



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Koko kylä kasvattaa

Tapaustutkimus koulun ulkopuolisten toimijoiden kokemuksista kouluysteistyöstä

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma

Pro gradu -tutkielma

Annamari Niemelä

28.04.2026



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koko kylä kasvattaa – Koulun ulkopuolisen verkoston kokemuksia kouluyhteistyöstä

Tekijä: Annamari Niemelä

Koulutusohjelma / opetuskokonaisuus: Luokanopettajan koulutusohjelma/Maisterintutkinto

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 88 sivua. Liitteitä 2.

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Tämä tapaustutkimus tarkastelee koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välistä yhteistyötä erityisesti ei-strategisiksi kumppaneiksi määriteltyjen toimijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä yhteistyöhön vaikuttavista motivaatiotekijöistä sekä niistä rakenteellisista ja kulttuurisista ehdoista, joiden puitteissa yhteistyö rakentuu, mahdollistuu tai jää toteutumatta. Yhteistyö ymmärretään arvoa tuottavana toimintana, joka ylittää institutionaaliset rajat ja kytkeytyy laajempiin yhteiskunnallisiin merkityksiin.

Tutkimus nojaa sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen viitekehykseen, jossa oppiminen nähdään sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä. Oppimiseen ja kasvatukseen liittyvä yhteistyö ei rajoitu pelkästään institutionaalisten toimijoiden väliseksi toiminnaksi, vaan se rakentuu erilaisten toimijoiden, merkitysten, motivaatiotekijöiden sekä rakenteellisten ja kulttuuristen ehtojen vuorovaikutuksessa. Koulun lähiyhteisön kanssa tehtävä yhteistyö nähdään keskeisenä laaja-alaiselle oppimiselle, lasten turvalliselle kasvulle sekä yhteiskunnan koheesiolle. Teoreettisena viitekehyksenä toimii Wenger-Traynerin sosiaalisen oppimisen arvonluontimalli. Tapaustutkimukselle ominaisesti tutkimuksen aineisto koostuu kyselystä, tutkijan havainnoista sekä projektidokumenteista. Näissä projekteissa tutkija on toiminut opettajana, mikä tuo tutkimukseen käytännönläheisen näkökulman. Kyselyaineisto analysoitiin induktiivisesti reflektiivisen teema-analyysin avulla.

Tulokset osoittavat, että yhteistyö rakentuu erityisesti osallisuuden, kyvykkyyden ja osallistumisen kokemusten varaan. Näitä tukevat merkitykselliset kohtaamiset, avoin vuorovaikutus sekä yhteistyössä syntyvä positiivinen arvonmuodostus. Yhteistyötä rajoittavat institutionaalisen toiminnan jäykiksi koetut rakenteet ja resurssipula. Lisäksi korostuu tarve rohkeille avauksille ja luovuudelle yhteistyön kehittämisessä. Tutkimus korostaa koulun lähiyhteisön kasvatuksellista potentiaalia ja haastaa tarkastelemaan yhteistyötä yhteisöllisenä ilmiönä. Tulokset tuovat esiin myös ei-strategisten toimijoiden merkityksen osana kasvatusta sekä sen, että yhteistyö tuottaa arvoa kaikille osapuolille ja tukee lasten turvallista kasvuympäristöä

Avainsanat: kasvatusta, kouluyhteistyö, koulun ulkopuolinen verkosto, arvonmuodostus, oppimisympäristö, yhteisö, käytäntöyhteisö

Abstract:

This case study examines collaboration between schools and out-of-school actors, with a focus on stakeholders defined as school's non-strategic partners. The aim is to explore how meanings, motivations, and structural and cultural conditions shape school-community collaboration, including its formation, enabling conditions, and limitations.

The study is based on a social constructivist and sociocultural framework, in which collaboration is understood as a socially and contextually constructed phenomenon. Collaboration is not limited to institutional actors but emerges through interactions among diverse participants within specific structural and cultural conditions.

As is characteristic of a case study, the research material is diverse: it consists primarily of questionnaire data, complemented by the researcher's observations, documents, and field notes. The researcher has acted as a teacher in the projects. The questionnaire data were analyzed using inductive reflexive thematic analysis.

The findings indicate that collaboration is shaped by participants' perceived involvement and opportunities for participation in educational practices. Enabling factors include open interaction, recognized agency, and shared understanding of educational aims. Limiting factors include institutional boundaries, resource constraints, and unclear roles and practices.

The study highlights out-of-school partnerships as part of broader learning environments and as a vastly unused potential to community-based education. It also suggests that school collaboration should be understood as a wider socio-educational phenomenon involving diverse out-of-school actors. School-community collaboration and active participation in enriching everyday school life were considered as an important opportunity for stakeholders as well as a tool for strengthening safe growth environment for children.

Keywords: education, school collaboration, out-of-school networks, social learning, value formation, learning environments, community, communities of practice,

Sisällys

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 6 |
| 2 | Teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia koulun ja lähiyhteisön väliseen yhteistyöhön | 8 |
| 2.1 | Oppimisen ja kasvatuksen sosiaalinen ulottuvuus | 8 |
| 2.2 | Oppimisen kaikkiallisuus sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä | 10 |
| 2.3 | Pedagoginen yhteistyö oppimisympäristöissä ja oppimismaisemassa | 12 |
| 2.4 | Koulu käytäntöyhteisönä ja arvonmuodostajana | 16 |
| 3 | Yhteisöissä oppimisen rikkaus | 19 |
| 3.1 | Yhteistyö opetussuunnitelman näkökulmasta | 19 |
| 3.2 | Yhteisö lapsen ja nuoren kasvun alustana | 20 |
| 3.3 | Yhteisö opetusta rikastavana kasvatuskumppanina | 24 |
| 4 | Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 26 |
| 5 | Tutkimuksen toteutus | 27 |
| 5.1 | Tutkimusmenetelmänä tapaustutkimus | 27 |
| 5.2 | Tutkimuksen kohderyhmä ja konteksti | 30 |
| 5.3 | Aineiston keruu | 36 |
| 5.4 | Laadullinen teema-analyysi | 38 |
| 6 | Tutkimustulokset | 41 |
| 6.1 | Välittöminä arvoina kokemus omasta kyvykkyydestä ja positiivisista kohtaamisista lasten kanssa | 42 |
| 6.1.1 | Merkityksellinen tekeminen ja oman kompetenssin hyödyntäminen motivoi yhteistyöhön | 43 |
| 6.1.2 | Lapset yhteistyön keskiössä | 45 |
| 6.2 | Rakenteet ja resurssit edellytyksenä yhteistyöpotentiaalnin toteutumiseksi | 46 |
| 6.2.1 | Onnistunut yhteistyö edellyttää innovatiivisuutta, resursseja, rakenteita ja osaamista | 47 |
| 6.2.2 | Yhteistyö laajentaa lapsen oppimisympäristöä ja kasvuyhteisöä | 50 |
| 7 | Johtopäätökset | 52 |
| 7.1 | Pohdinta | 58 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 7.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 64 |
| 7.3 | Jatkotutkimus | 67 |
| 8 | Päätössanat | 68 |
| 9 | Lähteet | 68 |
| 10 | Liitteet | 80 |
| 10.1 | Liite 1. Kysely | 80 |
| 10.2 | Liite 2. Saatekirje tutkittaville | 80 |

1 Johdanto

Koululla on erityinen yhteiskunnallinen asema kulttuuristen käytäntöjen maisemassa, jossa yhteisiä merkityksiä ja arvoja neuvotellaan, muodostetaan, jaetaan, uudistetaan ja toisinnetaan (Wenger 1998; Nussbaum 2011; Biesta 2002; ks. myös Durkheim 2002).

Kouluinstituution, jonka keskeinen tehtävä on tukea yksilön kasvua yhteiskunnan jäseneksi (Dewey 1902; Vygotsky 1978; Miettinen 2023; Wenger 1998; OPS 2014) tavoitepainotukset ovat eri historiallisissa konteksteissa vaihdelleet kasvatuksellisesta ja sivistävästä toiminnasta akateemisesti mitattaviin kompetensseihin (Miettinen 2019). Vaikka koulun kasvatukselliset tavoitteet osana yhteiskunnallisten instituutioiden laajapohjaista yhteistyötä ymmärretään tärkeäksi kulttuuriseksi kulmakiveksi ja jopa yhteiskuntarauhan ylläpitäjäksi (Nivanaho-Ahvenjärvi 2024), on koulun muiden kumppanuuksien kanssa tapahtuva yhteistyö jostain syystä jäänyt tutkimukselliseen katveeseen. Vähäisesti on tutkittu myös niitä tekijöitä, jotka motivoivat koulun ulkopuolisija toimijoita osallistumaan koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön tai sitä, kuinka merkitykselliseksi eri toimijat yhteistyön näkevät, millaista pedagogista potentiaalia yhteistyö pitää sisällään tai millaisin tavoin ja kuinka laajaksi kasvatuskumppanuusyhteistyömuotoa olisi mielekästä kehittää.

Tässä pro gradu –tutkimuksessa tarkastelen koulun lähiyhteisön eli koulun ulkopuolisten kumppaneiden kokemuksia ja näkemyksiä koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Määrittelen koulun ulkopuolisia yhteistyökumppaneita perinteisen kasvatustieteen yhteistyökontekstijaotteluun perustuen, eli riippuen siitä, mistä yhteistyökontekstista käsin he osallistuvat koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyön konteksti kuvataan tutkimuskirjallisuudessa usein formaalina, non-formaalina tai informaalina (Kumpulainen 2010). Formaali oppimisympäristöllä viitataan ympäristöihin, jotka ovat osa muodollisen koulutuksen järjestäjän järjestämää, opetussuunnitelmaan sidottua institutionaalista koulutusta (esimerkiksi peruskoulu). Non-formaaliksi oppimisympäristöksi jaottelu määrittelee organisoidun, tavoitteellisen tai strategisen oppimisen ympäristöt, joita voivat olla koulun kumppanuustoimijat, kuten esimerkiksi museot, tiedekeskukset, kirjastot ja moninainen opetussuunnitelmaa tukeva kulttuuri- ja sivistystoiminta, sekä kurssimuotoinen, muu kuin koulujärjestelmän mukaiseen tutkintoon johtava koulutus.

Näen kasvatuskumppanit tässä tutkimuksessa informaalin oppimisympäristön toimijoina, jotka ovat osa psykologista ja inhimillistä oppimisympäristöä ja liittyvät opetustilanteisiin muun kuin institutionaalisen strategisen kontekstin ohjaamana. Tarkastelen yhteistyökumppanuutta myös koulun määrittelemän kumppanuuden strategisen relevanssin kautta. Perinteisesti strategisiksi kumppanuuksiksi määritellään sellaisia toimijoita, joiden kanssa koulu tekee tavoitteellista, pitkäjänteistä ja molemmin puolisesti merkityksellistä yhteistyötä (OPH; Wenger 1998; Sahlberg 2014). Tällaisia strategiseksi määriteltyjä toimijaryhmiä ovat muun muassa perheet, julkisten palvelujen tuottajat kuten terveydenhuolto ja kirjasto, kolmannen sektorin toimijat kuten urheilu- ja kulttuuritoimijat sekä paikallinen elinkeinoelämä.

Tässä tutkimuksessa tutkin koulun ulkopuolisten yksittäisten asiantuntijoiden kokemuksia koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tällaisista yksittäisistä, opettajan omaan verkostoon perustuvista, ei-strategisista kumppanuuksista on vähäisesti aiempaa tutkimusta perusopetuksen kontekstissa. Eritoten opettajien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välisen yhteistyön syntymekanismeista ja yhteistyön edellytyksistä sekä kumppanien kokemuksista on varsin vähän tutkimustietoa (Vesterinen ym. 2017; Tiippaana ym. 2024; Tiippaana ym. 2025.) Tämän nähdään johtuvan osittain siitä, että ajatus lähiyhteisöjen kasvatuksellisesta vastuusta on muuttanut yhteiskunnallisessa muutoskehityksessä muotoaan ja ison osan merkitystään ja tältä osin tutkimuksen painotukset ovat kaventuneet oppimisen tutkimukseen (Uusikylä 2002; Heikkinen ym. 2021; Keltikangas-Järvinen 2025a; Keltikangas-Järvinen 2026).

Kouluyhteistyöstä on kuitenkin tehty tutkimusta non-formaalissa ja formaalissa yhteistyön kontekstissa. Esimerkiksi Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto ja Salo (2017) ovat tutkineet kouluyhteistyötä rajattuna ilmiönä, jossa on tarkasteltu, miten koulun opettajat ja koulun ulkopuoliset toimijat (esim. organisaatiot, asiantuntijat) aloittavat pedagogisen yhteistyön ja miten tätä prosessia voidaan ymmärtää niin sanotun boundary crossing -viitekehyksen kautta (ks. myös Akkerman ja Bakker 2011). Tutkimusta aiheesta ovat tehneet myös Tiippaana, Korhonen ja Hakkarainen (2024), jotka ovat tutkineet aihetta opettajien kokemusten kautta. Australialainen Western Sydneyn yliopisto tutkii projekteissaan oppimisen tulevaisuutta (Learning Futures) käyttämänsä kumppanuuspedagogian

(Partnership Pedagogy) käsitteen viitekehyksessä. Gaias ym. (2018) ovat tehneet tutkimusta koulun ja naapuruston yhteistyöstä laajassa narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa, jossa he ovat tutkineet koulu-naapurusto-mesojärjestelmän vaikutuksia nuorten kehitykseen.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on herättää keskustelua koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden rajapintojen lähentämisestä, yhteistyön laajentamisesta sekä koulun ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välisen yhteistyön merkityksestä lasten oppimiselle ja kiinnittymiselle yhteisöön ja yhteiskuntaan. Tutkimukseni tuottaa tietoa niistä tekijöistä, jotka tukevat tai ehkäisevät koulun ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välistä yhteistyötä sekä siitä, millaisena koulun ja informaalin verkoston välinen pedagoginen yhteistyö näyttäytyy koulun ulkopuolisten toimijoiden näkökulmasta.

2 Teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia koulun ja lähiyhteisön väliseen yhteistyöhön

2.1 Oppimisen ja kasvatuksen sosiaalinen ulottuvuus

Sanonnan mukaan lapsen kasvatukseen tarvitaan koko kylä. Ajatus sanonnan taustalla ei ole pelkkää arjen kasvatustilastusta, vaan sen voidaan ajatella perustuvan konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on ensisijaisesti sosiaalinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja kohtaamisissa. (Dewey 1902; Vygotsky 1978; Tynjälä 1999; Staffans ym. 2010) Vallitsevan oppimiskäsityksen näkökulmasta oppiminen ylittääkin formaalin koulutuksen rajat ja oppimisen tarkastelukulmaksi muodostuu tässä työssä koko elinympäristöömme ja oppimisen kaikkiallisuus. (Staffans ym. 2010) Rikkaan vuorovaikutuksen syntymiseksi tarvitaan monipuolisia kohtaamisia ja toimintaa erilaisten ja eri taustaisten ihmisten kanssa – eli kuvainnollisesti kasvattamiseen tarvitaan koko kylä.

Opittujen asioiden ja arjen välisten yhteyksien hahmottaminen sekä yhteiseen arvopohjaan kiinnittyminen muodostavat niin ikään keskeistä perustaa oppimiselle ja opitun soveltamiselle erilaisissa konteksteissa. Koulutuksen tavoitteena onkin tarjota oppimiskokemuksia, jotka ovat hyödyllisiä myös alkuperäisen oppimistilanteen ulkopuolella arkielämässä. (Lobato 2006.) Vaikka oppimisen ja opitun siirtovaikutusta (transfer) on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kritisoitu laajasti, tarjoavat Terttu Tuomi-Gröhn ja Yrjö

Engenström (2003) opitun siirrosta näkökulman, joka poikkeaa perinteisestä yksilön muistamiseen ja soveltamiseen perustuvasta käsitteestä. Sen keskeinen näkemys on, että siirtovaikutusta ei tulisi tarkastella pelkästään kapeasti tietojen ja taitojen siirtymisenä koulusta työelämään, vaan oppimista tulee ymmärtää rajanylityksen (boundary crossing) kautta eli jatkuvana ja kaksisuuntaisena prosessina, jossa erilaiset ja kaikkialliset käytäntöyhteisöt ovat vuorovaikutuksessa ja rakentavat yhdessä oppimista, identiteettiä ja asiantuntijuutta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Hyvärinen ym. 2005; Akkerman ym. 2011; Wenger-Trayner ym. 2015). Yhteiskunnallisten muutosten myötä laajentunut oppimismaisema haastaa perinteistä kouluoppimista ja perinteinen oppiaineittain jäsenetty opetus ei enää kykene vastaamaan lasten ja nuorten laaja-alaisen pääoman tarpeeseen (Kangas ym. 2016).

Tämä tutkimus pohjautuu sosiokonstruktivistiseen, sosiokognitiiviseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen, jossa painottuu ajatus tiedonmuodostamisen sosiaalisesta luonteesta. Keskeinen yhteinen ajatus kaikille näille teorioille on oppijan toimijuus ja aktiivinen rooli tiedon- ja merkitysten muodostajana (Vygotsky 1978; Bandura 1986; Tynjälä 1999; Loyens ym. 2008).

Sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppiminen konstruoituu, eli rakentuu ja muuntuu vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa käytänteissä, joissa yhteisön jäsenet neuvottelevat merkityksistä, jakavat tietoa sekä kehittävät kulttuurisidonnaista osaamista (Vygotsky 1978; Tynjälä 1999; Wenger 1991; Wenger ym. 2015). Tällaisia kulttuurisidonnaisia tiedon käyttöönoton ja toiminnan muokkaamiseen liittyviä kyvykkyyksiä ja kulttuurisia käytänteitä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa muun muassa kulttuurikompetenssin ja sivistyksen käsitteiden avulla (Heikkilä 2024). Yksilön on mahdollista soveltaa yhteisesti tuotettua ja opittua tietoa sekä yhteisöön kiinnittymiseen että arjen toimintaan, mikäli hän kykenee liittämään tiedon ja toimintansa osaksi laajempia sosiaalisia ja kulttuurisia merkitysrakenteita (Sen 1994; Nussbaum 2011; Miettinen 2019).

Kulttuurikompetenssin rakentuminen ei ole pelkästään yksilön, vaan myös yhteisöjen ja yhteiskuntien vastuulla. Tunne kuulumisesta sosiaaliseen ympäristöön (esimerkiksi paikalliseen yhteisöön) rakentuu kokemukselle siitä, että tulee nähdyksi ja on tarpeellinen, hyväksytty ja arvostettu (Deci & Ryan 2000; Latikka ym 2023). Oppimiskokemukset eri

sosiaalisissa konteksteissa, joissa lapselle tarjotaan mahdollisuus osallisuuteen ja toimijuuteen sekä nähdä ja kuulla tulemiseen, tukevat lapsen kokonaisvaltaista psykologista hyvinvointia ja kasvua (Vygotsky 1978; Lave & Wenger 1991; Deci & Ryan 2000). Mielekkäät ja turvalliset sosiaaliset kohtaamiset, luottamusta rakentava yhteistyö ja monipuolinen vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä lapsen laajapohjaisen kehityksen tukemisessa, sillä ne luovat perustan kulttuurikompetenssille.

2.2 Oppimisen kaikkiallisuus sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä

Käsittelen tässä tutkimuksessa koulun ja yhteisöjen välistä yhteistyötä sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä, joka korostaa yksilön kasvua osana yhteisöä sekä tarkastelee niitä oppimiseen liittyviä sosiaalisia ja institutionaalisia rakenteita, jotka joko mahdollistavat, rajoittavat tai jopa ehkäisevät osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden rakentumista (Nivala ym. 2017).

Koulu on osa laajempaa yhteiskunnallista oppimismaisemaa, eikä se omista oppimista yksinoikeudella: oppimisella on ubiikki eli kaikkiallinen luonne (Kumpulainen 2010; Krokfors 2015; Kangas ym. 2016). Tämä näkemys oppimisen kaikkiallisuudesta on myös sosiaalipedagogiikan tieteenalan keskeinen ajatus (Nivala ym. 2017). Ihmisen yleisen tietämyksen pohjan ja kulttuurisen osaamisen ja -kompetenssin katsotaan siis rakentuvan lukuisissa eri ympäristöissä (Gonzales ym. 2005; Nivala ym. 2017). Sosiaalipedagogisista lähtökohdista käsin oppiminen tulisi siis ymmärtää – ei vain koulukontekstissa tai luokkahuoneympäristössä tapahtuvaksi akateemiseksi tiedonsiirroksi – vaan kaikki elämän ja yhteisöjen kontekstit kattavana aktiivisena sosialisointina ja kulttuuriin kasvamisen prosessina, jossa keskeinen sija on ihmisen identiteetin ja toimijuuden rakentumisella (Vygotsky 1978; Kumpulainen ym. 2010; Hakkarainen ym. 2003; Nivala 2023).

Sosiaalipedagogiikka tarkastelee ihmisen kasvua sosiaalisena ilmiönä eli kiinnostuksen kohteena ovat prosessit, joissa ihminen kasvaa yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä. Kasvun lisäksi sosiaalipedagogiikan huomion kohteena on kasvatus eli pedagoginen toiminta, jolla sosiaalista kasvua tuetaan ihmisen elämänsä eri vaiheissa. Kasvu ja kasvatus ymmärretään sosiaalipedagogiikassa laajasti. Keskeisinä kasvatuksen ja opetuksen tehtävinä tieteenala näkee osallisuuden ja toimijuuden edistämisen, koska nämä tekijät

mahdollistavat oppijan aktiivisen osallistumisen ja toimintaan yhteisöissä (Nivala ym. 2017; Nivala ym. 2023). Oppimisen kaikkiallisuus edellyttää kouluopetuksen suunnittelussa erilaisten oppimisympäristöjen mieltämistä ja hyödyntämistä osaksi koulun pedagogisia käytänteitä (Kumpulainen ym. 2010, 79; Wenger 1998). Opetus, eli oppimisen pedagoginen ohjaus, sekä kasvatus ja sivistys ovat koulun ydintehtävää, jota koulu toteuttaa eri oppimisympäristöissä. Muodollinen eli formaali koulukasvatus on kuitenkin vain yksi osa niitä oppimisympäristöjä ja sitä oppimismaisemaa, jonka varassa lastemme maailmankuva, identiteetti ja toimijuus muokkautuvat (Wenger 1998; Bandura 1986; Kumpulainen ym. 2010; Nivala ym. 2023).

Sosiaalipedagogisesti ymmärrettynä kasvatus voidaan määritellä laaja-alaisena toimintana, jolla on kolme perustehtävää: sivistys- ja sosialisatioprosessien sekä identiteetin rakentamisen tukeminen (Nivala ym. 2023). Koulukontekstissa kasvatus voidaan määritellä sosiaalipedagogisista lähtökohdista ainakin kahdella tavalla: työnä, jota tehdään kasvatuskäytännön kehittämiseksi, ja työnä, jota tehdään ihmisten auttamiseksi (Nivala ym. 2023). Tässä työssä näkökulmapainotukset ovat kasvatuskäytäntöjen sosiaalisessa kehittämisessä.

Vaikka sosiaalisen ja kasvatuksellisen näkökulman yhdistämisellä on pitkä historia (Nivala ym. 2023), mielletään koulun ulkopuolinen kasvatukseen osallistuminen ja kasvatuskumppanuus yleensä kapeasti ja kuvataan pääasiassa koulun ja kodin väliseksi yhteistyöksi. Tässä tutkimuksessa kasvatustehtävä nähdään kuitenkin laajasti, ei pelkästään kodin tai koulun, vaan myös yhteisöjen velvollisuutena. (ks. Nivala ym. 2023; Latikka ym. 2023). Saksalainen teoreetikko Gertrud Bäumer (1873–1954) on määritellyt sosiaalipedagogian olevan ”kaikkea mikä on kasvatusta, mutta ei ole koulua eikä perhettä”. Bäumer viittasi tällä määritelmällään koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen institutionaaliseen tukijärjestelmään (Nivala ym.2023).

Tässä työssä se, ”mikä ei ole koulua eikä perhettä” ei kuitenkaan kiinnity institutionaaliselle kasvatuksen tasolle, vaan lähiyhteisöihin ja lähiyhteisöjen osallistumiseen kasvatukseen ja opetuksen rikastamiseen.

2.3 Pedagoginen yhteistyö oppimisympäristöissä ja oppimismaisemassa

Oppimisympäristö on laaja käsite: se ei tarkoita vain fyysistä tai digitaalista tilaa, vaan vuorovaikutuksessa rakentuvaa yhteisöä erilaisine resursseineen, johon myös ihmiset lukeutuvat (Wenger 1998; Kuusikorpi 2021). Koulu on institutionaalinen käytäntöyhteisö ja oppimisympäristö, joka ei toimi tyhjiössä. Koulu toimii osana monimutkaista yhteisöjen verkostoa, jossa lapsen kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta yksilön ja eri ympäristöjen välillä. Tätä monimutkaista, systeemistä (Bronfenbrenner 1997) eri käytäntöyhteisöjen toimintamaisemaa (landscape of practice) voidaan koulutusnäkökulmasta käsin kutsua myös oppimaisemaksi tai oppimismaisemaksi (Wenger 1998; Granö 2025), jossa koulu toimii vuorovaikutuksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) (myöhemmin tekstissä OPS) kirjattujen strategisten sekä ei-strategisten kumppanuuksien kanssa. Wenger-Trayner ym. (2015) kuvaavat erilaisten yhteisöjen muodostamaa oppimismaisemaa laaksoanekdootilla, jossa ihmiset liikkuvat omanlaisiaan reittejä (trajectories) ja rakentavat osaamistaan yhteisöjen rajoja ylittämällä (boundary crossing). He painottavat oppimisen sosiaalista luonnetta ja sitä, että kaksisuuntaista oppimista tapahtuu eritoten eri käytäntöyhteisöjen rajapinnoilla. He nostavat keskeiseksi oppimiseen liittyväksi taidoksi kyvykkyyden operoida oppimismaisemassa. Tätä kykyä he kutsuvat käsitteellä ”tietämyksellisyys” (knowledgeability). Tietämyksellisyys rakentuu muun muassa kyvyistä ymmärtää laajemmin useita käytäntöjä, tietää keneltä kysyä ja yhdistää tietoa eri lähteistä (Wenger-Trayner ym. 2015). Tällaisella yhteisöjen ja oppimisympäristöjen rajapinnoilla tapahtuvalla yhteistyöllä voidaan rikastaa oppimistilanteita ja -sisältöjä (Wenger 1998; OPS) sekä tukea ja vahvistaa yhteisöjen sisäistä ja välistä luottamusta ja koheesiota (Wenger 1998).

Oppimisympäristö on tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja käsitteenä laaja ja moniselitteinen. Siitä ei voida osoittaa yhtä yleisesti hyväksyttyä tai vakiintunutta määrittelyä. Käsite on dynaaminen ja siihen yhdistetään jatkuvasti uusia näkökulmia ja elementtejä (Wenger 1998; Kuusikorpi 2012). Alun perin oppimisympäristöllä on tarkoitettu ja selitetty fyysistä arkkitehtonista oppimisympäristöä, kuten koulurakennusta tai luokkatiloihin liittyvä puitteita ja toiminnallisia ominaisuuksia (Krokmors ym. 2010; Kuusikorpi 2012). Suppeimman määritelmän mukaan oppimisympäristö tarkoittaa huonetiloja, kuten luokkia, auditorioita, luentosaleja sekä tiettyjen opetussisältöjen edellyttämiä tilaratkaisuja välineineen (Granö

2025). Oppimisympäristötutkimuksen kehittyessä käsite on kuitenkin laajentunut ja nykyään siihen liitetään erilaisia fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja teknologisia merkityksiä ja ominaisuuksia (OPS; Granö 2025). Manninen ym. (2007) kuvaavat oppimisympäristön muodostuvan oppimisen fyysisistä, sosiaalisista, teknologisista, paikallisista ja didaktisista ominaisuuksista, puitteista ja edellytyksistä. Kuusikorpi (2012) lisää edellisten määrittelyyn pedagogisen ulottuvuuden. Wilsonin (1996) tutkimuksen keskiössä on oppimisympäristöön liittyvä ohjauksellinen ulottuvuus ja tavoitteellinen kasvatukseen liittyvä yhteistoiminta. Granö (2025) puolestaan painottaa oppimisympäristöön liittyvässä tutkimuksessaan erilaisten fyysisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen sekä oppimisen toimivaa keskinäistä dialogia. Hirsto (2022) esittää kritiikin oppimisympäristötutkimuksen kapeudesta ja katsoo, että oppimisympäristön määrittelyistä puuttuu usein laajemman systeemisen ympäristön kontekstin näkökulmat.

Formaaliin oppimisympäristöön liittyvää ajattelua haastavat opitun asian siirtovaikutusta (transfer) tutkineet tutkijat, jotka esittävät, että yksinomaan formaalissa ympäristössä ja formaalein resurssein opetetut sisällöt eivät välttämättä automaation tavoin siirry arkielämän informaaliin ympäristöön sovellettavaksi (Kumpulainen 2010; Lobato 2006). Eri oppimisen ympäristöt on helpompi mieltää, kun ne sijoitetaan oppimismaisemaan (landscape). Oppimisympäristön käsitteen sisältö ja merkitykset ovat laajentuneet ja monimutkaistuneet globaalien, yhteiskunnallisten ja pedagogisten muutosten sekä tiedon kaikkiallisuuden myötä (Kangas ym. 2016; Hirsto 2022; Krokfors ym. 2015; Krokfors ym. 2016). Jotta oppimisympäristön käsite olisi kiinni ajassa ja kuvaisi mahdollisimman tarkasti siihen liitettyä ilmiötä, ovat muutokset synnyttäneet tarpeen laajempaan käsitteen tarkasteluun (Kattilakoski 2018; Hirsto 2022).

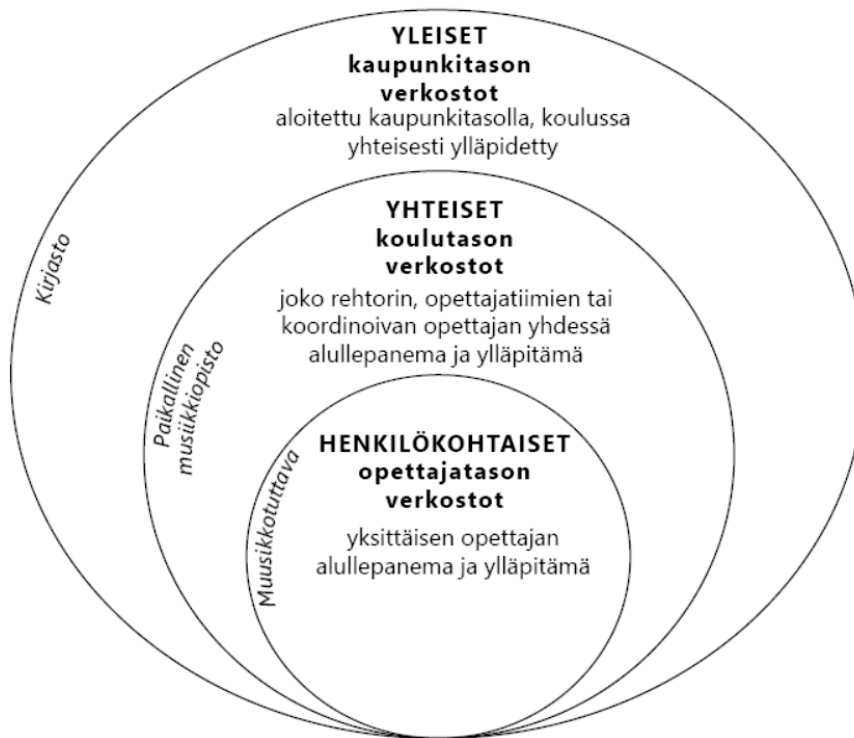
Oppimisympäristönä, oppimismaisemaan sijoittuvana instituutiona ja käytäntöyhteisönä koulun kiinteä yhteys yhteiskuntaan ja ympäröivään yhteisöön on tärkeä ja merkityksellinen niin yksilölle, yhteisölle kuin koko yhteiskunnalle. Koulun ja yhteisöjen välinen yhteys tukee yksilön osallisuutta ja toimijuutta ja on keskeinen tekijä yhteisten yhteiskunnallisten merkitysten luomisessa (Dewey 1903; Wenger 1998).

Laajempaa yhteiskuntasysteemistä viitekehystä oppimisympäristötutkimukseen peräänkuuluttanut Hirsto (2022), on nostanut oppimisympäristökäsitteen (learning environment) rinnalle käsitettä laajentavan oppimismaiseman käsitteen (learning landscape). Oppimismaiseman käsite kiinnittyy niin kasvatussociologian kuin sosiaalipsykologian tutkimusaloihin ja määrittyy tässä työssä Etienne Wengerin käytäntöyhteisöihin (Communities of practice) liittyvään tutkimukseen.

Se, miten kouluissa tulkitaan oppimisen systeemisyyden periaatetta ja miten systeemisyydsajattelu jalkautuu opetuksen kontekstissa yhteisöjen rajapintayhteistyöksi, vaihtelee laajasti. Yhteistyön laajuuteen ja monipuolisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa johtaminen, koulukohtaiset organisatoriset innovaatiot sekä opettajien ammatilliseen kasvuun ja käyttöteoreettiseen osaamiseen vaikuttavat seikat ja resurssit. Yhteistyön monipuolisuuteen vaikuttaa myös opettajien verkoston laajuus (Tiippana ym. 2024; Tiippana ym. 2025).

Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. [...] Lisäksi oppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella. (OPS 2014, 29)

Tiippana ym. (2024) kuvaavat tutkimuksessaan opettajien tekevän yhteistyötä kolmella eri verkostotasolla, jotka ovat 1) kaupunkitaso, 2) koulutaso ja 3) opettajataso.



KUVIO 1. Yhteistyön käynnistäminen ja ylläpitäminen erilaisissa kouluverkostoissa. (Tiippana ym. 2024)

Tiippanan (2024) kuvaama opettajien yhteistyöverkoston ensimmäinen taso organisoituu kaupunkitasolla ja liittyy normatiiviseen opetuksen järjestämiseen. Tämän tason yhteistyö ulottuu alueen kaikkiin kouluihin. Näiden kumppanuuksien luonne ei sisällä siinä mielessä yhteistyötä, että opettajat ja kumppaniorganisaatio eivät tällä tasolla yhdessä suunnittele ja toteuta pedagogista toimintaa.

Toinen yhteistyötaso muotoutuu koulutasolla. Tämän tason toimintaa yleensä ylläpitää yksittäisen koulun johtaja, rehtori tai opettajien yhteisesti valitsema, yhteistyötä koordinoiva opettaja. Yhteistyötasolla käytännöt ja yhteistyön laajuus vaihtelevat huomattavasti koulusta toiseen. Tällä tasolla yhteistyön järjestäminen on haastavaa aikataulutasolla lukkoonlyötyjen viikko- ja vuosisuunnitelmien näkökulmasta (ks. myös Tiippana ym. 2025).

Kolmannen tason yhteistyö, joka kiinnittyy nimenomaan tähän tutkimukseen, muodostuu opettajan omista henkilökohtaisista verkostoista. Tätä tasoa ylläpitää yksittäinen opettaja

omien henkilökohtaisten kiinnostustensa ja suhteidensa lähtökohdista. Tämän tason yhteistyön Tiippana ym. (2024) kuvaavat olevan pääasiallisesti asiantuntijavierailujen ja retkien järjestämistä. Huomattavaa on, että kolmannen tason yhteistyö käynnistyy tutkimuksen mukaan vain yhteen suuntaan eli opettajan itsensä käynnistämänä, kun taas tasojen yksi ja kaksi yhteistyön käynnistyminen tapahtuu kaksisuuntaisesti. Siirtyminen yksin toimivasta opettajasta yhteistyöhön perustuvaan ammattilaiseen, joka on yhteydessä eri alojen sidosryhmiin, edellyttää opettajien toimintatapojen, koulurakenteiden ja oppimisperiaatteiden systeemistä uudistamista (Krokfors ym. 2015; Ahonen ym., 2023).

2.4 Koulu käytäntöyhteisönä ja arvomuodostajana

Perinteisesti yhteisöjen tunnuspiirteet korostavat tunteita yhteisestä historiasta, kulttuurista ja arvoista ja nämä voidaan yhä katsoa yhteisöjä ylläpitäväksi voimaksi (Lehtonen 2011). Yhdeksi koulun tehtävistä voidaan katsoa olevan kulttuurisen kompetenssin koodistoon kasvattaminen, sillä yhteisöissä navigoiminen ja toimiminen ei muodostu tyhjiössä, vaan ovat opittavia ja harjoiteltavia taitoja, joka edellyttää empatiaa, kulttuurista kompetenssia, vuorovaikutuskykyä ja vastavuoroisuutta sekä jaettava ymmärrystä sivistyksestä (Kuitu 2025; Miettinen 2019). Yhteisöllisyyttä tukeva työskentely vaatii vuorovaikutusta, ja hyvä vuorovaikutus taas vaatii harjoittelua (Hakkarainen ym. 2005). Koululla onkin kasvatustehtävässään erityinen rooli ja mahdollisuus näiden yhteisötaitojen tukemisessa tarjoamalla monipuolisia ja tavoitteellisia väyliä osallisuuden, toimijuuden, identiteettien ja kulttuurikompetenssin rakentamiseen.

Koulu on yhteisö, mutta myös käytäntöyhteisö. Käytäntöyhteisön koulusta tekee esimerkiksi oppimiseen liittyvät yhteiset tavoitteet ja yhteisöön sitoutuminen (mutual engagement), yhteinen ohjauksellinen ja pedagoginen keinovalikoima, kuten käsitteet, työvälineet ja toimintatavat (shared repertoire) sekä se, että toiminta jäsentyy yhteisten käytäntöjen ja toiminnan ympärille (joint enterprise) (Wenger 1998).

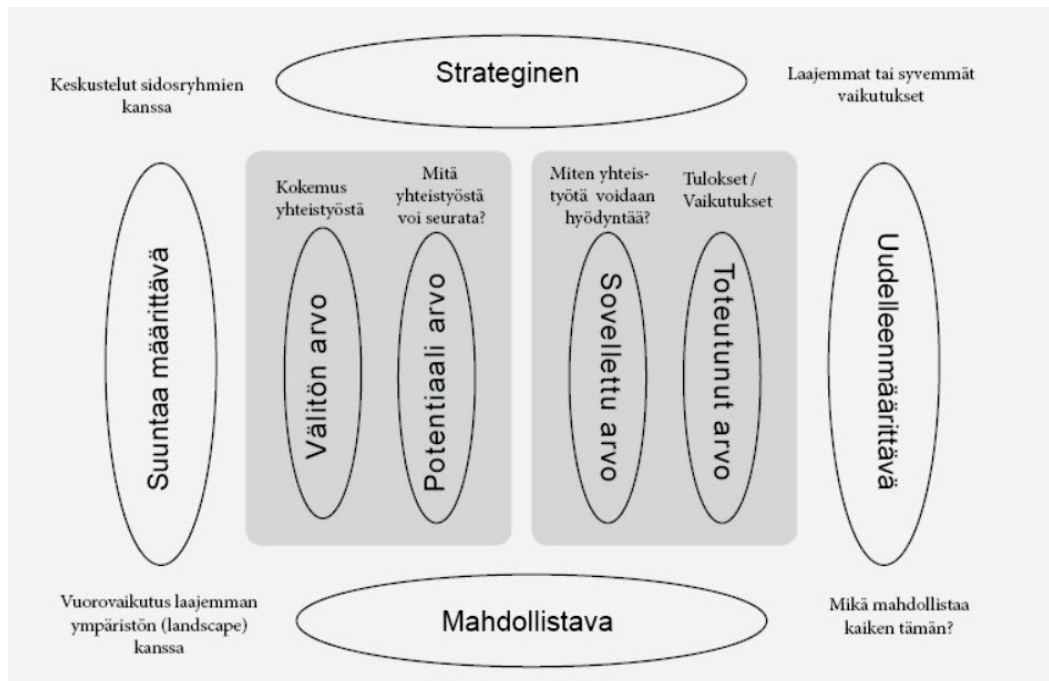
Yhteisönä koulu tarjoaa siis rakenteen ja kuulumisen, mutta käytäntöyhteisönä osallistaa koulun eri sidosryhmät yhteisten merkitysten jakamiseen, tavoitteellisen oppimisen käytänteisiin sekä laajapohjaiseen arvon tuottamiseen. Arvomuodostus ja arvon tuottaminen liitetään usein taloustieteelliseen diskurssiin (Wenger-Trayner ym. 2020).

Arvoa muodostuu Wenger-Traynerin ja kumppaneiden (2020) mukaan myös määrällisesti mitattavien suureiden ulkopuolella erilaisissa inhimillisissä ja sosiaalisissa konteksteissa (emt).

Yksi sosiaalisen oppimisen keskeinen suuntaus liittyy sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, jonka juuret ovat Lev Vygotskyn ajattelussa. Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa kulttuuristen käytänteiden ja muiden ihmisten kanssa. Tätä ajatusta on jatkanut muun muassa Yrjö Engeström (1987) toiminnan teorian viitekehyksessään (activity theory). Engeströmin tutkimus ekspansiivisesta oppimisesta tarkastelee, miten yhteisöt luovat uutta tietoa ja käytäntöjä eli prosessina, joka voidaan tulkita sosiaalisen arvonmuodostuksen muotona.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisesti rakentuvaa arvonmuodostuksen prosessia tutkitaan Wenger-Trayner ym. (2020) luomassa sosiaalisen oppimisen viitekehyksessä (Value Creation in Social Learning Spaces). Sosiaalis-konstruktivistisen oppimisen teoriaan nojaten, Wenger-Trayner ja kumppanit katsovat, että oppiminen ei ole vain yksilöllinen kognitiivinen prosessi, vaan sosiaalista osallistumista yhteisiin käytäntöihin sekä yhteisten merkitysten muodostamista ja jakamista. Tämän ajattelun mukaan koulu muodostaa yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle arvoa. Tutkijat eivät kuitenkaan tutkimuksessaan määrittele mitä arvo on. Yhteistyössä tapahtuva arvonmuodostuminen tai arvon muutos voi olla määrällisesti pieni tai suuri tai laadullisesti positiivinen tai negatiivinen. Jokaisessa yhteistyöprosessissa yhteistyön tuottama arvo määrittyy tavoitteista käsin ja lopullinen arvottaminen ja arviointi jäävät yhteistyön toimijoille ja sidosryhmille (Wenger-Trayner ym. 2020).

Wenger-Trayner ym. (2020) kuvaavat sosiaalisen oppimisen ja yhteistyötilanteissa arvon muodostuvan ja ilmenevän ajan myötä, syklisesti ja monivaiheisesti koko prosessin ajan. He jaottelevat nämä syklin vaiheet välittömänä, potentiaalisena, sovellettuna, toteutuneena, strategisena, mahdollistavana, suuntaa määrittävänä ja uudelleenmäärittävinä arvon ilmentyminä (Kuvio 2).



KUVIO 2. Sosiaalisen oppimisen arvonmuodostumisen syklit (Wenger-Trayner ym. 2020).

Peilaten tähän tutkimukseen, lähiyhteisön ja koulun välisen yhteistyökontekstin positiiviset arvon luonnin tasot voivat näkyä esimerkiksi seuraavanlaisesti: *välitön arvo* (immediate value) voi ilmetä merkityksellisinä vuorovaikutuskokemuksina tai yhteisinä oivalluksina oppimis- ja yhteistyötilanteissa. *Potentiaalinen arvo* (potential value) liittyy esimerkiksi sellaiseen yhteistyössä tapahtuvaan tiedonmuodostukseen, joka toimii pontimena myöhemmille muutoksille ja tapahtumille. *Sovellettu arvo* (applied value) konkretisoituu, kun yhteistyötä ja yhteistyössä syntyneitä ideoita hyödynnetään käytännössä, kuten esimerkiksi tutkimuksen aiheena. *Toteutunut arvo* (realized value) voi näkyä muutoksina toiminnan määrässä tai laadussa, esimerkiksi oppimistuloksissa tai lähiyhteisön koheesion paranemisessa. *Strateginen arvo* (strategic value) voi näkyä yhteistyöstä tehtynä tutkimustietona tai tavoiteltuna koulu-yhteisön toimintakulttuurin muutoksena. *Mahdollistava arvo* (enabling value) voi olla resurssi, kuten asiantuntijaverkosto, joka lähtee mukaan opettajan ehdottamaan opetuksen rikastamiseen. *Suuntaa määrittävä arvo* (orienting value) voi yhteistyöprosessissa olla opettaja, jolla on näkemys oppimismaiseman toimijoista, ja joka päättää käynnistää yhteistyön. *Uudelleenmäärittävä arvo* (transformative value) voi olla yhteistyön pohjalta käynnistynyt tutkimushanke, jonka tulosten pohjalta koulutuksen rakenteisiin tehdään muutoksia.

Tämän tutkimuksen kontekstissa sosiaalisen oppimisen arvonmuodostus näyttäytyy ennen kaikkea kasvatuskumppaneiden kokemusten ja näkemysten kautta aukeavana potentiaalina.

3 Yhteisöissä oppimisen rikkaus

3.1 Yhteistyö opetussuunnitelman näkökulmasta

Koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välinen yhteistyö ei ole pelkästään toivottavaa, vaan se on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) (myöhemmin OPS). OPS edellyttää yhteistyötä huoltajien, sosiaali- ja terveysviranomaisten sekä muiden formaalien toimijoiden ja yhteistyökumppanien kanssa oppilaiden hyvinvoinnin ja koulunkäynnin turvaamiseksi. Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa on OPSissa kuvattu merkitykselliseksi: sen kuvataan rikastavan koulutyötä ja liittävän koulun osaksi ympäröivää yhteisöä (OPS 2014, 10).

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (OPS 2014, 17)

Opetussuunnitelman [koulun] toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet korostavat ilmiöpohjaista ja eheyttävää oppimista, jossa oppiainerajoja ylitetään ja jossa oppiminen kytkeytyy arjen ilmiöihin (Räsänen 2020). Arjen ilmiöihin kiinnittyvällä oppimisella tarkoitetaan oppilaslähtöisiä opetettavia sisältöjä, jotka on luonteva mieltää ja soveltaa oppilaiden omiin arjen konteksteihin. Tällainen oppiminen mahdollistaa myös yhteyden rakentamista koulun ja arjen ympäristöjen toimijoiden välille.

OPS:ssa koulun yhteistyöverkostot kuvataan usein ilman tarkkaa erottelua non-formaalien ja informaalien tai strategisten ja ei-strategisten kumppanuuksien ja toimijoiden välillä.

Määrittelen tässä tutkimuksessa koulun ulkopuoliset toimijat osaksi koulun ei-strategista verkostoa, silloin kun seuraavat ehdot täyttyvät:

- 1) Toimijalla ei ole toimintastrategioihinsa tai suunnitelmiin kirjattua kouluyhteistyö ulottuvuutta, ja joka ei ole osa institutionaalisesti organisoitua non-formaalia koulutustoimintaa
- 2) Yhteistyö on muodostunut orgaanisesti opettajan kutsumana ja pedagogisten tavoitteiden pohjalta ja
- 3) Yhteistyö on perustunut osallistujien vapaaehtoisuuteen

Tutkittu verkosto ei liity suoraan myöskään oppilaiden arjen kontekstin informaaliin toimintaan.

Oppimisen rikastamiseen osallistuneet kasvatuskumppanit nähdään tässä tutkimuksessa laajan oppimisympäristökäsityksen mukaisesti sosiaalisina koulun ulkopuolisina merkityksellisinä resursseina, joilla ei ole kirjattuja strategisia suunnitelmia kouluyhteistyöstä tai koulun kanssa toimimisesta. Koulutukseen ja kasvatukseen liittyvä informaali toiminta rakentuu vapaaehtoisuuspohjalta ja toimijoiden omista motivaatiolähtökohdista ja sillä on pedagogisesti merkityksellinen lähtöasetelma. Akkerman ja Bakker (2011), Ludvigsen ym. (2010) sekä Wenger (1998) jakavat näkemyksen informaali kumppanuuksien keskeisestä yhteiskunnallisesta ja pedagogisesta roolista. He esittävät tutkimuksissaan, että yhteisöjen ja käytäntöyhteisöjen rajojen ylittäminen (boundary crossing) on koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa tärkeää, koska rajapintayhteistyö luo uusia ja tuoreita oppimismahdollisuuksia, mahdollistaa uusien sosiokulttuuristen näkökulmien muodostumisen ja tukee kulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

3.2 Yhteisö lapsen ja nuoren kasvun alustana

Yhteisöön, yhteisöllisyyteen ja näiden lähikäsitteisiin liittyviä käsitteitä on määritelty sosiologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erilaisin tavoin (Kangaspunta 2011). Yhteisö voidaan määritellä ihmisryhmäksi, jonka jäsenet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja joita yhdistää jokin yhteinen tehtävä, päämäärä ja tarkoitus. Samalla jokaisen yksilön identiteetti vaikuttaa yhteisön identiteettiin (Lehtonen 1990). Sosiologisesta näkökulmasta yhteisön määritelmän lähtökohdat on määritellyt Emile Durkheim, joka

katsoo, että yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä ja yhteisöön kuulumisen yksilön elämän tärkein voimanlähde (Antikainen ym. 2013 mukaan).

Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteen monitulkintaisuuden ratkaisuksi esittää Kangaspunta (2011) *yhteisyyden* kokoavaa käsitettä, jota hän kuvaa vapaaehtoiseen jäsenyyteen perustuvaksi, avoimeksi ja yksilöiden erilaisuuteen väljästi suhtautuvaksi, avoimen yksilölliseksi, pikemminkin sosiaalisiksi verkoiksi ja muodostelmiksi, kuin perinteisessä mielessä yhteisöksi. Vaikka painotukset yhteisön käsitteen määrittelyissä vaihtelevat riippuen käsitteen kontekstista on, tieteenalasta riippumatta, yhteisöjen muodostumiselle olemassa perustavanlaatuiset ihmisen psykologiseen hyvinvointiin liittyvät syyt (Tönnies 1955; Bronfenbrenner 1997; Deci & Ryan 2000). Yhteisöllisyyden keskeisimpiä piirteitä ovat yhteenkuuluvuuden (belongingness) kokemus, luottamus ja sitoutuminen (Bauman 1997; Deci & Ryan 2000).

Vaikka ihmisyhteisöjen tutkimus sijoittuu pääasiallisesti yhteiskuntatieteelliseen tutkimustraditioon, tutkitaan ihmisyyden ekologiaa myös käyttäytymistieteellisessä ja kasvatustieteellisessä viitekehyksessä, sillä yhteisön ja kasvatuksen vuorovaikutteisella suhteella on fundamentaalinen merkitys sekä ihmisenä kasvulle ja oppimiselle että yhteiskunnan koheesiolle (Dewey 1902; Freire 2016; Durkheim 2002). Kasvatukselliset ympäristöt ja yhteisöt, joissa kulttuuria toisinnetaan ja uudistetaan, eivät koskaan ole staattisia, eivätkä toimi irrallaan ajallisesta tai historiallisesta kontekstista. Suomessa 1980-luvulla tapahtunut kulttuuriympäristön muutos on sidoksissa jälkiteolliseen yhteiskunnan rakennemuutokseen, jolla on ollut merkittäviä kasvatukseen liittyviä vaikutuksia (Keltikangas-Järvinen 2025a). Keltikangas-Järvisen näkemyksen mukaan kulttuuriympäristöjen rakenteen muutokset, joita leimaa minäkeskeisyyden painotukset, aiheuttavat yhteiskunnallista rapautunutta luottamus pohjaa ja riitasointua kasvatettavien ja yhteisöjen välille. Minäkeskeisyyden lisääntyminen on johtanut empatian ja yhteisöllisyyden merkityksen vähenemiseen ja tämä on vastaavasti yhdistetty negatiivisiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin, kuten kasvavaan turvattomuuteen ja sosiaalisen kanssakäymisen vähyyteen (Lehtonen 2011; Keltikangas-Järvinen 2026). Kehityskulku on hälyttävä kasvattajan näkökulmasta. Tuorein nuorisobarometri kertoo nuorten kokevan enemmän

epävarmuutta ja turvattomuutta kuin koskaan aiemmin. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet aiheuttavat turvattomuutta 53 % nuorista, kun vuonna 2010 osuus oli vain 9 % (OKM: Nuorisobarometri 2025).

*Jokaisen nuoren on tärkeää tulla kohdatuksi, kuulluksi ja arvostetuksi
jokaisen aikuisen toimesta*

(Nuorisobarometri 2025)

Äärimmäisyyksiin viety yksilöllisyys saattaa johtaa anomiseen ja dekontekstualisoituneeseen yhteiskunnalliseen tilaan, jota ei enää yhdistä kollektiiviset siteet, minkä myötä kollektiivista vastuuta ei enää tunneta eikä tunnusteta ja yleinen toisten ihmisten kunnioitus ja empatia vähenee (Durkheim 2002; Saaristo ym. 2004; Heikkinen ym. 2021). Tällaisessa kasvatusympäristössä lapsen empatia ei pääse kehittymään ja lapsen on vaikea tulla toimeen toisten kanssa tai osallistua yhteisöihin ja niiden muodostamiseen (Keltikangas-Järvinen 2025a; 2025b). Kuulumattomuuden (non-belongingness) kokemus heikentää tutkimuksen mukaan merkittävästi fyysistä kuin psyykkistä hyvinvointia ja vaikuttaa myös haitallisesti ihmisen kongnitiivisiin ja motivoitumisen prosesseihin (Baumeister & Leary 1995; Deci & Ryan 2000; Keltikangas-Järvinen 2026). Yhteisöön orientoimattomuus ja ulkopuolisuuden kokemus voivat tuottaa yhteisökoheesioon merkittävää säröä ja uhmaa kulttuuria kohtaan (Heikkilä 2024). Vastareaktionä edellä kuvatun kaltaiselle minäkeskeistymisen kehitykselle nousee yhteisön arvon ja merkityksen ymmärtäminen (Lehtonen 2011).

Edellisten lisäksi yhteisöihin liittyvät rakenteelliset muutokset asettavat haasteita kasvatettavien kulttuurikompetenssille, sillä lapsen psykologinen kehitysvauhti ei suinkaan seuraa yhteiskunnallista muutosvauhtia vaan on pysynyt muuttumattomana (Keltikangas-Järvinen 2025a). Kulttuurikompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria ja se muodostuu kulttuuriin liittyvistä tiedoista, taidoista, tietoisuudesta ja asenteista ja karttuu kokemuksien ja oppimisen kautta (OKM). Koska lapsen kehitys voidaan esittää sekä kehityspsykologisesta että kulttuurisesta transformaationäkökulmasta sarjana muutoksia, jotka perustuvat juuri kulttuuriympäristön kasvattavaan vaikutukseen ja

käytänteisiin (Vygotski 1978), ovat kulttuuriympäristössä tapahtuva toiminta ja muutokset kasvatuksellisessa kontekstissa ilmiöitä, joita koulun kehittäjien ja päättäjien tulee seurata.

Sen lisäksi että me ihmiset olemme kulttuuria tuottava laji, olemme myös itse yhteisöinemme kulttuurin tuottamia (Vygotski 1978; Bronfenbrenner 1997).

Yhteisö ei ole vain fyysinen paikka, vaan arvojen, merkitysten, toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen muodostama sosiaalinen systeemi, jossa yksilön identiteetti ja toimijuus rakentuvat (Kangaspunta 2011; Nivala ym. 2023). Tutkimuksissa on havaittu yhteisöihin liittyvien ominaisuuksien muutuskulkuja, jotka eivät *per se* vähennä yhteisön tai yhteisöllisyyden perimmäistä arvoa vaan toimiessaan niillä on mahdollisuus tuoda lisäarvoa luomalla uuden, kulttuurikompetenssiakin kehittävän, toiminnallisen kerroksen perinteiseen yhteisöajatteluun. Tällaisia postmoderneja yhteisöihin liittyviä kasvatuksellistakin lisäarvoa tuottavia ominaisuuksia ovat esimerkiksi yhteisöjen hetkellisyys tai tilapäisyys, verkostomaisuus, verkostojen rajapintojen yhteistyö, yhteisön roolien monipuolistuminen ja eri ryhmissä toimimisen samanaikaisuus (Wenger ym. 2020; Kangaspunta 2011; Lehtonen 2011; Tiippana ym. 2024).

Vaikka kasvatuksen konteksteilla on iso merkitys lapsen kasvulle ja yhteisön ja kulttuuriin kiinnittymiselle, ovat Heikkinen ym. (2021) havainneet tutkimuksessaan merkkejä siitä, että kasvatustiede on kaventunut oppimisen tutkimukseen ja yksilöpsykologisiin painotuksiin ja samalla kiinnostus kasvatuksen ympäristöjä ja ehtoja kohtaan on laimentunut. Kauppi (2021) toteaaakin, että kun älykäs kasvatukseen liittyvä toiminta typistyy vain sisältötiedon oppimiseksi ja kasvatusta lipuu arjen käytänteistä erilleen, ollaan yhteiskunnallisesti vaarallisilla vesillä. Ratkaisuksi tällaiselle dekontekstualisaatiokehitykselle ja siihen liittyvien haasteiden ja ongelmien ratkaisuksi Kauppi (2021) näkee älykkään kasvatuksen. Älykkääksi kasvatustoiminnaksi Kauppi määrittelee toiminnan, joka tulee ymmärtää jatkuvana vuorovaikutuksena ympäristön kanssa. Älykästä toimintaa tulee Kaupin mukaan seurata, arvioida ja sopeuttaa. Älykäs toiminta edellyttää Kaupin mukaan rohkeutta ja avointa halua oppia. Koulut ovat luonteva toimintaympäristö älykkäälle kasvatustoiminnalle, jossa lapsi voi turvallisessa ympäristössä harjoitella yhteisöllisyyttä, yhteisöön ja yhteistyöhön kasvamista sekä sosiaalista luottamusta lähiyhteisön kanssa. Tämä edellyttää kuitenkin koululta valmiuksia, resursseja ja rakenteita (Maunu 2018) sekä sopeutumiskykyä ja -valmiutta

(Kauppi 2021). Mitä yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kasvatuksen kontekstissa? Julkisessa keskustelussa yhteisöllisyys jää usein käsitteellisesti epämääräiseksi, ja pedagogisilla ratkaisuilla on vaara jäädä ohueksi (Maunu 2018). Koska koululla on merkittävä yhteisöllinen rooli, on perusteltua tarkastella myös yhteisöllisyyttä koulun saavutettavuutena koulun ulkopuolisten toimijoiden näkökulmasta ja pohtia, mitkä ovat ne ehdot, jotka määrittelevät lähiyhteisön aidon mahdollisuuden olla mukana kasvatuksessa ja yksilön kasvussa sekä yhteisöön ja yhteiskuntaan kiinnittymisessä.

3.3 Yhteisö opetusta rikastavana kasvatuskumppanina

Tutkimuksessa kuvatut yhteistyötilanteet ja kanssakäyminen sisältävät laaja-alaisen pedagogisen ja kasvatuksellisen affordanssiulottuvuuden. Affordanssi, tai tarjouma, (affordance) viittaa oppimisympäristön tarjoamiin toiminnan ja oppimisen mahdollisuuksiin, jotka aktualisoituvat oppijan havaitessa ja hyödyntäessä niitä (van Lier 2000). Affordanssilla tarkoitetaan opetukseen liittyvää tarjoamaa, joka tässä tutkimuksessa on mahdollistunut vain tapauksessa tehdyn yhteistyön kautta. Tästä syystä ei ole mielekäästä kuvata opetuksen rikastamiseen osallistumista pelkäksi yhteistyöksi. Käytänkin opettajanäkökulmasta kasvatuskumppani käsitettä kuvaamaan niitä toimijoita, jotka ovat osallistuneet opetusta rikastavaan pedagogiseen yhteistyöhön tämän tutkimuksen tapauksen kontekstissa.

Kasvatuskumppanuus, joka syntyy pedagogisesti motivoituneen toiminnan seurauksena, rakentuu vapaaehtoisuudelle, luottamukselle ja jaetulle kasvatukselliselle vastuulle (Kaskela ym. 2006). Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tällainen laajennettu kasvatusvastuu ja opetuksen informaali rikastaminen voidaan ymmärtää myös sosiokulttuurisena innostamisena – toimintana, joka vahvistaa kaikkien toimintaan osallistuvien osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja kulttuurista toimijuutta (Freire 2016; Kurki 2000; Nivala ym. 2023).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opetuksen rikastaminen määrittyy monin eri tavoin riippuen rikastamisen tavoitteista ja pedagogisista lähtökohdista, joita voivat olla esimerkiksi eriyttäminen tai motivointi. Esimerkiksi Sally Reis, Sara Renzulli ja Joseph Renzulli (2021) ovat tutkineet opetuksen rikastamista osana lahjakkuuden kehittämistä. Estelle Zeeman ja Marena Lotriet (2013) puolestaan tarkastelevat rikastamisen filosofista ulottuvuutta, jossa

opetuksen rikastaminen ei ole erillinen tai lisätty opetuksen osa, vaan pedagoginen ja inklusiivinen lähestymistapa. He selittävät rikastamisen toimintana, joka mahdollistaa monipuolisen oppimistavoitteiden saavuttamisen ja holistisen oppimiskokemuksen. Monipuolisuudella Zeeman ja Marena tarkoittavat laaja-alaisten taitojen kattavaa kehittymistä, sekä tunne- ja asennetasojen muutoksia akateemisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi. Rikastaminen voidaan nähdä myös positiivisena opiskelu-oppimisprosessiin liittyvänä muutostapahtumana (Hahl ym. 2020), kuten monipuolisempien tehtävien tai opiskelualustojen käyttämisenä opetuksessa tai kansainvälisen yhteistyön tarjoamisena vieraiden kielten opetuksessa. Myös autenttisten oppimisympäristöjen ja asiantuntijoiden hyödyntäminen opetuksessa voidaan nähdä opetuksen rikastamisena. Asiantuntijatiedon tutkijat ovatkin suositelleet, että teoria- ja käytäntöopetus tulisi kytkeä tiiviisti toisiinsa (Tynjälä 2002).

Motivaatiolla on havaittu olevan merkittävä rooli opetuksen kouluyhteistyöhön ja opetuksen rikastamiseen osallistumisessa (Tiippa 2024; Tiippa 2025). Yksinkertaistettuna motivoituneisuuden voi selittää tarkoittavan sitä, että on halukas tekemään jotain (Deci & Ryan 2000). Edward Decin & Richard Ryanin motivaatioon liittyvä teoria korostaa, että ihmiset motivoituvat parhaiten silloin, kun he kokevat vapautta ja valinnanmahdollisuuksia, osaavansa ja kykenevänsä toimia ja kuuluvansa johonkin yhteisöön. Tämä johtaa sekä vahvempaan sisäiseen motivaatioon että parempaan psykologiseen hyvinvointiin. Teoria ei jaa motivaatiota vain sisäiseen ja ulkoiseen, vaan kuvaa eri tasoisten motivaatioiden jatkumon aina epämotivaation tilasta (amotivaatio), ulkoiseen motivaatioon (palkkio- tai pakkosidonnaisuus) sekä sisäiseen motivaatioon, jolloin toiminta, kuten esimerkiksi yhteistyön tekeminen, itsessään on palkitsevaa. Edellä mainittujen mukaan motivaation vaikutus ei riipu vain motivaatiokokemuksen määrästä, vaan erityisesti sen laadusta. Korostuneet ulkoa tulevat vaatimukset ja kontrolli heikentää ja lyhentää motivaation kestoa, kun taas autonominen motivaatio eli sisältä kumpuava ja itsestä käsin ohjautuva motivaatio on kestävämpää ja tukee psykologista hyvinvointia (Deci & Ryan 2000).

Tämän tutkimuksen kontekstissa opetuksen rikastamisella tarkoitetaan sellaista yhteistyötä, joka monipuolistuu ja mahdollistuu koulun ulkopuolisten toimijoiden tarjoamien affordanssin kautta. Yhteistyössä toimijat, sisältö ja laajuus eivät ole yhteismitallisia, vaan vaihtelevat kontekstisidonnaisesti.

Lyhyesti rikastamisen voi kuvata siis olevan koulun ja koulun ulkopuolisen verkoston välistä vapaaehtoista yhteistyötä, joka tukee oppimista ja tuottaa lisäarvoa yhteistyöhön osallistujille.

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välistä yhteistyötä erityisesti koulun ulkopuolisten, ei-strategisiksi määrittelemiä toimijoiden näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena ovat ne merkitykset, motivaatiotekijät ja rakenteelliset ehdot, joiden puitteissa yhteistyö rakentuu, mahdollistuu tai jää toteutumatta.

Tutkimus kytkeytyy laajempaan keskusteluun koulun ja ympäröivän yhteisön suhteesta sekä siitä, miten oppiminen ja kasvatus voivat jäsentyä sekä institutionaalisten rajojen yli, mutta myös eri arjen käytäntöyhteisöjen rajapinnoilla.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys yleistettävyyteen, vaan ilmiön syvälinen ymmärtäminen. Tarkasteltavana olevalla tapauksella – koulun ulkopuolisten toimijoiden osallistumisella opetuksen rikastamiseen – on kuitenkin mahdollisuus toimia tällaisena ”analyttisena ikkunana” (Flyvbjerg 2001), jonka kautta voidaan ymmärtää laajemmin koulun ja lähiyhteisön välistä suhdetta, sen potentiaalia ja rajoitteita. Kritiikistä huolimatta, Flyvbjerg katsoo, että tutkimus voi tuottaa analyttisesti yleistettävää tietoa, kun se tutkittavassa kontekstissaan paljastaa tutkittuun ilmiöön liittyviä keskeisiä mekanismeja ja merkitysrakenteita.

Tutkimuksen sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen lähtöasetelma on, että kasvatuksellinen yhteistyö ei ole vain institutionaalisten toimijoiden käsissä, vaan muotoutuu laajassa sosiaalisessa kontekstissa eri toimijoiden kokemien merkitysten, motivaation sekä rakenteellisten ja kulttuuristen ehtojen vuorovaikutuksessa (esim. Nivala 2023).

Tutkimuksen avulla pyrin tuottamaan tietoa tutkittavien kokemuksista kouluyhteistyökontekstissa sekä heidän näkemyksistään yhteistyötoimintaa ohjaavasta rakenteellisesta tasosta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten koulun ulkopuoliset toimijat kokevat yhteistyön koulun kanssa ja millaisia merkityksiä he siihen liittävät?
2. Millaiset rakenteelliset, kulttuuriset ja toiminnalliset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat koulun ja ulkopuolisten toimijoiden välistä yhteistyötä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu yhteistyön kokemukselliseen ja merkityksellistävään ulottuvuuteen. Yhteistyö nähdään sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä, joka ei rajoitu pelkästään havaittavaan toimintaan, vaan myös kokemuksiin sekä yhteisöllisesti rakentuviin merkityksiin. Yhteistyö näyttäytyy tällöin sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä todellisuutena, joka muotoutuu vuorovaikutuksessa. Yhteistyötä tarkastellaan ihmisten arvojen, kokemusten, tulkintojen ja merkityksenantoprosessien kautta. Tällainen lähestymistapa korostaa kontekstisidonnaista ja subjektiivista tietoa. On huomattava myös tutkijan rooli näiden merkitysten tulkitsijana (kts. Hirsjärvi ym. 2018).

Toinen tutkimuskysymys suuntaa analyysin yhteistyötä määritteleviin rakenteellisiin ehtoihin. Tällä tutkimuskysymyksellä voidaan tarkastella koulun ja ulkopuolisten toimijoiden välisen yhteistyön mahdollistavia ja rajoittavia ehtoja. Yhteistyö nähdään ilmiönä, jota määrittelevät institutionaaliset, kulttuuriset ja rakenteelliset reunaehdot. Tutkittava todellisuus ymmärretään näin muotoutuvan rakenteiden ja toiminnan keskinäisessä vuorovaikutuksessa (kts. Hirsjärvi ym. 2018).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin siis ymmärtämään juuri tiettyä tapausta tutkittavien kokemusten näkökulmasta. Toisen kysymyksen kautta pyrin myös hakemaan viitteitä ja tuottamaan tietoa yleisemmin tunnistettavista yhteistyön rakentumisen keskeisistä mekanismeista. (ks. Flyvbjergin 2001)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimusmenetelmänä tapaustutkimus

Valitsin menetelmälliseksi lähestymistavaksi tapaustutkimuksen, sillä olen tutkimuksessa ollut kiinnostunut tiettyyn rajattuun tapahtumakulkuun (opetuksen rikastamisen tilanteet

2020–2024) kiinnittyvästä kasvatukseen liittyvästä ilmiöstä (koulun kanssa tehtävä yhteistyö) (Laine ym. 2007) ja haluan syvällisemmin ymmärtää kontekstisidonnaisia rakenteita (Stake 1995; Laine ym. 2007; Jokinen 2021), jotka tuottavat kasvatuksellista todellisuutta.

Tapaustutkimuksessa pyritään siis tuottamaan valitusta tapauksesta yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa, sekä tietoa *ilmiön* toiminnan dynamiikasta, mekanismeista, prosesseista ja sisäisistä 'lainalaisuuksista' (Jyväskylän yliopiston nettisivut n.d.).

Menetelmän sijaan tapaustutkimusta on mielekkäämpää kutsua tutkimusstrategiaksi, sillä se sisältää lähtökohtaisesti useita menetelmiä (Laine ym. 2007). Tutkimuksessani voikin havaita autoetnografisia piirteitä, sillä tutkittavaa tapausta ei olisi syntynyt ilman omaa opettajuuteni liittyvää toimeenpanevaa rooliani. Olen myös asettanut autoetnografiseen tutkimukseen liittyvän reunaehdon mukaan oman toimintani opettajana tutkimuksen katseelle alttiiksi (Uotinen 2021).

Valitsin tutkimukseni menetelmäksi tapaustutkimuksen, sillä sen avulla voidaan tutkimuksen kontekstissa valottaa sellaisten ryhmien osallisuutta ja toimintaa, jotka jostain syystä eivät pääse esille tietyssä kontekstissa, tai jotka syystä tai toisesta ovat tietyssä kontekstissa tutkimuksellisessa tai näkökulmallisessa katveess. (Laine ym. 2007). Tällaiseksi tutkimukselliseksi katveeksi voidaan katsoa vähän tutkittuja koulun ulkopuolisten toimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia niistä käytänteistä ja rakenteista, jotka mahdollistavat, rajoittavat tai estävät koulun ulkopuolelta tulevien toimijoiden yhteistyömahdollisuuksia koulun kanssa.

Tutkimusasetelman valintojen taustalla vaikuttaa aina tutkijan käsitys maailmasta ja todellisuuden luonteesta. Tutkimusasetelmaa ohjaa aineistoon tai analyysimetodeihin liittyvien menetelmällisten valintojen rinnalla myös tieteenfilosofiset näkökulmat ja paradigmaattiset valinnat (Laine ym. 2007; Häikiö & Niemenmaa 2007; Koivumäki 2026). Valinnoilla on merkitystä, sillä koherentti näkökulmassa pitäytyminen vaikuttaa suoraan muodostuvan tietoperustan eheyteen ja tutkimuksen validiteettiin (Laine ym. 2007). Kasvatustieteen tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että valitut tieteenfilosofiset näkökulmat vaikuttavat siihen, millainen yhteiskunnallinen kuva kasvatuksesta, oppimisesta ja sivistysprosesseista tutkimuksen kautta muodostuu ja millaisia merkityksiä tiedonmuodostuksen kautta yhteisesti jaetaan. Oma episteeminen näkökulmani nojautuu

konstruktivistiseen tiedonmuodostukseen ja kasvatuksen sosiaaliseen viitekehukseen, mitkä ovat ohjanneet ja suunnanneet tutkijan katsettani tutkimusprosessissa.

Yleinen tapaustutkimuksen paradigmaajottelu tunnistaa kolme toisistaan selvästi eroavaa tutkimuksellista näkökulmaa tai viitekehystä: fakta-, kokemus- ja konstruktionistinen näkökulma (Jokinen 2021). Paradigmat eivät kuitenkaan ole tarkkarajaisia; tiedonmuodostukseen liittyvä menetelmällinen näkökulma tässä tutkimuksessa onkin konstruktionistis-kokemukselliseen, sillä tutkimuksen kohteena ovat kokemukset vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja tästä konstruoidut yhteistyölle annettavat laajemmat merkitykset kulttuuristen käytänteiden kontekstissa (emt).

Usein tutkimuskirjallisuudessa tapaustutkimusta kuvataan menetelmänä, jonka ensisijainen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tutkimustietoa, vaan ymmärtää juuri tätä tutkittua tapausta (Stake 1995; Laine ym. 2007). Muun muassa Häikiö ja Niemenmaa (2007) määrittelevät sosiaalisen tilanteen tapaustutkimuksen tiiviisti rajattuna tutkimusstrategiana, joka valottaa yksilöä tai yhteisöä sen luonnollisessa kontekstissa, ja jonka tavoitteena on ymmärtää ja kuvailla kohde syvällisesti. Vaikka tapaustutkimukseen liittyvä syväymmärtäminen onkin juuri tutkimusstrategian keskeinen piirre, menetelmää kritisoidaan usein siitä, että yksittäisen tapaustutkimuksen tuloksia ei voi tai ei tulisi yleistää (Lehtonen 2011). Flyvbjerg (2001) haastaa tämän positivistisen ajatuksen ja toteaa yksittäisen tapauksen mahdollistavan analyttisen (ei tilastollisen) yleistyksen ja kuvaa yksittäisen tapauksen mahdollisuutta valaista yleisiä mekanismeja tai teoreettisia suhteita ilmiön taustalla. Näin ollen jo yksi hyvin valittu tapaus voi osoittaa yleisen väitteen vääräksi ja tuottaa analyttisesti yleistettävää tietoa (Flyvbjerg 2001). Myös Lehtonen (2011) kehottaa kiinnittämään kumulaatiovaikutukseen huomiota ja muistuttaa, että ”kimpun pohjalta” on mahdollista löytää myös tapauksen yleisempi merkitys. Ilmiösidonnaisuus tapaustutkimuksen taustalla kiinnittää tutkimuksen laajempaan sosiokulttuuriseen viitekehukseen ja näin ollen tutkimuksen tuloksilla voidaan osoittaa olevan jonkinlaista yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä (Jyväskylän yliopisto n.d.). Kasvatustieteen hengessä tämän tutkimuksen tekemistä on tulosten yleistettävyyden sijasta kannatellut yksi tärkeimmistä kysymyksistä: mitä voimme oppia tästä tapauksesta (ks. Stake 1995; Flyvbjerg 2001)?

Tapaustutkimukselle on ominaista toimintaympäristön tai kontekstin merkityksen korostuminen. Tutkimusstrategian lähtökohtana on ajatus, että tutkittava ilmiö ymmärretään sen poliittisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa yhteydessä (Kallinen ym. 2021; Häkli 1999). Edellisten lisäksi, myös historiallinen ja ajankohtaan sidottu yhteys on merkityksellinen. Tämän tutkimuksen ajallinen raja on vuosien 2020 ja 2024 välillä, mutta kiinnittyy pääasiallisesti ajanjaksoon 2020–2021, jolloin elimme globaalin Covid-pandemian aikaa ja jolloin itse toimin tutkittavien tapahtumien kulkujen keskiössä luokanopettajana.

Tutkimukseni induktiivinen eteneminen on toteutunut tapaustutkimukselle perinteisessä hengessä: kiinnostuin ilmiöstä, joka herätti uteliaisuuteni lisäksi lukuisia kysymyksiä useammasta eri tutkimuksellisesta näkökulmasta. Lukemalla aiempia, ilmiöön liittyviä tutkimuksia aiheesta havaitsin kiinnostavan tutkimuksellisen aukon ja rajasin tapauksen, jota päädyin tutkimaan. Määrittelin tutkittavan kohderyhmän, tapaukseen liittyvät informantit ja valitsin aineistonkeruumenetelmän.

Tapaustutkimuksella on mahdollisuus, tai joskus jopa tavoite, haastaa erilaisia yhteiskunnallisia käytänteitä ja rakenteita. Tavoitteenani oli tuottaa tietoa siitä, miten tapaus muotoutui; millaiset tekijät ja olosuhteet vaikuttivat tapaukseen, miksi jotakin tapahtui (ks. Lehtonen 2011). Tutkimuksen avulla olikin mahdollista tuoda valoon koulun ja eri yhteisöjen rajapintojen yhteistyömahdollisuuksien rajoitteita ja mahdollisuuksia sekä toiminta-alueen katvetta eli koulun ulkopuolisten toimijoiden näkemyksiä ja ääntä, jota ei tieteellisestä tutkimuksesta löydy (ks. Peltola 2007). Laadullisen tapaustutkimuksen vahvuus onkin juuri siinä, että se mahdollistaa tutkimuskohteen lähestymisen, huomioiden sen erityisyydet, käytännöt ja kontekstiherkkyden (Stake 1995).

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja konteksti

Kohderyhmäni muodostuu niistä koulun ulkopuolisista toimijoista, jotka ovat osallistuneet opetuksen rikastamiseen eri alakoulun luokkatasoilla omissa opetus- ja opetusharjoitteluryhmissäni ajanjaksolla 2020–2024 ja joita tässä tutkimuksessa kutsun kasvatuskumppaneiksi. Rikastamiseen osallistuneet kasvatuskumppanit ovat osa omaa arjen verkostoani. Verkosto muodostuu ammattilaisista ja asiantuntijoista usealta eri alalta, ja

kohderyhmän kiinnostava monialaisuus muotoutuikin näin ollen orgaanisesti ilman erillistä otosryhmäotantaa tai rajaustarvetta.

Tutkittu kohderyhmä on osa laajaa oppimismaisemaa. Määrittelen kasvatuskumppanit ei-strategisen informaalin oppimisympäristön osaksi, sillä kohderyhmällä ei ole koulun kanssa suoraa strategista suhdetta, eikä heidän toimintansa kiinnity institutionaaliseen kasvatukseen tai opetukseen. Kasvatuskumppanit osallistuivat opettajan kutsumana opetuksen rikastamiseen. Oppituntien ja opetustilanteiden pedagoginen johtaminen ja tuntisuunnitelmavastuu säilyivät kuitenkin aina opettajilla eli opetettavan oppiaineen mukaan rehtorilla, käsityöopettajalla tai luokanopettajalla. Kasvatuskumppanin rooli oli pedagogiaa rikastava ja kasvatuksellinen.

Koska ajankohta (Covid-pandemia) rajoitti merkittävästi koulun ja ulkopuolisten toimijoiden suoraa fyysistä kontaktia ja vuorovaikutusta, toimi luokanopettaja joidenkin kasvatuskumppanien äänenä lasten suuntaan. Opettaja kertoi oppilaille ulkopuolisen kasvatuskumppanin osallisuudesta tunnin rikastamiseen, sekä terveiset, mitä kasvatuskumppanit olivat erikseen halunneet lapsille kertoa (ks. myös taulukko 4). Yksi kasvatuskumppaneista lähetti oppilaille terveiset videotallenteena, viisi osallistui oppitunnille etäyhteyden välityksellä ja yksi puhelimitse. Myös yksi ajankohdalle poikkeuksellinen vierailu tehtiin. Opettaja oli kasvatuskumppaneihin yhteydessä oppitunnin tapahtumien jälkeen ja kävi kasvatuskumppaneiden kanssa läpi oppilaiden ajatuksia ja mahdollisia esiin nousseita kokemuksia opetuksen rikastumisesta.

Tapauksessa rikastamistapahtumia oli kaiken kaikkiaan 14 (neljätoista). Tutkimustuloksissa käsitellään kuitenkin kymmenen kasvatuskumppanin (N=10) kokemuksia ja näkemyksiä kouluyhteistyöstä eli heidän, jotka ovat vastanneet tutkimuksen kyselyyn. Jotta lukijalla kuitenkin syntyisi käsitys tapauksesta ja sen koko luonteesta ja laajuudesta, esittelen lyhyesti kaikki 14 tapahtumaa.

Olen pseudonymisoinut tutkimuksen kohteena olevat kasvatuskumppanit ja jokaiseen viittaa henkilökohtaisella kirjainkoodilla (A–N). Tällä mahdollistetaan tutkimuksellinen anonymiteetti, eikä tutkittavat ole suoraan tunnistettavissa. Taulukkoon 1 olen taulukoinut kaikki opetuksen rikastamisen tapahtumat ja kirjannut lyhyesti samaan taulukkoon OPSin

tavoitteet (T= tavoitteet ja L= laaja-alaiset tavoitteet). Opetustapahtumat on taulukon jälkeen avattu lyhyesti, sillä tutkittavana ovat opetuksen rikastamiseen osallistuneiden kokemukset, ei niinkään oppiaineiden rikastettavat sisällöt. Kohderyhmästani kaikki ovat kasvatuskumppaneita, mutta selkeyden vuoksi olen informantti -nimikkeellä erottanut ne kumppanit, jotka ovat vastanneet tutkimuksen kyselyyn eli tuottaneet tutkimuksen aineiston.

TAULUKKO 1. Opetuksen rikastamisen kokonaisuus koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa vuosina 2020–2024.

| Informantti / Kasvatuskumppani | Rikastettu opetustilanne: rikastaja / oppiaine tai vastaava / luokkataso / OPS-sidonnaisuus / toiminnan sisältö |
|--------------------------------|--|
| A | <i>Yrittäjä</i> . Ympäristöoppi. "Mistä ruoka tulee" -jakso, 4. lk. OPS: Kansainvälisyys, kulttuurinen osaaminen, yrittäjyys, kestävä kehitys, yhteistyö. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat söivät kasvatuskumppanin tarjoamaa sushia. Ruokailun yhteydessä keskusteltiin ruoan hiilijalanjäljestä. |
| B | <i>Purjehtija</i> . MOK: Suomen kieli + Käsityö + Yhteiskuntaoppi, 4. lk. OPS: Media, uutinen, palaute, yhteistyö. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat seurasivat uutisointia maailman ympärys -yksinpurjehduksesta. Kuvattiin ja lähetettiin videotervehdys purjehtijalle. Purjehtija arvioi oppilaiden tekemää pienoismallilaivastoa etänä. |
| C | <i>Uutisankkuri</i> . MOK: Suomen kieli + Yhteiskuntaoppi, 4. lk. OPS: Media, uutinen, yhteistyö. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat pääsivät seuraamaan etävierailuna uutisstudiot ja virtuaalitutustumaan studiolla eri työtehtävissä toimiviin asiantuntijoihin uutisankkurin ja kameran opastuksella. |
| D | <i>Kalustetoimittaja</i> . Suomen kieli. Luokkaviihtyvyys, 4. lk. OPS: Sääntöjen noudattaminen, oppimisen hyvinvointi, lukuilon tukeminen. Nelosten luokkiin toimitettiin lukusohva ja nojatuoli lukuhetkien käyttöön. |
| E | <i>Catering-ammattilainen</i> . Ympäristöoppi, maantieto, liikunta. Koko koulu (4–6 lk). OPS: Kartta, liikkuminen, oma ympäristö. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat metsästäivät pääsiäisen suunnistusradassa jokaiselle koulun oppilaalle lahjoitettua ja piilotettua namiaarretta. |
| F | <i>Hätäkeskuspäivystäjä</i> . Valinnaisaine: Ensiapu, 6. lk. OPS: Turvallisuuskasvatus. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat harjoittelivat 112-puhelun soittamista Kuopion pelastuslaitoksen 3. vuosikurssin HÄKE-opiskelijan kanssa ja harjoittelivat elvytystilannetta kursille lainaksi saadulla Anne-nukella. |
| G | <i>Turvakouluttaja</i> . Valinnaisaine: Ensiapu, 4. lk. <i>Mitä tehtiin</i> : Oppilaat harjoittelivat elvytystilannetta turvakouluttajan lainaamalla Anne-nukella. |
| H | <i>Ilmailun ammattilainen</i> . Stipendi, 4. lk. Kaksi luokan ilmailusta kiinnostunutta oppilasta sai vierailustipendin lentosimulaattoriin ja pääsi tekemään simulaattorilennon lentäjän paikalta käsin. |
| I | <i>Tanssitaiteilija</i> . Suomen kieli, liikunta, 1–6 lk. <i>Mitä tehtiin</i> : Kaikilta koulun oppilailta kerättiin ystävyteen liittyviä runoja, joista tanssitaiteilija kokosi runon kineettisen koreografian. Nelosluokkalaiset harjoittelivat koreografian ja esittivät runon yhdessä liikkuen koulun pihassa. |

| | |
|--------------------------------|--|
| Informantti / Kasvatuskumppani | Rikastettu opetustilanne: rikastaja / oppiaine tai vastaava / luokkataso / OPS-sidonnaisuus / toiminnan sisältö |
| J | <i>Graafikko</i> . Kuvataidekasvatus, 3. lk. <i>Mitä tehtiin</i> : Ammattigraafikko kertoi etänä graafikon työstä ja vastasi oppilaiden esittämiin kysymyksiin. |
| K | <i>Muotoilija</i> . Oppimisen tuki, Suomen kieli, 1. lk. <i>Mitä tehtiin</i> : Muotoilija-käsityöharrastaja neuloi koko luokalle amigurumi-pulpettingviinit. Pingingviinit liittyivät keskeisesti harjoittelun teemaan ja toimivat ekaluokkalaisille tunnetaito- ja lukukavereina. |
| L | <i>Luontodokumentaristi</i> . Ympäristöoppi, Itämeri -jakso. Maantieto, 5. lk. <i>Mitä tehtiin</i> : Luontodokumentaristi otti luokkaan videoyhteyden ja kertoi työstään ja esitteli Itämeren tutkimusta ja tilaa. |
| M | <i>Sairaanhoitaja</i> . Valinnaisaine: Ensiapu, 4. ja 6. lk. Sairaanhoitaja-ensiapukouluttaja konsultoi ensiapuvalinnaisen opetusmateriaalien valmistamisessa. |
| N | <i>Mediapersona</i> . OPS: Oppimismotivaatio, oppimisen tuki, 8. lk, valinnainen kieli. <i>Mitä tehtiin</i> : Televisiosta tuttu toimittaja ja moottoriurheilun ammattilainen ralliradalta ottivat oppitunnilla videoyhteyden ralliradalta Keski-Euroopasta. Tervehdyksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden opiskelumotivaatiota ja kiinnittää kielitaidon merkitys arjen kontekstiin ja koulun ulkopuoleiseen elämään. |

Kasvatuskumppanit

INFORMANTTI A: Yrittäjä, kaupan alan toimija

Tapahtuma sijoittuu neljännen luokan ympäristöopin Mistä ruoka tulee -jaksoon, johon osallistui kaksi rinnakkaisluokkaa (48 oppilasta). Jakson tavoitteena oli tarkastella ruoan alkuperää, tuotantoketjuja, kuljetusta sekä kulutuksen ympäristövaikutuksia.

Yrittäjä A lahjoitti oppilaille sushit sekä oheistarpeet tukemaan aiheen kiinnittymistä oppilaiden omaan arkeen. Yrittäjä A toimi opetuksen rikastajana tarjoamalla opetettavaan teemaan liittyvän lisäresurssin.

INFORMANTTI B: Purjehtija

Tapahtuma sijoittuu monialaisen oppimiskokonaisuuden jaksoon, jonka aikana nelosluokkalaiset seurasivat purjehdusaiheista kansainvälistä tapahtumaa eri medioiden välityksellä. Osana mediaympäristöissä toimimista, oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat purjehtijalle lähetettävän tsemppivideon, joka toimitettiin satelliittiyhteyden välityksellä merelle. Kisan päätyttyä purjehtija B osallistui vielä opetuksen rikastamiseen katsastamalla oppilaiden tekemän puuvenearmadan Teams-etäyhteydellä.

INFORMANTTI C: Uutisankkuri

Tapahtuma sijoittuu neljännen luokan yhteiskuntaopin ja mediakasvatuksen kokonaisuuteen, jossa tarkasteltiin uutista yhteiskunnallisena ilmiönä ja median roolia tiedonvälittäjänä. Opetuksen rikastamiseen osallistui uutisankkuri C, joka toteutti Teams-yhteydellä virtuaalisen kierroksen televisiokanavan uutistoimituksessa kahdelle neljännelle luokalle.

KASVATUKUMPPANI D: Kalustetoimittaja

Tapahtuma liittyy neljännen luokan oppimisympäristön kehittämiseen. Kasvatuskumppani D lahjoitti luokkatiloihin lukusohvan, nojatuolin sekä valaisimen. Kalustetoimittaja ei osallistunut opetukseen, vaan tarjosi resurssin luokkatilan viihtyisyyden kohentamiseen.

KASVATUKUMPPANI E: Catering-ammattilainen

Catering-ammattilainen E lahjoitti koko koulun oppilaille pääsiäisriehan pakohuonesuunnistuksen palkintonamit, jotka Covidin vuoksi olivat jäämässä varastoon. Suunnistusrastit (kuva-arvoitukset) olivat koulun ympäristössä. Arvoituksista muodostui numerosarja, jonka ratkaisemalla oppilaat saivat namikätkön numerolukon auki.

KASVATUKUMPPANI F: Hätäkeskuspäivystäjäopiskelija

Tavoitteena oli harjoitella hätäkeskukseen soittamista realistisessa ja pedagogisesti hallitussa tilanteessa sekä kuudesluokkalaisten ensiapuvalinnaisessa että neljännen luokan turvallisuuskasvatuksessa. Oppilas soitti oppitunnilla kuvitteelliseen hätätilanteeseen liittyvän puhelun ennakolta sovittuun numeroon, johon häke-opiskelija F vastasi hätäkeskuspäivystäjän roolissa. Myös hätäkeskusopiskelija koki hyötyvänsä harjoituksesta, sillä se tarjosi mahdollisuuden harjoitella lasten kanssa käytävää vuorovaikutusta.

INFORMANTTI G: Turvakouluttaja

Tapahtuma liittyy kuudennen luokan ensiapu- ja neljännen luokan turvallisuuskasvatukseen. Tavoitteena oli harjoitella painelu-puhalluselvytyksen peruseriaatteita ja vahvistaa oppilaiden valmiutta toimia hätätilanteessa. Turvakouluttaja G lainasi koulullemme käytöstä poistetun elvytysnuken. Toimija ei osallistunut itse opetukseen, mutta mahdollisti autenttisen harjoitusvälineen käytön.

INFORMANTTI H: Ilmailualan ammattilainen

Ilmailualan ammattilainen H mahdollisti kahdelle ilmailusta kiinnostuneelle oppilaalle luuvuoden päätteeksi stipendivierailun lentosimulaattoriin. Oppilaille tarjoutui myös ainutlaatuinen tilaisuus istahtaa myös itse simulaattorin ohjaimiin.

INFORMANTTI I: Tanssitaiteilija

Koulun (1.–6. lk.) yhteisessä taideprojektissa oppilaiden kirjoittamat ystävärunot muuntuivat keholliseksi esitykseksi. Tanssitaiteilija J luki hänelle lähetty oppilaiden runot, teki niistä temaattisen synteesin ja suunnitteli synteesirunoon koreografian. Koreografia harjoiteltiin neljännen luokan oppilaiden kanssa, ja kineettinen runo esitettiin ilman musiikkia yhdessä koulun pihalla.

INFORMANTTI J: Graafikko

Informantti osallistui kolmannen luokan kuvataideopetukseen Teams-yhteyden välityksellä. Tunnilla käsiteltiin visuaalista viestintää, visuaalista lukutaitoa ja kuvataiteen soveltamisaloja. Graafinen suunnittelija J esitteli työnkuvaansa ja kertoi, miten visuaalisia viestejä suunnitellaan.

INFORMANTTI K: Muotoilija-käsityöharrastaja

Opetuksen rikastajana toimi muotoilija ja käsityöharrastaja, joka virkkasi harjoitteluluokkani (1.lk) oppilaille omat amigurumi-pingviinit. Pedagogisten pingviinien roolina oli toimia tunnetaitoja tukevinä pulpettikavereina, ja tarjota turvallisuutta oppilaiden lukuharjoituksiin ja oppimishetkiin.

KASVATUSKUMPPANI L: Luontodokumentaristi

Luontodokumentaristi otti luokkaamme videoyhteyden Itämeren rannalta ja antoi autenttisen raportin ja tilannekatsauksen. Oppilaat osasivat soveltaa raportin sisältöä seuraavan viikon ympäristöopin kokeessa.

INFORMANTTI M: Sairaanhoitaja

Sairaanhoitaja M tarkasti opettajan tekemän ensiapuvalinnaisen opetusmateriaalin.

KASVATUSKUMPPANI N: Mediapersona (ja moottorikilpaurheilija)

Motivoiva ja opetusta rikastava tapahtuma sijoittui kahdeksannen luokan valinnaisen kielen opetukseen. Erään toimittajan ja moottoriurheilun ammattilaisen ralliradalta lähetetyn videotervehdyksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden opiskelumotivaatiota ja kiinnittää kielitaidon merkitys arjen kontekstiin ja koulun ulkopuoliseen arkeen.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineistonani on Webropol-kyselyllä kerätty laadullinen aineisto ennalta määrittelemäni kohderyhmän kokemuksista kouluyhteistyöstä. Päädyin kyselyyn aineistonkeruumenetelmänä, koska halusin myös kerätä systemaattista taustatietoa tutkittavista. Tämän arvelin onnistuvan parhaiten monivalintakysymyksillä. Avoimilla kysymyksillä pyrin puolestaan keräämään tietoa, joilla vastaajat pystyvät mahdollisimman laajasti kuvaamaan osallistumistaan opetuksen rikastamiseen. Olin varautunut syventämään aineistoa lisähaastatteluin, mutta siihen ei ollut tarvetta, sillä kyselytutkimus tuotti tutkimuksen tekoa varten rikkaan ja riittävän aineiston.

Pohdin aluksi haastattelututkimuksen tekemistä, mutta pitkäaikainen suora kontaktini (Juhila 2021) haastateltaviin alkoi mietityttämään minua siinä määrin, että arvioin saavani kyselyllä luotettavampaa aineistoa. Haastatteluaineiston keruuseen liittyy useita mahdollisia vinoumia, jotka on tärkeää huomioida erityisesti silloin, kun haastattelijan ja haastateltavan välillä on ennestään tuttu suhde. Tuttavuus tai suora suhde voi vahvistaa sosiaalisen suotavuuden vinoumaa, jolloin haastateltava saattaa pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä tai myönteisessä valossa esitettyjä vastauksia sen sijaan, että kuvaisi kokemuksiaan täysin avoimesti (Tice ym. 1995).

Näin ollen, vaikka haastattelussa vuorovaikutus on rikkaus, eikä häiriö, ei haastattelu kuitenkaan koskaan ole neutraali tiedonkeruutilanne (Hyvärinen ym. n.d.; Tice ym. 1995; Hirsjärvi 2018). Haastateltava voi jättää asioita implisiittisesti ymmärretyiksi tai harjoittaa jopa itsesensuuria erityisesti silloin, kun sosiaalinen suhde haastattelijaan koetaan merkitykselliseksi (Tice 1995; Hirsjärvi 2018). Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan refleksiivisyyden merkitystä, sillä tutkija on keskeinen osa aineiston tuottamista ja

tulkintaa (Braun & Clarke 2021; Koivumäki ym. 2026). Näiden vinoumien vaikutuksia olen pyrkinyt minimoimaan avaamalla tutkimusprosessia, kuvaamalla roolini tutkijana mahdollisimman tarkasti sekä käyttämällä aineistoesimerkkejä tulkintojen perustelemiseksi.

Keräsin laadullisen tutkimukseni aineiston keväällä 2025 strukturoidulla sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Lähetin kyselyn kohderyhmälle, joka koostui niistä koulun ulkopuolisista toimijoista, jotka ovat osallistuneet ajanjaksolla 2020–2024 opetuksen rikastamiseen omissa opetus- ja opetusharjoitteluryhmissäni. Koska tutkimukseni keskeinen käsite on lähiyhteisössä tehtävä yhteistyö, pyysin tutkittavia ensin lukemaan seuraavan määritelmän ja vastaamaan tämän jälkeen kyselyyn:

Tutkimuksen keskeinen käsite on lähiyhteisö, joka tutkimuksessa määritellään sekä maantieteellisen sijainnin perusteella, mutta myös sellaisen tilanteen perusteella, jossa ihmiset kokoontuvat vuorovaikutukseen jonkin yhteisen tapahtuman, intressin tai projektin vuoksi. Lähiyhteisö voi olla pitkäkestoinen (esim. perinteinen naapurusto) tai väliaikainen (esim. yhden oppitunnin mittainen tapahtuma). Lähiyhteisöyhteistyö voi olla yksittäisten henkilöiden, ryhmien/ryhmittymien tai yritysten ja koulun välistä.

Kyselyssä tiedustelin ensin vastaajan demografisia taustatietoja (ikä ja koulutustausta). Sukupuolta en kysynyt, sillä en katsonut sen tässä kontekstissa olevan relevantti demografinen tekijä. Kysymykset edustivat seuraavia pääteemoja: millainen suhde vastaajalla on kouluun ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, millaisena vastaaja kokee kasvatuksellisen roolinsa lähiyhteisössä, millaisena kasvattaja koki yhteistyön koulun kanssa ja olisiko vastaaja valmis osallistumaan toimintaan uudestaan tai suosittelemaan kouluyhteistyön tekemistä muille. Kyselyssä pyydettiin vastaajaa myös selittämään omin sanoin mitä sana *koulu* tuo hänelle mieleen ja mitä Koko kylä kasvattaa -sanonta vastaajan mielestä tarkoittaa. Pyrin tuomaan kyselyssä esiin painotuksia, jotka keskittyvät yhteistyön onnistumisiin ja kehityskohteisiin, ja yhteistyötä mahdollistaviin ja ehkäiseviin tekijöihin. Pyrin muotoilemaan kysymykset niin, että niiden avulla minulla olisi mahdollisuus saada tietoa vastaajien kokemuksista, motivaatiosta ja eri tavoista hahmottaa koulun kanssa tehdyn yhteistyön prosessia.

Kyselyssäni oli yhteensä 20 kysymyskohtaa, joista osassa monivalintakysymyksistä oli varattu mahdollisuus avoimeen selittävään vastaukseen. Avoimia kysymyksiä oli yhdeksän. Kyselyssä oli myös kysymys, jossa vastaajilta tiedusteltiin suositteluhalukkuutta kouluyhteistyöhön osallistumiseen. Demografista taustatietoa keräsin kahdella kysymyksellä (Liite 1).

Lähetin linkin Webropol -kyselyyn sähköpostitse jokaiselle kohderyhmän edustajalle. Yksi sähköposti palautui takaisin, eikä saavuttanut vastaanottajaa. Näin ollen kutsun kyselyyn sai 13 koulun ulkopuolista toimijaa, joista 10 vastasi kyselyyn. Analysoitavaa aineistomateriaalia vastaajat tuottivat 28 sivun verran.

Tutkittavien tuottama aineisto toimii tutkimukseni pääasiallisena lähteenä. Tukena analyysissä ovat olleet omat havaintoni (ks. Pohdinta, luku 7.1), dokumentoimani kuvamateriaali ja muistiinpanoni sekä pedagoginen portfolio opetusharjoittelujen ajalta, jossa osiltaan kuvataan myös luokkatoimintaa, pedagogisia käytänteitä ja opetukseen liittyvää ilmapiiriä oppitunneilla, joihin kasvatuskumppanit osallistuivat.

5.4 Laadullinen teema-analyysi

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi Virginia Braunin & Victoria Clarcken (2021) esittelemän kuusivaiheisen aineistolähtöisen reflektiivisen teema-analyysin, sillä temaattisen analyysin refleksiivinen lähestymistapa sopii kokemusten ja sosiaalisten ilmiöiden tulkintaan (Koivumäki ym. 2026). Analyysitapa tukee tapaustutkimukseen liittyviä tutkimuksellisia määrittelyitä ja keskeisiä piirteitä: molemmissa korostetaan muun muassa tutkijan aktiivista roolia, subjektiivisuutta sekä aineiston kontekstuaalista ymmärtämistä. (Laine ym. 2007; Koivumäki ym. 2026) Temaattinen analyysi menetelmänä keskittyy tapaustutkimuksen tapaan merkityskokonaisuuksien tunnistamiseen ja syvällisempään ymmärtämiseen, eikä tulosten kvantifiointi tai yleistäminen ole yleensä keskeisin tutkimuksellinen tavoite, vaikka se menetelmällisesti onkin mahdollista (Laine ym. 2007; Koivumäki ym. 2026; Flyvbjerg 2001).

Analyysityö eteni iteratiivisella ja reflektiivisellä analyysiotteella seuraavan Braun & Clarcken teema-analyysimenetelmän työvaiheiden mukaisesti (Braun & Clarke 2021; Koivumäki ym.

2026): aineistoon tutustuminen, koodaus, alustavien teemojen kehittäminen, teemojen arviointi, teemojen nimeäminen ja kirkastaminen ja tulosten raportointi.

Menetelmänä refleksiivisen teema-analyysin tukee analyysin tekemisen oivaltavaa johdonmukaista tutkimusotetta, tutkimuksen läpinäkyvyyttä sekä reflektion kautta syntyvää tutkimuksen validiutta. Tutkija käsittelee aktiivisesti reflektoiden dataa, havaitsee siihen liittyvät haasteet ja tunnistaa oman tutkijapositionsa ja mahdolliset analyysiin vaikuttavat ennakoasenteensa prosessin aikana (Braun & Clarke 2021; Koivumäki 2026). Laadullinen temaattinen sisällönanalyysi eroaa sisällönanalyysistä (content analysis) – toiselta nimeltään sisällönerittelystä – jota käytetään sellaista sisältöjen määrällisenä analyysimenetelmänä, jossa laajoja aineistoja käsitellään määrällisen tai tilastollisen analyysin avulla.

Siirsin tutkittujen vastaukset Excel-taulukkoon niin, että jokainen vastaus muodosti yhden tai useamman aineistokatkelman. Jokaisesta yksittäisestä katkelmasta muodostui näin aineisto-ote, jotka numeroin tai merkitsin kirjainkoodilla, riippuen kysymystyyppistä (esimerkiksi avoin/taustoittava). Muodostin aineisto-otteiden perusteella koodeja, jotka tiivistävät vastausten sisällöt korostaen niiden keskeisiä merkityksiä. Koodit ovat tutkijan nimeämiä merkitysyksiköitä aineistossa eli sanoja tai lyhyitä ilmauksia, jotka kuvaavat jotakin olennaista kohtaa datassa suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke 2021). Tarkastelin ja tarkensin nimeämiäni koodeja iteratiivisesti reflektiivisen analyysin periaatteiden mukaisesti peilaten niitä alkuperäisiin aineisto-otteisiin, omiin merkityksenantoihini ja tulkintoihini sekä tutkimuskysymyksiin Braun & Clarken (2021) kuvaaman menetelmän mukaisesti. Koodauskierron jälkeen ryhmittelin koodit alustaviksi teemoiksi, joiden tavoitteena on edelleen tiivistää koodien keskeinen sisältö. Alustavat teemat rakentuivat koodeja yhdistellen. Tässä työvaiheessa palasin useasti lähilukemaan alkuperäistä aineistoa.

Tarkastelin alustavia teemoja analyttisesti reflektoiden. Tässä tarkasteluvaiheessa keskityin teemojen sisällölliseen vahvuuteen suhteessa aineistoon ja tutkimuskysymyksiin. Lopulta päädyin tulkintaan, jossa koko aineistoa kuvasi neljä teemaa, joista lopulta muodostin kaksi pääteemaa.

Edellä kuvattuja työvaiheita olen avannut aineisto katkelmilla taulukossa 2.

Riippumatta siitä, miten sisällönanalyysia tehdään, on koodauksen oltava systemaattista. Toisin sanoen kaikesta aineistosta etsitään samoja seikkoja ja aineisto käydään (reflektoiden) huolella läpi. Toimiva koodausrunko rakentuu yleensä vasta, kun aineisto on tarkasteltu useamman kerran (Braun & Clarke 2021; Vuori 2011).

Myös tässä tutkimuksessa toimivan koodausrungon muodostuminen edellytti useita lähilukukierroksia.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston koodauksesta ja teemojen muodostumisesta.

| Alkuperäinen aineisto-ote | Koodi | Alustava teema | Alateema | Teema |
|---|--|--|---|--|
| Kaikenlainen monimuotoinen yhteistyö kehittää mielestäni aina myös omia taitoja. Kun "ummikko" toimii yhteistyössä lasten kanssa, on pakko tulla pois omasta norsunluutornista ja kohdata lapset heidän tasollaan. Tämä tekee ainakin itselleni hyvää, uskoisin, että monelle muullekin. Onhan se myös palkitsevaa, kun näkee lasten innostuvan siitä asiasta, mitä käy heidän kanssaan läpi. Mielestäni on aina arvokasta myös jakaa omaa osaamistaan auliisti eteenpäin. (ote 69) | Monimuotoinen yhteistyö kehittää myös omia taitoja | Avartaa ja laajentaa ymmärrystä lasten arjesta | Merkityksellinen tekeminen ja oman kompetenssin hyödyntäminen | Yhteistyön myötä syntynyt kokemus omasta kyvykkyydestä ja positiivisista kohtaamisista lasten kanssa |
| | Lapset tulee kohdata lapset heidän omalla tasollaan. | <i>Benevolence</i> eli hyvántahtoisuus | motivoi yhteistyöhön | |
| | Yhteistyö lasten kanssa tekee hyvää. | Yhteistyö lasten kanssa lisää motivaatiota. | Lapset yhteistyön keskiössä | |
| | Lasten innostuminen on palkitsevaa. | Oman osaamisen jakaminen on aina arvokasta. | | |

| Alkuperäinen aineisto-ote | Koodi | Alustava teema | Alateema | Teema |
|--|--|--|---|---|
| Nykykaikaan peilattuna asiat ovat hieman erilaisia, kuin sanonnan alkuaikoina. Asiat ovat nykyään laajempia ja monimutkaisempia. Juuri siksi "koko kylän" (eli lähiyhteisön) panosta tarvitaan niin tukemaan kuin ohjaamaan, yleisesti ottaen yhteisvastuullisesti toimimaan lasten elämän turvaamiseksi. (ote 76) | Nykyaikana asiat ovat monimutkasempia kuin ennen. Koko kylän" (eli lähiyhteisön) yhteisvastuullista ja turvallisuutta lisäävää panosta tarvitaan tukemaan ja ohjaamaan lapsia. | Kompleksinen maailma vaatii yhteisvastuuta lapsista | Yhteistyö mahdollistaa lapselle laajemman oppimis-ympäristön ja kasvuyhteisön | |
| Mielestäni yhteistyön voisi vakiinnuttaa, jotta sen merkitys kaikkien osapuolten kohdalla voisi kasvaa. Yhteistyö voisi tavallaan arkipäiväistyä ja olla kiinteä osa jopa opetussuunnitelmaa. (En tiedä onko jo näin?) Yhtenä asiana olisi kirkastuttaa, mitä yhteistyöllä tavoitellaan ja millä toimintatavoilla/prosesseilla tavoitteeseen päästään. Innovatiivisia kokeiluita tulisi kehittää ja tukea sekä antaa vapauksia toteuttaa yhteistyötä oppilas- ja oppimisympäristölähtöisesti. Yhteistyön mittaristo tulisi luoda (vai onko sellainen jo olemassa?), jotta vaikuttavuutta voisi seurata, mitata ja kehittää. (ote 62) | Yhteistyön voisi vakiinnuttaa Yhteistyö voisi arkipäiväistyä (Yhteistyö voisi) olla kiinteä osa jopa opetussuunnitelmaa. Yhteistyön tavoitteita tulisi kirkastaa. Toimintatapoja ja prosesseja olisi hyvä selkiyttää. Innovatiivisia kokeiluita tulisi kehittää ja tukea Antaa vapauksia toteuttaa yhteistyötä oppilas- ja oppimisympäristölähtöisesti. Yhteistyön mittaristo tulisi luoda, jotta vaikuttavuutta voisi seurata, mitata ja kehittää. | Mahdollistava rakenne ja vakiinnutettu toimintamalli edistää yhteistyötä. Kokeilukulttuurin tukeminen edistää yhteistyötä | Onnistunut yhteistyö edellyttää innovatiivisuutta, osaamista, resursseja ja rakenteen | Rakenteet ja resurssit edellytyksenä yhteistyö-potentiaalin toteutumiseksi ja yhteistyön laajenemiselle |

6 Tutkimustulokset

Teema-analyysissä muodostui neljä alateemaa, jotka kuvaavat koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa toteutunutta yhteistyötä koulukontekstissa, sen onnistumisen edellytyksiä sekä yhteiskumppanien kokemuksia ja näkemyksiä koulun kanssa tehdyn yhteistyön merkityksestä.

TAULUKKO 3. Teemat koulun ulkopuolisten toimijoiden näkemyksistä ja kokemuksista koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä

| Teemat | Alateemat |
|--|--|
| Yhteistyön myötä syntynyt kokemus omasta kyvykkyydestä ja positiivisista kohtaamisista lasten kanssa | Merkityksellinen tekeminen ja oman kompetenssin hyödyntäminen motivoi yhteistyöhön |
| | Lapset yhteistyön keskiössä |
| Rakenteet ja resurssit edellytyksenä yhteistyöpotentiaalin toteutumiseksi ja yhteistyön laajenemiselle | Onnistunut yhteistyö edellyttää innovatiivisuutta, resursseja, rakenteita ja osaamista |
| | Yhteistyö laajentaa lapsen oppimisympäristöä ja kasvuyhteisöä |

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tarkemmin näitä teemoja ja niiden alateemoja peilaten informanttien vastauksia teoreettiseen viitekehykseeni ja tutkimuskysymyksiini.

6.1 Välittöminä arvoina kokemus omasta kyvykkyydestä ja positiivisista kohtaamisista lasten kanssa

Ensimmäinen teema kuvaa niitä positiivisia merkityksellisyyden ja kyvykkyyden kokemuksia, joita vastaajat kuvaavat muodostuvan kohtaamisissa koulu yhteistyössä. Arvoa nähtiin muodostuvan sekä itselle että lapsille, asiantuntijuuden ja elämäkokemuksen hyväntahtoisen jakamisen kautta. Vastaajat kuvasivat osaamispääomaansa monipuolisesti ja kokivat yhteistyön tuottavan arvoa sekä itselle, että koulu yhteisölle oppimisen ja kohtaamisten kautta. Kohtaamisten kautta muodostui myös psykologista hyvinvointia, kuten iloa, merkityksellisyyden tunnetta ja yhteenkuuluvuutta (Deci & Ryan 2000). Lisäksi lapset nähtiin yhteistyön keskiössä: heidän kanssaan työskentely koettiin mielekkäänä, ja yhteistyön nähtiin vahvistavan lasten osallisuutta sekä arvostuksen kokemusta.

Taulukossa 4 näkyvät prosentuaaliset painotukset kasvatuskumppanien osallistumismotivaatiolle, jota tiedusteltiin kyselylomakkeessa monivalintakysymyksellä seitsemän. Tärkeimmäksi osallistumisperusteeksi koulu yhteistyön tekemiseen vastaajat kertoivat yhteistyön tuntuneen mielenkiintoiselta ja merkitykselliseltä (67 % vastaajista).

Myös halu edistää lasten ja nuorten hyvinvointia tuki osallistumismotivaatiota (56 % vastaajista).

TAULUKKO 4. Kasvatuskumppaneita motivoivat tekijät koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä

| | |
|------|--|
| 56 % | Halusin edistää lasten ja nuorten hyvinvointia. |
| 67 % | Yhteistyö tuntui mielenkiintoiselta ja merkitykselliseltä. |
| 56 % | Tuttu opettaja pyysi mukaan. |
| 22 % | Ajankohdan erityislaatuisuus (koronapandemia) |
| 44 % | Riittävät omat resurssit |
| 11 % | Muu, mikä: Halu osallistaa koululaiset ja jakaa erityislaatuinen kokemus sekä elämys |

6.1.1 Merkityksellinen tekeminen ja oman kompetenssin hyödyntäminen motivoi yhteistyöhön

Merkittäviksi motivaatiotekijöiksi mainittiin oman elämäkokemuksen ja asiantuntijuuden mieltäminen arvokkaaksi ja mestari-kisälli-tyyppinen osaamisen jakaminen. Hyväntahtoinen halu osoittaa ja jakaa omaa kompetenssia ja kyvykkyyttä vaikuttikin olevan keskeinen osallistumiseen vaikuttanut tekijä.

”Oman kokemuksen, osaamisen ja ideoiden jakaminen edelleen eteenpäin on motivoivaa ja antaa myös itselle merkityksellisyyden sekä hyvänolon tunnetta.” (Informantti J, ote 10)

Vastaajat kuvasivat osaamistaan monipuolisesti ja kokivat voivansa tuoda osallistumisellaan koulu-yhteistyöhön merkityksellistä lisäarvoa. He toivat esiin laaja-alaisesti erilaisia osaamisalueitaan sekä kuvasivat eri elämäalueilla kattunutta osaamispääomaansa. Vastauksissa korostui valmius jakaa omaa osaamista, joka ulottui harrastuksista ja koulukokemuksista ammatilliseen asiantuntijuuteen ja yleiseen elämäkokemukseen. Tätä monipuolista osaamista pidettiin arvokkaana ja merkityksellisenä perustana yhteistyölle.

”Piiitkän elämäkokemuksen sekä mielenkiintoisten harrastusten ja työuran varrelta kertyneiden kokemusten jakamista” (Informantti B, ote31)

*”Itselläni on hyvin pitkä työkokemus omalta alaltani, mutta olen työskennellyt aiemmin myös opetustehtävissä. Olen myös työelämässä toiminut koulutustehtävissä. Ehkä kokemukseni pulpetin molemmilta puolilta voisi olla ainakin jollain tavoin kiinnostava ja arvokas hyödynnettäväksi.”
(Informantti J, ote 29)*

Hyvän tekeminen, yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden kokemus sekä oman kompetenssin jakamisen mahdollisuus ovat keskeisimpiä tekijöitä, jotka motivoivat ja ohjaavat ihmisen sosiaalista toimintaa ja osallistumista (Deci & Ryan 2000; Martela & Ryan 2016; Wenger 1998; Wenger-Trayner 2020). Nämä motivaatiota ja psykologista hyvinvointia edistävät teemat näkyivät monipuolisesti vastauksissa, joissa yhteistyökokemusta kuvattiin hyvän tekemisenä ja oman osaamisen ja kyvykkyyden jakamisena.

”Kaikenlainen monimuotoinen yhteistyö kehittää mielestäni aina myös omia taitoja. Kun ”ummikko” toimii yhteistyössä lasten kanssa, on pakko tulla pois omasta norsunluutornista ja kohdata lapset heidän tasollaan. Tämä tekee ainakin itselleni hyvää, uskoisin, että monelle muullekin. Onhan se myös palkitsevaa, kun näkee lasten innostuvan siitä asiasta, mitä käy heidän kanssaan läpi. Mielestäni on aina arvokasta myös jakaa omaa osaamistaan auliisti eteenpäin.” (Informantti J, ote 69)

” [Yhteistyö] Tuottaa itselle suurta iloa ja mielihyvää” (Informantti B, ote 71)

Vastaajat näkivät yhteistyössä myös mahdollisuuden haastaa omaa osaamistaan ja ajatteluaan sekä kehittyä ja oppia yhteistyöstä.

*”Kokemus oli positiivinen ja opin myös itse tästä paljon.”
(Informantti M, ote 73)*

Vastauksista välittyy yleinen myönteisyys ja tyytyväisyys yhteistyöhön osallistumisesta. Vastaajista kaikki olivat halukkaita suosittelemaan koulun kanssa tehtävää yhteistyötä myös muille.

6.1.2 Lapset yhteistyön keskiössä

Vastauksissa lapset nähtiin myönteisessä valossa, innokkaina ja kyvykkäinä toimijoina. Lasten osallisuutta ja osallistumista kuvattiin yhteistyössä arvokkaana ja lasten kanssa työskentely koettiin erityisen mielekkäänä. Teeman vastauksissa korostui lapsilähtöisyys.

”Lapset ja nuoret ovat kyvykkäitä ja pystyvät tarvittaessa tarttumaan toimeen.” (Informantti M, ote 12)

”Kun se [yhteistyö] on läpinäkyvää ja demokraattista ja tapahtuu lapsen parhaaksi, se on erittäin positiivista. Jos siihen sekoittuu aikuisten peliä, se on vahingollista” (Informantti K, ote 1)

Erään vastaajan epäilevät ennako-oletukset lasten osaamistasosta sekä epäily omasta kyvystä kohdata lapset muuttuivat myönteisiksi yhteistyön myötä.

” Itselläni ei ole lapsia, eikä muutoinkaan kovin paljon kokemusta lasten kanssa toimimisesta. Pohdin ennen yhteistyötä, että onko minulla osaamista kohdata lapset oikealla tavalla ja toimia heidän kanssaan. Ajattelin myös, että onko käytävät asiat liian vaikeasti ymmärrettäviä lapsille ja kuinka ne pitäisi esittää riittävän ymmärrettävästi ja konkreettisesti. Itse ehkä hieman yllätyin, kuinka luonnollisesti opetustuokio sujui. Lapset olivat innokkaita, avoimia ja osallistuvia. Tämä antoi myös itselle hyvää itsereflektiota omiin ennakkoajatuksiini liittyen.” (Informantti J, ote 15)

Tästä aineisto-otteesta (ote 15) välittyy usean muun vastauksen tapaan halu ja kyky toteuttaa yhteistyötä lapsilähtöisesti. Toiminnalla, jossa aikuinen osoittaa näkevänsä lapsen, hyväksyy lapsen osana toimintaa tai jopa jakaa vertaisen kokemusta, on suuri merkitys lasten osallisuuden tunteen rakentamisessa ja

tukemisessa (Palo-Oja ym. 2021). Kanssakäyminen koettiin luontevaksi ja palkitsevaksi. Vastauksista löytyi teemoja, jotka kuvaavat yhteistyön tuottamaa psykologista hyvinvointia (Deci & Ryan 2000). Keohane (2022) toteaa, että vuorovaikutus tuntemattomien kanssa on aliarvostettu mutta keskeinen sosiaalinen resurssi, joka edistää yksilön hyvinvointia, lisää luottamusta ja vahvistaa yhteiskunnallista koheesiota. Keohane osoittaa, että ihmiset systemaattisesti yliarvioivat tuntemattomiin liittyviä riskejä ja aliarvioivat kohtaamisten myönteisiä vaikutuksia. Arkipäiväinenkin kontakti tuntemattomien välillä voi toimia mekanismina, joka purkaa sosiaalisia rajoja, vähentää eriytymistä ja tukee demokraattisen yhteiskunnan toimivuutta.

”Kaikki voittavat: oppiminen rikastuu, lapset innostuivat, osallistuja saa hyvän mielen ja yhtä lailla [itse] oppii uusia näkökulmia oppimiseen.” (Informantti M, ote 67)

” [Yhteistyö on] Äärimmäisen tärkeää, yhteistyö kertoo lapsille ja nuorille, että he ovat tärkeitä ja heihin panostetaan.” (Informantti M, ote 51)

Voidaankin ajatella, että yhteistyön nähtiin vaikuttavan myös laajemmin ja kohtaamisen ja toiminnan kautta lapsille ja nuorille välittyvä viesti arvostuksesta ja nähdyksi tulemisesta.

6.2 Rakenteet ja resurssit edellytyksenä yhteistyöpotentiaalnin toteutumiseksi

Toinen teema kuvaa yhteistyön käynnistymisen ja onnistumisen edellytyksiä. Vastaajien mukaan yhteistyön keskeisiä edellytyksiä olivat riittävät rakenteet ja resurssit sekä rohkeus ylittää perinteisiä pedagogisia toimintatapoja. Vastaajat korostivat erityisesti selkeiden toimintamallien, ajan ja muiden resurssien sekä institutionaalisen tuen merkitystä, kun taas edellisten puute nähtiin keskeisenä esteenä yhteistyölle. Koulu näyttäytyi osin erillisenä ja jäykkänä toimijana, jonka yhteydet ja tapa osallistua ympäröivään yhteiskuntaan ovat riittämättömät. Tämä näkemys on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa kuvataan koulujärjestelmän kyvyttömyyttä seurata aikaa ja päivittää opetustapojaan ja -

suunnitelmiaan tämän päivän yhteiskunnallisiin vaatimuksiin ja toimintaympäristön muutokseen. (Aittola 1999; Kangas 2016; Tiippana 2024). Yhteistyön kehittämisessä painotettiin avoimuutta, kokeilukulttuuria ja ennakkoluulotonta ajattelua sekä vastuun laajaa jakamista yksittäisten toimijoiden sijaan.

6.2.1 Onnistunut yhteistyö edellyttää innovatiivisuutta, resursseja, rakenteita ja osaamista

Teema käsittelee koulu yhteistyötä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. Vastaajat näkivät, että yhteistyön käynnistyminen ja onnistuminen edellyttää sekä yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintatapoja, että rohkeutta toimia ja ajatella tuttujen, turvallisten pedagogisten ratkaisujen ulkopuolelta.

Vastauksissa korostuvat rakenteet ja resurssit erityisen tärkeänä yhteistyön mahdollistajana. Rakenteiden ja olemassa olevien toimintamallien nähtiin tukevan yhteistyön syntymistä. Yhteistyön vaivattomuutta ja helppoutta pidettiin erityisen tärkeänä. Sen nähtiin tukevan osallistumista koulu yhteistyöhön vastaajien kiireisen arjen ja oman työn ohella. Rakenteiden puuttumisen tunnistettiin estävän yhteistyötä tai sen syntymistä ylipäätään.

”Ehkä hyötyjä ei osata ottaa irti molemmin puolin. Selkeä toimintamalli vs. kankeat rakenteet. Vaikea lähteä mukaan, jos se vaatii liikaa omatoimisuutta kaiken muun oman työn ja arjen ohella.” (Informantti N, ote 41)

”Koululaitos on näyttäytynyt itselleni myös hieman jähmeänä ja ei-niin-innovatiivisena toimijana.” (Informantti J, ote 15)

Nykytilan kuvauksissa korostuivat erityisesti rakenteiden ja resurssien puuttuminen. Kouluinstituution olemassa olevien rakenteiden nähtiin olevan joustamattomia ja epäinnovatiivisia. Tätä tukee myös Tiippanan ym. (2024) tutkimus suomalaisten opettajien kokemuksia ulkopuolisten sidosryhmien kanssa toteutetusta pedagogisesta toiminnasta, jossa yhteistyön esteiden nähtiin liittyvän joko opettajakohtaisiin tai koulun sekä kouluinstituution rakenteellisiin ja toiminnallisiin tekijöihin. Jari Lavonen ja Tiina Korhonen

(2017) peilaavat suomalaista koulujärjestelmää tulevaisuustaitoja vasten ja katsovat, että laaja-alaiset yhteistyöverkostot olisi hyvä sovittaa yhteen koulun, kunnan ja kansallisen tason olemassa olevien rakenteiden kanssa ja näin tukea laadukkaammin oppilaiden keskeisiä tulevaisuustaitoja (21st Century Skills) (ks. myös OECD).

Koulua kuvattiin linnakkeena, joka toteuttaa sille laissa määrättyjä tehtäviä, mutta laajempi vuoropuhelu yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssa näyttää jäävän vastaajien mukaan vähäiseksi. Koulun integraatiota yhteiskuntaan ja ympäröivään yhteisöön pidettiin paikoitellen riittämättömänä.

” [Yhteistyö on] Mielestäni tärkeä asia ja koulun tulisi pystyä integroitumaan paremmin lähiyhteisöön sekä ylipäättään yhteiskunnan eri osa-alueisiin. Omasta näkövinkkelistäni käsin koulu näyttäytyy edelleen hyvin pitkälti omana ”linnakkeenaan”, joka toteuttaa laissa sille asetettua tointa hyvinkin itsenäisenä toimijana.” (Informantti J, ote 3)

Tätä näkemystä tukevat myös tutkimukset, joissa suomalaisen koulutusjärjestelmän nähdään edelleen olevan liian erillään ympäröivästä yhteiskunnasta (Hakkarainen 2015; Rajala 2019; Tiippana ym. 2024; Tiippana ym. 2025).

Vastaajat arvioivat yhteistyön taustalla vaikuttavien rakenteiden vahvistamisella sekä koulun ja koko kouluinstituution toiminnan laajentumisella, avautumisella ja jalkautumisella osaksi yhteisöjä ja yhteiskuntaa olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa koulun toiminnan läpinäkyvyyteen. Yhden vastaajan näkemyksen mukaan raja-aita koulun ja muun yhteiskunnan välillä tulisi olla mahdollisimman matala.

”Toisaalta myös koulun tulisi mennä ”kylän luo” eli jalkautua ehkä paremmin yhteiskunnan eri tahojen pariin. Koulun, kansalaisten ja yhteiskunnallisten toimijoiden välinen raja-aita tulisi mielestäni olla niin matala kuin vain mahdollista.” (Informantti J, ote 79)

Koulun ja sen ulkopuolisten yhteisöjen ja yhteiskunnan välisen vuoropuhelun syventymisellä ja tiivistymisellä voidaan ajatella olevan suora yhteys demokratiakasvatukseen. Tätä ajatusta tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustalinjaukset koulun ja sivistyksen merkityksestä demokratian toteutumiselle (OPS 2014).

Välttämättöminä resursseina yhteistyölle mainittiin sekä vastaajien itsensä että opettajien käytössä oleva aika, yhteistyötoimintaan liittyvät taloudelliset resurssit sekä ylätasolta tuleva ohjaus ja tuki.

”Yhteistyön suunnittelu ja toteuttaminen vaatii aina resursseja ja mandaatin. Jotta yhteistyö voi kehittyä ja vakiintua, toiminta ei voi nojata vain yksittäisiin aktiivisiin opetustoiminnan henkilöihin. Yhteistyöprosessien tulee olla osa tunnustettua normaalia vakiintunutta toimintaa, jolla on myös oikeanlaiset resurssit.” (Informantti J, ote 22)

” Mielestäni yhteistyön voisi vakiinnuttaa, jotta sen merkitys kaikkien osapuolten kohdalla voisi kasvaa. Yhteistyö voisi tavallaan arkipäiväistyä ja olla kiinteä osa jopa opetussuunnitelmaa. (En tiedä onko jo näin?) Yhtenä asiana olisi kirkastuttaa, mitä yhteistyöllä tavoitellaan ja millä toimintatavoilla/prosesseilla tavoitteeseen päästään. Innovatiivisia kokeiluita tulisi kehittää ja tukea sekä antaa vapauksia toteuttaa yhteistyötä oppilas- ja oppimisympäristölähtöisesti. Yhteistyön mittaristo tulisi luoda (vai onko sellainen jo olemassa?), jotta vaikuttavuutta voisi seurata, mitata ja kehittää.” (Informantti J, ote 62)

Yhteistyötä edistävään osaamiseen vastaajat sisällyttivät muun muassa opettajan roolin yhteistyön moottorina, mutta samaan hengenvetoon todettiin, että vastuu yhteistyöstä ei voi jäädä yhden yksittäisen opettajan vastuulle.

”Aktiiviset tienraivaajat ja tulenkantajat, jotka rohkeasti kokeilevat uudenlaisia tapoja opetusarjessa. [...] Modernin teknologian ennakkoluuloton hyödyntäminen.” (Informantti J, ote 38)

Yhteistyötä ehkäisevinä tekijöinä mainittiin muun muassa ennakkoluuloisuus, viestinnän ja mielikuvituksen vähäisyys tai puute. Sen sijaan innovatiivisen otteen merkitystä kuvattiin rikkaasti ja useilla eri tasoilla.

”Enemmän outside the box ajattelua ja luovuutta mukaan” (Informantti M, ote 64)

”Ainakin pikaisen yhteistyön perusteella, erilaisia kiinnostavia yhteistyön muotoja kokeillaan rohkeasti, mikä on upea juttu.” (Informantti J, ote 15)

”Rohkeasti kysymään mukaan. Otettava huomioon opetussuunnitelmassa.” (Informantti A, ote 65)

”Kun jumitetaan liikaa ajatukseen, että näin on aina tehty eikä uskalleta heittäytyä ja kokeilla asioita uudella tavalla.” (Informantti M, ote 42)

”Aito kontakti lähiyhteistyökohteeseen ja sitä kautta ”kouuttaminen” yhteistyöhön” (Informantti B, ote 63)

Onnistunutta yhteistyötä edistävinä tekijöinä mainittiin muun muassa ketteryys, kokeilukulttuuri, rohkeus, luovuus sekä ennakkoluulottomuus. Näitä odotettiin ei vain opettajilta, vaan myös koululta instituutiona.

6.2.2 Yhteistyö laajentaa lapsen oppimisympäristöä ja kasvuyhteisöä

Lähiyhteisöyhteistyön merkitys nähtiin arvokkaana opetusta ja kasvatusta tukevana toimintamallina. Yhteistyön nähtiin kiinnittävän oppimista laajempaan kontekstiin ja tekevän näkyväksi oppimisen hyötyjä muun muassa työelämässä ja arjen toiminnassa. Useassa vastauksessa yhteistyötä kuvattiin oppimista ja oppimisen tapoja rikastuttavaksi.

”[Yhteistyö] paitsi rikastuttaa oppimista ja oppimisen tapoja se myös tarjoaa laajemman kontekstin ja erilaisia ihmisiä lasten elämään.”
(Informantti K, ote 45)

Potentiaalia oppimismaisemassa tapahtuvan yhteistyön laajentamiseen ja sen avulla vahvistuvaan kasvun tukemiseen nähtiin paljon. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että potentiaalın hyödyntämisen nähtiin jääneen lähtötelineisiin ja yhteistyömahdollisuuksia toivottiin lisää.

”Uskoisin, että perusoppiminen tapahtuu kuitenkin parhaiten kouluarjessa hyvien ammattilaisten johtamana ja tätä arkea rikastuttamana voidaan käyttää lähiyhteistyön eri keinoja. [...] Mielestäni potentiaalia on paljon, mutta toiminta (ainakin omasta näkökulmastani katsottuna) on aika pistemäistä ja siten ehkä hieman tehotontakin.” (Informantti J, ote 47)

Vastaajat pitivät tärkeänä yhteistyössä syntyneitä eritaustaisten aikuisten ja lasten kohtaamisia. Vastaajien näkemyksistä kävi ilmi, että laajentunut oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia oppia moninaisuuden hyväksymistä, kunnioittamista ja ymmärtämistä. Tällainen ennakkoluuloja vähentävä ja luottamusta vahvistava diversiteettikasvatuksen näkökulma tuli esille useissa vastauksissa.

”Esim. tutustuminen ihmisiin ja uusiin asioihin oman ympyrän ulkopuolelta. Mahdollisesti vähentää ennakkoluuloja samalla ja rikastuttaa omaa elämää, luo turvaa ja turvallisuuden tunnetta.” (Informantti H, ote 48)

Vastaajat kuvasivat nykyaikaa kompleksiseksi ja haasteelliseksi, jossa epävarmuus ja turvattomuus ovat vallitsevia lasten kasvuolosuhteita. Näkemystä tukevat myös viimeisimmät Nuorisobarometrin tulokset (2025).

”Nykyaikaan peilattuna asiat ovat hieman erilaisia, kuin sanonnan [koko kylä kasvattaa] alkuaikoina. Asiat ovat nykyään laajempia ja monimutkaisempia. Juuri siksi "koko kylän" (eli lähiyhteisön) panosta tarvitaan niin tukemaan kuin

ohjaamaan, yleisesti ottaen yhteisvastuullisesti toimimaan lasten elämän turvaamiseksi.” (Informantti K, ote 76)

”Sitä, että pidetään huoli toisistamme ja kohdellaan toisia niin kuin haluaisimme itseämme tai lähimmäisiämme kohdeltavan. Yhdessä hyvä tulee.” (Informantti N, ote 82)

”Koko kylän” osallistumisen eetos ja lasten yhteisvastuullisen kasvattamisen myönteinen punainen lanka kulki läpi vastausten. Yhteistyöllä ja kouluarjen rikastamiseen osallistumisessa nähtiin mahdollisuuksia lisätä lasten turvallista kasvuympäristöä ja rakentaa yhteisvastuullisesti myönteistä tulevaisuushorisonttia.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koulun ulkopuolisten toimijoiden kokemuksia yhteistyöstä koulun kanssa, sekä niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat tai ehkäisevät heidän osallistumisen opetuksen rikastamiseen. Tutkimuksen tarkoitus on ollut tuottaa tietoa yhteistyön toteutumisen ja jatkumisen edellytyksistä.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että koulun ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välinen yhteistyö näyttäytyy kyselyyn vastanneille koulun ulkopuolisille informaaleille toimijoille lähtökohtaisesti myönteisenä yhteistyömallina. Informantit kuvasivat osallistumistaan ja tuottamaansa pedagogisesti kytkettyä sisältöä ja sen potentiaalia merkityksellisenä kasvatustoimintana sekä omasta että lasten näkökulmasta. He arvioivat yhteistyön syntymisen ja jatkumisen riippuvan kuitenkin ratkaisevasti sitä tukevista koulutuksen rakenteista ja koulujen toimintakulttuurista. Merkittäväksi yhteistyön käynnistymistä edistäväksi tekijäksi tunnistettiin opettajan aktiivisuus ja osaaminen. Tämä tulos on linjassa Tiippanan (2025) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan yhteistyö tällä tasolla käynnistyy pääasiallisesti opettajavetoisesti.

Tutkitut kasvatuskumppanit kokivat yhteistyön ennen kaikkea merkityksellisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena, jossa keskiöön nousi oman osaamisen jakaminen, kohtaamiset, sekä

lasten kanssa toimiminen. Yhteistyö loi vastaajien arvion mukaan lisäarvoa koulun toimintaa tuottamalla monitasoista pedagogista lisäresurssia. Yhteistyö nähtiin vuorovaikutusprosessina, jossa myös tutkittavat itse kokivat oppineensa ja kehittyneensä. Vastauksissa yhteistyöhön liitetyt merkitykset rakentuivat sekä henkilökohtaisella että yhteisöllisellä tasolla.

Tuloksissa kuvattujen lasten osallisuuden ja kasvatusvastuuseen liittyvien käsitysten laajentuminen kytkeytyy Wenger-Traynerin ym. (2020) arvonluonnin malliin ja sen realisoituvaan ja toimintaa uudelleen jäsentävään arvonluontiin. Opetuksen rikastamisen ja oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmista Wenger-Traynerin ym. (2020) arvonluonnin tasot ovat tunnistettavissa tutkimustuloksissa monitasoisesti.

Välitön arvo (immediate value) tutkittaville näyttäytyi positiivisena osallistumisen kokemuksena ja kohtaamisien arvostamisena. Välitön arvo ilmeni tilanteissa, joissa yhteistyö toi opetustilanteeseen suoraan uutta sisältöä ja uudenlaista tekemisen energiaa ja jossa oli mahdollista osallistua lasten kanssa yhteiseen oppimisprosessiin. Tutkimusaineistossa tämä näkyy esimerkiksi kuvauksissa, joissa kasvatuskumppani on rikastanut opetusta omalla asiantuntijapanoksellaan, jonka on itse kokenut elävöittävän ja monipuolistavan opetusta, ja luovan lapsille mielekkään oppimiskokemuksen.

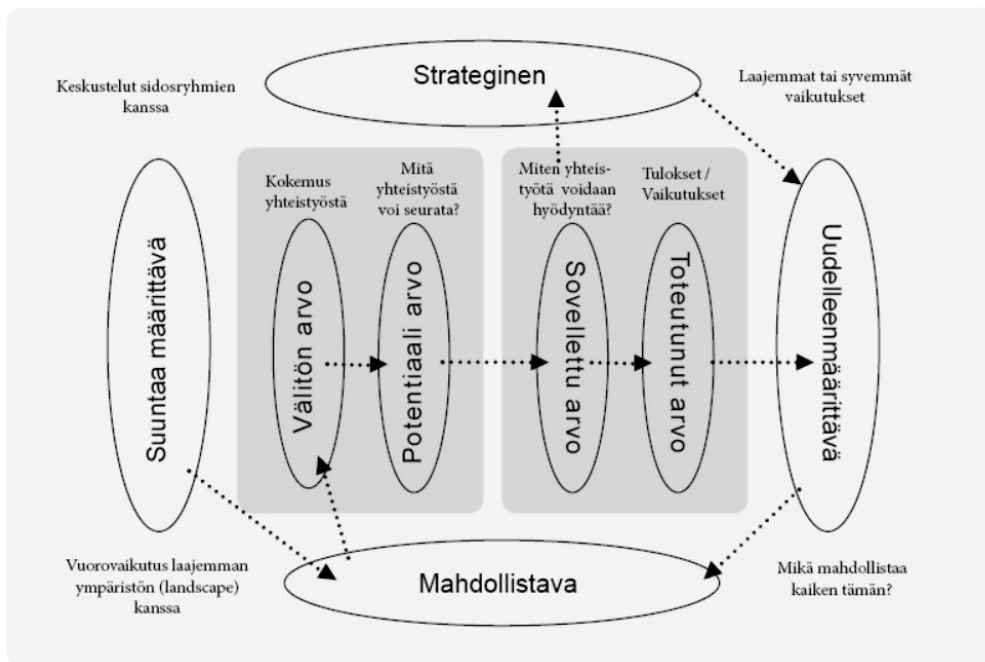
Potentiaalinen arvo (potential value) puolestaan näyttäytyy kuvauksissa resurssien – kuten uusien ideoiden ja näkökulmien – syntymisenä ja muodostumisena, joita on mahdollista hyödyntää myöhemmin opetuksessa. Aineistossa tämä ilmenee esimerkiksi tilanteissa, joissa yhteistyö on haastanut eri yhteistyötoimijoiden ajattelumalleja ja synnyttänyt uusia oivalluksia tai kokeilunhalua. Potentiaaliin arvoon kiinnittyy myös tutkittavien ajatukset institutionaalsiin rakenteisiin liittyvä kehitystyöstä.

Realisoitu arvo (realized value) tulee yleensä näkyväksi silloin, kun yhteistyön tuottamat ideat ja käytänteet konkretisoituvat tai muuttuvat pysyviksi käytänteiksi. Realisoituneen arvon toteutuminen saattaa vaatia pitkääkin seuranta (Wenger-Trayner ym. 2020). Tämän tutkimuksen tapauksen poikkileikkaava realisoitunut arvo näkyy lasten kyvykkyyden ja toimijuuden huomaamisena ja huomioimisena, sekä lasten oppimisen näkökulmasta

monipuolisena yhteistyön tekemisenä ja OPSin laaja-alaisiin tavoitteisiin kiinnittyvänä työelämäyhteytenä (L6).

Toimintaa uudelleen määrittävän tai jäsentävän arvon (transforming value) voidaan tämän tutkimuksen kontekstissa tulkita olevan sekä potentiaali että strateginen. Tutkittavat katsoivat, että rakenteellisten muutosten myötä on mahdollista käynnistää laajempi ja pysyvä koulu yhteistyömalli. Aineistossa tämä näkyy erityisesti puheessa koulun avautumisesta ympäröivään yhteiskuntaan sekä mahdollisuudesta ylittää perinteisiä kasvatuksellisia rajoja. Hyvärinen ym. (2005) katsovatkin, että kouluinstituution tulisi päivittyä linnakkeesta 2020-luvun kasvattajaksi, sen tulisi muuttaa opetuskäytäntöjään ja tunnustaa informaalin oppimisen merkitys. Muussa tapauksessa koulu päätyy eristäytymään muusta yhteiskunnasta.

Oppimisympäristötutkimuksen mukaan tämä on yksi ratkaisevimmista koulun haasteista ja kompastuskivistä (Erstad ym. 2005). Tällaisen muutoksen toteuttaminen edellyttää paitsi koulutuspoliittisia päätöksiä myös tutkimusta, joka valottaa, mitä laajennetuilla oppimisympäristöjen kehittämisellä ja eli koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisellä koulukasvatuksen kontekstissa ylipäätään tarkoitetaan. Yhteistyö ei ainoastaan rikasta yksittäisiä oppitunteja, vaan strategisena ulottuvuutena haastaa koko opetuksen toteuttamisen logiikkaa ja laajentaa ymmärrystä siitä, ketkä voivat toimia opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa asiantuntijoina ja millaisissa verkostoissa oppimisen rakentuminen koetaan hyväksytyksi. Kuvio 3 selittää edellä kuvattua arvonmuodostuksen sykliä tämän tutkimuksen kontekstissa.



KUVIO 3. Sosiaalisen oppimisen arvonmuodostumisen syklit tämän tutkimuksen kontekstissa (ks. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2020)

Suuntaa määrittävä (orienting value) ja yhteistyön alullepanevana tekijänä oli opettajan käyttöteoriaan sisältyvä vahva pedagoginen näkemys verkostomaisen oppimisen mahdollisuuksista opetuksen rikastamisessa. Opettajan ideasta ja yksittäisestä kokeilusta muotoutui systemaattinen toimintamalli, jonka mahdollisti asiantuntijoiden myötämielinen suhtautuminen opetuksen rikastamiseen. Jokainen kasvatuskumppani lähti mukaan omasta osaamisestaan ja sen hetkisestä resurssistaan käsin. Näin opettajan verkostosta tuli yhteistyöprosessissa mahdollistava tekijä (enabling value). Yhteistyöstä syntynyt kokemus oli osallistujille poikkeuksetta positiivinen ja tuotti heille kyvykkyyden tunnetta ja myönteisiä kokemuksia lasten kanssa tehdystä yhteistyöstä. Nämä näyttäytyvät Wengerin viitekehyksessä välittömänä arvona (immediate value). Potentiaaliksi arvoksi (potential value) voidaan tulkita syntynyt kiinnostus osallistua uudelleen vastaavaan koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vastauksissa mainittiin useasti yhteistyön potentiaali ja siitä avautuvat mahdollisuudet. Mitä näillä mahdollisuuksilla tarkoitettiin, ei tarkentunut vastauksissa. Yhteistyön potentiaaliksi voidaan laskea myös kokeilujen onnistumisten kautta

opettajalle syntynyt halu kehittää yhteistyömallia edelleen. Kehittämishalu toimi pontimena opettajan seuraaville opetuksen rikastamisen kokeiluille. Sovellettu arvo (applied value) konkretisoituu, kun yhteistyötä ja yhteistyössä syntyneitä ideoita hyödynnetään käytännössä. Näissä tuloksissa sovellettu arvo näkyy lasten yhteistyössä muodostamana ja myöhemmin koulutyöskentelyssään ja koulun ulkopuolella käyttämänä tietona, opetuskäytänteiden reflektointina ja uudelleen arviointina, sekä tämän tutkimuksen tekemisenä.

Sovelletulla arvolla on mahdollisuus muuntua myös strategiseksi arvoksi (strategic value), mikäli tämä johtaa esimerkiksi toiminnan uudelleen määrittelyyn (transformative value). Toteutunut arvo (realized value) voi näkyä muutoksina toiminnan määrässä tai laadussa, esimerkiksi lähiyhteisön yhteisöllisyyden paranemisessa, lasten oppimismotivaation ja kasvatuskumppaneiden lapsimyönteisyyden lisääntymisenä. Yhteistyön strateginen arvo voi jalkautua myöhemmin esimerkiksi yhteistyöstä tehtynä lisätutkimuksena ja tavoiteltuna kouluyhteisön toimintakulttuurin muutoksena. Uudellenmäärittynyt toiminta voi myös palata takaisin mahdollistavaksi arvoksi.

Kasvatuskumppanit arvottivat korkealle mahdollisuuden jakaa omaa osaamistaan ja elämäkokemustaan sekä kokemusta siitä, että omalla panoksella on merkitystä. Kumppanit osallistuivat yhteistyöhön mielellään ja omasta tahdostaan. Vapaaehtoistyön kontekstissa tällaiseen toimintaan liitetään myös altruismin sekä filantropian käsitteet. Tähän tutkimukseen altruismin ja filantropian käsitteet kiinnittyvät toisiaan täydentävinä ulottuvuuksina arvonluonnin prosessissa: altruismi painottuu toiminnan motivaatioperustaan ja merkityksenantoihin, kun taas filantropia ilmenee konkreettisina panoksina ja rakenteellisina mahdollistajina (Ojanen 2001). Vapaaehtoisuuden vastaajat kokivat tukevan aktiivista ja sitoutunutta osallistumista. Lisäksi yhteistyö tarjosi tilaisuuden olla mukana ja seurata koulussa tapahtuvaa opetusta ja kasvatusta, kokea yhteenkuuluvuutta ja tuottaa hyvää (benevolence), mikä vahvisti toiminnan mielekkyyttä. Motivaatio osallistumiseen ei näin ollen perustunut ulkoisiin kannustimiin tai velvoitteisiin, vaan sisäisiin psykologisen hyvinvoinnin tekijöihin kuten merkityksellisyyteen, kyvykkyyteen, yhteisöllisyyteen ja kuulumiseen (belongingness) liittyviin kokemuksiin (Deci & Ryan 2000; Martela & Ryan 2016; Wenger 1998). Wenger-Traynerin ym. (2020) teorian näkökulmasta

tämä viittaa siihen, että toimijat kiinnittyvät yhteistyöhön osana merkityksellistä sosiaalista oppimistilaa (Social Learning Space), jossa heidän identiteettinsä toimijoina, osajina ja yhteisön jäsenenä vahvistui. Kokemus toimijuudesta ja kyvykkyydestä yhteistyön perustana luo paremmat edellytykset toiminnan jatkumolle ja toiminnan potentiaalin käyttöönotolle ja toiminta vahvistuu edelleen yhteistyössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Bandura 1986; Deci & 2000; Wenger-Trayner ym. 2020).

Yhteistyön keskeisimpien haasteiden nähtiin liittyvän rakenteellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Vaikka yksilötasolla motivaatio oli vahvaa ja kokemukset myönteisiä, yhteistyö jäi tutkittujen näkemyksen mukaan usein satunnaiseksi ja pistemäiseksi puutteellisten resurssien, epäselvien toimintamallien ja institutionaalisen tai rakenteellisen tuen puuttumisen vuoksi. Resurssien ja selkeiden rakenteiden puute sekä vastuun kasautuminen yksittäisille toimijoille rajoittavat sekä yhteistyön syntymistä että sen vakiintumista (Tiippana 2024). Lisäksi vastaajat kokivat, että koulun toimintakulttuuri näyttäytyy osin sulkeutuneena ja jäykkänä, mikä vaikeuttaa ulkopuolisten toimijoiden osallistumista ja kiinnittymistä toimintaan. Toisaalta avoimuus, kokeilukulttuuri, ennakkoluulottomuus ja jaettu vastuu tunnistettiin keskeisiksi yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi. Wenger-Traynerin ym. (2020) viitekehyksessä tarkasteltuna voidaan todeta, että vaikka yhteistyö käynnistää arvonluonnin prosessin, ei toimintaan osallistuvilla ole mahdollista kehittyä ilman rakenteita esimerkiksi käytäntöyhteisöksi, joka mahdollistaisi jatkuvan tavoitteellisemman yhteistyön ja mitattavia tuloksia.

Tutkimus tuo lisäksi esiin, että yhteistyöllä on mahdollisuus laajentaa koulun oppimisympäristöä ja kasvuyhteisöä merkittäväällä tavalla. Ulkopuolisten toimijoiden osallistuminen rikastuttaa oppimista, kytkee yhdessä opittua laaja-alaisesti yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia kohdata erilaisia ihmisiä ja näkökulmia. Tämä tukee paitsi oppimista myös sosiaalisten taitojen, luottamuksen ja yhteisvastuullisuuden kehittymistä OPSin laaja-alaisen sisältöjen hengessä. Fyysiset kohtaamiset, yhteistyö ja yhteisöissä toimiminen näyttäytyy näin potentiaalisena siltana formaalin koulutuksen ja ympäröivän yhteiskunnan välillä (Sahlberg 2014).

Samalla tulokset herättävät pohtimaan, hyödynnetäänkö yhteistyökumppaneiden ja koulun välisen yhteistyön potentiaalia täysimääräisesti, ja integroituuko se systemaattisesti osaksi koulun arkea.

Vapaaehtoisen ja satunnaisen kasvatustoiminnan edellytyksinä ja edistävinä tekijöinä nähtiin kouluun liittyviä rakenteellisia ja asenteellisia muutosvaatimuksia, riittäviä resursseja puolin ja toisin, sekä opettajan työhön liittyvää laajaa osaamista ja pedagogista rohkeutta, sekä koulun institutionaaliselle tasolle menevää innovatiivisempaa työtettä. Hidastavina tai yhteistyötä ehkäisevinä tekijöinä puolestaan koettiin kankeiksi kuvatut rakenteet ja jossain määrin koulun eristäytynyt rooli. Myös tietynlainen uusiutumishaluttomuus tai -kyvyttömyys ja resurssivaje ylipäättään nähtiin yhteistyötä ehkäisevinä tekijöinä.

Tulosten perusteella koulun ja ulkopuolisten toimijoiden välinen yhteistyö sisältää huomattavan potentiaalin sosiaalisen oppimisen ja yhteisöllisen arvomuodostuksen näkökulmasta, mutta potentiaalin realisoituminen edellyttää nykyistä vahvempaa rakenteellista, kulttuurista ja toiminnallista tukea. Yhteistyö ei voi rakentua yksittäisten innostuneiden toimijoiden varaan, vaan sen tulee olla tunnistettu, resursoitu ja tavoitteellisesti johdettu osa koulun toimintaa. Samalla voidaan todeta, että motivoitunut osallistuminen edellyttää toteutuakseen rakenteita, jotka mahdollistavat osallistumisen; ilman rakenteita vahvakaan sisäinen yhteistyömotivaatio tai yhteistyöhön suuntaavat arvostukset eivät riitä ylläpitämään systemaattista ja tavoitteellista toimintaa.

7.1 Pohdinta

Formaali koulutus ja informaali oppiminen on pitkään nähty toisilleen vastakkaisina (Krokkfors ym. 2010). On jopa ajateltu, ettei formaalin koulun alueella voi tapahtua informaalia oppimista (Colley ym. 2003). Hull & Greeno (2006) painottavat, että dikotominen ja tarkka raja-alue formaalin ja informaalin oppimisen välillä on jossain määrin keinotekoinen, ja että oleellisinta onkin keskittyä kokonaisvaltaiseen oppimisprosessin tukemiseen. Colley ym. (2003) mukaan jaotteluun pyrkivällä käsitteistöllä pyritään erottelemaan oppimisen piirteitä erilaisissa tilanteissa, mutta myös he huomauttavat, että ”muodollinen” ja ”epämuodollinen” ovat myös määrittelyjä, jotka kumpuavat usein professioeetoksen pohjalta ja samalla arvottavat eri ympäristöissä hankittua osaamista. Molemmille

ulottuvuuksille (formaali ja informaali) on tunnistettavissa ominaisia piirteitä, jotka liittyvät fyysisen tilan lisäksi tavoitteisiin, sisältöihin ja oppimisprosessin ohjaajaan (Krokkfors ym. 2010). Hull & Greeno (2006) muistuttavat, että ei kuitenkaan ole oleellista keskittyä liikaa formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen eroihin, vaan siihen, mitä niiden yhteistyöllä voidaan saavuttaa. Ajattelen, että oppimisen muodollisuutta jaotteleva käsitteistö (formaali - non-formaali - informaali) osiltaan keinotekoinen. Jaottelu mahdollisti kuitenkin tässä tutkimuksessa lähiyhteisön ja formaalin koulukasvatuksen yhteistyöhön liittyvien asenteiden, odotusten, arvojen ja yhteistyön toteutumisen reunaehtojen tunnistamisen ja paikantamisen kasvatuksen kontekstissa sekä sen, kenellä voidaan katsoa olevan oikeus osallistua kasvatukseen ja opettamiseen sekä siihen liittyvään keskusteluun. Toimijuuden ja osallistumisen oikeutta kasvatustieteellisessä viitekehyksessä ovat tarkastelleet myös Tiippana ym. (2024) tutkimuksessa, jossa on tutkittu opettajien verkostoitumista ja kouluyhteistyön muodostumista. Informaalilla tasolla toimivan yhteistyön käynnistäjänä on poikkeuksetta opettaja, eikä aloite yhteistyöhön tule koulun ulkopuolelta.

Teoreettisena viitekehyksenä oli aluksi Wengerin (1998) Käytäntöyhteisöjen teoria (Communities of Practice). Tämä teoria kuvaa erilaisten yhteisöjen ja niiden välisten yhteistyön syntymekanismia ja selittää yhteisöjen ja käytäntöyhteisöjen eroja. Erot liittyvät yhteisiin käytänteisiin sitoutumiseen, osallistumisen aktiivisuuteen sekä tiedon muodostamiseen yhteisen oppimisen kautta, jotka ovat käytäntöyhteisöille keskeisiä piirteitä. Yhteisön määrittely tyypistyy tai tiivistyy usein kirjallisuudessa pelkästään yhteisöllisyyden kokemukselle (Wenger 1998). Alkuperäisenä teoreettisena viitekehyksenä hyödynnetty Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen teoria osoittautui analyysin edetessä osin riittämättömäksi kuvaamaan aineistossa ilmeneviä yhteistyön arvoperustaisia merkityksiä, mikä johti teoreettisen viitekehyksen uudelleenarviointiin. Tämä näkökulmamuutos ei kuitenkaan merkinnyt teoreettista katkosta, vaan pikemminkin siirtymää kohti Etienne Wenger-Trayner ym. (2020) sosiaalisen oppimisen arvonmuodostuksen viitekehystä, joka rakentuu käytäntöyhteisöjen teorian varaan ja laajentaa sen selitysvoimaa. Näin ollen sosiaalisen oppimisen arvonmuodostuksen viitekehys tukee tutkimusasetelmaani sekä jäsentää tutkimusaiheeni ja tutkittujen näkemyksiä tarkoituksenmukaisella tavalla, ja päädyin käyttämään sitä tutkimukseni teoriaperustana.

Tutkimustulosten pohjalta on tarpeen pohtia, tulisiko koulun yhtenä tulevaisuustavoitteenaan lisätä osallisuuttaan lähiyhteisöissä ja näin vahvistaa yhteisörooliaan ja yhteisön koheesiota. Miten se sitten tapahtuu? Yksipuolinen päätös yhteistyöroolin vahvistamisesta ei ole kestävä tai välttämättä edes mahdollinen ratkaisu. Marjaana Kankaan (2010) tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden näkemyksiä ja ideoita toiveiden koulusta (Finnish children's views on the ideal school and learning environment). Tässä Kankaan tutkimuksessa oppilaat kuvasivat eniten fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä seikkoja, mutta toiveet sisälsivät myös monia sosiaaliseen oppimiseen liittyviä, informaalia ja formaalia oppimista yhdistäviä kulttuurisia ja opetuksellisia elementtejä. Tutkimuksen perusteella yhteistyön tekeminen lähiyhteisön kanssa on parhaimmillaan myös oppilaslähtöistä kasvatustoimintaa (Kangas 2010). Tätä ajatusta tukee myös OPS.

Koulutyötä ohjaava Opetushallituksen antama peruskoulun opetussuunnitelma (OPS) ohjeistaa yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Ohjaavana asiakirjana opetussuunnitelma antaa väljyyttä sen tulkitsemiselle ja soveltamiselle käytännön opetustyössä. Turusen (2008) mukaan vakiintuneen opetussuunnitelmaparadigman mukaan Opetussuunnitelmaa voi tulkita:

- 1) Kirjoitettuna eli Opetushallituksen näkökulmasta valtakunnallisena määräyksenä, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan, ja joka on laadittu perusopetuslain ja valtioneuvoston asetuksen pohjalta
- 2) Toteutuneena (Opettajanäkökulma)
- 3) Koettuna (Oppilasnäkökulma)
- 4) Piilo-opetussuunnitelmana, eli niinä arvoina, normeina ja rooleina, mitä opetussuunnitelmassa ei suoraan sanota, mutta mikä käytännössä välitetään tai on tulkittavissa. (Turunen 2008)

Reformistiteoreetikko John Dewey (1905) korosti koulun ja ympäröivän yhteisön kiinteän yhteyden merkitystä sekä yksilön oppimiselle, yhteisölle sekä koko yhteiskunnalle. OPSista on löydettävissä Deweynkin esittämä yhteisösystemisyyden eetos. Se näkyy OPSin ilmiöpohjaisen oppimisen, laaja-alaisten oppimiskokonaisuuden ja monilukutaitoon liittyvissä sisällöissä. Oppimisen ympäristöihin liittyvissä tutkimuksissa

yhteisösystemisyyden näkökulmat ovat kuitenkin tähän mennessä ”enimmäkseen loistaneet poissaolollaan” (Hirsto 2022, 201).

OPS saavuttaa siis systemisyyden ajatuksen sekä tunnistaa ja tunnustaa myös koulun ulkopuolisen oppimisen. Opetussuunnitelmassa määritellään konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta koulun yhdeksi tehtäväksi yhteisöön osallistuminen ja tämän myötä myös yhteisen tiedon rakentaminen. Miten ja missä määrin systemisyyteen ja yhteisöihin liittyvää yhteisyyden ajatusta käytännössä jalkautetaan, on opetuksenjärjestäjien, koulujen ja opettajien vastuulla (Kangas ym. 2016).

Jos koulua ja sen roolia toimijana yhteisön arjessa tarkastelee käyttäen edellä esitettyä opetussuunnitelmatutkimuksen analogiaa (Turunen 2008), voidaan ajatella, että *Kirjoitettu koulu* kuvaa koululaitosta ja sen institutionaalisen olemassaolon ja toiminnan mahdollistavia normatiivisia dokumentteja eli ulottuvuutta, joka on pragmaattinen ja suhteellisen yksiselitteinen. *Toteutunut koulu* on koulutuksen järjestäjien, koulujen johdon ja opettajien näkökulma koulun toiminnasta. *Koettu koulu* on oppilas- ja huoltajanäkökulma toteutuneesta koulusta. *Piiloisen koulu* puolestaan kuvaa kaikkea niitä arvoja ja osallisuutta, normeja ja rooleja, jotka koulu omalla toiminnallaan mahdollistaa, huomioi (tai on huomioimatta) ja joita se tiedostaen tai tiedostamattaan vahvistaa ja projisoi koulun ulkopuoliseen yhteisöön ja yhteiskuntaan. Edellä olevat piiloisen koulun määrittelyt kuvaavat hyvin niitä resursseja ja käytäntöjä, joilla koulu *merkityksellistää yhteisöllisyyden* oman käytäntöyhteisönsä ulkopuolelle sekä sitä, miten koulu onnistuu merkityksellistämään lähiyhteisön sisänpäin omaan käytäntöyhteisöönsä, eli oppilaille (ks. Lehtonen 2011). Yhteisöllisyyden merkityksellistämällä voi vahvistaa oppimista, koulun roolia yhteisössä, ja osallistaa yhteisöä koulun toimintaan (ks. Lehtonen 2011). Vastakkaisena kehityksenä ajateltuna, jos koulu vieraantuu kasvatuksellisesta tehtävästään ja lähiyhteisöistään, eikä onnistu tukeutumaan sen toiminnan perustana olevaan sosiaaliseen oppimiskäsitykseen, muodostuu koulusta osa ongelmaa, eikä ongelman ratkaisua. Kasvatuksen keskeinen tehtävä on ihmisyyden tukeminen ja inhimillisen yhteistoiminnan perusta (Värri 2023). Tutkimuksessa koulun onkin nähty yhteistyön myötä saavan uutta, toteutunutta arvoa (ks. Wenger-Trayner ym. 2020), joka näkyy koulun merkityksellisempänä ja vahvempana pedagogisena roolina yhteisössä (Tiippaana 2024; Tiippaana 2025).

OPS-tulkinnat ja tulkintoihin liittyvät pedagogiset ratkaisut jäävät pääasiallisesti opettajien vastuulle (Kangas 2016; Tiippa 2024). Kuinka koulu kykenee hyödyntämään systemaattisesti koko kylää kasvattamiseen, riippuu paljon resursseista, mutta myös yksittäisen opettajan käyttöteoreettisesta pohjasta, pedagogisesta rohkeudesta ja opettajien tietämyksellisyydestä (knowledgeability) (Wenger 1998; Suh 2019; Niemelä 2023). Koulun potentiaalia rohkeisiin ja luoviin pedagogisiin kädenojennuksiin ympäröivään yhteisöön on mahdollista hyödyntää ainakin tutkimuksen informanttien näkemysten perusteella. Informantti A kuvasi koulua ei perinteisellä opinahjovertauksella vaan ”Tietoon, sosiaalisiin tilanteisiin ja elämään valmentavana yhteisönä”. Yhteisopettajuuden käsitteen rinnalle voisikin olla perusteltua pohtia ja määritellä myös yhteiskasvattajuuden käsitettä.

Koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta ja näiden institutionaalisten käytäntöyhteisöjen rajapinnoilla muodostuvia toiminnan konteksteja tutkineet Kangaspunta (2011) ja Biesta (2002) toteavat paikallisen yhteyden ja yhteisyyden jäävän vain hajanaiseksi ja jopa kuvitteelliseksi ellei yhteisyyden potentiaali pääse toteutumaan. Potentiaalinen hyödyntämättömyys muodostuu negatiiviseksi arvoksi koko yhteisölle tutkimuksen tuloksista käsin tarkasteltuna. Hajanaisen yhteyden negatiivinen arvo voi ongelmallisimmillaan näyttäytyä sosiaalisena dekontekstualisaationa, joka kytkeytyy yhteiskunnalliseen yksilöllistymiskehitykseen ja kasvatukseen liittyvään yksilöllistymiskritiikkiin. Simola (2021) on ehdottanut kasvatuksen dekontekstualisaation suomennokseksi kuvaavasti *koulun toimintaympäristön katoamista*. Veli-Mikko Kauppi (2021) ja Hannu Simola (2021) toteavat tutkimuksissaan, että yhteisölliset ongelmat syntyvät, kun yksilöt irrotetaan sosiaalisista konteksteistaan ja sosiaalisen toiminnan ulottuvuus katoaa kasvatuksesta. Kun koulu esitetään irrallaan arjen konteksteista ja todellisesta maailmasta – kuten tutkimuksen vastauksistakin oli tulkittavissa – kasvattajien ja kasvatettavien kokemus osallisuudesta ja toimijuudesta heikentyy (Kauppi 2021).

Kasvatukseen ja opetukseen liittyvät käytännöt ja ilmiöt ovat pitkälti kulttuurisidonnaisia, ja koulukontekstissa myös normiperusteista. Tästä syystä koulutukseen liittyvien rakenteiden ja ylätason ohjauksen tarkastelu on tarpeellista, sillä jos kasvatuksen suhde yhteiskuntaan ei rakennu mielekkäällä tavalla, syntyy laajempia yhteiskunnallisia ongelmia (Kauppi 2021; Simola 2021). Koululle voi olla edelleen haastavaa tunnistaa, että se ei 2020-luvulla enää ole lasten ja nuorten keskeisimpänä tiedonvälittäjänä (Kangas 2016).

Tutkimuksen tulosten teemoista voi tulkita ajatuksen *Koko kylä kasvattaa*, joka rakentuu yhteisöllisyyden merkityksellistämisen tuottamalle lisäarvolle – ei pelkästään pedagogisessa ja kasvatuksellisessa mielessä, vaan myös kaksisuuntaisena yhteisöön jalkautuvana kulttuurisena hyvinvointina. Kulttuurisella osallistumisella onkin laaja-alaisia vaikutuksia väestön hyvinvointiin ja terveyteen (Kuitu ym. 2026). Uusitalo (2001) kritisoi koulun vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa tulkittavan liian herkästi talouden viitekehyydessä, jolloin yhteistyön vaikutusten hahmottamista ja ymmärtämistä kaventaa edelleen tietynlainen sponsoritoiminnan ja edu-bisnekseen kiinnittyvä eetos. Edu-bisnes käsite liittyy trendiin, jolla kuvataan näkemystä, jossa koulutus ja oppiminen on tuotteistettu ja jota voidaan kuluttaa ja jonka myymisestä voidaan periä maksua. Uusitalon näkemys yhteistyövaikutuksen kaventumisesta talouden kontekstiin saattaa osiltaan hyvinkin pitää paikkansa, sillä koulutuksen markkinaehtoisuus on digitalisaation myötä vahvistunut merkittävästi (Nivala-Ahvenjärvi 2024).

Julkisessa keskustelussa nousee toistuvasti esiin yhteiskunnallinen muutosvauhti ja siihen liittyvät yhteisöllisyyttä rapauttavat ilmiöt, joiden nähdään osiltaan myös aiheuttaneen lasten kasvatustavojen muuttamisen koululle (Keltikangas-Järvinen 2025a; 2025b; 2026). Koululla olisikin oiva tilaisuus pohtia laajemman yhteisön kanssa tuoreita ja uusia tapoja taklata tämä yhteiskunnalliseksi haasteeksi muodostunut kehityskulku ja palauttaa vastuuta kouluinstituution harteilta kohti verkostomaista kasvatuskumppanuutta, jossa oppiminen, kasvatustavoitukset ja osallisuus toteutuvat moninaisissa lasten arjen yhteisöissä, ja jolla on mahdollisuus tuottaa koko yhteisölle arvoa ja hyvinvointia.

Keskeisiksi ajatuksiksi nousee, kuinka koulu ei ainoastaan toimi osana tätä verkostoa, vaan myös aktiivisesti osallistuu, tuottaa ja välittää merkityksiä ja arvoa lähiyhteisössä ja eri yhteisöjen välillä. Yhteistyöllä on myös mahdollisuus rakentaa ja vahvistaa lapsimyönteistä yhteiskuntaa. Lapsimyönteinen yhteiskunta ei tarkoita vain myönteisiä asenteita lapsia kohtaan, vaan sitä, että yhteiskunnan lait, instituutiot, resurssit ja toimintamallit on järjestetty systemaattisesti tukemaan lasten hyvinvointia, oikeuksia ja osallisuutta (Tulensalo ym. 2021). Väitän, että koulukasvatuksen kulttuuri- ja sivistyskompetenssia rakentava yhteistyö tulisi ulottaa luovemmin ja laajemmin useamman käytäntöyhteisön ja yhteisön rajapinnalle. Yhteistyön laajentamiseen tähtäävää muutosta ei ole kuitenkaan mielekäästä tehdä vain muutoksen vuoksi, vaan sillä tulee pyrkiä vaikuttavuuteen, jolla on mahdollisuus

luoda kaikille yhteistyön osapuolille inhimillistä lisäarvoa. Yhteistyön voi aloittaa kutsumalla oikeanlaisen joukon ihmisiä yhteistyötä ruokkivaan ”ajatusilmastoon” tuottamaan yhteisiä, hyviä oivalluksia ja näin jopa istuttaa yhteisen käytäntöyhteisön siemenen (Wenger 1998; Wenger-Trayner ym. 2020). Kohtaamisissa ja osallistumisessa muodostuneilla positiivisilla merkityksenannoilla on mahdollisuus tuottaa laajaa psykologista ja kulttuurista hyvinvointia, joka sataa ihan kaikkien laariin; niin lasten, koulun, kotien kuin yhteisöjenkin. Pedagogisen toiminnan yhdistäminen ympäröivien yhteisöjen sosiaaliseen toimintaan voi tuoda mukanaan laadullisen muutoksen niin opetukseen, oppimiseen kuin kasvatukseenkin (Kangas 2016; Rajala 2019).

Tiiviimpää lähiyhteisöyhteistyötä tekemällä ja tutkimalla on mahdollisuus oppia tunnistamaan lisää niitä yhteisön toimintaan ja yhteiskunnalliseen arvonmuodostukseen liittyviä tekijöitä, jotka toimivat reunaehtoina tutkimuksen tuloksissa peräänkuulutetulle koulutuksen rakenteellisille muutoksille. Näillä muutoksilla on mahdollista laajentaa yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä, syventää yhteistä luottamusta, laajentaa koulun saavutettavuutta, sekä merkityksellistää ja päivittää koko kylän kasvatuksellinen vastuu ja näin tarjota lapsille laajempi turvallinen kasvuyhteisö. Kylä toimii tässä yhteydessä myös metaforana ja kuvaa yhtä lailla laajojen urbaanien yhteisöjen velvollisuutta ja oikeutta tehdä kasvatuksellista yhteistyötä, jotta lapsille voidaan tarjota turvallisesti vuorovaikutteinen ympäristö kasvaa ja varttua osaksi yhteiskuntaa.

Tutkimuksessa koulun ulkopuoliset kasvatuskumppanit katsovat yhteistyön merkitykselliseksi myös itselleen ja ovat valmiita jakamaan asiantuntijuuttaan lapsille koulun yhteistyökumppanina ja näin tukemaan koulun kasvatuksellista erityisluonnetta, jonka keskeisenä tehtävänä on luoda toivoa ja luottamusta elämän arvoon ja merkityksellisyyteen (Värri 2023). Mikä voisi vuonna 2026, maailmassa, jossa elämme, olla tärkeämpää?

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön (HTK) edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita ovat eurooppalaisen

tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2026).

Luotettavuus ja rehellisyys näkyvät pyrkimyksissäni esitellä avoimesti tutkimukselliset valinnat ja rajoitteet, sekä tutkimuksen refleksiivisessä toteuttamisessa. Tutkijan reflektiivisyys laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkija on selvillä omista tutkimukseen ja tutkittavaan asiaan liittyvistä ennakkositoumuksistaan ja -käsityksistään ja kykenee niistä kertomaan muille (Juhila 2021). Tutkimukseni aihe on kiinnostanut minua eri tutkimuksellisista näkökulmista jo ennen kuin olen hakenut yliopistolliseen opettajankoulutukseen. Perinteisesti tutkijan on hyvä suhtautua intohimoaiheisiin varauksella tai ainakin perinpohjaisesti tutkimuksellisesti hereillä olemalla. Reflektiivisyyden korostamista olen kuitenkin välttänyt, sillä refleksiivisyys ei saa johtaa siihen, että tutkijan oman toiminnan pohtimisesta tulee tutkimuksen tärkein tehtävä. Jos näin käy, voidaan pahimmillaan mitätöidä tutkittavien ihmisten subjektiivisuus (Juhila 2021). Tutkijan onkin hahmotettava, miten hänen oma toimintansa kietoutuu osaksi tutkimusprosessia – ei siis ole tarvetta mieltää itselleen ulkopuolisen tarkkailijan ja analysoijan roolia (Juhila 2021). Oman roolini tulkitseminen ulkopuolisena tarkkailijana olisi ollut tässä tutkimuksessa virheellinen ja jopa mahdotonta tutkimuksen autoetnografisen ulottuvuuden vuoksi. Juuri tästä syystä olen pyrkinyt avoimesti avaamaan oman osuuteni merkitystä taustalla ja henkilökohtaista kontaktiani tutkittaviin sekä reflektoinut suhdettani tutkimuksen informantteihin kaikissa vaiheissa, jotta ääni ja näkemykset, joista tulokset kertovat, ovat varmasti tutkittavien ääni.

Tutkimuksen rajoitukset liittyvät ennen kaikkea tapaustutkimuksen vahvaan kontekstuaalisuuteen. Tulokset eivät ole välttämättä yleistettävissä, mutta niiden siirrettävyys muihin vastaaviin oppimisympäristökonteksteihin ja testattavuus ovat mahdollisia. (Hirsjärvi ym. 2018; Lincoln & Guba 1985; Flyvbjerg 2021).

Arvoni ja arvostukseni ovat luonnollisesti vaikuttanut tutkimuksen tekemiseen. Nämä näkyvät työssäni siinä, millaisia tutkimuksellisia valintoja olen tehnyt, millaisia tavoitteita ja merkityksiä olen tutkimukseeni liittännyt ja miten olen käyttänyt lähdekirjallisuutta. Tein tutkimukseni tapahtumien sarjasta, jonka käynnistämällä ja tapahtumakuluissa minulla on ollut primus motor -rooli ja joiden tutkittaviin minulla on ollut pitkäaikainen suora kontakti.

Näillä piirteillä tarkoitan sitä, että olen ollut tapausten tapahtumien aikana *suorassa kontaktissa* niihin ihmisiin, käytäntöihin ja toimintaan, joita olen tutkinut ja joita olen tutkimuksessani pyrkinyt ymmärtämään. Tietoarkisto (Juhila 2021) selittää etnografiseen tutkimukseen liittyvän suoran kontaktin käsitteen ainakin seuraavien toteutumien kautta:

- 1) Suoran kontaktin voi mieltää mahdollisimman läheiseksi suhteeksi niihin ihmisiin, joiden elämää tutkii.
- 2) Suora kontakti voi toteutua menemällä mukaan siihen toimintaan, jota tutkii, tai olemalla läsnä, kun jotakin tapahtuu.
- 3) Suora kontakti toteutuu läheisenä ja yksityiskohtia tarkastelevana aineistosuhteena. Lähelle meneminen on tällöin sitä, että tutkija kiinnittää huomionsa aineistonsa pienempiinkin yksityiskohtiin, jos ne ovat tulkinnan kannalta merkityksellisiä. Usein tällaista analyysiotetta kutsutaan lähilukemiseksi.

Edellisistä syistä minulla on ollut kattavasti kontekstittietoa niin tapaukseen kuin tutkittaviinkin liittyen – ja joilla on yhtä lailla ollut suora kontakti minuun jo ennen kouluyhteistyöhön osallistumista. Tiedostin suoran kontaktin mahdollisen merkityksen ja vaikutuksen tuloksiin ja otin tämän huomioon esimerkiksi kyselyä laatiessani.

Tutkimukseen liittyviä mahdollisia vinoumia ovat tutkijan ennakkokäsitykset sekä teoreettinen sitoutuneisuus, jotka voivat ohjata havaintojen valikoitumista (Hirsjärvi ym. 2018). Näitä vaikutuksia ei voida täysin eliminoida, mutta niiden merkitystä olen pyrkinyt vähentämään refleksiivisellä työskentelyllä ja systemaattisella analyysiprosessilla. Näin tutkimus pyrkii saavuttamaan mahdollisimman perustellun ja läpinäkyvän tulkinnan aineistosta. Edelliset tutkimuseettiset ja autoetnografiaan liittyvät asetelmat tiedostaen, olen Braun & Clarken analyysivaiheiden 2 ja 5 mukaisesti reflektoiden lähi- ja jälleenlukenut laadullista aineistoani useaan otteeseen, jotta tuloksissa kuuluu tutkittavien ääni, eivätkä mahdolliset omat ennakkokäsitykseni ilmiöön liittyvistä taustoista ja vaikuttimista ohittaisi tutkimusdatan perusteella koodattua, analysoitua ja teemoitettua aineistoa.

Vastuunkanto ja läpinäkyvyys näkyvät työtapoihini ja viestintään liittyvissä avoimuuden valinnoissa, sekä siinä, millaista kasvatuksellista todellisuutta pyrin tuottamaan

tutkimuksellani. Olen käyttänyt tutkimuksen tekemisessä tekoälyä (ChatGPT) muun muassa Webropol-kyselyn kysymysten tiivistämisessä, tutkimuskysymyksiini liittyvän relevanssin pohdinnassa, sekä lähdekirjallisuuden etsimisessä.

Tutkimusluvut olen hankkinut asianmukaisesti sekä tutkittavilta että niiden kahden koulun opetuksenjärjestäjältä tai koulun johdolta, missä olen tapauksen aikana toiminut opettajana. Osallistujilta olen kerännyt suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, ja heille on annettu riittävä tieto tutkimuksen toteutuksesta. Osallistujille olen myös kertonut heidän oikeuksistaan eli osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää tai vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa ilman seurauksia. Tämä vastaa eettisen tutkimuksen keskeisiä vaatimuksia (TENK, 2026). Vastaukset olen pseudonymisoinut niin, että niitä ei voi kohdentaa vastaajaan. Tutkittavissa kasvatuskumppaneissa on myös julkisuuden henkilöitä ja täydellinen pseudonymisointi tapahtumakuvausten osalta on ollut heidän osaltaan haasteellista.

Vastauksia säilytetään verkkoalustalla, johon käyttöoikeus on vain tutkijalla ja työn ohjaajalla. Vastaukset hävitetään yliopiston vakiintuneen käytäntöjen mukaisesti ja viimeistään tutkituille ilmoitetussa aikaraamissa.

7.3 Jatkotutkimus

Tutkimus osoittaa, että yhteisön tuki on olennainen osa lapsen kasvua ja oppimista. Koulun ja laaja-alainen yhteisöjen välinen yhteistyö kytkeytyy laajempiin rakenteisiin ja toimintakulttuureihin. Tämän ymmärtäminen on keskeistä osallistavien oppimisympäristöjen kehittämisessä.

Seuraava askel yhteisöissä uinuvan kasvatuksellisen voimavaran tutkimukseen voisi olla kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden ja käyttäytymistieteiden yhteishanke. Tällaisella monitieteellisellä tutkimushankkeella voitaisiin valottaa tarkemmin koulu-yhteistyöhön osallistumista mahdollistavia ja ehkäiseviä rakenteita ja yhteistyön ekosysteemiä. Tutkimuksen pohjalta on mahdollista kehittää kasvatuksen ja opetuksen menetelmiä ja työkaluja, joiden avulla voidaan luoda toimivampia ja osallistavampia yhteisöllisyyttä ja laajapohjaista kulttuurikompetenssia vahvistavia oppimisympäristöjä.

8 Päätössanat

Pro gradu töissä ei perinteisesti ole esitetty kiitoksia väitöskirjojen tapaan. Toivon kuitenkin, että ohjaajani on myötämielinen tämän ylimääräisen kappaleen julkaisemiseen työni lopussa. Haluan nimittäin kiittää kaikkia niitä kouluja, joissa olen saanut olla sijaisena ja harjoittelemassa opettajaopintojeni aikana ja samalla kohdata lapsia ja nuoria, jotka ihan vain olemalla lapsia ovat vähintäänkin mullistaneet lapsisosiologisen maailmankatsomukseni ja uudelleensuunanneet ammatillista katsettani.

Eryteisesti – ja *mitä lämpimimmän ajatuksin* – haluan kiittää sitä eteläsuomalaista kouluyhteisöä, jossa toimin opettajana lukuvuonna 2020–2021; sen koko henkilökuntaa, moniammatillista sidosryhmää, opettajia, ohjaajia ja rehtoria, jolla on ainutlaatuisen hyvä ”hoks’ nokka” toimivien yhteisopettajaparien rekrytoinnissa sekä lasten huoltajia että oppilaita. Tämän koulun yhteisopettajuus oli aivan omaa luokkaansa ja tuolloisista opettajakollegoista on jäänyt minulle rakas ystäväkunta.

Painokas kiitos kuuluu myös osaavan verkostoni toimijoille, jotka epäröimättä olitte valmiita jakamaan minulle ja oppilailleni aikaanne ja asiantuntijuuttanne.

Ja viimeiseksi, mutta ei vähäisimpinä, kiitän minulle niin merkityksellisiä nelosiani: te teitte minusta opettajan!

Ilman teitä kaikkia en nyt kirjottaisi (kovin liikuttuneena) näitä pro gradu -työni viimeisiä lauseita ja pohtisi koko kylää osallistavaa, opetusta rikastavaa konseptia ja hahmottelisi tapoja muokata opetuksen käytänteitä, jotta lähiyhteisöjen potentiaali saadaan jalkautettua merkittävään ja merkitykselliseen kasvatuserooliinsa.

9 Lähteet

Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N., & Hakkarainen, K. (2023). From autonomous actors to collaborative professionals: Perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250376>

Aittola, T. (2000). Possibilities of informal learning inside and outside the school. Teoksessa P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor, & S. Olesen (toim.), *Lifelong learning inside and outside schools* (Collected papers of the European Conference on Lifelong Learning, Bremen, Germany, February 25-27, 1999). Roskilde University.

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Bookwell.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (Toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (A. Toppi, Suom., s. 13–83). Yliopiston painatuskeskus.

Bauman, Z. (1997). *Postmodernin lumo*. Vastapaino.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3). (s. 497–529).

Biesta, G. (2002). The community of those who have nothing in common: Re-affirming the ethical nature of education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.): *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (A. Toppi, suom., s. 221–289). Yliopiston painatuskeskus.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcom, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Dewey, J. (1902). The school as social center. *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73–86.

- Durkheim, E. (2002). *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). Routledge. (Alkuperäinen teos julkaistu 1897)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka* (Tuukka Tomperi, toim.). Vastapaino.
- Gaias, L. M., Lindstrom Johnson, S., White, R. M. B., Pettigrew, J., & Dumka, L. (2018). Understanding School–Neighborhood Mesosystemic Effects. *Adolescent Development*. *Adolescent research review*, 3(3), 301–319. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0077-9>
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continuum.
- Hahl, K., Mäkipää, T., & Luodonpää-Manni, M. (2023). Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta. *Kasvatus*, 54(4), 341–353.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. WSOY.
- Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2015). Sociodigital revolution: Digital natives vs. digital immigrants. Teoksessa J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (s. 918–923). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26094-7>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018) Tutki ja kirjoita. Tammi
- Hirsto, L. (2022) Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena koulussa: Miten muuttuva maailma ja yhteiskunta on mukana? Kolumni. *Kasvatus* 2/2022 (s.200–202).
- Heikkilä, R. (2024). *Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta*. Gaudeamus.

Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T., & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä: Pääkirjoitus. *Kasvatus*, 52(4), 377–379.

Hull, G. & Greeno, J. (2006). Identity and agency in nonschool and school worlds. Teoksessa Z. Bekerman, N. Burbules, D. Silberman-Keller (toim.) *Learning in places*. The informal education reader. (s. 77–97). New York: Peter Lang Publishing
<https://www.jstor.org/stable/42979590?seq=1>

Hyvärinen, R., Kangas, M., & Krokfors, L. (2005). Primary boundaries: Schools crossing a study on extended learning environments in two village school contexts. Teoksessa O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. Pruulmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Toim.), *Learning across contexts in the knowledge society* (s. 5–18). Sense Publishers.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (n.d.) Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. [ylläpitäjä Tampereen yliopistollinen Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto]. [Tieto noudettu 19.04.2026].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Häikiö, L., & Niemenmaa, V. (2007). Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaututkimuksen taito* (s. 41–56). Gaudeamus.

Häkli, J. (2002). Kansalaisosallistuminen ja kaupunkisuunnittelun tiedonpolitiikka. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.), *Osalliset ja osaajat: Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 110–124). Gaudeamus.

Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Jyväskylän yliopisto. (n.d.). Menetelmäpolku: Tapaustutkimus. Hettu 11.4.2026 osoitteesta
<https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/tapaustutkimus>
- Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kangas, M. (2010) Finnish children views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research* 13(3), 205–223.
- Kangas, M., Kopisto, K., & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 77–94). PS-kustannus.
- Kangaspunta, S., Aro, J., & Saastamoinen, M. (2011). Yhteisyyden jatkumo. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.), *Yksilöllinen yhteisöllisyys: Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen* (s. 245–266). Tampereen yliopistopaino.
- Karttunen, R. (2022). *Merkityssuhteiden muodostuminen ja toisen kohtaaminen: Fenomenologinen tutkimus alakouluikäisen oppilaan mielenannoista* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kattilakoski, R. (2018) Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa, Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. [akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Kauppi, V-M. (2021). Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon. *Kasvatus* 52 (4), 388–400.

Kavilo, S. (2010). Voiko innostamalla kasvattaa? Näkökulmia sosiokulttuurisen innostamisen soveltamiseen koulukasvatuksessa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 11, 13–46.

Keltikangas-Järvinen, L. (2025a). Psykologia: Tunteet, identiteetti ja yhteisöt [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s5BbTS8LmQQ>

Keltikangas-Järvinen, L. (2025b). Lapsi syntyy yksilöksi, mutta hänet kasvatetaan osaksi yhteisöä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. <https://kummit.fi/liisa-keltikangas-jarvinen-lapsi-syntyy-yksiloksi-mutta-hanet-kasvatetaan-osaksi-yhteisoa/>

Keltikangas-Järvinen, L. (2026). *Itsekkyiden aika: Miten yltiöyksilöllinen kulttuurimme sai meidät voimaan pahoin?* WSOY.

Keohane, J. (2022) The Power of Strangers. *The Benefits of Connecting in a Suspicious World*. Penguin Books.

Koivumäki, T., Lahti, L., Lindfors, P., & Jones, M. (2026). Refleksiivisen temaattisen analyysin käyttö laadullisessa tutkimuksessa: Käytännön esimerkki analyysin vaiheista. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 63.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E., & Mylläri, J. (2010). Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), *InnoSchool: Välittävä koulu – oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Painotalo Casper Oy, 51–85.

Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. (2015). *Learning. Creatively. Together. Educational Change Report 2016*. Department of Teacher Education, Faculty of Behavioural Sciences, University of Helsinki. <http://dx.doi.org/978-951-51-1500-3>

Kuitu, P., Linnansaari, A., Kesanto-Jokipolvi, H., Roponen, J., Koivumäki, T., Rantala, E., Laitinen, L., Rosenlöf, A.-M., & Absetz, P. (2024). Käyttäytymistieteellinen tutkimuskatsaus. *Terveys ja hyvinvointi*, 3, 15–22. Valtioneuvoston kanslia. <https://valtioneuvosto.fi/kayttaytymistieteellinen-toiminta/kayttaytymistieteellinen-tutkimuskatsaus>

- Kuitu, P., Lindfors, P. & Absetz, P. (2026) Kulttuurihyvinvoinnin poliittinen ohjaus ja toimenpiteet hyvinvointialueiden lakisääteisissä hyvinvointisuunnitelmissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 91 (2026):2, 107–121.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat*. Yliopistopaino.
- Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Gaudeamus.
- Latikka, R., Savela, N., Rubio-Hernández, R., Koivula, A., Makkonen, J., Nieto Fernández, F., Väänänen, K., & Oksanen, A. (2023). Combating loneliness: The role of neighbourhood ICT, environmental attractiveness, and a sense of belonging to a local community. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(5), 1061–1077.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavonen, J., & Korhonen, T. (2017). Towards twenty-first century education: Success factors, challenges, and the renewal of Finnish education. Teoksessa S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st century: Perspectives, policies and practices from around the world* (s. 243–264). Springer.
- Lehtonen, P. (2011). Kylä kaupungissa: Yhteisö kansalaisvaikuttamisen välineenä. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.), *Yksilöllinen yhteisöllisyys: Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen* (s. 197–229). Tampereen yliopistopaino.
- Van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances* (s. 245–259). Oxford University Press.
- Loyens, S. M. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multidirectional approach. *Instructional Science*, 36, 351–357.

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality, 84*(6), 750–764.

<https://doi.org/10.1111/jopy.12215>

Maunu, A. (2018). Sosiaalinen luottamus ryhmäilmionä: Tapaustutkimus ammatillisista opiskelijaryhmistä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 19*, 9–41.

Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit: OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus, 50*(3), 203–215.

Miettinen, R. (2023). J. V. Snellmanin sivistyskäsite, oma aikamme ja kasvatustiede. *Kasvatus, 54*(2), 160–174.

Niemelä, A. (2023). *“Joillakin jaksoilla näistä saatetaan mainita, mutta mitään varsinaista käsittelyä ei ole.” Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden vaihtohtopedagogisen tietopohjan rakentuminen ja vahvistaminen* [Kandidaatintutkielma, Lapin yliopisto].

Nivala, E., & Rynnänen, S. (2017). *Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisovalan työssä*. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/6220>

Nivala, E., & Rynnänen, S. (2023). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Printon Trükikoda.

Nivanaho-Ahvenjärvi, N. (2024) Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta. *Kasvatus ja aika 18* (2024): 3, (s.151–159). [*Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan*].

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>

OECD (n.d.) Future of Education and Skills 2030/2040. Haettu 20.03.2026 osoitteesta <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

Ojanen, M. (2001) Auttajaksi oppiminen. Teoksessa Antti Eskola ja Leena Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Vastapaino.

Opetushallitus (OPH) <https://www.oph.fi/fi>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:9. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [Tieto noudettu 19.04.2026].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). Ministeri Arhinmäki haluaa vahvistaa lasten ja nuorten kulttuurikompetenssia. Haettu 25.11.2025 osoitteesta <https://okm.fi/-/ministeri-arhinmaki-haluaa-vahvistaa-lasten-ja-nuorten-kulttuurikompetenssia>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Ihan paineissa: Nuorisobarometri 2025* (Sofia Laine & Konsta Happonen, toim.).

Palo-oja, M., Määttä, M. & Halme, H. (2021) Kuulun joukkoon. Teoksessa Hanna Tulensalo, Reetta Kalliomeri & Janica Laimio (toim.) *Kohti lapsen näköistä osallisuutta*. Pelastakaa lapset ry.

Peltola, T. (2007). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 111–130). Gaudeamus.

Piekkari, R., & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun monenlaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 207–215). Gaudeamus.

Rajala, A. (2019). Expanding the context of pedagogical activity to the surrounding communities. *Psychology & Society*, 11(1). (s.161–175).

Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11, 615. <https://doi.org/10.3390/educsci111100615>

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Saaristo, K., & Lehtonen, K. (2004). *Sosiologia*. WSOY.

Sahlberg, P. (2014). Utelias koulu. Teoksessa O. Ahoniemi, P. Sahlberg, F. Martela, L. Järvillehto, J. Multisilta, K. Kumpulainen & A. Mikkola, *Edutopia 2050*. Suomen lukiolaisten liitto.

Sen, A. (1994). Capability and well-being. Teoksessa D. Hausman (Ed.), *The philosophy of economics: An anthology* (s. 270–295). Cambridge University Press.

Simola, H. (2021). Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus 4/21*. (s. 380–387).

Snow, D. A., & Trom, D. (2002). The case study and the study of social movements. Teoksessa B. Klandermans & S. Staggenborg (Eds.), *Methods of social movement research* (s. 146–172). University of Minnesota Press.

Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. (2010) Koulut oppimisen ympäristönä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), *InnoSchool: Välittävä koulu – oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Painotalo Casper Oy (s.107–123).

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Stenberg, R. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.

Suh, J. (2019). *Pedagogical Courage: A Collective Faculty Self-Study on STEM Teaching and Learning*.

[https://www.researchgate.net/publication/362876735 Pedagogical Courage A Collective Faculty Self-Study on STEM Teaching and Learning](https://www.researchgate.net/publication/362876735_Pedagogical_Courage_A_Collective_Faculty_Self-Study_on_STEM_Teaching_and_Learning)

Tice, D. M., Butler, J. L., Muraven, M. B., & Stillwell, A. M. (1995). When modesty prevails: Differential favorability of self-presentation to friends and strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1120–1138.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1120>

Tiippana, N., & Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2024). Teachers' external networking: Expanding pedagogical practices in Finland. *The Teacher Educator*, 59(4), 480–501.

Tiippana, N., Korhonen, T., Reinius, H., & Hakkarainen, K. (2025). Research–practice partnership as a school development method: Educators' experiences on collaborative school development process and outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(1), 1–26.

Tulensalo, H., Kalliomeri, R. & Laimio, J. (2021) *Kohti lapsen näköistä osallisuutta*. Pelastakaa lapset ry.

Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.

Turunen, T. (2008). *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty?* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2026) *Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Tynjälä, P. (1999). *Towards expert knowledge?* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

Tynjälä, P. (2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 160–179). WSOY.

Tönnies, F. (1955). *Community and association (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Routledge & Kegan Paul.

- Uotinen, J. (2021). Autoetnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Uusikylä, K. (2002). Kaveriksi, tutkijaksi, kykyjen kättilöksi. Teoksessa Antti Eskola ja Leena Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Vastapaino.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K., & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231–242. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277131>
- Vuori, J. (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Värrö, V-M. (2023) Kasvatusfilosofia sosialisatiokritiikkinä ja kasvatuksen erityisyyden puolustajana. Puheenvuoroja. *Kasvatus 4/2023*. (s. 407–412).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Western Sydney University (n.d.) Learning Futures. Partnership Pedagogy.
<https://www.westernsydney.edu.au/learning-futures/21st-century-curriculum-project2/21c-project/partnership-pedagogy>

Zeeman, E., & Lotriet, M. (2013). Beyond the expected: An enriched learning experience through learner engagement and participation. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 179–191. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696540>

10 Liitteet

10.1 Liite 1. Tutkittaville lähetetty kyselylomake

10.2 Liite 2. Tutkittaville lähetetty tietosuojailmoitus

Kasvatustieteen Pro gradu -kyselytutkimus

Tutkimuksessa, johon kysely liittyy, tutkitaan koulun ulkopuolisten lähiyhteisöjen kokemuksia kouluyhteistyöstä.

Lue ystävällisesti seuraava käsitteen määrittely ja ohjeistus, ennen kuin alat vastata kyselyyn:

KESKEINEN KÄSITE:

Tutkimuksen keskeinen käsite on **LÄHIYHTEISÖ**, joka tutkimuksessa määritellään sekä maantieteellisen sijainnin perusteella, mutta myös sellaisen tilanteen perusteella, jossa ihmiset kokoontuvat vuorovaikutukseen jonkin yhteisen tapahtuman, intressin tai projektin vuoksi. Lähiyhteisö voi olla pitkäkestoinen (esim. perinteinen naapurusto) tai väliaikainen (esim. yhden oppitunnin mittainen tapahtuma). Lähiyhteisöyhteistyö voi olla yksittäisten henkilöiden, ryhmien/ryhmittymien tai yritysten ja koulun välistä.

Osallistuminen kyselyyn on vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen missä vaiheessa hyvänsä.

Kyselylomakkeen täyttö vie vastaustavastasi riippuen 15-30 min.

VASTAAMALLA KYSYMYKSIIN OSOITAT SUOSTUMUKSESI TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA.

Kyselyn pakolliset kysymykset on merkitty asteriskilla (*).

Viimeinen vastauspäivä on 28.02.2025

Kiitos jo etukäteen!

1. Ikäryhmäsi: *

- 18-20
- 21-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60+

2. Koulutustaustasi. Valitse korkein loppuun suoritettu koulutusaste. *

- Peruskoulu
- Keskiasteen tutkinto

- Ylioppilas
- Ammattikorkeakoulututkinto
- Korkeakoulututkinto
- Tohtorintutkinto
- Muu, mikä? _____

3. Mitä sinulle tulee ensimmäiseksi mieleen sanasta KOULU? *

4. Millaisena näet koulun roolin yhteisön toiminnassa? *

1= väite kuvaa vähiten mielikuvaasi koulusta osana yhteisöä

3= väite kuvaa parhaiten mielikuvaasi koulusta osana yhteisöä

| | 1 | 2 | 3 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Koulu toteuttaa pääasiassa omaa tehtäväänsä ja toimii omana yksikkönään, erillään muusta yhteisön toiminnasta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Koulu hyödyntää aktiivisesti ympäröivän yhteisön osaamista ja resursseja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Koulun voisi määritellä yhteistyökumppaniksi yhteisössä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Koulu suuntautuu ulospäin yhteisöön, aktiivisesti viestien roolistaan osana yhteisöä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Koulu on tärkeä osa yhteisön toimintaa ja hyvinvontia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. Millaisia mielikuvia tai tunteita sinulla herää koulun ja lähiyhteisön yhteistyöstä.

6. Oletko ollut mukana koulun toimintaan liittyvässä yhteistyössä? *

- Kyllä, osana työtäni.
- Kyllä, vapaaehtoistyönä muussa kuin tähän tutkimukseen liittyvässä projektissa.
- En ole tehnyt kouluyhteistyötä. (Omien huollettavien koulunkäyntiin liittyvää perusviestintää koulun kanssa ei lasketa kouluyhteistyöksi tässä tutkimuksessa)

7. Mikä motivoi sinua osallistumaan yhteistyöhön koulun kanssa? Voit valita useamman vaihtoehdon. *

- Halusin edistää lasten ja nuorten hyvinvointia.
- Yhteisön kehittäminen motivoi minua.
- Yhteistyö tuntui mielenkiintoiselta ja merkitykselliseltä.
- Tuttu opettaja pyysi mukaan.
- Ajankohdan erityislaatuisuus (koronapandemia)
- Riittävät omat resurssit
- Muu, mikä? _____

8. Voit tarkentaa tai perustella kohdan 7 vastaustasi:

9. Oliko sinulla oletuksia tai odotuksia kouluyhteistyöstä? Millaisia ja toteutuivatko ne? Perustele ystävällisesti vastauksesi tekstikenttään. *

- Kyllä. _____

Jossain määrin.

Ei.

10. Koetko, että koulu yhteistyö voi innostaa luomaan uusia kasvatukseen liittyviä toimintamalleja tai tukea ja kehittää yhteisöllisyyttä? Voit valita useamman vaihtoehdon. *

Kyllä, innostaminen voi avata uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia.

Kyllä, mutta se vaatii erilaisten reunaehtojen määrittelyitä (esim. yhteistoiminnan turvallisuus).

Osittain, mutta se vaatii enemmän suunnittelua ja resursseja.

Ei, en usko sen vaikuttavan merkittävästi.

Perustele halutessasi:

11. Millaisena näet oman roolisi koulun ja lähiyhteisön yhteistyössä? *

Voisin ilmoittautua itse mukaan opetuksen rikastamiseen (koulun projekteihin tai yksittäisiin oppitunteihin)

Osallistuisin, jos minua pyydetään mukaan.

En koe olevani osa tätä yhteistyötä. Miksi?

Muu, mikä?

12. Mitä resursseja tai osaamista tuot tai voisit tuoda yhteistyöhön? *

13. Millaiset tekijät mielestäsi ehkäisevät tai edistävät lähiyhteisön ja koulun yhteistyötä? *

19. Perustele vielä ystävällisesti kohdan 18 vastaustasi: *

20. Mitä mielestäsi sanonnalla "Koko kylä kasvattaa" tarkoitetaan? *

21. Jätä tähän yhteystietosi, mikäli suostut mahdolliseen tarkentavaan n. 40 min. kestävään tarkentavaan haastatteluun.

First name

Last name

Mobile

Email

Olet osallistumassa Lapin yliopiston opiskelijan tekemään Pro gradu -työhön liittyvään kyselyyn. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

OPISKELIJAN NIMI: Annamari Niemelä
SÄHKÖPOSTIOSOITE: annaniem@ulapland.fi
PUHELINNUMERO: +358 44 5270427

2. Työnohjaaja opinnäytetyössä

Marjaana Kangas, dosentti, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
marjaana.kangas@ulapland.fi

3. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:
Microsoftin O365-palvelut: SharePoint sekä Teams mahdollisissa tarkentavissa haastatteluvaiheissa.
Webropol kyselyohjelmisto/ Webropol Oy

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

Tietoihisi on kuitenkin pääsy opettajalla tai kurssin muilla opiskelijoilla, koska valmis työ tallennetaan Moodle oppimisolustalle. Ennen Moodle-alustalle tallennusta, tulen pseudonymisoimaan kaikkien osallistujien ja vastaajien henkilötiedot.

4. Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, kyselyvastaukset, mahdollinen haastatteluun liittyvä äänitallenne ja haastattelumuistiinpanot.

E erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Kyselyyn ja mahdollisiin tarkentaviin haastatteluihin osallistuvat ovat saaneet tämän selosteen sähköpostilla osana tutkimuskutsua.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä ja suostumus osallistumiseen on annettu vastaamalla Webropol-kyselyyn. Suostumuslausuuli on kirjattu kyselylomakkeen alkuun.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Rekisteröidyn suostumus. Suostumuslauseke on kirjattu vastaajaan (informantin) Webropol-kyselykaavakkeeseen ennen varsinaisia kyselykysymyksiä.

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä tai luovuteta Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

- käyttäjätunnus salasana käytön rekisteröinti kulunvalvonta
 muu, mikä:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- suoria tunnistetietoja ei kerätä aineisto pseudonymisoidaan

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN ELINKAARI

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 05/2030 mennessä.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (GPDR 7 artikla) Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (GPDR 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (GPDR 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (GPDR 17 artikla). Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (GPDR 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (GPDR 21 artikla). Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen. Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojaa-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>