

Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit

Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa

Terhi Pippuri

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkimus

Elokuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

PIPPURI, TERHI: Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa.

Ammatillinen lisensiaattitutkimus, 122 sivua

Sosiaalityö, Hyvinvointipalvelujen erikoisala

Ohjaajat: YTT Aino Ritala-Koskinen ja YTT Sari Rissanen

Elokuu 2015

Tutkimuksen aiheena ovat koulun sosiaalityön eli kuraattoripalvelujen asiakkuudet ja asiakasprosessit. Tutkimuksessa kuvataan missä asioissa ja kuinka paljon peruskoulun oppilaat olivat ohjautuneet kuraattoripalveluihin, ja mitä asiakkuudessa tapahtui. Aineiston muodostavat Espoon kaupungin kuraattorien asiakasrekisteritiedot vuosilta 2002–2013. Tutkimus on paikallisesti kokonaistutkimus, eli mukana ovat kaikki asiakkuudet kyseiseltä ajalta (N=20 280). Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda yhteiskunnallisessa keskustelussa käytävään lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevaan teemaan tutkimuksellista tietoa koulun sosiaalityön näkökulmasta.

Perusopetuksessa oppilailla on ollut lakisääteinen oikeus oppilashuollon palveluihin vuodesta 2003. Oppilashuoltoa koskeva laki (1287/2013) astui voimaan vuonna 2014. Tutkimuksen lähtökohtana oli aikaisempien tutkimusten havainto koulun merkityksestä syrjäytymisen ehkäisemisessä, ja siihen liittyvät peruskouluun ja oppilashuoltoon kohdistuvat odotukset ja toiveet. Koulun odotetaan huomaavaan ja puuttuvan ajoissa lasten ja nuorten ongelmiin.

Kuraattoripalveluita oli Espoossa käyttänyt lukuvuosittain keskimäärin kymmenen prosenttia kaikista perusopetuksen oppilaista. Toisin kuin lastensuojelussa, koulun sosiaalityössä asiakasmäärät eivät olleet tarkastelujaksolla nousseet, vaan pysyneet suhteellisen samana. Kuraattoripalveluita olivat käyttäneet kaikkien luokka-asteiden oppilaat, mutta suhteellisesti eniten 7.–9. -luokkalaiset. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli aineistossa 14 prosenttia, mikä oli hieman enemmän kuin maahanmuuttajien osuus Espoossa. Yleisimmin (76 %) oppilaat olivat ohjautuneet kuraattorille opettajien tai muiden koulun työntekijöiden aloitteesta. Opettajat ohjasivat oppilaita kuraattorille erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa. Seitsemässä prosentissa asiakkuuksia oppilaat olivat itse aloitteellisia. Erityisesti yläkoululaiset tytöt olivat hakeutuneet kuraattorille oma-aloitteisesti. Oppilaiden oma-aloitteinen kuraattorille hakeutuminen liittyi yleisimmin sosiaalisiin suhteisiin tai tunne-elämän asioihin.

Syyt kuraattorin asiakkuuteen liittyivät yleisimmin oppilaiden käyttäytymiseen (29 %) tai sosiaalisiin suhteisiin (29 %). Pojilla syyt painottuivat enemmän käyttäytymiseen ja tytöillä sosiaalisiin suhteisiin. Myös oppilaiden tunne-elämään (13 %) ja perheeseen (12 %) liittyvät syyt sekä koulunkäyntijärjestelyt (12 %) olivat syinä kuraattorin työskentelyyn oppilaiden kanssa. Oppimisen vaikeudet olivat asiakkuuden synnä vain viidessä prosentissa. Yksittäisistä asiakkuuden syistä yleisimmät syyt kuraattorin asiakkuuteen olivat kiusaamistilanteet, kaverisuhdeongelmat, poissaolot koulusta, uhmakas käyttäytyminen ja motivaatio-ongelmat. Jos syrjäytymisen katsotaan alkavan kouluongelmina, tämä tutkimus kertoi mitkä ovat syrjäytymiskehityksen alkujuuret. Ne liittyvät yleisimmin oppilaiden käyttäytymiseen tai hankaluuksiin sosiaalisissa suhteissa.

Kuraattorin työskentely oppilaan kanssa oli useimmiten sisältänyt kolmesta viiteen tapaamista, neuvottelua tai muuta tapahtumaa. Koulun sosiaalityö oli siis onnistunut melko pienellä interventiolla saamaan muutoksia oppilaiden tilanteissa. Kuraattorin selvittely ja tuki oli ollut riittävää 74 prosentissa asiakkuuksissa. Neljäsosalle oppilaista oli tehty ohjaus koulun ulkopuolisiin tukitoimiin. Oppilaita oli tällöin ohjattu yleisimmin lastensuojeluun, perheneuvolaan tai nuorisopsykiatriaan.

SUMMARY

University of Tampere

School of Social Sciences and Humanities

PIPPURI, TERHI: Client relationships and processes in school social work – a quantitative study of comprehensive school pupils in the City of Espoo.

Professional Licentiate Thesis, 122 pages

Social Work, Specialization in Welfare Services

Supervisors: Dr.Soc.Sci Aino Ritala-Koskinen and Dr.Soc.Sci Sari Rissanen

August 2015

School social workers face a range of situations working together with their clients, i.e. the pupils, every day. This research uncovers the facts and figures behind those interactions. The data set used as basis for the research consists of the Espoo school social work client-information system contents from the years 2002 to 2013. As a holistic study focused exclusively on the City of Espoo, the research covers all client relationships during the time period covered by the data (2002–2013, N=20 280) and the data analysis is done by using quantitative statistical methods.

Primary goals for the research include not just data analysis of the historical data, but also - and in particular – to contribute factual and quantifiable information to the on-going conversation on the theme of social exclusion of children and youth. Social services at elementary schools have been mandated by law since 2003, and the law governing pupil care (1287/2013) came into effect in 2014. The law stipulates the support and guidance services that help pupils and schools with creating a well-functioning learning environment, collaboration with families and support for individual learning and welfare requirements, including social and psychological matters.

The research is focused on analysing individual client relationships school social workers have had over the historical data, building on earlier research findings on schools' pivotal role in preventing social exclusion, and the resulting expectations set on school social work. Schools are expected to notice and take action regarding any problems pupils might encounter, before things start to escalate.

School social worker services were used by 10 % of all elementary school pupils, on average. Unlike in child welfare services where the trend is upwards, the utilization rates of school social worker services remained stable during the period. Pupils of all grades used school social worker services, but 7 – 9 graders used the services the most in relation to the total cases. Immigrant background is present in 14 % of the cases, which is slightly over the proportional share of immigrants in Espoo. In most cases (76 %), pupils were referred to the school social worker by a teacher, or other staff at the school, not out of their own initiative. Most of the referrals were related to behavioural issues. Pupils took the initiative themselves in only seven per cent of the cases, and most of these were girls studying on higher grades. The most common issues associated with these self-referrals were problems in friendships or bullying.

The most common issues dealt with in client relationships were behaviour (29 %) or social relationships (29 %) related. Behavioural issues were proportionately higher with boys, and social relationships higher with girls, respectively. Also school arrangements (12 %), emotional (13 %) and family (12 %) reasons were handled during client relationships. Should social exclusion start with problems at school, this research lists tangible root causes for the development – most often related to behavioural issues or problems in social relationships.

A typical lifecycle of a client engagement between a school social worker and a pupil contains three to five meetings, negotiations or other meaningful interactions. Thus it would seem that school social work has managed to change pupils' situations for the better with relatively minor interventions. In 74 % of the cases the support from the social worker had been sufficient, as only a quarter of clients were referred to receive support from elsewhere, external to the school. The most common external services in these cases were child protection services, family counselling, and youth psychiatry.

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 KOULUN SOSIAALITYÖN JÄSENNYKSIÄ	6
2.1 KURAATTORI SOSIAALITYÖN ASiantuntijana oppilashuollossa	6
2.2 KOULUN SOSIAALITYÖ AIKAISEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA.....	11
2.3 KOULUN MERKITYS OPPILAIDEN HYVINVOINNILLE	14
3 VARHAISESTA PUUTTUMISESTA SYRJÄYTYMISEEN	18
3.1 KOULUN SOSIAALITYÖN PAIKANTUMINEN OSAKSI LASTENSUOJELUA.....	18
3.2 VARHAINEN TUKI SOSIAALITYÖN PARADIGMANA	21
3.3 SYRJÄYTYMISRISKI HYVINVOINNIN UHKANA	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	33
4.2 AINEISTON KUVAUS	35
4.3 ASIAKASREKISTERITIETO TUTKIMUSAINESTONA	38
4.4 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT	43
4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET KYSYMYKSET.....	45
5 KURAATTORIEN ASIAKKUUDET	48
5.1 ASIAKKaidEN MÄÄRÄT JA KOTITAUSTAT	48
5.2 OHJAUTUMINEN KURAATTORIN ASIAKKAAKSI	53
5.3 ASIAKKUUDEN SYYT	58
5.3.1 Käyttäytyminen	62
5.3.2 Sosiaaliset suhteet	66
5.3.3 Tunne-elämä.....	70
5.3.4 Perhetilanne.....	72
5.3.5 Koulunkäyntijärjestelyt ja oppiminen	74
5.4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT	77
6 ASIAKKUUDEN KULKU	82
6.1 ASIAKKUUDEN KESTO JA TYÖSKENTELYN TIHEYS.....	82
6.2 YHTEISTYÖSSÄ MUIDEN TAHOJEN KANSSA	84
6.3 ERITYISPALVELUIHIN OHJAAMINEN.....	86
6.4 KOULUN SOSIAALITYÖN ASIAKKUUDET SUHTEESSA LASTENSUOJELUUN	88
6.5 ONNISTUNEIKSI ARVIOIDUT ASIAKASPROSESSIT.....	92
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	94
KIRJALLISUUS	103

Kuviot

Kuvio 1. Koulun sosiaalityön tehtävät ehkäisevän lastensuojelun näkökulmasta (mukaillen Bardy & Öhman 2007).....	25
Kuvio 2. Peruskoululaisen elämänhallinnan, syrjäytymisriskin ja syrjäytymisen käsitteiden välinen suhde (mukaillen Lämsä 2009, 45)	29
Kuvio 3. Tutkimuskohteen paikantuminen koulun sosiaalityön kokonaisuudessa	34
Kuvio 4. Tytöt ja pojat kuraattoripalveluissa eri vuosiluokilla (lukumäärä)	50
Kuvio 5. Kuraattorille ohjautumisen syyt ja varsinaisen työskentelyn syyt (%)	59
Kuvio 6. Kuraattorien asiakkuuksien syyt lukuvuosittain (%)	61
Kuvio 7. Kaverisuhdeongelmat ja kiusaamistilanteet lukuvuosittain (lukumäärä)	70
Kuvio 8. Asiakkuuden syyt ja oppilaan äidinkieli (%)	78
Kuvio 9. Asiakkuuden syyt niillä oppilailla, joiden työskentelyssä mukana yhteistyötaho (%) ..	86
Kuvio 10. Asiakkuuden syyt lastensuojeluun ohjatuilla oppilailla (%)	90
Kuvio 11. Kuraattorien ja lastensuojelun asiakkaiden osuus samanikäisestä väestöstä (%)....	91

Taulukot

Taulukko 1. Kuraattorien asiakkaiden osuus peruskoululaisista 2002–2013	49
Taulukko 2. Kuraattorien asiakkuudet eri vuosiluokilla lv. 2012–2013	51
Taulukko 3. Oppilaiden huoltajuus ja asuminen	52
Taulukko 4. Kuraattorille ohjannut tahot	54
Taulukko 5. Kuraattorille ohjautumisen syyt	55
Taulukko 6. Kuraattorille ohjannut tahot syyn mukaan	56
Taulukko 7. Asiakkuuden syyt luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.....	60
Taulukko 8. Asiakkuuden syiden välinen korrelaatio	62
Taulukko 9. Käyttäytymiseen liittyvät tarkemmat syyt.....	63
Taulukko 10. Sosiaaliin suhteisiin liittyvät tarkemmat syyt	67
Taulukko 11. Tunne-elämään liittyvät tarkemmat syyt	71
Taulukko 12. Perheeseen liittyvät tarkemmat syyt.....	73
Taulukko 13. Koulunkäyntijärjestelyihin ja oppimiseen liittyvät tarkemmat syyt	75
Taulukko 14. Asiakastapahtumien määrä ja asiakkuuksien kesto	83
Taulukko 15. Asiakkuudessa mukana ollut yhteistyötaho	85
Taulukko 16. Muihin tukitoimiin ohjatut asiakkuudet	87
Taulukko 17. Kuraattorien tekemien lastensuojeluilmoitusten osuus kaikista lastensuojeluilmoituksista 2008–2012	89

1 Johdanto

Nuorten osalta keskeisin yhteiskunnallinen työ syrjäytymisen ehkäisemiseksi tehdään kouluissa (Ristolainen ym. 2013, 17).

Peruskoululta odotetaan paljon. Perusopetuksessa oppilaalle on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveeseen itsetunnon kehittymiseen. Oppilas voi koulussa hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään. Koulu on sekä lapsen nykyhetken että tulevaisuuden hyvinvoinnin ja pärjäämisen kannalta keskeinen kasvatusyhteisö. Lasten ja nuorten kehitysympäristön ja koulun toimintaympäristön muuttuessa oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa koulun perustoimintaa. Oppilashuollon yksi osa on koulun sosiaalityö, joka on tämän tutkimuksen aiheena. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia ovat koulun sosiaalityön eli kuraattorien asiakkaana olevien peruskoululaisten tilanteet, ja mitä kuraattoripalvelun asiakkuudessa tapahtuu. Tutkimusaineistona ovat kuraattorien asiakasrekisteritiedot Espoossa vuosina 2002–2013. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on se, että koulun sosiaalityön varhainen tuki oppilaille on lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä ja syrjäytymistä ehkäisevää toimintaa.

Kuraattori edistää ja tukee oppilaiden psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia koulussa sosiaalityön keinoin. Työskentelyn tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin, myönteisen kokonaiskehityksen ja koulunkäynnin tukeminen. Tässä tutkimuksessa keskitytään koulun sosiaalityön tehtävään peruskoululaisten kehitykseen liittyvien sosiaalisten vaikeuksien ehkäisemisessä ja poistamisessa. Tämän tehtävän koulun sosiaalityölle antoi tutkimusajankohtana lastensuojelulaki. On selvää, että koulun sosiaalityötä tehdään yksilökohtaista asiakastyötä huomattavasti laajemmalla työotteella. Kuraattorien tehtävät koostuvat asiakastyön lisäksi opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuoltotyöstä, työskentelystä ryhmien kanssa sekä yhteistyöstä eri viranomaisien ja muiden tahojen kanssa. Kuraattorit tuovat sosiaalityön asiantuntemusta yhteisölliseen oppilashuoltoon eli koulun toimintakulttuuriin, jolla edistetään kaikkien oppilaiden hyvinvointia. Kuraattorit ovat kouluissa kuitenkin myös auttamassa sosiaalityön keinoin niitä yksittäisiä oppilaita, joilla on ongelmia koulunkäynnissään tai elämäntilanteessaan. Koulun sosiaalityö on tukea oppilaille heidän omassa kehitysympäristössään, ja kuraattorin asiakkaaksi pääsee ilman minkäänlaista lähetettä. Nykyisessä palvelujärjestelmässä tällainen helposti saavutettavissa oleva matalan kynnyksen palvelu on harvinaisuus. Koulussa sosiaalityöntekijä on valmiiksi samassa ympäristössä kuin oppilaatkin, mikä mahdollistaa aidosti ennaltaehkäisevän työotteen ja varhaisen auttamisen ongelmatilanteissa.

Syrjäytymisen ehkäisemisestä on tullut yksi sosiaali- ja terveyssektorin tärkeimmistä painopistealueista. Syrjäytymistä pidetään keskeisenä suomalaisen yhteiskunnan sisäistä turvallisuutta uhkaava tekijänä ja kansantaloudellisena resurssikysymyksenä. (Sandberg 2015.) Syrjäytymisen ehkäisemisestä ja varhaisesta puuttumisesta ongelmiin on muotoutunut yhteiskunnallinen itsestäänselvyys. On ikään kuin kyseenalaistamaton totuus, että kaikkien tulee taistella syrjäytymistä vastaan. Syrjäytyminen on käsitteenä ongelmallinen ja monitulkintainen. Sillä viitataan yleisimmin prosessiin, johon vaikuttavia riskitekijöitä ovat irrallisuus koulukulttuurista, vanhemmuuden puute, putoaminen koulutuksen tai työmarkkinoiden ulkopuolelle ja elämänhallinnan ongelmat. Syrjäytymisen tutkimuksessa on viime aikoina korostunut työn ja koulutuksen merkitys (esim. Myrskylä 2012; Myrskylä 2011). Peruskoulukontekstissa se merkitsee sitä, että oppilashuollon tulisi onnistua sille asetetuissa tavoitteissa eli huolehtia peruskoulunsa päättävien oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista sekä hyvistä oppimisvalmiuksista. Tämä on iso haaste peruskoululle, joka tavoittaa lähes poikkeuksetta jokaisen lapsen Suomessa. Monissa syrjäytymiseen liittyvissä tutkimuksissa koulu nimetään paikaksi, missä riskit syrjäytymiselle pitäisi huomata ja niihin puuttua. Koulun sosiaalityötä on tutkittu melko vähän, mutta siihen kohdistuu tällä hetkellä paljon odotuksia juuri lasten ja nuorten varhaiseen tukemiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyen. Tutkimukset osoittavat, että hyvin toimiessaan peruskoulu ja muut peruspalvelut tukevat lasten ja nuorten kasvua ja vähentävät nuorten syrjäytymisen riskejä (Salmi ym. 2012, 1). Vaikka syrjäytymisen ehkäisemisen nostamalla hallinnan eetoksella voi olla asioita yksinkertaistava vaikutus (Perttula 2015, 12), on mielestäni perusteltua tutkia koulun sosiaalityön toimintaa tästä lähtökohdasta. Kun oppilashuolto on koulussa ensisijaisena auttamassa tilanteissa, missä oppilaalla on koulunkäyntiin tai muuhun elämäntilanteeseen liittyviä vaikeuksia, pidän tarpeellisena tietää tarkemmin, mitä silloin tapahtuu. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole määritellä tai tuottaa mitään sellaisia indikaattoreita, joiden avulla voitaisiin osoittaa, että peruskoululainen on syrjäytymisriskissä.

Lainsäädännön näkökulmasta oppilashuolto on isossa murroksessa. Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki (1287/2013) astui voimaan elokuussa 2014. Oppilashuollon painopiste on uuden lain mukaisesti ongelmien ehkäisemisessä ja varhaisen avun ja tuen tarjoamisessa silloin, kun sitä tarvitaan. Koulussa tulisi mahdollisimman varhain tunnistaa, lieventää ja ehkäistä opiskeluun liittyviä ongelmia. Lain mukaan oppilashuolto näin toimiessaan ehkäisee syrjäytymistä. Laki painottaa yhteisöllistä oppilashuoltoa, mikä tarkoittaa että kaikki koulun aikuiset toimivat oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja terveyttä edistäen. Lain keskeisenä tavoitteena on turvata opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu, sillä aikaisemmin palvelujen järjestämisessä on ollut suuria kuntakohtaisia eroja. Kunnilta vaaditaan nyt entistä kattavampia kuraattoripalveluita esiopetuksesta toisen asteen oppilaitoksiin. Oppilashuoltoa tulee toteuttaa opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä. Myös uusi sosiaalihuoltolaki (1301/2014) painottaa viranomaisten välistä yhteistyötä.

Yhteistyön avulla voidaan tunnistaa tukea tarvitsevat henkilöt varhaisessa vaiheessa ja mahdollistaa oikea-aikaiset palvelut.

Suomessa ollaan tilanteessa, missä julkisia palveluja järjestetään niukenevin resurssein. Ikääntyneen väestön määrä sekä suhteellinen osuus kasvavat nopeasti. Voidaan puhua kestävyysvajesta, millä tarkoitetaan väheneviä verotuloja ja yhtä kasvavia taloudellisia paineita, joita sosiaali- ja terveyspalvelujen järjestämisestä seuraa. Jotta palveluja voidaan suunnata oikein ja suunnata oikeanlaisia palveluja oikeille ihmisille, tulee tietää millainen on palveluja käyttävä asiakaskunta. Kuraattorit pystyvät mainiosti kertomaan omista oppilaistaan ja heidän tilanteistaan, mutta luotettavan, laajemman kuvan saamisen ja tarkemman analyysin mahdollistaa asiakasrekisteritietojen tarkastelu. Suomessa on saatavilla paljon tilastotietoja lapsista ja nuorista. Internetissä on helposti käytettäviä tietopankkeja, joiden tietokannoista voi poimia hakukoneiden avulla tietoja lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja terveydestä (muun muassa Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet). Lastensuojelun osalta Kuusikko-työryhmä eli Suomen kuuden suurimman kaupungin sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisista koostuva yhteistyöryhmä tuottaa toiminnoista vertailuja, joissa tarkastellaan lastensuojelupalveluja sekä niiden kustannuksia. Koulun sosiaalityön asiakkuudet eivät ole mukana edellä mainituissa tilastoissa. Esimerkiksi lastensuojelun asiakasmääriä seurataan kansallisella tasolla tiiviisti, mutta kuraattorien asiakkaana olevien oppilaiden määrä ei toistaiseksi ole ollut kansallisen tilastoinnin kohteena. Ylipäänsä ennen tätä tutkimusta tiedetään varsin vähän siitä, keitä lapsia ja millaisia asioita valikoituu koulun sosiaalityön hoidettavaksi.

Kuraattoritoimintaa on Espoossa ollut 1970-luvun alusta lähtien. Kuraattorien asiakastyön rekisteritietoja on systemaattisesti kertynyt vuodesta 2002 alkaen, kun asiakastyön dokumentoinnissa otettiin käyttöön asiakastietojärjestelmä. Tätä tietoa on jonkin verran käytetty kunnan sisällä toiminnan arviointiin ja palvelujen suuntaamiseen. Aineistoa ei ole kuitenkaan käytetty siinä laajuudessa kuin se olisi mahdollista. Pidän itse tärkeänä, että asiakasrekisteriin taltioitunut tieto tulee kaikin mahdollisin tavoin hyödynnetyksi. Sitä toteuttaa osin tämä tutkimus. Oma tutkijapositioni on siinä mielessä erityinen, että olen itse osallistunut aineiston tuottamiseen. Työskentelin tutkimusajankohtana Espoossa kuraattorina, joten aineistossa ovat mukana myös omien asiakkaideni tietoja koskevat merkinnät. Aineistosta ei voi identifioida asiakasmerkinnän tekijää, eikä kyseinen tieto olisi tutkimuksen kysymyksenasettelujen kannalta relevantti. Ylipäänsä Espoon valikoituminen aineistonkeruupaikkakunnaksi johtui yksinkertaisesti siitä syystä, että Espoon kaupungilta aineiston saaminen onnistui luontevasti, kun kyseessä oli oma työnantajani. Tutkimuksen aineistona voisi aivan hyvin olla jonkin toisen suuren suomalaisen kunnan kuraattorien asiakasrekisteritiedot. Työskennellessäni kuraattorien aluetiimin vastaavana työntekijänä, tarkastelin asiakastyön tilastoja lähinnä oman oppilasalueeni osalta. Tässä tutkimuksessa ei tällaista kaupungin eri alueiden tai koulujen välistä jaottelua tehdä. Motiivini tutkimuksen tekemiseen lähti ajatuksesta saada tarkempaa ja laajempaa tietoa siitä

työkentästä, missä työskentelin. Halusin saada selkeämmän kuvan siitä, mitä koulun sosiaalityö on ja ketkä palveluja käyttävät. Tutkijan suhde tutkimuskohteeseensa on tutkimuseettisesti merkittävä kysymys. Kvantitatiivinen tutkimus vaatii aina tutkijalta valmiutta sukeltaa syvälle aineiston numeroiden takana paljastuvaan todellisuuteen (Jokivuori & Hietala 2007, 16). Tutkimusta tehdessä en voinut, eikä ollut tarpeen pyyhkiä mielestä omia kokemuksiani yli kymmenen vuoden mittaiselta kuraattorin työrupeamalta. Noin puolivälissä tutkimuksen tekemistä siirryin pois koulun sosiaalityöstä muihin työtehtäviin, mikä auttoi näkemään tarkemmin kuraattorityön osana kuntapalvelujen kenttää. Siirtyminen toiseen työhön toi myös tutkimustyöhöni tarvittavaa riippumattomuutta ja rentoutta. Aikaisemmin olin jopa liian lähellä ja kiinni tutkimuskohteessani. Tutkimuksen paikallisen kontekstin perinpohjainen tunteminen kuitenkin mielestäni lisää tutkimuksen luotettavuutta ja on voinut auttaa tekemään oikeita tutkimuksellisia valintoja ja ratkaisuja. Pyrin tutkimuksessani katsomaan kuraattorityötä ikään kuin lintuperspektiivistä, jolloin on tärkeää sanoittaa myös sellaiset asiat, jotka kuraattorintyötä tekeville ovat itsestäänselvyyksiä ja niin sanottua hiljaista tietoa.

Tarkastelen tutkimuksessa koulun sosiaalityötä asiakasrekisteritietojen valossa. Pertti Töttö (2012, 9) on todennut, että *”sanoilla on merkitys, mutta niin on myös luvuilla”*. Tässä empiirissä, lukuja aineistona hyödyntävässä tutkimuksessa pyrin lukujen pohjalta kirjoittamaan näkyväksi, millaisia ovat koulun sosiaalityön asiakkuudet ja mitä asiakkuudessa tapahtuu. Jos todella keskeisin yhteiskunnallinen työ syrjäytymisen ehkäisemiseksi tehdään koulussa, haluan tietää mitä koulun sosiaalityö silloin tekee ja kenen kanssa. Tilastollinen ja kvantitatiivinen tutkimus voidaan erottaa siten, että tilastollisessa tutkimuksessa menetelmälliset ongelmat ovat ensisijaisia teoreettisiin ongelmiin nähden (Mäkelä 1996, 6). Tästä näkökulmasta tätä tutkimusta voi pitää kvantitatiivisena, minkä aiheuttavat käytettävä määrällinen aineisto ja sen analysoinnin menetelmät. Olen tehnyt tutkimuksen yhteiskuntatieteilijänä ja sosiaalityöntekijänä. Vaikka olen analysoinut aineistoa tilastollisin menetelmin, en ole lähelläkään varsinaisesti tilastotiedettä ja tilastotieteellistä tutkimusta.

Tutkimusraportti etenee johdantoluvun jälkeen siten, että toisessa ja kolmannessa luvussa taustoitan tutkimuksen teoreettista, käsitteellistä ja yhteiskunnallista kontekstia. Esittelen koulun sosiaalityön historiallisen taustan sekä muutostilanteen, jossa oppilashuolto ja kuraattorityö tällä hetkellä ovat. Käyn läpi koulun sosiaalityötä käsittelevät aikaisemmat tutkimukset sekä esittelen koulua hyvinvoinnin näkökulmasta käsittelevien keskeisimpien tutkimusten tuloksia. Asemoin koulun sosiaalityön toimintakentän varhaisen puuttumisen ja syrjäytymisen ehkäisyn väliseen käsitteelliseen maastoon. Analysoin myös koulun sosiaalityötä suhteessa lastensuojeluun. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen aineiston ja käytetyt menetelmät. Pyrin myös kuvaamaan, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia rekisteriaineiston käyttö tutkimukseen tuo. Viidennessä ja kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Viidennessä luvussa analysoidaan millaisia ovat koulun sosiaalityön asiakkuudet ja kuudennessa luvus-

sa asiakkuuden kulku. Seitsemännessä luvussa arvioin tutkimuksen tuloksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin sekä yhteiskunnalliseen oppilaiden hyvinvointia ja koulun sosiaalityötä koskeviin keskusteluihin verrattuna. Tässä viimeisessä luvussa kokoan yhteen tutkimustulokset johtopäätösten muotoon sekä pyrin aikaan saamaan niistä synteesejä, joita peilaan varhaisen puuttumisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyn käsitteisiin.

2 Koulun sosiaalityön jäsenyyksiä

2.1 Kuraattori sosiaalityön asiantuntijana oppilashuollossa

Lapsi on kouluiässä kahden kasvatusinstituution piirissä – perheen ja koulun. Koulu on kodin lisäksi keskeinen kehitysympäristö lapselle, ja koulunkäynti muodostaa lapsen ajankäytön rungon ja on tärkeä ikätovereiden ja muiden sosiaalisten suhteiden kohtaamispaikka. Oppilaiden hyvinvointi on oppimisen perusedellytys. Koulussa on helppo tavoittaa myös ne oppilaat, joilla ei jostain syystä mene hyvin. Tätä toteuttaa koulussa oppilashuolto. Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilashuollolla tarkoitetaan ”*oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa*”. Perusopetuslain muutoksella (477/2003) vuonna 2003 säädettiin perusopetuksen oppilaille oikeus maksuttomaan opetukseen osallistumisen edellyttämään oppilashuoltoon. Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville (Wiss & Rimpelä 2010, 156). Esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä sekä varhaista huolen puheeksiottamista tekevät kaikki opettajat osana omaa perustehtäväänsä (Valanne 2014, 20). Koska koulussa ovat lähes kaikki ikäluokan lapset, siellä voidaan parhaimmillaan puuttua eri väestöryhmien välisiin eriarvoisuuksiin synnyttäviin tekijöihin (Koivusilta & Rimpelä 2002). Toisaalta peruskoulu sisältää hyvinvointia uhkaavia ilmiöitä. Oppilaan turvallisuudentunnetta voi uhata esimerkiksi koulukiusaaminen (Koskela 2009, 39).

Oppilas- ja opiskelijahuollosta säädettiin ennen vuotta 2014 koululaeissa, terveydenhuolto-laissa ja sen nojalla annetussa asetuksessa ja lastensuojelulaissa. Oppilas- ja opiskelijahuollosta on säädetty myös Opetushallituksen hyväksymissä opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteissa, joiden pohjalta opetuksen ja koulutuksen järjestäjä valmistelee ja hyväksyy paikalliset opetussuunnitelmat. Elokuussa 2014 astui voimaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka kokosi yhteen aikaisemmin lainsäädännössä hajallaan olleet oppilashuoltoa säätelevät lait. Lain mukaan opiskeluhuoltoa toteutetaan nyt ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä koskevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Oppilashuollon palveluita kouluilla toteuttavat kouluterveydenhoitajat, koulupsykologit ja kuraattorit eli koulun sosiaalityöntekijät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään perusopetuksen tavoitteiksi lasten ja nuorten oppiminen, turvallisuus ja hyvinvointi. Erityisesti oppilashuollolle kuuluu koulussa lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8-10.) Oppilashuolto on Suomessa väestöllisesti kattava rakenne. On kuitenkin huomattava, että vaikka opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu kansallisiksi, oppilashuollon osalta palvelurakenteet ovat muotoutuneet hyvin paikallisiksi. Oppilashuoltotyön käytännön toteutukseen vaikuttavat alueelliset erot ja sekä alueelle tyypilliset haasteet ja vahvuudet. (Koskela

2009, 17.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti Opetushallitus muutti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen - luvun osalta. Uusi opetussuunnitelma astui voimaan elokuussa 2014, ja sen perusteella myös koulutuksen järjestäjien tuli uusia omat paikalliset opetussuunnitelmansa.

Kuraattorityön juuret ovat yleismaailmallisessa oppivelvollisuudessa, sillä koulunkäynnin tullessa pakolliseksi tarvittiin ammattikuntaa, joka tuki lapsia ja perheitä koulunkäynnissä ja kontrolloi, että lapset käyvät koulua. Iso-Britanniassa toiminta alkoi 1800-luvun loppupuolella, kun maahan perustettiin ”*education welfare service*”. Yhdysvalloissa luotiin vuonna 1906 uusi ammatti ”*visiting teachers*” tukemaan oppivelvollisuuden suorittamista. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 39, 84; Andersson ym. 2002, 81; Backlund 2007, 32-33; Jauhiainen 1993, 247.) Toisen maailmansodan loppuvaiheista koulun sosiaalityö alkoi kehittyä Pohjoismaiden lisäksi Kanadassa ja Alankomaissa (Huxtable & Blyth 2002, 9). Suomessa kuraattorityön juuret ovat kasvatusneuvolatyössä, joka sai alkunsa vuonna 1925. Laki oppivelvollisuudesta oli tullut voimaan vuonna 1921, ja tarvittiin toimenpiteitä niille lapsille, jotka eivät sopeutuneet koulun sääntöihin tai eivät menestyneet koulussa. 1960-luvulla jo toimintansa vakiinnuttaneella kasvatusneuvollalla oli merkittävä rooli erityisopetuksen alulle panijana ja kehittäjänä, mutta se ei pystynyt tyydyttämään koulujen psykologis-pedagogisen avun tarvetta. Ensimmäinen kuraattorin virka perustettiin vuonna 1951 Helsingin apukouluoppilaiden jälkihuoltoa varten. Kyse ei ollut vielä koulun sisällä tapahtuvasta koulun sosiaalityöstä, mutta kuraattorinimike otettiin käyttöön tuolloin. Peruskoulu-uudistus, joka toteutettiin asteittain vuosina 1972–1977, pidensi koko ikäluokan oppivelvollisuuden yhdeksään vuoteen. Silloin uudet opinto-ohjaajat, koulukuraattorit ja psykologit aloittivat toimintansa. Suomessa ensimmäiset koulukuraattorit aloittivat Helsingissä ja Kotkassa vuonna 1966. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 84; Jauhiainen 1993, 243-249.) Espoossa ensimmäiset kolme koulukuraattorin virkaa perustettiin vuonna 1972 (Vuorio 2008, 11).

Opetusministeriön asettama oppilashuoltokomitea laati vuonna 1973 yksityiskohtaisen ja kattavan ehdotuksen koulukuraattori- ja koulupsykologitoiminnan järjestämisestä peruskouluun. Komitea pyrki käsittelemään oppilashuoltoa kokonaisvaltaisena toimintana ja laatimaan yhteisen oppilashuollon palvelujärjestelmän. Oppilashuoltokomitea määritteli koulukuraattorin erityisesti ennaltaehkäisevän toiminnan aktivoijaksi ja suorittajaksi sekä sosiaaliturvan ja sosiaalityön asiantuntijaksi koulussa. Komiteamietinnössä todettiin, että sosiaalityö on yksi yhteiskuntapolitiikan toteuttamismenetelmä, ja koulussa toteutettava sosiaalityö sosiaalityön uusi osa-alue. (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 17, 74.) Oppilashuoltokomitean muotoilemat koulun sosiaalityön tavoitteet ja sisällöt loivat perustan ja suuntaviivat kuraattoritoiminnalle (Kananoja ym. 2011, 300).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan ja ymmärrän kuraattoritoiminnalla koulussa tehtävää sosiaalityötä. Eli kuraattorilla tarkoitetaan henkilöä, joka toteuttaa koulun sosiaalityötä. Tutkimuksessa

käytetään termejä koulun sosiaalityö ja kuraattorityö synonyymeinä, samoin koulun sosiaalityöntekijä ja kuraattori. Kansainvälisessä tutkimuksessa ja keskustelussa kuraattorin työstä käytetään käsitettä *school social work*, Ruotsissa termiä *skolkurator* (ks. Huxtable 2002; Backlund 2007, 19). Aikaisemmin lastensuojelulain (417/2007) mukaan kuntien tuli järjestää *koulukuraattoripalveluita*, mutta uusi oppilashuoltolaki (1287/2013) määritteli kouluille kaksi työntekijäryhmää, kuraattorit ja vastaavat kuraattorit. Lain mukaan kaikilla kouluilla tulee olla käytävissään vastaavan kuraattorin eli sosiaalityöntekijän koulutuksen saaneen henkilön palveluita. Lisäksi kouluilla voi työskennellä kuraattoreita, joiden koulutus on laissa määritelty vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnoksi (sosiaali-ohjaaja). Eli laki takaa jatkossa sosiaalityöntekijän palvelut kouluilla kaikille peruskoululaisille ja toisen asteen opiskelijoille. Tässä vaiheessa on vielä epäselvää, millaisia eroja on kuraattorin ja vastaavan kuraattorin tehtävänkuvuissa, ja millä tavoin sosiaalityön palvelut kaikille peruskoululaisille käytännössä toteutuvat. Tarkasti ottaen tässä tutkimuksessa tulisi käyttää nimitystä vastaava kuraattori, mutta selkeyden vuoksi käytän lyhyempää ilmaisua.

Sosiaalityö määriteltiin tutkimusajankohtana voimassa olleen sosiaalihuoltolain (710/1982) mukaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön suorittamaksi ohjaukseksi, neuvonnaksi ja sosiaalisten ongelmien selvittämiseksi sekä muiksi tukitoimiksi, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilöiden ja perheiden turvallisuutta ja suoriutumista sekä yhteisön toimivuutta. Uuden sosiaalihuoltolain (1301/2014) mukaisesti sosiaalityö on muutosta tukevaa asiakas- ja asiantuntijatyötä, jossa rakennetaan yksilön, perheen tai yhteisön tarpeita vastaava sosiaalisen tuen ja palvelujen kokonaisuus. Tavoitteena on yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa lieventää elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä. Tästä tulee siis lähtökohta myös koulun sosiaalityöhön. Koulussa kuraattori toteuttaa sosiaalityötä eli ohjaa, neuvoo ja selvittää oppilaiden sosiaalisia ongelmia.

Vaikka tässä tutkimuksessa kuraattoritoiminnalla tarkoitetaan sosiaalityötä koulussa, se ei aikaisemmin ollut itsestään selvä näkemys. Koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksista säädettiin toiminnan lakisääteistämisen yhteydessä vuonna 1990 tehdyllä asetuksen muutoksella (491/1990), jolloin lisättiin silloiseen sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annettuun asetukseen koulukuraattorien kelpoisuusvaatimukset. Sen mukaan kelpoisuutena koulukuraattorin virkaan oli sosiaalityön kelpoisuus. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetussa asetuksessa (804/1992) kuraattoria ei kuitenkaan mainittu erikseen. Myöskään laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) ei kuraattoreita mainittu. Tutkimusajankohtana kelpoisuus kuraattorin tehtävään oli kuntien itse päätettävissä. Käytännössä vähän yli puolet kaikista Suomen noin 550 kuraattorista oli sosiaalityöntekijän koulutuksen saaneita henkilöitä (HE 67/2013, 12).

Vaikka lainsäädännössä ei aikaisemmin ollut selkeää määrittelyä, jonka mukaan kuraattoritoiminta olisi sosiaalityötä, näin on kuitenkin määritelty useissa valtionhallinnon julkaisuissa. Koulukuraattorin työ määriteltiin sosiaalityön tehtäväksi esimerkiksi sosiaali- ja terveysministeriön oppilashuollon lainsäädäntöä uudistavissa selvityksissä (Oppilas- ja opiskelijahuoltotyöryhmän toimenpide-ehdotukset 2009; Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006) ja opetushallituksen oppilashuollon kehittämistä käsittelevässä julkaisussa (Laitinen & Hallantie 2011). Koulun sosiaalityö on myös mukana sosiaalityön käytäntöjä ohjeistavassa Sosiaalityön käsikirjassa (Kananoja ym. 2011) ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ylläpitämässä Lastensuojelun käsikirja -nettiportalissa. Kuraattorityö on aiemmin voitu nähdä myös muuna kuin sosiaalityönä. Oppilashuollon yleisen teoreettisen perustan voi johtaa sosiaalipedagogiikasta yhdistämällä sosiaalisen ja pedagogisen ajattelun ja toiminnan (Janhunen 2013, 43). Sipilä-Lähdekorpi (2004) totesi tutkimuksensa perusteella, ettei mitään yhteistä koulukuraattorin toimenkuvaa voida esittää, koska työ on niin tekijänsä näköistä. Tutkimukseen osallistuneet kuraattorit kokivat itsensä koulussa ennen kaikkea sosiaalityöntekijöiksi, mutta myös kasvattajiksi. Kuraattorin roolin epäselvyyteen on aikaisemmin vaikuttanut myös se, että kuraattorin työtä on tehty hyvin vaihtelevilla koulutuksilla.

Laajemmin sosiaalityötä tarkasteltaessa voidaan sanoa, että koko ammatin sisällöstä ja tavoitteista ei ole selvää yksimielisyyttä (Perttula 2015, 83). Kyösti Raunio (2004, 25) mukaan sosiaalityötä eivät ole kaikille kansalaisille normaaleissa elämäntilanteissa tarkoitetut palvelut. Raunio edustaa käsitystä, jonka mukaan psykososiaalinen työ on ennen kaikkea korjaavaa eikä ennaltaehkäisevää. Tämän voi katsoa tarkoittavan sitä, että kuraattorin toiminta koulussa luokkien ja koko kouluyhteisön tasolla ei olisi sosiaalityötä. Anneli Pohjolan (2010, 19) näkökulman mukaisesti taas sosiaalityön asiakkuuteen liitetty erityisyys tulisi purkaa, sillä sosiaalityön asiakkuuden erityisyyteen liitetyt ulottuvuudet vaihtelevat ristiriitaisesti kielteisestä arvottamisesta voimakkaan myönteiseen voimavaroja ja oikeuksia korottavaan näkökulmaan. Eli voidaan todeta, että hyvinvointipalvelujen asiakas ja hänen elämäntilanteensa ovat arvolähtökohdilla ja ideologioilla tulkittuja. Koulun sosiaalityön asiakas on päätyntä kuraattorin luo jostain tietystä syystä. Asiakkuus alkaa vasta, kun oppilaan tilanteessa on jonkinlainen tarve muutokseen. Kuraattorin asiakkuus ei synny esimerkiksi tilanteessa, missä oppilaalle tai hänen huoltajalleen annetaan yleisluontoista ohjausta ja neuvontaa. Tällaistaakin työtä kuraattorin työpäiviin sisältyy paljon.

Tutkimusajankohtana kuraattoritoiminta oli Suomessa perusopetuslain ja lastensuojelulain mukaista toimintaa oppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi. Perusopetuslaissa ei ollut säädöstä koulun sosiaalityöstä, vaan sen osalta viitattiin lastensuojelulakiin. Lastensuojelulain (417/2007) 9§:n mukaan

Kunnan tulee järjestää koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat kunnan perusopetuslaissa (628/1998) tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen

sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä.

Nyt voimassa oleva oppilashuoltolaki (1287/2013) ei muuttanut kuraattorin tehtäviä, vaan edelleen kuraattoripalveluilla tarkoitetaan opiskelun ja koulunkäynnin tukea ja ohjausta, jolla edistetään kouluyhteisön hyvinvointia, yhteistyötä koululaisten perheiden kanssa ja tuetaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia. Uusi laki toi muutoksia kuitenkin muun muassa määräaikoihin kuraattorin vastaanotolle pääsemisessä sekä kirjaamisvelvoitteisiin. Laki myös laajensi oppilashuoltopalvelut jatkumaan aina toisen asteen opintojen loppuun saakka.

Kuraattoreiden mitoituksessa on ollut huomattavia eroja kuntien välillä (Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 2013; Niinikoski ym. 2010; Rimpelä 2010). Peruskoulujen hyvinvointia ja terveyden edistämistä koskevan, vuoden 2008 tilannetta kuvaavan tutkimuksen mukaan 18 prosentilla kouluista ei ollut lainkaan oppilashuoltoon kuuluvaa kuraattoritoimintaa (Wiss & Rimpelä 2010, 159). Vuonna 2011 vastaava luku oli 13 prosenttia, eli palvelujen saatavuus oli lisääntynyt (Peltonen & Honkasalo 2013, 14). Kuraattoripalvelujen saatavuuteen on kiinnittänyt huomiota myös oikeuskansleri, joka on julkaissut vuosina 2010 ja 2012 lausunnot, joissa toistuu näkemys siitä, että oppilashuolto ei toteudu peruskouluissa sen tasoisena kuin perusopetuslaissa edellytetään. Oppilashuollon saatavuus ei toteudu yhdenvertaisesti vaan paikkakunta- ja koulukohtaiset erot ovat huomattavia. (Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös 2010, 6; Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös 2012, 2). Kuraattoripalveluiden riittävyyden arviointi on vaikeaa tilanteessa, missä ei valvota asian toteutumista eikä ole yhtenäisiä riittävyyden kriteereitä (Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös 2012, 6). Koulun sosiaalityön ja koko oppilashuollon resurssit ovat nousseet julkisessa keskustelussa esille tyypillisesti erityisesti silloin, kun jotain ikävää tapahtuu. Esimerkiksi Jokelan koulusurmaa käsittelevän tutkintalautakunnan loppuraportissa todetaan, että oppilas- ja opiskelijahuoltoa tulisi kehittää niin, että resursseja on suositusten mukainen määrä, työ on suunnitelmallista, oppilaiden ongelmia pyritään aktiivisesti tunnistamaan ja tukitoimenpiteiden toteuttaminen varmistetaan (Oikeusministeriön julkaisuja 2009:2; ks. myös Oikeusministeriön selvityksiä ja ohjeita 11/2010).

2.2 Koulun sosiaalityö aikaisemman tutkimuksen valossa

Oppilashuoltoa koskevaa tutkimusta on Suomessa ja Pohjoismaissa tehty varsin vähän (Koskela 2009, 6; Backlund 2007, 31; Andersson ym. 2002, 84). Oppilashuoltojärjestelmän syntyä osana suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointivalttiollista kehitystä on analysoinut kasvatus-tieteen väitöstutkimuksessaan Arto Jauhiainen (1993). Oppilashuoltotyöryhmän toimintaa tutki erityispedagogiikan väitöskirjassaan Aimo Naukkarinen (1999), ja koulukuraattorin työtä sosi-aalityön väitöksessä Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2004). Rauno Perttulan (2015) sosiaalityön väitöstutkimuksen aiheena oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijahuolto ja ku-raattorityö. Ruotsissa ei ollut juurikaan kuraattorien työtä koskevia tutkimuksia ennen Åsa Backlundin (2007) sosiaalityön väitöstutkimusta, jonka aiheena oli oppilashuoltohenkilöstön työ. Yhdysvallat on ollut koulukuraattorityön pioneerimaa (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 39). Siellä myös koulun sosiaalityötä on tutkittu enemmän (Backlund 2007, 31). Esittelen seuraavassa keskeisimmät kuraattoritoimintaa ja oppilashuoltoa koskevat tutkimukset.

Sipilä-Lähdekorven (2004) tutkimuksen tehtävänä oli rakentaa kuvaa koulukuraattorityön kehi-tyksestä suomalaisessa yhteiskunnassa kehittävän työntutkimuksen viitekehyksessä ja mo-dernisaatioteorian kautta tulkittuna. Tutkimuksessa kuraattorin työtä lähestyttiin ammattilaisten antamien tietojen ja mielipiteiden pohjalta, historiallisesti kehittyvänä, sisäisesti ristiriitaisena, toimijoiden luomana toimivanana systeeminä. Tutkimuksen historiaosuuden aineistona olivat kirjallisuuden lisäksi kahdeksan kuraattorityön asiantuntijan haastattelut. Koulukuraattorityön nykyhetkeä tutkittiin lomakekyselyllä, johon vastasi 107 kuraattoria vuonna 2000. Kyselytutki-muksella selvitettiin koulukuraattorien näkemyksiä heidän omasta ammatillisesta roolistaan ja myös koulukuraattorien asiakkuuksista, esimerkiksi kuka oli ohjannut oppilaan kuraattorille ja mistä syystä. Tutkimus vahvisti, että kuraattorityön kohteena on oppilas. Työ oli kuraattorien mukaan auttamiskeskeistä ja korjaavaa oppilaan tukemista. Eniten kuraattoreita työllisti oppi-laiden motivaation puute koulutyöhön. Oppilailla oli kuraattorien mukaan ”aikuisen nälkä”. Tutkimuksessa todettiin koulun sosiaalityön syntyneen aikanaan moderniin yhteiskuntaan. Koulu oli tutkimukseen osallistuneiden kuraattoreiden mielestä jäänyt jälkeen yhteiskunnan muusta kehityksestä. Koulu oli jäänyt kiinni moderniin, kun taas kuraattoreiden työtä ohjasivat post-moderniin kuuluvat piirteet, kuten autonominen asiantuntijuus sekä muutoksen jatkuvuus ja ristiriitaisuus. Sipilä-Lähdekorpi kysyi tutkimuksessaan, oliko 2000-luvun alussa alkanut ku-raattorityön uusi kausi, ja mikä tuota kautta määrittelee. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 118-124, 175.) Tämän tutkimuksen aineisto on vuosilta 2002–2013, joten se kohdistuu tuohon mahdol-liseen koulun sosiaalityön uuteen ajanjaksoon ja kuvaa sen ajanjakson koulun sosiaalityötä. Myös koulussa on tapahtunut merkittäviä muutoksia Sipilä-Lähdekorven tutkimuksen jälkeen.

Perttula (2015) tutki toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijahuollon käytäntöjä ja erityisesti syrjäytymiskeskustelun merkityksiä siinä. Tutkimustehtävänä oli analysoida syrjäy-

tymispuheen ilmentämää poliittista hallintaa ja sen yhteyttä opiskelijahuollon sosiaalityön professionaaliin toimintamahdollisuuksiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijahuoltoa ja sosiaalityötä hallinnan analytiikan näkökulmasta. Tarkoituksena oli sosiaalityön tehtävän ja asiantuntijuuden paikantaminen oppilaitosorganisaatiossa. Perttula haki vastausta kysymykseen, minkä vuoksi opiskelijahuollon sosiaalityössä kohdatut nuorten ongelmat ja auttamisen tarpeet eivät tule kuulluiksi ja nähtyiksi vaikka nuorten palvelujärjestelmää kehitetään voimakkaasti. Tutkimuksessa opiskelijahuollon sosiaalityön professionaalisia toimintamahdollisuuksia analysoitiin eläytymistarina-aineistoa hyödyntäen. Perttula muodosti neljä kuraattorin ammatillista asemaa kuvaavaa ulottuvuutta, jotka olivat koordinoijan, rinnalla kulkijan, sillanrakentajan sekä tulkitsijan ja tukijan positiot. Nämä toimijaposiitit erosivat toisistaan asiakassuhteen luonnetta, ammatillisia menetelmiä ja yhteistyöverkostoa koskevien piirteiden suhteen. Tutkimuksen mukaan kuraattori edustaa koulussa institutionaalista asiantuntijuutta, mutta kuraattorin mahdollisuudet hyödyntää sosiaalityön ammatillisia menetelmiä riippuvat hänen saamastaan asemasta oppilaitoksessa ja toimijaverkostossa. Vaikka opiskelijoiden tilanteet ovat usein monimutkaisia ja epämääräisiä, opiskelijahuollon kuraattorilta odotetaan toimenpiteitä ja tuloksia, jotka ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Kuraattorin mahdollisuudet tilannearvion tai sosiaalisen diagnoosin tekemiseen riippuvat siitä, miten opiskelijan asia on problematisoitunut ja miten asia on kuraattorille välittynyt. Odotukset kuraattoria kohtaan liittyivät toimenpide- ja käytäntökeskeisiin ratkaisuihin, joilla opiskelijan ongelmat olisi saatu nopeasti selvitettyä ja tilanne normalisoitua. Kuraattorin työskennellessä opiskelijan kanssa kuraattorin itsensä määrittelemäksi tehtäväksi saattoivat nousta opiskelijan kuuleminen ja näkeminen laajempaa elämäkokonaisuutta vasten. Vastoin järjestelmän tavoitetta, kuraattorin tavoite ei ollut välttämättä sellaisen subjektiivisuuden vahvistaminen, että opiskelija sitoutuisi kouluttautumiskuriin. Vallalla olevassa syrjäytymiskeskustelussa taas opiskelijoiden koulutuksessa pysyminen on keskeinen piirre. Perttulan mukaan syrjäytymisen ehkäiseminen nuorten auttamistyötä määrittävänä poliittisena rationaliteettina voi olla jopa haitallinen, koska sen asettamana tehtävänä on vain nuoren mukana pitäminen jossain järjestelmässä melkein keinolla millä hyvänsä. (Mt., 79, 89-90.)

Harry Lunabban (2013) sosiaalityön väitöstutkimuksessa kuvataan, miten poikien avun- ja tuentarve näyttäytyy koulun arkisissa toiminnoissa, sekä miten aikuisten ja poikien väliset suhteet vaikuttavat koulun aikuisten ja poikien välisiin kohtaamisiin. Etnografisessa tutkimuksessa havaittiin, että pojille tyypillisiä ongelmia olivat koulumotivaatioon liittyvät pulmat sekä käyttäytymisvaikeudet. Samalla oli havaittavissa, että pojilla esiintyy problematiikkaa, jota ei voida liittää sukupuoleen. Pojat muodostavat tyttöjen tapaan heterogeenisen ryhmän, jolla voi olla monentyyppisiä koululuokassa ilmeneviä ongelmia. Tutkimuksen kohteena ei varsinaisesti ollut koulun sosiaalityö, mutta siinä selvitettiin myös oppilaiden suhtautumista oppilashuoltoon. Monille pojille koulun oppilashuollon palvelut olivat tuntemattomia, eikä esimerkiksi kuraattorille menemistä pidetty luontevana. Pojat eivät yleisesti tienneet, mitä kuraattori koulussa tekee

ja missä asioissa kuraattorin luo voisi mennä. Ne pojat, joilla oli ollut tukikontakti oppilashuoltohenkilöstön kanssa, pitivät saamaansa apua merkityksettömänä tai tarpeettomana. Tutkimuksessa haastatellut oppilashuollon asiantuntijat kertoivat, että hyvän kontaktin ja luottamuksen saaminen poikien kanssa voi olla haasteellista. (Mt., 161, 175-178.)

Annarilla Ahtolan (2012) psykologian väitöstutkimuksessa selvisi, että lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden linjauksista huolimatta esi- ja perusopetuksen oppilashuoltotyö Suomessa on tähän saakka ollut melko yksilö- ja ongelmakeskeistä. Oppilashuollon mahdollisuutta edistää kaikkien koululaisten hyvää oppimista ja hyvinvointia osana koulun arkea ei ole hyödynnetty riittävästi. (Mt., 42.) Myös Yhdysvalloissa koulun sosiaalityö on enimmäkseen ongelmakeskeistä ja korjaavaa oppilaskohtaista työtä. Siellä on nostettu esiin kysymys, onko koulu oikea paikka auttaa oppilaita, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia, ja ovatko koulun sosiaalityöntekijät tähän parhaita henkilöitä. Resurssien suuntaaminen oikein ja oikea-aikaisesti voisi toimia paremmin, jos koulun sosiaalityötä suunnattaisiin nykyistä enemmän yhteisölliseen ja koulun rakenteisiin vaikuttavaan työskentelyyn. Yhdysvalloissa koulun sosiaalityössä onkin nostettu uudelleenlaisiksi painopistealueeksi varhainen tuki oppilaille ja työskentely jopa kokonaisten vuosiluokkien kanssa. (McManama O'Brienin ym. 2011, 103.) Tämä on nimenomaan se muutos ja suunta, mihin myös suomalaisessa oppilashuollossa ollaan uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti siirtymässä.

Ruotsalaista koulujen oppilashuoltohenkilöstön työtä ja resurssointia kuvataan ja analysoidaan Åsa Backlundin (2007) väitöstutkimuksessa. Tutkimuksessa verrattiin koulun sosiaalityötä muuhun koulussa tehtävään oppilashuoltotyöhön. Koulujen oppilashuoltotyön avainhenkilöitä ovat kuraattori, rehtori ja terveydenhoitaja. Näiden ammattiryhmien välillä oli suuria eroja siinä, paljonko oli mahdollista käyttää aikaa yhden koulun oppilaiden asioihin ja millä tavoin. Oppilashuollon resurssit vaihtelivat merkittävästi paitsi ammattiryhmien myös koulujen välillä. Kouluterveydenhoitajien työ oli paremmin resursoitua kuin koulupsykologien ja kuraattorien työ. Myös Ruotsissa – samoin kuin Suomessa – koulun sosiaalityö on ollut hyvin vähän säädeltyä. Kuraattorin työskentelyote ja ammatillinen rooli kouluyhteisössä ovat persoonakohtaisia. Kuraattorin työ on itsenäistä asiantuntijatyötä, ja siltä puuttuu selkeä ammatillinen työn määritelmä, toisin kuin kouluterveydenhoitajan tai -psykologin työstä. Kuitenkin kuraattorin rooli oppilashuoltotyössä on keskeinen, etenkin kun on kyse yksittäisen oppilaan ja perheen auttamisesta ja tukemisesta sekä verkostoyhteistyöstä. Kuraattoreiden työhön kuuluu Ruotsissa yksilökohtaisen asiakastyön lisäksi myös opetushenkilöstön tukeminen sekä erilaisten koulua koskevien suunnitelmien laatiminen. (Mt., 124, 160, 196.)

Teija Koskelan (2009) kasvatustieteen väitöstutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä Lapissa työskentelevillä opettajilla oli oppilashuoltotyöstä ja millaisena oppilashuollollisena toimintaympäristönä opettajat käsittivät Lapin. Oppilashuoltoa tarkasteltiin tutkimuksessa opettajien näkökulmasta ja todettiin, että oppilashuoltotyö edellyttää opettajilta erilaista osaamista

kuin didaktinen opetustyö. Moniammatillinen verkostotyö ja monimutkaisten asioiden käsittely aiheuttavat tarpeen kehittää opettajien ammattitaitoa. Opettajat kokivat, etteivät saa omassa peruskoulutuksessaan riittäviä valmiuksia oppilashuoltotyön tekemiseen. Oppilashuollon ammattilaisten (kouluterveydenhoitajat, koulupsykologit ja kuraattorit) ryhmästä, kuraattori oli opettajien mielestä ainoa korvattavaksi koettu ammattiryhmä. Opettajat pitivät kuraattorin työtä oppilaiden kanssa jutusteluna, jota saattoi tehdä kuka tahansa kouluyhteisöön kuuluva, kuten koulunkäyntiavustaja tai opettaja. Opettajien omakohtaiset kokemukset kuraattorityöstä olivat hyvin vähäiset. Pääsääntöisesti puhe kuraattorityöstä perustui kollegojen kertomuksiin tai leh-tikirjoituksiin. Omakohtaisesti kuraattorin kanssa yhteistyötä tehneet opettajat kokivat kuraatto-rin tehtävän merkittävänä. He kuvasivat kuraattorin työtä systemaattisena ja tavoitteellisena koulun sosiaalityönä. Nämä opettajat pitivät kuraattorin tavoitettavuutta koululla välttämättö-mänä. (Mt., 53, 170-171.)

Suomalaisessa, ruotsalaisessa ja yhdysvaltalaisessa keskustelussa on tuotu esille koulun sosiaalityön vaikeus perustella omaa olemassaoloaan kouluympäristössä. Tämä on huo-mattavasti helpompaa koulupsykologeille ja oppilaanohjaajille. Koulun sosiaalityö on näi-hin verrattuna vähemmän arvostettua ja tunnettua. Tämän voidaan katsoa johtuvan siitä, että koulun sosiaalityöntekijöiden kelpoisuusvaatimukset ovat olleet vaihtelevia ja siitä, että koulupsykologien ja oppilaanohjaajien ammattikuntien sisäinen yhtenäisyys on suu-rempaa (Altshuler & Webb 2009, 207-208). Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi koulun sosi-aalityö on viime vuosina ollut aiheena erilaisissa opinnäytetöissä, kuten ammatillisissa lisensi-aatintutkimuksissa ja pro gradu -tutkielmissa (esim. Vänskä 2013; Ylikoski 2013; Puotinen 2008; Vuorio 2008; Kärki 2005).

2.3 Koulun merkitys oppilaiden hyvinvoinnille

Yhteiskunnan tehtävänä on laajasti hyvinvoinnin rakenteiden luominen ja ylläpitäminen. Suo-malaisella perusopetuksella on opetus- ja kasvatustehtävä, mutta koulun tehtävänä on myös oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen. Peruskoulu rakenteena tarjoaa yhteiskunnan tukiverkos-toille mahdollisuuden tavoittaa lapsia ja heidän perheitään. Koulun välityksellä voidaan puut-tua eri väestöryhmien välisiin eriarvoisuutta synnyttäviin tekijöihin ja torjua yksilöihin kohdistu-via uhkia (Koivusilta & Rimpelä 2002, 221). Peruskoululaisten osalta hyvinvoinnin ongelma-kohtia voidaan huomata koulussa, ja se on paikka missä niihin voidaan jo varhaisessa vai-heessa etsiä ratkaisuja. 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tapahtuneet kouluam-pumiset nostivat oppilaiden hyvinvoinnin yhteisen huomion ja keskustelun kohteeksi hyvien oppimistulosten saavuttamisen rinnalla (Niinikoski ym. 2010, 5). Hyvinvointi koulussa nousee esille erityisesti silloin, kun julkaistaan laajoja kansainvälisiä vertailuja. Usein nämä vertailut eivät ole Suomen ja suomalaisen koulutusyhteiskunnan kannalta kovinkaan hyviä. Vaikka

lapset oppivat koulussa hyvin, monet kertovat kyselytutkimusvastauksissaan voivansa ja viihtyvänsä koulussa huonosti. (Harinen & Halme 2012, 9.) Koulu ja varsinkin yläkoulu voi myös olla oppilaiden kokemusten mukaan erityinen syrjinnän ympäristö (Kankkunen ym. 2010).

Hyvinvointia voidaan pitää keskeisimpänä teoreettisena käsitteenä pohjoismaisessa elinolo-tutkimuksessa (Eräranta & Autio 2008, 9). Perinteisessä hyvinvoinnin määrittelyssä hyvinvointi on jaoteltu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, kun taas tutkimus on painot-tunut enemmän kielteisten ilmiöiden selvittämiseen (Janhunen 2013, 15). Opettajien toimin-nan koulussa on todettu monissa tutkimuksissa olevan merkittävä asia oppilaiden hyvinvoinnil-le (mm. Joyce & Early 2014; Puolakka 2013; Janhunen 2013; Ahtola 2012; Äärelä 2012; Mc-Manama O'Brien ym. 2011). Sosiaalityön näkökulma peruskoululaisten hyvinvointiin on tois-taiseksi ollut tutkimuksellisesti vähäistä. Voidaan sanoa, että vaikka peruskoulua käyvät lähes kaikki lapset, tiedetään kuitenkin yllättävän vähän siitä, mitä koulussa tapahtuu (Paju 2011, 286), mutta vielä vähemmän on tietoa oppilashuollon ja koulun sosiaalityön toiminnasta oppi-laiden hyvinvoinnin tukemisessa. Kenties epäselvyys siitä, mitä koulun sosiaalityö oikeastaan on ja mitä asiakkuudessa tapahtuu, ovat olleet syinä siihen, ettei sosiaalityön tutkimusta pe-ruskoulukontekstissa ole juurikaan tehty. Hyvinvointia koulussa on tarkasteltu aikaisemmin pääasiassa kouluterveydenhuollon ja terveystieteiden näkökulmista (Konu 2002, 6). Laa-jemmin koululaisten hyvinvointia koskeissa tutkimuksissa (esim. Konu 2002, Puolakka 2013) sivuutetaan koulun sosiaalityö yleensä vain mainiten, että kuraattorejakin kouluissa työskente-lee.

Hoitotieteen väitöstutkimuksessa (Konu 2002) on tehty väline erityisesti kouluhyvinvoinnin arviointiin. Kouluhyvinvointi nähtiin tutkimuksessa laajana kokonaisuutena, joka on jaettavissa koulun olosuhteisiin (koulun fyysinen ympäristö, opetusjärjestelyt, välitunnit, ruokailu jne.), sosiaalisiin suhteisiin (oppilaiden keskinäiset suhteet, opettaja-oppilassuhteet, kotien ja koulun yhteistyö, suhteet ympäröivään yhteisöön), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (mahdolli-suudet opiskella omien kykyjen ja taitojen mukaisesti) ja terveydentilaan (oireilu). Koulun hy-vinvointimallissa oppilaiden hyvinvointi, kasvatus ja opetus sekä oppiminen liitettiin toisiinsa. Tutkimuksessa todettiin, että myös oppilaiden kodit ja muu ympäröivä ympäristö vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Terveyskäyttäytymiseen liittyvistä tekijöistä oppilaiden har-rastukset, terveellinen ruokailu ja nukkuminen olivat lievästi yhteydessä yleiseen subjektiiv-iiseen hyvinvointiin. Sosiaaliset suhteet koulussa, erityisesti ei-kiusattuna olo, opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisista, ryhmissä toimiminen ja koulukavereiden kanssa toimeen-tuleminen, olivat tärkeitä tekijöitä yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin. Oppilaiden sosioeko-nomisella taustalla havaittiin tutkimuksessa olevan vain vähäinen yhteys yleiseen subjektiiv-iiseen hyvinvointiin. (Mt., 44, 62-63.) Taloudellisten resurssien eroja lasten näkökulmasta kos-kevassa tutkimuksessa sen sijaan kävi ilmi, että lasten mielestä taloudellisesta eriarvoisuu-desta voi seurata kiusaamista, mikä lasten arjen kokemusmaailmassa ilmenee eri tavoin syr-

jimisenä ja ryhmästä ulossulkemisena (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 87). Myös WHO:n koulu-laistutkimuksessa on huomattu yhteys perheen taloudellisella tilanteella ja oppilaan koulukokemuksilla. Perheen taloudellinen tilanne vaikuttaa muun muassa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. (Kämppi ym. 2008, 50.)

Oppilaiden omia näkemyksiä kouluhyvinvoinnista on selvitetty väitöstutkimuksessa (Janhunen 2013), jossa pyrittiin löytämään sellaisia kriittisiä pisteitä, jotka edistävät tai heikentävät oppilaiden hyvinvoinnin toteutumista koulussa. 8.- ja 9.-luokkalaisia oppilaita pyydettiin kirjoittamaan, mistä osatekijöistä kouluhyvinvointi heidän mielestään muodostuu. Koulukaverit, ystävyssuhteet ja sosiaaliset suhteet ylipäänsä vaikuttivat olennaisesti ja voimakkaimmin oppilaiden hyvinvointiin. Kaverisuhteet ja vertaisryhmä oli mainittu oppilaiden aineissa useimmin. Oppilaiden näkökulmasta kaverit ovat koulunkäynnin luonnollinen ja tärkein edellytys. Oman kaltainen vertaisjoukko ja yhtäläinen koulukontekstissa oleminen luovat jo itsessään homogeenistä yhtenäisyyttä. Oppilaat pelkäävät yksin jäämistä ja ajattelevat, että se voi johtaa kiusatuksi tulemiseen. Yksinäisyys heikentää koulunkäynnin mielekkyyttä ja motivoitumista sekä vaikuttaa negatiivisesti minäkuvan, tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen kehittymiseen. Oppilaat arvioivat ja laitoivat tärkeysjärjestykseen erilaisia kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Kaverisuhteiden jälkeen toiseksi tärkeimpänä asiana oppilaat pitivät opettajien ammattitaitoa ja asennetta sekä suhtautumista oppilaisiin. Terveystenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalvelut olivat oppilaiden mielestä seitsemänneksi tärkein kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä. Terveystenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalveluissa oppilaat kokivat erityisen tärkeäksi palvelujen saatavuuden. Oppilaiden mukaan esimerkiksi keskusteluapuun tulisi olla mahdollisuus ilman, että varsinaisia vakavampia ongelmia vielä olisikaan. Oppilaiden mielestä oppilashuollon palveluiden tulisi siis olla ennaltaehkäiseviä, ja keskusteluapua pitäisi saada helposti. Oppilaiden näkökulmasta kuraattoripalveluissa tulisi panostaa erityisesti tavoitettavuuteen, ennaltaehkäisevään työhön ja keskusteluapuun. (Mt., 59, 95-96.)

Oppilaiden mielenterveyden edistämistä yläkoulussa koskevan tutkimuksen (Puolakka 2013) mukaan koululaisten hyvinvointia ja mielenterveyttä tukevat seikat ovat arkipäiväisiä, tavallisia asioita. Koulun suurin ammattilaisryhmä, opettajat, eivät tutkimuksen mukaan koe itseään mielenterveystyöntekijöinä ja arastelevat siksi puuttua oppilaiden asioihin. Kuitenkin juuri opettajilla ja koko kouluyhteisöllä on merkittävä rooli positiivisen mielenterveyden ylläpitäjinä. Oppilaiden mielestä arkinen kohtaaminen ja ongelmien huomaaminen koulussa ovat tärkeitä asioita. Tutkimuksen mukaan ongelmien huomaaminen ja niihin puuttuminen koulussa on toisinaan haasteellista, mutta tilanteista päästään helpommin eteenpäin, kun koulun työntekijät toimivat yhteistyössä vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. Koululaisten mielenterveyden edistäminen on paitsi kodin ja koulun myös kunnan kaikkien hallinnonalojen asia. (Mt., 15, 17, 71.) Kristiina Puolakan (2013, 25) tutkimuksen mukaan koulutoimessa kouluterveydenhoitajat ja kuraattorit ovat keskeisimmät toimijat nuorten psyykkisissä ongelmissa. Tämä

näkökulma ei ole yksiselitteinen. Eduskunnan tarkastusvaliokunta antoi keväällä 2014 mietinnön nuorten syrjäytymisestä. Mietinnössä todetaan, että lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen kokonaisuuden muodostavat perusterveydenhuolto (koulu- ja opiskelijaterveydenhuolto), erikoissairaanhoidon (nuorisopsykiatriset ja avohoidon palvelut) sekä sosiaalihuollon (perhe- neuvolat, nuorisoneuvolat) ja järjestöjen järjestämät palvelut. (TrVM 2014, 10.) Tarkastusvaliokunta ei siis lukenut koulun sosiaalityötä lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden kokonaisuuteen toisin kuin Puolakka tutkimuksessaan.

Kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmilla ja koulun henkilökunnalla on yhteinen päämäärä oppilaiden hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemisessa. 1990-luvun puolivälissä toteutetussa kouluetnografisessa kasvatustieteen alan väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että kodin ja koulun vuorovaikutusta ja yhteistyötä pidettiin tärkeänä, mutta koulun arjessa se oli kuitenkin marginaalinen osa koulun toimintaa ja ylimääräinen lisä opettajan työssä (Metso 2004, 190). Tässä on tapahtunut muutos, kun perusopetuslain (628/1998) mukaan koulun tulee nykyisin olla yhteistyössä kotien kanssa. Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto koordinoivat vuosina 2005–2006 yhteistyöryhmää, jonka tavoitteena oli työstää aineistoa kodin ja koulun yhteistyön ja sen laadun kehittämiseksi (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007). Itse ajattelen, että yhteistyö koulujen ja kotien välillä on kenties isoin muutos, joka suomalaisessa peruskoulussa on tapahtunut 2000-luvulla. Yhteistyö on 1990-lukuun verrattuna sekä laadullisesti että määrällisesti erilaista. Nykyisin esimerkiksi Espoon opetussuunnitelmassa painotetaan avointa ja hyvää yhteistyötä – kasvatuskumppanuutta – vanhempien kanssa (Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, 36). Sähköiset järjestelmät mahdollistavat oppilaiden vanhemmille yhteydenpidon ja tiedonsaannin koulusta eri tavalla kuin ennen. Kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden tulee olla kuitenkin enemmän kuin pelkkää tiedonsiirtoa.

3 Varhaisesta puuttumisesta syrjäytymiseen

3.1 Koulun sosiaalityön paikantuminen osaksi lastensuojelua

Lastensuojelun palvelut voidaan jakaa kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso muodostuu lasten kasvuolosuhteista, jolloin tarkastellaan lapsi-, nuoriso- ja perheväestön hyvinvointia, terveyttä ja elinoloja. Toisella tasolla ovat kaikille tarkoitetut peruspalvelut, kuten päivähoito ja koulu. Kolmannella tasolla ovat yksilö- ja perhekohtaiset palvelut kuten lastensuojelun sosiaalityö. (Bardy & Heino 2013, 33.) Koulun sosiaalityö sijoittuu edellä mainitulle toiselle tasolle. Peruspalveluita voidaan nimittää ehkäiseväksi lastensuojeluksi (Sipilä & Österbacka 2013, 15). Lastensuojelulain (417/2007) mukaan koulun sosiaalityö on osa ehkäisevää lastensuojelua, sillä ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta (Ahlgren-Leivuo 2014, 2). Lastensuojelulaki edellyttää kunnan viranomaisten yhteistyössä seuraavan ja edistävän lasten ja nuorten hyvinvointia sekä poistavan kasvuolojen epäkohtia ja ehkäisevän niiden syntymistä. Lapsen tarve lastensuojelun avohuollon asiakkuuteen kertoo siitä, että lapsen terveys ja kehitys on vaarantunut niin paljon, ettei lasta ja perhettä voida auttaa riittävästi kunnan peruspalvelujen kuten koulun kautta (Heino 2013, 85). Lastensuojelun avohuollon asiakkuuksia on Suomessa tutkittu melko vähän, mutta se tiedetään, että lastensuojeluun on tullut vuosittain enemmän lapsia asiakkaisiksi kuin sieltä on poistunut (Huuskonen ym. 2010, 650). Vuonna 2007 avohuollon asiakkaiden kokonaismäärästä oli uusia asiakkaita noin 30 prosenttia (Heino 2007, 53). Koulun sosiaalityön asiakastyö on lähtökohdiltaan erilaista kuin sosiaalityö monessa muussa paikassa. Koulussa sosiaalityöntekijä työskentelee lasten parissa, siellä missä lapset valmiiksi ovat. Tämä tekee työstä lähtökohdiltaan lapsen suunnasta tapahtuvaa, kun taas lastensuojelua on aiemmin kritisoitu työskentelystä vanhemmuuden näkökulmia korostaen (Ojaniemi & Rantajärvi 2010, 231). Lasten ja perheiden kanssa toteutettavat työmenetelmät ovat osittain samanlaisia koulun sosiaalityössä ja lastensuojelun sosiaalityössä (Lastensuojelun laatusuositus 2014, 26).

Suomalainen lastensuojelu on määritelty lapsille ja lapsiperheille tarkoitetuksi palveluksi, mutta se voi olla myös vastentahtoista perhesuhteiden kontrollointia ja uudelleenorganisointia, sillä lasta on tarvittaessa suojeltava silloinkin, kun asianomaiset vastustavat sitä (Bardy 2013, 74). Tilanteissa, joissa nuori ohjataan lastensuojelun asiakkuuteen päihteidenkäytön tai koulupoissaolojen vuoksi, nuorella ei useinkaan ole omaa halukkuutta lastensuojelun apuun (Välimäki 2009, 98). Esimerkiksi lintsauksen vuoksi lastensuojeluun ohjautuneet nuoret on miltei aina ohjattu ensin koulun sosiaalityön piiriin. Toisin kuin lastensuojelun sosiaalityö, koulun sosiaalityö ei sisällä vastentahtoisia elementtejä, vaan lähtökohtana on auttaminen ja tukeminen oppilaan tätä halutessa. Tämä korostuu entisestään oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tultua voimaan, sillä nykyisin oppilaalta tulee saada suostumus, mikäli hänen

asioitaan käsitellään koulun yksilökohtaisessa oppilashuollossa. Tarja Pösö (2010, 325) kuvaa käsitteellä institutionaalinen raja sitä kohtaa, jossa lastensuojelun julkinen järjestelmä puuttuu tai antaa apuaan yksittäisten vanhempien ja lasten välisiin, muuten yksityisiksi katsottuihin suhteisiin. Tällainen institutionaalinen raja on mielestäni kaikessa julkisessa lapsiin ja lapsiperheisiin kohdistuvassa toiminnassa. Koulun sosiaalityössä raja on kuitenkin erilainen kuin lastensuojelussa, jonka tehtävä on antaa myös viimesijaiseksi tarkoitettuja korjaavia palveluja. Koulun sosiaalityön asiakkuuteen ohjautumiseen vaikuttaa paljon kouluyhteisön reagointi oppilaiden erilaisiin ongelmiin. Se vaihtelee koulujen välillä. Koulun sosiaalityöhön voi ohjautua myös oppilaita oma-aloitteisesti tai huoltajien aloitteesta. Tällöin voidaan hakea apua ja tukea monimutkaisiin ja vakaviin ongelmatilanteisiin, mutta myös melko arkisiin vastoinikäymisiin, joihin kaivataan ulkopuolisen aikuisen tukea.

Lastensuojelun tilaa arvioinut sosiaali- ja terveysministeriön asettama selvitysryhmä havaitsi, että lasten ja perheiden palveluissa ei aina toteudu eettisesti korkeatasoinen ja samalla kustannusvaikuttava palvelu. Lastensuojelun tulisi vastata lasten tarpeisiin ja toteuttaa lapsen oikeuksia sekä tukea vanhempia ja olla mahdollisuuksien mukaan myös lasten ja vanhempien toiveiden mukaista palvelua. Näin ei siis selvitysryhmän mukaan aina tapahdu. Selvitysryhmän loppuraportissa todetaan myös, että *"lastensuojelun on pakko toimia, joten sinne on voitu ohjata asiakkaat, jotka muuten kuluttaisivat neuvolan, varhaiskasvatuksen tai koulun resursseja"*. (Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportti 2013, 14, 28.) Paineita perustason ehkäisevään lastensuojelutyöhön tulee myös siitä, että lastensuojelussa asiakasmäärät ovat kasvaneet huimasti, ja on jopa sanottu lastensuojelun olleen kriisissä (Bardy & Heino 2013, 13). Yhteistyö koulun ja lastensuojelun välillä on keskeinen asia, johon kiinnitti huomiota myös viranomaisten tiedonvaihtoa selvittänyt työryhmä, joka asetettiin perhesurmien ennalta ehkäisemiseksi. Selvityksen mukaan keskeisiä toimijoita asiassa ovat muun muassa sosiaalitoimen ja koulujen työntekijät, jotka kohtaavat työssään kriisiytyneitä tai sen vaarassa olevia perheitä. Koulun työntekijät saavat lasten ja nuorten kautta sekä näiden käyttäytymisen perusteella perheen tilanteesta tietoja, jotka voivat antaa aihetta lapsen tai nuoren perhetilanteen selvittämiseen. Tällöin tietojen siirtyminen ja sujuva yhteistyö lastensuojelun kanssa on tärkeää. Työryhmän näkemyksen mukaan osa tiedonvaihto-ongelmista liittyi eri toimijoiden välisen yhteistyöperinteen tai osaamisen puutteeseen. (Perhe- ja lapsisurmien ehkäisy ja estäminen ja viranomaisten välinen tiedonvaihto 2014, 32, 49.) Selvityksen perusteella lastensuojelulakia muutettiin (1302/2014) keväällä 2015 niin, että muun muassa oppilashuollon henkilöstön tulee salassapitovelvollisuudesta huolimatta ottaa yhteyttä poliisiin, jos koulussa herää epäily, että lapseen on kohdistunut fyysistä väkivaltaa.

Heikosti toimivat peruspalvelut lisäävät lastensuojelun tarvetta. Lastensuojelun näkökulmasta peruspalveluiden merkitys on erittäin suuri sekä ongelmien ehkäisyssä että estämässä ongelmien monimutkaistumista ja kasvamista (Bardy & Heino 2013, 33). Toisin sanoen hyvin

toimivat oppilashuoltopalvelut (ml. koulun sosiaalityö) ovat keskeinen tekijä ehkäisemässä lapsen ja perheen päätymistä lastensuojelun asiakkuuteen. Jatkossa yhteistyö eri viranomais-ten välillä tulee entistäkin tärkeämpään asemaan. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) säättää yhteistyöstä viranomaisten välillä. Sen mukaisesti oppilashuolto tulee järjestää opetus- toimen ja sosiaali- ja terveystoimen yhteistyössä siten, että oppilashuollosta muodostuu toimi- va ja yhtenäinen kokonaisuus. Se, että yhteistyöllä on pohja laissa, voi edesauttaa kuntia luomaan toimivia yhteistyön rakenteita ja malleja.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain valmisteluasiakirjoissa todetaan, että kun koulussa vahviste- taan oppilaan oikeutta ja mahdollisuutta päästä koulun sosiaalityön tai muun oppilashuollon tuen piiriin, voidaan siten vähentää oppilaiden siirtymistä lastensuojelun asiakkuuteen (HE 67/2013, 37). Tämä on vastausta siihen lastensuojelun selvitysryhmän tekemään huomioon, että nuorten omien kokemusten mukaan lastensuojelutarpeen selvitys ei ole se, mitä tulisi ensimmäisenä auttamisen tapana tehdä. Nuorten oma toive on, että koulut ja erityisesti opet- tajat ottaisivat isomman vastuun lasten ja nuorten hyvinvoinnista. (Toimiva lastensuojelu 2012, 11.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain valmisteluasiakirjoissa on laskettu, että kunnille tulee vuo- sitasolla 3,6 miljoonan euron säästöt, kun lastensuojelutarpeen selvitykset ja lastensuojelun asiakasmäärät vähenevät, kun oppilaat saavat sen sijaan koulussa avun tilanteisiinsa (HE 67/2013, 35). Laskelma on mielenkiintoinen, koska sitä ei ole voitu tehdä pohjautuen tietoihin yksilökohtaisesta koulun sosiaalityöstä (ketkä ohjautuvat koulun sosiaalityöhön, mitä asiak- kuudessa tapahtuu yms.), koska sellaista tutkimustietoa ei ole ollut saatavilla.

Pösön (2007, 67) mukaan lastensuojelu on ollut toimintaa, joka sellaiseksi kunnassa määritel- lään. Lastensuojelun yleinen tehtävä määritellään kansallisessa lainsäädännössä, mutta las- tensuojelun toteutuksen tapa on ollut varsin hajautunutta (Pösö 2010, 327). Tilanne on siis ollut samankaltainen kuin koulun sosiaalityössä (esim. Valtioneuvoston oikeuskanslerin pää- tös 2012). Lastensuojelussa on kuitenkin viime aikoina tehty paljon määrätietoista kehittämistä ja pyritty tasalaatuiseen palveluun. Sosiaali- ja terveysministeriön KASTE-ohjelmassa (Sosiaa- li- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma vuosille 2008-2011) yhtenä tavoitteena oli lasten, nuorten ja perheiden palveluiden kehittäminen ja uudistaminen. Osa kuntien hank- keista on kohdistunut nimenomaan koulu- ja opiskeluikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen (HE 67/2013, 39, ks. myös Hastrup ym. 2013). Uusi lastensuojelulaki astui voi- maan vuonna 2008. Lastensuojelulaissa korostetaan laajaa ehkäisevää ja ennakkoivaa työtä. Myös oppilashuoltoon on saatu laki, mikä voi nähdäkseni olla alku oppilashuollon uudentaisel- le kehittämiselle.

3.2 Varhainen tuki sosiaalityön paradigmana

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan yleisesti kansalaisten sosiaalisten ongelmien havaitsemista ja niihin puuttumista varhaisessa vaiheessa. Nykyisin varhaisen puuttumisen synonyyminä käytetään mieluummin *varhaista tukemista* tai *varhaista avointa yhteistyötä* (ks. Harrikari 2008, 124-125). Kaikilla niillä tarkoitetaan samaa asiaa, tosin varhainen avoin yhteistyö nimensä mukaisesti painottaa monialaisen yhteistyön merkitystä. Varhaisesta puuttumisesta on käsitteenä puhuttu paljon, mutta sen analyysit ovat harvinaisia sekä Suomessa että muissa maissa (Satka 2010, 181). Käsitteenä varhainen puuttuminen ei ole yksiselitteinen tai tarkkarajainen, vaan enemmänkin tilannekohtaisesti määrittyvä käytäntö ja sosiaalityön ajattelutapa, jonka mukaan lapsen tai nuoren tilanteeseen tulisi jollain tavoin puuttua heti, kun ongelmia tai avuntarvetta havaitaan. Koulussa sillä tarkoitetaan oppilaan kasvun ja kehityksen riskitekijöiden tunnistamista ja mahdollisimman varhain käynnistyviä tukitoimia (Heinämäki 2007, 11).

Ajatusta varhaisesta puuttumisesta lasten ongelmiin voidaan katsoa edustaneen jo professori Arvo Ylpön kansalaissodan jälkeen toimeenpanemat neuvolakokeilut, jotka laajenivat myöhemmin kattavaksi äitiys- ja lastenneuvolaverkostoksi (Satka 1994, 273). Varsinaisesti varhaisen puuttumisen idea tuli suomalaiseen keskusteluun kuitenkin vasta 2000-luvun alussa. Suomessa käynnistynyttä keskustelua ja toimintaa edelsi *early intervention* nimellä tunnetun toiminnan nouseminen lapsi- ja nuorisopolitiikan uudeksi strategiaksi angloamerikkalaisissa sosiaalipalvelu- ja hyvinvointireformeissa. (Satka 2010, 181-182.) Varhainen puuttuminen voidaan nähdä keskeisenä osana 1990-luvun lopulla virinnyttä lapsiin, nuoriin ja lapsiperheisiin kohdistunutta hallinnan regiimiä, jossa aikaisemmin hyvinvointipolitiikan perustana ollut universaali utopia sai väistyä. Hyvinvointipolitiikassa ennaltaehkäisyn painottuminen oli merkinnyt laajamittaisia, kaikkia lapsiperheitä koskevia toimia, kuten tulonsiirtoja. Tavoitteena oli näin ollut laajamittainen, koko lapsiväestöä koskeva vaikutus, jonka seurauksena perhe- tai yksilötason ongelmia ei ilmenisi tai ne ainakin vähenisivät. Varhaisen puuttumisen ajateltiin olevan vastaus tilanteeseen, missä julkisen sektorin kustannusten kasvua piti hillitä. (Harrikari 2008, 123.) Varhaisen puuttumisen nouseminen tärkeäksi katsotuksi asiaksi liittyi myös 1990-luvun laman jälkeen aktivoituneeseen suureen yhteiskunnalliseen huoleen lasten asemasta. Tuolloin huomattiin, että ilmassa oli merkkejä lasten ja nuorten pahoinvoinnista, ja se synnytti uudenlaista tilausta lasten suojelulle (Forsberg ym. 2006, 5). Alkoi niin kutsuttu huolikeskustelu lapsiin ja nuoriin liittyen (Harrikari & Pekkarinen 2011, 96). Laman jälkeen oltiin tilanteessa, jossa kuntien taloudelliset resurssit ehkäisevään lastensuojelutyöhön olivat minimaaliset, sillä lastensuojelun asiakasmäärät olivat kääntyneet jyrkkään nousuun. Näin ollen ehkäisevän työn resursseja oli kunnissa siirretty lasten ja nuorten kriisejä paikkaavaan työhön, jossa myös etsittiin lasten ja nuorten auttamiseen uudenlaisia menettelytapoja. (Satka 2011, 62.)

Keskustelu varhaisesta puuttumisesta lastensuojelussa käynnistyi valtakunnallisen Varpu-hankkeen sekä lapsiin ja nuoriin kohdistuvien ennaltaehkäisevien rikosentorjuntaohjelmien myötä (Satka 2011, 61, 68). Varpu-hanke oli vuosina 2001–2005 toiminut varhaista puuttumista edistävä hanke, jonka käytännön toteutuksesta vastasi Lastensuojelun keskusliitto yhdessä Stakesin kanssa (Satka 2010, 185). Varpu-hankkeessa varhaisen puuttumisen lähtökohta kiteytettiin tähän kysymykseen: *"Aina kun lapsen tai nuoren elämässä tapahtuu jotain kamaa, joku taho kertoo, että olivathan ongelmat jo vuosia sitten nähtävissä. Jos ne kerran nähdään ja tiedetään, miksi ei auteta ajoissa?"* (Varpu – Lapselle tukea ajoissa 2005, 22). Hankkeen myötä varhain puuttumisen idea vakiintui ja siitä tuli lasten ja nuorten ongelmia ehkäisevä interventio, jonka tavoitteena oli ajaa mahdollisimman tehokkaat ja varhaiset syrjäytymisen ehkäisyn periaatteet kaikkialle lasten ja nuorten elämisen alueille (Sandberg 2015, 36). Varhainen puuttuminen tuli lastensuojelulain mukaiseksi toiminnaksi vuoden 2008 alusta. Se on kirjattu lastensuojelulakiin (417/2007) toimenpiteenä, jonka tavoitteena on turvata lapsen ja perheen tarvitsemat tukitoimet ja palvelut, parantaa viranomaisten välistä yhteistyötä sekä mahdollistaa entistä varhaisempi ongelmiin puuttuminen. Korjaavaan työhön painottuvaa toimintaa ei pidetä inhimillisesti eikä taloudellisesti kannattavana. Painopisteen tulisi olla ennaltaehkäisevässä työssä, jolloin voidaan mahdollisesti välttää esimerkiksi lastensuojelun viimesijaisia toimia. Tämä todetaan muun muassa sosiaalihuoltolain valmisteluasiakirjoissa (HE 164/2014, 90). Sosiaalityön käsikirjan mukaan varhainen puuttuminen on osa sosiaalialan ja -työn ammattikäytäntöjä (Kananoja ym. 2011, 152).

Andrew Pithouse (2008, 1537) on määritellyt varhaisen puuttumisen arkijärjen ja terapeutin hyvän käytännön yhdistämiseksi: *"If we tackle problems early, then there is more chance of success for that individual or family."* Varhainen puuttuminen voi estää sosiaalipalvelujen käyttäjien pitkittyneen tarpeen palvelulle ja samalla vähentää palveluista aiheutuvia kuluja. Varhaiselle puuttumiselle löytyy hyvät eettiset ja taloudelliset perustelut, mutta vaikeuksia voi tulla määriteltäessä, milloin tulee puuttua, mihin asioihin ja kuka tekee mitään. Lisäksi olisi varmistettava, että varhainen puuttuminen ei jää vain puheen tasolle, vaan jotain todella tehdään. Erilaiset lastensuojelun ohjelma-asiakirjat määrittelevät varhaisen puuttumisen tavoitteeksi lasten hyvinvoinnin, edun tai oikeuksien edistämisen, mutta ne vain harvoin esittelevät valmiita toimintamalleja puuttumistyön tekemiseen. Tämä voidaan tulkita ohjaavan politiikan ja paikallisen toiminnan välisen suhteen irrallisuudeksi. (Satka 2011, 64-65.)

Varhaisen puuttumisen ja lastensuojelun ehkäisevän työn periaatteet ovat monilta osin yhteneväiset. Joiltakin osin on nähtävissä, että ehkäisevällä lastensuojelulla ja varhaisella puuttumisella tarkoitetaan samaa asiaa. Ehkäisevällä työllä pyritään estämään negatiivisen kehityskulun syntyminen tai sen syveneminen lapsen elämässä (Törrönen & Vornanen 2004, 159). Samaan pyritään varhaisella puuttumisella. Varhainen puuttuminen voidaan nähdä nuoriin sukupolviin kohdistetuksi hallinnan ideaksi ja menettelytavaksi eli kansalaisuuden tuotta-

misen ja hallinnan keinoksi, jolle on eri ammattialojen ja kansalaisyhteisöjen käytännöissä vakiintumassa tietyt periaatteet ja toimintatavat. Varhaisen puuttumisen työmenetelmien soveltamisella on myös seurauksia, jotka ulottavat vaikutuksensa ammattilaisten itseymmärrykseen, asiantuntemukseen ja oman työnsä käsittämiseen. Varhainen puuttuminen voidaan nähdä jatkuvana arvion tekemisenä ja arvottamisena sen suhteen, mihin puututaan ja miten puututaan. Tavoitteena on huolellisesti systematisoitu toimintapa, jossa pyritään aukottomaan toimeenpanoon, sekä mahdollisimman lyhyeen ja samalla kustannustehokkaaseen asiakassuhteeseen. (Satka 2011, 65-69.) Lastensuojelussa sosiaalityöntekijät kokevat riittämättömyyttä tilanteessa, jossa heidän tulisi puuttua varhain lasten tilanteisiin ja samalla tehdä laadukasta asiakastyötä niiden lasten kanssa, joiden tilanteet ovat vakavia (Palsanen 2007). Tarja Heinon (2007, 67) tutkimuksessa kahden lapsen lastensuojeluasiakkuus kolmesta arvioitiin käynnistyneen riittävän varhain. Yksi kolmesta vastaavasti liian myöhään.

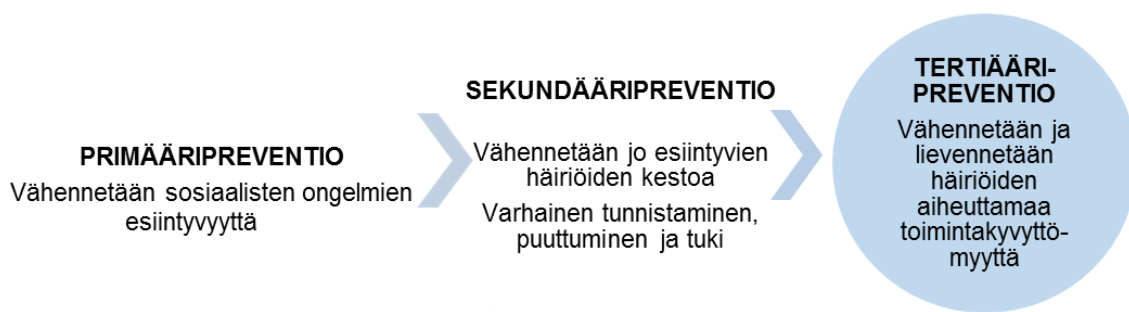
Yleisesti varhaisen puuttumisen toimintatapojen oletetaan olevan mutkattomia ja hyviä tapoja toimia. Tämä positiivinen asenne voidaan myös kyseenalaistaa ja kysyä, onko aina näin. Varhaisen puuttumisen toimintatapaan sisältyy riskejä. Laajamittainen moniammatillinen arviointi voi kaventaa normaalia lapsuutta ja laventaa poikkeavien lasten ja nuorten joukkoa. Kun lasten ja nuorten erilaista "oireilua" tulkitaan epänormaaliuden merkeiksi, se voi johtaa tilanteeseen, missä poikkeavuuden kehittyminen on ainakin osittain seurausta puuttumisesta. Pienten lasten kohdalla varhaisen puuttumisen tarvetta arvioitaessa kiinnitetään huomiota pääasiassa lapsen kehitykseen, kuten syömiseen, kasvamiseen ja leikkimiseen. Isompien lasten kohdalla huomiota kiinnitetään edellä mainittujen lisäksi usein erityisesti käyttäytymiseen. Lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä ammattilaisia ohjataan kiinnittämään huomiota pienimpiinkin epätyypillisen käyttäytymisen tai kehityksen merkkeihin. Näiden huolestuttavien merkkien määrittelemisen on osa yhteiskunnallista tietokäytäntöjen politiikkaa, jossa samalla täsmennetään normaaliksi tulkittavan kehityksen ja toiminnan muotoja. Arvioinnin tekemisen yhdenmukaistamiseksi ja tueksi on olemassa yleisiä arviointiperusteita esimerkiksi kouluterveydenhuollossa. Myös niitä voidaan pitää ongelmallisina siitä näkökulmasta, että ne yleistävät vain tietynlaisen kehityksen normaaliksi ja samalla kaventavat "normaalin lapsen" määritelmää. (Bäcklund ym. 2013, 73-77.)

Koska varhaisen puuttumisen käytännön toteutuksen suunnittelu ja toteutus jää käytännön työntekijöiden tehtäväksi, tulee siitä samalla heille moraalisesti haasteellinen tehtävä. Sosiaalityössä voi myös löytää tiedollisia, moraalisia ja oikeudellisia jännitteitä, jotka voivat liittyä varhaisen puuttumisen ammattikäytäntöihin. Jännitteet liittyvät sekä työntekijöiden työhön että interventioiden kohteena olevien asiakkaiden arjen näkökulmaan. Varhaisen puuttumisen hankkeissa työntekijöiden on voitu edellyttää omaksuvan yksilökeskeisen ihmiskäsityksen ja sen mukaiset interventiotekniikat. Tämä on vastakkaista sosiaalityölle ominaisesta tavasta jäsentää ihmisen toimijuutta ja arkielämää yhteisöllisenä ja ympäristöstään riippuvaisena. Asi-

akkaiden näkökulmasta sellaiset tilanteet ovat jännitteisiä, joissa kohdataan laajalle levinnyttä sopimusretoriikkaa, jota sovelletaan myös niissä tilanteissa, kun asiakkaalla on pienet resurssit eikä hänellä ole käytännössä muuta vaihtoehtoa kuin tyytyä hänelle esitettyyn. Voidaan jopa kysyä, edustaako varhainen puuttuminen arvojen kovenemista sosiaalityössä, kun kansalaisten kontrolli lisääntyy. (Satka 2011, 66.) Matti Rimpelä on haastattelussa kritisoinut varhaisen puuttumisen paradigmaa siitä, että se on ajattelutapana lähtökohtaisesti väärä. Varhainen puuttuminen on ”ongelmien metsästämistä”, jolloin ongelmallinen lapsi siirretään saamaan apua erityispalveluihin. Rimpelän mukaan varhaisen puuttumisen ja ongelmien metsästämisestä tulisi puhua lasten ja nuorten kehityksen tukemisesta, eikä lasta tai perhettä pidä opettaa asiakkaaksi, jos se ei ole aivan välttämätöntä. (Karisto 2014.)

Lasten ja perheiden palveluissa pyritään tuen tarpeen varhaiseen tunnistamiseen ja tuen oikea-aikaiseen ajoittamiseen. Tukea lapsille ja heidän vanhemmilleen tarjotaan terveyttä ja hyvinvointia edistävien sekä ongelmia ennaltaehkäisevien ja korjaavien palvelujen avulla. Edistävillä ja ehkäisevillä palveluilla tarkoitetaan perheiden arkea ja yhteisöllisyyttä vahvistavaa, koko ikäryhmälle tarjottavaa universaalialia tai erityistä kohdennettua tukea. (Perälä ym. 2011, 17). Otso Sandberg (2015, 274) käyttää preventiivisen syrjäytymispolitiikan käsitettä, millä hän tarkoittaa lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemistä, mikä tapahtuu sekä koulutuksen eli esikoulun, iltapäivähoidon, perusopetuksen, lukion ja ammatillisen koulutuksen että myös päivähoidon, lastensuojelun ja nuorisotyön kaltaisten sosiaalipalvelujen kautta. Koulussa kuraattori antaa oppilaalle ja hänen lähiyhteisölleen tukea, ohjausta ja asiantuntija-apua, jolla pyritään ehkäisemään ja poistamaan oppilaan kehitykseen liittyviä sosiaalisia vaikeuksia sekä edistämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Oppilashuolto ja kuraattoripalvelut voidaan lukea hyvinvointia edistäviin ja ongelmia ehkäiseviin peruspalveluihin, joihin kuuluvat myös muun muassa äitiys- ja lastenneuvolat ja päivähoito. Peruspalvelujen lisäksi perheille on tarjolla kohdennettuja erityispalveluja kuten lastensuojelun sosiaalityötä.

Koulun sosiaalityössä ongelmien ennaltaehkäisy, varhainen puuttuminen ja korjaava työ limityivät toisiinsa kuvion 1 mukaisesti. Koulussa toteutetaan ennaltaehkäisevää, koko kouluyhteisöä koskevaa oppilashuoltoa (primääripreventio). Sen lisäksi oppilailla on oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Sekundääripreventiota tekevät koulussa kaikki aikuiset. Opettajat voivat omalla toiminnallaan monissa tilanteissa auttaa oppilaita, ja he ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa tunnistamassa oppilaan tuen tarvetta ja ohjaamassa oppilaan tarvittaessa kuraattorille. Vaikka koulun sosiaalityö on ennaltaehkäisyä ja varhaista tukea, kuraattorin toiminnassa on ehdottomasti myös tertiääriprevention mukaista toimintaa, mikä tarkoittaa suunnitelmallista ja tavoitteellista muutossosiaalityötä oppilaan asioissa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoitteena on siirtää koulujen oppilashuoltotyö korjaavasta ennaltaehkäisevään. Se merkitsee yksilökohtaisesta oppilasasioiden käsittelystä siirtymistä koululuokkia tai koko kouluyhteisöä koskevaan hyvinvoinnin edistämiseen (HE 67/2013, 47).



KUVIO 1. KOULUN SOSIAALITYÖN TEHTÄVÄT EHKÄISEVÄN LASTENSUOJELUN NÄKÖKULMASTA (MUKAILLEN BARDY & ÖHMAN 2007)

Koulun sosiaalityötä voi pitää koulussa tarjottavana peruspalveluna, joka ehkäisee asiakkaiden joutumisen kalliisiin erityispalveluihin. Varhaista puuttumista voisi koulun sosiaalityössä tarkastella myös niin, että sillä tarkoitetaan tilannetta, missä opettaja saa kuraattorilta konsultatiivista tukea, eli keinoja toimia oppilaan kanssa ongelmatilanteessa, ja näin oppilaan itse ei tarvitse tulla kuraattorin asiakkaaksi. Itse ajattelen, että varhainen puuttuminen merkitsee sellaista apua ja tukea koulussa, joka ehkäisee erityispalveluihin (ml. lastensuojelun asiakkuuteen) siirtymistä. Itse kuitenkin näen myös yksilökohtaisessa koulun sosiaalityössä ennaltaehkäisevän työn ulottuvuuksia. Heinonen ja kumppanit (2012) ovat kuvanneet erilaisia palvelupolkuja, joissa lapsi on saanut tukea ongelmiinsa koulussa, ja näin on vältetty inhimillisesti ja taloudellisesti monimutkaiset ja kalliit ratkaisut.

Kansainvälisessä tarkastelussa varhainen puuttuminen vaihtelee sekä käsitteellisesti että toimintatapana sen mukaan, millainen on kyseisen valtion tapa järjestää hyvinvointipalveluja. Universaalin hyvinvointipolitiikan maissa, kuten Suomessa, varhainen puuttuminen on osa hyvinvointipalveluiden järjestämistä, kun taas monissa englanninkielisissä maissa se on enemmän tarveharkintaista ja kohdennettua toimintaa. Eri maiden erilaisesta historiallisesta ja kulttuurisesta taustasta johtuen varhainen puuttuminen ei voi olla ajattelu- tai toimintatapa, joka automaattisesti toimisi samalla tavalla kaikkialla. Isossa-Britanniassa poliittisilla päättäjillä on sekä paikallisella että kansallisella tasolla halua laajentaa varhaista puuttumista lasten tilanteisiin. (Pithouse 2008, 1536-1539.) Suomessa on jo pitkään vallinnut vahva näkemys siitä, että raskaita lastensuojelutoimia joudutaan tekemään liian paljon ja että ongelmiin pitäisi puuttua aiemmin peruspalveluilla ja perheitä tukemalla (Sipilä & Österbacka 2013, 65). Mirja Satkan (2010, 183) mukaan koulujen oppilashuolto ei edusta kustannustehokasta varhaista puuttumista yksilöihin, vaan liian kalliiksi koettua koko lapsiväestöön kohdistuvaa ennaltaehkäisevää toimintaa. Oikeuskansleri taas on tuonut esille oppilashuollon yhtenä varhaisen puuttumisen keinona, joka tarttuu koulussa esimerkiksi lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin (Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös 2012, 11). Väitöstutkimuksessa on osoitettu, että

ongelmiin tarttuminen varhaisessa vaiheessa on keskeinen asia yläkoulujen mielenterveyttä edistävässä toiminnassa (Puolakka 2013, 69).

Suomalaisessa sosiaalipolitiikassa ja sosiaalipalvelujen kehittämisessä on tapahtunut muutoksia samalla tavoin kuin koko julkisella sektorilla on tapahtunut toimintatavan muutos. 1980-luvulla käynnistynyt julkisen sektorin hallinnonuudistus, joka perustuu *New Public Managementin* ja managerialismin oppeihin on vaikuttanut myös sosiaalityöhön. Uusi julkisjohtaminen on viime vuosina peräänkuuluttanut näyttöperustaista sosiaalityötä, minkä yksi osa varhainen puuttumisen politiikka on (Satka 2010, 184). Julkishallinnon olisi kyettävä tuottamaan samoilla tai niukkenevilla resursseilla entistä tehokkaampia palveluja. Markkinoistumisessa on kyse julkisen sektorin toimintatavan muutoksesta, missä palvelujen tuotantotapa muuttuu ja julkinen sektori omaksuu oman toimintansa lähtökohdaksi periaatteita ja käytäntöjä, joiden alkuperä on liiketaloudessa ja yritysmaailmassa (Anttonen ym. 2013, 291). Uusi julkisjohtaminen on vaikuttanut myös sosiaalityöntekijöiden työhön (Julkunen 2006, 99-101; Eräsaari 2011). Kustannusten huomioiminen ja tehokkuuden tavoittelu ovat enenevässä määrin osa sosiaalityöntekijöiden työtä. Siihen liittyy myös työn vaikuttavuuden osoittaminen. Uuden sosiaalihuoltolain mukaisesti sosiaalityöhön sisältyy myös palvelujen vaikuttavuuden seuraaminen.

3.3 Syrjäytymisriski hyvinvoinnin uhkana

Syrjäytymiskäsitettä on käytetty Suomessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa 1980-luvulta lähtien. Syrjäytymiskeskustelun käynnistivät työttömyyden laadussa ja laajuudessa 1970-luvun lopulla tapahtuneet muutokset. Alkanut syrjäytymiskeskustelu hiipui, mutta käynnistyi uudestaan 1990-luvun laman jälkeen. (Lämsä 2009, 23-24.) 1990-luvulla käynnistynyttä syrjäytymiskeskustelun aikakautta voidaan kuvata syrjäytymisen vakiintumisen vaiheeksi. Noin kymmenen vuotta kestäneellä ajanjaksolla syrjäytymisen käsite vakiintui osaksi poliittisia ja hallinnollisia ohjelmia. Varsinainen suomalaisen syrjäytymispolitiikan syntymisen vaihe voidaan sijoittaa kuitenkin vuosituhaten vaihteeseen, jolloin syrjäytymisen käsite vähitellen nousi hallitusohjelmien, sosiaalipoliittisten linjavetojen ja eri hallinnonalojen ohjelmien, mietintöjen ja selvityksien avainsanaksi. Tällä hetkellä syrjäytymisen käsitteen voidaan sanoa vakiinnuttaneen paikkansa suomalaisen sosiaalitutkimuksen valtavirrassa. (Sandberg 2015, 35-37.) Vuonna 2011 julkaistu Työ- ja elinkeinoministeriön syrjäytymistä käsittelevä analyysi (Myrskylä 2011) sai paljon huomiota julkisuudessa. Sen mukaan vuonna 2010 Suomessa oli syrjäytyneitä 15–29 -vuotiaita nuoria noin 51 300 eli noin viisi prosenttia kaikista saman ikäluokan nuorista. Syrjäytyneiksi luokiteltiin tällöin sellaiset työvoiman ja opiskelun ulkopuoliset nuoret, joilla ei ole peruskoulun lisäksi muuta koulutusta. Analyysin mukaan ensisijainen keino ehkäistä syrjäytymistä on koulutus. Sitä kautta on mahdollista saada nuoret mukaan työmarkkinoille. (Myrskylä 2012, 1.)

Syrjäytyminen käsitteenä ei ole yksiselitteinen. Sille ei ole muodostunut yhtä ja vakiintunutta määritelmää tutkimuksen parissa eikä arkielämässä. Jorma Sipilän (1985, 73) määritelmän mukaan syrjäytyminen on prosessi, jossa yksilöä ja yhteiskuntaa yhdistävät sidokset heikenevät. Samaa määritelmää on myöhemmin käyttänyt muun muassa Kyösti Raunio (2006, 9). Anna-Liisa Lämsän (2009, 29) mukaan syrjäytymisessä on aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostetun elämän valtavirran ulkopuolelle. Kun syrjäytymisen käsitteellä tarkoitetaan suomalaisessa kielenkäytössä mitä erilaisimpia hyvinvoinnin ongelmia ja sosiaalisista yhteisöistä karsiutumisen muotoja, voidaan syrjäytyneiksi niputtaa esimerkiksi työttömät, päihteidenkäyttäjät, mielenterveysongelmaiset tai lapset ja nuoret, jotka jäävät vaille aikuisten riittävää hoivaa ja huolenpitoa. Tällöin syrjäytymistä tarkastellaan yksilön ongelmien näkökulmasta. Syrjäytyminen tarkastelun tilana on leimaava. Se voidaan helposti käsittää yksilöpsykkisenä ongelmana tai käyttäytymistäipumuksena, joka toisilla on ja toisilla ei. (Lämsä 2009, 28-29.) Syrjäytymisessä ei kuitenkaan ole kyse vain sosiaalisesta huono-osaisuudesta, vaan normaalin rajoista ja ti-loista. Yksi tapa määritellä syrjäytymisen käsitettä on tehdä se joko *marginalisaation* tai *eks-kluusion* näkökulmista. Marginalisaation näkökulmasta osa ihmisistä on ajautunut tai heidät on ajettu reunalle. Esimerkkinä tästä ovat maahanmuuttajat, jotka pysyvät pitkään kulttuurisesti ulkopuolisina, silloinkin kun ovat saaneet uuden kotimaansa kansalaisuuden. Ekskluusio puo-lestaan tarkoittaa näkökulmaa, jossa osa ihmisistä pidetään ulkona tai työnnetään ulos. (Hel-ne 2002, 21-22.) Se voi tarkoittaa esimerkiksi sellaisia henkilöitä, jotka omasta halustaan ja ponnisteluistaan huolimatta eivät saa töitä. Usein syrjäytymiskeskustelua käydään aikuisuu-teen liittyvistä seikoista ja onkin nostettu esille, minkä ikäisten kohdalla voidaan puhua todelli-sista syrjäytymisriskeistä. Koko syrjäytymisen käsitettä voidaan problematisoida (Järvinen & Jahnukainen 2001, 125-126), ja on jopa katsottu, ettei syrjäytymiskäsitettä voida soveltaa lap-siin. Erityisesti lasten syrjäytymisestä on tutkimustietoa saatavilla hyvin rajallisesti (Lämsä 2009, 23).

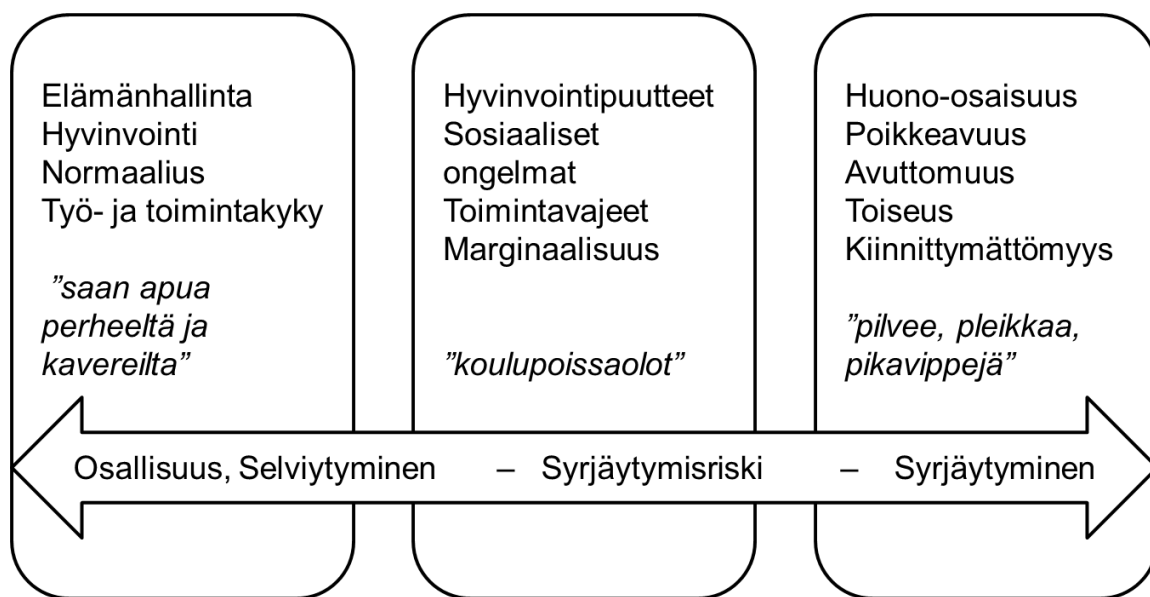
Viime aikoina syrjäytymisen käsitteeseen ovat kriittisesti tarttuneet väitöstutkimuksissaan Otso Sandberg (2015) ja Rauno Perttula (2015). Molemmissa tutkimuksissa syrjäytymistä tarkastel-laan hallinnan käsitteen kautta. Sandberg (2015) tutki poliittisista ja hallinnollisista asiakirjoista koostuvan aineiston perusteella syrjäytymiskeskustelun nykyisyyden historiaa hallinnan käsit-teen kautta ja selvitti, miten syrjäytymisestä muodostui yksi suomalaisen sosiaalipolitiikan keskeisimmistä kysymyksistä. Syrjäytymisen vastaista työtä ja politiikkaa pidetään tutkimuk-sen mukaan itsestäänselvyytenä, yhteisenä huolenaiheena ja yhteiskunnan polttavana sosi-aalisena ongelmana. Mutta voidaanko syrjäytymisen riskitekijöitä ja syrjäytymisriskissä olevia ihmisryhmiä saada selville tilastoista, rekistereistä tai muista kvantitatiivisen tiedon muodoista nousevista luvuista? Oleellinen kysymys on tällöin, miten syrjäytyminen ja syrjäytymisriskit on operationalisoitu mitattavaan muotoon ja millaisista elementeistä syrjäytymisen mittaaminen

on rakentunut. Yhteiskunnallisessa keskustelussa arviot syrjäytyneiden määrästä ovat vaihdelleet huomattavasti. Luvut riippuvat laskijasta ja laskutavasta sekä siitä, tarkoitetaanko ”syrjäytyneitä” vai ”syrjäytymisvaarassa olevia”. Tarkastelutavasta riippuen voidaan jopa sanoa, että syrjäytyminen on lähes koko väestöä koskeva riski, ja syrjäytyminen voi alkaa jo kohdussa (ks. Kajantie ym. 2013). Suomalaisen syrjäytymiskeskustelun esiin nostama sekä median ja politiikan edesauttama huoli syrjäytymisestä on usein peittänyt alleen sen, että laskelmissa erityisesti nuorten syrjäytymisen ei ole katsottu lisääntyneen, vaan pikemminkin päinvastoin. Ylipäänsä lukemien esittäminen syrjäytyneistä on hyvin vaikeaa ja kyseenalaista. Syrjäytymisen ehkäisyn periaatteissa hallinnan kohteena on koko väestö ja hallintaa ohjaavana periaatteena mahdollisimman varhainen puuttuminen. Syrjäytymisen riskitekijöiden mahdollisimman varhainen tunnistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat nousseet suomalaisen vuosituhannen vaihteen jälkeisen yhteiskuntapolitiikan premissiksi. (Sandberg 2015, 37, 91 166.)

Perttula (2015) kysyi tutkimuksessaan, mistä syrjäytymiskeskustelu saa voimansa, ketä se palvelee ja minkälaisia nuorisoikäluokan hallinnan käytäntöjä se tuottaa. Tutkimuksessa analysoitiin hallinnollisissa asiakirjoissa ja Helsingin Sanomissa esiintyneitä nuorten koulutusta koskevia syrjäytymispuheita vallankäyttönä, jolloin huomio kohdistui syrjäytymispuheen hallintaan ja kääntämistä tuottaviin vaikutuksiin. Perttula kiinnitti huomiota erilaisiin nuorten auttamistyössä ja hankkeissa käytettäviin metaforiin, kuten ”nivelpaihe” tai ”kärkihanke”. Syrjäytymisen ehkäisy -ilmaisussa syrjäytyminen nähdään uinuvana metaforana, joka saa toiminnan arvovationaliteetin näyttämään ristiriidattoman selkeältä. Syrjäytymispuhe voi ohjata näkökulman pyrkimykseen, jotka palvelevat ennen kaikkea hallinnan tarpeita. Nuorten osalta voidaan puhua syyllistävästi yksilökohtaisista ongelmista, syrjäytymisriskeistä, ja tällöin yhteiskunnan rakenteelliset ongelmat sivuutetaan. Esimerkiksi nuorisoikäisten työttömyyttä voidaan tulkita yksilökohtaisten ongelmien tai puutteiden kautta, vaikka työpaikkojen puute on tällä hetkellä rakenteellinen makrotason ongelma, johon tulisi saada muutos. Sosiaalityössä korostuu tarve nähdä yksilö koko elämänyhteydessään ja löytää sekä yksilökohtaiset että rakenteelliset tekijät, joilla yksilön elämäntilanteeseen voidaan saada myönteisiä muutoksia. Perttulan tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijahuollon sosiaalityössä kohdatut nuorten ongelmat ja auttamisen tarpeet eivät tule välttämättä kuulluiksi, sillä työn painopiste on nuoren auttamisen sijaan syrjäytymispuheen siivittämässä nuoren kouluttautumissuhteen normalisoinnissa. Valalla oleva poliittinen syrjäytymispuhe peräänkuuluttaa nuorten nopeaa kiinnittämistä koulutukseen ja työelämään, mutta koulutuksen läpäisy ei auta, jos nuoren perimmäisiä ongelmia ei ole kuultu eikä niiden ratkaisuun ole annettu tarpeeksi resursseja. (Mt., 17, 53-54, 83.)

Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevassa tutkimuksessa (Lämsä 2009) syrjäytyminen näyttyi ennen muuta syrjäytymisvaarana. Tutkimuksen aineistona olivat lapsia ja nuoria koskevat sosiaalihuollon asiakasasiakirjamerkinnot. Kuvion 2 mukaisesti syrjäytymisvaara on yhteydessä erilaisiin riskeihin ja ongelmiin, jotka altistavat yksilön tai perheen myös muunlaisille

ongelmille ja luovat uhkakuvan siitä, että asiat voivat mennä jatkossa vielä huonommin. Ongelmien kasautuminen on usein varhain alkava ketju, jossa ongelmat seuraavat toistaan. Syrjäytymiseen johtavassa ketjussa pahoinvointiongelmiensa kasaantumisen lisäksi oleellista on nuoren elämänhallinnan heikentyminen, ja sitä heikentää myös viranomaisten usein kontrollin kautta muodostuva tuki. (Mt., 35-37, 149.) Tero Järvisen ja Markku Jahnukaisen (2001, 135) mukaan syrjäytyminen on prosessi, joka usein alkaa ongelmina ja epäonnistumisena koulussa, mitä saattaa seurata koulunkäynnin keskeyttäminen. Toisaalta syrjäytymisen vaiheittaista mallia on kritisoitu deterministisyydestä (Linnakangas & Suikkanen 2004, 28).



KUVIO 2. PERUSKOULULAISEN ELÄMÄNHALLINNAN, SYRJÄYTYMISRISKIN JA SYRJÄYTYMISEN KÄSITTEIDEN VÄLINEN SUHDE (MUKAILLEN LÄMSÄ 2009, 45)

Huono-osaisuus on syrjäytymisen lähikäsite ja sen katsotaan usein johtavan syrjäytymisriskiin. Huono-osaisuus voidaan liittää riittämättömiin materiaalsiin elämänehtoihin, mutta tärkeää on kiinnittää huomiota myös subjektiivisiin ja henkilön omakohtaisiin kokemuksiin. Huono-osaisuuden kasautumisen kannalta merkittävää on, että yksi ongelma saattaa altistaa muille ongelmille (Bäckman & Nilsson 2011). Huono-osaisuuden ja syrjäytymisen käsitteille yhteistä on se, että ne ovat monimerkityksisiä ja viittaavat sekä ulkoisesti arvioitaviin materiaalsiin elämänohloosuhteisiin että subjektiivisiin osattomaksi jäämisen kokemuksiin. Kun yläkoululäisiä lapsia pyydettiin kirjoittamaan, mitä syrjäytyminen on ja mistä se johtuu, korostui vastauksissa yksinäisyys, joutuminen syrjään ihmissuhteista, kavereista tai kouluyhteisöstä. Nuorten omis- sa määritelmässä ei ollut useinkaan mukana huono taloudellinen tilanne tai kehno yhteiskun- nallinen asema. Syrjityiksi tai ryhmän ulkopuolelle jäämisen syiksi oppilaat nimesivät erilai-

suuden. Se saattoi liittyä fyysiseen vammaan tai henkisiin ominaisuuksiin kuten ujouteen. Kuuluminen ryhmään ja yhteisöön oli nuorille tärkeintä. (Törrönen & Vornanen 2002, 33-34.)

Koska koulu on keskeinen osa nuorten elämää, se on usein tavalla tai toisella mukana syrjäytymiseen johtavien syiden pohdinnassa. Opetushallituksen ja Helsingin yliopiston tutkimushankkeissa on tutkittu nuorten syrjäytymiseen liittyviä riskitekijöitä niiltä osin kuin syrjäytymisen ilmenee kouluvaikeuksina, opintojen keskeytyksinä ja jatko-opintojen ulkopuolelle jäämisinä. Syrjäytymisen riskitekijöitä selvitettiin tutkimuksessa erityisopetuksen, koulun koon, ai-nevalintojen sekä muiden rakenteellisten tekijöiden kautta. Syrjäytymisriskiä kasvattaviksi tekijöiksi tunnistettiin perhetausta (erityisesti äidin alhainen koulutustaso), asuinalue sekä kokemus sosiaalisen tuen puutteesta perheeltä, koulutovereilta ja ystäviltä. Syrjäytymisriskin kasvussa oli ennen kaikkea kyse yksilökohtaisten tekijöiden kasautumisesta. (Alatupa ym. 2007, 19.) Lapsen tai nuoren sosioekonomisen taustan voidaan sanoa vaikuttavan syrjäytymisriskiin. Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella tehdyn tutkimuksen mukaan nuorten masennus ei ole lisääntynyt kaikkien nuorten osalta, mutta se on selvästi lisääntynyt sosioekonomisesti huonompiosaisista perheistä olevilla nuorilla (Torikka ym. 2014).

Vaikka maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osuus on kasvanut Suomessa nopeasti viime vuosina, heidän terveydestään ja hyvinvoinnistaan on kuitenkin toistaiseksi vain vähän tietoa (Matikka ym. 2014). Sosioekonomisia syrjäytymisriskejä koskevassa tutkimuksessa todettiin, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla aikuisilla on suurempi riski joutua toimeentulokiasiaakkuuteen tai tilanteeseen, missä syrjäytymisriskit kasautuvat (Ilmakunnas 2015 ym. 259). Pekka Myrskylän (2012, 1) tutkimuksessa syrjäytyneiksi määritellyistä nuorista lähes neljännes oli maahanmuuttajataustaisia. Vuoden 2013 Kouluterveyskysely tuotti ensimmäistä kertaa Suomessa laajamittaista ja kattavaa tietoa maahanmuuttajanuorten terveydestä ja hyvinvoinnista. Tutkimuksessa erottuivat ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret (syntyneet ulkomailla, samoin heidän vanhempansa), joilla oli monilla eri indikaattoreilla mitattuna heikommien asiat kuin toisen polven maahanmuuttajilla (Suomessa syntyneet) tai monikulttuuristen perheiden lapsilla (toinen vanhemmista syntynyt ulkomailla). Ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret kokivat terveytensä heikommaksi kuin muiden ryhmien nuoret. Heillä oli myös huonompi keskusteluyhteys omiin vanhempiinsa. Koulussa ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret kokivat saavansa apua vaikeuksiinsa vähemmän kuin muut. He myös kokivat koulun työilmapiiirin heikommaksi ja heillä oli vaikeuksia koulunkäynnissä yleisemmin kuin muilla. (Matikka ym. 2014, 49.)

Oppilas on koulussa osallisena omassa luokkayhteisössään ja laajemmin koko kouluyhteisössä. Koulussa tapahtuva yhteisöllisyys ei ole irrallaan yhteiskunnasta, vaan oppilaan asemaa kouluyhteisön jäsenenä tarkasteltaessa tulee myös huomioida, että sosiaalinen syrjäyttäminen ja koulukiusaamisesta tapahtuu pitkälti juuri yhteisöissä (Sipilä & Österbacka 2013, 24, 66; Äärelä 2012, 171-172). Oppilaiden kokemusten mukaan koulukiusaaminen heikentää eniten

yhteisöllisyyttä ja on koulumaailman pahin ja vakavin ongelma (Janhunen 2013, 81). Koulun merkitys syrjäytymisprosessissa on kahdenlainen. Toisaalta koulu syrjäyttää tukea tarvitsevia nuoria puutteellisten tukitoimien vuoksi, ja toisaalta koulu tuottaa omilla mekanismeillaan muun muassa leimaamisen välityksellä syrjäytymistä. Syrjäytyminen on alueelta toiselle liikkuva kokonaisuus, jossa sosiaalinen syrjäytyminen näyttää olevan niin koulutukseen kuin työmarkkinoille ulottuva ketju. (Kuula 2000, 174-175.) Yläkouluiässä oppilaiden aiemmin pienet vaikeudet saattavat kärjistyä. Nuorten vankien peruskoulukokemuksia koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että myöhemmin vankeusrangaistukseen joutuneet henkilöt olivat kokeneet omat peruskouluaikansa kielteisesti ja heidän koulutustasonsa oli keskimääräistä matalampi. Peruskoulussa opettajien pedagogiset taidot ja oppilashuollon käytännöt eivät olleet riittäviä haastavasti käyttäytyvien ja erilaisten oppijoiden integroimiseksi opetukseen. Vankilaan tuomitut nuoret arvioivat peruskoulun olleen epäoikeudenmukainen paikka. Ensimmäisinä kouluvuosinaan he olivat kokeneet intoa ja oppimisen iloa ja yrittäneet tietoisesti sopeutua koulun vaatimuksiin, mutta kouluvuosien edetessä he olivat alkaneet tuntea itsensä yhä huonommiksi koululaisiksi ja ihmisiksi. (Äärelä 2012, 121.)

Vaikka suomalaisten lasten koulusuoriutuminen on PISA-tutkimuksen (*The Programme for International Student Assessment*) perusteella korkealla tasolla, on lasten kodin ulkopuolisten sijoitusten määrä kuitenkin kasvanut rajusti vuosien 1991–2007 välillä (Hiilamo 2009). Voidaan puhua polarisaatiosta, jolla tarkoitetaan sitä, että suurin osa lapsista Suomessa voi hyvin, mutta samalla pienelle osalle lapsia ja nuoria kasautuu entistä vaikeampia ongelmia (Myllyniemi 2008, 18-19). Aikuisten kohdalla puhutaan hyvinvointi- ja terveyseroista, joita pyritään monin eri keinoin kaventamaan. Suomalainen päivähoito, peruskoulu sekä neuvola- ja koulu-terveydenhuolto pitävät huolta lasten terveydestä, mutta hyvinvoinnin eroihin ne eivät ole parhaalla mahdollisella tavalla kyenneet. Toisaalta Rimpelän ja kumppanien (2006, 65) tutkimuksessa ei ollut hyvinvoinnin polarisoitumiseen viittaavia muutoksia kymmenen vuoden tutkimusjaksolla.

Oppilashuollolle syrjäytymisen ehkäiseminen on annettu tehtäväksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013, 6§). Eduskunnan tarkastusvaliokunnan tilaamassa, riippumattomien tutkijoiden toteuttamassa tutkimuksessa todettiin, että peruskoulun oppilashuolto ja oppilaanohjaus ovat merkittävässä roolissa syrjäytymisen ehkäisyssä. Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta pääpaino palvelujen kehittämisessä tulisi olla julkisissa peruspalveluissa, joiden avulla voidaan ennaltaehkäisevästi tukea lapsia, nuoria ja heidän perheitään. Hyvin toimivilla peruspalveluilla katsotaan olevan mahdollisuus estää turvautuminen kalliisiin erityispalveluihin, mikä on sekä inhimillisesti että taloudellisesti järkevää. (Notkola ym. 2013, 89, 110.) Erityisesti nivelvaihetta yläkoulusta toisen asteen opintoihin pidetään riskitilanteena ja keskeisenä siirtymänä, jolloin nuorten syrjäytymistä tulisi ehkäistä (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 67; Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005). Eli oppilashuollon tulisi varmistua siitä, että

oppilailla on edellytykset jatko-opintoihin. Suurimmalla osalla nuoria perusopetuksen jälkeinen nivelvaihe sujuu hyvin ja he jatkavat opintojaan lukiossa tai toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe näyttää kuitenkin olevan kriittinen vaihe nuorille, joilla on vaikeuksia elämäntilanteessaan. Syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden ja palveluiden vaikuttavuudesta on toistaiseksi hyvin vähän tutkimus- ja arviointitietoa (Ristolainen ym. 2013, 57).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat

Tämän tutkimuksen kohteena ovat koulun sosiaalityön asiakkuudet Espoossa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, missä asioissa ja kuinka paljon oppilaat ovat ohjautuneet kuraattoripalveluihin, mitkä tarkemmat syyt ovat olleet työskentelyn kohteena ja mitä asiakkuudessa on tapahtunut. Aineisto antaa mahdollisuuden selvittää myös, millaisia mahdollisia muutoksia edellä mainituissa asioissa on tapahtunut yhdentoista vuoden aikana. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa koulun sosiaalityön asiakkuuksista. Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus muotoutuvat tutkimuskysymyksiksi seuraavalla tavalla. Ennen kuin selvitän koulun sosiaalityön toimintaa tai reagointia, kysyn:

1. *Millaisia ovat koulun sosiaalityön asiakkuudet?*

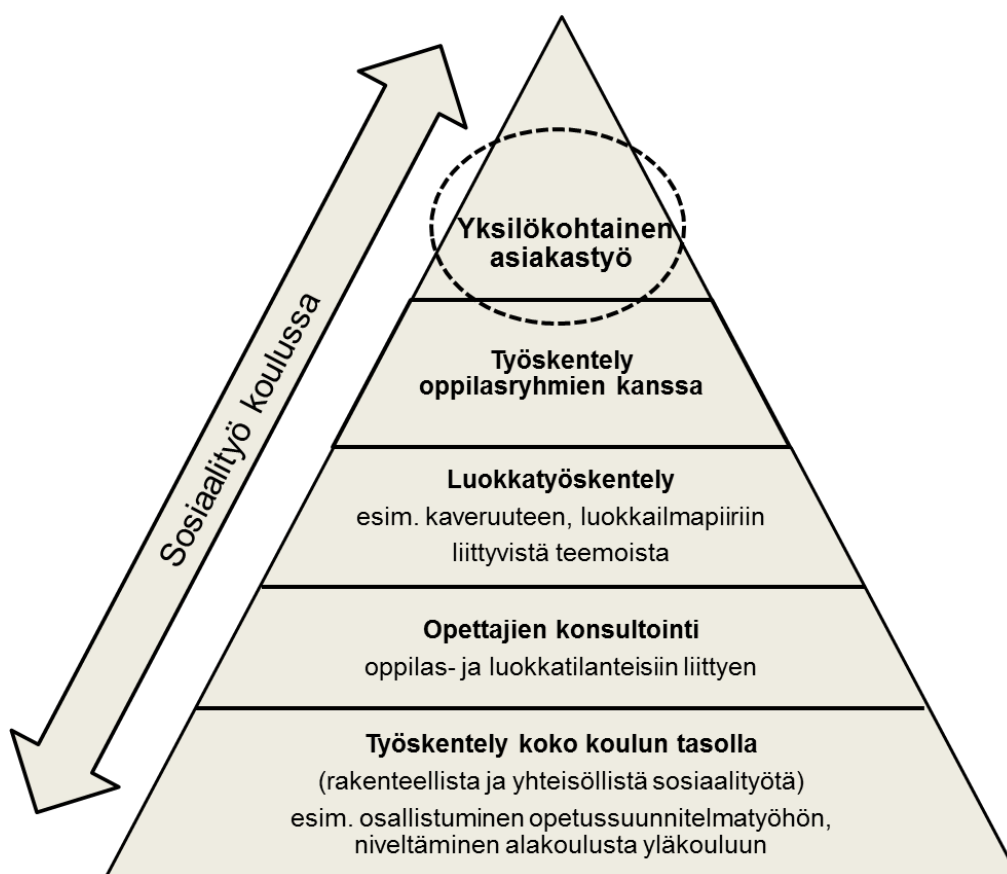
Sen jälkeen selvitän:

2. *Mitä koulun sosiaalityön asiakkuudessa tapahtuu?*

Olen rajannut tutkimuskohteen nimenomaan kuraattorien asiakkuuksiin. Vaikka koulun sosiaalityö on mitä suurimmassa määrin monialaista yhteistyötä koulun sisäisten toimijoiden (rehtori, opettajat, koulupsykologit, kouluterveydenhoitaja) kanssa, en nyt tutki koulun oppilashuoltoa kokonaisuudessaan, vaan ainoastaan kuraattorien asiakastyötä. Tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu suuri osa koulun sosiaalityöstä, kuten kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen (siltä osin kuin se ei sisälly yksilökohtaiseen asiakastyöhön) ja koulun opetussuunnitelmatyöhön vaikuttaminen. Kyseessä on rekisteritietoihin perustuva kuvaus koulun sosiaalityön asiakkaista ja asiakkuuksista.

Kuraattoripalvelujen tarkoitus on ehkäistä ja poistaa oppilaiden kehitykseen liittyviä sosiaalisia ja psyykkisiä vaikeuksia. Lisäksi palveluilla tulee edistää koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä. Kuraattorityön tavoitteena on oppilaiden ja hyvinvoinnin, myönteisen kokonaiskehityksen ja koulunkäynnin tukeminen sekä hyvinvoinnin edistäminen kouluyhteisössä. Kuraattorin tehtävät koostuvat asiakastyöstä, opetussuunnitelman mukaisesta oppilas- ja opiskelijahuoltotyöstä, verkostotyöstä sekä yhteistyöstä eri viranomaisten ja muiden tahojen kanssa. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 26.) Koulun sosiaalityö on yhteisöllistä työtä koulussa. Kuraattori tarkastelee sosiaalisia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti yksilön, perheen, ryhmän ja kouluyhteisön tasolla. Tässä tutkimuksessa koulun sosiaalityöstä tarkastelun kohteeksi otetaan vain yksi osa, oppilaiden kanssa tehtävä yksilökohtainen työ. Kuviossa 3 kuvataan tutkimuksen kohdentumista koulun sosiaalityön kokonaisuudessa. Kun

koulun sosiaalityö yhteisöllisenä työnä tavoittaa koko kouluyhteisön tasolla sataprosenttisesti kaikki oppilaat, on tämän tutkimuksen kohderyhmänä ne noin kymmenen prosenttia peruskoululaisista, jotka ovat olleet koulun sosiaalityön yksilökohtaisessa asiakkuudessa.



KUVIO 3. TUTKIMUSKOHTEN PAIKANTUMINEN KOULUN SOSIAALITYÖN KOKONAISUUDESSA

Tutkimus paikantuu Espooseen, missä oli lukuvuoden 2013 lopussa 78 suomenkielistä peruskoulua, joista alakouluja 48, yläkouluja 17, yhtenäisiä peruskouluja kymmenen ja erityiskouluja kolme. Lukuvuonna 2012–2013 peruskouluissa opiskeli 24 540 oppilasta, joista yläkoulun oppilaita oli 7 548. Vuoden 2012 lopussa suomenkielisissä peruskouluissa oli 31 koulukuraattorin vakanssia. Lisäksi maahanmuuttajarekrytointimallin kautta oli rekrytoitu yksi henkilö, joka työskenteli englanninkielisen opetuksen oppilaiden parissa. Oppilasmäärä oli keskimäärin 770 oppilasta yhtä kuraattoria kohden. Kuraattorit työskentelivät pääsääntöisesti kahdella tai kolmella koululla. (Suomenkielisen opetuksen toimintakertomus 2012, 7, 38.) Etelä-Suomen läänissä kuraattori oli lukuvuonna 2004–2005 yhdellä koululla tavattavissa keskimäärin 6,6 tuntia viikossa (Korkeakoski 2005, 124). Espoossa kuraattorityö on ollut valtakunnalliseen tilanteeseen verrattuna hyvin resurssoitua, ja kuraattorin työskentelyn tuntimäärä yhtä koulua kohden on ollut huomattavasti suurempi kuin edellä mainittu. Espoon kaupungin Suomenkielisen opetuksen toimintakertomuksessa vuodelta 2012 kuraattorityö määriteltiin näin:

Koulukuraattorityön tavoitteena on oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin ja myönteisen kokonaiskehityksen tukeminen. Kuraattori on koulussa toimiva sosiaalityön ammattilainen, jonka kanssa voi neuvotella kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä asioista ja sosiaaliturvasta, kasvatuskysymyksistä sekä lapsen ja nuoren kasvusta ja kehityksestä. Peruskoulussa tavoitteena on tukea oppilaita suorittamaan peruskoulun oppimäärä. Kuraattori toimii yhteistyössä oppilaiden, heidän huoltajiensa, opettajien ja muiden oppilaan verkostojen kanssa sekä koulun oppilashuoltoryhmässä. Lisäksi kuraattori edistää ja kehittää omalla ammattitaidollaan kouluyhteisön hyvinvointia ja oppimisympäristöä. Koulukuraattorin työ sisältää ennaltaehkäisevää työtä, varhaista tukea, korjaavaa työtä sekä kriisityötä. Opettajien sekä muiden yhteistyökumppaneiden konsultointi on noussut pedagogisen tuen tarpeen arvioinnissa merkittäväksi uudeksi oppilashuollolliseksi tehtäväksi. (Suomenkielisen opetuksen toimintakertomus 2012, 37-38.)

Sosiaalityön voidaan sanoa tuottavan kuntalaisia, kuntaa ja yhteiskuntaa koskevaa tietoa, palvelujärjestelmän toimintaa kuvaavaa tietoa sekä muuta sosiaalityön ammatillista tietoa (Miettinen 2000, 35-37). Tässä tutkimuksessa tietoa muodostuu kaikilta neljältä osa-alueelta, painopisteen ollessa koulun sosiaalityön asiakkaana olevissa oppilaissa (kuntalaisissa) sekä siinä, mitä koulun sosiaalityön asiakkuudessa tapahtuu (palvelujärjestelmän toiminnassa). Sosiaalityön vaikuttavuuteen liittyviä intressejä on, tai ainakin pitäisi olla, kuntalaisilla palvelujen rahoittajina ja potentiaalisina käyttäjinä, asiakkailla palvelujen käyttäjinä, työntekijöillä sosiaalityön toteuttajina sekä johtajilla, jotka vastaavat palvelujen tuottamisesta rahoittajien, asiakkaiden ja työntekijöiden suuntaan (Kemppainen ym. 2010, 12). Tällä tutkimuksella pyrin vastaamaan jollain tasolla kaikkien intressiryhmien tarpeisiin tuottamalla jäsentynyttä tietoa oppilaista, jotka ohjautuvat koulun sosiaalityön palveluihin, asiakkuuksien määristä sekä asiakkuuksien syistä, kestoista ja päättymisistä.

4.2 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineistona ovat koulun sosiaalityön asiakasrekisteritiedot Espoossa ajalla 1.8.2002–31.7.2013. Tutkimus on paikallisesti kokonaistutkimus, eli aineistona ovat kaikki Espoon kuraattorien asiakkuudet tutkittavalla aikavälillä. Kyseessä on myös poikittaistutkimus. Suuri aineisto mahdollisti tarkkojen, yleistettävien tietojen saamisen myös erilaisista osaryhmistä (Alkula ym. 1994, 44). Tarkka mittaus ei olisi ollut niin luotettavaa jos olisin tarkastellut esimerkiksi vain yhden lukuvuoden tilannetta. Olen kuitenkin hyödyntänyt aineiston pitkän ajanjakson vertaamalla asiakkuuksien määrien ja syiden vaihtelua koko aineiston ajanjaksolla. Osittain tutkimuksessa on siis pitkittäistutkimuksen elementtejä.

Sain aineiston käyttöön kuraattorien ja koulupsykologien käyttämästä Aura-asiakastietojärjestelmästä Excel-tiedostona elokuussa 2013. Samalla tein Excel-ajon asiakastietojärjestelmästä kultakin yhdeltätoista lukuvuodelta (1.8.–31.7.) erikseen. Näin halusin mahdollistaa mahdollisen myöhemmän lukuvuosikohtaisen analysoinnin. Tilastoihin on otettu mukaan suomenkielisen perusopetuksen, lisäopetuksen ja esiopetuksen oppilaat. Käytännössä tutkimusajankohtana Espoossa koulun sosiaalityön palvelun piirissä olivat koulujen tiloissa toimineet esiopetusryhmät. Tämä tilanne on muuttunut oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) myötä. Nykyisin kaikki esiopetusyksiköt ovat kuraattoripalvelujen piirissä. Perusopetuksen lisäopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen oppimäärän suorittaneille nuorille järjestettävää perusopetuslain mukaista yhden lukuvuoden kestävästä lisäopetusta. Tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu kuraattorien asiakkuudet kaikissa lukioissa sekä ruotsinkielisessä perusopetuksessa.

Aineisto on pelkästään määrällisessä muodossa. Mukana eivät siis ole asiakaskertomukset, eli kuraattorien kirjaukset tukikeskusteluista, neuvotteluista ja muista tapaamisista oppilaiden kanssa. Tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty myös merkinnät oppilashuollollisesta yhteisöllisestä työstä. Kuraattorit kirjaavat asiakastietojärjestelmään esimerkiksi tekemänsä luokkatyön ja alakoulusta yläkouluun niveltämiseen osallistumisen. Nämä on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle paitsi niissä tapauksissa, missä luokkatyötä on tehty interventiona tietyn oppilaan asioihin liittyen. Tällöin luokkatyö liittyy yksilökohtaiseen asiakastyöhön ja näkyy asiakastyön merkinnöissä. Henkilötietolain (523/1999) lähtökohtana on, että tilastointi ja tutkimus tehdään ilman yksilötason tietoja aina kun se on mahdollista. Tämä toteutuu tutkimuksessa täydellisesti, sillä aineistossa ei ole mukana mitään oppilaiden tunnistetietoja tai henkilötietoja. Tutkimuslupa aineiston käytölle myönnettiin Espoon kaupungin sivistystoimesta¹.

Tutkimusaineiston käytön mahdollistaa se, että Espoossa on vuodesta 2002 alkaen dokumentoitu asiakastietojärjestelmään kuraattorien tekemä asiakastyö sekä niin kutsuttu oppilashuollollinen työ. Espoo oli vuosina 1998–2009 mukana viiden kunnan ja Etelä-Suomen lääninhallituksen yhteistyössä, jossa kehitettiin asiakastietojärjestelmä kuraattorien ja koulupsykologien käyttöön (Laaksonen ym. 2010). Asiakastietojärjestelmän kehittäminen tapahtui samaan ta-

¹ Tutkimusluvan myönsi Espoon kaupungin Suomenkielisen opetuksen tulostyöryhmän kehittämispäällikkö 17.1.2013 (tutkimusluvan numero 1/2013).

paan kuin monien muidenkin sosiaalityön asiakastietojärjestelmien Suomessa, eli se luotiin ja kehitettiin ohjelmistotalossa yhteistyössä kuntien kanssa (Tietoteknologian käytön edistäminen sosiaalihuollossa 2005, 15–16). Kehitystyössä syntyi Aura-ohjelma, joka on itsenäinen selain-pohjainen järjestelmä, jossa tietokanta on keskitetty ja käyttö tapahtuu hajautetusti. Espoossa asiakastietojärjestelmän käyttöä pilotoitiin lukuvuonna 2001–2002, ja seuraavasta lukuvuodesta alkaen se on ollut ainoa käytössä oleva asiakastyön dokumentoinnin väline. Aura-asiakastietojärjestelmästä on tehty henkilötietolain (523/99) mukainen rekisteriseloste ja informointi tietojenkäsittelystä (Koulukuraattorien asiakastietojärjestelmä Aura, 2).

Asiakastietojärjestelmään merkitään mistä syistä oppilas on tullut koulun sosiaalityön asiakkuuteen, kenen aloitteesta tämä on tapahtunut sekä varsinaiset oppilaan asiakkuuden syyt, jotka usein täydentyvät työskentelyn edetessä. Lisäksi asiakastietojärjestelmään kirjataan yhteistyökumppanit kunkin oppilaan osalta, mahdolliset muut toimenpiteet kuten ohjaus jatkotutkimuksiin ja -hoitoihin sekä koulunkäyntiä tukeva yhteisöllinen työ (kuten interventio oppilaan luokassa). Yhteydenoton syyt sekä työskentelyn kohteet on luokiteltu hierarkisesti kuuteen pääluokkaan, joista jokaisella on useita alaluokkia. Pääluokkia ovat oppiminen, käyttäytyminen, tunne-elämä, perhe, sosiaaliset suhteet ja koulunkäyntijärjestelyt. Useimmat Aura-asiakastietojärjestelmään syötettävät tiedot perustuvat valmiisiin luokituksiin eli koodistoihin, mikä mahdollistaa tilastollisen käsittelyn. Auran kehittämistä tehtiin alusta asti käyttäjälähtöisesti. Kaikki ohjelman luokitukset on tehty ohjelman kehittämiseen osallistuneiden kuntien käytännön asiakastyötä tekevien henkilöiden toimesta.

Aura asiakasrekisterin tietosisältönä ovat:

-työntekijän nimi (*ei mukana aineistossa*)

-asiakkaan henkilö- ja perhetiedot

- nimet ja henkilötunnus (*ei mukana aineistossa*), sukupuoli
- yhteystiedot
- äidinkieli, muu kieli, kansalaisuus
- huoltajuus, asuminen äidin/isän kanssa
- huoltajien yhteystiedot (*ei mukana aineistossa*)

-koulunkäyntitiedot

- koulun nimi, luokka-aste, oppivelvollisuus, luokkamuoto
- tieto erityisopetuspäätöksestä tai erityisen tuen päätöksestä sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta (HOJKS)

-yhteistyötahot

- aiemmat
- nykyiset

-asiakaskertomus

- yhteydenottaja
- asiakkaaksi tulon syy
- tapaamiset, neuvottelut, konsultaatiot, läsnä olleet
- suunnitelmat, toimenpidesuosituks
- yhteenvedot, lausunnot, lähetteet, tutkimustulokset
- arviointi

-asiakirjaliikenne

- asiakirjan luovutus: merkinnän tehneen työntekijän nimi, päivämäärä, asiakkaan suostumus, asiakirjan nimi, kohde, luovutuksen peruste (asiayhteyksiä/asiakkaan pyyntö/lakiin perustuva)
- saadut asiakirjat: saapumisajankohta, lähde (Koulukuraattorien asiakastietojärjestelmä Aura, 2.)

4.3 Asiakasrekisteritieto tutkimusaineistona

Rekisteritiedolla tarkoitetaan yleensä alun perin hallinnollisia tarpeita varten kerättyjä tietoja (Valkonen ym. 1998, 14). Rekisteriaineistoihin perustuvalla tutkimuksella, kuten tutkimuksella yleensäkin, on etunsa ja rajoituksensa. Rekisteriaineisto mahdollistaa sekä poikkileikkaustutkimuksen että tutkimuskohteen pidemmän seurannan. Rekistereihin koottava määrällinen tieto on hyvä tietolähde, kun halutaan tietoa esimerkiksi sosiaalipalvelujen käytön yleisyydestä valtakunnallisesti tai kuntakohtaisista eroista. Erityisesti vaikuttavuuden arvioinnin kohdentamiseksi rekisteriaineistot tuovat tärkeää tietoaineistoa. (Kivipelto & Saikkonen 2013, 316.) Suomessa useat eri viranomaiset keräävät rekisteritietoja eri tarkoituksia varten. Täällä onkin useimpiin muihin maihin verrattuna paremmat mahdollisuudet tehdä rekistereihin perustuvaa yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, koska korkealaatuisia tilastorekistereitä on runsaasti ja henkilötunnusjärjestelmä tekee mahdolliseksi tietojen tehokkaan käytön (Valkonen ym. 1998, 13). Ainakin vielä 2000-luvun alkupuolella rekisteritietoja käytettiin kuitenkin sosiaalityön tutkimuksessa vähän niiden tarjontaan verrattuna (Sihvonen & Gissler 2005, 514). Mikko Mäntysaari ja Tarja Pösö (2005, 399) arvioivat vuonna 2005, että kiinnostus rekisteriaineistojen käyttöön sosiaalityön tutkimuksessa olisi kasvamassa.

Rekisteriaineistoja voidaan tutkimuksessa käyttää joko tutkimusaineistona yksinomaan tai muuta aineistoa täydentävänä. Rekisteritutkimus eroaa muusta kvantitatiivisesta tutkimuksesta kuten kyselytutkimuksesta siinä, että rekistereihin kerätty tieto ei ole yleensä alun perin suunniteltu tutkimuskäyttöä varten, vaan aineisto joudutaan ensin muokkaamaan tutkimuskäyttöön (Pitkänen 2009, 186; Valkonen ym. 1998, 17-18). Kun tutkimuksessa käytetään johonkin toiseen tarkoitukseen kerättyä aineistoa, määrittää aineisto myös tutkimuskohteita (Sund ym. 2004, 374). Aineiston muokkaaminen tutkimuskäyttöön sopivaksi voi olla työlästä. Aura-asiakastietojärjestelmän tarkoituksena on alusta pitäen ollut paitsi toimia asiakastyön

dokumentoinnin välineenä, myös tuottaa tietoa hallinnon tarpeita varten. Järjestelmän tuli mahdollistaa tilastotietojen keruu kuntien koulupsykologi- ja kuraattorityön seurantaan varten sekä toimitettavaksi tilastotietoina valtakunnalliseen ja valtion aluehallinnon ohjaus- ja valvontatyöhön (Laaksonen ym. 2010, 17). Erityisesti sosiaalityössä käytössä olevia asiakastietojärjestelmiä ei yleisesti ole tehty tilastointitarkoitusta varten, mikä on ilmeinen syy myös siihen, ettei niistä saatavaa tietoa ole enemmän käytetty tutkimuksen aineistona (Heino 2007, 9). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toimesta selvitettiin vuonna 2011 Suomessa käytössä olleet sosiaalialan asiakastietojärjestelmät ja niiden toimivuus. Tutkimuksessa tilastoinnin ja raportoinnin edistäminen nousivat yhdeksi kehittämistarpeeksi. Asiakastietojärjestelmiltä toivottiin mahdollisimman joustavaa tietojen keruuta ja mahdollisuuksia tuottaa monipuolisia tilastoraportteja. (Kärki ym. 2012, 57.) Tutkimuksen teon näkökulmasta on toiveita tilastoinnin parantamiseen (Sipilä 2015, 189), mutta tilastointi auttaisi myös kuntia tehtävissään. Vuonna 2004 toteutetussa lastensuojelun avohuollon tilastointia koskevassa kyselytutkimuksessa kävi ilmi, että kunnilla olisi paljon toiveita tilastoinnin parantamisen suhteen. Silloin kyselyyn vastanneista kunnista 86 prosenttia ilmoitti poimivansa kansallista tilastoa varten tiedot manuaalisesti omista asiakastietojärjestelmistään. (Heino ym. 2005, 9.)

Suvi Ronkainen (1998, 243) on pohtinut epistemologisia olettamuksia, joilla perustellaan kvantitatiiviseen tutkimukseen ja surveytekniikkaan liitettyä tieteellisyttä. Surveytutkimuksessa kyselylomakkeeseen vastaaja, samoin kuin tutkija, rakentavat tiettyjen totuuksien varassa käsitystään ja ymmärrystään todellisuudesta. Kyselylomakkeen vastauksiin sisältyy tietoa, tulkintoja, ymmärrystä, kysymysten reflektointia ja havaintoja. Näin ollen vastauksia ei voi ymmärtää vain havaintoina. Ajattelen, että sama ilmiö on tilanteessa, jossa tutkimusta tehdään työntekijöiden asiakaskirjausten perusteella. Määrällinen aineisto voidaan nähdä alkuperältään pääosin sekä laadullisena että konstruoituna, koska koulun sosiaalityöntekijä on asiakas-kohtaamisten perusteella tehnyt erilaisia valintoja siitä, mitä ja miten on asiakastietojärjestelmään asioita merkinnyt (ks. Kivistö 2014, 38). Työntekijä valitsee itse asiakastyötä kirjatesaan esimerkiksi yhden pääluokan eli syyn, jonka vuoksi oppilas on tullut kuraattorin asiakkuuteen. Oppilaan tilanne saattaa olla hyvin kimurantti ja tilanteessa voi olla monia eri lähestymistapoja. Näistä kuraattori tekee valinnan ja merkitsee sen yhteydenoton syyn, mitä pitää tilanteessa merkittävimpänä. On myös huomattava, että kuraattori joutuu kaikessa asiakastyön kirjaamisessa usein nopeasti tekemään ratkaisunsa siitä, mitä ja miten työstään dokumentoi (Kääriäinen 2006, 45).

Rekisterien käyttöä sosiaalitieteellisen tutkimuksen aineistona voidaan kyseenalaistaa ja kritioida monilla tavoin (esim. Kivipelto & Saikkonen 2013; Pösö 2007; Mäntysaari & Pösö 2005; Heino & Pösö 2003; Parton ym. 1997). Pösö (2007, 81) kiinnittää huomiota puutteisiin, joita liittyy lastensuojelutilastojen käyttöön tutkimusten aineistona. Lastensuojelutilastot kertovat avohuollon asiakasmäärien sekä huostaanottojen ja sijoitusten kasvusta, mutta harvoin pohdi-

taan tilastojen antamien numeraalisten tietojen lisäksi sitä, miten tilastot on muodostettu ja mistä muusta kuin viranomaistoiminnasta ne itse asiassa kertovat. Sosiaalityön tutkiminen tilastojen valossa on vinoa siinä mielessä, että tällöin tutkimukseen ei pääse mukaan asiakaina olevien tieto tutkimuksen kohteena olevista asioista (Pösö 2010, 328). Voidaan myös ajatella, että ihmisten toiminta ei ole palautettavissa mitattaviksi käyttäytymisen osaksi, vaan inhimillisessä toiminnassa ymmärtäminen on tärkeintä (Ilmakunnas 1998). Suomalaisessa sosiaalityön tutkimuksessa onkin viime aikoina usein ollut konstruktionistinen lähestymistapa, mikä näkyy asiakastyön vuorovaikutuksen tutkimisessa. Konstruktionistinen paradigma painottaa tiedon sosiaalista rakentumista eli tutkitaan, miten sosiaalityössä tehdään asiakkaiden tilannetta koskevia tulkintoja. (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 190.) Asiakastietojärjestelmien käytön voi sanoa muuttavan sosiaalityön luonnetta siten, että informaation keräämisestä on tullut niin tärkeää, että se jopa vie aikaa varsinaiselta vuorovaikutukseen perustuvalta asiakastyöltä (Parton 2008, 263). Pidän vuorovaikutusta sosiaalityöntekijän ja asiakkaan kohtaamisessa sosiaalityön ytimenä. Se jää kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, kun tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia määrällisestä rekisteriaineistosta. Koulun sosiaalityön asiakkaiden, oppilaiden itsensä tuottama ja analysoima tieto antaisi kohteestaan erilaisen näkymän, kuin tutkimuksen kohdetta ulkoapäin tarkastelevan tutkijan (Kempainen & Ojanen 2012, 46). Asiakkaan kokemustietoa työskentelyprosessista työntekijän kanssa ja siinä syntyvistä auttavista mekanismeista ei voi korvata kenenkään muun toimijan tiedolla (Kempainen ym. 2010, 16).

Asiakastyössä kertyvän tiedon kirjaaminen ja dokumentointi on aina ollut sosiaalityössä keskeistä, mutta viime vuosikymmenen tietoteknologian muutokset ja palvelujärjestelmän toiminnan arvioimiseen kohdistuvat odotukset ovat tehneet asian uudella tavalla ajankohtaiseksi. Kirjaaminen on kaikessa sosiaalityön asiakastyössä haasteellista, mutta erityisesti koulun sosiaalityössä, missä työskennellään koulutoimessa, eli paikassa missä enimmäkseen työskentelee pedagogit (Garret 2012, 239). Koulun sosiaalityössä on aikaisemmin ollut epäselvää koskeeko asiakastyön kirjaamista sosiaalihuollon asiakaslain (laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000) mukaiset säädökset (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 22; Laaksonen ym. 2010, 9). Käytännössä tutkimusajankohtana Espoossa käytettiin asiakastyön dokumentoinnin mallina ja ohjeena *Asiakastyön dokumentointi sosiaalihuollossa - opasta* (Laaksonen ym. 2011), joka perustuu sosiaalihuollon asiakaslain säädöksiin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) toi asiaan selvyyden, sillä nyt lain 20. pykälän mukaan asiakastietojen kirjaamisessa noudatetaan sosiaalihuollon asiakaslain säädöksiä.

Tiedon kirjaamisella ja kirjatun tiedon vaihdolla on merkityksensä sosiaalityössä, ja tietojärjestelmillä merkityksensä sosiaalityön tehtävissä (Räsänen 2014, 90). Kuten lastensuojelussa asiakasmerkintöjä, voidaan myös koulun sosiaalityössä asiakastietojärjestelmään tallennettua tietoa pitää osana lasta koskevaa organisaation muistia. Asiakastietojärjestelmässä oleva tieto

koskee institutionaalista asiakkuutta, sillä järjestelmään kirjataan asiakkaan kanssa tehtyä työtä ja siihen kytkeytyen työntekijän tulkitsemana tietoja lapsen elämäntilanteesta. (Huuskonen ym. 2010, 651.) Asiakastyötä koskevat taltioinnit, kirjaamiset ja tilastot voi nähdä myös osana päätöksenteon, valikoinnin ja moraalisen järjelyn prosesseja ja niitä heijastavina (Pösö 2010, 327). Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on selvitetty, mitä tietoja ja millä perusteella koulun sosiaalityöntekijät valitsivat dokumentoidessaan asiakastyötään, ja mitä he tiesivät kansallisista ja paikallisista säädöksistä kirjaamiseen liittyen. Tutkimuksen perusteella koulun sosiaalityöntekijöillä kului asiakastyön kirjaamiseen keskimäärin 4,85 tuntia viikossa. Monet vastasivat, että kiire vaikeutti ajan löytämistä kirjaamiseen. Haasteeksi koettiin myös kirjausten tekeminen riittävän nopeasti. (Garret 2012, 243.) Suomessa ei ole kuraattorien asiakastyön dokumentointia toistaiseksi tutkittu, mutta se olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde esimerkiksi edellä mainittuun tutkimukseen verraten. Yleisesti sosiaalityön asiakastyön kirjaamiseen liittyvää keskustelua käydään tällä hetkellä paljon (esim. Huuskonen 2014; Räsänen 2014; Kuronen & Isomäki 2010; Kääriäinen 2006; Parton ym. 1997).

Lapsuuden instituutiot (neuvola, päivähoido, koulu) tuottavat paljon rekisteritietoa lapsista. Tätä rekisteritietoa voidaan kritisoida siksi, että suuresta rekisteritiedon määrästä huolimatta, ei kuitenkaan ole paljon tietoa lasten omista näkemyksistä ja arvostuksista, sillä useimmiten kyselyt ja haastattelut tehdään tutkimuseettisistä ja käytännöllisistä syistä vanhemmilta kysymällä (Myllyniemi & Gissler 2012, 27). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttama Kouluterveyskysely tuottaa valtakunnallista ja alueellista seuranta- ja vertailutietoa nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä terveysosaamisesta ja oppilashuollosta. Kyselyyn vastaavat joka toinen vuosi peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaiset sekä lukiodien ja ammatillinen koulutuksen 1. ja 2. vuoden opiskelijat. Kouluterveyskyselyssä on koottu hyvinvoinnin mittareiksi 44 indikaattoria, jotka on jaettu viiteen osa-alueeseen: elinolot, kouluolot, terveys, terveystottumukset ja terveysosaaminen. Kouluterveyskyselyssä kysytään nuorilta tosiasialuonteisia tietoja (mm. vanhempien työllisyys, nuoren tupakoimattomuus) ja kokemuksia (mm. koulusta pitäminen, terveyden kokeminen hyväksi). (Luopa ym. 2010, 7-11.) Kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa on saatavilla erityisesti oppimistuloksista, sekä yli 12-vuotiaista lapsista. Alakouluikäisiä ja sitä nuorempia koskevaa kansainvälisesti vertailtavaa tietoa on saatavilla vähän. (Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit 2011, 34). Opetus- ja kulttuuriministeriön lasten hyvinvoinnin kansallisia indikaattoreita työstäneen ryhmän loppuraportissa todetaan, että lapsia koskevassa tiedontuotannossa erityisesti oppilashuollon palveluiden seurannassa oli puutteita (Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit 2011, 66). Jo aikaisemmin Sosiaali- ja terveydenhuollon tietouudistus 2005 -hankkeessa todettiin, että lasten osalta oli selviä tilasto- ja rekisteritoiminnan lisäämispaineita muun muassa oppilashuollon alueella (Sosiaali- ja terveydenhuollon tietouudistus 2005 –työryhmän raportti 2003, 76).

Kunnat ja kuntayhtymät päättävät itsenäisesti käytössään olevien asiakastietojärjestelmien sisällöistä ja tietorakenteista. Sosiaalihuollossa yhtenäisyyttä järjestelmien sisältöihin tuovat erityisesti kansalliset tilastointivaatimukset, ja niistäkin erityisesti ne tilastoluokitukset, joiden perusteella tietoja lähetetään Terveiden ja hyvinvoinnin laitokselle vuosittain. (Kärki ym. 2012, 31.) Koulun sosiaalityön asiakkuuksista ei ole toistaiseksi olemassa valtakunnallista rekisteriä, joten kattavaa rekisteritietoa ei ole saatavissa. Kansallisella tasolla oppilashuollossa on kerätty paljon tietoja oppilaiden tilanteista, mutta tietojen vertailukelpoista tallentamista ja raportointia ei ole järjestetty (Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportti 2013, 50). Näin ollen ei ole mahdollisuutta saada valtakunnallista tietoa koulun sosiaalityön asiakkuuksista. Tällaista tietoa voitaisiin käyttää monenlaisiin tutkimus- ja kehittämistarkoituksiin. Koska tietoa ei ole kerätty, koulun sosiaalityön tilastot eivät ole mukana esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kansallinen syntymäkohortti 1987 –tutkimuksessa, missä on seurattu suomalaisten viranomaisten ylläpitämien rekisterien avulla kaikkia vuonna 1987 Suomessa syntyneitä noin 60 000 lasta sikiökaudelta vuoden 2008 loppuun saakka (Paananen ym. 2012, 9). Kyseinen tutkimus on ainutlaatuinen sikäli, että aikaisemmin lastensuojelututkimuksessa ei ole ollut käytössä vastaavaa väestötasoista rekisteriaineistoa (Kestilä ym. 2012, 599).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) säättää erilaisista rekistereistä oppilashuoltotyöhön liittyen. Lain mukaan koulutuksen järjestäjä ylläpitää monialaisen yksilökohtaisen opiskelu- huollon rekisteriä, johon tallennetaan oppilaitoksen monialaisessa yksilökohtaisessa opiskelu- huollossa laadittavat opiskeluhuoltokertomukset. Tämän lisäksi kuraattorit tallentavat asiakas- kertomukset opiskeluhuollon kuraattorin asiakasrekisteriin. Järjestelmien välinen viestintä edellyttää yhtenäisiä tietomäärittelyksiä. Sosiaalihuollon tarpeisiin on mallinnettu sosiaalipalve- luissa välttämättömiä asiakastietoja ja asiakasasiakirjarakenteita. Sosiaalialan tietoteknolo- giahankkeessa (Tikesos-hanke) vuosina 2004–2011 määriteltiin sosiaalihuollon asiakastieto- järjestelmissä käytettävät tietosisällöt ja asiakirjarakenteet yhtenäisellä tavalla. Hankkeen ta- voitteenä oli, että sosiaalihuollon asiakkaasta tallennettavat merkinnät tehtäisiin vähimmäis- tiedoiltaan yhtenäisessä muodossa asiakkaan asuinpaikasta riippumatta. Tähän pyritään kan- sallisesti yhtenäiseksi sovituilla tietosisällöillä ja tietorakenteilla, jotka ohjeistavat kuntien käy- tössä olevien tietojärjestelmien sisältöjä. (Laaksonen & Ailio 2011, 28; Väinälä ym. 2010, 20.) Sosiaalihuollon asiakasasiakirjojen tietosisältöjä, laatimista ja säilyttämistä yhtenäistävä laki (254/2015) hyväksyttiin eduskunnassa 2015. Koulun sosiaalityön osalta selvitys palvelukoh- taisista asiakastiedoista valmistui vuonna 2010 (Suhonen 2010). Selvityksessä kuvataan ja määritellään koulun sosiaalityön palveluprosessissa tarvittavat asiakastiedot. Osana kansallis- ta sosiaalihuollon tiedonhallinnan kehittämistä on selvennetty myös sosiaalihuollon asiakirja- tyyppiluokituksen käsitteitä terminologisen sanastotyön keinoin. Koulun sosiaalityö on mukana vuonna 2014 valmistuneessa Sosiaalihuollon asiakasasiakirjasanastossa. Sanasto on suun- nattu erityisesti sosiaalihuollon ja tietojärjestelmäkehityksen asiantuntijoille, jotka tarvitsevat

tietoa sosiaalihuollon asiakasasiakirjojen nimisuosituksista ja siitä, mihin tarkoitukseen eri asiakasasiakirjoja käytetään. Sanasto tukee myös tiedonhallintaa ja luo edellytyksiä muun muassa tiedonhaun, tiedonsiirron ja arkistoinnin kehittämiseen. (Sosiaalihuollon asiakasasiakirjasanasto 2.0, 2014.)

Sosiaalityössä ja koko sosiaalialialan palvelujärjestelmässä tapahtuviin muutoksiin liittyen on vahvistunut toive asiakastyön systematisoinnin, luokittelun, näkyvyyden, avoimuuden ja perusteltavuuden lisäämiseen ja sitä kautta palveluiden laadun parantamiseen (Kuronen & Isomäki 2010, 186). Tähän toiveeseen pyrin tutkimuksellani vastaamaan. Tämä tutkimus auttaa myös näkemään, mitä nykyisellä koulun sosiaalityön asiakastietojärjestelmästä saatavalla tiedolla on mahdollisuus saada selville ja mitä ei. Tavoitteenani on edistää rekisteritietojen hyödyntämistä ja käyttöä tiedon tuottamisessa koulun sosiaalityössä. Asiakasrekisteristä saatavia tietoja voidaan hyödyntää tiedolla johtamisessa. Pidän itse sosiaalityön johtamisessa keskeisenä toimivia asiakasprosesseja, työntekijöiden korkeaa osaamista ja jatkuvaa kehittämistä sekä edellä mainittujen toteuttamista kustannustehokkaasti. Koulun sosiaalityön asiakkuuksien tarkka jäsenitys voi edesauttaa työn suunnittelussa ja vaikuttavuuden arvioinnissa. Lähden tutkimuksessani siitä ymmärryksestä, että tilastojen käyttö aineistona on aina rajallista ja antaa vain yhden tulokulman käsiteltävänä olevaan ilmiöön - tässä koulun sosiaalityön asiakkuuksiin. Koulun sosiaalityön monitahoinen ja prosessinomainen luonne ei välttämättä välity tutkimuksessa oikein, kun tehtyä sosiaalityötä ja asiakkuuksia tarkastellaan staattisesti rekisteriaineiston pohjalta. Perustelen rekisteritiedon käytön tutkimukseni aineistona sillä, että koulun sosiaalityön asiakasrekisteritietojen perusteella saadaan uutta, kuvaavaa ja kattavaa tietoa asiakkaista ja asiakkuuksista. Kyselytutkimuksella (Sipilä-Lähdekorpi 2004) on saatu tietoa koulun sosiaalityön asiakkuuksista, mutta sosiaalityöntekijöille suunnattu survey ei mielestäni yksin ole riittävä tietolähde koulun sosiaalityön asiakkaita tutkittaessa. Lisäksi tarvitaan rekisteriaineistoihin nojaavaa tutkimusta, joka mahdollistaa toteutuneiden asiakastapausten luotettavan analysoinnin.

4.4 Aineiston analyysimenetelmät

Aineisto on analysoitu tilastollisin menetelmin SPSS-ohjelmaa käyttäen. Olen kiinnostunut ilmiöiden välisistä yhteyksistä, joita oli mahdollista tarkastella käytettävissäni olevan ison määrällisen aineiston ja siihen tehtävien kvantitatiivisten analyysimenetelmien avulla. Vertailutietoina olen käyttänyt mahdollisuuksien mukaan muihin tilasto- ja rekisteriaineistoihin sekä kyselytutkimuksiin perustuvia indikaattoritietoja. Kvantitatiivinen sosiaalityhteellinen tutkimus on useimmiten muuttujafrekvenssien laatimista ja keskiarvo- ja hajontalukujen taulukoimista (Räsänen 2005, 93), mikä toteutuu myös tässä tutkimuksessa. Frekvenssien ja prosenttijakaumi-

en avulla esitän oppilasmäärien kuvauksen ja aineiston perusjäsenyyksen. Asiakkuuksia olen verrannut sukupuolen ja luokka-asteen mukaisissa ryhmissä. Aineisto mahdollisti myös maa-hanmuuttajataustaisten oppilaiden tarkastelun omana ryhmänään. Ristiintaulukoinnilla etsin eroja tyttöjen ja poikien asiakkuuksissa sekä eroja asiakkuuksissa luokka-asteen mukaan. Ristiintaulukointi on yksinkertainen ja suositeltava analyysimenetelmä kategoristen muuttujien yhteyden havaitsemiseen. Se on yksi käytetyimmistä ja yksinkertaisimmista muuttujien välisen yhteyden analysoinnin menetelmistä. (Tähtinen ym. 2011, 12.) Ristiintaulukointi sopii hyvin osajoukkojen vertailuun ja toimii hyvänä pohjana jatkoanalyysille. Ristiintaulukoiden yhteydessä olen käyttänyt tilastollisen merkitsevyyden testausmenetelmänä χ^2 -testiä, jolla verrataan onko muuttujien mahdollisten erojen välillä riippuvuutta vai johtuvatko erot sattumasta. Sen lähtökohtaisena oletuksena eli nollahypoteesina on muuttujien välinen riippumattomuus. Kun ristiintaulukoidaan kaksi kategorista muuttujaa, voidaan tarkastella joko muuttujien välistä riippuvuutta tai vertailla ryhmiä toisiinsa. χ^2 -testillä testataan, onko riippuvuus tai ryhmien välinen ero tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$ havaittu p -arvo tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,01$ havaittu p -arvo tilastollisesti merkitsevä ja $p < 0,001$ havaittu p -arvo tilastollisesti erittäin merkitsevä). Merkitsevyydestin perusteella voidaan päätellä, että otoksesta saatavat tiedot pätevät myös perusjoukossa eivätkä johdu sattumasta. Puhutaan merkitsevyydestä tai riskitasosta, siis mitä pienempi merkitsevyydestaso (p -arvo), sitä merkitsevämpi tulos. (Tähtinen ym. 2011, 65-66; Heikkilä 2014, 200.) Analyysimenetelmät olen valinnut tutkimuskysymysten perusteella. Aineiston muuttujista merkittävä osa oli luokittelutason muuttujia, millä oli merkityksensä analyysimenetelmien valinnassa. Käytetty tilastollinen analyysimenetelmä perustui paitsi kulloiseenkin kysymyksen asetteluun, myös muun muassa muuttujien mittaustasoon. χ^2 -testille mitta-asteikoksi riittää luokitteluasteikko. (Holopainen & Pulkkinen 2014, 202.)

Tilastollisen aineiston tuloksia esittelen tutkimusraportissa sekä taulukoissa lukuina että graafisina esityksinä. Olen tehnyt analyysia myös jakamalla aineistoa esimerkiksi sen mukaan, onko asiakkuudessa ollut mukana koulun ulkopuolinen yhteistyötaho vai ei. Lisäksi laskin aineistosta asiakkuuksien pääluokkien tarkemmat frekvenssit ja prosenttijakaumat. Asiakkuuden syitä tarkastelin pääluokittain sukupuolen ja luokka-asteen mukaan. Asiakkuuden syiden pääluokkien välisiä tilastollisia yhteyksiä tarkastelin korrelaatiomatriisilla. Matriisista on helppo arvioida samanaikaisesti useamman muuttujan välisten yhteyksien voimakkuuksia ja suuruuksia. Korrelaatiolla tarkoitetaan suoraa, lineaarista yhteyttä kahden muuttujan välillä. Jos korrelaatio on voimakasta, voidaan toisen muuttujan arvoista päätellä toisen muuttujan arvot melko täsmällisesti. Jos korrelaatio on heikko, ei muuttujien välillä ole yhteisvaihtelua. Korrelaatiomatriisia voidaan käyttää pidemmälle menevien analyysien lähtökohtana. (Nummenmaa ym. 2014, 214-220.) Liisa Hokkanen (2009, 316) on todennut sosiaalityön olevan tosi asiassa ennemmin hajontojen kuin keskiarvojen tiedettä ja lähtökohtaisesti paitsi ymmärtävää, myös kyseenalaistavaa ja kriittistä. Ymmärtämisen, kyseenalaistavuuden ja kriittisyyden tulee toteu-

tua tutkimusmenetelmästä riippumatta. Olen tehnyt tilastollisen analysoinnin huomioiden mitaustulosten toistettavuuden vaatimuksen.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksella tavoitellaan objektiivisuutta ja yleistettävyyttä, minkä vuoksi tutkimusaineiston laatuun ja luotettavuuteen kohdistuu tiukemmat vaatimukset kuin muuhun tilastointiin ja arviointiin (Pitkänen 2009, 173). Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus perustuu menetelmän ja mittauksen luotettavuuteen. Koska aineistona oli asiakasrekisteri, jäi tästä tutkimusprosessista pois tutkimusmittarien laadinta eli operationalisointi, mitä yleensä pidetään tutkimuksen teon keskeisenä vaiheena. Survey-tutkimuksessa lomakkeen laadintaa voidaan pitää tutkimuksen vaikeimpana vaiheena, sillä siinä operationalisoidaan tutkittavat käsitteet mittaviksi muuttujiksi (Lehto 1998, 218). Koska aineisto oli jo valmiina, jouduin luottamaan siihen, että käsitteet oli asiakastietojärjestelmässä valmiiksi operationalisoitu huolellisesti siten, että esimerkiksi asiakkuuden pääsyynä käyttäytymisen alla olevat tarkemmat syyt todella liittyivät oppilaan käyttäytymiseen.

Kyseessä oli kokonaistutkimus, joten hankittu aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä luotettavasti ja kattavasti. Aineiston muodostavat kaikki rekisteriin tietyllä aikavälillä kirjatut asiakkuudet. Tutkimuksen aineistoon ei ole valikoitunut vain tiettyjä oppilaita, vaan mukana ovat yksiselitteisesti kaikki, toisin kuin esimerkiksi Heinon (2007, 20-21) lastensuojeluasiakkaita koskevassa tutkimuksessa, jossa valikointi tutkimukseen ei ollut systemaattista, vaan tapahtui sosiaalityöntekijöiden harkinnan ja käytännön työtilanteen säätelemänä. Tässä tutkimuksessa ei siis ollut myöskään otosten kaltaisia epävarmuusongelmia (Heiskanen 1998, 192). En jättänyt analyysistä pois edes niitä asiakkuuksia, mistä puuttuivat merkinnät asiakkuuden syistä. Halusin pitää aineiston kokonaisuudessaan mukana, sillä muuttujia oli paljon ja oletuksenani oli, että kaikilla asiakkuuksilla oli kuitenkin merkintöjä ainakin joissain muuttujissa. Aineiston rajoituksena voidaan kuitenkin pitää runsasta määrää puuttuvia tietoja. Esimerkiksi oppilaan luokka-astetieto puuttui 11 prosentista asiakkuuksista, mikä oli mielestäni yllättävää, sillä oppilaan luokka-aste on yksiselitteinen ja helposti asiakastietojärjestelmään merkittävässä oleva tieto. Sen myös oppilas osaa itse tarkasti kuraattorille kertoa. Näin ei aina ole esimerkiksi oppilaan huoltajuuden kohdalla. Myös puuttuvien tietojen osalta ajattelen, että aineiston suuri koko lisää sen luotettavuutta. Aineiston koko toi kuitenkin myös haasteita. Mitä suurempi otos aineisto on, sitä herkemmin pienetkin ja sisällöllisesti merkityksettömät riippuvuudet yltyvät tilastollisesti merkitseviksi. Kun otoskoko on hyvin suuri, on todennäköistä, että pienikin riippuvuus muuttujien välillä antaa esimerkiksi tilastollisesti merkitsevän χ^2 -testituloksen (Tähtinen ym. 2011, 66). Siksi on tärkeää muistaa, että tilastollisen merkitse-

vyyden lisäksi tulee aina pohtia myös eroavaisuuksien suuruuden sisällöllistä merkitystä. Vastuu johtopäätöksistä on loppujen lopuksi aina tutkijalla.

Muuttujan validiuden kannalta on oleellista, että muuttuja on tulkittu huolellisesti ja oikein. Tarkasti ottaen aineiston ainoa sataprosenttisesti virheetön muuttuja oli sukupuoli, sillä asiakastietojärjestelmä laskee sen automaattisesti oppilaan henkilötunnuksesta. Virhetekijöitä tutkimukseen on voinut tuoda asiakastietojärjestelmään eri tavalla tuotettu tieto. Sosiaalityön työkäytännöissä dokumentoinnin tavat vaihtelevat paikkakunta- ja jopa työyhteisökohtaisesti (Kääriäinen 2006, 50; Huuskonen ym. 2010, 653). Kaikessa käytännön sosiaalityössä työntekijä jatkuvasti itsenäisesti kerää, suodattaa, järjestee, muokkaa ja välittää tietoja (Kääriäinen 2007, 247). Kuraattorin asiakkaana olleen oppilaan perustietojen ja työskentelyn etenemisen järjestelmällinen ja luotettava kirjaaminen on perusta sekä laadukkaalle asiakastyölle että tutkimustyölle.

Yhtenäiset käsitteet ja luokitukset auttavat jäsentämään asiakastyön dokumentoinnissa asiakokonaisuuksia, mutta niiden käyttö edellyttää yhteistä ymmärrystä asiasta sekä taitoa käyttää luokitusta oikein (Väinälä 2010, 85). Mittaamisen validiteettiin vaikuttaa se, missä määrin on kyetty mittaamaan juuri sitä, mitä pitikin mitata (Alkula ym. 1994, 89). On merkittävä kysymys, milloin kuraattori on valinnut luokituksista asiakkuuden syyksi esimerkiksi kiusaamistilanteet, ja milloin kaverisuhdeongelmat. Jos oletetaan, että kuraattori on pitänyt kiusaamisen kriteerinä ”toistuvaa ja tahallista pahan mielen aiheuttamista”, on seuraavaksi kysyttävä, onko kuraattori kirjaamishetkellä ollut aivan tietoinen siitä, onko oppilaan tilanteessa tosiaan kyse toistuneesta asiattoman kohtelun kohteeksi joutumisesta tai sen aiheuttamisesta. Mikäli tarkkaa käsitystä ei kirjaamishetkellä ole, on mahdollista, että kuraattori on tehnyt merkinnän liian vähäiseen tietoon perustuen. Espoossa kuraattorien asiakastyön kirjaamista on pyritty asiakastietojärjestelmän käyttöön otosta lähtien ohjaamaan yhdenmukaiseksi. Yhdenmukaisuutta tavoitellaan suhteessa siihen, mitä tietoa tietojärjestelmiin kirjataan, minne tietojärjestelmien osioihin tietoa kirjataan ja missä ajassa tietojen kirjaaminen tulisi tehdä. Tätä varten kunnassa on työntekijöiden käytössä ohjeet, joilla ohjataan asiakastietojärjestelmän käyttäjiä tekemään kirjaukset samalla tavalla, esimerkiksi ohjeistetaan mihin asiakastietojärjestelmän valikoihin merkitään lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Mahdolliset kirjausten väärintulkinnat ovat joka tapauksessa mukana aineistossa, mutta aineiston iso koko parantaa sen reliabiliteettia. Aineiston luotettavuutta parantaa myös se, että kaikki tieto oli siinä valmiina eikä tutkijana ole kvantifioinut tietoja aineistoon. Aineiston sisältämää tietoa voi siis tältä osin pitää objektiivisena.

Tämän tutkimuksen tuottama tieto perustuu ajallisesti menneeseen aikaan, jolloin aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat eivät täysin vastaa nykytodellisuutta tai yksin anna riittäviä välineitä sen tulkintaan (Kempainen & Ojaniemi 2012, 47). Ylipäänsä voidaan katsoa, että rekisteriaineistolla ei saa ajantasaista kuvaa sosiaalityöstä (Kivipelto & Saikkonen 2013, 317). Koska aineisto on yhdentoista vuoden ajalta, on myös huomioitava, että kieli muuttuu koko ajan. Se mer-

kitsee tilastollisten aikasarjojen kannalta sitä, että eri ajankohtina tehdyt havainnot ovat jonkin verran epäyhdenmukaisia vaikka määritelmät pysyvätkin samoina (Kurkela & Sauli 1998, 28). Asiakastietojärjestelmän luokitteluissa tapahtui jonkin verran muutoksia tutkimusajankohtana. Pettymykseksi asiakastietojärjestelmästä saatava tietosisältö ei kaikilta osin vastannut valittavia käsitteenmäärittelyjä. Viitataan tällä siihen, että aineistosta ei käynyt ilmi oppilaiden saama pedagoginen tuki. Kuitenkin esimerkiksi kuraattorin asiakkuuden pääsytyt pysyivät samana, mikä mahdollisti lukuvuosittaisen vertailun. Voi myös kyseenalaistaa, onko asiakastietojärjestelmässä todella huomioitu esimerkiksi kuraattorin asiakkuuden syihin liittyen kaikki erilaiset syyt. Tähän voi saada vihjeitä tarkastelemalla, paljonko on valittu niin sanottuja kaato-luokkia (muut käyttäytymiseen liittyvät syyt, oman kasvun ja kehityksen tuki, seuranta) (Ronkainen 1998, 248). Joka tapauksessa on selvää, että kvantitatiivinen tieto ei kata kaikkea. Tutkimuskohteessa on väistämättä erilaisia rakenteita ja prosesseja, joita mitataan ja saadaan näkyväksi vain osittain (Lehto 1998, 220; Alkula ym 1994, 20).

Tutkimuseettisiä kysymyksiä pidetään vakavimpina silloin, kun tutkimus kohdistuu ihmisiin (Alasuutari 2005, 18). Kaikelta tieteelliseltä tutkimukselta vaaditaan eettisyyttä. Se tarkoittaa, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä toimintatapoja, käytetään tieteellisten kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä sekä huomioidaan muiden tutkijoiden aikaisemmat tutkimukset. Lisäksi tutkimusprosessin kaikkien osien tulee täyttää tieteelliset vaatimukset, ja tutkijan tulee raportoida mahdolliset omat sidonnaisuutensa. (Pohjola 2007, 13.) Kun tutkimuksen kohteena ovat koulun sosiaalityön palveluita käyttäneet oppilaat eli alaikäiset lapset, tulee erityisesti huomioida eettiset kysymyksenasettelut ja kaikessa sosiaalityössä edellytetty arvo-osaaminen (Pohjola 2010, 19-20). Eettisenä kysymyksenä nousee myös esille oma sidokseni tutkimuskohteeseen. Olenko antanut oman työkokemukseni vaikuttaa tekemiini päätelmiin niin, että olen hakenut aineistosta tukea omille aikaisemmille tulkinnoilleni. Tämä vesittäisi tutkimuksen luotettavuuden ja tieteelliselle tutkimukselle yleisesti asetetut rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden vaatimukset. Uskoakseni luotettavuuden vaatimukseen on ollut helpompaa päästä, kun kyseessä on kvantitatiivinen tutkimus. Olen kuvannut analysointia mahdollisimman tarkasti, jotta muiden tutkijoiden on mahdollista tarvittaessa toistaa tutkimus ja todentaa saamani tulokset.

5 Kuraattorien asiakkuudet

5.1 Asiakkaiden määrät ja kotitaustat

Espoossa oli 1.8.2002–31.7.2013 välisenä aikana koulun sosiaalityön asiakkuuksia 20 280 kappaletta, ja nämä asiakkuudet muodostavat tämän tutkimuksen aineiston. Asiakkuusmäärään sisältyvät 13 915 eri oppilaan asiakkuudet. Yhdellä oppilaalla voi asiakastietojärjestelmässä olla useampia kuraattorien asiakkuuksia, sillä asiakkuus suljetaan silloin, kun työskentely oppilaan kanssa päättyy. Sama oppilas voi tulla myöhemmin kuraattorien asiakkaaksi samasta tai eri syystä kuin aikaisemmin. Tällöin asiakastietojärjestelmään syntyy uusi asiakkuus. Myös tilanteessa, jossa koulun kuraattori vaihtuu, voi oppilaalle tulla useita asiakkuuksia vaikka työskentelyn syy ainakin osittain pysyisi samana. Oppilas voi olla kerrallaan asiakkuudessa yhdellä kuraattorilla, eli työntekijän vaihtuessa asiakkuus päätetään, ja uusi työntekijä avaa sen tarvittaessa uudelleen. Suurimmalla osalla (69 %) aineiston oppilaita oli kuraattorien asiakkuuksia ollut tutkimusajankohtana yksi. Noin kolmasosalla (31 %) kuraattorien asiakkaana olleista oppilaista oli ollut useampia kuin yksi asiakkuus. Mikäli asiakkuuksia on ollut enemmän kuin yksi, niitä oli yleisimmin ollut kaksi (21 %:lla asiakkaista). Enimmillään asiakkuuksia oli syntynyt yhdelle oppilaalle kahdeksan kappaletta. Tällaisia tilanteita oli kuitenkin ollut vain seitsemän kertaa. Oppilaiden taustatietojen kuvailussa käytän asiakkaiden tietoja. Oppilailta, joilla oli useampia asiakkuuksia, on huomioitu tilanne heidän ensimmäisen asiakkuutensa osalta. Asiakkuuksia tutkin käyttäen koko aineistoa. Useimmissa kohdissa olen käyttänyt taustamuuttujina oppilaiden sukupuolta sekä luokka-asteiden perusteella tehtyä jakoa alakouluun (ml. esiopetus) ja yläkouluun (ml. lisäopetus).

Keskimäärin 10 prosenttia espoolaisista peruskoululaisista käytti kuraattoripalveluja vuosina 2002–2013. Taulukossa 1 on kuraattorien asiakkaiden osuus peruskoululaisista lukuvuosittain. Tuo osuus vaihteli yhdentoista lukuvuoden tarkastelujaksolla yhdeksästä prosentista hieman alle kahteentoista prosenttiin. Helsingissä lukuvuonna 2010–2011 yhdeksän prosenttia suomenkielisten peruskoulujen oppilaista käytti koulun sosiaalityön palveluja (Vismanen 2011, 31), mikä oli saman verran kuin Espoossa kyseisenä lukuvuotena (9,3 %). Muihin kuntiin vertailua ei ole mahdollista tehdä, sillä tietoa ei ole kootusti saatavilla.

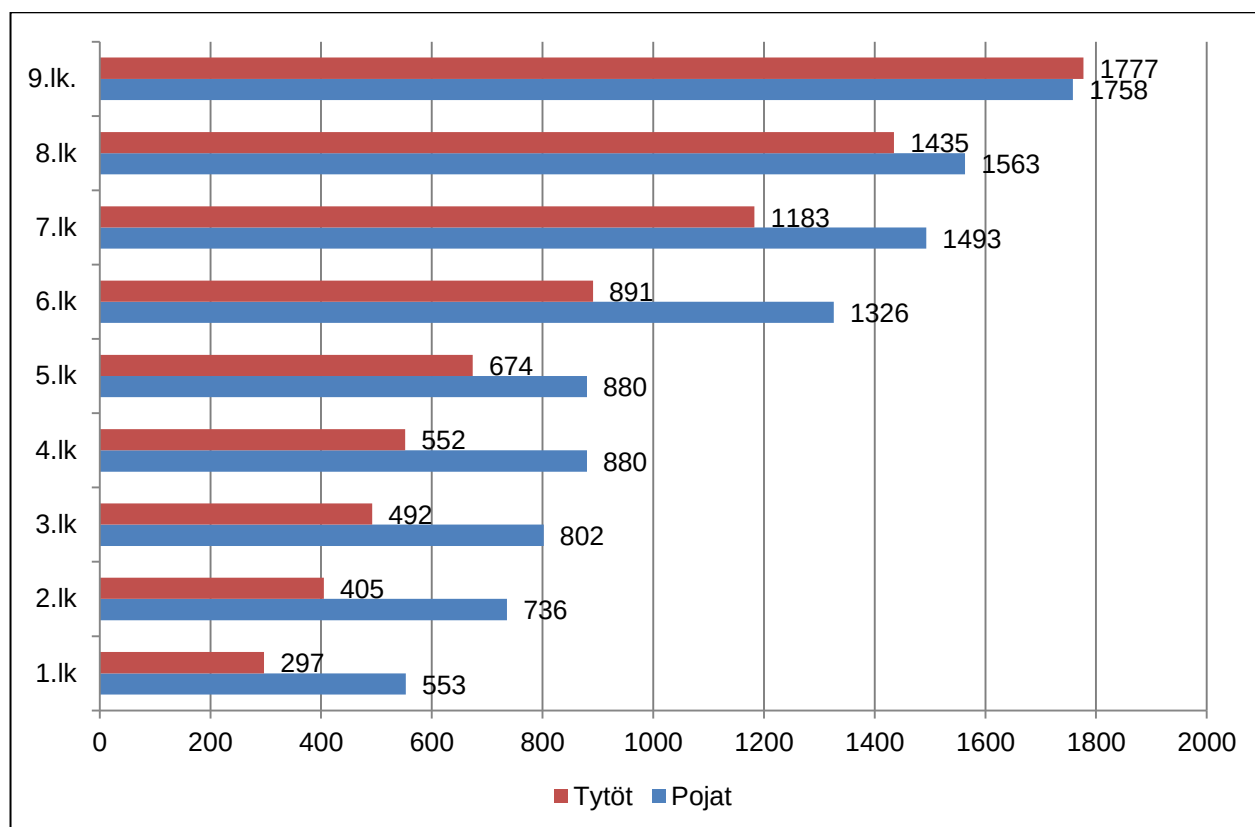
TAULUKKO 1. KURAATTORIEN ASIAKKaidEN OSUUS PERUSKOULULAISISTA 2002–2013

Lukuvuosi (1.8.–31.7.)	Suomenkielisen perusopetuksen oppilaat	Kuraattorien asiakkaat	Kuraattorien asiakkuudet	Kuraattorien asi- akkaiden osuus oppilasmäärästä
2002–2003	23469	2395	2493	10,2 %
2003–2004	23943	2760	2855	11,5 %
2004–2005	24225	2477	2603	10,2 %
2005–2006	24323	2269	2411	9,3 %
2006–2007	24377	2289	2393	9,4 %
2007–2008	24339	2604	2724	10,7 %
2008–2009	24319	2650	2831	10,9 %
2009–2010	24233	2479	2598	10,2 %
2010–2011	24153	2253	2340	9,3 %
2011–2012	24278	2312	2408	9,5 %
2012–2013	24540	2279	2377	9,3 %

Kuraattorien asiakasmäärissä ei siis tapahtunut suuria vaihteluja tarkasteluajankohtana. Asiakasmääriin eivät näytä vaikuttaneen perusopetuslain (642/2010) muutokset, jotka tulivat voimaan vuoden 2011 alusta. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin polun taustalla suomalaisessa perusopetuksessa on nyt ajatus pedagogisen tuen kolmiportaisuudesta. Tuki jaetaan yleiseen tukeen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Uusi perusopetuslaki vahvistaa oppilaan oikeutta koulunkäynnin tukeen, ja tavoitteena on, että lapsi ja nuori saa tarvitsemansa tuen mahdollisimman pitkälle peruspalveluissa. Oppilashuolto (ml. koulun sosiaalityö) kuuluu oppilaille annettavaan yleiseen tukeen. Tavoitteena on vahvistaa oppilaalle suunnitelmallisesti annettavaa varhaista oppimisen ja kasvun tukea. Aura-asiakastietojärjestelmään merkittiin ennen perusopetuslain muutosta oppilaan opetusmuoto. Perusopetuslain (642/2010) muutoksen jälkeen asiakastietojärjestelmässä siirryttiin yksityiskohtaisesta opetusmuodon kirjaamisesta kolmiportaisen tuen mukaisesti merkitsemään, onko oppilas yleisen, tehostetun vai erityisen tuen piirissä. Tämä tieto ei ollut tässä tutkimuksessa käytettävissä, sillä ohjelmistotoimittaja ei ollut tehnyt kyseisestä kohdasta tilastoituvaa. Vuosien 2002–2010 opetusmuotoja koskevien tietojen perusteella 58 prosenttia kuraattorin asiakkaana olleista oppilaista oli yleisopetuksen oppilaita ja 16 prosenttia jonkinlaisessa erityisopetuksessa tai muussa kuin yleisopetuksen luokassa. On huomioitava, että yleisopetusta ja erityisopetusta koskevat käsitteet ovat muuttuneet tutkimusajankohtana huomattavasti, joten aikaisempia asiakastietojärjestelmän merkintöjä voi pitää viitteellisinä.

Kuraattorien asiakkaana olleista oppilaista 55 prosenttia oli poikia ja 45 prosenttia tyttöjä. Sukupuolijakauma on samankaltainen kuin uusilla lastensuojeluasiakkailla (poikia 54 %, tyttöjä 46 %) (Heino 2007, 65). Asiakkuuksista 58 prosenttia oli alakoululaisia ja 42 prosenttia ylä-

koululaisia. Alakoulussa asiakkuuksista enemmistö oli poikia, mutta tilanne tasoittuu peruskoulun viimeisillä luokka-asteilla, niin että 9. luokalla asiakkuuksista tyttöjä oli niukasti enemmän kuin poikia (kuvio 4). Poikien osuus asiakkuuksista sopii siihen havaintoon, että tutkimusten mukaan pojat käyttävät peruskouluiässä myös terveydenhuollon palveluja tyttöjä enemmän (Gissler ym. 2006, 23).



KUVIO 4. TYTÖT JA POJAT KURAATTORIPALVELUISSA ERI VUOSILUOKILLA (LUKUMÄÄRÄ)

Koska käytettävissäni ei ollut Espoon suomenkielisen perusopetuksen oppilaiden määriä luokka-asteittain koko tutkimusajankohdalta, vertasin kuraattorien asiakkaita luokka-asteittaisiin oppilasmääriin yhden lukuvuoden osalta, mitkä tiedot olivat käytettävissäni (taulukko 2). Kuraattorien suhteellinen asiakasmäärä oli suurempi, mitä ylemmältä luokka-asteesta oli kyse. Suhteellisesti eniten kuraattoripalveluja olivat käyttäneet yläkoulun oppilaat. Myös alakoulussa kuraattorin asiakkaana olleiden peruskoululaisten osuus lisääntyi, mitä ylemmältä luokka-asteesta on kyse. Kuudesluokkalaisista kymmenen prosenttia oli ollut kuraattorin asiakkuudessa. Yläkoulussa suhteellisesti eniten asiakkaita oli 9. luokalla, missä 14 prosenttia oppilaista oli jossain vaiheessa lukuvuotta ollut tekemisissä kuraattorin kanssa. 8. luokalla vastaava luku oli 13 prosenttia ja 7. luokalla 12 prosenttia. Luokka-astetieto puuttui 11 prosentilta asiakkaita. Tämä aineisto vahvistaa Anderssonin ja kumppanien (2002, 84) näke-

myksen siitä, että kuraattorityö painottuu yläkouluun. Kuitenkin niin, että kaikkien luokka-asteiden oppilaita on kuraattoripalveluiden asiakkaina.

TAULUKKO 2. KURAATTORIEN ASIAKKUUDET ERI VUOSILUOKILLA LV. 2012–2013

Luokka-aste	1 lk.	2 lk.	3 lk.	4 lk.	5 lk.	6 lk.	7 lk.	8 lk.	9 lk.	Lisä-opetus
Oppilasmäärä	2836	2806	2737	2591	2560	2540	2486	2407	2506	149
Kuraattorien asiakkuuksia	122	176	185	191	217	258	306	318	357	11
Asiakkuuksien osuus oppilasmäärästä	4 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 %	12 %	13 %	14 %	7 %

Taulukossa 3 on kuvattuna oppilaiden huoltajuuteen ja asumiseen liittyvät tiedot. Kuraattorin asiakkaana olleista oppilaista 70 prosenttia oli molempien vanhempiansa huollossa. Tämä voi tarkoittaa joko sitä, että lapsen vanhemmat ovat avo- tai avioliitossa ja ovat lapsen huoltajia, tai tilannetta missä vanhemmat eivät asu yhdessä ja lapsen huolto on sovittu molemmille vanhemmille yhteisesti. Asiakkaiden asumismuotoa tarkastelemalla käy kuitenkin ilmi, että vain 39 prosenttia oppilaista asui yhdessä molempien vanhempiansa kanssa. Äidin kanssa asui 26 prosenttia ja isän kanssa neljä prosenttia oppilaista. Samassa taloudessa voi tällöin asua myös vanhemman uusi kumppani. Puuttuvien tietojen määrä oli sekä huoltajuuden (12 %) että asumisen (27 %) kohdalla huomattavan suuri. Ristiintaulukointi ja χ^2 -testi osoittivat, että huoltajuuden osalta ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä ($p=0,467$), mutta asumisen osalta oli ($p=0,002$). Oppilaiden jakaminen alakouluun ja yläkouluun toi esille tilastollisesti merkitsevän eron sekä huoltajuudessa ($p=0,001$) että asumisessa ($p<0,001$). Huoltajuus ja asuminen ovat myös asioita, jotka kuraattorin on tullut itse merkitä asiakastietojärjestelmään. Tiedot eivät siis tule suoraan väestötietojärjestelmästä. Sijaishuollossa oli 0,6 prosenttia oppilaista, mikä on hieman vähemmän kuin kodin ulkopuolelle vuonna 2012 sijoitetuina olleiden 0–17-vuotiaiden osuus samanikäisestä väestöstä koko Espoossa (1,2 %) (Alhgren-Leinvuo 2014, 15).

TAULUKKO 3. OPPILAIEN HUOLTAJUUS JA ASUMINEN

Huoltajuus	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Yhteishuolto/ Molemmat vanhemmat	9716	69,8	69,8	69,9	69,0	71,0
Yksinhuolto äiti	2209	15,9	16,3	15,5	15,9	15,8
Yksinhuolto isä	235	1,7	1,5	1,8	1,3	2,2
Sijaishuolto	88	0,6	0,6	0,6	0,5	0,8
Muu omainen	65	0,5	0,4	0,5	0,3	0,7
Ei tietoa	1602	11,5	11,3	11,7	13,0	9,5
Yhteensä	13915	100	100	100	100	100
Asuminen						
Molempien vanhempien kanssa	5973	38,6	38,1	39,0	34,7	44,1
Äidin kanssa	3675	26,4	26,9	26,1	24,5	29,1
Isän kanssa	542	3,9	3,5	4,2	3,0	5,2
Kaksi kotia	264	1,9	1,5	2,2	2,1	1,6
Laitoksessa	144	1,0	1,3	0,8	0,7	1,5
Sukulaisissa/ Sijaisperheessä	133	1,0	1,0	0,9	0,8	1,2
Ei tietoa	3784	27,2	27,7	26,8	34,2	17,3
Yhteensä	13915	100	100	100	100	100

Vuonna 2013 Espoossa 20 prosenttia lapsiperheistä oli yksinhuoltajaperheitä (Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet). Tähän verrattuna kuraattorin asiakkaaksi oli hakeutunut tai ohjattu yksinhuoltajaperheiden lapsia suhteessa hieman enemmän. Lastensuojelun uusia asiakkuuksia koskevassa tutkimuksessa 29 prosenttia lapsista eli niin sanotussa ydinperheessä (perheessä äiti, isä ja lapsi/lapsia) (Heino 2007, 33). Eli kuraattorien asiakkaissa yksinhuoltajaperheiden lapsia oli suhteessa enemmän kuin koko Espoon väestössä, mutta ydinperheiden lapsia enemmän kuin verrattuna lastensuojelun uusiin asiakaslapsiin.

Aineisto ei antanut mahdollisuutta tarkastella koulun sosiaalityön asiakkaana olevien oppilaiden sosioekonomista taustaa. Se on tieto, joka ei luonteeltaan kuulu asiakasrekisteriaineistoon. Yleisesti Espoon tilanteesta voidaan sanoa, että vuonna 2012 lasten pienituloisuusaste eli pienituloisiin kotitalouksiin kuuluvien alle 18-vuotiaiden osuus oli 10 prosenttia, mikä on vähemmän kuin koko maassa (14 %). Ahtaasti asuvia lapsiperheitä kaikista lapsiperheistä oli Espoossa 26 prosenttia, kun koko maassa ahtaasti asuvien lapsiperheiden osuus oli 29 prosenttia. (Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohitaiseen rahoitukseen on aikaisemmin todettu, että espoolaiskoulujen lähialueilla sosioekonominen status on huomattavasti korkeampi kuin muissa pääkaupunkiseudun kunnissa ja Tu-

rusa. Myös huono-osaisuus oli tutkimuksen mukaan Espoossa vähäisempää kuin muualla. (Kauppinen & Bernelius 2013, 21.) Espoossa siis lapsiperheiden sosioekonominen tilanne on muuhun maahan verrattuna jonkin verran parempi. Ainakin joihinkin kuntiin verrattuna voidaan myös sanoa, että Espoossa on tarjolla nuorille monipuolisia ja helposti saavutettavia palveluja, joskin moninaisten palvelujen koordinointi voi olla kaupungin suuruuden takia hankalaa (Aaltonen ym. 2015, 131). Myös kuraattoripalveluja on Espoossa hyvin saatavilla. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu Espoon sisällä olevia alueellisia eroja kuraattoripalvelujen käytön suhteen. Aineisto mahdollistaisi tarkan alueellisen analyysin, sillä aineistossa olivat mukana koulujen numerot sekä oppilaiden kotiosoitteiden postinumerot. Rajasin kuitenkin tällaisen alueellisen analyysin ja vertailun tutkimuksen ulkopuolelle.

5.2 Ohjautuminen kuraattorin asiakkaaksi

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti koulun työntekijän on otettava viipymättä yhteyttä kuraattoriin tai koulupsykologiin, jos työntekijä arvelee oppilaan tarvitsevan apua opiskeluvaikeuksien tai sosiaalisten tai psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi tai poistamiseksi. Jos yhteydenottoa ei ole mahdollista tehdä yhdessä oppilaan kanssa, oppilaalle kerrotaan yhteydenotosta ja keskustellaan yhteydenottoon liittyvistä syistä. Aikaisemmin tällaista lakisääteistä ohjausvelvoitetta ei ollut, mutta asiasta on ollut kuntakohtaisia ja koulukohtaisia ohjeistuksia. Tutkimusajankohtana moniammatillinen oppilashuoltoryhmä koordinoi koulussa tehtävää oppilashuoltotyötä. Käytännössä oppilashuoltoryhmässä käytiin säännöllisesti luokittain läpi oppilaiden mahdolliset vaikeudet esimerkiksi oppimiseen ja kaverisuhteisiin liittyen. Oppilashuoltoryhmän kautta ohjautui oppilasasioita kuraattorien selvittäväksi ja hoidettavaksi. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä oppilashuollon rakenteet kouluissa ovat muuttuneet oleellisesti. Oppilashuoltoryhmiä ei enää entisessä muodossaan ole, vaan nyt kouluissa toimii yhteisöllisiä oppilashuoltoryhmiä, jotka suunnittelevat ja kehittävät koulun yhteisöllistä oppilashuoltotyötä. Lain mukaan yksittäisen oppilaan asioita ei voida enää käsitellä oppilashuoltoryhmässä, vaan tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä.

Oppilaat olivat ohjautuneet kuraattorille yleisimmin opettajan tai oppilashuoltoryhmän lähettämänä. Yhdistin 16 kuraattorille ohjannutta tahoa neljään luokkaan: oppilas itse, vanhemmat, koulun työntekijä tai muu yhteydenottaja (taulukko 4). Kun koulun työntekijät lasketaan yhteen, voidaan sanoa että 76 prosentissa tapauksia oppilas oli ohjautunut kuraattorille koulun työntekijän aloitteesta. Vanhemmat olivat yhteydenottaja 12 prosentissa ja oppilas itse seitsemässä prosentissa asiakkuuksia. Viidessä prosentissa yhteydenottaja oli jokin muu taho. Opettajat tai muu koulun henkilökunta oli ohjannut kuraattorille enemmän alakoulun (79 %) kuin yläkoulun (72 %) oppilaita ja enemmän poikia (81 %) kuin tyttöjä (70 %). Vanhempien yhteydenotot jakautuivat melko tasaisesti ala- ja yläkouluun sekä eri sukupuolille.

TAULUKKO 4. KURAATTORILLE OHJANNUT TAHO

Kuraattorille ohjannut taho	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Koulun työntekijä	13999	75,7	69,4	80,5	78,8	72,0
Vanhemmat	2206	11,9	12,8	11,2	12,1	11,7
Oppilas	1363	7,4	12,5	3,4	4,7	10,5
Muu	934	5,0	5,3	4,8	4,4	5,8
Yhteensä	18502	100	100	100	100	100

Oppilaiden oma-aloitteinen yhteydenotto kuraattoriin oli yleisempää yläkoulussa (11 %) kuin alakoulussa (5 %). Yläkoululaiset tytöt olivat aktiivisimpia hakeutumaan itse kuraattorille. Yläkoulun asiakkuuksista 17 prosenttia tapahtui tyttöjen aloitteesta. Alakoulussa vastaava luku oli kahdeksan prosenttia. Pojat taas olivat sekä alakoulussa (2 %) että yläkoulussa (5 %) harvemmin itse aloitteellisia kuraattorin asiakkuuteen. Myös Lunabban (2013, 181) tutkimuksessa pojat kertoivat, etteivät vapaaehtoisesti hakisi apua ja tukea koulun oppilashuoltopalveluista. Ero ala- ja yläkoulun välillä selittynee lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvillä tekijöillä. Alakoulussa oma luokanopettaja on oppilaalle tärkeä henkilö, jolle oppilaan on usein luontevaa kertoa myös henkilökohtaisia huolenaiheitaan. Tällöin opettaja ohjaa oppilaan tarvittaessa kuraattorin palveluihin, ja asiakastietojärjestelmään merkitään yhteydenottajaksi opettaja. Yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä oppilaalle voi olla luontevampaa hakeutua itsenäisesti kuraattorille. Yläkoululaisilla on useimmiten myös kykyä ja reippautta selvittää, koska kuraattori on tavattavissa omalla koululla ja miten kuraattoriin saa yhteyden. Oppilaita kannustetaan käyttämään oppilashuollon palveluja. Yleinen tapa Espoossa on ollut, että kuraattori käy ainakin kerran lukuvuodessa kaikissa luokissa kertomassa työnkuvastaan ja rohkaisemassa oppilaita käyttämään kuraattorin palveluja.

Oppilaiden oma-aloitteiseen kuraattorille ohjautumiseen liittyen on huomioitava, että vaikka Espoossa kuraattoripalvelut on kansalliseen tilanteeseen verrattuna hyvin resurssoituja, ei oppilaiden ja huoltajien mielestä yhteydenotto kuraattoriin ole aina kovin helppoa. Vuonna 2014 toteutetussa pääkaupunkiseudun opetustoimien palvelukykykyselyssä 5. luokan oppilaiden huoltajista 73 prosenttia oli sitä mieltä, että lapsella on mahdollisuus saada koulussa tarvittaessa kuraattori- ja/tai psykologiapua (Pääkaupunkiseudun 5. luokkien palvelukyky 2015). Kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2013 espoolaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista 24 prosenttia koki kuraattorin vastaanotolle pääsyn melko tai erittäin hankalaksi. Luku on suurempi kuin valtakunnallisesti (20 %). (Matikka ym. 2013, 23, 52.) Syitä tähän voi olla monenlaisia. Kouluterveyskyselyn kuraattorille pääsemisen vaikeutta kuvaava indikaattori on muodostettu kysymyksestä ”jos haluaisit mennä koulusi/oppilaitoksesi kuraattorin vastaanotolle,

miten helppo sinne on päästä?”. On mahdollista, että ne oppilaat, jotka eivät ole milloinkaan arvelleet tarvitsevänsä kuraattorin apua, eivät ole selvittäneet miten oman koulun kuraattoriin voisi saada yhteyden. Yhtä lailla kyseessä voi olla kokemuksia tilanteista, missä oppilas on aidosti yrittänyt päästä koulunsa kuraattorin vastaanotolle, mutta kuraattori on juuri silloin ollut varattuna tai toisella koululla. Kuraattorin työskentely tapahtuu koulussa, mikä on kaikkien peruskoululaisten arkiympäristö, joten kuraattoripalveluiden tulisi olla oppilaille helposti saatavissa.

Asiakastietojärjestelmässä asiakkaaksi ohjautumisen syyt sekä varsinaisen asiakkuuden syyt on luokiteltu kuuteen pääluokkaan, joista kaikilla on useita alaluokkia. Asiakkuudessa voi olla ja usein onkin useita eri syitä ja tekijöitä, minkä vuoksi kuraattori työskentelee oppilaan kanssa. Asiakkuuteen ohjaamisen syyksi voi kuitenkin valita vain yhden pääsyy (taulukko 5), ja sille mahdollisesti useita tarkentavia syitä. Oppilaan *käyttäytymiseen* (32 %) ja *sosiaalsiin suhteisiin* (30 %) liittyvät syyt olivat yleisimpiä tekijöitä, joiden vuoksi oppilas oli ohjattu tai ha-
keutunut kuraattorille. *Perheeseen* (12 %), *koulunkäyntijärjestelyihin* (11 %) ja *tunne-elämään* (11 %) liittyvät tekijät olivat miltei yhtä yleisiä. *Oppiminen* (4 %) oli vähiten syynä kuraattorille ohjautumisessa. Sekä tytöillä että pojilla yleisimmät kuraattorille ohjautumisen syyt liittyivät käyttäytymiseen tai sosiaalsiin suhteisiin. Kuitenkin niin, että tytöillä painottuivat enemmän sosiaaliset suhteet ja pojilla käyttäytyminen. Tunne-elämän asioissa ja perheeseen liittyvissä tilanteissa tytöt olivat ohjautuneet kuraattorille yleisemmin kuin pojat. Alakoulussa ja yläkou-
lussa painottuivat erilaiset syyt, joiden vuoksi oli ohjaututtu kuraattorille. Yläkoulussa käyttäy-
tymisen syyt (33 %) olivat vielä hieman yleisempi syy kuin alakoulussa (31 %). Samoin kou-
lunkäyntijärjestelyt olivat yläkoulussa (14 %) yleisempi syy kuin alakoulussa (9 %). Sosiaaliset suhteet ja oppilaan perhetilanne taas olivat alakoulussa yleisempiä kuraattorille ohjautumisen syitä.

TAULUKKO 5. KURAATTORILLE OHJAUTUMISEN SYYT

Kuraattorille ohjautumisen syy	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Käyttäytyminen	6337	31,7	23,2	38,2	30,5	33,1
Sosiaaliset suhteet	6047	30,3	33,8	27,6	31,7	28,7
Perhe	2328	11,6	13,9	9,9	14,8	8,1
Koulunkäyntijärjestelyt	2282	11,4	10,2	12,3	9,2	13,9
Tunne-elämä	2211	11,1	15,4	7,8	10,5	11,6
Oppiminen	784	3,9	3,5	4,3	3,3	4,6
Yhteensä	19989	100	100	100	100	100

Käyttäytymiseen liittyvistä tarkemmista syistä poissaolot ja uhmakkuus tai sääntöjen rikkominen olivat yleisimmät kuraattorille ohjautumisen syyt. Sosiaalisissa suhteissa yleisimpiä syitä olivat kiusaamistilanteet ja kaverisuhdeongelmat. Oppilaan perhetilanteeseen liittyen kuraattorille ohjautuminen oli yleisimmin tapahtunut oppilaan hoitoon tai huolenpitoon liittyvissä asioissa tai perheen kriisitilanteessa. Koulunkäyntijärjestelyissä painottuivat HOJKS:n (henkilökohittaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) tai erityisen tuen suunnitelman laatimiseen osallistuminen sekä oppilaan erilaisten opetusjärjestelyjen valmisteluun osallistuminen. Tunne-elämän asioissa masentuneisuus ja ahdistuneisuus olivat yleisimmät kuraattorille ohjautumisen syyt. Oppimiseen liittyvät syyt olivat vähiten yleinen kuraattorille ohjautumisen syy. Siihen liittyen alisuoriutuminen ja yleiset oppimisvaikeudet olivat yleisimmät ohjautumisen tarkemmat syyt.

Taulukossa 6 on eritelty mistä syistä eri tahot olivat kuraattorille ohjanneet. Noin puolet (47 %) oppilaiden oma-aloitteisista kuraattoriasiakkuuksista liittyi sosiaalisiin suhteisiin. Tällöin asiat liittyivät eniten kaverisuhdeongelmiin ja kiusaamistilanteisiin. Kiusaamistilanne voi tarkoittaa joko tilannetta, missä oppilasta kiusataan tai tilannetta, missä oppilas on itse kiusaaja. Huomioitavaa on myös tunne-elämän asioiden painottuminen niissä tilanteissa, missä oppilaat olivat itse hakeutuneet kuraattorille. Se oli yleisesti kuraattorille ohjautumisen syynä 11 prosentissa asiakkuuksia, mutta oppilaiden omissa yhteydenotoissa osuus oli 26 prosenttia. Vanhemmat olivat tyypillisesti olleet yhteydessä kuraattoriin silloin, kun heillä oli huolta lapsensa sosiaalisista suhteista (30 %) tai käyttäytymisestä (29 %). Ensin mainitussa korostuivat kiusaamistilanteet ja kaverisuhdeongelmat, ja jälkimmäisessä huoli lapsen uhmakkuudesta tai sääntöjen rikkomisesta sekä koulupoissaoloista. Vanhempien yhteydenotot kuraattoriin lapsen käyttäytymiseen liittyen voivat liittyä huoleen oppilaan käytöksestä koulussa tai kotona.

TAULUKKO 6. KURAATTORILLE OHJANNUT TAHO SYYN MUKAAN

Kuraattorille ohjautumisen syy	Kuraattorille ohjannut taho			
	Koulun työntekijä (%)	Vanhemmat (%)	Oppilas (%)	Muu (%)
Käyttäytyminen	35,4	28,7	6,0	17,2
Sosiaaliset suhteet	28,2	30,3	47,4	44,9
Perhe	10,8	13,9	13,5	18,3
Koulunkäyntijärjestelyt	12,3	8,7	4,9	9,1
Tunne-elämä	9,4	14,6	25,5	9,1
Oppiminen	3,9	3,7	2,7	1,4
Yhteensä	100	100	100	100

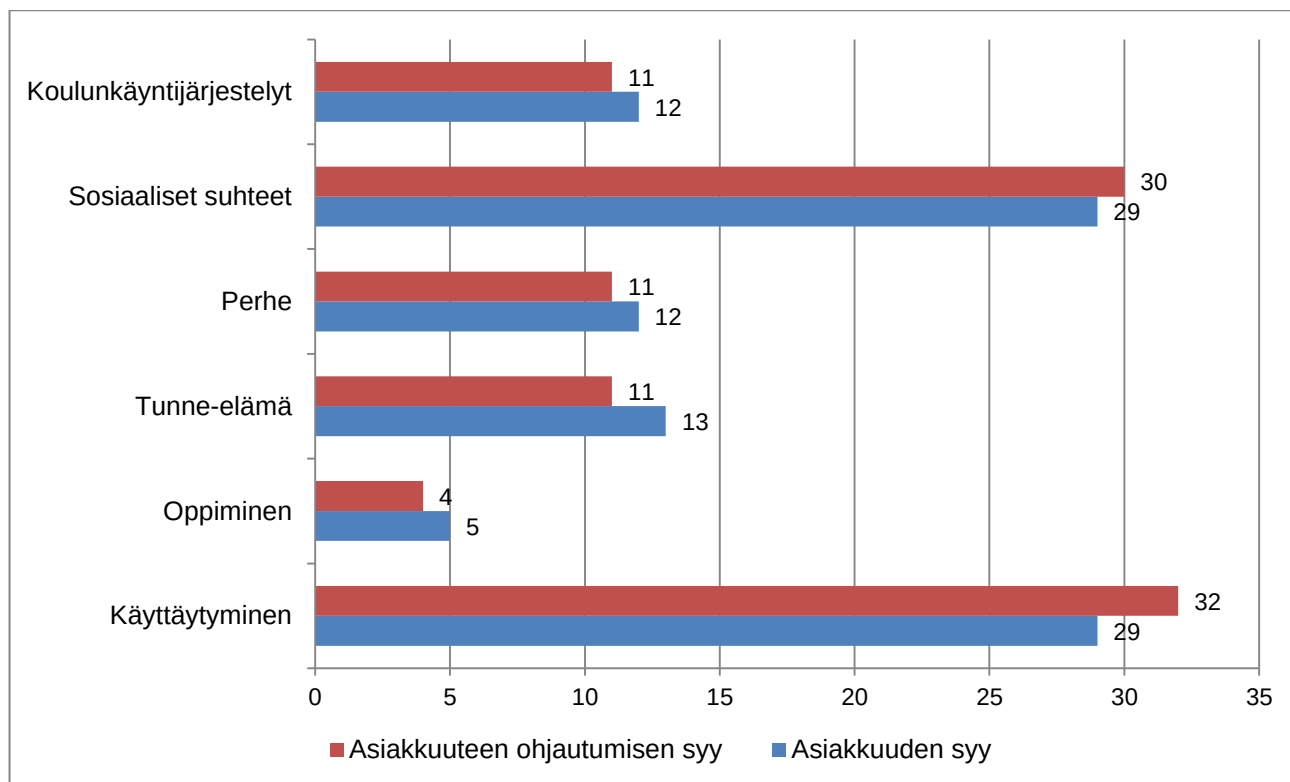
Opettajat, rehtorit ja muut koulun henkilökuntaan kuuluvat olivat ohjanneet oppilaita kuraattorille erityisesti oppilaan käyttäytymiseen (35 %) ja sosiaalisiin suhteisiin (28 %) liittyvissä tilanteissa. Tarkemmista käyttäytymiseen liittyvistä syistä yleisimmät koulun taholta tulleet kuraattorille ohjaamiset liittyivät oppilaan poissaoloihin tai uhmakkaaseen, sääntöjä rikkovaan käyttäytymiseen. Poissaolot koulusta on melko selkeä asia, jolloin opettaja ohjaa oppilaan kuraattorille. Näin tapahtuu tilanteessa, missä opettaja on keskustellut asiasta oppilaan kanssa ja ollut yhteydessä huoltajiin. Keskusteluista huolimatta oppilaan jatkuvat poissaolot ovat tilanne, jossa opettaja voi pyytää kuraattorilta apua, ja oppilaan tilannetta lähdetään selvittämään koulun sosiaalityön keinoin. Oppilaan ohjaaminen kuraattorille uhmakkaan ja sääntöjä rikkovan käyttäytymisen vuoksi on enemmän tilannekohtaista harkintaa edellyttävä tilanne, missä opettajien ja koulujen erilainen reagointi tulee esille. On huomioitava, että oppilaiden ohjautuminen kuraattorille ei välttämättä kerro suoranaisesti palvelutarpeesta, vaan koulussa tehtävästä valikoinnista mihin asioihin reagoidaan ja mitä asioita valikoidaan koulun sosiaalityön hoidettavaksi (vrt. Pösö 2010, 326).

Suurimmassa osassa asiakkuuksia oppilas oli ohjautunut kuraattorille ilman aikaisempaa kontaktia muihin palveluihin. Asiakkuuksista 89 prosentissa kuraattori oli ensimmäinen taho, joka otti oppilaan tilanteen käsittelynsä. Asiakkuuksista 11 prosentissa oli ollut jonkinlainen aikaisempi selvittely ennen oppilaan ohjautumista kuraattorille. Tällainen tilanne saattaa olla esimerkiksi silloin, kun oppilas terveystarkastuksen yhteydessä kertoo terveydenhoitajalle perhetilanteeseensa liittyvistä huolista, jolloin terveydenhoitaja ohjaa oppilaan kuraattorille. Tällöin kuraattori on merkinnyt asiakastietojärjestelmään aikaisemmaksi selvittelytahoksi kouluterveydenhuollon. Yleisimmät aikaisemmat selvittelytahot olivat koulupsykologi (3 % kaikista asiakkuuksista), kouluterveydenhuolto (3 %) ja lastensuojelu (3 %). Ne tilanteet, joissa koulupsykologi oli tehnyt aikaisempaa selvittelyä, liittyivät erityisesti oppilaan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Niihin liittyvissä tarkemmissa kuraattorille ohjautumisen syissä koulupoissaolot, uhmakkuus tai sääntöjen rikkominen sekä kiusaamistilanteet ja kaverisuhdeongelmat olivat tilanteita, missä koulupsykologi oli tehnyt aiempaa selvittelyä, ja oppilas oli ohjattu kuraattorille. Kouluterveydenhuolto oli ollut aikaisempi selvittelevä taho erityisesti tilanteissa, joissa oppilas oli ohjautunut kuraattorille käyttäytymiseen tai tunne-elämän pulmiin liittyvissä asioissa. Ensin mainitussa yleisimmät tarkemmat syyt liittyivät oppilaan koulupoissaoloihin ja motivaatio-ongelmiin, ja jälkimmäisessä oppilaan masentuneisuuteen tai ahdistuneisuuteen. Ne asiakkuudet, joissa oli ollut lastensuojelu aikaisempana selvittelevänä tahona, liittyivät yleisimmin oppilaan käyttäytymiseen ja perhetilanteeseen. Käyttäytymisessä tarkemmin poissaolot ja uhmakkuus, sääntöjen rikkominen olivat tällöin syitä kuraattorille ohjautumiseen. Oppilaan perhetilanteessa kriisitilanne sekä oppilaan hoitoon ja huolenpitoon liittyvät syyt olivat yleisimmät syyt kuraattorille ohjautumiseen.

5.3 Asiakkuuden syyt

Asiakastietojärjestelmässä myös asiakkuuden syyt, miksi kuraattori työskentelee oppilaan kanssa, on luokiteltu kuuteen pääluokkaan, joista kaikilla on useita alaluokkia. Oppilaalla voi olla useita syitä, joiden vuoksi hän on kuraattorin asiakkaana. Useimmiten yhteydenoton syy on myös syy työskentelylle, mutta ei aina. Työskentelyn syyt saattavat täydentyä tai muuttua työskentelyn edetessä. Koulun sosiaalityölle tyypillisesti oppilaan koulunkäynti- ja elämäntilannetta tarkastellaan monipuolisesti ja laaja-alaisesti. Työskentelyssä huomioidaan oppilaan tilanne sekä koulussa, kaveripiirissä että kotona, perheen parissa. Olen analysoinut asiakkuuden syitä niin, että jos oppilaalla on ollut asiakkuuden syinä esimerkiksi käyttäytyminen ja tunne-elämän asiat, ne molemmat on huomioitu kertaalleen. Todellisuudessa siis sekä käyttäytymisen että tunne-elämän asioissa on voinut olla valittuna useampia tarkentavia syitä, mutta pääluokka on huomioitu vain kertaalleen. Pääluokittain tarkasteltuna oppilaiden *sosiaaliset suhteet ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät* olivat useimmin syinä koulun sosiaalityön asiakkuuteen. Ne olivat molemmat olleet asiakkuuden syitä 29 prosentissa asiakkuuksia. Näiden jälkeen suurimpana ryhmänä olivat oppilaan *tunne-elämään liittyvät syyt* 13 prosentissa asiakkuuksia. Oppilaan *perhetilanne* oli työskentelyn syynä 12 prosentissa tapauksia. *Koulunkäyntijärjestelyt* oli merkitty työskentelyn syyksi 12 prosentissa ja *oppimiseen liittyvät ongelmat* 5 prosentissa asiakkuuksista. Koulunkäyntijärjestelyt ja oppimiseen liittyvät syyt ovat yleisemmin koulupsykologien työskentelyn syitä (Vismanen 2011, 32). Toisaalta myös kuraattorien tehtäviin kuuluu osallistuminen erilaisten koulunkäyntijärjestelyjen suunnittelemiseen, mikä näkyy edellä mainitussa tuloksessa.

Oppilaalla voi olla useita erilaisia syitä, miksi hän on kuraattorin asiakkaana. Joskus oppilas tulee esimerkiksi opettajan ohjaamana kuraattorille jonkin syyn takia, mutta kun oppilaan ja kuraattorin välille syntyy luottamus, voi alkuperäisen syyn taustalta löytyäkin jotain muuta tai alkuperäisen syyn lisäksi myös muita tekijöitä. Oleellista on, mitkä asiat oppilas itse nimeää asioiksi, joihin toivoo muutosta. Ne ovat asioita, jotka kuraattori kirjaa työskentelyn alkaessa asiakkuuden syiksi. Tarkastelin kuviossa 5 kuraattorille ohjautumisen syitä ja varsinaisen asiakkuuden syitä toisiinsa. Yleisimmät kuraattorille ohjautumisen syyt, käyttäytyminen ja sosiaaliset suhteet, olivat myös yleisimmät syyt varsinaiselle työskentelylle. Kuitenkin molempien osuus oli varsinaisena työskentelyn syynä hieman pienempi kuin kuraattorille ohjautumisen syynä. Oppilaiden käyttäytymiseen liittyen voidaan panna merkkeille, että opettajat ohjasivat käyttäytymisen syiden vuoksi paljon oppilaita kuraattorille, mutta varsinaisena asiakkuuden syynä se ei ollut ihan niin yleinen. Oppilaan tunne-elämään, perhetilanteeseen ja koulunkäyntijärjestelyihin liittyvät syyt olivat taas hieman useammin varsinaisia asiakkuuden syitä kuin syitä kuraattorille ohjautumisessa.



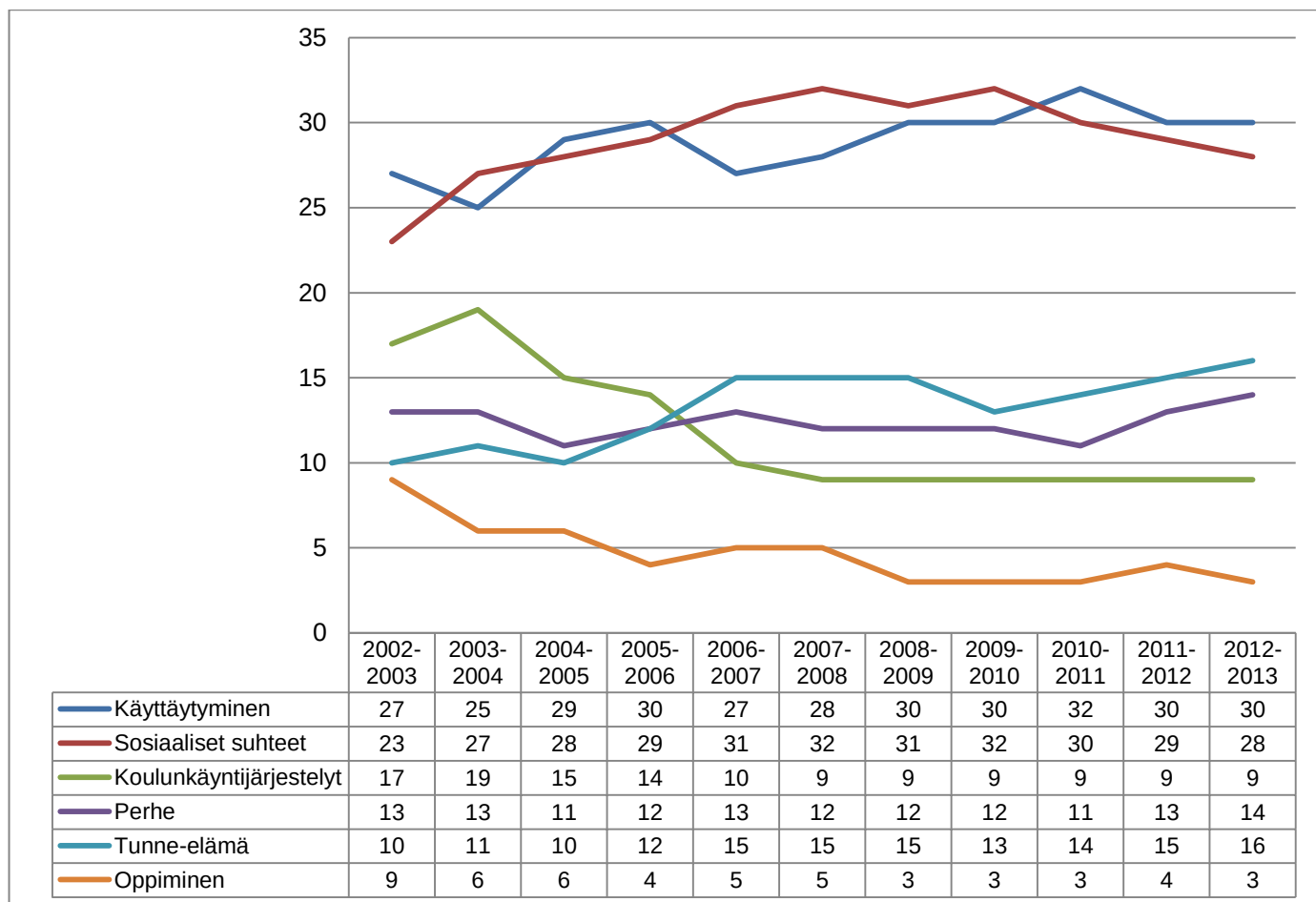
KUVIO 5. KURAATTORILLE OHJAUTUMISEN SYYT JA VARSINAISEN TYÖSKENTELYN SYYT (%)

Taulukossa 7 tarkastelin asiakkuuden syitä sukupuolen ja luokka-astejaon mukaan. Eroa tyttöjen ja poikien asiakkuuksien syissä oli tilastollisesti merkitsevästi ($p=0,01$), ja ala- ja yläkoululaisilla tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=0,001$). Sekä ala- että yläkoulussa poikien osalta käyttäytyminen oli huomattavasti yleisempi syy kuraattorin työskentelylle kuin tytöillä. Voidaan todeta, että koko kouluajan noin kolmannes poikien asiakkuuksista liittyi käyttäytymisen pulmiin. Tyttöjen osalta käyttäytyminen oli alakoulussa 18 prosentissa syynä kuraattorin asiakkuuteen ja yläkoulussa 24 prosentissa. Sosiaaliset suhteet olivat yleisemmin asiakkuuden syynä alakoulussa (31 %) kuin yläkoulussa (26 %). Ne olivat sekä ala- että yläkoulussa yleisemmin tyttöjen kuin poikien asiakkuuden syinä. Myös perhetilanne oli yleisemmin tyttöjen asiakkuuden syynä. Perhetilanteeseen liittyvät asiakkuudet olivat alakoulussa (15 %) yleisempiä kuin yläkoulussa (9 %). Tunne-elämään liittyviä asiakkuuksia oli tytöillä poikia enemmän sekä ala- että yläkoulussa. Oppimisen ja koulunkäyntijärjestelyjen osalta asiakkuuksia oli suhteellisesti hieman enemmän yläkoulussa kuin alakoulussa. Ne olivat asiakkuuden syinä suhteellisesti hieman yleisempiä pojilla kuin tytöillä.

TAULUKKO 7. ASIAKKUUDEN SYYT LUOKKA-ASTEEN JA SUKUPUOLEN MUKAAN

		Käyttä- tyminen	Sosiaali- set suhteet	Perhe	Koulun- käynti- järjestelyt	Tunne- elämä	Oppi- minen	Yhteensä
Alakoulu	Tyttö (%)	18	37	18	9	15	4	100 (n=4295)
	Poika (%)	33	28	14	11	10	4	100 (n=6802)
	Yhteensä (%)	27	31	15	10	12	4	100 (n=11097)
Ylä- koulu	Tyttö (%)	24	28	12	12	20	5	100 (n=5383)
	Poika (%)	37	25	7	16	9	6	100 (n=5879)
	Yhteensä (%)	31	26	9	14	14	6	100 (n=11262)

Tarkastelin asiakkuuden syiden vaihtelua lukuvuosittain yhdentoista vuoden tutkimusajankohdasta. Kuvio 6 osoittaa, että kuraattorien asiakkuuksissa oppilaiden käyttäytymiseen ja sosiaaliin suhteisiin liittyvät syyt olivat yleisimmät asiakkuuden syyt koko tarkasteluajanjakson. Jonkin verran niissä oli tapahtunut vuosittaista vaihtelua, ja kolmena viimeisenä tarkasteluvuotena sosiaaliin suhteisiin liittyvät syyt olivat suhteessa hieman vähentyneet. Koulunkäyntijärjestelyjen osuus kuraattorien asiakkuuksissa oli muuttunut paljon. Kun lukukuvuonna 2003–2004 asiakkuuksista 19 prosenttia liittyi koulunkäyntijärjestelyihin, vuonna 2012–2013 vastaava luku oli enää yhdeksän prosenttia. Myös oppiminen oli asiakkuuden syynä vuosien varrella vähentynyt. Siihen on saattanut vaikuttaa koulupsykologipalvelujen laajeneminen myös yläkouluihin. Oppilaiden perhetilanteisiin liittyvien syiden osuus asiakkuuksista oli vaihdellut yhdentoista ja neljäntoista prosentin välillä. Tunne-elämän osuus asiakkuuksissa oli noussut kymmenestä prosentista (lv. 2002–2003) kuuteentoista (lv. 2012–2013).



KUVIO 6. KURAATTORIEN ASIAKKUUKSIEN SYYT LUKUVUOSITTAIN (%)

Koska oppilaalla voi olla samaan aikaan useita asiakkuuden syitä, tein korrelaatiomatriisin eri asiakkuuden pääsyiden suhteen selvittääkseni kuinka vahva yhteys näillä muuttujilla on (taulukko 8). Jotta korrelaation tarkastelu olisi mahdollista, tein asiakkuuden pääsystä kaksiluokkaiset muuttujat, jotka ilmaisevat, onko oppilaalla kuraattorin asiakkuus kyseisestä syystä vai ei. Tällöin muuttujia voidaan pitää välimatka-asteikollisina. Vaikka kyseisen pääluokan tarkempia syitä olisi valittu useampia, on tässä mukana vain se tieto, onko oppilaalla yksikin pääluokkaan liittyvä syy asiakkuudelle. Korrelaatio kertoo vain muuttujien välisestä tilastollisesta yhteydestä, eikä siitä voi päätellä kausaalisuhteita (Töttö 2004, 128-129). Positiivinen korrelaatiokerroin tarkoittaa sitä, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisenkin muuttujan arvot kasvavat (positiivinen yhteys). Negatiivinen korrelaatiokerroin taas tarkoittaa sitä, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen muuttujan arvot pienenevät (negatiivinen yhteys). Jos korrelaatiokerroin on lähellä ykköstä, muuttujien välillä on voimakas lineaarinen yhteys. Lähellä nollaa oleva korrelaatiokerroin taas osoittaa, ettei muuttujien välillä lineaarista yhteyttä ole. Vaikka korrelaatiokertoimen arvo poikkeaa nolasta ja on jo lähellä lukuja 0.5 tai -0.5, se osoittaa vielä melko heikkoa lineaarista yhteyttä muuttujien välillä. (Nummenmaa ym. 2014, 215.)

TAULUKKO 8. ASIAKKUUDEN SYIDEN VÄLINEN KORRELAATIO

	Käyttäytyminen	Sosiaaliset suhteet	Perhe	Tunne-elämä	Oppiminen	Koulunkäyntijärjestelyt
Käyttäytyminen	1	-,193**	-,033**	-,053**	,033**	-,107**
Sosiaaliset suhteet	-,193**	1	-,100**	-,064**	-,036**	-,163**
Perhe	-,033**	-,100**	1	,030**	,030**	-,090**
Tunne-elämä	-,053**	-,064**	,030**	1	,025**	-,086**
Oppiminen	,033**	-,036**	,030**	,025**	1	-,005
Koulunkäyntijärjestelyt	-,107**	-,163**	-,090**	-,086**	-,005	1

Taulukosta 8 voi havaita, että asiakkuuden syitä kuvaavilla muuttujilla ei juurikaan ollut yhteisvaihtelua. Useimpien muuttujien välillä oli negatiivinen riippuvuus. Asiakkuuden syistä vain käyttäytymisellä ja sosiaalisilla suhteilla oli heikkoa riippuvuutta keskenään ($r=0.2$). Muuttujien korrelaatiot olivat tilastollisesti erittäin merkittäviä, mikä johtuu suuresta aineistosta. Koska korrelaatioanalyysi ei osoittanut merkittäviä riippuvuuksia asiakkuuden syiden pääluokissa, tarkastelen seuraavassa tarkemmin jokaista asiakkuuden pääluokkaa erikseen.

5.3.1 Käyttäytyminen

Tarkemmat asiakkuuden syyt on käsitelty siten, että kaikki pääluokituksen alla tehdyt yksittäiset tarkemmat syyt on huomioitu. Siis jos oppilaalla oli asiakkuuden syinä pääluokkien alla useampia alaluokkia, ne on kaikki huomioitu seuraavissa taulukoissa. Käyttäytyminen oli yhdessä sosiaalisten suhteiden kanssa merkittävin syy kuraattorin asiakkuuteen. Käyttäytyminen oli pojilla (35 %) huomattavasti yleisempi syy kuraattorin asiakkuuteen kuin tytöillä (21 %). Yläkoulussa käyttäytyminen oli asiakkuuden syynä hieman yleisempi (31 %) kuin alakoulussa (27 %). Käyttäytymiseen liittyvistä tarkemmista syistä koulupoissaolot ja uhmakas, sääntöjä rikkova käyttäytyminen olivat yleisimmät syyt (taulukko 9). Ne olivat myös pojilla yleisimmät käyttäytymiseen liittyvät asiakkuuden syyt, mutta tyttöjen asiakkuuksissa ei ollut suhteellisesti niin paljon uhmakkuutta ja sääntöjen rikkomista. Sen sijaan tytöillä motivaatio-ongelmat olivat toiseksi yleisin käyttäytymiseen liittyvä tarkempi työskentelyn syy. Pojilla myös keskittymisvaikeudet ja motivaatio-ongelmat olivat yleisiä syitä kuraattorin asiakkuuteen. Alakoulussa uhmakkuus ja keskittymisvaikeudet olivat yleisimmät syyt, yläkoulussa poissaolot ja motivaatio-

ongelmat. Aineistosta ei käy tarkemmin ilmi mitä tarkoitetaan uhmakkuudella ja sääntöjen rikkomisella. Se oli joka tapauksessa merkittävä syy sekä kuraattorin asiakkuuteen ohjautumiseen että varsinaisena työskentelyn syynä. Uhmakas, sääntöjä rikkova käyttäytyminen saat-
taa viitata sellaisiin tilanteisiin, missä oppilas häiritsee omalla käytöksellään muun ryhmän työskentelyä. Se voi toki olla muutakin, kuten koulun järjestyssääntöjen rikkomista välitunnilla, jolloin häiriötä ei aiheudu välttämättä ainakaan isolle oppilasjoukolle. Kaikki tarkemmat kuraattorien asiakkuuden syyt huomioiden koulupoissaolot, uhmakkuus ja sääntöjen rikkominen sekä motivaatio-ongelmat olivat viiden kaikkein yleisimmän syyn joukossa.

TAULUKKO 9. KÄYTTÄYTYMISEEN LIITTYVÄT TARKEMMAT SYYT

Käyttäytyminen	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Poissaolot	2175	23,2	33,6	18,8	14,7	30,2
Uhmakkuus, sääntöjen rikkominen	1793	19,1	15,7	20,6	24,2	14,9
Motivaatio-ongelmat	1563	16,7	17,1	16,5	13,7	19,2
Keskittymisvaikeudet	1372	14,6	8,8	17,1	19,1	11,0
Väkivaltaisuus	661	7,1	3,0	8,8	10,6	4,1
Elämäntapa, elämänhallinta	366	3,9	6,7	2,7	2,7	4,9
Päihteet	330	3,5	4,4	3,1	1,6	5,1
Lainvastainen teko	297	3,2	2,4	3,5	3,3	3,1
Koulutyön laiminlyönti	159	1,7	2,0	1,6	2,1	1,4
Riippuvuusongelmat	54	0,6	0,6	0,6	0,3	0,8
Käyttäytyminen, ei tarkennusta	137	1,5	1,5	1,5	1,9	1,1
Oman kasvun ja kehityksen tuki	127	1,4	1,0	1,5	2,0	0,8
Muut käyttäytymiseen liittyvät syyt	78	0,8	0,5	1,0	1,1	0,6
Seuranta	258	2,8	2,7	2,8	2,8	2,7
Yhteensä	9370	100	100	100	100	100

Melkein neljännes (23 %) käyttäytymiseen liittyvistä syistä liittyi oppilaiden koulupoissaoloihin. Kaikkia asiakkuuksia tarkasteltaessa, poissaolot olivat asiakkuuden syynä 11 prosentissa asiakkuuksia. Näissä tilanteissa ei löytynyt toista asiakkuuden pääsyytä, joka korreloisi poissaolosten kanssa tilastollisesti merkitsevästi, esimerkiksi sosiaaliset syyt olivat toisena asiakkuuden syynä vain alle kymmenessä prosentissa tilanteita. Poissaolot ovat peruskoulussa merkittävä asia, sillä kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on lakiin perustuva oppivelvollisuus. Se tarkoittaa velvollisuutta hankkia perusopetuslaissa (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritelty perusopetuksen oppimäärä. Koulupoissaolosten taustalla voi olla monenlaisia syitä. Se voi esimerkiksi olla omaehtoista lintsaa tai tilanteita, missä oppilas ei pelko- tai ahdistustilojen vuoksi pääse lähtemään kouluun.

Motivaatio-ongelmat ja keskittymisvaikeudet nousivat aineistossa esille. Motivaatio-ongelmat olivat keskeinen syy kuraattorin asiakkuuteen erityisesti yläkoulussa ja keskittymisvaikeudet alakoulussa. Molemmissa tilanteissa yhteydenottaja oli yleisimmin ollut opettaja. Perttula (2015, 12) on nostanut toisen asteen koulutuksen opiskelijoita koskien esille, että koulussa nuoren ongelmia saatetaan pitää nuorta syyllistävänä motivoitumattomuutena tai kouluhaluttomuutena, vaikka taustalla olisikin esimerkiksi diagnostisoitumaton masennus. Nähdäkseni tämä riski on oleellinen myös nuorempien, peruskouluikäisten oppilaiden kohdalla. Siis oppilaan käyttäytymisongelmien taustalla saattaa olla tekijöitä, jotka estävät esimerkiksi oppilaan keskittymisen koulussa. Toisaalta koulun sosiaalityö on onnistuessaan hyvin kokonaisvaltaista oppilaan tilanteen selvittelyä ja tukea, jolloin myös oppilaan mahdolliset tunne-elämän pulmat tai perhetilanteeseen liittyvät asiat voivat nousta esille. Koulumotivaatiota on tutkittu FinEdu-pitkikkäistutkimuksessa. Sen mukaan koulu-uupumus on vakava riski syrjäytymiskehitykselle. Erityisesti kyynisyys koulua kohtaan ennusti tutkimuksessa syrjäytymisriskiä ja vaaraa pudota koulutusjärjestelmästä. Tutkimukseen osallistuneista lukioikäisistä kuitenkin suurin ryhmä oli kouluinnostuneiden ryhmä. Johtopäätelmänä todettiin, että koulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miksi joillakin oppilailla on vaikeuksia opiskelussa ja siihen motivoitumisessa. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013.)

Syrjäytymisen näkökulmasta oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat merkittävä asia. Englantilaisessa tutkimuksessa osoitettiin seuranta-aineiston perusteella, että mikäli lapsella oli ollut käytösongelmia, joutui hän todennäköisemmin myöhemmin nuoruudessaan käyttämään enemmän sosiaali- ja terveyspalveluja sekä sosiaalietuuksia (Scott ym. 2001). Voidaan sanoa, että käyttäytymishäiriöt lapsuudessa lisäävät syrjäytymisen riskiä aikuisiällä (Ikäheimo 2015, 12). Käyttäytyminen on keskeinen asia myös lastensuojelun asiakkuuksissa. Espoossa vuonna 2013 tehdyissä lastensuojeluilmoituksissa oli 28 prosentissa merkitty syyksi lapsen oma käyttäytyminen. Tätä ei kuitenkaan voi verrata kuraattorien asiakkuuksiin, sillä lastensuojelun käyttämä syyluokitus poikkeaa kuraattorien asiakastietojärjestelmän luokituksista. Lastensuojelussa ilmoituksen syyluokitus on kolmiluokkainen (lapsen hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet ja lapsen oma käyttäytyminen). (Ahlgren-Leinvuo 2013, 4.)

Sipilä-Lähdekorven (2004, 118) tutkimuksessa kuraattorit arvioivat peruskoulun yläasteen oppilaiden yleisimmiksi ongelmiksi ja kuraattoreita työllistäneiksi syiksi oppilaiden motivoitumattomuuden koulutyöhön ja työrauhaongelmat. Koulutuksen arviointineuvoston toteuttamassa perusopetusta koskevassa arvioinnissa pääkaupunkiseudulla 48 prosenttia peruskoulun oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee työrauha (koko Suomessa noin 55 %) (Korkeakoski 2005, 63). Kouluterveyskyselyssä 27 prosenttia espoolaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista ilmoitti vuonna 2013, että koulun työilmapiirissä oli ongelmia. Kouluterveyskyselyn koulun työilmapiiriä mittaava indikaattori on muodostettu yhdeksästä työilmapiiriin vaikuttavasta tekijästä,

joista luokan työrauha on yksi. (Matikka ym. 2013, 17, 26.) Edellä mainitut luvut vaihtelevat mittaustavasta riippuen, mutta joka tapauksessa voidaan sanoa, että kouluissa ilmenee oppilaiden epäasiallista käyttäytymistä, mikä ilmenee työrauhaongelmina, josta oppilaat kärsivät. Koulussa oppilaiden epäasiallinen käyttäytyminen tulee helposti esille, kun oppilaat työskentelevät luokkayhteisössä, missä opetuksen eteneminen vaatii yhteisten sääntöjen noudattamista. Uhmakkuus ja sääntöjen rikkominen on asia, johon koulussa tulee puuttua myös siksi, että perusopetuslain (628/1998) mukaan kaikille oppilaille tulee taata turvallinen koulupäivä. Lapilla ja nuorilla on erityinen oikeus saada perusopetusta ja opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia tämän oikeuden toteutumisesta. Turvallinen opiskeluympäristö on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Jokaisella oppilaalla on oikeus käydä koulua ilman, että hän kokee tulevansa kiusatuksi tai häirityksi.

Oppilaiden epäasiallinen käyttäytyminen voi vaatia koulussa rangaistuksia. Niiden antaminen ei kuulu kuraattorien tehtäviin tai toimivaltaan, mutta perusopetuslain mukaisesti oppilaalle, jolle on annettu kurinpidollinen rangaistus, tulee järjestää oppilashuollon tukea. Kuraattori voi myös olla läsnä kasvatuskeskustelussa, joka voidaan järjestää tilanteessa, missä oppilas on esimerkiksi häirinnyt opetusta tai kohdellut muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa epäkunnioittavasti. Koulun sosiaalityön rooli koulussa ei ole sanktioiva, vaan oppilaita tukeva. Tilanteessa, missä oppilas on kuraattorin asiakkuudessa käyttäytymiseen liittyvien syiden vuoksi, työskentely keskittyy siihen, mistä epäasiallinen käyttäytyminen johtuu ja miten oppilasta voidaan auttaa muuttamaan käyttäytymistään.

Kuraattori pyrkii havaitsemaan, ehkäisemään ja poistamaan oppilaiden sosiaalisia ongelmia. Yksi sosiaalinen ongelma, jota pyritään ehkäisemään ja siihen puuttumaan, on oppilaiden päihteidenkäyttö. Se kuuluu Aura-asiakastietojärjestelmän luokituksen mukaan käyttäytymisen pääluokkaan. Kuraattori vastaa yhdessä kouluterveydenhuollon ja koulun muun henkilöstön kanssa koulun päihdetyöstä (Kouluterveydenhuolto 2002, 111). Työote on ennaltaehkäisevä, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi päihdeaiheisten teemapäivien tai oppituntien järjestämistä. Tällainen toiminta sai nuorilta hyvää palautetta nuorten ja hyvinvointipalveluja tarjoavien tahojen kokemuksia kohtaamisista koskevassa tutkimuksessa, jossa Espoo oli mukana (Aaltonen & Berg 2015, 103). Sipilä-Lähdekorven (2004, 122-123) tutkimuksessa kuraattorit nimesivät päihteet kahdeksanneksi (kolmestatoista eri syystä) tärkeimmäksi kuraattorille ohjautumisen syyksi. Tämän tutkimuksen asiakkuuksissa päihteidenkäyttö näkyi vähän. Vain 176 asiakkuudessa päihteidenkäyttö oli syynä kuraattorille ohjautumiseen, ja asiakkuuden syyksi päihteet oli merkitty 330 tapauksessa eli neljässä prosentissa käyttäytymiseen liittyvistä asiakkuuden syistä. Näistä asiakkuuksista 62 prosenttia oli poikia ja 96 prosenttia yläkoululaisia. Oppilaiden mahdollinen päihteidenkäyttö ajoittuu vapaa-aikaan, joten se ei välttämättä näy lainkaan oppilaiden koulunkäynnissä. Päihteidenkäytön voisi arvella näkyvän kuitenkin aamumyöhästelyinä ja poissaoloina koulusta. Niillä oppilailla, joilla oli päihteidenkäyttö asiakkuuden syynä, 29 pro-

sentilla oli asiakkuuden syynä lisäksi poissaolot koulusta (koulupoissaolojen ja päihteidenkäytön välinen tilastollinen merkitsevyys $p=0,001$). Päihteidenkäytön lisäksi asiakkuuden syynä voivat olla muut riippuvuusongelmat. Se oli merkitty asiakkuuden syyksi vain 54 asiakkuuden (alle prosentti käyttäytymiseen liittyvistä asiakkuuksista) kohdalla.

Asiakastietojärjestelmässä ei ole eritelty päihteitä. Näin ollen tupakointi ja nuuskan käyttö sisältyvät ”päihteisiin”. Nuorten nuuskan käyttö on ollut nousussa 2000-luvun puolivälistä alkaen (Kinnunen ym. 2015, 48). Tupakoinnin osalta voidaan todeta, että lasten ja nuorten päivittäinen tupakankulutus sekä tupakointikokeilut ovat vähentyneet. Muutos on ollut selkeintä 14- ja 16-vuotiailla. Tupakoinnin kokeiluikä ja säännöllisen tupakoinnin alkamisikä ovat siirtyneet myöhemmäksi. (Kinnunen ym. 2013, 46; Ollila ym. 2014, 46.) Yläkoulu on kuitenkin edelleen erityisen kriittistä aikaa tupakoinnin aloittamiselle. Tupakoinnin ehkäiseminen ja siihen puuttuminen ovat merkittäviä asioita koulussa, sillä tutkimustiedot osoittavat, että tupakointi on indikaattori nuoren syrjäytymisvaarasta. Päivittäin tupakoivat 15–19 -vuotiaat nuoret kärsivät vakavasta masennuksesta yli viisi kertaa todennäköisemmin kuin tupakoimattomat nuoret ja varhaisen säännöllisen tupakoinnin on havaittu liittyvän koulumenestyksen heikkenemiseen (Ollila ym. 2012b, 141). Samoin kuin koko Suomessa, myös Espoossa yläkoululaisten päivittäinen tupakointi on vähentynyt. Vuonna 2002 espoolaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista 17,7 prosenttia tupakoi päivittäin ja vuonna 2010 13,5 prosenttia (Tilasto- ja indikaattoripankki SOT-KAnet). Tämän myönteisen muutoksen syitä ei voida varmuudella tietää, mutta ehkä yhtenä tekijänä on ollut kouluissa tehty työ päihteidenkäytön ennaltaehkäisemiseksi. Suomessa koulujen roolia tupakoimattomuuden edistäjänä on pidetty pitkään tärkeänä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksen mukaan johdonmukainen puuttuminen tupakointiin sekä tupakointitapausten kirjaamisen ovat yhteydessä siihen, että oppilaat kokevat tupakoinnin olevan kiellettyä. Sovitut, systemaattiset toimintatavat lisäävät myös koulun henkilökunnan sitoutumista tupakointiin puuttumiseen. (Ollila ym. 2012a, 60.) Espoossa on kouluille tehty yhteiset ohjeet siitä, miten päihteidenkäyttöä ehkäistään ja miten siihen puututaan.

5.3.2 Sosiaaliset suhteet

Lapsille ja nuorille innostava ja tukeva sosiaalinen ympäristö on keskeinen kouluhyvinvointia lisäävä tekijä. Kaverisuhteet ja vertaisryhmä ovat oppilaiden mielestä tärkein kouluhyvinvointiin vaikuttava asia (Janhunen 2013, 59). Kaverit ovat koulunkäynnin luonnollinen ja tärkein edellytys. Kaverit lisäävät koulunkäynnin mukavuutta, ja kavereita on kiva mennä tapaamaan kouluun. Vertaissuhteiden areenana koulu on merkityksellinen arjen ympäristö sekä hyvässä että pahassa. Sosiaalsiin suhteisiin koulussa saattaa liittyä kiusaamisen, syrjinnän tai väkivallan uhka. Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaaliset suhteet

olivat keskeisempi syy kuraattorin asiakkuuteen kuin Sipilä-Lähdekorven (2004, 122-123) ja Jauhaisen (1993, 211-212) tutkimuksissa. Aineistossa sosiaaliset suhteet olivat tytöillä (32 %) yleisemmin syy kuraattorin asiakkuuteen kuin pojilla (27 %). Myös muissa tutkimuksissa pojat ovat tyttöjä yleisemmin arvioineet oppilaiden keskinäiset suhteet myönteisesti (Kämppi ym. 2012, 114). Sosiaaliin suhteisiin liittyvistä tarkemmista syistä erityisesti kiusaamistilanteet (46 %) ja kaverisuhdeongelmat (38 %) olivat yleisiä syitä kuraattorin asiakkuuteen (taulukko 10). Ne olivat yleisimmät syyt sekä tytöillä että pojilla, eikä eroa ollut ala- ja yläkoulun oppilailla. Kiusaamiseen ja kaverisuhteisiin liittyvät pulmat olivat myös kaikki asiakkuuden tarkemmat syyt huomioiden yleisimmät yksittäiset syyt kuraattorin asiakkuuteen.

TAULUKKO 10. SOSIAALISIIN SUHTEISIIN LIITTYVÄT TARKEMMAT SYYT

Sosiaaliset suhteet	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Kiusaamistilanteet	3522	45,6	35,5	55,1	43,4	48,2
Kaverisuhdeongelmat	2926	37,9	45,8	30,5	42,5	32,5
Ristiriidat opettajan kanssa	282	3,7	3,8	3,5	3,1	4,3
Harrastukset ja vapaa-ajan vietto	243	3,1	3,6	2,8	2,4	4,0
Seurusteluasiat	84	1,1	2,0	0,3	0,3	2,0
Yksinäisyys/vetäytyminen	82	1,1	1,4	0,8	1,3	0,7
Kulttuurieroista johtuvat ristiriidat	63	0,8	0,8	0,8	0,5	1,2
Ryhmään sopeutumisvaikeudet	46	0,6	0,5	0,7	0,8	0,4
Sosiaaliset suhteet, ei tarkennusta	90	1,2	1,2	1,1	0,9	1,5
Oman kasvun ja kehityksen tuki	68	0,9	1,1	0,7	1,1	0,7
Muut sosiaaliin suhteisiin liittyvät syyt	75	1,0	1,2	0,7	0,8	1,1
Seuranta	240	3,1	3,2	3,0	2,9	3,3
Yhteensä	7721	100	100	100	100	100

Nuoruusiässä kavereiden merkitys on suurempi kuin missään muussa ikävaiheessa (Lämsä 2009, 96). Yksin jääminen on peruskoululaisen itsensä näkökulmasta merkittävin sosiaalisen syrjäytymisen muoto (Harinen & Halme 2012, 56). Espoolaisista Kouluterveyskyselyyn vastanneista yläkoululaisista 7,6 prosenttia ilmoitti vuonna 2013, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. Tässä tutkimuksessa yksinäisyys tai vetäytyminen näkyi vain vähän. Vain yhdessä prosentissa sosiaaliin syihin liittyvistä tilanteista (82 asiakkuudessa) yksinäisyys oli syynä kuraattorin asiakkuuteen. Tästä voi päätellä, että yksinäiset koululaiset eivät ole halunneet tai osanneet hakeutua kuraattorille, tai opettajat eivät ole heitä osanneet ohjata. On myös mahdollista, että yksinäiset oppilaat on merkitty kohtaan ”kaverisuhdeongelmat”. Suomalaisessa lapsuuden ja nuoruuden tutkimuksessa yksinäisyyttä

on tarkasteltu hyvin vähän. Tämä saattaa johtua siitä, että yksinäisten lasten ja nuorten tutkiminen on metodologisesti haastavaa, sillä yksinäiset eivät tarjoutu haastateltaviksi eivätkä niin sanotusti liiku paikoissa (Harinen & Halme 2012, 56).

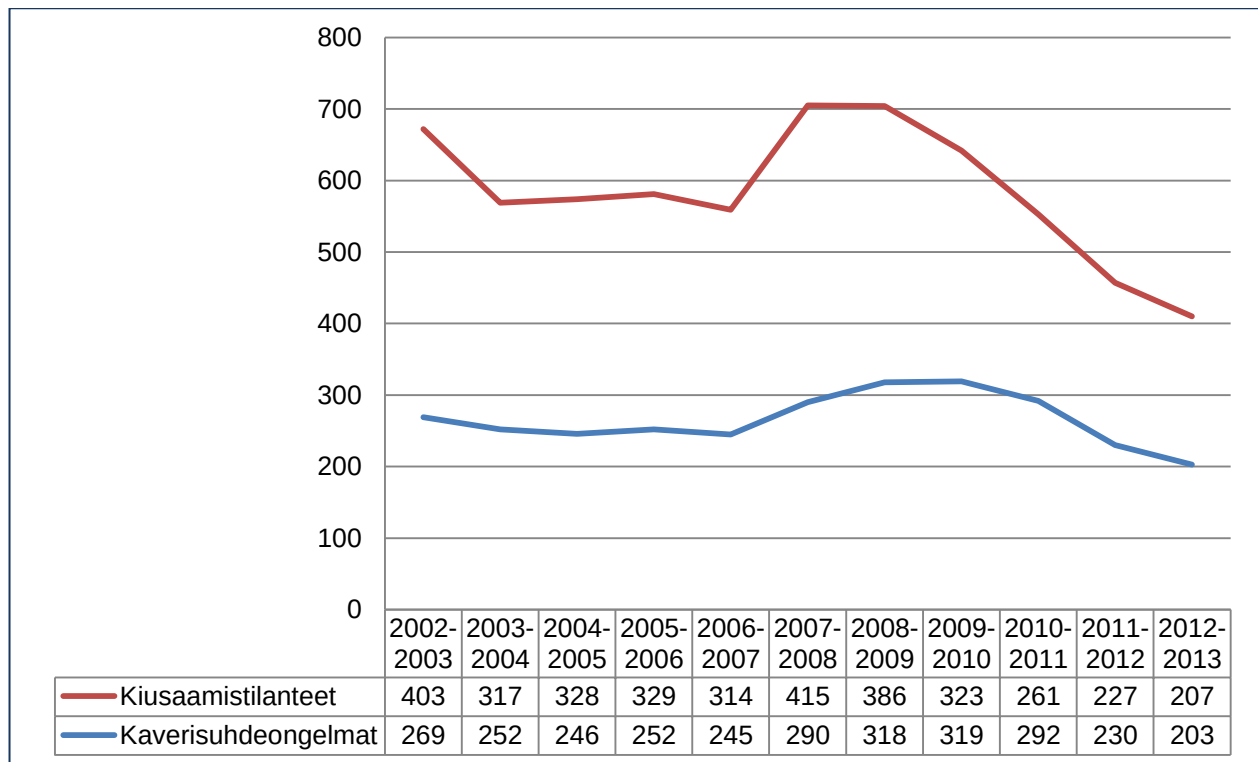
Yleisesti vertaissuhteista tiedetään, että niillä on erityisen tärkeä merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle ja hyvinvoinnille. Vertaissuhteissa lapsi ja nuori rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin sekä omaksuu asenteita, arvoja ja normeja. Kanssakäymisessä ikätovereiden kanssa harjoitellaan vuorovaikutustaitoja, saadaan palautetta omasta käyttäytymisestä ja kehitytään kognitiivisesti. Toisaalta sosiaaliset suhteet ikätovereihin eivät ole pelkästään positiivinen voimavara, vaan lapset ja nuoret kokevat yhteisöissään myös vaatimuksia, vihamielisyyttä ja ulossuljetuksi tulemistä. (Junttila 2010, 22.) Kun sosiaalisissa suhteissa ikätovereiden kanssa on kouluaikana ongelmia, se voi vaikeuttaa lapsen tai nuoren kiinnittymistä vertaisryhmiinsä ja vaikuttaa heikentävästi opiskelumotivaatioon. Vertaissuhdeongelmilla saattaa olla kauaskantoisia vaikutuksia yksilön opiskelu- ja työuralle, ja ne voivat johtaa myöhemmin elämässä jopa sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Salmivalli 2010, 25-27.)

Aineistossa sosiaaliset suhteet olivat yleisemmin alakoulussa (31 %) kuin yläkoulussa (26 %) syynä kuraattorin asiakkuuteen. Tätä voi pitää hieman yllättävänä, sillä tutkimus lasten ja nuorten syrjintäkokemuksista Suomessa osoittaa nimenomaan peruskoulun yläluokkien olevan erityisen syrjintäherkkiä sosiaalisia ympäristöjä, ja yläkouluikäisten kokevan syrjinnäksi kutsuttavissa olevaa kohtelua enemmän kuin muunikäiset lapset. Yläkouluympäristön voidaan sanoa olevan sosiaalinen ympäristö, jossa kohtaavat monet vaikeat asiat. Silloin alakoulussa omaksuttu koulunkäynnin luonne muuttuu, ja oppilaiden tulee mukautua aineenopettajajärjestelmään. Vertaissuhteiden näkökulmasta yläkouluikä on vahvasti latautuva varhaisnuoruuden elämänvaihe. (Kankkunen ym. 2010, 22.)

Tässä tutkimuksessa yksinäisten oppilaiden sijaan kuraattoreille oli ohjautunut oppilaita, joiden sosiaaliin suhteisiin liittyvät ongelmat olivat enemmän "näkyviä" ja helpommin havaittavissa. Oman luokan ja oman koulun oppilaat muodostavat lapselle ja nuorelle vertaissuhdeyhteisön vuosien ajaksi. Kaverisuhdeongelmat ja kiusaaminen ovat merkittävä uhka ja heikentävä tekijä oppilaan kouluviihtyvyydelle ja voivat vaikuttaa myös koulumenestykseen. Koulukiusaaminen on yhteydessä myös laajemmin nuoren vertaissuhteisiin ja opiskelumotivaatioon ja sitä kautta työelämään ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Myllyniemi 2008, 27). Kiusatuksi tuleminen on lapselle kehityksellinen riski (Salmivalli 2010, 25-27). Oppilaiden näkökulmasta koulukiusaaminen on kaikkein eniten yhteisöllisyyttä heikentävä asia koulussa. Koulukiusaaminen ja yksinäisyys liittyvät oppilaiden mielestä toisiinsa, sillä yksinäisiä oppilaita on helpompi kiusata. (Janhunen 2013, 81.) Kiusaamista tapahtuu koulussa, mutta älypuhelin, tablettitietokoneiden ynnä muiden yhä lisääntyessä, kiusaamista tapahtuu myös kännykän tai internetin välityksellä (Patchin &

Hinduja 2006). Kiusaaminen ei ole vain suomalaisten koulujen asia, vaan koulutovereidensa toistuvan ja usein pitkäkestoisen kiusaamisen kohteeksi joutuu keskimäärin 10–15 prosenttia perusopetukseen osallistuvista lapsista eri puolilla maailmaa (Kauppi & Pörhölä 2008, 15). On kuitenkin huomattava, että kansainvälisten vertailujen tekeminen kiusaamisen yleisyydestä on ongelmallista, koska kiusaamisen käsite ei ole aivan yksiselitteinen (Salmivalli 2010, 23).

Espoossa kuitenkin koulukiusatuksi tulemisessa on tapahtunut muutos. Kun vuonna 2009 espoolaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista 9,4 prosenttia ilmoitti tulleen kiusatuksi vähintään kerran viikossa, vuonna 2013 vastaava luku oli 5,4 prosenttia (Tilasto- ja indikaattori-pankki SOTKANet). Tarkastelin aineiston kaverisuhdeongelmia ja kiusaamistilanteita eri lukuvuosina, koska halusin selvittää, oliko kuraattorien asiakkuuksissa samantyyppistä muutosta kuin Kouluterveyskyselyn vastausten perusteella. Kuvio 7 osoittaa, että vuoden 2009 jälkeen erityisesti kiusaamistilanteet olivat kuraattorien asiakkuuden syinä vähentyneet. Myös kaverisuhdeongelmissa oli tapahtunut samansuuntainen vähentyminen. Eli sekä Kouluterveyskyselyn mukaan että kuraattorien asiakkuuksien mukaan koulukiusaaminen oli Espoossa vähentynyt. Tähän muutokseen on todennäköisesti vaikuttanut se, että espoolaisissa kouluissa on otettu vuoden 2008 jälkeen systemaattisesti käyttöön Ki-Va-koulu tai VERSO-malli, tai jokin muu vastaava menetelmä, jolla oppilaita kannustetaan prososiaaliseen käytökseen ja siten osallistetaan toimimaan itsekkin kiusaamista ennaltaehkäisevästi omassa kouluympäristössään. Espoossa on myös oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen kiinnitetty erityistä huomiota. Koulujen toimintakulttuurissa on opetussuunnitelmaa täydentämässä Arvokas-pedagogiikka. Se on kansainvälisesti Art-nimellä tunnetusta menetelmästä mukautettu sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kasvatusohjelma, jolla pyritään auttamaan lapsia suuttumuksen hallinnassa, tunteiden tunnistamisessa ja laajemmin kaverisuhteissa sekä syrjäytymisen ehkäisemisessä. (Toivonen 2014, 138.)



KUVIO 7. KAVERISUHDEONGELMAT JA KUSAAMISTILANTEET LUKUVUOSITTAIN (LUKUMÄÄRÄ)

Sosiaalisten suhteiden pääluokkaan kuuluvat myös ristiriidat opettajan kanssa. Tällaisia tilanteita oli aineistossa 282 eli neljä prosenttia sosiaaliin suhteisiin liittyvistä asiakkuuden syistä. Yhteydenottajana oli tällöin 63 prosentissa opettaja ja 14 prosentissa oppilas. Näissä oppilaiden tilanteissa viidesosassa oli asiakkuuden synä lisäksi oppilaan käyttäytymiseen liittyvät syyt. Tilanteet ovat voineet olla esimerkiksi sellaisia, missä oppilas on käyttäytynyt epäasiallisesti opettajaa kohtaan. Kolmessa prosentissa sosiaaliin suhteisiin liittyvistä asiakkuuden syistä oppilaan harrastukset ja vapaa-ajanvietto olivat synä asiakkuuteen. Kuraattorit ovat kouluissa myös sellaisia tilanteita varten, mitkä eivät suoranaisesti liity koulunkäyntiin. Toisaalta esimerkiksi mielekkään harrastuksen löytäminen oppilaalle voi lisätä huomattavasti hyvinvointia ja olla yksinäiselle oppilaalle tapa löytää sosiaalisia kontakteja. Usein vapaa-ajalla tapahtuvat myönteiset asiat heijastuvat positiivisesti myös kouluun.

5.3.3 Tunne-elämä

Tunne-elämää liittyvät syyt kuraattorin asiakkuuteen olivat huomattavasti yleisempiä tytöillä (18 %) kuin pojilla (10 %) ja ne olivat hieman yleisemmin asiakkuuden synä yläkoulussa (14 %) kuin alakoulussa (12 %). David R. Dupper (2002, 68) on kiinnittänyt huomiota siihen, että kouluissa oppilaiden huono käytös ja häiriköinti oppitunneilla saavat paljon huomiota koulun

henkilökunnalta. Samaan aikaan niin sanotut hiljaiset kärsijät eli yksinäisyydestä, ujoudesta, masennuksesta kärsivät oppilaat saattavat jäädä vähäiselle huomiolle. Tätä ajatusta tukee tässä aineistossa se, että opettajat olivat ohjanneet kuraattorille oppilaita nimenomaan käyttäytymiseen liittyvissä asioissa, ja paljon vähemmän oppilaiden tunne-elämään liittyvissä tilanteissa. Tarkemmista tunne-elämään liittyvistä asiakkuuden syistä masentuneisuus tai alakuloisuus (30 %) sekä ahdistuneisuus ja pelot (22 %) olivat keskeisimpiä syitä (taulukko 11).

TAULUKKO 11. TUNNE-ELÄMÄÄN LIITTYVÄT TARKEMMAT SYYT

Tunne-elämä	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Masentuneisuus/alakuloisuus	1109	30,0	29,9	30,2	24,0	34,5
Ahdistuneisuus/pelot	805	21,8	22,4	21,0	25,5	19,0
Fyysinen oireilu	370	10,0	10,0	10,0	8,4	11,2
Arkuus, jännittäminen	342	9,3	9,2	9,3	11,1	7,9
Kriisi/trauma	310	8,4	8,5	8,2	8,0	8,7
Vakavat mielenterveyden häiriöt	41	1,1	1,3	0,8	0,9	1,3
Itsetuhoisuus	35	0,9	0,8	1,1	1,1	0,9
Univaikeudet	29	0,8	0,6	1,0	1,0	0,7
Stressi/uupumus	13	0,4	0,5	0,1	0,1	0,6
Tunne-elämä, ei tarkennusta	119	3,2	3,0	3,5	3,4	3,1
Oman kasvun ja kehityksen tuki	165	4,5	4,4	4,5	6,1	3,3
Muut tunne-elämän syyt	75	2,0	1,9	2,2	3,0	1,3
Seuranta	282	7,6	7,3	8,1	7,6	7,7
Yhteensä	3695	100	100	100	100	100

Tunne-elämään liittyvien tarkempien syiden suhteellinen jakautuminen oli tytöillä ja pojilla hyvin samantapaista. Masentuneisuus tai alakuloisuus oli tunne-elämään liittyvistä tarkemmista asiakkuuden syistä yleisin. Se oli suhteellisesti yleisempää yläkoulun oppilailla. Vuoden 2013 Kouluterveyskyselyssä selvitettiin aiemman masentuneisuuden mittarin sijaan mielialaa laajemmin. Valtakunnallisten tulosten mukaan tytöt oireilivat huomattavasti poikia enemmän, mutta hakivat ongelmiinsa myös poikia useammin apua ammattiauttajalta, mikä näkyi siis myös tässä aineistossa. Viimeisen kuukauden aikana (kaikissa Kouluterveyskyselyyn osallistuneissa kunnissa) noin 40 prosenttia tytöistä oli kokenut mielialansa usein masentuneeksi, alakuloiseksi tai toivottomaksi, noin 15 prosenttia koki kohtalaista tai vaikeaa ahdistusta ja noin 25 prosenttia merkittävää sosiaalista ahdistusta. Espoolaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista 16 prosenttia kertoi vuoden 2013 Kouluterveyskyselyssä hakeneensa joskus apua ammattiauttajalta masentuneen tai ahdistuneen mielialan takia. (Matikka ym. 2013, 40, 60.) Edellä mainittuun verrattuna tässä aineistossa tunne-elämään liittyviä asiakkuuksia oli melko vähän, kun huomioi-

daan että kuraattorit ovat kouluterveydenhoitajien kanssa keskeisimmät toimijat, jotka koulussa kohtaavat nuorten psyykkisissä ongelmia (Puolakka 2013, 25). On kuitenkin huomioitava, että myös koulupsykologit työskentelevät tunne-elämän asioissa oppilaiden kanssa.

Univaikeudet olivat vain hyvin harvoin (alle prosentissa tunne-elämään liittyvistä asiakkuuksista) kuraattorin asiakkuuden syynä. Rimpelän ja kumppanien (2006, 66) tutkimuksessa todettiin, että yläkouluikäisten lähes päivittäisenä jatkuvat nukahtamis- ja univaikeudet lisääntyivät tutkimuksessa 1990-luvun puolivälistä alkaneen kymmenen vuoden jakson aikana ja olivat sen lopussa kaksi kertaa yleisempiä (noin 10 %) kuin alussa (noin 5 %). Univaikeudet ovat ilmeisesti asia, johon oppilaat eivät ole hakeneet lainkaan ulkopuolista apua, tai ovat hakeneet apua esimerkiksi kouluterveydenhoitajalta tai koulupsykologilta. Tunne-elämän asioihin liittyen oppilailla voi olla kriisitilanteita, jolloin kuraattorin apua tarvitaan erityisesti. Kriisi tai trauma oli merkitty asiakkuuden syyksi kahdeksassa prosentissa tunne-elämään liittyviä asiakkuuden syitä. Kuraattorien antaman tuen merkitystä kriisitilanteissa ei ole toistaiseksi tutkittu, mutta Kauhajoella vuonna 2008 tapahtuneiden koulusurmien jälkeen havaittiin, että noin puoli vuotta tapahtumien jälkeen käsittelemättömän trauman seuraukset alkoivat näkyä lisääntyneenä avun tarpeena. Tällöin koulujen terveydenhoitajien ja kuraattorien vastaanottojen käyntimäärät kaksinkertaistuivat ja kunnan työterveyshuolto- ja perheneuvolapalvelut ruuhkautuivat. (Oksanen ym. 2011, 116-117.)

Koska koulussa on mahdollisuus tavoittaa koko ikäluokka, siellä on mahdollisuus toteuttaa universaaleja, kaikkiin koulun oppilaisiin kohdistuvia mielenterveyden edistämisen menetelmiä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan vaikuttaviksi todetut mielenterveyden edistämisen menetelmät sisältävät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen, keskittymisen ongelmien sijasta positiiviseen mielenterveyteen, universaalin ja kohdennetun lähestymistavan yhdistämisen sekä kokonaisvaltaisen lähestymistavan, jossa myös asenteet ja arvot on huomioitu. Vaikuttaviksi todetuissa mielenterveyttä edistäväissä menetelmissä on käytetty interaktiivisia menetelmiä, koko koulu -lähestymistapaa (*whole school*) ja tehty yhteistyötä vanhempien kanssa. Lisäksi menetelmän tulee olla riittävän pitkäkestoinen. (Weare & Nind 2011.) Aikaisemmin mainittu Arvokas-pedagogiikka toimii Espoossa osaltaan myös oppilaiden tunne-elämän taitoja kehittävässä menetelmänä.

5.3.4 Perhetilanne

Perhetilanne vaikuttaa monella tavoin oppilaan koulunkäyntiin. Voidaan sanoa, että väestölliset prosenttiluvut työttömyydestä, perhekriiseistä tai sairastuvuudesta konkretisoituvat koulussa, sillä koulussa opiskelevat ihan kaikkien perheiden lapset. Perheiden taloudelliset huolet, työttömyys ynnä muut asiat tulevat jollain tavalla lasten mukana kodeista kouluun. (Koskela

2009, 19.) Perheen tilanne oli syynä kuraattorin asiakkuuteen hieman yleisimmin tytöillä (14 %) kuin pojilla (11 %) ja huomattavasti yleisemmin alakoulussa (15 %) kuin yläkoulussa (9 %). Taulukossa 12 on esitelty oppilaan perhetilanteeseen liittyvät tarkemmat syyt kuraattorin asiakkuuteen. Tarkemmista syistä keskeisimpiä olivat lapsen hoitoon, huolenpitoon ja kasvatukseen liittyvät asiat (36 %), kriisitilanne perheessä (26 %) sekä perherakenteen muutokset (23 %). Poikien asiakkuuksissa oli hoitoon ja huolenpitoon liittyviä syitä suhteellisesti tyttöjä enemmän. Perheen kriisitilanteita taas oli yläkoululaisten oppilaiden perheissä suhteellisesti enemmän kuin alakoululaisten.

TAULUKKO 12. PERHEESEEN LIITTYVÄT TARKEMMAT SYYT

Perhe	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Hoitoon, huolenpitoon ja kasvatukseen liittyvät asiat	1180	36,0	32,5	39,6	38,8	31,5
Perheen kriisitilanne	859	26,2	27,4	25,0	22,6	32,1
Perherakenteen muutokset ja huoltajuuteen liittyvät asiat	762	23,3	23,5	23,0	24,2	21,7
Vuorovaikutusvaikeudet perheessä tai ristiriidat vanhempien kanssa	134	4,1	4,9	3,3	3,5	5,0
Turvattomuus	18	0,5	0,4	0,7	0,9	0,0
Perhe, ei tarkennusta	67	2,0	2,9	1,2	1,5	2,9
Oman kasvun ja kehityksen tuki	37	1,1	1,4	0,8	1,4	0,7
Muut perheeseen liittyvät syyt	50	1,5	1,3	1,7	1,9	1,0
Seuranta	170	5,2	5,6	4,8	5,2	5,2
Yhteensä	3277	100	100	100	100	100

Kaikista asiakkuuden pääsyistä perheeseen liittyvät asiat olivat asiakkuuden syynä 12 prosentissa asiakkuuksia. Voidaan arvella, että joillekin huoltajille on luontevampaa hakeutua perheeseen liittyvissä tilanteissa ensisijaisesti koulun ulkopuolisiin apua tarjoaviin palveluihin kuten perheneuvolaan. Koulussa painottuvat enemmän oppilaaseen yksilönä tai vertaisryhmän jäsenenä liittyvät asiat. Kuitenkin miltei kaikissa asiakkuuksissa tehdään yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa. Eli perhe osallistetaan työskentelyyn mukaan useimmiten myös silloin, kun perhetilanne ei ole asiakkuuden syynä. Tarkastelin erikseen asiakkuuksia, joissa kuraattorin asiakkuuden syynä olivat perherakenteen muutokset tai huoltajuuteen liittyvät asiat. Tällainen merkitsee usein tilannetta, missä vanhemmat ovat eroamassa. Yhteydenottajana oli tällöin 19 prosentissa huoltajat. Eli vanhemmat olivat hakeutuneet kuraattorille hakemaan lapselleen apua avio-/avoerotilanteessa. Koulu voi siis olla vanhemmille luonteva paikka hakea apua myös silloin, kun esimerkiksi perherakenteessa on tapahtumassa muutoksia. Vanhemmilla on aina ensisijainen vastuu lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja kehityksen tukemisesta. Lasten ja

perheiden kanssa toimivien viranomaisten tehtävänä on tukea vanhempia kasvattajina ja auttaa tarvittaessa. Tutkimuksen mukaan viidenneksellä vanhemmista ei ollut kokonaiskäsitystä kuntansa lasten ja perheiden palveluista (Halme ym. 2013, 127). Tämä haastaa kuraattorit tiedottamaan tehokkaasti tarjoamistaan koulun sosiaalityön palveluista koulussa.

5.3.5 Koulunkäyntijärjestelyt ja oppiminen

Kuraattorit ovat mukana tilanteissa, missä oppilas tarvitsee yksilöllisiä ratkaisuja opiskelujensa turvaamiseksi. Tällöin kuraattori tuo sosiaalityön näkökulmaa oppilaiden yksilöllisten koulunkäyntijärjestelyjen suunnitteluun. Taulukossa 13 ovat asiakkuuksien tarkemmat syyt koulunkäyntijärjestelyihin ja oppimiseen liittyen. Koulunkäyntijärjestelyt olivat pojilla (13 %) hieman enemmän syynä kuraattorin asiakkuuteen kuin tytöillä (11 %). Alakoulussa koulunkäyntijärjestelyt olivat syynä kuraattorin asiakkuuteen 10 prosentissa ja yläkoulussa 14 prosentissa asiakkuuksia. Erityisiä koulunkäyntijärjestelyjä voidaan tarvita esimerkiksi tilanteissa, missä oppilaan käytöshäiriöt, levottomuus, keskittymisvaikeudet tai psykosomaattiset oireet estävät opiskelun tavallisessa ryhmässä. Koulunkäyntijärjestelyjen pääluokalla ei kuitenkaan ollut voimakasta korrelaatiota muiden asiakkuuden pääluokkien kanssa. Oppilailla, joilla koulunkäyntijärjestelyt olivat syynä kuraattorin asiakkuuteen, 17 prosentilla oli syynä myös käyttäytyminen ja 10 prosentilla sosiaaliset suhteet.

TAULUKKO 13. KOULUNKÄYNTIJÄRJESTELYIHIN JA OPPIMISEEN LIITTYVÄT TARKEMMAT SYYT

Koulunkäyntijärjestelyt	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Opetusjärjestelyt	789	23,6	24,7	22,9	21,4	25,1
Koulunkäynnin nivelvaiheet	715	21,4	21,9	21,0	17,5	24,1
HOJKS:n/erityisen tuen suunnitelman laatimiseen osallistuminen, kuntoutusyhteistyö	518	15,5	12,4	17,2	14,3	16,3
Päätösasian valmistelu	469	14,0	14,8	13,5	18,6	10,9
Tuen tarpeen arviointi	440	13,1	12,0	13,8	14,8	12,0
Kodin ja koulun ristiriitatilanteen selvittely	90	2,7	2,8	2,6	4,4	1,5
Koulunkäyntijärjestelyt, ei tarkennusta	24	0,7	1,1	0,5	0,7	0,7
Oman kasvun ja kehityksen tuki	14	0,4	0,6	0,3	0,7	0,2
Muut koulunkäyntijärjestelyihin liittyvät syyt	45	1,3	1,7	1,1	1,5	1,2
Seuranta	237	7,1	7,5	6,8	6,0	7,9
Yhteensä	3341	100	100	100	100	100
Oppiminen						
Alisuoriutuminen	450	36,7	33,3	39,0	34,5	38,2
Yleiset oppimisvaikeudet	302	24,7	26,5	23,4	24,3	24,9
Kielelliset vaikeudet	199	16,2	13,1	18,4	19,1	14,3
Matematiikan vaikeudet	86	7,0	10,1	4,9	6,4	7,4
Neuropsykiatriset häiriöt	27	2,2	1,8	2,5	2,6	1,9
Oppiminen, ei tarkennusta	35	2,9	3,6	2,3	2,4	3,2
Oman kasvun ja kehityksen tuki	16	1,3	2,0	0,8	1,8	1,0
Muut oppimiseen liittyvät syyt	33	2,7	3,4	2,2	2,8	2,6
Seuranta	77	6,3	6,1	6,4	6,0	6,5
Yhteensä	1225	100	100	100	100	100

Koulunkäyntijärjestelyissä painottuivat erilaiset erityisopetukseen liittyvät valmistelut (opetusjärjestelyt 24 %, tuen tarpeen arviointi 13 % ja erityisen tuen suunnitelman laatiminen 16 %). Ennen nykyistä kolmiportaisen tuen mallia erityisopetukseen siirtäminen edellytti hallintopäätöstä, joka perustui psykologiseen, lääketieteelliseen tai sosiaaliseen selvitykseen. Sosiaalinen selvitys on yleiskäsite eritasoisille selvityksille, joita kuraattorit tekevät omien interventoiensa, lausuntojensa ja päätöstensä pohjaksi (Suhonen 2010, 291). Tällä hetkellä oppilaalle, jolla on vaikeuksia koulunkäynnissään, järjestetään tehostettua tukea, jonka aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden (ml. kuraattorit) kanssa. Vain erityisen tuen päätöstä varten oppilaalle on laadittava pedagoginen selvitys, jota on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Käytännössä kuraattorien lausuntojen tekeminen erityisopetusta varten on huomattavasti vähentynyt, mikä näkyy myös koulunkäyntijärjestelyjen osuuden vähenemisenä kuraattorien asiakkuuksissa. Vielä 2000-luvun alkupuoliskolla lausuntojen kirjoittaminen oppilaan erityisopetuspäätöstä varten oli yleisemmin syy,

miksi oppilas oli kuraattorien asiakkuudessa. Lukuvuonna 2002–2003 kuraattorit olivat tehneet 144 lausuntoa. Kymmenen vuotta myöhemmin, lukuvuonna 2012–2013 lausuntoja oli tehty 46 kappaletta.

Koulunkäynnin nivelvaiheet olivat asiakkuuden syynä 21 prosentissa koulunkäyntijärjestelyihin liittyviä asiakkuuksia. Koulutuksen siirtymä- tai nivelvaiheet nimetään usein tilanteiksi, joihin tulisi erityisesti panostaa (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005). Kuraattorit ovat mukana erityisesti oppilaiden siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun. Siirtyminen yläkouluun halutaan tehdä oppilaille mahdollisimman turvalliseksi ja sujuvaksi. Kuraattorit usein työskentelevät sekä alakoulussa että yläkoulussa, joten kuraattori voi olla turvallinen aikuinen joka 7. luokan alkaessa kyselee oppilaalta kuulumisia uudessa koulussa. Kuraattorit ovat kuitenkin mukana myös niissä tilanteissa, joissa oppilas on siirtymässä peruskoulusta eteenpäin. Siirtymistä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen voidaan pitää kriittisenä vaiheena, joka ohjaa nuoren elämää uusille poluille ja voi vaikuttaa hyvinvointiin merkittävästi. Koulutuksellisista siirtymävaiheista tulisi tehdä nuorille mahdollisimman sujuvia. Tässä korostuu paitsi opinto-ohjauksen myös oppilashuoltopalvelujen merkittävä rooli. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 252.) Peruskoululaiset tulisi saada sujuvasti kiinnittymään jatko-opintoihin. Koulunkäynnistä ja opiskelusta syrjäytymistä voidaan pitää yhtenä laajemman syrjäytymiskehityksen alkulähteistä, sillä pelkän peruskoulun suorittaneilla henkilöillä on suurempi riski päätyä muun muassa toimeentulotukiasiakkuuteen tai psykiatriseen sairaalahoitoon kuin peruskoulun jälkeisen koulutuksen hankkineilla henkilöillä (Ahonen ym. 2013, 97).

Oppilaalle tehtävät erityiset koulunkäyntijärjestelyt voivat liittyä oppimiseen, mutta kuraattorien asiakkuuksissa näin on vain harvoin. Tällaisia oppilaita oli aineistossa 190 (prosentti kaikista asiakkuuksista). Yleisimmin oppimisvaikeudet, jotka vaativat erityisiä koulunkäyntijärjestelyjä, ovat koulupsykologien työaluetta. Oppiminen oli kuraattorien asiakkuuden syynä pojilla (5 %) ja tytöillä (4 %) miltei yhtä yleistä. Se oli hieman yleisimmin asiakkuuden syynä yläkoulussa (6 %) kuin alakoulussa (4 %). Oppimiseen liittyen kuraattoreja oli eniten työllistänyt alisuoriutuminen (37 %). Se voi liittyä tilanteeseen, missä oppilaan koulusuoriutuminen yllättäen heikkip. Kun asiaa selvitetään, taustalta voi esimerkiksi löytyä kotitilanteeseen liittyviä muutoksia, kiusaamista tai muita asioita, jotka vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja opiskeluun. Alisuoriutumisen on katsottu olevan yhteydessä syrjäytymisriskiin. Nuoria aikuisia koskevassa tutkimuksessa todettiin, että syrjäytymistä ei tule nähdä yksipuolisesti alhaisen koulutuksen tai työttömyyden seurauksena, vaan yksinäisyyden, epäluottamuksen ja alisuoriutumisen muodostamana syrjäytymiskierteenä (Kallunki 2013, 20-21). Oppimisen vaikeudet vaikuttavat myös peruskoululaisten kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Ne oppilaat, jotka kokevat koulumenestyksensä hyväksi, viihtyvät myös koulussa paremmin (Kämppe ym. 2012, 9). Kuraattori-

en rooli koulussa on vahvistaa oppilaiden hyvinvointia niin, että oppilas kykenee suoriutumaan opiskeluissaan omalla tasollaan.

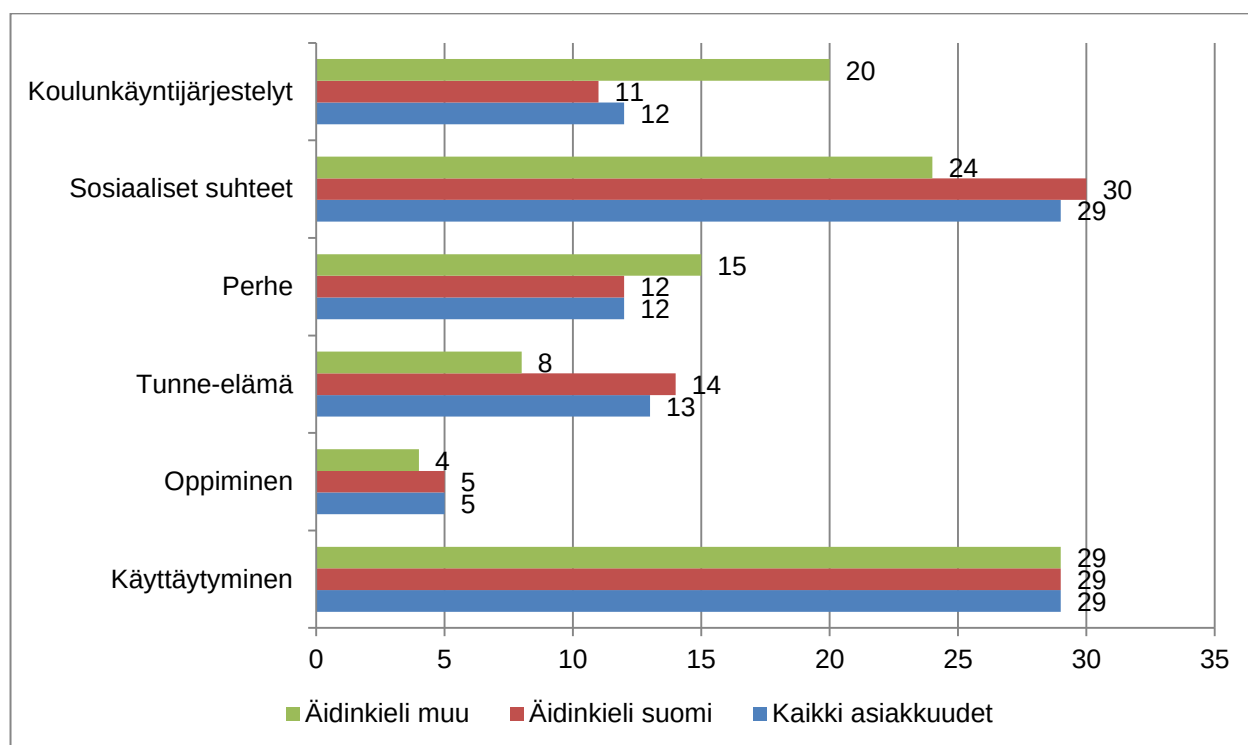
5.4 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat

Maahanmuuttajaväestö keskittyy Suomessa suuriin kaupunkeihin, mikä näkyy myös Espoossa. Vuoden 2013 alussa espoolaisista 11,3 prosenttia (28 976 henkilöä) puhui äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia. Tämä on 11 prosenttia koko maan vieraskielisestä väestöstä. (Monikulttuurisuusohjelma 2014–2017, 4.) Pääkaupunkiseutu on ollut Suomen maahanmuuton pääasiallinen kohde, ja 1990-luvun alkupuolelta lähtien koko maan vuosittaisesta maahanmuutosta yli kolmasosa on tullut tälle alueelle. Maahan muuttava väestö on ikärakenteeltaan nuorta, ja lasten osuus väestöstä on kantaväestöä suurempi. Tällä hetkellä ei ole valtakunnallista tietoa siitä, kuinka paljon ja mistä syistä maahanmuuttajataustaiset lapset ja perheet käyttävät neuvola-, varhaiskasvatus-, erityisopetus- ja oppilashuoltopalveluja. Myöskään maahanmuuttajista lastensuojelun asiakkaina ei tiedetä paljoa. (Ristolainen ym. 2013, 30.) Myös Espoon kaupungin kotouttamisohjelmassa on kiinnitetty huomiota siihen, ettei tällä hetkellä ole juurikaan tietoa siitä, miten maahanmuuttajat käyttävät erilaisia kaupungin palveluja (Monikulttuurisuusohjelma 2014–2017, 3). Tällaista tietoa tarvittaisiin, jotta voitaisiin suunnata palveluja oikein ja oikea-aikaisesti kaikille. Tavoitteena on tosiasiallinen yhdenvertaisuus, jolloin huomioidaan ihmisten erilaiset lähtökohdat ja mahdollisuudet.

Tilastollisesti maahanmuuttajataustaista väestöä kuvataan yleisimmin äidinkielen tai kansalaisuuden perusteella. Kansalaisuuteen perustuvassa tarkastelussa Suomen kansalaisuuden jo saaneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt jäävät tilastojen ulkopuolelle. Kuraattorien asiakkaana olleista oppilaista 14 prosenttia puhui äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia. Näistä oppilaista 31 prosentilla oli Suomen kansalaisuus. Tarkastelen jatkossa maahanmuuttajataustaisina oppilaina niitä 14 prosenttia (n=1948) kuraattoripalveluita käyttäneitä oppilaita, joilla oli äidinkielenään muu kuin suomi (tai ruotsi). Näitä oppilaita oli kuraattorien asiakkaina suhteellisesti tarkasteltuna vähän enemmän kuin maahanmuuttajataustaisia henkilöitä koko Espoossa (11 %). Espoon suomenkielisissä peruskouluissa ja lukioissa oli vuoden 2012 lopussa vieraskielisiä oppilaita ja opiskelijoita yhteensä 3 083. Suomi toisena kielenä -opetukseen osallistui 2 739 peruskoulun oppilasta eli 11 prosenttia kaikista peruskoululaisista (Suomenkielisen opetuksen toimintakertomus 2012, 15). Kuraattoripalvelujen asiakkaana oli siis hieman enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita kuin heidän osuutensa oli peruskoululaisista (vrt. Laatikainen 2013, 232). Muuta äidinkieltä puhuvista kuraattorien asiakkaista suurimmat ryhmät olivat somalinkieliset (17 %), venäjänkieliset (14 %), vironkieliset (11 %), albaniankieliset (9 %) ja arabiankieliset oppilaat (9 %) oppilaat. Vuonna 2012 yleisimpiä äidinkielenä puhuttuja vieraita kieliä Espoossa olivat venäjä, viro, englanti, somali ja kiina (Espoo-

laisten hyvinvoinnin tila 2013, 11). Kuraattorien asiakkaina sen sijaan oli englantia tai kiinaa puhuvia oppilaita vähän. Englantia äidinkielenään puhuvia oppilaita oli 2,9 prosenttia ja kiinaa puhuvia 1,8 prosenttia maahanmuuttajataustaisista kuraattorien asiakkaista.

Kuviossa 8 on verrattu asiakkuuden syiden pääluokkia oppilaiden äidinkielen mukaan. Kuten kaikilla kuraattorien asiakkailla, myös maahanmuuttajataustaisilla oppilailla käyttäytymiseen (29 %) ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät syyt (24 %) olivat yleisimmät asiakkuuden syyt. Sosiaaliset suhteet olivat kuitenkin vähemmän yleinen asiakkuuden syy kuin suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiakkuuksissa painottuivat koulu-ikäntijärjestelyt (20 %) enemmän kuin muilla (11 %). Niissä erityisesti koulunkäyntiin liittyvän päätösasian valmistelu ja opetusjärjestelyt olivat yleisiä syitä kuraattorin asiakkuuteen. Aineiston perusteella ei ollut mahdollisuutta saada tarkempaa tietoa näistä tilanteista, mutta oletettavasti kuraattorit olivat olleet mukana valmistelemassa maahanmuuttajaoppilaiden määräaikaisen opetuksen päätöstä. Se tarkoittaa tilannetta, missä maahanmuuttajataustainen oppilas ei selviydy perusopetuksessa yleisimmin kielitaitoon liittyvien ongelmien vuoksi. Mikäli yleisen tuen tukitoimet eivät ole riittäviä, voidaan oppilaalle hakea maahanmuuttajien määräaikaisen opetuksen tukea. Oppilas voi saada sitä enintään kahden lukuvuoden ajan, mutta päätös tehdään lukuvuodeksi kerrallaan.



KUVIO 8. ASIAKKUUDEN SYYT JA OPPILAAN ÄIDINKIELI (%)

Oppiminen oli maahanmuuttajataustaisilla oppilailla vähän vähemmän yleinen syy kuraattorin asiakkuuteen kuin suomenkielisillä oppilailla. Käyttäytyminen oli yhtä yleinen asiakkuuden syy äidinkielenään suomea tai muuta kieltä puhuvilla oppilailla (29 %). Perheasioissa maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli enemmän (15 %) kuraattorin asiakkuuksia kuin suomea äidinkielenään puhuvilla (12 %). Perhetilanteeseen liittyvistä tarkemmista syistä lapsen hoitoon, huolenpitoon ja kasvatukseen liittyvät asiat sekä perheen kriisitilanne olivat yleisimmät asiakkuuden syyt. Tunne-elämän asioissa asiakkuuden syitä oli maahanmuuttajataustaisilla oppilailla vähemmän (8 %) kuin äidinkielenään suomea puhuvilla (14 %).

Kouluterveyskyselystä ei saa tietoa kuraattoripalvelujen käytön yleisyydestä, mutta vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat kuraattorille pääsyn vaikeammaksi kuin valtaväestöön kuuluvat 8.- ja 9.-luokkalaiset. Ensimmäisen polven maahanmuuttajista 30 prosenttia piti kuraattorille pääsyä vaikeana. Toisen polven maahanmuuttajista tai maahanmuuttajaperheiden lapsista 22 prosenttia arvioi kuraattorille pääsyn vaikeaksi. Valtaväestöön kuuluvilla vastaajilla vastaava luku oli 20 prosenttia. Koulussa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heidän perheensä ovat tietoisia kouluissa tarjolla olevista oppilashuollon palveluista. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän huoltajilleen tulisi kertoa, että kuraattoripalvelut ovat koulussa tarjolla oleva peruspalvelu, ja että kuraattoripalveluja käyttävät myös valtaväestöön kuuluvat oppilaat ja perheet. (Matikka ym. 2014, 35.) Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaat olivat itse aloitteellisia kuraattorin asiakkuuteen seitsemässä prosentissa asiakkuuksia, ja vastaava luku maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli viisi prosenttia. Vanhemmat olivat koko aineistossa yhteydenottaja kuraattoriin huomattavasti useammin (12 %) kuin maahanmuuttajataustaisissa vanhemmissa (4 %). Voidaan siis sanoa, että etenkin maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät kovin yleisesti itse ole aloitteellisia kuraattoripalvelujen saamiseksi.

Maahanmuuttajien terveyttä ja hyvinvointia sekä kouluviihtyvyyttä on tutkittu myös Helsingin metropolialueen tutkimuksessa, jonka kohderyhmänä olivat 7.-luokkalaiset oppilaat. Tutkimuksen perusteella voitiin sanoa, että suurimmalla osalla maahanmuuttajataustaisista 7.-luokkalaisista menee hyvin. Suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuviin oppilaisiin verrattuna elinolot, hyvinvointi, terveystottumukset ja koulunkäynti olivat maahanmuuttajataustaisilla oppilailla hieman heikompia, mutta pääosin erot olivat pieniä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ilmoittivat hieman useammin vaikeuksia koulunkäynnin eri osa-alueilla kuin kantaväestön oppilaat. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisilla pojilla oli enemmän koulunkäyntivaikeuksia kuin suomen tai ruotsinkielisillä. Heillä oli vaikeuksia sopivan opiskelutavan löytämisessä ja kokeisiin valmistautumisessa. Tytöt raportoivat poikia enemmän vaikeuksia kaikilla koulunkäynnin osa-alueilla. Tutkimuksessa ei kysytty oppilailta heidän mahdollisia kokemuksiaan oppilashuollon palveluista. (Malin ym. 2015, 86-89.) Edellä mainittuun tutkimustulokseen

verrattuna on ymmärrettävää, että myös tämän aineiston asiakkuuksissa koulunkäyntijärjestelyt painottuivat maahanmuuttajataustaisilla oppilailla.

Keväällä 2012 Espoossa jäi toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle yhteishaun jälkeen 10 prosenttia suomenkielisistä ja 26 prosenttia muunkielisistä nuorista. Kaikkiaan keväällä 2013 Espoossa oli yli 3 000 koulutuksen ulkopuolella olevaa nuorta. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2010 pääkaupunkiseudun koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleista nuorista vieraskielisiä oli 40 prosenttia. (Monikulttuurisuusohjelma 2014–2017, 5.) Voidaan siis sanoa, että vieraskielisillä nuorilla on suurempi riski jäädä peruskoulun jälkeisten opintojen ulkopuolelle. Tämä haastaa perusopetuksen huomioimaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityiset tarpeen niin, että oppilaat saavat peruskoulussa hyvät edellytykset kiinnittyä jatkoopintoihin ja sitä kautta työelämään. Erityisesti suomen tai ruotsin kielen taito on tärkeää.

Lastensuojelun asiakkaissa maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret ovat ylliedustettuina (Ristolainen ym. 2013, 30). Vuonna 2008 Espoossa lastensuojelun palvelujen piirissä olevista lapsista 13 prosenttia oli vieraskielisiä (Espoon kaupungin hyvinvointikertomus 2009, 41). Sijoitetuista tai avohuollon tukitoimien piirissä vuonna 2011 olleista lapsista vieraskielisiä oli 28 prosenttia (vrt. vieraskielisten alaikäisten osuus väestöstä 10 %) (Espoolaisten hyvinvoinnin tila 2013, 34). Koska tieto maahanmuuttajataustaisen lasten ja nuorten terveydestä ja hyvinvoinnista on ollut vähäistä, toteutettiin osana Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Maahanmuuttajien terveystutkimusta (Maamu) erillinen tutkimus 13–16 -vuotiaille maahanmuuttajaperheiden lapsille. Tutkimus toteutettiin Espoossa, Helsingissä ja Vantaalla vuosina 2011 ja 2012 (Wikström ym. 2014, 3). Tutkimukseen osallistuneilta somali- ja kurditaustaisilta nuorilta kysyttiin heidän mahdollista kontaktiaan kuraattoriin. Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli kuraattorin asiakkuus yhtä yleisesti kuin kantaväestönkin nuorilla, kurditaustaisilla pojilla kuitenkin hieman muita nuoria enemmän. (Laatikainen 2014, 44.)

Kouluviihtyvyyssnäkökulmasta tarkastellen kuva maahanmuuttajien koulunkäynnistä on hyvin monisyinen. Monissa maahanmuuttajaperheissä arvostetaan koulunkäyntiä, eikä niissä ole omaksuttu suomalaista kriittistä katsetta kaikkeen yhteiseen tarjolla olevaan (Harinen & Halme 2012, 59). Arvion mukaan vuonna 2030 työikäisistä espoolaisista neljäsosa on maahanmuuttajataustaisia (Monikulttuurisuusohjelma 2014–2017, 4). He ovat olleet tai tulevat olemaan peruskoululaisia ja tuovat uudenlaisia kysymyksiä toimintaympäristöömme. Oppilashuollolle ja kuraattoripalveluille haasteita syntyy maahanmuuttajaoppilaiden kieleen, kulttuuristaan ja uskontoon liittyvistä eroista. On myös huomattava, että maahanmuuttajat eivät ole yksi ja yhtenäinen ryhmä, joiden palvelutarpeet ja erityispiirteet voisi niputtaa yhteen. Sen sijaan maahanmuuttajat kokevat joutuvansa palveluissa syrjinnän kohteeksi, koska heitä ei nähdä yksilöinä vaan kulttuurinsa edustajina (Turtiainen 2013, 31). Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat heterogeeninen ryhmä, eivätkä kaikki heistä ole avun tarpeessa, mutta heidän joukossaan on lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea (Matikka ym. 2014, 3). Kuraattorien vuoro-

vaikutus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden kanssa on erityisen merkittävä asia. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että kodin ja koulun toimiva yhteistyö auttaa maahanmuuttajataustaista lasta opinnoissa ja vahvistaa mahdollisuuksia ratkaista ongelmia lapsen hyvinvointia tukevalla tavalla (Laatikainen ym. 2013, 232). Maahanmuuttajaperheiden lapsilla on usein parempi suomen kielen taito kuin heidän vanhemmillaan, joten tulkkia tarvitaan erityisesti silloin, kun kuraattori työskentelee oppilaan perheen kanssa. Tämän tutkimuksen aineistossa 359 oppilaan (3 %:a asiakkaista) kouluneuvottelussa oli ollut tulkki läsnä (yhteensä 598 kertaa).

6 Asiakkuuden kulku

6.1 Asiakkuuden kesto ja työskentelyn tiheys

Kuraattorin työskentely oppilaan kanssa on moninaista. Siihen sisältyy usein kahdenkeskisiä ohjaus- ja tukikeskusteluja, neuvotteluja oppilaan asioissa erilaisilla kokoonpanoilla, puheluja ja sähköposteja. Oppilaan tilanteen edistämiseksi voidaan myös tehdä erityisiä interventioita luokassa. Kuraattori saattaa mennä seuraamaan oppilaan käyttäytymistä luokassa tai järjestää tapaamisen tietyn oppilasryhmän kanssa esimerkiksi sosiaalisten suhteiden selvittelemiseksi. Koko aineiston työskentelymuotojen lukumääriä verrattaessa eniten aineistossa oli sähköistä viestintää. Se sisältää puhelut ja sähköpostit oppilaan asioissa sekä vanhemmille että yhteistyötahoille. Miltei yhtä paljon kuin sähköistä viestintää, aineistossa oli ohjaus- ja tukikontakteja oppilaiden kanssa. Yhdistin ohjaus- ja tukikontaktin, oppilaan tilanteen kartoituksen sekä neuvottelut uudeksi sellaista tapaamista kuvaavaksi muuttujaksi, jossa oli ollut oppilas itse läsnä. Tällaisia tapahtumia oli yhdessä asiakkuudessa keskimäärin kolme.

Erilaisia lausuntoja, lähetteitä tai yhteenvetoja oli tehty 15 prosentissa asiakkuuksista. Kotikäyntejä on tehty harvoin. Niitä on tehty 102 oppilaan asioissa eli alle prosentissa kaikista asiakkuuksista (yhteensä 143 kertaa). Oppilasasioissa oli annettu konsultaatiota kahdessa prosentissa kaikista asiakkuuksista. Espoossa konsultaatioon työmuotona on panostettu koulutamalla kuraattoreja konsultointiin ja työnohjaukseen (Suomenkielisen opetuksen toimintakerotomus 2012, 38). Ainakaan tässä lukuvuoteen 2012–2013 päättyvässä määrällisessä tarkastelussa se ei kuitenkaan ollut kovin yleistä. Kuraattorin työssä konsultoidaan kuitenkin opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa paljon myös sellaisissa oppilastilanteissa, missä oppilas ei ole kuraattorin asiakkuudessa. Tällöin konsultaatiota ei ole merkitty asiakastietojärjestelmässä osaksi työskentelyä asiakkaiden kanssa eikä se näin ollen ole mukana aineistossa.

Tarkastellakseni kuraattorin työskentelyä kokonaisuudessaan oppilaiden kanssa tein summa-muuttujan kaikista eri tapahtumista. Luokittelin tapahtumien määrät taulukon 14 mukaisesti viiteen eri luokkaan, jolloin asiakkuuksista 28 prosentissa tapahtumia oli yksi tai kaksi. Suurimmassa osassa asiakkuuksia (42 %) tapahtumia oli kolmesta viiteen. Viidesosassa (19 %) asiakkuuksista tapahtumia oli 6–11. Melko harvoissa tilanteissa kuraattorin työskentely oppilaan asioissa oli vaatinut paljon tapaamisia, neuvotteluja, puheluja tai muita tapahtumia. Kudessa prosentissa asiakkuuksia tapahtumia oli 16 tai enemmän.

TAULUKKO 14. ASIAKASTAPAHTUMIEN MÄÄRÄ JA ASIAKKUUKSIEN KESTO

Tapahtumia asiakkuudessa	n	%	Asiakkuuden kesto	n	%
1–2	5602	27,6	0–5 kuukautta	5211	25,7
3–5	8587	42,3	6–11 kuukautta	4976	24,5
6–11	3848	19,0	12–23 kuukautta	4898	24,2
12–15	1011	5,0	24 kuukautta ja yli	3472	17,1
16 ja enemmän	1232	6,1	Asiakkuus avoinna	1723	8,5
Yhteensä	20280	100	Yhteensä	20280	100

Taulukossa 14 on luokiteltuna myös asiakkuuksien kesto. Asiakkuuden kestoa tarkastelin vertaamalla päättäneistä asiakkuuksista asiakkuuden alkamis- ja sulkemispäivämääriä. Koulun sosiaalityön asiakkuus oli kestänyt keskimäärin 15 kuukautta (mediaani 10 kuukautta). Neljäsosa asiakkuuksista oli kestänyt alle puoli vuotta. Aineiston asiakkuuksista yhdeksän prosenttia oli avoimia, eli niiden päättymisajankohta ei ollut tiedossa. Asiakkuuden kestoa työskentelyn tiheyteen verrattaessa voi kuitenkin arvella, että asiakkuuden kesto ei todellisuudessa ole aina ollut niin pitkä. Kun suurin osa asiakkuuksista tuli hoidetuksi pienellä määrällä tapaamisia ja muita tapahtumia, on mahdollista, että pitkään kestäneissä asiakkuuksissa asiakkuuden sulkeminen oli jäänyt kuraattorilta tekemättä, mikä vääristää tulosta ja vaikuttaa luotettavuuteen. Tarkistin tämän ristiintaulukoimalla tapahtumat luokiteltuna sekä asiakkuuden keston luokiteltuna. Yli 24 kuukautta kestäneissä asiakkuuksissa 60 prosentissa oli vain 1-5 tapahtumaa. Tämä viittaa siihen, että asiakkuuksia oli jäänyt kuraattoreilta sulkematta, vaikka tapahtumia ei enää tullut lisää.

Viidessä prosentissa asiakkuuksista oli tehty oppilaan asioissa jonkinlainen interventio luokassa. Se on voinut olla kyselyn tai kartoituksen toteuttaminen, oppitunnin pitäminen tietystä teemasta, oppilasryhmän kokoaminen tai muu luokassa toteutettava tapahtuma, jolla on edistetty oppilaan asian selvittelyä ja asian ratkaisua. Interventioita oli tehty eniten (56 %) tilanteissa, missä oppilaan sosiaaliset suhteet olivat syynä kuraattorin asiakkuuteen. Kahdessa prosentissa asiakkuuksista oli työskentelyssä toteutettu vanhempainryhmätapaaminen, vanhemmilta tai muu vanhemmat yhteen kokoava toimenpide. Tällöin asiakkuuden syyt liittyivät yleisimmin oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (41 %) tai käyttäytymiseen (27 %).

Kuraattorit olivat siis aineiston perusteella melko pienellä määrällä tapaamisia ja muita tapahtumia kyenneet auttamaan oppilaiden tilanteissa. Tällä hetkellä hyvinvointipalvelujen järjestämisessä painotetaan asiakkaiden ongelmatilanteiden ehkäisemistä, nopeaa tunnistamista ja varhaista tukea. Uuden sosiaalihuoltolain (1301/2014) yhtenä tavoitteena on nopea tuki asukkailla. Tavoitteena ovat asiakkuudet, missä ihmiset eivät joudu pitkäaikaisesti olemaan palve-

lun piirissä, vaan apu on nopeaa, tehokasta ja väliaikaista. Myös lastensuojelulain kolmen kuukauden määräaika lastensuojelutarpeen selvityksen tekemiselle ohjaa nopeaan ja tiiviiseen työskentelyyn. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteena on entisestään lisätä nopeutta oppilaan koulussa saamaan tukeen. Tieto oppilaan avun tarpeesta tulee kulkea koulussa nopeasti ja avoimesti, kuitenkin niin, että vain asianosaiset ovat asiasta tietoisia. Oppilaan koulussa saamaa tukea halutaan siirtää palvelutarpeen selvittämisestä nopeasti annettavaan tukeen. Aikaisemmin lastensuojeluun on ohjautunut paljon sellaisia lapsia, jotka eivät ole lastensuojelutarpeen selvittämisen jälkeen tarvinneet lastensuojelun asiakkuutta. Nyt tavoitteena on, että lapset saavat apua kevyemmin toimenpitein esimerkiksi kuraattoripalveluissa, ja lastensuojeluun ohjautuvat vain ne lapset, joiden tilanteet eivät ole peruspalveluissa hoidettavissa (HE 67/2013, 63). Toisaalta voidaan kysyä, onko lyhyt asiakassuhde ja pieni määrä tapaamisia ja muita kontakteja riittävä apu oppilaalle. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on nostanut esille, että oppilaille on koulussa tärkeää paitsi päästä nopeasti kuraattorin tai koulupsykologin vastaanotolle, myös kontaktin ajallinen kesto ja jatkumo. Tämä näkemys perustui lasten kertomiin kokemuksiin heidän yhteydenottoissaan Lasten ja nuorten puhelimeen. Yhteyttä ottaneet lapset ja nuoret olivat kaivanneet koulussa aikuisilta enemmän ja tiheämmin keskustelu-aikoja. (Lasten ja nuorten puhelimen ja netin vuosiraportti 2014, 14.)

6.2 Yhteistyössä muiden tahojen kanssa

Kuraattori työskentelee koulussa osana moniammatillista työyhteisöä. Kuraattorin työtä voidaan luonnehtia vuorovaikutustyöksi, joka tapahtuu verkostoissa (Suhonen 2010, 238). Koulussa on paljon aikuisia, jotka kohtaavat oppilaat päivittäin. Oppilas asioi kuraattorin luona harvoin ilman, että ainakin joku opettaja olisi siitä tietoinen. Tällaisia tilanteita kuitenkin on, erityisesti yläkoulussa, missä oppilaat saattavat hakeutua kuraattorille esimerkiksi seurustelu-asioihin liittyen, eivätkä missään nimessä halua opettajien olevan asiasta tietoisia. Tarkastelin aineistosta, kuinka paljon ja kenen kanssa kuraattorit olivat oppilasasioissa tehneet yhteistyötä. Yhteistyö tarkoittaa esimerkiksi yhteisneuvotteluja, joissa on koulun ulkopuolinen taho läsnä. Yhteistyötaho tulee kuitenkin erikseen merkitä asiakastietojärjestelmään, tai merkitä ”ei yhteistyötahoja”.

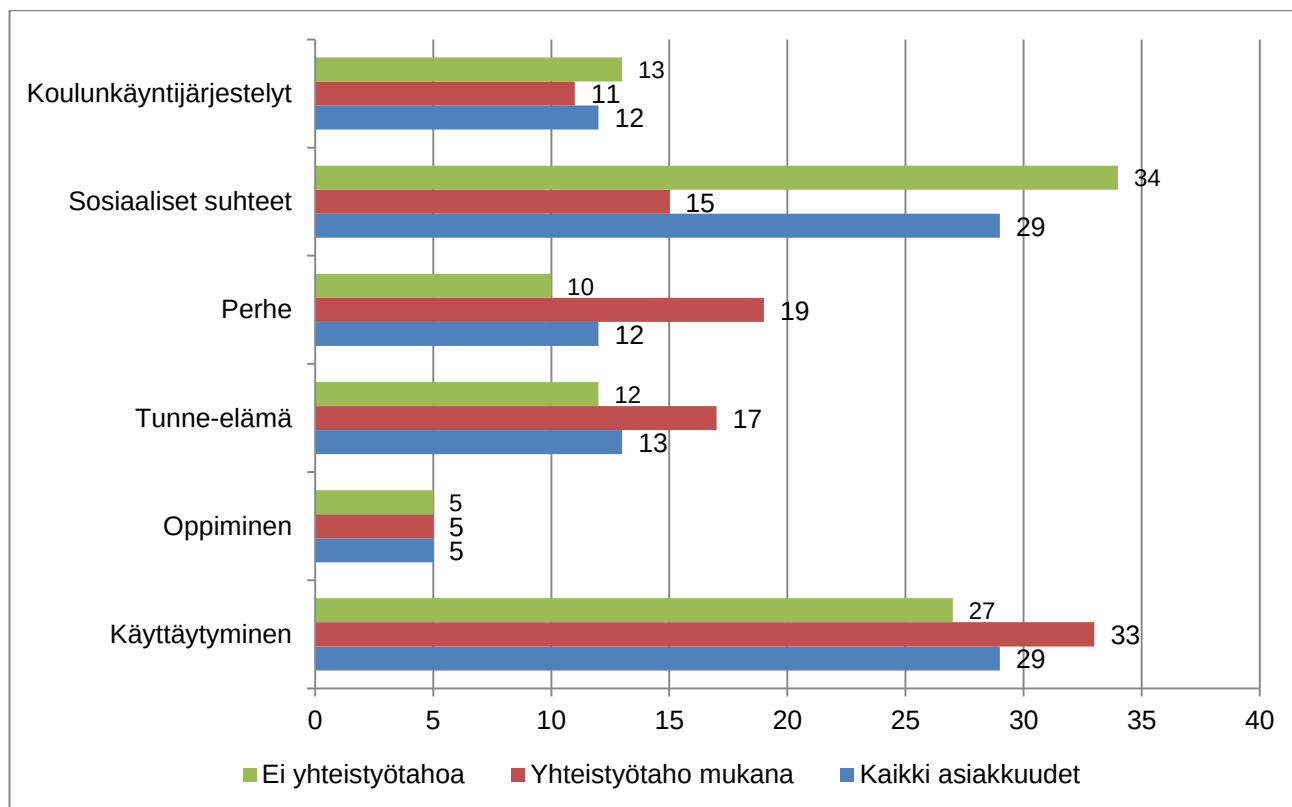
Suurimmassa osassa oppilaiden asioita (90 %) kuraattori oli työskennellyt ilman koulun ulkopuolisia yhteistyökumppaneita. Tällöin kuraattori on työskennellyt yksin oppilaan ja mahdollisesti huoltajien kanssa. Käytännössä moniammatillista yhteistyötä on kuitenkin tehty koulun sisällä. Koulupsykologi tai koulun ulkopuolinen yhteistyötaho oli mukana kymmenessä prosentissa asiakkuuksissa (taulukko 15). Alakoululaisten asiakkuuksissa yhteistyötaho oli mukana vähän useammin kuin yläkoulussa. Lastensuojelu on selvästi merkittävin yhteistyötaho (alakoulu 6 %, yläkoulu 7 %). Ehkä hieman yllättäen perheneuvola oli alakoulun asiakkuuksissa

mukana vain alle kahdessa prosentissa. Se oli hieman yleisemmin mukana alakoululaisten poikien asiakkuuksissa. Muuten tyttöjen ja poikien välillä ei ollut juurikaan eroa.

TAULUKKO 15. ASIAKKUUDESSA MUKANA OLLUT YHTEISTYÖTAHO

Yhteistyötaho	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Lastensuojelu	1254	6,2	6,4	6,0	5,5	7,1
Perheneuvola	189	0,9	0,6	1,2	1,6	0,1
Koulupsykologi	102	0,5	0,4	0,6	0,7	0,2
Terveystoimi	53	0,3	0,3	0,6	0,2	0,4
Muu	526	2,6	2,8	2,4	2,0	3,4
Ei yhteistyötahoa	18156	89,5	89,5	89,6	90,1	88,9
Yhteensä	20280	100	100	100	100	100

Kuviossa 9 on vertailtu asiakkuuden syiden jakautumista silloin, kun oppilaan tilanteessa oli mukana yhteistyötaho. Erityisesti oppilaan perhetilanne, käyttäytyminen ja tunne-elämä olivat tyypillisiä asiakkuuden syitä, jolloin mukana oli yhteistyötaho. Sen sijaan tilanteissa, joissa asiakkuus liittyi oppilaan koulunkäyntijärjestelyihin tai oppimiseen, työskentelyssä oli harvemmin yhteistyötaho mukana. Sosiaaliset suhteet olivat myös sellainen asiakkuuden syy, jolloin yhteistyötahoa ei usein ollut. Oppilaiden sosiaalsiin suhteisiin liittyvät pulmat ovat luonteeltaan koulun sisällä hoidettavia. Esimerkiksi kiusaaminen tai kaverisuhdeongelmat on useimmiten hyvä selvittää siinä viiteryhmässä, missä ongelmia esiintyy. Oppilaiden kaverisuhteisiin liittyviä ongelmatilanteita ratkotaan pääasiassa koulun sisällä keskustelemalla ja neuvottelemalla, ja siinä kuraattorilla on keskeinen rooli. Jauhiainen (1993, 214) on nimittänyt kuraattoria näin ollen välittäjäasiantuntijaksi koulussa. Myöskään oppilaan koulunkäyntijärjestelyihin tai oppimiseen liittyvässä työskentelyssä ei ulkopuolista yhteistyötahoa yleisesti ollut.



KUVIO 9. ASIAKKUUDEN SYYT NIILLÄ OPPILAILLA, JOIDEN TYÖSKENTELYSSÄ MUKANA YHTEISTYÖTAHO (%)

Merkittävä osa kuraattorien asiakkuuksista oli hoidettu ilman yhteistyötahoa. Kuraattorien työskentelyssä aikaisemmin hajallaan olleet säännökset saattoivat vaikeuttaa moniammatillista yhteistyötä (HE 67/2013, 31). On kuitenkin huomattava, että kuraattorit tekevät oppilaiden asioissa paljon moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä. Se tarkoittaa esimerkiksi tilanteita, joissa oppilaan koulunkäyntijärjestelyjä suunnitellaan yhdessä erityisopettajan tai oppilaanohjaajan kanssa. Kuraattorit tekevät moniammatillista yhteistyötä monella tasolla. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ohjaa monialaiseen yhteistyöhön, missä oppilashuollon palveluista muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Myös lastensuojelulain (417/2007) mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma osaltaan ohjaa toimialat ylittävään ja sujuvaan yhteistyöhön lasten asioissa.

6.3 Erityispalveluihin ohjaaminen

Jos koulun omat tukitoimet eivät ole riittäviä, voidaan oppilas ja/tai perhe ohjata koulun ulkopuolisiin palveluihin. Aineistossa olivat mukana kuraattorien tekemät jatko-ohjaukset. Esimerkiksi lastensuojeluun saattaa ohjautua oppilaita myös siten, ettei kuraattori ole välttämättä tilanteessa mukana. Tällainen koulun muiden toimijoiden tekemä jatko-ohjaus ei ollut mukana

tässä aineistossa. Opetushallituksen ja Stakesin tutkimuksessa kysyttiin vuonna 2007 kouluilta, miten yleistä on oppilaiden lähettäminen jatkotutkimuksiin tai hoitoon erityispalveluihin. Kysely koski syyslukukauden 2006 tilannetta. Kouluista oli lähetetty jatkotutkimuksiin keskimäärin yksi oppilas sataa koulun oppilasta kohden. Yleisimmin oppilaita oli kouluilta ohjattu lasten- ja nuorisopsykiatriaan sekä lastensuojelun tukitoimien piiriin. (Rimpelä ym. 2007, 149.) Tässä aineistossa kuraattorit olivat tehneet ohjauksia huomattavasti enemmän, sillä 26 prosentille oppilaista oli tehty ohjaus koulun ulkopuolisiin tukitoimiin. Tytöistä 25 prosenttia ja pojista 26 prosenttia oli ohjattu eteenpäin muihin tukitoimiin tai palveluihin. Alakoululaisista 24 prosenttia oli ohjattu eteenpäin ja yläkoululaisista 28 prosenttia. Eniten oppilaita oli ohjattu lastensuojeluun (10 %), perheneuvolaan (4 %) ja nuorisopoliklinikalle (3 %) (taulukko 16).

TAULUKKO 16. MUIHIN TUKITOIMIIN OHJATUT ASIAKKUUDET

Jatko-ohjaustaho	Kaikki yhteensä		Sukupuoli		Luokka-aste	
			Tytöt	Pojat	Alakoulu	Yläkoulu
	n	%	%	%	%	%
Lastensuojelu	1979	9,8	9,9	9,7	8,9	10,8
Perheneuvola	722	3,6	2,7	4,2	6,2	0,4
Nuorisopoliklinikka	573	2,8	3,6	2,2	0,7	5,4
Psykiatria	489	2,4	2,5	2,4	1,7	3,3
Kouluterveydenhuolto	291	1,4	1,5	1,4	1,4	1,5
Päihdepalvelut	84	0,4	0,3	0,5	0,0	0,9
Muu sosiaalitoimi	82	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4
Terveystoimi	70	0,4	0,5	0,4	0,2	0,5
Muu	914	4,5	3,9	5	4,2	4,8
Ei ohjausta	15076	74,3	74,5	74,2	76,3	72,0
Yhteensä	20280	100	100	100	100	100

Asiakastietojärjestelmässä oli yhteensä 23 eri tahoa, johon oli voitu merkitä tehty jatko-ohjaus. Yhdistin muuttujia siten, että otin analysointiin mukaan ne jatko-ohjaustahot, joissa tapahtumia oli yli viisikymmentä kappaletta. Ne tahot, joihin ohjauksia oli tehty vähemmän, ovat kohdassa ”muu”. Tehtyjen jatko-ohjausten määrissä näkyvät selvästi erot niiden palveluiden välillä jotka on selkeästi suunnattu erikseen alakoulu- tai yläkouluikäisille. Ristiintaulukointi ja χ^2 -testi alakoululaisten ja yläkoululaisten välillä vahvistivat tilastollisesti merkitseviksi erot niiden palveluiden välillä jotka on selkeästi suunnattu erikseen alakoulu- tai yläkouluikäisille ($p < 0,001$). Perheneuvolapalvelut on Espoossa suunnattu alakouluikäisille (alle 13-vuotiaille) ja nuorisopoliklinikka Nupolin palvelut 13 ikävuodesta eteenpäin. Lastensuojeluun ja kouluterveydenhuoltoon oli ohjattu miltei yhtä paljon ala- ja yläkoulun oppilaita. Tunne-elämän ongelmissa oli oppilaita ohjattu psykiatriaan eli nuorisopsykiatrian poliklinikalle ja nuorisopoliklinikalle. Nuorisopoliklinikka Nupoli on Espoon kaupungin oma matalan kynnyksen avohoitopaikka. Nuoriso-

psykiatrian avohoidon lähetekäytännöt muuttuivat Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin alueella vuonna 2012. Ennen sitä muun muassa kuraattori pystyi tekemään nuorelle lähetteen hoitoon. Uudistuksen jälkeen nuori on tarvinnut lääkärin lähetteen päästäkseen tutkimus-, arviointi- ja kriisipoliklinikalle (TAK), missä arvioidaan erikoissairaanhoidon tarve. Tämä muutos näkyy aineistossa siten, että kun lukuvuonna 2011–2012 kuraattorit olivat tehneet 67 lähetettä nuorisopsykiatriaan, vastaava luku oli seuraavana lukuvuonna 38 lähetettä. Käytännössä kuraattorin on nykyisin ohjattava oppilas kouluterveydenhuollon kautta koululääkärille tai muuta reittiä (esim. terveysasema) lääkärin vastaanotolle, jotta lääkäri arvioi lähetteen tarpeellisuuden TAK-poliklinikalle.

Eniten jatko-ohjauksia oli tehty tilanteissa, missä oppilaan tunne-elämän asiat olivat kuraattorin asiakkuuden syynä. Näistä asiakkuuksista 36 prosentissa oli tehty ohjaus eteenpäin. Käyttäytymiseen (32 %) ja oppimiseen (30 %) liittyvissä asiakkuuksissa oli tehty noin kolmasosassa ohjaus erityispalveluihin. Koulunkäyntijärjestelyissä neljäsosassa (25 %) ja perhetilanteeseen liittyen viidesosassa (20 %) asiakkuuksia. Vähiten (15 %) jatko-ohjauksia oli tehty silloin, kun oppilas oli kuraattorin asiakkaana sosiaalisiin suhteisiin liittyvien syiden vuoksi.

6.4 Koulun sosiaalityön asiakkuudet suhteessa lastensuojeluun

Koulu on keskeinen taho, missä oppilaiden lastensuojelun tarve voidaan huomata. Uusia lastensuojeluasiakkaita koskevassa tutkimuksessa 16 prosenttia kaikista tehdyistä lastensuojeluilmoituksista oli tullut koulusta (Heino 2007, 42). Kuraattorin ohjaus lastensuojeluun voi merkitä lastensuojelulain (417/2007) mukaisesti joko lastensuojeluilmoituksen tekoa, tai yhdessä lapsen tai hänen vanhempansa kanssa tehtyä pyyntöä lastensuojelutarpeen arvioimiseksi. Tässä aineistossa 10 prosenttia (n=1979) kuraattorien asiakkuuksista oli ohjattu lastensuojeluun. Ohjauksia oli tehty 2 438 kertaa, eli useassa asiakkuudessa lastensuojeluilmoituksia oli tehty enemmän kuin yksi. Enimmillään yhden asiakkuuden kohdalla lastensuojeluilmoituksia oli tehty kymmenen kappaletta. 197 oppilaan asioissa lastensuojeluilmoituksia tai muita lastensuojeluun ohjaamisia oli tehty kaksi kertaa. Alakoulussa oli tehty ohjaus lastensuojeluun yhdeksässä prosentissa kaikista alakoulun asiakkuuksista ja yläkoulussa 11 prosentissa yläkoulun asiakkuuksista. Eli yläkoulussa oli ohjattu oppilaita hieman useammin lastensuojeluun kuin alakoulussa.

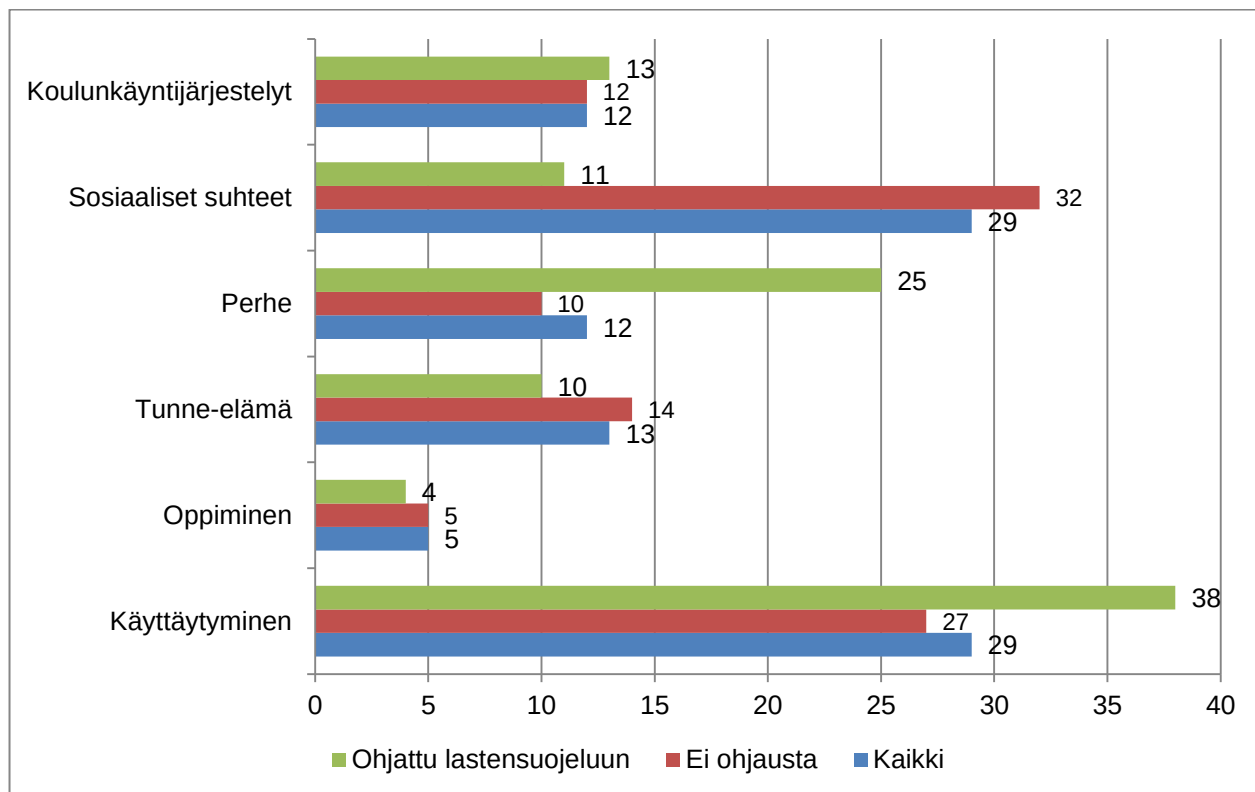
Vuonna 2008 voimaan tulleella lastensuojelulalla (417/2007) pyrittiin madaltamaan kynnystä lastensuojeluilmoituksen tekemiseen selkeyttämällä ilmoitusvelvollisuutta ja laajentamalla ilmoitusvelvollisten piiriä. Lain keskeisenä tavoitteena on suunnata lastensuojelun painopistettä avohuoltoon ja varhaiseen tukeen. Toisaalta opetustoimen työntekijöitä ilmoitusvelvollisuus oli koskenut jo aiemminkin (lastensuojelulaki 683/1983) eli kuraattorien osalta ilmoitusvelvollisuus

ei muuttunut. Kaikkia koskeva muutos oli kuitenkin se, että kun lastensuojelulaki (683/1983) velvoitti tekemään lastensuojeluilmoituksen, kun viranomainen oli saanut tietää *ilmeisestä lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta*, uuden lain (417/2007) mukaisesti ilmoitus tulee tehdä, kun viranomainen on saanut tietää lapsesta, jonka tilanne edellyttää *mahdollista lastensuojelun tarpeen selvittämistä*. Eli ilmoittamisen kynnystä madallettiin edellä mainituilla sanamuodoilla. Espoossa kaikkien tehtyjen lastensuojeluilmoitusten määrä on kasvanut vuositteittain niin, että vuonna 2012 lastensuojeluilmoituksia oli tehty 32 prosenttia enemmän kuin vuonna 2008 (taulukko 17). Tiedot ovat Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANetistä, mistä ei ollut saatavilla vuotta 2008 edeltäviä tietoja. Ehkä hieman yllättäen, kuraattorien tekemien lastensuojeluilmoitusten määrä ei kasvanut samassa suhteessa kaikkien Espoossa tehtyjen lastensuojeluilmoitusten kanssa. Vuonna 2012 kuraattorit olivat tehneet lastensuojeluilmoituksia jopa hieman vähemmän kuin vuonna 2008. Kouluissa on korostettu sitä, että lastensuojeluilmoituksen tekee se henkilö, joka havaitsee lastensuojelun tarpeen selvittämistä edellyttävän tilanteen. Esimerkiksi opettaja ei voi viivästyttää lastensuojeluilmoituksen tekemistä delegoimalla ilmoituksen tekemistä kuraattorille. Vuonna 2012 kaikista Espoossa tehdyistä lastensuojeluilmoituksista hieman alle viisi prosenttia oli tehty kuraattorien toimesta.

TAULUKKO 17. KURAATTORIEN TEKEMIEN LASTENSUOJELUILMOITUSTEN OSUUS KAIKISTA LASTENSUOJELUILMOITUKSISTA 2008–2012

Vuosi	2008	2009	2010	2011	2012
Kaikki lastensuojeluilmoitukset (Espoo) (Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet)	3557	3852	3886	4157	4680
Kuraattorien tekemät lastensuojeluilmoitukset	222	208	197	194	218
Kuraattorien tekemien lastensuojeluilmoitusten osuus kaikista lastensuojeluilmoituksista	6,2 %	5,4 %	5,1 %	4,7 %	4,7 %

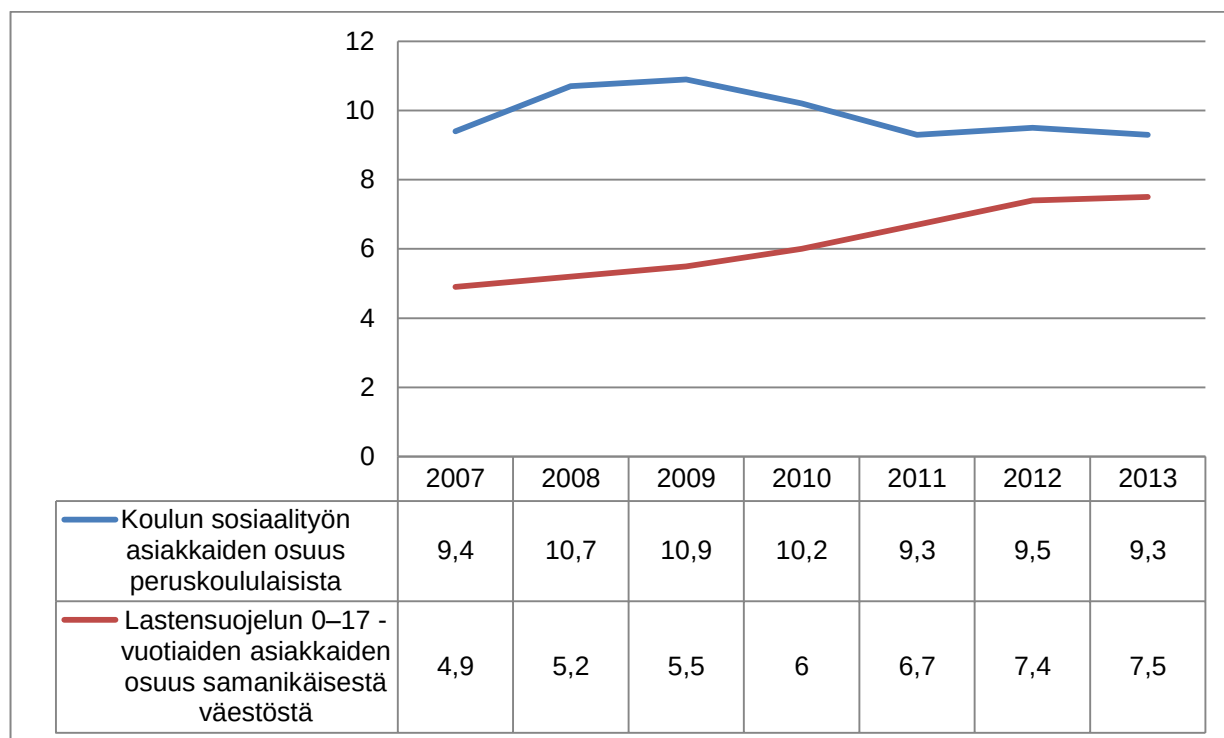
Kuviossa 10 on vertailtu asiakkuuden syitä sen mukaan oliko oppilas ohjattu lastensuojeluun. Oppilaiden käyttäytyminen painottui tällöin asiakkuuden syynä. Tarkemmista syistä poissaolot oli selkeästi merkittävin syy. Myös oppilaan perhetilanne painottui asiakkuuden syynä. Perhetilanteeseen liittyen tarkemmista syistä lapsen hoitoon ja huolenpitoon liittyvät asiat sekä perheen kriisitilanne olivat yleisimmät. Sosiaaliset suhteet olivat huomattavan harvoin asiakkuuden syynä lastensuojeluun ohjatuilla oppilailla. Tällöin tarkemmista syistä erityisesti kiusaamistilanteet olivat asiakkuuden syynä. Tunne-elämän asiat painottuivat lastensuojeluun ohjatuilla oppilailla vähemmän, mutta myös niihin sekä koulunkäyntijärjestelyihin ja oppimiseen liittyvisä asiakkuuksissa oppilaita oli ohjattu lastensuojeluun.



KUVIO 10. ASIAKKUUDEN SYYT LASTENSUOJELUUN OHJATUILLA OPPILAILLA (%)

Kuraattorien tekemien lastensuojeluilmoitusten määrä kasvoi mitä ylemmältä luokka-asteelta oli kyse. Kaikista tehdyistä lastensuojeluilmoituksista viidesosa oli tehty 9.-luokkalaisista. Tutkin tarkemmin asiakkuuden syitä niiltä 9.-luokkalaisilta, jotka oli ohjattu lastensuojeluun. Heidän asiakkuuksissaan käyttäytyminen oli ylivoimaisesti yleisin (42 %) syy kuraattorin asiakkuuteen. Toiseksi eniten asiakkuuden syyt liittyivät oppilaan perhetilanteeseen (18 %). Peruskoulun viimeisen vuosiluokan oppilaita oli ohjattu lastensuojeluun tilanteissa, missä lastensuojelulain mukainen ilmoitusvelvollisuus ylittyi oppilaan poissaoloihin, motivaatio-ongelmiin, perheen kriisitilanteeseen tai lapsen saamaan hoitoon ja huolenpitoon liittyvissä asioissa. Myös lastensuojelussa näkyy teini-ikäisten ikäluokan iso osuus asiakkaissa. Vuonna 2013 espoolaisista uusista lastensuojelun avohuollon asiakkaista 40 prosenttia kuului ikäryhmään 13–17 -vuotiaat (Ahlgren-Leinvuo 2014, 11). Ikäryhmien ero näkyvät myös laajemmassa valtakunnallisessa tarkastelussa. Suomessa 16–17 -vuotiaista yhdeksän prosenttia on lastensuojelun avohuollon asiakkuudessa vuonna 2009. Myös huostaanotot ovat lisääntyneet 12–17 -vuotiaiden ikäluokassa huomattavasti enemmän kuin nuoremmassa ikäryhmissä. (Sipilä & Österbacka 2013, 18.) Varhaisen puuttumisen näkökulmasta se saa kysymään, olisiko perheitä mahdollisuus tukea jo lasten ollessa nuorempia, jotta lastensuojelutoimilta välttyttäisiin.

Lastensuojelun sosiaalityössä asiakasmäärät ovat valtakunnallisesti tarkasteltuna kasvaneet 2000-luvulla huomattavasti. Ainakaan Kuusikkokunnissa asiakasmäärien kasvun taustalla ei ole ainoastaan väestömäärän yleinen kehitys, vaan asiakasmäärät ovat kasvaneet myös suhteessa kaupunkien asukasmäärään. Asiakasmäärät ovat kasvaneet niin avo-, sijais- kuin jälkihuollossa, mutta suurinta kasvu on ollut avohuollossa. (Heino 2013, 85-90.) Sama kasvu on nähtävillä myös Espoossa, missä lastensuojelun asiakkuudessa oli vuonna 2012 yhteensä 4376 lasta, mikä oli 11,3 prosenttia enemmän kuin edellisenä vuonna. Espoossa 0–17-vuotiaiden lastensuojelun asiakkaiden osuus samanikäisestä väestöstä on kasvanut vuodesta 2008 vuoteen 2012 2,2 prosenttia. (Ahlgren-Leinvuo 2013, 9.) Kuten seuraava kuvio 11 osoittaa, kuraattorien ja lastensuojelun asiakasmäärät ovat muuttuneet eri tavoin. Koulun sosiaalityön asiakasmäärät ovat Espoossa pysyneet 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä perusopetuksen oppilasmäärään suhteutettuna melko samanlaisena, kun taas lastensuojelussa asiakasmäärät ovat kasvaneet. Vertailussa on kuitenkin huomattava, että lastensuojelun osalta mukana ovat 0–17 -vuotiaat lapset, kun taas koulun sosiaalityön asiakkuudet koskevat peruskouluikäisiä lapsia.



KUVIO 11. KURAATTORIEN JA LASTENSUOJELUN ASIAKKAIEN OSUUS SAMANIKÄISESTÄ VÄESTÖSTÄ (%)

Koulun sosiaalityön asiakkuus voi alkaa myös lastensuojelun aloitteesta. Lastensuojelu oli aiempi selvittelevä taho kolmessa prosentissa asiakkuuksia. Tällöin tyypillisesti lastensuojelusta on ohjattu oppilas tukikeskusteluihin kuraattorin kanssa. Yhteistyötahona lastensuojelu oli kuudessa prosentissa kuraattorien asiakkuuksia, ja kymmenelle prosentille tehtiin kuraatto-

rin toimesta ohjaus lastensuojeluun. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kuraattoripalvelujen näkökulmasta lastensuojelu on yhteistyötahoista keskeisin. Vaikka suurin osa kuraattorien asiakkaana olleista oppilaista sai riittävän avun ja tuen koulun sosiaalityöstä, lastensuojelulla ja koulun sosiaalityöllä on yhteisiä asiakkaita ja koulun sosiaalityö työskentelee lastensuojelun asiakasrajapinnalla.

6.5 Onnistuneiksi arvioidut asiakasprosessit

Asiakastietojärjestelmässä tulee vähintään asiakkuuden loppuessa arvioida, miten työskentely on onnistunut. Tätä voivat arvioida oppilas itse, huoltajat ja kuraattori. Käytännössä arviointi jää usein työntekijän yksin tekemäksi, jolloin oppilaan ja huoltajan arviot jäävät tyhjiksi. Asiakastietojärjestelmän arviointikohdassa on eri vaihtoehdot, joista tulee valita onko työskentelyn tavoite saavutettu kokonaan, osittain, ei lainkaan, vaikea arvioida tai ei tietoa. Tein uuden muuttujan siten, että otin mukaan ne asiakkuudet, joissa työskentelyn tavoite oli saavutettu kokonaan kaikkien kolmen arviointia tekevän osapuolen eli kuraattorin, oppilaan ja huoltajan mielestä. Tällaisia tapauksia oli aineistossa 2523 kappaletta eli 12 prosenttia kaikista asiakkuuksista. Tavoitteen saavuttamisen kannalta onnistuneiksi arvioiduista asiakkuuksista 56 prosenttia oli alakoululaisten oppilaiden tilanteita, mikä ei poikkea koko aineistosta. Koulunkäyntijärjestelyihin liittyvät asiakkuudet oli arvioitu useimmin onnistuneiksi (17 %) kaikkien osapuolien osalta. Sosiaaliin suhteisiin liittyvistä asiakkuuksista 14 prosenttia oli arvioitu onnistuneiksi. Erityisesti kaverisuhteisiin ja kiusaamiseen liittyvissä asioissa työskentely ja saavutettu tulos oli arvioitu onnistuneiksi. Muissa asiakkuuden syiden pääluokissa (käyttäytyminen, perhetilanne, tunne-elämä ja oppiminen) onnistuneiksi oli arvioitu noin kymmenen prosenttia asiakkuuksista. Onnistuneiksi arvioiduista asiakkuuksista 74 prosenttia oli sellaisia, missä tapaamisia tai muita tapahtumia oli ollut yhdestä viiteen. Voidaan siis päätellä, että sekä oppilas että huoltajat ovat arvioineet onnistuneiksi erityisesti sellaiset tilanteet, jotka liittyivät koulunkäyntijärjestelyihin tai oppilaan sosiaaliin suhteisiin, ja joissa apua oli saatu nopeasti ja tehokkaasti.

Tarkastelin aineistosta vastaavasti sellaisia asiakkuuksia, joissa kaikki kolme arvioinnin tekijää olivat arvioineet, ettei työskentelyn tavoitetta oltu saavutettu lainkaan. Tällaisia asiakkuuksia oli aineistossa vain 36 kappaletta. Näistä puolet liittyi tilanteisiin, joissa asiakkuuden syynä olivat oppilaan käyttäytymiseen liittyvät syyt. Erityisesti motivaatio-ongelmat ja poissaolot olivat tällöin asiakkuuden syinä. Asiakkuuksista 24 eli kaksi kolmasosaa oli yläkoululaisten oppilaiden tilanteita.

Tarkastelin aineistosta erikseen myös niitä asiakkuuksia, missä asiakkuuksia oli ollut kaksi tai enemmän. Tällaisia asiakkuuksia oli kaikista asiakkuuksista 31 prosenttia (n=6365). Näistä

enemmistö (64 %) oli poikia. Asiakkuuksien lukumäärästä ei voi suoraan tehdä päätelmiä asiakkuuden onnistumisesta, sillä asiakkuuksia voi tulla samalle oppilaalle useampia sen vuoksi, että kuraattori on vaihtunut. Tein ristiintaulukoinnin kaikkien osapuolien mielestä onnistuneeksi arvioidusta työskentelystä ja asiakkuuksien määrästä. Tällöin kaikista onnistuneiksi arvioidusta asiakkuuksista 70 prosenttia oli yhden asiakkuuden tapauksia ja 30 prosenttia niitä, missä asiakkuuksia oli useampia. Erityisesti käyttäytymiseen liittyvät syyt olivat yleisempiä niissä tilanteissa, missä asiakkuuksia oli useampia. Myös koulunkäyntijärjestelyjen osuus näkyi isompana osuutena useamman asiakkuuden tilanteissa, mikä saattaa johtua siitä, että kyseessä on ollut päätösasian valmisteluun osallistuminen ja niitä on tehty samalle oppilaalle useita eri lukuvuosina.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sosiaaliset suhteet olivat yhdessä käyttäytymisen ohella merkittävin syy kuraattorin asiakkuuteen. Kun asiakkuuden syynä olivat sosiaaliset suhteet, oppilaat olivat suhteellisesti eniten itse yhteydessä kuraattoriin, työskentely oli usein melko lyhyt, kuraattori teki myös työtä luokkayhteisön tasolla ja ohjausta koulun ulkopuolelle ei tehty. Työskentely oli usein myös arvioitu onnistuneeksi. Käyttäytymiseen liittyvissä asiakkuuksissa yhteydenottaja oli usein opettaja, ohjaus koulun ulkopuolisiin tukitoimiin (erityisesti lastensuojeluun) tehtiin useammin, asiakkuus kesti kauemmin ja työskentely oli hieman harvemmin arvioitu onnistuneeksi. Asia voi liittyä siihen, että koulussa ilmenevät oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat monimutkaisia ja monisyisiä asioita, joiden taustalla voi olla esimerkiksi oppilaan perhetilanteeseen tai tunne-elämään liittyviä asioita. Tällöin työskentely edellyttää monenlaisia interventioita ja tukitoimia, ja näitä toteutetaan yhdessä oppilaan, perheen ja monialaisen verkoston kanssa. Koulunkäyntijärjestelyt olivat asiakkuuden syynä yleinen maa-hanmuuttajataustaisilla oppilailla, ja koulunkäyntijärjestelyihin liittyvät asiakkuudet oli usein arvioitu onnistuneeksi.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelin peruskoululaisten asiakkuuksia kuraattoripalveluissa. Lähtökohtana oli aikaisempien tutkimusten havainto koulun merkityksestä syrjäytymisen ehkäisemisessä, ja siihen liittyvät peruskouluun ja oppilashuoltoon kohdistuvat odotukset ja toiveet. Koulun odotetaan huomaavaan ja puuttuvan ajoissa lasten ja nuorten ongelmiin. Oppilashuolto liittyy läheisesti koulun kasvatus- ja opetustehtävään, ja siitä on tullut yhä tärkeämpi osa koulun perustoimintaa. Kaikilla oppilailla esiopetuksesta toisen asteen oppilaitoksiin on oikeus oppilashuollon palveluihin, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) tuli voimaan elokuussa 2014. Se siirtää oppilashuollon painopisteen aikaisempaa enemmän yhteisölliseen ja ongelmien syntyä ehkäisevään työhön. Kaikilla kouluilla tulee uuden lain mukaisesti olla sosiaalityöntekijän eli vastaavan kuraattorin palveluita. Koulun sosiaalityön tehtävänä on antaa yksilökohtaisen oppilashuollon palveluja tilanteessa, missä oppilaalla ilmenee ongelmia koulunkäynnissä tai muussa elämäntilanteessa.

Tutkimus selvitti rekisteriaineistosta millaisia olivat peruskoululaisten tilanteet, joihin oli haettu kuraattorin apua. Viisi yleisintä yksittäistä syytä kuraattorin asiakkuuteen olivat kiusaamistilanteet, kaverisuhdeongelmat, poissaolot, uhmakas käyttäytyminen ja motivaatio-ongelmat. Näistä kaksi ensimmäistä ja yleisintä syytä liittyivät oppilaan sosiaalisiin suhteisiin ja loput käyttäytymiseen. Kuraattoripalveluita oli käyttänyt lukuvuosittain keskimäärin kymmenen prosenttia kaikista perusopetuksen oppilaista. Toisin kuin lastensuojelussa, koulun sosiaalityössä asiakasmäärät eivät olleet tarkastelujaksolla nousseet, vaan pysyneet suhteellisen samana. Kuraattoripalveluita olivat käyttäneet kaikkien luokka-asteiden oppilaat, mutta suhteellisesti eniten 7.–9. -luokkalaiset. Asiakkaista 14 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia. Yleisimmin oppilaat olivat ohjautuneet kuraattorille opettajien tai muiden koulun työntekijöiden aloitteesta. Oppilaat tai vanhemmat olivat itse aloitteellisia viidesosassa asiakkuuksia. Opettajat ohjasivat oppilaita kuraattorille erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen liittyvissä ongelmissa. Nämä ovat yleisesti tilanteita, jotka näkyvät ja kuuluvat opetustilanteissa ja saattavat häiritä koko ryhmän opiskelua. Oppilaiden oma-aloitteinen kuraattorille hakeutuminen liittyi yleisimmin kaverisuhdeongelmiin tai kiusaamistilanteisiin.

Asiakkuuksien painottuessa yläkouluun voidaan kysyä, tulisiko kuraattoripalvelujen asiakasohjausta ja siten painopistettä siirtää enemmän alakouluun. Syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyen palvelujärjestelmää on kritisoitu siitä, että palvelut tulevat liian myöhään ja usein myös liian monen lähetteen tai luukun kautta (TrVM 2014, 10). Koulun sosiaalityössä ei kuitenkaan tarvita mitään lähetettä. Sosiaalityöntekijä on jo läsnä siellä, missä oppilaatkin ovat. Seitsemän prosenttia asiakkuuksista oli alkanut oppilaan omasta aloitteesta. Yläkoululaisten tyttöjen osalta 17 prosentissa oppilas oli itse hakeutunut kuraattoripalveluihin. Mielestäni oppilaiden oma-

aloitteinen ohjautuminen kuraattoripalveluihin ilmentää palvelun helppoa saavutettavuutta ja varhaisen tuen paradigman toteutumista. Asiakkaana olleista oppilaista kolme neljästä sai tarvitsemansa avun kuraattoripalvelusta, eikä oppilasta ohjattu tai ”luukutettu” koulun ulkopuolisiin tukitoimiin. Sen voi tulkita merkitsevän, että koulun sosiaalityö oli onnistunut koulussa tarjottavana peruspalveluna tukemaan oppilaita riittävästi. Koulun sosiaalityön työskentely oppilaiden kanssa oli lyhytkestoista, eli oppilaiden tilanteet olivat melko kevyellä interventtiolla ratkaistavissa. Toisaalta oppilaiden tilanteista kuusi prosenttia vaati hyvin paljon tapaamisia, neuvotteluja ja muuta työskentelyä. Eli koulussa todella oli kuraattoripalveluihin ohjautunut paljon myös lapsia, joilla oli elämäntilanteessaan monenlaista apua ja ratkaisua vaativia kysymyksiä. Tutkimus siis osoitti, että suurin osa oppilaista tarvitsee kevyttä ohjausta ja tukea, kun taas jotkut tarvitsevat pitkäaikaista tukea ja monia palveluja.

Mikäli syrjäytymisen katsotaan alkavan kouluongelmina, tämä tutkimus kertoi, mitkä ovat syrjäytymiskehityksen alkujuuret. Ne liittyvät oppilaiden käyttäytymiseen sekä ongelmiin sosiaalisissa suhteissa. Koska sosiaaliset suhteet painottuivat asiakkuuden syynä, voidaan tutkimuksen johtopäätöksenä sanoa, että kuraattorit työskentelevät kouluissa paljon juuri sen asian ympärillä, jonka lapset ja nuoret itse kokevat kaikkein eniten hyvinvointiaan ja kouluviihtyvyytään heikentävänä tekijänä. Lasten ja nuorten mielestä kouluviihtymiseen vaikuttavat juuri sosiaaliset suhteet eniten. Yksinäisyys ja muut vaikeudet sosiaalisissa suhteissa ovat oppilaiden kokemusten mukaan kaikkein ikävimpiä asioita. Ne ovat tilanteita, jotka lasten itsensä mielestä voivat liittyä sivuun joutumiseen tai syrjäytymiseen. Kaverisuhdeongelmien ja kiusaamistilanteiden osuus kuraattorien asiakkuuksien syinä olivat kuitenkin lukuvuositaisessa vertailussa vähenemässä, mikä voi olla seurausta koulujen panostuksesta oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Oppilaiden sosiaaliin syihin liittyvät tilanteet olivat sellaisia, joissa yleisesti koulun sosiaalityön selvittely ja tuki oli ollut riittävää, eikä oppilasta ohjattu koulun ulkopuolisiin palveluihin.

Sosiaalisten suhteiden lisäksi toinen tärkeä kuraattorien työn painopistealue liittyi oppilaiden käyttäytymiseen, mikä puolestaan on kouluissa se asia, johon opettajat eniten kiinnittävät huomiota ja syy, jonka vuoksi opettajat olivat eniten ohjanneet oppilaita kuraattorille. Lasten ja nuorten käyttäytyminen on asia, johon ammatillaisia kannustetaan varhaisen puuttumisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen nimissä kiinnittämään huomiota (Bäcklund 2013 73). Käyttäytymiseen liittyen poissaolot olivat yleisin asia, mihin kuraattorilta oli haettu apua. Perttula (2015) piti tutkimuksessaan kyseenalaisena sitä, että nuoret pidetään mukana toisen asteen koulutuksessa keinolla millä hyvänsä. Perttulan mukaan syrjäytymisen ehkäiseminen nuorten auttamistyön pääperiaatteena saattaa jopa olla haitallista, koska se asettaa työlle vaatimuksen pitää nuori kiinni koulutusjärjestelmässä. Tämä voi johtaa siihen, että nuoren oleminen jonkun oppilaitoksen kirjoilla nähdään jo ratkaisuna ongelmaan, ja nuoren todelliset tarpeet apuun jäävät huomaamatta. Peruskoulussa tilanne näyttäytyy mielestäni erilaisena. Kuraattorien asiakkuuksista 11 prosentissa oli työskentelyn syynä koulupoissaolot. Koulun sosiaalityö on alun

perin kehittynyt auttamaan ja turvaamaan oppilaiden oppivelvollisuuden suorittamista. Peruskoulua käyvälle lapselle tai nuorelle koulu on paikka, missä voi opiskelun lisäksi tavata ystäviä ja olla ryhmän jäsenenä. Mikäli peruskoululainen esimerkiksi lintsa koulusta tai on psyykkisesti niin huonossa kunnossa, ettei voi tulla kouluun, tarvitsee oppilas mielestäni sosiaalityöntekijän apua. Pidän myös perusteltuna, että koulun sosiaalityön tavoitteena on peruskoululaisen oppivelvollisuuden suorittamisen tukeminen. Nuorten syrjäytymisen kannalta haasteellisimpina kohtina koulutusurilla on pidetty siirtymiä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja ammatillisen tutkinnon jälkeen työelämään (Myllyniemi 2008, 28). Peruskoulussa oppilashuollon tavoitteena ei voi olla vain se, että oppilaat saavat oppivelvollisuutensa suoritetuksi, vaan myös se, että heillä on hyvät edellytykset kiinnittyä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden jatko-opintovalmiuksien varmistaminen on yksi tärkeä erityishuomiota vaativa asia.

Aiemman tutkimuksen perusteella on muodostunut kuva siitä millainen rooli oppilashuollolla ja koulun sosiaalityöllä tulisi olla. Primaaripreventio tapahtuu parhaiten universaaleissa peruspalveluissa kuten koulussa. Koulua voidaan pitää sosiaalisena investointina, sillä se lisää toimintakykyä ja tukee siten lasten ja nuorten selviytymistä elämässä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan lasten ja nuorten ongelmien ehkäiseminen on miltei aina tuloksellista ja taloudellisesti kannattavaa. Suomalaista vaikuttavuustutkimusta ei toistaiseksi ole juurikaan tehty, mutta kansainvälisten tutkimusten mukaan tuloksellisimmat tukitoimet tapahtuvat juuri varhaiskasvatuksessa ja koulussa. (Sipilä & Österbacka 2013, 15, 65.) Opettajien rooli on koulussa keskeinen, mutta oppilashuollon ammattilaiset, mukaan lukien kuraattorit, ovat tuomassa omaa ammatillista erityisosaamistaan oppilaiden, perheiden ja kouluyhteisön hyväksi. Aikaisempi tutkimus osoittaa, ettei koulun sosiaalityö ole ollut vahvasti lainsäädännöllisesti legitimoitua eikä institutionaalisesti vahvasti ohjattua toimintaa. Näin ollen koulun sosiaalityön yhteiskunnallinen paikka ja tehtävät ovat jääneet jonkin verran epäselviksi. Aikaisemmin kuitenkin koulun sosiaalityötä ei ole tutkittu rekisteriaineistoaineistoa hyödyntäen, mikä johtuu osaltaan siitä, ettei koulun sosiaalityössä ole systemaattisesti käytetty asiakastietojärjestelmiä ennen 2000-luvun alkua. Tässä tutkimuksessa rekisteriaineiston käyttö mahdollisti kuraattoritoiminnan uudelleenlainen tarkastelun. Iso määrällinen aineisto antoi mahdollisuuden tutkia muutoksia yhdentoista vuoden aikana esimerkiksi asiakkuuden syissä. Määrällinen aineisto ja sen analysointi eivät kerro kaikkea. Aineisto antoi kuitenkin mahdollisuuden kuraattorien asiakkuuksien kattavaan analysointiin. Seuraavaksi tulisi nähdäkseni tutkimuksellinen huomio kiinnittää aikuisiin. Tässä tutkimuksen kohteena olivat oppilaat kuraattoripalveluiden käyttäjinä. Koulussa tulisi kuitenkin miettiä myös, mitä opettajat ja vanhemmat tekevät. Lasten ja nuorten asiat muuttuvat ensi sijassa heidän elämänsä tärkeiden aikuisten kautta (Ahtola 2013).

Sosiaalityö on sekä asiakkaisiin että työn prosesseihin liittyen moniulotteista toimintaa. Näin ollen sosiaalityötä ei voi tehdä pelkästään soveltamalla tieteellistä tietoa, vaan tarvitaan myös

palveluiden käyttäjien ja ammattilaisten tietoa. (Kemppainen & Ojaniemi 2012, 46.) Koulussa oppilaat ovat kaiken keskiössä ja heitä tulisi kuulla. Tässä tutkimuksessa aineistona oli määrällinen tieto. Kuraattoripalveluita käyttäneiden peruskoululaisten kokemuksia kuulemalla saataisiin myös arvokasta tietoa. Tiedon lähteitä yhdistämällä voidaan päästä asiakkaiden kannalta parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Sosiaalihuoltolaissa (1301/2014) keskeiseksi sosiaalihuollon toimintamuodoksi on määritelty rakenteellinen sosiaalityö, mikä tarkoittaa muun muassa asiakkaiden tarpeista tuotettavaa tietoa ja sen käyttämistä palvelurakenteiden kehittämisessä. Kun sosiaalihuollon asiakastyöhön perustuvaa tietoa tuotetaan asiakkaiden tarpeista, voidaan saatavan tiedon avulla vaikuttaa yhteiskunnan rakenteisiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada koulun sosiaalityön asiakkuuksista tietoa, jonka perusteella on mahdollista kehittää koulun sosiaalityötä entistä paremmin asiakkaiden tarpeita vastaavaksi ja vaikuttavammaksi. Tavoitteeni oli myös tuoda yhteiskunnallisessa keskustelussa käytävään lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevaan teemaan tutkimuksellista tietoa koulun sosiaalityön näkökulmasta.

Oman työn tutkimisen ja tietoon perustuvien käytäntöjen kehittämisellä on mahdollista osoittaa, että sosiaalityö on korkeaa koulutustasoa ja tieteellistä perustaa edellyttävä professio (Kemppainen & Ojaniemi 2012, 51). Koulun sosiaalityön professionaalisuuden korostaminen ei ollut tässä tutkimuksessa ensisijainen tavoitteeni, mutta toivon tutkimuksella olevan käyttöä myös määriteltäessä ja kuvattaessa koulun sosiaalityön asiakastyön sisältöjä. Sosiaalityön monidimensionaalisuus näyttäytyy toisinaan ”sosiaalityötä on mahdotonta määritellä” -keskusteluna, mikä voi johtua siitä, että sosiaalityön tutkimuksessa liiaksi keskitytään sosiaalityön suhdeperusteisuuteen (Hokkanen 2009, 316). Koulun sosiaalityössä epämääräisyyttä on ollut vieläkin enemmän, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kertoa mihin työ on kohdistunut, keihin oppilaisiin ja mitä työskentelyssä on tapahtunut. Kun sosiaalitoimistojen sosiaalityötä on luonnehdittu yleissosiaalityöksi (Blomberg & Kivipelto 2012, 17), voi kuraattoritoimintaa mielestäni luonnehtia lasten ja perheiden yleissosiaalityöksi. Koulussa kaikki lapset ovat sosiaalityön piirissä, joskin vain noin kymmenen prosenttia ohjautuu yksilökohtaiseen asiakkuuteen.

Tietojohtamisen näkökulmasta asiakasanalyysi on keskeinen asia. Kun sosiaalityössä toiminnan suunnittelua ja johtamista halutaan tehdä tietoon perustuen, merkitsee se tehdyn asiakastyön huolellista analysointia. Asiakasanalyysi mahdollistaa asiakkaiden segmentoinnin, jolloin koulussa voidaan suunnata kohdennettuja interventioita tietyille oppilasryhmille (Klemola ym. 2014, 15). Segmentointia voidaan hyödyntää esimerkiksi yhteiskunnallisen markkinoinnin menetelmässä, jossa tavoitellaan käyttäytymisen muutoksia tietyllä ihmisryhmällä (Sosiaalisen markkinoinnin ABC, 2012). Itse näkisin, että yhteiskunnallisen markkinoinnin menetelmät sopisivat erinomaisesti yhteisöllisen oppilashuoltotyön toteuttamiseen, esimerkiksi koulujen ehkäisevään päihdetyöhön. Tutkimus toi tietoa tyttöjen ja poikien asiakkuuksien syiden eroista,

jolloin voidaan miettiä esimerkiksi millaisia yhteisöllisen oppilashuollon keinoja voitaisiin eri sukupuolille tarjota. Pojilla syynä kuraattorien asiakkuuteen olivat erityisesti käyttäytymiseen ja tytöillä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät syyt. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiakkuuksia kuraattoripalveluissa. Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota palveluista tiedottamiseen. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän huoltajiaan tulisi kannustaa oppilashuoltopalvelujen käyttöön.

Varhainen puuttuminen mahdollistuu, kun oppilaan tuen ja avun tarve tulee varhaisessa vaiheessa kuraattorin tietoon. Mitä aikaisemmassa vaiheessa oppilas saa apua ongelmiinsa, sitä enemmän on ratkaisuvaihtoehtoja ja pienemmillä interventioilla saadaan muutoksia aikaan. Monissa kunnissa kuraattoripalvelut ovat menneet internetiin ja sosiaaliseen mediaan. Joissain kunnissa oppilaiden on mahdollista internetlomakkeella ilmoittaa koulussa tapahtuneesta kiusaamisesta, ja myös Facebookia käytetään nuorten kohdalla asiakasohjauksessa. Mielestäni kaikkia keinoja kannattaa käyttää sekä palveluista tiedottamisessa että palvelujen järjestämisessä. Oppilaille ja heidän perheilleen tulee tehdä mahdollisimman helpoksi yhteyden saaminen kuraattoriin. Yhtenä käytännön kehittämishankkeena näen uusien keinojen hyödyntämisen oppilaiden ja perheiden yhteydenoton tapoihin. Sähköisiä palveluja tulisi ottaa käyttöön esimerkiksi verkossa tapahtuvana neuvontana ja ajanvarauksena. Oppilaalle voisi olla luontevaa katsoa internetistä kuraattorin vapaat keskusteluajat ja tehdä ajanvaraus. Koska nykyisin iso osa lasten elämästä tapahtuu verkossa, tulisi lasten saada sieltä myös itselleen luontevasti apua ja tukea ongelmatilanteisiin. Useimpien oppiaineiden sisältöjä on viety internetiin ja huomattu, että pelillistäminen motivoi ja kannustaa lapsia itsenäiseen oppimiseen. Mielestäni näitä kokemuksia voisi hyödyntää myös oppilaiden muilla elämänalueilla. Itse pitäisin tervetulleena esimerkiksi verkkopelin, joka opettaisi hausalla tavalla lapsia tekemään oman terveytensä ja hyvinvointinsa kannalta myönteisiä valintoja. Kun vuonna 2000 kuraattoreita työllistivät oppilaiden matkapuhelimien käytöstä johtuvat vaikeudet ja tietokoneriippuvuus (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 118), ollaan nyt tilanteessa missä sekä mobiililaitteet että tietokoneet voivat olla apuna ja hyötynä kuraattorityössä.

Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden ja huoltajien osallisuutta yhteisöllisessä oppilashuollossa. Kuraattorin yksilökohtaisessa asiakastyössä oppilaan osallisuus toteutuu siten, että oppilas tulee osallistetuksi ja kuulluksi asiakasprosessin kaikissa vaiheissa. Oppilas itse asettaa tavoitteita, pohtii erilaisia ratkaisuja ja on mukana tekemässä päätöksiä asioiden etenemisestä. Keskeinen kysymys mielestäni on, miten oppilaat ja huoltajat tulisivat osallistetuksi myös oppilashuoltopalvelujen järjestämisessä ja kehittämisessä. Asiakkaiden osallistamisessa tulee hyödyntää kaikki mahdolliset kanavat. Asiakastapaamisissa saatavan asiakaspalautteen systemaattinen kerääminen ja analysointi on tärkeää, mutta ei riittävää. Kuraattoripalveluissa voisi mielestäni ottaa mallia lastensuojelun keinoista osallistaa asiakkaat palvelujen kehittämisessä. Oppilaiden omia kokemuksia palveluiden käyttäjinä tulisi hyödyntää. Kokemusasian-

tuntemuksen hyödyntäminen voi toteutua esimerkiksi asiakasraadeissa tai yhteiskehittämisen työpajoissa. Sen lisäksi tarvitaan sähköisten palveluiden hyödyntämistä, kuten internetin kautta pyydettävää palautetta kuraattoripalveluista. Oppilaat ja huoltajat tulee ottaa mukaan kehitettäessä tulevaisuuden kuraattoripalveluja.

Kun koulun sosiaalityötä tarkastellaan varhaisena hyvinvoinnin tukena peruskoululaisille, voi katseen suunnata vieläkin varhaisempaan aikaan eli siihen, mitä tapahtuu lasten arjessa ennen peruskoulun alkua. Mielestäni hyvin toimivat peruspalvelut ovat parasta mahdollista ennaltaehkäisevää työtä. Lasten kohdalla se tarkoittaa muun muassa äitiys- ja lastenneuvolan palveluja sekä varhaiskasvatusta. Kun oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisesti koulun sosiaalityön palvelut kuuluvat nyt myös kaikille esiopetuksen oppilaille, siirtää se sosiaalityön palveluja yhtä vuotta aikaisemmaksi. Aikaisemmin lapset eivät olleet ennen kouluikää sosiaalityön palvelujen piirissä, mikäli lapsella tai perheellä ei ollut asiakkuutta esimerkiksi lastensuojeluun tai vammaispalvelujen sosiaalityöhön. Ennen kouluikää voidaan tehdä paljon kasvatus-työtä, jota voidaan sitten jatkaa kouluissa. Esimerkiksi ehkäisevään päihdetyöhön liittyen on hyviä kokemuksia jo varhaiskasvatuksessa alkavasta työstä, mikä on tarkoittanut turvataito- kasvatusta päiväkotii-ikäisille lapsille. Toisaalta oppilashuollon näkökulmasta on hyvä siirtää katsetta myös eteenpäin eli peruskoulun jälkeiseen elämään. Kun esimerkiksi tiedetään, että riski päihteidenkäyttöön on suurempi ammattiin opiskelevilla kuin lukiolaisilla (Puusniekka & Jokela 2009), olisi mielestäni perusteltua miettiä jo peruskoulun viimeisillä luokilla mitä asialle voisi tehdä. Tämä tulevaisuuden riski voitaisiin esimerkiksi ottaa puheeksi vanhempainilloissa. Ylipäänsä tutkimustiedon hyödyntämistä kuraattorityön suunnittelussa, johtamisessa ja kehittämisessä kannattaisi mielestäni lisätä.

Monialainen yhteistyö lasten ja nuorten asioissa on jatkossa erityisen keskeinen ja kiinnostava asia. Kun oppilashuoltolaki ja sosiaali- ja terveyshuoltolaki ohjaavat koulujen ja sosiaali- ja terveystoimen väliseen sujuvaan ja saumattomaan yhteistyöhön, merkitsee se nähdäkseni jonkin verran muutoksia aikaisempaan. Mielestäni keskeisimpien asiakasprosessien avaaminen ja yhteisistä menettelytavoista sopiminen on tärkeää. Enää ei voida ajatella oppilaan siirtyvän ongelmien seuraavaan toimipisteeseen, vaan apu ja tuki tulee järjestää mahdollisimman lähellä lapsen omaa kehitysympäristöä ja työntekijävaihdokset minimoiden. Palvelukokonaisuus voi sisältää useita palveluprosesseja, joiden tulee oppilaan ja hänen perheensä näkökulmasta muodostaa toiminnallisesti ehyt kokonaisuus. Samaan aikaan, kun oppilas- ja opiskelijahuoltolaki vahvistaa oppilashuollon tehtäviä ja asemaa koulussa, on kouluihin tulossa myös uudenlaisia palveluja ja toimijoita. Espoossa pilotoitiin lukuvuonna 2014–2015 mallia, jossa nuorisopalvelujen nuorisonohjaajat työskentelivät kouluilla. Lisäksi Espoossa kokeillaan vuosina 2014–2015 uudenlaista ennaltaehkäisyyn perustuvaa toimintamallia, jonka tavoitteena on tarjota lapsille ja nuorille heidän tarvitsemansa palvelut koordinoitusti ja kokonaisvaltaisesti. Toimintamallin kuuluu niin sanottu liputtamisprosessi, jonka avulla lasten ja nuorten kanssa

toimivat ammattilaiset saavat yhteyden toisiinsa nykyistä varhaisemmin (Tajua Mut! -toimintamalli lasten ja nuorten tukena 2014). Oppilashuoltoa ja uudenlaisia toimintamalleja kehitettäessä on hyvä huomioida, että syrjäytymisen ehkäisyssä on arvioitu päästävän parhaimmisiin tuloksiin suunnitelmallisten ja tavoitteellisten integroitujen palvelukokonaisuuksien avulla (Notkola ym. 2013, 9). Oppilashuoltoa kokonaisuutena tulisi kehittää niin, että huomio kiinnittyy koulun aikuisten toimintaan sekä yhteisiin käytänteisiin koko kouluyhteisön tasolla.

Sosiaalityölle asetetaan yhä enemmän toiminnan vaikuttavuuden osoittamiseen liittyviä vaatimuksia. Sosiaalityön vaikuttavuuden osoittamista voidaan jopa pitää elinehtona sosiaalityön professionaalisuudelle (Kempainen ym. 2010, 9; Rajavaara 2007, 27). Sosiaalityön näkyväksi tekeminen edellyttää näyttöön tai tietoon perustuvia sosiaalityön käytäntöjä. Myös koulun sosiaalityössä tulisi tutkia palvelujen vaikuttavuutta. Pidän tätä tärkeänä jatkotutkimusaiheena erityisesti tilanteissa, missä kuraattorityön painopiste on siirtymässä yksilökohtaisesta asiakastyöstä yhteisölliseen ja ehkäisevään työhön. Vaikuttavuuden arviointi ja vaikuttavuuden arviointitiedon hyödyntäminen ovat haasteellisia asioita (Sipilä 2015, 189-190). Tällä hetkellä Suomessa puhutaan enemmän sosiaalipalvelujen vaikuttavuudesta kuin tehdään vaikuttavuuteen liittyvää seurantatutkimusta asiakastyöstä (Korteniemi & Borg 2008, 7). Koulun sosiaalityössä se edellyttäisi nähdäkseen monimetodista tutkimusasetelmaa, missä samojen oppilaiden tilanteita seurataan asiakasprosessin alusta loppuun ja vielä asiakkuuden jälkeenkin. Palautetta vaikuttavuudesta tulisi kysyä tällöin kaikilta asianosaisilta. Samoin tulisi huomioida oppilashuollollinen eli yhteisöllinen työ koululuokassa ja koulussa.

Vaikuttavan sosiaalityön edellytyksenä on vuorovaikutuksellinen, suunnitelmallinen, asiakasta osallistava työtapo, jonka toteutuksesta vastaa ammattitaitoinen ja riittävä sosiaalialan henkilöstö, joka tutkii omaa työtään (Kempainen ym. 2010, 9). Asiakastyöstä muodostuu työntekijälle paljon ”minusta tuntuu” -tietoa, mutta systemaattista tietoa siitä, kuinka usein asiakkaita on tavattu, missä asioissa ja kauanko asiakkuudet ovat kestäneet, ei välttämättä ole mahdollista muodostaa hektisen arkityön ohessa. Toivon tutkimukseni rohkaisevan kuraattoreita tarttumaan tutkivalla asenteella omien asiakkuuksiensa osalta tehtyihin merkintöihin ja siihen tietoon, jota asiakasrekisteriin kertyy. Toivon myös, että tämä tutkimus osaltaan kannustaa kuraattoreita tekemään asiakaskirjaukset huolellisesti ja niin, että puuttuvia tietoja ei tarkoituksellisesti jää oppilaiden asiakastietoihin. Luotettavasti kerätty tieto palvelee kuraattoreita, hallintoa sekä koko koulun sosiaalityön kenttää. Kun koulun sosiaalityössä tehdään asiakaskirjaukset huolellisesti, saadaan kerättyä tietoa, joka on arvokasta käytettäväksi sekä tilastoinnissa, arvioinnissa että tutkimuksessa. Tieto itsessään ei kuitenkaan vie asioita eteenpäin, vaan tietoa pitää osata tulkita ja hyödyntää. Voi kysyä, kuinka paljon tutkimustiedosta tosiasiasa on hyötyä käytännön työssä. Yhteiskuntatieteellisen tiedon hyödyntämiseen ja käyttöön käytännön työelämässä voi liittyä monenlaisia vaikeuksia. Se ei vielä riitä, että kerätään numeerista aineistoa toiminnasta ja toimintaympäristöstä. Toisinaan hyvinkin monimutkaisista ja moniulot-

teisistä ilmiöistä haluttaisiin vain muutama selkeä ja yksinkertainen indikaattori. Indikaattoreissa ja numeraalisessa tiedossa on kuitenkin vasta analyysien ja ymmärryksen lähtökohta (Ylöstalo 2005, 108). Sosiaalityöntekijät ovat tyytymättömiä tutkimuksen ja käytännön väliseen suhteeseen. Tutkimustiedon hyödyntäminen käytännön työssä voi olla vaikeaa ja jäädä vähäiseksi. (Kjørstad 2008, 144.) Koulun sosiaalityössä tulisi mielestäni enemmän käydä keskustelua tutkimuksen merkityksestä käytännön työlle, ja nostaa esille niitä kysymyksiä, joihin tutkimuksella voitaisiin saada vastauksia.

New Public Managementin eli uuden julkisjohtamisen ilmaisemat ajatukset muun muassa toimintojen tehokkuudesta, tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta sekä arvioinnista osana päätöksentekoa ovat tulleet myös sosiaalipalveluihin ja sosiaalityöhön. New Public Managementiin pohjaavat hallinnan käytännöt ovat nähdäkseni tavoittaneet koulun sosiaalityön hitaasti. Tutkimuksen ajankohtana yleisesti sosiaalityöhön vaikuttaneet ilmiöt, kuten näyttöperusteisuuden tai selontekovelvollisuuden vaatimukset, eivät juurikaan näkyneet käytännön kuraattorityössä. Tämän voi arvella johtuvan ainakin siitä, että kouluinstituutiossa sosiaalityö on pieneenä sivujuonteena, kun koulun perustehtävä on tarjota yleissivistystä ja mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittaminen. Lisäksi koulun sosiaalityö on koko sosiaalityön ja sosiaalihuollon toiminta-alueella pieni osa. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki toi tullessaan määräajat kuraattorin luo pääsemiselle. Keskustelu aika tulee järjestää kiireellisessä asiassa samana tai seuraavana työpäivänä ja ei-kiireellisessä asiassa seitsemän työpäivän kuluessa. Tämän voi mielestäni nähdä signaalina uudentlaisesta ajattelusta koulun sosiaalityössä. Yleiset julkiseen sektoriin ja sosiaalipalveluiden järjestämisen tapaan liittyvät piirteet siirtyvät kenties vähitellen myös koulussa tehtävään sosiaalityöhön.

Jatkossa myös koulun sosiaalityössä korostunee kustannustehokkuuden osoittaminen. *Return on Investment* -näkökulman mukaisesti panostus ennaltaehkäisevään työhön tuo jollain aikavälillä myös taloudellisia säästöjä, kun kalliita erityispalveluja ei tarvita niin paljon. Tehty ennaltaehkäisevä työ tulee tällöin tehdä näkyväksi ja sen vaikuttavuutta arvioida. Se merkitsee työle asetettavia mittareita ja niiden seuranta. Vaikka sosiaalityö on lähtökohtaisesti laadullista ihmissuhdetyötä, voidaan nähdäkseni myös oppilashuollolliselle, ennaltaehkäisevälle työlle rakentaa mittareita, joilla tehdyn työn vaikuttavuuden seuraaminen mahdollistuu. Kun hyvinvointi- ja terveyserojen perusta muodostuu lapsuusiässä, voidaan juuri lasten kasvuympäristöissä tehtyjä toimenpiteitä niiden kaventamiseksi pitää kaikkein tehokkaimpia. Taloudellisten näkökulmien korostuminen on luonnollista tilanteessa, missä julkisia palveluja tulisi jatkossa järjestää niukkenevin resurssein.

Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa on huomioitava, että *”Suomi ei ole yksi ja sama yhteiskunta lapsille”* (Sipilä & Österbacka 2013, 20). Toisin sanoen kuntien välillä on huomattavia eroja kuraattoripalvelujen järjestämisessä. Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tulokset ovat aina myös konteksti- ja aikasidonnaisia. Tämän tutkimuksen aineisto on ajalta

ennen oppilashuoltolakia. Miten sitten käy tulevaisuudessa koulun sosiaalityön asiakkuuksien? Lisääntyvätkö ne, kun sosiaalihuoltolain mukaisesti lasten ja nuorten auttamista siirretään erityispalveluista (lastensuojelu) peruspalveluihin (ml. koulu), vai vähentyvätkö, kun painopiste on yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä. Kun aikaisemmin oppilashuoltotyön on katsottu painottuneen liiaksi yksittäisen oppilaan ongelmien käsittelyyn ja työskentely on ollut korjaavaa, jatkossa painopiste siirtyy korjaavasta ennaltaehkäiseväksi ja yksittäisen oppilaan ongelmien käsittelystä koko opiskeluyhteisön hyvinvointia tukevaksi. Tavoitteena siis on, että jatkossa kuraattorit tekevät yhä enemmän työtä koululuokkien ja oppilasryhmien kanssa, eikä oppilailla ole enää niin paljon tarvetta kuraattorin yksilökohtaiseen asiakastyöhön. Yhteisöllisen oppilashuoltotyön keinoin voitaneen vahvistaa esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia- ja tunnetaitoja, jolloin heillä itsellään on yhä enemmän keinoja käsitellä esimerkiksi suuttumuksen hallintaa ja sitä kautta hyvät edellytykset toimivaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ikätovereiden kanssa. Tässä tutkimuksessa kuraattoripalveluita käyttäneiden oppilaiden asiakkuuksien syissä tunne-elämään ja perhetilanteeseen liittyvät syyt näyttivät olevan suhteellisesti kasvamassa. Itse näen etenkin oppilaiden hyvin yksilökohtaiset perhetilanteet sellaisina kysymyksinä, joihin yhteisöllisen oppilashuoltotyön keinoin voi olla vaikeaa löytää ratkaisuja. Ne vaativat jatkossakin sosiaalityöntekijää joka kuuntelee, kohtaa ja etsii yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa ratkaisuja ongelmatilanteisiin.

Peruskoulu on näköalapaikka ympäröivään yhteiskuntaamme ja sen hyvinvointiin tai pahoinvointiin. Koulu on merkittävimpiä ympäristöjä lasten ja nuorten arjessa. Koulussa kuraattorit toteuttavat sosiaalityötä taustoiltaan ja kulttuureiltaan erilaisista perheistä tulevien oppilaiden parissa. Vaikka oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä, koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona, on kaikilla koululaisilla ja opiskelijoilla oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon ja koulun sosiaalityöhön. Uskon, että koulun sosiaalityön yksilökohtaisen tuen tarvitsijoita on kouluissamme jatkossakin.

Kirjallisuus

Aaltonen, Sanna & Berg, Päivi & Ikäheimo, Salla (2015) Lopuksi: Mitä rekisterit ja haastattelut kertovat meille syrjäytymisestä, nuorista ja palveluista? Teoksessa Sanna Aaltonen, Päivi Berg & Salla Ikäheimo Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Verkkojulkaisuja 84. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 128-143.

Aaltonen, Sanna & Berg, Päivi (2015) Nuoret ja palveluntarjoajien kohtaamiset. Teoksessa Sanna Aaltonen, Päivi Berg & Salla Ikäheimo Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Verkkojulkaisuja 84. Helsinki: Nuorisotutkimusseura 41-127.

Ahlgren-Leinvuo, Hanna (2013) Kuuden suurimman kaupungin lastensuojelun palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2012. Lastensuojelun Kuusikko-työryhmä.

Ahlgren-Leinvuo, Hanna (2014) Kuuden suurimman kaupungin lastensuojelun palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2013. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 2/2014.

Ahonen, Timo & Torppa, Minna & Määttä, Sami & Eklund, Kenneth (2013) Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 97-110.

Ahtola, Annarilla (2012) Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Pre-school and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto.

Ahtola, Annarilla (2013) Keskitytäänkö oppilashuollossa väärin asioihin? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 50 (1), 96–98.

Alasuutari, Pertti (2005) Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-28.

Alatupa, Saija & Karppinen, Krister & Keltikangas-Järvinen, Liisa & Savioja, Hannele (2007) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitra.

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

Altshuler, Sandra & Webb, Jennifer (2009) School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. Children and Schools 31 (4), 207-218.

Andersson, Gun & Pösö, Tarja & Väisänen, Erja & Wallin, Aila (2002) School socialwork in Finland and other nordic countries: cooperative professionalism in schools. Teoksessa Marion Huxtable & Eric Blyth (toim.) School social work worldwide. Washington DC: National association of social workers, 77-92.

Anttonen, Anneli & Häikiö, Liisa & Raitakari, Suvi (2013) Matkalla muutokseen ja hyvinvointimarkkinoille? Janus 21 (4), 290-297.

Backlund, Åsa (2007) Elefvård i grundskolan - Resurser, organisering och praktik. Doktorsavhandling. Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.

Bardy, Marjatta & Heino, Tarja (2013) Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Neljäs painos. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 13-42.

Bardy, Marjatta & Öhman, Kaisa (2007) Vaativa vauvaperhetyö. Kirjallisuuskatsaus kansainvälisestä tutkimuksesta. Helsinki: Stakes.

Bardy, Marjatta (2013) Lastensuojelun filosofia ja käytäntö. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Neljäs painos. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 48-107.

Bäcklund, Pia & Häkli, Jouni & Kallio, Kirsi Pauliina & Stenvall, Elina (2013) Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 69-87.

Bäckman, Olof & Nilsson, Anders (2011) Pathways to Social Exclusion—A Life-Course Study. European Sociological Review 27 (1), 107-123.

Dupper, David R. (2002) School Social Work. Skills and Interventions for Effective Practice. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eräranta, Kirsi & Autio, Minna (2008) Johdanto: Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteeseinä. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot - Vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 8-15.

Eräsaari, Leena (2011) Sosiaalityö ja New Public Management. Teoksessa Camilla Granholm, Tarja Juvonen & Maija Jäppinen (toim.) Tutkiva sosiaalityö - Sosiaalityön paikka tieteesä ja yhteiskunnassa. Talentia-lehti & Sosiaalityön tutkimuksen seura.

Espolaisten hyvinvoinnin tila 2013. Hyväksytty Espoon kaupungin sosiaali- ja terveystalautakunnassa 16.10.2013.

Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma. Hyväksytty suomenkielisen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunnan kokouksessa 27.1.2011. Muutettu opetus- ja varhaiskasvatuslautakunnan kokouksessa 20.3.2013. Muutettu opetus- ja varhaiskasvatuslautakunnan kokouksessa 27.8.2014.

Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (2006) Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa Hannele Forsberg, Aino Ritala-Koskinen & Maritta Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-18.

Garret, Kendra J. (2012) Managing School Social Work Records. Children and Schools 34 (4), 239-249.

Gissler, Mika & Puhakka, Tiina & Vuori, Mika & Karvonen, Sakari (2006) Poikien ja tyttöjen hyvinvointi ja terveys tilastoina. Teoksessa Sakari Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 18-37.

Hakovirta, Miia & Rantalaiho, Minna (2012) Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 124. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

Halme, Nina & Kanste, Outi & Perälä, Marja-Leena (2013) Johtaminen, palvelut ja lapsiperheiden hyvinvointi. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 121-134.

Harinen, Päivi & Halme, Juha (2012) Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Suomen Unicef.

Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (2011) "Tavallisten kansalaisten turvallinen kaupunkikeskusta." Tapaustutkimus lasten julkisen kotiintuloaikasuosituksen asettamisesta. Teoksessa Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muutettava hallinta. Tampere: Vastapaino, 95-130.

Harrikari, Timo (2008) Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Hastrup, Arja & Hietanen-Peltola, Marke & Jahnukainen, Johanna & Pelkonen, Marjaana (2013) (toim.) Lasten, nuorten ja lapsiperheiden palvelujen uudistaminen. Lasten Kaste – kehittämistyöstä pysyväksi toiminnaksi. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Heikkilä, Tarja (2014) Tilastollinen tutkimus. 9. Uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Heino, Tarja & Kuoppala, Tuula & Säkkinen, Salla (2005) Lastensuojelun avohuollon tilaston haasteet; kuntakyselyn yhteenveto. Helsinki: Stakes.

Heino, Tarja & Pösö, Tarja (2003) Tilastot ja tarinat lastensuojelun tietolähteinä. Yhteiskuntapolitiikka 68 (6), 584-596.

Heino, Tarja (2007) Keitä ovat lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. Helsinki: Stakes.

Heino, Tarja (2013) Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. 4. painos. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 84-107.

Heinonen, Hanna & Väisänen, Antti & Hipp, Tiia (2012) Miten lastensuojelun kustannukset kertyvät? Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Heinämäki, Liisa (2007) Varhaista tukea koulun arkeen - Työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes ja Opetusministeriö.

Heiskanen, Markku (1998) Surveypäiväkirja. Teoksessa Seppo Paananen, Anneli Juntto & Hannele Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalityön käytännöt. Tampere: Vastapaino, 185-205.

Helne, Tuula (2002) Sisällä, reunalla, ulkona? Kohti relationaalista syrjäytymisen tarkastelua. Teoksessa Kirsi Juhila, Hannele Forsberg & Irene Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 20-43.

Hiilamo, Heikki (2009) What could explain the dramatic rise in out-of-home placement in Finland in the 1990s and early 2000s? Children and Youth Services Review 31 (2), 177-184.

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

Holopainen, Martti & Pulkkinen, Pekka (2014) Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Huuskonen, Salla & Korpinen, Johanna & Pösö, Tarja & Ritala-Koskinen, Aino & Vakkari, Pertti (2010) Kolme polkua lastensuojelun avohuollon organisatorisessa muistissa. Yhteiskuntapolitiikka 75 (6), 650-658.

Huuskonen, Salla (2014) Recording and use of information in a client information system in child protection work. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1387. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Huxtable, Marion & Blyth, Eric (2002) Introduction. Teoksessa Marion Huxtable & Eric Blyth (toim.) School social work worldwide. Washington DC: National association of social workers, 1-14.

Hämäläinen, Juha & Niemelä, Pauli (2014) Uudistuvan sosiaalihuoltolain arvoperiaatteet. Teoksessa Riitta Haverinen, Marjo Kuronen & Tarja Pösö (toim.) Sosiaalihuollon tila ja tulevaisuus. Tampere: Vastapaino, 80-105.

Ikäheimo, Salla (2015) Syrjäytyneiksi luokiteltujen nuorten terveystalvelujen käyttö ja kustannukset. Teoksessa Sanna Aaltonen, Päivi Berg & Salla Ikäheimo (2015) Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Verkkajulkaisuja 84. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 12-40.

Ilmakunnas, Ilari & Kauppinen, Timo M. & Kestilä, Laura (2015) Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. Yhteiskuntapolitiikka 80 (3), 247-262.

Ilmakunnas, Seija (1998) Kansantaloustiede ja tilastot. Mersulla lehmipolkua pitkin? Teoksessa Seppo Paananen, Anneli Juntto & Hannele Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 83-99.

Janhunen, Kirsi-Marja (2013) Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

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

Jokivuori, Pertti & Hietala, Risto (2007) Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.

Joyce, Hilary & Early, Theresa (2014) The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescent: A multilevel analysis. Children and Youth Services Review (39) 4, 101-107.

Julkunen, Raija (2006) Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu. Helsinki: Sosiaali- ja terveystalvan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Junttila, Niina (2010) Social competence and loneliness during the school years - Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 325. Turku: Turun yliopisto.

Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2001) Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Minna Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125-151.

Kajantie, Eero & Hovi, Petteri & Eriksson, Johan & Laivuori, Hannele & Andersson, Sture & Räikkönen, Katri (2013) Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa? Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 23-36.

Kallunki, Valdemar (2013) Elämässä on lupa tavoitella onnea. Nuorten aikuisten koettu hyvinvointi, syrjäytyminen ja osallisuus Kaakkois-Suomessa ja Luoteis-Venäjällä. Voi hyvin nuori -hankkeen loppuraportti. Tutkimuksia ja raportteja B-sarja. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.) (2011) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.

Kankkunen, Paula & Harinen, Päivi & Nivala, Elina & Tapio, Mari (2010) Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010.

Karisto, Ilkka (2014) Dosentti suorasuu. Noste 1/2014.

Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili (2008) Miten minun lapseni kohtelee vertaisiaan? Vanhempien käsityksiä oppilaiden toiminnasta koulukiusaamistilanteissa. Nuorisotutkimus 26 (4), 15-25

Kauppinen, Timo M. & Bernelius, Venla (2013) Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:8

Kemppainen, Tarja & Kostamo-Pääkkö, Kaisa & Niskala, Asta & Ojaniemi, Pekka & Vesterinen, Kerttu (2010) Sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnin ensiaskeleet Lapista. Tutkimus sosiaalitoimistojen työn vaikuttavuudesta. Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

Kemppainen, Tarja & Ojaniemi, Pekka (2012) Tieto ja vaikuttavuuden arviointi sosiaalityössä. Teoksessa Anneli Pohjola, Tarja Kemppainen & Sanna Väyrynen (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 43-64.

Kestilä, Laura & Väisänen, Antti & Paananen, Reija & Heino, Tarja & Gissler, Mika (2012) Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seurantatutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä. Yhteiskuntapolitiikka 77 (6), 599-620.

Kinnunen, Jaana M Kinnunen & Pere, Lasse & Lindfors, Pirjo & Ollila, Hanna & Rimpelä, Arja (2015) Nuorten terveystapatutkimus 2015. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977-2015. Raportteja ja muistioita 31. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kinnunen, Jaana M. & Lindfors, Pirjo & Pere, Lasse & Ollila, Hanna & Samposalo, Hanna & Rimpelä, Arja (2013) Nuorten terveystapatutkimus 2013. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977-2013. Raportteja ja muistioita 16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kivipelto, Minna & Saikkonen, Paula (2013) Tiedon tuotanto ja vaikuttavuustieto sosiaalityössä. Yhteiskuntapolitiikka 78 (3), 313-321.

Kivistö, Mari (2014) Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen. Monimetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 150. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kjørstad, Monica (2008) Opening the Black Box – Mobilizing Practical Knowledge in Social Research: Methodological Reflections based on a Study of Social Work Practice. Qualitative Social Work 7 (2), 143-161.

Klemola, Katja & Uusi-Ilkainen, Jussi & Askola, Tero (2014) Sosiaali- ja terveystietojen tietojohdamisen käsikirja. Helsinki: Sitra.

Koivusilta, Leena & Rimpelä, Arja (2002) Koulu terveydellisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa Ilkka Kangas, Ilmo Keskimäki, Seppo Koskinen, Kristiina Manderbacka, Eero Lahelma, Ritva Prättälä & Marita Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita. 221-235.

Konu, Anne (2002) Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöstutkimus. Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis 887.

Korkeakoski, Esko (2005) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Korteniemi, Pertti & Borg, Pekka (2008) Kohti näyttöön perustuvaa ammatillista työkäytäntöä? Työpapereita 23/2008. Helsinki: Stakes.

Koskela, Teija (2009) Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Koulukuraattorien asiakastietojärjestelmä Aura. Henkilötietolain (523/99) 10 §:n mukainen rekisteriseloste ja 24 §:n mukainen informointi tietojenkäsittelystä. http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki/Oppilashuollon_palvelut/Koulukuraattorit Luettu 16.9.2014

Kouluterveydenhuolto (2002). Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes.

Kurkela, Reijo & Sauli, Hannele (1998) Tilastolliset luokitukset ja arki. Teoksessa Seppo Paa-
nanen, Anneli Juntto & Hannele Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalityön tutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 27-42.

Kuronen, Marjo & Isomäki, Hannakaisa (2010) Parempaa sosiaalityötä vai teknologian orjuutta? - ihmisläheisen tietojärjestelmien kehittämisen mahdollisuudet sosiaalityössä. Teoksessa Anneli Pohjola, Aino Kääriäinen & Sirpa Kuusisto-Niemi (toim.) Sosiaalityö, tieto ja teknologia. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-209.

Kuula, Ritva (2000) Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kämppi, Katariina & Välimaa, Raili & Ojala, Kristiina & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse (2012) Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC- Study). Helsinki: Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto.

Kämppi, Katariina & Välimaa, Raili & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse (2008) Peruskoulun 5., 7. ja 9. Luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006. Helsinki: Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto.

Kärki, Jarmo & Laaksonen, Maarit & Hyppönen, Hannele (2012) Tieto- ja viestintäteknologian käyttö sosiaalihuollossa vuonna 2011. Raportti 2/2012. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Kärki, Seija (2005) Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuntoutuksen sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Lisensiaattityö. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Kääriäinen, Aino (2006) Lapset sosiaalityön asiakasdokumenteissa. Teoksessa Hannele Forsberg, Aino Ritala-Koskinen & Maritta Törrönen Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-67.

Kääriäinen, Aino (2007) Epävarmuuden sieto ja kirjoitettu tieto sosiaalityössä. Teoksessa Jaana Vuori & Ritva Nätkin (toim.) Perhetyön tieto. Tampere: Vastapaino, 247-295.

Laaksonen, Maarit & Ailio, Erja (2012) Terminologisen sanastotyön ja luokitustyön yhdistäminen. Finnish Journal of eHealth and eWelfare 4 (1), 27-36.

Laaksonen, Maarit & Kääriäinen, Aino & Penttilä, Marja & Tapola-Haapala, Maria & Sahala, Heli & Kärki, Jarmo & Jäppinen, Anu (2011) Asiakastyön dokumentointi sosiaalihuollossa. Opastusta asiakastiedon käyttöön ja kirjaamiseen. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Laaksonen, Pirjo & Leikasto, Pia & Dahlgren, Inger (2010) AURA-järjestelmä koulupsykologin ja koulukuraattorin työvälineenä oppilashuoltotyössä. Hämeenlinna: Etelä-Suomen aluehallintovirasto.

Laatikainen, Tiina & Säävälä, Minna & Wikström, Katja & Haikkola, Lotta & Malin, Maili & Ali-tolppa-Niitamo, Anne (2013) Kuinka saada tietoa ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista? Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 226-241.

Laatikainen, Tiina (2014) Eri ammattiryhmien antamat konsultaatiot, arviot, hoito ja kuntoutus. Teoksessa Katja Wikström, Lotta Haikkola & Tiina Laatikainen (toim.) Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. Työpaperi 17. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 44-45.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön (2007) Helsinki: Opetushallitus.

Laitinen, Kristiina & Hallantie, Merja (2011) Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Helsinki: Opetushallitus.

Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit (2011). Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Lasten ja nuorten puhelimen ja netin vuosiraportti 2014. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Lastensuojelun laatusuositus (2014) Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Kuntaliitto.

Lehto, Anna-Maija (1998) Laatua surveytutkimukseen. Teoksessa Seppo Paananen, Anneli Juntto & Hannele Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 207-231.

Linnakangas, Ritva & Suikkanen, Asko (2004) Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Lunabba, Harry (2013) När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer. Akademisk avhandling. Helsingfors Universitet, Institutionen för socialvetenskaper.

Luopa, Pauliina & Lommi, Anni & Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka (2010) Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Lämsä, Anna-Liisa (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Akateeminen väitöstudium. Oulu: Oulun yliopisto – Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Malin, Maili & Kinnunen, Jaana M. & Rimpelä, Arja (2015) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. Teoksessa Mari-Pauliina Vainikainen & Arja Rimpelä (toim.) Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto, 69-92.

Matikka, Anni & Kivimäki, Hanne & Luopa, Pauliina & Nipuli, Suvi & Paananen, Reija & Vilkki, Suvi & Jokela, Jukka & Laukkanen, Essi (2013) Kouluterveyskysely 2013, Espoon kuntaraportti. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Matikka, Anni & Luopa, Pauliina & Kivimäki, Hanne & Jokela, Jukka & Paananen, Reija (2014) Maahanmuuttajataustaisten 8. ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi. Kouluterveyskysely 2013. Raportti 26. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

McManama O'Brien, Kimberly & Berzin, Stephanie & Kelly, Michael & Frey, Andy & Alvarez, Michelle & Shaffer, Gary (2011) School Social Work with Students with Mental Health Problems: Examining Different Practice Approaches. Children and Schools (33) 2, 97-105.

Metso, Tuija (2004) Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Akateeminen väitöstudium. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Miettinen, Taina (2000) Sosiaalityön raportointi: Sosiaalityöstä kunnallisille päätöksentekijöille tuotettu tieto ja sen käyttö - kohti vuorovaikutteita raportointia. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Monikulttuurisuusohjelma 2014-2017 (2014). Hyväksytty Espoon kaupunginvaltuustossa 14.4.2014. Espoo: Espoon kaupunki.

Myllyniemi, Sami & Gissler, Mika (2012) Tilasto-osio. Teoksessa Elina Pekkarinen, Kaisa Vehkalahti & Sami Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksessä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, Valtion nuorisosiain neuvottelukunta, 23-100.

Myllyniemi, Sami (2008) Tilasto-osio. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 18-74.

Myrskylä, Pekka (2011) Nuoret työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolella. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Myrskylä, Pekka (2012) Hukassa - Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta, analyysi 19.

Mäkelä, Jukka (1996) Menneisyyden nykyisyys: kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolla puolen. Akateeminen väitöstutkimus. Lapin Yliopisto.

Mäntysaari, Mikko & Pösö, Tarja (2005) Reino Salo - Suomalaisen sosiaalityön tutkimuksen uranuurtaja? Janus 13 (4), 385–402.

Naukkarinen, Aimo (1999) Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Niinikoski, Marja-Liisa & Eronen, Antti & Venäläinen, Raisa (2010) Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelurakenteen arviointi kehittäjäkunnissa. Raportit ja selvitykset 5. Helsinki: Opetushallitus.

Notkola, Veijo & Pitkänen, Sari & Tuusa, Matti & Ala-Kauhaluoma, Mika & Harkko, Jaakko & Korkeamäki, Johanna & Lehtikoinen, Tuula & Lehtoranta, Pirjo & Puumalainen, Jouni (2013) Nuorten syrjäytyminen - Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013. Helsinki: Eduskunta.

Nummenmaa, Lauri & Holopainen, Martti & Pulkkinen, Pekka (2014) Tilastollisten menetelmien perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Nuorten syrjäytymisen ehkäisy (2007). Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146.

Oikeusministeriön julkaisuja 2009:2. Jokelan koulusurmat 7.11.2007 Tutkintalautakunnan raportti. Helsinki: Oikeusministeriö.

Oikeusministeriön selvityksiä ja ohjeita 11/2010. Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Tutkintalautakunnan raportti. Helsinki: Oikeusministeriö.

Ojaniemi, Pekka & Rantajärvi, Kaisa-Maria (2010) Alkuarvioinnista suunnitelmalliseen lastensuojelun sosiaalityöhön. Teoksessa Merja Laitinen & Anneli Pohjola (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus, 219-244.

Oksanen, Atte & Nurmi, Johanna & Räsänen, Pekka (2011) Pahuus ja väkivallan käsittelemisen ongelma Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen. *Janus* 19 (2), 104–121.

Ollila, Hanna & Lommi, Anni & Luopa, Pauliina & Jokela, Jukka & Puusniekka, Riikka (2012a) Tupakointikieltojen toteutuminen oppilaitoksissa – miksi savuttomuustyötä tarvitaan edelleen? Teoksessa Antero Heloma, Hanna Ollila, Petri Danielsson, Patrick Sandström & Johanna Vakkuri (toim.) *Kohti savutonta Suomea. Tupakoinnin ja tupakkapolitiikan muutokset*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 61-77.

Ollila, Hanna & Mäki, Päivi & Laatikainen, Tiina (2012b) Kahdeksasluokkalaisten päivittäinen tupakointi. Teoksessa Risto Kaikkonen, Päivi Mäki, Tuovi Hakulinen-Viitanen, Jaana Markkula, Katja Wikström, Marja-Leena Ovaskainen, Suvi Virtanen & Tiina Laatikainen (toim.) *Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 141-144.

Ollila, Hanna & Ruokolainen, Otto & Heloma, Antero (2014) Yläkoululaisten tupakointi Suomessa. *Global Youth Tobacco Survey 2012 -tutkimuksen maaraportti*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*, 33.

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto (2002). Opetusministeriön työryhmien muistioita 13. Helsinki: Opetusministeriö.

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyöryhmän toimenpide-ehdotukset (2009). *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 34*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö

Oppilashuoltokomitean mietintö (1973). *Komiteanmietintö 151*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio (2006). *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 33*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Paananen, Reija & Ristikari, Tiina & Merikukka, Marko & Rämö, Antti & Gissler, Mika (2012) Lasten ja nuorten hyvinvointi *Kansallinen syntymäkohortti 1987 –tutkimusaineiston valossa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Palsanen, Kati (2007) Varhainen puuttuminen lastensuojelun sosiaalityössä: sosiaalialan työntekijöiden näkökulma. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma. Yhteiskuntapolitiikan laitos, Helsingin yliopisto.

Parton, Nigel & Thorpe, David & Wattam, Corinne (1997) Child protection. Risk and the moral order. Basingstoke: Macmillan.

Parton, Nigel (2008) Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the 'Social' to the 'Informational'? British Journal of Social Work 38 (2), 253–269.

Patchin, Justin W. & Hinduja, Sameer (2006) Bullies move beyond the Schoolyard. A Preliminary Look at Cyberbullying. Youth Violence and Juvenile Justice 4 (2), 148–165.

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 - 205.

Peltonen, Heidi & Honkasalo, Riku (2013) Keskeisten oppilas- ja opiskelijahuoltopalveluiden saavutettavuus ja moniammatillinen yhteistyö. Tilannekatsaus - Toukokuu 2013. Helsinki: Opetushallitus.

Perhe- ja lapsisurmien ehkäisy ja estäminen ja viranomaisten välinen tiedonvaihto (2014). Työryhmän selvitys. Sisäministeriön julkaisu 1/2014.

Perttula, Rauno (2015) Syrjäytymispuhe hallinnan strategiana opiskelijahuollon sosiaalityössä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Perälä, Marja-Leena & Salonen, Anne & Halme, Nina & Nykänen, Sirpa (2011) Miten lasten ja perheiden palvelut vastaavat tarpeita? Vanhempien näkökulma. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.

Pithouse, Andrew (2008) Early Intervention in the Round: A Great Idea But... British Journal of Social Work 38 (8), 1536-1552.

Pitkänen, Tuuli (2009) Hoito- ja rekisteritietojen käyttö päihdetutkimuksessa. Teoksessa Tuukka Tammi & Mauri Aalto & Anja Koski-Jännes (toim.) Irti päihdeongelmista. Helsinki: Edita, 172-194.

Pohjola, Anneli (2007) Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Leena Viinamäki & Erkki Saari (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus, 11- 31.

Pohjola, Anneli (2010) Asiakas sosiaalityön subjektina. Teoksessa Merja Laitinen & Anneli Pohjola (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus, 19-74.

Puolakka, Kristiina (2013) Hyvän mielen koulu – Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Akateeminen väitöstudium. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1835.

Puotinen, Sanna (2008) ”Jos olisin koulukuraattori...” Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto.

Puusniekka, Riikka & Jokela, Jukka (2009) Riski päihteiden käyttöön suurempi ammattiin opiskelevilla kuin lukiolaisilla. Yhteiskuntapolitiikka 74 (2), 174-184.

Pääkaupunkiseudun 5. Luokkien palvelukyky. Tammikuu 2015.

http://www.hel.fi/hel2/Helsinginseutu/liitteet/PKS_palvelukyky_2015.pdf Luettu 1.4.2015.

Pösö, Tarja (2007) Lastensuojelun puuttuva tieto. Teoksessa Jaana Vuori & Ritva Nätkin (toim.) Perhetyön tieto. Tampere: Vastapaino, 65-82.

Pösö, Tarja (2010) Havaintoja suomalaisen lastensuojelun institutionaalisesta rajasta. Janus 18 (4), 324-336.

Rajavaara, Marketta (2007) Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

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

Raunio, Kyösti (2006) Syrjäytyminen - Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Rimpelä, Matti & Luopa, Pauliina & Räsänen, Minna & Jokela, Jukka (2006) Nuorten hyvinvointi 1996–2005 – Eriytyvätkö hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kehityssuunnat? Teoksessa Mikko Kautto (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2006. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Rimpelä, Matti & Rigoff, Anne-Marie & Kuusela, Jorma & Peltonen, Heidi (toim.) (2007) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Peruseräraportti kyselystä 7.-9.vuosisluokkien kouluille. Helsinki: Stakes, Opetushallitus.

Rimpelä, Matti (2007) Lähettäminen erityispalveluihin. Teoksessa Matti Rimpelä, Anne-Marie Rigoff, Jorma Kuusela & Heidi Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - Peruseräraportti kyselystä 7.-9.vuosisluokkien kouluille. Helsinki: Stakes, Opetushallitus, 148-149.

Rimpelä, Matti (2010) Opiskeluhoollon palvelut. Teoksessa Nuorten hyvin- ja pahoinvointi. Konsensuskokous 2010. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Suomen Akatemia.

Ristolainen, Heidi & Varjonen, Sampo & Vuori, Jukka (2013) Mitä tiedämme politiikkatoimien vaikuttavuudesta lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä hyvinvointierojen vähentämisessä? Politiikkatoimien vaikuttavuuden tieto- ja arviointikatsaus. Valtioneuvoston kanslian raporttisarja 2. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Ronkainen, Suvi (1998) Kaikuva empiirisuus – surveyn epistemologiset mahdollisuudet. Teoksessa Seppo Paananen, Anneli Juntto & Hannele Sauli (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 233-255.

Räsänen, Jenni-Mari (2014) Tietotekniikkaan pohjautuva asiakastiedon käyttö sosiaalipäivystyksessä. Etnometodologinen puheen ja vuorovaikutuksen tutkimus. Akateeminen väitöstutkimus. Acta Universitatis Tamperensis 1932. Tampere: Tampereen yliopisto.

Räsänen, Pekka (2005) Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-102.

Salmela-Aro, Katariina & Tuominen-Soini, Heta (2013) Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 242-254.

Salmi, Minna & Mäkelä, Jukka & Perälä, Marja-Leena & Kestilä, Laura (2012) Lapsi kasvaa kunnassa - Miten kunta voi tukea lasten hyvinvointia ja vähentää syrjäytymisen riskejä. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.

Salmivalli, Christina (2010) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, Otso (2015) Hallittu syrjäytyminen – Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Akateeminen väitöstutkimus. Acta Universitatis Tamperensis 2011. Tampere: Tampereen yliopisto.

Satka, Mirja (1994) Sosiaalinen työ peräänkatsojamiehestä hoivayrittäjäksi. Teoksessa Jouko Jaakkola, Panu Pulma, Mirja Satka & Kyösti Urponen Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva. Suomalaisen sosiaalisen turvan historia. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 261-339.

Satka, Mirja (2010) Varhainen puuttuminen ja sosiaalityö. Teoksessa Merja Laitinen & Anneli Pohjola (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudemus, 181-218.

Satka, Mirja (2011) Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimisena. Teoksessa Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 61-94.

Scott, Stephen & Knapp, Martin & Henderson, Juliet & Maughan, Barbara (2001) Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. British Medical Journal 323, 191–194.

Sihvonen, Ari-Pekka & Gissler, Mika (2005) Rekisteritietojen käyttö sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa 2000-luvun alussa. Yhteiskuntapolitiikka (70) 5, 514-520.

Sipilä, Jorma & Österbacka, Eva (2013) Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? Perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus. Helsinki: Valtionvarainministeriön julkaisuja 11.

Sipilä, Jorma (1985) Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Tammi.

Sipilä, Jorma (2015) Vaikeampaa kuin luulisi. Yhteiskuntapolitiikka 80 (2), 189-190.

Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Akateeminen väitöstutkimus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.

Sosiaali- ja terveydenhuollon tietouudistus 2005 –työryhmän raportti (2003). Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 37. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sosiaalihuollon asiakasasiakirjasanasto 2.0 (2014). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Sosiaalisen markkinoinnin ABC (2012). Opas 18. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Suhonen, Ari (2010) Koulun sosiaalityön asiakastietojen määrittely. Teoksessa Anna Väinälä, Jarmo Kärki, Ari Suhonen & Riikka Väyrynen (toim.) Selvitys palvelukohtaisista asiakastiedoista lastensuojelun, kasvatus- ja perheneuvonnan sekä koulun sosiaalityön tehtävissä, 204-323. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Sund, Reijo & Nylander, Olli & Palonen, Tuula (2004) Raa’asta rekisteriaineistosta terveystoimittisesti relevanttiin informaatioon. Yhteiskuntapolitiikka 69 (4), 372-379.

Suomenkielisen opetuksen toimintakertomus 2012. Espoon kaupunki, Opetus- ja varhaiskasvatuslautakunta. Pöytäkirja 20.03.2013, Pykälä 109.

Tajua Mut! -toimintamalli lasten ja nuorten tukena (2014). Sitran selvityksiä 83. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.

Tietoteknologian käytön edistäminen sosiaalihuollossa (2005) Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2005:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

<http://uusi.sotkanet.fi/portal/page/portal/etusivu>

Toimiva lastensuojelu (2012). Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportti (2013). Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Toivonen, Kaisu (2014) Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatustieteen kautta tulkittuna. Akateeminen väitöstudium. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Torikka, Antti & Kaltiala-Heino, Riittakerttu & Rimpelä, Arja & Marttunen, Mauri & Luukkaala, Tiina & Rimpelä, Matti (2014) Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents - repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011. BMC Public Health (14) 408. doi: 10.1186/1471-2458-14-408.

TrVM (2014) Tarkastusvaliokunnan mietintö 1/2014. Nuorten syrjäytyminen.

Turtiainen, Kati (2013) Social Esteem in the Narratives of Refugees Living in Finland. Nordic Social Work Research 1 (3), 20-37.

Tähtinen, Juhani & Laakkonen, Eero & Broberg, Mari (2011) Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Törrönen, Maritta & Vornanen, Riitta (2002) Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. Nuorisotutkimus 2/2012.

Törrönen, Maritta & Vornanen, Riitta (2004) Lastensuojelun ehkäisevä työ. Teoksessa Anna-maija Puonti, Tuula Saarnio & Anne Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi, 154-191.

Töttö, Pertti (2004) Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Töttö, Pertti (2012) Paljonko on paljon? Luvuilla argumentoinnista empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Valanne, Eija (2014) Kouluhyvinvoinnin verkonkudonta. Teoksessa Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas & Marja Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 11-22.

Valkonen, Tapani & Koskinen, Seppo & Martelin, Tuija (1998) Hallinnolliset ja tilastorekisterit tutkimusaineistoina. Teoksessa Tapani Valkonen, Seppo Koskinen & Tuija Martelin (toim.) Rekisteriaineistot yhteiskunta- ja terveystutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13-20.

Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös (2010) Perusopetuslain mukaisen oppilashuollon toteutuminen peruskouluissa. Dnro OKV/1/50/2009.

Valtioneuvoston oikeuskanslerin päätös (2012) Perusopetuslain mukaisen oppilashuollon toteutuminen peruskouluissa. Dnro OKV/6/50/2011.

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus (2013) Tuloksellisuustarkastuskertomus Erityisopetus perusopetuksessa. Dnro 068/54/2010.

Varpu – Lapselle tukea ajoissa (2005). Opettaja-lehden numero 38 B liite.

Vismanen, Elina (2011) Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Vuorio, Sirkka-Liisa (2008) Koulukuraattorityön ammatillistuminen Espoossa. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos, Tampereen yliopisto.

Väinälä, Anna & Kärki, Jarmo & Suhonen, Ari & Väyrynen, Riikka (toim.) (2010) Johdanto. Teoksessa Anna Väinälä, Jarmo Kärki, Ari Suhonen & Riikka Väyrynen (toim.) Selvitys palvelukohtaisista asiakastiedoista lastensuojelun, kasvatus- ja perheneuvonnan sekä koulun sosiaalityön tehtävissä, 20-22. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Väinälä, Anna (2010) Sosiaalipalvelujen luokittelu - case Helsingin sosiaalivirasto. Teoksessa Anneli Pohjola, Aino Kääriäinen & Sirpa Kuusisto-Niemi (toim.) Sosiaalityö, tieto ja teknologia. Jyväskylä: PS-kustannus, 79-110.

Välimäki, Sanna (2009) ”Ootsä mun sossu?” – Pohdintoja nuorten kohtaamisesta ja nuorten antamasta palautteesta. Teoksessa Hanna Heinonen & Johanna Metsälä (toim.) Lastensuojelua kehittämässä. Kokemuksia pääkaupunkiseudulta. Helsinki: Socca, 91-114.

Vänskä, Riitta (2013) Tekemällä oppiminen koulun sosiaalityössä. Tarkastelun kohteena oppilaiden oppimismenetelmän vaikutus koulun sosiaalityön rooliin. Lisensiaatintutkimus. Sosiaalityö, Itä-Suomen yliopisto.

Weare, Katherine & Nind, Melanie (2011) Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? Health Promotion International 26 (1), 29-69.

Wikström, Katja & Haikkola, Lotta & Laatikainen, Tiina (toim.) (2014) Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. Työpaperi 17. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Wiss, Kirsi & Rimpelä, Matti (2010) Oppilashuollon henkilöstö ja toiminnan painotus. Teoksessa Matti Rimpelä, Sari Fröjd & Heidi Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Helsinki: Opetushallitus, 156-170.

Ylikoski, Ursula (2013) ”Vedettäis yhtä köyhtä” Kodin ja koulun yhteistyö oppilashuollossa. Pro gradu -tutkielma. Sosiaalityön koulutusohjelma, Lapin yliopisto.

Ylöstalo, Pekka (2005) Sitä saa, mitä kysyy - Pohdintoja soveltavan empiirisen sosiaalitutkimuksen asemasta nykyaikaisessa työorganisaatiossa. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-122.

Äärelä, Tanja (2012) ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluvuosisistaan. Akateeminen väitöstutkimus. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 105. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Suomen säädöskokoelma:

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista (804/1992 vp).

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen muuttamisesta (491/1990 vp).

Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (HE 67/2013 vp).

Hallituksen esitys eduskunnalle sosiaalihuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (HE 164/2014 vp).

Henkilötietolaki (523/1999 vp).

Laki lastensuojelulain muuttamisesta (1302/2014 vp).

Laki perusopetuslain muuttamisesta (477/2003 vp).

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010 vp).

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005 vp).

Laki sosiaalihuollon asiakasasiakirjoista (254/2015 vp).

Lastensuojelulaki (417/2007 vp).

Lastensuojelulaki (683/1983 vp).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013 vp).

Perusopetuslaki (628/1998 vp).

Sosiaalihuoltolaki (1301/2014 vp).

Sosiaalihuoltolaki (710/1982 vp).