

KURAATTORIN TYÖ AMMATILLISESSA OPPILAITOKSESSA

Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin

Lisensiaattityö

KUNTO 2/2005, SOSNET

Kuopion yliopisto

Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos

Seija Kärki

Sisällys

1 JOHDANTO.....	9
2 NUORET AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA.....	15
2.1 Ammatillinen koulutus ja nuorten elämäntilanne	15
2.2 Ammatillisten opintojen sudenkuopat ja tukiverkot.....	19
2.2.1 Elämäntilanne ammatillisten opintojen keskeyttämisen ennustajana.....	19
2.2.2 Ammattiin opiskelevan tukiverkot	24
3 ERITYISOPETUS AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA	28
3.1 Ammatillisen erityisopetuksen tausta ja tehtävät.....	28
3.2 HOJKS – henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	32
3.3 ”Muu syy” erityisopetuksen antamisen perusteena.....	34
4 KURAATTORI - OSA AMMATILISEN OPPILAITOKSEN OPISKELIJAHUOLTOA.....	37
4.1 Suomalaisen opiskelijahuollon tutkimus ja historia	37
4.2 Oppilashuolto ja kuraattori -käsitteet	44
4.3 Opiskelijahuollon ja kuraattorityön tila Suomessa	49
4.4 Kuraattorin tehtävät ja toimintaympäristö.....	53
5 SOSIAALITYÖ AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA	56
5.1. Sosiaalityön peruslähtökohtia.....	56
5.2 Ammatillinen oppilaitos sosiaalityön toimintaympäristönä	62
5.2.1 Oppilaitos sosiaalityön vierasympäristönä	62
5.2.2 Systeminen näkökulma oppilaitoksen sosiaalityöhön	66
5.3 Tilannearviosta sosiaaliseen diagnoosiin	68
5.3 Kuntouttava sosiaalityö ja psykososiaalinen toimintamalli opiskelijahuoltotyössä .	73
5.3.1 Kuntouttava sosiaalityö, opiskelijan työkuunto ja opiskelukyky	73
5.3.2 Empowerment kuntouttavan sosiaalityön taustakäsitteenä	75
5.3.3 Psykososiaalinen toimintamalli.....	77
5.3.4 Psykososiaalinen työ kuraattorin työssä.....	80
6 TUTKIMUSASETELMA	84
6.1 Käytäntötutkimusta realistisella tutkimusotteella	84
6.2 Tutkimuskysymykset.....	90
6.3 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu	91
6.4 Aineistot ja niiden analyysi	93
6.4.1 Määrällisten ja laadullisten aineistojen yhdistyminen analyysissä	93
6.4.2 HOJKS-aineisto ja sen analyysi.....	96
6.4.3 Strukturoidun haastattelun aineisto ja sen analyysi.....	99
6.4.4 Ryhmähaastattelun aineisto ja analyysi	101
7 MUUSYYLÄISEN MUOTOKUVA	107
7.1 HOJKSien kertomaa	107
7.1.1 Taustatiedot erityisopiskelijoista.....	108
7.1.2 Perustelut erityisopetukselle	112

7.1.3 Erityisopiskelijan tuen tarpeet.....	114
7.1.3 Opiskelijalle annettavat tukitoimet	117
7.2 Erityisopiskelija kuraattorin asiakkaana	120
7.2.1 Kuraattorin osallisuus HOJKS-prosessiin ja opiskelijan opintojen eteneminen	120
7.2.2 Kuraattorin vastaanotolle ohjaaja ja opiskelijan tuen tarve	122
7.2.3 Kuraattorin vastaanotolla käynnit ja käsitellyt asiat.....	124
7.2.4 Kuraattorin antama psykososiaalinen tuki	128
7.2.5 Kuraattorin tiedonlähteet ja yhteistyökumppanit	130
8 KURAATTORIN TYÖ OPPILAITOSYHTEISÖSSÄ.....	131
8.1 Kuraattoreiden näkemyksiä muulla syyllä annettavasta erityisopetuksesta	131
8.2 Aineistosta tehtävien tulkintojen yleistettävyyys muihin kuraattorin asiakkaisiin ..	133
8.3 Kuraattori asiantuntijana HOJKS-prosessissa.....	135
8.4 Kuraattorin rooli ja työote oppilaitosyhteisössä	138
9 KURAATTORIN TYÖ ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPISKELIJAN KANSSA	143
9.1. Tulosten tulkinta suhteessa opetussuunnitelmatutkimukseen.....	143
9.2 Erityisopetuksen perusteiden, tuen tarpeen ja annettavan tuen välinen ristiriita..	145
9.3 Moniongelmainen muusyylläinen erityisopiskelija kuraattorin asiakkaana.....	152
9.4 Ensimmäisen vuosikurssin erityisen tärkeät erityisopiskelijat.....	160
9.5 Kuraattorin paikka, rooli ja osaaminen	163
9.6 Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyyys.....	170
10 KATSE TULEVAISUUTEEN JA KURAATTORIN TYÖN MAHDOLLISUUKSIIN	173
10.1 Tutkimuksen arviointia	173
10.2. Kuraattori - sosiaalisen asiantuntija?	176
10.2.1 Kuraattorin tunnustamaton asiantuntijuus.....	176
10.2.2 Kuraattori - sosiaalisen diagnoosin tekijä	178
10.2.3 Kuraattori sosiaalipalveluiden tuottajana	179
10.3 Muutoksissa mahdollisuus	181
Lähteet	183
Liitteet.....	196

Taulukot ja kuvat

TAULUKKO 1. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrä ja erityisopetuksen antamisen perusteet 2006

TAULUKKO 2. Erityisopiskelijat aineistossa vuosikursseittain

TAULUKKO 3. Erityisopetuksen tarpeen luokittelu aineistosta

TAULUKKO 4. Erityisopiskelijoille HOJKSin perusteella annettavan tuen luokittelu

TAULUKKO 5. Kuraattorin vastaanotolla käsiteltyjen asioiden luokittelu

TAULUKKO 6. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden osuus aineistosta

TAULUKKO 7. Opiskelijan asiakkuus kuraattorin vastaanotolla opetusryhmän mukaan

TAULUKKO 8. Opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen

TAULUKKO 9. Erityisopetuksen tarpeen sanallinen perustelu HOJKSissa

TAULUKKO 10. HOJKSeihin kirjatut erityisopiskelijan tuen tarpeet

TAULUKKO 11. Erityisopiskelijalle HOJKSissa suunniteltu tuki

TAULUKKO 12. Kuraattorin osallistuminen HOJKS-prosessiin ja opiskelijan opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen

TAULUKKO 13. Kuraattorin asiakkaiden opintojen tilanne vuosikurssin mukaan

TAULUKKO 14. Opiskelijoiden asiointiperusteet kuraattorin vastaanotolla

TAULUKKO 15. Kuraattorin vastaanotolla käsitellyt asiat

TAULUKKO 16. Psykososiaalisen työn menetelmät oppilaitoksessa

TAULUKKO 17. Muulla syyllä annettavan erityisopetuksen perusteet

TAULUKKO 18. Asiat, joita muulla syyllä annettavalla erityisopetuksella tuetaan

TAULUKKO 19. Muun syyn perusteella opiskelijalle annettava tuki

TAULUKKO 20. Asiat, joihin muun syyn perusteella erityisopetusta saava opiskelija tarvitsee kuraattorin tukea

KUVIO 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2000/2001 - 2005/2006

KUVIO 2. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan opiskelijan tukiverkosto

KUVIO 3. Päätoiminen kuraattorityö ajan, paikan, koulumuodon ja koulutuksen funktiona Suomessa

KUVIO 4. Koulukuraattorityön kehitysjaksot

KUVIO 5. Oppilashuollon jakaantuminen fyysiseen ja psyykkiseen alueeseen Suomessa 1970-luvun alussa

KUVIO 6. Oppilashuolto osana lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa tukijärjestelmää

KUVIO 7. Sosiaalityön prosessien vaiheet

KUVIO 8. Kuntouttavan sosiaalityön kenttä ammatillisessa oppilaitoksessa

KUVIO 9. Opiskelijan tukemisen kolmikantamalli

KUVIO 10. Yksilökohtainen psykososiaalinen työ ammatillisessa oppilaitoksessa

KUVIO 11. Kuraattorin psykososiaalisen työn viitekehys kuntouttavan sosiaalityön mallissa

KUVIO 12. Tutkimusasetelma

KUVIO 13. Siirtymä opinto-ohjauksesta erityisopetuksen järjestämiseen

KUVIO 14. Muulla syyllä erityisopetusta saavan opiskelijan opintojen eteneminen ja sosiaalisen tuen tarve kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen mukaisesti

KUVIO 15. Kuraattorin huolenpito opiskelijan kuntoutumisprosessissa

KUVIO 16. Erityispedagogisten, opinto-ohjauksellisten ja opiskelijahuollollisten palveluiden lakisääteisyys ja asiantuntijuus

KUOPION YLIOPISTO, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta,
Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos
Ammatillinen lisensiaattikoulutus, kuntouttavan sosiaalityön erikoisala

SEIJA KÄRKI: Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin.

Ammatillinen lisensiaattitutkimus 194 s., 4 liitettä (6 s.)

Tutkielman ohjaajat: Ma. professori Riitta Vornanen
Professori Jari Heinonen

Huhtikuu 2009

Avainsanat: sosiaalityö, kuraattorit, opiskelijat, opiskelijahuolto, erityisopetus, HOJKS, ammatillinen koulutus, tapaustutkimus.

Tutkimus on käytäntölähtöinen tapaustutkimus yhden ammatillisen oppilaitoksen kuraattoreiden asiakastyöstä. Tavoitteena oli tutkia ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevien kuraattoreiden psykososiaalista työprosessia kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta sekä selvittää, millaisiin asioihin tarvitsevat tukea ne kuraattorin vastaanotolla asioivat opiskelijat, jotka saavat erityisopetusta ”muun syyn” perusteella. Tutkimuksessa selvitettiin miksi opiskelijaa tuetaan muun syyn perusteella, mihin hän tukea tarvitsee, miten häntä aiotaan tukea sekä kuraattorin osallisuutta HOJKS- prosessiin.

Tutkimuksen kohteena olivat muun syyn perusteella erityisopetusta saavat opiskelijat sekä oppilaitoksen kuraattoreiden työ. Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto koostui muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden erityisopetuksen suunnitelmista, joista oli kokonaisotos. Suunnitelmista rajattiin kuraattorin työtä koskevaan tarkasteluun kaikki ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Yhden kuraattorin osalta aineistoon otettiin mukaan kaikkien vuosikurssien muun syyn perusteella erityisopetusta saaneet opiskelijat. Strukturoidulla haastattelulla selvitettiin, ketkä opiskelijoista olivat tulleet kuraattoreiden asiakkaiksi, asiakkuuden sisältöjä sekä käytettyjä psykososiaalisen työn menetelmiä. Kaikkien opiskelijoiden osalta selvitettiin opintojen etenemisen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto kerättiin kuraattoreiden edellisiin aineistoihin perustuvalla ryhmähaastattelulla, jonka tavoitteena oli selvittää tutkimustulosten siirrettävyyttä kaikkiin saman oppilaitoksen kuraattoreiden asiakkaisiin.

Tutkimuksen keskeiset tulokset jakaantuivat muulla syyllä annettavaa erityisopetusta sekä kuraattoreiden työtä koskeviin tuloksiin. Muulla syyllä annettavan erityisopetuksen perusteet, opiskelijan tuen tarpeet sekä annettava tuki jakaantuivat pedagogisiin, ohjauksellisiin ja opiskelijahuollollisiin syihin. Erityisopiskelijoiden saama tuki vaikutti suunnitelmien perusteella usein jäävän sattuman varaan, sillä opiskelijoiden suunnitelmat olivat puutteellisesti täytettyjä ja niissä kuvatut erityisopetuksen antamisen perusteet, opiskelijalla todettu tuen tarve sekä hänelle suunniteltu tuki olivat keskenään ristiriitaisia. Kuraattorit olivat osallistuneet hyvin harvoin opiskelijoiden HOJKS-prosesseihin, vaikka kuraattorin osallistuminen vaikutti merkittävästi opiskelijan opintojen etenemiseen. Kuraattorin vastaanotolle tulleilla opiskelijoilla korostuivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tuen tarpeet, jotka selvästi painoutuivat sosiaalisiin vaikeuksiin. Psykososiaalisen työn malli hoitoon ohjaamisella ja työkyvyn tukemisella täydennettynä toimii kuraattoreiden työmenetelmänä, joka oli siirrettävissä kaikkien kuraattoreiden asiakkaiden kanssa tehtävään työhön. Sosiaalisen työotteiden säilyttäminen ja kehittäminen oppilaitosympäristössä edellyttää kuraattorilta vahvaa sosiaalialan ammattitaitoa ja -identiteettiä, oppilaitosympäristön tuntemusta sekä yhteisön jäsenyyttä.

UNIVERSITY OF KUOPIO, Faculty of Social Sciences
Department of Social Work and Social Pedagogy
SEIJA KÄRKI: School social work in vocational school.
Empowering social work in supporting special education students
Master's thesis 194 p. 4 appendices (6 p.)
Advisors: Professor, Riitta Vornanen
Professor, Jari Heinonen

April 2009

Keywords: social work, school social workers, student welfare, special education, educational planning, vocational education, case studies.

The study is a case study about customer service of school social workers in one vocational school based on practice. The aim was to study psychosocial work process of school social workers working in vocational school from the point of view of empowering social work as well as to find out what kind of support those students need who get special education on grounds of "other reason".

It was cleared why students are supported on grounds of "other reason", what do they need support for, how they are going to be supported and how the school social worker is involved in special education planning process. As subject of the study were students receiving special education on grounds of other reason and work of school social workers in the vocational school. Quantitative material consisted of plans for special education of students receiving special education, of which there was a total sample. Plans of all first year students were used in studying work of school social workers. In regards of one welfare officer the study was done on basis of all students in all grades within special education on account of other reason.

Structured interview was used to learn who out of student base were customers of school social workers, what kind of services they received and what kind of psychosocial methods were used. Follow up of studies after the first year was conducted for all students. The qualitative material was collected using group interview based on previous notes aiming to see whether results can be applied for all customers of all school social workers in the same vocational school.

The key results are divided into special education provided on grounds of other reason and work of school social workers. Reasons for special education on grounds of other reasons, student's needs for support and support provided are divided into pedagogical, tutorial and student welfare reasons. The support of special students seemed to be random in regards of planning, since the plans were inadequately fulfilled. In addition reasons for special education, stated need of support and planned support were contradictory. School social workers had very rarely taken part in students special education planning processes although participation of them influenced significantly continuation of studies. The students seeking school social workers counseling were accentuated with first year students needing support in multiple issues, clearly emphasized with social problems. Psychosocial work method supported with directing students to medical care and supporting fitness for work was generally used method for all school social workers. In order to maintain and develop grip of one's work in school environment, school social worker must have strong professionalism and identity in social field, knowledge of college environment as well as membership of community.

Esipuhe

Kiitokseni Suomen kulttuurirahaston Pohjois-Savon rahastolle ja työnantajalleni Savon koulutuskuntayhtymälle saamastani taloudellisesta tuesta, jotka mahdollistivat tutkimukseni alkuun saattamisen. Kiitokseni opetusneuvos Kaija Miettiselle, jonka rohkaisemana uskalsin lähteä tälle vuosien mittaiselle tutkijan matkalle sekä erityisopetuksen koordinaattori Pirjo Rahuselle, jonka sitkeä työ ammatillisen erityisopetuksen kehittäjänä on ollut merkittävää tutkimukseni toteuttamiselle. Suuri kiitos kuuluu myös Karttulan Metsätyö Oy:lle tutkijankammiosta viikonloppututkijalle. Ilman sitä istuisin vielä seuraavankin kesän lomapäivät kotini vinttikammarissa.

Kiitokseni kuraattorikollegoilleni Roni Mikkoselle, Päivi Mäenpäälle, Maria Ollikaiselle, Lea Ruuskaselle ja Kati Saloselle, jotka varauksetta avasitte työtänne ja kannustitte minua kuraattoreiden työn tutkimiseen. Ilman Teitä tätä tutkimusta ei olisi. Toivon, että olen pystynyt tekemään työtänne näkyväksi sellaisena, kun Te sen minulle kuvasitte. Olen saanut tukea ja vahvistusta kuraattoreiden työn tutkimiselle myös useilta eri ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteleviltä kuraattoreilta sekä muilta eri alojen ammatilaisilta. Kiitos Teille jokaiselle, kommenttinne ja kannustuksenne ovat siivittäneet työtäni eteen päin.

Tutkimusta ei ole ilman tiedeyhteisöä. Lämpimät kiitokseni ohjaajilleni ma. professori Riitta Vornaselle ja professori Jari Heinospel, jotka ovat kannustavasti ja määrätietoisesti ohjanneet minua eteenpäin jopa silloinkin, kun minulla on ollut vaikeuksia sopeutua tiedeyhteisön toimintakulttuuriin. Kiitokseni kuuluvat myös kuntouttavan sosiaalityön erikoisalan professorina toimineelle Liisa Hokkaselle, joka avasi tutkimukseeni aivan uusia näköaloja krakovalaisen marja-astian äärellä. Kuntouttavan sosiaalityön opiskelijatoverit, erityisesti sen savolainen reissuryhmä, ovat olleet kullankalliita ajatuksenjakajia. Kuntoutuspalvelujohtaja Sari Räsäsel, lämpimät kiitokset yhteisistä vuosista, joiden aikana tutkimuksentekeä on hioutunut ystäväydeksi tuhansien kilometrien kimpakyydeissä ja hotellihuoneissa nukahtamiseen asti pohdituissa tutkimuskysymyksissä.

Lukuisat työkaverit, ystävät ja tuttavat ovat vuosien varrella jakaneet tutkimukseeni liittyviä ajatuksia kanssani. Keskustelut ovat siivittäneet eteenpäin tutkijaa, välillä tutkimustakin. Kaikille Teille kiitokseni. Maija Roininen Kuopion yliopiston tietotekniikka-

keskukselta on ollut korvaamaton apu SPSS-ohjelman salaisuuksien kanssa, kiitos siitä hänelle. Olen harmikseni ollut kykenemätön antamaan työtäni keskeneräisenä muiden kommentoitavaksi, joten vastaan itse kaikista työni sisältöön, oikeakielisyyteen ja ulkoasuun liittyvistä heikkouksista.

Haluan lämpimästi kiittää ystäviäni, jotka ovat pysyneet elämässäni, vaikka minusta ei ole viime vuosina ollut ystäväksi juuri joulukorttia enempää. Kiitokset Katille, Arille ja pojille perheidemme monen vuodenvuosi kierron kohokohdista avantoineen, rosvopaisteineen ja ilotulituksineen, jotka ovat ylläpitäneet tutkimuskuntoani. Suurkiitokset Tarjalle, jonka kanssa olemme näiden vuosien aikana työntäneet tyttäriämme vaunuissa yhä uudelleen ylös kylätien rinnettä ja jakaneet maatilalla asuvan uranaisen elämän ihmeitä ja ihanoituksia. Ne kävelyreissut pitivät minut hengissä!

Kunnioittavat kiitokseni kuuluvat vanhemmilleni. Isäni omalta isältään hyvästä työstä perintönä saamansa motto ”Kukaan ei kysy, kauanko siinä meni, vaan kuka sen teki.” on ohjannut tämänkin työn tekemistä. Äitini horjumaton, joskus vaihtoehdotonkin, toteama ”Kyllä Sinä siihen pystyt!” on saanut minut jatkamaan pakertamista myös tämän tutkimuksen viimeisillä uuvuttavilla metreillä. Sisarelleni Anulle elämänpituiset kiitokset kanssakulkemisesta ja keskinäisestä osaamisenvaihdosta työ- ja opiskeluponnisteluissamme, tällä kertaa tämän tutkimuksen englanninkielisestä tiivistelmästä.

Rakkaimmat kiitokseni kuuluvat perheelleni, joka omalla joustamisellaan on mahdollistanut tämän tutkimuksen tekemisen: puolisololleni Pertille, elämän- ja sielunkumppanille, joka on venynyt uskomattomalla tavalla kodin ja perheen tarpeiden huolehtijaksi kyseenalaistamatta koskaan haluani tehdä tätä tutkimusta, Tiinalle, jonka kanssa yhdessä olemme jakaneet akateemisen maailman ihmeitä ja kummallisuuksia, Teemulle, joka kotitöiden lomassa vannotti, etten enää opiskele mitään niin kauan kuin hän asuu kotona sekä pienelle Kiialle, joka niin monena iltana istui reippaana eteisen kenkähyllyssä odottamassa äitiä kotiin. Rakkautesi ja tukenne ovat olleet korvaamattomia.

Vatilahdessa vappuna 2009

Seija Kärki

1 JOHDANTO

Tarkastelen tässä tutkimuksessa ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin asiakkaidensa kanssa tekemää työtä ja tutkin millaisiin asioihin opiskelijat tarvitsevat kuraattorin tukea sekä millä psykososiaalisen työn välineillä kuraattori tukee opiskelijan opintojen etenemistä. Lähestyn aihetta oppilaitoksen erityisopiskelijakartoituksen kautta valiten aineistoksi ne opiskelijat, joiden erityisopetuksen tarpeen perusteeksi on määritelty ”muu syy”. Tutkin, voidaanko kuraattorin ammatillisen arvion avulla tunnistaa opiskelijalle määritelty muuhun syyluokkaan kuuluva erityisopetuksen peruste ja voidaanko muulla syyllä erityisopiskelijaksi määriteltyä opiskelijaa tukea psykososiaalisen työn menetelmillä.

Opiskelijalle, joka tarvitsee erityistä tukea opinnoissaan, tehdään henkilökohtainen erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Suunnitelman perusteet ovat valtakunnallisia ja ne kattavat opiskelijan oppimisen ja keskittymisen vaikeudet sekä fyysiset ja psyykkiset syyt, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee erityistä tukea opintoihinsa. Yhtenä annettuna perusteena on ”muu syy, joka edellyttää erityisopetusta”, jolloin suunnitelman laatijat päättävät, millä perusteella erityisopetusta annetaan.

Tutkimuksen ydin oppilaitoksen sosiaalityön kannalta on siinä, miten kuraattori on osallistunut näiden ”muu syytäisten” tuen tarpeen tunnistamiseen, määrittelyyn ja tuen antamiseen. Tutkin, voiko kuraattori tunnistaa tuen tarpeen taustalla olevia syitä erityisesti silloin, jos opiskelija ei ole autettavissa pedagogisin tai opinto-ohjauksellisin keinoin.

Aloittaessani työni ammatillisen oppilaitoksen kuraattorina 2000-luvun taitteessa olivat opiskelijahuolto ja kuraattorin työ jo näkyvässä ja jopa arvostetussa asemassa oppilaitoksessani. Olin kuitenkin oppilaitoksen ensimmäinen kuraattori, joka teki työtään sosiaalityön näkökulmista käsin. Valtakunnallinen ja oppilaitoskohtainen opiskelijahuollon ohjeistus olivat opinto-ohjaukseen ja erityisopetukseen perustuvia eivätkä ne tukeneet oppilaitoksessa tehtävää sosiaalityötä. Halusin kuraattorina pysyä sosiaalityöntekijän roolissa, joten aloin työyhteisöni tuella kehittämään omaa työtäni oppilaitoksessa tehtäväksi sosiaalityöksi. Vuosien varrella erityiseksi kiinnostukseni kohteeksi nousivat ne opiskelijat, jotka tarvitsevat erityisopetusta selviytyäkseen opinnoistaan, mutta heidän tuen tarpeelleen ei ole osattu oppilaitoksessa antaa nimeä. Olin jäänyt miettimään, mitä

ovat ne ”muut syyt”, joiden perusteella Suomessa annetaan lähes kolmasosa ammatillisen koulutuksen erityisopetuksesta (Tilastokeskus 2008a). Mistä näiden opiskelijoiden tilanteessa oikeastaan on kyse, miksi he tarvitsevat tukea, ketkä ovat osallistuneet tuen tarpeen määrittelyyn, mitä tukea opiskelijalle annetaan ja mikä yhteys näillä asioilla on opintojen etenemiseen ja tutkinnon suorittamiseen?

Perehtyessäni oppilas- ja opiskelijahuollon historiaan ja kehitykseen päädyin pohtimaan ammatillisen koulutuksen palveluksessa tänä päivänä työskenteleviä kuraattoreita, heidän työnsä ehtoja, lainsäädäntöä, koulutuspolitiikkaa, opiskelijoiden elämäntilanteita sekä opettajien alati muuttuvia työskentelyolosuhteita. Ammatillisen koulutuksen arvostus tuntuu muuttuneen jos ei pääläelleen, niin ainakin kyljelleen ihan viime vuosina. Yhteishaun tulokset ovat tästä ilmiöstä hyvänä todisteena (Tilastokeskus 2008c). Olemme ajautuneet tilanteeseen, jossa ”amiskaan” eivät enää sovikaan kaikki. Minne menevät tai joutuvat ne nuoret, jotka eivät ole kiinnostuneita lukio-opinnoista tai joilla ei ole niihin edellytyksiä eivätkä heidän keskiarvonsa riitä millekään heidän mahdollisuuksiensa rajoissa oleville ammatillisen koulutuksen opintoaloille? Mitä tämä tarkoittaa opiskelijahuoltotyön ja kuraattoreiden työn kannalta?

Viimeisimpien tilastojen (Tilastokeskus 2008c) mukaan 6,5 % peruskoulunsa päättäneistä nuorista ei jatkanut lainkaan opintojaan. Tämä tarkoittaa 4241 ilman jatko-opiskelupaikkaa jäävää nuorta yhden vuoden aikana. Samaan aikaan 10,5 % opiskelijoista keskeytti nuorille tarkoitetut ammatilliset opinnot ja 4 % lukio-opinnot, mikä tarkoittaa lähes 17 000 koulutuksensa keskeyttävää nuorta ihmistä vuodessa (Tilastokeskus 2008d). Sisäasiainministeriö (2008) pitääkin maamme sisäisen turvallisuuden keskeisimpänä uhkana syrjäytymistä viitaten vuoden 2005 tilanteeseen, jolloin 20 000 nuorta oli työn, koulutuksen, työnhaun ja ase- tai siviilipalveluksen ulkopuolella.

Lasten ja nuorten hyvinvointi on esillä erilaisissa valtakunnallisissa ohjelmissa. Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelmassa (2007) edellytetään entistä parempaa lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtimista. Ehkäisevä työ ja varhainen puuttuminen ovat politiikkaohjelman painopisteinä. Ohjelman linjauksissa tuetaan lapsiperheiden hyvinvointia muun muassa lisäämällä matalan kynnyksen palveluja ja avointa toimintaa, vähentämällä väkivaltaa ja vahvistamalla lasten ja nuorten terveellisiä elämäntapoja. Palvelujärjestelmältä edellytetään toimivaa, tehokasta ongelmiin tarttumista.

Ohjelman mukaan nuorten turvallisuuden parantamisessa koulujen rooli ennaltaehkäisevässä työssä on merkittävä. Syrjäytymisen ehkäisemistä koskevassa linjauksessa tavoitteena on edistää nuorten elämänhallintataitoja sekä motivoida heitä koulutukseen ja työelämään. Linjauksen mukaan lasten ja nuorten tukipalveluiden saavutettavuuden ja riittävyyden arvioiminen sekä viranomaisten vastuunjaon selkeyttäminen on tärkeää. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin, elinolojen ja kasvuympäristön turvaamiseksi on tehty myös alueellisia lapsi- ja nuorisopoliittisia ohjelmia, joilla valtakunnalliset tavoitteet on jalkautettu kuntien eri hallinnonaloille. (Kokko, Tossavainen & Hyvönen 2007.)

Sosiaali- ja terveysministeriön (2008) sosiaali- ja terveydenhuollon kansalliseen kehittämisohjelmaan (KASTE 2008 – 2011) on sisällytetty muun muassa edellä mainitut hallituksen strategia-asiakirjan lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia koskevat olennaiset painotukset. Ohjelman tavoitteena on kuntalaisten osallisuuden lisääminen ja syrjäytymisen väheneminen, hyvinvoinnin ja terveyden lisääntyminen, hyvinvointi- ja terveyserojen kaventuminen, palveluiden laadun, vaikuttavuuden ja saatavuuden parantuminen sekä alueellisten erojen vähentyminen. Tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeisiä toimenpiteitä ovat ennaltaehkäiseminen ja varhainen puuttuminen, jotka edellyttävät palvelurakennemuutosta, johon kuuluvat toimintamallien kehittäminen ja vakiinnuttaminen. Ohjelmassa todetaan, etteivät lapsia ja nuoria koskevat sosiaali- ja terveydenhuollon peruspalvelut pysty nykyisessä muodossaan kaikilta osin vastaamaan olemassa oleviin tarpeisiin, mikä näkyy lasten ja nuorten lisääntyneinä huostaanottoina ja psykiatrisen hoidon tarpeena. Ohjelman mukaan on tärkeää luoda lapsille ja nuorille matalan kynnyksen tukipalveluita ja ottaa valtakunnalliseen käyttöön olemassa olevat toimivat käytännöt myös psykososiaalisten palveluiden osalta.

Erilaisissa selvityksissä (esim. Perusopetuksen ja toisen asteen oppilashuoltotyöryhmä 2002) on todettu opiskelijahuoltopalveluiden välttämättömyys niiden opiskelijoiden opintojen tukemisessa, joilla on erilaisia elämänhallinnan vaikeuksia. Tiedetään millaisia palveluita on, tai on hyvä olla opiskelijoiden saatavilla. Puhutaan opiskelijoiden tukemisesta nivelvaiheiden ja opintojen aikana (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihetta käsittelevä työryhmä 2005). Tämä mainittu "tuki" jää kuitenkin periaatteelliseksi toteamukseksi. Usein mainitaan opiskelijahuolto tai opiskelijahuoltoryhmä kollektiivisina tuen tarpeen toteajina tai antajina. Kuraattorin työtä ei ole yleensä eritelty muusta opiskelijahuoltotyöstä eikä siitä oppilaitoksen materiaaleissa käytetä sosiaali-

työn nimikettä. Näin ollen kuraattorin työtä ei ole tehty käytännön toimenpiteiden ja työtapojen osalta näkyväksi niin, että sitä voisi myöskään mallintaa tai ohjeistaa.

Opetushallitus (2007) on julkaissut alkuselvityksen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien kuraattoreiden työstä. Selvityksessä on tietoa kuraattoreiden työympäristöistä, työn vaatimuksista ja työnkuvasta, kuraattoreiden osaamisesta ja työssä viihtymisestä, koulutustoiveista sekä yhteistyöstä. Tehdyn selvityksen johtopäätöksenä todetaan, että ”ammatillisten oppilaitosten kuraattoritoimintaa on nopeasti vahvistettava” (emt., 3). Selvityksen toivottiin antavan tietoa ammatillisen koulutuksen kuraattoreiden yhteistyön tiivistämiselle sekä virittävän keskustelua nostaen esille kuraattorien työtä. Opetushallituksessa (Miettinen 2005, Pirttiniemi 2005a) pidetään tarpeellisena kuraattoreiden työn tutkimusta, joka tuottaa oppilaitosten tarpeisiin käytäntöä ohjaavaa tietoa ja materiaalia.

Kuraattorien ja opiskelijahuollon työn kehittymisen ja kehittämistarpeen taustalla on ihmisten yhteiskunnan muutoksen myötä muuttuneiden elämäntilanteiden aiheuttama tarpeiden muutos ja siihen vastaaminen. Muuttuneessa tilanteessa korostuvat ammatillinen pätevyys, kouluttautuminen ja uudistumiskyky. (Eronen, Eskelinen, Kinnunen, Rönöberg, Tiermas & Urponen 1998.) On havaittu, että 1990-luvun jälkeisiin ihmisten toimeentuloon, selviytymiseen ja elämänhallintaan vastaamiseen tarvitaan yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen tasolla olevaa ongelmia ratkovaa asiantuntemusta. Yleisiin uudistuksiin kohdistuvat poliittiset päätökset eivät ole olleet riittäviä vastaamaan edellä mainittuihin haasteisiin, mikä on tukenut sosiaalityön ammatillisen asiantuntemuksen korostumista päätöksenteossa. (Raunio 2003.) Oppilaitoksissa tämä tarkoittaa opiskelijahuollon ja siihen sisältyvän kuraattorityön merkityksen korostumista osana opiskelijan tukinnan suorittamisen tukemista.

Kuraattoreiden työtä on tutkittu hyvin vähän. Varsinkaan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien kuraattoreiden työstä ei ole olemassa ajankohtaista suomalaista tutkimusta lainkaan. Kuraattorin tehtäviä ja koulutusta ei ole määritelty sen enempää ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä kuin opetussuunnitelman perusteissakaan. Elleivät koulutuksen järjestämisen toteuttamisesta vastaavat henkilöt tunne kuraattorin työn sisältöjä, edellytyksiä ja mahdollisuuksia, voidaan pahimmillaan hukata käytössä olevia kuraattoriresursseja. Kuraattoreiden saatetaan jopa odottaa hoitavan ”virapelihommia”,

eli tehtäviä, joita kukaan muu ei ennätä hoitaa, tai joiden ei ole määritelty kuuluvan kenenkään muun työnkuvaan. Siksi on tärkeää, että kuraattorin työ ja tehtävät ovat valtakunnallisesti ja oppilaitosyhteisössä tunnettuja ja tunnustettuja.

Kuraattoreiden työ ammatillisissa oppilaitoksissa on vuosikymmenten kuluessa muuttunut ”yleismiesjanatuisesta” vaativaksi asiantuntijatyöksi, johon ei ole olemassa omaa ammatillista koulutusta. On perusteltua tarkastella ammatillisissa oppilaitoksissa tehtävää kuraattorin työtä oppilaitoksen sosiaalityönä, jonka ammatillisuus, tutkimus ja koulutus ovat yhteiskunnallisesti tärkeitä asioita. Mielestäni oppilaitoksissa tehtävää sosiaalityötä voidaan pitää kuntouttavana sosiaalityönä, jonka tavoitteena on tukea asiakkaiden selviytymistä ja ehkäistä sitä kautta syrjäytymistä parantamalla heidän elämänlaatuun ja –hallintaansa (Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto 2005).

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta erilaisesta aineistosta, joissa yhdistyvät kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimustapa. Tutkimus on käytäntötutkimusta realistisella tutkimusotteella, johon yhdistyy myös arvioiva näkökulma. Aineistona ovat yhden ammatillisen oppilaitoksen erityisopiskelijakartoituksen tiedot, josta aineistoon on valittu sellaiset erityisopetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, joissa erityisopetuksen antamisen perusteena on ollut ”muu syy”. Näistä suunnitelmista on erotettu omaksi tutkimusjoukokseen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden suunnitelmat. Kaikkien suunnitelmien sisällöistä on tehty kvantitatiivinen sisällön analyysi erityisopiskelijoiden tuen tarpeesta, sen perusteista, oppilaitoksen ulkopuolisesta tuesta sekä opiskelijalle erityisopetuksena annettavasta tuesta.

Toisena aineistona ovat kuraattoreille tehdyt strukturoidut haastattelut, joilla selvitettiin, kuinka moni aineistoon kuuluvista ensimmäisen vuosikurssin erityisopiskelijoista oli tullut kuraattorin asiakkaaksi ensimmäisen opintovuoden aikana. Haastatteluilla selvitettiin kuraattorin vastaanotolle tulleen opiskelijan asiakkuuden taustasyitä, asiakkuuden sisältöä ja kestoja, käytettyjä työmenetelmiä sekä kuraattorin yhteistyökumppaneita. Myös haastatteluaineiston analyysi on kvantitatiivinen. Kolmantena aineistona on kyseisen ammatillisen oppilaitoksen kuraattoreille tehty ryhmähaastattelu, jonka sisällön analyysi perustuu psykososiaalisen työn malliin. Haastattelussa kuraattorit arvioivat kvantitatiivisten aineistojen tuloksia sekä ottivat kantaa oman työnsä sisältöihin.

Pidän tutkimukseni todennäköisimpinä lukijoina kuraattoreiden lisäksi erityisopetuksen ja sosiaalityön toimijoita. Toki toivon, että niin koulutuksen kuin sosiaalipalveluiden järjestäjätkin voivat saada tutkimuksesta ja sen tuloksista tukea opiskelijoille järjestettävien palveluiden ja tukitoimien suunnitteluun. Tutkimuksen teoreettinen osuus koostuu itsenäisistä kokonaisuuksista, joiden avulla lukijan on mahdollisuus saada tiivistetysti käsitys ammattiin opiskelevien nuorten tilanteesta, kuraattorin työstä, sosiaalityöstä ja ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksesta.

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa perustelen ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien kuraattoreiden työn ja muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tukiprosessien tutkimisen tärkeyttä. Toisessa luvussa kuvaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan opiskelijan tilannetta sekä tutkinnon suorittamiseen vaikuttavia riskejä yleisellä tasolla. Kolmannessa luvussa esittelen erityisopetusta ammatillisessa koulutuksessa, sen taustaa ja tehtäviä sekä erityisopetuksen antamisen perusteita. Neljännessä luvussa käsittelen kuraattorin työtä, sen historiaa ja kuraattorin työn sijoittumista osaksi ammatillisen koulutuksen opiskelijahuoltoa.

Viidennessä luvussa yhdistyvät tutkimuksen keskeisimmät lähtökohdat psykososiaalisesta sosiaalityöstä kuntotuttavan sosiaalityön välineenä ja sosiaalityön työmenetelmien mahdollisuuksista toimia kuraattoreiden työn käytännön työvälineinä. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen teoreettiset sitoumukset, tutkimusasetelman, tutkimusongelmat ja –menetelmät sekä tutkimusaineiston keruuvaiheineen.

Seitsemännessä luvusta ilmenee, ketkä saavat erityisopetusta muun syyn perusteella, mihin tarpeisiin erityisopetusta heille annetaan, mitä heidän erityisopetuksena saamansa tuki on ja kuinka nämä opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan. Tarkastelussa on mukana kuraattorin osallisuus erityisopetuksen prosessiin. Esittelen muulla syyllä erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden asiakkuuksia kuraattorin vastaanotolla: asiakkuuden perusteita, vastaanotolle lähettäjiä, käsiteltyjen asioiden määrää ja sisältöjä, kuraattorin yhteistyökumppaneita sekä kuraattorin käyttämiä psykososiaalisia työmenetelmiä. Kahdeksannessa luvussa pääsevät ääneen kuraattorit, jotka ottivat kantaa seitsemännessä luvussa esitettyihin aineistoihin. Luku perustuu kuraattoreiden ryhmähaastatteluun, jossa he pohtivat erityisopiskelijoita osana asiakaskuntaansa, käyttämiään työmenetelmiä, oppilaitosyhteisön odotuksia kuraattoreita kohtaan, opiskelijoiden, opettajien ja kuraatto-

reiden rooleja sekä esitetyn aineiston yleistettävyyttä koskemaan koko kuraattorin asiakaskuntaa.

Yhdeksännessä luvussa esitän tutkimuksen tulokset suhteessa Kaija Miettisen (2008) tekemään opetussuunnitelmatutkimukseen. Kuvaan tutkimusten yhteisillä rajapinnoilla esiin tulleita ilmiöitä ja erityisopetuksen prosesseihin liittyviä ristiriitaisuuksia sekä otan kantaa muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tukemisen perusteisiin, tapoihin ja toteutukseen. Osoitan kuraattorityön käyttömahdollisuuksia, joilla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden erityisopetuksen tarpeen tunnistamiseen ja nimeämiseen sekä opiskelijoiden tukemiseen opintojen aikana. Lisäksi kuvaan kuraattorin asiakkuuksia kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta sekä kuraattorin osaamista ja ammatti-identiteettiä. Kymmenennessä luvussa pohdin kuraattorin mahdollisuutta toimia sosiaalisen tunnustettuna asiantuntijana ammatillisessa oppilaitoksessa. Luku suuntaa katseet kuraattorin työn mahdollisiin uusiin ulottuvuuksiin alati muuttuvassa yhteiskunnassa.

2 NUORET AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

2.1 Ammatillinen koulutus ja nuorten elämäntilanne

Peruskoulunsa päättävällä nuorella on useita eri vaihtoehtoja opintojensa jatkamiseen, tai ehkä paremminkin niiden aloittamiseen. Tuttujen lukio-opintojen ja ammatillisten perusopintojen lisäksi nuori voi hakeutua ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaan ja valmistavaan koulutukseen, perusopetuksen lisäopetukseen, eli kymppiluokalle, kansanopistoihin tai oppisopimuskoulutukseen (Opintoluotsi 2008). Tässä tutkimuksessa ammatillinen koulutus–termin käyttö on rajattu koskemaan ammatillisia perustutkintoja, jolloin tarkastelun ulkopuolelle jäävät ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, oppisopimuskoulutus sekä muu ammatillinen lisäkoulutus.

Ammatillisten opintojen merkitys nuoren elämässä on lähivuosikymmeninä muuttunut. Se ei ole enää perinteisesti portti työelämään, vaan opintojaan aloittava nuori jatkaa matkaansa elinikäiseen oppimiseen, jolloin hän itse joutuu arvioimaan omia valintojaan, mahdollisuuksiaan ja rajoituksiaan suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Lineaarinen

työuramalli ”ammatti nuorena–työ aikuisena–eläke vanhana” on murenemassa ja jokainen joutuu tekemään itselleen oman koulutuksellisen, ammatillisen ja työllistymisen ohjenuoransa, mihin liittyy aina riski epäonnistumisesta. (Kivekäs 1997).

Koulutukseen hakeutuminen peruskoulun jälkeen on yhteiskunnassamme vallitseva normi. Peruskouluaan päättävä nuori joutuu ensimmäistä kertaa sitoutumaan koulutuksen hankkimiseen ja työmarkkinoille suuntautumiseen. Vaikka koulutusalan valinta on nuorelle periaatteessa vapaata, kouluttautuminen on kuitenkin pakollista, sillä se on lähes välttämätön ehto työelämään pääsemiselle ja elämässä menestymiselle. (Järvinen 1999, Komonen 2001a, Puttonen 2006.) Koulutusvalinnan tekeminen on yleensä helppoa päämäärätietoisille, itsenäisille, motivoituneille ja hyvin peruskoulussa pärjänneille nuorille. Osa nuorista on peruskoulun jälkeen kuitenkin vielä tietämättömiä tulevaisuuden suunnitelmistaan, jolloin jatkokoulutuspaikka on usein valittu sattumanvaraisesti ja käsitys koulutuksesta saattaa olla puutteellinen. (Pirttiniemi 2001.)

Koulutusjärjestelmämme jakaa koko nuorisoikäluokan ammatillisen koulutuksen eri aloille ja yleissivistävään lukioon perustuen perinteisesti koulumenestykseen, jonka taustalla ovat myös kodin taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat. (Ahola & Mikkola 2004.) Perhetaustalla on todettu olevan merkittävä merkitys nuoren koulutusväylän valinnassa. Muun muassa vanhempien sosioekonominen asema korreloi voimakkaasti perusasteen jälkeen toteutuneen koulutusvalinnan kanssa. Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden vanhemmilla on keskimääräisesti huomattavasti alhaisempi koulutustausta, ammattiasema ja enemmän työttömyyttä kuin lukiolaisten vanhemmilla. Lisäksi edellä esitettyjen tietojen perusteella ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten perheiden tulotaso on myös alhaisempi kuin lukiossa opiskelevien nuorten perheissä. (Hämäläinen, Juutilainen & Hellsten 2007.)

Ammatillisen koulutuksen suosio peruskoulunsa päättäneiden keskuudessa on viime vuosina lisääntynyt (Tilastokeskus 2008c). Kädentaitoja vaativien ammattien hyvä työllisyystilanne ja usein hyvä palkkauskkin ovat vaikuttaneet tilanteen muuttumiseen. Perinteiset käsitykset lukio-opintojen ja ammatillisen koulutuksen statuksesta näyttävät olevan murtumassa. Ikäluokkien pienentyessä koulutuksenjärjestäjät ovat kuitenkin koko ajan kokenevien haasteiden edessä: miten saada opiskelijat hakeutumaan ”oikeille” koulutusaloille, kuinka saada heidät suorittamaan tutkintonsa ja työllistymään sen jälkeen.

Ammatillisen koulutuksen suosion kasvu on kohdistunut viime aikoina tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-aloille, mikä aiheuttaa omat haasteensa koulutuksenjärjestäjille muiden koulutusalojen suosion hiipuesssa (Kumpulainen 2005). Oppilaitos ei kuitenkaan ole pelkästään opintosuorituksia tuottava mylly, vaan sen rattaissa pyörii koko inhimillisen elämän kirjo. Jokaisella opiskelijalla on oma elämäntilanteensa, joka vaikuttaa opinnoissa edistymiseen. Monelle ammatillisessa koulutuksessa opintonsa aloittavalle nuorelle kyse on vasta etsintävaiheesta, jolloin omia kykyjä ja ammatillisia toiveita tarkastellaan suhteessa opiskeltavaan alaan. Vaikka aloitetut opinnot keskeytyisivät, on opiskeluun käytetty aika nuoren oman elämän kannalta kokeilevien valintojen, itsearvioinnin ja kysymisen aikaa, joka luo motivaatiota tuleville ammatinvalinnan ratkaisuille. Opintojen keskeyttäminen ja koulutusalan vaihtaminen voidaankin nähdä koulutuksen ja ammatinvalinnan prosessin osina nuorella joka haluaa rakentaa itselle sopivat koulutuspolut juuri hänelle sopivina aikoina. (Komonen 2001a.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien velvoitteena on koko ikäluokan kouluttaminen. Oppilaitosten rahoitus on sidottu opiskelijamääriin, suoritettuihin tutkintoihin ja valmistuneiden opiskelijoiden työelämään sijoittumiseen, jolloin resursseista kilpailu ohjaa koulutuksen järjestäjien toimintaa. Opiskelijoiden yhdenvertaisesta kohtelusta ollaan siirtymässä yksilöllisyyden korostamiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemisen rinnalle on nousemassa lahjakkaiden ”huippujen” valmentaminen. Kilpailtaessa rajallisista resursseista on nähtävissä jopa vaara siihen, että koulutuksen järjestäjät vähentävät mahdollisuuksia niiltä lapsilta ja nuorilta, jotka todennäköisesti hyödyttävät vähiten koulutuksen järjestäjille asetettujen tavoitteiden toteutumista. (Järvinen 2001, Miettinen 2008.)

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat nuorten hyvinvointiin ja heijastuvat kouluihin ja oppilaitoksiin kasvuyhteisöinä. Opiskelu on vaativaa työtä, johon koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ja yhteisöt vaikuttavat. Samaan aikaan työelämän kilpailu ja epävarmuus sekä perherakenteiden muuttuminen kuluttavat vanhemmuuden voimavaroja. Perheiden erilaiset ja eriarvoistuvat tilanteet vaikuttavat oppilaiden ja opiskelijoiden kautta koulujen ja oppilaitosten arkeen. (Opetusministeriö 2007.)

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (2008) tekemällä kouluterveyskyselyllä kerätään joka toinen vuosi valtakunnallisesti tietoa nuorten elin- ja kou-

luoloista, terveydestä, terveystottumuksista, terveysosaamisesta sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta. Kyselyn tavoitteena on tukea nuorten terveyttä ja hyvinvointia edistävää työtä, erityisesti koulujen oppilashuollon ja kouluterveydenhuollon kehittämistä. Kysely on tehty perusopetuksessa, lukio-opetuksessa ja ammattiin johtavassa koulutuksessa oleville oppilaille ja opiskelijoille. Vuoden 2008 kyselyyn osallistuivat ammattiin opiskelevista nuorista ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Valtakunnallisten elinoloja koskevien tulosten mukaan 56 %:lla ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on käytettävissä yli 17 euroa viikossa, vaikka 30 %:lla on ollut vähintään toinen vanhemmista työttömänä vuoden aikana. Yhdeksällä prosentilla on keskusteluvaikeuksia vanhempiensa kanssa eivätkä 48 %:n vanhemmat aina tiedä lastensa viikonloppuiltojen viettopaikkaa. 22 % nuorista on kokenut vuoden aikana väkivallan uhkaa ja 13 %:lla on ollut toistuvasti rikkeitä vuoden aikana. Oppilaitoksen fyysisissä olosuhteissa oli puutteita 40 %:n mielestä ja työilmapiirin ongelmia 16 %:n mielestä. Opiskelijoista 31 %:lla oli vaikeuksia opiskelussa, 21 % ilmoitti lintsanneensa ainakin kaksi päivää kuukauden aikana sekä viisi prosenttia koki tulevansa kiusatuiksi vähintään kerran viikossa. Kolmasosalla opiskelijoista oli hartiasseudun kipuja tai päänsärkyä viikoittain, 11 %:lla keskivaikea tai vaikea masennus sekä 9 %:lla koulu-uupumusta. Tosi humalassa vähintään kerran kuukaudessa ilmoitti olevansa 41 % vastaajista sekä 19 % kokeilleensa laittomia huumeita ainakin kerran.

Peruskoulun huonoin arvosanoin suorittaneille, peruskoulun tai ammatillisen koulutuksen keskeyttäneille tai opinnoissaan keskeyttämisvaarassa oleville nuorille tehdyssä kuntoutuskokeilussa todettiin, että osa 15–17-vuotiaista nuorista selkeästi tarvitsee elämänsä sosiaalisin perustein kuntouttavaa tukea (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004). Käytännössä tällaista sosiaalisin perustein järjestettävää kuntoutusta ei ole olemassa, vaikka kuntoutuminen olisi nuorelle edellytys jatko-opinnoissa ja elämässä selviytymiseen. Esimerkiksi Kelan kustantamaan kuntoutukseen edellytetään aina lääkärin kirjoittama B-lausunto, jonka edellytys on lääketieteellisin perustein tehty diagnoosi. Alaikäisen nuoren on mahdollista saada sosiaalisin perustein kuntoutusta, jos hän kuuluu lastensuojelun piiriin. Tällöin kuntoutuksen toteuttaminen tarkoittaa pääsääntöisesti nuoren sijoittamista kodin ulkopuolelle lastensuojelun kuntoutusyksikköön tai avohuollon tukitoimena järjestettyä tukihenkilöä. Nuorten sosiaalisen kuntoutumisen elementit tulisi mielestäni kytkeä osaksi heidän normaaleja elinympäristöjään, kuten kouluihin, oppilaitoksiin ja vapaa-aikaa tukevaan nuorisotyöhön.

2.2 Ammatillisten opintojen sudenkuopat ja tukiverkot

2.2.1 Elämäntilanne ammatillisten opintojen keskeyttämisen ennustajana

Moni ammatillisen koulutuksen aloittanut nuori on ajautunut opiskelemalleen alalle, koska ei ole tiennyt mitä haluaa tai ei ole peruskoulun päättötodistuksen huonolla keskiarvolla päässyt haluamalleen alalle. Osa opiskelijoista on aloittanut opintonsa jonkun yhteiskunnan mekanismin, kuten työvoimaviranomaisten edellyttämänä ilman omaa opintoihin sitoutumistaan (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, Komonen 2001b).

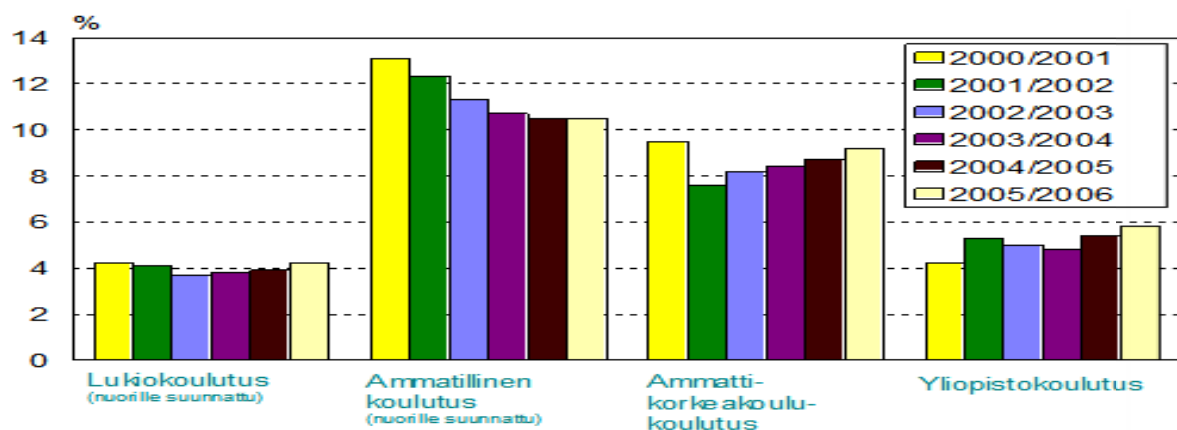
Opintojen nivelvaiheen tukemiseen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on kiinnitetty useilla tahoilla hyvin paljon huomiota (ks. Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, Vehviläinen 2008, Holopainen & Ojala 2006, Kivelä & Ahola 2007). Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihetta käsittelevä työryhmä (2005) teki esityksen 30 ehdotuksen toimenpidekokonaisuudesta, joilla tuetaan nivelvaiheen onnistumista ja koulutuksen loppuun suorittamista. Samaan aikaan käytännön työssä edelleen puhutaan ”puhtaalta pöydältä aloittamisesta”, jota kannattavat vuoroin opiskelijat, heidän huoltajansa, peruskoulun toimijat, erilaiset nuorta hoitavat tai tukevat tahot sekä myös ammatillisen koulutuksen omat toimijat. Ajatellaan, ettei nuori opiskelijaksi siirtyessään olisi valmiiksi leimautunut tukea tarvitseväksi, jolloin hänelle annetaan mahdollisuus irtaantua entisistä vaikeuksistaan ja ottaa itse vastuuta omasta elämästään ja oppimisestaan. Valitettavasti kaikki eivät pysty yhden kesän aikana niin suureen kurotukseen.

Peruskoulun jälkeistä jatkokoulutukseen pääsemistä ennustaa parhaiten peruskoulun opintomenestys. Jatkokoulutuksen ulkopuolelle jäävät todennäköisimmin ne nuoret, jotka ovat jääneet peruskouluaikaan ilman hyviä oppimiskokemuksia ja niiden tuomaa itseluottamusta. Jos huonoon koulumenetykseen liittyy muita kielteisiä koulukokemuksia ja koulunkäynnin epäsäännöllisyyttä, on peruskouluun päättävän nuoren motivaatio opiskelua kohtaa yleensä heikko ja hänellä on todellinen riski koulutuksesta syrjäytymiseen. (Pirttiniemi 2005b.) Koulutuksen keskeyttäminen voidaankin nähdä koulutuspaikan vaihtona tai koulutusjärjestelmästä irtaantumisesta. Koulutuspaikan vaihtaminen voi olla nuoren kannalta positiivinen, harkittu ratkaisu, jolloin hän ei ensi hakemalla ole saanut toivomaansa opiskelupaikkaa ja tietää jo aloittaessaan, että pyrkii vaihtamaan koulutusalaan. Koulutusjärjestelmästä irtautumiseen johtavat keskeyttämiset ovat usein

olleet nähtävissä jo peruskouluaikana, jolloin ammatillisten opintojen keskeyttäminen näyttäytyy ratkaisuna, johon nuori on vain ajautunut. Näiden nuorten koulutuspolkua voidaan pitää putoamisen ja pudottamisen prosessina, jossa jo peruskoulussa epäonnistujan uralle ajautunut nuori törmää ammatillisen oppilaitoksen pyrkimyksiin sopeuttaa nuorta yhteiskunnassa vallitsevaan normaaliuteen. (Komonen 2001a.)

Ammatillisten opintojen keskeytymisen taustalla voi olla moninaisia syitä: väärä koulutusalavalinta, heikko opintomenestys, oppimisvaikeudet, motivaatio-ongelmat, psyykkiset ja mielenterveydelliset syyt, henkilökohtaisen elämän muutokset ja kriisit, tai työelämään, toiseen oppilaitokseen tai toiselle koulutusalueelle siirtyminen (Jäppinen 2007). Usein keskeyttämiseen on johtanut myös omassa elämässä tapahtuneet vastoinkäymiset tai oppilaitoksen kyvyttömyys tukea enemmän ohjausta tarvitsevaa opiskelijaa (Kylmäkoski 2004).

Lukuvuonna 2005–2006 ammatillisen koulutuksen keskeytti 10,5 prosenttia opiskelijoista. Keskeyttäneiden määrä on suuri verrattuna lukiokoulutuksen keskeyttäneiden neljään prosenttiin, mikä on havaittavissa hyvin myös kuviossa 1. Toisen asteen tutkinnon jälkeisissä koulutuksissa ammattikorkeakouluissa keskeytti opintonsa yhdeksän prosenttia ja yliopistoissa kuusi prosenttia opiskelijoista. Keskeyttäminen lisääntyi hieman kaikilla muilla koulutussektoreilla paitsi ammatillisessa koulutuksessa, jossa se pysyi ennallaan edelliseen vuoteen verrattuna. Osa opintonsa keskeyttäneistä opiskelijoista jatkoi kuitenkin opintojaan toisella koulutussektorilla, kuten lukio-opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa. (Tilastokeskus 2008b.)



KUVIO 1. Lukio- ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2000/2001 - 2005/2006 (Tilastokeskus 2008b)

Ammatillisessa nuorille suunnatussa koulutuksessa yli 19-vuotiaat keskeyttivät opintonsa selvästi useammin kuin tätä nuoremmat. Ammatillisen koulutuksessa opinnot keskeytyivät useimmiten luonnonvara- ja ympäristöalalla sekä luonnontieteiden alalla. Tilastointiaikana nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen kaikista opiskelijoista oli erityisopiskelijoita noin 11 %, joista 18 % keskeytti opintonsa. (Tilastokeskus 2008b.) Näiden tilastotietojen perusteella koulutuksenjärjestäjillä on mahdollisuus halutessaan profiloida erityispedagogisten, ohjauksellisten ja opiskelijahuollolisten tukitoimiensa resursointia ja kohdentamista.

Nuorten syrjäytymistä ehkäisevässä kansainvälisessä projektissa, johon osallistui myös suomalaisia kouluja, havaittiin, että opintojen keskeyttämiseen liittyvät syyt olivat eri maissa hyvin samankaltaisia. Opiskelijan huono itsetunto, heikot akateemiset taidot ja erilaiset sosiaaliset ongelmat, joihin oli kiinnitetty huomiota jo perusopintojen aikana, enteilivät opintojen keskeytymistä. Toisaalta juuri näiden opiskelijoiden todettiin hyötyvän yksilöllisten ratkaisujen ja opintopolkujen kehittämisestä. (Osallistava oppilashuolto 2000).

Tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeen taustalla on monenlaisia syitä. Kristiina Lappalaisen (2001) tutkimuksen mukaan erilaiset tukitarpeet kasaantuvat peruskoululaisista noin 20 %:lle ja toisen asteen koulutuksessa noin 10 %:lle ikäluokasta. Syyt tukitarpeisiin olivat erilaisia riippuen tukitarpeen määrästä. Ne oppilaat, joilla 8. luokan keväällä ei ollut tukitarvetta, olivat kaikki kahden vuoden päästä koulutuksessa, kun taas niistä, joilla oli paljon tukitarvetta, vain 77 % oli koulutuksessa kahden vuoden päästä. Koulutuksen ulkopuolelle kokonaan pudonneilla oppilailla oli jo peruskoulussa monenlaisia ongelmia. He olivat tyytymättömiä elämäänsä, heiltä puuttui vanhempien tuki, eivätkä he osanneet tai halunneet hakea tukea kodin ulkopuolelta. Erilaiset pitkäkestoisesti kasaantuvat ongelmat voivat johtaa nuoren jo tässä vaiheessa niin sanotulle huono-osaisuuden kehälle, jolloin hänellä on riski syrjäytymiseen, jolle tyypillistä ovat työttömyys, elämänhallintaan ja toimeentuloon liittyvät vaikeudet ja yhteiskunnallisesta osallistumisesta vieraantuminen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006a).

Noora Ellonen (2008) kuvaa artikkelissaan nuorten lähiympäristöjen sosiaalisen pääoman merkitystä nuorten masentuneisuudelle ja riskikäyttäytymiselle. Sosiaalinen pääoma on kasautuvaa: ne, jotka saavat sosiaalista pääomaa yhdeltä taholta, pystyvät hyö-

dyntämään sitä myös muilta tahoilta saadessaan. Merkittävää kuitenkin on, että ne nuoret, jotka eivät koe saavansa sosiaalista pääomaa omilta vanhemmiltaan, eivät hyödy merkittävästi myöskään muualta saatavasta tuesta. Koulun oppilaat, opettajat ja muu henkilöstö ovat olennaisia sosiaalisen pääoman luojia. Erityisesti koulun muun henkilöstön, kuten koulupsykologien ja –kuraattoreiden tulisi Ellosen mukaan osallistua enemmän nuorten elämään.

Toisen asteen koulutuksessa paljon tukea tarvinneiden oppilaiden tuen tarve liittyi Lapalaisen tutkimuksessa (2001) psyykkiseen jaksamattomuuteen ja motivaatio-ongelmiin. Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen määrä ammatillisten opintojen ensimmäisenä vuotena pysyi suunnilleen samana kuin peruskoulun päättövaiheessa. Toisena vuotena näiden opiskelijoiden tukitarpeet olivat yli kaksinkertaiset verrattuna ensimmäiseen vuoteen toisella asteella. Luokanvalvojat tai ryhmänohjaajat olivat oppineet kahdessa vuodessa tuntemaan opiskelijat, jolloin he olivat myös tietoisia opiskelijoiden tuen tarpeista. Merkittävää oli opettajien kyvyttömyys tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeen taustalla olevia syitä oikein. Opettajat eivät tunnistanee yhdenkään opiskelijan tuen tarpeen taustalta jatkokoulutukseen tai opinto-ohjaukseen liittyviä syitä joiden lisäksi opiskelumotivaatioon ja psyykkiseen jaksamiseen liittyvät tarpeet tunnistettiin heikosti. Myös Marita Kontoniemi (2003) kuvaa alisuoriutuvia oppilaita koskevassa tutkimuksessaan opettajan avuttomuutta ja keinottomuutta, kun opettajan mielestä oppilas tarvitsisi apua nopeasti, mutta opettaja itse ei kykene häntä auttamaan.

Kouluterveyskyselyn mukaan 19 %:lla ammattiin opiskelevista nuorista on huonot tiedot päihteistä ja 17 %:lla seksuaaliterveydestä, mutta heistä 32 %:n mielestä oppilaitoksen terveystiedon opetus ei lisää heidän valmiuksiaan huolehtia omasta terveydestä eikä 25 %:a opiskelijoista edes kiinnosta terveystiedossa opetettavat aiheet. Opiskelijoista 15 % ilmoitti, että oppilaitoksen terveydenhoitajan vastaanotolle on vaikea päästä ja peräti 34 % koki oppilaitoksen lääkärin vastaanotolle pääsemisen vaikeaksi. Kaiken kaikkiaan 19 % opiskelijoista oli tyytymättömiä käytettävissä oleviin oppilaitoksen terveydenhuollon palveluihin henkilökohtaisissa asioissa. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2008.)

Peruskoulunsa päättäneen nuoren ohjauksesta ei käytännössä vastaa kukaan, kun nuori ei ole enää peruskoulun ohjauksen piirissä eikä hän ole vielä siirtynyt ammatillisen kou-

lutuksen ohjauksen ulottuviin. Myöskään työhallinto ei pysty vastaamaan kyseisen ikäryhmän ohjaustarpeeseen. Nuorten oikeus omakohtaiseen sosiaaliturvaan ovat rajallinen, koska heillä ei yleensä vielä 15–17-vuotiaina ole itsenäistä oikeutta työmarkkinatukeen eikä toimeentulotukeen (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004). Pirttiniemi (2005b) nimittää tilannetta ohjaustyön ”mustaksi aukoksi”. Kun nuori on perusopetuksen piirissä, hän pysyy yhteiskunnallisesti ”näkyvänä”, koska oppilashuoltotyö on lakisääteistä. Kun nuori aloittaa opintonsa toisella asteella, hän muuttuu ikänsä puolesta ”näkymättömäksi”, koska häntä ei enää mielletä lapseksi. Hyvä esimerkki tästä ovat lapsilisä- ja opintotukijärjestelmämme, joiden ulkopuolelle jää merkittävä osa alaikäisiä 17–18-vuotiaita nuoria. Peruskoulunsa päättäneen alaikäisen nuoren on helppo pudota pois kaikista tukitoimista, koska kynnyksensä ikänsä asioihin puuttumiseen on kasvanut. Lapset ja nuoret ovat erilaisten palveluprosessien näkymättömiä asiakasryhmiä, jolloin he helposti putoavat kokonaan pois palveluiden piiristä. Yhteiskunnan ja työmarkkinoiden voimakkaassa muutoksessa varsinkaan nuorten kysymyksistä ei vastaa mikään taho, jolloin vastuu hajaantuessaan muuttuu näkymättömäksi. (Kemppainen, Koskinen, Pohjola & Urponen 1998.)

Työmarkkinoilla pärjääminen edellyttää pääsääntöisesti hyvin suoritettua koulutusta, jolloin opinnoissaan heikosti menestyvät nuoret jäävät helposti avoimien työmarkkinoiden ulkopuolelle ja ovat vaarassa passivoitua ja jopa syrjäytyä jäädessään ikänsä vuoksi myös toimeentulotuen tai työmarkkinatuen ulkopuolelle. Jopa lakisääteinen lastensuojelu syrjii lähellä täysi-ikäisyyttä olevia nuoria. Oma kokemukseni vuosien varrelta on, että kuntien talouspolitiikan ja henkilöstöresurssien heikentyessä 17 vuotta on vuosi vuodelta enemmän ikäpaalu, jolloin lastensuojeluviranomaiset jäävät odottamaan nuoren täysi-ikäisyyden täyttymistä ryhtymättä tosiasiallisiin tukitoimiin. Yhä useammin olen saanut lastensuojelun sosiaalityöntekijältä vastaukseksi, etteivät he ennäätä tavata nuorta tai hänen perhettään lainkaan välittömän lastensuojelutarpeen selvittämisen jälkeen. Tyypillistä on myös se, että lastensuojelun sosiaalityöntekijä ilmoittaa toimivansa oppilaitoksen sosiaalityöntekijälle, kuraattorille, työparina, jolloin lakisääteinen lastensuojelutyö siirtyykin oppilaitoksen vastuulle.

2.2.2 Ammattiin opiskelevan tukiverkot

Ammattiin opiskelevan nuoren elämää ja hyvinvointia voidaan tukea monella tavalla osana opintoja tai kaikille kansalaisille yhteisten palveluiden avulla. Oppilaitoksilla on osana pedagogisia prosesseja erilaisia tuki- ja ohjauspalveluita, jotka vaihtelevat opiskelijan oppilaitoksen, koulutusalan, ja ryhmän mukaan. Jos opiskelija osallistuu ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettävään muuhun kuin ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen, hänellä on mahdollisuus saada yksilöllisempää tukea ja ohjausta. Jokaisella opiskelijalla on oikeus maksuttomaan ruokailuun sekä joissakin oppilaitoksissa asumispalveluihin. Myös opiskeluterveydenhuollon palvelut ovat kaikkien saatavilla maksuttomasti. Ammatillisessa koulutuksessa olevilla opiskelijoilla on kansanterveyslain (1972/66) mukainen oikeus opiskelupaikkakunnallaan opiskeluterveydenhuoltoon, johon kuuluvat terveyden- ja sairaanhoitopalvelut, mielenterveyspalvelut ja suun terveydenhuolto tarpeellisine erikoistutkimuksineen. Opiskeluterveydenhuollon tehtäviin kuuluvat lain mukaan koko opiskeluympäristön terveellisyyden ja turvallisuuden edistäminen, opiskelijoiden terveyden ja opiskelukyvyn edistäminen ja koko opiskeluyhteisön hyvinvoinnin turvaaminen. Opiskeluterveydenhuolto on osa ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (1998/630) mukaista opiskelijahuoltoa ja sen tehtäviin kuuluu osallistua opetussuunnitelman laatimiseen siltä osin, kun se koskee oppilas- tai opiskelijahuoltoa sekä oppilaitoksen ja kodin välistä yhteistyötä.

Opiskelijahuoltotyöllä tarkoitetaan yleensä opiskelijoiden hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden edistämistä, jonka toteuttamiseen kaikki oppilaitoksen työntekijät osallistuvat. Opiskelijahuollon palveluihin kuuluviksi katsotaan yleensä terveydenhoitajan, kuraattorin, lääkärin ja psykologin palvelut. Psykologi- ja kuraattoripalveluiden saatavuudessa on kuitenkin suuria eroja oppilaitosten välillä eikä ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ole tasaveroista mahdollisuutta näiden palveluiden käyttämiseen. Kuraattorin työn keskeisiä alueita ovat opiskelijoiden ja heidän perheidensä ongelmien tunnistaminen, itsenäisen selviytymisen arviointi ja siinä tukeminen. Kuraattorit osallistuvat myös koko oppilaitoksen hyvinvoinnin edistämiseen ja ennaltaehkäisevään työhön. (Opetushallitus 2007.)

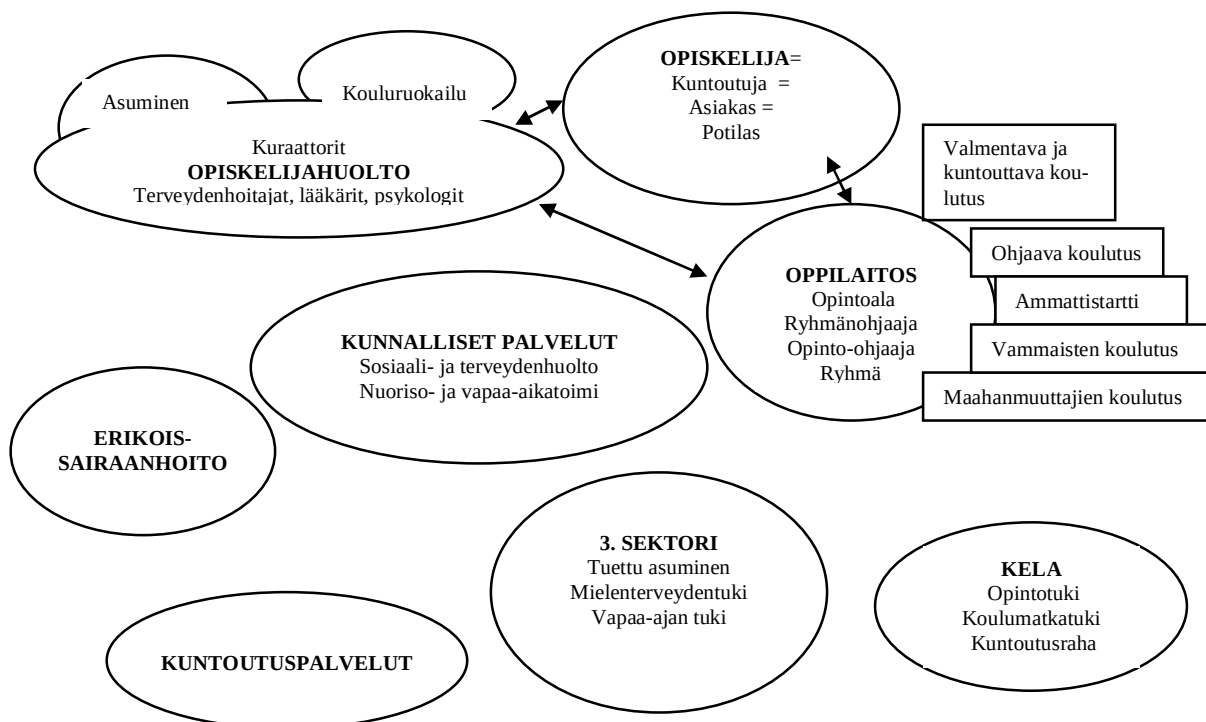
Opiskelijan opintojen viivästymisen ja keskeytymisen taustalla olevat syyt liittyvät usein opiskelijan motivaation ja elämänhallinnan puutteisiin, vaikeisiin perhetilanteisiin sekä mielenterveyden ja päihdeidenkäytön ongelmiin, joihin ei voida vastata pedagogisin tai opinto-ohjauksellisin keinoin. Monet ammatilliset oppilaitokset ovat palkanneet opiskelijoiden tueksi kuraattoreita siitä huolimatta, etteivät ne voi sisällyttää toiminnasta aiheutuneita kustannuksia oppilaitosten valtionosuuspohjiin, koska kuraattorien työn katsotaan kuuluvan kuntien perustehtäviin. Kuraattoripalveluiden aiheuttamat kustannukset ovat näin ollen suoraan pois oppilaitoksen perustehtävästä, opetuksesta. Oppilaitosten kuraattorit täydentävät ja jopa korvaavat puuttuvia peruspalveluita esimerkiksi päihde- ja mielenterveyspalveluiden osalta ja he saattavat myös toimia kunnan sosiaalityön työparina osana opiskelijan verkostoa. (Kärki 2008.)

Useimmissa oppilaitoksissa toimii opiskelijahuoltoryhmä, joka on oppilaitoksen sisällä työskentelevä moniammatillinen tiimi. Sen tehtävänä on arvioida oppilaitoksen, luokan ja yksittäisten opiskelijoiden oppimisen esteitä sekä pedagogisen, psyykkisen, sosiaalisen tai yhteisöllisen tuen tarvetta. Ryhmien toimintaa ei ole säädetty lailla tai ohjattu esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa, joten niiden olemassaolo ja toimintatavat ovat oppilaitoskohtaisen aktiivisuuden varassa. (Osallistava oppilashuolto 2000). Jotkut ammatilliset oppilaitokset ovat organisoineet opiskelijahuoltoryhmien toiminnan hyvin systemaattisesti. Toiminta on voitu jakaa esimerkiksi tehtävittäin niin, että laaja opiskelijahuoltoryhmä tekee ennaltaehkäisevää ja koordinoivaa opiskelijahuoltotyötä, koulutusalaakohtaiset opiskelijahuoltoryhmät vastaavat osasto- tai koulutusalaakohtaisesta työstä ja opiskelijahuollon ydinryhmä viikkotasoisesta opiskelijahuoltotyöstä. Opiskelijahuoltoryhmillä voi olla työvälineinä erilaisia opintojen seurantalomakkeita, verkoston neuvottelulomakkeita ja niin edelleen. Merkittävää on, että tällaisissa oppilaitoksissa opiskelijahuoltotyöhön osallistuvat rehtorit ja koulutusaloista vastaavat johtajatkin. (Hytönen 2000). Heidän lisäksi opiskelijahuoltoryhmään kuuluvat opinto-ohjaajat, kuraattorit ja terveydenhoitajat. Myös oppilaitoslääkärit, psykologit, oppilaitospastorit, asuntolanhoitajat ja erityisopetuksesta vastaavat opettajat osallistuvat tarvittaessa ryhmän toimintaan. Opiskelijahuoltoryhmään on mahdollista kutsua myös muiden alojen ammattilaisia yhteisöä tai opiskelijaa koskevassa asiassa. (Savon ammatti- ja aikuisopisto 2006.)

Opiskelijan tavanomaiseen tukemiseen osallistuu myös Kela muun muassa koulumatkatuen ja opintotuen myötä. Näiden usein itsestään selvien palveluiden lisäksi opiskelijat käyttävät sosiaali- ja terveydenhuollon peruspalveluita, nuoriso- ja vapaa-aikatoimen sekä erikoissairaanhoidon palveluita. Useiden opiskelijoiden tukemiseen osallistuu myös kuntoutuksen, tuetun asumisen ja muiden vastaavien tahojen toimijoita.

Onnistuneen opiskelijahuoltotyön edellytyksenä on toimiva verkostoituminen, joka ilmentävää uutta työkalutuuia, jossa hyöty saadaan erilaisten asiantuntijuuksien yhdistämisestä. Onnistuminen edellyttää kuitenkin sitä, että kaikki toimijat pitävät toisiaan tasavertaisina. (Kemppainen ym. 1998.) Verkostotilanteessa ei aina välttämättä ole selvää, miten asiakkaita ja muita ammattilaisia kohdataan. Ammatillisuuden suuri haaste on se, että toisaalta verkostossa toimivien on tiedettävä yhä enemmän omasta erityisalasta ja toisaalta kyettävä jakamaan tietoa sellaisten kanssa, jotka toimivat ”vieraillo kentillä”. (Arnkil 2005.)

Lagerstedtin (2008) esittämän mielenterveyskuntoutuksen ja häntä tukevien eri toimijoiden yhteistyömallin mukaisesti oppilaitoksen opiskelijahuoltotyön ja opiskelijan tukemisen kokonaisuutta voi tarkastella opiskelijan ja oppilaitoksen näkökulmasta seuraavasti (kuvio 2):



KUVIO 2. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan opiskelijan tukiverkosto

Mallissa korostuu se, että oppilaitoksen opiskelija voi olla samaan aikaan jonkun toisen organisaation asiakas, potilas tai kuntoutuja. Opiskelija on aina ”kiinnitetty” johonkin oppilaitokseen ja koulutusalaan tai ammatillisiin opintoihin valmistavaan koulutukseen. Tällöin opiskelijan ohjausta ja tukea määrittävät hänen oppilaitoksensa, koulutusalsansa ja ryhmänsä ohjeet ja työkäytännöt sekä oppilaitoksen tapa ja resurssit järjestää opiskelijahuollon palveluita. Lainsäädäntö edellyttää oppilaitoksia laatimaan suunnitelmat opiskelijoiden tukemisesta, siihen liittyvistä palveluista tiedottamisesta ja niihin ohjaamisesta yhdessä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630). Käytännössä toimivan palveluverkoston rakentaminen on kuitenkin eri organisaatioiden yksittäisten työntekijöiden asiantuntemuksen, resurssien ja tahotilan varassa.

Useiden toimijoiden verkostossa opiskelija saa erilaisia rooleja, joiden mukaisia odotuksia ja vaatimuksia hänelle asetetaan. Opiskelijan verkostot voivat joskus paisua hyvinkin laajoiksi, jolloin on riski siihen, ettei kokonaistilanne ole kenenkään hallinnassa. Opiskelija-asiakas-potilas-kuntoutujan tukemisen onnistuminen edellyttää moniammatillisen verkoston eri toimijoilta toistensa toiminnan tuntemisen lisäksi valppautta tunnistaa tuen tarpeet ja kykyä toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Olennaista on koordinoituvastuusta sopiminen eri toimijoiden välillä, jotta tuen tarvitsijalle pystytään järjestämään oikea tuki oikeaan aikaan. Vastuun on hyvä olla yhdessä paikassa epäselvyyksien välttämiseksi ja tiedonkulun varmistamiseksi. (Karjalainen & Blomgren 2004; Valokivi 2002.)

Silloin kun opiskelijalla on ympärillään useita arkipäivän elämistä tukevia toimijoita, on olennaista, että myös joku oppilaitoksen toimijoista voi osallistua opiskelijan tukiverkostoon. Oppilaitoksen edustajan löytyminen esimerkiksi hoitokokoukseen voi olla haasteellista, koska opiskelijan omalla luokanvalvojalla tai ryhmänohjaajalla on mitä todennäköisimmin samaan aikaan oppitunnit pidettävänä. Olennaista on, että kokoukseen osallistuu sellainen henkilö, joka tuntee sekä opiskelijan opintoineen että oppilaitoksen toimintakäytännöt. Jos opiskelijan tukemiseen oppilaitoksessa osallistuu opinto-ohjaaja, kuraattori tai ryhmässä työskentelevä ohjaaja, voi joku heistä olla luonnollinen oppilaitoksen edustaja verkostossa.

3 ERITYISOPETUS AMMATILLISESSA OPPILAITOKSESSA

3.1 Ammatillisen erityisopetuksen tausta ja tehtävät

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on koko väestön ammatillisen osaamisen kohottaminen, työllisyyden edistäminen, työelämän kehittäminen ja sen osaamistarpeita vastaaminen. Ammatillista koulutusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja muissa, yleensä yksityisissä oppilaitoksissa sekä oppisopimuskoulutuksena. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630). Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman perusteissa ammatillisen koulutuksen tehtäviksi määritellään muun muassa laaja-alaisen ammatillisten perusvalmiuksien antaminen niin, että tutkinnon suorittanut henkilö voi sijoittua työelämään, suoriutua alansa vaihtelevista tehtävistä sekä kehittää ammattitaitoaan läpi elämän. (Opetushallitus 2001.) Koulutuksen järjestäjien tulee laatia annettujen opetussuunnitelman perusteiden perusteella oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma, jonka kaikille koulutusaloille yhteisessä osassa tulee määritellä myös erityisopetuksen ja siihen liittyvien tukipalveluiden järjestäminen. Erityisopetusta koskevaa opetussuunnitelman yhteistä osaa kutsutaan koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelmaksi. (Opetushallitus 2005c.)

Ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisen tavoitteena pitkällä aikavälillä on kaikille opiskelijoille sopivan, esteettömän ja helposti saavutettavan oppimisympäristön luominen. Tavoitteena on tarjota erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille perusopetuksen jälkeen mahdollisuus koulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen työtä, työtoimintaa, jatko-opintoja ja hyvää elämää varten. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija voi osallistua ammatilliseen koulutukseen eri koulutusaloilla tukitoimien ja tarvittaessa opetuksen tavoitteiden mukauttamisen avulla huomioiden kunkin alan erityisvaatimukset. (Opetusministeriö 2004.)

Ammatillisen erityisopetuksen juuret ovat 1800-luvun puolivälissä aistivammainen koulutuksessa, jolloin tavoitteena oli tehdä heistä työkykyisiä yhteiskunnan jäseniä. Myös raajarikkoiset, tylsämieliset ja muuten vajaakuntoiset kansalaiset haluttiin pois köyhäinavun piiristä kouluttamalla heitä johonkin ammattiin tai työtehtävään, jotta he pystyivät elättämään itse itsensä. Vammaisten kouluttamisen aloittamisessa oli siis vahva yhteiskunnallinen näkökulma. (Tuunainen & Nevala 1989.) Erityisopetus Suomessa

on vuosisadan aikana kehittynyt vammaiset koulunkäynnistä vapauttavasta oppivelvollisuuskoulusta erityisopetusta ja yleisopetusta yhteen liittävään integraatioon. Yleismaailmallisena, joskin kritisoituna tavoitteena on kaikkien oppijoiden inkluusio, jolloin kaikki oppilaat ja opiskelijat voisivat opiskella kaikille yhteisessä koulussa omien edellytystensä mukaisesti omalla koulutusasteellaan. (Moberg 2001.)

Vammaisten ja vajaakuntoisten nuorten mahdollisuudesta opiskella yleisessä ammatillisessa koulutuksessa alettiin keskustella 1970-luvulla ja vuonna 1972 perustettiin ensimmäiset kokeiluluontoiset erityisryhmät apukoulua käyneille nuorille. Keskiasteen kehittämistä koskeva laki (1978/474) edellytti koulutuksellista tasa-arvoa ja siten ammatillisen koulutuksen tarjoamista koko ikäluokalle. Vajaan kymmenen vuoden kuluttua lailla ammatillisista oppilaitoksista (1987/487) ammatilliset oppilaitokset veloitettiin järjestämään koulutusta eri tavoin vammaisille ja vuoden 1989 (Laki ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta 1989/637) lakimuutoksella vahvistettiin erityisopetuksen roolia ja koulutuksen järjestäjien velvoitteita. Seuraavan vuosikymmenen uuden ammatillisen koulutuksen lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630) myötä käyttöön tuli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva käsite HOJKS, jonka myötä siirryttiin hyvin yksilölliseen erilaisuuden tulkintaan ja käsittelyyn. Vammaisuuden käsitettä käytetään nykyään ammatillisessa oppilaitoksessa lähinnä vaikeasti vammaisista puhuttaessa, muiden erityisopiskelijoiden tuen tarpeita kuvataan oppimisen vaikeuksina, mielenterveyden ongelmina, sosiaalisen taustan vaikeuksina ja niin edelleen. Perinteiset erityisopetuksen perusteet, kuten fyysinen vamma, näkövamma tai kuulovamma eivät itsessään ole erityisopetuksen antamisen perusteita, jos olosuhteet muokataan oppijalle sopiviksi. (Miettinen 2008.)

Opetusministeriön (2004) ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa on nimetty 14 eri tavoitetta, joilla turvataan erityisopiskelijoille ammatillinen koulutus ja heidän siihen tarvitsemansa tuki. Toimenpideohjelmassa on mainittu muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen, erityisopiskelijoiden koulutukseen pääsemisen turvaaminen, erityisopetuksen laadun parantaminen ja rahoituksen uudistaminen. Yhtenä kohtana on opinto-ohjauksen tehostaminen erityisesti nivelvaiheiden tukemisen ja opintojen alkuohjauksen osalta. Opiskelijahuollosta tai psykososiaalisesta työstä toimenpideohjelmassa ei ole minkäänlaista mainintaa, vaikka ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä opiskelijahuolto nimikkeenä tunnetaan ainoastaan erityisopetusta kos-

kevassa säädöksessä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 20 §; Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811, 8§.)

Erityisopetuksen järjestäminen ja siihen liittyvä kehitystyö on hyvin monimuotoista. Vuosituhannen vaihteessa maassamme toteutettiin ”Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa” –kokeiluprojekti, jolla pyrittiin vähentämään opintojen keskeytymistä. Opiskelijat rekrytoitiin pajoille pääsääntöisesti saman oppilaitoksen opiskelijoista, jotka olivat vaarassa keskeyttää opintonsa tai joilla muuten oli vaikeuksia suoriutua opinnoistaan. Projektissa painotettiin henkilökohtaista ohjausta, opintojen yksilöllistä toteuttamista sekä opiskelijoiden elämänhallinnan tukemista. Projekti kehitti useita siihen osallistuneiden oppilaitosten opetus- ja opiskelijahuoltokäytäntöjä, muun muassa opettajien ja opiskelijahuollon välissä toimivan tukihenkilön, joka nähtiin osana epävirallista opiskelijahuoltoa. (Vehviläinen 2001.) Mielenkiintoista on kuitenkin henkilöstön antama palaute, että projekti, eli työpaja, lisäsi opiskelijahuollon tarvetta, laski opiskelijamääriä, lisäsi huumausaineiden käyttöä ja aina vain vaikeampia elämänhallinnan ongelmia omaavia opiskelijoita. Pajoihin kuitenkin osallistuivat pääsääntöisesti ne nuoret, jotka olivat jo valmiiksi oppilaitoksen opiskelijoita. Vaikuttaa siltä, että pajojen avulla ne opiskelijoiden ongelmat ja tuentarpeet, jotka estivät aiemmin opinnoissa etenemisen, tulivat näkyviin ja niiden hoitaminen mahdollisti opintojen jatkumisen.

Erityisopetuksen rahoitus

Koulutuksen järjestäjillä on oikeus saada korotettua valtionosuutta erityisopetuksen järjestämiseen. Tuki on kolmiportainen opiskelijan tarvitseman ja hänelle annettavan tuen määrän mukaan. Määrittely perustuu viimekädessä oppilaitoksen opiskelijalle kustantamien palveluiden laajuuteen. Suurin korotus maksetaan niistä opiskelijoista, joilla on vaikeita ja laaja-alaisia oppimista ja opiskelua haittaavia diagnostisoituja vaikeuksia, jotka vaativat oppimisympäristöltä runsaasti tavanomaisesta poikkeavia järjestelyjä ja palveluja sekä erittäin yksilöllistä tavoitteenasettelua. Tällaiset opiskelijat tarvitsevat jatkuvaa avustamista, koska he eivät yleensä pysty itse huolehtimaan omista perustarpeistaan, joten he opiskelevat yleensä hyvin pienissä ryhmissä, joille on järjestetty erityistiloja. Tällaisia opiskelijoita ovat esimerkiksi vaikeasti liikuntavammaiset, vaikeimmin kehitysvammaiset, vaikeasti autistiset tai monivammaiset opiskelijat sekä muut

opiskelijat, joilla on joku erittäin vaikea oppimista haittaava vaikeus. (Opetushallitus 2006.)

Toiseen tukiryhmään kuuluvilla opiskelijoilla on keskimääräistä enemmän tai laajalaisia oppimista ja opiskelua haittaavia diagnostisoituja vaikeuksia tai joku vakavasti haittaava vaikeus, jonka vuoksi opiskelija tarvitsee opiskelussaan jatkuvaa tukea ja avustamista sekä paljon henkilökohtaisia palveluja. Opiskelijan tavoitteita on mukautettava tai selkeästi yksilöllistettävä, hän tarvitsee erityisiä opiskelumateriaaleja tai välineitä tai yksilökohtaista avustamista opiskelun sujumiseksi. Opinnot järjestetään yleensä pienessä ryhmässä tai tavallisessa ryhmässä samanaikaisopetuksena avustajien tai ohjaajan tuella. Opiskelija tarvitsee lisäksi runsaasti opiskelijahuollon tukea, henkilökohtaista opinto-ohjausta ja oppilaitos tekee moniammatillista yhteistyötä hänen palveluverkostonsa kuuluvien hallinalojen edustajien kanssa. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi keskiasteisesti kehitysvammaiset, monivammaiset, Asperger-diagnosoidut, sokeat ja heikkonäköiset opiskelijat sekä ne opiskelijat joilla on vaikeita psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia ja jotka tarvitsevat poikkeuksellisen runsaasti opiskelijahuolto-, terapia- tai vastaavia palveluja. (emt.)

Kolmanteen, pienimpään valtiosuuskorotukseen oikeuttavaan ryhmään kuuluvat ne opiskelijat, joilla on pedagogisesti, lääketieteellisesti tai muutoin määritelty oppimista ja opiskelua haittaava vaikeus tai useita lieviä vaikeuksia. Erityisopetuksen yleisen tuen ja opetusryhmäjärjestelyjen avulla opiskelija pystyy opiskelemaan tavallisessa opiskelijaryhmässä tai pienessä ryhmässä. Erityisopetuksen yleiseen tukeen kuuluvat esimerkiksi laaja-alaisten erityisopettajien palvelut, yleiset opiskelijahuollon ja opinto-ohjaajien palvelut, oppilaitoksen yhteiset ohjaajat ja avustajat, erilaiset työpajat ja oppimisklinikat sekä tehokas ohjaus ja yhteistyö sosiaalitoimen ja terveydenhuollon tukipalvelujen kanssa. Tähän ryhmään kuuluvalla opiskelijalla on esimerkiksi opintoja selkeästi haittaava lukivaikeus, matematiikan erityisvaikeus, hyvin heikot oppimistaidot, hahmotushäiriö, dysfasia, tarkkaavuuden erityishäiriöt esim. ADHD –oireyhtymä, sosiaalinen sopeutumattomuus, mielenterveydenongelmia, lievä autismi- tai Aspergerin oireyhtymä, opiskelua haittaavaa päihteiden käyttöä, lievä kehityshäiriö, näkövamma, kuulovamma, cp-vamma tai muu oppimista ja opiskelua haittaava vaikeus. Myös erilaiset fyysiset sairaudet, joiden huono hoitotasapaino tai muut sairauteen liittyvät tekijät vaikeuttavat selkeästi ja pitkäaikaisesti opiskelijan oppimista. (emt.)

Erityisopetuksen järjestämisessä on myös taloudellisesta näkökulmasta kyse yksilön, oppilaitosten ja koko yhteiskunnan kannalta merkittävästä asiasta. Vuonna 2009 ammatillisen koulutuksen keskimääräinen arvonlisäveroton yksikköhinta on 10 181.46 euroa/opiskelija, jota korotetaan opiskelijan tarvitseman tuen vaativuuden perusteella (Opetushallitus 2009). On tärkeää, että koulutuksen järjestäjät pystyvät pitämään erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät prosessinsa riittävän selkeinä ja läpinäkyvinä, ettei opiskelijan tukemiseen tarkoitettu valtionosuuden korotus pääse hukkumaan muihin koulutuksen järjestämisestä aiheutuviin kustannuksiin.

3.2 HOJKS – henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijahuoltotyö, johon kuraattorin työ kuuluu, kietoutuu lainsäädännöllisesti tiiviisti erityisopetukseen eikä toista ole mielekästä tarkastella ilman toista. Opiskelijalle, joka tarvitsee vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja, annetaan opetus erityisopetuksena. Erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630.)

Laissa mainitusta suunnitelmasta käytetään nimitystä HOJKS, jonka sisältö on myös määritelty asetuksella (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811). Suunnitelmalla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan oppimisen, oppimaan ohjaamisen ja tukipalveluiden suunnitelmaa, johon sisältyvät opiskelijan, hänen huoltajansa, opettajien ja muiden opiskelijan kanssa työskentelevien asiantuntijoiden toiminta ja yhteistyö. Suunnitelmassa huomioidaan oppimisen sisällöt ja tavoitteet, opetusmenetelmät oppimisympäristöineen, opintojen etenemisen aikataulu sekä opiskelijan edistymisen seuranta ja arviointi. (Ikonen & Virtanen 2001.)

Erityisopetus ja siihen kuuluvat järjestelyt, joilla pyritään huomioimaan opiskelijan yksilöllinen tuen tarve pyrkien vastaamaan siihen, on osa kuntoutusta, *kasvatuksellista kuntoutusta*. Siinä pedagoginen toiminta ja ohjaus yhdistyvät opiskelijan elämänhallinnan ja itsenäisyyden edistämiseksi. Kasvatuksellista kuntoutusta voidaan arvioida yksi-

lööön vaikuttavana prosessinomaisena opetuksen ja siihen liittyvien tukipalveluiden toimintana, jonka tavoitteena on tukea opiskelijan fyysisiä, psyykkisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia. (Murto 2001.)

Moni opiskelija, joka asioi kuraattorin vastaanotolla, tarvitsee HOJKSin henkilökohtaisen elämäntilanteensa perusteella. Useimmiten tämä tuen tarve näyttäytyy runsaina poissaoloina, motivaation puutteena, levottomuutena, sitoutumattomuutena, työkunnottomuutena ja vastaavina ilmiöinä, jotka eivät ole autettavissa ja tuettavissa opetuksellisin keinoin. Ilmiöiden taustalla on enenevässä määrin mielenterveys- ja päihdeongelmia, lastensuojelun tarvetta, vanhemmattomuutta, perheväkivaltaisuutta ja niin edelleen. (Savon ammatti- ja aikuisopistosto 2008.) Edellä esitetyn perusteella kuraattorin vastaanotolla asioivan erityisopiskelijan HOJKSia voidaan mielestäni pitää myös oppilaitoksessa tehtävänä kuntoutussuunnitelmana.

Lain mukaan jokaisessa HOJKSissa on määriteltävä mitä opetuksellisia, opiskelijahuollollisia tai muita tukitoimia opiskelija HOJKSinsa nojalla saa. Lainsäädännössä tai muissa valtakunnallisissa HOJKS -ohjeistuksissa ei kuitenkaan ole määritelty, mitä on opiskelijahuollon tuki, jonka avulla tällaisissa tilanteissa olevia nuoria autetaan niin, että he voivat edetä opinnoissaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijalle, jolla ei ole mitään diagnoosia tai se ei ole ryhmänohjaajan tiedossa, mutta opiskelija kuitenkin tarvitsee erityistä tukea selvitäkseen opinnoistaan, erityisopetuksen antamisen perusteluksi laitetaan "muu syy". Missään ei ole ohjeistettu, mikä tämä "muu syy" voi olla tai kuinka se tulee HOJKSiin sanallisesti kuvata. Tuen tarpeen nimeäminen on kuitenkin edellytys rahoituksen saamiseksi tuen järjestämiselle ja sitä kautta tuen saamiselle.

Miettisen (2008) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmien perusteella oppilaitokset miettivät vielä erityisopetuksen rakenteita ja toimintaprosesseja eivätkä toiminnan kohdetta tai tulosta. Suunnitelmissa on kuvattu erityisopetuksen perusteet, toimenpiteet ja toimintaketjut hallinnon näkökulmasta, mutta ei yksittäisen opiskelijan kanssa tehtävää työtä. Tutkimukseen vastanneista ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen ammattilaisista vain 41 % oli sitä mieltä, että HOJKS ohjaa erityisopiskelijan opintoja. Opiskelijaa koskevien taustatietojen hyödyntämisen osalta Miettinen (emt., 185) toteaa, ettei taustatietojen hyödyntämiselle HOJKSien laatimisessa tai opetuksen yksilöllistämisessä ole selkeitä ohjeita, vaan tietojen keräämisen jälkeen ”dokumentoitu erityispedagogiik-

ka pysähtyi ja tilalle astui hiljainen tieto, äänetön osaaminen”. Suomalainen erityisopetus on vielä rakenteiden ja toimintamallien suunnittelun vaiheessa, jossa ei osata jäsentää ja kuvata yksittäisen opiskelijan kanssa tapahtuvaa HOJKS-työskentelyä oppimistuloksista puhumattakaan.

3.3 ”Muu syy” erityisopetuksen antamisen perusteena

Koulutuksen järjestäjät käyttävät yleisesti Tilastokeskuksen (2008a) laatimia luokitteluperusteita erityisopetuksen antamisen perusteina. Luokittelun taustalla on ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Vuonna 2004 luokittelua uudistettiin, jolloin haluttiin korostaa erityisopetuksen perusteen pedagogista näkökulmaa ja erityisopettajan asiantuntijuutta. Muutoksessa haluttiin korostaa, että erityisopetuksen tarve nähdään oppimisen ongelmana, johon vastataan pedagogisin keinoin, jolloin paras asiantuntijuus löytyy opettajilta. Ajatuksena oli, että vasta kun opettajan pedagoginen osaaminen ei enää riitä, tarvitaan muita asiantuntijoita, kuten terveydenhoitajia, lääkäreitä ja psykologeja. Osa erityisopetuksen perusteista on sellaisia, jotka ammattitaitoinen opettaja ja oppilaitoksen moniammatillinen työryhmä voivat määritellä yhdessä. (Miettinen 2008.)

Miettisen (2008) tutkimuksen mukaan erityisopetuksen tarpeen todellinen määrittely vaikutti perustuvan opiskelijan oppimiseen, olemiseen ja elämiseen oppilaitosyhteisössä, vaikka perusteen luokittelussa oli käytetty oppilaitoksen virallisen opetussuunnitelman ja Tilastokeskuksen luokittelua ja perusteluita. Miettinen tulkitsee tilanteen niin, että virallisten erityisopetuksen perusteiden rinnalla elää käytännöstä syntyneet perustelut, jotka todellisuudessa ohjaavat opetuksen järjestämistä. Syynä voi olla se, etteivät opettajat pääse vaikuttamaan erityisopetuksen järjestelyihin, koska he jäävät opetussuunnitelmaprosessin ulkopuolelle.

Miettisen (emt.) tutkimuksessa ilmeni, että päihdeongelmat ja sosiaaliset ongelmat, kuten kotitausta ja elämäntilanne otettiin HOJKSeissa huomioon, mutta epäselväksi jäi, miten nämä asiat otettiin huomioon käytännön opetustyössä, eli mitä tukea opiskelijalle

todellisuudessa annettiin. Miettinen käyttää esimerkkinä opettajan kommenttia muu syy –perusteesta:

”Ehdottomasti kaikkein yleisin. Opiskelijoillani ei ole diagnosoituja sairauksia tai oppimisen esteitä tms. tai jos onkin, niitä ei ole esitetty HOJKS-prosessissa (voi olla esitetty esim. terveydenhoitajalle, mutta ei julkisesti esim. ryhmänohjaajalle tai opolle, jolloin perusteeksi diagnoosin mukaista estettä ei voi kirjata.” (emt., 190.)

Vuonna 2003 oli valtakunnallisesti tilastoissa luokiteltu ryhmään ”muu syy joka edellyttää erityisopetusta” lähes 50 % erityisopetusta tarvitsevista opiskelijoista (Kumpulainen 2005). Vuoden 2004 luokittelu-uudistuksen jälkeenkin kolmasosa kaikista erityisopetusta saavista opiskelijoista sai opetuksensa ”muulla syyllä”. Erityisopetuksen perusteena käytettävät luokat vuoden 2008 erityisopiskelijamäärineen on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden määrä ja erityisopetuksen antamisen perusteet 2006 (Opetushallitus 2008, Tilastokeskus 2008a)

Erityisopetuksen peruste		
01	hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (opiskelijat, joilla on diagnosoituja vaikeuksia kuten AD/HD tai ADD)	1515
02	kieelliset vaikeudet (vaikeita lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyviä vaikeuksia kuten vaikea lukiongelma, dysfasia tai dyslexia)	2535
03	vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (käyttäytymiseen liittyviä ongelmia kuten sosiaalista sopeutumattomuutta)	818
04	lievä kehityksen viivästyminen (laajoja oppimisvaikeuksia, mutta ei kuitenkaan kohdan 5 mukaista vaikeaa kehityksen viivästymää)	2357
05	vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma (saaneet peruskoulussa opetusta toiminta-alueittain; yleensä tarvitsevat runsaasti henkilö-kohtaista avustusta päivittäisistä toiminnoista)	255
06	psykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutajat)	1052
07	fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma, diabetes, epilepsia, syöpä)	494
08	autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet	164
09	liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)	279
10	kuulovamma	144
11	näkövamma	96
12	muu syy: edellyttää erityisopetusta	4634
	Erityisopiskelijat yhteensä	14343

Erityisopetuksen antamisen perusteiden luokkien 1–11 osalta on yleensä saatavissa opettajan, lääkärin, psykologin tai vastaavan asiantuntijan lausunto, joka ohjaa opetuksen järjestämistä ja tarvittavan tuen antamista. Lausunnolla on erityistä merkitystä silloin, jos opiskelija ei pysty suorittamaan tutkintoaan säädetyssä ajassa ja haluaa hakea siihen lisää opinto-oikeusaikaa. Tällöin lausunto tarvitaan myös opintotukiviranomaisille selvitykseksi, miksi opiskelija ei ole pystynyt suoriutumaan opinnoistaan tavanomaisessa ajassa. Silloin kun opiskelijan erityisopetuksen järjestämisen perusteena on luokka 12, ”muu syy”, ei yleensä ole ketään, joka olisi tuota lausuntoa kirjoittanut tai kirjoittaisi, joten tällainen opiskelija voi joutua eriarvoiseen asemaan jo oman ”diagnoosittomuutensa” vuoksi. Opetuksen järjestämisen kannalta lääkärin tai muun asiantuntijan lausunto opiskelijan sairaudesta voi toisinaan kuitenkin olla merkityksetön, sillä jos sairaus ei haittaa oppimista, ei myöskään tarvita erityisopetuksen keinoja. Toisaalta, vaikka opiskelijalla on todettu esimerkiksi joku fyysinen sairaus, joutuu opettaja joka tapauksessa etsimään opetuksen toteuttamisen keinot pedagogiselta pohjalta. (Miettinen 2008.)

Diagnoosien ja luokittelun ensisijainen tarkoitus tulee olla asiakkaan tarvitseman hoidon, kuntoutuksen tai muiden tarvittavien tukitoimenpiteiden suunnitteleminen ja hänen tarvitsemiensa palveluiden järjestäminen. Tietojen käytön pitäisi johtaa työskentelyn suunnittelussa toivottuihin tuloksiin, kuten asiakkaan lisääntyneeseen riippumattomuuteen ja yhteisöön integroitumiseen. Diagnostinen prosessi ei saa olla luonteeltaan yksilöllä leimaavaa. Diagnoosit ovat usein edellytyksenä palveluiden saamiselle ja ne toimivat myös palveluiden kohdentamisen priorisoina sekä yhteiskunnallisella että myös yksilöllisellä tasolla. (Ladonlahti 2004.)

Diagnostiikan avulla voidaan kuvata kuntoutuksen tarvitsijan toimintakyvyn heikkoudet ja vahvuudet sekä sen rajat ja mahdollisuudet, jolloin annettu diagnoosi ohjaa annettavaa kuntoutusta (Ahonen & Aro 2003). Koska kuntoutuksen tieteellinen tutkimus on hidas ja riippuvaista diagnostiikan perustutkimuksesta, joutuvat kuntoutuksen ammattilaiset itse luomaan omat työmenetelmänsä hyviksi havaitsemisensa käytäntöjen ja olemassa olevan tutkimustiedon perusteella (Aro & Ahonen 2003). Käytännössä lääketiede ja psykologia tieteenaloina ohjaavat erityisopiskelijan oppimisen esteiden, opiskelukuntoisuuden ja opintososiaalisten etujen määrittämistä. Niiden avulla pyritään löytämään vamma, vika tai sairaus, jota hoitamalla, parantamalla tai kompensoimalla opiskelijan oppimista voidaan edistää. Silloin kun oppimisvaikeuden syytä ei pystytä selittämään tai

olemassa olevaa vauriota määrittelemään lääketieteen keinoin, käytetään psykologian mahdollistamia tunnistamisen ja selittämisen menetelmiä. Ongelmien medikalisoimista on kritisoitu siitä, että se jättää huomioimatta yksilöön vaikuttavan sosiaalisen ympäristön huomioimatta, jolloin muun muassa epätasällisyys, laiskuus tai epäkohteliaisuus on patologisoitu vaikkapa ADHD:ksi. (Miettinen 2008; Vehmas 2005; Kavale & Forness 1984.) Diagnostiikkaan liittyvät pulmat tulevat esille myös nuorten mielenterveys- ja päihdeongelmien osalla. Nuorelle ei hänen keskeneräisen kehityksensä vuoksi anneta mielellään mielenterveysdiagnoosia. Jos nuorella on samaan aikaan mielenterveyden ja päihteidenkäytön ongelmia, saattaa hän jäädä palloteltavaksi organisaatioiden hoitovastuiden väliin. Diagnoosin saaminen on kuitenkin edellytyksenä kuntoutuspalveluiden saamiselle ja mielekkäiden jatkopolkujen luomiselle koulutukseen ja työelämään. (Linnonsuo 2004; Karjalainen & Blomgren 2004.)

Erityisopetuksen tarpeen määrittelyssä on mielenkiintoista Opetushallituksen (2006) ohje, jonka mukaan alimpaan valtionosuuden korotukseen ovat oikeutettuja opiskelijat, joilla on pedagogisesti, lääketieteellisesti tai muutoin määritelty oppimista ja opiskelua haittaava vaikeus. Pedagogisen perusteen määrittelee opettaja ja tarvittaessa oppilaitoksen monialainen työryhmä. Lääketieteellisellä määrittelyllä voinee ymmärtää, että opiskelijalle on tehty lääketieteellisin perustein diagnoosi, mutta ”*muutoin määritelty*” on avoin vapaille tulkinnoille. Kun opiskelijalle annetaan erityisopetusta ”muulla syyllä”, joka on ”muutoin määritelty”, kyse on yksilön, oppilaitosten ja koko yhteiskunnan kannalta merkittävästä asiasta.

4 KURAATTORI - OSA AMMATILLISEN OPPILAITOKSEN OPISKELIJAHUOLTOA

4.1 Suomalaisen opiskelijahuollon tutkimus ja historia

Koulun sosiaalityön käytäntöjä ja kuraattoreiden työtä kuvaavaa kansainvälistä ja suomalaista tutkimusta on vähän (Staudt, Cherry & Watson 2005; Sipilä-Lähdekorpi 2004.) Opiskelijahuoltoa ja kuraattoreiden työtä käsitellään jonkun verran läheisten tieteenalojen, kuten kasvatustieteen, erityispedagogiikan, sosiologian ja psykologian tutkimuksis-

sa. Opiskelijahuolto ammatillisessa koulutuksessa on vielä melko uutta ja myöhemmin vakiintunutta kuin oppilashuolto perusopetuksessa, joten lähestyn aihetta oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon kehittymisen kautta.

Vaikka Suomessa on ollut kuraattoreita jo 1960-luvulta alkaen, on koulun sosiaalityötä tutkittu varsin vähän. Yksi merkittävimpiä oppilashuollon ja kuraattorin työn kuvaajia on koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu (Wallin 1999), jonka tavoitteena on välittää tietoa koulukuraattoritoimintaan liittyvistä asioista ja ilmiöistä.

Ensimmäinen suomalainen kuraattorin työtä koskeva tutkimus on Toivo Lipiäisen ja Reijo Runsaan (1973) lisensoitunut kuraattoriin ja hänen työhönsä kohdistuvista roolitoimista ammatikouluissa, ammatillisissa kurssikeskuksissa, kansalaiskouluissa, oppikouluissa ja erityisluokilla. Toivo Lipiäinen toimi tutkimuksen tekemisen aikana Suomen ensimmäisenä päätoimisena koulukuraattorina Mikkelin ammatikoulussa ja Reijo Runsa Tampereella yliopiston sosiaaliturvan opetusjaoston sosiaalikuraattorityölinjan johtajana. Sittemmin Lipiäinen (1977) väitteli aiheenaan ”Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli”.

Toinen merkittävä oppilashuoltoa koskeva tutkimus on Arto Jauhiaisen (1993) oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutumista 1800-luvun lopulta 1990-luvulle käsittelevä työ ”Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio”. Tutkimuksessa analysoidaan oppilashuoltojärjestelmäämme, sen kehitystä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä osana suomalaisen peruskoulujärjestelmän ja koko yhteiskunnan hyvinvointivaltiolista kehitystä. Jauhiainen rajaa tutkimuksensa yhteiskunnallis-historiallisen näkökulman paitsi kouluterveydenhuoltoon, psykososiaaliseen oppilashuoltoon sekä oppilaanohjaukseen, myös erityiseen psykologiseen näkökulmaan. Yksi työn merkittävimpiä anteja on ollut myöhemmin ilmestyneissä töissä usein siteerattu oppilashuollon jako kolmeen aikakauteen: tauti- ja nälkäpolitiikan, rakentamisen ja psykososiaalisen oppilashuollon kauteen. (Jauhiainen 1993, ks. myös Silvennoinen 2002, Sipilä-Lähdekorpi 2004.)

Uusinta opiskelijahuoltoa koskevaa tutkimusta edustaa Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöskirjatyö, jossa hän kuvaa, kuinka peruskoulun erityisopetus, kouluterveydenhuolto, psykologi- ja kuraattoripalvelut päättyvät nuoren siirtyessä toiselle asteelle.

Muita hänen mainitsemiaan uusintamisjärjestelmän toimijoita ovat kasvatus- ja perheneuvolat, erilaiset lasten- ja nuorisopsykiatriset laitokset, kunnallinen lastensuojelu ja nuorisohuolto, lasten- ja nuorisokodit, koulukodit ja nuorisovankila. Kun näiden palveluiden piirissä ollut nuori siirtyy toisen asteen koulutukseen, ei ole itsestään selvää, että oppilaitos saa tietoa nuoren opintojensa ohella tarvitsemasta tuesta. Varsinkin silloin, kun nuori aloittaa opintonsa uudella paikkakunnalla, on niin sanottu saattaen vaihtaminen lähes mahdotonta tai ainakin olematonta. Edellä mainittujen palveluiden piirissä olevien nuorten ”oireilu” oppilaitoksessa näkyy useimmiten poissaoloina, käytöshäiriöinä, keskittymisvaikeuksina ja muina sosiaalisina ongelmina, joiden kanssa työskentelely kuuluu nimenomaan kuraattorin ammattitaidon piiriin. Vaikka Sipilä-Lähdekorven tutkimus käsittelee vain peruskoulun yläluokkia, ovat sen tulokset ajankohtaisia myös ammatillisten oppilaitosten kuraattorityössä tällä hetkellä. Mielestäni voi sanoa, että kuraattorien työ peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa tänä päivänä ovat kuin eri ympäristöissä kasvaneet kaksoset: sama perimä – ympäristön muovaama lopputulos.

Kuraattorityön historiaa

Kuraattorien työn varhaisella taustalla on 1920-luvulla alkunsa saanut kasvatusneuvolatoiminta, jonka tavoitteet olivat sosiaalipedagogisia, metodit pitkälti sosiaalityön case work –työtavan mukaisia ja menetelmät yksilöpsykologisesti korostuneita. Neuvolatoiminta vakiintui 1950-luvulla, jolloin psykologit ja sosiaalityöntekijät itsenäistyivät keskeisiksi asiantuntijoiksi lääkäreiden rinnalle. Koulupoikkeavuuden diagnosointi ja määrittely siirtyivät kasvatusneuvoloihin, joista tulikin erityisopetuksen käynnistäjiä. 1960-luku oli peruskoulu-uudistuksen myötä etenevä koulupsykologisen ja –sosiaalisen työn suunnitteluvaihetta. Varsinaisen koulukuraattorityön alku on apukouluoppilaiden jälkihuoltotyössä, jonka hoitamiseksi perustettiin 1950-luvun alussa ensimmäiset sivutoimiset kuraattorien virat, joita hoitivat apukoulun opettajat oman toimensa ohella. Varsinaisen kansankoulun puolella kuraattorit aloittivat koulunkäyntinsä laiminlyönteisiin ja levottomiin oppilaisiin kohdistuvan työnsä kokeiluluonteisesti 1960-luvun loppupuolella. (Jauhiainen 1993.)

Kansalaisten kouluttamisen alkuvaiheissa oppilashuollon pääpaino oli terveyden ja fyysisen kunnon saavuttamisessa ja ylläpitämisessä. Toisen maailmasodan jälkeen painotet-

tiin tietojen ja taitojen oppimista yrittäen samalla sopeuttaa oppilaita muuttuvan yhteiskunnan uuteen sosiaaliseen järjestelmään. 1960-luvulta alkaen oppilashuollon piiriin otettiin kaikki oppilaat ja opiskelijat, mikä liittyi yleiseen kasvatukseen ja koulutuksen arvostamisen sekä demokratisoitumisen kauteen. (Lipiäinen & Runsas 1973.) Oppilashuollon ensimmäiset tavoitteet olivat hyvin konkreettisia. Oppilaat oli paitsi saatava tulemaan kouluun, myös saatava pysymään riittävän hyvässä kunnossa, jotta he pystyivät käymään koulua. Oppilashuollon ensivaiheissa näihin tarpeisiin pyrittiin vastaamaan asuntolatoiminnalla, kouluruokailulla, kesäsiirtolatoiminnalla ja kouluterveydenhuollolla. Vuosikymmenten kuluessa kouluun ja sen ympärille on kehitetty paljon erilaisia huolto- ja tukitoimintoja, joilla varmistetaan koulunkäynnin fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia, aineellisia ja pedagogisia edellytyksiä. Oppilashuollon historiallinen kehitys on liittynyt keskeisesti koulun työnjaon eriytymiseen ja opettajan ammatin muuttumiseen. (Jauhiainen 1993.)

Suomalaisen kasvatus- ja sosiaalityön alan ammattijulkaisuissa kuraattorien työtä koskeva keskustelu on alkanut 1960-luvulla. Jo tuolloin todettiin koulukuraattorien tarve ja yritettiin rajata heidän työtään, selvittää pätevyysvaatimuksia, vertailla menetelmiä ja arvioida kuraattorikokeilujen tuloksia. Myös opettajajärjestöt julkaisivat voimakkaita lausumia vaatien päätoimisten kuraattorien virkojen perustamista varsinkin peruskoulukokeilujen myötä. Vuodesta 1966 alkaen ammattikoulujen (ensin sivutoimiset) kuraattorit ovat kokoontuneet yhteen kuraattoriasioiden tiimoilta. Ensimmäinen päätoiminen kuraattori Suomessa, siis Toivo Lipiäinen, on aloittanut työnsä vuonna 1970. Pian sen jälkeen aloittivat Pohjois-Savon (1972), Pohjois-Karjalan (1972) ja Lahden (1972) sekä Pirkanmaan (1973) ammattioppilaitosten kuraattorit työskentelynsä. Kuraattorikysymystä käsiteltiin erilaisissa komiteoissa ja työryhmissä, mutta vasta 1971 Kouluhallituksen oppilashuollon työryhmä ehdotti kutakin 600 - 1000 oppilasta kohden perustettavaksi koulukuraattorin virkoja. Kuraattorikoulutus aloitettiin vuonna 1970 Svenska social och kommunal högskolanissa Helsingissä ja vuonna 1972 Tampereen yliopistossa. (Lipiäinen & Runsas 1973.) Kuraattorien virkojen perustamisesta käydyt keskustelut, kuraattorien työtä koskevat kokeilut, erilaiset kannanotot niihin sekä kuraattorien ammatillisen koulutuksen aloittaminen ilmenevät hyvin kuviosta 3.

1966	Yksityisten henkilöiden kirjoitukset kuraattoritarpeesta	→
1966	Kuraattorikokeiluja kansakouluissa Helsingissä (2), Kotkassa (1)	→
1966	Kuraattorikokeiluja oppikouluissa Helsingissä (1)	→
1969	Komiteat ehdottavat kuraattorin virkojen perustamista	→
1970	Kuraattorikokeiluja ammattikoulussa Mikkelissä	→
1970	Opettajajärjestöt vaativat kuraattorinvirkojen perustamista	→
1970	Kuraattorikoulutus aloitetaan Svenska social och kommunal högskolanissa	→
1971	Kuraattorikokeiluja ammattikurssikeskuksessa Tampereella	→
1972	Kuraattorikoulutus aloitetaan Tampereen yliopistossa	→

KUVIO 3. Päätoiminen kuraattorityö ajan, paikan, koulumuodon ja koulutuksen funktiona Suomessa (Lipiäinen & Runsas 1973, 7)

Sipilä-Lähdekorpi (2004) kuvaa kuraattorien työn alkutaivalta, kuinka odotukset työtä kohtaan olivat ylimitoitettuja ja työalue mahdoton. Vaikka opettajat toivoivat saavansa kuraattoreilta apua saadakseen oppilaansa läpi peruskouluputkesta, samaan aikaan OAJ vastusti psykososiaalisen oppilashuollon kouluihin tulemistä peläten opettajien etuisuuksien menettämistä. Käytännön työssä kuraattorit kohtasivat opettajien osalta epäluuloisuutta, joka ilmeni esimerkiksi oppilaan uhkailemisena kuraattorilla tai lintsaamisen epäilemisenä, jos oppilas asioi kuraattorin vastaanotolla. Kuraattoreita ei hyväksytty osallistumaan koulutuksen suunnitteluun, mikä ilmeni erityisesti oppilashuoltotyöryhmien toiminnassa. Kuraattorien työn alkuvaiheessa työn luonteesta ei ollut vielä selvää käsitystä. Kuraattorit tekivät työtään kolmella tavalla: osalla oli yksilöohjauksellinen, lähellä terapeutista tukea oleva työote, toisella ryhmällä yhteisöllinen, luokan kautta toimiva ote ja kolmannella sosiaalityön keinoja käyttävä pedagogista ajattelutapaa soveltava ote. Työ oli tekijänsä näköistä, mihin vaikuttivat myös paikkakunnan ongelmat ja tarpeet. Rehtorin suhtautuminen kuraattoriin oli merkitsevää kuraattorin työn tekemisen ja kehittämisen kannalta. Kuraattorin työn voidaankin katsoa asettuneen kouluun vasta vuoden 1990 lastensuojelulain myötä, jolloin koulun psykososiaalinen työ lakisääteistettiin.

Sipilä-Lähdekorpi (emt.) jakaa kuraattorin työn kehityksen pioneerikauteen, perustelujen kauteen ja ammatillistumisen kauteen (kuvio 4). Hän jättää avoimeksi, onko ammatillistuminen jatkunut vuoden 2000 jälkeen vai voidaanko puhua jo neljännen kauden alkamisesta. Nämä 1960-luvulla alkaneet kaudet menevät päällekkäin, ovat edenneet ja etenevät paikkakuntakohtaisesti omaa tahtiaan, mutta kuvaavat koko maan kehityslinjoja.

Pioneerikausi 1966-	Perustelujen kausi n. 1974-	Ammatillistumisen kausi n. 1990-
- rinnakkaiseksi työmuodoksi kasvatusneuvolalle - taustalla myös peruskoulun tuleminen - apua lasten häiriökäyttäytymiseen - taustalla muuttoliike maalta kaupunkeihin - reviiiritaistelua ammattien kesken koulussa - kuraattorien virkoja hitaasti, psykologin asiantuntemusta pidettiin tärkeämpänä - mielenterveystyön ylitarkastajan virka kouluhallitukseen v. 1971 - ensimmäinen lääninkoulukuraattorin toimi v. 1971 - koulukuraattoreiden yhdistyksen perustaminen 1973 - kokeilukuraattorit valtion kouluhin - kuraattori pedagogisesti suuntautunut oppilaiden auttaja ja tukija - työkenttä sekava, ei yhtenäistä toimenkuvaa - kuraattorin persoona tärkeä - työhön haluttiin miehiä - vahvana työmenetelmänä case-work - oppilashuoltokomitean mietintä valmistui 1973	- oppilashuoltokomitean mietintö julkaistiin 1974, sai aikaan liikettä - taloudellisia, sisällöllisiä, teoreettisia ja hallinnollisia perusteluja kuraattorien tarpeellisuudesta - työtä tunnetuksi, uusien hallinnon toimihenkilöiden esiinmarssi - virkojen määrällinen lisääntyminen - kiistely hallinnonalasta - lainsäädännön vaatimus - ennaltaehkäisevän työn painotus puheissa - työ edelleen oppilaitoskohtaista - kouluyhteisön sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen tarve - koulukuraattoreiden päävastuualueeksi ehdotettiin yhteisötoimintaa	- koulun psykososiaalisen työn lakisäästeistäminen v. 1990 - lasten ja perheiden ongelmat monitukaistuneet ja syventyneet - ammatillistuminen ja sosiaalityöntekijän identiteetin vahvistuminen - lama-ajan säästötoimet 1990-luvun alussa - myöhemmin virkojen määrän lisääntyminen - täydennyskoulutusta kuraattoreille - koulun tietopainotteisuuden kritiikki - koulun ilmapiirin parantamisen vaatimus - kokonaisvaltaisemman huolenpito-kulttuurin vaatimus - projektien lisääntyminen - entistä monipuolisempi verkostoituminen - menetelmien monipuolistuminen

KUVIO 4. Koulukuraattorityön kehitysjaksot (Sipilä-Lähdekorpi 2004)

Kolmenkymmenen vuoden aikana lasten ongelmat koulussa ovat pysyneet jokseenkin samoina yhteiskunnan muutoksista huolimatta, mutta oppilaiden tilanteet ovat nyt vaikeampia ja ongelmat syvempiä. Koulun muuttuessa tietopainotteisemmaksi, on kasvanut tilaus psykososiaaliselle ammattitaidolle. Kuraattorien työ on edelleen tekijöidensä näköistä, joskin heidän ammatti-identiteettinsä on selkiytynyt lainsäädännön myötä. (Sipilä-Lähdekorpi 2004.)

Ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa asiantuntijuutta luodaan koko ajan muutoksessa ja alati muuttuvissa moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. Postmoderni asiantuntijuus on toivottavaa koulukuraattorin työssä. Kuraattori on yhtä aikaa sosiaalityöntekijä ja kasvattaja, jonka on oltava samaan aikaan lojaali sekä koulujärjestelmälle että asiakkaalle. Koulu on jäänyt kiinni moderniin ja jäänyt jälkeen muun yhteiskunnan postmoderniin siirtyneestä elämäntavasta, johon kuraattorityö on syntynyt. Kuraattori on näin ollen tietynlaisessa välitilassa toimiessaan modernissa koulujärjestelmässä postmodernin yhteiskunnan palveluammattissa. Kuraattorin roolin voi nähdä sosiaalityön viitekehyksessä toimivana oppilaiden auttajana ja tukijana, joka tekee sosiaalistamistyötä, jossa tarvitaan sekä psykologista että pedagogista tietoa ja taitoa. (Sipilä-Lähdekorpi 2004.)

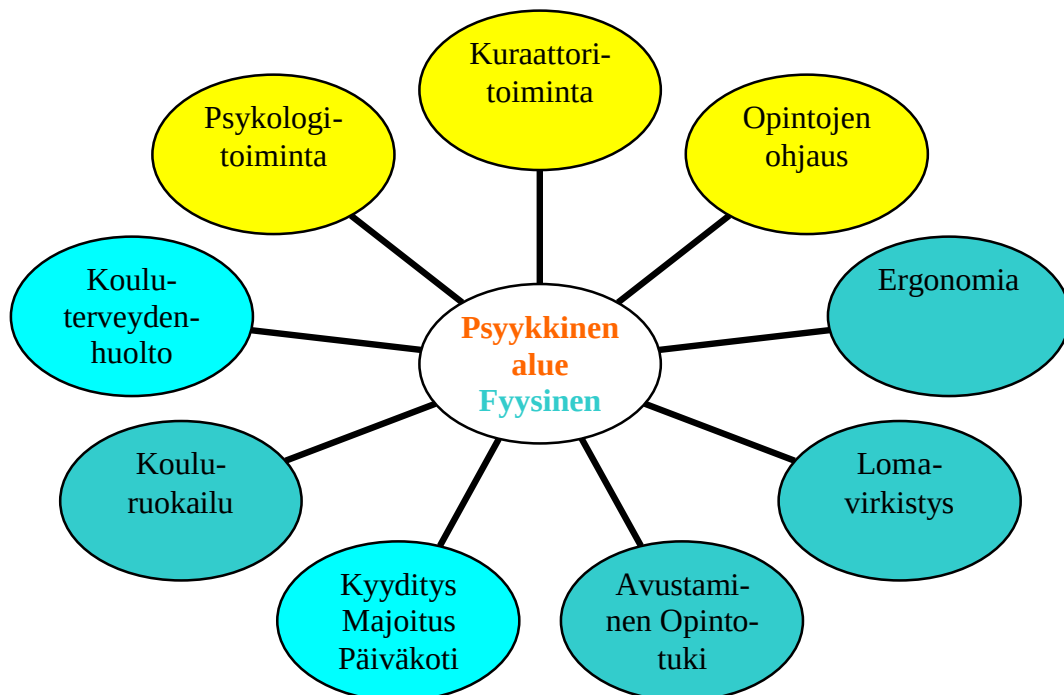
Itä-Suomen työkoulu 2000–hanke lähestyy Sipilä-Lähdekorven esittämää jatkotutkimusajatusta kuraattorityöstä sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä. Juha Hämäläinen ja Katja Komonen (2003) esittelevät raportissaan työkoulumallia, joka sosiaali- ja erityispedagogiikkaa yhdistämällä ehkäisee ja lievittää syrjäytymistä. Mallissa käytetään sosiaalipedagogiikan kautta sosiaalitieteiden käsitteistöä ja teorioita ja erityispedagogiikasta sen välineitä oppimisvaikeuksien ja käyttäytymishäiriöiden diagnosoimiseen ja opetuksen järjestämiseen nuorille, joilla on erilaisia ongelmia. Hanketta koskevassa julkaisusarjassa käsitellään myös opiskelijoiden kanssa tehtävää opiskelijahuoltotyötä myös kuraattorin tekemän työn osalta. (mm. Aho 2004.) Sosiaalipedagogiikka liittyy luontevasti ammatilliseen koulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen yhdistäessään sosiaalisen ja pedagogisen ideologian, jossa keskeisiä elementtejä ovat sosialisointin tukeminen kasvatuksellisin keinoin ja vaikeissa elämäntilanteissa olevien ihmisten auttaminen myös yhteiskuntaan vaikuttamisen avulla (Kurki 2000, Kurki & Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006).

Olen rajannut tämän tutkimuksen tietoisesti kuntouttavan sosiaalityön orientaatiosta lähteväksi tietoisena siitä, että kuraattorin työtä olisi erittäin mielenkiintoista ja todennäköisesti antoisaa tarkastella myös sosiaalipedagogisista lähtökohdista käsin.

4.2 Oppilashuolto ja kuraattori -käsitteet

Jauhiaisen (1993) mukaan oppilashuollon käsitteelle ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää, vaan sillä on yleisesti kuvattu eri toimintamuodoista koostuvaa järjestelmää, jolla tuetaan oppilaiden koulunkäyntiä. Hänen mielestään suomalaisen oppilashuollon käsitettä lähellä on englanninkielinen ”pastoral care” –käsite, johon sisältyy laajimmillaan koulun varsinaiseen opetustyöhön kuulumaton ohjauksen ja neuvonnan sisältävä opettajien ja muun henkilökunnan tekemä työ. Käsite on kuitenkin sisällöltään suppeampi, kuin suomalainen oppilashuolto-käsite.

Lipiäinen ja runsas (1973) jakoivat oppilashuollon fyysiseen ja psyykkiseen alueeseen, jossa psyykkisen alueen puolella olevat psykologin, kuraattorin ja opinto-ohjaajan toiminta ovat tulleet esille vasta 1960-luvulla. He sisällyttivät alkuperäiseen kuvioonsa myös vastuualueiden jakautumisen koulun ja tukiorganisaation kesken.



KUVIO 5. Oppilashuollon jakaantuminen fyysiseen ja psyykkiseen alueeseen Suomessa 1970-luvun alussa (Lipiäinen & Runsas 1973)

Esitettyä kahtiajakoa fyysiseen ja psyykkiseen oppilashuoltoon ei ole varauksetta hyväksytty, vaan sitä on pidetty keinotekoisena ja oppilashuollolle asetettujen periaatteiden vastaisena muun muassa organisatorisen erottelevuutensa vuoksi. Vuoden 1973 oppilashuoltokomitea pyrki käsittelemään oppilashuoltoa kokonaisvaltaisena toimintona ja

näkemään sen mahdollisimman yhtenäisenä palvelujärjestelmänä. (Oppilashuoltokomitea 1973.) Jauhiainen (1993) käyttää tutkimuksessaan erityisesti koulupsykologien ja –kuraattorien toimintaan viittaavaa psykososiaalisen oppilashuollon käsitettä, joka on otettu käyttöön 1980-luvun loppupuolella. Oppilashuollon Jauhiainen jakaa professionäkölmasta kolmeen osa-alueeseen:

- fyysiseen oppilashuoltoon (koululääkärit ja –terveydenhoitajat),
- psykososiaaliseen oppilashuoltoon (kasvatusneuvolatoiminta, koulupsykologit ja –kuraattorit) sekä
- ammatinvalinnan ja oppilaanohjaukseen (ammatinvalinnan- ja yhdysopettaja, opinto-ohjaajat).

Näistä oppilashuollon palveluista suurin osa on perinteisesti tullut koulun ulkopuolelta. Jauhiainen rajaa tarkastelun piiristä tarkoituksella pois useita oppilashuollon kenttään kuuluvia oppilaitoksen sisäisiä ja ulkoisia toimintoja, kuten koulukyydityksen, kouluruokailun ja kesäsiirtolatoiminnan. Myös oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä pitäytyi tässä kolmijaossa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006c). Vappu Taipale ja Matti Rimpelä esittävät työryhmän muistiota koskevassa lausunnossaan, että vanhentuneista oppilas- ja opiskelijahuollon käsitteistä tulisi luopua ja vakiinnuttaa *opiskeluhuollon* –käsite. Opiskeluhuollolla voidaan kuvata sitä toiminnallista kokonaisuutta, joka kattaa sekä oppimisympäristön turvallisuuden että hyvinvoinnin edistämisen, mutta myös laajasti muut toiminnot, kuten ammatilliset erityispalvelut kaikessa koulutuksessa. Taipaleen ja Rimpelän mielestä säännösesitysten perustaksi tulisi valmistella selkeä ja hallinnonalojen yhteinen määrittely siitä, mitä opiskeluhuollolla tarkoitetaan. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006d.)

Kuraattori-käsitteen osalta Lipiäinen ja Runsas (1973) päätyivät ruotsalaisen määritelmän sanatarkkaan käännökseen, skolurator = koulukuraattori, pohjoismaisen terminologian yhtenäisyyden vuoksi. Jauhiainen (1993) puolestaan määrittelee kuraattoreita näiden tehtävien ja koulutustaustan perusteella Kuraattorityön alkuvuosien määritelmässä kuraattori oli henkilö, jolla on sosiaalityöntekijän koulutuksen lisäksi riittävä pedagoginen perehtyneisyys ja hän ehkäisee ja hoitaa oppilaiden sosiaalisia vaikeuksia henkilökohtaisen huollon keinoin yhdessä huoltajien, opettajien ja muiden tahojen kanssa. Toisaalta koulukuraattori oli pikemminkin koulun, lastensuojelun ja kasvatusneuvolan välinen yhdyshenkilö kuin asiantuntija. Jauhiainen tuo esille myös vuoden 1973 Oppilashuoltokomitean näkemyksen, jonka mukaan koulukuraattori toimii sosiaalityön asi-

antuntijana koulussa ja olisi tärkeää, että kuraattori saa peruskoulutuksensa yhteydessä opettajankoulutukseen integroitua erikoiskoulutusta. 1980-luvulla kuraattori nähtiin Kouluhallituksen työryhmässä jo kouluyhteisön konsulttina, joka auttaa muita ammattilaisia ymmärtämään ja käsittelemään senhetkistä ongelmaa. (Jauhiainen 1993.)

Sipilä-Lähdekorpi (2004) löysi aiheeseen perehtyessään kansainvälisestä kirjallisuudesta noin 20 erilaista kuraattorin työtä kuvaavaa nimikettä. Varsinainen kuraattori-sana tulee latinan ”cura” (huolenpito) tai ”curo” (välittäminen, asioista huolehtiminen) – sanasta. Tällä hetkellä käytössä on Norjassa ”sosiaalityöntekijä kasvatuksellis-psykologisissa palveluissa” (PPT-sosionom, social worker in EPS), Tanskassa ja Islannissa ”sosiaalityöntekijä” (fealgsradjafi Islannissa), USA:ssa ja Kanadassa ”koulun sosiaalityöntekijä” (school social worker) ja Saksassa ”koulun sosiaalityö” (Schulsozialarbeit). Englannissa ovat käytössä termit ”education welfare officer” ja ”education social worker”. Useissa Euroopan maissa on olemassa sosiaalipedagogin ammatti, joka edellyttää oman koulutuksensa ja on vaikuttanut koulun sosiaalityön traditioon. Saksassa ja joissakin Itä-Euroopan maissa koulun sosiaalityö ja sosiaalipedagogiikka on yhdistetty päinvastoin kuin Suomessa, missä niiden roolit ovat erillään ja koulukuraattorilla tarkoitetaan koulun sosiaalityöntekijää.

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006c) muistiossa otetaan askel eteenpäin kohti oppilas- ja opiskelijahuollon toiminnan tarkempaa määrittelyä ja ohjaamista. Työryhmä asemoi kuraattorien työn osaksi psykososiaalista oppilashuoltoa fyysisen oppilashuollon sekä ammatinvalinnan ja oppilaanohjauksen rinnalle. Muistiossa kuvataan koulukuraattorien työn tavoitteet ja tehtävät, joiden yhteydessä on myös ilmaistu kuraattorien käyttämät työmenetelmät. On merkittävää, että työryhmä on huomionut ammatillisen koulutuksen perusopetuksen rinnalla:

”Koulukuraattori tukee oppilaiden sekä opiskelijoiden sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia, oppivelvollisuuden suorittamista ja ammattiin opiskelua toisen asteen koulutuksessa sekä ehkäisee syrjäytymiskiarteiden syntymistä” (emt., 26).

Työryhmän mukaan kuraattorin työ on laaja-alaista edellyttäen asiakastyön menetelmi-
en tuntemisen ohella koulujärjestelmän, sen toimintaa ohjaavan lainsäädännön ja psy-
kososiaalisen palvelujärjestelmän tuntemista, toimivia yhteistyöverkostoja sekä val-

miuksia kohdata eri kulttuuritaustasta ja erilaisista perheistä tulevia lapsia ja nuoria vanhempineen.

Ammatilliset oppilaitokset ovat laatineet Opetushallituksen (2005a) ohjeiden mukaisesti omia ohjaussuunnitelmiaan. Niiden tavoitteena on turvata jokaiselle opiskelijalle hänen tarvitsemansa henkilökohtainen ohjaus niin, että oppilaitoksen koko henkilöstö osallistuu ohjaukseen. Opiskelijoiden ohjaaminen on koko oppilaitoksen, sen opiskelijahuollon sekä oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen yhteistä toimintaa, jota tulee suunnitella opiskelijahuollon osalta yhdessä kuntien sosiaali- ja terveystieteiden kanssa. Esimerkiksi Savon ammatti- ja aikuisopiston (2005) opinto-ohjauksen suunnitelman kaikille koulutusaloille yhteisessä osassa kuraattorin tehtäviksi on määritelty opiskelijoiden ohjaamiseen ja oman alansa asiantuntijana toimimiseen liittyvät tehtävät yhteistyössä oppilaitoksen muiden työntekijöiden ja opiskelijan verkoston kanssa. Suunnitelmassa todetaan, että kuraattori toimii opiskelijahuollon asiantuntijana. Tällöin pidättäytyään lain mukaisessa määritelmässä, jossa opiskelijahuollolla tarkoitetaan ”opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 37a §.) Suunnitelman mukaan kuraattori:

- ”ohjaa opiskelijoita henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen liittyvissä asioissa sekä elämänhallintaan, vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvissä kysymyksissä
 - ohjaa ja auttaa opiskelijaa erilaisissa elämäntilanteissa, kuten asumiseen, toimeentuloon, mielenterveyteen, työkuuntoon ja opiskelun miuksiin liittyvissä asioissa
 - osallistuu yhteistyöhön vanhempien ja opiskelijan muun verkoston kanssa
 - tiedottaa opiskelijoille sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista
 - tekee tarvittaessa tiivistä yhteistyötä opiskelijoiden asioita hoitavien tahojen kanssa ja voi osallistua opiskelijaa koskeviin verkostoihin oppilaitoksen edustajana
 - toimii oppilaitoksen opiskelijahuollon asiantuntijana
 - määrittelee hoitoonohjauksen tarpeen yhteistyössä opiskelijaterveydenhuollon kanssa opiskelijoiden fyysisissä ja psyykkisissä ongelmissa
 - avustaa erityisopiskelijoiden tukitoimenpiteiden määrittelyssä
 - toimii tarvittaessa alansa asiantuntijana opiskelijavalinnoissa
 - osallistuu tarvittaessa asuntolaan hakevien opiskelijoiden valintaan
 - tukee nivelvaiheita
 - tiedottaa opiskelijahuoltoon liittyvissä asioissa ”
- (Savon ammatti- ja aikuisopisto 2005, 16).

Työ- ja elinkeinoministeriö (2008) määrittelee koulukuraattorin ammatin laajasti kuvaten eri tilanteita, jolloin kuraattoria tarvitaan, työmenetelmiä, yhteistyötä, työaikoja, ammatin vaatimuksia ja tarvittava koulutusta.

”Koulukuraattori on ehkäisevään lastensuojelutyöhön erikoistunut koulun sosiaalityöntekijä. Hän auttaa oppilaita, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä, ihmissuhteissaan tai omaan kasvuunsa ja kehitykseensä liittyviä ongelmia tai pulmatilanteita. Kuraattorin tehtäväkuvaan kuuluu koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja toiminnan tukeminen sekä kotien ja koulun yhteistyön tukeminen. Kuraattorilta edellytetään suvaitsevaisuutta, myönteistä asennetta, paineensietokykyä ja henkistä vahvuutta. Koulukuraattori on koulun oppilashuollon sosiaalialan asiantuntija. Työn tarkoituksena on järjestää oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi ja koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi.

Luokan työilmapiiri ja työrauhan ylläpitäminen, opettajan ja oppilaan väliset ristiriitatilanteet, koulupinnaus, kiusaaminen, kotiongelmien ja erilaiset koulun tai luokan vaihtumisesta johtuvat siirtymävaiheet ovat tyypillisiä tilanteita, missä kuraattoria tarvitaan avuksi. Kuraattori keskustelee luottamuksellisesti oppilaan kanssa ja on tarpeen mukaan yhteistyössä opettajien, perheen, viranomaisten ja muiden oppilaan elämää vaikuttavien tahojen kanssa. Kuraattori kuuluu koulun oppilashuoltoryhmään, joka selvittelee niin yksittäisten oppilaiden kuin koko kouluyhteisön asioita. Hän osallistuu opettajainkokouksiin ja vanhempainiltoihin, tekee selvityksiä ja antaa lausuntoja.”

Kuvauksessa mielenkiintoista on kuraattorin näkeminen ennaltaehkäisevään lastensuojelutyöhön erikoistuneena sosiaalityöntekijänä, kun käytännössä kuraattorit kokevat työnsä painottuvan yksilökohtaiseen korjaavaan työhön (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Määritelmä tarkoittaa myös kuraattorin aseman koulun oppilashuollon *sosiaalialan* asiantuntijaksi. Opetustoimessa ei ole valtakunnallisesti mitään tähän verrattavissa olevaa määritelmää kuraattorin työstä, ei perusopetuksen eikä ammatillisen koulutuksen puolella.

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006c) esitti, että pitemmän aikavälin tavoitteena olisi yksi ja yhtenäinen laki opiskeluhollosta, johon koottaisiin säännökset muun muassa soveltamisalasta, tavoitteista ja sisällöstä, järjestämisestä, toteuttamisesta ja rahoituksesta, valtakunnallisesta ohjauksesta, tietosuojasta, opiskeluhoitoyhmästä sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta ja oppilaan opiskeluhoitosuunnitelmasta. Työryhmä esitti myös koulukuraattorin kelpoisuusvaatimukseksi sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaati-

muksista säädetyn lain mukaista kelpoisuutta tai ylempää sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoa, johon sisältyisi lapsi-, nuoriso- ja perhetyön opintoja.

4.3 Opiskelijahuollon ja kuraattorityön tila Suomessa

Koulutuksen järjestäjiä on velvoitettu tukemaan opiskelijahuollon tavoitteiden toteutumista oppilaitoskohtaisilla opetussuunnitelmilla, joissa on ohjeita koko oppilaitosyhteisön toimintaan liittyvistä asioista ja niiden hoitamisesta. Opetussuunnitelman yhteisessä osassa on määriteltävä kodin ja oppilaitoksen yhteistyön toteuttaminen yhteistyössä oppilaitoksen sijaintikunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden kanssa. Lisäksi suunnitelman on sisällettävä opiskelijahuollon järjestäminen, opiskelijoiden sekä koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen. Suunnitelmassa on huomioitava myös erityistä tukea tarvitsevien sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden elämänhallinnan ja opiskelun tukeminen. (Opetushallitus 2004.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuna opiskelijahuollon tavoitteena on turvallisen ja terveellisen opiskeluympäristön luominen sekä koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin ja viihtyisyyden edistäminen. Opiskelijahuollolla edistetään oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista sekä ehkäistään koulutuksen keskeytymistä. Opiskelijahuollon palveluiden koordinointi ja kehittäminen on moniammatillisen opiskelijahuoltohenkilöstön tehtävä, mutta kaikilla opiskelijoiden kanssa oppilaitosyhteisössä työskentelevillä on vastuu opiskelijahuollosta. Opiskelijahuoltoa koskeva opetussuunnitelma on laadittava yhteistyössä oppilaitoksen sijaintikunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimijoiden kanssa. (Opetushallitus 2004.)

Psyykkisen oppilashuollon toimintaperiaatteina voidaan pitää ennaltaehkäisyä, koulun muuhun toimintaan integroitumista sekä niihin liittyvää yhteistyötä ja vastuuta yhdessä koko oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Käytännössä opiskelijahuollon työntekijät joutuvat usein sellaiseen asiantuntijan rooliin, jossa heidän odotetaan tutkivan ja hoitavan ongelmallisiksi koettuja opiskelijoita sekä antavan toimenpide-ehdotuksia, joiden avulla häiriötön opiskelu voi jatkua. Tällaisten odotusten taustalla voi olla opettajien

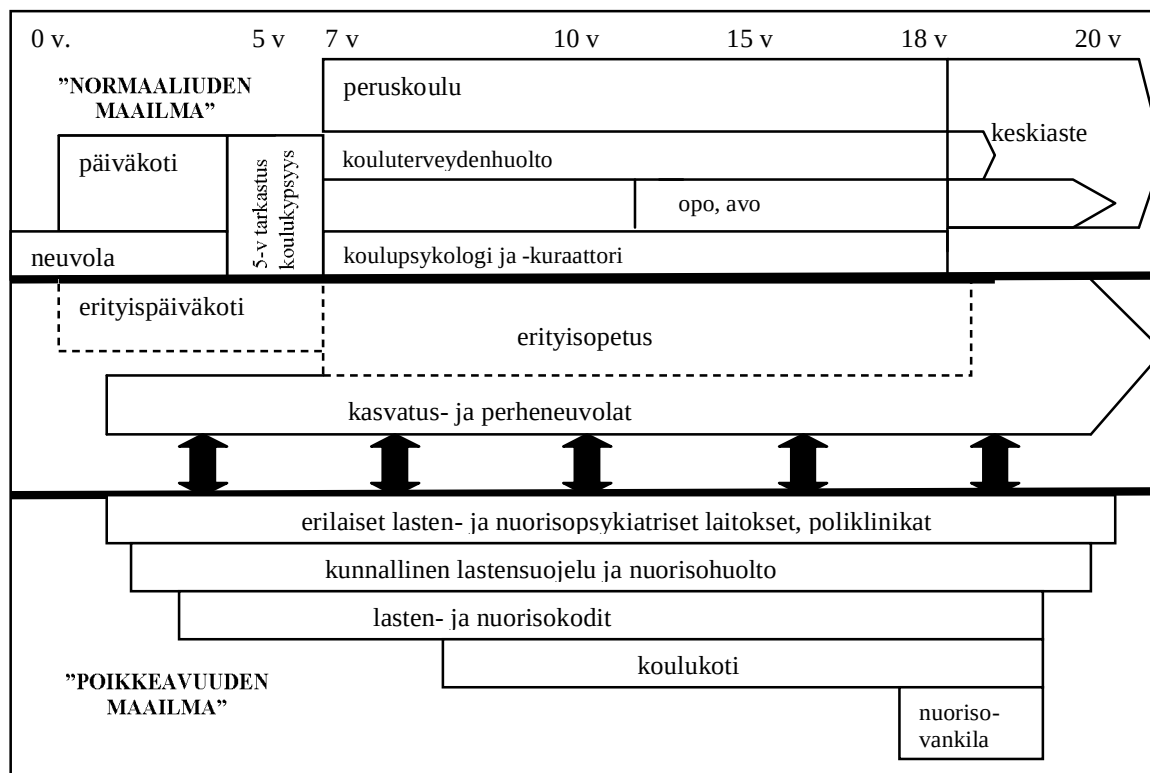
työn tavoitteisiin sisältyvät ristiriidat, jolloin psyykkisen opiskelijahuollon työntekijän rooli muuttuu opettajien ristiriitaisten tehtävien ja rooliperinteen luoman ahdistuksen lieventämiseksi. On tärkeää, että psykososiaalisen opiskelijahuollon työntekijät pystyvät määrittelemään oman roolinsa oppilaitosyhteisössä selkeästi ja tarkoituksenmukaisesti. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1997.)

2000-luvun opiskelijahuolto vastaa sellaisiin opiskelijoiden työkuuntoon liittyviin haasteisiin, joihin perinteiset terveydenhoidon, ravitsemuksen ja ergonomian keinot eivät ole enää riittäviä. Opiskelijoiden mielenterveyden, oppimiskyvyn ja työrauhan ylläpitäminen sekä opintoihin osallistumisen turvaaminen vaativat pedagogista, psykologista ja sosiaalista asiantuntemusta. Tämä asiantuntijaryhmä muodostaa opiskelijan ympärille moniammatillisen turvaverkon, jonka tehtävät ovat eriytyneet kaikille opiskelijoille kuuluviin ”normaaleihin” toimiin, kuten opinto-ohjaus ja opiskeluterveydenhuolto sekä ”normaaliuralta” putoamista ehkäiseviin toimiin, joihin muun muassa kuraattorityö kuuluu. Yhdessä erityisopetuksen kanssa opiskelijahuolto toimii normaaliuden ja poikkeavuuden portinvartijana sekä yksittäisen opiskelijan asiassa että laajemmassa yhteiskunnallisessa ja koulutusinstituutioissa tehtävissä määrittelyissä. (Jauhiainen 2001.)

Perus- ja toisen asteen koulutuksessa olevat lapset ja nuoret ovat lukuisien heitä koskevien instituutioiden ja lainsäädännön itsestään selviä tai potentiaalisia kohteita. Koulun erityisopetus ja oppilashuolto yhdessä lastensuojelujärjestelmän kanssa määrittelevät ja tuottavat yhteiskunnallista erilaisuutta, koska erityisopetus, oppilashuoltotyöryhmät, kasvatusneuvola, psykologit ja kuraattorit ovat edelleen käytännössä ongelmaksi luokiteltuja oppilaita varten. Tätä instituutioista ja lainsäädännöstä koostuvaa rakennelmaa voidaan kutsua myös turvaverkoksi, kuten Arto Jauhiainen (1993) tekee. Jauhiainen jakaa oppilaiden ympärillä olevat tukijärjestelmät kaikkien ”normaalien” käytettävissä oleviin asiantuntijapalveluihin, ”normaaliuralta” poikkeamista ehkäiseviin palveluihin sekä jo ”menetettyjä” varten oleviin järjestelmiin (kuvio 6).

Nivelvaiheen tukeminen siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle on jo hyvin tutkittua ja ohjeistettua, mutta ”poikkeavuuden maailmasta” ”normaaliuden maailmaan” siirtyminen jää tapauskohtaisesti opiskelijan, hänen tukiverkostonsa ja oppilaitosten käytäntöjen varaan. Merkittävä haaste toisen asteen opiskelijahuollolle on tukiverkoston mureneminen nuoren opiskeluaikana hänen täysi-ikäistyessään huolimatta tuen tarpeen

jatkumisesta. Tällöin opiskelijan tarvitsema jatkotuki saattaa jäädä kokonaan oppilaitoksen järjestämän opiskelijahuollon varaan. Jopa lastensuojelun jälkihuollossa olevien opiskelijoiden tuen saaminen on mielestäni sattumanvaraista, koska sosiaalitoimistot eivät pysty nykyisillä resursseillaan turvamaan edes alaikäisten tarvitsemia lastensuojelun tukitoimia.



KUVIO 6. Oppilashuolto osana lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa tukijärjestelmää (Jauhainen 1993, 264)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan on mahdollisuus saada opintoihinsa tukea tukiopeutuksena, opinto-ohjauksena, erityisopetuksena tai opiskelijahuollon avulla. Jokainen koulutuksen järjestäjä saa itse määritellä opetussuunnitelmassaan, mitä palveluita oppilaitoksen opiskelijahuolto tarjoaa, joten toimintaohjeita ja -tapoja on yhtä monta kuin oppilaitoksiakin Yleisimmin saatavilla ovat terveydenhoitajan palvelut, mutta lisäksi voi olla muun muassa lääkärin, psykologin ja kuraattorin palveluita.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ei tunne kuraattori- tai sosiaalityöntekijä – nimikkeitä lainkaan. Lastensuojelulaki määrittelee perusopetuksen piiriin kuuluville oppilaille kunnan järjestettäväksi koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat oppilaille ”riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liit-

tyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi” (Lastensuojelulaki 2007). Tämä subjektiivinen oikeus ei kuitenkaan koske ammatillista koulutusta, vaikka alaikäiset opiskelijat kuuluvat lastensuojelulain piiriin (Gråsten-Salonen 2008). Tilanteeseen on ottanut kantaa Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry. (2006) antaessaan lausunnon Sosiaali- ja terveysministeriön asettamalle työryhmälle, joka kehittää oppilashuollon lainsäädäntöä. Yhdistys esittää koulukuraattoripalveluiden ulottamista myös toisen asteen opiskelijoille, jolloin tuki oikeasti kattaisi kaikki lastensuojelulain piirissä olevat lapset ja nuoret.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006d) esittää launnossaan oppilas- ja opiskelijahuollon termeistä luopumista ja opiskeluhuolto-käsitteen käyttöönottamista kaikessa koulutuksessa. Käsite kuvaisi oppimisympäristön turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämisen sekä muiden ammatillisten erityispalveluiden muodostamaa toiminnallista kokonaisuutta. Stakes pitää opiskeluhuoltoa jopa vaativampana tehtäväkenttänä kuin mitä kuuluu työterveyshuoltoon ja työsuojeluun. Opiskeluhuollon ammattihenkilöstön osaaminen edellyttäisi yhtenäisen koulutusjärjestelmän luomista, jolla vahvistettaisiin myös opiskeluhuoltoa toiminnallisena kokonaisuutena.

Opetushallitus (2007) on julkaissut alkuselvityksen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien kuraattoreiden työstä. Selvityksessä kuvataan kuraattoreiden työympäristöjä, työtä ja sen vaatimuksia, kuraattoreiden osaamista ja työssä viihtymistä, koulutustoi-veita sekä yhteistyötä. Selvityksen johtopäätöksenä todettiin tarve vahvistaa nopeasti ammatillisten oppilaitosten kuraattoritoimintaa, sekä toivottiin selvityksen antavan tietoa ammatillisen koulutuksen kuraattoreiden yhteistyön tiivistämiselle ja virittävän keskustelua kuraattorien työstä. Selvityksen taustalla olevaan kyselyyn oli vastannut 136 henkilöä, joista 75 % työskenteli kuraattori-nimikkeellä. Loput olivat oman työnsä ohessa kuratiivisia tehtäviä hoitavia opinto-ohjaajia, opettajia, rehtoreita tai sosiaalityöntekijöitä. Vastaajista 40 %:lla oli koulutustaustanaan ylempi korkeakoulututkinto, mutta vain 14 %:lla oli sosiaalialan tutkinto. Vastaajista 33 ilmoitti tutkintonsa pääaineeksi tai koulutussuunnaksi sosiaalialan ja 30 kasvatustieteen. Kuraattorien ammatillisesta kirjoa kuvaa myös se, että kymmenen vastaajaa ilmoitti pääaineekseen joko historian, suomen kielen, musiikin, liikuntatieteen tai matematiikan. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmän (2002) selvityksen mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien kuraattoreiden palvelut ovat säännöllisemmin käytettä-

vissä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa kuin muissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, miksi ammatillisessa koulutuksessa kuraattoreina toimivat henkilöt eivät ole aiemmin tehneet tieteellistä tutkimusta omasta työstään sosiaalityön lähtökohdista käsin.

4.4 Kuraattorin tehtävät ja toimintaympäristö

Psykososiaaliseen opiskelijahuoltoon kuuluvien työntekijöiden, kuten kuraattoreiden, roolin muotoutumiseen vaikuttavat työntekijän itsensä ja muiden häneen kohdistamat odotukset, oppimis- ja ihmiskäsitykset, teoreettiset lähtökohdat, työmenetelmät ja työn ulkoiset puitteet. Kuraattorin ja oppilaitoksen muiden työntekijöiden välistä suhdetta voidaan tarkastella konsultaatiosuhteena. Tällöin opiskelijahuollon konsultaatiolla tarkoitetaan kahden tai useamman keskenään tasavertaisen ammattilaisen keskustelua opiskelijaan, ryhmään tai oppilaitosyhteisöön liittyvästä asiasta. Konsultaation tarkoituksena on auttaa esimerkiksi opettajaa ratkaisemaan ongelma ja ottamaan käyttöön voimavaransa jatkossa vastaavien tilanteiden ratkaisemiseksi. Konsultaatio voi tapahtua myös ryhmässä. Kuraattorin työ alkaa usein ”palokuntavaiheella”, jolloin häneltä odotetaan nopeaa toimintaa yksittäisen opiskelijan auttamiseksi. Kuraattori diagnosoi ja luokittelee omilla taidollaan opiskelijan tuen tarvetta ohjaten tätä tarkoituksenmukaisen opetuksen, neuvonnan ja hoidon piiriin opettajan kanssa keskustellen. Tässä vuorovaikutussuhteessa kehittyvät opettajan opiskelijahuollolliset taidot, mutta myös kuraattori joutuu tarkistamaan omia näkemyksiään ja tietojaan opettajan työstä, jolloin mahdollistuu uusien ongelmanratkaisumenetelmien kehittäminen yhteistoiminnallisena prosessina. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1997.)

Lipiäisen ja Runsaan (1973) tarkoituksena oli luoda sellainen sosiaalityön menetelmien käsitelmä, johon he voisivat verrata koulukuraattorin työn ongelmakenttiä vastaavassa järjestyksessä. Sosiaalityön asema koulutuspolitiikassa oli tuolloin tarjota epäsosiaalisella elämäntavalla eläville ihmisille erityishuoltoa, antaa tukea ja ohjausta perhe- tai muihin ihmissuhdeongelmiin, kasvatuskysymyksiin ja elämäntilanteisiin sekä kasvattaa tarvitseville alaikäisille että heidän huoltajilleen. He listasivat sosiaalityön käsitteen

seen kuuluviksi yksilötyön, sosiaalisen ryhmätyön (social group work), yhdyskuntatyön, sosiaalityön tutkimuksen, sosiaalisuunnittelun ja sosiaalihuollon.

Lipiäisen ja Runsaan (emt.) mallissa *Lievittämisen menetelmällä* poistetaan yksilön fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin liittyviin odotuksiin ja niiden toteutumisen välisen resurssien vastaamattomuuteen liittyviä oireita niin, että voidaan syvällisemmällä sosiaalityön menetelmillä käsitellä varsinaista ongelmaa. *Korjaavalla menetelmällä* selvitetään yksilön henkilökohtaisten, sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien syitä ja asiayhteyksiä ja korjataan niitä yksilö- ja perhetasolla käyttävissä olevien resurssien puitteissa. *Kuntouttavan menetelmän* tarkoituksena on saada yksilö ja perhe sen verran omatoimisiksi, etteivät he joudu vaikeuksiin henkilökohtaisissa, sosiaalisissa, emotionaalisissa tai taloudellisissa asioissa. *Ennalta ehkäisevän* menetelmän tarkoituksena on neuvoa, ohjata ja muuttaa yksilöä ja hänen esineympäristöään niin, ettei synny yksilöön kohdistuvaa fyysisten, psyykkisten tai sosiaalisten tarpeiden tyydyttämättömyyttä tilaa, joka vaikeuttaisi oppimista, koulunkäyntiä tai tehokasta osallistumista sosiaaliseen koulu- ja elämään. *Konstruktiiivisella menetelmällä* vaikutetaan kokonaisvaltaisilla toimenpiteillä koko yhteiskuntaan ja sen päätöksentekijöihin jokaisen yksilön ja perheen ja yhteiskuntaryhmän fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden turvaamiseksi, mihin kuuluu oikeus itsensä toteuttamiseen ansiotyön avulla, johon opiskelutkin rinnastetaan. Vaikka tutkijoiden käyttämät ilmaisut ovat jo tässä ajassa vanhahtavia, ilmenee heidän tarkoituksensa kuitenkin aivan selvästi.

Lipiäinen ja Runsas (1973) jakoivat kuraattorin tehtävät kuraattorityön alkutaipaleella kahteen ryhmään: neuvonta-, konsultointi- ja tilanneanalyttiset tehtävät, jotka ovat sosiaali- ja huollollisesti moniongelmaisuuksien kartoittamista ja selvittämistä sekä informaatio- ja hallinnolliset tehtävät, jotka sosiaali- ja huollollisesti liittyvät ennaltaehkäiseviin ja konstruktiiivisiin toimenpiteisiin. He painottivat koulukuraattorien työssä ennaltaehkäisevän sosiaali- ja huollon menetelmien käyttämistä yhteiskunnan konstruktiiivisten rakenteiden kehittämiseksi.

Kolmekymmentä vuotta myöhemmin Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimuksessa kuraattorit ilmoittavat käyttävänsä työaikansa seuraavasti:

- oppilaskeskeiseen työhön 37 %
- opettajien konsultaatioon 14 %

- vanhempien konsultaatioon 12 %
- koulu- ja luokkakohlaiseen työhön 10 %
- yhteistyöryhmiin 10 %
- hallinnolliseen ja toimistotyöhön 6 %
- suunnitteluun ja kehittämiseen 5 %
- valistukseen ja tiedottamiseen 4 %
- omaan koulutukseensa 4 %
- johonkin muuhun 13 %

Jakauma vaikuttaa vastaavan 1970-luvun alun odotuksiin. 1980-luvun alussa voimaan tullut lastensuojelulaki (1983) edellytti kuraattoreiden osallistuvan alansa asiantuntijoina kouluyhteisön toiminnan sekä opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja kehittämiseen, joihin käytetty aika vaikuttaa vähäiseltä. 1980-luvulla kuraattorin asiakkaaksi tulon syynä korostui sosiaalinen sopeutumattomuus. Muita yleisiä syitä kuraattorin vastaanotolla asiointiin olivat tuolloin koulunkäynnin laiminlyönti, kouluhaluttomuus, käytöshäiriöt ja kotivaikeudet. (Jauhiainen 1993).

Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimuksessa kuraattorit pitivät peruskoulun uusina, merkittävästi koulukuraattoreiden toimenpiteitä vaativina ongelmina päihteitä, mielenterveysongelmia, vanhemmuuden puuttumista, oppilaiden motivoitumattomuutta sekä ongelmien monimuotoisuutta ja aikaistumista. Työnsä tärkeimpänä tavoitteena kuraattorit pitivät oppilaiden auttamista ja tukemista, jotta he viihtyvät koulussa ja saavat opintonsa suoritettua, mikä voidaan tulkita yhteiskuntaan integroimiseksi. Tavoitteen täyttymisen edellytys kuraattoreiden mielestä oli koulun yhteisöllisyys. Keskustelun eri muodot neuvotteluista terapiaoihin olivat kuraattorien tärkeimmät työvälineet. Kuraattorit itse pitivät tärkeimpinä tietoinaan ja taitoinaan sosiaalityön ja –alan tietopohjaa, joiden lisäksi tärkeitä olivat vuorovaikutustaidot, psykologinen tieto, pedagogiikan ja kouluhallinnon tuntemus sekä työkokemus. Kuraattorit pitivät refleksiivistä työtettä tärkeänä, koska kuraattorin työlle ei ole ollut valmiita malleja, vaan jokainen on joutunut tai saanut kehittää työtään itsensä ja paikkakuntansa mukaiseksi. Parhaimpana koulutus pohjana pidettiin sosiaalityöntekijän koulutusta, mutta siihen kaivattiin psykologista ja pedagogista tietoa sekä ryhmätyötaitoja. Pelkkää sosiaalityöntekijän koulutusta ei nykyisellään koettu riittäväksi koulutukseksi kuraattorin työhön.

Kuraattoreiden työtä koskevan selvityksen (Opetushallitus 2007) mukaan asiakastyön lisäksi osa kuraattoreina toimivista henkilöistä tekee opetussuunnitelma perusteisen ku-

raattorityön lisäksi opetustyötä, toimii opiskelijahuoltotyöstä vastaavana kuraattorina, osallistuu asuntolatoimintaan, koulutussuunnitteluun ja opiskelijavalintoihin. Kolmasosa kuraattoreista vastasi oppilaitoksen kriisi- ja ongelmatilanteista. Opiskelijahuolto- ja kuraattorityön roolin koettiin näyttäytyvän erilaisena eri tahoille. Opiskelijahuollon asemaa oppilaitoksissa pidettiin selkeämpänä kuin kuraattoreiden. Kuraattoreiden mielestä heidän esimiehensä käsittivät paremmin kuraattorin toimenkuvan kuin mitä oppilaitoksessa yleensä käsitetään. Lähes puolet kuraattoreista oli sitä mieltä, että kuraattorin työtä ja toimenkuvaa tulisi selkeyttää merkittävästi. Selvityksessä on kiteytetty ammatillisessa koulutuksessa työskentelevän kuraattorin työ sitaattiin, joka lähes toistaa Sipilä-Lähdekorven (2004) peruskoulun kuraattoreiden työstä saamia tuloksia:

”Kuraattorityötä pitäisi aina tarkastella kiinteänä osana oppilaitoksen opetusta sekä opiskelijahuoltotyötä kokonaisuutena. Mielestäni kuraattorityö on ollut aika villiä toimintaa ja on muokkautunut aina tekijänsä näköiseksi. Tästä syystä vireillä oleva ohjeistus ja siihen liittyvä mahdolliset lainsäädäntömuutokset ovat erittäin tervetulleita.” (Opetushallitus 2007, 33.)

Vaikka peruskouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien kuraattoreiden työtä yhdistää ”tekijänsä näköisyys”, on mielestäni syytä muistaa ja huomioida myös niiden väliset eroavaisuudet. Eri koulutusasteilla työskentelevien kuraattoreiden työtä ohjaa eri lainsäädäntö ja mikä olennaisinta, kuraattorien asiakkaat kuuluvat eri ikäryhmiin, jolloin he ovat myös yhteiskunnallisesti erilaisten haasteiden ääressä, mikä vaikuttaa kuraattoreiden työn sisältöön ja käyttämiin menetelmiin.

5 SOSIAALITYÖ AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA

5.1. Sosiaalityön peruslähtökohtia

Ympärillämme oleva yhteiskunta muuttuu koko ajan. Elinkeino- ja perherakenteiden muuttumisen myötä ovat muuttuneet paitsi arvot ja perinteet, myös yhteiskunnalliset ongelmat ja tapamme ratkaista niitä. Sosiaalityön juna on kulkenut lähivuosikymmeninä valtiollisesta kansanhuollosta kunnalliseen eriytyneeseen palveluiden tuottamiseen. Sosiaalityön osalta muuttunut toimintaympäristö on johtanut siihen, että sosiaalityö tuli määritellyksi lainsäädännöllisesti yhdeksi sosiaalipalveluiden muodoksi 1980-luvulla.

Sosiaalityön paikka on niissä tilanteissa, kun muut, usein materiaaliset, sosiaalipalvelut eivät ole riittäviä auttamaan yksilöä tai perhettä. Toimintaympäristöjen muuttuessa ihmisten tarpeita ei aina tiedosteta, tai ne jätetään ottamatta huomioon, mikä on omiaan aiheuttamaan syrjäytymistä. Sosiaalityöntekijä voidaankin nähdä eräänlaisena sosiaalisena asianajajana, joka turvaa asiakkaansa sosiaalisia oikeuksia. Sosiaalityöntekijä voi järjestää asiakkaalleen edellytyksiä ja välineitä ongelmien ratkaisemiseksi, mutta ei ratkaista niitä tämän puolesta. Näin hän tukee asiakastaan muuttamaan omaa elämäntilannettaan ja vakiinnuttamaan sen. Tämänkaltaisen sosiaalityön tarve mitä ilmeisimmin tulee lisääntymään samalla kun sosiaalimenoja leikataan ja yhteiskunta eriytyy edelleen. (Kemppainen ym. 1998.)

Raunion (2003) mukaan 1990-luvun kehitys kertoo siitä, etteivät yleiset etuudet ja palvelut sellaisenaan riitä ennaltaehkäisemään tai ratkaisemaan erityistä tukea vaativia tilanteita. Tällöin sosiaalityötä ei voida enää jäsentää pelkästään viimesijaiseksi turvaverkoksi, vaan se on muotoutunut olennaiseksi osaksi hyvinvointijärjestelmää. Sosiaalityön asiakkaina on yhä useammin ihmisiä, joiden avun tarve ei ole perinteisellä tavalla yksiselitteistä. Myös Raunio mainitsee yhtenä sosiaalityöntekijän tehtävänä asianajajana toimimisen, jolloin häneltä odotetaan aloitteellisuutta vaikuttaa asiakkaan tilanteen kannalta olennaisiin tahoihin. Se ei ole kuitenkaan vain asiakkaan perusoikeuksien varmistamista, vaan myös asiakkaan tietoisuuden lisäämistä sosiaalisista oikeuksistaan, jolloin sosiaalityöntekijä vahvistaa asiakkaansa elämän hallintaa ja yhteiskunnallista osallisuutta. Sosiaalityön asiakkaiden avuntarve ei ole enää yksiselitteistä eikä perinteisellä tavalla rajautunutta toimeentuloon, lastensuojeluun tai päihteisiin liittyviin kysymyksiin. Raunio näkee tällaisen yksilökohtaisen palveluohjauksen pyrkimyksenä siirtää sosiaalityö viimesijaisen asemasta palvelujen keskiöön, jolloin sosiaalityö muuttuu erityispalvelusta normaalipalveluksi. Yhteiskunnan muutoksen ja ihmisten elämän kompleksisuuden lisääntymisen myötä sosiaalityön rooli on muuttunut viimesijaisesta turvaverkosta yksilöllisten arkielämän ongelmatilanteiden selvittämiseen erikoituneeksi ammatilliseksi palveluksi.

Sosiaalityö ylläpitää yhteiskunnassa arkielämän jatkuvuutta ja normaalisuutta auttamalla avun tarpeessa olevia ihmisiä ja estämällä heitä vahingoittamasta itseään. Ihmisten erilaisten arkielämän tilanteiden kanssa työskenteleminen tekee sosiaalityön tehtäväalueesta ja työvälineistä huomattavan eriytymättömiä ja rajaamattomia. Sosiaalityön konk-

reettinen ammatillinen erityisyys muotoutuukin sen kiinnittyessä sille ominaisiin toimintaympäristöihin ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Sosiaalityön työmuotoja määrittää se, kenen kanssa ja millaisessa ympäristössä sosiaalityötä tehdään. Yksittäisen asiakkaan kanssa tehtävälle työlle ominaisia työmuotoja ovat kontrolli, tuki, sosialisatio, suojelu ja terapia, kun taas yhteisöjen kanssa työskenneltäessä vallitsevia menetelmiä ovat yhdyskuntatyö ja rakenteellinen sosiaalityö, jolla voidaan vaikuttaa hallinnolliseen järjestelmään. (Sipilä 1989.)

Sosiaalityön keskeiset piirteet perustuvat sosiaaliseen ulottuvuuteen. Sosiaalityössä ”sosiaalinen” ilmaisee näkökulman asiakkaan tilanteeseen: ihmistä ja hänen vaikeuksiaan tarkastellaan osana hänen kokonaiselämäntilannettaan ja kokemuksiaan. Olennaista on huomioida ja ymmärtää asiakkaan nykyiset ja aikaisemmat elämäntilanteet ja kokemukset, mitä ne hänelle merkitsevät ja kuinka ne vaikuttavat nykyiseen tilanteeseen. Sosiaaliseen viitekehykseen liittyvät aina ihmisen, hänen elämäntilanteensa ja olosuhteidensa muodostama kokonaisuus. (Kananoja 2007.)

Hyvä sosiaalityö perustuu selkeälle suunnittelulle, määritellyille tavoitteille ja asiakkaan elämäntilanteen kokonaisvaltaiselle selvittämiselle. Systemaattisen sosiaalityön kaksi perustaa ovat elävän ja tunnistettavan prosessin puitteissa toimiminen sekä tietoisuus siitä, mitä on tapahtumassa ja miksi. Sosiaalityö on kohdennettu selkeästi, kun tiedetään mitä ja miten yritetään saavuttaa sekä milloin tavoite on saavutettu. Sosiaalityön tarkoituksena on parantaa ihmisten elämänhallintaa niin, että heidän selviytymiskykynsä lisääntyy. Työn tavoitteena on ihmisen elämäntilanteen kokonaisvaltainen käsitteleminen, jossa resurssien järjestämisen lisäksi selvitetään tilanteeseen ja siihen liittyviin osapuoliin liittyvät tunteet. Asiakkaan ongelmien selvittämistä hallitsee kokonaisvaltainen arvio tilanteesta ja siihen perustuva suunnitelma. Käytännössä sosiaalityö merkitsee useiden toimenpiteiden ja palveluiden kokoamista ja järjestämistä asiakkaan edun mukaisesti. (Rostila 2001.) Sosiaalityöntekijän rooli on usein toimia entistä enemmän palveluita koordinoivina managerina tai ohjaajana, jolloin sosiaalityöntekijä on tarpeita ja riskejä arvioiva ja muiden tuottamia hoivapaketteja toimeenpaneva hoivamanageri. Tällöin sosiaalityön asiakkaan rooli muuttuu avun tarvitsijasta kuluttajaksi ja palveluiden käyttäjäksi. (Raunio 2003.)

Sosiaalityön asiantuntijuus rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan, vallitseviin olosuhteisiin sekä toimintaympäristöihin ja sitä leimaavia ovat epävarmuus, joustavuus, moniammatillisuus sekä vaihtoehtoiset lähestymistavat. Henkilökohtainen ja ammatillinen kokemus, tieteellinen tieto ja refleksiivinen työote ovat sosiaalityön asiantuntijuuden peruslähtökohtia. (Karvinen 2000.) Sosiaalityöntekijän ammatilliseen osaamiseen kuuluu tiettyjen perusmenetelmien ja valmiuksien hallinta sekä ymmärrys niiden taustalla olevista teoreettisista lähtökohdista. Erilaiset työskentelytavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan sosiaalityöntekijän on pystyttävä joustavasti kehittämään ja integroimaan käyttämiään menetelmiä erilaisissa tilanneyhteyksissä. (Karvinen 1999.) Sosiaalityön perusmenetelminä tai työskentelyvalmiuksina voidaan pitää

- sosiaalityön tilannearvion tekemistä, (assessment)
- ohjausta ja neuvontaa vuorovaikutussuhteessa asiakkaan kanssa,
- kriisityötä ja sen tekniikoita,
- ratkaisu- ja tehtäväkeskeistä työskentelyä,
- psykososiaalista sosiaalityötä,
- käyttäytymis- ja oppimisteoreettista työskentelyä, jonka tavoitteena on käyttäytymisen konkreettinen muutos,
- perhetyötä systeemiteorian pohjalta,
- ryhmätyötä (esimerkiksi vertais-, itseapu-, ongelmanratkaisu- ja ihmis-suhderyhmät),
- yhteisö-, yhdyskunta-, naapurustyötä ja verkostostrategioita,
- case management –strategiaa asiakkaan palveluverkoston yhteensovittamiseksi sekä
- johtamista, hallintoa ja suunnittelua (Karvinen 1999, Coulshed 1988).

Sosiaalityötä voidaan pitää ongelmatilanteisiin kohdistuvana interventiona, jolloin työn tavoitteena on ongelman ratkaiseminen tai sen lieventäminen. Olennaista on, että ongelma on tunnistettavissa ja sekä asiakas että sosiaalityöntekijä osallistuvat sen käsittelyyn. Työntekijän tehtävä on vastata ongelman käsittelystä ja sen ratkaisuvaihtoehtojen etsimisestä. Ongelman nimeämisellä tehdään näkyväksi käsitykset ongelman syystä tai luonteesta sekä sen ratkaisemiseen tarvittavista menetelmistä ja mahdollisuuksista. (Juhila 2006).

Asiakkaiden vieraantuminen ympäristöstään sekä itseen tai ympäristöön kohdistuva tuhoava käytös tuovat usein sosiaalityölle psykologisen ulottuvuuden. Sosiaalityö ei kuitenkaan ole varsinaista terapiaa, vaan tarvittaessa asiakas ohjataan terapiapalveluiden piiriin. Sosiaalityöntekijä luo edellytyksiä ja välineitä, joiden avulla asiakkaan on itse ratkaistava ongelmiaan. *Sosiaalityön psykologiseksi tehtäväksi jää ongelmien psyykki-*

sen ulottuvuuden ymmärtäminen, asiakkaan psykosomaattisen kuntoutumisen edistäminen sekä elämäntilanteen muuttamiseen tarvittavaan tuen käyttämisen vahvistaminen ja korjaantuneen elämäntilanteen vakiinnuttamisen tukeminen. (Kemppainen, Koskinen, Pohjola & Urponen 1998). Tässä lauseessa kiteytyy mielestäni yksilökohtaisen kuraattorityön tavoite ja tehtävä. Asiakkaan tilanteen ja ongelmien selvittäminen edellyttää sosiaalityöntekijältä asiakastyössä tarvittavia psykososiaalisia tietoja ja taitoja sekä asiakkaan tilanteen ja oman toimintansa yhteiskunnallisten lähtökohtien tuntemista ja huomioimista (Raunio 2003).

Kohtaamisessa syntyvä sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhde

Kirsi Juhila (2006) on tarkastellut sosiaalityötä sosiaalityöntekijän ja hänen asiakkaansa välisenä suhteena, jolloin sosiaalityön määritelmä syntyy näiden osapuolten kohtaamisessa kohtaamisen tavan ja siinä syntyvien roolien perusteella. Sosiaalityöntekijäisyys ja asiakkuus ovat aina kiinnittyneet johonkin yhteiskunnalliseen tilanteeseen, joka määrittää näiden keskinäisen suhteen sisällön sosiaalityön paikkojen ja tehtävien perusteella. *Liittämis- ja kontrollisuhteessa* sosiaalityöntekijä liittää asiakkaansa yhteiskunnan valtakulttuuriin kontrolloiden niitä, joiden liittämisessä on hankaluuksia. Asiakkaan osana on olla sosiaalityöntekijän toimenpiteen kohteena. Kyse on asiakkaan elämänhallinnan vahvistamisesta syrjäytymisen ehkäisemiseksi tukemalla ja valmentamalla häntä hallitumpaan, itsenäisempään ja oma-aloitteisempaan elämään. Juhila nimittää tätä asetelmaa vertikaaliseksi asiantuntijuudeksi, jolloin työntekijällä on asiakkaasta tietoa, jota tällä itsellään ei ole, ja jonka avulla työntekijä jäsentää asiakkaansa tilanteen, tarvittavat muutokset ja toimenpiteet. Asiakkaan vastuuttaminen, kirjalliset sopimukset ja suunnitelmat ovat keskeisiä työmenetelmiä. Dokumentoinnin avulla voidaan osoittaa työn tehokkuutta, vaikuttavuutta ja jopa sosiaalityön olemassaololle oikeutus.

Kumppanuussuhteessa sosiaalityöntekijän ja asiakkaan suhde on tasavertainen. Suhteen perustana on asiakkaan tilanne ja hänen käsityksensä siitä, mihin sosiaalityöntekijä tuo oman tietonsa ja kokemuksensa. Työskentely tapahtuu yhteisen tulkinnan pohjalta, jolloin sosiaalityön asiantuntijuus on vertikaalista. Keskeistä on erilaisuuden hyväksyminen, jolloin monenlaiset elämäntavat ja tyylit ovat hyväksyttäviä. Jokaisessa asiakkuudessa on omat erityispiirteensä, jolloin samat käsittely- ja ratkaisumallit eivät ole siirret-

tävissä asiakkuudesta toiseen. Tällöin korostuu sosiaalityön kontekstisidonnaisuus, tietämisen paikallisuus, joka syntyy asiakkaiden ja työntekijöiden kohtaamisissa. Sosiaalityön menetelmiä ovat osallisuuden, valtautumisen (empowerment) sekä kansalaisyhteiskunnan vahvistaminen. (emt.)

Huolenpitosuhteessa asiakas on avun tarvitsija ja työntekijä huolenpitäjä, jolloin heidän välillään on hierarkkinen riippuvuussuhde. Sosiaalityön asiantuntijuus perustuu hoivaan ja työn menetelminä ovat asiakkaan auttaminen ja tukeminen sekä asioiden ajo. Auttaminen ja tukeminen tapahtuvat silloin, kun asiakas ei omin voimin selviä elämässään. Sosiaalityön kannalta on kyse ihmisten vetämisestä avun ja hoivan piiriin estäen heitä putoamasta hyvinvointiverkon ulkopuolelle. Sosiaalityöntekijän tehtävänä on selvittää asiakkaan puolesta hänen tarpeidensa mukaisia palveluita ja tukea hänet niiden piiriin. Asioiden ajossa sosiaalityöntekijä puhuu ja toimii asiakkaidensa puolesta tuoden näiden heikompien, kuten lapset, sairaat ja vanhukset, äänen kuuluviin. (emt.)

Vuorovaikutuksessa rakentuvassa suhteessa yhdistyvät edellisten suhteiden elementit vaihdellen aina uudelleen jokaisessa kohtaamisessa vallitsevan tilanteen mukaisesti. Näissä vuorovaikutuksellisissa tilanteissa näyttäytyvät sosiaalityön erilaiset yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat, jolloin keskeisiä käsitteitä ovat identiteetti, identiteettineuvottelu ja sosiaalisten ongelmien tulkintatyö. Sosiaalityön kannalta tärkein asia on asiakkaan ja sosiaalityöntekijän välinen kohtaaminen, jolloin asiakkaan ja työntekijän rooleja luonnehtii neuvoteltavuus. Vuorovaikutuksessa rakentuvan asiakkaan ja sosiaalityöntekijän suhteen keskeisiä menetelmiä ovat identiteettien rakentaminen, asiakkaan tilannetta kuvaavien kertomusten, narratiivien, rakentamisen sekä sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen kuuluva tulkintatyö. Instituutio, jonka puitteissa sosiaalityötä tehdään, määrittää kohtaamisissa mahdolliset identiteetit, millaisia rooleja asiakkaan ja työntekijän on mahdollisuus ottaa. Eri instituutiot hoitavat erilaisia tehtäviä ja ne määrittelevät asiakkuuden ehtoja lainsäädännöllä, toimintaohjeilla ja omilla toiminnan linjauksillaan. Instituutioiden sisällä käytävät työntekijöiden väliset keskustelut asiakkaista sekä asiakkaita koskevat asiakirjat ja muistiinpanot ovat osa vuorovaikutusta ja ne ohjeistavat osaltaan instituutioiden tehtäviä. Näin ne kuvaavat millaisia asiakkaita ja tapauksia kukin instituutio hoitaa rajaten samalla muiden instituutioiden hoidettavaksi muut tapaukset. Asiakkaan ongelmiin perustuva työnjako määrittää myös asiakkaan ja sosiaalityöntekijän identiteetin suhteessa muihin asiantuntijoihin, jolloin on kyse asiantuntijaryhmi-

en välisestä kompetenssien määrittelystä. Asiakkaan kannalta hankalia ovat tilanteet, joissa instituutiot eivät pääse sopimukseen siitä, kenen vastuulle asiakas kuuluu, jolloin on riski, että asiakas päätyy hierarkkisessa työnjaossa väliinputoajaksi. Sosiaalityön asiakkaille on tyypillistä, etteivät he itse voi valita instituutiota eivätkä siihen kuuluvia itselleen mieleisiä asiakkuus- ja palveluvaihtoehtoja. (emt.)

Tilanteittain määrittyvän sosiaalityön asiantuntijuuden rakentumista Juhila (2006, 245) kuvaa seuraavasti:

”Aiempiin asiakastapauksiin liittyvistä kokemuksista, sosiaalityön tekemisen oppikirjoista, tai hallinnollisista ohjeista ei löydy valmiita käsikirjoituksia asiakkaiden kohtaamiseen ja tarvittavien päätösten tekemiseen. Kyse on paikan päällä luoduista kohtauksista, joiden läpi työstämisessä työntekijöiden saamat ohjeistukset, ammatillisten menetelmien ja teorioiden tuntemus sekä työkokemus ovat olennaisessa roolissa, mutta ne tulevat kerta toisensa jälkeen kuitenkin tilanteittain uudelleen tulkituiksi.”

Juhilan (emt.) kuvaama tilanteissa määrittyvä asiantuntijuus vastaa aiempia viittauksia (Sipilä-Lähdekorpi 2004, Opetushallitus 2007) kuraattorin työn ”tekijänsänäköisyydestä”. Kuraattorin apua tarvitsevan opiskelijan tukemiseksi ei voida antaa valmiita reseptejä tai prosessikuvauksia, koska jokainen asiakkuus on erilainen. Opiskelijan auttamiseksi kuraattorin tulee tuntea ammatillisten menetelmiensä ohella työyhteisön kuraattorin työtä säätelevät normit, joihin tukeutuen hän rakentaa jokaisen asiakkuuden vuorovaikutuksessa asiakkaana olevan opiskelijan kanssa.

5.2 Ammatillinen oppilaitos sosiaalityön toimintaympäristönä

5.2.1 Oppilaitos sosiaalityön vierasympäristönä

Sosiaalityön perinteisten työpaikkojen, sosiaalitoimistojen, ulkopuolella tehtävälle sosiaalityölle on ominaista moniammatillisuus, jolloin sosiaalityöntekijä on osa suurempaa asiantuntijaryhmää. Työ tehdään organisaatiossa, jonka ensisijainen tarkoitus ja toimintatavat määrittyvät muista professioista, kuin sosiaalityöstä käsin. Tällöin sosiaalityöntekijä ei yleensä ole työpaikkansa moniammatillisen työryhmän keskeinen toimija, mikä on haasteellista sosiaalityön itsenäisen ammatillisen osaamisen ja tietopohjan vahvistamisen kannalta. (Raunio 2003.) Ammatillisessa oppilaitoksessa kuraattorin lähimmät

yhteistyökumppanit ovat opettajia, opinto-ohjaajia, terveydenhoitajia sekä rehtoreita ja muita opetuksen esimiehiä. Työyhteisön yhteinen tavoite on opiskelijoiden ammattiin valmistuminen, jonka eteen kaikki työskentelevät oman työtehtävänsä mukaisesti. Pysyäkseen sosiaalisen asiantuntijana, on tärkeää, että kuraattori verkostoituu muiden kuraattoreiden ja muissa sosiaalityön tehtävissä työskentelevien ihmisten kanssa.

Hallinnollinen toimintaympäristö muodostaa keskeisen perustan ammatilliselle sosiaalityölle. Sosiaalityöntekijän yksittäiseen asiakkaaseen kohdentamat interventiot perustuvat suurelta osin hallinnollisen organisaation määrittämiin työmuotoihin. (Raunio 2003, Kananoja 2007.) Ammatillinen oppilaitos toimintaympäristönä ei tue kuraattorin asiantuntijuutta, jolloin jokainen kuraattori joutuu itse tekemään itsensä näkyväksi omassa työyhteisössään. On tärkeää, että kuraattori ymmärtää oman asiantuntijuutensa, osaa paikantaa työnsä oppilaitosyhteisössä ja huolehtii siitä, kuinka hänen tehtävänsä määritellään oppilaitoksen ohjaussuunnitelmissa. Muuten on olemassa riski, että hänelle sysätään erilaisia oppilaitoksen ”virapelihommia”, jotka eivät varsinaisesti kuulu kenenkään muunkaan työnkuvaan.

Sosiaalityössä voidaan nähdä kolme perinnettä: hallinnollisen muutostyön, henkilökohtaisen muutostyön ja yhteisöllisen muutostyön perinteet. Hallinnollisten toimenpiteiden perinteessä sosiaalityö liittyy kiinteästi sosiaalipolitiikkaan. Sosiaalityön tehtävä on aineellisen toimeentulon ja perusturvallisuuden turvaaminen kansalaisille, jolloin lainsäädäntö ohjaa sosiaalityöntekijän työskentelyä. Yhteisöllisen muutoksen perinteessä yksilön ongelmien katsotaan johtuvan yhteiskunnallisista olosuhteista, jolloin sosiaalityön tehtävänä on turvallisuuden ja yhteiskuntarauhan turvaaminen yhteiskunnan rakenteisiin vaikuttamalla. Henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinteessä sosiaalityö perustuu asiakkaan ja työntekijän keskinäiseen vuorovaikutukseen, jonka taustalla on asiakkaan ongelma. Ajatuksena on, että asiakasta voidaan tukea yhdessä keskustelemalla ja kokemalla. Henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuva sosiaalityö tukeutuu terapeuttisiin ja erilaisiin vuorovaikutuksellisiin menetelmiin, joissa painottuu asiakkaan asioita problematisoiva ohjaus. (Toikko 2005.)

Yhteisöllisen muutostyön perinteen mukaisen toiminnan voidaan katsoa sisältyvän ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998), koska oppilaitosten edellytetään huomioivan opetussuunnitelmissaan koko oppilaitosyhteisön

turvallisuus ja hyvinvointi, joskaan sekään ei tapahdu sosiaalityön orientaation kautta. Henkilökohtaisen vuorovaikutuksen perinteen mukainen työskentely on oppilaitoksille tyypillistä jo lakisääteisesti osana opiskelijoiden ohjausta. Sosiaalityölle ominaisten terapeuttisten menetelmien käyttäminen sitä vastoin on ollut mahdollista vain satunnaisesti, jos oppilaitoksessa on sosiaalityöntaitoinen kuraattori tai muu ammattihenkilö. Oppilaitoksissa tehtävä sosiaalityö normittuu koulutuksen lainsäädännön kautta. Lastensuojelulaki (2007) velvoittaa kunnat järjestämään perusopetuksen piirissä oleville oppilaille psykologi- ja kuraattoripalveluita. Lukio- ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat eivät kuulu tämän velvoitteen piiriin, eikä psykososiaalisen tuen järjestämisestä säädetä myöskään lukio- tai ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä. Näin ollen sosiaalityön hallinnollinen perinne ei yllä toisen asteen koulutukseen.

Oppilaitoksessa tehtävän sosiaalityön voidaan katsoa kuuluvan lastensuojelutyön ja nuorisososiaalityön rajapinnalle. Kananoja (2007) on esittänyt sosiaalityön eri työmenetelmistä ja –orientaatiosta yhteenvedon, jossa lastensuojelun työorientaatioina ovat ennaltaehkäiseminen ja varhainen puuttuminen. Nuorisososiaalityön orientaatioita ovat kuntouttava sosiaalityö, yhteisötyö, rakenteellinen työ ja varhainen puuttuminen. Lastensuojelun työmenetelmiä ovat perheiden tukeminen, ehkäisevä toimeentulotuki, palveluohjaus, verkostopalaveri ja avohuollon tukitoimet. Nuorisososiaalityön työmenetelminä mainitaan keskustelu ja motivointi, nuorten urasuunnitelmat, harkinnanvarainen toimeentulotuki, kouluvaikeuksien ehkäiseminen, päihdepulmien ratkaiseminen yksilökohtaisin menetelmin, projektityö sekä sosiaalityö kentällä, kadulla ja nuorisotyössä.

Koulussa tehtävän sosiaalityön tärkein tavoite on tukea oppimista ja liittää oppilaat koulun toimintaan. Koulun sosiaalityöntekijä on usein ainoa oppilaitoksessa työskentelevä sosiaalityöntekijä, minkä vuoksi häneltä vaaditaan taitoja kaikilla (mikro, meso, makro) työskentelyn tasoilla. Sosiaalityöntekijä työskentelee yleensä yksittäisen opiskelijan kanssa, mutta myös ryhmien ja opiskelijoiden vanhempien kanssa sekä kuuluu oppilaitoksen ulkopuolisiin verkostoihin. Koulun sosiaalityöntekijän työhön kuuluvat konsultointi, kehittäminen ja oppilaitoksen toisten työntekijöiden kouluttaminen, jolloin vaaditaan laajojen kokonaisuuksien hallintaa. Koulun sosiaalityöntekijällä on monia rooleja ja vastuita, joista tärkeimmät tehtävät ovat tiimin jäsenenä toimiminen ja konsultoiminen, tilannearvioiden (assessment) tekeminen, interventiot opiskelijoiden, ryhmien ja perheiden asioihin sekä kehittämistyöhön osallistuminen. Kuraattorin välttämättömät

työtaidot liittyvät kykyyn arvioida opiskelijan tilanne sekä kykyihin työskennellä yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa. (Openshaw 2002.)

Koulun ja oppilaitoksen sosiaalityöntekijän tehtävät määrittyvät paljolti isäntäorganisaatiosta, eli oppilaitoksesta käsin. Kuraattorina toimiva sosiaalityöntekijä joutuu puuttumaan asiakkaansa asiassa oppilaiden ja opiskelijoiden vapaa-aikaan, kotiin ja myös kouluyhteisön ihmissuhdeongelmiin. (Kemppainen, Koskinen, Pohjola & Urponen 1998.) Sipilä-Lähdekorpi (2004, 175) kiteyttää koulukuraattorin työn sanoihin ”kaksoisidentiteetti ja kaksoisfunktio”, joilla hän viittaa siihen, että kuraattori käyttää työssään sosiaalityön menetelmiä, koulutusta ja etiikkaa tukiessaan oppilasta koulun tavoitteiden mukaisesti. Tällöin kuraattori on sosiaalityöntekijä - kasvattaja, jonka on oltava lojaali sekä asiakkailleen että koulujärjestelmälle. Näin ollen kuraattoria voidaan pitää hyvinvointipalveluiden tuottajana, jonka työ ei tapahdu perinteisessä sosiaalityön ympäristössä, vaan oppilaitoksessa.

Kirsti Kuusela (1996) on pohtinut ohjauksen soveltamista sosiaalityöhön työskennellessään sosiaalityöntekijänä ammatillisessa oppilaitoksessa ohjaavassa koulutuksessa. Ohjausprosessi kohdistui opiskelijoiden vaikeasti rajattavissa ja määriteltävissä olevien elämäntaitojen ja –hallinnan vahvistamiseen sekä empowerment-prosessin tukemiseen. Tällöin on tärkeää tiedostaa, kuka ohjaa, minne, milloin ja kenen ehdoilla. Työntekijän tehtävä on vastata prosessin liikkeelle saamisesta ja etenemisestä. Asiakkaan vastuulla ovat prosessin sisällöt ja suuntaa määrittävät ratkaisut. Ohjauksen asiantuntijuus edellyttää prosessin hallintaa. Työntekijän on tiedettävä, miten prosessi etenee ja kyettävä niveltämään prosessin eri vaiheet yhteen mielekkääksi kokonaisuudeksi. Ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin työn onnistumiselle on tärkeää, että hän on kiinteä osa niitä yhteisöjä, joiden kanssa hän työskentelee ja se, että kuraattori tuntee koulutuksen rakenteen yksilöllistämisen mahdollisuuksineen.

Oppilaitoksessa työskentelevä sosiaalityöntekijä toimii oman alansa ammattilaisena, jonka mukaista asiantuntijuutta häneltä myös edellytetään. Asiantuntijuus ei kuitenkaan ole sama asia kuin riittävä koulutus tai työkokemus, jotka ovat perusedellytyksiä asiantuntijaksi kehittymiselle. Ammatillisen pätevyyden saavuttaminen edellyttää työntekijän omaa motivaatiota kehittää itseään sekä halua ja kykyä oppia kokemuksista. Kyse on ammatillisesta kasvusta ja ammatti-identiteetistä. (Vilen, Leppämäki & Ekström 2002.)

Koska oppilaitosyhteisö ei tue sosiaalityön työkäytäntöjä, edellytetään siellä työskentelevältä sosiaalityöntekijältä itsenäistä kykyä löytää sosiaalityölle mahdolliset toimintareenat sekä vahvuutta pysyä sosiaalityön asiantuntijana.

5.2.2 Systeeminen näkökulma oppilaitoksen sosiaalityöhön

Tavoitelähtöisessä sosiaalityössä ongelmatilanteen selvittämisen ja ratkaisemisen käytännön tarpeet ohjaavat teorioiden käyttöä. Yhtenä teoreettisena viitekehyksenä on Yhdysvalloissa käytetty systeemistä näkökulmaa, jota kutsutaan myös ekologiseksi systeemi –malliksi, joka pyrkii yhdistämään monia erilaisia teoreettisia näkökulmia. Rostilan (2001, 50) mielestä toimintavoimaa vahvistavan (empowerment) työn piirteitä voidaan soveltaa ongelmanratkaisutyöskentelyssä. Näitä sosiaalityön orientaatioiksikin erottettavia toimintavoimaa vahvistavin työn piirteitä ovat:

- elämänhistorian kartoittaminen ja pohtiminen,
- valta, jota voidaan käyttää ja täytyy käyttää alistavana ja vapauttavana voimana,
- poliittinen tietoisuus, joka ohjaa käytäntöä,
- voimaa antavat tiedot ja taidot sekä
- käytännön sosiaalityön poliittisuus, asiakkailta mahdollisuus vaikutusvallan kasvuun.

Ekologisen systeemiteorian keskeinen lähtökohta on yksilön ja ympäristön vuorovaikutus, minkä tulisi olla ihmisten ongelmien arvioinnin ja ratkaisujen suunnittelun lähtökohta.

Systeemisen näkemyksen mukaan opiskelijoiden tukeminen edellyttää heidän toimintansa, käyttäytymisensä ja ongelmiansa ymmärtämistä osana heidän elinympäristöään ja sosiaalisia suhteitaan. Yhden tai useamman osa-alueen ongelmat eivät välttämättä tarkoita, että opiskelijalla on ongelmia, jotka vaarantavat hänen opintojaan tai elämänsä kokonaisuutta. Opiskelijan todellisen tilanteen ja mahdollisen tuen tarpeen selvittämiseksi oppilaitoksen sosiaalityöntekijän on tarkasteltava opiskelijan vuorovaikutussuhteita eri näkökulmista käsin. (Edwards, Mumford, Shillingford & Serra-Roldan 2007.) Systeeminen malli antaa oppilaitoksen sosiaalityöntekijöille järjestelmällisen toiminta-

tavan, joka edellyttää opiskelijan tilanteen arvioimista osana hänen ympäristöään ja olosuhteitaan:

”social workers examine the individual student in the context of the microsystems, the mesosystems, the exosystems and the macrosystems on a situation and to understand the process by which the student is affected by any one system before deciding to intervene” (Corbin 2005, 240–241).

Opiskelijahuoltotyössä on olennaista ymmärtää, että opiskelijan osallistuminen oppilaitoksen toimintaan on täysin sidoksissa hänen opintojensa ulkopuoliseen elämään. Se, millaisesta todellisuudesta opiskelija aamulla saapuu oppilaitokseen ja minne hän sieltä päivän päätteeksi tai jopa kesken päivän lähtee, määrittää, mitkä ovat hänen edellytyksensä opetukseen osallistumiseen, oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Rostila (2001) toteaa oppimisen edellyttävän pätevää opettajaa, opiskelijan omaa motivaatiota, älyllistä kyvykkyyttä, vanhempien antamaa tukea sekä opiskelijan ja opettajan välistä hyvää suhdetta. Käänteisesti, jos ympäristön antamat resurssit ovat puutteellisia, opiskelijalla on omia heikkouksia eikä opiskelijan ja ympäristön vuorovaikutus toimi, jäävät opiskelijan tarpeet tyydyttymättä aiheuttaen stressiä ja häiriöitä toiminnassa, eli opiskelussa. Kuraattorin asiakkaita ovat usein juuri nämä ”toimintahäiriöiset” opiskelijat, joiden *toimintavoiman vahvistaminen ja vahvistuminen* ovat edellytys opintojen onnistuneelle jatkamiselle.

Hillevi Kääriäisen, Pirjo Laaksosen ja Eira Wiegandin (1997) mukaan opiskelijahuoltoryhmästä voi tulla systeemisen työskentelytavan mukaan muutoksen aktivaattori, joka omaksuu koko oppilaitosta kehittävän työtavan. Systeemisen työskentelytavan avulla voidaan

- nähdä opiskelija itseään säätelevänä systeeminä,
- kartoittaa yksittäisen opiskelijan elämäntilannetta ja löytää siitä osasysteemejä, joihin voidaan yrittää vaikuttaa,
- jäsentää työntekijöiden omaa työtä oppilaitoksen osasysteemeissä,
- kuvata opiskelijahuoltotyötä osana oppilaitoksen toimintaa sekä
- hahmottaa oppilaitosta sitä ympäröivän ympäristön ja yhteiskunnan osasysteeminä.

Systeemisen opiskelijahuoltotyön mallin mukaan työskentelyn lähtökohtana on tilanteen uudelleenmäärittely, jolloin ei ole syyllisiä tai hoidettavia ongelmia. Työskentelyssä keskitytään nykyhetkeen, niihin oireisiin, jotka häiritsevät opintoja tai yhteisön hyvinvointia. Systeemisen mallin mukaisesti työskentely on kaikkien asianosaisten tasaver-

taista kuuntelua ja näkökulmien esille nostamista, jossa vältetään kaikenlaista leimaavaa kielenkäyttöä. Ajatuksena on, että kaikki vaikuttaa kaikkeen ja asiaa koskeva tieto syntyy asianosaisten vuorovaikutuksessa. Kun asiasta tiedetään riittävästi, tilanteesta muodostetaan systeeminen oletus, jota testataan erilaisilla toimenpiteillä. Oletus on kuvaus siitä, mistä asiassa todennäköisesti on kyse ja se liittyy yhteen kokonaisuuden osatekijät ja niiden vuorovaikutussuhteet. Tarvittava toimintasuunnitelma laaditaan määrittelemällä ongelma uudelleen, mistä asiassa on oikeasti kyse. Toiseksi määritellään konteksti, eli asian suhde aikaan, paikkaan ja ympäristöön, jolloin ymmärretään, mihin asia- ja tilanneyhteyteen selvitettävä asia liittyy. Kolmantena selvitetään jokaisen työroolit, osallistumismahdollisuudet ja sitoutuminen, myös opiskelijahuollon työntekijöiden osalta. Olennaista on huomioida oppilaitoksen työntekijöiden asema organisaatiossa ja heidän asiantuntemuksensa laatu juuri hoidettavana olevassa asiassa. Neljäntenä vaiheena on ongelmanratkaisun vaiheittaisten tavoitteiden asettaminen arvioiden niitä jokaisen osaratkaisun jälkeen. Pyrkimyksenä ei ole ainoan ja ehdottomasti oikean ratkaisun löytäminen. Mallin viidennessä vaiheessa valitaan tilanteeseen vaikuttamisen keinot edellisten vaiheiden perusteella. Muutoksen kohteena ovat ne vuorovaikutuksen pelisäännöt, jotka luovat ongelmatilanteen. Pelisääntöjä muuttamalla voidaan muuttaa myös toimintaa, esimerkiksi opiskelijoiden käyttäytymistä ryhmässä, kun entisillä pelisäännöillä ei voi enää toimia. Olennaista on pidättäytyä entisistä, kaavamaisista ratkaisuksista ja pyrkiä uusien, tilanteeseen sopivien ratkaisujen löytämiseen. Viimeisessä vaiheessa opiskelijahuoltoryhmä arvioi tavoitteiden saavuttamista ja käytettyjen menetelmien toimivuutta. Kehittyessään systeeminen malli antaa pohjatietoa ennaltaehkäisevälle opiskelijahuolto-työlle. Selkeydestään huolimatta myös systeeminen malli edellyttää käyttäjiltään siihen perehtymistä sekä oman työotteen jatkuvaa kriittistä seuraamista.

5.3 Tilanearviosta sosiaaliseen diagnoosiin

Erilaiset ammatillisessa toiminnassa käytetyt luokitukset kuuluvat myös sosiaalityön toimintaympäristöjen rakenteisiin. Luokitukset ja niiden perusteella puhuminen muotoutuvat työntekijöiden vakiintuviksi ja uusiutuviksi toimintatavoiksi, jolloin on myös riski siitä, että sosiaalisia ilmiöitä tarkastellaan oirekeskeisesti huomaamatta niiden kulttuurisia ja sosiaalisia merkityssuhteita. Luokittelevat käsitteet voivat vaikuttaa asiak-

kaan ja työntekijän vuorovaikutussuhteeseen ja moniammatilliseen työskentelyyn ka-
ventavasti, jos asiakkaan toimintaa ymmärretään vain asiantuntijan tekemän tulkinnan,
diagnoosin, kautta. Ihmissuhdetyölle on ominaista, että myös asiakkaat ovat oppineet
odottamaan ongelmiinsa tulkintoja ja vastauksia asiantuntijoilta. Kyse onkin asiantunti-
juuden rakentumisen perusteesta: nähdäänkö asiakasta koskevan tiedon olevan työnteki-
jän hallussa, jolloin korostuu määritelmiä korostava asiantuntijanäkökulma, vai syntyy-
kö asiantuntijuus avoimessa dialogissa asiakkaan ja työntekijän välillä. Olennaista on
ottaa huomioon asiakkaan näkökulma omasta tilanteestaan tasavertaisena työntekijän
näkemyksen kanssa tilannetta määriteltäessä. (Mönkkönen 1996.)

Kansainvälisen sosiaalityöntekijöiden liiton NASW:n (2004) mukaan koulun sosiaali-
työntekijän on hallittava systemaattisesti arvioimisen ja tilanteen kartoittamisen taidot.

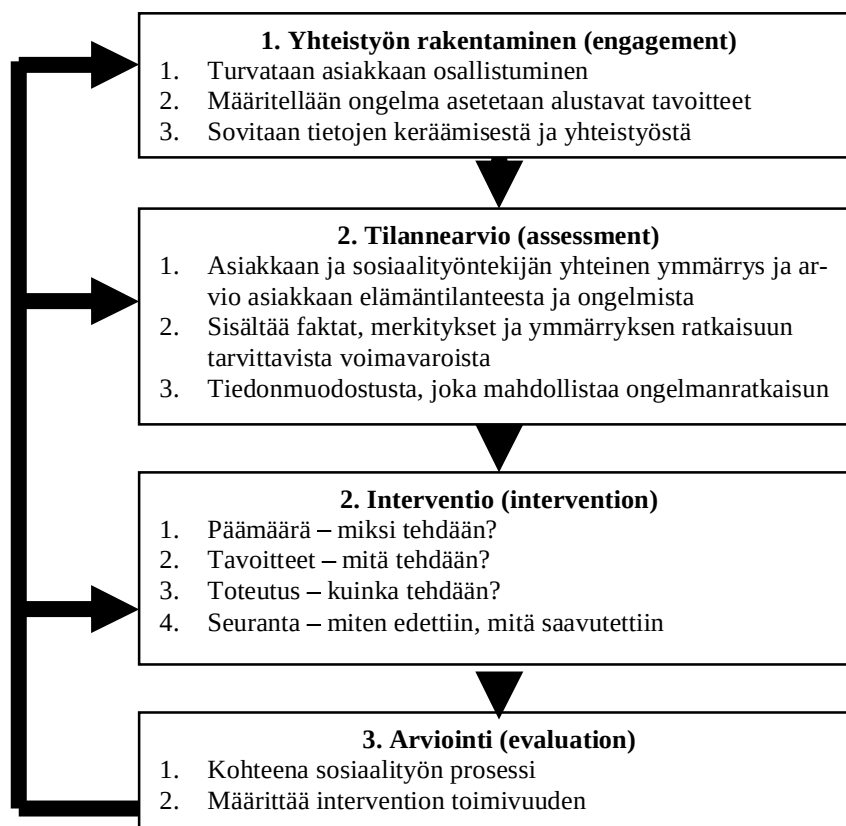
”Incorporate assessments in developing and implementing intervention
and evaluation plans that enhance students’ abilities to benefit from educa-
tional experiences” (NASW 2004, Standard 5).

Sosiaalityöntekijä voi tukea tilannearvion (assessment) avulla asiakkaansa omien tavoit-
teiden saavuttamista, mikä on omiaan vahvistamaan asiakkaan toimintakykyä.

“*Everything* you do as a social worker will be predicated, in some way, on
helping to discover and embellish, explore and exploit clients’ strengths
and resources in the service of assisting them to achieve their goals, real-
ize their dreams and shed the irons of their own inhibitions and misgiv-
ings” (Saleeby 1997, 3).

Asiakkaan tilanteen arviointi, voimavarojen ja resurssien kartoittaminen ovat asiakkaan
auttamisen perusta. Oikean arvion tekeminen ratkaisee suuressa määrin, miten työsken-
tely etenee. Sosiaalityöntekijän taustaorganisaatio ja hänen asemansa siinä vaikuttavat
merkittävästi asiakasta koskevan arvioinnin tekemiseen. Varsinkin moniammatillisten
työryhmien myötä asiakkaan näkökulman ja asiantuntijoiden näkökulmien kokoaminen
asiakkaan tilannetta kuvaavaksi kokonaisuudeksi on haasteellista. Vaikka sosiaalityössä
itsessään korostetaan kokonaisvaltaisuutta ja monitieteisyyttä, saatetaan se silti työryh-
mässä jättää etuuksia tai asiakkaan sosiaalisia suhteita koskeväksi osaamiseksi. On kui-
tenkin tärkeää, että sosiaalityöntekijä käyttää asiakkaalta saamansa tiedon lisäksi omaa
teoreettista ja sosiaalialan asiantuntijuuttaan asiakkaan tilannetta arvioitaessa ja kerätyn
tiedon kokonaiskuvaksi yhdistämisessä. (Rostila 2001.)

Sosiaalityön prosessissa voidaan tunnistaa neljä eri vaihetta, jotka ovat syklissä keskenään (kuvio 7.): asiakkaan kanssa tehtävän yhteistyön rakentaminen, tilannearvio, interventio ja työskentelyn arviointi. Yhteistyön rakentamisen vaiheessa ratkaisevaa on työntekijän kyky kuunnella asiakasta ja rohkaista häntä osallistumaan yhteistyöhön. Tilannearvion onnistuminen edellyttää työntekijältä eri aineistonkeruumenetelmien hallintaa, kykyä asettaa eri aineistot tärkeysjärjestykseen sekä analysoida ja tulkita kerättyä aineistoa. (Paasio 2004; Seden 2001; Compton & Galaway 1999.)



KUVIO 7. Sosiaalityön prosessien vaiheet (Paasio 2004; Compton & Galaway 1999)

Olennaista on täsmällisten toimintasuunnitelmien tekeminen niin, että asiakas on osallisena kaikessa päätöksenteossa. Toiminnan, eli intervention vaiheessa työntekijän on osattava käyttää erilaisia sosiaalityön interventioita ja rooleja, joiden avulla laadittu suunnitelma saadaan toteutettua. Asiakkaan osallisuuden tukeminen tavoitteiden mukaisesti on tärkeää. Arviointi, evaluaatio, kohdistuu koko sosiaalityön prosessiin. Prosessin jokaisessa vaiheessa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista yhdessä asiakkaan kanssa: toteutuuko suunnitelma, muutetaanko sitä tai lopetetaanko työskentely. Arviointivaiheessa työntekijältä edellytetään kykyä kohdata asiakas, joka ei ole pystynyt sitoutu-

maan suunnitelmaan. Työntekijän on pystyttävä hyväksymään myös oma epäonnistumisen suunnitelman toteuttamisessa. (Compton & Galaway 1999.)

Asiakkaan elämäntilannetta koskevat tiedot eivät saa jäädä irrallisiksi faktoiksi, vaan sosiaalityöntekijän on aina tulkittava niitä suhteessa johonkin. *Sosiaalisen diagnoosin* käsitteeseen sisältyy asioiden, tapahtumien, tilanteiden ja ihmisten ymmärtämisestä valitsevista suhteista. Sosiaalinen diagnosointi on kokonaiskuvan muodostamista, jossa ymmärretään asiakkaan tilanne läpikotaisin ja jäsennetään syntynyt ymmärrys. (Rostila 2001.) Kyse on Mary Richmondin (1917) luomasta käsitteestä ja teoriasta, jossa ihmistä käsitellään hänen sosiaalisten suhteidensa summana. Sosiaalinen diagnoosi kohdistuu yksilöön ja hänen sosiaaliseen ympäristöönsä ja on välttämätön yksilön ja yhteisön välisen tilanteen hahmottamiseksi. Sosiaalisen diagnoosin tekeminen edellyttää asiakkaan persoonallisuuden ja sosiaalisen kokonaistilanteen arviointia. Asiakkaan tilannetta tarkastellaan laaja-alaisesti, vaikka hänen esittämänsä avun tarve kohdistuisi vain tiettyyn, rajattuun ongelmaan. Sosiaalisen diagnoosin oletuksena on, että jokaisella ongelmalla on laaja tausta ja että yksilöiden ongelmat on nähtävä samalla kertaa sekä yksilöllisinä että sosiaalisina. Diagnoosin avulla voidaan määritellä sosiaalityön painopiste joko yksilöön tai ympäristöön liittyväksi. (Hamilton 1940.) Sosiaalinen diagnoosi on menetelmä, jonka avulla asiakkaan ongelma ymmärretään perusteellisesti ja asiakkaan tarvitsema apu tai tuki perustuu kiinteästi tähän ymmärrykseen. Richmond itse piti sosiaalisen diagnoosin tekemistä monipolvisena tiedonkeruun prosessina, päätelmien tekemisenä kerätyistä tiedoista sekä interventiosuunnitelman laatimisena. (Mattaini & Kirk 1991.)

Sosiaalisen diagnoosin läheisenä käsitteenä, usein synonyyminä, käytetään yleisesti tilannearviota tarkoittavaa ”assessment”-käsitettä. Nämä käsitteet kuitenkin kuvaavat eri asioita interventioprosessissa. Tilannearviota tehtäessä selvitetään asiakkaan elämän tilanteen kriittiset tekijät, joiden ymmärtäminen on välttämätöntä asiakkaan tilanteen hoitamiseksi. Diagnoosi puolestaan syntyy tilannearviosta tehtyjen johtopäätösten perusteella ja se luo mahdollisuuden suunnitelmalliseen työskentelyyn. ”Assessment” tilannearviona antaa laajan kuvan asiakkaan tilanteesta, mutta diagnoosin tekeminen on prosessi, joka antaa tilanteesta syvällisempää tietoa, jonka avulla sosiaalityö voidaan kohdentaa täsmällisesti. (Turner 2002.) Sosiaalisen diagnoosin käsite on ollut yleinen 1970-luvulle saakka, jolloin ”assessment”-käsitteen avulla haluttiin siirtyä diagnosoivasta näkökulmasta kohti asiakkaan elämäntilanteen ymmärtämistä. (Seden 2001.)

Sosiaalityöntekijät voivat tehdä sosiaalityön piiriin kuuluvia diagnooseja, jolloin ei ole kyse toisten ammattiryhmien, esimerkiksi lääkäreiden tai psykologien, jäljittelystä, vaan sosiaalityön omasta ammatillisesta työskentelystä. Diagnoosin tekeminen on myös sosiaalityön asiakkaiden etu, sillä monien palveluiden ja taloudellisten etuuksien saamisen edellytyksenä on ammatillaisen tekemä diagnoosi. Sosiaalisen diagnoosin tekeminen edellyttää myös tekijältään erityistä tarkkuutta, jolloin asiakkaan tilanne ja todelliset avun tarpeet voidaan tunnistaa paremmin. Diagnoosin tekeminen on vahvasti ammatillista toimintaa, johon joillakin ammattiryhmillä on jo pitkät perinteet ja diagnosointiin liittyvä termistö. Perinteisissä diagnooseja tekevissä ammateissa on jo opittu, että vääristä diagnooseista voi oppia yhtä paljon kuin oikeista diagnooseista. Väärien diagnoosien taustalla on ainakin kolmenlaisia syitä, joista ensimmäinen on tiedon puute asiakkaasta, hänen tilanteestaan ja käytettävissä olevaista menetelmistä. Toinen riski on asiakkaan asioiden yksinkertaistaminen tai liioitteleminen, jolloin jotain olennaista jää huomaamatta tai juututaan asiakasta koskevan tiedon keräämiseen. Kolmas riski liittyy työntekijän asenteiden vaikutukseen diagnosointiprosessiin. Sosiaalityöntekijä saattaa pitää kiinni omasta alun perin luomastaan käsityksestään eikä hän halua tehdä tarkempaa tilannearviota (assessment). Tällöin hän sovittaa asiakkaan tilanteen päättämäänsä diagnoosiin sopivaksi mieluummin kuin antaisi diagnoosin syntyä prosessissa, jossa on vaihtoehtoisia käsitteellisiä malleja. Kaikkeen ammatilliseen toimintaan kuitenkin liittyy riskejä, joiden hallitsemiseksi sekä ammatillisen statuksen ylläpitämiseksi ja kohottamiseksi ammattiryhmät laativat työtään koskevia standardeja, lisäävät asiantuntijuuttaan ja vaativat ammatilleen luvanvaraisuutta ja arvostusta. (Turner 2002.)

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä tämän tarkempaa käsitevertailua ”assessmentin” ja ”sosiaalisen diagnoosin” välillä tai kiistellä niiden paremmuudesta. Lähtökohta on, että niin opiskelijahuolto kuin oppilaitoksen sosiaalityönä käsitetty kuraattorin työkin tarvitsevat työhönsä välineitä ja sitä kuvaavia käsitteitä. Erityisesti silloin, kun opiskelijan tarvitsemaa tukea ei osata nimetä lääketieteellisin tai pedagogisin välinein, kuten muulla syyllä erityisopetusta annettaessa saattaa tapahtua, voidaan tilanteen tarkastelua ja opiskelijan tukemisen mahdollisuuksia laajentaa sosiaalialan asiantuntijuudella. Sosiaalinen diagnoosi edellä esitetyin perustein voi olla perusteltu oppilaitoksen sosiaalityössä käytettävä menetelmä ja käsite.

5.3 Kuntouttava sosiaalityö ja psykososiaalinen toimintamalli opiskelijahuoltotyössä

5.3.1 Kuntouttava sosiaalityö, opiskelijan työkunto ja opiskelukyky

Kuntoutus on käsitteenä laaja ja sillä voidaan tarkoittaa muun muassa prosessia, menetelmiä, toimintamalleja, toiminnan tavoitteita järjestelmää ja oppiainetta. Kuntoutus on perinteisesti totuttu jakamaan lääkinnälliseen, ammatilliseen, kasvatukselliseen ja sosiaaliseen kuntoutukseen. Kuntoutus voidaan määritellä muutosprosessiksi, jolla tuetaan yksilön toimintakykyä, itsenäistä selviytymistä, hyvinvointia ja työllisyyttä. Työkyvyn heikkenemisen uhka tai vakavan sosiaalisen syrjäytymisen uhka ovat myös kuntoutuksen perusteita. Kuntoutuksen määrittelyssä keskeisiä elementtejä ovat asiakaslähtöisyys, voimavarasuuntautuneisuus, valtaistuminen (empowerment) ja elämänhallinnan tukeminen. Sosiaalisen syrjäytymisen tai sen uhan hyväksyminen kuntoutusperusteeksi on laajentanut kuntoutuksen käsitettä sosiaalisen alueelle. Sosiaalisen kuntoutuksen aseman kuntoutuksen osana on silti vielä jäsentymätön ja muiden kuntoutuksen osa-alueiden varjossa. (Tuusa 2005.)

Kuntoutuminen voidaan määritellä tilana, jolloin kuntoutujan toimintakyky, itsenäinen selviytyminen, hyvinvointi ja työllisyys ovat parantuneet. Kuntoutumista voidaan tukea erilaisilla välineillä. Yksi niistä on sosiaalityö, joka painottuu kohderyhmän, kuntoutuksen osa-alueen, tuottajaorganisaation ja eri ammattikuntien välisen työnjaon mukaan. (Tuusa 2005.) Kuntouttava sosiaalityö on yksi sosiaalityön orientaatioista ennaltaehkäisyyn, yhteistyön ja rakenteellisen sosiaalityön rinnalla. Sillä on oma tiedollinen ja kokemuksellinen perusta terveydenhuollolliseen tai psykologiseen kuntoutukseen nähden. Kuntouttavan sosiaalityön avulla voidaan vastata erityisesti aikuis- ja nuorisososiaalityön tarpeisiin sekä ratkaista korjaavassa sosiaalityössä ilmeneviä ongelmia. (Karjalainen 2007.)

Aikuisille ja nuorille suunnatussa kuntouttavaa sosiaalityötä kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa (Hinkka, Koivisto & Haverinen 2006.) todetaan aikuisten kanssa tehtävän sosiaalityön, kuntouttavan sosiaalityön ja sosiaalinen kuntoutus –käsitteiden olevan epäselviä. Katsauksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa sosiaalisen kuntoutuksen työmuodoista ja niiden vaikutuksista. Sosiaalisen kuntoutuksen ja kuntouttavan sosiaalityön käsit-

teiden sisältö ja työmuodot näyttivät kehittyvän yhteistyön rakenteissa irrallaan perinteisistä organisaatioista. Sosiaalisesti painottuvan kuntoutuksen vaikutuksista ei löytynyt kirjallisuuskatsauksia. Katsauksen yhtenä päätelmänä oli, että sosiaalitoimistoissa aikuisten kanssa tehtävä sosiaalityö vaikutuksineen on vielä paljolti hiljaisen tiedon aluetta.

Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston, SOSNETin, julkaiseman kuntouttavan sosiaalityön erikoisalan opetussuunnitelman (2005) mukaan kuntouttava sosiaalityö (empowering social work) voidaan ymmärtää monimuotoisena muutostyönä, joka liittyy yhteiskunnan ääri-ilmiöihin kuten työttömyyteen, työkyvyttömyyteen, köyhyyteen, syrjäytymiseen, perherakenteiden muutoksiin, yksinäisyyteen, irrallisuuteen ja monikulttuurisuuteen. Sosiaalityöltä odotetaan valmiuksia työskennellä ongelmien ratkaisemiseksi käyttämällä aktivoivaa, kuntouttavaa ja verkostoituvaa työtettä. Kuntouttavan sosiaalityön peruseriaatteita opetussuunnitelman mukaan ovat

”voimaantuminen, valtaistuminen, voimavarakeskeisyys, subjektiivisuus/toimijuus, täysivaltaisuus, osallisuus ja vastuullisuus, kulttuuristen erojen tiedostaminen ja kunnioittaminen sekä elämän näköalojen avaaminen” (emt., 4).

Kuntouttavan sosiaalityön tavoitteena on tukea asiakkaiden selviytymistä parantamalla heidän elämänlaatuaan ja elämänhallintaansa ja ehkäistä sitä kautta syrjäytymistä. Kyse on täysivaltaisen kansalaisuuden tukemisesta ihmisten omassa elinympäristössä ja yhteiskunnassa. Kuntouttava sosiaalityö on yksi sosiaalityön työorientaatioista, jota tarvitaan kuntien sosiaalitoimistoissa, päihde-, mielenterveys-, kuntoutus-, vammais-, vanhus- ja maahanmuuttajatyössä sekä terveys- ja kriminaalisosiaalityössä. (Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkosto 2005.)

Olin syksyllä 2000 kuntoutuksen asiakaspalvelun yhteistyöryhmässä esittelemässä kuraattorin työtä, asiakkaita, ja työmenetelmiä erityisopetuksen viitekehyksestä tarkasteltuna. Eräs osallistujista totesi kuulemansa perusteella työni olevan kuntouttavaa sosiaalityötä. Tuolloin tulin itse tietoiseksi siitä, mitä olen oikeastaan tekemässä ja kiinnostuin työni kehittamisestä uudesta näkökulmasta: tuon omalla työpanoksellani sosiaalityön asiantuntijuutta oppilaitokseen niin erityisopiskelijoille kuin muillekin tukea tarvitseville, olkoon he sitten opiskelijoita, opettajia tai ryhmiä. Opiskelijoiden osalta yhteinen nimittäjä näytti kuitenkin olevan se, että oppilaitoksen asettama tehtäväni oli auttaa

opiskelijoita niin, että he ovat *riittävässä kunnossa* voidakseen osallistua opetukseen, edetä siinä ja suorittaa tutkinnon säädettyssä ajassa. Syyt, miksi opiskelijan *työkunto* ei aina ole riittävä opintojen etenemiseen, ovat nimenomaan edellä mainittuja kuntouttavan sosiaalityön kohdealueita.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006b) käyttää opiskeluterveydenhuollon oppaassa opiskelijan työkunnosta käsitettä opiskelukyky mukaellen työkyvyn käsitemäärittelyä. Opiskelukyky muodostuu opiskelijan terveyden, voimavarojen, opiskelutaitojen ja opiskeluympäristön kokonaisuudesta, johon vaikuttavat myös opetus ja oppimisprosessi. Opiskelijan käytävissä oleviin voimavaroihin vaikuttavat muun muassa hänen opiskelumotivaationsa ja –asenteensa sekä hänen sosiaalinen pääomansa. Opiskelukyky eroaa työkyvystä opiskelijan ja opetuksen vuorovaikutukseen sisältyvän opetus- ja ohjaustoiminnan osalta, joiden tehtäviin kuuluvat myös palaute ja arviointi. Opiskelijan opiskelukykyä tarkastellaan kokonaisuutena, jonka muiden osa-alueiden tukemisella voidaan kompensoida yhdellä osa-alueella alentunutta toimintakykyä. Käytännössä tämä ilmenee hyvin juuri erityisopetuksen antamisena: jollakin tai joillakin osa-alueilla alentuneen opiskelukyvyn vuoksi opetus annetaan erityisopetuksena, jolloin vahvistetaan muita ja tuetaan puutteellisia osa-alueita.

5.3.2 Empowerment kuntouttavan sosiaalityön taustakäsitteenä

Kuntouttavan sosiaalityön (empowering social work) taustalla oleva empowermentin käsite on tullut yleiseen kirjallisuuteen muutaman viime vuoden aikana ja sitä on käytetty lukuisissa merkityksissä ja (tiede)yhteyksissä, erityisesti sosiaalityön, sosiologian, nais-, kehitysmää- ja vammaistutkimuksen, hoitotieteen, yhteisöpsykologian, kasvatustieteen ja liike-elämän alueilla. (ks. Siitonen 1999, Hokkanen 2006, Kuronen 2004.) Empowermentissa on olennaista sekä ihmisten oma kyky hallita elämänsä että (sosiaali)työssä käytettävät menetelmät, joilla vahvistetaan ihmisiä hallitsemaan omaa elämänsä:

”theory concerned with how people may gain collective control over their lives, so as to achieve their interests as a group, and a method by which social workers seek to enhance the power of people who lack it” (Adams 1993, 4).

Empowerment-käsitteestä on kaksi vakiintunutta tulkintaa: valta ja voima. Liisa Hokkanen (2006) on johtanut empowerment-käsitteestä valta- ja voima –merkityksiä saavia suomennoksia. Hokkanen on liittänyt käännökseen yhteyteen myös käsityksensä sanan mahdollisesta luonteesta (sulkeissa): ”valtaistuminen (sisältäpäin), valtaistaminen (ulkoapäin, työtapana), valtaistua (prosessi), valtaistaa (työprosessi), valtaistunut, valtaantunut (tulos), valtaistettu (työn tulos)”. Vastaavasti voima-sanasta Hokkanen johtaa seuraavat tulkinnat: ”voimaantuminen, voimavaraistu(a)minen, toimintavoiman lisääntyminen, toimintavoiman kasvattaminen, voimaantua, voimaannuttaa, voimaantunut, voimautunut, voimaannutettu”.

Empowerment-keskustelua leimaa näkyvästi paitsi valta – voima–vastakkainasettelu, myös subjektiuden ja objektiuden välinen suhde: tekeekö joku jollekin jotakin, vai onko jonkun tehtävä, tai oltava itse jotakin ollakseen ”empowered”? Suomalaisessa kirjallisuudessa on vahvasti esiintynyt voimavaraletäisyyteen perustuva käsitys empowermentista, jossa keskeistä on toimintavoiman kasvattaminen, voimaantuminen, sekä prosessina että tavoitteena. Empowerment-traditioita erottaakin juuri ajatukset vallan antamisen ja ottamisen määrästä, onko kyse ammatillisesta valtaistamisesta, vai omaehtoisesta valtaistumisesta. (Kuronen 2004, Hokkanen 2009.)

Ihmisellä on oltava valtaa sekä itseensä että ulkoiseen todellisuuteensa nähden voidakseen voimaantua. Voimaantuminen puolestaan edellyttää aina havahtumista ja valtaistumista, jotka ovat voimaantumista edeltäviä prosesseja. Voimaantunut ihminen on rohkea, itseensä uskova ja tulevaisuuteen suuntautunut. Hänellä on sosiaalisia taitoja ja hän kokee pystyvänsä voimaantumaan, vaikuttamaan elämäänsä ja työhönsä. (Räsänen 2006.)

Palvelutarpeiden kasvaessa tarvitaan myös sosiaalityössä työskentelytapojen ja ammatillisen osaamisen uudistamista. Sosiaalityön ammatillisen asiantuntemuksen kehittämisen on tapahduttava sosiaalityön omista lähtökohdista käsin. Erityisosaamista on katsottu tarvittavan kuntouttavaan sosiaalityöhön, monikulttuuriseen työhön, psykososiaaliseen työhön ja palvelusuunnitteluun. (Raunio 2003). Kananojan (2007) mukaan pelkästään yksilökohtaisen asiakastyön työotteen muuttaminen kuntouttavaksi ei ole riittävää, vaan painottamalla rakenteita ja yhteisöjä voidaan laajentaa kuntouttavan sosiaalityön piiriin kuuluvia kohderyhmiä. Oppilaitoksen kaikki opiskelijat kuuluvat opiskelijahuollon pal-

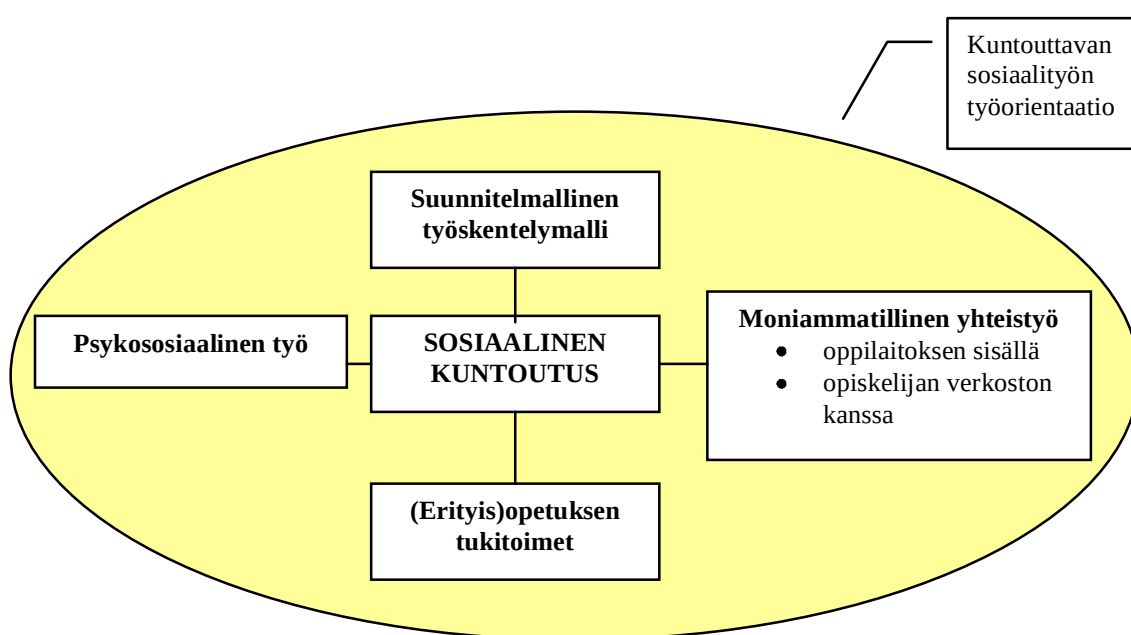
veluiden piiriin, kun muistetaan, että opiskelijahuoltoon kuuluvat ruokailu, asumispalvelut sekä opiskelijaterveydenhuolto oppilaitoksen sosiaalityön lisäksi. Kuntouttava työote on mielestäni helposti sijoitettavissa oppilaitoksen ja opetuksen rakenteisiin huomioimalla sen mahdollisuudet oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia ja toimintaohjeita tehtäessä. Kyse on siitä, millaisena toimijana opiskelija halutaan nähdä: onko hän opinnoissaan objekti vai aktiivinen subjekti.

Esitetyt näkökulmat kuntouttavasta sosiaalityöstä, systeemisestä työotteesta, tilannearviosta ja sosiaalisesta diagnoosista yhdistyvät luontevasti opiskelijan työkyvyn turvaamiseen ja korjaamiseen liittyvään työhön. Psykososiaalisen työn menetelmät, joita käsittelen seuraavassa alaluvussa, ovat yksi mahdollinen tie tukea opiskelijaa hänen opinnoissaan sosiaalityön keinoin. Työskentelyn tavoitteena on riittävän hyvässä elämän- ja työkyvyssä oleva opiskelija, joka pystyy itse huolehtimaan elämästään ja opinnoistaan sekä opetussuunnitelman perusteiden että inhimillisesti hyvänä elämänä pidettyjen kriteereiden mukaisesti.

5.3.3 Psykososiaalinen toimintamalli

Lähestyn oppilaitoksissa tehtävää sosiaalityötä sosiaaliseen kuntoutukseen kuuluvan kuntouttavan sosiaalityön ja psykososiaalisen työn kautta. Käytän runkona Terhi Hinkan, Juha Koiviston ja Riitta Haverisen (2006) kartoittavaa kirjallisuuskatsausta sosiaalisen kuntoutuksen työmuodoista ja niiden vaikutuksista. Katsauksessa luodun mallin perusteena olevaan aineistoon kuului myös 15–24-vuotiaita opiskelijoita ja koululaisia, jotka olivat keskeyttäneet tai vaarassa keskeyttää opiskelun tai koulunkäynnin, vaikka kohderyhmä painottui työikäisiin aikuisiin ja nuoriin. Mallissa sosiaalinen kuntoutus on yläkäsite, jonka työmuotoihin kuuluvat psykososiaalinen työ, suunnitelmallinen työskentelymalli, työllistämisen tukitoimet sekä yhteistyö, johon sisältyvät moniammatillinen yhteistyö, verkostoyhteistyö ja yhteistyö asiakkaan lähiverkoston kanssa. Oppilaitoksessa toteutettavan sosiaalisen kuntoutuksen työmuotoja ovat mallin (kuvio 8.) mukaisesti psykososiaalinen työ, suunnitelmallinen työskentelymalli, (erityis)opetuksen tukitoimet sekä moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksen sisällä ja opiskelijan verkoston kanssa. Oppilaitoksessa suunnitelmallista työskentelymallia vastaavat erilaiset ohja-

usta ja kuraattorin työtä koskevat toimintaohjeet, kuten opetus- ja ohjaussuunnitelmat sekä erityisopetuksen suunnitelma. Näiden lisäksi kuraattoreiden työtä ohjaavat yhdessä sovitut oppilaitoksen sosiaalityötä koskevat työkäytännöt. Psykososiaalisella työllä oppilaitoksessa tarkoitetaan mallin mukaisesti asiakkaan emotionaalista ja toiminnallista tukemista, jonka tavoitteena on asiakkaan elämänhallinnan ja opintoihin osallistumisen ja niissä etenemisen parantaminen. Kuntotuttava sosiaalityö on mallissa sosiaalityötä ohjaava työorientaatio. Kuntouttava sosiaalityö voidaan määritellä prosessiksi jonka avulla pyritään parantamaan yksilön sosiaalista toimintakykyä, eli hänen kykyään selviytyä arkipäivän välttämättömistä toiminnoista (Järvikoski & Härkäpää 2004).



KUVIO 8. Kuntouttavan sosiaalityön kenttä ammatillisessa oppilaitoksessa

Mallissa esiintyvää työtapaa kutsutaan suunnitelmalliseksi työskentelymalliksi, jossa työskennellään asiakkaan tavoitteiden toteuttamiseksi. Suunnitelma on työväline, joka perustuu asiakkaan haastatteluun hänen elämäntilanteestaan, toiveistaan, ongelmistaan ja tavoitteestaan sisältäen suunnitelman seurannan. Asiakassuhteen syvyys ja keskinäinen luottamus vaikuttavat henkilökohtaisen elämän ongelmien ja muutostoiveiden käsittelyyn. Onnistuakseen suunnitelmallinen työskentelymalli vaatii aikaa ja työntekijältä kykyä kuulla asiakkaan toiveita ja kokemuksia.

Kolmantena sosiaalisen kuntoutuksen työmuotona mallissa ovat työllistämisen tukitoimet, joihin luokiteltiin toteutuneet työjaksot ja koulutus, asiakkaiden tukeminen perus-

koulun suorittamisessa, kuntoutustutkimukset sekä työkykyarviot, joiden tavoitteena oli tukea asiakkaan työmarkkinoille pääsemistä. Ammatillisessa koulutuksessa ovat käytössä aivan samat tukielementit, jotka pääsääntöisesti toteutetaan osana erityisopetusta. Oppilaitoksessa työskentelyn tavoitteena on ensisijaisesti tutkinnon suorittaminen ja sitä kautta työmarkkinoille tai jatko-opintoihin sijoittuminen. Neljäntenä sosiaalisen kuntoutuksen osana ovat erilaiset yhteistyön muodot: verkostotyö, moniammatillinen työ ja yhteistyö asiakkaan lähiverkostojen kanssa jotka toteutuvat myös ammatillisessa koulutuksessa. (Hinkka ym. 2006.)

Kirjallisuuskatsauksesta (emt.) esiin nouseva käsitys toimivan sosiaalisen kuntoutuksen elementeistä on yhtenevä voimaantumisen onnistumisen edellytysten kanssa. Työskentelyssä keskeistä on:

- asiakaskeskeisyys ja kohdeherkkyys, jonka lähtökohtana on asiakkaan elämäntilanne,
- luottamuksellisuus asiakassuhteessa, mikä vaatii aikaa ja tapaamiskertoja, erityisesti suhteen alussa,
- työntekijän persoonallisuus ja suhtautuminen asiakkaaseen sekä
- asiakkaan vapaaehtoinen sitoutuminen ja motivaatio.

Näiden elementtien sisältyminen sosiaaliseen kuntoutukseen lisää sen vaikuttavuutta. Sosiaalisen kuntoutuksen onnistumista ja vaikuttavuutta lisäävät työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet ja kyky olla asiakkaan arjessa kokonaisvaltaisesti läsnä. (Hinkka ym. 2006.)

Moniammatillisuus opiskelijahuoltotyössä

Ammatillisessa koulutuksessa moniammatillisuus ja verkostotyö ovat opiskelijan kanssa tehtävän opiskelijahuoltotyön elinehtoja, sillä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen tukemiseen saattaa osallistua koko opiskelijahuoltoryhmä: opettaja, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, lääkäri, kuraattori, asuntolanhoitaja ja jopa oppilaitospastori ja rehtorikin. Usein opiskelijan tukemiseen osallistuu myös oppilaitoksen ulkopuolisia yhteistyökumppaneita, kuten päihde- ja mielenterveysasioissa. Suuri osa ammatilliseen koulutukseen osallistuvista opiskelijoista on alaikäisiä, joten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on itsestäänselvyys ja myös laki ammatillisesta koulutuksesta (1998/630) edellyttää sitä (ks. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007). On syytä ko-

rosta, että kaikesta yhteistyöstä huolimatta, tai ehkä juuri siksi, jonkun on pidettävä ohjat käsissään, ettei opiskelijan tukeminen jäisi vain palaverissa käymiseksi. Tärkeimmän kolmikannan tukea tarvitsevan opiskelijan yhteistyössä muodostavat opettaja, huoltaja (tai muu lähiomainen) sekä se opiskelijahuoltohenkilöstöstä, joka eniten tukee opiskelijaa. Opiskelija itse on kolmion keskiössä (kuvio 9.).



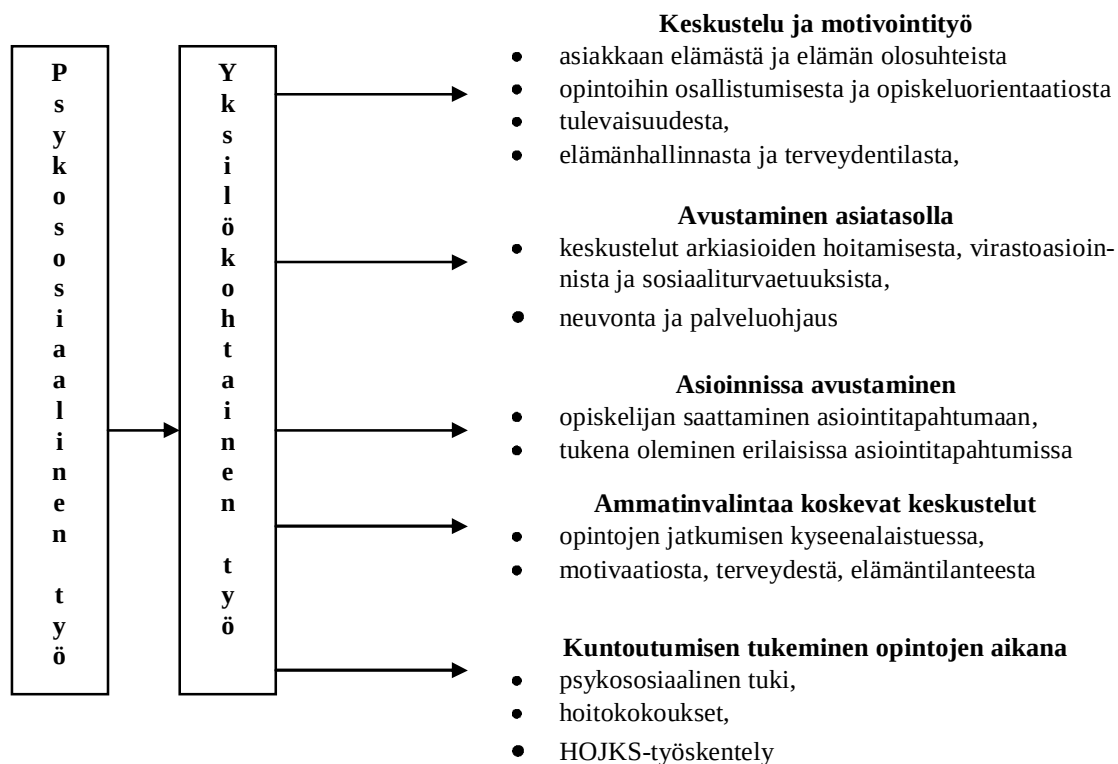
KUVIO 9. Opiskelijan tukemisen kolmikantamalli

Mallissa täysi-ikäisen opiskelijan huoltajien paikalla voivat edelleen olla hänen vanhempansa tai joku muu oppilaitoksen ulkopuolelta, joka osallistuu opiskelijan opintojen tukemiseen, kuten päihde- ja mielenterveystyön tai lastensuojelun jälkihuollon toimijat. Käytännön työssä malli saattaa joskus kääntyä ”kärjelleen”, jos opiskelijan tukemiseksi tarvitaan jonkun toimijan erityistä tukea. Esimerkiksi opiskelijalla, jonka tarpeet ovat vahvasti erityispedagogisia, mutta hänen elämänhallintansa ja olosuhteensa ovat kunnossa, kolmio voi kääntyä opettaja-kärjelle. Toisaalta opiskelijalla, jolla on akuutti päihde- tai mielenterveysongelma, tai jonka perheen tilanne on hyvin vaikea, paino kolmiossa on huoltaja – muu oppilaitoksen ulkopuolinen tuki –kärjellä. Kolmio voi olla myös opiskelijahuolto-kärjen varassa esimerkiksi silloin, kun opiskelijalle annetaan erityisopetusta muun syyn perusteella opiskelijan sosiaalisesti haasteellisten elämäntilanteiden tai –olosuhteiden perusteella.

5.3.4 Psykososiaalinen työ kuraattorin työssä

Hinkan ym. (2006) mallissa psykososiaalinen työ jaetaan yksilökohtaiseen työhön, ryhmämuotoiseen toimintaan ja muuhun psykososiaaliseen tukeen, joista yksilökohtaisen työn elementtejä ovat keskustelu ja motivointityö, avustaminen asiatasolla, asioin-

nissa avustaminen, ammatinvalintaa käsittelevät keskustelut sekä työssäkäynnin tukeminen psykososiaalisen tuen avulla. Nämä työn muodot limittyvät asiakastyössä ja saavat painotuksensa asiakaskohtaisesti työntekijän työotteen, työn tavoitteiden ja henkilökohtaisten painotusten perusteella. Ammatillisessa oppilaitoksessa tehtävä psykososiaalinen työ on ensisijaisesti yksilökohtaista työtä, joten rajaan tässä tutkimuksessa oppilaitoksessa sosiaalityönä tehtävän ryhmämuotoisen toiminnan ja muut mallissa esitetyt (vertaistuki, tukihenkilötoiminta, mentorointi) psykososiaalisen työn muodot tarkastelun ulkopuolelle. Mallissa työssäkäynti edustaa yhtä asiakkaan kokonaiskuntoutumisen kannalta keskeistä osaa. Koska opiskelijan ”työ” on opintoihin osallistuminen, olen sijoittanut työssäkäynnin paikalle oppilaitoksen psykososiaalisen työn malliin opiskelijan kuntoutumisen tukemisen opintojen aikana, jolla tarkoitan HOJKS-prosessiin osallistumista, hoitokokouksiin osallistumista ja niin edelleen (kuvio 10.).



KUVIO 10. Yksilökohtainen psykososiaalinen työ ammatillisessa oppilaitoksessa

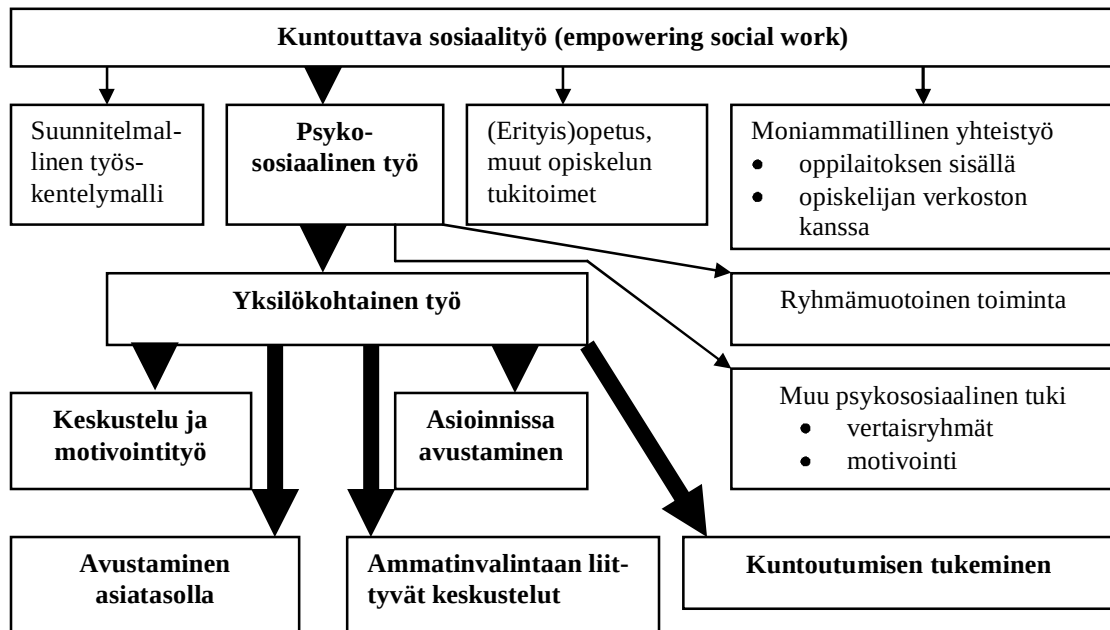
Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006c) asemoi ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien kuraattoreiden työn osaksi psykososiaalista oppilashuoltoa fyysisen oppilashuollon sekä ammatinvalinnan ja

oppilaanohjauksen rinnalle. Työryhmän mukaan kuraattorin työ on laaja-alaista ja edellyttää asiakastyön menetelmien tuntemisen ohella koulujärjestelmän, sen toimintaa ohjaavan lainsäädännön ja psykososiaalisen palvelujärjestelmän tuntemista, toimivia yhteistyöverkostoja sekä valmiuksia kohdata eri kulttuuritaustasta ja erilaisista perheistä tulevia lapsia ja nuoria vanhempineen.

Suurin osa sosiaali- ja terveydenhuollon perustyöstä rakentuu richmondilaiseen case work -perinteeseen perustuvan psykososiaalisen työn periaatteille. Sosiaalityön psykososiaaliseen orientaatioon kuuluu terapeuttisuuden lisäksi myös taloudellisten, sosiaalisten ja psyykkisten ongelmien parissa työskentely. Työn tavoitteet on rajattu konkreettisesti, painopiste on nykyisessä elämäntilanteessa ja työn kohteena on asiakkaan sosiaalinen verkosto. Psykososiaalisessa työssä käytetään joustavasti eri menetelmiä ja työmuotoja etsittäessä yhteisiä ratkaisuja yhteisiin ongelmiin. (Granfelt 1999, Hamilton 1940.) Psykososiaalinen työ on sosiaalista muutostyötä, joka perustuu asiakkaan ja työntekijän väliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalityöntekijä toimii eräänlaisena muutosagenttina tukien ihmisiä, jotka ovat huono-osaisia, syrjäytyneitä tai muuten marginalisoituneita, tai joiden elämässä on muuten paljon vaikeuksia. (Toikko 1997.) Psykososiaalisen työn käsittäminen asiakaskohtaisena sosiaalityön orientaationa ja muutostyönä, jossa keskeistä ovat systeemien sisäiset ja väliset prosessit ja (sosiaali)työntekijän rooli eräänlaisena muutosagenttina, luo mielestäni vankan perustan oppilaitoksen sosiaalityön kehittämiseksi.

Hinkka, Koivisto ja Haverinen (2006) tarkastelevat psykososiaalisen työn työmuotoja ja vaikutuksia osana kuntouttavaa sosiaalityötä. He tarkoittavat psykososiaalisella työllä asiakkaan emotionaalista ja toiminnallista tukemista, jonka tavoitteena on asiakkaan elämänhallinnan ja työllistymisen sekä sen edellytysten parantaminen. Psykososiaalinen työ on heidän mallissaan jaettavissa yksilökohtaiseen työhön, ryhmämuotoiseen toimintaan ja muuhun psykososiaaliseen tukeen. Yksilökohtaisen työn elementtejä ovat keskustelu ja motivointityö, avustaminen asiatasolla, asioinnissa avustaminen, ammatinvalintaa käsittelevät keskustelut sekä työssäkäynnin tukeminen psykososiaalisen tuen avulla. Sovellettaessa mallia kuraattorin työhön, voidaan kuraattorin työn tavoitteena työllistymisen tilalla pitää opiskelijan kuntoutumisen tukemista opintoihin osallistumisen ja niissä etenemisen parantamiseksi. Esitettyjen mallien pohjalta kuraattorin työn paikkaa ja menetelmiä osana opiskelijan tukemista voi kuvata kuntouttavan sosiaalityön

työotteesta käsin seuraavalla mallilla (kuvio 12.), johon kuraattorin työtä koskeva aineistonkeruu ja analyysi perustuvat.



KUVIO 11. Kuraattorin psykososiaalisen työn viitekehys kuntouttavan sosiaalityön mallissa

Psykososiaalinen työ on vaikeassa elämäntilanteessa olevien ihmisten kanssa tehtävää ruohonjuuritason työtä, joten työskentelyn painopiste tulee kohdentaa sosiaaliseen resursointiin, sosiaalisten oikeuksien valvontaan ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Pelkästään psyykkisiin ongelmiin tai ihmissuhdekysymyksiin painottuva terapeutin työ ei ole psykososiaalista työtä, koska psykososiaalisen työn ytimeen sisältyy aina sosiaalipoliittinen orientaatio. (Granfelt 1999.) Oppilaitoksessa tehtävä sosiaalityö on mitä suuremmassa määrin psykososiaalista työtä, koska se integroituu aina psykososiaalisen toiminnan muihin ulottuvuuksiin. Oppilaitoksen sosiaalityöntekijällä on usein yhteisönä ainoana sosiaalialan ammattilaisena mahdollisuus ja velvollisuus vaikuttaa niin asiakkaansa hyvinvointiin kuin opiskelijahuoltotyön oppilaitoskohtaisiin rakenteisiin.

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Käytäntötutkimusta realistisella tutkimusotteella

Tutkin ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden kanssa tekemää työtä ja sen välineitä. Tutkimukseni tarkoituksena on tehdä kuraattorien työtä näkyväksi yhteistyökumppaneille, asiakkaille ja ennen kaikkea kuraattoreille itselleen. Tutkimukseni lähtökohtana on kuraattorin työ kuntouttavana sosiaalityönä psykososiaalisen työn menetelmillä. Tutkimuksessa yhdistyvät kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote. Kyse on yhden ammatillisen oppilaitoksen erityisopiskelijoita ja kuraattoreita koskevasta tapaustutkimuksesta.

Tutkimukseni on realistiseen tutkimusotteeseen perustuvaa sosiaalityön käytäntötutkimusta, joka on monia eri intressitahoja palvelevaa soveltavaa tutkimusta omanlaisine tietokäsityksineen ja tiedontuottamisen tapoineen. Käytäntötutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa yhdessä mukanaolijoiden kanssa, jolloin kaikki tutkimukseen osalliset ihmiset ovat tiedon kantajia, joihin sidottu tieto on henkilökohtaisesti koskettavaa, käytäntöperäistä. (Satka, Karvinen-Niinikoski, Nylund & Hoikkala 2005.)

Realistisen tutkimusotteen avulla voidaan teorianmuodostuksessa huomioida yhteiskunnalliset rakenteet sekä luonnon ja historian vaikutukset ihmisiin ja sosiaalisiin ongelmiin (Mäntysaari 2006a). Kuuselan (2006) mukaan realistisessa tutkimuksessa painottuvat tutkimuskohteen käsitteellistäminen, todellisuuden käsittäminen kerrostuneena ja teorian olemassaolon välttämättömyys. Nämä kerrostumat eivät sulje pois toisiaan, vaan ovat toisiaan täydentäviä. Sosiaalisen toiminnan perusteleminen antaa mahdollisuudet selittää todellisuuden ilmiöitä ja luoda käytännöllisiä teorioita. Realistisessa yhteiskuntateoriassa sosiaalinen maailma nähdään monitasoisena rakennelmana, jossa yksilö voi toimia rationaalisesti kulttuuristen arvojen ohjaamana. Teorian mukaan opiskelija ja häntä opinnoissaan tukeva kuraattori ovat luovia olentoja, joilla on mahdollisuus sitoutua yhteisön arvoihin ja toimia niiden mukaisesti.

Kuraattorin työtä koskee sama juridisoitumisen ilmiö, kuin muutakin sosiaalityön kenttää. Asiakkaat, oppilaitoksessa opiskelijat ja heidän huoltajansa, vaativat työntekijöiltä

entistä tarkempaa perustelua päätöksille tai toimenpiteille. Oppilaitoksen työntekijöiltä odotetaan juridisesti pitävää näyttöä opiskelijan asioiden hoitamisesta, jolloin tilanteen kuvailu- tai tulkintatiedot eivät ole riittäviä. Kriittisen realismin avulla voidaan yrittää vastata muun muassa opiskelijoiden sosiaalisten asioiden hoitamista koskeviin tietämissen ja totuuden kysymyksiin. (Vrt. Pekkarinen & Tapola-Haapola 2009.)

Kuraattorin työ käytäntötutkimuksena

Tarkoitukseni on tehdä kuraattorien työn ammattikäytäntöjä näkyviksi yhteistyökumppaneille, asiakkaille ja kuraattoreille itselleen. Teen sitä etsimällä käsitteitä ja malleja kuraattoreiden työn todellisuuden jäsentämiseksi, kuvaamiseksi ja selittämiseksi. Kyse on käytäntötutkimuksesta, jonka tehtävänä pidetään uuden etsivän tutkimus- ja tiedonmuodostuskulttuurin vahvistamista sosiaalialalla. Käytäntötutkimuksessa pyritään rajoja ylittäviin tiedon tuottamisen tapoihin, mikä erottaa sen perinteisistä sosiaalityön tutkimuksen tiedonmuodostustavoista. (Sosiaaliportti 2008, Satka, Karvinen-Niinikoski, Nylund & Hoikkala 2005.)

Sosiaalityön käytäntötutkimuksen ongelmanasettelussa on kyse monia eri intressitahoja palvelevasta soveltavasta tutkimuksesta, jolla on omanlaisiaan tietokäsityksiä ja tapoja tuottaa tietoa. Käytäntötutkimuksen olennainen ominaisuus on uudelleen käsitteellistäminen käyttäen alan toimijoiden intuitioista ja hiljaisesta tiedosta nousevaa menetelmällistä ja metodista innovatiivisuutta. Käytäntötutkimus pyrkii tuottamaan tietoa yhdessä mukanaolijoiden kanssa, jolloin kaikki tutkimukseen osalliset ihmiset ovat tiedon kantajia. Kyse on ruohonjuuritason tiedonmuodostuksesta, jolloin toimijoihin sidottu tieto on henkilökohtaisesti koskettavaa, käytäntöperäistä. Näin käytäntösuhteisen sosiaalityön tutkimuksen tietoperusta on asiakkaiden ja sosiaalityöntekijöiden kokemuksissa sekä tutkijan teoreettisessa tiedossa. Käsitteellistämällä itsestään selviä, arkisia asioita käytäntötutkimus tekee näkyväksi ammattikäytäntöjä sekä työntekijöille itselleen että asiakkaille ja yhteistyökumppaneille. (Satka, Karvinen-Niinikoski, Nylund & Hoikkala 2005, Saurama 2006, Saurama & Julkunen 2009.)

Sosiaalityön työmenetelmien vaikutuksista ihmisten elämään ei ole tieteelliseen vaikuttavuusnäyttöön (evidence-based) perustuvaa tietoa. Vaikuttavuuden tärkeys on osa yh-

teiskuntapolitiikkaamme, jossa kustannustietoisuus on keskeisellä sijalla ja sosiaalityön tuloksista ollaan kiinnostuneita. Sosiaalityö tarvitsee tieteellisen kritiikin kestävää tietoperustaa myös käytännön työn ja käytäntötutkimuksen kannalta. Vaikuttavuus-käsitteen ja vaikutusten asemesta sosiaalityön käytäntötutkimuksessa voidaan puhua koetuista muutoksista, hyvistä kokemuksista ja saaduista hyödyistä. On tärkeää pystyä osoittamaan yhteys käytetyn menetelmän ja saavutettujen kokemusten välillä. (Rajavaara 2005.) Tiedon käsitteellistäminen asiakastyössä on välttämätöntä työn tietoisuuden suuntaamisen vuoksi, jolloin työskentely ei perustu pelkkään intuitioon. Sosiaalityön ammatillisen osaamisen arviointi ja siirtäminen edellyttävät myös käsitteellistettyä tietoa. Asiakkaiden tarpeiden ja työn menetelmien kuvaaminen on tärkeää yhteistyökumppaneille usein jo palveluiden parantamiseksi, mutta yhä useammin myös niitä resursoiville taholle, kuten organisaation johdolle ja poliittisille päättäjille. (Hussi 2005.)

Tapaustutkimus ammatillisen oppilaitoksen kuraattorin työstä

Tapaustutkimus sisältää useita tutkimusmenetelmiä. Se ei ole metodi, vaan tutkimustapa tai tutkimusstrategia, johon voi sisältyä erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tavoitteena on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata sen avulla tutkittavaa asiaa perusteellisesti. Tapaustutkimus vastaa hyvin kysymyksiin *miten* ja *miksi* ja sille on tyypillistä pyrkimys selvittää jotakin, mikä ei ole vielä tiedossa, mutta sen selville saaminen vaatii tutkimista. Tutkimuksen ”tapaus” on useimmiten tapahtumakulku tai ilmiö. Tapaustutkimukselle ominaista on kokonaisvaltainen analyysi, kiinnostus sosiaalisiiin prosesseihin, useiden aineistojen ja menetelmien käyttö, aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan epämääräisyys. Tapaustutkimuksen kohteena on yksi tapaus tai pieni joukko tapauksia toisin kuin tilastollisessa tutkimuksessa, jossa tutkittavia yksiköitä on paljon. Tutkimustavat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, koska tapaustutkimuksessa niitä voidaan yhdistää. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007.)

Arja Jokinen ja Marjo Kuronen (2007) ovat kuvanneet sosiaalityön ammatillisen lisensiaattikoulutuksen tutkimusmenetelmäopintojen verkkomateriaalissaan tapaustutkimusta nimenomaan näkökulmana tutkittavaan aiheeseen. Tapaustutkimuksessa voi yhdistellä erilaisia metodeja, menetelmiä ja aineistoja määritellen tutkimuksen tarkemmin esimerkiksi tapauskohtaiseksi arviointitutkimukseksi. Tapaustutkimus ja arviointitutkimus

voivat olla joskus hyvin lähellä toisiaan esimerkiksi evaluoitaessa tietyn paikallisen organisaation toimintatapoja. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää kvantitatiivista aineistoa kvalitatiivisen aineiston lisänä. Tutkimuskohteena voi olla yksilö, ryhmä, yksittäinen tapahtuma, prosessi, instituutio, paikka tai muu vastaava, joka voidaan ymmärtää tapauksena. Tapaustutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, vaan tuottamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tutkittavasta kohteesta ottaen huomioon aika, paikka ja sosiaalinen ympäristö. Tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan uusia käsitteellistämisen tapoja, joiden avulla jotain ilmiötä voidaan ymmärtää.

Onnistunut tapaustutkimus antaa mahdollisuuden myös yleistämiselle. Toimivasta tilanteen analyysistä muodostuu kokonaisnäkemys, josta erottuu yleisesti tärkeitä teemoja ja uusia tarkastelukulmia, jolloin on kyse tutkimustulosten siirrettävyydestä. Tapauksen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen lisäksi myös aineistosta tehtävät tulkinnat ovat merkittäviä. Aina ei ole olennaista tehdä ”oikeaa” tulkintaa, vaan avata uusia näkökulmia ja käsityksiä tutkittavaan aiheeseen. (Leino 2007.) Tutkimusprosessin läpinäkyvyys on kuitenkin tärkeää, jotta raportin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on päädytty ja hän pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001).

Tapaustutkimuksessa on tärkeää erottaa toisistaan tutkimuksen *tapaus* ja *kohde* (Laine, Bamberg & Jokinen 2007). Tässä tutkimuksessa tapauksena on yhden ammatillisen opilaitoksen muulla syyllä erityisopetusta saavat kuraattorin asiakkaat ja tutkimuksen kohteena ovat muulla syyllä erityisopetuksen antamisen perusteet, kuraattorien psykososiaaliset työprosessit ja työmenetelmät, kuraattoreiden osallisuus erityisopetuksen prosessiin sekä asiakkaiden tuen tarpeen taustalla olevat syyt.

Realistinen konstruktivismi

Kiinnostukseni realismiin heräsi Mikko Mäntysaaren (2006a) perusteluista, miksi sosiaalityössä kannattaa olla kiinnostunut realismista. Mäntysaaren mukaan sosiaalityölle on ominaista empiristinen tutkimus, jossa olennaista on pienten kysymysten ratkaiseminen teoreettisen pohtiminen jäädessä harvinaiseksi. Toinen ongelma hänen mielestään on sosiaalityön tutkimuksessa vallitseva vahva relativistinen orientaatio, jolloin tutki-

mustulos riippuu tekijästä ja toinen tutkija voi päätyä samasta aineistosta aivan erilaiseen tulokseen, mikä Mäntysaaren mielestä on vastuutonta. Tutkimusten otannat ovat harkinnanvaraisia ja menetelmät laadullisia, joten tutkimuksesta on vaikea saada yleistettävää tietoa. Mäntysaari korostaa, että sosiaalityön tutkimuksissa pitäisi tehdä edes käsitteellisiä yleistyksiä, jotta niissä olisi järkeä. Hän esittää realismia mahdollisuutena sosiaalityön teorianmuodostukselle. Realistisen käsityksen avulla voidaan teorianmuodostuksessa huomioida yhteiskunnalliset rakenteet sekä luonnon ja historian vaikutukset ihmisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Yhteiskunnan rakenteiden näkyväksi tekemisessä tarvitaan teorioita, joiden rakentamiseen ei perinteinen sosiaalityön tutkimus menetelmiin pysty vastaamaan. Kuten Mäntysaari (2006b, 149) ilmaisee: ”realistiselle tutkijalle teoria ei ole vain väline, jolla yksittäisiä havaintoja järjestetään raportiksi”. Lisensiaattityötasoinen teorianmuodostus ensikertalaiselta tutkijalta on ehkä liikaa vaadittu, mutta tavoitteeni on kuitenkin pystyä mallintamaan kuraattoreiden työtä.

Realismia voidaan pitää jälkipositivistisena tieteellisenä traditiona, joka on kehittynyt kritiikkinä erityisesti loogisen positivismin perusopeille. Jälkipositivismille on ominaista objektiivinen metodologia ja siinä tietoa pidetään *hyvin perusteltuna totena uskomuksena*, jolta edellytetään todennettavuutta ja se selittää aina jotain. Tieteellinen realismi edustaa naturalistista tieteellistä traditiota, jonka mukaan yhteiskuntatieteitä ja luonnontieteitä voidaan tutkia samoista tiedenäkemyksistä käsin, joskin niiden tutkimiseen käytettävät metodit poikkeavat toisistaan. Tieteellinen realismi yhdistää näkemyksiä eri tiedetraditioista ja sitä voidaan pitää myös ”kriittisenä” suuntauksena, jonka käsitys sosiaalisesta todellisuudesta ei perustu pelkkiin havaintoihin sosiaalisista faktoista. Kriittisen tutkimuksen tehtävä onkin tehdä näkyväksi näiden faktojen eli yhteiskunnallisten ilmiöiden taustalla olevia epäsuorasti vaikuttavia voimia. Näiden voimien tunteminen on olennaista yhteiskunnallisten ilmiöiden selittämiseksi ja ymmärtämiseksi. (Raunio 1999.) Realistisen tutkimusperinteen mukaan sosiaalitieteissä on tehty tähän mennessä lähinnä laadullisiin aineistoihin perustuvaa tutkimusta, mutta myös kvantitatiiviseen tutkimukseen on ollut kiinnostusta. Empiirisen tutkimustyön avulla kriittisen realismin filosofisia ajatuksia voidaan soveltaa myös sosiaalitutkimuksen saralla. (Kuusela 2006.)

Kriittinen realismi pitää käsitejärjestelmiä historiallisesti kehittyvinä ja tietoisesti muutettavissa olevina. Tällöin ihminen voi tieteellisen tutkimuksen avulla saavuttaa yhä täydellisempää tietoa todellisuudesta. Realistisen tietoteorian mukaan tajunnasta riip-

pumattomassa todellisuudessa tiedon kohteen olemassaolo ja ominaisuudet ovat riippumattomia tiedostavasta subjektista. Tällöin tiedon kohde on ”totta”, eli sen ominaisuudet ovat riippumattomia siitä, mitä niiden ajatellaan olevan. (Niiniluoto 2002.) Kriittinen realismi voi olla tukena yleisten käsitteellisten seikkojen pohtimisessa, se voi auttaa metateoriatasolla, se voi tukea uutta kehitettyä teoriaa tehokkaan empiirisen tutkimuksen tiedon jakamisessa sekä se kannustaa rakentamaan erilaisten tutkimusalueiden välisiä yhteyksiä (Kuusela 2006; Fleetwood & Acroyd 2004).

Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2005) mukaan konstruktivistikin voi olla realisti. He tarkastelevat aihetta oppimisen ja sen ohjaamisen näkökulmasta ajatellen, ettei konstruktionismi ole yhtenäinen teoria, vaan se on sidoksissa useisiin eri tieteenalojen lähestymistapoihin. Konstruktionismi on tietoteoreettinen paradigma (käsitteen suppeassa merkityksessä), mutta ei välttämättä ontologinen lähtökohta. Näin ollen realismi ja konstruktionismi eivät ole toisiaan poissulkevia vastakohtia, vaan voivat yhdistyä yksilöllisessä ajattelussa. Realisti voi samanaikaisesti uskoa absoluuttisiin ja todellisiin arvoihin sekä uskoa tiedon rakentuvan sosiaalisesti konstruoiden. Näitä näkemyksiä yhdistävää ajattelutapaa voidaan kutsua realistiseksi konstruktionismiksi, realistiseksi konstruktivismiksi, konstruktiviseksi realismiksi tai neorealismiksi. Holma ja Kontinen (2005) ovat jopa sitä mieltä, että konstruktivistinen oppimiskäsitys sopisi paremmin realistisen kuin konstruktivistisen taustafilosofian osaksi. Heidän mukaansa realismi selittää kokemiamme ilmiöitä paremmin kuin kilpailevat teoriat eikä se kuitenkaan kiistä yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedonmuodostuksen konstruktivistista osaa.

Näillä ontologisilla perusteluilla päädyin realistiseen tutkimusotteeseen pitäen totena sitä, mitä asiasta on kirjoitettu tai sanottu pyrkimättä tulkitsemaan kirjoittajan tai sanojan taustavaikuttimia tai tarkoituksia. Olen hyvin tietoinen siitä, että aineistona olevien asiakirjojen sisällöt ovat riippuvaisia niiden laatijoiden koulutuksesta, kokemuksesta ja motivaatiosta tekstien laatimiseen. Jopa kirjoittajan ymmärrys siitä, mitä hän on tekemässä, vaihtelee hänen sitoutuneisuutensa mukaan. Samoin haastatteluaineiston ”todenmukaisuus” voisi olla toisenlainen, jos haastateltavat esimerkiksi olisivat saaneet etukäteen perehtyä aineistoon ja pohtia omia käsityksiään kysytyistä asioista.

6.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimusaineistoni perustuu yhden ammatillisen oppilaitoksen erityisopiskelijakartoitukseen, josta olen valinnut kohdejoukokseni ”muulla syyllä” erityisopetusta saavat opiskelijat. Aineiston rajaukseen on kaksi syytä: kaikilla muilla syyllä erityisopiskelijaksi määritellyillä opiskelijoilla on olemassa selvä, diagnosoitavissa oleva syy erityisen tuen tarpeelle. Toiseksi, omassa työssäni havaitsin, että minulla kuraattorina oli muulla syyllä erityisopiskelijaksi luokiteltujen opiskelijoiden tuen tarpeesta tietoja, jotka eivät olleet tukea antavan opetushenkilöstön tiedossa.

Tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa työskenteli aineistonkeruun aikana neljä kuraattoria useissa eri yksiköissä, lukuisilla eri koulutusaloilla tavaten yhteensä satoja opiskelijoita vuodessa. Opiskelijahuoltoon ja kuraattorin toimintaan liittyvät käytännöt vaihtelivat yksiköittäin ja opintoaloittain, joten aineiston valintaan ei ollut helposti löydettävissä yleistettävää tietoa tuottavaa valintakriteeriä. Erityisopiskelijaksi määrittelemisen perusteet ovat samat kaikessa ammatillisessa koulutuksessa ja opetussuunnitelmaakohtaiset ohjeet koskevat koko oppilaitosta. Näin ollen tietyllä perusteella erityisopiskelijoiksi määritellyt opiskelijat muodostavat yhtenäisen, vertailukelpoisen aineiston yksiköstä, opintoalasta tai kuraattorista riippumatta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin psykososiaalinen työprosessi kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta?
2. Millaisiin asioihin vastaanotolla asioivat muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat tarvitsevat kuraattorin tukea?

Etsin vastausta tutkimusongelmiini selvittämällä

1. kuraattorin osallistumista HOJKS-prosessiin, asiakkuuden syntymistä ja tuen tarpeen taustalla olevia syitä,
2. millä psykososiaalisen työn välineillä kuraattori on tukenut opiskelijaa sekä
3. onko muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden kanssa tehtävä työ välineineen yleistettävissä koskemaan kaikkea kuraattorin asiakastyötä.

6.3 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tutkimuksen tausta-aineistona olen käyttänyt yhden ammatillisen oppilaitoksen 20.1.2006 ja 20.1.2007 erityisopiskelijakartoituksessa muu syy –perusteella erityisopiskelijoiksi luokiteltujen opiskelijoiden henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia, HOJKSeja. Käytin kokonaisotantaa poimien jokaisen kyseisenä laskentapäivänä voimassa olleen muu syy -perusteisen HOJKSin, joita oli yhteensä 128 kappaletta. Tutkimukseni laatuksiteereiden kannalta on merkittävää, että olen saanut tutkimukseni kohdejoukosta kokonaisotoksen, jolloin satunnaisten tekijöiden vaikutus tuloksiin on minimoitu (Eräutuuli, Leino & Yli-Luoma 1994).

Keräsin aineistoni kevään 2007 aikana. Päästäkseni kiinni kuraattoreiden työhön, halusin selvittää, ketkä aineistoon kuuluvista erityisopiskelijoista olivat tulleet kuraattorin asiakkaiksi. Tarkastelin näiden HOJKSilaisten ensimmäistä opiskeluvuotta, koska en ollut itse työskennellyt syksystä 2005 lähtien kuraattorina enkä näin ollen ollut vaikuttanut aineistoon. Erotin kaikista kerätyistä HOJKSeista erilliseksi aineistoksi HOJKSit niistä yksiköistä, joiden opiskelijoilla oli ollut aineistonkeruuaikana päätoimisen kuraattorin palvelut käytettävissään, mikä tarkoitti kolmea kuraattoria ja viittä yksikköä. Minun piti haastatella heitä selvittäen, ketkä syksyllä 2005 aloittaneista opiskelijoista olivat tulleet kuraattorin asiakkaiksi ensimmäisen opintovuotensa aikana. Yksi kuraattoreista kuitenkin jäi ennen haastattelua virkavapaalle, joten alkuperäinen suunnitelma ei voinut toteutua. Tässä vaiheessa oli tutkijalla onneksi onni mukana: kyseisen kuraattorin vastuualueella ei ollut yhtään muulla syyllä erityisopetusta saavaa opiskelijaa, joten mitään haastateltavaa ei tällä rajauksella olisi ollutkaan. Kuraattorien asiakkaiden määrä olisi kahden kuraattorin osalta kuitenkin kutistunut liian pieneksi, joten päätin muuttaa otantaa ja tutkimusasetelmaa. Oppilaitoksessamme aloitti syksyllä 2006 viides kuraattori yksiköissä, joissa ei aiemmin ollut kuraattoria. Päätin ottaa aineistoon mukaan hänen työyksiköissään syksyllä 2006 aloittaneista opiskelijoista ensimmäisen opintovuoden aikana kuraattorin vastaanotolle tulleet opiskelijat, joille annetaan erityisopetusta ”muun syyn” perusteella. Lisäksi päätin ottaa tutkittavan aineiston määrän lisäämiseksi mukaan kaikki koko oppilaitoksen valmentavaan koulutukseen osallistuvat aineiston ehdot täyttävät opiskelijat.

Tutkimuksen edetessä tarkasteltava joukko kuitenkin vielä kasvoi, kun päätin ottaa yhdestä yksiköstä kaikki kuraattorin vastaanotolla yhden vuoden aikana käyneet opiskelijat, joille oli tehty HOJKS ”muun syyn” perusteella. Aineistonkeruuhetkellä en vielä tiennyt, kuinka käyttäisin kerättyä ”ylimääräistä” aineistoa, eli kuraattorin vastaanotolla asioineiden 2.–4. vuosikurssilaisten muu syy–erityisopiskelijoiden tietoja. Näillä perusteilla aineistoni jakaantui kahteen osaan: lukuvuosien 2005 ja 2006 syksyllä aloittaneisiin ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, sekä yhden yksikön 2.–4. vuoden opiskelijoihin. Opintojen tilanteen tarkistus tehtiin kaikille opiskelijoille ensimmäisen opintovuoden lopussa.

Keräsin aineistoon kuuluvat HOJKS:it osittain oppilaitoksen tietojärjestelmästä, osittain koulutusyksiköittäin toimistoihin tallennettujen versioiden kopioina. Tarkoitukseni oli lajitella aineiston analyysiä varten HOJKS:it sen mukaan, oliko kuraattori osallistunut niiden laadintaan vai ei. Lisäksi tarkoitukseni oli kerätä molempien ryhmien lomakkeista tiedot suunnitellaan laatimiseen osallistuneista henkilöistä ammattiryhmittäin, syyluokituksesta, tuen tarpeesta ja sen perusteluista sekä erityisopetuksena annettavan tuen kuvaukset. Lomakkeista ei kuitenkaan voinut päätellä, ketkä olivat osallistuneet HOJKS:in laatimiseen, koska ne olivat allekirjoittaneet vain opiskelija, hänen mahdollinen huoltajansa sekä ryhmänohjaaja tai muu HOJKS:in laatimisesta vastannut henkilö. HOJKS:iin ei ollut erikseen kirjattu, ketkä sen laatimiseen olivat osallistuneet.

Kaikista aineistoon kuuluvista 128 opiskelijasta 45 oli ensimmäisellä vuosikurssilla tutkintotavoitteisessa koulutuksessa olevia opiskelijoita ja seitsemän opiskelijaa oli ensimmäistä vuottaan valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Jaoin heidät koulutusyksiköittäin ja kuraattoreittain selvittäen, ketkä opiskelijoista olivat tulleet kuraattorin asiakkaiksi ensimmäisen opintovuotensa aikana. Asiakkaiksi tulleiden opiskelijoiden osalta tein kuraattoreille strukturoidun haastattelun asiakkuutta koskevista asioista. Yhden kuraattorin työalueelta aineistoon mukaan otettuja aineistonkeruuvuoden aikana kuraattorin vastaanotolla käyneitä muiden vuosikurssien opiskelijoita, jotka saivat erityisopetusta muun syyn perusteella, oli kymmenen (taulukko 2.).

TAULUKKO 2. Erityisopiskelijat aineistossa vuosikursseittain

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat	
- 1. vuoden tutkintotavoitteiset opiskelijat (45)	52
- 1. vuoden valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijat (7)	
Yhden yksikön 2. – 4. vuosikurssin opiskelijat	9
Aineisto yhteensä	61

Analysoituani ja saatettuani kerätyn aineiston kvantitatiiviseen muotoon, kutsuin kaikki oppilaitoksessa työskentelevät kuraattorit ryhmähaastatteluun, jossa esitin saamani määrälliset tulokset heille kommentoitavaksi. Samalla tein kysymyksiä tutkimustehtävän mukaisista kuraattorin työhön liittyvistä teemoista, joilla halusin saada vastauksia tutkimuskysymyksiini.

6.4 Aineistot ja niiden analyysi

6.4.1 Määrällisten ja laadullisten aineistojen yhdistyminen analyysissä

Realistisessa tutkimusotteessa laadullisten ominaisuuksien mittaaminen määrällisillä mittareilla riippuu toisiinsa verrattavissa olevien käsitteiden rakenteellisista ominaisuuksista. Menetelmän sovellettavuuden edellytyksenä on, voiko käytettävän mittafunktion olemassaolon todentaa eli esittää väittämiä, joiden pätevyys tutkitaan erikseen jokaisen tapauksen erityistieteen pohjalta. Näin ollen kvantitatiivisilla menetelmillä voidaan mitata muun muassa uskomuksia, aistimuksia ja arvostuksia. (Niiniluoto 2002.)

Ongelman luonne ja asettelu sekä tutkimuskohde määräävät mittaamistavan. Mittarin kaikki osiot ja sen laatimista seuraavan tietojenkeruun vaiheet nousevat tutkimuksen taustasta ja ovat yhteydessä tutkimusongelmaan. Mitattaessa ilmiöitä, joissa mittayksikkö voi vaihdella ilmiön luonteen mukaan, käytetään kvantitatiivisia menetelmiä. Kyseessä voi olla mikä tahansa yksikkö (ominaisuus, sana, vaikutuksen aste), jonka avulla tarkasteltava ilmiö saadaan numeeriseen hallintaan. Käytettäessä laadullisilla perusteilla eri kategorioihin aineistoa luokittelevaa laatueroasteikkoa, käytetään analyysissä nonparametrisia analyysimenetelmiä. Tällöin aineistolla ei voi olla keskiarvoa eikä keskiha-

jontaa, jotka antaisivat kuvan aineiston jakaumasta. (Eskola 1975a, Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994.)

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin psykososiaalisesta työprosessista ja kuraattorin vastaanotolla asioineiden erityisopiskelijoiden tuen tarpeista alakysymyksineen tuovat helposti mieleen vain laadullisen aineiston analyyseineen. Tutkimuksen yksiselitteisenä lähtökohtana on kuitenkin tuottaa määrällinen aineisto, joka on jaettavissa ominaisuuksiensa perusteella toisiinsa verrattaviin osiin, joiden samanaikaista esiintymistä voi selvittää ristiintaulukoinnin avulla. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata määrällisesti ilmiöiden esiintyvyyttä, ei selittää niitä suhteessa toisiin muuttujiin tai olosuhteisiin. Tutkimuksen laadullisen aineiston tehtävä on laajentaa ja syventää määrällisen aineiston tuottamaa tietoa ja tukea tulosten yleistettävyyttä.

Laadullisissa tutkimuksissa ei perinteisesti pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan ilmiön kuvaamiseen, ymmärtämiseen tai sitä koskeviin tulkintoihin. On olennaista, että haastateltavilla on paljon tietoa ja kokemusta käsiteltävästä asiasta. Usein tutkimusresurssit vaikuttavat haastateltavien valintaan, varsinkin määrän osalta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen tarkoitus ja kohde, tutkijan omat sitoumukset, aineistonkeruuprosessi, tiedonantajiin liittyvät kysymykset, tutkijan ja tiedonantajien välinen suhde, tutkimuksen aikataulu, aineiston analyysi, tutkimuksen eettisyys sekä raportoinnin analysointi ja luotettavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Selkeästi rajatun kvalitatiivisen aineiston analyysissä on myös Mäkelän (1995) mukaan huomiotava ainakin aineiston merkittävyyden ja kulttuurisidonnaisuuden lisäksi sen riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus.

Tutkimuskohteen ja -ongelman tulisi ilmaista, millainen tutkimusote onärkevin tapalähteä etsimään tietoa. Yhdistettäessä teorioita, tutkijoita, tutkimusaineistoja tai metodeja, on kyse triangulaatiosta. Tavoitteena on saada luotettavampi ja monipuolisempi kuva tutkittavasta asiasta. Tyypillisessä metodisessa triangulaatiossa yhdistetään kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote aineiston keruussa ja analyysissä. Lähtökohtana on, että menetelmillä vastataan eri kysymyksiin ilman, että toinen menetelmä on toista parempi. On kuitenkin viisasta valita niistä jompikumpi pääasialliseksi lähestymistavaksi, jonka analyysia pyritään tukemaan toisen tutkimusotteen mukaisella aineistolla. Käytet-

täessä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä peräkkäin, on kyse jaksottaisesta triangulaatiosta, jolloin toisella menetelmällä saadut tulokset syventävät ensimmäisellä saatuja tuloksia. (Metsämuuronen 2001, Raunio 1999.)

Triangulaation periaatteet on kehitetty sosiaalitieteisiin jo 1950-luvulla. Sen jälkeen on keskusteltu, auttaako se oikean metodin valitsemisessa vai hankitaanko sen avulla tutkimukseen syvyyttä ja leveyttä. Laadullisen tutkimuksen kehittyessä on alettu puhua enemmän analyysimenetelmien triangulaatiosta eli erilaisten tilastollisten testien ja laadullisten analyysimenetelmien käyttämisestä tutkimustulosten oikeaksi osoittamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Tässä tutkimuksessa yhdistyvät erilaiset analyysitavat. Pääanalyysimenetelmänä on käytetty abduktiivista analyysitapaa. Teorialähtöinen analyysi perustuu nimensä mukaisesti johonkin teoriaan, malliin tai yleisesti hyväksyttyyn ajateluun, josta käsin muun muassa määritellään tutkittava ilmiö ja tutkimuksen kannalta kiinnostavat käsitteet (emt.). Tässä tutkimuksessa mallina toimii psykososiaalisen työn malli kuntotuttavassa sosiaalityössä. Abduktiivisen analyysin avulla esitettyä teoriaa voidaan testata toisissa toimintaympäristöissä. Olemassa oleva tieto (teoria) muodostaa tutkimukselle puitteet, jolloin esimerkiksi käytettävät kategoriat ovat jo valmiina. Päättelyn logiikka on yhdistettävissä deduktiiviseen päättelytapaan, jossa edetään yleisestä yksittäiseen ja aineisto analysoidaan suhteessa asetettuihin kategorioihin. (emt.) HOJK-Sien ja strukturoidun haastattelun analyysissä on käytetty induktiivista analyysitapaa edeten yksittäisistä havainnoista luokitteluiden kautta yleistyksiin.

Tieteellisessä realismissa teoriat eivät rakennu suoraan empiirisistä havainnoista tehtäville yleistyksille. Tieteellisen realismin mukainen päättely eroaa induktiosta ja deduktiosta. Voidakseen rakentaa hypoteettisia malleja havaittavia ilmiöitä ja säännönmukaisuuksia tuottavista reaalista rakenteista ja mekanismeista sekä todentaa niiden olemassaoloa, tieteellisessä realismissa käytetään retroduktiivista tutkimusstrategiaa. Retroduktiivisen strategian tarkoituksena on selittää, miksi ilmiöiden välillä on havaittuja säännönmukaisuuksia. Säännönmukaisuutta selittävistä rakenteista ja mekanismeista tehdään oletus, hypoteesi. Rakenteiden ja mekanismien havaitsemiseksi laaditaan malli olemassa olevan tiedon pohjalta. Esittämällä rakenteet ja mekanismit oikein, ilmiöt saavat kausaalisen selityksen testaamalla mallia empiirisesti. Retroduktiivisen strategian ongelmallisuutena on hypoteesin perustana olevien oletettujen reaalisten rakenteiden ja mekanismien löytäminen, koska ne eivät ole välittömästi havaittavissa. (Raunio 1999.)

Tässä tutkimuksessa hypoteettinen oletus on, että jos kuraattori osallistuu HOJKSin laadintaan, se vaikuttaa erityisopetuksen perusteeseen, annettavaan tukeen ja kuraattorin asiakkaaksi tulemiseen. Tutkimuksen tieteellisen realismin mukainen tiedonmuodostus koskee vain aineiston kuvailua ja sen rakenteen purkamista, mutta löytyneitä selitysmalleja ei ole karsittu (elaboroitu) eikä testattu (vrt. Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009).

Kaija Miettinen (2008) on tutkinut miten ammatillista erityisopetusta koskevat määräykset näkyvät koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa ja kuinka se oppilaitosten henkilökunnan mielestä toteutuu käytännön opetus- ja ohjaustyössä. Oman kuraattoreiden työtä koskevan tutkimukseni kannalta kyse on merkittävästä yhteensattumassa, sillä toistemme tutkimusten sisältöjä, aineistoja tai menetelmiä tuntematta olemme tehneet tutkimuksiamme samaan aikaan, samoilla säädös- ohjaus- ja tilastotiedoilla. Kaija Miettinen on tutkinut hallinnollista tasoa ja sen toteutumista opetusjärjestelyinä, kun taas tässä tutkimuksessa sivutaan opetusjärjestelyitä erityisopiskelijan tuen järjestämisessä. Tutkimussisällöissämme on useita yhteneväisyyksiä ja yhteisiä rajapintoja. Olemme molemmat kysyneet toisistamme tietämättä samoja kysymyksiä opiskelijoiden tukipalveluista, yhteistyökumppaneista, erityisopetuksen menetelmistä ja niin edelleen. Miettisen tutkimustulokset ovat ehdottoman relevantteja oman tutkimukseni tulosten tulkitsemiseksi, joten päädyin, ehkä uhkarohkeastikin, esittelemään Miettisen saamat tulokset omien tulosteni rinnalla.

6.4.2 HOJKS-aineisto ja sen analyysi

Tein kaikista 128 HOJKSista kerätyistä tiedoista (liite 1), sisällön erittelyn (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2003), jonka avulla kuvasin kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. Keräsin tiedot HOJKSin perusteista, opiskelijan tuen tarpeesta, oppilaitoksen ulkopuolisesta tuesta, opiskelijalle annettavan tuen suunnitelman sekä kuvauksen toteutuneesta tuesta. Annoin jokaiselle lomakkeelle tapausnumeron, jonka perusteella pystyin yhdistämään ne myöhemmin tekemääni strukturoituun haastatteluun. Tallensin kaikista HOJKSeista sanasta sanaan opettajien kirjaukset, jotka koodasin etsien asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaisut (redusointi). Analyysi ilmenee taulukosta 3. Analyysiyksikkönä käytin opettajan lomakkeeseen kirjaamaa ilmausta, jolla kuvataan asiaa, johon opiskelija tarvitsee erityis-

opetusta. Huomioin kunkin ilmauksen vain kerran yhden opiskelijan kohdalla. Esimerkiksi jos opiskelija oli tarvinnut tukea useamman kielen opintoihin, koodasin sen vain kerran hänen osalleen kieliopintoihin tarvittavana tukena. Toisessa vaiheessa ryhmitte-
lin samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset ja yhdistin ne luokiksi nimeten ne sisältönsä mu-
kaisesti (luokka 1). Kolmannessa vaiheessa keräsin aineistosta abstrahoimalla olennai-
simman tiedon muodostaen niistä teoreettisia käsitteitä (luokka 2). Taulukkoon on otettu
esimerkiksi aineiston ensimmäiset kymmenen tapausta, joista ilmenee, ettei kaikkiin
HOJKSeihin oltu määritelty, mihin asioihin opiskelija tarvitsee erityisopetusta. Tällöin
taulukossa on tapauksen kohdalla viiva, eikä kyseistä asiaa koskeva N ole 128, mikä on
koko otoksen määrä, vaan N vaihtelee HOJKSiin kirjattujen kohtien mukaisesti.

TAULUKKO 3. Erityisopetuksen tarpeen luokittelu aineistosta

Tap	Tuen tarve HOJKSissa	Opiskelijan tuettavat asiat	Luokka 1	Luokka 2
1	ru, eng, mat	kielet	kielet	Tuen tarve oppiai- neessa
2	-	-	-	-
3	matematiikka, englan- ti, ruotsi	matematiikka kielet	matemaattiset aineet kielet	Tuen tarve oppiai- neessa
4	Seurataan opintojen etenemistä 1 viikon välein	opintojen etenemisen seuraaminen	etenemisen /valmistumisen seu- raaminen ja tukeminen	Opintojen etene- misen / valmistu- misen tukeminen
5	matematiikka	matematiikka	matemaattiset aineet	Tuen tarve oppiai- neessa
6	englanti, matematiikka ja yleensäkin kaikki teoriaopinnot	kielet matematiikka teoreettiset aineet	kielet matemaattiset aineet teoreettiset opinnot	Tuen tarve oppiai- neessa
7	-			-
8	huolellisuus, ajan käyttö	huolellisuus ajan käyttö	opiskeluvalmiudet ajankäyttö ja -hallinta	Opiskeluvalmiudet Elämänhallinta
9	matemaattiset aineet, fysiikka	matemaattiset aineet	matemaattiset aineet	Tuen tarve oppiai- neessa
10	esiintyminen jännittää, puheterapia nuorem- pana	esiintymisjännitys	esiintymisjännitys / pelkotila	Psyykkisen tuen tarve

Erilaisten kirjaamiskäytäntöjen vuoksi opettajat olivat kirjanneet suunniteltua ja annet-
tua tukea samaan sarakkeeseen. Suunnitellun ja annetun tuen koodaus ja abstrahointi an-
toivat kuitenkin yksiselitteisen kuvan opiskelijoiden tarvitsemasta tuesta, johon erityis-
opetuksella yritetään vastata. Puutteellisen ja epätäsmällisen kirjaamisen vuoksi päätin
luopua erityisopiskelijalle annetun tuen selvittämisestä ja keskittyä vain annettavaksi
suunnitellun tuen kuvaamiseen.

Suunniteltu tuki on analysoitu opintovuosittain ja –jaksoittain sellaisina, kuin ne on HOJKSeihin kirjattu. Esimerkiksi ”1v3j” tarkoittaa ensimmäisen opintovuoden kolmannen jakson kuvausta. Jos HOJKSin laatija oli jättänyt lomakkeeseen tyhjän kohdan, eli ei ollut määritellyt esimerkiksi opiskelijan tuettavaa asiaa, olen merkinnyt tapauksen viivalla.

TAULUKKO 4. Erityisopiskelijoille HOJKSin perusteella annettavan tuen luokittelu

Tap	Mitä tehty / mitä saavutettu	Ryhmittely	Luokka 1	Luokka 2
6	1v3j. Juteltu opiskelijan kanssa useasti poissaoloista jne. Opiskelijan motivaatio alhaalla, taloudellisia ongelmia. Käyty kuraattorin luona 2.2.06, sovittu, että opiskelija on koulussa joka tunti, välitsekkaus kuraattorilla 16.2.	Keskustelut opiskelijan kanssa	HOPS-prosessi	HOPS-prosessi
		Kuraattorin tilaneuvio	Kuraattorin tuki	Psykososiaalisen tuen prosessi
	1v4j. Poissaolot vähentyneet. Kuitenkin opintoja jää rästiin jatkuvasti, opiskelija unohtaa sovittuja asioita. Tarvitsee edelleen erittäin tarkkaa ohjausta ja asioista huolehtimista. Asenne parantunut.	Henkilökohtaista ohjausta	Yksilöllinen ohjaaminen	Ohjauksen prosessi
	1v5j. Opiskelija parantanut otettaan kevättä koti. Pidetty osa kokeista suullisesti. Vaatii edelleen henkilökohtaista ohjausta.	Suullisia kokeita	Suulliset kokeet	Pedagoginen prosessi
	2v1j. Opiskelija tekee suunnitelman rästikurssien suorittamisesta ja toimittaa opettajalle.	Suunnitelma puuttuvista opinnoista	HOPS-prosessi	HOPS-prosessi
	2v2j. Opiskelija tehnyt puutteita pajalla, opintoja kannustettu.	Opiskellut pajalla Kannustettu opinnoissa	Pajaopetus Opintojen tukeminen ja seuraaminen Erityisopetus	Pedagoginen prosessi Ohjauksen prosessi Pedagoginen prosessi
	2v3j. Yhteisissä aineissa on saanut opetukseen tukea.	Tuettu opinnoissa		

Lopuksi kvantifioin luokitellun aineiston, eli laskin kuinka usein sama ilmaus esiintyi tutkittavassa kohteessa. Tein aineistosta SPSS-ohjelmalla matriisin, jossa laskin frekvenssit kaikille ilmauksille ja niistä muodostetuille luokille. Huomioin aineistosta jokaisen opiskelijan osalta kaikki tapaukset luokista 1 ja 2, vaikka niissä esiintyi saman tuen muoto kahteen kertaan, koska esimerkiksi ”pedagoginen prosessi” samalla opiskelijalla saattoi tarkoittaa yhdessä jaksossa suullisia kokeita ja toisessa jaksossa annettua lisäopetusta. Tällä menettelyllä turvasin ilmauksien *määrän* säilymisen, koska esimerkiksi

luokka ”Tuen tarve oppiaineessa” pitää sisällään viisi erilaista tuettavaa asiaa. Puuttuvia tietoja en ole määritellyt omaksi luokakseen, vaan olen jättänyt ne kokonaan pois analyysistä, koska puuttuvalle tiedolle ei voinut määritellä arvoa tai sisältöä, jolla sen voisi korvata (Alkula ym.1994). Puuttuvat tiedot kertovat omaa kieltään, koska jokaiseen HOJKSiin tulee kirjata laissa määritellyt asiat.

Käytin analyysivälineenä ristiintaulukointia (ks. Alkula ym. 1994), jonka avulla muuttujien välisiä yhteyksiä voidaan kuvata havainnollisesti ja selkeästi. Kausaalisessa analyysissä oletettua syytä kutsutaan selittäväksi tekijäksi ja seurausta selittäväksi tekijäksi. Vahvan kausaalisien kielen välttämiseksi voidaan käyttää ilmaisuja riippumaton ja riippuvainen tekijä. Tällöin kausaalisien selittämisen ehtoja ovat, että syy ja seuraus esiintyvät yhdessä, eli korreloivat, syy on ennen seurausta eikä mikään kolmas tekijä aiheuta näiden kahden välistä korrelaatiota. Syyn ja seurauksen olemassaolo on oltava havaittavissa toisistaan riippumatta ja niiden välinen suhde on pystyttävä johtamaan yleisestä teoriasta. Lisäksi prosessi, jonka välityksellä vaikutus toteutuu tai jonka kautta yhteyttä tulkitaan, olisi hyvä olla osoitettavissa. Tässä tutkimuksessa kausaalisuutta pyritään selvittämään ainoastaan kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen ja opiskelijan kuraattorin asiakkaaksi tulemisen sekä opintomenestyksen välillä. Lisäksi olen käyttänyt ristiintaulukointia eri vuosikurssien opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamiseen. HOJK-Seja koskevassa aineiston SPSS-analyysissä oli 171 eri muuttujaa (liite 2), joten sen pohjalta olisi ollut mahdollista yrittää analysoida useiden eri tekijöiden yhteyksiä. Kuten aikaisemmin totesin, HOJKSien sisällöt ja laatu ovat riippuvaisia monesta inhimillisestä tekijästä. Niiden tunnistaminen ja poissulkeminen tällä tutkimusaineistolla olisi ollut mahdotonta, joten en kokenut muiden kausaalisuhteiden tarkastelua mielekkääksi.

6.4.3 Strukturoidun haastattelun aineisto ja sen analyysi

Käytin tiedonkeruuseen tyypillistä survey-menetelmää, strukturoitua lomakehaastattelua. Survey-menetelmien vahvuutena on niihin liittyvä vahva kvantitatiivinen analyysiperinne, jolle ovat ominaisia tehokkuus, taloudellisuus ja rationaalisuus. Onnistuneen surveyn edellytys on ymmärrettävien ja vakioituisten kysymysten laatiminen, mikä edellyttää jäsentynyttä käsitteistöä tutkittavista asioista sekä niiden etukäteis-

luokittelua ja kategorisointia. Kaikkein luotettavinta tietoa saadaan tosiasioista, jotka liittyvät vastaajien arkiseen toimintaan ja kokemukseen. (Alkula ym.1994.)

Strukturoitu lomakehaastattelu on vaihtoehto kyselylle, jonka vastausprosentti voi jäädä alhaiseksi. Haastattelun ehdoton etu on joustavuus. Sen avulla voidaan saada myös vastaus jokaiseen kysymykseen ja edetä haastattelijan määräämässä järjestyksessä. Kaikille haastateltaville esitetään täsmälleen samat kysymykset samassa muodossa ja järjestyksessä. Lomakehaastattelussa kysytään vain ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä kysymyksiä, joten jokaisen kysymyksen taustalta on löydyttävä tutkimuksen viitekehukseen nojaava perustelu. Tarvittaessa haastattelija voi toistaa kysymyksensä, korjata väärinymmärretyn kysymyksen tai selventää kysymyksen tarkoitusta. (Eskola 1975b, Tuomi & Sarajärvi 2003.)

Haastattelulomakkeessa (liite 3) käytettiin sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Osaan monivalintakysymyksiä sisältyi yhtenä vaihtoehtona avoin kysymys, jolla voidaan saada esille sellaisia tietoja, joita lomakkeen laatija ei ole osannut ottaa huomioon. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2003). Monivalintakysymykset koskivat kuraattorin asiakkaaksi tulemistä, kuraattorin asiakkuusluokituksen mukaisen syytä asiointiin, miksi ja miten opiskelija on tullut kuraattorin asiakkaaksi, asioimiskertoja, montako kuraattorin hoitamaa asiaa kuului kuraattorin työn piiriin, millaista tukea tai apua kuraattori antoi opiskelijalle sekä opiskelijan opintojen etenemistä. Kuraattorin antamaa tukea ja apua koskevat kysymykset perustuivat Hinkan, Koiviston ja Haverisen (2006) psykososiaalisen työn malliin. Avoimet kysymykset koskivat vastaanotolla käsiteltyjä asioita ja yhteistyökumppaneita.

Olin sopinut yhden kuraattorin kanssa koehaastattelun, joka kuitenkin peruuntui. Tein itse kaikki haastattelut yhden viikon aikana. Jokainen haastateltava kuraattori sai haastattelun ajaksi lomakkeen itselleen seuratakseen haastattelun etenemistä. Kirjasin itse kuraattorin annetuista vaihtoehdoista valitsevat vastaukset sekä sanatarkasti avoimien kysymysten vastaukset. Epäselvissä tilanteissa tein tarkentavia kysymyksiä.

Avointen kysymysten osalta käytin analyysimenetelmänä sisällön erittelyä, kuten HOJKSienkin osalla (taulukko 5.). Tallensin kaikista haastatteluista kuraattoreiden ilmoittamat tiedot, jotka koodasin (1. luokittelu). Analyysiyksikkönä käytin kuraattorin

ilmausta kysyttävästä asiasta. Toisessa vaiheessa keräsin aineistosta abstrahoiden olennaisimman tiedon muodostaen niistä asiaa kuvaavia yleistäviä käsitteitä (2. luokittelu). Lopulta koodasin myös haastattelut HOJKSien tapaan kvantitatiiviseen muotoon ja tallensin ne SPSS-ohjelmalla analysoitaviksi.

TAULUKKO 5. Kuraattorin vastaanotolla käsiteltyjen asioiden luokittelu

Kuraattorin käsittelemät asiat	1. luokittelu	2. luokittelu
- poissaolot - päihteet - jaksaminen - päihtetörmään elämään tukeminen - paniikkihäiriö	Poissaolot Päihteiden käyttö Psyykkinen terveys	Opinnot ja opiskelu Päihteiden käyttö Terveydelliset syyt
- poissaolot, kokonaan poissa tai oli koululla mutta ei tunnilla - häiriökäyttäytyminen / tunnilla juttelu - ammatinvalinta - kotiasiat, kumman vanhemman luona asuu - opintojen etenemättömyys, ryhmän mukana jatkaminen ei ollut realistista	Poissaolot Epäsosiaalinen käytös Väärä alavalinta Perheen tilanne Etenemättömyys opinnoissa	Opinnot ja opiskelu Sosiaaliset suhteet Motivaation puute Sosiaaliset suhteet Opinnot ja opiskelu

Tutkimusaineistoni on hyvin kattava, koska tausta-aineisto on kerätty kokonaisotoksella ja strukturoituun haastatteluun osallistuivat kaikki aineistoon valittujen opiskelijoiden kuraattorit, joilla oli hyvin täsmällisesti kirjatut tiedot asiakkaistaan. Lisäksi ryhmähaastatteluun osallistuivat kaikki oppilaitoksen kuraattorit. Näin ollen kato-analyysin tekeminen ei ollut tässä tutkimuksessa tarpeellista (Alkula ym. 1994).

6.4.4 Ryhmähaastattelun aineisto ja analyysi

HOJKSeista ja strukturoidusta haastattelusta saamani aineiston pohjalta pidin ryhmähaastattelun kaikille oppilaitoksemme kuraattoreille. Käytin haastattelussa teemahaastattelun (Hirsjärvi ym. 2003) kaltaista ohjaavaa otetta, jolloin tehtäväkseni tutkijana jäi ohjata ryhmä keskustelemaan antamistani teemoista valitsemassani järjestyksessä. Ryhmähaastattelun perustana toimii etukäteen laadittu tutkimusongelman kannalta keskeisiä kysymyksiä koskeva haastattelurunko. Haastateltavien ryhmän tulee olla riittävän

pieni, jotta kaikki saavat äänensä kuuluviin, mutta samalla riittävän suuri, jotta saadaan erilaisia mielipiteitä. Sopivana voidaan pitää 4 – 10 henkilön ryhmää. (Krueger 1994.). Tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluun osallistuivat kaikki oppilaitoksen neljä kuraattoria. Esitin heille ensin aineistosta kerätyt tiedot sellaisina, kuin ne olivat HOJKSeihin kirjattu ja strukturoidussa haastattelussa saamani vastaukset kysyen, mitä ajatuksia ne kuraattoreissa herättivät. Pyrkimykseni oli saada tietoa, ovatko saadut tulokset yleistettävissä kaikkiin kuraattoreiden asiakkaisiin sekä voiko tuloksia yleistää kuvaamaan kaikkea kuraattorin asiakkaidensa kanssa tekemää työtä. Lisäksi halusin selvittää kuraattoreiden ajatuksia heidän osallistumisestaan HOJKS-prosessiin sekä sitä, millaisena he näkivät kuraattorin ja sosiaalityön roolin, paikan ja merkityksen oppilaitoksessa. Koska kuraattoriryhmämme on vielä uudessa organisaatiossamme nuori, kysyin myös kuraattoreiden ajatuksia heidän työnsä kehittämisestä (liite 4.).

Ryhmähaastattelu on tehokas haastattelumenetelmä, koska yhdellä kertaa saadaan haastatelluksi useita ihmisiä eikä se vaadi suuria resursseja. Yhteiset kokemukset tekevät toimintatavoista julkisia, niitä on vaikeaa salata tai unohtaa ja väärinymmärtämisen mahdollisuus vähenee. Ryhmän jäsenille tutut, yhteiset asiat tulevat helposti esille. Haastateltavat voivat tuntea olonsa turvallisemmaksi ja ilmaista kokemuksiaan ja ajatuksiaan spontaanistikin. Ryhmähaastattelulla voidaan saada tietoa myös ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta, vallitsevista sosiaalisista suhteista tai keskinäisestä kommunikaatiosta, mutta niihin liittyvän tiedon kerääminen ei ollut tutkimuksen tavoitteena. (Sulkunen 1995, Pötsönen & Välimaa 1998.)

Käytettäessä ryhmähaastattelua yhdessä muiden tutkimusmenetelmien kanssa, voidaan saada asiasta monipuolisempi kuva ja vahvistaa asian paikkansapitävyyttä. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää esitutkimuksena, jonka avulla orientoidutaan tutkittavaan ilmiöön, toisen menetelmän kanssa samanaikaisesti tai ajallisesti esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen jälkeen. Viimeksi mainitussa tilanteessa ryhmähaastattelulla pyritään vastaamaan aiemmasta tiedonkeruusta esiinnousseisiin kysymyksiin ja ymmärtämään sitä paremmin. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelu tehtiin kvantitatiivisen aineiston keruun jälkeen. Puolet haastattelun kysymyksistä koski kuraattoreiden käsityksiä kvantitatiivisesta aineistosta, jolla tutkittiin aineistosta saatavien tulosten yleistettävyyttä. Ryhmähaastattelun rajoituksia ja riskejä ovat ryhmän jäsenten yksilöllisten mielipiteiden huomiotta jääminen tai katoaminen. Silloin kun haastateltavia yhdistää esimerkiksi

jonkun ryhmän jäsenyys, voi ryhmän kontrolloiva vaikutus olla olennainen, mikä on otettava huomioon lausuttujen kommenttien tarkastelussa (Krueger 1994.)

Vilkan (2005) mukaan käytettäessä laadullisia tutkimusmenetelmiä tutkimuksen tulisi vaikuttaa myönteisesti tutkittavien ajattelu- ja toimintatapoihin sekä lisätä heidän ymmärrystään tutkittavasta aiheesta. Emansipatorisuutta vahvistettaessa tutkimusryhmä ei tällöin jää vain aineiston keräämisen välineeksi, vaan halutessaan he voivat luoda yhteisiä näkemyksiä ja käsitteitä asioista ja sitä kautta edesauttaa omaa keskustelukulttuuriaan. Emansipatorisuuden ottaminen tällaisen haastattelun tavoitteeksi on omiaan lisäämään haastateltavien motivaatiota, koska haastateltaville voi jäädä tunne oman ymmärryksen lisääntymisestä haastattelun aikana. Minulla oli ryhmähaastattelua suunnitellani piilotajuinen emansipatorinen näkökulma. Koin kuitenkin pyrkimykseni haastatella kuraattoreita kollegoina enemmänkin uhkana toimintani eettisyydelle ja tutkimukseni luotettavuudelle; olisiko oikein ryhtyä ”kaveraamaan” haastateltavieni kanssa? Sellaiseksi ajattelin kvantitatiivisesta aineistosta saatujen määrällisten tulosten esittelyn. Turvasin tutkimuksen luotettavuutta ja itseni pysymistä ”tutkijakuraattorin” roolissa tiiviillä haastattelurungolla (liite 4.), jossa pitäydyin keskustelun vapaamuotoisuudesta huolimatta. Haastateltavat kuraattorit olivat hyvin kiinnostuneita esittämästäni heidän työtään koskevasta kvantitatiivisesta aineistosta, jonka pohjalta haastattelun toteutin. Kuraattorin työn sisältöjä koskevat luokittelut, jotka olivat nousseet aineistosta, tulivat välittömästi konkreettiseksi kuvaukseksi omasta työstä, jota haluttiin jo saman tien esitellä faktana ulkopuolisillekin.

Haastattelu, jonka nauhoitin, kesti lähes kaksi tuntia. Haastateltavista yksi oli mies ja kolme oli naisia. Kaikista ennakkovarmisteluista huolimatta tallennuksessa sattui tekninen kömmähdys, kun mieshaastateltavan kaikki puhe ei taltioitunut. Hänen puheensa sävy oli toisinaan niin matala, ettei kaikista sanoista saanut selvää. Olin testannut nauhoituksen onnistumisen vain naisäänillä! Purkaessani haastattelua kirjasin mieshaastateltavan osalta epäselväksi jääneisiin kohtiin sulkeisiin ”ei saa selvää”. Haastattelusta tuli purettuna tekstimateriaalia 43 sivua 1,5:n rivivälillä. Purin nauhoitukset sanatarkkuustasolla, eli kirjoitin kaikki sanat sellaisina, kun ne sanottiin, mutta en taukoja, yskähdyksiä, huokauksia tai vastaavia, joten kyse ei ollut varsinaisesta litteroinnista (Sulkunen 1995). Haastateltavien naurun kirjasin sulkumerkintöihin kuvaamaan reaktioita, joiden merkitys ei välity pelkästään sanoista.

Ryhmähaastatteluja voidaan analysoida laadullisen aineiston analyysillä. Tarkoituksena on muuntaa empiirinen aineisto teoreettisiksi käsitteiksi abstraktimmalle tasolle tai tulkita sitä teoreettisten käsitteiden avulla. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelujen lukemisen jälkeen aineisto koodataan, eli jäsennetään arkielämän tai teoreettisten käsitteiden avulla. Luokiteltavat koodit voidaan valita ennen koodauksen aloittamista tai sen aikana aineistosta esiin nousevien seikkojen perusteella. Aineistosta pyritään havaitsemaan ideoita, merkityksiä, käsitteitä ja teemakokonaisuuksia. Analyysin toisessa vaiheessa vertaillaan luokkia ja niiden välisiä ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Taustateorian avulla luokkia voidaan järjestää ja tiivistää. Kolmannessa vaiheessa tiivistetään keskeiset tulokset aineistosta määrittelemällä uusia käsitteitä tai teorioita. Laadullisen aineiston koodaaminen edellyttää aina tutkijan tulkintaa, joka on riippuvaista muun muassa taustateoriasta ja tutkijan henkilökohtaisista sitoumuksista ja kiinnostuksen kohteista. Ryhmähaastatteluaineiston analyysissä ja raportoinnissa on muistettava, että analyysiyksikkönä on ryhmä eikä yksittäiset henkilöt, jolloin ryhmän tilanne vaikuttaa tuotettuihin mielipiteisiin ja näkemyksiin. (Rantala 2001, Pötsönen & Välimaa 1998.)

Aineiston analyysia ohjasi teoriasidonnaisuus esiteltyyn psykososiaalisen työn malliin sekä HOJKSeista ja strukturoidusta haastattelusta saatuihin tuloksiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, jossa pyritään yhdistelemään aineistoa ja valmiita malleja. Päättely on yleensä abduktiivista, kun aineistoa suhteutetaan olemassa oleviin kategorioihin tai malleihin. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Näkökulmani kielen käytön analyysiin oli realistinen, eli käytetty kieli toimi vain välineenä tiedon saamiseen olemassa olevista faktoista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993).

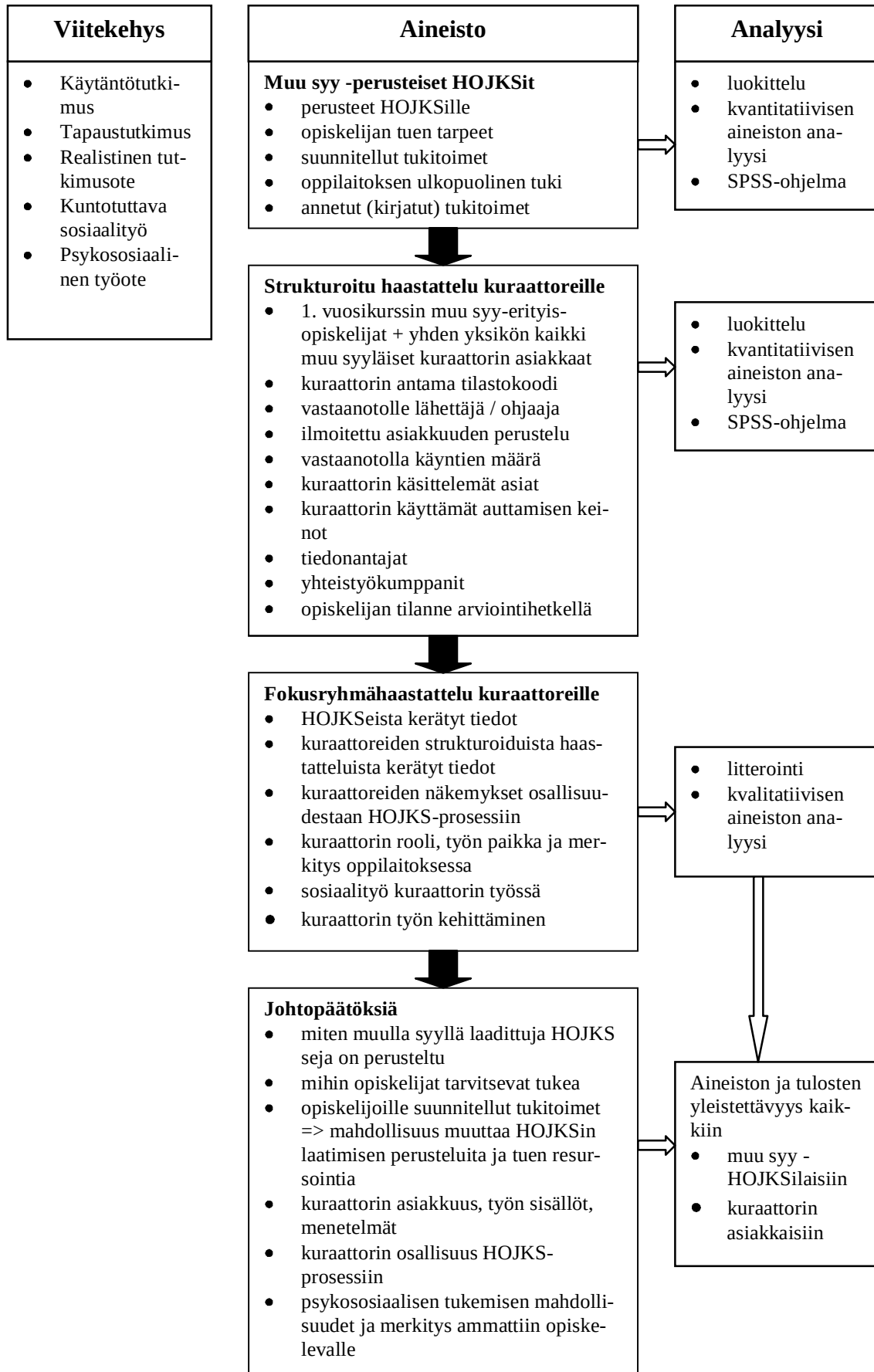
Purkamisen jälkeen koodasin aineiston kahdessa ulottuvuudessa. Ensin erottelin omat puheenvuoroni haastateltavien puheenvuoroista ja sen jälkeen merkitsin puheenvuorot temaattisesti niiden sisällön mukaan. Pienin koodattava yksikkö oli puheenvuoro. Jos samassa puheenvuorossa oli useita asioita, on liitin niihin useampia koodimerkintöjä. (vrt. Sulkunen 1995.) Jäsensin teemat kyselyrungon mukaisesti seuraaviin luokkiin:

- 1) Hojkseista kerätyn aineiston yleistettävyys kuvaamaan kuraattorin asiakkaita.

- 2) Kyselyn perusteella kuraattorin työstä saatujen tietojen yleistettävyyden koskemaan kuraattorin tekemää työtä.
- 3) Kuraattorin osallistuminen HOJKS-prosessiin.
- 4) Kuraattorin ja sosiaalityön rooli, paikka ja merkitys oppilaitoksessa.
- 5) Kuraattorin työn kehittäminen.

Kitzinger (1994) pitää jonkinasteista ryhmätilanteen analyysiä edellytyksenä ryhmähaastattelun analyysille. Hän myös muistuttaa, että analyysiyksikkönä on ryhmä, eikä yksittäiset henkilöt, jolloin on tärkeää pitää erillään yhden ryhmän jäsenen mielipide ryhmän konsensusmielipiteistä. Ryhmän jäsenet olivat toisilleen työtuttuja ja tottuneita pohtimaan kuraattorin työhön liittyviä asioita yhdessä, joten en usko ryhmän juurikaan vaikuttaneen haastattelun kulkuun tai sisältöön. Suurimpaan osaan kysymyksistä ryhmän kaikki jäsenet esittivät oman käsityksensä asiasta. Joistakin keskustelunaiheista joku ryhmästä esitti kantansa, johon muut hymisivät ja nyökkivät olevansa samaa mieltä, jolloin olen tulkinut esitetyn kannanoton ryhmän mielipiteeksi, vaikka siitä on vain yhden jäsenen sanallinen ilmaus. Silloin, kun vain yksi ryhmän jäsenistä ilmaisi olevansa tiettyä mieltä asiasta, muiden ollessa eri mieltä tai jättäessä kantaa ottamatta, olen ilmaissut kyseessä olevan yhden haastateltavan mielipiteen.

Olen kuvannut tutkimuksen metodologiset sitoumukset kuviossa 13. Asetelma on pysynyt peruslähtökohdiltaan samana tutkimussuunnitelmasta lähtien. Kuvioista ilmenee käytetyt kolme aineistoa keruujärjestyksessä. Jokaisen aineiston kohdalle on kirjattu sen keskeiset elementit. Aineiston yhteydessä on lyhyt kuvaus aineiston analyysistä. Aineistojen kautta päädytään johtopäätöksiin, joita tutkimuskysymysten perusteella odotettiin tuloksia.



KUVIO 12. Tutkimusasetelma

7 MUUSYYLÄISEN MUOTOKUVA

7.1 HOJKSien kertomaa

Tutkimusaineiston otos oli kokonaisotos käsittäen kaikki 128 laskentapäivänä voimassa ollutta HOJKSia, joiden laatimisen perusteena oli ollut ”muu syy, joka edellyttää erityisopetusta”. Aineisto kattaa periaatteellisesti koko oppilaitoksen, mutta se ei jakaudu tasaisesti kaikille koulutusaloille ja yksiköihin. Oppilaitoksessa oli laskentapäivänä yksiköitä, joissa ei ollut voimassa yhtään muun syyn perusteella laadittua HOJKSia. Näin ollen ne koulutusalat, joiden yhdelläkään opiskelijalla ei laskentapäivänä ollut muulla syyllä voimassa olevaa HOJKSia, eivät ole mukana aineistossa. Tarkasteltaessa aineistonkeruuta edeltävää tai seuraavaa vuotta, voidaan havaita, että koulutusaloilla on HOJKSin perusteissa merkittävää vaihtelua. Eri vuosien välinen vertailu ei kuitenkaan kuulunut tämän tutkimuksen tehtäviin, joten syitä HOJKSien perusteiden vuosittaiseen vaihteluun ole analysoitu.

Aineiston analyysi etenee kahta jakoa noudattaen: kokonaisaineistosta on erotettu ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat omaksi ryhmäkseen ja heistä on erotettu vielä kuraattorin vastaanotolle tulleet opiskelijat omaksi ryhmäkseen. Tällä jaolla nähdään, kuinka tukitarpeet, annettu tuki ja kuraattorin palvelut kohdentuvat ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Muutamassa tapauksessa HOJKS-lomakkeet oli täytetty käsin niin epäselvällä käsialalla, ettei niistä saanut kaikilta osin selvää. Tällainen kohta on merkitty puuttuvaksi tiedoksi. Yhden suunnitelman oli kirjoittanut opiskelija itse, ilmeisesti yhteistyössä opettajan kanssa, koska lomakkeessa oli ryhmänohjaajan allekirjoitus. Osa HOJKSeista oli hyvin puutteellisesti täytettyjä, mutta erityisopetukseen ottamisen päätöksestä oli luettavissa, miksi HOJKS on laadittu.

7.1.1 Taustatiedot erityisopiskelijoista

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat aineistossa

Kokonaisaineiston 128:sta HOJKSista 52 (41 %) koski ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita (taulukko 6.). Muiden vuosikurssien osalta aineiston jakaantumista eri vuosikursseihin ei ole analysoitu. Muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 33:n (26 %) osalta aineistossa on mukana kuraattorin vastaanotolla asiointiin liittyvät tiedot. Aineistossa on mukana vain yhden kuraattorin osalta kaikki yhden vuoden aikana vastaanotolla asioineet muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat. Jos otoksena olisi ollut kaikki yhden vuoden aikana muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat kaikilta vuosikursseilta, olisi kuraattoreiden vastaanotolla asioineiden erityisopiskelijoiden osuus kokonaisaineistosta huomattavasti suurempi.

TAULUKKO 6. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden osuus aineistosta

Erityisopiskelijan vuosikurssi	N	%	Kuraattorin vastaanotolla asioineet erityisopiskelijat	%
1. vuosikurssin opiskelijat	52	41	24	73
2. – 4. vuosikurssien opiskelijat	76	59	9	27
Yhteensä	128	100,0	33	100

Tutkimuksen kannalta merkittävää on, että muulla syyllä erityisopetusta saavilla opiskelijoilla kuraattorin vastaanotolla asioiminen painottuu selkeästi ensimmäisen opintovuoden ajalle. Ensimmäisen vuosikurssin 52:stä opiskelijasta kuraattorin asiakkaiksi tuli 24, eli 73 % ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista.

Erityisopiskelijoiden ikä ja sukupuoli

Kaikkien koko aineistoon kuuluvien erityisopiskelijoiden ikäjakauma oli 15–34 vuotta, joista 15-vuotiaita oli kahdeksan opiskelijaa (6 %), alaikäisiä edelliset mukaan lukien 87 opiskelijaa (68 %) ja täysi-ikäisiä 33 opiskelijaa (26 %). Kuraattorin vastaanotolla asioineista opiskelijoista 24 (73 %) oli alaikäisiä ja 9 (27 %) täysi-ikäisiä.

Muun syyn käyttäminen erityisopetuksen perusteena painottuu poikien opintojen tukemiseen (taulukko 7.), sillä kaikista aineistoon kuuluvista 128 erityisopiskelijasta 33 (26 %) oli tyttöjä ja 95 (74 %) poikia. Valtakunnallisessa tilastossa vuonna 2006 muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 37 % oli tyttöjä ja 63 % oli poikia (Tilastokeskus 2008a).

Kuraattoreiden vastaanotolla asiointia selvitettiin 33 erityisopiskelijan osalta. Heistä tyttöjä oli 12 (36 %) ja poikia 21 (64 %). Muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista tytöt tulivat kuraattorin asiakkaiksi poikia useammin. Tyttöjen ja poikien kuraattorin vastaanotolle tulemisen oma-aloitteisuudessa ei ollut eroa. Molemmista noin neljäsosa oli tullut kuraattorin asiakkaaksi itsenäisesti, loput jonkun ohjaamana.

Opetusryhmä ja koulutusala

Muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 97 (76 %) opiskeli integroidusti jonkun koulutusalan ryhmän mukana ja 31 (24 %) sai opetusta pienryhmässä (taulukko 8.). Pienryhmäopiskelijoista seitsemän oli valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen osallistuvia ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita.

TAULUKKO 7. Opiskelijan asiakkuus kuraattorin vastaanotolla opetusryhmän mukaan

Opetusryhmä	N	%	Kuraattorin asiakkaat	%
Integroitu	97	76	21	64
Pienryhmä	31	24	12	36
Yhteensä	128	100,0	33	12

Pienryhmässä muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat tulivat useammin kuraattorin asiakkaiksi kuin tavalliseen ryhmään integroidut erityisopiskelijat. Kuraattorin asiakkaiksi tulleista opiskelijoista 21 (64 %) sai erityisopetusta muun ryhmän mukana ja 12 (36 %) opiskeli pienryhmässä.

Valtaosa (69 %) muulla syyllä annettavan erityisopetuksen suunnitelmista oli tekniikan ja liikenteen koulutusaloilta. Matkailu- ravitsemis- ja talousalalla oli 10 % suunnitelmista, sosiaali- ja terveystieteiden alalla sekä käsi- ja taideteollisuusaloilla 2 % kummassakin sekä

liiketalouden, kaupan ja tietojenkäsittelyn aloilla 5 %. Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijoiden suunnitelmia oli 12 % aineistosta. Muilla koulutusaloilla ei ollut aineistonkeruuaikana yhtään muulla syyllä voimassa ollutta erityisopetuksen suunnitelmaa.

Kuraattorin asiakkaista 20 (61 %) tuli tekniikan ja liikenteen aloilta ja 9 (27 %) valmentavasta ja kuntouttavasta koulutuksesta. Muilta aloilta tuli yhteensä 12 % kuraattorin asiakkaista. Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijoiden kuraattorin asiakkaaksi ohjautumisen suurta määrää tässä selittää se, että kyseisessä koulutuksessa ohjaajana toiminut henkilö oli aineistonkeruuaikana kuraattorin sijaisena. Näin ollen monet hänen asiakkaistaan siirtyivät ”vanhoina asiakkaina” hänen mukanaan ohjaajalta kuraattorille.

Muu erityisopetuksen peruste

Lomakkeeseen numeerisesti määritettävän perusteen kohtaan oli 13 (10 %) opiskelijalle laitettu muun syyn lisäksi joku toinen erityisopetuksen antamisen peruste. Rinnakkaisia perusteita erityisopetukselle olivat hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (2 kpl), kielelliset vaikeudet (2 kpl), vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (3 kpl), lievä kehityksen viivästyminen (1 kpl), psyykkiset pitkäaikaissairaudet (3 kpl) sekä fyysiset pitkäaikaissairaudet (2 kpl). Muita erityisopetuksen perusteita ei mainittu kertaakaan.

Kuraattorin asiakkaiksi tulleista opiskelijoista kolmella (9 %) oli rinnakkainen erityisopetuksen tarpeen perustelu. Kahdella opiskelijalla perusteena olivat psyykkiset pitkäaikaissairaudet ja yhdellä hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet.

Opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen

Kaikkien erityisopiskelijoiden opintojen etenemisen tilanne tarkistettiin oppilaitoksen opintojen seurantajärjestelmästä ensimmäisen opintovuoden jälkeen vallinneen tilanteen mukaisesti (taulukko 8.). Tarkasteluajankohtana ensimmäisen lukuvuoden lopussa 64 opiskelijaa (50 %) oli edennyt opinnoissaan päätoimisesti. 41 opiskelijaa (32 %) oli vii-

västynyt opinnoissaan niin paljon, etteivät he pysty samalla vauhdilla edeten suorittamaan kolmen vuoden tutkintoa enimmäisajassa, eli neljässä vuodessa. Seitsemän opiskelijaa (5 %) oli vaihtanut opintoalaa, kaksi (2 %) opiskelijaa oli keskeyttänyt opintonsa väliaikaisesti ja 14 opiskelijaa (11 %) oli lopettanut opintonsa kokonaan ensimmäisen opintovuoden aikana. Väliaikaisen keskeyttämisen perusteena voi olla varusmiespalvelu, äitiys-, isyys- ja vanhempainvapaa, hoitovapaa, terveydelliset syyt tai muu erityisyys, kuten vankeus.

TAULUKKO 8. Opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen

Tilanne arviointihetkellä	N	%	Kuraattorin asiakkaat	%
Opinnot etenevät päätoimisesti (vähintään 6 ov/jakso)	64	50	14	43
Viivästynyt opinnoissaan (edennyt alle 6 ov/jakso)	41	32	8	24
Vaihtanut alaa	7	5	4	12
Keskeyttänyt opinnot väliaikaisesti	2	2	0	0
Lopettanut opinnot, ei opinto-oikeutta	14	11	7	21
Yhteensä	128	100	33	100

Kuraattorin vastaanotolla asioineista muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 14 (43 %) eteni päätoimisesti, kahdeksan (24 %) oli viivästynyt opinnoissaan, neljä (12 %) oli vaihtanut alaa ja seitsemän (21 %) lopettanut opintonsa kokonaan. Muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista kuraattorin asiakkaiksi näyttää kasautuvan koulutusalaa vaihtavat ja opintonsa kokonaan lopettavat opiskelijat. Opintonsa määräaikaaisesti keskeyttäneistä erityisopiskelijoista kukaan ei ollut asioinut kuraattorin vastaanotolla.

Koulutusalaakohtainen tarkastelu opintojen etenemisen osalta näin pienellä aineistolla ei ole mielekäästä, koska aineisto jakaantuu niin pieniin luokkiin, että yksi opiskelija voi tuottaa 50 % tuloksesta. Mainitsemisen arvoisia ovat kuitenkin ne koulutusalat, joissa on määrällisesti eniten muulla syyllä erityisopetusta saavia opiskelijoita. Arkkitehtuurin ja rakentamisen alan opiskelijoista 67 % eteni päätoimisesti ja 13 % lopetti opintonsa kokonaan. Ajoneuvo- ja kuljetustekniikan opiskelijoista vain 39 % eteni päätoimisesti ja 22 % lopetti opintonsa. Sähkö- ja automaatiotekniikan opiskelijoista 61 % eteni opinnoissaan päätoimisesti ja vain 9 % lopetti opintonsa kesken. Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijoista 67 % eteni päätoimisesti ja 13 % lopetti opintonsa en-

simmäisen vuoden aikana. Loput näiden alojen opiskelijoista olivat viivästyneet opinnoissaan, vaihtaneet koulutusalaan tai keskeyttäneet opintonsa väliaikaisesti.

7.1.2 Perustelut erityisopetukselle

Jokaiseen erityisopetuksen suunnitelmaan on kirjattava sanallisesti erityisopetuksen antamisen perustelu. Muulla syyllä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeen perusteluksi oli HOJKSeihin kirjattu muun muassa seuraavanlaisia syitä:

- ”Koulun käynnin säännöllisyys ja poissaolot ja niihin tarvittava tuki.”
- ”Opiskelija tarvitsee tarpeen mukaan kuraattorin tukea säännöllisempään koulun käyntiin.”
- ”Sairastelu, poissaolot ja suorittamattomat opintojaksot.”
- ”Opiskeluvalmiuksien parantaminen, luki-vaikeus, matematiikan oppimisvaikeus, keskittymisvaikeus.”
- ”Arkielämän hallinnan vaikeudet (koulurytmi, vapaa-ajan vietto).”
- ”Edellisessä koulutuksessa suuri poissaolojen määrä, väärä ala.”
- ”Tarvitsee tukea ammatinvalinnassa.”
- ”Tarvitsee vahvistusta ja tukea arkielämän valintoihin ja jatkokoulutukseen.”

Osa erityisopetuksen suunnitelmista oli puutteellisesti täytettyjä, joten aineistossa N vaihtelee HOJKSien täyttöasteen mukaan. Sanallinen perustelu tuen tarpeesta oli 108 suunnitelmassa (84 %), joissa oli esitetty 164 syytä erityisopetuksen muulla syyllä järjestämisen perusteeksi. Nuo 164 perustelua jakaantuivat 19 perusteluryhmään, jotka oli luokiteltavissa kymmeneen luokkaan. Koko aineistossa merkittävimmät syyt erityisopetuksen järjestämiseksi olivat opiskelijan oppimis- ja keskittymisvaikeudet (20 %), opintojen ohjaamisen ja tukemisen tarve (15 %) sekä sosiaaliset syyt (13 %). Erityisopetuksen tarpeen sanallisen perustelun luokittelu on esitetty taulukossa 9., jossa N = 108 tarkoittaa kaikkia opiskelijoita ja N = 27 tarkoittaa kuraattorin vastaanotolla asioineita opiskelijoita.

TAULUKKO 9. Erityisopetuksen tarpeen sanallinen perustelu HOJKSissa

HOJKSiin kirjattu perustelu erityisopetuksen tarpeelle	Kaikki HOJKSit N = 108	%	Kuraattorin asiakkaat N = 27	%
1. Aikaisempi erityisopetus	8	5	0	0
2. Erityisopetuksen tarve	11	7	2	5
3. Oppimisen ja keskittymisen vaikeudet • oppimisvaikeudet • keskittymisvaikeudet	32	20	9	20
4. Opintojen riittämätön eteneminen • rästiopinnot • opintojen etenemisen turvaaminen	20	12	5	11
5. Opiskeluun liittyvät vaikeudet • opiskeluvalmiudet • omatoimisuuden puute • pitkäjänteisyyden tukeminen	17	10	6	12
6. Ohjauksen ja tuen tarve • opintojen ohjaamisen ja tukemisen tarve • ammatinvalinnanohjauksen tarve	25	15	3	6
7. Sitoutumattomuus opintoihin • poissaolot • opintoihin sitoutumattomuus	16	10	6	13
8. Sosiaaliset syyt • päihteet • epäsosiaalinen käytös • elämänhallinta ja elämäntilanne	22	13	10	22
9. Terveydelliset syyt • fyysinen terveys • psyykinen terveys	8	5	4	9
10. Muut syyt • muu perustelu	5	3	1	2
Mainintoja yhteensä	164	100	46	100

Viidessä HOJKSissa oli perusteluiden kohtaan kirjattu joku sellainen maininta, josta ei voinut päätellä, miksi tukea annetaan. Nämä maininnat olivat: ”muu syy”, ”sotos”, ”muu syy, joka edellyttää erityisopetusta”, ”lakipykälät” ja ”rehtorin päätös”. Kuraattorin asiakkaiksi tulleiden 33 opiskelijan HOJKSeissa vain 27:ssä (82 %) oli perusteltu, miksi opiskelija tarvitsee erityisopetusta. Kuraattorin asiakkaiden yleisimmät erityisopetuksen järjestämisen perusteet olivat sosiaaliset syyt (22 %), oppimisen ja keskittymisen vaikeudet (20 %) ja opintoihin sitoutumattomuus (13 %). Huomattavaa oli, että kaikkien erityisopiskelijoiden tuen tarpeista 15 % oli ohjaukseen liittyviä, mutta kuraattorin asiakkaiden tuen tarpeista vain 6 % liittyi ohjaukseen. Samoin kaikkien opiskelijoiden erityisopetuksen perusteluista 13 % liittyi sosiaalisiin syihin, kun taas kuraattorin asiakkaiden tuen tarpeista 22 % oli sosiaalisiin syihin liittyviä.

7.1.3 Erityisopiskelijan tuen tarpeet

Jokaisessa erityisopetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa on kuvattava, mihin asioihin opiskelija tarvitsee tukea. Kuvaukset olivat hyvin vaihtelevia. Lyhimmillään oli käytetty vain oppiaineen lyhenteitä ”ru, mat, en, fys”, kun taas joissakin HOJK-Seissa oli hyvin kattava kuvaus asioista, joihin opiskelija tarvitsee tukea.

”Käytännön työt.”

”Kaikki aineet.”

”Työsalityön ja teorian tunnit.”

”Säännöllisen koulunkäynnin tukeminen. Elämänhallinta. Tuki ammatillisissa aineissa. Tavoite valmistua säädettyssä ajassa.”

”Pitkäjänteisyyden puute, entiset päihdeongelmat ja nykyiset paniikkioireet, sekä elämänhallinta.”

”Tukiopetusta seuraavissa aineissa, joissa osoittautunut oppimisvaikeuksia: matematiikka, ruotsi, äidinkieli, x-oppiaine.”

”Oppilaitoksessa ruokailu, itsetunto ja opiskelutehtävien aloittamisen vaikeus.”

”Kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia.”

”Opiskelun eteneminen ja suoritusten saattaminen loppuun.”

”Käytännönläheisempi oppiminen.”

”Sitoutuminen opiskeluun, itsetunnon lisääminen ja omatoimisuuden kehittäminen.”

”Englannin kielen opiskelu, miten opiskelija selviää koulumaksuistaan, ryhmänohjaaja toimittaa opiskelijalle kirjaluetelun mitä pitää hankkia ensimmäisen vuoden aikana, erityisopettaja selvittää äidinkielen kirjan. Elämänhallinnan tukeminen, koulussaoloa tarkkaillaan, selvittämättömiä poissaoloja ei saa tulla.”

”Arjen pelisääntöjen opiskelu, omon aamuinen puhelinherätys, käytännön työskentelyyn lisäharjoitusta.”

”Tuki matemaattisiin aineisiin ja ruotsi. Ryhmäohjaaja vie ruokailuun.”

Suunnitelmista 117:ään oli kirjattu, mihin asioihin opiskelija tarvitsee tukea. Mainintoja tuettavista asioista aineistoon kuuluvilla opiskelijoilla oli 206, jotka jakaantuivat 25:een eri tukiryhmään, jotka on luokiteltu seitsemään luokkaan. Eniten tukea tarvittiin eri oppiaineissa (47 %), opiskeluvalmiuksissa (15 %) ja elämänhallinnassa (14 %). Oppiaineista erottuivat erityisesti matemaattiset aineet ja kielet, joihin muun syyn perusteella nähtiin aiheelliseksi antaa erityisopetusta. Opiskeluvalmiuksiin kuuluvat muun muassa kyky saapua oppitunnille ajoissa ja ylipäättään opintoihin osallistuminen sekä itsenäisen työskentelyn taidot. Elämänhallinnan tukemisen tarpeet liittyivät elämisen perusvalmiuksien, kuten heräämisen ja ruokailun tukemiseen sekä epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja päihteiden käyttöön. HOJKSeihin kirjatut erityisopiskelijoiden tuettavat asiat on esitetty taulukossa 10., jossa N = 117 tarkoittaa kaikkia opiskelijoita ja N = 29 tarkoittaa kuraattorin vastaanotolla asioineita opiskelijoita.

TAULUKKO 10. HOJKSeihin kirjatut erityisopiskelijan tuen tarpeet

HOJKSiin kirjattu tuen tarve	Kaikki HOJKSit N = 117	%	Kuraattorin asiakkaat N = 29	%
Tuen tarve oppiaineessa • kielet • matemaattiset aineet • ammatilliset opinnot • teoreettiset opinnot • kaikki oppiaineet / peruskouluopinnot	96	47	21	35
Oppimisen vaikeudet • oppimisvaikeudet • hahmottamisen, lukemisen tai kirjoittamisen hankaluudet	13	6	2	3
Opintojen etenemisen / valmistumisen tukeminen • rästiopinnot • etenemisen / valmistumisen seuraaminen ja tukeminen	18	9	1	2
Opintojen ja ammatinvalinnan ohjaaminen • opintojen ohjaamisen tarve • ammatillisen kasvun tukeminen • ammatinvalinnan ohjaamisen tarve	14	7	3	5
Opiskeluvalmiudet • poissaolot • myöhästelyt • sitoutuminen • motivaatio • huolellisuus • itsenäiseen opiskeluun kannustaminen • omatoimisuus • opiskeluvalmiudet • ryhmätyötaidot • pitkäjänteisyys	32	15	16	27
Elämänhallinta • ruokailu • herääminen • epäsosiaalinen käyttäytyminen • päihteisiin liittyvät tilanteet • ajankäyttö ja -hallinta • arkielämän tiedot ja taidot • elämänhallinta • elämäntilanne	29	14	14	23
Psyykkisen tuen tarve • esiintymisjännitys • itsetunto • masennus • paniikkihäiriö • keskittymiskyvyttömyys	4	2	3	5
Mainintoja yhteensä	206	100	60	100

Kuraattorin vastaanotolla asioineiden 33 opiskelijan suunnitelmissa 29:ssä oli kuvattu, mihin asioihin opiskelija tarvitsee tukea. Kuraattorin asiakkaat tarvitsivat eniten tukea eri oppiaineisiin (35 %), opiskeluvalmiuksiin (27 %) ja kolmanneksi eniten elämänhallintaansa (23 %). Kuraattorin asiakkaiden tuen tarpeet poikkesivat eniten kaikista tuen tarpeista opiskeluvalmiuksien ja elämänhallinnan tukemisen osalta, joita molempia ku-

raattorin asiakkaat tarvitsivat huomattavasti enemmän kuin muut muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat.

Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki

Erityisopetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on kuvattava, mitä tukea opiskelija saa opintoihinsa oppilaitoksen ulkopuolelta. HOJKSeissa oli käytetty vaihtelevia ilmauksia, joista ilmenee, etteivät suunnitelman laatijat ole erottaneet oppilaitoksen sisäistä ja ulkoista tukea. Kaikkia ilmauksia ei pystynyt luokittelemaan lainkaan ulkopuoliseksi tueksi, esimerkiksi seuraavia:

”-, 03”

”Käynnit kuraattorin luona. Tällä hetkellä ei tunne tarvitsevänsä muita tukitoimia.”

Muulla syyllä erityisopetusta saavia opiskelijoita tuetaan pääsääntöisesti oppilaitoksen omin voimin. Erityisopiskelijan oppilaitoksen ulkopuolelta saamaa tukea kuvattiin 26 HOJKSissa. Erilaisia tuen mainintoja oli 33 kertaa, jotka jakaantuivat 11 luokkaan. Samassa suunnitelmassa saattoi olla maininta useammasta ulkopuolisen tuen antajasta. Joissakin HOJKSeissa oli kirjattu henkilön nimi ilman viittausta perheeseen, organisaatioon tai vastaavaan. Koko aineistossa tärkeimmät ulkopuolisen tuen antajat erityisopiskelijoille olivat nuorisopsykiatrinen poliklinikka (18 %), muu terveydenhuolto (12 %), sijaishoti (12 %) ja opiskelijan omat perheenjäsenet (25 %).

Kuraattorin asiakkaat saivat oppilaitoksen ulkopuolista tukea ensisijaisesti perheeltä (31 %), nuorisopsykiatriselta poliklinikalta (15 %), muusta terveydenhuollosta (15 %) sekä muilta henkilöiltä (23 %), joista oli suunnitelmassa mainittu vain nimi, josta ei voinut päätellä oliko kyseessä yksityishenkilö vai jonkun organisaation työntekijä.

7.1.3 Opiskelijalle annettavat tukitoimet

Erityisopetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan on kirjattava mitä tukea opiskelijalle aiotaan antaa niihin asioihin, joihin hänellä on todettu tuen tarve. Oppilaitoksessa oli käytössä jaksojärjestelmä, joten käytännössä tuki oli usein suunniteltu jaksoittain. Suunnitelmat poikkesivat laajuudessaan ja perusteellisuudessaan toisistaan huomattavasti. Toinen ääripää olivat HOJKS:t, joihin ei ollut kirjattu mitään, toisessa ääri-laidassa olivat ne HOJKS:t, joihin oli kirjattu kaikki mahdolliset opiskelijan asiaan liittyvät tapahtumat. Suurimassa osassa suunnitelmia oli kirjattu lyhyesti mitä aiotaan tehdä tai on tehty. Jotkut opettajat olivat käyttäneet ”liimaa-leikkaa-askartele”-tyyliä, jolloin saman opettajan kaikki HOJKS:t olivat suunnitelman osalta sanasta sanaan samantaisia. Seuraavassa aineistoesimerkissä merkintä ”1v1j” tarkoittaa ensimmäisen opintovuoden ensimmäistä jaksoa ja jaksot muut samalla periaatteella niiltä osin, kuin HOJKS on ollut voimassa. Merkintä ”x-ryhmä” tarkoittaa tiettyä koulutusalan ryhmää, jonka ryhmäkoodi on opiskelijan anonymiteetin vuoksi korvattu x-kirjaimella. Merkinnästä on nähtävissä myös se, milloin opiskelijan tukeminen on aloitettu tai lopetettu. Suurimassa osassa HOJKSeista suunnitelma oli ilmaistu lyhyesti ja ytimekkäästi.

Esimerkki 1:

”1v1j. 3. jakso Hojks-keskustelu ja kirjoitus 11.1.2006
1v2j.-
1v3j.HOJKS uusittu 11.1.06
1v4j.-
1v5j.puh.soiitto. 13.4.2006”

Esimerkki 2:

”1v4j. Hojks-keskustelu ja kirjoitus. Laaditaan HOPS.
1v5j. sovittu keskustelu 28.4.2005. Selvitetään opiskelun ja urheilun jatkuminen.
2v1j. Puh.yhteys 25.8.05 sairaana. Hojks keskustelu. 20.9.2005 kävi 2 h. Ei muita läsnä-oloja kahteen viikkoon.
2v2j. Yksilöllinen ohjaus.
2v3j Hojks uusittu 9.1.06.
2v4j.-
2v5j. Palasi pitkän poissaolojakson jälkeen 18.4.06. Rehtorin puhutteluun jatkoajasta. Opiskelua ohjattu päivittäin toukokuun 06 ajan.”

Esimerkki 3:

”1v1j. seurataan opintojen edistymistä ja tuetaan määrätietoiseen ja tavoitteelliseen opiskeluun.
1v2j. kielet englanti pienryhmäopetuksena mikäli resurssien puitteissa mahdollisuus järjestää. Lisäksi ruotsin kieli kun opintojakso tulee ajankohtaiseksi.
1v3j. Osa-aikainen apuopettaja on pääopettajan apuna työsaliharjoituksissa.
1v4j. Osa-aikainen apuopettaja on pääopettajan apuna työsaliharjoituksissa. Ohjataan pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen opiskeluun sekä rästijaksojen suorittamiseen.
1v5j.-

Osasta suunnitelmia on luettavissa, että sen tehnyt opettaja on sisäistänyt hyvin HOJKSin prosessiluonteen. Tällaisissa suunnitelmissa näkyy tuen laadun ja määrän vaihtelu opiskelijan tuen tarpeiden ja elämäntilanteen mukaan. Osa opettajista oli käyttänyt HOJKSia sekä laaja-alaiseen opintojen järjestämisen suunnittelun kuvaukseen että opintojen etenemisen ja tehtyjen sopimusten ylöskirjaamiseen. Suunnitelmissa on kirjattuna kaikki yhteydenotot, keskustelut ja jopa opiskelijan poissaolotunnitkin. Laaja-alaisissa HOJKSeissa oli usein kuvattu samassa yhteydessä suunniteltua ja annettua tukea. Tällaiset HOJKS:t kuvaavat hyvin opiskelijan tukemisen haasteellisuutta, koska suunnitelman laatiminen ja opetushenkilöstön sitoutuminen eivät pysty turvaamaan opiskelijan sitoutumista omien opintojensa suorittamiseen.

1v3j. Matematiikka: koe puuttuu. 15.3.2006; suorittanut 2/3 ov/tä. Asiaa käsitelty tunneilla exelillä, mutta pois tunneilta. Tavoite tukiopetus ja autettu T1 tai suoritus lukuvuonna 2006-2007. Opettaja ottaa yhteyttä opiskelijaan ja tarjoaa tukiopetusmahdollisuutta. 10.5.2006 Huomioitava, että kaksi kurssia on suoritettu, 1 kurssi suorittamatta. Opettaja olisi toivonut, että opiskelija suorittaisi ko. kurssin, mutta opiskelija ei ole millään tavalla ottanut opettajaan yhteyttä.

Atk: Kurssi suorittamatta; 0-suoritus sovittu suoritettavaksi helmikuun 2006 tukiopetuksessa.

X-opinnot: Opettaja kertoi 1.2.2006 sopivansa suoritustavasta opiskelijan kanssa.

Y-kurssi. Opiskelija myöhästynyt kurssilta; suoritustapa avoin 1.2.2006

K-kurssi: 16.3.06 kka mukana tunnilla avustajana. 23.3.06 opiskelija poissa oppitunneilta. 30.3.06 kka mukana tunnilla avustajana. 6.4.2006 kka mukana oppitunneilla avustamassa, mutta opiskelija poissa koulusta. 19.4.06 kka mukana oppitunneilla avustamassa, mutta opiskelija poissa koulusta.

Z-kurssi. Opiskelija haluaa tukea ko. kurssin suorittamiseksi. Muistio 1.2.06. Sähköpostiviesti opettajalle asiasta.

Englanti: tehty 1.2.06 mukautusesitys (muistio 1.2.06) Saa n englannin tukea 25.1.06 / koulunkäyntiavustaja luokkaopetuksesta sivussa. 11.1., 13.1.06: opiskeltu perusasioita. 18.1., 20.1.06 kappale 1/suomenos+harjoitukset 25.1., 27.1.06 kappale 2 / suomenos+harjoitukset (yksilöopetus) 1.2.06 kka. Käsitelty kpl 3 koulunkäyntiavustajan kanssa) opiskelija eri luokassa muusta ryhmästä). 3.2.06. Puheharjoituksia, sanakoe (oppilaalla kirja) Kka:n kanssa eri tilassa kappale 3 käsittelyä (yksilöopetus) Engl.kielisen ohjelman käyttö ohjattuna. 8.2.06 Integroituna luokassa; luokalla sanakoe, opiskelija työskenteli itsenäisesti oppikirjan avulla. 8.5.06 opettaja: Opiskelija suorittanut kurssin mukauteusti H3.

Opiskelijan tukemiseksi suunnitellut tukitoimet oli kirjattu vain 86 HOJKSiin kaikista 128:sta. Lomakkeisiin oli kirjattu erilaisia tukemisen ilmauksia 231 kappaletta, jotka jakaantuivat 21 tukiryhmään. Varsinaisia erityisopetuksen piiriin kuuluvia työtapoja (pienryhmäopetus, tukiopetus, pajaopetus, lukiopetus, koulunkäyntiavustajan tai ammattihenkilön tuki, samanaikaisopetus, suulliset kokeet lisäaika suoritukseen ja erityisopetus) mainittiin yhteensä 77 kertaa (34 %). Erityisopiskelijan tukemiseksi suunniteltiin usein opintojen tukemista ja seuraamista (34 %), johon kuuluvat motivoiminen ja kannustaminen. HOPS- ja HOJKS-prosesseihin liittyvät keskustelut, suunnittelu, asia-

kirjan laatiminen ja korvaussuunnitelmien tekeminen (21 %) olivat kolmas merkittävä tukitoimiluokka. Aineistosta nousivat esiin erilaiset keskustelut ja puhelinkeskustelut opiskelijan, hänen huoltajiensa ja muiden toimijoiden kanssa. Seitsemälle (3 %) opiskelijalle oli tukitoimeksi kirjattu joku sanktio, kuten puhuttelu, kehoitus, suullinen tai kirjallinen varoittaminen tai eronneeksi katsominen. Erityisopiskelijalle suunnitellun tuen luokittelu on esitetty taulukossa 11., jossa N = 86 tarkoittaa kaikkia opiskelijoita ja N = 23 tarkoittaa kuraattorin vastaanotolla asioineita opiskelijoita.

TAULUKKO 11. Erityisopiskelijalle HOJKSissa suunniteltu tuki

Opiskelijalle annettava tuki	N = 86	%	N = 23	%
HOPS-prosessi	31	13	7	13
HOJKS-prosessi	19	8	3	6
Ohjauksen prosessit • keskustelut • yhteispalaverit • opintojen tukeminen ja seuraaminen • yksilöllinen ohjaaminen	78	34	19	37
Erityisopetuksen, pedagogisen tuen prosessit • pajaopetus • pienryhmäopetus • tukioetus • lukiopetus • koulunkäyntiavustajan tuki • ammattihenkilön tuki • samanaikaisopetus • suulliset kokeet • lisäaika tenttiin ja tehtävien palautukseen • erityisopetus • koulutuskokeilu, työkokeilu, työharjoittelu	77	34	13	25
Psykososiaalisen tuen prosessit • kouluun tulemisen tukeminen • kuraattorin / opiskelijahuollon / Tutkan tuki • sosiaalityöntekijän / muun ammattiauttajan tuki	19	8	10	19
Sanktiot • puhuttelu • kehoitus • suullinen tai kirjallinen varoittaminen • eronneeksi katsominen	7	3	0	0
Mainintoja yhteensä	231	100	52	100

Kuraattorin asiakkaiksi tulleiden 33 opiskelijan HOJKSeissa vain 23:ssa oli kuvattua tavalla erityistä tukea järjestetään ja mitä tukea opiskelijalle annetaan. Muulla syyllä erityisopetusta saavia kuraattorin asiakkaiksi tulleita opiskelijoita tuettiin HOJKSsin perusteella eniten (37 %) erilaisilla ohjauksellisilla keinoilla. Tällaisina mainittiin erilaiset keskustelut ja palaverit, opintojen tukeminen ja seuraaminen sekä yksilöllinen ohjaaminen. Toiseksi eniten (25 %) tukea järjestettiin erilaisilla pedagogisilla tavoilla, kuten pienryhmäopetuksena, koulunkäyntiavustajan tukena, suullisina kokeina ja niin

edelleen. Psykososiaalista tukea oli HOJKSeihin kirjattu 19 % opiskelijoista. Erilaisia psykososiaalisen tuen järjestämisen ilmauksia olivat kouluun tulemisen tukeminen, kuraattorin, opiskelijahuollon ja Tutkan tuki sekä sosiaalityöntekijän tai jonkun muun ammattiauttajan tuki. Tutkalla tarkoitettiin oppilaitoksessa yhden kuraattorin kehittämää toimintamallia, jolla tuettiin opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin ongelmatilanteissa. Kukaan kuraattorin asiakkaiksi tulleista erityisopiskelijoista ei saanut sanktioita, kuten puhuttelua, kehoituksia, varoituksia tai tullut eronneeksi katsotuksi.

7.2 Erityisopiskelija kuraattorin asiakkaana

7.2.1 Kuraattorin osallisuus HOJKS-prosessiin ja opiskelijan opintojen eteneminen

Strukturoituun haastatteluun osallistui kolme kuraattoria, joiden asiakkaita haastattelu koski. Olin poiminut kuraattoreittain kaikista 128 HOJKSista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tiedot, joiden perusteella haastattelu eteni sen mukaan, oliko aineistoon kuuluva opiskelija tullut kuraattorin asiakkaaksi vai ei. Kuraattoreiden ilmoittamat tiedot perustuvat heidän omiin manuaalisiin asiakastietoihinsa, joihin jokainen kuraattori oli kirjannut asiakkuuteen liittyvät olennaisiksi katsomansa tiedot. Lisäksi strukturoidun haastattelun aineistossa on mukana yhden kuraattorin osalta kaikki muidenkin vuosikurssien hänen vastaanotollaan yhden opintovuoden aikana asioineet muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat, joita oli yhdeksän. Analysoituani aineiston ja verrattuani ensimmäisen ja muiden vuosikurssien opiskelijoiden tuloksia toisiinsa, havaitsin niiden olevan niin yhdenmukaisia, että päätin käsitellä niitä pääosin yhtenä aineistona. Niiltä osin, kun aineistot eroavat toisistaan, esitän niiden tulokset erillisinä.

Tavoitteeni oli vastata esittämiini tutkimuskysymyksiin muun muassa selvittämällä kuraattorin osallistumista erityisopiskelijan tuen tarpeen määrittelyyn ja tutkia, kuinka kuraattorin osallistuminen HOJKS-prosessiin vaikuttaa erityisopiskelijan asiakkuuteen kuraattorin vastaanotolla. Olin asettanut hypoteesiksi, että kuraattorin osallistuminen HOJKSin laadintaan vaikuttaa erityisopetuksen perusteeseen, annettavaan tukeen ja kuraattorin asiakkaaksi tulemiseen. Kuten HOJKS-aineiston analyysistä ilmeni, ei erityis-

opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista voinut päätellä, ketkä olivat osallistuneet suunnitelman laatimiseen. Näin ollen kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen selvittäminen jäi strukturoidun haastattelun varaan.

Ensimmäisen vuosikurssin 52 opiskelijasta 24 (46 %) oli tullut kuraattorin asiakkaiksi ensimmäisen opintovuoden aikana. Lisäksi aineistossa on 2.–4. vuosikurssien kuraattorin vastaanotolla asioineita opiskelijoita yhdeksän. Strukturoidulla haastattelulla sain ke-
rättyä yhteensä 33 kuraattorin vastaanotolla asioineen opiskelijan tiedot.

Yhden opiskelijan osalta kuraattorin muistiinpanoista ei selvinnyt, oliko kuraattori osallistunut HOJKSin tekemiseen. Haastattelulla saatujen tietojen perusteella kuraattori oli osallistunut kuuden (19 %) opiskelijan HOJKSin laadintaan. Niistä opiskelijoista, joiden HOJKSien laatimiseen kuraattori osallistui, ei kukaan ollut lopettanut tai keskeyttänyt opintojaan. Kuudesta puolet, eli kolme opiskelijaa, eteni päätoimisesti, kaksi oli viivästynyt opinnoissaan ja yksi opiskelija oli vaihtanut opintoalaa. Kaikista kuraattorin vastaanotolla asioineista muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 43 % eteni päätoimisesti, 24 % oli viivästynyt opinnoissaan, 12 % oli vaihtanut alaa ja 21 % oli lopettanut opintonsa kokonaan (taulukko 12.).

TAULUKKO 12. Kuraattorin osallistuminen HOJKS-prosessiin ja opiskelijan opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen

Opintojen tilanne ensimmäisen opintovuoden jälkeen	Kuraattori on osallistunut HOJKSin laadintaan.		Kaikki kuraattorin asiakkaat yhteensä
	Ei	Kyllä	
Opinnot etenevät päätoimisesti (vähintään 6 ov/jakso)	11 (42 %)	3 (50 %)	14 (43 %)*
Viivästynyt opinnoissaan (suorituksia alle 6 ov/jakso)	5 (19 %)	2 (33 %)	8* (24 %)*
Vaihtanut alaa	3 (12 %)	1 (17 %)	4 (12 %)*
Lopettanut opinnot, ei opinto-oikeutta	7 (27 %)	0	7 (21 %)*
Yhteensä	26	6	33 *

*) Kaikki kuraattorin asiakkaat yhteensä -sarakeessa on huomioitu yksi opiskelija, joka on viivästynyt opinnoissaan, mutta josta ei ole tietoa, onko kuraattori osallistunut hänen HOJKS-prosessiinsa.

Aineistosta puuttuva yksi opiskelija, josta ei ollut tietoa, onko kuraattori osallistunut hänen HOJKSinsa laatimiseen, on ristiintaulukointitiedon perusteella viivästynyt opinnoissaan, eli hän jatkoi edelleen opintojaan aloittamallaan koulutusallalla. Tarkasteltaessa opintojen etenemistä kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen mukaisesti, havai-

taan, että *kaikki* (100 %) opiskelijat, joiden HOJKSin laatimiseen kuraattori osallistui, jatkoivat edelleen opinnoissaan. Niistä opiskelijoista, joiden HOJKSien laatimiseen kuraattori ei osallistunut, 27 % puolestaan menetti opinto-oikeutensa.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista neljä 24:stä oli vaihtanut alaa ja seitsemän lopettanut opintonsa kokonaan. Toisella vuosikurssilla tai sitä pitemmällä opinnoissaan olevista kuraattorin aineistoon kuuluvista asiakkaista kukaan ei ollut vaihtanut koulutusalaa tai lopettanut opintojaan (taulukko 13.).

TAULUKKO 13. Kuraattorin asiakkaiden opintojen tilanne vuosikurssin mukaan

Opiskelijan vuosikurssi	Tilanne arviointihetkellä				Yhteensä
	Etenee päätoimisesti	Viivästynyt opinnoissaan	Vaihtanut alaa	Ei opinto-oikeutta	
1. vuosikurssin opiskelijat	9	4	4	7	24
2. – 4. vuosikurssien opiskelijat	5	4	0	0	9
Yhteensä	14	8	4	7	33

Kuraattorin asiakkaista opintonsa lopettaneet olivat siis kaikki ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, joiden yhdenkään HOJKSin laatimiseen kuraattori ei ollut osallistunut. Kaikki koulutusalaan vaihtaneet opiskelijat olivat myös ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, mutta he kaikki olivat asioineet kuraattorin vastaanotolla ja yhden HOJKSin laatimiseen oli kuraattori osallistunut.

7.2.2 Kuraattorin vastaanotolle ohjaaja ja opiskelijan tuen tarve

Suurimman osan opiskelijoista (60 %) oli lähettänyt kuraattorin vastaanotolle ryhmänohjaaja. Kuraattorin asiakkaiksi tulleista muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista 25 % oli tullut vastaanotolle oma-aloitteisesti, jolloin opiskelija itse merkittiin vastaanotolle ohjaajaksi. Opinto-ohjaajan ohjaamana vastaanotolle oli tullut kaksi opiskelijaa, opiskelijahuoltoryhmän lähettämänä kaksi opiskelijaa ja huoltajan ohjaamana yksi opiskelija. Kuraattorin vastaanotolle lähettäjän tietoja ei ollut selvitettävissä yhden opiskelijan osalta, koska hänen asiakkuutensa aikana haastateltavalla kuraattorilla oli

ollut sijainen, jonka merkinnöistä ei kyseinen tieto käynyt ilmi. Kuraattorit eivät ole tilastoineet vuosittain kaikkien asiakkaidensa osalta vastaanotolle lähettäjää, joten vertailua erityisopiskelijoiden ja kaikkien asiakkaiden välillä ei voinut tehdä.

Ylivoimaisesti suurin syy kuraattorin vastaanotolle lähettämiseen olivat opiskelijan poissaolot, opetukseen osallistumiseen ja opintojen etenemättömyyteen liittyvät asiat (yhteensä 55 %). Taloudellisten asioiden vuoksi asiakkaiksi tuli 15 % ja mielenterveyteen liittyvien syiden vuoksi 12 % opiskelijoista. Sosiaaliset syyt (päihteet, asuminen, elämäntilanne, ihmissuhteet) ilmoitettiin asiakkuuden perusteeksi yhteensä 18 %:ssa vastaanotolle lähettämistä.

Oppilaitoksen kuraattorit tilastoivat vuosittain yhteisesti sopimillaan periaatteilla vastaanotolla käyneiden opiskelijoiden asiakkuuksien taustalla olevat syyt. Kuraattorien vastaanotoille tulneiden muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden asiakkuuksien pääasialliset syyt liittyivät ensisijaisesti elämänhallintaan ja sosiaalisiin syihin (36,5 %) sekä opiskelumotivaation puutteeseen (30,5 %). Nämä syyt korostuivat myös verrattaessa erityisopiskelijoita kaikkiin kuraattorin asiakkaisiin, joilla nämä samat syyt olivat pääasiallisimmin asiakkaaksi tulemisen taustalla, mutta erityisopiskelijoilla muita asiakkaita useammin. Erityisopiskelijat asioivat kuraattorin vastaanotolla taloudellisten syiden (15 %) perusteella useammin, kuin kaikki kuraattorin asiakkaat (5 %) yhteensä.

Erityisopiskelijat poikkesivat kaikista kuraattorin asiakkaista myös mielenterveydellisten perusteiden osalta. Erityisopiskelijoista vain 9 %:lla oli pääasiallinen asiointiperuste mielenterveydelliset syyt, kun kaikista kuraattorin asiakkaista 20 % tuli kuraattorin vastaanotolle ensisijaisesti niiden perusteella. Erityisopiskelijoista yhdelläkään ei ollut kuraattorin asiakkaaksi tulemisen perusteena oppimisvaikeudet, eli ne oli onnistuttu havaitsemaan ja tarvittava pedagoginen tuki suunnittelemaan jo HOJKS-prosessin aikana (taulukko 14.).

TAULUKKO 14. Opiskelijoiden asiointiperusteet kuraattorin vastaanotolla

Kuraattorin määrittelemä asiointiperuste	Kuraattorin asiakkaat	%	Vastaanotolle lähettäjän määrittelemä peruste %	Kaikki asiakkaat 2005-2006 %-osuudet, N = 424
1. Mielenterveydelliset syyt	3	9	12	20
2. Päähteet	1	3	3	5
3. Lastensuojelulliset syyt	1	3		2
4. Terveydelliset syyt	1	3		6
5. Opiskelumotivaation puute	10	30,5	55	25
6. Talous	5	15	15	5
7. Elämänhallinta ja sosiaaliset syyt	12	36,5	15	32
8. Oppimisvaikeudet	0	0	0	5
Yhteensä	33	100	100	100

Vastaanotolle lähettäjän ja kuraattorin arvio tuen tarpeen perusteista olivat yhteneväisiä päähteiden käytön ja taloudellisten perusteiden osalta. Sitä vastoin lähettäjän määrittelemät opintoihin osallistumiseen ja etenemiseen liittyvät hankaluudet jakaantuivat kuraattoreiden perusteissa pääasiallisesti opiskelumotivaation puutteeksi, lastensuojelullisiin, terveydellisiin ja sosiaalisiin syihin. Kuraattoreiden tilastointiperusteissa ei ollut lainkaan ”poissaolo”-perustetta, vaan he näkivät poissaolon oireena, jonka taustalla oleva syy kirjattiin asiakkuuden perusteeksi. Vastaanotolle lähettäjät perustelivat myös mielenterveydellisillä syillä asiakkuuksia useammin kuin kuraattorit.

7.2.3 Kuraattorin vastaanotolla käynnit ja käsitellyt asiat

Noin puolta kuraattorin asiakkaiksi tulleista muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista voi pitää käsiteltävien asioiden määrän ja asiointikertojen perusteella moniongelmaisina. Opiskelijoista 22 % oli asioinut vuoden aikana kuraattorin vastaanotolla yli viisi kertaa, 44 % oli asioinut kolmesta viiteen kertaan ja 34 % oli käynyt yhden tai kaksi kertaa. Yhden opiskelijan osalta kuraattorin muistiinpanojen perusteella ei voinut käyntien määrää sanoa varmasti, joten hänen osaltaan tiedot jäivät puuttumaan.

Suurimmalla osalla erityisopiskelijoista (52 %) kyse oli viidestä tai useammasta asiasta, joita kuraattorin vastaanotolla selviteltiin. Opiskelijoista 27 %:lla oli kolmesta neljään asiaa ja 21 %:lla vain yksi tai kaksi asiaa, joihin opiskelija tarvitsi kuraattorin apua.

Vastaanotolla käsitellyistä asioista kuraattoreiden arvion mukaan varsinaisesti kuraattorin työhön kuuluvia asioita oli viisi tai useampia 43 %:lla opiskelijoista, kolmesta neljään asiaa 27 %:lla opiskelijoista ja yhdestä kahteen asiaan 30 %:lla opiskelijoista. Ero käsiteltyjen asioiden ja kuraattoreiden työhön kuuluneiden asioiden määrän välillä kuraattoreiden kertoman mukaan johtui siitä, että vastaanotolle ohjautui opiskelijoita, joiden tuen tarpeet olivat ensisijaisesti opinto-ohjauksellisia, erityisopetuksellisia tai terveydenhoidollisia. Haastattelussa ei kysytty, millaisia asioita kuraattorit pitivät työhönsä kuuluvina. Kuraattoreilla ei ollut tilastoa kaikkien asiakkaidensa asiointikertoista tai käsiteltyjen asioiden määrästä, joten niitä ei voida verrata erityisopiskelijoiden asiakkuuksiin.

Kuraattorin käsittelemät asiat

Jokainen haastateltava kuraattori ilmaisi omin sanoin, mitä asioita hän oli käsitellyt asiakkaiksi tulleiden erityisopiskelijoiden kanssa. Kuraattorit olivat käsitelleet eniten erityisopiskelija-asiakkaidensa kanssa näiden poissaoloja. Toinen merkittävä ryhmä olivat erilaiset elämän perusasiat, kuten uni, ruokailu, hygienia, vuorokausirytmä ja aikataulun noudattaminen. Analyysissä olivat mukana myös hoitoon ohjaaminen ja Kelalle ilmoittaminen, koska kuraattorit ottivat ne esille yhteistyökumppaneina tai tiedonlähteinä, mutta eivät kuitenkaan pitäneet tekemäänsä yhteistyötä tai Kelalle ilmoittamista kuraattorin tuen piiriin kuuluvina asioina. Haastattelun piiriin kuuluneista 33 opiskelijasta kolme oli sellaisia, joita kuraattori oli yrittänyt saada ryhmänohjaajan yhteydenoton perusteella vastaanotolle, mutta ei ollut tavoittanut opiskelijaa tai tämä ei ollut halunnut tulla tapaamiseen. Näiden kolmen opiskelijan asiat liittyivät elämän perusasioihin, talouteen, poissaoloihin ja suorittamattomiin opintoihin, oppimisen vaikeuksiin, motivaation puutteeseen ja väärään alavalintaan. Näiden kolmen tavoittamattoman opiskelijan vuoksi N vaihtelee analyysissä 30–33 välillä. Puuttuvista tapauksista kaksi on ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja yksi jonkun myöhemmän vuosikurssin opiskelija.

Kuraattorin asiakkaiksi tulleiden erityisopiskelijoiden tuen tarpeet ovat riippuvaisia heidän iästään ja opintojensa vaiheesta. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ovat pääsääntöisesti alaikäisiä, kun taas toisen, kolmannen ja jopa neljännen vuosikurssin opiskelijoista suurin osa on jo täysi-ikäisiä, mikä ohjaa heidän palvelutarpeitaan. Erityisopiskelijan tarvitsema palveluohjaukseen kuuluva ohjaaminen ja neuvominen on tästä hyvä esimerkki. Kahdeksasta toisen vuosikurssin tai sitä vanhemmasta opiskelijasta viisi tarvitsi kyseistä apua, kun taas ensimmäisen vuosikurssin 22 opiskelijasta vain yksi tarvitsi palveluissa ohjaamista ja neuvomista. Sama opiskelijan ikään liittyvä ilmiö havaitaan myös arkipäivän asioimisessa avustamisen tarpeessa. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista vain kaksi 22 opiskelijasta tarvitsi tukea herättämiseen, ruokailussa avustamiseen ja käytännön asioiden hoitamiseen, kun taas heitä pitemmällä olevista opiskelijoista kolme kahdeksasta tarvitsi tukea näihin arkipäivän asioihin. (Taulukko 15.) Todennäköisin selittävä syy lienee ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kotona asuminen, jolloin vanhemmat pitävät huolta arkisten asioiden sujumisesta ja tukemisesta.

TAULUKKO 15. Kuraattorin vastaanotolla käsitellyt asiat

Asia	N = 33	%
Elämänhallintaan liittyvät asiat • elämän perusasiat (uni, ruokailu, hygienia, aikataulut) • itsenäiseen asumiseen liittyvät asiat • talouteen liittyvät asiat • arkipäivän asioissa avustaminen (herättäminen, ruokailuun osallistuminen, käytännön asioiden hoitaminen)	36	24
Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat • perheen tilanteeseen liittyvät asiat • yksinäisyyteen, syrjäytymiseen, liittyvät asiat • seurusteluun, ihmissuhteisiin liittyvät asiat • epäsosiaalinen käytös, asenne	19	13
Palveluohjaus • ohjaaminen ja neuvominen • avustaminen ja yhdessä tekeminen	9	6
Muut sosiaaliset asiat • päihteidenkäyttöön liittyvät asiat • lastensuojeluasiat	11	7
Terveydelliset asiat • fyysiseen terveyteen liittyvä asia • psyykkiseen terveyteen liittyvä asia • hoitoon ohjaaminen	14	10
Opintoihin / opiskeluun liittyvät asiat • poissaolot • suorittamattomat opinnot / etenemättömyys opinnoissa • oppimisen vaikeudet • oppimisen seuranta, ohjaus, orientoiminen	42	28
Motivaation puute • motivaation puute • väärä alavalinta	18	12
Mainintoja yhteensä	149	100

Kuraattorin asiakkaiksi tulleet muulla syyllä erityisopetusta saavat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat erosivat vanhempien vuosikurssien opiskelijoista negatiivisesti päihteidenkäyttöön, psyykkiseen terveyteen, poissaoloihin, oppimisen vaikeuksiin ja opintoalan väärään valintaan liittyvissä asioissa. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista seitsemän 22:sta oli tarvinnut tukea päihteiden käyttöön liittyvässä asiassa, kun taas myöhempien vuosikurssien opiskelijoista vain yhdellä kahdeksasta oli ollut tuen tarve päihteidenkäytön osalla.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista kahdeksan 22:sta oli tarvinnut tukea psyykkiseen terveyteen liittyvässä asiassa, kun taas myöhempien vuosikurssien opiskelijoista vain yhdellä kahdeksasta oli ollut tuen tarve psyykkisen terveyden vuoksi.

Ensimmäisen vuosikurssin 16 opiskelijaa 22:sta oli tarvinnut kuraattorin tukea poissaolojensa vuoksi, myöhempien vuosikurssien opiskelijoista kolme kahdeksasta. Toisen ja sitä myöhempien vuosikurssien opiskelijoista vain yhdellä kahdeksasta oli kuraattorin tuen tarve oppimisen vaikeuksien vuoksi, mutta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista viisi 22:sta tarvitsi tukea oppimisen vaikeuksiin liittyvissä asioissa. Toisen ja sitä myöhempien vuosikurssien opiskelijoista kahdella kahdeksasta oli kuraattorin tuen tarve väärän alavalinnan vuoksi kun taas ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista kahdeksan 22:sta tarvitsi tukea havaittuaan valinneensa väärän opintoalan.

Tulosten perusteella muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat tarvitsevat ensimmäisen opintovuoden aikana tukea erityisesti päihteidenkäytön vähentämiseen, psyykkisen terveyden tukemiseen, poissaolojen vähentämiseen, oppimisen vaikeuksiin ja opintoalan valintaan liittyvissä asioissa. Tuen tarpeiden painottuminen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoihin on merkittävää, koska tulosten mukaan muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden opintojen lopettaminen painottuu vahvasti ensimmäisen opintovuoden ajalle.

7.2.4 Kuraattorin antama psykososiaalinen tuki

Strukturoidussa haastattelussa kuraattoreiden käyttämiä työmenetelmiä koskevat kysymykset perustuvat Hinkan, Koiviston ja Haverisen (2006) yksilökohtaisen psykososiaalisen työn malliin, jonka elementtejä ovat keskustelu ja motivointityö, avustaminen asiatasolla, asioinnissa avustaminen, ammatinvalintaa käsittelevät keskustelut sekä oppilaitoksessa opiskelijan kuntoutumisen tukeminen opintojen aikana. Nämä työn muodot liittyvät asiakastyössä ja painottuvat asiakaskohtaisesti työntekijän työotteen, työn tavoitteiden ja henkilökohtaisten painotusten perusteella.

Esitin haastattelussa kuraattoreille malliin kuuluvat psykososiaalisen työn menetelmät, joista kuraattorit ilmoittivat jokaisen opiskelijan osalta, mitä niistä olivat käyttäneet. Tilanteen kartoitusta, siitä keskustelua ja asiaan liittyvää motivointityötä selvitettiin erikseen opintoihin osallistumisen, opiskeluorientaation, tulevaisuudensuunnitelmien, elämänhallinnan, terveydentilan ja elämän olosuhteiden osalta. Asiatasolla avustamista kysyttiin erikseen arkiasioden hoitamisesta, virastoasioinnista, sosiaaliturvaetuuksista ja muusta neuvontatyöstä. Asioinnissa avustamista kysyttiin opiskelijan saattamisen (esimerkiksi sosiaalityöntekijän vastaanotolle) ja asiointitapahtumassa tukena olemisen (esimerkiksi ensimmäiselle päihdetyöntekijän vastaanotolle osallistuminen) osalta. Ammatinvalintaa koskevat keskustelut liittyivät opintoalan vaihtamiseen ja opintojen lopettamiseen tai keskeyttämiseen. Opiskelijan kuntoutumisen tukemista kysyttiin osallistumisena opiskelijan asiaa koskevaan tilaisuuteen (esimerkiksi hoitokokous tai kuntoutussuunnitelmaneuvoittelu) oppilaitoksen edustajana. Kuraattoreille annettiin avoimella kysymyksellä mahdollisuus kertoa myös millä muulla tavalla he olivat aineistoon kuuluvia asiakkaitaan auttaneet.

Vastausvaihtoehtoina annettujen psykososiaalisen menetelmien lisäksi kuraattorit kertoivat tukevansa asiakkaina olleita opiskelijoita motivoimalla, hoitoon ohjaamalla, syrjäytymistä ehkäisemällä, työkuntoa seuraamalla, opintosuunnitelmia ja lukioyhteistyötä tekemällä sekä ohjaamalla valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen. Kuraattoreiden mielestä nämä auttamisen tavat eivät tulleet esille esitetyssä psykososiaalisen työn mallissa. Nimesin ne omiksi oppilaitoksessa tehtävään psykososiaaliseen työhön kuuluviksi

menetelmikseen: opiskelijan auttaminen hoitoon ohjaamalla ja työkuntoa tukemalla (taulukko 16.).

TAULUKKO 16. Psykososiaalisen työn menetelmät oppilaitoksessa

Psykososiaalisen auttamiset menetelmät	N = 31	%
1. Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu • opintoihin osallistumisesta • opiskeluorientaatiosta • tulevaisuudesta • elämänhallinnasta • terveydentilasta • elämän olosuhteista	121	62
2. Avustaminen asiatasolla • arkiasioiden hoitaminen • virastoasiointi • sosiaaliturvaedut • muu neuvontatyö	32	16
3. Asioinnissa avustaminen • opiskelijan saattaminen • asiointitapahtumassa tukena oleminen	5	2,5
4. Ohjauskeskustelu • koulutusalan vaihtamisesta • opintojen keskeyttämisestä tai lopettamisesta	27	14
5. Opiskelijan asiassa osallistuminen oppilaitoksen ulkopuoliseen tilaisuuteen oppilaitoksen edustajana	4	2
6. Hoitoon ohjaaminen	3	1,5
7. Työkunnon tukeminen	4	2
Mainintoja yhteensä	196	100

Aineistoon kuului 33 muulla syyllä erityisopetusta saavaa opiskelijaa, joista kahden opiskelijan osalta ei ollut tietoa käytetyistä menetelmistä. Erilaisia psykososiaalisen auttamisen menetelmiä kuraattorit nimesivät 31 opiskelijalle yhteensä 196. Kuraattorit olivat siis antaneet yhdelle opiskelijalle useanlaista tukea. Kuraattorit käyttivät psykososiaalisen työn menetelmistä eniten tilanteen kartoitusta, siitä keskustelua ja sen pohjalta motivointia (62 %). Erityisesti korostuivat elämänhallintaan liittyvät keskustelut, keskustelut elämänolosuhteista sekä opintoihin osallistumisesta. Avustaminen asiatasolla arkiasioiden hoitamisessa, etuuksien selvittämisessä ja virastoasioinnissa (16 %) ja opintojen jatkamiseen liittyvät ohjauskeskustelut (14 %) olivat yleisesti käytettyjä psykososiaalisen työn menetelmiä.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista kahdeksan 23:sta tarvitsi kuraattorin tukea opintojen aikoessaan lopettaa tai keskeyttää opintonsa. Kuraattorit eivät käyneet keskusteluja opintojen lopettamisesta yhdenkään toisen tai sitä myöhemmän vuosikurssin opiskelijan kanssa. Kuraattorit eivät tehneet myöskään yhtään hoitoonohjausta toisen tai

sitä myöhemmän vuosikurssin opiskelijalle. Kaikki kolme yhden lukuvuoden aikana päihde- tai mielenterveysongelmien vuoksi hoitoon ohjattua muulla syyllä erityisopetusta saavaa opiskelijaa olivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita.

7.2.5 Kuraattorin tiedonlähteet ja yhteistyökumppanit

Erityisopiskelijaa tukeva kuraattori sai eniten tietoa opiskelijasta hänen ryhmänohjaajaltaan. Kaikesta opiskelijaa koskevasta tiedosta 64 % tuli oman oppilaitoksen sisältä opettajilta, opinto-ohjaajilta ja oppilaitoksen tietojärjestelmästä. Opiskelijan vanhemmat, erityisesti äidit, olivat tärkeitä tiedonantajia, sillä 13 % opiskelijoita koskevasta tiedosta tuli heiltä. Myös terveydenhuollon työntekijöiltä kuraattorit saivat 13 % asiakkaana olevia erityisopiskelijoita koskevasta tiedosta. Toisen oppilaitoksen opettajilta tai opinto-ohjaajilta, opiskelijaa hoitavilta lääkäreiltä, nuorten palveluita tuottavilta päihdetyöntekijöiltä ja Kelalta kuraattorit eivät saaneet lainkaan tietoa asiakkaana olevasta erityisopiskelijasta.

Kuraattorien tekemästä yhteistyöstä erityisopiskelijan asiassa suurin osa tapahtui oppilaitosten työntekijöiden kanssa (59 %). Yhteistyöstä 13 % oli terveydenhuollon kanssa ja 13 % opiskelijan perheen, erityisesti äitien kanssa. Eri organisaatioiden sosiaalityöntekijät olivat 9 % kuraattorin yhteistyökumppaneista. Yhteistyötä ei ollut yhdenkään erityisopiskelijan asiassa lääkärin tai seurakunnan työntekijöiden kanssa.

Tulosten perusteella yhteistyössä tiedonsiirto toisen oppilaitoksen, Kelan ja päihdetyöntekijöiden kanssa on yhdensuuntaista, koska kuraattorit ilmoittivat tekevänsä näiden kanssa yhteistyötä, mutta kuitenkin he eivät saaneet näiltä toimijoilta opiskelijaa koskevaa tietoa. Tällöin kuraattorin rooli on ollut ilmoittaja (esimerkiksi Kelalle) tai ohjaava (hoitoon, päihdepalveluihin), jolloin kuraattori oli luovuttanut opiskelijaa koskevaa tietoa, mutta ei ollut sitä itse saanut.

8 KURAATTORIN TYÖ OPPILAITOSYHTEISÖSSÄ

8.1 Kuraattoreiden näkemyksiä muulla syyllä annettavasta erityisopetuksesta

Keräsin tutkimukseni kvalitatiivisen aineiston oppilaitoksessa aineistonkeruuaikana työskennelleiden neljän kuraattorin ryhmähaastattelulla. Esitin heille haastattelun runkona HOJKSeista ja strukturoidusta haastattelusta keräämäni kvantitatiiviset tiedot, joihin liittyvien kysymyksien lisäksi kysyin kuraattorin työn asemaan ja kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Merkitsin kuraattoreiden puheenvuorot merkinnöillä k1, k2, k3 ja k4, jolloin k1 kuraattori on aina se, joka on aloittanut keskustelun kyseisestä aiheesta, k2 on puhunut seuraavana ja niin edelleen. Näin ollen merkinnän takana olevan kuraattorin henkilöllisyys vaihtuu jokaisessa teemassa. Omat haastattelijan puheenvuoroni olen merkinnyt H-kirjaimella.

HOJKSin perusteista

Esitin ensimmäisenä kuraattoreille listauksen kaikkien 128 HOJKSin perusteista sellaisina, kuin opettajat olivat ne asiakirjoihin kirjanneet. Kuraattorit ihmettelivät sitä, ettei kaikkiiin HOJKSeihin ollut lainkaan kirjattu, millä perusteella suunnitelma on laadittu. Heidän mielestään erityisopetuksen perusteena oli käytetty muuta syytä, vaikka opiskelijoilla oli olemassa joku diagnoosi tai selvä syy, jonka perusteella heidän erityisopetuksen perusteensa olisi voinut määritellä johonkin toiseen luokkaan kuuluvaksi. Sanallisen perustelun puuttumisen yhdeksi syyksi nähtiin se, että opiskelijan erityisopetuksen tarpeelle oli joku kaikille opiskelijan kanssa työskentelevillä tiedossa oleva selvä syy, jota ei ollut nähty enää aiheelliseksi kuvata sanallisesti HOJKSissa.

k3: Aika paljon on näitä, missä on jäänyt perustelematta.

k2: Ja sitten kaikkien niiden luokitusten välisiä asioita on.

k2: Vaikka on diagnoositkin, niin silti vaan on 12.

k4: Nämä ei kuulu suurin osa tähän luokkaan: Täällähän on kielellisiä vaikeuksia, diagnosointia, aikaisempia hojkseja, masentunut, päihdekuntoutujat, oppiaineiden yleisheikkoutta, keskittymisen vaikeuksia ja hahmottamisvaikeuksia. Tuossa on kuus peräkkäin.

k4: Kyllä silleen katottuna väärissä kohtaa, kun tätä pyöräyttää.

k1: Aika vähän on (perusteita/SK) selvitetty kaiken kaikkiaan.

k3: Ihan aikalailla samoja ja tuo minua ihmetyttää, miten paljon on jätetty perustelematta.

k2: Tuo selittää varmaan, että on jätetty perustelematta, ainakin kun ite oon ollut (asiassa mukana/SK), jos on selkee se koodi, vaikka päihde- tai mielenterveysongelma, sitä ei enää oo kirjoitettu auki.

HOJKSien kirjausten vähäisyyttä yksi kuraattori selitti myös oppilaitoksen ohjeella, jonka mukaan HOJKSiin ei pidä kirjata pieniä yksityiskohtia. Kuraattorin kuvaus saamastaan ohjeesta kuvaa oppilaitoksen HOJKS-työskentelyä. Muut kuraattorit eivät ottaneet asiaan lainkaan kantaa eikä asian ilmaissut kuraattorikaan ollut nähnyt ohjetta, eli ohjeistus on kiertänyt sattumanvaraisesti ”puskaradiona”.

k2: Siitähän tuli ihan ohje, että ei mittään pikku näperryistä.

k2: En minä oo ohjetta nähnyt, mutta joku sano, ettei siihen hojksiin tarvii kirjata välttämättä kaikkia. Muutamalla lauseella pittää näkyä, mitä se on ollu, mitä on tehty.

Kukaan kuraattoreista ei ottanut kantaa oppilaitoksen viralliseen erityisopetuksen perusteita ja antamista määrittävään ja ohjaavaan asiakirjaan, erityisopetuksen suunnitelmaan.

Opiskelijan tuettavista asioista ja tukemisen tavoista

Opiskelijoiden tuettavista asioista kuraattorit havaitsivat erilaisia oppiaineita ja opetussellisia asioita. Kuraattorit kommentoivat merkintöjä kuraattorin työn piiriin kuuluvista asioista, mutta pitivät yleisesti tuettavia asioita opetuksellisina asioina. Erityisopiskelijalle järjestettävän tuen perusteella kuraattorit olivat vahvasti sitä mieltä, että muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tuen tarpeen taustalla ovat opetukseen ja oppimiseen liittyvät syyt.

k1: Matematiikka, englanti, ruotsi, ei oo tarkemmin pilkottu, missä osiossa on se tuen tarve.

k2: Tuolla löyty kuraattoritarve, sitten on elämänhallinta, mutta ei oo sanottu mitä se on.

k3: Opon aamuinen puhelinherätys, ryhmänohjaaja vie ruokailuun.(yleistä naurua/SK)

k3: Jotkut on sitten tosi paljon kirjottanu konkreettisia, että mitä, purkanu auki.

k4: Eli niin kuin minä sanoin tuossa heti ensimmäisenä, että opetuksellisia asioitahan nämä on, että ei nämä oo mihinkään muu syy -luokkaan kuuluvia, jos vaikka matematiikassa tarvii tukkee. Ylimalkaisesti katottuna hyppää ruotsi, englanti, matematiikka, ammatilliset aineet.

k3: Kaikki aineet.

k4. Teoria-aineet ja nää on puhtaasti opetuksellisia syitä ja opetuksellisesti pystytään näihin vaikuttamaan, kuuluu johonkin muuhun luokkaan.

Kuraattorit pohtivat, miksi opettajat olivat perustelleet opetuksellisia tuen tarpeita muulla syyllä. Yhtenä syynä nähtiin oppilaitoksen ohjeet, joissa toisaalta edellytettiin että

opiskelijalla tulee olla lausunto, ennen kuin hänen erityisopetuksen tarpeensa voidaan perustella kyseisellä asialla. Toisaalta oppilaitoksessa oli ohjeistettu, että ”muuta syytä” voi käyttää perusteena, kunnes tuen tarve tunnistetaan paremmin.

k3: Mulle tuli heti mieleen, että silloin jossain vaiheessa, kun tuli ne uudet koodit siihen hojksiin, niitähän tiukennettiin, että pitää olla diagnoosit, että voi niihin alkuluokkiin laittaa adhd:tä ja muuta. Ihan selkeesti näkyy, että ne on kaikki kaadettu, joilla ei oo varsinaista paperia olemassa, niin sen takia ne on kaikki täällä muussa syyssä.

k3: Oli ohjeet, niin nyt ei kukkaan uskalla laittaa, jos ei oo tai on olemassa ollut, mutta ei löytynyt vaikka kottoo lapsen kaavaketta tai peruskoulun. Nyt ne täällä nämä.

k4: Ite olin toisessa koulutuksessa, hojksikoulutuksessa, jossa sanottiin, kannattaa ilman muuta laittaa se hojksi ja laittaa siihen muu syy –luokkaan. Kyllä se paperi sitten löytyy. Tällainen oli ohje.

Kuraattorit tunnistivat käytetyistä lauseista omia koulutusalojaan ja kirjatut asiat olivat tuttuja heidän omasta työstään. Kuraattoreiden huomio kiinnittyi myös siihen, ettei kaikkien opiskelijoiden HOJKSeihin ollut kirjattu lainkaan, mitä tukea aiotaan antaa tai opiskelijalla oli pitkiä aikoja, jolloin tukea ei ollut suunniteltu annettavaksi. Pohdittiin, olisiko HOJKSin voinut jopa purkaa, tai oliko kyse siitä, ettei opettaja ollut tullut vain kirjanneeksi, miten opiskelijaa aiottiin tukea.

k4: Jonkun verran on näitä ei-kirjauksia

k3: Oiskohan sen hojksin voinu kokonaan purkaa?

k2: Voi olla ja pitäs ihan tutkia. Voi miettiä vaan, että niin ei oo tullu ollenkaan laiteneeks, mitä on tehnyt, että rengas tullee vaihettua, vaikka on tukitoimia.

Opiskelijoiden oppilaitoksen ulkopuolelta saamaa tukea pidettiin vähäisenä. Kuraattorit pohtivat myös, miten opettajat mieltävät kuraattorin, koska osassa HOJKSeista kuraattori oli esitetty oppilaitoksen ulkopuolisena tukena. Epäiltiin myös, että lomakkeet ovat puutteellisesti täytettyjä myös ulkopuolisen tuen osalta.

8.2 Aineistosta tehtävien tulkintojen yleistettävyyys muihin kuraattorin asiakkaisiin

Kuraattoreiden mielestä poissaoloihin, elämänhallintaan, opiskelurytmiin, mielenterveyteen, oppilaitoksen ulkopuoliseen tukeen, opiskelumotivaatioon ja elämänkriiseihin liittyvät tilanteet olivat vastaavia, kuin heidän asiakkaillaan. Erilaisia elämänhallinnallisia syitä ja opiskelumotivaation puutetta pidettiin kaikkein yleisimpinä syinä kuraattoreiden vastaanotolla asioimiseen. HOJKSeista ei tullut kuraattoreiden mielestä ilmi heidän te-

kemänsä ”tsemppaus”, jolla he tarkoittivat hyvin vahvaa opiskelijan motivoimista ja rinnalla kulkemista. Myöskään kuraattoreiden tekemä hoitoonohjaus ei tullut HOJK-Seista näkyviin. Koska opiskelijoiden tilanteet ja tuen tarpeet koettiin hyvin samankaltaisiksi kuin kuraattorin asiakkailla, ihmetystä herätti se, ettei kuraattorin apua juurikaan mainittu opiskelijan tukemisen välineenä.

k1: Löytyyhän täältä paljon niitä, niin, elämänhallinnalliset syyt on meidän suurin luokka tällä hetkellä.

k2: Niin, kaiken aikaa.

k3: Niin ja sitten on tuo opiskelumotivaatio.

k1: Niin, opiskelumotivaatio.

k2: Niin mullakin ja ehkä semmonen tsemppaus. Minä ainakin joutun tai teen paljonkin sitä, että niinku haluaa käyvä koulua, mutta ne vaan sitten on poissa ja sitten ne tarvii semmosta niinku, että joku, että nyt oikeesti tsemptaan ja tehään tämä loppuun ja vähän niin kuin vahtii opinto-ohjauksellisesti omalta osaltaan.

k3: Mutta kyllä minua yllättää se, että näissä on hirveen vähän, ulkopuolinen tuki näissä tulee kyllä aika hyvin esille, mutta kuraattorin tuki on hirveen vähäistä. Jos niinku kokonaisuutena katoo tätä, voi sanoa, että kahella käillä laskettavissa, missä mainitaan kuraattori. Siitä oon hirveen yllätynyt, hirveen vähän on kuraattoria.

k1: Päänteiden käyttö on ainakin ja onko täällä mielenterveydelliset syyt?

k1: Tuo taloudellinen tuki, sekin tulee ja asumisasiat, sitä ne on. Onko tässä terveydelliset syyt jossakin?

k2: On tässä tämä mielenterveys.

k1: Aattelen sitä meidän tilastoo, mitä on tuossa väännetty pitkin aikaa, meillä on tai ainakin minulla on erikseen mielenterveydet ja terveydelliset syyt. Terveydelliset syyt olivat mulla ainakin hirvittävän iso luokka. Siellä on terveydellisiä syitä, joita on lähetetty eteen päin terveydenhoitajalle tai lääkärille, ihan siis terveydellisiä syitä, skolioosia ynnä muita.

k2: No erilaiset elämänkriisit mulla ainakin näkyy, vaikka tuossa on tuo seurustelun päättymisen, kuolemia ja kaverin kaveri on jossakin onnettomuudessa ollu.

k3: No se yks luokka on se elämänhallinta. Näitä kaikkia asioita, hallitsetko päihteitä ja hallitsetko asuntoasioita ja tämmösiä voidaan laittaa elämänhallintaan. Kaikkihan nää on semmosia asioita, autolla ajo-, mopolla-ajorikokset, rikokset, vankilassaolot. Ne on elämänhallintaa, ne ei vaan näy sulla tässä.

k4: Yhdyskuntapalvelussa on.

Opiskelijat tulevat kuraattorin asiakkaiksi pääsääntöisesti opettajien lähettäminä poissaolojen, häiriökäyttäytymisen tai motivaatio-ongelmien vuoksi. Joissakin tapauksissa vastaanotolle lähettävä opettaja oli ihmetellyt poissaolojen syynä olevia opiskelijan toistuvia käyntejä sosiaalityöntekijän tai päihdetyöntekijän vastaanotolla pyytäen kuraattoria selvittämään opiskelijan tilannetta. Kuraattorin asiakkaiksi tulee myös opiskelijoita, joiden koti ja vanhemmat ovat toisella paikkakunnalla tai vanhempia ei ole ja jotka haluavat aikuisen ihmisen tukea arkielämän asioihin. Myös opiskelijan ja opettajan väliset ristiriitatilanteet ja niiden selvittäminen näkyvät kuraattorin vastaanotolla asioimisen syynä. Kuraattorit yrittävät taiteilla diplomaattisesti kummankin osapuolen välissä vastuuttaen koulutuksesta vastaavan esimiehen tilanteen hoitajaksi.

k4 Ja sitten käy joitakin tämmösiä tyttöjä, joilla ei oo äitiä kotona, asuu isän ja vaikka veljien kanssa, niinku ihan tämmösiä tyttöjen jutuista juttelua kuukautiset ja ehkäsyet ja seurustelut, en tiijä kuuluko ne mulle vai terveydenhoitajalle.

Aineiston perusteella kuraattorit kokivat, ettei kuraattoria oteta mukaan ennaltaehkäisevään työhön, vaan vasta siinä vaiheessa, kun opinnoissa on ongelmia toisena tai kolmantena opintovuotena. Kuraattoreiden mielestä kuraattoreiden ja oppilaitoksen ulkopuolisten tukijoiden palveluiden käyttäminen ei saisi olla päällekkäistä, vaan kuraattori olisi sivustaseuraajan roolissa silloin, kun opiskelija saa tarvitsemaansa tukea oppilaitoksen ulkopuolelta.

k1: Tarkottaako se sitten taas sitä, että sitä kuraattoria ei oteta taas siihen ennaltaehkäisevään työhön silloin ensimmäisen vuoden aikana, vaan se otetaan taas siihen kuvioon mukkaan vasta sitten kun tulee osittain ongelmia kakkos tai kolmos vuonna? Minä tein hirveen äkkiä tämmösen johtopäätöksen.

k1: Itse katon aina silleen tilanteesta riippuen, onko sitä henkistä vai mitä sitten se onkin, mutta jos se on se hojks jonnekin muualle, niin ei semmosta päällekkäisyyttä vaan vähän semmonen seuranta omassa työssä.

Kuraattorit mielestä 128 HOJKSissa esitettyjen erityisopiskelijoiden erityisopetuksen perusteet, tuen tarpeet, opiskelijoille annettava tuki ja oppilaitoksen ulkopuoliset tukitoimet vastasivat kuraattoreiden kaikkien asiakkaiden tilanteita ja tukitarpeita.

8.3 Kuraattori asiantuntijana HOJKS-prosessissa

Kuraattoreiden asiantuntemusta HOJKSien laatimisessa oli käytetty hyvin vähän. Opettajat olivat ottaneet kuraattoriin HOJKS-asioissa yhteyttä lähinnä silloin, jos he itse olivat olleet epävarmoja siitä, tarvitseeko opiskelija erityisopetusta vai ei. Yksi kuraattoreista oli helpottunut, kun hänen ei enää tarvitse käydä läpi kaikkia tietyn alan opiskelijoita tarkistaakseen, onko heillä tarvetta erityisopetukseen. Näin oli tapahtunut silloin, kun hän uutena työntekijänä ei ollut osannut rajata työtään ja oli opettajan pyynnöstä arvioinut opiskelija kerrallaan näiden mahdollisen erityisopetuksen tarpeen.

H. Missä tilanteessa kuraattori pyydetään tekemään hojksia?

k1: Ei minua oo pyydetty.

k2: Minua on pyydetty muutamiin silloin kun on semmosesta alasta, missä hojksi on vielä uus asia.

k1: Konsultoinu oon tänä kevväänä, ykskin mitä ovat kysyny, että ootko sitä mieltä, että pitäis tehdä.

k3: Minä oon joissakin mielenterveysongelmissa ollu.

Kuraattoreiden mielestä heidän tulisi osallistua HOJKS-prosessiin silloin, kun opiskelijan tuen tarpeen taustalla on sosiaalisia syitä ja erityisesti jos opiskelijalle annettavaksi tueksi suunnitellaan kuraattorin palveluita. Kuraattori voi toimia asiantuntijana ja työparina opettajalle opiskelijan tuen tarpeen tunnistamisessa ja nimeämisessä. Kuraattoreiden mielestä jotkut opettajat pelkäävät tuen tarpeen nimeämistä ja tarvitsevat siihen vahvistusta.

k4: No silloin, jos se ei opettaja yksin pysty tekemään, se ei saa laitettua niitä asioita paperille, että mistä siinä on kyse siinä tilanteessa, että jotakin on, no, diagnoosin tekemisessä, tunnistamisessa. Joskus ne on arkoja, että ei uskalla, että mitä tähän voi laittaa ja minkä koodin, se on kuitenkin se koodi sitten siinä paperissa ja aatellaan että se paperi voi kuitenkin kulkea mukana. On iso juttu laittaa ihminen johonkin luokkaan.

Kuraattorit pohtivat uuden opettajan mahdollisuuksia onnistuneeseen opiskelijan kohtaamiseen. Heidän mielestään oppilaitoksessa on paljon uusia opettajia, joilla ei ehkä ole kykyä edes opiskelijan elämäntodellisuuden ymmärtämiseen eikä riittävästi tietoa tuen tarpeiden tunnistamiseen. Oppilaitoksen erityisopetukseen liittyvää perehdyttämistä ja HOJKS-prosessiin saatavaa tukea pidettiin riittämättöminä.

k2: Ite kun tulin talloon ..., niin minkään näköistä opastusta minä en saanut hojksiin, elämäni aikana en ollut hojksia tehnyt, että kuinka paljon meidän ammatillisia opettajia tulee ihan työmarkkinoilta suoraan tuota, jotka ei oo ollut nuorten kanssa. Miten näistä voi selvitä yksin, kun sitä tukkee ei tuu mistään?

k4: Ja niitä yritysmaailmasta tulevia opettajia on paljon, tosi paljon ja niillä ei oo minikäänlaista ymmärrystä erityisopiskelijoita kohtaan.

k2: Niin, eikä oo ikinä tuommosia epäoikeudenmukaisesti kohdeltuja nuoria kohdannutkaan, ei oo ikinä itse semmosessa elämisen maailmassa tullu oltua. Tullee semmonen nuori ja ite on ehkä keski-iässä nyt 2000-luvulla, miten se on niin kaukana, monenko miljoonien valovuosien päässä?

Opettajien odotukset kuraattorin HOJKS-osaamiselle vaihtelivat kuraattoreiden mielestä koulutusaloittain ja kuraattoreittain. Yksi kuraattoreista koki, että hänen alojensa opettajat odottavat hänen olevan erityisopetuksen ammattilainen ja pystyvän tunnistamaan opiskelijan oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Kuraattorit puolestaan odottivat opettajilta pedagogista asiantuntemusta opettajankoulutuksen perusteella.

Opettajat ja erityisopetuksen vastuuopettajat HOJKS-prosessissa

Kysyttäessä kuraattorin osallistumista HOJKS-prosessiin, keskustelu levisi koskemaan myös opettajien, ryhmänohjaajien ja erityisopetuksen vastuuopettajien, ervojen, työskentelyä. Kuraattoreiden mielestä erityisopetukseen ja HOJKSien laatimiseen vaikuttavat koulutusala ja opettajien sukupuoli. Naisvaltaisilla aloilla opettajien erityisopetuksen taidot ja erwa-resurssi olivat kuraattoreiden mielestä parempia kuin miesvaltaisilla koulutusaloilla tai luonnonvara-alalla. Oppilaitoksen tulosaluejako, joka vaikeutti yhtenäisten ohjeiden ja käytäntöjen leviämistä, koettiin ongelmaksi. Koulutusalojen erityisopetuksen käytännöt vaikuttavat myös kuraattoreiden työhön.

k1: Naisvaltaisilla aloilla on erwa käytettävissä ja sitten on koulutusaloja, joissa yks ihminen tekkee kaikki, ja sitten on just nämä minun (miesvaltaiset alat/SK), jotka tekkee yksinään, sitten kirjaa sinne joka jakso jotakin, mutta ne on yleensä niitä samoja lauseita, että tarvittaessa opo ja kuraattoripalvelut, tarvittaessa pienryhmäopetusta. Mutta nythän on se ongelma, kun (erityisopetuksen koordinaattori/SK) on vaan tekniikassa ja liikenteessä ja niitä piiiään niitä koulutuksia vaan siellä, mutta maratit ja nämä, niillä ei oo sitä erityisopetuksen koordinaattoria.

k2: Tää on ongelma.

k1: Tää on ongelma, luonnonvara-ala on kans ihan ulkona.

k3: Sitten on vielä jonkin verran opettajia, joilla ei ole edes sitä opettajan pätevyyttä, ei oo vielä sitä opetustakaan puhumattakaan siitä erityisopetuksesta.

Kuraattoreiden mielestä jotkut koulutusalat vastustavat erityisopiskelijoiden ottamista erityisopetuksen järjestämisen työläyden vuoksi. Erityisopiskelijoita pidetään kuraattoreiden mielestä niin vaativina, ettei tavallinen ammatinopettaja pysty vastaamaan heidän tarpeeseensa eikä käytettävissä olevat erityisopetuksen resurssit ole siihen riittäviä. Erityisopiskelijoiden valitsematta jättäminen nähtiin moraalisesti oikeaksi silloin, kun erityisopetusta ei pystytty järjestämään, vaikka erityisopiskelijasta olisi saatu koulutuslalle korotettu rahoitus.

k2: En ihmettele, jos on sitä henkee, että ei oteta hojks-opiskelijoita, erityisopiskelijoita, että ne on semmosia taakkoja sitten kantaa opettajien, että sitä henkee on ollu, että ei meille oteta erkkoja, koska tämä työ on niin hirvittävä. Paperityö ensinnäki ja saat koko ajan sapiskaa niskaan. Ammatillinen koulutus on sen eessä tällä hetkellä, ettei se pysty ennää vastaamaan niihin, että nuorten aines on semmoista, että ei tuolta yritysmaailmasta tuleva insinööri pysty, ihan mahottomuus. Ei siihen yks erwa riitä, se ervakin on mahottomuuden eessä.

k1: (Koulutusala/SK), johon on paljon hakijoita, niin se näkyy sillä tavalla, niin joilla on vara kuoria kerma päältä.

k2: Niistä ei tuu kun hankaluuksia, ei oo työkaluja, ihan vaan rahan takia, se on fiksusti (sanoa), että korvaus vaan otetaan hojksilaisista eikä sitten kuitenkaan tehdä mittään, kun ei pystytty tekemään, mieluummin sannoo siinä (opiskelijavalinnan/SK) vaiheessa.

Koulutusaloilla työskentelevien ervojen, erityisopetuksen vastuuopettajien, roolit ja tehtävät vaihtelevat kuraattoreiden mielestä hyvin paljon. Kuraattoreiden mielestä joidenkin koulutusalojen ervat jäävät hyvin yksin HOJKS-prosessien kanssa jopa niin, että er- van vastuulle jää ryhmänohjaajan erityisopetukseen liittyviä tehtäviä. HOJKSien sisäl- töihin vaikuttaa se, kuka HOJKSin on laatinut ja millä ammattitaidolla. Jotkut opettajat tekevät HOJKSit ”liimaa, leikkaa, askartele”-periaatteella, jolloin kaikki saman opetta- jan laatimat suunnitelmat ovat samansisältöisiä.

8.4 Kuraattorin rooli ja työote oppilaitosyhteisössä

Kuraattorin taikasauva

Aineistosta välittyvä todellisuus myös hämmästytti kuraattoreita. Strukturoidussa haas- tattelussa oli kysytty, miten opiskelijan kuraattorin vastaanotolle lähettänyt henkilö määritteli kuraattorin avun tarpeen. Kuraattorit kokivat heitä pidettävän ”taikatemppu- jen tekijänä”, jonka pitäisi pystyä vastaamaan tilanteisiin, joiden on annettu kehittyä lii- an vaikeiksi. Näin esimerkiksi silloin, kun vastaanotolle ohjaamisen perusteluina olivat opiskelijan hyvin suuret poissaolomäärät, joihin kuraattoreiden mielestä olisi pitänyt puuttua paljon aikaisemmin. Kuraattorit kokivat, etteivät he enää siinä vaiheessa yleensä voi auttaa opiskelijan opintojen jatkumista, vaikka sitä heiltä odotettiin.

k1: Poissaoloja 366 tuntia, niin kuraattori vilauttaa taikasauvaa!

k2: Ja ne korvautuu ne poissaolot.

k1; Kyllä! Poissaoloaste 60 % Ai kamala!

Kuraattoreiden vastauksissa tuli useaan otteeseen esille linkkinä, yhteyshenkilönä, so- vittelijana ja diplomaattina toimiminen. Usein tulehtuneen tilanteen taustalla olivat opiskelijan oppimiskykyyn tai psyykkiseen kuntoon liittyvät tekijät, joista opettaja ei ol- lut tietoinen tai ei osannut toimia niiden kanssa. Kuraattorit kertoivat tapausesimerkkejä asiakkaina olevista erityisopiskelijoista, joiden opiskeluvaikeuksien syitä ei ollut tun- nistettu tai tunnistaminen oli ollut virheellistä. Jotkut opettajat olivat kokeneet haasteel- lisen opiskelijan kanssa työskentelyn niin ylivoimaiseksi, että toivoivat kuraattorin oh- jaavan opiskelijan kokonaan pois opinnoista. Kuraattorit olivat yrittäneet ”suomentaa” opettajille opiskelijan vaikeuksia ja ehdottaa niiden huomioimista opetusjärjestelyissä.

k1: Mulla on yks opiskelija, joka meikkaa, kun sillä on paniikkihäiriö ja kun se kohtaus alkaa, niin se ottaa ja (meikkaa/SK), se on niin kun sen peittokeino. ... Kuraattorina joutuu monesti olemaan niihin opettajiin yhteydessä siinä linkkinä just, että siinä on taustalla tämmösiä asioita että ottakaa ne huomioon. Mulle tulee ainakin tietyiltä aloilta että tämä ei sovellu meidän alalle, tee jotain, poista se täältä. Niin kun että siellä ei ymmärretä niitä ja sitten minä yritän olla siinä linkkinä ja suodattaa niitä juttuja, mutta ne haluaa heti pois sen opiskelijan.

k2: Tai sählää tunnilla, sekin meillä on tää yks, paljastu sitten kun oli levoton ja muuta, että kun ei ymmärrä mittään. Se sano sit, että kun ei tajua, eihän silloin jaksa kuunnella kun mennee kaikki niin ohi.

k3: Nimenommaan.

Kuraattorin vastaanotolla käyminen voi olla myös terapian tai päihdetyön jatke tai niitä korvaava tukimuoto. Kuraattorit olivat osallistuneet asiakkaidensa hoitokokouksiin ja vastaaviin neuvotteluihin, joissa oli sovittu, että kuraattori seuraa ja tukee opiskelijan opinnoissa ja arjessa selviytymistä ja jaksamista oppilaitoksen ulkopuolisen tuen päätyttyä. Kuraattoreiden vastaanotolla kävi myös opiskelijoita, joille ei ollut saatavissa terapia- tai päihdepalveluita. Usein syynä oli palveluntuottajan pitkä jonotilanne tai se, ettei opiskelija suostunut asioimaan oppilaitoksen ulkopuolisen tukijan vastaanotolla.

k1: Minä oon ollu parissa palaverissa, mihin on pyyvyetty, kun ei oo varsinaisesti enää havaittavissa mittään mielenterveydellisiä ongelmia, mutta tarviis jonkun, että voisitko tulla paikalle ja että voisko käyä vaikka kerran kuukauessa tai tällä tavalla, ihan tavallisista elämänasioista keskustella.

Ammatillisiin opintoihin hakeutumisen suurin syy on saattanut olla heikko opintomenestys lukuaineissa peruskoulussa, jolloin opiskelijan ongelmat tulevat esille teoreettisissa opinnoissa. Kuraattorin osaksi jää yrittää selvittää ongelmatilanteiden taustasyitä ja toimia linkkinä opiskelijan ja opettajan välillä etsien yhdessä erilaisia vaihtoehtoisia tapoja vaikeista tilanteista selviytymiseen.

k2: Monesti kun on oppimisvaikeus, lähetään sitä karkuun ja tullaan tänne (ammatilliseen oppilaitokseen/SK) niin eka jakso on yhteisiä aineita ja kun ei hallitakaan, joututaan olemaan pois. Pedagogiikkahämmästyminen on kokkeiltu eikä ne hyövytä. Tääkin on vähän selkeä, että kuka niistä nuorista tunnistaa? Se on kierre, jossa ollaan sitten taas täällä korpissa (kuraattorin vastaanotolla/SK). Tää onki iso luokka, johon kaatuu kaikki. Ei nekään (lapset SK) halua tunnustaa, että on joku ala-asteen kolmasluokkalainen, ei ossaa vielä lukkee, se koetaan häpeänä ja jäähään sitten pois. Yläasteella ne ei enää tunnusta ja vielä vähemmän täällä amiskassa. Tullaan huonoilla papereilla, huonoilla opeilla, että ei oo menny perille, jollain kuen keskiarvolla tullaan tänne. Täällä on ainakin tuolla sähköllä ja metallilla tarvii ihan teknistä osaamista ihan myöskin kaikkia matemaattisia aineita, fysiikkaa. Otetaanpa tuo catering, siellä onkin yhtäkkiä ne matematiikka, fysiikka, kemia.

k3: Ja mittayksiköt.

Kuraattorit kuvasivat kierteen, johon oppimis- tai mielenterveysongelmainen nuori voi joutua jo lapsena ja joka jatkuu ammatillisten opintojen ajan johtaen ilmiöihin, joita ei

osata tunnistaa ja joiden vuoksi hän saattaa jopa joutua kokonaan koulutuksen ulkopuolelle. Ilmiön taustalla on aikuisten kyvyttömyys tunnistaa lapsen ja nuoren ongelmia sekä hänen oma pyrkimyksensä ”normaaliuteen”, jolloin nuori saattaa hävetä omaa tilannettaan tai osaamattomuuttaan pyrkien salaamaan sen. Tilannetta hankaloittavat oppilaitoksen toimintamallit, joiden lähtökohtana ovat tavat ja käytännöt toimia tietyllä tavalla.

Kuraattorit toivat esille yhtenä heiltä odotetuksi tehtäväksi ”ripittämisen”, eli tilanteet, jolloin opettaja oli ohjannut opiskelijan kuraattorin vastaanotolle puhuteltavaksi ja ojenttavaksi.

k1: Niin hirveen hankalia on nämä tilanteet, että kun opettaja tulee jo semmosella mielialalla että kuule ripitettään. Opettajat haluaa tulla puhuteltavaks sen opiskelijan kanssa sinne mejän luo, eli kurinpidollinen ihan selekeesti.

k4: Minä kans oon sanonu että minä en oo rangaistus. Monet on tullu ihan silleen paniikissa, kun opiskelija on lähteny poikkeen niin se tilanne on sitten kuitenkin lauennu sillä lailla sitten, että se lähteekin vapain mielin.

Kuraattorit kokivat opiskelijan auttamiselle merkittävänä sen, miten opettajat asennoituvat kuraattoriin. Jos opettajan luoma lähtöasetelma jo on se, että kuraattorin rooli on sanktioiva, joutuu kuraattori ”purkamaan” asetelman, ennen kuin hän voi auttaa opiskelijaa. Kuraattorit itse eivät nähneet tehtäväkseen kurinpitoa, vaan opiskelijan auttamisen ja tukemisen kyseisestä tilanteesta eteen päin.

”Voisko sitä kiitosta saaha?”

Kuraattorit tekevät työtään jokainen omalla työotteellaan ja persoonallisella tavallaan. Työssä korostuivat opiskelijan kohtaamisen ja kontaktin saamisen merkitys auttamisen onnistumisen edellytyksinä. Kuraattoreilla oli omia työotteitaan ja tilanteessa intuitiivisesti syntyviä menetelmiä, joilla he pyrkivät tekemään sellaisen intervention, joka mahdollistaa kontaktin saamisen opiskelijaan. Yleinen kokemus oli, että opettajat olivat jo keinonsa käyttäneet, joten samoilla menetelmillä ja kysymyksenasetteluilla ei kannattanut enää jatkaa.

k1: Yks opettaja kysy multa jälkeenpäin, ihan niin kuin sinä keljuisit sille opiskelijalle. Se on ollu paljon poissa ja sit sä kysyt vielä niinku että mitä me voitais tehdä, mehän on jo kaikkemme tehty, et mitä me vielä voitais tehdä. No opiskelija silleen meni mietteissään hämilleen ja sano sitten jotakin vaan, että ”Tuota, että voisko sitä joskus kiitosta saaha, täällä vaan aina sanotaan, että et oo tehny tehtäviä”. Minä sanoin, että ”Täähän on tosi hieno homma”. Kirjotin heti ylös, mitä itse kukin vois tehdä, mitä tää opettaja vois tehdä.

”No voin minä sen kiitoksen ehkä joskus sanna, kyllä sinä sen yhenkin homman ihan hyvin teit.” Sitten alko tulla. Se ei ollu ikinä kuullu. ”Ai minkä tein?” ”No sillon kun oltiin vielä työsalissa, niin olihan sulta se kiuas siinä ja sehän valmistu ihan ajallaan ja vaan numerot jaettiin. Ei oo vaan tullu sanottua tässä aikasemmin.”

Kuraattoreiden henkilökohtaiset valmiudet ja osaaminen suuntasivat heidän käyttämiään menetelmiä. Vain yksi kuraattoreista kertoi käyttävänsä ratkaisukeskeistä ja voimavara-suuntautunutta työtettä, jota oli käyttänyt jo ennen kuraattorin työn aloittamista. Muut kuraattorit eivät nimenneet yhtään menetelmää, vaan painottivat tapaa, jota voisi kutsua ”maalaisjärkisyysdeksi”.

k2: Jos ei oo ratkaisukeskeisyyttä opeteltu, niin sitä ei voi lähteä käyttämään, jos sitä ei niinku hallihe sitä menetelmää, mutta sitten se mikä itelle istuu, jokainen kuitenkin tekee hirveen paljon persoonallaan sitä työtä.

H: Mistä se tulee mikä itelle istuu?

k2: Kyllä sen tuntee sisuskaluista.

H: Eli onko se semmonen persoonaan liittyvä, vai mihinkä?

k2: Minä ainakin ajattelen sillä tavalla, että minä luotan siihen omaan intuitioon.

k3: Niin ja onhan se aina tilannekohtaista, tapauskohtaista, että eihän kaikkee pysty jokaisen opiskelijan kohdalla.

Kuraattorit eivät halunneet nimetä mitään tiettyä menetelmää ainoaksi hyväksi tavaksi tehdä kuraattorin työtä vaan kuvasivat tekemäänsä työtapaa *persoonasta lähteväksi tapauskohtaiseksi työskentelyksi*. Yhteistä kaikille kuraattoreille oli kuitenkin lähtötilanteen arvioiminen ja etenemissuunnitelman tekeminen.

Kuraattori, työ ja sosiaalityö

Kuraattorin tehtävän hoitaminen edellyttää laajaa osaamista. Keskeisimpänä osaamisen alueena kuraattorit nimesivät substanssiosaamisen, erityisesti nuoren kohtaamisen. Käsitteitä substanssiosaamisesta ei haastattelussa kysytty eivätkä kuraattorit omaloitteisesti lähteneet käsitettä avaamaan. Koulumaailman ja oppilaitosympäristön tuntemista ja eri toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin tärkeinä. Kuraattorit kuvasivat rooliaan linkkinä toimimiseksi, mikä edellyttää tiettyä taiteilua eri osapuolten välillä.

k1: Ei ois pahitteeks, jos kuraattori ossaa kaiken maailman asiat, mitä koulumaailmassa tarvitaan, siis kaikista asioistahan on hyötyä. Pittää olla se substanssiosaaminen, jos se puuttuu, ei väliä ootko hyvä virkailija, jos se jää se nuoren kanssa kohtaaminen.

k3: Pitäis yrittää säilyttää välit kaikkiin, että ei ota puolia niin sanotusti.

Haastattelussa kysyttiin, minkä verran kuraattorit tekevät sosiaalityötä ja mitä muuta työtä he tekevät sen lisäksi. Kuraattorit pohtivat työtään suhteessa kunnan sosiaalitoimistoissa tehtävään sosiaalityöhön, jota pidettiin ”perinteisenä” sosiaalityönä. Työn ideologiaa pidettiin samana, mutta oppilaitoksessa tehtävä sosiaalityö koettiin oppilaitoksen näköiseksi työksi, jossa painottuvat ohjaus sekä opiskelijan kohtaaminen ja tukeminen. Olennaisimpana erona sosiaalitoimistossa tehtävään työhön kuraattorit pitivät päätösvastuun puuttumista. Kuraattorit eivät lähteneet pohtimaan sitä, mikä heidän työssään on sosiaalityötä eivätkä erittelemään, mitä muuta työtä he tekevät. Tilannetta kuvaa hyvin yhden kuraattorin toteama ”pitäis varmaan ensin määritellä, mitä on koulun sosiaalityö”. Koko haastattelun ajan kuraattorit puhuivat työstään nimikkeillä ”ohjaaminen” ja ”tukeminen”.

k1: Minä en perinteisen sosiaalityön tonttiin laita. Siinä on paljon elementtejä ja perusajatus, ideologia, on samoja: ihmisen kohtaaminen. Kyllä ne tehtävät niin erilaisia on tuolla kunnan sosiaalivirastossa kun täällä.

Kuraattoreiden mielestä heidän työssään tarvitaan vahvaa ammatti-identiteettiä. Kuraattorin on pystyttävä pitämään kiinni omasta sosiaalisesta työotteestaan ja näkökulmastaan pedagogisessa ympäristössä, jossa opettajien taustakoulutus ei yleensä tue sosiaalisten elementtien huomioimista. Kuraattorit ovat pieni vähemmistö, jotka työskentelevät eri koulutusaloilla, osittain eri yksiköissä ja jopa eri paikkakunnilla, joten he eivät aina saa tukea toisistaan. Kuraattorin työn onnistumisen edellytyksenä esiin nousi yhteisöllisyys, jossa myös kuraattorin työ tunnetaan ja sitä arvostetaan. Koettiin, että kaikkien opiskelijan eteen työtä tekevien tulee pystyä työskentelemään yhteisen tavoitteen mukaisesti.

k1: Tarviit tiimin, tarviit kaverit tekemään sitä työtä, tarviit ihan oikeesti yhteisön. Ihan oikeesti hyväksynnän sille tekemiselle, onko se sitä arvostusta, kuraattorin työn arvostusta tai sitten ei. Tarviit sitä ja sitten tarviit ne opettajat siihen, että ne on niin kun sammaan hiileen puhaltamassa. Yksin on kuraattorin tosi vaikee tehdä.

Kuraattori on usein ketjun viimeinen toimija, joka ottaa tilanteen haltuun rauhoittaen sen niin, että arkinen koulutyö voi jatkua. Kuraattoreilla oli ollut tilanteita, jotka olivat kriisiytyneet niin pahoiksi, että oli jouduttu turvautumaan virkavallan apuun, jonka jälkeen vasta oli kuraattorin johdolla pystytty jäsentämään tilannetta rakentavasti ja etsimään siihen ratkaisua.

k3: Niin aina herättämässä sitä että haloo, myö ollaan oppilaitos, minä ainakin jousun tekemään sitä paljon aina kun ne opettajat, että voisitko sinä soittaa sinne sosiaalitoimeen ja kysyä vaikka jotakin. Kohta huomais, että oot tuolla putkan ovella kysymässä että onko minun opiskelija täällä säilössä että aina niin kun herättää, että hetkinen, myö ollaan oppilaitos, kuuluuko tämä meille, että onko se meidän asia ollenkaan.

Pitkittyneiden ja monimutkaistuneiden tilanteiden syynä pidettiin puheeksi ottamisen vaikeutta, jonka taustalla oli pelko siitä, mitä tapahtuu, kun asiaan puututaan. Olennaisena pidettiin oman työn ja oppilaitoksen roolin tuntemista ja tarvittaessa niiden rajaamista.

Tyytyväisyys omaan työhön ja mahdollisuudet sen kehittämiseen

Kuraattorit olivat varsin tyytyväisiä omaan työhönsä ja työskentely-ympäristönsä kehittämiseen. Olemassa olevat ohjeet ja niiden olemassaolo koettiin hyväksi. Myös oppilaitosjohton tuki kuraattorien työlle nähtiin tärkeäksi ja sen koettiin lisääntyneen. Kehittämistä ja kehittymistä toivottiin kuraattorien työn yleiseen arvostukseen ja huomioon ottamiseen arkisessa työssä, kuten tiedottamisessa ja kuraattoreidenkin työtä koskevassa yleisessä suunnittelussa. Omiin mahdollisuuksiinsa kehittää omaa työtään kuraattorit eivät ottaneet kantaa, mikä saattoi johtua myös ennalta rajatun haastatteluajan päättymisestä viimeisen kysymyksen aikana.

k1: Aika hyvät ohjeistukset siitä, että millä tavalla mitään tehään on päihdeohjetta ja kaikkee muuta.

k2: Tullee semmosia oloja ja päiviä, että tuntuu, että sitä työtä ei arvosteta. Tuntuu, että kuraattorit on sillä tavalla, että kuraattoria ei niin ku tarvita mihinkään, mutta sitten kun jotakin on, niin sitä tarvitaan kaikkeen.

Haastattelun päätteeksi kuraattorit totesivat, että on hyvä, että myös ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien kuraattoreiden työtä tutkitaan ja tehdään näkyväksi niin oman oppilaitoksen sisällä kuin ulkopuolellekin.

9 KURAATTORIN TYÖ ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPISKELIJAN KANSSA

9.1. Tulosten tulkinta suhteessa opetussuunnitelmatutkimukseen

Tutkimus toteutettiin yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa, jolla on toimintaa kahdeksalla eri paikkakunnalla ja opiskelijoita ammatillisessa peruskoulutuksessa noin 5600. Oppilaitoksessa työskenteli tutkimusentekoaikana neljä kuraattoria. Kuraattorityön ja

erityisopetuksen resurssit oli jaettu koulutusaloittain, jotka kuuluivat kolmeen eri tulosalueeseen.

Kaija Miettinen (2008) on tutkinut ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmiin kirjattuja erityisopetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia ja sitä, kuinka suunnitelmat käytännössä toteutuvat. Miettinen on tutkinut hallinnollista tasoa ja sen toteutumista opetusjärjestelyinä, kun taas tässä tutkimuksessa opetusjärjestelyitä tarkastellaan osana erityisopiskelijan tuen järjestämistä. Tutkimussisällöissämme on useita yhteneväisyyksiä ja yhteisiä rajapintoja, joten uskaltaudun esittämään oman tutkimukseni keskeiset tulokset rinnakkain Miettisen tutkimustulosten kanssa niiltä osin, kun olemme tutkineet saman asian ilmentymiä. Huomattavaa on, että Miettinen käsittelee tutkimuksessaan koko erityisopetuksen kenttää, kun taas tämän tutkimuksen aineistona ovat vain muun syyn perusteella erityisopetusta saavien opiskelijoiden erityisopetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat.

Koulutusalat poikkeavat toisistaan huomattavasti muulla syyllä laadittujen HOJKSien suhteen. Tämä tutkimus ei pysty vastaamaan, mikä vaikutus HOJKSien määrään ja perusteisiin on opintoalan kulttuurilla, alan HOJKS-käytännöillä, HOJKSien tekijöiden asiaan perehtyneisyydellä, eri vuosien opiskelija-aineksella, ja niin edelleen. Voidaan ajatella, että kun opiskelija opitaan ensimmäisen vuoden aikana tuntemaan, pystytään hänen HOJKSiansa tarkentamaan niin, ettei sen perusteena tarvitse olla muu syy. Toisaalta HOJKSin tarve voi tulla esiin toisena, kolmantena tai jopa neljäntenä opintovuotena, jolloin HOJKSia ensimmäistä kertaa laadittaessa saatetaan olla samassa tilanteessa kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa, jolloin tuen tarve on havaittu, mutta sen tarkkaa perustelua ei heti pystytä yksilöimään.

Aineistonkeruuaikana joillakin koulutusaloilla ja joissakin koulutusyksiköissä ei ollut yhtään muun syyn perusteella tehtyä erityisopetuksen suunnitelmaa. Tilanne on satunnainen, sillä verrattaessa aineistonkeruuvuosia niitä edeltäviin tai seuraaviin vuosiin, muuttuvat myös erityisopetuksen antamisen perusteiden määrä ja suhteet. Osa tästä vaihtelusta selittyy luonnollisesti opiskelija-aineksen vaihtelulla, mutta oman työkokemukseni perusteella uskallan väittää, että HOJKSien perusteiden vuosivaihteluun vaikuttavat myös opettajien erityisopetuksellinen lisäkoulutus, erityisopetuksen vastuupettajien (erva) vaihtuminen sekä muut yksikön tai alan työkäytäntöjen muutokset.

Keskustellessani aineistostani sen keräämisen jälkeen joidenkin erityisopetuksen vastuopettajien kanssa, he hämmästelivät, miksi heidän yksikössään ei ollut yhtään muulla syyllä tehtyä HOJKSia, kun niitä tavallisesti on niin paljon, tai juuri päinvastoin, jos niitä oli ”liikaa” totuttuun nähden. Ervojen tulkinnan mukaan jo yhden HOJKSia laativan opettajan työkäytäntöjen muutos voi vaikuttaa koulutusalan tai –yksikön HOJKSien perusteiden kokonaisuuteen. Käsityksen taustalla on aineistostanikin ilmenevä ”HOJKS-tautofonia”, jolloin suunnitelmaa laativa opettaja HOJKS-prosessia sisäistämättömänä käyttää pääosin kaikissa suunnitelmissa samaa perustetta.

9.2 Erityisopetuksen perusteiden, tuen tarpeen ja annettavan tuen välinen ristiriita

Taustatiedot muusyylläisistä erityisopiskelijoista

Tutkimusaineistoon kuuluvista ”muun syyn” perusteella laadituista erityisopetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista, HOJKSeista, kerättiin taustatiedot opiskelijoista sekä heidän erityisopetuksensa antamiseen liittyvät tekijät. Taustatietoja olivat opiskelijan vuosikurssi, ikä, sukupuoli, opintoala, erityisopetuksen rinnakkaiset perusteet, opetusryhmä sekä opintojen tilanne ensimmäisen vuosikurssin päätyttyä. HOJKSeista kerättiin tiedot suunnitelman perusteluista, opiskelijan tuettavista asioista, opintojen tukemiseksi suunnitelluista tukitoimista sekä opiskelijan oppilaitoksen ulkopuolelta saamasta tuesta.

Kokonaisotokseen kuuluvista muulla syyllä erityisopetusta saavista 128 opiskelijasta neljäsosa oli tyttöjä ja kolme neljäsosaa poikia. Noin kolme neljäsosaa opiskelijoista oli alaikäisiä. Kaikki HOJKSin laatijat eivät olleet osanneet päättää erityisopetuksen antamisen perustetta tai he halusivat ilmaista opiskelijan tarvitsevan tukea useamman syyn perusteella, koska 10 % heistä oli kirjannut suunnitelmaan kaksi eri perustetta erityisopetuksen antamiselle. Erityisopiskelijan oppilaitoksen ulkopuolelta saamaa tukea oli kirjattu vain muutamiin HOJKSeihin. Kirjauksille tyypillistä oli epämääräisyys, mikä tuli esille myös Miettisen (2008, 229) tutkimuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan erityisopetuksen käsitteet ovat eri koulutuksen järjestäjillä erilaisia sisällöltään ja esimerkiksi tuki- ja erityispalveluiden sekä asiantuntijoiden palveluita tulkitaan eri tavoilla.

Ulkopuolisten tukipalveluiden käyttöä ei opetussuunnitelmissa juuri kuvattu, mikä voi johtua siitä, ettei niiden palveluita pystytty tai haluttu hyödyntää.

Opiskelijoista kolme neljästä opiskeli integroidusti jossakin koulutuslaryhmässä. Loput saivat opetusta tutkintotavoitteisessa pienryhmässä tai valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Valtaosa muulla syyllä tehdyistä erityisopetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista oli tekniikan ja liikenteen koulutusaloilta. Matkailu- ravitsemis- ja talousalalla oli 10 % suunnitelmista. Sosiaali- ja terveysalalla, käsi- ja taideteollisuusaloilla sekä liiketalouden, kaupan ja tietojenkäsittelyn aloilla oli muutamia muun syyn perusteella laadittuja HOJKSeja. Muilla aloilla muun syyn perusteella olevia HOJKSeja ei ollut aineistonkeruuaikana.

Ensimmäisen opintovuoden jälkeen puolet 128 opiskelijasta oli edennyt opinnoissaan päätoimisesti. Kolmasosa opiskelijoista oli viivästynyt opinnoissaan niin paljon, etteivät he pysty samalla vauhdilla edeten suorittamaan kolmen vuoden tutkintoa enimmäisajassa, eli neljässä vuodessa. Seitsemän opiskelijaa oli vaihtanut opintoalaa, kaksi opiskelijaa oli keskeyttänyt opintonsa väliaikaisesti ja 14 opiskelijaa oli lopettanut opintonsa kokonaan ensimmäisen opintovuoden aikana.

Miksi erityisopetusta annetaan muun syyn perusteella?

Muulla syyllä erityisopetuksen antamisen perustelut jakaantuivat kolmeen pääryhmään (taulukko 17.): pedagogisiin, ohjauksellisiin ja opiskelijahuollollisiin perusteluihin. Muihin perusteluihin sisältyvät sellaiset HOJKSin kirjaukset, joista ei selvinnyt, miksi opiskelijalle annetaan erityisopetusta. Kokonaisaineistosta alle viidenneksellä opiskelijoista erityisopetuksen antamisen perusteena olivat opiskelijahuollolliset syyt. Kuraattorin asiakkaiksi tulleilla opiskelijoilla tuen tarpeen perustelut jakaantuivat jotakuinkin tasaisesti kolmeen osaan niin, että kolmanneksella tuen tarpeen perusteluna olivat opiskelijahuollolliset syyt.

TAULUKKO 17. Muulla syyllä annettavan erityisopetuksen perusteet

Tuen tarpeen perustelu	Kaikki % N=108	Kuraattorin asiakkaat % N=27
Pedagoginen	44	36
Ohjauksellinen	35	31
Opiskelijahuollollinen	18	31
Muu	3	2

Erityisopetuksen tarve oli perusteltu 108 HOJKSissa 128:sta. Koko HOJKS-prosessi lähtee siitä, että opiskelijan todetaan tarvitsevan ylimääräistä tukea opinnoistaan selviytymiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Herättää ihmetystä, kuinka HOJKS-prosessissa voidaan ylipäättään edetä, jos ei ole edes pystytty määrittelemään, miksi opiskelija tarvitsee erityisopetusta. Yli 15 % muulla syyllä annettavasta erityisopetuksesta annettiin ilman, että erityisopetuksen suunnitelman laatija tiesi syytä tuen järjestämiselle tai hän ei osannut nimetä tuen tarvetta ja jätti sen kohdan suunnitelmasta täyttämättä.

Kuraattorin asiakkaiden erityisopetuksen järjestämisen perustelut painottuivat sosiaaliin syihin. HOJKSin laatijat olivat tunnistaneeet elämäntilanteen ja -hallinnan vaikeuksia sekä päihteisiin ja epäsosiaaliseen käytökseen liittyviä asioita. Ne erityisopiskelijat, joilla HOJKSin perusteena olivat opiskeluvalmiuksiin liittyvät vaikeudet, opintoihin sitoutumattomuus tai terveydelliset syyt, tulivat muita useammin kuraattorin asiakkaiksi. Opiskelijat, joiden erityisopetuksen perusteena oli erityisopetuksen tarve, opintojen riittämätön eteneminen, tai ohjauksen ja tuen tarve, tulivat muita harvemmin kuraattorin asiakkaiksi. Niistä opiskelijoista, joiden HOJKSin perusteena oli aikaisempi erityisopetus, ei yksikään tullut kuraattorin asiakkaaksi.

Miettinen (2008, 189) pyysi tutkimuksessaan opettajia nimeämään omasta näkökulmastaan tärkeimmät erityisopetuksen perusteet. Ylivoimaisesti suurin syy olivat oppimisvaikeudet, josta käytettiin samanlaisia ilmauksia kuin tämänkin tutkimuksen aineistossa, esimerkiksi ”erityisopetuksen tarve” tai ”opiskelija on saanut erityisopetusta jo peruskoulussa”. Erityisammattioppilaitoksissa toiseksi yleisin peruste oli kehitysvammaisuus, mutta yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa toiseksi yleisin peruste olivat kielelliset vaikeudet. Muita yleisiä perusteita olivat mielenterveyden ongelmat, sosiaaliset ongelmat, elämänhallinnan ongelmat, keskittymisen vaikeudet sekä käyttäytymiseen liittyvät

vaikeudet. Opettajat ilmoittivat myös epämääräisiä, ulkoisiin syihin liittyviä perusteita, kuten poissaolot, opiskelumotivaation puute, uudelleen koulutus ja suuret ryhmäkoot. Kahta viimeisintä lukuun ottamatta Miettisen tutkimuksessa opettajien ilmoittamat perusteet ovat samanlaisia nimikkeiltään ja yleisyydeltään kuin mitä tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa olevissa muulla syillä perustelluissa HOJKSeissa käytettiin.

Miettinen (2008) ei tutkimuksessaan avaa ”muu syy, joka edellyttää erityisopetusta”-käsitteen tarkoitusta, mutta esimerkkinä ”muusta syystä” hän käyttää seuraavaa lainausta:

”Muita syitä ovat myös merkittävät vaikeudet elämänhallinnassa tai muu sosiaalinen tilanne, joka vaikeuttaa niin paljon opintoihin osallistumista, että opiskelijan tarvitseman tuen järjestämiseksi on laadittava erityinen suunnitelma.” (emt., 192).

Tutkimuksesta ei kuitenkaan selvinnyt, miten erityisopiskelijan kotitaustan ja elämäntilanteen merkitys huomioitiin käytännön opetustyössä ja mitä oli se tuki, jota hänelle sosiaalisilla perusteilla annettiin. Tältäkin osin tämä kuraattoreiden työtä koskeva tutkimus ja Miettisen tutkimus ovat tuloksiltaan identtisiä: vaikka 18 %:lla opiskelijoista todettiin tässä tutkimuksessa muun syyn perusteena olevan opiskelijahuollolliset syyt (joihin sosiaaliset syyt kuuluvat), vain 8 %:lla opiskelijoista HOJKSiin oli kirjattu, milaista opiskelijahuollollista tukea aiottiin antaa.

Mitä asioita erityisopetuksella halutaan tukea?

Myös opiskelijan tuen tarpeet oli jaettavissa pedagogisiin, ohjauksellisiin ja opiskelijahuollollisiin tarpeisiin (taulukko 18.). Tuloksen mukaan muun syyn perustella erityisopetusta saava opiskelija tarvitsee HOJKSin laatijan mielestä tukea pääsääntöisesti pedagogisiin asioihin. Vain reilu viidennes erityisopiskelijoista tarvitsi tukea ohjauksellisiin asioihin. Myös kuraattorin asiakkailla tuen tarpeet painottuivat pedagogisiin asioihin, joskin ohjauksellisia ja opiskelijahuollollisia tarpeita oli huomattavasti enemmän kuin kokonaisaineiston opiskelijoilla.

TAULUKKO 18. Asiat, joita muulla syyllä annettavalla erityisopetuksella tuetaan

Opiskelijan tuettavat asiat	Kaikki % N=117	Kuraattorin asiakkaat % N=29
Pedagoginen	62	40
Ohjauksellinen	22	32
Opiskelijahuollollinen	16	28

Kaikki HOJKSin laatijat eivät olleet kirjanneet suunnitelmaan, mihin asioihin opiskelija tarvitsee erityisopetusta. Erityisopetuksen avulla tuettavat asiat oli kuvattu 117 HOJK-Sissa 128:sta, eli useammin kuin erityisopetuksen tarpeen perusteluita. Voidaan pohtia, onko kyseessä kuraattoreiden ryhmähaastattelussa esiintuoma opettajien pelko antaa opiskelijalle ”koodia”, joka seuraa hänen mukanaan opintojen ajan. Se voi olla yksi mahdollinen selitys sille, että tuen tarve osataan nimetä useammin kuin sen perustelu. Miettisen (2008, 193) arvion mukaan opiskelijan leimaamisen pelko voi jopa vaikeuttaa erityisopetuspäätöksen tekemistä. Erityisopetuksen antamisen perustelu voi vaikuttaa opiskelijan myöhempäänkin elämään positiivisesti tai negatiivisesti, jonka vuoksi perustelu on syytä tehdä moniammatillisesti harkiten. Harvalla asiantuntijalla on kaikkea määrittelyssä tarvittavaa tietoa ja taitoa.

Oppilaitosten opetussuunnitelmissa HOJKSin tekemisestä vastaa yleisimmin ryhmänohjaaja yhdessä opiskelijan kanssa. Heidän tukenaan ovat erityisopetuksen vastuuopettaja, opinto-ohjaaja, kuraattori tai laajempi joukko opiskelijahuollon asiantuntijoita. (Miettinen 2008, 178). Vaikuttaa siltä, että tutkimusaineistoon kuuluvien muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden opettajat eivät tunne opetussuunnitelmia tai jostain syystä eivät halua tai voi toimia kuvatulla tavalla. Myös Miettinen (emt., 220) on päätenyt tähän tulkintaan: oppilaitosten opetussuunnitelmat ovat toimivia, mutta niiden mukaan ei kuitenkaan toimita. Toki mahdollista on, että oppilaitoksen koko opiskelijahuollon asiantuntijaryhmän tiedot ja taidot eivät ole riittäviä opetussuunnitelmien mukaiseen HOJKS-työskentelyyn. Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää kuraattorin osallisuutta HOJKSien laatimiseen, mutta se ei ollut mahdollista, koska HOJKS-lomakkeen oli allekirjoittanut vain opiskelija, ryhmänohjaaja ja alaikäisen opiskelijan huoltaja. Jos lomakkeista olisi ilmennyt, ketkä kaikki ovat osallistuneet suunnitelman laatimiseen, olisi kenties ollut mahdollista ottaa kantaa koko moniammatillisen opiskelijahuollon tietotaitoon, mikäli jotkut heistä ovat osallistuneet suunnitelman tekemiseen.

Millaista tukea aiotaan antaa erityisopetuksena?

Muun syyn perusteella erityisopetusta saaville opiskelijoille suunnitellut tukitoimet ja kaantuivat myös pedagogisiin, ohjauksellisiin ja opiskelijahuollollisiin tukitoimiin (taulukko 19.). Yli puolet kaikesta erityisopetuksena annettavasta tuesta aiottiin antaa erilaisena ohjauksena, jolla pääsääntöisesti tarkoitettiin erilaisia keskusteluja ja palavereita. Opiskelijahuollollisten tukitoimien osuus puolittui niiden todetusta tarpeesta. Kuraattorin asiakkaistakin vain alle viidennestä aiottiin tukea opiskelijahuollollisilla menetelmillä vaikka kolmasosalla erityisopetuksen tarpeet olivat opiskelijahuollollisia.

TAULUKKO 19. Muun syyn perusteella opiskelijalle annettava tuki

Opiskelijalle annettavat tukitoimet	Kaikki % N=86	Kuraattorin asiakkaat % N=23
Pedagoginen	34	25
Ohjauksellinen	55	56
Opiskelijahuollollinen	8	19
Muu	3	0

Miettisen (2008, 162) tutkimuksessa yleisten ammattioppilaitosten opettajat painottivat erityisopetuksen menetelminä muun muassa vuorovaikutuksen lisäämistä ja opiskelijan kanssa käytäviä keskusteluja olennaisena osana työtään. Tulos tukee tässä tutkimuksessa ilmennyttä ohjauksellisten menetelmien vahvaa painotusta erityisopetuksen antamisen menetelmänä.

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyvä problematiikka näyttäytyy hyvin erityisopiskelijalle suunnitellun tuen kirjausten kautta. Vain 86 opiskelijan suunnitelmaan 128:sta oli kirjattu, millä tavoin häntä aiotaan tukea, mikä on 67 % kaikista HOJKSeista. Osan puuttuvista kirjauksista varmaankin selittää tuen tarpeen perusteluihin ja tuen tarpeen kohdentamiseen liittyvät puutteet ja hankaluudet. Ymmärrettävästi on vaikeaa nimetä annettavaa tukea, jos tiedossa ei ole miksi ja mihin asioihin opiskelija tukea tarvitsee. Yksi näkökanta HOJKSeista puuttuvien tietojen selittämiseen on myös se, etteivät suunnitelmien laatijat ole ymmärtäneet HOJKSin prosessiluonnetta opiskelijan opintojen ja elämäntilanteen mukana muuttuvana suunnitelmana. Puutteellisesti täytettyjen

HOJKS-lomakkeiden vuoksi aineistosta ei voinut tutkia, mitä tukea opiskelijat ovat HOJKSiensa perusteella tosiasiallisesti saaneet. Koska kolmasosa muun syyn perusteella järjestettävästä erityisopetuksesta kohdennetaan ilman suunnittelua, koulutuksen järjestäjien asiaan tarttuminen lienee aiheellista. Kyse on paitsi opiskelijan oikeusturvasta, myös merkittävän taloudellisen resurssin sattumanvaraisesta kohdentamisesta.

Miettisen (2008, 164, 230) tutkimustulokset tukevat käsitystä erityisopiskelijoiden tuen antamisen sattumanvaraisuudesta. Oppilaitoksen opetussuunnitelmissa oli vain harvoin kuvattu erityisopetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä ja erityisopetuksen toteuttamista. Opetusmenetelmien valintaan ei vaikuttanut opiskelijan tietty oppimisen ongelma, vaan opiskelijan persoonallisuuden ja elämäntilanteen kokonaisuus, joiden perusteella opettaja intuitiivisesti tuki opiskelijaa. Tällöin opettaja keskittyi havaitsemiinsa oireisiin eikä varsinaiseen oppimisen vaikeuden syyhyn tai opetusmenetelmiin. Miettinen esittää, että ”Opettajan tulisi pohtia, mitä opetuksella halutaan saavuttaa sen sijaan, että hän pohtii sitä, mistä pitäisi päästä eroon. Opettajan pitäisi mieluummin miettiä sitä, minkä pitäisi alkaa eikä minkä pitäisi loppua” (emt, 167). Sattumanvarainen tuen tarpeen määrittely johtaa toimenpiteisiin, jotka eivät perustu tietoon. Tällöin opiskelijan erityisopetuksen järjestämistä voivat ohjata kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät eivätkä opiskelijan henkilökohtaiset tuen tarpeet.

Ristiriita erityisopetuksen perusteiden, tuen tarpeen ja annettavan tuen välillä

Muulla syyllä erityisopetusta saavan opiskelijan tuen tarpeen perustelu, erityisopetuksen avulla tuettavat asiat ja erityisopetuksena annettava tuki ovat keskenään ristiriitaisia. Opiskelijoista 44 %:lla erityisopetuksen tarve perusteltiin pedagogisilla syillä, 66 %:n todettiin tarvitsevan tukea pedagogisiin asioihin, mutta kuitenkin vain 34 %:lle aiottiin antaa pedagogista tukea. Tuen tarpeen perusteluista 35 % oli ohjauksellisia, mutta vain 22 %:n katsottiin tarvitsevan tukea ohjauksellisiin asioihin, mutta kuitenkin 55 % erityisopetuksesta aiottiin antaa ohjauksena. Opiskelijahuollollisilla syillä oli perusteltu 18 % HOJKSeista, tuettavista asioista 16 % oli opiskelijahuollollisia, mutta vain 8 %:lle opiskelijoista suunniteltiin annettavaksi opiskelijahuollollista tukea.

Miettinen oli kysynyt erityisopettajilta ja opettajilta tyypillisen erityisopiskelijan piirteitä nimeämällä kolme tavallisinta erityisopetuksen perustetta, joilla heidän mielestään erityisopetuksen antamista perustellaan. Vastauksista tehdyn yhteenvedon perusteella hän tyypitteli erityisopiskelijat viiteen ryhmään:

1. Kehitysvamma, tai muu selkeä kognitiivista selviytymistä haittaava vamma, joka on näkynyt jo peruskoulussa. Ei pysty suorittamaan tutkintoa edes kovalla yrittämisellä.
2. Elämisen perustaidot hukassa, poissaoloja, keskittymättömyyttä, häiriökäyttäytymistä ja muista vastaavia syitä. Pystyy suorittamaan tutkinnon, jos keskittymisen esteet poistetaan.
3. Diagnosoitu vamma, mielenterveydenongelma, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, dysfasia tai muu oppimisen ongelma. Vamman huomioiminen ja kompensoiminen edellytyksenä opintojen onnistumiselle.
4. Kiinnostuksen puute, väärä alavalinta, muut taustasyyt. Opinnot eivät etene, syy ei ole tiedossa, osallistuu kuitenkin opetukseen.
5. Oppimisen ja elämisen vaikeuksia, mutta tukitoimien ja oikeiden tavoitteiden avulla etenee opinnoissaan. (Miettinen 2008, 206.)

Näiden kahden tutkimuksen tuloksissa hämmästyttää se, että ne ovat hyvin yhdensuuntaisia, vaikka toisessa tutkimuksessa on tutkittu koko erityisopetuksen kenttää ja toisessa vain muulla syyllä annettavaa erityisopetusta. Mitä se tarkoittaa? Miettisen (2008) aineistosta eivät nouse millään tavalla esille terveydelliset syyt, kuten tuki- ja liikuntaelinsairaudet, näkö- tai kuulovamma eivätkä muut fyysiset tai psyykkiset pitkäaikaissairaudet erityisopetuksen antamisen perusteina. Vaikuttaa siltä, että koko ammatillisen koulutuksen erityisopetus profiloituu oppimisen vaikeuksiin, yksilöllisten ohjausresurssien tarpeeseen, kehitysvammaisuuteen ja massiiviseen sosiaalisten syiden kaatoluokkaan, jonka kanssa työskentelyä kukaan ei ole normittanut ”muuta syytä” pidemmälle.

9.3 Moniongelmainen muusyylläinen erityisopiskelija kuraattorin asiakkaana

Oppilaitoksessa työskentelevien kuraattoreiden strukturoidussa haastattelussa selvitettiin kuraattorin vastaanotolle tulleiden muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden osalta, onko kuraattori osallistunut opiskelijan HOJKSin laatimiseen. Lisäksi selvitettiin kuraattorin nimeämä asiointiperuste, kuka oli ohjannut opiskelijan kuraattorin vastaanotolle ja millä perusteella, vastaanotolla käyntien ja käsiteltyjen asioiden määrä, kuraattorin käyttämät psykososiaalisen työn menetelmät sekä tiedonlähteet ja yhteistyökumppanit.

Kokonaisotokseen kuuluvista muulla syyllä erityisopetusta saavista 128 opiskelijasta valittiin tarkasteltavaan aineistoon 52 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaa. Heistä 24 tuli kuraattorin asiakkaiksi ensimmäisen opintovuotensa aikana. Lisäksi aineistossa on mukana yhdeksän muiden vuosikurssien opiskelijan tiedot. Kuraattori oli osallistunut neljän ensimmäisen vuosikurssin ja kahden muiden vuosikurssien opiskelijan HOJKSin laatimiseen. Kuraattorin vastaanotolla asioinnissa painottui tyttöjen ja pienryhmässä opiskelevien opiskelijoiden osuus kokonaisaineistoon verrattuna.

Yli viidenneksellä kuraattorin asiakkaiksi tulleista opiskelijoista muulla syyllä annattavan erityisopetuksen perusteena olivat sosiaaliset syyt, joihin kuuluivat päihteidenkäytön ja elämänhallinnan vaikeudet sekä epäsosiaalinen käytös. Toiseksi suurin erityisopetuksen antamisen peruste heillä olivat oppimisen ja keskittymisen vaikeudet. Kuraattorin asiakkaiden erityisopetuksen tarvetta oli HOJKSeissa perusteltu vähiten ohjaukseen ja erityisopetuksen tarpeeseen liittyvillä syillä. Vastaanotolle lähettäjän ja kuraattorin arvio tuen tarpeen perusteista olivat yhteneväisiä päihteiden käytön ja taloudellisten perusteiden osalta. Vastaanotolle lähettäjän nimeämät opintoihin osallistumiseen ja etenemiseen liittyvien hankaluuksien taustasyyt jakaantuivat kuraattoreiden tilastointiperusteissa pääasiallisesti opiskelumotivaation puutteeksi, lastensuojelullisiin, terveydellisiin ja sosiaalisiin syihin. Kuraattorit pitivät poissaoloa oireena, jonka taustalla oleva syy kirjattiin asiakkuuden perusteeksi.

Mielenterveydelliset syyt asiakkuuden perusteluna

Kuraattoreilla oli käytössä oma asiakkuusluokitus, jonka mukaisesti kuraattorit tilastoinvat vuosittain kaikki asiakkaansa. Vastaanotolle lähettäjät perustelivat asiakkuuksia mielenterveydellisillä syillä useammin kuin kuraattorit. Muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat poikkesivat kaikista kuraattorin asiakkaista juuri mielenterveydellisten perusteiden osalta. Erityisopiskelijoista vain 9 %:lla oli pääasiallinen asiointiperuste mielenterveydelliset syyt, kun taas kaikista kuraattorin asiakkaista 20 % tuli kuraattorin vastaanotolle ensisijaisesti niiden perusteella. On mielenkiintoista pohtia, mistä tämä ero johtuu. Opettajat nimesivät Miettisen (2008, 206) tutkimuksessa mielenterveydelliset perusteet yhdeksi yleisimmistä erityisopetuksen järjestämisen perusteita. Tilastokeskuksen (2008a) luokituksessa on oma luokkansa psyykkisille pitkäaikaissairauksille,

joista esimerkkeinä mainitaan mielenterveyden ongelmat ja päihdekuntoutujat. Tilastokeskuksen (2008a) mukaan vain 7,3 % kaikesta ammatillisesta erityisopetuksesta annetaan edellä mainittujen psyykkisten syiden perusteella, mikä tukee omaa käsitystäni työkokemukseni perusteella.

Minne mielenterveyteen liittyviin vaikeuksiin tukea tarvitsevat opiskelijat kätkeytyvät? He näkyvät merkittävänä ryhmänä kuraattorin asiakkaita, mutta saadessaan muulla syyllä erityisopetusta, he tulevat olennaisesti muita harvemmin kuraattorin asiakkaiksi. He ovat opettajien mielestä yksi yleisimmistä erityisopetusta tarvitsevista opiskelijaryhmistä, mutta kuitenkin erityisopetusta ei anneta mielenterveydellisten syiden perusteella. Kokemukseni mukaan opettajat ovat hyvin varovaisia ja arastelevat HOJKSien laatimista psyykkisten pitkäaikaissairauksien perusteella, vaikka opiskelija olisi toimittanut siitä lääkärintodistukset ja diagnoosit oppilaitokseen. Työssäni on ollut tilanteita, joissa opiskelijan hoitoverkostosta on pyydetty, että opiskelijalle laaditaan HOJKS, jossa huomioidaan hänen psyykkinen sairautensa tai pitkäkestoinen kuntoutumisvaiheessa oleva päihdeongelmansa. HOJKSien laatiminen näillä perusteilla on ollut myös opiskelijan toive, mutta siitä huolimatta suunnitelma on laadittu muun syyn tai oppimiseen liittyvien vaikeuksien perusteella.

Tutkimukseni tulosten perusteella uskallan väittää, että mielenterveyteen liittyvien syiden vuoksi annettavaa erityisopetusta ”piilotetaan” muuhun syyhyn, tuen tarve nähdään pedagogisessa työskentelyssä, mutta tuki annetaan kuitenkin ohjauksellisilla toimilla. Perustelen väitettä sillä, että opettajat kyllä osasivat tunnistaa mielenterveyden ongelmia, mutta on ymmärrettävää, että yksin HOJKSia laatiessaan heillä on käytettävissään vain pedagogisten nimikkeiden ja menetelmien työkalupakki. On aivan oikein todeta, että masennusta poteva (opiskelijahuollollinen) opiskelija tarvitsee yksilöllistä tukea tai pienryhmäopetusta eri oppiaineisiin (pedagoginen). Kuitenkin jo pelkkä opetukseen osallistuminen ja siinä jaksaminen edellyttävät opettajalta paljon opiskelijan ja hänen verkostonsa kanssa tehtävää yhteistyötä (ohjaus), joka näyttäytyy hyvin alati uusittavina HOPSeina ja HOJKSeina, kun opiskelijan voimavarat eivät riitä tehdyn, usein epärealistisen, suunnitelman mukaan etenemiseen.

Opiskelijan moniongelmaisuus ja tukeminen kuraattorin vastaanotolla

Kuraattorin vastaanotolla asioineiden 33 opiskelijan HOJKSeissa vain 23:ssa oli kuvattua tavalla erityistä tukea järjestetään ja mitä tukea opiskelijalle annetaan. Myös kuraattoreiden asiakkaiden osalta tapahtui pedagogisten ja ohjauksellisen perusteiden ja tuen välillä täyskäännös: tuen tarve perusteltiin pedagogisilla perusteilla, mutta tuki annettiin ohjauksellisilla menetelmillä. Kuraattorin asiakkaiksi tulleet erityisopiskelijat tarvitsivat HOJKSien kirjausten mukaan eniten tukea eri oppiaineisiin (35 %), opiskeluvalmiuksiin (27 %) ja elämänhallintaan (23 %). Psykykkistä tukea HOJKSin perusteella saavia oli vain viisi prosenttia kuraattorin asiakkaiksi tulleista erityisopiskelijoista. Kuraattorin asiakkaille järjestettiin eniten tukea erilaisten ohjauksen prosessien avulla (37 %), erityisopetuksen ja muun pedagogisen tuen prosessien avulla (25 %) sekä psykososiaalisen tuen prosesseilla (19 %). Psykososiaalisen tuen prosesseihin kuuluivat kouluun tulemisen tukeminen, kuraattorin, sosiaalityöntekijän tai muun ammattiauttajan vastaanotolla asioiminen sekä muu opiskelijahuollon tuki.

Jos kuraattorin työn piiriin kuuluviksi lasketaan puolet opiskeluvalmiuksien tukemisesta elämänhallinnan ja psykykkisen tukemisen lisäksi, havaitaan, että reilusti yli puolet kuraattorin vastaanotolle tulevista muulla syyllä erityisopetusta saavista opiskelijoista ei ole HOJKSiin kirjattujen asioiden perusteella autettavissa kuraattorin asiantuntijuuden avulla. Hänen tehtäväkseen jää ohjata opiskelijat pedagogisen ja (opinto-)ohjauksellisen tuen piiriin. Mielestäni asian ytimen voi kiteyttää näin: *jos* opiskelijan tuen tarve osataan tunnistaa oikein, ja *jos* hänelle moniammatillisesti osataan nimetä ja suunnitella sellainen tuki, josta hän hyötyy, ei kuraattorin vastaanotolle tulevien muusyylläisten opiskelijoiden HOJKSeissa ole perusteluina ja menetelminä pedagogiset ja ohjaukselliset tekijät. Tällöin suunnitelmissa on kuvattu perusteluna se sosiaalinen tai psykykinen syy, jonka vuoksi opiskelija tarvitsee psykososiaalista tukea muun opintojen tukemisen rinnalle. Tällaisessa HOJKSissa ensisijaisina menetelminä ovat opiskelijan psykykkisen jaksamisen ja elämäntilanteen vahvistaminen opintojen yksilöllisen ohjaamisen lisäksi. Opiskelijoilla, joilla on opiskeluun vaikuttavia psykykkisiä ja sosiaalisia hankaluuksia, ei välttämättä ole mitään muuta oppimiskykyyn liittyvää vaikeutta.

Yksi tutkimuskysymyksistäni koski muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden kuraattorin tuen tarvetta. Tulosten mukaan kuraattorin asiakkaiksi tulleita muulla syyllä

erityisopetusta saavia opiskelijoita leimasi moniongelmaisuus. Erityisopiskelijoista 66 % oli asioinut kuraattorin vastaanotolla yli kolme kertaa. Yli puolella asiakkaista oli enemmän kuin viisi asiaa, joita hoidettiin kuraattorin vastaanotolla. Vain viidenneksellä erityisopiskelijoista hoidettavia asioita oli yksi tai kaksi. Kuraattorin vastaanotolla hoidettavat asiat jakaantuivat neljään ryhmään, joista suurimmat ryhmät olivat erilaiset sosiaaliset asiat, joihin kuului puolet kaikista kuraattorin vastaanotolla hoidetuista asioista (taulukko 20.). Hoidettavista asioista vajaa kolmannes liittyi opintoihin ja niissä etene- miseen, joista osaa kuraattorit pitivät opettajien ja opinto-ohjaajien ammattitaidon pii- riin kuuluvina. Opiskelumotivaation puute ja erilaiset fyysiseen ja psyykkiseen tervey- teen liittyvät asiat muodostivat viidenneksen kuraattorin vastaanotolla käsitellyistä asi- oista.

TAULUKKO 20. Asiat, joihin muun syyn perusteella erityisopetusta saava opiskelija tarvitsee kuraattorin tukea

Asia	%
Sosiaaliset asiat • Elämänhallintaan liittyvät asiat • Päihteidenkäyttöön liittyvät asiat • Sosiaaliin suhteisiin liittyvät asiat • Lastensuojeluasiat • Palveluohjaus	50
Opintoihin ja opiskeluun liittyvät asiat	28
Motivaation puutteeseen liittyvät asiat	12
Terveydelliset asiat	10

Tuloksen mukaan muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tuen tarpeet ovat valtaosin kuraattorin työn piiriin kuuluvia. Motivaation puutteeseen liittyvien syiden taustalla on usein elämäntilanteeseen ja nuoren kehitysvaiheeseen liittyviä syitä, joita kuraattori voi omalla ammattitaidollaan tukea. Terveydellisissä asioissa kuraattori esi- merkiksi auttoi opiskelijaa hakeutumaan terveydenhuollon palveluiden piiriin tai osal- listui oppilaitoksen edustajana opiskelijan hoitokokoukseen. Kuraattorin asiakkaista alle viidennekselle oli HOJKSissa suunniteltu opiskelijahuollollisia tukitoimia. Käytännössä heidän kuraattorin vastaanotolla hoidetuista asioistaan puolet oli puhtaasti sosiaalisen ammattitaidon piiriin kuuluvia asioita. Tuloksen perusteella on perusteltua esittää, että aina kun opiskelijan erityisopetuksen tarvetta aiotaan perustella muulla syyllä, otetaan kuraattori mukaan opiskelijan suunnitelman laatimiseen. Kuraattori voi omalla asiantun-

tijuudellaan auttaa tuen tarpeen taustalla olevien syiden nimeämisessä sekä kertoa millaisia psykososiaalisia tukitoimia opiskelijalle voidaan järjestää oppilaitoksessa ja sen ulkopuolella.

Kuraattorin käyttämät psykososiaalisen tukemisen menetelmät

Toinen tutkimuskysymyksistäni koski kuraattorin psykososiaalista työprosessia kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta, johon etsin vastausta selvittämällä muun muassa millä psykososiaalisen työn välineillä kuraattori on tukenut opiskelijaa. Käytin Hinkan, Koiviston ja Haverisen (2006) psykososiaalisen työn mallia kysymyksenasettelun taustana. Halusin selvittää, voiko mallia käyttää kuvaamaan kuraattorin tekemää psykososiaalista työtä sellaisenaan ja ellei, niin miltä osin kuraattoreiden työ eroaa mallista. Kuraattoreiden mielestä mallissa eivät tulleet esille opiskelijoiden motivoiminen, hoitoon ohjaaminen ja työkyvyn seuraaminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, opintosuunnitelmien ja lukioyhteistyön tekeminen sekä valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen ohjaaminen. Nimesin ne omiksi oppilaitoksessa tehtävään psykososiaaliseen työhön kuuluviksi menetelmikseen: opiskelijan auttaminen hoitoon ohjaamalla ja työkykyä tukemalla.

Tutkimustulosten perusteella ammatillisessa oppilaitoksessa tehtävän psykososiaalisen työn malliin kuuluvat:

- Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu,
- avustaminen asiatasolla,
- asioinnissa avustaminen,
- ohjauskeskustelu,
- oppilaitoksen edustajana osallistuminen opiskelijan asiassa oppilaitoksen ulkopuolella,
- hoitoon ohjaaminen sekä
- työkyvyn tukeminen.

Hoitoon ohjaaminen sisältää aina puheeksi ottamisen ja tilanteen arvioinnin, jonka perusteella kuraattori päättää tarpeesta arvioida opiskelijan työkykyä esimerkiksi päihde- tai mielenterveysongelmien osalta. Tilanteen arviointiin voi osallistua terveydenhoitaja tai joku muu opiskelijahuoltohenkilöstöstä. Työkyvyn tukemisella tarkoitetaan yleisimmin päihteidenkäytön ja mielenterveyden ongelmien hallinnan tukemista, mutta sen

piiriin kuuluvat myös sosiaaliseen työkuuntoon liittyvät asiat, esimerkiksi vuorokausirytmi ja vaikeat ihmissuhdeongelmat. Opiskelijan työkuunon nimittäminen opiskelukunnoksi (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006b) ja opiskelukunto-käsitteen laajempi käyttöönotto opiskelijan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja oppimisvalmius-kuntoisuuden käsitteeksi on mielestäni perusteltua.

Kuraattorin yhteistyökumppanit ja tiedonantajat

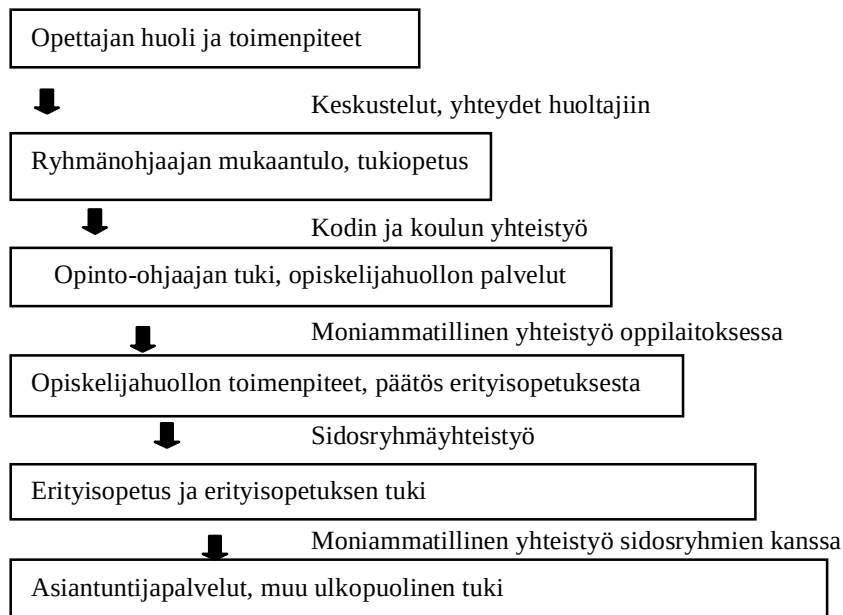
Suurin osa opiskelijaa koskevasta tiedosta tuli kuraattorille omasta oppilaitoksesta ryhmänohjaajilta, opettajilta, opinto-ohjaajilta ja oppilaitoksen tietojärjestelmästä. Myös kuraattorien tekemä yhteistyö painottui oppilaitoksen sisällä tehtävään työhön. Oppilaitoksen ulkopuolisia yhteistyökumppaneita olivat opiskelijan vanhemmat, terveydenhuolto ja sosiaalityöntekijät. Kuraattorin tiedonsiirto- ja yhteistyösuhteissa merkillepantavaa on joidenkin toimijoiden kanssa vallitseva yhdensuuntaisuus, jolloin kuraattori toimii toiseen organisaatioon ilmoittajana, mutta työskentely ei jatku yhteistyön asteelle.

Kaija Miettinen (2008, 130) tutki erityisopetuksen tiedonlähteitä opettajien näkökulmasta. Opettajat saivat ylivoimaisesti eniten erityisopetukseen liittyvää tietoa kollegoiltaan ja omasta työyhteisöstään rehtoreilta, erityisopettajilta ja kuraattoreilta. Tutkimuksen mukaan tieto näyttää säilyvän ja siirtyvän organisaatioiden sisällä, mihin liittyy vaara vanhentuneen tiedon ja jopa olettamusten ja ennakkoluulojen leviämisestä. Ilmiö tuli esille myös tässä tutkimuksessa kuraattoreiden ryhmähaastattelussa, jossa HOJKSin laatimiseen käytettävä ohjeistus oli kuultu joltakin, jota ei edes muistettu, mutta silti ”ohjetta” noudatettiin.

Miettisen (emt., 174) tutkimuksessa opettajien yleisimpiä oppilaitoksen ulkopuolisia yhteistyökumppaneita olivat sosiaali- ja terveystoimi, koulut ja oppilaitokset sekä kolmantena huoltajat tai muu opiskelijan asumisesta huolehtiva tahon. Olennainen ero tämän tutkimuksen tuloksiin on siinä, etteivät kuraattorit juuri lainkaan tee yhteistyötä muulla syyllä erityisopetusta saavien erityisopiskelijoiden asioissa muiden koulujen tai oppilaitosten kanssa. Yksi käytännön työssä havaitsemani selittävä tekijä liittyy nivelvaiheisiin, joihin osallistuvat opinto-ohjaajat ja erityisopiskelijoiden osalta myös erityisopettajat, mutta kuraattorit hyvin harvoin, koska siirtyvä tieto tukee ensisijaisesti pedagogisia

tavoitteita eivätkä peruskoulun kuraattorit osallistu tiedon siirtämiseen. Kuraattorien välistä tiedonsiirtoa tulisi mielestäni kehittää, koska merkittävä osa (erityis)opiskelijoiden tuen tarpeista liittyy heidän sosiaalisen elämäntilanteensa haasteellisuuteen, josta peruskoulujen kuraattorit ovat tulleet tietoisiksi. He voisivat tukea ammatillisiin opintoihin siirtyvää opiskelijaa esimerkiksi yksilöllisellä saattaen vaihtamisella, jossa opiskelijalle tarjotaan mahdollisuutta itse kertoa uudelle kuraattorille oman elämänsä haasteista vanhan kuraattorin tukemana.

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli, ettei erityisopetusta ja opiskelijahuoltoa ole mielekästä tarkastella toisistaan erillään. Miettisen (emt., 144) tutkimuksessa opinto-ohjaus ja erityisopetus kietoutuivat toisiinsa oppilaitosten opetussuunnitelmissa erottamattomasti. Opinto-ohjaus kuuluu ammatillisen opettajan perustehtäviin. Sen avulla seurataan opiskelijan opintojen etenemistä ja tunnistetaan erityisopetuksen tarpeessa olevat opiskelijat. Opinto-ohjaaja on yhteistyössä opettajien, opiskelijahuollon ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Opiskelijahuollon osaa opiskelijan tukemisessa kuvattiin opiskelijahuoltoryhmän, kuraattorin tai sosiaalityöntekijän kautta. Miettinen on mallintanut oppilaitosten opetussuunnitelma-analyysinsä perusteella siirtymän opinto-ohjauksesta erityisopetuksen järjestämiseen kuviossa 13. esitetyllä tavalla. Malli osoittaa, kuinka oppilaitosten opetussuunnitelmissa opiskelijahuollon palvelut ja toimenpiteet sijoittuvat ennen erityisopetuksen järjestämistä koskevaa päätöstä tai rinnakkain sen kanssa. Erityisopetuksen järjestäminen edellyttää eri toimijoiden välistä sidosryhmäyhteistyötä.



KUVIO 13. Siirtymä opinto-ohjauksesta erityisopetuksen järjestämiseen (Miettinen 2008, 148)

Tämän tutkimuksen mukaan muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden osalla opetussuunnitelmien mukainen malli ei toteudu, koska kuraattoriin opiskelijahuollon toimijana otetaan vain hyvin harvoin yhteyttä ennen erityisopetuksen päätöksen tekemistä tai sen järjestämistä. Prosessi etenee suoraan ryhmänohjaajalta erityisopetuksen päätöksentekoon ja järjestämiseen. On toki mahdollista, että prosessi etenee opetussuunnitelmien mukaisesti niin, että ryhmänohjaaja tukeutuu opinto-ohjaajaan, joka toimii opiskelijahuollon asiantuntijana omalla ammattitaidollaan. Tässä tutkimuksessa ei erityisesti selvitetty opinto-ohjaajien osallistumista HOJKS-prosessiin, mutta mielenkiintoista on, että erityisopiskelijoiden asioissa vain 15 % yhteydenotoista kuraattoreille tuli opinto-ohjaajilta. Tällöin jää kaksi vaihtoehtoa: joko ryhmänohjaajat ottavat vain harvoin yhteyttä opinto-ohjaajaan, tai erityisopetuksen prosessi etenee ohjauksen asiantuntijoiden kannattelemana ilman psykososiaalisen opiskelijanhuollon osallistumista opiskelijan tuen tarpeen arviointiin ja järjestämiseen.

9.4 Ensimmäisen vuosikurssin erityisen tärkeät erityisopiskelijat

Tutkimuksen tulosten perusteella ensimmäisen vuosikurssin muulla syyllä erityisopetusta saavia opiskelijoita voi kutsua erityisen tärkeiksi erityisopiskelijoiksi. Kaikista aineis-

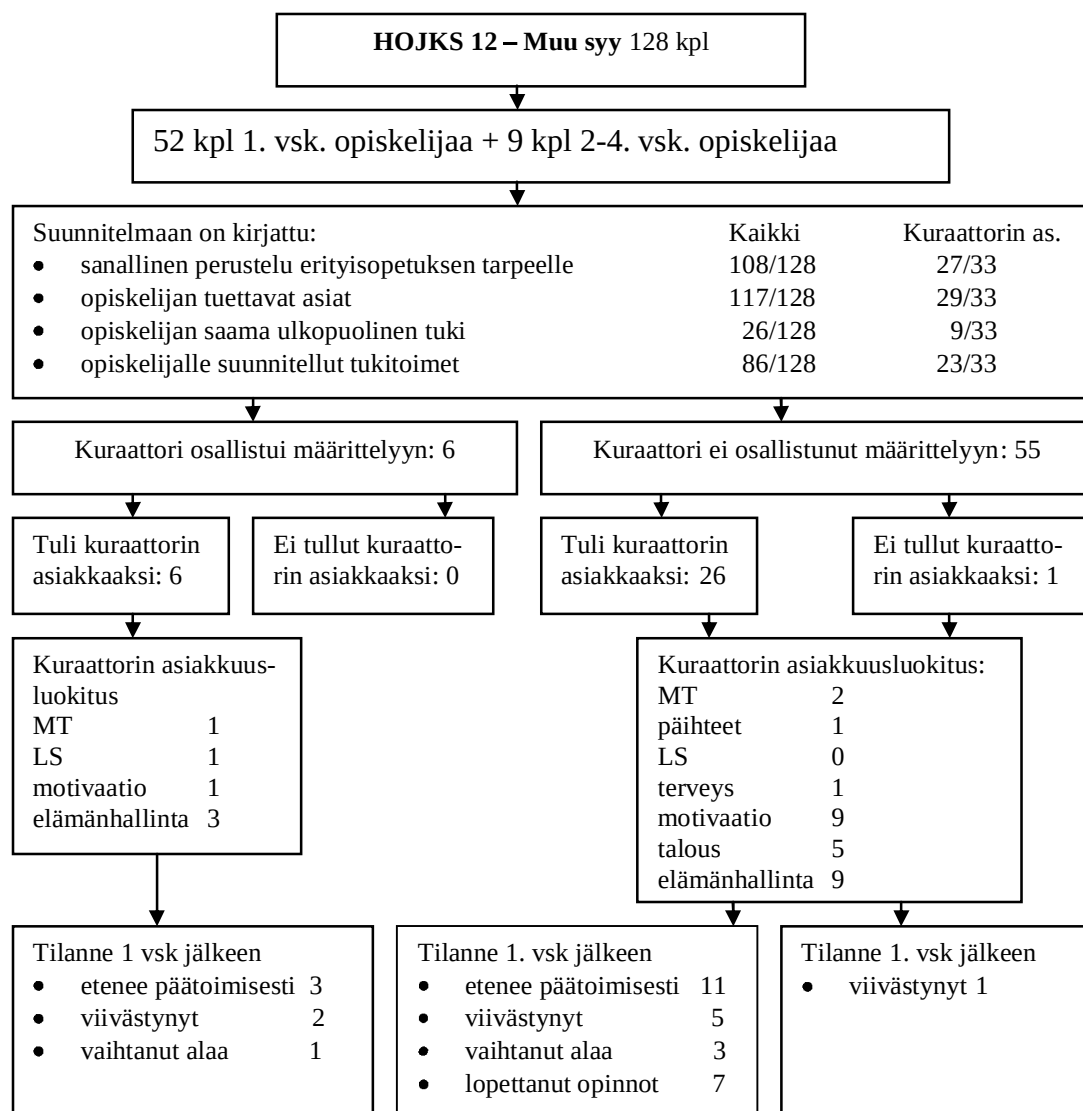
tonkeruuaikana voimassa olevista muun syyn perusteella laadituista erityisopetuksen suunnitelmista suurin osa oli tehty ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Vain puolet heistä oli edennyt opinnoissaan ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana päätoimisesti. Kolmasosa aloittaneista oli viivästynyt opinnoissaan niin, etteivät he pysty samalla tavoin edeten suorittamaan tutkintoaan säädettyssä ajassa. Loput aloittaneista olivat vaihtaneet koulutusalaan, keskeyttäneet opintonsa väliaikaisesti ja reilu kymmenes lopettanut opintonsa kokonaan.

Kaikki opiskelijat, joiden HOJKSin laatimiseen kuraattori osallistui ensimmäisenä opintovuotena, jatkoivat edelleen opinnoissaan. Niistä kuraattorin asiakkaiksi tulleista erityisopiskelijoista, joiden HOJKSien laatimiseen kuraattori ei osallistunut, 27 % menetti opinto-oikeutensa. He kaikki olivat kaikki ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Kuraattori ei ollut osallistunut heistä yhdenkään HOJKSin laatimiseen. Kaikki koulutusalaan vaihtaneet opiskelijat olivat myös ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, mutta he kaikki olivat asioineet kuraattorin vastaanotolla. Heistä yhden HOJKSin laatimiseen oli kuraattori osallistunut.

Tulokset viittaavat siihen, että kuraattorin osallistuminen HOJKS-prosessiin muulla syyllä erityisopetusta annettaessa vähentää opintojen keskeyttämistä ja lopettamista. Tulosten perusteella ensimmäisen opintovuotensa aikana muulla syyllä erityisopetusta saavilla opiskelijoilla korostuvat päihteidenkäyttö, psyykkiset ongelmat, poissaolot, oppimisen vaikeudet sekä opintojen lopettamiseen ja keskeyttämiseen liittyvät asiat. Kuraattori voi toimia oppilaitoksen sisäisenä asiantuntijana ja auttaa opettajia tunnistamaan ja nimeämään opiskelijan tuen tarpeen taustalla olevia syitä. Osa näistä syistä, kuten esimerkiksi päihdeongelmat, vaativat usein oppilaitoksen ulkopuolista arviointia ja hoitoa, joka on edellytyksenä opiskelijan opetukseen osallistumiselle ja oppimiskyvylle. On pedagogisten resurssien haaskausta yrittää järjestää vaihtoehtoisia ja ylimääräisiä oppimisen välineitä opiskelijalle, jonka työkyky ei ole riittävä edes opetukseen osallistumiseen.

Kuviossa 14 on esitetty muulla syyllä erityisopetusta saavan opiskelijan opintojen eteneminen ja sosiaalisen tuen tarve kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen mukaisesti. Kuviossa näkyy myös HOJKSeihin tehtyjen kirjausten määrä. Jos HOJKSiin olisi

ollut kirjattuna kaikki siinä edellytetyt tiedot, olisi kaikkien merkintöjen osuus 128/128 ja kuraattorin vastaanotolla asioineiden opiskelijoiden osuus 33/33.



KUVIO 14. Muulla syyllä erityisopetusta saavan opiskelijan opintojen eteneminen ja sosiaalisen tuen tarve kuraattorin HOJKS-prosessiin osallistumisen mukaisesti

Tuloksen perusteella olen päättänyt muulla syyllä erityisopetusta saavia opiskelijoita koskevaan 1/5-sääntöön, jonka mukaan:

- 1/5:lla on HOJKSiin kirjattu opiskelijahuollollisten tukitoimien tarve,
- 1/5 tulee kuraattorin asiakkaaksi 1. opintovuoden aikana,
- 1/5 asiakkaaksi tulleista tarvitsee yli 5 käyntikertaa asioidensa hoitamiseen,
- 1/5 asiakkaaksi tulleista lopettaa opintonsa 1. opintovuoden aikana, jos kuraattori ei ole osallistunut HOJKS-prosessiin.

Käytännössä tämä tarkoittaisi valtakunnan tasolla sitä, että 4634:stä muulla syyllä erityisopetusta saavasta opiskelijasta (Tilastokeskus 2008a) 930:lle olisi kirjattu opiskelijahuollollisia tukitoimia, loppuja tuettaisiin pedagogisilla ja ohjauksellisilla menetelmillä. Opiskelijoista 930 tulisi kuraattorin vastaanotolle ensimmäisen opintovuotensa aikana ja heistä 200 tarvitsisi yli viisi käyntikertaa asioidensa hoitamiseen. Vastaanotolle tulleista 930 opiskelijasta 200 lopettaisi opintonsa kokonaan, koska kuraattori ei ollut osallistunut heidän tuentarpeensa ja järjestettävän tuen määrittelyyn. Kaikista 4634:stä muulla syyllä erityisopetusta saavasta opiskelijasta 830 vaihtaisi koulutusalaan, keskeyttäisi tai lopettaisi opintonsa ensimmäisen opintovuoden aikana. Koska yli 15 %:ssa HOJKSeista ei ollut kirjattu, mitä tukea opiskelijalle aiotaan erityisopetuksena antaa, tarkoittaisi se valtakunnallisesti noin 700 opiskelijaa, joiden muun syyn perusteella annettavaa erityisopetusta ei ole kirjattu lainkaan heidän suunnitelmiinsa. Tämä on hyvin rohkea ja vahva yleistys yhden ammatillisen oppilaitoksen tilanteen perusteella.

Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista on, että opiskelijan tuen tarve tunnistetaan ajoissa, mutta sitä ei osata nimetä oikein. Kyse on paljon puhutusta varhaisesta puuttumisesta. Kuten moniammatillisessa työssä yleensäkin, myös oppilaitoksen sisällä on tärkeää tuntea yhteistyökumppanin työtä ja toimintatapoja. Ryhmänohjaajat lähettävät suurimman osan kuraattorin vastaanotolle asiakkaiksi tulevista erityisopiskelijoista, joten on tärkeää, että ryhmänohjaajat tuntevat kuraattoreiden työn sisältöä sekä heidän käyttämiään työmenetelmiä ja niiden mahdollisuuksia opiskelijan tukemiseen. Näin kuraattorit voivat kohdentaa työnsä ensisijaisesti sellaisten opiskelijoiden tukemiseen, jotka ovat autettavissa kuraattorin työn keinoin. Kuraattorin työn painottaminen muun syyn perusteella erityisopetusta saavien ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tueksi, varsinkin jos nämä suorittavat opintojaan pienryhmässä, on tämän tutkimuksen tulosten mukaan perusteltua.

9.5 Kuraattorin paikka, rooli ja osaaminen

Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin kuraattoreiden ryhmähaastattelulla, jolla tutkittiin kuraattoreiden käsityksiä heidän HOJKS-prosessiin osallistumisestaan, kuraattorin ja sosiaalityön roolista oppilaitoksessa sekä kuraattorien työn kehittämisestä. Ryhmähaastattelun avulla haluttiin selvittää erityisopiskelijoista kvantitatiivisella aineistolla

kerättyjen tietojen yleistettävyyttä koskemaan kuraattoreiden kaikkia asiakkaita ja heidän kanssaan tehtävää työtä.

Kuraattoreiden mielestä heidän tulisi osallistua HOJKS-prosessiin, kun opiskelijan tuen tarpeen taustalla on sosiaalisia syitä, erityisesti, jos opiskelijaa aiotaan tukea opiskelijahuollollisilla menetelmillä. Kuraattorit hämmästelivät, kuinka vähän HOJKSeihin oli kirjattu kuraattorin ja opiskelijahuollon palveluita opiskelijan tukemisen välineinä. Ihmetystä herättivät myös ne HOJKSit, joihin annettavaksi erityisopetukseksi oli kirjattu kuraattorin tuki, mutta HOJKSin laatija ei ollut ottanut lainkaan yhteyttä kuraattoriin, joka näin ollen ei edes tiennyt, että hänen odotettiin tukevan opiskelijaa. Kuraattoreita mietitytti, kuinka opiskelijaa loppujen lopuksi oli tuettu. Yleisesti ottaen kuraattorit kokivat, ettei heitä oteta mukaan ennaltaehkäisevään työhön, vaan heidän apuaan pyydetään vasta sitten, kun opiskelijalla on ongelmia opinnoissa toisena tai kolmantena opintovuotena. Aineistoon kuuluvien opiskelijoiden poissaoloihin, elämänhallintaan, opiskelurytmiin, mielenterveyteen, oppilaitoksen ulkopuoliseen tukeen, opiskelumotivaatioon ja elämänkriiseihin liittyviä tilanteita ja tuen tarpeita pidettiin hyvin samankaltaisina kuin mitä muidenkin kuraattorin asiakkaiden tilanteet olivat. HOJKSeista ei kuraattoreiden mielestä tullut ilmi kuraattoreiden tekemänsä ”tsemppaus”, eli hyvin vahva opiskelijan motivoiminen ja rinnalla kulkeminen. Myöskään kuraattoreiden tekemä hoitoon ohjaaminen ei tullut HOJKSeista näkyviin.

Oppilaitoksen sisäisiä ja ulkoisia tukipalveluita koskevien kirjausten vähäisyys herätti kuraattoreissa huomiota. Kuraattoreiden mielestä HOJKSeja laativat opettajat eivät ole ymmärtäneet, mikä ero on oppilaitoksen sisäisellä ja ulkopuolisella tuella ja mitä tuella ylipäätään tarkoitetaan. Miettinen (2008, 168–172) nimesi kuraattorin oppilaitoksen tukipalveluihin erityisopettajan, avustajan, tulkkien ja apuvälineiden rinnalle. Hänen tutkimuksessaan opettajat pitivät oppilaitoksen sisäisinä asiantuntijoina yleisimmin erityisopettajaa tai erityisopetuksen vastuuopettajaa sekä kuraattoria tai sosiaalityöntekijää. Opinto-ohjaaja mainittiin myös yleisesti, mutta tutkimuksen tulosten mukaan opinto-ohjaajien rooli vähenee, kun opiskelijan erityisopetuksen tarpeet lisääntyvät erityisopetuksen laajentuessa ja syventyessä omaksi toiminnakseen, jolloin eri työntekijäryhmien roolit muuttuvat. Sosiaalityhteellinen ja lääketieteellinen asiantuntijuus jäivät vähäisiksi ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksessa osaamisen painottuessa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Tulos kuulostaa loogiselta ja järkevältä, kun kyse on oppilaitoksen

toiminnasta, mutta asiantuntijuuden painopisteiden siirtämistä pedagogisesta äärilaidasta hieman lähemmäksi sosiaalisten ja lääketieteellistä näkemysten huomioimista kannattaa mielestäni vakavasti harkita, koska opettajat Miettisen saamien tulosten mukaan kokivat työskentelevänsä yksin ja jäävänsä työssään ilman tukea.

Kuraattorit toivat esille joidenkin opettajien tiedon ja osaamisen puuttumisesta sekä negatiivisesta asennoitumisesta johtuvat ongelmat, jotka vaikeuttavat erityisopiskelijan tuen tarpeen tunnistamista tai sen antamista. Uusien, suoraan työelämästä tulleiden ammatinopettajien kohtaamisia tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa pidettiin haasteellisina. Kuraattoreiden mielestä oppilaitoksessa on paljon uusia opettajia, joilla ei välttämättä ole kykyä edes opiskelijan elämäntodellisuuden kohtaamiseen eikä riittävästi tietoa HOJKSien laatimiseen. Miettisen (2008, 156) tutkimuksen mukaan on tärkeää vaikuttaa henkilöstön asenteisiin niin, että erityisopetusta pidetään olennaisena osana opetusta. Toimintakulttuurin muutos edellyttää henkilöstöltä lainsäädännön ja opetussuunnitelmien määräysten tuntemista, mutta myös uusien mahdollisuuksien, vuorovaikutuksen, yhteisön ja käytettävissä olevien resurssien huomioimista. Kuraattoreiden käsitykset joidenkin koulutusalojen erityisopiskelijavastaisuudesta saivat myös tukea Miettisen (emt., 160) tiettyjen ammattialojen opiskelijoiden valikointiin liittyvistä tuloksista. Opiskelija-valinnassa tapahtuu opiskelijan persoonallisten ominaisuuksien korostamisella selvää karsintaa, mihin koulutuksen järjestäjällä on lain mukaan oikeus. Tällaisen kirjoittamattoman piilo-opetussuunnitelman perusteella koulutuksesta karsitaan jo etukäteen pois erityisopetusta tarvitsevat opiskelijat, jotka lopulta ajautuvat opiskelemaan aloille, joille ei ole muuten riittävästi hakijoita. Muun muassa tällaisten käytäntöjen perusteella konkretisoituvat ammatillisten opintojen keskeytymisen taustalla olevat syyt, joihin tutkimuksen alussa viitattiin (mm. Jäppinen 2007; Kylmäkoski 2004).

Kuraattoreiden rooli ammatillisessa oppilaitoksessa

Kuraattorit edellyttivät opettajilta pedagogista ja erityispedagogista osaamista, jota jotkut opettajat odottivat heiltä, vaikka se ei kuraattoreiden mielestä kuulu heidän työhönsä. Kuraattorit kokivat, että opettajat pitivät heitä ”taikatemppujen tekijöinä”, joiden pitäisi pystyä vastaamaan opiskelijoiden liian vaikeiksi kehittyneisiin tilanteisiin. Myös Miettisen (2008, 225) tutkimuksessa esiin nousivat heterogeenisten opetusryhmien opet-

tajien ammattitaidolle asettamat lähes kohtuuttomat haasteet. Erityisopetuksen antaminen ja erityisryhmien opettaminen saatetaan kokea lisätaakkana. Opettajat eivät osaa löytää keinoja oppilaitokseen sopeutumattomien opiskelijoiden ongelmien ratkaisemiseen. Neuvottomuutta aiheuttavat oppilaitoksen, opettajien ja opiskelijoiden sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman eroavaisuudet, mikä näkyy myös opetussuunnitelmien ongelmälähtöisyytenä. Miettisen (emt., 202) opetussuunnitelma-analyysin mukaan perheiden mahdollisuudet nuorten opintojen tukemiseen ovat heikentyneet, jolloin koko oppilaitoksen henkilöstön merkitys opiskelijan opintojen tukijana korostuu. Oppilaitoksen kasvatustavasta jakamisessa tarvitaan entistä enemmän koko henkilöstön yhteisöllistä työskentelyä.

Kuraattorit halusivat irti ”ripittäjän” roolista, jolloin heidän odotettiin puhuttelevan opiskelijoita, jotka eivät sitoudu opintoihinsa. He kokivat olevansa usein diplomaatteja opiskelijan ja opettajan välisissä näkemyseroissa ja ristiriitatilanteissa. Oppilaitosten toimintatapojen pohtiminen ja tunnistaminen opiskelijahuollon ja kuraattoreiden työn osalta on merkittävää, sillä jos opiskelijoilla on kuraattorista negatiivinen mielikuva, voi kuraattori profiloitua pelkäksi ongelmien selvittelijäksi, mikä voi jopa estää opiskelijan vastaanotolle tulemisen. Jos opiskelijoille näkyvä käytäntö on lähettää häiriköt ja lintsaarit ojennettavaksi kuraattorin puhutteluun, on ymmärrettävää, että se voi estää opiskelijoiden omaehtoisen avun hakemisen kuraattorilta. (Gråsten-Salonen 2008.) Kuraattorit olivat mielestään usein se ketjun viimeinen toimija, joka ottaa tilanteen haltuun rauhoittaen sen niin, että arkinen koulutyö voi jatkua. Palvelurakenteiden puutteellisuuden tai toimimattomuuden vuoksi kuraattorit tekivät oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden, kuten mielenterveys- tai päihdetyön palveluihin kuuluvaa työtä. Myös Gråsten-Salonen (2008) kuvaa tilanteita, joissa jonot lasten ja nuorten tarvitsemiin palveluihin ovat liian pitkät ja avun saaminen voi kestää liian kauan. Tällöin kouluissa ja oppilaitoksissa työskentelevät kuraattorit ja psykologit joutuvat kannattelemaan palveluihin jonottavia oppilaita sekä niitä, jotka eivät sitoudu heille tarjottuun muuhun tukeen.

Miettinen (2008, 176–177) tutki erityisopetuksen vastuiden jakaantumista opetussuunnitelmissa myös kuraattorin työn osalta. Kuraattori oli yksi avainhenkilö peruskoulujen kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamisessa ja tietojen siirtämisessä ja hän voi vastata myös ennen opintojen aloittamista tehtävästä opiskelijatietojen keräämisestä. Kuraatto-

rit osallistuivat opiskelijoiden tuen tarpeita koskevan tiedon siirtämiseen oppilaitoksen sisällä yhdessä muun opiskelijahuoltohenkilöstön kanssa.

Vuorovaikutussuhteessa rakentuvat kuntotuttavan sosiaalityön asiakkuudet

Jokainen kuraattori teki työtään omalla työotteellaan ja persoonallisella työtavallaan. Työssä korostui opiskelijan kohtaamisen ja kontaktin saamisen merkitys auttamisen onnistumisen edellytyksenä. Yksi Miettisen (2008, 236) keskeisistä tutkimustuloksista oli se, että erityisopetuksen toteuttamisessa on kaikkein olennaisinta vuorovaikutus, joka syntyy ihmisten ja heitä ympäröivän ympäristön välillä. Vuorovaikutuksen edellytyksenä on, että opettajille ja muulle henkilöstölle on varattu riittävästi aikaa, eli resursseja, lähikontaktien ja huolenpitotyön mahdollistamiseksi.

Asiakkaan ja työntekijän välinen suhde on ratkaiseva sosiaalinen kohtaaminen, joka voi vahvistaa tai heikentää asiakkaan tilannetta. Kuraattorit olivat tästä hyvin tietoisia, ja pivät sitä edellytyksenä muun työskentelyn onnistumiselle:

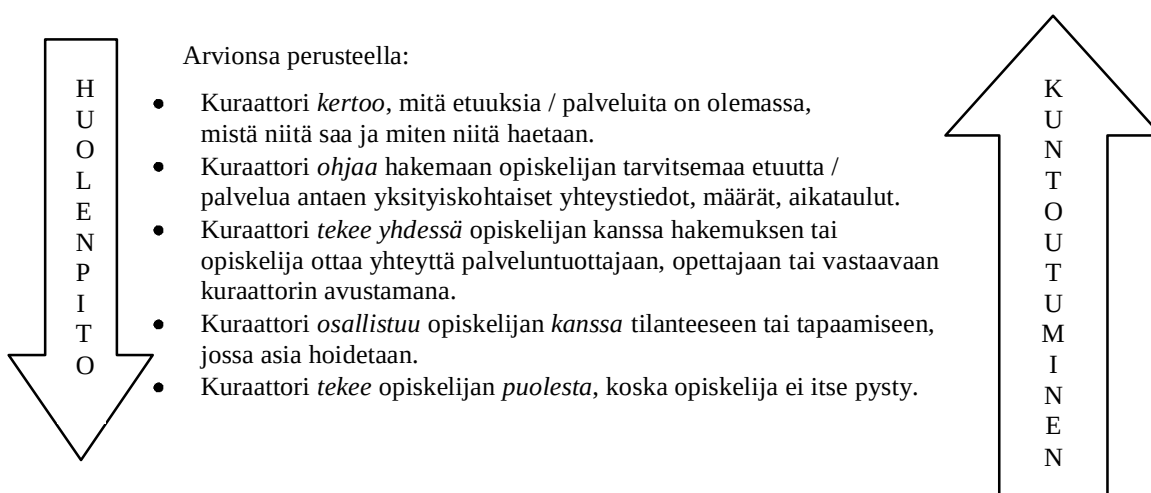
”Se lähtee siitä ihmisen kohtaamisesta ensimmäiset kaksi sekuntia. Jos minä saan sillä tavalla turvallisen keskusteluympäristön syntymään, silloin minä olen tehnyt työtäni. Kuraattorin tärkein tavoite työssään minun mielestä on turvallisen keskusteluympäristön synnyttäminen, jos semmoista ei tule, aivan turha on yrittää.” (K1)

Oleennaista ei ole tilanteen hoitamiseen käytetty aika, vaan tapa, jolla työntekijä toimii asiakkaansa kanssa. Tämä suhde on myös sosiaalityön keskeinen työväline, jolla voidaan saada aikaan asiakkaan tilanteesta toivottuja muutoksia. Tällöin asiakkaan elämäntilanteen kartoitus ja käsitteleminen eivät ole ainoastaan tiedon hankintaa ja antamista, vaan sillä autetaan asiakasta tarkastelemaan ja jäsentämään omaa tilannettaan. (Kannanoja 2007.)

Juhilan (2006) esittämien asiakkaan ja työntekijän välisten suhteiden tarkastelu oppilaitoksessa tehtävän sosiaalityön näkökulmasta on mielenkiintoista. Liittämisen ja kontrollisuhteeseen liittyvät elementit nousevat vahvasti esille tutkimusaineistostani. Kuraattorin työn tärkeimpänä tehtävänä pidetään opiskelijan opintojen etenemisen turvaamista, jolloin korostuu ”valtakulttuuriin” liittäminen. Kuraattorilla on usein asiakkaaksi tulevasta opiskelijasta tietoa, jota opiskelija ei hänellä tiedä olevan. Opiskelijan edellytetään

ottavan vastuun tilanteensa selvittämisestä ja tarvittaessa hänen asioissaan tehdään kirjallisia sitoumuksia, esimerkiksi työkunnon selvittämiseksi.

Myös huolenpitosuhteen tunnusmerkit ovat tyypillisiä kuraattoreiden tekemälle työlle. Olennaista on tukea opiskelijaa hänen tarvitsemallaan tavalla ja estää häntä jäämästä jälkeen tai putoamasta kokonaan pois koulutuksesta. Kuraattoreiden tekemää työtä asteittain etenevän huolenpitosuhteen mukaisesti on kuvattu kuviossa 15. Mitä alhaisempi opiskelijan toiminta- ja opiskelukunto on, sitä enemmän kuraattori tekee hänen kanssaan ja hänen puolestaan huolenpitotyötä.



KUVIO 15. Kuraattorin huolenpito opiskelijan kuntoutumisprosessissa

Olen liittänyt kuviossa huolenpitosuhteeseen kuntouttavan sosiaalityön tavoitteen, asiakkaan kuntoutumisen. Sitä mukaa kun asiakas voimaantuu ja kuntoutuu, hän pystyy vaihe vaiheelta paremmin huolehtimaan itse asioidensa hoitamisesta ja tekemään omia ratkaisujaan. Kuntouttavan sosiaalityön tavoite oppilaitoksessa on riittävän hyvässä opiskelukunnossa oleva opiskelija, joka pystyy itse huolehtimaan elämästään ja opintoistaan sekä opetussuunnitelman perusteiden että inhimillisesti hyvänä elämänä pidettyjen kriteereiden mukaisesti. ”Kunnossa” oleva opiskelija kykenee niin kuraattorin vastaanotolla kuin muuallakin asioita hoitaessaan toimimaan kumppanuussuhteessa, jonka perusominaisuus on työntekijän ja asiakkaan tasavertainen suhde. Kumppanuussuhde toteutuu lähinnä silloin, kun opiskelija hakeutuu itsenäisesti vastaanotolle. Tällöin suhteen perustana on opiskelijan tilanne ja hänen käsityksensä siitä, joiden käsittelyyn kuraattori tuo oman tietonsa ja kokemuksensa kuulemansa perusteella. Tällöin työskentely tapahtuu yhteisen tulkinnan pohjalta. Kuraattorin vastaanotolla asioiminen on periaat-

teessa aina vapaaehtoista. Oppilaitoksen työkäytännöt kuitenkin saattavat edellyttää, että esimerkiksi ennen opiskelijan asian ratkaisemista hänen edellytetään asioivan kuraattorin vastaanotolla. Tällöin kumppanuussuhde ei toteudu, vaan ollaan jälleen liittämisen ja kontrollisuhteessa. (vrt. Juhila 2006.)

Näiden lyhyesti kuvattujen suhteiden kautta voidaan todeta, että kuraattorin työlle ominaisimpia ovat vuorovaikutuksessa rakentuvat suhteet, jotka rakentuvat jokaisen asiakkaan tilanteen ja kohtaamisen myötä uudelleen. Kuraattori käy neuvottelun jokaisen asiakkaan kanssa omasta osuudestaan ja mahdollisuuksistaan opiskelijan tukemiseen. Kuraattori joutuu huomioimaan oppilaitoksen toimintaohjeet, mutta kuitenkin hänellä on mahdollisuus itse valita työnsä menetelmät, paikat ja roolit yhdessä opiskelijan kanssa.

Kuraattorin osaaminen ja ammatti-identiteetti

Kuraattoreiden henkilökohtaiset valmiudet ja osaaminen suuntaavat heidän käyttämiään menetelmiä. Kuraattoreista yksi kertoi käyttävänsä ratkaisukeskeistä ja voimavarasuuntautunutta työtettä, jota hän oli käyttänyt jo ennen kuraattorin työn aloittamista. Muut kuraattorit eivät nimenneet yhtään menetelmää, vaan painottivat tapaa, jota voi kutsua ”maalaisjärkisyydeksi”. Haastattelun perusteella heräsi kysymys kuraattoreiden menetelmä- ja teoreettisesta osaamisesta. Kaikki haastateltavat kuraattorit olivat saaneet sosiaalialan yliopisto- tai ammattikorkeakoulutuksen, jonka perustella on syytä olettaa heidän tuntevan sosiaalialan menetelmiä. Psykososiaalisen työn malli valmiiksi kuvattuna näytti toimivan hyvin kuraattoreiden työn runkona. Kysyttäessä toisin päin, mikä heidän työssään on sosiaalityötä, sosiaalista, kuraattorit vetosivat intuitioon ja tapaukseen, joilla he tarkoittivat tilannearviota ja sen ohjaamaa menetelmän valintaa. Vaikuttaa siltä, että kuraattorit tekevät työtään arkijärjellä ja vahvalla työkokemuksella ilman tiedostettua teoreettista ja menetelmällistä perustaa. Pohtimisen arvoista on, miten tällainen työote vaikuttaa työssä jaksamiseen ja työn kehittämiseen.

Kuraattorin työssä tarvitaan vahvaa ammatti-identiteettiä. Kuraattorin on pystyttävä pitämään kiinni omasta sosiaalisesta työotteestaan ja näkökulmastaan pedagogisessa ympäristössä, jossa pienenä vähemmistönä työskentelevät kuraattorit eivät aina saa tukea toisistaan. Työn onnistumisen edellytys on yhteisöllisyys, jossa myös kuraattorin työ

tunnetaan ja sitä arvostetaan. Tutkimuksen perusteella kuraattorin vahvan ammatti-identiteetin kulmakiviksi voidaan nimetä

- sosiaalinen työote,
- vahva substanssiosaaminen,
- oppilaitosympäristön tuntemus sekä
- yhteisöllisyys.

Kuraattorin tehtävän hoitaminen edellyttää laaja-alaista osaamista, keskeisimpänä substanssiosaaminen, erityisesti nuoren kohtaaminen. Koulumaailman ja oppilaitosympäristön tunteminen ja eri toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö ovat keskeisiä kuraattorin osaamisalueita. Työskentelyä ohjaavat selkeät ohjeet ja oppilaitosjohdon tuki kuraattorien työlle koettiin tärkeiksi. Kehittämistä ja kehittymistä toivottiin kuraattorien työn yleiseen arvostukseen ja huomioon ottamiseen arkisessa työssä, kuten tiedottamisessa ja kuraattoreidenkin työtä koskevassa yleisessä suunnittelussa. Työntekijän ammatti-identiteetti on osa hänen ammatillista kasvuaan, johon kuuluvat hänen valmiutensa ja pyrkimyksensä ammatilliseen kehittymiseen ja muuntumiseen. Asiantuntijuus on osa ammatillisuutta, johon kuuluvat koulutuksen ja työkokemuksen lisäksi halu kehittää itseään ja motivaatio kokemuksista oppimiseen. Asiantuntijuuteen kuuluu myös kyky yhdistellä laaja-alaista osaamista teoretiedosta ja käytännöstä tilanteen vaatimalla tavalla. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2002.)

9.6 Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

Yleinen tapa määritellä tutkimuksen luotettavuutta on tarkastella sen kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoitus (validiteetti) ja tulosten toistettavuutta (reliabiliteetti) (Hirsjärvi ym. 2003). Tutkimuksen luotettavuus nojaa aineistonkeruutapaan. HOJKS-aineistosta on kokonaisotos, eli kaikki aineistonkeruuaikana voimassa olleet muun syyn perusteella laaditut suunnitelmat ovat mukana kvantitatiivisessa aineistossa. Samoin kuraattoreille tehdyssä erityisopiskelijoiden asiakkuutta koskevassa haastattelussa kerättiin yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikkia muita asiakkaaksi tulleita opiskelijoita koskevat tiedot kuraattoreiden täsmällisistä muistiinpanoista. Kuraattoreiden ryhmähaastatteluun osallistuivat kaikki oppilaitoksen kuraattorit, joten kuraattorien ”ääni” edustaa koko oppilaitoksen kuraattorityötä.

Tulosten tulkinnallisuutta ja mahdollisesti epäluotettavuutta sen sijaan aiheuttaa HOJKSien laatimisprosessiin liittyvät tekijät. Ensinnäkin, tunnistavatko suunnitelmat laatijat opiskelijan tuen tarpeen oikein, tuntevatko he erilaiset mahdollisuudet opiskelijan tukemiseen ja toisaalta jopa heidän kykynsä ja resurssinsa kirjata tiedot asiakirjaan. Kukaan HOJKSien laatijoista tuskin on ajatellut tekstiensä päätyvän tutkimuskäyttöön, mutta jokaisen on pitänyt olla tietoinen, että suunnitelmien oikeellisuutta sisältöineen ja toteuttamisineen voidaan oppilaitoksessa tarkistaa. Miettinen (2008) toteaa oman tutkimuksensa osalta, että tutkijan tulkinta aineistonsa puutteellisesta sisällöstä on oikea, mutta koulutuksen järjestäjän kannalta tulos on väärä, koska opetustyötä ohjaavat materiaalit ovat tosiasiaassa olemassa, mutta ne eivät näy koulutuksenjärjestävien opetussuunnitelmissa, jotka olivat tutkimusaineistona. On syytä epäillä, että tässä tutkimuksessa HOJKSien osalta on osittain sama tilanne. HOJKSeissa oli paljon puutteellisesti täytettyjä kohtia, mutta se ei välttämättä tarkoita sitä, ettei tuen tarvetta ole osattu tunnistaa tai suunnitella opiskelijan tarvitsemaa tukea. Kyse voi olla ainoastaan siitä, että niitä ei ole vain kirjattu. Tämä seikka ei kuitenkaan mielestäni vaikuta olennaisesti tutkimuksen luotettavuuteen, koska tulokseksi saatu puutteellisuus HOJKSien kirjauksissa on totta, johtuipa se sitten suunnitelmanlaatijan osaamattomuudesta tai välinpitämättömyydestä.

Aineiston analyysi perustui strukturoidun haastattelun psykososiaalisen työn osalta valmiiseen malliin, mutta muilta osin tutkimuksen validius on tutkijan tekemän tulkinnan varassa. Uskon tuntevani ammatillisen koulutuksen HOJKS-prosessin perusteineen ja olevani kuraattoreiden työn sisällön asiantuntija, minkä uskon turvaavan osaltaan tutkimuksen validiutta. Olen pyrkinyt raportoidessani kuvaamaan yksityiskohtaisesti, kuinka olen päätenyt saamiini tuloksiin. Käytin raportissa paljon aineistositaatteja tulkintojeni perustelemiseen sekä pitämään tutkimuksen tiukasti kiinni konkretiassa. Kävin aineistoni läpi useaan kertaan kahdessa eri vaiheessa. Kirjasin HOJKSien tiedot yhdeksi aineistoksi, jonka luin kokonaisuudessaan uudelleen kaikissa luokittelun vaiheissa pala-ten muutaman kerran analyysin alkuun havaittuani epäjohtonmukaisuuksia. Kuraattori-
en asiakkaita koskevat tiedot oli luokiteltu monivalintakysymyksien osalta jo etukäteen, jolloin analyysin luotettavuus on kiinni tiedon oikeasta syöttämisestä SPSS-ohjelmaan. SPSS-aineiston käsittelyn oikeellisuuden turvaamiseksi ja teknisten virheiden välttämiseksi käytin alan asiantuntijan apua. Kuraattorin asiakkaita koskevien laadullisten tietojen osalta etenin samalla periaatteella kuin HOJKSeissakin aineistoa kerta kerralta uu-

delleen lukien. Kyseenalaisia tulkintaan liittyviä tilanteita tuli lähennä silloin, kun HOJKSin laatija oli käyttänyt omaperäisiä lyhenteitä tai termejä. Osan tarkoituksen päättelin, esimerkiksi ”ru, en, mat”-merkinnän tulkitsin tarkoittavan ruotsia, englantia ja matematiikkaa. Ne merkinnät, joita en pystynyt varmuudella tulkitsemaan, luokittelin ”muu”-kohtaan, jonka sisällön olen avannut analyysissä. Kävin koko aineiston uudelleen läpi tulosten tulkintavaiheessa tarkistaen vielä kerran kirjausten ja analyysin oikeellisuuden. Analyysin luotettavuutta todennäköisesti lisää se, että pystyin kummassakin vaiheessa käymään koko aineiston lyhyellä aikavälillä läpi, jolloin ajatukseni tai toimintatapani tutkijana eivät ole muuttuneet kesken analyysin.

Kuraattorien ryhmähaastattelulla kerätty kvalitatiivinen aineisto jäi ohuemmaksi, kuin mikä oli tavoitteeni. Haastatteluun osallistuivat kaikki neljä kuraattoria, joille esitin HOJKSeista ja kuraattoreiden strukturoiduista haastatteluista kerätyn aineiston. Kysyin kuraattoreilta, kuinka hyvin esitetyt tiedot kuvasivat heidän koko asiakaskuntaansa, painottuiko joku asia liikaa tai puuttuiko jotain, mikä kuuluu kuraattorin asiakastyöhön. Halusin tietää, kuvaavatko tutkimusaineistosta johdetut tulokset kaikkea kuraattoreiden asiakastyötä, eli voiko tuloksia yleistää oppilaitostasolla. Haastattelutulosten luotettavuutta olisi parantanut haastattelun toistaminen, tai se, että kuraattorit olisivat saaneet tutustua heille esitettyyn aineistoon etukäteen ja pohtia sen edustavuutta suhteessa omaan työhönsä. Ryhmähaastattelulla kerätty aineisto kuvaa nyt kuraattoreiden ensireaktioita ja –ajatuksia esitettyyn aineistoon.

Aineiston yleistettävyyttä muissa samankaltaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa tehtävään kuraattoreiden työhön tukee tulosten yhteydessä esitetyt Kaija Miettisen (2008) saamat samansuuntaiset tutkimustulokset. Molempien tutkimusten aineistot on kerätty samaan aikaan, mutta tutkimukset ovat itsenäisiä, toisistaan kokonaan riippumattomia tutkimuksia. Kumpikaan tutkimusprosessi ei ole ohjannut millään tavalla toista, eivätkä tutkijat ole käyneet keskenään tutkimussisältöjä koskevia keskusteluja.

On mahdollista, että muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden asiakkuudet kuraattorin vastaanotolla ja kuraattorin käyttämät työmenetelmät ovat yleistettävissä koskemaan muihin ammatillisiin oppilaitoksiin. Yleistämisen edellytyksenä kuitenkin on, että kuraattoreilla on sosiaaliseen taustaorientaatioon perustuva työote. Ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevillä kuraattoreilla on hyvin erilainen koulutustausta.

Vain neljänneksellä kuraattoreista on sosiaalialan koulutus. (Opetushallitus 2007.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella kuraattoreiden työtä kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta ja selvittää psykososiaalisen työn mallin soveltuvuutta yhdeksi kuraattoreiden työn välineeksi. Kuraattoreilla, joita tutkimuksessa haastateltiin, oli kaikilla sosiaalialan koulutus. On syytä olettaa, että muiden alojen koulutustaustoilla olevat kuraattorit käyttävät työssään erilaisia orientaatioita ja menetelmiä, jotka ohjaavat heidän työprosessejaan.

10 KATSE TULEVAISUUTEEN JA KURAATTORIN TYÖN MAHDOLLISUUKSIIN

10.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen lähtökohtana olivat omat kokemukseni kuraattorin työtä ohjaavan tiedon puuttumisesta sekä kuraattorin vastaanotolle tulevien opiskelijoiden sattumanvaraisesta tukemisesta. Sosiaalityön ammatillinen erikoistumiskoulutukseni osui samaan aikaan työpaikallani tapahtuneen suuren organisaatiomuutoksen kanssa, joka osaltaan aiheutti painetta kuraattorien työn selkeyttämiseen ja sitä ohjaavan tiedon hallintaan. Tutkimusaihe oli minulle sekä henkilökohtainen että työssäni hyvin ajankohtainen.

Tutkimus on tapaustutkimus yhdestä ammatillisesta oppilaitoksesta. Tutkimus onnistui asetetuissa tehtävissään kuvata ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin psykososiaalista työprosessia kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta sekä selvittää millaisiin asioihin kuraattorin vastaanotolla asioivat muulla syyllä erityisopetusta saavat opiskelijat tarvitsevat kuraattorin tukea. Tutkimuksessa selvitettiin kuraattorin osallistumista HOJKS-prosessiin, asiakkuuden syntymistä ja tuen tarpeen taustalla olevia syitä, kuraattorin käyttämiä psykososiaalisen työn välineitä sekä sitä, onko muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden kanssa tehtävä työ välineineen yleistettävissä koskemaan kaikkea kuraattorin asiakastyötä.

Merkittävä osa muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tuen tarpeesta liittyi heidän psyykkiseen ja sosiaaliseen työkuuntoonsa, jota voidaan vahvistaa kuntouttavan

sosiaalityön keinoin. Kuraattorin osallisuus opiskelijan tukemiseen on kiinni opiskelijan omasta kyvystä tunnistaa tilannettaan ja hoitaa asioitaan eli empowerment-kielellä kyse on opiskelijan voimaantuneisuuden asteesta. Ammatillisissa oppilaitoksissa sosiaalityön orientaatiolla tehtävää kuraattorin työtä voidaan pitää kuntouttavana sosiaalityönä, jossa näyttäytyy erityisen vahvana erilaisiin yhteiskunnan ääri-ilmiöihin liittyvä monimuotoinen muutostyö. Kuraattoreiden keskeiset työtehtävät liittyvät opiskelijoiden elämänlaadun ja –hallinnan parantamiseen, joiden avulla he aktiivisesti ehkäisevät asiakkaidensa koulutuksesta ja sitä kautta myös yhteiskunnasta syrjäytymistä. Kuraattoreiden työhön kuuluu olennaisesti asiakkaidensa aktivoiminen ja riittävän opiskelukunnan saavuttamisen tukeminen laajasti verkostoituneella työotteella, mikä noudattaa kuntouttavan sosiaalityön määritelmää. (vrt. Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkosto 2005.) Esitän, että kuntouttavan sosiaalityön opetussuunnitelmaan työorientaation käyttöalueisiin lisätään maininta oppilaitoksissa tehtävästä sosiaalityöstä.

Tutkimus on käytäntötutkimus, joka käsitteellistämällä itsestään selviä, arkisia asioita tekee näkyväksi ammattikäytäntöjä sekä työntekijöille itselleen että asiakkaille ja yhteistyökumppaneille. Tutkimuksessa pyrittiin käsitteellistämään alan toimijoiden, kuraattoreiden, intuitioista ja hiljaisesta tiedosta nousevaa menetelmällistä ja metodista innovatiivisuutta. Tietoa tuotettiin osittain yhdessä mukanaolijoiden kanssa, jolloin kaikki tutkimukseen osalliset kuraattorit toimivat tiedon kantajina. Kyse oli ruohonjuuritason tiedonmuodostuksesta, jolloin toimijoihin sidottu tieto on henkilökohtaisesti koskettavaa, käytäntöperäistä. (Satka, ym. 2005.)

Tutkimusaineistoja ja -menetelmiä yhdistävä triangulaatio oli onnistunut ratkaisu. Aineiston keruuta aloittaessani en osannut ajatella, kuinka aineistojen ja menetelmien yhdistäminen tulevat lopulta tukemaan toisiaan. Olin tietoinen riskistä, ettei yhdistäminen välttämättä toimi lainkaan, vaan aineistot voivat jäädä toisistaan irrallisiksi eikä eri tiedonkeruumenetelmien yhdistäminenkään välttämättä tuo tutkimukselle lisäarvoa. Toisin kuitenkin kävi. Kuraattoreiden strukturoitu haastattelu oli hyvä ratkaisu, jolloin aineistonkeruu pysyi etukäteen rajaamissani teemoissa, jotka oli linkitetty HOJKS-aineistosta kerättyihin tietoihin. Ryhmähaastattelussa kuraattorit toivat esille erityisopetukseen ja opiskelijoihin liittyviä kuvauksia, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet tämän tutkimuksen piiriin. Halusin kuitenkin tehdä ne näkyviksi, koska myös niiden avulla tutkimuksen kuraattori-lukijat voivat arvioida, kuinka hyvin tutkimuksen aineistona olevan oppilaitok-

sen kuraattoreiden työtä koskevat tulokset ovat siirrettävissä muihin ammatillisiin oppilaitoksiin.

Tutkijan itsekritiikki kohdistuu tutkimuskysymyksessä esitettyyn asetelmaan kuraattorin psykososiaalisesta työprosessista kuntouttavan sosiaalityön näkökulmasta. Onnistuin testaamaan psykososiaalisen työn mallia kuraattorin työssä ja laajentamaan sitä kuvaamaan paremmin kuraattoreiden käyttämiä psykososiaalisen tuen menetelmiä. En kuitenkaan ymmärtänyt kysyä kuraattoreilta heidän omaa mielipidettään psykososiaalisen työn mallista ja sen toimivuudesta kuraattoreiden asiakastyön kuvaajana. Tutkimusaineistosta ilmeni ainoastaan ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut työote yhden kuraattorin työtapoina, joten oletettavasti ilman ennakkovalmistautumista kuraattorit eivät olisi pystyneet ottamaan kantaa mallin toimivuuteen suhteessa muihin työskentelytapoihin. Olisi ollut kiinnostavaa tietää myös, miten kuraattorit itse asemoivat kuraattorin työtä sosiaalityön kentässä, voiko se heidän mielestään olla kuntouttavaa sosiaalityötä? Näiden asioiden selvittäminen on kuitenkin jatkotutkimuksen tehtävä, varsinkin, kun muistetaan kuraattoreiden esittämä lause ”ensin pitäisi määritellä se sosiaalityö”.

Realistisesta ontologiasta huolimatta tutkimuksen toteuttamisessa vallitsi metodologisen eklektismin henki. Tutkimuksen aiheen käytäntölähtöisyys johti siihen, että metodien valinnassa ensi sijaista oli asetetun ongelman ratkaiseminen, eli vastausten saaminen tutkimuskysymyksiin. Tällöin tutkimuksellisia lähestymistapoja on tarkasteltu käytännölliseltä, ei maailmankatsomukselliselta kannalta. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 62.)

Monta kertaa tutkimuksen aikana jouduin kysymään itseltäni, mistä ja miten valitsemani realistinen tutkimusote ilmenee. Pohdin välillä jopa näkökulman vaihtamista, mutta jostain syystä realismi piti minut otteessaan niin, että mitä enemmän siihen perehdyin, sitä varmemmin halusin pitää siitä kiinni tietoisena asian vaillinaisesta ymmärryksestäni.

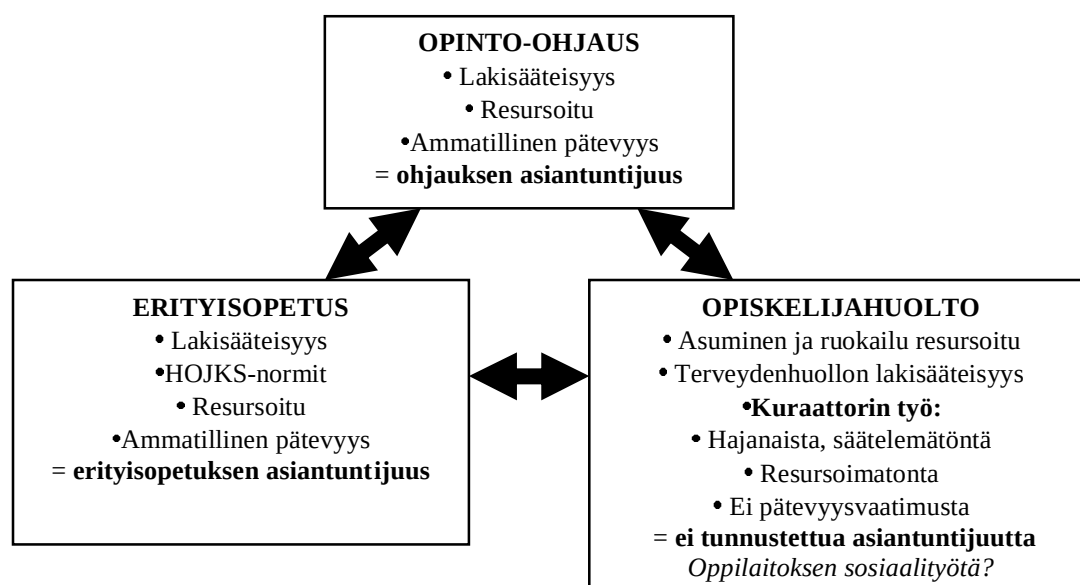
Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan tiedonhankinnassa on eettisen perustan kannalta olennaista osallistumisen vapaaehtoisuus ja että kaikille osallistujille selvitetään ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä siihen mahdollisesti liittyvät riskit. Tässä tutkimuksessa aineistona olevien HOJKS-asiakirjojen käyttämiseen on asianmukainen tutkimuslupa oppilaitoksesta. Opiskelijoilta, joita suunnitelmat koskevat tai opettajilta, jotka ovat suunnitelmat laatineet, ei edellä mainittuja asioita ole selvitetty henkilökohtaisesti. HOJKSeja on käytetty aineistona niin, ettei kukaan ulkopuolinen pysty

tunnistamaan opiskelijaa tai opettajaa. Toki on mahdollista, että opiskelija tai opettaja voi itse tunnistaa oman tekstinsä aineistonäytteestä. Haastateltavat kuraattorit ovat olleet tutkijan kollegoina tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta, aineistoista, menetelmistä ja tulosten käyttötarkoituksesta jo ennen haastattelujen tekemistä, mutta ne on selvitetty heille tarkoin myös haastatteluvaiheessa. Kuraattoreiden osallistumisen vapaaehtoisuutta ei ole aineistonkeruun aikana erityisesti korostettu. Aineisto ja aineistonäytteet on käsitelty niin, ettei yksittäisen kuraattorin henkilöllisyyttä voi niistä tunnistaa.

10.2. Kuraattori - sosiaalisen asiantuntija?

10.2.1 Kuraattorin tunnustamaton asiantuntijuus

Kuraattorin työ on yksi osa ammatillisen koulutuksen lakisääteistä opiskelijahuoltoa. Opinto-ohjaus, erityisopetus ja opiskelijahuolto kietoutuvat oppilaitoksen arjessa niin terminologialtaan kuin työkäytännöiltäänkin toisiinsa siten, että niiden välille on mahdollonta vetää rajoja, missä toinen alkaa ja toinen päättyy. Selkiyttääkseni kuraattorin työn sisällöllistä ja rakenteellista asemointia, tarkastelen ohjauksen, opetuksen ja huoltamisen kolmiyhteyttä lainsäädännön, resurssien ja asiantuntijuuden näkökulmasta, jonka olen tiivistänyt kuvioon 16.



KUVIO 16. Erityispedagogisten, opinto-ohjauksellisten ja opiskelijahuollollisten palveluiden lakisääteisyys ja asiantuntijuus

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla on oikeus opinto-ohjaukseen, jonka antamisesta on säädetty lailla ja oppilaitokset saavat valtiolta rahoituksen sen järjestämiseen. Opinto-ohjaukseen on oma pätevyitysmiskoulutuksensa, jonka suoritettuaan opinto-ohjaaja on oppilaitoksen ohjauksen asiantuntija. Myös erityisopetuksesta säädetään lailla ja sen järjestämisestä maksetaan oppilaitoksille erityisopiskelijoiden tuen tarpeen perusteella opiskelijakohtainen valtionosuuden korotus. Erityisopettajan koulutus antaa hänelle pätevyyden toimia alansa asiantuntijana. Erityisopetus on normitettu vahvasti opetussuunnitelmilla ja sen taustalla on oma tieteenala. Opiskelijahuoltoon kuuluvat opiskelijoiden maksuton oppilaitosruokailu ja asuntolassa asuminen ovat myös lailla säädeltyjä ja oppilaitos saa niidenkin järjestämiseen rahoituksen. Kunnat on velvoitettu järjestämään opiskeluterveydenhuolto osana perusterveydenhuoltoa. Oppilaitoksissa työskentelevät terveydenhoitajat ja lääkärit ovat lakisääteisesti terveydenhuollon alan asiantuntijoita.

Mutta mitä kuuluu kuraattorille? Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ei tunne kuraattori-nimikettä eikä lastensuojelusta vastaava lakikaan edellytä kuntia järjestämään kuraattorin palveluita enää peruskoulunsa päättäneille nuorille. Oppilaitokset eivät saa korvausta opiskelijoiden tueksi palkkaamiensa kuraattoreiden kustannuksiin, koska heidän katsotaan tekevän kuntien perustehtäviin kuuluvaa *sosiaalityötä*, josta on jo kunnille maksettu. Näin ollen kuraattoreiden palkkaamiseen käytetyt varat ovat poissa muusta oppilaitoksen toiminnasta, myös opetuksesta. Epäilen, että rahoituskäytännöt ovat yksi syy siihen, miksi merkittävä osa oppilaitoksissa kuraattorin työtä tekevistä henkilöistä on jollakin muulla ammattinimikkeellä. Entäpä asiantuntijuus? Ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin työhön ei ole koulutusvaatimusta ja oppilaitoksilla on oikeus valita kuraattorin tehtävään periaatteessa kenet tahansa. Kuraattoreilla ei näin ollen ole lainsäädännöllä, resursoinnilla tai koulutuksella tunnustettua asiantuntijuutta. Tilanteet, joissa kuraattorin odotetaan toimivan oman alansa asiantuntijana, ovat tätä taustaa vasten vähintäänkin mielenkiintoisia: minkä alan asiantuntijuutta kuraattorilta silloin odotetaan?

Kuraattorin työ ammatillisessa koulutuksessa liitetään automaattisesti opiskelijahuoltoon, vaikka kuraattorina toimivalla henkilöllä olisi muitakin työtehtäviä. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kuraattorin vastaanotolla asioineiden muulla syyllä erityisopetusta saavien opiskelijoiden tuen tarpeet olivat suurimmaksi osaksi sosiaalialan asiantuntijuu-

den piiriin kuuluvia asioita. Vaikeissa elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden tukeminen on vaativaa työtä, josta suoriutuminen edellyttää vahvaa ammattitaitoa sekä inhimillisen elämänkirjon ja siihen liittyvän palvelujärjestelmän tuntemista. Kyse on paitsi siitä, millaiseen osaamiseen oppilaitokset haluavat kuraattorin työhön muusta toiminnasta irrottamansa varat käyttää, myös siitä, millaista vastinetta käytetyille resursseille halutaan. Oletettavaa on, että koulutuksen järjestäjät haluavat turvata opiskelijoiden tutkinnon suorittamisen, paitsi heille asetetun koulutusvelvoitteen vuoksi, myös opiskelijamääriin ja tutkintojen suorittamiseen kytketyn rahoituksen takia. Kuraattorin asiantuntijuuden ja hänen tehtäviensä määrittäminen on kaikkien osapuolten etu. On perusteltua määritellä kuraattorin työ oppilaitoksen sosiaalityöksi, jolloin työn teoria- ja menetelmäosaaminen saavat myös tieteelliseen tutkimukseen perustuvan taustaorientaation ja asiantuntijastatuksen. Tämä ei sulje pois muita ihmistieteellisiä tieteenaloja, vaan päinvastoin, yhdistämällä teorioita ja menetelmiä päästään vielä lähemmäksi kuraattorin työssä tarvittavaa laaja-alaista asiantuntijuutta. Olennaista on, että jokaisella kuraattorilla olisi olemassa teorioiden ja menetelmien ”työkalupakki”, joka mahdollistaa tavoitteellisen työn tekemisen, oman työn kehittämisen ja edistää hänen työssä jaksamistaan.

10.2.2 Kuraattori - sosiaalisen diagnoosin tekijä

Tutkimustulosten perusteella kuraattorin työotteeksi soveltuu hyvin systeemisestä näkökulmasta tehtävä sosiaalityö, jossa yhteistyön rakentumisesta, tilannearviosta, interventiosta ja prosessin arvioimisesta tehdään toimintasuunnitelma, joka ohjaa työskentelyä opiskelijan kanssa. Asiakkaan tilanteen arviointi, voimavarojen ja resurssien kartoittaminen on asiakkaan auttamisen perusta. Oikean arvion tekeminen ratkaisee suuressa määrin, miten työskentely etenee. Sosiaalityöntekijän taustaorganisaatio ja hänen asemansa siinä vaikuttavat merkittävästi asiakasta koskevan arvioinnin tekemiseen. Varsinkin moniammatillisten työryhmien myötä asiakkaan näkökulman ja asiantuntijoiden näkökulmien kokoaminen asiakkaan tilannetta kuvaavaksi kokonaisuudeksi on haasteellista. Vaikka sosiaalityössä itsessään korostetaan kokonaisvaltaisuutta ja monitieteisyyttä, saatetaan se silti työryhmässä jättää etuuksia tai asiakkaan sosiaalisia suhteita koskevaksi osaamiseksi. On kuitenkin tärkeää, että sosiaalityöntekijä käyttää asiakkaalta saamansa tiedon lisäksi omaa teoreettista ja sosiaalialan asiantuntijuuttaan asiakkaan tilannetta arvioitaessa ja kerätyn tiedon kokonaiskuvaksi yhdistämisessä. Asiakkaan elämän-

tilannetta koskevat tiedot eivät saa jäädä irrallisiksi faktoiksi, vaan sosiaalityöntekijän on aina tulkittava niitä suhteessa johonkin. *Sosiaalisen diagnoosin* käsitteeseen sisältyy asioiden, tapahtumien, tilanteiden ja ihmisten ymmärtämisestä vallitsevissa suhteissaan. Sosiaalinen diagnosointi on kokonaiskuvan muodostamista, jossa ymmärretään asiakkaan tilanne läpikotaisin ja jäsennetään syntynyt ymmärrys. (Rostila 2001.)

Vaikka Mary Richmondin lähes sata vuotta sitten ”lanseeraama” käsite sosiaalisesta diagnoosista saattaa ikänsä vuoksi tuntua aikansa eläneenä, se on silti käsitteenä mitä parhain ja osuvin kuvaamaan kuraattorin sosiaalityön asiantuntijuudella ammatillisessa oppilaitoksessa tekemää opiskelijahuoltotyötä. Tutkimuksen edetessä kehrittelemäni ajatus ”sosiaalinen diagnoosi on lähtökohta kuntouttavalle sosiaalityölle” istuu mielestäni erittäin hyvin ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelman opiskelijahuoltoa ja kuraattorin työtä kuvaavaan osaan. Sosiaalisen diagnoosin käsite on myös perusteltu ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen suunnitelmalla. Erityisopetuksen antamisen perusteet on jaettu kahteentoista luokkaan, joista luokkien 1–11 osalta on käytännössä aina saatavissa lääkärin, psykologin tai muun asiantuntijan lausunto, joka ohjaa opetuksen järjestämistä ja tarvittavan tuen antamista. Silloin kun opiskelijalle ei ole tehty diagnoosia, tai se ei ole oppilaitoksen tiedossa, mutta opiskelija kuitenkin tarvitsee erityistä tukea opintojensa suorittamiseen, erityisopetuksen järjestämisen perusteena on luokka 12 eli ”muu syy, joka edellyttää erityisopetusta”. Näiden ”diagnosoimattomien” opiskelijoiden tuen tarpeen nimeäminen ja opiskelijoiden saama tuki on sattumanvaraista ja tuen oikean kohdentumisen tarkistaminen vaikeaa. ”Diagnosointioikeuksien” myöntäminen kuraattorille ja sosiaalisen diagnoosin käsitteen käyttöön ottaminen, edes oppilaitoksen sisäisenä käytäntönä, saattaisi tuoda merkittävää helpotusta ainakin erityisopiskelijakartoituksen tekemiseen ja kuraattoreiden työn jäsentämiseen.

10.2.3 Kuraattori sosiaalipalveluiden tuottajana

Yksi varteenotettava näkökulma on ammatillisen koulutuksen kuraattoreiden työn muuttuminen entistä lähemmäksi sosiaalipalveluiden tuottamista. Tämä tarkoittaa sitä, että samaan aikaan kun opiskelija-aines muuttuu entistä heterogeenisemmäksi, vakiintuu kuraattoreiden rooli sosiaalialan asiantuntijoina entistä vahvemmaksi. Kehitystä tu-

kee oppilaitosten panostaminen opettajien erityisopetuksen ja ohjauksen taitoihin, jolloin kuraattorien työn piiriin jäävät nimenomaan ne opiskelijat, jotka tarvitsevat sosiaalipalveluita, joihin myös sosiaalityö sisältyy. Kuraattoreiden ryhmähaastattelussa tuli esiin muun muassa päihde- ja mielenterveyshäiriöiden puuttuvien tai riittämättömien palveluiden kompensoiminen oppilaitoksessa tehtävällä työllä. Myös omat kokemukseni, joista olemme kuraattoreiden kanssa keskustelleet, osoittavat kunnallisen lastensuojelutyön siirtymistä oppilaitosten hoidettavaksi kuntien riittämättömien resurssien vuoksi.

Jorma Sipilä (1996) määrittelee sosiaalipalvelut arkielämässä selviytymistä tukeviksi palveluiksi, jotka ovat vapaaehtoisia saajalleen. Palvelut syntyvät niiden antajan ja saajan välisessä vuorovaikutuksessa, kuten päivähoito ja vanhusten hoito. Sosiaalipalvelut ovat palveluja, joita niiden käyttäjät tarvitsevat eikä niihin sisälly tahdonvastaisia toimia, ne eivät ole kaupallisia eikä niihin sisälly palvelun tuottajan ja vastaanottajan välistä riippuvuutta. Nämä edellytykset periaatteessa täyttyvät ammatillisessa koulutuksessa kuraattorin vastaanotolle tulevan opiskelijan asiakkuudessa jo tällä hetkellä. Periaatteessa siksi, että edelleen on havaittavissa sekä joillakin opiskelijoilla että opettajilla asennetta kuraattorin luo ”joutumisesta”, mikä käytännön työssä havaitun perusteella pääsääntöisesti muuttuu jo ensimmäisellä asiointikerralla.

Sosiaalityö ja sosiaalipalvelut ole toistensa synonyymejä, mutta ne ovat toisiinsa kietoutuneita varsinkin pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa. Tällöin sosiaalityö, joka on yksi sosiaalipalveluista, on nimenomaan sosiaalipalvelujärjestelmän ammatillinen ydin. Kun sosiaalityötä tehdään muualla kuin sosiaalityön perinteisillä alueilla, eikä sillä ei ole valta-ammattin asemaa, tulee sosiaalityön tekemisestä haastavaa ja vaativaa. Niin sanotuilla vieraskentillä toimittaessa organisaation tavoitteet ja toimintatavat eivät perustu sosiaalityöhön, vaan muiden professioiden ammatilliseen ajatteluun. (Kröger 2004.) Psykososiaalisen opiskelijahuollon työntekijät tekevät työtään tällä mainitulla ”vieraskentällä”, jolloin työntekijöiden on välttämätöntä tuntea sekä toimintaympäristönsä että oma työvälineensä, eli palvelujärjestelmä, voidakseen tehdä työtään. Tämä tulisi ottaa huomioon kuraattoreiden työhön perehdytyksessä. Kouluissa ja oppilaitoksissa tehtävän sosiaalityön sisältöjä voisi sisällyttää myös osaksi sosiaalityöntekijöiden peruskoulutusta.

10.3 Muutoksissa mahdollisuus

”Agraarin perinteen kasvatuksen saaneet opettajat opettavat teollisissa rakenteissa postmoderneja nuoria jälkiteollisille työmarkkinoille” (Väärälä 1995, 10).

Tämä Väärälän sitaatti edelliseltä vuosikymmeneltä on sitä kieltä, jolla aikoinaan suoritettiin yhteiskuntapolitiikan opintoni. Kahdessakymmenessä vuodessa on opettajakunta kokenut nuorennusleikkauksen. Nyt postmodernissa yhteiskunnassa opiskelleet ja työkokemuksensa hankkineet opettajat *ohjaavat ja valmentavat* opiskelijoitaan alati nopeammin muuttuvan informaatioyhteiskunnan vaatimuksiin. Arkityössä tuntuu, että ainoa pysyvä asia, jota opiskelijoille voidaan painottaa, on jatkuva muutos, jonka kanssa on pärjättävä, jos aikoo pysyä mukana työmarkkinoilla. Käsite elinikäisestä oppimisesta kuvaa hyvin tilannetta, jossa tällä hetkellä olemme. Koskaan et osaa riittävästi, koskaan et ole valmis. Ammattiin oppiessa ja opetettaessa on perinteisesti kasvettu myös ammatti-identiteettiin ja -ylpeyteen, jotka kehittyvät työvuosien myötä. Ammatillinen osaaminen on tuonut ihmisille statuksen, paikan yhteisössä. Pitkään voimassa olleet työelämän säännöt ovat murtuneet ja työnantajat kantavat huolta ammattiin valmistuneiden opiskelijoiden työelämän perustaitojen, kuten työaikojen noudattamisen puuttumisesta.

Tässä muutoksessa sosiaalityö on selkeästi vakiinnuttanut paikkansa yhteiskunnassa ja sosiaalityöntekijän ammattitaito on tullut tunnetummaksi eri elämänaloilla. Käsitteiseni mukaan sosiaalityöntekijää ei enää poisteta moniammatillisista ryhmistä vaan hänet pääsääntöisesti nimetään automaattisesti yhdeksi ryhmän jäsenistä. Viime vuosina olen ilokseni kokenut, että läsnäoloani oppilaitoksen sosiaalityöntekijänä pidetään tärkeänä, joskus jopa edellytyksenä asiakkaani asian hoitamiselle. Totuuden nimissä on sanottava, että se on vaatinut myös minulta henkilökohtaista sitoutumista näihin yhteistyökumppaneihin sekä kärsivällisyyttä osoittaa, mikä minun panokseni ja asiantuntijuuteni oppilaitoksen sosiaalityöntekijänä yhteisen asiakkaan asiassa voi olla.

Tutkimusprosessin ajalle on sattunut kaksi traagista tapahtumaa: Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat. Ne ovat koetelleet koulujen ja oppilaitosten kriisivalmiutta ja -toimintatapoja. Tapahtumien jälkeen tuntui, että koko yhteiskunnan katseet olivat kääntyneet oppilas- ja opiskelijahuoltoon. Opiskelijahuollon ja kuraattorityön vakavasti otettavuus ovat mielestäni selvästi muuttuneet siitä, kun aloitin tämän tutkimuksen tekemi-

sen. On itsestään selvää, ettei samanlaisten tapahtumien toistumista voida estää oppilas- ja opiskelijahuollon resurssien lisäämisellä, vaan kyse on paljon suuremmista yhteiskunnan rakenteiden muuttamisesta. Kyse on globaalista ilmiöstä, joka elää tässä ajassa, siinä syntyneenä ja toivottavasti aikakausien muutosten myötä hiipuvana. Olennaista on, kuinka pystymme elämään sen kanssa. Opiskelijahuolto- ja kuraattorityön paikka on selviytymisen tukemisessa ja yksilöiden elämää eteenpäin vievän toimintakyvyn vahvistamisessa.

HOJKSeja analysoidessani havaitsin, että niitä voisi lukea monella eri tavalla. Yksi mielenkiintoinen näkökulma olisi ollut tutkia, missä sävyssä opettajat kirjaavat opiskelijan opintojen etenemiseen liittyviä vaiheita. Useissa HOJKSeissa oli mainintoja siitä, kuinka opiskelija ei tullut tapaamisiin tai sitoutunut tarjottuun tukeen. Sitä vastoin onnistumisten kirjaaminen ei ollut näkyvää. Myös Miettinen (2008, 231) pohti opiskelijan roolia, joka hänen tutkimuksensa perusteella näyttäytyi passiivisena haastattelujen kohteena, lomakkeiden täyttäjänä, asiakirjojen välittäjänä sekä tuen ja avun saajana. Mielenkiintoista olisi selvittää, millä tavoin opiskelijan vahvuuksia on hyödynnetty tukitoimia suunnitellessa ja toteutettaessa. Molempien tutkimusten ulkopuolelle jäi vielä olennaisin, opiskelija.

Tutkimuksensa lopussa Miettinen (2008, 242) toteaa, että hänen aloittamaansa tutkimusketjua olisi voinut jatkaa käytännön opetustoiminnan tutkimiseen aina opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (HOJKSien) toteuttamiseen asti. Eli hän päätti kohtaan, mistä minä aloitin matkan pysähtyäkseen siihen, mitä opiskelijan kanssa *aiotaan* tehdä. Tästä on seuraavan hyvä jatkaa toteutuneisiin tukitoimiin, tutkinnon loppuun suorittamisen ja valmistuneen erityisopiskelijan työllistymiseen saakka.

Lähteet

Adams, Robert (1996) *Social Work and Empowerment*. London: MacMillan Press.

Aho, Marika (2004) *Opiskelijan tukeminen Itä-Suomen työkoulussa 2000*. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 7. Kuopio.

Ahola, Sakari & Mikkola, Juha (2004) *Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus – Turun yläasteiden ja lukiodien opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62. Turun yliopisto.

Ahonen, Timo & Aro, Tuija (toim.) (2003) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alkula, Tapani & Pöntinen, Seppo & Ylöstalo, Pekka (1994) *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Helsinki: WSOY.

Aro, Tuija & Ahonen, Timo (2003) *Tutkiva ammattikäytännön kehittäminen*. Teoksessa Timo Ahonen & Tuija Aro (toim.): *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 362–373.

Arnkil, Tom. 2005. *Moniammatillisuus – lisää byrokratiaa vai asiakkaan aitoa auttamista*. Dialogi 1/2005, 26–31.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811. Suomen säädöskokoelma.

Compton, Beulah & Galaway, Burt (1999) *Social Work Processes*, 6. ed. Brooks: Cole Publishing.

Corbin, Joanne (2005). *Increasing opportunities for school social work practice resulting from comprehensive school reform*. *Children & Schools*, 27(4), 239–246.

Coulshed, Veronica (1988) *Social Work Practise. An Introduction*. Practical social work series. BASW. Hong Kong: MacMillan.

Edwards, Oliver & Mumford, Vincent & Shillingford, Ann & Serra-Roldan, Rut (2007) *Developmental Assets: A Prevention Framework for Students Considered at Risk*. *Children & School*. Volume 29 (3), 145–153.

Ellonen, Noora (2008) *Tuki ja kontrolli yhteisöllisenä resurssina*. Vertaileva tutkimus nuorten lähiympäristöjen sosiaalisesta pääomasta. Teoksessa Irene Roivainen, Marianne Nylund, Riikka Korkiamäki & Suvi Raitakari (toim.): *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-kustannus, 157–172.

Eronen, Anne & Eskelinen, Marjut & Kinnunen, Petri & Rönnerberg, Leif, Tierma, Paula & Urponen, Kyösti (1998) *Sosiaalibarometri 1998*. Hyvinvointipalvelujen tuottajien ajankohtainen tilanne ja näkemys kansalaisten hyvinvoinnista. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Erätuuli, Matti & Leino, Jarkko & Yli-Luoma, Pertti (1994) Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Eskola, Antti (1975a) Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Neljäs uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Eskola, Antti (1975b) Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY.

Fleetwoof, Steve & Ackroyd, Stephen (2004) Editor's instruction: critical realist applications in organization and management studies. Teoksessa Steve Fleetwood & Stephen Ackroyd (eds.): Critical Realist Applications in Organization and Management Studies. London 6 New York: Routledge, 1–5.

Granfelt, Riitta (1999) Psykososiaalinen orientaatio sosiaalityössä. Teoksessa Riitta Granfelt, Harri Jokiranta, Synnöve Karvinen, Aila-Leena Matthies & Anneli Pohjola (toim.): Monisärmäinen sosiaalityö. 3. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 177–227.

Gråsten-Salonen, Hanna (2008) Kuka kuuntelee lasta? Teoksessa Tuuli Hirvilampi & Markku Laatu (toim.): Toinen vääryyskirja. Lähikuvia sosiaalisista epäkohdista. Kelan tutkimusosasto. Helsinki, 199–216.

Hallituksen strategia-asiakirja 2007 (2007) Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 18/2007. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavissa osoitteessa: <http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2007/j18-j19-hallituksen-strategia-asiakirja/pdf/fi.pdf>. Luettu 1.11.2008.

Hamilton, Gordon (1940) Theory and Practice of Social Case Work. New York: Columbia University Press.

Hinkka, Terhi & Koivisto, Juha & Haverinen, Riitta (2006) Kartoittava kirjallisuuskatsaus sosiaalisen kuntoutuksen työmuodoista ja niiden vaikutuksista. Stakes. Raportteja 12/2006. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2003) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hokkanen, Liisa (2009) Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. Teoksessa Mikko Mäntysaari, Anneli Pohjola & Tarja Pösö (toim.): Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 315–337.

Holma, Katariina & Kontinen, Tiina (2005) Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa. Teoksessa Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.): Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura, 83–106.

Holopainen, Pirkko & Ojala, Terhi (toim.) (2006) LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin. Opetushallitus. Helsinki.

Hussi, Taina (2005) Sosiaalinen raportointi kokemustiedon käsitteellistäjänä. Teoksessa Mirja Satka, Synnöve Karvinen-Niinikoski, Marianne Nylund & Susanna Hoikkala (toim.): Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia, 144–158.

Hytönen, Eeva (2000) ETSO – Espoon terveys- ja sosiaalialan oppilaitos. Teoksessa Osallistava oppilashuolto. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34. Helsinki, 38–50.

Hämäläinen, Juha & Komonen, Katja (2003) Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 3. Kuopio.

Hämäläinen, Ulla & Juutilainen, Vesa-Pekka & Hellsten, Katri (2007) Lukiolaisten ja ammatillista perustutkintoa suorittavien elämäntilanne ja toimeentulo. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 87. Kelan tutkimusosasto. Helsinki.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) (2001) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jauhiainen, Arto (1993) Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 98. Turku.

Jauhiainen, Arto (2001) Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.): Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 67–78.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja & Kuronen, Marjo (2007) Mitä on tapaustutkimus? Tutkimusmenetelmäopinnot (9 ov). Sosnet. Saatavissa osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/sosnet/ammlis/tapaustut.htm>. 9.9.2007. Luettu 9.9.2007.

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

Jäppinen, Aini-Kristiina (2007) Kiinni ammattiin – Ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusministeriön julkaisuja 2007:27. Opetusministeriö. Helsinki.

Järvikoski, Aila & Härkäpää, Kristiina (2004) Kuntoutuksen perusteet. Helsinki: WSOY.

Järvinen, Tero (1999) Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: valintojen konteksti ja selitysmallit. Nuorisotutkimus 18 (3), 46–49.

Järvinen, Tero (2001) Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnan vapaus. Teoksessa Tapio Kuure (toim.): Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot–vuosikirja. Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto ja Stakes. Helsinki, 60–69.

Karjalainen Pekka (2007) Sosiaalityön osaamisen orientaatiot. Teoksessa Aulikki Kananoja, Martti Lähteinen, Pirjo Marjamäki, Kristiina Laiho, Pirjo Sarvimäki, Pekka Karjalainen & Marjaana Seppänen: Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 117–126.

Kananoja, Aulikki (2007) Sosiaalityö ammattina. Teoksessa Aulikki Kananoja, Martti Lähteinen, Pirjo Marjamäki, Kristiina Laiho, Pirjo Sarvimäki, Pekka Karjalainen & Marjaana Seppänen: Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 17–23.

Kansainvälinen sosiaalityöntekijöiden liitto NASW (2004) Standards for Social Work Practice in Palliative and End of Life Care. National Association of Social Workers. Saatavissa osoitteessa: <http://www.naswdc.org/practice/bereavement/standards/default.asp>. Luettu 5.2.2009.

Kansanterveyslaki 28.1.1972/66. Suomen säädöskokoelma.

Karjalainen, Pekka & Blomgren Sanna (2004) Oikorata vai mutkatie? Sosiaalista kuntoutusta ja työelämäpolkuja nuorille. Nuotta-projektin loppuraportti. FinSoc arviointiraportteja 2/2004. Helsinki: Stakes.

Karvinen, Synnöve (1999) Metodisuus sosiaalityön ammatillisuuden perustana. Teoksessa Riitta Granfelt, Harri Jokiranta, Synnöve Karvinen, Aila-Leena Matthies & Anneli Pohjola (toim.): Monisärmäinen sosiaalityö. 3. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 133–167.

Karvinen, Synnöve (2000) Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa Synnöve Karvinen, Tarja Pöso & Mirja Satka (toim.): Sosiaalityön tutkimus. Jyväskylä: SoPhi, 9–34.

Kavale, Kenneth & Forness, Steven (1984) The Science on Learning Disabilities. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.

Kemppainen, Tarja & Koskinen, Simo & Pohjola, Anneli & Urponen, Kyösti (1998) Sosiaalityö epävarmuuden oloissa. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 28. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Kitzinger, Jenny (1994) The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness* 1994, 16(1), 103–121.

Kivekäs, Marja (1997) Nuori oman elämänsä ohjaajana, keinona jatkuva kouluttautuminen. Teoksessa Leena Viinamäki (toim.): Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 23. Rovaniemi, 41–62.

Kivelä, Suvi & Ahola, Sakari (2007) Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli projektin loppuraportti. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turku.

Kokko, Riitta-Liisa & Tossavainen, Kerttu & Hyvönen, Pekka (toim.) (2007) Lapsi näkyviin—nuori kuuluviin. Itä-Suomen lapsi- ja nuorisopoliittisen ohjelman valmistelu

vuosille 2008–2012. Hankkeen loppuraportti. Kuopion yliopisto. Minna Canth-instituutti. Kuopio.

Komonen, Katja (2001a) Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämänkulkua. Nuorisotutkimus 3/2001, 4–23.

Komonen, Katja (2001b) Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47. Joensuu.

Kontoniemi, Marita (2003) ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 210. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Koulukuraattorit–Skolkuratorer ry. (2006) Oppilashuollon lainsäädäntöön liittyvän uudistamistyöryhmän muistio, STM:n selvityksiä 2006:33. Koulukuraattoriyhdistyksen jäsenlehti–Curator. Syyskuu 2006, 13–18.

Krueger, Richard (1994) Focus groups. A Practical Guide for Applied Research. 2nd edition. Thousand Oaks CA: SagePublications.

Kröger, Teppo (2004) Sosiaalipalvelujen tutkimus ja sosiaalityö. Janus 2, 200–216.

Kumpulainen, Timo (toim.) (2005) Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005. Opetushallitus. Helsinki. Saatavissa osoitteessa: <http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit2005.pdf>. Luettu 25.9.2008.

Kuntotuttava sosiaalityö–erikoisalan opetussuunnitelma 2005–2008 (2005) Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkosto SOSNETin julkaisu.

Kuraattorit ammatillisessa koulutuksessa (2007) Opetushallituksen moniste 16/2007. Opetushallitus. Helsinki.

Kurki, Leena (2000) Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellutukset. Aikuiskasvatus Vol 20, 2/20, 109–118.

Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2006) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: FinnLectura.

Kuronen, Marjo (2004) Valtaistumista vai voimavaraistumista – Feministisiä näkökulmia empowermentiin sosiaalityön käsitteenä ja käytäntönä. Teoksessa Marjo Kuronen, Riitta Granfelt, Leo Nyqvist & Päivi Petrelius (toim.): Sukupuoli ja sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen 3. vuosikirja 2004. Juva: PS-kustannus, 227–296.

Kuusela, Kirsti (1996) Ohjauksen idea sosiaalityössä – kokemuksia moniammatillisesti toteutetusta työhön ja koulutukseen valmentavista kursseista. Teoksessa Anna Metteri (toim.): Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Edita, 95–103.

Kuusela, Pekka (2006) Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa Pekka Kuusela & Vuokko Niiranen (toim.): Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: UNI-press, 9–21.

Kylmäkoski, Merja (2004) Itä-Suomen työkoulu – opiskelijoiden menestystarinoita. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 6. Kuopio.

Kääriäinen, Hillevi & Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira (1997) Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki. WSOY.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön (2007) Opetushallituksen moniste 7/2007. Opetushallitus. Helsinki.

Ladonlahti, Tarja (2004) Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 255. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen Pekka (2007) Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Suomen säädöskokoelma.

Laki ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta 1989/673. Suomen säädöskokoelma.

Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987/487. Suomen säädöskokoelma.

Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 1978/474. Suomen säädöskokoelma.

Lappalainen, Kristiina (2001) Yläasteelta eteenpäin–oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 71. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma. (2007) Vanhasen II hallituksen ohjelmassa 5.12.2007. Hallituksen politiikkaohjelmat. Eduskunta. Helsinki. Saatavissa osoitteessa: <http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/fi.jsp>. Luettu 1.11.2008.

Lastensuojelulaki 2007/417. Suomen säädöskokoelma.

Leino, Helena (2007) Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–230.

Linnonsuo, Outi (2004) Syrjäytymisestä selviytymiseen. Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 61. Helsinki: Kela.

Lipiäinen, Toivo (1977) Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli. Turun yliopisto. Sarja B. Kasvatustieteiden laitos, osa 3. Turku.

Lipiäinen, Toivo & Runsas, Reijo (1973) Koulukuraattori ja hänen työhönsä kohdistuneet rooliodotukset eri koulumuodoissa Mikkelissä ja Tampereella vuonna 1973. Tampereen yliopisto (Lipiäinen) ja Jyväskylän yliopisto (Runsas).

Mattaini, Mark & Kirk, Stuart (1991) Assessing Assessment in Social Work. *Social Work*. 36 (2), 260–266.

Metsämuuronen, Jari (2001) Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2.painos. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Miettinen, Kaija (2008) Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere.

Moberg, Sakari (2001) Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.): Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.

Murto, Pentti (2001) Arviointi osana kuntoutumisprosessia. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.): HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 240–243.

Mäkelä, Klaus (1995) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Mäntysaari, Mikko (2006b) Tarkentuva tieto sosiaalityössä. Teoksessa Pekka Kuusela & Vuokko Niiranen (toim.): Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: UNIpress, 137–162.

Mönkkönen, Kaarina (1996) Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa Anna Metteri (toim.): Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Edita, 51–67.

Niiniluoto, Ilkka (2002) Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.

Openshaw, Linda (2008) *Social Work in Schools. Principles and Practice*. New York: Guilford press.

Opetushallitus (2001) Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus (2004) Määräys ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteista 28/011/2004. Helsinki. Saatavissa osoitteessa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/opiskhuolto_B5.pdf . Luettu 4.2.2009.

Opetushallitus (2005a) Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus (2005b) Erityisopetuksen suunnitelma ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. AMES-projektin loppuraportti. Opetushallituksen moniste 2/2005. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus (2006) Täyttöohje kuntien ja koulutuksen järjestäjien valtionosuuksien ja rahoituksen laskemista ja määräämistä varten 20.1.2006. Saatavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/info/rahoitus/perus06k/p02_sp.pdf. Luettu 1.2.2009.

Opetushallitus (2007) Kuraattorit ammatillisessa koulutuksessa. Moniste 16/2007. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus (2009) Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2009. Tieto- ja rahoitusyksikkö. Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.oph.fi/info/rahoitus/rahjulk09/Rahoitusjulkaisu%202009.pdf>. Luettu 8.2.2009.

Opetusministeriö (2002) Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön muistioita 2002:13. Opetusministeriö, Helsinki.

Opetusministeriö (2004) Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Opetusministeriö, Helsinki.

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

Opetusministeriö (2007) Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Opetusministeriö, Helsinki. Saatavissa osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>. Luettu 1.11.2008.

Opintoluotsi (2008) Suomen koulutusjärjestelmä. Saatavissa osoitteessa: <http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/>. Luettu 30.11.2008.

Oppilashuoltokomitean mietintö 1973:151. Helsinki: VAPK-kustannus.

Osallistava oppilashuolto (2000) Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34. Helsinki.

Pekkarinen, Elina & Tapola-Haapala, Maria (2009) Kriittinen realismi sosiaalityössä – tiedontuotannosta emansipaatioon. Teoksessa Mikko Mäntysaari, Anneli Pohjola & Tarja Pösö (toim.): Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–208.

Pirttiniemi, Juhani (2001) Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen ohjaus. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3 (4), 8–13.

Pirttiniemi, Juhani (2005b) Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittäminen. Teoksessa Pirjo Koivula (toim.): Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 32–50.

Pirttiniemi, Juhani. & Päivänsalo, Piia (toim.) (2001) Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen niveltäytteen kehittäminen – Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Mo-niste 14/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Puttonen, Vesa (2006) Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.

Pötsönen, Riikka & Välimaa, Raili (1998) Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Rajavaara, Marketta (2005) Tutkivasta sosiaalityöstä sosiaalialan osaamiskeskukseen. Teoksessa Mirja Satka, Hannele Karvinen-Niinikoski, Marianne Nylund & Susanna Hoikkala (toim.): Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia, 47–72.

Rantala, Irma (2001) Näkökulmia aineiston analysointiin. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Chydenius-instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–99.

Raunio, Kyösti (1999) Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.

Raunio, Kyösti (2003) Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Richmond, Mary (1917) Social Diagnosis. New York: Russel Sage Foundation.

Rostila, Ilmari (2001) Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylä: Kopijyvä.

Räsänen, Juhani (2006) Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Suomen työvalmennusakatemia julkaisu. Järvenpää: Julkiviestintä.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari (2001) Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltoja & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Saleeby, Dennis (ed.) (1997): The Strengths Perspective in Social Work Practice. New York: Longman.

Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Hannele & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) 2005. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia.

Saurama, Erja & Julkunen, Ilse (2009) Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa Mikko Mäntysaari, Anneli Pohjola & Tarja Pösö (toim.): Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 293–314.

Seden, Janet (2001) Assessment of children in need and their families: a literature review. Teoksessa Janet Seden & Ruth Sinclair & Diana Robbins & Clare Pont: Studies informing the Framework for the Assessment of Children in Need and their Families. Department of Health. London: The Stationery Office, 3–80.

Siitonen, Juha (1999) Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Saatavissa [www-muodossa osoitteessa: http://herkules oulu.fi /isbn951425340X/isbn951425340X.pdf](http://herkules oulu.fi /isbn951425340X/isbn951425340X.pdf) Viitattu 1.4.2007.

Silvennoinen, Anne (2002) Koulukuraattoreihin kohdistuvat rooliodotukset. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.

Sipilä, Jorma (1989) Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.

Sipilä, Jorma (1996) Alkupuhe teoksessa Jorma Sipilä & Outi Ketola & Teppo Kröger & Pirkko-Liisa Rauhala: Sosiaalipalvelujen Suomi. Helsinki: WSOY, 10–21.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) Hirveesti tekijänsä näköistä. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere.

Sisäasiainministeriö (2008) Turvallinen elämä jokaiselle - Sisäisen turvallisuuden ohjelma. Sisäasiainministeriön julkaisuja 16:2008. Helsinki: Sisäasiainministeriö. Saatavissa osoitteessa: [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/\\$file/162008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/$file/162008.pdf). Luettu 24.1.2009.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (2008) Kouluterveyskysely 2008. Stakes. Helsinki. Saatavissa osoitteessa: [http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset /koko2008 aol.pdf](http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/koko2008 aol.pdf). Luettu 24.1.2009.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006a) Sosiaaliturvan suunta 2005 – 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006 b) Opiskeluterveydenhuollon opas. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:12. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006c) Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Sosiaali- ja terveysministeriö Helsinki.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2006d) Lausunto oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistiosta (STM Selvityksiä 2006:33) 28.8.2006. Helsinki. Saatavissa osoitteessa: <http://www.stakes.fi/FI/ajankohtaista/lausunnot/2006/060828.htm>. Luettu 25.9.2007.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2008) Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. KASTE 2008 – 2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:6. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.

Sosiaaliportti (2008) Hyvä käytäntö –verkkopalvelu. Saatavissa osoitteessa: <http://www.sosiaaliportti.fi/Page/587cec2b-7de4-46e4-a114-0a274632f144.aspx>. Luettu 12.2.2009.

Staudt, Marlys & Cherry, Donna & Watson, Melanie (2005) Practise Guidelines for School Social Workers: A Modified Replication and Extension on a Prototype. *Children & Schools*. Volume 27 (2), 71–81.

Suikkanen, Asko & Martti, Sirpa & Linnakangas, Ritva (2004) Homma hanksaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:5*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sulkunen, Pekka (1995) Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Tilastokeskus (2008a) Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutustyyppin, erityisopetuksen perusteen ja sukupuolen mukaan 2006. Julkaistu 10.6.2008. Saatavissa osoitteessa: http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2008-06-10_tau_051.xls. Luettu 29.11.2008.

Tilastokeskus (2008b) Koulutuksen keskeyttäminen. Julkaistu 11.3.2008. Saatavissa osoitteessa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2006/kkesk_2006_2008-03-11_tie_001.html. Luettu 30.11.2008.

Tilastokeskus (2008c) Peruskoulun 9. luokan päättäneiden ja ylioppilaiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2001–2007. Julkaistu 12.12.2008. Saatavissa osoitteessa: http://www.stat.fi/til/khak/2007/khak_2007_2008-12-12_tie_001.html. Luettu 24.1.2009.

Tilastokeskus (2008d) Lukio- ja ammattikoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen iän mukaan lukuvuonna 2005/2006. Saatavissa osoitteessa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2006/kkesk_2006_2008-03-11_tau_004.xls Julkaistu 11.3.2008. Luettu 24.1.2009.

Toikko, Timo (1997) Psykososiaalinen lähestymistapa sosiaalityössä. *Janus* 5 (2), 169–188.

Toikko, Timo (2005) *Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan*. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2003) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turner, Francis (2002) *Diagnosis in Social Work: New Imperatives*. 2. ed. New York : Haworth Social Work Practice Press.

Tuunainen, Kari & Nevala, Arto (1989) *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuusa, Matti (2005) Kohti kuntouttavaa sosiaalityötä. Aktivointi ja työllistymisen tukeminen sosiaalityön ammattikäytäntönä kunnissa. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 74/2005. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu & Huttunen, Rauno (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.): Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.

Työ- ja elinkeinoministeriö (2008) Ammattinetti. Saatavilla http://www.ammattinetti.fi/c/portal/layout?p_l_id=1.3&p_p_id=aky-search-ammatti_WAR_aky-portlet-webapp-0.1-SNAPSHOT_INSTANCE_ZUie&p_p_action=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_order=w1&p_p_col_pos=0&p_p_col_count=1&#p_aky-search-ammatti_WAR_aky-portlet-webapp-0.1-SNAPSHOT_INSTANCE_ZUie. Luettu 17.1.2009.

Valokivi, Heli (2002) Toimiva asiakkuus. Kriminaalihuollon palveluohjauskokeilu naisasiakkaiden kertomana. Teoksessa Kirsi Juhila & Hannele Forsberg & Irene Roininen (toim.): Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: SoPhi, 164–187.

Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto (2005) Kuntouttava sosiaalityö – erikoisalan opetussuunnitelma 2005 – 2008. SOSNET. Saatavissa osoitteessa: http://www.sosnet.fi/includes/file_download.asp?deptid=20011&fileid=12390&file=20080115145737.pdf&pdf=1. Luettu 25.9.2008.

Vehmas, Simo (2005) Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, Jukka (2001) Innolla ammattiin? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR-projekti. Opetushallituksen moniste 21/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen Jukka (2008) Nuorten osallisuushanke. Arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Vilén, Marika & Leppämäki, Päivi & Ekström Leena (toim.) (2002) Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Vilkkä, Hanna (2005) Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Wallin, Aila (toim.) (1999) Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisu A 2/99. Tampere.

Väärälä, Reijo (1995) Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Rovaniemi.

Julkaisemattomat lähteet

Hokkanen, Liisa (2006) Empowerment–käsitteen alasta ja rajoista. Luento kuntouttavan sosiaalityön ammatillisen lisensiaattikoulutuksen opiskelijoille. Jyväskylä 2.12.2006.

Kärki, Seija (2008) Aloiteluonnos kuraattoreiden tekemän sosiaalityön kustannusten sisällyttämisestä ammatillisten oppilaitosten valtionosuuksiin. Julkaisematon.

Lagerstedt, Rea (2008) Kuntoutuspalvelut ja asiakasyhteistyö hoitavan tahon näkökulmasta. Luento Kelan mielenterveyskuntoutuksen kehittämishankkeen seminaarissa 6.6.2008. Kelan Käpylän toimitalo. Helsinki.

Miettinen, Kaija (2005) Sähköpostikirje tutkimuksen tekijälle 26.5.2005

Mäntysaari, Mikko (2006a) Realistisen arviointitutkimuksen haasteita. Luento Sosiaalityön jatko-opiskelijoiden metodikoulussa 24.–26.8.2006, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Paasio, Petteri (2004) Arviointiviitekehys dokumentoidulle sosiaalityölle: sosiaalityön prosessien kolme vaihetta kansainvälisessä professionaalisessa sosiaalityön kirjallisuudessa ja sosiaalityön tiedonmuodostus. Kaupunkisomiaalityön osaamisen ja moniammatillisten työmuotojen kehittämishanke. Työfoorumi 3.3.2004. Paasitorni. Helsinki.

Pirttiniemi, Juhani (2005a) Sähköpostikirje tutkimuksen tekijälle 25.5.2005.

Saurama, Erja (2006) Käytäntötutkimus sosiaalityössä. Luento sosiaalityön jatko-opiskelijoiden metodikoulussa. 24.8.2006. Jyväskylän yliopisto.

Savon ammatti- ja aikuisopisto (2005) Savon ammatti- ja aikuisopiston opinto-ohjaussuunnitelman yhteinen osa. Kuopio.

Savon ammatti- ja aikuisopisto (2006) Opiskelijahuoltoryhmien toimintaohje. Kuopio. Julkaisematon.

Savon ammatti- ja aikuisopisto (2008) Kuraattorityön tilastot Savon ammatti- ja aikuisopistossa 2007–2008. Julkaisematon.

Liitteet

Liite 1.

HOJKSISTA TALLENNETTAVAT TIEDOT

0. Tunniste

1. Onko opiskelija täysi-ikäinen?

Täysi-ikäisyys 1 = kyllä 2 = ei

2. Opiskelijan sukupuoli?

Sukupuoli 1 = nainen 2 = mies

3. Millä koulutusallalla opiskelija opiskelee?

1 = tekniikka ja liikenne

a = arkkitehtuuri ja rakentaminen

b = ajoneuvo- ja kuljetustekniikka

c = tekstiili- ja vaatetustekniikka

d = prosessi- kemian ja materiaalitekniikka

e = sähkö- ja automaatiotekniikka

f = kone- metalli- ja energiatekniikka

g = muu tekniikan ja liikenteen alan koulutus

2 = matkailu- ravitsemis- ja talous-, elintarvike-, luonnonvara, ympäristö

a = elintarvikeala ja biotekniikka

b = luonto- ja ympäristöala

c = maatilatalous

d = metsätalous

e = puutarhatalous

f = kotitalous- ja kuluttajapalvelut

g = majoitus- ja ravitsemisala

h = matkailuala

3 = sosiaali-, terveys-, liikunta-, kulttuuri-, luonnontieteiden-, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala

a = tietojenkäsittely

b = käsi- ja taideteollisuus

c = kauneudenhoitoala

d = farmasia ja muu lääkehuolto

e = sosiaali- ja terveysala

f = liiketalous ja kauppa

4 = valmentava koulutus

2. Osallistuuko opiskelija tutkintotavoitteiseen vai valmentavaan koulutukseen?

Opiskelun tavoitteet 1 = tutkinto 2 = valmentava koulutus

3. Mihin asioihin opiskelija tarvitsee tukea?

4. Sanallinen perustelu erityisen tuen tarpeelle

5. Mitä muita syitä tuen tarpeelle on määritelty?

6. Mitä oppilaitoksen ulkopuolista tukea opiskelija saa?

7. Saako opiskelija erityisopetusta pienryhmässä vai integroituna?

Ryhmä 1 = integroitu 2 = pienryhmä

8. Opiskelun aikana suunnitellut tukitoimet

9. Opiskelun aikana annetut tukitoimet

SPSS-LUOKITUKSET

LYHENNE	SELITYS
lomake	Lomakkeen tunnusnumero
aineisto	Tapaus kuuluu ensisijaiseen aineistoon
ikä	Opiskelijan ikä hojksia laadittaessa
sukupuol	Sukupuoli
opintoala	Opiskelijan opintoala
lisaperust	Muu erityisopetuksen peruste
operyhma	Opetusryhmä
tilanne	Tilanne arviointihetkellä
peruste1	Peruste: aikaisempi erityisopetus
peruste2	Peruste: erityisopetuksen tarve
peruste3	Peruste: oppimisvaikeudet
peruste4	Peruste: keskittymisvaikeudet
peruste5	Peruste: rästiopinnot
peruste6	Peruste: opintojen etenemisen turvaaminen
peruste7	Peruste: opiskeluvalmiudet
peruste8	Peruste: omatoimisuuden puute
peruste9	Peruste: pitkäjänteisyyden tukeminen
peruste10	Peruste: opintojen ohjaamisen ja tukemisen tarve
peruste11	Peruste: ammatinvalinnan ohjauksen tarve
peruste12	Peruste: poissaolot
peruste13	Peruste: opintoihin sitoutuminen
peruste14	Peruste: päihteet
peruste15	Peruste: epäsosiaalinen käytös
peruste16	Peruste: elämänhallinta ja elämäntilanne
peruste17	Peruste: fyysinen terveys
peruste18	Peruste: psyykinen terveys
peruste19	Peruste: muu perustelu
ulkotuki1	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: sosiaalinen tuki
ulkotuki2	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: terveydenhuollon tuki (ei nsopsyk)
ulkotuki3	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: nuorisopsykiatrin poliklinikka
ulkotuki4	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: sijaiskoti
ulkotuki5	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: perhe
ulkotuki6	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: nuorisotoimi
ulkotuki7	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: peruskoulun opinto-ohjaaja
ulkotuki8	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: kriminaalihuolto
ulkotuki9	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: kela
ulkotuki10	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: päihdeyksikkö
ulkotuki11	Oppilaitoksen ulkopuolinen tuki: muu (henkilön nimi)
tuettasia1	Opiskelijan tuettavat asiat: kielet
tuettasia2	Opiskelijan tuettavat asiat: matemaattiset aineet
tuettasia3	Opiskelijan tuettavat asiat: ammatilliset opinnot
tuettasia4	Opiskelijan tuettavat asiat: teoreettiset opinnot
tuettasia5	Opiskelijan tuettavat asiat: kaikki aineet, peruskouluaaineet
tuettasia6	Opiskelijan tuettavat asiat: oppimisvaikeudet (mukautukset), ei voi edetä ryhmän mukana
tuettasia7	Opiskelijan tuettavat asiat: hahmottamisen, lukemisen tai kirjoittamisen hankaluudet
tuettasia8	Opiskelijan tuettavat asiat: rästiopinnot
tuettasia9	Opiskelijan tuettavat asiat: etenemisen / valmistumisen seuraaminen ja tukeminen
tuettasia10	Opiskelijan tuettavat asiat: opintojen ohjaamisen tarve, ammatillisen kasvun tukeminen
tuettasia11	Opiskelijan tuettavat asiat: ammatinvalinnan ohjaamisen tarve
tuettasia12	Opiskelijan tuettavat asiat: poissaolot, myöhästelyt
tuettasia13	Opiskelijan tuettavat asiat: sitoutuminen, motivaatio
tuettasia14	Opiskelijan tuettavat asiat: huolellisuus
tuettasia15	Opiskelijan tuettavat asiat: itsenäiseen opiskeluun kannustaminen, omatoimisuus, opiskeluvalmiudet
tuettasia16	Opiskelijan tuettavat asiat: ryhmätyötaidot
tuettasia17	Opiskelijan tuettavat asiat: pitkäjänteisyys
tuettasia18	Opiskelijan tuettavat asiat: ruokailu
tuettasia19	Opiskelijan tuettavat asiat: herääminen
tuettasia20	Opiskelijan tuettavat asiat: epäsosiaalinen käyttäytyminen
tuettasia21	Opiskelijan tuettavat asiat: päihteisiin liittyvät tilanteet
tuettasia22	Opiskelijan tuettavat asiat: ajankäyttö ja hallinta
tuettasia23	Opiskelijan tuettavat asiat: arkielämän tiedot ja taidot, elämänhallinta, elämäntilanne
tuettasia24	Opiskelijan tuettavat asiat: esiintymisjännitys, itsetunto
tuettasia25	Opiskelijan tuettavat asiat: masennus, paniikkihäiriö, keskittymiskyvyttömyys
opituki1	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: hops-prosessi (keskustelu, suunnittelu, laatiminen, korvaussuunn.)
opituki2	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: hojks-prosessi (keskustelu, laatiminen, päivittäminen)
opituki3	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: keskustelut (opiskelijan ohjauskeskustelut, muut keskust., puhelut)
opituki4	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: yhteispalaverit (oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolella)
opituki5	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: opintojen tukeminen ja seuraaminen (motivointi, kannustaminen)
opituki6	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: yksilöllinen ohjaaminen
opituki7	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: pajaopetus

opituki8	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: pienryhmäopetus
opituki9	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: tukiovetus
opituki10	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: lukiovetus
opituki11	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: koulunkäyntiavustajan tuki
opituki12	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: ammattihenkilön tuki
opituki13	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: samanaikaisopetus
opituki14	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: suulliset kokeet
opituki15	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: lisäaika tenttiin, tehtävien palautukseen
opituki16	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: erityisopetus
opituki17	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: koulutuskokeilu, työkokeilu, työharjoittelu
opituki18	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: kouluun tuleminen tukeminen
opituki19	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: kuraattorin/ opiskelijahuollon / tutkan tuki
opituki20	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: sosiaalityöntekijän, muun määrittelemättömän ammattiauttajan tuki
opituki21	Opiskelun suunnitellut tukitoimet: puhuttelu, kehoitus, suullinen/kirjallinen var., eronneeksi katsom.
asiakas	Opiskelija on asioinut kuraattorin vastaanotolla.
osallis	Kuraattori on osallistunut hojksin laadintaan.
tilasto	Kuraattorin antama tilastokoodi.
ohjaaja	Kuraattorin vastaanotolle ohjaaja, lähettäjä.
syy	Lähettäjän määrittelemä avun tarve.
kaynnit	Kuraattorin vastaanotolla käyntien määrä.
maara	Vastaanotolla käsiteltyjen asioiden määrä.
tyopiiri	Kuraattorin työn piiriin kuuluneiden asioiden määrä.
asia1	Elämän perusasiat: (uni, ruokailu, hygienia, vuorokausirytm, aikataulut)
asia2	Itsenäiseen asumiseen liittyvät asiat
asia3	Talouteen liittyvät asiat
asia4	Arkipäivän asioissa avustaminen (herättäminen, ruokailuun osallistuminen, käytännön asioiden hoito)
asia5	Päihteidenkäyttöön liittyvät asiat
asia6	Perheen tilanteeseen liittyvät asiat
asia7	Yksinäisyyteen, syrjäytymiseen, liittyvät asiat
asia8	Seurusteluun, ihmissuhteisiin liittyvät asiat
asia9	Epäsosiaalinen käytös, asenne
asia10	Lastensuojeluasiat
asia11	Palveluohjaus: ohjaaminen ja neuvominen
asia12	Palveluohjaus: avustaminen ja yhdessä tekeminen
asia13	Fyysiseen terveyteen liittyvä asia
asia14	Psyykkiseen terveyteen liittyvä asia
asia15	Hoitoonohjaaminen
asia16	Poissaolot
asia17	Suorittamattomat opinnot / etenemättömyys opinnoissa
asia18	Oppimisen vaikeudet
asia19	Oppimisen seuranta, ohjaus, orientoiminen
asia20	Motivaation puute
asia21	Väärä alavalinta
asia22	Kelalle ilmoittaminen
apu1	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: opintoihin osallistuminen
apu2	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: opiskeluorientaatio
apu3	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: tulevaisuus
apu4	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: elämänhallinta
apu5	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: terveydentila
apu6	Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu: elämän olosuhteet
apu7	Avustaminen asiatasolla: arkiasioiden hoitaminen
apu8	Avustaminen asiatasolla: virastoasiointi
apu9	Avustaminen asiatasolla: sosiaaliturvaedut
apu10	Avustaminen asiatasolla: muu neuvonta
apu11	Asioinnissa avustaminen: opiskelijan saattaminen
apu12	Asioinnissa avustaminen: asiointitapahtumassa tukena oleminen
apu13	Alan vaihtamista koskeva keskustelu
apu14	Opintojen lopettamista tai keskeyttämistä koskeva keskustelu
apu15	Osallistuminen opiskelijan asiaa koskevaan tilaisuuteen oppilaitoksen edustajana
apu16	Opiskelijan auttaminen motivoimalla
apu17	Opiskelijan auttaminen hoitoonohjaamalla
apu18	Opiskelijan auttaminen syrjäytymistä ehkäisemällä
apu19	Opiskelijan auttaminen työkuntoa seuraamalla
apu20	Opiskelijan auttaminen opintosuunnitelmia tekemällä
apu21	Opiskelijan auttaminen lukioyhteistyötä tekemällä
apu22	Opiskelijan auttaminen valmentamaan koulutukseen ohjaamalla
tieto1	Kuraattori sai tietoa ryhmänohjaajalta
tieto2	Kuraattori sai tietoa opinto-ohjaajalta
tieto3	Kuraattori sai tietoa muilta opettajilta
tieto4	Kuraattori sai tietoa oppilaitoksen tietojärjestelmästä
tieto5	Kuraattori sai tietoa toisen oppilaitoksen opinto-ohjaajalta tai opettajalta
tieto6	Kuraattori sai tietoa sosiaalitoimelta
tieto7	Kuraattori sai tietoa terveydenhoitajalta
tieto8	Kuraattori sai tietoa lääkäriltä tai lääkärinlausunnosta
tieto9	Kuraattori sai tietoa nuorisopsykiatriselta poliklinikalta

tieto10	Kuraattori sai tietoa muusta mielenterveysorganisaatiosta
tieto11	Kuraattori sai tietoa A-klinikalta
tieto12	Kuraattori sai tietoa Päihdepysäkiltä
tieto13	Kuraattori sai tietoa opiskelijan äidiltä
tieto14	Kuraattori sai tietoa opiskelijan isältä
tieto15	Kuraattori sai tietoa opiskelijan vanhemmilta
tieto16	Kuraattori sai tietoa Kelalta
yhttyo1	Kuraattori oli yhteistyössä ryhmänohjaajan kanssa
yhttyo2	Kuraattori oli yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa
yhttyo3	Kuraattori oli yhteistyössä muiden opettajien kanssa
yhttyo4	Kuraattori oli yhteistyössä koulutuspäällikön kanssa
yhttyo5	Kuraattori oli yhteistyössä toisen oppilaitoksen opinto-ohjaajan tai opettajan kanssa
yhttyo6	Kuraattori oli yhteistyössä terveydenhoitajan kanssa
yhttyo7	Kuraattori oli yhteistyössä lääkärin kanssa
yhttyo8	Kuraattori oli yhteistyössä nuorisopsykiatrisen poliklinikan kanssa
yhttyo9	Kuraattori oli yhteistyössä muun mielenterveysorganisaation kanssa
yhttyo10	Kuraattori oli yhteistyössä A-klinikan kanssa
yhttyo11	Kuraattori oli yhteistyössä Päihdepysäkin kanssa
yhttyo12	Kuraattori oli yhteistyössä opiskelijan äidin kanssa
yhttyo13	Kuraattori oli yhteistyössä opiskelijan isän kanssa
yhttyo14	Kuraattori oli yhteistyössä opiskelijan vanhempien kanssa
yhttyo15	Kuraattori oli yhteistyössä kelan kanssa
yhttyo16	Kuraattori oli yhteistyössä seurakunnan kanssa
yhttyo17	Kuraattori oli yhteistyössä kiinteistönvälittäjän, vuokralatoyhtiön kanssa
yhttyo18	Kuraattori oli yhteistyössä sosiaalityöntekijän kanssa
ikaryhma	opiskelijan täysi-ikäisyys
tuki1	Tuen tarve oppiaineessa = SUM(tuettasia1,tuettasia2,tuettasia3,tuettasia4,tuettasia5)
tuki2	Oppimisen vaikeudet = SUM(tuettasia6,tuettasia7)
tuki3	Opintojen etenemisen / valmistumisen tukeminen = SUM(tuettasia8,tuettasia9)
tuki4	Opintojen ja ammatinvalinnan ohjaaminen = SUM(tuettasia10,tuettasia11)
tuki5	Opiskeluvalmiudet = SUM(tuettasia12,tuettasia13,tuettasia14,tuettasia15,tuettasia16,tuettasia17)
tuki6	Elämänhallinta = SUM(tuettasia18,tuettasia19,tuettasia20,tuettasia21,tuettasia22,tuettasia23)
tuki7	Psyykkisen tuen tarve = SUM(tuettasia24,tuettasia25)
toimi1	HOPS-prosessi toimi1 = SUM(opituki1)
toimi2	HOJKS-prosessi toimi2 = SUM(opituki2)
toimi3	Ohjauksen prosessit toimi3 = SUM(opituki3,opituki4,opituki5,opituki6)
toimi4	Erityisopetuksen, pedagogisen tuen prosessit toimi4 = SUM(opituki7,opituki8,opituki9,opituki10,opituki11,opituki12,opituki13,opituki14,opituki15,opituki16,opituki17)
toimi5	Psykososiaalisen tuen prosessit toimi5 = SUM(opituki18,opituki19,opituki20)
toimi6	Sanktiot toimi6 = SUM(opituki21)
perustelu1	Aikaisempi erityisopetus perustelu1 = SUM(peruste1)
perustelu2	Erityisopetuksen tarve perustelu2 = SUM(peruste2)
perustelu3	Oppimisen vaikeudet perustelu3 = SUM(peruste3,peruste4)
perustelu4	Opintojen riittämätön eteneminen perustelu4 = SUM(peruste5,peruste6)
perustelu5	Opiskeluun liittyvät vaikeudet perustelu5 = SUM(peruste7,peruste8,peruste9)
perustelu6	Ohjauksen ja tuen tarve perustelu6 = SUM(peruste10,peruste11)
perustelu7	Sitoutumattomuus opintoihin perustelu7 = SUM(peruste12,peruste13)
perustelu8	Sosiaaliset syyt perustelu8 = SUM(peruste14,peruste15,peruste16)
perustelu9	Terveydelliset syyt perustelu9 = SUM(peruste17,peruste18)
perustelu10	Muut syyt perustelu10 = SUM(peruste19)
ehallinta	Elämänhallintaan liittyvät asiat ehallinta = SUM(asia1,asia2,asia3,asia4)
ssosuhteet	Sosiaaliin suhteisiin liittyvät asiat sossuhteet = SUM(asia6,asia7,asia8,asia9)
palvelu	Palveluohjaus palvelu = SUM(asia11,asia12)
sosasia	Sosiaaliset asiat sosasia = SUM(ehallinta,ssosuhteet,palvelu,asia5,asia10)
terasia	Terveydelliset asiat terasia = SUM(asia13,asia14,asia15)
opintoasia	Opintoihin/ opiskeluun liittyvät asiat opintoasia = SUM(asia16,asia17,asia18,asia19)
motivasia	Motivaation puute motivasia = SUM(asia20,asia21)
muuasias	Muut asiat muuasias = SUM(asia22)

KURAATTORIEN STRUKTUROITU HAASTATTELU, KEVÄT 2007

0. Tunniste: _____

1. Tuliko opiskelija kuraattorin asiakkaaksi? kyllä ei

2. Osallistuiko kuraattori HOJKSin laadintaan? kyllä ei

3. Kuraattorin antama asiakkuuden tilastokoodi: _____

4. Kuka ohjasi opiskelijan kuraattorin asiakkaaksi?

1. opiskelija itse

2. ryhmänohjaaja

3. opinto-ohjaaja

4. terveydenhoitaja

5. huoltaja

6. muu, kuka? _____

5. Miten lähettäjä määritteli asiakkuuden / kuraattorin avun perusteen?

1. poissaolot _____

2. puuttuvat opinnot _____

3. päihteet _____

4. mielenterveys _____

5. muu syy, mikä? _____

6. Vastaanotolla käyntien määrä tarkasteluaikana

1. 1 – 2 kertaa

2. 3 – 5 kertaa

3. yli 6 kertaa

7. Monestako eri asiasta opiskelijan asiassa kuraattorin mielestä oli kyse? Mistä?

8. Montako kuraattorin hoitamaa asiaa *kuraattorin mielestä* kuului *kuraattorin* työn piiriin?

1. 1 – 2 asiaa

2. 3 – 4 asiaa

3. viisi tai enemmän

8. Mitä kuraattori teki opiskelijan auttamiseksi?

1. *Tilanteen kartoitus, keskustelu ja motivointikeskustelu(t):*

opintoihin osallistumisesta, opiskeluorientaatiosta, tulevaisuudesta, elämänhallinnasta, terveydentilasta, elämän olosuhteista, mistä? _____

2. *Avustaminen asiatasolla:*

keskustelut arkiasioiden hoitamisesta, virastoasioinnista, sosiaaliturvaetuuksista, muu neuvonta, mikä? _____

3. *Asioinnissa avustaminen:*

opiskelijan saattaminen, tukena oleminen asiointitapahtumissa, missä? _____

4. *Ammatinvalintaa tai opintojen keskeyttämistä koskevat keskustelut:*

alan vaihtaminen, opintojen lopettaminen tai keskeyttäminen, miksi: _____

5. *Osallistuminen oppilaitoksen edustajana opiskelijan asiaa koskevaan tilaisuuteen, mi-*

hin? _____

6. *Muuta, mitä?* _____

9. Mistä / keneltä kuraattori sai opiskelijaa koskevaa tietoa?

10. Kenen kanssa kuraattori teki yhteistyötä opiskelijan asiassa?

11. Mikä opiskelijan tilanne on arviointihetkellä?

1. Opinnot etenevät päätoimisesti (vähintään 6 ov/jakso)

2. Viivästynyt opinnoissaan

3. Vaihtanut alaa

4. Keskeyttänyt äitiysloman / varusmiespalveluksen / _____ vuoksi

5. Lopettanut opinnot, ei opinto-oikeutta

FOKUSRYHMÄHAASTATTELU

1. Luetaan hojks-perusteet. Saa tehdä merkintöjä. Mitä ajatuksia herättää? Kerätään paperit.
2. Luetaan tuettavat asiat. Saa tehdä merkintöjä. Mitä ajatuksia herättää? Kerätään paperit.
3. Luetaan ulkopuolinen tuki. Saa tehdä merkintöjä. Mitä ajatuksia herättää? Kerätään paperit.
4. Luetaan suunnitellut tukitoimet. Saa tehdä merkintöjä. Mitä ajatuksia herättää? Kerätään paperit.
5. Kuraattorikyselyn tiedot. Miten hyvin tiedot kuvaavat koko asiakaskuntaa. Puuttuuko jotain, painottuuko joku asia tässä liikaa? Miten yleistettäviä nämä asiat ovat?
6. Millaisissa tilanteissa kuraattori pyydetään mukaan tekemään hojksia?
7. Milloin kuraattorin pitäisi olla mukana tekemässä hojksia, eli millaisissa asioissa tai tilanteissa kuraattorin asiantuntemus olisi hyödyksi?
8. Luonnehdi kuraattorin roolia, paikkaa ja merkitystä oppilaitosyhteisössä.
9. Paljonko Sinun työstäsi on sosiaalityötä? Mitä se loppu on?
10. Mitkä asiat ovat hyvin työssäsi?
11. Mitä asioita haluaisit kehittää omassa työssäsi?
12. Minkä asioiden haluaisit olevan toisin ammatillisen oppilaitoksen kuraattorin työssä? Miten?

Kysymykset 1 – 4

Hojkseista kerätyn aineiston yleistettävyys kuvaamaan kuraattorin asiakkaita.

Kysymys 5

Kyselyn perusteella kuraattorin työstä saatujen tietojen yleistettävyys koskemaan kuraattorin tekemää työtä.

Kysymykset 6 – 7

Kuraattorin osallistuminen hojks-prosessiin.

Kysymykset 8 – 9

Kuraattorin ja sosiaalityön rooli, paikka ja merkitys oppilaitoksessa.

Kysymykset 10 – 12

Kuraattorin työn kehittäminen.