

**Hanna Laaksonen**

**VERKOSTOITUMINEN INKLUSIIVISEN  
KASVATUKSEN TUKIJANA**

**Sosiaalista pääomaa ja hallinnan haasteita ammatillisen  
peruskoulutuksen kentällä**

**Pro Gradu -tutkielma**

**Syyslukukausi 2004**

**Kasvatustieteen laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Laaksonen, Hanna. VERKOSTOITUMINEN INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN TUKIJANA. Sosiaalista pääomaa ja hallinnan haasteita ammatillisen peruskoulutuksen kentällä. Aikuiskasvatuksen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. 2004. 99 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa nuoren elämän ja opiskelun tukemiseen liittyvien verkostojen rakenteita ja olosuhteita eri toimijatasojen kokemana. Näitä toimijatasoja ovat opettajat, projektitoimijat (erityispedagogeja, nuoriso-ohjaaja, ammatillinen kasvattaja), oppilashuolto sekä hallinnon taso. Verkostoitumisen tutkimisen yhteydessä kartoitetaan sosiaalisen pääoman hyödyntämistä sekä hallintasuhteita. Tutkimus on instrumentaalinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan kolmen eri projektin kautta monialaista ja -tahoista verkostoitumista inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen edistäjänä. Kyseistä, toiseen tutkimukseen alun perin liittynyttä haastatteluaineistoa on tulkittu fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan pohjalta.

Tämän tutkimuksen mukaan oman ammattikunnan ylittävissä yhteyksissä avainhenkilöinä olivat projektitoimijat, jotka olivat keskeisiä informaation välittäjiä ja uusien toimintamallien rakentajia. Näin ollen heillä oli paljon sosiaalista pääomaa käytössään niin työpaikallaan kuin sen ulkopuolellakin. Heidän näkyvyytensä osastojen arjessa sai aikaan luottamusta ja hyväksyntää ennakkoluulojen karistessa. Verkostojen hallinnassa projektitoimijat saivat asiantuntija-asemansa kautta valtaa määrittää toiminnan suuntaviivoja, mutta lopulliset päätökset tulivat hallinnon tasolta. Hallinto esiintyi melko etäisenä konkreettisesta kasvatustoiminnasta, mutta samalla vaikuttaen muun muassa resurssien kohdentamisen tai kohdentamatta jättämisen kautta toiminnan määrittelyyn. Epävarmuus projektien jatkuvuudesta aiheutti epäluottamusta uusien toimintamallien pysyvyydestä ja siten niiden käytöstä.

Verkostoitumisen edistäminen edellyttää eri toimijoiden roolien uudelleenarviointia, resursseja kokoontua yhteen eri asiantuntijoiden ja ammatinharjoittajien kanssa työajan puitteissa, fyysisten tilojen mahdollistamia spontaaneja kohtaamisia erilaisuuden ymmärtämisen lisäämiseksi sekä yhteisten normien tietoiseksi tekemistä esimerkiksi informaation kulusta, toimintojen käytänteistä ja toimijoiden/toimijoihin kohdistuvista rooliodotuksista.

Avainsanat: verkostoituminen, inklusiivisuus, sosiaalinen pääoma, hallinta, ammatillinen peruskoulutus, ammatillisen kasvun tukeminen

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 AMMATILLISEN PERUSKOULUTUKSEN SUUNTAVIIVOJA.....	7
2.1 Kasvatusta, koulutusta ja ammatillista kasvua .....	7
2.2 Ammatillisen peruskoulutuksen haasteita.....	9
2.2.1 Nivelvaiheen tukeminen ja tutkinnon loppuun saattaminen.....	10
2.2.2 Eryytystä tarvitsevat ja HOJKS .....	11
2.3 Yhteistyöllä inklusiivista ammatillista kasvua tukemaan.....	13
3 VERKOSTOT SOSIAALISEN PÄÄOMAN EDISTÄJINÄ.....	15
3.1 Verkostot.....	15
3.1.1 Verkostojen määrittelyä .....	15
3.1.2 Verkostojen ongelmakohtia .....	18
3.2 Lähtökohtia sosiaalisen pääoman tarkastelulle.....	20
3.2.1 Sosiaalinen pääoma Colemanin, Putnamin ja Bourdieun ajattelussa .....	21
3.2.2 Muita sosiaalisen pääoman määrittelyjä .....	24
3.3 Luottamus vuorovaikutuksen ylläpitäjänä .....	25
4 HALLINTA INKLUSIIVISTA AMMATILLISTA KASVUA TUKEVASSA KASVATUSTOIMINNASSA.....	27
4.1 Hallinta ja hierarkia verkostojen koordinoinnissa .....	27
4.2 Hallinta kasvatustoiminnan verkostoissa .....	29
5 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT.....	32
5.1 Re- integration -tutkimus ja siihen liittyvät projektit.....	32
5.1.1 Supra-, Kytkin- ja Tracs -projektit keskeyttämisvaarassa olevien nuorten ammatillisen kasvun tukijoina .....	33
5.1.2 Erilaiset positiot verkostoitumisessa .....	34
5.2 Toimijatasojen määrittelyä ja tutkimuksen rajausta .....	36
5.3 Aikaisempia tutkimuksia .....	39
5.4 Tutkimusongelmat .....	39
6 TUTKIMUKSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	41
6.1 Analyysimenetelmä.....	42
6.2 Aineisto .....	43
6.2.1 Yleistä .....	43
6.2.2 Aineiston kerääminen .....	45
6.3 Tutkimuksen toteutus .....	45
7 VERKOSTOMAISEN YHTEISTYÖN RAKENTEET TOIMIJOIDEN KOKEMANA .....	47
7.1 Verkostolähtöiset teemat yhteistyölle .....	47
7.2 Kontaktit.....	47
7.2.1 Toiminnan lähiverkon kontaktit.....	47
7.2.2 Moniammatilliset verkostot ja yhteydet vanhempiin.....	48

7.3 Verkostoaktivaattorit.....	53
7.3.1 Sukkuloita lähiverkossa ja kauempanakin .....	53
7.3.2 Toimintakulttuurin vartijat .....	54
7.3.3 Hallinnon rooli verkostojen taustavaikuttajana .....	56
7.4 Kasvatustoiminnan normit .....	57
7.4.1 Erilaiset rooliodotukset ja työnjako .....	57
7.4.2 Toiminnan määrittely, sopimukset ja toimenpiteet.....	59
7.5 Informaation kulku.....	62
7.5.1 Informaatiokanavat .....	62
7.5.2 Vuorovaikutusta vai yksisuuntaista tiedon välittämistä? .....	63
7.5.3 Tiedonkulun aukot .....	67
7.6 Luottamus .....	68
7.6.1 Toimijoiden välinen luottamus .....	68
7.6.2 Luottamus projektien myötä tulleeseen toimintaan ja sen jatkuvuuteen .....	69
<b>8 SOSIAALINEN PÄÄOMA KASVATUSTOIMINNAN TUKENA.....</b>	<b>73</b>
8.1 Sivutuotteena sosiaalista pääomaa .....	73
8.2 Toimijoiden henkilökohtainen sosiaalinen pääoma .....	73
8.3 Toisten osaamispääoman hyödyntäminen ja henkinen tuki.....	74
8.3.1 Yksilöllisten tarpeiden ymmärtäminen.....	74
8.3.2 Henkistä tukea verkostoitumalla .....	76
8.4 Sosiaalisen pääoman varjopuolia .....	76
<b>9 INKLUSIIVISUUTTA TUKEVIEN VERKOSTOJEN HALLINTA.....</b>	<b>78</b>
9.1 Hallinnon tason roolin tärkeys .....	78
9.2 Asiantuntijuus hallintana .....	79
9.3 Muut hallinnan tekijät .....	80
<b>10 POHDINTA .....</b>	<b>81</b>
10.1 Sosiaalinen pääoma ja hallinta verkostojen rakentumisessa.....	81
10.1.1 Verkostoaktivaattorit verkostojen muokkaajina .....	81
10.1.2 Sosiaalisen pääoman verkostoja .....	85
10.1.3 Verkostoitumisen hallintaa vai hallintoa?.....	87
10.2 Tutkimuksen toteutuksen ja luotettavuuden arviointi.....	89
10.3 Jatkotutkimusaiheita ja kehittämishaasteita inklusion tukemiseen – mitä verkostoituminen edellyttää? .....	91
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>93</b>
<b>LIITE.....</b>	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajalla ei välttämättä ole keinoja siihen, miten kohdata ammatillisessa toisen asteen opiskelussaan jälkeenjäävää nuorta. Kuraattorit ja erityisopettajat eivät puolestaan tiedä ongelmista ja niiden laadusta, jos opettajat eivät kerro huomioitaan heille. Vanhemmat sekä nuorten edellisten opinahjojen tai nuorisotoimen edustajat voisivat myös sanoa sanottavansa tilanteeseen, jos joku kysyisi sitä heiltä. Ilman vuorovaikutusta näiden ja monien muiden tahojen välillä omaa paikkaansa etsivä nuori opiskelija voi tipahtaa koulutuksen ulkopuolelle, vaikka periaatteessa asiantuntevaa tietoa ja taitoa opiskelun tukemiseen olisikin saatavissa.

On arvioitu, että ammatillisessa peruskoulutuksessa olevista henkilöistä paikoin jopa 30 % tarvitsee lisätukea opiskeluunsa oppimisvaikeuden vuoksi ja näistä lähes 10 % kuuluu erityisopetuksen piiriin (Takala 2003, 6 ja Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004; 14). Tasa-arvoa korostavan yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti erityistä tukea tarvitsevien koulutus tulisi toteuttaa ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa (Opetushallitus 2000, 112). Tämä integrointi asettaa haasteita inklusiiviselle lähestymistavalle eli sille, miten kohdata eri lähtökohdista tulevat ihmiset ja heidän tarpeensa yksilökohtaisesti osana kokonaisuutta. Yksittäinen toimija ei voi tietää kaikkea opiskelijan arjesta ja taustoista tai siitä, millaisia tukitoimenpiteitä on saatavilla. Tähän tarvitaan monialaisia ja - ammatillisia verkostoja, joiden kautta on mahdollista saada informaatiota, apua ja tukea oppilaan kokonaisvaltaiseksi tukemiseksi.

Verkostot koostuvat erilaisista toisistaan riippuvista toimijoista, jotka pyrkivät yhteiseen päämäärään (Linnamaa & Sotarauta 2000, 34). Tämä päämäärä ja keinot sen saavuttamiseksi muotoutuvat verkoston mukana. Vaikka ideaalitalanteessa verkostojen toiminta on tasa-arvoista, käytännössä tietyillä tahoilla on suurempi vaikutusvalta hallinnoida joitakin verkoston osia. Kenellä on tietoa, on usein myös valtaa määrittellä sitä, mihin suuntaan toimintaa kehitetään ja mitä pidetään oleellisena. Toisaalta myös taloudellista tukea antava taho voi ohjata toimintaa. Hallinnan käsitteellä on pyritty eroon hierarkkisesta hallinnointitavasta ja sen sijaan painotetaan verkostomaisia

koordinaatiokeinoja, jotka perustuvat monialaiseen yhteistoimintaan (Hirst 2000, 18–19).

Verkostoitumalla voidaan edistää sosiaalista pääomaa. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan niitä resursseja, joita ihmisillä ja yhteisöillä on käytettävissään sosiaalisten verkostojen kautta (Bourdieu 1995, 149). Inklusiivista koulutusta tukevassa toiminnassa se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että mitä laajempi verkosto on, sitä monipuolisemmin nuoren asioista saadaan tietoa. Samoin sosiaalisen pääoman kautta voidaan hyödyntää eri alojen asiantuntemusta nuoren oppimisen tukemisessa ja ongelmiin tarttumisessa mahdollisimman varhain. Opettajat ja muu henkilöstö hyötyvät myös verkostoista, koska he saavat työhönsä tukea ja lisää ymmärrystä oppilaiden kohtaamiseen.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kolmen inklusiivista yleistä sekä ammatillista kasvatusta tukevan projektin kautta verkostoja, sosiaalisen pääoman näkyvyyttä niissä sekä sitä, millaisia hallintarakenteita tähän järjestäytymiseen liittyy eri toimijoiden kokemana. Tutkimusaineistona käytetään haastatteluja ammatillisen koulutuksen kontekstissa oppilaiden kanssa toimivilta henkilöiltä. Tällaisia henkilöitä ovat projektitoimijat, opettajat, oppilashuollon edustajat sekä hallinnon tason toimijat. Tutkimus on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen kvalitatiivinen sisällönanalyysi.

## 2 AMMATILLISEN PERUSKOULUTUKSEN SUUNTAVIIVOJA

### 2.1 Kasvatusta, koulutusta ja ammatillista kasvua

Kasvatuksen tehtäväksi Siljander (2002, 56) määrittelee yleisen sosialisointin kun taas koulutus liitetään organisoituun, institutionaaliseen yhteiskunnan säätelemään erityiseen sosialisointiin, jonka tehtävänä on tuottaa kvalifikaatioita. Kasvatusta voi siis tapahtua monenlaisissa konteksteissa ilman formaalia pätevyyden tunnustamista. Ammatillisen kasvatuksen prosessissa keskeisiä ovat *”ammatillisen sivistyksen ja ammattikulttuurin välittäminen sekä ammatti-identiteetin ja ammattipätevyyden luominen ja jatkuva kehittäminen”* (Määttä 1996, 112–113). Ammatillisen koulutuksen perustehtäväksi puolestaan on määritelty edelliseen liittyvien ammatillisen osaamisen parantamisen, itsenäiseen ammatin harjoittamiseen valmiuksien antamisen sekä elinikäisen oppimisen tukemisen lisäksi yhteiskunnalliset tehtävät eli työelämän kehittäminen, työllisyyden sekä demokratian ja tasa-arvon edistäminen (Salminen 2004, 14; Opetushallitus 2000, 9).

Kasvatuksen ja koulutuksen termien lisäksi voidaan puhua yksilön ammatillisesta kasvusta, jota tapahtuu muun muassa ammatillisen kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Edellä mainittujen ammatilliseen kasvuun tähtäävien tehtävien ohella ammatilliselle peruskoulutukselle on asetettu tehtäväksi myös yleiseen sosialisointiin sekä identiteetin muodostukseen liittyviä tekijöitä: *”tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja”* (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998, §5). Tässä tutkielmassa ammatillisen kasvun tukeminen liitetään niihin kasvatuksellisiin (yleisiin ja ammatillisiin) toimintoihin, joita tapahtuu ammatillisen peruskoulutusjärjestelmän puitteissa.

Ammatillinen peruskoulutus kuuluu toisen asteen koulutukseen ja kestää yleensä kolme vuotta (120ov). Koulutusalat, joilla ammatillista peruskoulutusta järjestetään, ovat luonnonvara-ala, matkailu-, ravitsemis- ja talous- ala, sosiaali- ja terveysala, vapaa-aika- ja liikunta-ala, kulttuuriala, tekniikan ja liikenteen sekä kaupan ja hallinnon alat. Koulutusohjelmat rakentuvat peruskoulun oppimäärän varaan ja koulutusta järjestävä taho, kuten ammattioppilaitos, itse laatii varsinaiset opetussuunnitelmat valtakunnallisten perusteiden pohjalta. (Ammatillinen koulutus 2004.) Rahoitus koulutukseen tulee opiskelijamäärien perusteella määräytyistä yksikköhinnoista (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998/635, 5§). Erityistukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla koulutuksen järjestäjä saa lisärahoitusta siten, että yksikköhintaa korotetaan 50 %:lla (Ammatillisen koulutuksen erityisopintojen rahoitustyöryhmän muistio 2004, 20).

Opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimisvalmiudet ja -tavoitteet ja kehittää niihin liittyviä tukimuotoja yhdessä vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa (Opetushallitus 2000, 9). Opiskelijahuollon käsitteellä tarkoitetaan ”*opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa*” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998 37a §). Koulutuksen järjestäjän kuuluu tiedottaa näistä opiskelijahuollollisista eduista ja palveluista, joita oppilaalla on mahdollisuus käyttää opiskelunsa ja elämäntaitojensa tukemisessa. Etujen ja palveluiden kohdentamiseksi koulutuksen antajan on määrä tarvittaessa toimia yhteistyössä eri viranomaisten ja muiden sosiaali- ja terveyspalveluiden järjestäjien kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 37a ja Opetushallitus 2003, 12.) Opetukseen liittyvien kehitys- ja tukitoimien sisältöjä ei ole määritelty tarkemmin ammatillista koulutusta koskevissa ohjeissa ja säännöksissä, joten koulutuksen järjestäjät itse vastaavat käytännössä siitä, miten esimerkiksi opinto-ohjausta ja oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista tehostetaan nuoren tutkintotavoitteisen opiskelun sujumiseksi.



## 2.2 Ammatillisen peruskoulutuksen haasteita

Ammatillinen peruskoulutus on muutoksessa, koska sen, kuten myös muiden yhteiskunnallisten tahojen toimintaan liittyy vahvasti tarve verkostoitua muiden toimijoiden kanssa yhteisten tavoitteiden määrittämiseksi ja saavuttamiseksi. Sosiaalisen ympäristön, teknologian kehittymisen, ammattirakenteiden ja työtehtävien muuttumisen myötä myös työntekijöitä koskevat laatuvaatimukset ovat muutosprosessissa (Ruohotie 2000, 25). Koulutuksen alueellisella tasolla tämä tarkoittaa työelämän roolin lisäämistä muun muassa koulutusohjelmien suunnittelussa, jotta koulutus vastaisi paremmin työ- ja elinkeinoelämän tarpeita. Samoin kansainvälistymisen haasteet sekä eri koulutusta järjestävien tahojen yhteistyö niin horisontaalisesti toisen asteen koulutuksessa kuin vertikaalisesti ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kanssa tulee entistä keskeisemmäksi. (Salminen 2004, 13.)

Ruohotie (2000, 59) muistuttaa työyhteisöissä tapahtuvaa ammatillista kasvua analysoidessaan, että ympäristön ja koulutustulosten välisten yhteyksien tutkiminen on tärkeää, koska kehittämistulokset tai tuloksettomuus tapahtuu tietyssä kontekstissa. Myöskään oppilaitoksissa opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen ei ole irrallinen toimenpide siitä ympäristöstä, missä se tapahtuu. Koulutusta järjestävät tahot päättävät itse painotusalueistaan ja siitä, mikä heille on tärkeää. Nämä painotusalueet sitten heijastuvat siihen, millaista toimintaa tuetaan ja miten. Ammatillisen koulutuksen haasteiden kohdalla mainitaan usein kehittämishankkeet, joilla tähdätään alueen elinkeinoelämän tarpeisiin sopivan ammattiosaaja-aineksen tuottamiseen, henkilöstön ammattitaidon säilymiseen ja yhteistyöverkostojen luomiseen (Määttä 1996, 29).

Maakunnallinen Taitava Keski-Suomi -strategia on yksi esimerkki siitä, miten ammatillisen kasvatuksen ja koulutuksen kenttää pyritään laajentamaan ja kehittämään lisäämällä yhteistyötä yli oppilaitosrajojen. Tässä tehtävässä oleellista ovat toimialakohtaiset kehittämistiimit, jotka koostuvat niin koulutuksen kuin työelämänkin edustajista tarkoituksenaan saada aikaan pysyviä käytännön toimintamalleja alueen kehityksen ja kilpailukyvyn lisäämiseen koulutuksen avulla. (Salminen 2004, 15–19.) Tällaisten alueelliseen menestymiseen tähtäävien verkostoitusstrategioiden

edistäessä omalta osaltaan ammatillista kasvatustoimintaa, on niiden lisäksi hyvä huomioida ruohonjuuritason tilanne: ammatillisen koulutuksen piiriin hakeutuu myös niitä, joilla ammatinvalinta tai motivoituminen alalle ei ole niin yksinkertaista.

### **2.2.1 Nivelvaiheen tukeminen ja tutkinnon loppuun saattaminen**

Nuorten opiskeluhaluttomuuden ja motivaation puutteen taustalta voi löytyä monenlaisia tekijöitä, kuten oppimisvaikeuksia ja perhehuolia. Tällaisten oppilaiden huomioiminen on yhtä tärkeää kuin vähemmän ongelmia omaavien nuorten kouluttautumisen edistäminen, jotta myös he saisivat ammatillisen perustutkintonsa suoritettua. Koska perustuslain mukaan jokaiselle on turvattava julkisen vallan puolesta mahdollisuus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti perusopetuksen lisäksi muutakin opetusta varattomuuden sitä estämättä, tulisi jokaisen halutessaan voida osallistua toisen asteen koulutukseen joko ammatillisessa koulutuksessa tai lukiossa (Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004, 12).

Nuorten työllistyminen vaikeutuu huomattavasti ilman tutkintoa ja riittävää työkokemusta (Koponen 2002, 139–140). Nyman (2002) toteaa työttömyyden aiheuttavan henkistä ja fyysistäkin pahoinvointia. Stressi, unettomuus ja huono itsetunto lisääntyvät, jolloin työnsaanti vaikeutuu entisestään. Nyman peräänkuuluttaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkitystä, jonka kautta syrjäytymistä yhteiskunnasta voidaan estää. (Nyman 2002, 142.)

Ammatillisen perustutkinnon suorittaminen loppuun on nuorelle tärkeää työttömyyden uhatessa jo pelkän toimeentulonkin kannalta, koska perussäännön mukaan alle 25 -vuotias ei saa työmarkkinatukea ilman ammatillista tutkintoa. Poikkeuksena säännöstä ovat tapaukset työttömistä, jotka osallistuvat työvoimapolitiittiseen koulutukseen, työharjoitteluun, työkokeiluun tai työhallinnon järjestämään kuntoutukseen tai ovat työttöminä, koska heillä ei ole mahdollisuuksia päästä koulutukseen, johon myönnetään opintotukea. (Työministeriö 2004.)

Nuorten motivoiminen ja pitäminen koulutuksessa tutkintoon asti, kuten myös oikean opiskelualan löytäminen, ovat asioita joihin opiskelijoiden kanssa tekemisissä olevat törmäävät päivittäin. Yksi alue, jota pyritään kehittämään, on niin sanottu nivelvaihe. Sillä tarkoitetaan oppilaan siirtymistä opinnoissaan uudelle tasolle tai työelämään opintojen päättyessä. Tässä yhteydessä tällainen välivaihe on siirtymä

peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Oikean opiskelupaikan löytämisen tukeminen sekä muutenkin nuoren identiteetin ja itseymmärryksen lisääminen ovat oppilaanohjauksen ja muiden tukitoimien tehtäviä niin peruskoulun kuin ammattioppilaitoksen puolella nivelvaiheen sujumisessa (Opetushallitus 2000, 110). Tässä toiminnassa tarvitaan vastavuoroista vuorovaikutusta, jotta tiedonkulku niin opiskelumahdollisuuksista kuin opiskelijan henkilökohtaisista opiskeluedellytyksistä siirtyisi joustavasti oppilaitosten välillä ja osaltaan ehkäisisi koulutuksen ulkopuolelle jäämistä.

Nivelvaiheeseen on pyritty kehittämään koulutusohjelmia, joilla tuetaan yksilöllisiä opinpolkuja. Samoin nuoren aloitettua opiskelun tiettyyn ammattiin, on tärkeää, että hän kokee saavansa riittävästi tukea, jotta jaksaa suorittaa tutkinnon loppuun. Apua nuori voi tarvita esimerkiksi tietynlaisissa oppimisvaikeuksissa kuten kirjoittamisessa, matematiikassa tai keskittymisessä ja tarkkaavuudessa. Erilaisten arvioiden mukaan 5-20 %:lla kouluikäisistä on oppimisvaikeuksia ja näistä suuri osa tulee ammattioppilaitoksiin, jolloin tukea tarvitsevien osuus kasvaa joiltain osin jopa 30 %:iin (Takala 2003, 6).

Nuoren oppimisvaikeuksien taustalla voi olla myös monia muita tekijöitä, kuten vaikea perhetilanne, masennusta, ongelmallinen opiskelija-opettaja -suhde tai hankaluudet opiskelijatoverien kanssa. Myös huono kuulo ja/tai näkö sekä erityisesti maahanmuuttajilla vaikeudet ymmärtää opetuskieltä voivat haitata opiskelua. Näistä syistä johtuen opiskelijan tilanteen kokonaisvaltainen tunteminen on tärkeää, jotta opiskelijalle voidaan järjestää oikeanlaista tukea. (Takala 2003, 7.)

### **2.2.2 Erityistukea tarvitsevat ja HOJKS**

Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetus pyritään toteuttamaan pääosin ammatillisissa oppilaitoksissa. Tällä hetkellä yli puolet erityistukea tarvitsevista on integroituna normaaleihin opetusryhmiin. Erityisoppilaiden määrä on ollut jatkuvassa kasvussa perusopetuksessa, joten sama heijastuu myös toiseen asteeseen ja siinä erityisesti ammattioppilaitoksiin. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 8,7 % kuului erityisopetuksen piiriin vuonna 2002 ja vuoden 2003 ennakkotiedoissa vastaava luku on 9,5 %. Näihin lukuihin sisältyvät myös vammaisten valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. (Ammatillisen

erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004; 12, 14–15.) Tässä yhteydessä on huomioitava, että tilapäisesti opinnoissaan jälkeen jääneille annettu tukiopeetus ei ole erityisopetusta (Asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta 811/1998, 8§).

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen on tehty erilaisia suunnitelmia oppimisen helpottamiseksi. Tilus (1999, 8) muistuttaa, että erityisopetuksen suunnitelma ei tarkoita jotain karsittua muotoa perusopetuksesta, vaan sitä, että oppimisen edellytyksiä tehostetaan lisäämällä tukimuotoja sekä oppimisstrategian mukaista opetusta. Yksilölliset tarpeet huomioiva henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS tulee tehdä jokaiselle erityisopetukseen siirretylle henkilölle (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998), mutta Tiluksen (2000) mukaan se voidaan tehdä epävirallisemminkin kenelle vain yleisopetuksen työkaluksi. HOJKS voidaan siten laatia erityisopetuksessa olevien lisäksi myös yksittäisten oppiaineiden osalta silloin, kun perusopetuksen oppimäärästä poiketaan jostain syystä. (Tilus & Vuorenmaa 2000, 4–5, 18).

HOJKSin kautta oppilas pyritään näkemään kokonaisvaltaisesti, joten se edellyttää yhteistyötä erilaisten toimijoiden, kuten opettajien, vanhempien, kuntouttavien henkilöiden ja erityisopettajien kesken sopivien tietojen keräämiseksi. Koska HOJKS sisältää salassapitovelvollisuuden alaisia tietoja ja arviointeja henkilöstä ja hänen perhetaustastaan, sitoo HOJKSin suunnitteluun osallistuneita ehdoton vaitiolovelvollisuus. (Tilus 1999; 10,13,15.) Kuitenkin voimassaolevat säännökset Opetusministeriön vuonna 2000 asettaman oppilashuoltoryhmän mukaan mahdollistavat tietojen siirron eli niin sanotun siirto -HOJKSin oppilaan siirtyessä perusopetuksestaan toiselle asteelle mikäli vanhemmat sen sallivat. Tästä huolimatta Opetusministeriö toteaa muistiossaan, että näitä säädöksiä tulkitaan vaihtelevasti, joten tiedonkulku ei ole aina niin sujuvaa kuin toivoisi. (Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004, 22.)

Integroivan opetustoiminnan lisääntyessä koulujen haasteena on tunnistaa tukea tarvitsevat ja se, minkälaista tukea juuri kyseinen oppilas tarvitsee ja miten sitä voidaan resurssien puitteissa antaa. Yksittäisen opettajan tiedot ja taidot tuskin riittävät kaikkiin oppilashuollollisiin toimenpiteisiin, jolloin tarvitaan vuorovaikutusta toisten oppilaiden asioista huolehtivien henkilöiden kanssa. Samoin myös päättäjien osuus on tärkeää, jotta voidaan selkeästi määritellä kuntatasolla erityisopetuksen tarpeet,

toteuttamismallit ja resurssit. (Tilus 2000, 20.) Tähän liittyen ammatillisen koulutuksen haasteena on asettaa standardit sille, ketkä oppilaat ovat oikeutettuja erityisopiskelijan statukseen ja siten mahdollistavat lisärahoituksen tukitoiminnalle.

### **2.3 Yhteistyöllä inklusiivista ammatillista kasvua tukemaan**

Ammatillisen kasvun tukemisen kenttä on laaja. Toisaalta se kattaa työelämäyhteistyön ja kehityshankkeet, jotka liittyvät elinkeinoelämän ja alueellisen kehityksen tukemiseen ammatillista koulutusta muokkaamalla. Hyvien oppilaiden tukeminen entistä taitavammiksi oman alansa ammattilaisiksi ja tulevaisuuden suunnannäyttäjiksi on yksi koulutuksen tehtävä. Samalla kuitenkin tulee huomioida myös ne opiskelijat, joille ammatillisen tutkinnon suorittaminen loppuun ei ole itsestäänselvyys erilaisten oppimisvaikeuksien ja elämännhallinnallisten ongelmien vuoksi. Koulussa epäonnistuminen on yksittäisistä ongelmista suurin, joka on yhteydessä nuorten mielenterveysongelmiin ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen sekä lisääntyneeseen toimentulotuen tarpeeseen ja työttömyyteen (Ahonen & Aro 1999, 15). Heikosti pärjäävien kohdalla kyse ei ole vain työelämäyhteyksien parantamisesta, vaan tarvitaan myös monialaista oppilashuollollista tukea ja asiantuntijoita ehkäisemään opiskelun keskeyttämistä ja siten syrjäytymisriskiä.

Tasa-arvoa korostavan yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti erityistä tukea tarvitsevien koulutus tulisi toteuttaa ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa (Opetus hallitus 2000, 112). Erityisopetuksen tarpeessa olevien siirtämistä tavallisen opetuksen yhteyteen kutsutaan integroinniksi. Väyrynen (2001) huomauttaa, että integraatio -sana on ongelmallinen, koska se tuo mieleen korostetusti erilaisen ryhmän, jota pyritään sisällyttämään muuhun yhteisöön. Inklusiivinen koulutus puolestaan käsittää kaikki oppilaat ja heidän yksilölliset oppimistarpeensa eikä siten lähtökohtaisesti leimaa tiettyjä ryhmittymiä erilaisiksi. Toimimalla koulutuksessa kaikki mukaan ottaen pyritään osaltaan vaikuttamaan syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäisyyn. (Väyrynen 2001, 16.)

Inklusiivisuuden periaate sisältää ajatuksen siitä, että koko oppimisympäristö, jonka osana opettajat ja oppilaat ovat, on vastuussa oppimisprosessista. Tällöin yhteistoiminnallisuus oppimisympäristön kehittämisessä niin aikuisten kuin aikuisten ja oppilaiden välillä on keskeinen asia koulukulttuurissa. (Naukkarinen 2000.) Väyrynen (2001, 17) huomauttaakin, että kyse ei ole oppilaan sopeutuvaisuudesta kouluun, vaan koulun mukautumisesta oppilaan elämään ja todellisuuteen sopivaksi.

Vaikka ammatillisen kasvun tukemisessa oppimis- ja toimintaympäristön peruselementeiksi voidaan ajatella aineopettajat ja oppilaat, niin samalle kentälle mahtuu myös paljon muita toimijoita. Luokanvalvojan tehtäviä hoitavien opettajien lisäksi oppilaan arjen sujumista tukemassa on oppilashuollon toimijoita kuten kuraattoreja, opinto-ohjaajia sekä terveydenhoitajia. Heillä jokaisella on oma professionaalinen paradigmansa ja siten erityisosaamisväyryyttä oppilaan asioiden hoitamisessa. Hallinnon, kuten koulutuspäälliköiden ja rehtorien, päätökset sekä resurssointi vaikuttavat myös siihen, miten inklusiivisuuden periaatteet toteutuvat yksilöiden kohdalla.

Määttä (1996, 38) toteaa yhteistyön lisäämisen erilaisiin toimintaympäristöihin edistävän yksilöiden, ryhmän ja koko kouluyhteisön ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista. Opetusministeriötasolla koulutuksen kehittämissuunnitelmassa (Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008, 16) on myös huomioitu moniammatillisen yhteistyön ja siihen liittyvän verkostoitumisen merkitys oppilaiden hyvinvoinnin lisääjänä ja syrjäytymisen ehkäisijänä. Yhteistyö ei kuitenkaan synny tyhjästä, vaan siinä tarvitaan eri osapuolilta joustavuutta, mutta samalla tietoisuutta siitä, mitä (kasvatus)toiminnalla haetaan. Parhaimmillaan kaikki hyötyvät ja saavat uusia aineksia siihen, miten mahdollistaa ja tukea nuoren ammatillista kasvua yhdessä muiden kanssa.

## 3 VERKOSTOT SOSIAALISEN PÄÄOMAN EDISTÄJINÄ

### 3.1 Verkostot

#### 3.1.1 Verkostojen määrittelyä

Verkostoja voidaan luonnehtia erilaisiksi ja eri tavoin muodostuneiksi ”vakiintuneiksi sosiaalisiksi suhteiksi toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä, jotka ovat organisoituneet yhteisen intressin ympärille” (Linnamaa & Sotarauta 2000, 34). Ruuskasen (2000, 97) mukaan verkoston toiminnan perustekijät ovat verkoston kokonaisuuden ja osien intressien yhteneväisyys sekä näiden osien väliset yhteydet, jotka helpottavat kommunikaatioita. Bourdieun (1986, 249) näkökulmasta verkostot puolestaan ovat sijoitusstrategioiden tuotoksia, jotka syntyvät siksi, että halutaan synnyttää tai uudelleentuottaa tietynlaisia sosiaalisia suhteita, jotka ovat hyödyllisiä pitkällä tai lyhyellä aikavälillä. Näille kaikille määritelmille yhteistä ovat siis verkostojen sosiaalinen luonne ja sitä kautta saatavat hyödyt, jotka vaikuttavat toimintaan. Tähän prosessiin liittyy myös ongelmia, koska mitä laajempi verkosto on, sitä monipuolisemmat ovat myös käsitykset siitä, mitkä asiat ovat olennaisia päämäärän kannalta. Näkökulmien yhteensovittamisessa tarvitaan vuorovaikutustaitoja ja kärsivällisyyttä. Joskus päätöksenteko voi venyä ja olla siksi tehotonta. Myös toiminnan suuntaa voi olla vaikea ohjata. (Rhodes 2000, 81.)

Linnamaa ja Sotarauta (2000, 144) toteavat, että toiminta verkostoissa pohjautuu vuorovaikutukseen, jossa lojaalisuudella, luottamuksella, solidaarisuudella sekä keskinäisellä tuella on suuri merkitys. Luottamus lisääntyy vähitellen kun yhteistyön nähdään toimivan käytännössä kaikkien etujen mukaisesti. Granovetterin (1973, 1361) mukaan sosiaalisten siteiden vahvuus riippuu ajan (kuinka kauan vuorovaikutusta on ollut), emotionaalisen tiiviyn, uskoutumisen ja intimitetin sekä vastavuoroisten palvelusten välisestä kombinaatiosta. Näitä elementtejä voi olla eri määrä eri tilanteissa, jolloin myös sosiaalisten siteiden vahvuus vaihtelee ja on altis muutoksille.

Sosiaalisten verkostojen tutkimuksessa usein mainitaan Granovetterin 1970 -luvulla kirjoittama artikkeli, jossa hän painottaa vahvojen siteiden sijasta heikkojen siteiden (weak ties) merkitystä tulokselliselle yhteistyölle mikro- ja makrotason välillä. Vahvoilla siteillä tarkoitetaan niitä vuorovaikutteisia sosiaalisia suhteita, joita yksilöillä on samankaltaisten ihmisten kanssa ja jotka todennäköisesti lujittuvat edelleen yhteisten näkökulmien ja intressien takia. Tällaiset suhteet tai ryhmittymät perustuvat muun muassa ystävyyteen ja perheenjäsenyyteen. Heikoilla siteillä (tai yhteyksillä) tarkoitetaan puolestaan tuttaviasuhteita ja satunnaisempia yhteyksiä. Heikkoja siteitä syntyy verkostorakenteissa yhden henkilön tunniessa toisen, joka puolestaan tuntee sen, kenellä on tai kenen kautta löydetään sellainen henkilö, jolla on tarvittava asema tai asiantuntijuus tietyssä asiassa. Siltoja rakentavia yhteyksiä heikoista siteistä syntyy silloin kun kaksi pienempää ryhmittymää (verkostoa) linkittyy jonkun henkilön ollessa välittäjänä näiden välillä. Heikot siteet menevät siten lähipiiriin ulkopuolelle laajemmalle alueelle ja niiden kautta voidaan tavoittaa enemmän ihmisiä sekä saada tai välittää sellaista informaatiota, jota tiiviiden, vain sisäpiiriä koskevien suhteiden kautta ei ole mahdollista. (Granovetter 1973.)

Linnanmaan ja Sotaraudan (2000, 34) mukaan verkostoissa yhteistyö pyritään järjestämään tavalla, joka tukee joustavaa, vastavuoroista ja ei-hierarkkista toimintaa. Nämä tekijät kuvastavat lähinnä horisontaalisia eli statukseltaan samanarvoisten toimijoiden verkostoitumista, mutta on olemassa myös epäsymmetrisempiä, vertikaalisia riippuvuussuhteita (Putnam 1993, 173). Tällaisissa tilanteissa vastavuoroisuus ei ole ongelmatonta, koska alisteinen osapuoli voi mahdollista hyväksikäyttöä peläten pitää joitain asioita itsellään ja toisaalta ylempänä hierarkiassa oleva voi kohdentaa sanktioita ja valvontaa verkoston laitamilla olevia kohtaan helpommin kuin nämä häneen. Näin ollen vertikaalisissa verkostoissa, olkoonkin ne tiiviitä ja kuinka tärkeitä osallistujille tahansa, tasa-arvoista sosiaalista luottamusta ei voida ylläpitää. (Putnam 1993, 174.)

Taloudellista kilpailua tutkinut Burt (2001) kutsuu sosiaalisen rakenteen aukoiksi tilannetta, jossa (markkina)verkostossa eri toimijoilla on eri määrä kontakteja toisiinsa, jolloin aukottomammat yhteydet omaava henkilö on etulyöntiasemassa muihin nähden. Verkostossa keskeisessä asemassa oleva henkilö voi tällöin hyötyä niistä rakenteellisista aukoista, mitä syntyy, kun muut eivät tiedä ja tunne koko



verkoston tilannetta. Vähemmän kontakteja omaavat henkilöt eivät voi tällaisessa tilanteessa saada kaikkea informaatiota, mitä verkostossa liikkuu avainhenkilön sitä kontrolloimatta. (Burt 2001, 34–36.) Nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen ja samalla elämänhallinnan tukemiseen tähtäävässä toiminnassa ei ole kyse samanlaisesta kilpailutilanteesta kuin talouden alueella, joten verkostojen aukot ensisijaisesti haittaavat kokonaisuutta eli opiskelun tukemista. Kukaan ei hyödy tilanteesta ellei sitten nimenomaan halua estää tai hankaloittaa tietynlaista kasvatus toimintaa, mikä sekin toki on mahdollista erilaisten intressien ja painotusten takia. Rakenteellisten aukkojen teorian apu kouluympäristössä tapahtuvalle toiminnalle on tässä mielessä lähinnä ongelmakohtien paikantamisessa esimerkiksi tiedon kulussa ja siinä, miten toimintaa hallinnoidaan.

Verkostojen piirteitä luonnehtiessa on hyvä muistaa myös se sosiaalinen ympäristö, missä toiminta tapahtuu (Ruuskanen 2003, 45). Linnamaa ja Sotarauta (2000) huomauttavat, että verkostossa toimivien erilaiset roolit voivat vaikeuttaa tai helpottaa yhteistyön kehittymistä. Yksinkertaistettuna he määrittelevät tällaiset toimijat järjestelmän vartijoiksi ja verkostosukkuloiksi. Näistä ensin mainitut ovat sellaisia, jotka pyrkivät vahvistamaan totuttuja, institutionalisoituneita rakenteita eli suhteellisen pysyviä toimintatapoja, sääntöjä ja resursseja. Heidän roolinsa on siis ikään kuin ennalta määrätty toimimaan tietyllä tavalla eivätkä he kaipaa muutoksia vallitseviin käytänteisiin. Verkostosukkulat ovat puolestaan henkilöitä, jotka ovat sisäistäneet verkostojen tarkoituksen ja toimintamallit ja osaavat toimia joustavasti niiden logiikan mukaan muut huomioiden. (Linnamaa & Sotarauta 2000, 39, 145.)

Linnamaa ja Sotarauta (2000) näkevät verkostojen taustalla olevaan suhtautumiseen historiallisia syitä. Instituutioita ja järjestelmiä luova sukupolvi tottui toimimaan pysyvien järjestelmien puitteissa, kun taas 1990 -luvulla nopeasti kasvanut projektitoiminta lyhytkestoisine työmahdollisuuksineen on ollut muokkaamassa verkostosukkuloita, jotka kehittävät omaa toimintaansa joustavasti tarpeen mukaan samalla kun toivovat myös verkostoilta mukautumiskykyä muuttuviin olosuhteisiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aiempi sukupolvi kokonaisuudessaan olisi verkostojen vartijoita ja nuorempi sukupolvi sukuloita, vaan näiden ”ideaalityyppien” kautta on pyritty havainnollistamaan joitakin tekijöitä verkostoitumisen taustalla olevista asioista ja ongelmakohdista. Muita tällaisia tekijöitä ovat perinteinen

johtajuusajattelu ja vallan jakamattomuus, jolloin verkostoa hallitaan ylhäältä käsin ja ilman johdon näkyvää roolia toimintaa ei pidetä kovin mielekkäänä tai arvokkaana. Samoin verkostoissa toimivien organisaatioiden strategioiden jäsentymättömyys ja yhteistyöhön liitettyjen käsitysten ja tavoitteiden epäselvyys voivat kyseenalaistaa verkostojen tarpeellisuutta. (Linnamaa & Sotarauta 2000, 149–151).

Yritysten verkostoitumista tutkinut Nokso-Koivisto (2002) käyttää käsitettä verkostoaktivaattori puhuessaan verkostojen toimintaan vaikuttavista henkilöistä ja organisaatioista. Hän haluaa termillä korostaa sitä, että yritysten sisäisten toimijoiden lisäksi on myös ulkoisia verkostoaktivaattoreita, kuten julkisorganisaatioiden virkamiehet ja konsultit. Nokso-Koiviston mukaan myös itse organisaatio saattaa olla verkostoaktivaattori, jolloin sen toiminta on olennaisempaa kuin yksittäisen siinä toimivan henkilön. (Nokso-Koivisto 2002; 4–5, 99). Ammatillisessa peruskoulutuksessa käsitettä soveltaen tällaisia aktivaattoreita voivat olla esimerkiksi yksittäiset toimijat kuten opettajat, koulutusalojohtajat ja erityisopetuksen asiantuntijat, mutta myös laajemmin ajateltuna oppilashuoltoryhmä kokonaisuudessaan, opetushallitus ja lainsäädäntö tai työelämäsuhteet.

### **3.1.2 Verkostojen ongelmakohtia**

Maakunnallisia kehittämisverkostoja tutkineet Linnamaa ja Sotarauta (2000, 43–44) listaavat omiin aiempiin tutkimuksiinsa viitaten verkostoitumiseen liittyviä ongelmakohtia. He nimittävät näitä tekijöitä pullonkauloiksi. Suurimmat verkostoitumisen esteet ovat heidän mielestään ensisijaisesti toimijoiden ajattelumalleissa eikä konkreettisissa rajoissa esimerkiksi organisaatioiden välillä. Seuraavassa jaottelen näitä tekijöitä heidän tekemänsä luokittelun mukaisesti.

1. Informaation panttaaminen – ei aktiivista tietojen vaihtoa
2. Yhteensopimattomuus – verkostoaktivaattorit eivät tule toimeen keskenään
3. Epäluotettavuus – luottamuksen puute eri toimijoiden välillä
4. Kurittomuus – kaikki eivät kunnioita yhteisiä pelisääntöjä
5. Ymmärtämättömyys – eri toimijat eivät ymmärrä toistensa lähtökohtia, tavoitteita ja strategioita. Myös eri aloilta tulevien toimijoiden ammattislangien yhteensovittamisessa voi tulla väärinkäsityksiä.

6. Sitoutumattomuus – omat lähtökohdat ja intressit vaikuttavat sitoutumiseen, jolloin ”yhteinen hyvä” ei voi olla ainoa peruste sitoutua
7. Resurssien puute – jokaisen tulisi tuoda jotain lisäarvoa verkostoon
8. Oppimattomuus – omia ja toisten kokemuksia ei osata hyödyntää toiminnassa
9. Foorumien vähäisyys ja toimimattomuus – tarvitaan tilanteita, joiden kautta voidaan jäsentää yhteistyötä ja lisätä osallismahdollisuuksia keskusteluun
10. Työnjaon selkiintymättömyys – työn delegoinnin ja toisaalta yhteisesti tehtävien asioiden määrittelyn ja sisäistämisen vaikeudet
11. Keinotekoisuus – yhteistyö yhteistyön vuoksi, itsetarkoituksellisena toimintana rakenteissa ilman todellista vuorovaikutteista ja innovatiivista toimintaa
12. Eristäytyminen – aktiivinen yhteistyöhön suuntautumisen puute ja keskittyminen vain oman organisaation toimintaan

Fukuyama (1999) listaa Elinor Ostromin tutkimuksiin pohjautuen spontaanin järjestäytymisen (spontaneous order) aukkokohtia osoittaakseen, että verkostoitumisen yhteydessä tarvitaan myös hierarkiaa. Yksi rajoite on yhteisön koko. Mitä suurempi määrä ihmisiä yhteisöön kuuluu, sitä vaikeampi on normeihin kontrolloida ihmisten toimintaa ja siten estää ongelmia niin sanotusta vapaamatkustuksesta eli muiden kustannuksella elämisestä ja hyötymisestä. Rajojen puuttuminen tai hämärtyminen ryhmään kuuluvien ja kuulumattomien välillä tuo myös ongelmia, kun ei tiedetä kenen kanssa voidaan asioida ja luoda yhteisiä standardeja ja ketkä ovat tällaiseen yhteistyöhön soveltumattomia. Spontaanin järjestäytymisen ongelmana on myös se, että jos toimijat eivät ole ennestään tuttuja toisilleen, he eivät välttämättä ole tietoisia siitä, millaisessa toimintakulttuurissa toiset elävät ja voivat tulkita heidän lähettämiä signaaleja siksi väärin. Samoin normit voivat olla erilaisia ja se, kenellä on valta ja oikeus niiden yhteiseen määrittelyyn voi jäädä epäselväksi. (Fukuyama 1999, 212–218.)

Wolfgang Jütte (2004, 6) huomauttaa, että aikuiskasvatuksessa pelkästä yhteistyöstä (cooperation) puhuminen rajaa tutkimuksen poliittis-normatiiviseen lähestymistapaan, kun taas verkostoitumisen käsitteellä voidaan täydentää kuvaa empiriseen analyysiin toimijoiden välisistä todellisista suhteista. Tässä tutkimuksessa yhteistyö -käsite on limitetty verkostoitumisen elementiksi, jolloin yhteistyö voi olla

niin toimenpideohjelmien suuntaamaa hallinnollista järjestäytymistä kuin spontaanisti tapahtuvaa vuorovaikutusta.

### **3.2 Lähtökohtia sosiaalisen pääoman tarkastelulle**

Sosiaalinen pääoma on termi, joka yhdistää taloustieteen näkökulmaan sosiaalisen ja poliittisen puolen perusajatuksenaan se, että sosiaalisten suhteiden varassa on mahdollista toimia tehokkaammin yhteisten – ja omien – päämäärien hyväksi kuin toimimalla ilman yhteistyötä. Inhimillinen pääoma eli yksilön itsensä kyvyt ja tiedot eivät aina riitä kattamaan isoja kokonaisuuksia, vaan tarvitaan myös muiden antamaa informaatiota, apua ja toimintaa, jotta vuorovaikutteisesti voitaisiin saavuttaa jotain sellaista, mitä yksin jäisi tekemättä. Sosiaalista pääomaa kertyy ja sitä voidaan hyödyntää vain yhteistyössä toisten kanssa (Szreter 2000, 57). Yhteistyön sujuvuudessa olennaista on se, että luotetaan toisiin toimijoihin. Ilman luottamusta informaatiota, ideoita ja näistä tehtyjä päätelmiä pidetään itsellä eikä niitä haluta jakaa, koska näin voidaan minimoida epäluottamusta herättävien tahojen vaikutus. Samalla kuitenkin toiminta hankaloituu, kun tiedonvaihto on rajoittunutta ja epätäsmällistä. (Ruuskanen 2003, 91.)

Sosiaalisen pääoman peruselementteinä voidaan pitää edellä mainittuja sosiaalisia suhteita eli verkostoja ja luottamusta sekä näiden lisäksi yhteisesti jaettuja informaaleja normeja (Fukuyama 1999, 16). Sosiaalisen pääoman käsitteen suhteen ei olla täysin yksimielisiä; toisille se on enemmän koko yhteiskuntaa hyödyttävä tekijä, toisille yksilön tai vain tietyn ryhmittymän sisäinen resurssi. Se voidaan nähdä päämääränä ja toisaalta sivutuotteena, jonka välityksellä saavutetaan jotain ihan muuta. Myös sosiaalisen pääoman alkuperästä voidaan olla montaa mieltä. Esimerkiksi Paterson (2000, 39–55) näkee sen olleen ilmaistuna skottilaisessa ajattelussa jo 1800-luvulla kun taas Szreter (2000; 56, 69), huomioiden kyllä sosiaalisten suhteiden merkityksen markkinatalouden historiassa, puhuu tärkeästä uudesta termistä, jonka varhaisina levittäjinä 1980-luvun loppupuolelta alkaen voidaan pitää kahta amerikkalaista sosiologia James Colemania ja Robert Putnamia. Nämä kaksi

teoreetikkoa ovatkin yleensä hyvin edustettuina nykyaikaista sosiaalista pääomaa koskevassa kirjallisuudessa, samoin kuin ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu.

### **3.2.1 Sosiaalinen pääoma Colemanin, Putnamin ja Bourdieun ajattelussa**

Sosiaalisten suhteiden yhteyttä koulumenestykseen tutkinut James Coleman pohjaa käsityksensä rationaalisen valinnan teoriaan, jolloin sosiaalinen pääoma nähdään rationaalisesti hyödyn maksimointiin tähtäävän yksilön toimintaa helpottavana resurssina (Ruuskanen 2002, 10, Coleman 1988, 98). Sosiaalinen pääoma sisältää Colemanin (1988) määrittelyn mukaan kolme erilaista muotoa, joista yksi on vastavuoroisuus ja siihen liittyvät rakenteet: velvoitteet, odotukset ja luotettavuus. Toiseksi sosiaalisen pääoman muodoksi Coleman luokittelee informaation kulun: sellainen henkilö, jolla on käytössä monipuoliset sosiaaliset verkostot, saa vaivattomasti poimittua itselleen tarpeellisia tietoja, jotka auttavat häntä jatkosuunnitelmien tekemisessä. Kolmas sosiaalisen pääoman muoto Colemanilla on normit. Ne voivat tukea ja palkita tietynlaista käyttäytymistä, joka on yhteisön kannalta pitkällä tähtäimellä edullista. Varsinkin silloin, kun sosiaalinen verkosto on tiivis, pystyy se valvomaan jäsentensä toimintaa ja rankaisemaan erilaisin sanktioin normeista poikkeavia. (Coleman 1988; 102, 104–105.)

Colemanin (1988) mukaan tiiviit verkostot auttavat oppilasta menestymään ja pysymään koulussa. Näillä tiiviillä verkostoilla Coleman tarkoittaa erityisesti perheitä, joissa on kaksi vanhempaa ohjaamassa ja ottamassa vastuuta lapsesta. Toisekseen tiiviiden verkostojen perheet ovat asuneet samassa naapurustossa pitkään ja tuntevat muita siellä asuvia sekä sitä kautta ovat yhteistyössä myös lähikoulujen opettajiin. Coleman sai tutkimuksissaan selville, että katolisissa samoin kuin muissa uskonnollisissa yksityiskouluissa oppilaat jättivät koulun kesken harvemmin kuin julkisissa tai ei-uskonnollisissa yksityiskouluissa. Tästä hän päätteli, että uskonnollisissa yksityiskouluissa oppilaiden vanhemmat ja opettajat tekevät tiiviimpää yhteistyötä oppilaiden tukemisessa samalla kun he jakavat yhteiset arvot ollen myös koulun ulkopuolella tekemisissä toistensa kanssa. Yhteiset normit toimintamalleista ja niiden toteuttamiseen liittyvästä kontrollista ja tiedonkulusta lisäävät myös heidän keskinäistä luottamusta yhteistoimintaa kohtaan. Toisin sanoen: heillä on paljon sosiaalista pääomaa. (Coleman 1988; 107, 112–115.)

Putnam (2000) painottaa Colemania enemmän sosiaalisen pääoman koko yhteisöä ja yhteiskuntaa edistäviä puolia, vaikka toki huomioi myös sen, että yksilöt hyötyvät sosiaalisista suhteista esimerkiksi työnhaussa ja tuen saamisessa. Putnamin mukaan hyvin verkostoitunut yksilö huonosti verkostoituneessa yhteisössä on vähemmän tehokas kuin yhteisössä, joka itsessään on monipuolisesti verkostoitunut. Toisin kuin tiiviiden lähiverkostojen tärkeyttä korostanut Coleman, Putnam toivoo, että ihmiset ylittäisivät sosiaaliset, poliittiset ja professionaaliset rajansa ja kohtaisivat näistä poikkeavia ihmisiä, jotta sosiaalista pääomaa voisi rakentua yhteiseksi hyödyksi. Sosiaalisen pääoman etuina hän näkee yhteisten normien kautta vastavuoroisuuden ja luottamuksen lisääntymisen ihmisten välillä, jotka puolestaan helpottavat informaation kulkua ja sitä, että ihmiset ottavat toisensa paremmin huomioon valinnoissaan ja sitoutuvat siten pitkän tähtäimen kollektiivisesti hyödyllisiin tavoitteisiin. (Putnam 2000; 20–21, 411.)

Bourdieu (1995, 149) määrittelee sosiaalisen pääoman ”*niiden aktuaalisten ja potentiaalisten resurssien summaksi, joka yksilöllä (tai ryhmällä) on sen perusteella, että hänellä (sillä) on luja verkosto enemmän tai vähemmän institutionalisoituneita keskinäisiä tuttavuus- ja arvostussuhteita*”. Sosiaalista pääomaa esiintyy Bourdieun (1986) mielestä vain sitä käyttäessä eli materialistisen tai symbolisen vaihdon yhteydessä. Tätä pääomaa ihmisellä voi olla mahdollista hyödyntää ja uudelleen tuottaa jo siitä syystä, että sattuu kuulumaan tiettyyn ryhmään kuten sukuun, heimoon, yhteiskuntaluokkaan tai kouluun. Sosiaalisen pääoman käytön yhteydessä hyödynnetään vaihtelevasti myös kahta muuta Bourdieun määrittelemiä pääoman peruslajeja eli taloudellista ja kulttuurista pääomaa, joita jokaisella verkoston jäsenellä on omanlaisensa määrä tarjottavana. (Bourdieu 1986, 249.)

Putnamin (2000) mielestä vankka sosiaalinen pääoma yhteisön ominaisuutena palvelee ainakin jokseenkin kaikkia sen piirissä olevia riippumatta siitä, ovatko nämä itse verkostoon aktiivisemmin vai heikommin kiinnittyneitä. Yhdysvalloissa eri osavaltioita vertailemalla saatujen tulosten perusteella Putnam huomauttaa sosiaalisen pääoman (esimerkiksi vapaaehtoistoiminnan harjoittamisen ja epävirallisen sosiaalisuuden sekä television vähäiseen katsomiseen liittyvien indekseihin mitattuna) korreloivan positiivisesti niin henkisen kuin fyysisenkin terveyden suhteen, jotka puolestaan lisäävät yleistä viihtyvyyttä kaikilla yhteisöön kuuluvilla. Samoin nuorten

koulun keskeyttäminen oli vähäisempää sosiaalisen pääoman ollessa runsasta. Niillä alueilla, joilla sosiaalisen pääoman nähtiin olevan suuri, oli vähemmän itsemurhia ja väkivaltarikoksia. Toisaalta sosiaalista pääomaa voidaan käyttää myös moraalisesti kyseenalaisissa yhteyksissä. Rikollisjengien sosiaaliset verkostot voivat auttaa välittämään huumeita tai tehostaa muuta laitonta toimintaa. (Putnam 2000; 20, 22, 297, 309–333.)

Putnam (2000) käyttää Granovetteriin (1973) nojautuen käsitettä sitova (binding) sosiaalinen pääoma, jolla hän tarkoittaa tiheitä sosiaalisia suhteita samanlaisista lähtökohdista olevien ihmisten välillä. Tällaiset - esimerkiksi perheissä ilmenevät - suhteet ovat hyviä sisäisen vastavuoroisuuden ja toiminnan mahdollistamisen kannalta, mutta jos tarvitaan laajempaa ymmärrystä, tietoutta, tai uusia keinoja hoitaa asioita, ovat yli luokka- ja ryhmärajojen menevät ”siltoja rakentavat” (bridging) suhteet parempia. Lähipiirin ulkopuolelle ulottuvat yhteydet vähentävät eriarvoisuutta ja ennakkoluuloja muita kohtaan. Sitovista ja siltoja rakentavista suhteista puhuttaessa on hyvä muistaa se, että ne eivät ole korvattavissa toisillaan, vaan ovat sosiaalisen pääoman kaksi ulottuvuutta, jotka voivat olla läsnä yhtä aikaa. (Putnam 2000, 22–23.)

Putnamin tapaa käyttää yhdistystoiminnan aktiivisuutta sosiaalisen pääoman mittarina on kyseenalaistettu, koska yhdistyksetkin voivat olla hierarkkisia epäsymmetrisine verkostoineen ja siten alttiita epäluottamukselle. Samoin kritiikkiä on tullut siitä, että lähteet ja lopputulokset menevät sekaisin eli miten erottaa se, tuottaako osallistuva toiminta sosiaalista pääomaa vai onko toiminta sosiaalisesta pääomasta koituva tulos. (Ruuskanen 2003, 74.) Jos Putnamia on kritisoitu liiallisesta yhteiskunnan osuuden painottamisesta, niin Colemania on puolestaan arvosteltu siitä, että korostaessaan ensisijaisten yhteyksien tärkeyttä yksilölle hän jättää laajemman yhteisöllisyyden huomiotta. Lähipiirin tiiviys voi sisäänpäin kääntyneenä haitata tiedon saamista muista elämisen vaihtoehdoista esimerkiksi koulutuksen ja työpaikkojen suhteen ja olla siten esteenä koulumenestyksellekin. (Lauglo 2000, 159–161; Field, Schuller & Barron 2000, 245–246.)

Toisin kuin Putnamin ja Colemanin, Bourdieu (1986) suhtautuu sosiaaliseen pääomaan kriittisesti. Hän näkee sosiaalisen pääoman aiheuttavan ja vahvistavan eriarvoisuutta sosiaalisesti rakentuneilla kentillä, joilla yksilöt kilpailevat vallasta. Ne,

kenellä on paljon sosiaalisia suhteita, ovat määräävässä asemassa verrattuna niihin, jotka eivät voi hyötyä näistä suhteista. Sosiaalinen pääoma myös kumuloituu sille, kenellä sitä on jo ennestään, koska tämä voi omien verkostojensa kautta linkittyä yhä laajemmalle alueelle. (Bourdieu 1986, 250–251.) Putnam ja Bourdieu molemmat muistuttavat, että sosiaalinen pääoma ei ole taloudellisen kaimansa kanssa samanlaista, koska se ei säily tai lisäänty käyttämättömänä ja on hyvin henkilösidonnaista. Kaj Ilmonen (2000, 26) huomauttaa, että voitaisiin puhua yksinkertaisesti sosiaalisista resursseista, mutta koska se on liian yleisluontoinen ja jäsentymätön termi, on edelleen tyydyttävä hieman hankalasti määriteltävään pääoman käsitteeseen.

### **3.2.2 Muita sosiaalisen pääoman määrittelyjä**

Sosiaalinen pääoma normatiivisen taloustieteen kannalta voidaan tiivistää siihen, että se sisältää vastavuoroisia ja luottamuksellisia ihmissuhteita, joiden avulla transaktiokulut kuten valvontaan ja virallisiin sopimuksiin liittyvät menot pienenevät. Ihmiset pystyvät tekemään oikeanlaisia päätöksiä jonkin asian arvosta määrittelemällä verkostojensa kautta tulevan informaation myötä sen, mitä hyötyä kyseisestä asiasta on tai olisiko sille muita, taloudellisempia vaihtoehtoja nyt tai lähitulevaisuudessa. (Szreter 2000, 61.) Sosiaalisen pääoman kautta tapahtuva informaation kulku tosin voi aiheuttaa myös ongelmia, kun tietyt ihmiset voivat vahvistaa asemiaan sen kautta ja toiset jäävät jatkuvasti sivuun jolloin se vähentää luottamusta eri tason toimijoiden välillä. Tällöin kuulu paljon ja vähän sosiaalista pääomaa omaavien välillä lisääntyy, mistä Bourdieukin (1986) varoittaa.

Szreter (2000) näkee, että suurin hyöty sosiaalisesta pääomasta saadaan silloin, kun poliittiset ja kulttuuriset olosuhteet tukevat vuorovaikutuksellista kommunikaatiota mahdollisimman laajasti erilaisia kykyjä ja tietoja omaavien ihmisten kesken. Jotta kaikki hyötyisivät, tulisi yhteiskunnan edistää kaikkien ihmisten osallistumismahdollisuuksia ja -valmiuksia kommunikoinnin sekä julkisen ja yksityisen sektorin verkostoitumisen suhteen. (Szreter 2000; 66–67, 77.)

Woolcock (2000, 30–36) on jäsentänyt sosiaalisen pääoman käsitettä jakamalla sen taloudellis-rakenteellisten hyötyjen perusteella neljään eri näkökulmaan eli kommunitaristiseen, institutionaaliseen, verkosto- ja synergistiseen näkökulmaan. Hän on itse synergianäkökulman kannalla, joka yhdistää kolmen ensiksi mainitun



elementtejä määrittämällä sosiaalisen pääoman ”yhteiskunnan sosiaaliin rakenteisiin juurtuneiksi normeiksi ja sosiaalisiksi suhteiksi, jotka mahdollistavat ihmisiä koordinoimaan toimintaansa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi” (Woolcock 2000, 37).

Fukuyama (1999) puolestaan huomauttaa, että pelkät yhteisesti jaetut arvot ja normit eivät takaa sitä, että samalla syntyy sosiaalista pääomaa. Tätä hän perustelee sillä, että normit voivat joissakin yhteisöissä – kuten tutkimuksissa osoitetulla vähäistä sosiaalista pääomaa omaavalla Etelä-Italian mafiaseudulla – koskea sitä, että keneenkään ei kannata luottaa ja pitää hyötyä muista ennen kuin nämä ehtivät hyväksikäyttää sinua. Sosiaalista pääomaa edistäviin normeihin sen sijaan kuuluu totuuden puhuminen, velvoitteiden täyttäminen ja vastavuoroisuus, joista syntyvällä luottamuksella yhteistyön tekeminen onnistuu jatkossakin. Yhteistyötä voi toki olla ilman suurta sosiaalista pääomaakin, mutta tällöin on kyse lähinnä hierarkkisiin ja formaaleihin koordinoitijärjestelmiin perustuvien normien käytäntöönpanosta. (Fukuyama 1999, 16–18.)

### 3.3 Luottamus vuorovaikutuksen ylläpitäjänä

Vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden sujuvuuteen vaikuttaa oleellisesti se, että verkoston eri toimijat luottavat toisiinsa. Yksi Kotkavirran (2000) käyttämä luonnehdinta luottamuksesta sisältää ajatuksen myönteisestä suhtautumisesta toisen hyväntahtoisuuteen. Hän määrittää vuorovaikutuksen *välittömäksi* ja henkilökohtaiseksi sellaisissa ihmissuhteissa, joissa toinen tunnustetaan ainutlaatuisena yksilönä ilman varsinaista funktionaalista roolia kuten *välittyneissä* tilanteissa esimerkiksi asioidessamme tietyn instituution edustajan kanssa. Jälkimmäisessä tapauksessa vuorovaikutuksessa on siis kyse rooleista ja niihin liittyvistä odotuksista. Käytännössä nämä kaksi merkitysulottuvuutta voivat olla läsnä samanaikaisesti tuoden luottamussuhteeseen oman vivahteensa. (Kotkavirta 2000; 56, 60–61.)

Kotkavirran mainitsema roolien kautta välittynyt vuorovaikutus voidaan nähdä myös Seligmanin (2000) ajattelussa hänen erottaessaan luottavaisuuden ja

luottamuksen toisistaan sillä, että näistä ensin mainittua tapahtuu silloin kun henkilö tietää mitä odottaa vuorovaikutustilanteessa tietyn tahon kanssa. *Luottavaisuus* (confidence) liittyy tuttuuteen ja yhteisiin moraalisiin arvoihin kuten esimerkiksi siihen, että tiedetään toisen henkilön olevan alansa asiantuntija tai, että tietyt säännöt edellyttävät tiettyä käyttäytymistä rangaistuksen uhalla. *Luottamusta* (trust) puolestaan tarvitaan vuorovaikutuksessa tuntemattomien kanssa kun toisten käyttäytymistä ei voida ennakoida, koska ei ole yhteistä rangaistusjärjestelmää tai samankaltaisuuspohjaa eikä siten sosiaalista pääomaakaan. Luottavaisuus on Seligman mielestä katoamassa nyky-yhteiskunnissa, koska yhteistyö ei enää perustu tuttuuteen vaan vieraiden kanssa toimimiseen. (Seligman 2000, 48–49 ks. myös Kotkavirta 2000, 58.)

Ilmosen (2000, 35) mukaan oletus siitä, että tulevaisuus on jotenkin hallittavissa joko instituutioiden tai ihmisten toiminnan kautta, lisää luottamusta. Hänelle luottamus liittyy siis tuttuuteen, toisin kuin Seligmanilla, joka käyttää tällöin käsitettä luottavaisuus. Seligmanin (2000, 50) tavoin Ilmonen (2000) myöntää luottamuksen olevan tarpeellista myös epävarmoissa tilanteissa, joissa on vain uskottava siihen, että osapuolet pitävät lupauksensa. Hän näkee tällöin epävirallisten eli ei-institutionalisoituneiden verkostojen pohjautuvan luottamukseen ja samalla sosiaaliselle pääomalle. Ilmonen huomauttaakin, että vaikka luottamusta voi olla muodollisissa organisaatioissa, on se ennen kaikkea yhteydessä näkymättömiin toimintatapoihin ja yhteiskunnan piilorakenteisiin, jotka joko vahvistavat tai heikentävät sitä. (Ilmonen 2000; 29, 31.)

Puhuttiinpa luottavaisuudesta institutionalisoitujen tapojen yhteydessä tai luottamuksesta epävarmoissa tilanteissa, on molemmissa tapauksissa kyse vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden toteutumiseen liittyvästä tekijästä, jota tarvitaan sosiaalisen pääoman muodostumisessa ja tulevaisuuteen suuntautumisessa (Ruuskanen 2003, 216). Epäluottamuksen vallitessa vaikeutuu niin instituutioiden kuin yksilöidenkin toiminta itsensä ja muiden parhaaksi (Kotkavirta 2000, 66).

## **4 HALLINTA INKLUSIIVISTA AMMATILLISTA KASVUA TUKEVASSA KASVATUSTOIMINNASSA**

### **4.1 Hallinta ja hierarkia verkostojen koordinoinnissa**

Hallinnan käsite tulee englanninkielisestä sanasta *governance* ja sillä viitataan uudentyypiseen, nykyisiin olosuhteisiin sopivampaan joustavaan hallintotapaan, jossa erilaisten toimijoiden välinen yhteistyö on vahvasti läsnä hierarkkisemmaksi ymmärretyn hallinnon (*government*) sijaan. Hallinta voi kattaa tällöin laajemmin monenlaisia julkisia, yksityisiä ja vapaaehtoistoimintaan liittyviä keskinäisten vuorovaikutussuhteiden varassa järjestäytyneitä tahoja kuin hallinnointi, joka ohjaa tietynlaista toimintaa lähinnä virallisia reittejä pitkin esimerkiksi säätämällä lakeja ja toimimalla tietyn julkisen organisaation puitteissa. Hallinnan kaksi pääulottuvuutta ovat horisontaalinen ja vertikaalinen. Horisontaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan yhden institutionaalisen tason toimijoiden välistä yhteistyötä ja vertikaalisella ulottuvuudella eri institutionaalisen tasojen toimijoiden välisiä hallintasuhteita. (Anttiroiko & Haveri 2003; 138, 141, 143–144.)

Hallinnan käsitteellä on kuvattu erityisesti valtiovallan sekä kuntien rakenteita ja toimintaprosesseja, mutta tätä termiä voidaan käyttää myös muunlaisten instituutioiden tarkastelussa. Hirst (2000) mainitsee taloudellisen, kansainvälisten instituutioiden, laajojen yritysten ja uudenlaisten julkisten hallinnon käytänteiden lisäksi yhdeksi hallinnan merkityksen jäsenyykseksi sellaiset koordinaatiokäytänteet, joita toteutetaan verkostojen kautta. Näitä sosiaalisesti neuvoteltuja käytänteitä esiintyy usein paikallisesti mikro- ja mesotasolla esimerkiksi erilaisten työliittojen, yritysten ja yhteisöjen toiminnassa. (Hirst 2000, 14–19.) Anttiroiko ja Haveri (2003, 143) huomauttavat verkostojen kautta tapahtuvan koordinoinnin mahdollistavan resurssien kokoamista, avaintoimijoiden hyödyntämistä sekä sosiaalisen pääoman kasvattamista.

Verkostot voivat muuttaa hallintatapoja tai toisaalta vaikuttaa siihen, että tietyt hallinnan toimintamallit vahvistuvat (Peters 2000, 41). Verkostonäkökulma hallinnan käsitteen yhteydessä painottaa tuttuja verkostoitumiseen ja sosiaaliseen

pääomaankin liitettyjä asioita kuten luottamusta, keskinäistä riippuvuutta ja sitä, että verkostot itse organisoivat ja säätelevät toimintaansa luoden sille omat sisäiset norminsa. Hallintaverkostojen pääelementteinä ovat keskinäiset riippuvuussuhteet erilaisten vapaaehtoisten, yksityisten ja julkisten toimijoiden välillä, jolloin toimiakseen tehokkaasti hallinnon täytyy ottaa nämä erilaiset tahot prosessiin mukaan (Maloney, Smith & Stoker 2000, 216 ja Rhodes 2000, 61).

Vaikka ideaalitulanteessa verkostojen synty tulisi johtua jonkun ilmiön ympärille tarvittavasta yhteistyöstä, syntyy verkostoja myös hallinnollisista lähtökohdista. Tällöin verkostoitumisella halutaan osoittaa sitä, että organisaatio on nykyaikainen ja aikaansa seuraava, mutta käytännössä verkostoitumisen ei haluta sotkevan organisaation omia toimintatapoja. Hallinnolliset verkostot tuovat mukanaan paljon kokouksia ja keskusteluja, jotka voivat aiheuttaa verkostosukkuloille turhautumista, koska asiat eivät aina etene toiminnan tasolle. (Linnanmaa & Sotarauta 2000, 148–149.)

Fukuyama (1999) huomauttaa, että vaikka verkostoituminen on yleistymässä, ei hierarkkisuus ole katoamassa. Tätä hän perustelee sillä, että verkostot, sosiaalinen pääoma ja siten luottamus eivät ole itsestäänselvyyksiä, joten näiden puuttuessa tai ollessa vähäistä toimijoiden välillä ainoa tapa organisoitua lienee edelleen hierarkkinen. Samoin päämäärien saavuttamiseksi usein tarvitaan hierarkkista rakennetta ohjaamaan ja tehostamaan toimintaa. Kolmanneksi syyksi Fukuyama mainitsee sen, että ihmiset luonnostaan pitävät hierarkkisuudesta kun itse ovat johtotehtävissä ja siten pyrkivät muodostamaan tällaisia rakenteita. Paradoksaalisesti hierarkkisella organisaatorakenteella voi olla tehtävänsä myös sosiaalisen pääoman edistämässä, koska verkostojen normien luomisessa tarvitaan jokin lähtökohta. Jos sellaista ei synny verkoston sisältä, niin hallinnon rooli normien asettajana voi tulla olennaiseksi. (Fukuyama 1999; 222, 226–227.)

Linnanmaa ja Sotarauta (2000) kuvaavat verkostoja lähinnä tasa-arvoisina, horisontaalisina suhteina. Heille teoriassa jokainen osallistuja voi olla johtaja. He kuitenkin myöntävät, että käytännössä valta jakautuu epätasaisesti toimijoiden kokemuksista, motivaatiosta ja resursseista riippuen. Tällöin johtajan tehtävät usein keskittyvät esimerkiksi julkisen hallinnon toimijoiden vastuulle. Visionäärisinä

johtajina kehittämisverkostoissa he puolestaan mainitsevat koulutus- ja tutkimuslaitosten edustajat. (Linnamaa & Sotarauta 2000, 37.)

## **4.2 Hallinta kasvatustoiminnan verkostoissa**

Nummisen (1997, 49–51) mukaan suomalaisessa koulujen toimintakulttuurissa on ollut perinteisesti vallalla koulukeskeisyys, jolloin kaikki suunnitelmat opetukseen ja resursseihin liittyen ovat tietyn yksittäisen koulun asia eikä yhteistyötä toisiin oppilaitoksiin ole juurikaan muodostunut. Samoin oppilaitoksen sisällä on ollut näkyvissä itsenäinen toimintamalli: 1990 -luvun alkupuolelle asti ammatillisessa koulutuksessa oli käytössä järjestelmä, jossa eri opettajat opettivat teoriaa ja käytäntöä eikä vuoropuhelua näiden välillä aina käyty (Vertanen 2002, 99). Syrjäläinen (2002) huomauttaa peruskoulua koskevassa tutkimuksessaan opettajan autonomiasta. Opetus- ja kasvatustoiminta on tapahtunut kulloisenkin opettajan vastuulla, jolloin kollegoiden tekemisiin ei ole ollut tapana puuttua. (Syrjäläinen 2002, 35.)

Vuonna 1999 voimaan tulleen paikallistason hallintaa korostavan koulutuksen lainsäädännön uudistuksen myötä hallintoviranomaisten tehtävänä on antaa vain yleisiä perusteita koulutuksen toteuttamiseen ja opetussisältöihin sekä säädellä koulutuksen kokonaisuutta ja tavoitteita. Näin ollen ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat entistä paremmin ottaa huomioon alueelliset koulutustarpeet ja tehdä opetussuunnitelmansa niiden mukaan. Tämä mahdollistaa yhteistyömallien joustavan kehittämisen eri koulutuksentarjoajien ja työelämän kanssa. Samalla opettajien vastuu ja osuus koulutuksen suunnittelemisessa ja kehittämisessä on lisääntynyt. Näiden tehtävien hoitaminen edellyttää erilaisissa tiimeissä toimimista niin oppilaitosten sisällä kuin ulkopuolellakin. (Vertanen 2002; 60, 99, 101.) Syrjäläinen (2002, 36) arveleekin vastuualueiden laajetessa verkostoitumisen ja yhteistyön olevan opettajan työssä jaksamiselle hyvin tärkeää.

Verkostot nähdään muodostuvan keskinäisistä riippuvaisuussuhteista, joiden kautta eri toimijat voivat siirtää materiaalisia ja ei-materiaalisia resursseja (Schuller, Baron & Field 2000, 19). Ammattioppilaitoksissa oppilaiden kanssa toimimisen lisäksi vuorovaikutusta tapahtuu opettajien, oppilashuoltohenkilöstön ja hallinnon tason toimijoiden välillä. Jotta opiskelijoihin liittyvistä asioista saataisiin riittävästi tietoa

heidän ammatilliseen kasvuun ja samalla elämänhallinnan tukemiseksi, tarvitaan sisäisen yhteistyön lisäksi myös ulkopuolisia verkostoja kuten yhteyksiä vanhempiin, työpaikkoihin, muihin oppilaitoksiin sekä sosiaali- ja nuorisotoimeen.

Koska yksi merkittävä taloudellinen tukija ESR antaa rahoitusta nimenomaan projekteihin, ammatillisen koulutuksen ja kasvatuksen kentällä on käynnissä monenlaisia muutaman vuoden kestäviä yhteistyöhankkeita, joiden kautta epäkohtia esimerkiksi keskeyttämisen suhteen pyritään korjaamaan tai kokeilemaan uusia, ennaltaehkäiseviä toimintoja oppilaiden motivoimiseksi. Kuitenkin projektien loppumisen myötä loppuvat myös niistä saadut hyödyt, mikäli toiminta ei ole juurtunut osaksi käytänteitä. Tästä syystä tulisi kiinnittää huomiota ammattioppilaitosten rakenteisiin ja vallalla oleviin asenteisiin, jotta toimintamalleja olisi mahdollista saada siirrettyä pysyväksi osaksi järjestelmää.

Pohjois-Pohjanmaan ammattioppilaitoksessa toteutettujen kehittämisprojektien tutkimustulosten pohjalta Määttä (1996, 98) arvelee, että oppilaitoksen kulttuuri, arvot ja sosiaalinen verkosto vaikuttavat vahvasti ilmapiiriin ja siihen, miten muutoksiin reagoidaan. Schein (1987, 50) puolestaan huomauttaa, että rakenteet ja asenteet ovat eräänlaisia kulttuurin artefakteja, joten jos niihin halutaan vaikuttaa, pitää niiden taustalla olevia perusoletuksia esimerkiksi ihmisluonnosta ja ihmisten toiminnasta muuttaa.

Verkostoitumista korostavan hallinnan käsitteen soveltaminen käytännön työssä voi tuoda tarvittavaa näkökulmaa esimerkiksi ammattioppilaitosten toimintakulttuurin uudistamiseen, jotta se vastaisi paremmin niihin haasteisiin, joita inklusiiviselle ammatilliselle kasvatukselle ja koulutukselle asetetaan. Hallintaa voisi tässä yhteydessä kuvailla verkostoitumista ja siinä ilmenevää - osittain spontaania ja vapaaehtoista - yhteistyötä tukeviksi asenteiksi ja rakenteiksi. Koska verkostoilla on oma sisäinen logiikkansa, tulisi hallinnon tason olla lähinnä toimintamallien mahdollistaja, mutta ei niinkään määräävä osapuoli. Tällöin rakenteissa ja asenteissa pitäisi löytyä joustavuutta, jotta yhteistyö eri tahojen välillä sujuisi mutkattomammin niin horisontaalisesti kuin vertikaalisestikin.

Verkoston sisäisessä hallinnassa toiminnan säännöt voivat muotoutua eri lähtökohdista. Kuka nämä säännöt lopulta määrittää, riippuu verkoston toimijoista. Verkostojen koostuessa eri intressiryhmistä, on näistä kumpuavien eri ideologioiden ja

käsitysten yhteensovittaminen todellinen haaste yhteistyön toimivuudelle (Heikkinen 2004, 133). Aktiivisimmat verkostosukkulat ja avainhenkilöt voivat ohjata toimintaa haluamaansa suuntaan, mikäli verkostoon heikommin kiinnittyneet mukautuvat näihin toimintamalleihin. Se, kenellä on tai oletetaan olevan tarvittava tieto, on keskeisessä asemassa suhteessa muihin. Näin varsinkin silloin, kun tiedolla tarkoitetaan koko kasvatus toimintaa kattavia taustaoletuksia, kuten tässä yhteydessä tavalliseen ammatilliseen peruskoulutukseen soveltuvia henkilöitä ja erityisopiskelijoiden statuksen määrittämistä. Toisaalta tiedon ja asiantuntemuksen lisäksi myös taloudellista tukea jakava taho on verkoston hallinnassa tärkeä suunnannäyttävä ja niin tahtoessaan toiminnan rajaaja. Ammatillisen peruskoulutuksen ollessa kyseessä on otettava huomioon myös elinkeinoelämä sekä ne koulutuspoliittiset reunaehdot, jotka viime kädessä opetusministeriö ja opetushallitus asettavat koulutukselle ja sen järjestämiselle.

## 5 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT

### 5.1 Re-integration -tutkimus ja siihen liittyvät projektit

Tutkielmassani käytettävät aineistot liittyvät Euroopan Unionin rahoittamaan kansainväliseen Leonardo Re-integration -tutkimusprojektiin, josta Suomessa vastuussa on ollut Jyväskylän kasvatustieteen laitos professori Anja Heikkisen johdolla. Projektissa on tutkittu sitä, miten nuorten syrjäytymistä työelämästä ja siten yhteiskunnasta voitaisiin ammatillista kasvua tukemalla estää. Tätä aihetta on Suomen osalta käsitelty arvioimalla eräiden välivaiheen koulutusohjelmien toimintaa. (Heikkinen, Laiho & Riuttanen 2001.)

Re -integration -tutkimukseen valittiin kolme ammatillisen koulutuksen erityisprojektia: Supra, Kytkin ja Tracs. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksen periaatteella, joten siinä oltiin vuorovaikutuksessa eri projektitoimijoiden kanssa, ei vain haastattelujen osalta, vaan myös pohdittaessa tuloksia ja kokoonnuttaessa yhteisesti refleктоimaan projektien etenemistä ja suuntaa. Kyseisessä tutkimuksessa ei keskitytty vain projektien vetäjiin ja muuhun henkilöstöön vaan projekteja käsiteltiin myös oppilaiden kokemina ja heidän edistymistään seurattiin pitkin toimintakautta. Vuosina 1999 - 2001 toiminutta Re-enter -projektia jatkanut Re-integration -projekti saatettiin päätökseen kesällä 2004. (Heikkinen ym. 2001.)

Edellisiä tutkimuksia samoin kuin näihin liittyviä tutkimusyhteistyötahoja osittain hyödyntävä, mutta myös uusia näkökulmia tuova ”Towards Socially Inclusive Occupational Growth” -hanke jatkaa inklusiivisen ammatillisen kasvun tukemista ja siihen kytkeytyvän toiminnan ymmärtämistä laaja-alaisesti niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Tämä pro gradu -tutkielma on osa tätä viimeksi mainittua hanketta ja osaltaan pyrkii avaamaan sosiaalisen pääoman yhteyksiä ammatillisen koulutuksen organisoinnissa.



### **5.1.1 Supra-, Kytkin- ja Tracs -projektit keskeyttämisvaarassa olevien nuorten ammatillisen kasvun tukijoina**

#### **Supra**

ESR -rahoitteinen Supra -projekti toteutettiin Hämeenlinnan seutukunnallisessa ammatillisessa oppilaitoksessa Koulutuskeskus Tavastiassa vuosina 2000 - 2003. Projekti pyrki opiskelumotivaation kohottamisen lisäksi auttamaan oppilaita selkeyttämään ammattialavalintaansa jo peruskouluaikana tai myöhemmin ammatilliseen koulutukseen hyväksymisen jälkeen. Tällä haluttiin löytää keinoja ennaltaehkäistä keskeyttämistä ja siten ammattitutkinnon puutteesta johtuvaa syrjäytymistä. Supran kautta opiskelija voi keskeyttämisen sijaan kokeilla vuoden ajan vaihtoehtoista opiskelua, jossa saa kokeilla Tavastian koulutustarjonnan eri ammattialoja ja parantaa peruskoulun päättötodistuksen numeroita. Tavoitteena oli se, että seuraavan kevään yhteishaussa opiskelija pystyisi arvosanojen niin salliessa hakeutumaan itseään kiinnostavalle alalle. Kyseinen nuori voi olla lähtökohdiltaan erityisopiskelija, mutta myös ns. normaaliopiskelija, jolla on vaikeuksia löytää itselleen sopivaa alaa. Supra -ideasta ja sen kehityksestä vastasi erityisopettaja, joka on ollut töissä Koulutuskeskus Tavastiassa jo pidemmän aikaa ja ennenkin organisoinut kehitysprojekteja. Suprassa oppilaiden lisäksi toimijoina olivat aineopettajien, opinto-ohjaajan ja kuraattorin ohella kaksi nuoriso-ohjaajaa, jotka huolehtivat ammatillisen koulutuksen tukihenkilöinä opiskelun etenemisestä ja olivat opettajien tukena oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa. (Lähde tämän ja muiden projektien kuvausten osalta Heikkinen ym. 2001)

#### **Kytkin**

Jyväskyläläinen, elokuussa 2000 aloitettu Kytkin -projekti on toteutettu Kuhankosken erityisammattioppilaitoksen rahoittamana projektina yhteistyössä työtilat antavan TEKEVÄ -työpajan ja koulutustavoitteita ohjaavan Jyväskylän Teknillisen ammattioppilaitoksen kanssa. Sen kirjattuina tavoitteena on ollut muun muassa tehdä yhteistä suunnittelutyötä ammattioppilaitoksen ja työpajan välillä, harjoittaa opiskelu- ja koulutuspalveluiden vaihtoa, sekä tiedottaa ja tarvittaessa ohjata toistensa toimintaan liittyvissä asioissa, jotta nuorten syrjäytymistä voitaisiin estää. Käytännössä projektin

toiminta on ollut ammatillisen kasvun edistämistä ja tukemista yksilötasolla määrättyjen opintokokonaisuuksien suorittamisessa, jotta erityistä tukea tarvitsevat nuoret saattaisivat auto- ja kuljetusalan tutkintonsa loppuun. Tätä tavoitetta projekti lähti toteuttamaan huomioimalla yksilötason tarpeita entistä selkeämmin koulutuksessa muun muassa työpainotteisella opetuksella, realistisilla henkilökohtaisilla päämäärillä sekä innostavalla ilmapiirillä. Tavoitteiden toteutumista on edesauttanut pieni ryhmäkoko, koska tällöin opetushenkilöstöllä on enemmän mahdollisuuksia kohdata yksilö kuin tavallisen ammattiopiston parinkymmenen hengen ryhmässä.

### **Tracs**

ESR -rahoitteinen Tracs -projekti toimi rinnakkain Kytkimen kanssa pyrkien Jyväskylän Teknillisen ammattioppilaitoksen auto- ja kuljetusalan opiskelijoiden inklusiiviseen kasvattamiseen. Kun Kytkimessä olleet nuoret siirtyvät ammattioppilaitokseen joko takaisin tai suorittamaan jotain jaksoa, oli Tracs tärkeässä roolissa tukemassa yksilöiden itsenäistymistä tiiviistä ryhmästä omakohtaisempaan opiskeluun. Tracs toimi myös Kytkimestä erillisenä projektina auto- ja kuljetusalan opiskelijoiden tukemisessa. Sen keskeisinä tavoitteina oli muun muassa motivaation löytäminen, jatkuva kartoittava arviointi, sopivan henkilökunnan hyödyntäminen ja koulutus, verkostoitunut toimintamalli resursseja yhdistämällä sekä integroidun tekemällä oppimisen idean toteuttaminen. Käytännössä projektin vetäjä toimi autoalan osastolla yhteistyöhenkilönä opettajien, oppilaiden ja vanhempien välillä auttaen opiskelijaa pysymään ”raiteilla” opiskeluaikataulussa ja tarvittaessa otti yhteyttä myös muihin tukitahoihin.

#### **5.1.2 Erilaiset positiot verkostoitumisessa**

Tracs toteutettiin ammattioppilaitoksen auto- ja kuljetusalan osastolla eikä sen toimintaa pyritty laajentamaan muille osastoille, toisin kuin Supran, jonka tyyppistä toimintaa Tavastiassa on pyritty kehittämään koko ammattioppilaitokseen soveltuvaksi toimintamalliksi. Kytkin -projekti puolestaan toimii konkreettisesti omassa yksikössään, jolloin erityistoimenpiteitä tarvitsevat nuoret tuntevat toisensa ja sosiaalistuivat tähän ryhmään. Sen sijaan Suprassa nuoret eivät olleet projektin kautta varsinaisesti sidoksissa muihin ohjelmassa oleviin opiskelijoihin, vaan pääpaino oli

yksilöohjauksessa ja sitä kautta Koulutuskeskus Tavastiaan juurruttamisessa. Kyseisessä oppilaitoksessa onkin pyritty Supran ja sen edeltäjien avulla kehittämään toimintakulttuuria, jossa oppilaat voisivat joustavammin tulla sinuiksi opiskelun sekä heille sopivan ammattialan kanssa ja opettajat ja muu henkilökunta puolestaan vahvistaa keskinäistä yhteistyötään tämän toiminnan kautta.

Verkostoitumiskohteet Tavastian ulkopuolelle ovat olleet oppilaiden käytännön elämään liittyviä tahoja, kuten työharjoitteluun soveltuvat työpaikat, Hämeenlinnan kaupungin sosiaalitoimi, nuorisotoimi ja työvoimatoimisto. Sen sijaan yhteistyö muihin oppilaitoksiin on rajoittunut olennaisimpaan eli peruskoulun puolelle nivelvaiheen sujumiseksi eikä tarkoituksena ole ollutkaan luoda verkostoja esimerkiksi erityisopetuksesta vastaavaan oppilaitokseen tai opettajiksi opiskelevien joukkoon. Opettajien lisäkoulutus samoin kuin peruskoulun suuntaan liittyvä aiheeseen perehdyttäminen on järjestetty projektinvetäjän organisoimana.

Jyväskylässä toimintamallit ovat rakentuneet eri tavalla. Kuhankosken erityisammattikoulu on ollut tärkeässä roolissa asiantuntija-avun tarjoajana Jyväskylän ammattioppilaitokselle jo pidemmän aikaa, josta osoituksena esimerkiksi se, että tätä kautta Tracs -toimija tuli osaksi ammattiopistoa. Kytkin puolestaan on lähtöisin Kuhankosken erityisammattikoulun ja ammattioppilaitoksen sekä Työvalmennussäätiö Tekevän yhteistyöstä ja siten lähtökohdiltaan monen osan summa. Verkostoa on kehitetty myös ammatillisen opettajakorkeakoulun suuntaan, jotta koulutuksessa voitaisiin huomioida uudenlaisia tapoja toimia erityistä tukea tarvitsevien ammattikoululaisten kanssa. Näiden lisäksi yhteistyötä tehdään paikallisten yritysten, työvoimatoimiston sekä muiden soveltuvien toimijoiden kanssa, joista osaltaan myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja erityispedagogiikan laitokset ovat olleet mukana asiantuntemuksensa kautta.

Verrattuna Supran yhteen tavoitteeseen koko koulutuskeskuksen mobilisoimisesta on huomioitava, että Tracsiin liittyvä yhteistyö ammattiopiston sisällä keskittyi tarkoituksensa mukaisesti omaan osastoon, vaikka se kuuluiikin laajempaan, sitä rahoittaneeseen Opiskelu haltuun -hankkeeseen. Tämän Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä toteutetun keskeyttämisen estoon ja nivelvaiheen toimivuuteen tähtäävän hankkeen päättyessä myös Tracs -toiminta lopetettiin lukuvuoden 2002 – 2003 jälkeen. Tracs -projektin vetäjä valittiin myöhemmin osaston

koulutuspäälliköksi, jolloin projektin aikana alkanutta kasvatustoimintaa päätettiin jatkaa. Nykyisin Jyväskylän Teknillisessä ammattiopistossa on kaksi erityisopettajaa vastuussa toiminnan käytännön toteutuksesta pysyvänä osana koko ammattiopistoa, ei vain auto- ja kuljetuspuolen osastoa. Kytkin on muuttunut projektinimikkeen alta pysyväksi ammatillisen koulutuksen järjestäjäksi yhteistyössä Jyväskylän Teknillisen ammattiopiston kanssa. (M. Rissanen, suullinen tiedonanto 10.9.2004.) ”Supramaista” toimintaa jatketaan ja kehitetään edelleen Koulutuskeskus Tavastiassa, painotuksena yhteistyö peruskouluihin nivelvaiheen sujuvuuden aikaansaamiseksi.

## **5.2 Toimijatasojen määrittelyä ja tutkimuksen rajausta**

Tässä tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat ammatillisessa peruskoulutuksessa oleviin oppilaisiin suoraan tai välillisesti vaikuttavat toimijat ja heidän verkostoituminen. Tällaisen monialaisen verkoston avulla toimintaa oppilaiden hyväksi voidaan tehostaa, kun eri toimijat näkevät oman ja muiden työpanoksen osana kokonaisuutta eikä erillisinä, kilpailevina toimintoina. Verkostoitumisen seurauksena vuorovaikutus lisääntyy ja samalla mahdollisesti myös sosiaalinen pääoma, joka tuottaa hyötyä niin yksilöille kuin koko toimintayhteisölle. Verkostojen kautta voidaan laajentaa ymmärrystä oppilaista ja heidän erilaisista tarpeistaan ja saada opettajille uusia työkaluja työhönsä. Kun oppilaita ymmärretään kokonaisvaltaisemmin, on heidän asioihinsa helpompi vaikuttaa.

Tutkimuksessani ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten koulutukseen ja kasvatukseen liittyvä toiminta nähdään osana opettajien, erityisopettajien, kuraattorien, opinto-ohjaajien ja nuoriso-ohjaajien arkea. Näiden lisäksi tarkastelen hallinnon näkökulmaa tähän toimintaan sekä sitä, miten eri toimijat kuvaavat yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin. Oppilasnäkökulma verkostoitumiseen tulee esille siinä, miten muut toimijat oppilaisiin ja heidän asioihinsa suhtautuvat. Oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset verkostoitumisesta rajautuvat siis tutkimuksen ulkopuolelle.

Toimijatasot olen määritellyt projektinäkökulmasta käsin siten, että eri projekteissa vastuuhenkilöinä ja samalla oppilaiden arjessa mukana olevat henkilöt

olivat oma ryhmänsä. Kaikissa projekteissa vetäjän koulutustausta oli erityispedagogiikassa. Heidän lisäksi palkattuina projektitoimijoina oli Suprassa nuoriso-ohjaajia sekä Kytkimessä alansa ammattiosaaja tukemassa ammatillisia valmiuksia yhdessä elämänhallinnan tekijöiden kanssa. Varsinaisten projektitoimijoiden lisäksi myös moni opettaja ja oppilashuollon edustaja oli mukana projekteissa omalla panoksellaan. Heidät kuitenkin rajasin eri ryhmiin selkeyttämään sitä, mistä erityisestä professiotaustasta käsin he oppilaiden kanssa ovat tekemisissä.

Oppilashuoltohenkilöstö kattaa laajasti eri alojen osaajia, kuten kuraattoreja ja opinto-ohjaajia. Heidän määrittäminen yhdeksi ”tasoksi” liittyi siihen, että oppilaan tukemisen tehtävät hoidetaan yleensä tarvittaessa kahden kesken oppilaan kanssa erikseen varattuna vastaanottoaikana verrattuna opettajaan, joka on jatkuvasti vastuussa koko ryhmästä tietyn aineen osalta (joskin luokanvalvojan tehtäviä ja tukiopetusta antaessa opettajatkin hoitavat kahdenkeskisesti asioita). Tosin opinto-ohjausta annetaan myös ryhmämuotoisesti ja moni opo toimii myös opettajana, jolloin heidän roolinsa on kaksitahoinen. Tässä yhteydessä rajasin heidät kuitenkin oppilashuollon toimijoiksi heidän oppilashuollollisen/opinto-ohjauksellisen asiantuntemuksensa (vrt. aineopettajan asiantuntemus) mukaan.

Hallinnon tason ryhmässä mukana olivat rehtorit ja eri osastojen koulutuspäälliköt. Tämä ryhmä erottautui selkeästi muista sillä, että heidän toimenkuvaansa kuului valtuudet jakaa taloudellisia resursseja, määrittää muiden toimijatasojen tehtäviä sekä päättää muista linjauksista ammatillisen kasvun edistämisessä. Yksi eri projekteja koordinoinnut henkilö ei ollut varsinaisesti hallinnon tason päättäjä, joten hän edusti enemmän oppilashuollon toimijatasoa ollen tukemassa ammatillisen kasvun edistämistä osana oppilashuoltoa. Projektitoimijaksi häntä en määritellyt sen takia, että hän ei ollut ruohonjuuritasolla tietyn projektin toimijana ja siten erottautui projektitoimijoiden ryhmästä.

Fukuyaman (1999, 199) mielestä sosiaaliseen pääomaan liitettynä verkostoissa tapahtuva vaihto perustuu epävirallisiin yhteisesti jaettuihin arvoihin ja normeihin eikä virallisiin organisaatorakenteisiin. Ammatillisen peruskoulutuksen kentällä tapahtuva verkostoituminen on kuitenkin samaan aikaan sekä vapaaehtoista, arjen keskellä olevaan kanssakäymiseen liittyvää epämuodollista toimintaa että organisoitua, virallista tavoitteiden ja säädösten noudattamista. Siksi verkostoja on

hyvä tarkastella näiden kombinaationa, kontekstia unohtamatta. Tämä ei kuitenkaan rajaa sosiaalisen pääoman käsitettä pois, koska ammatillisen inklusiivisen peruskoulutuksen tukemisessa kyse ei ole vain hierarkkisiin suhteisiin perustuvasta mekaanisesta verkostoitumisesta, vaan myös monenlaisista epävirallisimmista kontakteista, normeista, arvoista ja luottamuksesta toiminnan puitteissa.

Schuller, Baron ja Field (2000, 19) huomauttavat, että sosiaalisten verkostojen analyysissa sosiaalisten suhteiden säännönmukaisuuksien ja merkitysten tutkiminen erilaisten resurssien siirrossa on olennaista. Yhteistyön lisääminen oppilaitosten sisällä ja ulkopuolelle mahdollistaa osaltaan verkostojen syntymistä ja sitä kautta tiedon siirtoa, joka helpottaa toimintaa ja sen ymmärtämistä. Eri tietolähteiden hyödyntäminen on osa sosiaalisen pääoman käyttöä, mutta samalla tulisi ottaa huomioon myös vastavuoroisuus, jotta yhteistyö pelaisi joka suuntaan. Tässä yhteydessä on hyvä muistaa, että sosiaalista pääomaa hyödyntävän yhteistyön syntymiselle ei riitä vain verkostojen ja vastavuoroisuuden normien olemassaolo, mikäli ympäröivä kulttuuri sekä instituutiot tukevat yksilökeskeistä toimintaa (Ruuskanen 2000, 115). Siksi on hyvä tarkastella verkostojen taustalla olevia tekijöitä kuten asenteita ja ilmapiiriä, joihin puolestaan hallintatavalla on oma yhteytensä.

Inklusiivisella koulutuksella tarkoitetaan kaikkien halukkaiden, erilaisten ja yksilöllisten ihmisten, ”mukaan kuulumista” (Väyrynen 2001, 16). Tämä määritelmä kattaa niin vammaiset, opiskeluihinsa tukea tarvitsevat kuin koulussa menestyjätkin. Tässä tutkimuksessa inklusiota tutkitaan osana ammatillista toisen asteen koulutusta tavallisissa ammattioppilaitoksissa ja niihin yhteydessä olevassa toiminnassa, joten erityisammattikouluissa opiskelevat vammaiset rajautuvat tutkimuksen aihepiiristä pois. Inklusiolla viitataan nuoren yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen osana ammatillista toisen asteen koulutusta, lähinnä jollain tapaa oireilevien (esim. poissaolo- ja motivaatio-ongelmat sekä oppimisvaikeudet) nuorten kohdalla.

### 5.3 Aikaisempia tutkimuksia

Marjo Riuttanen (2001) on tutkinut peruskoulun oppilashuollon ja sosiaali- ja terveydenhuollon välistä moniammatillista yhteistyötä asiantuntijuuden ja rakenteiden kautta. Toimiva yhteistyö auttaa työntekijöitä jaksamaan, kun ongelmia voidaan arvioida yhdessä ja työnjakoa koordinoita päällekkäisyyksien karsimiseksi. Tiedonkulun vaikeudet esimerkiksi vaihtoluovellisuuden takia sekä resurssien riittämättömyys tuovat omat haasteensa yhteistyön rakentumiselle. Yhteistyötä puolestaan edistää luottamus toimijoiden välillä, joka syntyy jatkuvuuden pohjalta.

Re-Integration -tutkimusaineistoa on käytetty aiemmin hyödyksi kahdessa pro gradussa. Soile Kautonen (2003) käsitteli omassa tutkielmassaan Supra -projektin mahdollisuuksia nuoren identiteettityön suuntaamisessa nuorten itsensä kokemana. Nuorille oppilaitoksen puolelta tärkeimmäksi koettu aikuinen oli nuoriso-ohjaaja, jolle pystyi kertomaan koulutukseen liittyvistä toiveistaan (Kautonen 2003, 102). Taija Kukkamäki (2003) puolestaan tutki Kytkimen ja Tracsin projektitoimijoiden sekä opettajien näkemyksiä erityisoppilaiden kohtaamisesta niin yksilö- kuin organisaatiotasolla ja pohti samalla sitä, minkälaiset mahdollisuudet projektien kaltaisen toiminnan juurruttamiselle oppilaitokseen on. Kukkamäen näkökulmassa painottuivat muun muassa sellaiset mahdolliset myöhempää toimintaa hankaloittavat tekijät kuten projektien henkilöityminen vetäjään, hallinnon tason osallistumisen vähäisyys projektityön arkeen, selkeä hierarkia, mielikuvien ja asenteiden vahvat asemat sekä resurssien ja tiedon puute.

### 5.4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa lähestyn verkostomaisen yhteistyön rakentumiseen liittyviä tekijöitä tarkastelemalla inklusioon tähtääviä ammatillisen koulutuksen projekteja osana työyhteisöjen toimintaa. Verkostomaisen yhteistyön taustalla on oletus siitä, että se kasvattaa toimijoiden sosiaalista pääomaa, joka puolestaan vaikuttaa myönteisesti kokonaistoiminnan ymmärtämiseen, kehittämiseen ja tehostamiseen. Näin ollen

yksilöiden lisäksi koko verkosto sekä toiminnan kohteena olevat nuoret hyötyvät. Tutkimusongelmiksi muodostuvat seuraavat kysymykset:

1. **Millaisia rakenteita ja säännönmukaisuuksia inklusiivisen ammatillisen kasvun tukemiseen liittyvän yhteistyön taustalla on verkostoitumisen kannalta?** Miten eri tasojen toimijat eli hallinto, projektien vetäjät, opettajat sekä oppilashuoltohenkilöstö kokevat oman toimintansa ja toisten tasojen toiminnan osuuden inklusiivisen ammatillisen kasvatuksen ja koulutuksen edistämiseen tähtäävässä yhteistyössä? Mitä ”siltoja rakentavia” yhteyksiä koulutuksen järjestäjätahon ulkopuolelle on?
2. **Lisääntyykö sosiaalinen pääoma erilaisten projektien ja verkostoitumisen myötä ja jos lisääntyy, niin missä asioissa ja miten?** Millaisia asioita verkostojen kautta saavutetaan?
3. **Miten hallinnalliset tekijät näyttäytyvät inklusiivisen ammatillisen kasvun tukemiseen tähtäävissä verkostoissa?** Miten verkoston toimintaa hallinnoidaan ja kenen toimesta?



## 6 TUTKIMUKSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen, jolloin se sisältää sanallisesti ilmaistua informaatiota numeerisen eli määrällisen sijaan (Tesch 1990, 55–56). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) toteavat, että kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin samalla tulee muistaa se, että tutkijan omat arvot muovaavat sitä, miten tutkittavaa ilmiötä ymmärretään. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joilla tutkittavien käsitykset ja näkökulmat pääsevät esille. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset haastattelut ja osallistuva havainnointi. Laadullista tutkimussuunnitelmaa ja sen toteutusta voidaan mukauttaa olosuhteisiin sopivammaksi tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2000; 152, 155). Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tilastollisen yleistettävyyden saavuttaminen, vaan ennemminkin jonkin asian kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan esittäminen kyseiselle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87).

Tässä tutkimuksessa pääasiallisena aineistona ovat haastattelut. Nämä haastattelut ovat puolistrukturoituja eli niissä on ollut etukäteen valitut teemat joita haastattelutilanteessa on ollut mahdollista täydentää ja tarkentaa jatkokysymyksin. Tämän haastattelutyypin etuna on se, että se toimii joustavasti vuorovaikutustilanteessa, jolloin niin haastateltava kuin haastateltu voivat selventää sanottua ja palata aikaisempiin aiheisiin tarvittaessa (Tuomi & Sarajärvi 2002; 75, 77).

Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti aikomuksenani ei ole arvioida niinkään juuri kyseisissä projekteissa nähtävää yhteistyötä, vaan kuvailla sitä laajempaa verkostoitumiseen liittyvää toimintakulttuuria, mitä tämän aineiston kautta heijastuu inkluusiivisesta kasvatuksesta, koulutuksesta ja ammatillista kasvua tukevasta toiminnasta. Näistä lähtökohdista tätä tutkimusta voisi määritellä Staken (2000) mukaan instrumentaaliseksi tapaustutkimukseksi. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkimuksen pääintressi ei ole itse tapauksissa, vaan siinä, millaista ymmärrystä käsillä olevaan laajempaan kontekstiin – esimerkiksi verkostoitumiseen - saadaan niitä

tutkimalla. Kun tapauksia on useampi, kuten tässä yhteydessä kolme, on kyse kollektiivisesta tapaustutkimuksesta. (Stake 2000, 437.)

## 6.1 Analyysimenetelmä

Käsittelen aineistoa sisällönanalyysin avulla. Tutkimus on aineistolähtöinen siinä mielessä, että olen pyrkinyt tarkastelemaan aineiston sisältöä ilman selkeitä ennakkoletuksia siitä, mitä sieltä pitäisi löytyä. Kuitenkin taustatietoni sosiaalisten verkostojen rakentumisesta, sosiaalisesta pääomasta sekä hallinnasta ovat ohjanneet osaltaan sitä, mihin aineistossa erityisesti kiinnitän huomiota, jolloin voidaan puhua Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan teoriasidonnaisesta tai teoriaohjaavasta analyysistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että analyysistä voidaan huomata aikaisemman tiedon vaikutusta, mutta tulokset ovat silti oman näköisiä eivätkä vain edellisiä teorioita testaavia. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 98, 101.) Analyysissäni on siis elementtejä aikaisemmista teorioista, jotka osaltaan määrittävät esimerkiksi sanavalintojani ja samalla sisältöjä luokittelussa. Valmista, etukäteen toimintaani rajaavaa analyysirunkoa kategorisointia varten en ole kuitenkaan tehnyt, vaan olen pyrkinyt löytämään aineistosta ne tekijät, joiden pohjalta luokittelu tapahtuu. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 105–107) muistuttavat, että luokittelun jälkeen on tutkimuksellisesti tärkeää pyrkiä löytämään merkitysten välisiä yhteyksiä ja tehdä niistä johtopäätöksiä, jottei tyydyttäisi vain toteamaan erilaisten kategorioiden olemassaoloa jättäen analyysi ikään kuin kesken.

Haastatteluaineistosta löytyvien ilmausten tulkinnassa merkityssuhteet ovat olennaisia, jolloin kokonaisuutta ymmärretään sen osien kautta samalla kun osia ymmärretään kokonaisuuden kautta. Tästä prosessista käytetään nimeä hermeneuttinen eli tulkinnallinen kehä. Hermeneutiikassa keskitytään ihmisten toiminnan sosiaalisten merkitysten ymmärtämiseen. Tulkinnassa hyvä periaate on se, että tekstiä ja sen sisältämiä ilmauksia tulee pitää mielekkäinä, ellei ole päteviä syitä uskoa toisin. (Kakkuri-Knuuttila & Ylikoski 1998; 30, 32 ja Tesch 1990; 37, 68.) Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkitaan intentionaalisia inhimillisiä kokemuksia, jotka muotoutuvat niille annettujen merkitysten mukaan. Fenomenologinen perinne näkee ihmisyyksilön yhteisöllisenä, jolloin yksilön suhde

merkitystodellisuuteen on sosiaalisesti konstruoitunutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.) Tätä tutkimusta varten käsittelin varsinaista tutkimusaineistoa yhdessä muun aiheeseen liittyvän informaation (muistiot, julkaisut, projektien tavoitteet) kanssa, jolloin merkityssuhteet yksittäisten kommenttien ja kokonaisuuden välillä muodostavat mielenkiintoisen kentän toiminnan kuvaamiselle ja ymmärtämiselle. Verkostoituminen on yhteisöllinen prosessi, joten tarkastelen siihen liittyviä merkityksiä suhteessa toisiinsa ja siten tutkimukseni taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.

## **6.2 Aineisto**

### **6.2.1 Yleistä**

Tutkimuksessa käyttämäni haastatteluaineisto on kerätty Re -integration -tutkimusta varten, josta olen kertonut edellisen luvun (5.1) yhteydessä. Aineisto ei ole minun keräämäni ja haastattelujen näkökulmaan on vaikuttanut kyseiseen tutkimusprojektiin liittyvät tekijät. Valmiiden aineistojen käyttö on perusteltua silloin, kun niiden pohjalta voidaan saada tutkimuksen kannalta olennaista informaatiota eikä näin ollen ole ekonomista tai muutenkaan tarpeellista hankkia aineistoa itse. Valmiit aineistot eivät kuitenkaan aina tuota suoraan tarvittavaa tietoa, vaan niitä on mukautettava omaan tiedonintressiin tai täydennettävä lisäaineistoa keräämällä. (Hirsjärvi ym. 2000, 173.) Tässä yhteydessä käytettyjen haastatteluaineistojen useat teemat olivat yhteneviä intressieni kanssa, joten materiaalia omaan tutkimukseeni oli saatavissa melko hyvin sellaisenaan. Liitteessä 1 on yhteenveto eri tason toimijoiden haastatteluteemoista ja kysymyksistä, joihin erityisesti paneuduin tutkimuksessani. Koska aineistossa oli mukana useita eri tason toimijoita, voidaan näiden vastauksia pitää kattavasti verkostoitumistilannetta kuvaavana kokonaisuutena koulutusorganisaatioissa eikä täydentäviin jatkokysymyksiin ollut siten suoranaista tarvetta.

Aikaisempien tutkimusten tuottamien materiaalien tulkinta rajoittuu litteroidun tekstin käsittelyyn, joten havainnointi haastattelutilanteista ei ole ollut mahdollista. Muiden keräämää aineistoa kutsutaan sekundaariaineistoksi, koska välitöntä empiiristä tietoa tutkimuskohteesta ei ole saatavilla (Hirsjärvi ym. 2000, 173). Vaikka nonverbaalista kommunikaatiosta jääkin tällöin osattomaksi, on valmiilla

aineistolla se etu, että tekstejä voi tarkastella objektiivisemmin ilman haastattelutilanteessa vallinneiden olosuhteiden ja henkilökohtaisten mieltymysten häiritsevää vaikutusta mielikuviin tai asennoitumiseen. Kuitenkin haastattelujen taustaa hahmottaakseni kävin tutustumassa Re -integration -tutkimukseen liittyneen Jyväskylän Teknillisen ammattioppilaitoksen toimitiloihin, jotta sitä kautta yhden tutkitun työyhteisön toimintaympäristö tuli tutummaksi ja ymmärrettävämmäksi.

Haastateltaviksi oli valittu kyseisten projektien kannalta keskeiset toimijat sekä henkilöitä, jotka asemansa puolesta ovat osallisia projekteista tavalla tai toisella. Tämä sopi myös omaan tutkimusintressiini verkostoitumisesta, koska erilaisten toimijoiden välinen yhteistyö tai näkökulmat yhteistoimintaan kuvastuvat haastatteluaineistossa hyvin.

Koska en ollut vaikuttamassa alkuperäisiin aineistonkeruumetodeihin, henkilökohtaiset eettiset valintani aineiston suhteen liittyvät sen käsittelyyn. Pysin tulosten raportoinnissa suojaamaan haastateltujen anonymiteetin. Tästä syystä en kertonut haastattelulainauksien yhteydessä kyseiseen haastatteluun liittyvää projektia. Tällaisessa valinnassa lukijaystävällisyys ehkä vähenee, mutta mielestäni tärkeämpää oli anonymiteetin suojaus. Projektin nimien poisjättäminen kertoo myös siitä, että halusin tuoda esiin yleisiä verkostoitumisen ongelmakohtia, enkä keskittää lukijan huomiota siihen, mitä jossain tietyssä projektissa tapahtuu. Kuitenkin kertomalla kohteena olevista tapauksista niiden oikeilla nimillä osana tiettyjä oppilaitoksia, on joitakin kommentteja mahdollista yhdistää oikeaan kontekstiin.

Hankkeeseen osallistuneet vastaajat eivät tienneet vastauksiensa päätymistä juuri tähän tutkimukseen, koska aineisto oli kerätty ennen kuin aloitin oman tutkielmani työstämisen. Kuitenkin haastateltujen osallisuus kyseisessä toimintatutkimuksessa teki heidät tietoiseksi siitä, että haastatteluja käytetään projektitoiminnan arvioinnissa ja kuvailussa. Tämä tutkimus osaltaan edustaa samaa aihepiiriä, joten sikäli aineistoja ei käytetä alkuperäisestä poikkeaviin tarkoituksiin. Eettisesti kestävintä olisi antaa kaikkien tiedonantajien vielä lukea tulokset ennen tutkimuksen julkaisua, mutta tässä yhteydessä se jäänee ajan puutteen ja tehtävän hankaluuden takia tekemättä ja siten kyseisen ratkaisun eettisyys jokaisen lukijan arvioitavaksi.

### 6.2.2 Aineiston kerääminen

Aineisto on koottu teemahaastatteluilla toimijoiden työpaikoilla, tosin yksi haastatteluista on tehty puhelimitse. Haastateltavia on 20 henkilöä. Koska joitakin henkilöitä haastateltiin toiseen kertaan parihaastatteluna, on haastatteluja yhteensä 22 kappaletta. Ne on toteutettu Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä helmikuun 2002 ja kesäkuun 2003 välisenä aikana muutaman eri haastattelijan voimin. Koska haastattelijoina oli useampia, yksittäinen henkilö ei ole ”ohjauksellaan” aikaansaanut tietynlaisia vastauksia kaikilta haastatelluilta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta siinä, että kerrotut asiat ovat pysyneet samoina tutkijasta riippumatta. Itse sain haastattelut valmiiksi litteroituina käsiteltäviksi. Yhdestä haastattelusta oli saatavilla haastatellun pyynnöstä vain tiivistelmä. Tämä tiivistelmä oli hyväksytetty kyseisellä henkilöllä, joten tiedot siinä osoittivat haastatellun antamia mielipiteitä ja näin ollen se voitiin ottaa mukaan analyysiin.

Haastateltaviin kuuluu projektien vetäjien eli kolmen koulutukseltaan erityisopettajuuden kenttään liittyvän henkilön, yhden alansa ammattiosaajan ja nuorisotoiminnan ohjaajan lisäksi seitsemän ammatillista opettajaa, kaksi opinto-ohjaajaa, joilla molemmilla myös opetusvastuuta, kuraattori, hankekoordinaattori, kolme koulutusalojohtajaa, sekä kaksi rehtoria, yhteensä siis 20 henkilöä. Projektien vetäjiä on yksilöhaastateltu varsinaisesti vain yhden kerran. Heidän työtä on kuitenkin seurattu pidempään, joten heistä löytyy myös muuta aineistoa erilaisista reflektioivista Re-integration -tapaamisista, joita luin taustoja kartoittaakseni.

### 6.3 Tutkimuksen toteutus

Jaoin haastateltavat ensin Tracs-, Kytkin- ja Supra -projektien ja näihin liittyvien haastatteluajankohtien mukaan kronologiseen järjestykseen, jotta sain hyvän yleiskäsityksen kunkin projektin sisäisestä toiminnasta. Aineistoja lukiessa merkitsin muistiin tutkimusongelmieni kannalta olennaisia asioita ja hahmottelin samalla sitä, minkälaisia yhdistäviä teemoja ne sisältävät. Tämän jälkeen jaoin aineiston luokittelemalla eri toimijatasot omiksi ryhmikseen ja katsoin onko niissä nähtävät

mielipiteet yhteistyöstä samansuuntaisia. Eri toimijatasoilla tarkoitan käytännön työssä mukana olevia projektitoimijoita (5 henkilöä), hallinnon toimijoita (5 henkilöä), opettajia (6 henkilöä) sekä niitä henkilöitä, jotka ovat työnsä vuoksi sidoksissa projekteihin opinto-ohjaajan, kuraattorin ja hankekoordinaattorin ominaisuudessa (yhteensä 4 henkilöä). Näistä viimeksi mainituista käytän yhteisnimitystä oppilashuollon toimijat.

Varsinaisen analysoinnin aloitin poimimalla kaikki yhteistyötä ja sosiaalisia suhteita käsittelevät kommentit. Etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja vertasin niitä eri tasojen toimijoiden mielipiteisiin. Ensimmäisen tutkimusongelman käsittelyssä verkostonäkökulma tausta-ajatuksenani ohjasi yläluokkien syntymistä tiettyjen teemojen ympärille. Näiden teemojen sisältä erittelin 2-3 erilaista lähestymistapaa kyseiseen asiaan liittyen, jotka kuvastivat yksityiskohtaisempia määrittelyjä suhtautumisesta siihen verkoston osa-alueeseen. Sosiaalista pääomaa koskevassa tarkastelussa käsitelin aineistoa samaan tapaan luokitellen toimintaa tiettyjen kokonaisuuksien kautta. Koska olin jo ensimmäisen tutkimusongelman käsittelyn yhteydessä kuvannut ja analysoinut myös sosiaaliseen pääomaan liitettyjä rakenteita eli verkostoja, luottamusta, informaation kulkua sekä normeja, toinen tutkimusongelma keskittyi sosiaalisen pääoman syntyyn, käyttöön ja tuotoksiin liittyviin tekijöihin. Kolmas tutkimusongelma hallinnallisista tekijöistä oli haastavin, koska haastatteluissa ei varsinaisesti kysytty sitä, kuka tai ketkä hallinnoivat verkostoja ja miten. Näin ollen tutkijan tuli pohtia merkityksiä, joita haastateltavien puheissa ilmeni inklusiivisuutta ja ammatillista kasvua tukevasta yhteistyöstä ja siihen liittyvästä määrittelyvastuusta ja vallasta.

Koska haastattelut on tehty projektitoiminnan osana, on projektinäkökulma vahvasti läsnä puhuttaessa yhteistyöstä. Kuitenkin huomioin vastauksista myös ne asiat, jotka koskevat yleisesti vuorovaikutusta, asenteita ja työnjakoa henkilökunnan sisällä kuten myös suhteita ulkopuolisiin verkostoihin, koska tätä kautta saadaan projekteja kattavammin tietoa kyseisistä toimintakulttuureista ja haastateltujen sosiaalisesta pääomasta.

## 7 VERKOSTOMAISEN YHTEISTYÖN RAKENTEET TOIMIJOIDEN KOKEMANA

### 7.1 Verkostolähtöiset teemat yhteistyölle

Aineiston pohjalta hahmottelin erilaisia toistuvia teemoja siitä, millaisena verkostoituminen inklusiivista ammatillista kasvua tukevissa projekteissa ja niiden kautta myös laajemmin nuoren elämän tukemisen kentällä näyttäytyy. Teemoittelussa käytin hyväkseni erilaisia verkostoteorioita ja verkostoitumiseen liittyviä käsitteitä, mutta varsinaiset kategoriat eivät edusta mitään yhtä tiettyä teoreettista viitekehystä. Teemoja on viisi: kontaktit, verkostoaktivaattorit, normit, informaation kulku ja luottamus. Nämä puolestaan jakautuvat pienempiin osiin, joista kerron tarkemmin tämän luvun edetessä. *Kontaktit* liittyvät edellä käsiteltyjen tiiviys-löyhyys ja sitovasiltoja rakentava - vastakkainasetteluiden viitekehukseen. *Verkostoktivaattoreita* ovat tässä yhteydessä kaikki tavalla tai toisella verkoston toimintaan vaikuttavat henkilöt. Verkostoaktivaattorien kuvauksessa käytän hyväksi Linnamaan ja Sotaraudan sukkula ja vartija -tyypittelyä sekä näiden lisäksi käsittelen hallinnon roolia suhteessa projektitoimintaan. *Normeilla* tarkoitan niitä odotuksia ja sääntöjä, joilla eri toimijat määrittävät omaa ja toisten toimintaa. *Informaation kulku* tai sen ongelmat ovat keskeisiä kaikissa verkostoteorioissa ja niiden tärkeys tuli esille myös tässä tutkimuksessa. *Luottamuksella* tarkoitan niin toimijoihin kuin itse toimintaan liittyvää luottamusta ja näihin liittyvää vuorovaikutusta.

### 7.2 Kontaktit

#### 7.2.1 Toiminnan lähiverkon kontaktit

Lähimpien kontaktien kanssa oltiin tekemisissä päivittäin tai lähes päivittäin ja näihin kuului lähinnä oman alan toimijoita. Monelle opettajalle tällaiset henkilöt olivat oman osaston opettajakollegoja, joiden kanssa sovittiin erilaisista yhteisistä oppilaita koskevista säännöistä ja työnjaollisista asioista. Projektitoimijoista oli tullut

muutamalle opettajalle muita opettajia lähempiä työkavereita. Nämä opettajat kokivat, että he pystyivät purkamaan ja pohtimaan monenlaisia opetukseen ja nuoriin liittyviä asioita kokonaisvaltaisemmin samanhenkisten, oppilaiden asioista kiinnostuneiden projektitoimijoiden kanssa. Joidenkin opettajien kanssa haastatelluilla opettajilla yhteistyötä ei juuri ollut, vaikka he toimivat samalla osastolla. Hallinnon toimijoilla kontakteja muuhun henkilökuntaan tuli osastopalaverien ja muiden tapaamisten yhteydessä sekä jonkin verran epävirallisimmissa kohtaamisissa esimerkiksi kahvilla tai koulun käytävillä.

Monelle opettajalle hallinnon taso lähintä esimiestä kauemmaksi oli jäänyt etäiseksi.

*”Seitsemäs vuosi menossa niin ei rehtori sano päivää käytävällä. En mä tiedä tunteeko se minua...Tiedän taloja, joissa rehtori kiertää ja pitää suhteet kunnolla..”*

- Opettaja A

Projektitoimijoiden yhteistyö keskenään oli luonnollisesti tiivistä, mutta tämän lisäksi he pyrkivät aktiivisesti olemaan osa muuta työyhteisöä ja esimerkiksi tuomaan uudenlaisia näkökulmia toimintaan. Projektitoimijat olivat yhteistyössä oppilaiden kanssa ja pyrkivät siten saamaan kokonaisvaltaista ymmärrystä heidän asioistaan ja ottivat rohkeasti kontaktia eri tahoihin, joiden kanssa oppilaiden asioita voitiin selvittää.

### **7.2.2 Moniammatilliset verkostot ja yhteydet vanhempiin**

Toiminnan eri tasojen välillä olevia kontakteja oppilaitosten sisällä oli monenlaisia. Yhteistyötä esiintyi hallinnon, oppilashuoltohenkilöstön, terveydenhoitajan, opettajien ja projektitoimijoiden välillä vaihtelevasti. Koska projektitoimijat olivat aktiivisesti osastoilla toiminnassa mukana, heidät tunnettiin melko hyvin ja heihin otettiin yhteyttä, kun tarvittiin apua oppilaan asioiden hoitamisessa tai ongelman ytimen selvittämisessä. Sen sijaan oppilashuoltohenkilöstö oli monelle opettajalle jo fyysisen sijainninkin takia etäinen ja heidät tunnettiin vain siltä osin, kun heidän puheilleen lähetettiin opiskelijoita. Varsinkin projektien alettua kontaktit olivat vähentyneet.



*”Oppilashuollon, kyllä se vähän semmosena etäisenä on kautta aikojen koulumaailmassa ollu opettajasta, että. Kyllä mä oon sen kokemu, pelkästään ton fyysisen sijainnin takia, että se on. Kyllä mulla on varmaan menny välillä monta vuotta, ett mä en oo kuraattoriin ollu minkäänlaisissa yhteyksissä. Mä oon hoitanu ite niitä asioita.”*

- Opettaja B

Jyväskylän ammattioppilaitoksessa oli haastattelujen aikaan tapahtunut kuraattorin vaihdos, joten haastatellut eivät osanneet vielä sanoa, millainen suhde uuteen kuraattoriin muodostuisi. Eräs oppilashuoltohenkilöstöön kuuluva toimija totesi omaan toimenkuvaan kuuluvan toimistossa istumisen olevan ongelma kontaktien luomiselle oppilaisiin.

*”Tos ei tarvii mennä kun käytävälle niin alkaa tapahtua. Että se just, että tulkaa tänne mun luokse niin se on niin vaikeeta. Heti ne on tuossa ihan koppuralla, kun niitten pitää koputtaa ja sanoo päivää ja sillai. Tuntuu, että se asetelma on ihan väärä. Jopa tää, että mä oon täällä naama tonnepäin ja odotan ja sit he joutuu siihen.”*

- Oppilashuollon toimija C

Yhteistyötahot koulutusyhtymään omaa osastoa laajemmalle näkyivät hieman eri tavalla eri tutkimuskohteissa. Koska Supran ideana oli laajentua koko Koulutuskeskus Tavastian toiminnan osaksi, oli kontaktiverkostossa olennaista kytkeytyä eri koulutusalojen edustajien kesken. Näiden kontaktien kautta tarkoituksena oli saada avaintoimijoita joka osastolle ja samalla yhteisiä toimintamalleja ja ymmärrystä toiminnasta. Erilaisia koulutus- ja informaatiotilaisuuksia koko henkilöstölle oli järjestetty tätä toimintaa silmälläpitäen. Jyväskylän ammattioppilaitoksella Tracs puolestaan haluttiin pitää vain yhden osaston projektina, jolloin aktiivista yhteistyötä muiden osastojen kanssa ei ollut sen osalta. Tosin osana Opiskelu haltuun -hanketta se oli yhtenä yhteistyötahona koko koulutuskuntayhtymän kattavassa hankkeessa, jossa osaston opinto-ohjaaja oli yhteyshenkilönä. Muilla

oppilaitoksilla projektiyhteistyö oli kuitenkin tiiviimpää yhteisin palaverineen ja rahoitusjärjestelyineen.

*”Se tekninen ammattioppilaitos on toimintakulttuuriltaan semmonen, että se on hyvin yksikkölähtöinen..Että jos muitten koulutus menee täältä, niin niitten koulutus menee sieltä omalta.”*

- Oppilashuollon toimija D

Verkostoja oli syntynyt paikoin edellisten projektien pohjalta. Aiemmin yhteistyötä oli jouduttu rakentamaan, mutta nyt ne koettiin toimivan hyvin.

*”Meillä oli semmonen hirmu hyvä semmonen tiimi muotoutunut, semmonen moniammatillinen tiimi siihen (edelliseen projektiin), että se toimi semmosena mikä kanto hyvin pitkälle. Ja sit se semmonen yhteisöllinen ote niin sit sitä oli sit, me tehtiin se koulutuspäällikkö N.N.:n kanssa itse asiassa tää projektihakemus sitten aivan alusta asti.”*

- Oppilashuollon toimija D

### **Koulutuspaikan ulkopuoliset tahot**

Teknisellä ammattioppilaitoksella ulkopuoliset kontaktit työvoimatoimistoon ja muihin nuorten asioiden hoitamiseen liittyviin tahoihin hoiti lähinnä projektityöntekijä. Samoin Kytkimeen yhteydet kulkivat projektitoimijan kautta, kun haastatellut opettajat tiesivät sen toiminnasta ja toimijoista vain päällisin puolin. Työelämäyhteydet tulevat vasta toisen vuosikurssin aikana ja haastattelut keskittyivät lähinnä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ympärillä tapahtuvaan toimintaan. Työelämään viitattiin etupäässä toteamalla, että on hyvä, ettei vielä ensimmäistä vuotta opiskelevat lähde työpaikoille, koska heillä ei ole siihen riittävästi valmiuksia. Tracsille ja Supralle yhteistä oli se, että opettajat harvemmin itse ottivat yhteyttä ulkopuolisiin tahoihin ja siksi projektitoimijan rooli oli olennainen toimimaan apuna nuoren tukiverkon suunnittelussa.

*”Että jos se olis pelkästään opettajan vastuulla, niin se vois olla kynnys taas ulkopuolisiin, yhteydenottaminen ja näkeminen mielekkääksi sille nuorelle*

*ohjata vaikka johonkin pajaan, niin voi olla paljon vaikeempi, kuin on yks joku välissä, joka toimii ja pitää huolta. Ne on usein myös linkki sille nuorelle tänne kouluun takasinkin päin.”*

- Hallinnon toimija E

Koulutuskeskus Tavastian ulkopuolisiksi yhteistyötahoiksi projektitoimijat mainitsivat työvoimatoimiston, sosiaalitoimiston, asuntolanhoitajan, seurakunnan ja kaupungin nuorisotoimet, työelämäyhteydet, työpajan, A-klinikan, terveystieteiden keskuksen, erilaiset nuorten kanssa vapaa-ajalla toimivat henkilöt sekä erityisesti Supran kautta olennaiseksi tulleet kontaktit ja jatkuva vuorovaikutus peruskoulun kanssa ammatinvalinnan tukemiseksi. Kytkimessä otettiin yhteyttä muihin tahoihin yksilöiden tarpeen mukaan. Näitä tahoja olivat Teknisen ammattioppilaitoksen kanssa tehtävän opiskelijoiden kurssien hyväksilukemisiin tai suorittamisiin, sekä nuorten siirtoon Kytkimen ja Teknisen ammattioppilaitoksen välillä liittyvät opettajien, projektityöntekijän, kuraattorin ja hallinnon toimijan kanssa tapahtuvat neuvottelut. Erityisesti projektityöntekijän ja oppilashuoltohenkilöstön neuvottelujen kautta pyrittiin saamaan yhteistä verkkoa tukemaan ja toisaalta seuraamaan opiskelun etenemistä Kytkimestä ammattioppilaitokseen siirtyneillä.

*”Sovittiin siitä että N.N. ottaa ne sitten jossain vaiheessa sitten syksyllä kaikki niinku luokseen juttelemaan hetkeks et sillon niinku just sitä et pojat tietää että ketkä siellä keitä ihmisiä siellä on ja ketkä on heidän niinku takana ja toisaalta sit semmosta niinku tukiverkkoo mut toisaalta sit semmosta paineverkkoo.”*

- Projektitoimija F

Poliisi, työvoimatoimisto, asuntolanhoitaja, peruskoulun erityisopettaja sekä työelämäyhteydet ja asiakastöitä tuovat ihmiset olivat osaltaan Kytkimen kontakteja ulkopuolisiin tahoihin. Taustavaikuttajana toiminut Kuhankosken erityisammattikoulu oli fyysisesti erillään Kytkimen ja Tracsin toiminnasta. Informaation vaihto ja muut kontaktit siihen toimivat lähinnä projektitoimijoiden yhteydenottojen kautta. Kuitenkin erityisammattikoulun yhteydet muihin oppilaitoksiin, erityispedagogiikan laitokseen,

terveydenhuoltoon, psykologipalveluihin sekä kansalliseen ja kansainvälisiin tahoihin olivat linkkejä, joista myös projektitoimijoille pyrittiin välittämään tietoa.

### **Vanhemmat**

Yksi olennainen koulutuksen ulkopuolinen taho nuorten elämämpiirin ymmärtämisessä ovat vanhemmat. Hallinnon, oppilashuoltohenkilöstön sekä projektitoimijoiden taholta toivottiin, että luokanvalvojan tehtäviä hoitavat opettajat olisivat ensisijaisia yhteydenpitäjiä kotiin, vaikka projektien myötä näitä tehtäviä hoitivat usein projektitoimijat. Osa opettajista mielsikin tämän omaksi tehtäväkseen ja kertoi olevansa ongelmatilanteissa aktiivisia yhteydenottajia vanhempiin, mutta myönsivät, että opettajakunnassa on myös niitä, jotka eivät mielellään hoida tätä velvollisuutta. Erään opettajan mielestä ongelmia oli niin paljon, että kaikesta ei voi raportoida kotiin.

*”Sit sais soittaa joka viikko, pari kolme kertaa jos soittais jokaisesta...”*

- Opettaja B

Vanhempien suhtautuminen nähtiin pääasiassa myönteisenä.

*”On, on ehdottomasti, kun vanhemmat tulee taakse niin se on ehdottaman myönteinen kokemus ja yleensä tulevat aina. Ei siitä oo koskaan tullu mitään sanomista, sen takia, että ettei tänne vaan saa soittaa. Päinvastoin.”*

- Opettaja G

Välillä vanhemmat itse ottavat yhteyttä kouluun ja heidän kanssaan lähdettiin selvittämään asiaa. Verkostoitumisen myötä oikeat kontaktit löytyivät entistä helpommin.

*”Näitten opiskelijoiden äidit ja isät, kun mitä ongelmia on niin ne ottaa sen ensimmäisen puhelinnumeron ja soittavat minulle. Nyt mä ainakin tiedän, miten mä lähden jotain ongelmatapausta lähestymään ja mulla on osoitteita paljon.”*

- Hallinnon toimija H

## 7.3 Verkostoaktivaattorit

### 7.3.1 Sukkuloita lähiverkossa ja kauempanakin

Projektityössä aktiivisesti mukana olevia voitiin luonnehtia sukkuloiksi, jotka toimivat verkostoissa joustavasti mukautuen tilanteen vaatimalla tavalla ja heillä on kontakteja eri tason toimijoihin sekä etäällä että lähellä. He ymmärtävät verkostoitumisen idean ja hyödyntävät kontaktejaan toiminnassaan. (Linnamaa & Sotarauta 2000, 145.) He esimerkiksi tiesivät, mihin tai keneen ottaa yhteyttä kun tarvitsivat tietoja oppilaista tai muuta apua asioiden hoitoon.

*”Semmonen sosiaalinen verkko ja työverkko on niinku tullu ennestään että sitä ei tarvii enää tässä projektin aikana että ihmiset tietää kun mä soitan mä sanon nimeltä niin ne tietää kuka mä oon, niin mä tiedän ihmisiä niin se on paljon helpompaa se yhteistyön tekeminen.”*

- Projektitoimija I

Verkostosukkulan rooliin kuuluu myös eräänlainen mukautuminen tai soluttautuminen vallitsevaan toimintakulttuuriin, jotta muutosta voisi tapahtua sisältäpäin.

*”Eli kyllähän mä täällä käyttäydyn vähän toisella tavalla, kuin jossakin muualla. Mun on täytyne sopeutua tähän kulttuuriin ja tulla niinko hyväksytyksi tässä kulttuurissa, että se hyväksytyksi tuleminen on hirveen iso osa tätä muutosta...Saadakseen muutosta aikaiseksi niin pitää tulla sosiaalisestikin hyväksytyksi ja se oli iso työ tässä sivussa”*

- Projektitoimija J

Aineiston pohjalta löytyi myös opettajakunnasta henkilöitä, jotka aktiivisesti työsssänsä käyttivät hyväksi verkostoja ja olivat osaltaan tukemassa opiskelijoiden elämänpolkua. Näiden verkostoaktivaattorien verkostot olivat pienempiä liittyen pääasiassa oman oppilaitoksen sisällä oleviin toimijoihin, mutta joillakin oli mahdollisuuksia koulutustilaisuuksissa tai yhteistyöpalavereissa tavata myös koulun ulkopuolisia henkilöitä.

*”Ja sit tietysti jos projektista kysellään ulkopuolelta, kun mä kuitenkin pidän kauheen tärkeenä sitä verkostoitumista. Että tääkin on ollut sellainen projekti, kun siellä näkee kollegoita peruskoulusta tai lukiosta niin se on aika hieno fiilis. Sit jutella niin kun yhdessä niistä samoista nuorista eri kulmista ja tavallaan niin kuin niiden elämän varrelta. niin se on erittäin antoisaa. Jotenkin sitä toivos vielä – se on tietysti ideoinnin varassa – että nuoretkin vois tuntea kuuluvansa projektiin...”*

- Opettaja C

### **7.3.2 Toimintakulttuurin vartijat**

Niin projektitoimijat, opetushenkilöstö, oppilashuoltohenkilöstö kuin hallinnon tason toimijatkin totesivat henkilöstössä olevan muutosvastarintaa uudenlaista, yhteistyöhön perustuvaa toimintakulttuuria kohtaan. Sitä pidettiin ymmärrettävänä, koska kaikki uusi aiheuttaa aluksi vastustusta ennen kuin käsitetään, mistä asiassa on todella kyse. Kuitenkin myös rakenteellista joustamattomuutta toimintaa kohtaan oli löydettävissä.

*”Elikkä on semmonen terve muutosvastarinta ja on sitten semmonen rakenteellinen muutosvastarinta. Joista se terve vastarinta on erittäin hyödyllistä ja se rakenteellinen vastarinta on erittäin haitallista, koska se rakenteellinen vastarinta pitää yllä sitä ns. tervettä vastarintaa. Eli se terve vastarinta ei voi vielä toimia järjellä, vaan sen täytyy toimia tavallaan tunteella sen rakenteellisen vastarinnan takia.”*

- Projektitoimija J

Haastatelluista moni mainitsi erilaisten individualististen toimintamallien vaikuttavan siihen, että yhteistyötä ei aina osata ottaa tosissaan.

*”Tää kulttuuri on vielä sitä, että jotkut opettajatkin on, miten mä nyt sanoisin, pitää ehkä tiukasti jostain kiinni, että siinä pitää joskus olla niinko sovittelijanakin.”*

- Oppilashuollon toimija K

*”Mutt sit jos tehdään semmosia, kun on totuttu toimimaan hyvin itsenäisesti, niin tehdään semmosia hyvin itsenäisiä ratkaisuja ja sitten mä näen siinä vaiheessa, kun mä katon kirjanpidon tulosteita, että näen, että mikähän toi on. Ja sitten voin melkeen päätellä, että eipä mee rahoittajalta läpi...Se että silloin kun toimitaan yhdessä niin silloin se pitäs niinko pelittää semmonen vuoropuhelu. Ei se minusta oo mitään ylpeyden syömistä, että me kyllä tiedetään kuinka tämä tehdään, mutta niitä on semmosia tässä...”*

- Oppilashuollon toimija D

Opettajien kohdalla eri tasojen toimijat arvelivat vastahakoisuuden syiksi pelon siitä, että joku tulee arvioimaan heidän tapansa opettaa ja siten pelkoa pärjäämisestä tai siitä, ettei osaa kohdella erityistukea tarvitsevia oikein. Toisaalta ymmärtämys yhteistyöhaluttomia verkostoaktivaattoreita kohtaan oli osittain poissa, kun oli kyse toiminnan sujuvuuteen vaikuttavien uusien toimintamallien käyttöönotosta.

*”Kyllä se aika harvinaista meidän osastolla on ett ollaan ennen kun se luokka tulee niin yhteyksissä siinä vaikkakin on koittanu sanoo et eiks se ois ihan kiva mutt moni vetoo sit siihen et ei he haluukkaan tietää mitään et ei tuu ennakkoasenteita mut mun mielestä se on pikkasen laiskuuden merkki.”*

- Opettaja M

*”Monet on täällä niin kaavoihin kangistuneita et ne ei halua kokeilla mitään, ne kokee et se on ylimääräinen rasite. Kun me taas tai mä ainakin pyrin siihen että kokeilemalla jotain uutta sen opettajan työtaakkaa saatas vähennettyä ja opettajan viihtyvyyttä ja tota motivaatiota kasvaan ja taas nuorten niinku se et nuorten ja opettajan kommunikointi toimis.”*

- Projektitoimija I

Ajan kuluessa kuitenkin yhteinen sävel oli monen kohdalla löytynyt:

*”Siinä on ollu vähän joskus sellasta, että ei oo ihan vilpittömästi tehty yhteistyötä vaan vähän erilläänkin, mutta kyl mun mielestä nyt on päästy siihen. Kaikille on kirkastunut se aika selkeesti, että meillä on niin valtavasti työtä ja duunia näitten nuorten kanssa, et kenenkään on turha kuvitella pärjäävänsä tänä päivänä siellä yksin...eli se verkostoituminen, se on ihan päivän sana.”*

- Oppilashuollon toimija N

*”Kyllä monet on tietää keneen ottaa yhteyttä niin kylhän sielt on ruvennu tuleen ja on niinku enemmän ruvettu mun mielestä pohtiin niitä asioita et ennen kukin vaan niinku ittekseen kärvisteli ja et tulee sellasia hirveen hyviäkin keskusteluja...hienoa, ihmiset on nyt meidän osastolla huomannu et hei et kannattaa käyttää että kun porukalla mietitään et mitä näitten kaa tehdään niin kyllä se on ollu ihan hyvä juttu.”*

- Opettaja M

### **7.3.3 Hallinnon rooli verkostojen taustavaikuttajana**

Hallinnon tason toiminnassa korostui asioiden yleinen koordinointi projektien eteenpäinviemiseksi asetettujen tavoitteiden mukaan. Hallinnon toimijat näkivät projektien olevan melko itsenäisiä, jolloin he olivat lähinnä tämäntyyppisen toiminnan hyväksyjän roolissa, usein rahoitukseen liittyen. He olivat siis verkostoaktivaattoreina taustalla toiminnan mahdollistajina, mutta harvemmin aktiivisia osallistujia, jolloin heidän roolinsa ei ollut sen paremmin vartija kuin sukkulakaan. Tosin erään hallintohenkilön työnkuva oli sikäli poikkeava, että hän toimi myös osana osastonsa arkea opettajan roolissa ja siten tiesi toiminnan vaikutuksia käytännön tasolla. Häntä voisi siis luonnehtia eräänlaisena ”vertikaalisena sukkulana” verkoston toiminnassa eri tasojen välillä. Yksi hallinnon edustaja puolestaan oli haastattelussa antamasta kuvastaan huolimatta projektitoimijoiden mielestä vastahakoinen edistämään määrättyjä ratkaisuja, jolloin häntä voisi tältä osin kutsua verkoston vartijaksi. Muut hallinnon tason toimijat olivat projektitoimijoiden mielestä myönteisiä, joskin melko etäisiä projekteja kohtaan.



*”oleellinen osa on se resurssointi, että annetaan niitä voimavaroja mahdollisimman oikeille ihmisille, jotka vetää näiden projektisuunnitelmien mukaan näitä asioita. Tähän siinä kai se tärkeimpiä on ja tietenkin se, että yritetään ohjata sitä toimintaa siellä sitten matkan varrella, että se saavuttaisi ne tavoitteet, mitkä sillä on ollu.”*

-Hallinnon toimija D

## **7.4 Kasvatustoiminnan normit**

### **7.4.1 Erilaiset rooliodotukset ja työnjako**

Yhteisten normien sopimista hankaloittavat oman työn määrittelyn ja eri tahoilta tulevien rooliodotusten ristiriidat. Luokanvalvojien vastuuta nuorten asioiden hoidossa haluttiin korostaa, mutta samaan aikaan moni opettaja sanoi, että aika ei riitä seuraamaan kaikkien opiskelijoiden edistymistä yksityiskohtaisemmin. Tällöin opettajat kokivat projektityöntekijät välttämättömänä apuna ongelmatapausten käsittelyssä. Korvausta ja lisätunteja luokanvalvojan töihin ehdotettiin opettajien motivoimiseksi, mutta käytännössä se ei kaikilla vaikuttaisi kasvatustoimintaan lukujärjestyksen ollessa jo täynnä opetustunneista. Myös asenteet vaihtelivat opettajien näkemyksissä siitä, mikä on ylimääräistä työtä ja missä kasvatusvastuun raja menee.

Roolijako oppilashuollon toimijoiden ja projektitoimijan välillä oli aluksi epäselvä. Yhteisten normien puuttuessa oppilashuollon puolelta haluttiin toimia itsenäisesti. Toiminta kuitenkin oli ajan kanssa selkeentynyt ja siten yhteistyö alkanut sujua.

*”No se on aika tiivistä, että vois sanoa, että se on pikku hiljaa löytänyt muotonsa ja tiivistynyt. Että alkuvaiheessa tuntu vähän, että tehtiin samantapasta työtä erillään. Meidän piti sitten hakeekin niitä yhteisiä kuvioita ja toimintatapoja. Tällä hetkellä meillä on aika selkee.”*

- Oppilashuollon toimija N

Jotkut opettajista kokivat projektin negatiivisena ajatellen, että nyt joku ulkopuolinen tulee antamaan heille neuvoja omassa työssään. Tähän liittyen eräs opettaja arveli itsepärjäämisen mentaliteetin vaikuttavan siinä, ettei apua haluttu tai osattu aina pyytää. Toisaalta henkilöstön tottuessa projektityöntekijän läsnäoloon hänelle sysättiin opettajille ja oppilashuollolle kuuluvia tehtäviä oman työtaakan helpottamiseksi jo vähän liikaakin.

*”Yksi semmonen asia on käyny taas toisinpäin, niin että sitten on hirveen helppo siirtää oppilashuollon asioita tälle projektitoimijalle. Että rikotaankin pelisääntöjä omaksi eduksi siinä tapauksessa. Ensin koetaan, että se on uhka, mutta sitten koetaan, että se on suunnaton etu ja sit sitä käytetäänkin väärin, että tää keskustelu, että koko ajan pitäis keskustella, tarkentaa pelisääntöjä ja palata niihin...”*

- Hallinnon toimija E

Yhteisymmärrys oppilaitoksen ulkopuolella toimivien tahojen kanssa toimintalogiikoista, näkökulmista ja siitä, kenen vastuualue mikäkin asia on, ei ole aina tiedossa kaikilla osapuolilla.

*”No kyllähän se on ihan selkee että sillä tavalla jos ajatellaan yhteistyötä niin työkkäri näkee sen omalta kannaltansa ja joskus ne ihmettelee miksi me täältä pistetään pihalle ja patistetaan niitä sinne ja ne taas patistaa niitä toisesta päästä tänne. Että kyllähän siitä näkee et ei ne asiat aina kohtaa ihan niin kuin sellain sulavasti.”*

- Projektitoimija I

*”Verkoston jäsenellä on oma viitekehysensä sitten on vielä se oma henkilökohtainen mieltymyksensä toimintamallinsa eli tosi moni asia vaikuttaa niinku siihen verkoston jäsenenä kuinka suurella tai intuitiivisella panoksella se voi olla mukana siinä projektissa. Ja se on ollu aika jännä havaita, sitä mä en oo niinku koskaan ennen ajatellu mä oon vaan miettiny että joo kun rakennetaan*

*yhteistyötä niin siinä on yhteinen tavoite ja se riittää mut että ei se oo niin yksinkertaista se ei olekaan.”*

- Projektitoimija O

#### **7.4.2 Toiminnan määrittely, sopimukset ja toimenpiteet**

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen tavoitteiden välisiin ongelmakohtiin projektitoimijat kaipasivat selkeämpää määrittelyä, jotta tiedettäisiin paremmin sitä suuntaa, mihin toimintaa voitaisiin kehittää.

*”Niin kyllä täällä sillä tavalla pitäis tätä paikkaa ravistella ja herätellä koko niinku tahoo, et johtajista alkaen niinku koko henkilökuntaa että hei että mitä täällä tehdään...Et onkse sen tarkoitus kouluttaa ammattilaisia vai mikä on tarkoitus, mitä me tehdään näille joista ei oookaan niin ammattilaisiks. Pitääkö niille joku koulutus myös saada ketkä on putoomassa kelkasta.”*

- Projektitoimija I

Eri toimijat tuovat verkostoihin omat näkökulmansa. Kaikki myönsivät opiskelijan olevan ensisijainen asiakas, mutta suhtautumistavat vaihtelivat. Hallinnon tasolla tulee ottaa huomioon paljon taloudellisia kysymyksiä sekä se, minkälaisiin opiskelijoihin panostetaan. Vaatimuksia tulee niin työelämästä kuin opetushallituksen puolelta. Toimintaa pitää miettiä myös opiskelijoiden jatkokoulutuksen mahdollistajana. Rahoitusasiat, kuten erityistukea tarvitsevien lisärahoitus, osaltaan velvoittavat kohdentamaan toimintaa määrättyjen kriteerien mukaisesti.

*”Tää on aika jännä tämmöset asiat, kun sulla on rahavaltaa, niin se vaikuttaa niin hirveen paljon siihen, että miten sä niitä päätöksiä teet ja miten sitä toimintaa kehitetään sen mukaan, että jos ei sitä rahaa osaa oikein suunnata sillä koulutuslalla niin siinä voi käydä, että se toiminta ei oo paras mahdollinen sen oppijan kannalta.”*

- Hallinnon toimija E

Opettajat tekivät yhteistyötä keskenään niiden ryhmien osalta, joita he kaikki opettivat jossain vaiheessa vuotta. Erityisesti työopettajat ja aineopettajat omilla alueillaan sopivat yhteisistä säännöistä, mutta usein pyrittiin myös vuorovaikutukseen kaikkien samoja oppilaita opettavien kanssa. Yleensä toiminnan säännöt saatiin yhteistyössä sovittua ja vuorovaikutus toimi hyvin, mutta opettajakuntaan kuului myös henkilöitä, joiden kanssa neuvotteluja ei voinut käydä.

*”Että just tää vuorovaikutus, että se toimii. Eli vaikka sulla on erilainen näkökulma ja toisella on erilainen näkökulma niin kumpikaan ei teilaa sitä toisen ja molemmilla on perustelu olemassa, että nämä mä teen tällä tavalla. Ja myös antaa tilaa sille opiskelijalle, että tässä on kaks vaihtoehtoa, mut sä saat itse päättää.”*

- Opettaja P

*”Kyllä meillä opettajien kesken kohtalaisen hyvät, on tietysti poikkeuksiakin, meitä on neljätoista vai mitä meitä on. Kyllä siellä on poikkeuksia, joitten kanssa ei oo minkään näköstä yhteistyötä, voi olla, että säästä vaihdetaan sanaa, mutta mitään muuta. Niin omat linjat muutamalla opettajalla, että niihin ei voi puuttua ja niin kovat periaatteet ja vaikka se haittaa meidän toimintaa meidän pitää tyytyä siihen tilanteeseen, koska taas ylhäältä päin ei tuu siihen apuja siihen hommaan. Mutta pääsääntöisesti meillä on hyvä porukka..”*

- Opettaja A

Nivelvaiheen sujumiseen ja HOJKSin laadintaan sekä muihin inklusiivisuutta tukeviin toimintoihin liittyvät asiat olivat aikaisemmista projekteista huolimatta monelle käytännön toimijalle vieraita. Tästä syystä projektien alkuun liittyi paljon toimenkuvan muotoutumista ja paikan etsimistä työyhteisössä. Oppilaiden kanssa toimivat henkilöt toivoivat työhönsä konkreettisia malleja, joiden avulla hoitaa tukea tarvitsevien asioita.

*”Sanotaan erityisopetuksesta jos ois, pitäis varmaan olla kunnollinen erityisopetussuunnitelma ja miten tämmösii toteutetaan ja sitä kautta sitten rupeis*

*kanavoimaan myös siihen toimintaa ja siihen markkojakin niin joku tämmönen sitten. Kyllä siitä on ollu puhetta, että semmonen pitäis koulukohtainen olla, ja sitten ne on osastokohtaiset ja pienemmät. Sitä kautta se lähtee mun mielestä.”*

- Oppilashuollon toimija K

HOJKS:n täyttämässä, tulohaastatteluissa ja muissa oppilaisiin liittyvissä palaverissa projektitoimijat olivat esimerkillään ja ohjauksellaan avainasemassa. He auttoivat yhteisöä myös laatimalla erilaisia kirjallisia dokumentteja kasvatustoiminnan selkeyttämiseksi. Sopimukset korvaavuusasioissa ja menettelyihin poissaolo-ongelmissa tehtiin projektitoimijan ja opettajien kesken, myös oppilasnäkökulmaa kuullen.

*”Tässä on paljon tätä ihan opiskelija, opettaja, luokanvalvoja ja N.N. (projektitoimija) kuviota, sanotaan näin. Se on semmonen hyvin tiukka kolmen kuvio, mikä siinä toimii.”*

- Oppilashuollon toimija K

Vaikka yleisesti ottaen hallinnon tasolla oltiin myönteisiä projekteja kohtaan ja projektitoimijat kokivat saaneensa sopivasti vapauksia työnsä hoitoon, niin ongelmiltakaan ei täysin vältytty. Eräässä tapauksessa ilmeni näkemyseroja toiminnan säännöistä ja toteutustavoista projektitoimijoiden ja hallinnon päättäjän välillä eikä yhteistyö sen takia ollut aina kovin helppoa. Haastattelutilanteessa kyseinen hallinnon toimija kuitenkin ilmaisi tyytyväisyytensä projektia kohtaan, joka käytännön tasolla ei projektitoimijoiden näkökulmasta ollut yhtä ilmeinen.

*”No itse asiassa näistähän ois kaikista vähän vääntöä silleen..”*

- Projektitoimija Q

## 7.5 Informaation kulku

### 7.5.1 Informaatiokanavat

Informaatiokanavia yhteydenpidolle oli monia. Usein asiat hoituivat kasvotusten epävirallisissa tilanteissa kuten kohtaamisissa käytävillä, kahvilla tai ruokaillessa. Näitä tilanteita pidettiin monesti parempina ja nopeampina tapoina tiedon välityksessä kuin erillisten keskustelutapaamisien varaamista kalenterista. Myös sähköpostia ja puhelinta käytettiin tarvittaessa.

*”Joo N.N. (projektitoimija) järjestää sellasia, sitten ollaan ihan nenästä nokkaan tossa. Nää ei oo hirveesti ollu, enkä oo ittekään koskaan ollu niiden palaverien kannalla. Vaan sitä voidaan tässä ihan normaalityön ohessa hoitaa niitä asioita, ei se tartte olla niin virallista. Melkein tulee paremmin pidettyä sitä yhteyttä noihin oppilaisiin ja muuten, kun se on jatkuvaa.”*

- Opettaja R

Informaatiota välitettiin myös virallisimmissa yhteyksissä eli palavereissa. Siellä, missä pidettiin oman vuosikurssin opiskelijoista seurantapalavereita ja sovittiin yhteisistä säännöistä, koettiin ne hyväksi ja henkilöstön yhteenkuuluvuutta lisääviksi. Näissä tapaamisissa olivat mukana aineopettajat, luokanvalvojat, opinto-ohjaaja sekä kuraattori, oppilasasioiden hoitaja ja koulutuspäällikkö tarpeen mukaan. Koko osaston palavereista eräs opettaja ei nähnyt olevan hyötyä käytäntöön.

*”Eli jos me pidetään keskenämme se palaveri, ykkösten opettajat. Siihen tulee kuraattori ja oppilasasiainhoitaja. Niillä on (merkitystä), me pystytään kattoon niitä pelisääntöjä, missä mennään. Nää yleiset osastokokoukset, nää on aivan yhtä tyhjän kanssa...Ne on vaan semmosia tapoja, jota on, joista ei oo mitään hyötyä.”*

- Opettaja A

Erilaiset tiimit ja ryhmittymät ammatillisen kasvun tukemisen kentällä kokoontuivat yhteen purkamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan ongelmakohtista, jotka

välillä saattoivat olla yllättävänkin samanlaisia. Tapaamisissa voitiin myös kuulla eri puolilla tapahtuvista projekteista ja käytänteistä ja siten karsia mahdollisia päällekkäisyyksiä voimavaroja yhdistäen. Samoin informaatiokanavina ulospäin olivat kokoontumiset nuorisotyöntekijöiden ja muiden nuorten kanssa vapaa-ajalla tekemisissä olevien kanssa. Näihin tapaamisiin osallistuivat lähinnä inkluusiivista ammatillista kasvua tukevassa toiminnassa mukana olevat toimijat, jolloin tietojen siirtyminen muulle henkilöstölle oli heidän aktiivisuutensa varassa.

Ammattialaan liittyvää tietoutta opettajat saivat omien työelämäyhteyksiensä kautta sekä työn vastaanottajilta asioiden toimittamisen yhteydessä. Hallinnon puolelta tuli myös informaatiota siitä, mitä työelämän ja oppilaitoksen välisissä kokouksissa oli puhuttu. Erityistukea tarvitsevien asioista oli järjestetty koulutuksia projektien nimissä. Näihin tilaisuuksiin tosin oli vaikea saada koko henkilökuntaa mukaan, varsinkin kun koulutuksen ajaksi olisi pitänyt järjestää sijaisia tai jos koulutus tapahtui työajan ulkopuolella.

### **7.5.2 Vuorovaikutusta vai yksisuuntaista tiedon välittämistä?**

Aktiivisia tiedon välittäjiä olivat erityisesti projektitoimijat. Niin opettajat kuin muu henkilöstö hallinnon toimijoiden lisäksi mainitsivat projektitoimijoiden välittävän informaatiota hyvin, joten kaikki kokivat olevansa ajan tasalla siitä, mitä projektien yhteydessä tehtiin. Yksi projektitoimija mainitsi oppineensa edellisestä hankkeesta sen, että tiedonkulkua tuli lisätä. Pelkän faktatiedon lisäksi ammattioppilaitoksissa toimineet projektitoimijat pyrkivät levittämään tietoutta muulle henkilökunnalle siitä, kuinka tunnistaa ja kohdata tukea tarvitsevat oppilaat. Usein nämä tilanteet tulivat ongelmatapausten yhteydessä esille tai sitten epämuodollisissa keskusteluissa.

*”Varmaan oppii siinäkin sitä, kun keskustelee näistä justiin näistä erityisoppilaiden opetukseen liittyvistä asioista. Totta kai siinä oppii, jos viittii.”*

- Opettaja G

Hallinnon tasolla henkilöt luonnehtivat itseään lähinnä tiedon ja tunnuslukujen – kuten keskeyttämisten vähentymisen - vastaanottajaksi projektilta. Yhden hallinnon tason toimijan rooli tosin oli tavallisuudesta poikkeava ja siksi hän oli

aktiivisempi toimija myös osastotasolla ja siten osallisempi vuorovaikutteisesta tiedonkulusta. Yksi hallinnon tason toimija pyrki tiedottamaan kasvatuksen kenttään liittyvistä asioista ja koulutusilaisuuksista aktiivisesti projektitoimijoille. Lähinnä hallinnon toimijat kuitenkin ajattelivat projektilaisten ottavan yhteyttä tai järjestävän palavereja tarvitessaan apua tai halutessaan tiedottaa jostakin asiasta.

*”Minusta siihen on ainakin annettu, yritetty antaa se kuva, että saa ottaa yhteyttä silloin kun hallintoon kun tarvii. Ja tämän päivän tekniikalla, niin sähköpostilla käydään tai puhelimella päivittäin. Koska tää on kokeilu-, kehittämistyötä, niin mehän ei toisaalta täältä hallinnon kannalta katottuna, niin koetaan niin, että heidän täytyy pystyä itsenäisesti tekemään, koska me ei olla siellä mitenkään johdollisesti.”*

- Hallinnon toimija S

Eri projektit olivat hieman eri tavoin suuntautuneita hallinnon osallisuuteen. Koska Supra -toimintaa haluttiin laajentaa koko koulutuskeskuksen kattavaksi, siitä kaivattiin myönteisen suhtautumisen lisäksi rakentavaa palautetta niin hallinnon kuin muunkin henkilöstön osalta toiminnan kehittämiseksi. Kytkimessä puolestaan oltiin tyytyväisiä itsenäisyyteen ja sopivan vapaaseen toimintaan, Kuhankosken ja Tekevän johdon ollen taustalla toiminnan hyväksyjinä. Haastatteluissa ei siten tullut esille tarvetta vuorovaikutuksen lisäämiseen tältä osin. Tracs oli osastokohtainen ja yhden hallinnon toimijan alaisuudessa, joten päätökset tuli tehdä hänen kanssa toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Toisaalta projektista tiedotettiin myös palvelun tarjoajaa eli Kuhankosken erityisammattikoulua ja tarvittaessa pidettiin yhteistyöpalavereja, joissa käsiteltiin Tracsin lisäksi Kytkimen asioita.

Tiedon kulku opettajien ja muun henkilöstön välillä oppilaiden asioista oli tapauskohtaista. Monesti yhteyden ottaminen toisiin opettajiin tai projektitoimijaan oli käytännössä arjen tilanteissa, kuten käytävällä tai palavereissa kohdatessa tapahtuvaa keskustelua ja sitä kautta tiedottamista siitä, miten oppilailla menee ja millaisissa asioissa on ongelmia. Luokanvalvojalla oli päävastuu oppilaiden asioiden hoitamisessa, mutta yhteyttä muihin toimijoihin otettiin suuremmissa ongelmatapauksissa ja sen jälkeen yhdessä selvitettiin jatkotoimenpiteitä. Tosin välillä jatkovastuu jätettiin oppilashuollolle tai projektitoimijalle.



*”Pyrin siihen, että jos on jotain asioita, pistän oppilaan sinne, että en lähe ite hoitamaan, mutta sitten justiin näitä valvontaan liittyviä asioita, näitä luokanvalvojan asioita, niitten takia joutuu olemaan tekemisissä.”*

- Opettaja A

Informaatiota eri toimijat saivat oppilaista myös oppilaitoksen ulkopuolisilta tahoilta. Projektitoimijat olivat tarvittaessa aktiivisia tiedon hankkijoita, koska he pyrkivät ymmärtämään nuoren elämää kokonaisvaltaisesti. Opettajat saivat nuorista tietoa lähinnä vanhemmilta, tosin nyt myös projektityöntekijän kautta ulkopuolisista tahoista.

Haastattelija: *”Miten sitten opiskelijoiden perheistä, perhetaustoista, minkä verran te opettajat tiedätte niistä?”*

*”Enemmänkin voitais tietää. Nää opintokortit, me tiedetään huoltajien nimet, osoitteet, puhelinnumerot, tällaset. Ja sitten meillä on joka syksy vanhempainilta näille ykkösluokan opiskelijoille. Sinne tulee tai ei tule. No, aika hyvin on käyny näitten luokilta, että opin tuntemaan ihmiset ja näkemään. Kyllä sitten jos mitään ongelmia rupee poissaoloja olemaan tai jotain vastaavaa niin sitä varten ne puhelinnumerot on, että sinne sitten soitellaan.”*

- Opettaja R

### **Peruskouluysteistyö**

Yksi suuri yksittäinen taho, josta kaivattiin etukäteistietoa oppilaista, oli heidän edellinen oppilaitoksensa eli lähinnä peruskoulu. Eri toimijat kokivat, että voisivat paremmin auttaa oppilaita, jos tietäisivät enemmän heidän oppimisvaikeuksistaan ja muista mahdollisista ongelmista, jotka vaikuttavat opiskeluun. Tähän asti tietoa oli ollut saatavilla vain satunnaisesti ja monesti opettajat olivat vasta pidemmän seurannan avulla pystyneet päättämään, että oppilaalla oli vaikeuksia pysyä opetuksessa mukana.

*”Niin se helpottaa ja jouduttaa sitä ongelmaoppilaan tunnistamista täälläkin jos se tieto tulee sieltä edellisestä oppilaitoksesta meille. Ei meidän tarvis seurata*

*sitä viikkotolkulla tässä. Kyllähän se pikkuhiljaa rupee tulemaan sitten esille se. Osattas heti tarttua niihin oppilaisiin ja niiden ongelmiin.”*

- Opettaja R

Yhteistyötä peruskouluun olikin lisätty Suprassa ja se koettiin myönteisenä. Molemmissa ammattioppilaitoksissa yhteistyötä kaivattiin oppimisvaikeuksien tiedottamisen lisäksi myös siinä, että nuoret saisivat riittävästi tietoa ammatillisista opiskeluvaihtoehdoista. Osa opettajista arveli oppilaiden saaneen tarpeeksi tietoa, koska olivat kyseiselle alalle tulleet. Kuitenkin muutaman opettajan mielestä peruskoulut tarvitsisivat vielä lisää ymmärrystä ammattiopiskelusta. Opinto-ohjaajat sekä projektityöntekijät olivat omalla panoksellaan vierailleet peruskouluissa ja kertoneet vaihtoehdoista siellä oleville kollegoilleen. Tämän lisäksi yhteistyötä tehtiin mahdollistamalla nuorten tutustumista ammatilliseen opiskeluun.

*”Ennen Supraa jo oli näitä, että käytiin peruskouluilla kiertämässä keväällä, kyselemässä meille mahdollisesti tulevista opiskelijoista lisätietoja, mutta se oli aika pientä. että kyllähän tän Supran myötä se merkitys on tullu.”*

- Oppilashuollon toimija N

## **Nuoret**

Kaikkien muiden informaation tarjoajien lisäksi oppilaiden asioista tietävät parhaiten nuoret itse. He tosin harvemmin tulevat kertomaan ongelmistaan, ellei kyse sitten ole vapaan pyytämisestä jonkun menon takia tai korvaavuusasioiden sopiminen. Osa opettajista pyrki jututtamaan oppilaita pitkin vuotta siitä, miten he elämänsä ja opiskelun kokevat. Kuitenkaan kaikki opettajat eivät toimi samoin.

*”Sitten kun kulkee kaupungilla näkee niitä ja mä oon sellanen et mä meen juttelemaan esimerkiksi käytävillä kun mä kulen niin mä saatan jos mulla ei oo kauhee kiire niin istua jonkun kanssa jos on vaikka joku yksin ja ruveta jutteleen kyseleen et mitä sulle kuuluu ja tän tyyppistä vähän niinku kattelen syrjäsilmillä et mitkä fiilikset on ja muuta että ei kovin moni mun kollegoista sitä tuolla harrasta.”*

- Opettaja M

*”Mutta sekin on, että pääsääntöisesti mä tiedän niistä oppilaista, joilla ei oo mitään ongelmia siellä. Niitten kanssa tulee juteltua ja ne puhuu siitä avoimemmin, mitä ne tekee iltaisin ja mitä ne harrastaa ja miten se menee. Ei nää, joilla on jotain ongelmia, niin hyvin hankala on kyllä siitä oppilaasta sanoa.”*

- Opettaja A

### **7.5.3 Tiedonkulun aukot**

Tiedonkulun yhdeksi suureksi ongelmaksi monet opettajat tiedostivat peruskoulun opiskelijatietojen siirtyvyyden ja siihen liittyvät salassapitokysymykset.

*”Saattaa tulla liian myöhään, sitä tietoo on kyllä monessa paikkaa, mutta se ei kohtaa. se ei tuu oikeeseen, eli se ei tuu luokanvalvojalle. Sit kun siinä on semmosta tietoo, missä on tietosuoja-asiat, niin se sitoo. ... Sitten sieltä peruskoulusta. Sekin on se henkilökysymys, jotkut antaa enemmän tietoo, jotkut on hyvin niukkoja justiin sen tietosuojan takia, ettei tuu väärää tietoa”*

- Oppilashuollon toimija K

Hallinnon tason suuntaan lähetetty informaatio saattoi jäädä joskus vähälle huomiolle. Toiminnan jatkuvuuden ja kehityksen kannalta hallinnon sitoutuminen nähtiin tärkeänä ja siksi osallistuvampaa kiinnostusta kaivattiin.

*”Niin (hallintohenkilö) ei oo valittanu, mutta sitä ajattelin, että ei välttämättä aina tiedä, että miten meillä menee, että ei oo tullu sillä tavalla käydyksi sitä keskustelua, kun hänkin on niin kiireinen.”*

- Oppilashuollon toimija D

Projektien välillä tiedonkulku oli katkonaista eikä aina tarkalleen ottaen tiedetty, mitä toisten koulutuskuntayhtymän projektien puitteissa tehtiin.

*”Voi niinko huomata, ett tehään niinko samaa monessakin paikkaa, niin sekin on semmonen, että joka tapauksessa näinkin isossa kuntayhtymässä on sit sitä, ettei aina niinko tiedetä. Laitetaan jotain kehittämissryhmiä kasaan, joilla on joku oma tehtävänsä, mutta sit taas meillä ei esimerkiksi tiedetä, että sellasia on kasattu ja meillä olis sitten kuitenkin jo jotakin pohjatietoo olemassa. Kyllähän niitä tulee aina semmosta joka tapauksessa, mutta en mä usko, että se on tästä projektista johtuvaista, että se on enempikin semmonen iso yhteisö.”*

- Oppilashuollon toimija D

Jyväskylän ammattioppilaitoksessa opettajat totesivat, että voisivat tietää enemmän Kytkimen toiminnasta, jos siihen tulisi tilaisuus tutustua. Jotkut opettajat ja oppilashuollon edustajat olivat käyneet Kytkimen tiloissa tai tavanneet ohimennen projektin vetäjiä, mutta eivät silti peruseriaatetta syvemmin olleet perehtyneet asiaan. Haastatteluhetkellä vastaajat olivat lähinnä kuulopuheiden varassa siitä, miten oppilaitokseen tulleet kytkinläiset olivat pärjänneet. Myös projektitoimijat olivat osittain kuulopuheiden ja tietynlaisten oletusten varassa toiminnan sujuvuudesta tai siihen suhtautumisesta. Toisaalta he myönsivät, että joissain kohden toiminnan sujuvuutta olisi lisännyt myös oma aktiivisuus informaation välittäjänä ja selvittäjänä.

Oppilailta puolestaan tuntui olevan omat ennakkokäsityksensä oppilaitoksesta ”puskaradion” kautta, vaikka he eivät itse siellä olisi käyneetkään. Myös Kytkimen projektitoimijat olivat kertoneet siitä, miten eri opettajat mahdollisesti suhtautuvat ja millaista toiminta ammattioppilaitoksella on. Eräs opettaja ehdotti, että ammattioppilaitoksen uusille oppilaille informoitaisiin Tracsin toiminnasta paremmin heti lukuvuoden alussa, jotta he voisivat itse hakeutua siihen halutessaan eikä vain ohjautua opettajan tai projektityöntekijän kautta.

## **7.6 Luottamus**

### **7.6.1 Toimijoiden välinen luottamus**

Kaikki haastatellut luottivat projektihenkilöiden asiantuntijuuteen ja pitivät heidän olemassaoloaan hyvänä asiana. Vuorovaikutus toimi pääsääntöisesti hyvin ja projektitoimijoiden koettiin olevan samalla aaltopituudella. Luottamus näkyi muun

muassa siinä, että heidän apuunsa turvaututtiin usein ongelmatilanteissa. Osastolla toimivaan tukihenkilöön oli helpompi ottaa yhteyttä kuin kauempana sijaitsevissa tiloissa työskenteleviin oppilashuollon toimijoihin, kuten kuraattoriin. Projektitoimijoiden nähtiin tarttuvan tehokkaasti ongelmiin ja hoitavan ne saman tien.

*”Samalla aaltopituudella näkemys on, että ihan samat on, samaa linjaa oon kokenu sen, että yleensä kun rupee keskustelemaan niin sama näkemys meillä on ollu siinä, että se on ihan, erittäin positiivinen tää yhteistyö ollu.”*

- Opettaja G

Hallinnon tasolta luottamus projektitoimijoihin liittyi lähinnä siihen, että he antoivat räille melko vapaat kädet toimia, kuten halusivat. Projektitoimijoiden kanssa yhteistyötä oli tehty ennenkin, joten tiedettiin näiden olevan asiansa osaavia ihmisiä.

Projektitoimijat itse kokivat suhteensa muuhun henkilöstöön työteliäämpänä. Vaikka innokkaita tukitoimintaan osallistuvia henkilöitä osastoilta löytyikin, niin moni vielä tuntui vastustavan projektitoimijan ideoita ja avuntarjoamista. Opettajat ja muu henkilöstö tunnustivat myös tietävänsä näitä ihmisiä ja arvelivat syynä olevan pelkoja siitä, että omaa työtä tullaan arvioimaan. Aluksi roolien epäselvyys sai aikaan epäluottamusta, koska opetus- ja oppilashuoltohenkilökunnassa moni halusi tehdä omat asiansa ilman muiden astumista heidän reviirilleen. Oppilashuollon toimijat sekä hallinnon taso vakuuttivat näiden ongelmien olevan pääasiassa ohitse haastatteluhetkellä.

### **7.6.2 Luottamus projektien myötä tulleeseen toimintaan ja sen jatkuvuuteen**

Luottamus projekteja kohtaan oli hyvä ja moni oli omakohtaisesti nähnyt avun olleen tarpeen opiskelijoiden asioiden selvittämisessä ja lisäymmärryksen saamisessa ongelmien tunnistamiseen ja hoitoon.

*”Kyllä mä nään, että meilläkin opettajakunta, meidän koulutuslalla ne oli tosi kiitollisia, että tällänen on ja ennen kaikkea tulee lisää niitä henkilöitä, jotka osaa antaa vastauksia sen opettajankin ongelmiin, kun niitä ongelmia tulee siinä luokassa, niin on niitä keinoja toimia, on niitä malleja esittää, että voisit näin ja*

*näin toimia, mutta on myöskin se verkosto, mihin niinko ohjata se opiskelija, jos päädytään siinä neuvonpidossa siihen, että nyt on keksittävä jotain muutakin kuin, että opettaja yrittää sitä ratkaista.”*

- Hallinnon toimija E

Hallinnon tasolla nähdyt tunnusluvut keskeyttäneiden vähenemisestä antoivat hyväksyntää toimintaa kohtaan. Kaikissa tukitoimissa ei sen sijaan luottamus ollut nähtävillä yhtä selkeästi. Opettajilla epäluuloja nousi työtaakan lisääntymisestä ja siitä, että ongelmaoppilaat vievät aikaa ja energiaa muuhun luokkaan keskittymiseltä. Heterogeeniset luokat aiheuttivat haasteita tasapainoiluun eritasoisten oppilaiden kanssa ja tästä syystä opettajien piti tehdä periaatepäätöksiä siitä, keneen he luokassa panostavat. Siellä, missä erilaisia tukimuotoja oli ollut pidempään esillä, oli myös uuden projektin vastaanotto vähemmän ennakkoluuloista. Toimintakulttuurien erot eri osastoilla olivat monelle tuttuja.

*”Jos ajattelee kaikkia koulutusaloja niin kaikki on varmaan kiitollisuudella ottanu sen vastaan, että semmonen projekti on. Mutta mä oletan, että ne odotukset lähinnä on tarkemmat niillä koulutusaloilla, jotka oli jo niitä ongelmia nähny ja kokenu ja yrittäny jollakin tavalla hoitaa, mutta jos on hirveen vähän kokemuksia niin varmaan vähän niinko aatteli, että mikä tämä on ja mitä te meinaatte tehdä.”*

- Hallinnon toimija E

Suhtautuminen oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioivaan toimintaan oli kaiken kaikkiaan myönteistä, joskin eräs opettaja totesi, että mieluummin opettaisi ryhmäänsä ilman näitä erityistä tarkkailua vaativia nuoria. Hän oli silti valmis heitä ottamaan tunneilleen ja toivoi, että heillä olisi oma tukihenkilö seuraamassa ja huolehtimassa opiskelun edistymisestä, jotta opettajaa ei taakoitettaisi niillä asioilla.

Opettajien ja oppilashuollon luottamus siihen, että toiminta siirtyisi käytäntöihin ilman projektia, oli horjuvaa. Moni epäili, että projektin loputtua asiat kasaantuvat takaisin opettajien harteille tai sitten kukaan ei hoida niitä. Eräs oppilashuollon toimija tosin arveli, että ilman tiettyä projektiakin asiat olisivat tulleet

hoidetuksi, mutta siihen olisi joka tapauksessa tarvittu neuvotteluja tärkeysjärjestyksestä sekä normeista eri toimijoiden kesken.

*”Nämä kaatuu taas luokanvalvojalle takasin, jos tämmösiä järjestelyjä on, niin se on sitten sama tilanne taas sitten, että luokanvalvoja järjestää ja jos järjestää. Jos ei järjestä niin se on sitten oppilas sitten, jos se ei oo aktiivinen niin se jää tekemättä.”*

- Opettaja G

*”Mä voisin vaan kuvitella, että meillä ei kyllä riitä oikeen rahkeet et on niin paljon sitä työtä. Et jokaisella niin paljon, kädet täynnä työtä lähinnä mä oon opoa seurannu joka on ollu tässä mukana niin että tota on sitä työtä ihan hirvet määrät et ei enää aika riitä...Mä luulen että suurimmaksi osaksi ne jäis tekemättä. Kun muistelee sitä vanhaa ja mitä nyt on tehty niin kyllä nyt jäis aika paljon tekemättä.”*

- Opettaja M

Mallien tulisi olla konkreettisia ja hallinnon mukana jatkuvuuden turvaamiseksi.

*”Että se on tietysti tämmösissä asioissa tietysti se, että kuinka paljon johto on tässä asiassa mukana, miten se on myötävaikuttamassa ja todella tämmösten asioiden takana. Niin sillähän on iso merkitys, miten pysyväksi ne kaikki jää.”*

- Oppilashuollon toimija K

Projektien rahoitukset olivat määräaikaaisia, mutta niiden kautta tapahtuva toiminta nähtiin hallinnon tasolla asiaksi, jota tulisi jatkaa. Verkostoituminen oli kuitenkin vielä alkuvaiheessa ja siksi yksi hallinnon toimija mainitsi, että ensin tulee keskittyä oman henkilöstön sitouttamiseen sisäisessä yhteistyössä ja vasta sen jälkeen yhteydet oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin tulevat oleellisemmiksi.

*”Ensisijaisesti tulee tää henkilöstön vastuuttaminen sitten tän hyväksyminen, että on oppilaitoksessa muitakin työntekijöitä kuin opettajia, eli tulee sinne rinnalle*

*näitä muita. Se on sellanen. Ja mä luulen, että vasta sen jälkeen me päästään siihen ulkopuolisen verkon hyödyntämiseen enemmän, mutta musta tuntuu, että siinä just nää projektityöntekijät ovat hirveen hyvä linkki.”*

- Hallinnon toimija E



## 8 SOSIAALINEN PÄÄOMA KASVATUSTOIMINNAN TUKENA

### 8.1 Sivutuotteena sosiaalista pääomaa

Sosiaalinen pääoma nähdään usein sivutuotteena, jota tulee muun toiminnan ohessa. Tässäkin tarkastelussa se on asia, joka voi lisääntyä henkilöiden verkostoituessa. Esimerkiksi erilaisten koulutustilaisuuksien ja seminaarien antina oli syntynyt uusia verkostolinkkejä, joiden kautta saatiin uutta tietoa ja malleja kasvatustoimintaan sekä myös uudenlaisia yhteistyötahoja.

*”On tietysti ne mitä opetushallitus järjestää meillä niitä seminaariyhteistyöjuttuja, ett nehan on silloin hirmuhyvä nekin jo semmosena ihan toisten tapaamisena...että meillä oli tavallaan semmonen kumppanuus silloin jo olemassa, että on sitä sähköposteiltu ja semmosta..”*

- Oppilashuollon toimija D

*”Jossakin seminaarissa vapaasti keskusteltiin näitten syrjäytyneiden nuorten kouluttamisesta. Ja sitten siinä pohdittiin...”* (kuvaus yhteistyön alusta)

- Hallinnon toimija S

### 8.2 Toimijoiden henkilökohtainen sosiaalinen pääoma

Toimijat tuovat verkostoon sosiaalista pääomaa mukanaan jo aikaisemman elämänhistoriansa kautta, joka siten voi linkittyä siltoja rakentavana toimintana laajemman yhteisön hyödyksi. Toisilla, erityisesti projektitoimijoilla, sosiaalista pääomaa oli enemmän tai he osasivat hyödyntää sitä paremmin ottamalla rohkeasti yhteyttä tahoihin, joilta saivat tarvittavia tietoja tai toiminnallista tukea hoitaa oppilaita koskevia asioita.

Sosiaalinen pääoma auttoi hallinnollisen tuen saamiseen siinä, että aiemmasta projektiyhteistyöstä tuttuihin toimijoihin luotettiin myös uusien projektien vetäjinä. Kontaktiverkostoja hyödynnettiin myös sopivan henkilön palkkaamiseksi. Yksi toimija tuli osalliseksi projektista sen takia, että toinen vetäjä oli kuullut hyvää palautetta muulta taholta tästä henkilöstä ja siksi otti yhteyttä. Samoin inklusiivista ammatillista kasvua tukevasta toiminnasta innostuneet opettajat ottivat yhteyttä jo ennestään tuntemiinsa toimijoihin kysyen mahdollisuuksista päästä mukaan.

Työnsä kasvatukselliseen puoleen laajemmin paneutuneet toimijat hyödynsivät sosiaalista pääomaansa luovasti. Nuorisotyöntekijöitä tunteva kysely nuorten tilanteesta vapaa-aikanaan kun taas alansa ammattilaisia työelämästä tietävä opettaja saattoi jututtaa näitä selvittääkseen siellä olevaa tarvetta ja myös sitä, miten työssäoppimisjaksolla olevat oppilaat ovat pärjänneet. Eräs projektityöntekijä mainitsi kysyneensä omilta ammattikoulun käyneiltä ystäviltään mielipiteitä ammattikouluympäristöstä, jotta ymmärtäisi siellä olevaa kokonaisuutta paremmin.

*”Sitä osaa nähdä sen nuoren ja paljon tehdään yhteistyötä vielä toisten nuorisohjaajien kanssa tai semmosten henkilöitten kanssa jotka on niinku nuorten kanssa vapaa-aikana tekemisissä niin vaihdetaan kuulumisia. Ne kyselee mitä ne tekee kouluaikana ja me kysellään, että mitä ne tekee vapaa-aikana että saadaan semmonen kokonaiskäsitys siitä nuoresta.”*

- Projektitoimija I

## **8.3 Toisten osaamispääoman hyödyntäminen ja henkinen tuki**

### **8.3.1 Yksilöllisten tarpeiden ymmärtäminen**

Erityispedagoginen osaaminen koettiin olevan lähinnä siihen perehtyneiden projektitoimijoiden alaa, mutta muut saivat siitä tietoutta toimintaa sivusta seuraamalla sekä vaihtamalla mielipiteitä tai kysymällä sopivista toimintamalleista. Nuorisohjaajan tuoma koulukulttuuria laajempi näkemys nuorista ja heidän elämänpiiristään oli asia, josta myös muut toimijat saivat tietoutta ja kokivat sen hyväksi. Projektitoimijat saivat itse koulutuspaikan ulkopuolisten yhteyksiensä kautta tietoa

nuorista, jota ilman sosiaalista pääomaa olisi jäänyt hyödyntämättä. Samalla he saivat uusia näkökulmia omaan työhönsä ja toisaalta ymmärsivät paremmin toisten verkostoaktivaattorien lähtökohtia.

*”Kyllähän sitä aukee niinku omatkin silmät kun kuuntelee eri osapuolien puhetta siitä samasta nuoresta.”*

- Projektitoimija O

Projektitoimijat pyrkivät aktiivisesti muuttamaan oppilaitosten toimintakulttuuria yksilöllisiä tarpeita ymmärtävämmäksi persoonaansa ja sosiaalisia suhteitaan hyväksi käyttämällä.

*”Että mä oon yrittäny opettaa sitä opettajille, olematta opettaja tai kouluttaja eli se on semmosta piilo-opettamista. Että miten niinko kohdata, miten ratkaista näiden opiskelijoiden ongelmia ilman, että mä opettajille sormipystyssä näytän, että ei niin vaan näin.”*

- Projektitoimija J

Myös yleisemmin projektien ja yhteistyön myötä koettiin moniammatillisen osaamispääoman käytön hyödyntämisen kasvaneen, kun eri toimijat oppivat paremmin tietämään, keneen missäkin tapauksessa voidaan ottaa yhteyttä. Tällöin eri alojen asiantuntijoiden, kuten opinto-ohjaajien, kuraattorien ja terveydenhoitajien erityisosaaminen on tiiviimpi osa kokonaisuutta erillisten toimintojen sijaan.

*”Rohkeempi kysyminen, että miten tää tehdään ja kuka tässä olis niinko oikee henkilö tekemään ja muuta, se on niinko ilmeisesti muuttunu, että ilmeisesti tätä tämmöstä skarppaamista siinä, että kun on moniammatillinen henkilöstö täällä, niin kenen asiantuntijuus sitten erityisesti otetaan sit käyttöön missäkin kohdassa.”*

- Oppilashuollon toimija D

### 8.3.2 Henkistä tukea verkostoitumalla

Verkoston muilta toimijoilta saatu henkinen tuki oli tarpeellista työssäjaksamisen kannalta. Inklusiota puoltavat verkostoaktivaattorit kokivat helpottavana sen tiedon, että toimintakulttuurissa ilmenevän muutosvastarinnan lisäksi oli olemassa niitä, jotka halusivat huomioida nuorten yksilölliset tarpeet opetuksessa tai oppilashuollossa.

*”Mut kyllä mä oon kokenu et nää kaks naisihmistä jotka on mukana tässä on ollu niin ollut aivan ihana apu. Ett on niinku tuntuu et ei oo ihan yksin taisteles täs tuulimyllyjä vastaan et tota on samanhenkisii ihmisii jotka ymmärtää vähän tämmösty erilaisuutta tai muuta et kaikki ei mee saman kaavan mukaan..”*

- Opettaja M

Vertaistuen tärkeys opettajille vaihteli. Toisille yhteistyö oli enemmän muodollista asioiden hoitoa kun taas toisten kanssa pystyi keskustelemaan monipuolisemmin opetuksellisista ja oppilaisiin liittyvistä asioista. Sosiaalisen pääoman kautta toimijat saivat tietoa siitä, miten muualla asioita hoidettiin ja millä tuloksilla. Projektitoimijat olivat aktiivisia myös tällä saralla. Tavallisista riviopettajista moni ei ollut perehtynyt oman osastonsa ulkopuolisten tahojen tapoihin toimia nuorten kanssa. Ne, jotka olivat lähteneet projekteihin tai erityisopettajakoulutukseen mukaan, kuuluivat sitä kautta vastaavista ongelmista ja niiden ratkaisumalleista muissa yhteyksissä.

### 8.4 Sosiaalisen pääoman varjopuolia

Sosiaalisen pääoman haittapuolena voidaan nähdä ennakkokäsitykset tai oletukset, jotka vaikuttivat tiettyihin henkilöihin suhtautumiseen. Hankalaksi oletettujen henkilöiden kanssa ei pyritty aktiivisesti vastavuoroiseen toimintaan, joka osaltaan saattoi vaikeuttaa nuorten ammatillisen kasvun tukemisen järjestäytymistä. Jotkut asenteet välittyivät myös opiskelijoille toimijoiden kertoessa omia näkemyksiään siitä, miten muut suhtautuvat tukea tarvitseviin.

Toinen haittapuoli sosiaalisessa verkostossa toimimisessa oli omaan jaksamiseen liittyvä asia. Nuoren asioihin paneutuminen kokonaisvaltaisesti voi tiedon

myötä lisätä tuskaa, mutta toisaalta mieltä painavia asioita on verkoston kautta mahdollisuus purkaa ja saada siten tukea.

*”Ehkä joskus on fiksuakin olla näkemättä että joskus on hyvä rajatakin sitä työtänsä et voi ihan oman jaksamisen kannalta ei hyvä tietää kaikkia asioita et siinä mielessä se on järkevää..”*

- Projektitoimija I

*”Että kun sä joudut niin kun kertoo sellaista asioista toiselle tai kuulet toiselta, että joku on yrittänyt itsemurhaa tai jollain vanhemmat ryyppää niin, että kukaan ei kotona välitä. Että nehan on jo lastensuojelujuttuja. Mutta kun ne tosta noin vaan vedetään yks kaks noin tohon niin kyllähän ne on jokaiselle aikamoisia juttuja ja niistä täytyy päästä jonkun toisen kanssa keskustelea.”*

- Oppilashuollon toimija N

Nuorten elämässä mukana oleminen tuo vastuuta myös työajan ulkopuolella. Yksi opettaja sanoi, että hänelle saa soittaa iltaisin kotiin. Toisaalta yksi projektitoimija mainitsi vapaa-ajalla nuorten kohtaamisen joskus haittaavan yksityisyyttä.

*”Tietysti se on sillä tavalla hankalaa, että kun paljon on ollu nuorten kanssa tekemisissä niin tota sit kuiteskin, kun liikkuu erilaisissa paikoissa täälläkin kaupungissa niin sä törmäät noihin nuoriin paikassa sun toisessa. Ja se on tietysti se ongelmallinen että tietyllä tavalla sä et aina saa olla rauhassa.”*

- Projektitoimija I

## 9 INKLUSIIVISUUTTA TUKEVIEN VERKOSTOJEN HALLINTA

### 9.1 Hallinnon tason roolin tärkeys

Hallinnon rooli inklusiivisuutta tukevassa kasvatus toiminnassa oli eri tason toimijoiden mielestä tarpeellinen. Vaikka projektitoimijat osin nauttivatkin projektin tuomasta itsenäisyydestä, he samalla kaipasivat hallinnon tason vahvaa sitoutumista erilaisten tukitoimien vakiinnuttamiseksi osaksi koulutusjärjestelmää. Erityisesti kasvatus toiminnan ja asiakkaiden määrittäminen olivat asioita, joihin hallinnon toivottiin puuttuvan. Luokanvalvojan, opettajan sekä oppilashuollon toimenkuvissa kaivattiin selkeyttä. Mikäli muilla toimijoilla olisi oma alueensa tiedossa, voisivat projektitoimijat keskittyä siihen, mitä näistä toimista jää ulkopuolelle.

Oppilaitoksissa inklusion eteenpäinviemisen ongelmaksi eri toimijat mainitsivat taloudellisten resurssien puutteen. Tukea tarvitaan koulutustilaisuuksien järjestämiseen, tiedottamiseen ja siihen, että henkilöstö voi irrottautua työtehtävistään korvausta vastaan näihin tilaisuuksiin ja palavereihin. Samoin muihin verkostojen kokoontumisiin tulisi löytää palkallista aikaa. Myös tukitoimiin ja luokanvalvojan ominaisuudessa tehtäviin oppilashuollollisiin selvityksiin kaivattiin näkyvyyttä palkkauksessa. Toisaalta kaksi projektitoimijaa arveli, että opettajien motivoimiseen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista huolehtimiseen tarvittaisiin pelko palkan menettämisestä.

*”Mistä syntyy tarve pohtia miten me huolehdimme näistä kaikista? Se syntyy siitä, että opettajalla on pelko omasta työstä ja työn loppumisesta. Inhottava tosiasia, mutta raha on ratkaiseva. --- sellasta jatkuvaa taiteilua ja tähän tämmöseen normaalitaiteiluun pitää sitten vielä istuttaa sitä huolehtimisen pedagogiikkaa eli sitä että jos te nyt kykenisitte huolehtimaan näistä kaikista niin tyyppit saa rahaa ja eri ihmisille ois töitä.”*

- Projektitoimija O

Taloudellisten resurssien lisäksi eri tasojen toimijat mainitsivat opettajien ja oppilashuollon toimijoiden tarvitsevan enemmän työtunteja oppilashuollollisten tehtävien hoitamiseen ja/tai pysyvää lisähenkilöstöä näitä tehtäviä varten.

Hallinnon tason toimijat kokivat olevansa projektien taustavaikuttajia, mutta eivät kaivanneet mukaan niihin sen syvemmin. He sanoivat tämänhetkisten tietojensa projekteista olevan riittäviä, vaikeivät kaikista konkreettisista toimenpiteistä tietäisivätkään. Kuitenkin he tarvittaessa ohjasivat toimintaa omilla päätöksillään ja siten käyttivät valtaansa haluamallaan tavalla. Projektitoimijoiden kannalta tämä oli hankalaa, sillä ymmärrystä yksilöllisiin ratkaisuihin joissain tapauksessa olisi tarvittu enemmän.

## 9.2 Asiantuntijuus hallintana

Verkostojen hallinnassa periaatteessa jokaisella on mahdollisuus olla tasa-arvoinen toimija. Käytännössä kuitenkin valta jakaantuu muun muassa toimijoiden asiantuntijuuden ja aseman mukaan. (Linnamaa & Sotarauta 2000, 37.) Tässä aineistossa ilmeni projektitoimijoiden vastuu käytännön ratkaisuksista ja ehdotuksista. Heitä pidettiin inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoina ja siten heille annettiin valtaa määrittää siihen liittyviä hyvänä pitämiään toimintamalleja.

*”Ainakin sille pitäis vahvempi pohja saada sille asiantuntijuudelle...Kyllä se täytyy sanoa, että se on yhden miehen käsissä sillä tasolla. N.N. (projektitoimija) on ihan omalla tasollaan siinä asiassa, että kyllä me muut varmaan, ainakin minä tunnen, että oon aika noviisi siinä hommassa.”*

- Opettaja R

Projektitoimijat itse näkivät oman työnsä tärkeänä ja muuttavana voimana totutuissa käytännöissä. Kuitenkin työnjaon kannalta oli esiintynyt erimielisyyksiä siitä, mitkä asiat ovat oppilashuollon tai luokanvalvojan hoidettavissa ja missä asioissa projektitoimija tulee pyytää mukaan. Projektitoimijat olivat itse melko joustavia

toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla, mutta eivät halunneet aikaansaada tilannetta, jossa muut voisivat jatkuvasti säilyttää opettajille tai oppilashuollolle kuuluvia tehtäviä projektille. Toisaalta projektitoimijoidenkin tavoitteet olivat välillä erilaisia. Joku painotti nuoren ammatillisen kasvun tukemista työelämän kannalta toisten korostaessa ammatillisen tutkinnon saavuttamisen tärkeyttä.

### **9.3 Muut hallinnan tekijät**

Verkostojen hallintavastuu asiantuntijuuden ja hallinnollisen aseman lisäksi jakautui osittain muiden toimijoiden kanssa. Opettajat ja oppilashuoltohenkilöstö pystyivät omalla asenteellaan vaikuttamaan siihen, halusivatko he olla mukana tukemassa opiskelijoita kokonaisvaltaisemmin. Selkeät mallit tukiopetuksen ja korvaavuuksien järjestämisestä puuttuivat tai olivat vasta rakenteilla. Tästä syystä opettajat pystyivät itse määrittämään sitä, miten he halusivat esimerkiksi korvaavuuksiasioita hoitaa tai olla hoitamatta. Samoin yhteisten normien luominen ja rinnakkaisopetus olivat asioita, joihin opettaja pystyi ottamaan kantaa kieltäytymällä yhteistyöstä.

Koulutuksen järjestäjien ulkopuolisten tahojen hallintamahdollisuudet eivät aineistossa tulleet täysin esille. Verkostossa eri organisaatiot toimivat omalla tavallaan, jolloin projektitoimijat kokivat, että heidän toimintaperiaatteitaan ei aina ymmärretty. Tällöin eri tahojen menetellessä oman näkemyksensä varassa toiminnassa saattoi esiintyä ristiriitaisuuksia. Kuitenkin selkeä työnjako ja malli toiminnalle löytyi esimerkiksi siitä, että päihteiden käyttäjä tai mielenterveysongelmista kärsivä nuori ohjattiin tietyn asiantuntijatahon hoidettavaksi. Hallintaa tällaisessa tilanteessa tosin käyttivät myös oppilaat tiedostaen oikeusturvansa ja siten oikeutensa kieltäytyä hoidosta. Samoin alle 18-vuotiaan nuoren huoltajilla on vaikutusvaltaa nuoreen kohdistuvien toimenpiteiden hyväksynnässä.

Peruskouluaikeisten tietojen salassapitokysymyksissä ei aina tiedetty oikeaa käytäntöä. Toisilta oppilashuoltohenkilöstön jäseniltä sai paremmin tietoa kuin toisilta. Rahoitusjärjestelyjen tuoma velvoite esimerkiksi erityisoppilaan tuen kohdentamisessa oikein sekä tulosvastuullisuus ovat asioita, jotka vakavasti otettuna ohjaavat myös taustalla verkostojen toimintaa ollen siten verkostoaktivaattoreita.



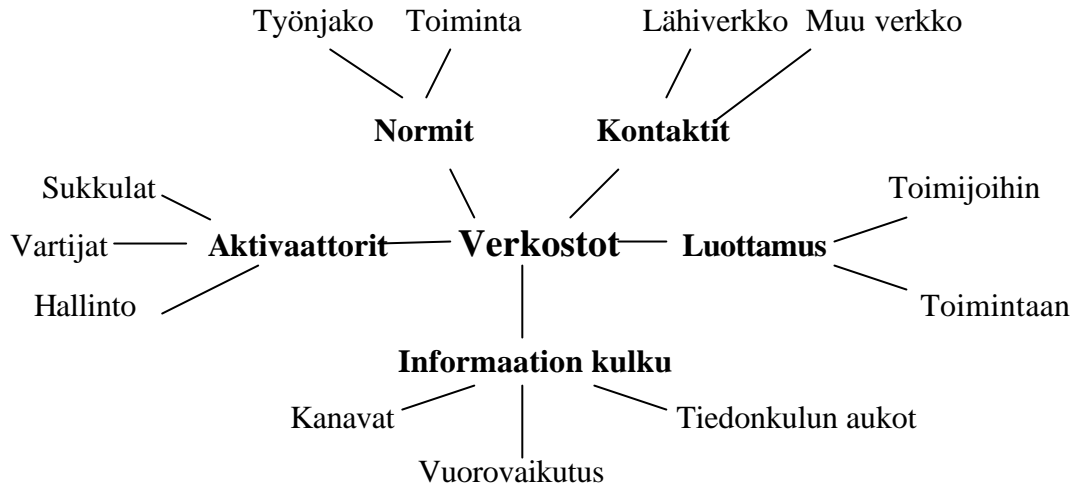
## 10 POHDINTA

### 10.1 Sosiaalinen pääoma ja hallinta verkostojen rakentumisessa

#### 10.1.1 Verkostoaktivaattorit verkostojen muokkaajina

Erilaisissa koulutuspoliittisissa muistioissa on mainittu monialainen ja -tahoinen yhteistyö tai verkostoituminen tärkeänä osana ammatillisen kasvun tukemista. Kuitenkaan verkostoitumisen määritelmää ei ole sen kummemmin tarkennettu tai pohdittu sitä, tukevatko rakenteet tällaista toimintaa tai millaiset edellytykset oppilaitoksissa ja muissa organisaatioissa verkostoitumiselle ovat. Ilman koulumaailman toimintakulttuurin piirteiden tunnistamista ja muokkaamista uudenlaisia koordinoitukäytänteitä varten voi verkostoituminen jäädä muotitermiksi, jota ei pystytä hyödyntämään käytännössä. Yksi hallinnollinen yhteistyöpalaveri ei ole vielä osoitus verkostoitumisesta eikä sen paremmin sosiaalisen pääoman edistämisestäkään. Jütte (2004) huomauttaa, että verkostolähtöisessä yhteistyön tutkimuksessa yhteistyön sujuvuus ei ole riippuvainen yksioikoisesti joko rakenteista tai yksilöistä. Sen sijaan niin sosiaaliset kuin rakenteellisetkin suhteet ja niiden väliset yhteydet nähdään olennaisina kokonaisuuden ymmärtämisessä. (Jütte 2004, 13.)

Edellä esitetyissä tuloksissa verkostojen rakentumisessa näkyvät viisi päätekijää, joita myös teoriataustasta on löydettävissä: informaation kulku, normit, luottamus (kasvatus)toimintaan ja toimijoihin, kontaktit sekä erilaiset verkostoaktivaattoriroolit. Informaation kulun tekijöitä ovat kanavat, joiden avulla tieto siirtyy, vuorovaikutus ja vastavuoroisuus informaation jakamisessa sekä tiedonkulkuun liittyvät ongelma- tai aukkokohtat. Kontaktit olen jakanut lähiverkkoon, jolla kuvaan eri toimijoiden lähimpiä yhteistyötahoja ja työkavereita sekä muuhun verkostoon, johon kuuluvat näitä laajemmat ja monialaisemmat yhteydet. Teoreettiseen taustaan viitaten voitaisiin myös puhua tiiviistä, sitovista suhteista (bonding) sekä löyhemmistä, siltoja rakentavista (bridging) suhteista (Granovetter 1973, Putnam 2000, 22–23). Verkostojen rakentumiseen liittyviä tekijöitä olen kuvannut kuviossa 1.



Kuvio 1. Verkostojen rakentuminen

Verkostojen rakentumisessa se, miten oman roolin kokee suhteessa kokonaisuuteen määrittää myös sitä, miten paljon verkostoon on valmis osallistumaan ja miten muut tekijät näkyvät omassa käyttäytymisessä. Sukkularoolin omanneilla projektitoimijoilla oli kontakteja niin lähiverkkoon kuin siltoja rakentavammin muihin yhteistyötahoihin eri aloilta. Nämä sukkulat olivat aktiivisia tiedon välittäjiä ja heidän toimintaansa alkuennakkoluulojen jälkeen pääosin luotettiin. Heidän asiantuntija-asemansa myötä heillä oli myös valtaa uudenlaisten toimintamallien normien luomisessa ja siten kasvatustoiminnan hallinnoimisessa.

Haastatteluaineiston pohjalta verkostojen vartijoita koettiin olevan kahta haastateltua lukuun ottamatta muussa henkilöstössä eikä tutkimukseen osallistuneissa. Tosin aiemmin projektien kautta tapahtuvaan kasvatustoimintaan totuteltaessa myös näissä toimijoissa oli niitä, jotka mieluummin olisivat pitäytyneet vanhassa, omaan ammattikuntaan sitoutuneessa, yksilökeskeisyyttä korostavassa roolissa eivätkä heti luottaneet uusiin toimijoihin ja toimintaan. Ennen yhteisöllistä verkostotoimintaa jokainen teki oman tyylinsä mukaan, joten informaation kulussa oli nykyistä enemmän aukkoja ja työnjako eriytyneempää ja siten siinä saattoi esiintyä päällekkäisyyksiä samoin kuin tekemättä jättämisiäkin.

Inklusiivisten toimintojen etenemistä hankaloitti hallinnon tason jähmeä tai etäinen rooli. Sosiaaliset normit vaikuttavat vallanjakoon ja vaikka alun perin ne olisivat perustuneet rationaalsiin valintoihin, voivat ne ajan kuluessa muuttua

tottumuksiksi, joita ei kyseenalaisteta (Fukuyama 2000, 219). Kulmala (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 39) toteaa opettajien olevan usein turhautuneita kouluissa vallitsevaan vanhoilliseen, ylhäältäpäin määrättyjen ohjeiden noudattamiseen perustuvaan johtamiskulttuuriin, joka on muodostunut innovatiivisuuden esteeksi. Ammattioppilaitosten hallinnon hierarkkisuuksi on tosin pyritty vähentämään viime vuosina, mutta edelleen johdolla on merkittävä rooli siinä, miten muu henkilöstö kokee oman osuutensa esimerkiksi suhteessa erityistä tukea tarvitseviin nuoriin. Jo itse hallinnollinen asema teki suhteen muihin verkoston toimijoihin värityneeksi: monet toimijat kokivat hallinnon etäisenä tai taloudellis-hallinnallisiin ja kurinpidollisiin seikkoihin keskittyvänä elimenä.

Toimintakulttuuri oppilaitoksissa on tämän aineiston pohjalta melko ylhäältäpäin ohjautuva. Eri toimijat odottavat ohjeita ylemmiltä tasoilta ja toisaalta heidän on näin tehtävä resurssien kohdentamiseen liittyvän vallan keskittymien takia. Verkostoitumisessa tärkeänä pidetty vastavuoroisuus ei toiminut täysin hallinnon ja muiden verkostoaktivaattorien välillä. Hallinnon sitoutumattomuus ja osallistumattomuus inklusiivisen kasvatustoiminnan kehittämiseen sai aikaan sen, että tällä saralla aktiivisesti toimivat eivät kokeneet työtään arvostetuksi ja huomioiduksi. Positiivinen palautekaan ei riitä, mikäli muuten toimintaa ei tuoda julkisesti esille olennaisena ja tärkeänä asiana, jota tulee kehittää. Hallinnon ollessa vain tietojen passiivisena vastaanottajana, eivät muut toimijat kokeneet heidän olevan oikeasti kiinnostuneita projektien takana olevan ideologian eteenpäinviemisestä.

Linnanmaan ja Sotaraudan (2000, 44, ks. myös luku 3.1.2 tässä tutkielmassa) luettelemien verkostojen pullonkaulojen joukosta löytyy samoja asioita, mitkä ovat tässäkin tutkimuksessa nousseet esille ongelmakohtina. Sitoutumattomuus yhteiseen hyvään eli ymmärtämättömyys inklusion tukemisen tarpeellisuudesta on yksi tekijä yhdessä sen kanssa, että eri toimijoilla on erilaiset näkökulmat siihen, mitä pidetään oleellisena. Resurssien jakamattomuutta oli myös havaittavissa: omaan osaamispääomaan liittyvän tietouden ja kokemusten jakamiselle ei ollut välttämättä varattu työaika eikä sitä oltu määritelty varsinaiseksi työtehtäväksikään. Tällöin informaation välittämiseen tai välittämättä jättämiseen vaikutti henkilön oma aktiivisuus ja kiinnostus.

Aktiivisemmin inkluusiohaasteesta kiinnostuneet henkilöt kokivat verkostot osaksi omaa toimintaansa. Niillä toimijoilla, jotka näkivät työnkuvansa jäykemmin erillisenä muista, ei ilmennyt verkostomaisen ajattelun sisäistämistä niin vahvana. Sosiaalisissa verkostoissa on kyse toisistaan riippuvista toimijoista (Schuller, Baron & Field, 19). Ammatillisen peruskoulutuksen kentällä tämän aineiston pohjalta riippuvuus liittyy erityisesti tiedon siirtoon oppilaiden asioista. Tähän tarvitaan kuitenkin taustaoletus siitä, että eri toimijat kokevat muilta tahoilta tulevat tiedot oppilaista tarpeelliseksi oman työnsä hoitamisessa. Kun opettaja huomaa oppilaalla olevan jotain ongelmia, on hän tärkeässä asemassa tiedon välittäjänä eteenpäin, jotta kyseisen oppilaan asioihin voidaan tarttua. Toisaalta opettajan tulisi myös tietää uudesta oppilaasta taustatietoja muilta tahoilta, jotta hän voi suhtautua oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin paremmin ja tukea tätä tarvittaessa tehokkaammin.

Haastatellut olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaitosten välillä informaation kulkua tulisi tehostaa. Koska moni tiedosti tietosuojan olemassaolon, mutta ei tarkemmin tiennyt omia oikeuksiaan, olisi koulujen henkilöstöä hyvä selkeästi informoida siitä, että tietoja saa siirtää salassapitovelvollisuudesta huolimatta nivelvaiheessa vanhempien suostumuksella (Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004, 22). Yksittäisten tapausten lisäksi yleisellä tasolla on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa nuorten käyttäytymisen takana piileviä tekijöitä kuten oppimisvaikeuksia sekä saada tietoa siitä, miten näitä asioita voidaan käsitellä. Muutaman sukkula-aktivaattorin mielestä tulisi järjestää asiaan liittyviä koulutustilaisuuksia. Kuitenkin he kokivat ongelmana sen, että koko henkilöstöä ei ollut mahdollista saada työajan puitteissa koulutukseen resurssipulan takia. Jos joka osastolta pääsee yksi mukaan koulutukseen, ei siirtovaikutus toimintakulttuuriin välttämättä onnistu toivotulla tavalla.

Aikaisempia kokemuksiaan miettiessään moni opettaja ei muistanut erillisistä koulutustilaisuuksista olleen hyötyä käytännössä. Kuitenkin osastolla arjessa mukana olevan projektitoimijan myötä kiinnostus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiselle oli syntynyt ja muutamilla tämä oli johtanut haluan pätevyitä erityisopettajaksi. Tästä lähtökohdasta ajateltuna erillisten koulutustilaisuuksien asemasta panostus työyhteisössä jatkuvasti paikalla olevaan asiantuntija-apuun on

parempi ratkaisu nuorten ongelmakäyttäytymisen syiden ymmärtämiseen, uusien toimintamallien kehittämiseen ja siten koko toimintakulttuurin uudistamiseen.

Informaation kulun ohella verkostojen ongelmakohtana oli yhteisten normien puute. Opettaja-, oppilashuoltohenkilöstö- ja projektitoimijakohtaisten sekä hallinnon toimijoiden erojen lisäksi eri lähtökohdista tulevat muut organisaatiotahot määrittivät toimintaa omalla tavallaan. Joissain asioissa toimintamallit ja työnjako olivat selkeitä kun taas toisissa tilanteissa oli päällekkäisyyksiä tai kukaan ei hoitanut asiaa. Projektien myötä moni toimija kuitenkin koki toimintaan tulleen kaivattua jämakkyyttä.

Luottamus projektitoimijoihin ja heidän työpanokseensa koettiin hyväksi. Projektien alussa oli esiintynyt muutosvastarinnasta syntyneitä ennakkoluuloja, mutta toiminnan ja toimijoiden tullessa tutummiksi heidän osuutensa otettiin paremmin vastaan. Instituutiona projektien toimintaan luottaminen oli sen tilapäisjärjestely - aseman takia vaihtelevaa. Projektien loppumisen myötä epäiltiin tulostenkin katoavan ja ylimääräisen työn kasaantuvan takaisin opettajille ja oppilashuollolle.

### **10.1.2 Sosiaalisen pääoman verkostoja**

Sosiaalinen pääoma on runsasta projektitoimijoilla ja verkostoitumisessa muuten aktiivisesti mukana olevilla. Heille verkostot eivät ole vain yhteen projektiin kytkeytyneitä käytäntöjä, vaan osittain samoja suhteita he ovat käyttäneet hyödyksi jo ennen esillä olleita projektejakin. Opettajien suhteet ulkopuolisiin tahoihin liittyivät ensisijaisesti yhteydenottoihin vanhempiin tai vanhemmilta ongelmatapauksien kohdalla. Opettajille sosiaalinen pääoma lisääntyi projektitoimijan välityksellä, jolloin projektitoimija oli verkostossa avainasemassa. Ilman tätä linkkiä, ”siltaa”, olisi toiminnassa ollut aukko oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin ja siten käytännön saavutukset nuoren kokonaisvaltaisessa tukemisessa vähäisempiä. Aikaisemmin nuoren ongelmien tullessa ilmi opettaja otti yhteyttä vanhempiin ja/tai oppilashuollon edustajaan, joka keskusteli nuoren kanssa asiasta. Nykyisessä järjestelmässä opettaja, oppilas ja projektitoimijat toimivat yhteistyössä, johon usein liittyy henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen oppilaalle. Samalla otetaan tarvittaessa yhteyttä vanhempiin ja oppilashuoltoon sekä muihin tahoihin.

Nivelvaihe yhteistyötä pyritään tekemään muun muassa vastavuoroisen etukäteistiedottamisen kautta. Tutkimuksessa mukana olleet kolme projektia määrittivät

peruskouluyhteistyön hieman eri tavoin. Suprassa se oli olennaisin ammatillisen oppilaitoksen ulkopuolinen taho, kun taas Tracsissa se oli mukana vähemmän organisoidusti. Kuitenkin molemmissa paikoissa tiedotettiin peruskouluille ammatillisesta vaihtoehdosta ja samalla pyrittiin saamaan ennakkotietoja tulevasta opiskelija-aineksesta. Kytkin keskittyi vain muutamiin oppilaisiin, joten heihin liittyviä tietoja käsiteltiin tarpeen mukaan yhteistyössä peruskoulun kanssa.

Kytkimessä opettajat olivat itse samalla projektitoimijoita, joten heille vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli osa muuta opetus- ja kasvatus toimintaa. Kytkimen ja Tracsin yhteistyö toimi vaihtelevasti ollen molemmissa päissä projektitoimijoiden vastuulla. Kytkimen perustoiminta oli melko itsenäistä omassa yksikössään, mikä myös sopi työntekijöille. Kuitenkin yhteistyö ammattioppilaitokseen oppilaiden tutkintotavoitteen mukaisen opiskelun takia oli tärkeää ja esimerkiksi hyväksilukemisista ja tutkinnon suorittamisaikataulusta pyrittiin käymään neuvotteluja. Ammattioppilaitoksen henkilökunnasta osa tiesi tai oli kuullut Kytkimen toiminnasta, mutta kokonaisuutena yhteistyö tai sen normit eivät olleet selvillä.

Yhteiset tapaamiset nuorten tukemiseen liittyvien huolten ja ratkaisukeinojen jakamiseen nähtiin hyviksi. Mahdollisuus kokoontua työajan puitteissa keskustelemaan auttaa niin sosiaalisen pääoman muodostumisessa (sivutuotteena yhteyksien rakentumisessa) kuin sen hyödyntämisessäkin (henkinen tuki, informaation kulku ja muiden resurssien jako). Vaikka osastoilla on uudenlaisia toimijoita, kuten nuorisohjaajia ja erityispedagogeja, on edelleen oppilashuoltoon kuuluvilla opinto-ohjaajilla ja kuraattoreilla asiantuntijatehtävänsä koululaitoksessa. Heidän toimenkuvaansa osana kokonaisuutta tulisi tosin tarkistaa, jotta nuorta ei heiteltäisi eri toimijoiden ja projektien välillä, vaan hänet voisi heti ohjata oikeaan palveluun. Oman ammattikunnan edustajien lisäksi kiinnittyminen monialaiseen verkostoon auttaa kehittämään uusia toimintamuotoja ja levittämään resursseja laajempaan käyttöön.

Mikäli verkostojen kautta tapahtuva inklusiivisuutta edistävä kasvatustoiminta ja luottamus siihen institutionalisoituisivat, se ei olisi enää niin yksittäisten avaintoimijoiden sosiaalisen pääoman varassa. Tähän prosessiin tarvitaan rakenteellista tukea, kuten selkeitä toimintamalleja sekä normeja rooliodotusten ja sääntöjen suhteen eri toimijoiden välillä.

### 10.1.3 Verkostoitumisen hallintaa vai hallintoa?

Vaikka projektitoimijat olivat verkostoaktivaattoreina avainasemassa ja heidän asiantuntemusta arvostettiin kaikilla tasoilla, heidän valta-asemansa inklusiivisuutta korostavan kasvatustoiminnan yleisissä linjauksissa ei ollut samaa tasoa. Hallinnon valta on tärkeä osa kokonaisuuden toimivuudessa niin rahojen kohdentamisessa, toiminnan normien määrittelyssä kuin sen merkittävyyden ilmaisemisessakin. Jos hallinnon tasolla ei konkreettisesti lähdetä viemään tukimuotojen ja -mallien kehittelyä osaksi oppilaitoksen normaalitoimintaa, näyttäytyy toiminta suurelta osin edelleen erityistarpeessa olevien, ”ei-normaalien”, lakisääteisenä integrointina sen sijaan, että inklusiivisuuden periaate koko työyhteisöä koskettavana asiana voisi toteutua. Toisaalta valtakunnallisessa rahoitusysteemissä taloudellinen lisätuki määräytyy juuri yksilöiden erityisyyden kautta, joten toimintaa leimannee jatkossakin jako normaaliopiskelijoihin ja ”erityisiin”.

Kokonaisuuteen vaikutti hallinnon ohella myös opetus- ja oppilashuoltohenkilöstö ja se, kuinka nämä tahot oman ja muiden roolit määrittävät. Projekteihin liittyvä yhteistyö oli suurelta osin vapaaehtoista, joten siihen osallistuttiin – tai oltiin osallistumatta – oman mielenkiinnon ja jokaisen itsensä määrittelemän tarpeen mukaan. Mielenkiintoa arveltiin voivan kasvattaa verkostoitumiseen liittyvän kannustinrahan tai muun palkkauksessa huomioidun tuen avulla. Tähän kuitenkin hallinnon tasolla ei ollut päädytty. Taloudellisen kannustimen puutteen arveltiin henkilöstössä aiheuttavan haluttomuutta tehdä ylimääräisiksi koettuja töitä. Samaan aikaan hallinnon tasolla toivottiin luokanvalvojien roolin vahvistumista. Tämä tavoite on ristiriidassa sen kanssa, miten opettajat kokevat lisääntyvän työtaakan ja siihen liittyvän rahallisesti mitattavan arvostuksen puutteen.

Eri toimijatasojen hahmottaessa omaa ja toisten rooleja eri tavoin ja osittain ristiriitaisestikin, olisi hyvä pohtia laajemmin sitä, mitä velvollisuuksia kenellekin kuuluu. Varsinkin luokanvalvojille säilytetty kasvatusvastuu koko heterogeenisestä opiskelijaryhmästä on asia, johon aineopettajan koulutus ei välttämättä ole antanut tarpeeksi valmiuksia. Hallinnon rooli verkostoitumisessa on projektitoimijoiden määrittelemänä kaksipuolinen. Toisaalta projektitoimijat halusivat tehdä osuutensa itsenäisesti ja toisaalta he halusivat hallinnon sitoutuvan aktiivisesti mukaan toimintaan. Verkostoissa toimittaessa siten myös hallinnon roolia tulisi miettiä

uudestaan. Tarvitaanko sitä erikseen antamaan ohjeita ja jakamaan resursseja, vai voisivatko nuorten kasvun tukemiseen palkatut eri professioiden toimijat hallita asiantuntijanäkökulmansa lisäksi myös resurssien kohdentamista ja tutkintotavoitteisten yksilöllisten opinpolkujen määrittelyä entistä itsenäisemmin? Hallinnan käsitteellä on pyritty purkamaan hierarkkista ajattelutapaa, mutta toistaiseksi se on edelleen vahvasti läsnä ammatillisen koulutuksen järjestäytymisessä. Kuitenkin mitä monialaisemmaksi ja laajemmaksi yhteistyöverkosto kehittyy ulkopuolisten tahojen suuntaan, sitä enemmän tulee ottaa uudenlaisia näkökulmia huomioon eikä yksittäisten organisaatioiden käytänteet enää sovi verkostoon sellaisenaan.

Sosiaalinen pääoma auttaa tämän tutkimuksen mukaan ammatillisen kasvun tukemiseen liittyvän toiminnan käyttöönotossa ja laajentamisessa. Erityisesti siltoja erilaisten toimijoiden välille rakentavan sosiaalisen pääoman avulla voidaan saada uutta tietoa ja ymmärrystä nuoren tilanteesta sekä tarjolla olevista auttamismahdollisuuksista. Myös toiminnassa mukana olevien aikuisten oman jaksamisen kannalta sosiaalisten suhteiden tuoma tuki on tärkeää. Sosiaalisen pääoman lisääntymiseen yhdessä toimijoiden välisen luottamuksen lisäksi kuuluu velvoite vastavuoroisuudesta, jolloin kaikkien on mahdollista hyödyntää sosiaalisten suhteiden kautta ilmeneviä resursseja. Kuitenkin verkostoaktivaattori vallan käytön suhteen on monissa asioissa loppujen lopuksi hallinto, joka voi joko mahdollistaa ja vahvistaa tai sitten estää inkluusiivisuutta tukevan verkoston olemassaoloa. Ammatillisen koulutuksen laissa mainittujen oppilashuollollisten tehtävien käytännön sovellutukset ovat jokaisen yksikön itsensä päätettävissä, joten niiden ei tarvitse välttämättä mennä totuttujen mallien mukaan.

Tämän tutkimuksen kohteista Suprassa toimintaa organisoitiin keskitetysti Koulutuskeskus Tavastiasta käsin ja siellä projektitoimijan aloitteesta. Jyväskylässä puolestaan Kytkin ja Tracs olivat alun perin yhteistyöhankkeita usean organisaation eli ammattiopiston, erityisammattioppilaitoksen sekä työvalmennussäätiön välillä ja tarkoituksena oli ”ylimääräisen” projektihenkilön toiminnan tarpeettomaksi tekeminen. Käytännössä hallintavalta Tracsissa oli ammattiopiston toimintamallien rajaama ja se vaikutti myös Kytkimen toimintaan esimerkiksi opettaja- ja opiskelijavaihdon sujumisen ja erilaisten hyväksilukemisten osalta. Tracs ja Kytkin ruohonjuuritasolla toimivat lähinnä projektitoimijoiden vastuulla heidän ollen samalla avainasemassa



verkostoitumisessa ulkopuolisiin tahoihin. Suprassa yhteistyötä kehitettiin tarkoituksella osaksi koko koulutuskeskusta, joten avaintoimijoita pyrittiin kouluttamaan ja lisäämään joka osastolle. Samalla heidän verkostoitumistaan keskenään haluttiin tukea. Niin Tracsissa kuin Suprassakin tarkoituksena oli kehittää toimintamalleja muun henkilöstön käyttöön ja samalla tehdä oppilaitoksen henkilökuntaa tiedolliseksi monialaisen yhteistyön tarpeellisuudesta ja siitä, kuinka tunnistaa ja kohdata opiskeluunsa tukea tarvitseva nuori.

Uusien tukimuotojen käyttöönoton myötä niiden tarpeellisuus on nähty uudella tavalla. Enää ne eivät ole lyhytaikaista projektitoimintaa, vaan osa kokonaisuutta. Näin ollen myös alun perin taustalla ollut ajatus muutaman vuoden jälkeen itsensä tarpeettomaksi tekevästä projektista on muuttunut. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa pysyväisratkaisujen sijaan puhuttiin ”katsotaan vuosi kerrallaan” -tyylisesti tavoitteista ja toimintamalleista. Tästä syystä niiden merkitys henkilöstölle on voinut saada myöhemmin uusia ulottuvuuksia. Aika näyttää, miten se vaikuttaa inklusion periaatteiden sisäistämiseen ja niihin liittyvien verkostojen rakentumiseen ja hallintaan.

## **10.2 Tutkimuksen toteutuksen ja luotettavuuden arviointi**

Laadullisen tutkimuksen arviointikäytänteet eivät ole aina kovin yksiselitteisiä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) määrittävät hyvän tutkimuksen kriteeriksi tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden sekä eettisen kestävyyden. Eettisyyttä voidaan arvioida niin strategisina valintoina esimerkiksi tutkittavien informoimisessa ja aineiston keräämisen metodien luotettavuudessa sekä anonymiteetin säilyttämisessä, mutta myös koko tutkimuksen taustalla olevan tiedonkäsityksen pohdinnassa. Eri tutkimusperinteissä tällainen arviointi painottuu eri tavoin, jolloin myös perustelu laadullisen tutkimusotteen valinnalle vaihtelee (Tuomi & Sarajärvi 124–126).

Olen edellä (luku 6) arvioinut tutkittavien informoimiseen ja anonymiteettiin sekä metodeihin liittyviä tekijöitä, joten tässä yhteydessä keskityn muihin tutkimuksen luotettavuuden tekijöihin. Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän antamat merkitykset eri asioille, ei voida puhua yhdestä objektiivisesta totuudesta. Laadullisessa

tutkimuksessa väitteiden todenpitävyys liittyy siihen, että ne eivät ole ristiriidassa keskenään, ovat käytännöllisiä ja luotuja yhteisymmärryksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132.) Tässä tutkimuksessa verkostojen toimintaa on pyritty kuvaamaan ja sen rakenteita ymmärtämään yhdistämällä eri toimijanäkökulmia. Siten yhteisymmärrys tulee eri tahojen antamista merkityksistä ja siitä, ovatko ne yhteneviä toisiinsa nähden. Esimerkiksi hallinnon toimijat myönsivät antaneensa projektitoimijoille vastuun hoitaa itse tukijärjestelyjä kun taas projektitoimijat kertoivat olevansa tyytyväisiä itsenäisyyteen, vaikka kaipaavatkin hallinnon näkyvämpää panostusta. Samalla tapahtui siten tutkimusaineistollinen triangulaatio, jossa tietoa kerättiin monelta eri tiedonantajaryhmältä (Denzin Tuomen & Sarajärven mukaan 2002, 142).

Havaintojen luotettavuuden lisäksi tulee pohtia puolueettomuutta eli sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään informanttia vai vaikuttaako tutkijan oma tausta hänen tapaansa havainnoida ja asennoitua tutkimukseen. Tuomi ja Sarajärvi huomauttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tausta toki vaikuttaa tilanteeseen, koska tutkija on samalla tutkimuksen tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Omassa tutkimusasetelmassani tämä näkyy esimerkiksi siinä, että pidin verkostoitumista asiana, jota tulisi lisätä ja hyödyntää nuorten elämänhallinnan ja ammatillisen kasvun tukemisessa. Siten tutkiessani verkostojen toimivuutta näin siihen liittyvät epäjohtonmukaisuudet, kuten tiedon levittämättä jättämisen, ongelmana.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa käytetyin mittarein on tutkittu sitä, mitä on luvattukin. Reliabiliteetti puolestaan liittyy siihen, että tutkimus voidaan tarvittaessa toistaa samankaltaisin tuloksin. Laadullisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käyttöä on kyseenalaistettu ja sen sijaan luotettavuuden arvioinnissa on haluttu painottaa tutkijan omaa reflektointia tutkimusprosessista ja sen sisäisestä johdonmukaisuudesta eli koherenssista. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 133, 135.) Tämän tutkimuksen kohteena olivat nuorten elämänhallinnan ja opiskelun tukemisen verkostot toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Haastatteluaineistot liittyivät tiettyihin projekteihin, joten ne osaltaan ohjasivat sitä, miten asiaa käsiteltiin. Yleistettävyyttä kaikkiin ammatillisiin koulutuksen järjestäjiin ei siten ole mahdollista. Ammatillisen koulutuksen kenttä on laaja, joten myös alakohtaisia eroja suhtautumisessa verkostoitumiseen voi esiintyä. Yleistettävyyttä ei ole mahdollista senkään vuoksi, että esimerkkitapauksien kaltaisia projektitoimijoita (nuoriso-ohjaajia

ja erityisopettajia) ei ole joka paikassa. Toisaalta aikaisemmista verkostotutkimuksista esille nousseita ongelmakohtia oli tunnistettavissa tässäkin tutkimuksessa ja mukana olleen kahden ammattioppilaitoksen rakenteissa oli yhteneväisyyksiä, joten viittauksia yleisempiin käytäntöihin voidaan antaa. Tutkimus oli validia siinä mielessä, että sen pyrkimys ymmärtää aineiston avulla verkostoitumiseen, sosiaaliseen pääomaan ja hallintaan liittyviä tekijöitä voitiin nähdä toteutuneen.

Osittain samaa aineistoa on käytetty myös muissa tutkimuksissa ja niihin liittyvät tulokset ovat yhteneviä tämän tutkimuksen tulosten kanssa, joka lisää reliabiliteettia. Esimerkiksi Taija Kukkamäen (2003) pro gradu -tutkielmassa esille tulleet asiat ylemmän hallinnon vähäisestä vaikutuksesta arjen toiminnassa, yhteisen suunnan vähäisyydestä, hierarkkisuudesta sekä yhteistyön kehittymisestä projektien aikana ulkopuolisiin tahoihin ovat tekijöitä, jotka tulivat näkyviin myös tässä aineiston analyysissä.

### **10.3 Jatkotutkimusaiheita ja kehittämishaasteita inklusion tukemiseen – mitä verkostoituminen edellyttää?**

Verkostomainen yhteistyö inklusiivisuuden edistämiseksi ammatillisen koulutuksen kontekstissa on vasta rakentumassa nojautuen vahvasti näiden tapaustutkimuksien valossa uudenlaisten toimijoiden avainroolin. Nykyisin Tracs ja Kytkin -tyyppinen toiminta on siirtynyt projektinimikkeen alta pysyväisjärjestelyiksi Jyväskylän ammattiopiston alaisuuteen yhteistyössä Kuhankosken erityisammattikoulun kanssa ja Supran mukana Koulutuskeskus Tavastiaan tulleet nuoriso-ohjaajat ovat palkattu pysyväisluonteisesti osaksi työyhteisöä (M. Rissanen, suullinen tiedonanto 10.9.2004). Tämän hetken tilanteen tutkiminen voisi auttaa hahmottamaan sitä muutosta, mitä oppilaitosten toimintakulttuurissa on tapahtunut aikaisemman aineistonkeruun jälkeen. Ennen opetus- ja oppilashuoltohenkilöstö olivat skeptisiä kasvatustoiminnan uusista järjestelyistä, koska eivät voineet luottaa sen jatkuvuuteen. Nyt kun jatkuvuus on turvattu erityispedagogien ja nuoriso-ohjaajien ollessa osastoilla avainroolissa tukijärjestelyjen koordinoijana, voitaisiin tutkia, onko tämä muutos vaikuttanut myös muun henkilöstön verkostorooleihin tai halukkuuteen kartuttaa tai hyödyntää inklusiivitoimintaan liittyvää sosiaalista pääomaa.

Samoin hallinnon vallankäytön tutkiminen pysyväisjärjestelyiden tukijana olisi kiinnostava asia. Ketkä ovat vahvimmat verkostoitumisen sääntöjen määrittäjät? Entä onko projektitoimijoiden hallinta-asema muuttunut, kun heidän rooli ei ole enää eräänlainen integroitu, ”ylimääräinen”, toimintamuoto vaan inklusiivinen, kokonaisuuteen kuuluva tekijä? Toisaalta tutkimuskohteita voitaisiin löytää myös oppilaitosten ulkopuolelta ja siten antaa muidenkin tahojen toimijoiden saada äänensä kuuluviin verkostossa. Miten nämä toimijat näkevät asemansa suhteessa oppilaitoksiin ja miten nuorien tukeminen ja sosialisatio/kasvatus siellä ymmärretään?

Inklusiivinen koulutus tarkoittaa koulutusta kaikille. Tässä tutkimuksessa se painottaa erityisesti opiskelumotivaatioon, oppimisvaikeuksiin, sosiaaliin sekä elämänhallinnallisiin syihin liittyviä ongelmakäyttäytymisen piirteitä omaavien nuorten tukemista vastuuntuntoisiksi ja ammattitaitoisiksi aikuisiksi. Ilman tukitoimia keskeyttämisriski on suurempi eikä oppilaitoksissa voida puhua inklusiivisuudesta, jos siellä ei ole tilaa eri tavoin tukea tarvitsevien nuorten koulutukselle ja kasvatukselle. Mikäli opiskeluaikana annetaan nuoren pohtia ammatillisia valintojaan ja toimintansa seurauksia, keskeyttämisen ei tarvitse olla ainoa vaihtoehto.

Oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien tunnistamisessa sekä niistä kärsivien nuorten kehityksen tukemisessa tarvitaan monialaista yhteistyötä, jota voi tapahtua verkostoitumalla. Se kuitenkin edellyttää vallitsevan toimintakulttuurin uudistamista. Erilaisten toiminnan taustarakennelmien ja -ajatusten muuttaminen ei tapahdu hetkessä. Siksi verkostoitumisen tärkeyttä korostettaessa tulisi myös miettiä sitä, ovatko edellytykset sille kunnossa. Muutokseen tarvitaan eri toimijoiden roolien uudelleenymmärtämistä, resursseja kokoontua yhteen monialaisten asiantuntijoiden ja ammatinharjoittajien kanssa työajan puitteissa niin palaverien muodossa kuin fyysisten tilojen mahdollistamissa spontaaneissa kohtaamisissa. Verkostojen hallintanormien tietoiseksi tekemistä kaikille verkostoaktivaattoreille esimerkiksi informaation kulun ja toimintamallien suhteen tulee myös lisätä. Ammatillisen peruskoulutuksen erityistukea tarvitsevien määrän kasvaessa on henkilöstöäkin tuettava uusien haasteiden käsittelemisessä ja siten mahdollistaa inklusiivinen, kaikki osapuolet huomioiva oppimis- ja toimintaympäristö.

## LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen ja T. Aro (toim.). Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena, 14–23.
- Ammatillinen koulutus. 2004. Opetusministeriö. Saatavilla [www- muodossa: <URL:http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattillinen\\_koulutus/index.html>](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattillinen_koulutus/index.html). Luettu 28.4.2004.
- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. 2004. Opetusministeriön monisteita 2004:1.
- Ammatillisen koulutuksen erityisopintojen rahoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:24.
- Anttiroiko, A-V. & Haveri, A. 2003. Kuntien toiminta- ja hallintatavat. Uusi paikallinen hallintatapa. Teoksessa A-V Anttiroiko, A. Haveri, V. Karhu, A. Ryynänen & P. Siitonen (toim.). Kuntien toiminta, johtaminen ja hallintasuhteet. Kunnallistutkimuksia. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. Yliopistopaino, 137–153.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998, §8
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: University Press.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Burt, R. S. 2001. Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. Teoksessa N. Lin, K. Cook & R.S. Burt (toim.) Social Capital. Theory and Research. New York: Aldine de Gruyter, 31–56.
- Coleman, J.S. 1988. Social Capital in Creation of Human Capital. American Journal of Sociology 94, 95–120.
- Field, J., Schuller, T. & Baron, S. 2000. Social Capital and Human Capital Revisited. Teoksessa S. Baron, J. Field, & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 243–263.

- Fukuyama, F. 1999. *The Great Disruption. Human nature and the reconstitution of social order.* London: Profile Books.
- Granovetter, M.S. 1973. *The Strength of Weak Ties.* *American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Heikkinen, A., Laiho, K. & Riuttanen, M. 2001. *Leonardo "Re-integration"* Transnational evaluation of social & professional re-integration programmes for young people. Projektin tutkimussuunnitelma. Julkaisematon.
- Heikkinen, A. 2004. *Re-enter Initiatives in the Context of integrative Vocational Education and Training.* Teoksessa K. Evans & B. Niemeyer (toim.) *Reconnection. Countering Social Exclusion through Situated Learning.* Dordrecht: Kluwer. 105–140.
- Hirsjärvi S., Remes P., & Sajavaara P. 2002. *Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos.* Helsinki: Tammi.
- Hirst, P. 2000. *Democracy and Governance.* Teoksessa J. Pierre (toim.) *Debating Governance.* Oxford: University Press, 13–35.
- Ilmonen, K. 2000. *Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus.* Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus.* Jyväskylä: SoPhi 42, 9–38.
- Jütte, W. 2004. *Learning Regions, Co-operation and Networks – Network analysis as a tool for evaluating structures of interaction in continuing education.* Saatavana www- muodossa: <URL:[http://www.donau-uni.ac.at/en/forschung/plattformen/wbf/projekte/archiv/01325/Cooperation\\_and\\_Network.pdf](http://www.donau-uni.ac.at/en/forschung/plattformen/wbf/projekte/archiv/01325/Cooperation_and_Network.pdf)>. Luettu 16.11.2004
- Kakkuri-Knuuttila, M-L & Ylikoski, P. 1998. *Merkitys ja tulkinta.* Teoksessa M-L Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot.* Gaudeamus. Helsinki, 24–33.
- Kautonen, S. 2003. *Ammatillisen koulutuksen aulaturistit. Supra –projektin mahdollisuudet nuoren identiteettityön suuntaamisessa.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koponen, H. 2002. *Nuorten kivikkoinen tie vakaalle työuralle. Nuorten opiskelu- ja työurat tutkimuksen kohteena.* *Aikuiskasvatus* 22 (2), 134–141.

- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi 42, 55–68.
- Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.
- Kukkamäki, T. 2003. Ammattioppilaitos muutoksessa – oppilas, opettajuus, organisaatio ja projekti opettajien ja projektitoimijoiden silmin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998 §5, §37a
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998, §5
- Lauglo, J. 2000. Social Capital Trumping Class and Cultural capital? Engagement with School among Immigrant Youth. Teoksessa S. Baron, J. Field & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 142–167.
- Linnamaa, R & Sotarauta, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki: Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto, Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. Sente –julkaisuja 7/2000.
- Maloney, W.A., Smith, G. & Stoker, G. 2000. Social Capital and Associational life. Teoksessa S. Baron, J. Field & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 212–225.
- Määttä, M.1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 512.
- Naukkarinen, A. Inklusiodiskurssit. 2000. Teoksessa R. Viitanen (toim.) Nuorisokasvatus ammattina - interventioita osattoman nuoren arkeen. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/naukkarinen.htm) <URL:<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/naukkarinen.htm>>. 28.4.2000.
- Nokso-Koivisto, P. 2002. Julkiset toimijat verkostoitumisessa erilaisten verkostoaktivaattorien kokemina. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Lisensiaattityö.
- Numminen, U. 1997. Nuorisoasteen koulutuskokeilu ja oppilaitosten alueellinen verkostoituminen. Teoksessa R. Mäkinen, M. Virolainen & P. Vuorinen

- (toim.) Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosta koulutuskokeilussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 47–57.
- Nyman, J. 2002. Does Unemployment Contribute to Ill-being. Results from a Panel Study among Adult Finns, 1989/90 and 1997. Helsingin yliopisto. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja A4.
- Opetushallitus 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Autoalan perustutkinto. Saatavana [www -muodossa: <URL:www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/auto.pdf>](http://www.muodossa.fi/julkaisut/maaraykset/ops/auto.pdf) 17.2.2000.
- Opetushallitus 2003. Muistio oppilas- ja opiskelijahuoltoon, kodin ja koulun/oppilaitoksen yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevista lakimuutoksista. 21.5.2003.
- Paterson, L. 2000. Civil Society and Democratic Renewal. Teoksessa S. Baron, J. Field & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 39–55.
- Peters, G.B. 2000. Governance and Comparative Politics. Teoksessa J. Pierre (toim.) Debating Governance. Oxford: University Press, 36–53.
- Putnam, R.D. 1993. Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: University Press.
- Putnam, R.D. 2000. Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster.
- Rhodes, R.A.W. 2000. Governance and Public Administration. Teoksessa J. Pierre (toim.) Debating Governance. Oxford: University Press, 54–90.
- Riuttanen, M. 2001. Moniammatillinen yhteistyö koulun oppilashuollon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon välillä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruuskanen, P. 2000. Luottamus verkostotalouden laidalla. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi 42, 93–118.



- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: PS-kustannus, 5–27.
- Ruuskanen, P. 2003. Verkostotalous ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 78.
- Salminen, H. 2004. Oppilaitosstrategiat ja alueellinen kehittämistyö – toisen asteen ammatillinen koulutus aluekehittäjänä Keski-Suomessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (2), 12–19.
- Schein, E.H.. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schuller, T., Baron, S. & Field, J. 2000. Social Capital: A Review and Critique. Teoksessa S. Baron, J. Field & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 1–38.
- Seligman, A. 2000. Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi 42, 39–54.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N.K Denzin & Y.S Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. pianos. California: Sage, 435–454.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu A25.
- Szreter, S. 2000. Social Capital, the Economy, and Education in Historical Perspective. Teoksessa S. Baron, J. Field & T. Schuller (toim.) Social Capital. Critical Perspectives. Oxford: University Press, 56–77.
- Takala, T. 2003. Ammattiin opiskelevan nuoren opiskelun tukeminen ja ohjaaminen. Stadipajat -projektin toiminta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B2:2003.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. London: The Falmer Press.
- Tilus, P. (toim.) 1999. HOJKS –henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999.
- Tilus, P. & Vuorenmaa, S-R. (toim.), Kirjavainen, E-K., Muuronen A., Revonkorpi, A., Ukkola, P. 2000. HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä.

- Tuomi, J & Sarajärvi S. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Työministeriö.2004. Saatavilla www -muodossa:  
<URL:  
<http://www.mol.fi/tyonhakijapalvelut/tyomarkkinatukinuoret.html>>. Luettu 30.8.2004.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: HAMK & AKTK -julkaisuja 6/2002.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus. 12–29.
- Woolcock, M. 2000. Sosiaalinen pääoma: menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Teoksessa J. Kajanoja & J. Simpura (toim.) Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. Saarijärvi: Gummerus 25–56.

## **LIITE 1. Haastattelujen teemoja ja kysymyksiä**

Haastattelujen teemojen ja kysymysten yhteenvetoa:

- Taustatietoja: henkilökohtaiset (koulutus, miten tullut kyseiseen työpaikkaan) ja/tai oppilaitoskohtaiset tiedot
- Taustatietoja projekti/tukitoiminnasta ja sen organisoitumisesta: historia ja nykypäivä
- Mitä odotuksia projektitoiminnalle on asetettu ja onko se vastannut ennakkoodotuksia?
- Oma ja muiden osuus, kenen vastuulla kehittämistoiminta on?
- Projektin ja tukitoiminnan merkitys ja määrittely (tehtävät) omasta näkökulmasta
- Yhteistyökäytänteet (projektiin liittyen) hallinnon sekä käytännön toimijoiden tasolla, miten on koettu?
- Onko yhteistyö muokkautunut tai muuttunut käytännön toiminnan jatkumisen myötä ja miten sitä voitaisiin kehittää? Yhteistyön esteet ja mahdollisuudet?
- Puitteet toiminnassa: resurssointi, motivaatio, oppilaitoksen visio/toimenkuva
- Kehittämistarpeet ja haasteet nyt ja tulevaisuudessa? Miten toiminnan jatkuvuus nähdään?