

RIITTA VÄNSKÄ

TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN KOULUN SOSIAALITYÖSSÄ

Tarkastelun kohteena oppilaiden oppimismenetelmän vaikutus koulun sosiaalityön rooliin

Lisensiaatintutkimus
Sosiaalityö
Lapsi- ja nuorisotyön erikoistumisalue

Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta

Kuopio
2013

Vänskä, Riitta: Tekemällä oppiminen koulun sosiaalityössä. Tarkastelun kohteena oppilaiden oppimismenetelmän vaikutus koulun sosiaalityön rooliin.

Llisensiaatintutkimus, 2013

Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Yhteiskuntatieteiden laitos. Sosiaalityö.

Ohjaajat: ma. professori Riitta Vornanen ja professori Juha Hämäläinen

Vänskä, Riitta

Productive Learning in School Social Work. Examining the effect of students' learning method to school social work.

University of Eastern Finland

Faculty of Social Sciences and Business Studies, 2013

Licentiate thesis

ABSTRACT

The main theme in my study concerns special welfare services, which are related to education for children. The special welfare services include school social work. I am willing to develop the school social work in Finland. In order to develop and advance services, one route is to find new methods.

The study focuses on productive learning method and the implementation of productive learning and how it shapes school social work. The survey question is: What is the effect of students' learning method called productive learning to school social work. And is there a relation between?

The view of the study is student-centered, since the services are developed around children's needs. The aim of school social work is to promote personal autonomy of a child.

The study is conducted by two methods: theoretical and through a survey.

One example of productive learning is "City-as-School", which is an educational method from the U.S. which has spread to the Nordic countries. In Finland we have had productive Omaura-classes for about twenty years.

Keywords: Productive learning, Learning by doing, Omaura, School social workers, The roles of school social workers, Development

Vänskä, Riitta: Tekemällä oppiminen koulun sosiaalityössä. Tarkastelun kohteena oppilaiden oppimismenetelmän vaikutus koulun sosiaalityön rooliin 90 s.
Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Yhteiskuntatieteiden laitos. Sosiaalityö.

Lisensiaatintutkimus, 2013

ABSTRAKTI

Tutkimukseni yleinen teema on koulutukseen liittyvä sosiaalipalvelu ja sen kehittäminen. Kyse on koulun sosiaalityöstä osana oppilashuoltojärjestelmää. Tutkimuksessani selvitän seuraavia asioita: Mikä on oppilaiden tekemällä oppimisen menetelmä ja suomalainen sovellus siitä koulun sosiaalityön suhteen? Voidaanko koulun sosiaalityön roolia kehittää omaksumalla tämä menetelmä? Mikä on koulun sosiaalityön rooli kansainvälisessä kouluverkostossa, joka yhdistää menetelmää hyödyntäviä kouluja?

Valittua teemaa tarkastelen kahdesta sosiaalityön tutkimuksen näkökulmasta. Ensimmäinen on teoreettinen lähestymistapa ja toinen on käytännöstä orientoituva tulokulma. Toteutin tutkimuksen kyselynä kansainvälisen kouluverkoston kouluille, jotka hyödyntävät tekemällä oppimisen mallia. Verkoston nimi on International Network of Productive Learning Schools and Projects eli ns. "INEPS". Kyselytutkimuksella selvitin mikä käytännön rooli ja merkitys sosiaalityöllä on ns. INEPS-verkostoon kuuluvissa kouluissa.

Yhdysvaltalaisesta City-as-School -mallista on myös pohjoismaihin muodostunut tekemällä oppimisen malli. Suomessa Omaura-luokkia on ollut kahdenkymmenen vuoden ajan. Peruskoulun Omaura-toiminnan kohderyhmänä ovat 14 - 18-vuotiaat nuoret, joita voidaan kuvata syrjäytymisvaarassa oleviksi tai jo syrjäytyneiksi. Työpaikkaopiskelun, intensiivikurssien ja elämyspedagogiikan avulla tarjotaan nuorille mahdollisuus suorittaa erityisluokalla peruskoulun oppimäärä, saada päättötodistus ja mahdollisuus jatko-opintoihin.

Asiasanat (YSA): Tekemällä oppiminen, Omaura, koulukuraattorit, työnkuva, kehittäminen.

Prologi

Pääsin mukaan SOSNET-verkoston ammatilliseen lisensiaatti-koulutukseen keväällä 2008 opintolijalle: lapsi- ja nuorisosiaalityö. Olin saanut teoreettisen pro gradu -työni valmiiksi keväällä 2007 aiheesta: produktiivisen oppimisen käsite. Aikaisempi Tampereen yliopiston sosiaaliturvan opetusjaostoon, sosiaalihuoltaja-tutkintoon ja sen kuraattorityön ja sosiaalihuollon erityiskasvatusopin opintoihin liittyvän tutkielmani vuonna 1985 olin työstänyt yhdessä opiskelutoverini Sirkka-Liisan kanssa aiheesta: peruskoulun ala-asteen opettajien luovuuskäsite. Tämä tutkielma toteutettiin kyselytutkimuksena.

Kiinnostukseni luovuuteen ja luoviin menetelmiin on kestänyt aikaa. Itsestään selvää aiheen valinta ei kuitenkaan ole ollut. Erilaisista ajankohtaisista ja kiinnostavista aiheista keskustelin useasti ohjaajieni kanssa koulutuksen aikana. Lopulta päädyin gradu-aiheeseeni, koska se oli aktiivisesti ollut työni kohteena pitkään. Kansainvälinen kouluverkosto ja toisenlainen, aktiivinen tekemällä oppiminen kiinnosti yhä.

Kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen on saanut vahvistusta myös siitä, että toimiessani Kuopion kaupungin lastensuojelussa sosiaalityöntekijänä pääsin mukaan ensiksi Tarja Kauppilan kehittämistyöhön ja sen jälkeen Pesäpuu ry:n ja Sointu Möllerin kehittämishankkeeseen. Pesäpuu ry:n toiminnalliset kortit ja tunneympyrämatot otin käyttöön työssäni oppilaiden kanssa 2002 siirrettyäni koulukuraattoriksi Kuopion eteläisen alueen kouluille. Työssäni peruskoulun koulukuraattorina ohjaan osaa yläkoulun oppilaista Omaura-luokalle suorittamaan päättöluokkaa tavanomaisesta poikkeavalla tavalla. Näissä erityiskysymyksissä yhteistyö koko Petosen alueen kouluväen, Tekevän erityisopettajan ja sidosryhmien kanssa on yleistä, luovaa ja kannustavaa. Rikastuttavaa on ollut saada tutustua SOSNET-opintojen kautta sosiaalityöntekijöihin ympäri Suomea ja vieraila eri yliopistoissa ja tutustumisretkillä. Kiitos Aini, Anne-Mari, Eeva, Jussi, Kaarina, Miia, Mikko, Mirja, Riitta, Tarja, Sanna, Satu ja molemmat Tuulat.

Erityiskiitos lähipiirilleni ja opiskelija-tyttärelleni Anu Niemiselle, joka on lukenut kärsivällisesti tutkimukseni eri versioita ja kiinnittänyt erityishuomiota rakenteen ja käsitteiden selkeyteen.

Kiitän asiantuntevia ohjaajiani, Itä-Suomen yliopiston ma.professori Riitta Vornasta ja professori Juha Hämäläistä, neuvonnasta koko tutkimusprosessin aikana. Kaunis ja lämmin kiitokseni molemmille!

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimustehtävä	1
1.1.1	Tutkimusaihe	1
1.1.2	Tutkimusaiheen rajaaminen.....	5
1.1.3	Tutkimuksen tavoitteet	6
1.1.4	Metodologiset lähtökohdat	6
1.1.5	Aineisto.....	7
1.2	Aiemmat tutkimukset	7
1.3	Katsaus sosiaalipolitiikkaan	8
1.4	Katsaus lainsäädäntöön.....	9
1.5	Keskeisten käsitteiden avaaminen	10
2	TEORIAT	12
2.1	Tekemällä oppimisen malli	12
2.2	Koulun sosiaalityö	16
2.2.1	Toimijat	16
2.2.2	Periaatteet	18
2.2.3	Toimijoiden roolit.....	21
2.2.4	Toimijoiden metodit ja osaaminen	24
2.2.5	Kohteet: Koulun sosiaalityön kohteena ovat ihmiset, eivät ongelmat.....	25
3	TEORIOIDEN YHDISTÄMINEN JA KÄYTÄNTÖ: TEKEMÄLLÄ OPPIMISEN MENETELMÄ KOULUN SOSIAALITYÖSSÄ JA ESIMERKKEJÄ KOULUVERKOSTOSTA	28
3.1	Tekemällä oppiminen koulun sosiaalityössä aikaisempien tutkimusten mukaan	28

3.2 Esimerkki kansainvälisestä verkostosta: INEPS	29
3.2.1 INEPS Yhdysvalloissa.....	29
3.2.2 INEPS Euroopassa – esimerkkejä joistakin maista	31
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET	39
4.1 Lähtökohdat	39
4.1.1 Tutkimustehtävä	39
4.1.2 Kyselylomakkeen laadinta.....	39
4.1.3 Aineiston analysointimenetelmät	41
4.1.4 Tutkimuksen luotettavuus	42
4.1.5 Validiteetti	44
4.1.6 Tulosten yleistettävyys	45
4.1.7 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	46
4.2 Toteutus	47
4.3 Tulokset	48
4.3.1 Tekemällä oppimista ja koulunkäyntiä koskevat tulokset.....	48
4.3.2 Tekemällä oppimisen toimintamallin koulujen oppimisen tukea ja sosiaalityötä koskevat tulokset	58
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
5.1 Koulun sosiaalityön kehittäminen menetelmien kautta.....	71
5.2 Sosiaalityön roolit, asema ja merkitys	74
5.3 Sosiaalityön organisointi ja tekemällä oppiminen.....	78
5.4 Pohdinta	81
LÄHTEET	84
Kirjallisuus	84
Viranomaislähteet.....	89
Internet-lähteet.....	89

Muut lähteet.....	90
LIITTEET	91
Liite: Saatekirje ja kyselylomake	91
Saatekirje	91
Kysymyslomakkeen pääasiallinen sisältö:	92
Liite: Kyselylomake	93
Liite: Aikaisempia suomalaisia Omaura-tutkimuksia	112
Liite: Kansainvälisiä City-as-School - tutkimuksia.....	114
Liite: Suomalaisesta oppilashuollosta	115
Tutkimuksen kaksi keskeistä kysymyssisältöä.....	116
Liite: Suomalaisen koulukuraattorin haastattelusta osio	117
Liite: Menetelmämuuttujien pääkomponenttianalyysi: Ote SPSS-ohjelman tulosteesta.....	119

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimustehtävä

1.1.1 Tutkimusaihe

Tutkimukseni yleinen teema on koulutukseen liittyvä sosiaalipalvelu ja sen kehittäminen. Kyse on koulun sosiaalityöstä osana oppilashuoltojärjestelmää. Tutkimuksessani selvitän seuraavia asioita:

- a) Mikä on oppilaiden tekemällä oppimisen menetelmä ja suomalainen sovellus siitä koulun sosiaalityön suhteen?
- b) Voidaanko koulun sosiaalityön roolia kehittää omaksumalla tämä menetelmä?
- c) Mikä on koulun sosiaalityön rooli kansainvälisessä kouluverkostossa, joka yhdistää menetelmää hyödyntäviä kouluja?

Tutkimukseni näkökulma on pääosin oppilaskeskeinen, sillä kyse on lapsen itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta. Koska selvitän koulun sosiaalityöntekijöiden käyttämää työmenetelmää, sitä on helpompi kuvata myös työntekijä-keskeisestä näkökulmasta.

Koulun sosiaalityö on osa koulun oppilashuoltojärjestelmää. Oppilashuoltojärjestelmässä toimivat rehtori, opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, koulunkäynninohjaajat, koulupsykologit ja koulukuraattorit sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon terveydenhoitajat ja lääkärit. Oppilashuolto on siten moniammatillista yhteistyötä. (Katso oppilashuollon määritelmä: luonnos hallituksen esitykseksi uudeksi opiskelija- ja oppilashuoltolaiksi).

Koulun sosiaalityöntekijänä toimii Suomessa tällä hetkellä koulukuraattori. Koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksena on tehtävään soveltuva ammattitutkinto (katso tarkemmin laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005). Ammattiyhdistyksen suosituksen mukaan kunnissa tulisi olla jokaista viittäsataa oppilasta kohden yksi koulukuraattori, joka on riittävän nopeasti tavoitettavissa (Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry). Koulukuraattorin pääasiallisena tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren sosiaalista, psyykkistä ja yhteisöllistä kehitystä. Tukemisprosessi tulee tehdä yhteisymmärryksessä oppilaan, hänen perheensä ja opettajien sekä tarvittaessa koulupsykologin tai lapsen/nuoren kehitystä tukevien koulun ulkopuolisten palvelutahojen kanssa. Koulun sosiaalityö perustuu siten lapsen edun huomioimiseen, ihmisen itsemääräämisoikeuteen ja kansalaisen tiedollisiin oikeuksiin. (Ih-

misoikeudet koskevat myös lapsia: Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus: 3 ja 12 artiklat, Suomen perustuslain 2.2 ja 6.3 § ja lastensuojelulaki)

Tekemällä oppiminen on ns. pragmatistinen eli käytännönläheinen opetus- ja oppimistapa. Tekemällä oppimisen synonyymejä ovat toimimalla oppiminen, doing by learning ja productive learning. Pragmatismia voidaan tietyllä tapaa pitää teoreettisuuden vastakohtana. Esimerkiksi suomalainen ammatti - ja ammattikorkeakoulujärjestelmä perustuu pragmatismideologialle. Suomalainen perus- ja lukio-opetus sen sijaan perustuu teoriapainotteiseen pedagogiikkaan, taitoaineita lukuun ottamatta.

Vaihtoehtoiset oppimisen menetelmät ylipäänsä ovat kansainvälisesti ja Suomessakin kiinnostaneet kasvatustieteilijöitä. Opetusmalleja on luokiteltu eri tavoin, mm. oppilaskeskeiseen ja opettajakeskeiseen, ympäristökeskeiseen ja ongelmakeskeiseen. Ympäristökeskeinen näkökulma on tällä vuosituhanella muodissa – kuten ympäristönäkökohdat muutenkin ovat globaalisti esillä. Ympäristökeskeisestä oppimistavasta yleisin on ns. ”e-learning”, jota hyödynnetään Suomessa jo lähes kaikissa kouluissa (Katso esimerkiksi Salakari 2009). Miksi sitten ympäristön huomioivia tai tekemällä oppimiseen kehottavia opetusmenetelmiä on kehitelty? Miksi myös koulun sosiaalityön rooli kasvaa vuosi vuodelta? Yksi vastaus on kaupungistuminen ja vanhemmuuden yksityistyminen (yksityistymisestä mm. Rautio 2001), joka on vaikuttanut suvun kontrollin heikkenemiseen ja valtion kontrollin kasvuun.

Koulun opetusmetodeilla on vaikutusta koulun sosiaalityöhön. Opetusmenetelmät vaikuttavat sosiaalityön asemaan koulussa, sekä sosiaalityöntekijän rooliin ja metodeihin. Kansainvälisesti on toteutettu uusia ideoita siitä, miten sosiaalityötä kehitetään kouluissa. Yksi idea on perustaa kokonaan uudenlainen koulu, joka perustuu vaihtoehtoisille opetusmetodeille. Tällöin koko koulun rakenne perustuu syrjäytymisen ehkäisemiselle, joka on koulun sosiaalityön keskeinen tavoite. Tässä tutkimuksessani perehdyn tällaiseen yhdysvaltalais-saksalaiseen pragmaattiseen koulumalliin, joka on suunnattu koulupudokkaille. Sovelluksesta on saatu positiivisia tuloksia ja malli on levinnyt mm. Pohjoismaihin kuten Suomeen ja Ruotsiin. Sovelluksen nimi on ”City-as-School”-malli. Näkökulmana siinä on oppilaan oppimisympäristön huomioiminen: opetusta viedään koulun rajojen ulkopuolelle eli ympäröivään yhteiskuntaan. Idea ei ole kaukana Suomessakin tunnetusta opetusmallista: ”koko kylä kasvattaa” eli ns. Laukaan malli tai ”KKK” (Rautio 2001).

City-as-School mallin kohdalla on ollut epäselvyyttä siitä, keksittiinkö malli yhtä aikaa Saksassa ja Yhdysvalloissa (lähde: INEPS-verkosto). Joka tapauksessa mallia on kiitelty joustavuudesta.

Teoreettisessa lähestymistavassa selvitän lyhyesti tekemällä oppimista pedagogisena mallina. Lisäksi tarkastelen lyhyesti teoriaa koulun sosiaalityöstä. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa selvitän kyselyn avulla *tekemällä oppimisen mallin* käyttöä koulun sosiaalityössä: Suomessa ja kansainvälisesti. Kyse on toisin sanoen *sosiaalityön käytäntötutkimuksesta*. Valitsin näkökulman siitä syystä, että työskentelen tutkimukseni ohella koulun sosiaalityön saralla: koulukuraattorina Kuopion kaupungissa. Työssäni voin hyödyntää parhaiten juuri käytäntötutkimuksellisia tuloksia. Aihe kumpusi omasta työstä: suosin luovana ihmisenä sitä, että oppilaat käyttävät luovia oppimisen ja kasvatuksen menetelmiä.

Tutkimuksessani kiinnitän erityistä huomiota kansainväliseen kouluverkostoon. Verkosto yhdistää erilaisia tekemällä oppimisen kouluja. Verkoston kansainvälinen nimi on “International Network of Productive Learning Schools and Projects eli lyhyesti ”INEPS”.

Tutkimus paikantaa siten koulun sosiaalityön roolia ja asemaa tekemällä oppimisen mallissa. Lisäksi tutkimus sivuaa erityiskasvatuksen ja erityisopetuksen aluetta kouluun sopeutumattomien oppilaiden opetuksen osalta. Läpi tutkimuksen kuljetan mukana ajatusta: voisiko toiminnallisessa oppimisessa ja esimerkiksi Omaura-mallissa olla jotain erityistä, joka tulisi ottaa huomioon tulevilla valtakunnallisilla perusopetuksen opetussuunnitelmissa.

Suomessa on puoli-itsenäisesti kehitetty sovellus tekemällä oppimisesta. Sovelluksen nimi on ”Omaura”. Suomalaiset Omaurakoulut kuuluvat kansainväliseen INEPS-tekemällä oppimisen koulujen verkostoon. Nämä suomalaiset koulut toteuttavat erityistä oppimisen mallia. Tekemällä oppimisen eli tekemällä oppimisen malliksi nimitetään työharjoittelupainoista ja työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen keskittyvää pedagogista mallia. Malli on suunnattu erityisesti nuorille, joille opiskelu perinteisessä koulussa ei sovi. Malli yhdistää kansainvälisesti syrjäytymistä ehkäiseviä hankkeita ja kouluja ympäri maailman. (Sarlin 2006, 11.) Tekemällä oppimismallia käyttävät Suomessa peruskoulun Omaura-luokat sekä joustavan perusopetuk-

sen JOPO-luokat (Lahtinen 2003). Käytännössä Omauraan tulevalla nuorella ei ole enää muita vaihtoehtoja jäljellä peruskoulun loppuun suorittamiseksi (Enqvist 2006).

Kiinnostukseni tutkimuksen jälkimmäiseen aiheeseen - eli INEPS-verkostoon - johtuu erityisesti siitä, että työssäni peruskoulun koulukuraattorina ohjaan osaa yläkoulun oppilaista Omaura-luokalle suorittamaan päättöluokkaa poikkeavalla tavalla. Oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös, joka oikeuttaa hänet saamaan tukea sekä koulunkäyntiin että elämänhallintaan. Toisin kuin erityisluokkien tuoma tuki, kaikkia oppilaita koskeva apu on tukiopetus. Myös mahdollisuudet pidennettyyn oppivelvollisuuteen ja vapaaehtoiseen vuosiluokan kertaamiseen luetaan tukitoimiksi. Tärkeitä ovat erilaiset ennaltaehkäisevät tukimuodot, kuten lisäopetus, erityisopetus, oppilashuolto ja oppilaanohjaus (Veijola 2005, 32.)

Oppimisen luovia malleja osana yhteiskunnallista kasvatustyötä on tutkittu erityisesti 1950-luvulta alkaen. Tutkimuksessani perehdyin mm. Deweyn teorioihin. Dewey totesi silloisen kasvatuksen olevan täysin yksipuolista. Se oli kasvatusta, jota melkein yksinomaan hallitsi keskiaikainen käsitys oppimisesta. Dewey kaipasi opetusta, joka vetoaisi virikkeisiimme ja pyrkimyksiimme tehdä, toimia, luoda ja tuottaa hyödykkeitä tai taidetta. (Dewey 1957, 33.)

Oppilaan ja kouluyhteisön välisten sopeutumisongelmien ratkaisussa lähestytään herkkää aluetta, jossa oireiden mukainen nimitys saattaa leimata ongelmat yksinomaan lapsen omaksi syyksi. Seuraavia käsitteitä käytetään yleisesti koulun oppilashuoltojärjestelmässä: ”käytöshäiriöinen”, ”tunne-elämältään häiriytynyt” ja ”sosiaalisesti sopeutumaton”.. Nämä käsitteet eivät selkeästi ilmaise sitä, että käyttäytymisen oireiden takaa voi löytyä kehitys- ja kasvuympäristön tuottamia psykologisia vaikutuksia, toiminnallisia mielen ja tietoisuuden ongelmia, neurobiologisia ongelmia tai niiden yhteisvaikutuksia (Lindh 2009, 7).

Vaihtoehtoisten koulumallien on todettu tuottavan onnistumisen kokemuksia oppilaille ja selkeyttäneen heidän elämänkulkuaan (Kurosen väitöskirja ammattillisen oppilaitoksen puolelta, v.2010). Suomalaista Omauraa on aiemmin tutkittu pedagogiselta näkökulmalta ja elämänkulkukäsitteen kautta (Veijola 2005), nuorisotyön (Sarlin 2001, Viitanen 1997) ja seikkailukasvatuksen näkökulmalta (Rajaorko 2002), sosiologiselta näkökulmalta poikkihallinnollisena koulukokeiluna (Löppönen 1997) sekä haettu käsitteellistä pohjaa saksalaisesta sosiaalipedagogiikasta (Hämäläinen 1996).

Tutkimuksessani käytän koulunkäynti-käsitettä kuvaamaan oppilaan osallistumista ja osallisuutta oppimis- ja kasvatustapahtumaan koulussa. Sosiaalityö koulussa ja koulukuraattorityö ovat tässä synonyymejä. Kyselylomakkeessa on käytetty psykososiaalisia tukipalveluja tarkoittamaan koulun oppimis- ja kasvatustavoitteita tukevia lasten ja nuorten palveluja. Tekevä, Omaura- ja tekemällä oppimisen toimintamenetelmää toteuttavaa luokkaa sekä City-as-School eli ns.”CAS”-mallia käytetään osittain synonyymeinä tarkoittamaan tässä tutkimuksessa kohteena olevaa tekemällä oppimisen toimintamallia. ”Tekevä” on mallin kuopiolainen lippulaiva, joka on yksi suomalaisen Omaura-koulujen luokkamalleista. Yhdysvaltytojen New Yorkin osavaltiossa, New York Cityn kaupungissa sijaitsevaa tekemällä oppimisen menetelmän koulua kutsutaan myös City-as-School nimellä, mikä saattaa erehdyttää lukijaa.

Luvussa kaksi käsittelen teorioita erikseen: teoriaa tekemällä oppimisesta ja teoriaa koulun sosiaalityöstä. Luvussa kolme yhdistän nämä teoriat siten, kun ne on sosiaalityön tutkimuksissa yhdistetty: tarkastelen tekemällä oppimisen ja koulun sosiaalityön suhdetta. Luvussa neljä esittelen käytäntötutkimustani ja sen tuloksia. Luvussa viisi kokoon yleisiä johtopäätöksiä.

1.1.2 Tutkimusaiheen rajaaminen

Rajaan tutkimusaihetta siten, että perehdyn koulun sosiaalityön tutkimuksessa vain päälinjoihin. Tekemällä oppimisen mallista olen selvittänyt ideologian alkujuuret. Tutkimukseni on sosiaalityön tutkimus, joten minulla ei ole tarvetta kartoittaa kasvatustieteen alaan kuuluvaa pedagogiikkaa tai filosofian alaan kuuluvaa pragmatistista suuntausta tarkemmin.

1.1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni ensisijaisena tavoitteena on kehittää koulukuraattorin työtä. Näkökulmana on oppilas ja hänen oppimisympäristönsä kehittäminen. Jotta saan vastauksen esittämiini kysymyksiin, selvitän tekemällä oppimista. Tekemällä oppimisen johtoideana on, ettei koulutusta, kasvatusta ja oppilashuoltotyötä voida erottaa.

Tutkimuksen toissijainen tavoite on koota yhteen uudempia koulun sosiaalityötä koskevia tutkimuksia. Erityisen tarkastelun kohteena ovat tekemällä oppimista koskevat tutkimukset. Kansainvälisellä kyselyllä haetaan esille tekemällä oppimisen toimintamallin käytänteitä ja sosiaalityön mahdollisuuksia sekä kehittämiskohteita koulussa.

Kolmantena tavoitteena on tehdä koulun sosiaalityötä ylipäänsä näkyväksi. Useissa koulun sosiaalityötä koskeneissa tutkimuksissa tuli esille se, että koulukuraattorin asema, rooli ja tehtävät ovat oppilaille epäselkeät. Myös muilla professionilla on vaihtelevaa käsitystä koulun sosiaalityön roolista ja asemasta. Toivon, että uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki vuonna 2014 lisää yleistä tietoisuutta oppilashuoltojärjestelmästä. Kansainvälinen tendenssi on, että sen jälkeen, kun koulun sosiaalityö on substanssilailalla tarkasti säädetty, sen kehittyminenkin nopeutuu.

Koulun sosiaalityön sisältöä on vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädetty yleispiirteisesti: kuraattorin keskeisiä työmenetelmiä ovat lain mukaan yksilö – ja ryhmätyö, sekä ennaltaehkäisevä luokkatyö (luonnos hallituksen esitykseksi). Tieteessä on määritetty työmenetelmiksi keskustelu, arviointi, konsultaatio, verkostotyö, ratkaisukeskeinen työ, luokkatyö, valistus, tiedotus, NLP, sekä mm. haastattelut ja kotikäynnit (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149). Tutkimuksessani pohdin luovien työmenetelmien käyttöön ottamista.

1.1.4 Metodologiset lähtökohdat

Tarkastelen valittua teemaa kahdesta sosiaalityön tutkimuksen näkökulmasta. Ensimmäinen on teoreettinen lähestymistapa ja toinen on käytännöstä orientoituva tulokulma.

Tutkimuksen toteuttamistavoiksi olen valinnut eri tapoja. Teoreettisessa lähestymistavassa selvitän tekemällä oppimista pedagogisena mallina. Siihen perehdyn tieteellisten tutkimuksien eli kirjallisuuden avulla. Käytäntötutkimuksen koulun sosiaalityöstä ja tekemällä oppimisesta toteutan kyselyllä.

Valitsin toteuttamistavat siitä syystä, että tutkimuksen ohella teen töitä koulun sosiaalityön saralla: koulukuraattorina Kuopion kaupungissa. Työssäni voin myös hyödyntää parhaiten juuri käytäntötutkimuksellisia tuloksia.

1.1.5 Aineisto

Käytäntötutkimuksen kohteeksi olen valinnut kansainvälisen tekemällä oppimisen mallin koulujen verkoston. Verkoston kansainvälinen nimi on “International Network of Productive Learning Schools and Projects (=INEPS)”. Verkostossa ovat mukana muutamia suomalaisia kouluja Omaura-sovelluksillaan. Kohteistani pyrin ottamaan selville, millainen rooli koulun sosiaalityöllä on näissä verkoston kouluissa.

1.2 Aiemmat tutkimukset

Olen aiemmin pro gradu–työssäni analysoinut tekemällä oppimisen eli tekemällä oppimisen käsitettä ja menetelmää, taustafilosofiaa sekä mallin sovelluksia. Olen yrittänyt yhdistää saamaani informaatiota koulun sosiaalityöhön (Vänskä 2007). Haluan edelleen kartoittaa samaa ilmiötä ja tunnustella sitä käytännön suuntaan kohdistuvilla kysymyksillä. Ilmiötä tunnustelevana tutkimuksena etsitään ylipäänsä ilmiön tunnuspiirteitä.

Suomessa seuraavat tutkijat ovat julkaisseet tekemällä oppimisesta koulun sosiaalityössä tai suomalaisesta sovelluksesta Omaurasta tutkimuksiaan: Hämäläinen (1996), Jahnukainen (2001), Löppönen (1996), Rajanorko (2002), Veijola (2005), sekä Viitanen (1997). Siten tutkimukseni on jatkoa tälle diskurssille. Kansainvälisiä tutkijoita ovat mm. Bertoldi (1979), Clincy (1995), Ehrman & Rubinstein (1974), Gormolak (1974), Greenberg (1976), Katz (1993), Levine (1969), Mei ja alumni (1990). Lisäksi kansainvälisen verkoston eli INEPS:in julkaisemat oppaat ja tilastot ovat tärkeitä lähteitä.

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen lähtökohdista ylipäänsä ovat Suomessa kirjoittaneet mm. Satka, Karvinen-Niinikoski, Nylund & Hoikkala (2005) sekä Saurama ja Julkunen (2009, 294).

1.3 Katsaus sosiaalipolitiikkaan

Valtakunnallisessa terveys- ja sosiaalipolitiikassa on tapahtunut suuria muutoksia 1950-luvulta tähän päivään. Yhteiskunnallisen alan tutkijat ovat nimittäneet muutoksia hyvinvointivaltion rakentamiseksi ja sen purkamiseksi postmodernissa yhteiskunnassa (katso esimerkiksi Kulla 2012, 8; Arajärvi 2011, 100; Sipilä-Lähdekorpi 2004, Hämäläinen 2011, 198). Hyvinvointivaltion alasajosta huolimatta nyt on käsillä *materiaalisen yltäkylläisyyden* aika (katso edellinen). Seikkailuoppimisen tutkija Rajaorko (2002, 10) käyttää käsitettä mukavuuksien verkko.

Esitän lyhyen katsauksen koulun sosiaalityötä koskevasta terveys- ja sosiaalipolitiikasta, jota valtioneuvosto toimeenpanee. Suurimpia linjoja ovat sosiaali- ja terveyssektorin uudistus eli nk. sote-uudistus ja kuntauudistus.

Nykyisen hallituksen eli Kataisen hallituksen aikana yksi valtioneuvoston kärkihankkeista on hallitusohjelmassa esitelty Nuorisotakuu, joka tuli voimaan tänä vuonna (2013). Nuorisotakuussa on kyse siitä, että valtioneuvosto takaa jokaiselle alle 25-vuotiaalle opiskelu- tai työpaikan. Opetusministeriö aikoo vauhdittaa nuorisotakuuta vahvistamalla oppisopimuskoulutusta ja kehittämällä sen rinnalle joustavampaa työtä ja koulutusta yhdistävää mallia (ministeriön tiedonanto 18.3.2013).

Valtioneuvoston muista hankkeista koulun sosiaalityötä koskettaa sosiaali- ja terveysministeriön sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (KASTE). Kataisen hallitusohjelmassa vahvistettiin KASTE-ohjelman jatko-osa (KASTE II), jota toteutetaan vuosina 2012-2015 (ohjelma on mediassa saanut lisänimen, joka kuvaa ohjelman toimivuutta: pakaste). Ohjelmaan liittyy uusi oppilas- ja opiskeluhuoltolaki vuoden 2014 alussa. Koulun sosiaalityön sisältöön vaikuttaa myös valtioneuvoston asetus, joka koskee opetussuunnitelmien ja siten tuntijaon muuttamista lähivuosina (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012). Siirtymä-

säännöksen mukaan opetushallituksen tulee hyväksyä uusi opetussuunnitelma niin, että se otetaan asetuksen mukaisesti käyttöön viimeistenkin vuosiluokkien osalta 1.8.2016 mennessä.

Kansainvälisellä areenalla ja Euroopan unionissa sosiaalipolitiikassa käydään kiistelyä siitä, kuinka aktiivinen kansalaisen tulee olla saavuttaakseen sosiaalipoliittiset edut. Aktiivisuuden vaatimuksia Suomen eri kunnissa on tutkinut esimerkiksi Selkälä (2013). Oppilaiden osalta ongelmana on heikko oikeuksien edunvalvonta: lasten on vaikea olla aktiivisia yhteiskunnan kansalaisia. Siksi lasten oikeuksia Suomessa valvoo esimerkiksi oikeuskansleri. Myös eduskunnan oikeusasiamies tutkii esimerkiksi koulukiusaamistapauksia (Katso esimerkiksi eoa dnro 4401/4/10)

1.4 Katsaus lainsäädäntöön

Suomessa koulun sosiaalityöstä on säädetty laeilla. Tällä hetkellä substanssi eli aineellisoikeudellinen sääntely on hajautettuna useaan lakiin ja asetukseen. Vuonna 2014 saamme erillislain oppilashuoltojärjestelmästä. Tällä hetkellä kunnan velvollisuudesta järjestää koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita säädetään lastensuojelulaissa (2007/417). Opetuksen järjestäjä vastaa edellä tarkoitettujen palvelujen järjestämisestä oppilailleen.

Oppilaan oikeus ei ole subjektiivinen, kuten esimerkiksi päivähoitopaikka, vaan riippuu tarveharkinnasta. Ennaltaehkäisyä pyritään kohdentamaan kaikkiin oppilaisiin. Laissa oppilaalle säädettyä oikeutta vastaa aina velvollisuus. Yleensä velvollisuus tarkoittaa velvollisuutta kunnioittaa muiden oikeuksia. Lastensuojelulaissa on säädetty *kunnan* velvollisuudesta tarjota palveluita kaikille niille oppilaille, jotka niitä tarvitsevat. Velvollisuus ilmenee sanamuodosta: ”tulee järjestää”. Velvollisuuden tulkitsemisessa viranomaista ohjaavat myös perustuslaissa säädettyt periaatteet, kuten jokaisen lapsen oikeus peruskoulutukseen ja lapsen oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Kunnalle säädettyä velvollisuutta tulee tulkita myös teleologisesti: koulun sosiaalityön tavoitteena on yksinkertaisesti se, että ketään ei jätetä.

Suomessa oppilashuoltojärjestelmä on viranomaistoimintaa, josta säättävät perustuslaki, hallintolaki ja laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta. Suomea sitovat kansainvälisoikeudel-

liset sopimukset, jotka Suomi on saattanut valtionsisäisesti voimaan. Tällaisia kansainvälisiä yleissopimuksia ovat esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (Sopimussarja 75 — 76/1998, asetus 80/2002) ja Euroopan Ihmisoikeussopimus (Euroopan unioni on jäsen). Perustuslain mukaan viranomaisten toiminnan on oltava lakiperusteista ja lisäksi lainmukaista. Oppilashuoltoa koskevia erityisiä säädöksiä ovat perusopetuslaki (628/1998), lastensuojelulaki (417/2007), terveydenhuoltolaki (1326/2010), asetus neuvola-toiminnasta & koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta, ns. asiakaslaki eli laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000), päihdehuoltolaki (17.1.1986/41), henkilötietolaki (523/1999) ja laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä (559/1994).

Tutkimuksessani ei ole tarvetta eritellä lähemmin erilaisia oppimisen tukimuotoja. Keskityn erityiseen tukeen, sillä selvitän vaihtoehtoista oppimista. Yksi erityisen tuen mahdollisuuksista on suorittaa peruskoulua Omaura-kouluverkostoon kuuluvalla erityisluokalla, paikkakunnasta riippuen 7.-9. - luokalla. Vaihtoehtoinen erityisluokkasiirto voi olla peruskoululaiselle ylellinen vaihtoehto. Koulutuksessa ja koulutuksesta syrjäytymisen kierteeltä voi siten päästä toisenlaiselle, positiiviselle uralle.

1.5 Keskeisten käsitteiden avaaminen

Tutkimuksessani toistuvat tietyt hankalat käsitteet. Jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimustani, seuraavaksi määrittelen keskeisiä käsitteitä, mikäli ne jäivät epäselväksi johdannon alusta: **City- as- School** on yhdysvaltalais-saksalainen menetelmä, joka perustuu tekemällä oppimiselle. Samaa nimeä kantaa myös Yhdysvaltojen New Yorkissa sijaitseva koulu, joka perustuu menetelmään.

International Network of Productive Learning Schools and Projects eli ns. INEPS on kansainvälinen kouluverkosto. Verkosto yhdistää erilaisia tekemällä oppimisen kouluja, mutta ei kata niitä kaikkia. Lisää tietoja löydät verkoston verkkosivuilta: www.ineps.org.

Joustava perusopetus eli ns. JOPO merkitsee tekemällä oppimisen menetelmän uusinta sovellusta Suomessa ja Euroopassa. JOPO on yksi perusopetuksen luokkamalli eli tavallisen opetuksen ja erityisluokkaopetuksen välimuoto. Suomessa Omaura-luokkia on muutettu JOPO-luokiksi, jotka siis eivät ole ns. erityisluokkia.

Koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijänä Suomessa. Koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksena on tehtävään soveltuva ammattitutkinto (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:18). Koulukuraattorin pääasiallisena tehtävänä on tukea oppimista, sekä sosiaalista, psyykkistä ja yhteisöllistä kehitystä kohti aikuista yksilöä.

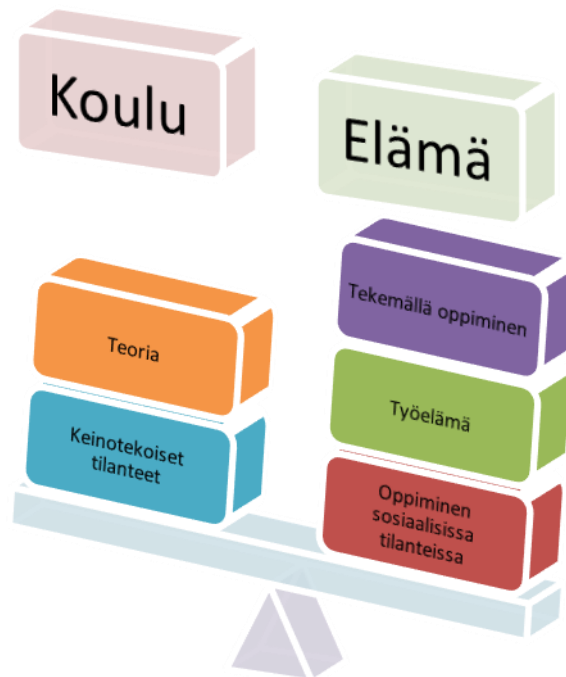
Oppilashuoltojärjestelmä sisältää koulun sosiaalityön eli koulukuraattorin työn. Oppilashuoltojärjestelmässä toimivat rehtori, opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, koulunkäyntiavustajat, koulupsykologit ja koulukuraattorit sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon terveydenhoitajat ja lääkärit. Oppilashuolto on siten ns. moniammatillista yhteistyötä. (Lähde: luonnos hallituksen esitykseksi uudeksi opiskelija- ja oppilashuoltolaiksi).

Tekemällä oppiminen on yksi vaihtoehtoisista oppimisen menetelmistä. Kyse on pragmaattisuudesta, eli asiat opitaan käytännössä tekemällä ja kokeilemalla empiirisesti. Tekemällä oppimisen vastakohdaksi voidaan määritellä teoriakeskeinen oppiminen. Tekemällä oppimisen synonyymi on toimimalla oppiminen ja yleensäkin pragmatismi. Kansainvälisiä termejä ovat productive learning ja learning-by-doing.

2 TEORIAT

2.1 Tekemällä oppimisen malli

Mitä on tekemällä oppiminen? Tekemällä oppiminen on ns. pragmatistinen eli käytännönläheinen opetus- ja oppimistapa. Seuraavassa kuvassa (kuva 1) on pyritty hahmottamaan tekemällä oppimisen merkitystä ja suhdetta koulun ja yhteiskunnallisen sekä yhteisöllisen arkielämän välillä.



Kuva 1 Tekemällä oppiminen (lähde: kirjoittaja ja kouluverkosto "INEPS"
www.ineps.org)

Pragmatismi terminä on peräisin kreikan kielisestä, toimintaa tarkoittavasta sanasta (William 2008, 46). Pragmatismien filosofisena käsitteenä esitteli Charles Peirce vuonna 1878. Peircen mukaan ajatuksen merkitys on toiminnan tuottamisessa (William 2008, 46) Pragmatismi on jatkoa Aristoteleen empiiriselle asenteelle (William 2008, 49) Pragmatismia on kutsuttu Amerikan lahjaksi tieteelle (Kulla 1999). Pragmatismien oppi-isänä pidetään John Dewey:tä (1859–1952), joka esitti, että tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa. Muita tekemällä oppimisen keskeisiä teoreetikkoja ovat filosofit Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) ja Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827).

Tekemällä oppimisen filosofeiksi voidaan nimetä myös toisia historiallisia reformipedagogiikan kehittäjiä: H.W. Kilpatrickin, C. Freinetin, A.S.Neilin ja G. Kerchensteinerin nimet tulivat esiin useissa lähteissä (mm. Sarlin 2006, 11-13). Myös jesuiittojen kokemusperäiseen sosiaaliseen pedagogiikkaan viitattu (Kurki 2001, 157), (Hämäläinen kokemusperäisestä ajattelusta 2011, 197-210).

Tekemällä oppiminen voidaan määritellä valtavirtakoulutuksesta poikkeavaksi tavaksi yhdistää muodollista kouluoppimista ja epämuodollista työharjoittelupaikoilla tapahtuvaa oppimista. Tavoitteena tulee olla oppiminen kokemuksen kautta, ei tekstin tai opettajan kautta (Dewey 1938, 5-6). Veijolan (2005) mukaan toimimalla/tekemällä oppiminen on oppimista siten, että laittaa osaamisensa käyttöön tarkoituksenaan tuottaa jotakin, parantaa jotakin, saavuttaa jotakin, ilmaista jotakin.

Tekemällä oppiminen ei Sarlinin (2006) arvion mukaan kuitenkaan ole tarkasti määritelty pedagoginen malli. Sen ideologia on yhdistelmä sosiaalipedagogiikan ja progressiopedagogiikan perusajatuksista ja tavoitteena on koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. Progressiivisissä pedagogioissa korostuu reformaatio eli uudistava oppiminen, vapaus, aktiivisuus, yhteistoiminnallisuus ja koulun lähentäminen käytäntöön. (Sarlin 2006, 11.)

Tekemällä oppimisen menetelmä on syntynyt tarpeesta kiinnittää syrjäytymistä ehkäisevä ja lieventävä kasvatuksellinen toiminta niihin mahdollisuuksiin, joita nuoren lähiympäristö tarjoaa oppimiseen ja motivointiin (Hämäläisen teoria v. 1996, 38–41). Clinchy (1995) pitää tärkeänä, että oppilaat saavat sellaista opetusta, joka on yhteydessä siihen maailmaan, jossa heidän on selviydyttävä ja tultava jatkossa toimeen.

Tekemällä oppimisen menetelmästä on useita variaatioita eri maissa ja niiden sisällä. On oletettavaa, että menetelmä tarvitsee erilaisia variaatioita. Jokaisessa maassa on sen omista ongelmista lähtevät toiminnan periaatteet, vain suuntaviivat ovat yhteiset (Kurki 2001, 164). Yhteiskuntajärjestelmä ja sen koulujärjestelmä muokkaavat mallia yhdessä ajan ja kokemusten kanssa. Menetelmän yleisin variaatio Suomessa on erityisluokka. Myös Latviassa suunnitellaan JOPO-luokkaa. Saksassa oppilaat voivat itse valita tekemällä oppimisen vaihtoehtoisen linjan monien joukosta. Menetelmälle on silti löydettävissä yhteisiä piirteitä. Muun muas-

sa lähiympäristön liittäminen oppimiseen ja koulunkäyntiin motivoimiseen, oppilaan oma aktiivisuus ja tuottaminen voisivat olla tällaisia yhdistäviä tekijöitä.

Pyrin yhdistämään Deweyn, Fröbelin ja Pestalozzin kasvatusfilosofiset näkemykset. Niiden keskeisimpiä teemoja ovat toiminnallisuus, lapsen ja nuoren oma aktiivinen rooli oppimisessa, opittavan aineksen liittäminen lapsen omaan kehitykselliseen kasvuvaiheeseen, hänen kokemuksiinsa ja lapsen elämänympäristöön ja yhteiskuntaan, oman ympäristön tunteminen, esimerkiksi retkien kautta sekä historian tuntemisen merkitys (ks. myös Engeström 2004) ja yhteisöllisyys.

Deweyn mukaan Fröbelin kasvatuseriaatteet voidaan kiteyttää kolmeksi periaatteeksi:

- 1) Koulun tärkein tehtävä on harjaannuttaa lapsia elämään yhteistoiminnassa ja toisiaan auttaen, kehittää heissä tietoisuutta keskinäisestä riippuvuudesta.
- 2) Kaiken kasvatustoiminnan alkujuuri on lapsen vaistonomaisissa, impulsiivisissa asenteissa ja toiminnoissa eikä ulkonaisen aineiston esittämisessä ja soveltamisessa.
- 3) Sanottuja pyrkimyksiä hyväksi käyttäen siirretään lapsen elämäntasolle laajemmalle, aikuisten yhteiskunnalle luonteenomaisia tehtäviä ja toimia. (Dewey 1957, 111-112.)

Pestalozzin johtavia pedagogisia periaatteita ovat seuraavat:

- 1) lapselle on ensin esitettävä konkreettinen asia ja vasta siten siirryttävä abstraktiin käsitteistöön,
- 2) on aloitettava ensin lähiympäristöstä ennen kauempana olevaan perehtymistä,
- 3) yksinkertaiset harjoitukset edeltävät monimutkaisia,
- 4) on aina edettävä asteittain ja rauhallisesti (Kuosmanen 1927).

Kasvatus on aktiivista toimintaa, jossa lapsi oppii omien kokemustensa avulla (Dewey 1957). Dewey korosti maanviljelykulttuurin etuja ja luonteenkasvattamisen tekijöitä, jotka sisältyivät tällaiseen elämään: siinä oli harjoitusta ahkeruuteen ja järjestykseen, vastuunalaisuuteen, velvollisuuteen saada jotakin aikaan maailmassa. Oli aina olemassa tehtäviä, jotka välttämättä piti suorittaa, ja oli myös välttämätöntä, että jokainen talon jäsen suorittaisi oman osuutensa uskollisesti ja yhteistoiminnassa muiden kanssa. (Dewey 1957, 17). Aktiivisuus ja osallistuminen sekä toisten palveleminen on myös jesuiittojen pedagogiikalle ominaista (Kurki 2001, 157-184).

Dewey eritteli koulukasvatuksen vaiheita seuraavasti oman ideologiansa mukaisesti (1957, 100). Hän jakaa koulukasvatuksen lapsen ja nuoren kehitystä seuraaviin jaksoihin, joista ensimmäinen sijoittuu lapsen neljännen ja kahdeksannen ikävuoden välille. Tuolloin lasten ilmaisun liikunnallisuuden vaatimus on pakottava. Opittava aines liittyy lapsen lähiympäristöön ja menetelmiksi valitaan esimerkiksi leikit ja pelit. Seuraavassa vaiheessa, noin 12-vuotiaana lapsi haluaa kestävämpiä tavoitteita ja hänen on saatava aikaan itse jotain pysyvää eikä leikki enää tyydytä. Lapsen on opittava sääntöjä, menetelmiä ja taitoja, joiden avulla hän voi saavuttaa tuloksia. Etenkin historia ja ympäristöön tehtävät retket palvelevat Deweyn (1957) mukaan tätä kasvuvaihetta. Opittava aines liitetään edelleen vahvasti arkielämään.

Koulukasvatuksesta Dewey (1957, 25) toteaa, että kun koulutyöhön sisällytetään monenlaisia *aktiivisen toiminnan muotoja*, tulee koko koulun henki uudistetuksi. Koska mieleenjohtuman ja harrastuksen tyydyttäminen edellyttää ponnistusta – ja tähän liittyy vastuksien kohtaamista – tutustumista käytettävissä olevaan aineistoon, kekseliäisyyden harjaannuttamista, kärsivällisyyttä, kestävyyttä, valppautta, niin tämä tyydyttäminen pakostakin vaatii sekä kurinalaisuutta, että järjestyskykyä ja kartuttaa tietoa (Dewey 1957, 44, Kurki 2001). Deweyn mukaan myös kouluopetuksessa oppiminen voisi lähteä liikkeelle oppilaan oman mieleenjohtuman toteuttamisesta tutustumalla kysymykseen tuleviin tosiasioihin, ainekseen ja olosuhteisiin.

Oppilaan on tutustuttava sellaiseen, millä on hänelle merkitystä, mikä avartaa hänen näköpiiriään sen sijaan, että hän tutustuisi vain merkityksettömiin asioihin. Koulussa opittavaa ainesta ei tulisi Deweyn mukaan esittää ulkokohtaisesti, vaan siitä näkökulmasta, jossa määräävänä on *suhde yhteiskunnalliseen elämään*. Opittavan tiedon on tultava osaksi lapsen ja nuoren nykyisiä tarpeita ja tavoitteita, ja tämä on *sosiaalista*. Älyllä, aistimusten ja ajatusten piirillä on vain yksi olennainen tehtävä: toiminnan suunnan määrääminen. (Dewey 1957, 95-96.)

John Dewey (1957, 71) toteaa, että kasvatuksen suurena hallinnollisena ongelmana on kokonaisuuden sisäisen yhtenäisyyden saavuttaminen sen sijaan, että sen osat (mm. koulut, päiväkodit, kodit) olisivat peräkkäisiä. Ainoa todellinen tie järjestelmän osien yhdistämiseen toisiinsa on se, että jokainen niistä on yhteydessä elämään (ks. myös Wallin 2011, 28.) Yhtenäisyys muodostuu keinotekoiseksi niin kauan, kuin jäämme vain tuijottamaan itse koulujärjestelmää. Meidän on tarkastettava sitä osana yhteiskunnallisen elämän laajaa kokonaisuutta.

Deweyn pedagogiikasta on käytetty myös määrettä progressiivinen, joka korostaa kasvatuksen vapautta, aktiivisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja uudistavaa oppimista (Enqvist 2006, 11).

2.2 Koulun sosiaalityö

2.2.1 Toimijat

Koulun sosiaalityötä on tutkittu laajasti yhteiskuntatieteissä. Koska aineisto on laaja, selvitän tutkimuksessani vain relevantteja koulun sosiaalityön tutkimuksia. Yleishavaintoni oli, että suomalainen koulun sosiaalityöntutkimus laahaa perässä siitä, missä kansainvälisellä areenalla mennään.

Kansainvälisessä vertailussa on ylipäänsä selvitettävä keitä ovat ne toimijat, joiden vuoksi toimintapolitiikka näyttää siltä kuin se näyttää. Toiseksi on sekundäärilähteiden avulla selvitettävä, millaisia arvoja toimijat edustavat (Vertaileva tutkimus ylipäänsä: Mikkola 1999, 142 ja 379.).

Schmidt käsittelee teoksessaan koulun sosiaalityön kansainvälisen tutkimuksen vaiheita. Hän esittää tutkimuksen lähteneen 1940-luvulla liikkeelle määrittelemällä koulun sosiaalityön asemaa ja työntekijöiden roolia. Viisikymmentäluvulla haluttiin kehittää sosiaalityön teorioita. Kuusikymmenluvulla kiinnitettiin huomiota koulun sosiaalityöntekijöiden vastuullisuuteen. Tehokkuus- ja kehittämis ehdotukset ovat keskeinen osa nykyistä diskurssia. Tosin Schmidtin mukaan profession oma vastarinta estää tehokkuusajattelun ja siten alan julkisen arvostuksen (Schmidt: 2008, 257).

Vaikka koulun sosiaalityön järjestämisessä on paljon yhteneväisyyksiä, joitakin merkittäviä eroavaisuuksia maiden välillä löytyy, jopa maiden sisältä (Yhdysvaltain ja Saksan osavaltiojärjestelmä). Merkittävimmät eroavaisuudet liittyvät ammattinimikkeiden käyttöön, näiden nimikkeiden merkittävyyteen ja siihen instanssiin, jonka alla koulun sosiaalityön ohjelmat toimivat (Bye ja Alvarez 2007, 316-317). Koulun sosiaalityön kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessa oleva tämänhetkinen paradigma sallii sekä yhteisten tekijöiden, että eroavaisuuksien esittämisen vapaasti (vertaa Mikkola 1999).

Koulujen kuraattorityön perustana on yleinen oppivelvollisuus ja koulun sosiaalityö on lähtenyt liikkeelle Sipilä-Lähdekorven (2004) mukaan Englannista ja Yhdysvalloista (Bye ja Alvarez 2007, 313). Pohjoismaista Ruotsi ja Norja olivat ensimmäisiä, jotka aloittivat koulukuraattorityön 1940-luvulla. Tukholmassa ensimmäiset koulusosiaalityöntekijän toimet perustettiin kuntien ja vanhempien organisaatioiden aloitteesta. Suomessa ja Tanskassa työ aloitettiin 1960-luvulla (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 39; Pyykönen 2003). Suomalainen sosiaalityön perinne korostaa ulkomaisista perinteistä poiketen sosiaalihuollon organisaation merkitystä ammatillisen toiminnan perustana (Raunio 2004, 18). Sosiaalihuoltajakoulutus alkoi Helsingissä Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa vuonna 1942 ja ruotsinkielinen vastaava koulutus Svenska Medborgarhögskolanissa vuonna 1945. Juhilan (2006) tutkimuksen mukaan case-work eli sosiaalityön angloamerikkalainen perinne kotiutui kritiikistä huolimatta juuri sosiaalihuoltajakoulutukseen.

Norjassa koulun sosiaalityö kuuluu kasvatuksellis-psykologisiin palveluihin (pedagogisk-psykologisk tjänste) ja käytetty ammattinimike sosiaalityöntekijä kasvatuksellis-psykologisissa palveluissa. Tanska on käyttänyt alusta lähtien nimikettä koulun sosiaalityöntekijä. Islannissa työn nimike on ”nams-radgjafi”, joka vastaa lähinnä opinto-ohjaajaa sekä myöhemmin ”fealgradjafi”, sosiaalityöntekijä (Andersson ym. 2001, 8; Andersson ym. 2002, 81 Sipilä-Lähdekorven 2004, 25 mukaan). Pyykönen viittaa Lipiäisen (1977, 22) väitöskirjaan, jossa tämä on listannut koulukuraattorisanan vastikkeita englanninkielisissä maissa. Englannissa käytetään nimikkeitä school social worker, educational welfare officer, family case worker ja counselor. Kulloinkin tehtäväalue määrittelee sen, mitä nimikettä käytetään. Yhdysvalloissa käytettäviä termejä ovat school social worker, counselor, visiting counselor, home and school visitor sekä visiting teacher (Pyykönen 2003, 7; Bye ja Alvarez 2007, 313-314).

Monissa maissa on nimikkeenä koulun sosiaalityöntekijä: Australiassa, Kanadassa, Virossa, Saksassa, Hong Kongissa, Japanissa, Koreassa, Singaporessa, Sri Lankassa, Taiwanissa, ja USA:ssa. Yksittäiset työntekijät voivat työskennellä toisellakin nimikkeellä, joka liittyy erityisrooliin koulutyössä. Esimerkiksi Kanadassa nimike on koulun sosiaalityöntekijä/ attendance counselor. Joissakin maissa käytetään omalle kielelle käännettyä nimikettä tai englanninkielistä versiota. (Bye ja Alvarez 2007, 318.)

Koulun sosiaalityöntekijän rooli voi sulautua toiseen tehtävään esimerkiksi sosiaalipedagogin rooliin. Näin on Puolassa ja Latviassa, jossa ammattinimikkeet ovat pedagog skolny ja socialis pedagogs. Koulun sosiaalityöntekijän roolin ainutlaatuisuus voidaan kiteyttää seuraavasti: -systeeminäkökulma sosiaalityössä, joka asettaa huomion lapsen joka näkökulman (fyysisen, emotionaalisen ja älyllisen) sekä huomioi lapsen lähiympäristön, koulun sosiaalityön keskittyminen vahvuuksiin ennemmin kuin ongelmien diagnosointiin, työn tavoitteena lasten ja nuorten säännöllinen koulunkäynti ja kodin sekä koulun välinen yhteistyö sekä yhteistyö si-dosryhmien kanssa. (Bye ja Alvarez 2007, 321.)

Koulukuraattori-käsite on tullut Suomeen Ruotsin kautta (skolkuratoren). Englannissa curator sanalla on erilainen vivahde kuin suomen tai ruotsin kielessä, ja se merkitsee esimerkiksi museon intendenttiä tai hoitajaa. Suomessa voisi olla selkeämpää käyttää käsitettä koulun sosiaalityöntekijä.

Suomessa peruskoulun sosiaalityöstä tuli lakisääteinen vuonna 1989 lastensuojelulain uudistamisen yhteydessä, ja vuonna 2003 sen asema vahvistettiin perusopetuslaissa oppilaan oikeudeksi saada maksutta tarvitsemansa oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä ylläpitävää toimintaa. Oppilashuoltoa toteuttavat kaikki koulun työntekijät yhdessä ja myös koulukuraattorin tehtävänä on tukea oppilaan oppimista ja hyvinvointia.

2.2.2 Periaatteet

Koulun sosiaalityön tutkimuksessa on selvitettävä toimijoiden lisäksi sitä, mitä arvoja toimijat edustavat ja miten arvot on konstituoitu periaatteisiin. Periaatteet ovat kuin kompasveja, jotka ohjaavat toimintaa ja sen sisältöä. Viranomaiset eivät siten toimi tyhjiössä, vaan aina on huomioitava kulttuurinen konteksti. (esim. Mikkola 1999, 142 ja 379.).

Kansainvälisessä koulun sosiaalityössä on yhteisiä arvoja, päämääriä ja periaatteita, jotka ylittävät kulttuuriset ja historialliset erot ja yhdistävät ammattia. Lasten oikeudet ja päämäärät auttavat kaikkia lapsia saavuttamaan potentiaalsaa, mikä on kaikkien koulun sosiaalityöntekijöiden johtava periaate. Huolimatta suurista kulttuurisista ja yhteiskunnallisista erois-

ta, eri maiden koulusosiaalityöntekijöillä on paljon yhteistä myös käytettyjen metodien suhteen. Koti-koulu-yhteistyö, oppilaiden suora ohjaus, opettajien konsultointi, oppilaiden asioiden ajaminen ja yhteistyö eri viranomaisten kanssa ovat olleet koulun sosiaalityön päätehtävät. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 41 viittaa Huxtableen ja Blytheen 2002, 234)

Koulun sosiaalityöntekijän ammattirooli kehittyy kunkin maan kansallisen politiikan, kulttuurin, koulutusfilosofioiden ja niiden odotusten kontekstissa, joita sosiaalityön ammatille asetetaan. Teoreetikot Bye ja Alvarez (2007, 317) ovat hahmotelleet koulun sosiaalityön periaatteita, jotka yhdistävät *sosiaalityön roolia* yli kulttuuristen rajojen:

1. Lasten oikeudet (erityisesti lasten oikeus sopivaan koulutukseen ja yhtäläinen mahdollisuus) ja tavoite auttaa kaikkia lapsia saavuttamaan omat mahdollisuutensa.
2. Se, että koulun sosiaalityöntekijät maailmanlaajuisesti puuttuvat työssään samoihin yhteisiin ongelmiin, jotka estävät oppilaita saavuttamasta omia mahdollisuuksiaan oppijoina. Koulun sosiaalityöntekijöiden asiakkaat ovat toistuvasti opiskelijoita, joilla on taipumusta marginalisoitua koulun järjestelmässä köyhyyden, vähemmistöstatuksen, vammaisuuden tai akateemisten tai käyttäytymiseen liittyvien vaikeuksien vuoksi tai opiskelijoita, jotka ovat stressaantuneita koulun, henkilökunnan tai perheen ongelmien vuoksi.
3. Eri maiden koulun sosiaalityöntekijöillä on paljon yhteistä menetelmissä, joita he käyttävät työssään huolimatta näiden maiden kulttuurieroista. Kodin ja koulun välinen vuoropuhelu, välitön oppilaiden neuvonta, opettajien konsultaatio, oppilaiden asioiden ajaminen ja yhteydenpito yhteisön virastoihin ovat olleet koulun sosiaalityön päätehtävät.

Garretin (2006, 115-116) mukaan koulukuraattoreilla on velvollisuus koulun sosiaalityössä tunnistaa erityisiä interventioita, onnistumisen astetta, asiakastytytyväisyyttä ja kuraattorityön käytänteiden ja ohjelmien kustannustehokkuutta. Tärkeää koulukuraattorityössä on tavoitteiden ja prioriteettien luominen ja sopiminen yhdessä koulujen rehtoreiden, esimiesten ja erityisopetuksen johtajien kanssa, myös niin että alueiden erityistarpeet huomioidaan. Edelleen olisi tärkeä osoittaa ja näyttää positiivisia tuloksia kuraattorityöstä, käytetyistä ohjelmista ja tilastoista. Garrett kehottaa tutkimaan ja käyttämään koulun jo olemassa olevia tilastoja arviointiin ja työn kehittämiseen. Garret painottaa, että kautta vuosien sosiaalityö on käyttänyt

ongelmanratkaisu- näkökulmaa ja lähestymistapaa. Äskettäin on ilmaantunut painetta siihen suuntaan, että asiakkaan diagnoosien määrä on lisääntynyt (Bye ja Alvarez 2007).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on kartoitettu koulukuraattoreihin kohdistuvia odotuksia (tärkeimpänä Speck 2006), kouluilta on kyselty yleistä tietoisuutta koulukuraattoreiden työstä ja työmenetelmiä sekä käytänteitä on kartoitettu. Speckin mukaan koulukuraattoreiden työhön on oltu tyytyväisiä, mutta koulukuraattoreita ei pidetä Backlundin (2007) mukaan yhtä van-kasti kouluinstituutioon kuuluvina kuin esimerkiksi kouluterveydenhoitajia.

Speck on tutkinut sosiaalityön vaikutusta Saksassa seuraavilta näkökulmilta: a) kohderyhmän tieto sosiaalityön saatavuudesta, b) sosiaalityön käyttö, c) tyytyväisyys sosiaalityöhön ja f) sosiaalityön arvostus. Hänen mukaansa koulun sosiaalityön kohderyhmä on hyvin eri tavoin ja osittain riittämättömästi tietoinen koulun sosiaalityön tarjonnasta ja koulun sosiaalityön toiminnasta yleensä (ks. myös Silvennoinen 2002). Oppilaat, opettajat ja kouluviranomaiset ovat suhteellisen hyvin tietoisia sosiaalityön tarjonnasta, mutta vanhemmat ja nuorisotoimi eivät. Vanhemmat eivät aina ole tietoisia, että heidän lapsensa kohdalla on turvauduttu sosiaa-lityöhön koulussa. Lisäksi huomionarvoista oli myös se, että koulukuraattorit yliarvioivat to-distetusti opettajien ja oppilaiden tietämystä koulun sosiaalityöstä. (Speck 2006, 99-102.)

Mikään toinen ammattikunta koulussa ei jaa samanlaista ”henkilö ympäristössään” - näkökulmaa teoreettisissa orientaatioissaan kuin koulun sosiaalityöntekijä; mikään ammatti-kunta ei ole niin holistinen kuin sosiaalityöntekijä. Sosiaalityötä on ohjannut teoreettinen orientaatio, joka on sisältänyt sekä persoonan että hänen ympäristönsä näkökulman. Tämä on muokannut koko ammattia ja tuonut sille identiteetin ja erottanut sen muista ammatti-identiteeteistä, jotka ovat enemmän keskittyneet yksilönäkökulmaan (Bye ja Alvarez 2007, 42, 177; Openshaw 2008, 29).

Speck arvioi tutkimustulostensa pohjalta, että mitä spesifimpää koulun sosiaalityön tarjonta on tietyn ongelman ratkaisemiseksi tai tietylle kohderyhmälle, sitä vähemmän oppilaita kou-lun sosiaalityöllä tavoitetaan. Nämä löydökset puhuvat sitä vastaan, että koulun sosiaalityö pitäisi kohdentaa vain tietyille ”ongelmaoppilaille” tai ”ongelmaluokille”. Huomiota herättä-vää oli, että koulun sosiaalityön käyttö oli yhteydessä koulun ilmapiirin hyväksi kokemiseen oppilailta kysyttäessä. Koulun sosiaalityötä käyttivät hyväkseen enemmän oppilaat, joilla oli

suurempi henkilökohtainen kuormitus, vähäisempi itsetunto ja joiden perheillä on huonommat mahdollisuudet tukea oppilasta (alhaisempi koulutus, huonompi ilmapiiri perheessä, vähemmän keskusteluapua ongelmissa). Kohderyhmän tyytyväisyys koulun sosiaalityöhön vaikutti varsin positiiviselta. Tyytyväisyys oli selvässä yhteydessä vastaaviin konkreettisiin kontakteihin koulukuraattoreiden kanssa. Koulukuraattoreiden tulisi olla kouluilla mahdollisimman usein erilaisten tarvitsijoiden tavoitettavissa. (Speck 2006, 99-102.)

Malcom Payne (2005) viittaa Carl Rogersin (ks. Kurki ja muut 2006, 41) ajatuksiin perinteisestä sosiaalityöstä, jossa on tärkeä tukea yksilöiden omaa persoonallista kasvamista, tässä ja nyt -tilanteissa. Koulun sosiaalityö on tuosta näkökulmasta katsottuna juuri hektistä, tavoitteisiin pyrkivää muutostyötä ja kasvatustoimintaa.

2.2.3 Toimijoiden roolit

Koulun sosiaalityöntekijän roolia ja tehtäviä on selvitetty ennaltaehkäisyn ja työskentelytapojen näkökulmasta (esim. Kauppinen-Roivainen 2005). Roolia on rajattu myös lainsäädännön ja rooli-odotusten kannalta (esim. Silvennoinen 2002), jolloin koulukuraattori on nähty yhteistyön kehittäjänä ja oppilaan asianajajana. Rooli-odotuksia on kyselty yhteistyökumppaneilta ja oppilailta sekä työntekijöiltä itseltäänkin. Useissa tutkimuksissa korostuvat myönteiset käsitukset työn vaikuttavuudesta mutta myös resurssipula. Koulukuraattorin tehtävänä on nähty auttava läsnäolo ja koulukiusaamiseen puuttuminen ja aktiivinen toiminta koululla.

Sipilä-Lähdekorven (2004, 133) haastattelemista koulukuraattoreista 94 % (N=105) ilmoitti, että heidän työtään kuvasi hyvin tai erittäin hyvin käsite ”välittäjäasiantuntija” (ks. myös Kelly ja Stone 2009). Lähes yhtä hyvin roolia kuvaavat: muutoksen käynnistäjä, opiskelun motivoija, innostaja, nuorten asianajaja. Vähiten sai kannatusta käsite ”terapeutti”. Kuraattorit esittivät muita työtään kuvaavia käsitteitä: kanssakulkija, tukioppilastoiminnan vetäjä, vanhempien tuki/auttaja, neuvottelija, stöd för den unga, roskapori, verkonkutoja, kuuntelija, tukiverkkojen kutoja, omien voimavarojen selkiyttäjä, palkkakuoppalainen, vanhempien tukija, rajapyykki, koordinaattori, aikuinen keskustelija, aikuinen tukihenkilö nuorelle, jolla ei ole ketään, konsultti/työyhteisön kehittäjä, tasa-arvoasiamies. Väitöskirjassa tuodaan esille neljä kuraattorityön paikkaa asiantuntijana, oppilashuollon osana ja osana uusintamisjärjestelmää, osana oppilashuoltoa ja koulun hyvinvointimallia.

Bye ja Alvarez (2009, 51) tuovat esille koulun sosiaalityön rooleja: klinikkatyöntekijä, yhteistyöntekijä, konsultti, moniammatillisen ryhmän jäsen, opetushenkilö, asiamies, yhteyshenkilö, murtaja, muutosagentti ja poliitikko. Koulukuraattorit itse kokevat roolikseen oppilaan tukijana olemisen sekä koulun sosiaalityön tekijän roolin (Silvennoinen 2002). Openshawn (2008) mielestä koulun sosiaalityöntekijän perustehtävä on koulujärjestelmässä toisten työntekijöiden konsultointi ryhmän jäsenen ominaisuudessa: palvelun, konsultaation ja ohjelmasuunnittelun rooleihin liittyvä arviointi ja välitön interventiotyö. Openshaw (2008, 290) korostaa koulun sosiaalityöntekijöiden tärkeyttä kulttuurien murtajana, edusmiehenä, asiamiehenä, yhdistäjänä, tiedottajana, neuvojana ja sosiaalisen muutoksen agenttina

Anne Silvennoinen (2002) tutki millaisia rooliodotuksia yhteistyökumppanit kohdistavat koulukuraattoreihin ja koulukuraattorin ammattikuvaan. Työssä viitataan Payneen (2002, 5), jonka mukaan sosiaalityön rooli vaihtelee vallitsevien yhteiskunnallisten odotusten ja olosuhteiden mukaan. Rooli ilmaistaan laajoina yhteiskunnallisina tavoitteina ja arvoina, joiden konkreettisina ilmaisuina ovat sosiaalisen, kulttuurisen ja poliittisen ympäristön mukaiset erilaiset ammatilliset käytännöt. Koulukuraattorin työ nähdään koulun oppilashuollon ja koulun toiminnan osana ja painottaen yhteistyön näkökulmaa paitsi koulun sisällä myös koulun ulkopuolella. Koulukuraattoreiden yhteistyökumppanit odottavat koulukuraattorin toimivan oppilaan asianajajana koulussa sekä yhteistyön kehittäjänä. Koulukuraattorien puutteelliset resurssit ovat yhteistyökumppaneiden tiedossa, mutta heidän oletetaan silti olevan läsnä koululla. Koulukuraattorit kokevat roolikseen oppilaan tukijana olemisen sekä koulun sosiaalityön tekijän roolin.

Koulun sosiaalityön roolia tarkastelleet Halme ja Tynkkynen (2001, 118) ja toteavat haastatteluaan kolmen yläkoulun oppilashuollon työntekijöitä, myös kuraattoreita, että kotikäynnit ja mahdollisuus säännölliseen palaveriin osallistumiseen ovat jossain määrin pudonneet pois. He pohtivat edelleen koulukuraattorin roolia ja toteavat, että haastateltavat oppilashuoltotyöryhmän jäsenet tunsivat vain osittain koulukuraattorin työnkuvan ja hänen ammattitaitonsa hyödyntämismahdollisuudet (Katso myös Speck 2006; Silvennoinen 2002).

Anna-Maija Pyykönen (2003) tarkasteli ja analysoi sitä, millaiseksi peruskoulun sosiaalityön rooli on muotoutunut historiallisen kehitysprosessin aikana. Tarkemmiksi syiksi, miksi perus-

koulun sosiaalityötä on katsottu tarpeelliseksi kehittää, näyttäisi asiakirjoista nousevan käsitys peruskoulun sosiaalityöstä koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisijänä ja oppilaiden oikeusturvan parantajana. Tämä käsitys määrittää hyvin pitkälle myös peruskoulun sosiaalityön roolia. Pyykönen liittää hyvinvointikäsitteeseen yhteisvastuullisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ja lisää, että tämä tasa-arvo käsite voidaan nähdä tärkeimmiksi syiksi sille, miksi oppilashuoltoa yleensä ja peruskoulun sosiaalityötä on katsottu tarpeelliseksi kehittää.

Sanna Puotinen (2008) on tutkinut nuorten ajatuksia siitä, millaista koulun sosiaalityön tulisi olla. Hän haastatteli yhdeksäsluokkalaisia. Puotinen sijoittaa koulun Laineen (1997) mukaisesti kasvatuksen ja kulttuurin sekä yhteiskunnallisen muutoksen välimaastoon, jossa esimerkiksi koulu ja koti kiistelevät kasvatusvastuusta. Puotisen tutkimuksen aineistona olivat kahden kaupungin yläkoulut ja näiden neljän yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoitukset, joita oli 71. Ihannekoulukuraattorin ominaisuuksia olivat nuorten mielestä vuorovaikutustaitojen hallinta, rohkeus, jämäkkyys, kärsivällisyys, empaattisuus ja rehellisyys. Koulukiusaamiseen puuttuminen oli mainittu kuraattorin tehtävänä jopa kuudessakymmenessä kahdessa kirjoituksessa. Tosin aineisto oli kerätty noin kuukausi Jokelan tapahtumien jälkeen.

Koulun sosiaalityöntekijöiden rooliin vaikuttavat myös taloudelliset seikat. Rämä (2002) on haastatellut yhden kunnan koulukuraattoreita. Hidastavana tekijänä tuli esille resurssien puute, sillä yhdellä koulukuraattorilla oli jopa 18 koulua vastuullaan, koska kaikkia virkoja ei ollut saatu täytettyä. Syrjäytymisen käsitteen voisi Rämän mukaan korvata esimerkiksi syrjäytymisen vaara -käsitteellä tai täsmällisemmin tilannetta ilmaisevilla koulutusmotivaation puute tai kouluallergian- käsitteillä.

Koulun sosiaalityön tehtävää ja roolia tarkasteltaessa on suomalaisissa opinnäytetöissä usein tullut esille koulukuraattoriresurssien vähäisyys, mikä ohjaa koulun sosiaalityötä niin, että työ useasti kohdentuu korjaavaan työhön ennaltaehkäisevän kustannuksella (Rämä 2002, Wallin 2011, 22 - 23, Vanhanen 2012, Sipilä-Lähdekorpi 2004, 115, 118; Pyykönen 2003).

Koulun kehittämis- ja uudistamistyö ei saisi olla pelkästään projektirahoituksen varassa, vaan kuntien olisi myös huolehdittava oppilashuoltohenkilöstönsä riittävästä resurssoinnista.

Mikäli yhdellä koulukuraattorilla olevien koulujen määrä olisi pienempi ja oppilasmäärät kohtuulliset, perheiden kanssa tehtävä sosiaalityö olisi vieläkin tuloksellisempaa.

2.2.4 Toimijoiden metodit ja osaaminen

Koulun sosiaalityötä on tutkittu myös tarkastelemalla työntekijöiden metodeja ja osaamisen sisältöä. Tutkimuksessani selvitän sitä, voisiko yhtenä metodina olla oppilaiden tekemällä oppiminen jossain muodossaan.

Silloin kun etsitään ratkaisuja esimerkiksi koulukiusaamisen ongelmiin, perheen kriisien seurauksiin tai koulukaverin ja ystävän puuttumisen tuomiin pulmiin, keskustelu ja arviointi ovat käytettävät päämenetelmät. Koulukuraattorille ohjautuvat oppilaiden käyttäytymisen ongelmiin liittyvät pulmat, oppimisen vaikeuksien selvittäjänä toimii koulupsykologi yhdessä koulun muun henkilöstön kanssa.

Tämän vuosituhannen vaihteen sosiaalityön menetelmiä kuvaavat parhaiten mielestäni ratkaisukeskeisyys, verkostotyö, mallintaminen sekä arviointi. Tapauskohtainen, ryhmäkohtainen tai yhdyskuntatyö sekä rakenteellinen sosiaalityö edelsivät uudempia menetelmiä. Tosin aiemmat menetelmät ja näkökulmat sosiaalityöstä ovat viime aikoina olleet jälleen julkisessa keskustelussa esillä.

Keskeisiä työmenetelmiä koulukuraattoreilla ovat keskustelun lisäksi luokkatyö, valistus ja tiedotus. Kotikäyntejä tekivät melkein kaikki kuraattorit. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 149.)

Minna Vanhanen (2012) tutki peruskoulun yhdeksän koulukuraattorin teemahaastattelulla heidän työssään tarvittavaa asiantuntijuuden ja osaamisen sisältöjä, erityisesti työn tavoitteiden, tehtävien, sisältöjen sekä koulukuraattoreiden omien näkemysten perusteella. Hän oli kiinnostunut myös vaatimuksista, odotuksista ja kehittämisen ajatuksista, joita kuraattorityöhön kohdistuu. Koulukuraattoreiden osaamistarpeista vahvimmit nousivat lasten ja nuorten tarpeisiin vastaamiseen liittyvät osaamistarpeet, koulumaailmaan liittyvät osaamistarpeet, sosiaalityön kautta määrittävät osaamistarpeet sekä koulukuraattorin persoonaan liittyvät kyvyt.

Lipsanen (2007) liittyy innostamiseen toiminnallisuuden käsitteen ja määrittää sen sosiaalisen lapsi- ja nuorisososiaalityön tekemisen tavoitteeksi siten, että työssä kehitetään ja käytetään lasten ja nuorten myönteisiä voimavaroja etsiviä ja tukevia toimintamalleja (ks. myös Openshaw 2008, 29 -53). Lipsanen haastattelema koulukuraattori kuvasi työnsä keskeisimmiksi käsitteiksi osallistumisen, yhteisöllisyyden, dialogisuuden, vuorovaikutuksen ja elämänhallinnan, jotka ovat sosiokulttuurisen innostamisen keskeisiä käsitteitä. Innostamisen vaikutuksesta ihmiset havahtuvat tilanteessaan ja ryhtyvät toiminaan sen parantamiseksi. Innostajan rooliesikuvia Lipsanen haki Väinämöisestä, Ilmarisesta ja Pohjan akasta.

Pyykönen (2003, 57) nosti tutkimuksessaan esille velvoitteen tiedottaa aktiivisesti kuraattori-palveluista sekä tehdä ehdotuksia ja antaa lausuntoja toimialaansa liittyvissä asioissa. Myös Garrett (2006, 115-116) korostaa omasta työstä ja sen tuloksista tiedottamista erityisesti yhteistyökumppaneille ja alueen hallintoviranomaisille. Hän myös muistuttaa, että koulukuraattoreilla on eettinen mandaatti käyttää työssään vaikuttaviksi arvioituja metodeja.

Koulun sosiaalityön metodeja ovat tutkineet myös Kelly ja Stone. He mittasivat koulun sosiaalityön käytänteitä sekä käytettyjen interventioiden määrällä että niiden suosiolla. Tulokset paljastivat, että puitteet vaikuttivat käytänteisiin. Erityisesti asiakasmäärän koko, autettavan olleiden oppilaiden luokkataso ja alueen koko olivat kääntäen verrannollisia yksilökohtaisten neuvontapalveluiden käyttöön, mutta positiivisesti verrannollisia ryhmäohjauksen käyttöön (Kelly ja Stone 2009, 163).

2.2.5 Kohteet: Koulun sosiaalityön kohteena ovat ihmiset, eivät ongelmat

Koulun sosiaalityön kohteena ovat ihmiset, eivät ongelmat. Kyse on ihmisten kunnioittamisesta Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimuksen, Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeussopimusten ja Euroopan unionin perusoikeuskirjan mukaisesti. Koulun sosiaalityön kohteesta on alettu käyttää 80-luvulla termiä asiakkaat.

Koulun sosiaalityö voidaan kohdentaa joko kaikkiin oppilaisiin tai erityisesti tukea tarvitseviin. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kartoitettu erityisen tuen syitä. Kyse on siis syistä,

miksi koulukuraattorin pakeille tullaan. Koulun sosiaalityössä etsitään vastauksia mm. kysymyksiin, miksi oppilas ei käy koulua, miksi häntä kiusataan ja miksi hän käyttäytyy levottomasti tai häiritsevästi jne. (ks. Sipilä-Lähdekorpi 2004, 121-122).

Oppilaiden pulmina ovat suomalaisten opinnäytetöiden mukaan poissaolot koulusta, masentuneisuus, levottomuus ja koulumotivaation puute. Sipilä-Lähdekorven (2004, 118) mukaan kuraattoreiden arviot peruskoulun yläasteen yleisimmistä ongelmista olivat 71%:n mukaan motivoitumattomuus koulutyöhön ja 60%:n mielestä työrauhaongelmat ja 33%:n mielenterveysongelmat. Suurimmissa suomalaisissa kunnissa on koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla käytössä Aura-tilastointi- ja kirjaamisjärjestelmä, joka tilastoi oppilasasiakkaat yhteydenoton mukaan seuraavasti: oppiminen, käyttäytyminen, tunne-elämä, perhe, sosiaaliset suhteet ja koulujärjestelyt.

Kellyn ja Johnsonin (2009) mukaan Johnson ja Reid (2004) kertoivat, että kouluhallinnon tilastojen analysointi toi esille kolme tärkeintä kuraattorille tulossyytä: perheeseen liittyvät, poissaoloihin liittyvät ja oppimiseen liittyvät huolet. Lisäksi noin yhdellä kolmasosalla kaikista tapauksista oli kolme tai useampaa tulossyytä.

Rämä (2002, 43) luokittelee oppilaiden tuen tarpeen syyt kolmeen ryhmään:

1. Koulunkäyntiin liittyvät ongelmat: koulupalauttaminen, koulunkäynnin laiminlyönti, häiriökäyttäytyminen, tarkkaavuuden ongelmat/ levottomuus tunneilla.
2. Kotiin ja ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat: vaikeudet kotona, kaverisuhteiden ongelmat, koulukiusaaminen.
3. Terveysten tai mielenterveyteen liittyvät ongelmat: ahdistuneisuus, masentuneisuus, päihteiden käyttö.

Vuorovaikutuksen ongelmat, oppilaiden ulkopuolisuuden tunne suhteessa oppimisympäristöön sekä yksilöllisen huomioon ja oppimisen tuen riittämättömyys esiintyivät Waseniuksen ja Pohjolaisen (2007) oppilashaastattelujen sekä koulukuraattorien eläytymismenetelmäkirjoitusten kummassakin aineistossa. He halusivat tuoda oppilaiden ääntä esiin koulupoissaoloihin liittyen. Yläasteikäisten pulmia ja heidän kokemuksiaan saamastaan ammattiavusta on tutkinut mm. Ylilehto (2000) lisensiaatin työssään. Ylilehto hahmotteli aineistosta ideaalityypit: kaaoksessa elävät, kouluun sopeutumattomat, eristäytyvät nuoret ja selviytymään jätetyt

nuoret. Tarkoituksena oli selvittää, onko nuorten elämässä löydettävissä ongelmallisuuden lisäksi kasvua ja kehitystä tukevia elementtejä.

Pulmien ilmaantuessa koulun sosiaalityöntekijä haastattelee oppilasta ja selvittää hänen kotitalouttaan, kuulee huoltajia sekä keskustelee opettajien ja mahdollisesti opinto-ohjaajan, terveydenhoitajan ja tarvittaessa muiden erityistyöntekijöiden kanssa. Openshaw (2008, 29-53) puhuu ekologis-kehityksellisestä työn kehyksestä. Hän liittää tähän oppilaan tilanteen arviointiprosessiin ja oppilaan lähiympäristön haastatteluun myös vahvuuksien etsimisen – perspektiivin, joka ohjaa positiivisten ratkaisujen ja oppilaan omien voimavarojen löytämiseen ja vahvistamiseen. Kun asiakkaan elämäntilannetta tarkastellaan yksittäistä ongelmaa laajemmassa viitekehyksessä, avautuu myös interventioiden valikoima monipuolisempana, jolloin intervention kohteeksi voi tulla vaikkapa lähiyhteisö asiakkaan sijasta (Lipsanen 2007, 21, 68).

3 TEORIOIDEN YHDISTÄMINEN JA KÄYTÄNTÖ: TEKEMÄLLÄ OPPIMISEN MENETELMÄ KOULUN SOSIAALITYÖSSÄ JA ESIMERKKEJÄ KOULUVERKOSTOSTA

3.1 Tekemällä oppiminen koulun sosiaalityössä aikaisempien tutkimusten mukaan

Käytännön näkökulmasta arvioituna sosiaalityön ja tekemällä oppimisen toimintamallin yhtenevyydet toisiinsa nähden löytyvät samansuuntaisista *tavoitteista* ja *tarkoituksesta*. Juha Hämäläisen (1996, 38-41) mukaan tekemällä oppimisen menetelmä on syntynyt tarpeesta kiinnittää syrjäytymistä ehkäisevä ja lieventävä kasvatuksellinen toiminta mahdollisuuksiin, joita nuoren lähiympäristö tarjoaa oppimiseen ja motivointiin. Sosiaalityössä ja tekemällä oppimisen toimintamallissa korostetaan *voimaantumisen* merkitystä yksilön kasvussa ja kehitymisessä. Yhtenevyyksistä huolimatta eri maissa ymmärrys koulun sosiaalityön asemasta ja työkäytännöistä sekä mahdollisuuksista vaihtelee. Tekemällä oppimisen menetelmän käytäntö on erilaista eri maissa, eri yhteiskuntajärjestelmissä ja kulttuureissa. Tämä tutkimus pyrkii paikantamaan sosiaalityötä tekemällä oppimisen toimintamallin kouluilla käytännön näkökulmaan liittyvällä kyselyn tuloksilla.

Sosiaalityön näkökulmaa suomalaisissa tekemällä oppimisen toimintamalliin kohdistuvissa tutkimuksissa on tuonut esille Viitanen (1997) sekä Löppönen (1997). Sosiaalityötä on verrattu erityisopettajan ja opettajan työhön nuorisotyön näkökulmasta. Sosiaalitoimi on ollut mukana luomassa, rahoittamassa ja ohjaamassa ensimmäisiä tekemällä oppimisen luokkia, esimerkiksi Kuopiossa. Veijolan (2005) seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista sisältää koulun sosiaalityön elementtejä, vaikka työ on erityisopetuksen alaan liittyvä väitöstutkimus.

Ympäristön mukaan ottaminen kasvatus- ja opetustyöhön tuo ihmiskäsitykseen toiminnallisuuden näkökulman (Niemelä 2009; Openshaw 2008 ; Katso ympäristön mukaan ottamisesta myös Bye ja Alvarez 2007, 42, 177)

Tekemällä oppimisen menetelmä hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa lähiympäristön mahdollisuuksia. Toimintamalli on kehitetty Yhdysvalloissa 70-luvulla ratkaisemaan koulupoissaolojen ja koulutuksesta syrjäytymisen ongelmaa. Malli on siirtynyt Saksan kautta myös pohjoismaalaisiin kouluihin tuomaan apua 1990-luvun laman seurauksiin kouluissa. (kirj. huomautus: joidenkin lähteiden mukaan menetelmä kehitettiin yhtä aikaa Yhdysvalloissa ja Saksassa).

City-as-School -koulumalliksikin kutsuttu menetelmä on kestänyt aikaa hyvin ja peruskouluhin on perustettu niin kutsuttuja joustavan perusopetuksen JOPO -luokkia, joko entisistä Omaura-luokista tai aivan uusia, hankkeen kautta luotuja luokkia. JOPO -luokkia on Suomessa yli sata ja luokkien toimintaperiaatteet mukailevat tekemällä oppimisen toimintamallia. Omaura-luokissa opettajina ja ohjaajina toimivat työparina erityisopettaja ja nuorisotyöntekijä, joskus sosiaalityöntekijä.

3.2 Esimerkki kansainvälisestä verkostosta: INEPS

3.2.1 INEPS Yhdysvalloissa

New Yorkiin perustettiin vuonna 1972 pilottikouluksi City-as-School eli ns. CAS-malli ehkäisemään nuorten syrjäytymistä. Koulussa on tällä hetkellä noin 685 oppilasta ja 86 opettajaa ja koulu tekee opetusyhteistyötä noin viidensadan paikallisen yrityksen kanssa. Bertoldin (1979, 7-10) tutkimuksessa, jossa oli mukana opiskelijoita, henkilökuntaa sekä työpaikkaohjaajia, koululta löytyi ammattinimikkeitä seuraavasti: rehtori, apulaisjohtaja, oppilaspalveluiden vastaava, oppilaiden tukipalveluiden vastaava, ohjaajia, tukikoordinaattoreita, taitokoordinaattori, neuvoja, sihteeristöä, apuhenkilöstöä ruokahuollossa. Lisäksi oli taitokoordinaattori, joka työskenteli oppilaiden yksilöllisissä opiskeluprojekteissa tai oli ryhmäkuntoutusten vetäjänä.

Koulun kehittämisellä haettiin vaihtoehtoista mallia ja toimintoja, joiden avulla nuorten elämänhallinta, yhteiskuntaan integroituminen ja itsenäistymiskehitys helpottuisi. City-as-School - koulu laajensi koulun käsitettä viemällä opiskelun koulun seinien sisältä ympäröivään yhteiskuntaan. City-as-School - koululla tarkoitetaan usein juuri tätä nykyäänkin toimivaa newyorkilaista koulua (Laitinen 2011). City-as-School - nettisivuilta löytyvät koulut: Manhattan, Brooklyn, Bronx ja INCAS.

City-as-School - kouluohjelma on suunniteltu parantamaan opiskelijoiden saavutuksia uraopinnoissa, itsetietoisuudessa ja päätöksenteossa. Vaihtoehtoista koulumallia voivat harkita oppilaat, jotka on a) käännetty pois perinteisestä koulusta, b) menestyvät perinteisessä koulumallissa, mutta haluavat tutustua uusiin, c) ovat kiinnostuneita intensiivisestä urasuunnittelusta. Vaihtoehto-opinnoissa opiskelijat tutustuvat velvollisuuksiin, vastuisiin, sisäänpääsyvaatimuksiin sekä toivomiensa työalojen erilaisiin olosuhteisiin. Täten heidän motivaationsa opiskella, päättää asioista ja itsetietoisuus kasvaa, jotta he voivat tehdä omiin kiinnostuksiin ja kykyihin perustuvia urapäätöksiä. (Bertoldi 1979, 11.)

Bertoldin (1979, 3) mukaan City-as-School ”ei ole mikään tuote, vaan se on yhtä kuin siinä toimivat ihmiset, eli se on prosessi, jossa ihmiset elävät ja kasvavat yhdessä”. CAS -koulun todellinen henki on sen arvojärjestelmässä, ja koulu uskoo kannustamiseen ja ohjaukseen.

Seuraavaksi haluan esittää yleispiirteisesti CAS-koulun toimintatapoja. Työpaikkatehtävissä (Leap) yhdistyvät kenttätöissä akateemiset oppimisen teemat ja kuvaukset jokaisesta aktiviteetista ja vaatimukset opintosuoritusten saamiseksi. Jokaisessa työpaikkatehtävässä on City-as-School - henkilökunnan jäsenen allekirjoitus ja hän on Resource Coordinator (RC), joka on vastuussa oppilaan edistymisen arvioinnista. Oppilas on lisäksi yhden työpaikan työntekijän ohjannassa, ja tämä on yhteistyössä koulun kanssa. City-as-School - ohjelma sopii parhaiten oppilaille, joiden tarpeet ja oppimisen tyylit eivät sovi perinteisen koulun kanssa yhteen. Suurin osa sisään otetuista on ollut koulupinnareita, koulupudokkaita tai vaarassa pudota koulusta. (Mei And Others 1988.)

Kun Bertoldi kysyi, miksi valitsit City-as-School-koulun, vastaukset jakaantuivat seuraaviin kategorioihin:

- a) menneisyys-suuntautunut (epätyydyttävä koulumenneisyys)

- b) koulu ja oppiminen-suuntautunut (nykyhetki)
- c) tutkimus-suuntautunut (vapaus- nykyisyys ja tulevaisuus)
- d) tulevaisuus-orientoitunut (ura ja elämän tyyli - tulevaisuus)

Kysymykseen, kuka vaikutti City-as-School -koulun valintaan, oppilaat vastasivat eniten vaikuttaviksi kaverisuhteet ja entiset City-as-School-oppilaat. Oppilailla, jotka tulivat City-as-School-kouluun, oli takanaan yksi tai useampi 76 lukiosta. Mutta oppilaita ei tullut eniten mistään tietystä koulusta. Tällä on vaikutusta koulumallin siirrettävyyteen. Kysyttäessä mitkä asiat ovat tärkeitä elämässä, oppilaat vastasivat, että hyvin tärkeitä ovat a) löytää henkilökohmainen onnellisuus, b) hankkia onnellinen perhe-elämä c) luoda jotain taidetta d) saada ystäviä ja tutustua toisiin e) ymmärtää toisia ihmisiä f) puolustaa oikeuksiaan. Opiskelijat pitivät tärkeinä urainformaation lähteinä omaa ajatteluaan, opiskelijoita ja ystäviä sekä vanhempia ja sukulaisia. Oppilailla todettiin merkittävää akateemisten saavutusten kasvua. (Bertoldi 1979, 19, 32-36.)

3.2.2 INEPS Euroopassa - esimerkkejä joistakin maista

3.2.2.1 Ruotsi

Yhdysvaltalaisesta City-as-School - mallista on myös pohjoismaihin levinnyt tekemällä oppimisen malli. Tukholmassa sitä toteutettiin Fågelströmskan koulussa, joka on nyttemmin muutettu Globala Gymnasiet -nimiseksi kouluksi. Tämä koulu on yhteistyössä Plan Internationalin ja Världsnaturfonden WWF:n kanssa. The Individual -ohjelmaa ollaan uudistamassa ja koulu on joutunut kirkastamaan tavoitteitaan ja lähtökohtiaan. Oppilaiden tarpeet ovat nyt lähtökohtana sekä kysymys, kuinka epäonnistuminen muutetaan onnistumisen kokemukseksi yhdessä vuodessa. Koulussa on näin päädytty seuraaviin johtaviin periaatteisiin: toteutetaan oppivan organisaation periaatetta, huomioidaan oppilas kokonaisuutena ja lisätään oppimista lähiympäristössä. Tavoitteena on keskittyä opettamisen sijasta oppimiseen, toisin kuin useimmissa kouluissa. Oppivassa organisaatiossa huomio on sekä oppilaiden että opettajien oppimisessa. Lisäksi itsetuntemus on tärkeää heti alusta alkaen. Rohkaisemalla ja vahvistamalla opiskelijan itsetuntoa yhdessä itsetuntemuksen kanssa saavutetaan aiempaa parempi alkuasetelma oppimiselle. Uskomalla osaavansa eikä olevansa oppimaton, opiskelija kasvat-
taa motivaatiotaan, hyvinvointiaan ja tuloksiensa laatua. (Katso lisää informaatiota koulun verkkosivuilta: www.fågelströmska.fi.)

3.2.2.2 Saksa

New Yorkin City-as-School koulujen avointa opetussuunnitelmaa on Berliinissä kehitetty eteenpäin saksalaisen sosiaalipedagogiikan pohjalta. Lähtökohtana on tavanomaista laajempi käsitys yleissivistyksestä: elämän tosiasioiden välittymisestä, taitojen kehittymisestä ja välittymisestä, menetelmällisten valmiuksien syventymisestä ja laajentumisesta (esim. tiedon etsiminen ja prosessointi) ja sosiaalisten taitojen kehittymisestä (esim. kriittisyys ja ongelmanratkaisutaidot, omien kykyjen voimistumisesta (esim. itsenäisyys, luovuus, vastuuntunto, kiinnostuksen kohteiden ja harrastusten kehittyminen), konkreettisten oman elämän ja ammatin perspektiivien kehittymisestä. (Somerharju, 1998, 62 – 69.) Lukuvuodesta 2003/04 lähtien tekemällä opetus on ollut yhtäläillä saatavilla kuin muutkin opetusohjelmat, joita voidaan valita ja toteuttaa jokaisella yläasteella (Hauptschule) Berliinissä. Kaksi kolmasosaa tämän opetusohjelman valinneista on suorittanut vaaditut oppimäärät (Katso lisää tietoa: www.ineps.fi.)

Berliinissä kaksi koulua lähti ns. PLEBS - projektiin vuosina 1996-1997 (Productive Learning at Berlin Schools). Koulun oppilaat ovat iältään 15 - 16 vuotta, ja pääosin he ovat epäonnistuneet tavallisessa koulunkäynnissä. He haluavat oppia käytännön menetelmin. He haluavat tehdä työtä omien tavoitteidensa puolesta ja he haluavat harjoitella omaa uraa varten. Koulu/projekti on kaksivuotinen ja kumpikin vuosi on jaettu kolmeen osaan, joita kutsutaan nimellä ”Trimester”. Jokaisen jakson aikana 40 opiskelijaa valitsee itselleen käytännön kiinnostuksen kohteen, jossa he opiskelevat 17 tuntia viikossa työelämän ehdoilla, mutta tutoreiden ja opettajien tuella. Oppilaat käyvät yhdessä läpi oppimaansa tekemiensä raporttien perustella ja myös oppivat keskustellen toisiltaan. Henkilökohtaista lukujärjestystä kehitetään ja samalla arvioidaan noin viisi tuntia viikossa. Oppilaat opiskelevat kahdeksan tuntia viikossa englannin kieltä. Matematiikka ja muut aineet opiskellaan myös jokaisen oman suunnitelman ja kiinnostuksen mukaisesti. Kunkin jakson jälkeen oppilaat saavat opillisen raportin ja jokaisen vuoden jälkeen sertifikaatin. Jos he ovat olleet ahkeria, sertifikaatit antavat heille oikeuden aloittaa oppisopimuskoulutus. (Lähde: Berliinin koulu: Berlin`s Gustave Eiffel Oberschule)

3.2.2.3 Ranska

Tekemällä oppimisen ranskalainen koulu La Ville pour Ecole in Paris (LPVE) tarjoaa koulupudokkaille, työpaikkaa etsiville tai ei-toivomalleen luokalle sijoittuneille toisen mahdolli-

suuden. Nettisivuilla korostetaan vapaaehtoista valintaa, sijoitusta tulevaisuuteen ja tapaa aktivoitua oman uran suunnitteluun. Tämä LVPE -koulu ottaa oppilaaksi 16 - 20 -vuotiaita nuoria. Opiskelijat suorittavat ranskan ja englannin kielen sekä matematiikan opintoja ja työstävät omaa urasuunnitelmaansa sekä osallistuvat luoviin työpajoihin, esimerkiksi teatteri-, video- tai kirjoituspajoihin. Opinnossa on viidestä kuuteen jaksoa ja viikossa kolmena päivänä toiminnallista käytännön opiskelua. Koulussa tehtäviin opintoihin sisältyvät työjaksojen analysointi, kerran viikossa tapahtuva ryhmäkeskustelu ja kokemusten jakaminen sekä akateemiset opinnot. Opintoarviointi kohdistuu opiskelijoiden opintopäiväkirjaan sekä opintojen arviointiin kahdesti vuodessa, jolloin arvioijina ovat opettajat, opiskelijat sekä heidän vanhempansa. Mukana voi olla opetusalan ammattilaisia. Työtä, edistymistä ja opiskelijoiden projekteja arvioidaan. Opintoneuvoja keskustelee opiskelijan kanssa kerran kuukaudessa, esimerkiksi koulukuulumisista ja järjestää aktiviteetteja sekä selvittää pulmia.

Le Lycée Integral -koulu Ranskassa toivottaa tervetulleeksi nuoria, jotka ovat pudonneet toisen asteen opinnoista, esimerkiksi perinteiseen opetuksen muotoihin sopeutumattomuuden vuoksi. Heitä motivoidaan työstämään opintojaan valmiiksi työryhmissä. Oppilaiden ikä on kuudentoista ja kahdenkymmenen välillä. Tutoreiden ja opettajien ohjaamina oppilaat käyvät myös oppimisesta opinto-ohjelmaan sisältyvän kurssin. Muusta opinnoista nettisivut esittelevät viiden viikon ohjelman, jonka aikana oppilaat arvioivat eri kokoonpanoilla taitojaan, tarpeitaan, kehittävät projektejaan lähitavoitteita asettamalla ja arvioimalla vaikeuksia ja pulmatilanteita. Koulussa on eri sisältöisiä työpajoja: teemaoppitunteja, ohjattua kotitehtävien tekemistä, harjoittelutyöpajoja, esimerkiksi uuden teknologian alalta sekä luovia työpajoja. Oppilailla on myös mahdollisuus matkustaa maaseudulla sekä ulkomailla.

Le Lycée Integral - koulun henkilökuntaan kuuluvat tutorit, jotka päättävät oppilaan kanssa viikko-ohjelmasta. Vähintään kerran lukukaudessa on oppilaan työskentelyä ja aikaansaannoksia koskeva arviointikokous, jolloin oppilas saa ohjausta. Luokkaneuvosto kokoontuu kahdesti vuodessa puheenjohtajanaan rehtori. Opettajien, vanhempien ja opetusalan erityisosaajien läsnä ollessa oppilas esittelee projektejaan kertoen saavutuksistaan ja pulmistaan. Paitsi että kokouksen rooli on neuvoa-antava, se myös päättää oppilaan akateemisesta etenemisestä. Koulun kasvatusta ja opetustiimiä koostuu opettajista, opintoneuvojasta, kahdesta luokka-avustajasta ja sosiaalityöntekijästä. Tiimiin voi kuulua koordinaattori ja hallintoavustaja. Tämä koulu painottaa vanhempien tukea nuorilleen ja koko koululle sekä kutsuu heitä

paitsi yhteisiin tilaisuuksiin myös oppitunneille. Kouluun pääsemiseen vaaditaan rehtorin haastattelu, yhden kasvatus ja opetusryhmän jäsenen haastattelu sekä oppilaan kirjallinen kuvaus kyvyistään ja taidoistaan sekä sitoutumisestaan kaikkeen koulun toimintaan. (Katso lisää www.ineps.fi.)

Toinen ranskalainen Pariisissa toimiva koulu on Lycée de la solidarité internationale (International Solidarity School). Kouluun on vapaaehtoinen sisään kirjoittautuminen. Tosin opetustiimi haluaa ensin haastatella kaikki pyrkijät, jotka voivat olla iältään 14-17 -vuotta. Opiskelu vaatii läsnäoloa, aktiivisuutta ja tahtoa opiskella ryhmässä. Kaksivuotinen koulu on myös tarkoitettu oppilaille, joilla on aiempia kouluvaikeuksia. Opiskelussa yhdistyvät oppiminen ja yhteiskunnallinen kenttätö, esimerkiksi opiskelijoiden projekteissa kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Vanhemmilla ja vapaaehtoisilla työntekijöillä on koulussa suuri merkitys. (Katso lisää www.ineps.fi.)

Euroopan maissa on erilaisia tekemällä oppimisen menetelmän toteutustapoja. Tutkimuksessani vertaan näitä tapoja keskenään. Yhteistä toteutuskeinoille on se, että nuori saa mahdollisuuden saattaa kesken jääneet opinnot loppuun. Tavoitteeseen pyritään *urasuunnittelun* avulla. Koulun ammattityöntekijät auttavat näiden henkilökohtaisten tavoitteiden luomisessa. Yhteisiä tekijöitä ovat vahva linkittyminen työelämään, sekä reflektointi oppimisen tukena. Toteutuskeinot poikkeavat toisistaan oppilaiden ikärakenteen ja luovan tuottamisen laajuuden suhteen. Eroja on myös siinä, missä määrin koulut ja vanhemmat tekevät yhteistyötä. Objekttiivinen tarkastelu edellyttää sen huomioimista, että toimintatavat saattavat poiketa siitä, mitä on ilmoitettu.

3.2.2.4 Suomessa: Omaura

Suomen kouluissa sovelletaan itsenäistä sovellusta *tekemällä oppimisesta*. Kyseessä on ns. Omaura-malli. Suomen Omaura-menetelmän yleisinä esikuvina ovat olleet New Yorkin City-As-School ja Berliinin Die Stadt-als-Schule.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton valtakunnallinen Omaura-projekti käynnistyi vuonna 1993 viidellä eri paikkakunnalla: Helsingissä, Riihimäellä, Jyväskylässä, Kuopiossa ja Joutsenossa. Aloittavissa projekteissa oli kaikkiaan 60 oppilasta lukuvuonna 1993–94. Näistä peruskoululaisia 39 ja loput 21 olivat jo oppivelvollisuutensa suorittaneet, mutta heillä ei ollut ammatil-

lista koulutusta. Työntekijöitä projekteissa oli yhdeksän. Yleensä projektipaikkakunnilla oli toiminnassa mukana kaksi ohjaajaa, ainoastaan Jyväskylän projektissa oli aluksi vain yksi ohjaaja. Valtakunnallisen Omaura-projektin ensimmäisen vuoden budjetti oli noin 800 000 mk, joka oli kohdennettu pääsääntöisesti suunnitteluun ja valmisteluun. Kuntakohtaiset projektit ovat toimineet itsehallinnollisesti, eli niillä on ollut oma kuntakohtainen talous, hallinto ja henkilöstö. (Löppönen 1997, 36.)

Suomessa Omaura-luokkia on ollut kahdenkymmenen vuoden ajan. Ensimmäiset ryhmät perustettiin 90-luvun alun lamavuosina, kun nuorten syrjäytyminen ja koulupudokkuus alkoi huolestuttaa kasvattajia. Tämän pulman ratkaisemiseen räätälöidyt Omaura-ryhmät ovat suurelta osin toimineet erityisluokkina (Enqvist 2006). Lukuvuonna 2002 - 2003 Omaurakokeiluja oli noin 20 suomalaisessa koulussa (Veijola 2005). Joustavan perusopetuksen JOPO-luokkia on Suomessa jo useammassa kunnassa. Kansainvälisen tekemällä oppimisen koulujen nettiverkostossa eli ns. INEPS:ssä on tällä hetkellä edustajia viidestätoista eri maasta.

Omauramallissa keskeisenä ajatuksena on työparityöskentely: Omaura-opettajan työparina toimii nuoriso- tai sosiaalityöntekijä. Enqvistin (2006, 11) mukaan tällöin kummallakin luokassa työskentelevällä aikuisella on oma ammatillinen näkemyksensä, jonka avulla he pystyvät auttamaan oppilasta tilanteissa eri näkökulmasta käsin. Omaura-mallissa korostetaan moniammatillisen verkoston tukea nuorelle. Pienryhmän kanssa työskentelevän opettajan ja nuoriso- tai sosiaalityöntekijän kannalta on ensisijaisen tärkeää, että koulun toimintakulttuuri muodostuu sellaiseksi, että moniammatillinen yhteistyö sujuu joustavasti. Moniammatillisessa yhteistyössä keskeiseksi nousee tiedonsiirto, jonka sujuvuudella taataan nuorta saavuttamaan oman elämänsä hallinta. (Enqvist 2006, 19) Paikallisesti Omaurat luovat lähiverkostoa poikkihallinnollisesti ja ovat mukana poikkihallinnollisen yhteistyön kehittämisessä nuorten tukemiseksi. Lisäksi yhteistyö vanhempien kanssa on merkittävää (Omaurayhdistys 2001, Sarlin 2001, 20). Valtakunnallinen toiminta muodostuu tiedottamisesta, seminaareista, alueverkostojen toiminnan tukemisesta sekä valtakunnallisten hankkeiden koordinoinnista ja rahoituksen hankkimisesta.

Omauramallin poikkihallinnollisuutta on tutkinut esimerkiksi Löppönen (1997). Hän tarkastelee eri hallintokuntien yhteistyönä toteutetun kouluprojektin etuja ja haittoja, työmenetelmien kehittämistoiveita, tuloksellisuutta ja talousvastuuta. Hallintokuntien edustajista vajaa puolet

(47 %) oli sitä mieltä, että projektien avulla voidaan vaikuttaa riittävän tehokkaasti nuoren syrjäytymiskehityksen katkaisemiseen. Sosiaalitoimen vastaajien mukaan projekti selvästi vähensi painetta lastensuojelutyössä ja vähensi myös hallintokunnan kustannuksia. Lisäksi todettiin, että koulujen kanssa tehtävä sosiaalityö oli selkeästi helpottunut.

Omauratoiminnan kohderyhmänä ovat 14–18-vuotiaat nuoret, joita voidaan kuvata syrjäytymisvaarassa oleviksi tai jo syrjäytyneiksi. He ovat suurimmalta osalta peruskoululaisia tai juuri sen päättäneitä. Koulutuksesta syrjäytyvillä nuorilla esiintyy verrattain paljon huono-osaisuuden kasautumista: päihde-, ihmissuhde-, mielenterveys- ja muita ongelmia. Peruskoulun Omaura-projektit on tarkoitettu nuorille, joilla on vaikeuksia opiskella ja selviytyä perinteisessä koulussa. Ammatilliseen Omauraan osallistutaan osin samasta syystä, mutta keskeisin syy on se, ettei nuori tiedä, mille uralle ryhtyä tai se, että peruskoulun lopussa tehty kouluvalinta ei tunnu oikealta (Koivula 2005, 82).

Omaurassa opiskelevien nuorten kasvua ja kehitystä tuetaan kokonaisvaltaisesti huomioimalla koulutyön lisäksi muutkin elämänalueet, kuten vapaa-aika, harrastukset ja kotiolosuhteet. Opiskelu suunnitellaan oppijakohtaisesti yhteistyössä nuoren, opettajan, ohjaajan ja vanhempien kanssa. Tuloksena syntyy henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan opiskelijan aikaisemmat opiskelukokemukset ja ajankohtaiset ambitiot. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma takaa nuorelle mahdollisuuden vaikuttaa omiin asioihinsa, joten näin korostuu oppijan oma vastuu opiskelustaan. (Sarlin 2001, 20.)

Työpaikkaopiskelun, intensiivikurssien ja elämyspedagogiikan menetelmien avulla nuoret viedään arjesta poikkeavaan oppimisympäristöön. Uusissa tilanteissa he huomaavat erityisesti *tarvitsevansa oppimista*. Samalla he kohtaavat säännöt, joiden mukaan yhteiskunta toimii. Elämyskasvatuksen tavoitteena Omaura-opetuksessa on ryhmähengen vahvistaminen sekä nuorten elämänhallinnan kohentuminen. Omaurassa toteutetaan toiminnallisia luottamus-, yhteistoiminta- ja seikkailuharjoituksia niin leireillä kuin koulutyönkin osana (Sarlin 2001, 21). Omaurassa opiskelevaa nuorta ohjataan itse asettamaan tavoitteita opiskelulle. Häntä tuetaan yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti. Vanhempien kanssa luodaan rakentava ja nuorta kannustava yhteistyön ilmapiiri (Katso lisää tietoa www.omaaura.fi).

Omaura-opiskelussa erottuu toiminnan tasolla kolme eri osa-aluetta: työpaikkaopiskelu, lähiopetus ja elämyskasvatus. Nuori työskentelee lukuvuoden aikana 4-5 työpaikalla, kussakin 4 – 6 viikkoa kerrallaan. Työjakson aikana opiskellaan välillä koulussa, esim. yhtenä päivänä viikossa. Nuori suorittaa työjakson aikana opiskelu-, raportointi-, ja tutkimustehtäviä. Työpaikalla nuorta ohjaa mentori, joka on työpaikan vastuhenkilö. Työjaksojen välillä on lähiopiskelua koululla 2 – 3 viikkoa, jolloin tosin koulun lisäksi hyödynnetään myös erilaisia lähiseudun tarjoamia oppimisympäristöjä. Työelämässä nuori voi havaita opiskelun merkityksen itselleen, löytää omat taipumuksensa ja vahvuutensa. (Sarlin 2001, 21.)

Tarkastelen lähemmin konkreettista esimerkkiä Omaurasta ja joustavasta perusopetuksesta. Helsinkiläinen Leppävaaran koulu on liikuntapainotteinen yläkoulu, jossa on oppilaita noin 300. Koulun tavoitteena on edistää sellaista tietämistä, taitamista ja kulttuurien tuntemusta, joka auttaa oppilasta löytämään taipumuksiaan vastaavan paikan yhteiskunnassa. Koulussa on kaksi joustavan perusopetuksen (JOPO) pienluokkia. Nämä luokat on tarkoitettu peruskoulun päättövaiheessa oleville nuorille, jotka hyötyvät siitä, että opintoihin on liitetty säännöllinen viikoittainen työharjoittelu (kolme päivää koulua ja kaksi päivää työssä oppimista). Nuorten elämänhallinnan voidaan katsoa Elsi Veijolan (2005) tutkimuksen mukaan lisääntyneen Omaura-toiminnan aikana. Omaurassa opiskelleiden koululaisten vanhempia haastatellut Rajaorko (2002) on tuonut esille, että Omauraan pääsy loi vanhemmille toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Vanhemmat kritisoivat sitä, että Omaura tuotiin heille viimeisenä vaihtoehtona, vaikka ongelmia oli esiintynyt jo pitkään. Koulukuraattori Wasenius (2011) kertoi haastattelussa oppilaiden valitsemisprosessista Omaura-luokalle (ks. liite 7).

Perehdyin lyhyesti myös toiseen helsinkiläiseen kouluun: Alppilan yläkouluun. Kokemukset Omautasta ovat olleet hyvin positiivisia. Oppilaita haastatelleen Sarlinin (2001) mukaan Omaura auttaa opiskelijoita ensinnäkin saattamaan vaadittu peruskoulutus loppuun. Toiseksi Omaura on hyödyksi myös jatkoa ajatellen. Omauran parissa saatu lisäopetus on suuri tuki jatko-opintoihin haluaville. Kaikki haastateltavat ovat kokeneet Omaura-opiskelun hyödyllisenä. Eniten heitä on motivoinut työelämäpainotteinen opiskelu. Oppilaat kertoivat saaneensa työpaikkaopiskelusta erityisesti itsevarmuutta ja säännöllisyyttä elämäänsä. Nuoret ovat kertomuksensa mukaan pystyneet keskittymään varsinaisiin koulutehtäviinsä hyvin, sillä Omaurassa opiskelu tapahtuu tavallista pienemmässä opiskeluryhmässä. Oppilaat ovat raportoineet myös tyytyväisyyttä itse ryhmätyöskentelymetodiin.

Suomessa Omaura-menetelmän yleisinä esikuvina ja käytännön virikkeen antajina ovat olleet New Yorkin City-As-School ja Berliinin Die Stadt-als-Schule. Omaura on kuitenkin suomalainen sovellus ja kussakin Omaura-projektissa noudatetaan kunkin koulun virallista opetus-suunnitelmaa. Omaura-menetelmä on rakennettu ehkäisemään syrjäytymisprosesseja. Sitä ei ole rakennettu auttamaan rikollisia tai kovia huumeita käyttäviä nuoria, jotka ovat niin pitkällä itsetuhon tiellä, että he vaativat elämäntapansa totaalista pysäyttämistä, rautaiset rajat sekä uuden elämänsuunnan voimakasta osoittamista. Tällaisia nuoria voidaan ehkä auttaa suljetuissa auttamisjärjestelmissä. Omaurassa nuorten ”positiiviset” voimavarat on oltava ”käyttöön otettavissa” ilman pakkokeinoja. (Somerharju 1998, 69.)

Omaura-yhdistys on kansainvälisesti aktiivinen ja toimii sekä oppilas että työntekijä tasolla kansainvälisessä tekemällä oppimisen koulujen INEPS-verkostossa. Verkoston kautta opettajat ovat olleet yhteydessä eri puolilla maailmaa toimiviin vastaavanlaisiin koululuokkiin ja saaneet näin arvokasta tietoa ja ohjausta Omaura-toiminnan kehittämiseen. Tämän toiminnan kehittämisessä tärkeimmät mallit ovat olleet New Yorkin City as School -koulun, Berliinin Die Stadt als Schule -koulun sekä saksalaisen Institut for Produktive Learning (IPLE) tekemät tekemällä oppimisen mallit. (Enqvist 2006, 4.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET

4.1 Lähtökohdat

4.1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja selvittää sekä *tekemällä oppimisen toimintamallia* että toimintaan liittyvää *sosiaalityötä*. Tutkimuksen kohteena on kansainvälinen tekemällä oppimisen mallia hyödyntävien koulujen verkosto, jossa mukana ovat suomalaiset Omauraluokat. Tutkimus pyrkii paikantamaan koulun sosiaalityön asemaa tekemällä oppimisen toimintamallin kouluissa.

Tämän käytäntötutkimuksen yksilöidyt tutkimuskysymykset ovat:

1 Mitä ovat tekemällä oppimisen käytännön toimintaperiaatteet ja lähestymistavat sovellusmalliin kuuluvilla kouluilla eli kouluilla, jotka kuuluvat ns. INEPS-verkostoon?

2 Mikä käytännön rooli sosiaalityöllä on ns. INEPS-verkostoon kuuluvissa tekemällä oppimisen mallia toteuttavissa kouluissa?

Kirjallisuuden, haastattelujen, ohjauskeskustelujen, tutustumiskäyntien ja seminaarien kautta tutkimustehtävä alkoi löytää konkreettisia, käytännön muotoja kysymyslomakkeen osioissa. Kyselylomakkeen rakenne on esitelty liitteessä (liite 7), jossa nähtävillä ovat karkeat otsikot, joiden alle kysymyslomake rakennettiin. Tavoitteena oli saada käytännön kuvaa tekemällä oppimisen toimintamallista ja sosiaalityöstä.

4.1.2 Kyselylomakkeen laadinta

Muuttujien ja mittareiden laadinnassa käytettiin oppilashuoltotyöstä, koulukuraattorityöstä sekä tekemällä oppimisesta tehtyjä aikaisempia suomalaisia tutkimuksia sekä käytännön sosi-

aalityössä hankittua tietoa koulukuraattorin roolista ja tehtävistä. Kysymyslomake päätettiin rakentaa arjen koulutyön ympärille, jossa käytäntö koostuu tavoitteista, menetelmistä ja toimintamuodoista sekä yhteistyöstä. Sosiaalityön lähtökohta koulussa on tukea oppilaiden oppimista, kasvua ja kehitystä sekä olla tukemassa opettajien opetustyötä ja tukea oppilaiden vanhempia heidän kasvatustyössään. Tässä kyselyssä pyydettiin vastaajia tuomaan esille pulmakohtia, joissa sosiaalityö on ollut tukena. Lisäksi kysyttiin sosiaalityön arvottamisesta sekä pyydettiin kehittämisideoita.

Kyselyyn vastaajalta pyydettiin tietoja kotimaasta, sukupuolesta, iästä, asemasta, koulutuksesta, työurasta, oppiarvosta ja erityiskoulutuksesta. Henkilökohtaisten perustietojen lisäksi kysyttiin koulukohtaisia yleisiä kysymyksiä, kuten koulun kokoa, henkilökunnan koostumusta, oppilasmäärää, tyttöjen ja poikien osuutta ja heidän ikäänsä. Oleelliseksi katsottiin myös tieto kriteereistä, joilla kouluun tullaan tai päästään oppilaaksi. Koska tekemällä oppimisen käsite antaa perussisällön juuri tämänkaltaiselle erityisopetukselle, sitä lähestyttiin kysymällä koulun pedagogisia tavoitteita. Kysymyslomakkeen viimeisissä kysymyksissä pyydettiin määrittelemään tekemällä oppimisen -käsite. Seuraavaksi pyrittiin täydentämään kuvaa tekemällä oppimisen toimintamallin koulujen käytännöstä kysymällä koulun toimintamuodoista ja menetelmistä. Sen jälkeen lähestyttiin koulun sosiaalityötä ja kartoitettiin koulunkäynnin ja oppimisen tukimuotoja sekä opetusjärjestelyjä.

Koulun sosiaalityöhön ja mahdollisten yläkoulun oppilaiden elämään liittyvästä keskeisestä kysymyksestä, siirtymisestä seuraavalle koulutusuralle, kysyttiin ennen varsinaista koulun sosiaalityön kysymyspatteristoa. Koulun sosiaalityöstä ja sen kehittämisestä liitettiin strukturoituun kysymyslomakkeeseen neljä avointa kysymystä. Kaikki mukaan otetut kysymyslomakkeiden osiot ja aihealueet arvioitiin koulun sosiaalityön kuvaa täydentäviksi ja osittain siihen kuuluvaksi. Oppiminen, erityisoppiminen ja oppimisen tuki liittyvät toisiinsa ja koulusakaan sosiaalityötä ei voi tehdä yksin, irrallaan ympäristöstään (Kauppila 2000).

Kysymyslomake on liitteenä tutkimuksessani.

4.1.3 Aineiston analysointimenetelmät

Tilastollisena kuvailevana menetelmänä käytettiin suoria jakaumia ja hajontalukuja, frekvenssejä, prosentteja ja pääkomponenttianalyysiä. Avoimien kysymysten kohdalla käytettiin teemoittelua sisällönanalyysina. Analyysin yhdeksi menetelmäksi valittiin pääkomponenttianalyysi, vaikka työ ei täytä tilastomatemattisia ehtoja. Aineisto on pieni ja kyse on pikemminkin teoreettisesta kuin empiirisestä tiedonmuodostuksesta. Näin pienellä aineistolla valinta on exploratiivinen kokeilu ja kiinnostuksen kohteena sekä tavoitteena on ollut saada esille suurimpia ulottuvuuksia suuntaa antaviksi. Seuraavassa on taulukoitu tämän tutkimuksen analyysin menetelmiä.

Taulukko 1. Aineiston analyysisuunnitelma

Tutkimusongelma	Muuttujat	Analyysimenetelmät
1. PL-koulujen käytäntö: a) millaisia tavoitteita? b) millaisia menetelmiä ja toimintamuotoja? c) millaisia tukimuotoja ja yhteistyötä?	M15, M16 M18, M20, M21, M21, M25 M17, M19 M22, M23 M24	frekvenssit ja prosentit pääkomponenttianalyysi
Mitä PL on?	M44	sisällönanalyysi
Millaisia psykososiaalisen tuen muotoja käytössä?	M26, M27, M28, M30, M33	pääkomponenttianalyysi
2. Koulun sosiaalityön rooli? Millaisia tehtäviä ja millaisissa asioissa on tarpeellinen?	M31, M32, M34, M35, M36, M37 M38, M39, M40	frekvenssit ja prosentit pääkomponenttianalyysi
Sosiaalityön kehittäminen:	M38, M40	sisällönanalyysi

Ensiksi tarkasteltiin kvantitatiivista aineistoa, joka aluksi siirrettiin Webropolista Exel -ohjelmaan ja sen jälkeen SPSS-ohjelmaan. Tutkimuskysymyksiin pyrittiin vastaamaan käyttäen prosentteja, frekvenssejä sekä pääkomponenttianalyysiä. Toiseksi tarkasteltiin avoimien kysymysten analysointia sisällönanalyysi-menetelmällä. Aluksi vastauksista poimittiin laatusanoja sekä verbejä sekä keskeisiä ajatuksia luetteloksi. Avoimista vastauksista purettiin seuraavia tekemällä oppimista kuvaavia keskeisiä sanoja ja lyhyitä määrittelyjä: joustavuus, selkeys, oikea-aikainen, selkeä visio, vahvat arvot, second change, oppimista työpaikoilla, vaihtoehtoinen koulutusmuoto, linkittää koulun yhteiskuntaan ja teorian sekä käytännön opetuksen, haastaa oppimisympäristön, tie menestymiseen, tehdään henkilökohtainen lukujärjestys.

Opettaa–sanalla alkoivat seuraavat vastaukset: elämäntaitoja, uusia oppimisen tapoja, vastuunottamista omasta elämästä, reflektion eri menetelmiä, dokumentoinnin eri menetelmiä, aktiivisuutta, osallistumista, itseymmärrystä, tunnistamaan henkilökohtaisia oppimiskokemuksia; ja opettaa tekemällä ja kokemuksen kautta, todellisen elämän sosiaalisissa tilanteissa; on oppimaan oppimista; ja opettaja on ohjaaja ja tuki. Toisessa vaiheessa poimitut sanat ja ymmärrettävät teonsanat tai lyhyet lauseet luokiteltiin taulukoksi yksilö-, ryhmä- ja yhteiskuntatason näkökulmasta.

Tutkimuksessani pyrin etsimään ulottuvuuksia aineistostani. Tyypittelyn mahdollisuuksia olisivat olleet jaottelut: suomalaiset vastaajat – muut; Esping-Andersenin käyttämänä luokittelu; maakohtainen vertailu tai itä-länsivertailu. Tutkimusprosessissa perehdyin myös seuraaviin tyypittelymenettelyihin: klusterianalyysi, sosiaalityön toteuttamisen ideaalityypit, sekä aineistopohjaiset tyypittelyt.

4.1.4 Tutkimuksen luotettavuus

4.1.4.1 Kansainvälisen tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa sen toteuttamistapa, esimerkiksi sähköinen kysely ja sen ongelmat. Johtavat yhteiskuntatieteelliset tutkijat suosivat havainnointia luotettavimpana

menetelmänä, kun kyse on arvionvaraisten tosiasiatietojen selvittämisestä (ks. Uusitalo 1991, 92).

Kansainvälisen tutkimuksen soveltamisessa tulee myös huomioida vastausten ja vastaajien kulttuurisidonnaisuus, vastaajien kotimaiden hyvinvointipalvelujen rakenne ja erityisesti oppilashuoltotyötä suuntaava normisto (Koskela 2009, 28). Yhdessä maassa suunniteltu ja toista maata varten sellaisenaan käännetty lomake ei yleensä tuota laadukkaita mittareita. Nykyään vallitsee laaja yksimielisyys siitä, että kysymykset on parasta suunnitella monikansallisessa ja monikielellisessä työryhmässä, monivaiheista prosessia käyttäen. Näin kysymykset eivät ole sidoksissa yhteen kulttuuriin ja kieleen. Työryhmän olisi hyvä aloittaa kysymyslomakkeen suunnittelu mitattavista käsitteistä eikä itse kysymyksistä. Ensiksi selvitetään, mitä halutaan mitata. Toiseksi selvitetään, onko käsite yleensä mitattavissa kaikissa osanottajamaissa. (Jääskeläinen 2011, 24).

Kun mitattavat käsitteet on valittu, on aika suunnitella mittarit. Monikansallinen ryhmä pysyy parhaiten päättämään, mitataanko käsite kaikissa maissa samalla mittarilla vai vaaditaanko hieman erilaisia mittareita, jotta voitaisiin mitata samaa asiaa. Monikansallisissa tutkimuksissa suositellaan käytettäväksi useampaa mittaria kunkin käsitteen mittaamiseen, jolloin tulokset ovat varmempia eikä yhden mittarin mahdollinen epäonnistuminen aiheuta niin isoa haittaa. (Jääskeläinen 2011, 25.) Tässä tutkimuksessa ei käytetty yllämainitunlaista ryhmää apuna.

Survey on oivallinen menetelmä täsmällisiä tosiasiatietoja kerätessä. Survey soveltuu hyvin myös arvionvaraisten tosiasiatietojen hankkimiseen, mutta on ongelmallisempaa kuin tosiasioiden tutkiminen. Tulokset eivät ole mielivaltaisia, mutta ne on tulkittava aina kysymyksenasettelua vasten. Survey -tutkimusten keinoin on yleensä vaikea päästä käsiksi ”julkisivun taakse”. (Uusitalo 1991, 92 – 93.)

4.1.4.2 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, ei-sattumanvaraisuutta (Anttila 1998, 405). Mittauksen tai tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi 2000, 213). Mittauksen reliabiliteetti on suuri, jos eri mit-

tauserroilla saadaan samanlaisia tuloksia samasta tai samantapaisesta aineistosta (Holopainen & Pulkkinen 2002, 17).

Tässä tutkimuksessa pyrin vahvistamaan reliabiliteettia kysymällä keskeisiä tietoja usealla kysymyksellä. Tässäkin tulevat esille vastaajien lingvistiset erot: mistä tietää, että eri maiden vastaajat ovat ymmärtäneet kysymyslomakkeen keskenään samalla tavalla? Vastaajat voivat ymmärtää väärin ja vahingossakin tehdä merkintävirheitä.

Vertaamalla saamaani informaatiota siihen, mihin aikaisemmissa tutkimuksissa on päädytty, voin todeta tutkimukseni olevan luotettava ja toistettavissa. Vastaajien avoimissa kysymyksissä antama kuva tekemällä oppimisen käsitteestä vastaa vastaavien koulujen ulospäin antamaa kuvaa näiden koulujen erityisyydestä tavalliseen kouluun verrattuna. Voidaan ajatella, että tutkimuksen kohteeksi valittu ilmiö, tekemällä oppimisen toimintamalli, vastasi tulosten perusteella pääsääntöisesti ilmiöstä eri aikakausina saatua yleiskuvaa.

4.1.5 Validiteetti

Mittaamisen validiteetti ilmaisee, missä määrin on kyetty mittaamaan juuri sitä, mitä oli tarkoitus mitata (Holopainen & Pulkkinen 2002, 16; Hirsjärvi ja kumppanit 2000, 213-215; Anttila 1998, 402). Kysymyslomakkeen käsitevaliditeettia varmistelin etukäteen vertaiskontrollin avulla. Käytin hyväkseni koulukuraattori –ja erityisopettajaverkostojani Suomessa ja valitsin mukaan vain ne käsitteet, joista vallitsi yhteisymmärrys. Tällä ehkäisin validiteettiin liittyviä ongelmia.

Validiteettia voidaan tarkastella hyvin monelta eri kannalta (Anttila 1998, 403). Loogisen validiteetin näkökulmasta katsottuna tässä tutkimuksessa pyrittiin erityisesti kartoittamaan valittua ilmiötä ja tarkoitus toteutuu kysymysten monialaisuudessa, mutta ei toteudu taasen vastausten pienen määrän osalta. Sisäisen validiteetin alhaisuuteen ja kadon suureen määrään vaikuttivat kyselyn alun korjaukset sekä kyselyn pituus. Tämän tutkimuksen tulokset voidaan sitoa kuvaamaan vain tätä vastaajajoukkoa, ja tutkimuksen ulkoiseen validiteettiin vaikutti pieni vastaajamäärä ja esikokeen puuttuminen Webropol-sovellusmuodossa. Tutkimuksen sisältövaliditeetti yritettiin varmistaa tukeutumalla ryhmäkeskusteluun ja seminaarissa saatuihin neuvoihin aineiston analysointitavasta näinkin pienessä vastaajajoukossa.

Vastausten luotettavuutta heikentää oletama, että ne vastaajat, joilla on aikaa vastata pitkään kyselyyn, suhtautuvat luultavasti jo valmiiksi myönteisesti teemaan. Myönteisyys tuli ilmi sekä avoimista että strukturoiduista vastauksista. Myös Bertoldin (1979, 40-41) tutkimuksen johtopäätöksiä muodostui, että kaikki tutkitut tukevat innokkaasti ohjelmaa: henkilökunta innokkaasti tukee 83 % City-as-School -konseptia, sen filosofiaa ja esittelyn mahdollisuuksia. Sata prosenttia tukee ja suosittelee sitä vaihtoehtoiseksi kouluksi. Kyselylomakkeen kysymykset pyrittiin laatimaan kattamaan ilmiötä kasvatuksen ja opetuksen sekä sosiaalityön näkökulmasta. Kysymyksiä oli riittävästi, vaihtoehtoja olisi voinut vielä lisätä erottelun varmistamiseksi. Mittarin validiteettiin vaikuttavat vastaajien kieli- ja kulttuuri- sekä yhteiskuntajärjestelmäerot.

4.1.6 Tulosten yleistettävyys

Tämä tutkimus paikantaa koulun sosiaalityötä tekemällä oppimisen näkökulmasta. Kysely kohdennettiin eri maiden tekemällä oppimisen toimintamallien koulujen INEPS-verkostoon kuuluville henkilöille. Verkoston sähköpostilistalla oli kyselyn lähettämishetkellä 224 nimeä, joista vastasi 15. Muutamaa vastausta jouduttiin täydentämään keskiarvotiedolla pääkomponenttianalyysissä. INEPS-verkostoon kuuluvat: Bulgaria, Espanja, Irlanti, Kreikka, Liettua, Norja, Portugali, Ranska, Romania, Ruotsi, Saksa, Suomi, Unkari, U.S. ja Venäjä.

Yhdeksi tämän tutkimuksen analyysin menetelmäksi valittiin pääkomponenttianalyysi, vaikka aineisto ei täytä tilastomatemattisia ehtoja. Tutkimus on luonteeltaan teoreettinen ja pääkomponenttianalyysin käytöllä pyritään exploratiivisesti tuottamaan tietoa ilmiön ulottuvuuksista. Aineisto on pieni, kato oli suuri ja kyse on pikemminkin teoreettisesta kuin empiirisestä tiedonmuodostuksesta. Siten tulokset ovat vain suuntaa antavia. Kyselylomakkeen kokeileminen ja testaaminen antaa suuntaa mahdolliselle jatkotutkimukselle.

Tutkimuksessa on kyseessä harkinnanvaraiseen näytteeseen kohdistuva kyselytutkimus ja tuloksien voidaan olettaa kuvaavan vain vastanneiden henkilöiden käsityksiä kysytyistä asioista vastaushetkellä. Kato oli suuri, joten tutkimus ei tuota yleistettävää tietoa. Aineisto edustaa vain vastaajajoukkoa. Katoon vaikuttaneita tekijöitä voisivat olla kyselyn alkuvaiheen tekniset pulmat ja kyselyn pituus. Pelkästään yhteen teemaan, esimerkiksi sosiaalityön rooliin

tekemällä oppimisen menetelmässä, keskittynyt kysely olisi voinut sopivan mittaisena, tiiviinä kyselynä tuottaa toisenlaisen suosion. Parhaimman tuloksen tutkimusongelmiin olisi saanut haastatteleamalla työntekijöitä kansainvälisillä koulutuspäivillä tai samanaikaisesti sekä kyselyllä että haastattelulla.

4.1.7 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tämä tutkimus kohdistettiin International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS) – verkoston jäsenille. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus sekä luvattiin lähettää verkostolle lyhyt yhteenveto tutkimuksen valmistuttua. Vastaajat ovat osallistuneet kyselyyn vapaaehtoisesti. Uusitalon (1991, 30-31) mukaan tutkimuksen tulee tähdätä luotettaviin tuloksiin. Se on tehtävä vain tieteen pelisääntöjä noudattaen ja koehenkilöiden vapaaehtoisuudesta tulee pitää kiinni.

Pietarinen (2006) esittää Kuulan (2006) teoksessa, että tutkijaa velvoittavat älyllisen kiinnostuksen vaatimus, rehellisyyden vaatimus, tunnollisuuden vaatimus, vaaran eliminoiminen, ihmisarvon kunnioittaminen, sosiaalisen vastuun vaatimus, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen vaatimus. Hänen mukaansa uuden tiedon hankkiminen tutkimuskohteesta katsotaan tutkimuseettisesti perustelluksi motivaation lähteeksi.

Kuula (2006) kirjoittaa ihmistieteiden eettisistä normeista, että ne perustuvat neljään lääketieteeltä perittyyn tutkimusperinteeseen: hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate. Lisäksi tieteen sisäisiä periaatteita ovat kehotukset noudattaa tieteellisiä menettelytapoja avoimesti ja rehellisesti sekä tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate. Tutkimusaineistojen avoimuus ja sen kautta tapahtuva tulosten tarkistamismahdollisuus ovat tärkeitä. Tämän tutkimuksen aikana olisi ollut hyödyllistä pitää tarkempaa tutkimuspöytäkirjaa.

Kyselytutkimukseen sisältyy heikkouksia. Tavallisimmin aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Kyselyssä ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. Ei ole myöskään selvää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoeh-

dot ovat olleet vastaajan näkökulmasta. Väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida, ja kato nousee joissakin tapauksissa suureksi (Hirsjärvi ja muut 2000, 182).

Tämän tutkimuksen kato oli suuri. Siihen oli vaikuttamassa monta tekijää, joista ensimmäisenä nousee esille kyselylomakkeen pituus. Kysely olisi ollut hyvä tiivistää. Toiseksi koekysely jäi puutteelliseksi ja hidastavana tekijänä olivat kyselyn tekniset seikat ja kyselypohjien uusiminen Webropol ykkösestä sovellus kakkoseen. Yhteistyö INEPS-verkoston Berliinin toimiston kanssa olisi voinut antaa kyselylle hieman enemmän suosiota. Suuresta kadosta huolimatta oli tärkeää selvittää tekemällä oppimisen toimintamallissa sosiaalityön asemaa, huolimatta siitä, että tämän tutkimuksen tulokset ovatkin suuntaa antavia. Jatkotutkimuksen toteutuksen tarve on vahvistunut tämän kyselyn myötä ja kyselylomaketta ja laadittua mittaristoa tulisi testata enemmän.

4.2 Toteutus

Tutkimus toteutettiin kyselynä. Liitän koko tutkimukseni loppuun kyselyssä käyttämäni asiakirjat.

Tutkimuskysely lähetettiin kaikille henkilöille, jotka olivat INEPS-verkoston sähköpostilistalla keväällä 2012. INEPS-verkoston sähköpostilistalla on sekä koulujen opettajia, suunnitteluhenkilökuntaa että työpaikkaopintojen ohjaajia. Kyselyyn vastasi yksi kuopiolaisen Omaura-luokan ensimmäisistä kehittäjistä. Lisäksi haastateltiin yhtä suomalaista koulukuraattoria ja haastattelu litteroitiin (liite 6). Hänen koulullaan on toiminut Omaura-luokka jo 1990-luvun alkupuolelta lähtien.

Tutkimukseen vastasi yhteensä 15 vastaajaa (11.10.2012) kahdeksasta eri maasta. Kyselyä oli käynyt Webropol-ohjelmassa katsomassa 71 henkilöä. Viidestätoista vastaajasta suomalaisia oli viisi. Saksalaisia, kreikkalaisia ja romanialaisia oli kutakin kaksi, sekä yksi vastaaja Ranskasta, Espanjasta, Liettuasta ja Yhdysvalloista. Vastaajista naisia oli kahdeksan ja miehiä seitsemän. Vastaajista kymmenen oli iältään 40 vuotta tai sen yli. Alle 30-vuotiaita oli kaksi. Asemaltaan vastaajista kuusi oli opettajia, erityisopettajia oli kolme, muita ammattikuntalaisia edusti yksi projektijohtaja ja yksi keittiöpäällikkö. Yhtään sosiaalityöntekijää ei vastannut kyselyyn. Yksitoista ammattilaista ilmoitti, että heillä oli yli kymmenen vuotta koulutyöskentelyä takanaan. Yhdellätoista vastaajista oli korkein opetuksen alan tutkinto. Korkein yliopis-

tollinen tohtoritutkinto oli kolmella ja kymmenellä oli maisteritutkinto. Erikoistumisalan opintoja oli vastaajista yhdeksällä opetus - tai kasvatusalalta ja yhdellä ”Home economic education” -alalta. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat siten, että alle sadan oppilaan kouluja oli neljä, yli sadan, mutta alle viiden sadan oppilaan kouluja oli viisi, ja yli viiden sadan oppilaan kouluja neljä. Pienimmässä koulussa oppilaita oli 15 ja suurimmassa 750.

4.3 Tulokset

4.3.1 Tekemällä oppimista ja koulunkäyntiä koskevat tulokset

4.3.1.1 Tekemällä oppimisen käsitettä koskevat tulokset

Tämän tutkimuksen vastaajat määrittivät tekemällä oppimisen kysymyslomakkeen avoimessa kysymyksessä korostaen reflektion ja oman henkilökohtaisen vastuun ottamista oppimisprosessissa. Vastaajat korostivat myös syrjäytymisen ehkäisyä, koska malli tarjoaa oppilaalle vielä yhden vaihtoehdon oppivelvollisuuden suorittamiseksi. Vastaajien kuvailuissa korostuvat progressiivisesta pedagogiikasta teemat: aktiivisuus ja käytännön elämässä oppiminen. Seuraava vastaus kattaa monipuolisesti tekemällä oppimisen ilmiön:

”Matematiikan opiskelua ravintolassa, historian museolla, biologiaa kauneussalongissa. Tekemällä oppiminen on oppimista kokemuksista käytännön työpaikoilla, jotka nuoret itse valitsevat kiinnostuksensa mukaan. Todellisen elämän sosiaalisten tilanteiden aktiviteetit ovat lähtökohtana oppimisen prosessille. Tekemällä oppimisen toimintamallin luokkien opettajat toimivat ikään kuin neuvojina tukien oppilaita käymään läpi itsenäisen ja riippumattoman opillisen prosessin. Itsepäätetyssä oppimisprosessissa oppilaiden on tärkeää reflektoida omia oppimiskokemuksia. Perinteinen koululaitos ei valmenna oppilaita tähän tehtävään. Täten he tarvitsevat tukea rakentaakseen tietoisuuden siitä miten he ovat oppineet, silloin kun he ovat aktiivisia ja osallistuvat päivän tehtäviin heidän erilaisilla työssäoppimisen jaksoilla työpaikoilla. Tästä näkökulmasta katsottuna reflektiivinen oppiminen on pääosin prosessi ja itseymmärryksen harjoitus, jossa henkilökohtaiset merkitykselliset oppimisen kohteet tulevat esille ja niitä voidaan kehittää ohjaamalla henkilökohtaista lukujärjestystä tutkimalla kunkin omia henkilökohtaisia oppimiskokemuksia.

Oman henkilökohtaisen harjoittelun aikana osallistujat käyvät läpi prosessin, jossa tunnistavat tärkeitä henkilökohtaisia oppimiskokemuksia. He harjoittelevat erilaisia reflektiomenetelmiä sekä dokumentaatiomenetelmiä ja koostavat kokemus-portfolion. Tämän aikana he keskustelevat

niistä erilaisista piirteistä, jotka tulevat esille tehtävissä sekä uusista reflektiivisen oppimisen ominaisuuksista osana tekemällä oppimisen prosessia.”

Avoimista vastauksista purettiin seuraavia tekemällä oppimista kuvaavia keskeisiä sanoja ja lyhyitä määrittelyjä seuraavanlaiseksi luetteloksi: joustavuus, selkeys, oikea-aikainen, selkeä visio, vahvat arvot, second change, oppimista työpaikoilla, vaihtoehtoinen koulutusmuoto, linkittää koulun yhteiskuntaan ja teorian sekä käytännön opetuksen, haastaa oppimisympäristön, tie menestymiseen, tehdään henkilökohtainen lukujärjestys. Opettaa-verbillä alkoivat seuraavat vastaukset: elämäntaitoja, uusia oppimisen tapoja, vastuunottamista omasta elämästä, reflektion eri menetelmiä, dokumentoinnin eri menetelmiä, aktiivisuutta, osallistumista, itseymmärrystä, tunnistamaan henkilökohtaisia oppimiskokemuksia; ja opettaa tekemällä ja kokemuksen kautta, todellisen elämän sosiaalisissa tilanteissa; on oppimaan oppimista; ja opettaja on ohjaaja ja tuki. Toisessa vaiheessa poimitut sanat ja ymmärrettävät teonsanat tai lyhyet lauseet luokiteltiin taulukoksi yksilö-, ryhmä- ja yhteiskuntatason näkökulmasta.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on ryhmitelty avoimen kysymyksen tekemällä oppimisen määrittelyä koskevia vastauksia yksilö-ryhmä/koulu- ja yhteiskuntatason näkökulmasta.

Taulukko 2. Tekemällä oppimisen määrittelyjen yksilö-, ryhmä ja yhteiskuntatasot

Tekemällä oppiminen yksilötasolla	Tekemällä oppiminen ryhmä- ja koulutasolla	Tekemällä oppiminen yhteiskuntatasolla
- Yksi vaihtoehtoinen oppimis- menetelmä, työpaikoilla kokemuksista oppiminen ja oppimiskokemuksien reflektointi. - Aktiivisuus ja osallistuminen.	- Yksi vaihtoehtoinen oppimis- menetelmä ja instrumentti koululle.	- Kasvatetaan ja koulutetaan vastuuntuntoisia kansalaisia.
- Ei vain toinen mahdollisuus, vaan voi olla neljäs mahdollisuus ja viimeinen.	- Luodaan koulu, jolla on selkeä visio, vahvat arvot.	- Linkittää koulun yhteiskun- taan
- Kasvattaa vastuuseen (oppimis- prosessi, eläminen), elämäntai- toihin ja -hallintaan. - Lisää vapautta valita ja päättää mikä on omalle tulevaisuudelle tärkeää.	- Opettaja on oppimisprosessin ohjaaja	-Linkittää koulutuksen työhön
- opettaa reflektointia ja opettaa elämään omien mahdollisuuksien mukaan.	- linkittää teorian ja käytännön	- ehkäisee syrjäytymistä
	- haastaa oppimisympäristön	- haastaa oppimisympäristön

Tutkimuksen avoimien kysymysten vastauksissa tekemällä oppimisen määrittelyistä tulivat esille toimintamallin keskeiset piirteet sekä hyödyt yksittäiselle oppilaalle, koululle sekä yhteisölle. Vastauksissa tekemällä oppimista kuvasivat joustavuus, vahva-arvoinen vaihtoehtoinen koulutusmuoto, jossa opitaan työpaikoilla. Toimintamallissa korostetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja oppimiskokemuksien reflektointia ja malli kehittää oppilaan elämänhallintataitoja. Tekemällä oppiminen tarjoaa vielä yhden ja usein viimeisen mahdollisuuden nuorelle suorittaa peruskoulun oppimäärä. Yhteisötasolla toimintamalli kasvattaa vahva-arvoisena luokkamallina vastuuntuntoisia kansalaisia sekä linkittää koulua ja oppilaita työelämään.

4.3.1.2 Koulujen tavoitteita koskevat tulokset

Koulujen tavoitteita voidaan tarkastella pohtimalla, miten kouluun ohjaudutaan tai tullaan opiskelijaksi. Valintakriteeristö ohjaa ja auttaa oppilaita ja opettajia sekä vanhempia saavuttamaan asetetut tavoitteet. Tämän tutkimuksen kyselyyn vastaajista viisi kolmestatoista oli vastannut, että heillä on olemassa kriteeristö, jolla oppilaat valitaan. Näistä viidestä neljä oli ottanut kantaa sisäänpääsyehdoin siten, että heistä kaikki pitivät joko tärkeänä tai tärkeimpänä kriteerinä koulupoissaoloja ja kolme piti tärkeänä käyttäytymisen ongelmia. Kolme vastaajaa piti kaikkein tärkeimpänä kriteerinä oppilaan omaa motivaatiota. Kaksi vastaajaa korosti koulujärjestelmän ohjausta tärkeimpänä ja kaksi vastaajaa piti tärkeänä oppimisen pulmia silloin, kun luokalle/ kouluun valitaan oppilaita. Varallisuuden merkitykseen valintakriteerinä otti kantaa kolme vastaajaa viidestä ja he olivat arvioineet sen olevan vähän merkityksellinen. Vanhempien osuutta piti jokseenkin tärkeänä kaksi vastaajaa ja kaksi arvioi sen ei tärkeäksi kriteeriksi.

Koulun tärkeitä opetuksellisia periaatteita kysyttiin seuraavanlaisilla vaihtoehdoilla. Vastaajille esitetty kysymys (numero 17) kuului: Kuinka tärkeänä koulullanne pidetään seuraavia asioita? Vastaukset on järjestetty ilmaistun tavoitteen tärkeyden mukaan. Alkuperäisessä kyselylomakkeessa vastausvaihtoehtoja oli viisi, joista vastaukset tiivistettiin kolmiluokkaisiksi. Tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi koulun tavoitteiksi vastaajat ovat valinneet oppilaan tukemisen jatko-opintoihin, oppimaan oppimisen, luovuuden kehittämisen ja oppilaan oman aktiivisuuden opetuksessa. Tärkeäksi arvioitiin myös oppilaan elämänhallinnallisten taitojen kartuttaminen, yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen, oppilaan oma vastuunotto oppimisesta sekä oppilaan henkilökohtaisten oppimistarpeiden ja kiinnostuksen huomioiminen.

Taulukko 3. Kouluille tärkeät opetukselliset tavoitteet (frekvensseinä)

	ei lainkaan tai vain vähän tärkeitä	jokseenkin tärkeitä	tärkeitä tai erittäin tärkeitä	Yht.
1) Oppilaan tukeminen jatko-opintoihin	0	0	13	13
2) Oppimaan oppiminen	0	2	11	13
3) Luovuuden kehittäminen	1	1	11	13
4) Oppilaan aktiivisuus opetuksessa	0	3	10	13
5) Oppilaan elämänhallintataitojen kartuttaminen	2	2	9	13
6) Yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen	1	3	9	13
7) Oppilaan oma vastuunotto oppimisesta	0	4	9	13
8) Oppilaan henkilökohtaisten oppimis- tarpeiden ja kiinnostuksen huomioiminen ¹	1	2	9	12
9) Työparityöskentely opetuksessa	2	3	8	13
10) Opettajajohtoisuus oppimisprosessissa	2	3	8	13
12) Oppiainekeskeisyys oppimisessa	2	2	8	12
11) Oppilaan vanhempien aktivointi koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön	2	4	7	13
13) Oppimateriaalikeskeisyys oppimisessa	2	3	7	12
14) Kansalliset ja kulttuuriset perinteet	2	4	7	13
15) Kokonaisvaltaisesti oppilaan elämään vaikuttaminen	1	6	6	13
16) Kansainvälisyyskasvatus	3	6	4	13
17) Oppilaan harrastustoiminnan virittäminen ³	3	6	3	12

Jokseenkin tärkeäksi koulujen tavoitteeksi vastaajat ilmoittivat oppilaan harrastustoiminnan virittämisen, kansainvälisyyskasvatuksen, kokonaisvaltaisesti oppilaan elämään vaikuttamisen. Vastaajista kolme ilmoitti harrastusten tukemisen vain vähän tärkeäksi ja samoin kolme vastaajaa oli valinnut kansainvälisyyskasvatuksen vain vähän tärkeäksi osa-alueeksi koulunsa tavoitteista.

Vastaajien arviota koulujen opetuksen tavoitteiden tärkeydestä on tarkasteltu vielä tekemällä pääkomponenttianalyysi. Aluksi vastauslomakkeen kysymyksen (numero 17) muuttujista teh-

tiin korrelaatiomatriisi. Muuttujaluettelosta ei poistettu muuttuja. Komponenteista tarkasteltiin lähemmin kolmea, koska vastaajajoukko oli kooltaan 15. Puuttuvia tietoja täydennettiin keskiarvoilla. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on koottuna kouluille tärkeitä tavoitteita.

Taulukko 4. Kouluille tärkeitä tavoitteita tiivistetysti. Varimax-rotatoitu pääkomponenttimatriisi.

Muuttujat	F1	F2	F3	2 h
Oppilaan oma vastuu opinnoista	,75			,80
Yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen	,94			,91
Luovuuden kehittäminen	,83			,71
Oppilaan aktiivinen osallistuminen opetukseen		,85		,87
Vanhempien aktiivinen osallistuminen sekä koulun ja kodin yhteistyö		,78		,81
Oppiminen perustuen oppimateriaaleihin		,93		,88
Oppimaan oppiminen			,83	,78
Oppiminen perustuen ainekeskeisyyteen			,74	,88
Kansalliset ja kulttuuriset perinteet			,81	,80
Ominaisarvo	5,63	3,33	2,57	
Selitysosuus	33,10	19,61	15,09	

Pääkomponenttien kumulatiivinen selitysosuus = 67,8%

F1 = oma vastuu oppimisesta; omien, yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen, ja luovuus

F2 = koko perheen osallistaminen ja oppimateriaalit

F3 = oppimisen taito ja kulttuuritietotieto

h2 = kommunaliteetti

Ensimmäiselle komponentille (F1) latautuivat eniten koulun tavoitteista seuraavat muuttujat oppilaan oma vastuu opinnoista, yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen ja luovuuden kehittäminen. Ensimmäinen komponentti (F1) selitti 33,1 % muuttujien vaihtelusta. Toiselle komponentille (F2) latautuivat oppilaan aktiivinen osallistuminen opetukseen, vanhempien

aktiivinen osallistuminen sekä koulun ja kodin yhteistyö. Kolmannelle komponentille (F3) latautuivat eniten oppiminen perustuen oppimateriaaleihin, oppimaan oppiminen, oppiminen perustuen ainekeskeisyyteen ja kansalliset ja kulttuuriset perinteet. Kolme komponenttia selitti 67,795 % muuttujien vaihtelusta.

4.3.1.3 Koulujen toimintamuotoja ja menetelmiä koskevat tulokset

Suomalaisen peruskoulun erityisluokkien oppilasmäärä on enimmillään kymmenen oppilasta. Tavallista luokkaa pienempi oppilasmäärä mahdollistaa monipuolisemman opetusmenetelmäarsenaalin käyttämisen. Tekemällä oppimisen eli produktiivisen oppimisen suomalaisessa Omauraluokassa opettajan on mahdollista olla kiinteässä yhteydessä myös oppilaan vanhempiin.

Koulujen toimintamuotoihin liittyen kysymyslomakkeessa vastaajille esitettiin kysymys (numero 19): Kuinka usein koulullanne ovat käytössä seuraavat menetelmät? Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) on koulujen käytänteitä ja menetelmiä koskeva kysymys ja sen vastausmäärät vaihtoehdoittain.

Vastaajista kuusi ilmoitti käyttävänsä tiimityötä lähes joka päivä, neljä ilmoitti käyttävänsä viikoittain. Toiminnallisia tapahtumia käytti viikoittain vastaajista viisi, ja neljä kerran kuukaudessa. Projekteja ilmoitti käyttävänsä kolme viikoittain, yksi melkein joka päivä ja kolme kerran kuukaudessa ja viisi noin 3-4 kertaa vuodessa. Verkostotapaamisia käytti vastaajista neljä viikoittain, kaksi kerran kuukaudessa ja kaksi noin 3-4 kertaa vuodessa, mutta neljä vastaajaa ilmoitti sen puuttuvan käytännössä kokonaan menetelmävalikostaan.

Taulukko 5. Kouluille tärkeiden erilaisten oppimismenetelmien käyttö

	1 tuskin koskaan	2 noin 3-4 x vuodessa	3 kerran kuukaudessa	4 viikottain	5 lähes joka päivä	ka
Teemaviikot	2	8		0	2	1 2,38
Toiminnalliset tapahtumat	1	3		4	5	0 3
Projektit	1	5		3	3	1 2,85
Seikkailukasvatusleirit	6	3		3	0	0 1,75
Vanhempain tapahtumat	2	5		3	1	0 2,27
Leirikoulut	7	4		0	1	1 1,85
Vierailevat luennoitsijat	4	4		2	0	1 2,09
Tiimityö	0	2		1	4	6 4,08
Ystävyyshetki	4	3		3	2	1 2,46
Oppilaskuntatoiminta	3	5		2	3	0 2,38
Juhlat	2	8		2	1	0 2,15
Kouluvierailut	2	5		4	1	0 2,33
Vapaaliput kulttuuri- tapahtumiin	5	3		2	2	0 2,08
Opettajan omiin opintoihin sisältyvät projektit	4	4		2	2	0 2,17
Verkostotapaamiset	4	2		2	4	0 2,5
Vanhempien vertaisryhmät	4	6		1	1	0 1,92
Vierailut kulttuuri- ja urheilu kohteissa	4	6		1	1	0 1,92

Koulujen käyttämiä menetelmiä tarkasteltiin vielä lisäksi tekemällä pääkomponenttianalyysi, jolla koetettiin tiivistää kysymyksen 19 eri muuttujien sisältämä tieto pienempään määrään komponentteja. Aluksi kysymyksen muuttujista tehtiin korrelaatiomatriisi, josta katsottiin oliko muuttujia, jotka eivät minkään toisen muuttujan kanssa korreloi 0,3:nkaan verran. Analyysissä ei poistettu muuttujia. (ks. liite 8)

Pääkomponenttianalyysissä (taulukko 6) löytyi kolme ulottuvuutta: (F1) *koulun ulkopuoliset kasvatustoiminnot*, jolle latautuivat: seikkailukasvatustoiminta ja leirikoulut, kulttuurivapaaliput, vierailevat luennoitsijat. (F2) *matkat ja juhlat sekä vanhempain tukitoiminta*, jolle latautuivat: kouluvierailut, kulttuuri- ja urheilumatkat, juhlat ja festivaalit, vanhempain tukiryhmät. (F3) *osallistaminen*: oppilaskuntatoiminta.

Taulukko 6. Kouluilla käytettyjä oppimismenetelmiä tiivistetysti. Varimax-Rotatoitu pääkomponenttimatriisi.

muuttujat	F1	F2	F3	2 h
teemaviikot				,95
tapaamiset/toiminnalliset tapahtumat			,78	,73
projektit				,98
seikkailukasvatusleirit	,78			,91
vanhempaintapahtumat				,95
leirikoulut	,65	,53		,85
vierailevat luennoitsijat	,76			,88
tiimityö				,80
ystävyysskoulutyö				,85
oppilaskuntatoiminta			,80	,91
juhlat/festivaalit		,77		,85
kouluvierailut		,84		,89
vapaaliput kulttuuritapahtumiin	,87			,88
opettajien omiin opintoihin liittyvät projektit	,63			,96
verkostotapaamiset	,65			,86
vanhempain tukiryhmät		,62	,54	,86
kulttuuri- ja urheilumatkat		,80		,87
Ominaisarvo	6,91	2,01	1,81	
Selitysosuus	40,63	11,83	10,66	

Pääkomponenttien kumulatiivinen selitysosuus = 63,1 %

Komponentti I = *koulun ulkopuoliset kasvatustoiminnot*: seikkailukasvatustoiminta ja leirikoulut, kulttuurivapaaliput, vierailevat luennoitsijat

Komponentti II = *matkat ja juhlat sekä vanhempain tukitoiminta*: kouluvierailut, kulttuuri- ja urheilumatkat, juhlat ja festivaalit, vanhempain tukiryhmät

Komponentti III = *osallistaminen*: oppilaskuntatoiminta

h² = kommunaliteetti

Koulujen erilaisista oppimisen malleista kysyttiin seuraavalla kysymyspatteristolla, ja vastajille esitetty kysymys numero 20 kuului: Millaisia oppimisen malleja koulullanne toteutetaan? Vastauslomakkeen alkuperäinen vastausmalli oli viisiluokkainen, mutta vaihtoehdot yhdistettiin seuraavassa taulukossa (taulukko 7) kolmeksi vaihtoehdoksi, jotka on järjestetty käyttöti-

heyden arvion mukaan. Ensimmäisenä on paljon tai eniten käytetyt oppimisen mallit, joihin vastaajat ilmoittivat kuuluvan dialoginen opetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Lisäksi oppilaskeskeisyys ja opettaja/ohjaajakeskeinen malli sekä tekemällä oppiminen saivat eniten kannatusta.

Taulukko 7. Kouluilla käytettyjä oppimismalleja

	ei käytetä lainkaan tai käytetään vähän	käytetään jossain määrin	käytetään paljon tai eniten	
Dialoginen opetus	0		3	8
Yhteistoiminnallinen oppiminen	0		3	8
Oppilaskeskeiset	0		5	7
Opettaja/ohjaajakeskeiset	1		5	6
Learning by doing	1		4	6
Ongelmanratkaisukeskeinen	1		5	5
Kokemuksellinen	1		5	5
Yhtesökeskeiset	6		2	3
Verkostokeskeiset	3		5	3
Keksimisen kautta oppiminen	3		5	3
Seikkailukasvatuksellinen	5		4	2

Vastaajat ilmoittivat kouluillansa käytettävän vähiten yhteisökeskeisiä ja seikkailukasvatuksellisia oppimisen malleja.

Koulujen käyttämiä opetuksellisia malleja, menetelmiä ja käytänteitä ohjaavat paitsi tavoitteet ja periaatteet, myös oppilasarviointi ja arvioinnissa käytettävät menetelmät. Vastaajien kouluillaan käyttämiä arviointimenetelmiä kysyttiin kysymyksellä (numero 21): Kuinka usein koulussanne käytetään seuraavia menetelmiä arvioitaessa oppilaita?

Taulukko 8. Koulujen käyttämiä arviointimenetelmiä

	ei koskaan	kerran	muutaman kerran	kuukausittain	viikoittain
		lukuvuodessa	lukuvuodessa	tain	tain
Oppilaiden itsearviointi	1	1	6	2	2
Opettajan/ohjaajan sanallinen	1	1	4	1	5
Opettajan numeerinen	1	1	4	4	2
Arviointikeskustelu oppilaan kanssa	1	3	3	3	2
Arviointikeskustelu vanhempien mukanaollessa	4	1	6	0	1

Koulujen vastauksista käy ilmi (taulukko 8), että oppilaiden itsearviointia käytetään kuuden vastaajan ilmoituksen mukaan muutaman kerran lukuvuodessa, kahden vastaajan mielestä kuukausittain ja kahden arvioinnin mukaan viikoittain. Opettajan tai ohjaajan sanallista arviointia käytetään viiden vastaajan mielestä viikoittain ja neljän mielestä muutaman kerran lukuvuodessa. Opettajan numeerista arviointia ilmoitti vastaajista neljä käytettävän koululla kuukausittain ja neljän vastaajan mukaan muutaman kerran lukuvuodessa. Vastaukset koskien arviointikeskustelua oppilaan kanssa hajaantuivat niin, että kaksi vastaajaa ilmoitti sitä käytettävän viikoittain ja kolme kuukausittain, kolme muutaman kerran lukuvuodessa ja samoin kolme vastaajaa kerran lukuvuodessa.

Huomioitavaa on, että neljä vastaajaa ilmoitti, että ei käy koskaan arviointikeskustelua vanhempien kanssa; kuuden vastaajan mielestä vanhemmat olivat olleet mukana muutaman kerran lukuvuodessa. Yhteistyö vanhempien kanssa oli aiemmin aiemmin kyselyssä ilmoitettu yhdennelletoista sijalle, kun kysyttiin koululle tärkeitä tavoitteita, joita oli 17. Tulokset tukevat toisiaan, mutta eivät tue tekemällä oppimisen toimintamallin ja erityisopetuksen yleisiä tavoitteita, joissa yhteistyö vanhempien kanssa korostuu.

4.3.2 Tekemällä oppimisen toimintamallin koulujen oppimisen tukea ja sosiaalityötä koskevat tulokset

4.3.2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat tulokset

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea kartoitettiin a) pyytämällä vastaajaa valitsemaan, kuinka usein koulussa oppilaiden tukemisessa käytetään annetun valikon kaltaisia tukimuotoja; b)

käytetäänkö henkilökohtaista opetussuunnitelmaa; c) kartoittamalla oppilaiden siirtymistä seuraavaan elämänvaiheeseen (28, 29); d) kartoittamalla arjen yhteistyökumppaneita oppimisen ja kasvatuksen kysymyksissä (27) sekä e) kysymällä arviota, missä määrin annetuilla osa-alueilla koulussa otetaan huomioon oppilaan psykososiaalisen avun tarvetta (33).

Oppilaiden tukemisen vaihtoehtoisia tapoja ja menetelmiä kartoitettiin kysymyksellä (numero 25), jonka vastausvaihtoehdot ja saadut tulokset ovat taulukossa (taulukko 9). Vastaajille esitetty kysymys kuului: Kuinka usein seuraavia käytetään oppilaiden tukemisessa koulullanne? Seuraavassa taulukossa on erilaisia tukikeinoja koottu järjestykseen niin, että hyvin usein tai usein käytössä olevat keinot ovat ensimmäisinä. Koulun omat tukikeinot tukiopetus, laaja-alainen erityisopetus sekä ohjauksen järjestäminen korostuivat ensimmäisinä.

Taulukko 9. Oppilaiden tukemiseen käytettäviä keinoja

	ei käytetä	käytetään harvoin tai joskus	käytetään usein tai hyvin usein
Tukiopetus	0	4	6
Laaja-alaista erityisopetusta	0	3	6
Ohjauksen järjestämistä	1	4	6
Yksilöille räätälöidyt oppimiskäsit	1	4	5
Pidennettyä oppivelvollisuutta	2	3	5
Opetuksesta vapauttamista	0	6	4
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	0	6	4
Moniammatilliset työryhmät	1	6	4
Toiminta-alueittain opiskelua	0	6	4
Kerhotoimintaa	2	6	2
Tulkki- ja avustajapalveluja	1	7	2

Kysymystä (numero 25): Kuinka usein vastaajien koulussa käytetään oppilaiden tukemisessa seuraavia menetelmiä, tarkasteltiin ensin korrelaatiomatriisilla ja sen jälkeen tekemällä pääkomponenttianalyysi. Seuraavassa taulukossa (taulukko 10) on tiivistetysti koottuna kolme komponenttia. Ensimmäiselle komponentille, *opetuksen ja oppimisen tukikeinot*, latautuivat muuttujat: tulkki- ja avustajapalvelut, kerhotoiminta, opetuksesta vapauttaminen. F2:lle, *Yksilökohtainen, yksilöön suunnattu tuki*, latautuivat muuttujista: yksilöllistäminen, laaja-alainen erityisopetus sekä ohjaus/neuvonta. Kolmannelle komponentille, *moniammatillinen tuki ja kodin ja koulun yhteistyö*, latautuivat eniten muuttujat: kodin ja koulun välinen yhteistyö ja moniammatillisten työryhmien tuki sekä neuvonta ja ohjaus.

Taulukko 10. Oppilaiden auttamiseen käytettävät tukitoimet. Varimax-rotatoitu pääkomponenttimatriisi

Muuttujat	F 1	F 2	F3	h2
Tulkki- ja avustajapalvelut	,93			,90
Kerhotoiminta	,91			,96
Opetuksesta vapauttamista	,81			,88
Yksilöllistäminen		,82		,82
Laaja-alaista erityisopetusta		,81	,54	,89
Neuvonta ja ohjaus		,78		,81
Kodin ja koulun välinen yhteistyö			,93	,88
Moniammatillisten työryhmien tuki			,83	,79
Ominaisarvo	4,13	1,72	1,07	
Selitysosuus	51,56	21,44	13,37	

Komponenttien kumulatiivinen selitysosuus = 86,4%

F1 = Opetuksen ja oppimisen tukikeinot / koulutuksen tuki opetuksen kautta oppimiseen

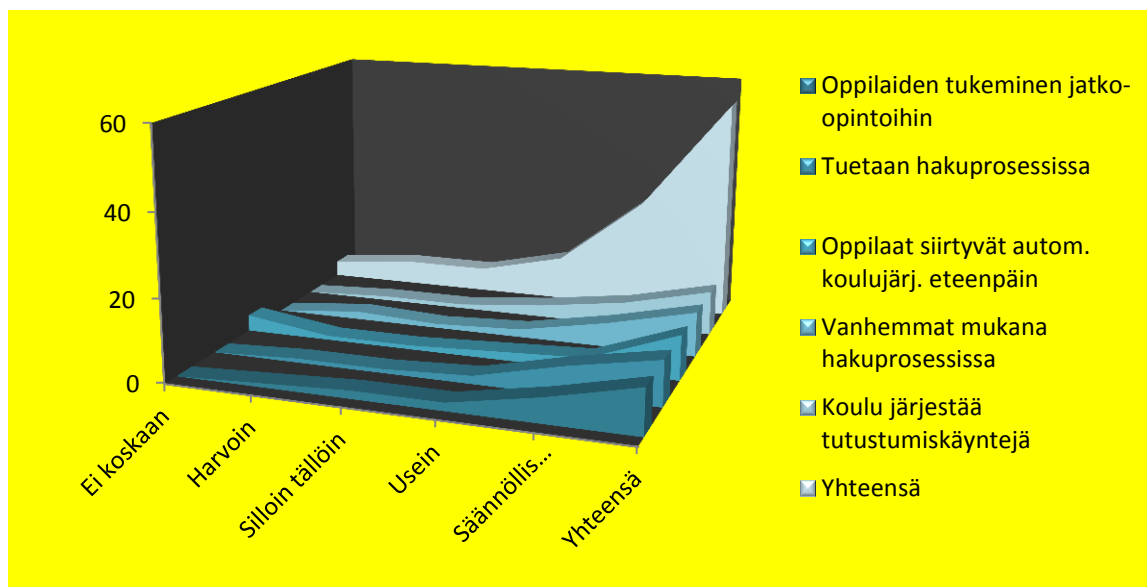
F2 = Yksilökohtainen, yksilöön suunnattu tuki / yksilöön kohdistettu tuki

F3 = Moniammatillinen tuki ja kodin ja koulun yhteistyö/ moniammatillinen koko perheeseen kohdistettu tuki

Kysymykseen tehdäänkö oppilaille henkilökohtainen oppimissuunnitelma, vastaajista viisi vastasi myöntävästi ja viisi kieltävästi. Kolmestatoista vastaajasta kolme vastasi: tehdään joskus.

Oppilaiden siirtymisestä seuraavaan elämänvaiheeseen kysyttiin kahdella kysymyksellä (numero 28 ja 29). Ensin kysyttiin: Kuinka usein oppilaita tuetaan seuraavilla osa-alueilla heidän siirtyessään pois koulustanne? Seuraavasta taulukosta (taulukko 11) ilmenee, että vastaajien kouluilla pyritään löytämään jokaiselle oman kiinnostuksen mukainen jatkokoulutuspaikka, jokaista tuetaan hakuprosessissa, vanhemmat ovat mukana hakuprosessissa ja koulu järjestää tutustumiskäyntejä tulevaan koulutuspaikkaan. Oppilas siirtyy yhtä usein ja yhtä harvoin automaattisesti koulujärjestelmässä eteenpäin.

Taulukko 11: Oppilaiden tukeminen jatko-opintoihin							
	Ei koskaan	Harvoin	Silloin tällöin	Usein	Säännöllis	Yhteensä	
Oppilaiden tukeminen jatko-opintoihin	0	1	2	2	6	11	
Tuetaan hakuprosessissa	0	1	1	2	7	11	
Oppilaat siirtyvät autom. koulujärj. eteenpäin	4	1	1	2	3	11	
Vanhemmat mukana hakuprosessissa	0	2	1	2	6	11	
Koulu järjestää tutustumiskäyntejä	0	1	1	3	6	11	
Yhteensä	4	6	6	11	28	55	



Kuvio 2: Taulukon 11 pohjalta: Oppilaiden tukeminen jatko-opintoihin

Toinen kysymys (numero 29), jolla pyrittiin selvittämään koulujen antamia valmiuksia oppilaille heidän siirtyessään eteenpäin elämässään, oli seuraava: Antaako koulunne mielestänne riittävät valmiudet seuraavaan elämänvaiheeseen? Vastauksista (taulukko 12) suurin osa kohdentui valintoihin jokseenkin hyvät, hyvät tai erittäin hyvät, kun kysyttiin koulun valmiuksia ammatinvalinnanohjaukseen, uravalintaan ja jatko-opintoihin sekä elämänhallinnan kehittämiseen. Kolme vastaajaa oli sitä mieltä, että uravalintaan koulu antaa vain tyydyttävät valmiudet.

Taulukko 12. Arvio koulun antamista valmiuksista:

	välttävät tai huonot	vain tyydyttävät	jokseenkin hyvät	hyvät	erittäin hyvät
Ammatinvalinta	1	2	2	5	3
Uravalinta	0	3	4	4	2
Jatko-opinnot	0	0	7	5	1
Elämänhallintataidot	0	1	4	6	2

Kouluilla tehtävää yhteistyötä kartoitettiin kysymyksellä (numero 27): Kuinka usein koulus-
 sanne tehdään yhteistyötä muiden oppimisen ja kasvatuksen kysymyksiä ratkovien tahojen ja
 vanhempien kanssa?

Taulukko 13. Yhteistyön useus seuraavien tahojen kesken

	ei koskaan	harvoin	joskus	usein	aina
Opettajien keskinäinen	0	2	1	3	6
Työparityöskentely	1	2	1	4	3
Työryhmä työskentely	2	0	3	2	5
Muu koulun henkilökunta	1	1	6	1	5
Lapsi/nuorisopsykiatrian kanssa	2	3	4	2	2
Päihdepalvelujen kanssa	0	3	6	2	1
lastensuojelun kanssa	0	3	7	1	2
muun sosiaalipalvelun kanssa	0	5	4	2	2
vanhempien kanssa	0	0	1	6	5

Kouluilla tehtävässä yhteistyössä (taulukko 13) korostui opettajien keskinäinen työskentely
 sekä työryhmissä työskentely ja koulun henkilökunnan välinen yhteistyö, jota tehtiin 5-6 vas-
 taajan kouluilla aina. Koulun ulkopuolisista tahoista nousi esille vanhempien kanssa tehtävä
 yhteistyö, jota teki vastaajista aina viisi henkilöä ja usein kuusi henkilöä.

Koulujen pitämästä oppilasseurannasta kysyttiin seuraavanlaisin tuloksin (taulukko 14): Kuin-
 ka usein koulullanne pidetään tilastoa siitä minne oppilaat menevät koulustanne päästyään?

Taulukko 14. Oppilaiden jatkoseurantatilastojen pitäminen (f, N=15)

	Frekvenssi	Prosentti	Valid.prosentti	Kumulatiivinen%
Ei koskaan	3	20,0	23,1	23,1
Harvoin	5	33,3	38,5	61,5
Satunnaisesti	1	6,7	7,7	69,5
Usein	3	20,0	23,1	92,3
Säännönmukaisesti	1	6,7	7,7	100,0
- puuttuvat	2			
Yht.	15	100,0		

Oppilaiden psykososiaalisia vaikeuksia ja niiden huomioimista koulutyön maailmassa haluttiin kysyä kysymyksellä (numero 33): Missä määrin vastaajien koululla pidetään tärkeänä seuraavia osa-alueita silloin, kun tuetaan oppilaita heidän psykososiaalisissa vaikeuksissaan? Seuraavassa taulukossa (taulukko 15) on järjestetty vastaajien käsitykset asiasta tärkeysjärjestykseen. Vastaajien mielestä oppimisen ongelmat, kotivaikeudet sekä koulupoissaolot ovat erityisesti asioita, jotka tulee koululla huomioida. Tärkeitä ovat myös käyttäytymisen ja elämänhallinnan taitojen pulmat.

Taulukko 15. Oppilaiden psykososiaalisessa tuessa tärkeitä alueita

	ei lainkaan	vain vähän	jokin verran	tärkeitä tai erittäin tärkeitä
Oppimisen ongelmat	0	0	2	10
Vaikeudet kotona	0	1	1	10
Poissaolot koulusta	0	0	2	9
Käyttäytymisen pulmat	0	0	3	9
Elämänhallintataidot	1	0	2	9
Koulukiusaamiseen liittyvät	1	1	1	8
Psyykkiset ongelmat	0	2	2	8
Psykosomaattiset oireet	0	2	2	7
Yksinäisyys	0	2	3	7
Pulmat kaverisuhteissa	0	1	5	6
Rikoksiin taipuvaisuus	0	3	3	6
Päihteiden käyttö	1	1	5	5

Viisi vastaajaa luokitteli kaveruussuhteita ja päihteiden käyttöä jonkin verran tärkeäksi tuen alueeksi. Kolme vastaajaa ilmoitti rikoksiin taipuvaisuuden vain vähän tärkeäksi tuen alueeksi.

4.3.2.2 Koulujen sosiaalityön tarpeellisuutta koskevat tulokset

Koulujen sosiaalityön tarpeellisuudesta oli kysymyslomakkeella yhteensä neljä erillistä kysymystä. Yksi näistä oli avoin kysymys (numero 42), yksi viisi -vaihtoehtoinen suora kysymys (numero 40) ja kaksi standardoitua monimuuttujakysymystä (38 ja 39). Tämän kyselyn vastaajista kuusi yhdeksästä piti koulun sosiaalityöntekijää hyvin tärkeänä työntekijänä moniammatillisessa ryhmässä.

“Jokainen koulu tarvitsee sosiaalityöntekijän, meidän tapauksessamme

yksi sosiaalityöntekijä noin 750 oppilasta varten ei riitä.”

Kysyttäessä (kysymys 39) kuinka usein sosiaalityöntekijää tarvitaan tietynlaisissa tilanteissa, kahdestatoista vastaajasta seitsemän kohdensi tarpeen hyvin usein vaikeisiin lastensuojelutapauksiin. Viisi vastaajaa kahdestatoista ilmoitti sosiaalityöntekijää tarvittavan hyvin usein konsultoimaan opettajia, tukemaan oppilaita heidän psykososiaalisissa pulmissaan sekä olemaan mukana strategisessa suunnittelussa koululla. Seitsemän vastaajaa kahdestatoista vastanneesta oli sitä mieltä, että koululla tarvitaan sosiaalityöntekijää usein silloin, kun keskustellaan pedagogisista periaatteista.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 16) on ryhmitelty avoin kysymys (numero 42). Siinä pyydettiin esimerkkejä oppilastapauksista, joissa tarvittaisiin sosiaalityöntekijää. Ensin poimittiin teemat ja merkitykselliset lauseet ja asia ja sen jälkeen tehtiin ryhmittely.

Taulukko 16. Koulun sosiaalityön tarpeellisuuden tasot

Yksilötason sosiaalityö	Ryhmä- ja koulutason sosiaalityö	Yhteiskuntatason sosiaalityö
- apu erityistarpeissa/- palveluissa (esim. huumeet, itsemurhan yrittäminen etc./ yhteydenottaminen sosiaalipalveluihin koulun ulkopuolella)	- koulupoissaoloihin puuttuminen	- yhteiskunnan sosiaalisten tukien hakeminen ja ohjaus
	- kotikäynnit	
	-oppilasasiamiehenä toimiminen yhtenä koulun oppilaskunnan jäsenistä	

Kun tämän tutkimuksen vastaajien arvioita koulun sosiaalityön tarpeellisuudesta katsotaan eri tasojen näkökulmasta, korostettiin yksilötasolla sosiaalityön tuen tarvetta erityistilanteissa kouluilla, kuten esimerkiksi huumeiden käyttö, itsemurhatilanteet ja yhteydenpitäminen koulun ulkopuolisiin sosiaalipalveluihin. Ryhmä- ja koulutason sosiaalityön tarve näkyi kotikäyntitoiveena sekä oppilasasiamiehenä toimimisen vaateena, varsinkin niissä tapauksissa, kun

opettaja käyttää asemaansa väärin suhteessa oppilaaseen. Koulun sosiaalityötä tarvitaan yhteiskuntatasolla auttamaan ja ohjaamaan perheitä sosiaalisten tukien hakemisessa.

Koulun sosiaalityötä pidettiin erittäin tärkeänä (taulukko 17): yhdeksän vastaajaa kolmesta-
toista, ja tärkeänä piti kolme kolmestatoista. Yksi vastaajista oli valinnut jokseenkin tärkeä
vaihtoehtoon.

Taulukko 17. Koulun sosiaalityön tärkeys

	Frekvenssi	Prosentti	Valid.prosentti	Kumulat.prosentti
Ei tärkeä tai vain vähän tärkeä	0			
Jokseenkin tärkeä	1	6,7	7,7	7,7
Tärkeä	3	20,0	23,1	30,8
Erittäin tärkeä	9	60,0	69,2	100,0
Vastanneet	13	86,7	100,0	
Puuttuvat	2	13,3		
Yhteensä	15	100,0		

Neljästätoista vastaajasta yhdeksän vastasi myöntävästi, että heillä on sosiaalityöntekijä kou-
lullaan (taulukko 18). Kysyttäessä myönteisten vastausten sisältöä (taulukko 20) vastaajat
tyypittelivät sosiaalityöntekijän omaksi neljässä tapauksessa kahdeksasta, ilmeisesti nimetyksi
aluesosiaalityöntekijäksi, joka käy kouluilla, vastasi kolme kahdeksasta. Yksi vastasi, että
koululla vieraileva sosiaalityöntekijä on koulujärjestelmän ulkopuolelta. Viisi vastasi, että
koululla ei ole sosiaalityöntekijää (taulukko 18) ja tällöin oppilaiden tukemisen koululla hoi-
tavat kolmen vastaajan mukaan opettajat ja aluesosiaalityöntekijät.

Taulukko 18. Löytyykö koululta sosiaalityöntekijää:

	Frekvenssi	Prosentti	Valid.prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Ei	5	33,3	35,7	35,7
Kyllä	9	60,0	64,3	100,0
Vastasi	14	93,3	100,0	
Puuttuvat	1	6,7		
Yhteensä	15	100,0		

Tämän kyselyn vastaajista viisi kahdeksasta ilmoitti, että sosiaalityöntekijä on koululla viisi päivää viikosta, yksi ilmoitti sosiaalityöntekijän olevan 3-4 päivänä, yksi 1-2 päivänä ja yksi ilmoitti sosiaalityöntekijän kutsuttavan paikalle tarvittaessa.

4.3.2.3 Koulun sosiaalityön sisältöä, roolia ja tehtäviä koskevat tulokset

Kun tässä kyselyssä vastaajilta pyydettiin tietoa sosiaalityöntekijän koululla olemisesta ja näin palvelujen tavoitettavuudesta, huomattiin, että sosiaalityöntekijä on hyvin saatavilla kouluilta. Olisiko niin, että tähän kyselyyn ovat vastanneetkin aktiivisesti juuri sellaiset koulut, joilta sosiaalityöntekijä löytyy? Seuraavasta taulukosta (numero 19) näkyy koulujen sosiaalityöntekijätilanne.

Taulukko 19. Kuinka usein sosiaalityöntekijä on koululla

	Frekvenssi	Prosentti	Valid.prosentti	Kumulat.prosentti
5pvää/vk	5	33,3	41,7	41,7
3-4pvä/vk	1	6,7	8,3	50,0
1-2pvä/vk	1	6,7	8,3	58,3
1-2 x/kk				
Pyydetään tarvit- taessa	5	33,3	41,7	100,0
Puuttuvat	3	20,00		
Yhteensä	15	100,0		

Kun kysyttiin kouluilla olevan sosiaalityöntekijän tyyppiä, kahdeksasta vastaajasta neljä luokitteli sosiaalityöntekijän omaksi, kolme alueen sosiaalityöntekijäksi ja yksi luokitteli sosiaalityöntekijäksi, joka käy koulujärjestelmän ulkopuolelta. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa tämä seuraavan taulukon (taulukko 20) tyypittely on hyvä tarkentaa ja laajentaa.

Taulukko 20. Koululla olevan sosiaalityöntekijän tyyppi (kyllä-vastaukset)

Sosiaalityöntekijän tyyppi	Frekvenssi
Oma työntekijä	4
Aluetyöntekijä	3
Koulujärjestelmän ulkopuolinen	1
Yhteensä	8/15

Kysymystä koulun sosiaalityön roolista ja erityisesti sosiaalityötä vaativista työtehtävistä kartoitettiin seuraavalla kysymyksellä: Arvioi, minkä verran seuraavat tehtävät viittaavat koulun

sosiaalityön sisältöihin. Aluksi kysymyksen muuttujalistalle tehtiin korrelaatiomatriisi, minkä jälkeen ei poistettu muuttujia. Sen jälkeen tehtiin pääkomponenttianalyysi. Ensimmäiselle komponentille (taulukko 21) latautuivat eniten muuttujat työ oppilaiden perheiden kanssa, yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa, moniammatillinen tiimityö, opettajien konsultaatio, yksilötyö, hallinnollinen työ ja kriisityö. Toiselle komponentille latautuivat eniten muuttujat: luokkatyö, ryhmätyö ja yhdyskuntatyö. Kolmannelle komponentille latautuivat eniten opetustyö ja kriisityö. Muuttujien selitysarvo oli 72,9%.

Taulukko 21. Koulun sosiaalityöntekijän tehtävät. Varimax-Rotatoitu pääkomponenttimatriisi

Muuttujat	F1	F2	F3	h2
Perhetyö	,92			,87
Yhteistyö toisten ammattilaisten kanssa	,91			,95
Moniammatillinen tiimityö	,88			,82
Opettajien konsultaatio	,74			,74
Yksilötyö	,62			,45
Hallinnollinen työ	,51		,60	,62
Kriisityö	,54			,90
Luokkatyö		,93		,89
Ryhmätyö		,86		,86
Yhdyskuntatyö		,77		,76
Opetustyö			,88	,93
Ominaisarvo	5,31	2,69	2,21	
Selitysosuus	37,90	19,22	15,80	

Pääkomponenttien kumulatiivinen selitysosuus = 72,9%

F1 = perhetyö, ammattitiimi- ja konsultaatiotyö, yksilö ja hallintotyö sekä kriisityö/ korjaava *yksilötason työ*

F2 = ryhmä-, luokka- ja yhdyskuntatyö / ennaltaehkäisevä *yhteisötason työ*

F3 = opetustyö / *valistustyö*

h2 = kommunaliteetti

Kun vertaa tämän tutkimuksen tuloksia erityisesti sosiaalityöntekijän tehtäviin liittyen esimerkiksi Sipilä-Lähdekorven (2004, 125) tutkimustuloksiin, voidaan todeta, että hänen tutki-

muksessaan koulukuraattorit kokivat suurimmaksi haasteekseen juuri oppilaan ja seuraavaksi kouluyhteisön. Eniten aikaa (37%) koulukuraattorit olivat käyttäneet myös oppilaskeskeiseen työhön.

4.3.2.4 Koulun sosiaalityön kehittämistä koskevat tulokset

Kun tutkimuksessa kysyttiin avoimella kysymyksellä, mitä pidätte erityisen tärkeänä koulun sosiaalityössä ja sen kehittämisessä, neljästätoista kuusi vastaajaa vastasi kysymyksen. Näissä vastauksissa esille tulivat sosiaalityöstä seuraavat seikat. Sosiaalityötä pidettiin tärkeänä koulussa, koska juuri näissä kyseessä olevissa luokissa oppilailla ja heidän perheillään tiedettiin olevan sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia ja näistä tietoisena koulun sosiaalityöntekijä voi auttaa löytämään pulmiin ratkaisuja. Sosiaalityön koettiin olevan koulutyötä tukeva elementti. Eräs vastaaja ehdotti, että koulukuraattori voisi olla opintojen ohjaajan kanssa kehittämässä myös yleisopetuksen puolella työvaltaisia oppimisympäristöjä halukkaille oppijoille.

“Sosiaalityöntekijä voisi tehdä elämäntaitoihin - ja käyttäytymiseen liittyviä ohjelmia. Kuinka käsitellä aggressiivisia tunteita.”

Seuraavassa taulukossa (taulukko 22) on ryhmitelty avoimien kysymysten (41, 42, 43) vastauksia koskien sosiaalityössä ja myös sen kehittämisessä tärkeänä pidettyjä asioita, erityisesti tekemällä oppimisen näkökulmasta. Avoimen kysymyksen vastauksia on tarkasteltu yksilö-, ryhmä- ja yhteiskuntatasolta:

Taulukko 22. Koulun sosiaalityön ja sen kehittäminen yksilö-, ryhmä, ja yhteiskunnan tasolla

Yksilötason sosiaalityö	Ryhmä- ja koulutason sosiaalityö	Yhteiskuntatason sosiaalityö
Sosiaalinen voimaannuttaja (empowerment) elämän kaikilla alueilla	Yhteistyössä opinto-ohjaajien kanssa työvaltaisten oppimisympäristöjen järjestäminen yleisopetuksen oppilaille	Oppilaat tulevat usein perheistä, joissa sosiaalisia ja taloudellisia vaikeuksia
Yksilötason työntekijä, yksilön tukija, tuen antaja; oppilaalla ei aina verkoston tuen tarvetta.	Perheiden sosiaalisten ongelmien ratkoja	Kaupungin/kunnan sosiaalipalveluihin ohjaaminen ja hakeminen (esim. päihde, huume)
Erityiskysymysten selvittäjä (päihde, huumeet, itsemurhayritykset)	Ohjelmien kehittäjä (elämän- ja käytäytymisen taidot, tunteiden käsittelytaidot (esim. aggressio)	Sosiaaliavustusten hakeminen
	Koulupoissaoloihin puuttuja	
	Oppilasasiamies	

Tämän tutkimuksen vastaajien mielestä sosiaalityöntekijä on tuen antaja ja erityiskysymysten selvittäjä. Ryhmä- ja koulutasolla koulupoissaoloihin puuttuja, oppilasasiamies koululla ja perheiden sosiaalisten ongelmien ratkoja. Yhteistyössä opinto-ohjaajien kanssa sosiaalityöntekijä voisi olla kehittämässä ja järjestämässä työvaltaisia oppimisympäristöjä perusopetuksen oppilaille. Yhteiskunnan tasolla koulun sosiaalityöntekijä toimisi linkkinä yksilöiden ja yhteiskunnan palveluiden välillä ja yhteyshenkilönä koulun ja oppilaiden erityistukitahojen kanssa. Tämän tutkimuksen tuloksia sosiaalityön sisällöstä ja työnkuvasta voitaisiin tarkastella myös ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn näkökulmista.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Koulun sosiaalityön kehittäminen menetelmien kautta

Tässä luvussa viisi esitän johtopäätökseni selvittämistäni teorioista ja empiirisen tutkimukseni tuloksista. Koko tutkimuksen teemana on koulutukseen liittyvän sosiaalityön kehittäminen kohteen eli lapsen näkökulmasta. Jotta koulun sosiaalityötä voidaan kehittää, on etsittävä uudenlaisia menetelmiä, jotka yhtäältä ovat koulukuraattoreiden työmenetelmiä ja oppilaiden näkökulmasta puolestaan opetus- ja kasvatustieteen menetelmiä.

Tekemällä oppimisen menetelmää toteuttavat luokat ja projektit pyrkivät ehkäisemään nuorten syrjäytymistä opettamalla elämänhallintataitoja ja tarjoamalla heille mahdollisuuden suorittaa peruskoulun oppimäärä, saada päättötodistus ja mahdollisuus jatko-opintoihin. Toimintamallia koordinoi kansainvälinen verkosto, johon kuuluu tällä hetkellä edustajia viidestätoista eri maasta. International Network of Productive Schools (INEPS) -verkosto kouluttaa opettajia ja järjestää toimintaa myös nuorille.

Tutkimukseni empiirisen osan kysymyslomake lähetettiin ns. INEPS-verkoston sähköpostilistan jäsenille. Kysymyslomakkeessa oli pääasiassa strukturoituja kysymyksiä, mutta siinä oli myös neljä avovastauskysymystä, jotka koskivat tekemällä oppimisen määrittelyä sekä sosiaalityön kehittämistä. Kyselyyn vastasi viisitoista henkilöä kahdeksasta eri maasta: USA, Romania, Espanja, Liettua, Kreikka, Saksa, Ranska, Suomi. Sähköpostilistalla oli 227 nimeä ja kyselyä ennätti käydä katsomassa 71 henkilöä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat suuntaa-antavia, mutta näyttäisi kuitenkin siltä, että tuloksista voidaan päätellä jotakin ainakin tähän vastaajajoukkoon liittyen. Olin aiemmin pro gradu -työssäni (Vänskä 2007) selvittänyt tekemällä eli produktiivisen oppimisen käsitettä ja tavoitteenani oli nyt kysyä kansainväliseltä verkostolta tekemällä oppimisen toimintamallin toteuttamiseen liittyviä periaatteita, toimintamalleja ja käytänteitä (tutkimuskysymys 1) sekä selvittää, miten sosiaalityö kiinnittyy tähän malliin (tutkimuskysymys 2).

Deweyn (1957, 25) mukaan koulussa opittavan tiedon olisi tultava osaksi lapsen ja nuoren nykyisiä tarpeita ja tavoitteita ja tämä on sosiaalista. Kun koulutyöhön sisällytetään monenlaisia aktiivisen toiminnan muotoja, tulee koko koulun henki uudistetuksi. Deweyn mielestä

koulujärjestelmä ei ole saareke, vaan palvelujärjestelmän on aina oltava suhteessa elämään/työelämään/ ja suhteessa yhteiskunnalliseen elämään. Fröbel toi esille yhteistoiminnan opettamisen vaatimuksen ja Pestalozzi lähiympäristön merkityksen oppimisessa. Tekemällä-oppimisen menetelmä hyödyntää lähiympäristöä ja toiminnallisuutta sekä tekemistä työpaikoilla kasvatus- ja opetustyössä.

Kyselytutkimukseni avoimien kysymysten vastauksissa tekemällä oppimisen määrittelyistä tulivat esille toimintamallin keskeiset piirteet sekä hyödyt yksittäiselle oppilaalle, koululle sekä yhteisölle. Moninaisissa vastausten määreissä tekemällä oppimista kuvaavat joustavuus, vahva-arvoinen vaihtoehtoinen koulutusmuoto, jossa opitaan työpaikoilla. Toimintamallissa korostetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja oppimiskokemusten reflektointia ja malli kehittää oppilaan elämänhallintataitoja. Tekemällä oppiminen tarjoaa vielä yhden ja usein viimeisen mahdollisuuden nuorelle suorittaa peruskoulun oppimäärä. Yhteisötasolla toimintamalli kasvattaa vahva-arvoisena luokkamallina vastuuntuntoisia kansalaisia sekä linkittää koulua ja oppilaita työelämään. Vastaajien esille tuomista näkökulmista löytyvät kasvatusfilosofien, Deweyn, Fröbelin ja Pestalozzin ajatukset kasvatuksesta ja opetuksesta, joita tekemällä oppimisen toimintamalli on käyttänyt sisältö- ja toimintafilosofiana. Keskeisiä teemoja ovat toiminnallisuus, lapsen ja nuoren oma aktiivinen rooli oppimisessa, opittavan aineksen liittäminen lapsen omaan kehitykselliseen kasvuvaiheeseen, hänen kokemuksiinsa ja lapsen elämyksensä ympäristöön ja yhteiskuntaan, oman ympäristön tuntemiseen.

Tekemällä oppimisen toimintamallin tärkeitä opetuksellisia tavoitteita olivat vastaajien mielestä oppilaiden oppimaan oppiminen ja oppilaan oma aktiivisuus sekä jatko-opintoihin tukeminen. Tärkeäksi arvioitiin myös oppilaan elämänhallinnallisten taitojen kartuttaminen, yksilöllisten oppimistarpeiden ja kiinnostuksen huomioiminen. Erityistä suosiota vastauksissa ei saanut kansainvälisyyskasvatus, jota pidettiin jokseenkin tärkeänä. Esille nousi myös oppilaiden luovuuden tukemisen tärkeys. Luovuus-käsitteeseen voisi liittää sosiokulttuurisen innostamisen käsitteen, johon taas Teija Lipsanen (2007) on liittänyt toiminnallisuuden käsitteen ja määrittää sen sosiaalisen lapsi- ja nuorisososiaalityön tekemisen tavoitteeksi, siten että työssä kehitetään lasten ja nuorten myönteisiä voimavaroja etsiviä ja tukevia voimavaroja, joihin juuri luovuus voisi kuulua.

Opetuksellisten tavoitteiden pääkomponenttianalyysistä muodostui kolme komponenttia, joista ensimmäiseen latautuivat oma vastuu oppimisesta, omat yksilölliset oppimistarpeet ja luovuus. Tämä ulottuvuus kuvaa vahvasti oppilaan omaa yksilöllistä oppimisen vastuuta ja tarvetta yksilökohtaiseen tilannearvioon. Luovuus-tekijän nouseminen jää mietityttämään; sen merkitystä yksilön selviytymiselle on kylläkin nykyisessä muuttuvassa yhteiskunnassa korostettu esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteissa. Toiselle ulottuvuudelle latautuivat paitsi edelleen yksilön oma aktiivinen osallistuminen, myös perheen osallisuus sekä tärkeä kodin ja koulun yhteistyö. Jos ensimmäinen ulottuvuus korostaa oppilaan omaa vastuuta, tuo toinen ulottuvuus oppilaan perheen tärkeäksi tukitekiäksi yhteistyössä koulun kanssa. Nämä kaksi komponenttia ovat keskeisiä tekemällä oppimisen koulujen opetuksellisia elementtejä, joilla koulut ja projektit mainostavat itseään ja nämä elementit löytyvät progressiivista pedagogiikkaa kehittäneiden kasvatusfilosofien pohdinnoista ja johtoajatuksista. Kolmannelle komponentille latautuivat oppimateriaali- ja ainekeskeisyys, oppimaan oppiminen sekä kansalliset ja kulttuuriset perinteet. Kolmas komponentti ikään kuin astui ulos oppilaan ja perheen keskiöstä, ja yhteiseen kulttuuriperinteen siirtämiseen liittyvät asiat nousivat esille.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä tiedustelu tekemällä oppimisen menetelmää käyttävien koulujen erilaisista oppimismenetelmistä tuotti pääkomponenttianalyysin kautta kolme ulottuvuutta. Seikkailukasvatusleirit, vapaaliput kulttuuritapahtumiin ja vierailevat luennoitsijat (F1) saivat noin puolet vastaajista vastaamaan, että niitä käytetään tuskin koskaan. Toinen ulottuvuus (F2) olivat erilaiset matkat, kuten urheilu- ja kulttuurivierailut. Kolmas komponentti toi esille osallistumiseen kannustavat ja siihen mahdollistavat toiminnot, kuten oppilaskuntatoiminnan. Myös vanhempien tukiryhmät ja vanhempien osallistuminen sisältyi kolmanteen ulottuvuuteen. Kaikki kolme löydettyä toimintamenetelmien ulottuvuutta tukevat tekemällä oppimisen keskeisiä, aiempia määrittelyjä ja periaatteita.

Mielestäni olisi tarpeen selvittää kattavasti, miten pohjoismaissa käytetään erilaisia oppimisen menetelmiä. Tässä tutkimuksessa kehitettyä kyselylomaketta on myös mahdollista käyttää jatkotutkimuksessa ja lomaketta voisi tiivistää komponenttianalyysin tulosten suuntaisesti. Kansainvälinen vertailu on nykypäivää ja koulujen tulisi aloittaa se esimerkiksi ystävyyskoulutoiminnasta.

Uudenlaisia opetusmenetelmiä omaksutaan hyvin hitaasti. Tutkimuksessani vastaajat ilmoittivat käyttävänsä vähiten yhteisöllisiä sekä seikkailukasvatuksellisia malleja. Kuitenkin tiimityö sai suuren kannatuksen, sillä sitä käytti vastaajista kymmenen viikoittain tai lähes joka päivä. Erityiset oppimisen menetelmät vaativat tietysti vaivan lisäksi varallisuutta, mikä saattaa olla yksi käyttöä ohjaava tekijä.

5.2 Sosiaalityön roolit, asema ja merkitys

Koulussa oleva oppimiskäsitys on yhteydessä ja vaikuttaa siihen millaisena koulun sosiaalityön rooli nähdään. Koulun sosiaalityön roolin merkitys on kasvanut yhteiskunnassamme. Syinä ovat mm. kaupungistuminen, vanhemmuuden yksityistyminen ja siten suvun kontrollin heikkeneminen. Myös lasten itsemääräämisoikeuksien ja tiedollisten oikeuksien tunnistaminen ja tunnustaminen liittyvät tähän trendiin. Samaa mieltä on myös Forsberg (2006, 6), joka arvioi, että lasten yhteiskunnallinen asema on tullut aiempaa näkyvämmäksi.

Millaisia rooleja ja sosiaalityön asemaa ilmeni kyselytytkimuksessani? Vastausten mukaan koulun sosiaalityöntekijän tärkein rooli on tuen antaminen. Erilaisia tukimuotoja ja kuraattorin menetelmiä on useita. Koulun oppilashuoltojärjestelmän tärkeä ulottuvuus on yhteistyö järjestelmän toimijoiden, sekä sidosryhmien kesken. Yhteistyöhön liittyvissä vastauksissa korostui opettajien ja koulun henkilökunnan keskinäinen työskentely ja yhteistoiminta. Lisäksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nousi esille.

Koulukuraattorin työ on nähty (esim. Silvennoinen 2002) koulun oppilashuollon ja koulun toiminnan osana ja painottanut yhteistyön näkökulmaa paitsi koulun sisällä myös koulun ulkopuolella. Koulukuraattoreiden yhteistyökumppanit odottavat koulukuraattorin toimivan oppilaan asianajajana koulussa sekä yhteistyön kehittäjänä. Tämän tutkimuksen vastaajien mielestä oppilaiden koulunkäyntivaikeuksista keskeisimmin tulee huomioida oppimisen pulmia, oppilaiden kotivaikeuksia sekä koulupoissaoloja. Suomalaisten opinnäytetöiden mukaan poissaolot koulusta, masentuneisuus, levottomuus ja koulumotivaation puute ovat oppilaiden pulmia (mm. Sipilä-Lähdekorpi 2004, Rämä 2002, Wasenius ja Pohjola 2007). Sipilä-Lähdekorven (2004, 118) mukaan kuraattoreiden arviot peruskoulun yläasteen yleisimmistä ongelmista olivat 71 %:n mukaan motivoitumattomuus koulutyöhön ja 60 %:n mielestä työrauhaongelmat ja 33 %:n mielenterveysongelmat.

Ylilehdon (2000) tutkimusaineiston mukaan hänen kehittämästään neljästä ideaalityypistä kouluun sopeutumattomat hyötyivät eniten erityisluokkasiirroista, esimerkiksi Omauraluokalle. Kaaoksessa elävät nuoret hyötyisivät viranomaisverkoston jäsentymisestä ja työskentelyotteen muuttamisesta toiminnallisempaan ja elämyksellisempään suuntaan; kuten Omaurassa tehdään. Eristäytyneet nuoret tarvitsisivat osallistumista ryhmiin, joissa heidän sosiaalisia taitoja vahvistettaisiin ja heidän itsetuntonsa ja elämänhallintansa kohenisivat; mitkä ovat Omauran keskeisiä tavoitteita. Kouluun sopeutumattomat hyötyisivät erityispedagogisen ja yhteisöllisen työskentelyotteen juurtumisesta peruskouluihin. Selviytymään jätettyjen omatoimisuuden ja sosiaalisen pärjäävyyden taakse kätkeytyy tarve toimivampiin aikuissuhteisiin, joiden vahvistamisen viimesijainen vastuu on lastensuojeluviranomaisilla.

Tutkimukseni vastaajien arvioita koulun sosiaalityön tarpeellisuudesta katsotaan eri tasojen näkökulmasta, korostettiin yksilötasolla sosiaalityön tuen tarvetta erityistilanteissa kouluilla, kuten esimerkiksi huumeiden käyttö, itsemurhatilanteet ja yhteydenpitäminen koulun ulkopuolisiin sosiaalipalveluihin. Ryhmä- ja koulutason sosiaalityön tarve näkyi kotikäyntitoiveena sekä oppilasasiamiehenä toimimisen vaateena, varsinkin niissä tapauksissa, kun opettaja käyttää asemaansa väärin suhteessa oppilaaseen. Koulun sosiaalityötä tarvitaan yhteiskuntatasolla auttamaan ja ohjaamaan perheitä sosiaalisten tukien ja palvelujen hakemisessa.

Yhdeksän vastaajaa viidestätoista arvotti koulun sosiaalityön erittäin tärkeäksi. Tutkituilta kouluilta löytyi sosiaalityöntekijä yhdeksässä tapauksessa neljästätoista. Kahdeksasta vastaajasta neljä luokitteli sosiaalityöntekijän omaksi, kolme alueen sosiaalityöntekijäksi ja yksi sosiaalityöntekijäksi, joka käy koulujärjestelmän ulkopuolelta. Suomalaisissa raporteissa ja opinnäytetöissä on tullut usein esille koulukuraattoriresurssien vähäisyys, mikä ohjaa sosiaalityötä, niin, että ennaltaehkäisevä työ ei korostu ja jää mahdollisesti suurelta osin tekemättä. Yksi tämän tutkimuksen vastaajista otti kantaa resurssikysymykseen kirjoittamalla, että yhtä sosiaalityöntekijää kohden noin 750 oppilasta on liian paljon.

Garretin (2006, 115-116) mukaan koulukuraattoreilla on velvollisuus koulun sosiaalityössä tunnistaa erityisiä interventioita, onnistumisen astetta, asiakastyytyväisyyttä ja kustannustehokkuutta.

Bye ja Alvarezin (2009, 51) mukaan koulun sosiaalityöntekijää luonnehtivat määreet: klinik-katyöntekijä, yhteistyöntekijä, konsultti, moniammatillisen tiimin jäsen jne. Openshawn (2008) mielestä koulun sosiaalityöntekijän perustehtävä on koulujärjestelmässä toisten työn-tekijöiden konsultointi. Sipilä-Lähdekorven (2004, 133) haastattelemista koulukuraattoreista 94% (N=105) ilmoitti, että heidän työtään kuvasi hyvin tai erittäin hyvin käsite ”välittäjäasi-antuntija”; ja vähiten oli saanut kannatusta käsite ”terapeutti”. Tämän tutkimuksen vastaajista seitsemän kolmestatoista ilmoitti yksilötyön kuuluvan olennaisesti koulun sosiaalityöhön. Kuusi vastaajaa kolmestatoista ilmoitti olennaiseksi osaksi koulun sosiaalityötä osallistumisen moniammatilliseen tiimiin, opettajien konsultoinnin ja koulun kriisityöryhmän työn. Luokka-työtä ja vapaa-ajan ohjausta korosti vain kaksi kolmestatoista vastaajasta.

Kun koulun sosiaalityötä ja erityisesti sen sisältömuuttujista tehtiin pääkomponenttianalyysi, löydettiin kolme ulottuvuutta, joista ensimmäinen ulottuvuus oli ammattiarkea kuvaava fakto-ri, joka sisälsi monipuolisesti perhetyön, yksilö- ja hallintotyön, konsultaation sekä ammatti-tiimeissä tehtävän työn. Ensimmäistä ulottuvuutta voisi kutsua korjaavaksi työksi, jolloin kou-lun sosiaalityöntekijä aloittaa työn hänelle tulleen ilmoituksen, pyynnön tai vastaavan perus-teella. Toinen, ennaltaehkäisevä ulottuvuus oli luokka- ryhmä- ja yhteisötason työ, johon kou-lun sosiaalityöntekijä ennättää silloin kun yksilötyö kriisitilanteissa ei ruuhkaannu. Kolman-neksi ulottuvuudeksi löytyi valistustyö.

Koulukuraattoreiden osaamistarpeita kartoittanut Vanhanen (2012) havaitsi tutkimuksessaan, että vahvemmiksi nousivat lasten ja nuorten tarpeisiin vastaamiseen liittyvät osaamistarpeet, koulumaailmaan liittyvät osaamistarpeet, sosiaalityön kautta määrittyvät osaamistarpeet sekä koulukuraattorin persoonaan liittyvät tarpeet. Vanhanen (2012, 18) kuvaa koulukuraattorityö-tä kolmen sisältöalueen kautta. Nämä ovat: psykososiaalinen työ, oppilashuoltotyö ja mo-niammatillinen yhteistyö. Openshawn (2008) mielestä koulun sosiaalityöntekijän perustehtävä on koulujärjestelmässä toisten työntekijöiden konsultointi ryhmän jäsenen ominaisuudessa: palvelun, konsultaation ja ohjelmasuunnittelun rooleihin liittyvä arviointi ja välitön interven-tiotyö.

Michael Kellyn ja Susan Stonen (2009, 163) mukaan koulukuraattorit käyttävät paljon yksilö-kohtaisia menetelmiä. Tämän tutkimuksen vastaajat arvioivat, että yksilötasolla koulun sosi-aalityön tulee keskittyä oppilaiden sosiaaliseen voimaannuttamiseen elämän kaikilla osa-

alueilla. Voimaantuminen ja toiminallisuus liittyvät toisiinsa. Ihmisen toiminnallisuudella on suora verrannollinen yhteys elämän hallintaan. Tämän vuoksi sosiaalisessa auttamistyössä tulisi kiinnittää huomiota ihmisten toimintaan ja siihen vaikuttamiseen (Särkelä 2001, 60)

Tämän tutkimuksen vastaajien mielestä sosiaalityöntekijä on tuen antaja ja erityiskysymysten selvittäjä. Ryhmä- ja koulutasolla sosiaalityöntekijä on koulupoissaoloihin puuttuja, oppilasiamies koululla ja perheiden sosiaalisten ongelmien ratkoja. Yhteistyössä opinto-ohjaajien kanssa sosiaalityöntekijä voisi olla kehittämässä ja järjestämässä työvaltaisia oppimisympäristöjä perusopetuksen oppilaille. Yhteiskunnan tasolla koulun sosiaalityöntekijä toimisi linkkinä yksilöiden ja yhteiskunnan palveluiden välillä ja yhteyshenkilönä koulun ja oppilaiden erityistukitahojen kanssa. Pyykösen (2003, 72) mukaan sosiaalityön rooli on ennaltaehkäisijänä ja oppilaiden oikeusturvan parantajana.

Yhtenä johtopäätöksenä koko tutkimuksessani on, että koulun sosiaalityön rooli on epäselvää niin oppilaille kuin koulun professioille. Epäselvää rooli on myös koulun ulkopuolisille professioille, joista sidosruhmänä eri viranomaiset, kuten poliisi, ovat merkittävimpiä. Koulukuraattoritoiminta on epätasaisesti jakautunutta, toiminnan oikeutus ja velvoitteet määrittelemättä ja koulukuraattorin ammatti ja asema määrittelemättä. Tämä on vaikuttanut myös siihen, että peruskoulun sosiaalityöntekijän, koulukuraattorin toimenkuva kouluilla on kirjavaa ja epäselvää ja työn *rooli* on jäänyt selkiintymättömäksi. Openshawn (2008, 290) mukaan on ehdottoman tärkeää huolehtia, että joka koululla on oma sosiaalityöntekijä, jos halutaan nostaa oppimissaavutusten tasoa. Speckin (2006, 99-102) tutkimustuloksista käy ilmi, mitä spesifimpää koulun sosiaalityön tarjonta on tietyn ongelman ratkaisemiseksi tai tietyille kohderyhmälle, sitä vähemmän oppilaita koulun sosiaalityöllä tavoitetaan. Nämä löydökset puhuvat sitä vastaan, että koulun sosiaalityö pitäisi kohdentaa vain tietyille ”ongelmaoppilaille” tai ”ongelmaluokille.

5.3 Sosiaalityön organisointi ja tekemällä oppiminen

Kuntien olosuhteet muuttuivat 1990-luvulla ja kuntien päättäjille tuli aikaisemmin enemmän valtaa ja vastuuta palvelujen järjestämisestä. Kuntalakiuudistuksen ja valtionosuusjärjestelmän muutoksen myötä oletettiin, että paikallistasolla on paras asiantuntemus kuntalaisten tarpeesta. Samaan aikaan kuntien mahdollisuuksia heikensi lama ja sen seurauksena julkisen sektorin taloudellinen tilanne heikkeni, joten palvelujen uudelleenarviointia jouduttiin suorittamaan. Palvelujen uudelleenarvioinnin keinoiksi esitettiin arvokeskustelun käymistä ja peruspalvelujen määrittelyä. (Vierelä 2003, 77.)

Hirsjärven (1985, 95) mukaan kasvattajan ihmiskäsitys ei ole koskaan irrallaan sen yhteiskunnan yleisestä ihmiskäsityksestä, jossa kasvattaja elää, eikä yhteisön ihmiskäsitys taas ole irrallaan kulttuurispesifisestä laajemmasta ihmiskäsityksestä. Koulun arvopohja syntyy ihmiskäsityksestä, historiankäsityksestä, yhteiskuntakäsityksestä ja aikakäsityksestä. Tekemällä oppimisen toimintamalli tuo ympäristön mukaan kasvatus- ja opetustyöhön ja muuttaa samalla koulun ihmiskäsitystä kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Myös koulun sosiaalityö pyrkii toimimaan kokonaisvaltaisesti oppilaiden tukemisessa ja siihen voidaan yhdistää elementtejä tekemällä oppimisesta.

Sisällöllisen yhteensopivuuden lisäksi koulun sosiaalityön organisointia ja tekemällä oppimisesta voidaan tarkastella hallinnolliselta näkökulmalta. Koulun sosiaalityö organisoituu kansainvälisesti koulujen organisaatioiden tai valtion organisaatioiden alaisuudessa.

Suomessa koulukuraattoreita on peruskoulussa, lukioissa ja toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Suurimmissa kunnissa koulukuraattoritoiminta on useimmiten opetus- tai sivistystoimen alaista toimintaa (Sosiaaliportti.fi). Tutkimuksen mukaan koulukuraattorin ammatillista asiantuntijuutta on sosiaalityön asiantuntijuus kouluorganisaatioon liitettyä (Vanhanen 2012, 59). Uusi lastensuojelulaki korostaa ennaltaehkäisevää näkökulmaa lastensuojelulliseen työhön. Erityisesti uusina kirjattuina vaateina ovat lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin seuraaminen ja kasvuolojen esteiden poistaminen yhdessä viranomaisten kesken.

Työn organisointiin liittyvät selkeät toimenkuvat ja vastuu-alueet näyttäytyvät esimerkiksi Vanhasen (2012) tutkimuksen perusteella pikemminkin kehittämisen kohteina kuin olemassa olevina jämäkkänä työnkuvan osina. Sipilä-Lahdekorven (2004) koulukuraattorityötä osuvasti kuvaava otsikko väitöskirjassa: ”Hirveesti tekijänsä näköistä” on suomalaista koulun sosiaalityön ajankuvaa niin saavutuksissaan kuin kehittämisen kohteissaankin. Työn organisointiin liittyvä resurssointikysymys on suomalaisissa opinnäytetöissä esillä pääasiassa haasteena ja puheena resurssien riittämättömyydestä (Rämä 2002, Pyykönen 2003, Sipilä-Lahdekorpi 2004, Vanhanen 2012). Työntekijämäärän vähäisyydellä saattaa olla osuutensa uusien työntekijöiden perehdytyksen tasoon. Kuitenkin työn asianmukainen organisointi olisi yksi parhaista tavoista pitää kiinni osaavasta henkilökunnasta (Lähteenä käytin ammattiliittojen verkkosivuilta löytynyttä ohjeistusta: www.Talentia.fi, www.Akava.fi).

Asiakastyö ja ”tulipalojen sammuttelu” on vallannut ainakin sosiaali- ja terveyssektorilla yhä enemmän työaika suunnittelutyön kustannuksella (Katso myös Utti 2012). Suurimmat huolenaiheet ja samalla painopistealueet kohdistuvatkin niihin lapsiin ja nuoriin, joilla on jonkinlaista puutetta hyvinvoinnissa. Syyt pahoinvointiin ovat monitahoisia ja kasaantuneita, jonka vuoksi hoito on työlästä ja kallista. Kuitenkaan laskennallisia tarkkoja rahasummia hoidon kannattavuudesta on vaikea esittää, ja päättäjät eivät sen vuoksi pysty helposti ottamaan kantaa resurssipyyntöihin. (Vierelä 2003, 102-103.)

Tutkimukseni aineistosta on pääteltävissä, että sosiaalityöntekijä on vastaajien kouluilla hyvin saatavilla ja tavoitettavissa. On kuitenkin muistettava, että vastaajajoukko saattoi valikoitua juuri tämän kysymyksen kohdalla. Tutkituilta kouluilta löytyi sosiaalityöntekijä kahdeksassa tapauksessa kolmestatoista. Kahdeksasta vastaajasta neljä luokitteli sosiaalityöntekijän omaksi, kolme alueen sosiaalityöntekijäksi ja yksi luokitteli sosiaalityöntekijäksi, joka käy koulujärjestelmän ulkopuolelta. Vastausten perusteella voidaan sanoa, että niissä kouluissa, joissa omaa sosiaalityöntekijää ei ollut, oppilaiden psykososiaalisen tuen erilaisissa ongelmissa hoiti opettaja tai oppilaan perheen asuinalueen sosiaalityöntekijä. Suomalaisessa Omaura-mallissa erityisopettajan työparina on joillakin kouluilla sosiaalityöntekijä, mutta useimmin nuorisotyöntekijä.

On mahdollista, että sosiaalityön organisoimisen malli ohjaa myös tehtävää sosiaalityötä ja se voi olla yhteydessä työssä käytettäviin menetelmiin sekä ennaltaehkäisevän työn määrään.

Erot eri yhteiskuntajärjestelmien ja kulttuurien välillä ovat merkittäviä ja vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen perusteella koulun sosiaalityön tehtäväkuva ja rooli näyttäytyi lastensuojeluun ja koulun erityistilanteisiin liittyvänä oppilaiden auttamis- ja tukityönä sekä yhteisötasolla sosiaalipalveluihin ohjaajana ja linkkityöntekijänä toimimisena.

5.4 Pohdinta

Miksi Kuopiossa kehitelty erillinen tekemällä luokkamalli Tekevä, joka heti alussa liitettiin Omaura-projektikouluihin, on pitänyt pintansa vuoteen 2013 saakka? Tuo luokka liitettiin pian kehittämisensä jälkeen kansainväliseen produktiivisen oppimisen toimintamallia toteuttavien koulujen verkostoon (International Network of Productive Learning Schools and Projects), mistä suomalainen koululuokka oli alun perin saanutkin innoituksensa. Suomalainen malli kehiteltiin aluksi monihallinnollisena yhteistyönä, mutta tällä hetkellä Omauraluokat ovat erityisluokkia ja osa niistä on muutettu joustavan perusopetuksen JOPO – luokiksi. Onko tapahtunut lähentymistä peruskoulumalliin? Mitä tekemällä oppiminen ja opetus pitävät sisällään muualla kuin Suomessa? Millaisia toimintamuotoja samanniminen oppimisen menetelmä on saanut muissa maissa? Mikä rooli koulun sosiaalityöllä on näissä malleissa? Kykenikö pieni vastaajajoukko herättämään kysymyksiä koulun sosiaalityöstä ja tekemällä oppimisesta?

Aluksi jäin pohtimaan kysymystä, mitä *sosiaalinen on tekemällä oppimisen mallia* toteuttavissa, tähän kyselyyn vastanneissa kouluissa? Onko tekemällä oppiminen jo itsessään sosiaalista? Vastauksia pohtiessa tulee ensimmäisenä mieleen, että ainakin sosiaalinen oli vastaajien mielestä tärkeää. Sosiaalinen liittyi näissä luokissa/projekteissa erityiskysymyksiin ja erityistilanteisiin, ja sosiaalisen tukea tarvittiin silloin kun oppilaalla oli henkilökohtainen ongelma mielenterveyden tai päihteidenkäytön vuoksi. Yhteiskunnan tukiviidakossa selviämiseen tarvittiin sosiaalista apuun. Sosiaalinen liitettiin kiinteästi tiimityöhön, opettajien konsultaatioon ja kriisityöhön sekä lastensuojelutyöhön. Koulun sosiaalinen on lastensuojelutyötä ja sitä tekemässä ovat toivottavasti jatkossakin maisteritasoisesti koulutetut työntekijät.

Koulun sosiaalityön kehittämisideoista osana käytäntötutkimusta jäin eniten pohtimaan vastausta, jossa sosiaalityöntekijä nähtiin koulun oppilasasiamiehenä varsinkin niissä tapauksissa, joissa opettaja käyttää asemaansa väärin suhteessa oppilaaseen. Tarvittaisiinko koulun sosiaalityöhön erillistä ”oppilasasiamies” - täydennyskoulutusta? Toinen vastauslomakkeesta esille noussut kehittämis ehdotus oli, kun koulun sosiaalityöntekijälle ehdotettiin yhteistyökumppaneiksi oppilaan ohjaajia sekä laaja-alaisia erityisopettajia, jotka voisivat muodostaa koulujen sosiaalisen ydintiimin. Rehtoreiden johtama oppilashuoltotyöryhmä on suomalaisten koulujen keskeinen oppilashuollollisten asioiden tiimi. Työrukkastiimi muodostetaan kunkin oppilasta-

pauksen ympärille tarpeen mukaan ja yksilöllisesti. Koulun sosiaalisten ja yhteisöllisten asioiden kehittämisessä laaja moniammatillinen ryhmä on mielestäni ehdoton.

Kolmas asia, jonka tämän tutkimuksen kyselyn vastaajat toivat esille, oli monesti opinnäytetoissakin esille tullut oppilashuollon työntekijöiden resurssikysymys. Yksi vastaaja toi tässä tutkimuksessa esille, että heidän koulun 750 oppilaalle ei riitä yksi sosiaalityöntekijä. Suomeen ollaan säätämässä uutta oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, jossa kunnille ei osoiteta ohjeistusta työntekijämääristä (luonnos hallituksen esitykseksi on annettu 30.11.2012). Uusi laki asettaa työntekijöille reagointiaikarajoja oppilasasioissa (seitsemän arkipäivää tai kiireellisissä tapauksissa samana päivänä). Tämä on omiaan ohjaamaan koulun sosiaalityön ja mahdollisesti myös koulupsykologin työtä ennaltaehkäisevästä korjaavaan työhön. Parhaimmillaan työparityöskentely voidaan kohdentaa luokka- ja ryhmätyöhön eri luokkatasoille, jolloin tavoitetaan ikäluokkia ennaltaehkäisevin ja yhteistoimintaa ja yhteisöllisyyttä tukevin menetelmin.

Koulun sosiaalityön perinteinen työmenetelmä on yksilötyö ja keskustelun kautta annettava tuki oppilaalle, perheelle ja opettajalle. Tekemällä oppimisen menetelmän mukaisessa suomalaisessa Omaura-koulussa on perinteisesti käytetty toiminnallisia menetelmiä, seikkailukasvatuseleirejä, city-suunnistusta, kaupunkileirejä. Menetelmävalinta on ollut toisenlainen ja poikkeava verrattuna perinteiseen peruskouluun. Omaura on osoittanut kestäväksi mallina, että oppiminen voi tapahtua toisella tavalla. Voidaan toimia toisin ja käyttää erilaisia vaihtoehtoja, ja hyödyntää kaupunkiympäristöä oppimisympäristönä. Oppimiseen liitetään tuottaminen ja tekeminen ja tämä voidaan tehdä mielekkäällä pedagogisella tavalla.

Koulun sosiaalityössä voidaan kehittää työvälineistöä. Koululta löytyvät soittimet ja kamerat voivat olla apuna myös oppilashuollollisessa työssä. Sosiaalityö voi hyödyntää tekemällä oppimisen mallin käyttämää kaupunkiympäristöä ja luontoleirejä. Green Care -mallissa (Katso lisää tietoa Internet-sivustolta: www.gcfinland.fi) luontoa ja maaseutuympäristöön liittyvällä toiminnalla tuetaan ja edistetään ihmisten hyvinvointia ja elämänlaatua. Suomen pohjoisosien luonnosta ja tunteilta voisi löytyä suuret kehittämismahdollisuudet hyvinvointityölle ja koulun sosiaalityöllekin, tosin matkustaminen vaatisi varoja, mikä pulma voisi ratketa, jos koulun sosiaalityössä olisi mahdollista aktiivisemmin solmia yhteistyösopimuksia, esimerkiksi kulttuuritoimen, vapaa-aikatoimen, nuorisotoimen tai kirkon erityisnuorisotyön kanssa. Esille nousi myös oppilaiden luovuuden tukemisen tärkeys. Luovuus, sosiokulttuurinen innostami-

nen ja toiminnallisuus käsitteet on liitetty toisiinsa. Lapsi- ja nuorisosiaalityössä kehitetään lasten ja nuorten myönteisiä voimavaroja etsiviä ja tukevia toimintoja, joihin juuri luovuus voisi kuulua.

Tekemällä oppimisen menetelmää toteuttavissa luokissa toimintaa ohjaavina periaatteina on ollut oppilaan oma aktiivisuus ja oma vastuunotto opiskelusta. Koulun näkökulmasta tärkeää on ollut yksilöllisen oppimistarpeen arviointi sekä tiivis yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa. Koulun sosiaalityössä resurssien puute ohjaa toiminnan keskittymistä yksilötyöhön.

Mielestäni tekemällä oppimisen toimintamallin koulut ja niiden tekemä kasvatus-, opetus- ja sosiaalityö tulisi jatkossakin olla tutkimuksen kohteena. Tutkimustyössä yhteistyökumppanina voisi vielä vahvemmin olla esimerkiksi ns. INEPS-verkosto. Jatkossa olisi edelleen tärkeää käydä yhteistyökeskusteluja koulun sosiaalityön edustajien ja tekemällä oppimisen toimintamallia edustavien kesken. Yhteistyökysymysten ohella kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisi olla esimerkiksi kysymys, missä määrin pohjoismaiset hyvinvointivaltiot tuottavat erilaisia oppimisen menetelmäkäytänteitä toisiin maihin verrattuna.

Tärkein tulevaisuuden tutkimuskohde olisi kysyä koulun sosiaalityön kohteelta kokemuksia aiempaa laajemmin ja systemaattisemmin. Koulun sosiaalityön kohteena on ihminen, lapsi, eivätkä hänen ongelmansa. Myös Salakari (2009, 16) on korostanut, että koulut ovat olemassa yksilöitä varten. Koulun sosiaalityön kehittämisen tulee aina tapahtua lapsen edun, lapsen itsemääräämisoikeuden ja siihen sisältyvien lapsen tiedollisten oikeuksien mukaisesti.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Anttila, Pirkko 1998: Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.

Arajärvi, Pentti 2011: Johdatus sosiaalioikeuteen. Talentumin Juridica-sarja. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna.

Arajärvi, Pentti 2006: Koulutusoikeuden luennot. Koulutusmoniste. Joensuun yliopisto.

Backlund, Åsa 2007: Elevvård i grundskolan. – Resurser, organisering och praktig. Rapport I social arbete nr 121. Doktorsavhandling. Institutionen för social arbete. Stockholms universitetet, Stockholm.

Bertoldi Arthur R: City-As-School, School Year 1977-1978. Validation Report/ New York City Board of Education, Brooklyn, NY. Office of Educational Evaluation. Published in Washington, D.C. Distributed by ERIC Clearinghouse, 1979. Aineisto ladattavissa osoitteesta: <http://trove.nla.gov.au/work/152830117?versionId=166554469>

Bye, Lynn ja Alvarez, Michelle 2007: School Social Work. Theory to practice. Webcom Canada, 2007.

Dewey, John 1957: Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava. Alkuperäinen teos: Dewey, John: The School and The Society. USA: The University of Chicago Press. Dewey, Johnin teoksesta on ilmestynyt uudempi painos: Julkinen toiminta ja sen ongelmat. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Yrjö 2002: Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.

Enqvist, Ari – Onttonen, Jukka (toim.) 1998: Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Enqvist, Ari (toim) 2006: Mitä mä teen? Omaura-työntekijöiden kokemuksia työpainotteisesta ja toiminnallisesta opetuksesta. Helsinki: Opetusministeriö.

Garret, Kendra J. 2006: Making the Case for School Social Work. Children & Schools, 28 (2), 115-121.

Halme, Maiju & Tynkkynen, Minna 2001: Koulukuraattori osana oppilashuoltoryhmän moniammatillista yhteistyötä. Pro gradu tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaali-tieteiden laitos.

Hirsjärvi, Sirkka 1985: Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes Pirkko, Sajavaara Paula 2000: Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, Martti, Pulkkinen Pekka 2002: Tilastolliset menetelmät. WSOY.

Hämäläinen Juha 2011: Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 197-210.

Hämäläinen, Juha 1996: Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Kanto-, Silta- ja Tekevä-projektien teoreettisen viitekehyksen perusteiden hahmottelua. Kuopio: Snellman-Instituutti.

Jahnukainen, Markku 2001: Kaksi mallia nuorten koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisen ehkäisyssä. Lisäopetuksen ja Omauran päättäneiden jälkiseuranta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 297-312.

James, William: Pragmatismi. - Uusi nimi erälle vanhoille ajattelutavoille. Suomentanut Antti Immonen. Englanninkielinen alkuteos: William, James: Pragmatism: A new Name for Some Old Ways of Thinking. Eurooppalaisen filosofian seura ry, Tampere 2008.

Juhila, Kirsi 2006: Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset paikat ja tehtävät. Tampere: Vastapaino.

Jääskeläinen, Taina 2011: Monessa maassa käytettävän kyselylomakkeen suunnittelu haasteellista. Tietoarkisto 11/2011. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (FSD).

Kauppinen-Roivainen, Paula 2005: Tapaustutkimus koulukuraattorin toiminnasta erityistukea vaativien yläasteikäisten nuorten parissa. Sivulaudatur tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Kelly, Michael ja Stone Susan 2009: An Analysis of Factors Shaping Interventions used by School Social Workers. Children & School 31 (3), 163-174.

Kimonen, Eija 2011: Kasvatus ja yhteiskunta yhteiskunnallisesti erilaisissa maissa 1900-luvulla. Vertaileva tutkimus koulun ulkopuolelle orientoivasta työ- ja toimintakasvatuksesta Yhdysvalloissa ja Intiassa. Mediapinta: Tampere.

Koivula, Pirjo (toim.) 2005: Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus.

Koskela, Teija 2009: Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Kulla, Heikki 2012: Hallintomenettelyn perusteet. Talentum.

Kulla, Heikki: Pragmatismi hallinto-oikeudessa. Lakimies nro 4/1999.

Kuosmanen, Risto 1927: Johan Heinrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettyinä. Helsinki: Otava.

Kurki, Leena 2001: Jesuiittojen sosiaalinen pedagogiikka. Teoksessa: J. Tähtinen, (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 157-184.

Kurki, Leena; Nivala, Elina; Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa. Helsinki: FINN LECTURA Ab.

Kuronen, Ilpo 2010: Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. www...(luettu 17.6.2010).

Laine, Kaarlo 1997: Ameba pulpetissa: koulun arkkitehtuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto.

Laitinen, Kristiina ja Hallantie Merja 2011: Huomisen hyvinvointia -Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Oppaat ja käsikirjat 2011/19. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.

Lindh, Raimo & Sinkonen, Hanna-Maija 2009: Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Lipsanen, Teija 2007: Sosiokulttuurinen innostaminen koulukuraattorin työssä. Pro gradu – tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Löppönen, Mikko 1997: Nuorten omaura-projekti. Poikkihallinnollinen koulukokeilu. Sosiologian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Mikkola, Tuulikki 1999: Oikeudellisen tiedon yhtenevyys ja sen esteet. Jäämistöoikeudellisen informaation vertailtavuus. Suomalaisen Lakimiesyhdistyksen julkaisuja A- sarja N:o 223.

Mei, Dolores M.; And Others 1988: City-as-School High School National Diffusion Network Developer/ Demonstrator Project End-of-Year-Report 1986-1987. OEA Evaluation Report. New York City Board of Education, Brooklyn. Office of Educational Assessment.

Mei, Dolores M.; And Others 1990: City-as-School High School National Diffusion Network Developer/ Demonstrator Project End-of-Year-Report 1988-1989. Evaluation Section Report. New York City Board of Education, Brooklyn. Office of Educational Assessment.

Metsämuuronen, Jari 2009: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Niemelä, Pauli: Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa Sosiaalityö ja teoria. Mäntysaari, Mikko; Pohjola, Anneli- Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. PS-Kustannus. WS Bookwell Oy Juva, 209-236.

Openshaw, Linda 2008: Social Work in Schools. Principles and Practice. New York: The Guilford Press.

Payne, Malcom 2005: Modern Social Work Theory. Wales: Creative Print & Design.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010 DNRO 50/0112010. Opetushallitus.

Pohjola, Kirsi 2011: Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Poso, Sirkka-Liisa; Vänskä, Riitta 1985: Peruskoulun ala-asteen opettajien käsityksiä luovuudesta. Tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiaaliturvan opetusjaosto.

Puotinen, Sanna 2008: ”Jos olisin koulukuraattori...” Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Jyväskylän yliopisto.

Pyykönen, Anna-Maija 2003: Kuraattoritoiminnasta peruskoulun sosiaalityöhön. Pro gradu-tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön koulutusohjelma. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Rajaorko, Kari 2002: Oli pakko tehdä kun ei pakotettu. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Raunio, Kyösti 2004: Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rautio, Liisa 2001: Koko kylä kasvattaa- vai kasvattaako? Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Järvenpään yksikkö. Opinnäyte on ladattavissa osoitteessa: [Tuhttp://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Jarvenpaa2001/RautioLiisa2001.pdf](http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Jarvenpaa2001/RautioLiisa2001.pdf)

Rämä, Kirsi 2002: Koulun sosiaalityö nuorten syrjäytymisen ehkäisijänä. Tapaustutkimus kahden koulun koulukuraattorin näkemyksistä. Pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.

Salakari, Hannu 2009: Toiminta ja oppiminen -koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetyelmiä. Eduskills consulting.

Sarlin, Hanna-Mari 2006. Teoksessa: Enqvist, Ari (toim.) Mitä mä teen? Omauratyöntekijöiden kokemuksia työpainotteisesta ja toiminnallisesta opetuksesta. Omaura ry/ Uraa uurtamaan. Opetusministeriö.

Sarlin, Hanna-Mari 2001: Nuorten Omaurasta omalle uralle: työelämäpainotteinen peruskouluopiskelu osana elämäntulkua ja koulu-uraa Omaura-nuorten kokemana. Erityispedagogiikan sivuainetutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Satka, Mirja; Karvinen- Niinikoski, Synnöve; Nylund Marianne; Hoikkala, Susanna 2005: Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus.

Saurama, Erja ja Julkunen, Ilse 2009: Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa M. Mäntysaari; A. Pohjola; T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. PS-Kustannus. WS Bookwell Oy Juva, 293-314.

Selkälä, Arto 2013: Kansalaisuuden hallinta suomalaisessa sosiaali- ja terveystieteissä. Lapin yliopisto yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Lapin yliopistopaino. Selkälän väitöskirja esitetään tarkastettavaksi 03.05.2013.

Silvennoinen, Anne 2002: Koulukuraattoreihin kohdistuvat rooliodotukset. Pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2004: Hirveesti tekijänsä näköistä. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Helsinki: Finn Lectura.

Schmidt, John J. 2008: Counseling in schools. Comprehensive programs of responsive services for all students. Viides painos/fifth edition. Pearson Education.

Somerharju, Jukka 1998: Omauraprojekti sekä Omauraprojektin teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Enqvist & Onttonen Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 62-69.

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset valtio-, kunta- ja yksityissektorilla. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2007:18. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Speck, Karsten 2007: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: GmbH & Co KG, Verlag.

Särkelä, Antti 2001: Välittäminen ammattina. Tampere: Vastapaino.

Töttö, Pertti 2000: Pirullisen positivismien paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Gummerrus.

Töttö, Pertti 2004: Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Saarijärvi: Gummerrus.

Utti, Jaana 2012: Tehtävänä hyvinvointiyhteiskunnan pelastaminen. Forssa: Trilogi osa 1: Vanhukset. Tekijä ja Sun Innovations Oy.

Uusitalo, Hannu 1991: Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Vanhanen, Minna 2012: Asiantuntijuus ja osaaminen koulukuraattorin työssä. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Sosiaalityö.

Veijola, Elsi 2005: Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001. Helsinki: Opetusministeriön julkaisu 2005:33.

Vierelä, Anne 2003 teoksessa Kinnunen, Petri ja Kostamo-Pääkkö, Kaisa (toim.) Alueelliset hyvinvointistrategiat. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

Viitanen, Teija 1997: Nuorisotyöntekijänä Omaura-projektissa: nuorisotyöntekijän työtehtävät ja työn kokeminen Omaura-projektissa.

Vänskä, Riitta 2007: Produktiivisen oppimisen toimintamalli. Käsitteen sisältö ja käyttömahdollisuudet koulun sosiaalityössä. Pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto, sosiaalityön ja sosiaalipedagogian laitos.

Wallin, Aila 2011: Sosiaalityö koulussa: avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.

Wasenius, Kaarina ja Pohjolainen, Rissa 2007: Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta, yhteiskuntapolitiikan laitos.

Webb, Stephen A 2006: Social Work in a Risk Society. Social and Political perspectives. N.Y., 1-78.

Ylilehto, Kaisa 2000: Elämän riskit ja ammattiapu. Tutkimus yläasteikäisten kokemuksista saamastaan ammattiavusta ja kouluyhteisön merkityksestä heidän elämäänsä. Lisensiaatintutkimus. Kuopion yliopisto, sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Viranomaislähteet

Eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen ratkaisu: dnro 4401/4/10

Opetushallituksen: Opetussuunnitelman perusteet 2004: s.24.

Internet-lähteet

-Akavan sivusto: www.Akava.fi. Viitattu 31.3.2013.

-City As School- yhdysvaltalainen ohjelma,: www.City-as-School.org. Viitattu 01.04.2013.

-www.Clinchy, Evans 1995. Learning in and about the real world: recontextualizing public schooling. Journal article; Phi Delta Kappan, Vol. 76. Viitattu 20.12.2011.

-Fågelströmska, ruotsalaisen koulun verkkosivut: www.Fågelströmska.fi

-Green Care Finland-yhdistyksen sivusto www.gcfinland.fi. Viitattu 01.04.2013

-International Network of Productive Learning-verkosto: www.ineps.fi. Viitattu 29.04.2013.

-Omaura-sivusto: www.Omaura.fi Viitattu 01.04.2013

-Opetushallituksen perusopetussuunnitelman perusteet 2004

osoitteessa www.oph.fi. Opetushallitus hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 16.1.2004. Perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat tuli ottaa käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006. Viitattu 29.4.2013.

-www.Sosiaaliportti.fi Viitattu 11.05.2013

-Suomen säädöskokoelma, www.suomenlaki.com ja www.finlex.fi. Viitattu 11.05.2013

-www.Talentia.fi

-Työ -ja elinkeinoministeriön Internet-sivut: Valtioneuvoston kärkihankkeet ja työ- ja elinkeinoministeriö: Nuorisotakuu. Viitattu 01.04.2013

-Valtioneuvoston kanslian Internet-sivusto: Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Viitattu 01.04.2013

Muut lähteet

Hänninen, Petri. 2012 puhelin- ja sähköpostikeskustelut. INEPS; hankekoordinaattori Helsinki

Kauppila Tarja 2000. Itä-Suomen lastensuojelun osaamiskeskus. Kuopio.

Klemetti, Mirja . 2011-2013. Erityisopettaja, Kuopio. Keskustelut.

Knuutila, Kaarina 23.5.2008 ja 12.11.2010, 12.3.2013. Kuopion yliopiston kansainvälisen sosiaalityön opiskelija, myöhemmin Espoon kaupungin sosiaalityöntekijä.

Lahtinen, Juha. IPLE. 2010. Sähköpostikeskustelu.

Onttonen, Jukka, 1.12.2010. Kuopion Tekevän erityisopettaja. Keskustelut.

Pulkkinen, Riitta 20.5.2011. Englanninkielen opettaja evp. Keskustelut.

Wasenius, Kaarina (2011). Koulukuraattori, Helsingin kaupunki. Nauhoitettu haastattelu.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje ja kyselylomake

Saatekirje

Study of City-as-Schools for members of INEPS

Dear Sir/Madam,

We would appreciate it if you could participate in our study on Productive Learning. This study is especially targeted to member schools of International Network of Productive Learning Projects and Schools –also known as INEPS.

This study is focused on models of productive learning, specifically those related to school social work in different countries. Your school is a part of the international network and you have extensive experience in developing this method of learning. We have some models and experiments in Finland, but there is a need for research which gathers information from other countries.

The results of educational programs in Finland are mainly very good - according to the Pisa-studies. Still there are plenty of cases of drop-outs and the level of well-being and enjoyment of learning is not very satisfactory. This is also a challenge to social work at schools. One of the goals of this research is to gain information and better understanding of the role of social work in City-as-School –schools. You are welcome to complete the questionnaire even though you are not a school social worker, in your school, or have any other association with social workers. All ideas are welcome.

We thank you for taking the time to complete our questionnaire. Please return the questionnaire by date? 2011. Principals, superintendent, or principal's substitutes are also welcome to participate in our study. We would be very delighted to receive any information you wish to share with us about your educational institution, related to curriculum, organization, etc. Documents are welcome. If you have any questions please do not hesitate to contact us at the email address below. This study is a part of post-graduate education in social work and the study is carried out by the University of Eastern Finland.

Liite 2 Kysymyslomakkeen pääasiallinen sisältö:

- A) Vastaajaa koskevat tiedot
- B) Yleiset koulua koskevat tiedot
- C) Koulun tavoitteita koskevat
 - tavoiteluettelo/ tärkeys
 - periaateluettelo/tärkeys
- D) Koulun toimintamuotoja ja menetelmiä koskevat
 - menetelmälliset periaatteet - luettelo/ käyttö-useus
 - käytettävät menetelmät - luettelo / käyttö-useus
 - edistymisen arviointimenetelmät/useus
 - työssäoppimisen jaksot ja arviointi
- E) Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja koskevat
 - opetusjärjestelyihin liittyvä tuki /käyttö-useus
 - hojks –käyttö yhteistyö
- F) Oppilaan siirtyminen seuraavaan elämänvaiheeseen
 - miten ohjataan, ja useus
 - keskeytykset, tiedonkeruu
 - taidot/valmiudet/koulu
- G) koulun sosiaalityö
 - psykososiaalisen tuen tarpeen huomioiminen koulussa
 - sosiaalityöntekijän osallistuminen asioihin/ missä määrin
 - merkityksellisuuden arviointi
 - avoimet kysymykset kehittämisestä ja käytännön esimerkki
- H) Mitä PL on/ määrittely

Liite 3: Kyselylomake

Arvoisa vastaaja! Ole hyvä ja vastaa kaikkiin kysymyksiin. Vastaa kysymyksiin joko valitsemalla haluamasi vaihtoehto ja ympyröimällä tai kirjoittamalla vastauksesi annettuun vastaustilaan.

A) YLEISET VASTAAJAA KOSKEVAT KYSYMYKSET QUESTIONNAIRE:

1. Mitä maata koulunne edustaa? _____

2. Mikä on koulunne nimi? _____

3. Sukupuoli 1 Nainen 2 Mies

4. Ikäryhmä, johon vastaaja kuuluu?

- | | |
|---|----------------|
| 1 | 20 - 29 vuotta |
| 2 | 30 – 39 vuotta |
| 3 | 40 - 49 vuotta |
| 4 | 50 - 59 vuotta |
| 5 | yli 60 |

4. Missä asemassa/ tehtävässä/virkanimkkeellä toimit tällä hetkellä koulussasi?

- 1 johtaja
- 2 opettaja
- 3 sosiaalityöntekijä
- 4 erityisopettaja
- 5 muu, mikä _____

6. Kuinka kauan olet toiminut koulualalla?

- | | |
|----|----------|
| a) | 0-5v. |
| b) | 6-10v. |
| c) | 11-15v. |
| d) | 16-20v. |
| e) | Yli 20v. |

7. Mikä on korkein suorittamasi tutkinto?

- 1 High School
- 2 College
- 3 University / Bachelor's
- 4 University/Master's
- 5 University/Doctor's

8. Mikä on korkein suorittamasi yliopistollinen tutkinto?

- a) B.A b) M.A. c) Ph.D

9. Suorittitko pääaineesi

- 1 opetus- ja kasvatusalalla
- 2 sosiaalisalalla
- 3 terveydenhoitoalalla
- 4 jollain muulla alalla, millä? _____

B) YLEISET KOULUA KOSKEVAT KYSYMYKSET

10. Kuinka monta päätoimista henkilöä koulullanne toimii?

opettajaa _____ kpl
erityisopettajaa _____
nuorisotyöntekijää _____
sosiaalityöntekijää _____
opinto-ohjaajaa _____
muuta kasvatustyöntekijöitä _____

11. Kuinka monta sivutoimista henkilöä koulullanne toimii?

opettajaa _____ kpl
erityisopettajaa _____
nuorisotyöntekijää _____
sosiaalityöntekijää _____
opinto-ohjaajaa _____
muuta kasvatustyöntekijöitä _____

12. Mikä on koulunne oppilasmäärä tällä hetkellä? _____ oppilasta

13. Kuinka suuri osa oppilaistanne on tyttöjä? _____% poikia _____%

14. Minkä ikäisiä oppilaat ovat ja mikä on heidän lukumääränsä?

- a) 6-8v _____ (lukumäärä)
b) 9-12v _____
c) 13-15v _____
d) 16-18v _____
e) yli 18v _____

15. Onko koulullanne oppilaiden valitsemista varten olemassa valintakriteeristöä?

1 Ei 2 On

16. Jos vastasit edelliseen kysymyksen kyllä, kuinka paljon seuraavat kriteerit vaikuttavat kouluunne pääsemiseksi?

	ei lainkaan	vain vähän	jossain määrin	melko paljon	paljon
Suuret poissaolomäärät	1	2	3	4	5
Käyttäytymisen ongelmat	1	2	3	4	5
Oppilas itse hakeutuu ja motivoituu	1	2	3	4	5
Oppilaan vanhemmat hakevat	1	2	3	4	5
Koulujärjestelmä ohjaa	1	2	3	4	5
Aiempi opintomenestys vaikuttaa	1	2	3	4	5
Varallisuus vaikuttaa	1	2	3	4	5
Muut mitkä _____					

C) KOULUN TAVOITTEITA KOSKEVAT KYSYMYKSET (PEDAGOGISET)

17. Kuinka tärkeänä koulullanne pidetään seuraavia asioita?

	no at all very important	of little importance	somewhat important	fairly important	important
Oppimaan oppiminen	1	2	3	4	5
Oppilaan aktiivisuus opetuksessa	1	2	3	4	5
Oppilaan harrastustoiminnan virittäminen	1	2	3	4	5
Oppilaan tukeminen jatko-opintoihin	1	2	3	4	5
Oppilaan elämänhallinnallisten taitojen kartuttaminen	1	2	3	4	5
Oppilaan vanhempien aktivointi koulun Ja kodin väliseen yhteistyöhön	1	2	3	4	5
Kokonaisvaltaisesti oppilaan Elämään vaikuttaminen	1	2	3	4	5
Yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen	1	2	3	4	5
Opetus perustuu opettaja- johtoiseen työskentelyyn	1	2	3	4	5
Edetään oppimateriaalikeskeisesti	1	2	3	4	5
Edetään ainekeskeisesti	1	2	3	4	5
Vastuullisuus	1	2	3	4	5
Kansalaiskasvatus	1	2	3	4	5
Yksilön henkilökohtaisten intressien ja oppimistarpeiden huomioiminen	1	2	3	4	5
Luovuuden kehittäminen	1	2	3	4	5
Yhteisöllinen opetus	1	2	3	4	5
Kansainvälisyyskasvatus	1	2	3	4	5
Muita, mitä?)_____					

18. Kuinka tärkeänä koulunne henkilökunta pitää seuraavien oppimisen periaatteita?

	not at all	of little	somewhat	fairly	important
a) auttaa kiinnittämään huomiota koko kouluyhteisöön	1	2	3	4	5
b) tarjoaa jäsentyneen filosofisen perustan koulutyölle	1	2	3	4	5
c) auttaa suunnittelemaan yksilöllisen koulupolun	1	2	3	4	5
d) auttaa kiinnittämään oppilaan sosiaalisen avun piiriin	1	2	3	4	5
e) yhdistää koulun muuhun yhteisöön ja yhteiskuntaan	1	2	3	4	5
f) nivoo koulun tiiviiseen yhteistyöhön työelämän kanssa	1	2	3	4	5
g) auttaa ottamaan huomioon yksittäisen oppilaan yksilöllisen tilanteen	1	2	3	4	5
h) tarjoaa selkeät ja hyvät opetus- suunnitelmat	1	2	3	4	5

i) tukee oppilaan aikuistumiskehitystä	1	2	3	4	5
j) keskittyy vahvistamaan oppilaan vastuuntuntoa oman elämänsä suhteen	1	2	3	4	5

D) KOULUN TOIMINTAMUOTOJA JA MENETELMIÄ KOSKEVAT KYSYMYKSET

19. Kuinka usein koulussanne ovat käytössä seuraavat menetelmät? Vastaa kaikkiin kohtiin!

	ei koskaan vuodessa	3-4 kertaa kuukaudessa	kerran	kerran viikossa	päivittäin
a) teemaviikot	1	2	3	4	5
b) toiminnalliset tapahtumat	1	2	3	4	5
c) projektit	1	2	3	4	5
d) seikkailupedagogiset leirit	1	2	3	4	5
e) vanhempain tapahtumat	1	2	3	4	5
f) leirikoulut	1	2	3	4	5
g) vierailevat luennoitsijat	1	2	3	4	5
h) tiimityö	1	2	3	4	5
i) ystävyyskoulutyö	1	2	3	4	5
j) oppilaskuntatoiminta	1	2	3	4	5
k) juhlat	1	2	3	4	5
l) kouluvierailut	1	2	3	4	5
m) ilmaiskortit kaupungin kulttuuripalveluihin	1	2	3	4	5
n) opettajan omiin opintoihin sisältyvät projektit	1	2	3	4	5
o) verkostotapaamiset	1	2	3	4	5
p) vanhempain vertaisryhmät	1	2	3	4	5
q) vierailut kulttuuri tai urheilukohteissa	1	2	3	4	5
r) muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

20. Millaisia menetelmällisiä periaatteita koulussanne toteutetaan?

	ei käytetä ollenkaan	käytetään vähän	käytetään jossain määrin	käytetään paljon	käytetään eritt.paljon
a) oppilaskeskeiset	1	2	3	4	5
b) opettaja- ja ohjaajakeskeiset	1	2	3	4	5
c) yhteisökeskeiset	1	2	3	4	5
d) verkostokeskeiset	1	2	3	4	5
e) learning by doing	1	2	3	4	5
f) dialoginen opetus	1	2	3	4	5
g) yhteistoiminnallinen oppiminen	1	2	3	4	5
h) seikkailukasvatus	1	2	3	4	5
i) problem based learning	1	2	3	4	5

j) kokemuksellinen oppiminen	1	2	3	4	5
k) learning by discovery	1	2	3	4	5

21. Kuinka usein koulussanne käytetään seuraavia menetelmiä arvioitaessa oppilaita ?

	ei koskaan	kerran lukuvuodessa	muutaman kerran lv	kuukau- sittain	viikottain	
a) oppilaan suorittama itsearviointi	1	2	3	4	5	
b) opettajan/ohjaajan sanallinen arvio	1	2	3	4	5	
c) opettajan numeraalinen arvio	1	2	3	4	5	
d) arviointikeskustelut oppilaan kanssa	1	2	3	4	5	
e) vanhempien mukaan ottaminen arviointikeskusteluun	1	2	3	4	5	

22. Onko koulussanne oppilailla työssäoppimisen jaksoja? 1 Ei 2 Kyllä

23. Jos on, miten työpaikkajaksoja arvioidaan?

	ei koskaan	harvoin	joskus	usein	aina	
a) numeraalinen	1	2	3	4	5	
b) sanallinen	1	2	3	4	5	
c) keskustelu	1	2	3	4	5	

24. Ketkä osallistuvat? _____

E) OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKIMUOTOJA KOSKEVAT KYSYMYKSET

Opetusjärjestelyihin liittyvä tuki

25. Kuinka usein koulussanne käytetään seuraavia oppilaan tuen muotoja?

	ei käytetä	harvoin käytössä	joskus käytössä	usein käytössä	hyvin usein käytössä	
Tukiopetusta	1	2	3	4	5	
Yksilöille räätälöidyt oppimiskaisut	1	2	3	4	5	
Opetuksesta vapauttamista	1	2	3	4	5	
Pidennettyä oppivelvollisuutta	1	2	3	4	5	
Toiminta-alueittain opiskelua	1	2	3	4	5	
Laaja-alaista erityisopetusta	1	2	3	4	5	
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	1	2	3	4	5	
Kerhotoiminta	1	2	3	4	5	
Ohjauksen järjestäminen	1	2	3	4	5	
Tulkki- ja avustajapalvelut	1	2	3	4	5	
Moniammatilliset työ- ryhmät	1	2	3	4	5	

26. Tehdäänkö koulussanne oppilaalle henkilökohtainen opetussuunnitelma?

1 Ei tehdä 2 Joskus valikoiduille 3 Aina kaikille

27. Kuinka usein koulussanne tehdään yhteistyötä muiden oppimisen ja kasvatuksen kysymyksiä ratkovie tahojen ja vanhempien kanssa?

	ei koskaan	harvoin	joskus	usein	aina
1) koulun sisällä					
a) opettajien keskinäinen	1	2	3	4	5
b) työparityöskentely	1	2	3	4	5
c) työryhmä työskentely	1	2	3	4	5
d) muu koulun henkilökunta	1	2	3	4	5
2) koulun ulkopuolella					
e) lapsi/nuorisopsykiatrian kanssa	1	2	3	4	5
f) päihdepalvelujen kanssa	1	2	3	4	5
g) lastensuojelun kanssa	1	2	3	4	5
h) muun sosiaalipalvelun kanssa	1	2	3	4	5
e) vanhempien kanssa	1	2	3	4	5

F) OPPILAAN SIIRTYMINEN SEURAAVAAN ELÄMÄNVAIHEESEEN

28. Kuinka usein oppilaita ohjataan eteenpäin jatkokoulutukseen koulunne/projektinne jälkeen?

	ei koskaan	harvoin	joskus	usein	säännönmukaisesti
a) Pyritään löytämään jokaiselle kiinnostuksen mukainen jatkokoulutuspaikka	1	2	3	4	5
b) Ohjataan ja tuetaan jokaista hakuprosessissa	1	2	3	4	5
c) Oppilas siirtyy automaattisesti koulujärjestelmässä eteenpäin	1	2	3	4	5
d) Vanhemmat ovat mukana hakuprosessissa koulun kanssa	1	2	3	4	5
e) Koulu järjestää tutustumiskäyntejä tulevaan koulutuspaikkaan	1	2	3	4	5

29. Antaako koulunne mielestänne riittävät valmiudet seuraavaan elämänvaiheeseen?

	välttävät tai huonot	vain tyydyttävät	jokseenkin hyvät	hyvät	erittäin hyvät
a) ammatinvalinta	1	2	3	4	5
b) uravalinta	1	2	3	4	5
c) jatko-opinnot	1	2	3	4	5
d) elämänhallintataidot	1	2	3	4	5

30. Kuinka suuri osa koulunne oppilaista valmistuu?_____ % (noin)

31. Kerätäänkö koulussanne tietoja siitä, minne keskeyttäneet oppilaat siirtyvät?

1 ei koskaan 2 harvoin 3 joskus 4 usein 5 säännönmukaisesti

32. Miten hyvät valmiudet koulunne antaa oppilaalle seuraavissa taidoissa?

	välttävät tai huonot	vain tyydyttävät	jokseenkin hyvät	hyvät	erittäin hyvät
a) arkipäivän toiminnoista selviämiseen	1	2	3	4	5
b) jatko-opiskelupaikan saamiseen	1	2	3	4	5
c) vastuullisuuteen työelämätaidoissa	1	2	3	4	5
d) kansalaisena toimimisen valmiuksien saamiseen	1	2	3	4	5
e) perheen perustamiseen	1	2	3	4	5
f) ihmissuhdetaitoihin	1	2	3	4	5

F) KOULUN SOSIAALITYÖTÄ KOSKEVAT KYSYMYKSET

33. Missä määrin koulussanne otetaan huomioon oppilaan psykososiaalisen avun tarvetta seuraavilla osa-alueilla?

	ei lainkaan	vain vähän	jokin verran	paljon	erittäin paljon
a) käyttäytymisen pulmat	1	2	3	4	5
b) oppimisen ongelmat	1	2	3	4	5
c) pulmat kaverisuhteissa	1	2	3	4	5
d) vaikeudet kotona	1	2	3	4	5
e) elämänhallintataidot	1	2	3	4	5
f) päihteiden käyttö	1	2	3	4	5
g) koulukiusaamiseen liittyvät	1	2	3	4	5
h) psyykkiset ongelmat	1	2	3	4	5
i) psykosomaattiset oireet	1	2	3	4	5
j) poissaolot koulusta	1	2	3	4	5
k) rikoksiin taipuvaisuus	1	2	3	4	5
l) yksinäisyys	1	2	3	4	5

34. Onko koulullanne sosiaalityöntekijä? 1 Ei ole 2 Kyllä on

35. Jos vastasit edelliseen kyllä, onko sosiaalityöntekijä koulunne?

- 1 Oma
- 2 Useamman koulun yhteinen aluetyöntekijä
- 3 Vieraileva sosiaalityöntekijä koulujärjestelmän ulkopuolelta

36. Jos koulussanne ei ole sosiaalityöntekijää, miten koulussanne/projektissanne oppilaiden psykososiaalinen tuki on järjestetty?

37. Kuinka usein sosiaalityöntekijä on koulunne käytettävissä?

1 ei lainkaan 2 harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

G) KOULUN SOSIAALITYÖN SISÄLTÖÄ KOSKEVAT KYSYMYKSET

38. Arvioi kuinka paljon koulunne sosiaalityöntekijän työhön sisältyvät seuraavat työmuodot?

	ei lainkaan	vähän	jossain määrin	paljon	erittäin paljon
a) työskentely yksittäisen oppilaan kanssa	1	2	3	4	5
b) oppilasryhmien kanssa työskentely	1	2	3	4	5
c) luokkatyö	1	2	3	4	5
d) yhteisötason työ	1	2	3	4	5
e) kodin kanssa yhteistyö	1	2	3	4	5
f) osallistuminen oppilaiden vapaa-ajan ohjaukseen	1	2	3	4	5
g) osallistuminen moniammatilliseen tiimikokoukseen	1	2	3	4	5
h) oppilasvalinta	1	2	3	4	5
i) muu moniammatillinen työ	1	2	3	4	5
j) opettajien konsultointi	1	2	3	4	5
k) valistus ja tiedottaminen	1	2	3	4	5
l) hallinnolliset työt	1	2	3	4	5
m) kriisityö	1	2	3	4	5
n) osallistuminen opetukseen	1	2	3	4	5

39. Kuinka usein kouluyhteisössänne tarvitaan sosiaalityöntekijää asioiden käsittelyyn seuraavanlaisissa tilanteissa?

	ei koskaan	harvoin	joskus	usein	aina
Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä	1	2	3	4	5
Koulun strategisessa suunnittelussa	1	2	3	4	5
Keskustelussa pedagogisista periaatteista	1	2	3	4	5

Vaikeissa lastensuojelullisissa

selvittelyissä	1	2	3	4	5
Kouluyhteisön kriiseissä	1	2	3	4	5
Opettajien konsultoinnissa	1	2	3	4	5
Yksittäisten oppilaiden psykososiaalisessa auttamisessa	1	2	3	4	5
Oppilasryhmien ohjaamisessa	1	2	3	4	5

40. Kuinka merkitykselliseksi arvioit koulun sosiaalityöntekijän työn moniammatillisessa tiimissä?

- 1 täysin merkityksetön
- 2 jokseenkin merkityksetön
- 3 en osaa sanoa
- 4 merkittävä
- 5 erittäin merkittävä

41. Mitä erityisesti pidät tärkeänä koulun sosiaalityössä ja sen kehittämisessä produktiiviseen oppimiseen perustuvan koulutyön näkökulmasta? _____

42. Kerro jostakin oppilasasiasta, jossa sosiaalityöntekijää on tarvittu?

43. Kommentit, ideat ja ehdotukset koulun sosiaalityön kehittämiseksi?

44. Mitä sinun mielestäsi tekemällä oppiminen on?

Kiitos ajastasi!

Dear respondent, please answer the questions by circling the number which corresponds best to your answer or, when appropriate, write your answer in full.

QUESTIONNAIRE

A) THE RESPONDENT'S BACKGROUND

1. What country does your school represent? _____
2. Name of your school? _____

3. Sex 1 Female 2 Male

4. Age Group

- | | |
|---|---------|
| 1 | 20 - 29 |
| 2 | 30 – 39 |
| 3 | 40 - 49 |
| 4 | 50 - 59 |
| 5 | 60 - |

5. What is your current position/ title?

- 1 director
- 2 teacher
- 3 social worker
- 4 special education teacher
- 5 other _____

6. How long have you worked in the field of school education?

- | | |
|---|---------------|
| 1 | 0-5 years |
| 2 | 6-10 years |
| 3 | 11-15 years |
| 4 | 16-20 years |
| 5 | over 20 years |

7. Highest level of education achieved

- 1 High School
- 2 College
- 3 University / Bachelor's (B.A.)
- 4 University/Master's (M.A.)
- 5 University/Doctor's (Ph.D)

8. What is your highest university level?

- a) Bachelor's
- b) Master's
- c) Doctor's

9. Area/field of specialization upon graduation

- 1 education or early childhood education
- 2 social work
- 3 health
- 4 other _____

B) EDUCATIONAL ORGANIZATION

10. How many persons are employed full time at your school?

full time

- a) teacher _____
- b) special education teacher _____
- c) youth worker _____
- d) social worker _____
- e) student counsellor _____
- f) other education or _____
- g) early childhood education workers _____

11. How many persons are employed part time at your school?

part time

- a) teacher _____
- b) special education teacher _____
- c) youth worker _____
- d) social worker _____
- e) student counsellor _____
- f) other education or _____
- g) early childhood education workers _____

12. How many students are studying at your school? _____ students

13. What is the percentage of girls and boys? girls _____% boys _____%

14. To what age groups do your students belong?

number

- 1) 6-8 years _____
- 2) 9-12 years _____
- 3) 13-15 years _____
- 4) 16-19 years _____
- 5) over 19 years _____

15. Does your school have selection criteria for selecting students? 1 No 2 Yes

16. If you answered yes to the previous question, how important are the following for selecting students?

	not important at all	of little importance	somewhat important	important	most important
a) high absenteeism	1	2	3	4	5
b) behavioural problems	1	2	3	4	
c) students` own motivation to apply to the program	1	2	3	4	5

d) parents apply on behalf of student	1	2	3	4	5
e) school guidance system	1	2	3	4	5
f) previous learning problems	1	2	3	4	5
g) wealth	1	2	3	4	5
h)other					

C) EDUCATIONAL GOALS

17. How important educational goals are the following at your school?

	not important at all	of little importance	somewhat important	very important		
a) learning how to learn	1		2		3	4 5
b) students' active participation during lessons	1		2		3	4 5
c) stimulating students' interests in hobbies	1		2		3	4 5
d) preparing students for continuing studies	1		2		3	4 5
e) development of life skills	1		2		3	4 5
f) parents' active participation at the school and partnership between home and school			1		2	3 4
g) influence of school program in all areas of students' lives	1		2		3	4 5
h) recognition of individual learning needs	1		2		3	4 5
i) the teacher as a leader in the learning process	1		2		3	4 5
j) learning based on teaching materials	1		2		3	4 5
k) types of subjects offered	1		2		3	4 5
l) students' taking responsibility for their own learning	1		2		3	4 5
m) national and cultural traditions	1		2		3	4 5
n) recognition of individual learning needs and interests	1		2		3	4 5
o) development of creativity	1		2		3	4 5
p) co-teaching/teacher partnership	1		2		3	4 5
q) international aspects in education	1		2		3	4 5
r) something else that you consider important						

18. For your own school content, how important do you think are the following productive learning principles?

	not at all important	of little importance	somewhat important	important	very important	
a) helping students to engage in the school community	1		2		3	4 5
b) offering students a program based on a particular philosophy	1		2		3	4 5
c) assisting individuals with special learning needs	1		2		3	4 5
d) encouraging students to get help from school social services when						

necessary	1	2	3	4	5
e) helping students make contacts with other schools in their community and society in general	1	2	3	4	5
f) providing the school connections with the working life	1	2	3	4	5
g) recognizing students' unique life situations	1	2	3	4	5
h) teaching is based on a clearly defined plan	1	2	3	4	5
i) supporting students in their growing	1	2	3	4	5
j) focus on strengthening students' responsibility for their own lives	1	2	3	4	5

D) EDUCATIONAL METHODOLOGY

19. How often are the following methods used at your school?

	almost never	about 3-4 per year	once a month	weekly	nearly every day
a) theme weeks	1	2	3	4	5
b) meetings/functions	1	2	3	4	5
c) projects	1	2	3	4	5
d) adventure learning camps	1	2	3	4	5
e) parent events	1	2	3	4	5
f) camp schools	1	2	3	4	5
g) visiting lecturer	1	2	3	4	5
h) team work	1	2	3	4	5
i) partner work	1	2	3	4	5
j) student council	1	2	3	4	5
k) celebrations/festivals	1	2	3	4	5
l) school trips	1	2	3	4	5
m) free tickets to cultural events	1	2	3	4	5
n) teaching related projects for teachers	1	2	3	4	5

20. What modes of learning are used in your school content?

	not used at all	used little	used to some extent	used much	used most
a) student focused	1	2	3	4	5
b) teacher / student counsellor based	1	2	3	4	5
c) community partnership					

oriented	1	2	3	4	5
d) network –based	1	2	3	4	5
e) learning by doing	1	2	3	4	5
f) learning by dialogue	1	2	3	4	5
g) cooperative learning	1	2	3	4	5
h) adventure learning	1	2	3	4	5
i) problem based learning	1	2	3	4	5
j) experiential	1	2	3	4	5
k) learning by discovery	1	2	3	4	5

21. How often are the following methods used in evaluating students in reaching the educational goals?

	never	once a school year	few times a school year	monthly	weekly	
a) students' self assessment	1	2	3	4	5	
b) teacher/counsellor verbal evaluation	1	2	3	4	5	
c) teacher's numerical evaluation	1	2	3	4	5	
d) evaluation discussions						
with student	1	2	3	4	5	
e) student evaluation (by teacher)						
with parents	1	2	3	4	5	

22. Does the school provide students with work placement? 1 No 2 Yes

23. If yes, how often is the work placement evaluated?

	never	rarely	occasionally	often	regularly
1) numerically	1	2	3	4	5
2) verbally	1	2	3	4	5
3) discussion with other participators	1	2	3	4	5

**24. Who are the participators in the
discussions?**_____

E) LEARNING AND SCHOOL ATTENDANCE SUPPORT

Organized learning support to students

25. How often are the following used in supporting students at your school?

	not at all	rarely	occasionally	often	very often
Support teaching	1	2	3	4	5
Teaching methods geared to students' learning disabilities	1	2	3	4	5
Making exemptions for students from mandatory subjects	1	2	3	4	5
Learning time extensions	1	2	3	4	5
Learning by area of operation	1	2	3	4	5
Comprehensive special education	1	2	3	4	5
Co-operation between home and school	1	2	3	4	5
Club activities	1	2	3	4	5
Organized counselling	1	2	3	4	5
Interpreters and teaching assistance services	1	2	3	4	5
Multiprofessional groups' assistance	1	2	3	4	5

26. Do students have individualized study plans?

1 No 2 Sometimes 3 Yes

27. How often do you cooperate with other professionals or parents when the student has psychosocial problems?

	never	occasionally	fairly often	often	regularly
Other teacher	1	2	3	4	5
Other work partner	1	2	3	4	5
Team working group	1	2	3	4	5
Other school staff	1	2	3	4	5
Youth psychiatrist	1	2	3	4	5
Addiction services	1	2	3	4	5
Child protection services	1	2	3	4	5
Other social services	1	2	3	4	5
With parents	1	2	3	4	5

F) THE NEXT STAGE OF A STUDENT'S LIFE

28. How often are the students assisted for further education after they have completed the program in your school?

never rarely occasionally often regularly

a) Assistance in choosing a suitable program in higher education	1	2	3	4	5
b) Assistance in the application process	1	2	3	4	5
b) Students are automatically transferred to new educational programs	1	2	3	4	5
c) Parents are involved in the application process at your school	1	2	3	4	5
d) The school arranges orientation visits to further education education institutions	1	2	3	4	5

29. In your opinion, how well does your school prepare the students for the next stage of their lives?

	not at all	insufficiently	sufficiently	well	very well
a) vocational guidance	1	2	3	4	5
b) career planning	1	2	3	4	5
c) further education	1	2	3	4	5
d) life skills	1	2	3	4	5

30. What percentage of students do graduate in your school?_____ % (approximately)

31. How often does the school gather data on what happens to the students who do not finish the program?

1 never 2 rarely 3 occasionally 4 often 5 regularly

32. How well does the educational program prepare students in the following areas?

	not at all	insufficiently	sufficiently	well	very well
a) life skills	1	2	3	4	5
b) in the search for further education	1	2	3	4	5
c) responsibilities at the workplace	1	2	3	4	5
d) responsibilities as a citizen	1	2	3	4	5
e) starting a family	1	2	3	4	5
f) relationship skills	1	2	3	4	5

F) SCHOOL SOCIAL WORK

33. In your school, to what extent are the following held as important problem areas in aiding students with their psycho-social needs?

	not important	of little importance	somewhat important	important	very important
a) behaviour problems	1	2	3	4	5
b) learning problems	1	2	3	4	5
c) problems in friendships	1	2	3	4	5
d) problematic family situations at home	1	2	3	4	5
e) life skills	1	2	3	4	5
f) use of alcohol/ drugs	1	2	3	4	5
g) school bullying	1	2	3	4	5
h) psychological problems	1	2	3	4	5
i) psykosomatic symptoms	1	2	3	4	5
j) students' absenteeism	1	2	3	4	5
k) students' criminal activities	1	2	3	4	5
l) students' loneliness	1	2	3	4	5

34. Is there a social worker at your school? 1 No 2 Yes

35. If you answered yes, please answer the following question.

What type of social worker is there at your school?

- 1 Own
- 2 School area social worker who visits also other schools
- 3 Visiting social worker from outside the school system

36. If you don't have a social worker, how is the support for students in their psycho-social needs arranged?

37. How often is there a social worker at the school?

- 1 never
- 2 occasionally
- 3 fairly often
- 4 often
- 5 very often

38. Please estimate how much the following tasks relate to the job of the school social worker?

	not at all	not very much	to some extent	a great deal	essential
a) one-on-one work	1	2	3	4	5
b) work with student groups	1	2	3	4	5
c) work with the classroom	1	2	3	4	5
d) community work	1	2	3	4	5
e) work with students' families	1	2	3	4	5
f) work outside of school hours	1	2	3	4	5
g) participation in multi-professional teams	1	2	3	4	5
h) student selection	1	2	3	4	5
i) other partnerships with professionals	1	2	3	4	5
j) consultation with teachers	1	2	3	4	5
k) schools' crisis team	1	2	3	4	5
l) administrative work	1	2	3	4	5
m) crisis work	1	2	3	4	5
n) participation in teaching	1	2	3	4	5

39. How often are school social worker needed at your school in the following situations?

	never	rarely	sometimes	often	very often
Home – school partnership	1	2	3	4	5
Participation in strategy planning	1	2	3	4	5
Discussion on pedagogical principles	1	2	3	4	5
Assistance in difficult child protection cases	1	2	3	4	5
Crises at school	1	2	3	4	5
Consultation with teachers	1	2	3	4	5
Support for individual students psycho-social needs	1	2	3	4	5
Guidance to student groups	1	2	3	4	5

40. How important is the school social worker in a multi-professional team?

- 1 not at all important
- 2 of little importance
- 3 somewhat important
- 4 important
- 5 very important

41. What do you consider especially important in school social work and its development from the point of view of productive learning? _____

42. If possible, give an example of a student case in which the school social worker would be needed?

43. Comments, ideas, and suggestions for improving school social work:

44. What do you think productive learning is?

Many thanks for your time and trouble!

Liite 4: Aikaisempia suomalaisia Omaura-tutkimuksia

TEKIJÄ(T)	TUTKIMUS-YHTEISÖ	TEOKSEN NIMI JA TASO	JULKAISUTU	KYSYMYKSEN-ASETTELU
Halonen, Marjaana	Helsingin yliopisto, Sosiaalipedagogiikan laitos	Koulutuksen ja työn yhdistyminen. Kartoit- tus Omaura-projektin mentorien käsityksis- tä. Erityistyö.	199 4	Helsingin Omaura-mentoreiden käsi- tyksiä koulun- käynnistä ja oppimisesta, sekä nuoren kanssa suori- tetusta jaksosta, millainen mahdolli- suus yhdistää yleissivistävä koulutus ja työ. Teemahaastattelu.
Hämäläinen Juha	Kuopion yliopisto	Sosiaalipedagogi- nen strategia koulu- tuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten autta- miseksi	199 6	Produktiivisen oppimisen ideassa pitkälti kyse modernin yhteiskunnan vaatimuksia huomioon ottavasta refor- mipedagogisesta ohjelmasta.
Löppönen, Mikko	Jyväskylän yliopisto, sosio- logia.	Nuorten Omaura- projekti. Poikkihallin- nolli- nen koulukokei- lu. Pro gradu-työ.	199 6	Kuopion hallintokunnille tehty kysely- tutkimus Omaura-kokeilusta ja yhteis- työstä.
Viitanen,	Nuorisotyöntekijä-nä Omaura-projektissa. Nuori- sotyöntekijän tehtävät ja työn kokeminen Omaura- projektissa.		199 7	Syksyllä 1996 toimivien Omaura- koulujen nuori- sotyöntekijät. Vertailu sosiaali- työntekijöihin ja opettajiin. Kyselytutkimus.
Sarlin, Hanna- Mari	Helsingin yliopisto, kasva- tustiede, opettajankoulutus- laitos, sivuainetutkielma.	Nuorten Omaurasta omalle uralle. Omauranuorten ko- kemuksia perhe- elämästään ja koulu- urastaan.	200 1	Omauran hyödyllisyyskokemus ja opintoura.
Jahnukainen		Kaksi mallia nuorten koulutuksesta ja työ- elämästä syrjäytymi- sen ehkäisyssä.	200 1c	Haastattelututkimus 97 peruskoulun lisäopetuksen oppilasta ja 45 Omaura- oppilasta. Lisäopetus tehokasta ohjaamaan jatko- opintihin. Omaura tehokas saaattamaan

				perusopinnot loppuun.
Rajanorko, Kari	Turun yliopisto. Kasvatustiede. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –työ.	Oli pakko tehdä kun ei pakotettu.	200 2	Omauranuorten ja vanhempien haastattelututkimus.
Veijola, Elsi	Turun yliopisto. Väitöskirja.	Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura.	200 5	Omaura-nuorten, vanhempien ja oppilaiden haastattelututkimus.

Liite 5: Kansainvälisiä City-as-School - tutkimuksia

TEKIJÄ	TEOKSEN NIMI	LÄHDE
Bertoldi, Arthur R.	City-As-School, School Year 1977-1978	Raport: ED167665. 42pp. 1979
Clinchy, Evans	Education in and about the Real World	Equity and Choice; v5 n2 pl19-29, Mar 1989
Ehrman, Ted; Rubinstein, Stan	Simulations and Alternative High Schools	Social Science Record; 11, 3, 44-46, Spr 1974
Gomolak, Lou	I Do... and I Understand	Nation`s Schools; 93, 2, 48-53, Feb 1974
Greenberg, Arthur	City-As-School: An Approach to External Interdisciplinary Education	English Journal; 65, 7, 60-62, Oct 1976
Katz, Joan	Evaluation of the 1992-1993 City-As-School Replication Project. OREA Report	Report: ED373136. 36pp. Sep 1993
Levine, Daniel U.	The City as School	NASSP Bull; 53, 341, 1-34 Dec 1969
Mei, Dolores M.; And Others	. City-As-School High School National Diffusion Network Developer/ Demonstrator Project. End-of-Year Report, 1988-89. Evaluation Section Report. OREA Report.	Report: ED324378. 28pp. Jul 1990
Mei, Dolores M.; And Others	City-As-School High School National Diffusion Network Developer/ Demonstrator Project. End-of-Year Report, 1986-87. Evaluation Section Report. OREA Report	Report: ED297067. 22pp. Jan 1988
	City-As-School High School National Diffusion Network Developer/Demonstrator Project. End of Year Report, 1985-1986. OEA Evaluation Report	Report: ED281942. 16pp. 1986
	City-as-School (C.A.S.)	Report: ED274803. 21pp.

Liite 6: Suomalaisesta oppilashuollosta

15.4.2002 muistionsa jättämän Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmässä oppilashuolto määriteltiin olevan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä, ylläpitämistä ja niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa (em. muistio s.15). Helsingin esi- ja perusopetuksen ohjeistoluonnos 23.2.2009: määrittelee oppilashuollon samoin kuin edellinen muistio.

Oppilashuollon käsikirjassa viitataan alussa lakeihin, asetuksiin sekä opetussuunnitelmien perusteisiin ja ohjeistetaan koko koulun henkilökuntaa pitämään huolta oppijan hyvinvoinnista yhteistyössä vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. (emt. s.9). Käsikirja määrittelee hyvinvointia käsitteillä: **suunnitelmallisuus ja ennaltaehkäisevä toiminta**. Myöhemmin lasten hyvinvointia syvällistetään laajasti myös käytännön esimerkein ja siihen liitetään mm. **osallisuuden** ja **voimaantumisen** käsitteet sekä tasavertaisuus, unohtamatta koululaisten hyvinvoinnin perustekijää kotia, ympäristöä ja aika- ja kulttuurikäsitettä (vrt. produktiivisen oppimisen määrittelyyn tai Engeström 2004, 9-10).

Opetushallituksen oppaassa (2011/19) luodaan kehyksiä oppilashuollon kehittämiseksi ja siinä kehoitetaan siirtämään työn painopistettä **ennaltaehkäisevään** suuntaan ja määritellään tämä työ lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi heidän luontaisessa kasvu ympäristössään. Tarkemmin käsikirja konkretisoi ennaltaehkäisyn: kummioppilas- ja tutor-työksi, ryhmäyttämiseksi sekä oppilaiden tunnetaitoja ja sosiaalista kasvua edistäviksi ohjelmiksi. (Laitinen ja Hallantie 2011, 76-77.)

Opetushallituksen opas määrittää perusopetuksessa oppilashuoltoon sisältyvän opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat terveydenhuoltolaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisön aikuisille ja sitä toteutetaan **moniammatillisena yhteistyönä** (Laitinen ja Hallantie 2011, 24).

Liite 7: Tutkimuksen kaksi keskeistä kysymyssisältöä

Toimintamallin käytäntö	Teoria
-------------------------	--------

1. Tavoitteet ja

Tavoiteluettelo

Periaateluettelo

Toimintamuodot:

Menetelmälliset periaatteet

Käytettävät menetelmät

Edistymisen arviointi

Työssäoppimisen jaksot ja arviointi

2. Koulun sosiaalityö ja koulutyön tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja koskevat

- opetusjärjestelyihin liittyvä tuki
- hojks –käyttö yhteistyö

Oppilaan siirtyminen seuraavaan elämänvaiheeseen

- miten ohjataan, ja useus
- keskeytykset, tiedonkeruu
- taidot/valmiudet/koulu

koulun sosiaalityö

- psykososiaalisen tuen tarpeen huomioiminen koulussa
- sosiaalityöntekijän osallistuminen asioihin
- merkityksellisyyden arviointi
- avoimet kysymykset kehittämisestä ja käytännön esimerkki

Liite 8: Suomalaisen koulukuraattorin haastattelusta osio

”Omauraoppilaan valintaprosessi on Helsingissä ollut hyvin pitkään samantyyppinen prosessi, mitä jos ylipäättään oppilas ohjataan erityisopetukseen; nykyisillä termeillä erityisen tuen piiriin. Eli, opettajan arvio oppilaan koulunkäyntitilanteesta on tietenkin hyvin tärkeä siinä ja vuosikautia on opettajalta tarvittu pedagoginen selvitys, ja oppilaalle on tehty viime vuosina oppimissuunnitelma. Kuraattorin osuus on ollut tehdä sosiaalinen selvitys ja asiantuntijalausunto. Ja sitten huoltajat ovat tehneet oman hakemuksensa, jossa lähinnä on heidän yhteystietonsa ja oppilaan yhteystiedot. Ja oppilashuoltotyöryhmässä on vielä mietitty sitten, mitäs jos ei tule valituksi Omauraan, niin mikä on sitten toissijainen vaihtoehto; miten oppilaan koulunkäyntiä tuetaan siinä tilanteessa. Nää kaikki on kirjattu ja oppilaan viimeisin todistus on myös ollut aina näissä hakupapereissa. Niihin on liittynyt paljon oppilaan kanssa keskusteluja, paljon perheen kanssa neuvotteluja. Neuvotteluissa on yleensä ollut mukana luokanvalvoja; luonnollisesti, ja joissain tilanteissa erityisopettaja ja oppilaan muuta tukiverkkoa, jolloin on arvioitu oppilaan tilannetta. Sen jälkeen kun on päädytty, että sitä paikkaa haetaan, siihen liittyy paitsi asian selvittelyä myös oppilaan motivointia. Sen arviointia, onko hän sellainen nuori, joka hyötyisi työpainotteisesta opiskelusta. Kiinnostus, onko motivaatio olemassa vai onko se motivaatio niin, että joka toinen viikko haluaa ja joka toinen ei. Sen vuoksi prosessi vaatii aikaa ja pohdintaa. Papereiden keräämisen jälkeen päätöskäytäntö on Helsingissä sellainen, että paperit on lähetetty opetusvirastoon, erityisopetuksen suunnittelijalle.

Sen jälkeen kunkin Omauran työntekijät ovat haastatelleet oppilaat jotka ovat ensisijaisesti heidän omalta työpaikaltaan, eli siltä alueelta millä he työskentelevät; ja tehneet haastatteluista yhteenvedot, joihin he ovat laittaneet plussat ja miinukset, että katsovatko he, että oppilas olisi heidän mielestään sellainen joka on riittävän motivoitunut ja hyötyisi siitä Omaura-opiskelusta; ja toisaalta onko joitakin asioita, jotka eivät sitä puolla; eli valintaa. Haastattelun ja hakemuspapereiden perusteella, ryhmä, johon on kuulunut erityisopetuksen suunnittelijoita, ja jossakin vaiheessa mukana oli myös johtava koulukuraattori; mutta nyt viime vuosina erityisopetuksen suunnittelijoita, kaksi aluekuraattoria: niiden alueiden aluekuraattorit, joiden alueella Omaura toimii. Tää ryhmä on sitten niiden tietojen perusteella tehnyt suosituksen keitä valitaan.

Päätökset tehdään taas opetusvirastossa; opetuspäällikkö tekee päätökset siitä ketkä valitaan. Oppilaille tehdään, viime vuoden loppuun saakka on tehty erityisopetus päätös, nyt nimike lienee erityisen tuen päätös tästä vuodesta lähtien. Mutta prosessi on sama kuin aikaisemminkin. Eli varsin pitkä prosessi; se alkaa yleensä syksyllä, sanotaan nyt marraskuussa on jo, osalla oppilaista on jo, ketkä ovat kiinnostuneita; saattaa olla jo syksyn alussa tai jo edellisenä keväänä, marraskuussa aletaan käynnistää sitä; ja

nämä valinnat tapahtuu yleensä huhti- toukokuun vaihteessa. Eli noin puolen vuoden prosessi, mitä silloin käydään sitten että se valinta saadaan tehtyä. Eli seuraavana syksynä aloittavat sitten Omauras-
sa.”

Liite 9: Menetelmämuuttujien pääkomponenttianalyysi:

Ote SPSS-ohjelman tulosteesta

Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
17. How important educational goals are the following at your school?	,156	-,098	,828	,190	,155
V40	,349	,845	-,024	,195	-,008
V41	,028	-,133	,495	,084	,793
V39	,630	,248	,634	-,007	,063
V42	,347	,541	,170	-,699	,073
V43	,577	,338	-,089	-,029	,546
V44	,010	,780	,204	-,114	-,378
V45	-,170	,638	,110	-,449	,326
V46	,388	,354	-,095	,794	-,019
V47	,486	,022	,033	,697	,398
V48	-,034	,928	,033	,082	,084
V49	,268	,072	,736	-,507	-,005
V50	,747	,105	,119	,280	-,370
V51	-,114	,274	,813	-,213	,062
V52	,944	-,001	,047	,032	,134
V53	,826	-,040	,114	,063	,063
V54	,552	,463	,255	,330	,349

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.