

Terhi Kivikoski

KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON HANKE PORISSA  
VUOSINA 2013–2014,  
TOIMINTATAVAT JA VAIKUTTAVUUS

Sosiaalialan koulutusohjelma

2015



## KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON HANKE PORISSA VUOSINA 2013–2014, TOIMINTATAVAT JA VAIKUTTAUVUUS

Kivikoski Terhi  
Satakunnan ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Toukokuu 2015  
Ohjaaja: Manni, Merja  
Sivumäärä: 68  
Liitteitä: 3

Asiasanat: koulutuksellisen tasa-arvon hanke, kodin ja koulun välinen yhteistyö, moniammatillisuus, syrjäytyminen

---

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja ja niiden vaikuttavuutta Porissa syksystä 2013 joulukuuhun 2014. Tutkimus tehtiin hankkeen työntekijöiden sekä koulun oppilashuoltotyötä tekevien henkilöiden näkökulmasta. Opetusministeriö mahdollisti hankkeen aloittamisen Porissa syksyllä 2013, antamalla rahoituksen koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Porissa hankkeen toimintaan palkattiin 10 henkilöä, jotka toimivat viidellä eri koululla.

Tutkimus toteutettiin internet-kyselyllä, joka lähetettiin valituille vastaajille sähköpostin kautta kahdesti. Ensimmäinen kysely lähetettiin toukokuussa 2014 ja toinen tammikuussa 2015. Kysely lähetettiin kaikkiaan 50 sähköpostiin, joista ensimmäisen kyselyn vastauksia palautui 35 henkilöltä, eli vastausprosentti oli 70 % ja toisen kyselyn palautti 25 henkilöä, joten sen vastausprosentiksi muodostui 50 %.

Tutkimuksen taustateoria jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä kokonaisuudessa käsitellään koulutuksellisen tasa-arvohankkeen taustoja sekä esitellään hankkeen toimintaa Porissa. Toisessa osuudessa käsitellään syrjäytymistä, syrjäytymisen kehittymismuotoja sekä sen riskejä peruskouluikäisellä. Kolmas kokonaisuus muodostui moniammatillisuudesta ja sen ilmenemisestä peruskoulussa. Neljäntenä kokonaisuutena käsitellään koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

Tutkimusmateriaalin käsittely tapahtui sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Avoimet kysymykset teemoitin jälkikäteen sen perusteella, mitä ajatuksiaan vastaajat toivat esiin. Näiden teemojen perusteella eri vastaajien samankaltaiset ajatukset sai koottua yhteen.

Kaiken kaikkiaan koulutuksellinen tasa-arvon hanke koettiin tutkimuksen mukaan erittäin hyväksi erilaisine toimintatapoineen. Myös yhteistyön lisääntyminen eri ammattiryhmien kesken nousi vastauksissa esiin. Monet toimintatavoista koettiin entistä enemmän tarpeellisiksi ajan kuluessa. Tutkimuksen tuloksista ilmenee toive toimintamuotojen jatkumiselle sekä tarve saada pysyvä nuorisotyötä tekevä ihminen koululle toteuttamaan näitä toimintamuotoja. Tämä uudenlainen toiminta kouluilla näkyi vastauksissa toiveina hankkeen työntekijäroolien ja erilaisten toimintojen selkiyttämisenä. Lisäksi toivottiin vielä enemmän tiedottamista hanketyöntekijöiden ja koulun henkilökunnan välille.

## EDUCATIONAL EQUALITY PROJECT IN PORI IN 2013-2014, METHODS AND EFFECTIVENESS

Kivikoski, Terhi

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social healthcare

May 2015

Supervisor: Manni, Merja

Number of pages: 68

Appendices: 3

Keywords: educational equality project, cooperation between home and school, multiprofessionalism, marginalization

---

The purpose of my thesis is to study the methods used in the educational equality project as well as the effectiveness of these methods in Pori from the autumn of 2013 to December 2014. The study was carried out from the project workers` and the pupil welfare workers` perspective. The Ministry of education made it possible to start the project in Pori in the autumn of 2013, by providing the funding for measures to promote educational equality. In Pori, 10 people were employed for this project and they worked in five different schools.

The study was carried out through an Internet inquiry, which was sent twice to selected respondents by email. The first inquiry was sent in May 2014 and the second in January 2015. The inquiry was sent to 50 email addresses altogether. The first inquiry was answered and returned by 35 persons, the response percentage being 70 %. The second inquiry was returned by 25 people, so its response percentage was 50 %.

The background theory of the study is divided into four parts. The first entity deals with the backgrounds of the educational equality project and introduces the project activities in Pori. The second theoretical part deals with marginalization, the ways in which it develops, as well as its risks for pupils in comprehensive school. The third entity consists of multiprofessionalism and how it is manifested in comprehensive school. The fourth entity discusses cooperation between school and home.

The research material was processed both with quantitative and qualitative research methods. I themed the openended questions afterwards, based on the thoughts that the respondents expressed. Based on these themes it was possible to bring together and count the similar thoughts of different respondents.

All in all, according to the study, the educational equality project with its different methods, was considered extremely good. The study also shows that multiprofessionalism increased a great deal after the project had been launched. Over time many of the methods were also perceived more and more useful. The results of the study indicate that there is a wish to continue using these methods, and a need to get a permanent youth worker at school to implement them. This new type of work in schools caused many respondents to hope that different activities as well as the roles of the projects workers would be clarified. They also hoped to increase communication between the projects workers and the school personnel.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVOHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT .....	8
2.1	Tausta .....	9
2.2	Tavoitteet .....	10
2.3	Hankkeen toimintamuotoja Porissa .....	11
2.3.1	Kaappari-malli .....	11
2.3.2	ULE (Ulos Elämään) .....	12
2.3.3	Hankkeen toteuttamat ryhmät kouluilla .....	12
2.3.4	Vapaa-aika ja harrastustoiminta .....	12
2.3.5	Läksypiiri .....	13
2.3.6	Kotikäynnit .....	13
2.3.7	Välituntiaktiviteetti .....	13
2.3.8	Koulun henkilöstön konsultointi .....	14
3	SYRJÄYTYMINEN .....	15
3.1	Syrjäytymisen riskitekijöitä .....	16
3.2	Syrjäytymisen suojatekijöitä .....	17
4	MONIAMMATILLISUUS .....	19
4.1	Moniammatillisuuden tasoja ja edellytyksiä .....	19
4.2	Moniammatillisuus peruskoulujärjestelmässä .....	22
5	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ .....	24
5.1	Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelman tasolla .....	24
5.2	Yhteistyömuotoja .....	25
5.3	Yhteistyön mahdollisuuksia ja esteitä .....	27
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT .....	28
6.1	Opinnäytetyön tavoite ja tutkimuskysymykset .....	28
6.2	Aineiston keruu ja kohderyhmä .....	29

7	TUTKIMUSTULOKSET.....	31
7.1	Käytössä olevia toimintatapoja.....	31
7.1.1	Hankkeen toteuttamien toimintatapojen tunnettavuus.....	32
7.1.2	Kaapparimalli.....	33
7.1.3	ULE-projekti.....	36
7.1.4	Kotikäynnit.....	38
7.1.5	Ryhmätoiminta.....	40
7.1.6	Läksypiiri.....	42
7.1.7	Harrastus- ja vapaa-aikatoiminta.....	45
7.1.8	Välituntiaktiviteetti.....	47
7.1.9	Konsultointi.....	49
7.1.10	Yksilötapaamiset.....	51
7.1.11	Erityisopetus.....	53
7.1.12	Hanketyöntekijät.....	55
7.2	Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	58
7.3	Moniammatillisuus.....	59
8	TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	63
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita.....	65
	LÄHTEET.....	67

LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli tutkia Porissa toimivan koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja ja vaikuttavuutta. Idea tähän opinnäytetyöhöni tuli Porin kaupungin Sivistyskeskuksesta, koska sitä kautta lähti Porissa liikkeelle tutkimukseni kohteena oleva hanketyö. Koulutuksellisen tasa-arvon hankkeen mahdollisti Kulttuuri- ja opetusministeriö myöntäessään valtakunnallisesti rahoitusta eri paikkakunnille toimenpiteisiin, joilla saadaan ehkäistyä nuorten syrjäytymistä. Porin kaupungin Sivistyskeskus palkkasi hankkeeseen 10 työntekijää ja toiminta alkoi syksyllä 2013. Sivistyskeskuksen kanssa sovittiin, että tutkimukseni tarkoitus on keskittyä selvittämään, mitä käytössä olevia toimintatapoja hankkeella on sekä onko niistä ollut oppilaille tai kouluille hyötyä.

Koulutuksellinen tasa-arvon hanke mahdollistaa erilaisten toimenpiteiden kehittämisen. Tavoitteena on nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen ja estäminen. Valtionneuvosto on nimennyt syrjäytymisen sisäisen turvallisuuden keskeisimmäksi uhaksi, joten tähän ongelmaan on syytä tarttua ja kehittää ennaltaehkäiseviä toimia. Usein syrjäytymisen polku alkaa lapsella jo peruskoulussa, joten koulussa on tärkeätä kehittää toimenpiteitä syrjäytymisen ehkäisyyn. Kun syrjäytymiseen kiinnitetään tarpeeksi huomiota jo peruskoulussa, niin on mahdollista antaa suurelle osaa lapsista ja nuorista hyvinvointia edistävä pohja tulevaisuuden haasteita ajatellen.

Syrjäytymisen kanssa aihepiiriin kuuluu myös moniammatillinen yhteistyö sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Nämä molemmat aiheet ovat myös mukana tutkimukseni teoreettisessa viitekehysessä ja tutkimukseni pohdinnoissa, koska onnistuessaan nämä asiat tukevat hyvin syrjäytymisen ehkäisyä. Pohdin, että onko koulutuksellisen tasa-arvon hanke onnistunut lisäämään näitä kahta yhteistyömuotoa kouluilla? Näiden lisäksi käsittelen työssäni hankkeen kehittämiä toimintamuotoja kouluille sekä niiden vaikutuksia oppilaisiin ja koulutyön sujumiseen.

Opinnäytetyöni toteutin kvantitatiivista sekä kvalitatiivista tutkimusotetta käyttäen. Tavoitteenani oli saada esiin, miten koulutuksellisen tasa-arvon hanke on onnistunut parantamaan oppilaiden koulutyön sujumista. Tämän johdosta tein kaksi erillistä kyselyä, puolen vuoden välein. Lisäksi tarkastelen työssäni, onko koulutuksellisen tasa-arvon hankkeen toiminta-ajatus tullut koulujen sisällä ajan kuluessa tutummaksi?

Sosionomi koulutukseni ja koulukuraattorityöni kannalta koin tämän opinnäytetyön tärkeäksi. Sosionomit ovat ammattiryhmä, joita kouluilla tutkimukseni mukaan kaivataan lisää. Koenkin, että sosionomikoulutuksen tuomien oppien avulla heillä on arvokasta tietotaitoa annettavana koulumaailmalle. Esimerkiksi sosionomit voivat olla mukana muuttamassa koulua enemmän yhteisöllisempään suuntaan. Tutkimus oli hyvin työelämälähtöinen ja ajattelen siitä olevan paljon hyötyä mietittäessä, miten koulutuksellisen tasa-arvohankkeen jatkotoimia voisi vielä kehittää.

## 2 KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVOHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2010 luvun jälkeen hallitus otti ohjelmassaan tavoitteekseen vähentää köyhyyttä, syrjäytymistä sekä eriarvoisuutta. Yhtenä hallituksen tavoitteena oli esimerkiksi sukupolvelta toiselle jatkuvan köyhyyden ja syrjäytymisen katkaiseminen. Hallitus selkeytti tavoitteitaan koskien koulutuksellista tasa-arvoa tekemällä kehittämissuunnitelman vuosille 2011–2016. Kunnianhimoisten tavoitteiden tarkoituksena oli edistää kaikilla asteilla koulutuksellista tasa-arvoa puolittamalla sukupuolen, sosiaalisen ja etnisen taustan vaikutukset koulutukseen osallistumiseen ja tutkinnon suorittamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10.)

Tilastojen pohjalta voidaan todeta, että lasten ja nuorten koulutuspolkuihin vaikuttaa vanhempien sosioekonominen tausta ja koulutus sekä perheen varallisuus. Tämä erottelevuus vaikuttaa nuoriin jo heidän siirtyessään perusasteelta toiselle asteelle. Myös vanhempien asenne vaikuttaa vahvasti heidän lapsiinsa ja tämä näkyy nuorten koulutusvalinnoissa. Tämän valossa voisikin ajatella, että kouluhyvinvoinnin edistäminen ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy alkaa selkeästi jo peruskoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15–23.)

Edellän mainittujen asioiden lisäksi alueellinen eriytyminen on yksi keskeisimmistä peruskoulujen välisiin eroihin vaikuttavista ilmiöistä ja tämä luo lähtökohdat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi. Koulun sijaintialue on tärkein tekijä, kun mietitään sinne valikoituvia oppilaita ja tämän myötä koulussa olevat oppilaat vaikuttavat voimakkaasti siihen, minkälaisia oppimistuloksia koulu tuottaa. Alueellinen eriytyminen ei kuitenkaan rajoitu pelkästään oppilaisiin, vaan koulujen välillä eroja voi olla myös opettajien asenteessa ja pätevytydessä. Koulun materiaaliset resurssit, hallinnointitavat sekä koulun järjestämä yhteistyö kotien kanssa ovat myös mukana vaikuttamassa alueellisiin eroihin. Suomessa kuitenkin nämä erot eivät ole selkeästi näkyviä vaan ovat verrattain pieniä. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012, 34–35.)



## 2.1 Tausta

Loppuvuodesta 2012 opetusministeriö myönsi yli 23 miljoonaa euroa valtionavustusta koulutukselliseen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Tämä ensimmäistä kertaa myönnettävän avustuksen tarkoitus on kaventaa koulujen välisiä eroja sekä tukea haasteellisessa toimintaympäristössä toimivia kouluja. Opetusministeriöön tulleissa avustushakemuksissa erityisesti huomioitiin koulut, joiden ympäristössä koulutustaso on heikko, työttömiä on keskimääräistä enemmän sekä maahanmuuttajaväestön osuus korkea. (minedu.fi 2012.)

Tätä valtionavustusta haki kaikkiaan 113 opetuksen järjestäjää. Valtionavustus koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen myönnettiin 108:lle opetuksen järjestäjälle. Valtionavustuksen käyttämisen painopistealueiksi valikoitui maahanmuuttajaoppilaiden tukeminen, kodin ja koulun yhteistyö, syrjäytymisen ehkäisy sekä tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo.(minedu.fi 2014.) Pori oli yksi alue, joka sai valtionavustusta koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen.

Porissa koulutuksellisen tasa-arvohankkeen suunnittelu alkoi 2013 alkuvuodesta. Elokuussa 2013 hankkeessa aloitti kaksi työntekijää ja syksyllä kahdeksan työntekijää lisää. Varsinaisesti koulutuksellisen tasa-arvon hanke aloitti kouluilla toimintansa 1.9.2013 ja Porin seudulla hankekouluiksi valikoituivat Itä-Porin, Kaarisillan, Väinölän, Meri-Porin ja Pihlavan koulut. Näillä alueilla on paljon työttömiä, koulutustaso on alhainen ja lisäksi alueilla on paljon lastensuojelun asiakkaita ja toimeentulotukea saavia perheitä. Näistä kouluista kaksi on yhtenäiskoulua, kaksi alakoulua sekä yksi yläkoulu. Joustavan perusopetuksen ryhmä (JOPO) löytyy kolmelta koululta. Oppilaita hankkeen aloitusvuonna kouluilla on yhteensä 1376. (Mykrä 2015 Hankeraportti.)

Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen aloittaessa toimintansa syksyllä 2013 se työllisti 10 henkilöä. Jokaisessa koulussa toimii oma koulunkäyntiohjaaja, jonka tehtävänä on olla mukana koulun arjessa ja tukea oppilaita niin koulupäivän aikana kuin iltaisin vapaa-aikana ja harrastuksissa. Hankkeessa työskentelee myös kolme kasvatusohjaajaa, joiden tehtävänä on tuoda koulun arkeen nuorisotyön toimintatapoja ja heidän työaikansa on tarkoituksella kohdennettu myös oppilaiden vapaa-aikaan. Näiden lisäksi kaikilla hankekouluilla kiertää ”liikkuva työpari”, johon kuuluu koulupsykologi sekä erityisopettaja.

Heidän tehtävänä on ollut huolehtia, että hanke toimii suunnitelmallisesti ja tarvittaessa täydentää yksittäisille oppilaille ja heidän perheilleen tarjottavaa apua. Koulupsykologi vastaa lisäksi hankkeen koordinoinnista ja hallinnollisista tehtävistä. (Mykrä 2015 Hankeraportti.)

Porin koulutuksellisen tasa-arvon hankkeelle on nimetty ohjausryhmä. Tämä ohjausryhmä muodostuu hankekoulujen rehtoreista, hankkeen liikkuvasta työparista, sivistysjohtajasta sekä sivistyskeskuksen suunnittelijasta. Ohjausryhmä pystyy säännöllisten tapaamisten ansiosta nopealla aikataululla arvioimaan hankkeen tekemää työtä ja sen tuloksia sekä pohtimaan tarvittavia muutoskohteita. (Mykrä 2015 Hankeraportti.)

## 2.2 Tavoitteet

Laajempi tavoitekokonaisuus koulutukselliselle tasa-arvohankkeelle löytyy valtioneuvoston hyväksymän tutkimuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelman takaa. Sen mukaan hallituksen tavoitteena on puolittaa koulujen ja alueiden väliset erot, sukupuolten väliset osaamistasoerot sekä sosiaalisen ja etnisen taustan negatiiviset vaikutukset perusopetuksen oppimistuloksista vuoteen 2020 mennessä. Johtoajatuksen voisi kiteyttää ”mahdollisuuksien tasa-arvoksi”, jossa kaikki oppilaat taustastaan riippumatta voisivat hakeutua koulutukseen eikä tausta vaikuttaisi oppimistuloksiin. Pidemmän tähtäimen tavoitteen hallituksella on poistaa nämä erot kokonaan. (minedu.fi 2012.)

Porin koulutoimen strategiaan tavoitteisiin kuuluu lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja turvallisuuden lisääminen sekä oppilaiden oppimisen edistäminen. Tällöin myös koulutuksellisen tasa-arvohankkeen edistävät toimenpiteet tukevat hyvin koulutoimen strategian toteuttamista. (Porin koulutoimen suunnitelma 2012.) Porin alueella koulutuksellisen tasa-arvohankkeen tavoitteiksi asetettiin syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kouluviihtyvyyden lisääminen, poissaolojen vähentäminen ja oppimistulosten ja arvosanojen paraneminen. Yhtenä tavoitteena on myös oppilaiden yleisen elämänhallinnan lisääminen. Tällöin hankkeen toimintoja on tärkeä suunnata myös kouluajan ulkopuolelle ja perhetyöhön. Hankkeen tarkoituksena on ohjata syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita kohdennettujen palveluiden pariin. Tämä tarkoittaa harrastusten ja vapaa-ajantoimintojen tukemista sekä ohjaamista tarvittaessa terveys- ja

sosiaalitoimen palveluiden pariin. Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen on tarkoitus kehittää ja lisätä moniammatillista yhteistyötä koulussa, kodin ja koulun välillä sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Yhtenä tavoitteena on kehittää uudenlaisia toimintamalleja kouluille ja eri toimijoiden väliseen yhteistyöhön, jotka olisivat mahdollisia toimintamuotoja myös hankkeen loppumisen jälkeen. (Mykrä 2015 Hankeraportti.)

## 2.3 Hankkeen toimintamuotoja Porissa

### 2.3.1 Kaappari-malli

Tätä mallia toteutetaan, kun koulussa nousee huoli poissaolojen/aamumyöhästelyjen määrästä. Kaappari aloitetaan aina keskustelusta vanhempien ja oppilaan kanssa. Keskusteluissa on mukana aina myös hanketyöntekijä koululta. Keskustelun jälkeen aloitetaan tsempiviikko ja tämän viikon aikana nuorelle annetaan mahdollisuus tsempata poissaolojen/myöhästelyjen välttämiseksi. Tämän viikon aikana vanhemmat on veloitettu seuraamaan tilannetta kotoa käsin. Myös seuraavan viikon vanhemmat seuraavat tilannetta. Jos vanhemmille herää huoli tai he haluavat apua noiden kahden viikon aikana, soittavat he hanketyöntekijälle ja siitä alkaa varsinainen kaapparitoiminta. Jos vanhemmista ei kuulu mitään tuon viikon aikana, mutta oppilaan poissaolot/myöhästelyt jatkuvat, aloittaa hanketyöntekijä kaapparitoiminnan kolmannella viikolla tapaamisesta alkaen.

Varsinainen kaapparimalli toteutetaan siten, että ensimmäisellä viikolla oppilasta herätellään puhelimitse, toisella viikolla oppilas noudetaan kotoaan kouluun joka päivä ja kolmannella viikolla on vuorossa tsempiviikko ja vanhemmat seuraavat tilannetta kotona. Tämän mallin mukaisesti toimitaan kaksi kierrosta. Jos nämä tukitoimet eivät auta, keskustellaan asiasta uudestaan ensin koulun sisällä, jonka jälkeen uudet toimintamuodot esitellään tarvittaessa perheelle.

### 2.3.2 ULE (Ulos Elämään)

Ule tarjoaa luokkahuoneessa tapahtuvan oppimisen lisäksi -ympäröivään yhteiskuntaan kiinteästi sidoksissa olevia- toiminnallisia ja oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioivia oppimistapoja peruskoulun yläluokille. Ule-mallin toiminnasta tai jostain sen osa-alueista voivat hyötyä kaikki yläkoulun oppilaat, mutta erityisesti sillä pystytään tukemaan niitä oppilaita, joiden peruskoulun päättötodistus on vaarassa jäädä saamatta. Myös ajatukset mahdollisesta jatko-opiskelupaikasta voivat olla selkiytymättömät. Ule-toiminnan lähtökohtana ovat matalan kynnyksen tapaamiset kouluympäristössä ja sen ulkopuolella, oppilaslähtöisyys ja arkitilanteen kokonaisvaltainen huomioiminen. Erilaisia toimintamuotoja Ule-mallin sisällä ovat mm. tehostettu ammatinvalintaohjaus, kesätyökahvila, työpaikkaopiskelu, oma arki haltuun-kurssit sekä leirit. Ule-mallia toteutetaan työparilähtöisesti niin, että mukana on ollut hankkeen erityisopettaja sekä koulun oma kasvatusohjaaja.

### 2.3.3 Hankkeen toteuttamat ryhmät kouluilla

Jokaisella koululla kasvatusohjaajat sekä koulunkäynninohjaajat luovat koulun tarpeista sekä heistä itsestään lähtöisin olevia ryhmätoimintoja. Ryhmämuodot ja toimintatavat voivat olla koulusta riippuen hyvinkin erilaisia. Jotkin ryhmistä on pelkästään tytöille, toiset pojille ja joissain pohditaan tunnetaitoja. Selkein tavoite jokaisella ryhmämuodolla kuitenkin on oppilaiden viihtyvyyden ja sosiaalisten taitojen lisääminen.

### 2.3.4 Vapaa-aika ja harrastustoiminta

Kouluille sijoitetut hankkeen työntekijät tekevät työtään myös kouluajan ulkopuolella, jotta hanketyöntekijät pystyvät tarjoamaan matalalla kynnyksellä palveluita sinne, missä ongelmat oikeasti ovat. Näin mahdollisesti tehtävä perhetyö helpottuu, kun työskennellään kouluajan ulkopuolella. Tämä työ perheiden kanssa on välttämätöntä, jotta oppilaan kotona saataisiin muutoksia aikaan ja usein ongelmat perheen sisällä ovat ylisukupolvisia. Kohdeoppilaita ohjataan esimerkiksi harrastustoimintaan mukaan, tuetaan heitä

rahallisesti ja näin mahdollistetaan sosiaalistuminen ja myös elämys, jota vanhemmilla ei välttämättä ole varaa tarjota. Harrastustoiminnan lisäksi hankkeen toimintamuotoihin kuuluu mm. erilaiset leirit, ravintola- ja elokuvakäynnit.

### 2.3.5 Läksypiiri

Läksypiiri toteutuu jokaisella hankekoululla ja sitä vetää hanketyöntekijä yksin tai työparityönä. Läksypiiri toimii iltapäivisin koulujen omissa tiloissa ja siellä tarjotaan pieni välipala ja tarvittaessa aikuinen on oppilaan apuna vaikeissa läksyissä. Oppilaat valikoituvat läksypiiriin kahdella eri tavalla. Osa oppilaista tulee läksypiiriin opettajan lähettämänä ja osa tulee vapaaehtoisesti. Tavoitteena on tukea läksyjen teossa ja koulunkäynnissä sekä tarjota oppilaille toimintaa ja aktiviteettiä turvallisen aikuisen seurassa.

### 2.3.6 Kotikäynnit

Kotikäyntien tarkoitus on päästä oppilaan omalle maaperälle ja mahdollistaa perhetyö. Perhe on usein vastaanottavaisempi omassa ja tutussa ympäristössä. Toisaalta perheen kynnyksellä ottaa apua vastaan voi olla korkea ja perheeseen sisälle pääseminen edellyttää pitkää luottamussuhteen rakentamista. Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen ydinajatus on vaikuttaa oppilaan elämään kokonaisvaltaisesti, joten perhetyö on tärkeässä roolissa.

### 2.3.7 Välituntiaktiviteetti

Hankkeen työntekijät toimivat välitunneilla oppilaiden kanssa liikuttaen ja ryhmäyttäen heitä. Toimintamuoto ehkäisee syrjäytymistä ja koulukiusaamista, kun oppilaat leikkivät ja pelaavat ohjatusti ryhmissä. Tämä toimintamuoto ei ole käytössä säännöllisesti jokaisella hankekoululla.

### 2.3.8 Koulun henkilöstön konsultointi

Konsultoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä hankkeen psykologin ja erityisopettajan tekemää jokapäiväistä työtä, joka kohdistuu erityisesti opettajiin neuvontana ja ohjauksena. Myös hankkeen kasvatusohjaajat sekä koulunkäynninohjaajat voivat tuoda esiin omaa erityisosaamistaan koulun henkilöstölle.

### 3 SYRJÄYTYMINEN

Kun puhutaan syrjäytymisestä, tarkoitetaan useimmiten sitä, että huono-osaisuus on kasautunut niin, että yksilö ei osallistu yhteiskunnan toimintaan. Tämä kasautuminen voi johtua puutteellisesta koulutuksesta, työttömyydestä tai erilaisista elämänhallinnan ongelmista. (Reivinen ym. 2013 23.) Syrjäytyminen koetaan pitkälliseksi prosessiksi ja tämän prosessin kuluessa ihminen ajautuu erilleen muusta yhteiskunnasta (Laine 2002). Myrskylän (EVA:n analyysi) mukaan Suomessa oli vuonna 2010 yli 50 000 syrjäytynyttä nuorta, ikähaarukka 15–29 vuotta. Näistä reilusti yli puolet eivät olleet missään tilastoissa, edes työttöminä työnhakijoina. Myrskylän mukaan ensisijainen keino syrjäytymisen ehkäisyyn on koulutus ja näiden tilastojen ulkopuolella olevien nuorten löytämisellä on kiire, sillä jopa 80 % näistä nuorista ei myöhemminkään suorita perusastetta korkeampaa tutkintoa. (Myrskylä 2012.)

Useimmat tutkimukset kohdistuvat aikuisväestön syrjäytymiseen ja syrjäytyminen näyttäytykin monelle työttömyyden ja köyhyyden ympärille kasautuneina sosiaalisina ongelmina. Syrjäytymiselle on kuitenkin tyypillistä, että sen monet sosiaaliset ja psykososiaaliset ongelmat joutuvat ylisukupolviseen kierteeseen. Kaarina Laineen mukaan on monia kasvatustieteen ja psykologian alan tutkimuksia, joissa voidaan osoittaa huono-osaisuuden ylisukupolvisuutta. Näissä tutkimuksissa Laineen mukaan on helposti nähtävillä kodin sosiaalisten ongelmien ja epäsuotuisen kasvuolojen olevan yhteydessä lapsen epäsuotuisaan kehitykseen. Ja tämä epäsuotuisan kehityksen voidaan katsoa lisäävän syrjäytymisriskiä sekä lapsuudessa että aikuisuudessa. (Laine 2002.) Eva-Maria Korhonen on tutkinut omassa tutkimuksessaan ylisukupolvista siirtymistä juuri sosiaalisten ongelmien kohdalla. Korhonen tutki asiaa sosiaalityöntekijöiden näkökulmasta ja tutkimustulosten perusteella voidaan nähdä näiden ongelmien siirtyvän monimuotoisena sukupolvien yli. Korhosen tutkimuksessa tuli hyvin esiin sosiaalityöntekijöiden kanta siitä, miten ongelmien siirtyminen sukupolvelta toiselle on prosessimuotoinen ja se rakentuu ja vaikuttaa hyvin monessa eri tasossa samanaikaisesti. (Korhonen 2013, 85–56.)

### 3.1 Syrjäytymisen riskitekijöitä

Ylisukupolvisuuden vaikutukset lapseen voivat alkaa jo sikiöaikana. Olosuhteet, jotka vallitsevat lapsen sikiöaikana voivat ennakoida lapsen huono-osaisuutta lapsen kasvaessa. Esimerkiksi syrjäytymisvaarassa oleva äiti käyttää raskaudenaikana tupakkaa ja päihteitä. Sikiö on alttiina ongelmille, jotka voivat lisätä sikiön tulevaa syrjäytymisriskiä. Myös äidin raskaudenaikainen stressi voi lisätä raskauskomplikaatioita sekä vaikuttaa myös sikiön myöhempään kasvuun ja kehitykseen ja tätä kautta vaikuttaa syrjäytymisen riskeihin. Lisäksi Reivisen mukaan lapsen ennenaikainen syntymä ja äidin raskaudenaikainen diabetes ovat riskitekijöitä, jotka lisäävät myöhemmän syrjäytymiskehityksen todennäköisyyttä. (Reivinen ym. 2013, 27–36.)

Lapsen kehityksessä on myös kasvun aikana riskitekijöitä, jotka voivat lisätä syrjäytymisen todennäköisyyttä. Epävakaa perhe-elämä ja vanhemmuus on yksi näistä riskitekijöistä. Varhaisvuosien epävarma tai negatiivinen kiintymyssuhde omiin vanhempiin liittyy usein lapsilla käyttäytymisongelmiin. Lisäksi tämä vaikuttaa lapsen heikkoon itsetuntoon ja kielteiseen suhtautumiseen muita kohtaan. Vanhempien erityisen ankaran ja vihamielisen kasvatustyylin on todettu aiheuttavan lapsessa aggressiivista käyttäytymistä ja ahdistuneisuutta. Riskitekijöitä ovat myös avuttomuus tai epäjohtonmukaisuus vanhemman roolissa. Nämä kaikki yhdistettynä taloudellisesti epävakaiseen perhe-elämään, vaikuttavat lapsen kehitykseen epäsuotuisasti ja lisäävät lapsen riskiä kehittyä sopeutumattomaksi ja käyttäytymisongelmaiseksi. Syrjäytymisen riskit on myöhemmässä vaiheessa suuria. (Laine 2002.)

Toinen riskitekijä lapsen kehityksen kannalta on epätydyttävä sosiaalinen maailma. Lapselle oman kaveri-, harrastus- tai luokkaporukan hyväksyntä ja myönteiset kaverisuhteet ovat tärkeitä kehitystä tukevia tekijöitä. Sen vastakohtana on porukan ulkopuolelle jääminen ja epäsuosio. Tällöin lapsi on syrjäytynyt lapsuuden sosiaalisesta maailmasta ja samalla jääneet ilman myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta vertaisryhmältään. Tämä on vakava uhka lapsen psykososiaaliselle kehitykselle. Kun lapsi jää syrjään, ovat yleensä ongelmina sosiaalisen käyttäytymisen probleemat ja lapsi joutuu niin sanotusti negatiivisen vuorovaikutuksen kehään. Mikäli lapsella on huono itsetunto tai vaikka aggressiivista käyttäytymistä muita lapsia kohtaan, niin tällöin myös muut reagoivat torjuvasti ja kielteisesti lapseen. Tämä jälleen heikentää lisää lapsen itsetuntoa ja luottamusta kavereihinsa. (Laine 2002.)



Kolmantena riskitekijänä lapsen kehityksessä on epäsuotuisa oppimisympäristö. Edellä mainitut itseään vahvistavat negatiiviset kehäprosessit saattavat toimia myös oppimisen saralla. Jos vanhemmilla on vähäinen kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan tai vanhempien kannustus positiiviseen koulunkäyntiin puuttuu kokonaan, niin tämä vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimiseen ja oppimismotivaatioon. Heikkoon opiskelumotivaatioon vaikuttaa myös mahdolliset vertaisryhmänongelmat. (Laine 2002.)

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten taustalta löytyy usein joko heikosti suoritettut opinnot tai jopa kesken jääneet opinnot. Mitään yhtä ainoaa selkeää syytä ei opintojen keskeyttämiseen ole, vaan niitä on paljon ja ongelmien kehityskaari on ollut pitkä. Ongelmat voivat peruskoulussa kärjistyä ensimmäisen kerran siinä vaiheessa, kun nuori siirtyy alakoulun luokanopettaja turvallisen huolenpidon alta yläkoulun vaihtuviin aineenopettajiin. Samaan aikaan tapahtuu myös muita muutoksia nuoren elämässä, kaveriporukka vaihtuu, tulee uusia aikuisia, usein myös rakennus vaihtuu, yhden päivän aikana nuori saattaa istua monen eri ryhmän kanssa tunneilla. Kaiken tämän päälle murrosikä tuo oman lisänsä. Näiden turvattomuutta lisäävien tekijöiden lisäksi nuoren elämässä voi vielä olla oppimisvaikeuksia, koulukiusaamista, nuoren perheen ongelmia, vääristynyttä vuorokausirytmää tai yksinäisyyttä. Tällöin nuori voi alkaa pikkuhiljaa olemaan enemmän pois tunneilta ja jos näihin poissaoloihin ei heti huomata tai pystytä tarttumaan, voi se johtaa myöhemmässä vaiheessa syrjäytymiseen ja opintojen kokonaan keskeyttämiseen. (Talaskivi 2000, 4.)

### 3.2 Syrjäytymisen suojatekijöitä

Tärkeitä suojatekijöitä syrjäytymisriskissä olevan lapsen elämässä ovat myönteiset suhteet perheen ulkopuolisiin aikuisiin. Jos lapsi on selkeästi syrjäytymisriskissä, tarvitsee hän myönteistä tukea ja vuorovaikutusta kaikilta niiltä aikuisilta, jotka ovat hänen kanssaan tekemisissä. Opettajan antama huono palaute saattaa näillä lapsilla lähteä kiertämään negatiivisuuden kehää, jolloin lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ei ole jäljellä mitään positiivista. Näihin seikkoihin tulisi koulun aikuisten kiinnittää enemmän huomiota. (Laine 2002.) Korhonen Eva-Maria myös puhui tutkimuksessaan perheiden suojaavista tekijöistä, varsinkin sosiaalisten ongelmien siirtymisestä ylisukupolvisuuden

kohdalla. Hänen tutkimuksessaan sosiaalityöntekijät olivat kokeneet perheiden suojaavien tekijöiden olevan hyvin moninaisia. Sosiaalityöntekijät olivat kuvanneet suojaavien tekijöiden liittyvän vahvasti vanhempien kykyyn hoitaa ja työstää asioita ja perheen keskinäiseen vuorovaikutukseen. Lisäksi sosiaalityöntekijät olivat tuoneet haastatteluissa esille lapsen persoonan ja luonteen sekä lapsen aseman perheessä vaikuttavan suojaavasti sosiaalisten ongelmien siirtymiseen. Nämä suojaavat tekijät saattavat ehkäistä syrjäytymistä. Oman osansa suojaavana tekijänä antaa perheen lähiverkoston tuki, ympäristön palvelut sekä yhteiskunnan rakenteelliset tekijät. (Korhonen 2013, 86–87.)

Vaikka vanhemmilla onkin ensisijainen vastuu omien lastensa ja nuortensa kehityksen tukemisesta ja hyvinvoinnista, on kuitenkin huomioitava, että lapsiperheet viettävät suuren ajan varhaiskasvatuksen ja opetuksen ympäristöissä sekä käyttävät näiden lisäksi myös paljon muita palveluita. Lapset ja nuoret vanhempineen ovatkin huomattavan suuri käyttäjäryhmä esimerkiksi sosiaali- ja terveystalveissa. Näitä palveluita järjestävät kunnat itse tai hankkivat ne jostain muualta. Tällöin myös näitä palveluita käyttävien mielipiteet ja näkemykset tulisi ottaa huomioon, kun päätetään mihin palveluihin perhettä ohjataan. Tämä osallisuuden vahvistaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi tai nuori perheineen todella kohdataan ja heille annetaan tukea. Tämän lisäksi perheen informoiminen heitä koskevissa asioissa, oikeuksista ja mahdollisuuksista on tärkeää. Kaikki perheet eivät välttämättä ole tietoisia omista oikeuksistaan. Tämän kaltainen osallistava toiminta ammattilaisilta vaatii toimivaa yhteistyötä eri viranomaistahojen välillä. (Reivinen ym. 2013, 121, 128.)

Hyvä yhteistyö ja palveluiden koordinointi edistävät aina lasten, nuorten ja heidän perheidensä joustavampaa pääsyä oikeanlaisen tuen pariin. Tämä taas edellyttää usein eri palveluiden rajapintojen ylittämistä ja asioista sopimista. Oman toimialan sisällä näiden rajapintojen ylittäminen yleensä onnistuu, mutta selvästi vähemmän eri toimialojen välillä on sopimuksia yhteistyöstä. Tämä asia olisi kuitenkin syrjäytymisen kannalta tärkeä suojaava- ja ehkäisevä tekijä, jos kaikki kunnan lapsiperheiden palveluita tuottavat tekijät selkiyttäisivät omat tavoitteensa, toimintavastuunsa, voimavaransa eikä vain yksittäistä palvelua. Tämän lisäksi olisi hyvä, että palvelun tarjoajat seuraisivat kunnan tarjoamaa palvelukokonaisuutta. Tämä hallinnonalojen rajapintoja ylittävä yhteistyö ei synny itsestään vaan vaatii pitkäjänteistä kehittämistyötä. (Reivinen ym. 2013, 128–130.)

## 4 MONIAMMATILLISUUS

Kyky yhteistyöhön on tärkeä ominaisuus ihmisille. Tätä kykyä on hyödynnetty koko ihmiskunnan historian ajan ja ratkottu erilaisia eteen tulevia ongelmia. Kivikaudella ihmiset saattoivat pohtia, miten luolan edessä oleva eläin saataisiin tapettua tai miten ylitetään vaikeakulkuinen joki. Nykyajan maailma on kehittyneempi ja pitkälle eriytynyt, joten ihmisten ongelmat ja tavoitteet ovat vaikeammin havaittavissa, koska jokainen meistä katsoo maailmaa oman koulutuksensa ja kokemuksensa kautta. Tuo kautta aikain mukana kulkenut yhteistyökyky on moniammatillisuus-käsitteen pohjana. Moniammatillisuuden käsite alkoi esiintyä ensimmäisiä kertoja asiantuntijoiden käytössä 1980-luvun lopulla. Suomeen käsite on vakiintunut 1990-luvulla. (Isoherranen 2006, 13.)

### 4.1 Moniammatillisuuden tasoja ja edellytyksiä

Katajamäki (2010) kirjoittaa väitöskirjassaan, että moniammatillisuus on niin yhteisöllinen kuin yksilöllinenkin ilmiö. Jotta tapahtuisi moniammatillista oppimista, pitää kunnioittaa erilaisuutta, olla motivoitunut yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksille, lisäksi pitää ottaa vastaan ohjausta ja arviointia jotta oppisi moniammatillista pätevyyttä. Tämä moniammatillinen pätevyys tarkoittaa mm. ongelmanratkaisutaitoja, tiimityötaitoja, johtamistaitoja ja kehittämistaitoja. Lisäksi tarvitaan taitoja projektityöskentelyyn ja ohjaustyöhön. Näihin taitoihin linkittyvät selkeästi yksilön tunteet, asenteet, arvot ja vuorovaikutustaidot. Oppimisen ydin onkin juuri yksilön arvoissa ja miten ne ilmenevät toiminnassa. Moniammatillisuuden oppiminen on aina yksilöllistä, mutta yhteisöllisenä sitä ilmenee eri asiantuntijoiden kanssakäymisenä ja vuorovaikutuksena, jossa samalla opitaan. (Katajamäki 2010, 6.)

Veijola käsittelee omassa väitöskirjassaan kolmea eri filosofista tulkintaa moniammatillisesta yhteistyöstä, joiden avulla voi oppia muilta tiimin jäseniltä ja mitä odotuksia niihin liittyy. Ensimmäinen on ohjaava filosofia, jossa on selkeästi yksi johtaja ja tämä antaa ohjeita muille tiimin jäsenille. Tyypillisimpänä olettamuksena on, että johtavassa asemassa oleva olettaa saavansa oppia vain vertaisiltaan, muttei kaikilta tiimin jäseniltä. Toisessa filosofiassa, valinnaisessa filosofiassa, on tyypillistä se, ettei roolien

välisiä rajoja rikota missään tapauksessa. Keskustelu ei ole tyypillistä, vain määräysten antamista ja tietyn ammattihenkilöstön puoleen ei käännytä kuin tarvittaessa. Kolmas filosofia on yhdistävä filosofia. Tässä keskeistä on yhteistyö. Kaikki kiinnostavat huomiota kaikkiin tiimin jäseniin. Tiimissä käytetään paljon keskustelua ja uskotaan, että kaikki oppivat toisiltaan. (Veijola 2004, 35.)

Kimmo Aaltonen taas kertoo omassa kirjassaan Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö, neljästä erilaisesta monialaisen yhteistyön vaikeusasteesta. Näistä ensimmäinen on pelkistettyä työnjakoa, jolloin sovitaan, kuka ryhmässä tekee minkä asian. Vaikka asioiden sopiminen hoidetaan yhdessä, jokainen hoitaa kuitenkin työt itsekseen. Tällöin ei moniammatillista oppimista juuri tapahdu. Toinen vaikeusaste on prosessihallinto, jolloin kyse on siitä, että jokin palvelukokonaisuuden tuottaminen jaetaan pienempiin, toisiinsa kytkettäviin osiin (prosesseihin). Esimerkkinä voisi olla nuorille tarkoitettu kolmannen sektorin kehittämä verkkosivusto, jossa voi olla mukana myös julkisen puolen edustajia osana sivuston toimintaa. Yksi vaikeusasteista on rajapintatyöskentely moniammatillisuuden kentällä. Rajapintatyöskentelystä puhutaan silloin, kun eri ammattikunnan edustajia työskentelee samojen asiakkaiden jaetulla rajapinnalla. Koulutustaustat ovat erilaiset, mutta työyhteisöllä on sama jaettu fyysinen toimipiste ja eri ammattikunnan edustajat tukevat kaikki samaa kohderyhmää. Kuitenkin parhaimmillaan monialainen yhteistyö on Aaltosen mukaan yhteistä työtä, jonka selkein tuntomerkki on mukanaolijoiden tietoinen pyrkimys häivyttää ammatillisia rajoja, ylittää organisaatiokulttuuria ja lisätä uutta ammatillista osaamista. (Aaltonen 2011, 141.)

Aiemmasta tekstistä huomaa, että moniammatillinen yhteistyö voi tarkoittaa hyvinkin erilaisia tapoja tehdä yhteistyötä. On kuitenkin huomattava sellainen asia, että jos moniammatillisuutta halutaan toteuttaa onnistuneesti, on sille jotain edellytyksiä (Aaltonen 2010, 142.):

1. Ennakkoluulottomuus ja suvaitsevaisuus. Tämä tarkoittaa valmiutta kuunnella, vastaanottaa uusia ajatuksia sekä arvostaa toista ihmistä ja tämän ajatuksia. Lisäksi on oltava valmius muuttaa omia ajatuksiaan ja käsityksiään.
2. Jakamisella tarkoitetaan nimenomaan arvojen, osaamisen, vastuun, päätöksentekovallan ja työn jakamista.

3. Moniammatillisuuden koulutus takaa osallistujille parhaat mahdolliset lähtökohdat, jotta ymmärtää moniammatillisuuden tarkoituksen.
4. Johtaminen. Moniammatillinen yhteistyö rakentuu oppimisprosessin kautta ja tätä oppimisprosessia pitää jonkun ohjata ja johtaa. Johtajalla pitää olla selkeä kuva moniammatillisen yhteistyöstä ja siihen soveltuvasta johtamismallista.
5. Ammattikuntien raja-aitojen ylittäminen on yksi edellytyksistä. Tämä saattaa joskus pysähtyä ylemmän organisaation tuen puutteeseen.
6. Kumppanuus on yhteistyössä ehdoton edellytys. Tällöin molemminpuolinen luottamus, arvostus ja pyrkimys samoihin päämääriin ja tuloksiin rakentuu prosessimaisesti koko toiminnan ajan.
7. Keskinäinen riippuvuus leimaa työtä enemmän kuin autonomia. Pääpaino ei ole työn osaamisen itsenäisessä lisäämisessä vaan osaamisen rakentamisesta ja soveltamisesta.
8. Valta. Yhteinen jakaminen edellyttää tiedon jakamista, eli vuorovaikutuksellista oppimista.
9. Uuden oppiminen yhdessä, jolloin moniammatillisen yhteistyön oppimisprosessi on melkein kuin hyppy tuntemattomaan. Uuden oppimisen halua vaaditaan niin työntekijältä kuin organisaatioltakin.
10. Asiakaslähtöisyys on kuitenkin yksi tärkeimmistä moniammatillisen yhteistyön edellytyksistä. Asiakkaiden mukaan osallistuttaminen heitä koskeviin päätöksiin tuottaa monien eri tutkimuksien mukaan parempaa elämänlaatua asiakkaan elämään. (Aaltonen 2010, 142–143.)

Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen suhde peruskouluun, tai ainakin mielipide siitä. Se on yhteiskunnallinen instituutio, jonka sisällä on useita erilaisia tasoja. Kiilakosken mukaan koulun sisällä olevista tasoista yksi on kaikkien tiedostama virallinen koulu, jolla tarkoitetaan oppimissuunnitelmia, oppikirjoja, oppilaiden arviointia ja opetusta. Tämän tason ulkopuolelle jää kuitenkin paljon sellaista, mikä on lasten ja nuorten maailmassa hyvinkin merkityksellistä ja joilla on valtavasti vaikutusta myös oppilaiden oppimissuorituksiin. Toinen selkeä taso koulun sisällä on oppilaiden ja heidän kulttuurinsa näyttämö. Siellä he kohtaavat joka päivä useita kymmeniä, jopa satoja muita

ikätovereitaan joka päivä. Näihin kohtaamisiin lasten ja nuorten on opittava reagoimaan tietyllä tavalla. Eikä heitä kuitenkaan voi itse valita ja on tultava osaksi ryhmää, mihin ei voi millään tavalla itse olla vaikuttamassa. Koulun sisällä oleva nuorisokulttuurinen tila eroaa täysin muista tiloista. Aikuisilta voi helposti jäädä huomaamatta ryhmätoiminnan merkitys. Tällöin kiinnitetään enemmän huomiota vain viralliseen kouluun ja siihen liittyvään sisältöön. Koulun tulisi olla ensisijaisesti ympäristö, jossa oppilaat oppisivat toimimaan demokraattisesti. (Kiilakoski 2014, 28–29.)

## 4.2 Moniammatillisuus peruskoulujärjestelmässä

Koulun sisällä on palvelujärjestelmä, minkä lapset ja nuoret kohtaavat. Oppilaiden saatavilla on lääkäri, psykologi, kuraattori, koulunuorisotyöntekijä, koulunkäynninohjaaja ja psykiatrinen sairaanhoitaja. Edellä mainittujen palveluiden saatavuus luovat tietynlaista koulukulttuuria, mutta antavat oppilaille myös viitteitä siitä, miten hyvinvointiyhteiskunta pitää heistä huolta. Koulua voi tarkastella Kiilakosken mukaan myös kasvuyhteisönä, joka omalla toiminnallaan tukee oppilasta. Koulu tulee aina olemaan kasvattaja, vaikka koulun aikuiset korostaisivat, että eivät halua oppilaita kasvattaa. (Kiilakoski 2014, 29.)

Kun koulumaailmaan aletaan rakentaa toimivaa moniammatillista yhteistyötä, on tiedostettava oppilaitoksen toiminnassa olevat vahvuudet ja esteet. Mitä toimivia malleja on jo olemassa joita voisi vahvistaa ja mitä uutta voisi rakentaa. Myös erilaiset toiminnan esteet tulee kartoittaa ja purkaa yhdessä. Yleisempiä tällaisia toiminnan esteitä on eri ammattiryhmien vuorovaikutukseen ja arjen toimintaan liittyvät ongelmat. Yhtenä esteenä moniammatillisen yhteistyön toteutumiselle voi myös olla henkilöstön erilainen tulkinta asioista, ennako-oletukset tai ajattelun varovaisuus. Yhteistyökumppanin tietotaidon tunteminen on osaamiseen perustuvan moniammatillisen yhteistyön ehdoton edellytys, jotta yhteistyötä ylipäättään voidaan rakentaa toiminnan tasolle. (Honkala ym. 2009, 73.)

Moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa toiminta tapahtuu jokaisen yksilön omasta ammattiroolista käsin. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisen toimijan on kyettävä laittamaan sivuun omat henkilökohtaiset tuntemukset ja ajatukset ja keskittyttävä toimimaan vain ammattilaisena. Lisäksi on vältettävä toimintatapojen päällekkäisyyttä, joten toimintatapojen on oltava selkeitä. Tämän puuttuminen voi johtaa selkiytymättömään ja

hajanaiseen toimintaan ja tällöin oppilaille tarjottavia hyvinvoinnin palveluja ei tule hyödynnettyä riittävästi. Koulumaailmassa moniammatillisesta yhteistyöstä vastaa aina koulutuksen järjestäjä, joka voi olla kunta, kuntayhtymä, yksityinen säätiö tai laitos. Oppilaitoksen ja sen toiminnassa voidaan erottaa koulun sisäinen ja ulkoinen moniammatillinen yhteistyö. Sisäisessä moniammatillisessa yhteistyössä toimijat ovat koulussa toimivia henkilöitä, jotka nimenomaan ovat juuri kyseisessä oppilaitoksessa töissä. Ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä toimijoita voivat olla oppilaiden vanhempien lisäksi muiden alueella olevien oppilaitosten henkilöstö, oppilaan aiemman koulun terveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi tai muita terveydenhuollon/erikoissairaanhoidon edustajia. Jotta toimiva yhteistyö saataisiin rakennettua, vaatii se jokaisen toimijan yhteistä suunnittelua, organisointia, tutustumista, aikaa sekä luottamusta. (Honkanen ym. 2009, 74–76.)

## 5 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

### 5.1 Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelman tasolla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 on koulu veloitettu tekemään kodin kanssa yhteistyötä. Lasten ja nuorten elämänpiiriin kuuluvat sekä koti että koulu. Tämä edellyttää vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä, jotta lasta voidaan tukea kokonaisvaltaisesti. Lapsen kasvatustavoitteet on selkeästi huoltajalla, mutta koulun tehtävänä on tukea huoltajaa. Koulun pitää tehdä yhteistyötä huoltajan kanssa. Tarkoitus on että huoltaja pystyy tukemaan lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Opetussuunnitelman perusteissa veloitetaan kunta ja koulu määrittelemään kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot ja toteuttamistavat. Määrittelyssä täytyy ottaa huomioon kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanevia tehtäviä suorittavat viranomaiset. Vastaavasti kodin ja koulun yhteistyötä pitää voida toteuttaa yhteisö- ja yksilötasolla. Näitä toimintamuotoja voivat koulutasolla olla esimerkiksi erilaiset vanhempainillat tai vanhempainvartit. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Kunta tai koulu ei siis voi kieltäytyä yhteistyöstä kodin kanssa, vaan opetussuunnitelman perusteet velvoittavat yhteistyöhön. Kunnan ja koulun aktiivisuudella on iso merkitys, mitä yhteistyön muotoja käytetään. Velvoittavuus osoittaa, että opetushallitus pitää yhteistyötä välttämättömänä lapsen ja nuoren kasvuedellytysten turvaamisen kannalta.

Koulun tulee olla tiedottamisessaan avoin kodin suuntaan. Koululta ja opettajilta edellytetään aktiivista otetta. Huoltajalle pitää antaa tietoja opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä ja oppilashuollosta. Lisäksi huoltajalle on annettava mahdollisuus osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyön lähtökohtana on molemminpuolinen kunnioitus ja yhdenvertaisuus. Yhteistyössä kiinnitetään erityistä huomiota opetuksen nivelvaiheisiin eli esimerkiksi esiopetuksessa syntyneen keskusteluyhteyden jatkumiseen alkuopetuksessa tai siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle. Kaiken yhteistyön pohjana on moniammatillisuus eli yhteistyötä tekee koko kouluyhteisö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Kodin ja koulun yhteistyö edellyttää aitoa vuorovaikutusta. Yhteistyölle on olemassa monia esteitä, jotka täytyy ylittää. Vanhemmat tulevat usein vain kutsuttuina kouluun (esimerkiksi



juhliin). Huoltajat eivät kuulu koulun arkeen ja he saattavat kokea koulun vieraaksi. Vastaavasti opettajien tavoitettavuus tai halukkuus yhteydenpitoon voi olla heikko. Yhteydenpito voi myös rakentua ongelmien ympärille, jolloin vanhemmat saattavat kokea koulun yhteydenpidon ahdistavana tai syytteleväenä. Aito vuorovaikutus syntyy monipuolisella kanssakäymisellä huoltajien kanssa, joka sisältää sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä yhteistyön muotoja. (Metso 2004, 115–128.) Kodin ja koulun yhteistyön muodot muuttuvat lapsen kasvaessa. Koulu helposti olettaa, että huoltaja ei ole enää yhtä kiinnostunut yläkoulua käyvän lapsensa koulunkäynnistä kuin lapsen ollessa alakouluikäinen. Oletamus on väärä. Koulu ei ole vain onnistunut yhteistyömuotojen valinnassa.

## 5.2 Yhteistyömuotoja

Vanhempainillat ovat yksi perinteisempiä kodin ja koulun yhteistyön muotoja. Vanhempainilta voi vaikuttaa yhteistyöhön kahdella eri tavalla. Jäykkä ja kaavoihin kangistunut vanhempainilta voi karkottaa huoltajat, mikäli he kokevat etteivät tule kuulluksi. Vanhempainilloissa pitäisi syntyä aitoa vuorovaikutteista keskustelua. Aiheiden pitäisi olla sellaisia, että ne kiinnostaisivat huoltajia. Esimerkiksi yläkouluikäisten vanhempainillassa voi tehdä hyvin yhteistyötä kunnan nuorisotoimen kanssa. Koulu on nuorisotoimelle hyvä yhteistyökumppani, sillä heidän on koulun kautta helppo tavoittaa nuorten huoltajat. (Metso 2004, 123–126 Kiilakoski 2014, 102–104.)

Koulun pitäisi olla aktiivinen toimintaympäristö, joka tukee myös lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista kasvua. Erilaiset koulun tiloissa järjestettävät tapahtumat ja kerhot voivat tukea kodin ja koulun yhteistyötä. Toimintamuodot voivat olla monenlaisia. Esimerkiksi yhteinen kirpputori tai talvitapahtuma, myyjäiset luokkaretkeä varten tai yhteinen joulukorttien valmistuspaja. (Luosujärvi 2013, 76–87.) Huoltajille ja koulun henkilökunnalle syntyy epämuodollisia kohtaamisia, jotka madaltavat kynnystä yhteydenpitoon. Kanssakäyminen lisää molemminpuolista luottamusta. Kodin ja koulun väliset ongelmat syntyvät usein luottamuksen tai kommunikaation puutteesta. Mitä enemmän on kanssakäymistä, niin sitä luontevammin pystytään keskustelemaan myös vaikeista asioista.

Vanhempainyhdistystoiminta on hyvä väylä yhteistyöhön. Koululle vanhempainyhdistys on tärkeä yhteistyötaho, joka järjestää koulun oppilaille toimintaa. Huoltajat voivat vastaavasti vanhempainyhdistyksen kautta osallistua koulun toiminnan suunnitteluun, sillä vanhempainyhdistys on tahoa, jonka mielipidettä koulu usein kysyy. Toisaalta vanhempainyhdistystoiminnassa on vaarana, että sinne valikoituvat vain koulutetut vanhemmat ja yhdistys ei edusta kaikkia vanhempia tasapuolisesti. (Metso 2004, 128–132.)

Yksilöllistä kodin ja koulun yhteistyötä edustaa perinteisimmillään huoltajan ja opettajan keskinäinen kanssakäyminen. Aikaisemmin tuo vuorovaikutus tapahtui reissuvihkon tai puhelimen välityksellä, mutta nykyisin useat koulut ovat siirtyneet käyttämään yhteydenpidossa Wilma-järjestelmää. Internet-pohjainen Wilma mahdollistaa tiiviin vuorovaikutuksen ja huoltajan on helppo seurata lapsensa koulutyön etenemistä. Toisaalta lehtikirjoittelun perusteella Wilmaa on huoltajien toimesta kritisoitu ”rikosrekisteriksi”, johon merkitään vain ikäviä asioita. (Karhuniemi 2013, 110–114.) Wilma on käyttökelpoinen työkalu kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta koulun toimintakulttuurista riippuu, miten Wilmaa käytetään. Kaikessa palautteessa olisi hyvä muistaa, että asiat menevät paremmin perille positiivisen kautta. Jos välillä ei tule positiivista palautetta, niin negatiivinen palaute ei mene perille.

Vanhempainvartit ovat hyvä toimintamuoto rakennettaessa luottamusta kodin ja koulun välille. Vanhempainvartissa opettaja kutsuu huoltajan henkilökohtaisesti koululle keskustelemaan oppilaan asioista. Mikäli keskustellaan yläkouluikäisestä oppilaasta, niin usein myös itse oppilas on paikalla. Vanhempainvartit ovat opettajan kannalta raskas ja aikaa vievä yhteistyön muoto, mutta vartit kantavat hyvin hedelmää. Opettaja ja huoltaja tutustuvat toisiinsa ja huoltaja kokee tulevansa kuulluksi. Sekä huoltajan että opettajan on helpompi jatkossa ottaa yhteyttä toisiinsa, kun he ovat tutustuneet. Tämä myös helpottaa kanssakäymistä mahdollisissa ongelmissa.

### 5.3 Yhteistyön mahdollisuuksia ja esteitä

Yhteistyötä kodin kanssa tekee koko koulun henkilökunta. Helposti tulee ajatelleeksi, että yhteistyö koskee vain opettajia. Oppilaasta riippuen koulua edustava yhteistyötaho voi esimerkiksi olla opettaja, erityisopettaja, koulukuraattori, koulupsykologi, oppilaanohjaaja, rehtori, terveydenhoitaja tai projektityöntekijä. Mikäli oppilaalla on paljon ongelmia, niin koulun on syytä sopia, kuka huoltajaan on yhteydessä. Huoltaja voi kokea ahdistavana, jos jatkuvasti eri henkilöt soittavat lapsen asioista. Tämän takia on tärkeitä, että koulun oppilashuoltohenkilöstö koordinoi toimintansa. Oppilashuollon tulisi toimia samaan suuntaan tehden yhteistyötä huoltajan kanssa.

Oppilaan ongelmat ovat yleensä ratkaistavissa, mikäli keskusteluyhteys kodin ja koulun välillä toimii ja molemmat vievät asiaa samaan suuntaan. Koulun on hyvä muistaa, että huoltajaa pitää kuulla oppilasta koskevista asioista ja että päätökset ovat useissa oppilashuollollisissa kysymyksissä huoltajasta riippuvaisia. Mikäli on tarve järjestää palaveri ristiriitoja herättävästä asiasta, on hyvä sopia ennalta asiat, joista halutaan keskustella. Mikäli huoltaja ei ole tyytyväinen koulun toimintalinjaan tai päätöksiin, niin huoltajalla on oikeus saada tieto, miten hän voi asian suhteen toimia. Valitettavasti kodin ja koulun väliset ristiriitatilanteet eivät ole aina ratkaistavissa, vaikka monipuolisella yhteistyöllä ja luottamuksen rakentamisella voidaan vähentää mahdollisia ongelmia. (Lahtinen 2011, 342–352.)

## 6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmäksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen pitkittäistutkimus, jossa on myös mukana kvantitatiivista eli määrällistä aineistoa. Tutkimukseni kohteena on selvittää koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintamalleja sekä niiden vaikuttavuutta oppilaiden elämänhallintaan aikuisten näkökulmasta käsin. Vastaajien mielipiteitä on luontevinta selvittää avoimien kysymysten muodossa ja osittain numeraalisesti mittaamalla. Mikäli kysymykset olisivat pelkästään monivalintakysymyksiä, silloin vastaajan oma mielipide ei tulisi niin hyvin esille. Avoimilla kysymyksillä vastaajan on mahdollista vielä tarkentaa omia vastauksiaan. Pitkittäistutkimuksella tarkoitetaan aikaulottuvuudessa eri muuttujien liittymistä vähintään kahteen ajankohtaan. Tämä mahdollistaa syy-seuraussuhteiden tarkastelun ja on välttämätöntä, jotta voitaisiin tarkastella ajan myötä tapahtuvia muutoksia ja tekijöitä sekä niiden syitä. (Grönroos 2011, 14.)

### 6.1 Opinnäytetyön tavoite ja tutkimuskysymykset

Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen tavoitteena on syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kouluviihtyvyyden lisääminen, jolloin koulupoissaolot vähenevät ja oppimistulokset parantuvat. Lisäksi tavoitteena on parantaa oppilaiden omaa elämänhallintaa. Hankkeen tavoitteena on myös lisätä moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä ja koulun ulkopuolella muiden toimijoiden kanssa. Yhteistyön lisääntyminen koulun ja kodin välillä on myös yksi hankkeen päämääristä. (Mykrä 2015 Hankeraportti.)

Opinnäytetyöni tavoitteena on selvittää koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja sekä selvittää niiden vaikutusta oppilaan elämänlaatuun hanketyöntekijöiden sekä koulun henkilökunnan näkökulmasta. Näistä koulutuksellisen tasa-arvohankkeen muodostamista tavoitteista nousee myös opinnäytetyöni tutkimuskysymykset, joihin haluan saada vastauksia tutkimuksellani.

1. Mitä koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja on kehitetty ja käytetty sekä miten niitä voi hyödyntää myös hankkeen loppumisen jälkeen?
2. Miten kohdennettu hanketyö vaikutti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön?
3. Lisääkö koulutuksellinen tasa-arvohanke koulujen moniammatillista yhteistyötä?

## 6.2 Aineiston keruu ja kohderyhmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella eri kerralla, ajatuksena oli näin saada paremmin esiin vaikuttavuus hankkeen toimintatavoista. Kysely tehtiin internet pohjaisena, koska se on nopea tapa tiedonkeruuseen. Linkki kyselyyn toimitettiin etukäteen valituille vastaajille sähköpostin kautta. Ensimmäinen kysely lähetettiin vastaajille toukokuussa 2014. Vastausaikaa vastaajilla oli noin kaksi viikkoa, jonka jälkeen lähetettiin sähköpostiin muistutusviesti. Toinen kysely lähetettiin muuttumattomana samoille vastaajille tammikuussa 2015. Kysely kasattiin koulutuksellisen tasa-arvohankkeen kiertävän työryhmän kanssa, jotta kyselystä tulisi tutkimuskysymyksiin sekä vaikuttavuuteen parhaiten vastaava. Kyselyssä oli valmiina hankkeen toteuttamia toimintatapoja ja vastaajan tehtäväksi jäi pohtia eri toimintatapojen tuttuutta, niiden vaikuttavuutta koulutyöhön yksittäisen oppilaan kannalta, kehittämistarpeita ja toimintatapojen tarpeellisuutta (Liite 3). Toimintatapojen tuttuutta ja tarpeellisuutta mitattiin määrällisesti janakysymysten avulla. Vastaavasti eri toimintatapojen vaikutusta koulutyöhön ja kehittämistarpeisiin liittyvissä kysymyksissä vastaajalla oli mahdollisuus tuoda esiin vapaasti omia ajatuksiaan avoimien kysymysten avulla.

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui hankekoulujen oppilashuoltohenkilöstön sekä koulutuksellisen tasa-arvohankkeen työntekijöistä. Kouluilta valittiin pienempi otanta, koska perusjoukko eli koko henkilökunta olisi ollut tutkimuksen tarkoitusta ajatellen liian suuri. Lisäksi koulujen oppilashuollossa mukana olevilla työntekijöillä on paras tieto hankkeen toiminnasta koulujen sisällä.

Tähän ryhmään kuului jokaiselta koululta rehtori, kuraattori, terveydenhoitaja, erityisopettaja, yläkoulujen osalta oppilaanohjaaja ja joissakin kouluissa joustavan perusopetuksen opettaja. Näiden lisäksi kyselyyn valittiin mukaan alakoulujen osalta

muutama luokanopettaja sekä yläkouluilta luokanvalvoja. Näin tutkimukseen saatiin mukaan myös oppilashuollon ulkopuolisen opetushenkilöstön näkökulmaa. Kyselyitä lähetettiin molemmilla kyselykerroilla viiden koulun työntekijöille sekä hanketyöntekijöille yhteensä 50 sähköpostiin. Osa työntekijöistä työskentelee kuitenkin useammalla koululla, joten he vastasivat kyselyyn jokaisen koulun kohdalla erikseen. Vastaajan kannalta ei ole välttämättä mielekästä vastata samaan kyselyyn useasti, mutta koin tärkeänä saada esiin myös koulukohtaisia tuloksia toimintatavoista ja vaikuttavuudesta. Ensimmäisen kyselyn vastauksia palautui 35 kappaletta ja toiseen kyselyyn vastauksia saatiin 25 kappaletta.

Alkuperäisen ajatukseni mukaisesti hankkeen toimintatapojen vaikuttavuutta oli mahdotonta arvioida, koska perättäisiin kyselyihin vastasi eri määrä vastaajia ja vastaajat eivät välttämättä olleet eri kyselyissä samoja. Lisäksi hankkeessa mukana olevat koulut olivat erikokoisia, joten vastaajamäärät vaihtelivat kouluittain. Tämän johdosta toimintatapoja on järkevintä arvioida kokonaisuutena niin, että vastaajia ei erotella toisistaan ja kyselyt pidetään toisistaan erillään.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Porissa koulutuksellisen tasa-arvohankkeen tavoitteiksi asetettiin syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kouluviihtyvyyden lisääminen, elämänhallinnan kasvattaminen, moniammatillisuuden lisääminen kouluilla sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön vahvistaminen. Ensimmäisenä selvitän tutkimuksessani hankkeen toteuttamia ja toimivia toimintamalleja sekä sitä, miten niitä voisi hyödyntää jatkossa kouluilla hankkeen loppumisenkin jälkeen. Toisessa osiossa analysoin koulun ja kodin välisen yhteistyön toteutumista kouluilla. Yritän löytää vastauksia siihen, onko koulutuksellisen tasa-arvohankkeen myötä yhteistyö lisääntynyt. Kolmantena tarkastelen moniammatillisuutta kouluissa ja mitä sen ilmiön ympärillä on tapahtunut koulutuksellisen tasa-arvohankkeen alkamisen jälkeen. Vaikuttavuutta on hankala saada esiin vain yhden tutkimuskyselyn avulla. Tämän vuoksi kyselyitä lähetettiin kaksi, puolen vuoden välein. Vaikuttavuuden tutkiminen osoittautui kuitenkin haastavaksi vastaajamäärävaihteluiden vuoksi. Jotta kyselyt olisivat olleet vertailukelpoisia, vastaajien ja vastaajamäärien olisi pitänyt olla molemmissa kyselyissä samoja.

### 7.1 Käytössä olevia toimintatapoja

Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen kouluille kehittämiä toimintatapoja tutkittiin kyselyssä 11 kysymyksen avulla. Jokainen kohta sisälsi neljä erilaista kysymystä, kaksi kvalitatiivista ja kaksi kvantitatiivista. Näiden avulla saatiin kattava ja monipuolinen näkemys vastaajan mielipiteistä ja ajatuksista. Laadullisia kysymyksiä olivat jokaisen toimintatavan kehittämisajatukset sekä kysymys siitä, mitä yksittäisessä toimintamuodossa on ollut sellaista, jolla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujuvuuteen. Näitä kysymyksiä teemoitin jälkikäteen pohdintojen helpottamiseksi. Määrällisillä kysymyksillä selvitettiin yksittäisen toimintamuodon tarpeellisuutta sekä miten tuttu toimintamuoto on vastaajalle.

### 7.1.1 Hankkeen toteuttamien toimintatapojen tunnettavuus

Tutkin opinnäytetyössäni sitä, miten hyvin vastaajat tuntevat ja tunnistavat hankkeen erilaisia toimintatapoja (Taulukko 1). Yhdistin kaikki toimintatavat yhteen taulukkoon, jotta niiden samanaikainen tutkiminen helpottuisi. Suoritin tixel-ohjelmistossa korrelaatiomatriisin, jonka avulla sain selvitettyä tämän kysymyksen luotettavuutta. Tulosten mukaan kaikkia toimintamuotoja ei pysty tilastollisesti vertailemaan, koska kyselyssä 1 vastaajia oli 35 ja kyselyssä 2 vastaajien määrä tippui 25. Tästä syystä yksittäisten toimintamuotojen tunnettavuuden lisääntymistä ei voida tilastollisesti todentaa.

Huomioitavaa kuitenkin on, että molemmissa kyselyissä yli puolet vastaajista tunnsti eri toimintamuotoja. Poikkeuksena oli toisessa kyselyssä välituntitoiminta, johon oli vastannut 10 vastaajaa 25:stä. Tämä herättää kysymyksiä, että onko vastaajat jättäneet vain vastaamatta tähän kysymykseen, vai eikö sitä enää toisen kyselyn aikaan tunnistettu kouluilla? Toimintamuuodoista ainoa, jossa luotettavasti pystyi tarkastelemaan tunnettavuuden lisääntymistä, oli ULE-projekti. Siinä vastaajien lukumäärän vaihteluväli oli tilastollisesti tarpeeksi pieni ja se mahdollisti huomaamaan sen, että ULE-projektin tunnettavuus lisääntyi vastaajien mielestä hankkeen jatkaessa toimintaansa. Läksypiiri ja hankkeen ryhmätoiminnat tunnistettiin molemmissa kyselyissä parhaiten. Toisen kyselyn aikaan läksypiirin tunnistivat kaikki vastaajat. Tämä voidaan tulkita siten, että läksypiiri oli toimintamuuodoista tunnetuin. Tämä toimintamuoto toimi jokaisella tutkimukseni hankekoululla.

Ensimmäisessä kyselyssä toimintamuuodoista tunnettiin parhaiten läksypiirin lisäksi ryhmätoimintamuodot. Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen aloitettua toimintaansa kouluilla, ovat nämä kaksi toimintamuotoa saattaneet olla helpoin ja turvallisoin tapa päästä koulun arkeen mukaan ja sitä kautta tutustua paremmin myös oppilasiin, joilla oli tarvetta oppilashuollollisiin toimintoihin. Toisessa kyselyssä läksypiirin lisäksi vastaajat tunsivat parhaiten hankkeen toteuttaman ryhmätoiminnan, harrastus- ja vapaa-aika toiminnan, konsultoinnin ja yksilötapaamiset.



	Kysely 1		Kysely 2	
Kaapparimalli	n= 24	69 %	n= 20	80 %
ULE-projekti	n= 19	54 %	n= 18	72 %
Kotikäynnit	n= 25	71 %	n= 19	76 %
Ryhmätoiminta	n= 32	91 %	n= 24	96 %
Läksypiiri	n= 33	94 %	n= 25	100 %
Harrastus- ja vapaa-aika	n= 27	77 %	n= 24	96 %
Välituntitoiminta	n= 19	54 %	n= 10	40 %
Konsultointi	n= 27	77 %	n= 23	92 %
Yksilötapaamiset	n= 29	83 %	n= 23	92 %
Erityisopetus	n=26	74 %	n= 20	80 %

TAULUKKO 1. Toimintatapojen tunnettavuus  
kysely 1(n=35), kysely 2 (n=25)

### 7.1.2 Kaapparimalli

Kaapparitoiminnan tarkoituksena on saada oppilaiden koulutyö sujuvammaksi. Molemmilla kyselykerroilla vastaajat kokivat kaapparimallin hyvänä. Avoimiin kysymyksiin vastasi ensimmäisellä kerralla 26 vastaajaa 35:stä ja toisella kerralla 17 vastaajaa 25:stä. Kyselyyn vastanneet arvioivat toiminnan onnistumista siitä lähtökohdasta, että saako kaapparitoiminta runsaasti poissaoloja keräävät oppilaat tulemaan kouluun aamuisin. Molemmissa kyselyissä vastaajista yli puolet koki mallin toimineen hyvin.

*”Kaapparilla on saatu aamupoissaoloja selkeästi vähemmäksi. Näiden vähentyessä myös koko päivän poissaolot ovat vähentyneet ja tämän myötä opintomenestys noussut.”*

*”On pystytty ennaltaehkäisemään myöhästelyn ja lintsauksen kroonistumista.”*

Joidenkin oppilaiden kohdalla aamumyöhästelyt ja poissaolot vähenivät merkittävästi. Lisäksi vastaajat pitivät kaapparitoimintaa hyvänä varhaisen puuttumisen keinona. Hyvänä

koettiin myös se, että opettajalta vapautui oppilashuollollisen työn vähenemisen kautta enemmän aikaa opetukseen.

Jälkimmäisessä kyselyssä nousi esiin vastaajien mielipiteet kaapparitoiminnan ennaltaehkäisevästä vaikutuksesta, sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön lisääntymisestä.

*”Kaapparitoiminnan avulla on saatu myös vanhempia sitoutettua lasten koulunkäyntiin.”*

Vastaajien myönteiseen palautteeseen perustuen voisi todeta, että hanketoiminnan jatkuminen kouluilla on vahvistanut henkilöstön ajatuksia kaapparitoiminnan tuloksellisuudesta yksittäisten oppilaiden kohdalla. Vastaajista 2 oli sitä mieltä, että kaapparimalli toimii vain joidenkin oppilaiden kohdalla ja että aina ei onnistuta.

*”Toiminut joidenkin oppilaiden kohdalla, toisten kohdalla ei.”*

Oppilaiden syyt koulusta poissaolemiseen ovat yksilöllisiä. Kaapparimallia pidetään hyvin toimivana työmuotona, sillä vain pieni osa vastaajista ei kokenut mallia toimivaksi. Ei ole mahdollista, että olisi olemassa mallia, joka toimisi jokaisen oppilaan kohdalla.

Ensimmäisellä kyselykerralla hieman yli puolet vastaajista ja toisella kerralla kolmasosa vastaajista pohti kaapparitoiminnan kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Kyselyiden välillä ei ollut vastauksissa juurikaan eroja, vaan samat kehittämisajatukset toistuivat molemmissa kyselyissä. Esille nousi kolme erilaista kehittämisteemaa. Vastaajat kaipasivat vielä nykyistä varhaisempaa puuttumista oppilaan koulunkäyntiongelmiin ja kaapparitoiminnan kehittämistä alakouluikäisille sopivammaksi. Tätä ehdottivat molemmissa kyselyissä hieman alle puolet vastanneista.

*”Kaapparimalli tulisi ottaa käyttöön myös alakoululla. Mitä aikaisemmin aamuheräämisiin ja poissaoloihin puututaan, sitä paremmin tavoitteet saavutetaan. Kaapparilla pystytään parhaiten vaikuttamaan niihin oppilaisiin, joiden poissaolot eivät vielä ole kroonisia.”*

Toinen esiin noussut kehittämisteema oli tiedonkulku opettajien suuntaan ja kaapparitoiminnan parempi markkinointi. Ensimmäisessä kyselyssä tämä tuli esiin 8 vastaajalta ja toisessa kyselyssä 4 vastaajalta.

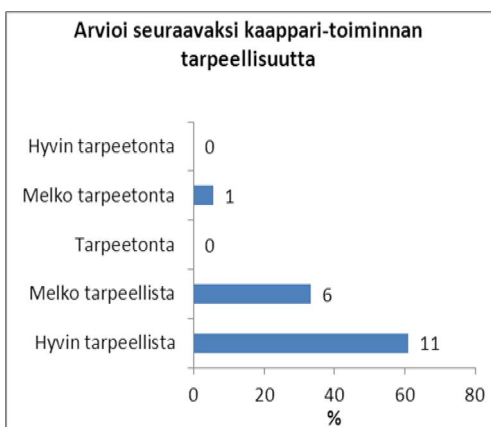
*”Opettajille lisää tietoa toiminnasta. Olisi tärkeä saada käyttöön riittävän aikaisin.”*

Kolmas kehittämisteemoista liittyi selkeämpiin ohjeisiin ja suunnitelmiin sekä kaapparitoimintaan sitoutumiseen. Tämä tuli kahden vastaajan vastauksissa, molemmissa kyselyissä. Tähän teemaan liittyviä asioita tuotiin esille selvästi vähemmän kuin kahteen edelliseen teemaan liittyviä asioita.

*”Hanketyöntekijöillä paljon puuhaa/palavereja/tekemistä, joten kaapparin toimiminen ei aina onnistu tai on hankalaa. Pitäisi olla ehdottoman sääntillistä.”*

Vastaajat kokivat kaapparitoiminnan tarpeelliseksi molemmissa kyselyissä. Toisessa kyselyssä kaapparitoiminta koettiin tarpeellisemmaksi kuin ensimmäisessä. Tutkimuksessa kysyttiin eri toimintamuotojen tarpeellisuutta asteikolla 1-10. Luokittelin annetut vastaukset viiteen luokkaan: 1) hyvin tarpeeton, 2) melko tarpeeton, 3) tarpeeton, 4) melko tarpeellinen ja 5) hyvin tarpeellinen. Ensimmäisessä kyselyssä kaapparitoiminnan tarpeellisuuden keskiarvo oli 7,7. Toisessa kyselyssä keskiarvo samasta kysymyksestä oli kasvanut 8,2:n (taulukot 2a ja 2b).

Lisääntyneet koulupoissaolot ovat merkki, joka voi kertoa oppilaan alkavasta syrjäytymiskehityksestä. Mielestäni kaappari-mallin tarpeellisuudesta annetut vastaukset osoittavat että koulun oppilashuoltohenkilöstö on ymmärtänyt mallilla saavutettavat hyödyt.



KUVIO 2A. Koettu kaapparitoiminnan tarpeellisuus. Kysely 1. Keskiarvo 7,7 (n=18)



KUVIO 2b. Koettu kaapparitoiminnan tarpeellisuus. Kysely 2. Keskiarvo 8,2 (n=18)

### 7.1.3 ULE-projekti

Ule-projektin tarkoitus on auttaa yläkoulun oppilaita löytämään erilaisia tapoja oppia elämään koulurakennuksen ulkopuolella. Koulutyössä Ule-projektin vaikutukset olivat tutkimuksen mukaan moninaisia. Ensimmäisessä kyselyssä Ule-projektia koskevaan kysymykseen vastasi 22 vastaajaa 35:stä ja toisessa kyselyssä vastaajia oli 20 vastaajaa 25:stä. Ensimmäisessä kyselyssä tuli esiin seitsemän erilaista teemaa, jotka näkyvät koulun arjessa hyvinä asioina ja näin ollen tukevat koulutyötä arjessa. Teemat olivat: 1) jatko-opintojen varmistuminen, 2) oppilaiden motivaation kasvaminen, 3) kesätyöpaikan löytyminen, 4) oppimisen syveneminen, 5) ryhmähengen kasvaminen, 6) vaihtelu koulun arjessa sekä 7) kokemusten avartuminen sekä itsetunnon kasvaminen.

*”Oppilas saattaa innostua jostain opinalasta ja näin saada uutta puhtia opiskeluun.”*

*”ULE:n avulla on saatu oppilaita rohkaistumaan osallistumaan koulun ulkopuoliseen toimintaan. Näin oppilaan luottamus omiin kykyihin kasvaa.”*

Toisessa kyselyssä vastaajat nostivat vähemmän erilaisia teemoja esille. Tulkitsen tämän siten, että hankkeen edetessä työntekijöiden tieto lisääntyi ja tämän myötä asiat olivat selkiytyneet. Isoimpana muutoksena tuotiin esiin oppilaiden motivaation kasvu opiskeluun ja kiinnostus omaan tulevaisuuteen. Tämän tuli esiin 16 vastauksessa. Tämän lisäksi kuusi vastaajaa nosti esille itsetunnon kasvamisen ja oppimisen syventyminen.

Kyselyyn vastasi myös työntekijöitä, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta Ule-projektista, ensimmäisessä kyselyssä näitä vastaajia oli 10 ja toisessa kyselyssä heitä oli 7.

*”Ei suoraa kokemusta, mutta uskoisin osan oppilaiden saaneen lisää motivaatiota koulunkäyntiin. Kesätyöpaikkojen saaminen on hieno juttu.”*

Alle puolella vastaajista oli Ule-projektiin liittyviä kehittämissideoita. Ensimmäisessä kyselyssä kaikista vastaajista 12 henkilöä antoivat ideoita ja toisessa kyselyssä 11 vastaajaa.

Ensimmäisessä kyselyssä kaksi kehittämisteemaa sai useita mainintoja. Yhteistyön tiivistämistä toimijoiden välillä ja verkostoitumista toivoi 5/12 vastanneista. Selkeämpää aikatauluttamista ja aikaa toteuttamiseen kaipasi 4/12 vastaajaa. Muita kehittämisteemoja

olivat Ule-projektin saaminen alakoulun puolelle sekä projektin nivominen enemmän yleisopetukseen. Osa vastanneista kaipasi toimintatavan toteuttamista joka viikko sekä tarkempaa lisäsuunnittelua. Aikataulutusta ja lisäsuunnittelun tarve ovat usein yleisiä kritisoinnin kohteita, sillä toimijoiden odotukset eivät aina mene yksiin. Lisäksi jokainen oppilas joudutaan huomioimaan yksilönä. Ei ole olemassa kaikille sopivaa yhtä oikeaa mallia.

*”Aikataulutaminen ja ajan varaaminen yhteiselle suunnittelulle luokan oman opettajan kanssa.”*

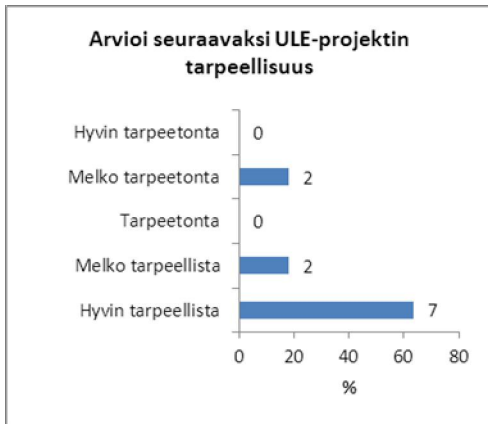
*”Ule-projektin tarpeellisuutta myös alakoulun puolella voisi arvioida.”*

Toisessa kyselyssä nostettiin esille kolme teemaa. Vastajista 4/11 kaipasi tavoitteiden selkiyttämistä ja lisäsuunnittelua Ule-projektiin. Toimintamuodon saaminen pysyväksi toiminnaksi oli kolmen vastaajan mielessä.

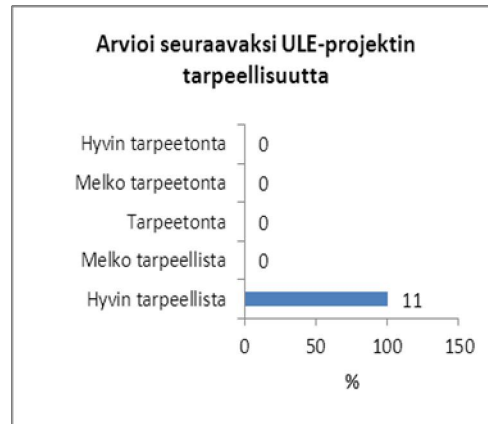
*”Ule-projektissa kehitettyjen toimintamuotojen vakiinnuttaminen osaksi koulun toimintaa.”*

Ensimmäisessä kyselyssä näkynyt kehitystoive Ule-projektin saamiseksi enemmän yleisopetuksen oppilaille tarkoitettuksi näkyi myös toisessa kyselyssä. Sitä esitti 2 vastaajaa. Mallin toimiminen yleisopetuksessa tukisi mielestäni hyvin varhaisen puuttumisen periaatetta. Oppilaat pyrittäisiin pitämään yleisopetuksen puolella ja erityisopetuksen tarve keskittyisi pääasiassa oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin.

Taulukoista 3a ja 3b tulee selvästi esiin se, että toimintamuodon tarpeellisuuden kokeminen kasvoi ajan kuluessa. Keskiarvo Ule-projektin tarpeellisuudelle ensimmäisessä kyselyssä oli 7,1. Toisessa kyselyssä se oli noussut 8,5:n.



KUVIO 3a. Koettu ULE-projektin tarpeellisuus  
Kysely 1. Keskiarvo 7,1  
(n=11)



KUVIO 3b. Koettu ULE-projektin tarpeellisuus  
Kysely 2. Keskiarvo 8,5  
(n=11)

#### 7.1.4 Kotikäynnit

Kotikäyntien vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin pohdittiin ensimmäisessä kyselyssä 25 vastaajan voimin ja toisessa kyselyssä vastanneita oli 20. Kaikissa vastauksissa kotikäynnit koettiin hyväksi toimintamuodoksi, vaikka ne eivät olisi olleet koululla tuttu asia. Ensimmäisestä kyselystä nousi esiin, että paras vaikutus koulunkäynnille oli tiedon lisääntyminen kotikäyntien jälkeen sekä perheen kokonaisvaltaisen tilanteen ymmärtäminen. Tämän toi esiin hieman yli puolet vastaajista. Toinen pohdintoja kerännyt asia liittyi perheen ja vanhempien ”heräämiseen” oman lapsensa tilanteeseen sekä vanhempien osallistuttaminen koulunkäyntiin, tätä mieltä oli 7 vastaajaa ensimmäisessä kyselyssä ja toisessa kyselyssä 4.

Kotikäynti antaa huoltajalle vahvan signaalin siitä, että koulussa ollaan huolestuneita lapsen koulunkäynnistä. Mielestäni kotikäyntien tarkoitus on myös patistella huoltajaa yrittämään enemmän lapsen kouluvaikeuksien ratkaisemiseksi. Toisaalta viranomaisille tarjoutuu selkeä mahdollisuus tarjota apua, kun he ovat paremmin selvillä lapsen kasvuympäristöstä.

*”Ymmärrys lapsen kokonaistilannetta kohtaan selkiytyy.”*

Kriittisiäkin näkökantoja tuli esiin, 7 vastaajaa ensimmäisessä kyselyssä katsoi, että kotikäyntien vaikutus oppilaan koulunkäynnin parempaan sujuvuuteen on mitätön tai todella vaikeasti todennettavissa oleva asia.

*”Ei ehkä suoranaista vaikutusta koulunkäyntiin – tai vaikea sanoa, mikä tilanne olis ollut ilman kotikäyntejä. Ainakin auttanut perhetyön aloittamista ja antanut työntekijälle lisäinformaatiota ongelmien taustoista ja oppilaan tilanteesta.”*

Toisessa kyselyssä tämän toi esiin enää vain 2 vastaajista. Toisessa kyselyssä puolet vastaajista toi esiin kokonaisvaltaisuuden merkityksen kotikäyntejä tehtäessä. Loput vastaajista viittasivat vanhempien ymmärryksen lisääntymiseen ja mukaan saamiseen oppilaan koulunkäyntiin.

*”Ollaan perheen reviiirillä, joten he ovat ehkä rennompia ja samalla työntekijä voi havainnoida perheen kokonaistilannetta.”*

Noin puolet kaikista vastaajista molemmissa kyselyissä antoivat ideoita kotikäyntien kehittämiseen. Ideat olivat hyvin yhteneväisiä. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 6 oli sitä mieltä, että selkeä suunnittelu ja riittävä aikaresurssi auttaisivat parantamaan kotikäyntejä. Myös työparityöskentely ja sen suunnittelu koettiin tärkeäksi. Työparin kokeminen tärkeäksi kotikäynneillä liittyi mielestäni työntekijöiden turvallisuuteen. Ei ole mukavaa mennä yksin vieraaseen kotiin, kun ei tiedä mitä on vastassa. Toisaalta on myös hyvä, että neuvotteluissa ei tarvitse olla yksin. Työntekijän oikeusturva tulee paremmin huomioiduksi sana vastaan sanaa tilanteissa.

*”Tavoitteellinen suunnittelu perhekohtaisesti ja kotikäynneille lähtevän työparin tarkka harkinta.”*

*”Enemmän pitäisi ottaa koululla oleva työntekijä mukaan kotikäyntiin työpariksi.”*

Ensimmäisessä kyselyssä muutama vastaaja kiinnitti huomiota kotikäyntien markkinointiin kodeille sekä toiminnan saamisen rutiinitoimenpiteeksi. Toisessa kyselyssä vastanneista 6 toi esiin kotikäyntien markkinoinnin kehittämisen. Vastaajista 2 ehdotti työparitoiminnan sekä rutiinin kehittämistä.

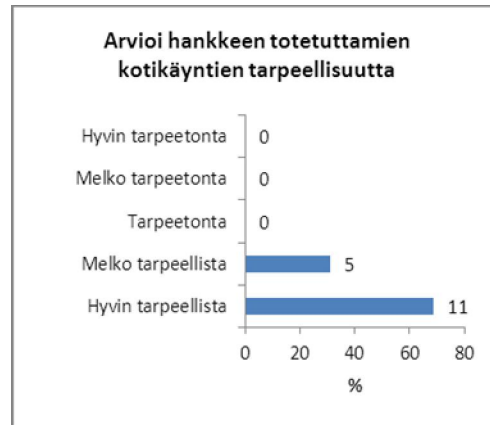
*”Kuka ja miten perheeseen ollaan yhteydessä ensimmäisen kerran. Tämä on haastava paikka, miten hanketta markkinoidaan.”*

Ensimmäisessä kyselyssä vastaukset kotikäyntien tarpeellisuudesta sijoittuvat tarpeettoman ja hyvin tarpeellisen välille. Toisessa kyselyssä hajonta on pienentynyt enää kahteen eli kotikäynnit koetaan joko melko tai hyvin tarpeelliseksi (Taulukko 4a ja 4b).

Ensimmäisessä kyselyssä vastaajien antama keskiarvo oli 8,2 ja toisessa kyselyssä se oli laskenut hieman ollen 8,0.



KUVIO 4a. Koettu kotikäyntien tarpeellisuus Kysely 1. Keskiarvo 8,2 (n=18)



KUVIO 4b. Koettu kotikäyntien tarpeellisuus Kysely 2. Keskiarvo 8,0 (n= 16)

### 7.1.5 Ryhmätoiminta

Hankkeen toteuttama ryhmätoiminta herätti vastaajissa paljon mielipiteitä, koska vastausprosentti molemmissa kyselyissä oli hyvä. Ensimmäisessä kyselyssä ryhmätoimintaa koskevaan kysymykseen vastasi 29/35 vastaajista ja toisessa kyselyssä 22/25 vastaajista. Ensimmäisessä kyselyssä vahvin teema oli ryhmäytymisen positiivinen vaikutus koulutyöhön. Tätä mieltä oli neljännes vastaajista. Ryhmäytyminen on tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta, sillä hyvin toteutettu ryhmäytyminen vähentää yleisellä tasolla koulukiusaamista.

Muita esiinnoitteita teemoja olivat ryhmien vaikutus oppilaan parempaan itsetuntoon ja onnistumisen kokemuksiin sekä työntekijän ja oppilaan mahdollisuus tutustua toisiinsa vapaammassa ympäristössä. Kun työntekijä tuntee oppilaan paremmin, niin hänen on myös helpompi auttaa oppilasta ongelmien ratkaisemisessa.

*”Vapaa-ajan ryhmässä oppilaisiin on tutustunut paremmin ja siten oppinut ymmärtämään koulunkäyntiin heijastuvia asioita. Lisäksi on myös huomattu, että ryhmässä saatava samanikäisten vertaistuki myös kasvattaa ryhmähenkeä ja siitä on hyötyä myös koulun arjessa.”*



Kaksi vastaajaa huomioi työrauhan lisääntymisen luokissa. Lisäksi vastauksista tuli hyvänä asiana esiin mahdollisuus ylimääräisen energian purkamiseen ja varattomien vanhempien lapsien mahdollisuus osallistua hankkeen järjestämään ryhmätoimintaan. Tätä kautta hanke edistää sosiaalista tasa-arvoa.

*”Ryhmässä saa luvalla purkaa energiaa joten ehkäisee vähentää riehumista tunneilla.”*

Toisessa kyselyssä tuotiin hyvin samankaltaisia ajatuksia esiin. Ryhmäytymisen vaikutukset olivat jälleen vastaajien mielestä tärkein asia. Vastaajat kokivat tärkeäksi myös energian purkamisen mahdollisuuden sekä oppilaan ja työntekijän keskinäisen ihmistuntemuksen paranemisen. Muutamissa vastauksissa tuotiin esiin oppilaan itsetunnon kasvaminen, työrauhan parantuminen sekä varattomille oppilaille mahdollisuuden antaminen.

Hankkeen toteuttamasta ryhmätoiminnasta antoi kehittämisideoita molemmissa kyselyissä yli puolet vastanneista. Tärkein asia oli molemmissa kyselyissä ryhmätoiminnan tavoitteiden selkiyttäminen sekä ryhmien tarkempi suunnittelu. Ensimmäisessä kyselyssä tätä mieltä oli 7 vastaajaa ja toisessa kyselyssä vastaajista 6.

*”Mietittävä keinoja, joiden avulla ryhmiin saadaan nimenomaan niitä lapsia lisää, jotka jäävät harrastustoiminnan ulkopuolelle, ovat yksinäisiä tai joiden perheillä ei ole taloudellisia mahdollisuuksia tukea lastensa vapaa-ajan toimintaa.”*

Ensimmäisessä kyselyssä tärkeäksi koettiin myös kohderyhmän oikea valinta, ryhmätoiminnasta tiedottaminen ja toiminnan parempi markkinointi.

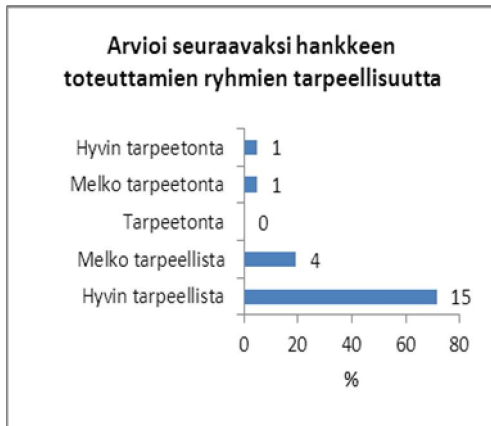
*”Kuraattorien, opettajien ym. yhteistyötä siihen, että oppilaille mainostetaan ryhmiä henkilökohtaisesti.”*

Toisessa kyselyssä kehittämisajatuksina toivottiin lisää erilaisia ryhmätoimintoja ja enemmän aikaa ryhmien toteuttamiseen. Tämän toi esiin neljä vastaajaa. Vastaajien kehittämisajatuksia olivat myös ryhmien koon mietintä ja liikkuvien työntekijöiden osallisuuden lisääminen. Ryhmätoimintaa toivottiin myös pysyväksi osaksi koulun arkea.

*”Osaksi koulun arkea!”*

Hankkeen toteuttamisessa ryhmätoiminnoissa ensimmäisessä kyselyssä (Taulukko 5a ja 5b) hajontaa oli vastausten kesken enemmän. Toisessa kyselyssä kaikki vastaajat kokivat

toimintamuodon melko tai hyvin tarpeelliseksi. Keskiarvossa tuo muutos näkyi pienenä nousuna toisessa kyselyssä. Ensimmäisen kyselyn keskiarvo oli 7,6 ja toisen kyselyn keskiarvo oli 8,4.



KUVIO 5a. Koettu ryhmien tarpeellisuus  
Kysely 1. Keskiarvo 7.6  
(n=18)



KUVIO 5b. Koettu ryhmien tarpeellisuus  
Kysely 2. Keskiarvo 8,4  
(n=18)

### 7.1.6 Läksypiiri

Läksypiirin hankkeen toimintamuotona tunnisti toisessa kyselyssä jokainen vastaaja. 33 vastaajaa 35:stä antoi vastauksensa läksypiirin hyviä puolia koskeneeseen kysymykseen ensimmäisessä kyselyssä ja toisessa kyselyssä tähän kysymykseen vastasi 24 vastaajaa 25:stä. Molemmissa kyselyissä läksypiirin hyväksi puoleksi koettiin se, että oppilaan läksyt tulevat tehdyksi. Tätä mieltä oli molemmissa kyselyissä noin puolet vastanneista. Ensimmäisessä kyselyssä 5 vastaajaa pohti myös sitä, miten paljon läksypiiri helpottaa kotona läksyistä johtuvaa riitelyä, toisessa kyselyssä tätä puolta ei tuotu lainkaan esille. Ensimmäisessä kyselyssä 11 vastaajaa nosti esiin tämän toimintamuodon mahdollistavan sen, että oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia ja tätä kautta koulumotivaatio saattaa lisääntyä. Toisessa kyselyssä tätä mieltä oli 1 vastaaja.

Molemmissa kyselyissä tuli hyvin esiin vastaajien ajatukset siitä, että läksypiiri tarjoaa oppilaille turvallisen aikuisen, jota ei välttämättä kotona ole. Läksypiiri siis toimii osalla oppilaista iltapäiväkerhon korvikkeena, sillä iltapäiväkerhoon otetaan vain 1-2 luokkien oppilaita.

*”Turvallisen aikuisen kanssa hyvä tehdä läksyt ja mahdollisuus korvata merkintöjä järkevällä tavalla.”*

*”Edistää oppimista ja onnistumisen kokemuksia.”*

Toisessa kyselyssä 7 vastauksessa välipalan tarjoaminen koettiin tärkeäksi osaksi läksypiiriä. Vastaavasti ensimmäisessä kyselyssä 3 vastaajaa toi saman asian esiin.

*”Jotkut lapset saaneet koulun jälkeen turvallisen aikuisen seuran ja tarvitsemansa välipalan.”*

Ensimmäisessä kyselyssä 6 vastaajaa toi esiin myös kaveri- ja sosiaalisten suhteiden tärkeyden. Lisäksi muutamia mainintoja saivat arjen taitojen lisääntyminen, syrjäytymisen ehkäisy ja kuntouttava toiminta. Toisessa kyselyssä mainittiin muutamassa vastauksessa myös läksypiirin ennaltaehkäisevä merkitys. Läksyt eivät kasaannu liikaa ja lisäksi opettajan taakka kevenee, kun ei tarvitse pohtia yksittäisen oppilaan tekemättömiä läksyjä. Vastauksia, joissa vastaajilla ei ollut läksypiiristä omakohtaisia kokemuksia tai vastaaja ei kokenut siitä olevan hyötyä, oli ensimmäisessä kyselyssä 6, toisessa kyselyssä näitä oli 3 vastauksessa.

*”Ei ilmeisesti ole ollut kovin toimivaa.”*

Läksypiirin kehittämisajatuksiin vastasi molemmissa kyselyissä yli puolet vastaajista, ensimmäisessä kyselyssä tuli 27 vastausta ja toisessa 15 vastausta. Molemmissa kyselyissä yhtenä teemana nousi esiin toive läksypiirin paremmasta markkinoinnista ja tiedottamisesta. Ensimmäisessä kyselyssä tämän nosti 9 vastaajaa ja toisessa kyselyssä 5 vastaajaa.

*”Tiedottaminen ja toiminnan vakiinnuttaminen.”*

Vastaajien mielestä läksypiiriä pitäisi organisoida paremmin. Tämä tapahtuisi toiminnan tarkemmalla suunnittelulla, toiminta-aikaa ja resursseja tarkentamalla. Tämä esiintyi ensimmäisessä kyselyssä 5 vastaajalla ja toisessa kyselyssä 3 vastaajalla. Ensimmäisessä kyselyssä 7 vastaajista toi esiin oppilaiden oikeanlaisen kohdentamisen, toisessa kyselyssä tämä ei tullut esiin kuin 2 vastauksessa.

*”Tavoitteiden ja suuntaamisen tarkempi pohdinta.”*

*”Vielä tarkemmin voisi yrittää tavoittaa ne, joilla toimintaan on se suurin tarve.”*

Muita kehittämissajatuksia olivat pysyvän tilan tarve, ehdotus läksypiirin pitämisestä suljettuna ryhmänä, läksypiirin jakaminen iän perusteella, opettajien sitouttaminen sekä toimintatavan vakiinnuttaminen koululle. Vastauksissa näkyi koulujen erilaisuus, sillä tilakysymykset ovat koulukohtaisia. Opettajien sitouttaminen tarkoittaa mielestäni sitä, että kaikki opettajat eivät lähetä oppilaita läksypiiriin vaan he hoitavat asian muulla tavalla. Samassa koulussa pitäisi kuitenkin olla yhtenäiset käytänteet, eivätkä ne saisi vaihdella opettajan mukaan.

*”Kunnollinen, samana pysyvä paikka.”*

*”Ryhmän kokoon ja koostumukseen tulee kiinnittää huomiota, jotta se on toimiva.”*

Läksypiiri koettiin molemmissa kyselyissä (Taulukko 6a ja 6b) tarpeelliseksi. Hajontaa vastauksissa oli vain vähän. Keskiarvo pysyi kyselyiden välillä melko samana. Ensimmäisessä kyselyssä keskiarvoksi muodostui 8,2. Toisessa kyselyssä keskiarvo oli 8,6.



KUVIO 6a. Koettu läksypiirin tarpeellisuus Kysely1. Keskiarvo 8,2 (n=14)



KUVIO 6b. Koettu läksypiirien tarpeellisuus Kysely 2. Keskiarvo 8,6 (n=12)

### 7.1.7 Harrastus- ja vapaa-aikatoiminta

Harrastus- ja vapaa-aikatoimintaa koskeviin kysymyksiin vastasi ensimmäisellä kerralla 26 vastaajaa ja toisella kerralla kaikki kyselyyn osallistuneet vastasivat kysymyksiin. Ensimmäisessä kyselyssä kuitenkin vastanneista 9 ei osannut kertoa toimintatavasta tarkemmin, koska harrastus- ja vapaa-aikatoiminta ajoittui useimmiten kouluajan ulkopuolelle. Toisessa kyselyssä tämän asian toi esiin 3 vastaajaa. Molempien kyselyiden vastauksissa oli neljä samankaltaista teemaa. Vastaajat pitivät arvokkaana sitä, että toimintamuoto tukee toimeentulo-ongelmien kanssa kamppailevien perheiden lasten harrastustoimintaa. Ensimmäisessä kyselyssä tämän toi esiin 7 vastaajaa ja toisessa kyselyssä se esiintyi 9 vastaajan vastauksessa.

Osa vastaajista näki myös harrastus- ja vapaa-aikatoiminnan vaikuttavan myönteisesti oppilaiden koulunkäyntiin. Vaikutus näkyi oppilaan rauhoittumisena kouluaikana ja motivoituneempana otteena koulunkäyntiin. Molemmissa kyselyissä tämä esiintyi yli 9 vastaajan mielipiteissä.

*”Rennompi ja innostuneempi oppilas on motivoituneempi opiskelemaan. Positiiviset kokemukset lisäävät itsetuntoa, jotka taas helpottavat virheistä selviytymistä.”*

Kolmantena asiana vastaajat nostivat esille hanketyöntekijän paremmat mahdollisuudet tutustua oppilaaseen ja tämän perheeseen paremmin toimintatavan avulla. Molemmissa kyselyissä 5 vastaajaa oli tätä mieltä.

*”Hanketyöntekijän tutustuminen oppilaaseen myös tavallisen koulutyön ulkopuolella on hyödyllistä.”*

Neljäntenä teemana oli yksittäisen oppilaan itsetunnon parantuminen ja sen heijastuminen koulunkäyntiin. Molemmissa kyselyissä vastaajista 4 toi asian esiin. Lisäksi muutamat vastaajat toivat esiin ensimmäisessä kyselyssä turvallisen aikuisen merkityksen koulupäivän ulkopuolella ja oikean arkirytmien muodostumisen vapaa-aikaan.

Hankkeen toteuttama harrastus- ja vapaa-aika toiminnan kehittämisajatukset hajaannuttivat mielipiteitä kyselyiden välillä. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 21 vastaajaa ja toiseen kyselyyn 12. Ensimmäisessä kyselyssä eniten mainintoja sai toimintatavan markkinoinnin tarve. Sen toi esiin vastaajista 6. Toisessa kyselyssä se nousi esiin yhdessä

vastauksessa. Toimintatavan tavoitteiden tarkempaa pohdintaa toivoi ensimmäisessä kyselyssä 5 vastanneista, kun taas toisessa kyselyssä tämän toi esiin yksi vastaajista.

Molemmissa kyselyissä toivottiin oppilaiden oikeanlaista kohdentamista harrastus- ja vapaa-aikatoimintaan. Tätä mieltä oli 4 vastaajaa ensimmäisessä kyselyssä ja toisessa kyselyssä 2 vastaajaa. Toisessa kyselyssä toivottiin eniten uusia ideoita ja tapoja oppilaiden vapaa-ajan toimintaan. Lisäksi vapaa-ajan toimintaa haluttiin lisätä. Toisessa kyselyssä 2 vastaajaa pohti myös työaikoja ja niiden rajaamista, jotta toimintamuoto toimisi paremmin. Ensimmäisessä kyselyssä tämän toi esiin yksi vastaaja.

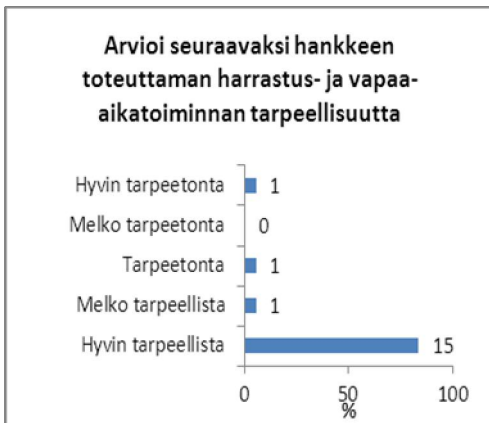
*”Opettajille enemmän tietoa tällaisesta mahdollisuudesta, jotta hekin osaisivat kertoa tällaista tukea tarvitsevista oppilaista. Työn painottuminen vapaa-aikaan vähentää koulupäivän aikana tehtävää työtä huomattavasti, siihen pitää olla myös mahdollisuus.”*

Muita tutkimuksessa esiin tulleita kehitysideoita muutamilta vastaajilta oli mm. toive toiminnan säännöllisyydestä, ulkopuolisten toimijoiden mukaan ottamisesta ja yhteistyön lisääminen vanhempien kanssa. Myös miehistä näkökulmaa toivottiin enemmän.

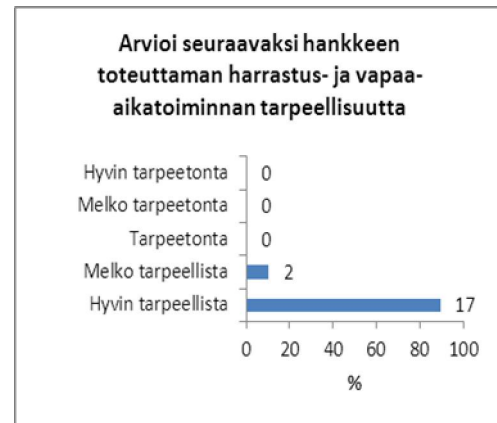
*”Kehittämistä vaatii edelleen oikeiden oppilaiden ja koko perheenkin ohjaaminen mukaan.”*

Vastaukset harrastus- ja vapaa-aikatoiminnan tarpeellisuudesta hajosivat enemmän ensimmäisessä kyselyssä (Taulukko 7a ja 7b) kuin toisessa kyselyssä. Toisessa kyselyssä toimintamuoto koettiin joko melko tai hyvin tarpeelliseksi kun taas ensimmäisessä kyselyssä näkyi, ettei jollakin hankekoululla koettu tätä toimintamuotoa erityisen tarpeellisena. Ensimmäisessä kyselyssä keskiarvo oli 7,7 ja toisessa kyselyssä 8,4.

Harrastus- ja vapaa-aikatoiminta edistää oppilaiden sosiaalista tasa-arvoa. Vaikeutena on oppilaiden valikoiminen harrastusten piiriin. Pidän hyvänä, että harrasteryhmissä on myös hanketoiminnan piirin ulkopuolella olevia lapsia. Näin toiminta ei ole sosiaalisesti leimaavaa. Lasten harrastusmaksujen maksaminen on myös hyvä keino kohdentaa harrastustoimintaa oikein, mutta se edellyttää tiivistä yhteistyötä eri toimijoiden kesken.



KUVIO 7a. Koettu harrastus- ja vapaa-aikatoiminnan tarpeellisuus. Kysely 1.  
Keskiarvo 7,7  
(n=18)



KUVIO 7b. Koettu harrastus- ja vapaa-aikatoiminnan tarpeellisuus. Kysely 2  
Keskiarvo 8,4  
(n=19)

### 7.1.8 Välituntiaktiiviteetti

Ensimmäisessä kyselyssä 16 vastaajaa 35:stä vastasi välituntiaktiiviteetteja koskevaan kysymykseen. Toisessa kyselyssä tämä luku oli 12 vastaajaa 25:stä. Ensimmäisessä kyselyssä 5 vastaajaa ei osannut kertoa toimintamuodosta mitään. Toisessa kyselyssä luku oli 6. Vastaajat kokivat ensimmäisessä kyselyssä tärkeänä seikkana tässä toimintamuodossa yksinäisyyden ehkäisyn ja yhteishengen lisäämisen. Tämä toi esiin 5 vastaajaa. Toisessa kyselyssä tätä ei tuotu esiin lainkaan.

*”Lisää koulussa viihtymistä ja voi pyytää hiljaisemmat ja yksin olevat mukaan toimintaan.”*

Konfliktien välttäminen välituntiaktiiviteetin avulla oli ensimmäisessä kyselyssä neljän vastaajan mielestä tärkeitä ja toisessa kyselyssä tämä koettiin tärkeimmäksi hyödyksi koulutyön sujumisen kannalta. Sen toi esiin vastaajista 6. Lisäksi ensimmäisen kyselyn kolmessa vastauksessa tuotiin esiin oppilaiden parempi jaksaminen koulutyössä, toisessa kyselyssä tämä ei saanut mainintoja. Uskon, että välituntiaktiiviteetit suuntaavat lasten ja nuorten mielenkiinnon yhteiseen tekemiseen. Se ryhmäyttää lapsia ja todennäköisesti pienentää koulukiusaamisen riskiä.

*”Pystytty ennaltaehkäisemään konflikteja ja solmimaan kontakteja lapsiin ja nuoriin.”*

Molemmissa kyselyissä muutama vastaaja kertoi tämän toimintamuodon olevan hyvä tapa tutustua oppilaisiin paremmin.

*”Tällä toiminnalla on vähennetty konflikteja välituntien aikana ja taattu oppilaiden turvallisuus.”*

Vastaajilta tuli ajatuksia välituntiaktiiviteettien kehittämiseen 13 vastauksessa ensimmäisessä kyselyssä ja toisessa kyselyssä vastauksia tuli 7. Ensimmäisessä kyselyssä vastanneista neljä ei osannut tarkemmin kertoa kehittämisajatuksiaan. Toisessa kyselyssä yksi vastaajista kertoi, ettei toimintamuotoa toteuteta heidän koulullaan.

Ensimmäisessä kyselyssä koettiin tarpeelliseksi suunnitella toimintaa yhteistyössä opettajien kanssa. Tämän toi esiin vastaajista 4. Sama teema näkyi myös toisessa kyselyssä, mutta vai yhden vastaajan vastauksessa. Kolme vastaajaa nosti esiin toisen teeman ensimmäisessä kyselyssä. Tämä oli ryhmätoiminnan lisääminen välitunteihin, toisessa kyselyssä tämä teema tuli esiin jälleen vain yhden vastaajan vastauksessa. Toisessa kyselyssä kolme vastaajaa mainitsi välituntitoiminnan lisäämistä tai yleensäkin välituntitoiminnan aloittamisen tarpeen. Ensimmäisessä kyselyssä tämä ei tullut esille.

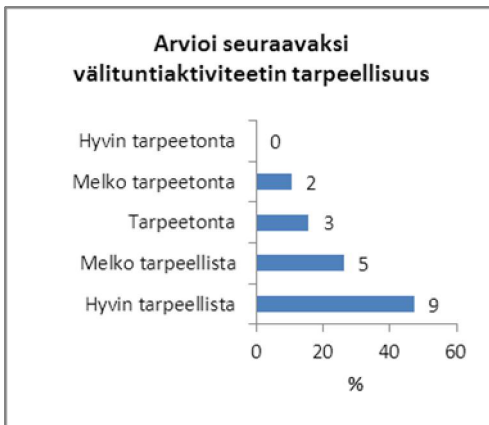
*”Toiminnan lisääminen tarpeen.”*

Näiden lisäksi ensimmäisessä kyselyssä tuotiin esiin pohdintoja hanketyöntekijöiden ajan riittämisestä, toimintamuodon saamisesta osaksi koulun arkipäivää ja vastuukysymyksiä, onko välituntiaktiiviteetin järjestäminen tukioppilaiden, välituntivalvojen vai hanketyöntekijöiden vastuulla?

*”Se pitäisi saada osaksi koulun arkea. Vielä se on ollut oppilaille uutta ja outoa, eikä ole ehkä sen vuoksi saanut suurta suosiota.”*

Välituntiaktiiviteetti oli toimintamuodoista se, jonka kohdalla vastaajat useimmiten kertoivat, etteivät tunnista tätä toimintamuotoa omalla koulullaan (Taulukko 1). Myös kysyttäessä vastaajilta (Taulukko 8a ja 8b) tämän toimintamuodon tarpeellisuutta, sai se heikoimmat arvosanat. Ensimmäisen kyselyn keskiarvo oli 6,5 ja toisen kyselyn 7,3. Näyttää jälleen siltä, että toimintamuodon tunnettavuuden lisääntyessä toiminta koettiin myös tarpeellisemmaksi.





KUVIO 8a. Koettu välituntitoiminnan tarpeellisuus. Kysely 1  
Keskiarvo 6,5  
(n=19)



KUVIO 8b. Koettu välituntitoiminnan tarpeellisuus. Kysely 2  
Keskiarvo 7,3  
(n=18)

### 7.1.9 Konsultointi

Hankkeen toteuttamaa konsultointia koskevaan kysymykseen vastasi molemmissa kyselyissä yli puolet vastanneista. Ensimmäisessä kyselyssä 23 vastaajaa ja toisessa 18 vastaajaa. Toisaalta ensimmäisessä kyselyssä vastanneista 9 ei osannut tarkemmin kertoa konsultoinnin hyödyistä koulutyölle. Toisessa kyselyssä tämä nousi esiin 6 vastauksessa. Molemmissa kyselyissä oli kolme konsultointiin liittyvää teemaa: Tiedon jakaminen sosiaalisesta mediasta, erityisopettajan antama konsultaatio oppilaan kolmiportaisessa tuessa sekä psykologin konsultoinnin mahdollisuus.

*”Some-koulutus todella tarpeellinen.”*

*”Erityisopettajan YTE-ohjauksella on joustavasti saatu johdateltua muutamia oppilaita kolmiportaisen tuen piiriin ja psykologin konsultoinnilla ollut vaikutusta oppilaiden ohjautumisella oikean avun piiriin.”*

Näiden lisäksi toisessa kyselyssä tuotiin esille kahdessa vastauksessa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle olevan paremmat mahdollisuudet konsultoinnin myötä sekä moniammatillisuuden ja kokonaisvaltaisen tuen koettiin lisääntyneen.

Konsultoinnin kehittämistoiveisiin liittyvään kysymykseen vastasi ensimmäisessä kyselyssä puolet vastaajista ja toisessa kyselyssä siihen antoi vastauksen yli puolet

vastaajista. Ensimmäisessä kyselyssä eniten mainintoja sai opetushenkilöstön tiedottaminen ja markkinointi. Tämä tuli esiin 8 vastaajan vastauksissa ja toisessa kyselyssä vain yksi vastaaja kaipasi lisää tiedottamista.

*”Opettajat hyödyntäneet aika vähän. Vaatisi ehkä lisää mainostamista ja aikaa hanketyöntekijälle.”*

Toisessa kyselyssä melkein puolet vastaajista koki aikapulan ja konsultaation saatavuuden kouluilla suurimpana ongelmana kun taas ensimmäisessä kyselyssä se mainittiin yhdessä vastauksessa. Toisessa kyselyssä kolmasosa vastaajista kaipasi myös enemmän säännöllisyyttä, kun ensimmäisessä kyselyssä säännöllisyyttä kaipasi yksi vastaaja.

*”Aikapulan vuoksi jäänyt kovin vähäiseksi. Toivottavasti liikkuvan työryhmän jäsenten lisäämisen myötä saadaan toimimaan paremmin.”*

Toisessa kyselyssä näkyi tietoisuus hankkeen lisääntyvistä henkilöstöresursseista, sillä 6 vastaajaa toivoi liikkuvalla työryhmällä enemmän aikaa omalle koululle.

*”Parempi tavoitettavuus. Toivottavasti tämä parantuu kun työntekijöitä tulee lisää. Tällä hetkellä esim. psykologin saaminen koululle on kovin hidasta.”*

Näiden lisäksi ensimmäisessä kyselyssä yhtenä kehittämissideana esiin tuotiin neljässä eri vastauksessa konsultointia koko koulun tilaisuuksina.

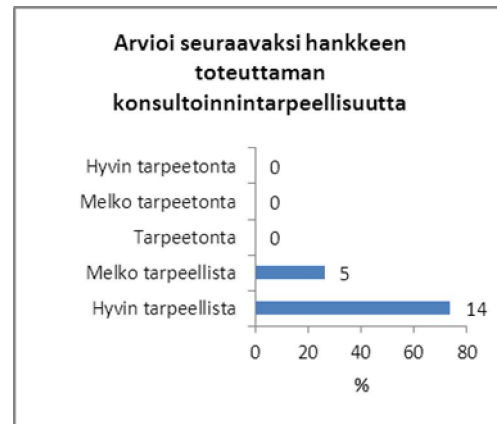
*”Esim. psykologin/erityisopettajan konsultointi koko henkilökunnalle.”*

Konsultoinnin tarpeellisuus kasvoi (Taulukko 9a ja 9b) kyselyiden välillä. Melko tarpeettomaksi tai tarpeettomaksi konsultoinnin koki vastaajista muutama. Toisessa kyselyssä kaikki vastaajat pitivät konsultointia melko tai hyvin tarpeellisena. Ensimmäisessä kyselyssä keskiarvo oli 7,3 ja toisessa kyselyssä 7,9.

Konsultoinnin tarpeellisuuden kokeminen on sidoksissa käytettävissä oleviin resursseihin ja oppilasongelmien haasteellisuuteen. Erityisopettajan ja psykologin pitää tavallaan tehdä itsensä koululla tarpeelliseksi, jotta heidän työpanostaan osataan oikealla tavalla hyödyntää. Toisaalta vaikeat oppilasongelmat ovat luonteeltaan sellaisia, että konsultoinnin tarve tulee esille helpommin. Tässäkin kysymyksessä ihmiset ovat erilaisia. Osa pyytää apua helpommin kuin toiset.



KUVIO 9a. Koettu konsultoinnin tarpeellisuus  
Kysely 1. Keskiarvo 7,3  
(n=23)



KUVIO 9b. Koettu konsultoinnin tarpeellisuus  
Kysely 2. Keskiarvo 7,9  
(n=19)

### 7.1.10 Yksilötapaamiset

Ensimmäisessä kyselyssä kysymykseen yksilötapaamisten vaikutuksista tuli 24 vastausta ja toisessa kyselyssä 20. Molemmissa kyselyissä 4 vastaajaa koki, ettei tiedä kyseisestä toimintamuodosta tarpeeksi. Molemmissa kyselyissä tuli esille, että yksilötapaamiset parantavat oppilaan koulutyöskentelyä. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 12 toi tämän esiin ja toisessa kyselyssä 7. Tosin muutama vastaaja epäili ettei yksilötapaamisista ole apua oppilaille.

*”Joidenkin oppilaiden kohdalla varmasti vaikuttanut. Toisaalta kohdeoppilaisiin usein kohdentuu monenlaisia toimintoja, vaikea arvioida yksittäisen toiminnan vaikutusta.”*

Toinen teema vastauksissa oli kuulluksi tuleminen ja kokonaisvaltaisuus oppilaan asioissa. Tämän toi esille ensimmäisessä kyselyssä 8 vastaajaa ja toisessa kyselyssä 3 vastaajaa. Ensimmäisessä kyselyssä 3 vastaajaa toi esiin oppilaan ryhmässä olemisen parantuneen. Toisessa kyselyssä tätä puolta ei enää tuotu esiin.

*”Psykologin yksilötapaamiset ja erityisopettajan yksilöohjaukset ovat olleet osa oppilaan kokonaisvaltaista tukemista ja niiden erillistä vaikutusta koulutyön sujumiseen vaikea arvioida! Ovat vaikuttaneet myönteisesti oppilaiden jaksamiseen ja selviämiseen ryhmässä ja koulun arjessa? Niiden kautta on osattu ohjata oppilaita oikeanlaisen tuen piiriin!”*

Toisessa kyselyssä vastaajista 5 kertoi yksilötapaamisten olevan hyvä väylä oppilaan parempaan tuntemiseen. Ensimmäisessä kyselyssä tätä eivät vastaajat tuoneet esiin. Näiden lisäksi 2 vastaajaa toisessa kyselyssä kertoi koulun työntekijän työtaakan helpottavan, kun hankkeen työntekijät ovat auttamassa koulun arjessa.

*”Auttaneet oppilaita rauhoittumaan ja keskittymään opiskeluun, kun on saanut purkaa muita murheitaan.”*

Yksilötapaamisten kehittämisessä tärkeimmäksi asiaksi nimettiin molemmissa kyselyissä tiedottamisen tarve yksilötapaamisten mahdollisuudesta koulun henkilökunnalle. Sen mainitsi ensimmäisessä kyselyssä 6 vastaajaa ja toisessa kyselyssä 3 vastaajaa. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 3 kaipasi selkeämpää rajanvetoa yksilötyöhön hankkeen työntekijöiden ja koulun työntekijöiden välille. Toisessa kyselyssä tämä tuli esiin yhdessä vastauksessa.

*”Yksilötapaamiset tuntuvat olevan aika lähellä esim. kuraattorin työkenttää ja siksi aiheuttavat jonkin verran sekaannuksia. Niiden välille olisi hyvä tehdä tiettyä rajanvetoa.”*

Aikataulusongelmat tässä toimintamuodossa otettiin esiin ensimmäisessä kyselyssä 2 vastauksessa ja toisessa kyselyssä 3 toi tämän esiin. Molemmissa kyselyissä 1 vastaaja kaipasi myös säännönmukaisia vastaanottoaikoja.

*”Aikatauluongelmia ollut työntekijän rajallisesta ajasta ja koulutyön hektisyydestä johtuen.”*

Näiden teemojen lisäksi ensimmäisen kyselyn vastauksissa kaivattiin pitkäjänteisyyttä, yhteistyön kasvattamista kotien kanssa ja parempaa tiedotustoimintaa. Lisäksi toivottiin yksilötapaamisten suunnittelua enemmän ennaltaehkäisevämmäksi.

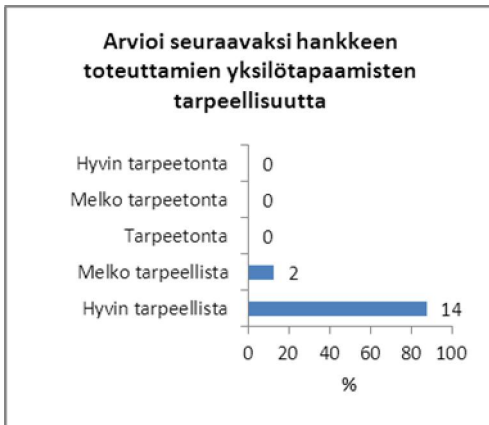
*”Selkeys siihen, että kaikilla on tieto siitä, että tällaisia tapaamisia voidaan järjestää.”*

Toisessa kyselyssä toivottiin lisäksi yksilötapaamisten lisäämistä, vastuuhenkilön nimeämistä sekä tämän toimintamuodon saamista enemmän tavoitteelliseksi.

*”Yhteydenpitoa koulun väen ja vanhempien kanssa pitäisi olla enemmän.”*

Kaikki vastaajat olivat molemmissa kyselyissä sitä mieltä, että yksilötapaamiset ovat melko tai hyvin tarpeellisia (Taulukko 10a ja 10b). Ensimmäisen kyselyn keskiarvo oli 8,5 kun taas toisen kyselyn keskiarvo oli 8,4.

Katson, että yksilötapaamiset ovat hyvä toimintamuoto yksittäisen oppilaan ongelmien hoitamisen kannalta. Toisaalta toiminnan koordinoiminen on tärkeää, sillä ei ole tarkoituksenmukaista, että oppilaan asioita hoitaa usea eri henkilö.



KUVIO 10a. Koettu yksilötapaamisten tarpeellisuus Kysely 1. Keskiarvo 8,5 (n=16)



KUVIO 10b. Koettu yksilötapaamisten tarpeellisuus. Kysely 2. Keskiarvo 8,4 (n=15)

### 7.1.11 Erityisopetus

Ensimmäisessä kyselyssä tähän antoi vastauksensa vastaajista 23 ja toisessa 18. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 8 koki, etteivät osanneet arvioida erityisopetuksen hyötyjä koulutyössä, toisessa kyselyssä näin koki vain 3 vastaajaa. Koulutuksellisen tasearvon hankkeen tarjoama erityisopetus koettiin 7 vastaajan mielestä molemmissa kyselyissä hyväksi, koska se vapauttaa opettajan resursseja muihin oppilaisiin.

*"Lisännyt resurssia, enemmän tarvitsijoita on saanut apua."*

Erityisopettajan kokonaisvaltainen oppilashuollollinen työote nostettiin esiin ensimmäisessä kyselyssä 4 vastaajalla ja toisessa kyselyssä määrä kasvoi 5 vastaajaan. Sama määrä vastaajia toisessa kyselyssä pohti hankkeen tarjoaman erityisopetuksen hyödyttävän eniten oppilaita saamaan koulunsa päätökseen.

*"Erityisopetuksella on saatu "pelastettua" muutaman oppilaan koulunkäynti."*

Näiden lisäksi 6 vastaajaa toisessa kyselyssä toi esiin oppilaiden koulumotivaation ja itsetunnon kasvamisen tämän toimintamuodon myötä. Lisäksi tuotiin esiin hankkeen

tarjoaman erityisopetuksen olevan hyvä väylä perhetyön syventämiseen sekä työrauhan lisääntymiseen luokassa.

Ensimmäisessä kyselyssä 4 vastaajaa toivat esiin kolme samansuuruista erityisopetuksen kehittämiseen liittyvää teemaa. Toiveina vastaajilla oli saada erityisopettajan aikaa enemmän koululle, toimenkuvan erottamista koulun oman erityisopettajan roolista sekä tarkempaa suunnittelua tähän toimintamuotoon.

*”Erityisopettajan näkyminen koululla enemmän.”*

Vastanneista 2 ideoi, että hankkeen erityisopetusta voisi viedä enemmän yleisopetuksen puolelle. Vastauksissa toivottiin myös erityisopettajan vetämiä erilaisia ryhmiä sekä perinteistä apua luokanopettajan luokkiin.

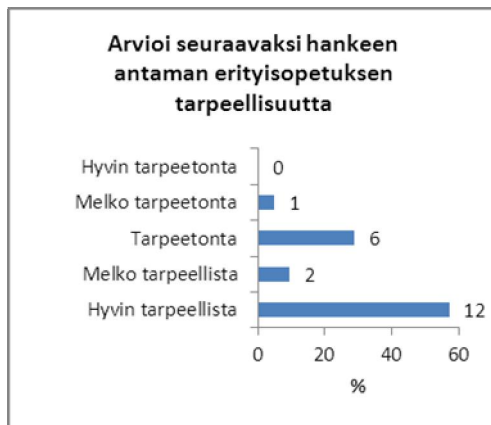
*”Erityisopetuksen tuen laajentaminen yleisopetuksen puolelle. Työntekijöiden lisääntyessä tähän toivottavasti paremmin mahdollisuuksia.”*

Toisessa kyselyssä toivottiin eniten oppilaille lisää aikaa erityisopettajalta. Tämä tuli 6 vastaajalta. Vastauksissa näkyi myös tieto lisääntyvästä henkilöstöstä. Lisäksi toisessa kyselyssä vastaajista 2 toivoi erityisopetuksen viemistä enemmän yleisopetukseen sekä toimenkuvan erottamista ja selkiyttämistä koulun omasta erityisopetuksesta.

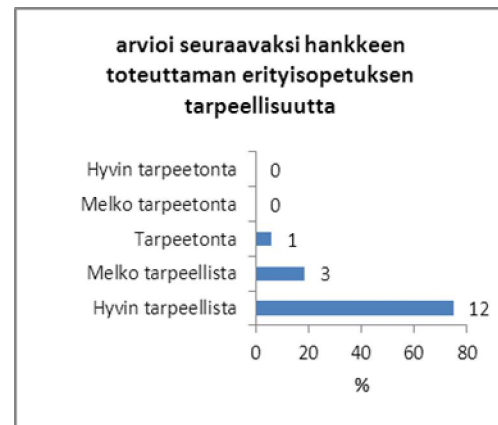
*”Hankkeen erityisopettajan ja koulun oman erityisopettajan tehtäväjaon selkiyttämistä.”*

Samoin kuin konsultointi, myös erityisopetus toimintamuotona koettiin toisessa kyselyssä tarpeellisempänä kuin ensimmäisessä (Taulukko 11a ja 11b). Ensimmäisen kyselyn keskiarvo oli 7,0 ja toisen kyselyn 7,8. Toisessa kyselyssä valtaosa vastaajista koki toimintamuodon olevan melko tai hyvin tarpeellinen.

Erityisopetusopetuksen määrä koetaan kouluissa yleensä riittämättömäksi. Opettajat näkevät erityisopetustarpeet omien lähtökohtiensa kautta. Osa katsoo erityisopetusta luokan työrauhan näkökulmasta, kun osa miettii oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opettamista. Erityisopetuksen resurssit koetaan riittämättömiksi, mutta resurssointi ei ole ainoa ongelma. Kaikki oppilaat eivät ota vastaan erityisopetusta, vaikka heillä olisi siihen tarve.



KUVIO 11a. Koettu erityisopetuksen tarpeellisuus Kysely 1. Keskiarvo 7,0 (n=21)



KUVIO 11b. Koettu erityisopetuksen tarpeellisuus Kysely 2. Keskiarvo 7,8 (n=16)

### 7.1.12 Hanketyöntekijät

Vastaajilta kysyttiin molemmissa kyselyissä koulutuksellisen tasa-arvohankkeen työntekijöiden vaikutusta koulun arkeen. Ensimmäisessä kyselyssä vastauksia antoi 32 vastaajaa ja toisessa 21. Vastauksista tuli esiin kolme molemmille kyselyille yhteistä teemaa. Vastaajat kertoivat että hanketyöntekijät tuovat lisäresursseja koulun arkeen. Ensimmäisessä kyselyssä tämän toi esiin 7 vastaajaa, toisessa kyselyssä luku oli noussut 14 vastaajaan. Toinen merkittävä havainto oli se, että hankkeen työntekijät ovat pystyneet vapauttamaan koulun henkilöstön resursseja muuhun käyttöön. Tätä mieltä ensimmäisessä kyselyssä oli jälleen 7 vastaajaa ja toisessa kyselyssä vastaajista 6 toi saman asian esiin. Kolmanneksi vastauksissa näkyi tyytyväisyys siihen, että oppilaiden tuen saantia on pystytty viemään myös heidän vapaa-aikaansa. Tämän nosti esiin ensimmäisessä kyselyssä 4 ja toisessa kyselyssä 5 vastaajaa.

*”Työskentely moniongelmaisten lasten ja perheiden kanssa on suuresti tukenut koulun työtä. Tällaiseen panostukseen koulu ei opetustehtävänsä lisäksi pysty.”*

Molemmissa kyselyissä tuotiin muutamia vastauksia liittyen oppilaiden kokonaisvaltaisempaan asioiden hoitoon, oppilaiden yksilöllisemmän tuen saantiin ja moniammatillisuuden lisääntymiseen. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 4 koki hyväksi

asiaksi, että hanke mahdollistaa psykologin ja erityisopettajan nopeamman saatavuuden. Toisessa kyselyssä vain yksi vastaaja toi esiin saman asian.

*Hanketyöntekijöiden työskentely tiettyjen oppilaiden ja perheiden parissa on vapauttanut koulun resursseja muuhun tarkoitukseen. Moniammatillinen yhteistyö ja sitä kautta oppilaan kokonaisvaltaisempi ja nopeampi tukeminen helpottanut.”*

Vastaajilta kysyttiin myös ajatuksia hanketyöntekijöiden toimenkuvan kehittämisestä. Molemmissa kyselyissä yli puolet antoi vastauksensa tähän kysymykseen. Ensimmäisessä kyselyssä tärkein asia, mitä vastaajat toivat esiin, oli hanketyöntekijöiden toimenkuvan selkiyttäminen sekä hankkeesta tiedottaminen. Tätä mieltä oli vastaajista 14 ensimmäisessä kyselyssä ja toisessa kyselyssä 6 vastaajaa.

*”Enemmän yksilötyötä, tiiviimpi osallisuus kouluyhteisöön, tiedon kulku koulussa työntekijälle, mutta ainahan se takkuilee ☺”*

Yhteistyön lisääntymisestä koulun henkilöstön ja hanketyöntekijöiden välillä toivoi ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 5. Toisessa kyselyssä yksi toi saman teeman esiin. Lisäksi ensimmäisessä kyselyssä 3 vastaajaa toivoi hankkeen erityisopettajan ja psykologin toimenkuvan selkiyttämistä. Toisessa kyselyssä 2 vastaajaa toi saman asian esiin, mutta toiveena oli enemmänkin saada erityisopettajan ja psykologin palveluita lisättyä omassa koulussa.

*”Liikkuvan työryhmän panoksen lisääminen.”*

Toisessa kyselyssä toivottiin hanketoiminnan vakiinnuttamista koulumaailmaan. Tämän toi esiin vastaajista 5. Ensimmäisessä kyselyssä näitä toiveita ei esiintynyt. Mielestäni nämä vastaukset kertovat siitä, että hanketoiminta koetaan hyödyllisenä. Toisaalta vastauksista voi kuvastua pelko hankkeen päättymisestä, resurssien vähenemisestä ja hanketyöntekijöiden työsuhteen päättymisestä.

*”Toiminnat osaksi koulun toimintasuunnitelmaa. Parempi tiedottaminen hankkeen toiminnasta yhteistyötahoille.”*

Lisäksi muutamissa vastauksissa toivottiin välituntiseurannan kehittämistä, yksilötyön kehittämistä, aikaa ja työparitoimintaa. Joku toi esille pelkoon sen, että



hanketyöntekijöiden työnkuva on tehty liian valmiiksi. Tämä kertoo siitä, että hanketyöntekijät haluavat osallistua oman työnkuvansa kehittämiseen.

Vastaajilta kysyttiin mitkä toimintamallit olisi hyvä saada jäämään kouluun myös hankkeen loppumisen jälkeen. Ensimmäisessä kyselyssä kysymykseen vastaisi 26 vastaajaa ja toisessa kyselyssä vastaajia oli 22. Molemmissa kyselyissä kaikki toimintamallit saivat jotakin mainintoja, mutta ensimmäisessä kyselyssä kannatetuin toimintamuoto oli läksyparkkitoiminta. Tämän nosti esiin puolet vastaajista. Toisessa kyselyssä läksyparkkitoiminnan mainitsi 5 vastaajaa. Toinen paljon kannatusta saanut toimintamuoto oli hankkeen järjestämä oppilaiden vapaa-ajan toiminta. Tätä mieltä oli molemmissa kyselyissä hieman alle puolet vastanneista. Toisessa kyselyssä 6 vastaajaa koki hankkeen toteuttamat ryhmät tärkeäksi kun ensimmäisessä kyselyssä kyseisen toimintamuodon toi esiin vastaajista 3.

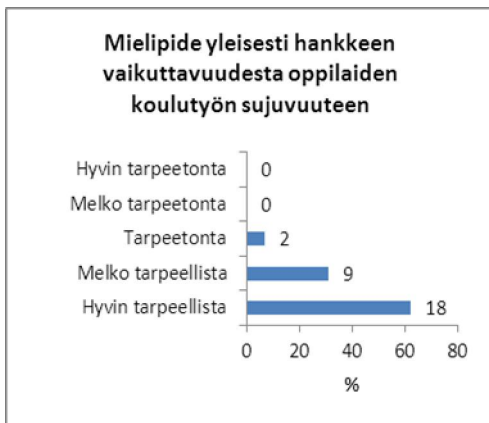
*”Läksypiiri, ryhmätoiminta ja lomatoiminta. Näiden kautta vaikuttamista myös kotiin ja vapaa-aikaan.”*

*”Kaikki hankkeen aikana hyväksi koetut toimintamuodot, kasvatusohjaajien palkkaaminen kaikille kouluille.”*

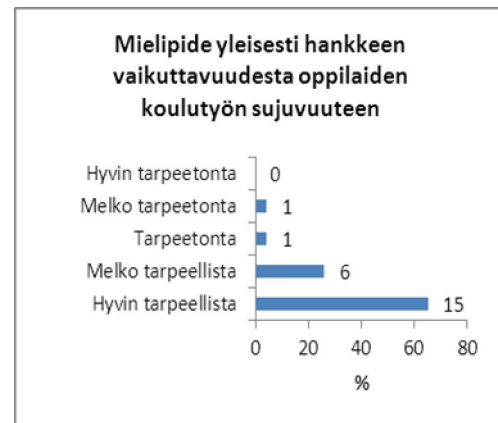
Ule-projektin koki tärkeäksi toimintamuodoksi ensimmäisessä kyselyssä kolmasosa vastaajista. Toisessa kyselyssä sen mainitsi vastuksessaan enää 3 vastaajaa. Loppuja hankkeen toteuttamia toimintamuotoja mainittiin muutamia kertoja molemmissa kyselyissä. Näiden jo valmiiksi kehitettyjen toimintamuotojen lisäksi vastaajat toivat molemmissa kyselyissä esiin tärkeänä jatkoajatuksena sen, että koulussa on hyvä olla joku ”nimikkeetön ihminen”. Kummassakin kyselyssä yli kolmasosa vastaajista oli tätä mieltä.

*”Oppilaiden vapaa-ajalle ulottuvan tuen tarjoaminen. Vaatii sen, että jatkossakin tähän löytyy työntekijä. Koulussa näkyvien ongelmien taustalla moninaisia ongelmia, eivät helpotu vain koulutyöhön vaikuttamalla.”*

Yleisesti vastaajat kokivat hankkeen vaikuttaneen kouluilla melkein numeron 8 arvoisesti. Keskiarvo nousi hieman ajan kuluessa, mutta hajontaa vastausten välillä oli enemmän.



KUVIO 12a. Koettu hankkeen vaikuttavuus Kysely 1. Keskiarvo 7.6 (n=29)



KUVIO 12b. Koettu hankkeen vaikuttavuus Kysely 2. Keskiarvo 7,7 (n=23)

## 7.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei ollut tutkimuksessani erikseen kysymystä. Tutkin asiaa vastaajien vastauksista siten, miten usein vastaajat pohtivat eri toimintamuotojen vaikutusta vanhempien ja perheiden kanssa tehtävään työhön. Lisäksi tutkin onko kyselyiden välillä eroavaisuuksia.

Ensimmäisessä kyselyssä perheiden ja vanhempien kanssa tehtävä työ mainittiin kaapparitoiminnan kohdalla kolme kertaa. Se koettiin tärkeäksi siksi, että toimintamuodon kautta vanhemmat sitoutuvat paremmin oppilaan koulunkäyntiin. Lisäksi koteihin saadaan paremmin yhteys. Toisessa kyselyssä perheen ja vanhempien osuus mainittiin kaksi kertaa. Vastausten sisältö oli sama kuin ensimmäisessä kyselyssä.

Kaikkien toimintamuotojen kohdalla vastaajat eivät maininneet lainkaan kodin ja perheen yhteistyöhön liittyviä asioita. Tämänkaltaisia toimintamuotoja olivat Ule-projekti, hankkeen järjestämät ryhmätoiminnat sekä välituntiaktiviteetti. Läksypiirin kohdalla toisessa kyselyssä oli yksi maininta mahdollisuudesta aloittaa perhetyö läksypiirissä käyvien lapsien ja nuorten kautta. Ensimmäisessä kyselyssä tästä ei ollut mainintaa.

Hankkeen tarjoaman erityisopetuksen sekä yksilötapaamisten kohdalla vastaajilta tuli ensimmäisessä kyselyssä yhteensä 5 mainintaa koulun ja kodin välisestä yhteistyön mahdollisuudesta. Vastaajat kokivat, että näiden toimintamuotojen kautta perheissä

aloitettava työ on luontevaa. Toisessa kyselyssä erityisopetuksen tai yksilötapaamisten kohdalla ei ollut mainintaa perheen kanssa tehtävästä työstä.

Vastaajista 2 koki ensimmäisessä kyselyssä, että harrastus- ja vapaa-ajan toiminta tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toisessa kyselyssä tätä huomiota ei tuotu esiin. Hankkeen tarjoama konsultointi taas koettiin toisessa kyselyssä tärkeäksi keinoksi vahvistaa koulun yhteistyötä koteihin päin. Tätä mieltä oli vastaajista 5. Heidän vastauksistaan tulee esiin konsultoinnin kautta tiedon lisääntyminen myös vanhemmille ja sitä kautta yhteistyö tiivistyy, koska myös vanhempien luottamus kasvaa. Ensimmäisessä kyselyssä tätä ei esiintynyt.

Kotikäynnit olivat selkein toimintamuoto koulun ja kodin välisen yhteistyön lisäämiseen. Ensimmäisessä kyselyssä tähän viittaavia mainintoja tuli 15 vastaajalta ja toisessa kyselyssä kymmeneltä vastaajalta. Maininnat liittyivät perheeseen tutustumiseen tämän ”omalla maaperällä”, jolloin perheenkin voisi saada paremmin mukaan oppilaan koulunkäyntiin. Toinen seikka, mitä vastaajat toivat esiin, oli kotitilanteen näkeminen ja sitä kautta kokonaistilanteen parempi hallinta.

### 7.3 Moniammatillisuus

Tutkimukseni yhtenä tutkimuskysymyksenä oli pohtia moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä koulutuksellisen tasa-arvohankkeen aloittamisen jälkeen koulumaailmassa. Molemmissa kyselyissä oli kaksi määrällistä kysymystä, toisella haettiin vastausta suoraan moniammatillisen yhteistyön koettuun lisääntymiseen (Taulukko 13a ja 13b) ja toisella sen tarpeellisuuteen koulussa (Taulukko 14a ja 14b). Ensimmäisessä kyselyssä 23 vastaajaa koki moniammatillisuuden lisääntyneen, toisessa kyselyssä 17 vastaajaa oli tätä mieltä.



KUVIO 13a. Koettu moniammatillinen yhteistyön lisääntyminen.  
Kysely 1.  
(n=35)



KUVIO 13b. Koettu moniammatillinen yhteistyön lisääntyminen.  
Kysely 2.  
(n=25)

Näiden lisäksi moniammatillisuutta pyydettiin pohtimaan kahden avoimen kysymyksen avulla. Ensimmäisessä kysymyksessä piti pohtia, mikä moniammatillisessa yhteistyössä on vaikuttanut koulutyön sujumiseen positiivisesti? Toisessa avoimessa kysymyksessä vastaajan piti pohtia, mitä kehitettävää moniammatillisessa yhteistyössä vielä olisi?

Vastaajat pohtivat molemmissa kyselyissä omassa koulussaan olevia moniammatillisia ilmiöitä, joilla on ollut hyvä vaikutus oppilaiden koulutyön sujumiseen. Ensimmäisessä kyselyssä vastauksia tuli 18 vastaajalta ja toisessa kyselyssä 16. Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 8 oli sitä mieltä että moniammatillisuuden lisääntyminen kouluilla on helpottanut tiedonkulkua toimijoiden välillä sekä oppilasasioiden hoitaminen on nopeutunut. Toisessa kyselyssä sama asia oli mainittu 5 vastauksessa.

*”Yhteistyöllä on voitu tukea oppilasta entistä kokonaisvaltaisemmin, kun apua on voitu ulottaa myös vapaa-ajalle. Yhteistyöllä myös oppilaan tukeminen on ollut helpompaa ja nopeampaa.”*

Ensimmäisessä kyselyssä 5 vastaajaa koki moniammatillisuuden lisääntymisen johtaneen oppilaiden ja heidän asioidensa kokonaisvaltaisempaan hoitamiseen. Toisessa kyselyssä määrä oli laskenut 3 vastaajaan.

*Oppilaan ja perheen kokonaisvaltainen tukeminen nopeutunut ja ollut vähemmän pirstaleista.”*

Ensimmäisessä kyselyssä vastaajista 4 toi esiin, että ilman moniammatillista yhteistyötä he eivät voisi hoitaa työtään lainkaan. Toisessa kyselyssä samaa mieltä oli vastaajista 3. Ensimmäisessä kyselyssä nousi muutamien vastaajien vastauksissa esiin huomio siitä, että moniammatillisuus poistaa töiden päällekkäisyyttä ja lisää työssä viihtymistä. Toisessa kyselyssä 3 vastaajaa koki moniammatillisuuden vähentäneen asioiden hoidon pirstaleisuutta. Lisäksi 2 vastaajaa kertoi moniammatillisen yhteistyön lisäävän myös tuen saamista koulu- ja virka-ajan ulkopuolelle.

*”Monet asiat sujuvat helpommin kun myös aikuiset tuntevat toisensa. Kaikki tuntevat kuitenkin pääasiassa samat nuoret.”*

Kaikki eivät kokeneet yhteistyötä toimivaksi. Tämä näkyi 3 vastauksessa toisessa kyselyssä.

*”Hankkeen sisäisessä koordinoinnissa on tullut ongelmia hankkeen edetessä. Hankekoordinaattorin rooli on epäselvä ja se hankaloittaa työntekoa.”*

Moniammatillisesta yhteistyön kehittämisestä kertoi ensimmäisessä kyselyssä mielipiteensä 14 vastaajaa. Toisessa kyselyssä vastaajia oli 18. Ensimmäisessä kyselyssä eniten toivottiin toiminnan selkiyttämistä eri toimijoiden välillä. Tämän toi esiin 9 vastaajaa. Toisessa kyselyssä vain 1 vastaaja viittasi tähän toiveeseen. Toisessa kyselyssä taas toivottiin eniten parempaa tiedonvälitystä ja informointia. Tämän nosti esiin 7 vastaajaa.

*”Yhteistyön tiivistämistä kaipaaisin edelleen, vaikka se on selvästi lisääntynytkin.”*

Vastaajista 4 kertoi ensimmäisessä kyselyssä, että hankkeen moniammatillisen yhteistyön pitäisi kehittyä siten, että päällekkäinen toiminta eri toimijoiden välillä voitaisiin välttää. Toisessa kyselyssä vain 1 vastaajista toi asian esiin.

*”Eri toimijoiden toimenkuvan tarkastaminen ja päällekkäisen työn välttäminen.”*

Näiden teemojen lisäksi ensimmäisessä kyselyssä muutamassa vastauksessa toivottiin lisää aikaa moniammatillisuuden toteuttamiselle.

*”Ulkopuolisten toimijoiden toiminnan kartoittaminen ja monipuolisemman yhteistyön kehittäminen, koulun sisällä toimijoiden välillä yhteiselle suunnittelulle aikaa.”*

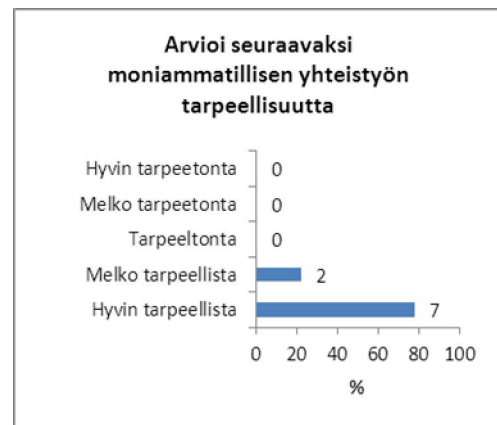
Toisessa kyselyssä esiintyi enemmän kehittämistoiveita. Vastaajista 3 toivoi psykologilta enemmän aikaa moniammatilliseen toimintaan osallistumiseen. 2 vastaajaa koki tarpeelliseksi yhteistyön tiivistämisen eri toimijoiden välillä. Lisäksi muutamassa vastauksessa toivottiin työparitoimintaa, joka helpottaisi moniammatillista yhteistyötä.

*”Järjestelmällisempi ja suunnitelmallisempi tiedonsiirto eri toimijoiden välillä, psykologin osuus moniammatillisessa yhteistyössä jäänyt hyvin vähäiseksi hallinnollisten töiden vuoksi.”*

Moniammatillinen yhteistyö koettiin ensimmäisessä kyselyssä tarpeelliseksi työvälineeksi koulumaailmassa (Kuvio 14a ja 14b). Ensimmäisessä kyselyssä hajonta oli suurempi. Siinä vastaukset jakaantuvat tarpeettoman, melko tarpeellisen ja hyvin tarpeellisen välille. Toisessa kyselyssä hajontaa on vain melko tarpeellisen ja hyvin tarpeellisen välillä. Ensimmäisessä kyselyssä keskiarvoksi muodostui 8,4 ja toisessa kyselyssä 8,2.



KUVIO 14a. Koettu moniammatillisuuden tarpeellisuus. Kysely 1.  
Keskiarvo 8,4  
(n=12)



KUVIO 14b. Koettu moniammatillisuuden tarpeellisuus. Kysely 2.  
Keskiarvo 8,2  
(n=9)

## 8 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli pohtia koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja. Mitä toimintatapoja hankkeen aikana on kehitetty, miten niitä on käytetty sekä miten niitä voisi hyödyntää myös hankkeen loppumisen jälkeen? Kaikki toimintatavat, jotka hankkeen aikana on kehitetty, on käyty läpi tutkimukseni teoreettisessa osiossa.

Tutkimuksen mukaan kaikki toimintamuodot koettiin pääsääntöisesti hyväksi ja uudenlaiseksi tavaksi toimia koulumaailmassa. Eriävät mielipiteet liittyivät useimmiten siihen, että kaikilla toimijoilla ei ollut selkeää näkemystä hankkeen toteuttamista toimintamudoista. Tämä näkyi jonkin verran vielä toisessakin kyselyssä, joten voisi ajatella, että tämän asian parissa olisi hyvä viettää vielä aikaa. Hankkeen toteuttamia erilaisia toimintamuotoja oli käytössä kymmenen ja näiden toimintamuotojen tunnettavuus tai tunnistettavuus vaihteli koulusta riippuen. Kouluilla, joissa oli myös yläkouluikäisiä, tunnistettiin joitain toimintamuotoja selkeästi paremmin kuin alakouluilla. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että esimerkiksi Ule-toiminta sekä kaapparitoiminta kohdentuvat selkeästi vain yläkouluikäisiin oppilaisiin. Alakoululla työskentelevän ei voi olettaa olevan tietoinen tämän kaltaisesta toiminnasta. Kaikissa kouluissa tunnistettiin läksyparkki toimintamuotona. Tämä toimintamuoto oli käytössä jokaisessa tutkimukseni hankekoulussa, joten läksyparkkitoiminnan tunnettavuus ei tullut yllätyksenä.

Melkein kaikki toimintamuodot tunnistettiin hyvin molemmissa kyselyissä. Huomionarvoista on, että välituntitoiminnan tunnettavuus sai toisessa kyselyssä vastauksia vähemmän kuin muut toimintamuodot. Tämän voisi ajatella johtuvan siitä, että sitä ei enää toisen kyselyn aikaan ollut käytössä joillain kouluilla. Lisäksi vastaajista valtaosa koki, että välituntitoiminnan tärkeimpänä muotona on ehkäistä konfliktien syntymistä välituntien aikana. Tämä ajattelumalli nousi esiin selkeämmin toisessa kyselyssä. Kouluissa toimivien hanketyöntekijöiden sekä liikkuvan työryhmän ajankäyttö ja sen riittäminen koulun avuksi mietitytti monia vastaajia. Tämän johdosta koettiin joidenkin toimintamuotojen (esim. konsultointi ja erityisopetus) jääneen vähemmälle vaikka niillä olisi koettu tarvetta olevan enemmänkin.

Hankkeen mahdollisen loppumisen jälkeen tärkeimpinä toimintamuotoina haluttiin säilyttää läksyparkkitoiminta ja vapaa-ajan toiminta. Vastaajat toivat avoimissa kysymyksissä esiin, että näiden toimintamuotojen koettiin olevan parhaiten ja monipuolisimmin oppilaiden

apuna. Valtaosa vastaajista toi esiin myös sen, että mikään näistä toimintamuodoista ei toimi eikä toteudu, jos näitä varten ei ole työntekijää. Toive saada kouluille oma nimikkeetön työntekijä pysyi samana kyselyiden välillä. Tämä toive liittyi mielestäni aikuisen tarpeeseen. Oppilaan kynnys mennä työntekijän juttusille madaltuu, kun työntekijällä ei ole mitään tiettyä tittelä.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli pohtia, vaikuttiko hankkeen toiminta koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Tämän asian tutkiminen perustui vastaajien esiin tuomaan pohdintaan ilman tästä aiheesta esitettyä kysymystä. Toimintamuodoista valtaosaa ei liitetty koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön millään tavalla. Toimintamuodot, joissa oltiin jollakin tasolla yhteyksissä vanhempiin, koettiin ainakin pieniltä osin lisäävän koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toteuttamat kotikäynnit koettiin parhaimpana muotona lisätä koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Tämän ajateltiin johtuvan siitä, että perhe tulee vielä entistäkin tutummaksi, jolloin yhteistyön tekeminen helpottuu. Voisi siis ajatella, että jos koululla toteutetaan toimintamuotoja, joissa ollaan perheeseen yhteydessä enemmän, niin silloin kodin ja koulun välinen yhteistyö olisi lisääntynyt.

Tehtäväni oli myös pohtia, onko hanke lisännyt moniammatillista yhteistyötä. Tutkimukseni mukaan vastaajat kokivat sen lisääntyneen selkeästi hankkeen aloittamisen jälkeen. Selkeimmin moniammatillisuuden lisääntymisen hyötynä koettiin asioiden nopeamman hoitamisen ja tiedonkulun selkiytymisen. Myös oppilaiden ja heidän asioidensa kokonaisvaltainen hoito koettiin erittäin tärkeänä.

Kyselyyn vastanneet eivät pitäneet tiedotusta onnistuneena. He halusivat enemmän tietoa eri toimijoista ja lisätä vielä enemmän tiedonkulkua toimijoiden välillä. Tiedonkulku ja tiedottaminen ovat helppo kohde parannusehdotuksille ja kritiikille, sillä osa ihmisistä kokee aina ettei saa riittävästi tietoa. Informaatio ei ikinä jakaannu tasan, vaan se riippuu myös vastaanottajan huomiokyvystä ja informaationtarpeesta.

Toiminnan organisoinnista ja ajankäytöstä esitettiin myös kritiikkiä. Hankkeessa on useita eri toimijoita ja koulujen tarpeet ovat erilaisia. Tästä johtuen organisointi on varmasti ollut haasteellista. Ajankäytön ongelmat liittyivät kahteen asiaan. Koulutyön ”hektisyys” aiheuttaa kiireen, jolloin aika ei riitä kaikkeen. Toisaalta kyse on myös resursoinnista eli tärkeäksi koettu toimintamuoto ei saa tarpeeksi aikaa ja huomiota.



Toiveet ja huoli hankkeen käynnistämien toimintamuotojen jatkumisesta hankkeen päättyä kertovat siitä, että hanke on koettu tarpeelliseksi. Syrjäytymisen ehkäiseminen ja mahdollisten koulupudokkaiden auttaminen on oppilashuollon keskeinen tehtävä.

Hankkeen muodossa tulleet lisäresurssit ovat mahdollistaneet tehokkaamman oppilashuoltotyön. Koulussa on aito huoli, miten asiat hoituvat hankkeen jälkeen. Koulumaailma joutuu tulevaisuudessa kamppailemaan tiukentuvien taloudellisten resurssien kanssa. On tärkeitä, että hankkeesta jää pysyviä toimintamuuotoja koulun arkeen. Toimintamuotojen organisointi koulun omaksi toiminnaksi ilman hankkeen tuomia resursseja aiheuttaa oman haasteensa.

Koko koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toiminta koettiin tärkeäksi toiminnaksi oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Hankkeelle toivottiin jatkoa, kuten myös lisätyöntekijöiden tulemistakin hankkeeseen. Kuitenkin tutkimuksessani tuli esiin useita ”soraääniä”, jotka ajattelen johtuvan siitä, että hankkeen toiminta on kouluissa ihan uudenlaista toimintaa, jota siellä ei ole ennen totuttu tekemään. Lisäksi vastauksista näkee, että kaikilla koulun työntekijöillä ei ole kaikkea tarvittavaa tietoa hankkeen toiminnasta tai hankkeen työntekijöillä tarpeellista tietoa koulun tavasta toimia.

## 8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni yhtenä haasteena oli selvittää koulutuksellisen tasa-arvohankkeen vaikuttavuutta. Vaikuttavuus yleisesti ottaen on jo valmiiksi haasteellinen tehtävä, siksi otin avukseni kaksi kyselyä, joita voisin sitten vertailla. Tutkimukseni haasteena ja luotettavuusongelmana oli myös se, että tulokset kertoivat vastaajien omista kokemuksista, eivät tarkoista tiedoista. Lisäksi jokaisella vastaajalla oli erilainen kokemus kysyttävästä asiasta. Vastaaja saattoi kokea toimintamuuodoista ryhmätoiminnan parhaimmaksi tavaksi toteuttaa oppilaan hyvää, kun taas jonkun toisen mielestä nimenomaan ryhmätoiminta on huonoin mahdollinen keino auttaa oppilaita. Kuitenkin tutkimukseni pääajatus oli tuoda vaikuttavuutta esiin juuri hankkeen työntekijöiden ja koulun henkilöstön näkökulmasta. Näin ollen tutkimukseni kannalta oli tärkeitä saada esiin työntekijöiden oma henkilökohtainen kokemus hankkeen toiminnasta ja vaikuttavuudesta.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös otoskoon pienentyminen toisessa kyselyssä. Molempia kyselyitä lähetettiin 50 sähköpostiin. Ensimmäiseen kyselyyn tuli vastauksia muistutusviestin jälkeen yhteensä 35 kappaletta, joten vastausprosentiksi muodostuu 70 %. Toiseen kyselyyn tuli vastauksia ensimmäistä kyselyä vähemmän, vain 25 kappaletta. Vastausprosentti oli tuolloin 50 %. Vastausprosentti on tarpeeksi suuri kyselyn luotettavuuden kannalta. Otsokoko ei kuitenkaan ole kaiken kaikkiaan kovin suuri ja näin ollen on hyvä, että katoprosentti jäi melko pieneksi.

Olen ottanut eettisen näkökulman tutkimuksessani huomioon. Kenenkään henkilöllisyys ei voi tulla toisen ihmisen tunnistettavaksi. Olen ottanut esille muutamia esimerkkejä kouluittain, mutta jättänyt tuloksista pois ammattinimikkeet, jotta tunnistettavuus ei lisääntyisi. Toivon myös tutkimuksestani olevan hyötyä Porin kaupungille ja erityisesti koulutuksellisen tasa-arvohankeen henkilöstölle.

Yhtenä jatkotutkimusajatuksena voisi olla vaikuttavuuden tarkempi tutkimus oppilaiden poissaoloja ja opintonumeroita hyväksikäyttäen. Lisäksi vaikuttavuutta ja toimintatapojen toimivuutta voisi tutkia kohdeperheen näkökulmasta. Miten perhe näkee, kun omaa lasta tuetaan koulussa hieman eritavalla kuin ennen. Tai miten kokee koulutuksellisen tasa-arvohankeen toiminnan oppilas itse? Myös tutkimukseni teoreettisen osion jokaisesta osasta saisi oman jatkotutkimuksensa. Tärkeimpänä jatkotutkimusaiheena haluaisin kuitenkin olevan sen, mitä hankkeessa tapahtuu tämän tutkimuksen jälkeen. Miten asiat koetaan, kun aikaa on kulunut vielä enemmän?

## LÄHTEET

Aaltonen K. 2011. Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Tietosanoma. Helsinki.

Grönroos M. 2011. Johdatus tilastotieteeseen. Kuvailu, mallit ja päättely. Finn Lectura. Helsinki

Honkanen E. ja Suomala A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Tammi. Helsinki.

Isoherranen K. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. WSOY. Helsinki.

Jakku-Sihvonen R. ja Kuusela J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13

Karhuniemi T. 2013. Viestinnän kehittäminen perusopetuksessa. Artikkeliteoksessa Helenius Jenni (toim.). Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. As Spin Press 2013 (110-112.)

Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus sosiaali- ja terveysalalta. Akateeminen väitöskirja. Tampere.

Kiilakoski T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 155. Helsinki.

Korhonen E-M. 2013. Sosiaalisten ongelmien ylisukupolvinen siirtyminen. Lastensuojelun avohuollon sosiaalityöntekijöiden näkökulma. Tampereen yliopisto.

Lahtinen Nina 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. PS-kustannus. Vantaa.

Laine K. 2002. Origins, syrjäytymisen syntymekanismi varhaislapsuudessa. SYREENI, Suomen Akatemian tutkimusohjelma 2000–2003 Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet. Turun yliopisto. [www.aka.fi/Tiedostot/Tiedeaamiaiset](http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedeaamiaiset)

Luosujärvi Milla-Miia 2013. Yhteisöllisyyttä koulun arkeen. Artikkelit teoksessa Helenius Jenni (toim.). Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. As Spin Press 2013 (76-78.)

Metso Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku

Mykrä T. 2015. Hankeraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama julkaisematon raportti. Pori.

Myrskylä P. 2012. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA analyysi 19/2012. [www.eva.fi](http://www.eva.fi)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28

Opetus- ja kulttuuriministeriö, [www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/12](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/12)

Opetus- ja kulttuuriministeriö, [www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala 2004.

Porin koulutoimen suunnitelma koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi 2013–2014. 2012. Pori

Reivinen J. ja Vähäkylä L. 2013. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus. Helsinki.

Talaskivi A-L. 2000. Osallistava oppilashuolto. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 2000. Helsinki.

Veijola, Arja. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Akateeminen väitöskirja. Oulu.

## LIITTEET

Liite 1 TUTKIMUSLUPA

Liite2 KAAPPARIMALLI

Liite 3 KYSELYKAAVAKE

## LIITE 1



**PORIN KAUPUNKI**  
Kasvatus- ja opetusvirasto

Sivistysjohtaja

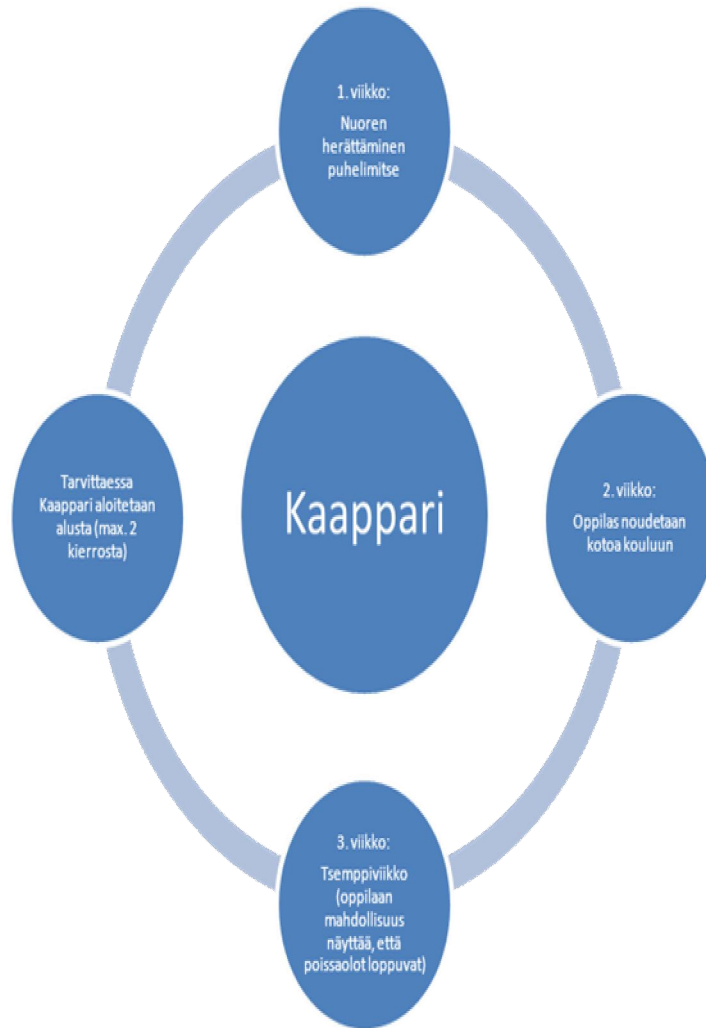
Kasvatus- ja opetuslautakunnan toimintasääntö  
Tutkimusluvan myöntäminen

**Päätöspöytäkirja**  
§ 5/2014

**Päätöspvm**  
20.1.2014

- ASIA:** Tutkimusluvan myöntäminen Kivikoski Terhi
- ESITYS:** Satakunnan ammattikorkeakoulun (sosiaalinen koulutusohjelma, sosionomi) opiskelija Terhi Kivikoski anoo lupaa tehdä opinnäytetyö Porin koulutuksellisesta tasa-arvohankkeesta.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi Porille valtion erityisavustusta koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Tutkimuksen kohteena on tutkia hankkeen vaikuttavuutta ja toimintatapoja.
- Koulutuksellinen tasa-arvo -hanke on Porissa kohdennettu kolmelle eri lähiöalueelle; Pihlava, Sampola ja Pormestariluoto. Näillä alueilla työttömyys on suurta ja koulutustaso alhainen. Lisäksi alueilla on paljon lastensuojelun asiakkaita ja toimeentulotukea saavia perheitä.
- Kyselyn ajankohdat; 1. kysely talvi 2014 ja 2. kysely talvi 2015. Anojan tarkoituksena on kerätä opinnäytetyöaineisto kahdella eri kyselylomakkeella, käyttäen sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Näin saadaan paremmin esiin tutkittavan asian vaikuttavuus sekä hankkeen toimivat toimintatavat.
- PÄÄTÖS:** Myönnän Terhi Kivikoskelle luvan em. opinnäytetyön tekemiseen.
- ALLEKIRJOITUS:**   
\_\_\_\_\_  
Jari Leinonen  
Sivistysjohtaja
- LIITE:** Oikaisuvaatimusohje

## LIITE 2



## LIITE 3

# KYSELY KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVOHANKKEEN TOIMINTATAVOISTA JA VAIKUTTAVUUDESTA

Porin kasvatus- ja opetusvirastossa alkoi koulutuksellisen tasa-arvon hanke syksyllä 2013. Hankkeen tavoitteena on tarjota tukea niille oppilaille, jotka erilaisista syistä johtuen ovat vaarassa jäädä ilman kaikille kuuluvaa perusopetusta. Lisäksi tukea on tarkoitus laajentaa myös lasten perheisiin ja vapaa-ajan toimintaan.

Hankkeeseen otettiin mukaan kolmelta eri alueelta viisi koulua, joihin palkattiin hanketyöntekijöitä. Kysely toteutetaan kaikilla näillä hankekouluilla kahdessa osassa. Tämä kysely on ensimmäinen osa, toinen osa lähetetään teille vuoden 2015 alussa. Tarkoituksena on, että kukin vastaaja vastaa kyselyyn oman työnsä näkökulmasta.

Toimin koulukuraattorina Noormarkun alueella ja työni ohessa opiskelen sosionomiksi. Tämä kysely on osa opintoihini kuuluvaa opinnäytetyötä, jossa kartoitan koulutuksellisen tasa-arvohankkeen toimintatapoja ja niiden vaikuttavuutta. Kyselyvastauksenne tulevat vain minun käyttööni, eikä valmiissa raportissa tule ilmi kenenkään henkilöllisyys. Tutkimusluvan olen saanut sivistysjohtaja Jari Leinoselta.

\*Pakollinen

**Ammatti \***

**Koulu \***

**1. Onko Kaappari-malli sinulle tuttu? \***

Kaappari-mallia voidaan käyttää apuna poissaolojen tai myöhästelyjen vähentämiseksi.

Kyllä

Ei

**Mikä Kaappari-toiminnassa on ollut sellaista, jolla on mielestäsi ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen?**





**3. Ovatko hankkeen toteuttamat kotikäynnit sinulle tuttuja tai oletko ollut niillä mukana? \***

Kyllä

Ei

**Mikä kotikäynneissä on sellaista, joilla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen?**

**Kuvaa seuraavaksi niitä asioita, jotka vaativat kotikäynneissä vielä kehittämistä.**

**Arvioi seuraavaksi hankkeen toteuttamien kotikäyntien tarpeellisuutta.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vähäinen tarpeellisuus            Suuri tarpeellisuus

**4. Ovatko hankkeen toteuttamat ryhmät sinulle tuttuja? \***

Esim. poikien riehuryhmä, tyttöjen olohuone-ryhmä, tunnetaitoryhmät, jalkapallokerhot ym.

Kyllä

Ei

**Mikä hankkeen toteuttamassa ryhmätoiminnassa on sellaista, jolla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen?**



**6. Onko hankkeen toteuttama harrastus- ja vapaa-aikatoiminta sinulle tuttua?**

Esim. leirit, elokuva-, uimahalli ja ravintolakäynnit, harrastustoiminnan tukeminen

Kyllä

Ei

**Mikä hankkeen toteuttamassa harrastus- ja vapaa-aikatoiminnassa on sellaista, jolla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen?**

**Kuvaa seuraavaksi niitä asioita, jotka vaativat harrastus- ja vapaa-aikatoiminnalta vielä kehittämistä.**

**Arvioi seuraavaksi hankkeen toteuttaman harrastus- ja vapaa-aikatoiminnan tarpeellisuutta.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vähäinen tarpeellisuus           Suuri tarpeellisuus

**7. Onko hankkeen toteuttama välituntiaktiiviteetti sinulle tuttua? \***

Kyllä

Ei

**Mikä välituntiaktiiviteetissa on sellaista, jolla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen**



**9. Onko työssäsi hankkeen myötä lisääntynyt moniammatillinen yhteistyö? \***

Koulun sisällä muiden toimijoiden kanssa tai ulkopuolisten toimijoiden kanssa (esim. lastensuojelu, säänttis, vapaa-aikatoimi, srk, urheiluseurat, toisen asteen oppilashuolto ym.)

Kyllä

Ei

**Mikä moniammatillisessa yhteistyössä on sellaista, jolla on ollut hyvä vaikutus koulutyön sujumiseen?**

**Kuvaa seuraavaksi niitä asioita, jotka vaativat moniammatillisessa yhteistyössä vielä kehittämistä.**

**Arvioi seuraavaksi moniammatillisen yhteistyön tarpeellisuutta**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vähäinen tarpeellisuus           Suuri tarpeellisuus

**10. Ovatko hankkeen toteuttamat yksilötapaamiset oppilaiden kanssa sinulle tuttuja? \***

Kyllä

Ei

**Miten hankkeen toteuttamat yksilötapaamiset ovat vaikuttaneet koulutyön sujumiseen?**



12. Näkyykö hanketyö koulun normaalissa arjessa? \*

Kyllä

Ei

Miten hanketyöntekijät ovat helpottaneet koulun normaalia arkea?

Toiveita hanketyöntekijöiden toimenkuvan kehittämiseen.

Mitä hankkeen toimintamuodoista haluaisit jäävän koulun arkeen hankkeen loppumisen jälkeen?  
Miksi?

14. Mieli pidi yleisesti hankkeen vaikuttavuudesta oppilaiden koulutyön sujumuuteen. \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vähäinen vaikuttavuus            Suuri vaikuttavuus

15. Risuja ja ruusuja koulutuksellisesta tasa-arvohankkeesta. \*