



HELSINGIN KAUPUNGIN TIETOKESKUS

Tutkimuksia

2008

3

VENLA BERNELIUS

Lähi(ö)koulu

Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II-ohjelman kouluhankkeissa



Kuva: Olli Turunen

Verkossa

ISSN 1796-7228

ISBN 978-952-223-146-8

Painettu

ISSN 1455-724X

ISBN 978-952-223-145-1

LISÄTIETOJA

Venla Bernelius,

p. 041 530 7369

etunimi.sukunimi@helsinki.fi

Sisällys

Esipuhe	4
Förord	6
Preface	8
1. Johdanto	11
2. Koulujen maantiede	15
Helsinki koulujen ja koululaisten toimintaympäristönä	15
Koulujen eriytyminen ja tasa-arvoaasteet	19
<i>Tietolaatikko 1</i>	20–21
Alueelliset erot heijastuvat kouluihin.	24
<i>Tietolaatikko 2</i>	28–29
3. Vesalan tietotori	31
Kouluportaali	32
Tietotori ja atk-kurssit	33
Vesalan tietotorin tulokset	35
4. KOTA – Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa	36
Opettajien koulutus	37
KOTA-hankkeen tulokset	39
5. Koulua ja elämää varten	41
Koulua ja elämää varten I	44
Koulua ja elämää varten I -hankkeen tulokset	47
<i>Tietolaatikko 3</i>	48–49
Koulua ja elämää varten II	52
Koulua ja elämää varten II -hankkeen tulokset	54
6. Hankkeiden vaikutukset kouluissa ja kohdealueilla	59
Hankkeiden vaikutukset koulujen toimintaan	60
Hankkeiden alueelliset vaikutukset	66
7. Koulut ja kaupungin kehitys	68
Oppimistulokset ja koulujen eriytymiskehitys	68
Koulujen ja alueiden eriytymiskehityksen kehät	72
Kohti pienempiä eroja	74
Positiivisen diskriminaation kehittäminen	76
Oppilaaksiottoalueiden rajanveto	78
Koulun maine ja erityisyys sekä alueellisen roolin korostaminen	79
Etniseen eriytymiseen ja sen vaikutuksiin puuttuminen	80
Tutkimuksen tiivistelmä	82
Sammandrag av undersökningen	85
Abstract	88
Lähteet	91

Esipuhe

Ennusteiden mukaan maahanmuutto Pääkaupunkiseudulle jatkuu voimakkaana tulevat vuodet ja vuosikymmenet. Maahanmuuton toivotaan ratkaisevan väestön alenevan huoltosuhteen ja vanhusväestön kasvun vaikean yhtälön. Maamme tarvitsee uutta työvoimaa eikä pysty tuottamaan sitä tarpeeksi itse. Pääkaupunkiseutu kansainvälistyy, mutta kaupunginosat kansainvälistyvät eri tahtia. Esimerkiksi Helsingissä vieraskielinen väestö on Katja Vilkan (2006) tutkimuksen mukaan keskittynyt alueille, joilta kaupungin vuokra-asuntoja on ollut helppo saada. Näitä alueita ovat Itä-, Koillis- Helsingin lähiöt sekä jonkin verran myös Länsi-Helsingin lähiöt. Minkälaisia valmiuksia kaupungin peruspalvelut ovat kehittäneet tulokkaiden palvelemiseksi?

FM Venla Berneliuksen tutkimus käsittelee peruskoulujen kehittämisen ja aluekehittämisen kaksisuuntaista yhteyttä. Esimerkkeinä on EU:n Urban II-yhteisöaloiteohjelmaan kuuluvia koulujen kehittämishankkeita Itä-Helsingistä. Urban II-ohjelma rahoitti vuosina 2001-2006 lähes 50 eri alojen kehittämishanketta, jotka edistivät Myllypuron – Kontulan alueen taloudellista ja sosiaalista elpymistä ja kestäväää kehitystä. Urban II-ohjelma oli resurssiltaan suurin kaupunkipolitiikan ohjelma vuosina 2001–2006.

Berneliuksen tutkimusraportin erityinen ansio on koulujen kehittämisen ja aluekehittämisen keskinäisen yhteyden kuvaamisessa ja helsinkiläisten koulujen kehittämisen kysymysten kytkemisessä kansainväliseen keskusteluun. Suomi on syystäkin ylpeä peruskoulujensa hienoista PISA-tuloksista. OECD:n tekemän PISA-tulosten analyysin mukaan koulujen eriytyminen johtaa oppilaiden sosioekonomisen ja etnisen taustan korostumiseen oppimistulosten muodostumisessa, eli lahjakkuuksien hukkaamiseen. Voidaan siis olettaa, että tasapainoisesti kehittyvä kaupunkiseutu, jossa alueiden eriarvoisuus on pientä, tuottaa korkeimmat ja tasa-arvoisimmat oppimistulokset. Huolestuttavaa onkin, että maahanmuuttajat keskittyvät pitkälti samoille asuinalueille kuin kantaväestön huono-osaiset lapsiperheet. Jo nyt Helsingissä, Vantaalla ja Turussa on peruskoulujen luokkia, joissa enemmistö oppilaista on vieraskielisiä samalla kun ko. kouluissa on keskimääräistä enemmän oppimisvaikeuksista kärsiviä kantaväestön oppilaita.

Kiitokset Venla Berneliukselle erinomaisesta työstä! Berneliuksen tutkimusta ovat kommentoineet sen eri vaiheissa Helsingin Yliopiston maantieteen ja pedagogisen laitoksen professorit, opetushallituksen ja Helsingin opetusviraston

edustajat sekä esimerkkikoulujen ja Ammattikorkeakoulu Stadian edustajat. Lämmin kiitos heille kaikille. Erityinen kiitos Myllypuron ja Kontulan kouluille, joissa on pelotta tartuttu uusiin haasteisiin. Koulujen toiminnan seuraaminen on auttanut ymmärtämään, miksi Suomi menestyy PISA-vertailuissa. Vastaavien alueiden koulujen vahvuutta tulisi tukea jatkossakin, koska se ylläpitää korkeita oppimistuloksia, edistää oppilaiden välistä tasa-arvoa samalla kun se hillitsee segregaatiota ja syrjäytymistä. Koulut pitäisi myös nykyistä useammin saada mukaan kaupunkipolitiikan ohjelmien toteuttamiseen.

Eeva-Liisa Broman
Projektipäällikkö

Markus Laine
Vs. tutkimusprofessori

Förord

Till läsaren

Enligt prognoserna kommer invandringen till huvudstadsregionen att fortfarande vara kraftig under de kommande åren och årtiondena. Det finns förhoppningar om att invandringen löser den svåra ekvationen mellan den sjunkande försörjningskvoten och den ökande andelen äldre bland befolkningen. Vårt land behöver ny arbetskraft men kan inte själv i tillräcklig utsträckning producera den. Huvudstadsregionen internationaliseras, de olika stadsdelarna internationaliseras dock i olika takt. Enligt Katja Vilkamás (2006) undersökning har invånare med främmande språk i t.ex. Helsingfors framför allt bosatt sig i områden där det har varit lätt att få stadens hyresbostäder, dvs. i förorter i östra och nordöstra Helsingfors och även i någon mån i västra Helsingfors. Hurdan beredskap har stadens basservice utvecklat för att betjäna de nya invånarna?

FM Venla Bernelius behandlar i sin undersökning det ömsesidiga sambandet mellan utveckling av grundskolor och områdesvis utveckling. Som exempel kan nämnas EU:s program för gemenskapsinitiativet Urban II och dess utvecklingsprojekt i skolor i de östra stadsdelarna av Helsingfors. Programmet Urban II finansierade nästan femtio utvecklingsprojekt inom olika branscher för att främja ekonomisk och social förnyelse inom området Kvarnbäcken-Gårdsbacka under 2001–2006. Programmet Urban II var i fråga om resurser det största stadspolitiska programmet under 2001–2006.

Som särskilda förtjänster med Bernelius undersökningsrapport kan nämnas att den beskriver det ömsesidiga sambandet mellan utvecklingen av skolor och den områdesvisa utvecklingen och införlivar frågor som gäller utvecklingen av skolorna i Helsingfors i den internationella diskussionen. Finland har all orsak att vara stolt över grundskolornas fina PISA-resultat. Enligt en analys som OECD har gjort av PISA-resultaten leder differentieringen av skolorna till att elevernas socioekonomiska och etniska bakgrund accentueras när inlärningsresultat tar form, dvs. begåvningar går förlorade. Det går således att anta att en stadsregion som utvecklas på ett välbalanserat sätt och där ojämlikheten mellan olika områden är ringa producerar de bästa och mest jämlika inlärningsresultaten. Det är därför oroväckande att invandrarna i hög grad bosätter sig på samma bostadsområden som sämre lottade finländska barnfamiljer. I Helsingfors, Vanda och Åbo finns det redan nu grundskolor som har klas-

ser där majoriteten av eleverna har ett främmande språk som modersmål. På skolorna i fråga överskrider antalet elever med inlärningssvårigheter hos den ursprungliga befolkningen på samma gång det genomsnittliga.

Vi vill framföra ett tack till Venla Bernelius för ett utmärkt arbete! Bernelius undersökning har under olika faser kommenterats av professorer vid Helsingfors universitets geografiska och pedagogiska institutioner, företrädare för Utbildningsstyrelsen, Helsingfors stads utbildningsverk, exempelskolorna och yrkeshögskolan Stadia. Vi vill rikta ett varmt tack till dem alla. Vi vill framföra ett särskilt tack till skolorna i Kvarnbäcken och Gårdsbacka som modigt tagit sig an nya utmaningar. Genom att följa verksamheten i skolorna har man lättare kunnat förstå varför Finland klarar sig så bra i PISA-jämförelserna. Verksamheten för att stödja skolornas styrka i liknande områden är viktig därför att den medverkar till att hålla inlärningsresultaten på en hög nivå och främja jämlikheten mellan eleverna och på samma gång förebygga segregation och marginalisering. Skolorna bör också oftare än för närvarande engageras i genomförandet av stadspolitiska program.

Eeva-Liisa Broman
Projektchef

Markus Laine
Tf. forskningsprofessor

Preface

To the reader

According to forecasts, immigration to the Helsinki metropolitan area will continue strong for the upcoming years and decades. The hopes are that immigration will solve the difficult question of the ratio of those taking care to those being taken care of. Our country needs new labour and we cannot produce enough of it alone. The Helsinki metropolitan area is becoming more international as such, but the different districts are coming along at different rates. In Helsinki, for example, according to research by Ms. Katja Vilkama in 2006, the non-Finnish-speaking population is concentrating on areas where it is easy to acquire city-owned rental homes. These areas include the suburbs in eastern, north-eastern and, to some extent, also western Helsinki. In what ways have the providers of the City's basic services prepared themselves for offering appropriate services for newcomers?

The study by Ms Venla Bernelius (FM) deals with the two-way connection between the development of comprehensive schools and the development of the various areas. Her examples include development ventures that belong to the EU Urban II Community Initiative programme and deal with schools in the eastern parts of Helsinki. In the years 2001-2006, the Urban II programme funded almost 50 different development ventures in different fields, promoting the economical and social regeneration and sustainable development of the Myllypuro-Kontula area. As far as resourcing is concerned, the Urban II program was the most extensive urban policy programme in the years 2001-2006.

The special merit of Ms Bernelius' report lies in her description of the mutual relation between the development of schools and the development of the area and in connecting the questions relating to Helsinki schools to the discussion of more extensive international affairs. Finland is proud, and of good reason, of the excellent results that Finnish comprehensive schools have reached in the PISA assessments. According to the analysed results from the PISA assessments by OECD, the segregation of schools will lead to emphasis of students' socioeconomic and ethnical backgrounds in the formation of learning results, in other words, losing talent. We can assume, therefore, that an urban region developing in a balanced way, with only insignificant inequalities between areas, will produce the highest and most equal learning

results. It is worrying that the immigrant population is concentrated largely in the same neighbourhoods as the most unfortunate families of the original population. Even today, there are comprehensive school classes in Helsinki, Vantaa and Turku where the majority of children speak a language other than Finnish as their mother tongue while there is, at the same time, a larger than average number of students belonging to the original population who suffer from learning difficulties.

Ms Venla Bernelius deserves our sincere thanks for a job well-done! In the various phases of Ms Bernelius' research, comments have been provided by the professors in the Department of Geography and Department of Education at the University of Helsinki and the representatives of the City of Helsinki Education Department, The Finnish National Board of Education, the schools concerned and Helsinki Polytechnic Stadia. We present our sincere thanks to all of them! Especially, we want to thank the Myllypuro and Kontula schools for tackling new challenges without fear. Following how these schools operate have helped us understand why Finland does so well in the PISA assessments. Schools in these and similar areas should be supported in future as well, because it is their strength that will keep up the excellence of the learning results and promote equality between students while it will restrain the processes of segregation and alienation. Schools should be involved in the implementation of urban policy programmes more often than today.

Eeva-Liisa Broman
Project manager

Markus Laine
Deputy research professor

Source: Vilkkama, Katja (2006) Housing policy and the spatial concentration of immigrant population in Helsinki in the years 1992-2005. Pro gradu -thesis. University of Helsinki, Department of Geography

1. Johdanto

Tämän tutkimusraportin tarkoituksena on tarkastella EU:n Urban II -ohjelmassa vuosina 2001-2006 toteutettuja helsinkiläiskoulujen kehittämishankkeita. Urban II -ohjelman tavoitteena on ollut taantuvien kaupunginosien elvyttäminen, ja Helsingissä ohjelman ydinalueeseen kuuluivat Myllypuro, Kontula, Kurkimäki, Vesala ja Kivikko. Ohjelman kouluhankkeiden taustalla on ollut pyrkimys parantaa alueiden välistä tasa-arvoa palveluiden laadussa pienentämällä peruskoulujen välisiä eroja. Turvallinen ja motivoiva oppimisympäristö lähikoulussa on nähty kaikkien alueiden lapsille kuuluvana perusoikeutena.

Urban-alueen koulujen kehittäminen on nähty tärkeänä myös asuinalueiden tukemisen näkökulmasta, sillä koulut voivat toimia merkittävänä vetovoimaksi työntekijöinä lapsiperheiden muuttopäätöksissä. **Tutkimuksen toinen päätavoite onkin tarkastella koulujen yhteyttä alueelliseen kehitykseen** suomalaisen ja kansainvälisen tutkimusevidenssin avulla. Alueellisen kehityksen ja koulujen välillä on monitasoinen riippuvuuden verkosto, jossa alueiden väestörakenteen erot heijastuvat koulujen toimintaedellytyksiin ja oppimistuloksiin, ja toisaalta koulut muovaavat asuinalueiden kehitystä muuttopäätösten ja oppilaiden hyvinvoinnin kautta.

Kansainvälisistä esimerkeistä havaitaan, että parhaimmillaan koulut voivat merkittävästi edistää asuinalueiden positiivista kehitystä ja pahimmillaan toimia alueiden huono-osaistumisen keskeisenä mekanismina. Koulujen oppilas-pohjalla on myös havaittu olevan vaikutusta yksittäisten oppilaiden koulumenestykseen, ja koulujen välinen oppilas-pohjan eriytyminen saattaa heikentää koko koulujärjestelmän laatua (PISA...2007). Tätä kautta raportin näkökulma ankkuroituu kaupunkitutkimuksen ohella myös koulutuksellisen tasa-arvon ja oppimistulosten tarkasteluun.

Kansainvälisessä vertailussa Helsinki näyttää alueellisesti suhteellisen tasapainoisena kaupunkina. Alueiden väliset erot ovat kuitenkin kansallisella tasolla suuret, ja erityisesti kouluissa on nähtävissä merkkejä negatiivisesta eriytymiskehityksestä, joka saattaa tulevaisuudessa johtaa kumulatiiviseen erojen kasvuun. Helsingin asuinalueista juuri Urban-ohjelma-alueella koulujen kehittämistyölle on suuri tarve. Koulutukseen liittyvät huono-osaisuuden ulottuvuudet ovat alueella erityisen korostuneita, ja koulujen toimintaympä-

ristö on poikkeuksellisen vaikea. Esimerkiksi Koulua ja elämää II -hankkeen loppuraportissa (Mäkitalo et al. 2007: 9-10) Urban II ohjelma-alueetta kuvailaan seuraavasti:

”Urban II ohjelma-alueita voi luonnehtia ikääntyvän työväestön, pienituloisten lapsiperheiden ja maahanmuuttajien asuinalueeksi. Väestön koulutustaso on pääkaupunkiseudun alhaisimpia ja työttömyysaste korkeimpia. Ulkomaalaistaustaisten määrä on lisääntynyt nopeasti 1990-luvulla, osuus väestöstä vaihtelee ohjelma-alueen lähiöissä 9 %:n ja 17 %:n välillä, kun se koko pääkaupunkiseudulla on noin 5 %. Viidesosa asukkaista on toimeentulotuen asiakkaita. Useissa alueellisia eroja mitanneissa tutkimuksissa ohjelma-alue todetaan yhdeksi pääkaupunkiseudun vaikeimmista, kun tarkastellaan huono-osaisuuden eri tunnuslukuja kuten pitkäaikais-työttömyyttä, alhaista tulotasoa, toimeentulotuen asiakkuutta, lastensuojelun asiakkuutta, sairastuvuutta ja rikollisuutta. Ohjelma-alueella sijaitsevat myös kirkon kriisiavun keskeisimmät kohteet.”

Raportin rakenne on seuraava:

- Luvussa 2 tarkastellaan alueellisen eriytymisen heijastumista peruskoulujen toimintaedellytyksiin ja oppimistuloksiin. Luvussa käydään läpi Helsingin alueellisen kehityksen nykytilaa ja peruskoulujen oppimistulosten muodostumista koskevaa nykytutkimusta.
- Luvussa 3 - 5 esitellään Urban II -ohjelman kouluhankkeet Vesalan Tietotori, Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa (KOTA) ja Koulua ja elämää varten. Luvuissa käydään läpi hankkeiden toteutus ja niissä saavutetut tulokset hankekohtaisesti. Koulua ja elämää varten -hankekokonaisuus oli Urban II -ohjelman kouluhankkeista kaikkein laajin, ja sitä on tässä raportissa mahdollista käsitellä vain suhteellisen pelkistetyksi. Hankkeesta löytyy runsaasti lisätietoa esimerkiksi Asta Rautiaisen (2005) toimittamasta teoksesta *Koulu yhteisöllisenä toimijana*.
- Luvussa 6 tarkastellaan hankkeiden vaikutuksia kohdekoulujen ja -alueiden näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, kuinka Urban II -ohjelman kouluhankkeiden tyyppisillä toimenpiteillä voidaan tukea kouluja ja alueita. Luku 6 tarjoaa vaihtoehdoisen luetavan lukujen 3-5 hankkeiden tuloksia käsitteleville osioille, joissa vaikutuksia on käyty läpi hankkeiden näkökulmasta.
- Luvussa 7 tarkastellaan koulujen eriytymisen dynamiikkaa ja koulujen vaikutusta alueelliseen kehitykseen. Luvussa esitellään myös keskeisiä koulujen kehittämiseen liittyviä toimintaulottuvuuksia.

Kouluhankkeiden kuvaukset luvuissa 3-5 perustuvat pääasiassa hankkeiden vuosi- ja loppuraportteihin. Raportit on listattu teoksen lähdeluettelon yhteydessä.

Lämpimät kiitokseni tutkimuksen kuluessa käymistämme keskusteluista ja arvokkaista kommentteista Eeva-Liisa Bromanille, Markus Laineelle, Mari Vaatovaaralle, Harry Schulmanille, Terttu Nupposelle, Lauri Hallalle, Anna-Riitta Mäkitalolle, Ritva Jakku-Sihvoselle, Jorma Kuuselalle, Marjo Kyllöselle, Saira Nevaselle, Katri Kuukalle, Pekka Vuorelle, Jarkko Hautamäelle ja Matti Rimpelälle.

Venla Bernelius

2. Koulujen maantiede

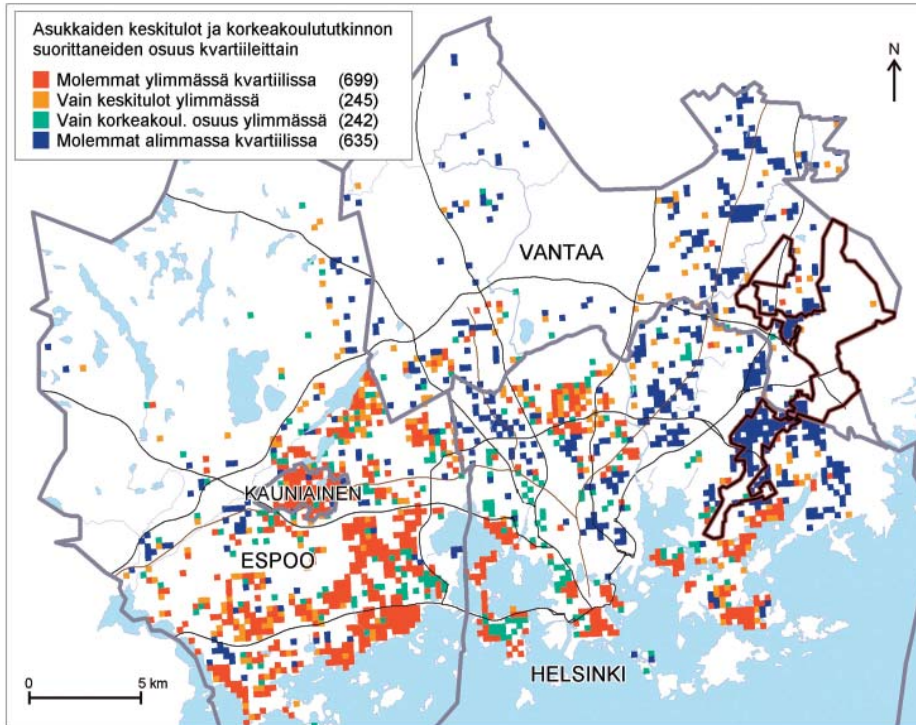
Helsinki koulujen ja koululaisten toimintaympäristönä

Kaupungin alueellinen rakenne määrittelee pitkälti koulujen toimintaedellytyksiä. Kaupunkirakenteella on erityisen suuri vaikutus koulujen oppilaspuhjan valikoitumiseen. Valikoitumiseen vaikuttaa etenkin koulua ympäröivän oppilaaksiottoalueen asukasrakenne, mutta myös esimerkiksi koulun liikenteellisellä sijainnilla on merkitystä.

Helsinki on muuttunut koulujen kannalta paljon viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Helsingissä harjoitettu kaupunkipolitiikka, muun muassa 1970-luvulla aloitettu sosiaalisen sekoittamisen politiikka, ja suomalaisen yhteiskunnan tasainen sosioekonominen ja etninen rakenne heijastuvat kaupunkitilaan kansainvälisesti pieninä asuinalueiden välisinä eroina. Suomen mitta-kaavassa Helsingin asuinalueiden väliset erot ovat kuitenkin melko suuria, ja 1990-luvun lama ja sen jälkeinen nousukausi ovat korostaneet asuinalueiden välisiä eroja.

Vielä 1960-luvulla Helsinki oli melko jyrkästi jakautunut ”parempiin” ja ”heikompiin” asuinalueisiin. Erityisen voimakkaan jaon kaupunginosien välillä loi asukkaiden koulutustaso, joka heijastui alueille myös tulotasojen eroina (Vaattovaara 1998). Seuraavina vuosikymmeninä sosiaalisen sekoittamisen politiikka, hyvä työllisyystilanne ja hyvinvointivaltion tulonsiirrot saivat aikaan aina 1990-luvun alkuun jatkuneen alueellisten tulo- ja hyvinvointierojen pienenemisen (Lankinen 1997). Lama muutti kehityksen suunnan nopeasti. Eniten asuinalueiden välisten erojen kasvuun vaikutti räjähdysmäisesti kasvanut työttömyys, joka koetteli kaupungin eri osia hyvin eri tavoin. Erityisesti lähiöalueiden työttömyysluvut nousivat paikoin jopa 30 prosenttiin (Vaattovaara 1998; Vaattovaara & Kortteinen 2002).

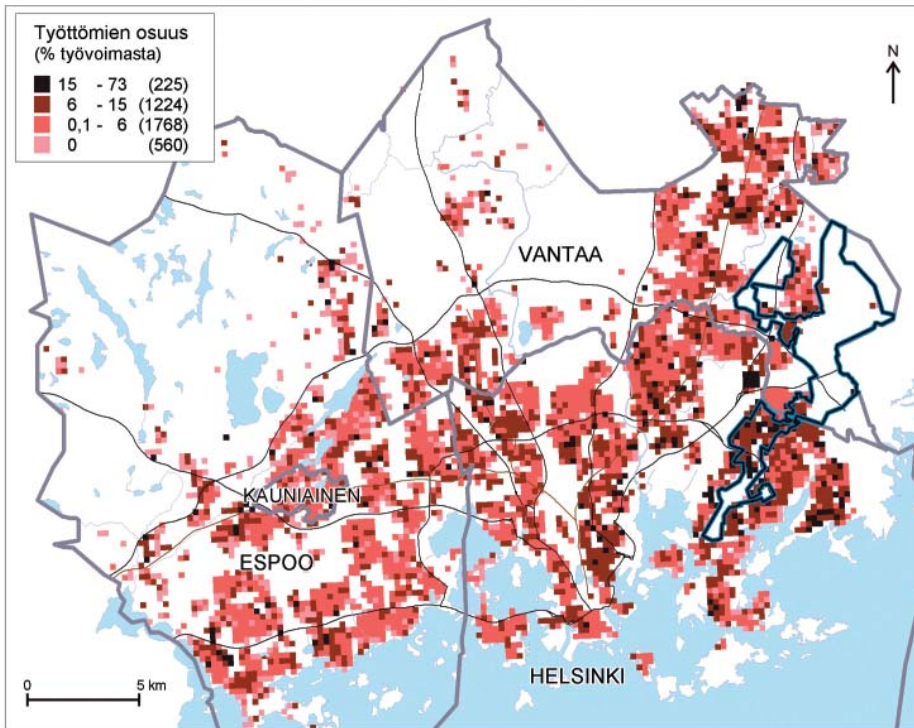
Laman aikainen kehitys osoitti, että kaupungissa oli jäljellä ainakin yksi merkittävä asuinalueita erotteleva jako: asukkaiden koulutustaso. Talouskasvun ja voimakkaiden tulonsiirtojen aikakaudella talouskehitys kyllä pienensi kaupunginosien välisiä eroja tulotasossa mitattuna, mutta alueiden väliset erot koulutustasossa eivät kutistuneet samalla tavoin. Talouden romahtaessa ja työpaikkojen vähetessä kaupungin itäisiin osiin ja erityisesti lähiöalueille keskittynyt, heikommin koulutettu väestö oli huomattavasti keskustaan, ranta-alueille ja kaupungin läntisiin osiin painottunutta hyvin koulutettua väestöä heikommassa asemassa (Vaattovaara 1998).



Kuva 1. Koulutuksen ja tulotason kvartiilitarkastelu pääkaupunkiseudulla. Urban II -alue on merkitty karttaan ruskealla värillä. Kartan tekoon on käytetty vuoden 2005 Tilastokeskuksen Ruututietokantaa, ruutu 250m x 250m. Hanna Ristisuo, 2007.

Laman jälkeen paraneva taloudellinen tilanne ei aikaansaanut alueellisten erojen palautumista lamaa edeltävälle tasolle. Vaikka työllisyys nousi lähes kaikilla alueilla, parannus oli suhteessa vähäistä työttömyydestä eniten kärsineillä alueilla. Taloudellinen kasvu näkyi tulotason voimakkaana nousuna lähinnä parhaiten koulutetun väestöosan asuttamilla alueilla (Vaattovaara & Kortteinen 2002). Laman aikana alueellisia tulo- ja hyvinvointieroja kasvattanut työttömyyden lisääntyminen vaihtui näin talouskasvun aikakaudella alueellisten erojen kasvuun tulojakauman yläpäässä tapahtuneen tulotason muutoksen kautta. Kaupunginhallituksen asettama työryhmä summasi kehityskulun ja sen alueellisen ulottuvuuden suuret linjat vuonna 1997 seuraavasti:

”Tulotaso on laskenut ja työttömien ja toimeentulotuensaajien osuus on kasvanut Helsingin itäisillä ja koillisilla alueilla sekä pitkänsillan pohjoispuolella samanaikaisesti kun muut alueet ovat lähteneet laman jälkeiseen nousuun tai ohittaneet laman ilman taantumisia” (Syrjäytymistä ja sosiaalista... 1997: 26).



Kuva 2. Työttömyysprosentin vaihtelu pääkaupunkiseudulla. Urban II -alue on merkitty karttaan sinisellä värillä. Kartan tekoon on käytetty vuoden 2005 Tilastokeskuksen Ruututietokantaa, ruutu 250m x 250m. Hanna Ristisuo, 2007.

2000-luvulla koulutuksen erot alueiden välillä ovat jonkin verran tasoittuneet yleisen koulutustason nousun myötä, mutta aikuisväestön koulutus on edelleen voimakkaimmin kaupunkia jakava elementti (Hyvinvointi...2005; Ristisuo 2005). Heikoimmin koulutetulla kaupungin osa-alueella pelkän peruskoulutuksen varassa on nelinkertainen osuus väestöstä parhaiten koulutettuun osa-alueeseen verrattuna (Hyvinvointi...2005: 35). Koulutustaso on edelleen voimakkaasti yhteydessä tulotason. Pääkaupunkiseudun koulutus- ja tulotason kvartiilitarkastelu – eli alueellisen koulutus- ja tulotason heikoimman ja parhaan neljänneksen vertailu – osoittaa, että korkea koulutus- ja tulotaso ovat keskittyneet seudun läntisiin osiin ja ranta-alueille. Heikoimmin koulutettu väestö ja matala tulotaso painottuvat puolestaan seudun itäisiin osiin (kuva 1). Työttömyyden alueellinen kuva on hieman samankaltainen, mutta alueellistuminen ei ole yhtä voimakasta (kuva 2).

1990-luvulla Helsingissä tapahtui laman ohella toinenkin merkittävä käänne: maahanmuuttajien määrä kääntyi nopeaan kasvuun. Ulkomaalaisten määrä

viisinkertaistui Helsingissä 1990-luvun alusta 2000-luvun puoliväliin mennessä (Ulkomaalaiset...2005: 2). Kasvun huippunopeus ajoittui lamavuosille. Ennen lamaa helsinkiläisistä vain reilu prosentti oli ulkomaan kansalaisia, kun taas vuonna 1998 ulkomaan kansalaisten määrä lähenteli jo viittä prosenttia (Helsingin...2008). Tällä hetkellä ulkomaalaisten määrä Helsingissä on hieman alle 6 prosenttia kaikista asukkaista. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä on tosiasiallisesti vielä suurempi, sillä osa maahanmuuttajista hankkii Suomen kansalaisuuden. Vieraskielisyyden perusteella maahanmuuttajien määrän Helsingissä voidaan arvioida olevan noin 8 prosenttia (Helsingin... 2008).

Helsingin kannalta maahanmuuttajaväestön kasvun nopeus ja ajoitus olivat suuri haaste. Maahanmuuttajien ryhmä koostui merkittävältä osin kansallisuuksista, joita Suomeen oli aiemmin muuttanut vain vähän. Tällaisia uusia ryhmiä olivat esimerkiksi somalialaiset ja muut afrikkalaiset sekä entisen Neuvostoliiton alueelta muuttajat (Helsingin...2008). Suomalainen järjestelmä oli valmistautumaton tulijoiden kotouttamiseen, ja laman vuoksi suuri osa etenkin pakolaisena tulleista jäi ilman työtä, mikä hankaloitti ryhmän kotoutumista ja taloudellista asemaa entisestään. Noin 40 prosenttia Afrikasta saapuneesta Helsingin ulkomaalaisväestöstä on edelleen työttömänä (Hyvinvointi...2005: 16)

Merkittävä osa maahanmuuttajista päätyi asumaan aravavuokra-asuntoihin jo ennestään pienituloisten asuttamiin kaupunginosiin (Vilkama 2006; Lankinen 2001a; Kauppinen 2000). Maahanmuuttajien alueellista keskittymistä lisäsi vielä lamavuosien runsas aravarakentaminen, joka painottui erityisesti itäisiin kaupunginosiin. 2000-luvun kehitys ei ole tasoittanut maahanmuuttajien alueellista jakaumaa, vaan tiettyjen maahanmuuttajaryhmien keskittyminen on päinvastoin edelleen vahvistunut etenkin pienten alueyksiköiden tasolla tarkasteltuna (Vilkama 2006). On kuitenkin huomattava, että maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen joukko, ja eri maahanmuuttajaryhmien sosioekonominen asema ja asuinkeskittyminen vaihtelevat suuresti (ks. esim. Kauppinen 2000, 2002).

Maahanmuuttajien määrä on Helsingissä edelleen kansainvälisessä vertailussa pieni. Esimerkiksi Tukholmassa maahanmuuttajataustaisia eli ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajia on yhteensä 27 prosenttia asukkaista (Första...2007). Maahanmuuttajien alueellinen keskittyminenkin ei ole eurooppalaisittain erityisen voimakasta. Esimerkiksi Tukholmassa on kokonaisia kaupunginosia, joissa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden väestöosuus

lähentelee 70 prosenttia (Första...2007). Helsingissä keskittyminen näkyy voimakkaimmin yksittäisten asuintalojen kohdalla, ja korkeimmillaan yksittäisten talojen maahanmuuttaja-asukkaiden osuus on noin 50 prosenttia (Vilkama 2006).

Useiden hyvinvointia ja alueellista tasa-arvoa kuvaavien tunnuslukujen perusteella Helsinki näyttäytyy kansainvälisissä vertailuissa edelleen erittäin hyvinvoivana ja tasapainoisena pääkaupunkina. Helsingin suhteellinen hyväosaisuus eurooppalaisittain ei kuitenkaan anna aihetta tuodittautua ajattelemaan, että kaupungissa olisi kaikki hyvin. Asuinalueiden väliset erot tulotasossa ja hyvinvoinnissa ovat asukkaiden näkökulmasta ja Suomen sisällä merkittäviä. Esimerkiksi työttömyydestä eniten kärsivällä osa-alueella Helsingissä on työttömiä neljä kertaa niin paljon kuin parhaiten työllistyneiden osa-alueella, ja toimeentulotuensaajien väestöosuutta tarkastellessa heikoiten ja parhaiten pärjäävien osa-alueiden välillä ero on kymmenkertainen (Hyvinvointi...2005: 36). 1990-luvun kehityskulkujen seurauksena myös esimerkiksi pitkäaikaisyöttömyys ja lapsiperheiden lisääntynyt pahoinvointi leimaavat joitakin alueita selvästi (Hyvinvointi...2005). Pääosin asuinalueiden ongelmat painottuvat Helsingissä Urban-ohjelma-alueelle ja muille vanhoille lähiöalueille Itä- ja Pohjois-Helsinkiin.

Kaupungin tulevaisuuden kehitys ei näytä kulkevan ainakaan eroja tasoittavaan suuntaan. Vaikka tulkinnat asuinalueiden eroista ja kehitysurista ovatkin tutkimuksessa vaihtelevia, tutkimusten valossa on kuitenkin selvää, että tulevaisuudessa suomalaisen yhteiskunnan ja talouden muutokset sekä etninen monipuolistuminen asettavat haasteen kaupungin tasapainoiselle kehittämiselle (ks. mm. Kortteinen & Vaattovaara 2007; Lankinen 2007; Hyvinvointi...2005, Niska 2004). Erityisesti lapsiperheiden ongelmien lisääntyminen on koulujen näkökulmasta huolestuttava kehityskulku. Esimerkiksi lastensuojelun asiakkaiden määrä on kasvanut Helsingissä 30 prosenttia viimeisten 10 vuoden aikana, ja lasten oirehtiminen on lisääntynyt selvästi (Hyvinvointi...2005: 47).

Koulujen eriytyminen ja tasa-arvohaasteet

Suomi on menestynyt kansainvälisissä peruskouluarvioinneissa hyvin, ja esimerkiksi PISA-tutkimuksissa suomalaiskoululaisten oppimistulokset ovat kauttaaltaan maailman huipputasoa. Suomen menestyksessä merkittävää on, että osaamisen erot oppilaiden välillä ovat verrattain pieniä, eikä erittäin heikosti osaavia oppilaita ole läheskään siinä määrin kuin muissa tutkimuksiin

Maahanmuuttajataustainen väestö Helsingissä – Kasvu alueittain 1992–2007

Katja Vilkama

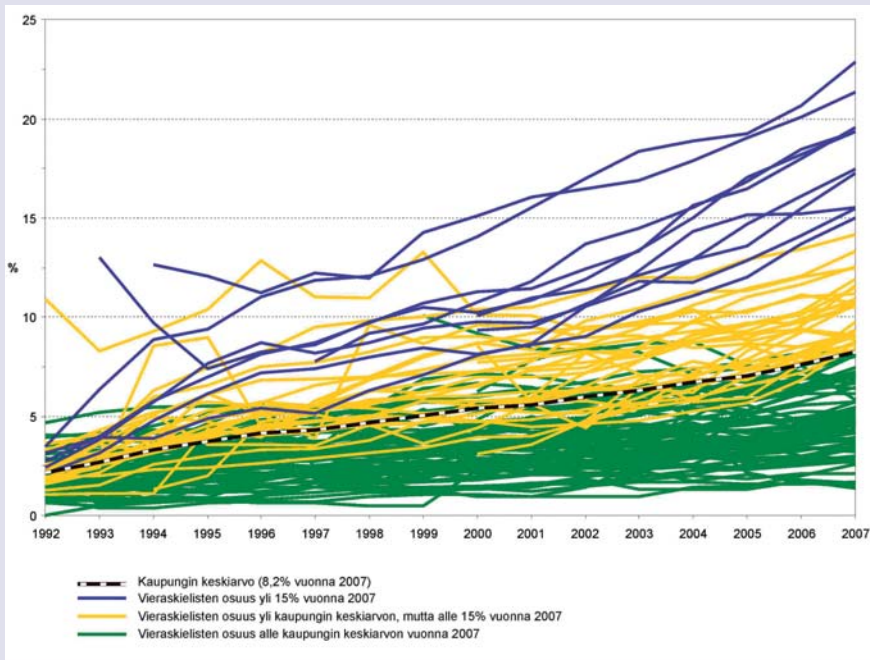
Helsingin yliopisto, maantieteen laitos

Vuoden 2007 alussa Helsingissä asui 46 500 vieraskielistä henkilöä, eli hieman yli 8 % väestöstä puhui äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia. Suurimmat vieraskielisten ryhmät muodostuivat venäjää, viroa, somalia, englantia ja arabiaa äidinkielenään puhuvista. Vieraskielisten yhteenlaskettu määrä ohitti ruotsinkielisten määrän Helsingissä vuonna 2003.

Kansainvälisesti vertailtuna Helsingissä asuu suhteellisen vähän maahanmuuttajataustaista väestöä, eivätkä maahanmuuttajataustaiset ole keskittyneet kaupungin sisällä yhtä voimakkaasti kuin muissa Euroopan suurkaupungeissa. Osa-alueittain tarkasteltuna vieraskielisten osuus oli Helsingissä vuoden 2007 alussa korkeimmillaan vain 23 %. Tästä huolimatta alueiden väliset erot ovat Helsingissä selkeitä. Maahanmuuttajien määrän nopea kasvu ei ole jakautunut kaupungin sisällä tasaisesti, vaan Helsinkiin on muodostunut asuinalueita, joilla asuu kaupungin keskitasoon nähden poikkeuksellisen paljon maahanmuuttajataustaista väestöä. Nopeinta kasvu on ollut alueilla, joilla on paljon kaupungin vuokra-asuntoja, ja etenkin niillä alueilla, joiden kysyntä on kantäväestöön kuuluvien perheiden osalta heikompaa. Selvästi muita alueita hitaampaa kasvu on puolestaan ollut pientalo- ja omistus-asuntovaltaisilla alueilla.

Kaavakuva esittää vieraskielisten osuuden muutosta Helsingin osa-alueilla vuosina 1992–2007. Alueelliset erot vieraskielisten osuudessa ovat kehittyneet systemaattisesti 1990-luvun alusta alkaen eroja kasvattaen. Koko kaupungissa vieraskielisten osuus on kasvanut kyseisellä jaksolla keskimäärin 6 prosenttiyksikköä. Valtaosalla alueista kasvu on ollut hyvin maltillista ja vieraskielisten osuus on pysynyt kaupungin keskitason alapuolella. Selvästi muita alueita nopeampaa muutos on sen sijaan ollut niillä alueilla, joille muutti suhteellisen paljon maahanmuuttajia jo heti 1990-luvun alussa. Näyttäisi siltä, että erityisesti ne alueet, joilla vieraskielisten osuus on ylittänyt 12–15 % alueen väestöstä, olisivat alkaneet erottua muista alueista entistä selkeämmin.

Vuoden 2007 alussa Helsingissä oli yksitoista osa-aluetta, joilla vieraskielisten osuus oli yli 15 % alueen väestöstä. Näillä alueilla asui yhteensä lähes neljäsosa kaikista Helsingin vieraskielisistä, mutta vain vajaa kymmenesosa kantäväestöstä. URBAN II -kohdealueista viisi oli näiden alueiden joukossa. Erot vieraskielisten osuudessa kuvaavat Helsingin kaupungin alueellista eriytymistä yhdellä mittarilla kuvattuna. Samalla ne kertovat myös jotain maahanmuuttajataustaisen väestön vaikeuksista edetä kaupungin asuntomarkkinoilla.



Kuva. Osa-alueiden väliset erot vieraskielisten osuudessa ovat kehittyneet systemaattisesti vuosina 1992–2007.¹ Tarkastelussa ovat mukana alueet, joilla asui vähintään 300 asukasta vuonna 2007. Väestöprofiililtaan poikkeava Viikin tiedepuisto on jätetty tarkastelun ulkopuolelle (Helsingin seudun aluesarjat 2007).

Lähteet: Helsingin seudun aluesarjat (2007). Helsinki, Espoo ja Vantaa osa-alueittain. Helsingin väkiluku äidinkielen mukaan. Saatavilla: <http://www.aluesarjat.fi>

¹ Ainoana poikkeuksena kuviosta erottuvat keskustan läheisyydessä sijaitsevat Kaivopuiston, Munkkisaaren ja Jätkäsaaren osa-alueet (keltaisella), joilla vieraskielisten osuus oli 1990-luvun alussa suhteellisen korkea, mutta joilla se on sittemmin laskenut kaupungin keskiarvon tuntumaan.

osallistuneissa maissa (ks. esim. PISA...2007; Törnroos & Kupari 2005: 15-26). Suomesta löytyy myös huippuoppijoita huomattavasti enemmän kuin OECD-maista keskimäärin (Törnroos & Kupari 2005: 25). Oppilaiden välisten pienten erojen ohella on merkittävää, että suomalaisten koulujen väliset erot kuuluvat maailman pienimpiin, eli kansainvälisessä vertailussa suomalaiskoulut eivät ole jakautuneet todella hyvin ja huonoihin kouluihin (Väljärvi & Malin 2005).

Suhteellinen hyväosaisuus kansainvälisissä vertailuissa ei kuitenkaan ole mittari todelliselle hyvinvoinnille; jos oma sormi on murtunut ja särkee, ei juuri lohduta, että naapurilla on koko käsi paketissa. Viime vuosien suomalais-tutkimukset ovat osoittaneet, että Suomessakin on selviä eroja eri koulujen, alueiden ja väestöryhmien oppimistuloksissa, ja monet ongelmat näyttävät voimakkaimpina juuri pääkaupunkiseudulla. Ensimmäiset kattavat kansalliset oppimistulosten arvioinnit tehtiin Suomessa vuonna 1998, ja muutamien vuosien seurantatuloksiin perustuva Ritva Jakku-Sihvosen ja Jorma Kuuselan laaja analyysi julkaistiin vuonna 2002. Tulokset yllättivät suomalaiset koulutuksen tutkijat, jotka olivat olettaneet peruskoulutuksen tuottavan varsin tasarvoisia tuloksia.

Arvioinnit osoittivat, että koulutuksen tasa-arvo on Suomessakin kaukana sille asetetuista tavoitteista. Koululaisten oppimistuloksissa, eli kokeissa saavutetuissa ratkaisuosuuksissa, sekä koulutusasenteissa on suurta vaihtelua kaikkien suomalaisessa koulutuspolitiikassa määriteltyjen tasa-arvon ulottuvuuksien suhteen. Toisin kuin tasa-arvotavoitteissa edellytetään, oppimistulokset ovat yhteydessä asuinpaikkaan, sosiaaliseen taustaan ja sukupuoleen. Alueellista vaihtelua on havaittavissa kaikilla tarkastelutasoilla eli maan eri osissa, kaupunkien ja maaseudun välillä sekä kaupunkien sisällä (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Erityisen silmiinpistäviä ovat jaot pääkaupunkiseudun sisällä. Jakku-Sihvonen (2002: 50) on kuvaillut pääkaupunkiseudun tilannetta seuraavasti:

”[...] pääkaupunkiseutu poikkeaa muusta maasta ensiksi siten, että polarisaatio on selvää. [...] Pääkaupunkiseudun parhaiten menestyneiden koulujen osaamisprosentti (69 %) on maan korkein ja heikoimpien koulujen osaamisprosentti on maan alhaisin (46 %).”

Koulujen oppimistulosten erot ovat Helsingissä yhtä suuret kuin koko pääkaupunkiseudulla, eli Suomen suurimmat. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta on todellinen ongelma, jos heikoiten pärjävissä kouluissa oppilaat

onnistuvat ratkaisemaan alle puolet kansallisen arviointikokeen tehtävistä, kun parhaiten menestyvissä kouluissa ratkotaan keskimäärin yli kaksi kolmannesta. Helsinkiläiskoulujen ja -oppilaiden tilanteessa näkyy myös viitteitä kehityksen kulkemisesta negatiiviseen suuntaan: esimerkiksi oppilaiden psyykkisen oireilun, erityisopetuksen tarpeen ja kouluväkivallan arvioidaan lisääntyneen viime vuosina (Erilaiset...2007).

Jonkin asteiset erot oppimisessa ovat luonnollinen ja väistämätön ilmiö. Ongelmallisina eroja voidaan pitää silloin, jos heikommat tulokset kasautuvat säännönmukaisesti tietylle ihmisryhmälle, eikä mahdollisuuksien tasa-arvo toteudu. Suomalaisen koulutuksellisen tasa-arvon määrittelyn mukaisesti tasa-arvon toteutuminen edellyttää, että peruskoulu ei saa tuottaa oppilaan sosiaalisen taustan, maantieteellisen alueen tai sukupuolen mukaan vinoutuneita tuloksia. Toisin sanoen yhteiskunnan on kyettävä turvaamaan oppilaille mahdollisuus saavuttaa hyviä tuloksia omien kykyjensä, eikä sosiaalisen taustansa, sukupuolensa tai asuinalueensa mukaan (Jakku-Sihvonen 1996: 2). Mikäli oppimisen tasa-arvoisuus näillä ulottuvuuksilla vaarantuu, uhkakuvana on koulutuksen – ja sen myötä hyvinvoinnin sekä sosioekonomisen menestyksen – muodostuminen sukupuolittuneeksi tai sosiaalisesti ja alueellisesti periytyväksi ilmiöksi.

Oppimistulosten erot ovat ongelmallisia myös silloin, jos tietty oppilasjoukko ei saavuta oppimiselle asetettuja perustavoitteita. Ilman peruskoulussa opittavien taitojen välttävää hallintaa on lähes mahdotonta selvittää arjesta nyky-yhteiskunnassa, ja hyvin heikko menestys peruskoulussa altistaa voimakkaasti syrjäytymiselle työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta. Puutteellisen tieto- ja taitopohjan aiheuttama syrjäytyminen on ongelma sekä yksilön että koko yhteiskunnan näkökulmasta, ja suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena onkin jo pitkään ollut osaamiserojen kaventaminen (Haatainen 2003).

Koulutuksellisen tasa-arvon merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa entisestään, sillä tietoyhteiskunnassa koulutuksen vaikutus taloudelliseen ja ammatilliseen menestykseen - ja näiden kautta hyvinvointiin - on hyvin suuri. Pelkällä peruskoulutuksella on lähes mahdotonta selvittää työtehtävistä enää millään alalla, etenkin tietotyöpainotteisten työpaikkojen leimaamalla pääkaupunkiseudulla. Tasa-arvon näkökulmasta olisi siis oleellista, että kaikki peruskoulun oppilaat saavuttaisivat paitsi arjen toiminnan, myös jatko-opiskelun mahdollistavat taidot. Tällä hetkellä näistä tavoitteista ei Suomessa täyty edes ensimmäinen. Viime vuosien PISA-tutkimusten mukaan suomalaisoppilaista jää alle tietoyhteiskunnan arjessa vaadittavan taitotason matematiikan taidoissa 7

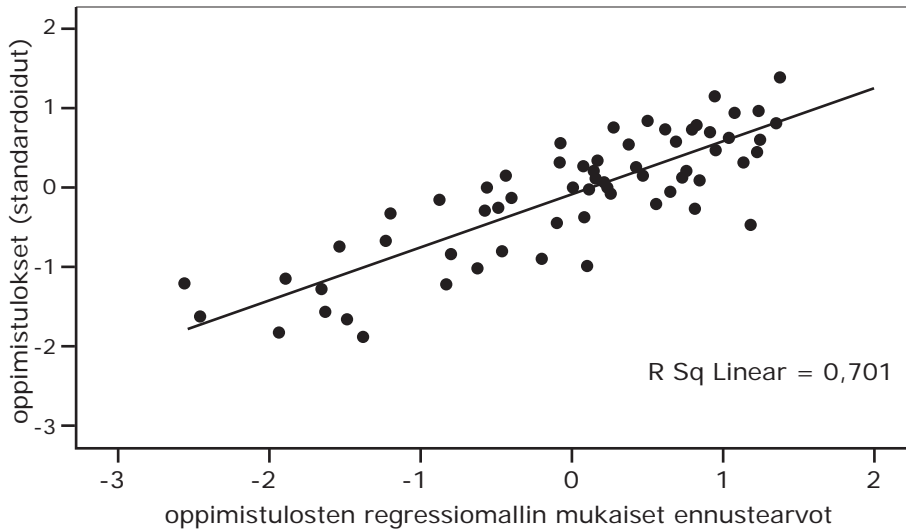
prosenttia ja lukutaidossa peräti 21 prosenttia oppilaista (Linnakylä & Sulku-
nen 2005: 51; Törnroos & Kupari 2005: 24). Näitä oppilaita tuskin ilahduttaa
tieto siitä, että heidän kansallinen osuutensa on OECD-maiden pienin.

Alueelliset erot heijastuvat kouluihin

Helsinkiläiskoulujen ja -oppilaiden osaamiseroja ei voida pitää koulutusjär-
jestelmän tuottamana ongelmana (Väljærvi & Malin 2005; Kuusela 2006).
Suomalainen koulutusjärjestelmä on eurooppalaisittain laadukas ja opetuksen
taso on kaikissa helsinkiläisissä hyvä. Oppilasryhmien väliset erot kumpua-
vat pitkälti yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta ja oppilaiden perhetaustaan
liittyvistä tekijöistä, ja kaupungin alueellinen eriytyminen heijastuu koulujen
oppimistuloksiin oppilaspohjan valikoitumisen kautta (Bernelius 2005; Kupa-
ri 2005; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002).

Kaupungin sisäisten alueellisten erojen merkitystä peruskoulujen oppimistu-
lostien muodostumiseen voidaan tarkastella tilastollisten muuttujien avulla.
Olen aiemmin (Bernelius 2005) tutkinut koulua ympäröivien oppilaaksiot-
toalueiden ominaisuuksien yhteyttä matematiikan ja äidinkielen oppimis-
tuloksiin Helsingin ala- ja yläasteilla vuosina 1999-2002. Keskeisimpien
oppilaaksiottoalueen ominaisuuksia kuvaavien muuttujien korrelaatio ala-
asteiden koulukohtaisiin oppimistuloksiin nousee lähes 0,8:aan, eli koulujen
oppimistulokset ovat erittäin voimakkaasti yhteydessä alueen ominaisuuksiin.
Voimakkaimman negatiivisesti oppimistuloksiin ovat yhteydessä sosiaalisen
asuntokannan osuus alueella (korrelaatio -0,77), aikuisväestön matala koulu-
tustaso (-0,74) sekä vieraskielisten asukkaiden, käytännössä maahanmuuttaji-
en, osuus (-0,74). Positiivisesti oppimistuloksiin korreloivat erityisesti aikuis-
väestön korkea koulutustaso (0,74) sekä asuinneliön hinta alueella (0,57).

Tutkimuksessa selvitin myös, kuinka tarkasti koulujen oppimistuloksia on
mahdollista ennustaa oppilaaksiottoalueen ominaisuuksilla tilastollisen mal-
lin avulla. Regressiomallissa yhdistettiin ennustemuuttujiksi sosiaalisen asun-
tokannan, vieraskielisen eli maahanmuuttajataustaisen väestön ja heikosti
koulutetun aikuisväestön osuus koulujen oppilaaksiottoalueella. Tällaisella
mallilla on mahdollista selittää tilastollisesti noin 70 % ala-asteiden ja 65 %
yläasteiden oppimistulosten vaihtelusta (Kuva 3). Selitysosuudet ovat hyvin
korkeita, ja vain harva koulu poikkeaa oppilaaksiottoalueensa tuottamasta en-
nusteesta merkittävästi.



Kuva 3. Ala-asteiden oppimistuloksia ennustava regressiomalli. Pisteiden etäisyydet regressiosuorasta kuvaavat koulujen todellisten tulosten poikkeamia mallin tuottamasta ennusteesta.

Käytännössä tutkimuksen tulokset tarkoittavat sitä, että kaupunkirakenteen ja koulujen oppimistulosten välinen yhteys on niin voimakas, että pelkästään tuntemalla oppilaaksiottoalueen ominaisuudet on mahdollista laatia kohtalaisen tarkka ennuste koulun oppilaiden keskimääräisistä oppimistuloksista. Helsingin alueellinen eriytyminen koulumenestyksen taustatekijöiden suhteen on siis niin suurta, että laadustaan huolimatta suomalainen koulutusjärjestelmä ei pysty paikkaamaan koulujen välisiä eroja oppilaiden lähtökohdissa. Eri oppilasryhmien mahdollisuuksien tasa-arvon vaje heijastuu näin koulujen oppimistuloksiin alueellisen eriytymisen kautta.

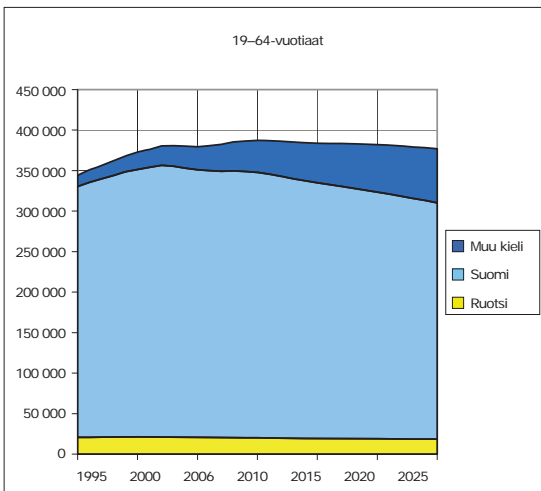
Tulokset osoittavat myös huolestuttavan piirteen kaupungin alueellisessa eriytymisessä: koulutuksellisen huono- tai hyväosaisuuden alueellisen kasautumisen. Kaikki oppimistuloksiin voimakkaasti yhteydessä olevat muuttujat ovat alueellisesti yhteydessä myös toisiinsa. Esimerkiksi alueilla, joilla aikuisväestön koulutustaso on heikko, on myös tyypillisesti runsaasti maahanmuuttajia, sosiaalista asuntokantaa, työttömyyttä ja lastensuojelun asiakkaita. Helsinki on siis melko voimakkaasti jakautunut paitsi aikuisväestön koulutustason, myös seuraavan sukupolven kouluttautumisedellytysten suhteen. Tulokset näkyvät paitsi peruskoulujen oppimistuloksissa, myös nuorten toisen asteen koulutukseen jatkamisessa ja tutkintotyypin valinnassa (Hyvinvointi...2005; Kauppinen 2004; Karisto & Montén 1997).

Lisäksi Helsingissä näkyy viitteitä siitä, että koulut ovat joiltakin osin jopa jyrkemmin jakautuneita kuin itse kaupunki. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten eli vieraskielisten oppilaiden osuus kouluissa eroaa usein huomattavasti koulun oppilaaksiottoalueen maahanmuuttajien väestöosuudesta. Kun korkeimman maahanmuuttajaosuuden oppilaaksiottoalueen väestöstä maahanmuuttajia on reilu 20 prosenttia, korkeimman maahanmuuttajaosuuden koulussa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita yli 40 prosenttia (Bernelius 2005). Joissakin kouluissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on puolestaan pienempi kuin maahanmuuttajaväestön osuus yhdelläkään oppilaaksiottoalueella.

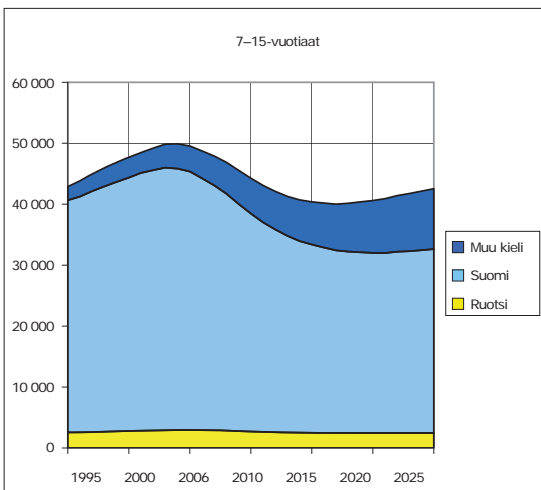
Koulujen ja oppilaaksiottoalueiden eriytymisen epäsuhtaa kuvastaa hyvin maahanmuuttajien osuuden keskihajonta. Oppilaaksiottoalueilla maahanmuuttajien osuuden keskihajonta on noin 4 prosenttiyksikköä ja keskiarvo 6 prosenttia, kun taas kouluissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskihajonta on 10 prosenttiyksikköä ja keskiarvo 14 prosenttia. Osa havaituista eroista selittyy luonnollisesti esimerkiksi maahanmuuttajaperheiden keskimääräistä suuremmalla lapsiluvulla, mutta havainto alueellisen eriytymisen ylikorostuneesta heijastumisesta kouluihin on joka tapauksessa merkittävä koulujen toimintaedellytysten näkökulmasta. Osa eroista ei myöskään selity pelkästään lapsiväestön ja aikuisväestön eroilla, vaan kouluvalintoihin liittyvällä oppilaiden systemaattisella valikoitumisella koulujen välillä. Jos edellä mainittu maahanmuuttajaosuuksien alueellinen ja koulukohtainen tarkastelu ulotetaan ainoastaan kouluikäiseen väestöön, joidenkin koulujen maahanmuuttajaoppilaiden suhteellinen yliedustus säilyy edelleen merkittävänä.

Tilastollisten analyysien perusteella ei voida ajatella, että maahanmuuttajien läsnäolo alueella varsinaisesti vaikuttaisi negatiivisesti koko koulun oppimistuloksiin. Kyse on todennäköisesti pikemminkin siitä, että monet maahanmuuttajat ovat Helsingissä päätyneet asumaan alueille, joilla koulutuksellinen huono-osaisuus on tyypillisesti suurta. Koulujen oppimistuloksia mallinnettaessa maahanmuuttajilla olisi siis ikään kuin alueellistunutta koulutuksellista huono-osaisuutta kuvaavan indikaattorin rooli. Koulujen näkökulmasta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden epätasainen jakautuminen kouluihin on silti haastavaa. Kotikielenään muuta kuin suomea puhuvat oppilaat vaativat luokassa erityisiä resursseja ja osaamista, ja kulttuuritaustojen kirjo luokassa on opettajille haaste sekä itse opetustyössä että oppilaiden vanhempien kanssa kommunikoinnissa. Tilannetta hankaloittaa edelleen se, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on tyypillisesti eniten niissä kouluissa, joissa oppilasohja on muutenkin pedagogisesti haastava.

Tulevaisuudessa maahanmuuttajataustaisen väestön lisääntyvä määrä ja perheiden keskimääräistä suurempi lapsiluku tulevat olemaan haaste Helsingin peruskouluille – erityisesti, mikäli maahanmuuttajien mahdollisuudet eri asuinalueiden valintaan eivät parane. Jo nyt Helsingin väestönkasvu on pitkälti maahanmuuttajataustaisen väestön varassa ja Pääkaupunkiseudun neuvottelukunnan teettämän väestöennusteen mukaan kantaväestön eli suomen- ja ruotsinkielisten määrä kääntyy laskuun jo 2010. Tämän ennusteen mukaan koko kaupungin väestönkasvu saadaan vuoden 2010 jälkeen maahanmuuttajataustaisesta väestöstä, ja vuonna 2025 työikäisestä väestöstä lähes viidennes ja kouluikäisestä väestöstä lähes neljännes on maahanmuuttajataustaisia (Pääkaupunkiseudun...2007) (Kuvat 4 ja 5).



Kuva 4. Helsingin työikäisten kieliryhmittäinen väestöennuste vuoteen 2025 saakka. Maahanmuuttajataustaisen väestön määrä näkyy ennusteessa ryhmänä "muu kieli", ja ryhmän osuuden arvioidaan olevan 18 % vuonna 2025 (Pääkaupunkiseudun...2007).



Kuva 5. Helsingin kouluikäisten kieliryhmittäinen väestöennuste vuoteen 2025 saakka. Maahanmuuttajataustaisen väestön määrä näkyy ennusteessa ryhmänä "muu kieli", ja ryhmän osuuden arvioidaan olevan 23 % vuonna 2025 (Pääkaupunkiseudun...2007).

Maahanmuuttajataustaiset koululaiset Helsingin osa-alueilla ja kouluissa

Anna-Leena Riitaoja

Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos

Helsingissä on kansainvälisessä vertailussa vähän maahanmuuttajataustaisia asukkaita, mutta tilanne on muuttumassa. Ennusteen tulevasta kehityksestä antaa Helsingissä asuvien 0-15-vuotiaiden vieraskielisten lasten määrä. Vuoden 2007 alussa heitä oli 10,6 % kaikista Helsingin 0–15-vuotiaista asukkaista. Vieraskielisten lasten osuus omasta ikäluokastaan on siis korkeampi kuin koko vieraskielisen väestön osuus Helsingin väkiluvusta. Nuorimmasta ikäluokasta, alle kouluikäisistä lapsista, vieraskielisiä oli vuoden 2007 alussa vielä hieman enemmän, 11,5 %. (Helsingin...2007)

Eroa selittää se, että vieraskielisten asukkaiden määrä kasvaa erityisesti nuorissa ikäluokissa. Maahanmuuttajat ovat usein nuoria työkäisiä ja vieraskielisissä onkin paljon 30–40-vuotiaita, perheen perustamisiässä olevia henkilöitä (Helsingin... 2006: 18). Lisäksi maahanmuuttajataustaisissa perheissä lapsia on usein suomenkielisiä perheitä enemmän, joskin eri kieliryhmien välillä on suuria eroja (esim. Helsingin... 2006: 20). Muuta väestöä nuorempi ikärakenne sekä korkeampi syntyvyys kertovat, että vieraskielisen väestön määrä kasvaa lähivuosina huomattavasti.

0–15-vuotiaiden ikäluokassa myös osa-alueiden väliset erot kielirakenteessa ovat muuta väestöä suurempia: korkeimmillaan lähes 40 prosentilla osa-alueen lapsista on äidinkielenään muu kuin suomi tai ruotsi. Helsingissä on kaikkiaan 15 osa-aluetta, joilla asuvista lapsista vieraskielisiä on yli 16 %. Toisaalta Helsingistä löytyy 11 osa-aluetta, joilla vieraskielisiä lapsia asuu 2 prosenttia tai vähemmän. Vaihteluväli on 38 prosenttiyksikköä, mikä on huomattavasti suurempi kuin koko väestön osalta. Voidaan puhua siitä, että Helsinkiin on syntynyt eräänlaisia ”monikulttuurisuustaskuja” (Koskela 2002), joissa asuu maahanmuuttajataustaista väestöä huomattavasti muuta lähiympäristöä enemmän.

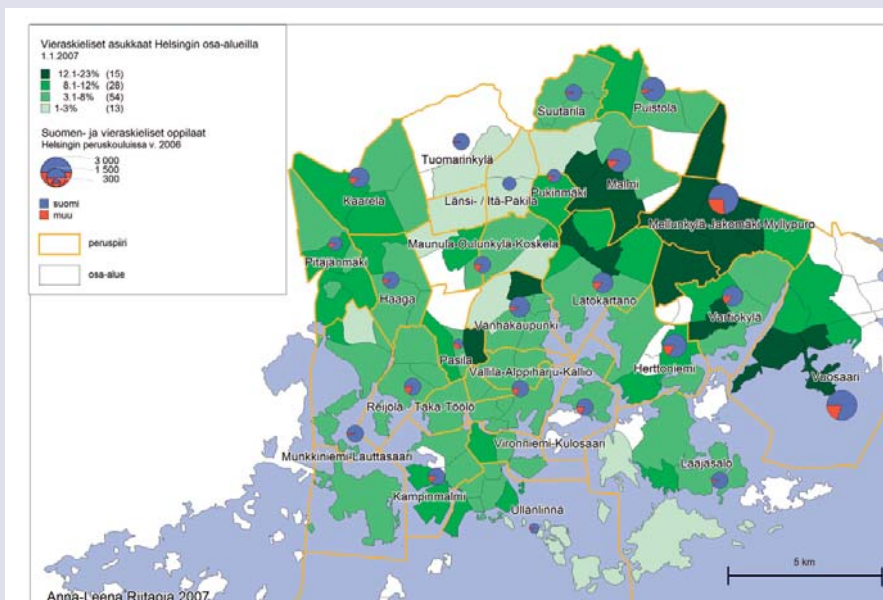
Väestöpohjassa tapahtuvat muutokset näkyvät ensimmäisinä päiväkotien ja koulujen arjessa. Syksyllä 2006 suomenkielisten ala-asteiden oppilaista vieraskielisiä oli kielen, kansalaisuuden tai statuksen perusteella 14 %. Määrä on huomattavasti suurempi kuin vieraskielisten osuus koko väestöstä tai 0-15-vuotiaiden ikäluokasta.

Kuten asuinalueidenkin kohdalla, erot koulujen välillä ovat suuria. Joillain ala-asteilla vieraskielisiä lapsia on prosentti tai vähemmän, joillain taas yli 40 prosenttia. Helsingissä on 22 ala-astetta, joiden oppilaista 20 % tai enemmän on vieraskielisiä. Toisaalta 15 ala-asteella vieraskielisiä oppilaita on alle 3 %. Vaihteluväli on yli 40 prosenttiyksikköä, mikä kertoo koulujen erilaistumisesta. Mikäli tarkasteluun otetaan suomi toisena kielenä -opetuksessa olevat oppilaat, nousee heidän osuutensa joissakin kouluissa jopa 50 prosenttiin.

Helsingin koulut ovatkin jo tällä hetkellä hyvin erilaisissa tilanteissa. Joissain kouluissa oppilaat edustavat edelleen pääosin suomalaista valtakulttuuria, kun taas toisissa kouluissa monien kulttuurien kohtaaminen on jo pitkään ollut arkipäivää. Jälkimmäisissä on toimintakulttuuria jouduttu pohtimaan uudesta näkökulmasta. Muutokset ovat kouluille haaste mutta myös mahdollisuus luoda monikulttuurisuutta arvostava kasvuympäristö, jossa voidaan oppia globaalissa maailmassa tarvittavia kansalaistaitoja.

Yläasteilla vieraskielisten oppilaiden osuus on kauttaaltaan pienempi kuin ala-asteilla. Koulujen oppilaaksiottoalueet ovat suuremmat, jolloin oppilaiden kielitilstaan liittyvät erot tasoittuvat. Silti Helsingistä löytyy yläasteita, joilla vieraskielisiä lapsia ei ole juuri lainkaan, sekä kouluja, joissa vieraskielisiä on hieman yli 30 %. Lisäksi yläasteen oppilaat käyvät oman oppilaaksiottoalueen ulkopuolista koulua huomattavasti yleisemmin kuin ala-asteiden oppilaat.

Vieraskielisten lasten keskittyminen tiettyihin kouluihin on paikoin suurempaa kuin heidän osuutensa koulun asuinalueella. Koulujen välillä on oppilasvaihtoa ja usein vaihto tapahtuu naapurikoulujen välillä. On mahdollista, että vieraskieliset lapset hakeutuvat esimerkiksi kielivalintojen takia samoihin kouluihin, mutta yhtä lailla on mahdollista, että ero johtuu kantaväestön kouluvaihtoista. Tällöin kouluvaihtoissa voi olla kyse kantaväestön hakeutumisesta pois tietyistä kouluista.



Vieraskielinen väestö (kaikki ikäryhmät) ja vieraskieliset oppilaat ala-asteilla. Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty osa-alueet, joilla asuu alle 100 henkilöä. Kouluja koskevat tiedot sisältävät 2–7 koulua. Lähteet: Helsingin kaupungin Tietokeskus / Tilastokeskus sekä Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Lähteet:

Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2006. Helsingin kaupungin Tietokeskus. Julkaisu 1 / 2007.

Koskela, H. 2002. Lola Odusoga -sukupolvi ja värisokeat lapset – Helsingin "monikulttuurisuustaskut" metropolin rakennuspaikkoina. Teoksessa Keskinen, V., Tuominen, M. & Vaattovaara, M. (toim.) 2002. Helsinki – pohjoinen metropoli: 16 ajankohtaisnäkökulmaa Helsingistä suurkaupunkina. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 207–224.

Kaupunki- ja sosiaalipolitiikan näkökulmasta oppimistulosten ja kaupunkirakenteen välisen yhteyden tunteminen on kiinnostavaa etenkin asuinalueiden tulevan kehityksen kannalta. Koulutuksen alueellinen periytyminen ylläpitää osaltaan kaupunkirakenteellista eriytymistä, mutta lisäksi on mahdollista, että vaikutussuhde kulkee myös toiseen suuntaan. Koulujen oppimistulosten kautta muodostuva maine voi vaikuttaa valikoivasti asuinalueiden lähtö- ja tulomuuttoon koulun merkitystä korostavien lapsiperheiden muuttopäätösten kautta. Kaupungin tasapainoinen kehitys on siis koulujen tasa-arvon elinehto, ja koulujen tasa-arvo voi puolestaan vaikuttaa kaupungin kehitykseen.

Varsinaista tutkimustietoa koulun merkityksestä suomalaisperheiden asuinpaikan valinnassa on toistaiseksi vain vähän, vaikka teema onkin noussut tiedotusvälineissä otsikoihin useasti (ks. esim. Koulu...2006; Puskaradio...2006). Aihepiiri on Suomen oloissa uusi, ja kysymyksen tutkiminen on vaikeaa, sillä perheiden muuttopäätöksiin vaikuttavat samanaikaisesti lukuisat tekijät, ja yksittäisen työntö- tai vetovoimatekijän painoarvon erottelu on haastavaa. Esimerkiksi Kahilan (2005) lapsiperheille tekemän kyselyn valossa vaikuttaa kuitenkin siltä, että koulujen oletetulla laadulla on selvästi merkitystä muuttopäätöksissä. Koulun arvioitu laatu nousi tutkimuksessa yhdeksi lapsiperheiden useimmin mainitsemista muuttopäätökseen vaikuttavista seikoista. Tästä näkökulmasta koulujen kehittämistyö on merkittävää paitsi oppilaiden elämänmahdollisuuksien ja alueellisen tasa-arvon, myös asuinalueiden elinvoimaisuuden tukemiseksi.



3. Vesalan tietotori

Vesalan tietotori -hanke oli Vesalan yläasteelle suunnattu kehittämisohjelma, jonka tavoitteena olivat kodin ja koulun välisen yhteistyön helpottaminen sekä koulun sisäisten toimintatapojen kehittäminen tietotekniikan tarjoamia mahdollisuuksia hyväksikäyttäen.

Toteuttaja	Helsingin opetusvirasto ja Vesalan yläaste
Toiminta-aika	2001-2005
Kustannukset	235 929 € julkinen rahoitus 72 369 € yksityinen 163 560 €
Rahoittajat	EAKR (Euroopan aluekehitysrahasto), Sisäasiainministeriö / Uudenmaan liitto, Helsingin kaupunki, Teamware Plaza Oy
Kehittämistarve	Oppilaiden koulutuksen ja kasvatuksen tukeminen ja oppilashuoltotyön parantaminen tehostamalla koulun ja vanhempien yhteistyötä tietotekniikan avulla, digitaalisen koulun ja koulusegregaation torjuminen
Yhteistyökumppanit	Teamware Plaza Oy, opetusviraston tietohallinto- palvelu, Penaali Oy
Arviointi:	Ei

280 oppilaan Vesalan yläaste sijaitsee Kontulassa, ja sen oppilaaksiottoalueeseen kuuluvat Kontulan pohjoisosa, Kivikko, Kurkimäki ja Vesala. Näillä alueilla pienituloisten ja maahanmuuttajataustaisten perheiden osuus on huomattavasti kaupungin keskiarvoa suurempi. Koulun haasteina ovat olleet syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kouluttaminen ja tukeminen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvava määrä on myös lisännyt tarvetta uudentyyppisiin ratkaisuihin kieli- ja kulttuurierojen ylittämiseen sekä opetuksessa että viestinnässä oppilaiden vanhempien kanssa.

Vesalan tietotori -hankkeen toteuttajana oli Helsingin opetusviraston perusopetuslinja. Hankkeen päätavoitteena oli tukea oppilaiden koulunkäyntiä parantamalla yläasteen sisäisiä toimintatapoja sekä kehittämällä uudenlaisia yhteydenpitotapoja oppilaiden vanhempiin. Hankkeen lähtökohtana oli opetusviraston tietotekniikkastrategia, jossa painotetaan kouluportaalin kehittämistä sekä koulun atk-laitteiden tuomista laajemmin alueen asukkaiden käyttöön. Vesalan tietotori -hanke koostui kolmesta toisiaan tukevasta projektista,

jotka olivat kouluportaalin luominen, Vesalan yläasteen tiloissa toimivat tietotori sekä oppilaiden vanhemmille järjestettävät atk-kurssit.

Kouluportaali

Kouluportaalilla tarkoitetaan internetpohjaista viestintä- ja tiedonhallintaratkaisua, jolla voidaan helposti vaihtaa tietoja sekä koulun sisällä että koulun ja vanhempien välillä. Vesalan kouluportaalilla pyrittiin monipuoliseen ohjelmistoon, joka helpottaisi koulun ja kodin yhteistyötä, luokan vanhempien keskinäistä viestintää, koulun sisäistä tiedonkulkua sekä koulun hallinnointi – ja kehittämistyötä. Portaali otettiin käyttöön keväällä 2004, kun sen toteuttajaksi oli tarjouskilpailulla valittu Teamware Plaza Oy.

Kaikki kouluportaalin käyttäjäryhmät oppilaista opettajiin kokivat sen erittäin hyväksi ratkaisuksi viestinnän parantamiseen ja koulutyön helpottamiseen. Portaalin avulla oppilaat ja vanhemmat saivat tietoa poissaoloista, kokeista ja läksyistä, opettajat ja vanhemmat saivat mahdollisuuden lähettää viestejä toisilleen. Tämän lisäksi oppilaat saivat mahdollisuuden arvioida omaa koulumenestystään. Koulun sisäisessä tiedotuksessa portaalia käytettiin dokumentointiin, johtamiseen ja opetussuunnitelmatyöhön. Lisäksi portaalia hyödynnettiin opetuksessa sähköisten oppimisympäristöjen käytössä. Menestys näkyy vanhemmilta, oppilailta ja opettajilta saadussa palautteessa:

- ”Paluu aikaisempaan tuntuisi nyt lähinnä paluulta kirjekyyhkyjen käyttöön.” (Vesalan yläasteen opettaja)
- ”Kaiken kaikkiaan olen kuitenkin erittäin ylpeä siitä, että lapseni on koulussa joka toimii suunnannäyttäjänä tulevaisuuden yhteistyölle kodin ja koulun välillä.” (Vesalan yläasteen oppilaan äiti)
- ”Uusi kouluportaali liitti perinteisen informatiivisen nettisivun konseptiin aitoa interaktiivisuutta. Koulu sai siitä vaivattoman rajapinnan koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.” (Tietotorin iltavalvoja)

Arvioinnin ja palautteiden perusteella kouluportaalin käyttöönotossa helpointa oli vanhempien aktivoiminen. Kouluportaalin käyttö ei rajoittunut vain niihin vanhempiin, joiden yhteys kouluun oli ollut aiemminkin aktiivinen. Portaalin avulla saatiin yhteys moniin sellaisiin vanhempiin, joiden vuorovaikutus koulun kanssa oli ollut aiemmin vähäistä esimerkiksi puutteellisen kielitaidon takia. Vanhempien oman arvion mukaan portaalin käyttö oli help-

poa myös niille, joilla ei ollut juurikaan aiempaa kokemusta tietotekniikan käytöstä.

Portaalin käyttö vakiintui nopeasti vanhempien keskuudessa lasten koulunkäyntiin liittyväksi arkirutiiniksi. Portaalia käytti vuoden 2004 lopussa säännöllisesti tai epäsäännöllisesti noin puolet oppilaiden huoltajista, ja vuoden 2006 alussa vastaava osuus oli jo kaksi kolmannesta. Ahkerimpia portaalin käyttäjiä olivat kaikkein nuorimpien oppilaiden vanhemmat, joista portaalia käytti jopa kolme neljästä.

Koulun sisällä portaalin käyttöönotto sujui hieman hitaammin kuin vanhempien innostaminen portaalin käyttöön. Koulun toimintaan liittyvien vakiintuneiden tapojen ja hallinnollisten prosessien muuttaminen koettiin alkuun aikaa vieväksi ja vaivalloiseksi. Erityisesti hankaluuksia tuottivat kouluportaalin kattava ja ajantasainen käyttö. Hankkeen aikana kouluportaali saatiin kuitenkin integroitua osaksi koulun toimintaa, ja loppuarvioissa opettajat pitivät välinettä työssään hyödyllisenä.

Tietotori ja atk-kurssit

Varsinainen Vesalan tietotori oli koulun tiloissa toimiva internetkahvila, jonka tarkoituksena oli palvella oppilaiden lisäksi myös muita lähialueiden asukkaita. Internetkahvilan rakentaminen aloitettiin jo syksyllä 2002, ja 17 Linux-järjestelmällä toimivaa tietokonetta saatiin otettua oppilaskäyttöön syksyllä 2004. Koulun ulkopuoliseen iltakäyttöön tietotori avattiin vuonna 2005.

Tietotorin toimintaperiaatteena oli, että internetkahvila on avoinna oppilaille aina koulun ruokatunneilla sekä iltapäivisin neljänä päivänä viikossa. Internetkahvila saavutti nopeasti oppilaiden suosion. Varsinaisen tietokoneiden käytön ohella tietotorilla myös vietettiin aikaa kavereiden seurassa etenkin koulupäivän aikana. Tietotorin iltapäiväkäyttäjistä suurin osa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tietotekniikan käyttömahdollisuus koulun tiloissa oli monelle opiskelunkin näkökulmasta tärkeää, sillä osalla oppilaista ei kotona ollut riittävää mahdollisuutta tietotekniikan käyttöön.

Vaikka tietotori muodostui oppilaiden keskuudessa tärkeäksi, vanhemmat eivät palvelun mainostamisesta huolimatta innostuneet käyttämään tietotoria. On mahdollista, että suosion vähäisyys liittyi osin riittämättömään tiedotukseen tai koulun palvelutaitojen puutteeseen. On kuitenkin selvää, että nämä tekijät eivät selitä tilannetta läheskään kokonaan, sillä suurin osa vanhemmista

käytti internetpohjaista kouluportaalia ahkerasti. Vanhemmilla oli siis yleensä hyvä mahdollisuus tietotekniikan käyttöön, ja syynä tietotorin vähäiseen käyttöön olikin luultavasti tietotorin oletettua vähäisempi tarve vanhempien keskuudessa. Kodeissa olevien tietokoneiden lisäksi vanhemmat saattoivat käyttää Kontulan alueen julkisia tietotekniikkapalveluita, kuten kirjastoja ja Kontupistettä.

Oppilaiden vanhemmille tarkoitetut atk-kurssit saivat tietotoria laajemman suosion. Vuonna 2002 järjestettyyn koulutukseen osallistui 85 vanhempaa. Kurssien tavoitteena oli tukea vanhempia kouluportaalin käytössä sekä tiedottaa vanhemmille mahdollisuuksista käyttää kaupungin tarjoamia tietokoneita ja internetpalveluja. Ensimmäisen kurssin jälkeen vanhempien kiinnostus koulutukseen hiipui, sillä alueella oli tarjolla runsaasti myös muuta atk-koulutusta, ja toisaalta lasten koulutyön kannalta tärkeän kouluportaalin käyttö koettiin yleisesti helpoksi myös ilman erillistä opastusta.



Vesalan tietotorin tulokset

Vesalan tietotori -hanke sai runsaasti julkisuutta. Vuonna 2004 Vesalan kouluportaalia esiteltiin lukuisissa opetusviraston tilaisuuksissa muun muassa muiden koulujen rehtoreille. Marraskuussa järjestettiin tietotorin avajaiset, joihin osallistui lehdistöä, virkamiehiä ja vanhempia. Useat sanomalehdet julkaisivat tiedotteen tai pidemmän raportin Vesalan portaalista. Tietotoria ja portaalia esiteltiin vuosien 2004-2005 aikana myös usealle kymmenelle koulussa vierailleelle kansainväliselle ryhmälle. Portaaliin tutustui vierailullaan myös eduskunnan apulaisoikeusasiamies. Lisäksi hankkeesta ja kouluportaalista keskusteltiin loppuvuodesta Helsingin opetuslautakunnassa. Koulu käytti portaalista saatavan positiivisen huomio- ja uutuusarvon hyväksi omassa markkinoinnissaan. Portaalia opittiin hyödyntämään monipuolisesti kodin ja koulun yhteistyössä, tiedottamisessa sekä oppilashuoltotyössä.

Hankkeesta oli hyötyä myös muille kouluille. Kouluportaalin pilotti Vesalan yläasteella nopeutti osaltaan kaikki Helsingin peruskoulut kattavan portaali-ratkaisun syntymistä. Sen tuottajaksi valittiin vuonna 2005 kilpailutuksen perusteella toinen yritys, mutta Teamware Plaza Oy:n kehittämää kouluportaalia alettiin käyttää muualla Suomessa. Vesalan yläasteen portaali oli käytössä siihen asti kun opetusviraston tilaama uusi portaali Wilma otettiin käyttöön myös Vesalan kouluissa.

Internetkahvila Tietotori toimii edelleen valvottuna koulun omin resurssein. Se antaa tietotekniikan käyttömahdollisuuden oppilaille, joilla ei sitä ole kotona, ja edistää yhteisöllisyyden toteutumista kerätessään oppilaita viettämään aikaansa yhdessä. Portaalin käyttö on kouluttanut vanhempia tietoyhteiskunnan mahdollisuuksien hyväksikäyttöön. Vanhemmille tarkoitettu atk-kurssi ei vähäisen kysynnän takia enää järjestetä, mutta niiden tarve kartoitetaan koulussa uudelleen joka syksyn alussa.

Hankkeista saatu positiivinen julkisuus vaikutti todennäköisesti osaltaan siihen, että ensisijaisesti Vesalan yläasteelle hakeneiden oppilaiden määrä lähes kaksinkertaistui. Vesalan yläasteen oppilasmäärä oli 280 vuonna 2001, ja oppilasmäärä kasvoi hankkeen aikana neljänneksellä 370:een vuonna 2006. Syksyllä 2007 oppilaita oli jo liki 400. Myös oppimistulokset paranivat opettajien arvion mukaan huomattavasti, oppilaat ja vanhemmat kertoivat olevansa entistä tyytyväisempiä kouluunsa, vanhempien mahdollisuudet tukea lastensa koulunkäyntiä paranivat, ja oppilashuoltoprosessi tuli tehokkaammaksi.

4 KOTA – Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa

KOTA-hanke oli kolmeen kontulalaiskouluun suunnattu erityispedagoginen kehittämisprojekti. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena oli parantaa alueellista koulutuksellista tasa-arvoa erityisesti opettajien koulutuksen avulla. Hankkeen muita tavoitteita olivat alueen koulujen välisen yhteistyön vireyttäminen sekä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tunnistamisen ja auttamisen tehostaminen.

Toteuttaja	Opetusvirasto, Keinutien ala-aste, Vesalan ala-aste ja Vesalan yläaste
Toiminta-aika	2/2005 – 12/2006
Kustannukset	37 744 € julkiset kustannukset 37 744 €
Rahoittajat	EAKR (Euroopan aluekehitysrahasto), Työministeriö Uudenmaan TE-keskus, Helsingin kaupunki
Kehittämistarve	Koulujen opettajien lisäpätevöittäminen kohtaamaan erityisopetuksen ja monikulttuurisuuden haasteet, koulujen yhteistyön tiivistäminen ja oppilaiden oppimisvaikeuksien tehokkaampi tunnistaminen
Yhteistyökumppanit	Helsingin yliopisto (Erityispedagogiikka), Jyväskylän yliopisto, Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos Palmenia
Arviointi:	Kyllä

KOTA-hankeeseen osallistuivat Vesalan ylä- ja ala-aste sekä Keinutien ala-aste. Hanke alkoi Vesalan yläasteella toteutetun Vesalan tietotori -hankkeen aloittamisen jälkeen syksyllä 2005. Vesalan ala-aste ja Keinutien ala-aste kohtaavat sijaintialueensa johdosta samantyyppisiä haasteita kuin Vesalan yläaste. Koulujen lähialueet ovat keskimääräistä heikko-osaisempia useilla sosiaalisilla ulottuvuuksilla, ja perheiden heikko-osaisuudesta johtuvien ongelmien lisäksi koulut joutuvat ratkomaan monikulttuurisuuteen liittyviä erityiskysymyksiä.

Koulujen toimintaan liittyviä sosiaalisia haasteita lisää se, että nykylinjausten mukaan erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat pyritään sijoittamaan yleisopetuksen kouluihin. Kun uusi toimintamalli otettiin käyttöön 2000-luvun alkupuolella, Helsingin koulut eivät olleet valmistautuneita muutokseen.

Erityisoppilaita integroitiin yleisopetuksen luokkiin ja erityisluokkia luotiin yleisopetuksen kouluihin ilman asian tarkkaa valmistelua. Erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on lisääntynyt Helsingissä, ja Kontulan koulujen alueella heitä on keskimääräistä runsaammin. Esimerkiksi 373 oppilaan Vesalan yläasteella oli vuonna 2005 erityisoppilaisiksi määriteltyjä oppilaita peräti 64 eli 17 %. Osa erityisoppilaisista opiskeli varsinaisilla erityisluokilla ja osa yleisopetukseen integroituina.

Maahanmuuttajien suuri osuus Kontulassa ja lähialueilla heijastuu KOTA-hankkeen kouluihin. Vuonna 2005 Keinutien ala-asteen koulussa 580 oppilaasta maahanmuuttajataustaisia oli noin viidennes, Vesalan yläasteen 373 oppilaasta viidennes ja Vesalan ala-asteen 561 oppilaasta reilu neljännes. Yhteensä näiden koulujen 1500 oppilaasta siis lähes 400 oli maahanmuuttajataustaisia, ja maahanmuuttajaväestön heterogeenisyyden vuoksi äidinkielen kirjo oli valtava. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on näissä kouluissa edelleen kasvussa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi ja erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden huomioon ottamiseksi esimerkiksi Keinutien ala-asteella oli KOTA-hankkeen aikaan 23 perusopetusryhmän lisäksi 2 erityisluokkaa, starttiluokka ja kaksi valmistavan opetuksen maahanmuuttajaluokkaa.

Jäsenkoulujen rehtorien valmisteleman KOTA-hankkeen tavoitteena oli kohentaa koulujen tilannetta tarjoamalla opettajille koulujen erityistilanteeseen liittyvää täydennyskoulutusta. Hankkeella pyrittiin myös luomaan uusia keinoja parantaa koulujen välistä yhteistyötä yhteisten ongelmien ratkomisessa. Opettajien koulutuksen lisäksi KOTA-hankkeessa toteutettiin oppilaiden oppimisvaikeuksien seulonta standardoiduilla testeillä, joihin kaikki oppilaat osallistuivat. Testit auttoivat tunnistamaan apua tarvitsevia oppilaita, kartoittamaan erityisopetuksen todellisen tarpeen ja tuomaan opettajille oppimisvaikeuksiin liittyvää lisätietoa, jota hyödynnettiin opettajien koulutuksessa.

Opettajien koulutus

Opettajien täydennyskoulutuksen toteutti tarjouskilpailun voittanut Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitos Palmenia. Yhteistyökumppaneina oli myös henkilöitä Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksiköstä sekä Jyväskylän yliopistosta. Koulutuksen kurssinjohtajana toimi KM, erityisluokanopettaja Touko Hilasvuori. Hänen lisäkseen asiantuntijaluennoitsijoina toimivat mm. professorit Jarkko Hautamäki Helsingin yliopistosta sekä Matti Kuorelahti Jyväskylän yliopistosta.

Täydennyskoulutus suunniteltiin koulujen lähtökohdista käsin siten, että alueesta nousevat haasteet ja erityisoppilaiden integroimisen tarve otettiin koulutuksessa huomioon. Koulutus ei ollut KOTA-hankkeen koulujen noin 120 opettajalle pakollista, mutta koulut tukivat eri tavoin opettajien osallistumista. Tavoitteena oli, että riittävän suuri osa opettajista suorittaisi käytännönläheisiä erityispedagogiikan opintoja ja levittäisi sen jälkeen uutta osaamista ja asenneilmapiiriä koko kouluyhteisöön.

Täydennyskoulutus vastasi laajuudeltaan 16 yliopiston opintopisteen eli noin kymmenen opintoviikon erityispedagogiikan opintoja. Koulutuksella pyrittiin kohentamaan opettajien mahdollisuutta havaita ajoissa oppimisen ongelmia ja puuttua niihin ajoissa. Näiden tavoitteiden katsottiin tukevan oppilaiden tuloksellista oppimista ja yleistä kouluviihtyvyyttä häiriöiden vähetessä. Koulutuksessa keskeisenä tavoitteena oli lisätä teoreettisen ymmärryksen ohella opettajien konkreettisia taitoja arkipäivän ongelmatilanteisiin vastaamiseksi. Koulutus sisälsi lähiopetusta, etätyöskentelyä ryhmissä ja itsenäisesti, pohittavaa kirjoittamista, ryhmäkeskusteluja ja opetussovelluksia. Koulutukseen osallistumisen helpottamiseksi kurssit pidettiin kouluilla.

Hankkeen aikana osallistujat pohtivat ohjatusti erityisesti seuraavia kysymyksiä:

- Kuinka oppilaiden oppimaan oppimisen valmiuksia voidaan kohentaa?
- Millaisin keinoin oppimistulokset saadaan paranemaan ja oppilaiden motivaatio kohenemaan?
- Miten ohjata oppilaat kullekin sopivaan jatkokoulutukseen?
- Miten lisätä koulun ja kotien yhteistyötä?
- Miten koulu voi tukea lasten, nuorten ja heidän perheidensä viihtyvyyttä omassa kaupunginosassaan?

Koulutushankkeessa keskityttiin myös monikulttuurisuuteen liittyviin haasteisiin kuten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisongelmiin ja suvaitsevamman kouluilmapiirin luomiseen. Opettajille pyrittiin antamaan erityisiä valmiuksia tukea kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Opettajat pohtivat muun muassa seuraavia kysymyksiä:

- Kuinka oppilaiden suomenkielen valmiuksia voidaan parantaa?
- Miten perheiden suomenkielen oppimista voidaan tukea?
- Miten koulut ja opettajat voivat tukea perheitä lasten kasvatuksessa suomalaisen yhteiskuntaan?

- Mitä opiskelua edistäviä tukipalveluja koulun tulee edelleen kehittää ja lisätä?

Opetustyöhön liittyvän koulutuksen lisäksi hankkeella haluttiin tukea opettajien työssä jaksamista ja yhteistyötä muiden nuoriso- ja perhetyöhön osallistuvien tahojen kanssa. Työyhteisössä opeteltiin keskustelemaan erityisopetuksen tarpeista sekä löytämään yhteinen kieli ongelmien käsittelyyn. Valmiuksia työskennellä alueella toimivien muiden ammattiryhmien kanssa pyrittiin lisäämään parantamalla opettajien tietoisuutta eri tahojen toiminnasta.

Erityispedagogiikan vapaaehtoisen opintokokonaisuuden suorittaneiden opettajien toivottiin jakavan osaamistaan muille opettajille koulujen normaalissa arjessa, mutta myös hankkeessa pyrittiin tavoittamaan nekin opettajat, jotka eivät suorittaneet opintokokonaisuutta. Kaikilla opettajilla oli mahdollisuus osallistua tiettyihin opintokokonaisuuden osioihin. Lisäksi opintokokonaisuuden suorittajat pitivät muille opettajille tärkeisiin teemoihin liittyviä työpajoja hankkeen päätösseminaarin yhteydessä. Koulujen välistä yhteistyötä lisättiin yhteistyösuunnitelmien ohella myös epäformaalimmin opettajien tutustuessa toisiinsa kurssien aikana.

KOTA-hankkeen tulokset

KOTA-hankkeen erityispedagogiikan opintokokonaisuuden suoritti yhteensä 41 luokan- ja aineenopettajaa Keinutien ala-asteelta sekä Vesalan ala- ja yläasteilta. Koulutuksen tiiviimpiin osioihin osallistuivat kaikki koulujen noin 120 opettajaa. Palmenian tekemän arviointikyselyn mukaan kaikki osapuolet pitivät hanketta erittäin onnistuneena ja opettajat kokivat saamansa koulutuksen tarpeelliseksi. Eri osapuolet kommentoivat onnistumista muun muassa seuraavasti:

- ”Hienoa, että koulutus on tullut sinne, missä koulut, opettajat ja oppilaat ovat! Sen myötä oman työn reflektointi on tullut merkitykselliseksi. Koulutus oli teorian ja käytännön yhteenliittämistä parhaimmillaan.” (Erityisopettaja, Vesalan ala-aste)
- ”Viimeaikaisten tutkimusten mukaan oppiminen on tehokkainta verkostoisissa. KOTA-hanke on siitä mitä mainioin esimerkki. Kolmen koulun opettajien intensiivinen opiskelu yhdessä valoi uskoa ja toivoa siihen, että tehty työ oli arvokasta ja se kannatti.” (Koulujen rehtorit)

”KOTA-koulutus on Suomen mittapuitteissa ainutlaatuinen; liekö tällaista toteutettu missään päin näin suunnitellusti ja pitkäjäksoisesti.” (Kurssinjohtaja, Palmenia)

”Jokaisesta [hankkeen loppuseminaarin] pajasta jäi myös jotain evästä mukaan, kuten harjoituksia omaan opetukseen sovellettaviksi tai vaikkapa osoite, mistä vuokrata ADHD-video. Minulle henkilökohtaisesti tärkein anti olivat konkreettiset kokemukset erilaisuudesta: kun oma muisti pettää, tai keskittyminen ei onnistukaan. Oli opettavaista olla hetki oppilaan asemassa.”

(Opettaja, Keinutien ala-aste, ei suorittanut erityispedagogiikan kokonaisuutta)

”Juuri näin pitäisi työskennellä seuraavat kymmenen vuotta.” (Erityispedagogiikan professori, Helsingin yliopisto)

Opettajien arvioiden mukaan koulutus oli onnistunut tukemaan heidän ammatillista kehittymistään ja tuomaan lisävalmiuksia erityistarpeessa olevien oppilaiden kohtaamiseen. Palmenian kyselytutkimukseen vastanneista opettajista peräti 90 % oli sitä mieltä, että he ovat koulutuksen jälkeen alkaneet suhtautua erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin entistä ammattimaisemmin. Sama osuus opettajista hyväksyi väitteen siitä, että koulutus oli tarpeellista ja lisäsi heidän tietojaan ja taitojaan opettajana. Puolet opettajista koki, että heidän on koulutuksen jälkeen ollut aiempaa helpompaa opettaa maahanmuuttajataustaisia lapsia. Myös koulujen yhteistyön koettiin kohentuneen selvästi tehdyn yhteistyön ansiosta. 90% opettajista oli sitä mieltä, että koulutus on lisännyt yhteistyötä ja ammatillista keskustelua kouluyhteisössä, ja että koulutuksen aikana syntyi hyviä ammatillisia suhteita muiden opettajien kanssa.

Opettajat kokivat, että heidän koulutuksensa vaikutukset ulottuivat oppilaiden hyvinvointiin, oppimiseen ja luokan ilmapiiriin. Puolet opettajista hyväksyi kyselytutkimuksen väitteet siitä, että vanhempien kanssa kommunikointi sujuu koulutuksen jälkeen entistä paremmin, oppilaiden oppimistulokset ovat kohentuneet ja luokan ilmapiiri on muuttunut myönteisemmäksi. Opettajien mukaan myös tiedon levittämisen tavoite toteutui: 70 % opettajista oli sitä mieltä, että uusi osaaminen on hyödyttänyt myös niitä kollegoja, jotka eivät itse suorittaneet opintokokonaisuutta. Hankkeen lopulliset vaikutukset oppilaiden menestymiseen ja kouluviihtyvyyden kehittymiseen tullevat näkyviin vasta pidemmällä aikavälillä, ja niitä voidaan arvioida myöhemmin esimerkiksi Helsingin koulujen oppimistulosten virallisten arviointien yhteydessä.

5. Koulua ja elämää varten

Kaksiosainen Koulua ja elämää varten -hanke kohdistui ensimmäisessä vaiheessa Myllypuron ylä- ja ala-asteille sekä myöhemmin myös Keinutien ala-asteelle. Hankkeen keskeisinä tavoitteina olivat syrjäytymistä ehkäisevien ja suvaitsevaisuutta lisäävien sosiaalipedagogisten toimintamallien luominen sekä koulujen yhteisöllisyyden ja alueellisen työnjaon kehittäminen yhteistyössä sosiaalialan toimijoiden kanssa.

Stadian Koulua ja elämää varten I

Toteuttaja	Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia
Toiminta-aika	1/2003 – 6/2005
Kustannukset	275 694 € julkiset kustannukset 275 694 €
Rahoittajat	EAKR, opetusministeriö, Helsingin kaupunki
Kehittämistarve	Oppilaiden luvattomat poissaolot, tekemättömät läksyt, oppituntien levottomuus, kulttuurien väliset yhteen-törmäykset ja suvaitsemattomuus, puutteellinen suomen kielen taito osalla oppilaista, joidenkin vaikeissa oloissa elävien oppilaiden tuen tarve, opettajien jaksaminen
Yhteistyökumppanit (tärkeimmät)	Helsingin opetusvirasto ja Myllypuron yläasteen ja ala-asteen koulut, Suomen Pakolaisapu ry, Mannerheimin Lastensuojeluliitto,
Mukana myös:	Sosiaalivirasto / Myllynsiiven leikkipuisto, positiivisen diskriminaatiohankkeen perhetyöntekijä ja päiväkodit Nuorisoasiainkeskus / Myllypuron nuorisotalo Kulttuuriasiainkeskus / Yhteisötaide-hanke (Urban) Liikuntavirasto / lähiöliikunta Kaupunkisuunnitteluvirasto / lähiöprojekti Myllypuron Kiinteistöt Oy:n asumisneuvoja (Urban) Kassandra ry Lasten ja nuorten puhelin Pelastakaa Lapset ry Parasta Lapsille ry Suomen Unicefin toimipiste
Arviointi:	Ei

Stadian Koulua ja elämää varten II

Toteuttaja	Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia
Toiminta-aika	2/2005 – 12/2006
Kustannukset	252 203 € julkiset kustannukset 252 203 €
Rahoittajat	EAKR, sisäasiainministeriö / Uudenmaan liitto, Helsingin kaupunki
Kehittämistarve	Oppilaiden koulunkäynnin loppuunsaattamisen ja jatko-opintoihin tai työelämään siirtymisen tukeminen
Yhteistyökumppanit	Helsingin opetusvirasto ja Myllypuron yläasteen ja ala-asteen koulut, sekä Keinitien ala-aste, koulujen vanhempainyhdistykset, Vesalan yläaste Sosiaalivirasto / lapsiperheiden vastuualue Nuorisosiainkeskus / alueen nuorisotalot, Itäluotsi-projekti Liikuntavirasto / Liikuntamyly, lähiöliikunta Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy /Ekoarki-hanke (Urban) Itäkeskuksen työvoimatoimisto Suomen Pakolaisapu ry Kany ry Marjaniemen VPK Mannerheimin Lastensuojeluliitto (tärkeimmät), myös: Sosiaalivirasto / Myllynsiiven leikkipuisto, päiväkodit Itäkeskuksen poliisi Herttoniemen seurakunta Kassandra ry / Moninaiset-hanke (Urban) Wadajir ry Väestöliitto / Kotipuu-projekti Diakonia-ammattikorkeakoulu Taloudellinen Tiedotustoimisto Helsingin teknisen alan opisto / Käpylän yksikkö ym.
Arviointi:	Kyllä

Koulua ja elämää varten -hankkeiden toiminta-alue on muiden Urban II -hankkeen kouluprojektien kohdealueiden tavoin haastava toimintaympäristö kouluille. Myllypuron ja Kontulan alueen nuorista syrjäytymisuhan alla on huomattavasti kaupungin keskiarvoa suurempi osuus, ja pienituloisten kanta- ja maahanmuuttajaväestöön kuuluvien perheiden määrä on helsinkiläisittäin korkea. Koulua ja elämää varten I -hankkeeseen osallistuvivat Myllypuron ala- ja yläaste vuodesta 2003 lähtien, ja toisen hankkeen aikana vuonna 2005 mu-

kaan tuli myös Kontulassa sijaitseva Keinutien ala-aste. Toinen hanke päättyi vuoden 2006 lopussa.

Hankkeisiin osallistuneilla kouluilla on ollut vaikeuksia etenkin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden syrjäytymisuhan, koulutyötä vaikeuttavan häiriökäyttäytymisen ja suvaitsemattomuuteen liittyvien ongelmien kanssa. Suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuuden positiivisten voimavarojen löytäminen on ollut kohdekouluille erittäin tärkeää, sillä koulut ovat Helsingin monikulttuurisimpien koulujen joukossa. Myllypuron ala-asteella oli vuoden 2005 lopulla lähes 40 % maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja yläasteella noin 30 %. Keinutien ala-asteella maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli noin viidennes. Kouluissa on oppilaita yhteensä yli 30 erilaisesta kulttuuritaustasta.

Koulua ja elämää varten -hankkeet olivat Urban II -ohjelman kouluhankkeista laajamittaisimmat ja pitkäkestoisimmat. Molempien hankkeiden tavoitteenasettelussa tärkeässä roolissa olivat syrjäytymistä ehkäisevien ja suvaitsevaisuutta lisäävien sosiaalipedagogisten toimintamallien luominen sekä koulujen yhteisöllisyyden ja alueellisen työnjaon kehittäminen yhteistyössä sosiaalialan toimijoiden kanssa. Pyrkimyksenä oli myös lisätä vanhempien valmiuksia lastensa koulutyön tukemiseen ja helpottaa opettajien työssä jaksamista vähentämällä heille kasaantuvaa sosiaalista työtä.

Ensimmäinen hanke pyrki luomaan ja testaamaan sosiaalipedagogisia toimintamalleja. Toisessa hankkeessa keskityttiin voimakkaammin kehittämään oppilaiden koulunkäynnin loppuunsaattamista ja työelämään siirtymistä helpottavia ratkaisuja. Kaikki hankkeiden piirissä tehty sosiaalipedagoginen työ ei keskittynyt kokonaan uusiin toimintamalleihin, vaan sosionomit toivat oman panoksensa myös koulun perustoimintoihin esimerkiksi osallistumalla Myllypuron ala-asteen perinteiseen leirikouluun. Hankkeissa keskityttiin ensisijaisesti koulujen oppilaisiin, joita oli toisen hankkeen alkaessa Myllypuron ala-asteella 416, Myllypuron yläasteella 231 ja Keinutien ala-asteella 612. Hankkeilla pyrittiin tukemaan myös oppilaiden vanhempia sekä kohdealueiden yhteistyökumppaneita sidosryhmineen.

Hankkeisiin osallistui aktiivisena toteuttajana koulujen ohella Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian sosiaalialan koulutusohjelma, ja yhteistyökumppaneina olivat mukana esimerkiksi opetusviraston perusopetuslinja, sosiaalivirasto, Suomen Pakolaisapu ja Mannerheimin lastensuojeluliitto. Hankkeisiin oli palkattu kiinteästi koulun ulkopuolisia henkilöitä ja palkatun henkilökunnan ohella kouluissa työskenteli sosiaalialan harjoittelijoita. Hankkeiden puit-

teissa tehtiin myös runsaasti tutkimustyötä kuten suvaitsevaisuuskartoitus ja sosiaalialan opinnäytetöitä, ja hankkeista julkaistiin Asta Rautiaisen (2005) toimittama oppikirja *Koulu yhteisöllisenä toimijana*.

Kotimaisen toiminnan ohella hakkeet verkostoituivat kansainvälisesti. Tärkein kansainvälinen foorumi oli Malmön kaupungin johtama ja Suomessa Stadian sosiaalialan koulutusohjelman koordinoima Urbact-verkosto (*Young people from exclusion to inclusion*). Suomen Urbact-toimintaa rahoittivat EU, Sisäasiainministeriö ja Helsingin kaupunki. Kansainvälisen yhteistyön puitteissa suomalaisen hankkeen toimijoilla oli mahdollisuus vaihtaa kokemuksia ja vertailla toimintatapoja seitsemän eurooppalaisen kaupungin kanssa.

Koulua ja elämää varten I

Koulua ja elämää varten I -hankkeen kohdekoulut olivat Myllypuron ala- ja yläaste. Toteuttajakumppaneina olivat Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian sosiaalialan koulutusohjelma ja *Degree Programme in Social Services* -koulutusohjelma. Tärkeimmät yhteistyökumppanit olivat Suomen Pakolasiapur ry, Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry ja opetusviraston perusopetuslinja. Hankkeessa työskenteli kaksi Stadiaan palkattua sosionomia ja hankkeen koordinoija. Sosionomien työpaikkoina olivat koulut, joissa heidän työtään ohjasivat koordinoijan lisäksi koulujen rehtorit ja oppilashuoltoryhmät.

Hankkeen tavoitteeksi määriteltiin elämänhallintaa tukevien, syrjäytymistä ehkäisevien sosiaalipedagogisten toimintamallien kehittäminen ja vakiinnuttaminen osaksi peruskoulujen arkea, suvaitsevaisuuskasvatuksen ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen sekä koulujen yhteisöllisyyden ja alueellisen yhteistyön kehittäminen. Työskentelyn lähtökohtana ollut sosiaalipedagoginen lähestymistapa tarkoittaa sosiaalisen ja pedagogisen toimintatradition yhdistämistä. Sosiaalipedagogiikka on tieteenala, joka pyrkii löytämään tapoja sosiaalisten ongelmien lievittämiseen ja ehkäisemiseen sekä hyvinvoinnin luomiseen pedagogisen toiminnan avulla. Keskeisiä lähtökohtia sosiaalipedagogisessa työssä ovat yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa pyrittiin lähestymään koulujen tilannetta sekä yhteisö- että yksilöpedagogisesti, eli hankkeella haluttiin tukea sekä koulujen yhteisöllisyyttä että oppilaiden omaa toimintakykyä ja elämänhallintaa. (Rautiainen 2005: 13-16)

Hankkeessa kehitettiin ja tuotiin koulujen käyttöön seitsemän uutta palvelumallia:

1. Kiusaamis- ja konfliktitilanteiden selvittäminen
2. Ryhmäytymistuntien toimintamalli
3. Välituntoinnat
4. Yksilötuki
5. Purkki eli sosiaalipedagoginen päivystystoiminta
6. Suvaitsevaisuuskasvatuksen toiminnallinen työskentelymalli
7. Koulun yhteisöllisyyden kehittäminen.

Näitä palvelumalleja ja toimintatapoja on kuvattu ja arvioitu laajasti Rautiaisen (2005) toimittamassa teoksessa *Koulu yhteisöllisenä toimijana*. Seuraavissa kappaleissa palvelumallit esitellään lyhyesti, ja Purkki-toimintaa kuvailaan laajemmin koulusosionomin oman raporttitekstin avulla esimerkkinä eri toimintojen monipuolisuudesta.

Kiusaamis- ja konfliktitilanteiden selvittäminen toteutettiin kansainväliseen tutkimustietoon ja aiempiin kokemuksiin perustuvalla mallilla, joka kehitettiin Myllypuron kouluissa. Sosionomi puuttui havaitsemaansa tai hänelle ilmoitettuun kiusaamiseen tai konfliktiin keskustelemalla tilanteeseen osallistuneiden oppilaiden kanssa. Ongelmia ratkottiin yksilökeskusteluilla ja mahdollisuuksien mukaan myös ryhmässä purkamalla, ja tilanteen edistymistä seurattiin vielä myöhemmillä keskusteluilla. Oleellista toiminnassa oli oppilaiden kuunteleminen ja vastuuttaminen toistensa hyvinvoinnista, yhteisten oppilaslähtöisten sopimusten luominen sekä yhteisymmärryksen hakeminen ryhmässä (Rautiainen 2005: 58-59).

Ryhmäytystunnit olivat yhteisölähtöinen sosiaalipedagoginen toimintamalli, jonka tavoitteena oli parantaa luokan yhteishenkeä ja valmiuksia vertaistukeen. Ryhmäytystuntien tarve havaittiin erityisesti ala-asteen kolmannella luokalla, kun luokkakoko kasvoi ja oppilasryhmä vaihtui kolmannelle luokalle siirryttäessä, mutta onnistuneeksi havaittu toimintamalli levisi myös muille luokka-asteille. Ryhmäytystunnit perustuvat toiminnallisiin harjoituksiin kuten rooli- tai mielikuvaharjoitteluun, joka oli suunniteltu ennalta päätetyn teeman mukaan (Rautiainen 2005: 29-30).

Ohjatulla välituntoinnalla pyrittiin kulttuurirajat ylittävän yhteisöllisyyden tukemisen lisäksi myös tarjoamaan virikkeitä oppilaille, joista osa koki välitunnit tylsiksi tai yksinäisiksi. Suurin osa välituntoinnasta oli sosionomiopiskelijoiden suunnittelemaa ja toteuttamaa. Toiminta käsitti ala-asteella esimerkiksi erilaisia leikkejä, kerhoja ja liikuntaa, ja yläasteella esimerkiksi

kädentaitoharjoituksia, musiikkiopioita ja rentoutusharjoituksia (Rautiainen 2005: 44-51).

Myllypuron ala-asteella käytetty **yksilötuki** oli oppilaan ja sosionomin kahdenkeskistä toimintaa, jonka tavoitteena oli tukea oppilasta yksilöllisellä tavalla hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Tuki kohdistettiin niihin oppilaisiin, jotka tarvitsivat aikuisen tukea ja virikkeitä, ja joilla ei ollut koulun ulkopuolella juurikaan mahdollisuuksia turvallisen aikuisen jakamattomaan huomioon. Yläasteella yksilökeskeisen sosiaalipedagogisen toiminnan tärkeimpänä muotona oli maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattu läksytuki, jonka tarkoituksena oli läksyissä auttamisen ohella tarjota oppilaille tukea myös muissa heidän tärkeiksi kokemissaan asioissa (Rautiainen 2005: 24-28).

Suvaitsevaisuuskasvatuksella pyrittiin tuomaan syrjinnän vastaiset käytännöt luonnolliseksi osaksi kouluarjen toimintatapoja. Suvaitsevaisuuskasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa keskeisiä toimijoita olivat Stadian kansainvälisen sosiaalialan linja sekä Suomen Pakolaisapu Ry. Eriyksen tärkeäksi suvaitsevaisuuskasvatusta nähtiin yläasteella, jossa toiminnan teemat nousivat murrosikäisten oppilaiden kehityksestä, kuten oman identiteetin rakentamisesta ja maailmankatsomuksen pohdinnasta. Etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden ohella toiminnassa korostettiin myös sukupuolten välistä tasa-arvoa ja suvaitsevaista suhtautumista seksuaalivähemmistöihin (Rautiainen 2005: 67-92).

Suvaitsevaisuuskasvatuksen kehittämisen lähtökohdaksi kouluissa tehtiin oppilaskartoitus. Kartoituksella kerättiin ajantasaista tietoa oppilaiden asenteista sekä suvaitsevaisuuteen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Suvaitsevaisuuskasvatuksen painotukset ja käytännön toteutus kehitettiin oppilaiden vastauksista ilmenevien tarpeiden pohjalta. Keskeinen toimintatapa suvaitsevaisuustyössä oli sosiadraamaan perustuva toiminnallinen ryhmänohjaus, jossa oppilaita aktivoitiin heidän omilla ehdoillaan. Ryhmänohjauksen harjoituksissa oppilaat esimerkiksi näyttelivät suvaitsemattomuuteen liittyviä ongelmatilanteita ja purkivat niitä keskustelujen avulla, tai keskustelivat ryhmässä ohjaajan keräämistä uutisista (Rautiainen 2005: 67-92).

Koulun yhteisöllisyyden kehittämällä pyrittiin vahvistamaan kouluyhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta ja korostamaan koulun roolia alueen elämässä merkittävänä yhteisöllisenä toimijana. Toimintamalli kehitettiin sosiaalipedagogisista lähtökohdista, korostaen yhteisöllisyyden syntymistä yhteistoimin-

nan tuloksena. Toiminnan piirissä olivat kaikki kouluyhteisöön liittyvät tahot, eli oppilaat, koulun henkilökunta, oppilaiden vanhemmat ja alueelliset toimijat. Yhteisöllisyyttä pyrittiin vahvistamaan esimerkiksi järjestämällä alueellisesti merkittäviä tapahtumia koululla eri toimijoiden yhteistyönä, ja perustamalla koululla toimivia vertaisryhmäperiaatteella toimivia vanhempainryhmiä. Eri tahojen yhteistyötä toteutettiin esimerkiksi somaliäitien vanhempainryhmässä, jossa aktiivisina toimijoina olivat Suomen Pakolaisapu Ry, koulun sosionomi ja koululaistytöjen ryhmä (Rautiainen 2005: 93-113).

Koulua ja elämää varten I -hankkeen tulokset

Hankkeen vaikuttavuutta ei tutkittu systemaattisesti eikä hanketta arvioitu kokonaisuudessaan. Hankkeesta kuitenkin kirjoitettiin kaikkien Urban II -ohjelman hankkeiden tapaan säännöllisesti raportteja, joissa toimintaan osallistuneet henkilöt itse arvioivat tehdyn työn onnistumista. Raportteja varten palautetta kerättiin aktiivisesti sekä oppilaiden vanhemmilta, opettajilta ja hankkeen yhteistyökumppaneilta. Myllypuron ala-asteella tehtiin myös opettajille suunnattu kysely. Vastausten mukaan opettajat olivat hyvin tyytyväisiä hankkeen tuomaan hyötyyn. Hankkeen koettiin tukevan ja helpottavan opettajien ja oppilashuoltoryhmän työtä sekä rauhoittavan koulun arkea. Koulun ilmapiiri oli opettajien arvion mukaan parantunut, ja vanhemmilta oli tullut opettajille hyvää palautetta sosionomien työstä.

Erityisen toimivina työskentelymalleina Myllypuron ala-asteen opettajakyselyssä mainittiin ryhmäytystunnit ja konfliktien selvittämismalli. Myös harjoittelijoiden työpanosta arvostettiin, ja opettajat olivat tyytyväisiä Stadian kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Erityisen tyytyväisiä kouluissa oltiin siihen, että hankkeen viitekehystenä ollut sosiaalipedagoginen toimintatapa oli yhden-suuntainen koulun omien toiminta-ajatusten kanssa, ja hankkeen nähtiin tukevan hyvin muuta koulussa tehtyä kehittämistyötä. Sosiaalipedagogisen otteen nähtiin tuoneen lisäarvoa myös koululla aiemmin käytössä olleisiin toimintoihin kuten leirikouluun.

Sosiaalipedagogista otetta on käytetty suomalaiskouluissa toistaiseksi verrattain vähän, ja hankkeen yhtenä tavoitteena olikin arvioida sosiaalipedagogisen työskentelyn hyödyllisyyttä peruskoulussa. Opettajien vastaukset sekä hankkeessa työskennelleiden sosionomien kokemukset tukivat näkemystä sosiaalipedagogisen työskentelyotteen tarpeellisuudesta ja käyttökelpoisuudesta kouluarjen helpottamisessa, lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä, elämänhallinnan tukemisessa ja koulun yhteisöllisyyden kehittämisessä.

Purkki eli sosiaalipedagoginen päivystystoiminta koulusosionomin kuvaamana

Rautiainen, Asta (2005)

Koulua ja elämää I –hankkeen vuosiraportti vuodesta 2004

Päivystystoimintaa eli Purkkia varten koululla on varattu keskeiseltä paikalta koulun aulasta tila, jossa päivystää sosionomi ja mahdollisesti työharjoittelussa olevia opiskelijoita. Heidän työskentelynsä perustuu sosiaalipedagogiseen koulutukseen ja ajatteluun. Purkki oli vuoden 2004 ajan säännöllisesti auki oppituntien aikana päivittäin klo 8.15 – 14.30. Tämä mahdollistui sosionomiharjoittelijoiden ja koululle palkatun sosionomin sekä projektissa työskentelevän sosionomin työjärjestelyjen avulla. Purkin käyttäjiä oli hieman enemmän kuin edellisinä vuosina.

Oppilaalle Purkki on paikka, jossa hän voi turvallisesti puhua luetettavan aikuisen kanssa koulunkäyntiinsä ja muuhun elämäänsä liittyvistä huolistaan ja iloistaan. Tavoitteena on, että Purkkitoiminta tukee oppilaan koulunkäyntiä, elämänhallintaa ja sosiaalista toimintakykyä sekä pyrkii ennaltaehkäisemään niihin liittyviä ongelmia. Pääasiassa oppilaat tulevat Purkkiin opettajiensa lähettämänä häiriköityään oppitunneilla. Oppilas voi tulla Purkkiin myös myöhästyttyään tai oltuaan luvottomasti poissa oppitunnilta, tekemään läksyjä ja kokeita tai viettämään vapaa-aikaa. Purkki ei ole leimautunut pelkästään häiriköivien oppilaiden paikaksi, vaan Purkki nähdään monimuotoisena kaikille oppilaille avoinna olevana toimintana.

Opettajan näkökulmasta tavoitteena on, että oppimisrauha luokassa paranee ja opettajat voivat keskittyä entistä enemmän opettamiseen. Purkkitoiminta takaa sen, että opettajat voivat lähettää häiriköivän oppilaan Purkkiin ja jatkaa rauhassa opetusta. Luokan ja kouluuyhteisön näkökulmasta Purkkitoiminta rauhoittaa yleisesti koulun arkea sekä oppituntikäyttämistä. Oppilaat tietävät, että Purkkiin voi mennä puhumaan tai vain olemaan, jos on paha olla. Purkin oppilaille antama mahdollisuus päästä puhumaan asioistaan aikuisen kanssa onkin näkynyt Myllypuron yläasteella myönteisesti oppituntikäyttämisenä.

Syksyllä 2004 Purkissa kävi 75 oppilasta yhteensä 805 kertaa. Päivittäin oppilaita kävi eri syistä keskimäärin 10. Kävijöistä tyttöjä oli 44 %, poikia 56 % ja näistä maahanmuuttajaoppilaita 42,7 %. Purkin kävijämäärä on kasvanut edelleen. Kävijöistä suurin osa (36 %) tuli Purkkiin opettajiensa lähettämänä oppitunneilta. Kolmannes Purkissa käyneistä vietti siellä vapaa-aikaansa. Oppitunneilta myöhästyneitä kävijöistä oli 14 % ja kokeentekijöitä 7 %. Apua läksyjenteossa tai esimerkiksi kokeeseen lukemisessa pyysi 8 % kävijöistä ja muista syistä Purkissa kävijöitä oli 5 %. Oppitunnilta myöhästyneiden osuuden kasvu kävijöitä selittynee lisääntyneellä ”käytävävalvonnalla” oppituntien aikana. Koska kevään 2004 aikana yläasteella oli kolme harjoittelujaksoa suorittavaa Stadian opiskelijaa, oli mahdollista lisätä sosionomin liikkuvuutta oppituntien aikana. Tavoitteena oli, että tahallisesti oppitunneilta myöhästyvät oppilaat löydetään koulun käytäviltä ja saatetaan Purkkiin oppituntinsa ajaksi.

Edelliseen kevääseen verrattuna merkille pantava muutos, käyntikertojen lisääntymisen lisäksi, on tyttöjen osuus käynneistä. Vaikka tyttöjä on kävijöistä vain 44 %, he ovat tehneet kaksi kolmasosaa kaikista käynneistä. Käyntien määrä selittynee osittain sillä, että erityisesti noin kymmenen maahanmuuttajataustaista tyttöä on ottanut tavakseen viettää vapaa-aikaansa Purkissa ja he myös aktiivisesti pyytävät apua koulutehtävissään. Toinen selitys lienee, että muutamalle tytölle on kertynyt tunnilta poistoja lähes päivittäin.

Keväällä 2004 yläasteella harjoittelemassa olleet sosionomiopiskelijat tekivät koulun opettajille kyselyn, jossa tiedusteltiin opettajien kokemuksia Purkin toiminnasta. Kyselyyn vastasi 19 opettajaa. Suurin osa opettajista tunsi Purkin toimintaa hyvin. Opettajat kertoivat lähettävänsä oppilaita Purkkiin häiriköinnin vuoksi, jotta saisivat muille luokkalaisille työrauhan; joku mainitsi lähettävänsä oppilaita Purkkiin tekemään kokeita. Opettajat pyrkivät tarkastamaan tunnin jälkeen onko oppilas ollut Purkissa, yksi opettaja kertoi vievänsä oppilaan henkilökohtaisesti perille. Purkin toiminnan säännöllisyyteen on kiinnitetty tänä vuonna enemmän huomiota ja sitä opettajat pitivät tärkeänä. Hyvänä pidettiin myös sitä, että sen lisäksi, että oppilas voi Purkissa rauhoittua ja puhua omista asioistaan, Purkki myös rauhoittaa koulun aulatilaa. Opettajat myös kiittivät purkissa toimivien sosionomien ammattitaitoa. Purkkia pidettiin yhtenä tärkeänä koulun tukitoimena.



© Olli Turunen

Osallisten arvioiden mukaan koulun sisäinen työnjako muotoutui hankkeen aikana toimivaksi ja opettajat pystyivät keskittymään paremmin opettamiseen sosiaalisen työn tarpeen vähentyessä.

Koulua ja elämää varten I -hankkeen piirissä olivat kaikki koulujen oppilaat, vaikka osa toimenpiteistä olikin suunnattu eniten syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille, joiden koulutyöstä selviäminen oli heikkoa. Esimerkiksi hankkeen suvaitsevuuskartoitukseen osallistui yläasteella yhteensä 45 oppilasta, suvaitsevaisuuskasvatukseen 159 oppilasta, tukioppilastoimintaan 49 oppilasta ja läksytukeen 117 oppilasta. Ohjattuun välituntutoimintaan osallistui päivittäin keskimäärin 74 yläastelaista. Ala-asteella leirikouluihin osallistui 77 oppilasta, yksilötukeen 42 oppilasta ja ryhmätytunteihin 153 oppilasta. Kiusaamistilanteita selvitettiin 76. Kummassakin koulussa voi arvioida kaikkien oppilaiden osallistuneen johonkin hankkeen tarjoamaan toimintaan.

Hankkeessa tuettiin tehokkaasti koulujen maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuivat yläasteella erityisesti läksytukeen, suvaitsevaisuuskasvatukseen ja välituntitoimintoihin. Ala-asteella suosituimpia olivat leirikoulut, yksilötuki, välituntitoiminnot ja kerhot. Toiminnan joustavuus salli myös nopean reagoinnin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeisiin. Yhtenä onnistuneena ratkaisuna Myllypuron ala-asteella pidettiin kerhoa, joka perustettiin opettajien huolestuttua muutaman maahanmuuttajataustaisen tytön koulunkäynnistä ja sosiaalisista ongelmista. Tyttöjen lähtökohdista suunniteltu kerhotoiminta onnistui opettajien ja sosionomien arvion mukaan vähentämään tyttöjen häiriökäyttäytymistä, osallistamaan tyttöjen äitejä lasten koulutyöhön sekä vähentämään tyttöjen perheiden ennakkoluuloja suomalaista koulua kohtaan.

Opettajien arvion mukaan oppilaiden väliset konfliktit vähenivät hankkeen ansiosta ja koulun ilmapiiri muuttui rauhallisemmaksi ja opiskeluympönteisemmäksi. Esimerkiksi ohjattu välituntitoiminta vähensi oppilaiden välisiä konflikteja lieventämällä tekemisen puutteesta johtuvaa turhautumista ja tutustuttamalla oppilaita toisiinsa. Sen myös koettiin lisäävän luottamusta oppilaiden ja koulun aikuisten välillä. Konfliktitilanteiden selvittely oli erityisen arvokasta maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välisten suhteiden näkökulmasta, sillä suurimmassa osassa ratkottuja konfliktitilanteita oli mukana maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Yhteisöllisyyden ja kouluilmapiirin kannalta merkittävää oli myös vertaistuen kehittäminen sekä vanhempien että oppilaiden kesken. Vanhempien vertais-

ryhmistä Suomen Pakolaisapu ry:n kanssa toteutettu somaliäitien ryhmä toimi hyvin tuloksekkaasti. Sen sijaan muut vanhempainryhmät eivät innostaneet yhtä paljon vanhempia. Muiden vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä onnistuneiksi toimintamuodoiksi osoittautuivat toiminnalliset tapahtumat. Yhteistoiminnan myötä vanhempien yhteistyö koulun kanssa lisääntyi, ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden luottamus kouluun parani.

Oppilaiden vertaistuki toteutui hyvin pienryhmissä, ja hankkeen arvioitiin lisänneen oppilaiden osallisuutta koulun toimintaan. Myös alueellista yhteistyötä pidettiin onnistuneena. Koululla järjestetyt tempaukset keräsivät runsaasti osallistujia ja koulujen näkyvyys alueella parani. Yhteistyö oli osallistujien mukaan hedelmällistä sekä kouluille, julkisorganisaatioille että hankkeeseen osallistuneille kumppanuusjärjestöille. Tietojen ja kokemusten vaihdon myötä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen koulussa helpottui. Lisäksi eri toimijoiden yhteistyö helpottui toisten toiminta-alojen tullessa tunnetuksi, ja kolmannen sektorin toimintamahdollisuudet kouluympäristössä paraniivat hankkeen myötä.

Tiedon levittämisen tavoite toteutui luontevasti eri tahojen yhteistyön myötä, ja tavoitetta edistettiin aktiivisesti myös julkaisemalla hanketta koskevaa materiaalia ja tiedottamalla toiminnasta tiedotusvälineille. Hanke sai runsaasti myönteistä julkisuutta päivälehdissä ja ammattilehdissä ilmestyi lukuisia hanketta koskevia artikkeleita. Hankkeen kokemukset koottiin ja julkaistiin vuonna 2005 Asta Rautiaisen toimittamana oppikirjana *Koulu yhteisöllisenä toimijana*. Teoksen kirjoittamiseen osallistui Stadian ja Myllypuron koulujen opettajia sekä kouluissa toimineita sosionomeja. Rautiaisen toimittaman teoksen ja hankeraporttien lisäksi hankkeesta julkaistiin opiskelijoiden harjoitustöitä, joista osa löytyy Stadian internetsivuilta.

Koulua ja elämää varten -hankkeen kansainvälinen yhteistyö oli vireää. Hanke osallistui aktiivisesti Malmön kaupungin johtamaan koulujen kehittämiseen pyrkivään Urbact-verkostoon *Young people from exclusion to inclusion*. Verkottuminen seitsemän eurooppalaisen kaupungin kanssa paransi Suomessa tehdyn työn kansainvälistä tuntemusta ja kokemusten jakaminen toi arvokasta tietoa suomalaiskoulujen kehittämistyöhön. Kansainvälisiä kokemuksia pidettiin merkittävänä erityisesti monikulttuurisuuteen liittyvissä kysymyksissä, sillä kumppanuuskaupungeissa maahanmuuttajataustaisen väestön määrä oli huomattavasti suurempi, ja monikulttuurisuuteen liittyvistä haasteista ja hyvistä toimintamalleista oli enemmän kokemuksia.

Koulua ja elämää varten II

Koulua ja elämää varten II -hanke alkoi syksyllä 2005 ja jatkui vuoden 2006 loppuun. Hankkeen organisoinnista vastasivat jälleen Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian sosiaalialan koulutusohjelmat. Yhteistyökumppaneina toimivat Myllypuron ylä- ja ala-asteen ja Keinutien ala-asteen koulut, Suomen Pakolaisapu ry sekä Helsingin kaupungin opetusvirasto. Toiminnassa oli mukana runsaasti myös muita aluetoimijoita kuten alueen nuorisotalot sekä Itäkeskuksen työvoimatoimisto.

Suuri osa ensimmäisen Koulua ja elämää varten I-hankkeen aikana aloitetuista toiminnoista jatkui toisenkin hankkeen aikana, mutta toisessa hankevaiheessa painotuksia ja tavoitteita muutettiin hieman. Koulua ja elämää varten II -hankkeessa keskityttiin tukemaan oppilaiden koulunkäynnin loppuunsaattamisen ja työelämään siirtymisen prosesseja. Tavoitteiden saavuttamiseksi hyödynnettiin edellisessä hankkeessa luotuja sosiaalipedagogisia toimintamalleja ja rakenteita uusien toimintamallien ohella. Hankkeella haluttiin myös levittää muille toimijoille ja peruskouluille osaamista, jota Myllypuron ja Keinutien peruskouluihin oli Koulua ja elämää varten -hankkeiden aikana syntynyt.

Hankkeen tavoitteet ja toiminnan voi ryhmitellä kolmeen osa-alueeseen:

1. Jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tukeminen
2. Koulun loppuun suorittamisen tukeminen
3. Tiedottaminen ja vaikuttaminen

Jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tukemisessa keskeistä oli yläasteikäisten oppilaiden omien valmiuksien ja asenteiden kehittymisen tukeminen, mutta toiminnalla pyrittiin myös luomaan konkreettisia rakenteita ja yhteistyöverkostoja, joilla oppilaita voitaisiin avustaa eteenpäin. Jälkimmäistä tavoitetta edistettiin esimerkiksi Myllypuron alueen yrityskartoituksella. Stadian opiskelijat listasivat lähialueilla toimivat yritykset ja selvittivät niiden kiinnostuksen yhteistyöhön. Yhteistyöhalukkaiden yritysten kanssa toteutettiin tutustumiskäyntejä ja tehostettuja TET-harjoittelujaksoja yläasteen oppilaille.

Oppilaiden omien jatko-opinto- ja työelämävalmiuksien kohentamisessa keskeisiä painotuksia olivat sisäisen yrittäjyyden idea, ajattelun tulevaisuussuuntautuneisuus sekä yksilöllisen identiteetin ja itsetuntemuksen vahvistaminen. Tavoitteena oli hankkeen nimen mukaisesti luoda oppilaille valmiuksia yleiseen elämänhallintaan ja muutostilanteista selviämiseen myös koulun ulko-

puolella. Näitä tavoitteita pyrittiin edistämään esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisille ja lisäluokkalaisille eli niin sanotuille kymppiluokkalaisille suunnatulla Kuntokoululla, joka oli viikon mittainen oppilaanohjauksen tehojakso niille oppilaille, joiden mahdollisuudet jatko-opiskeluun olivat heikentyneet. Viikon aikana oppilaat pohtivat ohjatusti tavoitteitaan, osaamistaan, hyvinvointiaan ja erilaisia oppimisstrategioita. Kouluissa otettiin myös käyttöön tehostettu läsnäolovalvonta oppimista haittaavien poissaolojen vähentämiseksi. Uusien toimenpiteiden ohella oppilaiden tukemisessa käytettiin hyväksi edellisessä hankkeessa kehitettyjä toimintamalleja täydentämällä niitä uusilla painotuksilla. Esimerkiksi välituntitoiminnassa ja Purkki-päivystyksessä nostettiin esiin jatkokoulutus- ja työelämäteemoja.

Koulun loppuun suorittamista tuettiin sekä ylä- että ala-asteella. Uusien toimintamallien luomisen lisäksi koulun loppuun suorittamisen tavoite tuotiin osaksi ensimmäisessä hankkeessa luotuja toimintamalleja kuten yksilötukitunteja, Purkki-päivystystä, ristiriitatilanteiden selvittelyä ja ohjattua välituntitoimintaa. Toiminnassa korostettiin sekä yksilön että ryhmän tukemista, sillä ryhmähengen ja yhteisöllisen tuen katsottiin olevan tärkeä osa oppilaiden koulunkäyntimotivaatiota ja -mahdollisuuksia. Myös lisäluokkalaisten koulun loppuun suorittamista tuettiin sosiaalipedagogisilla menetelmillä. Sosionomit järjestivät esimerkiksi koulumotivaation kohottamiseksi suunnitellun kesätaapaamisen oppilaille, jotka olivat syksyllä aloittamassa lisäluokan.

Yksilöllistä tukea oppilaat saivat yksilötukitunneilla sekä Purkki-päivystyksessä. Ryhmätoiminnan muotoja olivat ryhmäytystunnit, tukioppilastoiminta, ohjattu välituntitoiminta, erilaiset kerhot sekä koululla järjestetyt harrastemessut. Harrastemessujen tavoitteena oli tiedottaa koulun lähialueiden harrastusmahdollisuuksista ja innostaa oppilaita uusiin harrastuksiin. Erityisesti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli tyypillisesti vain vähän harrastuksia, ja ohjatun harrastamisen katsottiin tukevan hyvin ryhmätyötaitojen kehittymistä ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Hankkeen omia kerhoja olivat esimerkiksi seikkailukerhot, tyttö- ja poikakerhot sekä pienimmille koululaisille tarkoitettu aamutoiminta.

Yhteisöllisen oppimisen tuen kehittämiseksi hankkeessa toimittiin yhteistyössä oppilaiden vanhempien ja hankkeen yhteistyökumppaneiksi valikoidun aluetoimijoiden ja järjestöjen kanssa. Tavoitteena oli lisätä yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vanhempien halukkuutta osallistua lastensa koulunkäynnin tukemiseen ja koulun toimintaan. Vanhempainyhdistyksen avulla koululla järjestettiin erilaisia tapahtumia ja tempauksia, kuten Lucia-

ilta, myyjäisiä ja ympäristökasvatustapahtumia. Maahanmuuttajataustaisia perheitä pyrittiin aktivoimaan mukaan erityisillä monikulttuurisuusilloilla. Aluetoimijat ja järjestöt olivat mukana useissa järjestetyistä tapahtumista.

Monikulttuurisuusilloilla haluttiin tutustuttaa maahanmuuttajataustaiset perheet niihin alueella tarjolla oleviin palveluihin, joista vanhemmat tai heidän lapsensa hyötyisivät. Lisäksi tavoitteena oli luoda verkostoa koulun, vanhempien ja muun yhteisön välisen kommunikaation kehittämiseksi. Hankkeen yhteisötoiminnan verkoston yleistä laajuutta kuvaa se, että esimerkiksi syksyn 2006 monikulttuurisuusiltoihin osallistuneet organisaatiot olivat Myllypuron ylä-asteen ja Suomen Pakolaisavun lisäksi Opetusvirasto, lähiöliikuttaja, poliisi, Väestöliiton Kotipuu-projekti, Itäkeskuksen työvoimatoimisto, Myllypuron nuorisotalo ja Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Hankkeen kolmannella tavoitealueella, **tiedottamisella ja vaikuttamisella**, pyrittiin jakamaan tietoa hyviksi koetuista toimintamalleista koulun ulkopuolelle ja siirtämään toimivia ratkaisuja myös muihin kouluihin. Myös alueelliseen yhteistyöhön panostettiin voimakkaammin kuin edellisen hankkeen aikana. Konkreettisin toimintamallien levittämisen muoto oli Keinutien ala-asteen ottaminen mukaan toiseen hankkeeseen ja ensimmäisessä hankkeessa kehitettyjen sosiaalipedagogisten toimintamallien siirtäminen tälle ala-asteelle. Siirtämisessä oleellista oli toimintamallien muokkaaminen Keinutien koulun tilanteeseen sopivaksi oppilaiden ja koulun tarpeet huomioiden.

Hankekoulujen ulkopuolisille toimijoille hankkeesta tiedotettiin useiden väylien kautta. Koulua ja elämää varten -hankkeita esiteltiin luennoilla, Urbact -tapaamisissa ja koulutuspäivillä. Esitelmien lisäksi kirjallista hankemateriaalia jaettiin muun muassa tieteellisissä konferensseissa ja ammattilaistapahtumissa kuten valtakunnallisessa varhaiskasvatusseminaarissa, sosiaalipedagogiikkapäivillä, sosiaalialan verkostopäivillä sekä kirjamesseilla. Hankemateriaaleja ja hankkeen tuloksia esitteleviä raportteja jaettiin kohdennetusti Helsingin kaupungin päättäjille, opetus- ja sosiaaliviraston henkilökunnalle sekä eri ammattikorkeakoulujen opiskelijoille ja opettajille. Hanke järjesti myös erillisiä koulutustapahtumia hankkeen eri teemoista ja toimintamalleista.

Koulua ja elämää varten II -hankkeen tulokset

Koulua ja elämää varten II -hankkeessa jatkettiin edellisessä hankkeessa kehitettyjä, hyväksi havaittuja toimintamuotoja, ja niiden tavoitteiden arvioitiin toteutuneen hyvin myös tällä hankekaudella. Myös uudet toimintamallit ar-

vioitiin erittäin onnistuneiksi. Opettajien ja yhteistyökumppaneiden arviot hankkeesta olivat kauttaaltaan myönteisiä. Oppilaat arvostivat palautteessaan erityisesti yksilötukea ja tukiryhmiä, ja toivoivat näiden tukipalvelujen lisäämistä tulevaisuudessa. Sosionomien ammattitaito ja sosiaalipedagoginen ote soveltuivat osallisten arvioiden mukaan erittäin hyvin siirtymävaiheiden tukemiseen.

Jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tukeminen onnistui osallisten arvioiden mukaan hyvin, vaikka lopullisia vaikutuksia oppilaiden sijoittumiseen jatkokoulutukseen tai työelämään on toki liian aikaista arvioida. Uusi työmuoto, kuntokoulu, sai hyvät arviot sekä 67 osallistuneelta oppilaalta että heidän vanhemmiltaan. Vanhempien haastatteluissa tärkeimmäksi asiaksi nousi koululaisten kasvanut motivaatio koulunkäyntiin. Vanhemmat pitivät tärkeänä myös huomion kiinnittämistä opiskelutapohin ja -asenteisiin. Oppilaat itse arvioivat hyötynensä eniten opiskelutekniikkansa paranemisesta. Oppilaiden, vanhempien ja ryhmänjohtajien arvion mukaan kuntokoululaisten tietoisuus itsestään oppijana parani selvästi ja realismi jatko-opintojen suhteen vahvistui. Tyttöjen arvioitiin hyötynen toiminnasta keskimääräisesti poikia enemmän. Viikon mittainen kuntokoulu tuki muuta opetusta, eikä negatiivisia vaikutuksia raportoitu.

Työelämään tutustuminen eli yritysvierailut ja TET-jaksot olivat arvioiden mukaan onnistuneita, ja oppilaat olivat palautteessaan tyytyväisiä kokemukseen. Koulun tarjoamien työelämäkontaktien voidaan arvioida olevan erityisen tärkeitä työttömien perheiden nuorille sekä maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Esimerkiksi somalilyttöille erilaisten työelämävaihtoehtojen näkeminen voi olla erityisen tärkeää, sillä heidän lähiympäristössään näitä malleja on tarjolla toistaiseksi verrattain vähän. Maahanmuuttajataustaisiin nuoriin tutustumisen arvioitiin myös kasvattavan suvaitsevaisuutta yrityksissä.

Kaikki hankkeessa toteutetut työelämään tutustumisen osa-alueet eivät tuottaneet toivottua tulosta. Hankkeen tavoite löytää uusia yrityksiä TET-kumppaneiksi ei onnistunut alkuperäisten toiveiden mukaisesti. Sosionomiopiskelijoiden tekemän yrityskartoituksen myötä vahvistui tieto siitä, että Itä-Helsingissä yritykset ovat aliedustettuina väestömäärään nähden, eikä uusia kumppaneita juurikaan löytynyt. Myöskään yhteistyö Työvoimatoimiston kanssa ei sujunut yhtä laajassa mitassa kuin hanketta suunniteltaessa oli toivottu. Työvoimatoimiston näkökulmasta peruskouluikäiset nuoret olivat liian nuoria, eivätkä sen resurssit riittäneet laajamittaiseen tiedottamiseen ja nuorten valmentamiseen tulevaisuutta varten.

Projektin toinen päätavoite, koulun loppuun suorittamisen tukeminen, onnistui arvioiden mukaan hyvin. Opettajien ja oppilaiden näkemys oli, että koulusosionomin tarjoaman yksilöllinen ja yhteisöllinen tuki täydensivät merkittäväällä tavalla koulun aiemmin tarjoamaa apua ja tavoittivat oppilaat paremmin kuin koulun ulkopuolella tarjolla olevat tukimuodot. Useat syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat eivät tyypillisesti osaa tai halua hakea apua koulun ulkopuolelta, ja koulusta tuttuun henkilöön oli helpompi ottaa yhteyttä. Myös opettajien oli helppo ohjata apua tarvitsevia oppilaita sosionomien tarjoamiin tukimuotoihin. Palautteessaan oppilaat toivoivat ennen muuta näiden tukipalveluiden säilyttämistä koulun toiminnassa. Myös konfliktitilanteisiin puuttumisen arvioitiin parantavan merkittäväällä tavalla koulutyön edellytyksiä. Toisessa hankkeessa mukaan tulleen Keinutien ala-asteen oppilaat raportoivat palautteessaan olevansa hyvin tyytyväisiä erityisesti konfliktitilanteiden ratkaisumalliin, jossa sosionomi puuttui havaitsemiinsa tilanteisiin välittömästi. Oppilaiden mukaan esimerkiksi koulukiusaaminen väheni selvästi hankkeen aikana.

Koulun loppuun suorittamisen tuki arvioitiin tärkeäksi myös lisäluokkalaisten tapauksessa. Lisäluokkalaisten ovat erityisen ongelmallinen ryhmä normaalisti tarjolla olevien tukipalveluiden suhteen, sillä esimerkiksi lastensuojelu ei enää tue heidän koulunkäyntiään kouluvelvollisuusiän päättymisen takia. Myöskään koulukuraattorilla ei ole riittävästi resursseja lisäluokkalaisten asioiden hoitoon. Koulusosionomin järjestämä toiminta, kuten lisäluokkalaisten kesätapaaminen ja kuntokoulu paransivat kymppiluokkalaisten koulumotivaatiota ja tuloksia.

Alueellinen yhteistyö sekä verkostoituminen aluetoimijoiden ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa oli pääosin hedelmällistä, ja siihen olivat tyytyväisiä sekä koulun että yhteistyökumppaneiden edustajat. Alueellinen yhteistyö lisääntyi hankkeen aikana edelliseen hankkeeseen verrattuna. Tärkeitä yhteistyökumppaneita olivat erityisesti muut Urban II -ohjelmaan kuuluvat projektit sekä sosiaaliviraston lastensuojelu, nuorisotoimi, seurakunta ja maahanmuuttajien yhdistykset. Hankkeen piirissä olleet lapset ja nuoret perheineen tutustuivat hankkeen myötä paremmin alueella jo olemassa oleviin toimintoihin ja palveluihin, ja on oletettavaa, että muiden hankkeessa saavutettujen yhteistyöetujen ohella palveluiden tunnettavuuden lisääntyminen madalsi asukkaiden kynnystä käyttää palveluita. Myös oppilaiden vanhempien osallistuminen koulun tapahtumiin lisääntyi yhteisöllisten tapahtumien myötä, ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten perheiden yhteistyö koulun kanssa lisääntyi. Osallistujien arvioiden mukaan hanke onnistui oppilaiden tukemisen ohella tukemaan myös useiden oppilaiden perhettä.

Tiedottamisen ja vaikuttamisen tavoitetta edistettiin hankkeessa aloittamalla Myllypuron kouluilla kokeiltu sosiaalipedagoginen toiminta myös Keinitien ala-asteelle. Opettajien mukaan koulun erityistarpeet otettiin toiminnan suunnittelussa hyvin huomioon, ja koulusosionomin toiminta löysi oman luonteensa koululla jo puolessatoista vuodessa. Koulujen ulkopuolinen tiedottaminen hankkeesta oli aktiivista, ja hanke saikin runsaasti julkisuutta sekä tiedotusvälineissä että julkisissa hallintoelimissä. Hankkeessa pidettiin myös yhteyttä vastaavanlaisiin kokeiluihin Raumalla ja Turussa.

Koulua ja elämää -hankkeiden vaikuttavuutta ja sosiaalipedagogisen toiminnan soveltumista peruskouluympäristöön kuvaa hyvin kokeilu, jossa Purkki-päivystys lakkautettiin kokeiluluontoisesti kolmen kuukauden ajaksi vuoden 2006 alussa. Kouluharjoittelussa olleet sosionomiopiskelijat arvioivat päivystystoiminnan merkitystä tekemällä toimintataun aikana kyselyn, johon vastasi 22 opettajaa ja 113 oppilasta. Tulokset olivat vakuuttavia; sekä oppilaiden että opettajien vastausten mukaan koulun ilmapiiri ja työrauha olivat kärsineet lakkautuskokeilun aikana merkittävästi.



Haastatelluista oppilaista kaksi kolmasosaa kertoi työrauhan kärsineen tuntien aikana. Opettajat raportoivat, etteivät he lakkautuskokeilun aikana enää niin helposti poistaneet häiriköivää opiskelijaa luokasta, koska pelkäsivät tämän poistuvan koulualueelta tai aiheuttavan häiriötä käytävällä. Oppilaat olivat myös oppi- ja välituntien aikana aiempaa rauhattomampia, ja käytävillä oli enemmän levottomuutta ja ristiriitoja. Purkin arvioitiin muodostuneen ikään kuin koulun valvotuksi olohuoneeksi, jossa oppilailla oli ollut mahdollisuus mielekkääseen tekemiseen, koulutyön tukeen ja keskustelukontaktiin aikuisen kanssa. Osa opettajista toi esiin huolensa Purkin sulkemisesta hankkeen päättyessä.

Purkki-toiminnan lakkauttamiskokeilun ohella hankkeen onnistumisesta kertoo hyvin se, että vastaavan tyyppiset hankkeet Raumalla ja Turussa päätettiin vakinaistaa heti kokeiluvaiheen jälkeen. Helsingissä opetus- ja sosiaaliviraston kiinnostus toimintamalleja kohtaan oli suurta, mutta hanketta ei onnistuttu vakinaistamaan erilaisista ratkaisuyrityksistä huolimatta. Hyviksi todettujen, oppilaita, opettajia ja perheitä hyödyttävien toimintamallien lopettamista hankkeen päättyessä voidaankin pitää Koulua ja elämää varten -hankkeiden suurimpana epäonnistumisena. Toisen hankkeen loppuraportissa kerrotaan vakinaistamisen estyneen lähinnä eri hallintoalojen välisten vastuunjakokysymysten ja ennaltaehkäisevän toiminnan resurssipulan vuoksi:

”Toimintamallit ovat herättäneet mielenkiintoa paitsi pääkaupunkiseudulla myös koko maassa. [...] Helsingin alueella vakinaistaminen on törmännyt hidasteisiin. Virastoissa on meneillään organisaatiouudistus ja nykyisessä tilanteessa hallintokunnat ylittävät prosessit ovat hitaita, varsinkin uusien hankkeiden kohdalla. Epäselvyyttä on ollut siitä kuuluuko toiminta enemmän opetusviraston vai sosiaaliviraston alaisuuteen.” (Mäkitalo et al. 2007: 40)

6. Hankkeiden vaikutukset kouluissa ja kohdealueilla

Kaikki Urban II -ohjelman puitteissa toteutetut kouluhankkeet olivat osallistujien kokemusten mukaan hyödyllisiä. Systemaattinen arviointi toteutettiin opettajille suunnatulla kyselyllä tai jatkuvalla tietojen keruulla ainoastaan KOTA- ja Koulua ja elämää varten II -hankkeissa, mutta myös muista hankkeista saatiin runsaasti osallisten palautteita ja tietoa muun muassa järjestettyjen tapahtumien kävijämääristä. Arviointien ja palautteiden valossa vaikuttaa siltä, että hankkeissa onnistuttiin hyvin täyttämään useat niille asetetut tavoitteet.

Konkreettisten tulosten ohella merkittäviä onnistumisia hankkeissa olivat myös niissä kehitetyt toimintatavat. Uusista toimintatavoista erityisesti eri sektoreiden ja hallinnollisten alueiden väliset rajat ylittävä työskentely oli arvokas lisä pyrkimyksissä kokonaisvaltaiseen, yksilöiden tarpeista lähtevään syrjäytymisen ehkäisyyn. Keskeistä hankkeiden onnistumisen kannalta oli myös toimintatapojen tarvelähtöisyys ja joustavuus. Hankkeet suunniteltiin huolellisesti alueiden ja koulujen erityistarpeiden pohjalta, ja osalliset otettiin aktiivisesti mukaan sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Toiminnan joustavuus näkyy esimerkiksi ensimmäisessä Koulua ja elämää varten -hankkeissa perustetussa maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kerhoprojektissa. Kerho perustettiin ensimmäisen hankkeen aloittamisen jälkeen, kun tyttöjen opettajat kertoivat olevansa huolestuneita tyttöjen sosiaalisesta sopeutumisesta ja koulutyöstä. Koulusosionomi suunnitteli ja aloitti nopealla aikataululla tyttöjen monipuolisen kerhotoiminnan, jonka läksytuella, harrastusvirikkeillä, yhteisillä keskusteluilla ja vanhempaintapaamisilla onnistuttiin lievittämään tyttöjen pulmia.

Myös hankkeissa saavutettu tehokkuus on merkillepantavaa. Hyvä esimerkki tehokkuudesta oli sosionomiopiskelijoiden hyödyntäminen koululaisten hyvinvoinnin edistämiseksi Koulua ja elämää -hankkeissa. Toiminnasta hyötyivät oppilaat, jotka saivat harjoittelijoilta asiantuntevaa apua ongelmiinsa, virikkeitä koulupäiviinsä sekä positiivisia roolimalleja, joihin samastua. Noin 50:lle toimintaan osallistuneelle sosionomiopiskelijalle hanke puolestaan tarjosi konkreettista työharjoittelua ja uuden ammatillisen verkoston, joista oli hyötyä sekä opintojen että tulevan työllistymisen näkökulmasta. Kouluille sosionomiopiskelijoiden käyttö oli ilmaista, ja taloudellinen säästö oli valtava valmistuneiden ammattilaisten palkkaamiseen verrattuna. Opiskelijat eivät

luonnollisesti voi korvata ammattilaisten tarjoamia palveluita, mutta koulujen tarjoamien normaalipalveluiden täydentämiseen ratkaisu oli erinomainen.

Kaikkien Urban II -ohjelman kouluhankkeiden taustalla oli pyrkimys parantaa koulujen edellytyksiä toimia laadukkaana alueellisena palveluna ja pienentää koulujen välisiä eroja. Hankkeiden tarkemmat tavoitteenasettelut ja käytävissä olevat resurssit vaihtelivat kuitenkin vaihdelleet suuresti, mikä näkyy luonnollisesti hankkeiden tuloksissa. Vesalan tietotori -hankkeen tavoitteena oli tehostaa koulun sisäistä sekä koulun ja kotien välistä viestintää ja tiedonhallintaa tietoteknisillä ratkaisulla, kun taas KOTA-hankkeella haluttiin parantaa koulutuksellista tasa-arvoa opettajien lisäkoulutuksen avulla. Koulua ja elämää -hankkeet olivat tavoitteiltaan ja resurssiltaan edellisiä laajempia, ja niissä pyrittiin syrjäytymisen ehkäisyyn, suvaitsevaisuuden ja yhteisöllisyyden lisäämiseen sekä alueellisen yhteistyön parantamiseen sosiaalipedagogisten toimintamallien avulla.

Hankkeiden tuloksellisuuden ja vaikutusten kokonaisvaltainen arviointi on tavoitteiden laaja-alaisuuden ja moninaisuuden vuoksi haastavaa. Vielä haastavammaksi kokonaisvaikutusten arvioinnin tekee se, että hankkeiden laajimpiin tavoitealueisiin – ihmisten koulutus- ja työuriin, syrjäytymiseen sekä koulujen ja alueiden kehitykseen – liittyvät prosessit ovat monimutkaisia, eikä yksittäisen tekijän merkitystä ole yleensä mahdollista arvioida. Myös ilmiöissä tapahtuneiden muutosten tarkka mittaaminen on useissa tapauksissa metodisesti tai taloudellisesti mahdotonta. Hankkeiden vaikutuksia voi kuitenkin pyrkiä arvioimaan rajatuista näkökulmista eri ulottuvuuksilla. Urban II -ohjelmassa tärkeimmiksi arviointinäkökulmiksi nousevat koulut alueellisena palveluna ja kaupunginosien kehitys.

Hankkeiden vaikutukset koulujen toimintaan

Koulujen toimintaedellytysten ja tasa-arvon näkökulmasta tärkeitä tekijöitä ovat erityisesti koulun toimintaan vaikuttavat resurssit, koulun ulkopuolisten resurssien hyödyntäminen, oppilaiden hyvinvointi ja oppimistulokset. Oppilaiden hyvinvointi ja oppimistulokset ovat hyvä alueellisen hyvinvoinnin ja tasa-arvon mittari, mutta niitä määrittävät myös useat sellaiset tekijät, joihin kouluilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Urban II -ohjelman kouluhankkeilla on ollut selvää vaikutusta koulujen resurssihin, ja koulun tarjoamat oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edellytykset ovat kohentuneet hankkeiden myötä.

Koulun omia resursseja onnistuttiin lisäämään erityisesti KOTA-hankkeessa. Opettajien erityispedagogiikan koulutuksella lisättiin **opettajien käytännön taitoja oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tunnistamisessa ja auttamisessa**. Vapaaehtoiseen laajempaan koulutukseen osallistuneet opettajat saivat erityispedagogiikan opetusta 16 opintopisteen verran, ja kaikki koulujen opettajat ottivat osaa suppeampiin koulutustilaisuuksiin. Pääosa opettajista arvioi erityispedagogisen ammattitaitonsa kohentuneen merkittävästi. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tukeminen on erityisen tärkeää KOTA-hankkeen piirissä olleissa Keinutien ja Vesalan kouluissa, sillä niissä erityisoppilaiden määrä ylittää selvästi kaupungin keskiarvon. Opettajien arvion mukaan koulutus paransi myös heidän **valmiuksiaan opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita** ja ottaa huomioon heidän erityistarpeensa. Opettajien taitojen lisääntyminen jäi pysyväksi hyödyksi hankkeen päättymisen jälkeen.

Opettajien taitojen ohella myös **opettajien työssä jaksaminen** on opetuksen laadun näkökulmasta merkittävää. KOTA-hankkeen arvioitiin lisänneen opettajien työssä jaksamista opettajien keskinäisen yhteistyön lisääntymisen ja muiden toimijoiden tuntemisen avulla. Opettajat itse arvioivat saaneensa uusia valmiuksia hakea tukea koulun ulkopuolelta. KOTA-hankkeen lisäksi Koulua ja elämää varten -hankkeet tukivat tehokkaasti opettajien työssä jaksamista. Koulusosionomin toiminta vähensi opettajien sosiaalisen työn taakkaa, ja opettajat pystyivät oman palautteensa mukaan keskittymään huomattavasti paremmin omaan ydintehtäväänsä eli opetukseen. Koulua ja elämää varten -hankkeiden myötä erilaiset opettajia kuormittavat häiriöt, kuten koulukiusaaminen ja levottomuus vähenivät, ja toisaalta opettajilla oli mahdollisuus lähettää sosiaalista tukea tarvitsevia oppilaita sosionomin luokse.

Koulua ja elämää varten -hankkeet lisäsivät koulujen resursseja merkittävästi tuomalla kouluun **uusia työskentelytapoja ja toimijoita**. Sosiaalipedagogisia toimintamalleja soveltavat koulusosionomit saivat aikaan näkyvän parannuksen koulujen valmiuksissa kohdata erilaisia oppijoita ja eri kulttuureista tulevia oppilaita sekä lisätä oppilaiden hyvinvointia, yhteishenkeä ja suvaitsevaisuutta. Erityisesti konfliktitilanteiden selvittely, sosiaalinen Purkki-päivystys sekä ryhmäytystunnit koettiin kouluissa tehokkaiksi ja vaikuttaviksi työskentelytavoksi. Valitettavasti useat hankkeen koulujen resursseja lisäävät vaikutukset jäivät väliaikaisiksi, sillä koulusosionomien toimintaa ei vakinaistettu hankkeen loppumisen jälkeen. Vesalan tietotori -hanke onnistui parantamaan koulun työskentelytapoja kouluportaalin tarjoamien **uusien tietohallintame-**

netelmien kautta. Koulun sisäinen hallinto tehostui, ja hankkeen vaikutukset jäivät pysyviksi kouluportaalin käyttöönoton myötä.

Koulujen toiminnan laatuun vaikuttavat koulun omien resurssien ohella myös **koulun valmiudet ulkopuolisten resurssien käyttöön**. Kaikki Urban II -ohjelman kouluhankkeet tavoittelivat tehokkaampaa koulun ulkopuolisten resurssien hyödyntämistä. Vesalan tietotorilla ja Koulua ja elämää varten -hankkeilla onnistuttiin erityisen hyvin lisäämään **vanhempien osallistumista koulun toimintaan**. Vesalan tietotori -hankkeessa vanhemmat osallistettiin kouluportaalin kautta. Helpottuneen viestinnän seurauksena vanhempien yhteydenpito kouluun lisääntyi ja vanhemmat saivat paremman mahdollisuuden seurata lastansa koulunkäyntiä. Vaikutus ei ulottunut ainoastaan aktiivisimpiin vanhempiin, vaan kevyt yhteydenpitomuoto kannusti liikkeelle myös niitä vanhempia, joiden yhteys kouluun oli aiemmin ollut heikko esimerkiksi kielitaidon puutteiden takia.

Koulua ja elämää varten -hankkeissa vanhempien osallistaminen oli hyvin monimuotoista. Vanhempien sitoutumista koulun toimintaan lisättiin erilaisilla vanhempien ja koulusosionomien yhteistyönä järjestetyillä tempauksilla sekä vanhempien vertaistukiryhmillä. Tempaukset, kuten koululla järjestetty Lucia-juhla, houkuttelivat runsaasti osallistujia. Vanhempien vertaisryhmät eivät olleet suosittuja, lukuun ottamatta aktiivisesti toiminutta somaliäitien ryhmää, joka perheiden tukemisen ohella lisäsi äitien valmiuksia avustaa lastensa koulunkäyntiä.

Merkittäviä Urban II -ohjelman kouluhankkeissa hyödynnettyjä koulun ulkopuolisia resursseja olivat vanhempien lisäksi **julkisen sektorin toimijat**, kuten nuorisotoimi, **kolmannen sektorin toimijat**, kuten Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Suomen Pakolaisapu Ry, sekä **yrietykset**. Koulujen yhteydet muihin julkisen sektorin toimijoihin ovat luonnollisesti kiinteät, mutta eri hallinnonalat ylittävä yhteistyö ei aina toimi parhaalla mahdollisella tavalla esimerkiksi tiedon puutteesta johtuen. KOTA-hankkeeseen osallistuneet opettajat kokivat hankkeen lisänsen heidän yhteistyömahdollisuuksiaan muiden julkisen sektorin toimijoiden, kuten nuoriso- ja perhetyöhön osallistuvien tahojen kanssa. Hankkeessa panostettiin tiedottamiseen eri toimijoiden vastuualueista ja siitä, mihin eri tilanteissa kannattaa olla yhteydessä.

Koulua ja elämää varten -hankkeissa yhteydet eri toimijoiden välillä olivat hyvin keskeisessä roolissa. Hankkeella pyrittiin tuomaan eri sektoreiden toimijoita yhteen, ja osallistujien mukaan tavoitteessa onnistuttiin erittäin hyvin.

Hankekumppaneina olivat muun muassa Suomen Pakolaisapu Ry ja Mannerheimin lastensuojeluliitto, sekä julkisen sektorin edustajana hankkeen keskeinen toteuttaja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Lisäksi hankkeessa oli mukana useita muita järjestöjä ja julkisorganisaatioita. Koulusosionomin kordinoima eri tahojen yhteistyö arvioitiin erittäin toimivaksi. Yhteistyö yritysten kanssa oli hankkeissa huomattavasti vähäisempää, mutta esimerkiksi Koulua ja elämää varten -hankkeissa yritysten kanssa järjestettiin hieman normaalia koulutoimintaa enemmän yritysvierailuja ja työharjoitteluja oppilaille.

Eri **koulujen välinen yhteistyö** on kouluille merkittävä voimavara, jota kehitettiin aktiivisesti sekä KOTA- että Koulua ja elämää varten -hankkeissa. KOTA-hankkeessa koulujen yhteistyötä pyrittiin lisäämään opettajien yhteistyön ja yhteisen koulutuksen avulla, ja Koulua ja elämää varten -hankkeissa koulujen yhteistyöhön liittyi myös yhteisten, uusien toimintamallien kehittäminen koulujen välillä. Eri koulujen välinen sekä koulujen ja muiden toimijoiden välinen yhteistyö tuotti pysyviä parannuksia koulujen toimintaan vielä hankkeiden päättymisen jälkeen. Vaikka tietyt organisoidun toiminnan muodot, kuten koulusosionomin toiminta, loppuivat hankkeiden päättyttyä, **epäviralliset yhteydet** henkilöiden välillä sekä tieto muiden toimijoiden työstä jäivät koulujen käyttöön. Esimerkiksi KOTA-hankkeeseen osallistuneiden koulujen opettajien välinen yhteydenpito jatkui aktiivisena hankkeen päättymisen jälkeen.

Oppilaiden hyvinvointi ja oppimistulokset olivat luonnollisesti kaikkien Urban II -ohjelman kouluhankkeiden keskeisimpiä tavoitealueita. Koulujen yleisten toimintaedellytysten kohentamisen ohella hankkeissa oli lukuisia suoraan oppilaisiin kohdistuvia tukimuotoja, joiden voidaan arvioida vaikuttaneen hyvinvointiin ja oppimistuloksiin joko suorasti tai epäsuorasti. Vesalan tietotori -hankkeessa kehitetty kouluportaali mahdollisti **oppilaiden aktiivisemmän roolin oman koulutyönsä seurannassa** ja hanke avusti oppilaita nyky-yhteiskunnassa välttämättömien **tietoteknisten taitojen omaksumisessa**. Internetkahvila Tietotori tarjosi myös oppilaille mielekäästä tekemistä koulupäivän aikana ja iltapäivisin, ja varmisti **tietotekniikan käyttömahdollisuuden** niillekin oppilaille, joilla ei ollut kotona mahdollisuutta tietokoneelle pääsyyn. Internetkahvila Tietotori toimii koulussa edelleen, ja kouluportaalin perusratkaisu on käytössä Vesalan koulun ohella koko kaupungissa toisen yrityksen tuottamaan ohjelmistoon siirtymisestä huolimatta.

KOTA-hankkeessa panostettiin erityisesti **oppimisvaikeuksista kärsiviin ja erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin**. Erityistukea tarvitsevat oppilaat

kartoitettiin ja tukitoimet suunniteltiin oppilaiden lähtökohdista käsin. Opettajien arvion mukaan hankkeen myötä sekä oppilaiden hyvinvointi että oppimistulokset kohenivat. Opettajat arvioivat myös oppineensa ottamaan **maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeet** paremmin huomioon. Kaikkien osallistujien mukaan **työrauha luokissa** parani ja oppilaiden **opiskelumotivaatio** sekä **opiskelutaidot** kohenivat.

Koulua ja elämää varten -hankkeilla onnistuttiin vaikuttamaan erityisen paljon oppilaiden motivaation ja työrauhaan luokissa. Oppilaita pyrittiin motivoimaan monipuolisesti erityyppisillä toimintatavoilla, muun muassa opiskelutaitojen ja -motivaation kohottamiseen tähtäävällä Kuntokoulu-tehojaksolla ja yritysvierailuilla. Motivaation lisäämisen ohella toiminnalla pyrittiin tukemaan **koulun loppuun suorittamista** sekä **oppilaiden jatko-opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksia**. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutyötä avustettiin erityisellä läksytuella. Opettajien arvion mukaan myös sosionomiopiskelijoiden läsnäolo koulussa toimi monille oppilaille motivaatiotekijänä. Sosionomiopiskelijat toimivat positiivisina **roolimalleina**, joihin nuorten oli opiskelijoiden iän ja kevyemmän auktoriteettiaseman vuoksi helppompi samaistua kuin koulujen opettajiin. Usean syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan omasta lähipiiristä tällaisia roolimalleja ei löydy.

Koulua ja elämää varten -hankkeiden positiivinen vaikutus luokkien työrauhaan oli usean eri toimintatavan tulosta. Ryhmäytystunnit paransivat oppilaiden **yhteistyökykyä** ja **sosiaalisia taitoja**. Sosiaalipäivystys Purkki mahdollisti häiriköivän oppilaan poistamisen tunnilta siten, että oppilas sai keskustella pulmallisesta tilanteesta sosionomin kanssa, ja sosionomi myös avusti tarpeen mukaan oppilasta koulutehtävissä. Oppilaan poisto tunnilta ei siten johtanut ainoastaan hetkelliseen työrauhan paranemiseen, vaan **ongelmatilanteeseen johtaneisiin syihin pystyttiin aidosti puuttumaan**. Hankkeen työskentelytapojen toimivuutta kuvastavat Purkki-toiminnan koeluentoisen keskeyttämisen tulokset. Muutaman kuukauden toimintataun aikana opettajat raportoivat luokkien työrauhan kärsineen merkittävästi ja välituntien muuttuneen levottomammiksi.

Koulua ja elämää varten -hankkeiden tuloksena **konfliktit oppilaiden välillä vähenivät** selvästi. Koulusosionomit puuttuivat havaitsemiinsa konfliktitilanteisiin välittömästi käyttäen sosiaalipedagogisia konfliktitilanteiden selvittelymalleja. Aiemmin kouluista oli puuttunut sekä henkilöresursseja että taitoja oppilaiden välisten ristiriitojen selvittämiseksi. Konfliktitilanteiden selvittelyllä pyrittiin pysyviin ratkaisuihin oppilaiden välisissä ongelmissa,

ja selvittelyyn osallistuneiden oppilaiden tilannetta seurattiin myöhemmillä tapaamisilla. Oppilaat raportoivat **koulukiusaamisen vähentyneen** hankkeen aikana merkittävästi.

Konfliktitilanteiden selvittely lisäsi osaltaan **oppilaiden suvaitsevaisuutta**. Useissa ristiriitatilanteissa oli mukana maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja tilanteiden käsittelyssä panostettiin oppilaiden väliseen dialogiin ja keskinäisen yhteisymmärryksen ja arvostuksen lisäämiseen. Suvaitsevaisuuden lisääntymistä tuettiin Koulua ja elämää -hankkeissa myös muilla tavoin, kuten koulussa tehdyllä suvaitsevaisuuskartoituksella, ryhmätystuntien keskusteluilla sekä koulussa järjestetyillä monikulttuurisuusilloilla. KOTA-hankkeessa suvaitsevaisuutta pyrittiin lisäämään panostamalla opettajien taitoihin kohdata erilaisista taustoista tulevat oppilaat.

Opettajat ja oppilaat arvioivat **koulun yleisen ilmapiirin parantuneen ja yhteisöllisyyden lisääntyneen** Koulua ja elämää varten -hankkeiden monimuotoisen työskentelyn avulla. Myös KOTA-hankkeeseen ja Vesalan tietotori-hankkeeseen osallistuneiden koulujen opettajat kokivat koulujensa ilmapiirin parantuneen. Kohentunut ilmapiiri sekä oppilaiden ja opettajien työskentelyrauhan lisääntyminen on merkittävää kaikkien oppilaiden näkökulmasta. Vaikka pääosa hankkeiden suorasta toiminnasta kohdistui syrjäytymisvaarassa oleviin ja oireileviin nuoriin, hankkeiden vaikutukset siis hyödyttivät kaikkia koulujen oppilaita.

Hankkeilla oli myös vaikutusta **koulujen maineeseen**. Hankkeiden myötä koulut saivat runsaasti positiivista julkisuutta, ja esimerkiksi Vesalan kouluun haki Tietotori-hankkeen jälkeen selvästi enemmän oppilaita kuin ennen hanketta. Urban II -ohjelma-alueen kouluille asukkaiden positiivinen mielikuva koulusta on ensiarvoisen tärkeä, sillä koulujen uhkana on oppilaspuhjan yksipuolistuminen, mikäli alueen koulutusmyönteisten perheiden luottamus lähikouluunsa on heikko. Positiivinen mielikuva lähikoulusta parantaa koulujen mahdollisuutta saada **monipuolinen oppilaspuhja**. Parhaimmillaan koulujen parantunut maine yhdessä oppilaspuhjan monipuolistumisen sekä kohentuneiden resurssien kanssa voivat johtaa paranevien oppimistulosten myötä positiivisen kehityksen kierteseen, josta hyötyvät oppilaat, koulu ja koko alue.

Hankkeiden lopulliset vaikutukset koulujen toimintaan ja oppimistuloksiin eivät ole vielä selvillä. On ilmeistä, että osa positiivisista vaikutuksista jäi väliaikaisiksi hankkeiden lopettamisen myötä. Toisaalta hankkeilla saattoi olla

vaikutuksia, jotka tulevat näkyviin vasta pidemmän aikavälin seurannassa. Olisikin tärkeää, että hankekoulujen tilannetta seurattaisiin systemaattisesti hankkeiden hyötyjen arvioimiseksi. Kokonaisvaikutusten tutkiminen olisi tärkeää kaikkien helsinkiläiskoulujen näkökulmasta, sillä systemaattisten arvioiden avulla hyviksi todettuja käytäntöjä kannattaisi luonnollisesti levittää muihinkin kouluihin. Toistaiseksi ainoastaan Vesalan tietotori-hankkeessa testattu kouluportaali on otettu käyttöön koko kaupungissa, vaikka useista muistakin hankkeista kehitetyistä toimintatavoista oli hankkeiden omien arviointien mukaan selviä hyötyjä.

Hankkeiden alueelliset vaikutukset

Urban II -ohjelman kouluhankkeissa on korostettu **koulun merkitystä alueellisena palveluna**. Kaikki edellisessä luvussa esitellyt koulujen toimintaedellytyksiä ja oppimistulosten tasa-arvoa kohentavat vaikutukset ovat tästä näkökulmasta merkittäviä myös koulua ympäröivän alueen kannalta. Valtaosa helsinkiläiskoulujen oppilaista myös asuu koulunsa oppilaaksiottoalueella tai muilla lähialueilla, jolloin **oppilaiden parantunut tilanne heijastuu suoraan alueelle**. Näiden vaikutusten lisäksi hankkeilla on ollut myös suuremmin koulujen ulkopuolelle alueiden asukkaisiin ja toimintaedellytyksiin kohdistuvia vaikutuksia.

Voidaan olettaa, että nuorten hyvinvoinnin koheneminen heijastui lisääntyneenä hyvinvointina ja turvallisuutena myös nuorten asuinalueilla. Erityisesti Koulua ja elämää varten -hankkeissa panostettiin nuorten **syryjäytymisen ehkäisemiseen**. Koulu verkostoitui hankkeessa eri aluetoimijoiden kuten nuorisotyön, sosiaalitoimen ja Mannerheimin lastensuojeluliiton kanssa, ja syrjäytymisvaarassa olevat nuoret saivat monimuotoista apua koulun kautta. Myös nuorten tilanteen seuranta toimi luontevasti koulun kautta. Avun piiriin saatiin hankkeessa useita sellaisia nuoria, joita tukitoimet eivät olleet aiemmin tavoittaneet, ja toimintaa voikin pitää aidosti alueellisena ja merkittävällä tavalla eri sektorit ylittävänä syrjäytymisen ehkäisyä.

Koulua ja elämää varten -hankkeiden toiminnassa **tuettiin oppilaiden perheitä**. Oppilaiden vanhempien kanssa toteutetut tempaukset koululla keräsivät runsaasti osallistujia. Tempaukset tarjosivat vanhemmille ja lapsille mahdollisuuden yhteiseen, rakentavaan toimintaan, ja oppilaiden vanhemmat saivat myös mahdollisuuden tutustua muihin perheisiin yhteisen toiminnan kautta. Somaliäitien vertaisryhmä tutustutti äitejä toisiinsa, ja äitien ja lasten välistä suhdetta tuettiin yhteisillä tapaamisilla. Useille suurien perheiden lapsille ta-

paamiset olivat käytännössä ensimmäinen tilaisuus, jossa heillä oli mahdollisuus äitiensä jakamattomaan huomioon.

Hankkeissa myös **lisättiin vanhempien tietoja ja taitoja**. Koulua ja elämää varten -hankkeiden tempauksissa oli mukana alueella toimivia julkisorganisaatioita ja järjestöjä, joista vanhemmat saivat tempausten kautta tietoa. Erilaisten perheille ja nuorille tarkoitettujen tukimuotojen tunteminen oletettavasti madaltaa vanhempien kynnystä hakea tarvittaessa apua erilaisissa elämäntilanteissa. Vesalan tietotori-hankkeessa järjestettiin tietoteknisiä valmiuksia lisäävää koulutusta lähes sadalle vanhemmalle. Useat perheille ja vanhemmille tarkoitetut tapahtumat keräsivät runsaasti maahanmuuttajataustaisia perheitä ja tukivat luontevasti **perheiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan**.

Monet Koulua ja elämää varten -hankkeissa järjestetyt tapahtumat kuten Lucia-ilta ja monikulttuurisuusilta olivat avoimia kaikille alueen asukkaille. Hankkeella pyrittiin tietoisesti lisäämään **alueellista yhteisöllisyyttä**, ja tapahtumat keräsivät runsaasti väkeä. Koulujen alueellinen toiminta jatkuu myös hankkeen päättymisen jälkeen. Esimerkiksi Myllypuron koulu on vastaisuudessaakin järjestämässä useita alueellisia toimintoja ja tarjoamassa tiloja urheiluseurojen ja harrastuskerhojen toiminnalle. Asukkaiden yhteisellä toiminnalla on vaikutusta alueen kokemiseen viihtyisänä ja turvallisena.

Koulujen alueellisen toiminnan vilkastumisen ohella Koulua ja elämää varten -hankkeet saivat aikaan muiden **aluetoimijoiden välisten yhteyksien muuttumisen kiinteämmäksi**. Hankkeiden alueellinen yhteistyö perustui koulun, nuorisotoimen, päiväkotien, leikkipuistojen ja kolmannen sektorin toimijoiden – Mannerheimin lastensuojeluliiton, Suomen Pakolaisapu ry:n ja Helsingin erilaiset oppijat ry:n – yhteiseen toimintaan. Syntyneet yhteydet säilynevät virallisen hankeyhteistyön loppumisenkin jälkeen henkilöiden keskinäiseen tuttuuteen perustuvina, informaalisina verkostoina, jotka voivat tulevaisuudessa hyödyttää alueen kehittämistyötä.

Kouluilla järjestetyt asukastapahtumat saivat positiivista huomiota julkisuudessa, mikä voi osaltaan edesauttaa alueiden maineen kehittymistä positiivisempaan suuntaan. **Alueiden maineella** on suuri merkitys alueen tulevaan kehitykseen esimerkiksi muuttopäätösten ja yritysten sijoittumisen kautta. Kaikissa hankkeissa koulut saivat runsaasti myönteistä julkisuutta, mikä osaltaan muovaa myös yleistä käsitystä alueista. Koulun maineen tiedetään myös vaikuttavan nuorten perheiden muuttopäätöksiin (Kahila 2005). Koulun ja alueen kehityksen välisiä yhteyksiä käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

7. Koulut ja kaupungin kehitys

Suomalaiset peruskoulut menestyvät kansainvälisessä vertailussa erinomaisesti. Oppimistuloksia vertailtaessa suomalaiset peruskoulun 9.-luokkalaiset ovat olleet toistuvasti OECD:n PISA-arviointien kärjessä. Tulosten keskiarvo on kansainvälisesti hyvin korkea, oppilaiden väliset erot pieniä, huippuoppijoita on runsaasti, ja eri koulut pärjäävät vertailuissa hyvin tasaisesti (ks. esim. PISA...2007). Opetushallituksen toteuttamien oppimistulosten arviointien perusteella myös helsinkiläiskoulujen tilanne on hyvä, ja Helsingin oppilaiden ja koulujen oppimistulosten keskiarvo on jopa muun maan keskiarvoa korkeampi (Kuusela 2006: 58).

Suomalaisten koulujen tilanteessa on kuitenkin myös negatiivisia elementtejä, eikä oppimistuloksissa yllätä niihin tavoitteisiin, joita koulutusjärjestelmälle on kansallisesti asetettu. Yksittäisten oppilaiden ja eri oppilasryhmien oppimistulosten välillä on Suomessakin melko suuria eroja ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvussa (Erilaiset... 2007). Kouluissa kohdataan myös aiempaa enemmän sosiaalisia ongelmia, ja esimerkiksi opettajiin kohdistuvan väkivallan uhan on arvioitu lisääntyneen viime vuosina (Laaksola 2007). Monet koulutukseen liittyvät ilmiöt kärjistyvät pääkaupunkiseudulla. Vaikka helsinkiläisoppilaiden suoritustaso on Helsingin aikuisväestön korkeaa koulutusta heijastellen maan keskiarvoa parempi, oppilaiden tuloksissa on enemmän hajontaa kuin muualla maassa ja koulujen väliset erot ovat huomattavasti suuremmat (Kuusela 2006: 50, 58).

Oppimistulokset ja koulujen eriytymiskehitys

Peruskoulujen oppimistulosten muodostuminen on monitahoinen ilmiö, johon liittyy valtava määrä vaikuttavia tekijöitä aina yhteiskunnallisista rakenteista ja institutionaalisista ratkaisuista yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Yhden kaupungin tasolla eri koulujen välisten erojen syntymiseen vaikuttavat tekijät voidaan kuitenkin yksinkertaistaen jaotella kahteen: kouluun liittyviin ilmiöihin sekä oppilaspoijaan ja sen valikoitumiseen liittyviin ilmiöihin. Kouluissa merkittäviä tekijöitä ovat koulujen resurssit kuten tilat ja laitteet, opettajat ja heidän ammattitaitonsa sekä koulun mahdollisuudet järjestää erityisopetusta.

Perusopetuksen tasa-arvoa laaja-alaisten oppimistulosaineistojen ja Opetushallituksen arviointien avulla analysoinut Kuusela (2006) esittää, että Suomes-

sa ei ole juurikaan havaittavissa sellaisia koulujen resursseihin ja toimintaan liittyviä eroja, jotka selittäisivät koulujen välistä oppimistulosten vaihtelua. Etenkin pienemmillä aluetasoilla, kuten yksittäisellä kaupunkiseudulla, koulujen erot tuloksissa palautuvat hänen tulkintansa mukaan ennen muuta erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden epätasaiseen jakautumiseen koulujen välillä (ks. myös Kuusela 2002). Tätä tulkintaa tukee se, että helsinkiläiskoulujen oppimistulosten eroja voidaan tilastollisesti selittää erittäin hyvin koulujen oppilaaksiottoalueiden välisten sosioekonomisten erojen avulla (Bernelius 2005).

On epäilemättä positiivista, että peruskoulujen tasa-arvo ei ole Suomessa vaarantunut opetuksen laadun ja koulujen resurssien suhteen. Koulujen väliset erot oppilaspuolella ja oppimistuloksissa eivät kuitenkaan ole millään tavoin ongelmattomia, sillä oppilaspuolella valikoitumisella on itsenäisiä vaikutuksia, joista osa voi syventää koulujen ja yksittäisten oppilaiden välisiä eroja entisestään. Merkittävin havainto näistä vaikutuksista on laaja OECD:n tekemä PISA 2006 -tutkimuksen analyysi (PISA...2007: 169-283), jossa 55 valtion oppimistulosaineisto osoitti selvästi, että oppilaiden voimakas valikoituminen koulujen välillä johtaa oppilaiden sosioekonomisen taustan merkityksen korostumiseen ja oppimistulosten hajonnan eli oppilaiden välisten erojen kasvuun. Koulujen eriyttäminen aiheutti tutkimukseen osallistuneissa maissa oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvon heikkenemistä ja koulutuksen lisääntynyttä periytyvyyttä sukupolvien yli – eli heikommista oloista tulevien oppilaiden lahjakkuuden hukkaamista.

OECD:n tutkimuksessa havaittiin, että eriyttäminen johti useimmissa maissa myös maan keskimääräisen osaamistason alenemiseen. Voimakkaasti eriytyneiden koulujen maita oli yhteensä 30, ja näistä 21:ssä – muun muassa Ruotsissa - eriytyminen oli heikentänyt keskimääräisiä oppimistuloksia tuntuvasti. Oppimismyönteisimmän ja sosioekonomisesti hyväosaisimman oppilaspuolella kouluissa tulokset kyllä paranivat eriyttämisen myötä, mutta heikkomman oppilaspuolella kouluissa tulokset laskivat niin merkittävästi, että kokonaisefekti maan keskimääräisiin oppimistuloksiin oli negatiivinen. Sama ilmiö toistui kouluissa, joiden sisällä oppilaat oli jaettu kaikissa aineissa erillisiin tasoryhmiin: heikoimmissa ryhmissä tulokset heikkenivät niin paljon, että paremmissa ryhmissä saavutetut parannukset mitätöityivät koulun keskiarvoa laskettaessa. Tutkimuksen raportissa todetaan (PISA...2007: 276):

☞ Merkittävintä on, että koulutusjärjestelmissä, joissa oppilaat jaetaan suuntautumisen mukaan eri kouluihin suhteellisen varhaisessa vaiheessa, so-

sioekonomisen taustan mukaiset erot oppilaiden suoritustasossa muodostuvat koostumusvaikutusten johdosta suuriksi 15 ikävuoteen mennessä. Näissä koulutusjärjestelmissä saavutetut oppimistulokset eivät myöskään ole parempia kuin yhtenäiseen peruskouluun perustuvissa järjestelmissä. [...] Pienempi efekti on oppilaansa tasoryhmiin jakavien koulujen oppimistulosten keskiarvon lasku, joka viittaa siihen, että erotteleva käytäntö saattaa heikentää tietyn ryhmän oppimista enemmän kuin toisten oppiminen tehostuu.”

(“Most importantly, in school systems where students are divided into different school groups at relatively early ages, the socio-economic differences in results by age 15 are relatively large through school compositional effects, while the average level of performance is not higher compared to comprehensive education systems. [...] A smaller effect is the slightly lower overall performance of schools that group students by ability for all subjects internally, suggesting that such a policy might potentially hinder learning of certain students more than it enhances learning of others.”)

OECD:n analyysissä havaitut vaikutukset nousivat ennen muuta koulujen eriytymisestä, joka johtui institutionaalisista valinnoista oppilaiden jaottelussa kyvykkyyden mukaan. Suomessa koulujen eriytyminen ei perustu koulutusjärjestelmän eriyttämiseen, vaan kaupungin alueellisen eriytyminen ja oppilaiden omien kouluvalintojen aiheuttamaan valikoitumiseen. Tästä huolimatta ei ole syytä olettaa, etteivätkö raportissa kuvatut ilmiöt toistuisi jossakin mitta-kaavassa valikoitumisen syistä riippumatta.

Koulujen oppilasohjan vaikutusta on selvitetty viime vuosina PISA-tutkimusten ohella usealla eurooppalaisella aineistolla, ja tutkimuksissa on saatu vahvaa näyttöä siitä, että oppilasohjan rakenteella on itsenäisiä vaikutuksia valikoitumisen syistä huolimatta (Ammermueller & Pischke 2006, Robertson & Symons 2003, Zimmer & Toma 2000). Esimerkiksi Ammermueller ja Pischke (2006) tutkivat ilmiötä käyttäen PIRLS-oppimistulosaineistoja Saksasta, Ranskasta, Islannista, Alankomaista, Norjasta ja Ruotsista. Tutkimuksessa mukana olleet koulut eivät olleet institutionaalisesti eriytettyjä tai ryhmitelleet oppilaitaan tasoryhmiin, mutta alueellisen eriytyminen ja kouluvalintojen takia eriytyneen oppilasohjan havaittiin vaikuttavan selvästi sekä yksittäisten oppilaiden että koulun tuloksiin.

OECD:n raportissa viitataan oppilaiden valikoitumisen aiheuttamiin vaikutuksiin käsitteellä *compositional effects*. Käsite voidaan suomentaa koostu-

musvaikutukseksi (Kauppinen 2004: 51-55), ja sillä viitataan kaikkiin niihin vaikutuksiin, joita oppilaspuhjan koostumus aiheuttaa vuorovaikutuksessa oppilaiden kesken sekä oppilaiden ja koulun välillä. Vaikutusten syntymekanismia voivat olla esimerkiksi oppimisasenteiden ja käyttäytymismallien siirtyminen oppilailta toisille, oppilaiden välinen vertaistuki koulutehtävissä, häiriöt luokassa tai opettajien odotukset oppilaidensa taitotason suhteen (ks. esim. PISA...2007; Kuusela 2006: 55-64; Ammermueller & Pischke 2006; Kauppinen 2004: 51-55; Robertson & Symons 2003; Zimmer & Toma 2000).

Koulujen eroja syventävät koostumusvaikutukset eivät ole ainoita koulujen oppilaspuhjan aiheuttamia vaikutuksia. Oppilaspuhja vaikuttaa myös edelleen oppilaiden tulevaan valikoitumiseen yhdessä koulun sijaintialueen kanssa. 1990-luvun puolivälistä lähtien oppilaat ovat saaneet Helsingissä valita koulunsa vapaasti asuinpaikastaan riippumatta. Oppilailta on ensisijainen oikeus päästä lähikouluunsa, eli oman oppilaaksiottoalueensa kouluun, mutta mihin tahansa kaupungin kouluun voi hakea vapaiden oppilaspaikkojen puitteissa. Omalta alueeltaan muihin kouluihin lähtee Helsingissä noin kolmannes alasteen oppilaista ja vajaa puolet yläasteen oppilaista. Helsingiläiskoulut ovat hyvin erilaisessa asemassa kouluvalintojen suhteen. Osaan kouluista on huomattavasti oppilaspaikat ylittävä määrä hakijoita, kun taas toiset koulut menettävät runsaasti oman alueensa oppilaita muihin kouluihin.

Yleensä muihin kouluihin lähtevät oppilaat valitsevat koulun, jonka oppimistulokset ovat paremmat kuin heidän oman lähikoulunsa oppimistulokset (Bernelius 2005). Kouluvalinnoilla siis tavoitellaan tuloksiltaan parempia kouluja, ja käytännössä kyse on oppilasvirroista edullisemmän oppilaspuhjan – eli koulutuksellisesti hyväosaisempien alueiden – kouluihin. Alueiden väestörakenteen merkitys kouluvalinnoissa näkyy oppilasvirtojen selvänä maantieteellisenä säännönmukaisuutena. Seppänen (2001, 2004, 2006) on tutkinut koulua vaihtavien oppilaiden virtoja kaupungeissa, ja havainnut oppilasvirtojen kulkevan pääsääntöisesti kaupungin laidoilta kohti keskustaa. Kaikkien suosituimmat koulut ovat tavallisesti keskustan liepeillä, ja torjutuimmat puolestaan sijaitsevat vanhoissa, keskustasta etäällä olevissa lähiöissä.

Kouluvalinnat syventävät koulujen välisiä oppilaspuhjan ja oppimistulosten eroja entisestään, sillä muun kuin oman lähikoulunsa valitsevat oppilaat ovat oppimistuloksiltaan tilastollisesti merkitsevästi keskiarvoa parempia ja heidän perheidensä sosioekonominen asema on keskimääräistä korkeampi (Seppänen 2006; Bernelius 2005; Jokinen 2000). Suomalaiset tutkimustulokset kouluva-

lintojen koulujen välisiä eroja kasvattavista vaikutuksista ovat samankaltaisia kuin useissa muissa maissa tehdyt havainnot (ks. mm. Allen 2007; van Zanten 1996; Gewirtz et al. 1995)

Koulujen ja alueiden eriytymiskehityksen kehät

Kuten koostumusvaikutuksista ja kouluvalintojen tarkastelusta havaitaan, koulujen oppilas pohjaan ja oppimistuloksiin liittyy monenlaisia kehämäisiä kehityskulkuja, joissa syntyneet erot alkavat vahvistaa itse itseään. Erojen syntymisen pohjana eli kehityksen taustatekijänä on eriytynyt kaupunkirakenne, joka tuottaa oppilas pohjan alkuperäisen valikoitumisen. Oppilas pohjan alkuperäinen valikoituminen vaikuttaa voimakkaasti koulun oppimistuloksiin, jotka yhdessä asuinalueen maineen kanssa muokkaavat koulun mainetta. Koulun maine puolestaan vaikuttaa kouluvalintojen kautta oppilas pohjan lisävalikoitumiseen, joka syventää koulujen välisiä oppilas pohjan ja oppimistulosten eroja entisestään. Koostumusvaikutusten takia koulujen oppimistulokset saattavat eriytyä toisistaan vielä enemmän kuin oppilas pohjat eroavat koulujen välillä.

Koulujen eroja syventävät kehityskulut eivät välttämättä tuota juurikaan näkyviä vaikutuksia tilanteessa, jossa alueiden ja koulujen väliset erot ovat pieniä ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus vähäistä. Vaikuttaakin siltä, että koulujen kehitys seurailee samantyyppistä toiminnallista logiikkaa kuin kaupunkien alueellinen eriytymiskehitys. Kansainvälisten havaintojen perusteella on esitetty, että alueelliseen eriytymiseen liittyvät kehityskulut ovat merkitykseltään vähäisiä alkuperäisten erojen ollessa pieniä, mutta tietyn eriytymisen kynnsarvon ylittyttyä kehitys alkaa eskaloitua ja syntyneet erot alkavat itsenäisesti tuottaa lisää eriytymistä (ks. mm. Andersson 1998). Esimerkiksi ruotsalaisissa maahanmuuttajia ja kaupunkien alueellista eriytymistä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että eri kaupunginosat pystyvät yleensä sulauttamaan alle 10 % ei-eurooppalaisperäisen maahanmuuttajaväestön ongelmitta. Tämän jälkeen alkaa ilmetä jonkinasteista muuttoliikettä alueelta ulos, ja kun maahanmuuttajaväestö ylittää kynnsarvon 20 % väestöstä, alueella käynnistyy tyypillisesti eriytymisen kierre. Parempiosainen kantaväestö muuttaa alueelta pois, sisäänmuutto alueelle yksipuolistuu heikko-osaisemmaksi ja eriytyminen kiihtyy (Andersson 1998: 419-420).

Bunar (2001) on tutkinut Tukholman koulujen ja alueiden eriytymistä sekä maahanmuuttajien roolia eriytymiskehityksessä. Tukholmassa alueiden sosioekonomiseen ja etniseen eriytymiseen liittyvät kynnsarvot ovat ylittyneet

usealla alueella, ja tuloksena on ollut alueellisen eriytymisen kehä. Bunarin (2001) havaintojen mukaan alueellinen eriytyminen on heijastunut nopeasti koulujen tilanteeseen. Tukholmalaisalueiden välinen eriytyminen on johtanut koulujen kiihtyvään eriytymiskehitykseen, sillä huono-osaisimpien alueiden oma oppilaskehitys on heikentynyt poismuuton seurauksena ja alueilla edelleen asuva parempiosainen väestö on valinnut lapsilleen muun kuin alueella sijaitsevan lähikoulun. Syinä lähikoulun torjumiseen ovat olleet muun muassa koulun rapautunut maine ja vanhempien huoli lastensa sosiaalisesta ja kielellisestä kehityksestä (Bunar 2001; Andersson 1998). Joillakin alueilla on tapahtunut jopa maahanmuuttajaväestön jakaantumista siten, että parempiosaisien maahanmuuttajaperheiden lapset pyrkivät muilla alueilla sijaitseviin kouluihin, ja heikoimpien lähiöiden kouluihin jäävät vain kaikkein huono-osaisimpien perheiden lapset (Bunar 2001: 256-262). Tukholman tapauksessa käynnissä on siis sosiaalisen ja etnisen alueellisen eriytymisen liikkeelle työntämä kehitys, jossa alueelliset erot tuottavat yhä syveneviä alueellisia eroja muuttoliikkeen kautta, ja toisaalta koulut eriytyvät alueitakin voimakkaammin kouluvalintojen ja koostumusvaikutusten takia.

Helsingin tilanne on toistaiseksi hyvä verrattuna esimerkiksi Tukholmaan, jossa alueelliset sosiaaliset ja etniset erot ovat huomattavasti suuremmat. Helsingissäkin on kuitenkin nähtävissä merkkejä siitä, että sekä asuinalueilla että kouluissa on käynnissä jonkinasteisia eriyttäviä kehityskulkuja (ks. luku 2). Kouluvalintojen säännönmukainen kohdistuminen oppimistuloksiltaan parempiin kouluihin syventää koulujen välisiä eroja, ja heikoimpien alueiden torjutuissa kouluissa näkyy viitteitä oppilaiden säännönmukaisesta negatiivisesta valikoitumisesta esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuutta tarkasteltaessa. Maahanmuuttajien rooli on kansainvälisten kokemusten valossa merkittävä tekijä heikoimpien alueiden negatiivisen kehityksen käynnistymisessä, kun kantaväestö alkaa kartella koulua maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kynnyksarvon ylittyessä (Bunar 2001; Andersson 1998). Monissa Helsingin koulutuksellisesti huono-osaisimpien alueiden kouluissa onkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen yliedustus verrattuna alueen kouluikäisen väestön rakenteeseen. Tämä on tulkittavissa siten, että joidenkin alueiden hyväosainen kantaväestö valitsee jo tarkoituksellisesti jonkin muun alueen koulun.

Uhkana on, että Helsingin alueellinen eriytyminen tai koulujen eriytyminen ylittää kynnyksarvot, joiden jälkeen eriytymiskehitys alkaa voimistua. Erityisesti luvussa 2 esitelty maahanmuuttajien määrän kasvu voi olla Helsingissä kriittinen eriytymiskehityksen liikkeelle työntävä voima. Kehämäisen, itseään

ylläpitävän kehityksen käynnistyttyä tilanteeseen on vaikeaa vaikuttaa, kuten useissa Euroopan maissa on havaittu. Merkittävää eriytymiskehityksessä on, että kun alueen eriytymisestä aiheutuva koulujen eriytymisen kehä käynnistyy, koulujen eriytyminen ruokkii edelleen alueellista eriytymistä. Esimerkiksi Andersson (1998) on Ruotsissa tunnistanut koulut keskeiseksi alueellista eriytymistä kiihdyttäväksi elementiksi. Oppimistuloksiltaan paremmat koulut houkuttelevat lastensa koulutuksesta kiinnostuneita vanhempia muuttamaan näiden koulujen oppilaaksiottoalueille oppilaspaikan varmistamiseksi, kun taas heikoimpien alueiden koulut ovat keskeinen parempiosaisten lapsiperheiden poismuuton syy.

Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa koulujen keskeinen merkitys alueellisen kehityksen kannalta on jo useita vuosikymmeniä tunnettu ilmiö (Cheshire & Sheppard 2004; Leech & Campos 2001; Figlio & Lucas 2000; Bogart & Cromwell 2000; Haurin & Brasington 1996). Näissä maissa hyvämaineiset koulut nostavat tuntuvasti lähialueiden asuntojen hintoja erityisesti niissä osissa maata, joissa muun kuin oman lähikoulun valinta ei ole mahdollista. Kun asuinalueiden väliset hintaerot kasvavat, yhä harvemmillä pienituloisella on mahdollisuus päästä halutummille alueille ja saada lapsensa halutuimpiin kouluihin. Cheshiren ja Sheppardin (2004) isobritannialaisella oppimistulos- ja asuntohinta-aineistolla tekemän tutkimuksen mukaan koulujen aiheuttama ero oppimistuloksiltaan heikoimpien ja parhaiden koulujen oppilaaksiottoalueiden välillä oli jopa 34 % asuntojen hinnoista. Alueellisen eriytymisen ja koulujen eriytymisen välillä on siis monimutkainen vuorovaikutuksen verkosto, jossa molemmat ilmiöt vahvistavat toisiaan.

Kohti pienempiä eroja

Alueellisen eriytymiskehityksen ja koulujen välinen vuorovaikutus on ongelmallista tilanteessa, jossa kehämäiset kehityskulut ovat jo lähteneet käyntiin ja aktiivinen puuttuminen kehitykseen on vähäistä. Tällaisessa tilanteessa erityisesti heikot alueet putoavat negatiivisen kehityksen kierteeseen, jota koulu osaltaan vahvistaa. Alueiden ja koulujen välinen vuorovaikutus voi kuitenkin olla myös voimavara pyrkimyksissä kehittää alueellista ja koulutuksellista tasa-arvoa – erityisesti, jos tilanteeseen puututaan varhaisessa vaiheessa.

Parhaimmillaan kehittämistoimilla voidaan onnistua kääntämään heikkojen alueiden kehityksen suunta ylöspäin kohoavaksi kierteeksi, jossa positiiviset kehityskulut vahvistavat toisiaan. Urban II -ohjelman kouluhankkeet ovat hyvä esimerkki kansainvälisellä mittapuulla varhaisessa vaiheessa aloitetus-

ta toiminnasta. Hankkeissa on myös ansiokkaasti hyödynnetty ymmärrystä koulun ja alueen välisestä vuorovaikutuksesta, ja kouluja on pystytty hyväksikäyttämään Urban II -ohjelman tavoitteiden mukaisessa alueiden kehittämisessä. Koulujen kehittäminen on luonnollisesti ollut ensisijaisen tärkeää myös oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta.

Selvin mitattavissa oleva osoitus Urban II -ohjelman kouluhankkeiden onnistumisessa jonkinasteisen positiivisen kehityksen käynnistämiseksi on Vesalan Tietotori-hankkeen aikaansaama lisäys kouluun hakeneiden oppilaiden määrässä. Oppilasmäärän runsastuminen merkitsee sitä, että koulu on pystynyt houkuttelemaan oppilaiskseen entistä suuremman osan oman oppilaak-siottoalueiden nuorista ja mahdollisesti myös joitakin lähialueiden nuoria. Kouluun saapuneet oppilaat ovat suurella todennäköisyydellä tyypillisiä kou-lua vaihtavia oppilaita, joiden saaminen Vesalan kouluun on tasapainottanut oppilasohjan rakennetta ja parantanut koulun oppimistuloksia. Oppilaiden houkuttelun pohjana on ollut ilmeisesti hankkeen ja sen saaman julkisuuden parantama koulun maine, ja oppilasohjan tasapainottuminen antaa koululle mahdollisuuden nostaa profiiliaan edelleen.

Koulujen ja alueiden toisiaan tukevan kehittämistyön näkökulmasta on negatiivista, että useat Urban II -ohjelman kouluhankkeissa kehitetyistä toimintamal-leista eivät jatkuneet hankekauden jälkeen tai levinneet muualle kaupunkiin. Hankkeilla saatiin kuitenkin aikaan myös lukuisia pysyvämpiä vaikutuksia, kuten opettajien ammattitaidon kohoaminen KOTA-hankkeen seurauksena. Hankkeissa luotuja tehokkaiksi havaittuja toimintatapoja on myös tulevai-suudessa mahdollista elvyttää ja levittää alkuperäisten hankekoulujen ohella muihinkin kaupungin kouluihin. Hankkeet osoittivat, että koulujen ja kaupun-ginosien tilannetta voidaan kohentaa yllättävän pienilläkin resursseilla.

Kouluhankkeet vahvistivat osaltaan tutkimuksellisesti tunnetun tiedon siitä, että koulujen kehittämisessä merkittävimpiä tekijöitä ovat koulun resurssit sekä oppilasohjan rakenne, joka vaikuttaa sekä koulun toimintaedellytyksiin että oppimistuloksiin (vrt. esim. PISA...2007). Tulevaisuuden mahdollisuuksia koulujen kehittämistyössä ovatkin toimenpiteet, joilla pystytään vaikutta-maan tehokkaasti näihin ulottuvuuksiin.

Vaikka kouluvalinnat lisäävät koulujen välisiä oppilasohjan eroja, vapaiden koulumarkkinoiden lakkauttaminen ei ole mielekäs keino oppilasohjan negatiivisen valikoitumisen vähentämiseen. Lähikouluun pakottaminen saattaa johtaa lisääntyvään alueelliseen eriytymiseen, jos kotitaloudet kokevat pai-

netta vaihtaa asuinalueita tiettyihin kouluihin pääsyt tai toisten poisvalinnan vuoksi (ks. esim. Allen 2007; Cheshire & Sheppard 2004). Lisääntyvä alueellinen eriytyminen johtaisi jälleen koulujen oppilaspuhjan erojen kasvuun. Esimerkiksi isobritannialaisia koulumarkkinoita tutkineet Gorard, Taylor ja Fitz (2003: 186) ovat summanneet kouluvalintojen vaikutuksen oppilaspuhjiin sosioekonomisesti eriytyneessä yhteiskunnassa seuraavasti: ”Vapaa kouluvalinta voi muuttaa sääntöjä, joiden mukaan koulusegregaatio syntyy, mutta se ei muuta merkittävästi segregaatian tasoa, jonka määrittelevät suurelta osin rakenteelliset tekijät.” Heidän keskeinen väitteensä siis on, että mikäli yhteiskunnalliset ja alueelliset erot ovat riittävän suuria, osa vanhemmista haluaa valikoida lastensa koulun tarvittaessa vaikka asuinalueen vaihdon avulla.

Mahdollisia tapoja koulujen resursseihin ja oppilaspuhjaan vaikuttamiseksi voisivat olla esimerkiksi positiivisen diskriminaation kehittäminen edelleen, oppilaaksiottoalueiden rajanvedon uudistaminen, koulutuksellisesti huono-osaisimpien alueiden koulujen maineen kohentaminen ja erityisyyden korostaminen, koulujen alueellisen roolin tukeminen sekä puuttuminen alueiden etniseen eriytymiseen ja sen vaikutuksiin.

Positiivisen diskriminaation kehittäminen

Helsingissä on tällä hetkellä käytössä positiivisen diskriminaation (PD) toimintamalli, jolla pyritään kaventamaan huono-osaisimpien ja paremmin menestyvien alueiden välistä eroa. Positiivinen diskriminaatio tarkoittaa lisäresurssien kohdentamista heikoimmille alueille, ja toimintamalli on käytössä myös kaupungin peruskouluissa. Koulujen positiivisen diskriminaation malli pohjaa tietoon siitä, että oppilaaksiottoalueiden väestön sosioekonominen kokoonpano vaikuttaa koulujen toiminnassaan kokemuksiin haasteisiin. Oppilaaksiottoalueiden ominaisuuksia kuvataan positiivisen diskriminaation indeksillä (PD-indeksi), joka lasketaan seitsemän alueellisen muuttujan avulla (Lankinen 2001b).

Vaikka koulujen väliset oppimistulosten erot eivät johdukaan resurssien epätasaisesta jakautumisesta koulujen välillä vaan koulujen oppilaspuhjiin eroista (Kuusela 2006), eroja voidaan pyrkiä kaventamaan ylimääräisillä haastavimpiin kouluihin suunnatuilla resurssipanostuksilla. Tällä hetkellä Helsingin koulujen positiivinen diskriminaatio tarkoittaa nimenomaan taloudellisten määrärahojen lisäämistä PD-indeksiin osoitettuihin kouluihin. Määrärahat ovat kuitenkin suhteellisen pieniä. Esimerkiksi vuonna 2006 erityistukea sai yhteensä 26 suomenkielistä ala- ja yläasteen koulua, ja keskimääräinen tuki-

summa oli noin 32 000 euroa vuodessa (Esitys...2006). Karkeasti arvioiden tällainen tukisumma tarkoittaa mahdollisuutta hieman vajaaseen 20 henkilötyötuntiin viikossa.

OECD:n PISA-analyysin mukaan useissa Euroopan maissa on havaittavissa selviä viitteitä koostumusvaikutuksista, jotka heikentävät oppimistuloksiltaan heikoimpien koulujen tuloksia entisestään (PISA...2007). Jotta oppilas pohjaltaan haastavimpia kouluja saataisiin nostettua tuloksiltaan lähemmäs paremmin menestyviä kouluja, resurssipanostuksilla pitäisi siis pystyä paikkaamaan sekä haastavamman oppilas pohjan aiheuttamia suoria vaikutuksia että kumuloituvia koostumusvaikutuksia. Vertailtaessa Helsingin koulujen oppimistulosten suhdetta oppilaaksiottoalueen väestön ominaisuuksiin voidaan havaita, että huono-osaisimpien alueiden koulut toteuttavat oppilaaksiottoalueensa avulla luotua ennustetta yhtä hyvin kuin muutkin kaupungin koulut (Bernelius 2005). Koulujen välinen ero ei siis ole kaventunut alueelliseen ennusteeseen nähden lainkaan. Havainto viittaa siihen, että positiivisen diskriminaation vaikutus on tällä hetkellä ainoastaan mahdollisten negatiivisten koostumusvaikutusten kumoaminen, mikäli tällaisia vaikutuksia Suomen oloissa syntyy. Tässä valossa vaikuttaisi siltä, että Helsingin positiivisen diskriminaation tämänhetkiset määrärahat ovat riittämättömiä koulujen välisten erojen kaventamiseen.

Taloudellisten resurssien lisäämisen ohella kouluissa olisi mahdollista panostaa opettajien osaamiseen ja asenteisiin sekä uuden asiantuntemuksen tuomiseen koulutyön tueksi. Urban II -ohjelman kouluhankkeet tarjoavat valmiita menetelmiä näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. KOTA-hankkeessa ja Koulua ja elämää varten -hankkeissa saadut kokemukset osoittavat, että opettajien koulutus ja esimerkiksi sosiaalipedagoginen toiminta koulussa voivat parantaa merkittävästi koulun kykyä kohdata ja tukea erilaisia oppilasryhmiä. Koulun kyky reagoida yksittäisten oppilaiden ongelmiin vaikuttaa parhaimmillaan paitsi kyseisten oppilaiden menestymiseen, myös koko koulun ilmapiiriin, oppimisympäristön laatuun ja oppimistuloksiin. Opettajien asenteet ovat tärkeitä, sillä opettajien oppilaisiinsa kohdistamien asenteiden ja odotusten tiedetään vaikuttavan luokan oppimisilmapiiriin ja oppilaiden tuloksiin. Erityisesti oppilas pohjaltaan haastavissa kouluissa on uhkana, että opettajien odotukset oppilaidensa suhteen ovat vähäiset (ks. esim. PISA...2007; Välijärvi 2005; Bunar 2001; Rosenthal & Jacobson 1968).

Koulun resurssien näkökulmasta myös opettajien jaksamisen tukeminen on ensiarvoisen tärkeää. Suomessa ei toistaiseksi ole havaittu useissa muissa maissa yleistä trendiä opettajien valikoitumiseen koulujen välillä, vaan opet-

tajien yleistä tasoa pidetään hyvänä. On kuitenkin vaarana, että jos työympäristö koulutuksellisesti heikoimpien alueiden kouluissa vaikeutuu, näihin kouluihin on hankalaa houkutella riittävästi päteviä ja motivoituneita opettajia. Huolestuttavana piirteenä opettajien jaksamisen kannalta voidaan pitää esimerkiksi *Opettaja*-lehden tekemää selvitystä, jonka mukaan opettajiin kohdistuva väkivalta on viime vuosina lisääntynyt erityisesti suuremmissa kaupungeissa (Laaksola 2007).

Oppilaaksiottoalueiden rajanveto

Koulujen oppilaaksiottoalueiden rajanveto on keskeinen koulujen oppilas-pohjaan vaikuttava tekijä, koska oppilasohjan alkuperäinen valikoituminen tapahtuu nimenomaan oppilaaksiottoalueen sisäpuolelle jäävän väestön perusteella. Oppilasohjan alkuperäinen valikoituminen vaikuttaa edelleen koulun toimintaedellytyksiin, oppimistuloksiin ja oppilaiden tulevaan valikoitumiseen kouluvalintojen kautta. Tällä hetkellä Helsingissä oppilaaksiottoalueiden rajanveto perustuu ennen muuta koulun oppilaspaikkoihin sopivan väestömäärän rajaamiseen ja oppilaiden kannalta helpon koulumatkan turvaamiseen. Kriteeriksi olisi tulevaisuudessa mahdollista ottaa myös koulun oppilasohjan tasapainottaminen.

Esimerkiksi Isossa-Britanniassa koulujen oppilaaksiottoalueen rajanvetoa käytetään välineenä koulujen eriytymisen vastaisissa pyrkimyksissä. Rajanvedolla pyritään varmistamaan, etteivät oppilaaksiottoalueiden väliset rajat kulje naapurikoulujen oppilasohjia eriyttävästi, vaan tasoittaen eroja koulujen välillä mahdollisuuksien mukaan. Oppilaaksiottoalueiden rajanvedon muuttaminen ei ole täysin ongelmatonta, sillä siihen liittyy samantyyppisiä pulmia kuin sosiaalisen sekoittamisen politiikkaan. Sosiaalisen sekoittamisen politiikan on havaittu toimivan alueellisia eroja tasoittavasti silloin, kun koko väestön sosioekonomiset ja etniset erot eivät ole lähtökohtaisesti kovin suuria. Suurempien erojen tilanteessa sosiaalisen sekoittamisen pyrkimykset saattavat kariutua parempiosaisen väestön vastustukseen ja muuttoon pois voimakkaasti sekoitetulta alueelta (Musterd & Andersson 2005; Kearns & Parkes 2003; Vaattovaara & Lönnqvist 2003; Atkinson & Kintrea 2001). Koulujen tapauksessa tämä saattaa tarkoittaa lähinnä alueelta pois suuntautuvien kouluvalintojen yleistymistä, mikäli oppilaaksiottoalueen rajoja muutetaan rajusti. Helsingissä naapurialueiden väliset erot ovat kuitenkin tyypillisesti sen verran pieniä, että oppilaaksiottoalueiden rajanveto voisi olla ainakin joillakin alueilla hyödyllinen työkalu.

Koulun maine ja erityisyys sekä alueellisen roolin korostaminen

Koulun maine eli yleiset käsitykset koulun ”laadusta” ohjailevat voimakkaasti muun kuin oman lähikoulunsa valitsevien oppilaiden virtoja koulujen välillä. Kouluvalinnoilla haetaan myös erityisiä kielten, taideaineiden tai muiden oppiaineiden painotuksia koulun opetuksessa (Jokinen 2000). Koulujen maine perustuu pitkälti käsityksiin kouluissa saavutetuista oppimistuloksista ja koulun sijaintialueen ominaisuuksista, vaikka Suomessa ei julkaistakaan virallisia oppimistuloslistauksia. Erityisesti koulutuksellisesti huono-osaisimmilla alueilla ilmiö muodostaa ikävän kehän: koulun maine on heikko, koska oppilas pohja on haastava eikä aluetta koeta houkuttelevana, ja toisaalta koulun torjuminen kouluvalinnoissa heikentää tuloksia entisestään.

Yksi mahdollisuus lisätä koulun houkuttelevuutta omalla oppilaaksiottoalueella ja sen ulkopuolella voi olla korostaa koulun erityisyyttä esimerkiksi tiettyihin oppiaineisiin erikoistumalla. Kouluvalintojen näkökulmasta olisi tärkeää, että käsitykset koulun laadusta perustuisivat koulun todellisiin ominaisuuksiin, eivätkä oppilas pohjan tuottamiin oppimistulosten eroihin. Helsingissä on jo olemassa joitakin erinomaisia esimerkkejä vetovoimaisen koulun luomisesta väestörakenteeltaan haastaville alueille. Esimerkiksi 25 vuotta toiminut kielipainotteinen Itäkeskuksen peruskoulu houkuttelee paljon oppilaita myös oman oppilaaksiottoalueensa ulkopuolelta. Urban II -ohjelman kouluhankkeista ainakin Vesalan Tietotori-hankkeen avulla pystyttiin parantamaan koulun mainetta tietotekniikkaprojektien ja niiden saaman julkisuuden avulla, ja koulun oppilas pohja tasapainottui kouluvalinnoissa.

Kaikkien kaupungin koulujen ei luonnollisestikaan ole mahdollista houkutella oppilaita oman oppilaaksiottoalueensa ulkopuolelta. Koulujen kannalta olisi kuitenkin tärkeää päästä tasapainoiseen tilaan ainakin oman oppilaaksiottoalueensa oppilaiden kouluvalintojen suhteen. Yhtenä keinona torjutun lähikoulun tasapainottamiseen voisi toimia koulun alueellisen roolin korostaminen. Koulun alueellisella roolilla on todennäköisesti merkitystä nimenomaan koulun oman oppilaaksiottoalueen asukkaiden koulua koskevien käsitysten syntymisessä ja alueen oppilaiden kouluvalinnoissa. Kun koulu on ennestään tuttu ja se koetaan tärkeänä toimijana asuinalueella, kynnys lähikoulun valintaan voi madaltua huomattavasti. Koulua ja elämää varten -hankkeissa kehitettiin ja testattiin useita tapoja koulun alueellisen roolin korostamiseen. Näistä varsin näkyviä olivat esimerkiksi kaikille avoimet koululla järjestetyt tapahtumat. Myös koulun ja vanhempien välisten yhteyksien vahvistamisella on merkitystä sekä koulun alueellisen roolin, oppilaiden tukemisen että

vanhempien koulua kohtaan tuntemaan luottamuksen näkökulmasta. Välineitä koulun ja vanhempien välisten yhteyksien ja luottamuksen lisäämiseen kehitettiin esimerkiksi Vesalan Tietotori-hankkeessa ja Koulua ja elämää varten -hankkeissa.

Etniseen eriytymiseen ja sen vaikutuksiin puuttuminen

Maahanmuuttajien alueellinen eriytyminen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kymmeniin prosentteihin kohoava osuus joidenkin koulujen oppilaita ovat kansainvälisten esimerkkien valossa kenties suurin haaste Helsingin koulujen tasapainoiselle kehitykselle (Bunar 2001; Andersson 1998). Uhkakuvana on, että osa kantaväestöstä alkaa kartella maahanmuuttajavaltaisimpia kouluja ja alueita esimerkiksi huolestuessaan lastensa kielellisestä kehityksestä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen ylliedustus joissakin Helsingin kouluissa osoittaa, että jonkinasteinen eriytymiskehitys tällä ulottuvuudella on jo käynnissä. Tulevaisuudessa haaste voimistuu nopeasti, sillä maahanmuuttajien määrä Helsingissä lisääntyy jatkuvasti ja maahanmuuttajaväestön alueellinen eriytyminen on melko jyrkkää (ks. luku 2).

Etnisen eriytymisen ja oppilaspuhjan negatiivisen valikoitumisen yhteen kiertyminen on todennäköisesti vaikeimmin ratkaistava haaste helsinkiläiskouluissa. Tilannetta mutkistaa se, että useat eri pulmat kasaantuvat samoihin kouluihin aivan samalla tavoin kuin huono-osaisuuden eri ulottuvuudet kasautuvat samoille alueille. Tämän johdosta osa kouluista joutuu ratkomaan moniulotteisia, valtavia resursseja ja osaamista vaativia ongelmia, kun taas toiset koulut ovat verrattain helpossa asemassa. Koulutuksellisesti huono-osaisimpien alueiden koulut, jotka joutuvat arjessaan kohtaamaan eniten oppilaiden huono-osaisuutta, syrjäytymistä ja oppimisen ongelmia, joutuvat myös pohtimaan keinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeiden tyydyttämiseen ja kantaväestön negatiivisen valikoitumisen välttämiseen.

On selvää, että koulut eivät voi selvitä haasteesta ilman tuntuvaa ulkopuolista tukea. Tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen on olemassa monia järjestelmiä, ja esimerkiksi KOTA-hankkeen opettajien lisäkoulutusmalli sekä Koulua ja elämää varten -hankkeissa kehitetyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukimuodot tarjoavat lisää valmiita välineitä toimintaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suora tukeminen on kuitenkin vain pieni osa toimista, joita tarvitaan epätoivottavan eriytymiskehityksen kierteen estämiseen. Eriytymiskehityksessä on kyse nimenomaan hyväosaisen kantaväestön poisvalintareaktioista ja kantaväestön huono-osai-

suuden kasautumisesta niihin kouluihin – ja niille alueille – joihin myös maahanmuuttajaväestö keskittyy. Tätä ilmiötä havainnollistaa se, että kaikista alueellisista muuttajista juuri maahanmuuttajaväestön osuus alueella on yksi voimakkaimmin Helsingin peruskoulujen oppimistuloksia tilastollisesti selittävistä tekijöistä, vaikka maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vain pieni osuus monien koulujen oppilaista (ks. luku 2; Bernelius 2005).

Tärkeintä etniseen eriytymiseen liittyvien haasteiden ratkaisussa on niiden laajuuden ja merkityksen tunnistaminen institutionaalisella tasolla. Kansainväliset kokemukset antavat runsaasti viitteitä siitä, millaiset käytännön toimenpiteet voivat olla hyödyllisiä negatiivisen eriytymiskehityksen vastustamisessa jo olemassa olevien tukitoimien tuntuva tehostamisen lisäksi. Parhaimmillaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat olla kouluille merkittävä voimavara, mikäli kansainvälisyys onnistutaan kääntämään koulujen arjessa ja markkinoinnissa vahvuudeksi. Helsingin koulujen etniseen eriytymiseen liittyvät haasteet on tiedostettu monella tasolla kouluissa, hallinnossa ja akateemisessa keskustelussa, mutta institutionaalisten käytäntöjen tasolla ongelman hahmottaminen hakee selvästi vielä muotoaan. Esimerkiksi koulujen positiivisen diskriminaation indeksiä laskettaessa ei toistaiseksi oteta lainkaan huomioon maahanmuuttajaväestön osuutta alueilla tai kouluissa.

Helsingissä ollaan tällä hetkellä tilanteessa, joka on kansainvälisesti poikkeuksellisen tasapainoinen. Viitteet koulujen välisen eriytymiskehityksen käynnistymisestä ovat kuitenkin vahvoja, ja sekä koulutuspolitiikan että kaupunkikehityksen näkökulmasta olisi tärkeää, että tilanteeseen puututaan tehokkaasti ja ajoissa. Jos voimakas eriytymiskehitys käynnistyy, kaupungissa menetetään PISA-tutkimuksissa havaittu merkittävä valttikortti eli koulujen oppilaspuheen tasapainoisuus, joka johtaa OECD:n analyysin mukaan yleisesti parempiin oppimistuloksiin ja parempaan mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen. Asuinalueiden ja koulujen kehitys on vuorovaikutteista, ja parhaimmillaan tukitoimilla voidaan onnistua kääntämään molempien kehitys positiiviselle, itseään vahvistavalle uralle. Urban II -ohjelman kouluhankkeet ovat hyvä esimerkki siitä, että oivaltavan suunnittelutyön avulla koulujen ja alueiden tehokas, molemminpuolinen tukeminen on mahdollista jopa yllättävän pienillä resursseilla.

Tutkimuksen tiivistelmä

Tutkimusraportissa esitellään EU:n Urban II -ohjelmassa toteutettuja helsinkiläiskoulujen kehittämishankkeita. Hankkeissa on ensisijaisesti pyritty parantamaan koulujen välistä tasa-arvoa, mutta taustalla on vaikuttanut myös pyrkimys tukea asuinalueiden positiivista kehitystä koulujen avulla. Tutkimuksen toinen päätavoite onkin tarkastella koulujen ja alueellisen kehityksen vuorovaikutusta Helsinkiä koskevan tutkimustiedon ja kansainvälisten kokemusten valossa.

Taantuvien kaupunkialueiden kehittämiseen tähdänneen Urban II -ohjelman ydinalueeseen kuuluivat Helsingissä Myllypuro, Kontula, Kurkimäki, Vesala ja Kivikko. Kouluhankkeita oli yhteensä kolme: Vesalan tietotori, Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa (KOTA) sekä kaksivaiheinen Koulua ja elämää varten. Hankkeisiin osallistuivat Myllypuron ala- ja yläasteen koulut (Koulua ja elämää varten I ja II), Vesalan ala- ja yläasteen koulut (Vesalan tietotori, KOTA, Koulua ja elämää varten II) sekä Kontulassa sijaitseva Keinutien ala-aste (KOTA, Koulua ja elämää varten II).

Urban II -ohjelman kohdealueet ovat keskimääräistä heikko-osaisempia alueita, joita luonnehtivat keskimääräistä korkeammat työttömien ja toimeentulotuen saajien sekä Euroopan ulkopuolelta saapuneiden maahanmuuttajien osuudet. Peruskoulujen oppimistulosten tutkimus on osoittanut, että koulujen tulokset ovat vahvasti yhteydessä koulua ympäröivän oppilaaksiottoalueen väestörakenteeseen oppilaspuolelta valikoitumisen kautta. Urban II -alueiden kouluissa ongelmana olivat hankkeiden alkaessa rauhaton oppimisympäristö, oppilaiden erilainen oireilu ja oppimisvaikeudet, monikulttuurisuuteen liittyvät ongelmat sekä kouluvalintojen suuntautuminen muiden alueiden kouluihin.

Kouluhankkeiden tavoitteet nousivat koulujen lähtökohdista, ja aloitteet toimintaan tulivat tyypillisesti koulujen henkilökunnalta. Hankkeilla pyrittiin eri menetelmin parantamaan koulujen resursseja toimintaympäristön haasteiden kohtaamisessa. Yhteistyökumppaneina oli kolmannen asteen oppilaitoksia, kaupungin julkisen sektorin toimijoita, kansalaisjärjestöjä sekä yksityisiä yrityksiä. Vesalan tietotori-hankkeen tavoitteena oli tehostaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja koulun sisäistä hallintoa uusien tietotekniikkaratkaisuiden avulla sekä lisätä oppilaiden IT-osaamista. Erityispedagogiikkaan keskittyneessä KOTA-hankkeessa pyrittiin lisäämään opettajien taitoja tunnistaa

ja auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita sekä ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeet. Myös koulujen välistä yhteistyötä pyrittiin lisäämään opettajien keskinäisen tuen ja työssä jaksamisen parantamiseksi. Ammattikorkeakoulu Stadian koordinoima Koulua ja elämää varten -hankekokonaisuus oli kestoltaan ja tavoitteenasettelultaan kouluhankkeista laajin, ja sen päätavoitteina olivat oppilaiden hyvinvoinnin, koulusuoritusten ja koulun ilmapiirin parantaminen sosiaalipedagogisten menetelmien avulla, yhteisöllisyyden lisääminen koulussa ja lähiyhteisöissä sekä eri aluetoimijoiden välisen yhteistyön tehostaminen.

Ainoastaan KOTA-hankkeen ja Koulua ja elämää varten II -hankkeen onnistumista arvioitiin systemaattisesti, mutta kaikista hankkeista kerättiin aktiivisesti osallisten palautetta. Arviointien ja palautteiden valossa vaikuttaa siltä, että kaikilla hankkeilla oli positiivisia vaikutuksia koulujen ilmapiiriin, oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin sekä opettajien jaksamiseen. Esimerkiksi Koulua ja elämää varten -hankkeiden katsottiin rauhoittaneen kohdekoulujen arkea merkittävästi, ja Vesalan tietotori-hankkeen lisänneen kouluun hakevien oppilaiden määrää. Hankkeissa kehitettiin lukuisia uusia, tehokkaita toimintatapoja ja Vesalan tietotori-hankkeessa testatun tietotekniikkaratkaisun tyyppinen kouluportaali otettiin hankkeen jälkeen käyttöön koko kaupungissa. Hankkeiden saaman positiivisen julkisuuden voidaan arvioida parantaneen osaltaan paitsi koulujen, myös alueiden arvostusta. Hankkeiden keskeinen ongelma oli se, ettei hyödyllisiksi koettuja toimintatapoja aina pystytty levittämään muihin kouluihin tai jatkamaan kohdekouluissa hankerahoituksen loppuessa. Esimerkiksi erittäin toimivana pidettyä sosiaalipedagogista toimintaa ei vakinaistettu Koulua ja elämää -hankekokonaisuuden jälkeen.

Urban II -ohjelman kouluhankkeiden tyyppiset toimenpiteet ovat helsinkiläiskouluissa tärkeitä, sillä kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet koulujen voivan vaikuttaa merkittävästi alueiden kehitykseen. Mikäli koulujen oppilaspohtaja ja oppimistulokset pääsevät eriytymään voimakkaasti alueellisten erojen kasvaessa, koulut saattavat alkaa kiihdyttää alueiden eriytymiskehitystä lapsiperheiden muuttopäätösten kautta. Ilmiöstä on vahvaa näyttöä esimerkiksi Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa. Keskeisessä roolissa negatiivisen valikoitumisen käynnistäjänä vaikuttaa kansainvälisten kokemusten mukaan olevan oppilaiden sosioekonomisen taustan ohella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulussa. Toistaiseksi helsinkiläiskoulujen tilanne on eurooppalaisittain melko tasapainoinen, mutta joitakin merkkejä mahdollisesta eriytymiskehityksen alkamisesta on jo näkyvissä erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuksia tarkasteltaessa. Mikäli eriytymiskehitys

käynnistyy, sen pysäyttäminen on vaikeaa, sillä useat eriytymiseen liittyvät prosessit ruokkivat toisiaan.

Koulujen oppilasohjan tasapainoisuus on tärkeää myös oppilaiden mahdollisuuksien tasa-arvon ja koulujärjestelmän laadun kannalta. OECD:n tekemän PISA-tulosten analyysin mukaan koulujen oppilasohjan eriytyminen on epätoivottavaa koulujärjestelmän näkökulmasta, sillä eriytyminen voi heikentää koko koulujärjestelmän tuottamia oppimistuloksia niin sanottujen koostumusvaikutusten kautta. Koulujen eriytyminen johtaa OECD:n mukaan myös oppilaiden sosioekonomisen taustan korostumiseen oppimistulosten muodostumisessa, eli heikommista sosioekonomisista lähtökohdista tulevien oppilaiden lahjakkuuden hukkaamiseen ja mahdollisuuksien tasa-arvon heikkenemiseen.

Koulujen ja aluekehityksen välisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen tiedostaminen hallinnon tasolla on tärkeää, sillä koulujen tehokkaan tukemisen avulla on mahdollista edistää paitsi koulutusjärjestelmän tasa-arvoa ja tuloksia, myös asuinalueiden tasapainoista kehitystä – ja toisaalta asuinalueiden tukemisen avulla voidaan kehittää koulutuksellista tasa-arvoa varmistamalla koulujen oppilasohjien tasapainoisuus.

Sammandrag av undersökningen

I undersökningsrapporten redogörs för utvecklingsprojekt som genomfördes inom ramen för EU:s program för gemenskapsinitiativet Urban II i olika skolor i Helsingfors. Genom projekten strävade man i första hand efter att främja jämlikheten mellan skolorna. I bakgrunden fanns även en strävan efter att med hjälp av skolorna stödja en positiv utveckling i bostadsområdena. Undersökningens andra huvudsyfte var således att studera interaktionen mellan skolorna och den områdesvisa utvecklingen i ljuset av forskningsresultat och internationella erfarenheter.

De centrala områdena i Helsingfors för programmet Urban II, vars syfte var att utveckla regressiva stadsområden, var Kvarnbäcken, Gårdsbacka, Tranbacka, Ärvings och Stensböle. Det fanns sammanlagt tre skolprojekt, dvs.: ”Kunskapstorget i Ärvings” (Vesalan tietotori) och ”Jämlikhet i utbildningshänseende i Gårdsbacka” (Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa, KOTA) och ”För skolan och livet” (Koulua ja elämää varten), som genomfördes i två faser. I projekten deltog låg- och högstadieskolorna i Kvarnbäcken (”För skolan och livet I och II”) och Ärvings (”Kunskapstorget i Ärvings, KOTA, För skolan och livet II”) och Gungvägens lågstadium i Gårdsbacka (”KOTA, För skolan och livet II”).

Programmet Urban II fokuserade områden som hade det sämre ställt än i snitt och som karaktäriserades av ett större antal arbetslösa, mottagare av utkomststöd och invandrare med utomeuropeisk bakgrund. En undersökning om inlärningsresultat i grundskolorna har visat att skolornas resultat i hög grad påverkas av befolkningsstrukturen i elevantagningsområdet som omger en skola och som styr urvalet för elevunderlaget. De skolor som deltog i programmet Urban II karaktäriserades i samband med att programmet inleddes således av oroliga inlärningsmiljöer, elever med varierande symptom och inlärningssvårigheter och problem i anslutning till kulturell mångfald. Vid val av skola prioriterades ofta andra skolor i området.

Målen för skolprojekten utgick från skolornas perspektiv och initiativ till att agera togs vanligen av skolornas personal. Genom projekten strävade man genom olika metoder efter att förbättra skolornas resurser för att anta utmaningar i omvärlden. Samarbetsparter var läroanstalter på tredje stadiet, aktörer

inom stadens offentliga sektor, folkrörelser och privata företag. Målet med "Kunskapstorget i Ärvings" var att med hjälp av nya informationstekniska lösningar effektivisera samarbetet mellan hem och skola och skolans interna förvaltning och att öka elevernas IT-kunnande. Inom projektet "KOTA" som inriktade sig på specialpedagogik var avsikten att öka lärarnas färdigheter att identifiera och hjälpa elever med inlärningssvårigheter och att fästa uppmärksamhet vid behov hos elever med invandrarbakgrund. Avsikten var även att öka samarbetet mellan skolorna för att förbättra det ömsesidiga stödet mellan lärarna och lärarnas möjligheter att orka i arbetet. Projektkomplexet "För skolan och livet" som samordnades av yrkeshögskolan Stadia var avseende längd och målsättning det mest omfattande projektet. Dess huvudmål vara att främja elevernas välfärd och skolprestationer och skolans klimat med hjälp av socialpedagogiska metoder och öka samhörighetskänslan i skolan och närmiljöerna samt effektivisera samarbetet mellan olika lokala aktörer.

Av projekten utvärderades endast "KOTA" och "För skolan och livet II" systematiskt. Det samlades dock aktivt in respons av dem som var delaktiga i de övriga projekten. I ljuset av utvärderingen och responsen förefaller det som om alla projekt har haft en positiv inverkan på skolornas klimat, elevernas välfärd och inlärningsresultat och lärarnas möjligheter att orka i arbetet. Som exempel kan nämnas att projekten "För skolan och livet" anses ha haft en påtagligt lugnade effekt på skolornas vardag. Projektet "Kunskapstorget i Ärvings" har ökat antalet elever som söker sig till skolan. Genom projekten utvecklades också ett flertal nya, effektiva verksamhets sätt. En skolportal av det slag som testades inom projektet "Kunskapstorget i Ärvings" togs efter projektet slut i bruk i hela staden. Den positiva publicitet som projekten har rönt kan antas ha höjt inte bara skolornas utan också de olika bostadsområdenas anseende. Ett centralt problem i anslutning till projekten var dock att trots att verksamhets-sätten upplevdes som nyttiga har det inte alltid gått att sprida dem till övriga skolor eller få dem att fortsätta efter det att projektfinansieringen upphörde. Som exempel kan nämnas att den socialpedagogiska verksamheten i anslutning till projektkomplexet "För skolan och livet", vilken ansågs vara ytterst välfungerande, inte etablerades efter det att projektkomplexet upphörde.

Åtgärder av det slag som programmet Urban II omfattade är viktiga för skolorna i Helsingfors eftersom internationella undersökningar har visat att skolorna på ett markant sätt kan påverka utvecklingen i ett område. Om skolornas elevunderlag och inlärningsresultat ges möjlighet att kraftigt differentieras i samband med att skillnaderna mellan olika områden ökar kan skolorna medverka till en accelererad differentieringsutveckling i olika bostadsområden på

grund av att barnfamiljer beslutar sig för att flytta bort. Det finns starka be-
lägg för fenomenet i t.ex. Sverige och Storbritannien. Utifrån internationella
erfarenheter förefaller det som om elevernas socioekonomiska status och and-
delen elever med invandrabakgrund spelar viktiga roller för ingångsättande
av en negativ selektion. Situationen i Helsingforsskolorna är europeiskt sett
tills vidare relativt välbalanserad, det finns dock vissa tecken som tyder på att
en differentieringsutveckling eventuellt har satts igång. Detta kan observeras
särskilt i samband med studier av andelar elever med invandrabakgrund. Om
differentieringsutvecklingen sätter i gång är den svår att stävja eftersom ett
flertal av de processer som hör ihop med differentiering ger näring åt varan-
dra.

Det är viktigt att skolornas elevunderlag är välbalanserat även med tanke på
elevernas möjligheter till jämlikhet och skolsystemets kvalitet. Enligt OECD:
s analys av PISA-resultaten är det ur skolsystemets synvinkel inte önskvärt
att skolornas elevunderlag differentieras eftersom differentieringen, via s.k.
sammansättningsverkningar, kan försvaga det totala inlärningsresultatet som
skolsystemet producerar. Om skolorna differentieras leder detta enligt OECD
även till det att elevernas socioekonomiska bakgrund accentueras i samband
med att inlärningsresultaten tar form, dvs. begåvningar hos elever med de
sämsta socioekonomiska förutsättningarna går förlorade och jämlikhet i fråga
om möjligheter försämras.

Det är viktigt att på administrativ nivå vara medveten om den ömsesidiga
interaktionen mellan skolorna och den områdesvisa utvecklingen eftersom
det genom att effektivt stödja skolorna går att främja inte bara jämlikhet och
resultat inom skolsystemet utan också en välbalanserad utveckling i olika bo-
stadsområden – och å andra sidan kan man genom att stödja bostadsområden
utveckla jämlikhet i utbildningshänseende genom att säkerställa välbalanse-
rade elevunderlag för skolorna.

Abstract

This research report presents development ventures implemented in selected Helsinki schools under the EU Urban II Community Initiative. The ventures primarily aim to foster equality between schools and also compliment the positive developments in residential areas pushed through schools. Thus, the secondary main aim of this study is to examine the interaction of schools and urban development and by extension to present these results for further comparative discussions at a more international level.

The Urban II programme, aimed at regenerating troubled urban areas, includes the areas of Myllypuro, Kontula, Kurkimäki, Vesala and Kivikko in its core in Helsinki. There were three school-related ventures in total: 'Vesala info market' (Vesalan tietotori), 'Educational equality in Kontula' (Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa, KOTA) and the two-phased project 'For School and Life' (Koulua ja elämää varten). The schools participating in the ventures were the primary and secondary schools in Myllypuro (For school and life I and II), the primary and secondary schools in Vesala (Vesala info market, KOTA, For school and life II) and the Keinutie primary school in Kontula (KOTA, For school and life II). Urban II programme's target areas are less fortunate than average mainly due to higher unemployment levels, more subsistence claimants and concentrations of immigrants from outside Europe.

Previous research on the educational outcomes of comprehensive schools indicates that individual schools are closely composed by the demographics of the catchment population because the student intake is screened on the basis of proximity. This creates problems for Urban Programme II programme schools including restless learning environments, students' symptomatic behaviours and learning difficulties, problems related to the multicultural environment and many students opting out of their neighbourhood school.

The goals of the ventures emerged from the challenges facing the selected schools from where actionable aims were initiated by the school personnel. On a number of levels the ventures aimed to enhance the resources available for the schools to meet the challenges presented by their surrounding environments. The cooperating key stakeholders included tertiary education institutions, the public sector of the City, nongovernmental organisations and private enterprises. The Vesala info market venture aimed at making the cooperation between homes and school more effective while improving the school-internal administration and the students' computer literacy by new IT solutions. The KOTA venture focusing on special pedagogy aimed

at improving the teachers' skills of recognising and helping students who suffered from learning difficulties and advancing the teachers' own ability to accommodate the needs of the students from immigrant backgrounds. Also, inter-school cooperation was encouraged to foster mutual support between the teachers and to help their working stamina. The venture For School and Life, coordinated by Helsinki Polytechnic Stadia, was the most extensive of the school-related ventures. It was longer in duration thus enabling more room for goal setting that included improving student well-being and school performance. Such ventures were also designed to improve the school atmosphere, increase the 'sense of community' both within in the schools and across their catchment areas. The overall ethos is that if these self supporting ventures are successful then cooperation between the key stakeholders will be more effective.

The KOTA and For School and Life II ventures were the only ones assessed systematically although participants' feedback was collected actively on all of the ventures. In the light of the assessment results and feedback it seems that all of the ventures had positive effects on the school atmosphere, students' well-being, educational outcomes and teachers' stamina. The For School and Life ventures were seen to calm down the daily buzz in the schools in the target area most significantly, and the Vesala info market was seen to increase the number of students applying for the school. There were several new, effective methodologies developed during the ventures, and a school portal structured on the basis of the technical solution tested in the Vesala info market venture was introduced for the city after the venture. The positive publicity the ventures received can be estimated to have improved the esteem, not only in the schools but also throughout the catchments. The key problem for the ventures was that many useful methodologies were not transferred to other schools, and some positive actions also ceased in the participating schools after the funding from the ventures expired. For instance, the most effective social pedagogical activities have not yet been sustained on any permanent basis after the For School and Life ventures.

Actions like the Urban II school ventures are important in Helsinki schools, because international research has shown that schools can have a significant effect on the development of urban neighbourhoods. If the student composition and educational outcomes of schools differentiate significantly then differentiation between neighbourhoods also ensues with schools as agents of the segregation process. This is mainly due to outmigration of families which has had negative effects in both Sweden and Great Britain. These cases show that in addition to socioeconomic factors, the portion of immigrant students is likely to play a key role in initiating the segregation process. So far, the situation in Helsinki schools is relatively well balanced but there are some weak signals of a possible segregation process. If the segregation process is

able to germinate and take shape it is difficult to stop because the different subprocesses leading to segregation will exacerbate one another in a negative back system.

A well balanced school student base is important both for student opportunities and the quality of the wider school system. According to the results of the PISA analysis by the OECD, it is undesirable for a school system to allow strong segregation of student base between schools, since this may eventually lead to weakening of the educational outcomes throughout the system due to so called compositional effects. The segregation of schools, according to the OECD, will also lead to emphasising students' socioeconomic backgrounds in the formation of the educational outcomes. On a practical level this aims to avoid losing talented students from weaker socioeconomic environments and thus deflating the policy of equal opportunities. At the administrative level it is important that there is an awareness of the interaction between schools and urban development. By supporting schools effectively it is possible to foster not only the equality and results of the educational system, but also the balanced development of neighbourhoods. Furthermore, supporting urban neighbourhoods can facilitate the development of educational equality through ascertaining the way that schools achieve a better balanced student base.

Lähteet

- Ammermueller, Andreas & Jörn-Steffen Pischke (2006). *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS*. 48 s. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Andersson, Roger (1998). Socio-Spatial Dynamics: Ethnic Divisions of Mobility and Housing in post-Palme Sweden. *Urban Studies* 3/1998, 397-428.
- Allen, Rebecca (2007). Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification. *Urban Studies* 4/2007, 751-770.
- Atkinson, Rowland & Keith Kintrea (2001). Disentangling Area Effects: Evidence from Deprived and Nondeprived Neighborhoods. *Urban Studies* 12/2001, 2277-2298.
- Bernelius, Venla (2005). Onko oppimistulokset valettu betoniin? Tutkimus Helsingin kaupunkirakenteen ja peruskoulujen oppimistulosten yhteydestä ja kouluvalintojen vaikutuksista. Pro gradu -tutkielma. 103 s. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Bogart, William T. & Cromwell, Brian A. (2000). How Much is a Neighbourhood School Worth? *Journal of Urban Economics* 47, 280-305.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten – Fyra studier om skola, segregation, integration och multiculturalism*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm. 343 s.
- Cheshire, Paul & Stephen Sheppard (2004). Capitalising the Value of Free Schools: The Impact of Supply Characteristics and Uncertainty. *The Economic Journal* 114, F397-F424.
- Erilaiset oppijat – yhteinen koulu 2004-2006 (2007). Opetushallituksen hankkeen loppuraportti. 57 s.
- Esitys perusopetuksen opetustuntien sekä avustajapalveluiden ja positiivisen diskriminaation resursointiperiaatteiden tarkistamisesta (2007). Helsingin kaupungin opetuslautakunnan suomenkielisen jaoston esityslista 12/2006, 21.11.2006, liite 9, PD-resurssien koulukohtainen laskelma.
- Figlio, David N. & Maurice E. Lucas (2000). What's in a Grade? School Report Cards and Housing Prices. National Bureau of Economic Research, *NBER Working papers* 8019. 31 s.
- Första och andra generationens invandrare församlingsvis 2006-12-31, Stockholm (20.8.2007). Tukholman kaupungin Tutkimus- ja tilastokeskuksen verkkotietokanta. <http://www.usk.stockholm.se/tabellverktyg/tv.aspx?t=a49>

- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball & Richard Bowe (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press, Buckingham.
- Gorard, Stephen, Chris Taylor & John Fitz (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. RoutledgeFalmer, London. 226 s.
- Haatainen, Tuula (2003). Esipuhe teoksessa Kupari, Pekka, Jouni Välijärvi, Pirjo Linnakylä, Pasi Reinikainen, Viking Brunell, Kaisa Leino, Sari Sul-kunen, Jukka Törnroos, Antero Malin & Eija Puhakka. *Nuoret osaajat: Pisa 2003-tutkimuksen ensituloksia*, 3-4. Jyväskylän yliopiston koulutuk-sen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Haurin, Donald & David Brasington (1996). The Impact of School Quality in Real House Prices: Interjurisdictional Effects. Ohio State University, *Department of Economics Working Papers* 010. 32 s.
- Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2007 (2008). *Helsingin kaupungin tieto-keskuksen tilastoja 4/2008*. 29 s.
- Hyvinvointi Helsingissä (2005). *Helsingin kaupungin tietokeskuksen verkko-julkaisuja 11/2005*. 91 s.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (1996). Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?*, 2-6. *Oppimistulosten arviointeja 1/96*. Opetushallitus, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (2002). Luvut II – III teoksessa Jakku-Sihvonen, Rit-va & Jorma Kuusela. *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*, 9-66. *Oppimistulosten arviointeja 7/2002*. 2. uusittu painos. Opetushallitus, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Jorma Kuusela (2002). *Mahdollisuuksien koulutus-politiikan tasa-arvo*. *Oppimistulosten arviointeja 7/2002*. 2. uusittu painos. 95 s. Opetushallitus, Helsinki.
- Jokinen, Katja (2000). Läheltä vai kaukaa: Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 2000. *Helsingin kaupungin julkaisusarja B 20*. 35 s.
- Kahila, Maarit (2005). Punaista tupaa etsimässä? Lapsiperheiden asumispre-ferenssit ja muuttotoiveet pääkaupunkiseudulla. Pro gradu-tutkielma, Hel-singin yliopisto.
- Karisto, Antti ja Seppo Montén (1996). Lukioon vai ei: Tutkimus alueellisista eroista helsinkiläisten lukionkäynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6/1996*.
- Kauppinen, Timo M. (2000). Julkisen asuntosektorin rooli etnisten vähem-mistöjen sijoittumisessa. *Yhteiskuntasuunnittelu 2000*:
- Kauppinen, Timo M. (2002). The beginning of immigrant settlement in the Helsinki metropolitan area and the role of social housing. *Journal of Hou-sing and the Built Environment 17:2*, 173-197.

- Kauppinen, Timo M. (2004). Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia* 6/2004. 223 s.
- Kearns, Ade & Alison Parkes (2003). Living in and Leaving Poor Neighbourhood Conditions in England. *Housing Studies* 6/2003, 827-851.
- Kortteinen, Matti & Mari Vaattovaara (2007). Miten Helsingin käykään? *Yhteiskuntapolitiikka* 2/2007, 137-145.
- Koulu on painava sana asuntokaupassa (2006). Helsingin Sanomat, Asunto, Riitta Astikainen 12.2.2006.
- Kupari, Pekka (2005). Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 115-127. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Kuusela, Jorma (2002). Luku IV teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Jorma Kuusela (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Oppimistulosten arviointeja* 7/2002, 67-89. 2. uusittu painos. Opetushallitus, Helsinki.
- Kuusela, Jorma (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. *Oppimistulosten arviointi* 6/2006. Opetushallitus. 144 s.
- Laaksola, Hannu (2007). Oppilaiden väkivalta raaistunut. *Opettaja* 47/2007, 20.
- Lankinen, Markku (1997). Asumisen segregaation tila ja kehityssuunnat. Teoksessa Taipale, Kaarin ja Harry Schulman (toim.) *Koti Helsingissä, urbaanin asumisen tulevaisuus*, 171-200. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.
- Lankinen, Markku (2001a). Alueellisen eriytymisen suunta Helsingissä ja pääkaupunkiseudulla 1990-luvulla. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja* 6/2001. 73 s.
- Lankinen, Markku (2001b). Positiivinen diskriminaatio – mitä se on? *Helsingin kaupungin tietokeskuksen keskustelualoitteita* 2/2001. 41 s.
- Lankinen, Markku (2007). Helsingin kehitys seudullisessa kontekstissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 1/2007, 3-21.
- Leech, Dennis & Erick Campos (2001). Is comprehensive education really free? A case study of the effects of secondary school admission policies on house prices in one local area. Warwick University, *Warwick Economic Research Papers* 581. 35 s.
- Linnakylä, Pirjo & Sari Sulkunen (2005). Suomalaisnuorten lukutaito ja –harrastus. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 37-64. Jyväskylän yliopiston

- Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Musterd, Sako & Roger Andersson (2005). Housing Mix, Social Mix and Social Opportunities. *Urban Affairs Review* 6/2005, 761-790.
- Niska, Ari (2004). Alueiden väliset erot Helsingissä 2000-2004: Kasvavaa erilaistumista vai erojen tasoittumista? *Helsingin kaupungin tietokeskuksen neljännesvuosijulkaisu Kvartti* 4/2004, 24-37.
- Pisa 2006: Science Competencies for Tomorrow's World – Volume 1, Analysis (2007). OECD:n PISA-julkaisuja.
- Puskaradio tietää, tutkittu on vähän (2006). Helsingin Sanomat, Asunto, Samuli Laita & Marja Salmela 12.2.2006.
- Pääkaupunkiseudun väestö- ja palveluntarveselvitys (2007). Pääkaupunkiseudun neuvottelukunnan Kunta- ja palvelurakennemuutostushankkeen selvityksiä 19.6.2007. 102 s.
- Rautiainen, Asta (2005). Koulu yhteisöllisenä toimijana. 132 s. Helsingin ammattikorkeakoulu *Stadian julkaisuja B: 4*.
- Robertson, Donald & James Symons (2003). Do Peer Groups Matter? Peer Group versus Schooling Effects on Academic Attainment. *Economica* 70, 31-53.
- Rosenthal, Robert & Leonore Jacobson (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Ristisuo, Hanna (2005). Helsingin seudun alueellinen erilaistuminen. Pro gradu -tutkielma. 82 s. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Seppänen, Piia (2001). Kouluvalinta perusopetuksessa: Paikalliset 'julkiskoulumarkkinat' Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Risto Rinne ja Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 185-204. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Seppänen, Piia (2004). Suomalaiskaupunkien 'eleytyn koulumarkkinat' kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 3/2004, 286-304.
- Seppänen, Piia (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa - Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 26. 348 s.
- Syrjäytymistä ja sosiaalista segregaatiota selvittäneen työryhmän mietintö (1997). *Helsingin kaupunginkanslian julkaisusarja A 15*.
- Törnroos, Jukka & Pekka Kupari (2005). Suomalaisnuorten matematiikan osaaminen. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 7-36. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.

- Ulkomaalaiset Helsingissä (2005). *Helsingin kaupungin tilastokeskuksen verkkojulkaisuja 12/2005*. 20 s.
- Vaattovaara, Mari (1998). Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen: Ympäristö ja alueellisuus. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 7/1998*. 178 s.
- Vaattovaara, Mari & Matti Kortteinen (2002). Polarisoituuko pääkaupunki-seutu? Teoksessa Heikkilä, Matti ja Mikko Kautto (toim.) *Suomalainen hyvinvointi 2002*, 272-290. Stakes, Helsinki.
- Vaattovaara Mari & Henrik Lönnqvist (2003). Helsingin asuntopolitiikka seudullisessa viitekehyksessä. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen keskustelunaloitteita 1/2003*.
- Vilkama, Katja (2006). Asuntopolitiikka ja vieraskielisen väestön alueellinen keskittyminen Helsingissä vuosina 1992–2005. 122 s. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Väljjarvi, Jouni & Antero Malin (2005). Koulutuspalvelujen laatu jakautuu Suomessa tasaisesti. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Väljjarvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 141-150. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Väljjarvi, Jouni (2005). Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa Kupari, Pekka ja Jouni Väljjarvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa*, 183-222. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu.
- Zanten, Agnés van (1996). Market trends and the French school system: overt policy, hidden strategies, actual changes. *Oxford Studies in Comparative Education 1/1996*, 63-67.
- Zimmer, Ron W. & Eugenia F. Toma (2000). Peer Effects in Private and Public Schools across Countries. *Journal of Policy Analysis and Management 1/2000*, 75-92.

Urban II –ohjelman kouluhankkeiden kuvaukset luvuissa 3–5 perustuvat seuraaviin hankeraportteihin:

- Broman, Eeva-Liisa (2007). Opetustoimen kehittämishankkeet. Tiivistelmä Urban II –ohjelman kouluhankkeista. 11 s.
- Halla, Lauri (2006). KOTA – Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa – Vuosiraportti vuodelta 2005. Urban II –ohjelman vuosiraportteja. 4 s.
- Halla, Lauri (2006). Tietotorin tarina – Vesalan tietotori loppuraportti vuosilta 2004-2005. Urban II –ohjelman raportteja. 12 s.

- Halla, Lauri (2005). Vesalan tietotori – Vuosiraportti 2004. Urban II –ohjelman vuosiraportteja. 4 s.
- Halla, Lauri, Leena Keskinen & Timo Mustonen (2007). KOTA – Koulutuksellista tasa-arvoa Kontulassa – Loppuraportti vuosilta 2005-2006. Urban II –ohjelman raportteja. 34 s.
- Mäkitalo, Anna-Riitta, Minna Pitkäniemi, Elsa Keskitalo & Maaria Numminen (2007). Koulua ja elämää varten II hanke 2005- 2006 – Loppuraportti. Stadian ja Urban II –ohjelman raportteja. 60 s.
- Rautiainen, Asta (2006). Koulua ja elämää varten II -hanke – Vuosiraportti 2005. Stadian ja Urban II –ohjelman raportteja. 53 s.
- Rautiainen, Asta (2005). Koulua ja elämää varten –hanke – Loppuraportti 2005. Stadian ja Urban II –ohjelman raportteja. 47 s.
- Rautiainen, Asta (2005). Koulua ja elämää varten –hanke – Vuosiraportti 2004. Urban II –ohjelman vuosiraportteja. 35 s.
- Rautiainen, Asta (2004) Koulua ja elämää varten –hanke – Vuosiraportti 2003. Urban II –ohjelman vuosiraportteja. 31 s.
- Vesalan ala- ja yläasteen sekä Keinutien ala-asteen koulujen hankesuunnitelma (2003). Vesalan tietotorin hankesuunnitelma, Urban II –ohjelma. 12 s.