossa määritellään kokonaistyöaika, joka on 35 tuntia viikossa (1607 tuntia vuodessa) ja opetusaikea, joka on 15 – 26 tuntia viikossa. Tämä malli on myös Itävallassa ja se on yleinen erityisesti Itä-Euroopan maissa.
- **Ruotsin malli** (KL), jossa määritellään kokonaistyöaika, joka on 40 tuntia viikossa (1767 tuntia vuodessa), ja läsnäoloaika koulussa, joka on 31 tuntia viikossa (1360 tuntia vuodessa). Tätä mallia ei ole muissa vertailun kohteina olleissa maissa.

- **Skotlannin malli** (KOL), jossa määritellään kokonaistyöaika 35 tuntia viikossa (1365 tuntia vuodessa), läsnäoloaika 28 tuntia viikossa ja opetusaikaa 23 tuntia viikossa (855 tuntia vuodessa). Tämä malli on käytössä muun muassa Saksassa, Norjassa ja Espanjassa.
- **Englannin malli** (L), jossa määritellään koulun johdettavana olemisen aika, joka on 1265 tuntia vuodessa. Tästä ajasta koulussa läsnäoloon on varattu 1235 tuntia. Malli on voimassa myös Walesissa ja Pohjois-Irlannissa. Muissa vertailumaissa se ei ole käytössä, mutta se on lähellä Ruotsin mallia joskin pienemmin tuntimäärin.
- **Belgian ranskankielisten koulujen malli**, jossa määritellään vain viikoittainen opetusaika, joka vaihtelee opetusasteen mukaan välillä 17–22 tuntia. Tämä malli on käytössä myös Liechtensteinissa.
- **Suomen malli** on samantapainen kuin Belgian malli. Viikoittainen opetusaika on 16–24 tuntia riippuen kouluasteesta ja opetusaineesta. Oppituntien lisäksi opettajan on varattava kolme tuntia viikossa yhteissuunnitteluun. Tämä malli on käytössä Italiassa, Maltalla, Kyproksella ja Irlannissa.

Hautamäen (2015) mukaan opettajien kokonaistyöaikaan siirtyminen tukisi merkittävästi koulun johtamista ja opettajien ammatillista kasvua, yhdenmukaistaisi opettajan työsuhteita muiden alojen kanssa ja lisäisi opettajien työajan läpinäkyvyyttä. ”Kokonaistyöajan puitteissa voitaisiin myös koko koulupäivä järjestää joustavasti oppilaiden kannalta, mikä parantaisi oppilaiden motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä” (s. 28).

2.2 Oppilaiden suoritustaso ja tyytyväisyys kouluun suhteessa opettajan työajan määrittelyyn

Oppilaiden suoritustaso ei ollut yhteydessä opettajan työaikamalliin. Pisa-menestys vuonna 2012 oli valittuihin muihin maihin verrattuna parasta Suomessa sekä lukutaidossa että luonnontieteissä Hollannin ollessa toisella sijalla. Matematiikassa hollantilaisten suoritukset olivat parhaita suomalaisten ollessa toisella sijalla. Ruotsin tulokset olivat heikoimmat kaikissa kolmessa mittauksessa.

Oppilaiden tyytyväisyys kouluun oli yhteydessä opettajien työaikamalliin. Tiedot oppilaiden tyytyväisyydestä perustuvat Unicefin (2007) esittämään vertailuun niiden oppilaiden osuudesta, jotka pitävät koulusta paljon. Oppilaiden tyytyväisyys kouluun oli parasta Hollannissa (34 %), jossa opettajan työn järjestely kokonaistyöajan puitteissa oli kaikkein vapainta. Heikointa oppilaiden tyytyväisyys oli maissa, joissa opettajien työaika määriteltiin oppituntien perusteella: Suomessa 8 %, Italiassa 13 % ja Belgiassa 18 %. – Poikkeuksiakin näistä yleisistä trendeistä oli. Esimerkiksi Suomen mallia noudattavalla Maltalla kouluun hyvin tyytyväisten osuus oli 34 %. Olisi tiedettävä muutakin koulutyön järjestelyistä Maltalla, jotta tyytyväisyyden lähteitä voisi ymmärtää.

Ranskan kokonaistyöaikamallia noudattavissa maissa hyvin tyytyväisten oppilaiden osuus oli myös korkea: Itävallassa 36 %, Sloveniassa 32 %, Unkarissa 27 % ja Ranskassa 22 %. Ruotsin mallissa hyvin tyytyväisten osuus oli 22 % ja Englannin mallissa 19 %.

Vaikka oppilaiden tyytyväisyys kouluun on Suomessa jonkin verran parantunut 11-vuotiaiden tyttöjen keskuudessa vuoteen 2010 mennessä, jolloin laaja kansainvälinen vertailu on toteutettu (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja, 2014), se on silti OECD-maiden heikoimpia.

Enemmän kansainvälisesti vertailevaa tietoa tarvittaisiin siitä, millaiset seikat koulutyön järjestelyssä edistävät oppilaiden tyytyväisyyttä kouluun. Oppilaiden tyytymättömyyden

täytyy olla rasittava tekijä myös opettajille heidän työssään. Olisi aiheellista etsiä ratkaisuja näihin ongelmiin yhteistuumiin. Oppilaiden näkökulmaa olisi tutkittava esimerkiksi tiedon saamiseksi siitä, miten oppilaat kokevat opettajien lähestyttävyyden ja vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa erilaisissa työaikamalleissa.

Opettajien työaikakysymyksestä on Suomessa käyty eri vaiheissa keskustelua. Merkittävänä kannanottona on pidettävä Opetusalan Ammattijärjestön koulutusjohtaja Heljä Misukan (2014, s. 63) lausumaa: ”Ihanteellinen malli olisi sellainen vuosityöaika, joka mahdollistaisi yksilöllisen toimenkuvan jokaiselle opettajalle. Kaikille määriteltäisiin sama perustuntimäärä, esimerkiksi 1 600 tuntia vuodessa, joka koostuisi oppitunteihin sidotusta ja sitomattomasta työajasta.” Hän toteaa, että se muuttaisi opettajan toimenkuvaa siten, että oppilaat saisivat paremmin tukea oppimiseen ja kasvuun ja kodin ja koulun yhteistyö saisi tilaa vahvistua. Tällainen malli on muun muassa Ranskassa ja Itävallassa. Molemmissa maissa oppilaiden tyytyväisyys kouluun on huomattavan suurta.

2.3 Opetusryhmän koko ja suhde opettajaan

Opetusryhmien koko on ollut Suomessa paljon esillä, mutta PISA 2012-vertailun perusteella suomalaiskouluissa opetusryhmät ovat pieniä muihin maihin verrattuna (Väljærvi, 2015). On kuitenkin huomattavaa, että vertailu koskee yläkoulun opetusryhmiä. Alakoulussa opetusryhmät Suomessa ovat suurempia. Vuonna 2013 opetusryhmien keskikoko eri luokkatasoilla oli seuraava: 1. vuosiluokka 18,6, 2. lk 18,8, 3. lk 20,0, 4. lk 19,8, 5. lk 20,4 ja 6.lk 20,7 oppilasta. Yläkoulussa opetusryhmän keskikoko oli: 7. lk 16,7 ja 9. ja 9. lk 16,3 oppilasta (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014). Siis yläkoulussa opetusryhmät olivat keskimäärin pienempiä kuin jopa 1. luokalla.

PISA-tutkimuksessa 2012 äidinkielen opetusryhmän keskikoko Suomessa (18,3 oppilasta) oli toiseksi pienin 65 maan joukossa. OECD-maiden keskiarvo oli 23,9. Suurimmat ryhmäkoot (n. 40 oppilasta) olivat Aasian maissa. Ranskassa ryhmän keskikoko oli 27,1 oppilasta ja Hollannissa, Saksassa ja Isossa Britanniassa yli 24. Vastaavasti opiskelijoiden määrän suhde opettajien määrään oli Suomessa pienimpiä (10,61) Belgian (9,27) ohella. Esimerkiksi Hollannissa tämä suhdeluku oli 16,76 ja Saksassa 15,13 (OECD, 2013). Euroopan maiden väliset erot opetusryhmän keskimääräisessä koossa ja opiskelija/opettaja -suhteessa eivät olleet yhteydessä siihen, että maissa, joissa ryhmäkoko tai suhdeluku olivat pieniä, oppilaat olisivat pitäneet koulusta paljon. Suomessa ja Belgiassa nuo indeksit olivat pieniä, mutta näissä maissa oli vähiten oppilaita, jotka pitivät koulusta paljon.

Muutospaineita opettajan ja koulun roolin määrittelyyn on, sillä kansallisilla peruskoulupäivillä (Rajala, 2014) järjestetyssä paneelikeskustelussa, johon osallistui nuoria, opetus-toimen kansallista johtoa, sivistysjohtaja, rehtori ja opettaja, haastettiin opettajan rooliin muutosta, jotta oppilaat motivoituisivat opiskelemaan ja viihtymään koulussa nykyistä paremmin. Koulupäivän rakenteeseen voisi saada vaihtelevuutta erilaisten joustavan koulupäivän mallien avulla. Tulevaisuuden perusopetus – tai jopa kaikki perhepalvelut neuvolasta alkaen – haluttaisiin saada jopa fyysisesti saman katon alle. Tällaista kehitystä on tapahtunut muun muassa Englannissa ja Hollannissa.

Lähteet: Osa II, luku C

Brede School: All-day community school. http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/all-day_community_school_netherlands.pdf (tulostettu 15.1.2015)

- Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* London, UK: Routledge.
- Darwish, L., van Goal, T. & Nuyens, N. *Being young in the Netherlands*. Netherlands Youth Institute. <http://www.nji.nl> (tulostettu 30.1.2015)
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment? *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 76–94.
- EU (2013). Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. Commission recommendation of 20.2.2013. http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf
- Fussangel, K. & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? The development of all-day schools and its implications for teacher stress. *Journal for Educational Research Online*, 6 (3), 115–133.
- Hautamäki, A. (2015). Kokonaistyöaika opettajan ammatillisen kasvun ja koulun kehittämisen keinona: Yleissivistävän koulutuksen opettajien työaikajärjestelmät Euroopassa. *Sitran selvityksiä* 85. <https://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksiä-sarja/Selvityksia85.pdf>
- Kuhn, H.-P., & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Teoksessa N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (toim.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (pp. 207–226). Weinheim, Germany: VS.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Eriarvoistuva lapsuus: Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3.
- Misukka, H. (2014). Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. *Kunnallisalalan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 93*.
- OECD (2013). *PISA 2012. Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. PISA, OECD Publications.
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Huijbregts, S., Nohr, K. & Ex, C. (2014). Een integral kindcentrum als open leer-en ontwikkelingsgemeenschap: Tijd voor een samhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34(1), 60-73.
- Puustinen, M. (henkilökohtainen kommunikaatio 27.1.2015), oppimisen psykologian professori, INS HEA-instituutti, Sureness, Ranska.
- Testu, F. (2005). The organisation of a school day in France. Backgrounds and ongoing debates - Managing young people's time: Why? For whom? How? Teoksessa Radisch, F. & Klieme, E. (toim.). *Ganztagsangebote in der Schule: International Erfahrungen und empirische Froschungen* (s. 25–40). *Bildungsreform Band 12*, Bonn, Berlin.
- Rajala, R. (2014). Koulun kerhotoiminta osana joustavaa koulupäivää. *Infotilaisuus* 26.11.2014. Opetushallitus.
- Rajala, R. (2014). Uusi ja monipuolisempi koulupäivä "Tanskan malli". Opetushallitus.
- Schüpbach, M. (2014). Extended education and social inequality in Switzerland: Compensatory effects? *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 95-114.
- Slanning, K. (2005). The organisation of a school day in Sweden, backgrounds and ongoing debates: All day schooling in Sweden – an overview. Teoksessa Radisch, F. & Klieme, E. (toim.). *Ganztagsangebote in der Schule: International Erfahrungen und empirische Froschungen* (s. 70–80). *Bildungsreform Band 12*, Bonn, Berlin
- Unicef (2007). *An overview of child well-being in rich countries*. Unicef: Innocenti Research Centre, Report Card 7.
- Väljörvi, J. (2015) *Peruskoulun rakenteet ja toiminta* Julkaisussa J. Väljörvi & P. & P. Kupari 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja (painossa). Helsinki.

D Kotimaisia kokemuksia koulupäivän rakenteen kehittämisestä

Suomessa on pitkät perinteet kerhotoiminnalle, mutta vasta viime aikoina on myönnetty se, että oppituntien ulkopuolinen toiminta voi tarjota ainutlaatuisen merkittäviä myönteistä kehitystä edistäviä kokemuksia.

1 Eheytetty koulupäivä

1.1 Hankkeen taustaa

Koulupäivän pituus Suomessa erityisesti nuoremmilla oppilailla on vain osa siitä, mitä kuuluu vanhempien työpäivään ja -matkoihin. Lisäksi vain noin 40 %:lla vanhemmista on virkamiesten työajat, klo 8-16. Hyvin monilla vanhemmilla esimerkiksi kaupan piirissä työpäivä jatkuu iltaan ja lapsiperheiden vanhemmilla on enemmän vuorotyötä kuin muilla. Yhteiskunnassamme ei arvosteta vanhemmuutta ja vanhempien tehtävää niin, että heidän työaikansa sovittautuisivat yhteen lasten koulupäivien kanssa. Suomessa on myös yksinhuoltajia enemmän kuin monissa Euroopan maissa, mikä aiheuttaa omat lisävaikeutensa lapsista huolehtimisessa.

Lasten tilanne vaikeutui, kun koulujen kerhotoiminta ajettiin alas 1990-luvun alkupuolella taloudellisen laman ja koulutoimen rahoitukseen kohdistuneiden leikkausten takia. Myös päivähoidosta poistettiin koululaisten iltapäivätoiminta. Pienet lapset joutuivat olemaan paljon yksin kotona vanhempien ollessa töissä. Vastaavaa tilannetta ei ollut muissa maissa, mutta kansainväliset tutkimukset murrosikäisillä osoittivat, että yksinolo lisää lasten masentuneisuutta, altistaa päihteiden käytölle ja käytösongelmille.

Tasavallan silloisen Presidentin puoliso järjesti Mäntyniemessä ns. Eevan istuntoja, jollaiseen sain (LP) kutsun 1996. Minua oli pyydetty puhumaan jostakin ajankohtaisesta, perhettä koskettavasta asiasta. Otin esiin lasten yksinäiset iltapäivät. Eeva Ahtisaari ryhtyi tukemaan asian korjaamiseen tähtäviä toimia, joita olivat muun muassa paneelikeskustelut helsinkiläisissä kouluissa. Niihin kutsuttiin henkilöitä, joilla asemansa puolesta oli mahdollisuus vaikuttaa lasten tilanteeseen.

Ongelman tultua julkisuuteen opetusministeriö asetti 1997 kerhotyöryhmän selvittämään tilannetta. Iltapäivätoiminnan kehittäminen tuli Paavo Lipposen hallitusohjelmaan 1999.

Vuonna 2001 sain kutsun tulla kuultavaksi eduskuntatalossa kokoontuneeseen työryhmään, jota johti kansanedustaja Kyösti Karjula ja joka oli huolestunut koulunsa päättävien oppilaiden sosiaalisista taidoista; ne eivät vastanneet työelämän vaatimuksia. Työryhmä pyysi hankesuunnitelmaa oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseksi. Suun-

nitelman laatiminen teki mahdolliseksi soveltaa Lapsesta aikuiseksi –tutkimuksessa saatuja tuloksia lasten ja nuorten sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä esittää koulupäivän rakenteen uudistamista lasten yksin viettämän ajan vähentämiseksi.

Tuloksena oli MUKAVA-hanke (tulee sanoista: muistuttaa kasvatusvastuusta). Hankesuunnitelma sisälsi useita ohjelmia (Pulkkinen, 2002, s. 241–263). Työryhmä neuvotteli rahoituksesta Sitran kanssa, joka oli kiinnostunut erityisesti eheytyneen koulupäivän ohjelmasta.

Aluksi uudistetusta koulupäivän rakenteesta käytettiin termiä **kokonaiskoulupäivä**, mutta se sekoittui julkisuudessa pakollisen kokopäiväkoulun ajatukseen, minkä takia siirryttiin käyttämään termiä eheytyneen koulupäivä. Viime aikoina on noussut esiin termi joustava koulupäivä, mikä on paljolti samaa kuin eheytyneen koulupäivä, mutta rajoittuu kerhotoiminnan niveltämiseen oppitunteihin jättäen aamu- ja iltapäivätoiminnan ulkopuolelle.

Eheytyneen koulupäivän hanke toteutettiin johdollani kokeellisena pitkittäistutkimuksena vuosina 2002–2005 (Pulkkinen & Launonen, 2005). Hankkeen suojelijoina olivat eduskunnan puhemiehet Riitta Uosukainen ja Paavo Lipponen ja sen hallituksen puheenjohtajina opetusministerit Maija Rask ja Tuula Haatainen sekä vuodesta 2004 alkaen opetushallituksen pääjohtaja Kirsi Lindroos. Hallitukseen kuului kansanedustajia, yritys-elämän ja järjestöjen edustajia sekä opetushallinnon asiantuntijoita. Koulukokeilu sai osakseen runsaasti julkista huomiota.

Opetusministeriössä kokonaiskoulupäiväprojektia pidettiin tervetulleena ja ajankohtaisena kokeiluna. Ministeriöllä oli näkemys koulun kehittämiseksi alueen toimintakeskukseksi, ja kokonaiskoulupäiväprojektin tavoitteiden katsottiin olevan samansuuntaisia. Ministeriön asettama työryhmä, joka oli pohtinut koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä, sai muistionsa valmiiksi 2002. Työryhmä oli etsinyt erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja rahoitusmahdollisuuksia aamu- ja iltapäivätoiminnan toteuttamiseen, johon kunnissa oli hyvin kirjavia käytäntöjä.

Kokeilun tuottamat positiiviset kokemukset edistivät lasten aamu- ja iltapäivätoiminnan lakisääteistä järjestämistä v. 2004. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle 2006 esitettiin koulupäivän rakenteen uudistaminen yhdeksi kouluhyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävistä toimenpiteistä. Ministerivaihdokset kuitenkin katkaisivat koulupäivän rakenteen uudistamiseen tähtäävän työn.

Eheytyneen koulupäivän kokeilu historiallisessa kehityksessä: tiivistys

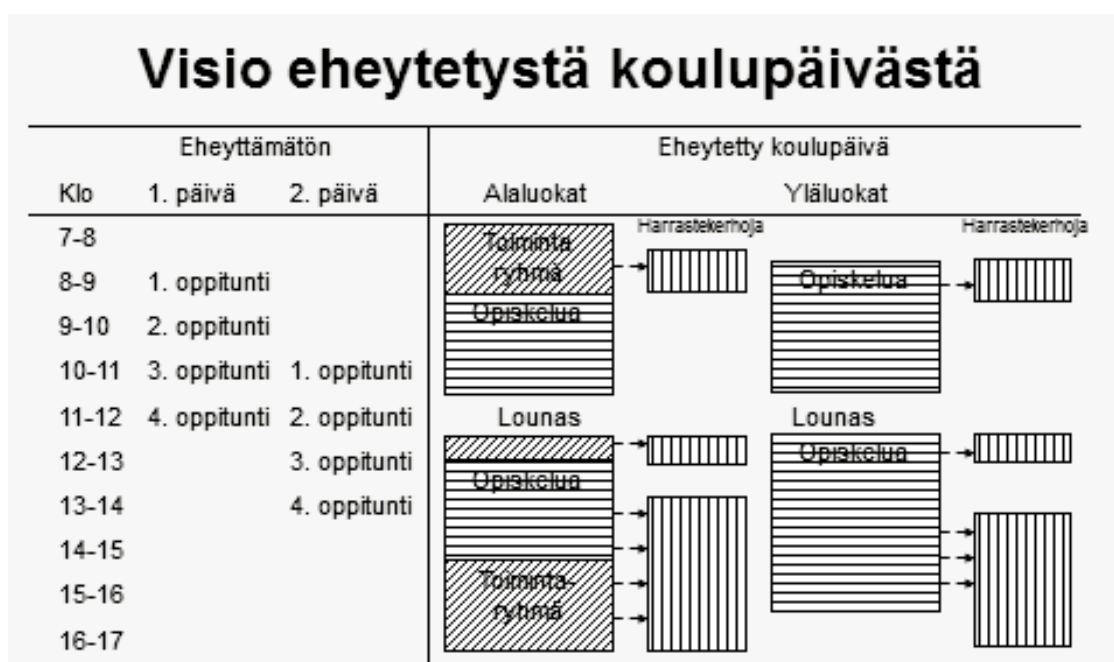
- 1990-luvun alussa koulujen kerhoissa n. 350 000 oppilasta
- 1990-luvun puolivälissä lamaleikkausten takia vain puolet tästä; alakoululaisten iltapäiväryhmät päiväkoteissa lakkautettiin
- 1996 "Eevan istunto" Mäntyniemessä: yksinäiset iltapäivät esiin Pulkkinen puheenvuorossa (Pulkkinen, 2002, s. 12 - 16).
- Lasten yksinäisten iltapäivien ongelma julkiseen keskusteluun (Eeva Ahtisaaren tuki)
- 1997 Opetusministeriön kerhotyöryhmä selvittämään tilannetta
- 1999 iltapäivätoiminnan kehittäminen Lipposen hallitusohjelmaan
- 2001 MUKAVA-hankkeen kehittäminen
- 2002-2005 Eheytyneen koulupäivän kokeilu 7 koulussa eri puolilla maata
- 2002 Opetusministeriön työryhmäraportti aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä
- 2004 Lasten aamu- ja iltapäivätoiminnan lakisääteinen järjestäminen
- 2006 Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle: Kouluhyvinvoinnin lisääminen yksi päätavoitteista

- 2008 kerhotoiminnan erityisavustukset
- 2013 joustavan koulupäivän kokeilu

1.2 Eheytytyn koulupäivän määrittely

Eheytetty koulupäivä viittaa uuteen oppimisympäristöön, jossa

- oppiminen, huolenpito ja harrastetoiminta organisoitiin moniammatillisesti koulun tiloissa koulupäivän aikana
- koulupäivä rakennettiin uudelleen siten, että koulutyö, aamu- ja iltapäivätoiminta sekä sitä rikastavat harrastekerhot nivoutuivat yhteen kokonaisuudeksi sekä ala- että yläkoulussa
- koulupäivän akenteessa pyrittiin säännölliseen, hengittävään koulupäivään ottamalla huomioon lapsen biologinen rytmi ja tarve lepotaukoon (siesta).
- Samoin pyrittiin tasapainoon koulutyön (tiedollisen ja taidollisen oppimisen), turvallisuudessa valvonnassa vietetyn vapaa-ajan ja kulttuurisia taitoja kehittävien harrastusten välillä.
- Aamu- ja iltapäivätoimintaa oli tarjolla kaikille alakoulun oppilaille luokkatasosta riippumatta ja harrastetoimintaa kaikille alakoulun ja yläkoulun oppilaille
- Harrastekerhoihin oli mahdollista osallistua myös ilman aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistumista, mikä oli tavallista ylempillä luokilla.
- Harrastekerhoihin osallistumisesta ei peritty maksua. Toiminta järjestettiin Sitran rahoituksella sekä alueellisella kumppanuuspohjalla. Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistumisesta ei myöskään peritty maksua kahden ensimmäisen kokeiluvuoden (2002-04) aikana, mutta viimeisen kokeiluvuoden aikana (2004-05), jolloin aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä koskeva laki oli voimassa, kunnat alkoivat periä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden osallistumisesta maksua; kokeilukoulujen oli mentävä mukaan uuteen järjestelyyn. Tämä vähensi (todennäköisesti vähävaraisimpien) osallistumista edelliseen vuoteen verrattuna.



Pulkkinen & Launonen (2005)

Toimintaperiaatteet olivat seuraavat:

Monimuotoisuus, joka tarkoitti koulu- ja kuntakohtaista järjestelyä riippuen esimerkiksi siitä, millaisia harrastusten ohjaajia oli tarjolla, miten koulukuljetukset oli järjestetty, millaisia erityistarpeita koululla oli esimerkiksi maahanmuuttajaperheiden takia ja miten koulun henkilöstö ja oppilaiden vanhemmat sopivat toimintamuodoista.

Lapsilähtöisyys oli kantava periaate, mikä tarkoitti lasten kiinnostusten, tarpeiden ja aikataulujen huomioonotto toiminnan järjestelyissä. Siihen kytkeytyi myös ”etsivä ohjaus”, mikä tarkoitti sitä, että opettajat ottivat vanhempiin yhteyttä ja ehdottivat heille, että oppilas ottaisi osaa eheytytyn päivän toimintaan, jos eivät vanhemmat muuten reagoineet. Usein oli kysymys siitä, että vanhemmat eivät olleet paneutuneet asiaan. Oppilaille pyrittiin tarjoamaan tasapuolisesti toimintamahdollisuuksia.

Vapaaehtoisuuden periaate tarkoitti sitä, että oppilaat saivat osallistua toimintaan henkilökohtaisten valintojen, vanhempien työaikojen ja kodin tilanteen mukaisesti.

Koulukeskeisyys tarkoitti sitä, että toiminnat järjestettiin mahdollisuuksien mukaan koulun puitteissa, jossa on lapsille sopivat sisä- ja ulkotilat. Oppilaiden ei tarvinnut siirtyä paikasta toiseen.

Moniammatillisuuden periaate liittyi siihen, että koulun piiriin tuli muita ihmisiä ohjaamaan lasten ryhmiä.

Verkottuminen tarkoitti koulun verkottumista vanhempien kanssa toiminnan suunnittelemiseksi sekä muun lähiyhteisön kanssa kustannuspaineen jakamiseksi yhteisön muiden osapuolten kanssa. Se kytkeytyy yhteiseen kasvatusvastuuseen oman alueen lapsista ja nuorista.

Julkisuusperiaate tarkoitti avointa tiedottamista ja keskustelua niin toiminnan tarjonasta kuin sen toteuttamisesta.

Rehtoreiden rooli oli erittäin keskeinen

- koulupäivän rakenteen/lukujärjestyksen laatimisessa,
- koulun tilojen järjestämisessä käyttöön,
- henkilöstön rekrytoinnissa ja
- verkottumisessa lähiyhteisöön. Koulu voi olla keskiössä alueella, jossa muut toimijat ovat kunnallisia (opetus-, kulttuuri-, nuoriso-, sosiaali- ja terveystoimi jne), yksityisiä (liike-elämä), järjestöjä, seurakunta ym. Näistä tahoista löytyy ohjaajia, jos esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden työvuoroja sijoitetaan iltojen asemesta iltapäiviin.

Toiminta järjestettiin koulukeskeisesti rehtorin vastuulla. Hänen tukenaan oli toimintaa koordinoiva kouluohjaaja. Toimintaa ohjaavien henkilöiden rekrytoinnissa käytettiin hyväksi paikkakunnalla olevia muita toimijoita, kuten kunnan ja seurakunnan nuorisotyötä, oppilaitoksia ja järjestöjä. Rehtorit kokoontuivat säännöllisesti projektin tutkijoiden kanssa pohtimaan eheytytyn koulupäivän toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Tapaamisissa sovittiin yleisperiaatteista ja jätettiin rehtoreille vapaus soveltaa niitä omassa koulussaan tavalla, joka sopi koulun toimintaympäristöön. Opettajien keskuudessa esiintynyt epäluulo sitä kohtaan, että kouluun tuli muita toimijoita ohjaamaan oppituntien ulkopuolista toimintaa, hälveni kokeilun kuluessa. Kokeilussa ei puututtu mitenkään opettajien työhön, mutta opettajat huomasivat, että oppituntien ulkopuolisen toiminnan ohjaajista tuli heille arvokkaita työpareja. Opettajat saivat halutessaan ohjata kerhoja eri korvauksesta ja he olivat oppilaiden keskuudessa kaikkein suosituimpia ohjaajia.

Tutkijat tapasivat kokeilukoulujen rehtoreita joka kuukausi, jolloin keskusteltiin toimintaperiaatteista; kukin rehtori sai soveltaa niitä omassa koulussaan.

Rehtorin tueksi palkattiin kouluohjaaja, joka oli apuna organisointityössä ja osallistui ryhmien ohjaamiseen. Myös kouluavustajat osallistuivat erityisesti aamu- ja iltapäiväryhmien ohjaamiseen ja saivat osapäivätyön asemesta kokopäivätyön.

Opettajat pitivät kaikista järjestetyistä kerhoista yli puolet erillisestä korvauksesta. He olivatkin oppilaiden suosimia ohjaajia sekä asiantuntemuksen että pedagogisten taitojen takia. Lisäksi kerhojen ohjaajina toimi nuorisotyöntekijöitä, taiteen ammattilaisia ja opiskelijoita, oppilaiden vanhempia, urheiluseurojen edustajia ynnä muita osaajia paikkakunnan tarjonnan mukaan. Jollakin paikkakunnalla musiikkiopiston opettajat tulivat koululle antamaan instrumenttiopetusta.

Aamu- ja iltapäivätoiminta koulussa järjestettynä sisälsi valvottua ulkoilua ja vapaata toimintaa, jättäen aikaa lukemiseen, kotitehtävien tekemiseen ja oppilaiden omaehtoiseen toimintaan, sekä toimintaa ns. Mukava-kerhossa, jossa ohjaaja järjesti askartelua, leikkejä ja muuta yhteistä toimintaa. Iltapäivällä tarjottiin lapsille myös välipala. Koska oppilaat tekevät päivätyönsä jo opiskelemassa oppitunneilla, ei aamu- ja iltapäivätoiminnassa haluttu kuormittaa heitä. Tavoitteena oli, että päivän ohjelma sopii lapsen aktiivisuusrytmiin.

Tavoitteellisesti suunnitellulla kerhotoiminnalla, johon oppilaat voivat mennä iltapäivätoiminnasta, rikastettiin uusien taitojen oppimismahdollisuuksia. Kerhotoimintaan voi osallistua ilman aamu- ja iltapäivätoimintaakin.

Oppilaiden 10 suosituinta kerhotoivetta toisen kokeiluvuoden keväällä olivat seuraavilta aloilta: erilaiset liikuntamuodot, uinti, kotitalous, instrumentin soitto ja bändi/orkesteri, kuvataide, käsityöt, tanssi, tietotekniikka ja itsepuolustus. Näitä kouluissa seuraavana vuonna järjestettiin ja niiden lisäksi monia muita, kuten kirjallisuus-, elokuva-, teatteri-, sirkus- ja erilaisia oppiaine-kerhoja.

1.3 Eheytytyn koulupäivän hyvinvointimerkityksestä oppilaille

Havainnot toimintaan osallistumisesta

Eheytytyn koulupäivän tavoitteena oli vähentää oppilaiden yksinoloa koulupäivinä ja mahdollistaa harrastustoimintaan osallistuminen iltapäivällä.

Kokeilu merkitsi oppilaiden yksinolon vähenemistä kaikilla luokkatasoilla. Hankkeen alussa kokeilukouluissa (7) ei ollut juuri lainkaan harrastekerhoja, mutta sen ensimmäisenä toteutusvuonna perustettiin 37 kerhoa, ja kolmantena vuonna määrä kasvoi 139:ään. Kokeilun tultua oppilaille ja vanhemmille tutuksi ja tarjonnan lisääntyä osallistuminen harrastekerhoihin lisääntyi kaikilla luokkatasolla. Kokeilun päättyessä liki 70 % alakoulun jokaisen luokkatason oppilaista ja 50 % yläkoulun oppilaista osallistui harrastekerhoihin.

Osallistuminen aamupäivätoimintaan oli yhtä aktiivista kuin iltapäivätoimintaan. Hankkeen alussa 42 % vanhemmista arvioi, että heidän ensi- tai toisluokkalainen lapsensa tarvitsee iltapäivätoimintaa, ja 18 % arvioi lapsensa tarvitsevan aamutoimintaa. Hankkeen viimeisenä, kolmantena lukuvuonna lasten osallistumisasteet olivat 68 % iltapäivätoimintaan ja 64 % aamupäivätoimintaan. Kolmannen luokan oppilaista 35 % osallistui iltapäivätoimintaan ja 33 % aamupäivätoimintaan. Valvotun aamu-/iltapäivätoiminnan tarve vähentyi, kun oppituntien määrä kasvoi, mutta vielä viidennellä luokalla aamuryhmiin osallistui neljä kertaa enemmän lapsia (noin 20 %) kuin vanhemmat olivat aluksi arvioineet (5 %). Kokeilun päättyessä aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistui oppilaita kaikilta alakoulun luokkatasoilta ja sitä enemmän, mitä pienempiä oppilaat olivat.

Harrastukset siirtyivät illasta iltapäivään. Vain neljäsosa oppilaiden harrastuksista oli iltapäivällä ennen kokeilun aloittamista, mutta kolme neljäsosaa sen päättyessä.

Ehetytyn koulupäivän merkitys tyytyväisyyden kannalta

Sekä opettajien että vanhempien arviointien mukaan oppilaiden koulutyytyväisyys parani. Opettajista 89 % arvioi, että oppilaiden koulutyytyväisyys parani eikä kukaan havainnut kielteistä muutosta oppilaiden koulutyytyväisyydessä.

Noin puolet opettajista arvioi myös oman työtyytyväisyytensä lisääntyneen. Tämä oli tärkeä tulos, koska alussa opettajat suhtautuivat hankkeeseen melko vastahakoisesti.

Oppilaiden omat ja vanhempien arviot osoittivat vastaavasti, että oppilaiden koulutyytyväisyys oli lisääntynyt, ja vanhempien myönteinen suhtautuminen ehetytty koulupäivä-hankkeeseen lisääntyi hankkeen edetessä.

Monet vanhemmat olivat huolissaan hankkeen päättymisestä. He kirjoittivat loppuarvionneissaan pitkiä myönteisiä kommentteja hankkeesta (Pulkkinen & Launonen, 2005).

Vanhemmat olivat tyytyväisiä harrastekerhojen järjestämisestä iltapäivisin, mikä lisäsi perheiden yhteistä aikaa iltaisin ja vähensi tarvetta kuljettaa lapsia harrastuksiin. Vanhemmat tiedostivat pystyneensä keskittymään työhönsä, kun he tiesivät, että heidän lapsensa olivat turvallisesti koulussa aamu- /iltapäiväryhmissään.

Vanhemmat toivat myönteisenä asiana esiin kodin ja koulun yhteistyön paranemisen.

Opettajien havaintojen mukaan mielihyvää tuova kerhotoimintaa lisää oppilaiden koulumyönteisyyttä ja sitoutumista koulunkäyntiin. Esimerkiksi opettajien järjestämä sähkökerho koulupinnareiden kanssa toi heidät takaisin myös oppitunneille. Opettajien pitämiin kerhoihin osallistuminen antaa oppilaille tilaisuuden tutustua opettajaan hänen omalla kiinnostuksellaan ja antaa oppilaille mahdollisuuden näyttää itseltään sellaisia puolia, joita ikätoverit ja opettajat eivät tavallisesti näe (Kasurinen, 2009). Vastaavasti opettajan tilaisuus nähdä oppilaita eri yhteyksissä lisää hänen oppilaantuntemustaan.

Opettajien havaintojen mukaan koulukiusaaminen väheni ja oppilaiden harrastekerhoihin osallistuminen oli yhteydessä koulumotivaation paranemiseen.

Yläkoulun oppilaat toivat esiin sen, että harrastekerhoihin osallistuminen oli yhteydessä

- opiskelun jatkamishaluihin,
- vähäisempään tupakointiin,
- vähäisempään muiden kiusaamiseen ja
- vähäisempään koulupinnaukseen.

Kerhotoimintaan vähemmän osallistuneet oppilaat suuntautuivat useammin ammattikoulutukseen. Myös ammattikoulutuksen piirissä olisi syytä kiinnittää huomiota nuorisoaikien kerho- ja harrastustoimintaan vapaa-ajan laadullisen perustan lujittamiseksi.

Kerhoissa työskennellään usein ryhmässä jonkin yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Oppilaat nostavatkin yhteishengen ja kaverisuhteet yhdeksi keskeisimmistä asioista kerhotoiminnassa. *Maahanmuuttajalapsille* harrastekerhoilla oli erityistä merkitys sekä sosiaalisten suhteiden rakentumisen että kielitaidon kehittymisen kannalta.

Oppilaiden mukaan mieluisaa on, että harrastusten ohjaajat ovat ammattitaitoisia ja innostuneita, kerhoista tiedotetaan hyvin ja käytettävissä on hyvät tilat ja välineet esimerkiksi musiikin harjoittamiseen; kerhotoiminta antaa lisää taitojen oppimismahdollisuuksia, kun oppiaineiden tuntimäärät ovat pieniä (taito- ja taideaineet), harrastamiseen ei muuten olisi varaa ja harrastustarjontaa on paikkakunnalla vähän.

Ohjaajan epäpätevyys ja sisällön kiinnostamattomuus pitempiaikaiseen harrastamiseen vievät pohjaa harrastustoiminnalta.

Erityisenä ongelmana tuli esiin yläkoulun jakso-opetusjärjestelmä, joka muutti lukujärjestyksiä ja vaikeutti kerhotoiminnan järjestämistä ja siihen osallistumista. Yleensä aikatauluongelmat vaikeuttavat osallistumista.

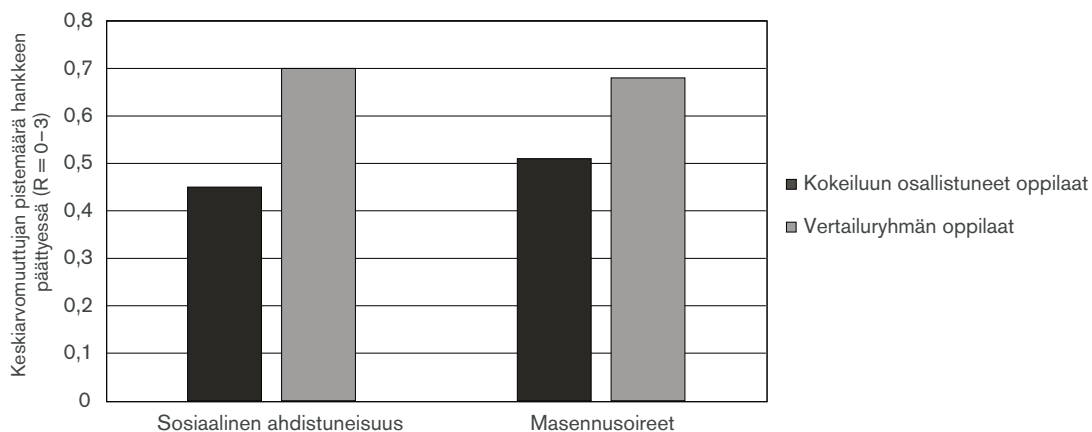
Eheytetty koulupäivä ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden vähentäjänä

Hankkeen yhteydessä selvitettiin sitä, miten eheytettyyn koulupäivään eli aamu- ja iltapäivätoiminnan ja harrastekerhojen muodostamaan kokonaisuuteen osallistuminen ensimmäisestä kolmanteen luokkaan tai toisesta neljanteen luokkaan oli yhteydessä oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen. Tutkimukseen osallistui 276 oppilasta (48 % oli tyttöjä) neljästä alakoulusta, jotka toimivat Mukava-hankkeen kokeilukouluina. Lisäksi aineistoa koottiin vertailukouluissa, joissa ei toteutettu eheytettyä koulupäivää. Vertailut perustuivat opettajien arviointeihin oppilaiden sosioemotionaalisesta käyttäytymisestä.

Sosioemotionaalilla käyttäytymisellä tarkoitetaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn mallin mukaisesti (ks. Pulkkinen, 2002, s. 68–73) sekä vahvaa itsehallintaa osoittavaa sosiaaliin tilanteisiin liittyvää rakentavaa ja mukautuvaa käyttäytymistä että heikkoa itsehallintaa osoittavaa ongelmakäyttäytymistä. Viimeksi mainittu voi ilmetä joko sisäänpäin suuntautuvina ongelmina, kuten sosiaaliin tilanteisiin liittyvänä ahdistuneisuutena ja masentuneisuutena, tai ulospäin suuntautuvina ongelmina, kuten aggressiivisuutena ja ylivilkkautena.

Eheytetyn (joustavan) koulupäivän tarjoamaan aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä niitä rikastaviin harrastuksiin osallistumista koskevat tulokset osoittivat, että

- niillä oppilailla, jotka olivat hankkeen päättyessä kolmannella tai neljännellä luokalla ja jotka olivat osallistuneet heille ensimmäisestä tai toisesta luokasta alkaen tarjolla olleeseen aamu- ja iltapäivätoimintaan ja harrastusryhmiin, oli hankkeen päättyessä vähemmän sisäänpäin kääntyviä ongelmia, sosiaalista ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta, kuin sellaisilla – vastaavilla luokilla olleilla – verrokkioppilailla, joiden kouluissa ei ollut mahdollisuutta osallistua vastaavaan toimintaan
- merkityksellistä oli pitkäkestoinen, usean vuoden kestävä osallistuminen ohjattuun toimintaan
- niiden erilaisten toiminta- ja harrasteryhmien määrällä, joihin oppilas oli osallistunut, ei ollut vaikutusta ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden määrään
- ohjatulla toiminnalla koulun piirissä ja sen tuomilla aikuis- ja toverisuhteilla sinänsä on arvoa sisäänpäin kääntyvien ongelmien vähenemisessä.



Kuvio 3. Eheytetyn koulupäivän tarjoamaan aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä harrastekerhoihin osallistuneiden kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden sisäänpäin kääntyvät ongelmat verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet vastaavaan toimintaan.

Tulokset vastasivat McHalen ym (2001) tuloksia siitä, että osallistuminen keskilapsuudessa koulun kerhotoimintaan on yhteydessä vähäisempiin masennusoireisiin. Samoin tulos pitkäkestoisen osallistumisen merkityksestä vastasi aikaisempia tuloksia (Mahoney ym., 2005).

1.4 Tuottaako erilaisiin harrastusryhmiin osallistuminen erilaisia tuloksia?

Miten tutkittiin?

Toisessa tutkimuksessa (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012) tarkasteltiin harrastusten sisällöllistä merkitystä oppilaiden sosioemotionaalille kehitykselle ja koulusuoriutumiselle heidän edetessään kolmannelta luokalta viidennelle tai neljänneltä luokalta kuudennelle. Tutkimukseen osallistui edellä mainituista neljästä alakoulusta 295 oppilasta, joista 51 % oli tyttöjä. Vanhemmat ja lapset täyttivät yhdessä vuosittain lasten vapaa-ajan käyttöä koskevan kyselyn.

Opettajat arvioivat hankkeen alussa ja lopussa oppilaiden sosioemotionaalista käyttäytymistä, joka luokiteltiin *ulospäin suuntautuviin ongelmiin* (aggressiivisuus, yliaktiivisuus, levottomuus), *sisäänpäin suuntautuviin ongelmiin* (sosiaalinen ahdistuneisuus, masentuneisuus) ja *vuorovaikutustaidot* (sosiaalinen aktiivisuus ja omien tunteiden ja käyttäytymisen hallinta, mikä ilmenee rakentavassa ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa, mukautuvuudessa). Lisäksi opettajat arvioivat kouluosaamista luetun ymmärtämisessä, oikeinkirjoituksessa ja matematiikassa sekä työskentelytaitoja eli huolellisuutta koulu- ja kotitehtävissä, keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä.

Erilaisiin harrastusryhmiin osallistumisen vaikutusten tutkimista varten viidennen ja kuudennen luokan oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen mukaan, missä määrin he olivat kolmivuotisen hankkeen aikana osallistuneet erityyppisiin harrastekerhoihin: ei lainkaan, yhden lukuvuoden ajan tai 2-3 lukuvuoden ajan. Näitä ryhmiä verrattiin toisiinsa hankkeen päättyessä kontrolloiden oppilaiden lähtötaso tutkituissa piirteissä hankkeen alkaessa.

Kuvataide- ja kädentaitokerhot tai musiikkikerhot

Tutkimustulokset osoittivat, että taiteellista toimintaa ja kädentaitoja sisältävien kerhojen ja harrastusten vaikutukset oppilaisiin olivat monipuolisimmat. Se, mikä taideterapiassa on todettu toimivaksi ja ihmisten hyvinvointia edistäväksi, toteutuu myös harrastustoiminnassa. Myönteiset vaikutukset näkyvät pitkäjänteisen osallistumisen tuloksena (kuviot 4–5). Tulosten mukaan

- työskentelytaidot (huolellisuus, keskittymiskyky, pitkäjänteisyys) ja
- kouluosaaminen (luetun ymmärtäminen, oikeinkirjoitus, matematiikka) olivat parempia niillä, jotka olivat osallistuneet näihin kerhoihin 2–3 vuotta kuin niillä, jotka eivät niihin osallistuneet
- vuorovaikutustaidot (adaptiivinen käyttäytyminen) olivat parempia niillä, jotka osallistuivat näihin kerhoihin vähintään yhden lukuvuoden ajan kuin niillä, jotka eivät osallistuneet.
- kuvataide- ja kädentaitokerhoihin osallistuminen vähensi myös sisäänpäin suuntautuvia ongelmia.
- ilmaisutaidon kerhoihin (draama, sirkus) osallistuminen tuki työskentelytaitojen kehitystä.

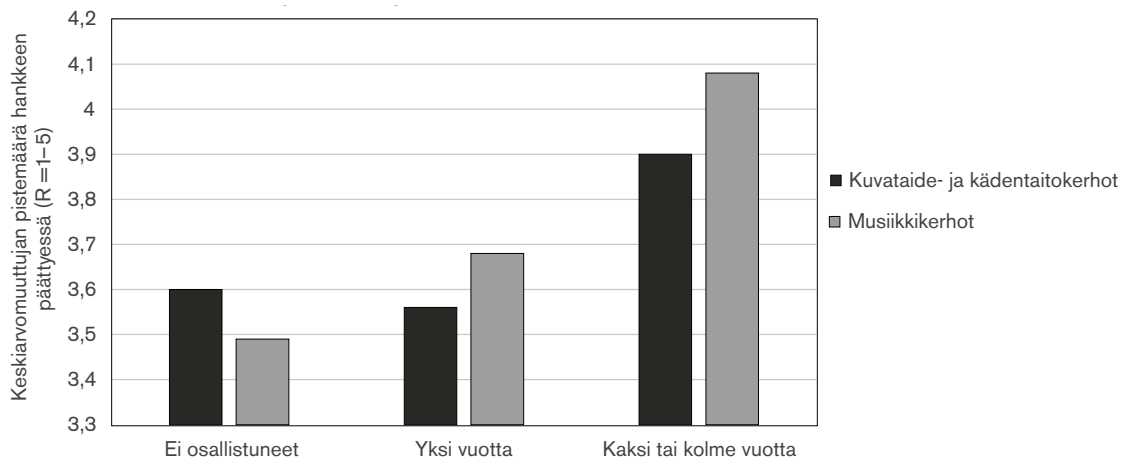
Tulokset vastaavat havaintoja siitä, että musiikin harrastaminen edistää kognitiivisia kykyjä (Bilharz, Bruhn, & Olson, 2000) ja älykkyyttä (Schellenberg, 2004). Taiteilla ja käden taitojen harjoittamisella on yhteyttä aivojen monipuoliseen kehitykseen sekä sel- laisten tiedonkäsittelyn ja ajattelun taitojen kehittymiseen, joista koulussa on hyötyä (esim. kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu). Saarikallion (2012) mukaan musiikin herättämät tunteet ovat yleensä positiivisia ja siksi musiikkia käytetään tietoisesti hyväksi tunteiden säätelyssä esimerkiksi silloin, kun kuunnellaan mielimusiikkia, jotta vapauduttaisiin ikävistä tunteista, kivusta tai stressistä. Musiikki rentouttaa ja tuottaa uutta energiaa. Musiikillisiin tunteisiin, kuten taide-elämyksiin yleensä, liittyy tietty etäisyys ja harkinta, mikä voi tukea tietoisuutta erilaisista tunnesävyistä, mikä voi näkyä myös sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Vain pitkäjänteinen taiteiden ja kädentaitojen harrastaminen muovasi työskentelytai- toja, kuten keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. Kerhotoiminnan merkitykseen oppimi- sen kannalta olennaisten taitojen, kuten aloitteellisuuden, pitkäjänteisyyden, ajankäytön hallinnan ja omasta oppimisesta vastuun ottamisen, kehitykseen on kiinnitetty huomiota jo aiemmin (Dworkin ym., 2003). Sitä edistänee se, että korostetaan oppilaiden omaa aktiivisuutta toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

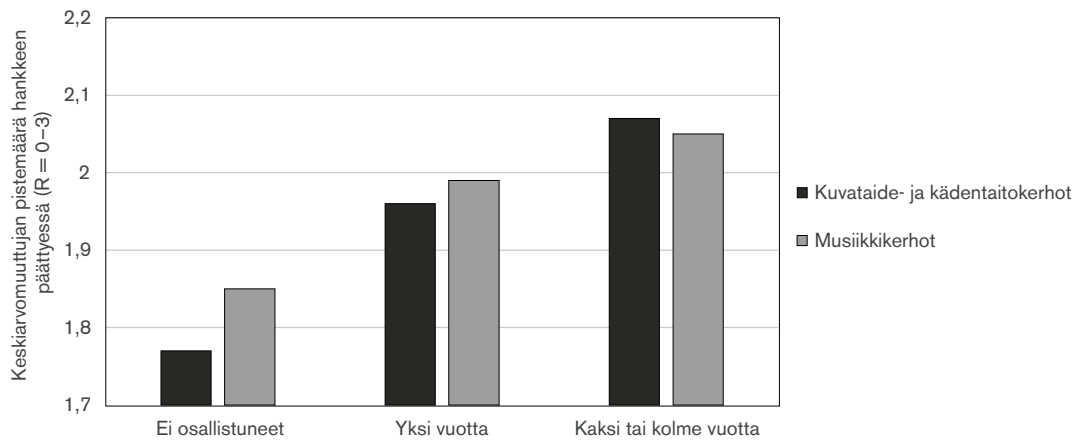
Tiedolliset kerhot, liikuntakerhot ja järjestötoiminta

Tiedollisesti painottuneilla kerhoilla (tietotekniikka, luonnontietokerhot ym) oli yhteyttä

- koulumenestyksen paranemiseen ja
- sisäänpäin suuntautuneiden ongelmien vähenemiseen.



Kuvio 4. Kuvataide- ja kädentaitokerhoihin ja musiikkikerhoihin osallistuneiden viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden työskentelytaidot koulussa; vertailu ei osallistuneiden ja 1 tai 2–3 lukuvuotta osallistuneiden kesken.



Kuvio 5. Kuvataide- ja kädentaiderkerhoihin ja musiikkikerhoihin osallistuneiden viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden adaptiivinen käyttäytyminen; vertailu ei osallistuneiden ja 1 tai 2–3 lukuvuotta osallistuneiden kesken.

Liikuntakerhoihin ja urheiluun osallistuminen

- joukkueliikunnalla oli hieman yhteyttä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen
- yksilölajien harrastus lisäsi sisäänpäin kääntyviä ongelmia, kuten sosiaalista ahdistuneisuutta.
- liikuntaharrastuksilla ei ollut yhteyttä koulumenestykseen eikä työskentelytaitoihin.

Nuorisjärjestöjen toimintaan (4 H ja partio) osallistumisen positiiviset vaikutukset jäivät vähäisiksi. Pikemminkin osallistuminen oli yhteydessä koulumenestyksen heikkenemiseen ja vuorovaikutustaitojen vähenemiseen ulospäin suuntautuvien ongelmien lisääntymisen takia. Syitä näihin tuloksiin ei voida löytää tämän tutkimuksen perusteella, mutta yksi harrastusten myönteisiin tuloksiin vaikuttava tekijä on hyvä aikuissuhde ja ohjaajan pätevyys. Partiossa on paljon samanikäisten ohjaamaa toimintaa.

1.5 Sukupuolierot ja tulosten rajoitukset

Tytöt ja pojat harrastavat erilaisia asioita, kuten on todettu myös muissa tutkimuksissa. Tytöt hakeutuvat useammin kerhoihin, joissa tarjoutuu mahdollisuuksia luovuuteen ja käsillä tekemiseen, kun taas poikien harrastuksille on tyypillisempää kilpailullisuus ja suorituskeskeisyys. Sukupuolierojen voidaan tulkita ilmentävän identiteetin rakentumisen prosessia: valitsemalla kerhoja ja harrastuksia oppilaat saavat tietoa omista vahvuuksistaan ja kiinnostuksen kohteista ja voivat kokeilemalla löytää mielekkäitä vapaa-ajan viettotapoja (Barber ym., 2005).

Mihinkään kerhotoimintaan osallistuminen ei vähentänyt ulospäin suuntautuvia ongelmia, kuten aggressiivisuutta ja yliaktiivisuutta. Ulospäin suuntautuvat ongelmat ilmaantuvat usein jo ennen kouluikää ja ovat suhteellisen pysyviä (Campbell ym, 2000), jos niiden taustalla on vaikeita kasvuoloja tai neurologisia ongelmia. Ne kuvastavat itsesäätelyn vaikeuksia (Olson ym, 2005); itsesäätelyn kehittymisen tukeminen vaatii tarkemmin suunnattuja interventioita. Tällaisia erityisohjelmia on tarjolla (esim. Askeleittain-ohjelma).

Kuitenkin opettajien havaintojen mukaan erityisesti vakava koulukiusaaminen väheni kokeilun aikana.

2 Aamu- ja iltapäivätoiminta

2.1 Laki perusopetuslain muuttamisesta ja aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet (2011)

Laki perusopetuslain muuttamisesta (1136/2003) sisälsi aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen. Se astui voimaan 1.8.2004. Toiminnan tavoitteeksi määriteltiin (48 a §):

- tukea kodin ja koulun kasvatustyötä sekä lapsen tunne-elämän kehitystä ja eettistä kasvua. Lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee edistää lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja lisätä osallisuutta
- tarjota lapsille monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan sekä mahdollistaa lepo rauhallisessa ympäristössä, ammattitaitoisen ja tehtävään soveltuvan henkilön valvonnassa.

Näiden tavoitteiden toteutumisen turvaamiseksi aamu- ja iltapäivätoimintaa tulee arvioida ja keskeiset tulokset tulee julkistaa.

Laissa annettiin kunnille mahdollisuus toiminnan järjestämiseen ja hankkimiseen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien osalta erityistä tukea tarvitseville oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa. Otettaessa lapsia aamu- ja iltapäivätoimintaan valintaperusteiden on oltava kaikille samat.

Lapselle on tarjottava välipala ja hänen oikeutensa koulumatkaetuun tulee turvata. Toiminnan suunnittelussa tulee olla yhteistyössä kotien ja toiminnan järjestäjien kanssa. Kunnan tulee hyväksyä aamu- ja iltapäivätoimintaa varten toimintasuunnitelma.

Valtio osallistuu toiminnan rahoitukseen, mutta lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnasta voidaan määrätä kuukausimaksu. Lakiin tehtiin muutos (1081/2006), joka koski aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä, laajuutta ja maksuja. Jos kunta järjestää aamu- ja iltapäivätoimintaa ja saa siihen valtionosuutta, toimintaa tulee tarjota joko keskimäärin kolme tuntia päivässä (570 tuntia) tai keskimäärin neljä tuntia päivässä (760 tuntia) koulun työvuoden aikana. Toimintaa järjestetään arkipäivisin kello 7 ja 17 välillä. Kunta päättää aamu- ja iltapäivätoiminnasta perittävien kuukausimaksujen määrästä, joka saa olla 570 tunnin osalta enintään 60 euroa ja 760 tunnin osalta enintään 80 euroa. Lain mukaan maksu voidaan jättää perimättä tai sitä voidaan alentaa, jos huoltajan elatusvelvollisuus, toimeentuloedellytykset tai huollolliset näkökohdat huomioon ottaen siihen on syytä.

Opetushallituksen tehtäväksi annettiin päättäminen aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet).

Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan aamu- ja iltapäivätoimintaa voidaan järjestää koulussa, päivähoitopaikassa tai muussa soveltuvassa paikassa. Aamu- ja iltapäivätoimintaa koulun tiloissa voivat järjestää myös koulun ulkopuoliset tahot. Kunta ilmoittaa toiminnan järjestämisaikoista, aikatauluista sekä siitä, miten toimintaan haetaan.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa. Ohjaajina voivat toimia erilaisten harrastusten ja muun vapaa-ajantoiminnan ohjaajat sekä lasten hoitoon ja kasvatukseen perehtyneet henkilöt. Tehtävään soveltuva tutkinto on esimerkiksi korkeakoulututkinto, ammatillinen perustutkinto tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot tai näyttötutkintona suoritettava ammattitutkinto. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa työskentelevien rikostausta selvitetään.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan kehitys

1.8.2004	Lainsäädäntö voimaan: Laki perusopetuslain muuttamisesta (L1136/2003) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet
1.1.2005	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon perusteet
2005	Aamu- ja iltapäivätoiminnan verkoston asettaminen
1.1.2007	Laki perusopetuslain 48 b ja 48 f §:n toiminnan laajuutta ja rahoitusta koskevien momenttien muuttamisesta - 3 tuntia päivässä (570 tuntia koulun työvuoden aikana) enintään 60 euroa/kk - 4 tuntia päivässä (760 tuntia koulun työvuoden aikana) enintään 80 euroa/kk
1.1.2011	Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet
1.8.2011	Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet
1.1.2012	Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon perusteet
1.3.2012	Aamu- ja iltapäivätoiminnan ja koulun kerhotoiminnan alueellisen kehittämisverkoston asettaminen
2012	Aamu- ja iltapäivätoiminnan laatukriteerit (OKM 2012:29)

Opetushallitus julkaisi perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet vuonna 2011 (OPH, 2011). Tästä asiakirjasta nousevat esiin seuraavat periaatteet:

Periaate 1. Kunnan vastuu

Aamu- ja iltapäivätoiminta on perusopetuslain mukaista perusopetuksen oppilaille suunnattua toimintaa, jonka kokonaisuudesta kunta vastaa. (OPH, 2011, s. 5)

Periaate 2. Perusopetuksen arvopohja

Aamu- ja iltapäivätoiminta pohjautuu perusopetuksen arvoihin. Sen järjestämisen yhteiskunnallisena lähtökohtana on turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen lapselle. Tehtävänä on lapsen hyvinvoinnin edistäminen seuraavista näkökulmista: lapsen vapaa-ajan toiminnan ohjaaminen, lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, lapsen koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen ja varhainen puuttuminen ja sosiaalinen vahvistaminen. (OPH, 2011, s. 5)

Periaate 3. Yksilölliset ja yhteisölliset näkökohdat

Aamu- ja iltapäivätoiminnalla pyritään vähentämään lasten yksinäistä aikaa ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa ja ohjausta ennen ja jälkeen koulupäivän. Tavoitteena on tarjota lapsille heidän tarpeitansa vastaavaa, monipuolista ja virkistävää toimintaa sekä antaa myös mahdollisuus lepoon ja itsekseen olemiseen. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla riittävä määrä kelpoisuuden omaavia, osaavia ja ammattitaitoisia ohjaajia.

On suositeltavaa, että aamu- ja iltapäivätoiminta sisältyy kunnalliseen lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan (lastensuojelulaki 417/2007, 12 §). (OPH, 2011, s. 6–7)

Periaate 4. Tavoitteena tukea kodin ja koulun kasvatustyötä

Aamu- ja iltapäivätoiminnan yleisenä tavoitteena on tukea kodin ja koulun kasvatustyötä sekä lapsen tunne-elämän kehitystä ja eettistä kasvua. Toiminnassa tulee lisäksi edistää lasten

hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä ennalta ehkäistä syrjäytymistä ja lisätä osallisuutta. (OPH, 2011, s. 8–11)

Periaate 5. Lapsilähtöinen sisältötarjonta ja kytkentä koulun kerhotoimintaan (OPH, 2011, s. 12–13)

Toiminnan järjestäjä ja toteuttaja vastaavat toimipaikkakohtaisesta sisällön ja sen toteutuksen suunnittelusta. Huoltajille tarjotaan mahdollisuus toiminnan suunnitteluun. Laadukas aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö muodostuu lasten kannalta ehyeksi ja monipuoliseksi kokonaisuudeksi. Sisältöjä valittaessa on erityisesti kiinnitettävä huomiota lasten ikätason mukaiseen kasvuun ja kehitystä tukevaan leikkiin, luovaan toimintaan ja myönteisiin elämyksiin. Liikkuminen ja ulkoilu sekä rentoutuminen ja levähtäminen ovat toiminnassa tärkeitä. Myös välipalan nauttimiseen liitetään kasvatuksellista ohjausta. Monipuolisella sisältötarjonnalla vahvistetaan lasten kulttuurista identiteettiä. Toiminta voi tarjota lapsille mahdollisuuden myös oman harrastuksen löytämiseen. Koulun kerhotoimintaan ja taiteen perusopetukseen osallistuminen voi olla osa lapsen aamu- ja iltapäivätoimintaa.

Periaate 6. Tukea tarvitsevien lasten huomioonotto

Aamu- ja iltapäivätoiminta voi tarvittaessa olla osa perusopetuksessa oppilaalle annettavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. (OPH, 2011, s. 15)

Periaate 7. Järjestämisen moninaisuus

Kunta voi järjestää toimintaa itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia palvelun ostopalveluna muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta tai antamalla avustusta palvelujen tuottajalle. Kunta voi käyttää edellä mainittuja toiminnan järjestämistapoja myös samanaikaisesti. Julkisia palvelujen tuottajia ovat kunnat, kuntayhtymät sekä seurakunnat ja seurakuntayhtymät. Yksityisiä palveluntuottajia ovat esimerkiksi järjestöt, yhdistykset, yhtiöt ja muut palvelujen tuottajat. Kunnan ja palveluntuottajan välille laaditaan sopimus. Kunnan järjestäessä tai hankkiessa perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoimintaa, sitä tulee tarjota kunnan päättämässä laajuudessa perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien osalta oppilaille, joilla on perusopetuslain mukainen päätös erityisestä tuesta. Tällöin kunta saa toimintaan valtionosuutta opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain mukaisesti.

Lapsen osallistuminen aamu- ja iltapäivätoimintaan on huoltajalle vapaaehtoista. Toimintaa tulee tarjota joko 570 tai 760 tuntia koulun työvuoden aikana kullekin toimintaan osallistuvalla lapsella. Aamu- ja iltapäivätoiminnasta voidaan määrätä kuukausimaksu. Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuvalla lapsella on tarjottava välipala. Toiminnassa käytetään koulun tai muita toimintaan soveltuvia lähiympäristön tiloja. Toiminnan järjestäjänä kunnan tulee varmistaa, että tilat ja välineet ovat toimivia, turvallisia ja tarkoituksenmukaisia. Toimintaympäristön tulee tukea toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla toiminnan järjestämistapa huomioon ottaen riittävä määrä ammattitaitoisia ohjaajia. Aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestävän kunnan tulee hyväksyä perusopetuslaissa tarkoitettua aamu- ja iltapäivätoimintaa varten toimintasuunnitelma. Sen tulee sisältää mm. toiminta-ajatus, sisällölliset painoalueet, toiminnan järjestämiseen liittyvät keskeiset asiat, toiminnan seurannan ja arvioinnin ja toimintaa koskevan yhteistyön ja tiedonkulun. (OPH, 2011, s. 18–22)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan laatukriteerit (OKM, 2012) painottavat kunnan velvoitteita

- pitkäjänteiseen toiminnan järjestämiseen ja kehittämiseen
- moniammatilliseen yhteistyöhön suunnittelussa
- riittävien resurssien osoittamiseen
- ammattitaitoisen ja riittävän henkilöstön palkkaamiseen
- tarkoituksenmukaisten tilojen järjestämiseen
- toiminnan suunnitelmallisuuteen
- toiminnan sisäiseen ja ulkoiseen arviointiin
- ohjaajien täydennyskoulutukseen

Laatukriteerit sisältyvät velvoitteita myös koululle

- toiminta on sisällöltään monipuolista ja tukee lapsen kasvua ja kehitystä
- toimintaa suunnitellaan ja kehitetään yhdessä koulun, kodin ja lasten kanssa
- toiminnasta tiedotetaan oppilaille, huoltajille ja yhteistyötahoille.

2.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan toteuttaminen

Erityisasiantuntija Riitta Rajala aloitti elokuussa 2004 Opetushallituksessa työn lain edellyttämien tavoitteiden toteuttamiseksi. Vuonna 2005 aamu- ja iltapäivätoiminnan toiminnan tueksi asetettiin 15 alueellista verkkoa, joiden tehtävänä oli paikallisen ohjauksen tukeminen, toiminnan laadun kehittäminen ja seuranta sekä koulutuksen järjestäminen ja hyvien toimintamallien levittäminen. Alueelliset verkot ovat seuraavat:

Uusimaa, Varsinais-Suomi, Satakunta, Kanta/Päijät-Häme, Pirkanmaa, Keski-Suomi, Etelä/Pohjois-Savo, Kymenlaakso/Etelä-Karjala, Kainuu, Pohjois-Karjala, Etelä-Pohjanmaa, Keski-Pohjanmaa, Pohjois-Pohjanmaa, Lappi, Ruotsinkielinen verkosto.

Vuonna 2014 aamu- ja iltapäivätoimintaa järjesti 98 % kunnista ja toimintaan osallistui 52 696 lasta (Rajala, henkilökohtainen kommunikaatio 1.2.2015)

- 54,6 % 1. vuosiluokan oppilaista
- 29,4 % 2. vuosiluokan oppilaista
- 6,8 % erityistä tukea tarvitsevista oppilaista

Toiminta-aikaa v. 2013–2014 oli kello 7 ja 17 välillä n. 4,2 milj. tuntia vuodessa. Suurin osa lapsista osallistui toimintaan 3–4 tuntia päivässä.

Kustannukset olivat keskimäärin 2005 euroa oppilasta kohti. Valtion rahoitus vuonna 2014 oli 50 240 000 euroa, mikä oli 57 % käyttökustannuksista. Yksikköhinta eli ohjaustunti oli 26 euroa.

Opetushallitus on seurannut toiminnan järjestämistä ja laadun kehitystä vuosittain eri kohderyhmille suunnatuilla seurantakyselyillä. Viimeisin seurantakysely on kohdistettu huoltajille vuoden 2014 lopulla (Rajala, 2015). Vastaajia oli yhteensä 13 469 kaikkiaan 244 kunnasta.

Vastaajien antama yleisarviointi aamu- ja iltapäivätoiminnasta kouluarvosanoilla mitattuna on vuosi vuodelta parantunut. Vuoden 2014 arvioinnissa se oli 8,46; yleisin arvosana oli 9. Tämä osoittaa huoltajien tyytyväisyyttä aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämiseen. Vastaajista 82 % oli tyytyväisiä asiakasmaksuihin ja 89 % toiminta-aikoihin. Toiminta oli osallistujien mielestä keskimäärin hyvin järjestettyä.

Vastaajat pitivät sisä- ja ulkotiloja sekä siirtymistä aamu- ja iltapäivätoimintaan turvallisin. Tilojen soveltuvuus ja läheisyys suhteessa kouluun ei ollut yhtä hyvää. Aamu- ja iltapäivätoiminta tuki vastaajien mielestä kodin kasvatustyötä ja yhteistyö ryhmän ohjaajien kanssa oli riittävää. Myös ohjaajien ammattitaitoon oltiin yleensä tyytyväisiä.

Sitä vastoin huoltajat katsoivat, etteivät he itse eikä heidän lapsensa olleet päässeet osallistumaan riittävästi aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitteluun. He eivät myöskään olleet riittävästi tietoisia toiminnan valtakunnallisista perusteista ja kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelmasta.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan 10-vuotisjuhlaseminaarissa 29.8.2014 toimintaa järjestävien järjestöjen edustajat toivat esiin sen, että niiden on vaikea turvata laadukasta toimintaa osapäiväisillä työsuhteilla. Myös järjestöjen ja koulun välillä on helposti kommunikaatiovaikeuksia. Kunnan tulisikin hoitaa kokonaisorganisointi ja etsiä uudenlaisia mahdollisuuksia modulirakenteeseen.

2.3 Aamu- ja iltapäivätoiminnan arviointi: selvityshenkilön ehdotuksia ja niiden toteutuminen

Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevan lain mukaan toimintaa tulee arvioida. Esa Iivosen (2009) selvityshenkilönä laatima arviointi koski lainsäädännön toimivuutta, toiminnan laatua ja muutostarpeita. Selvityksessä on 21 toimenpide-ehdotusta.

Seuraavassa on kuvattu ehdotusten toteutumisen pääkohtia aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (2011), opetussuunnitelman perusteiden 2014, muiden asiakirjojen, seurantatietojen (Rajala, 2015) ja henkilökohtaisen kommunikaation (Riitta Rajala 12.2.2015) perusteella. Niistä käy ilmi, että lainsäädännöllisiin toimenpiteisiin ei ole ryhdytty.

Toiminnan järjestämistä vastuu on kunnilla, joiden toimintaa on pyritty ohjaamaan aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteilla. Toiminnan saatavuudessa erityisesti aamupäivätoiminnan ja toisen luokan oppilaiden osallistumismahdollisuuksien osalta on edelleen suuria ongelmia. Myös toimintatilat sekä liikunta-, ulkoilu- ja muut harrastusmahdollisuudet nousevat huoltajapalautteissa jatkuvasti keskeisiksi kehittämiskohteiksi.

Selvityshenkilön toimenpide-ehdotukset ja niiden toteutumisen arviointi:

- 1 Perusopetuslakiin kirjataan, että kunnan tulee järjestää aamu- ja iltapäivätoimintaa perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille kunnassa esiintyvää tarvetta vastaavassa laajuudessa sekä muiden vuosiluokkien osalta erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa.

Kunnan veloitetta ei ole kirjattu perusopetuslakiin, vaan toiminnan järjestäminen on edelleen vapaaehtoista. Kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 on maininta, että lisätään aamu- ja iltapäivätoiminnan tarjontaa perusopetuksen 1–2 luokan oppilaille sekä erityistä tukea tarvitseville, jotta kaikki mukaan haluavat saavat toimintapaikan. Tavoitteen toteutumista ja toiminnan laatua selvitetään opetushallituksen vuosittain toteuttamalla seurantakyselyllä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannassa 2014 (Rajala, 2015), joka koski koko maata, yli 11 000 huoltajaa (noin 85 % vastanneista) piti tärkeänä, että aamu- ja iltapäivätoiminta taataan kaikille 1. ja 2. vuosiluokan oppilaille. Vastaajat huomauttavat siitä, että kaikilla toisluokkalaisilla ei ole mahdollisuutta osallistua iltapäivätoimintaan. Osa toivoo toimintaa myös 3. luokan oppilaille.

- 2 Opetusministeriö asettaa laajapohjaisen neuvottelukunnan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä kerhotoiminnan kehittämiseksi.

Opetusministeri on kutsunut 14.1.2015 selvityshenkilön (käsillä olevan selvitystyön tekijän) etsimään toimintamalleja, joilla aamu- ja iltapäivätoiminta sekä kerhotoiminta voidaan sisällyttää osaksi koulupäivää. Selvitys tulee jättää opetus- ja kulttuuriministeriölle 13.3.2015 mennessä.

- 3 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet sisällytetään osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelmaa sisällytetään osaksi kunnan perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Opetushallitus on päättänyt perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteista 2011 (OPH, 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2015) on paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavissa perusteissa (luku 1.2) mainittu, että laadinnassa otetaan huomioon myös muut paikalliset suunnitelmat, kuten mahdollisen aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma.

- 4 Perusopetuslaissa aamu- ja iltapäivätoiminta säädetään koulun toiminnaksi, josta vastaa koulun rehtori. Jos toimintaa toteuttaa palveluntuottaja, palveluntuottajan kanssa tehdään sopimus toiminnan järjestämisestä. Aamu- ja iltapäivätoiminta sisällytetään perusopetuslain 15 §:n 1 momentissa edellytettyyn opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan sekä perusopetuksen 9 §:ssä edellytettyyn opetuksen järjestäjän lukuvuosittaiseen suunnitelmaan.

Kymmenen vuoden aikana toiminnasta on tullut osa koulun toimintaa. Muutosta lakiin ei ole tehty.

- 5 Perusopetuksen, oppilashuollon ja aamu- ja iltapäivätoiminnan välistä tiedonkulkua ja yhteistyötä edistetään. Varmistetaan lainsäädäntöä tarkistamalla, että salassapitoa koskevat säännökset eivät ole yhteistyön esteenä.

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2011) todetaan, että on suositeltavaa, että aamu- ja iltapäivätoiminta sisältyy kunnalliseen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan. Perusteissa todetaan myös yhteistyön tärkeys eri osapuolten kesken, oppilasta koskevien tietojen luottamuksellisuus ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan mahdollisuus osallistua oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadintaan huoltajan luvalla.

- 6 Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeviin perusteisiin ja kuntien aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeviin toimintasuunnitelmiin kirjataan nykyistä yksityiskohtaisemmat kuvaukset erityisoppilaiden ja muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminnan järjestämisestä, jotta heidän yksilölliset tarpeensa voidaan ottaa huomioon ja heidän tarvitsemansa tuki järjestää nykyistä paremmin.
- 7 Käynnistetään valtakunnallinen hanke erityisoppilaiden ja muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aamu- ja iltapäivätoiminnan, koulun kerhotoiminnan ja muun koulussa tapahtuvan kerhotoiminnan kehittämiseksi.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2011) erityistä tukea koskevien oppilaiden aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämiseen on kiinnitetty huomiota (luku 4. Tukea tarvitsevat lapset aamu- ja iltapäivätoiminnassa). Mitään hanketta ei ole perustettu, mutta

toiminnan kehittämistä on viety eteenpäin alueellisesti aamu- ja iltapäivätoiminnan ja koulun kerhotoiminnan verkostojen toimesta järjestämällä koulutusta, ja valtakunnallisesti tukemalla kuntia toiminnan järjestämisessä.

- 8 Aamutoimintaa lisätään toiminnan tarvetta vastaavaksi.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannan 2014 (Rajala, 2015) mukaan aamupäivätoimintaa järjestetään alle puolessa (45,1 %) kunnista. Vastaajat (yli 13000) pitävät sitä kuitenkin tarpeellisena ja heidän määrittelemissään kehittämiskohteissa se nousee tärkeysjärjestyksessä toiseksi toimintatilojen jälkeen.

- 9 Perusopetuslain mukaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan piiriin sisällytetään koululaisten kesälomanaikainen kesätoiminta. Kesätoiminta otetaan aamu- ja iltapäivätoiminnan käyttökustannuksiin maksettavan valtionosuuden piiriin. Kunnan harkinnassa on, järjestetäänkö perusopetuslain mukaista kesätoimintaa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan asiakasmaksujen koskevaan perusopetuslain säännökseen kirjataan koulun loma-aikaisesta toiminnasta perittävän viikkomaksun enimmäismäärä.

Toimenpiteisiin ei ole ryhdytty. Tarve siihen olisi kuitenkin suuri, kuten vuonna 2004 tehdyssä kartoituksessa todettiin (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 116–123). Vanhempien arviointien mukaan pisimmät yksinoloajat 1. ja 2. luokan oppilaille olivat 3–5 viikkoa ja luokkatasoilla 3–5 kuusi viikkoa. Vanhemmat joutuvat järjestelemään loma-aikojaan eri aikoihin, jolloin perheillä ei ole yhteistä loma-aikaa; aina se ei kuitenkaan ole edes mahdollista. Lisäksi lyhyissä työsuhteissa olevilla ei välttämättä ole lainkaan loma-aikaa. Yksinhuoltajan perheessä tilanne voi olla lasten elämän järjestämisen kannalta hyvin hankala. Kartoitustyön johtopäätöksenä todettiin, että lasten kesänvietto vaatisi valtakunnallisella tasolla perusteellisen selvityksen, jotta perheille voitaisiin kehitellä tarpeellisia joustoja ja palveluja.

- 10 Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeviin perusteisiin kirjataan toiminnan sisällölliset aihekokonaisuudet, jotka mahdollistavat myös paikalliset sovellukset.

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa 2011 aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet on kirjattu ja sen sisällölliset kokonaisuudet, kuten leikki ja vuorovaikutus, liikunta ja ulkoilu ja käden taidot ja askartelu on tässä asiakirjassa lueteltu (OPH, 2011, s. 12–13). Erityistä tukea tarvitsevia lapsia varten on lisäksi yksilöityjä tavoitteita ja sisältöjä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannassa 2014 (Rajala, 2015) huoltajan ja lapsen yhteispalautteen mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnassa pitäisi tehdä enemmän: leikkiä, ulkoilua, liikuntaa ja askartelua ja piirtämistä. Pienempi määrä toivoi lisää retkiä, rauhoittumista ja lepoa, läksyjä, leipomista ja kokkaamista, television katselua, kirjastoa ja lukemista, musiikkia, kädentaitoja sekä lelu- ja herkkupäiviä. Raportista ei selviä, miten kysymys oli esitetty.

- 11 Opetushallitus antaa suosituksen koskien lasten enimmäismäärää ohjaa kohden. Suositus voidaan kirjata aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeviin perusteisiin tai antaa erillisenä. Perusopetusasetukseen tulee määritellä periaatteet, joiden mukaan ohjaajien määrä määräytyy. Ohjaajia tulee olla riittävästi toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen nähden.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannan 2014 (Rajala, 2015) mukaan ryhmäkokoa pidetään tärkeänä kehittämiskohteena ja lapsen mahdollisuutta päivittäiseen levähtämiseen ja rauhallisiin hetkiin ryhmässä pidetään suurelta osin riittämättömänä. Suuret lapsiryhmät, hälinä ja levottomuus voivat olla monille lapsille rasitus. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa 2011 lapsiryhmän koosta ei ole mainintaa, mutta siinä tuodaan esille, että lapsilla tulee olla mahdollisuus levähtämiseen ja rauhoittumiseen. Siinä viitataan perusopetuslakiin 48 e § (1136/2003): Aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla toiminnan järjestämistapa huomioon ottaen riittävä määrä ammattitaitoisia ohjaajia. Kunta päättää toimintasuunnitelman sisällöstä, joka sisältää muun muassa lapsiryhmän koon.

- 12 Koulunkäyntiavustajien tehtävät yhdistetään mahdollisuuksien mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien tehtäviin henkilöstön työsuhteiden kokoaikaisuuden ja pysyvyyden lisäämiseksi.
- 13 Koulunkäyntiavustajan ja aamu- ja iltapäiväohjaajan ammattitutkinnot yhdistetään kouluohjaajan ammattitutkinnoksi. Luodaan koulunkäyntiavustajan, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ja muun lasten vapaa-ajan ohjauksen tehtäviä varten ammatillinen perustutkinto. Luodaan koulu- ja vapaa-ajan ohjaajan suuntautumisvaihtoehto yhteisöpedagogi- (AMK) ja/tai sosionomi- (AMK) -tutkintoihin.
- 14 Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien täydennyskoulutus kirjataan lakiin.

Koulutuksen järjestämisessä on edetty. Tutkinnon perusteet on määritelty ja ne ovat mahdollistaneet ohjaajan toimimisen sekä koulussa että aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Kokoaikainen työ on mahdollistanut jatkuvuuden.

1.1.2011 koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet

1.1.2012 koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen erikoisammattitutkinnon perusteet

Täydennyskoulutuksen lakisäätteistä kirjaamista ei ole tehty.

- 15 Perusopetusasetukseen kirjataan, että kunnan aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevassa toimintasuunnitelmassa tulee määritellä toimintaryhmien muodostamisen periaatteet. Toimintaryhmät tulee muodostaa siten, että lasten yksilölliset tarpeet voidaan ottaa huomioon ja saavuttaa toiminnalle asetetut tavoitteet.

Toimintaryhmien muodostamisen perusteista ei ole säädöksiä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2011) tuodaan esille huomion kiinnittäminen erityistä tukea tarvitsevien ja eri kulttuuritaustaisten lasten osallistumisen edistämiseen ja lasten ikätasoon toiminnan sisällön suunnittelussa.

- 16 Koulujen tilojen yhteiskäyttöä opetukseen ja aamu- ja iltapäivätoimintaan lisätään.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannan 2014 (Rajala, 2015) mukaan keskeisimpänä kehittämiskohteena ovat olleet tilat samoin kuin vuosina 2013 ja 2012 toteutetun seurannan mukaan. Neljäsosa pitää tiloja tärkeimpänä kehittämiskohteena. Seurantaraportista ei ilmene, miten tilakysymys kytkeytyy toiminnan järjestäjään. Aamu- ja iltapäivätoimintaa aloitettaessa (Pulkinen ym., 2006) todettiin, että koulun järjestäjälle aamu- ja iltapäivätoiminnalle tilat järjestäytyivät helpommin kuin koulun ulkopuolisten tahojen järjestäjälle,

koulun piirissä tapahtuvalle toiminnalle. Jos toiminta oli koulun ulkopuolella, ongelmia oli esimerkiksi ulkoilu- ja sisäliikuntatilojen kanssa, vaikka ryhmillä muutoin oli isommat ja pysyvämmät tilat.

- 17 Koulurakennusten korjauksissa ja uusien koulujen rakentamisessa otetaan huomioon aamu- ja iltapäivätoiminnan tilatarpeet. Samalla otetaan huomioon koulun kerhotoiminnan ja esiopetuksen tilatarpeet. Perusopetuksen tilojen korjaus- ja uudisrakentamishankkeiden valtionavustusten myöntämisen ehdoksi asetetaan, että aamu- ja iltapäivätoiminnan, koulun kerhotoiminnan ja esiopetuksen tilatarpeet on otettu hankkeessa huomioon.

Useassa kunnassa korjausten ja uudisrakennushankkeiden osalta on otettu huomioon tilatarpeet.

- 18 Varmistetaan, että perheen pienituloisuus ei muodostu esteeksi lapsen osallistumiselle aamu- ja iltapäivätoimintaan. Maksualennuksista ja -vapautuksista ja niidenhakemis- ja päätösmenettelyistä annetaan Opetushallituksen yhdessä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa valmisteleva valtakunnallinen suositus. Tiedotusta mahdollisuudesta hakea aamu- ja iltapäivätoiminnan asiakasmaksusta alennusta tai vapautusta lisätään merkittävästi.

Suosituksista ei ole annettu, mutta asian esiin nostamista on pidetty tärkeänä. Verkostojen yhteyshenkilöiden kautta on viestitetty, että kuntien tulee linjata kunnan omassa toimintasuunnitelmassa, kuinka aamu- ja iltapäivätoiminnan asiakasmaksujen alennusta ja vapautusta tulee hakea ja informoida huoltajia tästä mahdollisuudesta toimintapaikkaa haettaessa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannan 2014 (Rajala, 2015) mukaan vain 24 % vastanneista oli selvillä kuukausimaksun vapautus- ja alennusmahdollisuuksista. Maksuvapautus- ja alennusmahdollisuudet olivat siten enemmistölle epäselviä.

- 19 Aamu- ja iltapäivätoiminnan kustannusten ja rahoituksen tilastointia kehitetään niin, että toiminnan kokonaiskustannuksista ja -rahoituksesta saadaan kattavat ja luotettavat tiedot ja että maksettujen asiakasmaksujen kokonaismäärä on saatavilla aamu- ja iltapäivätoiminnan kustannustilastoissa.

Tilastointia ei ole kehitetty. Eri järjestämismuotojen kustannuksista ei ole tehty varsinaista vertailua. Opetushallitus kysyy vuosittain kunnilta aamu- ja iltapäivätoiminnan kustannuksista ja maksuista (Opetushallitus kustannussovellus 2013).

Aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannassa 2014 (Rajala, 2015) huoltajilta saadun tiedon mukaan toiminnan järjestäjiä olivat

- kunta/seutukunta (54,4 %)
- järjestö (16,6 %)
- yksityinen palveluntuottaja (14,3 %)
- seurakunta (10,3 %)
- muut (4,4 %)

Asiakasmaksuissa on suurta vaihtelua ja monissa tapauksissa ne ylittävät laissa mainitut rajat: 3 tuntia kestävästä toiminnasta 60 euroa kuukaudessa ja 4 tuntia kestävästä toiminnasta 80 euroa kuukaudessa.

Perheet maksoivat lapsen osallistumisesta aamu- ja iltapäivätoimintaan vuonna 2012–2013 keskimäärin 20–140 euroa kuukaudessa. Lain määrittelemät maksualennukset

ja /tai -vapautukset oli ohjeistettu 70 %:ssa kunnista. Yleisimpinä alennusten ja vapautusten syinä olivat perheen taloudelliset syyt, lastensuojelun asiakkuus, sisaralennus ja toiminnan vähäinen käyttö.

Erot kuntien kesken toiminnan järjestämiskuluissa ovat huomattavia. Esimerkiksi vuonna 2011 Heinolassa kustannukset olivat oppilasta kohti 586 euroa, Lahdessa 985 euroa, Helsingissä 2926 euroa, Hollolassa 3835 euroa ja Siikajoella 6583 euroa (Rajala, 2013). Jossakin kunnan järjestämä toiminta on ollut edullisempaa kuin palveluntuottajan, koska henkilökuntaa on voitu siirrellä kunnan/koulun sisällä tarkoituksenmukaisella tavalla.

- 20 Aamu- ja iltapäivätoiminnan pitkäjänteisyyden, suunnitelmallisuuden ja laadun turvaamiseksi toiminnan järjestämistä koskevat kuntien ja palveluntuottajien väliset avustussopimukset laaditaan voimassaololtaan toistaiseksi voimassa oleviksi.
- 21 Kunnat varmistavat, että aamu- ja iltapäivätoiminnan palveluntuottajille maksettavat avustukset on mitoitettu suuruudeltaan sellaisiksi, että ne mahdollistavat toiminnan laadukkaan järjestämisen ja että niissä on otettu huomioon myös toiminnasta aiheutuneet palveluntuottajien tarpeelliset hallinnolliset kulut.

Yhtenäistä linjausta ei ole. Jokainen kunta toimii parhaaksi katsomallaan tavalla. Avustussopimusmalleista ja maksettavista rahoituksista keskustellaan verkostojen koordinaattoritapaamisissa ja jaetaan hyviä käytäntöjä.

Edellä on eri yhteyksissä mainittu aamu- ja iltapäivätoiminnan seurannassa 2014 (Rajala, 2015) esiin tulleita kehittämiskohteita. Aamu- ja iltapäivätoiminta on saanut asiakkailta paljon myönteistä palautetta koskien esimerkiksi hakumenettelyä, toiminnan turvallisuutta ja suunnitelmallisuutta, omaehtoisen leikin mahdollisuutta, päivittäistä ulkoilua ja lapsen arvostavaa kohtelua. Liki 90 % vastanneista katsoi päivittäisen toimintajan vastanneen tarpeita.

Keskeisimmiksi **kehittämiskohteiksi** on vuosina 2011, 2012 ja 2013 toivottu (anne-tuista vaihtoehtoista): tiloja, aamupäivätoimintaa sekä liikunnan, ulkoilun ja harrastusten sisällyttämistä toimintaan. Muita esiin nousseita toiveita olivat:

- 1 välipalojen sisältö ja riittävyys: vähemmän sokeria, terveellisempiä vaihtoehtoja
- 2 ohjaajien koulutus ja pysyvyys sekä sopivuus alalle
- 3 toiminnan laadun tasaisuus alueesta tai ohjaajasta riippumatta
- 4 toiminnan monipuolisuus: ulkoilua, leikkejä, pelaamista, käsillä tekemistä
- 5 varmistettava mahdollisuus rauhoittumiseen ja läksyjen tekoon
- 6 tiedonkulku: selkeä toimintasuunnitelma, kuulumisten vaihto, vanhempien ja lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun
- 7 aukioloaikojen joustavuus: aikaisemmin aamulla ja myöhemmin illalla, mahdollisuus pitää auki myös lomien yli.

3 Joustava koulupäivä

3.1 Koulun kerhotoiminnan tavoitteet ja määrällinen kehittäminen

Koulun kerhotoiminnalla tarkoitetaan perusopetuslain 47 §:ssä mainittua ja opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä toimintaa, jonka järjestämisen periaatteet tulee kirjata opetussuunnitelmaan. Kerhotoimintaan osallistuminen on oppilaalle maksutonta ja vapaaehtoista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) koulun kerhotoiminnan tavoitteet olivat:

- kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen
- lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen
- mahdollisuuden antaminen sosiaalisen taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen kasvattamiseen
- mahdollisuuden antaminen onnistumisen ja osaamisen kokemukseen
- luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen
- lasten ja nuorten kannustaminen tuottamaan omaa kulttuuriaan
- harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisten harrastusten edistäminen.

Koulun kerhotoiminta oli vähäistä sen jälkeen, kun 1990-luvun taloudellisen laman yhteydessä pääasiassa opettajien ohjaamaa kerhotoimintaa olennaisesti vähennettiin (OPM, 1998). Toiminnan elvyttämiseen ryhdyttiin 2000-luvun lopulla. Koulun kerhotoimintaan vuosiluokilla 1–9 on ollut opetushallituksen kautta haettavissa valtiolta erityisavustusta vuodesta 2008 lähtien.

Vuonna 2008 oli opetuksen järjestäjien ilmoituksen mukaan 2000 kerhoa. Valtion erityisavustuksella saatiin lukuvuonna 2008–2009 perustettua lisää 5000 kerhoa eli kerhoja oli yhteensä n. 7 000;

2009–2010 kerhoja oli n. 12 000

2010–2011 kerhoja oli n. 20 000

2011–2012 kerhoja oli n. 25 000

2012–2013 kerhoja oli noin 26 000

2014–2015 kerhoja oli n. 27 500 ja niissä oppilaita n. 330 000 (OPH, 2014).

Lukuvuonna 2014–2015 kerhoissa oli 62 % oppilaista 95 %:ssa maamme kunnista. Kaikista koulun kerhotoiminnan oppilaista on 1–6 luokan oppilaita 70 % ja 7–9 luokan oppilaita 30 %. Kerhohajaajista 70 % on opettajia.

Kerhotoiminnan kuluista henkilöstökustannukset ovat 73 %. Kehittämistyön tuloksena on syntynyt enemmän kustannustehokkaita kerhoja. Kerhotoiminnan erityisavustuksen suuruus on vaihdellut 5,7 miljoonasta (v. 2008) 10 miljoonaan (v. 2011). Mainitun huippuvuoden jälkeen avustusta osoitettiin 8 miljoonaa vuodessa. Kerhotoiminnan erityisavustus vuodelle 2015 on toiminnan laajenemisesta huolimatta aikaisempaa vähäisempi, 7 245 000 euroa.

Rahoituksen myöntäminen kerhotoiminnalle vuonna 2013 perustui Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan ja vuoden 2013 talousarvioesitykseen, joiden mukaan

- perusopetuksessa vakiinnutetaan koulujen kerhotoiminta, joka yhdessä aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa antaa oppilaalle mahdollisuuden harrastuksiin koulupäivän yhteydessä
- vahvistetaan oikeutta turvalliseen ja joustavaan koulupäivään lisäämällä aamu- ja iltapäivätoimintaa sekä tukemalla koulujen kerhotoimintaa.

Avustusta on myönnetty 75 % hankkeen kokonaiskustannuksista, jolloin hakijan oma maksuosuus on ollut 25 %. Hakijana on voinut olla kunta, kuntayhtymä ja yksityinen opetuksen järjestäjä, jolla on perusopetuksen järjestämislupa.

3.2 Koulun kerhotoiminnan sisällöllinen kehittäminen

Koulun kerhotoiminnan sisällöllisen kehittämisen tavoitteet ovat olleet

- toteuttaa lapsen ja nuoren kasvua tukevaa monipuolista vapaa-ajan toimintaa
- tarjota jokaiselle lapselle mahdollisuus ainakin yhteen kerhoharrastukseen läpi koko perusopetuksen
- saada mukaan niitä lapsia ja nuoria, joilla ei ole mahdollisuutta harrastaa säännöllisesti
- monipuolistaa kodin ja koulun yhteistyömuotoja

Edellytyksenä valtion erityisavustuksen saamiselle on ollut muun muassa se, että kunnat järjestävät kerhotoimintaa vähintään 3–5 tuntia viikossa, oppilaskunnat ja oppilashuoltoryhmittä osallistuvat kerhotoiminnan kehittämiseen ja kehittämisessä otetaan huomioon kodin ja koulun yhteistyö. Koulujen on edellytetty hyödyntävän kerhotoiminnan järjestämisessä kolmannen sektorin, koulun muiden sidosryhmien ja eri hallintokuntien osaamista.

Kun kerhotoiminnan kehittäminen käynnistyi 2008, Riitta Rajala (henkilökohtainen kommunikaatio 1.2.2015) kutsui jokaiseen aamu- ja iltapäivätoiminnan alueelliseen verkostoon myös kerhotoiminnan yhteyshenkilön. Tällä hetkellä verkostossa on yhteensä 30 yhteyshenkilöä. Heistä suurin osa on rehtoreita tai sivistystoimenjohtajia, mikä on vaikuttanut erittäin myönteisesti verkostotyön ja koko toiminnan kehittämiseen.

Kehittämistoiminnassa on ollut seuraavia painopisteitä:

- Koulun kerhotoiminnan kehittäminen laatukriteerit huomioiden (OKM, 2012)
- Koulussa viihtyminen ja oppilaiden hyvinvointi
- Toiminnan monipuolistaminen, laajentaminen ja vakiinnuttaminen
- Uusien toimintamallien ja -tapojen löytäminen
- Verkostotyö ja kodin ja koulun yhteistyö
- 7–9-luokkalaisten kerhotoiminta
- Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen kerhotoiminnassa

Käsitteenä kerhotoiminta voi tarkoittaa erilaisia toimintamuotoja (Rajala, 2012):

- Koko lukuvuoden kestävät kerhot
- Lyhytkestoiset kerhot
- Projektikerhot ja kerhotapahtumat
- Täsmäkerhot ja teemakerhot
- Vuodenaikasadonnaiset kerhot
- Useamman koulun yhteiset kerhot

Kerhotoiminnalle asetetut laatukriteerit (OKM, 2012) velvoittavat opetuksen järjestäjää

- sitoutumaan pitkäjänteisesti kerhotoiminnan kehittämiseen
- kerhotoiminnan koordinointiin ja kehittämiseen eri hallinnonalojen, kolmannen sektorin toimijoiden ja koulujen sidosryhmien yhteistyönä
- tarjoamaan monipuolista ja laadukasta kerhotoimintaa

- käyttämään kerhotoimintaa osana yleistä, tehostettua ja erityistä tukea
- seuraamaan ja arvioimaan toimintaa säännöllisesti

Kouluja koskevat laatuksiteerit sisältävät seuraavia näkökohtia:

- toiminta on monipuolista, kehittävää ja huomioi erilaiset tarpeet
- toimijoilla on yhteiset toimintaperiaatteet ja hyvä yhteistyö
- kerhotoiminta niveltyy osaksi oppilaan turvallista koulupäivää
- toiminnan suunnittelussa huomioidaan oppilailta saatu palaute
- ohjaajalla on riittävä osaaminen yksilön, ryhmän ja kerhon sisällölliseen hallintaan
- toiminnasta tiedottaminen on tehokasta ja tavoittaa oppilaat, huoltajat ja eri toimijat

Kehittämissuunnitelman 2011–2016 mukaan ”Aamu- ja iltapäivätoimintaa ja koulun kerhotoimintaa kehitetään aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisverkostojen ja kerhotoiminnan yhteyshenkilöiden yhteistyönä osana peruskoulujen toimintaa.”

Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä asetti **alueellisen kehittämisverkoston** 1.3.2012 alkaen toistaiseksi. Sen yhteyshenkilöksi opetushallitus nimesi Riitta Rajalan. Verkostotoimintaa koskevat seuraavat periaatteet:

- Kehittämisverkoston tavoitteena on aamu- ja iltapäivätoiminnan ja kerhotoiminnan alueellisen verkostotyön kehittäminen, paikallisen ohjauksen tukeminen, toiminnan laadun kehittäminen ja seuranta, hyvin toimintamallien levittäminen ja koulutuksen järjestäminen yhteistyössä paikallisten ja alueellisten toimijoiden kanssa
- Yhteyshenkilön tehtävänä on alueellisten verkostotapaamisten järjestäminen, toiminnasta tiedottaminen, alueen koulutustarpeiden kartoitus ja alueen toiminnan kehittäminen
- Aamu- ja iltapäivätoiminnan ja kerhotoiminnan kehittäminen, vakiinnuttaminen ja laajentaminen yhteisesti
- Yksi alueellinen verkko käsittää noin 10–28 kuntaa
- Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt opetushallitukselle kehittämisrahaa jaettavaksi alueellisille verkoille hakemusten perusteella toiminnan kehittämiseen ja koulutuksen järjestämiseen.

3.3 Joustavan koulupäivän pilottikoikeilu

Koulun kerhotoiminnan kehittämistä koskevien määrärahojen jaossa asetettiin vuonna 2013 yhdeksi tavoitteeksi koulupäivän rakenteen uudistaminen sijoittamalla kerhotoiminta osaksi koulupäivää. Joustavan koulupäivän ajatus sisältyi myös valtion vuoden 2013 talousarvioon perusteltaessa aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä kerhotoiminnan rahoitusta.

Koska kerhotoiminta oli kehittynyt, laajentunut ja vakiintunut, mutta oppilaiden viihtyminen koulussa ja oppimismotivaatio olivat laskussa, opetushallitus nosti yhdeksi mahdollisuudeksi kokeilla kerhotoiminnan sijoittamista koulupäivän sisälle. Tästä mahdollisuudesta tiedotettiin hakutiedotteessa (21.1.2013) yhdellä lauseella:

Ne opetuksen järjestäjät, jotka haluavat etsiä uusia toimintamalleja sijoittamalla kerhotoiminta osaksi koulupäivää, toimittavat suunnitelman tästä hakemusasiakirjojen liitteenä.

Koulupäivän rakenteen muutosta perusteltiin Riitta Rajalan (2013) mukaan sillä, että ympäröivä maailma ja lasten kasvuympäristö ovat nopeasti muuttuneet. Muutokset ovat yhteydessä globalisoitumiseen, teknologiseen muutokseen, tiedon määrään ja sen tuottamisen ja välittämisen muotoihin ja työn luonteen muutoksiin. On tarpeen, että opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa ja koulujen työkäytänteitä tarkastellaan ja uudistetaan suhteessa toimintaympäristön ja osaamisen muutoksiin.

Joustavan koulupäivän kokeiluun ilmoittautui keväällä 2013 halukkaaksi 11 pilottikuntaa ja 40 niiden koulua eri puolilta maata Vantaalta Ylitornioon. Toiminta laajeni syksyllä 2014, jolloin pilottikunnista tuli lisää 18 koulua eli yhteensä kokeilussa oli 58 koulua. Keväällä 2014 kerhotoiminnan hakemuksessa 24 kuntaa ja 3 yksityistä opetuksen järjestäjää ilmoitti lähtevänsä kokeilemaan uutta rakennemallia, mikä toi mukaan 138 koulua. Lukuvuonna 2014–15 joustavan koulupäivän kokeilussa on siis yhteensä 35 kuntaa ja 196 koulua. Kusakin koulussa joustavaa koulupäivää kokeillaan omista lähtökohdistaan pienin eroavuuksin.

Joustava koulupäivä -kokeilun valtakunnalliset tavoitteet ovat (Rajala, 2014)

- Koulupäivän uudelleen organisoiminen ja toteutustapojen uudistaminen
- Oppimisympäristöjen muokkaaminen tukemaan harrastustoimintaa
- Oppilaiden hyvinvoinnin, viihtyvyyden ja koulun ilmapiirin parantaminen
- Osallisuuden lisääminen, ryhmäytymisen edistäminen sekä kerhotoimintaan ja harrastuksiin aktivoiminen.

Lapsilähtöistä joustavaa koulupäivää on rakennettu järjestelemällä nykyisiä toimintoja uudella tavalla siten, että koulupäivä lisääisi hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä

- opetusjakson pidentäminen, mikä on tehnyt mahdolliseksi niiden välillä olevien välituntien pidentämisen
- lounasaikaan pitempi ruokatauko ja siesta
- kerhotoimintaa aamulla
- kerhotoimintaa keskellä päivää
- kerhotoimintaa iltapäivällä.
- Aamupäivän ja iltapäivän oppituntien väliin sijoitetuilla kerhotunneilla oppilaille on ollut tarjolla esimerkiksi liikuntaleikkejä, askartelua, soitinvalmennusta tai urheiluharjoituksia. Tauon aikana on voitu järjestää myös tukiopetusta eri oppiaineissa.

Kerhotoimintaa ovat järjestäneet opettajat, koulunkäynnin ohjaajat, vanhemmat ja kolmas sektori. Merkittävää on, että ohjattu toiminta aamulla ja iltapäivällä on vähentänyt lasten yksinoloa.

Pilottikuntien kokemukset kokeilusta ovat olleet hyvin myönteisiä, kuten seuraava Riitta Rajalan (Rajala, kevät 2014; Rajala, OPH) tekemä kooste osoittaa:

Oppilaiden ja huoltajien suhtautumisessa joustavaan koulupäivään on havaittu

- Kokeilu on tuonut koulupäiviin lisää aktiivista toimintaa
- Kokeilu on antanut mahdollisuuden tehdä enemmän sitä, mitä osaa tai mikä kiinnostaa
- Kokeilun myötä oppilaiden mielipiteet ja toiveet huomioidaan paremmin
- Kokeilun myötä koulussa viihdytään paremmin
- Useimmille oppilaille keskelle päivää sijoitettu kerhotunti on yksi päivän kohokohdista

- Keskellä päivää järjestettyyn kerhoon oppilaat tulevat mielellään ja aktiivinen vireystila jatkuu oppilaille kerhon jälkeisillä oppitunneillakin
- Oppilas ei tahtois jättää koulusta pois sairastelemaan kotiin, koska kerhotunti jäisi väliin.

Huoltajien suhtautumisessa joustavaan koulupäivään on todettu lisäksi, että kerhojen sijoittaminen osaksi koulupäivää on ollut perheen näkökulmasta toimiva.

- He ovat olleet tyytyväisiä ja hyvillään lapsille järjestettävästä toiminnasta
- Kuljetusoppilailla on ollut mahdollisuus osallistua kerhotoimintaan
- Aamutoiminta helpottaa monien perheiden elämää.
- Huoltajien mielestä kerhojen sijoittaminen osaksi koulupäivää on ollut perheen näkökulmasta toimiva.

Koulun kannalta joustava koulupäivä on merkinnyt seuraavaa (OPH, 2014; Rajala, kevät 2014; Rajala, OPH):

- Joustava koulupäivä –kokeilu on tukenut koulun perustehtävää ja se on ollut luonteva osa koulun toimintaa
- Rakenteen muutos on tuonut koulun toimintaan uusia mahdollisuuksia
- Koulupäivän rakenteen muutos on ollut toimiva oppilaiden kannalta
- Kerhojen sijoittaminen osaksi koulupäivää on lisännyt lasten harrastusmahdollisuuksia
- Kerhotoiminta on monipuolistanut koulunkäyntiä, koska siellä harjoitellaan paljon taitoja, joihin koulun puitteissa ei muuten välttämättä ole resursseja
- Kerhotoiminta koulupäivän aikana on edistänyt lapsen liikkumista, tukenut lapsen itsetuntoa ja ryhmässä toimimista
- Kokeilu on lisännyt oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä sekä auttanut heitä kehittämään sosiaalisia taitoja
- Antanut niin opettajille kuin oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa koulupäivän rakenteeseen
- Kokeilu on lisännyt henkilökunnan keskuudessa keskustelua koulupäivän rakenteesta ja erilaisista toimintamalleista sekä niiden uudistamisesta
- Tuntirakenteen muutos on tuonut uuden rytmin päivään – pitkillä oppitunneilla on mahdollisuus rauhassa tutustua ja syventyä aiheeseen, kokeilla ja toimia
- Mielekäs aamutoiminta on koko koulun yhteinen harrastushetki
- Oppilaat pääsevät keskellä koulupäivää ja pitemmän välitunnin takia toteuttamaan omia leikkejään ja pelejään, jolloin liikkuminen on lisääntynyt
- Hitaammillakin oppilailla on enemmän aikaa rakentaa ystävyyssuhteita
- Oppilaiden omatoimisuus on lisääntynyt

Vähän epätietoisempaa suhtautuminen on ollut kysymyksissä:

- Kokeilu on mahdollistanut erilaisten oppilaiden, myös lahjakkaiden huomioimisen
- Joustava koulupäivä on parantanut oppilaan oppimismotivaatiota

Millaisia ongelmia on esiintynyt?

- Aikataulujen laatiminen vaatii vielä suunnittelua
- Tilojen riittäminen on ongelma, kun osalla oppilaista on oppitunteja samaan aikaan
- On tarvittu keskustelua ja uusien toimintamallien sisäänajoa.

Mitä kehittämistyössä on otettava huomioon?

- Opettajien ja oppilaiden osallisuutta toiminnan kehittämiseen on lisättävä
- Kokemusten jakamista tarvitaan; muiden koulujen malleja voi hyödyntää oman koulun kehittämisessä
- Oppilaiden kokemukset ja aikuisten näkemykset huomioon
- Tarvitaan tavoitteen kirkastamista, työmuotojen pohtimista, koulupäivän rakenteen pohtimista
- Vastuukysymysten selvittäminen
- Koulukohtaisten ratkaisujen löytäminen

Myönteinen palaute näkyy myös seuraavissa hyväksytyissä kannanotoissa:

- joustavan koulupäivän kokeilu kannatti käynnistää
- oppilaiden kannalta rakennemuutos on ollut tarkoituksenmukainen
- henkilökunta on kokenut uuden käytännön mielekkääksi
- harrastaminen koulupäivän keskellä auttaa oppilaita keskittymään paremmin

Liitteenä 1 on esimerkki Ylitornion kunnasta rehtori Jouni Vuontisjärven kirjoittamana. Se kuvaa joustavan koulupäivän järjestämistä kunnan eri kouluissa. Tavoitteena on ollut antaa oppilaille tasapuolisia mahdollisuuksia osallistua ohjattuun harrastustoimintaan, auttaa työssäkäyviä vanhempia vähentämällä lasten yksin viettämää aikaa, ehkäistä syrjäytymistä ja toteuttaa joustavaa koulupäivää kustannuksia lisäämättä. Ratkaistava kysymys oli ohjaajien saaminen kerhotoimintaan päivisin.

Toteutus alkoi pienin askelin eri osapuolia kuullen. Oppilaiden kuljetussopimuksia uusittiin ja yhteistyökumppaneita löytyi kolmannelta sektorilta. Opettajakunnan suhtautuminen oli aluksi kahtiajakoista, mutta toiminta on edennyt hyvässä yhteisymmärryksessä.

Kunnan koulut poikkeavat toisistaan, joten kerhotoiminnan sisällöt ja sijoittelu ovat erilaisia. Sisältöjen kuvaus osoittaa ideoiden monipuolisuutta ja kytkeä paikallisiin oloihin. Joissakin kouluissa kerhotoimintaa on keskellä päivää 1–2 kertaa viikossa, joissakin pääosin keskellä koulupäivää. Yhteistä on, että jokaiselle kerhoon osallistuvalla tarjotaan maksuton välipala. Joustavan koulupäivän ratkaisuilla on säästetty kuljetuskustannuksissa jonkun koulun osalta n. 15 prosenttia, kun yksi iltapäiväkuljetus on jäänyt pois.

Saadun myönteisen palautteen johdosta opetushallituksen johtokunta on, hyväksyessään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, linjannut seuraavia periaatteita, jotka tukevat joustavan koulupäivän edelleen kehittämistä:

- Joustavan kerhotoiminnan ratkaisuilla tuetaan oppilaan päivän kokonaisuutta.
- Kerhotoiminnan järjestämis- ja toteuttamistapoja kehitetään ja oppimisympäristöä muokataan harrastuneisuutta tukevaksi.
- Oppilaiden osuutta kerhotoiminnan suunnittelussa lisätään.
- Kerhotoiminnan järjestäminen tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa myös kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä sekä yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

- Koulut voivat hyödyntää kerhotoiminnan järjestämisessä eri hallintokuntien, yhteisöjen ja järjestöjen sekä kulun muiden sidosryhmien osaamista.

Lähteet: Osa II, luku D

- Barber, B. L., Stone, M., R., Hunt, J. E. & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development* (s. 185–210). New Jersey: Erlbaum.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 615–636.
- Campbell, S., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17–26.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- livonen, E. (2009). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:8.
- Kasurinen, H. (2009). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.), *Kerhotoiminta: Osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua* (s. 33–43). Helsinki: Erweko Painotuote.
- Kerhotyöryhmän muistio (1998). Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1988.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:29.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) (2004). *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as development contexts for children and adolescents. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development* (s. 3–22). New Jersey: Erlbaum.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. (2001). Free-time activities in middle childhood – Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72, 1764–1778.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behaviour and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 167–182.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 381–398.
- OKM (2012). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatuksiterit. Sisältyy julkaisuun Perusopetuksen laatuksiterit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 29.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L. & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17, 25–45.
- OPH (2011). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:1.
- OPH (2014). Koulun kerhotoiminnan kehittäminen. Syksy 2014. Opetushallitus. Koulun kerhotoiminta, esite.
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus (painossa).

- OPM (2004). Kerhotyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3: 1998.
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2004). A Longitudinal study on social development as an impetus for school reform towards an integrated school day. *European Psychologist*, 9, 125–141.
- Pulkkinen, L. (2005). The organization of a school day in Finland and the concept of the "Integrated School Day" in the MUKAVA project. Teoksessa Radisch, F. & Klieme, E. (toim.). *Ganztagsangebote in der Schule: International Erfahrungen und empirische Forschungen* (s. 41–69). Bildungsreform Band 12, Bonn, Berlin.
- Pulkkinen, L. (2011). Eheytytty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.). *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 313–327). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2012). The integrated school day: Improving the educational offering of schools in Finland. In C. Clouder, B. Heys, M. Matthes, & P. Sullivan (toim.). *Improving the quality of childhood in Europe 2012* (pp. 40–67). Brighton, UK: ECSWE. <http://www.allianceforchildhood.eu/publications> (Käännetty suomeksi opetus- ja kulttuuriministeriössä 2014: Eheytytty koulupäivä – suomalaisten koulujen koulutustarjonnan parantaminen.)
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). Eheytytty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Pulkkinen, L. & Metsäpelto, R-L. (2014). Kerhotoiminta tukee oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ja koulusuoriutumista. *NMI – Bulletin*, 24 (3), 31–43.
- Pulkkinen, L., & Pirttimaa, R. (2005). Der integrierte Schultag in Finnland. Teoksessa H-U. Otto & T. Coelen (toim.). *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich* (s. 81–90). Münster: Waxmann. Julkaistu uudelleen teoksessa D. Bosse, I. Mammes & C. Nerowski (toim.) (2008). *Ganztagschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (s. 126–139). Bamberg, De: University of Bamberg Press.
- Pulkkinen, L., Pohjola, K., Kotamäki, N. & Launonen, L. (2006). Kunnallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet. Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksen julkaisuja 2006: 16.
- Rajala, R. (2012). Koulun kerhotoiminnan ajankohtaistilaisuus 5.10.2012: Turvallinen koulupäivä. Opetushallitus.
- Rajala, R. (2013). Ajankohtaista perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnassa ja koulun kerhotoiminnassa ja toiminnan tulevaisuus 7.2.2013. Opetushallitus.
- Rajala, R. (kevät 2014). Joustava koulupäivä –kokeilu 2013–2015: Kyselyn tulokset syksy 2013–kevät 2014. Opetushallitus.
- Rajala, R. (2014). Koulun kerhotoiminta osana joustavaa koulupäivää. Infotilaisuus 26.11.2014. Opetushallitus.
- Rajala, R. (2015). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan seuranta 2014: Huoltajat, koko maan tulokset (N = 13 469). Opetushallitus.
- Rajala, R. (oph). Kerhotoiminta osana koulupäivää 2013–2015. Opetushallitus.
- Richardson, J. L., Radziszewska, B., Dent, C. W. & Flay, B. R. (1993). Relationship between after-school care of adolescents and substance use, risk taking, depressed mood, and academic achievement. *Pediatrics*, 92, 32–38.
- Saarikallio, S. (2012). Music as mood regulation in adolescence. *Jyväskylä Studies in Humanities*, Nr. 67. Jyväskylän yliopisto.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.

E Koulun kasvatustyötä tukevia organisaatioita

1 Liikuntaharrastukset

1.1 Liikunnan merkityksestä lapsille

Suomessa havahduttiin 2000-luvun loppupuolella siihen, että monet lapset liikkuvat liian vähän. Liikuntaharrastus oli keskittynyt joihinkin liikuntalajeihin, joissa oli urheiluseurojen tarjoamaa ohjausta ja valmennusta. Taloudellisista syistä ja epätasaisen saatavuuden takia se sulki liikuntaharrastusten ulkopuolelle suurimman osan lapsista. Koulukuljetukset vähensivät koulumatkaliikuntaa ja tietotekniikka jähmetti lapsia koneiden ääreen. Liikunnan oppitunteja oli koulussa liian vähän lasten liikunnan tarpeeseen nähden. Kuitenkin liikunnan merkitys oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta oli monin tutkimuksin osoitettu.

Katsauksessaan liikunnan ja oppimisen yhteyksistä Syväoja ym. (2012) tuovat esiin kansainvälisiä tutkimustuloksia, jotka osoittavat oppituntien lomaan järjestetyn liikunnan parantavan tuloksia eri oppiaineissa, muun muassa matematiikassa. Lisää tutkimusta kuitenkin tarvitaan liikunnan määrän ja laadun merkityksen osoittamiseksi. Tuore tutkimus osoittaa, ettei itse ilmoitettu liikkumisen määrä ole yhteydessä yläkoululaisten koulumenestykseen, vaan yhteyttä syntyy liikunnallisten perustaitojen ja koulumenestyksen välille (Jaakkola ym., 2015). Syväoan ym. katsauksen mukaan kestävyyskunto näyttäisi merkittävämmältä kuin lihaskunto tiedollisen toiminnan kannalta.

Liikunnan merkitys koulumenestyksen kannalta todennäköisesti välittyy aivojen ns. eksekutiivisen toiminnanohjauksen kautta, joka vastaa päämäärien asettamisesta, toimintatapojen suunnittelusta, itsesäätelystä ja tarkkaavaisuudesta. Tarkkaavaisuuden parantaminen vähentää häiriötekijöiden vaikutusta tehtäviä suoritettaessa ja vähentää käyttäytymiseen liittyviä ongelmia luokassa. Myös aivojen työmuisti kehittyy liikunnan ansiosta mahdollisesti hermoverkkojen kehityksen ansiosta. Liikunta aiheuttaa muutoksia aivojen aineenvaihdunnassa muun muassa lisäämällä aivojen verenkiertoa ja hapensaantia.

Lihavuuden taustalla on usein epäsuotuisa ruokavalio ja fyysisen aktiivisuuden puute. Lasten fyysisellä aktiivisuudella on vaikutusta painonhallintaan myös aikuisuudessa ja samalla niihin ongelmiin, jotka kytkeytyvät ylipainoisuuteen, kuten Valtosen ym. (2013) katsaus osoittaa. Liikunta edistää lasten terveyttä, kun sitä on arvioitu rasvakudoksen määrän ja sydän ja verenkiertoelinten sekä tuki- ja liikuntaelinten terveyden kannalta. Terveysvaikutusten saamiseksi tarvitaan 60 minuuttia reipasta liikuntaa päivittäin (Syväoan katsaus, 2012). Liikunta on yhteydessä myös psyykkiseen terveyteen, erityisesti vähäisem-

pään ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen ja parempaan itsetuntoon. Hyväkuntoiset oppilaat ovat huonokuntoisia vähemmän poissa koulusta, ja liikuntaa harrastavilla on korkeampia jatkokoulutuksen tavoitteita peruskoulun jälkeen.

Liikunta kehittää motorisia taitoja, joilla on merkitystä uusien kokemusten saamiselle ja sosiaalisille suhteille. Niillä on merkitystä kouluviihtyvyyden kannalta, joskin liikunnassa kilpailemisella voi olla myös negatiivisia vaikutuksia. Ei-kilpailevaa liikuntaa on tarpeen lisätä lasten keskuudessa. Suomalaiset liikuntasuositukset kouluikäisille kehottavat liikkumaan vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Kouluikäisten suositus ottaa kantaa myös siihen, että yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää ja ruutu-aikaa saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä (Syväoja ym., 2012, s. 23).

1.2 Liikkuva koulu

Lasten liikkumisen heikko tilanne nousi keskusteluun pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen politiikkariihessä ja johti kannanottoon (24.2.2009) kouluikäisten liikuntasuosituksen jalkauttamisesta. Nuori Suomi oli tehnyt aloitteita koululaisen ja kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi liikunnan avulla ja julkaissut yhdessä opetusministeriön kanssa fyysisen aktiivisuuden suosituksen kouluikäisille (2008). Poliittisen kannanoton tarkoitus oli vakiinnuttaa suomalaisiin kouluihin liikunnallinen toimintakulttuuri ja lisätä liikuntaa koulupäivään ja sen välittömään yhteyteen (Tammelin ym., 2012). Se oli sysäyksenä Liikkuva koulu -hankkeelle (Opm, 2010). Hankkeen valmisteluryhmä perusteli liikunnallisen toimintakulttuurin vahvistamista kouluissa muissa maissa tapahtuneella kehityksellä ja liikunnan hyvinvointivaikutuksilla lapsiin.

Liikkuva koulu -hankkeeseen osallistui sen pilottivaiheessa (2010-2012) 45 koulua. Se on laajentunut valtakunnalliseksi ohjelmaksi, johon ohjelmakauden loppupuolella osallistuu noin 1 000 koulua (Blom, 2015). Hanke saa rahoituksen opetus- ja kulttuuriministeriön kautta veikkausvoittovaroista. Ministeriö yhdessä opetushallituksen kanssa vastaa hankkeen strategisesta johtamisesta. Liikunnan ja kansanterveyden edistämistätiö LIKES vastaa käytännön toteutuksesta. Liikkuva koulu on nykyisin laaja, koulujen ja monien tukioorganisaatioiden muodostama verkosto.

Liikkuvan koulun tavoitteet ovat

- aktiivisempi ja viihtyisämpi koulupäivä ja hyvinvoiva koululainen
- lisää liikettä – vähemmän istumista
- oppilaiden osallisuus
- oppimisen edistäminen.

Opetushallitus on myöntänyt Jyväskylän yliopistolle avustuksia opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutukseen. Muu rahoitus on tullut opetus- ja kulttuuriministeriöstä (liikuntayksikkö). OKM on rahoittanut Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmän kehittämisen Jyväskylän yliopistossa ja Liikkuva koulu -ohjelman koordinoimalla LIKESissä. Ohjelma käynnistyi pilottivaiheella syksyllä 2010. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa 2011–2015 on kirjattu liikkuvan koulun jatkaminen.

Liikkuva koulu tähtää viihtyisyyden ja työrauhan lisäämiseen niin opiskelun kuin välituntien aikana, jolloin lapsilla on mieluisaa tekemistä (www.liikkuvakoulu.fi). Liikkuvassa koulussa henkilökunnan ja oppilaiden osallisuus on keskeistä. Oppilaiden osallisuuden kokemus johtaa osaltaan parempaan kouluviihtyvyyteen ja henkilökunnan osallisuus auttaa toimenpiteiden implementoinnissa. On opittu yhdessä ajattelemaan asioita uudella tavalla.

Monenlaisia ideoita on kehitelty ja otettu käyttöön, kuten istumisen katkaiseminen oppitunneilla pirstävillä taukoliikkeillä, joita yläkoulussa oppilaat voivat ohjata, ja toiminnallinen ja leikkimielinen oppiminen esimerkiksi matematiikan ja vieraiden kielten sanojen oppimiseksi. Koulupäivää pyritään tauottamaan uudella tavalla niin, että aktiiviselle liikkumiselle ja ruokailulle jää enemmän aikaa. Pitkiä oppimisjaksoja tauotetaan 5 minuutin pikkuvälitunneilla. Huotilaisen (2015) kuvaus siitä, miten lyhyetkin liikuntahetket (2 min) parantavat suorituskykyä ja pitemmät (5–30 min) hetket oppimiskykyä, tulisi ottaa vakavasti koulutyön rytmittämisessä. Olisi hyvä ottaa huomioon myös taide- ja taitoaineiden sijoittelu kaksoistunteihin.

Liikkuvan koulun toimintamuotoja ovat pilottikokeilun aikana olleet liikunnan harrasterhojen ohella muun muassa seuraavat (Tammelin ym., 2012):

- välituntiliikunta kaksoistuntia seuraavan pitkän välitunnin aikana; oppilaat vertaisohjaajina tai opettajat, välituntiturnaukset, välituntimaraton, kävelyvälitunnit, koulun liikuntatilat välituntikäytössä
- koulumatkaliikunta, kannustavat kampanjat
- istumisen vähentäminen oppitunneilla: taukojumppa, liikunnalliset aamunavaukset, liikunnallinen joulukalenteri, jumppapallot tuoleina, vastatessa ylös
- retket, tutustuminen kunnan liikuntapaikkoihin, marjastus, luontoretket
- liikunnalliset teemapäivät ja tapahtumat: urheiluseurat esittelevät toimintaansa, koulun liikuntapäivä, yhteinen liikuntapäivä toisen koulun kanssa
- koulun henkilökunnan ja vanhempien liikunnallinen aktivointi, liikuntakerhot, liikunnallinen vanhempain ilta, reksin lenkit
- vähän liikkuvien oppilaiden tavoittaminen: liikunnallisen aktiivisuuden kartoitus kysely, kutsukerhot, personal trainer -toiminta
- liikuntakortit; liikunnan seuraaminen liikuntakorttien avulla.

Kerhot ja pitkät välitunnit ovat olleet joko opettajien tai välituntiliikuttajien ohjaamia. Välituntiliikuttajat ovat olleet usein oppilaita opettajan toimiessa vastuuhenkilönä. Välituntiliikuttajat voivat olla myös koulun ulkopuolisia henkilöitä joko kunnan hallintokunnan (liikunta-, opetus- tai vapaa-aikatoimen) palveluksessa tai sitten koulun tai hallintokunnan järjestöistä palkkaamia ohjaajia. Opettajilla on toiminnassa vähintäänkin välituntivalvojan rooli (Blom, 2015).

Liikkuvan koulun arvioinnin sisältöalueet on jaoteltu seuraavasti (Blom, 2015):

- Toiminnan järjestäminen (vastuuhenkilöt ja suunnitelma-asiakirjat)
- Oppilaiden liikkumisen edistäminen (välitunnit, koulupäivän rakenne, liikuntavälineet)
- Oppilaiden osallisuus
- Koulun pihat, tilat ja ympäristö
- Oppitunnit, opetuskäytännöt ja oppimisympäristöt (toiminnalliset menetelmät, teknologian hyödyntäminen, opetustilojen hyödyntäminen, piha-alue, liikuntatuntien sijoittaminen eri viikonpäiville, opettajien välinen yhteistyö)
- Koulumatkat
- Kerhotoiminta (kerhosisällöt, oppilaiden osallisuus, yhteys aamu- ja iltapäivätoimintaan, yhteistyö kunnan muiden hallintokuntien kanssa)

- Yhteistyö oppilaiden liikkumisen edistämiseksi (yhteistyö kunnan koulujen välillä ja yhteistyö vanhempien, kouluterveydenhoitajien, eri hallintokuntien, järjestöjen ja yritysten kanssa)

Liikkuvien koulujen henkilökuntakyselyn mukaan ”koulupäivän aikaisen liikunnan lisääminen edistää kouluviihtyvyyttä”. Vuonna 2012 87 % vastanneista oli samaa mieltä tämän väitteen kanssa, vuonna 2013 97 %. Samaisen kyselyn mukaan ”oppilaiden välituntiliikunta edistää oppituntien työrauhaa” väitteen hyväksyi 85 % vuonna 2012 ja 94 % vuonna 2013 (Kämppe ym., 2013). On kuitenkin huomattava, että toimenpiteiden vaikutusten siirtyminen oppilastasolle vie aikansa. Tarvitaan pitkäjänteistä ja järjestelmällistä kehittämistyötä (Tammelin ym., 2012).

Ohjelmavaiheen hankehaastattelussa kunnat ovat korostaneet Liikkuva koulu –toimintamallin myönteisiä vaikutuksia (Blom, 2015.). Toimintamalli näyttäisi tarjoavan kunnassa eri hallintokunnille yhteisen toimintakohteen, joka virittää yhteistyöhön. Hallintokuntien yhteistyö puolestaan lisää resursseja, kun esimerkiksi liikuntapalvelut voi olla mukana välineiden hankinnassa ja tilapalvelut tilojen ja toimintapuitteiden kehittämisessä. Parhaissa ja onnistuneimmista hankkeista Liikkuva koulu on muuttanut opettaja-oppilas-vuorovaikutusta myönteiseen suuntaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja opetushallitus yhdessä myöntävät kouluille alueellisen Liikkuva koulu -koulupalkinnon, joka tulee käyttää oppilaiden tai koko koulu yhteisön fyysisen aktiivisuuden ja liikunnan edistämiseen kouluympäristössä. Palkinnolla halutaan kiinnittää huomiota toimintaan, jossa on rohkeasti, määrätietoisesti ja pitkäjänteisesti lähdetty muuttamaan koulupäivän rutiineja liikunnallisen, fyysisesti aktiivisen ja hyvinvoivan koulupäivän ja elämäntavan mahdollistamiseksi. Esimerkillisen koulun tunnusmerkkejä on muun muassa se, että koulussa on tehty muutoksia koulupäivän rakenteeseen, on verkostoiduttu eri tahojen kanssa, löydetty konkreettisia ja toimivia keinoja toiminnan vakiinnuttamiseen ja oppilaiden osallistamiseen sekä sovellettu tai kehitetty uudenlaisia oppimismotivaatiota parantavia opetusmenetelmiä (Rajala, 2014).

Liikkuva koulu -hankkeen piirissä on jo noin 1 000 koulua. Niissä on ymmärretty liikunnan merkitys elämänlaadun kannalta. On kuitenkin arvioitu, että liikkuvan koulun toimintatapa puuttuu monista sellaisista kouluista, joissa oppilaat tarvitsisivat erityistä tukea syrjäytymisvaaraa vastaan. Samoin on pidetty tärkeänä, että liikkuvan koulun mainittelin saamisen ehdot määriteltäisiin riittävän korkeiksi, jotta toiminta juurtuisi ja opettajat saisivat koulutuksen uuteen ajattelutapaan.

1.3 Harrastaminen liikuntaseuroissa

Kouluajan ulkopuolella lapset harrastavat liikuntaa pääosin urheiluseuroissa, jotka perustuvat vapaaehtoiseen kansalaistoimintaan. Lähes puolet suomalaisista lapsista osallistuu seuratoimintaan. Urheiluseuroissa tapahtuva liikunnan harrastaminen on yleisintä noin 12-vuotiaana. Kiinnostus liikunnan harrastamiseen on lisääntynyt 7–12-vuotiaiden keskuudessa; 2000-luvun alussa heistä 45 % harrasti liikuntaa urheiluseuroissa, mutta vuonna 2010 harrastajien osuus oli 55 %. Vanhempien, 15–19-vuotiaiden harrastuneisuus on pysynyt ennallaan tai jopa hieman vähentynyt. Tästä joukosta liikuntaa urheiluseurassa harrastaa noin 35 % nuorista.

Erot liikunnan harrastamisessa ikäryhmien välillä ovat suuret 3–18-vuotiaiden keskuudessa. Sen sijaan erot tyttöjen ja poikien välillä ovat pienentyneet. Alle 15-vuotiaana pojat ovat tyttöjä aktiivisempia osallistumisessa urheiluseurojen tarjoamaan liikuntaan, mutta sitä vanhemmissa ikäluokissa on saatu erilaisia tuloksia eikä ole varmaa harrastavatko tytöt vai pojat innokkaammin.

Vain kolmannes nuorista jatkaa harrastustaan urheiluseurassa myöhäisnuoruuteen saakka. Verrattuna muihin maihin Suomessa liikkumisen väheneminen murrosiässä on erityisen voimakasta. Liikuntaharrastuksen jatkaminen olisi tärkeää, sillä laajan suomalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan aktiivinen liikunnan harrastaminen urheiluseurassa lapsena ja nuorena ennustaa liikunnallista elämäntapaa aikuisena (Telama ym., 2005).

Koulussa tapahtuvan harrastustoiminnan kehittäminen on nähty mahdollisuutena myös liikunnan näkökulmasta. Koulun liikuntakerho tarjoaisi todennäköisesti nuorelle mahdollisuuden aloittaa uusi harrastus, jos entinen harrastus päättyy. Tovereiden osallistuminen liikuntaharrastukseen on vahva säännöllistä osallistumista motivoiva tekijä. Monet nuoret haluaisivat osallistua harrastelijaryhmään esimerkiksi koripallossa tai muussa lajissa eikä tähdätä tiukassa valmennuksessa sarjakilpailuissa menestymiseen. Urheiluseurojen valmentajien olisi tarpeen pohtia nuoren kanssa sitä, miten hän voisi jatkaa liikunnan harrastamista, jos hän jättäytyy pois valmennuksesta.

Lasten liikkumista voitaisiin edistää tehostamalla koulutilojen monipuolista käyttöä, hyödyntämällä välineistöä sekä kohdentamalla eri toimialojen määrärahoja harrastustoimintaan, joka ajoittuisi heti koulupäivän jälkeen. Ohjatun liikuntaharrastuksen ohella kouluissa voitaisiin nykyistä paremmin tukea lasten omatoimista liikuntaa avaamalla koulujen liikuntasalit lasten käyttöön ja innostamalla lapsia ulkoliikuntaan esim. liikuntaleikeillä tai antamalla lasten käyttöön koulun ulkoliikuntavälineitä. Omatoimisen liikunnan lisäämiseen sisältyy paljon potentiaalia, koska nykyisin vain joka kolmas lapsi liikkuu omatoimisesti.

Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio ry toimii suomalaisen liikunnan ja urheilun yhdistävänä voimana. Se on asettanut tavoitteeksi: tunti liikettä koulussa ja vähintään tunti vapaa-ajalla joka päivä. Järjestö uskoo, että tuloksena ovat aktiiviset, liikunnallisen elämäntavan omaksuneet kansalaiset ja että suotuisana sivuvaikutuksena on kohentunut kansantalous (Andersson, 2015).

Anderssonin mukaan valtakunnallisesti kattavaa selvitystä koulujen ja seurojen iltapäiväaikaan tapahtuvan harrastetoiminnan laajuudesta ei ole tällä hetkellä saatavilla. Valo on valmis käynnistämään selvitystyön sekä koulujen että urheiluseurojen näkökulmasta. Kerhotoiminnan yhteistyötä tehdään koulujen ja seurojen välillä paikkakunnasta riippuen hyvin eri tasoilla. Liikkuvien koulujen henkilökuntakysely osoitti, että kaikki koulut tekivät jollakin tasolla yhteistyötä, 29 % jatkuvaa yhteistyötä ja 71 % satunnaista yhteistyötä urheiluseurojen kanssa.

Yhteistyö edellyttää

- Koulun ovien avaamista seuratoimijoille
- Koulu- ja seuratoimijoiden kohtaamista, yhteistä suunnittelua ja poikkihallinnollista yhteistyötä kunnan sisällä
- Seuraohjaajien arvostamista liikunnan- ja lajitaitojen ohjaajina
- Ohjaustoiminnasta korvauksen maksamista seuralle tai suoraan ohjaajalle riippuen työsuhteen luonteesta seuraan. Kirjalliset sopimukset ovat tarpeen toimijoiden välillä samoin kuin ohjaajan osaamisen varmistaminen
- Joustavaa koulujen liikuntatilojen käyttöä
- Seuratoimijoiden mukaan menemistä vanhempainyhdistystoimintaan
- Laadun varmistamista (kerhotoiminnan laatukäsikirja)

Kun yhteistyö on rakentunut kerhotoiminnan osa-alueella, se tuo uutta sisältöä myös liikuntatunneille. Se lisää tiedon jakamista seuraohjaajien ja opettajien välillä sekä käynnistää uudenlaista yhteistyötä muun muassa liikuntapäivien ja -turnauksien osalta.

Valo ehdottaa, että kouluihin nimettäisiin hyvinvointivastaavat ja kuntaan koulupäivän liikunnallistamisen koordinoinnista vastaava henkilö. Hyvinvointivastaavan toimenkuvaan kuuluisi edistää koko kouluyhteisön, niin oppilaiden kuin henkilökunnan, hyvinvointia ja liikkumista. Kunnallisen koordinaattorin tehtävänä olisi toimia koulujen ja seurojen välisenä yhteyshenkilönä kerhotoiminnan kokonaisuuden tuntien ja osallistuen rehtorien kokoukseen. Hän kutsuisi koolle koulujen hyvinvointivastaavien tapaamisia.

Andersson toteaa, että viime aikoina on keskusteltu paljon lasten ja nuorten liikunnan ja urheilun kustannuksista harrastamisen kalleuden takia sekä kapeasta lajikirjosta, mikä tekee vaikeaksi harrastaa monia lajeja samanaikaisesti. Liikunnalliset iltapäivät urheiluseurojen ja koulujen yhteistyönä tarjoaisivat osaltaan ratkaisun tähän ja samalla vähentäisivät lasten yksinäisiä iltapäiviä. Liikuntaharrastusten sijoittaminen iltapäivään pelastaa perheille enemmän yhteistä aikaa iltaisin. Myös vastuullisia yrityskumppaneita voi kerätä mukaan kustannuksia jakamaan. Hyvien käytänteiden mallintaminen ja levittäminen on keskeistä.

2 Kulttuuriharrastukset

1.1 Taide- ja taitoaineiden opetus ja harrastaminen

Lastenkulttuurin edistäminen on yksi keskeisistä painopisteistä opetus- ja kulttuuriministeriön tehtävissä. Sen hallinto jakautuu monille tahoille:

Koulutuspolitiikan osasto vastaa varhaiskasvatuksesta ja yleissivistävästä koulutuksesta, johon kuuluvat esiopetus, perusopetus ja lukiokoulutus, sekä ammatillisesta koulutuksesta. Perusopetukseen sisältyy taide- ja taitoaineiden opetusta musiikissa, kuvataiteessa, käsityössä, liikunnassa ja kotitaloudessa. Kirjallisuutta opiskellaan äidinkieleen kytkettynä. Opetuksen järjestäjä voi lisäksi tarjota muun muassa tanssia ja draamaa valinnaisina aineina. Yleissivistävän koulutuksen vastuualueelle kuuluvat myös taiteen perusopetukseen, aamu- ja iltapäivätoimintaan ja kerhotoimintaan liittyvien asioiden valmistelu ja kehittäminen. Sisältöjä säädellään opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman tai toiminnan perusteissa.

Kulttuuri- ja taidepolitiikan osasto vastaa lastenkulttuuripolitiikasta ja mediakasvatuksesta. Ministeriö tukee lastenkulttuurikeskuksia ja niiden verkostoa. Ministeriön alaisen Taiteen edistämiskeskuksen alueelliset taidetoimikunnat jakavat lastenkulttuurin avustuksia ja apurahoja. Kulttuuri- ja taidepolitiikan osasto edistää lastenkulttuuria myös muulla toiminnallaan: tukemalla taidelaitoksia, taiteen alan tiedotuskeskuksia, kulttuuria kunnissa ja alueilla, museoita ja kulttuuriperintöä, elokuvakulttuuria, taide- ja kulttuuritapah-tumia sekä yhdenvertaisuuden, monikulttuurisuuden ja osallisuuden edistämistä.

Nuoriso- ja liikuntapolitiikan osasto tukee nuorten harrastuspohjaista kulttuuritoimintaa ja lasten ja nuorten liikuntaa. Ministeriön liikunnan vastuualue ohjaa ja rahoittaa Liikkuva koulu -ohjelmaa, joka toteuttaa lasten ja nuorten liikunnan keskeistä tavoitetta luoda fyysisesti aktiivinen toimintakulttuuri peruskouluihin.

Kulttuuriharrastusten merkitys ihmisen hyvinvoinnille on laajasti tunnustettu. Monet tutkimukset osoittavat pitkäjänteisen taide- ja taitoharrastuksiin osallistumisen arvon myös lasten kehitykselle, mikä näkyy koulusuoriutumisessa, sosiaalisessa kehityksessä ja henkilökohtaisessa hyvinvoinnissa. Ne lisäävät ilmaisukykyä ja antavat onnistumisen ja esteettisen nautinnon kokemuksia. Siitä on hyvänä todisteena se, että monien lasten lempiaine koulussa on vuosien ajan on käsityöt. Käden taitojen harjaannuttaminen tarjoaa vastapainoa tiedolliselle oppimiselle.

Käden taidoilla on sekä ihmistä itseään, jopa hänen aivotoimintaansa, että koko kulttuuria kehittävä vaikutus, koska niihin sisältyy monenlaisia prosesseja, jotka vaativat suunnittelua, esteettistä arviointia ja hienomotorista harjaantumista. Käden taitoja tarvitaan monissa ammateissa. Niiden ammattimaisen opettamisen tarve on entisestään lisääntynyt, kun teolliset valmisteet ovat korvanneet käsillä tehdyt tuotteet ja kädentaitojen perinne on kodeissa vaihtunut näppäimistöjen hallinnaksi niin aikuisten ja lasten kuin naisten ja miesten keskuudessa.

Taide- ja taitoaineita sisältyy suomalaiseen perusopetukseen, mutta niihin varatut perustuntimäärät ovat pieniä ja opiskelu on usein valinnaista. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista edellyttää, että sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin (artikla 31). Sen mukaisesti pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmassa (2011-2015) mainitaan tavoite tukea kaikkien lasten oikeutta taiteeseen ja kulttuuriin vahvistamalla lastenkulttuurin asemaa ja toimintaedellytyksiä.

2.2 Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetuksesta annetun lain (633/1998) mukaan taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen perusopetusta. Sitä järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille. Taiteen perusopetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetuksen piirissä opiskellaan musiikkia, tanssia, teatteria, sirkustaidetta, arkkitehtuuria, käsityötä, kuvataidetta, sanataidetta ja audiovisuaalista taidetta.

Taiteen perusopetus on siis oma koulutusmuotonsa eikä se tarkoita perusopetuslain mukaista peruskoulun taidekasvatusta.

Taiteen perusopetus on vapaaehtoista, kouluajan ulkopuolella tapahtuvaa taideopetusta, ja sitä annetaan muun muassa musiikkioppilaitoksissa, kuvataidekouluissa, tanssioppilaitoksissa ja käsityökouluissa. Kansalaisopistoissa annettava taiteen perusopetus tukee opetuksen alueellista tarjontaa ja saatavuutta. Koulutus voi alkaa varhaisiän kasvatuksesta ja voi edetä siitä joko yleiseen oppimäärään, jonka laajuus on 500 tuntia tai laajaan oppimäärään, jonka laajuus on 1 300 tuntia sisältäen perusopinnot (tai musiikin perustason) ja syventävät opinnot (tai musiikkiopistotason).

Taiteen perusopetusta (TPO) antavat oppilaitokset antavat lakisääteistä taiteen perusopetusta ja muodostavat samalla eri taiteenalojen taidekasvatuspalveluita tuottavan asian- tuntijaverkoston ja valtakunnallisen pitkäjänteisen kehittämisen rakenteen. Taiteen perusopetuksella on opetushallituksen päättämät opetussuunnitelmaperusteet, joten opetus eroaa kerhotoiminnasta. Opettajalle oma pedagoginen yhteisö antaa tuen ammatilliselle kehittämiselle.

Taiteen perusopetusliitto TPO ry on kattojärjestö kuudelle taiteen perusopetuksen järjestölle:

- Esittävien taiteiden oppilaitosten liitto ry
- Taitoliitto / Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry
- Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry
- Suomen sanataideopetuksen seura ry
- Suomen tanssioppilaitosten liitto STOPP ry

TPO-oppilaitosten päätoimipisteitä sijaitsee 251 kunnassa eli 85 prosentissa Suomen kunnista. Syksyllä 2012 taiteen perusopetusta järjestäviä päätoimipaikkoja oli 393 ja sivutoimipaikkoja 525 (ESAVI, 2014). Näistä lähes 30 % sijaitsi Uudenmaan maakunnassa. Oppilaitosten määrä on vähentynyt vuodesta 2008 muun muassa kansalaisopistojen uudelleenjärjestelyjen kautta. Kaikkia taiteenaloja ei voi opiskella joka puolella Suomea eikä yhtä laajasti joka puolella maata. Opetuksen maantieteellisessä saavutettavuudessa on huomattavia eroja. Etä- ja verkko-opetuksen käyttö on vielä kehittämissä vaiheissa.

Kaikissa maakunnissa järjestettiin vuonna 2012 musiikin, kuvataiteen ja käsityön yleisen oppimäärän sekä musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta. Myös tanssin ja teatteritaiteen opetusta järjestettiin melkein kaikissa maakunnissa. Arkkitehtuurin opetusta järjestettiin vähemmän ja audio-visuaalista taidetta vain yhdessä maakunnassa. Kokonaisoppilasmäärä oli noin 126 000, mikä tekee 12 % 2–19-vuotiaista. Oppilaista oli tyttöjä kolme neljäsosaa. Poikia oli suhteellisesti eniten (60 %) arkkitehtuurin opetuksessa, tyttöjä tanssin opetuksessa (92 %). Melkein puolet oppilaista oli Etelä-Suomen aluehallintoviraston alueen maakunnissa. Varhaisiän kasvatuksessa oli 30 % oppilaista, 26 % sai opetusta yleisen oppimäärän mukaan ja 44 % laajan oppimäärän mukaan.

Taiteen perusopetusta järjestää kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö, jotka voivat saada valtionosuutta laskennallisten opetustuntien määrän mukaan. Suurin osa (44 %) taiteen perusopetusta järjestävistä oppilaitoksista on kuntien ylläpitämiä. Rekisteröidyn yhteisön, esimerkiksi kannatusyhdistyksen, ylläpitämiä oppilaitoksia on kolmannes. Kuntayhtymän tai säätiön ylläpitämiä on vain pari prosenttia. Lähes viidesosa on yksityisten yrittäjien tai toiminimien ylläpitämiä. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on hyväksyä opetussuunnitelmat, jotka perustuvat opetushallituksen taiteenaloittain päättämään opetussuunnitelman perusteisiin. Jokainen kunta, joka järjestää lain mukaista taiteen perusopetusta, saa opetukseen valtionosuutta kunnan asukasmäärän ja asukasta kohden lasketun taiteen perusopetuksen perushinnan mukaisesti.

Vuonna 2012 koottuihin tietoihin perustuvassa katsauksessa toimenpide-ehdotuksina esitetään, että

- taiteen perusopetus säilytetään omana koulutusmuotonaan, mutta sen rakenteita on kehitettävä
- taiteen perusopetuksensaavutettavuus on turvattava yhdenvertaisesti kaikille lapsille
- on panostettava taiteenalojen uusiin toimintakulttuureihin, opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin kiinnostavuuden lisäämiseksi erityisesti poikien keskuudessa
- yhteistyötä oppilaitosten ja muiden toimijoiden (kuten koulujen) kanssa ja taiteenalojen välillä on lisättävä; ehdotuksissa viitataan eheytetyn koulupäivän kokeiluun (Pulkinen & Launonen, 2005), jossa harrastustoiminta tuotiin osaksi koulupäivää
- opetusteknologian käyttöä on lisättävä etäopetuksen edistämiseksi
- taiteen perusopetuksen suunnitelmallista tilastointia on lisättävä.

TPO-oppilaitokset järjestävät alueellisten mahdollisuuksien mukaan perusopetuslain mukaista aamu- ja iltapäivätoimintaa, perusopetuslain mukaista koulun kerhotoimintaa tai muuta koulussa järjestettävää kerhotoimintaa eri puolilla maata. Esimerkkejä löytyy muun muassa seuraavista kunnista: Espoo, Hämeenlinna, Kerava, Lahti, Porvoo, Rovaniemi ja Vantaa. Myös lakisääteistä taiteen perusopetusta annetaan osassa kuntia varhain iltapäivällä yksityistunteina tai ryhmäopetuksena. Taiteen perusopetusta on viety myös päiväkoteihin.

Valtakunnallisesti kattavaa nykytilan selvitystä taiteen perusopetuksen, kerhotoiminnan sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan yhteyksistä ei ole tehty (Seirala, 2012). Hyvien käytän-

töjen kartoittaminen tulisi olla pohja joustavan koulupäivän ratkaisumallien ja yhteistyöverkon kehittämiseksi.

Kerhotoiminnan muodossa kerholaisille voidaan tarjota mahdollisuus kokeilla eri taiteenaloja ilman pääsykokeita. Kerholainen voi olla samalla kerhoa tarjoavan taiteen perusopetuksen oppilaitoksen oppilas, jolloin hänen opintasuorituksensa kirjataan oppilaitoksen rekisteriin. Koulun kerhotoiminta on oppilaalle aina maksutonta, mikä merkitsee sitä, että kunnan tulee ostaa kerho taiteen perusopetuksen järjestäjältä. Taiteen perusopetuksen tarjoaminen on yksi merkittävä tapa taidekerhojen järjestämiseksi niin alakoulussa kuin yläkoulussa. Tällöin taidekerhon vetäjä on taiteenalan ammattilainen.

2.3 Lastenkulttuurikeskukset ja koulun kerhotoiminta

Lastenkulttuurikeskusten toiminta pyrkii matalalla kynnyksellä tavoittamaan koko ikäluokan; toiminta ei ole maksullista. Toiminta ulottuu yleensä usean kunnan alueelle. Lastenkulttuurikeskusten verkostoa pyritään laajentamaan niin, että se kattaisi koko Suomen. Osaamista on monenlaisista taiteen lajeista ja monilta lastenkulttuurin osa-alueilta sekä kulttuuriperintökasvatuksesta (Vesikansa, 2015).

Lastenkulttuurikeskukset pyrkivät korkeaan laatuun ja saavutettavuuteen. Sen toimintamalleja ovat:

- Koulu- ja varhaiskasvatustyö sisältäen muun muassa kulttuurikasvatussuunnitelmien teon, työpajoja, taidelaitoskäyntejä, projekteja ja taiteilija koulussa -tyyppisiä ohjelmia
- Avoin perhetoiminta sisältäen muun muassa teemapäiviä, kerhoja, näyttelyitä, festivaaleja ja tapahtumia
- Kulttuurin tuominen osaksi muita palveluja, kuten lastensuojeluun ja neuvoloihin
- Täydennyskoulutus ammattilaisille

Ensimmäiset lastenkulttuurikeskukset perustettiin vuonna 2003 Taikalamppu-nimisenä opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeena. Nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriö tukee 17 lastenkulttuurikeskusta Suomessa: kunnan osuus on 60 % ja valtion osuus 40 %. Vuoden 2014 alusta lähtien uudet keskukset ovat saaneet tukea, jos ne jo muilla varoilla perustettuina ovat osoittaneet toiminnan tuloksia. Suurin osa lastenkulttuurikeskuksista toimii kuntaorganisaatioissa. Mukana on myös yhdistyksinä toimivia keskuksia. Valtio vastaa verkoston koordinaation kuluista. Koordinaatiota hallinnoi Tampereen kaupungin kulttuuripalvelut.

Lastenkulttuurikeskusten yhtenä keskeisenä avustuskriteerinä on ollut viime vuosina yhteistyö koulun ja varhaiskasvatuksen kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt lastenkulttuurikeskuksille avustusta muun muassa Taitelija koulussa ja Konsertti joka kouluun -toimintaan. Taiteilija voi vieraila myös muilla kuin taideaineiden tunneilla. Tapahtumiin on osallistunut runsaasti oppilaita ja taiteilijoita. Tämän tyyppiset tapahtumat voivat olla osa koulussa toteutettavaa kulttuurikasvatussuunnitelmaa tai -polkua, jotka on laadittu paikallisista lähtökohdista käsin (Seirala, 2012).

Kulttuurikasvatussuunnitelman tavoitteena on tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuus taiteen kokemiseen ja tekemiseen. Suunnitelmat tulee laatia hallinnonalojen yhteistyönä siten, että samalla sovitaan rahoitusvastuiden jaosta. Suunnitelma tulee sisällyttää opetussuunnitelmaan ja kouluun tulee nimetä yhteyshenkilöt, joiden vastuulla toiminnan koordinointi ja siitä tiedottaminen on. Suunnitelmien toteuttamisessa pyritään hyödyntämään paikkakunnan taide- ja kulttuuritarjontaa mahdollisimman laajasti.

Lastenkulttuurikeskukset tuottavat internetistä maksuttomasti ladattavia menetelmäoppaita kulttuurikasvatukseen (lastenkulttuuri.fi, Menetelmäoppaat). Esimerkiksi draamaa koskeva opas johdattaa eri ikätasot huomioon ottaen lapsilähtöiseen ohjausmetodiin, missä leikki liitetään osaksi harjoituksia, elämykselliseen roolipeliseikkailuun, jonka tehtävänä on harjaannuttaa sosiaalisia taitoja, ja voimaannuttavaan draamatyöpajaan. Vastavasti on opas elokuvasta, minkä avulla voi tehdä musiikkivideoita, tutkia ja havainnoida ympäristöä videokameran avulla tai tehdä improvisaatioharjoituksia. Oppaita on myös kulttuuriperinnöstä, kuvataiteesta, kädentaidoista, mediakasvatuksesta, monikulttuurisuudesta, monitaiteisuudesta, museopedagogiikasta, musiikista, sanataiteesta, sarjakuvasta, sirkustaiteesta, tanssitaiteesta, tapahtumatuotannosta ja valokuvasta. Oppaat ovat verraton ideakokoelma kulttuurikasvatusta varten myös kerhotoiminnan piirissä käytettäväksi.

Lastenkulttuurikeskukset antavat tukea kuntakohtaisten kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimisessa muun muassa Kulttuurivoltti-verkkopalvelun avulla. Suunnitelma koskee kaikkea opetusta, ei vain taide- ja taitoaineita. Se pohjaa kunnan omaan kulttuuritarjontaan ja -perintöön. Esimerkiksi Tampereella on jo seitsemän vuoden ajan ollut käytössä kulttuurikasvatuseritysohjelma Taidekaari, joka alkaa esiopetuksesta ja päättyy peruskoulun viimeiseen luokkaan (www.tampere.fi/taidekaari). Lukuvuonna 2012–2013 toiminnassa oli mukana 13 000 tamperelaista lasta. Toiminta on aina maksutonta osallistujille. Se voi koskea sirkusta, museota, tanssia, teatteria, sanataidetta tai musiikkia. Kulttuurikasvatuksen kokonaisuudet vaihtuvat eri vuosiluokilla. Kulttuuriin tutustutaan erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten museossa, taitelijan työhuoneessa tai konserttisalissa. Lasten teoksia on esillä Taidekaaren näyttelyissä.

Tuoreempi esimerkki kulttuurikasvatuseritysohjelmista on Lappeenrannan laatima kulttuuripolku (Opettajan opas 2014–2015). Se on edistynyt kunnassa nopeasti siihen pisteeseen, että lähes kaikki kaupungin perusopetusikäiset ovat vuosittain sen toiminnassa mukana. Se sisältää työpajoja eri luokille. Ne on suunniteltu tukemaan koulutuntien opetusta ja sisältöjä. Kulttuuripolun työpajoja toteuttavat yksiköt on jaettu taidealakohtaisesti eri poluille, kuten kuvataide- ja taitopolku, sävelpolku, sanataide- ja historiapolku ja näyttämöpolku. Tarkoitus on, että oppilaat tutustuvat lukuvuoden aikana yhteen polkuun kerrallaan, niin että peruskoulun päätyttyä oppilas on tutustunut kaikkiin eri taiteen lajeihin. Opettajan opas sisältää runsaasti aineistoa työpajojen toteuttamiseksi. Aineistoa ja toimintaideoita voi hyvin soveltaa myös kerhotoimintaan.

Taikalampputoiminnan vaikuttavuutta koskevassa arvioinnissaan Korkeakoski ja Pääjoki (2014) toteavat, että kymmenvuotisen työn tuloksena lastenkulttuurin arvostus on kasvanut ja ymmärrys lasten ja nuorten tarpeista on lisääntynyt. Sen keskeisiä kehittämistarpeita ovat muun muassa alueellisen saatavuuden vahvistaminen, erityisryhmien huomiointo ja pitkäkestoisten harrastusmahdollisuuksien lisääminen.

Lastenkulttuurikeskusten verkoston keskuksille tehty kysely yhteistyöstä koulujen kerhotoiminnan kanssa tuotti kuvan monipuolisesta toiminnasta (Vesikansa, 2015). Kyselyyn vastasi 12 keskusta ja niistä seitsemällä oli yhteistyötä koulujen kerhotoiminnan kanssa. Ne jotka eivät tehneet yhteistyötä, mainitsivat selitykseksi muun muassa, että lastenkulttuurikeskuksen resurssit eivät riitä ja että koulut hoitavat kerhonsa itsenäisesti eivätkä kysy apua lastenkulttuurikeskuksilta. Jokin keskus ilmoitti, että se oli aikaisemmin tehnyt yhteistyötä usean vuoden ajan, mutta oli viime aikoina painottanut kouluaikana eri oppituntien aikana tehtävään yhteistyöhön.

Lastenkulttuurikeskukset pyrkivät järjestämään kerhoja säännöllisesti ja lasten toiveet, alueelliset erityispiirteet tai jonkin erityispiirteen, kuten koulumotivaation nostamisen, huomioon ottaen. Näin on syntynyt laaja kirjo kerhotoimintaa, kuten luvussa 3.2, Osa I

selostetaan). Lastenkulttuurikeskukset ovat kiinnostuneet osallistumaan toiminnan kehittämiseen koulussa, jos kerhotoiminta vakiinnutetaan osaksi koulupäivää. Niiden piirissä on havaittu muun muassa, että taiteilija kouluun -tyyppiset toimintamuodot ovat tehneet taiteilijat kouluille tutuiksi ja heitä on myöhemmin palkattu pitämään koulujen kerhoja.

Joissakin lastenkulttuurikeskuksissa on havaittu, että kerhotoiminnan mielekkyyttä syö soveltuvien tilojen puute ja lasten määrän vaihtelu, jolloin materiaalien hankinta on usein vaikeaa. Siksi yhteistyö oppituntien aikana ja yhteistyössä opettajan kanssa on mielekkäämpää. Tämä osoittaa, että kerhotoimintaan sitoutumiseen ja sen puitteiden järjestämiseen on kiinnitettävä huomiota.

Koulujen kerhotoiminta voi toimia lapselle alkusysäyksenä uuden harrastuksen pariin. Kerhotoiminta voi olla ketterä ja lapsilähtöinen tapa markkinoida muita taidekasvatuspaleluita tai esimerkiksi taiteen perusopetusta. Taidekasvattajan näkökulmasta koulujen kerhotoiminta on hyvin kiinnostavaa, koska sillä voi lisätä opetustuntien määrää päiväsaikaan; perinteisesti taidekasvattajien työ sijoittuu ilta-aikoihin.

Lastenkulttuurikeskuksen toiminta maaseudulla koulun kerhotoiminnan muodossa tarjoaa lapsille luontevan mahdollisuuden päästä osalliseksi taidekasvatuksesta. Harrastuksiin kuljettaminen erikseen ei pitkien etäisyyksien takia ole mahdollista.

2.4 Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ohjausryhmän laatimassa lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmaehdotuksessa vuosille 2014–2018 (OKM, 2014) tavoitteeksi on asetettu, hallitusohjelman mukaisesti, tukea kaikkien lasten oikeutta taiteeseen ja kulttuuriin vahvistamalla lastenkulttuurin asemaa ja toimintaedellytyksiä. Ohjausryhmän ehdotukset tukevat valtioneuvoston hyväksymän Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaa (2012–2015), jossa yksi strateginen tavoite on, että lapset ja nuoret voivat osallistua tasavertaisesti kulttuuri-, liikunta- ja vapaa-ajan toimintaan. Muita strategisia tavoitteita ovat muun muassa tavoitteet, että lapset ja nuoret kasvavat aktiivisiksi ja yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi ja että ennalta ehkäisevillä toimilla ylläpidetään lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä.

Tutkimustulokset kulttuuriharrastusten myönteisistä vaikutuksista lapsiin perustelevat sitä, että niihin osallistumista tulisi järjestää sekä kehityksen perusvoimavarojen vahvistamiseksi että sosiaalista ja psykologista toimintakykyä koskevien vaikeuksia ennalta ehkäisemiseksi ja korjaamiseksi.

Keskeiset lastenkulttuuripoliittiseen ohjelmaehdotukseen sisältyvät toimenpidekokonaisuudet ovat:

- Perustetaan valtakunnallinen lastenkulttuurin ja taidekasvatuksen edistämiskeskus.
- Lasten monipuolista opetusta lisätään yleissivistävässä koulutuksessa taiteen ja kulttuurin avulla. Sen kautta vahvistetaan oppilaiden hyvinvointia.
- Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus ja saatavuus kirjoitetaan lapsia ja nuoria koskeviksi perusoikeuksiksi päättäjien keskeisiin suunnittelu- ja strategia-asiakirjoihin. Kuntien hyvinvointikertomuksissa huomioidaan lasten kulttuuriset oikeudet.
- Lasten ja nuorten ympäristöjä kehitetään heidän tarpeidensa näkökulmasta ja heitä kuullen. Lasten ja nuorten kanssa suunnitellaan ja heille avataan liikkumaan ja harrastamiseen innostavia tiloja.
- Lasten ja nuorten kulttuurikompetenssia vahvistetaan.
- Lasten mahdollisuuksia osallistua taiteeseen ja kulttuuriin lisätään.

- Lastenkulttuurin ja taidepedagogiikan sekä metodien opetusta lisätään sekä luokanopettajien että muussa taidekoulutuksessa niin perus- kuin täydennyskoulutuksessa.

Ohjausryhmä toivoo, että sen toimenpide-ehdotuksia käsiteltäisiin ja toteutettaisiin laajasti koko taiteen ja kulttuurin kentällä. Samoin se toivoo, että eri hallinnonalojen välistä ja moniammatillista työtä lisättäisiin lasten ja nuorten parhaaksi.

Ohjelmaehdotuksessa numero 2 (lasten monipuolisen opetuksen lisääminen yleissivistävässä koulutuksessa taiteen ja kulttuurin avulla) tuodaan esiin se, että eheytetystä koulupäivästä ja kulttuurikompetenssista tehdyt tutkimukset osoittavat taideaineiden ja taide-, kulttuuri- ja kädentaiteiden kerhotoiminnan lisäävän lasten hyvinvointia, edistävän sosiaalisten taitojen kehitystä ja vahvistavan työskentelytaitoja ja koulumenestystä. Siksi ohjausryhmä ehdottaa, että selvitetäisiin mahdollisuuksia lisätä, monipuolistaa ja vakiinnuttaa koulupäivän jälkeistä harrastus- ja kerhotoimintaa kouluissa. Musiikki- ja kuvataideoppilaitosten avoimuus omien mahdollisuuksiensa tarjoamisessa eri väestöryhmille on tärkeää. Taiteiden ammattilaisten käytöllä voidaan rikastaa koulun ja koulutuksen taide- ja kulttuuriopetusta ja myös harrastustoimintaa.

Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma sisältää tarkkoja havaintoja lasten ja nuorten eriarvoisesta mahdollisuudesta osallistua kulttuuriin ja saada sitä koskevaa opetusta. Taideopetuksen tilanne on huolestuttavin peruskoulun yläluokilla ja toisen asteen koulutuksessa eikä alakoulun opettajienkaan koulutukseen sisältyvä taidekoulutus anna nykyisin riittäviä valmiuksia taide- ja taitoaineiden opetukseen.

Yleisenä havaintona lasten (ja nuorten) kulttuuriharrastuksista syntyy kuva siitä, että tahtotilaa niiden edistämiseen maassamme on ja että monenlaista toimintaa on saatu synnytettyä. Rahaa myös kanavoidaan toimintaan. Hallinto ja rahoitusjärjestelmät ovat kuitenkin monimutkaisia, ja rahoitus hajautuu monille tahoille.

Lapset ovat koulutuksen piirissä koko 18-vuotisen lapsuutensa ajan. Yhteistyön tiivistämistä koulun (peruskoulu, lukio, ammattikoulutus) kanssa voisi edistää se, että tämä yhteistyö mainittaisiin lasten ja nuorten harrastustoimintaa järjestävien eri toimijoiden valtionavustuskriteereissä. Rahoituksen pitkäjänteisyys olisi myös välttämätöntä toivotujen kehityksellisten vaikutusten aikaansaamiseksi lapsissa: kulttuuriharrastuksilla on myönteistä vaikutusta työskentelytaitojen, koulumenestyksen ja sosiaalisten taitojen kannalta, jos niiden kesto mitataan vuosissa. Sen rinnalla tarvitaan myös viriketoimintaa kulttuuriharrastuksen vahvistamiseksi.

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelmaehdotuksen toteuttamisen käynnistämistä on toteutettu hankkeilla, joilla lisätään lasten osallistumista taiteeseen ja kulttuuriin ja luodaan uusia tapoja antaa lapsille tietoa ja kokemuksia taiteen aloista ja kulttuuriperinnöstä. Ministeriön tukemat pilottihankkeet ovat Vantaan kaupungin Taikava-hanke, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran Kulttuurivoltti-hanke, Lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalampun Koulujen elokuvaviikko -hanke, Lukukeskuksen Satavuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke ja Oulun kaupungin Kulttuuritalo Valveen Davvi-seikkailurata-hanke.

2.5 Muu kulttuuritoimen tarjonta nuorille

Opetus- ja kulttuuriministeriön määrittelyn mukaan vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävä kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Olennainen piirre vapaassa sivistystyössä on, että se ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädellä lainsäädännössä. Tavoitteista ja sisällöistä vastaavat koulutusorganisaatiot, joita ovat kunnat, kuntayhtymät, yhdistykset,

säätiöt tai osakeyhtiöt. Opinnot ovat yleissivistäviä, harrastustavoitteisia ja yhteiskunnallisia. Vapaa sivistystoiminta on tarkoitettu nuorille ja aikuisille.

Kansalaisopistojen toiminta oli alun perin tarkoitettu 16 vuotta täyttäneille, mutta ne tarjoavat taiteen perusopetusta myös nuoremmille lapsille. Vapaan sivistystoiminnan tuki lukiossa ja ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten taide- ja kulttuuriharrastuksille voisi laajentaa näissä oppilaitoksissa opiskelevien nuorten oppituntien ulkopuolista toimintaa.

Koulutusta tarjoavat

- 1 kansaopistot ovat valtakunnallisia sisäoppilaitoksia, jotka järjestävät nuorille ja aikuisille omaehtoisia opintoja
- 2 kansalais- ja työväenopistot ovat etupäässä kunnan omistamia aikuisoppilaitoksia, joiden tehtävänä on vastata alueellisiin sivistystarpeisiin; painopiste on taideaineissa, kädentaidoissa sekä kielissä
- 3 puolueiden ja kansalaisjärjestöjen opintokeskukset, jotka tarjoavat opintokerhoja
- 4 kesäyliopistot, jotka tarjoavat avointa yliopisto-opetusta, ammatillista täydennyskoulutusta ja mm. kielikoulutusta
- 5 liikunnan koulutuskeskukset, jotka järjestävät liikunta-alan koulutusta ja vapaatavoitteista koulutusta nuorille ja aikuisille
- 6 neuvontajärjestöt, joita ovat mm. valtakunnalliset kotitalousneuvontajärjestöt sekä käsi- ja taideteollisuusjärjestöt ja joiden tehtäviin kuuluu myös aikuiskoulutusta.

Vapaan sivistystoiminnan ollessa suuntautunut nuoriin ja aikuisiin sen toimintakenttään eivät perusopetuksen piiriin kuuluvat oppilaat varsinaisesti liity. Näiden organisaatioiden piirissä voi kuitenkin olla henkilöitä, jotka voisivat tehdä yhteistyötä koulun kanssa kerhotoiminnan järjestämiseksi harrastekerhoina tai pajatoimintana.

3 Muita yhteistyötahoja

3.1 Seurakunta

Evankelis-luterilaiset seurakunnat ovat osallistuneet varhaiskasvatukseen päiväkerhoja järjestämällä sekä koululaisten kasvatukseen tukemiseen iltapäivätoimintaa järjestämällä 1970-luvulta lähtien. Molemmista työmuodoista ne ovat tulleet täyttämään yhteiskunnallisissa palveluissa ollutta vajausta. Ne ovat koskeneet päivähoiton riittämätöntä saatavuutta ja pienten koululaisten jättämistä ilman tarpeellista valvontaa ja huolenpitoa vanhempien ollessa työssä.

Nykyisin seurakunnat järjestävät koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa hallinnollisessa yhteistyössä kuntien kanssa. Toiminnan järjestäminen perustuu valtakunnallisiin säädöksiin. Kunta on tällöin toiminnan järjestäjä ja seurakunta palvelun tuottaja. Kunta ottaa lapset aamu- ja iltapäivätoimintaan ja määrittelee vanhemmilta perittävän maksun. Kunnan ja seurakunnan välisessä yhteistyösopimuksessa määritellään se, minkä osuuden kunta saamastaan valtionosuudesta (57 % kustannuksista) seurakunnalle maksaa.

Seurakunnat ovat suurin aamu- ja iltapäivätoiminnan palvelujen tuottaja kunnan itse järjestämän toiminnan lisäksi. Toiminta on käytännössä iltapäivätoimintaa tavallisesti seurakunnan tiloissa. Siihen osallistuu nykyisin noin 11 000 lasta 1. ja 2. luokalta (Kähkönen, 2014; Virmakari, 2007). Kirkossa toimintaa toteuttavat lapsi- ja perhetyön perus-

tutkinnon suorittaneet lastenohjaajat tai kirkon nuorisotyön ohjaajan virkaan kelpoistavan tutkinnon suorittaneet ohjaajat. Ohjaajien erityisosaamista ovat toiminnan monipuolinen toteutus ja lapsilähtöinen työote.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan lisäksi noin 50 000 lasta osallistuu 7–14-vuotiaille tarkoitettuihin kerhoihin. Niitä vetävät koulutetut ohjaajat. Niiden toimintaa ei ole kytketty koulun kerhotoimintaan, vaan ne tapahtuvat seurakunnan piirissä, samoin kuin perhekerhot, jotka tavoittavat vuosittain yli miljoona kävijää. Partio on seurakunnan tärkeä lapsi- ja nuorisotyömuoto ja siihen osallistuu noin 30 000 lasta ja nuorta. Näiden lisäksi on retki- ja leiritoimintaa ja rippikoulutoimintaa. Rippikoulun käy 15-vuotiaista 84 % ja isokoulutukseen osallistuu lähes 25 000 nuorta. Nuorten illat, erilaiset nuorten ryhmät ja erityisnuorisotyö täydentävät kuvaa monipuolisesta toiminnasta. Nämä toiminnot kustannetaan pääasiassa kirkon keräämillä verorahoilla.

Seurakuntien tärkeitä yhteistyökumppaneita nuorisotyössä ovat koulu, oppilaitokset, järjestöt, lastensuojelulaitokset ja nuorisotalot. Kirkon erityisnuorisotyö yhdistää kasvatuksen sekä diakonian ja pyrkii tukemaan kasvua kokonaisvaltaisesti. Etsivä nuorisotyö auttaa luottamuksellisesti hädässä olevia nuoria, joita ei muuten tavoiteta. Seurakunnalla on kiinnostusta ja nuorisotyön kautta asiantuntemusta yhteistyöhön koulujen kanssa. Seurakunnan nuorisotyöntekijät ovat potentiaalisia kerhotoiminnan ohjaajia koulussa.

Nuorisotyön ohella seurakunnan työntekijät voisivat olla tukemassa vapaaehtoistyön toteuttamista kerhotoimintana. Sen kehittämistarvetta on Suomessa, kuten Mukava-hankkeen yhteydessä todettiin (Bäck, 2002). Vapaaehtoinen palvelutoiminta tarkoittaa kerhotoimintaa, jossa lapsia ja nuoria perehdytetään esimerkiksi vanhuuden tai vammaisuuden olemukseen ja jossa organisoidaan virkistys- ja auttamistoimintaa. Seurakunnan työhön ja vapaaehtoiseen palvelutoimintaan osallistuminen on osoittautunut vaikutuksiltaan hyvin myönteiseksi oppilaiden ongelmakäyttäytymisen torjuna, kuten luvussa A, Osa II on mainittu. Vapaaehtoistyön osalta yhteistyökumppaneina voisivat olla myös sitä harjoittavat järjestöt.

3.2 Kunnallinen nuorisotyö

Suomessa nuorisotyötä määrittää lainsäädäntö (nuorisolaki, lastensuojelulaki, perustuslaki, kuntalaki, kirkkolaki ja yhdistyslaki) ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Tähkää ym., 2012). Nuorisolaki, jonka piiriin kuuluvat kaikki alle 29-vuotiaat, määrittelee nuorisotyötä ja nuorisopolitiikkaa, nuorten kuulemista, osallisuutta ja vaikuttamisen tapoja, sekä nuoria koskevan monialaisen yhteistyön edistämistä.

Kunnallinen nuorisotyö tekee yhteistyötä luokka-asteiden 7–9 kanssa. Poikkeuksena tästä ovat nivelvaihtelyt alakoulun ja yläkoulun välillä. Joissakin kunnissa nuorisotyö osallistuu myös alakouluissa toimimiseen. Koulun ja nuorisotyön kehittymistä ja kehittämistä tutkittiin viidessä kaupungissa (Kiilakoski, 2014). Sen mukaan nuorisotyön toimintamuodot ovat kouluissa seuraavankaltaisia:

- yksilötyö eli henkilökohtainen tuki ja etsivä nuorisotyö
- pienryhmätyö eli tuetut pienryhmät, esimerkiksi tyttötyö, maahanmuuttajatyö ja harrasteryhmät
- luokkamuotoinen työ, kuten ryhmädynamiikan tuki ja tuotetut paketit, esim. päihdekasvatus
- koko koulun tasoista työtä, kuten tapahtumat, teemapäivät ja toiminta koulunuorisotiloissa

- koulun yhteisölliseen kehitykseen osallistuminen, kuten oppilaskuntatoimintatyö ja tukioppilastoiminta
- yhteistyö vanhempien kanssa, kuten vanhempainillat ja keskustelutilaisuudet vanhemmille
- koulujen välinen työ, mikä sisältää osallisuustoiminnot koko kunnan tasolla.

Toimintaan käytettävät resurssit vaihtelevat kunnittain. Joissakin kunnissa on täysipäiväinen työntekijä koululla, osassa kuntia kouluyhteistyöhön käytetään aikaa esimerkiksi 4 tuntia viikossa. Nuorisotyöntekijät ovat motivoituneita toimimaan koulussa ja helpottamaan opettajan työtä. Oppilaat pitävät nuorisotyöntekijää turvallisena aikuisena. Nuorisotyöntekijä tuntee ryhmädynamiikkaa ja pystyy tukemaan sitä. Koulun kautta nuorisotyöntekijä pystyy tavoittamaan useampia nuoria. Toiminnallaan koulussa nuorisotyöntekijä voi muuttaa koulukulttuuria.

Koulun ja nuorisotyön yhteistyön edellytys on yhteisten tavoitteiden määrittäminen, mutta esteenä sille on usein yhteisen ajan ja keskustelumahdollisuuden löytämisen hankaluus.

Kiilakosken mukaan (henkilökohtainen kommunikaatio 7.3.2015) nuorisotyön yhteyksissä kerhotoimintaan tulee esille se, että osa kunnista hahmottaa nuorisotyön tehtäväksi tuoda toiminnallisuutta erityisesti pitkiin välitunteihin. Tämä on mahdollista muuntaa myös kerhotoiminnan kehitykseen. Osassa kuntia nuorisotyö toimii kouluajan jälkeen omissa tiloissa nuorisotyölle tyypillisen olemisen tilan kautta (vastakohtana tekemisen tiloille). Nuorisotyölle on ominaista vapaaehtoisuus osallistumisessa. Tämä asettaa omat reunaehdonsa sille, miten voi toimia koulussa. Nuorisotyön kytkeytyminen kerhotoimintaan on yhtäältä kysymys tavoitteista ja menetelmistä ja toisaalta käytettävistä resursseista. Nuorisotyön on löydettävä tasapaino koulun aikana ja vapaa-aikana toimimisen välillä.

3.3 Opinkirjo, Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja muut järjestöt

Kehittämiskeskus Opinkirjo

Kehittämiskeskus Opinkirjo, aikaisemmin Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry (ja sitä ennen: Koulun kerhokeskus ry), pyrkii parantamaan 7–16-vuotiaiden kerho- ja harrastustoiminnan edellytyksiä tuottamalla tukipalveluja ja uusia materiaaleja, kehittämällä uusia työmuotoja ja osallistamalla asiaa koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Opinkirjo on opettajia ja kouluyhteisöä varten. Se tarjoaa kouluille lasten hyvinvointia edistäviä sisältöjä ja tukea.

Opinkirjolla on useita jäsenjärjestöjä, kuten OAJ, Lukiolaisten Liitto ja Suomen Vanhempainliitto. Yhteistyökumppaneita kehittämishankkeissa ovat opetusministeriö, ope- tushallitus, eduskunta, Kirkkohallitus ja muut harrastustoimintaa tukevat ja järjestävät organisaatiot ja järjestöt.

Opinkirjolla on aluekoordinaattoreita, jotka toimivat paikallisesti tukemalla kerhotoi- mijoita, tiedottamalla ja järjestämällä koulutuksia alueillaan.

Opinkirjo organisoii Nuorten Parlamenttitoimintaa ja tukee eri tavoin sellaisia kerho- toiminnan ohjelmia kuin osallisuuskasvatus, vapaaehtoistoiminta, yrittäjyyskasvatus, tie- dekasvatus, mediakasvatus, muotoilukasvatus, musiikkiteatteri ja liikennekasvatus. Nämä ohjelmat ovat opettajajohtoisia ja niitä voidaan toteuttaa integroituna opetukseen ja koulun muuhun toimintaan, kuten kerhotoimintaan. Niitä voidaan käyttää hyväksi toteutettaessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittuja monialaisia opintokokoi- naisuuksia.

Opinkirjo on kehittänyt yhdessä useiden liittojen kanssa koulun kerhotoiminnan laatuksiteerit (Kerhokeskus, 2010). Laatuksiteereissä painotetaan laadukkaan kerhotoiminnan merkitystä hyvinvoinnin edistäjänä. Kerhotoiminnan laatua tarkastellaan kolmesta näkökulmasta:

- 1 Kerholaisen näkökulma sisältäen turvallisuuden, osallisuuden, pitkäjänteisyyden ja sisällön.
- 2 Koulun näkökulma sisältäen suunnitelmallisuuden, monipuolisuuden, arvioinnin ja tavoitteet
- 3 Kunnan näkökulma sisältäen resurssit, poikkihallinnollisuuden, kehittämisen/sitoutumisen ja yhteydet kunnan kehittämissuunnitelmaan.

Kerhotoiminnan kehittämissuunnitelmassa vuosille 2010–2014 Opinkirjo on asettanut tavoitteeksi (Kerhokeskus, 2010, s. 23):

Kaikilla perusopetusikäisillä lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus harrastustoimintaan koululla läpi perusopetuksen koulussa tarjottavan kerhotoiminnan kautta.

Toimenpide-ehdotuksissa esitettiin 2010, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettäisiin kerhotoiminnan aseman vahvistaminen ja että aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön muutettaisiin koskemaan koulun kerhotoimintaa. Nämä ehdotukset ennakoivat käsillä olevan selvitystyön tavoitteita.

Toimenpide-ehdotuksissa esitettiin myös, että tarvittavat resurssit arvioitaisiin oppilasmäärän perusteella ja että ne ohjattaisiin kuntien käyttöön erillisellä lainsäädännöllä. Samoin esitetään, että koulun kerhotoiminta sisällytetään kaikkiin lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämistä tavoitteleviin kehittämissuunnitelmiin ja että kerhotoiminta otetaan mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä koulunkäyntiavustajien ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien koulutukseen.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on tehnyt koulun kanssa laajasti yhteistyötä. Se oli yksi merkittävimmistä aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäjistä 1990-luvulta lähtien, mutta Raha-automaattiyhdistyksen projektin päätyttyä joitakin vuosia sitten, tehtävä jäi paikallisyhdistyksille. Nykyisin aamu- ja iltapäivätoimintaryhmiä on noin 60 (henkilökohtainen kommunikaatio, Milla Kalliomaa, 9.3.2015).

Raha-automaattiyhdistyksen tuella Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Kerhokeskus – koulutyön tuki -järjestön yhteisesti tuottama kirja *Koulu harrastuspaikkana* (MLL, 2005) esittelee mahdollisuuksia paikalliseen yhteistyöhön koulun kanssa ja moninaisia ideoita kerhotoiminnan malleja.

MLL tuottaa koulujen käyttöön aineistoja mm. mediakasvatuksesta, turvallisuuskasvatuksesta, päihde- ja terveystieteistä, koulurauhasta sekä kiusaamisen ehkäisemisestä. Esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittamiseksi MLL on tuottanut Muumilaakson tarinoiden kuvamateriaalista hauskan tietoisuusarjan.

MLL kehittää kummi-, tukioppilas- ja tutortoimintaa sekä kouluttaa tukioppilasohjaajia. Tukioppilastoiminta on laajaa. Siihen osallistuu noin 14 000 yläkoulun oppilasta ja enemmänkin haluaisi osallistua. Lasten osallistumiseksi vapaaehtoistoimintaan Mannerheimin Lastensuojeluliitto voisi kehittää myös uusia toimintamuotoja.

Lisäksi MLL tarjoaa koulutuspalveluita ja organisoii kylämuummit ja -vaarit toimintaa vapaaehtoistoiminnan pohjalta. Suomen Kulttuurirahaston tuella on toteutettu Terho-ker-

hoa, jossa on yli sukupolvien välistä yhteistoimintaa. Tavoitteena on, että tällainen kerho olisi jokaisessa kunnassa. MLL:llä on myös perhekahviloita, jotka edistävät vanhempien keskinäistä verkottumista.

Muut järjestöt

Yhteistyökumppaneita koulun kanssa kerhotoiminnan järjestämiseksi löytyy paikallistasolla Suomen laajasta järjestöjen kirjosta runsaasti. Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Kerho-keskuksen julkaisussa (2005) luetellaan seuraavia, joista jotkut toteuttavat myös aamu- ja iltapäivätoimintaa: kyläyhdistys, jalkapalloseura, SPR:n osasto, 4H-yhdistys, lastensuojelujärjestö, Marttayhdistys, kennelyhdistys, nuorisoyhdistys, musiikkikoulun kannatusyhdistys, nuorisoseura, Setlementtiyhdistys, partiolippukunta, tanssiurheiluseura, kaupunginosayhdistys, poliittisen nuorisoyhdistyksen paikallisosasto, elokuvayhdistys, Lions-klubi, Kalevan Nuoret, Vesaiset, Minijellonat, Pioneerit, Mannerheimin Lastensuojeluliiton paikallisyhdistys Rotary-klubi, Nuoret Kotkat, koulun vanhempainyhdistys. – Luettelo voitaisiin vieläkin jatkaa. Yhtenä esimerkkinä muista mahdollisista toimijoista voisi mainita 2013 perustetun Terveyttä kulttuurista kannatusyhdistyksen. Sen tehtävänä on tukea Mielenterveysseuran eri paikkakunnilla toimivaa Terveyttä kulttuurista -verkostoa, jolla on esimerkiksi Taiku (taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia) -toimintaohjelma.

Kunnan sivistystoimen tulisi paikallisella tasolla tehdä kartoitus siitä, millaisia yhteistyökumppaneita kerhotoiminnan järjestämiseen koulupäivän aikana olisi tarjolla. Yksittäisten vanhempien, isovanhempien tai muiden paikallisten asukkaiden yhteistyö koulun kanssa olisi tarkoituksenmukaista kanavoida järjestökumppanin kautta. Se olisi koulun kannalta hallittavampaa ja turvaisi toiminnan luotettavuutta. Se toisi myös järjestölle näkyvyyttä.

Järjestöillä on laaja osaaminen harrastustoiminnan järjestämisessä. Niissä toimii vapaaehtoisia ja ammattilaisia, joiden taitojen kirjo on suuri. Niistä löytyy kädentaitojen, musiikin, liikunnan tai luonnon tuntemuksen ohjaamisen taitoja, joiden ansiosta alueen kerhotoiminta rikastuu. Järjestö voi nimetä keskuudestaan kouluhydyshenkilön, joka luo yhteydet alueen kouluihin ja neuvottelee toiminnan järjestämisestä.

Paikallisen yhdistyksen tehtäviä kouluympäristön kerhotoiminnassa voivat olla esimerkiksi: tarjota kerhonohjaajia kouluille, tarjota sisällön erityisosaamista, lainata tai hankkia välineitä ja materiaaleja ja hoitaa tarvittaessa rahoitus tai organisoida varojen keräämistä (MLL, 2005).

Esimerkkinä uusista toimintaideoista voisi mainita Tempo-orkesterin toiminnan. Se aloitti toimintansa syksyllä 2009 osana Vantaan ”Kokonainen maailma lähiössä” -hanketta. Tavoitteena oli edistää maahanmuuttajien kotoutumista. Tempo-orkesterin toiminta-ajatus juontaa juurensa Venezuelasta maailman maineeseen nousseeseen El Sistema-järjestelmään. (<http://www.sistemafinland.blogspot.fi/>, Verna Kaunisto-Feodorow, henkilökohtainen kommunikaatio 5.3.2015)

Musiikin avulla lapsille pyritään opettamaan elämänhallinnan taitoja ja tarjoamaan heille yhteisö, jonka avulla heille yhteisö, johon he voivat tuntea kuuluvansa. Orkesterissa on puolet maahanmuuttajia, puolet kantaväestöstä. Tempo-orkesterin toimintamalli sopii myös yleisemmin lasten kerhotoiminnaksi. Sen konsepti on toteutuskelpoinen valtakunnallisestikin. El Sisteman piirissä opiskelee yli 300 000 lasta ympäri Etelä-Amerikkaa.

Tempo-orkesterilla on yleensä kaksi orkesteriharjoitusta viikossa ja lisäksi jokaisella soittajalla on 15 minuutin soittotunti. Soittajille ei ole pääsykokeita ja he saavat soittimet lainaan myös kotiin, mikä kasvattaa vastuuseen. Tarkoitus on taata kaikille tasa-arvoiset

lähtökohdat musiikin harrastamiseen. Lapsissa on arvaamattomia kykyjä kehittyä musiikillisesti, kun he saavat pätevien musiikkipedagogien ohjausta.

Lähteet: Osa II, Luku E

- Andersson, L. (2015). Valo: Lasten ja nuorten liikunnan mahdollistaminen iltpäiväisin. Henkilökohtainen kommunikaatio 2.3.2015.
- Blom, A. (2015). Liikkuvaa koulun kokemuksia joustavan koulupäivän arviointiin. Henkilökohtainen kommunikaatio 18.2.2015.
- Bäck, T. (2002). Vapaaehtoistoiminta osaksi koulukulttuuria. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.). Koulu kasvuyhteisönä (s. 147-156). Jyväskylä: PS-kustannus.
- ESAVI (2014). Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012: Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisu 28/2014.
- Huotilainen, M. (2015). Liikunnan vaikutukset aivoihin ja oppimiseen. Työterveyslaitos (esitys opintopäivillä 30 -31.1.2015).
- Jaakkola, T., Hillman, C., Kalaja, S. & Liukkonen, J. (2015). The associations among fundamental movement skills, self-reported physical activity and academic performance during junior high school in Finland. *Journal of Sports Sciences* (painossa).
- Kerhokeskus (2010). Koulun kerhotoiminta, hyvinvointia lapsen ja nuoren elämään – Näkökulmia laatuun, vakiinnuttamiseen ja toimenpiteisiin. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Kiilakoski, T. (2014). Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 155.
- Korkeakoski, E. & Pääjoki, T. (2014). Taikalamput näkyvät ja vaikuttavat: Lastenkulttuuri taikalamppuverkoston keskusten vuosien 2009-2013 toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:8. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/OKM8.pdf>
- Kähkönen, P. (2014). Seurakuntien aamu- ja iltpäivätoiminta turvaa lapsen arkea. *Kotimaa-lehti* 3/2014.
- Kämppe, K. Ym. (2013). Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnan toimintakulttuurin edistämisestä koulussa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu* 269. http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/394-viihtyvyytta_ ja_tyorauhaa_netiversio.pdf
- Lasten ja nuorten liikunta. Suomen tilannekatsaus 2014 ja kansainvälinen vertailu. 2014. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus ja Jyväskylän yliopisto
- Lehtonen, K. & Hakonen, H. (2013). Liikunnan kansalaistoiminnan tietopohja: Liikunnan harrastaminen ja vapaaehtoistyö urheiluseuroissa. LINET-tutkimusyksikkö. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu* 274.
- OKM (2014). Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:6.
- Opettajan opas (2014–2015). Kulttuuripolku: Lappeenrannan kaupungin esi- ja peruskoulun kulttuuri- ja taidekasvatusohjelma. Etelä-Karjalan lastenkulttuurikeskus Metku.
- Opm (2010). Liikkuvaa koulua –hanke. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:4.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Rajala, R. (2014). Koulun kerhotoiminta osana joustavaa koulupäivää. Opetushallitus. *Infotilaisuus* 26.11.2014.
- Seirala, V. (2012). Eläköön taidekasvatus! Kuntaliiton verkkojulkaisu.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). Liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Opetushallitus. *Muistiot* 2012:5.

- Taidekasvatus rakentaa Suomea. Taiteen perusopetusliitto ry. Esite.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) (2012). Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja nro 261.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 267–273.
- Tähkää, A. ym. (2012). Nuoret seurakuntalaisina. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2012:6.
- Valtonen, M., Heinonen, O. J., Lakka, T. A. & Tammelin, T. (2013) Lapsuusiän liikunnan merkitys – kardiometabolinen näkökulma. *Duodecim*, 129, 1153-1158.
- Vesikansa, S. (2015a). Lastenkulttuurikeskusten verkosto 2015. Esite.
- Vesikansa, S. (2015b). Kysely lastenkulttuurikeskusten verkoston keskuksille yhteistyöstä koulujen kerhotoiminnassa. Henkilökohtainen kommunikaatio 5.3.2015.
- Virmakari, M. (2007). Aamu- ja iltapäivätoiminta Suomen evankelis-luterilaisissa seurakunnissa: Tutkimus seurakuntien aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Kirkkohallitus. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/vapaa_sivistystyoe/

F Lapsuuden vuorovaikutustaitojen merkitys aikuisiän toimintakyvyn kannalta

Lapsuudella on itseisarvoinen merkitys ihmisen elämässä, mutta siihen, kuten jokaiseen elämänvaiheeseen, sisältyy myös tulevaisuusnäkökulma, koska kunkin hetkinen toiminta on sekä tulosta jostakin aikaisemmasta että lähtökohta jollekin seuraavalle. Siten lapsuus rakentaa perustaa ihmisen minuudelle ja toimintakyvylle sosiaalisessa yhteisössä. Tässä luvussa tarkastelen aikaperspektiivissä pitkittäistutkimukseen pohjautuen sitä, mitä merkitystä ihmisen tulevaisuuden kannalta on sillä, millaisia hänen ihmissuhteensa ja käyttäytymisensä ovat lapsena. Tulevaisuusnäkökulma antaa perusteita sille, miksi lapsiin pitää investoida.

Johtamassani (LP) Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksessa, jossa on seurattu 8-vuotiaiden lasten (alun perin 369) kehitystä 50 vuoden ikään asti, on avautunut näköaloja siihen, miten merkittäviä ensimmäiset elinvuodet ovat lasten välisten erojen syntymiselle sosiaalisessa ja emotionaalisessa käyttäytymisessä ja miten merkittävästi nuo erot pyrkivät kumuloitumaan ja johtamaan erilaisiin kehityspolkuihin. Keskiöön nousi lapsen itsesäätelyn tai –hallinnan kehitys. Tutkimuksen tulokset ovat herättäneet vakavan kysymyksen siitä, miten koulu, koko ikäluokan tavoittavana yhteiskunnallisena instituutiona voisi vahvistaa lasten perusvoimavaroja kohtaamaan tulevaisuutta. (Pulkkinen, 2004, 2012, 2014a,bb; tietoa tutkimuksesta sisältyy myös keskilapsuutta ja aikuisuutta käsitteleviin lukuihin oppikirjassa Nurmi ym., 2014.)

1 Sosiaalinen ja psykologinen toimintakyky

Sosiaalista toimintakykyä tarvitaan vuorovaikutuksessa ja toimittaessa yhteiskunnassa. Se ilmenee erilaisista tehtävistä (rooleista) suoriutumisena, työelämässä selviytymisenä, osallisuuden ja yhteisyyden tuntemuksina, kanssakäymisen sujuvuutena, vastavuoroisena sosiaalisena tukena, selviytymisenä jokapäiväisen elämän tehtävistä, rahan käytöstä, asumisesta ja päihteiden käytöstä sekä osallistumisena esimerkiksi harrastuksiin.

Sosiaalinen toimintakyky kehittyy asteittain, mitä kuvataan ns. kehitystehtävien täyttämishetkillä. Ne sisältävät joukon taitoja ja toimintatapoja, joita henkilö omaksuu vuorovaikutuksessaan ympäristönsä kanssa. Seuraavassa on esimerkkejä kehitystehtävistä elämän eri vaiheissa. Ne kuvastavat sitä, miten niiden omaksumisessa edetään asteittain ja kasautuvasti. Edellisten tehtävien omaksuminen antaa perustaa seuraavien toteuttamiselle.

Vauva- ja pikkulapsivaiheen monista kehitystehtävistä keskeisin on kiintymyssuhteen muodostaminen vanhempiin; varhaislapsuudessa tulevat lisäksi liikkuminen, leikkiminen

ja itsehallinta; keskilapsuudessa (6–12 v.) yhteistoiminta ja tietojen ja taitojen oppiminen; varhaisnuoruudessa (13–16 v.) ystävyys-suhteet ja suhteen muodostaminen ympäristöön ja sen vaikutteisiin; nuoruudessa (16–21 v.) itsenäistyminen vanhemmista, normien sisäistyminen ja uravalinta; varhaisaikuisuudessa (22–34 v.) parisuhde, lasten saaminen ja kasvatus, työ, asuminen, taloudenpito ja elämäntyyli; ja aikuisuudessa (35 v–) urakehitys, perhe-elämä, terveyskäyttäytyminen ja yhteiskunnalliset vastuut.

Psykologisessa toimintakyvyssä on huomio sisäisissä kriteereissä, kun taas sosiaalisessa toimintakyvyssä on huomio ulkoisissa kriteereissä. Psykologinen toimintakyky ilmenee esimerkiksi identiteetissä eli siinä, että ihminen on tietoinen itsestään, päämäärästään ja suhteestaan ympäristöön ja että hänellä on kokemus persoonallisuuden samuudesta ja jatkuvuudesta. Se ilmenee myös itsetunnossa (itsearvostuksessa), joka tarkoittaa ihmisen arvoa hänen omissa silmissään, omien saavutusten ja ominaisuuksien arviointia. Läheisten ihmisten kannustava ja myönteinen suhtautuminen luo sille pohjaa. Itsetunto eroaa itsekunnioituksesta (dignity), joka on kokemus omasta arvokkuudesta ihmisenä. Se on arvontuntoa, jota ihminen kokee muiden kohdistavan häneen ihmisenä. Nöyryyttäminen esimerkiksi kiusaamisella ja etnisellä syrjimisellä vie ihmiseltä itsekunnioituksen.

Koulumaailmaan levinnyt itsearviointi, jota oppilailta vaaditaan, voi johtaa itsetunnon heikkenemiseen ja pahimmillaan itsekunnioituksen menetykseen, jos kielteiset arvioinnit kasautuvat ja johtavat kokemukseen siitä, että henkilö ei ole ominaisuuksineen muiden hyväksymä. Itsearviointi itsetunnon rakentajana ei korvaa tärkeiden aikuisten antamaa kannustusta ja rohkaisua. Opettajat eivät voi tätä tehtävää delegoida lapselle itselleen. On ihmisiä, jotka kärsivät heikosta itsetunnosta riippumatta siitä, kuinka korkeisiin saavutuksiin he objektiivisesti katsoen yltävät, koska he eivät ole aikoinaan saaneet heille merkittävien aikuisten kannustusta ja arvostusta.

Psykologinen toimintakyky näkyy myös siinä, että ihmisellä on käsitys asioiden ennustettavuudesta, niiden sujumisen hallittavuudesta ja asioiden kiinnostavuudesta. Tätä nimitetään koherenssin tunteeksi (elämänhallinnaksi), jonka kehittymistä edistävät kokemukset siitä, että voi itse vaikuttaa elämäänsä. Lasten mahdollisuus osallistua oppimis- ja toimintaympäristönsä rakentamiseen edistää hallinnantunteen kehitystä.

Psykologinen toimintakyky kilpistyy hyvinvoinnin kokemuksessa, jossa voidaan erottaa subjektiivinen eli emotionaalinen hyvinvointi ja psykologinen hyvinvointi. Subjektiivinen hyvinvointi koskee positiivisia ja negatiivisia tunnetiloja, ja se on kokemus onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä. Psykologinen hyvinvointi tarkoittaa itsensä hyväksymistä, myönteisiä suhteita muihin ihmisiin, itsenäisyyttä ja toiminnan ohjautuvuutta itsestä käsin (itsehallintaa), ympäristön hallintaa ja kykyä selviytyä ja tehdä valintoja, elämän tarkoituksellisuuden kokemuksesta ja henkilökohtaista kasvua eli tunnetta omien taipumusten ja mahdollisuuksien toteuttamisesta. Psykologista hyvinvointia tukee fyysinen hyvinvointi ja sosiaalinen hyvinvointi eli tunne kuulumisesta muiden yhteyteen.

2 Aikuisen toimintakyvyn ennustettavuus

Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksessa aikuisen sosiaalinen toimintakyky määriteltiin työuran vakaudella, alkoholin käytön hallinnalla ja yhteiskuntaan sopeutumiselle. Etsittäessä lapsuus- ja nuoruusvuosista asioita, jotka selittivät aikuisiän sosiaalista toimintakykyä, seuraavat asiat nousivat esiin. 1) Itsehallinta ja sitä ilmentävä suhtautuminen muihin 8- ja 14-vuotiaana; 2) kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan 14-vuotiaana; 3) kodin hyvä ilmapiiri, jonka muodostivat vanhempien hyvä keskinäinen suhde, kun lapsi oli 14-vuotias, lapsen hyvä suhde isäänsä, kun lapsi oli 14-vuotias, ja äidin (vanhempien) lapsilähtöinen (lapsen

kehitystarpeita ymmärtävä) kasvatus; 4) vanhempien hallittu alkoholin käyttö ja 5) vanhempien sosioekonominen asema. Sillä oli hiukan yhteyttä poikien sosiaalisen toimintakyvyn kehitykseen, mutta tyttöjen osalta yhteyttä ei muodostunut lainkaan, kun edelliset tekijät oli otettu huomioon.

Sosiaalisen toimintakyvyn kehitys suomalaisessa yhteiskunnassa riippuu ensisijaisesti psykologisista tekijöistä, vaikka taloudellisia näkökohtia yleisesti nostetaan esiin. Taloudellisilla seikoilla on merkitystä lapsille vanhempien hyvinvoinnin kautta. Jos ne luovat masennusta tai välinpitämättömyyttä lapsesta, se heijastuu lapsen kehitykseen. Heikommassakin taloudellisissa oloissa voi kehittyä sosiaalisesti toimintakykyistä uutta sukupolvea, kun lapsista huolehditaan hyvin, ja varakkaissa perheissä kasvaneiden sosiaalinen toimintakyky voi jäädä heikoksi, jos kasvun psykologinen tuki on puutteellista.

Sosiaalinen ja psykologinen toimintakyky ovat toisiinsa yhteydessä, mutta kumpikaan ei ole toisensa syy tai seuraus. Kokemukset sosiaalisesta selviytymisestä voivat lisätä hyvinvoinnin kokemusta ja vastaavasti hyvä psykologinen toimintakyky voi edistää sosiaalista toimintakykyä. Molemmat voivat riippua myös jostakin kolmannesta tekijästä, kuten vaikeasta kotitilanteesta tai sen taustalla olevista laajemman järjestelmän kysymyksistä. Esimerkiksi kotitilanteeseen voivat vaikuttaa vanhempien työmahdollisuudet ja työajat sekä asuntopolitiikan synnyttämät taloudelliset paineet. Nuorten työllistymisvaikeuksien taustalla voivat puolestaan olla palkkausrakenteet, jotka vaikeuttavat nuorten työkokemuksen saamista. Näiden asioiden hahmottaminen järjestelmätasolla on tärkeää korjaavien toimenpiteiden löytämiseksi väestötasolla. Yksityisten ihmisten, kuten vanhempien, elämässä on toki paljon valinnan varaakin ja mahdollisuutta lasten sosiaalisen ja psykologisen toimintakyvyn edistämiseen, jos nämä tarpeet tiedostetaan ja on tietoa siitä, mikä lapsen kannalta on hyväksi.

3 Itsesäätelyn kehityksellinen merkitys

Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksessa nousi keskeiseksi sosiaalista toimintakykyä ennustavaksi tekijäksi lapsen kyky säädellä käyttäytymistään siten, että hän ottaa muita huomioon, etsii ristiriitoihin sovittelevia ratkaisuja ja pystyy ystävälliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Tällaisen käyttäytymisen kehittyminen vaatii vanhempien ohjausta siihen, millaista käyttäytymistä lapselta odotetaan, ja käyttäytymismallin antamista.

Lapsuuden vahva itsehallinta ennustaa vastuunoton kehitystä itsestä ja muista, koulutukseen hakeutumista ja vakaata työuraa, joka edistää psykologista hyvinvointia. Niillä, joilla itsehallinta oli muita vahvempi 8-vuotiaana, oli korkeampi tulotasokin 43-vuotiaana. Lapsuuden itsehallinta ennusti myös parempaa puolisosuhdetta ja laajempia sosiaalisia verkostoja. Se oli myös yhteydessä vähäisempään päihteiden käyttöön ja vähäisempään rikollisuuteen.

Itsehallinnan ongelmat, jotka näkyvät lapsen aggressiivisessa käyttäytymisessä ja sosiaalisessa ahdistuneisuudessa, ovat riskitekijöitä kaikissa edellä mainituissa suhteissa. Aggressiivisuus ennustaa ulospäin suuntautuvia ongelmia, ahdistuneisuus sisäänpäin suuntautuvia ongelmia, kuten masentuneisuutta. Ongelmat pyrkivät kasautumaan, kuten Kokon ja Pulkkinen (2000) tutkimus sopeutumattomuuden kehästä osoittaa. Tulosten mukaan 8-vuotiaan aggressiivinen käyttäytyminen voi johtaa ongelmiin ihmissuhteissa ja koulu-sopeutumattomuuteen, joka näkyy siinä, että koulutyö ei kiinnosta oppilasta, hän on poissa koulusta ilman lupaa, menestyy heikosti ja rikkoo koulun normeja. Kiinnostus opintojen jatkamiseen peruskoulun jälkeen puuttuu ja siksi ammatilliset vaihtoehdot jäävät vähäisiksi. Tämä altistaa pitkäaikaistyöttömyydelle. Pitkäaikaistyöttömyyttä ennustaa myös se, että elämäntapaan tulee alkoholin ongelmakäyttöä. Pitkäaikaistyöttömyys puolestaan aiheuttaa usein masennusoireita.

Tulokset herättävät kysymyksen, mitä koulu voisi tehdä sopeutumattomuuden kehän katkaisemiseksi, kun lapsen itsehallinnan ongelmia ilmenee. Taustalla on kotiin ja kasvatukseen liittyviä vaikeuksia ja ehkä lapsella itsellään neuropsykologisia häiriöitä tai viivästynyttä kehitystä. Niiden tutkiminen ja hoito on tarpeen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, missä koulun oppilashuolto voi antaa tukea. Usein nämä oppilaat joutuvat negatiivisen palautteen ja rangaistusten kehään. Kysyttäessä tutkimuksen henkilöiltä 14-vuotiaana, millainen on hyvä opettaja, vastaukset jakautuivat. Ne oppilaat, joilla oli hyvä itsehallinta ja kannustava kotitausta, vastasivat, että hyvä opettaja on sellainen, joka on hyvä opettamaan. Oppilaat, joilla oli heikko itsehallinta ja ongelmakäyttäytymistä, vastasivat, että hyvä opettaja ymmärtää oppilasta. Heillä ei ollut samanlaisia voimavaroja oppimiseen kuin niillä, joiden kehitys oli edennyt suotuisasti.

Toinen näkökulma nousee siitä tuloksesta, että jos aggressiivisesti käyttäytyvällä lapsella oli edes jonkin verran kykyä itsehallintaan ja sen mukaisiin sosiaalisiin taitoihin, se suojasi häntä merkittävästi pitkäaikaistyöttömyydeltä. Tähän koulu voi tarttua: ohjata sosiaalisiin taitoihin ja itsesäätelyyn. Kerhotoiminta ohjaajineen monipuolistavat tämän tavoitteen toteutumisen mahdollisuuksia.

Lähteet: Osa II, luku F

- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463–472.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2004). A Longitudinal study on social development as an impetus for school reform towards an integrated school day. *European Psychologist*, 9, 125-141.
- Pulkkinen, L. (2012). The integrated school day: Improving the educational offering of schools in Finland. In C. Clouder, B. Heys, M. Matthes, & P. Sullivan (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe 2012* (pp. 40-67). Brighton, UK: ECSWE. <http://www.allianceforchildhood.eu/publications> (Käännetty suomeksi opetus- ja kulttuuriministeriössä 2014: Eheytetty koulupäivä – suomalaisten koulujen koulutustarjonnan parantaminen.)
- Pulkkinen, L. (2014a). Positive human development: A spontaneous or guided process? Policy lessons from 45 years of longitudinal research in Finland. Teoksessa M. Matthes, L. Pulkkinen, L. Pinto & C. Clouder (toim.). *Improving the quality of childhood in Europe 2014*, Vol 5 (58-73). Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Pulkkinen, L. (2014b). Self-control at the heart of successful development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen, and J. Brooks-Gunn (Eds.). *The developmental science of adolescence: History through autobiography* (pp. 373-385). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Haastattelut

Ulla Ahmavaara, Steinerkoulun opettajakouluttaja, eläkkeellä
Laura Andersson, erityisasiantuntija, Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio ry
Kari Anttila, valtiosihteeri, opetusministeriö
Maria Kaisa Aula, hallitusammattilainen, aikaisemmin lapsiasiavaltuutettu
Iina Berden, kulttuurisihteeri, opetusministeriö
Antti Blom, Liikkuvan koulun ohjelmajohtaja, Opetushallitus
Irmeli Halinen, opetusneuvos, Opetushallitus
Antti Hautamäki, dosentti
Anu Hietala, toiminnanjohtaja, Taiteen perusopetusliitto TPO ry
Minna Riikka Järvinen, toiminnanjohtaja, Kehittämiskeskus Opinkirjo
Sami Kalaja, toiminnanjohtaja, KIHU, Jyväskylä
Milla Kalliomaa, vt. pääsihteeri, Mannerheimin Lastensuojeluliitto
Tommi Karjalainen, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö
Tiina Kavilo, ylitarkastaja, opetusministeriö
Verna Kaunisto-Feodorow, muusikko, tiedottaja, Tempo Sistema ry
Timo Kiilakoski, päätoimittaja, Nuorisotutkimus-lehti
Susanna Koponen, luokanopettaja, koordinaattori, perusopetuksen kulttuuriohjelma, Lahti
Päivi Kähkönen, johtaja, Kirkkohallitus, kasvatus- ja perheasiat
Juha-Matti Latvala, toiminnanjohtaja, Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylä
Olli Luukkainen, puheenjohtaja, KT, OAJ
Riitta-Leena Metsäpelto, yliopistotutkija, Jyväskylän yliopisto
Najat Ouakrim-Soivio, opetusneuvos, opetus- ja kulttuuriministeriö
Minna Puustinen, oppimisen psykologian professori, INS HEA –instituutti, Sureness, Ranska
Terhi Päivärinta, opetus- ja kulttuuriyksikön johtaja, Kuntaliitto
Riitta Rajala, erityisasiantuntija, Opetushallitus
Jari Rajanen, johtaja, opetusministeriö
Anneli Riihimäki, isoäiti
Pekka Ruuskanen, johtava rehtori, Jyväskylän yliopiston normaalikoulu
Jutta Urpilainen, kansanedustaja
Sinuhe Wallinheimo, kansanedustaja
Saara Vesikansa, Lastenkulttuurikeskusten verkoston koordinaattori
Jouni Välijärvi, johtaja, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä

Ylitornion kunta
Ainiovaaaran peruskoulu
Rehtori Jouni Vuontisjärvi

6.3.2015

Joustava koulupäivä Ylitorniolla

Perustietoa Ylitorniosta

Ylitornio on melko tyypillinen lappilainen kunta. Pinta-alaltaan laaja (2 212,7 km²), harvaanasuttu (1,97 as/km², asukasluku 4 354). Työttömyysprosentti on 18,0. Peruskouluja on 5, joista yksi on yhtenäinen peruskoulu (Ainiovaaaran koulu, luokat 3–9, 206 opp.) ja neljä muuta ovat alakouluja (Nuotiorannan koulu, luokat 1-6, 54 opp. Kaulirannan koulu, luokat 0–6, 64 opp. Raanujärven koulu luokat 0–6, 17 opp. Mellakosken koulu, luokat 0–6, 20 opp.). Hyvin suuri osa oppilaista on koulukuljetuksessa. Pisimmät kuljetusmatkat yläkoululaisilla ovat yli 65 km. Tätäkin pitempiä kuljetusmatkoja kuntakeskukseen olisi, mutta tämä ongelma on ratkaistu sillä, että nämä oppilaat kulkevat koulussa naapurikunnan Rovaniemen puolella.

Haasteet ja myös tarpeet joustavalle koulupäivälle nousevat edellä mainituista seikoista.

- Miten voimme tarjota kaikille kunnan oppilaille tasapuolisesti mahdollisuuksia osallistua ohjattuun harrastustoimintaan oppilaan asuinpaikasta riippumatta?
- Miten voimme auttaa työssäkäyvien vanhempien tilannetta vähentämällä lasten koulupäivän jälkeen yksin viettämää aikaa?
- Miten voimme tarjota työttömyyden tms. vuoksi taloudellisissa vaikeuksissa olevien perheiden lapsille mahdollisuuden osallistua harrastustoimintaan?
- Miten voimme omalta osaltamme olla vähentämässä syrjäytymistä?
- Miten saamme toteutettua joustavaa koulupäivää kustannuksia lisäämättä?
- Mistä löydämme kerhotoiminnan ohjaajia päivisin, koska pienellä paikkakunnalla urheiluseurojen tms. kolmannen sektorin toimijat ovat usein päivätöissä?

Lähdimme toteuttamaan joustavaa koulupäivää pienin askelin. Kaksi koulua, Ainiovaara ja Kauliranta, lähti kokeiluun mukaan. Kesken lukuvuotta ja kesken koulukuljetusten kilpailutuskauden aloittaminen toi omat haasteensa, mutta toiminta lähti käyntiin oppilaiden, vanhempien, henkilökunnan ja yhteistyökumppanien pikaisen kuulemisen jälkeen. Kauliranta muutti koulupäivän rakennetta sijoittamalla valtaosan kerhotoiminnasta koulupäivän sisälle, Ainiovaara välittömästi koulupäivän alkuun tai loppuun. Kuljetuskustannuksiin kokeilu ei vielä tässä vaiheessa vaikuttanut ollenkaan. Kauliranta jatkoi koulupäiväänsä parina päivänä viikossa 30 minuuttia siirtäen iltapäivän kuljetusvuoroja, Ainiovaaaran koulun kerholaiset kulkivat kerhoon kävellen, joten muutoksia ei tullut.

Lukuvuosi 2014–15 päästiin aloittamaan puhtaalta pöydältä, uusilla kuljetussopimuksilla ja paremmalla valmistautumisella. Nyt mukaan lähtivät kaikki viisi koulua. Uusia yhteistyökumppaneita löytyi kolmannelta sektorilta. Seurakunta, 4H, MLL, kennelkerho, jousiammuntaseura tulivat uutena mukaan. Heiltä löytyi kerhonvetäjiä myös keskelle koulupäivää. Kuljetussopimukseen lisättiin ehto, että kuljetukset voivat muuttua kesken sopimuskauden kerhotoiminnan vuoksi.

Opettajakunnan suhtautuminen oli aluksi varsin kahtiajakoista. Osa huomasi heti toiminnasta saatavat edut. Jakotuntien järjestäminen (osa oppilaista kerhossa, osa oppitunnilla – vaihto vuoroviikoin, eri päivinä tms.) onnistui nyt helposti. Tämä vähentää myös tarvetta tukiopetukselle, jota muutoin on kuljetusten takia vaikea järjestää. Palaverien, vanhempainvarttien, oppilashuoltoryhmän kokousten tms. järjestäminen keskelle koulupäivää mahdollistui, kun esimerkiksi kunnan liikunnanohjaaja tuli vetämään kerhoa päivällä ja mahdollisti opettajalle hyppytunnin. Toisaalta kaikki eivät näistä järjestelyistä pitäneet. Toimintaa kuitenkin toteutetaan nykyisin hyvässä yhteisymmärryksessä. Joustava koulupäivä toi joillekin aineenopettajille mahdollisuuden saada opetusvelvollisuutensa täyteen. Pienen kunnan musiikin, kuvaamataidon, kotitalouden, teknisen- ja tekstiilityön sekä liikunnan opettajien opetusvelvollisuuden täyttäminen vaatii usein varsin luoviakin ratkaisuita ja seutukunnallista yhteistyötä. Tässä joustava koulupäivä helpottaa tilannetta mukavasti.

Kuntamme koulut poikkeavat toisistaan melkoisesti, ja joustavan koulupäivän ja kerhotoiminnan järjestämistavatkin ovat erilaisia. Yhteistä kaikille on, että jokaiselle kerhoon osallistuvalla tarjotaan maksuton välipala ja kuljetusedun saaville oppilaille kuljetus. Seuraavassa on lueteltu koulukohtaisia järjestelyitä, suurimmasta koulusta pienimpään.

Ainiovaaran koulu: Kerhotoimintaa on sijoitettu keskelle koulupäivää yhtenä päivänä, 4.-luokkalaisille. Kerho jatkaa oppilaan koulupäivää yhdellä tunnilla. Muut kerhot ovat joko ennen koulupäivää (läksykerhot, ruotsin kerho) tai välittömästi koulupäivän jälkeen (tekninen työ, kokkikerho, kuviksen kerho, läksykerhot.) Ainiovaaran ja Kaulirannan koulun oppilaat voivat osallistua seurakunnan kanttorin pitämään kuoroon heti koulupäivän jälkeen. Kuljetuskustannuksiin järjestely ei ole juurikaan vaikuttanut, koska se, mikä säästetään joustavan koulupäivän toiminnalla (yksi kuljetusvuoro jää pois) kuluu iltapäivisin järjestettävien kerhojen yhteen keskitettyyn taksikuljetukseen (kuvis, tekninen työ, kokkikerho). Taksiin on pakko turvautua, koska käyttökelpoisia julkisen liikenteen vuoroja ei edes kuntakeskuksesta lähde sopivaan aikaan. Toisaalta samalla kustannuksella saamme nyt enemmän. 9.-luokkalaisille tarjoutui keväälle yllättävä mahdollisuus, kun Ylitornion 4H tarjoaa Ajokortti työelämään -nimisen kokonaisuuden, jonka onnistuimme kääntämään kerhotoiminnaksi. Kevätkaudella jatkuu myös Pellon kunnan ja Länsirajan jousiampujat ry:n kanssa seutukunnallisesti järjestettävä jousiammuntakerho, joka sijoittuu viikonloppuihin. Seurakunnan ja 4H-yhdistyksen lisäksi kerhotoimintaa ovat järjestämässä opettajat, koulunkäynninohjaajat ja Meän Opisto (kansalaisopisto). Ensi lukuvuonna mukaan tulee ainakin yksi eläkeläisjärjestö

Kaulirannan koulu: Kerhotoiminta on sijoitettu pääosin keskelle koulupäivää. Oppilaan koulupäivä jatkuu yhtenä päivänä puoli tuntia, muuten aika on saatu välitunteja järjestelemällä. Kerhotarjotin vaihtuu neljä kertaa lukuvuoden aikana. Kaikki oppilaat osallistuvat keskellä päivää järjestettäviin kerhoihin, joita järjestää opettajien, koulunkäynninohjaajien ja oman kunnan työntekijöiden lisäksi kennelkerho, seurakunta, urheiluseura ja jokunen innokas oppilaan vanhempi. Järjestely ei ole vaikuttanut mitenkään kuljetuskustannuksiin. Samalla kustannuksella oppilaille on järjestynyt huomattavan monipuolinen kerhotoiminta.

Nuotiorannan koulu: Joustavan koulupäivän elementit on sijoitettu kahtena päivänä viikossa välittömästi koulupäivän alkuun tai loppuun. Järjestelyllä on tehty mahdolliseksi jakotuntien käyttö, eli opetusryhmän tai yhdysluokan jako. Kerhoja vetävät oman koulun koulunkäynninohjaajat, opettajat tai kunnan liikuntatoimi. Joustava koulupäivä säästää kuljetuksissa yhden iltapäiväkuljetuksen verran. Kokonaissäästö kuljetuksissa on n. 15% kuljetuskuluista. Euromääräistä vertailua edelliseen vuoteen ei voi tehdä, koska sopimuskausi ja sitä kautta myös kuljetushinnat ovat muuttuneet syyslukukauden alussa.

Raanujärven koulu: Joustavaa koulupäivää toteutetaan yhtenä päivänä viikossa, välittömästi koulupäivän jälkeen. Pienen ja syrjäisen koulun haasteena on löytää kerhonvetäjiä ja saada kerhokuljetukset järjestymään. Monien mutkien kautta Wau ry saatiin liikuntakerhon vetäjäksi. Wau ry:n kerhonojaja tulee Rovaniemeltä kerran viikossa ja hoitaa samana päivänä myös toisen pienen ja syrjäisen koulun, Mellakosken, liikuntakerhon. Wau:n kerhojen aikataulua muutetaan lukukausittain koulujen välillä, eli vaihdetaan koulupäivän sisältä koulupäivän loppuun. Pienen kylän kuljetusongelmat yllättivät. Taksiryttäjät eivät saaneet riittävästi kalustoa koulun tarvitsemina aikoina, mutta sopivilla järjestelyillä ja molemminpuolisilla joustoilla tästäkin selvittiin. Raanujärven osalta kuljetuskustannuksiin joustavalla koulupäivällä ei ole vaikutusta. Yhtä kuljetusta on siirretty myöhemmäksi.

Mellakosken koulu: Kerhotoimintaa on sijoitettu keskelle koulupäivää yhtenä päivänä viikossa. Vetäjänä Wau ry ja oman koulun koulunkäynninohjaaja ja opettaja. Joustava koulupäivä on mahdollistanut jakotunnit yhdysluokkiin (vuoroviikoin 1.–3. lk ja 4.–6. lk) sekä vähentänyt kuljetuksia yhdellä iltapäivän reitillä viikossa. Kuljetuskustannuksia säästyy vuositasolla n. 13 %.

Kokonaisuutena tarkasteltaessa vieläkin laajemmalla joustavan koulupäivän toteuttamisella kustannussäästöt kuljetuksessa olisivat huomattavasti suurempia. Erityisesti tämä koskee Ylitorniolla pieniä alakouluja, joissa iltapäivisin kuljetetaan erikseen luokkia 1–2, sekä kolmena päivänä viikossa luokkia 3–4 ja 5–6. Mikäli kerhonvetäjiä löytyisi enemmän, olisi mahdollista, että oppilaita tarvitsisi kuljettaa iltapäivisin ainoastaan kahdella vuorolla, parhaassa tapauksessa yhdellä. Julkisen liikenteen linjavuorot kulkevat yleensä koulujen yläkoulun ja lukion alkamis- ja loppumisaikojen mukaan, joten koulupäivän jatkuminen klo 15 asti mahdollistaisi linjavuorojen käytön kalliiden taksikuljetusten sijaan.

Aiomme jatkaa joustavan koulupäivän kehittelyä omassa kunnassamme ja monipuolistaa toimintaa edelleen. Kokemukset ovat olleet rohkaisevia, niin oppilaiden kuin vanhempienkin suunnalta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä -sarjassa vuonna 2015 ilmestyneet

- 1 Rapport om den svenskspråkiga yrkesutbildningen med förslag till förändringar
- 2 Oppilaitosrakennusten turvallisuus
- 3 Arkistolakityöryhmän muistio
- 4 Yksityisarkistolakityöryhmän muistio
- 5 Opetushallituksen ja CIMOn yhdistämisen edellytyksiä pohtivan työryhmän muistio
- 7 Tehokas antidoping-yhteistyö; Ad-toiminnan viranomaisyhteistyön tehostamista selvittäneen työryhmän loppuraportti.
- 8 Suuntaviivoja liikuntapolitiikan tulevaisuuteen
- 9 Erityisen koulutustehtävän asemaa lukiokoulutuksessa koskeva selvitys



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-341-5 (PDF)

ISSN-L 1799-0327

ISSN 1799-0335 (PDF)