

SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISTOIMENPITEIDEN SEURANTA

Porin kaupungin koululaitoksessa lukuvuonna 1997-1998

Timo Peltomäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityispedagogiikan laitos

Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutus

Tutkielman ohjaaja

Ossi Ahvenainen

1.3.2000

TIIVISTELMÄ

Opetushallituksen ylitarkastaja Heidi Peltonen (1998) on tähdentänyt, miten kouluilla tulisi tiedostaa koulu- ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat syrjäytymisen ehkäisevässä merkityksessä. Porin kaupungin koulutuslautakunta velvoittikin Porin erityis- ja peruskouluja sekä lukioita laatimaan syrjäytymisen estämistoimenpideohjelman lukuvuoden 1997-1998 opetussuunnitelmaan. Lisäksi koulut veloitettiin arvioimaan lukuvuoden päätteeksi toimenpiteitään. Nämä asiakirjat ovat tämän työn dokumenttiaineistoa. Syksyllä 1999 suoritettiin kaikkien erityis- ja peruskoulujen opettajien edustajien keskuudessa myös strukturoitu kysely ohjelmista koostettujen toimenpideaineistojen vastaavuudesta opettajien käsityksiin.

Tutkimuksen tavoitteena oli:

1. Selvittää Porin kaupungin peruskoulujen syrjäytymisen ehkäisemishjelman keskeisimmät sisällöt lukuvuonna 1997-1998
2. Suorittaa seuranta- ja analyysissä esiin nousseet toimenpiteet toteutuneet
3. Koota ja laatia ohjeellista materiaalia kouluille syrjäytymisen ehkäisemistoimenpiteiden suuntaamiseksi tuloksellisesti

Menetelminä käytettiin ensiksi koulutusvirastosta saatujen koulujen opetussuunnitelmien liitteenä olleiden syrjäytymisen ehkäisemiseksi tehty dokumenttimateriaalien analysointi laadullista tutkimusmenetelmää noudattaen. Toiseksi kun dokumenttianalyysissä esiin nousseet teemat alanäkökohtineen olivat selvillä, tehtiin näistä strukturoitu kyselylomake kaikkien koulujen oppilashuoltohenkilöstölle (2 henkilöä/koulu). Korrelaatioanalyysin keinoin osoitettiin aiheista 3 keskeisintä kokonaisuutta. Kolmanneksi suoritettiin laadullinen löydösten tarkastelu näiden kokonaisuuksien ja teemojen alanäkökohtien suhteen.

Laadullisessa dokumenttianalyysissä esiin nousseet teemojen (yksilöön ja yhteisöön kohdistuvat sekä koulun ulkopuoliset toimenpiteet, sidosryhmät) alanäkökohdat saivat vain 33 %:n tilastollisesti merkitsevän vahvistuksen opettajille suunnatussa kyselyssä. 42 % oli tilastollisesti melkein merkitseviä ja 25 %:lla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Kolme neljäsosaa kuitenkin katsotaan olevan merkityk-

sellisiä toimenpiteitä pyrittäessä laatimaan syrjäytymisen estämishjelmaa sellaiseksi, että siitä löytyy soveltamispiintoja kaikille Porin kaupungin kouluille.

Syrjäytymisen estämis- tai ehkäisemistyö on nyky-yhteiskunnassa todella tarpeellista. Kaupungin koululautakunta on ollut oikean asian perässä edellyttäessään kouluja laatimaan opetussuunnitelmiinsa asiaa koskevan suunnitelman. Osoittamatta kuitenkin tässä yhteydessä jää, kuinka paljon koulut ovat noudattaneet laatimiaan ohjelmia ja kuinka paljon yksittäiset opettajat ovat perillä koulunsa ohjelmista. Koulujen tekemissä syrjäytymishjelmien arvioinneissa on kyllä asiaa puitu, mutta kuinka usein asialla on ollut vain suppea ryhmä tai vain rehtori.

Ohjelmien tutkiminen oli varmasti paikallaan, mutta avoimeksi kysymykseksi siis jää koulussa laajempi opettajien sitouttaminen ohjelmiin ja syrjäytymisen estämistyöhön yleensä sekä millainen jatko työlle pitäisi laatia. Keskeisintä tulisi jatkossa olemaan ohjelmallisen toiminnan jatkaminen ja sen kiinteämpi seuranta ja koulukohtainen soveltaminen.

Avainsanat: syrjäytyminen, syrjäytyneet, pudokkaat, alienation, drop-outs, marginalization, erityisopetus, erityisoppilaat

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYSLUETTELO	4
1. JOHDANTO	6
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	12
2.1. DOKUMENTTIANALYYSI.....	13
2.1. STRUKTUROITU KYSELY	13
3. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	14
4. SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISOHJELMIEN TEEMAT	16
4.1. YKSILÖÖN/OPPILAASEEN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET.....	17
4.1.1. <i>OPPILAS YKSILÖNÄ YHTEISÖSSÄ</i>	17
4.1.2. <i>TIEDOLLISET TAVOITTEET</i>	19
4.1.3. <i>ULKOINEN HYVINVOINTI</i>	19
4.2. YHTEISÖÖN/KOULUUN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET	20
4.2.1. <i>YHTEINEN TEKEMINEN</i>	20
4.2.2. <i>TUKITOIMET</i>	22
4.2.3. <i>OPETTAJIEN YHTEISTYÖ</i>	26
4.3. TOIMENPITEET KOULUAJAN/KOULUN ULKOPUOLELLA.....	27
4.3.1. <i>TOIMENPITEIDEN VÄLITTÖMYYS</i>	27
4.3.2. <i>ILTAPÄIVÄTOIMINTA</i>	27
4.3.3. <i>KODIT</i>	28
4.4. YHTEISTYÖTAHOT JA SIDOSRYHMÄT	30
4.5. ARVIOINNISSA POSITIIVIKSIKSI OSOITTAUTUNEET AIHEALUEET	32
4.6. ARVIOINNISSA NEGATIIVISIKSI OSOITTAUTUNEET AIHEALUEET	38
5. OHJELMIEN JA OPETTAJIEN KÄSITYSTEN VASTAAVUUS	40
6. SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISOHJELMIEN TARKASTELU	42
6.1. YHTEISÖLLINEN YKSILÖLLISYYS	43
6.2. OPPILASHUOLTO JA KODIT	49
6.3. OPETTAJIEN HUOLI; TIETO JA YHTEISTYÖ	56
7. POHDINTA	58
LÄHTEET	67

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET	71
LIITTEET	73
LIITE 1A: SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISTOIMENPITEIDEN TEEMAT ALANÄKÖKOHTINEEN PORIN KAUPUNGIN PERUSKOULUSSA LV 1997-1998	74
LIITE 1B: SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISTOIMENPITEIDEN ARVIOINTI PORIN KAUPUNGIN PERUSKOULUSSA LV 1997-1998	80
LIITE 2: STRUKTUROITU KYSELY OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ SYKSYLLÄ 1999	82
LIITE 3 : LÖYDÖSTEN LAADULLISESSA TARKASTELUSSA KÄYTETTYJEN KOULUJEN NUMEROINTI	90
LIITE 4: MATLAB –OHJELMAN KORRELAATIOLASKELMAT JA KUVAAJAT	92

1. JOHDANTO

Tutkijan tutkittavasta asiasta itselleen muodostaman viitekehyksen tulee olla tausta, joka parhaimmillaan on teoria. Teoria koostuu käsitteistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tähän johdantoon on kerätty kirjallisuudesta tietoa syrjäytymis-käsitteestä, joka tutkimuksen yhteydessä saa teorian vahvuutta käsitteellisessä tarkastelussa.

Porin kaupungin kehittämisohjelmaan PORI 2004 –prosessiin kuuluu koulutoimen osuus. ”Oikean rytmin Pori” –ohjelman jälkeen tehtyyn Pori 2000 –koulutoimen kehittämisohjelmaan löydettiin yhteinen arvopohja ja sen myötä innovatiiviset lähtökohdat. Lähdettiin tekemään suunnitelmallisesti porilaista parempaa koulua. Pori 2004 –tilannetta ajatellen koulutoimi on välivaiheessa. Tietty jatkuvuus on turvattava siirryttäessä 2000 –ohjelmasta 2004 –ohjelmaan (Porin koulutoimen kehittämisohjelma 1998, 3).

Syrjäytymisen estäminen on keskeisesti esillä kaikissa porilaisissa kouluissa. Taavoitteena on luoda kaikille oppilaille mahdollisuus opiskella mahdollisimman pitkään omien edellytysten mukaan omassa sosiaalisessa ympäristössään ja näin myös omassa koulussaan. Toimilla, joilla syrjäytymistä pyritään estämään, ehkäistään mahdollisuuksien mukaan tiedollista, taidollista, terveydellistä, sosiaalista ja kulttuurisista syistä johtuvaa syrjäytymistä (Porin koulutoimen kehittämisohjelma 1998, 14).

Syrjäytymisen määrittely on vaikeaa, mutta tavallisesti sillä ymmärretään kasaantuvaa huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät pitkäaikainen ja usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämän hallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Syrjäytymiseen voi liittyä sairautta tai vammaisuutta sekä erilaista poikkeavaa käyttäytymistä, rikollisuutta ja päihteiden käyttöä. Syrjäytyneiden määrää voidaan arvioida vain hyvin karkeasti. Joka tapauksessa voidaan sanoa, että 90-luvulla syrjäytymisuhat ovat lisääntyneet. Lukumäärät vaihtelevat kymmenistä tuhansista satoihin tuhansiin riippuen siitä, mistä näkökulmasta asioita tarkastellaan (Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 181/99).

Työssä tarkastellaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, jota myös löydösten tarkastelun yhteydessä täydennetään Tynjälän (1999) näkemyksillä. Erilaisia syrjäytymisen muotoja myös pohditaan, samalla kuin mietitään yksilöllisten opetussuunnitelmien merkitystä ehkäisytyössä. Epäonnistumisen merkitystä kuvattuihin pudokasnuoriin ja heidän myöhäisempiin elämäntiloihinsa pohditaan myös.

Tähän ongelma-alueen määrittelyyn liittyy myös laajan pitkittäistutkimuksen tehneen Lea Pulkkisen määrittelyt syrjäytymisestä psykologisesta lähtökohdasta katsottuna.

Lea Pulkkinen on tehnyt psykologisen pitkittäistutkimuksen tietyn väestöryhmän sijoittumisesta yhteiskuntaan. 30-vuotinen psykologian ja yhteiskunnallisen kehityksen historia vaatii tiettyjä painotuksia ja tutkijan suhtautumista mitattavissa oleviin inhimillisiin ominaisuuksiin. Pulkkinen (1997, 22-23) kertoo tulleen epävarmaksi siitä, pitääkö puhua persoonallisuuden piirteistä ollenkaan, koska eri menetelmät antoivat samasta piirteestä erilaisia tuloksia. Käyttäytyminen näytti riippuvan tilannetekijöistä ja oppimisesta. Koska yksi ominaisuus ei ollut selittävä, oli syytä tutkia muita toimintamahdollisuuksia. Hän oletti, että mukavuudella ja ahdistuneisuudella oli yhteistä sosiaalinen passiivisuus ja aggressiivisuudelle ja konstruktiivisuudelle sosiaalinen aktiivisuus. Lisäksi hän oletti aggressiivisuudella ja ahdistuneisuudella olevan yhteistä heikko käyttäytymisen kognitiivinen säätely eli itsehallinta, minkä takia tunteet saavat käyttäytymisessä ylivallan.

Emotion ja käyttäytymisen säätelyn mallissa Pulkkinen (1997, 24-25) jakaa ehkäisevien ja vahvistavien prosessien yhdistelmät määrittelemään neljää perustoimintastrategiaa: 1. emootiot ja käyttäytyminen intensiivistä, 2. etsitään ulospääsyä ottaen huomioon osapuolten tarpeet, 3. emootiot ja käyttäytyminen ehkäistyjä ja 4. käyttäytyminen on estynyt, mutta tunneviritys sitoutuu uhkaavaan asiaan aiheuttaen ahdistuneisuutta ja pelkoa. Hän ajatteli, että käyttäytymisstrategiat omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, erityisesti vanhempien kanssa. Viimeaikainen tutkimus kiintymissuhteiden merkityksestä on vahvistanut teorian.

Vahvaa itsehallintaa osoittavien konstruktivistien ja mukautuvien nuorten kasvatusta voidaan kuvata sanalla ohjaava tai auktoritatiivinen kasvatusta, joka sisältää vanhempien luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa turvallisuutta, toimintojen valvontaa, suoritusodotuksia, lämpöä ja lasta aktiivisesti kuuntelevaa suhtautumista. Se on lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta (Pulkinen 1997, 39-41). Hän on myös sitä mieltä, että kurinpidosta saattaa muodostua pakkokeinojen kehä, jossa kaikki turvautuvat yhä kovempiin otteisiin. Tällöin positiiviset tunteet väistyvät ja niitä ei tavoiteta, ennen kuin päästään myönteisten tunteiden ilmaistamiseen lasten ja vanhempien välillä. Toisaalta Pulkinen muistuttaa, että vanhempien välinpitämättömyys ennustaa vaikeuksia sopeutua yhteiskuntaan. Se ilmenee päihteiden käyttönä, epäsosiaalisuutena ja psyykkisinä vaikeuksina turvattomuuden ja läheisten ihmissuhteiden kaipuun takia. Jos koti ei tarjoa normeja ja arvoja, niin lapsi hakee ne satunnaisista lähteistä.

Nuoruusiässä ilmenevän epäsosiaalisen käyttäytymisen taustalla on nuoren pyrkimys riippumattomuuteen ja sen saavuttamiseen poikkeavan toveriryhmän tuella. Toverihin suuntautuminen voi olla pakoa kodista, jossa nuoren ja vanhempien välinen suhde on ajautunut umpikujaan. Kyse voi olla myös rajojen koettelusta tilanteessa, jossa nuoren toimintojen valvonta on heikko. Useimmat vasta nuoruusiässä epäsosiaalisen toimintansa aloittaneista jättävät sen nuoruusvuosien jälkeen. Rikosten teon huippuikä on 17-18 -vuotiaana (Pulkinen 1997, 50).

Nuorten aikuisten elämänrakenne –tutkimus on osa Lea Pulkinen (1988) v. 1968 aloitettua pitkittäistutkimusta, jossa samoja 1959 syntyneitä henkilöitä on seurattu 18 vuoden ajan. Tutkimusaineisto on varsin laaja ja tässä tutkimuksessa esillä oleva seloste kattaa siitä vain osan, joka koskettelee nuorten aikuisten elämänrakennetta. Levinsonin (1985) käsite elämänrakenne (life structure) viittaa siihen, millaiset asiat yksilölle ovat tietyssä elämänvaiheissa tärkeitä. Yksilöllisten ratkaisujen ohella nuorille aikuisille oli ominaista perhekeskeisyys enemmän kuin työhön tai vapaa-aikaan suuntautuminen. Nuoret aikuiset saavat elämänsä mielekkyyttä puolisoista ja lapsista, mutta ensisijainen voimanlähde on oma itse. Kuitenkin nuoreten aikuisten suhde elämän kysymyksiin on selkiytymätön.

Anna Rönkä (1999, 9) muistuttaa, että kiinnostus sosiaaliseen ongelmien kasaantumiseen on psykologisessa tutkimuksessa melko uusi asia. Mukailleen perinteisiä ammattiauttajia tutkijat ovat jakautuneet spesifejä ongelmia tutkiviin kuppikuntiin: alkoholitutkijoihin, rikollistutkijoihin, työttömyystutkijoihin jne. Tilanne on viimeaikoina muuttunut: kasaantumishuomio on huomattu lähes yhtäaikaan useissa psykologian eri tutkimusperinteissä, erityisesti pitkittäistutkimusta tekevien keskuudessa. Viime vuosina on astuttu hyppäys yksinkertaisista syy-seuraus - tarkasteluista monimutkaisten kehitysprosessien tutkimiseen (mm. Rutter, 1994)

Rönkä (1999, 9) korostaa edelleen, että eniten on kertynyt tutkimustietoa siitä, että erilaiset ongelmakäyttäytymisen muodot esiintyvät usein yhdessä. Ongelmakäyttäytymiseen liittyy usein vaikeuksia monella elämänalueella, ja että ongelmat alkavat kasaantua jo lapsuudessa. Myös syrjäytymistutkijoiden piirissä on havahduttu huomaamaan, että syrjäytymisen vakavimmissa muodoissa on usein kysymys pitkäaikaisista, jopa yli sukupolvien ulottuvista prosesseista.

Käsitteellinen Anne Rönkän (1999, 12) johtopäätös on, että ongelmien kasaantuminen voidaan ymmärtää tarkastelun kohteesta ja ajallisesta perspektiivistä riippuen neljällä eri tavoilla, jota havainnollistetaan kuviossa 1.

<i>Ajallinen perspektiivi</i>		
Tarkastelun kohde	Tila	Prosessi
Yksilö	Ongelmien yhdenmukaisuus	Ongelmien ketjuuntuminen tai laajentuminen
Väestöryhmä	Ongelmien keskittyminen	Polarisoituminen

KUVIO 1: Neljä tapaa ymmärtää ongelmien kasaantuminen (Rönkä 1999, 12)

Kun tarkastelunkohteena on yksilö, ongelmien kasaantuminen voidaan ymmärtää joko ongelmien yhdenaikaisuutena tietyssä ajankohtana tai ajan myötä tapahtuvana ongelmien ketjuuntumisena tai laajenemisena useille elämänaloille. Rönkän (1999, 12) tarkastellessa laajempaa väestöryhmää hän esittää ongelmien ka-

saantumisen ymmärtämistä ongelmien keskittymisenä jossain alaryhmässä tiettyinä ajankohtana tai ajan kuluessa tapahtuvana ongelmien polarisoitumisena eli kansan jakautumisena hyvä- ja huono-osaisiin.

Kun syrjäytymisen ehkäisemisestä keskustellaan koulupoliittisena ilmiönä, on syytä varmistua, että koulutasolla ollaan tehty kaikki potentiaalinen voitava, jolloin pystytään pureutumaan selkeämmin varsinaiseen ongelmaan. Koulutasolla oppimiskäsityksen suhteen olosuhteiden optimoiminen tarkoittaa sitä, että ymmärretään oppimisen mitä suurimmissa määrin olevan asioiden konstruointia. Fadjukoffin, Ikosen ja Juvosen (1995) mukaan konstruktivismin perimmäinen tarkoitus on saada opittavat asiat ymmärretyksi. Jokainen oppija ymmärtää omalla tavallaan, mutta ymmärtäminen tarkoittaa kaikille samaa: kun ymmärrämme jonkin asian, pystymme sisäisesti työstämään sen merkityksen.

Konstruktivismin tietoteoreettinen näkemys perustuu siihen, että kaikki henkisen elämän uudet sisällöt syntyvät konstruomalla yksinkertaisia elementtejä yhä uudelleen uusiin järjestyksiin. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa fyysisen, psyykkisen ja kulttuurillisen ympäristön kanssa (Friman, Lehtola ja Palonen 1994, 12-13).

Harri Haarikko ja Anu Kormano (1994, 2-3) ovat kuvanneet erilaisia syrjäytymisen muotoja. Syrjäytymisen käsite on epämääräinen ja siihen liittyy usein sosiaalinen deprivatio ja huono-osaisuus. Tärkeää on, missä määrin syrjäytymisen monet muodot osuvat päällekkäin. Syrjäytyneisyys on sitä totaalisempaa ja syvempää, mitä useammalta areenalta yksilö joutuu samanaikaisesti syrjäytymään.

Opetushallituksen ylitarkastaja Heidi Peltosen (1998) mielestä kouluissa on tiedostettu henkilökohtaisten, yksilöllisten opetussuunnitelmien syrjäytymistä ehkäisevä merkitys. Koulujen laatimat kriisiohjelmat voivat hänen mielestään toimia ennaltaehkäisevän kasvatus ja opetustyön oppimateriaalina.

Peltonen vastaa Espoon ennaltaehkäisevän päihdekasvatuksen ja -opetuksen hankkeesta 18 ala- ja yläasteen koululla. Eräs hankekoulun rehtori totesi:

"Hanke on saavuttanut tavoitteensa siinä vaiheessa, kun se on tehnyt itsensä tarpeettomaksi eli ennaltaehkäisevästä elämänhallintaa vahvistavasta prosessista on tullut itsestään selvä osa koulun kehittämistä, suunnitelmia, toimintaa ja arviointia eli koulun arkea" (Peltonen 1998).

Helsingin kaupungin syrjäytymistä ja sosiaalista segregatiota selvittäneen työryhmän mietinnössä (1997) syrjäytymisellä tarkoitetaan syrjäytymiskierrettä, jossa vastoinkäymiset seuraavat toisiaan niin, että elinolojen aineelliset puutteet ja elämänhallintaa heikentävät tekijät kasautuvat.

Toisaalta Kivirauma (1996) toteaa useissa tutkimuksissa osoitetun, että epäonnistumisen kokemukset ovat keskeisiä tekijöitä koulupoikkeavuuden takana. Koulut eivät voi estää näiden kokemusten syntyä, sillä oppilaiden lajittelu ja luokittelu on koulun perustehtäviä aivan yksittäisen opettajan haluista riippumatta.

Fensham (1986, 129) jatkaa samaa pohdintaa, sillä hänen mielestään syrjäytymisen lähteet ovat monesti luokkahuoneen seinien sisällä, jossa hänkin on tehnyt tutkimustaan. Hänen käsitystensä mukaan tietyt oppilaat vain kokevat ahdistavina ja itseään syrjäyttävänä samat asiat, joista toiset oppilaat nauttivat.

Markku Jahnukainen (1997, 135) on tutkimuksessaan todennut tarkkailuoppilaiden myöhemmistä vaiheista perusjoukon jakautuvan neljään ryhmään: menestyjät, peruskansalaiset, vaihtoehtoihmiset ja syrjäytyneet.

Kellokosken opetussairaala järjesti seminaarin pudokasnuorista 7.5.1993. Tilaisuuden luennoitsijoista Helsingin yliopiston perheoikeuden dosentin Sami Mahkonen (1993) mukaan pudokasnuoriin voidaan asennoitua neljällä tavalla: 1. sivistelevästi (kun lapsille jaetaan hoivaa, hellyyttä, rajoja ja rakkautta potenssiin kaksi, tuloksena on Ehjä Nuori), 2. syyllistäjät (nuorille ei tule osoittaa ainoastaan kaapin paikka, vaan kopin paikka), 3. selittäjät (saavat palkkansa tutkimuslaitoksilta ja yliopistoilta), 4. oppimestarit (Vintiötyöryhmä 1992).

Pudokkaita (= syrjäytyneitä) ovat lähinnä lopulliset keskeyttäjät (definitiva avbrytare), usein koulusta poispoitetut sopeutumattomat ja vakavia emotionaalisia on-

gelmia omaavat nuoret sekä monesti ne, jotka eivät ole hakeutuneet jatkokoulutuspaikkoihin, ennen muuta vaikeimmin kehitysvammaiset ja huomattavia oppimisvaikeuksia osoittavat (Markku Ihatsu 1993).

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen toteuttaminen oli kaksivaiheinen. Ensiksi tarkasteltiin dokumenttianalyysin keinoin Porin kaupungin koululaitoksen peruskoulujen lukuvuoden 1997-1998 opetussuunnitelmien liitteenä olleet syrjäytymisen estämiseksi lukukauden alussa laaditut ohjelmat. Koulutuslautakunta edellytti kouluja laatimaan lukuvuoden päätteeksi myös ohjelman seurannan, johon liittyisi myös onnistumisen ja/tai epäonnistumisen arvioinnit. Näiden asiakirjojen tarkastelu suoritettiin myös dokumenttianalyysin keinoin. Analyysin tuloksena saadut teemat ja niiden alanäkökulmat ovat nähtävissä liitteessä1.

Toisessa vaiheessa lukukauden 1999-2000 syyslukukauden alussa suoritettiin strukturoitu kysely, jolla oli tarkoitus selvittää syrjäytymisen estämishjelman ja todellisten opettajien käsitysten vastaavuus. Koulujen oppilashuoltotyöryhmän edustajat vastasivat laadittuun kyselyyn ja tarkastelumenettely oli sama kuin dokumenttianalyysissäkin.

Laadullisen dokumenttianalyysin löydösten tarkastelun lisäksi saaduista tuloksista laskettiin korrelaatioanalyysin määrällisin keinoin vastaavuus vahvistamaan laadullisia tuloksia ja lisäämään tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Aivan täydelliseen varmuuteen riippumattoman muuttujan vaikutuksesta ei keeessakaan päästä. Mikäli tutkimus on suunniteltu huolellisesti ja se toteutettu asianmukaisen koeasetelman avulla, on kausaalipäätelmän varmuus kuitenkin melko suuri. Kun riippumattoman muuttujan vaikutuksesta riippuvaan muuttujaan voidaan tutkimuksessa tehdä varma päätelmä, on tutkimus sisäisesti (internaalisesti) validi. Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä varmuutta, jolla kausaalipäätelmä oletetun syyn ja seurauksen suhteesta voidaan tutkimuksessa teh-

dä eli miten hyvin vaihtoehtoiset kilpailevat selitykset on tutkimuksessa voitu eliminoida ja kontrolloida (Moberg, Tuunainen 1989, 58).

Kunkin koulun ohjelma numeroitiin juoksevilla numeroilla, joita käytetään koodeina laadullisia löydösten tarkasteluja tehdessä lainauksia esitettäessä. Koulujen nimiä ei tekstissä käytetä. Liitteessä 3 on lista, jossa koodinumeron jäljessä on mainittu koulun nimi, aste ja oppilasmäärä. Aineistosta nousi analyysin perusteella esille neljä pääkohtaa, jotka on tässä tutkimuksessa nimetty teemoiksi: yksilön/oppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet, yhteisöön/kouluun kohdistuvat toimenpiteet, toimenpiteet kouluajan/koulun ulkopuolella ja yhteistyötohot/sidosryhmät. Löydökset on jaoteltu siis neljään teemaan ja kolmessa ensimmäisessä teemassa on lisäksi kolme alanäkökohtaa (Liite 1).

2.1. DOKUMENTTIANALYYSI

Koulujen syrjäytymisohjelmien dokumenttianalyysin tarkoituksena oli tutkia aineistosta esille nousevia ilmiöitä, jotka koulut ovat työsuunnitelmiinsa laatineet. Kyse on emic -tyyppisten, tekstissä itsessään olevien luokittelujen tutkimuksesta. Kun tekstistä löytyi usein toistuva erottelu, sille annettiin nimi empiirisenä yleistyksenä. Se tulee olla mahdollisimman osuva luonnehdinta kyseisestä erottelusta. (Alasuuri 1994, 100-101.)

Löydöksissä tarkasteltiin esiin nousseita ilmiöitä. Aineistosta nousi esille neljä teemaa ja kolmelle niistä alanäkökohtia, joiden sisältöä on kuvattu löydösten tarkastelun yhteydessä. Syrjäytymisohjelmien arvioinneista keväällä 1998 analysoitiin positiiviseksi/negatiiviseksi mainitut teemat. Liitteissä 1 A ja B olevissa luetteiloissa on nähtävissä myös alakohtien lukumääräinen esiintyminen eri ohjelmissa.

2.1. STRUKTUROITU KYSELY

Dokumenttianalyysin löydösten perusteella on laadittu kyselylomakkeet (Liite 2), joihin opettajat syyslukukauden alussa 1999 vastasivat etsien mielestään asiaan-

kuuluvimpia syrjäytymisohjelman kohtia. Kyselyn vastausten esiintymisien useus laskettiin ja tutkittiin vastausten vastaavuus koulujen ohjelmiin työsuunnitelmissa lukuvuonna 1997-1998. Vastattavien tuli merkitä viisi luettelossa olevaa vaihtoehtoa kuvaamaan niitä vaihtoehtoja, jotka käsitettiin oleellisimmiksi. Saatuja frekvenssejä verrattiin kuhunkin vastaavaan alanäkökohtaan alkuperäisessä tarkastelussa korrelaatioanalyysin keinoin.

3. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Alasuuri (1994, 174) kirjoittaa yksilön käyttäytymisestä havaintoyksikkönä. Vastaaaja joutuu kyselyssä itse arvioimaan, mitä hän ymmärtää syrjäytymisohjelmalla. Tällainen itseä koskevien yleistysten tekeminen voi tietenkin onnistua paremmin tai huonommin, mutta tällaisten yksityiskohtaisten yleistysten pohjalta tehdyt väestön tasoiset yleistykset eivät välttämättä tavoita asian ydintä.

Nyt ei pyritä tekemään yleistyksiä tutkimuksella, vaan lisäämään syrjäytymisen estämistoimenpiteisiin liittyvää monimutkaisuuden ymmärtämistä syrjäytymistoimenpiteiden onnistuneisuuden näkökulmista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin vaikeutena pidetään useimpien sitä, ettei määrällisen tutkimuksen mukaisia arviointiperusteita voida käyttää. Tämä ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että luotettavuuden arviointi unohdetaan kokonaan laadullista tutkimusta tehtäessä.

Saikun (1996, 41) mukaan yksi yleisimmin mainittuja laadullisen tutkimuksen pätevyden kriteerejä on aineiston analyysin mahdollisimman tarkka kuvaaminen (Potter ja Wetherell 1989, 172-174; Tröst 1993, 67; Mäkelä 1990). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulosten raportoinnissa lukijan pitäisi pystyä seuraamaan analysoinnin vaiheita ja etenemistä. Tätä kautta lukija pystyy myös arvioimaan analyysin johdonmukaisuutta ja pätevyyttä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleiset laajat aineistot rajoittavat tämän periaatteen toteutumista.

Perinteinen tutkimusraportin muoto ei välttämättä tee oikeutta laadullisen analyysin selostamiselle (Alasuuri 1994, 254-269). Laadullinen tutkimushan ei etene

johdonmukaisesti tutkimuskysymyksistä aineiston analyysin kautta tutkimustuloksiin, vaan aineistoon tutustuminen ja sen analyysi muovaa tutkimuksen kysymyksenasettelua koko tutkimusprosessin ajan (Saikku 1996, 41).

Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen perusteella saadut löydökset eivät ole suoraan yleistettävissä integroituun opetukseen. Tutkijana ei voi tehdä suoria sovellettavuusehdotuksia, vaan jokainen tutkimuksen lukija voi itse pohtia löydösten sovellettavuutta omaan työhönsä. Tällä tutkimuksella on sovellettavuusarvo, koska opettajilla on laaja-alaista kokemusta työstään. Tämän tutkimuksen anti on sovellettavissa kouluopetuksessa. Tätä voivat hyödyntää niin luokan-, aineen- kuin erityisopettajatkin.

Tynjälä (1991) toteaa Lincolnin ja Cuban mukaan luotettavuuden tai uskottavuuden osatekijöitä olevan "totuusarvo", sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Viitaten edellisessä kappaleessa mainittuun siirrettävyyden sovellusarvoon ja analyysityypistä johtuvaan neutraalisuuteen työ voidaan katsoa täyttävän uskottavuuden osatekijöitä.

Empiristinen ja rationalistisen epistemologian lisäksi tieteenfilosofiassa on vaikuttanut pragmatistinen tietoteoreettinen näkemys, jonka mukaan todellisuus ei ole staattinen tila vaan jatkuvasti toiminnassa oleva prosessi. Ihminen nähdään aktiivisena ja tarkoitushakuisena olentona, jonka tiedonmuodostuksessa juuri oma toiminta on keskeistä. Totuutena voidaan pitää tietoa, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi (Tynjälä 1999, 25).

Mobergin ja Tuunaisen (1989, 58) mukaan sisäisen validiteetin käsitteestä voidaan erottaa tilastollisen päättelyn validiteetti, mikä tarkoittaa sitä tilastollista varmuutta, jolla tutkimuksessa voidaan tehdä päätelmä syyn ja seurauksen korrelaatiosta (Cook & Campbell 1979). Myös tässä on tilastollisen päättelyn validiteetti käsitteellisesti erotettu omaksi tutkimuksen validiteetin osatekijäksi. Validiteettipohdinnat tulevat kysymykseen tarkasteltaessa opettajille suunnattua kyselyä suhteessa syrjäytymisen estämiseksi laadittuihin koulujen ohjelmiin. Samoin kuin seuraavassa ulkoisen validiteetin osalta todetaan.

Yleensä halutaan myös yleistää saatu tulos tutkimusolosuhteiden ulkopuolelle eli pyritään turvaamaan tutkimuksen ulkoinen validiteetti. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä varmuutta, todennäköisyyttä, jolla tutkimusolosuhteissa tehty päätelmä voidaan yleistää laajempaan populaatioon (Moberg ja Tuunainen 1989, 64).

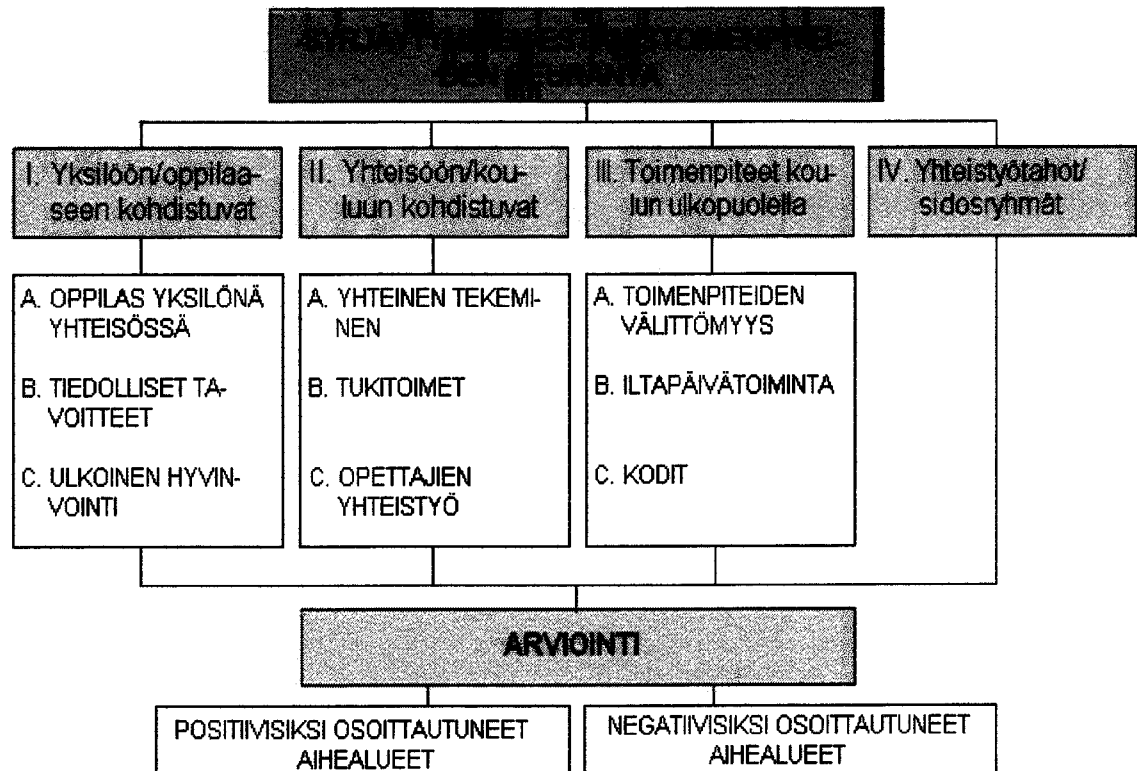
Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996, 100-101) mukaan tutkimusolosuhteet vaikuttavat tuloksiin ratkaisevasti niiden onnistumisen tai epäonnistumisen suhteen. Sisäinen reliabelius varmistetaan etnografisessa tutkimuksessa. Etnografisen tutkimuksen ajallinen kesto vähentää validiteettiuhkia. Tutkijan uhat ovat sympatia tai empatia tutkimuksen kohteeseen. Tätä ei voi täysin poistaa, mutta sitä voi ennakoida ja raportoida. Sisäistä reliabilisuutta varmistettiin tutkielmassa käyttämällä lähteinä yhtenäisessä graafisessa muodossa olevia koulutuslautakunnan hyväksymiä ohjelmaluonnoksia.

Tutkimukseen sisällytettiin kaikki Porin kaupungin oppivelvollisuuskoulut. Näin pyrittiin saamaan monipuolinen näkökulma alkuopetuksesta keskiasteen kynnykselle. Tutkimuksella on pyritty hankkimaan erilaisia näkökulmia syrjäytymisen estämisestä peruskouluissa. Näkökulmat perustuvat koulujen kokemuksiin ja käsityksiin siitä, mitä heidän koulussaan asiassa voisi tehdä. Koulujen erilaisuus asteen ja koon perusteella laajensi aineiston näkökulmaa. Löydökset ovat nousseet analyysin perusteella ja niiden rikkaassa kuvailussa käytettiin paljon lainoja ohjelmista ja näin pystyttiin lisäämään tutkimuksen siirrettävyyttä ja luotettavuutta tutkimustulosten hyödyntäjälle (Patton 1990, 489).

4. SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISOHJELMIEN TEEMAT

Dokumenttianalyysin perusteella esiin nousseet löydökset ryhmiteltiin neljään teemaan, joista kolmessa ensimmäisessä on kolme alanäkökohtaa. Löydöksissä niistä tarkastellaan sellaiset syrjäytymisen estämishjelman sisällöt, jotka ovat esiintyneet vähintään kahdessa eri koulun ohjelmassa. Muita mainitaan lähinnä poikkeavina esimerkkeinä tai kuvaamaan jotain oleellista ohjelman osaa. Neljättä ja viidettä teemaa tarkastellaan luettelomaisen sisällön alkupään osalta samoin perustein kuin kolmea ensimmäistä. Viidentenä teemanomaisena sisältönä ja kä-

sittelyltään täten identtisenä pohditaan syrjäytymisen estämishjelmien arvioinnin positiivisia/negatiivisia kokemuksia. Tutkimuksen aihealueet näkyvät kuviossa 2.



KUVIO 2. Syrjäytymisen estämistoimenpiteiden seuranta, tutkimuksen teemat ja alanäkökulmat.

4.1. YKSILÖÖN/OPPILAASEEN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET

Löydöksissä nousi esiin kolmen pääteeman sisällä kolme alanäkökulmaa. Alanäkökulmat jakautuvat useampaan koodiin kukin, joita käsitellään seuraavassa alanäkökulmakäsittelyssä niiltä osin, kuin niitä on mainittu useammassa kuin yhdessä ohjelmassa.

4.1.1. OPPILAS YKSILÖNÄ YHTEISÖSSÄ

Tästä alanäkökulmasta nousi esiin analyysin perusteella 14 koodia.

Terve itsetunto/minäkäsitys mainitaan kolmen koulun ohjelmassa oleellisena seikkana syrjäytymisen estämistoimenpiteissä. Koulut korostavat tässä kohdin oppilaan omaa merkitystä vaikeuksien kohtaamisessa. Omalla pääomalla vaikeudet on kohdattavissa jopa voitettavissa -tyyliin.

”Lions Quest -ohjelma 1.-2. ja 4. Luokilla oppilaille ja halukkaille vanhemmille. Mitä se on? Oppilaiden terveen minäkäsityksen ja vanhemmuuden tukemista.” (Ala-asteen koulu, 21)

” Terve itsetunto. Mitä se on? Vikoineenkin pärjää kunhan uskoo itseensä” Ala-asteen koulu, 1)

Luodaan paikka, jossa lapsi tuntee koulun omaksi paikakseen on ollut kahden koulun mielestä oleellinen seikka ohjelmaa laadittaessa. Tällöin ollaan ajateltu, että ympäristön tulee olla sellainen, että kaikki lapset voivat siellä riskeittä ympäristön ja ilmapiirin suhteen opiskella.

”Luodaan ilmapiiri, jossa lapsi kokee koulunsa ”omaksi” paikakseen, jossa uskaltaa ilmaista mielipiteensä pelkäämättä toisten pilkkaa tai nauramista.” (Ala-asteen koulu, 10)

Oppilaan vahvuuksien huomiointi/Missä oppilas on hyvä ja lahjakas. Vain kaksi koulua näkee vahvuudeksi oppilaan omien lahjakkuuksien ja niiden huomaamisen merkityksen pohdittaessa koulun omaa ohjelmaa luotaessa syrjäytymisriskistä vapaita kouluja. Onnistuneiden asioiden vahvistaminen nähdään keskeisenä samoin käytännönläheisyys oppilasta ohjatessa.

”Oppimisvaikeuksista lähtien arvioidaan tekeminen erilalla käytännönläheisesti. Mitä se on? HOPS:ssa haetaan oppilaan omat vahvuusalueet; missä hän on hyvä ja lahjakas.” (EMU -erityiskoulu, 25)

Lopuissa koodeissa ollaan käsitelty asiaa, joita ei olla voitu suoraan yhdistää edellä olleisiin määreisiin. Minään ja itseän liittyviä voidaan kuitenkin katsoa ole-

van sosiaalisen minän, yksilöllisyyden, yksilöllistämisen, kokonaisvaltaisuuden, henkilökohtaisien ominaisuuksien tukeminen ja oppilaan itsearviointi.

Koulun ilmapiirijatteluun liittyvät loppukoodista lähinnä kiusaamisen tarkkailu ja oppilaiden turvallisuus. Muiden kuin kouluun liittyvien elämäntapojen ja sosiaalisuuden tarkastelu esimerkiksi oppilaan suhteessa opettajaan ei saa ohjelmissa mainittavaa huomiota.

4.1.2. TIEDOLLISET TAVOITTEET

Alanäkökohtaan kertyi yhdeksän koodia, joissa asiaa tarkastellaan hyvin monella tiedollisten tavoitteiden tavalla. Niistä on vaikea löytää yhtä nimittäjää, sillä niin spesifejä ne ovat mainiten esimerkiksi eri kouluaineissa menestymisen ja/tai tarjolla olon.

Tietotekniikan perusopetus on ainoa tiedollinen tavoite, joka mainitaan useammassa kuin yhdessä ohjelmassa. Yhteiskunnan verkostoituminen ja tietoyhteiskunnan kasvun merkitystä selvitetään kuuluvan kansalaistaitona jokaiselle kotimahdollisuuksista riippumatta.

”Tietotekniikan perusopetus ja kerhot. Mitä se on? Kaikilla oppilailla mahdollisuus kehittää itseään tietotekniikan eri osa-alueilla kotikäytön mahdollisuudesta riippumatta. (Ala-asteen koulu, 18)

Muut näkökohtaan liittyvät maininnat ovat joko hyvin yleisiä korostaen esimerkiksi viisautta, perustaitoja tai erityisosaamista. Toisissa ohjelmissa mainitaan suoraan jokin spesifi alue, esimerkiksi rumpukoulu. Tähän ryhmään olen myös sijoittanut tiedolliset tavoitteet, jotka kuitenkin ovat normaalin koulunkäynnin ulkopuolella käytettyjä, kuten aineiden myöhempi tenttiminen.

4.1.3. ULKOINEN HYVINVOINTI

Teeman viimeinen alanäkökohta käsittelee koululaisten ulkoisia seikkoja. Oppilaiden terveys on tässä katsannossa osoittautunut oleellisimmaksi **terveyskasvatus**

-teeman nimissä. Kouluissa ei erillisenä oppiaineena enää ole olemassa terveystoimintaa ja koulun ovatkin kirjanneet tämän oppiaineen teemoja syrjäytymisohjelmiinsa.

”Terveyskasvatus. Koulun henkilökunta + terveydenhoitaja. Mitä se on? Tarkoitus tarjota eväitä elämään; ravinto, uni, erilaisuuden sieto, sukupuolivaikuttaminen, nautintoaineet, liikunta.” (Ala-asteen koulu, 6)

Loput kokonaisuuden asiat koskevat oppilaiden reippautta ja hyviä tapoja sekä hyvinvoinnin takaamista esimerkiksi välipaloja tarjoamalla.

4.2. YHTEISÖÖN/KOULUUN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET

Tähän teemaan sisältyy kolme alanäkökohtaa: yhteinen tekeminen, koulun tukitoimet ja opettajien yhteistyö. Kuhunkin kohtaan liittyy monia koodeja, kuitenkin keskitetyimminkin esiintyen kuin edellisen teeman kohdalla oli laita.

4.2.1. YHTEINEN TEKEMINEN

Kuusitoista erilaista ajatusta voidaan löytää tämän alanäkökohdan alta. **Kummioppilastoiminta** mainitaan kolmen koulun ohjelmassa kuitenkin mainittuna luettelossa ikäänkuin joidenkin oleellisten asioiden joukossa.

”Toisen huomioonottaminen. Mitä se on? Ryhmätyöt ja parityöt, hyvät tavat, kummioppilastoiminta.” (Ala-asteen koulu, 3)

”Sosiaalisen syrjäytymisen estäminen. Mitä se on? Kummioppilastoiminta.” (Ala-asteen koulu, 19)

”Kummius” (Ala-asteen koulu, 21)

Ryhmä- ja parityöskentely koetaan tärkeydessään vielä lisäämisen mahdollisuuksia omaavaksi keinoksi estää syrjäytymistä. Kolme koulua on liittännyt sen

ohjelmaansa. Ryhmätyöskentely koetaan paitsi koulun menoa edistävänä myös ryhmän ja yksityisen oppilaan eduksi koituvana.

”Ryhmän hyväksi toimiminen. Mitä se on? Ryhmätyöskentelyä ja yhdessä tekemistä.” (Eryityskoulu, 27)

Teemapäivät koetaan merkittäväksi syrjäytymisen estämistoimenpiteissä. Teemapäivät ovat ennenkin olleet koulujen työsuunnitelmiin merkittyyjä asioita, mutta ne halutaan tässäkin tuoda esiin kolmen koulun osalta.

”Teemapäivät, projektit ja muu koulun ulkopuolinen toiminta. Mitä se on? Eryityisesti heikosti motivoituneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden aktivoituminen, kerhojen kurssittaminen + ”kerhopankki”.” (Yhtenäiskoulu, 15)

Vastuuoppilaat toimivat periaatteella isompi auttaa pienempää. Kaksi koulua on katsonut saavuttavansa tavoitteita syrjäytymisohjelmallaan, jossa osana on isompien oppilaiden vastuu pienemmistä koululaisista. Päämäärän saavuttaminen koskisi lähinnä välitunti tai muita tuntien ulkopuolista tekemistä ja korostuisi erikäisten oppilaiden ryhmissä kuten esimerkiksi yhdysluokissa.

”6 lk:n oppilas vuoroviikoin ’vastuuoppilaaksi’ pihalla välitunnilla.” (Ala-asteen koulu, 10)

Retket on miellyttävä tapa tutustua läheiseen koulua ympäröivään luontoon tai kauemmaksiin. Erilaisia luonto-, yö- ja luokkaretkiä on kouluissa tehty aina. Kaksi koulua katsoo sen edelleenkin olevan oleellinen seikka turvatessamme lasten pysymisen yhteiskunnan piirissä. Asiaa on kuvattu koulun ulkopuolisen tekemisen listoissa tai sosiaalisuuden tai ihmissuhdetaitojen syventämisen osalta.

”Sosiaalisuuden ja ihmissuhdetaitojen oppiminen. Mitä se on? Retkiä, vierailuja, yhteisiä oppimistuokioita, toimintapäiviä, juhlia, luokkasääntöjen laatiminen.” (Ala-asteen koulu, 18)

Lopuissa koodeissa on useissa mainittu jonkinlainen yhdessäolemisen teema, mutta yhdeksi teemaksi niitä on vaikea liittää muuten erilaisten ulkoasujensa perusteella. Yhteisyys on mainittu esiintymisien, näyttelyiden, vierailujen, juhlien, päivänavauksien yhteydessä tai koulun näkemisenä toiminnallisena oppimiskeskuksena. Tukioppilastoiminta ja projektit eivät ole esillä kuin yksittäisen maininnan muodossa syrjäytymisen estämistoimenpiteiden listoissa. Samoin on asennekasvatuksen ja erilaisen sääntöjen laatimisen laita.

4.2.2. TUKITOIMET

Tämän alanäkökohdan koodit ovat hyvin usean koulun mielestä merkittäviä taisteltaessa syrjäytymistä vastaan. Näkökohtaan nousi esiin yhdeksäntoista koodia ja yli puoleen niistä löytyi useita mainintoja ohjelmissa. Alanäkökohta sisältääkin oppilashuollon keskeisimmät toimenpiteet korostuen erityis- ja tukitoimenpiteisiin.

Oppilashuoltotyöryhmän työn tehostaminen nähdään viidentoista (lähes puolet kouluista) koulun ohjelmassa oleelliseksi ja korostettavaksi seikaksi syrjäytymisen estämistyössä. Ryhmän kokoontuminen haluttiin määrääkaiseksi ja eri alojen asiantuntijoista koostuvaksi. Pelkkä tehostaminen ja monipuolistaminen mainitaan useasti samoin kuin erityisopettajan ja kuraattorin roolia peräänkuulutetaan. Koulun ulkopuoliseen asiantuntija-/tukihenkilöverkoston katsotaan päästävän oppilashuoltoryhmän kautta. Määrämuotoista ja -aikaista ryhmän toimintaa ei kaikissa kouluissa katsota tarpeelliseksi.

”Oppilashuoltoryhmä. Mitä se on? Säännöllisesti kokoontuva eri alojen asiantuntijoista koostuva elin.” (Ala-asteen koulu, 5)

”Oppilashuoltotyöryhmän toiminta. Mitä se on? Oppilashuoltotyöryhmä kokoontuu tarpeen mukaan joustavasti, tarvittaessa huoltajat mukaan.” (Ala-asteen koulu, 20)

Yleisesti halutaan myös huoltaja mukaan oppilashuoltotyöhön ja syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille jatkuva seuranta. Oppilashuolto syrjäytymistä estävänä nähdään myös koko yhteisön asiana, jossa oppilashuoltotyöryhmä on vain osa.

"Jokaiselle oppilaalle nimetään tukihenkilö, joka on lähinnä luokanvalvoja. Tukihenkilönä voi myös toimia oppilashuoltotyöryhmän jäsen, opinto-ohjaaja tai tukioppilas. Mitä se on? Oppilaan ohjaus kuuluu koulun koko henkilökunnalle." (Yläasteen koulu, 33)

Tukiopetuksen antaminen on niin vanha juttu kuin peruskoulukin, mutta edelleen siihen uskotaan korjaavana ja tukevana toimenpiteenä jopa syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille. Yhdeksän koulua merkitsi sen oleelliseksi seikaksi tässä menettelyssä. Rauhallisempi tahti ja pienempi ryhmä nähdään merkityksellisiksi. Muistutetaan myös annetun tukiopetusresurssin käytöstä sen itsensä takia. Toisaalla katsotaan kuitenkin todellisen tarpeen olevan ensisijainen lähtökohta.

"Tukiopetus. Mitä se on? Syrjäytymisen torjuntaa käyttämällä tehokkaasti tukiopetustunteja." (Ala-asteen koulu, 9)

"Klinikka- ja tukiopetuksen suunnitelma. Mitä se on? Todellinen tarve perustana, klinikkaopetukseen säännöllistä tukea tarvitsevat, erityisopettajan käyttö." (Ala-asteen koulu, 16)

Tukiopetustyö nähdään myös huolellisen suunnittelun kohteena tarpeen mukaan. Myös lukujärjestykseen sidotun tukitunnin käyttöä ehdotetaan. Yleisesti monet koulut ovat vain maininneet tukiopetuksen keinona estää syrjäytymistä sitä itseään sen enempää kuvailematta tai selvittelemättä.

HOPS/HOJKS monelle uutena määreenä ei niinkään asiana on saanut yhdeksän koulua merkitsemään sen tärkeäksi syrjäytymistä estäväksi asiaksi. Henkilökohmainen opetussuunnitelma muuttui vuoden 1999 aikana henkilökohtaiseksi opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi, jonka kaikkien koulujen maassa tulee laatia vuoden 1999 loppuun mennessä niistä erityisoppilaista, jotka ovat lautakunnan päätöksellä siirretty erityisopetukseen kokonaan tai vähintään yhden oppiaineen osalta. Erityiskouluissa HOPS:it ovat arkipäivää, mutta vähemmän tuttuja yleisopetuksen opettajille.

"Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja mukautukset. Mitä se on? Oppilaalle voidaan laatia HOPS tai hän voi opiskella mukautetun OPS:n mukaan yhdessä tai useammassa aineessa." (Yläasteen koulu, 31)

Erillinen erityis- ja tukiopetusresurssi oli jaossa ohjelman synnyttämivuotena ja on ollut sitä sen jälkeenkin. Koulut saavat hyvien perustelujensa mukaan lisää laskennallisiin tukiopetus- ja erillistehtäväkehyksiin ja käyttävät ne parhaan käsityksensä mukaan. Neljä koulua on nähnyt nimenomaan sen oleelliseksi seikaksi syrjäytymisen estämistyössä. Toisilla se on vain mainintana, mutta joillakin kouluilla sillä on palkattu tuntiopettaja erityisopetustehtäviin. Resurssia on myös kohdennettu aivan tietyille oppilaille joissakin aineissa.

"Tukiopetus. Mitä se on? 'Korvamerkittyä' tukiopetusta hitaammin oppiville 10 tuntia viikossa ja 2 tuntia kielen opiskeluun." (Ala-asteen koulu, 22)

Erityisopetuksen tehostaminen on samoin neljän koulun ohjelmassa. Käsitteellä ollaan tarkoitettu erityisopettajan työn rauhoittamista ja kiireen poistamista sekä erityisopettajan rooliin ollaan kaivattu selkeyttämistä. Jatkuva läsnäolo ja toisaalta paneutuminen vain tiettyihin aineisiin nähdään tarpeellisina.

"Erityisopetus. Mitä se on? Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta aineissa, joissa on vaikeuksia / erityisopettajat." (Yläasteen koulu, 31)

"Erityisopettaja aina paikalla. Mitä se on? Jos oppilas poistetaan tunnilta, hän menee erityisopettajalle lopputunniksi." (Yläasteen koulu, 32)

Opetusjärjestelyjen joustava muuttaminen on kolmen koulun keino ohjelmassaan. Asia esiintyy pelkkänä mainintana itsekseen tai toimenpidelistassa ulottuen erityis- ja tukiopetukseenkin.

Erityisvaikeuksien huomiointi yksilötasolla saa kahden koulun kannatuksen oleellisena toimenpiteenä. Kuvailu liikkuu maininnasta seikkaperäisempään asian määrittelymiseen.

"Erityisvaikeuksien huomiointi. Mitä se on? Opetusta ja ohjausta yksilötasolla." (Ala-asteen koulu, 14)

"Oppimisen ja opetuksen yksilöllistäminen. Mitä se on? Oppilaiden tarpeiden mukaan jaetut pienehköt ryhmät (9. lk). Erityisopetuksen ja avustajien tehokas hyödyntäminen/uusi oppimiskäsitys." (Yläasteen koulu, 15)

Tukioppilastoiminta jo kauan kouluissa harjoitettuna ja MLL:n kautta organisoituina menettelynä on kahden koulun mielestä syrjäytymisen estämistoimenpiteissä mainittava. Asia on määritelty perinteisesti tai on laajennettu käsittämään myös muuta tukitoimintaa koulussa.

"Jokaiselle oppilaalle nimetään tukihenkilö, joka on lähinnä luokanvalvoja. Tukihenkilönä voi myös toimia oppilashuoltotyöryhmän jäsen, opinto-ohjaaja tai tukioppilas. Mitä se on? Oppilaan ohjaus kuuluu koulun koko henkilökunnalle." (Yläasteen koulu, 33)

Oppilaskunnan toiminta on enemmän tai vähemmän päällekkäistä edellisen kappaleen teeman kanssa varsinkin pienimmissä kouluissa. Siinä nähdään kuitenkin vielä mahdollisuuksia kahden koulun taholta, vaikka esiintyminen onkin vain toimenpidelistoissa.

Oppilasta koetetaan tukea ohjelmissa **luokkatoveria huomaamalla ja kouluavustajilla**. Kummatkin näkökulmat ovat mainittuna kahden koulun ohjelmassa. Näkökohdat eivät ohjelmissa kuitenkaan yllä syvempään erittelyyn, vaan ovat vain mainittuina.

Lopuista koodeista oppilaaseen kohdistuvia ovat oppimisvaikeuksien tukeminen, itsenäisyyden tukeminen ja työelämään tutustuttaminen. Vanhemmat ovat edustettuna kotikäyntien ja kouluuntulohaastattelujen muodoissa. Mainintana on myös luokan- ja erityisopettajan yhteistyö.

4.2.3. OPETTAJIEN YHTEISTYÖ

Opettajien yhteistyölle löytyy kaksitoista koodia. Kuitenkin niin, että ainoastaan neljä ensimmäistä löytyvät useamman koulun ohjelmasta. Loppujen kahdeksan voikin ajatella olen ilmeneviä vain jossain tietyssä yhteisössä.

Yhteisistä toimintatavoista sopiminen ilmenee kolmen koulun syrjäytymisen estämishjelmassa. Opettajien luokka- ja koulukohtaiset palaverit katsotaan tarpeellisiksi. Samoin yhteisistä asioista sopiminen monessakin merkitykseksi katsotaan koko kolleegion tehtäväksi kamppailussa syrjäytymistä vastaan.

”Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja mukautukset. Mitä se on? Oppilaille voidaan laatia HOPS tai hän voi opiskella mukautetun OPS:n mukaan yhdessä tai useammassa aineessa / erityisopettajat ja aineenopettajat, sos.ped.opiskelijat, Iltis, Tutor.” (Yläasteen koulu, 31)

”Jokaiselle oppilaalle nimetään tukihenkilö, joka on lähinnä luokanvalvoja. Tukihenkilönä voi myös toimia oppilashuoltotyöryhmän jäsen, opinto-ohjaaja tai tukioppilas. Mitä se on? Oppilaan ohjaus kuuluu koulun koko henkilökunnalle.” (Yläasteen koulu, 33)

Tuntikehyksen jako on pakostakin koko yhteisön toimintaa, mutta oleelliseksi opettajien yhteistyön kannalta syrjäytymistä estettäessä sen on maininnut ainoastaan kaksi koulua. Asia on mainittu toimenpidelistassa muuta –kohdassa, mutta on myös selkeä ehdotus resurssien jaosta kohdentuen tiettyihin asioihin.

”Resurssien lisääminen puheopetukseen, taitoaineisiin, jakotunteihin. Mitä se on? OPS:n painopisteet arvioidaan uudelleen HOPS:sta lähtien” (Eri-tyiskoulu, 25)

Ryhmäkokojen minimoiminen on saanut kahden koulun kannatuksen. Opetusryhmiä halutaan pienemmiksi alkuopetukseen tai asia ainoastaan mainitaan. Yhtä vahvaa kannatusta saa **arviointijärjestelmien luominen** kannustaviksi ja uusien koululakien mukaisiksi.

Loput koodit kuvaavat lähinnä erilaisia pienimuotoisia opettajien arkipäiväisiä yhteistyön muotoja, kuten tiimityö, keskustelu tai sitoutuminen koulun omiin toiminta-ajatuksiin. Toisaalta huudetaan yhteisesti erilaisten koulutyön järjestämistä koskevien seikkojen perään opetusjärjestelyt oleellisimpina.

4.3. TOIMENPITEET KOULUAJAN/KOULUN ULKOPUOLELLA

Toimenpidealanäkökohtaan nousi analyysin perusteella esiin tekemisen välittömyys, iltapäivätoiminta yleensä ja kotien merkitys. Muut seikat ovat enemmänkin kuriositeetteja, mutta koulujen kerhot mainittiin syrjäytymisen estämishjelmissä selvästi muita useimmin ja järjestetyt ja valvotut iltapäivätoiminnot oli yhtä selvästi toiseksi merkityksellisempänä esillä ohjelmissa.

4.3.1. TOIMENPITEIDEN VÄLITTÖMYYS

Nopea yhteys puhelimitse oli välittömien toimenpiteiden joukossa mainittu kahden koulun ohjelmassa. Kummassakin korostetaan toimenpiteiden välittömyyttä ongelmatilanteiden ilmetessä.

”Yhteydenotot huoltajaan/perheneuvolaan. Mitä se on? Ongelmien ilmetessä mahdollisimman nopeasti yhteys esim. puhelimitse.” (Ala-asteen koulu, 23)

Lopuissa koodeissa eri tavoin muistutetaan välittömyydestä ja toimenpiteiden nopeudesta.

4.3.2. ILTAPÄIVÄTOIMINTA

Koulujen kerhot eivät ole mikään uusi asia, mutta tässä syrjäytymisen asiassakin kaksitoista koulua on maininnut kerhot tehokkaaksi toimenpiteeksi syrjäytymistä estettäessä. Asialla katsotaan pystyttävän tukemaan oppilaita ja herättämään heissä mielenkiintoa uusiin asioihin. Toiset koulut vain luettelevat, mitä eri monipuolisia kerhoja heillä pidetään. Perinteiset kerhot voi katsoa olevan toinen ja

tunnetumpi iltapäivätoiminnan muoto seuraavassa kappaleessa esiteltävän Iltis – toiminnan ohella.

”Aktivoimaan oppilaita harrastusten pariin. Mitä se on? Tuodaan esiin eri vaihtoehtoja esim. iltakerhoja ja harrastuksia ym. Saatu kehystä syrjäytymisen estämiseen.” (Erityiskoulu, 24)

”Harrastustoiminta. Mitä se on? Aikuisten ohjaama sosiaalinen harrastus tukee lapsen selviytymistä myös moniongelmatilanteissa (miehen malli).” (Ala-asteen koulu, 6)

Iltis –toiminta on nimeltään koululaitoksen, seurakunnan ja MLL:n yhteistoimissa toteuttamaa toimintaa, joka on tarkoitettu alkuopetuksen oppilaiden valvotuksi iltapäivätoiminnaksi. Sisältökysymykset ovat paljolti kulloisenkin ohjaajan varassa. Ohjelmissa toiminta on vain mainittuna, päivinä ja kellonaikoina määriteltynä tai toiminnaltaan määriteltynä.

”Kerhot: Iltis, koulun omat kerhot, srk:n iltapäiväkerho, vanhempainyhdistyksen elokuvat. Mitä se on? Oppilaille valvottua toimintaa iltapäivisin. (srk -> viipalekoulussa, elokuvat perjantaisin)” (Ala-asteen koulu, 22)

Monen muunkinlaista toimintaa on iltapäiville kirjattu, mutta niille on vaikea löytää mitään yhteistä nimittäjää ja ne ovatkin joitakin erityisiä ja ainutkertaisia toimintoja.

4.3.3. KODIT

Kotien/vanhempien toiminnassa tai heihin kohdistuvassa koulun toiminnassa on nähty lisääntyvän toiminnan ja syrjäytymistä estävän toiminnan mahdollisuuksia. Yksitoista erilaista toimintatyyppiä voi erottaa tarkastelussa, joista neljä on mainittu useamman koulun ohjelmissa. Listatut asiat eivät ole mitään uusia ja toistelevatkin yleisesti tunnettuja kodin ja koulun yhteistyömuotoja.

Vanhempainyhdistystoiminta, joka käynnistettiin koulujen johtokuntien poistumisen jälkeen, ei kuitenkaan kaikissa kouluissa ole aktiivista ja niinpä tämä toiminta

oli mainittu ainoastaan kahden koulun ohjelmassa. Niissä on kuvailtu yhdistyksen toimintamuotoja ja yhteistyötä muiden tahojen kanssa.

"KÄPY. Mitä se on? Vanhempainyhdistyksen kanssa tehtävä yhteistyö eri tilaisuuksien järjestämiseksi." (Ala-asteen koulu, 9)

"Vapaa-aikaviraston ja vanh.toimikunnan yhteistyön jatkaminen. Mitä se on? Vapaa-aikavirasto yhdessä vanhempien kanssa järjestämät kerhot, retket ja tapahtumat." (Ala-asteen koulu, 13)

Saumatonta yhteistyötä vanhempiin korostetaan kahden koulun syrjäytymisen estämishjelmissä. Asiassa korostetaan yhteydenpitojen säännöllisyyttä ja tarvittaessa toimenpiteiden lisäämistäkin.

Perhetapaamiset koetaan kahden koulun kannalta oleelliseksi ohjelmassa. Muotoina olisivat haastattelun lisäksi vapaammanmuotoisetkin tapaamiset. Toisaalta yhteydenotot mainitaan vain konfliktitilanteissa.

"Asennekasvatus. Mitä se on? Toisen opettajan keinot käyttöön jos mahdollista, vanhempien haastattelu ja kontaktit, oppilas nähtävä kokonaisuutena." (Ala-asteen koulu, 16)

"Yhteydenotot huoltajaan/perheneuvolaan. Mitä se on? Ongelmien ilmetessä mahdollisimman nopeasti yhteys esim. puhelimitse." (Ala-asteen koulu, 23)

Edelliseen osittain liittyen erottuu **perheiden kasvatustyön tukeminen**. Asia mainitaan tukijärjestelyjen listassa tai täsmentämällä, mitä se tuki voisi olla kahden koulun toimesta.

"Kotien tukeminen. Mitä se on? Lastensuojelun palvelut, turvakotitoiminta, sos.palveluihin ohjaus, kotikäynnit." (Ala-asteen koulu, 23)

Loput esiin nousseet koodit kuvaavat toisaalta erilaista vanhempien kohtaamista ja toisaalta yhteiskunnan heille tarjoamia tukipalveluja.

4.4. YHTEISTYÖTAHOT JA SIDOSRYHMÄT

Koulutuslautakunnan kouluille työsuunnitelman liitteeksi velvoittamaan ohjelmaan tuli merkitä myös tärkeimmät yhteistyötahot joko ohjelman eri kohtiin tai kootusti ohjelman loppuun, mutta ainakin sinne. Erilaisia yhteistyötahoja analyysissä nousi esiin kolmekymmentyhdeksän eri tyyppiä, jotka jakautuvat selvästi kolmeen eri ryppäeseen. Kuuden ensimmäisen ohjelmissa mainittu useus on kymmenen luokkaa, kahdeksan seuraavan puolet siitä ja seuraavat yksitoista on mainittu vain muutaman koulun ohjelmassa. Kertamaininteisia jää vielä reilusti yli kymmenen.

Vanhemmat on mainittu selkeästi tärkeimpänä sidosryhmänä lähes puolessa kouluja. Sidosryhmät on listattu ohjelmissa tiettyyn kohtaan ja niistä harvoin on kerrottu enempää kuin jo muuten ohjelmien eri kohdissa on tullut esiin. Koulun omista työntekijöistä **kouluterveydenhoitaja** on useimmin mainittu oleellinen työntekijäryhmä. Kolmetoista koulua on maininnut hänet syrjäytymisohjelmissaan. Terveystenhoitaja kuuluukin jo valmiiksi useimpien koulujen oppilashuoltotyöryhmään samoin kuin **koulukuraattorikin**, jonka yksitoista koulua on muistanut merkitä syrjäytymishenkilöstöön.

Useassa koulussa toimii vielä hyvinkin toimeliaita **vanhempainyhdistyksiä**, jotka tulivat toiminnassaan lopetettujen koulujen johtokuntien tilalle. Vanhempainyhdistyksien toiminta nähdään paitsi rahoja hankkivana yksikkönä myös toiminnassa mukana olevana.

Porissa ainoa mahdollisuus koulujen saada Satakunnan keskussairaalan lisäksi psykologipalveluita on kaupungin **perheneuvola**. Niinpä se onkin mainittu kymmenen koulun syrjäytymisen estämishjelmissä. Asia on mainittava sinälläänkin, kun perheneuvola ollaan perinteisesti nähty pakolliseksi ainoastaan lapsia erityisopetukseen siirrettäessä lausuntojen antajana. Nyt nähdään myös muunlaisen tehtävän mahdollisuus.

”Oppilashuollon tehostaminen. Mitä se on? Aktiivinen yhteistyö kuraattorin ja perheneuvolan kanssa, perhetapaamiset.” (Ala-asteen koulu, 17)

Vapaa-ajan virasto, joka liikunnallisten mahdollisuuksien lisäksi sisältää myös kaupungin kulttuuri- ja nuorisotoimintaa sivuavat toiminnot, on mainittu seitsemän koulun ohjelmassa. Rooli on hyvin paljon samanlainen kuin yhteistyössä vanhempainyhdistysten kanssa toteutetut toiminnot edellyttävät ja toimijapuolet ovat myös liitetty yhteen.

”Vapaa-aikaviraston ja vanh.toimikunnan yhteistyön jatkaminen. Mitä se on? Vapaa-aikaviraston yhdessä vanhempien kanssa järjestämät kerhot, retket ja tapahtumat.” (Ala-asteen koulu, 13)

Kuuden koulun yhteistyötahokseen kirjaama **erityisopettaja** kuuluu kaikkien koulujen henkilöstöön, siksi tuntuukin vähän omituiselta, että hänet on näin erikseen mainittu, ellei sitten ajatella hänen toimintansa nimenomaista tehostamista, mutta sitä käsitelläänkin tutkimuksessa oppilaaseen kohdistuvien toimenpiteiden listassa. **Koulupoliisi** taas on harvemmin kouluissa vieraileva yhteistyötaho. Toisissa kouluissa poliisi vierailee vain kerran tai pari vuodessa liikenne- ja laillisuuskasvatustunteja antamassa. Eräillä alueilla kaupungissa, joissa toimii myös oma korttelipoliisi, virkavalta onkin tutumpi ja useammin poikkeava vieras.

Kuusi koulua on merkinnyt syrjäytymislistoilleen sidosryhminä **seurakunnan ja sosiaalikeskuksen lastenhuollon tarkkaajan**. Mainittujen rooli poikkeaa selkeästi toisistaan. Seurakunta on perinteisesti ollut oppivelvollisuuskoulun yhteistyötaho aina kansakoulun alkuajoista lähtien. Perinteisten jumalanpalveluksien ja aamunavausvierailujen lisäksi nyttemmin on seurakunnan tyttö- ja poikakerhotyö lähentynyt kouluja varsinkin, kun iltapäivätoiminnan rahoittajia etsitään. Lastenhuollon tarkkaajan kanssa kun ollaan tekemisissä, on jo mitä ilmeisemmin kyseessä jonkinasteinen lapsen/nuoren kasvatuksessa ja/tai huollossa tapahtunut laiminlyönti ja pyritään saamaan aikaan rakentavaa jatkoa.

"Kotien tukeminen. Mitä se on? Lastensuojelun palvelut, turvakotitoiminta, sos.palveluihin ohjaus, kotikäynnit." (Ala-asteen koulu, 23)

Urheiluseurat ovat myös taho, jolta on toivottu kerhotyypistä toimintaa liittyen oleellisesti koulun kasvatustyöhön. Viisi koulua kehittää yhteistyötä urheiluseurojen kanssa.

Viisi koulua on myös merkinnyt oleelliseksi yhteistyötahoksi **oppilashuoltotyöryhmän**, vaikka jokaisessa koulussa tulisi sellainen olla. Koulun sisäisenä työntekijöiden yhteistyötahona rooli on kuitenkin ymmärrettävä. Jotkut koulut korostavat myös toiminnan tehostamisen merkitystä.

"Oppilashuoltotyöryhmä. Mitä se on? Säännöllisesti kokoontuva eri alojen asiantuntijoista koostuva elin." (Ala-asteen koulu, 5)

"Oppilashuollon vakiinnuttaminen. Mitä se on? Säännöllinen oppilashuoltotyöryhmän kokoontuminen, erityisopettajan roolin selkeyttäminen, kuraattorin hyödyntäminen." (Ala-asteen koulu, 16)

Lopuissa muutaman koulun maininnoissa yhteistyötahoryhmässä on erotettavissa erilaiset oppilaitokset, terveyden/mielenterveydenhoitoyksiköt ja erilaiset paikalliset projektit. Yksittäisissä maininnoissa löytyykin sitten hyvin pitkä ja kirjava erilaisten oppilaitosten joukko. Maininnoissa on myös teollisuuden edustajia ja monenlaisia virastoja mm. päivähoitotoimisto mainitaan.

4.5. ARVIOINNISSA POSITIIVIKSI OSOITTAUTUNEET AIHEALUEET

Kun Porin kaupungin koulutuslautakunta edellytti kouluja liittämään työsuunnitelmiinsa lukuvuoden 1997-1998 alussa ohjelman syrjäytymisen estämiseksi, se myös edellytti, että koulut suorittavat myös arvioinnin ohjelman toteutumisesta ennen kesäloman alkamista. Tässä luvussa esitellään koulujen onnistuneiksi toimenpiteiksi arvioidut alanäkökohdat. Kuusi koulua ei jättänyt ohjelmansa arviointia koulutusvirastoon lukuvuoden lopulla.

Joidenkin koulujen arvioinneissa, jotka olivat huomattavasti pidempiä ja jäsenmääriä kuin varsinaiset ohjelmat, tulee esiin tietynlainen koulujen voimattomuus yhteiskunnan suurten muutosten edessä. Vaikka syrjäytymistä estetään, koetaan syiden olevan muualla kuin koululaitoksessa itsessään.

”Lyhyesti voidaan todeta, että koulu voi torjua syrjäytymistä 5 tuntia vuorokaudessa 190 päivän aikana vuodessa, muun ajan syrjäytynyt lapsi elää ympäristössä, joka varsinaisesti aiheuttaa syrjäytymisen. Koulu, varsinkin kun sen toimintaedellytykset on täysimittaisesti turvattu, torjuu varsin tehokkaasti syrjäytymistä arkipäiväisellä työllään. On aiheellista kysyä juuri onko koulun resurssien heikentäminen osaltaan edesauttanut syrjäytymisen oireiden esiintuloa ja helpottanut niiden havaitsemista. Yhteiskunnallisen ajattelun muuttaminen kovempien arvojen suuntaan on ongelman ydin.” (Ala-asteen koulu, 8)

Yhteistyö vanhempien/kotien kanssa on kymmenen koulun mielestä onnistunut mainittavasti. Vanhemmat on joko jälleen mainittu vain yhteistyötahojen joukossa tai on voitu esittää tarkkakin kertomus jonkin perheen tilanteesta.

”...Tänä vuonna meillä oli kylälle harvinainen ’sosiaaliperheen’ sijoittaminen sekä pieni rasistinen liikehdintä venäläisperäistä ekaluokkalaista kohtaan. Järjestimme vanhempainillan koko kylän rauhoittamiseksi ja huolehdimme kiinteästä tukiryhmätoiminnasta kahden pikkupojan elämän helpottamiseksi. ...” (Ala-asteen koulu, 10)

Vanhempien kanssa käydyn yhteistyön muodot luetellaan monen koulun ohjelmassa tarkkaankin pitäen sisällään vanhempainillat ja muut tapaamiset sekä vanhempainyhdistystoiminnan. Vanhemmat on myös otettu mukaan koulun arkipäiväiseen toimintaan, mutta myös reissuvihko ja puhelin mainitaan yhteydenpito-
muotoina.

”...Oppilaiden vanhemmat olivat mukana koulun toiminnassa osallistumalla koulun juhliin ja tapahtumiin sekä erityisesti slalomtoimintaan.” (Ala-

asteen koulu, 14)

"...yleisin viestintäkanava lienee reissuvihko, jossa viestejä kulkee kahdensuuntaisesti." (Ala-asteen koulu, 19)

Oppilashuoltotyöryhmä tulisi olla toimivana jokaisessa koulussa koordinoitun erityisopetuksen järjestämiseksi. Niinpä lähes kolmannes kouluista myös toteaa tämän koulunsa syrjäytymisohjelman osa-alueen toimineen onnistuneesti. Arvioinneissa mainitaan jokin tietty onnistuminen, todetaan kokouksia vain pidetyn tai kuvataan koko toiminta yhteistyötahoineen ja tehostamisineen. Erityisopettajan roolia korostettiin monen koulun arvioinneissa. Ryhmän työn tuloksellisuudesta on myös kysely henkilökunnalta ja tuloksista jaettu infoa. Työn todetaan myös jatkuneen jo vuosia, mutta valitellaan toisaalta kiinteän ajan ja paikan puutetta. Eräissä kouluissa on työryhmää laajennettu perinteistä kattavammaksi.

"Sosiaalisen puolen 'syrjäytyminen' kokosi oppilashuollon työryhmän (kuraattori, terv.hoit., opettajat, vanhemmat) jonka työn tuloksena saatiin pikku terroristit (6lk:2 oppilasta) kohtuulliseen käyttäytymismalliin." (Ala-asteen koulu, 1)

"OHTR on toiminut säännöllisesti ja intensiivisesti. Oppimisvaikeuksia ja muista ongelmista kärsivien tilannetta on pystytty hyvin seuraamaan ja poistamaan joissakin määrin. Opettajat ovat saaneet ryhmältä tukea työlleen..." (Ala-asteen koulu, 8)

"...Oppilashuollon työryhmä kokoontuu säännöllisesti viikoittain. Kerran kuukaudessa lastensuojeluviranomainen on paikalla. Tänä lukuvuonna on käytetty myös poliisia apuna selvitettäessä muutamia ongelmatapauksia..." (Yläasteen koulu, 28)

Lähes kaikilla kouluilla ohjelmissa toimenpiteiden yhteydessä oli myös mainittu, kuka on kustakin tehtävästä vastuussa. Tämän **vastuuhenkilöjärjestelmän** koetaan arvioinneissa seitsemän koulun osalta toimineen hyvin. Siitä todetaan yksiselitteisesti, että sen on toimittava, tuntuu toimivan tai, että se vain toimii.

"Vastuuhenkilöjärjestelmän on toimittava, koska 'paikkaaja' ei ole." (Ala-asteen koulu, 5)

Kuusi koulua toteaa **erityisopetuksen** toimineen ja saavuttaneen tuloksiaan. Arvioinneissa kuvataan erityisiä onnistuneita toimenpiteitä jonkin tietyn kouluaineen suhteen ja auliina työntekijöinä erityisopettajan lisäksi kiitetään alkuopettajia. Erityisopetuksessa todetaan havaitun myönteistä kehitystä ja näin erityisoppilaita on myös integroitu yleisopetukseen. Monessa ohjelmassa korostetaan myös erityisopettajan keskeistä roolia oppilashuoltotyöryhmän toiminnassa. Mukautus on yleisopetuksen klinikkamuotoisessa erityisopetuksessa tullut lukuvuoden aikana mahdolliseksi ja sen on kerrottu tehneen työskentelyä mielekkäämmäksi.

"Suurin osa toiminnoista on jo aiemmin ollut tai vuoden aikana muuttunut osaksi koulun käytäntöjä, joten ne ovat luonnollisesti lisänneet keskustelua asiasta opettajien kesken. Erityisen aktiivisia suunnittelussa ja toteutuksessa ovat olleet alkuopettajat ja erityisopettaja." (Ala-asteen koulu, 11)

"...opettajien kanssa sopien ollaan saatettu oppilaita erityisopetukseen samoin myönteisen kehityksen jälkeen heitä on integroitu yleisopetukseen..." (Yläasteen koulu, 13)

"Erityisopetus toimii hyvin. Monet heikotkin oppilaat pärjäävät normaalissa luokissa ja he saavat erityisopetusta niissä aineissa, joissa sitä tarvitsevat. Mukautukset selkeyttivät opetusta ja antoivat heikoille oppilaille todellisen mahdollisuuden edetä kykyjensä mukaan..." (Yläasteen koulu, 26)

Erityisopetuksen lisäksi koulujen erillistehtäväkehyksestä muodostuu myös **kerhojen ja tukiopetuksen** tuntimäärät. Ne ovatkin lähes yhtä runsaasti positiivisia mainintoja saaneita syrjäytymisen estämistoimenpiteitä. Kouluissa kerhoja on ollut lähes aina, mutta edelleenkin toimintaa pidetään hyvänä keinona taisteltaessa syrjäytymistä vastaan. Toiset koulut toteavat kerhoja vain pidetyn, mutta toiset ongelmoivat kerhoissa käyvän vain niitä oppilaita, jotka muutenkin menestyvät koulussa. Niinpä suurena haasteena nähdään syrjäytymisvaarassa olevien lasten

saattaminen kerhotoiminnan piiriin. Kerhoissa nähdään myös mahdollisen pysyvän harrastuksen istuttamismahdollisuuden.

”...Oppilaitten suunnitelmallinen ohjaaminen kerhotoimintaan tulisi nähdä keinona torjua syrjäytymisestä aiheutuvia ongelmia. Kerhotyön arviointi tulisi saada systemaattiseksi. Arvioinnissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota toiminnan sosiaaliseen merkitykseen. Koulun kerhotyö voitaisiin nähdä rinnasteisena kesäleiritoiminnalle.” (Ala-asteen koulu, 8)

Tukiopetus nähdään luokkakoon pienentämisen ohella parhaana syrjäytymisen estämistoimenpiteenä ja sitä on kohdistettu erityistä tukea tarvitseville. Toisaalla todetaan sitä vain annetun niin paljon kuin mahdollista. Ollaan käytetty myös niin sanottua kahden opettajan mallia. Monessa koulussa todetaan tilanteen huononevan oleellisesti, ellei nyt käytössä olevaa lisäresurssia tukiopetuksen järjestämiseksi myönnetä jatkossa.

”...Kohdistaminen välttämättömimpään ollut mahdollista. Luokkakoon pienentämisen jälkeen paras syrjäytymisen estämismuoto.” (Ala-asteen koulu, 3)

”...Tukiopetusta on muutoinkin annettu resurssien mukaan.” (Ala-asteen koulu, 17)

Iltis –toiminta on tarkoitettu alkuopetuksen iltapäivätoiminnaksi kattaen ensi- ja toisluokkalaisten tarpeen valvottuun toimintaan ennen vanhempien kotiin paluuta. Toimintaa on haitannut monelle taholle jaettu vastuu asian järjestämisestä ja asiaan vihkiytyneiden ohjaajien puute. Neljä koulua on kuitenkin merkinnyt sen menestykselliseksi toiminnaksi syrjäytymistyössä. Tarpeellisuus kuitenkin todetaan ja toiminnan toivotaan jatkuvan. Toisaalla toiminta vain mainitaan toteutetun ohjelman osana. Myönteisenä pidetään myös sitä, että ollaan oltu vain mukana.

Luokka- ja kouluavustajia pidetään onnistuneena toimintana vain kolmen koulun osalta. Työsuhteiden lyhyttä pidetään kuitenkin ongelmana, mutta asiansa osavaa avustajaa pidetään korvaamattomana.

"Molempien käytöstä on hyviä kokemuksia. Pulmana koetaan se, että esim. kouluun vähäksi aikaa saatu koulutettu, erittäin hyvä avustaja ilmeisesti säästösyistä on jouduttu korvaamaan työllistämistuella palkatulla henkilöllä. Jatkuva ko. työntekijöiden vaihtaminen tuo omat ongelmansa mm. 'sisäänajoineen'." (Ala-asteen koulu, 4)

Erilainen **yhteinen tekeminen** pienemmässä tai suuremmassa piirissä on yhteensä kahdeksan koulun mielestä tuottanut tulosta. Koulun **tapahtumat** koetaan olleen merkityksellistä ohjelman toteuttamista. Tuolloin kouluilla ollaan yleensä toteutettu jokin projektityöskentelyyn perustuva jakso. Retkitoiminta nähdään myös yhtenä tällaisena. Teemapäivä- ja erilainen pajatyyppinen toiminta on koettu onnistuneeksi.

"Kevättalven aikana toteutimme erittäin haasteellisen ja myös paljon vapaaehtoistyötä vaatineen Tauno Teeren säveltämän 'Linna' –musikaalin, jossa oli mukana 132 oppilasta. Kaikki musikaalin tekstitykset olivat oppilaiden tuotantoa. He osallistuivat myös mm. lavasteiden tekoon ja koreografian suunnitteluun sekä asujen valmistamiseen. ..." (Ala-asteen koulu, 4)

Sidosryhmien kanssa toimiminen on myös ollut tuloksellista. Urheiluseurat, seurakunta ja eri kaupungin hallintokunnat on mainittu toimineina tahoina. Toiminnassa on kiinteämmin ollut mukana myös kummiyhdistyksiä, jotka ovat antaneet mm. sponsoritukea kouluvälinehankintoihin.

"...Vapaa-aikaviraston, Visan ja Slalom –seuran kanssa yhteistyö rakentui vanhaan tapaan sen sijaan seurakunnan kanssa pystyttiin yhteistyötä laajentamaan. ..." (Ala-asteen koulu, 14)

Toinen koulu on myös ollut onnistuneen yhteistyön parina ohjelmakoululle. Koulu on ollut erityiskoulu tai yläasteelle lähettävä koulu.

”...Oppilaiden sosiaaliseen kasvuun liittyvät asiat: yhteistyö Koivulan koulun kanssa, kummiustoiminta ja –koulutus...” (Ala-asteen koulu, 18)

Jäljellä on vielä toistakymmentä mainintaa onnistuneesta toiminnasta, mutta niille on vaikeaa löytää yhteistä nimittäjää. Toisten mielestä sosiaalipedagogiikalla tai tukiopetustoiminnalla on saatu tuloksia aikaan, toiset taas uskovat tuki- tai lisäopetukseen varsinkin alkuopetuksessa. Vielä mainitaan erilaiset yhteistyö- ja ilmapiiiriasiat ja hyvin yksittäiset johonkin kouluun liittyvät spesiaalitoiminnot.

4.6. ARVIOINNISSA NEGATIIVISIKSI OSOITTAUTUNEET AIHEALUEET

Resurssien riittävyys on ylivoimaiseksi eniten negatiiviseksi koettu seikka koulujen mielestä syrjäytymistä estettäessä. Kahdeksan koulua on kirjannut sen haittanneen oleellisesti toimintaansa. Neljännes kouluista on sitä mieltä, että tuntikehyks ja muista laskentatavoista kerääntyvät tunnit ovat riittämättömiä vastaamaan nykykoulun haasteisiin, joista vähempiarvoisin ei liene syrjäytymisen estäminen.

Joissain ohjelmissa riittämättömyys on ilmaistu tilojen puutteen yhteydessä tai jonkin toiminnan pienimuotoisuuden yhteydessä. Lisääntyneet oppilasmäärät ovat pakottaneet keskittämään tunnit ainoastaan oppituntityöskentelyyn ja mm. erityiskouluissa luokkakoot ovat paisuneet. Tuntikehyksen lisäämistä pidetään suoraan keinona syrjäytymisen estämiseksi ja viime vuosina myönnetty lisäresurssi pidetään ohjelman toteutumisen etenemisessä elinehtona niin erityiskouluilla kuin peruskoulun ala- ja yläasteellakin.

”Kehys käytetty paisuneen oppilasvirran vuoksi tuntityöskentelyyn.” (Erityiskoulu, 20)

”Vaikeutena on myös oppilasryhmien kokoasiat. Vaikka olemme saaneet lisäresurssia, se ei kuitenkaan ole pystynyt pienentämään ryhmiä tarpeeksi.” (Erityiskoulu, 21)

”Tuntikehyksen lisääminen olisi yksi varmimmista syrjäytymisen ehkäisykeinoista.” (Yläasteen koulu, 26)

”Henkilökohtaisesti toivoisin erityisesti ala-asteelle lisää resursseja oppilaan syrjäytymisen estämiseksi. Monesti ’tilanne on jo menetetty’ oppilaan tullessa yläasteelle.” (Yläasteen koulu, 28)

Iltis –iltapäivätoiminta mainittiin positiivista tulosta tuottaneiden asioiden joukossa, mutta neljä koulua on katsonut sen kuuluvan myös epäonnistuneiden ohjelma-kohtien joukkoon. Vetäjien ammattitaidottomuus ja vaihtuvuus sekä ruokailijamäärien ennakoimattomuus on haitannut voimavaroja kuluttaen.

”...Tosin varsinkin Iltis –toiminta on verottanut henkilökunnan voimavaroja, koska se on painottunut liiaksi päivähoitolliseen toimintaan ...” (Ala-asteen koulu, 15)

Kaupungin **viranomaisverkosto** ja koulua koskien lähinnä asiantuntija-avun hitaus on kahden koulun mielestä haitannut ohjelmansa toteuttamista. Mainittu on erityisesti Perheneuvolan pitkät jonotusajat ja nopean avun puute oppilaiden psyykkisten ongelmien kohdalla.

Henkilökunnan vaihtuvuus tai epäyhtenäisyys on myös ollut este tuottoisalle toiminnalle syrjäytymisen estämisessä. Kahden koulun pohdinnoissa vaihtunut opettajajoukko ja sen mukanaan tuoma vakinaisten opettajien lisääntynyt työmäärä on haitannut niin paljon, että se on rajoittanut voimavarojen käyttöä syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Asenne on ollut haittana myös kahden koulun ohjelman toteutuksessa. Syrjäytymistyön vaatimaa myönteistä ilmapiiriä ei olla saavutettu. Samoin oppilaiden ja jopa huoltajien asenne on haitannut oppilaan pitämistä kaidalla syrjäytymättömällä polulla.

Koulutilojen tarkoituksenmukainen käyttö ei ole ollut oikealla tolalla kahdessa koulussa ja on näin haitannut ohjelman toteuttamista. Työryhmien kokoontumispaikkoja on lisäksi ollut vaikea löytää.

Oppilaan leimautuminen ei ole enää kuin kahden koulun peloissa. Lakkautettujen koulujen oppilaat pelätään tulevan leimatuiksi vähempiarvoisiksi ja vieläkin peikkona nähdään vanha negatiivissävytteinen ”apukoulu” –leima.

Lisäksi on kaksitoista koodia, jotka kaikki käsittelevät jotain epäonnistunutta teemaa. Vaikka ne ovat sisällöiltään epäyhtenäisiä, kertovat ne jonkin olleen koulujen ohjelmissa epäonnistunutta. Asioiden moninaisuus, jopa kulttuuriyhteisöjen erilaisuus, on ollut esteenä asioiden etenemiselle. Moni koulun vakiotoiminta, kuten esim. tukiopeutus, vanhempaintoimikunta ja oppilaskuntatoiminta, on listassa mainittu epäonnistuneeksi. Mielenkiintoisin maininta lienee vaikeuksissa olevista äideistä esteenä syrjäytymisen estämishjelman toteuttamiselle.

5. OHJELMIEN JA OPETTAJIEN KÄSITYSTEN VASTAAVUUS

Laadullisen analyysin perusteella esiin nousseiden teemojen ja alanäkökohtien sisällöllinen vastaavuus opettajien käsityksiin mitattiin laatimalla strukturoitu kysely teemojen sisällöistä, joihin tietty joukko opettajia vastasi valitsemalla mielestään oleellisimmat seikat kustakin alueesta. Vastaajien joukko saatiin muodostettua siten, että kouluille lähetettiin syyslukukauden alussa kutsu ”Huoltoa oppilashuollolle” –tilaisuuteen. Paikalle toivottiin kaikista kouluista 2 edustajaa oppilashuoltotyöryhmästä. Tilaisuuteen saapui 22 osallistujaa, joille kysely suoritettiin.

Tarkastelu suoritettiin teema ja alanäkökohta kohdittain. Esiintymille laskettiin korrelaatiokerroin vastaavuuden tilastollisen merkitsevyyden selvittämiseksi. Tuloksista kerrotaan tässä kohdin vastaavuuden suuruus korrelaatiokertoimena ja tulosten lopullinen tutkiminen tehdään tarkastelun yhteydessä.

Yksilöön kohdistuvissa toimenpiteissä tarkastellaan **oppilasta yksilönä yhteisössä**. Oppilas on koulutoimenpiteiden yleisin kohde ja niinpä ohjelmien ja kyselyn vastaavuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä (korrelaatio = 0.7438) erehtymisriskin ollessa 0,1 %. Opettajat näkivät samoja asioita oleellisiksi kuin ohjelmissa.

Tiedollisten tavoitteiden tarkastelussa vastaavuutta ei voi sanoa olevan (korrelaatio = -0,1639), sillä se ei ole tilastollisesti merkitsevää. Asiassa esiintyvä näinkin suuri ero antaa aihetta pieneen pohdintaa ja selvittävien tekijöiden analysoimiseen myöhemmässä tarkastelussa.

Oppilaiden **ulkoisen hyvinvointi** on kolmantena oppilaaseen kohdistuvissa toimenpiteissä. Samoin kuin edellä tulee tätäkin kohtaa pohtia tarkemmin tuonnempana tutkimuksessa, mutta kyselyn ja ohjelmien vastaavuus on kuitenkin olemassa. Tosin se on tilastollisesti vain melkein merkitsevää (korrelaatio = 0.4244) ja tarvitsee näin laajempaa tarkastelua.

Yhteisöön kohdistuvissa toimenpiteissä ensimmäisenä tarkasteltavana on **yhteinen tekeminen**. Vastaavuutta kyselyn ja ohjelmien välillä on havaittavissa, tosi se on vain melkein merkitsevää (korrelaatio = 0.4734). Samaa luokkaa on teeman toisenkin **tukitoimet** -alanäkökohdan vastaavuus ohjelmaan (korrelaatio = 0.4423). Ainoastaan teeman kolmas alanäkökohta osoittaa selkeästi huonoa vastaavuutta syrjäytymisen estämistoimenpideohjelmien ja asiasta tehdyn kyselyn välillä. **Opettajien yhteistyö** ei tavoita vastaavuutta eikä sillä siis ole tilastollista merkitsevyyttä (korrelaatio = 0.2745).

Toimenpiteet kouluajan ulkopuolella teemassa tarkastellaan myös kolmea alanäkökohtaa. **Toimenpiteiden välittömyys** -alanäkökohta osoittaa kyselyn heikointa vastaavuutta opettajien mielipiteiden ja koulujen ohjelmien välillä ollen vailla tilastollista merkitsevyyttä (korrelaatio = -0.0976). **Iltapäivätoiminta** osoittaa tilastollisesti merkitsevää vastaavuutta opettajien käsitysten ja ohjelman välillä (korrelaatio = 0.6981). Tilastollisesti melkein merkitsevän **kodit** -alanäkökohdan jäädessä vähemmälle vastaavuudelle (korrelaatio = 0.4074).

Sidosryhmistä ollaan selkeästi yhtä mieltä opettajien ja ohjelmat laatineiden koulujen mielestä ja vastaavuus on tilastollisesti erittäin merkitsevää (korrelaatio = 0.8440). Yhteistyötahot ovat juuri ne, jotka nousivat esiin koulujen syrjäytymisohjelmien laadullisessa tarkastelussa.

Toimenpidetasolla ollaan tilastollisen merkitsevyyden reunamilla, mutta kuitenkin niin, että opettajien oli kyselyn perusteella vaikeampi kuvitella, mitä koulut olivat arvioineet **onnistuneiksi toimenpiteiksi** syrjäytymistä vastaan taisteltaessa (korrelaatio 0.5441). **Epäonnistuneet toimenpiteet** opettajat pystyivät arvioitsemaan tilastollisesti erittäin merkitsevää vastaavuutta osoittaviksi (korrelaatio = 0.6746).

Vastaavuus ohjelmien ja opettajien käsitysten välillä on esitetty tässä lineaarisen korrelaation keinoin, jolloin täyttä vastaavuutta ja suurinta tilastollista merkitsevyyttä osoittaa korrelaatiokertoimen arvo 1. Tulosten tarkastelun yhteydessä koulujen syrjäytymisen estämistoimenpiteiden ja opettajille tehdyn kyselyn vastaavuuksia tarkastellaan osana tutkimuksen tulosten tarkastelua.

6. SYRJÄYTYMISEN ESTÄMISOHJELMIEN TARKASTELU

Seuraavassa kappaleessa tarkasteltavilla tutkimuksen teemoilla ja alanäkökohdilla on tilastollisesti erittäin merkitsevä vastaavuus porin kaupungin perus- ja erityiskoulujen syrjäytymisen estämishojelmien ja opettajien käsitysten välillä. Niinpä seuraavassa tarkasteltavat asiat ovat niitä toimenpiteitä, joihin ryhtyminen tai edelleen suorittaminen ovat onnistumisen edellytyksiä omaavia syrjäytymisen estämistyössä, sillä opettajat ovat sitoutuneet niihin. Opettajathan ovat koulutason ohjelmien toteuttajia.

Tarkastelua edeltää seuraavalla sivulla kuvio 3., jossa on kuvattu tarkastelussa noudatettu kolmijako:

”onnistumispotentialit” = YHTEISÖLLINEN YKSILÖLLISYYS

- sidosryhmät
- oppilas yksilönä yhteisössä
- iltapäivätoiminta
- epäonnistuneet toimenpiteet

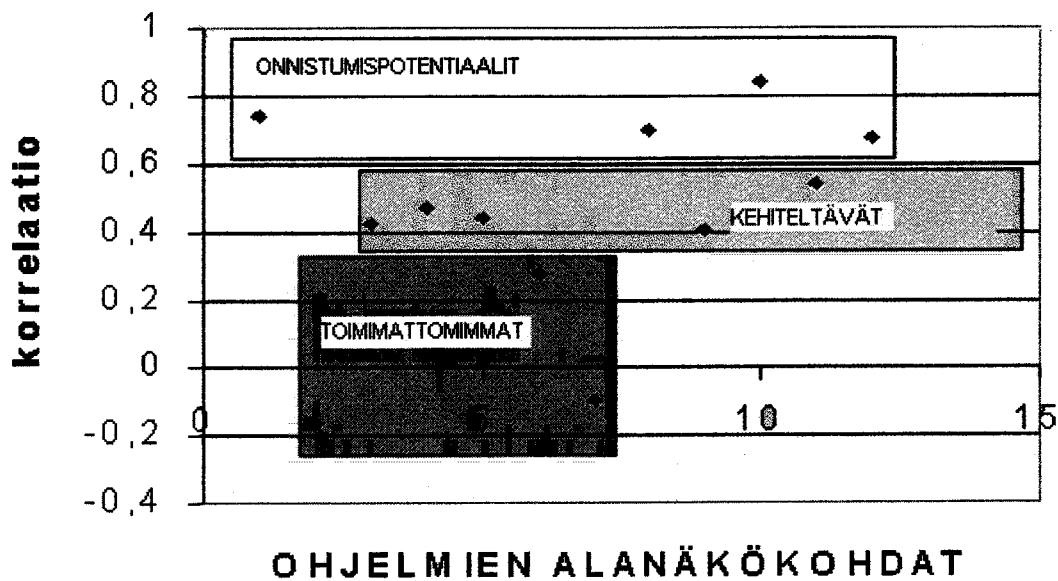
”kehiteltävät” = OPPILASHUOLTO JA KODIT

- onnistuneet toimenpiteet
- yhteinen tekeminen
- tukitoimet

- ulkoinen hyvinvointi
- kodit

"toimimattomimmat" = OPETTAJIEN HUOLI; TIETO JA YHTEISTYÖ

- opettajien yhteistyö
- tiedolliset tavoitteet
- toimenpiteiden välittömyys



KUVIO 3. Syrjäytymisen estämishjelmien laadullisen tarkastelun teemojen alanäkökohtien sijoittuminen määrällisessä tarkastelussa

6.1. YHTEISÖLLINEN YKSILÖLLISYYS

Koulu ja yhteistyötahot turvaavat **oppilasta yksilönä yhteisössä** huomioiden hänen tarpeensa koulupäivän aikana. Terve minäkäsitys kasvaa yhteisössä, johon oppilas tuntee kuuluvansa. Opettajienkin mielestä koulujen syrjäytymisen estämishjelmat ovat tuoneet oleellisen seikan asiasta esiin.

Nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen tarvitaan Takalan (1992) ja Virtasen (1995) mukaan pitkälle räätälöityjä kokonaisvaltaisia ja yksilöllisiä toimenpiteitä, joissa kunnioitetaan nuorten omia tulkintoja ja toiveita. He painottavat erityisesti nuorten elämänhallinnan kokonaisvaltaista tukemista.

Tämä on koulujen mielestä erittäin oleellinen seikka oppilaslähtöisistä seikoista keskusteltaessa. Ensisijaiseksi vaikeuksien voittamisen kriteeriksi asetetaan vahva itsetunto ja siihen oppilaalla on helpompi yltää, kun oma elämä on hallinnassa.

Helsingin kaupungin "Lähivastuu" -projektitutkijana toimiva kasvatustieteen maisteri Ulla Reiterä-Paajanen (1998) on selvittänyt käsitteellä tarkoitettavan nuorten tarpeista lähtevää alueella toimivien ihmisten verkostotyötä. Koulussa se on opetus- ja kasvatustieteen jokaisesta sen oppilaasta.

Porin peruskouluissa ajatellaan, että tällaisella verkostotyöllä saadaan aikaan kouluyhteisöjä, jotka lapsi/nuori tuntee omaksi paikakseen. Tällaisessa kotikoulussa oppilaan todelliset vahvuudet on helpompi havaita ja lahjakkuudet pääsevät esiin sekä näin eliminoidaan syrjäytymisriskiä.

Porissa toteutetaan kolmatta vuotta seurakunnan, MLL:n ja koululaitoksen yhteistyönä **iltapäivätoimintaa** alkuopetuksen lapsille arkipäivinä kello 12-17 päivästä tai kaupunginosasta riippuen. Toiminta on koettu mielekkääksi, jos toisaalla ollaan myös valiteltu ohjaaja- ja resurssipulaa. Opettajien käsityksillä ja koulujen ohjelmilla asiasta on laaja vastaavuus. Voidaankin olettaa, että kyseinen toiminta on voimakkaasti koulun tavoitteita tukevaa toimintaa ja sillä voidaan olettaa estettävän alkava syrjäytymiskehitystä

Pulkinen (1997, 41) toteaa, että Suomessa ei ole huolehdittu koululaisten huollosta iltapäivisin, mutta nyttemmin siihen on saatu muutosta kuten tässä tutkimuksessa ollaan todettu (Porin kaupungin organisoima Iltis –toiminta).

Porilaisissa kouluissa on toiminut laaja iltapäivätoiminnan projekti, jonka tarkoituksena on järjestää koulun päättymisen ja vanhempien kotiintulon väliseksi ajaksi oppilaille toimintaa kouluilla. Projektissa on mukana monia yhteistyötahoja ja se on myös osa edellä mainittua syrjäytymisen estämiseksi tehtävää työtä (Porin koulutoimen kehittämisohjelma 1998, 14)

Koulujen ohjelmissa tuli mainita myös **yhteistyötahot ja sidosryhmät**, joiden kanssa toimiminen oletetaan tuottavan syrjäytymistyössä positiivisia tuloksia. Löydösten tarkastelussa esiin nousseet yhteistyötahot ovat myös ne, joihin opettajat luottavat. Sekä ohjelmat että opettajat mainitsevat tärkeimpänä yhteistyötahona lasten ja nuorten *vanhemmat*. Jo kauan ymmärretty asia koulujen työskentelyssä pyrittäessä voittamaan koulunkäynnissä ja sen jälkeisessä elämässä esiin nousseita ongelmia saa siis vahvistusta tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa. Ilman vanhempien kanssa tehtävää työtä kouluvaikeuksien ja sitä kautta syrjäytymisen voittamisesta ei voi puhua.

Paula Määttä (1999, 97) kertoo kirjassaan ”Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt” perhelähtöisen työn (Dunst, Trivette ja Hamby, 1991) perustuvan ekologiseen näkemykseen lapsen kehityksestä, perheen toiminnasta ja auttamisen mahdollisuuksista. Tämän suuntainen ammatillinen orientaatio on vielä harvinaista. Vallitseva näkemys asiantuntijuudesta sekä kasvatus- ja kuntoutusalan ammatti-ihmisten medikalistinen keskittyminen yksilön patologiaan tai poikkeavuuteen ovat edelleen vahvasti ohjaamassa ammattikäytäntöjä ammatillisesti johdettuun suuntaan. Perhelähtöinen työ perustuu ajatukseen, että lasta ei voi riittävästi auttaa tuntematta hänen kasvuympäristönsä – kotinsa – laatua ja toimintaperiaatteita. Suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa tarvitaan vanhempien asiantuntijuutta.

Koulujen ulkopuolisista oppilashuoltotyöntekijöistä oleellisina yhteistyöhenkilöinä esiin nousevat *kouluterveydenhoitaja ja –kuraattori*. Kummankin työ kohdistuu yksilöön ja on siis oppilaskeskeistä. Koulut ja yksittäiset opettajat luottavat heihin koulun kasvatustyötä ylläpitävinä voimina, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Puutteellisilla sektoreilla kouluterveydenhoitajat ovat omaksuneet kuratoorista toimintaa pelkän terveydenhoidon lisäksi. Tämän voi katsoa olevan tulostenkin valossa lähes korvaamatonta toimintaa nuorten syrjäytymistä estettäessä.

Syrjäytymisohjelmiin yhtenevästi opettajat katsovat vanhempien koulujen yhteydessä harjoittaman yhdistystoiminnan olevan koulu yhteisöä sekä rahallisesti että toiminnallisesti tukevaa ja siksi syrjäytymisen estämistyötä parhaimmillaan.

Koulun ulkopuolisista laitoksista ja virastoista tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi koulujen ohjelmien ja opettajien mielipiteiden mukaan osoittautuvat *perheneuvola ja vapaa-ajan virasto*. Edellinen tarjoaa Porin kaupungin ainoat psykologipalvelut kouluikäisille ja näin sen on helppo omata merkityksellisyyttä. Opettajat ovat kuitenkin melko tuskastuneita viikoiksi venyviin jonotuksiin. Jälkimmäinen taas omaa laajan mahdollisuuksien kirjon tehdä nuorisotyötä ja koulut ovatkin löytäneet enenevät yhteistyömahdollisuudet iltapäivä- tai muuta harrastustoimintaa järjestäessään. *Urheiluseurat* omaavat samankaltaista opettajienkin mieleistä ohjelmallista toimintaa. Kuitenkin vähän kapeammalla sektorilla.

Erityisoppilaiden ammatinvalinnan vaikeudet johtuvatkin Heinosen (1996) mukaan kykenemättömydestä ymmärtää ja huomioida heidän ratkaisuihinsa vaikuttavat tekijät. Todettava kuitenkin on, että erityisoppilaiden mukauttamisesta ja persoonallisuuden kehittämisestä huolimatta heidän koulutuksessa- ja työssäpysyminen on ollut ongelmallista (Kuorelahti 1993, 50).

Vaikka *erityisopettaja* kuuluu kaikkien koulujen henkilökuntaan joistakin tunneista täysipäiväisyyteen, koulut ovat ohjelmissaan nimenneet heidät yhteistyötahokseen *koulupoliisin* tapaan ja määrässä. Selitys lienee koulukohtaisen mieltämistahon mukainen. Onhan kiertävän erityisopettajan läsnäolo kouluissaan paljon vähäisempää kuin sellaisessa koulussa, jossa toimii useitakin erityisopettajia viikon jokaisena päivänä. Tätä ajatellaan opettajienkin tukevan käsityksen ilmaisevan. *Oppilashuoltotyöryhmän* mainitseminen tässä kohdin ohjelmissa selittyy samoilla perusteilla.

Seurakunta on perinteisesti ollut koulujen yhteistyökumppani ja toiminta tiivistyy edelleen koulujen iltapäivätoimintojen yhteydessä. *Sosiaalikeskuksen lastenhuollon tarkkaaja* koulujen lisääntyvänä yhteistyötahona kertoo jo jonkinasteisesta lapsen tai nuoren huoltamisen laiminlyönnistä yhteiskunnassamme. Nämä ohjelmissa runsaasti mainintoja saaneet tahot ovat opettajienkin mielestä vielä ja toisaalta uutena toimintamuotona nuorta syrjäyttämistä estäviä toimintamuotoja.

Syrjäytymisen estämishjelmien arviointien laadullisessa tarkastelussa esiin nousseet **negatiiviseksi osoittautuneet aihealueet** ovat korkeassa vastaavuudessa opettajille kohdistetun kyselyn tuloksiin.

Jotta tuloksellista syrjäytymisen estämistyötä kouluilla voidaan harjoittaa, tulee koululla olla paitsi kyky työn suorittamiseen myös tila- ja tuntiresurssit korjaavan opetuksen suorittamiseen. Koulujen ohjelmista käy ilmi ja opettajat vahvistavat, että suurin haittaava tekijä tulokselliselle syrjäytymisen estämistyölle on henkilö- kunta-, tila- ja opetustuntiresurssien *riittämättömyys* varsinkin tuki- ja erityisopetuksessa olkoonkin, että kunta on viime vuosina koettanut runsaskätisesti jakaa tunteja vajeen täyttämiseksi.

Samantyyppisen arvioinnin saa *koululaisten iltapäivätoimintakin*, mutta siinä negatiivisuus spesifioituu ohjaajien vaihtuvuuteen, jonka pidetään myös olevan muunkin opetuksen vitsaus, ja saatavuuden kehnouteen.

Helsingin yliopistosta tohtori Markku Jahnukainen (1999) toteaa, että suositeltavin ja hyväksytyin interventio (jopa nuoret luottavat siihen, katso Nuorisoasiain neuvottelukunta 1998) syrjäytymiseen on koulutus. Tämä perustuu otaksumaan, että koulutuksen puute on ensimmäisiä asioita johtamaan heikkoon asemaan työmarkkinoilla, johtamaan työttömyyteen ja lopulta syrjäytymiseen aikuisena.

Jahnukainen (1996) näkeekin lisäluokan siltana tulevaisuuteen. Hän toteaa, että uudenlaisilla opetusjärjestelyillä onnistutaan motivoimaan jopa aiemmin runsaasti koulusta poissaolleita oppilaita. Heidän omien kiinnostusten pohjalta opiskelu tuo sellaisia kokemuksia, joita heillä ei ole aikaisemmin ollut. Seuraavassa erään oppilaan näkemys:

”Olen käynyt yli yhdeksän vuotta peruskoulua. Yläasteella koulu tuntui todella inhottavalta. Ei jaksanut käydä tunneilla, mutta pakko se oli. Nyt kun olen kymppiluokalla ainoa ongelma on aamuinen herääminen.

Jahnukainen kuvaa koulutuksen tarpeelliseksi ja on tullut tutkimuksissaan vakuuttuneeksi lisäluokan merkityksestä. Hän myös korostaa koulutuksen suurta

merkitystä syrjäytymistyössä. Näitä seikkoja haittaavana tuodaan esiin vaikeasti keskiasteen koulutukseen sijoittuville niin tärkeän asiantuntija-avun puuttuminen *viranomaisverkoston hitauden* vuoksi. Opettajat kokevat ohjelmissakin havaitun puutteen todelliseksi.

Tutkimuksen avulla olisi todennäköisesti mahdollista luoda nykyistä tehokkaampaa jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen mallia, jonka tuloksena voidaan mahdollisesti vakiinnuttaa uudenlaisia koulutuksellisia rakenteita. Pysyvien rakenteellisten ja toiminnallisten muutosten saavuttaminen edellyttää tutkimuksen liittämistä nykyistä paremmin erilaisiin kokeiluhankkeisiin (Markku Ihatsu ja Kari Ruoho 1999).

Tällaiselle tutkimukselle olisi kysyntää jatkuvan kehittämisen mallin luomiseksi. *Koulujen myönteinen ilmapiiri, tilojen tarkoituksenmukainen käyttö, oppilaan leimautuminen ja asioiden vieminen käytännön tasolle* ovat seikkoja, jotka koetaan onnistuneen negatiivisesti Porin kaupungin syrjäytymisen estämisen ohjelmaa toteutettaessa. Koulujen kirjallisen arviointipalautteen vastaavuus opettajien käsitkseen on korkeaa tasoa.

Perinteisen kouluopetuksen sijaan on tarjolla jo nykyään vaihtoehtoja. Imatran ESY -projektissa Petri Lempiäinen (1996) on todennut, että koulutilojen sijoittaminen vanhaan omakotitaloon lähensi todelliseen elämään ja irrotti opiskelua koulun sisäisistä sosiaalistamistavoitteista. Perinteisiä vaatimuksia ilmeni säännöllisen kouluuntuloajan vaatimuksessa, mutta oppilaslähtöisen tavoiteasettelun ansiosta nuoret kokivat sen hyödylliseksi. Eräs oppilas tiivistä asian seuraavasti:

”En mie oo sama tyyppi ko viime vuonna. Mie oon oppinut pyytämään opettajalta anteeks. Kyl mie kavereilta oon aina voinu pyytää anteeks jos oon sanonu tei tehny jotai - mut opelta en oo koskaa pyytäny anteeks mitää. Paitsi tänä vuonna” (Lempiäinen 1996).

6.2. OPPILASHUOLTO JA KODIT

Oppilashuoltohenkilöstö tekee yhteistyössä kotien kanssa korvaamatonta työtä yrittäessään turvata kaikkien oppilaiden etenemisen koulussa ja kouluissa yhtä

hyvin kuin yhteiskunnassakin. Tähän lukuun sisältyy suurin joukko laadullisen dokumenttianalyysin teemojen alanäkökohdista. Nämä Porin kaupungin koululaitoksen syrjäytymisen estämishjelmien toimenpiteet ovat sellaisia, joilla on tilastollisesti melkein merkitsevä vastaavuus opettajien käsityksiin eli ovat selvästikin käyttökelpoisia, mutta edelleen kehitettäviä. Huomionarvoista on, että tähän luokkaan kuuluvat lähes oleellimmat oppilashuollon sektorit koululaitoksessamme. Näiden tulosten perusteella voidaankin päätellä, että kaikkea mahdollista työtä syrjäytymisen estämiseksi Porin koululaitoksessa ei vielä olla tehty, tai jos on, opettajien sitouttamisessa on vielä asennepohjaista tai kiinnostukseen liittyvää rakennustyötä tehtävissä.

Ulkoinen hyvinvointi on sellainen alanäkökohta, johon nousi useampiakin koo- deja koulujen ohjelmista, mutta ainoastaan *terveyskasvatus* mainitaan useamman koulun syrjäytymishjelmassa. Oppilaiden terveyteen tuleekin kiinnittää jatkossakin suurta huomiota, sillä Porissa lokakuussa 1999 julkaistu edellisen lukuvuoden kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisille tehty terveyskysely osoittaa yhä laajenevia käyttäjälukuja sekä tupakan että päihdyttävien aineiden väärinkäytössä. Käytännössä se tarkoittaisi, että koulujen ohjelmissa tulisi jatkossa ilmetä toimenpiteitä, joilla edistetään oppilaiden tervehtymistä sekä fyysisesti että psyykkisesti, että päästäisiin tilanteeseen, jolloin oppivelvollisuuskoulunsa päättänyt nuori pystyisi itse estämään omaa syrjäytymistään keskiasteen opintojaan tai jatkoelämäänsä aloitellessaan.

Jukka Somerharju (1992) kertoo berliiniläisestä Kaupunki kouluna -projektista, joka perustuu käsitykseen, että vaikeastikin syrjäytymisvaarassa olevat nuoret kykenevät itsenäiseen työskentelyyn. Produktiivisessa oppimisessa lähtökohtana on, että oppijat itse hakevat ongelman ratkaisemiseksi tarvitsemansa tiedon. Oleellisinta tässä on reflektiivinen ajattelu. Die Stadt als Schule -projektin kokeilu- vuosien aikana yli 80% nuorista on onnistunut luomaan elämälleen uuden alun.

Yhteinen tekeminen on alanäkökohta, jonka ohjelmalliset mainintakerrat ovat laajat ja keskittyvät myös viiden oleellisimman koodin kokonaisuudeksi. Niissä kuvataan koulujen erittäin oleellisia toimintamuotoja, joiden variaatioita ja kehitelmiä

soisi jatkossakin näkevän, sillä ovathan opettajatkin toimenpiteiden suunnassa liikkeellä joskin vielä kyselyn perusteella varovaisemmin.

Tähän Johanna Juvonen (1995) näkee auttavaksi elementiksi yhteistoiminnallisen oppimisen. Varsinkin sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppimista värittää usein välillä nopeakin eteenpäin pääseminen ja välillä taantuminen aikaisemmalle tasolle. Hänen mielestään suuremmilta karikoilta vältytään laatimalla heti alussa selkeät pelisäännöt.

Erityisluokanopettaja Irene Härkönen (1998) näkee kuitenkin peruskoulun erityisluokilla olevan mahdollisuuksia integroitua yleisopetukseen mahdollisuuksien mukaan. Helppoja tapoja integroitua ovat yhteiset rakennukset, ruokailut, välitunnit ja juhlat. Pidemmälle menevässä integroinnissa oppilaat opiskelevat osittain yleisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa.

Kummioppilastoimintaa onkin kehitetty kouluasteiden ja –muotojen liittymäkohtiin takaamaan onnistuneemman siirtymisen varsinkin yläasteelle tulon yhteydessä. Toiminnasta onkin merkkejä kouluilla, mutta sen kaikkia kouluja koskeva ja koulukohtainenkin laajeneminen tuntuisi poistamaan syrjäytymisriskejä. Monessa koulussa opettajatkin toimivat kovin yksin ja se näkyy ennen muuta opettajajohtoisena työskentelynä luokissa. *Ryhmä- ja parityöskentely* tulisi kuitenkin laajeta yleisemmäksi työskentelymuodoksi (vrt. yhteistoiminnallisuus), jolloin mukaan voitaisiin saada muuten yksinäisyytensä vuoksi syrjäytymisvaarassa olevia. Opettajat kyllä näkevät asian melko tarpeelliseksi, mutta syrjäytymisen estämishjelmissä asiaa on tuotu esiin vain muutamassa koulussa. *Teemapäivät* olisivatkin oivallinen muoto tämänkaltaisen työn aloittamiselle. *Vastuoppilastoiminta* sivuaa taas erittäin läheltä jo käsiteltyä kummioppilastoimintaa. Suurena käyttämättömänä voimavarana esiin nousee kuitenkin muutaman koulun osalta *koulun yhteiset retket*. Opettajatkin näkevät siinä potentiaalia, mutta toiminnan eneneminen tulisi varmaan takaamaan kaikkien oppilaiden suurempaa viihtymistä ja yhteenkuuluvuutta koulussa. Selittävänä seikkana edellä mainittujen tärkeiden asioiden vain melko oleelliselle esiintymiselle ohjelmissa ja opettajien käsityksissä nähdään tässä

alanäkökohtadassa oleva suuri yksittäisten koodien joukko, joissa viittä ensimmäistä koodia lähellä olevia asioita on lueteltu useita yksittäisiä.

Porin erityis- ja peruskouluissa opetuksen ja kasvatuksen tukena olevat **tukitoimet** ovat saaneet runsain määrin merkintöjä myös syrjäytymisen estämishjelmiin. Nimeäminen lienee monitahoista tai asia sanotaan muuten hyvin monella tavalla, sillä huolimatta runsaasta toimenpiteiden keskittymisestä ohjelmissa opettajien käsitykset toimenpiteiden kaikkivoipuudesta ovat vain kohtalaista.

Kivinen ja Kivirauma (1988, 23) ovat olleet sitä mieltä, että aikaisin mahdollinen erityisongelmien diagnosointi ja sen jälkeinen erityiskuntoutus pystyy poistamaan oppimisvaikeudet. Kuitenkin nykylaatuinen yhä laajeneva erityisopetuksen tarve asettaa kyseenalaiseksi tuon korkean ajatuksen sisäistämisen koulumaailmassa.

Edellä mainitussa tehtävässä koulujen *oppilashuoltotyöryhmien työn tehostamisella* nähdään ohjelmissa lukumääräisesti suuri merkitys. Olisiko kuitenkin mainittua työtä jo siinä määrin tehty, että opettajat eivät täysin tue tehostamisen merkitystä. Eivät kyllä sitä myöskään kiistä, mutta ilmeinen syventävän keskustelun tilaisuus ja vaatimus asiassa on, jotta ohjelmien ja opettajien käsityksiä voitaisiin sovittaa lähemmälle toisiaan. *Tukiopetuksen antaminen* tuodaan tässä myös runsaasti esille ja opettajien tuen täyden puuttumisen nähdään enemmänkin liittyvän *erilliseen erityis- ja tukiopetusresurssiin*.

Uusien koululakien tultua voimaan kaikille erityisopetukseen siirretyille tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (=HOJKS). Tämän henkilökohtaisen opetussuunnitelman (=HOPS) laajennetun version sisäistys opettajien keskuudessa ei ole kiistaton. Varsinkin yleisopetuksen yhteydessä annettavan sopeutumattomien ja laaja-alaisen erityisopetuksen opettajien keskuudessa suunnitelmat hakevat muotoaan. Toisaalta jo vuosia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia laatinut harjaantumisopetus pitää henkilökohtaisia järjestelyjä välttämättöminä.

Edellisessä kappaleessa jo puhuttiin yhdestä *erityisopetuksen tehostamisen* muodosta suunnitelmien pohjalta. Tiedotusvälineissä on käyty viimeaikoina keskustelua kuinka erilaisia oppilaita varsinkin yleisopetuksen yhteydessä oppilaiden ja opettajien tulee sietää. Yhä enenevässä määrin ollaan sitä mieltä, että erityisluokkia tulee lisätä tai ainakin olemassa olevat säilyttää, vaikka uusi peruskoulu onkin kaikkien koulu ja integraatiovaatimukset suuria.

Huonosti käyttäytyville lapsille ja nuorille on jo pitkään ollut tarjolla erityisluokkia. Nykyisinä voimistuvan integraation aikoina Matti Kuorelahti (1999) Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta edustaa erityisluokkia puolustavaa kantaa. Hänen tutkimustensa mukaan opettaja-oppilas suhteet olivat positivistisempia erityisluokassa kuin yleisopetuksessa. Erityisoppilaiden mielestä opettajat auttoivat heitä tekemään parhaansa.

Teemasta jatkaa Joensuun yliopiston normaalikoulun rehtori Heikki Happonen (1998). Hän on havainnut tilastojen perusteella erityisopetuksen määrän virkoina tarkasteltuna vähentyneen 90 -luvulla ja painopisteen siirtyneen osa-aikaisesta erityisopetuksesta luokkamuotoiseen. Näillä niin sanotuilla integroiduilla erityisluokilla on oppilasmäärien kasvu ollut merkittävää. Happonen muistuttaa, että kuvattu kehitys johtuu resurssien laskusta ja että 8 % erityisopetuksen tarpeessa olevista jää opetusmuodon ulkopuolelle. Jos näin jatkuu, yhä suurempi joukko syrjäytyy sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa. Hänen mielestään yleisopetuksen erityispedagogisen tietotaidon vähentyminen johtaa olemassa olevien erityisjärjestelyjen voimallisempaan käyttöön oppilaiden erilaisuudesta nouseviin haasteisiin.

Jos sitten päädytäänkin siihen, että *opetusjärjestelyjen joustava muuttaminen* käsittää sekä koulu- että opetusmuotojen muuttamista palvelemaan lisääntyneitä koulutettavuushaasteita, toinen puoli asiassa on yleisopetuksen erityisopetuksen tehostamista niin, että esimerkiksi integroituvia oppilaita pystytään auttamaan heidän yleisopetukseen sulautumisprosessissaan.

Italiassa koko ikäluokan opettaminen samassa yhteisessä koulussa nähdään tehokkaana segregatiota ja syrjäytymistä ehkäisevänä asiana. Italian erityisopetuskomitean hallituksen jäsen Irene Menegoi Buzzi (1993) kertoo, miten hänen maassaan 60 -luvun lopulla havaittiin, että eriytyneessä erityisopetuksessa olevat oppilaat olivat peräisin alemmista sosiaaliluokista ja olivat muuttaneet muualta alueelle. Heidän vaikeutensa Buzzin mukaan johtuivat muista kuin jälkeenjääneisyydestä tai kurittomuudesta. Niinpä 1977 Italiassa säädettiin laki, jolla erityislaitokset lopetettiin ja oppilaat siirtyivät yleisopetuksen pariin. Silloin perustettiin myös ”tukiopettajien” (=supporting teacher) virkoja.

Ruotsissa samoin lähes kaikki erityisoppilaat ovat integroituja yleisopetukseen ryhminä tai yksinään kahdeksaa erityiskoulua lukuun ottamatta. Niissä asuu ja opiskelee lähinnä aistivammaisia. Vaikeimmiksi Yvonne Segerborg (1998) mainitsee keskittymisvaikeuksia omaavat (DAMP) ja autistiset oppilaat integraation osalta. Ruotsin koulumaailmaa leimaa runsas henkilökohtaisten ja luokkaavustajien määrä.

Vain muutama koulu oli maininnut *erityisvaikeuksien huomioimisen yksilötasolla* kuitenkin enemmän vain toimenpiteinä tai listauksina. Opettajat kokevat kuitenkin, että tätä asiaa ei täysin pidä unhoittaa ja asiassa nähdäänkin näin enemmänkin paneutumattomuutta ja erityismuodoista tietämättömyyttä. Porissa on jo muutama vuoden toteutettu oppivelvollisuuskoulun äärimmäistä muotoa syrjäytymisen estämisessä lähinnä niille oppilaille, joilla on runsaasti poissaoloja ja muunlaisen päiväkouluun käyminen epätodennäköistä.

Olen itse ollut jäsenenä erityisopetuksen pedagogisessa työryhmässä, jonka tarkoituksena oli synnyttää Porin kaupunkiin korvaava koulumuoto, niin sanottu Pajakoulu. Se aloittikin 1.8.1994. Seuraavassa Pajakoulun johtajan Pekka Starkin (1994) laatimasta koulun opetussuunnitelmasta tavoitteet:

”Tavoitteena on riittävien tietojen ja taitojen tuottaminen niin, että nuori itse-tietoisena kykenee elämänsä hallintaan: selviytyy oman elämänsä ongelmatilanteista ja sosiaalisen ympäristön asettamista vaatimuksista sekä mieltää

itsensä, luonnonympäristön ja kulttuurin välisen vuorovaikutuksen” (Pekka Stark 1994).

Luokkatoverin huomaamiseen pyrkivässä toiminnassa *tukioppilas-* ja *oppilaskunnan toiminnalla* on varmastikin merkitystä. Vähäisen merkinnän ohjelmiin selittänee, että kyseisiä toimintoja johdetaan paljon muussakin kuin syrjäytymisen estämisen mielessä ja selittä myös opettajien kohtalaisen huomion asiaan.

Kouluavustajien työn kesto vaihtelee runsaasti samoin kuin palkkausmenettelytkin. Todella hyvä kouluavustaja henkilökohtainen tai koko ryhmää varten oleva on tehtävässään menetyksellisesti toimiessaan todella korvaamaton, mutta sellaiset tuntuvat olevan vähissä. Asiaa selittänee keho palkkaus ja työsuhteiden lyhyys. Edellä mainitut asiat kuvannevat opettajien vain kohtalista huomiota asiaan.

Kodit laajempina käsitteenä kuin vanhemmat (nykyään on paljon avioeroja ja monen kokoonpanon liittoja lasten ympärillä ja toinen vanhemmissa saattaa asua eri osoitteessa kuin huollettavansa) on erotettu omaksi alanäkökohdaksi koulun ulkopuolisten toimenpiteiden teemasta laadullisessa tarkastelussa. Koti – alanäkökodan sisältö jää kuitenkin määrällisessä mittauksessa selkeästi vaille samaa merkitystä, kuin yhteistyötahot –alanäkökohdassa käsiteltiin. Maininnat ohjelmissa on vertailukohtaa selkeästi harvemmat ja opettajienkin kiinnostus on ainoastaan kohtalaista tasoa. Joissakin kouluissa *vanhempainyhdistykset* näyttävät kuitenkin huomattavaa roolia niin opetuksen konkreettisen tuen kuin rahallisen tukemisen suhteen. *Saumaton yhteistyö huoltajiin* ja *perhetapaamiset* lienevät monesti itsestänselvyyksiä ja kuuluvat yhteistyömalleihin sidosryhmiä tarkasteltaessa, jotkut tahot haluavat liittää asiat kuitenkin kotiin ja tällä tavalla *tukea perheiden kasvatustyötä*.

Kehitystä suuntaavista tekijöistä kotikasvatus edustaa vuorovaikutteista mallia, jolla voidaan selittää käyttäytymisstrategioiden muodostumista. Pulkkinen (1997, 37) toteaa, että käyttäytymisessä esiintyvän jatkuvuuden selityksiä voidaan hakea ihmisestä itsestään ja niistä ulkoisista tekijöistä, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Pulkkinen määrittelee kotikasvatuksen ekologisesta näkökulmasta

siten, että se sisältää ne kodin piirissä tarkoituksellisesti välitetyt ja tarkoituksettomasti välitetyt vaikutteet, jotka suuntaavat lapsen kehitystä.

Opettajien käsityksillä syrjäytymisen estämishojelmien lukuvuoden päätteeksi suoritussa arvioinnissa negatiiviseksi osoittautuneihin toimenpiteisiin oli korkea vastaavuus, mutta **positiiviseksi osoittautuneisiin toimenpiteisiin** ainoastaan kohtalainen vastaavuus.

Pirkko Virtanen (1994, 12) Opetushallituksesta muistuttaa että, peruskouluopetuksen yhtenä lähtökohtana on myönteinen ihmiskäsitys, johon sisältyy yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. Samaan ihmiskäsitykseen perustuvat peruskoulun erityisopetuksen tavoitteet.

Koulujen ohjelmissa korostetaan voimakkaasti, *yhteistyön tärkeyttä vanhempien kanssa* ja ohjelmien toteutumisen arviointikin sen vielä vahvistaa. Opettajat ovat kuitenkin hieman empivällä tolalla yhteistyön onnistumisen suhteen ja kokevat sen toimivan ainoastaan kohtuullisesti. Johtuuko kangertelu sitten koulusta ja opettajista vai sitten itse vanhemmista, selvää on, että kyseessä on ilmeisen tehostamisen paikka. Yhteistyö vanhempien kanssa täytyy saada toimimaan hyvin opettajienkin mielestä.

Oppilashuoltotyöryhmän työskentely, vastuuhenkilöjärjestelmä, koulun ulkopuolisen yhteistyöverkoston toimiminen ja erityisopetus kuuluvat kaikki siihen viitekehukseen, jolla pyritään luomaan koululle oppilashuoltomekanismi, jolla pyritään hoitamaan vastaan tulevat ongelmatapaukset. Lukuisat koulut ovat myös todenneet niiden toiminnan onnistuneen. Sen, miksi opettajien pohdinnat asiassa osoittavat vain kohtuullista vastaavuutta, katsotaan johtuvan oppilashuoltotyöryhmien keskinäisestä vertailukelvottomuudesta ja hyvin erilaisesta koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen saatavuudesta. Erityisopetuksen koulukohtainen järjestäminen on monesti erityisopettajan persoonasta johtuvaa eikä vähiten koulussa noudatettavan oppilashuoltostrategian mukaista.

Espoon Survival -analyysin tiimoilta Riitta Seppovaara-Jousi (1996) muistuttaa, että vintiötyöryhmän muistiossa (1992) kehoitetaan eri viranomaisia reagoimaan ajoissa nuorten käytöshäiriöihin. Hän muistuttaa, että ainakaan Espoossa tätä kehoitusta ei ole noudatettu. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, jolloin ylä- ja ala-asteella oli yhtä monta perusopetusryhmää, yläasteen vaikeasti kasvatettaville oppilaille oli suuremmat tunti- ja opettajaresurssit käytössä. Tähän käytäntöön on lyhytnäköisesti päädytty, koska yläasteen oppilaille on haluttu antaa mahdollisuus suorittaa peruskoulu loppuun.

Tukiopetusta ei opettajien mielestä ole mahdollista antaa tarpeeksi, vaikka toimenpide sinällään olisi kelvollinen akuuttien oppimisvaikeuksien korjaamiseksi. Puutteena ovat lähinnä taloudelliset resurssit. *Kerhot* on sisällytetty samaan erillistehtäväkehikseen esimerkiksi erityisopetuksen ja monen syrjäytymisen estämisen kannalta vähäarvoisen tehtävän kanssa. Jos annat enemmän erityisopetusta, pidät vähemmän kerhoja. Siinä syy opettajien vain kohtalaiseen tukeen. *Koululaisten iltapäivätoiminnan* kehittäminen on vielä pahasti kesken ja siitä pitkälti katsotaan johtuvan kouluyhteisössä olevan epäilyn toiminnan suhteen. *Sosiaalipedagogiikka* on koulumaailmassa kovin porilainen ilmiö, koska täällä koulutetaan 120 opintoviikon tutkinnon kautta alan työntekijöitä. Suuri ongelma asiassa on se, mikä jo *avustaja-asiankin* yhteydessä todettiin eli heidän on turha odottaa pysyvää työpaikkaa kaupungista. Pelkällä aatteella ei pitkälle pääse! Arvioinnin kehittelytyöstä mukaan on päässyt *itsearviointin* vaatimus. Asia tulee saavuttamaan suurempaa suosiota opettajistossa arvioinnin kehittelytyön tullessa kentälle toteutettavaan vaiheeseen.

6.3. OPETTAJIEN HUOLI; tieto ja yhteistyö

Koulussa tulee oppiakin ja opettaminen tulee suorittaa opettajien yhteistyönä. Kuitenkin tässä luvussa käsiteltävillä teemojen alanäkökohdilla ei ole tilastollisesti merkitsevää vastaavuutta opettajien käsityksiin verrattuna. **Tiedollisilla tavoitteilla** ja opettajien yhteistyön muutoksilla ei nähdä olevan suurta merkitystä syrjäytymisen estämishjelmia laadittaessa ja toteutettaessa. Kyseiset asiat ovat toki koulunkäynnin ja yleisopetuksen kannalta niitä merkittävimpiä, mutta margi-

naalitapausten kanssa työskenneltäessä niillä ei nähdä olevan tuloksellista merkitystä.

Oulun kaupungin ja Merikosken ammatillisen koulutuskeskuksen yhteistyönä on perustettu ”Tuomontupa”, oppilaitos, joka toimii työpajaperiaatteella. Tuomo Vilppola (1999) on laatinut ohjelman luokalle, jonka tärkein tavoite on saada syrjäytymässä olevat nuoret suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun reaalipedagogisin menetelmin.

Reaalipedagogiikka on oppimista ja kasvatusta tosiolojen pohjalta asettaen nuorelle itselle vain hänen saavutettavissa olevia päämääriä, jotka ovat nuoren elämänhallinnan kannalta hänelle elintärkeitä (Vilppola 1999).

Vilppolan käsitys elämänhallinnan kannalta tärkeiden sisältöjen löytymisestä syrjäytymisvaarassa olevalle koululaiselle tukee tutkimuksessa esiin nousutta seikka siitä, että tiedollisilla tavoitteilla ei ole ensisijaista merkitystä syrjäytymisohjelmissa. Ainoastaan kaksi koulua on maininnut saman tiedollisen tavoitteen: *tietotekniikan perusopetus* sellaiseksi, jolla tätä merkitystä olisi. Tällä on kuitenkin alhainen vastaavuus opettajien käsityksiin.

Tanskalainen Holger Hypschmann Hansen (1993) kertoo maassaan ryhdytyn ennakkoimaan tulevia syrjäytyneiden oppilaiden ongelmia keskittymällä opettajakoulutukseen. Yliopisto-opetuksessa korostetaan kolmea asiaa: 1. psykologian opiskelu (antaen mahdollisuuden sisäistää kasvatuksellista koulupsykologiaa), 2. kasvatukseen perehtyminen (opettajankoulutuksen työhön liittyvien kasvatuselementtien tarkastelu), 3. eri kouluaineet (perehtyminen ainekohtaiseen ainekseen).

Tanskan mallissa edellä opettajille suunnatussa koulutuksessa kaksi kolmesta koulutettavasta asiasta on kohdistettu yhteisölliseen toimintaan, kuitenkin suhteessa yhteisöön. **Opettajien yhteistyö** käsittää ohjelmissa muutamia useankin maininnan saaneita kokonaisuuksia. *Yhteisistä toimintatavoista sopiminen* ohjelmista esiin nousseena teeman alanäkökohtana ei saakaan vastaavuutta opettajilta, vaikka se on useamman koulun ohjelmassa. *Tuntikehykset, ryhmäkoot ja ar-*

viointijärjestelmät kokevat saman merkityksettömyyden, kun niitä verrataan opettajien käsityksiin menestyksellisistä toimenpiteistä syrjäytymisen estämiseksi.

Toimenpiteiden välittömyys joko pidetään itsestään selvyytenä ja moneen ohjelmissa mainittuihin toimenpiteisiin sisältyvänä tai koulut ja opettajat katsovat tekevänsä aina kaikki voitavansa, sillä syrjäytymisen estämiseksi laadituissa ohjelmissa mainitut seikat, kuten välitön omaisten tavoittaminen *puhelimitse*, ei saavuta merkitystä opettajien käsityksissä eikä usean koulun ohjelmassakaan.

7. POHDINTA

Suurella osalla tämän tutkielman laadullisen dokumenttianalyysin teemojen alanäkökohdista on merkitystä syrjäytymisen estämisessä. Tämä on hyvin merkityksellistä, sillä johdannossa esitellyssä Pori 2004 –ohjelmassa koulutoimen kehittämishjelmalle asetetaan suuria vaatimuksia kaikille yhteisestä oman asuinalueen koulusta. Määrällisesti mitattuna 33 % toimenpiteistä on niitä, joilla on korkea vastaavuus opettajien käsityksiin. Nämä toimenpiteet ovat todennäköisimpiä ja toteuttamiseltaan merkityksellisiä.

Yhteisöllistä yksilöllisyyttä pohdittaessa *terve minäkäsitys/itsetunto* voidaan oppilailla saavuttaa ainoastaan pyrkimällä estämään kaikin mahdollisin tavoin mammuttikoulujen syntyminen. Näin pystyttäisiin estämään pakoa kaupunkitasolla keskuksiin, joka on jo nähtävissä. Aluepoliittiset näkökohdat tulisi myös ottaa huomioon (esim. Reposari, Ahlainen) säilyttämällä Porin saaristossa oleva yläasteyksikkö alueen yhteisenä ja kokoavana toimintakeskuksena laajemmaltikin.

Koska Pulkkisen (1997, 39–41) johdannossa esitellyn tutkimuksen mukaan juuri vahva itsetunto vaatii ohjaavaa ja auktoritaaristakin kasvatusta, joka sisältää turvallisuutta, toimintojen valvontaa ja lasta aktiivisesti kuuntelevaa suhtautumista, voidaan tällaisiin arvoihin olettaa päästävän juuri pienemmissä tai tutuissa yksiköissä.

Koulujen sisällä sama työ käsittäisi ryhmäkokojen koon hillitsemistä, sillä onhan selvää, että oppilas hukkuu suureen joukkoon ja yksilöllisyys on silloin todella kaukana. Seikka, jota ei usein muisteta, on myös lahjakkaiden opetus. Tasapäisesti etenevä luokkaopetus harvoin palvelee lahjakkaita oppilaita. Heille voitaisiinkin tarjota pienryhmä- ja erityisopetusta, jossa tavoitteet ja haasteet olisivat yleisopetuksen vastaavia korkeammalla tasolla. Käytännössä se voitaisiin suorittaa valinnaiskursseilla yläasteen kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla tai jopa laaja-alaisen erityisopetuksen puitteissa.

Iltapäivä- ja oppiainekerhojen toimintaa suunnatessa on pelkän tekemisen keskellä muistettava tiukasti pitäytyä yhteiskuntaa ylläpitävään toimintaan. Tämä voisi tarjota vartenotettavan lisän päiväkotien jo vuosia tarjoamalle esi- ja alkuopetuksen iltapäivätoiminnalle. Pitäähän se sisällään esimerkiksi ravintohuollon, jonka saatavuus joillakin kaupungin taajama-alueilla ei aina ole itsestäänselvyys.

Yhteistyötahoja tarkasteltaessa vanhempien arvon korostaminen ja tunnustaminen koulutyön kannalta ja muutenkin on erittäin oleellista, mutta ei nykypäivänä kuitenkaan mikään itsestäänselvyys. Yhteistyön tekeminen lasten hyväksi erilaisissa vanhempien ja koulujen yhteisissä projekteissa ryhdittää jo kuvattua vanhemman ihmisen tuen puutetta lapsilla ja nuorilla.

Oppilashuoltohenkilöstön roolin (esim. terveydenhoitaja, kuraattori) nostaminen opettajien kanssa koulutyön kannalta yhtäläiseen asemaan laajentaisi oleellisesti tukevien aikuisten lukumäärää suhteessa nuoriin. Rönkä (1999,9) kuvaa johdanto-osassa, miten monet tutkijat lähes yhtä aikaa ovat tehneet kasaantumishuomion ja siitä, miten erilaiset ongelmakäyttäytymisen muodot esiintyvät usein yhdessä. Tämä perustelisi tarpeeksi monen eri yhteistyötahon samanaikaista toimintaa kouluissa. Varsinaisen toimintansa lisäksi henkilöstö voisi pitää oppitunteja ja osallistua teemapäivien järjestelyihin ja pitämiseen. Perheneuvolan psykologit ja sairaanhoitopiirin kuntainliiton nuorisopsykiatrisen osaston työntekijät tulisi jalkauttaa tekemään työtään enemmän kouluilla kuin omissa byrokratisoituneissa yksiköissään. Porista pitkään puuttunut ja myös kauan kaivattu koululaitoksen oman psykologin virka tulisi vihdoinkin perustaa ja täyttää henkilöllä, jonka tehtä-

viin kuuluisi tiiviissä yhteistyössä kuraattorien kanssa ensikosketukset henkisen tuen tarpeessa oleville oppilaille

Eri seurojen ja vapaa-aikaviraston edustajat tulisi ottaa ja houkutella mukaan koulutyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Samoin erityishenkilöstön (esim. poliisi) ottaminen mukaan koulun toimintaa pitämään oppitunteja ja osallistumaan projekteihin tulisi elvyttää. Johdannossa esillä olleessa lähteessä Friman, Lehtola ja Palonenkin (1994, 12-13) muistuttavat oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa fyysisen, psyykkisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa.

Opettajat olivat yhtä mieltä monesta työsuunnitelmien arvioinnin yhteydessä esiinnousseesta huonosti menneestä oppilashuollollisesta seikasta. Ne voi kääntää positiivisiksi toimenpiteiksi syrjäytymisen estämistyössä. Seuraavassa mainittujen seikkojen pohdintaa.

Yhteisesti palautteissa todettiin tuntiresurssien niukkuus. Riittävät resurssit tuleekin taata mikäli aiotaan tehdä tuloksellista syrjäytymisen estämistä. Samoin kouluverkoston karsinnassa tulee harjoittaa maltillista harkintaa. Edelleen koululaisten iltapäivätoiminnan laatu tulee taata vähintään kouluvuoden kestäväällä työntekijöiden työtyösuhteeseen ottamisella ja heidän minimitavoitteet täyttävällä koulutuksellaan. Viranomaisverkoston resurssien riittäminen tulee taata esimerkiksi lisäämällä lasten- ja nuortenpsykiatrisia hoitopaikkoja. Edelleen myönteistä ilmapiiriä voidaan lisätä ja vähentää leimautumista säilyttämällä koulut mahdollisimman heterogeenisinä ja integroimalla erityiskoulujen oppilaita mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksen koulujen ryhmiin.

42 %:lla toimenpiteistä on kohtalainen opettajien kannatus ja ne ovatkin lähes yhtä todennäköisiä arkipäivän syrjäytymistyössä, mutta vaativat suuremman tehon saavuttamiseksi tavoitteittensa tarkentamista ja kentän aktivointia. **Oppilashuoltotyö** ja siinä oleellisesti mukana olevat **kodit** on se alue, jolla on paljon tehtävää, sillä opetushan noudattaa jo laadittua opetussuunnitelmaa.

Ulkoinen hyvinvointi on yhteydessä terveyskasvatukseen, jota käsiteltiin jo yksilöpohdinnan yhteydessä. Tässä yhteydessä mukaan voisi lisätä huume- ja päihdevalistuksen nuorison niin surullisen humalahakuisuuden kyseenalaistamiseksi. Kyseessä ei ole mitenkään mitätön seikka, sillä on voimallisesti estettävä syrjäytymiskiarteeseen joutumista, josta Helsingin syrjäytymistyöryhmä (1997) muistuttaa johdanto-osan lainauksessaan.

Kun oppilaat siirtyvät vielä nykyäänkin esimerkiksi ala-asteen koulusta yläasteelle, muuttuu myös fyysinen koulurakennus ja ainakin perusopetusryhmät. Silloin koko koulun *yhteinen tekeminen* nousee merkittävään asemaan. Kun kaikki oppilaat tuttuusasteesta huolimatta ovat keskenään tekemisissä, voidaan yhteenkuuluvuus rakentaa ja laittaa alulle, ettei kenenkään koulutien aloittamista tai jatkamista haittaa ainakaan fyysinen eristyminen muista. Tällöin mitä käyttökelpoisempia ovat tukioppilaiden vanhastaan harjoittama kummioppilastoiminta koululla yleensä ja opetuksessa tietysti tulisi käyttää ainakin pari- tai ryhmätyöskentelyä yhteistoiminnallisuudesta puhumattakaan. Koulutyössä käytettävien jakso- ja teemätyöskentelyn yhteydessä on opetusmenettelyt laadittava suurta huolellisuutta noudattaen, jotta kaikki osallistujat tuntuvat kuuluvan ryhmäänsä ja että heillä on ryhmän työskentelyn kannalta mielekästä tekemistä.

Koska koulujen raamimäärärahat ovat kovin tiukkoja ja niukkenevia kuntien nykyiset taloudelliset näkymät huomioiden, joutuvat koulut kehittämään omia ratkaisujaan rahoittaakseen toimintaansa ja varsinkin arkipäivän koulutyöskentelyn ulkopuolista toimintaa. Erilaiset yhteiset retket ja leirikoulut vaativatkin paljon yhteistä ponnistelua. Parhaimmillaan se kuitenkin tarjoaa yhteistä tekemistä ponnisteltaessa päämäärän saavuttamiseen. Tällaisia ovat myyjäiset, keräykset ja erilaisten yleisötilaisuuksien järjestäminen vanhemmille ja muulle yhteisölle koulun ympärillä. Nämä tilaisuudet keräävät otollisesti koululaisten ympärille ihmisiä, joiden tukeva merkitys syrjäytymisen estämisessä on oleellinen. Lopuksi on sitten vielä ponnistelun tuloksena saavutettu yhteisen hankkeen toteutuminen ja toteuttaminen. Osapuolet saavat konkreettisen palautteen, mihin yhteisellä yrittämisellä pääsee ja että kaikki ovat siinä mukana.

Vaikka oppilashuoltotyöryhmä on jo melko vanha käsite ja toimimuotonsa ja kokoonpanonsa ovat kai melko selviä asioita, *tukitoimia* ajateltaessa ryhmän toiminnassa on kuitenkin kovin paljon tarkentamisen varaa. Ryhmän kokoontuminen tulisi saattaa säännölliseksi ja kulloistenkin kokoontumisten kokoonpano tulisi etukäteen suunnitella työskentelyä yleensä tai käsiteltäviä asioita optimaalisesti tukevaksi. Kokoontumisohjeeksi ei riitä toteamus, että oppilashuoltotyöryhmä kokoontuu tarvittaessa. Kenen mielestä tarvittaessa? – Edelleenkin käsittelyssä tapahtuneille päätöksille tulee olla paitsi toimeenpanija myös vastuhenkilö, joka pitää huolen seurannasta, ettei asia jäisi ainoastaan hyväksi päätökseksi.

Johdannossa esillä olleessa Pulkkinen (1997, 22-23) pitkittäistutkimuksesta on selvinnyt, että käyttäytyminen näytti riippuvan tilannetekijöistä sekä oppimisesta ja koska yksi ominaisuus ei ollut selittävä, on syytä tutkia ja paneutua muihin toimintamahdollisuuksiin, koska on käynyt ilmi, että ahdistuneisuus kuuluu yhteen heikon kognitiivisen säätelyn ja itsehillinnän kanssa, jolloin tunteet pääsevät valalle.

Tukiopetus on edelleenkin mielekäs tapa parantaa oppilaan mahdollisuuksia yleisopetuksen tavoitteiden täyttämässä ja yleisen kouluahdistuksen estämiseksi. Tukiopetuksen mielekkyyttä tulisi tarkkaan harkita ja tavoitella sen suhteen suurinta mahdollista hyötyä antamalla sitä esimerkiksi muiden koulutuntien aikana. Tällä toiminnalla voisi saada henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tarpeessa olevalle oppilaalle laadittua kyseinen suunnitelma yleisopetuksen tavoitteiden mukaankin edetessä. Opetushallituksen ylitarkastaja Peltonen (1998) muistuttikin HOJKS:in merkitystä johdannon lainauksessaan. Tällöin erityisopetuskin voisi tulla lähemmäksi yleisopetuksen työskentelymuotoja tarjoamalla apua esimerkiksi vain osaan oppilaan tuntien hoitamista. Integraation päänavaus tai laajentaminen olisi tällöin lähempänä ja näin pystyttäisiin myös karsimaan erityisopetuksen aloituspaikkojen määrää, kun olisi laajempi tietämys vaihtoehdoista erityiskouluille ja erityisluokille. Ei pidä unohtaa myös yhä lisääntyvää tarvetta mukauttaa oppilaita yhdessä tai useammassa oppiaineessa opiskeltaessa vain omaan suoritukseen vertaavassa opiskeluhengessä, joka on uusien koululakienkin arviointiohjeiden hengen mukaista. Vasta peruskoulun päättöarvi-

ointihan yhdeksännen luokan päätteeksi on ensimmäinen ja ainoa suhteellinen arviointi peruskoulussa.

Oppilaan muutakin kuin pelkkää opiskeluilmapiiriä voi kohottaa monella tavalla. Tukioppilaiden tai oppilaskunnan edustajien ylläpitämät kioskit ja kahvilat sekä myyjäiset puhumattakaan juoma-automaateista tuovat kummasti iloisuutta ja virkistäytymismahdollisuuksia koululaisen arkeen ja vaihtoehtoja perinteisen välitunnin viettoon. Samojen tahojen toiminnassa tulisi näkyä myös erilaisten teemapäivien tai –iltapäivien järjestäminen: sävellahjat keskusradion kautta, kastajaiset, potkiaiset tai viikon visailut sekä osallistuminen koko koulun projekteihin omalla panoksellaan.

Kodit näkyvät koulun arkipäivässä yhä enemmän vanhempainyhdistyksinä. Niiden mukanaolo opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa toisi kullekin asuinalueen koululle asuinaluekohtaisia painotuksia. Tässä toiminnassa päästään helposti sellaiseen suhteeseen vanhempien kanssa, että he voivat milloin tahansa tulla koululle henkilökuntaa tapaamaan. Tutkielman johdannossa sekä Jahnukainen (1997, 135) että Ihatsu (1993) korostavat, että koulun keskeyttäminen on oleellisin syrjäytymisen tae. Niinpä keskeytymättömän koulunkäynnin turvaaminen tulee olla suurimpia koulun ja kodin yhteistyömuotoja.

25 % tutkimuksessa esiin nousseiden teemojen alanäkökohdista ovat jonkin koulun osalta toimivia, mutta laaja merkitys koulujen yhteiseksi ohjelmaksi puuttuu. Nämä toimenpiteet voivat näissä kouluissa toki toteutua, mutta niitä ei voi kirjata kaupungin yhteiseen syrjäytymisen estämishjelmaan. Samaan kategoriaan kuuluvat teemojen alanäkökohtien koodaamisessa löydetty irralliset ja osaksi erittäin spesifitkin toimenpide-ehdotukset, joilla siis on vain alueellinen tai koulukohtainen merkitys. **Opettajien huolena** on kuitenkin *tiedollisten tavoitteiden* täyttyminen. Toimenpidelistoissa syrjäytymisen estämistä tällä sektorilla voisi ajatella toimittavan tietotekniikan perusopetus, jotta kaikille oppilaille pystyttäisiin takaamaan jo kansalaistaidoksikin vaadittu tietotekniikan perusosaaminen. Opettajien huolta voitaisiin vähentämään myös koettamalla saada aikaan kouluille ja luokkiin sekä perusopetusryhmiin lojaali, toisia tukeva tekemisen ilmapiiri ja vastuuntunto ikävän

negatiivisen solidaarisuuden tilalle. Siihen päästään kohtaamalla oppilasta enemmän yksilönä yhteisössä kuin oppilasyhteisönä.

Kaupungin kattavan syrjäytymisen estämishojelman laatiminen vaatii tarkempaa koulujen ohjelmien kartoittamista ja opettajien sitoutumista suoritettuun pohdintaan. Potentiaalisessa yhteisessä runko-ohjelmassa koulujen tulisi laatia pysyviin toimenpiteisiin tähtäävät ohjelmat, joissa luovutaan rakentamasta vain muita parempaa raporttia ja kiinnitetään todella huomio siihen, että pystyttäisiin laatimaan kuntaan tietty turvaverkko kaikille erityis- ja peruskoululaisille, josta heidät voi vähällä vaivalla poimia mukaan yhteisön toimintaan loputtomaan tyhjyyteen putoamisen sijasta.

Pohdinnassa esitettyjen ajatuksen tueksi seuraavassa on kaksi lainausta, jotka lisäksi kertovat ongelman maailmanlaajuisesta tasosta. Ensimmäisessä kerrotaan koulun keskeyttämisen merkityksestä irlantilaisessa yhteiskunnassa ja toisessa nuorten rikollisten tilasta Intiassa.

Micheál Martin (1998), Irlannin kasvatus- ja tiedeministeri, kertoo Traleen konferenssijulkaisussaan siitä, miten yläasteella koulunsa keskeyttäneillä on hyvin vaikea päästä korkeammin palkattuihin, taitoja vaativiin ammatteihin. Keskeyttäneitä on 12000 joka vuosi. Luku on 18% ikäluokasta. Ministerin mukaan kenenkään ei tulisi ottaa tai houkutella töihin ketään alle 18-vuotiasta, ellei hän ole suorittanut kouluaan loppuun. Asiaa voitaisiin ministeri Martinin mukaan auttaa lisäämällä vanhempien ja opettajien määrää yläastetasoisten koulujen johtokunnissa.

New Delhissä, Intiassa poliisi on huolissaan rikollisuuden kuvan muuttumisesta. Aikaisemmin rikollisuuteen sortuneet olivat tiettyjen alueiden historiallisia pahoja hahmoja. Mutta nykyään rikollisuuden torjunnassa ei enää voida turvautua vanhoihin keinoihin, koska viimeisen puolen vuoden aikana kaupungin eteläisistä osista rikoksista pidätetyistä 90 % on koulunsa kesken jättäneitä 17-21 -vuotiaita ensikertalaisia nuorukaisia. Trendi näyttää laajentuvan koko kaupungin alueelle. Poliisi kutsuu tätä ryhmää, peruskoulunsa kesken jättäneet nuoret, potentiaalisiksi rikollisiksi. Tutkimuksen mukaan nuorten rikollisten määrä tulee kasvamaan lähi-

aikoina, ellei tartuta korjaaviin menettelyihin koulutuspolitiikan suhteen (Pandey 1998).

Oppilaan omien koulunkäyntiedellytysten maksimaalisen turvaamisen lisäksi kodin kasvatustehtävä, kodin ja koulun yhteistyö ja yhä useamman aikuisen saaminen mukaan lasten ja nuorten kasvatukseen näyttävät olevan tärkeimpiä kulmakiviä syrjäytymisen estämistyössä. Lopuksi Pariisi-Sorbonnen yliopiston sosiaaliantropologian tohtorin Nicos Gousgounisin (1999) lausahdus, jossa hän korostaa, että jokapäiväisten toimintojemme tarkoitus voi olla tiedollinen tai myös emotionaalinen, mutta tietoisuuden puute voi johtaa syrjäytyneeseen käyttäytymiseen. Inhimillinen käyttäytyminen löytää tiensä sosiaalisten rakenteiden labyrintin läpi luovuuden suuntaan vain tiettyjen olettamusten alaisena: identiteetin kypsyys ja tiedon merkityksen ymmärtäminen. – Niinpä syrjäytymisen todelliset lähtökohdat ovatkin lähtöisin perhearvojen mekaanisesta kopioimisesta ja kasvatuksen stereotyyppisistä luennoista. Kysymys onkin siitä, miten tulee kehittää uusia strategioita voittaaksemme nämä uudet syrjäytymisen muodot.

Tämän tutkielman pääkohdat on luettavissa myös tietoverkossa Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen sivuilta raporteja -kohdasta osoitteesta <http://kala.jyu.fi/erityis>.

LÄHTEET

- Alasuuri, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bogdan, R., Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. (2nd edition)
Boston: Allyn & Bacon.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. 1979. Quasi-experimentation. Design and analysis
Issues for field settings. Chigago: Rand McNally.
- Erätuuli, M., Leino, J., Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät
ihmistieteessä. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Fadjukoff, P., Ikonen, O., Juvonen, J. 1995. Onnistun! Kokemuksia oppimisen
ilosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Fensman, P. (Edited by) 1986. Alienation from schooling. London: Routledge &
Kegan Paul.
- Forsström, R., Leinonen, J., Nummi, T. 1998. Pori 2004 koulutoimen kehittämis-
ohjelma. Raportti helmikuu 1998. Pori: Porin kaupungin koululaitoksen ope-
tusteknologiakeskus.
- Friman, T., Lehtola, A., Palonen, J. 1994. Joustava Workshop -tyyppinen oppi-
misympäristö. Ammatillinen Opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna: Julkaisuja 95.
- Haarikko, H., Kormano, A. 1994 . Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisemis-
hankkeet. Elämänhallintaprojektin perusselvitys. Turku: Turun ja Porin läänin-
hallitus. Kuntaosasto.
- Heinonen, A. 1996. Täyttä elämää. Teoksessa Ammatillista erityisopetusta tut-
kimassa. Riihimäki: Riihimäen kirjapaino oy.
- Holstila, E. 1997. Syrjäytymistä ja sosiaalista segregaatiota selvittäneen työryh-
män mietintö. Helsingin kaupunginkanslian julkaisusarja A 15/1997. Helsinki.
- Hybschmann Hansen, H. 1995. The royal danish school of educational studies.

- Teoksessa Training to be a teacher of pupils with special education needs. Milano: Reprosistemi RHO.
- Härkönen, I. 1998. Koulun tukitoimet peruskoulussa. Teoksessa asiakkaana erilainen oppija. Työministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Jahnukainen, M. 1996. Lisäluokka siltana tulevaisuuteen. Teoksessa Ammatillista erityisopetusta tutkimassa. Riihimäki: Riihimäen kirjapaino oy.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsinki: Helsingin yliopiston julkaisu: Tutkimuksia 182.
- Juvonen, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa erilainen oppija 2. Juva: WSOY.
- Kivinen, O., Kivirauma, J. 1988. Classification, selection and schooling. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettujen poikien koulukokemuksia. Teoksessa Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaisia tutkimuksia käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kuorelahti, M. 1993. Peruskoulun erityisluokalta jatkokoulutukseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laudatututkielma.
- Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi. Tapaustutkimus Imatran ESY -projektista 1992-1994. Teoksessa Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Levinson, D. J. 1985. The seasons of a man's life. New York: A A Knopf.
- Martin, M. 1998. School Drop-outs top of Government priority list. Department of education & science. Government of Ireland. Association of Secondary Teachers of Ireland. Tralee Annual Conference 14.4.1998.
- Menegoi Buzzi, I. 1993. The Italian educational system. Teoksessa A child with

- learning difficulties in Europe. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Moberg, S., Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pandey, S. M. 1998. School drop-outs turn to crime for a quick buck. Indian Express Newspapers. 1.8.1998.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and research methods. (2nd edition). Newbury Park: Sage.
- Peltonen, H. 1998. Päihteiden käytön ehkäisy ja verkostoyhteistö. Raportissa Syrjäytymisen ehkäisy - ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus: Raportti III.
- Potter, J., Wetherell, M. 1989. Discourse and sosial psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: Sage.
- Pulkkinen, L. (Toim.) 1997. Lapsesta aikuisuuteen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy
- Pulkkinen, L. 1988. Nuoren aikuisen elämänrakenne. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Reiterä-Paajanen, U. 1998. Koulukohtaisen lähivastuun kehittyminen syrjäytymisen ehkäisemiseksi yläasteella. Raportissa Syrjäytymisen ehkäisy- ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus: Raportti III.
- Rutter, M., Taylor, E., Hersov, L. 1994. Child and adolescent psychiatry. Modern Appereances. London: Blacwell Scinetific Publications.
- Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen syrjäytyminen lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa

- Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Saikku, P. 1996. Yhdistävät käytännöt. Kuntoutuksen viranomaisverkoston tarkastelua. STAKES Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 1996. Raportteja 201. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Seppovaara-Jousi, R. 1996. Erityisluokkien vaikeasti kasvatettavien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen. Survival -analyysi erityispedagogisessa tutkimuksessa. Teoksessa Kasvatushäiriöt nyt! Suomalaisia tutkimuksia käyttäytymishäiriöstä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, s. 1998. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" -yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitas Tamperensis ser A 335.
- Tröst, J. 1993. Kvalitative intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauslehti Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vintiötyöryhmän muistio. 1992. Suosituksia keinoiksi vaikuttaa lasten ja nuorten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Oikeusministeriön lainvalmisteluosaston julkaisu 4.
- Virtanen, P. 1995. "Jos huomien tuo jotain uutta..." Tutkimus pitkäaikaistyöttömien nuorten työllistamisestä ja nuoria koskevan syrjäytymispolitiikan luonteesta. Työpoliittinen tutkimus 96. Helsinki: Työministeriö.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wolcott, H. 1990. Writing up qualitative research. Newbury Park: SAGE.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Gousgounis, N. 1999. Alienation in Family and Education. Pedagogical Institute of Athens.
- Happonen, H. 1998. Eriytisopetuksen painopiste muuttuu. Opetusalan koulutuskeskus. HOPS -koulutus.
- Ihatsu, M. 1993. Pudokkaat/ammattioppilaitosten mahdollisuudet. Kellokoski: Pudosseminaari.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. 1999 Tutkimuksen asema syrjäytymisprojektien suunnittelussa, hallinnassa ja evaluaatiossa. Jyväskylä: Tuhti -seminaari 8.-9.4.1999.
- Jahnukainen, M. 1999. Empowerment and non-formal guidance in a modern world of education. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Kuorelahti, M. 1999. Quality of school life in finnish special educational settings (EBD). Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Mahkonen, S. 1993. Asosiaaliset lapset, nuoret ja vintiöt . Neljä jäsenystapaa Kellokoski: Pudokasseminaari 7.5.1993.
- Segeberg, Y. 1998. The Swedish schoolsystem. European in-service for educational staff. Desenzano 27.9.-4.10.1998.
- Somerharju, J. 1992. Kaupunki kouluna -projektista. Syrjäytyneiden opetus. Koulu- ja nuorisolautakunnat. Turun ja Porin lääninhallitus.
- Stark, P. 1994. Porin kaupungin koululaitos. Pajakoulun opetussuunnitelma. Pori: Opetusteknologiakeskus.
- STM asettaa uuden työryhmän. Hallinnonalat tehokkaampaan yhteistyöhön syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 181/99.
- Vilppola, T. 1999. Reaalipedagogiikalla elämänhallintaan. Tuomontuvasta elä-

mään ja ammattiin. Jyväskylä: Tuhti -seminaari IV.

LIITTEET

Liite 1 - Teemat ja alanäkökohdat

Liite 2 - Kyselylomake

Liite 3 - Lista koulujen nimistä

Liite 4 – Korrelaatiolaskelmat ja -kuviot

**LIITE 1A: Syrjäytymisen estämistoimenpiteiden teemat alanäkökohtineen
Porin kaupungin peruskoulussa lv 1997-1998**

I. YKSILÖÖN/OPPILAASEEN KOHDISTUVAT

A. OPPILAS YKSILÖNÄ YHTEISÖSSÄ

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
1. Terve itsetunto/minäkäsitys	3
2. Luodaan ilmapiiri, josta lapsi tuntee koulun omaksi paikakseen	2
3. Oppilaan vahvuuksien huomiointi /Missä oppilas on hyvä ja lahjakas	2
4. Tavoitteena sosiaalinen minä	1
5. Oppilaan ja opettajan kahdenkeskiset neuvottelut	1
6. Arkiset elämäntavat ja sosiaaliset taidot	1
7. Kiusaamiseen tarttuminen	1
8. Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen	1
9. Oppimisen/opetuksen yksilöllistäminen	1
10. Turvallisen koulunkäynnin takaaminen	1
11. Oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu	1
12. Menestyksen seuraaminen	1
13. Oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien tukeminen	1
14. Oppilaan itsearviointi	1

B. TIEDOLLISET TAVOITTEET

1. Tietotekniikan perusopetus	2
2. Viisas ihminen	1
3. Hyvien perustietojen antaminen oppilaalle	1
4. Hyvät matematiikan perustaidot	1
5. Rumpukoulu	1
6. Taitoaineet	1

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
7. Oppilaan oman erityisosaamisen löytäminen	1
8. Peruskoulun suorittaminen yksityisoppilaana	1
9. Oppilasarviointin numeroiden korottaminen	1

C. ULKOINEN HYVINVOINTI

1. Terveyskasvatus	3
2. Reipas ulkoinen olemus	1
3. Hyvät tavat	1
4. Oppilaan aineellinen hyvinvointi	1
5. 100% läsnäolo koulussa	1
6. Terveystilan seuraaminen/Hoitoon ohjaaminen	1
7. Ylimääräisiä välipaloja kouluun	1

II. YHTEISÖÖN/KOULUUN KOHDISTUVAT

A. YHTEINEN TEKEMINEN

1. Kummioppilastoiminta	3
2. Ryhmä- ja parityöskentely	3
3. Teemapäivät	3
4. Vastuuoppilaat (isompi auttaa pienempää)	2
5. Retket	2
6. Yhteiset esiintymiset, näyttelyt	1
7. Yhteiset tilaisuudet	1
8. Tukioppilaat	1
9. Projektit	1
10. Asennekasvatus	1
11. Vierailut	1
12. Juhlat	1
13. Luokkasääntöjen laatiminen	1
14. Päivänavaukset	1

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
15. Toiminnallinen oppimiskeskus	1
16. Oppilaan ohjaus koko koulun henkilökunnalle	1
B. TUKITOIMET	
1. Oppilashuoltotyöryhmän työn tehostaminen	15
2. Tukiopetuksen antaminen	9
3. HOPS/HOJKS	9
4. Erillinen erityis- ja tukiopetusresurssi	4
5. Erityisopetuksen tehostaminen	4
6. Opetusjärjestelyjen joustava muuttaminen	3
7. Erityisvaikeuksien huomiointi yksilötasolla	2
8. Tukioppilastoiminta	2
9. Oppilaskunnan toiminta	2
10. Luokkatoverin huomaaminen	2
11. Kouluavustaja	2
12. Oppimisvaikeuksien tukeminen	1
13. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö	1
14. Tuetaan itsenäisyyttä edistäviä toimenpiteitä	1
15. Monipuolistetaan työelämään tutustuminen	1
16. Yhteistoiminnallinen oppiminen	1
17. Kotikäynnit	1
18. Koulukiusaamisen estäminen	1
19. Kouluuntulohaastattelut vanhemmille	1
C. OPETTAJIEN YHTEISTYÖ	
1. Yhteisistä toimintatavoista sopiminen	3
2. Tuntikehyksen jako	2
3. Ryhmäkokojen minimoiminen	2
4. Arviointijärjestelmän luominen	2
5. Opettajien tiimityön lisääminen	1

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
6. Keskustelu	1
7. Opetuksen suuntaaminen kokemuksien mukaan	1
8. Koulun henkilöstö noudattaa koulun toiminta-ajatuksia	1
9. Oppilasryhmien koon kasvaessa virkojen määrän lisääminen	1
10. Opetusjärjestelyt	1
11. Opettajien täsmäkoulutus	1
12. Oppilaiden käyttäytymisen ja opiskelun seuranta	1

III. TOIMENPITEET KOULUAJAN/KOULUN ULKOPUOLELLA

A. TOIMENPITEIDEN VÄLITTÖMYYS

1. Nopea yhteys puhelimitse	2
2. Tekemisen tapahtuminen välittömästi	1
3. Nopea puuttuminen poissaoloon	1
4. Toimenpiteisiin ryhdyttävä heti (yläasteella 7. lk:lla)	1

B. ILTAPÄIVÄTOIMINTA

1. Koulun kerhot	12
2. Iltis -kerhot	9
3. Aikuisten ohjaama sosiaalinen harrastus	1
4. PORITEKO -projekti = sosiaalialan opiskelijat järjestävät opettajille ja vanhemmille toimintoja	1
5. Esiopetuskokeilu	1
6. Kurssittaminen	1
7. Seurakunnan kerhot	1

C. KODIT

1. Vanhempainyhdistystoiminta	2
2. Saumaton yhteistyö huoltajiin	2
3. Perhetapaamiset	2
4. Perheiden kasvatustyön tukeminen	2

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
5. Vanhemmuuden tukeminen	1
6. Turvakoti	1
7. Huoltajien kasvatuserinekartoitus	1
8. Huoltajien kahdenkeskeinen tapaaminen	1
9. Puhelintunti	1
10. Vanhempainillat	1
11. Keskustelu koululla asianosaisten kanssa	1

IV. YHTEISTYÖTAHOT / SIDOSRYHMÄT

1. Vanhemmat	15
2. Kouluterveydenhoitaja	13
3. Koulukuraattori	12
4. Vanhempainyhdistys	11
5. Perheneuvola	10
6. Vapaa-ajan virasto	7
7. Erityisopettaja	6
8. Koulupoliisi	6
9. Seurakunta	6
10. Sosiaalikeskus/Lastenhuollon tarkkaaja	6
11. Urheiluseura	5
12. Oppilashuoltotyöryhmä	5
13. Ammattikorkeakoulu	4
14. Iltis -ohjausryhmä	3
15. Ammattikoulu	3
16. Asukasyhdistys	3
17. VPK	2
18. Porkkana -projekti	2
19. MLL	2
20. Päiväkoti	2
21. Yritykset	2
22. Lasten- ja nuortenpsykiatrinen poliklinikka	2

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
23. Sairaala	2
24. Lähikoulu	2
25. Päivähoitotoimisto	1
26. Työsuojeluvaltuutettu	1
27. Kouluavustaja	1
28. Taidekoulu	1
29. Yläaste	1
30. Luokkatoimikunnat	1
31. Tukiyhdistykset	1
32. Partio	1
33. Teollisuuslaitokset	1
34. Erityiskoulu	1
35. Käsi- ja taideteollisuuskoulu	1
36. Koulutuslautakunta	1
37. Koulutusvirasto	1
38. Kansalaisopisto	1
39. Koulun ulkopuoliset asiantuntijat	1

LIITE 1B: Syrjäytymisen estämistoimenpiteiden arviointi Porin kaupungin peruskoulussa lv 1997-1998

**I. MIKÄ AIHEALUE OSOITTAUTUNUT POSITIIVISEKSI/ONNISTUNUT LUKU-
VUODEN AIKANA**

	Kuinka monessa ohjelmassa mainittu
1. Yhteistyö vanhempien/kotien kanssa	10
2. Oppilashuoltotyöryhmän työskentely	10
3. Vastuuhenkilöjärjestelmä	7
4. Koulun ulkopuolisen yhteistyöverkoston toimiminen	6
5. Erityisopetus	6
6. Kerhot	5
7. Tukiopetus	5
8. Iltis ; koululaisten iltapäivätoiminta	4
9. Luokka/kouluavustajat	3
10. Yhteinen tekeminen/tapahtumat	3
11. Yhteistyö sidosryhmien kanssa	3
12. Yhteistyö toisen koulun kanssa	2
13. Sosiaalipedagogiikka	2
14. Tukioppilastoiminta	2
15. Itsearviointi/itsetunto	2
16. Alkuopetus/esikoulukokeilu	2
17. Tukiopetus	1
18. Keskusteluneuvonta	1
19. Lisäopetus	1
20. Henkilöstön yhteistyö	1
21. Hyvä perusopetus	1
22. Tukiryhmätoiminta	1
23. Alkuopetus	1
24. Poissaolokontrolli	1
25. Opetusmenetelmien yksilöllistäminen	1

	Kuinka monessä ohjelmassa mainittu
26. Koulun ilmapiiri	1
27. Elämänhallinta	1

II. MIKÄ AIHEALUE OSOITTAUTUNUT NEGATIIVISEKSI/EPÄONNISTUNUT LUKUVUODEN AIKANA

1. Resurssien riittävyys	8
2. Iltis ; Koululaisten iltapäivätoiminta	4
3. Asiantuntija-avun hitaus/viranomaisverkosto	2
4. Henkilökunnan yhtenäisyys/vaihtuvuus	2
5. Myönteinen ilmapiiri/asenne	2
6. Tilojen tarkoituksenmukainen käyttö	2
7. Oppilaan leimautuminen	2
8. Asioiden vieminen käytännön tasolle	1
9. Tilanteiden monitahoisuus	1
10. Kulttuuriyhteisöjen erilaisuus	1
11. Yhteistoiminnallisuus	1
12. Tukiopetus	1
13. Vanhempaintoimikunta	1
14. "Vaikeat" oppilaat	1
15. Vastuuhenkilöjärjestelmä	1
16. Vaikeuksissa olevat äidit	1
17. Opetusryhmien muuntuminen	1
18. Suorituskyvyn erilaisuus	1
19. Opon toiminta	1
20. Oppilaskuntatoiminta	1

LIITE 2: Strukturoitu kysely opettajien käsityksistä syksyllä 1999

Seuraavassa on koostettu syrjäytymisen estämistoimenpiteiden lähdemateriaalin analyysissä esiin nousseet teemat alanäkökohtineen.

PYYDÄN SINUA MERKITSEMÄÄN RASTILLA VIISI MIELESTÄSI OLEELLISINTA TOIMENPIDETTÄ KUSSAKIN KOHDASSA

I. YKSILÖÖN/OPPILAASEEN KOHDISTUVAT

A. OPPILAS YKSILÖNÄ YHTEISÖSSÄ

- | | |
|---|-------|
| 1. Terve itsetunto/minäkäsitys | _____ |
| 2. Luodaan ilmapiiri, josta lapsi tuntee koulun omaksi paikakseen | _____ |
| 3. Oppilaan vahvuuksien huomiointi /Missä oppilas on hyvä ja lahjakas | _____ |
| 4. Tavoitteena sosiaalinen minä | _____ |
| 5. Oppilaan ja opettajan kahdenkeskiset neuvottelut | _____ |
| 6. Arkiset elämäntavat ja sosiaaliset taidot | _____ |
| 7. Kiusaamiseen tarttuminen | _____ |
| 8. Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen | _____ |
| 9. Oppimisen/opetuksen yksilöllistäminen | _____ |
| 10. Turvallisen koulunkäynnin takaaminen | _____ |
| 11. Oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu | _____ |
| 12. Menestyksen seuraaminen | _____ |
| 13. Oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien tukeminen | _____ |
| 14. Oppilaan itsearviointi | _____ |

B. TIEDOLLISET TAVOITTEET

- | | |
|--|-------|
| 1. Tietotekniikan perusopetus | _____ |
| 2. Viisas ihminen | _____ |
| 3. Hyvien perustietojen antaminen oppilaalle | _____ |

- | | |
|--|-------|
| 4. Hyvät matematiikan perustaidot | _____ |
| 5. Rumpukoulu | _____ |
| 6. Taitoaineet | _____ |
| 7. Oppilaan oman erityisosaamisen löytäminen | _____ |
| 8. Peruskoulun suorittaminen yksityisoppilaana | _____ |
| 9. Oppilasarvioinnin numeroiden korottaminen | _____ |
-

C. ULKOINEN HYVINVOINTI

- | | |
|---|-------|
| 1. Terveyskasvatus | _____ |
| 2. Reipas ulkoinen olemus | _____ |
| 3. Hyvät tavat | _____ |
| 4. Oppilaan aineellinen hyvinvointi | _____ |
| 5. 100% läsnäolo koulussa | _____ |
| 6. Reveydentilan seuraaminen/Hoitoon ohjaaminen | _____ |
| 7. Ylimääräisiä välipaloja kouluun | _____ |
-

II. YHTEISÖÖN/KOULUUN KOHDISTUVAT

A. YHTEINEN TEKEMINEN

- | | |
|---|-------|
| 1. Kummioppilastoiminta | _____ |
| 2. Ryhmä- ja parityöskentely | _____ |
| 3. Teemapäivät | _____ |
| 4. Vastuuoppilaat (isompi auttaa pienempää) | _____ |
| 5. Retket | _____ |
| 6. Yhteiset esiintymiset, näyttelyt | _____ |
| 7. Yhteiset tilaisuudet | _____ |
| 8. Tukioppilaat | _____ |
| 9. Projektit | _____ |
| 10. Asennekasvatus | _____ |
| 11. Vierailut | _____ |
| 12. Juhlat | _____ |

- | | |
|---|-------|
| 13. Luokkasääntöjen laatiminen | _____ |
| 14. Päivänavaukset | _____ |
| 15. Toiminnallinen oppimiskeskus | _____ |
| 16. Oppilaan ohjaus koko koulun henkilökunnalle | _____ |
-

B. TUKITOIMET

- | | |
|---|-------|
| 1. Oppilashuoltotyöryhmän työn tehostaminen | _____ |
| 2. Tukiopetuksen antaminen | _____ |
| 3. HOPS/HOJKS | _____ |
| 4. Erillinen erityis- ja tukiopetusresurssi | _____ |
| 5. Erityisopetuksen tehostaminen | _____ |
| 6. Opetusjärjestelyjen joustava muuttaminen | _____ |
| 7. Erityisvaikeuksien huomiointi yksilötasolla | _____ |
| 8. Tukioppilastoiminta | _____ |
| 9. Oppilaskunnan toiminta | _____ |
| 10. Luokkatoverin huomaaminen | _____ |
| 11. Kouluavustaja | _____ |
| 12. Oppimisvaikeuksien tukeminen | _____ |
| 13. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö | _____ |
| 14. Tuetaan itsenäisyyttä edistäviä toimenpiteitä | _____ |
| 15. Monipuolistetaan työelämään tutustuminen | _____ |
| 16. Yhteistoiminnallinen oppiminen | _____ |
| 17. Kotikäynnit | _____ |
| 18. Koulukiusaamisen estäminen | _____ |
| 19. Kouluuntulohaastattelut vanhemmille | _____ |
-

C. OPETTAJIEN YHTEISTYÖ

- | | |
|--|-------|
| 1. Yhteisistä toimintatavoista sopiminen | _____ |
| 2. Tuntikehyksen jako | _____ |
| 3. Ryhmäkokojen minimoiminen | _____ |
| 4. Arviointijärjestelmän luominen | _____ |

5. Opettajien tiimityön lisääminen _____
6. Keskustelu _____
7. Opetuksen suuntaaminen kokemuksen mukaan _____
8. Koulun henkilöstö noudattaa koulun toiminta-ajatuksia _____
9. Oppilasryhmien koon kasvaessa virkojen määrän
lisääminen _____
10. Opetusjärjestelyt _____
11. Opettajien täsmäkoulutus _____
12. Oppilaiden käyttäytymisen ja opiskelun seuranta _____

III. TOIMENPITEET KOULUAJAN/KOULUN ULKOPUOLELLA

A. TOIMENPITEIDEN VÄLITTÖMYYS

(! Valitse vain kaksi !)

1. Nopea yhteys puhelimitse _____
2. Tekemisen tapahtuminen välittömästi _____
3. Nopea puuttuminen poissaoloon _____
4. Toimenpiteisiin ryhdyttävä heti (yläasteella 7. lk:lla) _____

B. ILTAPÄIVÄTOIMINTA

1. Koulun kerhot _____
2. Iltis -kerhot _____
3. Aikuisten ohjaama sosiaalinen harrastus _____
4. PORITEKO -projekti = sosiaalialan opiskelijat järjestävät
opettajille ja vanhemmille toimintoja _____
5. Esiopetuskokeilu _____
6. Kurssittaminen _____
7. Seurakunnan kerhot _____

C. KODIT

1. Vanheimpainyhdistystoiminta _____

2. Saumaton yhteistyö huoltajiin _____
3. Perhetapaamiset _____
4. Perheiden kasvatustyön tukeminen _____
5. Vanhemmuuden tukeminen _____
6. Turvakoti _____
7. Huoltajien kasvatusasennekartoitus _____
8. Huoltajien kahdenkeskeinen tapaaminen _____
9. Puhelintunti _____
10. Vanhempainillat _____
11. Keskustelu koululla asianosaisten kanssa _____

IV. YHTEISTYÖTAHOT / SIDOSRYHMÄT

1. Vanhemmat _____
2. Kouluterveydenhoitaja _____
3. Koulukuraattori _____
4. Vanhempainyhdistys _____
5. Perheneuvola _____
6. Vapaa-ajan virasto _____
7. Erityisopettaja _____
8. Koulupoliisi _____
9. Seurakunta _____
10. Sosiaalikeskus/Lastenhuollon tarkkaaja _____
11. Urheiluseura _____
12. Oppilashuoltotyöryhmä _____
13. Ammattikorkeakoulu _____
14. Iltis -ohjausryhmä _____
15. Ammattikoulu _____
16. Asukasyhdistys _____
17. VPK _____
18. Porkkana -projekti _____
19. MLL _____

20. Päiväkoti	_____
21. Yritykset	_____
22. Lasten- ja nuortenpsykiatrisen poliklinikka	_____
23. Sairaala	_____
24. Lähikoulu	_____
25. Päivähoitotoimisto	_____
26. Työsuojeluvaltuutettu	_____
27. Kouluavustaja	_____
28. Taidekoulu	_____
29. Yläaste	_____
30. Luokkatoimikunnat	_____
31. Tukiyhdistykset	_____
32. Partio	_____
33. Teollisuuslaitokset	_____
34. Erityiskoulu	_____
35. Käsi- ja taideteollisuuskoulu	_____
36. Koulutuslautakunta	_____
37. Koulutusvirasto	_____
38. Kansalaisopisto	_____
39. Koulun ulkopuoliset asiantuntijat	_____

Seuraavassa on koostettu syrjäytymisen estämistoimenpiteiden arvioinnin lähdemateriaalin analyysissä esiin nousseet myönteiset ja kielteiset asiat.

PYYDÄN SINUA MERKITSEMÄÄN RASTILLA VIISI MIELESTÄSI OLEELLISINTA TOIMENPIDETTÄ KUSSAKIN KOHDASSA

**I. MIKÄ AIHEALUE OSOITTAUTUNUT POSITIIVISEKSI/ONNISTUNUT LUKU-
VUODEN AIKANA**

- | | |
|--|-------|
| 1. Yhteistyö vanhempien/kotien kanssa | _____ |
| 2. Oppilashuoltotyöryhmän työskentely | _____ |
| 3. Vastuuhenkilöjärjestelmä | _____ |
| 4. Koulun ulkopuolisen yhteistyöverkoston toimiminen | _____ |
| 5. Erityisopetus | _____ |
| 6. Kerhot | _____ |
| 7. Tukiopetus | _____ |
| 8. Iltis ; koululaisten iltapäivätoiminta | _____ |
| 9. Luokka/kouluavustajat | _____ |
| 10. Yhteinen tekeminen/tapahtumat | _____ |
| 11. Yhteistyö sidosryhmien kanssa | _____ |
| 12. Yhteistyö toisen koulun kanssa | _____ |
| 13. Sosiaalipedagogiikka | _____ |
| 14. Tukioppilastoiminta | _____ |
| 15. Itsearviointi/itsetunto | _____ |
| 16. Alkuopetus/esikoulukokeilu | _____ |
| 17. Tukiopetus | _____ |
| 18. Keskusteluneuvonta | _____ |
| 19. Lisäopetus | _____ |
| 20. Henkilöstön yhteistyö | _____ |
| 21. Hyvä perusopetus | _____ |
| 22. Tukiryhmätoiminta | _____ |
| 23. Alkuopetus | _____ |
| 24. Poissaolokontrolli | _____ |

- | | |
|---|-------|
| 25. Opetusmenetelmien yksilöllistäminen | _____ |
| 26. Koulun ilmapiiri | _____ |
| 27. Elämänhallinta | _____ |
-

II. MIKÄ AIHEALUE OSOITTAUTUNUT NEGATIIVISEKSI/EPÄONNISTUNUT LUKUVUODEN AIKANA

- | | |
|--|-------|
| 1. Resurssien riittävyys | _____ |
| 2. Iltis ; Koululaisten iltapäivätoiminta | _____ |
| 3. Asiantuntija-avun hitaus/viranomaisverkosto | _____ |
| 4. Henkilökunnan yhtenäisyys/vaihtuvuus | _____ |
| 5. Myönteinen ilmapiiri/asenne | _____ |
| 6. Tilojen tarkoituksenmukainen käyttö | _____ |
| 7. Oppilaan leimautuminen | _____ |
| 8. Asioiden vieminen käytännön tasolle | _____ |
| 9. Tilanteiden monitahoisuus | _____ |
| 10. Kulttuuriyhtrisöjen erilaisuus | _____ |
| 11. Yhteistoiminnallisuus | _____ |
| 12. Tukiopetus | _____ |
| 13. Vanhempaintoimikunta | _____ |
| 14. "Vaikeat" oppilaat | _____ |
| 15. Vastuuhenkilöjärjestelmä | _____ |
| 16. Vaikeuksissa olevat äidit | _____ |
| 17. Opetusryhmien muuntuminen | _____ |
| 18. Suorituskyvyn erilaisuus | _____ |
| 19. Opon toiminta | _____ |
| 20. Oppilaskuntatoiminta | _____ |

LIITE 3 : Löydösten laadullisessa tarkastelussa käytettyjen koulujen numerointi

SYRJÄYTYMISEN ESTÄMIS-OHJELMAT

1. Ahlaisten ala-aste
2. Cygnaeuksen ala-aste
3. Enäjärven ala-aste
4. Herralahden ala-aste
5. Isonsannan ala-aste
6. Kaanaan ala-aste
7. Kalaholman ala-aste
8. Kyläsaaren ala-aste
9. Käppärän ala-aste
10. Lattomeren ala-aste
11. Mäntyluodon ala-aste
12. Niittymaan ala-aste
13. Pihlavan ala-aste
14. Preiviikin ala-aste
15. Reposaaressen peruskoulu
16. Ruosniemen ala-aste
17. Sampolan ala-aste
18. Toejoen ala-aste
19. Toukarin ala-aste
20. Tuorsniemen ala-aste
21. Uudenkoiviston ala-aste
22. Vähärauman ala-aste
23. Väinölän ala-aste
24. Herttuan koulu
25. Kallelan koulu
26. Koivulan koulu
27. Tiilimäen koulu
28. Itä-Porin yläaste
29. Kuninkaanhaan yläaste

OHJELMIEN ARVIOINTI

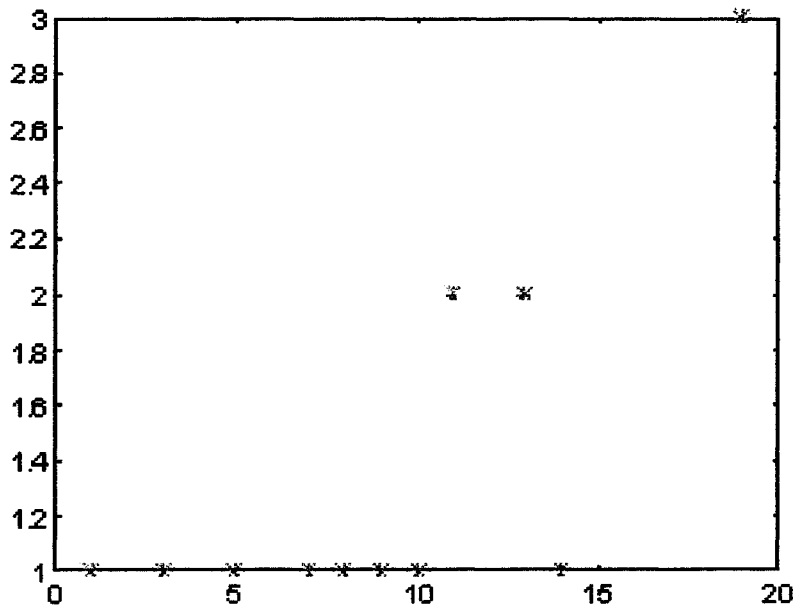
1. Ahlaisten ala-aste
2. Enäjärven ala-aste
3. Herralahden ala-aste
4. Isonsannan ala-aste
5. Kaanaan ala-aste
6. Kalaholman ala-aste
7. Kyläsaaren ala-aste
8. Käppärän ala-aste
9. Lattomeren ala-aste
10. Niittymaan ala-aste
11. Pihlavan ala-aste
12. Preiviikin ala-aste
13. Reposaaressen peruskoulu
14. Ruosniemen ala-aste
15. Sampolan ala-aste
16. Toukarin ala-aste
17. Tuorsniemen ala-aste
18. Uudenkoiviston ala-aste
19. Väinölän ala-aste
20. Herttuan koulu
21. Kallelan koulu
22. Tiilimäen koulu
23. Itä-Porin yläaste
24. Kuninkaanhaan yläaste

- 30. Länsi-porin yläaste
- 31. Meri-Porin yläaste
- 32. Pohjois-Porin yläaste
- 33. Porin Lyseon yläaste
- 34. Porin suomalaisen yhteis-
lyseon yläaste

- 25. Länsi-Porin yläaste
- 26. Meri-Porin yläaste
- 28. Pohjois-Porin yläaste
- 27. Porin Lyseon yläaste
- 29. Porin suomalaisen yhteis-
lyseon yläaste

LIITE 4: Matlab –ohjelman korrelaatiolaskelmat ja kuvaajat

```
A1=[19 13 11 3 3 9 14 3 3 8 10 1 5 7];
a1=[3 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(A1,a1,'*')
```



```
X=[A1'a1']
X =
```

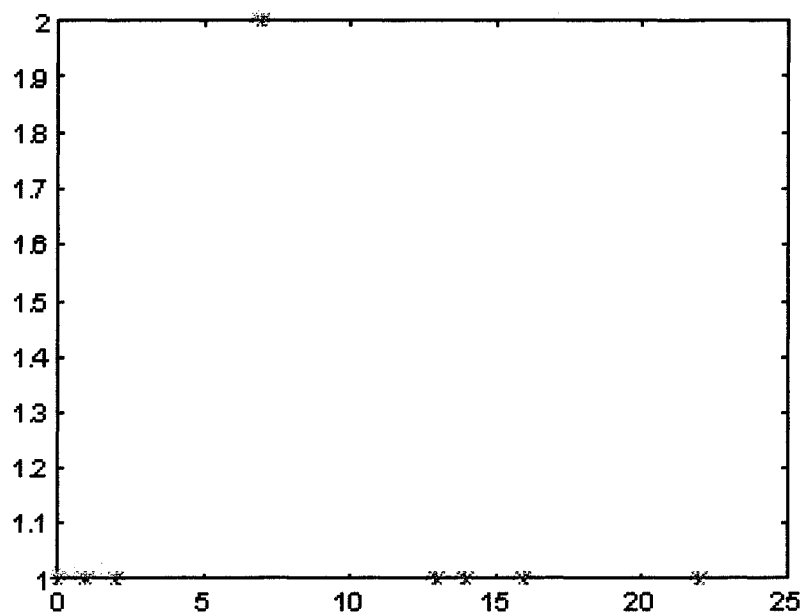
```
3 19
2 13
2 11
1 3
1 3
1 9
1 14
1 3
1 3
1 8
1 10
1 1
1 5
1 7
```

```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

korrelaatio =

```
1.0000  0.7438
0.7438  1.0000
```

```
B1=[7 14 22 13 0 16 22 2 1];
b1=[2 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(B1,b1,'*')
```



$X=[B1' \ b1']$

X =

```
7  2
14 1
22 1
13 1
0  1
16 1
22 1
2  1
1  1
```

korrelaatio=corrcoeff(X)

korrelaatio =

```

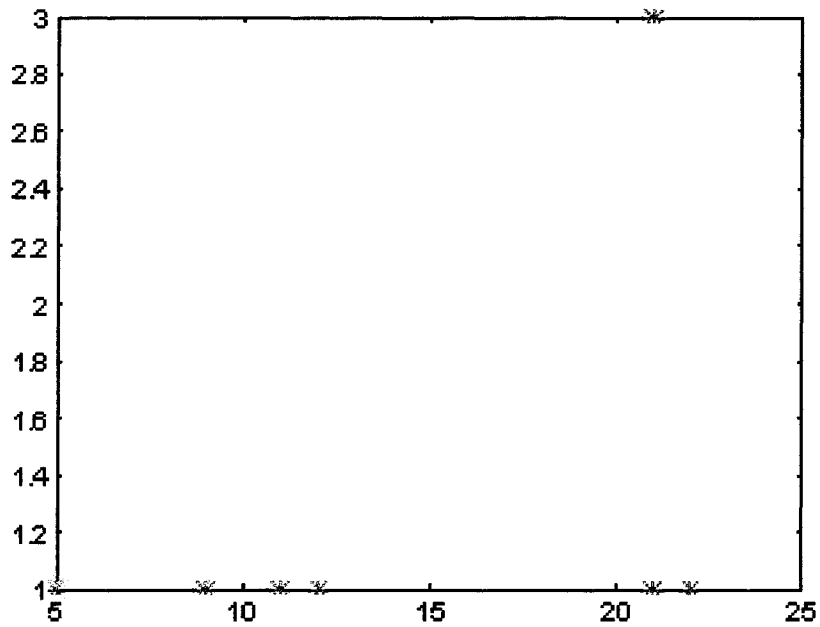
1.0000 -0.1639
-0.1639 1.0000

```

```

C1=[21 12 21 9 11 22 5];
c1=[3 1 1 1 1 1 1];
plot(C1,c1,'*')

```



```
X=[C1' c1']
```

```
X =
```

```

21  3
12  1
21  1
 9  1
11  1
22  1
 5  1

```

```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

```
korrelaatio =
```

```

1.0000 0.4244
0.4244 1.0000

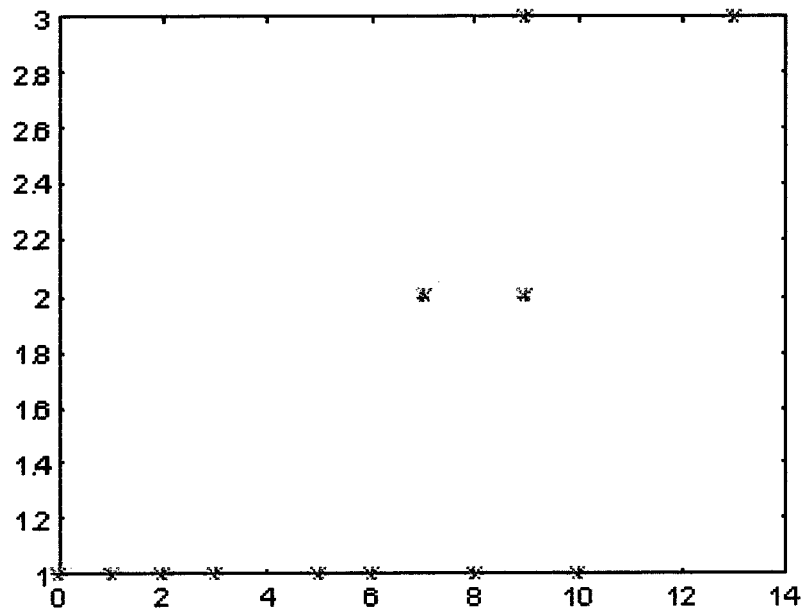
```

```

A2=[9 13 9 9 7 2 10 10 3 10 1 5 6 0 10 8];
a2=[3 3 3 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1];

```

```
plot(A2,a2,'*')
```



```
X=[A2' a2']
```

```
X =
```

```

 9  3
13  3
 9  3
 9  2
 7  2
 2  1
10  1
10  1
 3  1
10  1
 1  1
 5  1
 6  1
 0  1
10  1
 8  1
```

```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

```
korrelaatio =
```

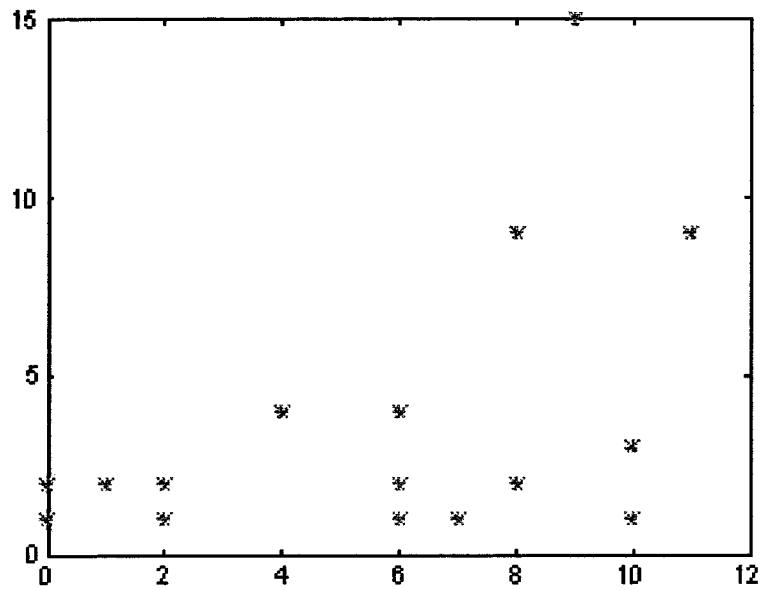
```

1.0000  0.4734
0.4734  1.0000
```

```

B2=[9 8 11 6 4 10 8 2 0 1 6 7 10 6 0 2 2 7 7];
b2=[15 9 9 4 4 3 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(B2,b2,'*')

```



```
X=[B2' b2']
```

```
X =
```

```

 9 15
 8  9
11  9
 6  4
 4  4
10  3
 8  2
 2  2
 0  2
 1  2
 6  2
 7  1
10  1
 6  1
 0  1
 2  1
 2  1
 7  1
 7  1

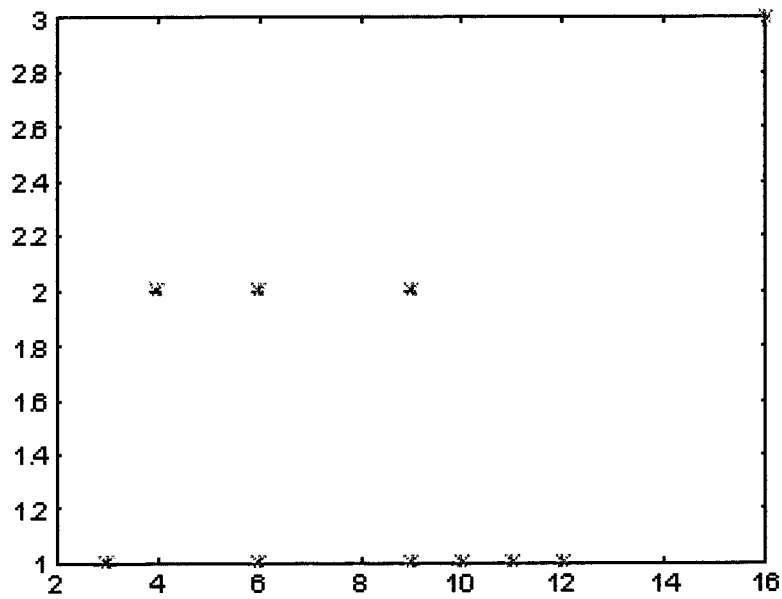
```

```
» korrelaatio=corrcoeff(X)
```


korrelaatio =

```
1.0000  0.4423
0.4423  1.0000
```

```
C2=[16 4 6 9 11 12 3 6 9 12 6 10];
c2=[3 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(C2,c2,'*')
```



```
X=[C2' c2']
```

```
X =
```

```
16  3
 4  2
 6  2
 9  2
11  1
12  1
 3  1
 6  1
 9  1
12  1
 6  1
10  1
```

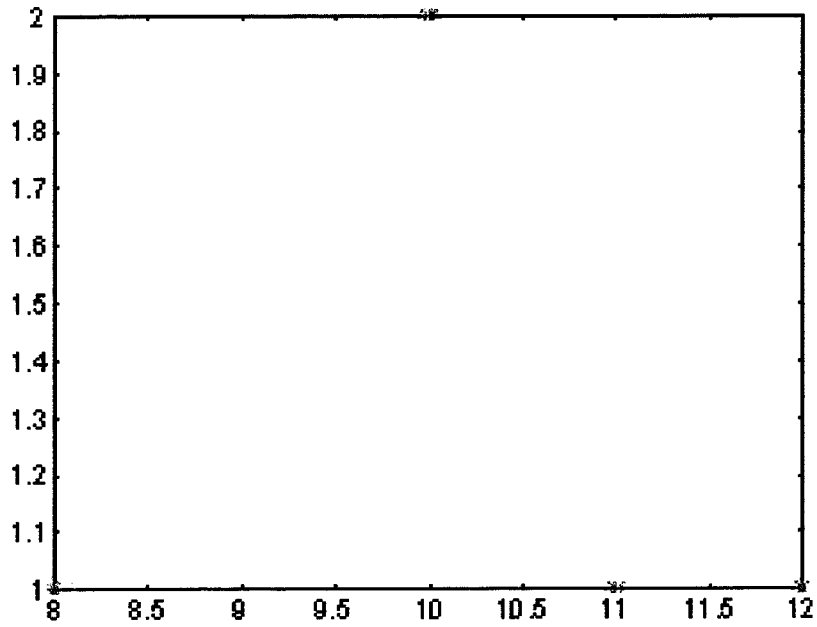
```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

```
korrelaatio =
```

```
1.0000  0.2745
```

0.2745 1.0000

```
A3=[10 8 11 12];
a3=[2 1 1 1];
plot(A3,a3,'*')
```



```
X=[A3' a3']
```

X =

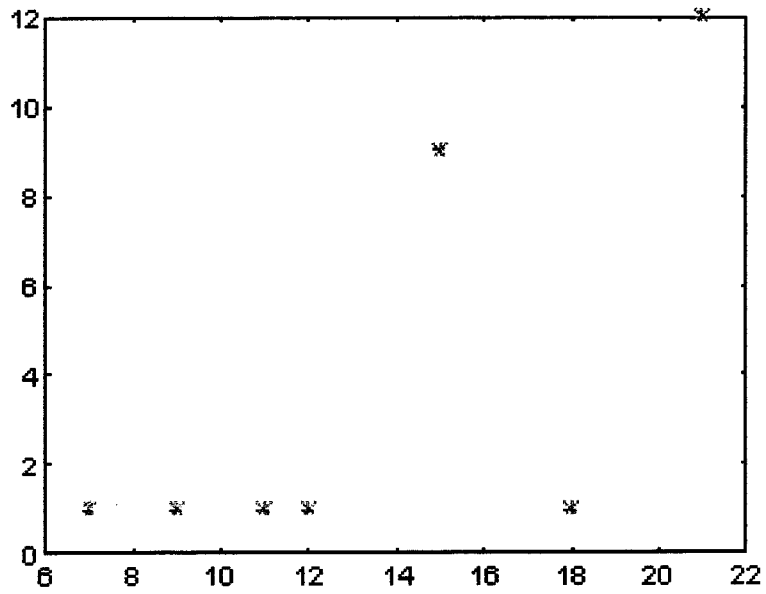
```
10  2
 8  1
11  1
12  1
```

```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

korrelaatio =

```
1.0000 -0.0976
-0.0976 1.0000
```

```
B3=[21 15 18 9 11 7 12];
b3=[12 9 1 1 1 1 1];
plot(B3,b3,'*')
```



$X=[B3' \ b3']$

$X =$

21	12
15	9
18	1
9	1
11	1
7	1
12	1

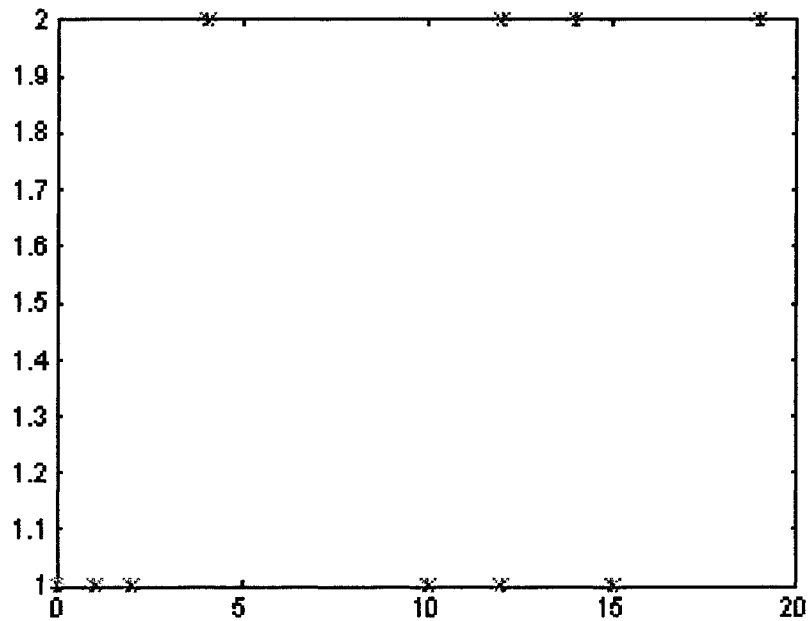
korrelaatio=corrcoeff(X)

korrelaatio =

1.0000	0.6981
0.6981	1.0000

C3=[14 19 4 12 10 0 2 15 1 10 12];

```
c3=[2 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1];
plot(C3,c3,'*')
```



```
X=[C3' c3']
```

```
X =
```

```
14  2
19  2
 4  2
12  2
10  1
 0  1
 2  1
15  1
 1  1
10  1
12  1
```

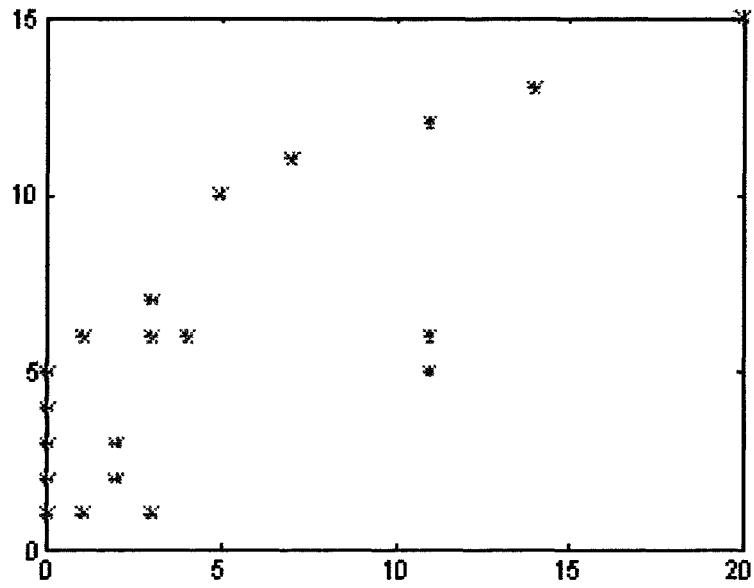
```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

```
korrelaatio =
```

```
1.0000  0.4074
0.4074  1.0000
```

```
A4=[20 14 11 7 5 3 11 3 4 1 0 11 0 2 0 2 0 0 0 2 0 2 0 0 0 0 3 0 1 1 0 0 1 1 0 0 1 0 1];
a4=[15 13 12 11 10 7 6 6 6 6 5 5 4 3 3 3 2 2 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1];
```

```
plot(A4,a4,'*')
```



```
X=[A4' a4']
```

```
X =
```

```

20 15
14 13
11 12
7 11
5 10
3 7
11 6
3 6
4 6
1 6
0 5
11 5
0 4
2 3
0 3
2 3
0 2
0 2
0 2
2 2
0 2
2 2
0 2
0 2
```

```

0 1
0 1
3 1
0 1
1 1
1 1
0 1
0 1
1 1
1 1
0 1
0 1
1 1
0 1
1 1

```

```
korrelaatio=corrcoeff(X)
```

```
korrelaatio =
```

```

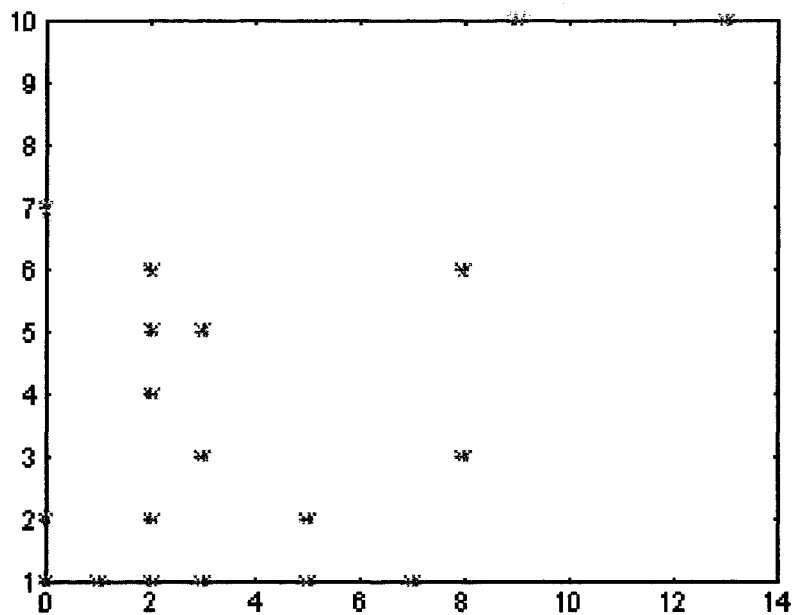
1.0000 0.8440
0.8440 1.0000

```

```

A5=[13 9 0 2 8 2 3 2 3 8 3 0 0 5 2 2 2 1 0 5 7 0 1 3 5 3 1];
a5=[10 10 7 6 6 5 5 4 3 3 3 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(A5,a5,'*')

```



```
X=[A5' a5']
```

X =

```

13  10
 9  10
 0   7
 2   6
 8   6
 2   5
 3   5
 2   4
 3   3
 8   3
 3   3
 0   2
 0   2
 5   2
 2   2
 2   2
 2   1
 1   1
 0   1
 5   1
 7   1
 0   1
 1   1
 3   1
 5   1
 3   1
 1   1

```

korrelaatio=corrcoeff(X)

korrelaatio =

```

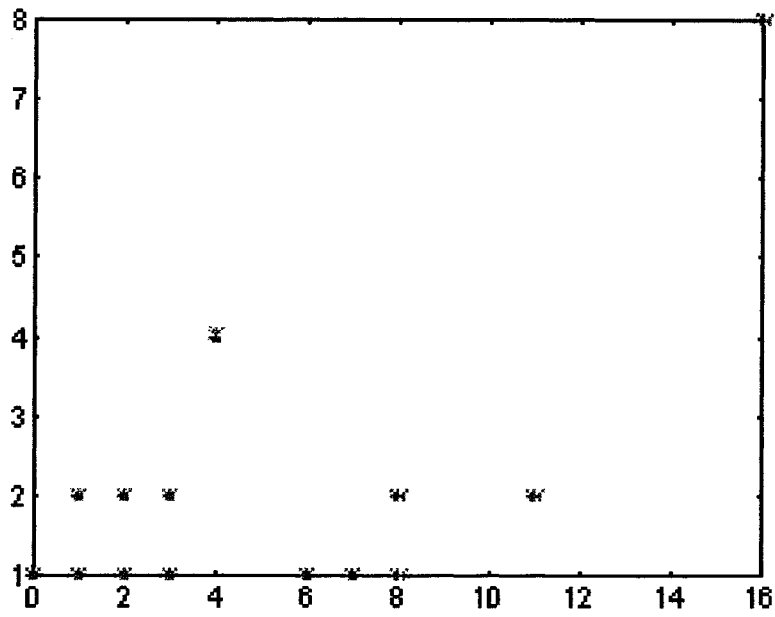
1.0000  0.5451
0.5451  1.0000

```

```

A6=[16 4 11 2 1 3 8 6 8 3 3 0 0 3 1 0 2 7 0 0];
a6=[8 4 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1];
plot(A6,a6,'*')

```



$X=[A6' a6']$

$X =$

```

16  8
 4  4
11  2
 2  2
 1  2
 3  2
 8  2
 6  1
 8  1
 3  1
 3  1
 0  1
 0  1
 3  1
 1  1
 0  1
 2  1
 7  1
 0  1
 0  1

```

korrelaatio=corrcoeff(X)

korrelaatio =

```

1.0000  0.6746
0.6746  1.0000

```