



Teija Koskela

Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston harjoittelukoulun Kalervo-salissa
lokakuun 2. päivänä 2009 klo 12.

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Teija Koskela
Jakaja: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi

tel. + 358 40-821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/julkaisut

nid.
ISBN 978-952-484-322-5
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-362-1
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

TIIVISTELMÄ

Koskela Teija

Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2009, 283 s.

Acta universitatis Lapponiensis 167

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-322-5

Oppilashuollon sisällöt, toimintatavat ja tavoitteet astuivat voimaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuina vuonna 2006. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on oppilashuoltotyöstä ja millaisena oppilashuollollisena toimintaympäristönä opettajat käsittävät Lapin. Tämä laadullinen tutkimus nojautuu fenomenografiaan.

Tutkimusaineistoksi keräsin 15 avointa haastattelua Lapissa työskenteleviltä perusopetuksen opettajilta. Haastattelut tein vuonna 2006.

Taustoitan tutkimuksen esittelemällä oppilashuollon käsitteistöä, kehitystä ja hyvinvointiin perustuvaa tarvetta. Esittelen oppilashuoltotyön edellyttämiä muutoksia opettajan työssä. Kuvaan Lapissa ilmeneviä perusopetuksen oppilashuollon erityispiirteitä. Tarkastelen oppilashuoltoa yhteisöä yhdistävänä ja toisaalta yksityisyyttä kontrolloivana toimintana. Yhdistän oppilashuollon sosiaalisen integraation lisäämiseen ja sosiaalisen pääoman rakentamiseen. Oppilashuollon merkityksen syventämiseksi pohdin koulua luokitteluja tuottavana valtarakenteena.

Tulokset esittelen käsittekatgorioina. Olen jäsentänyt aineiston kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat oppilashuoltotyön vaatimukset, oppilashuoltotyön sisällöt ja oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa.

Lopuksi esitän käsitysten eroavuuksia kuvaavana rakenteena oppilashuoltotyön viitekehyksen, joka koostuu oppilashuoltotyön kentästä, hyvinvoinnin tulkinnoista sekä oppilashuoltotyön typologiasta. Typologiassa oppilashuoltotyö määrittyy neljäksi tyypiksi: kasautuvaksi, hajoavaksi, sektoroituvaksi tai yhteisölliseksi oppilashuoltotyöksi.

Tutkimus osoittaa, että oppilashuoltotyö edellyttää opettajalta erilaista osaamista kuin didaktinen opetustyö. Moniammatillinen verkostotyö ja monimutkaisten asioiden käsittely aiheuttavat tarpeen kehittää opettajien

ammattitaitoa. Lisäksi tarvitaan uudistuksia opetuskäytänteissä, koulun rakenteissa ja oppilashuoltopalvelujen saatavuudessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa, työnohjauksessa sekä oppilashuollon päätöksenteossa.

Asiasanat: oppilashuolto, opettajat, perusopetus, moniammatillisuus, sosiaalinen pääoma, Lappi, fenomenografia

ABSTRACT

Koskela Teija

Teachers' conceptions of pupil welfare in basic education in Lapland

Rovaniemi: University of Lapland 2009, 283 p.

Acta universitatis Lapponiensis 167

Dissertation: University of Lapland

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-322-5

The National core curriculum for basic education defines the aims of pupil welfare; these aims were introduced in 2006. The purpose of this study is to determine what kind of conceptions teachers have of pupil welfare work, and how teachers experience the operational environment in Lapland when doing pupil welfare work. This qualitative study is based on phenomenography.

The data of this study consist of 15 interviews collected in 2006. Interviewees were teachers employed in basic education in Lapland.

For the background of this research I elaborate on the conceptualization and development of pupil welfare, and the need of pupil welfare work based on well-being. I introduce changes which are needed in teachers' work as a result of the responsibility to do pupil welfare work. I also describe the special features which can be identified in pupil welfare work in Lapland. I examine pupil welfare as a factor which on one hand unites the community and on the other hand restricts privacy. I connect pupil welfare with increasing social integration and the construction of social capital in school societies. In order to understand the meaning of pupil welfare more profoundly, I reflect on school as a power construction which produces different classifications.

I introduce the results as categories of description. I classify data in three main categories, which are the demands for pupil welfare, the contents of pupil welfare work, and the special features of pupil welfare work in Lapland.

To sum up, I present the framework of pupil welfare work, which consists of the field of pupil welfare work, the interpretations of well-being and the typology of pupil welfare work. Pupil welfare work is categorized in four

types: backlogging, apart falling, sectorising, and community supporting pupil welfare work.

The research indicates that pupil welfare work requires of the teachers a different competence than the didactic teaching work. Multiprofessional networks and interaction with complex issues create needs for teachers to develop their professionalism. In addition to this, reforms in teaching practices, structures of school organizations, and availability of pupil welfare services are necessary. The results of the study can be utilized in teacher education, in-service training, tutoring and decision made concerning pupil welfare issues.

Keywords: pupil welfare, teachers, basic education, multiprofessionality, social capital, Lapland, phenomenography

ESIPUHE

Aloittaessani luokanopettajan tehtäviä tunsin saaneeni koulutuksesta hyvät eväät didaktisen opetustyön aloittamiseksi. Opettajan tehtävissä eniten epävarmuutta aiheuttivat koulupäivinä ilmenevät oppilaiden ja heidän perheidensä arjen haasteet, joihin didaktisella toiminnalla oli vaikea vaikuttaa. Oppilashuolto käsitteenä ja opettajan tehtävänä tuntui vaikealta. Siirryttyäni harjoittelukoulun lehtoriksi sama asia askarrutti erityisesti syventävän vaiheen opiskelijoita. Kattavia jäsennyksiä opettajien tekemästä oppilashuoltotyöstä ei tuntunut löytyvän. Tarve oppilashuollon tutkimiseen perustui henkilökohtaiseen mielenkiintoon ja käsillä olevien ohjausmateriaalien vähäisyyteen. Lisäksi opetussuunnitelmauudistus tarjosi oivan ajankohdan tarttua aiheeseen. Halusin rakentaa kokonaiskuvaa opettajan tekemästä oppilashuoltotyöstä. Ryhtyminen oli tutkimuksen helpoin vaihe.

Prosessin läpivieminen on edellyttänyt tukijoukkoja. Sain ohjaajakseni tinkimättömän ja alati kannustavan professori Kaarina Määtän. Kiitos pysyvyydestä ja tavoitettavuudesta. Rohkaisun tarve on ollut suurinta silloin, kun itseluottamus on ollut heikoimmillaan. Tietoisuus ohjaajan läsnäolosta on ollut polveilevan prosessini kivijalka. Esitarkastajia, professori Anneli Niikkoa ja harjoittelukoulun rehtori, KT Heikki Haposta kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni. Asiantuntevat kommentit ohjasivat työni viimeistelyä. Heikki Haposta kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Lisäksi kiitän esimiestäni ja harjoittelukoulumme rehtoria, KT Eija Valannetta tutkimustani edistäneistä neuvoista ja uusia ajatuksia herättäneistä keskusteluista.

Kiitän Lapin yliopiston kirjaston ja ATK-palveluiden avuliasta ja asiantuntevaa henkilökuntaa. Erityisesti mieleeni painui Aila Luukisen ripeä toiminta, joka pelasti monen kuukauden työrupeaman. Taloudellisesti työtäni tuki Lapin yliopiston rehtorin myöntämä rahoitus, joka mahdollisti opiskelun virkavapausjaksot. Tutkimuksen keskeisimpiä henkilöitä, haastatteluihin suostuneita opettajia, kiitän luottamuksesta. Olette antaneet henkilökohtaiset käsityksenne ja kokemuksenne tutkimuksen käyttöön. Kiitos myös kaikille opettajille, jotka auttoivat minua löytämään haastateltavat henkilöt.

Aloitettuani professori Määtän jatko-opintoseminaarit päädyin innostavan ja kannustavan ryhmän pitkäaikaisjäseneksi. Olen saanut osallistua myös professori Suvi Ronkaisen ohjaamiin laadullisen tutkimuksen seminaa-

reihin ja ryhmiin. Tutkimuskeskus Ounas on tarjonnut aloittelevalle tutkijalle keskustelufooruminsa. Dekaanin Kyösti Kurtakon luotsaama COMPA-hanke on luonut uusia toimintamahdollisuuksia. Kiitän kaikkia näiden ryhmien toimintaan osallistuneita kannustuksesta ja uusien ajatusten virittämisestä.

Työyhteisöämme, Lapin yliopiston harjoittelukouluun, saan kiittää rohkaisusta ja tutkijan jalkojen pysymisestä maan kamaralla. Realistiset kahvikeskustelumme ovat ruokkineet ajatuksia ja huumorin voimin on selätetty monia haasteita.

Arvokkainta, mitä toiselle voi antaa, on oma aika. Siksi haluan erityisen lämpimästi kiittää Ulla Kivilompola, Laura Salmelaa, Inkeri Saloheimoa, Pauliina Satokangasta ja sisartani Tuula Kylkilahtea. Olette itseänne säästämättä auttaneet minua monessa tutkimuksen vaiheessa. Olette muun muassa kommentoineet prosessia, tekstin muotoa ja sisältöä, oikolukeneet, antaneet ohjeita tekstinkäsittelyyn ja auttaneet englanninkielen ongelmakohdissa. Aina yhtä avulias Sirpa Salmela on ollut korvaamattomana tukena lukuisissa käytännön asioissa lastenhoidosta lähdeviitteiden tarkistukseen. Kiitos avustanne ja mutkattomasta ystävyydestänne. Ilman teitä tämä työ olisi jäänyt paljon vajaammaksi.

Tutkimusprosessi on vahvistanut sen, että elämän tarkoitus kokoontuu keittiön pöydän ympärille niin arjen aamuina kuin jouluöinäkin. Kiitos Visa. Ihan kaikesta. Kiitos Reetta ja Yrjö. Kiitos riemusta ja arjen hirskeestä. Kiitos Hannes ja Oskari. Lämpimät ajatukset tavoittavat teidätkin omien aamupalapöytienne äärestä.

Aloittaessani tutkimusta luulin lähteväni matkalle ja matkan jälkeen kuvittelin palaavani takaisin tai ainakin pääseväni perille. Niin ei ole käynyt. Tämä ei ole matka, jolta palataan. Tämä on nälkä, joka kasvaa syödessä.

Kotona keittiössä pihlajanmarjojen punertuessa

Teija Koskela

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	15
2 OPPILASHUOLTO OSANA KOULUN TOIMINTAA	20
2.1 Oppilashuollon käsitteistö	20
2.1.1 Oppilashuollon määrittely	20
2.1.2 Kouluhyvinvoinnin käsitteistö	25
2.2 Oppilashuollon historia	28
2.3 Oppilashuollon tarve	33
2.3.1 Yhteiskunnallinen hyvinvointi	33
2.3.2 Koulujen hyvinvointi	35
2.3.3 Perheiden hyvinvointi	41
2.3.4 Oppilaiden hyvinvointi	43
2.4 Syrjäytyminen ja marginalisaatio	47
2.5 Vastuunjako oppilashuoltotyössä	53
2.5.1 Opettajuuden muutoksen tarve ja suunta	53
2.5.2 Moniammatillinen näkökulma hyvinvointityöhön.....	57
2.5.3 Oppilashuoltoryhmä ja tukiverkostot	60
2.6 Oppilashuolto Lapissa	62
2.7 Yhteenveto: Tavoitteiden ja ratkaisuvaihtojen ristiriita	68
3 OPPILASHUOLLON TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA.....	72
3.1 Kasvatusyhteisöä yhdistävä oppilashuolto.....	72
3.1.1 Sosiaalisen integraation, inklusion ja koheesion vahvistuminen	73
3.1.2 Sosiaalisen pääoman karttuminen	76
3.2 Yksityisyyttä kontrolloiva oppilashuolto	84
3.2.1 Koulu valtarakenteena	85
3.2.2 Oppilashuolto luokittelukoneistona.....	88
3.3 Yhteenveto: Osallistava mahdollisuus vai kontrollivalta?	92
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	94
5 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSOTTEENA.....	95
5.1 Fenomenografian erityispiirteet.....	95
5.2 Käsitysten tutkimisen haasteellisuus	99
5.3 Fenomenografinen prosessi	104
5.4 Fenomenografiaan sitoutuminen	106

6 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI	109
6.1 Päätyminen avoimeen haastatteluun.....	109
6.2 Suunnittelu ja valmistautuminen	112
6.3 Tutkimushenkilöt	115
6.4 Haastattelutilanteet.....	121
6.5 Aineiston käsittely ja analyysi.....	127
6.6 Prosessi, aineisto ja teoreettiset valinnat.....	136
7 OPPILASHUOLTO OPETTAJAN TYÖNÄ.....	139
7.1 Oppilashuoltotyön vaatimukset	141
7.1.1 Ammatillisuus.....	142
7.1.2 Tieto ja sen käsittely	149
7.1.3 Vuorovaikutustaidot.....	158
7.1.4 Oppilashuoltopalvelujen järjestäminen	169
7.2 Oppilashuoltotyön sisällöt.....	175
7.2.1 Huolenpito koulun arjessa.....	176
7.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö	181
7.2.3 Moniammatillisiin tukitoimiin tähtäävä työ	188
7.2.4 Ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö	198
7.2.5 Hallintoon ja kehittämiseen liittyvä työ.....	202
7.3 Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa.....	205
7.3.1 Pitkät etäisyydet.....	206
7.3.2 Pohjoisia oppilashuollon ulottuvuuksia.....	210
8 OPPILASHUOLTOTYÖN VIITEKEHYS	222
8.1 Oppilashuoltotyön kenttä	222
8.2 Oppilashuoltotyön kokonaismalli	227
8.2.1 Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään.....	227
8.2.2 Luottamus toimintaympäristöön.....	228
8.2.3 Oppilashuoltotyön typologia	230
8.2.4 Oppilashuoltotyö sosiaalisen pääoman valossa	231
9 POHDINTA	235
9.1 Tulosten tarkastelu	235
9.2 Tutkimuksen arviointi	237
9.3 Johtopäätöksiä ja uusia kysymyksiä	246
10 LOPUKSI.....	251
LÄHTEET	254
LIITTEET	

KUVIOT

Kuvio 1. Arvioinnin kohteita ja niiden suhteita kuvaava kehikko perusopetuksen kontekstissa (Korkeakoski 2005b, 126)

Kuvio 2. Koulun hyvinvointimalli. (Konu 2002, 44)

Kuvio 3. Oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon toimintamuotojen rakentuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle (Jauhiainen 2002, 68)

Kuvio 4. Koulutuksella hallinnoitavan marginaalin rajankäynti suhteessa ”normaaliväestöön” ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolella olevaan marginaaliin (Silvennoinen 2002, 196)

Kuvio 5. Monialaisen käytännön malli tuettujen nuorten terveydestä (Fleming ym. 2005, 37)

Kuvio 6. Ontologisen (1) ja epistemologisen (2) ongelman välinen suhde (Uljens 1993, 141)

Kuvio 7. Fenomenografiset suhteet (Bowden 2005, 13)

Kuvio 8. Kaksi mallia hierarkkisen kategoriasysteemin kategorioiden välisistä suhteista (Uljens 1989, 50)

Kuvio 9. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia mukaellen (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Kuvio 10. Oppilashuolto opettajan työnä

Kuvio 11. Oppilashuoltotyön vaatimukset

Kuvio 12. Oppilashuoltotyön sisällöt

Kuvio 13. Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa

Kuvio 14. Oppilashuoltotyön kenttä

Kuvio 15. Hyvinvoinnin tulkinnat

Kuvio 16. Oppilashuoltotyön typologia

TAULUKOT

Taulukko 1. Koulujen ryhmitteleminen vallitsevan terveyden edistämisenäkemyksen mukaan (Rimpelä 2002, 90)

Taulukko 2. Perusopetuksen oppilaita varten varattu ammattihenkilöiden määrä Lapin läänin kunnissa lukuvuonna 2003-2004 (Lapin lääninhallitus 2005, 51)

Taulukko 3. Esimerkkejä eri tieteenalojen näkökulmista oppilashuollon kysymyksiin

Taulukko 4. Neljä näkemystä sosiaalisesta pääomasta: Avaintoimijat ja toiminnan periaatteet (Woolcock 2000, 24)

Taulukko 5. Kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä

1 JOHDANTO

Työssäni erityisopettajana kohtaan oppilaiden arjen iloiseen ja haasteiseen. Päivittäinen työni on oppilaiden tukemista yhteistyössä vanhempien, opettajien sekä moniammatillisten tukiverkostojen kanssa. Työpaikkani on harjoittelukoulu. Koulumme opettajankoulutustehtävän myötä työyhteisömme opiskelijajäseniä ohjataan tukemaan lasten kokonaishyvinvointia. Oppilashuolto on tullut yhä painokkaammaksi osaksi koulun arkea.

Aikaamme leimaa yhteiskunnallinen eriytyminen ja elämän epävakaisuus. Kouluyhteisö ei elä irrallaan yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Yhteiskunnan, perheiden ja oppilaiden hyvinvointi heijastuu koulutyössä. Opettajien tulee laajentaa ammatillista osaamistaan didaktisesta opetustehtävästä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijaksi. Peruskoulujärjestelmä osallistuu yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin rakentamiseen. Siten oppilaan tasapainoisen kasvun turvaaminen vaatii opettajan roolin uudistumista.

Muutosta edellyttävät myös koulutyötä ohjaavat normit. Stakes (yhdistyi 1.1.2009 Kansanterveyslaitoksen kanssa Terveiden ja hyvinvoinnin laitokseksi, THL) on ollut mukana uudistettaessa perusopetuksen oppilashuollon lainsäädäntöä ja opetus-suunnitelmaa. Tarkoituksena on suunnitteluvaiheesta alkaen toteuttaa oppilashuoltoa moniammatillisesta näkökulmasta.

Uusi perusopetuslaki säädettiin 1998. Lakitekstissä huomioidaan sivistyksen ja tasa-arvon turvaaminen yhteiskunnassamme sekä alueellinen koulutuksellinen yhdenvertaisuus. Vuonna 2003 lakiin lisättiin pykälä 31a, joka koskee oppilashuoltoa. Siinä oppilashuolto määritellään seuraavasti: *Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja*

ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Laajuudessaan määritelmä muuttaa koulutyön luonnehdintaa hyvinvointiin nojautuvaksi.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilashuolto määrätään jokaisen koulussa työskentelevän aikuisen tehtäväksi. Tämä uudistus on merkittävä. Vastuu oppilaan hyvinvoinnista koskee siten myös jokaista opettajaa. Millaisia ovat opettajien käsitykset tästä velvoitteesta ja miten he oppilashuoltotehtävänsä ovat käsittäneet? Jotta tätä opettajan ja koulun tehtäväkenttää voidaan käsitellä, on syytä pohtia myös aikaamme sisältyviä kasvun uhkia ja hyvinvoinnin ongelmia. Riskitekijöiden hahmottaminen selkeyttää oppilashuoltotyötä opettajien arjessa.

Käsittelen oppilashuoltoa tässä tutkimuksessa yhteisöllisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin näkökulmana. Oppilashuolto kuuluu ensisijaisesti yleisopetukseen, vaikka erityisopetukselliset tukitoimet ovat olennaisia monelle oppilaalle. Oppilashuolto vaikuttaa koko koulun kasvatusyhteisön hyvinvointiin.

Oppilashuoltoa työntekijän näkökulmasta on tutkittu vähän. Historiallisen perspektiivin oppilashuoltoon on tuonut Arto Jauhiainen (1993). Oppilashuoltotyöryhmän toimintaa tutki Aimo Naukkarinen (1999) ja koulukuraattorin työtä Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2004).

Miten opettaja voi omassa tehtävässään vastata oppilaiden hyvinvoinnin suotuisasta kehittämisestä? Aiempi tutkimus osoittaa opettajien olevan huolissaan jaksamisestaan ja mahdollisuuksistaan tukea oppilaita. Oppilaiden monimutkaistuneet ongelmat ja erilaisten oppijoiden tarpeet kuormittavat opettajien arkea (esim. Webb, Vuillamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen 2004, 179; Monchy, Pilj & Zandberg 2004, 328). Koulutyön vaativuutta kasvattavat heterogeenisten ryhmien tukeminen, sosialisointitehtävän siirtyminen kouluihin ja oppilashuoltoon kuuluva työ oppilaiden tukiverkostoissa (esim. Pedder & McIntyre 2006, 155-157; Rimpelä 2002, 91; Ziehe 2009, 195; Coulling 2000, 34). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos seuraa

oppilaiden hyvinvointia vuosittaisella seurannalla. Oppilaiden hyvinvointikokemusten kartoittamisessa on jo edetty. Sen sijaan tietoa oppilashuollon vaikutuksesta opettajan työhön tarvitaan lisää.

Valitsin tutkimusympäristöksi Lapin. Vaikka opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu kansallisiksi, niin oppilashuollon osalta palvelurakenteet ovat muotoutuneet hyvin paikallisiksi. Alueellinen omaleimaisuus haasteineen ja vahvuuksineen vaikuttaa oppilashuoltotyön arjessa. Lapissa monet hyvinvointia tukevat palveluverkostot ovat vaikeasti tavoitettavissa. Tarjonta on vähäistä, ja etäisyydet ovat pitkiä. Koulun ulkopuolisten tukiverkoston puuttuessa opettajan vastuu oppilashuollosta kasvaa. Olosuhteiden haastavuus voi tuottaa tutkimuksellisesti omaleimaisia tuloksia, joiden nojalla voidaan vertailla opettajan työn eroja haja-asutusalueilla ja kaupunkiolosuhteissa. Olen haastatellut lappilaisten peruskoulujen opettajia saadakseni kuvan siitä, miten he oppilashuoltotyön ovat käsittäneet ja kokeneet.

Ajoitin tutkimusaineiston keräämisen syksyyn 2006, jolloin uusien opetussuunnitelman perusteiden tuli viimeistään olla käytössä kaikilla kouluilla. Haastattelut kertovat omalta osaltaan muutosvaiheesta sekä valmiudesta muokata omaa työtä ja toimintaympäristöä muuttuneiden normien mukaisiksi.

Kasvatusyhteisön olemassaolo tarkoittaa oppilashuollossa moniammatillista ja monihallintokuntaista yhteistyötä. Tutkimuksellisesti tämä edellyttää poikkitieteellisen tarkastelun mahdollistavia teoreettisia valintoja. Poikkitieteellisyys antaa tutkijalle haasteiden lisäksi mahdollisuuden hahmottaa ilmiötä toisin käsittein ja toisen tieteenalan lähtökohdat huomioiden. Etsiessäni tutkimusprosessin aikana moniammatillisen tarkastelun mahdollistavaa näkökulmaa, pohdin systeemisen ja ekologisen lähtökohdan valintaa. Oppilashuoltoryhmän toimintaa tutkinut Naukkarinen (1999) ja opettajuuden muutosta tutkinut Sahlberg (1996) käyttivät systeemistä lähestymistapaa ja oppivan organisaation teoriaa (ks. Senge 1993). Koulun ja oppilashuollon

toimintaympäristö voidaan nähdä systeemisenä. Naukkarisen (1999, 235) tutkimuksen mukaan ratkaisuja tehtäessä systeeminen näkökulma kuitenkin useimmiten ohitetaan.

Muutokset systeemeissä ja niiden toimintatavoissa voivat johtaa muutoksiin oppilashuoltotyön toteutumisessa. Halusin ottaa seuraavan askeleen. Miten oppilashuollollinen toimintaympäristö kuvautuu opettajien kertoessa kokemuksia oppilashuoltotyöstään? Tätä jäsentääkseni päädyin sitomaan tutkimusta sosiaalisen pääoman teoriaan (esim. Coleman 1988, Putnam 2000, Fukuyama 1995) ja sen lähikäsitteisiin. Opettajan tekemän oppilashuoltotyön näkökulma yhdistyneenä kotien erilaisuuteen ja koulusta riippumattomiin oppilashuoltopalveluihin on kompleksinen kokonaisuus, jossa opettajan työhön vaikuttavat organisaation ja resursoinnin lisäksi monet inhimilliset tekijät.

Väitöskirja taustoitetaan kahdesta eri näkökulmasta. Luvussa ”Oppilashuolto osana koulun toimintaa” kuvataan opettajan tekemän oppilashuoltotyön reunaehdot ja ydinkäsitteitä, oppilashuoltotyön kehittymistä sekä nykyisiä oppilashuoltotyön haasteita. Kolmas pääluke ”Oppilashuollon teoreettisia näkökulmia” kuvaa oppilashuollon laajempia pyrkimyksiä ja uhkia. Tutkimuksen ongelmat esittelen luvussa neljä.

Tutkimus nojautuu fenomenografiaan. Fenomenografia suuntauksena on kehittyvä ja dynaaminen. Fenomenografian sisällä on lukuisia eri tapoja tehdä ja raportoida tutkimusta. Omat lähtökohtani liitän kehittyvään fenomenografiaan (Bowden & Green 2005). Fenomenografiaa ja tässä tutkimuksessa sovellettuja rajoituksia esittelen luvussa viisi. Haastatteluaineiston keräämistä ja analysointia kuvaan pääluvussa kuusi. Tutkimustulokset esittelen luvussa seitsemän kuvauskategorioina ja luvussa kahdeksan variaatioiden eroja kuvaavina rakenteina (ks. Åkerlind 2005c, 145).

Sahlbergin mukaan opettajan oppimisen tukeminen edellyttää opettajan epistemologisten orientaatioiden selvittämistä. Koulun kehittämiseksi tulee tutkia opettajien uskomusten rakenteita ja

ominaisuuksia. (Sahlberg 1996, 114.) Uskomusten lisäksi käsitysten ja kokemusten tutkiminen palvelee samaa tarkoitusta. Tutkimuksen avulla voidaan tuoda uusia näkökulmia opettajien ammatillisuuden kehittämiseen, opettajankoulutukseen ja erityisesti opettajien täydennyskoulutukseen. Tuntemalla paremmin opettajien käsityksiä voidaan opetusalan koulutusta muokata paremmin tarpeita vastaavaksi.

Omat kokemukseni opettajana suuntasivat tutkimusaiheen valintaa. Minulle työ perusopetuksessa tarkoittaa kaikenlaisten oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamista. Perehdyttyäni tutkijana väestöllisiin hyvinvointitutkimuksiin päädyin katsomaan kouluyhteisöjämme yhteiskuntamme haasteiden näkökulmasta. Väestölliset prosenttiluvut työttömyydestä, perhekriiseistä tai sairastuvuudesta konkretisoituvat koulussa. Kohtaamiset oppilaiden ja perheiden kanssa sisältävät senhetkisen elämän ongelmat ja vahvuudet henkilökohtaisina kokemuksina. Kaikenlaiset hyvinvoinnin tilat ovat oppilaiden, perheiden ja henkilökunnan mukana kouluarjessa. Peruskoulussa tilastollisista maisemista tulee kasvojen maisemia.

2 OPPILASHUOLTO OSANA KOULUN TOIMINTAA

2.1 Oppilashuollon käsitteistö

2.1.1 Oppilashuollon määrittely

Oppilashuolto on käsitteenä ja ilmiönä hyvin moni-ilmeinen. Sillä on useita painotuksia. Oppilashuollon määrittelemiseksi esittelen erilaisia näkökulmia.

Peruskoulun merkitystä ei voi rajata vain sen antaman opetuksen ja oppimisen arvoon, vaan sillä on myös huomattava rooli yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tuottajana ja yhteisenä kasvuympäristönä. Oppilashuollolla pyritään yhtäältä vaikuttamaan yhteiskunnassa havaittuihin uhkatekijöihin ja toisaalta vahvistamaan kouluyhteisön hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppilashuoltoa toteutetaan moniammatillisesti siten, että koulutoimen, terveydenhuollon ja sosiaalialan palveluja tarjotaan oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvoinnin tukemiseksi.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilashuolto määritellään hyvinvoinnin kautta (Opetushallitus 2004, 22). Opetussuunnitelman perusteiden oppilashuoltoa määrittelevä teksti on kokonaisuudessaan liitteenä 1.

Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus.

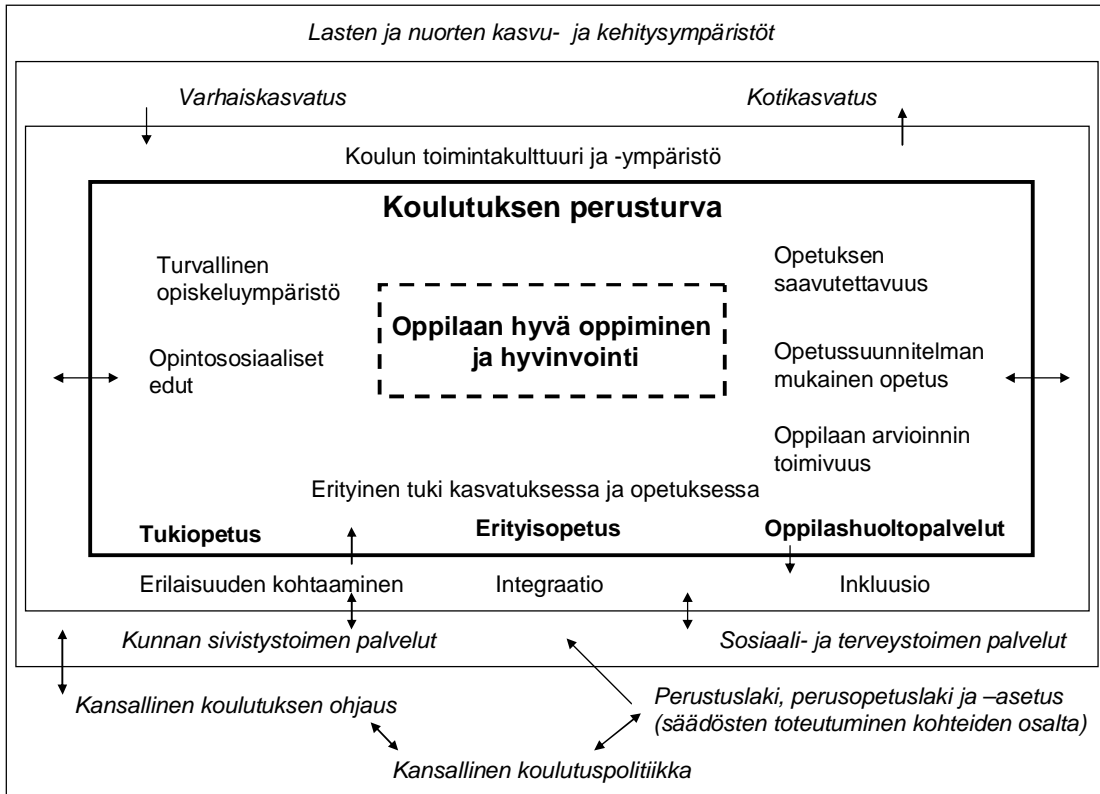
Oppilashuollon tulee edistää sekä yhteisöllistä että yksilöllistä hyvinvointia. Yhteisöllisyys ilmenee yhteistyönä, moniammatillisuutena ja kaikkien kouluyhteisön aikuisten vastuullisuutena. Myös vanhemmat kuuluvat mukaan oppilashuoltotyöhön. Oppilashuoltotyössä ei päästä tuloksiin työskentelemällä yksin. Laajasti ymmärrettynä oppilashuolto kattaa oppilasnäkökulman huomioimisen kaikessa koulun toiminnassa (Korkeakoski 2005a, 121).

Monisisältöisen määrittelynsä johdosta oppilashuoltoa ohjaa laaja, monihallintokuntainen normisto. Koulutusta säätelee perustuslaki (731/1999 esim. 16 §). Perusopetuslain (628/1998, muutokset 1288/1999 ja 477/2003) lisäksi kouluyhteisön hyvinvointia ohjaavat esimerkiksi uusi lastensuojelulaki (417/2007), kansanterveyslaki (66/1972), terveydensuojelulaki (763/1994), työturvallisuuslaki (738/2002) sekä aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevat säädökset (1136/2003). Lisäksi oppilashuoltoon liittyy hallintotehtäviä, kirjaamista, arkistointia ja päätöksentekoa, joita ohjaavat esimerkiksi laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta (621/1999) sekä hallintolaki (434/2003). Tutkimusaineistoa kerätessäni voimassa oli edellinen lastensuojelulaki (683/1983).

Varsinaisen lainsäädännön lisäksi maassamme on tuotettu erilaisia suosituksia, ohjelmia ja strategioita, joissa esitetään toimintamalleja ja mittareita laadukkaille oppilashuoltopalveluille. Näistä esimerkkeinä mainittakoon Kouluterveydenhuollon laatusuositus (Sosiaali- ja terveysministeriö & Suomen kuntaliitto 2004) ja Lapsipoliittinen ohjelma (Suomen kuntaliitto 2008; Suomen vanhempainliitto 2008). Vastuu oppilashuollon rahoittamisesta jää pääsääntöisesti opetuksen järjestäjille eli yleensä kunnille.

Oppilashuoltoa tulee tarkastella lasten ja nuorten kasvuedellytysten kokonaisuuden kautta. Korkeakoski näkee monien yhteiskunnallisten pyrkimysten konkretisoituvan koulun toiminnassa. Nuorten kasvuun ja hyvinvointiin vaikuttaa yhteiskuntamme toteutunut koulu- ja sosiaalipolitiikka. Nämä

määrittelevät koulujen oppilashuoltotyötä. Korkeakoski sijoittaa oppilashuoltopalvelut osaksi koulutuksen perusturvaa ja lapsen elämäntahtia. (Korkeakoski 2005b, 125-126.)



Kuvio 1. Arvioinnin kohteita ja niiden suhteita kuvaava kehikko perusopetuksen kontekstissa (Korkeakoski 2005b, 126)

Korkeakosken kuviossa oppilashuolto sijoittuu osaksi yhteiskuntajärjestelmäämme ja toimintakulttuuriamme. Oppilashuolto voidaan nähdä osana pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa.

Oppilashuoltokäsitteen käyttö ei ole ongelmantona. Oppilashuoltoa tarkastellaan edelleen usein erityisopetukseen sisältyvänä palveluna (esim. Matikainen 2005). Opetussuunnitelman perusteissa 2004 se kuitenkin sijoitetaan yleiseen tukeen kuuluvaksi yleisopetuksen näkökulmaksi.

Kansainvälisen vertailun tekee haastavaksi oppilashuollon toimintatapojen ja käsitteistön yhteiskuntasidonnaisuus sekä eroavuudet koulutusjärjestelmissä. Maamme ruotsinkielisessä opetussuunnitelmassa käytetään oppilashuollosta termiä *elevvård* (Utbildningsstyrelsen 2004, 22-23). Samaa sanaa käytetään Ruotsissa. Siellä oppilashuollolliset ja hyvinvointiin liittyvät toimintatavat ja niitä ohjaava lainsäädäntö ovat samansuuntaisia kuin Suomessa (Andersson, Pösö, Väisänen & Wallin 2002, 85; Backlund 2007; Näsman & Lunden 1980). Laajempi eurooppalainen vertailu on jo vaikeampaa. Esimerkiksi saksalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaat jaetaan eri koulutasoille viidennestä luokasta alkaen (Werning, Löser & Urban 2008, 48), jolloin ryhmien heterogeenisyys ei vaikuta opettajan työhön yhtenäiskoulujärjestelmän tavoin.

Oppilashuolto käsitteineen on vaikeasti käännettävissä. Termien kääntäminen voi tuottaa sanoja, joiden sisältö ei täsmällisesti vastaa alkuperäistä termiä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden englanninkielisessä käännöksessä oppilashuollosta on käytetty termiä *pupil welfare*, oppilaan hyvinvointi (Finnish national board of education 2004, 22). Vaikka oppilaan hyvinvointi on oppilashuollon tavoitteena, ei käsitteen sisältö välity kokonaisuudessaan. Venäjänkielisessä tiivistelmässä on käytetty termiä учебно-воспитательная деятельность, *opetuksellis-kasvatuksellinen toiminta* (Opetushallitus 2005, 16).

Tulkinnan vaikeuksia kuvaa niin ikään oppilashuolto-sanan saksankielinen käännös *Schülerfürsorge*, jota käytetään opetussuunnitelman perusteiden tiivistelmäkäännöksessä (Zentralamt für unterrichtswesen 2004, 25). *Fürsorge*-sana viittaa valtion turvallisuutta palvelevaan sosiaaliseen kontrollointiin, joka hallinnollisesti on kuulunut sisäministeriön toimialaan. Termi korostaa kuria, järjestystä ja oikeutta. Lisäksi termillä viitataan yksilön auttamiseen yhteiskunnan toimenpitein, jos yksilöä uhkaa vaara irrottautua yleisestä järjestyksestä ja normaalina pidetystä elämäntavasta. *Fürsorge* liitetään huoltoon lähinnä vaivaishoidon tai köyhäinhuollon merkityksessä, vaikka

siihen liittyy nykyisin neuvontaa, kriisityötä ja muuta sosiaalista huolenpitotyötä. (Hämäläinen 1995, julkaisun liite 1.)

Brittiläisessä koulukulttuurissa käsite *pastoral care* tarkoittaa toimintaa, jolla ohjataan oppilaan käyttäytymistä ja moraalialia. Toimintamallit muistuttavat hyvin läheisesti oppilashuoltoa. Hamblin kertoo *pastoral team*-toiminnasta, perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja tarvittaessa tukeutumisesta moniammatilliseen tukeen. (Hamblin 1979.) Toiminta on kurinpidollista ja huolehtivaa (Hargreaves 1982, 88).

Tehokas *pastoral care*-toiminta riippuu koulun tukimyönteisyydestä, joka ilmenee koulun johtamiskulttuurissa ja vuorovaikutussuhteissa. Tällaisessa yhteisössä tukitoimintaa kuvataan *integroituna pastoraalisena systeeminä*. Opettajan rooliin kuuluu akateemisen ja kurinpidollisen työn lisäksi hyvinvoinnista huolehtiminen. (Nelson & While 2001, 2-3.)

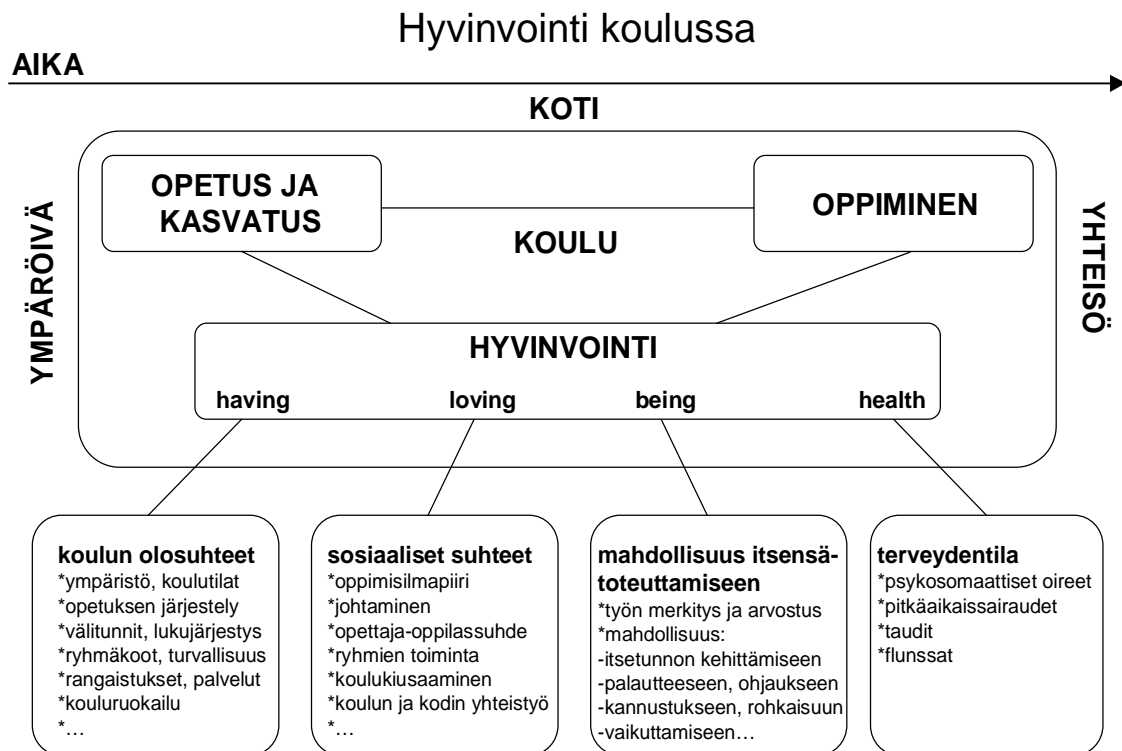
Oppilashuoltoon kytkeytyy oppilaan tukitoimia korostava käsite kouluperusteinen tuki, *school -based support*, joka nähdään ennaltaehkäisevänä, koko kouluyhteisön turvallisuutta lisäävänä toimintana (Sugai 2003, 530-532). Termillä *integrated services* tarkoitetaan koulussa saatavilla olevia palveluita. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteistyösuhteet opettajien ja terapeuttien välillä sekä oppilaille suunnatut palvelut. (Forbes 2006, 566-569.)

Nämä termit poikkeavat suomalaisen opetussuunnitelman oppilashuoltokäsitteestä rajautumalla yksilöä tukevaksi. Opettajan vastuu ei näyttäydy niin laajana, kuin suomalaisessa peruskoulussa. Palveluita ei ole kuvattu niinkään normeihin perustuvina tai lakisääteisinä, vaan innovatiivisina ja alueellisesti tarjolla olevina. Suomalaisen peruskoulun pyrkimys alueelliseen tasa-arvoon luo opettajan oppilashuoltotyöhön kohdistuvia odotuksia, joita kansallisen koulukulttuurimme ulkopuolelta on vaikea havaita.

2.1.2 Kouluhyvinvoinnin käsitteistö

Hyvinvoinnin kokonaisuuden käsitettä on eritelty kasvatustieteellisessä koulututkimuksessa melko vähän. Kouluhyvinvoinnin käsitteistö on jo alkanut kehittyä. Esittelen aluksi käsitteitä, joilla koulun hyvinvointia on kuvattu.

Anne Konu on kehittänyt Allardtin sosiologisen teorian pohjalta koulun hyvinvointimallin (kuvio 2; ks. myös Allardt 1993, 89-91). Malli yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja koulusaavutukset. Kasvatus ja opetus vaikuttavat hyvinvoinnin jokaisella osa-alueella. Konu on täydentänyt Allardtin hyvinvointimallia sisällyttäen siihen neljä osa-aluetta: having, loving, being ja health. Näistä having tarkoittaa koulun olosuhteita, loving koulua vuorovaikutusympäristönä, being merkityksellisyyden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ja health terveydentilaa. (Konu 2002, 43-44.)



Kuvio 2. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Konun malli kuvaa oppilaslähtöistä kouluhyvinvointia itsenäisenä rakenteena. Mallin avulla kuvataan toimintaympäristöä, sen vaikutuksia ja hyvinvoinnin tavoitteellisia sisältöjä, joita voidaan pitää myös oppilashuoltotyön tavoitteina. Sen avulla ei kuitenkaan voi päätellä käytännön oppilashuoltotyön toimintatapoja, toteutuneita rakenteita eikä toimenpiteiden vaikutuksia oppilashuollon eri osapuoliin.

Oppilashuollon sisällöllistä moniulotteisuutta voidaan pohtia kouluhyvinvointitutkimuksen kohteiden kautta. Tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että kouluhyvinvointia heikentää koulujen koon kasvaminen (Crosnoe, Johnson & Elder 2004, 1271). Oppilasmäärien sijoittelu liittyy koulun rakenteiden suunnitteluun ja hallintoon. Kouluhyvinvointia heikentävänä seikkana nähdään koulukiusaaminen ja sen riskitekijät (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler 2005, 693-700). Kiusaaminen voidaan nähdä heikon työskentelyilmapiirin seurauksena tai syynä hyvinvoinnin ja ryhmädynamiikan ongelmiin. Se voi yksilötasolla johtaa esimerkiksi sosiaalisiin ja psykologisiin haittoihin.

Hyvinvointia puolestaan tukevat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, hyväksyvä ilmapiiri ja välittämisen tunne kouluyhteisössä (Libbey 2004, 281-282; Konu 2002, 63). Hyvinvointi ilmenee näissä tutkimustuloksissa kokemuksellisuuden ja tunteen välityksellä, joita oppilashuoltotyössä ei voida sivuttaa. Hyväkään koulumenestys ei suojaa oppilaita kaikilta hyvinvoinnin uhkatekijöiltä ja riskeiltä (Gerard & Buehler 2004, 1844), joten oppilashuollon tuloksellisuutta ei voida nähdä yksilötasolla oppimistuloksissa. Oppilashuoltoa tarvitsevat kaikki, myös hyviä arviointeja saavat oppilaat. Kaikki nämä tutkimuksissa esitellyt käsitteet ja ilmiöt ovat esimerkkejä oppilashuollon piiriin kuuluvista kysymyksistä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa kouluhyvinvointiin viittaavina käsitteinä on käytetty esimerkiksi kiinnittymistä kouluun, *school attachment* (Crosnoe ym. 2004, 1264; Hill & Werner 2006, 234-

235; Henry & Slater 2007, 68) ja opettaja-oppilassuhteen kiinteyttä, *student-teacher bonding* (Crosnoe ym. 2004, 1265).

Goodenow kuvaa yhteenkuuluvuutta *psykologisen jäsenyyden* käsitteellä, jolloin yksilön kuulumista yhteisöön tukevat yhteisön hyväksynnän kokemus sekä ystävällisyys. Jäsenyyttä haittaavat yhteisön torjunta ja viileys. Goodenow pitää psykologisen jäsenyyden kannalta tärkeinä yksilön ominaisuuksia sekä tilanne- ja kontekstipiirteitä. (Goodenow 1993, 80 ja 88.) Goodenowin käsite määriteltiin myöhemmin kouluun sitoutumiseksi, *school connectedness* (Shochet, Dadds, Ham & Montague 2006, 170).

Catalano tutkimusryhmineen on rinnastanut käsitteet *school connectedness* ja *school bonding*. Heidän mukaansa käsitteet sisältävät kiinnittymisen, *attachment*, jolla tarkoitetaan läheistä tunnepohjaista suhdetta toisiin ja sitoutumisen, *commitment*, jolla tarkoitetaan paneutumista koulutyöhön sekä pyrkimystä suoriutua koulussa hyvin. (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins 2004, 252.) Toisaalta *school attachment*-käsite liitetään koulun ilmapiiriin, *school climate*, ja sen välityksellä *connectedness*-käsitteeseen (Wilson 2004, 293).

Huolehtivan koulun, *caring school*, on nähty edistävän oppilaiden pyrkimystä yhteisöllisyyteen. Käytännössä yhteisöllisyys lisää oppilaiden huolenpitoa muista, oppimismotivaatiota, ongelmanratkaisutaitoja ja demokraattisten arvojen toteutumista. (Battistich, Solomon, Watson & Schaps 1997, 148.) Noddings laajentaa koulun *care*-käsitettä kuvaamalla huolehtimisen ja välittämisen tapoja sekä pohtien hoivan jatkuvuuden merkitystä (Noddings 2005, 44-73).

Oppilaan ja koulun välistä suhdetta tutkiessaan Libbey eritteli aiemmassa tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä kuten koulukiintymys, *school attachment* (suomennos Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 97), koulun ilmapiiri (*school climate*), kouluun sitoutuminen (*school bonding, commitment*), kouluun kuulumista (*school connection*), koulukontekstia (*school context*) ja koulumyönteisyyttä (*school engagement*). Termit

sisälsivät osin samoja osa-alueita tai ne sisältyivät toisiinsa. Libbey totesi termien epäselvyyksistä huolimatta kaikkien näiden tekijöiden vaikuttavan oppilaiden suoriutumiseen. (Libbey 2004, 274-282.) Suomessa käytettyä käsitettä kouluviihtyvyys on eritelty Kari Ruoho ryhmineen (Ruoho ym. 2006, 92-132).

Käsitteiden kirjo, päällekkäiskäsitteiden käyttö ja tapauskohtaisesti määrittynyt kielenkäyttö on ominaista oppilashuoltotyöhön liittyvässä tutkimuksessa. Osittain kyseessä on monitieteellisyys, mutta saman tieteenalan sisälläkin eri ammattiryhmillä on oma jäsenyksensä oppilashuoltotyöstä. Kansainvälisistä tutkimuksista soveltamisessa kulttuurisidonnaisuus, hyvinvointipalvelujen rakenne ja erityisesti oppilashuoltotyötä suuntaava normisto tulee huomioida.

Tutkimuksissa hyvinvointia on usein verrattu oppiaine-suoriutumiseen. Suomalaisen oppilashuoltokäsitteen osalta tämä rinnastus ei ole osuva. Koulun odotetaan tukevan ja suojaavan jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Koulun tulee antaa kaikille tasavertainen mahdollisuus. Pohjoismainen hyvinvointikäsite liittyy peruskoulun laajaksi elämänvaiheen kasvuympäristöksi, jolloin painopiste siirtyy oppiainekeskeisyydestä vastuulliseen huolehtimiseen ja kasvattajuuteen.

2.2 Oppilashuollon historia

Oppilashuollon kehittyminen nivoutuu yhteiskuntamme laajempaan historiaan. Koulunkäyntiä ei ole pidetty ainoastaan yksilön oikeutena, vaan se on nähty yhteiskuntaa velvoittavana, yhteiskunnallisesti edistyksellisenä ja hyvinvointia tuottavana tekijänä. Oppivelvollisuuden laajeneminen koko ikäluokkaa koskevaksi on edellyttänyt koululaitoksen muuttumista ja tukitoimien lisäämistä. Oppilashuollon historian juuret ovat koulutoimen ulkopuolella ja sen motiivit vaihtelevat.

Yksityinen sektori käynnisti aktiivisesti muun muassa lastensuojelua. Mukana olivat kirkko ja järjestöt. Köyhyys ja sitä helpottamaan suunnattu hyväntekeväisyys tekivät lastensuojelun tarvetta näkyväksi. Terveystenhuollon lisäksi huomiota kiinnitettiin asuntoloihin, työtoiminnan järjestämiseen ja moraalikasvatukseen. (Tuunainen 2002, 13-22.)

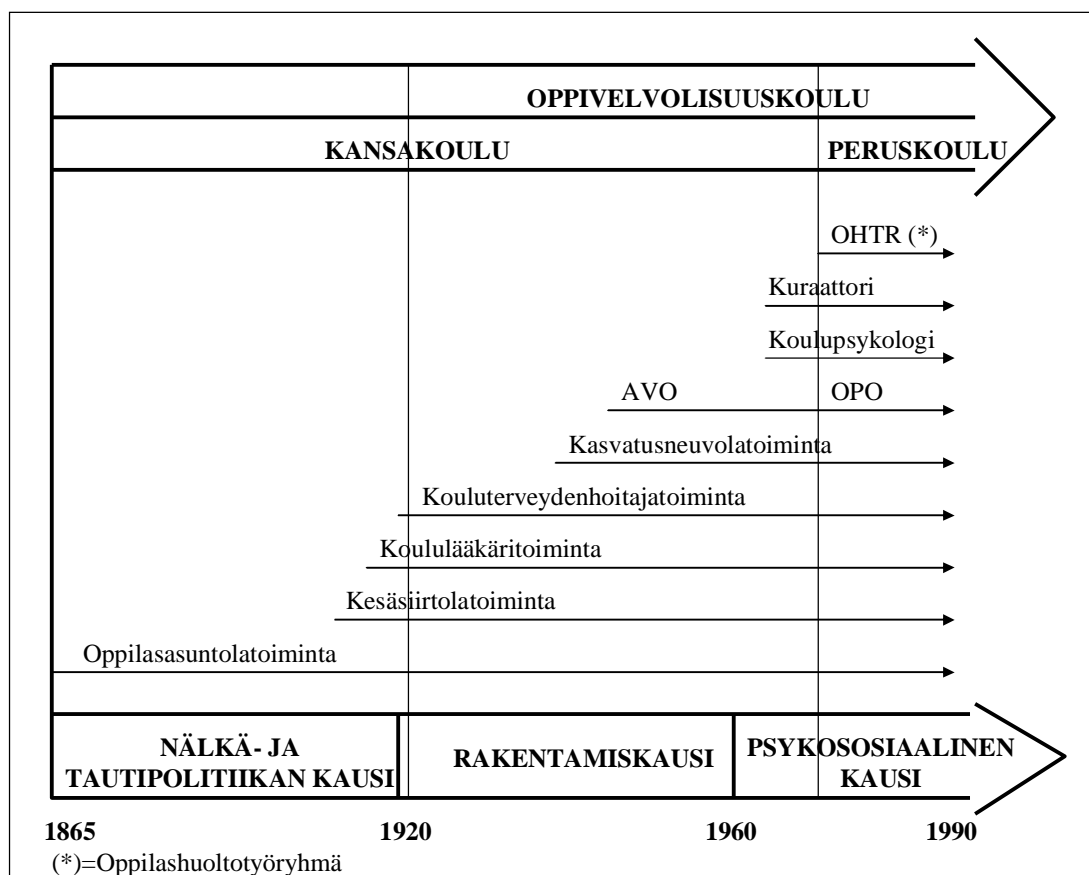
Valtio osallistui kouluterveydenhuollon suunnitteluun, mutta käytännön toteutukseen ei puututtu. Köyhäinhoito osoitettiin 1860-luvun kuntalaitoksen uudistuksessa kuntien velvoitteeksi. Sosiaalihuolto ja köyhäinhoito perustuivat varsinkin kaupungeissa kuntarahoituksen ohella yksittäisten filantrooppien lahjoituksiin. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheessa kansakoulujärjestelmä valtiollistui vahvasti, mutta oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseen valtio sitoutui heikosti. (Jauhiainen 1993, 243; Koskela 2003, 23-37.)

Oppilaiden vamman tai haitan huomioiminen koulutuskysymyksissä perustui hyötynäkökulmiin. Yhteiskunnassa oli tarve valmentaa mahdollisimman monet vajaakuntoiset työkykyisiksi. Ammatissa toimiessaan he eivät rasittaneet muita taloudellisesti, ja erityisryhmien ammatillinen koulutus käynnistyi maassamme varhain. (Koskela 2003, 23-30.)

Vuonna 1921 säädetyllä oppivelvollisuudella pyrittiin sivistämisen lisäksi yhtenäistämään kansalaissodasta kärsinyttä kansakuntaa. Mahdollisimman laajan lapsijoukon saaminen kansakouluun edellytti hyvin konkreettisia avustuksia ja tukitoimia. Koulunkäynnin edellyttämistä varusteista, kuten kengistä, oli kodeissa pulaa. Tavoitteena ollut alueellinen tasa-arvo toteutui vain osittain. Noin kymmenen prosenttia lapsista jäi kansakoulun ulkopuolelle syrjäisen asuinpaikan takia ja yli kaksi prosenttia tarpeittensa erityisyyden vuoksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 152; Ahonen 2003, 106-107.)

Arto Jauhiainen on kuvannut oppilashuollon kehittymistä suhteessa yhteiskunnallisiin haasteisiin. Oppilashuollon alkuvaiheen Jauhiainen on nimennyt nälkä- ja tautipolitiikan

kaudeksi. Oppilaiden kotioloissa oli paljon absoluuttista köyhyyttä, ja koulutuksen laajentuessa köyhyys, nälkä ja taudit saapuivat lasten mukana luokkahuoneisiin. Kouluterveydenhuollon kehittämisen kansanterveydellinen tavoite oli ehkäistä tartuntatautien leviäminen koululaisten keskuudessa ja estää tautien välittyminen lapsilta laajemmin väestöön. Kouluterveydenhuolto syntyi ratkaisuyrityksenä 1800-1900-lukujen vaihteen konkreettisiin terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin, jotka jo silloin olivat kasautuneet yleiseksi yhteiskunnalliseksi vähäosaisuudeksi, *vajaasaattoisuudeksi*. (Jauhiainen 1993, 242-243.)



Kuvio 3. Oppivelvollisuuskouluun oppilashuollon toimintamuotojen rakentuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle (Jauhiainen 2002, 68)

1920-luvulla alkaneen vaiheen Jauhiainen nimesi rakentamiskaudeksi. Se käsitti oppivelvollisuuden säätämisen ja peruskoulu-uudistuksen välisen ajan. Rakentamiskauden keskeinen uudistus oli kouluterveydenhuollon laajentaminen. Lisäksi tällä kaudella psykologia tieteenä vahvisti asemaansa yhteiskunnassa ja psykososiaaliset asiantuntijajärjestelmät saivat alkunsa. Kasvatusneuvolatoiminta ja ammatinvalinnanohjaus (AVO, myöhemmin oppilaanohjaus OPO) käynnistyivät. Psykologisten palvelujen tarve kasvoi ja koulupoikkeavuuden toteutamisesta tuli koulupsykologisen työn pääasiallinen sisältö. (Jauhiainen 1993, 242- 246.) Oppilaiden terveyteen vaikutti myös 1940-luvulla käynnistynyt maksuton kouluruokailu (Peltonen 2005, 55; Rimpelä 2002, 88).

Peruskoulu-uudistus pidensi koko ikäluokan oppivelvollisuuden yhdeksään vuoteen. Silloin uudet opinto-ohjaajat, koulukuraattorit ja -psykologit aloittivat toimintaansa. (Jauhiainen 1993, 243-249.) Toisen maailmansodan loppuvaiheista koulujen sosiaalityö alkoi kehittyä pohjoismaiden lisäksi Kanadassa ja Alankomaissa (Huxtable & Blyth 2002, 9).

Jauhiaisien malli kuvaa oppilashuollon toimintatapojen kehittymistä. Sen avulla voidaan hahmottaa palvelujen yhteiskunnallista kehittämistarvetta ja mahdollistuneita uusia hyvinvoinnin tukimuotoja. Kehitys on usein keskittynyt kaupunkien tarpeisiin. Kuvion avulla ei kuitenkaan voida löytää kuntakohtaisesti toteutuneita palvelurakenteita. Vielä tälläkään hetkellä kaikki kuvion mukaiset palvelut eivät ole kaikkien peruskoulun oppilaiden saatavilla.

Oppilashuoltokomitea (Oppilashuoltokomitean mietintö 1974) näki oppilashuoltotyön laajasti. Sen tehtävänä oli valmistaa yksityiskohtainen suunnitelma oppilashuoltopalvelujen toteuttamisesta koululaitoksen sisällä. Työnsä aikana komitea kävi tutustumassa harvaanasuttujen seutujen oppilashuollon haasteisiin ja kiersi Pohjois-Suomen kunnissa. (Oppilashuoltokomitean mietintö 1974, saate valtioneuvostolle). Työryhmä

ohjeisti koulukuraattori- ja psykologitoimintaa, koululaisten päivähoitoa, koulumatkoja, asuntolatoimintaa sekä kouluterveydenhuoltoa ja hammashuoltoa kansanterveystyön osana. Lisäksi muistio käsitteli kouluergonomiaa, kouluruokailua, loma- ja virkistystoimintaa, avustamista ja opettajankoulutusta. (Oppilashuoltokomitean mietintö 1974, 12-55.) Komitean esitykset jäivät lainsäädännössä ja uuden peruskoulun arjessa vähäiselle huomiolle taloudellisten esteiden vuoksi. Oppilashuolto jätettiin uudelleen pohdittavaksi peruskoulun opetussuunnitelman kokonaisuudistuksen yhteydessä. (Kouluhallitus 1979, 80.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 ei oppilashuoltoa mainittu sisällysluettelossa, mutta luokanvalvojille annettiin mahdollisuus käsitellä oppilaiden rikkomuksia oppilashuollon työryhmän kanssa (Kouluhallitus 1985, 54). Lisäksi kuvattiin opinto-ohjaajien yhteistyömahdollisuutta oppilashuoltohenkilöiden kanssa (emt. 40). Kattavampi kuvaus oppilashuollosta löytyy peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteista (Kouluhallitus 1987, 19-22).

Kun opetussuunnitelmat uudistettiin seuraavan kerran 1994, ei oppilashuolto edelleenkään saanut omaa määrittelyään. Kuitenkin perusteissa viitataan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen (Opetushallitus 2000, 14). Oppilashuolto liitetään myös erityisopetuksessa tukipalveluiden hankkimiseen (emt. 19).

1990-luvulla sosiaali-, terveys- ja opetushallinnossa käynnistyi keskustelu lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymisestä ja tarpeesta ehkäistä syrjäytymistä (Peltonen 2005, 246). Keskustelu johti laajaan selvitystyöhön (Opetusministeriö 2000; Opetusministeriö 2002; Opetusministeriö 2003; Opetusministeriö 2005; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006) ja opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen 2004. Lisäksi tehtiin lainsäädännöllisiä uudistuksia, joilla tähdättiin viranomaistyön ohjaamiseen ja yhteistyömahdollisuuksien selkeyttämiseen. (Esim.

Lastensuojelulaki 417/2007, muutokset Perusopetuslakiin 477/2003).

2.3 Oppilashuollon tarve

Hyvinvointi määrittelee oppilashuollon tarvetta. Hyvinvointiin vaikutetaan monitasoisella tavoitteistolla ja päätöksenteolla. Peruskoululaisten ja heidän perheidensä arjessa konkretisoituvat lukuisat uhkien ja mahdollisuuksien ilmentymät. Ne yhdistyvät yleisellä tasolla poliittisiin päätöksiin ja paikallistason henkilökohtaisiin ratkaisuihin.

Perehdyttyäni laajaan ja hajanaiseenkin hyvinvointia koskevaan tutkimukseen jouduin valitsemaan tavan jolla jäsentää monisisältöistä tietoa. Päädyin ryhmittelemään hyvinvoinnin neljään eri näkökulmaan, jotka kaikki ohjaavat oppilashuollon tarvetta. Tarkastelen hyvinvointia yhteiskunnan, koulun, oppilaan ja perheen osalta.

2.3.1 Yhteiskunnallinen hyvinvointi

Pohjoismaiseen hyvinvointiin kuuluvat yhteiskunnalliset turvaverkot. Sosiaalisiin turvajärjestelmiin luottaminen pitää yhteiskuntaa koossa. Samalla halutaan vahvistaa luottamuksellisia suhteita kansalaisten ja valtion välillä. Näin rakentunut sosiaalinen pääoma mahdollistaa yhteiskunnan koossapysymisen myös epävakaina aikoina. (Lehto 2003, 20-22.) Yhteiskunnan tulee torjua eriarvoisuutta ja huolehtia yksilöistään ennakoimattomissa muutoksissa. Kasvava eriarvoisuus voi tuhota yhteiskunnan hyvinvointia ylläpitävät rakenteet. (McClelland 2002, 212.)

Peruskoulu rakenteena tarjoaa yhteiskunnan tukiverkostoille mahdollisuuden tavoittaa lapsia ja heidän perheitään. Koulun välityksellä voidaan puuttua eri väestöryhmien välisiin

eriarvoisuutta synnyttäviin tekijöihin ja torjua yksilöihin kohdistuvia uhkia. (Koivusilta & Rimpelä 2002, 221.)

Oppilashuollon tarvetta lisäävät kaikki väestön fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin uhat. Aikuisiin kohdistuvat uhat vaikuttavat lasten kasvuolosuhteisiin ja koulujen henkilöstöön. Talouden epävarmuus lisää oppilashuollon tarvetta ja sen vaikutukset näkyvät muutoksina myös oppilashuollon palvelurakenteissa.

Peruskouluissa koulutuksen järjestäjän taloudellinen niukkuus näkyy opetusryhmien koon kasvuna ja siitä johtuvana fyysisten tilojen puutteena. Oppilashuoltopalveluja vähennettiin useassa kunnassa 1990-luvun laman aikana ja tukiverkostot murenivat. Taloudellisesti tiukoilla olleet kunnat joutuivat leikkaamaan koulutuksen rahoja suhteellisesti rankemmin kuin varakkaat kunnat. Eriarvoisuus palvelurakenteissa kasvoi. (Nikkanen 1998a 9; Nikkanen 1998b 20; ks. myös Terho 2002, 16.) Peltosen ja Säävälän mukaan palvelujen epätasainen tarjonta johtui lainsäädännön hajanaisuudesta ja eri hallinnonalojen eriytyneestä kehitystyöstä (Peltonen & Säävälä 2002, 184).

Maailmamme globalisoituminen sekä talouden ja teknologian rakenteiden muuttuminen vaikuttavat yksilöiden työllistymiseen, asumiseen, yhteisöllisyyteen ja perhe-elämään (McClelland 2002, 212). Työttömyys ja passivoituminen johtavat syrjäytymiseen ja tarkoituksettomuuteen. Ne puolestaan uhkaavat yhteiskuntamme ja elinympäristömme vakautta. Madsen puhuu *kahden kolmasosan yhteiskunnasta*, jossa kaksi kolmasosaa kansalaisista löytää paikkansa ja viimeinen kolmannes joutuu rakentamaan elämänsä tukitulojen varaan. (Madsen 2001, 25-27.)

Yhteiskunnan modernisoituminen on epävakaistanut ihmisten elämänuria, yksilöiden elämässä riskit ovat kasvaneet ja pysyvyyden tila on alkanut kadota (Väärälä 1993, 101-103). Elämänurien ja talouden murrokset ilmenevät käytännössä esimerkiksi voimistuvana muuttoliikkeenä, jonka vaikutukset näkyvät kouluyhteisöissä (Huxtable & Blyth 2002, 7).

Kansainvälisessä tutkimuksessa huono-osaisuus liitetään kulttuuriseen erityisyyteen tai erilaisuuden kokemukseen. Lasten hyvinvoinnin tila, huono-osaisuus ja kouluvaikeudet nähdään suhteessa rotuun, kansallisuuteen, terveyteen, sukupuoleen tai muuhun lapsen elämää ohjaavaan sosiokulttuuriseen tekijään. (Esim. Graham & Bruce 2006; Huxtable & Blyth 2002, 5.)

Yhteiskunnan muuttuminen johtaa muutoksiin yksilöiden kehityksessä. Yksilöllisyyttä korostava yhteiskunta muuttaa kokonaispersoonan kehitystä, eikä pelkkä aineellinen hyvinvointi riitä enää takaamaan lapselle hyvää kasvuprosessia. Henkisen kasvun haasteet ovat kasvaneet suojaavien kasvuyhteisöjen vaihduttua abstrakteiksi asiantuntijajärjestelmiksi. Ihmisen identiteetin kehittyminen on muuttunut refleksiiviseksi projektiksi. (Giddens 1991, 32-34.) Aiemmin kasvua ja elämää ohjanneet rakenteet, kuten uskonto ja perhe, ovat vaihtuneet viihdemaailman tuottamiin malleihin. Yksilön kannalta valintojen vapaus on kasvanut ja mahdollisuudet näyttävät rajattomilta. Ihmiset rakentavat itselleen mediaan perustuvia odotuksia, joihin arki ei voi vastata. Psykkinen kuormitus kasvaa toistuvissa valintatilanteissa, epärealististen odotusten tuottamissa pettymyksissä ja abstrakteiksi muuttuvissa ihmissuhteissa. Nämä ristiriidat tuottavat ihmisille epätasapainon tunteena ilmenevää uudenlaista kärsimystä. (Ziehe 1991, 26-31.)

Yhteiskuntamme tapa reagoida muutoksiin yksilö- tai yhteisötasolla näkyy instituutioissa kuten kouluissa.

2.3.2 Koulujen hyvinvointi

Oppilashuolto pyrkii vaikuttamaan yksilötason lisäksi kouluyhteisön hyvinvointiin. Yhteisöissä haasteet ja oppilashuollon toimintamahdollisuudet ovat paikallisia. Kunta- ja koulukohtainen vaihtelu koulujen fyysisissä olosuhteissa, koulutyön organisoinnissa, henkisissä ja materiaalisissa

resursseissa sekä oppilashuoltopalveluissa aiheuttaa eriarvoisuutta (Koivusilta & Rimpelä 2002, 221).

Peruskouluikäisten hyvinvoinnin ongelmakohtat ovat käsiteltävissä peruskouluissa, ja oppilashuolto tarjoaa väestöllisesti kattavan rakenteen hyvinvoinnin edistämiseksi. Yhteiskunnan tehtävänä on hyvinvoinnin rakenteiden luominen ja ylläpitäminen. Hyvinvointipalvelujen rakenteellistaminen nähdään terveyden ja hyvinvoinnin edistämisenä. Kansainvälisissä tutkimuksissa yhteisön hyvinvointipalvelujen rakenteellistamista kuvataan termillä *health promotion capacity building* eli *terveydenedistämistäktiivisuus* (TEA). (WHO 2006, Rimpelä 2007a, 21.) Rimpelä (2007a, 17-23) nimeää kouluhyvinvoinnin yhteisöllisiksi TEA-ulottuvuuksiksi Labonten ja Laverackin (2001, 130) tavoin neljä ominaisuutta: osallisuuden, johtajuuden, yhteistoiminnan ja organisaatorakenteet. Poliittiset linjaukset näkyvät käytännön työssä. Terveyden edistäminen edellyttää laajojen rakenteiden pysyvyyttä ja siksi lyhytaikaisten projektien tuottamia tilapäisiä palvelurakenteita on kritisoitu (Evans 2004, 60-61).

Koulu vaikuttaa oppilaiden terveyteen. Kuitenkin yksilöllisten ja koulutasolla vaikuttavien tekijöiden erottelu toisistaan on nähty haasteelliseksi (Karvonen, Vikat & Rimpelä 2005, 12-14; West, Sweeting & Leyland 2004, 286-287). Rimpelä on ryhmitellyt kouluja niiden terveydenedistämisenäkemyksen mukaan taulukossa 1.

Taulukko 1. Koulujen ryhmitteleminen vallitsevan terveydenedistämisenäkemyksen mukaan (Rimpelä 2002, 90)

1. Kouluyhteisöllä ei ole kiinnostusta eikä valmiuksia tunnistaa omia myönteisiä eikä myöskään kielteisiä vaikutuksiaan henkilöstönsä -oppilaiden, opettajien ja muun aikuishenkilöstön- terveyteen ja hyvinvointiin.
2. Koulussa hyväksytään, että kouluyhteisöllä on sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia henkilöstönsä hyvinvointiin ja terveyteen, mutta valmiudet näiden vaikutusten tunnistamiseen puuttuvat tai niitä ei käytetä.
3. Kouluyhteisössä hyväksytään ja tunnistetaan terveysvaikutukset, mutta ei ole ryhdytty tietoihin toimiin kielteisten vaikutusten minimoimiseksi ja myönteisten vahvistamiseksi.
4. Kouluyhteisön kiinnostus terveyden edistämiseen rajoittuu kielteisten terveysvaikutusten tunnistamiseen ja niiden vähentämiseen (työsuojelutavoitteet).
5. Edellisen lisäksi kouluyhteisö tunnistaa mahdollisuutensa oppilaiden oppimiskyvyn ylläpitämiseen ja vahvistamiseen ja tukee tietoisesti jäsentensä hyvinvointia niiltä osin kuin sen on osoitettu auttavan oppimistavoitteiden saavuttamista (oppimiskyvyn edistämistavoitteet).
6. Edellisen lisäksi kouluyhteisön tietoisena tavoitteena on antaa jäsenilleen tietoja, taitoja ja kokemuksia, jotka vahvistavat oppilaiden ja muun henkilöstön terveyttä ja hyvinvointia myös kouluyhteisön ulkopuolella ja erityisesti oppilailla heidän varttuessaan aikuisiksi (terveyden edistämistavoitteet).

Rimpelä sitoo koko kouluyhteisön terveyden ja hyvinvoinnin yksilön kokonaishyvinvointia tukevaksi. Hän ei erottele oppilaita ja koulun henkilökuntaa hyvinvoinnin eri osapuoliksi, vaan näkee oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin tukevan toisiaan.

Rimpelän luokittelusta voidaan päätellä, että hyvinvoinnin hyväksi tehtävän työn arvo nähdään koulukohtaisesti eri tavoin. Luokittelun pohjalta oppilaan hyvinvointi sekä opettajan mahdollisuudet edistää hyvinvointia määrittävät koko kouluyhteisön ilmapiirin ja toimintavalmiuksien mukaisiksi. Oppilashuoltotyön yhteisöllinen aspekti korostuu ja erot kouluyhteisöjen terveydenedistämisenaktiivisuudessa konkretisoituvat opettajan oppilashuoltotyössä.

Kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttavat Rimpelän mukaan tarjollaolevien hyvinvointia edistävien palvelujen rakenne, fyysiset olosuhteet ja työergonomia, sosiaaliset suhteet sisältäen myös opettajien keskinäisen kannustamisen tai kiusaamisen sekä työuupumuksen. Rimpelän mukaan kouluyhteisö on harvinaisen kuormittava aikuiselle työntekijälle ja siksi työterveyshuollolle ja työkykyä ylläpitävälle niin sanotulle *tykytoiminnalle* tulisi asettaa korkeat laatuvaatimukset. (Rimpelä 2002, 86-93.)

Tutkimustietoa opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin yhteisistä tekijöistä kouluyhteisössä on vähän. Rimpelän mukaan lasten edellytykset huolehtia omasta kouluhyvinvoinnistaan ovat vähäiset, mikäli opettajan työkyky heikentyy. Lasten hyvinvointi ja terveys edellyttävät kouluyhteisöltä selkeitä toimintatapoja aikuisten heikon työkyvyn aiheuttamissa tilanteissa. (Rimpelä 2002, 88-91.) Kyseessä on opettajien hyvinvoinnin välittyminen yhteisötason hyvinvointiin. Opettajien omakohtaisesti kokemat stressi, työpaikkakiusaaminen ja mielenterveyden ongelmat (ks. Webb ym. 2002, 41; Isotalo 2006) uhkaavat myös oppilaiden hyvinvointia. Kiusaaminen voi yksilöllisten ongelmien lisäksi olla oire koulun työolojen yleisistä ongelmista (Rimpelä 2002, 91).

On ilmeistä, että joidenkin terveysongelmien synnyssä koulun sosiaalisella ympäristöllä voi olla ratkaiseva merkitys (väsymys, psykosomaattiset oireet, syömishäiriöt). Toisten ongelmien synnyssä koulun merkitys on todennäköisesti pienempi tai olematon (diabetes, keliakia), mutta näiden terveysongelmien kanssa selviytymiseen koulu voi vaikuttaa ja voi siten edistää tai heikentää lapsen hyvinvointia. Kysymys on koulun kyvystä tarjota työympäristö ja sosiaalisten suhteiden verkosto, joka tukee tervettä kehitystä, tunnistaa alkavat terveyden häiriöt ja pystyy puuttumaan niihin ajoissa. Etenkin heikentyneen terveyden tai kotitaustansa vuoksi riskialttiiden lasten ohjaaminen koulussa on tärkeää. Huono terveys ja sosioekonomisten erojen kasvu liittyvät toisiinsa, ja tämä noidankehä alkaa lapsilla jo ennen kouluikää. Alemmista sosiaaliryhmistä tulevat lapset ovat usein jo tullessaan

kouluun riskialttiimpia, ja heillä on enemmän ongelmia. (Koivusilta & Rimpelä 2002, 227.)

Peruskoulu sisältää hyvinvointia uhkaavia ilmiöitä. Oppilaiden turvallisuudentunnetta uhkaa esimerkiksi koulukiusaaminen. Kun koulukiusaamista on alettu systemaattisesti käsitellä ja siihen on puututtu, on oppilaiden turvallisuudentunne kasvanut (James ym. 2006, 46-47). Kiusaaminen voi jatkua koulupäivien ulkopuolella tekstiviesteinä ja internetissä tapahtuvana sähköisenä kiusaamisena, jota kuvaa käsite *cyberbullying*. Myös operaattorit ovat ryhtyneet hillitsemään sähköistä kiusaamista. (Martin 2005, 28-29.) Kiusaamisen lopettaminen riippuu kouluviranomaisten, vanhempien, oppilaiden ja koko yhteisön kyvystä laajaan yhteistyöhön (Beaty & Alexeyev 2008, 9; Martin 2005, 29). Opettajien sitoutuminen kiusaamisen vastaiseen toimintaan vaikuttaa kiusaamista estävän ilmapiirin rakentumiseen (Biggs, Vernberg, Twemlow, Fonagy & Dill 2008, 545). On kuitenkin havaittu, että opettajilla ei aina ole realistista käsitystä kiusaamiskokemuksista ja niiden yleisyydestä (esim. Monchy, Pilj & Zandberg 2004, 327).

Koulujen aiheuttamia stressitekijöitä kiusaamisen lisäksi ovat opetuksen nopeaksi koettu etenemisvauhti, arviointi, liian lyhyet ruokatauot, oppilaiden kokemukset heihin kohdistuvasta opettajien epäoikeudenmukaisesta kohtelusta sekä rauhattomuus ja meluisuus (Hjern, Alfven & Österberg 2008, 114). Kouluympäristön stressitekijät ovat yhteydessä koettuihin kiputiloihin ja psykososiaalisiin ongelmiin. Siksi koulun psykososiaalinen toimintaympäristö tulee huomioida psykososiaalisten ongelmien ja psykosomaattisten kipujen käsittelyssä. (Hjern ym. 2008, 116-117.) Hyvinmenestyvien oppilaiden alttius heikkoon psykososiaaliseen terveyteen johtaa pohdintaan kilpailuhenkisen koulukulttuurin merkityksestä. (Karvonen ym. 2005, 13; Torsheim & Wold 2001.)

Hyvinvointia tukevat toimet, kuten sosiaalisen ympäristön kohentaminen ja ryhmädynamiikan kehittäminen voivat parantaa

myös oppimistuloksia (Patton ym. 2006, 1584-1587; Biggs ym. 2008, 544). Sosiaalisten taitojen ohella sosiaalisen ilmapiirin kehittämisen vastuu on koulussa aikuisilla. Koulun ilmapiirin seuraaminen ja muokkaaminen kuuluu oppilashuoltotyöhön.

Koulun tarjoamista tukitoimista tiedottaminen voidaan nähdä haastavana. Foxin ja Butlerin mukaan kaikilla oppilailla ei ole tietoa koulujen tukipalveluista tai heidän mahdollisuuksistaan tavoittaa niitä (Fox & Butler 2007, 101-102). Tukipalveluista ja niiden saatavuudesta tiedottaminen on oppilashuoltotyön tehtävä. Myös opettajien on oltava tietoisia palveluvaihtoehdoista.

Yhteiskunnan hyvinvointia ajatellen on tärkeää, että hyvinvoinnin edistäminen nähdään jokaisen koulun pysyväksi ydintoiminnaksi. Se edellyttää oppilashuollon tarpeen kattavaa selvittämistä. Toimia hyvinvoinnin edistämiseksi tulee suunnitella, toteuttaa, seurata ja arvioida. Kehittyminen edellyttää koulutuksen järjestäjän kykyä johtaa ja valvoa suunnitelmiin sitoutumista. (Rimpelä 2007a, 23.) Rimpelän esittämät hyvinvointitoimien kattava selvittäminen, suunnittelu, toteutus ja arviointi kuuluvat kouluyhteisön oppilashuoltotyöhön. Valtakunnallisesti oppilashuoltotyön ja hyvinvoinnin edistämisen arviointia on raportoinut esimerkiksi Koulutuksen arviointineuvosto (Korkeakoski 2005a, Korkeakoski 2005b). Raportteja koulutuksen järjestäjän oppilashuoltotyön arviointityöstä tai sitoutumisen seurannasta on ollut vaikea löytää. Sen sijaan oppilashuoltotyön koulukohtaisia kokonaissuunnitelmia on peruskouluissamme melko kattavasti (Korkeakoski 2005a, 121).

Koulun myönteiset ja valitettavasti myös kielteiset vaikutukset ovat suurempia kuin yleensä ajatellaan. Kun varhaislapsuuden elinolot ja perhetilanteet uhkaavat lapsen hyvinvoinnin ja terveyden kehitystä, lapsen hyvinvointia edistävä koulu voi kuitenkin kääntää kasvun ja kehityksen prosessit myönteiseen suuntaan. Toisaalta lapsen hyvistä edellytyksistä huolimatta kouluyhteisössä voi tulla vastaan uhkia ja kokemuksia, jotka suuntaavat alunperin myönteiset prosessit kasvua ja kehitystä

uhkaaviksi. Kaikista huolestuttavimpia ovat ne tilanteet, joissa lapsella on keskimääräistä huonommat lähtökohdat ja kouluyhteisön kielteiset kokemukset uhkaavat hänen hyvinvointiaan. (Rimpelä 2002, 88.)

2.3.3 Perheiden hyvinvointi

Perheen elämänhallintakyvyt ja toimintatavat välittyvät lapsen kouluarkeen. Perheen hyvinvoinnin uhat näkyvät oppilashuoltotyön tarpeena. Oppilashuoltotyö perustuu vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Yksilökeskeisessä kulttuurissa perheet eivät välttämättä koe vastuuta socialisaatiotehtävästä omakseen. Kaikissa perheissä esimerkiksi tottelevaisuutta ei pidetä arvossa. Muiden socialisaatorakenteiden väistyessä koulu jää vastaamaan sosiaalisen jatkuvuuden ja elämänhallintataitojen ylläpitämisestä yhteiskunnassamme. (Posch 2000, 56; Huxtable & Blyth 2002, 8.)

Yksilöllisyyteen liittyvä identiteettityö koskee lasten lisäksi myös aikuisia, jotka arvioivat yhä uudelleen omia tarpeitaan ja unelmiaan sekä tekevät niiden edellyttämiä ratkaisuja yksilökeskeisen ”vapauden” yhteiskunnassa. Vanhempien identiteettimuutokset näkyvät myös kasvatuksessa: vanhemmat haluavat elää enemmän itselleen ja lasten tarpeita huomioidaan omien ehtojen mukaisesti. Esimerkiksi äitiysideologia ei enää edellytä omien tarpeiden uhraamista lapsen hyväksi. (Ziehe 1991, 101-107.) Arkikielessä samaa ilmiötä on kuvattu vanhemmuuden katoamisena tai puuttumisena. Lapsen arjessa häneen kohdistuva huolenpito voi vähentyä esimerkiksi vanhempien harrastusten takia.

Yhteiskunnan epävakaus, sosiaalisen kontrollin muuttuminen, uusien valintojen tekemisen mahdollisuus ja elämän muuttuminen projektiluonteiseksi näkyy perherakenteen muutoksina. Kontrollin muuttuminen näkyy myös suvaitsevaisuutena (ks. Huxtable &

Blyth 2002, 7). Perheiden monimuotoisuus on osa kouluarkea (ks. esim. Giddens 2001, 174; Noddings 2005, 1).

Perherakenteiden muutokset ja huoltajuusratkaisut määrittelevät lapsen asumista ja päätöksentekoa lapseen liittyvissä asioissa. Lapsella voi samanaikaisesti olla useampiakin koteja. Kotien ihmiset ja heidän suhteensa lapseen määrittyvät tilannekohtaisesti. Kodin ja koulun yhteistyössä tämä ilmenee yhteistyöverkoston kasvamisena ja vaihtuvuutena. Lapsen kasvuympäristössä sama ilmiö määrittyy toisin: lapsen huolehtivat ihmissuhteet voivat jäädä katkonaisiksi. Joillekin lapsille koulu merkitsee ensiarvoisen tärkeää pysyvyyttä arkirutiineissa ja ihmissuhteissa.

Suomessa perheasioiden sovittelun osuus perheneuvolan työtehtävissä on lähes kolminkertaistunut vuodesta 1997 vuoteen 2007. Perheongelmien osuus on kasvanut pariongelmiin osuuden vähentyessä. Yli puolet perheneuvolan tehtävistä käsitteli lapsen ongelmia. (Kasvatus- ja perheneuvonta 2007, 9.)

Yhteiskunnan tarpeet ovat muuttaneet työn ja perheen suhdetta. Perheillä, suvuilla ja läheisillä aikuisilla ei aina ole tarpeeksi päivittäistä aikaa muodostaakseen lasten kasvulle tarpeellisen sosiaalisen pääoman. Perheen keskinäisiä suhteita ei välttämättä hoideta vapaa-ajallakaan. Sukupolvien väliset suhteet perheissä muodostuvat heikoiksi, kun vanhempi keskittyy omaan aikuisverkostoonsa ja lapset omiin vertaisryhmiinsä. (Coleman 1988, 111.) Läheisverkostojen laatu korostuu, jos perheen aikuinen sairastuu vakavasti. Suuret muutokset vanhempien fyysisessä terveydentilassa heijastuvat lapsiin. Vanhempien sairastuttua vakavasti lapsen tuentarve koulussakin kasvaa (esim. Nelson & While 2001, 2-4).

Vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat, perhekriisit, työttömyys tai työelämän kohtuuton kuormitus voivat kietoutua monimutkaisiksi ongelmiksi ja merkitä perheelle tuen tarvetta. Parisuhteiden vaikeudet, kotien ristiriitaiset kasvatuskäytännöt, köyhyys ja toistuvat muutot ennakoivat ongelmia lasten kasvussa ja kehityksessä. Mitä useammin läheiset aikuiset vaihtuvat

kotona, päivähoidossa ja koulussa, sitä todennäköisempää on lasten hyvinvoinnin vaarantuminen. (Stakes 2002, 14.) Lapsen pahoinvointia selvittäessään oppilashuolto joutuu yhä useammin kohtaamaan aikuisten mielenterveyden, vuorovaikutuksen ja vanhemmuuden ongelmia (Stakes 2002, 22).

Kun aikuiset eivät jaksaa tai kykene kantamaan vastuuta vanhemmuudesta, lapset voivat joutua fyysisen pahoinpitelyn, seksuaalisen ja emotionaalisen hyväksikäytön uhriksi, kotiväkivallan todistajaksi tai heidän huolenpitonsa laiminlyödyksi. Kun perheet yhtäältä eristäytyvät ja samaan aikaan altistuvat erilaisille voimakkaille stressitekijöille, riski lasten pahoinvointiin kasvaa kaikenlaisissa perheissä. Stereotypiat kaltoinkohdeltujen lasten perheistä pitävät harvoin paikkansa. Lasten mahdollisuus ja kyky puhua heidän vaikeista kokemuksistaan on hyvin rajallinen ja muutokset lapsen toiminnassa jäävät oireiden kaltaisiksi näytöiksi tapahtuneesta. Merkit ovat näkyvissä lapsen käyttäytymisessä tai akateemisessa suoriutumisessa. Ne voivat tulla ilmi fyysisinä tai tunne-elämän muutoksina. (Horton & Cruise 2001, 26-27.)

Perheiden hyvinvoinnin muutoksista maassamme kertoo myös vuodesta 1991 kohonnut kotiensa ulkopuolelle sijoitettujen lasten määrä. Vuonna 2007 kodin ulkopuolelle sijoitettuna oli 16059 lasta ja nuorta. Sijoitettujen kokonaismäärä on viime vuosina kohonnut kahdesta viiteen prosentin vuosivauhdilla. (Lastensuojelu 2007, 1.) Koska sijoitettujen lasten koulutyö edellyttää kouluissa toteutettavia moniammatillisia tukitoimia (Coulling 2000, 32-34), tarkoittaa tämä oppilashuoltotyön tarpeen kasvua.

2.3.4 Oppilaiden hyvinvointi

Suorimmin oppilashuollon tarpeeseen vaikuttaa oppilaiden hyvinvointi. Yhteiskunnan ja perheiden taholta kouluun välittyvät oppilashuollon haasteet konkretisoituvat kouluarjessa.

Koulussa aikuisia on oppilaslukumäärään nähden vähemmän kuin päivähoidossa. Aikuisten läsnäolo vaikuttaa lapsen kokemaan turvallisuudentunteeseen. Koululaisen uran alkaessa pitää pohtia myös iltapäivien vietto. Jos iltapäivähoitoa ei ole järjestetty, merkitsee kouluarkeen siirtyminen lasten pidempää yksinolojaksoa iltapäivisin. (Ks. Pekki & Tamminen 2002, 26-27.)

Runsas yksin oleminen ilman aikuisen tuomaa turvaa lisää riskikäyttäytymistä. Pulkkinen ja Launonen viittaavat Richardsonin ryhmän tutkimukseen, jossa on havaittu vielä 14-vuotiailla kymmenen tunnin viikoittaisen yksinolon lisäävän riskejä kehityksen heikkenemiselle. Suomessa vanhempien työpäivät työmatkoineen kestävät pitkään ja monet kouluikäiset ovat yksin useita tunteja iltapäivisin. Erot isojen ja pienten koululaisten yksin olemisessä ovat vähäisiä. (Pulkkinen & Launonen 2005, 100-101.) Järventien tutkimuksessa havaittiin, että lähes viidesosa lapsista on iltaisin yksin kokonaan ilman aikuista neljänä tai useampana päivänä viikossa ja viisitoista prosenttia lapsista oli öitä yksin kotona. (Järventie 2001, 92.)

Vanhempien läsnäolon vähäisyys liitetään informaatioyhteiskunnan tuottamaan sosiaalisten suhteiden välitteisyyteen. Perheenjäsenten välinen kommunikaatio, joka aiemmin tapahtui kasvokkain, on alkanut siirtyä matkapuhelimiin. (Blom 2001, 179-180.) Tämä johtaa siihen, että aikuisen tuoma turvallisuudentunne, hoiva ja ohjaus jäävät abstraktimmaksi ja etäisemmäksi. Moni lapsi joutuu suoriutumaan arjesta itsekseen. Järventien mukaan nämä muutokset näkyvät lasten perushoivassa. Osa lapsista nukkuu liian vähän, kouluateria jää heille ainoaksi päivän ateriksi, eivätkä kaikki lapset edes peseydy viikoittain (Järventie 2001, 91-93).

1900-luvun lopun tiedot suomalaisten lasten fyysisestä terveydentilasta ovat ristiriitaisia. Astma, allergia ja diabetes ovat yleistyneet. Ylipainoisuus ja suun terveydentila aiheuttavat huolta. Aikaisemmin nopeasti vähentyneet teiniraskaudet ovat kääntyneet nousuun 1990-luvulla ja nuorten sukupuolitaudit ovat

yleistyneet. Lasten lisääntyneet niska- ja hartiasäryt saattavat heikentää työkykyä aikuisiässä. (Stakes 2002, 13.) Joka kymmenennellä lapsella on jokin lääketieteellisesti todettava tai hoitoa edellyttävä vika, vamma tai tauti. Kouluikäisille lapsille määrätään yhä enemmän lääkkeitä ja ilman reseptiä saatavien lääkkeiden käyttö on lisääntynyt. Rungas kymmenesosa kouluikäisistä käyttää jatkuvasti jotain lääkärin määräämää lääkettä. (emt. 14.) Pitkäaikaissairaudet, kuten astma, aiheuttavat lapsille fyysisen haitan lisäksi psykososiaalista avuntarvetta, johon terveydenhuollossa ei osata vastata (McNelis, Musick, Austin, Larson & Dunn 2007, 3).

Selkeimmin huolta aiheuttaa voimakas lasten mielenterveysongelmien, oppimisvaikeuksien ja päihteiden käytön lisääntyminen. Kouluikäisten lasten asiakkuus lastensuojelussa ja mielenterveyspalveluissa on kasvanut 1990-luvulla lähes kaksinkertaiseksi. Kouluikäisessä alkava syrjäytyminen näkyy usein ensimmäiseksi oppimis- ja sopeutumisongelmina sekä koulupoissaoloina. Erityisopetuksen tarve on nopeasti lisääntynyt, ja sopeutumisvaikeudet ovat yleistyneet. Psykkisen ja sosiaalisen kehityksen häiriöt sekä oppimisvaikeudet ovat lasten ja nuorten suurin terveysriski. (Pietikäinen & Ala-Laurila 2002, 223; Stakes 2002, 13.) Kivut ja psykososiaaliset ongelmat kasautuvat usein samoille oppilaille (Hjern ym. 2008, 117).

Osa sopeutumisvaikeuksista kärjistyy koulutuksen nivelkohdissa. Esimerkiksi koulun aloittaminen on lapselle uusi elämänvaihe, joka nostaa esiin sopeutumiskykyyn liittyvät ongelmat (Mollenhauer 1993, 71).

Suomalaisessa lasten psykiatrisessa tutkimuksessa todettiin kahdeksan- ja yhdeksänvuotiaista lapsista kuusi prosenttia selvästi tai vakavasti masentuneiksi. Masennukselle altistavat esimerkiksi menetykset, poikkeavuuskokemukset, oppimisvaikeudet ja perheen ongelmat. Masennukselta lasta suojaa lahjakkuus jollakin alueella, kyky käyttää toveripiirin tukea ja tärkeimpänä edes yksi lämmin ja turvallinen kiintymyssuhde aikuiseen ihmiseen.

Kaikista psykiatrisen tutkimuksen ja hoidon tarpeessa olevista lapsista vain seitsemän ja puoli prosenttia saa tarvitsemaansa lastenpsykiatrasta apua. (Puura 2002, 200-203.) Hoito edellyttää lääkäreiltä komorbiditeetin eli kasautuvuuden tunnistamista ja lasten iänmukaisen masennusoireiston havaitsemista (Bhatia & Bhatia 2007, 74). Erityisen alttiita psykososiaalisille ongelmille ovat koulussa hyvinmenestyvät oppilaat (Karvonen ym. 2005, 13).

Williamsin tutkimusryhmän mukaan opettajat osaavat havaita oppilaiden mielenterveyden ongelmia. Vahvuutenaan he pitävät käyttäytymisen häiriöiden havaitsemista. Kuitenkin oppilaan lääketieteellisten tukitoimien käynnistymisessä on vaikeuksia. Esteenä pidetään vanhempien negatiivista asennetta hoitotoimiin. Vanhempien negatiivisuuden syyksi kuvataan opettajan vähäinen ammatillinen kunnioittaminen, vanhempien puutteellinen koulutus, vähäiset vanhemmuuden taidot ja mahdolliset vanhempien omat päihdeongelmat. (Williams, Horvath, Wei, Van Dorn & Johnson-Reid 2007, 102.)

Ziehe kuvaa yhteiskunnallisten ilmiöiden vaikutusta yksilötason hyvinvointiin tarkemmin. Mielikuvia tuottava yhteiskunta rakentaa nuorille koko ajan mukana kulkevan teknologian avustuksella henkilökohtaisen ja omien mieltymyksien muokkaaman *mielen maailman* (Sinnwelt). Nämä mielen maailmat muovaavat jokaisen yksilön psykologisia rakenteita. Kun samaan aikaan vaaditaan identiteetin tietoista rakentamista suhteuttamalla itseään medioiden tuottamiin ihanteisiin, liittyy kasvuun *identiteettikivun* käsite. Valinnat, kasvaminen ja egoa ihannoiva arvomaailma tuottavat yksilön kasvulle haasteita, joita ei aiemmissa velvollisuuksiin perustuvissa yhteisöissä ollut. (Ziehe 2009, 187-193.) Identiteettityö ja uusien kokemusten jatkuva etsiminen voivat vaatia kasvavalta lapselta tai nuorelta jopa riskikäyttäytymistä.

Riskikäyttäytymistä tutkittaessa on havaittu, että peruskouluikäisten seksuaalinen aktiivisuus on kasvanut. Tämä on osaltaan

vaikuttanut 14-16 -vuotiaiden tyttöjen raskauksien ja aborttien lisääntymiseen. Lisääntynyt seksuaalinen riskikäyttäytyminen liitetään myös kasvaneeseen alkoholinkäyttöön. Kouluterveydenhuolto on keskeinen terveyden ja siten myös seksuaaliterveyden tietokanava ja tämä tulisi muistaa käytännön neuvontatyössä. (Kosunen, Vikat, Gissler & Rimpelä 2002, 302-304.) Tupakoinnin ja alkoholinkäytön lisääntyminen vuosina 1996-2000 on nähty muutoinkin terveysongelmien kasvua selittävänä tekijänä (Karvonen ym. 2005, 12).

Arviot tuentarpeessa olevien lasten määrästä vaihtelevat. Stakes toteaa, että noin joka kolmannelle lapselle kasautuu tarkempaa selvitystä tai hoitoa vaativia pulmia, jos huomioidaan myös vuorovaikutuksen ja oppimisen ongelmat (Stakes 2002, 14). Adenius-Jokivuoren mukaan noin 26 prosenttia esikouluikäisistä tarvitsee lisätukea ja ongelmat kasautuvat samoille lapsille (Adenius-Jokivuori 2001, 19 ja 28). Oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden määrä on kasvanut, ja ongelmat ovat aiempaa vaikeampia (Pönkkö 2005, 61; Webb ym. 2004, 179).

2.4 Syrjäytyminen ja marginalisaatio

Toteutuessaan hyvinvoinnin uhat voivat johtaa syrjäytymiseen tai marginalisaatioon. Vaikka koululla on mahdollisuus kehittää osallisuutta, se myös tuottaa syrjäytymistä. Tämä kaksoisrooli synnyttää tarpeen pohtia tarkemmin koulua yhteiskunnallisen syrjäytymisen kenttänä, joka koskee laajaa väestöryhmää: oppilaita, perheitä ja henkilöstöä. Syrjäytymisen ehkäiseminen on opetussuunnitelman perusteissa määritelty oppilashuollon tehtäväksi (liite 1). Koulun oppilashuoltotehtävä tuo syrjäytymisprosessit eri vaiheineen osaksi opettajan ammatissa kohdattavaa arkitodellisuutta.

Syrjäytymisen ruotsinkielinen termi *utslagning* tarkoittaa muiden ihmisten yksilöön kohdistunutta aktiivista ”uloslyöntiä”. Suomen kieleen omaksutun syrjäytymiskäsitteen negatiivisuuteen ja

moniselitteisyyteen viitataan usein. Syrjäytymisen määritelmissä korostetaan vieraantumista valtakulttuurin arvo- ja normijärjestelmästä, yleisesti hyväksytyistä toimintatavoista tai jonkin vallitsevan elämänmuodon ihanteista. Syrjäytymisen ongelma syntyy ihmisen ajautuessa ulos keskeisiltä yhteiskunnallisilta foorumeilta, kuten koulutuksesta, työstä, sosiaalisista suhteista, osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Syrjäytyminen voi olla merkki yhteisön laajasta ongelmasta. Esimerkiksi työstä syrjäytyminen voi osoittaa, että työelämässä on jotain vialla. Syrjäytymiseen liittyy elämänhallinnan kadottaminen ja siihen liittyvä vieraantumisen kokemus, köyhyys ja eristyneisyys. (Pölkki 2001, 126; Kajanoja 2001, 203.) Myös etniseen tai rotuvähemmistöön kuuluminen lisää syrjäytymisriskiä (Giddens 2001, 519-520).

Jahnukaisen mielestä syrjäytyminen tulee nähdä suhteessa toimintaympäristöön, johon joko liitytään tai sitten ympäristöstä luisutaan sivuraiteelle. Yhteisö ja sen normit ovat keskeinen osa syrjäytymistä. Syrjäytyminen on sidoksissa ihmisten välisiin suhteisiin, yhteiskunnan toimijoihin ja valtakulttuuriin. Ensisijaisiksi syrjäytymistä ehkäiseviksi toimiksi hän nimeää panostamisen kaikille lapsille suunnattuun hyvään varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Hyväksi esimerkiksi Jahnukainen nostaa koko ikäluokan koulutuksen kehittämisen mahdollisimman toimivaksi kokonaisuudeksi koulu- ja kuntatasolla. (Jahnukainen 2005, 40-47.) Näin todetessaan Jauhiainen jäsentää perusopetuksen syrjäytymistä ehkäisevän tehtävän kaikilla yhteiskunnan eri tasoilla toteutuvaksi.

Marginalisaation ehtojen liittäminen yhteisöihin ja vallitseviin käsityksiin tekevät yksiselitteisen käsitteenmäärittelyn turhaksi, sillä marginalisaatio ilmenee yhteisösidonnaisella tavalla (Messiou 2006, 52-53).

Marginalisaatio voi olla alueellista. Kun elinolosuhteet ja toimintaympäristö tai sen kulttuuriarvot vaihtelevat maan eri osissa, on haastavaa löytää täysin yhteneviä tavoitteita koulu-

järjestelmälle. Alueellisesti jokin seutu tai näkökulma voi jäädä marginaaliin ja laajemman väestöryhmän etujen jalkoihin. Valtion edut voivat nousta alueellisten etujen edelle (Brown 2005, 83-87).

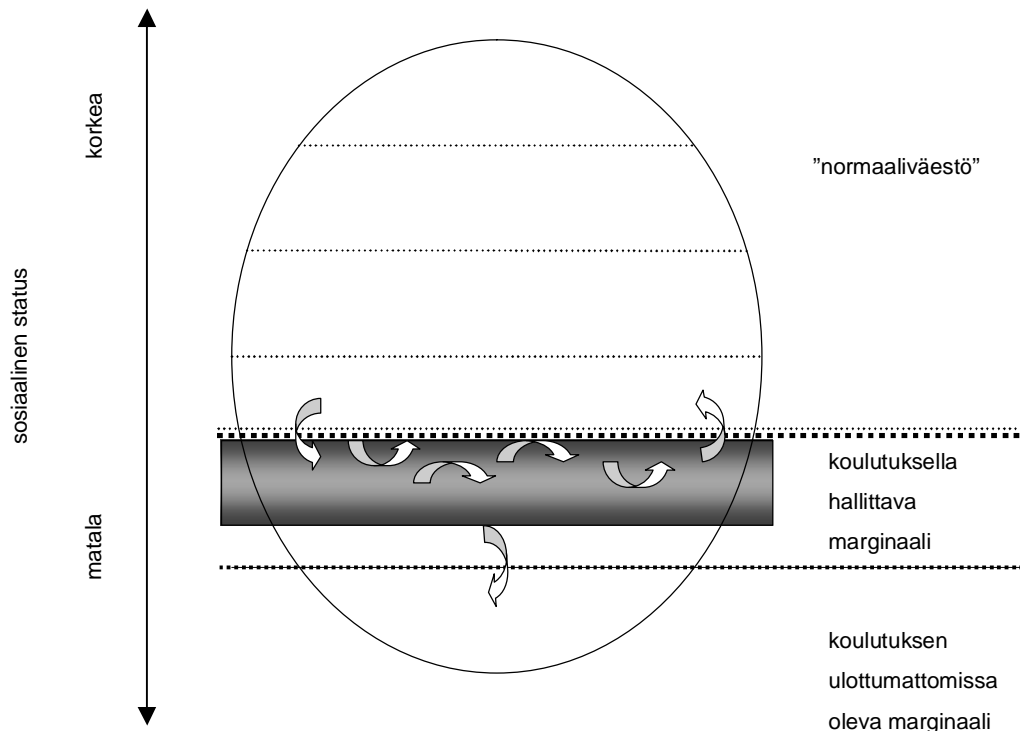
Syrjäytyminen johtaa eriarvoistumiseen. Taloudellisen, sosiaalisen ja vallankäyttöön liittyvän eriarvoisuuden kasvaessa väestöryhmien keskinäinen luottamuksen ja yhteenkuuluvuuden tunne katoaa. Vähemmälle jäävien väestöryhmien oirehtiminen tuottaa lisää sosiaalisia ongelmia. (Silvennoinen 2002, 25.) Yksilön syrjäytyminen ja syrjäytyneiden lukumäärän kasvaminen nähdään tällöin yhteisön ongelmaksiksi. Työttömyyden aiheuttama köyhyys ja vähävaraisuus ovat syrjäytymistä tuottavia hyvinvoinnin ongelmia, joihin koulutuksen avulla halutaan vaikuttaa (OECD 1997; Abrahamson, Boje & Greve 2006).

Silvennoinen kuvaa koulutusta marginaalin hallinnan keinona. Tutkimuksessaan hän nimesi koulutuksen integroivia tehtäviä. Koulutuksen prosessi on todistusta ja tutkintoa tärkeämpi. Koulutus tarjoaa mahdollisuuden rakenteistaa ajankäyttöä. Se auttaa pysymään yhteiskunnan rytmissä ja sitoo osallistujansa normaalina pidettyyn ajankäyttöön. Koulutus, kuten työntekokin, antaa ihmiselle tarkoituksellisuutta ja yhteisyyden tunnetta. Kuuluminen integroituneeseen yhteisöön torjuu luisumista yhteiskunnan marginaaleihin ja sen aiheuttamiin sosiopatologisiin ilmiöihin. Ihmisten tulee lisäksi järjestää elämänsä siten, että he ovat kykeneviä olemaan koulutuksessa, suoriutumaan valvonnan alaisena olemisesta ja toimimaan julkisen suunnitelman mukaan. Koulutus organisoii aikaa, paikkaa ja olemisen sisältöä. (Silvennoinen 2002, 36-38.)

Silvennoisen tutkimus liittyy aikuiskoulutukseen. Sitä voidaan kuitenkin soveltaa perusopetukseen. Perusopetus sitoo oppilaiden lisäksi myös heidän perheitään yhteisössä käsitettyyn *normaaliin*. Peruskoululaisuus on rakenne, joka lapsen kautta voi vaikuttaa perheen osallisuuteen ja hyvinvointiin.

Silvennoisen mallissa (kuvio 4) havainnollistetaan sitä, mistä koulutuksen ja huono-osaisuuden välisessä ristiriidassa on kyse.

On olemassa ryhmiä, jota koulutuksella ja myös perusopetuksella on vaikea tavoittaa. Lasten osalta tähän kuulumisen voi näkyä lastensuojelutoimina, jolloin lapsi ja perhe pyritään sitomaan perusopetuksen piiriin tarvittaessa jopa pakkokeinoilla.



Kuvio 4. Koulutuksella hallinnoitavan marginaalin rajankäynti suhteessa "normaaliväestöön" ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolella olevaan marginaaliin (Silvennoinen 2002, 196)

Lisäksi on olemassa koulutuksella hallittava marginaali. Marginalisaatio tässä ryhmässä ilmenee heikkona sitoutumisena koulutukseen ja sen päämääriin. Tämän ryhmän jäsenet liikkuvat Silvennoisen mallissa kahteen suuntaan. Yksilöhistoriassa tämä marginaalivaihe voi koskea ketä tahansa yllättävään kriisitilanteeseen päätyvää. Marginaaliin voi pudota, sinne voi

jäädä, sieltä voi nousta, mutta sieltä voi myös pudota edelleen. Marginaalissa elävillä on kuitenkin yhteys yhteiskuntaan ja normaaliuteen. Marginaalissa voi vielä toimia. Lasten osalta olisi toivottavaa, jos yhteiskunnassamme olisi jokaiselle, jopa marginaalin alapuolelle pudonneelle, mahdollisuus vielä nousta.

Bourdieu liittää syrjäytymisen, *exclusion*, koulun tehtäväkenttään poissulkemisen ja valinnan merkityksessä. Hän näkee koulutusjärjestelmän tuottavan tarkoituksellisesti eroja. Koulutusprosessin tarkoituksena on tällöin rajata valtaeliittiin pääsy vain tietyille henkilöille osoitettuna mahdollisuutena. (Bourdieu & Passeron 1990, 141-176.)

Koulutus voidaan käsittää myös kaksisuuntaisena yhteiskunnallisena prosessina, joka toimii ensinnäkin palvelevana ja toisaalta sosiaalisen ulos- ja sisäänsulkemisen mekanismina. Koulu siis tuottaa integraation ohella syrjäytymistä. Koulutuksessa tuotetun syrjäytymisen kriteerit määrittyvät historiallisen ajan ja kansakunnan kontekstissa. Koulutuksessa syrjäytyneisiin viitataan käsitteellä *koulutuksellinen alaluokka*, jonka kriteerit, koostumus, seuraukset ja syntymekanismit määritellään kunakin ajankohtana erikseen. (Rinne & Kivirauma 2003, 14-15.)

Myös Nordmann näkee oppilaiden marginalisoinnin kouluissa läpitunkevana dynamiikkana. Koulu marginalisoi oppilaita jättämällä oppilaan tarvittavien tukitoimien ulkopuolelle. Toisaalta osattomuuden tunnetta aiheuttaa oppilaan tarpeeton luokittelu erityisoppilaaksi. (Nordmann 2001, 275-279.)

Hämäläinen pohtii syrjäytymistä yksilön tasolla. Hänen mukaansa syrjäytyvillä nuorilla esiintyy verrattain paljon huono-osaisuuden kasautumista. Nuorten syrjäytymisen estämiseksi tarvitaan yksilöllisen syrjäytymiskehityksen eri vaiheisiin soveltuvia pedagogisia interventioita sekä syrjäytymistä ehkäisevää perhetyötä. (Hämäläinen 2005, 58.) Koululla on avainasema tarjota kompensoivia kokemuksia lapselle, joka on epäsuotuisalla uralla. Jokaisen oppilaan pitäisi saada tukea kasvuunsa omalla

tasollaan. (Jahnukainen 2005, 42-43.) Jotta tähän päästäisiin, tulisi peruskoulussa havaita oppilaiden yksilöllisiä uhkia paremmin.

Koulumaailmassa syrjäytymisen yksilöityminen näkyy puheena koulupudokkaista, oppilaiden mielenterveysongelmista ja koulujen mahdollisuuksista vähentää opiskelijoiden keskeyttämisiä (Zvoh 2006; Dunn, Chambers & Raben 2004; Williams ym. 2007).

Syrjäytymisvaarassa oleva oppija tarvitsee usein tuekseen erilaisia integroivia tuen muotoja. Oppimissuunnitelman laatiminen saattaa olla myönteinen toimintatapa tavoitteiden, pedagogisen ja moniammatillisen työskentelyn sekä arviointiprosessin eheyttämiseksi ja edistymisen seuraamiseksi. (Saulio 2005, 22.) Vaikka jokainen syrjäytymisen prosessi on yksilöllinen, voidaan tukitoimia silti rakentaa yhteisöllisin menetelmin. Tukitoimien suunnittelussa viitataan sosiaalipedagogiseen viitekehykseen. (Hämäläinen 2005, 58; ks. laajemmin myös Hämäläinen & Kurki 1997; Mikser 2006.)

Lapset osaavat itse kuvata syrjäytymistä ja marginaaleja omista lähtökohdistaan. Marginalisaatio on suhteessa siihen, kuka kenetkin marginaaliin asettaa. Toisaalta pyrkimys saada yhteisön jäsenet pois marginaalista liittyy integraatioon. Messiou määrittelee marginalisaation koulussa kahdella tasolla. Hän puhuu akateemisesta marginalisaatiosta, jolloin oppilas ei voi suoriutua opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista, hänelle ei anneta mahdollisuuksia osallistua luokkahuonetyöskentelyyn tai hänen kyvyillään ei ole koulutyössä arvoa. Sosiaalisen tason marginalisaatiossa lapsen mahdollisuudet vertaissuhteisiin ja ystävyyteen ovat rajoittuneet tai ne on evätty. (Messiou 2006, 40-41.)

Lasten puheiden varaan rakennettuja päätelmiä heidän keskinäisistä suhteistaan tulee arvioida kriittisesti. Sosiaalisten suhteiden hahmottaminen edellyttää myös havainnointia. On mahdollista, että lasten keskinäiseen suhtautumiseen vaikuttaa

opettajan suhtautuminen tiettyyn lapseen. Oppilaiden keskinäiset suhteet sekä niissä ilmenevä vuorovaikutus ovat oppilaiden omien tulkintojen kannalta ensisijaisempia, kuin koulun aikuisten tai organisaation toimet. (Messiou 2002, 119.)

Syrjäytyminen on prosessi, jota voidaan torjua tietoisella yhteiskunnan sosiaalisen pääoman kasvattamisella. Irtaantuminen yhteisistä normeista ja epäluottamukseen päätyminen ovat prosesseina pitkiä. Hämäläinen (2005, 58) puhuu syrjäytymisen ylisukupolvisesta luonteesta. Peruskoululaisten elämässä on vielä lukuisia toimintamahdollisuuksia. Kouluinstituutio voi kehittää luottamusta yksilöiden ja yhteiskunnan välille. Koulun henkilöstöllä on mahdollisuus tukea koulun ja kodin välisen luottamuksellisen ja kunnioittavan suhteen muodostamista.

Oppilaiden marginalisaatio ja syrjäytymisen riskiryhmään kuuluminen ovat ilmaisuja, joilla pyritään kuvaamaan joitakin havaittuja huolen aiheita. Kuitenkin määrittely siitä, miten riski tai syrjäytymisen uhka tiettyyn yksilöön liittyy tai millaisiin havaintoihin se perustuu, on jäänyt vähäiseksi. (Jahnukainen 2005; te Riele 2006.) Erilaisten hankkeiden välityksellä kouluille on suunnattu rahaa, joilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä. Edellytetäänkö näissä hankkeissa välttämättä yksilön nimeämistä syrjäytymisuhan alla olevaksi vai voivatko opettajat ja koulut ryhtyä tulkitsemaan ohjeistusta toisin päin: kaikki mikä lisää osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, vähentää syrjäytymistä.

2.5 Vastuunjako oppilashuoltotyössä

2.5.1 Opettajuuden muutoksen tarve ja suunta

Oppilashuoltovastuu tarkoittaa koulun aloitteellisuutta oppilaiden ongelmien ratkaisemisessa ja ennaltaehkäisemisessä. Haasteiden moniulotteisuus edellyttää kouluyhteisöltä moniammatillista osaamista ja opettajilta tiimityöhön ja oppilashuoltoon soveltuvaa ammattitaitoa. Globaalin ja paikallisen toimintaympäristön

muutokset luovat uusia odotuksia yksittäisen opettajan ja koululaitoksemme toiminnalle.

Tutkimuksissa on havaittu, että opettajat haluavat keskittää työtään didaktiseen luokkahuonetyöskentelyyn. Kasvatuksellisten ja huolenpidollisten tehtävien tai vanhempien kanssa käytävän keskustelun rajaaminen opettajan varsinaisen työn ulkopuolelle ei rajoitu vain Suomeen. Opettajan työnkuvan oppiainekeskeisyys on nähty koulun kehitystä rajoittavana myös muissa maissa. (Saulio 2005, 16; Webb ym. 2004, 38; Bryck & Schneider 2003; Rantanen & Hiltunen 2002; Pedder & McIntyre 2006, 145.) Opettajien palkkauksen perustuminen opetettuihin oppitunteihin estää laajemman työnkuvan kehittymistä (Rantanen & Hiltunen 2002, 86) ja rajoittaa opettajien osallistumismahdollisuuksia oppilashuollon kaltaisiin tehtäviin (Pulkkinen & Launonen 2005, 64-65).

Opettajat korostavat lapsen ja perheen yksityisyyttä. Tutkimuksen mukaan opettajat haluavat pitää oppilaan yksityisasiat oman tietoisuutensa ulkopuolella. Tätä perustellaan oikeudenmukaisuudella ja oppilaiden tasa-arvoisella kohtelulla. Oppilastietojen käsittely nähdään epäeettisenä silloin, kun puhtaalta pöydältä aloittaminen koetaan oppilaan oikeudeksi. (Rantanen & Hiltunen 2002, 92.) Yksittäinen opettaja voi nähdä viranomaisyhteistyön jopa perheen yksityisyyttä uhkaavana (Hyytiäinen 2003, 166-167). Oppilashuoltotehtävässä opettaja kuitenkin joutuu kohtaamaan oppilaiden yksilöllisyyttä ja yksityisyyttä ammatillisesti. Opettajan tulee osata salassapidon ja tiedottamisvastuun tulkinta. Oppilaan yksityiselämän uhat voivat edellyttää tukitoimia. Tarvittaessa opettajan on kyettävä tekemään esimerkiksi lastensuojeluilmoitus.

Opettajan yksilökeskeistä suoriutumista (Hargreaves 1982, 205) ja persoonaan pohjautuvaa ammattitaitoa korostavat käsitykset (esim. Tichenor & Tichenor 2004, 94) voivat kärjistyessään johtaa opettajan yksinäisyyteen ja eristäytyneisyyteen (Hargreaves 2000, 153-162; Laine 1997, 104- 107). Yksin

opettavan opettajan toimintamalli antaa vain niukat mahdollisuudet kehittää kunnioittavaa ja tasa-arvoista keskustelua muiden ihmisten kanssa ja tämä haittaa sosiaalisen pääoman vahvistumista (Pedder & McIntyre 2006, 145). Opettajuuteen kuuluvaa yksintekemisen kulttuuria on selitetty monin tavoin. Syyksi on nähty yksilöiden epävarmuus, koulun arkkitehtuuri ja lukujärjestys sekä opetussuunnitelman ainejakoisuus (Sahlberg 1996, 113).

Koulun rakenne tuottaa hankaluuksia kohtaamisille. Koska kouluorganisaation aikaa ja tilaa on jaettu tehokkaasti, ei mahdollisuuksia tasa-arvoisiin kohtaamisiin juuri ole. Ihmisten väliset keskustelusuhteet ovat aina ajan ja tilan rajoittamia. Aidosti yhteisöllisiä tiloja on kouluissa vähän. (Laine 1997, 106.)

Oppilashuoltotyö kohtaa koulun arjessa lukuisia haasteita. Tehtävän sovittaminen opettajuuden ja koulujärjestelmän rakenteisiin edellyttää suuria muutoksia opettajuudessa ja koulussa. Esteistä huolimatta oppilashuolto edellyttää vastuun jakamista. Opettajan tehtävän tulevaisuuden haasteet kasvattavat koulun vastuuta lapsesta.

Opettajuuden odotetaan kehittyvän vanhemmuutta korvaavaksi roolimalliksi ja yhteisölliseksi ekspertiksi. Tulevaisuudessa vaaditaan valmiutta liikkua ammatillisesti perinteisen opetustyön ulkopuolella. (Unesco & OECD 2001, 72-74.) Koulutuksen ja opettajuuden uutta sisältöä on pohdittu hallinnossa ja tutkimuksessa (esim. Webb ym. 2004, 169-171; Hargreaves 2000, 165-166; Kennedy 2007; Nixon, Marks, Rowland & Walker 2001; Noddings 2005, 177-179; Hartley 2007). Opettajan työn sosiaalisen ja yhteiskunnallisen merkityksen painottuminen muuttaa opettajan työhön kohdistuvia odotuksia (Tichenor & Tichenor 2005, 93-94; Helterbran 2008; Williams ym. 2007, 102).

Perherakenteiden muutokset, monikulttuurisuus ja arkitodellisuuden läsnäolo kouluissa edellyttävät postmodernia ammatillisuutta. Postmodernius tarkoittaa koulun aktiivista suuntautumista muihin yhteiskunnan rakenteisiin sekä sisäisen

yhteistyön kehittämistä. Opettajat tarvitsevat ihmissuhdetaitoja, joiden avulla luodaan toimivat suhteet esimerkiksi vanhempiin. Laajeneva yhteistyö edellyttää työajan uutta määrittelyä. (Hargreaves 2000,167-174; Noddings 2005, 177.)

Koulun kompleksisuus lisää kollegiaalisen yhteistyön tarvetta. Yhä useampi yhteistyötaho vaikuttaa opettajan työhön ja päätöksentekoon. Opettajan tehtäväkentän kasvaessa vastuun rajaaminen muuttuu vaikeammaksi. (Hargreaves 2000, 162-166.) Samaan aikaan tutkimustieto näkee ulkopuolisen konsultaation hyötynä koulun kehittämistyössä (ks. Leat, Lofthouse & Taverner ym. 2006, 671). Verkostoituneen yhteistyön taidot ja kehittämishalukkuus kuuluvat aikamme opettajan ammattitaitoon (Pedder & McIntyre 2006, 155-157; Coulling 2000, 34).

Mihin yhteistyön ja vastuun jaon tarve oppilashuollossa perustuu? Lapsen yksilöllisen tilanteen ymmärtäminen yhdistyy moniammatillisiin verkostotyötaitoihin koulun arjessa. Esimerkiksi sosiaalityöntekijän tulee voida luottaa opettajien ammattitaitoon, kun huolehditaan lastensuojelun sijoittamien lasten monimutkaisista tarpeista. Opettajan tehtäväksi muodostuu lapsen sosialisointitarpeen tyydyttäminen ja käyttäytymisen ohjaaminen. (Coulling 2000, 34.)

Perhe tarvitsee opettajan ohjausta yhteistyön syntymisessä. Vastuunjako edellyttää vuorovaikutusluottamusta, *relational trust*, jota rakennetaan päivittäisessä yhteistyössä. Haastavassa tilanteessa perhettä tukiessaan opettajan tulee huomioida perheen haavoittuvuus ja riippuvuus opettajan tarkoitusperistä. Opettajan on tunnettava yhteistyövastuunsa, joka korostuu etsittäessä ratkaisuja oppilaan haasteisiin. Muutoin vaarana on keskustelun painottuminen opettajan tarpeiden mukaisesti luokkahuone-työskentelyn sujuvuuteen. (Bryk & Schneider 2003, 43-44; Case 2001, 848.)

Muutokset yhteiskunnassa edellyttävät muutoksia myös opettajankoulutukseen. Ranne (2002, 139) ehdottaa sosiaalipedagogiikkaa opettajankoulutuksen sisältöihin. Fitch

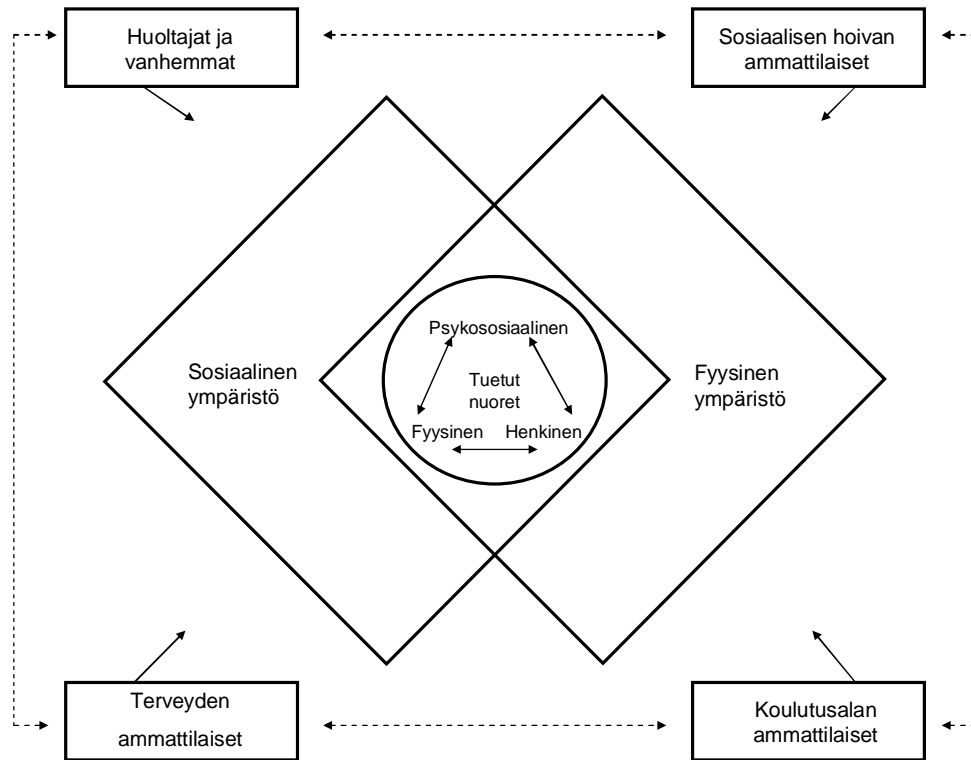
näkee toimintakyvyttömyyden, *disability*, uudelleenmäärittelyn opettajankoulutuksen yhtenä tehtävänä (Fitch 2002, 464). Noddings esittelee koko opettajuuden rakentumista huolehtivuuden, *care*, käsitteen eri ulottuvuuksien pohjalta (Noddings 2005). Lisäksi Rantanen ja Hilasvuori edellyttävät opettajilta muutoksen edistämiseksi koko koulutusjärjestelmää ohjaavien perusteiden, ajattelutapojen ja toimintamallien kyseenalaistamista (Rantanen & Hilasvuori 2002, 93-94).

2.5.2 Moniammatillinen näkökulma hyvinvointityöhön

Fleming ryhmineen määrittelee monialaisen käytännön, *interdisciplinary practice*, joka ilmentää eri palvelujen muodostamaa kokonaisuutta tuettujen nuorten terveyden tutkimuksessa (Fleming, Bamford & McCaughley 2005, 36-37). Flemingin ryhmän tuottamassa mallissa (kuviot 5) terveys nähdään fyysisenä, psykososiaalisena ja henkisenä ulottuvuutena. Terveyden kehittymiseen vaikuttaa perheen ja kasvuympäristön lisäksi laaja joukko eri alojen ammattilaisia.

Flemingin mallissa yhteinen vastuunkanto, moniammatillisuus ja kasvatuskumppanuus tulevat näkyväksi. Mallin avulla voidaan jäsentää suomalaisenkin oppilashuollon tarjoamia terveyden ja hyvinvoinnin tukitoimia.

Mallissa aikuiset ja ammattilaiset rajaavat kasvuympäristöä. Monialaisen käytännön mallissa aikuiset ja ammattiryhmät kuvautuvat tasavertaisina. He tukevat nuorten terveyttä laajasti omista näkökulmistaan. Nuoren psykososiaalisen, fyysisen ja henkisen terveyden tukeminen on kaikkien yhteinen tavoite.



Kuvio 5. Monialaisen käytännön malli tuettujen nuorten terveydestä (Fleming ym. 2005, 37)

Käytännön tasolla moniammatillisuus edellyttää ryhmältä yhteisen näkemyksen lisäksi kykyä yhteisvasuullisuuteen, ratkaisujen tekemiseen ja niihin sitoutumiseen. Moniammatillinen yhteistyö tähtää *sosiaalisesti jaettuun kognitioon*, jota pidetään nykyaikaisen moniammatillisen yhteistyön ydinkäsitteenä. (Isoherranen 2006, 23; vrt. Greenwood & Levin 2005, 50-52.) Ickes ja Gonzales sanovat kahden tai useamman henkilön yhteisen intersubjektivisen kokemuksen tuottavan sosiaalisia kognitioita. Sosiaalisiin kognitioihin kuuluu ryhmän jäsenten keskinäinen yhteys ja osallistuminen tilanteeseen. (Ickes & Gonzales 1996, 286-287.)

Yhteisen kokemuksen mahdollisuus oppilashuollossa edellyttää läsnäoloa. Jaettu kokemus oppilashuollossa voi perustua yhteisiin keskusteluihin, mutta vielä tehokkampaa voisi olla yhdessä koettu

ja eletty moniammatillisen koulun arki. Jos käsitykset hyvinvoinnista välittyvät oppilashuollon moniammatillisuuteen neuvottelutilanteissa ja opettajien välityksellä, voi kuva arjesta jäädä epätarkaksi.

Moniammatillisen ryhmän vuorovaikutusta kuvataan dialogisuutena. Övretveit määrittelee dialogin tilanteeksi, jossa kahden tai useamman ihmisen ryhmä luo jaettuja merkityksiä ja ymmärrystä (Övretveit 1993,162). Moniammatillisuuteen kuuluu myös ammatillinen luottamus, *professional trust*. Luottamus käsitteenä sisältää riskin mahdollisuuden. Professionaalisen luottamuksen riskinä pidetään ammatillisesti perusteltuja, mutta kuulijan kannalta epämieluisia johtopäätöksiä. (Frowe 2005, 51.)

Eräänä merkittävänä moniammatillisen työn esteenä on nähty kehitystä haittaavat mielen mallit. Mielen malleja kutsutaan myös mentaaliseksi malleiksi (Isoherranen 2006, 81-84; Naukkarinen 1999, 247). Naukkarisen mukaan ne ovat syvään juurtuneita tapoja ajatella ja toimia. Kehitystä estäviä esimerkkejä koulumaailman mentaalista malleista ovat behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen kasvattajan ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Mentaalinen malli voi myös kannustaa kehittymiseen. Kannustavia mentaalista malleja ovat esimerkiksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, kriittisesti refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu. (Naukkarinen 1999, 247.)

Moniammatillisuuden muiksi haasteiksi havaittiin yhteistyöhön osallistuvien organisaatioiden rakenteelliset erot, ristiriitaiset organisaatioiden ja ammattiryhmien tarkoitusperät, monimutkaisen vuorovaikutuksen vaatimukset ja ryhmän jäsenten välisten siteiden luominen. Moniammatillisuutta vahvistivat johtamisvastuun jakaminen, yhteiset tilat ja toimijoiden säännöllinen kasvokkain kohtaaminen. (Freeth 2001,44.)

Moniammatillisessa huolenpitotyössä vallankäyttö voi korostua. Ammattikielinen puhe vie helposti tilaa ihmisen omilta tuntemuksilta. Huolenpidon kohde, asiakas, *saa luvan* osallistua

keskusteluun, jonka professionaalit ovat omistaneet omiin tarpeisiinsa. Vallankäyttö päätöksenteossa saa korostuneen aseman silloin, kun asiakas kokee tosiasialliset vaihtoehdotnsa vähäisiksi. Asiakkaan osallistaminen tukiprosessissa on vaativa tiimityön tavoite. (Övretveit 1993, 165-168.)

2.5.3 Oppilashuoltoryhmä ja tukiverkostot

Perusopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa oppilashuoltotyön koordinaattoriksi moniammatillista oppilashuoltoryhmää. Sen olemassaoloa ei kuitenkaan edellytetä. Kalkkinen ja Peltonen näkevät oppilashuoltoryhmän aina moniammatillisena. Oppilashuoltoryhmän tavoitteeksi he ovat nimenneet terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön asiantuntijuuden, yksittäisen oppilaan tukemisen, yksittäisen oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen tuen seurannan ja arvioinnin sekä kouluyhteisön yhteisöllisen tuentarpeen seurannan ja arvioinnin. Oppilashuoltoryhmien työpanosta on suunnattu pääosin korjaavaan työhön. (Kalkkinen & Peltonen 2007, 78).

Aimo Naukkarinen tutki oppilashuoltoryhmän työtä. Hän seurasi oppilashuoltoryhmän keskusteluja ja ongelman työstämistä sekä korjaavien toimenpiteiden loppuarviointeja. Naukkarinen havaitsi, että oppilashuoltoryhmä keskittyi yksilötason toimenpiteisiin ja sanktioihin ja että toiminta oli hyvin byrokraattista ja tehotonta. (Naukkarinen 1999, 141-145.) Myös Jauhiainen oli havainnut, ettei oppilashuolto tavoittanut kattavasti kouluyhteisöä (Jauhiainen 1993, 250).

Oppilashuoltotyössä moniammatillisuus on monihallintokuntaista. Siksi erilaisten yritysmaailman tiimityön mallien ja analyysien (esim. Senge 1993) suora soveltaminen on ongelmallista. Koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet voivat edustaa useaa eri hallintokuntaa, jolloin heidän toimintaansa ohjaava organisaatio, lainsäädäntö ja tavoitteisto ovat erilaisia. Oppilashuoltoryhmän jäsenillä ei esimerkiksi ole yhteistä esimiestä. Näin

esimiestasoinen päätöksenteko hajautuu henkilöille, jotka eivät välttämättä tee yhteistyötä keskenään. Tämä voi olla ryhmän johtamisen ja kehittämisen kannalta ongelmallista. Yksittäisen oppilaan oppilashuollollinen tukiverkosto mahdollisine terapia-palveluineen voi olla taustoiltaan vielä laajempi. (Ks. myös Isoherranen 2006, 140-141.)

Oppilashuoltoryhmien toiminnan kuvaamisen ongelmana on palvelurakenteen paikallisuus. Kukin koulutuksen järjestäjä ylläpitää oppilashuoltoryhmiä omien näkemystensä ja resurssiensa mukaisesti. Kirjallisuudessa oppilashuoltoryhmän jäseniksi nimetään opettajien lisäksi eri alojen ammattilaisia, kuten rehtori, erityisopettaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja. Samalla korostetaan toimintamuotojen kirjavuutta. (Huhtanen 2007, 196-197; Kalkkinen & Peltonen 2007, 78; Naukkarinen 1999, 39.) Oppilashuoltotyöhön voi osallistua muitakin toimijoita. Esimerkiksi kriisitilanteissa uskonnollisten yhteisöjen jäsenillä voi olla oma roolinsa oppilaiden ja henkilökunnan tukemisessa.

Palvelurakenteen paikallisuus näkyy eri toimijoiden taustayhteisökuvauksissa. Koulun sosiaalityötä ja psykologi-toimintaa järjestävät paikallistasolla opetustoimen lisäksi terveystoimi, sosiaalitoimi tai joku muu taho. Kouluilla ei aina ole tietoa siitä, paljonko palveluja on oppilaille tarjottavissa tai miten niitä tavoitetaan. Esimerkiksi joka toisessa 7.-9.-luokkien peruskoulussa ei ole ollut tietoa psykologitoiminnasta tai palvelua ei ole ollut saatavissa. Lisäksi toteutuneen työn kohdentumisen selvittäminen on osoittautunut haastavaksi. (Kalkkinen & Pyöriä 2007, 84-86.)

Opettaja ei kuitenkaan voi ulkoistaa vastuuta omien toimintatapojensa kehittämisestä oppilashuoltoryhmälle. Kun ei-toivottua toimintaa halutaan koulussa muuttaa, pitää opettajakunnasta koko kouluyhteisön tasolla löytyä tahtoa oman toiminnan ja ajattelun muuttamiseen (ks. esim. Naukkarinen 1999, 241-242). Oppilashuoltoryhmän on nähty kehittävän

koulujen sosiaalista toimintaa. Ne ovat edistäneet yhteistyötä. (Rantanen & Hilasvuori 2002, 94.)

Ensisijainen tuki tulee suunnata aina oppilaan etujen mukaisesti. Opettajien työtä tukevana työmuotona oppilashuoltoryhmä antaa mahdollisuuden jaettuun asiantuntijuuteen, ammatilliseen työnjakoon ja systemaattiseen yhteistyöhön.

2.6 Oppilashuolto Lapissa

Haja-asutusalueen leimallisin piirre Lapin oppilashuoltotyössä on etäisyys. Toisena merkittävänä piirteenä on moniammatillisen oppilashuoltoresurssin niukkuus. Lisäksi Lapissa lasten ja nuorten kasvussa on alueelle ominaisia haasteita, joiden ratkaisemista oppilashuoltotyöllä pyritään tukemaan.

Etäisyyksien merkitys Lapin oppilashuollossa on arkipäiväinen. Osa koulukuljetusmatkoista on hyvin pitkiä. Osa pienistä kouluista sijaitsee kaukana kuntakeskuksesta ja kuntaan jäljellejääneet palvelut ovat keskittyneet kuntakeskuksiin. Etäisyyden haaste koskee oppilashuoltotyössä tekijää ja asiakasta.

Alueellisia erityissairaanhoidon palveluja, kuten nuorisopsykiatrisia tutkimusjaksoja tai laajempia neurologisia tutkimuksia on tarjolla lähinnä läänin pääkaupungissa Rovaniemellä. Enontekiöltä on matkaa Rovaniemelle on noin 300 km. Matka kattavien palvelujen äärelle on suunnilleen sama kuin Helsingistä Jyväskylään tai Tampereelta Haminaan. Alueelliset ja kuntien yhteistyöhön perustuvat ratkaisut ovat nekin etäisyyksin mitattuna haasteellisia. Kittilän keskustasta Sodankylän keskusta on noin 85 km. Utsjoelta naapurikunnan suurempaan kuntakeskukseen Ivaloon on matkaa noin 125 km ja Rovaniemelle noin 450 km.

Etäisyydet yksittäisen kunnan sisällä ovat suuria. Sevettijärven koululta Inariin on yli 100 km ja saman kunnan suurempaan keskukseen Ivaloon noin 150 km. Rovaniemen keskustasta

matkaa pohjoisimpaan kouluun Meltaukseen on noin 55 km. Sodankylän keskustasta Vuotson koululle on noin 90 km. Vaikka oppilashuoltotyöhön kuuluva palvelu olisi oman kunnan alueella, on vielä ratkaistava paikallisten etäisyyksien aiheuttamat haasteet: Miten matkanteko järjestyy ja keneltä? Joukkoliikenne ei Lapissa ole useinkaan vaihtoehto.

Korkeakosken mukaan Lapin läänin kouluverkko on edelleen harvenemassa. Koulujen väheneminen johtaa jatkossakin koulumatkojen pidentymiseen, odotustuntien ja koulumatkoihin käytettävän ajan kasvuun. Kaikkien oppilaiden koulumatkoja ei ole kyetty hoitamaan lain säättämien aikarajojen mukaisesti. (Korkeakoski 2005b, 128; Matikainen 2005, 97; vrt. Outakoski, Tuunainen, Happonen & Ihatsu 1988, 53.)

Opettajien toimintamahdollisuuksiin vaikuttaa Lapissa oppilashuoltoryhmien vähäisyys. Kouluissa (7.-9. luokat) tehdyn tutkimuksen mukaan Etelä-Suomen läänissä oppilashuoltotyöryhmä toimi 91 prosentissa kouluista. Lapin läänissä 64 prosenttia yläkouluista ilmoitti oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Oppilashuoltoryhmät kokoontuivat 75 prosentissa Etelä-Suomen läänien kouluista viikottain ja vastaava arvo Lapin läänissä oli 36 prosenttia. Lapin läänin kouluista 18 prosenttia ilmoitti, että oppilashuoltoryhmä kokoontui harvemmin kuin kerran kuukaudessa. (Kalkkinen & Peltonen 2007, 78-80.) Matikaisen mukaan Lapin läänissä on vain yksi kunta, jossa ei ole lainkaan oppilashuoltoryhmää (Matikainen 2005, 95). Kotien kanssa tehtävää yhteistyötä tutkittaessa selvisi, että vähiten suunnitelmallisia keskusteluja vanhempien kanssa järjestivät Lapin koulut (Peltonen & Kalkkinen 2007, 43).

Kosteusvauriot ja vuosikorjausten laiminlyönnit haittasivat koulutyötä useimmin Lapissa. Monet koulujen työolojen ongelmat keskittyvät Pohjois-Suomeen. (Putus & Rimpelä 2007, 57-67.)

Lapin lääninhallitus kartoitti lukuvuoden 2003-2004 aikana oppilashuoltohenkilöstöä alueellaan (taulukko 2). Kartoitus ajoittui opetussuunnitelman perusteiden muutosvaiheeseen ja se kuvaa hyvin tutkimuksen haastatteluihin valmistautumisen aikaa. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2006, joten kartoituksen ja haastattelujen väliin jäi vain yksi lukuvuosi.

Kartoituksen kuntakohtainen raportointi helpottaa eri toimintaympäristöjen vertailua. Koulun ulkopuolista oppilashuoltohenkilöstöä oli Lapissa kaiken kaikkiaan vähän. Tämän todettiin vaikuttavan osaltaan siihen, että koulut joutuvat kohtaamaan ja hoitamaan oppilashuollon kysymyksiä usein ilman riittävää asiantuntija-apua. (Lapin lääninhallitus 2005, 47-48.) Näin koulussa päivittäin työskentelevän henkilöstön, kuten opettajien mahdollisuus tehdä moniammatillista yhteistyötä vaihtelee kunnittain. Toisaalta koulun ulkopuolisen oppilashuoltohenkilöstön puuttuminen jättää vastuun oppilashuoltotyöstä koulun omien ratkaisumallien varassa toimivaksi. Tämä ei voi olla vaikuttamatta opettajien arkeen.

Kouluterveydenhuollon laatusuositukseen nähden Lapin läänin peruskoulut toimivat hyvin pienillä henkilöstöresursseilla. Lääkärien kohdalla vaje on joissain kunnissa jopa hälyttävä. Koulut viestittävät selvästi riittämättömistä palveluista. (Lapin lääninhallitus 2005, 51; ks. myös Korkeakoski 2005b, 128.) Koululääkäriin puuttuminen rajaa oppilashuoltotyöstä lääketieteen asiantuntemuksen pois.

Taulukko 2. Perusopetuksen oppilaita varten varattu ammattihenkilöiden määrä Lapin läänin kunnissa lukuvuonna 2003-2004 (Lapin lääninhallitus 2005, 51)

Kunta	Ammattihenkilöiden lukumäärä				
	Oppilas- määrä	Koulu- kuraattori	Koulu- psykologi	Koulu- terveyden- hoitaja	Koulu-lääkäri
Enontekiö	243	0,0	0,30	0,50	0,60
Inari	854	0,0	0,25	1,40	0,40
Kemi	2 183	1,0	0,00	3,30	0,12
Kemijärvi	942	0,0	0,00	2,00	0,25
Keminmaa	1 191	0,0	0,00	2,30	0,10
Kittilä	729	0,0	0,50	1,20	0,10
Kolari	472	0,0	0,50	1,00	0,02
Muonio	320	0,0	0,16	0,60	0,04
Pelkosenniemi	111	0,0	0,05	0,30	0,05
Pello	530	0,0	0,00	0,80	0,10
Posio	449	1,0	0,20	0,90	0,02
Ranua	862	0,0	0,30	1,60	0,10
Rovaniemen mlk	3 328	1,0	1,00	2,00	0,00
Rovaniemi	3 020	2,0	2,00	6,00	1,00
Salla	460	0,0	0,05	1,10	0,06
Savukoski	125	0,0	0,05	0,20	0,05
Simo	427	0,2	0,00	0,50	0,10
Sodankylä	1 224	0,0	0,50	2,00	0,30
Tervola	494	0,2	0,00	0,60	0,14
Tornio	2 693	1,0	1,00	3,78	0,10
Utsjoki	120	0,0	0,05	0,20	0,05
Ylitornio	629	0,0	0,50	1,20	0,10
Lapin lääni	21 406	6,4	7,41	33,48	3,80

Stakes kartoitti koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluja vuonna 2006. Lapin läänin kouluista 29 prosenttia ilmoitti koulupsykologipalvelujen ja 14 prosenttia koulukuraattoripalvelujen puuttuvan kokonaan. (Kalkkinen & Pyöriä 2007, 83-89.) Oppilaiden oikeus oppilashuollon palveluihin ei tällöinkään toteutunut Lapissa. Opettajien osalta kysymys on oppilaiden koulupäivinä ilmenevien ongelmien ratkaisemisvastuun keskittymisestä pedagogeille. Tämän seurauksena opettajan työ voi kuormittua.

Tukipalvelujen vähäisyys ei Lapissa näy koulun omien tukimuotojen laajana resursointina. Läänien välisessä vertailussa Lapissa laaja-alaista erityisopetusta 7.-9. luokilla oli tarjolla 12 viikkotuntia sataa oppilasta kohden. Laaja-alaisen erityisopetuksen laajuus Lapissa saa toisen näkökulman, kun verrataan resurssin jakautumista koulujen koon mukaan. Alle sadan oppilaan kouluissa laaja-alaista erityisopetusta oli tarjolla maassamme 5,9 viikkotuntia sataa oppilasta kohden. (Rimpelä 2007b, 38.) Näyttää siltä, että erityisopetuksen tarjonta keskittyy suuremmille kouluille. Haja-asutusalueiden kannalta on oleellista pitää tukipalvelut laadukkaina pienilläkin kouluilla.

Stakesin selvityksen mukaan tukiopetukseen oli lukuvuonna 2006-2007 resursoitu Lapissa 2,5 viikkotuntia sataa oppilasta kohden, joista syyslukukaudella toteutui vain 1,5 viikkotuntia. (Rimpelä 2007b, 38.) Koulutuksen arviointineuvoston raportin mukaan tukiopetusta oli Lapissa annettu noin 14-16 prosentille peruskoulun oppilaista (Korkeakoski 2005a, 117). Tukiopetusta toteutettiin koko maassa eniten pienillä kouluilla (Rimpelä 2007b, 38; Korkeakoski 2005a, 117).

Korkeakosken mukaan kaikkialla ei ollut tukiopetusta tarjolla. Tätä perusteltiin resurssipulalla, kyydistysongelmilla, työjärjestysteknisillä syillä ja sillä, ettei henkilökuntaa ole käytössä tukiopetukseen. Mikään edellä mainituista syistä ei ole Korkeakosken mukaan uskottava eikä todellinen. (Korkeakoski 2005a, 118.)

Kouluterveyskysely Lapin läänin alueella vahvistaa käsitystä palvelujen heikosta kattavuudesta. Selkeästi tyytymättömiä kouluterveydenhuollon palveluihin oltiin terveydenhoitaja-palvelun ollessa heikkoa. Yli puolet vastaajista näki koulukuraattorin tai koulupsykologin palvelujen saamisen vaikeaksi. Muihin kuin koulunkäyntiin liittyviin ongelmiin ei saatu kattavasti apua keneltäkään oppilashuollon toimijalta. Noin kolmannes oppilaista ei kokenut saavansa opettajiltakaan apua. (Luopa, Sinkkonen, Jokela, Puusniekka & Pietikäinen 2006, 33.)

Opettajien mahdollisuudet tukea yhä monimutkaistuvien ongelmien kanssa kamppailevia oppilaita ovat haasteelliset. Opettajalta voidaan edellyttää monipuolisia sosiaalisia kohtaamisen taitoja. Kuitenkaan opettaja ei voi ratkaista sosiaalityöhön tai koulupsykologin toimenkuvaan kuuluvia kysymyksiä. Puutteellinen oppilashuollon tukiverkosto voi lisätä opettajan kohtaamistilanteiden haastavuutta ja niihin liittyvän tunnetyön kuormittavuutta.

Perheiden ja koulun yhteistyökumppanina toimii perheneuvola. Myös perheneuvolapalveluita toteutetaan epätasaisesti. Vuonna 2007 kunnista kymmenen prosenttia ei järjestänyt perheneuvolapalveluja ollenkaan. Ostopalvelua käytti 35 prosenttia, oma perheneuvola oli 22 prosentilla ja kuntayhtymänpalveluina tuotettiin 22 prosenttia perheneuvolapalveluista. Parhaimmillaan jonotusaika oli alle viikon ja pisimmillään yli kolme kuukautta. (Kasvatus- ja perheneuvonta 2007, 11). Lapissa perheneuvonnan palvelupisteitä oli yhdeksän. (Kasvatus- ja perheneuvonta 2007, liitetaulukko 1.)

Palveluiden lisäksi kunnittain on isoja eroja myös oppilashuoltoon liittyvässä päätöksenteossa. Esimerkiksi erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita Lapissa vuonna 2007 oli prosentuaalisesti vähiten Utsjoella (2,8 %) ja eniten Kolarissa (12,9 %). Kaiken kaikkiaan Lapin peruskoululaisista erityisopetukseen siirrettyjä oli 7,2 prosenttia. Keskimäärin 8,1

prosentille maamme peruskouluoppilaista on tehty erityisopetussiirtopäätös. (Tilastokeskus 2008.)

Lapissa osa oppilaiden kohtaamista kasvun haasteista korostuu. Kouluterveyskyselyn mukaan Lapissa oppilaiden hyvinvointia uhkasivat kiputunteuksina koettu oireilu, väsymys, koulu-uupumus, masentuneisuus, ylipaino ja epäterveelliset ruokailutavat. Päihteidenkäyttö oli vähentynyt. Silti Lapin läänissä lähes viidesosa yläluokkalaisista juo itsensä humalaan vähintään kerran kuukaudessa. Tupakan ja alkoholin ostamista pidettiin Lapissa helppona. Lapin läänin aineistossa näkyi päivittäisen tupakoinnin, humalajuomisen ja laittomien huumeiden kokeilun yhteys toistuviin rikkeisiin ja fyysisen uhan kokemiseen. (Luopa ym. 2006, 32-34.) Lapista löytyvät Helsingin ohella maamme korkeimmat teiniraskausluvut (Kosunen ym. 2002, 301-303).

Opetussuunnitelman ja lainsäädännön edellyttämät palvelut eivät tavoita kaikkia oppilaita Lapissa. Kouluarki ilman asianmukaisia tukipalveluja asettaa oppilaiden rinnalla myös opettajat eriarvoiseen asemaan. Poliittiset ja hallinnolliset paikallistason päätökset ohjaavat toteutuvaa oppilashuollon käytäntöä vahvemmin kuin valtiolliset normit.

2.7 Yhteenveto: Tavoitteiden ja ratkaisuvaihtojen ristiriita

Oppilashuollon tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin kunnianhimoisesti. Huoli peruskouluikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista on ollut suuntaamassa opetussuunnitelma-prosessia ja sitä taustoittavaa virkamiestyötä. Peruskoulu tarjoaa alueellisen ja kattavan rakenteen oppilaiden ja heidän perheidensä tavoittamiseksi. Valtiollisella tasolla vastuu oppilaiden hyvinvoinnista on osoitettu peruskouluille ja siten myös opettajille.

Vastuuta on osoitettu myös koulutuksen järjestäjälle, peruskouluasioissa pääsääntöisesti kunnalle. Kunnan tulee järjestää opetussuunnitelman mukaiset oppilashuoltopalvelut, joiden tulee tukea ensisijaisesti oppilasta. Palveluita tulee arvioida ja kehittää.

Peruskouluissa näkyy yhteiskunnallinen hyvin- ja pahoinvointi yhdistyneenä paikallisiin olosuhteisiin. Oppilashuoltoa tukisi tarkempi tieto erilaisten haasteiden merkityksestä oppilaiden hyvinvoinnissa. Tämä edellyttää eri tieteenalojen tutkimuksiin perehtymistä. Taulukkoon 3 olen ryhmitellyt esimerkkejä tutkimuksista, joita olen käyttänyt tämän tutkimuksen lähteinä. Niiden avulla voi tarkentaa kuvaa eri tieteenalojen suhteesta oppilashuollon kysymyksiin.

Taulukko 3. Esimerkkejä eri tieteenalojen näkökulmista oppilashuollon kysymyksiin

Tieteenala	Näkökulma oppilashuoltoon	Esimerkkejä lähteinä käytetyistä tieteellisistä julkaisuista
Kasvatustiede	Koulu tavoitteellisena toimintaympäristönä	Pedder & McIntyre 2006 West ym. 2004
Hoitotiede Lääketiede	Terveys, toimintakyky, kuntoutus	McNelis ym. 2007 Klasen 2000
Psykologia	Kognitiivinen ja emotionaalinen näkökulma	Shochet ym. 2006 Battistich ym. 1997
Sosiaalityö Sosiologia	Yhteiskunnallinen vastuu kokonaishyvinvoinnista, tukijärjestelmät, koulu väestöryhmien toimintakenttänä	McClelland 1992 Graham ym. 2006 Zola 1972 Ryan ym. 2008
Hallinto Talous	Päätöksenteko, resursointi ja tehokkuus, kehittäminen	O'Reilly ym. 1989 Nikkanen 1998a

Tavoitteiden toteuttamisen haasteellisuus näkyy kouluyhteisön jäsenten erilaistumisena. Erilaistumisen ymmärtäminen on keskeistä oppilashuoltotyössä. Kyseessä ei ole ainoastaan oppimisvaikeuksien kaltainen erilaisuus, vaan muutos ilmenee esimerkiksi perheiden arvojen ja arjenhallintakyvyn kirjona. Mitä erilaisempia oppilaita peruskouluissamme on, sitä laajemmaksi oppilashuoltotyö verkostoineen muodostuu.

Aiemmin mainittujen tutkimusten mukaan opettajat haluaisivat opettaa. Opettajien opetuskeskeisistä toiveista huolimatta normiohjauksella suunnataan perusopetusta hyvinvoinnin tukemisen suuntaan. Tämä johtaa opettajat ja peruskoulut uusien haasteiden eteen: hyvinvointi, sen havainnointi ja siihen liittyvä käsitteistö on peruskoulun kielessä vierasta ja moniammatillinen toiminta edellyttää useita muutoksia kouluorganisaation rakenteissa. Kyse ei ole pelkästään resursseista, vaan tavoitteiden, arvojen ja toimintapojen kehittämistarpeesta nykyistä postmodernia kasvuprosessia tukevaksi. Toteutuakseen opetussuunnitelmien mukaisesti oppilashuolto edellyttää opettajan työn ja hänen työympäristönsä syvää muutosta. Oppilashuolto nostaa esiin kysymyksiä, joihin didaktinen oppiaineen opetus ei puutu. Opettajan ammatillinen autonomia ja individualiteetin korostaminen nähdään hyvinvointityössä uudesta näkökulmasta.

Kun oppilashuoltopalveluita ei ole tarjolla, pitää arjen sujuvuus peruskouluissa järjestellä koulun omin neuvoin. Opetussuunnitelmissa tarkoitettu tuentarpeiden tunnistaminen ei tukiverkoston puuttuessa johdakaan kattaviin tukipalveluihin. Oppilaan ja opettajan arki luokassa jatkuu, vaikka tarvittavat palvelut puuttuvat. Oppilaiden ja opettajien oikeusturva ei toteudu tasaisesti.

Lapin olosuhteet eivät tue oppilashuoltotyön moniammatillista toteutumista. Pohjois-Suomessa kasvun haasteet ja mahdollisuudet ovat sidoksissa omaleimaiseen kasvuympäristöön. Tukirakenteiden tulisi huomioida paikalliset kysymykset.

Tukiverkostojen heikko tavoitettavuus ei Lapissa tue oppilaiden kasvua asianmukaisesti.

Oppilaan tuen toteutuminen heijastuu opettajan työhön. Osa koulun mahdollisuuksista tukea oppilasta, esimerkiksi oppimäärien yksilöllistäminen, riippuu tukiverkostojen tutkimuksista ja suosituksista. Kaikki Lapin kunnat eivät ole kyenneet järjestämään tarvittavia palveluita ollenkaan tai niiden tavoitettavuus on heikko.

3 OPPILASHUOLLON TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA

Koulu toimintaympäristönä antaa yksilöille vahvistavia, oppimista ja elämistä helpottavia kokemuksia, mutta koulu voidaan rajoituksineen ja vaatimuksineen kokea myös ahdistavaksi. Oppilashuollon tehtävänä on tukea oppilaan ja kouluyhteisön kehittymistä, oppimista ja hyvinvointia, edistää koulun myönteistä roolia sekä minimoida kasvun haittoja ja esteitä. Hyvinvoinnin ohjaaminen sisältää määrittelyä ja vallankäyttöä. Oppilashuoltoa voidaan tarkastella sen tarjoamien mahdollisuuksien ja toisaalta sen aiheuttamien haittojen tai uhkien näkökulmasta. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys voivat oppilashuoltotyötä pohdittaessa ajautua ristiriitaan, eivätkä kaikki hyvät pyrkimykset aina johda toivottuihin lopputuloksiin.

Päädyin monisisältöisen teoriataustoituksen ryhmittelyyn siten, että jaoin oppilashuollon tarkastelun kahdeksi painopisteeksi. Käsittelen oppilashuoltoa kasvatusyhteisöä yhdistävänä ja yksityisyyttä kontrolloivana näkökulmana.

3.1 Kasvatusyhteisöä yhdistävä oppilashuolto

Oppilashuolto koskettaa jokaista kouluyhteisön ammattilaista ja edellyttää koko kouluyhteisön keskinäistä toimivaa kanssakäymistä ja voimavarojen sovittua suuntaamista. Hyvä yhteistyö johtaa yksilötasolla oppilaan osallisuuteen, osallistavaan huolenpitoon ja keskinäiseen välittämiseen. Nämä ovat oppilashuollon myönteisinä pidettyjä vaikutuksia ja tavoiteltuja lopputuloksia. Ne nähdään yhteisöllisinä hyötyinä kaikille osapuolille kouluyhteisössä. Parhaimmillaan toimiva oppilashuolto edistää kouluyhteisön sosiaalista integraatiota ja rakentaa sosiaalista pääomaa.

3.1.1 Sosiaalisen integraation, inklusion ja koheesion vahvistuminen

Oppilashuolto laajentaa kouluyhteisön sosiaalista integraatiota perheiden tasolle. Kun koulu verkostoinen tarjoaa yhteistyömahdollisuuksia huoltajille, heillä on mahdollisuus kokea kuuluvansa koulun kasvatusyhteisöön. Tällöin kotiväki voi edistää koulun päämääriä. Koulun tulisi tarjota epävakaisissa tilanteissa perheille kiinnittymispintaa ja ylläpitää osallisuutta yhteisössä. Heikko sosiaalinen integroituminen johtaa syrjäytymiseen.

Tutkimuksessa sosiaalista yhteenkuuluvuutta kuvaavia käsitteitä ovat sosiaalinen integraatio, sosiaalinen inklusio ja sosiaalinen koheesio. Koska määritelmät ovat hyvin päällekkäisiä, käsittelen termejä yhteenkuuluvuuteen liittyvinä lähikäsitteinä. Nämä kaikki käsitteet avaavat oppilashuollon merkitystä kasvatusyhteisöä yhdistävänä ja osallisuutta lisäävänä toimintana.

Sosiaalinen integraatio on määritelty useilla eri tavoilla (Pillemer, Moen, Wethington & Glasgow 2000, 8). Aiemmin se on perustunut yhteisten arvojen jakamiseen (Heyting, Kruithof ja Mulder 2002, 381). Yhteenkuuluvuuden nähdään edelleenkin edellyttävän yhteisten arvojen, toimintatapojen ja verkostojen jakamista (Anthias 2006, 21). Päinvastaisesti todettuna yhteiskunta menettää koossapitävän voimansa, jos yksilöt eivät halua kiinnittyä sen normeihin ja kulttuurisiin arvoihin (Madsen 2001, 22). Yhteisöllisten, kuten uskonnollisten tai etnisten arvojen jakaminen nähdään myös tärkeänä sosiaalisen koheesion sisältönä (Wylie 2004, 238). Moiseyenko määrittelee sosiaalista koheesiota normien lisäksi ihmisten välisiin suhteisiin perustuvalla luottamuksella (Moiseyenko 2005, 89). Koulut, kuten muutkin yhteiskunnan instituutiot, voivat omalla toiminnallaan edistää tai vähentää sosiaalista koheesiota (Capshaw 2005, 54).

Aiemmin modernissa yhteiskunnassa koulutus vastasi yhteisten arvojen siirtämisestä sisäistettyinä oppilailleen. Pelkkä yhteisiin arvoihin tai sosialisointiin perustuva määritelmä on nykyisessä

nopeasti muuttuvassa maailmassa liian kapea. (Heyting ym. 2002, 381-396.) Nyky-yhteiskunnassa kasvun lähtökohdaksi ei riitä Jarvisin kuvaama sosialisointin sisäistämisen prosessi (Jarvis 1992, 19-21). Lasta kasvattavien aikuisten lisäksi media ja kuluttajuus (ks. Madsen 2001, 23) laajentavat maailmankuvaa yhä monimuotoisemmaksi.

Nykyisin sosiaalinen integraatio ymmärretään yksilön suhteena häntä ympäröiviin sosiaalisiin verkostoihin. Pillemer ryhmineen määrittelee sosiaalista integraatiota yksilön omassa ympäristössään ylläpitämien yhteyksien kokonaisuutena (Pillemer ym. 2000, 8). Sitä on myös kuvattu psykologisen yhteydenpidon tasoksi (O'Reilly, Caldwell ja Barnett 1989, 22) tai sosiaalisiin verkostoihin sulauttamisen asteeksi (Booths, Edwards & Johnson 1991, 209).

Sosiaalinen integroituminen edellyttää kasvokkain kohdattavia verkostoja, joissa välitetään sosiaalista hyväksyntää ja affektiivista tukea. Erilaisten verkostomuotojen ylläpitäminen kuuluu sosiaaliseen integraatioon. (Booths ym. 1991, 209.)

Jotta yksilö voi kuulua ryhmään, tulee yhteisön ottaa yksilö mukaan toimiinsa. Ryhmään kuulumisen tuottaa yksilölle turvallisuudentunnetta ja ymmärrystä omasta osuudestaan yhteisön tulevaisuudessa. Hyväksyntää luodaan ja ylläpidetään ryhmän yhteisillä käytännöillä ja kokemuksilla. (Anthias 2006, 21.)

Pillemerin, O'Reillyn ja Boothsin tutkijaryhmien sekä Anthiaksen näkökulmat nostavat yksilön edun esiin ryhmän toiminnan kautta. Yksilön etu ei siis olekaan individualistinen, vaan yksilön osallisuus ja menestyminen ovat osa ryhmän hyvän sosiaalisen integraation ilmentymää. Yksilön etu nähdään ryhmän eduksi ja etu toteutuu vuorovaikutuksellisesti.

Sosiaalisen inklusion käsite kuvaa yhteiskunnan koheesiopyrkimystä (Avis 2003, 319). Sosiaaliseen inklusioon liitetään yhteiskunnan jakautumisen estäminen ja tuki-

interventiot. Termillä on myös poliittisia merkityksiä (Blyth & Cooper 2002, 18; Forbes 2006, 565-566). Kansalaisuuden tutkimuksessa sosiaalisen integraation käsitteellä (esim. Morrice 2007, Wylie 2004, Colenso 2005) jäsenetään moniarvoisen yhteisön kykyä tuottaa sosiaalista integraatiota, yhteisymmärrystä, solidaarisuutta sekä edellytyksiä syrjäytymisen vähentämiseen.

Madsenin mukaan normit eivät tulevaisuudessa pysy kaikille samanlaisina, vaan niistä tulee relatiivisia ja eri alakulttuurien ohjaamia. Yhteiskunnan koossapysyminen edellyttää myös jatkossa sosiaalista integraatiota tukevia toimia. (Madsen 2001, 22-27.) Tätä näkemystä voidaan soveltaa koululaitokseen.

Koulutus luo sosiaalista integraatiota (Heyting ym. 2002, 381). Koulun valtavirtaistaminen, *mainstreaming*, tähtää sosiaaliseen inklusioon (Cooney, Jahoda, Gumley & Knott 2006, 432). Koulut voivat tuottaa sosiaalista inklusiota, kun inklusiopyrkimystä tuetaan koulutusrakenteen ja organisaation muutoksilla (Wylie 2004, 246). Sosiaalisen inklusion toteuttamiseksi ei riitä vain se, että erilaiset oppilaat sovitetaan tukitoimenpiteillä koulurakenteisiin. Olennaista on koulutusrakenteiden ja -ratkaisujen kyky taata jokaisen yksilön osallisuus kouluyhteisössä. (Parsons 1999, 179-182.)

Koulun sosiaalista integraatiota ja sosiaalista inklusiota pohtivassa tutkimuksessa on usein kyse tuentarpeessa olevien oppilaiden sijoittumisesta yleisopetuksen ryhmiin ja kouluihin (esim. Coben & Zigmond, 1986; Cambra & Silvestre 2003; Monchy ym. 2004). Tällöin sosiaalinen integraatio nähdään segregoivan opetuksen vastakohtana. Integroivissa oppimisympäristöissä on kuitenkin ongelmia. Opettajat näkevät oppilaiden integroituneen yhteisöön hyvin, vaikka oppilaat kokevat tulevansa usein torjutuiksi. Fyysinen inklusio ei välttämättä johda kouluvalinnan perusteena olleeseen sosiaaliseen inklusioon. (Monchy ym. 2004, 328-325.) Kuitenkin tutkittaessa sosiaalista inklusiota yleisopetuksellisista lähtökohdista, on

havaittu, että sosiaalisen ilmapiirin kehittäminen hyödyttää koko yhteisöä (esim. Doveston & Keenaghan 2006).

Peruskoulussa vuorovaikutus perustuu kouluverkosto- ja luokkarakenteisiin. Oppilaat sijoitetaan yleensä hallinnollisten perusteiden mukaisesti kouluihin ja oppilasryhmiä muodostettaessa oppilaiden ryhmittelijä määrittelee lapsen vuorovaikutusverkoston pitkäksi aikaa. Aikuiset voivat vaikuttaa päätöksiinsä ryhmän jäsenyydestä, ja perusteena ryhmässä pysymiseen nähdään ryhmän jäsenten ominaisuuksien lisäksi organisaation luonne (O'Reilly ym. 1989, 33). Peruskoulussa oppilaiden tai heidän perheidensä mahdollisuudet vaikuttaa oppilas- tai henkilöstöryhmiin ovat vähäiset. Tämä koskee myös oppilashuoltohenkilöstöä. Annetun ryhmän periaate on moniarvoisen yhteiskunnan haaste yhteenkuuluvuuden tunteen synnyttämiselle, ryhmäytymisen rakentamiselle ja yhteisöllisyyden ylläpitämiselle.

Sosiaalinen inkluusio on tutkimuksessa yhdistetty sosiaalisen pääoman kehittämiseen (esim. McGonigal ym. 2007). Myös oppilaitoksen mahdollisuus tuottaa lähiyhteisönsä sosiaalista koheesiota (Moiseyenko 2005, 89) viittaa hyvin läheisesti sosiaalisen pääoman kartuttamiseen.

3.1.2 Sosiaalisen pääoman karttuminen

Oppilashuolto pyrkii sekä yksilöiden että yhteisön hyvinvoinnin edistämiseen. Toiminta perustuu yhteiseen sopimiseen. Toimijat edustavat yksityisten oppilaiden ja heidän perheidensä lisäksi useita eri hallintokuntia, yrityksiä ja organisaatioita. Verkostot ovat monimuotoisia ja päätöksenteko on hajautettua ja monitasoista. Opettajan työhön kuuluu oppilashuollolliseen verkostoon osallistuminen. Oppilashuoltoon sisältyvien verkottuneiden palvelujen, päätöksenteon, yhteisöllisyyden ja osallistavuuden johdosta sitä voi tarkastella *sosiaalisen pääoman* käsitteen avulla (ks. Forbes 2006, 565).

Käsitteenä sosiaalinen pääoma on lähtöisin Hanifanilta, joka käytti käsitettä 1916 kuvatakseen arjen asuinyhteisön mukanaolon tärkeyttä kouluissa (Hanifan 1916, 130; ks. myös Putnam 2000, 19; Ruuskanen 2001, 2). Käsite on edelleen ajankohtainen alkuperäisessä kontekstissaan.

Sosiaalista pääomaa kulttuurisen pääoman osana on kuvannut Bourdieu. Hänen analyysissään sosiaalinen pääoma voi kasautua tietyille tahoille ja sitä voidaan vaihtaa taloudelliseksi pääomaksi. (esim. Bourdieu 1985, 67-70; laajemmin kulttuurisesta pääomasta Bourdieu & Passeron 1990, 71-106.) Bourdieu näkee sosiaalisen pääoman yksilöiden omaisuutena ja eriarvoisuutta selittävänä tekijänä. Yksilöpainotteinen tulkinta edustaa ranskalaisen koulutusjärjestelmän näkökulmaa.

Coleman (1988, 98) puolestaan määritteli sosiaalisen pääoman seuraavasti:

Sosiaalisen pääoman määrittää sen funktio. Se ei ole yksittäinen itsenäinen kokonaisuus vaan koostuu monista kokonaisuuksista, joilla on kaksi yhteistä ominaisuutta: ne kaikki liittyvät sosiaaliseen rakenteeseen ja ne kaikki helpottavat tuohon rakenteeseen kuuluvien toimijoiden - olivatpa he sitten yksittäisiä henkilöitä tai organisaatioita - toimintaa. Kuten muutkin pääoman muodot, on sosiaalinen pääoma tuottavaa. Se mahdollistaa sellaisten päämäärien saavuttamisen, joiden saavuttaminen ilman sitä ei olisi mahdollista. (...) Sosiaalinen pääoma sisältyy toimijoiden keskeisten ja heidän välistensä suhteiden rakenteisiin.

Coleman nimeää kolme sosiaalisen pääoman muotoa: vastavuoroisuuden velvoitteen, informaation saamisen ja tehokkain sanktioin tuetut normit. Vastavuoroisuuden velvoite edellyttää luottamusta, joka koskee ihmisten välisten suhteiden lisäksi toimintaympäristön luotettavuutta. Informaation saaminen puolestaan edellyttää kontakteja. Informaatiota tarvitaan

toiminnan perustaksi. Kolmantena nimetyt normit tuottavat turvallisuutta sekä yksilölle että koko yhteisölle. Normien merkitys korostuu silloin, kun yksilön etu on vaarassa mennä kollektiivisen edun edelle. Velvoittavien normien tulee ohjata yhteisen edun turvaamiseen. (Coleman 1988, 102-105; Coleman 1990, 306-311.)

Sosiaalisen pääoman syntymistä helpottavina rakenteina Coleman näkee sosiaaliset sulkeutuneet rakenteet ja tarkoituksenmukaiset sosiaaliset organisaatiot. Sulkeutuneisuus tarkoittaa kaikkien yksilöiden mahdollisuutta puhua keskenään. Avoimissa rakenteissa vain osalla on mahdollisuus kommunikoida toistensa kanssa, ja siksi avoimet rakenteet eivät kykene tarkkailemaan normeihin sitoutumista. Sulkeutuneet rakenteet edustavat Colemanin mukaan luottamusta, kontrollia ja normien sisäistämistä. Koululaisten vanhempien keskinäinen vuorovaikutus sulkeutuneena rakenteena mahdollistaa normien valvomisen ja lisää sosiaalista pääomaa kasvatustyössä. (Coleman 1988, 105-108.) Samansuuntaiseen tulokseen on päätyntä Koivumäki. Hänenkin mukaansa luottamus edellyttää toimintamallien selkeyttä ja *luottavaisuus/kontrollia* (Koivumäki 2008, 251).

Putnam kuvaa sosiaalista pääomaa yksityisen ja yleisen hyvän edistämisenä sosiaalisten suhteiden kautta. Yksilö ja yhteisö hyötyvät keskinäisistä verkostoista ja niiden toimivuudesta (Putnam 2000, 20). Putnam näkee sosiaalisen pääoman sosiaalisina suhteina ja normeihin liitettyinä vastavuoroisuuksina, mutta laajentaa käsitettä. Hän jakaa sen yhdistävään, *bridging*, ja sitovaan, *bonding*, ulottuvuuteen. Sitova sosiaalinen pääoma liittyy yhteisöllisyyteen oman ryhmän sisällä ja ryhmän omien jäsenten tukemiseen. Sen tuki suuntautuu vain tietyn ryhmän jäsenille ja palelee heidän etujaan. Yhdistävän sosiaalisen pääoman Putnam sitä vastoin kuvaa informaatiota jakavaksi ja yhteisöjen väliseksi, inklusiiviseksi toiminnaksi. Yhdistävää ja sitovaa sosiaalista pääomaa ei voi asettaa joko-tai-suhteeseen.

Yleensä molemmat ulottuvuudet ovat olemassa, mutta niiden painoarvo vaihtelee. (Putnam 2000, 22-23.)

Putnam nostaa sosiaalisen pääoman tulkinnanvaraisuuden esiin kouluintegraatiokeskustelun yhteydessä. Hänen mukaansa kouluintegraatioon kohdistuvat pelot jäsentävät selkeimmin eturistiriitaa sosiaalisen pääoman sitovan ja yhdistävän ulottuvuuden välillä. Sosiaalisen pääoman käsitteistöllä, kuten solidaarisuudella, samoihin arvoihin pyrkimisellä, keskinäisten suhteiden kehittymisellä ja luottamuksella voidaan perustella sekä integroivia että segregoivia koulutoimenpiteitä. Erona on ainoastaan se, pyritäänkö arvoja jakamaan yhdessä toisten kanssa, vai keskitytäänkö tietyn jo olemassa olevan ryhmän arvojen vaalimiseen. Liian hallitseva sitova ulottuvuus ei anna uusille tai ulkopuolelta ryhmään liittyville jäsenille mahdollisuuksia osallistua arvokeskusteluun. Omaksi koetun ryhmän etuja puolustetaan eikä ulkopuolelta tulevien uusien jäsenten muutostoiveita huomioida. Sosiaalisen pääoman haitallisia muotoja Putnam nimittää *sosiaalisen pääoman pimeäksi puoleksi*. (Putnam 2000, 350-363.)

Fukuyama määrittelee sosiaalisen pääoman yhteisön kyvykkyydeksi, joka perustuu luottamuksen yleisyyteen. Sosiaalista pääomaa on kaikenkokoisissa sosiaalisissa ryhmissä. Sosiaalisen pääoman luominen edellyttää sitoutumista yhteisön moraalinormeihin ja organisaatiossa vallitseviin hyveisiin, kuten lojaalisuuteen, rehellisyyteen ja luotettavuuteen. Fukuyaman mukaan koko ryhmän on sisäistettävä samat normit, ennen kuin luottamusta ryhmän jäsenten välille syntyy. Sosiaalista pääomaa ei voi syntyä yhteisöön, jossa ihmiset toimivat itsekseen. (Fukuyama 1995, 26-27.)

Woolcock näkee sosiaalisen pääoman yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin sisältyvinä normeina ja suhteina, jotka mahdollistavat kaivattujen päämäärien tavoittamisen järjestäytyneellä toiminnalla. Poliitiikan ja julkisen toiminnan tehtävänä on rakentaa yhteisöä hyödyttävää sosiaalista pääomaa tuottavat

olosuhteet. Sosiaalisella pääomalla on hänenkin mukaansa useita eri ulottuvuuksia. (Woolcock 2000, 25.)

Vahvan sosiaalisen pääoman positiivisina seurauksina pidetään luottamuksen lisäksi keskinäistä tukea, yhteistyötä ja instituutioiden tehokkuutta. Positiivisia seurauksia voidaan kasvattaa. Negatiivisia ilmiä, kuten korruptiota, etnistä erottelua ja eristäytyneisyyttä tulee minimoida. (Putnam 2000, 22; Woolcock 2000, 24-25.) Kouluissa negatiivisia sosiaalisen pääoman ilmiä edustavat esimerkiksi jengiytyminen, klikkiytyminen ja oppilasryhmien väliset pitkäkestoiset vastakkaisasettelut kuten koulukiusaaminen.

Woolcock on jäsentänyt sosiaalista pääomaa neljän eri näkökulman kautta ja liittää käsitteen laajoihin konteksteihin.

Taulukko 4. Neljä näkemystä sosiaalisesta pääomasta: avaintoimijat ja toiminnan periaatteet (Woolcock 2000, 24)

Näkökulma	Avaintoimijat	Toiminnan periaatteet
1. <i>Yhteisönäkemys</i> Paikalliset järjestöt	Yhteisön ryhmät ja vapaaehtoissektori	"Pieni on kaunista" Rohkaisu vapaaehtoisuuteen
2. <i>Verkostönäkemys</i> Intra- ja interyhteisölliset suhteet	Yrittäjät, liikeryhmittymät, informaation murtaajat, yhteisön ryhmät	Hajauttaminen, hankevyöhykkeiden luominen
3. <i>Institutionaalinen näkemys</i> Valtio-yhteiskunta-suhteet	Valtio, julkiset instituutiot	Vahvistaa lakien sitovuutta ja oikeuksia. Rakentaa kapasiteettia ja kompetenssia.
4. <i>Synergianäkemys</i> Yhteisön verkostot ja valtio-yhteiskuntasuhteet	Yksityinen ja julkinen sektori	Yhteistuotanto, täydentävyys, vastuullisuus, läpinäkyvyys, epätasa-arvon vähentäminen, osallisuus, yhdistävyys

Adler ja Kwon määrittelevät sosiaalisen pääoman resurssiksi, jota luo vaihtelevakestoisten sosiaalisten suhteiden verkoston kokoonpano ja siihen kohdistuva tyytyväisyys (Adler & Kwon 2000, 93).

Sosiaalinen pääoma on yksilö- ja yhteisötoimijan resurssi, jota rakentuu spontaanisti ja lisäksi sitä pyritään rakentamaan yhteiskuntaan viranomaistoiminnan avulla (Print & Coleman 2003, 127). Paikalliset toimijat ovat sosiaalisen pääoman lähteitä. Hyvän sosiaalisen pääoman verkoston kehittäminen vaatii työtä, aikaa ja ponnistelua. Yhteisen vision kehittäminen, toisten toimijoiden päämäärien ymmärtäminen, kulttuuri ja konteksti, yhteiset sovitut kommunikointikeinot, hyvät henkilösuhteet, kaikkien asianmukaisten toimijoiden osallisuus, vastuiden ja roolien selkeä määrittely, seuranta ja arviointi sekä yhteisymmärrys päätöksentekoprosesseissa ovat vaativia tavoitteita. Kuitenkin niiden saavuttaminen on menestyksellisen lopputuloksen kannalta tärkeää. Vahva sosiaalinen pääoma johtaa pitkäaikaisten etujen saavuttamiseen. (Loranca-Garcia 2000, 112-114.) Lisäksi Koivumäki on havainnut, että vahvan sosiaalisen pääoman työyhteisössä valtaetäisyys on lyhyt, työnjako selkeä ja työyhteisö jakaa käsityksen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta esimerkiksi palkkausjärjestelmässä (Koivumäki 2008, 247).

Jos yhteisö ei osaa pitää huolta sosiaalisesta pääomastaan ja sosiaalinen pääoma tuhlataan, jää jäljelle matalan luottamuksen yhteisö. Luottamuksen uudelleenrakentaminen kestää kauan. Aina siinä ei onnistuta ollenkaan. (Fukuyama 1995, 321.)

Sosiaalisen pääoman teorian kehittäjät edustavat eri tieteenaloja. Coleman on sosiologi, Putnamin tutkimusala on politiikka ja Fukuyama on taloustieteilijä. Sosiaalisen pääoman käsite antaa tutkimukselle mahdollisuudet ylittää tieteiden ja hallintorakenteiden välisiä rajoja moniulotteisessa ympäristössä, kuten koulussa.

Mitatakseen sosiaalista pääomaa Nyqvist jäsensi sosiaalista pääomaa kahdeksi eri alakäsitteeksi, rakenteelliseksi ja

kognitiiviseksi sosiaaliseksi pääomaksi. Rakenteelliseen pääomaan kuuluivat sosiaalinen verkosto, sosiaalinen integraatio, suuntautuminen, sosiaalinen osallistuminen ja sosiaaliset kontaktit. Kognitiiviseksi sosiaaliseksi pääomaksi hän katsoi turvallisuudentunteen ja luottamuksen hoivaorganisaatioihin. (Nyqvist 2009, 41.)

Koulussa voidaan tutkia sosiaalisen pääoman ilmenemistä eri tasoilla. Tutkimus voi fokuoittaa perheeseen, naapurustoon, kouluyhteisöön tai institutionaaliselle tasolle (Catts 2007, 24-25). Toisaalta sosiaalinen pääoma vaikuttaa hyvinvointiin, kuten terveyteen (Nyqvist 2009, 46-50). Kun eri alojen ammattilaiset, kuten opettajat, analysoivat ja arvioivat omaa moniammatillista verkostotyötään oppilaiden palvelujen toteutumisen kannalta, on sosiaalisen pääoman eri muotojen pohdinta siihen soveltuva näkökulma (ks. Forbes 2006, 577).

Keltikangas-Järvinen näkee sosiaalisen pääoman kehittämisen koulun kasvatustavoitteena. Hänen mukaansa tämän hetken sukupolville kehittyvä sosiaalinen pääoma vaikuttaa seuraavan sukupolven sosiaaliseen pääomaan. (Keltikangas-Järvinen 2007, 23.) Sosiaalista pääomaa pidetään merkittävänä sosiaalisten ja taloudellisten mahdollisuuksien kehittäjänä. Sen kehittäminen edellyttää julkisen hallinnon suuntautumista alueelliseen, koulutukselliseen ja terveydenhuollolliseen kehittämiseen. (McClelland 2002, 215).

Sosiaalisen pääoman käsitettä on kritisoitu sen näennäisen helppouden ja kaikenkattavuuden takia. Tutkimuksessa sosiaalisen pääoman fokus vaihtelee mikro- ja mesotasoilta laajoihin yhteiskunnallisiin selitysmalleihin (Forbes 2006, 569; Ruuskanen 2001, 4). Sen vahvuutena on tarkastelunäkökulman moniulotteisuus: instituutioiden sosiaalisia tuloksia, päätöksiä, prosesseja ja ongelmakohtia on mahdollista pohtia eri tasoilla. Lisäksi erilaisten verkostosuhteiden vaikutusten tarkastelu mahdollistuu. McGonigal ryhmineen näkee sosiaaliseen pääomaan nojautuvan tarkastelun erityisen tärkeänä, kun

seurataan poliittisten linjausten ja suunnitelmien toteutumista käytännön tasolla. Organisaatioiden suhteiden ulottuvuuksia on mahdollista kuvata sosiaalisen pääoman käsitteistöllä. (McGonigal ym. 2007, 78-80.)

Oppilashuoltotyö edellyttää suhteiden rakentamista ja ylläpitämistä. Nämä suhteet muodostavat kouluhenkilöstöä laajemman moniulotteisen verkoston. Sosiaalinen pääoma voidaan nähdä ulkoisen verkostotyön tuottamana hyötynä ja sen avulla voidaan tutkia organisaation sisäisen koheesion tuottamia etuja (Adler & Kwon 2000, 92). Hyvän sosiaalisen pääoman etuina nähdään tiedonsaannin helpottuminen, vaikutusvallan kasvaminen ja keskinäisen toisista huolehtimisen lisääntyminen. Laajalle levinnyt sosiaalisen pääoman määrä helpottaa sosiaalisen hyvinvoinnin tavoitteiden toteutumista. (Adler & Kwon 2000, 103-105.)

Oppilashuoltoon kuuluu oppilaskohtaisten tukiverkostojen rakentaminen ja ylläpitäminen. Verkoston vuorovaikutukseen vaikuttavat Adlerin ja Kwonin määrittelemät sosiaalisen pääoman lähteet: verkoston rakenne, jaetut normit ja jaetut uskomukset (Adler & Kwon 2000, 97).

Oppilashuoltotyössä tarvittavia luottamuksellisia suhteita tulee rakentaa kaikkia koskeviksi ja osallistaviksi toimintamalleiksi. McGonigalin ryhmän mukaan laajentamalla ja kehittämällä koulun sosiaalista pääomaa voidaan aktivoida ja siten valtaistaa vanhempia ottamaan aktiivisempi rooli kouluyhteisössä. Kosketuspinnan tarjoaminen korostuu erityisesti perheen muuttaessa uuteen asuinympäristöön (McGonigal ym. 2007, 88-89). Tällöin hyöty nähdään perheen kannalta nopeana sopeutumisenä ja toimintakyvyn kasvamisena uusissa olosuhteissa.

Näkökulma nopean sopeutumisen ja yhteisön sosiaalisen pääoman välisestä suhteesta on mielenkiintoinen. Koivumäki on tutkinut työyhteisöjen sosiaalista pääomaa. Hän havaitsi, että lähiyhteisön jäsenyyden kesto ei vaikuttanut sosiaalisen pääoman

koettuun tasoon (Koivumäki 2008, 245). Jos sosiaalinen pääoma on vahvaa ja yhdistävää, pääsee tulokas osalliseksi tästä pääomasta nopeasti.

Oppilashuoltotyö laajana sosiaalista epävakautta ja häiriötä poistavana sekä vakaita oloja edistävänä toimintamuotona on myös yhteiskunnan etu. Muuttoliikkeen aiheuttamiin vähemmistöihin, yhteiskunnalliseen marginalisatioon ja eriarvoistumiseen liittyvien laajojen ongelma-alueiden torjunta on osittain mahdollista toteuttaa rakentamalla sosiaalista pääomaa lasten kouluyhteisöissä ja niiden välityksellä (Print & Coleman 2003; Ryan, Sales, Tilki & Siara 2008, 681; ks. myös Hanks 2008).

Yhteisön sosiaalinen pääoma vaikuttaa koulun toimintaedellytyksiin ja siihen kohdistuviin odotuksiin (Hanks 2008, 134). Koulussa huomion suuntaaminen sosiaaliseen pääomaan ja sen kasvuun näkyy opettajien pedagogisen työn kehittymisenä ja koulutyön sisältöjen muuttumisena (Uekawa, Aladjelm & Zhang 2006; Pedder & McIntyre 2006).

3.2 Yksityisyyttä kontrolloiva oppilashuolto

Oppilashuollon kriittinen tarkastelu liittyy yksityisyyden kontrollointiin ja määrittelyyn. Oppilashuolto asioihin puuttumisena ja ohjaavuutena määrittelee normaaliutta ja samalla poikkeavuutta. Kouluissa tapahtuvalla luokittelulla voidaan tuen lisäksi tuottaa eriarvoisuutta ja siten rajata oppilaiden ja heidän vanhempiansa toimintamahdollisuuksia sekä itsemääräämisoikeutta. Käytännön oppilashuoltotyöt, kuten tukimuotojen rahoitus ja niihin liittyvät päätökset, tuntuvat kuitenkin edellyttävän opettajilta oppilaiden määrittelyä. Näin oppilashuolto asettaa koulun ja opettajat osaksi laajaa yhteiskunnan vallankäytön järjestelmää. Yksityisyyden määrittelyn näkökulmina tarkastelen seuraavaksi vallankäyttöä ja siihen kuuluvaa luokittelua.

3.2.1 Koulu valtarakenteena

Kun koulu käsitetään valtakoneistona, muuttuu opettajan rooli oppimisen mahdollistajasta olemisen kontrolloijaksi. Kyseessä on julkisen instituution suhde yksilöön. Oppilashuollossa koulun ja opettajien tarkastelun kohteena on oppimisen lisäksi oppilaan ja hänen perheensä hyvinvointi, jota voidaan pohtia myös vanhemmuuden riittävyyden näkökulmasta. Puhe oppilaan hyvinvoinnista voi muuttua tulkinnaksi vanhempien huolehtimiskyvystä. Oppilas vanhempineen siirtyy objektiksi ja heidän roolinsa passiiviseksi tilanteen seuraajaksi. Koululaitos ja opettajat sen edustajana käyttävät valtaa, joka poikkeaa oppimisen arviointiin ja ohjaamiseen liittyvästä vallasta. Tulkintoja ulotetaan oppilaasta perheen suuntaan. Vallankäytön periaatteita ohjataan lainsäädännöllä ja muilla normeilla.

Foucault pohti koulua kokonaisena valtakoneistona. Oppilaiden tarkkailu sisältyy kurin valvomiseen ja kuri puolestaan palvelee tehokkuutta. Tehokkuutta toteutetaan valtarakenteen kannalta tarkoituksenmukaisilla ryhmittelyillä ja aikasidonnaisuudella. Kun tähän liitetään systemaattinen oppilaita järjestävä palkkioiden ja rangaistusten järjestelmä, esimerkiksi numeroarviointi, muuttuu koulu oppilaita luokittelevaksi ja normaalistavaksi koneistoksi. Opettajan käyttämä valta absoluuttisuudessaan on kuitenkin näennäistä. Oppilaita tarkkaillaessaan opettaja muuttuu itse valtakoneiston osaksi ja myös häntä tarkkaillaan. Opettajan kaksoisrooli vallankäyttäjänä ja vallan kohteena siirtää varsinaisen vallan koulutukselliseen suhdeverkkoon. Näin valta muuttuu anonyymiksi järjestelmän vallaksi. (Foucault 1980, 177-208.) Myös Silvennoinen näkee koulutuksen muodoltaan tarkkailuna ja valvontana (Silvennoinen 2002, 38).

Valtakoneiston tehtävänä on luokitella oppilaita. Bourdieun mukaan koulu ylläpitää kulttuuristen erojen luokitteluun perustuvaa järjestystä. Ilman luokittelua järjestys häviäisi. Koulutusjärjestelmä auttaa huolehtimaan valtaapitävästä luokasta.

(Bourdieu 1989, 31-32; 188.) Järjestys ja erojen tuottaminen ei liity pelkästään kouluun itseensä, vaan etuoikeuksien luomiseen koko yhteiskunnassa. Koska koulutusinstituutio avaa ja sulkee yksilöiden elämänreittejä ja mahdollisuuksia, on koulu aina yhteiskunnallisen ja kulttuurisen normaaliuden välisen rajankäytön luokittaja (Rinne & Kivirauma 2003, 14).

Kyseessä on myös hallinnan ja vallankäytön pysyvyyden uusintaminen pedagogisissa toimissa. Bourdieu käyttää tästä jatkuvasta uusintamisprosessista nimitystä *symbolinen väkivalta*. Väkivalta kohdistuu niihin, joille kotikasvatus ei ole kyennyt jakamaan kouluelämän vaatimia käyttäytymisen ja puheen tapoja. (Bourdieu & Passeron 1990, 4-11.) Bourdieu näkee Bernsteinin (Bernstein 1977, 34-35) tavoin kielen kouluissa tapahtuvan luokittelun välineenä. Bourdieun mukaan pedagogisen auktoriteetin kommunikaatio edellyttää legitimejä lähettäjiä ja vastaanottajia sekä legitimiä tilannetta ja kieltä. Tämä ominaisuuksien kokonaisuus, järjestelmä, määrää sosiaalisen hyväksyttävyyden: legitimiä kommunikaatiota uskotaan, noudatetaan ja kuunnellaan ymmärtävästi. (Bourdieu 1985, 95-99.)

Koulun valta-asemaa ei nykyään kuitenkaan pidetä itsestään selvänä. Ziehen mukaan koulu on tyhjentynyt merkityksistä. Tyhjentymistä hän selittää menneisyyden ja nykyisyyden eroilla. Aiemmin aikuisuus oli haluttua ja opettaja oli jo pelkästään vanhemman sukupolven edustajana aikuisuuden portinvartijan asemassa. Oppilailla oli halu kasvaa aikuiseksi, menestyä ja osoittaa selviytymisensä aikuisille. Tähän oppilaan aikuistumisen ja edistymisen ilmiösuun kuuluivat koulun rituaalit ja juhlat. Koulun valta-asema perustui sen mahdollisuuteen tuottaa oppilaskohtaisesti koettua kasvamisen hyötyä. Nykyisin aikuisuus ja kasvamiseen liittyvä itsekuri ei ole tavoiteltavaa. Ziehe näkee nykyisen koulutodellisuuden lähinnä tympäännyttävänä ja tämän merkityksettömyyden sietäminen tuottaa psyykkistä räsytystä sekä oppilaille että opettajille. (Ziehe 1991, 161-171; ks. Laine 1997, 104-107; vrt. Mollenhauer 1993, 39.) Tästä näkökulmasta koulun

valta johtaa oppilaiden haluttomaan läsnäoloon, joka ilmenee opettajan työssä rasittavana pakollisuuksien valvontana.

Suomalainen peruskoulu poikkeaa selkeästi Bourdieun ja Foucaultin kritisoimasta ranskalaisesta koulutusmallista sekä Ziehen kuvaamasta saksalaisesta järjestelmästä. Heidän näkökulmansa kuvaavat kuitenkin osuvasti koulun valtarakenteiden luonnetta. Tiedostamalla vallan rakenne voidaan paremmin havaita koulun tapa käyttää valtaa.

Oppilashuollossa normiohjattu valta perustuu koululle ja opettajille osoitettuun vastuuseen. Samalla, kun on havaittu perheiden heikentyvä mahdollisuus tukea lastensa kasvua, nähdään koulu vanhemmuutta korvaavana rakenteena. Fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen on suuri vastuu. Kyseessä ei ole enää pelkkä perheen socialisaatio- ja kasvatustehtävän siirtyminen opettajille, vaan koulujen tulee tukea ja myös havainnoida lasten fyysistä terveyttä sekä perushoivan, kuten levon, puhtauden ja ravinnon riittävyttä. Sosiaalista kontrollia on oppilashuollon välityksellä institutionaalistettu kouluille ja opettajille. Kouluhenkilöstön motivaatio ja valmius näin laajaan vastuunkantoon eivät ole itsestään selviä.

Koulun valtarakenteet vaikuttavat oppilashuollossa myös opettajien toimintaan. Opettaja ei voi itse määritellä omia toimintavaihtoehtojaan niin laajasti, kuin didaktisessa opetustyössä. Opettajan tulee tukea jokaista oppilasta silloinkin, kun tuentarve aiheuttaa ristiriitaa kodin tai työyhteisön kesken, eikä opettaja voi vältyä kriittiseltä keskustelulta. Oppilashuollossa opettajan asiantuntija-asema edellyttää määrittelyjen ja päätösten tekemistä ja vallankäyttö on tällöin näkyvää ja suoraa.

3.2.2 Oppilashuolto luokittelukoneistona

Oppilashuollossa yksilöihin kohdistuvaan vallankäyttöön liittyy luokittelu. Ryhmän tai oppilaan tilannetta arvioidaan jatkuvasti. Jos hyvinvointi todetaan riittämättömäksi, siirrytään tukitoimien pohdintaan. Tukiprosessien eteneminen edellyttää usein moniammatillisia tutkimuksia tai selvityksiä, joissa toteutettujen tukimuotojen ja opintomenestyksen lisäksi kuvaillaan oppilasta ja hänen erityisyyttään kouluyhteisössä. Jotta tuki toteutuu, oppilas luokitellaan vähintään *tuentarpeessa olevaksi*. Tarkempi luokittelu voidaan perustella esimerkiksi psykologisella arviolla tai lääketieteellisillä tutkimuksilla.

Medikalisaatio

Medikalisaatiolla tarkoitetaan erilaisuuden käsittämistä sairaudeksi. Ongelma määritellään lääketieteellisin ehdoin ja lääketieteen kielellä, lääketieteen viitekehysessä, ja sitä hoidetaan lääketieteellisillä interventioilla, kuten lääkkeillä. Medikalisaatio on sosiokulttuurinen prosessi. Poikkeavuudet, kuten alkoholismi tai muu päihderiippuvuus, hyperaktiivisuus ja oppimisvaikeudet on medikalisoitu. (Conrad 1992, 211-213.) Jos poikkeavuudet määritellään yksilökohtaisesti parannettaviksi (esim. Foucault 1980, 147), ei huomiota tarvitse kiinnittää yksilöön vaikuttaviin olosuhteisiin (ks. Ho 2004, 90). Medikalisaatio nähdään moniulotteisena sosiaalisena kontrollina (Conrad & Schneider 1992, 241-245; Zola 1972). Lääketieteelliset käyttäytymisen määrittelyt ovat Conradin ja Schneiderin mukaan sosiaalisia näkemyksiä ja niiden käyttäminen on poliittinen valinta. Käyttäytymisen lääketieteellinen nimeäminen liittyy suoraan yhteisön moraalikäsitteeseen. (Conrad & Schneider 1992, 35; ks. myös White 2002, 51.)

Medikalisaatioon kuuluu rajoitettu vallankäyttö. Ammattitaitoisella auktoriteetilla on mahdollisuus määritellä maallikon olotilaa tai käyttäytymistä ja maallikolla on näissä prosesseissa

vain vähäiset vaikutusmahdollisuudet (Lupton 1998, 96-97). Normaalin olotilan medikalisointi nähdään eettisenä haasteena erityisesti ennaltaehkäisevässä lääketieteessä (esim. Verweij 1999).

Toisaalta ongelman ymmärtäminen lääketieteelliseksi poikkeavuudeksi voi helpottaa lapsen, hänen vanhempiensa tai muiden aikuisten tilanteen ymmärtämistä (Ho 2004, 87; Klasen 2000, 336, 341). Tällöin medikalisaatiota perustellaan oman poikkeavuuden ymmärtämisellä ja tukijärjestelmien saavutettavuudella. Varhaisen diagnosoinnin on todettu vähentäneen diagnosoidun sosiaalista syrjäytymistä sekä helpottaneen erilaisten etujen ja hoitojen vastaanottamista (Jastrowski, Berlin, Sato & Davies 2007, 279).

Diagnoosit eivät ole moraalisesti neutraaleja (Ho 2004, 87; White 2002, 51; ks. myös Zola 1972, 489-491). Diagnosoinnin määrä ja laatu liitetään muihin ominaisuuksiin, kuten oppilaan taustaan, esimerkiksi rotuun (Mandell, Davis, Bevans & Guevara 2008, 45-47).

Käyttäytymisen ongelmien diagnosointiin suhtaudutaan lääketieteessä ristiriitaisesti. Osa lääkäreistä näkee käyttäytymisen ongelmien johtuvan vanhempien kyvyttömyydestä asettaa rajoja ja toisaalta osa näkee, ettei vanhemmuus voi selittää hyperaktiivisuutta kokonaan. (Klasen 2000, 341.) Diagnostiikassa pohditaan kulttuurisia ja kasvuympäristössä opittuja toimintamalleja. Kasvuympäristöllä ja lapsen ohjauksella on suuri merkitys käyttäytymisvaikeuksien tukemisessa. Prosessissa arvioidaan ja ohjataan lapsen käyttäytymisen lisäksi vanhempien toimintaa.

Diagnosoinnin merkitys on perheillekin tärkeää. Lasten vanhempien mukaan diagnosointi auttaa heitä käsittelemään omia tunteitaan, kuten syyllisyyttä lapsen huonosta käyttäytymisestä ja heikosta päivittäisten askareiden suoriutumisesta johtuvaa kaotisuuden tunnetta (Klasen 2000, 337).

Etuihin liittyy lisäksi taloudellinen näkökulma. Medikalisaatio asettaa lääkärit lupaviranomaisiksi etuisuuksille, joiden saaminen edellyttää lääketieteellistä määrittelyä. Etuja ja palveluita tuotetaan osittain lääketieteen ulkopuolella. (Conrad 1992, 211.) Perheet ja lapset tarvitsevat diagnoosia voidakseen vaatia koulussa tukitoimia (Klasen 2000, 340) ja kouluviranomaiset puolestaan voivat saada taloudellisia resursseja diagnosoitujen oppilaiden lukumäärän mukaan (Ho 2004, 87-88).

Koulujärjestelmän ja tukipalvelujen rahoituksessa ja päätöksenteossa käytetään lääketieteeseen pohjautuvaa luokittelua. Medikalisaatio suhteutetaan lisäksi ihmisten haavoittuvuuteen perustuvaan terapiatarjontaan (Furedi 2004, 414), terveydenhuollon markkinatilanteeseen tai tieteen etuihin (Hafferty 2006, 42-44).

Diagnosoinnin ja medikalisaation kriittinen pohdinta liittyy lähinnä käyttäytymisen ongelmien ja oppimisvaikeuksien pohdintaan (Klasen 2000; Ho, 2004; White 2002, 50) ja psyykkisten ilmiöiden, kuten masennusdiagnoosin, kulttuurisidonnaisuuden ymmärtämiseen (Pilgrim & Bentall 1999). Elimellisissä sairauksissa, kuten diabeteksessa alidiagnosointia pidetään medikalisaatiota suurempana vaarana (Hafferty 2006, 45). Medikalisoimattoman kehon olemassaolo nähdään nykyisin jopa mahdottomana (Harding 1998, 145).

Leimautuminen

Diagnosointi ja oppilaan ongelman kuvailu voi johtaa oppilaan kohteluun ensisijaisesti diagnosoitin liitetyn mielikuvan perusteella. Jos koulun toimintarakenteessa lapsi identifioidaan ensisijaisesti erityisoppilaaksi, oppilaan kykyjen huomioiminen joko tuen tarpeen määrittäjänä tai tuen tarpeen loppumisena voi jäädä huomiotta (esim. Nordmann 2001, 276-277). Oppilaan persoonaan liitetty aiempi erityisoppilaan status voi vaikuttaa pitkään, vaikka tuentarvetta ei myöhemmin olisikaan. Bianco on

havainnut, että oppimisvaikeudet leimaavat oppilasta ja tämä leima vaikuttaa opettajien tekemiin ratkaisuihin kyseistä oppilasta koskevassa päätöksenteossa (Bianco 2005, 289).

Leimautumisen lisäksi ilmiötä käsiteltiin stigman käsitteellä (Ho 2004; Cooney ym. 2006). Stigmatisoidun yksilön statusta määrittelee esimerkiksi heidän riippuvuutensa muista ja vallankäyttömahdollisuuksien puute. Yleinen torjunta vaikeuttaa stigmatisoidun ihmisen elämää. Stigma vahvistaa itseään rajoittamalla ihmisen valintoja, kasvattamalla sosiaalisia etäisyyksiä toisiin ja eristämällä hänet yhteisöstä. (Spicker 1984, 174.)

Ho näkee ironisena koulujärjetelmän, jossa pyritään kaikille tasavertaisiin koulutusmahdollisuuksiin edellyttämällä diagnosoitua leimautumista, jotta laadukas koulutus voidaan järjestää (Ho 2004, 91).

Leimautuminen diagnosoinnin kautta koetaan perheissä pieneksi riskiksi. Yleensä leimautuminen esimerkiksi hyperaktiivisuuden vuoksi perustuu jo ennen diagnoosia aiheutuneisiin kouluarjen hankaluuksiin. Kuitenkin diagnoosin muodostuminen itseään toteuttavaksi ennusteeksi huolettaa osaa vanhemmista. (Klasen 2000, 338-339.)

Kun oppilaat pelkäävät leimautumista vertaisryhmänsä sisällä, koetaan tukitoimet sosiaalisen stigman tai häpeän kokemuksen tuottajana (Fox & Butler 2007, 105-106). Integroitujen erityisoppilaiden stigmatisaatio koulussa ilmenee esimerkiksi nimittelynä, väkivaltaisuuksina, opettajien kieltäytymisenä auttamisesta ja opettajan suuttumuksen kohteeksi joutumisena. Stigmatisointiin osallistuvat oppilaiden lisäksi opettajat. Segregoidussa oppilasryhmässä näitä ilmiöitä ei koulupäivien aikana ilmennyt. (Cooney ym. 2006, 438-439.)

Inklusion luomiseksi laadittu lainsäädäntö on tarkoitettu takaamaan suojaa ja etuja tukitoimia tarvitseville oppilaille, mutta diskriminaatiota estävän lainsäädännön toteutumista on hankala

valvoa. Lainsäädäntö ei ole riittävä voima muuttamaan yhteiskuntamme diskriminoivaa asennetta. Hon mukaan kouluviranomaisten ja opettajien luokitteluhaluutta selittää heidän käsityksensä tuentarpeessa olevista oppilaista muita alempiarvoisina. Diagnosoinnilla oikeutettu erityisoppilaiden siirtäminen toiseen paikkaan helpottaa opettaja työtä ja pitää opetusryhmän tasoa yllä. (Ho 2004, 86-88.)

3.3 Yhteenveto: Osallistava mahdollisuus vai kontrollivalta?

Oppilashuollolla pyritään osallisuuden ja tasa-arvoisuuden kasvattamiseen koulu yhteisössä. Kaikkien oppilaiden mahdollisuudet kouluoppimiseen ja hyvään kasvuun halutaan ylläpitää.

Koulu toimintaympäristönä yhtäältä tuottaa ja toisaalta tasoittaa oppilaiden välisiä eroja. Integroiva ja hyvän sosiaalisen pääoman rakentanut koulu yhteisö kykenee itsessään tukemaan oppilaidensa hyvinvointia. Heikon sosiaalisen pääoman yhteisö puolestaan sisältää ja luo epäluottamusta.

Sosiaalisen pääoman teorian avulla voidaan jäsentää useimpia oppilashuollon kysymyksiä, kuten leimautumista. Leimautuminen korostuu kahdessa eri sosiaalisen pääoman muodossa. Ensinnäkin sitovan sosiaalisen pääoman (Putnam 2000, 22-23) yhteisössä, jolloin ryhmän tarpeita perustellaan siihen jo kuuluvien, hyväksytyiksi koettujen jäsenten etujen kuvaamiseen. Toisekseen leimautuminen on ongelmallista kohdistuessaan vähemmistön yksilöön matalan sosiaalisen pääoman yhteisöissä, jolloin joukkoa yhdistäviä tekijöitä, kuten yhteisiä sääntöjä ei kunnioiteta. Kun sosiaalinen pääoma on yhteisöä laajentavaa ja ryhmän omaksuttuihin arvoihin kuuluu erilaisuuden hyväksyminen, ei leimautumisesta ole pelkoa.

Oppilaan tukeminen ja kaikkien lasten tasa-arvoisiin oppimismahdollisuuksiin tähtäävä oppilashuolto edustavat hyvinvointiyhteiskuntamme arvoja. Kouluissa tapahtuva

luokittelu ei välttämättä ole normatiivista. Silti oppilashuoltoon sisäänrakennetun luokittelun kattavuus herättää ristiriitaisia tunteuksia opettajissa ja oppilaiden perheissä.

Vallankäytön ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien ristiriita korostuu, kun hallinnollinen päätös tukitoimista edellyttää oppilaan tuentarpeen diagnosointia. Osa vanhemmista toivoo diagnoosia oman toimintansa tueksi, mutta osa kokee sen leimaavaksi. Valtarakenteet ja opettajan asema näissä rakenteissa korostuvat oppilashuollon päätöksentekoprosesseissa. Yksittäisen oppilaan etu ja yhteisön etu voivat muodostaa joko vastakkainasettelun tai ne voidaan nähdä yhdentyvinä pyrkimyksinä.

Oppilashuolto tuo kouluihin korostetusti yksityisen asian, hyvinvoinnin. Fyysis-psykkis-sosiaalinen hyvinvointi on keskustelun sisältönä mitä intiimein ja altis normatiiviselle luokittelulle, vallankäytölle ja kelpaamiskeskustelulle. Koulun ja opiskeluyhteisön sosiaalinen pääoma määrittelee hyvinvointikeskustelun käynnistymisen mahdollisuuksia ja siten myös hyvinvointityön sisältöä, suuntaa ja toteutumista. Jokainen opettaja vastaa päivittäisessä työssään kouluyhteisön sosiaalisen pääoman suotuisasta kehittämisestä ja ylläpitämisestä.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata Lapin opettajien käsityksiä oppilashuoltotyöstä osana heidän omaa työtään. Tarkoitukseni on etsiä opettajien käsitysten eroja kuvaavia ulottuvuuksia ja tuottaa heidän oppilashuoltotyötään kuvaava teoreettinen jäsenitys.

Tutkimusongelmien muotoutuminen lähti liikkeelle kysymyksestä: Mitä on opettajien tekemä *muu työ*? Millaisiksi opettaja käsittää hänelle opetustyön lisäksi osoitetut tehtävät?

Täsmentyneet tutkimusongelmat kehitin oman tutkijaintressin, tutkimuksen, teorian ja aineiston välisessä prosessissa. Muotoilin tutkimukselle kolme pääongelmaa ja alaongelmia seuraavasti:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilashuoltotyöstään Lapissa?
 - 1.1 Millaisia vaatimuksia opettajat näkevät oppilashuoltotyössä?
 - 1.2 Millaisista sisällöistä opettajat näkevät oppilashuoltotyön muodostuvan?
 - 1.3 Millaisena oppilashuollollisena ympäristönä opettajat Lappia kuvaavat?
2. Millaisia eroja opettajien käsityksissä ilmenee?
3. Millainen kokonaiskuva perusopetuksen oppilashuoltotyöstä muodostuu opettajien työn osana?

5 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSOTTEENA

5.1 Fenomenografian erityispiirteet

Fenomenografian nimi tulee kreikan kielen sanoista *phainomenon* tai *fainemon* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata). Fenomenografia tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa tai kuinka jokin ilmenee jollekin. Koetun ilmiön tilannekokonaisuuteen vaikuttavat yhtäaikaisesti useat osatekijät, jotka yhdistävät eri tilanteita. Ilmiötä ei voi erottaa tilanteesta, sillä ilmiön merkitys rakentuu tilanteessa. Olemme tietoisia ilmiöstä jonkin tilanteen näkökulmasta katsottuna. (Marton & Booth 1997, 83; Häkkinen 1996, 8; Hasselgren & Beach 1996; Niikko 2003, 8.)

Fenomenografiaa on nimitetty käsitysten ja käsitteellistämisen tutkimukseksi, jossa painottuu kokemuksellinen taso. Kiinnostus ei suuntaudu itse ilmiön tutkimiseen, vaan ihmisryhmän käsitykseen tästä ilmiöstä. Kyse on ilmiön suhteen *toisen asteen* tutkimuksesta. Fenomenografia painottuu voimakkaasti empiriaan. (Svensson 1989, 34-35; Säljö 1994, 72; Francis 1993, 69; Åkerlind 2005a, 321.)

Fenomenografian juuriksi tunnistetaan psykologiset tutkimukset, kuten Piagen tutkimukset lapsen ajattelun kehittymisestä ja Bartlettin tutkimukset hahmopsykologiasta (Häkkinen 1996, 6-12; Niikko 2003, 8-9). Lisäksi mainitaan Werheimerin hahmopsykologiset tutkimukset ja yhteyksiä nähdään myös neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon, erityisesti Lurian ja Vygotskyn tutkimuksiin. (Häkkinen 1996, 6-12). Säljö (1994, 72) rinnastaa fenomenografian tehtävät kehityspsykologian lisäksi antropologian, etnografian, sosiologian ja humanismin tutkimuskenttiin.

Fenomenografia strategiana sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Ference Martonin tutkimuksista. Marton tutki

opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Kyseessä oli ruotsalainen INOM – ryhmän (INlärning och OMvärldsuppfattning) tutkimus. Fenomenografian juuret ovat kasvatuksellisessa tiedonintressissä. (Metsämuuronen 2005, 211; Häkkinen 1996, 7; Svensson 1989, 33.)

Fenomenografian metodisen kehittymisen alkuvaiheissa kasvatustieteellinen tutkimus oli positivistisesti painottunutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodit eivät olleet vielä vakiintuneita ja fenomenografiaa haluttiin tarjota laadullisen tutkimuksen metodisena vaihtoehtona. (Häkkinen 1996, 13.)

Suomalaisessa kirjallisuudessa fenomenografiaa on kuvattu yhtenäisenä perinteenä, eikä sen eri suuntauksia tai sovelluksia tuoda kovinkaan selkeästi esiin. (Esim. Niikko 2003; Huusko & Paloniemi 2006; Kansanen 2004, 16-17.) Fenomenografia ei ole yhtenäisesti määritelty tutkimusmetodi, vaan sen kentällä on nähtävissä useampia erilaisia koulukuntia. Hasselgren ja Beach ovat nimenneet erityisen Göteborgilaisen fenomenografian, joka voidaan nähdä viitenä eri kontekstina. *Diskursiivinen fenomenografia* (Discursive Phenomenography) tarkastelee käsitysten muodostumista yleisellä tasolla. Aineistona käytetään kontekstista irrotettua keskustelua, esimerkiksi nauhoitettua keskustelua tai avointa haastattelua. *Naturalistisessa fenomenografiassa* (Naturalistic Phenomenography) taas aineisto on autenttista, luonnollisissa sosiaalisissa tilanteissa kerättyä. Aineistoa voidaan kerätä nauhoittamalla tai havainnoimalla. *Hermeneuttisessa fenomenografiassa* (Hermeneutic Phenomenography) aineisto on koottu nimenomaan fenomenografista tutkimusta varten ja tavoitteena on ymmärtää syvemmin kohteena olevaa ongelmaa hermeneutiikan keinoin. Tutkimusprosessi on kehämäinen. *Kokeellisessa fenomenografiassa* (Experimental Phenomenography) on koeasetelma ja sen tukena voidaan käyttää myös kvantitatiivisia menetelmiä. *Fenomenologisessa fenomenografiassa* (Phenomenological Phenomenography) tutkimuskohteena on

enemmänkin ilmiön kokeminen kuin ilmiöön liittyvät käsitykset. (Hasselgren & Beach 1996.)

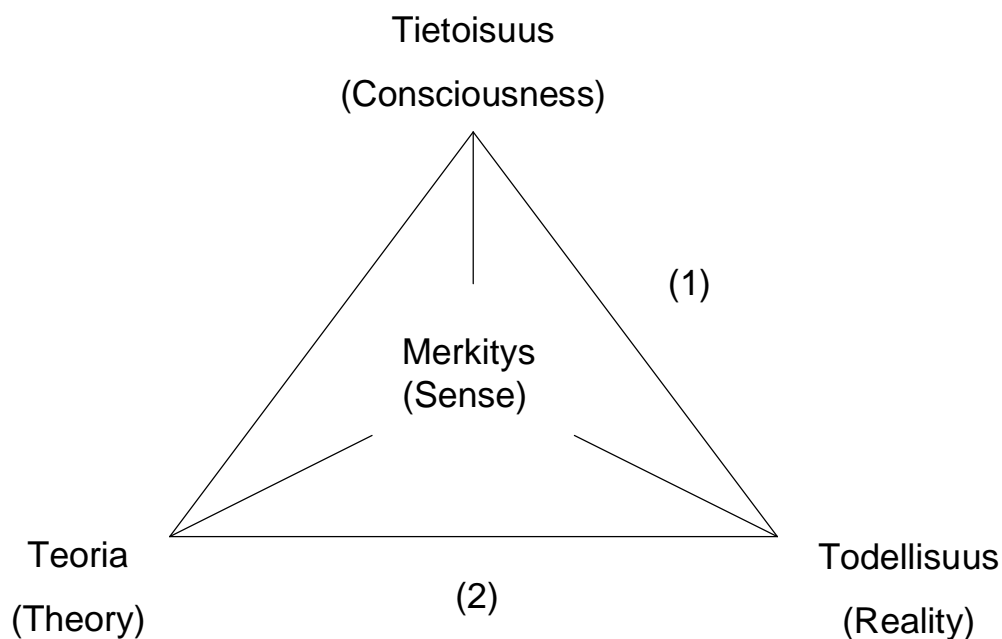
Niikko vertaa fenomenografiaa fenomenologiaan. Hän näkee yhtäläisyyttä käsitteissä ja menetelmällisissä ratkaisuissa. Esimerkiksi käytetty käsitteistö liittää lähestymistavat toisiinsa. (Niikko 2003, 12-23.) Hasselgrenin ja Beachin sekä Niikon mukaan fenomenografiaa ei kuitenkaan tulisi pitää fenomenologiana, vaikka yhteneväisyyksiä onkin (Hasselgren & Beach 1996; Niikko 2003, 21). Erottelevana seikkana nähdään fenomenologian pyrkimys saada syvempää tietoa kokemuksesta (Niikko 2003, 21-22). Kun fenomenologia tutkii itse ilmiötä objektiivisesti, tutkii fenomenografia puolestaan ilmiön subjektiivista kokemista. Fenomenografiassa kysytään ”Mitkä ovat ne kriittiset eroavaisuudet kokemisen tavoissa, jotka vaikuttavat kokemusten erilaisuuteen?” Fenomenografia suuntautuu ryhmien sisällä ilmenevien eroavaisuuksien käsittelyyn ja niiden kuvaamiseen. Oleellinen ero on myös fenomenografian irtisanoutuminen fenomenologisesta filosofiasta. (Marton & Booth 1997, 117; Häkkinen 1996, 10-11; Svensson 1989, 34.)

Pang pitää fenomenografian tavoitteena kahden eri kohtaamisen tason jäsentämistä. Kun kysytään, mitkä ovat eri tavat kokea ilmiö, ollaan ensimmäisen kohtaamisen tasolla. Fenomenografia tässä merkityksessä on kuvailevaa ja silloin tutkija huomaa ilmiöön liittyvän käsitysten eron. Jos kuitenkin ilmiöstä tavoitetaan kriittisiä aspekteja, joiden nähdään vaikuttavan käsitysten kehittymiseen, on päästy toisen kohtaamisen tasolle. Kuvailevalta tasolta siirrytään pohtimaan kuvattujen kokemusten eroavaisuuksien ilmenemistä. (Pang 2003, 146-147.) Åkerlind kuvaa tätä eroavaisuuksien ilmenemistä *variaatioiden rakenteen* käsitteellä (Åkerlind 2005a, 328).

Kvalen mukaan tieteelliseen keskusteluun kuuluu kolme merkityksellistä tasoa: metodologinen, epistemologinen ja ontologinen taso (Kvale 1996, 37). Ontologiassa kyse on tiedon ja

todellisuuden luonteesta, epistemologiassa taas tutkijan ja tiedon välisestä suhteesta ja metodologiassa viitataan tapaan, jolla tietoa hankitaan (Kansanen 2004, 12).

Uljens kuvaa kuviossa 6 fenomenografian ontologiseksi lähtökohdaksi yhden todellisuuden, joka koetaan eri tavalla. Kuviossa Uljens osoittaa suhteen teorian, tietoisuuden ja todellisuuden välillä fenomenografian non-dualistisessa asetelmassa. Näin epistemologinen ongelma liittyy teorian ja todellisuuden väliseen ja ontologinen todellisuuden ja tietoisuuden väliseen suhteeseen (Uljens 1993, 141). Non-dualismiin sitoutuu myös Bowden (Bowden 2005, 12).



Kuvio 6. Ontologisen (1) ja epistemologisen (2) ongelman välinen suhde (Uljens 1993, 141)

Martonin ja Boothin mukaan ”rakenne edellyttää merkityksiä ja merkitykset edellyttävät rakenteita”. Nämä kaksi ominaisuutta, merkitys ja rakenne, ovat toisiinsa sitoutuneita. Ne ilmenevät

yhtäaikaisesti kokiessamme jotakin. (Marton & Booth 1997, 86-87.)

Opettajan pedagoginen tieto ja tietäminen rakentuvat kiinteässä yhteydessä siihen käytännön ympäristöön, jossa opettajat toimivat. Tietäminen on suhteellista, sillä kyse on tiedosta, jonka opettaja uskoo olevan käytettävissä juuri kulloisessakin tilanteessa. (Roth, Lawless & Masciotra 2001, 185-187.)

Ympäristöllä tarkoitetaan henkilöiden fyysistä ja sosiaalista ympäristöä, mutta myös haastateltavien käsityksiä ja uskomuksia. Tietämisen lähestymistapa antaa omia ehtoja sille, millaisena opettajien pedagoginen ajattelu ja tietäminen epistemologisesti nähdään ja millaisin menetelmin niitä voidaan luotettavasti tutkia. Koska tiedonkäsitykset määräävät metodeja, on ne huomioitava jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa. (Husu 2004, 27.)

5.2 Käsitysten tutkimisen haasteellisuus

Fenomenografian kannalta tutkija tarkastelee ihmisten käsityksiä ympäröivästä yhteisestä maailmasta. Fenomenografia olettaa ihmisten käsittävän ja kokevan ilmiöitä laadullisesti eri tavoilla. Fenomenografiassa käsitteiden hahmottaminen riippuu sisällöstä, toimintaympäristöstä ja kontekstista. (Metsämuuronen 2005, 211; Hasselgren 1989, 106; Häkkinen 1996, 8; Svensson 1989, 35.)

Fenomenografian näkökulmasta tietäminen perustuu *subjektitietäjän*, the knower, ja *objekti-tiedetyn*, the known, väliseen suhteeseen. (Ramsden ym. 1993, 303). Tällöin tutkija kiinnittää huomiota suhteeseen ilmiön ja yksilön välillä.

Ruotsinkielinen kirjallisuus käyttää käsityksen paikalla termejä *begrepp* ja *uppfattning* (esim. Svensson 1989, 35), jotka määrittelevät toisiaan. Lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään käsitteitä kokeminen, *experiencing*, sekä tietoisuus, *awareness* (esim. Pang 2003; Åkerlind 2005a; Marton & Booth 1997).

Myöhemmin Marton ja Pong ovat kehittäneet näkemystä fenomenografisen tutkimuksen kohteesta. Heidän mukaansa traditionaalisessa fenomenografiassa tutkittiin laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää (*understand*) tietty ilmiö. Ymmärtämisen rinnalle traditionaaliseen fenomenografiaan on heidän mukaansa sijoitettu käsitys (*conception*), kokeminen (*experiencing*), näkeminen (*seeing*) ja tietoiseksi tuleminen (*apperhending*). Kun traditionaalinen fenomenografia etsii rakennetta käsitysten välillä, niin fenomenografiaan pohjautuva variaatioteoria puolestaan etsii sitä käsitysten sisältä. (Marton & Pong 2005, 335-336.)

Fenomenografian näkökulmasta katsottuna käsitys voi ja saa olla muuttuva. Tutkiessaan oppimista oppijan näkökulmasta, tutkijat kertoivat haastattelututkimuksesta, jonka aineisto oli kerätty toistuvilla haastatteluilla. Kun haastateltava oli muistanut, että samaa asiaa oli kysytty myös edellisenä vuonna, he olivat ihmetelleet, mitä silloin oli tullut vastattua. Kuitenkin erityisen mielenkiintoista tutkijoille oli se, miten haastateltavien vastaukset olivat vuosien saatossa kehittyneet ja muuttuneet. (Marton, Dall'Alba & Beaty 1993, 281.)

Fenomenografiassa eri tutkijat ovat nähneet käsityksen ja kokemuksen eri tavoin. Niikko erottelee käsityksen ja kokemuksen toisistaan. Hän nimeää kokemuksen perustaksi, josta käsityksiä luodaan ja ajattelua rakennetaan (Niikko 2003, 18). Hän edustaa näkökulmaa, jossa fenomenografiaa pidetään hyvinkin samansuuntaisena fenomenologian kanssa. Pohtiessaan fenomenografian luonnetta hän käyttää kognitiivis-psykologisia käsitteitä. (Niikko 2003, 9, 17-18, 29.) Häkkinen (1996), Niikko (2003) ja Ahonen (1994) edustavat tästä näkökulmasta kognitiivis-psykologista fenomenografian suuntausta, jossa nimenomaan ajattelun tutkiminen on tärkeässä asemassa.

Kuitenkin Säljö ohjaa varovaisuuteen ihmisen ajattelun ja puheen yhdistämisessä. Erilaisessa tilanteessa tuotettu puhe ei välttämättä kuvaa ajattelua. Puhe on sosiaalista ja ajattelu sisäistä toimintaa.

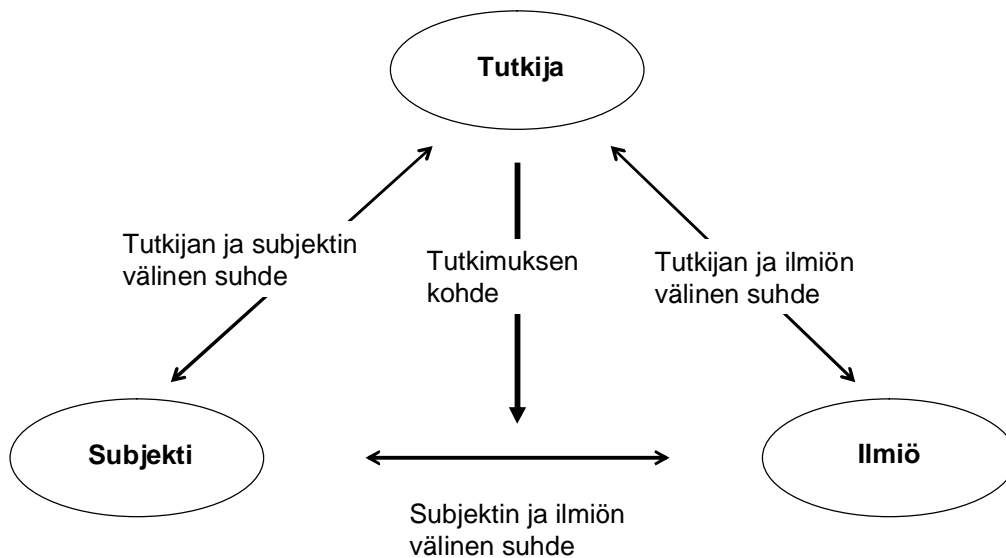
Puhetta tuottaessaan yksilö arvioi, mitä kyseisessä tilanteessa ja vallitsevissa olosuhteissa katsoo parhaaksi sanoa. Puhuja miettii, miten jokin asia on kohtuullista tai toivottavaa ilmaista tai mitä tietyissä tilanteissa mieleen juolahtaa. Inhimillistä toimintaa ja viestintää tulee sosiokulttuurisesta näkökulmasta tutkia tilanneriippuvaisina käytänteinä. Yksilön ajattelu-, ongelmanratkaisu- ja toimintatavat ovat aina riippuvaisia tilanteista ja käytettävissä olevista välineistä. (Säljö 2001, 115-119.) Tämä näkökulma liittyy tutkimuksen luotettavuuteen.

Niikko toteaa: ”*Fenomenografiassa tutkija tutkii toisten ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä refleктоimalla niitä*” (Niikko 2003, 22). Tässä työssä pidän kokemusta ja käsitystä hyvin läheisinä, osittain jopa päällekkäisinä termeinä. Termien rinnakkaiskäytön sijaan ilmaisun sujuvuutta tukeakseni käytän tekstissä yleensä käsitys-termiä. On mahdotonta sanoa, kumpi määrittelee enemmän toista. Syntyykö kokemuksesta käsite, vai vaikuttaako omaksuttu käsitemaailma myös kokemuksen tulkintaan? Lisäksi kokemuksen ja samalla siis käsityksen muodostumista selittävät monet muut tekijät, kuten ympäristöön ja henkilöhistoriaan liittyvät seikat.

Niikko toteaa myös, että fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ajattelun sisällöstä pikemmin kuin ajattelun prosessista tai ajatteluun liittyvistä havainnoista (Niikko 2003, 29). Ajattelun, käsityksen ja kokemuksen ykseys, se ovatko ne erillisiä vai itse asiassa samaa tarkoittavia asioita, on perusteltava seikka. Jos määrittelen lähtökohdan siten, että on erillinen *kokemus*, joka johtaa erilliseen *käsitykseen*, erottelen kokemuksen ja käsityksen toisistaan. Tämä määrittely vaikuttaa tutkimuksen valintoihin.

Selkeimmin fenomenografian uutta kehityssuuntaa edustaa Bowdenin malli fenomenografisista suhteista (Bowden 2005, 13). Hän määrittelee fenomenografian tutkimuskohteeksi subjektin ja ilmiön välisen suhteen (Bowden 2005, 12). Tällöin käsityksen ja kokemuksen käsitteellisen vertailun pohdinta jää merkitykseltään

vähäiseksi, sillä *suhde* voi sisältää molempien yhtäaikaisen olemassaolon.



Kuvio 7. Fenomenografiset suhteet (Bowden 2005, 13)

2000-luvulle siirryttäessä fenomenografiassa kokemuksen (*experience, experiencing*) tutkiminen on painottunut (esim. Marton & Booth 1997, 117-121). Tätä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden omakohtaista kokemuksellisuutta painotetaan uudemmassa fenomenografiassa jo haastattelujen kysymyksen asettelussa (Bowden 2005, 17). Kokemuksellisuuden tutkiminen näkyy myös fenomenografisten tutkimusten tutkimusaiheissa, esimerkiksi *Ways of experiencing being a university researcher* (Åkerlind 2005c; ks. myös Trigwell, Prosser, Martin & Ramsden 2005; Zidden, Wenestam & Hansson-Scherman 2008; Tan 2008).

Kun jotain koetaan (*experience*) joksikin, pitää koettu asia sekä erottaa kontekstistaan ja toisaalta tunnistaa sen yhteys samaan kontekstiin. Kokemuksessa pitää myös nähdä ilmiön eri osia,

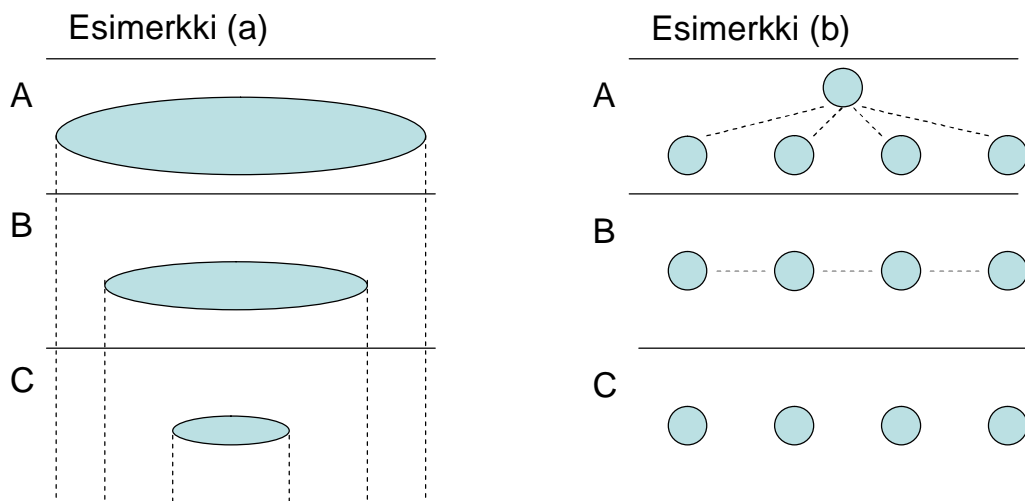
niiden keskinäisiä suhteita ja toisaalta ilmiöön liittyvä kokonaisuus. Kun erottelemme kokonaisuuksia, osia ja suhteita, tulemme samalla määritelleeksi niitä. Määritelyämme jonkin ilmiöön liittyvän seikan ilmiön pääpiirteeksi, me koemme seikan hyvin merkitseväksi muiden asiaan liittyvien seikkojen joukossa. Tietty tapa kokea jotain tulee ymmärretyksi siten, että samaan aikaan tietoisuudessamme keskeisenä pidetyt seikat määrittelevät kokemustemme kirjoa. Kokemuksen hetkellä tiedostetut asiat vaihtelevat. Jotkut seikat sijoittuvat tiedostettuina tärkeämpään asemaan. (Marton & Booth 1997, 108.) Kyseessä on tästä näkökulmasta katsottuna tutkimus, jossa seurataan ihmisen reflektointia, pohdintaa asiasta tai ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 82).

Kokemuksessa nähdään rakenteellinen, *structural*, aspekti ja viittaava merkityksellinen, *referential*, aspekti. Jonkin seikan kokemisen rakenteellinen aspekti tarkoittaa sen erottamista kontekstistaan ja toisaalta sen osien jäsentämistä. Viitteellisellä aspektilla tarkoitetaan ilmiön tilaan tai asemaan liittyvää aspektia. Marton käyttää vertausta peurasta metsässä. Rakenteellinen aspekti viittaa siihen, että erotamme peuran taustastaan sekä sen osat: pään, jalat, hartiat. Viitteellinen aspekti taas liittyy peuran asentoon tai liikkeeseen. Se voi olla täysin rauhallinen ja tietämätön läsnäolostamme tai se voi rynnätä liikkeeseen ja varoittaa muita. (Marton & Booth 1997, 87; ks. myös Marton ja Pong 2005, 336.)

Ulkoisella horisontilla tarkoitetaan ilmiön kokemista ympäröivää aluetta. Ilmiön osia ja niiden välisiä suhteita kuvataan *sisäisellä horisontilla*. Ilmiön rajaviivoja voidaan tarkastella suhteessa joko sisäisiin tai ulkoisiin horisontteihin. (Marton & Booth 1997, 87.) Näitä käsitteitä käytetään myös fenomenologiassa.

Uljens näkee kategoriat kolmella eri tavalla. Kategoriat voivat muodostaa horisontaalisen systeemin, jolloin ne käsitetään rinnakkaisiksi. Vertikaalisilla kategorioilla voidaan kuvata käsitysten muutoksia esimerkiksi ennen ja jälkeen tiettyä

interventiota. Kolmas tapa on kuvata kategoriat hierarkkisen systeeminä, jolloin kyse on eroista esimerkiksi käsityksen laadullisessa kattavuudessa tai kehittyneisyydessä kuvion 7 mukaisesti. (Uljens 1989, 46-51; ks. myös Niikko 2003, 38-39.)



Kuvio 8. Kaksi mallia hierarkkisen kategoriasysteemin kategorioiden välisistä suhteista (Uljens 1989, 50)

5.3 Fenomenografinen prosessi

Hasselgren pelkistää fenomenografinen tutkimuksen kolmiosaiseksi prosessiksi. Haastattelua seuraa transkriptio ja prosessi päättyy kvalitatiiviseen analyysiin. (Hasselgren 1993, 155.) Hasselgrenin prosessikuvaus on melko pelkistetty. Siitä puuttuu koko tutkimuksellinen pohjatyö ja teoreettiseen tietoon perehtyminen. Toisaalta siinä ilmenee jotain sellaista, joka on yhtenevää useille fenomenografisiksi nimetyille tutkimuksille ja laadulliselle tutkimukselle laajemminkin.

Ahonen puolestaan kuvaa fenomenografinen tutkimuksen kulkua nelivaiheisena prosessina. Ensin tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää olevan erilaisia käsityksiä.

Sitten tutkija perehtyy aiheeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyviä näkökohtia. Kolmanneksi tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta, ja lopuksi tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Ahonen 1994, 115.) Ahosen mallissa jo tutkimuksen kysymyksen määrittymisen prosessi antaa viitteitä metodologisesta valinnasta.

Niikko tarkentaa kuvaa fenomenografisesta analyysiprosessista myös nelivaiheisena. Ensimmäiseksi aineistoon perehdytään huolellisesti. Toisessa vaiheessa tutkimusongelmien suuntaamana etsitään ja lajitellaan merkityksellisiä ilmaisuja ryhmiksi. Kolmas vaihe keskittyy kategoriarajojen määrittelyyn, ja neljäs analyysivaihe käsittää kategorioiden yhdistämisen ylemmän tason kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 33-37.)

Oma tutkimukseni on kuvauskategorioiden tuottamisen osalta lähellä Ahosen ja Niikon kuvausten mukaista toimintaa. Aiheen määrittäminen ja oppilashuoltokäsitteeseen sitoutuminen ovat tulosta pitkästä ja polveilevasta prosessista. Ahosen mallin ensimmäinen ja toinen vaihe olivat tässä työssä sekoittuneita ja enemmän oikean reitin etsintää, kuin määrätietoista etenemistä. Käsitteellinen alkukartoitus, aineiston keräämisen valmistelu sekä menetelmällisten ratkaisujen pohtiminen olivat osin rinnakkaisia prosesseja. Aineiston analyysi ohjasi tutkimuksen teoreettisen käsitteistön valintaa ja täydentämistä.

Fenomenografiaa on kritisoitu satunnaisuudesta ja validiteettiongelmista. Hasselgrenin mukaan viimekädessä on kyse siitä, millaisiin luokituksiin tutkija päätyy ja mihin luokitukset lopullisesti perustuvat. (Hasselgren 1993, 148-157.) Fenomenografisen, kuten muunkin laadullisen tutkimuksen, tulee perustua käsillä olevaan aineistoon, siinä pitäytymiseen ja sen huolelliseen analysointiin (Marton & Booth 1997, 136; Huusko & Paloniemi 2006, 169; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133; Bowden 2005, 15-16).

Säljö kritisoi fenomenografista tutkimusta kommunikaation kaksisuuntaisuuden ohittamisesta. Hän viittaa keskustelutilanteen rajoituksiin, jotka koskevat haastateltavaa yksilöä. Miten paljon yksilö voi itse vaikuttaa keskusteluun, ja paljonko keskusteluissa on johdattelua? Lisäksi analyysivaiheessa tuotetun ilmaisen konteksti jää hänen mukaansa usein ilman huomiota. (Säljö 1994, 74.) Häkkinen (1996, 29) yhtyy Säljön kritiikkiin ja painottaa sitä, että tutkimuksen raportoinneissa ei ole näkyvillä tutkijan kysymystä, ja lainaukset on kirjattu yksittäisinä lausahduksina. Lukija ei pysty silloin arvioimaan kontekstin vaikutusta.

Säljö nimeää ongelmaksi myös aineiston keräämisen tavan. Hän kuvaa haastattelua tilanteeksi, jossa haastateltavat voidaan pakottaa puhumaan asioista, joista he eivät koskaan aikaisemmin ole puhuneet. Tutkimuksellista epämääräisyyttä lisää haastattelijan oletus, jonka mukaan haastateltava puhuu vapaasti omasta maailman konstruoinnistaan. (Säljö 1994, 73.)

5.4 Fenomenografiaan sitoutuminen

Haastatteluun osallituneet opettajat ovat kertoneet käsityksiä ja kokemuksia, joita he halusivat omassa haastattelutilanteessaan tuoda julki. Tutkijana olen mukana haastatteluprosessissa. Opettajien käsityksiä pidän muuttuvina ja kontekstisidonnaisina kuvauksina. Käsitykset ja kokemukset ovat tulkintoja maailmasta, jonka näen non-dualistisena. Olen itse toimija ihmisten eri tavoin kokemassa maailmassa. Ontologinen, epistemologinen ja metodologinen lähtökohtani on karkeasti määriteltynä konstruktivistinen (ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Fenomenografiassa ontologinen lähtökohta on yhteisen maailman kokeminen, ja kokemus perustuu ihmisen sisäiseen suhteeseen maailman kanssa (Marton & Booth 1997, 13). Ajattelen, että jokaisella opettajalla on oma suhteensa oppilashuoltotyöhön.

Tutkimuksen sisältö ohjasi menetelmän valintaa. Oppilashuoltoa opettajan työnä ei ole tutkimuksellisesti maassamme käsitteellistetty. Tämän vuoksi en voinut sitoutua määrälliseen tutkimukseen. Operationaalistaminen olisi edellyttänyt joko normatiivista hallintoasiakirjoihin tuotettujen käsitteiden käyttöä tai teoreettisesti perusteltua valmista oppilashuollon viitekehystä ja siihen kuuluvaa käsiterakennetta. Metsämuurosen (2005, 211) mukaan fenomenografia soveltuukin hyvin tilanteeseen, jossa ei ole tietoa tiettyyn terminologiaan liittyvistä merkityksistä.

Oppilashuoltotyö on osa opettajuuden käytäntöä. Halusin löytää tutkimustavan, joka tuottaa arjen opettajuutta jäsentävää tietoa. Åkerlindin mukaan fenomenografian pragmaattista arvoa lisää mahdollisuus nostaa esiin kriittiset kokemusten eroavuuksia kuvaavat näkökulmat. Kun kokemusten variaatioita kyetään kuvaamaan mielekkäästi ja käyttökelpoisesti, voi yksilö jäsentää omia kokemuksiaan kuvausten avulla. (Åkerlind 2005b, 72; ks. myös Cherry 2005, 62.) Ennako-oletuksenani fenomenografiaa valitessani oli opettajien oppilashuoltokäsitysten keskinäinen erilaisuus. Fenomenografiaan sitouduttuani alkoi menetelmään soveltuvan tiedonkeruun suunnittelu.

Fenomenografian sovellettavuus herätti sekä mielenkiintoa että huolta omasta suoriutumisesta. Sitä kuvattiin mahdollisena toimintatutkimuksen metodina (Cherry 2005, 57) ja se yhdistettiin kriittiseen teoriaan, fenomenologis-hermeneuttiseen paradigmaan ja pragmatismiin (Heikkinen ym. 2005, 351). Gronded theory-menetelmä rajautui pois ensisijaisesti tietoteoreettisen lähtökohtiensa vuoksi (Heikkinen ym. 2005, 343). Tapaustutkimus ja etnografia olisivat edellyttäneet erityyppistä kysymyksen asettelua ja omaa vahvempaa osallisuutta prosessissa.

Omalta osaltaan fenomenografian uutuus oli vetovoimaista. Riskinä oli tietoisuus siitä, että tulisin toimimaan tutkimusprosessissa pitkälti yksin. Minulla ei ollut kiinteää tutkimusryhmää tai fenomenografian asiantuntijaa, jonka kanssa

olisin voinut työstää tutkimusta. Kokeneiden fenomenografien ja ryhmän merkitystä fenomenografian oppimisessa on painotettu (Åkerlind 2005b, 69; Barnacle 2005, 48). Menetelmän opiskelu on ollut omatoimista, vaativaa ja aikaavievää. Se on perustunut niukan menetelmäkirjallisuuden lisäksi tutkimusraportteihin.

6 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI

6.1 Päätyminen avoimeen haastatteluun

Haastattelu on tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä. Siinä toteutuu fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus. Kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme. Sen rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen ihmisen ajattelua. Samalla pitää huomioida käsitysten muodostuminen kommunikatiivisissa toiminnoissa ja tietyissä ympäristöissä. Käsitykset muovautuvat kontaktitilanteiden lisäksi myös yksinpuheluna. Käsitykset ovat yksilösidonnaisia ja henkilöhistoria liittyy käsityksiin. (Ahonen 1994, 136; Francis 1993, 71.)

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelua käytetään kahdella tavalla. Se voi olla ensisijainen aineiston keräämisen tapa tai se yhdistyy havainnointiin, dokumentteihin tai muiden aineistonkeruutekniikoiden käyttöön. Niistä tutkija voi koota näkymiä siitä, miten yksilö kokee maailmaa. (Bogdan 1982, 135.)

Kvale (1996, 88-100) jakaa haastattelututkimuksen seitsenvaiheiseksi prosessiksi: teemoittelu, suunnittelu, haastattelu, haastattelujen purku, analysointi, verifiointi ja raportointi. Teemoitteluun hän katsoo kuuluvaksi huolellisen teoreettisen perehtymisen tutkimusalaan ja tutkimuksen ongelmien hahmottumisen. Lisäksi tässä vaiheessa selvitetään se, soveltuuko haastattelututkimus ongelman ratkaisemiseen. Suunnitteluvaiheessa tärkeää on pitää tutkimuksen tarkoitus ja tavoite mielessä koko ajan. Loppuraportin sisältö on tulos aiempien tasojen valinnoista.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu perustuu aiheen etukäteiseen teemoitteluun ja tema-alueiden käsittelyyn. Teemahaastattelun ja syvähaastattelun välinen ero voi olla

häilyvä. (Eskola & Vastamäki 2001, 26-27; Eskola & Suoranta 1996, 65; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 195-196.) Samaa tukee myös Ahosen (1994, 138) kuvaus, jossa hän rinnastaa teemahaastattelun ja avoimen haastattelun. Edelleen Niikko kuvaa avointa haastattelua dialogiseksi ja reflektiiviseksi ja korostaa tutkijan roolin herkkyyttä (Niikko 2003, 31).

Teemoittelu edellyttää tutkimusaiheen käsitteellisen jäsenyyksen tekemistä sellaiselle tasolle, että se rajaa haastattelutilannetta. Omassa tutkimuksessani en voinut tätä tulkintaa tehdä. Jotta opettajien oma ääni ja omat valinnat saivat mahdollisimman suuren tilan, valitsin teemahaastattelua avoimemman haastattelutyypin. Tein päätöksen tietoisena siihen sisältyvistä riskeistä. Aineistosta voi tulla sangen hajanainen ja oma suoriutumiseni haastattelijan roolissa tulisi entistä merkityksellisemmäksi.

Vapaampia haastattelumenetelmiä on kuvattu useilla eri nimillä, ja niihin sisältyy myös omia menetelmille tyypillisiä piirteitä. Seidman (1998, 11-13) kuvaa fenomenologista haastattelua menetelmänä. Hän rakentaa sen kolmesta eri haastattelukerrasta, joista ensimmäisellä kerralla perehdytään haastateltavan tämänhetkiseen elämään ja henkilökohtaiseen historiaan, toisella kerralla yksityiskohtaisempiin kokemuksiin tutkimusaiheesta ja kolmannella kerralla reflektoidaan edellisten haastattelukertojen sisältöä ja suunnataan tulevaisuuteen. Tällä pyritään suhteuttamaan yksilön antamat tiedot tutkittavasta ilmiöstä hänen elämäkokemuksiinsa ja olosuhteisiinsa.

Fenomenografisissa tutkimuksissa haastattelukysymykset ovat joissain tutkimuksissa olleet hyvin suppeita ja tarkasti määriteltyjä (esim. Marton & Pong 2005, 337). Koska oma intressini suuntautuu oppilashuoltoon, jota aiemmassa tutkimuksessa on käsitelty vain vähän, halusin antaa haastateltaville mahdollisimman laajan valtuutuksen käsitysten esiintuomiseen.

Ahonen näkee fenomenografian edellyttävän juuri syvähaastattelua, eli kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueille. Syvähaastattelu edellyttää tutkijalta tutkittavan tiedonalueen selkeää teoreettista hallintaa ja harjaantumista kysymysten vapaaseen muotoiluun haastattelutilanteessa. Ahonen pitää myös tärkeänä toistuvia haastatteluja tai haastattelutilanteen jakamista useampaan rupeamaan. (Ahonen 1994, 137.)

Ahosen määritelmä koskee tutkimushaastattelutyypistä tilannetta, eikä sillä viitata terapeutisiin haastatteluihin (vrt. Hirsjärvi ym. 2002, 197). Syvähaastattelu -termin yhteydessä viitataan toisinaan psykoalalyttiseen freudilaiseen perinteeseen (esim. Siekinen 2001, 45; Douglas 1985, 39) tai toisaalta syvähaastattelun edellyttämään koulutukseen (Hirsjärvi ym. 2002, 197). Termin monet merkitykset voivat aiheuttaa tässä yhteydessä hämmennystä.

Avoin haastattelu muistuttaa keskustelua, joka etenee haastateltavan ehdoilla. Jokaiselle haastattelulle muodostuu haastattelun aikana omanlaisensa tutkimusaiheeseen liittyvät teema-alueet. Haastattelijalla on avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan, jotka liittyvät tutkijaa tutkimuksessaan kiinnostaviin elämäntilanteen ulottuvuuksiin. Ne tutkija ilmaisee kuvatessaan tutkimuksensa tehtävän ja kysymykset. (Lehtomaa 2005, 170; Eskola & Suoranta 1996, 66.) Kiinteän haastattelurungon puuttuminen avoimesta haastattelusta voidaan määritellä myös ”haastattelijan huoleksi”. Avoin haastattelu nähdään muita haastatteluja vaativampana ja aikaavievänä. (Hirsjärvi ym. 2002, 196.)

Warren kuvaa kvalitatiivisen haastattelun menetelmää. Kvalitatiivisen haastattelun epistemologia näyttäisi olevan enemmän konstruktivistinen kuin positivistinen, ja sen tarkoitus ei ole luoda faktoja tai lakeja, vaan kerätä merkityksiä puheesta. Tavoitteena on oleellisuuksien ja vuorovaikutuksellisuuden avulla löytää merkityksiä vastaajan elämismaailmasta. Kvalitatiivinen

haastattelu perustuu keskusteluun. Haastattelun osapuolet nähdään merkitysten tuottajina, eikä vastausten antajina. (Warren 2001, 83.)

6.2 Suunnittelu ja valmistautuminen

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Näkökulmaa, linssiä ja polttopistettä tulee voida vaihtaa mahdollisimman vapaasti. (Alasuutari 1994, 74.) Jouduin kehittelemään ajatusta omasta aineistosta, koska mitään valmista, käyttökelpoista aineistoa ei näyttänyt olevan olemassa. Samalla huomasin pohtivani ajankäyttöä ja rahoituksen merkitystä tutkimusprosessissa. (Ks. esim. Kvale 1996, 103). Päätin kerätä haastatteluaineiston, jonka lopullisen muodon päättivät haastateltavat.

Millainen on kulloinkin kerätyn haastatteluaineiston status ja laadun merkitys? Eskola ja Suoranta ohjaavat tutkijaa pohtimaan tätä kysymystä viimeistään aineiston kokoamisen yhteydessä (Eskola ja Suoranta 1996, 36). Kvale muistuttaa, että haastateltavien määrän kanssa tuskailu liittyy kvalitatiivisen ja kvantitatiiviseen ajattelun vertailuun. Olennaista on keskittyä haastatteluaineiston laatuun. Siihen vaikuttavat haastattelijan, tutkimusaiheen ja vuorovaikutustaitojen hallinta. (Kvale 1996, 103-104.)

Haastatteluihin valmistautuessani rakensin kysymyslistan. Tämän listan valmisteluun ohjasi kirjallisuuden lisäksi (esim. Niikko 2003, 31) oma epävarmuus. Olin huolissani kyvystäni kuljettaa keskustelua siten, että haastateltavan käsitykset pysyisivät tilannetta ohjaavina ja keskeisinä.

Kysymyslista muotoutui melko pitkän ajan kuluessa. Ensin tein itse muutamia lähinnä teemoitteluun pyrkiviä listauksia. Havaitsin sisällyttäväni kysymyksiin oletuksia kausaalisuudesta. Vaikka

kuvittelin tekeväni fenomenografista tutkimusta, joka ei edes tähtää selityksien hakemiseen, kysymyslistalla roikkui taustatekijöitä kuten uran pituus, koulun koko ja ammattinimike. Teemojen työstäminen ohjasi suunnittelua hyvin pitkään.

Haastattelun rakenteen, lähtökohtien ja sisällön valintojen aikana sitouduin vain oppilashuolto-avainsanan käyttöön. Kuitenkaan en vielä ollut vakuuttunut kysymyslistan käyttökelpoisuudesta.

Pro gradu-vaiheessa olin tehnyt haastatteluja teemarungolla, mutta siihen liittyvä kokemusperäinen tieto oli melko vanhaa. Työssäni kohtaan erilaisia ihmisiä päivittäin, ja usein kohtaamisissa keskustellaan vaikeistakin asioista, mutta nyt olin tutkijan roolissa. Miten osaisin ennakoida haastattelutilanteita? Menetelmäkirjallisuus suositteli soveltuvaa haastattelukoulutusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 57), jota en ulottuvilla olevasta kurssitarjonnasta löytänyt. Tutustuin menetelmäkirjallisuuden lisäksi tutkimusraportteihin (esim. Pukkala 2006, Hyytiäinen 2003) ja sain neuvoja haastattelututkimusta tehneiltä henkilöiltä.

Ennen aineistonkeruuta toteutettavissa haastattelukokeiluissa on kyse sekä aineiston rikkauden analysoinnista että haastattelijan valmiuksien kehittämisestä. Avoimessa tilanteessa keskustelu ei välttämättä lähde sujumaan odotetulla tavalla, ja odottamattomien vastausten ja tilanteiden käsittely vaatii haastattelijalta taitoa. (Francis 1993, 71.)

Aloin harjoitella haastatteluissa vaadittavia taitoja käymällä läpi haastattelukysymyksiä peruskoulussa työskentelevän kollegan kanssa. Esitin laatimiani kysymyksiä, joihin hän vastasi ja kommentoi kysymyksen muotoilua. Hän kertoi, miten kuulijana ja opettajana koki kysymyksen sisällön. Hän esitti täsmentäviä kysymyksiä ja toisaalta kertoi, millaisiin kysymyksiin oli helppo tarttua. Kolmella pääkysymyksellä kykenin jatkamaan keskustelua tilanteessa noin 40 minuuttia.

Sain myös palautetta nonverbaalisesta viestinnästäni. Kollega ilmoitti, ettei aio vastata yhtenkään kysymykseen, ennen kuin

olen muuttanut kasvojeni ilmettä. Oma tulkintani oli, että olin kovin keskittynyt ja hänen tulkintansa, että olen äärimmäisen vihaisen ja tunkeilevan näköinen. Palaute korosti ilmeviestinnän merkitystä haastattelutilanteissa.

Tapaamisella oli monta merkitystä. Sain rauhassa opetella tutkijan rooliin asettumista. Sain rehellistä ja rakentavaa palautetta. Opettelin haastattelun aikana asioiden kuuntelemista, mutta tilanteen fokus oli koko ajan omassa itsessäni ja toiminnassani. Vaikka yritin kuunnella tarkasti, en kysymystä muotoillessani kyennyt keskittymään kesken olevaan vastaukseen.

Toinen valmistava keskustelu toi eteeni havainnon siitä, mitä haastateltava olettaa minun ajattelevan. Haastatteluissa edustan akateemista maailmaa ja teen kysymyksiä aiheesta, joka voi aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Haastattelutilanteen muuttumista arviointikeskusteluksi piti välttää.

Ahonen painottaa haastattelijan vastuuta intersubjektiviisen luottamuksen syntymisestä. Tutkijan pitää tiedostaa omat lähtökohtansa. Hänen ensisijainen tehtävänsä on kuunnella ja haastateltavan pitää voida luottaa tutkijaan. (Ahonen 1994, 136-137.) Luottamuksen intersubjektiiivinen luonne hämmensi. Ei ollutkaan kyse vain siitä, että minä luotin haastateltavaan ja hänen antamaansa tietoon, vaan aineiston laadun kannalta oleellista oli nimenomaan se, miten haastateltava kykeni luottamaan minuun.

Hyväksyin haastattelujen lähtökohdaksi haastateltavien oman keskusteluaiheen rajauksen. En ole pohtinut jatkossakaan sitä, onko opettaja ehkä edellisenä iltana opiskellut aiheeseen liittyvää käsitteistöä. Halusin pitää myös omat lähtökohtani avoimina haastateltaville. Siksi päätin lähettää tutkimukseen osallistuville tervehdyskirjeen (liite 2). Kirjeen tarkoituksena oli antaa osallistujille jo etukäteen mahdollisimman laaja valtakirja asian käsittelyyn.

Haastatteluissa itselleni konkretisoitui ongelma puheen ja ajattelun suhteesta (vrt. Niikko 2003, 29). Haastattelutilanteessa ja

haastateltavan riskit huomioiden en voinut ilman muuta olettaa, että heidän ajattelunsa olisi puheen kanssa yhtäläistä. Erikseen voi vielä huomioida puheen, ajattelun ja toiminnan välisen suhteen, joka on vielä moniulotteisempi. (Ks. Säljö 1994, 79; Säljö 2001, 115-119.) Sosiaalisella tilanteella on todennäköisesti ollut vaikutusta haastateltavien puheeseen.

Aineiston keräämisen prosessi eteni valmistavista keskusteluista kysymyslistan tiivistämiseen. Listan tehtävänä oli tarjota tukea avoimen haastattelun aloitustilanteeseen ja mahdollisiin tyhjiin hetkiin. Kiinnitin huomiota toimintatapaani haastattelutilanteissa ja käynnistin esihaastattelut.

6.3 Tutkimushenkilöt

Haastateltavia ei tulisi valita syvähaastatteluun satunnaisotannan perusteella, vaan tarkoituksenmukaisesti tutkimusongelmaan liittyen. Jos tavoitteena on ainutkertaisen tai poikkeavan tiedon tavoittaminen, keskitytään ääri- tai poikkeustapauksiin, jotka voivat päätöksentekijöiden kannalta olla erittäin valaisevia. Tutkimuksessa voidaan keskittyä myös tyypillisiin tapauksiin tiettyä tutkimusongelmaa ajatellen. On tärkeää perustella tarkasti, miksi juuri näihin henkilöihin päädyttiin. (Siekkinen 2001, 49-50; Hirsjärvi ym. 2002, 155.)

Avainkysymys haastateltavien valikoitumisessa on se, kenen äänen pitäisi päästä kuuluville. Ääni voidaan antaa sellaisille toimijoille, joiden näkökulmaa ei aiemmin ole kuultu. Lisäksi on kyse siitä, kuka kykenee tuottamaan soveltuvaa aineistoa tai kenellä on riittävästi tietoa ja asiantuntijuutta toimiakseen haastateltavana. (Hakala 2001,18; Holstein & Gubrium 1995, 27; Siekkinen 2001, 44.) Tavoitetilana voidaan pitää myös sitä, että tutkittavat kohteet saisivat voimaantuvan vastaajan, *empower respondent*, roolin. Se edellyttää, että haastatteluprosessin ja tutkimustulosten suhde tiivistyy ja että tutkimus kasvattaa

haastateltavien mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa. (Tierney & Dilley 2001, 465-466.)

Päädyn lumipallo-otantaan, jossa haastateltava suosittelee seuraavaa haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59-60; Warren 2001, 87). Toimintatavan valinnalla halusin korostaa opettajien keskinäistä käsitystä asiantuntijuudesta. Informantit pitivät nimeämiään henkilöitä kykenevinä haastatteluun.

Olin ollut mukana toteuttamassa oppilashuoltoon liittyviä koulutuksia ja otin yhteyttä seitsemään koulutuksessa olleeseen henkilöön. Heistä viisi oli naisia ja kaksi miehiä. Osa halusi vain antaa jatkoyhteyksiä, mutta naisista kolme lupautui esihaastatteluihin. Lumipallo-otannan mukaan kysyin haastateltavilta uusia henkilöitä, ja näin tavoitin prosessin edetessä kaikki haastateltavat 15 henkilöä. Esihaastattelut ja varsinaiset haastattelut toteutin loppuvuodesta 2006.

Jo esihaastatteluita sopiessani jouduin tilanteisiin, joissa haastateltavat ilmoittivat, etteivät ole varmoja kyvystään tuottaa objektiivista puhetta oppilashuoltoasioista. Ymmärsin asian niin, että heillä oli pyrkimys tuottaa faktatietoa ja olla objektiivisia. Tätä pidän kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen sitoutuneen perinteen haittana. Jäin pohtimaan sitä, millaisena me itse kukin tiedon näemme. Haastatteluissa yhtenä vaikuttavana tilanteena oli haastateltavan oma kokemus tutkimuksesta ja toisaalta haastateltavan roolista. Millaiset ennakko-oletukset hänen ”roolisuoritustaan” ohjasivat? Haastateltava ei ehkä kertoisikaan omista henkilökohtaisista kokemuksistaan ja käsityksistään, vaan joistain korrekteista ja abstrakteista seikoista. Haastatteluissa päätin taistella tätä ilmiötä vastaan pyytämällä heiltä tarkkoja kuvauksia kokemuksistaan. Näiden konkretiaan pyrkivien kysymysten ennakointi oli kuitenkin vaikeaa. Kysymysten piti olla salassapitovelvoitteet huomioivia.

Viidelle esihaastateltavalle lähetin kirjeen ja laajan kysymyslistan. Haastattelujen yhteydessä he arvioivat, muokkasivat ja valikoivat kysymyksiä. He pohtivat kysymysten painoarvoa ja

käyttökelpoisuutta. Joitakin kysymyksiä kuvailtiin vaikeiksi ja joitakin taas selkeiksi oppilashuollon jäsentämisen kannalta. Haastateltavien arviot esihaastatteluissa ja myöhemmin toteutuneissa varsinaisissa haastatteluissa ohjasivat esimerkiksi tutkimuksen ongelman asettelun tarkentamista.

Haastateltavan vapaaehtoisuus on luottamuksellisen tutkimussuhteen perusta, joka mahdollistaa tutkimuksen tekemisen. Haastateltavan täytyy kokea haastattelutilanne vapaaehtoiseksi. Ei ole itsestään selvää, että haastatteluihin suostutaan. Tutkijalla ei ole mitään syytä varautua haastattelusta kieltäytyvän suostutteluun. On vaikea uskoa, että kontakti haastateltavaan rakentuisi luontevaksi haastateltavan suostuessa haastatteluun painostettuna. (Lehtomaa 2005, 169.)

Täysin vastakkainen käsitys on se, että haastatteluun nimenomaan pitää suostutella. Silloin suostuttelun syynä on pidetty haastateltavien taipumusta uusien tilanteiden välttelyyn. Kun asia selitetään heille tarkemmin, he saattavat jopa innostua asiasta. Lisäksi suostuttelun nähdään korostavan haastateltavan ainutlaatuisuutta. Lopuksi kuitenkin Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että haastateltavan kieltäytymistä täytyy kunnioittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 85.)

Tutkimusaiheen edellyttämä luottamuksellisuus perustuu tässä tutkimuksessa haastateltavien täydelliseen vapaaehtoisuuteen. Yhteydenotoissa kunnioitin kieltäytymisiä.

Lumipallo-otanta johti tilanteisiin, joissa haastateltava antoi sopivaksi katomansa henkilön nimen. Samalla kerrottiin mahdollisesti kunta tai koulu, josta henkilöä voi kysyä. Näitä jälkiä pyrin seuraamaan esimerkiksi koulujen kotisivujen tai kunnan puhelinkeskuksen avulla.

Osa haastateltavista lähestyin ensisijaisesti puhelimitse. Näin tein tilanteissa, joissa olin informantilta saanut puhelinnumeron tai työpaikan tiedot. Puhelimitse jatkoin myös silloin, kun ainoa yhteystieto oli työpaikan nimi.

Kaiken kaikkiaan ilman täsmällisiä yhteystietoja oli opettajia lähes mahdotonta tavoittaa. Ajoin soitot ensisijaisesti yhdeksän ja viidentoista väliin. Useimpiin työpaikkoihin oli vain opettajanhuoneen puhelinnumero. Soittaessani kyseinen opettaja oli vain harvoin paikalla. He olivat oppitunneilla, välituntivalvonnassa tai sitten luokkansa kanssa liikkeellä koulun ulkopuolella. Oli puhelimeen vastaavia henkilöitä, jotka eivät tieneet, eikä kukaan muukaan paikallaolija osannut sanoa, milloin kyseiselle opettajalle kannattaisi soittaa. Sain ohjeeksi soittaa toisena ajankohtana, mutta opettajan tavoittamista silloinkaan ei pidetty mitenkään varmana. Jätin soittopyyntöjä, joihin en saanut vastausta. Kaikkialla ei oltu halukkaita kirjaamaan soittopyyntöä. Toisessa ääripäässä olivat tilanteet, jossa ilmoitettiin hyvin selkeästi tietty päivä ja ajankohta, jolloin soittoon tai soittopyyntöön varmasti vastattaisiin. Tutkijan näkökulmasta opettajan tavoittaminen omalta työpaikaltaan voi olla joko hyvin sujuvaa tai se voi myös osoittautua mahdottomaksi.

Jos tiedossani oli vain epävarma työskentelykunta, kokeilin sähköpostina etunimi.sukunimi@kunta ja yhteydenottoa puhelimitse. Kunnan puhelinkeskuksessa tai koulutoimistossa ei välttämättä tiedetty mitään etsimäni henkilön työpaikasta. Yhteydenottoyrityksistä kuusi päättyi tuloksettomina.

Kolme henkilöä vastasi pyyntöön kieltävästi. Vaikka en pyytänyt mitään erityistä syytä kieltäytymiseen, perustelu ilmeisesti katsottiin asiaan kuuluvaksi. Perusteluina muistiinpanojeni mukaan olivat maininnat kiireestä tai siitä, ettei oppilashuolto kuulu tämän opettajan tehtäviin, eikä hän tiedä oppilashuollosta mitään.

Pääsääntöisesti haastatteluun sai luvan ja ihmiset olivat innokkaita kertomaan itsestään (ks. Warren 2001, 90). Tutkimushaastatteluihin osallistumisen motivaatiotekijänä on pidetty mahdollisuutta tuoda mielipiteensä julki ja kertoa omista kokemuksistaan. Omien kokemusten toivotaan hyödyttävän muita

samassa tilanteessa olevia. (Eskola & Vastamäki 2001, 25-26.) Nämä kaikki syyt tulivat yhteydenotoissa ja osittain myös aineistossa esiin. Aineistossa ja haastattelutilanteissa minulle esitettiin myös toiveita siitä, miten tutkimusta ja opettajakoulutusta tulisi myöhemmin suunnata.

Haastateltavien opettajien työpaikat sijoittuvat kahdeksaan eri Lapin läänin kuntaan. Yhdestä kunnasta on neljä haastateltavaa, neljästä kunnasta kaksi ja kolmesta yksi opettaja. Kävi myös sattumalta niin, että osa haastateltavista työskenteli samoilla kouluilla joko kokonaan tai osittain.

Haastattelun toteutuessa opettajat työskentelivät luokanopettajan, aineenopettajan, opinto-ohjaajan, rehtorin tai laaja-alaisen erityisopettajan tehtävissä. Mukana oli myös opettajia, joiden työhön kuului näiden tehtävien yhdistelmiä. Jatkossa käytän heistä kaikista nimitystä opettaja, vaikka se esimerkiksi opinto-ohjaajan osalta ei ole asiaankuuluva nimitys. Kaikkien haastateltavien työtä ohjaa peruskoulun normiohjaus. Haastateltavat työskentelivät kyläkouluilla, yhtenäiskouluilla sekä taajamien ala- ja yläkouluilla tai kiertävinä opettajina. Useammalla oli kokemusta monenlaisessa koulussa toimimisesta, ja he vertailivat oppilashuoltoa eri työpaikoilla.

Huomattavaa haastateltavien joukossa on se, että joukossa on vain yksi mies. Tätä voidaan pitää puutteena. Sain muutamia miesopettajien yhteystietoja, mutta yhtä lukuun ottamatta he joko kieltäytyivät tai jäivät tavoittamattomiksi. Eräs informanteista kysyi, miten hänen tulisi haastateltavia pohtiessaan huomioida taustamuuttujat, kuten ikä, koulutus ja sukupuoli. Ensisijaisena ohjaavana tavoitteena oli löytää ihmisiä, joilla on jotain keskusteltavaa ja sanottavaa oppilashuollosta. En siis erityisesti suunnannut lumipallo-otantaa tilastollisia taustamuuttujia huomioivaksi. Siitä huolimatta yksi informanteista sanoi: ”*Olen kovasti yrittänyt löytää sinulle miestä haastateltavaksi, mutta eivät ne halua!*” Koska haastateltavanani oli vain yksi mies, en ole nimennyt haastattelulainauksia sukupuolen mukaan.

Haastateltavien koulutukseen liittyy paljon eroavaisuuksia. Luokanopettajakoulutus poikkeaa rakenteellisesti ja sisällöllisesti aineenopettajan koulutuksesta. Myös harjoittelukäytänteet eri opettajankoulutusyksiköissä poikkeavat toisistaan. Toisaalta mukana oli pitkän linjan kouluttautujia, jotka olivat suorittaneet ensin yhden opettajankoulutuksen ja sen jälkeen laajentaneet ammattitaitoaan opiskelemalla lisäpätevyyyksiä. Osalla haastateltavista oli kokemusta alaluokilta, osalla yläluokilta, osalla erityisopetuksesta ja näiden yhdistelmiäkin löytyi. Oli kelpoisia ja sellaisia, joilta kelpoisuus puuttui kokonaan tai osittain. Koulutustaustat kävivät osittain haastattelun aikana ilmi, mutta kaikkien osalta koulutustaustasta ei ole mitään tietoa.

Haastateltavana oli opettajia, joiden oli hankala nimetä työpaikkaansa. Heillä oli työpiste jollakin koululla, mutta osa opetustyöstä sijoittui muihin kouluihin. Osa opettajista toimi osittain peruskoulun ulkopuolella kuten kansalaisopistossa tai lukiossa. Toisaalta oppilaita saattoi olla useammasta eri oppilaitoksesta, vaikka työpiste olikin koko ajan sama.

Aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitkälle tutkimuskohtainen; vastauksia tarvitaan juuri sen verran, kuin on aiheen kannalta välttämätöntä (Eskola & Suoranta 1996, 35). Tutkimushaastattelujen määrä vaihtelee eri menetelmissä ja eri tutkimuksissa. Uljensin mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa tutkimushenkilöiden luku on vaihdellut kymmenen ja kolmensadan välillä (Uljens 1989, 11). Trigwell puolestaan määrittelee lukumäärän 10-30 väliin (Trigwell 2006, 371).

Saturaatioon perustuvan käsityksen mukaan aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Saturaation käsite on peräisin Bertauxilta. Hänen mukaansa tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada, jos kirjoittajien kokemus- ja kulttuuritausta pysyy suurin piirtein samana. (Eskola & Suoranta 1996, 34-35; Eskola & Vastamäki 2001, 40.)

Vaikka saturaatio onkin osoittautunut käytännössä koetelluksi keinoksi pyrkiä määrittelemään aineiston laajuutta, siihen liittyy muutamia ongelmakohtia. Tutkijan omasta oppineisuudesta riippuu, kuinka paljon uutta hän aineistoa kerätessään voi löytää. Toisaalta saturaation käsite voidaan nähdä ristiriitaisena: aineistossa ilmenevä *saman toistuminen* ja yksilön ainutkertaisuus eivät ole ristiriidattomia. Milloin tutkija voi olla varma siitä, että uutta tietoa ei enää esiinny? (Hirsjärvi ym. 2002, 169.)

Pidän ilmeisenä sitä, että lisähaastattelut olisivat tuoneet tutkimukseeni erilaisia kuvauksia. Kuitenkin aineistoa oli riittävästi, jotta jäsennettyyn käsitykseen oli mahdollista päästä yhden ihmisen voimin. Haastateltavien määrän päättämisessä käytin tukenani muuta laadullista väitöskirjatasoista tutkimusta. Tavoitteenani oli saada kokoon ainakin kymmenen haastattelua. Kun kymmenennen varsinaisen haastateltavan löytyminen oli varmistunut ja kun kaikki viisi esihaastattelua vaikuttivat hyviltä, lopetin jatkoyhteydenotot.

Päätin haastattelun kestossa noudattaa haastateltavan tahtoa. Keskustelimme niin kauan kuin haastateltava halusi, ja jätin hänelle mahdollisuuden palata asiaan, jos jotain uutta ilmaantuisi. Etukäteen päätin myös sen, että jos haastateltavalla ei ole mitään asiaan liittyvää sanottavaa tai haastattelu jää alle tunnin mittaiseksi, niin pohdin tarkasti, voinko liittää sitä aineistoon. Lyhin haastattelu kesti 64 minuuttia ja sisälsi yksityiskohtaisia käsityksiä ja kokemuksia.

6.4 Haastattelutilanteet

Haastattelun sosiaalista tilannetta ei laadullisessa haastattelussa kontrolloida. Surveytutkimukseen liittyvää standardointia ei rakenneta, eikä haastattelun sosiaalista kontekstia suljeta pois, vaan tilanteet kuvataan lukijalle raportointivaiheessa. Haastattelussa haastateltavan puheeseen voi vaikuttaa haastattelijan persoonallisuus, asema, ikä tai sukupuoli. Esimerkiksi

miehen ja naisen välinen haastattelu voi aiheen mukaan joko tukea tai haitata keskinäistä kommunikaatiota. (Esim. Bogdan 1982, 138; Warren 2001, 91.) Kun haastattelijan kontrolli on liian määräävää, eikä haastateltava pääse kertomaan henkilökohtaista sanottavaansa omin samoin, haastattelu ei enää ole laadullista tutkimusta (Bogdan 1982, 136).

Haastattelun paikka on harkittava huolella. Tutkijan työtilan käyttäminen haastattelupaikkana voi aiheuttaa joillekin epävarmuutta ja varautuneisuutta, kun taas toiset voivat kokea ratkaisun mielekkääksi. (Eskola & Vastamäki 2001, 29; Warren 2001, 90.)

Haastateltava sai tässä tutkimuksessa itse valita haastattelun paikan. Kyseinen ratkaisu vaati minulta ennakoimattoman määrän ajokilometrejä ja melko runsaasti aikaa. Haastatteluajoa kertyi melko tarkkaan 4000 kilometriä. Itselleni tuli selväksi, mitä etäisyys pohjoisessa tarkoittaa.

Osa haastateltavista halusi haastattelun tapahtuvan kotonaan, yksi haastattelu toteutettiin haastateltavan pyynnöstä minun työhuoneellani. Suurin osa halusi haastattelun tapahtuvan työpaikallaan. Osa haastateltavista halusi esitellä koulurakennusta ja työyhteisönsä jäseniä. Koulurakennuksen ja fyysisen toimintaympäristön näkeminen auttoi tulkitsemaan joitakin kohtia haastatteluista jopa ratkaisevan paljon. Usein koulukierros liittyi haastattelun alkuvaiheessa tapahtuvaan lämmittelyyn. Jutustelu aluksi on välttämätön haastattelun vaihe, jotta päästään luottamukselliseen haastatteluun (Douglas 1985, 79).

Aloitin haastattelun tutkimusaiheesta lähettämälläni ennakkokirjeellä (liite 2). Pyrkimyksenä oli pienentää Säljön havaitsemaa ongelmaa. Hänen mukaansa haastattelutilanteessa voi käydä niin, että haastateltava joutuu keskustelemaan asiasta, joka ei yksinkertaisesti ole koskaan pälkähtänyt hänen mieleensä. Silloin keskustelutilanteen interaktiivisesta näkökulmasta katsottuna haastateltavan on kannattavampaa vastata jotain, josta ei ole erityisen vakuuttunut, kuin olla

sanomatta mitään. Aivan erityisesti tämä pätee silloin, kun haastattelija on hallitsevana osapuolena sosiaalisen asemansa perusteella. Näissä tilanteissa haastattelu koskee enemmän mieleenjuolahduksia ja luuloja kuin käsityksiä tai kokemuksia. (Esim. Säljö 2001, 116.)

Lähetin kirjeen etukäteen sähköpostitse. Yhdelle haastateltavalle en saanut sitä toimitettua ennen haastattelua, ja hän tutustui kirjeeseen ennen haastattelun aloitusta. Toivoin kirjeeni vahvistavan ajatuksia siitä, että haluan kuunnella haastateltavan käsityksiä, enkä arvioida hänen työtään. Haastattelun arvioiduksi kestoksi ilmoitin etukäteen puolestatoista tunnista kolmeen tuntiin. Ajankäytön arvio piti yleensä paikkansa.

Haastattelutilanteet aloitin kirjeen (liite 2) kertaamisella. Haastateltavat halusivat aloittaa pääsääntöisesti jollain esitetyistä kysymyksistä.

Esimerkki 1.

TK: – Oliko niissä kysymyksissä mitään sellasta sulle itselles helppoa sisäänkäyntiä tähän oppilashuoltoasiaan...

H: - No minusta niiko että mitä teidän arjessanne on, niin sehän, et ei nämä nyt vaikeita kysymyksiä, mutta niikö tässä koulussa nyt oppilashuoltotyöryhmä säännöllisesti on kokoontunu...

Esimerkki 2.

TK: – Kun määhä lähetin sen kirjeen sinulle, niin onko siinä kysymyksistä mikään semmonen mistä haluat aloittaa vai haluatko aloittaa jostain muusta?

H: - No viimeksi eilen ko sitä katoin niin ehkä tuo mihin oppilashuoltoon tarvitaan teidän koulullanne. Niin siitä ainakin pystyy lähtemään liikkeelle.

TK: – No aloitetaan siitä.

H: -No kerronko mie aluksi vai...(hiljenee)

TK:- No kerro.

H: -No tuota meillähän on yhtenäinen peruskoulu elikkä...

Osa haastateltavista aloitti tilanteen heti tavatessamme. Toivoin heidän odottavan siihen saakka, kunnes sain nauhurin käyntiin. Näissä tilanteissa haastattelunauhoite alkaa suoralla haastateltavan puheella.

Esimerkki 3.

H: - Niin, elikkä, mitäs... Että tämä on kyllä tosi laaja asia tämä oppilashuolto. Tuntuu, että...

Esimerkki 4.

H: - No määhän vaan otin sähköpostista tämän sinun alustavan, tämän esittelyn ja sitte eilen ajattelin, että pitää valmistautua jotenkin. Et määhän kävin vähän näitä läpi ja mietin itte, että mitä voisin vastata ja sitte kaivoin esiin meidän opetussuunnitelman kohan oppilashuollosta...

Haastateltavat arvostivat mahdollisuutta osallistua haastatteluun kotipaikkakunnallaan, pitivät tärkeänä saamaansa ennakkoinformaatiota ja olivat hyvin motivoituneita. Informaatiokirje oli tehnyt tehtävänsä. Tutkijana koin poikkeuksetta keskustelevani sellaisen ihmisen kanssa, joka oli työssään kohdannut ja pohtinut oppilashuoltoon liittyviä asioita. Sain aineistoon paljon tarkkoja ja laadukkaita esimerkkejä ja täsmällisiä tarkennuksia.

Oma ammattini oli eduksi luottamuksellisen suhteen syntymisessä. Koska olin opettaja, minun oletettiin edustavan samaa roolia suhteessa oppilashuollon ”sisällä” oleviin. Tällaiset haastattelut voivat olla Kortteisen mukaan emotionaalisesti, moraalisesti ja eettisesti hyvin latautuneita tilanteita. Haastattelujen vaatima luottamus edellyttää tunteiden ymmärtämistä. Tämä korostuu haastateltavan kertoessa vaikeuksista ja niiden voittamisesta. (Kortteinen 1992, 42- 43.)

Voimakkaat tunnekokemukset korostuivat kerrottaessa kokemuksista, joissa vaikeuksia ei voitu käsitellä eikä ylittää. Epätoivon jakaminen tutkijana oli haastavaa. Se näkyi vielä tutkimusraporttia kirjoitettaessa paikoittaisena julistuksellisena kirjoittamisena. (Vrt. Hakala 2001, 18; Eskola & Suoranta 1996, 14.)

Kohtasin tilanteita, joissa oppilashuoltoasiat painoivat haastateltavan mieltä, eikä hänellä ollut ketään kenen kanssa puhua mieltään painavista oppilashuolista. Tutkijana minut ilmeisesti koettiin ulkopuoliseksi ja minulle kerrottiin sangen hankaliakin oppilashuoltoasioita, työyhteisöön tai haastateltavan omaan kokemukseen liittyviä pulmatilanteita. Kuulin paljon opettajan yksinäisyydestä, ratkaisemattomiksi koetuista ongelmista ja työyhteisöissä esiin nousevista epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista. Vastaavasti opettajat kuvasivat onnistumisiaan ja rakentavia sekä kehittymishaluisia työyhteisöjään.

Itselleni tapahtui roolin vaihdoksia. Muutuin esimerkiksi kahden litteroidun sivun ajaksi erityisopetuksen opettajaksi, joka konsultoi epätietoista luokanopettajaa, jolla ei ollut mahdollisuuksia saada erityisopettajan tukea työnsä suunnitteluun.

Vaikka haastattelujen kerääminen oli hyvin rajattu ajanjakso, jaoin useasti Kortteisen (1992, 37) kokemuksen haastattelijan ahdistumisesta. Haastattelutilanteissa pääsin hänen kuvaamallaan tavalla oman tunnetilani yli kertomalla jotain itsestäni.

Hyvässä haastattelussa haastateltava voi puhua helposti ja vapautuneesti omista näkökulmistaan. Onnistunut haastattelu tuottaa monipuolista tietoa ja siinä käytetään sanoja, jotka kertovat haastateltavan perspektiivistä. Puheessa on esimerkkejä ja yksityiskohtia. Tällöin haastattelijankin tulee käyttää sopivaa terminologiaa, kommunikoida myös nonverbaalisesti, kysyä tarkennuksia ja osata rohkaista haastateltavaa. (Bogdan 1982, 136.)

Haastattelu edellyttää aktiivista kuuntelua. Aktiivinen haastattelu sitoutuu tilanteeseen, jossa ei ole passiivista kertojaa. Haastattelija ja haastateltava ovat tuottamassa kieltä ja merkityksiä haastattelutilanteessa. Silloin tutkija kykenee poimimaan haastateltavan puheesta johtolankoja myöhempiin kysymyksiinsä. Tutkijan kannattaa käyttää parafraseja (” Sanot siis, että...”), jolloin hän varmistaa sen, että ymmärsi asian kuten haastateltava oli sen tarkoittanut. Toinen tapa varmistaa on kyseenalaistaminen. (”Entä jos jossain tapauksissa kuitenkin...”) Tämäntyöppinen varmentaminen edellyttää haastattelutaitoja, jotta haastateltava ei hämmenny. Varmentaminen ei saa muuttaa haastattelua kuulusteluksi. (Ahonen 1994, 137; Holstein & Gubrium 1995, 18.) Tekemissäni haastatteluissa tämä tarkoitti sitä, että tarjosin tulkintoja haastateltavan puheesta ja pyysin häntä kommentoimaan tulkintaa. Välillä haastateltava haastoi minut keskusteluun kysymällä minulta jotain. Kun haastatteluissa pyrin dialogisuuteen ja esitin väärän tulkinnan, haastateltavat oikaisivat väärinkäsityksen. He ilmaisivat selkeästi olevansa eri mieltä ja selittivät lisää omasta käsityksestään tai kokemuksestaan. Sain jo haastatteluvaiheessa poistettua tulkintaan liittyviä epävarmuustekijöitä.

Haastattelumuistiinpanojen avulla palautetaan mieleen yksittäisten haastattelujen aikaiset tunnelmat, sattumukset ja sellaiset haastateltavien ilmaisut, jotka eivät kuulu nauhalta (Ahonen 1994, 141). Merkitsin haastattelun aikana lyhyitä merkintöjä muistipaperiin. Merkinnät olivat lähinnä yksisanaisia, ja niitä on vähän. En osannut keskittyä yhtä aikaa kahteen asiaan. Kun keskityin aktiivisesti tilanteen seuraamiseen ja kuunteluun, en kyennyt kirjaamaan samanaikaisesti laajempia huomioita. Heti haastattelun jälkeen puhuin sanelukoneeseen tärkeimmät huomiot haastattelusta, haastattelua edeltävistä ja sitä seuranneista asioista. Saneluista kirjoitin muistiinpanoja, joita hyödynsin analyysivaiheessa.

Pitää muistaa myös haastattelun kaiut, *echoes*, jotka tulevat, kun nauhuri kytketään pois (Warren 2001, 91). Kolmessa

haastattelussa keskustelu jatkui vielä haastattelun jälkeen jollain asialla, jonka haastateltava halusi kertoa vasta nauhurin sulkeuduttua. Tämä näytti tapahtuvan siitä huolimatta, että systemaattisesti päätin haastattelunauhoituksen pyyntöön kertoa mitä tahansa asiaan liittyvää, joka vielä oli jäänyt sanomatta. Näitä kaikuja olen kirjannut muistiinpanoihin tulkinnan tueksi. Ne eivät kuulu varsinaiseen tutkimusaineistoon.

Laadullisessa haastattelussa on tyypillistä se, että haastateltava ottaa kontaktia tutkijaan myöhemminkin. Warren kertoo, kuinka tutkimuksen jälkeen tutkittavat eivät olleetkaan tyytyväisiä hänen pohdintoihinsa tutkimusaiheesta ja he suuttuivat tutkijalle. Toisaalta haastatteluissa voi käydä niin, että haastateltava haastatteluprosessin seurauksena itse muuttaa omaa ajattelu-
tapaansa aiheesta. (Warren 2001, 96.) Sain joitakin kannustavia yhteydenottoja, joissa lähinnä tiedusteltiin työn etenemistä.

6.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Vertasin viittä nauhoitettua esihaastattelua rakenteellisesti ja sisällöllisesti kymmeneen varsinaiseen haastatteluun. Ensimmäisessä esihaastattelussa on muita sidotumpi rakenne, mutta se sisältää käsityksiä, kuvausta ja täsmällisiä esimerkkejä, joita en halunnut sulkea pois. Muut esihaastattelut eivät poikenneet aineiston käyttökelpoisuudessa varsinaisista haastatteluista. Haastatteluissa oli eroja sekä käsitysten määrässä ja kuvauksen tarkkuudessa, mutta nämä erot jakaantuivat eri vaiheissa toteutettuihin haastatteluihin. Päätin sisällyttää esihaastattelut tutkimusaineistoon.

Haastatteluja on siis yhteensä viisitoista. Lyhin haastattelu kesti 64 minuuttia ja pisin kaksi tuntia 27 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa nauhoitteena on 24 tuntia 15 minuuttia. Syvällisten haastattelujen kestoja on kuvattu viidestätoista minuutista kahteen tuntiin (esim. Uljens 1989, 11; Trigwell 2006, 371). Nauhoitteet onnistuivat äänitysteknisesti hyvin.

Ongelmakohtia ovat ne, joissa innostuimme puhumaan päällekkäin, nauhalle tallentui taustahälyä tai sitten jonkun tietyn asian kohdalla haastateltava puhui hyvin hiljaa.

Sain haastatteluaineiston lisäksi haastateltavilta joitakin kirjallisia materiaaleja, esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmia ja projektien kuvauksia. Näitä en sisällyttänyt tutkimusaineistoon, mutta ne ovat vaikuttaneet ajatteluuni ja kokonaiskuvan muodostumiseen.

Haastattelunauhoitteiden purku oli sanatarkkaa (ks. Uljens 1989, 11; Trigwell 2006, 371). Sanatarkkuus tarkoittaa sitä, että kaikki sanallinen, myös täytesanat, on kirjoitettu alkuperäisiin purkuteksteihin. En ole mitannut taukoja, mutta merkitsin pitkät tauot sanallisesti. Muita ilmaisun katkoksia, kuten yskäisyjä tai niistä johtuvia epäselvän sanan toistoja en ole kirjannut. Päällekkäin puhumisesta tai puheäänien voimakkuuden vaihtelusta aiheutui muutamia epäselkeitä kohtia. Mikäli en tarkan kuuntelun ja usean toiston jälkeen saanut sanasta selvää olen merkinnyt kohdan merkinnällä (epäselvä sana, epäselvä lause). Äänenpainoja en ole litteroinut, mutta olen erikseen kirjoittanut purkuteksteihin sivumerkinnän, mikäli olen pitänyt painotuksia merkityksellisinä.

Teksteistä löytyy myös merkinnät haastattelutilaan tulleista henkilöistä tai puhelimen soimisesta. Purettujen tekstien sisään kirjasin väliaikoja nauhoitteen aikalaskurista, jotta myöhemmin pystyin helposti palaamaan kuuntelemaan nauhoitetta halutulta kohdalta.

Haastattelututkimuksen reliabiliteettiin vaikuttaa kuullun tulkinta tekstiä kirjoitettaessa. Tulkinallisiin eroihin johtaa lauserajojen tunnistamisvirhe, epäselkeä nauhoite tai emotionaalisten lisäviestien aukikirjoittamisen merkitys. Emotionaalisen viestin kirjaamisella tarkoitetaan esimerkiksi ”hermostuneen naurun” ja ”kikatuksen” välistä eroa. (Kvale 1996, 164.) Tulkinassa merkittävää oli oma rooli haastattelijana ja tekstin purkajana.

Lisäksi saatoin tarvittaessa turvautua haastattelun muistiinpanoihin.

Aineiston uskottavuuteen liittyy pohdinta haastattelutilanteen kysymystekniikasta. Erot kysymysten sanavalinnoissa voivat johtaa erilaisiin vastauksiin. Kuitenkaan tarkennusten kysyminen ja oman tulkinnan tarkistaminen eivät uhkaa reliabiliteettia. (Kvale 1996, 157-158.)

Haastattelujen purkuvaiheen viimeiset raakatekstit valmistuivat loppuvuodesta 2006. Sen jälkeen jatkoin vielä tarkistuskuunteluilla, jotka osoittautuivat hyvin tarpeellisiksi ja täsmentäviksi. Kirjoittaessani tekstiä sanatarkasti kuuntelin nauhoitetta muutaman sanan pätkissä. Pyrin kurinalaiseen ajankäyttöön, ja työrupeaman venyessä liian pitkäksi tarkkaavaisuuteni osoittautui heikoksi. Myöhemmin tarkistusvaiheessa kuuntelin nauhoitetta ja vertasin sitä kirjoittamaani raakatekstiin. Havaitsin useampia virheitä. Olin esimerkiksi kirjoittanut raakaversioon ”*mulla on sellanen ongelma, että*” ja tarkistusvaiheessa havaitsin, että haastateltava olikin sanonut sanan ”*unelma*”, eikä ”*ongelma*”. Toistuva ja useassa eri vaiheessa kertautuva nauhoitteen ja purkutekstin rinnakkainen tarkistelu oli aineiston luotettavuuden kannalta tärkeä vaihe.

Analyysivaiheessa käytin haastattelujen tekstiversioita ja nauhoitteita ensin rinnakkain ja myöhemmin painotin kirjoitettuja tekstejä. Tutkimusraportissa olevat äänenpainoihin tai puhetapaan liittyvät merkinnät olen täsmentänyt nauhoitteen perusteella.

Päätyessäni laadullisen aineiston keräämiseen mietin tietoteknisten ratkaisujen hyödyntämismahdollisuutta. Kollegojen tuki rohkaisi minua käyttämään laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettuja tietoteknisiä ratkaisuja. Kirjallisuudessa aineiston käsittelyyn suunnatun ohjelman käyttöä kuvattiin ohjelmakeskeisesti (esim. van Hoven & Poelman 2003; Jacelon & o'Dell 2005; Koskela 2003). Eri ohjelmistoja vertaili kuvaavasti Froggatt (2001). Päädyin yliopiston käytössä olevaan Atlas.Ti-

ohjelmaan, joka mahdollisti koodaamiseen perustuvan luokittelun, aineiston hakemisen ja joustavan muistiinpanojen merkitsemisen. Koodaamisen tekninen toteutus oli helppokäyttöinen. Sain valita koodattavan tekstileikkeen ja sijoittaa sen haluamaani luokkaan. Analyysiyksikön muodostaminen perustui omaan ajatteluun, mutta koodatun aineiston käsittely oli helpompaa kuin manuaalisessa työskentelyssä.

Atlas.Ti-ohjelman ominaisuudet ovat hyvin laajat. Koska aineisto pysyi hyvin järjestyksessä, aikaa ja energiaa vapautui tutkimusprosessille. Luokittelun muuttaminen ja korjaaminen oli vaivatonta. Materiaali pysyi siisteenä nippuina ja huomioiden tekeminen analyysiyksiköittäin oli mahdollista. Atlas.Ti-ohjelman käyttö osoittautui tehokkaaksi valinnaksi.

Analyysiyksikkönä käytin kokemuksen tai käsityksen kuvaamista. Lyhimmät tekstileikkeet ovat muutaman sanan mittaisia ja laajimmillaan on kyseessä oppilashuoltoon kuuluvien prosessien kuvailu, jolloin analyysiyksikkö on huomattavan pitkä, jopa kokonainen ajanjakson kuvaus. Aineistosta poimitut analyysiyksiköt olivat tärkeitä ilmaistun sisältönsä vuoksi, eivätkä ne edustaneet analyysissä ketään henkilöä. (ks. Niikko 2003, 33.)

Luokkien muodostamisen perusteena oli aineiston ja tutkimusongelmien välinen prosessi. Esitin aineistolle kysymyksiä, joihin vastasin sijoittamalla analyysiyksiköitä eri luokkiin. Sijoittelussa tulkitsin analyysiyksikköä suhteessa alkuperäiseen haastattelukontekstiin ja toisaalta muihin samaan luokkaan sijoitettuihin analyysiyksiköihin. Luokille annoin haastatteluteksteistä peräisin olevia nimiä. Luokitteluun perustuvat havainnot puolestaan vaikuttivat tutkimusongelmien muotoutumiseen. Vertailin ja järjestelin luokkien sisältöjä tavoitellen ylä- ja alakäsitteiden löytämistä. (ks. Niikko 2003, 32-33.)

Yksittäisen analyysiyksikön sijoitin vain yhteen luokkaan. Laajimmillaan eri luokkia oli yli kuusikymmentä, mutta analyysin edetessä jotkut luokat piti hylätä kokonaan ja toisia luokkia taas

yhdistellä tai korvata. Päätös analyysiyksikön luokasta perustui aina tekstin kokonaiskontekstiin.

Kaiken kaikkiaan aineiston luokittelu eteni kolmessa päävaiheessa. Ensimmäinen ja runsain luokittelurypäs syntyi materiaaliin perehtymisen jälkeen alkuvuodesta 2007. Sijoitin käsityksiä ja kokemusten kuvauksia eri otsikoiden alle pelkästään haastattelussa käytettyjen sanojen perusteella. Tässä vaiheessa yläkäsitteinä olivat esimerkiksi poissaolot, tupakointi, terveydenhoitaja, koulun tilat ja tukiopetus. Luokkia oli kymmenittäin. Aina, kun tekstileikkeessä puhuttiin kuraattorista, sijoitin leikkeen kohtaan kuraattori. Tämä vaihe auttoi minua tutustumaan huolellisesti aineistoon, mutta muutoin se osoittautui pinnalliseksi.

Aineiston ensimmäisen systemaattisen käsittelykierroksen jälkeen kirjoitin huomioistani sirpaleisen, laajan ja lähes 300-sivuisen muistion. En saanut toivomaani jäsenneltyä kokonaiskuvaa. Kuitenkin kirjaamistani huomioista oli myöhemmässä työskentelyssä paljon apua.

Käsittelin aineiston toiseen kertaan syksyllä 2007 uudella korjatulla luokittelulla. Tällä kertaa muodostin luokiksi esimerkiksi vuorovaikutuksen, moniammatillisuuden ja oppilaskohtaiset prosessit. Tältä pohjalta sain muodostettua ensimmäisiä ryhmiteltyjä kokonaisuuksia. Opin ottamaan etäisyyttä aineistoon ja näkemään ylä- ja alakäsitteitä. Niiden keskinäinen järjestys oli kuitenkin vielä epälooginen ja sekava. Hain varmistuksia analyysiyksiköiden rajauksiin yhä uudelleen litteroiduista tekstikokonaisuuksista. Oma ymmärrykseni analyysiyksikön sisällöstä tuntui muuttuvan eri lukukerroilla ja arvostin Atlas.Ti-ohjelman mahdollisuutta kirjata memo-toiminnolla huomioita analyysiyksiköiden oheen. Aloitin variaatorakenteiden visualisoinnin kokeilut.

Kolmannella koko aineiston käsittelykierroksella vuosina 2007-2008 tiivistin edelleen luokitteluperusteita ja pohdin luokkien muodostamia kategorioita. Liitteessä 3 esittelen esimerkin

analyysin loppuvaiheesta. Aineisto alkoi jäsentyä tässä raportissa esitettyyn muotoon, mutta tein vielä yksittäisiä korjauksia kategorioihin ja luokitteluihin.

Luokittelun pohjalta tehty kategorisointi ei edennyt lineaarisesti, vaan eri luokkien nimeäminen tapahtui polveilevasti. Aineistoa lukiessani havaitsin siitä uusia piirteitä (ks. Bowden 2005, 29). Aineiston jatkuvan muokkauksen kannalta ohjelmistovalintani oli edelleen tarkoitustaan palveleva. Siirrot ja korjaukset toimivat joustavasti, eivätkä analyysiyksiköt menneet keskenään sekaisin tai luokituneet useaan kategoriaan.

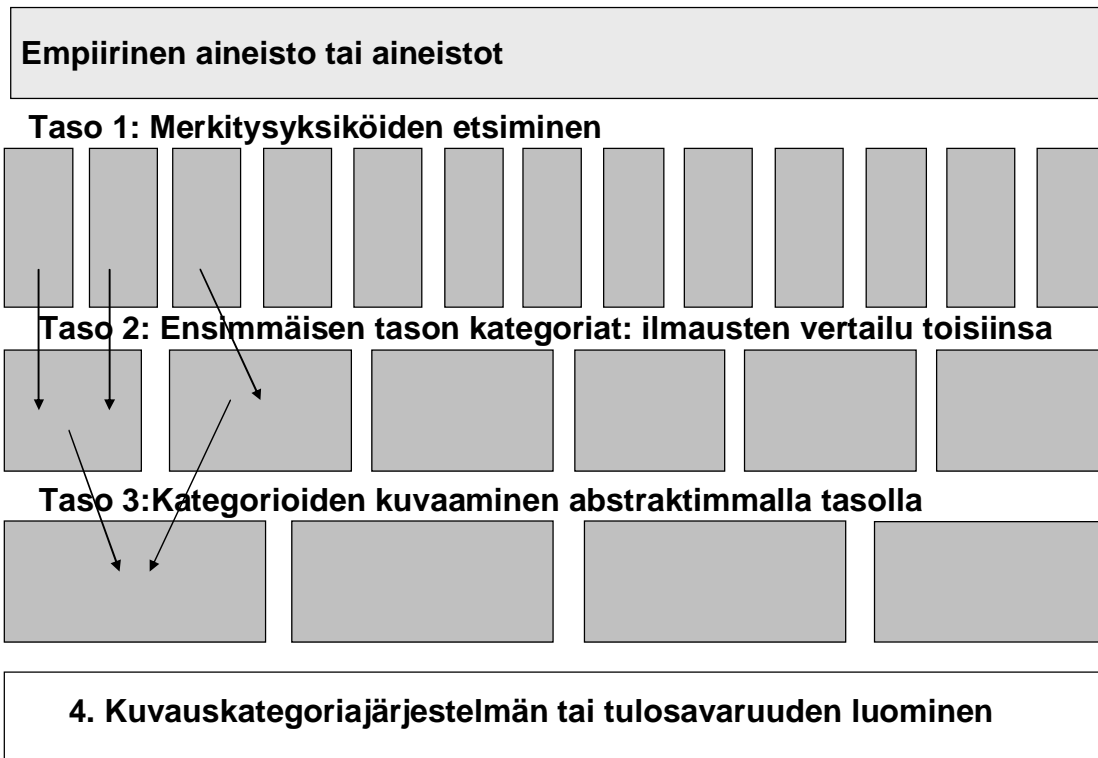
Koska tein analyysin yksin, tarvitsin vahvistusta tekemilleni tulkinnoille. Saadakseni tukea aineiston käsittelyyn keräsin haastattelulitteraatioista katkelmia, joiden anonymiteetistä olin vakuuttunut. Näitä katkelmien työstämiseen sain tukea dataseminaarissa. Luokittelutyön vahvistamisen lisäksi sain kriittistäkin palautetta prosessista ja sen tuloksista. Palautteen johdettua uuteen havaintoon, muutin luokitteluja, mutta jos palaute ei saanut tukea aineistosta, pitäydyin aiemmassa tulkinnassani.

Omakohtaiset haastattelut tukivat tulkinnan luotettavuutta. Haastattelun purku työvaiheena edellytti koko aineiston tarkkaa ja toistuvaa havainnointia. Kuitenkin pohdin usein kriittisesti suhdettani henkilökohtaisesti kerättyyn aineistoon.

Kategorioiden sisältöjen vertailun mahdollisti Atlas.Ti- ohjelman luokittelutoiminto. Sain tulostettua ryhmittäin kuhunkin luokkaan koodatut analyysiyksiköt. Näin saatoin verrata aineistokatkelmia oman luokkansa sisällä ja sijoittaa uudelleen huonosti luokitellut analyysiyksiköt. (Ks. Jacelon & O'Dell 2005, 218.)

Analyysi eteni ensin liiankin pikkutarkan ja pintapuolisen luokittelun ja myöhemmin teemoittaisen luokittelun kautta kategorisointiin. Lopulta pyrin vielä löytämään yläkäsitteet ja rakenteet, jotka kuvaavat opettajien käsitysten eroavaisuuksia. Tältä osin prosessia kuvaa hyvin Huuskon ja Paloniemen laatima

kuvio, joka pohjautuu Uljensin (1989, 41) laatimaan malliin kuvauskategorioista ja abstraktiotasoiista. Huusko ja Paloniemi ovat kuitenkin kehittäneet mallia edelleen ja tuoneet siihen näkyväksi kuvauskategoriajärjestelmän ja tulosavaruuden.



Kuvio 9. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia mukaellen (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Aineiston analyysin tekeminen vaiheittain mahdollisti etääntymisen aineistosta. Keskittyessäni koulutyöhön jätin aineiston muutamiksi kuukausiksi kokonaan. Palattuani jälleen tutkijan rooliin ja aineiston pariin näin asioita toisin. Jouduin muuttamaan luokittelua ja sen perusteita. Toisaalta joidenkin luokkien merkityksellisyys vahvistui.

Vaiheittainen eteneminen aiheutti myös sen, että raportin kirjoittaminen tapahtui osin yhtäaikaaisesti aineiston luokittelun viime vaiheen kanssa. Tämä oli hidasta, mutta tarkoituksenmukaista. Jatkuva kirjoittaminen mahdollisti palautteen saamisen ja ajatusten peilaamisen.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen jatkoin kohti kuviossa 9 esitettyä korkeampaa abstraktiotasoa. Tavoitteenani oli löytää sellaiset rakenteet, joiden avulla opettajan on mahdollista reflektoida omia kokemuksiaan oppilashuoltotyöstä. Etsin aineistosta teoriaperusteisia dimensioita. Kokeilin systeemisen teorian sisäkkäisiä kehärakenteita ja kasvavia pyramidirakenteita. Kokeilin myös sosiaalisesta pääomasta löytyneitä käsitteitä. Aikaa kokeilujen aloittamisesta rakenteiden varmentumiseen kului runsaat kaksi vuotta.

Dimensioista muotoilin variaatioiden eroja kuvaavia rakenteita. Variaatioiden rakenteiden muodostaminen perustuu siis kokeiluun. Käytännössä tämä tarkoitti uutta luokittelua ja ryhmittelyä. Käytin samoja analyysiyksiköitä, kuin kategorioiden muodostamisessa. Ensin kokeilu kohdistui yhteen kategoriaan, sitten testasin rakennetta toisella ja myöhemmin kokeilin rakenteita laajalla aineistolla. Käytettyjen analyysiyksiköiden valintaa ohjasi käsitysten erilaisuus. Etsin kategorioiden sisällöistä toisistaan selkeästi poikkeavia käsityksiä ja kokemuksia.

Tämä vaiheen aloittaminen mahdollistui vasta sen jälkeen, kun ensimmäinen ja heikoksi osoittautunut kategorisointi oli tehty. Aineisto piti tuntea kokonaan, jotta saattoi etsiä kokonaisuutta kuvaavia olennaisuuksia.

Raportoinnissa en ole haastateltavien anonymiteetin takia voinut sijoittaa heitä edes tekaistun nimen taakse. En halunnut mahdollistaa sitä, että tekstin eri osista muodostettaisiin henkilöiviä kokonaisuuksia. Haastattelutilanteissa minulle painotettiin sitä, että haastattelun luottamuksellisuus on ehdoton edellytys haastatteluun suostumiseen. Vastaavaa raportointitapaa

käytti Hyytiäinen (2003). Edelleen haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi olen poistanut aineistosta kaikki kuntien ja koulujen nimet, enkä halua haastattelukuntia tai kouluja tuoda kuvattua tarkemmin esiin.

Raportoinnissa olen poistanut sitaateista täytesanoja (niinku, että) ja toistoja (niin, niin, niin...) ja henkilöiden nimiä. Täytesanojen poistot on merkitty raporttiin (...) merkinnällä. Samoin olen merkinnyt kohdat, joissa haastateltava kesken puhevirtaa siirtyi pohtimaan toiseksi analyysiyksiköksi tulkitsemaani aihetta. Tarpeen vaatiessa olen korvannut nimen henkilön työtehtävällä. Olen esimerkiksi etunimen tilalla käyttänyt sanaa terveydenhoitaja. Lisäksi olen korvannut joitakin vahvasti murteellisia ilmaisuja yleiskielisiksi. Kaikki muutokset olen merkinnyt nimikirjaimin ja sulkumerkein.

Raporttia kirjoittaessani olen sijoittanut omia haastattelutilanteiden kommenttejani tai täsmennyspyyntöjäni lukijan näkyville. Ne ovat merkityksellisiä tutkimusprosessin ja aineiston arvioinnin kannalta.

Kirjoitin raportin käsikirjoituksen 2008-2009, enkä tässä vaiheessa enää muuttanut aineiston kategorisointeja. Teoreettisten näkökulmien rajaamisen ja painottamisen pohdinta jatkui.

Fenomenografisissa tutkimuksissa tuloksia on raportoitu esimerkiksi ristiintaulukoilla (ks. Åkerlind 2008, 251) ja käsitekartoilla (ks. Kleiman 2008, 211). Laajan kokonaisuuden ja aineiston moniulotteisuuden vuoksi päädyin esittelemään tuloksia ensin kuvauskategorioiden ja lopuksi eroavaisuuksien eli variaatioiden rakenteina.

Bowdenin mukaan rakenteelliset yhteydet eri kategorioiden välillä voivat tulla näkyviksi vasta sitten, kun kategoriat on määriteltä (Bowden 2005, 15-16). Täysin päinvastaisesti asian näkee Åkerlind (2005b, 71), joka edellyttää rakenteiden etsimistä yhtä aikaa kategorisoinnin kanssa. Tässä työssä variaatioiden eroja kuvaavat rakenteet on muodostettu kategorioiden ollessa jo

melko pitkällä. Koko aineistoa kuvaavien variaatioiden tunnistaminen ei olisi ollut itselleni mahdollista ennen perinpohjaista aineiston analysointia.

6.6 Prosessi, aineisto ja teoreettiset valinnat

Toteutin tutkimuksen pääosin oman toimen ohella sekä loma-aikoina. Kokonaisuuden valmistumisen kannalta ratkaisevia olivat virkavapaat, jotka sijoittuivat aineistonkeruun ja ensimmäisen luokittelun vaiheeseen elokuusta 2006 maaliskuuhun 2007 ja lopullisen raportin kirjoittamiseen helmikuusta huhtikuuhun 2009. Viimeistelytyö on tehty kesällä 2009.

Työ ei edennyt suoraviivaisesti. Tutkimusprosessi sisälsi lukuisia epävarmuuksia ja ristiriitoja. Kyseessä ei ollut ainoastaan perheen, palkkatyön ja tutkimuksen jakautuminen arjessa. Myös sisällölliset kysymykset olivat vaikeita.

Oppilashuoltotyön käsite oli selvennettävä ja tässä tehtävässä jouduin aluksi toimimaan enimmäkseen virkamiestekstien ja normien pohjalta. Samaan aikaan seurasin opetussuunnitelman perusteiden kehittelyä. Ne uudistivat koko oppilashuoltotyön määrittelyn. Tämä johti opetussuunnitelmatekstin esiinnostamien käsitteiden tarkempaan pohdintaan. Tutkimuksessa tuli selventää hyvinvointia koulun ja opettajan näkökulmasta. Syrjäytyminen, lasten terveys, perheiden hyvinvointi ja tukipalvelujen tavoittaminen siirtyivät koulun tehtäväkenttään.

Teoreettista lähestymistapaa määritellessäni vaihtoehtoja oli useita. Tutkimuksen eri vaiheissa olen pohtinut esimerkiksi opettajuuden näkökulmaa (Patrikainen 1999), organisaatio-keskeistä vaihtoehtoa (Senge 1993), systeemistä lähtökohtaa (Luhmann 1995), oppilashuoltotyötä osana yhteiskuntaa ja nuorisotutkimusta (Ziehe 1991), oppilashuoltotyötä sosiaalipedagogisen lähestymistavan kautta (Hämäläinen 2005, Ranne 2002) ja oppilashuoltoa vallankäyttönä (Foucault 1980).

Teoreettisen taustoituksen vaihtoehtoihin perehtyminen vei paljon aikaa. Päätöksenteko ja teoreettinen rajaus perustui aineiston kuvaamaan opettajan oppilashuoltotyön moniulotteisuuteen ja oppilashuoltotyön monikerroksisuuteen. Aineistoa piti jäsentää kattavasti, käyttökelpoisesti ja ymmärrettävästi. Kattavimman ja käsitteistöltään soveltuvimman teoriarakenteen tarjosi sosiaalisen pääoman teoria. Se mahdollisti aineiston monipuolisten näkökulmien jäsentämisen. Käsitteistön avulla voi pohtia oppilashuollon yksilöön ja yhteisöön kohdistuvaa ulottuvuutta organisaatioissa ja henkilökohtaisissa kasvuyhteisöissä. Teorian avulla voi jäsentää oppilashuoltotyön tavoitteita, toimintatapoja ja tuloksia myös kriittisesti.

Prosessin loppukolmanneksella hylkäsin sosiaalisen pääoman teorian ja yritin löytää sille vaihtoehdon. Etsintä kesti miltei vuoden ja päättyi sosiaalisen pääoman palauttamiseen teoreettisesti merkittäväksi työn rakenteeksi. Omalle tutkimusprosessille tämä oli ominaista. Löysin teoreettisen rakenteen tai analyysi-idean. Testasin sitä aineistoon, sitten yritin uudelleen jäsentää aineistoa ilman tätä näkökulmaa. Tutkimuksen etenemisen kannalta toimintatapa on ollut äärimmäisen turhauttava. Henkilökohtaisena valintana siihen on kuitenkin ollut tyytyminen. Olen pohtinut kysymyksen asettelua ja sen teoreettista taustoitusta kriittisesti ja toistuvasti. Olen kyseenalaistanut koko tutkimusprosessin mielekkyyden. Onko näin laajaa kysymystä mahdollista edes käsitellä tieteen keinoin? Aineiston monisisältöisyys oli kuitenkin mittava haaste, johon olin tarttunut. Havainnot ja tulkinnat olivat vaikeudestaan huolimatta mielenkiintoisia. Tutkimuksen tavoiteaikataulua en ole kyennyt noudattamaan.

Tutkimusprosessi on kestänyt ensimmäisestä seminaari-istunnosta laskien noin seitsemän vuotta. Prosessin kohde on ollut tuskallisen hitaasti tarkentuva. Vaihtoehtojen rajautuessa tehtävä on täsmentynyt. Yhteenvedona tutkimusprosessin etenemisestä esitän taulukon 5.

Taulukko 5 Kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä

Vuosi	Tutkimuksen vaihe	Opiskelu
2002	Oppilashuoltokäsitteen selventäminen: Perehtyminen lainsäädäntöön, virkamiestyöhön ja normeihin. Opetussuunnitelmaprosessin seuraaminen	Seminaarissa kuunteluoppilaana Erityisopettajaopinnot
2003	Opetussuunnitelmaprosessiin perehtyminen Alustava tutkimussuunnitelma Oppilashuollon opetussuunnitelmaan kirjattujen käsitteiden ja tehtävien jäsentäminen: esim. fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi, syrjäytyminen	Erityisopettajaopinnot Jatko-opinto-oikeus Seminaarityöskentely
2004	Teoreettisen kehityksen etsintää: opettajuus, koulu organisaationa, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset näkökohdat. Menetelmällisen lähtökohdan etsintää Ongelmien muotoilua ja tarkentamista	Seminaarityöskentely
2005	Teoreettisen kehityksen ja pohjatietojen kehittäminen jatkuu. Tutkimussuunnitelman tarkentuminen Sitoutuminen fenomenografiseen lähestymistapaan. Johtopäätös haastatteluaineiston keräämisestä. Tarvittavaan menetelmä tietouteen perehtyminen. Soveltuvan haastatteluaineiston keräämisen suunnittelu alkaa.	Menetelmäopintoja Seminaarityöskentely
2006	Teoreettisen kehityksen kehittäminen jatkuu. Menetelmään ja analyysitaitoihin perehtyminen jatkuu Haastatteluaineiston keräämisen valmistelu jatkuu Haastatteluaineiston kerääminen syksyllä Haastattelujen sanatarikka purku Aineistoon perehtyminen ja analyysin aloittaminen	Virkavapaus elokuusta alkaen Menetelmäopintoja Seminaarityöskentely
2007	Teoreettisen kehityksen, menetelmä ja analyysitaitojen kehittäminen jatkuu Analyysin tarkentaminen ja ensimmäiset kategoriat valmistuvat. Laajan muistion kirjoittaminen. Kategorioiden vertaaminen eri teorioihin Käytössä olleita näkökulmia: koulu organisaationa, opettajuus, yhteiskunnallisuus, nuorisotutkimus, sosiaalinen pääoma Variaatioiden eroavuuksien etsiminen alkaa. Analyttisempi kategorisointi valmistuu. Kategorisoinnin tarkentaminen ja kehittäminen jatkuu. Käsikirjoituksen ensimmäinen raakaversio	Menetelmäopintoja Virkavapaus loppui maaliskuussa Seminaarityöskentely
2008	Teoreettisen kehityksen, menetelmien ja analyysitaitojen kehittäminen Rajauksia ja kokeiluja: Eri vaihtoehtojen vertailuja. Raportin kirjoittamista eri rakenteilla. Kategorisointi varmentuu. Variaatioiden eroavuuksia kuvaavat rakenteet valmistuvat ja varmistuvat. Päätös nostaa sosiaalisen pääoman teoria aineistoa parhaiten jäsentävänä esiin.	Pohdinta koko prosessin keskeyttämisestä. Miltä kolmen kuukauden täydellinen tauko opinnoissa. Paluu jatko-opintojen pariin. Seminaarityöskentely
2009	Käsikirjoituksen loppuvaihe Täydennykset ja korjaukset Työn viimeistely	Virkavapaus helmikuusta huhtikuuhun Seminaarityöskentely

7 OPPILASHUOLTO OPETTAJAN TYÖNÄ

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata lappilaisten opettajien käsityksiä ja kokemuksia perusopetuksen oppilashuoltotyöstä osana heidän omaa työtään. Kokonaiskuvan saamiseksi esittelen tässä kappaleessa haastatteluaineistosta muodostamani käsitekategoriat.

Opettajat liittivät oppilashuoltotyön tarpeen yhteiskuntamme rakenteellisiin ja asenteellisiin muutoksiin. Oppilashuollon tarpeen koettiin lisääntyneen melko nopeasti. Useat opettajat puhuivat oman uransa aikana tapahtuneesta muutoksesta.

”Ja sitte vaikka oppilasmäärä vähenee, niin ei meillä (...) tietyissä mielessä erityisopetuksen ja tämmösten oppilashuollollisten asioiden kanssa, niin kyllä se tarve, tarve kasvaa koko ajan ...”

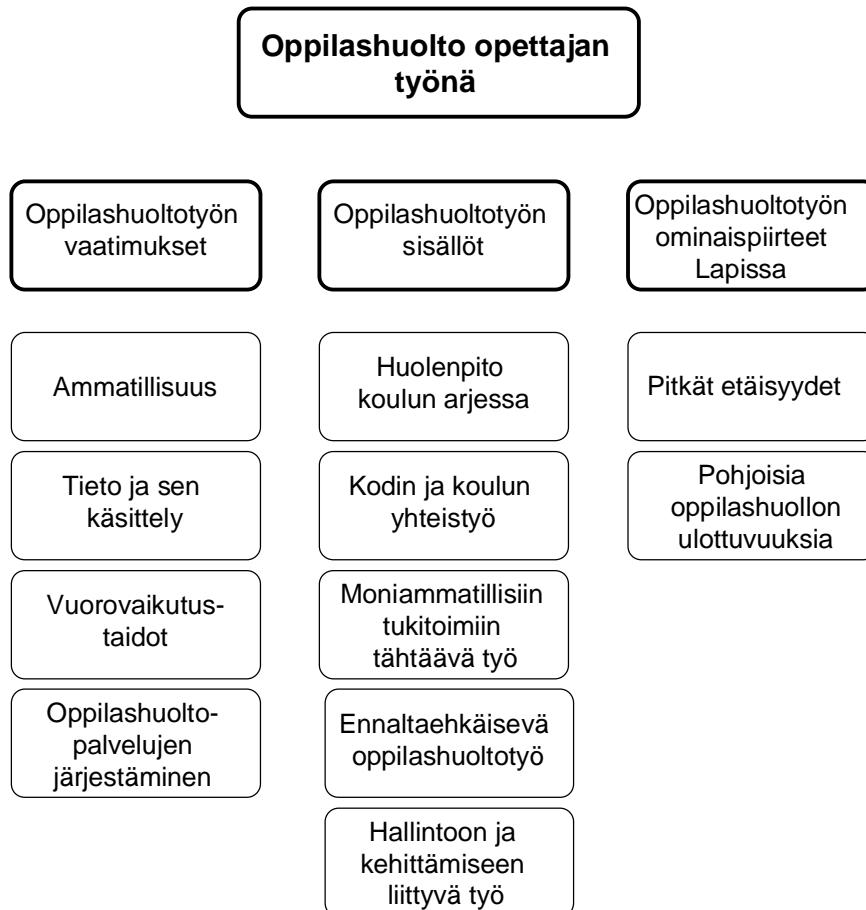
Oppilashuoltotyön määrällisen kasvun ohella sen luonne ja sisältö oli laajentunut.

”Koska nykyään mun mielestä (...) mitä enemmän koulupäivät on mennä eteenpäin, niin sitä rankemmiksi oikeesti jutut tulee ja sitä kummallisemmiksi.”

Oppilashuoltotyö tapahtui koulun rakenteessa ja nivoutui opetukseen, oppitunteihin, opettajankokouksiin, neuvotteluihin ja vanhempien kohtaamisiin. Oppilashuoltoa toteutettiin myös kouluympäristön ulkopuolella, esimerkiksi sairaalassa tai sosiaalitoimessa.

Vaikka opettajien puheessa painottuivat pulmalliset ja pohdintoja herättäneet asiat, haastattelut kertoivat koulutyön sujuvuudesta ja peruskoululaisten pääsääntöisestä hyvinvoinnista.

Tässä kappaleessa vertailen ja kuvaan opettajien käyttämiä ilmaisuja ja esittelen muodostamani kategoriat. Aineiston kategorisoinnissa päädyin kuvion 10 mukaiseen ratkaisuun.



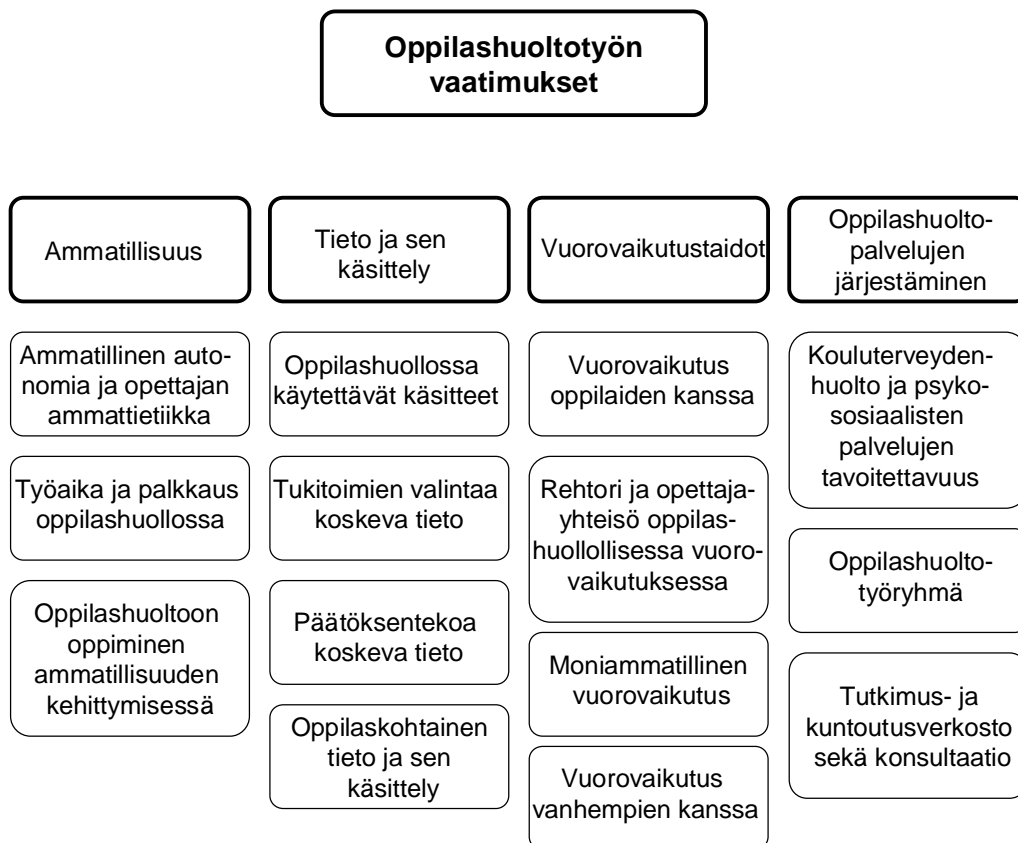
Kuvio 10. Oppilashuolto opettajan työnä

Oppilashuoltotyön vaatimukseen kuuluviksi luokittelin analyysiyksiköt, joissa kerrottiin oppilashuoltotyön opettajalle tai työyhteisölle asettamista ehdoista, odotuksista ja vaatimuksista. Kyseessä ovat osittain opettajakohtaiset taidot ja valmiudet, mutta osa vaatimuksista kohdistuu yhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Oppilashuoltotyön sisältöön kuuluvat analyysiyksiköt, joissa kuvataan käytännön oppilashuoltotoimia. Kolmas kategoria on

”Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa”. Kategoriassa kuvataan opettajien Lapin haja-asutusalueelle sijoittamia paikalliskulttuurisia käsityksiä ja kokemuksia.

7.1 Oppilashuoltotyön vaatimukset

Oppilashuoltotyön vaatimukset jäsensin kuviossa 11 neljään eri kategoriaan: käsityksiin ammatillisuudesta, tiedosta, vuorovaikutustaidoista ja oppilashuollon palvelujen järjestämisestä.



Kuvio 11. Oppilashuoltotyön vaatimukset

7.1.1 Ammatillisuus

Ammatillinen autonomia ja opettajan ammattietiikka

Opetustyötä ohjaavat normit asettavat velvoitteita opettajien oppilashuoltotyölle. Lainsäädäntö koettiin toisaalta vieraana ja toisaalta turvallisuutta antavana.

”...se tuki, et se antaa mulle sen taustan että miksi mä puutun jonku oppilaan, jonku toisen aikuisen ihmisen lapsen asioihin ja hyvinvointiin ja muuhun, niin se tulee siitä minusta eniten se tuki.”

Opettajan autonomia mahdollisti aineistossa laajan oppilashuoltotyön. Koulun oppilashuoltoyhteisön omaehtoinen sitoutuminen osoittautui aineistossa kattavaksi voimavaraksi. Tämä näkyi puheena omista hyviksi havaituista ratkaisuksista ja hyvin toimivasta oppilashuoltoyhteistyöstä. Osa opettajista halusi muuttaa ja kehittää omia ja yhteisönsä työtapoja oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvoinnin lisäämiseksi. Osa opettajista piti oppilashuoltoa välttämättömänä varsinaisen opetustyön edellytyksenä.

Hyvää eettistä toimintaa kuvattiin normien noudattamisena, herkkytenä havaita epäkohtia ja rohkeutena toimia epäkohtien poistamiseksi.

”...kyllä mä sitten siihen ammatillisuuteen luen myöskin sen, että vaitiolovelvollisuuden tiedostamisen ja (...) siitä (...) huolenpitämisen. Ja epäkohtiin kyllä sitten tarttumisen myöskin. Että kun huomaa epäkohdan ettei anna sen (...) kyynisyyden eikä sellasen välinpitämätömyyden (...) pyyhkästä sitä pois vaan (...) tarttuu siihen, minkä huomaa. Ja kykeni mihin kykenee. Mut kuitenkin tarttuu ja koittaa viedä sitä eteenpäin.”

Oppilaan ja vanhempien aktiivinen ja huolellinen kuuleminen koettiin tärkeäksi. Oppiaineen oppiminen oli toissijaista silloin, jos oppilas tarvitsi huoliensa selvittelyyn yhteistä aikaa

esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa. Samoin oppiaineeseen liittyvää tukeakin oli syytä tarjota.

Opettajan autonomia mahdollisti myös oppilashuoltotyön sivuuttamisen. Kun opettaja oli rajannut työnsä didaktiseen opetustehtävään, niin oppilashuolto jäi työn ulkopuolelle. Kouluuyhteisöissä yksilön ammatillinen autonomia mahdollisti henkilökohtaiset oppilashuoltotyön rajaukset. Puuttumisen kynnyks ja moniammatillisen tuen mahdollistuminen tulkittiin työyhteisön sisällä opettajakohtaisesti. Esimiehen ohjauksellakaan ei välttämättä voitu yhtenäistää opettajien itsenäisiä työnrajoituksia.

”Ei meillä täällä koulussa, minä en juurikaan ole oppilashuollon kanssa tekemisissä.”

”...yksi opettaja, hän ei näe sitä että niitä (keskusteluja muiden työntekijöiden kanssa TK) tarvii, koska hän hoitaa sen itse ja tämä kyseinen, niin hän ei varmaankaan osaa katsoa eikä viitsi lähteä siihen.

TK: Viitti lähteä mihin?

H: Siihen prosessiin että nyt pitäis kutsua ja kun ei näe sitä tarpeellisena että hän kanssa hoitaa sen itse.”

Opettajat eivät täysin luottaneet oppilashuollon kattavaan toteutumiseen. Työyhteisöissä osa opettajista koki sitoutuneensa tehtävään. Oppilashuoltotyötä ei vielä koettu kaikkien opettajien tekemäksi työkseksi.

”Nehän ei oo pakollisia. Siis periaatteessa lakihan sanoo että oppilashuoltotyötä on tehtävä, mut se jää jokaisen opettajan kontolle, kuinka tunnollisesti hän sen tekee.”

”Että semmonen juttu, että opettajat eivät, eikä kaikki vieläkään tee niin kun sitä niin sanottua oppilashuoltotyötä mitä vaaditaan, mikä kuuluu kaikille koululla, niin ne eivät tee sitä, ne eivät miellä että se on heidän tehtävä.”

Kiire ja oman ajan riittämättömyys lykkäsi oppilashuoltotyötä. Kaikkiin tilanteisiin ei jaksettu puuttua. Vastuunottoa tilanteen

korjaamiseksi toivottiin oppilailta itseltään, kollegoilta, kotiväeltä ja joltain muulta.

” Joo, sitä, että vai kävelenkö ohi. Että en. Ei mua nyt tää juttu kiinnosta, ehkä vähän ois puuttumisen paikka, mutta en mä viitti. Että pääsempä vähemmällä ku en (tartu, korvaa murren TK) nyt tähän tarinaan ollenkaan.”

Yhteisön opettajaan kohdistama ammatillisen itsenäisyyden velvoite koettiin myös riskinä. Kollegat eivät välttämättä reagoineet yksittäisen opettajan kokemiin haasteisiin. Ääritilanteessa tämä johti opettajan väsymiseen. Opettajan odotettiin suoriutuvan itsenäisesti silloinkin, kun hänellä ei ollut opettajankoulutusta. Sijaisuuskokemuksissa korostui opettajan velvollisuus tunnistaa itse oman ammattitaitonsa rajat. Koulu-yhteisöt voivat jättää yksittäisen opettajan yksin ongelmallisten oppilashuoltotilanteiden kanssa.

”(Opettaja ei osannut havaita oppilaiden oppimisen vaikeutta TK) Että niiku siitä hämmennyksestä. Sitä vaan oli niin hämmennyksissään ja ja- ja aina ko tehtiin uuestaan ja uuestaan sitä mieltä että no niin. Nythän tästä pääsee sillä että ko tehään vaan tätä, sammaa toistetaan, mutta eihän se sitte niin mennykkään. Sitä vaan yritti jotenki, se oli semmosta taistelua ehkä, päivästä toiseen niiko ittensä kanssa että ei se varmaan erityisopettajakaan sillon niin osannu ajatella että se oli niin outoa mulle, nämä vaikeudet.”

Koulussa opettajan autonomisuutta kuvattiin myös ammatillisena eristyneisyytenä, joka koettiin yhteisöllisyyden ongelmana. Eristyneisyys ilmeni tiukkoina rajauksina siitä, ketkä ovat koulun varsinaisia opettajia ja ketkä lyhytaikaista tai muuta henkilökuntaa. Asetetut tavoitteet ja näkökulmat asettuivat arvojärjestykseen, jonka mukaan vakituisten opettajien näkökulma oli muiden toimijoiden näkökulmaa tärkeämpi.

Eristyneisyyden koettiin vieraannuttaneen opettajat arjen todellisesta elämästä. Opettajien omaa todellisuutta pidettiin

erityisenä ja osin vääristyneenä. Mielenkiintoista oli myös havaita retorinen valinta, joka toistui aineistossa usein negatiivisten huomioiden yhteydessä. Puhuja siirtyi käyttämään monikon kolmatta muotoa (he, ne) ja siirsi siten retorisesti itsensä opettajuuden ulkopuolelle (ks. generalised other).

”...monta kertaa koulu on niin suljettu oma maailmansa että kun siinä oot kolomekymmentä vuotta työskennellyt, niin mistään muusta sie et tiä yhtään mittään. Et sinä tiä, mitä tuolla ulkopuolella tapahtuu, miten ihmiset ellää tai mitä ne syö tai mitä ne tekee. Ne opettajat käy vain täällä ja sitten ne asuu kaikki tuolla (paikannimi poistettu TK).”

Laaja ammatillinen autonomia edellyttää opettajilta korkeatasoista eettistä pohdintaa, oman toiminnan tarkkailua ja kontrollointia. Koulu yhteisöissä oli havaittu eroja eri opettajien kyvyssä tunnistaa omia virheitään. Nähtiin, että osa opettajista vastuutti oppilaita häiriötilanteissa sivuuttaen oman ammatillisen vastuunsa.

” Hän (toinen opettaja TK) niikö aina ajattelee vaan että se on oppilaassa. Se vika ei oo koskaan itsessä. Se on aina. Nämä on tämmösiä, ilkeitä ja pahoja ja huonoja ja tyhmiä ja laiskoja ja kaikkea nämä oppilaat, että ei hän itsessään nää sitten ollenkaan eikä omissa toimintatavoissaan parantamisen varaa. Et tää on aika suuri asia musta. Että he ei koe ollenkaan siinä omassa toiminnassaan, vaikka oon selvästi itteki nähny, että kuinka ikävästi ne voi kohella noita oppilaita.”

Hyväksi koettu työyhteisö tuki kollegoita. Yhteisön toimintakulttuuri mahdollisti opettajan avoimen kriittisen tilannetarkastelun ja silti rohkaisi opettajaa hankalassakin tilanteessa. Omien virheiden myöntäminen ja niistä oppiminen kuvattiin hyväksi eettiseksi toiminnaksi.

”... ja onneksi sitten se työkaveri on se semmonen tuki. Ja joka osaa niiku panna asiat tärkeysjärjestykseen että hei, että tää on työ ja sää teet parhaas ja se armollisuus itteä kohtaan ehkä sitten on tullu.”

Toisaalta työyhteisössä kollegan kunnioittaminen voi käänntyä nurjaksi, jos kollegan suojeleminen jättää oppilaan suojelemattomaksi tai heitteille. Aineistossa tämä ristiriitatilanne ja yhteisön heikko sitoutuminen oppilashuoltotehtävään näkyi kokemuksina oppilaisiin kohdistuneesta väärästä vallankäytöstä. Tällöin oppilaan oikeutta turvalliseen koulupäivään loukattiin.

Vääristyneissä eettisissä tilanteissa puhe kääntyi johtajuuteen tai pohdintaan siitä, kenen olisi pitänyt toimia aiemmin, jotta asia olisi saatu korjattua. Ammattieettisten oppilashuoltotilanteiden ratkaiseminen koettiin kollegiaalisuuden näkökulmasta hyvin haasteelliseksi.

Työaika ja palkkaus oppilashuollossa

Oppilashuoltotyötä ei näy palkkausjärjestelmässä. Koska palkkaukseen vaikuttavat lähinnä opetettavat oppitunnit, osa opettajista kokee tekevänsä työtään vain lukujärjestykseen merkityillä tunneilla. Työajan määrittelemättömyys johtaa pohdintaan oman ajan käytöstä. Tämä havainto tukee Pulkkisen ja Launosen tulkintaa osallistumismahdollisuuksien rajautumisesta palkkausteknisistä syistä (Pulkinen & Launonen 2005, 64-65). Oman ajan käsite yhdistettiin oppilashuollossa palkattoman työn tekemiseen.

”...jos jotaki asiaa alkaa kunnolla hoitaa niin siinä menee hirveesti aikaa että mun mielestä siinä vois kuntakohtaisesti päästä ihan hyvin ratkasuihin, että hirveän paljon tää tapahtuu niin kuin palkkauksen ulkopuolella omalla ajalla...”

Osa opettajista koki, että opettajien yksilöllinen mahdollisuus päättää omasta ajankäytöstään esti oppilashuoltotyön edellyttämää yhteistyötä. Opettajien erilaiset oppilashuoltotyön ajankäytön tulkinnat työyhteisöjen sisällä aiheuttivat työntekijöiden kesken ristiriitaa oppilashuoltoasioiden hoitamisessa. Epäselkeissä tilanteissa yhteistyö jäi pahimmillaan kokonaan toteutumatta.

”Kyllä määh niinku nään, et jos on huoli jostain niin se aika pitää sitten löytää että se järjestetään sitten. Jostain asiasta ei välttämättä, kun joillain on se periaate, ettei mitään työajan ulkopuolella kun ei saa palkkaa, niin en määh nyt oikeen tiedä sitten...”

Ajankäytön tulkintavastuu oli aineiston mukaan kokonaan yksittäisillä opettajilla. Jos eri toimijat tulkitsivat ajankäyttövelvoitettaan eri tavoin, kärjistyi kiista henkilöiden väliseksi epämääräiseksi ristiriidaksi, joka rasitti työilmapiiriä.

Ajankäyttöön liittyy myös kysymys opettajan ammattitaidon ylläpitämisestä ja siihen liittyvästä kouluttautumisesta. Omalla ajalla ei haluttu kouluttautua oppilashuoltoasioihin.

Oppilashuoltoon oppiminen ammatillisuuden kehittymisessä

Haastateltavat kokivat saaneensa teoreettista ja käytännöllistä tietoa lapsen kehittymisestä ja oppimisesta opettajankoulutuksen oppilaantuntemuksen opintojen ja harjoittelun kautta, mutta oppilashuoltoon liittyviä muita valmiuksia ei yleensä koettu kuuluneen peruskoulutukseen. Opettajien koulutus painottuu aineistossa oppiaineiden sisältöihin ja didaktiikkaan. Oppilashuoltotyö vaatimuksineen jää viranomaisselvitystenkin mukaan opettajankoulutuksessa vähäiseksi ja oppilashuoltoon liittyvien valmiuksien koulutusta tulisi opettajankoulutuksessa kehittää (Opetusministeriö 2000, 51, 63).

Opettajan työhön liittyvä auktoriteettioletus syntyy nimenomaan oppiaineen eksperttiyden kautta. Tällöin jonkin oppiaineen opettaja ei miellä itseään ensisijaisesti perushyvinvoinnista huolehtivana opettajana kasvattajamerkityksessä vaan nimenomaan tietyn oppiaineen opettajana. Painopiste ei ole oppilaissa vaan oppiaineessa. (Hargreaves 1982, 194-195; Webb ym. 2004, 38.) Aineistossa on tätä käsitystä vahvistavia kokemuksia, joissa opettajakoulutus oli edelleen vahvistanut ainepainotteisuutta.

”Ja mää oon käyny ne aineenopinnot, niin kyllä siellä keskityttiin siihen aineeseen eikä siihen, miten kohataan oppilas.”

Opettajankoulutusta ei oppilashuollonkaan osalta voida pitää staattisena tai yksiselitteisenä, sillä sen oli havaittu muuttuneen. Uusien työpaikalle tulleiden opettajien osaamista verrattiin omaan koulutukseen ja omiin valmiuksiin uran alkuvaiheissa. Täydennyskoulutusta ei sisällytetty puheeseen opettajakoulutuksesta.

”H (erityisopettaja): Niin joo ja sitten mää luotan nykyiseen opettajankoulutukseen, että kuitenkin se luokanopettajakunta on jo niikin valmiimpaa pohtimaan asioita.

TK: Onko tää toive vai havainto?

H: Havainto. Kun mää nään noita niiku vastavalmistuneita tai vähän aikaa töissä olleita niin niitten kanssa on hyvä tehdä yhteistyötä. (...) ...mää oon voinu tukea niitä siinä niitten työssä ja ne on avoimia ottaan vastaan, ne on yllättävän vahvoja kuitenkin niiku ne ei oo sillä lailla takertuvia ja heikkoja vaan ne on avoimia ...”

Opettajien puheeseen oppilashuollon koulutuksesta liittyi myös itsekriittisyyttä.

”...ja ehkä opiskelijana ei ole osannukkaan oikeita asioita sieltä koulutuksestansa ottaakaan oppilashuoltotyöhön liittyen”

Opettajat ovat oppineet oppilashuoltoa työssään. Oppilashuolto-työn laajuus hahmottuu työyhteisössä opettajalle työkokemuksen myötä.

”Miten oon oppinu, kantapäin kautta, tilanteitten mukana ja niitten kulloistenkin tapausten mukana.”

Opettajat oppivat oppilashuoltotyötä työyhteisöissä oma-aloitteisuudella. Kouluarjessa on useimmiten vain yksi aikuinen paikalla ja vastuussa koko oppilasryhmästä. Tällöin oppia tai

tukea ei voi odottaa keneltäkään. Tilanteesta puuttuu toinen näkemys, johon voisi tukeutua.

Vaikka muutokset oppilashuollon opetussuunnitelman uudistusprosessissa olivat huomattavia, jäi aineistossa oppilashuoltoon kouluttautuminen yksittäisten opettajien itsenäiseksi velvollisuudeksi. Esimies tai työyhteisö eivät tässä aineistossa ohjanneet kouluttautumaan oppilashuoltoasioihin. Opettajat olivat havainneet oppilashuoltoon liittyviä koulutusilmoituksia, mutta ne olivat liian kaukana, liian kalliita, vaativat liikaa järjestelyjä tai olivat omien oppituntien ulkopuolella, jolloin niihin ei osallistuttu. Osa opettajista rajasi oppilashuoltokoulutukset pois, koska opettaja halusi kohdentaa niukan täydennyskoulutusresurssinsa toisiin.

Oppilashuollollisen ammatillisuuden vaatimus koski yksilöiden lisäksi yhteisöä. Yksilön oppilashuollollinen ammattitaito sekä säännöstö kehittyivät osana kouluyhteisöä. Yhteisöjen oppilashuoltotyövalmiuksien vaihdellessa muodostui oppilashuoltotyön ammatillisuus erilaiseksi.

7.1.2 Tieto ja sen käsittely

Oppilashuoltotyössä käytettävät käsitteet

Oppilashuoltotyössä tarvittavan tiedon jäsentäminen edellyttää tehtävään kuuluvaa käsitteistöä. Opettajien oppilashuoltokäsitteistö ei ollut vakiintunutta. Haastattelutilanteissa esimerkiksi *erityisopetus* ja *tukiopetus* sekoitettiin. Ilman käsitteitä koettiin oppilaan pulmien kuvailu ja havaintojen jäsentäminen vaikeaksi. Käsitteiden käytön sekavuus aiheutti haasteita oppilashuoltotyössä. Käsitteiden sisältö vaihteli työyhteisöjen sisällä ja työntekijöiden välillä. Erityisopetus käsitteineen liitettiin kiinteästi oppilashuoltoon.

” Tuolta meidänkin opettajakunnasta niin ihan perusasioista, siitä että mitä se oppilashuolto on, mitä on erityisopetus, nii niin yksikertaisista asioista vois lähteä liikkeelle.”

”...että nyt meidän jokainen opettaja pitää sitten niiku omana oman luokan sisällä erityisopetuksen nimen alla, no, se on niiku tukiopetusta.”

Käsitteiden epäselvyydestä johtuen oppilaiden vaikeuksien kuvaaminen muodostuu epämääräiseksi ja havaintojen suuntaaminen satunnaiseksi. Lähtökohtana näissä kuvauksissa oli usein oma tunnetila sekä vaikeasti kuvattavissa oleva huoli lapsesta. Oppilasta koskevan tiedon tuottaminen oli vaikeaa.

”Mää en osaa oikeen selittää, että sen takia mää, mulla on vaan semmonen olo, että ei mee hyvin tai sillä tavalla, mutta mää en osaa selittää sitten, oikeen sanoa, että mikä olis se, mikä, mistä, mitä niiku pitää että...”

Käsitteiden ja oppilaiden erityisvaikeuksien tunnistamisen ongelma korostuu silloin, kun opetustyötä tehdään ilman opettajankoulutusta. Sijaisuustehtävissä sijaista sitoo sama velvoite, kuin koulutettua opettajaa. Oppilaalla on oikeus saada tukea vaikeuksiinsa ja tämä tulee huomioida opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

” Ko nimittäin mie muistan niiko hirveä järkytys oli vaikka semmonen, että kun pietin tuota sanelua niin esimerkiksi lapset kirjoitti” tie” niin ”tiä”, niin mie mietin, että apua miten niin ”tiä”, miten ne voi ajatella että se voi olla niin. Tai että tuli jotain rauniosanoja. Enhän mie ollu koskaa ees aatellu, että joku ei välttämättä vaikka kuule tai yhistä niitä kaikkia kirjaimia yheksi sanaksi, niin se oli mulle kans semmonen ihan uus asia.”

Tukitoimien valintaa koskeva tieto

Apuvälineitä tai kuntoutuspalveluja tarjoavat tahot markkinoivat kouluille ja muille oppilaan asioihin vaikuttaville henkilöille

tuotteitaan oppilashuollollisena tukena. Tukimuotojen valinta edellytti opettajalta oppilaiden tuentarpeita koskevan tiedon lisäksi laatu- ja hintatietoisuutta.

Tukimuotojen valinnassa opettajat pyrkivät ratkaisuun, joka oli oppilaan kannalta mielekäs ja kuitenkin julkisen toimijan kannalta kohtuullinen ja taloudellinen. Opettaja osallistui päätöksentekoon keskustelemalla sekä perheen ja oppilaan että oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Opettaja vaikuttaa asiantuntijana oppilaan oikeuksien toteutumiseen ja viranomaisena resurssien suuntaamiseen.

”...minusta pitäis oppia tuntemhan realistisesti se, ettei maata kaiveta kilometritolkulla ja tehdä kauheita järjestelyjä ja sit se lapsi ei hyöjy siitä. Et maailma on täynnä mahdollisuuksia, mutta kaikkia mahdollisuuksia ei tarvi käyttää. Että pitäis osata karsia ja pitää osata ajatella sillai, että tarviiko se seitsemänvuotias tai kolmetoistavuotias lapsi tätä ja mitä se tästä hyötyy. Eli pitäisikö opettajan olla tämmönen valistunut kuluttaja ja oppilashuollollisten toimenpiteitten käyttäjänä...”

Päätöksentekoa koskeva tieto

Oppilashuolto toteutuu monihallintokuntaisena yhteistyönä, jolloin opettaja kokee tarvitsevansa tietoa oppilashuoltoasioiden päätöksenteosta kunnassa. Tietoisuus päätöksentekoprosessin monivaiheisuudesta saa opettajat jaksamaan ja vaikuttamaan oppilashuollon päätöksiin. Ongelman ratkaisu voi edellyttää diagnoosin lisäksi lausuntoprosesseja sekä asian käsittelyä erilaisissa kuntapäätöksenteon portaissa.

”H: ... mutta se (koulun kiinteän kalusteen muutostyö TK) on pitkä urakka ja sitä pitää kauan aikaa tahtoa.

TK: Kenen pitää tahtoa?

H: Yleensä sen aikuisen. Jos se on tämmösessä kouluyhteisössä niin se on sen opettajan et sen pitää ottaa yhteyttä terveydenhoitajaan ja sitä kautta saada sieltä lääkärin lausunto, että tämmönen muutostyö, mitään muutostyötähän ei tehdä koulumaailmassa jos ei lääkäri anna diagnoosia, minkä perusteella se sitten perustellaan se asia. Että vaikka se nähdään se tarve täällä et näin on niin jotta se menee kaikki ne viralliset kiemurat läpi niin pitää olla yhteydessä kouluterveydenhoitajaan, joka vie sen muodolliselle koululääkärille tai hoitavalle lääkärille tai opettaja sanoo vanhemmalle, että kun te menette seuraavan kerran kontrollikäyniin tai te menette lääkärin vastaanotolle, voitteko mainita tämmösestä käytännön ongelmasta lääkärille, joilloin lääkäri käyttää omasta työajastaan ja hän kirjoittaa lausunnon. Hoidettavanani oleva potilas XX sairastaa tätä diagnoosia ja suosittelen hänelle, siis ei määrää vaan suosittelen hänelle kouluun sitä tätä ja tuota muutosta. Sitten hän allekirjoittaa, lyö leiman, jonka jälkeen se toimitetaan kouluun, ja jos on teknisen puolen ratkaisu se menee tekniseen lautakuntaan, jossa se lautakunta päättää ja hyväksyy sen että annetaan lisämäärärahat tai, jos se on niin pieni että se rehtori voi hyväksyä, niin sitten rehtori hyväksyy. Ilmoittaa vaan kiinteistöhuollolle tai talonmiehelle tai mikä nyt milloinkin hoitaa että tämmönen tarvitaan ostaa, tämmönen lisä asia tai muuttaa tämmönen(...), mutta jos se on vähänkään suurta, se kiertää siellä. Ja se saattaa kestää puoli vuotta, ennen kuin se homma saadaan. Ja jos se on koulu, tämmöseen opiskeluun liittyvää, et siis se ei ole kiinteisiin rakenteisiin liittyvää asiaa vaan se on ...(hiljenee)

TK: Niin kuin opiskeluväline?

H: Opiskeluväline, joo. Jos sitä ei kustanna KELA, KELAHAN kustantaa osan opiskeluvälineistä, esimerkiksi näkövammassilla on näitä lukutelkkareita ja tämmösiä, niin jos niitä ei, niin sen jälkeen se tulee koulutuksenjärjestäjän kustannettavaksi. Sanotaanko että lapsi tarvitsee vaikka erilaisesti, ergonomisesti semmosen erilaisen työskentelypöydän ja tuolin niin se pitää hyväksyttää, koska se on hankintana niin suuri että se on jo kilpailulainsäädännön alainen juttu. Se pitää hankintana hyväksyttää koululautakunnassa, koska koululautakunta antaa ratkasun, että tämä koulu saa hankkia vaikka sen kaks ja puoltuhatta euroa maksavan tuolin ja pöydän tätä ja tätä lääkärintodistusta vastaan. Ja se kiertää ja sitten tulee lupa ja

sitten se saa siihen erillisen määrärahan koska koulutuksen järjestäjän on järjestettävä oppilaalle semmoset olosuhteet et se pystyy opiskelemaan ja sitten koulu ostaa sen ja järjestää ja laittaa...

TK: Mut nyt tota mulla herää tässä kohtaa semmonen epäily että toi, niinku nyt kun mä kuuntelen sua, niin vaatii aika paljon asiantuntemusta.

H: Niin tekee, se on ihan totta.

TK: Missä sen asiantuntemuksen, missä sen pitää olla?

H: Niin, missä sen pitää olla... ”

Monihallintokuntaisuus käsitettiin oppilaan ja koulun riippuvuudeksi muiden hallintokuntien päätöksenteosta. Opettajat eivät aina olleet vakuuttuneita päätösprosessien perusteista ja sujuvuudesta. Koulutyön arki vaikeutui päätöksenteon pitkittyessä. Oppilas kävi koulua, vaikka tukijärjestelyitä ei ollutkaan. Opettajat kokivat olevansa vastuussa oppilaan selviytymisestä koulun arjessa. Oppilaan palvelujen viipyminen hitaissa päätöksentekoprosesseissa oli opettajillekin raskasta ja turhauttavaa. Pelkkä opettajan ilmoitus tukitoimien tarpeellisuudesta ei siis yleensä tuottanut tulosta. Pyrkiessään tehokkaiisiin tukitoimiin koulun edustajan, kuten opettajan, oli sitouduttava seuraamaan ja edistämään pitkiäkin päätöksentekoprosesseja.

Ristiriitatilanteessa opettaja saattoi päätyä moniammatillisen verkoston ja vanhempien väliseksi keskusinformantiksi. Julkiset toimijat esittivät lausuntopyyntöjä, kysymyksiä ja tarkennustoiveita. Toisaalta vanhemmat toivoivat opettajalta tukea yhteydenotoissa julkisiin toimijoihin. Opettajan asiantuntemuksen oletettiin kattavan koko moniammatillisen verkoston toiminta-alue. Opettajalta odotettiin lisäksi verkoston ristiriitojen selvittelyä tai tyynnyttelyä. Jos opettaja ei näin kattavaan rooliin suostunut tai kyennyt, hänelle osoitettiin tyytymättömyyttä usealta eri taholta.

Opettajan hyvä organisaationtuntemus nopeuttaa oppilas-huoltotyötä. Oppilaan tukiorganisaatioiden lisäksi tieto kunnan

kouluhallinnosta, kunnasta kokonaisuutena ja erityisesti kuntatalouden rakenteesta antoi opettajalle toimintavarmuutta. Tukimuotojen rahoitusanomusten ajoittaminen ja hyvät suhteet päätöksentekijöihin olivat avuksi. Resurssitoiveet tuli esittää oikea-aikaisesti oikealle viranomaiselle. Hyvien henkilökontaktien luominen ja ylläpitäminen nähtiin oppilaiden tukitoimien toteutumista edistävänä.

”Ehdottomasti organisaation tunteminen elikkä se, että minkälaisessa organisaatiossa ja minkälaiset on ne vierusorganisaatiot joitten kanssa on yhteistyössä, niin niitten tunteminen ja siis kanavien löytäminen, se on hirveen tärkeätä. Kenelle otat asiassa yhteyttä niin sen helpommin ne menee ne asiat eteenpäin. Ja sitten(...) taloudellisesta ajattelusta tai siis tämmösen rahatalouden mekanismeista kunnallistaloudessa, sen tuntemuksesta on hyötyä ja siitä että on ajan tasalla siitä, missä mennään kunnassa.”

Oppilashuoltotyö hyötyi erillisrahoitettujen kuntaprojektien resurssista, jos opettaja oli tietoinen projektista. Kuntien erilaisten kehittämissuunnitelmien tunteminen ja niihin vetoaminen tukitoimien hankinnassa on koettu perustelluksi toimintatavaksi.

”Mä pyrin olemaan kuitenkin kärryillä vähä kaikista asioista silti mitä on meneillään vaikka nyt varsinaisesti opettajana olisikkaan mukana koska sitten taas esimies kysyy välillä asioita niiku muissakin yhteyksissä, että on eduksi olla jyvällä siitä mitä on menossa ja (...) kaikkien resurssienki kannalta...”

Osa opettajista koki, ettei kaikkea päätöksenteon tietoa tarvitse olla jokaisella opettajalla. Riittäväksi nähtiin mahdollisuus kääntyä jonkun asiantuntevan henkilön puoleen. Silloin korostettiin oppilashuollon moniammatillisuutta sekä oppilashuollollisen yhteistyön mahdollisuutta. Oppilashuollon päätöksentekoon kuuluvaa tietoa, henkilösuhteita ja taitoa kaivattiin erityisesti rehtoreilta ja erityisopettajilta.

Oppilaskohtainen tieto ja sen käsittely

Selkeänä ongelmakohtana koettiin oppilaskohtaisen tiedon asema oppilashuollossa. Oppilaan ja hänen perheensä yksityisyyteen liittyvää tietoa tulee käsitellä vastuullisesti. Toisaalta koulun henkilökunta tarvitsee tietoja vastatakseen oppilaan turvallisuudesta kaikissa koulupäivän tilanteissa.

Tieto salassapitosäännösten tulkitsemisesta, sisällöstä ja olemassaolosta koettiin ja kuvattiin kirjavaksi. Joissakin työyhteisöissä salassapidon noudattamiseen ohjattiin napakasti ja valvottiin tarpeellisen tiedon antamista asianmukaisille henkilöille ja joissakin toisissa työyhteisöissä oppilastietoa käsiteltiin esimerkiksi opettajien kokouksissa. Joillekin käsittelyn ehtona oli vanhempien lupa. Kouluittain vaihtelevat erilaiset käsitykset ja toimintatavat aiheuttavat hämmennystä.

Yksittäisillä opettajilla oli erilainen tarve saada haltuunsa oppilastietoa. Osa koki perusteellisen tiedottamisen kaikille opettajille kaikissa oppilasasioissa ensiarvoisen tärkeäksi, osa taas kyseenalaisti tiedon tarpeen laajuuden.

”...oli ensimmäinen (opettajien TK) kokous, että siellä kerrottiin kaikkien kuullen kaikki, että tämän nimisellä oppilaalla on tämmönen vaikeus (...) niin minä mietin että mitä hyötyä tästä nyt on sitte kaikille.”

Kun kollegan tapa puhua oppilasasioista koettiin vääräksi, syntyi keskinäiseen vuorovaikutukseen jännitteitä, jotka häiritsivät yhteistyötä jatkossa. Kun taas kollegan toiminta koettiin oikeaksi, lujittui yhteistyö.

Esimiehen linjaus ja valvonta muutti opettajien tapaa puhua oppilasasioista. Tavoitteena oli oppilaan ja hänen vanhempiansa luottamuksen säilyttäminen ja salassapitoohjeiden noudattaminen. Yhtenäinen ja tarkka käytäntö koettiin myös opettajien eduksi.

”Ja siihen on johtajakin kyllä sanonut moneenkin kertaan, että oppilasasioista ei ääneen huudella ja ihan on sellasia syitä, miksi kannattaa olla varovainen.”

Tiukka salassapitotulkinta esti oppilaskohtaista tiedonkulkua nivelvaiheissa. Oppilaan perustietojen saaminen koululle esimerkiksi muuttamisen jälkeen saattoi olla hankalaa tai jopa mahdotonta. Edes tietoa voimassaolevasta erityisopetus-siirtopäätöksestä ei välttämättä annettu. Myös tietotekniset ratkaisut näyttäytyvät aineistossa välillä esteenä vastaanottavan koulun tiedonsaannille. Sähköisiä oppilaskorttitietoja ei koettu luovutettavaksi materiaaliksi. Oppilaskortin uudelle koululle toimittaminenkin pohditaan erikseen.

”No ei oikeastaan, en mä oikeastaan saa niitä tietoja siirtää. Näin ainakin mä oon käsittänyt sen. Viimeisimpien tietojen mukaan (...) en saa siirtää ja kyllä mä oon siinä hirvittävän varovainen ollu, että oikeestaan ne mitä on, että oppilaskortti ja todistusjäljennökset, jos tarttee, muuta ei sitte.”

Oppilastiedon välittäminen jopa saman koulurakennuksen tai organisaation sisällä oli osoittautunut haasteelliseksi tai mahdottomaksi. Kun lähettävä tai vastaanottava opettaja koki oppilastiedon käsittelemisen hankalana, ei tietoa välitetty lainkaan. Tällöin ratkaisuja perusteltiin lainsäädännön tulkinnan ohella oppilaan leimautumisella. Haluttiin antaa oppilaalle mahdollisuus aloittaa koulu-ura *puhtaalta pöydältä*.

”Kysyin, että haluatko, että pidetään tällöinen palaveri, että voisit kertoa sulle, että minkälainen, niin ei tarvitse. Kyllä hän sitten näkee, minkälaisia he ovat.”

Aineistossa oli kuvauksia systemaattisistakin tiedonsiirtosuunnitelmista, joita kohti pyrittiin. Systematiikkaa ei kuitenkaan koettu kattavaksi, koska kaikki opettajat tai koulut eivät halunneet osallistua suunnitelman toteuttamiseen. Tiedonsiirron epätasaisuus opettajien ja koulujen välillä aiheutti katkoksia oppilaiden erityisopetusjärjestelyihin ja muihin tukiprosesseihin.

Se vaikeutti myös resurssien kohdentamista. Erityisen kiusalliseksi koettiin tilanteet, joissa vanhemmat olettivat tiedon siirtyneen ja tiedonkatkos aiheutti tukirakenteiden purkaantumisen.

Oppilaskohtaista tiedonsiirtoa ohjaavat normit nähtiin ammattikuntasidonnaisina ja lisäksi niitä tulkittiin yksilökohtaisesti. Koska yksilökohtaiset, yksikkökohtaiset ja kuntakohtaiset käytänteet olivat erilaisia, muodostui opettajille hiljaista omaan persoonaan ja toimintatapaan sitoutunutta tietoa ja toimintavalmiutta. Tiedonsiirto edellytti yksilöiden välisen luottamuksen lisäksi ammatillista ja kollegiaalista luottamusta.

Opettajilla tiedonsiirron verkostot muodostuvat erilaisiksi.

”Mulle on jäänyt sellainen kuva, että koulupsykologit on hyvin tarkkoja siitä, mitä he sanoo. Että heillä niiku on aika korkea se raja, että mitä todella kerrotaan ja varsinkin, jos vanhempi on kieltänyt tuota antamasta, niin ei heiltä kyllä tipu, ei yhtään mitään sitte semmosta yksityiskohtasta tietoa jostain tutkimustuloksesta tai tuommosesta. Mutta käytännössä semmonen tunne mulla on, että kouluterveydenhoitajalta saapi riittävän määrän sellaista tietoa, millä opettaja voi operoida sen oppilhan kanssa, että mitä hän tekkee.”

”..terveydenhoitajalta ei kyllä erityisesti tullu minkäänlaista tietoa.”

Oppilastietojen käsittelyä ohjaaviin lakiteksteihin ja muihin asiakirjoihin kuuluu opettajille vierasta käsitteistöä. Opettajan oli vaikea soveltaa ohjeita koulun arjessa. Opettajien käsitys omista tulkintataidoista vaihteli aineistossa ja ristiriitaisuudet aiheuttivat hämmennystä. Epävarmuuden poistamiseksi kaivattiin selkeämpiä toimintaohjeita.

”Hirvittävän tulkinnanvarainen myökky, jota jokainen kunta voi tulkita aina justinsa niiku se itse haluaa. Hmm. Se (opetushallitus TK) on kyllä siellä meidän kurssia pitänyt ja luentoja pitänyt salassapidosta ja oppilaan suojasta ja

tämmösestä, mutta se vaan sen kertoo, mutta ei paa paperille. Elikkä selkeät ohjeet puuttuu. Ne on niin tulkinnanvaraset kun olla ja voi.”

Toisaalta oppilashuoltotyön asiantuntijuuden katsottiin merkitsevän opettajan omaa vastuuta asioiden selvittämisestä. Oppilashuoltotyö nähtiin yksilöiden moniulotteisia pulmia jäsentävänä asiantuntijatehtävänä, johon ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeistuksia. Perusteltuja ratkaisuja pitää tehdä ristiriitaisissakin oppilastietoasioissa. Opettajan asiantuntijuus miellettiin vastuuna tulkita lakia, etsiä itsenäisesti työparia tai hankkia tietoa toiminnan tueksi.

”Kyllä se sitäkin vaatii, että ottaa selville asioista, et myöski tällasista juridisista asioista on joutunu ottamaan oppilashuoltoasioitten vuoksi selvyyttä ihan lääninhallitusta myöten on täytyny kysellä, et miten sitten toimitaan jos ennakoidaan näin ja näin. Vaatii se tietoa.”

Oppilastiedon käsittelyä ja välittymistä koko aineiston osalta kuvaa hyvin nivelvaiheen tiedonsiirtoon liittyvä sitaatti:

”Ei mitään säännöllistä käytäntöä, vaan se on kuinka sattuu.”

7.1.3 Vuorovaikutustaidot

Oppilashuoltotyö edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidoillaan opettaja solmii suhteet oppilaisiin, vanhempiin ja oppilashuollon muihin toimijoihin.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on pitkäkestoista, toistuvaa ja tehtävään sidottua. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan

oppilaan havainnointiin ja havaintojen tulkitsemiseen. Keskustelujen ohella opettaja havainnoi lapsen käyttäytymistä, ulkoista olemusta, oppilaalle tyypillistä non verbaalista viestintää sekä oppilaan asemaa ja toimintaa ryhmän jäsenenä. Tätä tietoa kuvattiin oppilaantuntemuksen käsitteellä.

Opettajien tulisi tunnistaa syrjäytymiseen liittyvää tuentarvetta jo varhain. Kuitenkin työyhteisöissä nähtiin eroja opettajien kyvyssä havainnoida oppilaiden hyvinvointia.

Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opettajalta odotettiin aikuisuutta.

”...että se on tämmöstä kanssakäymisen perustaitoja (...) ja keskustelutaitoja, näitä taustatekijöitä, että ne kuitenkin tulis tiedostettua siinä tilanteessa, ko ollaan lähes käsirysyssä, että kumpi meistä se aikuinen tässä onkaan, että ei voi olla molemmat murrosikäisiä.”

Tässä aineistossa opettajat halusivat keskustella oppilaiden kanssa enemmän. Koulun toiminnan oppituntikeskeinen rakenne, oppilaiden paljous ja oma jaksaminen koetaan kuitenkin rajoittaviksi tekijöiksi. Opettajat puhuivat *lasten pitkästä yksin olemisesta ja aikuisen nälästä*. Lasten tarve vuorovaikutukseen koettiin suurena ja aikuisen mahdollisuus keskittyä keskustelutilanteisiin nähtiin oppilaan tukemisena.

”...että meillä aikuisilla pitäis kaikilla olla enemmän tuolla aikaa ja pysähtyä kuuntelemaan nuoria, mutta (...) kyllä se meillä erityisopettajilla tietenki on helpompi ja vaikka meilläkin on kyllä monesti, että siinä on niin useita oppilaita, että ei ne (...) niin helposti tietenkään ala ongelmistaan juttelemaan, jos siinä on muitakin että... Mutta (...) minusta mekin voidaan sitten niitä asioita purkaa...”

Rehtori ja opettajayhteisö oppilashuollollisessa vuorovaikutuksessa

Työyhteisössä merkittävänä vuorovaikutuksen ohjaajana nähtiin esimies ja hänen vuorovaikutustaitonsa. Opettaja tarvitsi oppilashuoltotyönsä tueksi rehtorin selkeää linjanvetoa ja viestintää sekä niiden yhdistymistä käytännön oppilashuoltotoimiin. Vuorovaikutustaidoiltaan vahva johtaja helpotti opettajan oppilashuoltotyötä osallistumalla aktiivisesti ja rakentavasti oppilashuoltotyöhön. Opettajan kannalta tärkeää oli saada tarvittaessa rehtorilta aikaa neuvotteluun oppilashuoltoasioissa. Oppilashuoltoasioissa korostuu rehtorin lähestyttävyyden ja luotettavuuden.

”...hyvä rehtori, niin kun minulla on ollut hyvä rehtori, niin se näkee myös ja kysyy säännöllisesti siitä asiasta, että on niiku vilpittömästi kiinnostunut ja jakaa sitä tilannetta...”

Kun opettaja kaipasi tukea oppilashuollollisten asioiden hoitamiseen, mutta esimies kieltäytyi perheiden kohtaamisista, jäi opettaja yksin. Opettaja koki jäävänsä yksin myös silloin, kun rehtorin toimista oli tulkittavissa tavoittamattomuus, heikko kuuntelemisen kyky tai ristiriitaisen informaation kertominen oman koulun oppilashuoltoon liittyvistä asioista.

”...siellä oli sen verran heikko johtaja joka tuli aamulla kouluun kahta minuuttia ennen kuin koulu alkoi ja se oli jo (vaatetuksen tapaan liittyvä kuvaus TK) menossa kun kellot soi ulos.”

Osa opettajistakin kieltäytyi oppilashuoltoon liittyvistä vuorovaikutustilanteista. Ongelmallisiin vuorovaikutustilanteisiin ei haluttu osallistua. Kartettavia tilanteita olivat välituntien tai koulun tilojen valvonta sekä haastavien oppilaiden kohtaaminen.

”Siellä roskataan ja sitte siellä oli nuuskaa, kun käyttivät niin syljeskelivät niitä ja useat opettajat eivät edes halunneet oikeen

mennä sinne ja se oli niin vastenmielistä sitten ja aina tuli jotain peetä ja saata siellä vastaan ja...”

”...mut monesti se varmaan menee siihen, et sä aattelet, että kun mulla on niin raskasta sen kanssa, että miten minä tavallaan saisin sen oppilaan esimerkiksi siirrettyä johonkin. Vaikka laaja-alaiseen erityisopetukseen vähäksi aikaa, et se ei oo koko ajan siinä tunnilla...”

Konfliktitilanteiden karttaminen saattoi johtaa havaintojen tai tiedon manipulointiin. Hankaliksi koetut havainnot ohitettiin kokonaan tai niitä ei otettu keskusteluun. Negatiivisten viestien välittämistä vältettiin ja näin ongelmallisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden, kollegojen tai vanhempien kanssa ei päässyt syntymään. Oppilaan ongelma otettiin puheeksi vasta suuria mittasuhteita saaneena ilmiönä. Tällöin asia oli vanhemmille vaikea käsiteltävä ja myös tukimuotojen löytäminen oli vaikeampaa. Opettajien halua välttää konflikteja pidettiin vähäisen jaksamisen, kiltteyden ja hienotunteisuuden seurauksena. Ongelmat siirtyivät eteenpäin.

”Se (edellinen opettaja TK) oli niin hyväsydäminen, siis kauhean hyvä opettaja, mutta semmonen. Ja sitten, kun oli jo eläköityminenkin takana, niin se ei halunnu riidellä kenenkään kanssa ja sillä lailla.”

Opettajien puheessa korostui kollegiaalisuuden arvostaminen. Yhdenmukainen viestintä oppilaille loi turvallista oppimisympäristöä. Yksittäisten opettajien *sooloilua* eli sovitusta poikkeavaa viestintää pidettiin kouluyhteisön kasvatustehtävää haittaavana.

Opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuriin ei yleensä voitu yksittäisen opettajan voimin puuttua. Muutosta kaipaavat opettajat joutuivat joko sopeutumaan tai pohtimaan työpaikan vaihtoa.

Opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa oli sopimattomia puheenaiheita. Opettajilla ei juuri ollut mahdollista antaa

toisilleen palautetta oppilashuoltotyöstä. Kollegan tekemästä työstä ei itse asiassa ollut soveliasta puhua ollenkaan.

”Et sää voi sanoa edes hyvällä, että anteeksi, mä tekisin tän asian toisin, että voisitko miettiä, että kun tossa on tän oppilaan etu kysymyksessä, että ei. Semmosta ei voi tehdä.”

Neuvojen saamiseksi opettajan tulee osata kuvailla omat tarpeensa tilanteessa riittävän tarkasti. Pelkkä oppilaan haasteiden kuvaaminen ei riitä.

”No kyllä me erityisopettajan kans siitä (oppilaan oppimisvaikeudesta TK) tietenki juteltiin, mutta en mie ehkä silloin osannu kertoa siitä, että tää on mulle niiku niin uus asia.”

Useassa eri oppilashuollon tilanteessa kuvattiin opettajien välille syntyneitä ristiriitoja. Ratkaisuna oli kontaktien vähentäminen ja varsinainen ristiriita jätettiin selvittämättä. Samoin toimittiin ristiriidan syntyessä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Oppilashuoltotyö kuormittaa opettajien keskinäisiä suhteita ja kouluyhteisön johtamistapoja toisin kuin ainedidaktinen yhteistyö.

Moniammatillinen vuorovaikutus

Moniammatillinen yhteistyö käynnistyi oppilashuoltotyössä ongelmatilanteesta. Joidenkin oppilaiden tukitoimet olivat vaatineen moniammatillista yhteistyötä jo ennen kouluikää. Tällöin moniammatillinen verkosto oli jo koottu ja opettaja liittyi siihen yleensä vanhempien kutsumana.

Pääsääntöisesti moniammatillinen vuorovaikutus perustui oppilaskohtaisen ongelmatilanteen ratkaisemiseen. Opettaja etsi itselleen työparia ja toivoi, että toisen ammatin edustajalla olisi paremmat edellytykset välittää viesti tai tukea oppilasta tai vanhempia tapaamisessa. Lisäksi nähtiin, että muilla

oppilashuollon ammattilaisilla on kokemuksensa ja ammattitaitonsa puolesta paremmat edellytykset johtaa haastavia tapaamisia. Muiden oppilashuollossa työskentelevien toivottiin olevan aktiivisia erityisesti ristiriitaisissa tilanteissa. Toisinaan pohdittiin opettajan vetäytymistä tapaamisista kokonaan. Vastuuta ristiriitatilanteiden selvittämisestä jaettiin muille ammattiryhmille.

”...sitte se luokan valavoja, joka sitten ottaa yhteyden kouluterveydenhoitajaan ja kouluterveydenhoitaja ottaa yhteyden sinne kotiin huoltajaan. Ja sitt yleensä se erityisopettaja on siellä sitte matkassa myöskin, että tämmösellä kokoonpanolla. Ja sitte, jos se nyt koskee jotakin tiettyä ainetta, niin se opettaja sinne matkaan, mutta yleensä, yleensä sitä ei kannata tehdä, että sinne otetaan juuri se vastapuoli matkaan, että siinä mielummin puijaan sitä asiaa muuten (...) Se, (...) ei ole ollu minun kokemuksen mukaan mikään hyvä ratkaisu. Että vaikka perhäänkuulutettais kuinka sitä avoimmuutta ja viisautta, mutta se, se ei se ensimmäinen tapaaminen ehkä ole paras tuommosella kokoonpanolla, missä (...) kaikki osapuolet on läsnä.”

Vastakkaisena käsityksenä kuvattiin opettajan oppilaan-tuntemukseen perustuva vastuu johtaa moniammatillista tiimiä. Erityisesti vanhempien kannalta pidettiin tärkeänä sitä, että heillä on etukäteen tieto paikalla olevista henkilöistä ja neuvottelun tavoitteista.

Moniammatillista tapaamista pidettiin myös avoimen keskustelun uhkana. Huolena oli vanhemman ja oppilaan näkökulmien esille saaminen tilanteessa, jossa mukana on usean asiantuntijan joukko. Kokoonpäämisen nähtiin vaikuttavan vuorovaikutuksen laatuun. Luokkaa tai rehtorin kansliaa ei pidetty hyvänä vaihtoehtona, mutta asianmukaisten tilojen puuttuessa niitä kuitenkin käytettiin. Opettajat arvostivat erillisiä neuvottelukäyttöön suunniteltuja tiloja, joissa ympäristö tuki keskustelun samanarvoisuutta. Kouluissa opettajien ja rehtoreiden tavaksi kuvattiin oman työpöydän taakse sijoittuminen ja vanhemmat asetettiin usein liian pieneen pulpettiin, ikään kuin koululaisen

paikalle istumaan. Sosiaalitoimen neuvottelutilaa puolestaan kuvattiin viihtyisäksi. Siellä tasa-arvoisuutta lisäsi henkilökohtaisten työpöytien puuttuminen, ja kaikille osallistujille oli varattu aikuisille tarkoitettut mukavat tuolit.

Oppilashuollon prosesseissa kyseessä oli eri toimijoiden yhteistyöverkosto, jolloin vuorovaikutuksesta tuli pitkäkestoista. Neuvottelutilanteisiin toivottiin lisää yhteistä ajankäytön ja sisältöjen suunnittelua. Mahdollisuutta omien näkökulmien esittämiseen ei aina saatu. Tukeakseen oppilasasioiden sujumista opettajat halusivat ymmärtää erilaisten neuvottelutilanteiden dynamiikkaa paremmin. Jos moniammatillisen työn tavoite tai oma rooli jäi epäselväksi, koettiin osallistuminen turhauttavaksi.

Vuorovaikutustaitoihin kuuluvaksi käsitettiin taito vaihtaa roolia ja puhetapaa työskenneltäessä eri toimijoiden kanssa. Moniammatillinen yhteistyö, konsultaatio sekä ammatillinen ryhmäytyö edellyttävät erilaisia vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia kuin opetus.

”Me puhutaan aikuisille, me puhutaan toisille ammattiryhmille samalla tavalla kun me puhutaan ekaluokkalaisille. Ja minusta se on vaarallista.”

Vuorovaikutus vanhempien kanssa

Opettajat kokivat vuorovaikutuksen vanhempien kanssa haastavana. Haasteellisuutta kuvattiin kohtaamistaitojen vähyytenä. Pitkänkin uran tehneitä opettajia vaatimus vanhempainvartin pitämisestä hämmensi ja stressasi.

” Se reaktio oli hyvin paljon, et mitä me siellä sanotaan. Mitä me siellä puhutaan.”

”Ja sitten tavallaan rohkeutta kohdata ne vanhemmat. Niin. Sekin. Sekään ei ole niiku aina sellanen kovin helppo paikka sille aineenopettajalle.”

Opettajat pitivät haastatteluissa kontaktia koteihin hyvin merkittävänä asiana. Sovittuun vanhempien tapaamiseen haluttiin valmistautua huolella. Kerrottiin huonosta valmistelusta johtuneista epäonnistumisista. Hyvään valmistautumiseen kuului tärkeimpien esiintuotavien asioiden kirjaaminen, muiden opettajien näkökulmien kerääminen, aiempiin muistiinpanoihin perehtyminen sekä riittävän ajan varaaminen rauhalliselle keskustelulle.

Osa haastatelluista kertoi rajanneensa vanhempien yhteydenottotapoja tai -aikoja. Joskus vanhemmat pahastuivat, kun opettaja ei suostunut olemaan käytettävissä heidän toivomallaan hetkellä. Opettajat saattoivat pahoittaa palautteesta itsekkin mielensä tai sitten he näkivät tilanteen ammattiin kuuluvana tosiasiana. Tärkeänä pidettiin kuitenkin sitä, että vanhemmilla on tiedossa miten ja milloin opettajaan voi olla yhteydessä.

Kotien kanssa käytävän keskustelun onnistumiseksi opettajan tulee jättää omat tunnetilansa keskustelun ulkopuolelle. Kyky tunnistaa omat ja muiden tunnetilat liitettiin menestykselliseen yhteistyökykyyn.

”Et siinä on pakko ne omat voimakkaat tunteet peittää ja purkaa ne sitte jossain muussa tilanteessa. (...) On mulla joskus tullut niitä mokia, että oon soittanu tunnekuohun vallassa ja (...) en sitten oo osannu varmaan kovin fiksusti sanoa asioita, että on tullu vääriä ymmärryksiä.”

Oman tunnetilan purku siirrettiin neuvottelun jälkeiseen aikaan ja tilannetta käytiin läpi esimiehen, työparin tai kollegan kanssa. Onnistuneessa purkukeskustelussa oma tunnereaktio jäsenyi niin, ettei negatiivistenkaan kokemusten jälkeen yhteydenotto perheeseen estynyt.

Vaikeissa tilanteissa vanhemmat purkivat pettymyksiään opettajalle kiroilemalla, nimittelemällä ja uhkailemalla. Haastateltavilla oli kokemuksia vuorovaikutustilanteista, joissa he

kertoivat *saaneensa näpeilleen* tai *silmilleen*. Kun ristiriita opettajan ja vanhempien välillä kärjistyi, taantui opettajan valmius ottaa yhteyttä muihinkaan vanhempiin. Opettaja halusi negatiivisen kokemuksen jälkeen suojautua mahdolliselta uudelta ahdistavalta vuorovaikutukselta. Henkilökohtaisesta loukkaantumisesta toipumiseen kului aikaa nimenomaan silloin, kun opettajalla ei ollut keinoja eikä foorumia ikävän tilanteen käsittelyyn.

”Silloin päätin, et mä en soita koskaan kenenkään kotiin , kun mää soitin yhteen kotiin ja sanoin - kun lapsella ei ollu kampeita, ei tavaroita, ei kyniä, ei kumeja ei mitään - niin mää sain sieltä kyllä niin kauheen vastaanoton, et mulle ei oo koskaan kukaan niin rumasti puhunu ja, ja silloin mää varmaan vuodeksi lakkaan, et mää en soittanu kellekkään, että sieltä tuli saatanaa, perkelettä, helvettiä ja kaikkee ja minkälaista porukkaa koko koulu ja opettajat ja eikö teillä jumalauta oo joka aamu antaa kynää sitte, jos ei sitä kerran kynää oo mukana ja tuota nipottamisesta ja niuhottamisesta ja mistä kaikesta ja silloin mää ajattelin että huh, emmä koskaan soita enää, mutta kyllä mää nyt sitte, se unohtuu vuodessa ja kyl mä sit sen jälkeen oon taas soitellu.”

Pahimmissa tapauksissa yhteydeot oli lopetettu kokonaan ja opettajan työ keskittyi pelkkään oppituntien pitämiseen. Kun opettajat eivät antaneet vanhemmille minkäänlaisia oppituntien ulkopuolisia yhteydenottotietoja, muodostui yhteistyö kodin ja koulun välillä vaikeaksi.

Vuorovaikutustilanteissa opettajaa suojaasi kyky asettaa yhteydenotoille realistisia odotuksia. Kaikki vanhemmat eivät kyenneet keskustelemaan asiakeskeisesti vaikeista perheen yksityisyyteen liittyvistä asioista. Tilanteen käsittelyä helpotti kokemus vanhempien mahdollisista reagointitavoista. Valmiutta säilyttää ammatillisuus ja toimintakyky ahdistavissakin tilanteissa pidettiin oppilashuollon vuorovaikutuksen kannalta hyvin tärkeänä.

Opettajan tehtäviin kuuluu vuorovaikutuksen ylläpitäminen silloinkin, kun oppilas tai perhe vastustaa kontaktia. Opettajan tulee tiedottaa huoltajille tärkeistä asioista ja tarjolla olevista ratkaisuista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tehtävänä on vastustuksen purkaminen ja viestien välittäminen niissäkin tilanteissa, kun ne aiheuttavat ahdistusta opettajalle itselleen, oppilaalle tai hänen huoltajilleen. Opettajalle on eduksi erilaisten puhetyylien hallitseminen ja neuvottelutaito.

”Joo, se vaatii sitä, että meistä pitää tulla markkinoijia, siis semmoseen niiku bisnespuolella käytetään, että meillä on olemassa tällainen tarjotin, missä meillä on kaikkea mahdollista. Meidän pitää osata markkinoida se ensinnäkin lapselle, että sen vastahanka saadaan pois. Sit meidän pitää osata markkinoida se sille perheelle, oppilashuollollinen asia, että ajatelkaa, että meillä on tarjota teidän lapsellenne erityisopettajan palvelut. Meillä on mahdollisuus, että kun haemme yhdessä, kun te annatte suostumuksen, haemma yhdessä hänelle tutkimusjakson ja tämä kaikki on teidän perheenne eduksi. Kuin paraskin puhelinmyyjä.”

Vastustuksen purkamiseksi opettajilta edellytettiin päättäväisyyttä kontaktin ylläpitämisessä. Vuorovaikutuksen ylläpito edellytti joissakin tapauksissa runsasta ja suunnitelmallista ajankäyttöä sekä tilannetajua.

”Ja oppilashuolto vaatii sitkeyttä.(...) Että no olkhot, että kun se ei ensimmäisellä kerralla onnistu niin mie en saanu niitä vanhempia kiinni tai nyt ei tullu sitä, lääkärintodistusta ei tullu sieltä niin olenha minä tässä jotaki yrittänny, eli pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja sitä sinnikkyyttä. Se vaatii yksittäiseltä opettajalta sitä, mutta myös oppilashuoltotyöryhmältä ihan sammaa asiaa.”

Vanhemmilta toki voidaan odottaa asiallista suhtautumista, mutta se ei kaikissa tilanteissa ole realistista. Vanhemmilla voi olla omassa elämäntilanteessaan tai hyvinvoinnissaan sellaisia pulmia, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen.

”Jos vanhemmilla jommallakummalla itsellään on psyykkisiä vaikeuksia, niin sitten se lapsen asioiden käsittely voi saada aivan kummallisia piirteitä.”

Vanhempien tulkinta oppilaan hyvinvoinnista ja koulun tukitoimista voi olla täysin vastakkainen opettajan käsitykseen verrattuna. Opettajan kannalta olisi eduksi, jos hän kykenisi vastaanottamaan ja käsittelemään sekä asiallista että asiatonta palautetta.

”Kouluhan on aika heikko kestävään kritiikkiä. Niiku ulkopuolelta tulevaa kritiikkiä, vanhemmilta tulevaa kritiikkiä. Opettajahan ei oikeastaan kestä sitä ollenkaan.”

Vanhemmilta tulevan epämuodollisen palautteen vastaanottaminen nähtiin erillisenä taitona ja palautetta osattiin myös hyödyntää. Varsinaisia palautejärjestelmiä ei aineistossa ollut kuvattuna, mutta ristiriitatilanteissa vanhemmat arvioivat koulun ja opettajan toimintaa hyvinkin terävästi. Palautetta ulkoistettiin piirtämällä, kirjoittamalla ja tarkentavilla keskusteluilla.

”...ei suoranaista opettajan persoonaan liittyvää (palautetta TK) aina oo, mutta niihin liittyviin joudutaan sitten pienemmällä porukalla kokoontumaan ja niitä purkamaan ja saaha ääneen sanoo ne siinä ja sitten pitää yrittää niikö ite ottaa, etten ota niitä henkilökohtaisesti, vaan yrittää sitten saaha se asia niiku tuohon, että mä näen sen vähän kauempaa, niin silloin ne selviää paremmin et jaksaa itekkin.”

Hyvään yhteistyön laatuun pyrittiin vanhempien valtaistamisella ja dialogisella otteella.

”Sitten mä kysyn heiltä apua, että aika paljon mä käytän sitä, että onko teillä joku semmoinen idea millä me voitais tässä edetä. Ja jos on vanhempia, vaikka parikin eri perheen vanhempaa, niin että löytyis semmonen yhteinen sävel siihen.”

Toimivasta vuorovaikutuksesta syntyvät luottamukselliset suhteet mahdollistavat kodin ja koulun kasvatuskumppanuuden. Hyvät

suhteet vanhempiin nopeuttavat oppilashuollon prosesseja. Luottamuksellisten suhteiden luominen tukee yhteistyötä niin oppilaiden, vanhempien kuin moniammatillisen verkostonkin kanssa.

7.1.4 Oppilashuoltopalvelujen järjestäminen

Sujuva oppilashuolto edellyttää tukipalvelujen käyttömahdollisuutta. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus moniammatilliseen yhteistyöhön. Oppilaan tukiverkoston puuttuminen koettiin koulutyötä kuormittavaksi.

Kouluterveydenhuolto ja psykososiaalisten palvelujen tavoitettavuus

Terveydenhuoltopalvelut käsitettiin osin helposti tavoitettaviksi. Tavoitettavuus ymmärrettiin läsnäolona ja ajankäyttönä. Terveystenhoitaja nähtiin työparina, jonka kanssa voitiin jakaa vastuuta kaikkien oppilaiden hyvinvoinnista.

”Et meillä on itse asiassa todella hyvin terveydenhoitaja paikalla, läsnä konkreettisesti.”

Kun kouluterveydenhuoltopalvelut toteutettiin muuhun terveydenhoitoon suunnatuilla resursseilla esimerkiksi terveystakeskustoiminnan ohessa, pidettiin tavoitettavuutta heikompana. Terveystenhoitajan läsnäolo koululla kuvattiin tällöin niukimmillaan muutamaksi tunniksi kouluvuoden aikana. Terveystenhoitajaa kuvattiin *vierailevaksi tähdeksi* tai hänen roolinsa syrjäiseksi. Henkilönä hän saattoi jäädä opettajalle etäiseksi, eikä varsinaista yhteistyötä päässyt syntymään.

”Se tunnin pätkä (terveydenhoitajan läsnäolo koululla TK) pitää sisällään toistasataa oppilasta plus koko tämän alueen odottavat äidit ja pistettävät lapset plus sitten ikäväestö, jotka

pystyy itte tulemaan mittauttamaan verenpaineen tai tuomaan reseptin...”

Kun palvelut olivat niukkoja, opettajat olivat huolissaan oppilaiden oikeusturvan toteutumisesta. Opettajilla oli tietoa ennaltaehkäisevän terveydenhoidon merkityksestä. Heitä huolestutti oppilaiden terveydentilan seurannan ja alueellisen tasa-arvon toteutuminen. Vaikka joissakin haastatteluissa tarkastuksia kuvattiin vuosittaisiksi, niin toisaalla terveydenhoitajaa ei voi tavata ilman erityistä syytä. Hammashoidosta ei ole aineistossa yhtäkään mainintaa.

Koululääkäri koettiin harvinaiseksi mahdollisuudeksi. Koululääkärin tehtäviä hoitivat kiireiset ja kuormitetut terveystakeskuslääkärit ja oppilaille osoitettu resurssi koettiin vähäiseksi.

”Koululääkäriä ei enää ole, koska niitähän on ihan hirveesti karsittu niitä aikoja et terveydenhoitaja sanoo, että enää ei teh semmosia (...) niiku koululääkärin tarkastukset.”

”...kovastihan meille olis hyötyä, jos ois psykologi tai sosiaalityöntekijä tai lääkäri tai kaikki heistä, niin hyötyisimme siitä, mutta siihen ei ole sitten sitä mahdollisuutta, kun täällä ei ole erityisen monta, varmaanki yks psykologi tällä hetkellä työssä ja lastenlääkäriä siis ei, eikä erityisesti koululääkäriä, että terveystakeskuslääkärit käyvät ja... Mutta hekin kyllä ei oikein...”

Psykososiaaliset palvelut koettiin riittämättömiksi ja niiden merkitystä ei aina tunnettu. Koulupsykologin työ kuvattiin pääasiassa *testaamisena* eli oppimiskyvyn kartoittamisena.

Koulukuraattori oli ainoa korvattavaksi koettu ammattiryhmä. Hänen työnsä nähtiin oppilaiden kanssa jutusteluna, jota saattoi tehdä kuka tahansa kouluyhteisöön kuuluva, kuten koulunkäyntiavustaja tai opettaja. Omakohtaiset kokemukset koulukuraattorityöstä olivat hyvin vähäiset. Pääsääntöisesti puhe

kuraattoriyöstä perustui kollegojen kertomuksiin tai lehtikirjoituksiin.

Omakohteisesti kuraattoriyhteistyötä tehneet opettajat kokivat kuraattorin tehtävän merkittävänä. He kuvasivat kuraattorin työtä systemaattisena ja tavoitteellisena koulun sosiaalityönä. Nämä opettajat pitivät kuraattorin tavoitettavuutta välttämättömänä.

Oppilashuoltopalvelujen tavoitettavuutta pidettiin hyvänä silloin, kun säännöllinen kontakti työntekijään syntyi koulupäivien yhteydessä, esimerkiksi opettajainhuoneessa. Opettajat eivät mielellään ottaneet yhteyttä muihin ammattilaisiin sähköpostitse. Kynnys yhteydenottoon nousi, jos opettaja koki henkilön kuormittuneeksi ja kiireiseksi. Myös pitkät jonotusajat estivät asian eteenpäinviemistä.

Perheneuvolapalvelua saadakseen perheiden piti joissain tapauksissa mennä toiseen kuntaan. Kuntien ostopalvelujärjestelyt aiheuttivat perheille satojen kilometrien matkoja. Suuret etäisyydet vaikeuttivat perheiden sitoutumista tukitoimiin. Moniammatillinen yhteistyö ja ongelmien ennaltaehkäiseminen hankaloituivat, eikä varhainen puuttuminenkaan ollut mahdollista. Lisäksi opettajia huolestutti ostopalvelujärjestelyjen aiheuttama tarveharkinta.

”...sitten (naapurikunnasta TK) ostetaan perheneuvolapalvelut loput ja sinne on sitte, sinne ei kauheen helposti tietenkään pääse, eikä lähetetä, että sitten niiku katotaan tosissaan se hätä, että mikä se on, mutta se on hankalampaa. Ei meillä ole semmoisia palveluja.”

Tukitoimien tarveharkinta yhdistyi opettajien itsenäiseen päättelyyn kunnan rahavarojen riittävydestä. Jos jokin tukimuoto koettiin vaikeasti saavutettavaksi tai kalliiksi, oli sen käyttömahdollisuus rajautunut pois opettajan käsityksistä. Jos koululla ei ollut käytössä moniammatillista mahdollisuutta tukitoimien suunnitteluun, oli mahdollista, että kokonaisten

palvelusektorien tarjoamat mahdollisuudet jäivät oppilaan tavoittamattomiin.

”...eikä vois niiko ajatellakkaan, että täällä aletaan johonki semmoseen prosessiin jonku oppilaan takia, että se nyt LKS:än pannaan jonnekki kuuden viikon seurantajaksolle...” (LKS on Lapin keskussairaala, joka sijaitseen Rovaniemellä. Siellä toteutetaan esim. lasten ja nuorten psykiatrian seurantajaksot. TK)

Avustajapalvelut koettiin pienillä kouluilla vaikeasti tavoitettaviksi. Avustajan palkkaaminen edellytti hankaliksi koettuja neuvotteluja hallinnon kanssa ja neuvottelut päättyivät usein kielteiseen päätökseen. Koulutettua avustajaa arvostettiin. Usein kuitenkin avustajan tehtävät oli osoitettu henkilölle, jonka motivaatio ja valmiudet olivat riittämättömät. Vaihtuvien avustajien työhönperehdyttämisen opettajat kokivat raskaaksi.

”...kun sitten tuota pienemmissä kouluissa niin niitä (avustaja-TK) resursseja on paljon vähemmän. Ja monesti sitten pienessä koulussa on aika yksin sen asian kanssa (...) ja se on paljon pidempi prosessi se avun saaminen, et jos on joku lapsi joka tarvi tosissaan tukea, ajatellaan nyt vaikka avustajaa, niin kyllähän sen pienellekki koululle saa, mutta se kestää usein paljon paljon pitempään, kun semmosessa koulussa missä avustajia on jo töissä.”

Kunnat pyrkivät palvelurakenteen kehittämiseen. Tästä esimerkkinä olivat erilaiset projektit. Projektien rahoituksella kuntaan palkattiin määräaikaista työvoimaa, jota voitiin hyödyntää oppilashuoltotyössä. Projektien lyhytkestoisuus ja henkilöstön vaihtuvuus vaikeuttivat tarjotun palvelun tavoitettavuutta.

Oppilashuoltotyöryhmä

Oppilashuoltoryhmä ei ollut vakiintunut rakenne Lapin kouluissa. Kaikilla opettajilla ei ollut tietoa oppilashuoltoryhmän olemassaolosta ja osa kouluista oli luopunut oppilashuoltoryhmistä. Haastatteluissa opettajat käyttivät yleensä nimitystä oppilashuoltotyöryhmä. Oppilashuoltoryhmän arvo moniammatillisena foorumina on vähäinen, jos siihen ei ole ollut saatavilla opettajien lisäksi muiden ammattien edustajia. Opettajat eivät mieltäneet keskinäistä keskusteluaan oppilashuoltoryhmäksi.

”Mehän on tuota yritetty erilaisia konseptejä tässä, meillä on oppilashuoltotyöryhmäkin ollu, mutta me on luovuttu siitä semmosesta (...) mekaanisesta kokoonpanosta.”

”Täällä ei oo semmosta säännöllisesti kokoontuvaa oppilashuoltotyöryhmää.”

Oppilashuoltotyöryhmät kokoontuivat joko säännöllisesti tai sitten tarpeen vaatiessa. Säännöllinen kokoontuminen mahdollisti yhteisötason ennaltaehkäisevän työskentelyn. Yleensä kuitenkin kokoontumisten syynä olivat oppilaskohtaiset haasteet, joihin etsittiin ratkaisuja.

”Että nyt sitten lähinnä mihin tänä vuonna ei oo yhtään oppilashuollon ryhmää meillä ollu, mutta meillä on ollu aika semmonen helppo vuosi.”

Rehtori koettiin oppilashuoltoryhmän kannalta merkitykselliseksi toimijaksi. Rehtorin aktiivinen osallistuminen oppilashuoltoryhmän kehittämiseen koettiin oppilashuoltotyön arvostamisena ja se tuki opettajien sitoutumista oppilashuoltotyöhön. Rehtorille osoitettiin myös vastuuta oppilashuoltotyöstä ja sen johtamisesta. Rehtorin tuen puuttuessa oppilashuoltoryhmän toiminta koettiin turhauttavaksi.

Oppilashuoltoryhmiä oli joillakin kouluilla kaksi. Pienempään ryhmään osallistui koulun arjessa päivittäin olevia henkilöitä, kuten rehtori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja tai terveydenhoitaja. Pienempi työryhmä pystyi puuttumaan asioihin hyvin nopeasti, eikä varsinaisia virallisiksi koettuja kokoonpanoja tarvittu. Työnjako oli sujuvaa ja perustui tiiviiseen keskinäiseen ja pitkäkestoiseen yhteistyöhön.

Suuremmassa oppilashuoltotyöryhmän kokoonpanossa oli enemmän vaihtelua. Jäseninä mainittiin esimerkiksi rehtori, erityisopettajat, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, terveystieteiden psykologi, koulun johtokunnan jäsen ja sosiaalityön edustaja. Suurempi työryhmä koettiin viralliseksi ja jäykäksi toimintamuodoksi. Opettajien mielestä vanhempien ja oppilaiden mahdollisuus osallistua keskusteluun vaarantui suuressa oppilashuoltotyöryhmässä. Jo pelkästään ryhmän suuri koko nähtiin tasa-arvoisen keskustelun uhkana.

Joissakin kouluissa oppilaan tueksi kerättävä työryhmä pohdittiin aina tapauskohtaisesti. Kiinteän oppilashuoltotyöryhmän puuttuminen ei tarkoita oppilaan tukitoimien estymistä.

Tutkimus- ja kuntoutusverkosto sekä konsultaatio

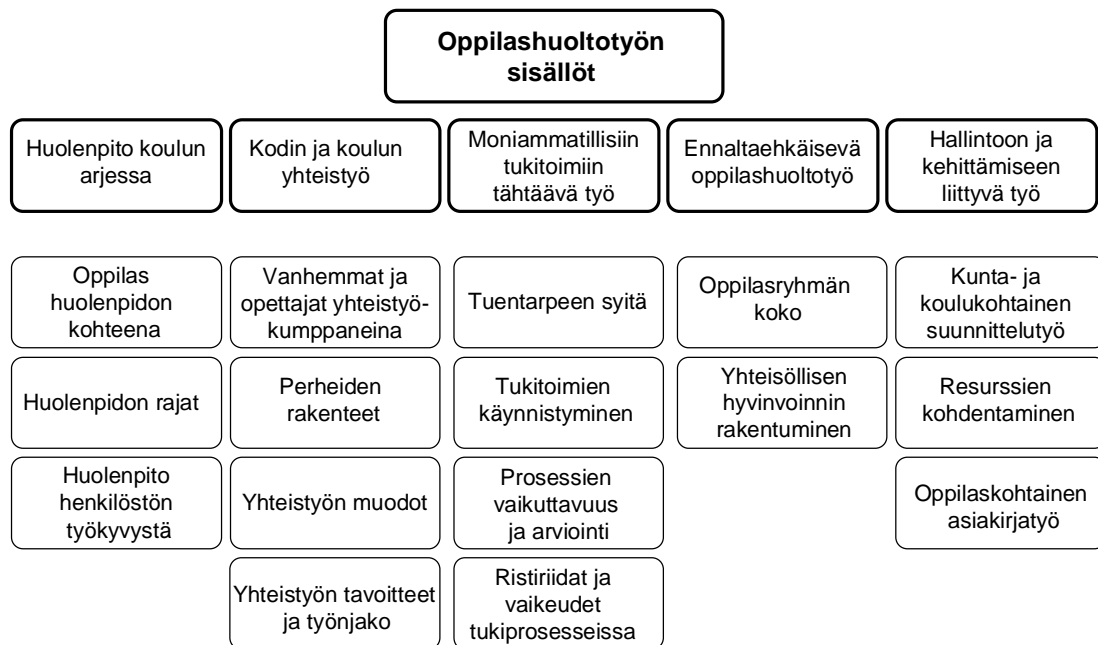
Joillakin pitkäaikaissairailta tai diagnosoiduilla oppilailla oli kuntoutusverkosto. Kuntoutusjaksot toteutettiin toisella paikkakunnalla. Jaksoilla tuettiin koulutyötä, joten opettaja valmisteli lapselle opiskeluohjelman jakson ajaksi. Jaksoilla perheen tukena oli myös lasta hoitava erikoislääkäri ja opettajilla oli mahdollisuus lähettää kirjallisesti omia havaintojaan ja kysymyksiään jaksolla pohdittavaksi.

Alueellisen tasa-arvon toteutuminen huolestutti tässäkin asiassa opettajia. Koulun oppimisympäristössä toteutuvaa konsultatiivista ohjausta ei koettu mahdolliseksi. Sinnikkäällä ja ennakkoluulottomalla kehittämistyöllä oli opettajille joitakin kertoja

järjestynyt mahdollisuus maksulliseen puhelinkonsultaatioon asiantuntijan kanssa. Pääsääntöisesti opettajille suunnattuja opetustyön tukitoimia tai työnohjausta ei ollut tarjolla oppilaiden verkostojen kautta.

7.2 Oppilashuoltotyön sisällöt

Opettajien käsitykset oppilashuoltotyön sisällöistä ryhmittelin viiteen kategoriaan: huolenpidoksi koulun arjessa, kodin ja koulun yhteistyöksi, moniammatillisiin tukitoimiin tähtääväksi työksi, ennaltaehkäiseväksi oppilashuoltotyöksi sekä hallintoon liittyväksi työksi. Näitä kuvaan kuviossa 12.



Kuvio 12. Oppilashuoltotyön sisällöt

7.2.1 Huolenpito koulun arjessa

Oppilas huolenpidon kohteena

Opettajien tulkinnat oppilaan omasta hyvinvoinnin vastuusta ovat ikäkausisidonnaisia. Koulutulokkaasta huolehtiminen on konkreettista. Opettaja valvoo arkisia asioita, kuten asianmukaista pukeutumista. Huolenpidon vaatimukset muuttuvat yläluokilla enemmän vuorovaikutukselliseksi huomion kohdistuessa ensisijaisesti läksyjen tekemisen ja poissaolojen seurantaan.

Oppilashuolto sisältää oppilaiden toimien seuraamista, kannustamista ja epäkohtiin puuttumista osana opettajan arkea. Huolenpidossa aikuinen ja lapsi kohtaavat ammatillisessa ihmissuhteessa.

”Että huolehditaan, katotaan, puututaan, tartutaan, oikaistaan, kehutaan, tehdään kaikkea sitä, mikä kasvua tukee.”

”Sehän on siitä oppilaasta huolehtimista. Siinä ihan vaan arkipäivässä, että ei sitä tartte viiä, sitä asiaa mihinkään työryhmälle (...) vaan se, että mie huolehin siitä oppilaasta...”

Toiset opettajat kuvasivat oppilaiden pukeutumista. Heitä huolestutti lämpimien tai puhtaiden vaatteiden riittävyys. Kun opettaja otti ruokailun puheeksi, hänellä oli siitä myös oppilaskohtaisia havaintoja. Oppilaiden ruokailussa huomio oli kiinnittynyt ravitsemuksellisten valintojen lisäksi ruokailutapoihin ja ruuan kulutuksen vaihteluihin.

Koulun asianmukaisista työoloista kannettiin huolta. Tiloja kuvattiin osin ahtaiksi tai liikuntaesteisten oppilaiden integraatiota estäviksi. Ahtautta ja erityisvarusteltujen tilojen puutetta lisäsi ryhmäkokojen kasvaminen. Kaikkiin luokkiin ei saatu kuulumaan keskusradiota ja tätä pidettiin turvallisuuden kannalta riskinä. Opetusta annettiin osin tiloissa, joita ei ole tarkoitettu opetuskäyttöön tai tilat eivät soveltuneet nimenomaiselle

oppiaineelle. Epäasianmukaiset vaatteidensäilytysmahdollisuudet aiheuttivat tapaturmariskejä. Opettajien pyynnöt eivät johtaneet olosuhteiden korjaamiseen. Asioista huolehtineet opettajat kokivat, että oppilaiden tarpeita ja opettajien esille tuomia ongelmakohtia vähäteltiin. Muutostöiden rahoittamiseen ja toteuttamiseen suhtauduttiin päätöksenteossa passiivisesti tai haluttomasti.

Kouluissa tapahtuva opetus ja oppilaat eivät kuulu työturvallisuuslain velvoitteiden piiriin. Säättämällä opiskeluympäristön turvallisuudesta opetus ja oppilaat on haluttu saattaa työntekijään rinnastettavaan asemaan. (Opetusministeriö 2000, 35.) Opettajien kokemukset muutospyrkimyksistä eivät vielä tuoneet esiin tämän rinnastuksen toteutumista.

”... että häkkikanoillakin pitää olla tietty reviirimäärä, mutta oppilailla se ei oo niin...”

Opettajan huolenpitovalmiuden perusteeksi käsitettiin sukupuoli, luokanopettajien ja aineenopettajien välinen näkökulmaero sekä työuran pituus. Muutamat opettajat kertoivat, että oppilaista pidettiin huolta liikaakin. Liiallista huolehtimista pidettiin *paapomisena* ja *lellimisenä*.

Huolenpitovalmius liitettiin opettajasukupolveen.

”Ja mitä nuorempaan sakkiiin opettajat vaihtuu, niin minusta tuntuu, että sen paremmin (...) alkaa tää oppilaista huolehtiminenkin.”

Työyhteisöissä huolehtiminen oli kuitenkin hajanaista. Erilaiset opettajien keskinäiset sopimukset jäivät toteuttamatta, sovittuja ratkaisuja ei arvioitu eikä opettajien toimintaa ohjattu. Opettajat kuvasivat keskinäistä epäluottamustaan sovittujen käytänteiden noudattamisessa *lipsumisena*. Tämä heikensi oppilaiden mahdollisuutta luottaa kaikkia koskevaan oikeudenmukaiseen kohteluun. Sovitut säännöt jäivät joissain tapauksissa koulun opettajakokouksia kiertäviksi ratkaisemattomiksi kysymyksiksi.

”Joo, ne on tällöisiä ikuisuuskytymyksiä, että niitä vähän pyöritellään ja uuestaan otetaan joka syksy aina samat asiat esille ja mietitään uus käytäntö...”

Huolehtiminen liitettiin lisäksi oppilaan vastuullisuuteen. Oppilaan laiminlyönteihin ja rikkeisiin puuttuminen käsitettiin huolehtimiseksi. Yleensä kyseessä oli tekemättömien läksyjen tekeminen koulupäivän jälkeen tai järjestyssääntörikkomuksen seurauksena ollut jälki-istunto.

Huolenpidon rajat

Huolenpito vastuuta rajattiin tilalla ja ajalla. Huolenpito koskee oppilasta esimerkiksi niin kauan, kuin hän pysyy koulun alueella.

Käytännön huolehtimisessa, kuten välituntivalvonnoissa, erot koulujen välillä konkretisoituvat työyhteisöä vaihtaneille opettajille. Oppilasikäryhmää koskevat ohjeet ja tulkinnat huolenpito vastuun jakautumisesta koulun ja vanhempien kesken vaihtelivat koulujen välillä. Oppilaiden ikä, työyhteisön toimintatavat, johtaminen ja kollegojen mielipiteet muokkasivat yksittäisen opettajan käsitystä oppilashuollollisesta huolenpitämisestä.

”(Haastateltava kertoo yhteydenpidosta kollegan kanssa, joka on vaihtanut työpaikkaa. TK) ...että ajatteleppa että siellä (uudessa työpaikassa TK) niin tuota välitunnilla ei niikö valavotakkaan, että poistuuko koulun alueelta, että siellä saa poistua. Ku meillä on hyvin tarkkaa, että ei saa poistua koulun alueelta ja katothan joka varaston takkaa, ettei siellä vaan olla tupakalla. Että hän katto ensimmäisenä valvonnassa (...) että yhet lähtee painelemaan sinne ja hän rehtorille, että pitäiskö mennä perässä, että ei, jos ne poistuu niin poistukoot, että ne käy siellä jossaki tupakalla että käykööt. No mitä jos jollekki jotaki sattuu? No ei tässä, no se on sitte niitten vanhempien vastuulla, että ku (...) ne poistunhet, niin se on vanhempien vastuulla. (...) niin hän sitä ihmetteli, että on se ku vertaa X-

kouluun (entiseen yhteiseen työpaikkaan TK) niin kyllä siellä niinku piettiin kauheen hyvä huoli niistä oppilaista.”

Opettaja voi rajata huolenpidon vastuutaan myös oppitunteihin. Muulla ajalla tapahtuva kohtaaminen ei välttämättä johda huolenpitoon tai asioihin puuttumiseen. Virkavelvollisuuteen liittyvä ilmoitusvelvollisuuden olemassaolo tiedetään, mutta siihen ei aina olla valmiita vastaamaan.

”...minun pitäisi viranhaltijana, jos minä näen esimerkiksi humalaisen oppilaan kylällä illalla niin minun, minähän teen virkavirheen, kun en minä sitä ilmoita sosiaalihuoltoon ja hoija sitä lasta kotiin. Mutta minä en ole lähtenyt sille linjalle. (muuta puhetta TK) ...Mutta en minä ala siihen, että minä en voi enää kaupalla perjantaina käyä. Että minun pitää tehdä viis sosiaalihooltotapausta. En minä suostu semmoseen.”

Kuitenkin osa opettajista näki tarpeelliseksi puuttua oppilaiden toimintaan, esimerkiksi alaikäisten alkoholin käyttöön, myös kouluajan ulkopuolella. Huolehtimisen vastuu nähtiin jatkuvana. Opettajalle, joka asiaan oli puuttunut, oli tullut asiasta positiivista palautetta ja hän koki sen rohkaisevana.

”...esimerkiksi ite henkilökohtaisesti toimin aina sillä lailla, et jos mä näen oppilaan, omia oppilaita, näitä alaikäisiä, niin mä soitan heti sitten vanhemmille, ku useimmat tunnen kuitenkin, niin soitan vanhemmille ja myös sitte sosiaalitoimistoon. (muuta puhetta TK) No jokaiselle vanhemmalle, joille mie oon soittanu niin ovat olleet tosi tyytyväisiä ja kiitollisia.”

Lisäksi nähtiin, että opettajat ja aikuiset yleensäkin puuttuvat kaikkeen lasten vaaralliseen tai harmilliseen käyttäytymiseen, tapahtuipa se missä ja milloin tahansa.

Huolenpito henkilöstön työkyvystä

Oppilashuolto tehtävänä käsitti opettajien puheessa myös henkilökunnan kyvyn ja mahdollisuuden voida hyvin. Oppilashuoltotyö edellytti koko yhteisön hyvinvointia.

”Mää ajattelen sitä, (...) että oppilashuollon kuuluis olla sitä, että se on niin kuin kaikkien täällä työssä olevien, siis jos aatellaan että oppilaatkin on täällä työssä niin myös opettajien ja meidän siivoojat, keittäjät, talonmiehet, niin kaikkien hyvinvointia koskeva asia. (...) Koska tää työ on vuorovaikutusta ja et opettaja voi olla hyvässä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, niin sen pitää voida itse hyvin sillä työpaikalla.”

Aineistossa kuvattiin ahdistumista. Opettajat joutuivat päivittäin kohtaamaan oppilaita, joiden tilanne meni heikommaksi. Sopivia tukitoimia ei löytynyt tai niitä ei voitu ottaa käyttöön. Ristiriitaisen tilanteen sietäminen kulutti opettajan voimavaroja. Ratkaisemattomat oppilastilanteet johtivat toivottomuuteen.

”Mulla kyllä oli semmonen ahdistava olo, kun sää et pystynty tekemään niille asioille, viemään niitä eteenpäin niin paljon kun tarvii.”

Aineistossa oli myös kuvauksia syntipukkiasetelmista. Opettajien käsitysten mukaan sekä esimies että työyhteisö olivat asettaneet yksittäisen opettajan vastuuseen ongelmatilanteesta. Sen seurauksena opettaja oli jätetty yksin keskustelutilanteisiin, joissa ristiriitoja käsiteltiin.

Kun työyhteisössä ei kyetty tukemaan huonosti jaksavaa henkilöstöä, pahoinvointi purkautui monin tavoin. Työpaikkakiusaaminen suuntautui joko kollegoihin tai kollegojen oppilaisiin. Mielenterveyden haasteet johtivat kärjistyessään aggressiivisuuteen ja päihdeongelmiin.

”...sillä (opettajalla TK) on ihan suoraan sanottuna alkoholiongelma...”

Työyhteisön ongelmien sivuuttaminen tai oirehtivan kollegan suojeleminen rasitti koko työyhteisöä. Yhteydenotot työsuojeluun eivät olleet tässä aineistossa tuottaneet ratkaisua. Opettajan vaihtoehtoiksi jäivät tilanteen sietäminen, työpaikan vaihtaminen tai uuden ammatin etsiminen.

”Minä sitten viikoloppuna päätin, että minä en tähän helevettiin enää ala. Minä sanon itteni irti töistä, että en minä ala.”

”(Edeltää puhetta ristiriitaisessa tilanteessa selviämisestä TK) Emmää tiedä. Emmää selviäkään. Emmää tiedä, mää niin kun ajattelen, että pitäisköhän hakea johonki muuhun...”

Opettajien kyky sietää ristiriitaa ja selviytyä pettymyksistä suhteutettiin omaan kokemukseen, työyhteisön ja palvelurakenteen toimivuuteen sekä aiemmin kohdattuihin haasteisiin. Opettajana joutuu yllättäviinkin ristiriitatilanteisiin. Jotta oppilaiden koulunkäynti olisi sujuvaa, opettajat kuten kaikki koulujen henkilöstöryhmät, tarvitsevat kouluarjessa luotettavia toimintamalleja ja työkykyä ylläpitäviä palveluja. Koulujen aikuisyhteisön ristiriitojen kärjistyessä vastuu tilanteen ratkaisemisesta ei saa jäädä roikkumaan ilmaan. Aineistossa työyhteisön hyvinvoinnin vastuunkantajaksi koettiin esimies.

7.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Vanhemmat ja opettajat yhteistyökumppaneina

Pääsääntöisesti vanhemmat tukivat koulutyötä. Opettajat käsittivät kodin tuen omaa työtään ja jaksamistaan tukevana.

”Se (vanhempien tuki TK) on apu ja siitä oon myöskin rohkaisua saanu tähän työhön, että ei tuu semmosta tunnetta, etten haluais tehdä tätä työtä tai en jaksais tätä työtä. (...) Niin se yhteistyö vanhempien kanssa ilman muuta on suuri voimavara, vaikka on tullu hankaliakin tilanteita.”

Vanhempien valmius keskustella kaikista kouluasioista katsottiin oppilaan kouluhyvinvointia tukevaksi. Vanhemmat suhtautuivat joskus pulmatilanteiden selvittelyihin ja yhteistyöhön kielteisesti. Kielteistä suhtautumista kohdattiin harvoin. Kielteisyys käsitettiin haluna suojata perhettä yksityiselämän ongelmakohtien laajemmalla käsittelyltä.

”Mutta sitte jos on vähä isompia ongelmavyhtejä, saattaa olla koko perheen kuvioista kysymys, niin sitte se ei aina ole niin myönteistä se suhteutuminen, mutta onneksi yleensä aika hyvin.”

”Se on kyllä yks peruspilari tässä systeemissä, että on se kodin tuki siellä taustalla. Et kyllä ne on yleensä vaikeimmat tapaukset just niitä, että kotoa ei sitä tukea saaha. Ja silloin se kertoo sitä, että siellä on jotaki ongelmaa. Siellä on sitä vyyhteä enemmän, enemmän sitten, mitä ratkoo.”

Kaikki kodit eivät kokeneet mahdolliseksi osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Oli koteja, joihin ei saatu yhteyttä. Opettajuuden rajat ja vanhempien vähäinen koulunkäynnin arvostaminen tulivat näkyviksi opettajalle. Toisaalta kaikki opettajakaan eivät osallistuneet aktiivisesti yhteistyöhön ja joillakin oli hyvin ohut kontakti vanhempiin.

”Eipä kyllä oikeestaan, mitä mie aattelen, niin (kerhon nimi TK) vanhemmat on ainoot jotka mulle joskus soittelee (...) mutta muiden kanssa niin ei minkäänlaista.”

Perheiden rakenteet

Opettajien käsitys perherakenteesta oli hyvin joustava. Yhteistyön kuvauksissa perhe nähtiin rakenteena, jonka kulloisestakin oppilaskohtaisesta kokoonpanosta opettajan oli hyvä olla selvillä. Perheen ja kodin määrittäminen koettiin oppilashuoltotyössä tärkeäksi lähtökohdaksi.

Perheen rakenteen muuttuminen vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyöhön. Koulun on vaikea sopia ja keskustella kotien kanssa oppilaan asioista, jos huoltajilla ei ole keskinäistä yhteisymmärrystä lapseen liittyvästä päätöksenteosta. Yhteisymmärryksen haaste ei kuitenkaan liittynyt pelkästään avioerotilanteisiin, vaan myös ydinperheessä vanhemmat päätyivät erilaisiin ratkaisuihin pohtiessaan oppilaan parasta.

Kaikissa aineiston päätöksentekoon liittyvissä neuvottelutilanteissa huoltajuusasiat oli selvitetty tarkasti. Tarkistamiseen tarvittiin muiden viranomaisten apua, sillä vanhempien tulkinta yksinhuoltajuudesta poikkesi viranomaisten juridisesta tulkinnasta. Ristiriidan kärjistyttyä koulun toimivaltaa arvioitiin perusteellisesti. Opettajien toimintaan oli esimerkiksi kohdistettu tutkintapyyntöjä.

” Äiti minulle monneen otteeseen monessa puhelussa sanoi, että lapsesta ei saa antaa tietoja muille kuin hänelle... Sitten soittaa parin päivän päästä lapsen isä ja kyselee... (...) että ko mie en voi sitä sanoa että ko on kielletty sanomasta ja sinua ei es ole siellä huoltajan kohalla, että minkälainen huoltajuussuhde teillä on? Hän sano, että me olemme kyllä sopineet, että meillä on yhteishuoltajuus...Mie että no minun täytyy tämä nyt tarkistaa, että ko mie olen saanu kovat ukaasit, mutta minä soitan sitte ko olen tarkistanu. Tarkistin sosiaalitoimistosta ja (...) kyllä ne oli kummatkin huoltajia ja yhteishuoltajuus ja sitte mie soitin isälle että kysy mitä tahansa lasta koskevaa.”

Oppilaan riitautettu huoltajuus toi aineistossa selkeimmin esiin opettajan ja perheen yksityisyyden välisen suhteen. Opettaja saattoi tahtomattaan joutua pelinappulaksi huoltajuusriitelyssä. Pienillä paikkakunnilla huoltajuuskiistojen nähtiin kärjistyvän herkästi.

Oppilaiden päivittäisistä tarpeista oli joissain tilanteissa vastuussa isovanhempi tai toisen vanhemman uusi puoliso. Keskusteluilla perheen kanssa rakennettiin kuvaa siitä, miten lapsen kodeissa biologisen vanhemmuuden lisäksi sosiaalinen vanhemmuus rakentui.

Yhteistyön muodot

Vanhempien kohtaamiseen koettiin olevan riittävästi mahdollisuuksia. Kontakti kaikkien oppilaiden koteihin koettiin omaa työtä tukevana ja hyvänä käytäntönä. Käsitettiin, että yhteistyön mahdollisuudet ovat lisääntyneet (ks. esim. Case 2004, 846).

”Tämä kaikki arviointi, tämä yhteistyö ja meidän keskustelut on auttanut, että nykyäänhän oikeesti tavataan paljon vanhempia.”

Vaikka opettajat järjestivät tiedottavia, koulukohtaisia vanhempien kokoontumisia, niin oppilashuollon näkökulmasta tehokkaampina välineinä kuvattiin oppilaskohtaisia vanhempien tapaamisia. Näiden lisäksi käytettiin sähköpostia, luokan tai koulun kotisivuja ja tekstiviestejä. Pitkien etäisyyksien vuoksi jouduttiin henkilökohtaisten ja tarpeellistenkin tapaamisten sijasta tyytymään puhelinkeskusteluun.

Opettajien oli kuitenkin vaikeaa löytää kouluista puhelinta ja tilaa, joka mahdollisti yksityisluonteisen keskustelun. Opettajat halusivat toimia vastuullisesti, eivätkä pitäneet mahdollisena keskustella oppilasasioista opettajanhuoneen puhelimessa. Toisaalta vanhempien mahdollisuus tavoittaa opettajia opettajanhuonepuhelimien kautta oli heikko. Tämän aineiston mukaan koulujen puhelinkäytänteet eivät kattavasti tue opettajan velvollisuutta hoitaa oppilasasioita perheen ja lapsen yksityisyyttä kunnioittaen. Siksi jotkut opettajat olivat käsittäneet, että heidän on pakko käyttää henkilökohtaista puhelintaan oppilashuoltoasioiden hoitoon.

Ristiriitaa aiheutti eritoten puhelinkäytännön epäloogisuus. Oman puhelimen käytöstä ei saanut laskuttaa, mutta kuitenkin hyvä tavoitettavuus edellytti henkilökohtaisen puhelimen käyttöä. Osa opettajista oli ratkaissut ristiriidan siten, että heidän tavoitettavuutensa rajoittui vain koulun ylläpitämiin puhelinkäytäntöihin, vaikka ne nähtiinkin hankalina. Vastuu kontaktin mahdollistamisesta osoitettiin näin koulutuksen järjestäjälle.

Vanhempien keskinäisen yhdessä tekemisen näkökulma liittyi lähinnä leirikouluihin, joiden ympärille oli syntynyt erilaisia yhteistyömalleja. Leirikoulutyö nähtiin toisaalta itseisarvoisena, mutta lisäksi se mahdollisti vanhemmille keskinäisen keskustelufoorumin. Leirikoulutapaamiset koettiin helpoksi tavaksi lujittaa vanhempien keskinäistä kasvatuksellista verkostoa.

”...se on usein leirikouluun liittyvää varainhankintaa, mutta se palvelee myöskin koulun tavoitteita tässä asiassa, että huoltajat puuhastelevat siinä samassa. Ovat niiko semmonen verkosto, joka tuota vaihtaa tietämisiä, ettei heille voida sanoa, että perjantai-iltana, että kaikki muut lapset saavat tulla vasta yheltä yöllä kotiin ja minun pitää tulla jo kymmeneltä.”

Koulu yhteisönä määrittelee yksittäisen opettajan mahdollisuuksia toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä. Jos koulussa ei sallittu vanhempien läsnäoloa, oli yksittäisen opettajan mahdotonta muuttaa asiaa. Myös vanhempien oli vaikea hyväksyä uutta yksittäisen opettajan tarjoamaa toimintatapaa.

”Joissakin kouluissa on järjestetty avoimien ovien päiviä vuosittain ja silloin on ollu vanhempia käymässä. Jossakin koulussa on ollu sellanen kulttuuri, että ei missään nimessä saa tulla ketään vierailijaa tunnille, vaikka meidän lakikin vähän toisin sanoo.”

Opettajan tehtäväksi nähtiin yhteistyön tapojen ja sisällön määrittäminen. Lisäksi vanhemmille toivottiin lisää mahdollisuuksia vaikuttaa keskustelun kulkuun tapaamisissa. Opettajan tehtävä oli vanhempien näkökulman kuunteleminen ja vahvistaminen keskustelussa. Aiemmassa tutkimuksessakin on havaittu, että osallistavat auttamisen tavat edistävät perheen kuulluksitulemista (Pekki & Tamminen 2002, 68).

”...ja pitää hyväksyä se, että se vanhempi voi joissakin asioissa tietää paljon enämpi kuin se opettaja ja silloin ei voi ajatella niin, että no mutta miehän olen opettaja, kyllähän minä tiän. Että silloin pitää vähän peräytyä ja antaa tuota tilaa sille vanhemmalle, koska semmonen ylenkatseellisuushan on hirviä

huono asia monessakin ammatissa ja varsinkin opettajan ammatissa mun mielestä.”

Yhteistyön tavoitteet ja työnjako

Oppilaskohtaisilla tapaamisilla pyrittiin tiedonvälittämisen lisäksi rakentamaan keskinäistä luottamusta kodin ja koulun välille. Luottamusta kuvattiin *keskinäisenä tuntemisena*. Kun perheet ja opettajat tunsivat toisensa, yhteistyön edellytykset olivat hyvät. Koulun epäselvä tulevaisuus oppilasmäärän vähentyessä ja määräaikaisten opettajien vaihtuvuus vaikeuttivat yhteistyötä. Opettajien vaihtuessa jouduttiin tutustumisen ja luottamuksen rakentamisen prosessi aloittamaan alusta yhä uudelleen. Henkilöstön tiheä vaihtuvuus heikensi luottamuksellisen suhteen kehittymistä.

Kodin ja koulun välisen keskustelun tavoitteena oli yhteisen käsityksen muodostaminen oppilaasta. Yhteiseen näkemykseen ei aina päädytty, mutta toisaalta ristiriitatilanteen tiedostaminenkin selvensi tilannetta. Tärkeintä oli löytää asiat, joista oltiin samaa mieltä.

Kasvatusvastuu miellettiin kodille kuuluvaksi. Lähtökohdaksi valittiin systemaattisesti tilanne, jossa koti tukee koulunkäyntiä. Tämä lähtökohta kuvattiin opettajalle kuuluvana rooliodotuksena. Perheitä kohdatessaan opettaja edusti nimenomaan koulua ja opettajuutta, eikä pelkästään itseään. Keskustelujen lähtökohtana tuli olla luottamus kodin vastuunkantokykyyn kasvatusasioissa.

”Kuitenkin opettajan täytyy ajatella niin, että sitä kasvatusvastuuta ei voi, eikä saakaan riistää vanhemmilta, et kyllä se siellä kotona kuitenkin on se vastuu lapsesta ja nuoresta. Et se on se positiivinen kokemus, että vanhemmat kantaa vastuunsa siinä työssä.”

Vanhempien oikeudeksi nähtiin tiedonsaanti oppimisen ja koulupäivien sujuvuudesta sekä koulussa havaituista pulmista.

Yhteydenoton tavoitteena oli koulussa ilmenevien haasteiden ratkaiseminen kotiväen voimin tai sopiminen koulun ehdottamista tukitoimista. Joskus huoltajien kanssa käyty keskustelu toi esiin kotona näkyviä ongelmia, jotka olivat koulupäivien haasteita merkityksellisempiä.

”Yleensä kun lähtee soittaan sinne kotiin, niin oottaa ite sitä tukea. Mut sitte monesti joutuuki ihan toiseen päinvastaiseen tilanteeseen, että huomaa, että siellä on se tilanne hankalampi vielä, että käytös on jollaki murrosikäisellä paljo pahempaa siellä kotona.”

Vastakkaisena käsityksenä oli kuvaus siitä, että koulun kuuluikin ratkaista siellä ilmenevät ongelmat, eikä vanhemmilla voinut olla mitään roolia kouluvaikeuksien ratkaisemisessa.

”Jos määhän kerron jonku jutun vanhemmille, niin en määhän voi olettaa että ne sieltä kotoa sen koulun asian ratkaisee. Eihän niillä ole mitään keinoja siihen että jos määhän soitan, että teidän oppilas nyt pinnaa koulusta aivan mahottomasti tai on aivan hirvittävän levoton, niin mitä ne siellä kotona sille tekee. Ei yhtään mitään.”

Vanhemmilta toivottiin tietoa merkittävistä lapsen yksityiselämään vaikuttavista asioista, jotta lasta osattaisiin tukea koulun arjessa.

Huolen herätessä opettajien käsitykset omasta velvoitteestaan puuttua kodin yksityisiin asioihin esimerkiksi lastensuojeluasioissa olivat ristiriitaisia. Oppilaan ja perheen yksityisyyttä kunnioitettiin joissakin tapauksissa niin pitkälle, että mahdollinen lastensuojelun tarve jäi pohtimatta kokonaan. Kuitenkin lastensuojelun suuntaan oltiin myös aktiivisia.

Kun ongelmien syy tulkittiin kodin vähäiseksi koulutyön tukemiseksi, ja opettaja koki yhteistyömahdollisuudet kodin kanssa heikoiksi, suunnattiin tukea suoraan lapselle. Kotia ei voitu pakottaa koulutyön tukemiseen. Opettaja halusi siten kantaa vastuuta lapsen hyvästä kasvusta.

”...se sit näkyy häiriökäyttäytymisenä koulussa. Jotkut opettajat vetää siitä herneitä nenään ja hyppii seinillä (...), mutta en minä niistä riehu. Mää totean, että ne on semmosia ja niitten kanssa pitää selvitä. Turha niitä lapsia on siitä syyttää. Et sitä ainakin itse yritän sanoa, että ei saa kaataa sitä likaämpäriä sen lapsen niskoihin, koska se ei oo sen syy, että sillä on läksyt tekemättä ja se ei muista asioitansa, koska se ei saa aikuiselta kotona tukea. Sen kautta se viesti tulee sieltä kotoa koululle ja se on meille semmosena työhaittana, mutta so what? Sitä lasta pitää kumminkin yrittää ymmärtää ja kannustaa.”

7.2.3 Moniammatillisiin tukitoimiin tähtäävä työ

Tuentarpeeseen vastattiin suuntaamalla tukitoimet pääsääntöisesti yksilöihin. Oppilaskohtainen korjaava oppilashuoltotyö käsitettiin opettajan työssä eri henkilöiden kanssa käytyinä neuvotteluina, opetustilanteiden yksilöllistämisenä, oppimisympäristön muokkaamisena, tukipalvelujen valintaan liittyvänä pohdintana ja mahdollisena moniammatillisen tukiverkoston rakentamisena. Opettajat puhuivat tukitoimien yhteydessä *auttamisesta*.

Tuentarpeen syitä

Tuentarpeen havaitseminen perustui poikkeaman tai muutoksen tunnistamiseen. Poikkeama kuvasi oppilaan eroavuutta opettajan käsittämästä normaalista. Oppilaan toimintaa ja oppimista verrattiin opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, ikäkauden mukaiseen toimintaan tai käsityksiin, jotka perustuivat aiempiin oppilaskontakteihin.

Muutoksella kuvattiin oppilaan henkilökohtaista muuttumista. Oppilaan senhetkistä toimintaa verrattiin siihen käsitykseen, jonka opettaja oli hänestä aiemmin muodostanut. Käsitettiin, että oppilas henkilönä oli muutoksessa, ja negatiivisen muutoksen havainto johti huoleen. Positiiviseen ja kasvuun liittyvään

muutokseen kiinnitettiin kannustavaa huomiota. Muutoksen havaitseminen edellytti hyvää oppilaantuntemusta.

”Joku muutos siellä aina tapahtuu sitte siinä tilanteessa. Et se on varmaan se ensimmäinen merkki. Tai sitten se niin, tietenki koulumenestys voi olla, vaatetus voi kertoa viestiä hyvin paljon tai seura. Muuttaa yhtäkkiä aivan eri porukoihin, et onkin tämmösiä eri kavereita...”

Tulkinta tuentarpeesta perustui epäsäännölliseen läksyjen tekemiseen, heikkoon oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja runsaisiin poissaoloihin. Tunne-elämään liittyvät pulmat, huomiota herättävä muutos oppilaan toiminnassa tai päihteiden käytön aloittaminen käynnistivät tukitoimia. Käyttäytymisen muuttumista pohdittiin perheen rakenteen muutoksen, oppilaan henkilökohtaisen kriisin tai kasvun haasteiden kautta. Myös oppilaiden pitkäaikaissairaudet ja neurologiset poikkeavuudet edellyttivät tukitoimia.

Perheen toistuvat muutot edellyttivät oppilaalta huomattavaa joustavuutta ja sopeutumista. Oppilaan sopeutuminen uuteen toiminta- ja oppimisympäristöön ei sujunut aina ilman tukea. Perheen liikkuva elämäntapa nähtiin tuentarpeen syynä.

Luottamuksellisissa suhteissa oppilaat ja heidän perheensä olivat ottaneet opettajan kanssa puheeksi niinkin yksityisiä kriisitilanteita kuin seksuaalisen hyväksikäytön, saatananpalvonnan ja perheväkivallan. Vastaavasti tilanteissa, joissa perhe ei kyennyt luottamaan kouluun, ongelmatilanteita pyrittiin peittelemään mahdollisimman pitkään, ja oppilaan tilanne kriisiytyi. Kriisiytyminen näytti kuitenkin avaavan tukiverkostolle toimintamahdollisuuksia, kunhan asiaan uskallettiin puuttua.

Tukitoimien käynnistyminen

Tukitoimiin tähtäävässä työssä näkyi oppilashuoltotyön tavoitteellinen prosessiluonteisuus. Prosessiin kuului alkuvaihe, jossa asia otettiin puheeksi ja etsittiin ratkaisuvaihtoehtoja. Tapauskohtaisesti ratkaisuvastuuta osoitettiin kodeille, koululle tai moniammatilliselle ryhmälle. Tukiasioiden päätöksenteossa ratkaisuja odotettiin toimijoilta itseltään, tukitoimien rahoittajilta tai päätöksenteko saattoi hajaantua myös laajalti moniin eri hallintokuntiin.

Ensimmäinen oppilashuollollinen tukitoimi oli yhteydenotto kodin ja koulun välillä. Monissa tapauksissa tätä edelsi koulun henkilökunnan kesken tai perheen sisällä käyty arvioiva keskustelu. Ongelmaa ja sen painoarvoa oli jäsennetty ja pohdittu ennen kuin yhteydenotto tapahtui. Opettajan työparina oli usein erityisopettaja, rehtori, terveydenhoitaja, koulukuraattori tai kollega samasta tai toisesta työyhteisöstä. Opettajalla ei aina ollut tietoa tukipalveluista. Osa opettajista kaipasi työparin apua jo ennen kodin kanssa aloitettavaa keskustelua, jotta olisi mahdollista saada neuvoja palveluiden valitsemiseen tai tavoittamiseen. Perheelle haluttiin tarjota realistisesti tavoitettavissa olevia tukipalveluja.

Prosessin käynnistyminen ja tukitoimenpiteiden valitseminen edellyttivät yhteistä ja jaettua tulkintaa oppilaan hyvinvoinnin tilasta. Jos tulkinta oppilaan hyvinvoinnista tai sen tukemisesta oli ristiriitainen, ei tukitoimien käynnistyminen vaikuttanut todennäköiseltä tai niiden vaikutus ennakoitiin pieneksi. Tukitoimien tehokkuuteen alettiin uskoa silloin, kun käsitys tukitoimien merkityksellisyydestä oli kaikilla toimijoilla samansuuntainen.

Opettajat nostivat esiin oppimistilanteissa ja koulussa näkyviä haasteita. Vanhempien aloitteista otettiin käsittelyyn etupäässä tilanteita, joissa oppilaan turvallinen koulupäivä tai muu oikeus oli uhattuna. Näistä esimerkkeinä olivat opettajilta piiloon jääneet kiusaamistapaukset ja vanhempien pyynnöt oppilaan tuki-

opetuksen tai muiden palvelujen saamiseksi. Myös oppilaat osasivat olla aloitteellisia havaitessaan itse tuentarvetta. Tämä korostui yläasteikäisillä oppilailla.

Jos oppilashuollollista asiaa ei saatu kuntoon perheen ja opettajan välisellä keskustelulla, niin seuraavaksi kokoonnuttiin laajemmalla joukolla. Vanhempien mukana keskustelussa oli toisinaan tukihenkilö tai asiantuntija. Oppilashuollollisissa neuvottelutilanteissa koulua edusti opettajan lisäksi erityisopettaja tai rehtori, mahdollisesti mukana oli laajempikin oppilas-huoltotyöryhmä. Eri toimijoilta odotettiin ja saatiin ehdotuksia tukitoimiksi. Jos yhteisymmärrystä tukitoimista ei saavutettu, tilannetta jäätettiin *seurailemaan*.

Poikkeustapauksissa tukitoimia käynnistettiin perheen vastustuksesta huolimatta. Kun perhe ei huolehtinut oppilaan oppivelvollisuudesta, vaan oppilas jäi pitkiksi ajoiksi kotiin, tukeminen edellytti opettajan perusteltua päätöksentekoa ja asiaan puuttumista.

”...että vaikka aina tietenkin pitää ajatella, että vanhemmat tietää lapsensa paremmin, mutta tässä täytyy vaan ajatella, että (huoltaja TK) ei tiää sitä parasta vaan nyt täytyy minun tai meidän tietää, että nyt (huoltaja TK) tarvii kuitenkin apua.”

Kouluyhteisö määritteli yksittäisen opettajan mahdollisuuksia puuttua havaittuihin huolenaiheisiin. Oppilaiden tuentarpeen pohdinta oli muodostunut joissakin työyhteisöissä sopimattomaksi puheenaiheeksi eikä tukitoimien käyttöä ja etsintää pidetty sallittuna.

”TK: Miten se kouluyhteisö vaikuttaa siihen (oppilashuoltoon TK) vai vaikuttaakse mitenkään?”

H: Kyllä se varmaan vaikuttaa. (...) Mietin sitä yhtä koulua, jossa oli tällöinen kulttuuri, että kukaan ei saa tulla. Oli myöskin sitten vähä sellanen kulttuuri siellä koulun sisällä, että meillei ole ongelmia. Vaikka niitä ongelmia oikeesti oli. Et ehkä se ilmapiiri oli kaiken kaikkiaan vähä semmonen, sellanen

hankala tältä kantilta, että oli tosi vaikea saada niitä eteenpäin sitten niitä. (...) Tiesi että koulussa on paljo lapsia, jotka tarvis esimerkiksi erityisopetusta tai erityistoimenpiteitä tai... Ja niitä ei ollu mahollista, mahollista sitten saaja. Niitä ei ollu kerta kaikkiaan niin tota se on aika... Hurjalta tuntuu.”

Haastattelutilanteissa kysyin, johtuivatko tämänkaltaisen tilanteet heikosta tukipalvelujen tarjonnasta. Aineistoissa oli vastauksia, joiden mukaan tarjontaa oli ollut, mutta kouluun ei haluttu *ulkopuolisia, muita*. Ongelmista puhumisen vaikeuteen liittyi joko työyhteisön johtajan tai työyhteisön jäsenten kielteisyys tarjottuja tukitoimia kohtaan. Tukitoimien käyttäminen käsitettiin tällöin huonoksi opettajuudeksi, koulun maineen vaarantamiseksi ja kyvyttömyyden tunnustamiseksi.

Kun tukitoimien puuttuminen aiheutui palvelun puutteesta, puheenaihe ei ollut työyhteisössä vaikea. Resurssipulakeskustelua kuvattiin haastattelussa runsaasti ja ilman epäröiviä taukoja tai täyteilmaisuja.

Kouluille oli myös tarjottu resursseja, mutta niitä ei välttämättä haluttu ottaa vastaan. Toisaalta kieltäytyminen tukitoimista oli joissakin tapauksissa passiivista. Tukitoimien ehdotukset kuunneltiin, mutta niitä ei kokeiltu eikä toteutettu.

”... on yritetty tarjota, meidänkin koululta erityisopetusta muutamaksi tunniksi sinne, mutta he on aina sanonu, että heillä hoidetaan itse nämä ja se on kyllä näkynykki, että se on itse hoidettu. (sarkastinen huomautus, TK)”

Koulujen erilaiset käsitykset tukitoimien tarpeesta ja järjestämisestä tulivat ilmi siirtymätilanteessa oppilaan vaihtaessa koulua. Huolta aiheutti tuentarpeen määrittymisen ero. Toistuvasti samoista kouluista tulevilla oppilailla oli tuentarpeita, joihin lähettävällä taholla ei reagoitu eikä ongelmista tiedotettu vastaanottavaa koulua tai opettajaa.

”Valitettavasti ite omassa työssä oon kohdannu sen, että kyllä ne ongelmat enimmäkseen on tullu tuolta pikkukouluilta sitte, että vaikka varmasti onkin kodinomaisia paikkoja...”

Prosessien vaikuttavuus ja arviointi

Vaikka aineistossa pohdintaa herättivät enimmäkseen haasteelliset, keskenjääneet tai heikosti edenneet tukiprosessit, osoittautui osa tukitoimista tehokkaaksi. Perustana onnistuneille prosesseille nähtiin koulun ja kodin keskinäinen luottamus, jonka varaan rakennettiin toimiva tiedonkulku. Kodin ja koulun yhteistyö tukitoimien toteuttamisessa ja arvioinnissa johti tukitoimien tuloksellisuuteen. Opettajien vastuulla oli oppimistilanteiden ja oppimisympäristön suunnittelun lisäksi työskentelyilmapiiriin vaikuttaminen. Opettaja tuki oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuudentunnetta ja kohtuullisesti eriyttämällä opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajat vastasivat opetuksen ja kasvatuksen lisäksi päivän mittaan tapahtuvista yksilöllisistä tukitoimista. Näitä olivat esimerkiksi muistuttaminen lääkityksestä, lepotauon järjestäminen, ruokailun tarkka seuranta ja työskentelyasennon ohjaus.

Epäonnistuneina tukiprosesseina nähtiin tilanteet, joissa perheen luottamusta ei saavutettu. Tilanteen kärjistyessä perhe lähti tukitoimien käynnistymisvaiheessa toiselle paikkakunnalle ja usein perhe kielsi oppilasta koskevan tiedonsiirron. Välttämättä mitään ilmoitusta paikkakunnalta poismuuttamisesta ei annettu. Lapsi vain jäi pois koulusta ja tieto muuttamisesta tuli koululle muuta kautta. Yhteishuoltajuustilanteessa edes toiselle huoltajalle ei aina tiedotettu lapsen muuttamisesta. Perheen muutto ja tiedonsiirron kieltäminen koettiin lapsen kouluhyvinvoinnin uhkana. Muuttamista kuvattiin yhtenä perheiden omista ongelmanratkaisuyrityksistä. Opettajien käsitysten mukaan joillekin perheille asuinpaikan vaihto oli jäänyt toistuvaksi ongelmanratkaisumalliksi.

Jos luottamus rakentui pelkästään yksittäisen opettajan, kodin ja lapsen tukiverkoston välille, ei tukitoimille saatu kouluyhteisön tukea. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että opettajan toimiessa perheen kanssa sovitulla tavalla, muut opettajat haittasivat tukitoimien onnistumista tai kieltäytyivät itse osallistumasta niihin. Koko kouluyhteisön sitoutuminen sovittuihin tukitoimiin koettiin tärkeäksi.

Konsultaatio ja moniammatillisuuden hyödyntäminen edellyttää ammatillista luottamusta. Omakohtaisesti koettu ja oppilasta hyödyttänyt yhteistyö oli rakentanut opettajan ja palvelurakenteen välille luottamuksellisen suhteen, jonka avulla oppilaita voitiin tukea jatkossakin. Kaikki positiiviset käsitykset olivat rakentuneet henkilökohtaisista osallistumisista. Omien kokemusten puuttuessa opettajien käsitykset perustuivat kollegojen kertomiin, pääsääntöisesti kielteisiin yhteistyökuvauksiin. Kielteistä suhtautumista moniammatilliseen verkostoon perusteltiin kollegojen ikävillä tai tehottomilla kokemuksilla.

Opettajien käsitysten mukaan henkilökohtainen, luottamuksellinen ja myönteinen suhde oppilashuollon muihin toimijoihin edesauttaa tukitoimien vaikuttavuutta. Luottamuksellisen suhteen rakentuminen edellyttää positiivisia, jäsenyneitä ja tuloksellisia kokemuksia oppilashuoltotyöstä. Henkilökohtainen tai kollegojen kanssa jaettu epämiellyttävä tai tehoton tukitoimi heikensi luottamusta oppilashuollon rakenteisiin ja palveluihin. Negatiiviset oppilashuoltokokemukset jatkoivat elämäänsä tarinoina kouluyhteisöissä.

Ristiriidat ja vaikeudet tukiprosesseissa, esimerkkinä tupakointi

Nostan esiin tupakoinnin valvontavastuun esimerkkinä tilanteesta, jossa opettajille on annettu tehtäväksi valvoa normeja ja opetussuunnitelman tavoitteita sekä tukea vanhempien kasvatustyötä. Opetussuunnitelman perusteet asettavat kouluille ja

kunnille vaatimuksen suunnitelmasta, jossa tulee kuvata oppilashuollon tavoitteet, keskeiset periaatteet, toimenpiteet sekä työn- ja vastuunjako tupakoinnin ja päihteidenkäytön ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi (liite 1). Käytännön tilanteissa tehokkaita toimintamalleja voi olla vaikea löytää.

Aineiston mukaan muut viranomaiset tai perhe eivät jakaneet koulun huolta tupakointiasiassa. Opettajat käsittivät ihmisten sitoutuneen heikosti tupakointiin liittyvään lainsäädäntöön, sovittuihin sääntöihin ja tukimuotoihin. Tätä käsitystä tukee kouluterveyskyselyn tulos: Lapin läänissä tupakan oston koki helpoksi joka toinen yläluokkalainen, ja keskioluen ostoa piti helppona 38 prosenttia yläluokkalaisista (Luopa ym. 2006, 34).

Tässä aineistossa tupakointi alkaa ala-asteen alkuvuosina.

*”... kun se on pieni kolmasluokkalainen, jonka niiku näkkee...
Se sätkää käärii tiellä ja halaa sitä lelua...”*

Kun oppilas jäi kiinni tupakoinnista koulupäivän aikana, otettiin kotiin yhteyttä. Kuvauksissa oli koteja, joissa toimeen tartuttiin ja tulosta saatiin aikaan. Tupakointi saatiin nopeasti ja usein yhteistyössä loppumaan. Vastakkaisessa tilanteessa opettajat kokivat turhautumista valvoessaan sääntöä, jota kaikissa kodeissa ei arvosteta.

”No on sitte semmosiakin vanhempia, jotka et kyllä he, hänkin poltti silloin, että kyllä ne (oppilaat TK) joka tapauksessa polttaa jossakin. Että yksi äiti selitti näin, että minä ostan sen takia tupakat tuolle pojalle, koska ettei sen tarvi mennä varastamaan kaupasta.”

Vanhemmat ja joissain tapauksissa myös opettajat perustelivat puuttumattomuuttaan omalla henkilöhistoriallaan. Koska oma elämä ei ole ollut nuhteetonta, ei oppilailtaakaan voi edellyttää sen enempää. Kun vanhempi oli antanut luvan tupakointiin, opettajan

yhteydenotot kotiin yleensä loppuivat. Opettaja ei kokenut tämän rajapinnan jälkeen voivansa puuttua perheen omiin sääntöihin.

Kouluarjessa ristiriitaa aiheutti opettajien ja oppilas-huoltohenkilöstön vaihteleva halu puuttua tupakointiin. Tupakointia pidettiin osin nuoruusvaiheeseen kuuluvana.

Kouluissa oli tupakoinnille rankaisujärjestelmiä. Kun koulu jäi ilman vanhempien tukea, tähdennettiin koulualueen sääntöjä ja kouluaikaan rajautuvaa tupakointikieltoa. Koettiin, ettei vanhempia voi velvoittaa osallistumaan oppilaan tukiprosessiin toistuvissa tupakointiasioissa. Oppilas voitiin katsoa niin tietoiseksi omasta toiminnastaan, että häneen kohdistettiin rangaistus. Rankaisutoimena oli pääsääntöisesti jälki-istunto, josta muodostui useille oppilaille toistuva kierre.

Kodin ja koulun erilainen lainsäädännön kunnioitus korostuu tupakointikiellon valvonnassa. Opettajien tulee noudattaa tehtävässään lakia ja omalta osaltaan valvoa sen noudattamista niissä olosuhteissa, joissa se katsotaan mahdolliseksi.

”Esimerkiksi joku tupakanpolttoasia, jos vanhemmat ostavat tupakat ja niiku antavat luvan tupakointiin ja sitten meidän täytyy vaan selvittää sitten, että tämä on meidän, se ei ole laissa sallittua ja meidän tehtävä on huolehtia siitä että tuota, että te ette tupakoi. Ainakaan meidän koulun alueella.”

Aineistossa tuli esiin koulukohtaisia tupakointivalistukseen liittyviä toimintamalleja, jotka nekään eivät näyttäneet osoittavan vanhemmille heidän vastuutaan. Oli kouluja, joissa tupakointiin liittyviin asioihin oli laadittu selkeät esimerkiksi portaittain etenevät toimintatavat. Nämä toimintatavat sisälsivät koulu-terveydenhuollon tarjoamaa neuvontaa, keskustelua ja lisäksi rangaistuksia. Aineistossa kuvattiin poliisin roolia rikosoikeudellisen vastuun osoittamisessa. Vanhempiin ei suunnattu ilmoittamisen lisäksi muita yhteydenottoja. Kuitenkin tutkimuksessa on havaittu, että varhainen tupakointi ja alkoholin käyttö yhdistyy vahvasti vanhempien malliin, ja tehokas

vanhemmuus estää tupakan ja muiden päihteiden käyttöä (Jackson, Henriksen, Dicinson & Levine 1997, 363).

Kun tupakointi yhdistyi koulupäivän aikana luvattomaan poissaoloon ja sosiaalisen verkoston epäsuotuisaan suuntautumiseen, saatiin tilanteeseen sosiaaliviranomaisilta tukea. Ensisijainen puuttumisen syy oli kuitenkin poissaolo. Pelkkään tupakointiin puuttumiseen eivät opettajat saaneet aineistossa sosiaaliviranomaisilta tukea.

”Sosiaaliviranomaisen kanssa kyllä me sitten on tehty yhteistyötä niin, että ku oli pinnausta ja poissaoloja, niin käytiin sosiaalitoimen henkilön kanssa yhteinen kotikäynti yhdessä paikassa, missä oppilailla oli tapana poistua koulun alueelta tupakille ja piettiin siellä tämmöselle laitapuolen kulkijalle puhuttelua siitä, että ei ole oikia homma, että täällä katotaan videoita ja poltetaan kessua.”

Koulun yhteinen linja tai toimintatapa saattoi olla yksittäisen opettajan kannalta arvailujen varassa ja silloin asiaan ei osattu puuttua.

”Koska niitä (tupakointiin liittyviä puuttumisenkäytänteitä TK) ei oo nyt käyty missään semmosissa kokouksissa, eikä niitä oo mulle tullu muutenkaan niiko vastaan, niin mie oon mietiskelly sitä, että ko joskus tuntuu, että joku haisee tupakalle ja muuta, niin mie oon aina miettiny, että missäköhän ne täällä sitte ruukaavat käy... ”

Tupakointiin liittyviä ristiriitaisuuksia esittelin edellä esimerkkinä tukiprosessien haasteellisuudesta. Tukiprosessien haasteellisuus perustuu pääsääntöisesti eriävään tulkintaan ongelman vakavuudesta. Opettajan tai koulun pitäessä jotain havaintoa huolestuttavana, koti tai muut viranomaiset tulkitsevat asian painoarvoltaan vähäisemmäksi. Sama toistuu päinvastaisena: kodin tai viranomaisen oppilashuoltokeskusteluun tuoma suuri huoli voidaan koulussa tulkita vähäisenä. Ristiriitatilanteessa

tukitoimien käynnistyminen tai niiden suuntaaminen jää keskeneräiseksi.

Muita ristiriitoihin johtaneita tukiprosesseja liittyi heikkoon koulumenestykseen, kiusaamiseen, oppilaan käyttäytymiseen, ilmeisiin neurologisiin pulmiin, koululaiminlyönteihin, huonoon kasvuympäristöön, lainrikkomuksiin ja nuorten päihteidenkäyttöön. Ristiriitatilanteissa opettajat kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa vanhempiin heikoiksi, luottamus muihin ammattiryhmien kykyyn tai haluun puuttua tilanteeseen oli vähäinen tai opettajilla ei ollut tietoa siitä, miten koulussa oli tapana reagoida tilanteeseen. Useissa ristiriitaisissa tilanteissa ratkaisuyritykset tyrehtyivät ja opettaja jäi huolissaan seuraamaan tilannetta.

7.2.4 Ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö

Oppilasryhmän koko

Opettajat pitivät oppilasryhmän pientä kokoa tukena oppilashuoltotyölleen. Pieni ryhmäkoko mahdollisti jokaisen oppilaan asioihin paneutumisen ja toi turvallisuudentunnetta oppilaille. Oppilaiden nimeltä tunteminen oli luokassa ja välitunneilla henkilökohtaisen ja tehokkaan ohjauksen lähtökohta.

Pienessä oppilasryhmässä koettiin mahdolliseksi havaita oppilaiden hyvinvoinnin muutoksia ja silloin voitiin muutokseen reagoida nopeasti. Seuraavassa sitaatissa kahdenkymmenen oppilaan ryhmä koetaan jo isoksi.

”...et sehän nyt on mahottoman pieni ja turvallinen piiri niiku sille oppilaalle olla, että et sehän edesauttaa kans ite asiass, et meillä on pienet opiskeluryhmät, että pystytään havainnoimaan niitä asioita nopeesti. Pienestä määrästä näkee aivan toisella lailla. Jos siellä on kaksikymmentä päätä, niin se heti vaikeuttaa ja kunta on tietyssä mielessä satsannu siihen, että on antanu meille sillä lailla resurssia, et me pystytään pitään tällä

koululla näin pieniä ryhmiä. (...) Se vähentää niitä ongelmia monella tapaa.”

Käsitys pienestä tai suuresta ryhmästä vaihteli opettajakohtaisesti. Osa opettajista jäsensi ryhmäkokoja pelkästään suhteessa omaan työhönsä, osa pohti asiaa nimenomaan oppilaiden tai tietyn oppilaan kannalta. Asiaan vaikutti myös opettajan käsitys oppiaineesta tai oppiaineen käytössä olevasta tilasta. Ryhmäkoon pohtiminen absoluuttisten lukuarvojen kautta koettiin hankalaksi, koska joidenkin haastateltavien mielestä kyseessä oli enemmänkin tietyn sosiaalisen kontekstin ohjaaminen kuin yksittäisten oppilaiden kanssa tehtävä työ.

Ryhmäkoon kasvaminen koettiin haasteeksi. Opettajien näkökulmasta kysymys ryhmän koosta muotoutui kysymyksiksi ”Millä keinoin ja monenko oppilaan oppimisryhmässä on mahdollista huomioida lasta yksilönä ja antaa hänelle opetusta oman oppimispolkunsä mukaisesti?” tai ”Minkä kokoisessa ryhmässä lapsella on mahdollisuus kokea itsensä yksilöllisesti kohdatuksi ja kokea saavansa yksilöllistä opetusta ja tukea?” Mahdollisuus oppilaantuntemuksen kehittämiseen ja oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen vähenee ryhmäkoon kasvaessa. (Ks. myös Opetusministeriö 2003, 20-22; Blatchford 2003.)

Ryhmän kokoon on olemassa hyvin vähän sitovia oppilaslukumääriin perustuvia valtiollisia normeja. Perusopetuslaki (628/1998) 30 § määrittelee opetusryhmien kokoa tavoitteiden kautta. ”*Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet.*”

Kun ryhmässä on 11-vuotisessa oppivelvollisuudessa oleva oppilas, saa ryhmässä olla korkeintaan 20 oppilasta. Jos koulussa on rinnakkaisluokkia, muut luokat voivat kasvaa suuriksi. Saman koulun sisällä vaihtelevat ryhmäkoot koettiin oppilaita eriarvoistavina. Toisaalta jatkuva yhteen luokkaan kohdistuva muuttoliike haastaa opettajan lisäksi koko oppilasryhmän kyvyn rakentaa hyvä keskinäinen ilmapiiri.

”...meillä (viitisenkymmentä TK) oppilasta ekaluokalle tuli, yks heistä oli yhdentoista oppivuoden lapsi. Toisessa luokassa oli kaksikymmentä ja toisessa oli (lopun kolmisenkymmentä TK) ja aina kun tuli lisää niin ne tuli siihen (isompaan TK) oppilaan ryhmään ...”

Ryhmäkokoja suhteutettiin oppilaiden tarpeisiin. Pienessä ryhmässä oppilaan integraatio koettiin paremmin toteutettavaksi.

”Hän ei selviä perusopetusryhmässä, jossa on se määrä lapsia, oliko niitä silloin 17 vai 18, mut se oli ilman muuta liian paljon.”

Opettajat ovat havainneet, että ryhmäkoolla on merkitystä oppilaiden turvallisuudentunteen rakentumiselle ja opetus-suunnitelman oppilashuollon tavoitteiden toteutumiselle. Opettaja koki itsensä riittämättömäksi suuren luokan oppilaiden tarpeiden rinnalla.

”... on tilanne, että on voimavaroja, mutta ei pysty sitä auttamahan sitä lasta, niin siinä tulee semmonen mieletön turhauma ja jopa viha, että kenellä on oikeus estää minua tekemästä työtä niin hyvin, kun mie haluaisin sen tehdä niitten lasten kanssa. Ja se sama tulee oppilasryhmäkoon kanssa, että jos opettajalle lyödään mieletön määrä lapsia, niin hän ei pysty sitä hallithemhan. Tai siis hallitsee sen, mutta hän ei voi tehdä sitä työtään niin hyvin kun hän haluais sen tehdä esimerkiksi yksittäisissä aineissa tai niiku koko koulun opetusta ajatellen. Tai sitten hänellä on niin paljon ja niin erilaisia erikoistapauksia luokassa, että hänellä ei kerta kaikkiaan aika riitä siihen, että hän on yhteyksissä kaikkien näitten taustaorganisaatioiden kanssa.”

Yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentaminen

Yksittäistä oppilasta voi kohdata kriisitilanne. Tällöin opettajan apuna tukitoimia suunniteltaessa oli ollut tarkka käsitys siitä, miten oppilaat kykenevät ryhmänä tukemaan toisiaan.

Hyvinvoiva ja sosiaalisilta taidoiltaan hyvin kehittynyt ryhmä toi tukea oppilaalle, jonka elämässä oli vastoinkäymisiä. Opettaja saattoi myös luottaa tähän tukeen ja suunnata omaa toimintaansa tietoisena ryhmän tuesta. Opettajan ennakointi ja tietoinen ryhmädynamiikan ja oppilasryhmän keskinäisen vastuunkannon kehittäminen osoittautui toimivaksi yksittäisen oppilaan haavoittuvuutta ennaltaehkäiseväksi toimeksi.

Oppilaiden turvallisuudentunnetta koulunkäynnin nivelvaiheissa pyrittiin lisäämään tutustumispäivillä ja ryhmäytymiseen tähtäävillä tehtävillä. Tutustumispäivät sijoituivat jo lukukautta edeltävään kevääseen.

Tutustumispäivien tarkoitus vaihteli eri kouluissa ja eri ikäryhmissä. Esikoululaiset kokeilivat pulpettityöskentelyä ja isommat oppilaat tutustuivat uusiin tiloihin, opettajiin ja luokan muihin oppilaisiin. Ryhmäytymispyrkimykset ulotettiin joillakin kouluilla myös vanhempiin. Kaikilla yhtenäiskouluilla tätä vaihetta ei koettu tarpeelliseksi, sillä koulurakennus, luokkatoverit ja monet opettajat olivat tuttuja.

Oppilaiden osallisuutta kouluyhteisön hyvinvoinnissa pidettiin tärkeänä. Tukioppilaat olivat mukana toteuttamassa seitsemännelle luokalle saapuville oppilaille ryhmäytymistehtäviä. Tukioppilastoiminnan merkitystä on nostanut esiin esimerkiksi Turvatyöryhmä (Opetusministeriö 2000, 40-41). Opettajat näkivät tukioppilastehtävän tarjoavan kasvun mahdollisuuden monelle oppilaalle. Tukioppilastoiminta vaikutti koko koulun yhteisöllisyyteen.

Ennaltaehkäisevänä oppilashuoltotyönä nähtiin sitoutuminen laadittuihin toimintamalleihin. Tämä näkyi toimivan erityisesti kiusaamiseen liittyvissä asioissa. Koulun systemaattinen toimintamalli oli johtanut siihen, että oppilaiden lisäksi vanhemmat tiedostivat koulun tavan puuttua kiusaamiseen.

”...niin just oli puhetta siitä, että kiusaamiset tuntuu vähentyneen. Se (kiusaamiseen liittyvä toimintamalli TK) on

ollu kai täälläkin, niin onkohan ollu kaks vai kolme vuotta käytössä. Justiinsa tuossa rehtori kommentoi, että ainakin hänen työssään se näkyy, et vähemmän tulee niiku rehtorille niitä tapauksia, että todennäköisesti opettaja saa hoidettua ne aika hyvin, ne kiusaamistapaukset.”

Ennaltaehkäisevän yhteisöllisen työn ongelmakohtana nähtiin työpanoksen kohdentaminen. Miten saadaan muutettua painopistettä korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään työhön? Avaintoimijoiksi käsitettiin rehtorit. Lisäksi nähtiin, että moniammatillisen asiantuntemuksen avulla saataisiin uusia näkökulmia ennaltaehkäisevien toimien kehittämiseen. Kaiken kaikkiaan ennaltaehkäisevää oppilashuoltoa toivottiin lisää, ja moniammatillisen yhteistyön väheneminen koettiin huolenaiheena.

7.2.5 Hallintoon ja kehittämiseen liittyvä työ

Kunta- ja koulukohtainen kehittäminen

Oppilashuoltotyön kuntakohtaisia näkökulmia on tarkennettu kunnan opetussuunnitelmatyössä. Opettajien opetussuunnitelmatyössä pyrittiin ratkaisemaan kunnan niukkojen resurssien ja ohjaavien normien välistä ristiriitaa. Jos opetussuunnitelmasta haluttiin realistinen, piti normeja tulkita hyvin viitteellisesti.

Kun kuntakohtaista asiakirjaa valmisteli pieni opettajaryhmä, ei kaikkien koulujen johtajien sitoutumista kuntatason oppilashuoltosuunnitelmaan pidetty itsestään selvänä. Esimerkiksi rehtorin tai opettajien valinnat ohittivat kuntakohtaisen opetussuunnitelman. Ennakkokäsitys kuntakohtaisen opetussuunnitelman noudattamisesta ohjasi suunnitelman laadintaa. Työryhmissä oppilashuolto oli usein annettu erityisopetuksen ryhmälle tai erityisopettajien suunniteltavaksi.

”...että tätä oli hirveän vaikea kirjoittaa, tätä ehkä erityisopetuksen osiota, kun kuitenkin olis toivonnu että olis yksityiskohtaisemmin voinut siihen laittaa, mutta piti aina miettiä, että koulut on erilaisia ja tämä oppilashuoltoryhmäkin (...) ala-asteellakin olis tarpeen ja halutaan, mutta se on taas rehtorin oma linjaus, että nämä on hankalia asioita ja rehtori on niin suuressa roolissa, että jos rehtori katsoo, että meillä ei ole semmosia isoja ongelmia, että me emme tarvitse tällaisista, että mielummin hoidetaan sitte maton alle näitä ongelmia...”

Kokemuksia kuntien projektityöstä kuvattiin sekä resurssien kasvuna että kokeilutoimintana. Projektien luomat rakenteet käsitettiin tilapäisiksi ja kehitetyt toimintamallit unohtuivat tekijöiden vaihtuessa. Kehittämistyöstä osa koettiin virkamies-tason työksi, joka oli kaukana koulun arjesta. Osa opettajista koki projekteihin osallistumisen koulutoimen päätöksenteon takia merkittäväksi.

Oppilashuoltotyössä näkyväksi tuli myös osallistuminen erilaisiin kehittämissyrymiin, joissa pyrittiin yleensä hallinnon kehittämiseen. Kyseessä oli erilaisten hallinnollisten toimintamallien suunnittelu ja työhön liittyvien lomakkeiden työstäminen. Lomakkeet liittyivät oppilaskohtaisten päätösten tekemiseen ja toimeenpanoon. Sinänsä byrokraattiseksi koetuilla lomakkeilla pyrittiin ohjaamaan opettajien tulkintoja lakien velvoitteista. Lisäksi tehtiin koordinoivaa työtä, jolla tavoiteltiin eri hallintokuntien työn tehokasta hyödyntämistä oppilashuollossa.

Resurssien kohdentaminen

Oppilaskohtaisten tukitoimien järjestäminen edellytti hallintotyötä. Kuntien säästöpyrkimyksiin perustuva tarveharkinta edellytti oppilaskohtaisten tukitoimien asettamista tärkeysjärjestykseen. Resurssineuvottelua käytiin usealla eri tasolla: opettajien ja rehtorin, rehtorin ja oppilashuoltohenkilöstön sekä rehtorin ja koulutoimen keskinäiset keskustelut tähtäsivät eniten

tukea tarvitsevien oppilaiden löytämiseen. Priorisointi edellytti turhauttavaksikin koettua valmistelu- ja neuvottelutyötä.

”...meillä on vähenevä trendi tässä, mikä rahaa on opetustoimessa käytettävissä, että se on, jokainen, se on kerta kaikkiaan tapauskohtaisesti nämä asiat aina käsiteltävä.”

Peruskoululle on asetettu korkeat tavoitteet, ja oppilailla on lakiin perustuva oikeus saada oppilashuoltopalveluita. Kuitenkin oppilashuollon palvelujen toteuttamiseen oli osoitettu niukasti varoja. Puuttuvien rahojen ja oppilaiden oikeuksien virittämä ristiriita jäi koulun ratkottavaksi. Koulun arki koettiin monin tavoin opetussuunnitelman oppilashuollon tavoitteista poikkeavaksi. Tämä aiheutti monenlaista ylimääräiseksi koettua monihallintokuntaista neuvottelutyötä.

”No se että (...) niitten osapuolten jotka päättävät resursseista ja niitten osapuolten jotka päättävät tavoitteista ja antavat määräyksiä, niitten pitäis kohata joskus toisensa että sitten ei olla, tavoitteet on täällä (näyttää kädellä ylös, TK) ja resurssit on täällä (näyttää kädellä alas, TK) ja koulut on jossakin siinä välillä. Se on niikö välillä aivan päättymätön yhtälö ratkaistavaksi.”

Oppilaskohtainen asiakirjatyö

Opettajien oppilashuoltotyöhön sisältyi asiakirjojen kirjoittamista ja lukemista. Monihallintokuntaisuuden ja moniammatillisuuden koettiin vaativan kirjallisia dokumentteja ja näiden oppilaskohtaisten dokumenttien käsittelyä. Opettaja teki selvityksiä, kuvauksia ja anomuksia edistääkseen moniammatillista tiedonkulkua tai tukitoimien päätöksentekoprosesseja. Oman erityisen alueensa muodosti oppilaskohtaisten yksilöllisten suunnitelmien kirjaaminen, joka edellytti huolellista syventymistä muiden ammattilaisten, kuten psykologien ja lääkäreiden kirjoittamiin asiakirjoihin. Dokumenttien

kirjoittamiseen, käsittelyyn ja saatavuuteen liittyi paljon epäselvyyttä. Kaikki opettajat eivät kokeneet tätä asiakirjatyötä työhönsä kuuluvaksi.

7.3 Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa

Lappi koettiin omaleimaisena oppilashuollon toimintaympäristönä. Lapissa tulee huomioida harva asutus, pitkät etäisyydet, kuntien paikalliset ja osin kuntayhteistyöhön perustuvat palvelujärjestelmät sekä paikallisten elinkeinojen ja kulttuurin vaikutus lasten kasvuympäristöön. Nämä ovat esillä kuviossa 13.



Kuvio 13. Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa

7.3.1 Pitkät etäisyydet

Koulukuljetukset reunaehtoina

Pitkät koulumatkat edellyttävät oppilashuoltoon kuuluvia koulukuljetuksia. Koulupäivät rakennetaan olemassa olevien koulukuljetusten mukaan. Aineistossa ei ollut yhtään esimerkkiä siitä, että ensin olisi suunniteltu mielekkäitä koulupäiviä ja vasta sen jälkeen rakennettu niihin sopivat kuljetusjärjestelyt. Käytäntö käsitettiin päinvastaisena. Kuljetukset rajoittivat esimerkiksi luokkien lukujärjestyksiä tai oppilaiden valinnaisainevaihtoehtoja.

”...ja sitten tietenkin se, että miten koulupäivää voi suunnitella, et tunnit on ahdettava johonki tiettyyn väliin, että saahan mahdollisimman tehokkaasti nämä koulukuljetukset pyörimään ja tietenki siinä rahaa, rahastöjäksi (...), että varmasti sillä tavalla se vaikuttaa kanssa, että esimerkiksi jossain ainevalinnoissa niin ei voi, ei voi valita jotain tiettyä ainetta koska jos kaheksalta joutuis alottamaan, niin niin sitte pitäisi olla erilliset koulukyyditykset niihin ja semmonen rajoittaa tietenkin.”

Toisaalta yksittäisen oppilaan kuljetusjärjestelyt saattavat säädellä koko luokan tai oppilasryhmän opetuksen suunnittelua.

” Siinä säätelee yhen oppilaan aikataulu koko luokkaa.”

Kuljetusten aikataulut korostuvat silloin, jos lapsella on tarvetta esimerkiksi tukiopetukseen tai oppilaan pitäisi jostain muusta syystä jäädä koulupäivän jälkeen koululle. Kuljetusoppilaiden tukiopetus koettiin jopa mahdottomaksi. Koulujen kuljetusvastuun tulkinnat poikkesivat toisistaan siten, että toisissa kouluissa voitiin vanhemmat velvoittaa hakemaan lapsi esimerkiksi jälki-istunnosta, jonka ajankohta sovittiin vanhempien kanssa yhdessä. Toisaalla kuljetusten vuoksi jälki-istuntoja sijoitettiin oppilaiden hyppytunneille. Kaikilla opettajilla ei ollut ollenkaan tietoa oppilaiden kuljetusjärjestelyistä.

”...se tarkoittaa kuljetuskouluissa joskus sitäkin, että on koulukuljetuksissa olevia oppilaita. Heille tukiopetuksen järjestäminen vaatii erikoisjärjestelyjä.”

Kuljetusoppilaan käsitettä määritteli kunnan kuljetuskäytäntö. Kuljetusoppilailla tarkoitettiin oppilaita, joilla koulukyyti perustui pitkään koulumatkaan. Lisäksi kyläkouluilta kuljetettiin tiettyinä päivinä lapsia isompaan kouluun työskentelemään tarkoituksenmukaisissa tiloissa esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Näitäkin oppilaita kutsuttiin aineistossa kuljetusoppilaiksi.

Koulumatkojen pituutta kuvailtiin etäisyyksinä ja ajankäyttönä. Koulukuljetus ei aina liiku suorinta tietä, vaan reittiä määrittelee kustannustehokkuus. Kuljetusmatkaan voi sisältyä vaihtoja linja-autosta tien vierellä odottelevaan taksiin tai kylillä kiertelyä, kun samaan kyytiin kerätään mahdollisimman monta lasta. Aina normeja ei kyetty noudattamaan ja joskus koulumatkat ylittivät normien tarkoittaman aikarajan.

”...taksi lähtee jo viisi minuuttia yli seitsemän, kun koulu alkaa yhdeksältä.”

Kuljetuksiin liittyy myös odotustunteja. Odotustunteja varten voi kouluilla olla sovittuja järjestelyjä. Odotustunteja rajoitetaan normeissa ja ne liitetään koulukuljetuksiin siten, että ne pitää sisällyttää koulukuljetusten maksimikestoajaan.

” (Puhetta kyydin odottamisesta TK)... hirveen vähän pienillä, isoilla tulee jonkun verran. Tunnin odotuksia. Että kahelta päästään koulusta, niin sitte kuljetus lähtee kolmelta. Mut sit tässä on kirjasto,(...) ja tuota sitä silloin toivotaan, että oppilaat hyödyntää (...) Sit yläasteelaiset joutuu notkuun vaan käytävillä tai sitten me aukastaan joku tyhjä luokka ja sanotaan, että tee täällä läksyjä. ”

Etäisyyden merkitys koulutyössä ja arjessa

Etäisyydet vaikuttavat kodin ja koulun yhteistyöhön. Kaukana asuvat vanhemmat eivät välttämättä pääse koulun yhteisiin tilaisuuksiin ja osa opettajista käsitti etäisyyden haasteeksi koko kodin ja koulun yhteistyölle.

Osa opettajista kertoi järjestelyistä, joissa perheitten asiointiin liitettiin tapaamisia koululla. Tämä koettiin koulun joustavuutena. Tapaamiset sovittiin aikoihin, jolloin vanhemmilla oli joka tapauksessa asiaa koulun suuntaan kuten kauppaan kirkonkylälle.

Vanhempien arjessa pitkät etäisyydet saattavat tarkoittaa myös sitä, että kaikkia tarvittavia arjen palveluita ei kotikunnassa ole tarjolla. Oppilaalle pyydetään koulusta vapaata toisella paikkakunnalla asiointia varten. Opettajien käsitys kaikkien asiointitipoissaolojen tarpeellisuudesta vaihtelee.

”Niin lähen lenkkareita ostamaan ja päivä pois koulusta, niinkyllä mua se kauhistuttaa.”

Pitkien etäisyyksien ja harvan asutuksen alueella palvelut liittyvät aikuisten toimintamahdollisuuksiin. Esimerkiksi ammatillisen perus- ja täydennyskoulutuksen tarjontaa on harvemmin tarjolla kotipaikkakunnalla. Lapissa vanhemmat kouluttautuvat usein toisella paikkakunnalla ja se merkitsee koulutusjakson mittaista heikkoa kontaktia lapsiin. Lapsista voi olla vastuussa esimerkiksi isovanhempi. Aikuisen ollessa muualla vastuuhenkilö kotipaikkakunnalla ei välttämättä saa tietoa lapsen koulupäivän huolista, kuten lintsamisesta. Huolehtiminen arjen asioista, esimerkiksi nukkumaan menemisestä, voi jäädä heikommalle tolalle.

” Hän (huoltaja TK) oli opiskelujen takia Rovaniemellä ja lapset (...) yöpy mummolassa, mut se olikin lähteny sieltä mummolasta ja menny sinne omaan kotiin nukkumaan päiväksi...”

Pitkä etäisyys esimerkiksi terveydenhuollon palveluihin merkitsee Lapissa joissain tapauksissa hoidon ja tutkimusten sijoittumista kaupunkisairaalaan, kuten jopa Ouluun. Tällöin yhden perheenjäsenen vakavampi sairastuminen johtaa siihen, että osa perheestä on pidempiä jaksoja toisella paikkakunnalla. Huolena ei ole ainoastaan perheenjäsenen terveydentila ja kuntoutuminen, vaan paikkakunnalle jäävien ja muualla olevien perheenjäsenten arjesta suoriutuminen. Pääsääntöisesti perheen lapset jatkavat koulunkäyntiään kotipaikkakunnalla sovittujen aikuisten tuella.

Etäisyys ja henkilöstön niukkuus

Moniammatillisten toimijoiden toiminta keskittyi helposti kirkonkylälle ja pienten koulujen mahdollisuus saada tukea vaihteli aineistossa. Kun kontakti oli epäsäännöllistä, ei opettaja kyennyt välittämään vanhemmillekaan tietoa siitä, milloin palvelu oli mahdollisesti seuraavan kerran koulussa tarjolla.

”TK: No te ootte tuolla vähän kauempana, niin miten sinun mielestä se teidän koulun ja kirkonkylän etäisyys, niin vaikuttaako se millään tavalla?”

H: No ei se sillä tavalla, tietenki se nyt näkyy, meidän terveydenhoitaja aika vähän ehtii meidän tykö, että tää kirkonkylä vetää enempi (...) mä oon sanonu suoraan vanhemmillekin että soittakaa suoraan hänelle, koska hän ei ehi täällä olla mejän tykönä aina säännöllisesti ja tietysti sitten taas psykologin jutut on, että pitää pitkän, pitkän ajan kuluessa olla eeltä käsin tieto, nii että nyt meillä on palaveri ennenku hänet niiku saa, että on todellaki tiukkaa...”

Etäisyydet tarkoittavat resurssien mitoittamista matkustusajat huomioiviksi. Palvelun siirtyessä lähelle lasta ja perhettä henkilöstön työaikaa kuluu matkustamiseen jopa useita tunteja. Lisäksi henkilöstöresurssin määrä on Lapissa lähtökohtaisestikin niukka.

Moniammatillisen resurssin puute koettiin alueellisena kysymyksenä. Haja-asutusalueen arveltiin olevan omanlaistansa kaupungin resursoinnista poikkeavaa aluetta.

”... ja minusta se, että maaseudulla se on erilaista resurssien tarjonnan suhteen kuin kaupunkipaikassa...”

Oppilaan laajempia tutkimuksia voitiin Lapissa vain harvoin toteuttaa omalla paikkakunnalla. Erikoistunutta lääketieteellistä osaamista edellyttävät tutkimukset toteutettiin pääsääntöisesti isommissa kaupungeissa, esimerkiksi Rovaniemellä. Tämä rajoitti opettajien mahdollisuuksia osallistua tutkimusten tai kuntoutuksen yhteissuunnitteluun. Opettajat eivät juurikaan voineet osallistua esimerkiksi psykologin tai sairaalan hoitoverkoston tutkimuspalautteisiin.

7.3.2 Pohjoisia oppilashuollon ulottuvuuksia

Paikkakuntalaisuus ja junantuomat

Oppilashuollon toimintatavoissa koettiin tarpeelliseksi tuntea paikkakuntalaisuutta ja erilaisia alueellisia ja etnisiä lähtökohtia. Kokemus oli kaksisuuntainen. Opettaja käsitti omat toimintamallinsa puutteellisiksi toisessa toimintaympäristössä.

”Joo, että kyllä jos minut heitettäis nyt yhtäkkiä jonneki Helsinkiin jonnekin kouluun, niin kyllä mä oisin niiku aivan öönä siellä...”

Hallinnon tekemät jopa vuosikausia vanhat päätökset ovat edelleen mukana opettajien ja oppilaiden arjessa. Vanhat kokemukset ja tarinat koululaitoksesta pohjoista kulttuuria halventavana ja pohjoisen ihmisiä alentavana instituutiona elävät yhä. Opettajat olivat kohdanneet henkilökohtaisesti tai oppilaiden perhetaustojen välityksellä oman kielen väheksymistä ja julkista nöyryytystä. Nämä loukkaavuudet vaikuttivat edelleen opettajan oman työn suuntaamisessa tai kodin ja koulun heikossa

keskinäisessä luottamuksessa. Yhteisö ei ollut unohtanut epäoikeudenmukaisuutta, eikä opettajakunnan vaihtumisellakaan kyetty rakentamaan uutta vahvaa luottamusta.

”Ja monesti semmonen historiallinen taustahan on, mikä koitu aika monen lappilaisen nuoren kohtaloksi, mä luulen että sitä ei oo tieteellisesti tutkittu, mutta kyl tuota meille tuli hyvin paljon silloin, kun Lappiin tuli syrjäseutulisä, niin meille tuli hyvin paljon tämmösiin kunnallisiin ja valtiollisiin virkoihin aivan erilaisesta ympäristöstä työntekijät, viranhaltijat. Ja se suurin houkutteleva tekijä oli se, että Lapissa maksettiin silloin normaalia parempaa palkkaa kun siihen lyötiin kaksykykaheksan prosenttia jossakin Utsjoella palkanlisää ja sen työn hakemisen motivaationa oli ollu se hyvä palkka ja sit henkilö (...) hän halus sen hyvän palkan, mutta niilä ehdoilla, joilla hän oli tullut. Niin monet oppilaat koki silloin, että esimerkiksi opettajista on niitä kauhutarinoita, että opettaja ei arvostanu sitä ympäristöä, kun se oli niin erilainen kuin se mistä hän lähti. Ja teistä ei koskaan tule mitään, täältä ei voi nousta mitään hyvää. Sinnikäs oppilas näytti, että katotaan, että kyllä varmasti nousee, mutta itsetunnoltaan heikko oppilas oppi siihen, että muualta tullu sanoo hänelle, että (...) sinusta ei koskaan tule mitään. No okei, minusta ei koskaan tule mitään. Ja siinä niiku tuli se, että jos ei halunnu oppia sitä taustaa ja eikä halunnu tutustua siihen ympäröivään kulttuuriin, niin tuli näitä kulttuurikonfliktejä ja juuri tämmöstä vähättelyä ja sitten lapsi otti tai nuori otti sen sillä tavalla, että se alko niiko vihaamaan sitä. Että millä oikeudella sinä arvioit, sinä arvostelet minun taustaani. Ja eihän semmosesta synny mitään hedelmällistä vuorovaikutusta, jos on tämmönen arvolatauma taustalla ja onneksi se on nykyisin sillä lailla, että se on jääny niiku pois. Et suurin osa hakee oikeesti kiinnostuneena sitä työpaikkaa ja arvostavat sitä työpaikkaa et se ei ole vaan (...) välineellinen arvo, jolla saavutetaan sitten jotakin muuta. Et monethan oli sellasia, et ne tuli tai ne suunnittelivat et ne käyivät tienaamassa muutaman vuoden ja sitten lähtevät. No se tienaminen oli sit kolkyt vuotta, mutta osa siinä oli koko ajan se, että minä olen väliaikaisena käymässä täällä ja täältä ei löydy mitään hyvää, niin se ei varmaan poikinukhan mittään hyvää. Ja siinä ei tehä yhteistyötä kodin kanssa, jos asenne on

se, että täällä ollaan kuin alkuasukkaat, me tuodaan sivistys jostain muualta.”

Kuitenkin syrjäseutulisten poistumisesta huolimatta käsitys etelästä tulleiden ylenkatseesta elää edelleen. Haastateltava kuvasi havaintojaan nykypäivästä ja kokemukseen liitettiin käsitys menneistä ajoista. Oma huomioni kiinnittyi runsaaseen täytesanojen käyttöön. Muistiinpanot haastattelutilanteesta tukevat tulkintaani siitä, että haastateltava koki tästä asiasta puhumisen vaikeaksi. Asiaan saattoi vaikuttaa myös oma taustani, sillä olen itse *junantuoma*. Omat paikalliset juuret ja mahdollisuus ymmärtää paikallista kulttuuria käsitettiin positiivisena asiana.

”.. joskus tuntuu, että kö tulee joku etelästä, niin joku opettaja niin vähä niiku saattaa pikkusen semmosta, että ku täällä vähä ollaan, vähä semmonen asenne, että jotenki, että ko mettäläisiä, että, että niinku pikkusen oon aistivinani vähä semmosta, että vähä semmosta, joskus semmosta jopa halveksuntaa tai semmosta niikö ja ihmetellään vähä mitä touhua täällä. Että kuitenkin, ku ite sillä tavalla niiko tosiaan tietää vähän noita noita, tuota, niiko vaikka justiin vaikka jotakin poroa, poromiesperinteitä ja näitä, niin sitä niiko kerta kaikkiaan niin tuota niin tietää, että ei ne nyt, ei ne ole tosiaan mistään tyhmyydestä tai mistään kii, vaan se vain... Että se (koulunkäynnin menestyksekkyyys TK) ei välttämättä tosiaan ole se heille iso asia, eikä, eikä arvo, että siellä taas arvostetaan jotaki kädentaitoja ja tämmösiä, joita minä itekki suuresti arvostan. Ja tuota, niin niin, esimerkiksi nyt niiko yks opettaja, joka tuli tuolta etelämpää, niin se niiko jotenki tuntu niin kauheen hämmästyneeltä, että vähä niiku semmosta, että ku tämmösiä yksinkertasia tai...Jotenki niiko tuntu, että enneki vanhaan jotain vaikka tämmösiä saamelaisia taikka jotakin, niin saatettiin pitää, pitää vähä niiku yksinkertaisina tai jotaki. Tämmönen, että miten niiku voi olla mahdollista, että on niiku tämmöstä...”

Opettajat olivat käsittäneet, että kaikki perheet eivät arvostaneet peruskoulua. Pohjoisessa peruskoululla voi todellakin olla kotikulttuuriinsa sitoutuneille nuorille melko vähän annettavaa.

Peruskoulun oppisisällöt eivät opettajien käsitysten mukaan kovin systemaattisesti tue niitä valmiuksia, joita Lapin perinteinen elinkeinorakenne edellyttää. Jatkokouluttautuminen tarkoittaa monelle nuorelle oman kotiseudun pysyvää jättämistä. Menestyksellinen kouluttautuminen ei tarjonnut mahdollisuuksia kotiseudulla, vaan menestyksestä puhuttiin poislähtemisenä.

Elinkeinorakenne ja oppilashuolto

Pohjoisen elinkeinoista näkyväksi aineistossa tulivat poronhoito ja matkailu. Poronhoito elinkeinona edellyttää toimia, joita ei voida aina ajoittaa aikatauluun etukäteen. Oppilaiden poissaolot erotusten takia ovat opettajien kuvauksissa joko avoimilla tai sanattomilla sopimuksilla sovittuja järjestelyjä. Koulussa tiedetään, että nuoria tarvitaan työvoimana ja ammattiin kasvetaan kokemuksen kautta.

”H: ...kun tuota ne lähtee, lähtee, useimmiten pojat, mutta kyllä siellä on joskus on tyttökin apuna. Mutta kun sitä näkee sen työn, niin niiku tajuaa, että kyllä nää yläasteella olevat pojat, niin niitten on jo pakko lähtee apuun.

TK: Niin.

H: Että ei siinä auta mikään. Se porojen vetäminen on niin kovaa hommaa, että kyllä siihen on sitten opittava...”

Matkailuelinkeinolla oli oppilashuollon kannalta useita eri ulottuvuuksia. Voimakkaasti matkailusta elävissä yhteisöissä koulun oppilasmäärää oli vaikea ennakoida. Sesonkityövoiman mukana muutti perheitä. Tällöin koulun ensimmäinen haaste oli saada tietoa uudesta oppilaasta. Yksi haastattelutilanne katkesi puheluun. Keskeytin nauhoituksen ja jälkikäteen opettaja kertoi, että kyseessä oli uuden oppilaan asioiden hoitaminen. Oppilas oli tullut yksin kouluun ja antanut itse henkilötietonsa. Huoltajat eivät olleet ottaneet ollenkaan yhteyttä kouluun.

”... kesän aikana on tullut tällöisiä seikkailevia, vierailevia tähtiä, jotka ilmoittaa vaan yhtäkkiä että me tullaan

maanantaina kouluun ja sille ja sille luokalle ja tämmösellä matkailupaikkakunnalla se on hyvin yleistä. Kysytään viikkoa ennen, että äiti on saanut työpaikan tai isä on saanu työpaikan täältä ja meille tulee luokalle ykkönen, kolmonen ja vitonen lapsi ja koskas ne saa tulla ja minkä aikaan ne tulee maanantaina sitten kouluun. Eli tämä on semmonen valmisteluprosessi, jota niiku ei olekaan siinä. Että me vain vastaanotetaan ja sitten me alethaan kattomhan, että mitä se on. Ja jos heti sitä aattelet, mihin sitä tarvitaan, sitä oppilashuoltoa, niin ensiksikin se, että me saadaan selville, että mistä se lapsi tulee, mikä on sen tausta, on niiku koulumaailmassa ja kun me saadaan viralliset paperitkin, niin voi olla kulunu jo puoltoista kuukautta, kaksikin kuukautta, lähettävältä koululta, että me saadaan esimerkiksi erotodistus. Että se (lapsi, TK) on ollu jossakin koulussa, et me tiedetään, että se on hoitanu oppivelvollisuutensa siihen saakka, että se, voiko se tulla neljännelle luokalle. Ja tuota ne on semmosia asioita, mikkä heti niiku nousi kun luki tuon (tutkimushaastattelun saatekirjeen, TK), niin aattelin, että se on aika arkipäivää.”

Työvoiman liikkuvuuden kasvaessa on kehittynyt tarve seurata tarkemmin mukana muuttavien lasten koulunkäynnin sujuvuutta. Matkailuelinkeino Lapissa on lisännyt työvoiman sesonkiluonteista liikkuvuutta, mutta keinot tehostaa oppilashuoltoa nimenomaan muuttajien osalta ovat vähäisiä. Oppilaan vanhemmilla ei välttämättä ole tietoa siitä, miten juuri tällä paikkakunnalla kouluterveydenhoito toimii. Oppilashuollossa kyseessä voi olla tilanne, jossa esimerkiksi näön tai kuulon tarkistaminen ajoittuu eri paikkakunnilla eri vaiheeseen ja oppilaan muutto paikkakunnalta toiselle pudottaa hänet pois rutiinitarkastusten rytmistä.

Matkailupaikkakunnalla sesonkityöväen asumisjärjestelyt saattavat poiketa tavanomaisesta asumisesta. Jos lapsi asuu pidempään esimerkiksi matkailualueen keskellä, hänelle ei muodostu pysyvää lähiverkostoa. Naapurit vaihtuvat viikoittain ja pysyvän ystäväpiirin muodotuminen on vaikeaa. Koulun ulkopuolista kasvuyhteisöä ei ehdi muodostua.

”... mutta nyt meijä kylän tämmönen yhteisöllisyys on, on niiku hajonnu erillä tavalla, eikä ole välttämättä sitä tuttua naapurua, koska rivitalossa voi asua aivan vieraat ihmiset. Pahassa tapauksessa naapurit vaihtuu joka viikko, jos koti on ostettu lomarivitalohuoneistosta jossa sitte naapurihuoneisto on, on tämmönen viikko-osake, voidaan asua mökkialueella eli koti on siellä ja ympärillä naapurit vaihtuu jatkuvasti, et sekin on tyypillistä...”

Lapsen kasvun kannalta tämä vähentää vakituisten oheiskasvattajien määrää. Naapurusto ei tarjoa suojaa, ja turismin negatiiviset lieveilmiöt ovat lähellä lapsen kokemuspäiriä. Kahdessa kodissa elävälle lapselle muutto voi merkitä pitkäaikaista erossaoloa toisesta vanhemmasta.

Opettajien käsityksissä matkailuelinkeinolle tyypillinen työvoiman liikkuvuus ja äärimmilleen joustavat työajat nähdään riskeinä lapsen kehitykselle.

”...heijän pitää pärjätä kotona pidempään yksin tai aikaisemmin ja pidempiä aikoja yksin kun semmosessa perheessä, missä vanhemmat tulee neljältä kotiin ja ovat säännöllisen työajan puitteissa ja se on (...) negatiivinen ja varmaan lastensuojelullisesti sellanen asia että oppilashuoltoasioissakin (...) et me tullaan tulevaisuudessa törmäämään entistä enemmän semmosiin lapsiin, jotka ovat liian paljon kotona yksin ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa.”

Matkailuelinkeinossa vanhemmat tekevät kovalla rytmillä sesonkityötä, jolloin kotona ei välttämättä ole aikuisia tavattavissa useana päivänä lapsen valveillaoloaikana. Opettajat havaitsivat oppilailla korostunutta aikuiskontaktin tarvetta. Sesonkityö näkyy työajoissa, eikä kouluilla ole mahdollisuuksia tavoittaa vanhempia aina tarvittaessa.

”...joo ja se tarkoittaa sitä, että jos on kolmivuorotyö ja... Niin voi olla viikkoja, että lapsi ei tapaa illalla äitiään. Tai isäänsä lainkaan. Et kun hän tulee kotiin, niin äiti lähtee töihin tai on menny jo töihin. Ja hänen täytyy olla nukkumassa silloin jo, kun

äiti tulee yöllä töistä. Ja sit äidillä on taas vapaata aamulla kun lapsi on koulussa.”

Kouluissa sesonkityörytmin ja lapsen koulurytmin ero näkyy ennakoinnin tarpeena. Ei voida olettaa, että tänään lähetetty viesti on huoltajan nähtävissä kovinkaan nopeasti. Opettajat muokkasivat toimintatapojaan paikallisia elinkeinoja tukeviksi silloinkin, kun vanhempien työajat eivät enää tukeneet lapsen hyvää kasvua ja koulunkäyntiä.

”...eli perheessäkin kun lähetät kotiin jonkun lapun niin aina sillä varauksella että palautuspäivä on ensi keskiviikko, mutta jos sinun huoltajasi ei ole tavattavissa silloin, niin voit tuoda sen vielä perjantaina ja seuraavan viikon maanantainakin. Eli täytyy aina niikun varata semmonen palautuspäivä dead line vielä sinne taaksekin, että et lapsi ei välttämättä näe äitiään tai isäänsä niin, että hän vois keskustella puhumattakaan, että joku asia voitais ratkaista heti.”

Matkailupaikkakunnalla ollaan läheisesti tekemisissä lomailukulttuurin kanssa. Opettajat ovat huolissaan lasten ja aikuisten arjen malleista. Positiivisena matkailun tuomana ilmiönä nähtiin se, että lapsille muodostui melko hyvä käsitys maailman tapahtumista ja oppilaista kasvoi suvaitsevaisia.

”... normaalin arkikäyttäytymisen raja alko niiku hämartyhän nuorilla ja kyllä myös joissakin tapauksissa vanhemmillakin eli se johti siihen, että kun tänne tulee lomalaisia, ne tutustuvat paikallisiin ja tuota sitten sitte aina tällä viikolla tulee ne lomalaiset, pyydetään, läheks meidän kanssa kapakkaan ja eli siitä tuli myös vanhemmille semmonen ongelma että piti oppia tekemään raja, että te olette lomalla, meillä on arjen pyöritys, me voidaan tavata, mutta meidän elämä ei voi muuttua yhdeksi lomaksi. Ja sama kävi lasten kohalla, koska he näkivät nuoria ja lapsia jotka olivat tuota lomalla. Ja lomallahan yleensä perheillä niin erilainen tämmönen käyttäytymiskaavio, että ei tarvitse mennä nukkumaan niin aikaisin, valvotaan pidempään, ollaan vapaammasti liikkeellä ja tärkeitä lapset alko niiku sitä ihannoimaan, että (...) miksi me ei saaha valvoa myöhään, miksi me ei saaja koko kevätkausi bilettää kaikissa niissä

järjestetyissä discoissa mitä on järjestetty lomalaisten ohjelmaksi. Miks me ei saada ottaa siellä kaljaa, kun niillä turisteillakin sitä jostain niillä alaikäisillä sitä kaljaa ja viinaa...”

Virkistäytyminen ja vapaa-aika

Lapsen hyvinvointiin liittyy virkistäytyminen. Opettajien käsitysten mukaan lasten vapaa-aika jää osalla kuljetusoppilaita hyvin vähäiseksi ja se herätti huolta.

Koska pohjoisessa etäisyydet ovat suuria, kerho- tai joukkumuotoiset harrastukset keskittyvät kuntakeskuksiin. Kauempana asuvien lasten kokemuspiiriin ne kuuluvat vain harvoin.

Useiden oppilaiden ja heidän perheidensä suhde luontoon on kiinteä, vahva ja ensisijainen. Oppilaiden harrastuksiin kuuluvat kalastus, erätaitojen ylläpito ja talviurheilulajit. Pohjoisessa perheiden toimintakulttuurissa kouluasiat saatetaan mieltää sellaisiksi, että poissaolosta ei ole suurempaa haittaa. Ristiriitaa koulun kanssa aiheuttivat esimerkiksi metsästyskauteen liittyvät poissaolot. Vanhemmat olettivat, että koulusta voi olla pois. Vanhemmat voivat jättää sopimisen oppilaan tehtäväksi.

” ...kun poika sano keskiviikkona, että mä oon sitten loppuviikon poissa koulusta. Mää sanoin, että minkä takia. Lähen teerimettälle. Mää sanoin että mitä. Että metsästys kuuluu vapaa-aikaan. Ei. Me lähetään isän kanssa ja me mennään johonkin kämpälle ja ja mitä... Määstä et ethän voi olla pois koulusta. Joo, että mä oon. En mä tuu. Ei. Ja se oli. Mää sitte rehtorille sanoin, että onks tää niiku ihan totta. Sitte se sano että joo. Et sää sille mitään voi. Joo, se on täällä niin vahva...”

Kylä kasvuyhteisönä ja oppilashuollon työympäristönä

Kyläyhteisö oli aineistossa pahalta suojaava, kodinomainen ja uhat koettiin vähäisiksi. Kotipaikkakunta käsitettiin huumeetomana ja tupakointia pidettiin pienempänä pahana.

”... pieni paikkakunta voi kannatella niitä sillä tavalla, että niillä ei oo ne pahat vaarat edessä. Et kun täällä ei oo huumeita, niin se säästyy siltä, mut jos juuri ne lapset olis vaikka tuolla vaikka Rovaniemellä niin nehän kulkis siellä (ostoskeskuksen nimi TK) huumeporukoissa jo nyt.”

Kyläyhteisö koettiin myös uhkaavana. Vanhemmat olivat kertoneet opettajalle, miten paljon lapsen koulunkäynnissä ilmenneet ongelmat leimasivat koko perhettä kylän tai suvun silmissä. Lapsen koulunkäynnin vaikeudet muuttuivat häpeän tuottamisen kokemuksi. Kylän tukiverkosto saattoi osoittautua hyvin heikoksi.

”...mie koen, että se on vaikeus tämmösillä periferia-alueilla, misson hyvin voimakkaat historialliset, niiko tämmöset, että jos lapsi jää luokalle niin se on koko kylän häpeä. Lainausmerkeissä. Että no, se on sitä sukua. Että no, sehän onkin niin tyhmä.”

Käsitys kyläläisten valmiudesta toimia oheiskasvattajina oli ristiriitainen. Keskinäinen tunteminen koettiin turvallisena, mutta puuttumisen kynnystä pidettiin korkeana.

”Mutta emmää vois kuvitella esimerkiksi, että tällä paikkakunnalla ruvetas niiku puuttuun toisten ihmisten asioihin niin, että mentäs sanoon ja soittaa.”

Opettajien mukaan Lapin pienissä yhteisöissä moniongelmaisten perheiden ongelmiin tarttuminen oli vaikeaa. Perheen ilmeinenkin ongelma koettiin asiaksi, johon kylällä ei puututtu. Ongelman puheeksiottaminen, myöntäminen ja siihen ratkaisun etsiminen koettiin häpeälliseksi. Pienillä paikkakunnilla ja haja-

asutusalueilla ongelmat pääsivät kasautumaan. Työttömyydellä nähtiin olevan merkitystä ongelmien syntymisessä.

”...munkin kohalle on sattunut muutamia niitä, niitä tapauksia, että vanhemmat, on (...) vaikea ollu hyväksyä sitä et se on kestänyt pitkään se prosessi just, että vanhemmat hyväksyy sen, että tarvii tehdä jotaki asialle. Niin ne on useimmiten ollu sitte noissa pienemmissä kylissä, niin tota en tiedä, asiallahan voi olla monta syytä, mutt’ et semmonen on tullu mieleen, että ehkä se on se yhteisön paine kumminkin aika kova, kova myöskin siellä taustalla, että voi hyväksyä sen että meillä on ongelma. Vaikka se yhteisö on niin pieni, niin kohta koko kylä tietää, että meillon ongelma, hyvin herkästi.(...) Se, että kyllähän täällä niiku aika paljon sitten on varmaan suhteessa tähän väkilukuun niin semmosia perheitä, jotka on aika moniongelmaisia. Että onkse sitte, tietenki nythän on helpottunu tää, mutta että onkse sitten tota ehkä sitä suurista työttömyysluvuista hedelmää vai mistä se on mutta... Et kyllä niitä varmaan on suhteessa väkilukuun vähän enemmän täämösiä vaikeampia.”

Kyläyhteisön paine saattoi muodostua lapsen kehityksen esteeksi. Opettajien kokemusten mukaan kyläyhteisö voi kärjistää ongelman yhdestä lapsesta johtuvaksi. Kyseessä ei ollut vain kodin ja koulun välinen yhteistyö, vaan laajemmin kyläyhteisön merkityksen ymmärtäminen lapsen arjessa. Pienten koulujen opettajilla oli paljon puhetta nimenomaan kyläyhteisön ja koulun vuorovaikutuksesta.

”Ku se oli nimittäin semmoinen pieni kyläyhteisö, missä mie olin töissä niin sen takia sekin oli niin ahdistavaa, kun ne vanhemmat otti, tuota sitä yhtä lasta hyljeksivät, ko mie tiesin kuinka pieni se kylä on, että se näkyy heti koko sen kylän arjessa.”

Kuvatun kaltaisessa tilanteessa opettaja halusi hoitaa asiaa normien mukaisesti. Normit olivat ristiriidassa asuinympäristön arvojen kanssa. Ympäristön paine kohdistui opettajan lisäksi lapseen ja hänen perheeseensä. Pienet koulut eivät aina tarjoa

kaikille oppilaille kokonaisyhyvinvointia tukevaa kasvu-ympäristöä.

Opettajan kannalta kyläyhteisössä tai pienemmällä paikkakunnalla asuminen tarkoittaa yksityisyyden jakamista ja itsetuntemuksen kehittämistä. Koko kylä oppi nopeasti havainnoimaan opettajaa ja käsitys opettajan yksityisyydestä oli erilainen kuin kaupungeissa. Oppilashuoltoon liittyvissä keskustelutilanteissa vanhemmat pyrkivät välillä käyttämään valtaa ottamalla keskusteluissa esiin opettajan yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettajat pyrkivät vaikuttamaan omalla käyttäytymisellään siihen, miten oppilasasioiden hoito jatkossa sujui. Opettajan ammattirooli sitoutui vahvasti opettajan henkilöön ja persoonaan.

”...niin pienellä paikkakunnalla niikö tämä on, että niitä vanhempia siis niihinhan,(...) ne saattaa olla tuttuja jo ennestään tai sitten niitä kuitenkin vähintään kaupassa tapaa tai jossakin niin sitä pittää vaan olla semmonen kun on.”

Opettajan oppilashuoltotyössä yksityisyys ja viranhoito muodostuivat ristiriitaiseksi silloin, kun lapsen tarve edellytti esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen tekemistä. Työasiaa ei kyläyhteisössä voi rajoittaa työasiaksi. Yhteisö reagoi viranhoidon velvoitteisiin siten, että opettajan yksityinen elämä voi kärsiä pitkäaikaisesti.

” (puhetta lastensuojeluilmoituksesta TK)

TK: Kun äsken mainitsit siitä, että teillä oli ollu koulutusta siitä että mitä, pitäis tehdä niiku reippaammin niitä...

H: Joo, joo. Kehoitus oli. Joo. Siihen on kehoitettu ja nimenomaan on pyritty toimimaan, mutta juuri taas tää haja-asutusalueen ongelma on se, että (..) siinä voi leimautua näissä vaikeitten asioiden hoitamisessa, niin täällä voi leimautua loppuiäksi, että ois ikävä ihminen.”

Erityisesti psyykkiset ja emotionaaliset vaikeudet olivat sellaisia, joita pienien yhteisöjen oli vaikea käsitellä.

”... sitte ehkä ne liittyy sittä vähä niihin psyykkisiin vaikeuksiin, että voihan, ne voi saada pienellä paikkakunnalla tosi kummallisia piirteitä. ”

Haja-asutusalueella koulu ja opettajat suoriutuvat oppilashuollollisesta työstään melko itsenäisesti. Opetussuunnitelman perusteissa mainittuja oppilashuoltopalveluja on niukasti saatavilla, ja silloin koulu, opettajat ja perheet ovat omin neuvoin purkamassa monimutkaisiakin ongelmia. Huonosti voiva oppilas on mukana yleisopetuksessa ilman moniammatillista tukea, ja opettaja joutuu yksin ratkaisemaan koulun arjen haasteita. Opettaja kokee edustavansa omalla toiminnallaan myös puuttuvia tukisektoreita.

Normien tavoitteisto voi olla ristiriidassa ihmisten toimintatapojen kanssa. Tämä ristiriita voi henkilöityä opettajaan. Oppilashuoltoa toteutettaessa on huomioitava erityisesti ilman tukiverkostoa työskentelevien opettajien jaksaminen, toimintamahdollisuudet sekä asioiden henkilöitymisen mukanaan tuomat riskit. Osa opettajista oli onnistunut kääntämään tämänkin aseman vahvuudekseen oppilashuollollisissa asioissa.

8 OPPILASHUOLTOTYÖN VIITEKEHYS

Fenomenografisten kuvauskategorioiden lisäksi esittelen opettajien oppilashuoltokäsitysten variaatioita, joista tuotin kaksi kokoavaa tarkastelua. Ne muodostavat oppilashuoltotyön viitekehysten. Sain tarkastelulleni tukea Pangin (2003, 146-147) ja Åkerlindin (2005a, 328) ajatuksista.

Oppilashuollon viitekehys muodostuu seuraavista näkökulmista: 1) Oppilashuoltotyön kenttä ja hyvinvoinnin tulkinat ja 2) Oppilashuoltotyön typologia, jonka ulottuvuudet ovat sitoutuminen oppilashuoltotehtävään ja luottamus toimintaympäristöön.

8.1 Oppilashuoltotyön kenttä

Muotoilin aineiston pohjalta oppilashuoltotyön toimintaympäristöä ja verkostoa kuvaavan oppilashuoltotyön kentän (kuvio 14). Analyysi pohjautuu opettajien kuvauksiin oppilashuoltotyöhön ja sen prosesseihin vaikuttavista toimijoista.

Yhtäältä opettajat puhuivat paljon *oppilaan ja perheen yksityisyydestä*, johon he itse eivät kokeneet voivansa suoranaisesti vaikuttaa. Opettajien tietoisuus oppilashuoltotyön päätöksiin vaikuttavista yksityiselämän painotuksista vaihteli. Toisaalta opettajan työtä oppilashuollossa ohjaa normiohjautuva julkinen rakenne työntekijöineen. Julkisen verkoston kyky vastata oppilashuoltotyön haasteisiin määrittelee oppilashuoltotyön vaihtoehtoja. Nämä julkisen rakenteen tarjoamat vaihtoehdot välittyivät oppilashuoltotyön arkeen usein opettajan kautta tai hänen suostumuksellaan.

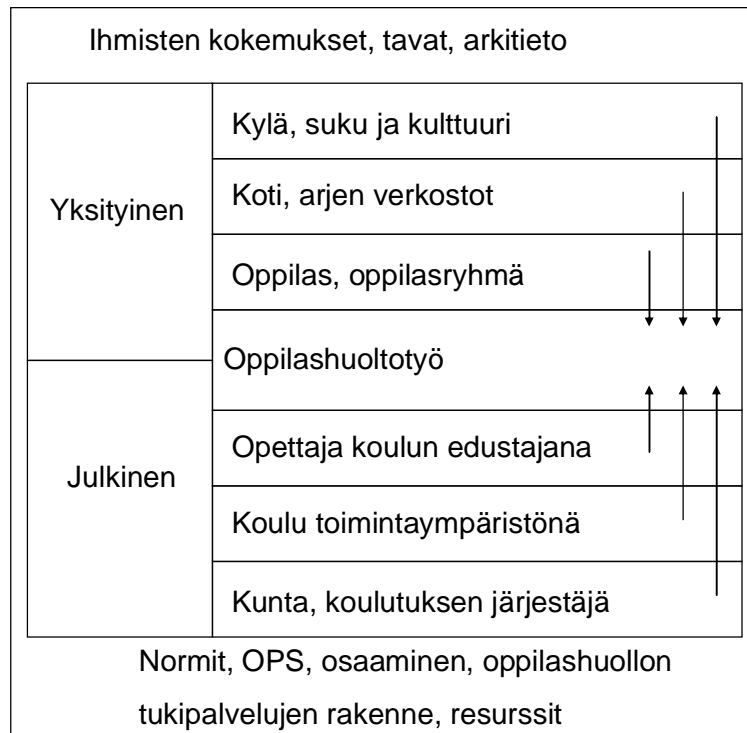
Uljens (1989, 46-51; ks. myös kuvio 8) erottelee käsityksiä laadullisen kattavuuden mukaan. Keräsin aineistosta opettajien käsityksiä oppilashuoltotyöhön vaikuttaneista toimijoista.

Yhdistämällä ja luokittelemalla aineistosta löytyneet tahot muodostin *oppilashuoltotyön kentän* (kuvio 14).

Kentän laajuus, toimintamahdollisuudet, sisältö tai eri osa-alueiden merkitys vaihtelivat opettajien käsityksissä. Osa opettajista määritteli kentän hyvin tiiviiksi, ja oppilashuoltotyö muodostui vain opettajan ja oppilaan välisistä kohtaamisista ja niihin liittyvistä tulkinnoista. Oppilashuoltotyön kentän kuvautuessa laajana oppilashuoltotyöhön vaikuttivat oppilaan ja hänen perheidensä kautta suku, ystäväpiiri ja erilaiset taustayhteisöt. Opettajan kanssa tai hänen välityksellään päätöksen tekoon vaikuttivat kouluyhteisö eri ilmenemismuotoineen ja koulutuksenjärjestäjän mahdollistamat oppilashuoltorakenteet.

Sekä kodin että koulun edustajien toimia perusteltiin henkilökohtaisilla tai toisten kertomilla kokemuksilla, arkitiedolla ja paikallisilla tavoilla. Samoin käsitykset ja tulkinnat normeista, tukirakenteista, moniammatillisesta osaamisesta ja resursseista vaikuttivat prosessiin joka suunnalta.

Kenttä jakautui yksityisen ja julkisen toimijan kentäksi. Omia käsityksiä oppilashuoltotyöstä jäsennettiin pohtimalla kentän toimijoiden yhteistyötä, rooleja ja niiden merkityksiä. Esimerkiksi oppilashuoltotyön tehokkuuden menestys- ja haittatekijöitä etsittiin ja nimettiin tältä kentältä.



Kuvio 14. Oppilashuoltotyön kenttä

Opettajan työ oppilashuollon kentällä edellyttää didaktiseen opetustaitoon kuulumattomia taitoja. Oppilashuoltotyön prosesseissa opettaja on vallankäyttäjä, joka neuvottelee ja tekee omia valintoja sekä kompromisseja eri osapuolia kuullen. Oppilashuoltotyö edellyttää myös vahvaa vastuunkantoa. Oppilashuollon toimenpiteitä ja niiden laatua voi vain harvoin perustella koearvioinnin kaltaisilla numeroarvoilla.

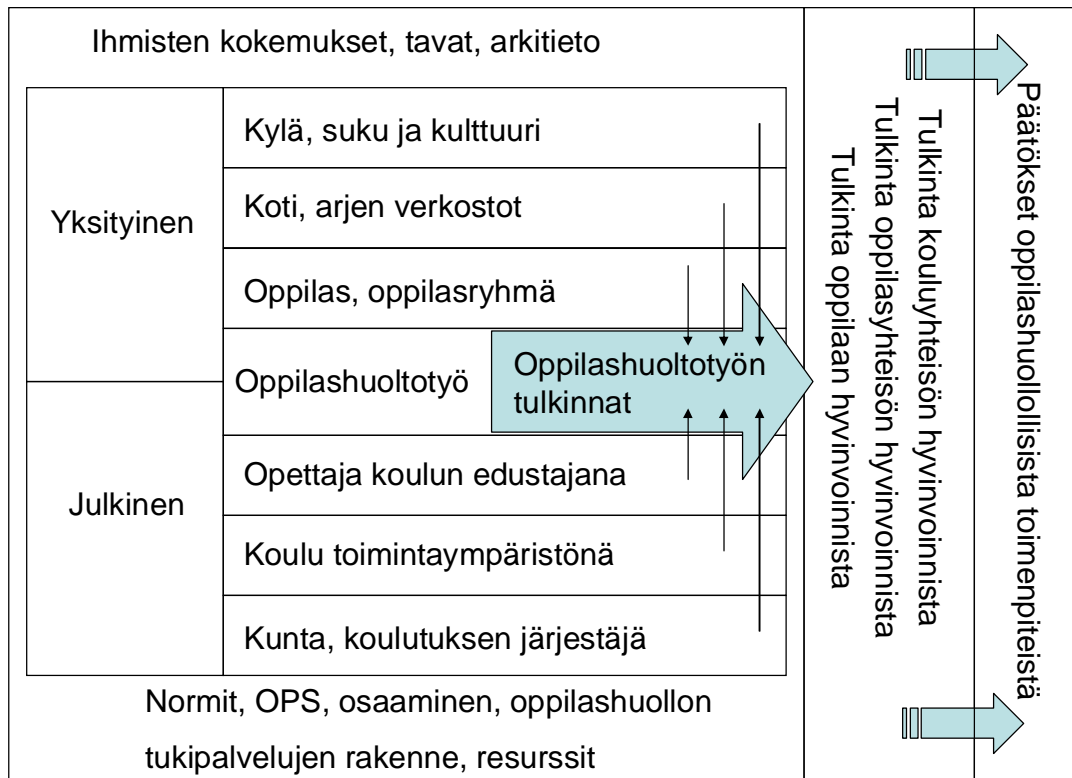
Opettaja on lisäksi vallankäytön kohde. Hänen tulee noudattaa annettuja normeja sekä huomioida oman toimintakenttensä ulkopuolelta tulevat päätökset, joita hän omassa työssään tulkitsee. Muut oppilashuollon toimijat voivat määritellä opettajuutta toisin kuin opettaja itse.

Oppilashuoltotyön prosessit ja niihin liittyvä vastuullinen vallankäyttö herättävät monenlaisia tunteita niin opettajassa kuin

muissakin osapuolissa. Oppilashuoltotyön vuorovaikutustaidot vaativat opettajalta kykyä jäsentää, ymmärtää ja vastaanottaa kentän erilaisia tunteita oman toimintakykynsä säilyttäen.

Aineistossa opettajat kertoivat *tapauksista*. Tapauksia eli oppilaan tukiprosesseja kuvailtiin esimerkiksi vaikeiksi, mielenkiintoisiksi tai haastaviksi. Käsitukset oppilashuoltotyön prosessien sujuvuudesta rakentuivat yhteisymmärryksen löytämiseen. Jos tulkinta yksittäisen oppilaan tai ryhmän hyvinvoinnista ja tulentarpeesta oli samansuuntainen, prosessille koettiin saatavan tukea. Kentän eri toimijoiden näkemykset joko tukivat opettajan käsityksiä tai ne aiheuttivat ristiriitaa. Ristiriidan yhteinen ratkaiseminen kehitti ja tarkensi prosessia. Pitkittynyt ja ratkaisematon ristiriita puolestaan johti prosessin hitauteen, vaikeutumiseen tai tukitoimien estymiseen. Ristiriitojen kärjistyttyä äärimmilleen oppilas vaihtoi koulua ja tiedonsiirto uuteen kouluun vaikeutui.

Oppilashuoltotyön kentällä muodostetaan erilaisia tulkintoja hyvinvoinnista. Tulkinnat voivat kohdistua yksittäisen oppilaan hyvinvointiin, oppilasyhteisön hyvinvointiin tai kouluyhteisön hyvinvointiin. Kentän tulkinnat voivat vahvistaa toisiaan tai olla ristiriitaisiakin, mutta ne ohjaavat oppilashuollon käytännön päätöksiä ja toimenpiteitä (kuvio 15).



Kuvio 15. Hyvinvoinnin tulkinnat

Oppilashuoltotyössä hyvinvoinnin tulkintaprosessit voivat johtaa ristiriitatilanteisiin, joissa toimintakyvyn säilyttäminen edellyttää opettajalta vahvaa paineensietokykyä. Tulkintaprosessin aikana opettajan, kuten muidenkin osallisten, näkemyksiä vertaillaan, painotetaan ja kritisoidaan. Opettaja voi kokea kritiikin ja itseensä kohdistuvan arvioinnin uhakaavana. Tulkintaprosessien kesto on ennakoimaton ja sen tuottamat toimenpide-ehdotukset ja päätökset voivat juuttua talouskysymyksiin tai muihin ongelmiin. Prosessien aloittaminen sisältää aina riskin lopputuloksesta: jos tulkinta on alun perin ollut väärä, eivät tukitoimet osoittaudu toimiviksi. Jos taas kenttä ei löydä yhteistä tulkintaa, estyy tukitoimien tehokas toteuttaminen, eikä arjen sujuvuus kehity toivottuun suuntaan.

8.2 Oppilashuoltotyön kokonaismalli

Lopuksi pyrin hahmottamaan oppilashuoltokäsityksien eroja siten, että voisin luoda niistä yleisemmän oppilashuoltotyön käsityksiä kuvaavan kokonaisrakenteen. Mitkä eroavuudet määrittelevät oppilashuoltotyön käsitysten variaatiota dimensionaalisesti? Etsin ulottuvuuksia, joiden avulla voin jäsentää mahdollisimman kattavasti aineistoa.

Päädyin kuvaamaan variaatioiden eroja kahden ulottuvuuden varaan rakentuneella nelikentällä. Ulottuvuudet ovat *sitoutuminen oppilashuoltotehtävään ja luottamus toimintaympäristöön*.

8.2.1 Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään

Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään tarkoittaa motivaation kohdistumista hyvinvointityöhön. Sitoutuminen ilmenee oppilashuoltotyölle osoitettuna mielenkiintona, ajankäyttönä sekä kyknä asettaa itsensä perustelluissa tilanteissa alttiiksi epävarmuudelle tai kritiikille hyvinvointiasiaan puuttumisen vuoksi. Sitoutumiseen kuuluu oppilashuoltotyön kehittämishalukkuus.

Sitoutuminen näkyy sopimuksien, toiminnankuvausten ja aika-
taulujen noudattamisena sekä oppilashuoltotyön edellyttämänä
muutosvalmiutena yksilön tai yhteisön toiminnassa.

Oppilashuoltotehtävään sitoutuminen tarkoittaa myös prosessien aktiivista seuraamista, niiden etenemisestä huolehtimista ja aktiivista toimintaa tarvittavien resurssien saamiseksi.

Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään ei rajoitu yksilötasolle. Yhteisötasolla sitoutuminen ilmenee rinnakkaisorganisaatioiden keskinäisenä halukkuutena jäsentää oppilashuollon eri näkökulmia ja yhteisten lähtökohtien rakentamisena. Yhteisön sitoutuminen tarkoittaa aktiivista voimavarojen osoittamista oppilashuoltotyön kehittämiseen.

Vahva sitoutuminen oppilashuoltotehtävään tarkoittaa tarvittavan ajan järjestymistä, neuvotteluvalmiutta ja halukkuutta etsiä vaihtoehtoja oman toiminnan muuttamiseksi. Oppilashuoltotehtävään sitoutuminen näkyy puuttumisena havaittuihin oppilashuoltotarpeisiin sekä aktiivisuutena huolehtia riittävästä toimenpiteistä.

Heikko sitoutuminen oppilashuoltotehtävään näkyy vaikeutena löytää aikaa oppilashuoltotyölle, haluttomuutena osallistua neuvotteluihin tai ryhtyä toimenpiteisiin. Heikko sitoutuminen tarkoittaa oman toimimattomuuden perustelua ulkopuolisista seikoista johtuvaksi. Pakollisissa neuvottelutilanteissa heikko sitoutuminen ilmenee passiivisuutena, toisten toiminnan kyseenalaistamisena jo etukäteen tai haluttomuutena sitoutua oman toiminnan muuttamista edellyttäviin tukitoimiin.

Sitoutuminen kuvaa yksilön tai hänen yhteisönsä omaa toimintatapaa ja suhdetta oppilashuoltotyön tekemiseen *itse*.

8.2.2 Luottamus toimintaympäristöön

Luottamus toimintaympäristöön tarkoittaa oppilashuoltotyötä tekevän opettajan ja hänen toimintaympäristönsä välistä suhdetta. Se sisältää tukirakenteiden olemassaolon sekä käsityksen sen hyödyntämismahdollisuuksista. Luottamus käsitetään oppilashuoltokentällä toimivien ihmisten ja palvelujen ennakoitavuutena sekä mahdollisuutena tulkita ohjeita, normeja ja käytänteitä samansuuntaisesti. Luottamus ilmenee tiedon saamisena ja omana ammatillisena mahdollisuutena jakaa kokemuksia.

Vahvan luottamuksen toimintaympäristössä kontakteja oppilashuoltohenkilöstön kesken on paljon ja yhteistyö koetaan tehokkaaksi. Luottamukseen sisältyy myös yhteisöllinen lupa uskoa oppilashuoltotyön tuloksellisuuteen.

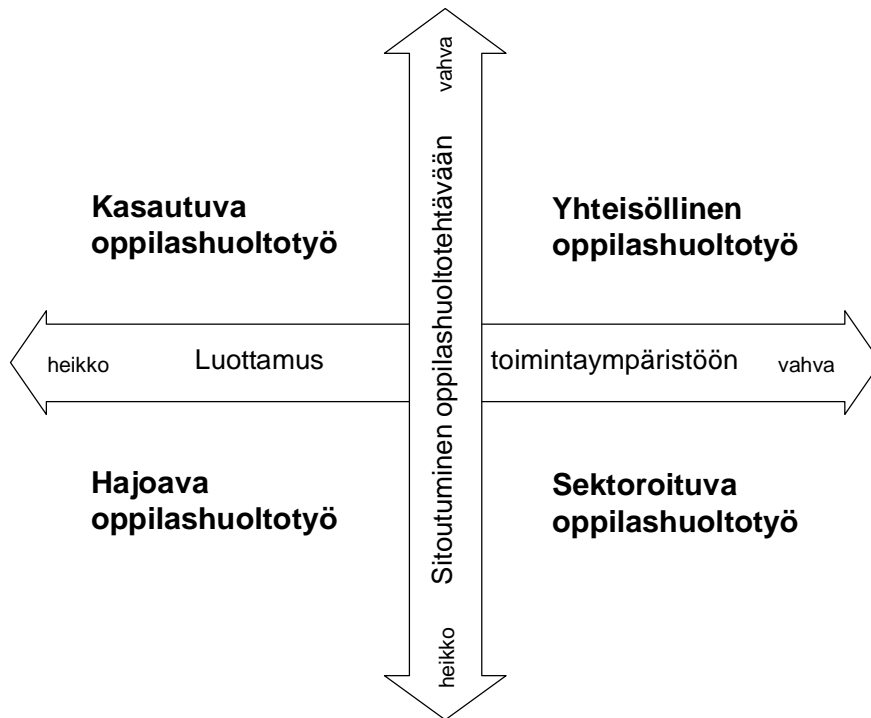
Luottamuksen vähäisyys tarkoittaa opettajan käsitystä, jonka mukaan oppilashuoltotyötä ei jaeta, vaan sitä toteutetaan yksin

omilla tahoilla työskennellen. Vähäisen luottamuksen ympäristössä asioita tapahtuu ennakoimattomasti ja toimijat eivät ole toistensa toimista tietoisia. Tulkinnat hyvinvoinnista muodostuvat erillisiksi. Palvelurakenne on satunnainen, ja oppilashuoltotyön tuloksellisuutta voidaan pitää kyseenalaisena. Oppilastietojen saaminen on hankalaa. Oppilashuollon työnjako käsitetään kuormittavana eikä opettaja saa tukea. Paljon voimavaroja kuluu vastustuksen purkamiseen ja luottamuksen rakentamiseen.

Luottamus kuvaa omaa suhdetta toisten tekemiseen ja suhdetta asian tekemiseen *yhdessä*.

8.2.3 Oppilashuoltotyön typologia

Kahden edellä esittämäni ulottuvuuden perusteella loin kuviossa 16 kuvatun oppilashuoltotyön typologian, kokonaismallin, jossa oppilashuoltotyö jäsentyy neljäksi tyypiksi. Oppilashuoltotyö voi olla kasautuvaa, hajoavaa, sektoroituvaa tai yhteisöllistä.



Kuvio 16. Oppilashuoltotyön typologia

Kasautuvassa oppilashuoltotyössä opettaja joutuu kohtuuttoman suuren kuormituksen kohteeksi yrittäessään yksin ja sitoutuneesti hoitaa moniammatillista oppilashuoltoa. Oppilashuoltotyötä tukevia rakenteita ei ole tai niitä ei voida kutsua oppilashuoltotyöhön mukaan. Opettajan on vaikea löytää itselleen tukitoimiin osallistuvaa työparia. Opettajan on pakko tai hän haluaa toimia oppilashuoltotyössä nimenomaan itse.

Hajoavassa oppilashuoltotyössä oppilashuoltotyö sivuutetaan kaikilta tahoilta. Oppilashuollon tukipalveluita ei ole helposti

tavoitettavissa. Yhteistyön mahdollisuudet käsitetään vähäisiksi ja kouluarjen mielenkiinto ei suuntaudu oppilashuoltokysymyksiin. Vastuunkantajia on vaikea löytää. Oppilashuoltotyötä ei tehdä itse eikä yhdessä.

Sektoroituva oppilashuoltotyö tarjoaa hyvän toimintaympäristön ja siihen liittyvät palvelut. Asioiden seuranta ja kokoaminen voivat jäädä vähäiseksi. Oppilashuoltotyö voi ohittaa ensisijaisen kohteensa, oppilaan, ja oppilashuoltotyön nimissä tehtävä yhteistyö on vaarassa muuttua tehottomaksi tai itseriittoiseksi. Oppilashuoltotyötä ulkoistetaan muille. Oppilashuollon tukiprosessit jäävät kesken, toisistaan irrallisiksi tai heikkotehoisiksi. Oppilashuoltoprosesseihin osallistuvien aikuisten keskinäiset edut ja hyödyt, kuten sosiaalinen kanssakäyminen, voivat ohittaa oppilaan tarpeet. Pyrkimys konsensukseen ohittaa arvioinnin tärkeyden ja oppilashuolto kangistuu tiettyjen oppilashuoltotoimien tarkoituksettomaksi toistamiseksi. Oppilashuoltotyötä ei tehdä itse, mutta luotetaan sen toteutumiseen muiden tahojen tukiessa oppilasta.

Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä koulun rakenteet ja toimintaympäristöt tukevat ja arvostavat oppilashuoltoa. Palvelurakenteen luotettavuus, ennakoitavuus ja kouluyhteisön sitoutuneisuus johtavat tavoitteelliseen ja kehittyvään oppilashuoltotyön toteuttamiseen. Tukitoimia seurataan ja arvioidaan. Oppilashuoltotyön eri osapuolet kykenevät vuorovaikutustilanteissa dialogiseen keskusteluun, jolloin haasteellisten tilanteiden käsittely helpottuu. Oppilashuoltotyö on dynaamista, tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Oppilashuoltotyötä tehdään itse ja yhdessä.

8.2.4 Oppilashuoltotyö sosiaalisen pääoman valossa

Oppilashuoltotyön kokonaismallin ulottuvuudet sisältävät toimintaympäristön ja oppilashuoltotehtävän lisäksi tarkemmat määritteet: kentän, luottamuksen ja sitoutumisen.

Luottamus on kuvattu sosiaalisen pääoman edellytyksenä (Fukuyama 1995, 26), seurauksena (Putnam 2000, 22) tai moniulotteisempänä ilmiönä (Adler & Kwon 2000). Luottamus ihmisiin on eri asia kuin luottamus instituutioihin. Instituutioiden ja kohdattavien ihmisten etäisyys koetaan eri tavoin. (Putnam 2000, 137.) Putnam muistuttaa myös ajatuksellisesta kehästä, joka toteutuu ihmisen epäillessä toisen luottamuksellisuutta ja toiset vastaavat tähän negatiiviseen odotukseen samanlaisella epäilyllä. Kehä vahvistaa itseään. (Putnam 2000, 137-138.)

Heikon luottamuksen yhteisössä yhteistyö toteutuu vain sääntöjen vuoksi. Asioihin ei tartuta omaehtoisesti. Yhteistyön käynnistyminen on raskasta ja osapuolten osallistuminen edellyttää neuvotteluja, vaatimuksia ja joskus jopa pakottamista. Näin yhteistyö, jonka tulisi olla itsessään tuloksellista, edellyttää jo käynnistyäkseen ponnisteluja ja kustannuksia. (Fukuyama 1995, 27-28.)

Oppilashuollossa luottamus näkyy monitasoisena. Tässä tutkimuksessa kyseessä on ensisijaisesti opettajan mahdollisuus kokea ja tuottaa luottamusta oppilashuoltotehtävässään. Luottamus rakennetaan oppilashuollon kentällä. Oppilaiden ja vanhempien lisäksi mukana ovat kunnan mahdollistamat moniammatilliset rakenteet sekä esimiehen ja kollegojen käsitykset oppilashuollosta omassa työyhteisössä. Normien ilmaiset yksilölliset oikeudet voivat olla kunnan palvelurakennetta laajemmat. Kun vanhemmat kokevat koulujärjestelmän tukitoimet riittämättömiksi, joutuu opettaja ottamaan vastaan pettymystä ja epäluottamuksen osoituksia.

Luottamus ilmenee asiakeskeisesti ja eri tasoisena (Ryan, Sales, Tilki & Siara 2008,679). Oppilashuoltotyössä tämä tarkoittaa sitä, että jossain asiassa luotetaan opettajan näkökulmaan ja toisessa asiassa ensisijaiseksi nähdään vanhemman, lääkärin tai psykologin näkökulma. Opettajista osa käsitti luottamuksen asiakeskeisyyden luonteen.

Sosiaalisen pääoman teoria nostaa esiin yhteiset normit ja hyveet. Tämän aineiston perusteella normit itsessään eivät riitä, vaan kyseessä on laaja kyky sitoutua niihin. Näen sitoutumisen muodostuvan yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa oppilashuollon eri tasoilla. (Ks. Fukuyama 1995, 27). Adler ja Kwon puolestaan rinnastavat normeihin myös säännöt ja uskomukset. Heidän mukaansa instituutiot voivat vaikuttaa normeihin ja uskomuksiin. (Adler & Kwon 2000, 98-100.) Oppilashuollon kokonaismallissa en tarkoita sitoutumisella pelkästään velvoitteiden noudattamista, vaan vahvassa sitoutumisessa kyseessä on halukkuus kehittää omaehtoisesti oppilashuoltotyön laatua ja muokata yhteisön sääntöjä ja uskomuksia hyvinvointityötä edistäviksi.

Opettaja muodostaa oppilashuollollista ammatillisuuttaan työyhteisössä. Suoran palautteen puuttuessa opettaja muokkaa ammatillisia mallejaan työyhteisön rekatioiden ja tarinoiden varassa. Opettaja tarkkailee sitä, miten hänen työyhteisössään reagoidaan hyvinhoidettuun oppilashuoltoasiaan ja miten siihen, kun joku sivuuttaa oppilashuoltovelvoitteensa.

Luottamus ja sitoutuminen nostavat oppilashuoltotyössäkin esiin kysymyksen henkilöstön vaihtuvuudesta (esim. Lesser 2000, 13). Koulun toimintaan kuuluu oppilaiden ja henkilöstön vaihtuvuus. Oppilashuoltotyössä on kyseessä perheen sekä työntekijöiden välinen luottamus ja myös työyhteisön mahdollisuus jakaa luottamusta uuden ammattilaisen kanssa. Opettajan vaihtuminen muodostaa oppilashuoltotyölle erilaisen haasteen verrattuna esimerkiksi avustajan tai terveydenhoitajan tiheään vaihtuvuuteen. Toisaalta juuri avustajan vaihtuvuus voi vaikeuttaa yksittäisen oppilaan arkea. Vaihtuvuus vaikeuttaa sitoutumista ja luottamuksen kehittymistä.

Luottamukseen ja sitoutumiseen perustuvan sosiaalisen pääoman rakentaminen kouluyhteisöön on haasteellista. Pitkäaikaiseen tottumukseen ja siinä kehittyneeseen etiikkaan vaikuttaminen on vaikeaa (Fukuyama 1995, 27). Oppilashuoltotyö edellyttää

työyhteisöjen henkilöstöjohtamista sekä ammatillisuuden ja toimintatapojen ohjaamista. Opettajahuonesosialisaation ja työhön perehdyttämisen merkitys näyttää tällä perusteella suurelta.

Luottamuksen ja sitoutumisen suhde asettuu opettajan oppilashuoltotyössä mielenkiintoiseen asemaan. Putnam ilmaisee asian pysähdyttävästi: Ohut luottamus on käypä hinta vapaudesta (Putnam 2000, 138). Laaja ammatillisen autonomian tulkinta ei saisi opettajan oppilashuoltotyössä kuitenkaan tarkoittaa mahdollisuutta olla sitoutumatta oppilashuoltotehtävään.

Oppilashuoltotyössä sosiaalisen pääoman kasvattamisen ja vahvojen yhteisöön sitovien normien tulisi johtaa sosialisaatioon ja sosiaaliseen integraatioon. Samalla tulisi torjua negatiiviset ilmentymät, kuten ammatti- tai muiden ryhmien vastakkainasettelu. Syrjäytymisen torjumiseksi koulun tulee rakentaa kasvatusyhteisönsä laajentavaa sosiaalista pääomaa (ks. Putnam 2000, 22-23), jotta kaikilla pysyisi koulun tarjoama tarttumapinta hyvinvointiin ja sen edistämiseen. Oppilashuoltotyötä tehdessään opettajan tulee tiedostaa vallankäytön tavat omassa ja organisaationsa toiminnassa.

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelu

Oppilashuolto näyttäytyy aineistossa osin ratkaisuyrityksenä koulun rakenteen tuottamiin ongelmakohtiin. Oppivelvolliset oppilaat pyritään sitouttamaan oppilashuollon keinoin perusopetusjärjestelmään ja yhteiskuntaan. Näissä tilanteissa vallankäyttö ja kontrolli ovat korostuneesti esillä. Tämä mielikuva on kuitenkin vain kapea osa oppilashuoltokäsitysten kirjosta. Oppilashuoltoon yhdistetään aineistossa myös mahdollistava, osallistava ja tasa-arvoa tukeva näkökulma, jolloin tukitoimet palvelevat nimenomaan oppimista ja edistävät yksilön ja yhteisön hyvinvointia. Aineistossa tukipalvelujen laatu vaihtelee.

Oppilashuollon käsitteistön hajanaisuus näkyy tutkimuksen aineistossa. Kun oppilashuollon käsitteet ovat tilannekohtaisesti jopa ristiriitaisia tai sisällöltään epäselviä, kouluyhteisöjen välinen ja moniammatillinen yhteistyö vaikeutuu. Oppilashuollon paikalliset ja toisistaan poikkeavat toteutustavat hankaloittavat yhteistyötä.

Hyvinvoinnin ja sitä tukevien rakenteiden tila näkyi opettajien arjessa paikallisessa oppilashuoltotyössä syksyllä 2006. Uusien palvelujen saamista ei silloin pidetty todennäköisenä, ja heikon kuntatalouden pelättiin edelleen vähentävän toimintamahdollisuuksia.

Sosiaalisen pääoman vaikutus ja pyrkimys sosiaaliseen integraatioon näkyvät tuloksissa. Taloudellinen pääoma on muutettavissa sosiaalisen pääoman muotoon ja yhteenkuuluvuuden kasvua tukevaksi esimerkiksi pienentämällä ryhmäkokoja. Resursointi pieniin oppilasryhmiin koetaan merkittäväksi oppilaiden hyvinvointia tukevaksi päätökseksi. Opettajien mukaan useat ongelmat vähenevät oppilasryhmien ollessa pieniä. Pienissä ryhmissä opettajilla on mahdollisuus

oppilaantuntemuksen tehokkaaseen hyödyntämiseen eikä yhteistyötä perheiden kanssa koeta liian kuormittavana. Ongelmat havaitaan nopeasti ja niihin voidaan reagoida. Tukitoimet edellyttävät oppilashuoltoverkoston olemassaoloa ja tavoitettavuutta.

Luottamuksellinen yhteistyö arjen pienissäkin asioissa käsitetään koko kouluyhteisön hyvinvointia lisäävänä. Toisaalta heikoksi käsitetty työilmapiiri vaikeuttaa oppilashuoltotyön lisäksi muutakin koulutyötä. Varautunut ilmapiiri siirtyy oppilaisiin ja vanhempiin.

Kuntatason oppilashuollollinen päätöksenteko on tutkimuksen perusteella etäällä opettajien havaitsemista tarpeista. Ristiriitaisiksi koetut tilanteet vaivaavat ja henkisen rasituksen kasvaessa opettajien on vaikea kehittää kouluyhteisön hyvinvointia. Opettajien luottamus hallinnon oppilashuoltopäätöksiin on melko haavoittuva. Sosiaalisen pääoman rakentuminen epäluottamuksen ilmapiirissä on vaikea prosessi sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tämä korostaa ongelmia ennaltaehkäisevien ja hyvinvointia lisäävien toimien merkitystä. Pohdittavaksi jää, miten heikentynyttä luottamusta opettajien ja hallinnon välillä voisi kehittää.

Sosiaalisen pääoman, erityisesti luottamuksen ja sitoutumisen, merkitys korostuu oppilaskohtaisten asioiden käsittelyssä. Ristiriitaisissa tilanteissa kuluu paljon aikaa luottamuksen luomiseen, eikä oikoteitä epäluottamuksen poistamiseksi ole tarjolla. Kotien ja koulun välisten luottamuksellisten suhteiden luominen ja ylläpito on ensiarvoisen tärkeää oppilashuollollista työtä. Sillä voidaan edistää kaikkien osapuolten hyvinvointia ja välttää lukuisat myöhemmät ongelmatilanteet.

Sosiaalisen pääoman pimeä puoli näkyy opettajien arjessa. Jos työyhteisössä ei olla yhteisötasolla valmiita toimimaan oppilashuollon tavoitteiden mukaisesti, yksittäisen oppilashuoltoon sitoutuneen opettajan toimintamahdollisuudet vähenevät. Työyhteisöihin on syntynyt oppilashuoltoprosesseissa ilmeneviä

ristiriitaisuuksia ja pysyviä vastakkainasetteluja, joita ei ole kyetty purkamaan. Yksittäisen opettajan mahdollisuudeksi jää epäsuotuisaan ilmapiiriin sopeutuminen tai työpaikan vaihtaminen.

Syrjäytyminen on opettajien nähtävissä, ja he käsittävät koulun merkityksellisyyden lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Oppilashuolto vaikuttaa oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumiseen yhteiskunnassamme. Koulun hyvinvointityö osataan nähdä yhteisön aktiivisena yhteenkuuluvuutta tuottavana voimana.

Oppilashuoltotehtävä muuttaa ja suuntaa opettajan ammattitaidon käsitettä. Opettajan tulee kyetä kohtaamaan ammatillisesti ja yksilöllisesti monenlaisia oppilaita taustoineen. Lisäksi opettajan tulee ylläpitää yhteisön toimintakykyä ja edistää yhteisöllistä sitoutumista edellytettyihin toimintamalleihin. Pelkkä opettajan didaktinen osaaminen ei ole oppilashuoltoasioissa riittävää ammattitaitoa.

Laadulliset erot opettajien kokemissa oppilashuollollisissa toimintaympäristöissä olivat merkittäviä. Raportissa vähäisemmälle huomiolle jää laadukkaiden ja opettajan oppilashuoltotyötä tukevien yhteisöjen täsmällinen kuvailu, kuten se jäi haastatteluissakin. Toimiva työyhteisö ilmeni jäsentyneinä kuvauksina jäsentyneistä prosesseista.

9.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen validiteetin teoreettinen tarkastelu on muuttunut 2000-luvulle tultaessa monimutkaisemmaksi. Syynä tarkastelun haasteellisuuteen on tämän hetken postmoderni tutkimus. Se sisältää yhä useampia eri suuntauksia ja tapoja tehdä tutkimusta (esim. Kincheloe & McLaren 2005, 303; Kemmis & McTargatt 2005, 560-562; Atkinson & Delamont 2005, 821). Tämä on johtanut uusiin pohdintoihin tutkimuksen arvioinnin perusteista ja tarvittavista käsitteistä.

Miten laadullista tutkimusta sitten tulisi arvioida? Yhtenä perusteena on pidetty huolellista tutkimusprosessin kuvaamista ja aukikirjoittamista (ks. Tobin & Begley 2004, 394; Hyytiäinen 2003, 217; Tuomi & Sarajärvi 2004, 135-139; Creswell & Miller 2000, 128; Strauss & Corbin 1998, 269-272; Taylor & Bogdan 1998, 170-171). Olen kuvannut tutkimuksen kohdetta, tarkoitusta, haastateltavien valintaperusteita ja haastattelutilanteita. Teoreettisten valintojen, menetmän ja analyysitavan lisäksi tutkimuksen ajankäyttö ja prosessin pituus ovat lukijan arvioitavana.

Validiteetin monenlaisten pohdintatapojen on katsottu hämmentävän tutkijoita (Guba & Lincoln 2005, 205). Laadullisen tutkimuksen arviointi kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteistöllä on myös nähty epätarkoituksenmukaiseksi tai mahdottomaksi (esim. Tuomi & Sarajärvi 2004, 133; Cutcliffe & McKenna 1999, 379; Shenton 2004, 63).

Kirk ja Miller käyttivät validiteetin ja reliabiliteetin käsitettä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, mutta he määrittelivät ne laadulliseen tutkimukseen soveltuvammiksi (Kirk & Miller 1986, 19). Denzin ja Lincoln nostivat konstruktiiiviseen paradigmaan perustuvien tutkimusten kriteereiksi englanninkieliset käsitteet *credibility*, *transferability*, *confirmability* ja *dependability*, joista viimeisen rinnalla he käyttävät käsitettä *trustworthiness*. Näiden oletettiin korvaavan positivistiseen paradigmaan liittyviä käsitteitä. (Denzin & Lincoln 2005, 24; Guba & Lincoln 1994, 114; vrt. Scheurich 1997, 80-82.) Denzinin, Guban ja Lincolnin terminologialla on useita suomennoksia ja tutkijat ovat niillä korostaneet toisistaan eroavia painotuksia (ks. kattavammin Tuomi & Sarajärvi 2004, 134-137).

Käsite *credibility* on sisäisen validiteetin rinnakkaiskäsite, jolla tarkoitetaan tulosten ja todellisuuden vastaavuutta (Guba & Lincoln 1994, 114). Eskola ja Suoranta liittävän sisäisen validiteetin käsitteen realistiseen luotettavuustarkasteluun (Eskola ja Suoranta 1996, 168). Konstruktivismiin sopeutettuna käsite

voidaan nähdä tulosten suhteena aineistoon. Tuottamani kategoriajärjestelmät ja variaatioiden rakenteet ovat perusteltuja tulkintoja aineistosta. Tulkinta ja käsitteellistäminen perustuvat aineistoon ja opettajien käyttämiin ilmaisuihin.

Silvermanilla käsite *credibility* määrittyy toisin. Se kattaa yleiskäsitteenä tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin. Näin luotettavuus sisältää yleistettävyyden ja aineiston mahdollisen manipuloinnin ongelmat (Silverman 2006, 350). Tämä määritelmä sisältää Guban ja Lincolnin käsitteen *transferability*, joka on heidän mukaansa vastine ulkoiselle validiteetille eli yleistettävyydelle (Guba & Lincoln 1994, 114). Silvermanin ja toisaalta Guban ja Lincolnin käsitteet ovat osin ristikkäisiä.

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat aika- ja paikkasidonnaisiin haastatteluihin, eikä niitä sellaisenaan voi siirtää aineiston ulkopuolelle. Haastattelutilanteiden lisäksi aineistossa on alueellisia aikaan sidottuja painotuksia ja rajauksia. Esimerkiksi maahanmuuttajista ei ole ainoatakaan mainintaa. Tuottamani oppilashuollon viitekehyksen yleistettävyyttä ja sovellusmahdollisuuksia on selvitettävä erikseen uusilla tutkimuksilla.

Malterud arvioi *transferability*-käsitteellä haastattelusuhteen merkitystä tutkimuksen aineiston keräämisessä. Hän epäilee, olisiko toisella tutkijalla mahdollisuutta saada aikaan samanlainen aineisto. (Malterud 1999, 328-329.) Jokainen keräämäni aineiston haastattelu on ainutkertainen kuva keskustelusta, joka on palvellut juuri tämän tutkimuksen tarpeita. Ilman tutkimusta näitä keskusteluja ei olisi syntynyt. Haastattelutilanteissa oli satunnaisuuksia, puhelinsoittoja, ulkopuolelta kuuluneita ääniä ja ihmisten kohtaamisia haastattelutilanteen keskellä. Ne ovat vaikuttaneet keskustelun etenemiseen ja sisältöön. Niitä ei voi tuottaa samankaltaisina uudelleen.

Käsitteen *dependability* Guba ja Lincoln ovat määritelleet reliabiliteettia ja vakautta vastaavaksi (Guba & Lincoln 1994, 114). Silvermanin mukaan reliabiliteetin arviointi pohtii sitä,

luokitteleeko joku toinen tutkija kerätyn aineiston samalla tavalla (Silverman 2006, 286). Tämä kysymys on ongelmallinen. (ks. Eskola & Suoranta 1996, 166.) Tulkintani perustuu asetettuun tutkimustehtävään, pohjatietoon ja käsitteiden ymmärtämiseen. Esimerkiksi eri tieteenalan edustaja näkisi sisällön todennäköisesti toisin. Useamman perustellun kategorija-järjestelmän tai variaatorakenteen yhtäaikainen olemassaolo on kuitenkin mahdollista.

Guban ja Lincolnin käsite *confirmability* on objektiivisuuden rinnakkaiskäsite, joka edellyttää etäistä ja neutraalia havainnointia (Guba & Lincoln 1994, 114). Suhteeni tutkimukseen ei ole etäinen, vaan olen osa tämän tutkimuksen koknaisuutta. Olen toiminut itse tutkimuksen rajaajana, määrittelijänä ja tulkitsijana (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Tutkimuksen kontrolli (Guba & Lincoln 2005, 202) oli haastattelutilanteessa monin osin haastateltavalla, mutta osallistuin dialogiseen keskusteluun. Analyysivaiheessa sekä raportoinnissa kontrolli oli minulla.

Neutraalius voidaan nähdä kykynä erottaa oman mielipiteensä tutkimusaineston näkemyksistä tai niiden jäsentämisestä. Fenomenografisessa, kuten useimmiten laadullisessa tutkimuksessa, keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava seikka on aineistossa pitäytyminen (ks. Bowden 2005, 15-16). Tämän todentamiseksi olen esittänyt otteita aineistosta.

On huomioitava, että Guba ja Lincoln pitävät itse tuottamiaaan positivismiin pohjautuvia käsitteitä ongelmallisina laadullisen tutkimuksen arvioinnissa (Guba & Lincoln 1994, 114; ks. myös Guba & Lincoln 2005, 199). Myös Scheurich katsoo tämän Guban ja Lincolnin käsitemaailman pohjautuvan positivistiseen ajatteluun ja käsitteistöön. Hänen näkökulmastaan laadullisen tutkimuksen arvioinnin tulisi toteutua laadullisuuden omista lähtökohdista. Sen tulee soveltua postpositivistiseen ajatteluun ja tutkimukseen. Scheuricihin mukaan tämä ei ole yksinkertaista. Monet uudet tavat osoittautuvat lähemmässä tarkastelussa hyvin samankaltaisiksi positivismista siirrettyjen arviointirakenteiden

kanssa. (Scheurich 1997, 80-90. Ks. myös Cherryholmes 1988; Mishler 1990.)

Maxwellin mukaan laadullinen validiteetti määrittyy tutkimuksen ymmärtämisen tapojen perusteella. Laadullinen tutkimus koskee ihmisten huomioita ilmiöistä. Tällöin tapoja ilmiön hahmottamiseen on useita. Siksi validiteetin arviointiin soveltuvat vain menetelmät, jotka eivät ole riippuvaisia absoluuttisen totuuden tavoittelusta. Tästä lähtökohdasta validiteetti ei viittaa ensisijaisesti dataan ja metodeihin. (Maxwell 1992, 281-282.)

Maxwell jakaa laadullisen tutkimuksen validiteetin viiteen eri osa-alueeseen. Näistä tärkeimpänä hän pitää deskriptiivistä validiteettia. Tämä validiteetin alue tarkastelee tutkijan mahdollisuutta kertoa esimerkiksi haastateltavan lausunto oikein. Onko lausunto todella annettu oikein kuultuna ja oikein purettuna tutkimuksen materiaaliksi? Deskriptiiviseen validiteettiin kuuluvat aineiston tuottamistilanteeseen, -aikaan, -paikkaan ja käyttäytymiseen liittyvät tulkinnat. (Maxwell 1992, 285-288.)

Interpretiiviseen validiteettiin Maxwell kytkee tutkimushenkilöiden merkitykset ja tarkoitukset. Tämä validiteetin rakenteen osa on enemmän ajatuksellinen ja henkinen. Kyseessä on siis tutkijan kyky tavoittaa tutkimuksen kohdehenkilön tarkoitus ja toiminnan ajatus, peruste. Kolmas validiteetin osa-alue on teoreettinen validiteetti. Teoreettinen validiteetti tarkoittaa tapaa, jolla tutkimus kytkeytyy teorioihin. Teoreettinen validiteetti liittyy huomion perusteltavuuteen tietyn teorian osana. Näitä kolmea validiteetin tulkintatapaa Maxwell pitää keskeisimpinä. Näiden lisäksi hän nimeää yleistettävyyden ja evaluatiivisen validiteetin. (Maxwell 1992, 288-295.)

Maxwellin luokituksen mukaisesti deskriptiivisen validiteetin huomioimiseksi olen nauhoittanut kaikki haastattelut sekä kirjannut niistä muistiinpanoja ja huomioita. Nauhoitteiden purku on tehty tarkasti ja tarkistettu. Nauhoitteita ja tilannekohtaisia muistiinpanoja on käytetty haastattelutekstien ohella tulkintojen tukena. Ajan ja paikan merkitys on huomioitu haastateltavan

mahdollisuudella vaikuttaa ajankohdan ja haastattelupaikan valintaan.

Interpretiiviseen validiteettiin kuuluvaksi katson perusopetuksen toimintaympäristön tuntemuksen. Se helpotti yhteisen kielen ja luottamuksen syntymistä. Luottamuksen syntymisen perusteena pidän laajaa ja sisällöllisesti arkojenkin asioiden esiinnostamista. Luottamuksellisuutta tuki haastateltavien vaatimus anonymiteetistä. Luottamus oli joissakin haastatteluissa ohuempi silloin, kun esitettiin kriittisiä huomioita toisista opettajista tai kouluista. Näissä tilanteissa anonymiteetin säilyminen haluttiin korostetusti varmistaa ja useat ilmaisut olivat täytesanojen värittämiä. Arkaluontoisista asioista puhuttaessa varovaisuutta kuvasivat runsaat tauot, kiertoilmaisut ja oman ilmaisun sisältöä vähättelevät kommentit.

Teoreettisen validiteetin arvioimiseksi olen kuvannut tutkimuksen etenemisen. Kuvasin käsitteiden suhteita oppilashuoltotyöhön. Kaiken kaikkiaan teoreettinen validiteetti on osoittautunut haastavimmaksi osa-alueeksi. Ongelmallisinta oli suunnan valinta. Oppilashuoltotutkimusta on vähän, joten teoreettisia lähtökohtia ja käsitteistöä piti etsiä monelta tieteenalalta. Oppilashuolto kohdistuu hyvinvointiin. Siksi hyvinvoinnin eri aspektien kuvaaminen oli opettajan oppilashuoltotehtävän haasteiden ja tavoitteiden ymmärtämisen kannalta välttämätöntä. Hyvinvoinnin käsitteellinen laaja-alaisuus johti sirpaleisuuteen, jonka katsoin tästä näkökulmasta välttämättömäksi toimintatavaksi. Sirpaleinen kuva on yhtenevä aineistossa esiin tulleiden oppilashuoltotyön kaikenkattavuuden ja sirpaleisuuden kanssa. Teoreettisen taustoituksen valinnat kehittyivät vuoropuhelussa aineiston kanssa.

Pyrkiessäni laadukkaaseen aineistoon lupasin pitää aineiston vain omassa käytössäni. Tämän jälkeen ulkopuolisen arvioinnin kutsuminen luokitteluun oli eettisesti vaikea tilanne (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 139; Creswell & Miller 2000, 128). Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan vertaisluokittelijan käyttäminen

fenomenografisessa tutkimuksessa on kyseenalaista. Lupaukselani asetin itseni yksinäisen tulkitsijan asemaan, joka on ongelmallinen. Aineistoa pidän kuitenkin laadukkaana.

Tutkijan havaintojen ja tulkintojen merkitys korostuu hänen toimiessaan yksin. Positivistisessa tieteenfilosofiassa nähdään tutkijaryhmän tuottaman konsensuksen johtavan parempaan totuuteen (Cutcliffe & McKenna 1999, 376-377). Myös fenomenografian piirissä pohditaan yksin toimivan tutkijan mahdollisuutta nähdä aineiston kaikki piirteet (ks. Åkerlind 2005a, 328).

Tutkimusprosessin alussa pidin itsestään selvänä sitä, että jatko-opinnot tehdään henkilökohtaisesti ja yksin, vaikka ohjaus ja tutkimusseminaari tukevatkin prosessia vahvasti. Myöhemmin yritin etsiä oppilashuollon tutkijoita, mutta avointa vertaisryhmää oli vaikea löytää. Olisin kaivannut verkostoa, jossa muut tutkijat pohtivat samaa moniammatillista, monihallintokuntaista ja moniulotteista teemaa, oppilashuoltoa. Vaikka minulle tarjottiin mahdollisuuksia kirjoittaa artikkeleita, en palkkatyön ja jatko-opintojen ohessa niihin tarttunut. Tutkimusprosessille, tutkimuksen laadulle sekä loppuraportoinnille olisi ollut monella tavoin eduksi pitkäaikainen, samaan teemaan sitoutuneen ja oppilashuollon käsitteellistä moniulotteisuutta jäsentävän tutkijaverkoston tuki. Systemaattinen useamman tutkijan analyysi aineistosta olisi voinut antaa vielä jäsentyneemmän ja moniulotteisemman kuvan oppilashuollosta opettajan työnä.

Toimin itse oppilashuollossa ja tutkin oppilashuoltoa opettajan työnä. Tätä asetelmaa on pidetty sekä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä että sitä vähentävänä seikkana (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133; Turunen 2008, 174-175). Omien perusteideni ja lähtökohtieni kuvaaminen on osa validiteetin varmistamista (ks. Creswell & Miller 2000, 127). Tutkimusraportin johdannossa kuvaan lukijoille lähtökohtani. Aineiston keräämisen aikana kerroin haastateltaville omista taustoistani. Haastattelutilanteissa käydyissä keskustelutilanteissa haastateltavat esittivät minulle

itseäni tai työtäni koskevia kysymyksiä, joihin vastasin. Koska täysin neutraalia laadullista tutkimusta ei ole olemassa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 148), pidän omien taustatietojeni kuvausta riittävänä.

Cutcliffen ja McKennan mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus mitataan käytännön työntekijöiden ja tutkimuksen lukijoiden avulla. Luotettavuus nähdään silloin tutkimustulosten ja tutkimushenkilöiden todellisten käsitysten vastaavuutena. (Cutcliffe & McKennan 1999, 379; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2004, 136-137; Creswell & Miller 2000, 129.) Tähän pyrin tulosten vertaisarvioinnin avulla. Vertaisarvioinnilla sain palautetta käyttämästäni käsitteistöstä ja tulkinnan perusteltavuudesta. Jatko-opintoseminaareihin osallistuneissa oli useita opetuslalla työskenteleviä. Seminaaripalautteet vaikuttivat tutkimusprosessin valintoihin. Sain tutkimusraportista sen viimeistelyvaiheessa palautetta neljältä peruskoulussa työskentelevältä opettajalta. He pitivät tuloksia mahdollisina, arvioivat kategorioita omaa kokemustaustaansa vastaaviksi ja oppilashuollon viitekehystä omia käsityksiään jäsentäväksi.

Pohdin tutkimushenkilöiden kutsumista mukaan arviointiprosessiin. Tämä vaihtoehto jäi hyödyntämättä, vaikka otin asian esiin kahden tutkimushenkilön kanssa ensimmäisen kategorisoinnin valmistuttua. Käymämme keskustelut saivat minut pohtimaan pyyntöni kohtuullisuutta. On eri asia lupautua haastateltavaksi kuin perehtyä tutkimusraporttiin tai kommentoida sen tuloksia. Heidän osallisuutensa olisi pitänyt huomioida jo haastattelun valmisteluvaiheessa, jolloin olisin voinut kuvata haastateltaville koko prosessin mahdollisine arviointeineen. Heidän osallistumisensa tulosten arviointiin olisi ollut tutkimukselle eduksi.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu nimenomaan siitä, että analyysiprosessia ei ole raportoitu riittävän läpinäkyvästi, jolloin lukija ei pysty seuraamaan kategorioiden muodostumista raportoinnin pohjalta. Lisäksi on nähty, että fenomenografisen

tutkimuksen vaarana on prosessin keskeneräisyys. On jääty ensimmäisen tason kategorioiden vertailuun, mutta ylempien abstraktiotasojen tekeminen tai vertailu on jäänyt vähäiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 36; Ashworth & Lucas 1998, 429.)

Kategorisoinnin perusteiden arvioimista varten kirjoitin anonymiteetiltään neutraaleja sitaatteja näkyville tekstiin. Kategorioiden tasot otsikoineen on selvennetty kuvioina. Kategorioiden nimeäminen oli osin ongelmallista, sillä otsikoinnin napakkuus edellytti tiivistä ilmaisua ja laaja sisältö puolestaan olisi edellyttänyt tarkempaa kuvailua. Koska otsikointi liittyi kategorioitten visuaaliseen mallintamiseen, pidin kategorioiden eri tasojen jäsentämistä lukijan kannalta ratkaisevampana.

Jatkuvaa epävarmuutta aiheutti laadullisen aineiston ja sen esittelyn välinen suhde. Tarkoituksena on aineistositaattien avulla todentaa ja perustella tekemiäni havaintoja ja tulkintoja. Toisaalta vaarana on raportoinnin naiivius, jolloin sitaatti kirjataan puhekielisenä ja sen jälkeen tutkija kirjoittaa saman asian yleiskielisenä (Moilanen & Rähä 2001, 62-63). Raporttia kirjoittaessani olen pohtinut tätä sitaattien suhdetta omaan tekstiini. Olen tulkintojeni perusteltavuuden vuoksi päättänyt ratkaisuun, jossa tätä naiiviutta edelleen on olemassa.

Tein tutkimusta oman työn ohella ja sivutoimisesti. Aloittaessani en ymmärtänyt, mihin ryhdyin. Sain itse vapauden päättää tutkimusalueesta ja aikataulusta, mutta samalla vastuu tutkimuksen edellytyksistä, kuten rahoituksesta, muodostui suurelta osalta henkilökohtaiseksi. Tutkimusprosessin epärealistiseksi osoittautunut tavoitteenasettelu yhdistyneenä jäsentymättömään ajankäytön suunnitteluun oli toisinaan väsyttävää. Ajoittainen turhautuminen korostui tutkimuksen sisällöllisten haasteiden myötä. Motivaatio oli kuitenkin riittävää prosessin ylläpitämiseksi.

Omassa prosessissani mukana oli jatkuva ja kasvava epävarmuus. Mitä pidemmälle prosessi eteni, sitä enemmän epävarmuutta uusien valintojen tekeminen ja vanhoihin valintoihin sitoutuminen aiheutti. Keskeisin tutkimusprosessin opetus lienee pysyvän keskeneräisyyden ja jatkuvan epävarmuuden hyväksyminen. Niiden olemassaoloa ei voi kovallakaan työnteolla poistaa, ja silti asioiden hyväksi ponnistelu on välttämätöntä. Arvioin tuottaneeni pohjan, jolta itse asiassa tutkimus vasta voi alkaa.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat yhden mahdollisen ja haastatteluaineistoon perustuvan tavan jäsentää opettajien kokemuksia oppilashuollosta osana heidän omaa työtään. Suppean vertaispalautteen perusteella pidän mahdollisena sitä, että oppilashuoltotyön viitekehyksen avulla voi jäsentää opettajan työssä kohdattuja oppilashuoltotyökokemuksia reflektiivisesti. Tutkimuksen tuottama kategoriajärjestelmä ja oppilashuoltotyön viitekehys kaipaavat jäsentymään ja varmistuakseen kokeilua, kehittämistä ja tutkimusta.

9.3 Johtopäätöksiä ja uusia kysymyksiä

Yleinen puhe lasten ja nuorten pahoinvoinnista ei ole riittänyt takaamaan maahamme alueellisesti, rakenteellisesti ja laadullisesti kattavaa oppilashuoltopalvelujen tarjontaa. Peruskoulu tarjoaa väestöpoliittisesti kattavan tarttumapinnan lasten ja nuorten tukemiseen. Opettajat ovat avainasemassa peruskouluikäisten nuorten hyvinvoinnin havaitsemisessa. Opettajien valppaus ja oppilashuollollinen ammattitaito eivät kuitenkaan takaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä. Lisäksi tarvitaan tavoitettavissa olevia moniammatillisia palveluita.

Alueellinen tutkimus nostaa esiin valtakunnallisen opetussuunnitelman ongelmakohtia. Suomi ei ole kaikkialla samanlainen. Taloudelliset, maatieteelliset ja kulttuuriset reunaehdot voivat jäädä suurina linjapäätöksiä tehtäessä vähäiselle huomiolle. Silloin normien määrittelemät oppilaiden ja

työyhteisöjen oikeudet jäävät toteutumatta. Pidän alueellisten erojen ja ominaispiirteiden selvittämistä tärkeänä koulututkimuksen tehtävänä.

Vaikka oppilashuollon ensisijaisena kohderyhmänä ovat peruskoululaiset, on opettajisto kohderyhmän tavoittamisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Opettajien oppilashuoltotyön mahdollisuudet ovat laajat, kunhan pidetään huolta heidän osaamisestaan ja työolosuhteistaan. Tutkimuksilla on syytä selvittää opettajien ja koulun aikuisyhteisön hyvinvoinnin vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin. Oppilashuollon yhteisöllinen näkökulma nostaa esiin opettajien ja kouluyhteisöjen kipupisteitä eri tavalla kuin luokissa tapahtuvan didaktisen toiminnan tutkiminen.

Oppilashuollon moniammatillisuus ja yhteisöllisyys edellyttävät yksintekemisen myytin purkamista opettajuudesta. Tässä tutkimuksessa oppilashuoltotyö käsitettiin erityisen kuormittavaksi silloin, kun opettaja ei saanut tukea esimieheltään tai työyhteisöltään. Oppilashuoltotyö edellyttää opettajan ammatillisuudelta moniammatillisen yhteistyön taitoja. Niihin tulee saada koulutusta ja ohjausta. Kehittyäkseen ne edellyttävät ennen muuta moniammatillisen yhteistyön refleктоituja kokemuksia ja moniammatillisen henkilöstön kanssa jaettavaa kouluarkea.

Toisaalta moniammatillisuuteen liittyvät taloudelliset kysymykset on syytä nostaa esiin. Opettajan yksinäisyys ei aina perustu hänen omaan tahtoonsa. Kysymys voidaan esittää myös koulutuksen järjestäjälle. Miten valmiita koulutuksen järjestäjät ovat osoittamaan varoja yhä useamman aikuisen yhtäaikaiseen läsnäoloon peruskouluissa?

Tehokas oppilashuoltotyö edellyttää uusia reunaehtoja opettajan työaikaan ja palkkauksen perusteisiin. Jos oppilashuolto katsotaan opettajan työn kiinteäksi osaksi, sen tulee näkyä selkeänä määrittelynä opettajan työajassa. Toisin sanoen opettajien palkkaus ei voi enää perustua pelkkään opetusvelvollisuuteen.

Kokonaan toinen kysymys on palkan rahallinen arvo. On aiheellista kysyä, nostaako pelkkä palkkaustason uusi määrittely oppilashuollon tasoa tai lisääkö se opettajien työssäjaksamista. Työn kuormittavuus ei poistu palkkaustason korjaamisella. Kuormittavuuden vähentäminen edellyttää pienempiä oppilasryhmiä, selkeää työajan määrittelyä, kattavampaa tukirakennetta, uusia toimintatapoja sekä koulun rakenteiden uudistamista.

Oppilashuoltotyöhön sitoutuneen opettajan tulee olla lapsen kasvamisen asiantuntija, joka toimii yhteisöllisessä koulussa. Opettajalta tulee edellyttää oppilashuoltotehtävään sitoutumista ja häntä tulee voida johtaa. Opettajalla, kuten koko työyhteisöllä, on oikeus olla johdettavana. Opettajan työssä kohdattavat ristiriidat ovat haasteellisia. Muiden ristiriitojen ehkäisemiseksi oppilashuoltoyhteisön ja sen johtamisen tulisi olla selkeää ja yhdenmukaista oppilashuollollisissa tavoitteissaan ja toimintatavoissaan.

Työyhteisön arvaamattomuus oppilashuoltoasioissa kuormittaa opettajien arkea ja tämä herättää kysymyksiä, joita voi pohtia mahdollisina tutkimusaiheina. Millainen työyhteisö koulu itse asiassa on? Millaisia ovat koulun työyhteisölliset laatutekijät? Miten kouluja johdetaan vai onko meitä opettajia edes mahdollista johtaa? Millaisia ovat opettajien alaistaidot? Tähän kriittiseen pohdintaan minua ohjaavat haastattelutilanteissa jaetut yksinäisyyden ja ahdistumisen kokemukset, jotka olivat synkkiä. Koulujen tulee kyetä työyhteisöllisen hyvinvointinsa kriittiseen arviointiin.

Oppilashuollon näkökulmasta opettajankoulutus asettuu toiseen valoon. Tulisiko koko oppiainedidaktinen opettajankoulutus sijoittaa vasta kasvatuksellisten perusasioiden oppimisen jälkeen? Tällöin ammatiksi valittaisiin ensisijaisesti opettajuus ja vasta sen jälkeen tehtäisiin jakoa aine- tai luokanopettajuuteen. Jos opettajalta vaaditaan ensisijaisesti hoivaa, aikuisuutta ja kasvattajuutta, niin miten pitkään voimme olettaa näiden

ominaisuuksien kehittyvän opettajille luonnostaan ja oppiaine-osaamisen ohessa?

Huolta herättää oppilashuollon täydennyskoulutuksen tilanne. Yhteisöllisessä koulussa täydennyskoulutusta ei voi ohjata pelkkä yksittäisten opettajien omien mieltymysten mukainen suuntautuminen. Opettajien yksilöllisten koulutustoiuideiden sijaan täydennyskoulutusta tulisi suunnata pääsääntöisesti kouluyhteisön tarpeiden perusteella. Koulutus voi toteutua osin koko yhteisöön kohdistuvalla koulutuksella. Systemaattinen täydennyskoulutus edellyttää lisäksi esimiehen selkeää käsitystä yksittäisen alaisen täydennyskoulutustarpeesta. Täydennyskoulutuskeskustelun tulee sisältyä johtamiseen ja alaisuuteen. Hallinnon tasolla täydennyskoulutukseen tulee osoittaa riittävä rahoitus.

Oppilashuollon poikkitieteellinen tutkiminen on haastavaa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt löytämään käsitteitä ja teoreettisia käsittelymalleja poikkitieteellisen ja moniammatillisen tehtävän jäsentämiseen. Moniammatillinen ja poikkitieteellinen tutkimus tieteenalojen reuna-alueilla edellyttää uusia käsitteellisiä määrittelyjä ja rajan ylityksiä. Uuteen tieteenalaan tutustuminen on haastavaa ja palkitsevaa.

Tutkimusprosessissa jaksottainen etäännyminen koulumaailmasta oli itselleni välttämätöntä. Kyse ei ollut vain tutkimuksen tekemiseen käytettävän ajan riittävydestä, vaan myös mahdollisuudesta havaita asioita eri näkökulmista. Kouluarjen havainnointi kasvatustieteen reunalta tai ulkopuolelta on ollut tutkimusprosessissa haastavaa, sillä olen joutunut asettamaan useat toimintatapani ja lähtökohtani kyseenalaisiksi. Vaikka tutkimuksellisesti olen edelleen lähtöruudussa, ei ammatillinen paluu lähtötilanteeseen ole mahdollista.

Itselleni tutkimusprosessi on tuottanut enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Oppilashuolto voidaan ymmärtää vilpittömänä pyrkimyksenä hyvinvointiin, mutta miten jatkossa moniarvoistuvassa maailmassamme on mahdollista tulkita hyvinvointia yhteisöllisesti? Miten tulkitaan opettajan

velvollisuus vastata oppilaan kokonaishyvinvoinnista? Miten koulun rakenteiden tulisi muuttua, jotta koulu voisi yhteiskunnallisella tasolla tehokkaasti vaikuttaa hyvinvointiin?

Peruskoululle on annettu merkittävä tehtävä oppilaiden hyvinvoinnin turvaajana. Käytännön työ oppilaiden, perheiden ja ammattilaisten kesken tehdään päivittäin ja kasvokkain. Se on kuitenkin osa suurta yhteiskuntamme tasa-arvoisuuteen ja osallisuuteen tähtäävää kokonaisuutta. Haaste on mittava ja opettajalla on keskeinen asema siihen vastaamisessa. Opettajan hyvinvointi on lähtökohta oppilaan hyvinvoinnille. Oppivelvollisuuskoulussa jokainen lapsi ja nuori tarvitsee yhteisön ja oppilaan hyvinvoinnista huolehtivan opettajan joka päivä.

10 LOPUKSI

Palaan tutkijan roolista takaisin työhöni. Työpäiväni koostuvat oppimisen ja kasvamisen kohtaamisista, kuten oppitunneista ja neuvotteluista, sekä erilaisista valmistelu- ja arviointitehtävistä. Koulun arki lähenee yhteisön arkea, ja haasteista huolimatta pidän sitä edistymisenä.

Aineiston opettajat kaipasivat työhönsä lisää selkeyttä ja mahdollisuutta opettaa oppiainettaan rauhassa. Kuitenkaan en näe nykyhetkessä mitään merkkiä koulutyön ulkoisten paineiden vähenemisestä. Päinvastoin. Tutkimusprosessin päättyessä 2009 maailma on painumassa lamaan. Sekä perhe- että kuntatalouden epävakaisuuden ennustetaan kasvavan.

Kaksisuuntainen muuttoliike molempiin suuntiin maamme rajojen yli on kasvamassa. Oppilaiden tulee saada koulusta eväitä globaalikansalaisuuteen ja samalla omien kouluyhteisöjemme kehittyminen kohti erilaistuvaa moniarvoisuutta jatkuu.

Opettajuudelta odotetaan nopeasti ja yllättävästi muuttuvassa yhteiskunnassamme paineensietokykyä ja valmiutta julkisten normien mukaiseen päätöksentekoon. Opettaja on virkamies, jonka työtä normeilla ohjataan. Virkamiehisyys ei voi tarkoittaa kyynisyyttä tai välinpitämättömyyttä. Se tarkoittaa kaikille havainnolle avointa aikuisuutta, joka tasapuolisella ja oppilaan tarpeita vastaavalla tavalla välittää ja huolehtii ihmisen kasvusta.

Toisaalta opettajien tulee tuntea vastuunsa oppilashuollon kehittämisestä. Aktiivinen osallistuminen keskusteluun esimerkiksi omassa työyhteisössä ja halu oppia uutta ovat avaimia oppilashuollon toimintatapojen kehittämistyöhön. Tämä voi edellyttää rohkeitakin keskustelun avauksia.

Opettajien toiminnan perusteena ei voi olla pelkkä tunnetila, impulsiivisuus tai omaan persoonallisuuteen liitetty *minun-tapani-opettaa*. Myöskään emme voi toimia kaikkia oppilaita tai

vanhempia miellyttämään pyrkivinä taiteilijoina. Opettajina meidän tulee antaa mahdollisimman realistinen kuva koulupäivistä, ja siksi emme valitettavasti voi aina tuottaa kaikille hyvää mieltä. Koska tavoitteenamme on oppilaan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi, opettajan täytyy nähdä ohjaavat normit ja oppilaiden tarpeet omien valintojensa perusteena. Tukitarpeiden esillenostaminen on tärkeää silloinkin, kun talouden realiteeteiksi kutsutut epäkohdat uhkaavat tukiprosessien toteuttamista.

Opettajuus ei voi olla moniammatillisen kouluyhteisön hierarkiaa johtava ammattilaisuus. Jo puhe opettajista ja *muusta henkilökunnasta* siirtää mainitut *muut* marginaaliin. Oppilashuolto edellyttää moniammatillisen yhteistyön lisäksi koko koulun henkilöstön keskinäistä kunnioittamista ja samanarvoisuutta, joka ilmenee yhdistävän sosiaalisen pääoman vahvuutena. Jokainen koulun aikuinen mahdollistaa yhteisölle jotain tärkeää, ja hänen asemansa tulee olla opettajalle rinnakkainen, eikä epämääräinen *muu*. Kyseessä ei ole vain retoriikka. Käytännön tasolla on kyse siitä, ketkä voivat yhdessä jakaa pukuhuoneensa, kahvihetkensä ja juttutuokionsa saman pöydän ääressä. Mahtuuko niin sanottuun *opettajainhuoneeseen* koko henkilökunta? Vain arjen yhdessä eläminen jaettuine kokemuksineen johtaa keskinäiseen luottamukseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen, jota huolehtiva ja moniammatillinen yhteisöllisyys edellyttää.

Pidän suomalaista peruskoulua innovatiivisena koulutuspolitiikan toteutumana, joka on menestynyt kansainvälisissä vertailuissa hyvin. Peruskoulua ja sen opettajia ei voi vaatia yksin ratkaisemaan yhteiskuntamme ongelmia, mutta opettajien on omalta osaltaan kyettävä heille osoitetun vastuun kantamiseen. Oppilashuolto yhtenä opettajan ydintehtävänä on merkittävä vastuun osoitus. Kouluyhteisö tarvitsee tämän tärkeän tehtävänsä menestykselliseen hoitamiseen toimivan ja riittävän moniammatillisen palvelurakenteen.

Opettajuuden tulee kehittyä oppilashuoltotyön edellyttämien vaatimusten suuntaan. Opettajan ja vanhempien kasvatuskumppanuus tarvitsee sekä julkiselta että yksityiseltä yhteisöltä oppilaan hyvinvointia edistävän kattavan tuen. Toivon voivani tällä tutkimuksella edistää opettajien oppilashuoltotehtävän merkityksellisyyden laajempaa ymmärtämistä.

LÄHTEET

- Abrahamson, P., Boje, T. & Greve, B. 2006. Welfare and families in Europe. Aldershot: Ashgate.
- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusoppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus. Niilo Mäki-instituutti.
- Adler, P.S. & Kwon, S-W. 2000. Social capital: The good, the bad and the ugly. Teoksessa E. L. Lesser (toim.) Knowledge and social capital. Foundations and applications. Boston: Butterworth-Heinemann, 89-115.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1993. Having, loving, being: an alternative to the swedish model of welfare research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.) The quality of life. Oxford: Clarendon press, 88-94.
- Andersson, G., Pösö, T., Väisänen, E. & Wallin, A. 2002. School social work in Finland and other nordic countries: cooperative professionalism in schools. Teoksessa M. Huxtable & E. Blyth (toim.) School social work worldwide. Washington DC: National association of social workers, 77-92.
- Anthias, F. 2006. Belongings in a globalising and unequal world: rethinking translocations. Teoksessa Yuval-Davis (toim.) The situated politics of belonging. London: Sage, 17-31.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the "world" of phenomenography? Scandinavian journal of educational research 42 (4), 415-431.
- Atkinson, P. & Delamont, S. 2005. Analytic perspectives. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 821-840.

Avis, J. 2003. Re-thinking trust in a performative culture: the case of education. *Journal of educational policy* 18 (3), 315-332.

Backlund, Å. 2007. Elevvård i grundskolan. -Resurser, organisering och praktik. Rapport i socialt arbete nr. 121. Stockholms universitet.

Barnacle, R. 2005. Interpreting interpretation: A phenomenological perspective on phenomenography. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press, 47-55.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps E. 1997. Caring school communities. *Educational psychologist* 32 (3), 137-151.

Beaty, L.A. & Alexeyev, E.B. 2008. The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence* 43 (169), 1-11.

Bernstein, B. 1977. *Class, codes and control*. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language. 2nd edition. London: Routledge & Kegan Paul.

Bhatia, S.K. & Bhatia S.C. 2007. Childhood and adolescent depression. *American family physician* 75 (1), 73-80.

Bianco, M. 2005. The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning disability quarterly* 28, 285-293.

Biggs, B.K., Vernberg, E.M., Twemlow, S.W., Fonagy, P. & Dill, E.J. 2008. Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program. *School psychology review* 37 (4), 533-549.

Blatchford, P. 2003. *The class size debate. Is small better?* Maidenhead: Open university press.

Blom, R. 2001. Yhteiskunnan rakennemuutos ja perheiden elinehdot. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 171-192.

Blyth, E. & Cooper, H. 2002. School social work in the United Kingdom: A key role in social inclusion. Teoksessa M. Huxtable & E. Blyth (toim.) *School social work worldwide*. Washington DC: National association of social workers, 15-32.

Bogdan, R. 1982. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Booths, A., Edwards, J.N. & Johnson D.R. 1991. Social integration and divorce. *Social forces* 70 (1), 207-224.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1989. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Second edition. London: Sage publications.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press, 11-31.
- Bowden, J & Green, P. 2005. *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press.
- Brown, K.D. 2005. Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European education* 37 (3), 78-89.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. Association for supervision and curriculum development. *Educational leadership*. March, 40-44.
- Cambra, C. & Silvestre, N. 2003. Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European journal of special needs education* 18 (2), 197-208.
- Capshaw, N.C. 2005. The social cohesion role of the public sector. *Peabody journal of education*. 80 (4). 53-77.
- Case, S. 2001. Learning to partner, disabling conflict: early indications of an improving relationship between parents and professionals with regard to service provision for children with learning disabilities. *Disability & Society* 16 (6), 837-854.
- Catalano, R. F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. & Hawkins J.D. 2004. The importance on bonding to school for healthy development: findings from the social development research group. *Journal on school health* 47(7), 252-261.
- Catts, R. 2007. Quantitative indicators of social capital: measurement in a complex social context. Teoksessa M. Osborne, K. Sankey & B. Wilson (toim.) *Social capital, lifelong learning and the management of place. An International perspective*. Milton Park, Abigdon, Oxon: New York, NY: Routledge, 15-28.

- Cherry, N. 2005. Phenomenography as seen by an action researcher. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press, 56-62.
- Cherryholmes, C.H. 1988. Construct validity and discourses of research. *American journal of education* 96 (3), 421-457.
- Coben, S. & Zigmond, N. 1986. The social integration of learning disabled students from self-contained to mainstream elementary school settings. *Journal of learning disabilities* 19 (10), 614-618.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*. 94, (S95-S120).
- Coleman, J.S. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge: The Belknap press of Harvard University press.
- Colenso, P. 2005. Education and social cohesion: developing a framework for education sector reform in Sri Lanka. *Compare* 35 (4), 411-428.
- Conrad, P. 1992. Mediclization and social control. *Annual review of sociology* 18, 209-232.
- Conrad, P & Schneider, J. 1992. *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. St Louis: C.V. Mosby Company.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F. 2006. Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal on intellectual disability research* 50(6), 432-444.
- Coulling, N. 2000. Definitions of successful education for the looked after child: a multi-agency perspective. *Support for learning* 15 (1), 30-35.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice* 39 (3), 124-130.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. 2004. School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ ethnicity and organizational context. *Social science quarterly* 85 (5), 1259-1274.
- Cutcliffe, J.R. & McKenna, H.P. 1999. Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens. *Journal of advanced nursing* 30 (2), 374-380.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln

(toim.) The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-32.

Douglas, J. D. 1985. Creative interviewing. Beverly Hills, CA: Sage.

Doveston, M. & Keenaghan, M. 2006 Improving classroom dynamics to support student's learning and social inclusion: a collaborative approach. *Support for learning* 21 (1), 5-11.

Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. 2004. Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and special education* 25 (5), 314-323.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.

Evans, D. 2004. Shifting the balance of power?: UK public health policy and capacity building. *Critical Public Health* 14 (1), 51-63.

Finnish national board of education. 2004. National core curriculum for basic education 2004. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education.

Fitch, E.F. 2002. Disability and inclusion: From labelling deviance to social valuing. *Educational theory* 52 (4), 463-477.

Fleming, P., Bamford, D.R. & McCaughley, N. 2005 An exploration of the health and social wellbeing needs of looked after young people - a multi method approach. *Journal of interprofessional care* 19 (1), 35-49.

Forbes, J. 2006. Types of social capital: tools to explore service integration? *International journal of inclusive education* 10 (6), 565-580.

Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.

Fox, C.L. & Butler, I. 2007. "If you don't want to tell anyone else you can tell her": young people's views on school counselling. *British journal on guidance & counselling* 35 (1), 97-114.

Francis, H. 1993. Advancing phenomenography: questions of method. *Nordisk Pedagogik* 13, 68-75.

- Freeth, S. 2001. Sustaining interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care* 15 (1), 37-46.
- Froggatt, K. A. 2001. Using computers in the analysis on qualitative data. *Palliative medicine* 15, 517-520.
- Frowe, I. 2005. Professional trust. *British journal of educational studies*, 53(1), 34-53.
- Fukuyama, F. 1995. *Trust. The social virtues and the creation of prosperity.* New York: Simon & Schuster.
- Furedi, F. 2004. Reflections on the medicalisation of social experience. *British journal of guidance & counselling* 32 (3), 413-415.
- Gerard, J.M. & Buehler, C. 2004. Cumulative environmental risk and youth maladjustment: The role of youth attributes. *Child development* 75 (6), 1832-1849.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 2001. *Sociology.* 4th edition. Cambridge: Polity Press.
- Goodenow, C. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the schools* 30, 79-90.
- Graham, M. & Bruce, E. 2006. "Seen and not heard" Sociological approaches to childhood: black children, agency and implications for child welfare. *Journal of sociology & social welfare* 33 (4), 51-67.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. 2005. Reform of the social sciences and of universities through action research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research.* 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 43-64.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage publications, 105-117.
- Guba, E.G. & Lincoln Y.S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research.* 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 191-216.
- Hafferty, F.W. 2006. Medicalisation reconsidered. *Society* 43 (6), 41-46.

- Hakala, J. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-23.
- Hamblin, D. 1979. The teacher and pastoral care. Oxford: Basil Blackwell.
- Hanifan, L.J. 1916. The rural school community center. *Annals of the American academy of political and social science* 67, 130-138.
- Hanks, C.A. 2008. Social capital in an impoverished minority neighbourhood: Emergence and effects on children's mental health. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing* 21(3), 126-136.
- Harding, J. 1998. Sex, surveillance and HRT. Teoksessa A. Petersen & R. Bunton (toim.) Foucault, health and medicine. London: Routledge, 134-150.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: History and practice* 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, D. 1982. The challenge for the comprehensive school. *Culture, curriculum and community*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hartley, D. 2007. Organizational epistemology, education and social theory. *British journal of sociology of education* 28 (2), 195-208.
- Hasselgren, B. 1989. Fenomenologi och fenomenografi; vad är det för skillnad på det? Teoksessa R. Säljö (toim.) Som vi uppfattar det. Lund: Studentlitteratur, 103-111.
- Hasselgren, B. 1993. Tytti Soila och den fenomenografiska ansatsen. *Nordisk Pedagogik* 13, 148-153.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1996. Phenomenography: A "good for nothing brother" of phenomenology? or phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenography. Reports from the department of education research. Göteborg university. No 1996:05. Luettavissa <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/goodno2.html> Tulostettu 28.9.2006
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Helterbran, V.R. 2008. Professionalism: Teachers taking the reins. *The clearing house* 81 (3), 123-127.

- Henry, K. & Slater, M. 2007. The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal on school health* 77 (2), 67-74.
- Heyting, F., Kruithof, B. & Mulder, E. 2002. Education and social integration: on basic consensus and the cohesion of society. *Educational theory* 52 (4), 381-396.
- Hill L. & Werner N.E. 2006. Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the schools* 43 (2), 231-246.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hjern, A., Alfven, G. & Östberg, V. 2008. School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta paediatrica* 97, 112-117.
- Ho, A. 2004. To be labelled or not to be labelled: that is the question. *British journal on learning disabilities* 32, 86-92.
- Holstein J.A. & Gubrium J.F. 1995. The active interview. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Horton, C. & Cruise, T. 2001. Child abuse & neglect. New York: The Guilford Press.
- van Hoven, B. & Poelman, A. 2003. Using computers for qualitative data analysis: an example using NUD.IST. *Journal on geography in higher education* 27 (1), 113-120.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Juva: Bookwell.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS- kustannus, 23-32.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Huxtable, M. & Blyth, E. 2002. Introduction. Teoksessa M. Huxtable & E. Blyth (toim.) School social work worldwide. Washington DC: National association of social workers, 1-14.

- Hyttiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta universitatis Lapponiensis* 55. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, J. 1995. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.
- Hämäläinen, J. 2005. Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 51-60.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Ickes, W. & Gonzales, R. 1996. "Social" cognition and social cognition: From the subjective to the intersubjective. Teoksessa J.L. Nye & A.M. Brower (toim.) What's social about social cognition? Thousand Oaks CA: Sage Publications, 285-308.
- Isoherranen, K. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 243. Turun yliopisto.
- Jacelon, C.S. & O'Dell K. 2005. Analyzing qualitative data. *Urologic nursing* 25 (3), 217-220.
- Jackson, C., Henriksen, L., Dicinson, D. & Levine, D.W. 1997. The early use of alcohol and tobacco: Its relation to children's competence and parents behavior. *American journal of public health* 87 (3), 359-364.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 40-50.
- James, D.J., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P., Henry, B. & CAMHS. 2006. One School's experience of engaging with a comprehensive anti-bullying programme in the irish context: Adolescent and teacher perspectives. *Pastoral care*. December, 39-48.
- Jarvis, P. 1992. Paradoxes of learning: on becoming an individual in society. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jastrowski, K.E., Berlin, K.S., Sato, A.F. & Davies W.H. 2007. Disclosure of attention - deficit/hyperactivity disorder may minimize risk of social rejection. *Psychiatry* 70 (3), 274-282.

Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 98.

Jauhiainen, A. 2002. Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 67-78.

Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuva. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli, (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 83-124.

Kajanoja, J. 2001. Huono-osaisuuden hinta. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 193-208.

Kalkkinen, P. & Peltonen, H. 2007. Oppilashuoltoryhmät. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 77-82.

Kalkkinen, P. & Pyöriä, A. 2007. Koulupsykologi ja -kuraattori. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 83-89.

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. Bookwell, 9-22.

Karvonen, S., Vikat, A. & Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of adolescence* 28, 1-16.

Kasvatus- ja perheneuvonta 2007. Tilastotiedote 26/2008. Stakes.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 559-604.

Kennedy, A. 2007. Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. Research papers in education 22 (1), 95-111.

Kincheloe, J.L. & McLaren, P. 2005. Rethinking critical theory and qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 303-342.

Kirk, J. & Miller, M.L. 1986. Reliability and validity in qualitative research. Qualitative research methods series 1. Beverly Hills, CA: A Sage university paper.

Klasen, H. 2000. A name, what's in a name? The medicalization of hyperactivity, revisited. Harvard review of psychiatry. March/ April, 334-344.

Kleiman, P. 2008. Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. Innovations in education and teaching international. 45 (3), 209-217.

Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere university press.

Koivusilta, L. & Rimpelä, A. 2002. Koulu terveydellisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa I. Kangas I. Keskimäki, S. Koskinen, K. Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita. 221-235.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta universitatis Tampensis 887. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Korkeakoski, E. 2005a. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Luettavissa http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_9.pdf Tulostettu 4.3.2007

Korkeakoski, E. 2005b. Perusturva ja erityisopetus oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin tukena. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 125-130.

Luettavissa http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_10.pdf
Tulostettu 4.3.2007

Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.

Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory- menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kosunen, E., Vikat, A., Gissler, M. & Rimpelä, M. 2002. Teenages pregnancies and abortions in Finland in the 1990's. Scandinavian journal of public health 30, 300-305.

Kouluhallitus 1979. Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1979-1984. Kouluhallitus 30.11.1978. Valtion painatuskeskus/monistus.

Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2. korjatun painoksen lisäpainos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus 1987. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.

Labonte, R. & Laverack, G. 2001. Capacity building in health promotion, Part. 2: Whose use? And with what measurement? Critical public health 11 (2), 129-138.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkkitehtuurin jännitteitä. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.

Lapin lääninhallitus. 2005. Lapin läänin peruspalvelujen arviointiraportti 2004. Lapin läänin lääninhallituksen julkaisusarja 1/2005. Luettavissa [http://www.laaninhallitus.fi/lh/biblio.nsf/D2AD0F6DE60BADBEC2256FC70031C7BD/\\$file/Sivistystoimi.pdf](http://www.laaninhallitus.fi/lh/biblio.nsf/D2AD0F6DE60BADBEC2256FC70031C7BD/$file/Sivistystoimi.pdf) Tulostettu 27.10.2007

Lastensuojelu 2007. 2007. Tilastotiedote 23/2008. Stakes.

Leat, D., Lofthouse, R. & Taverner, S. 2006. The road taken: professional pathways in innovative curriculum development. Teachers and teaching: theory and practice 12 (6), 657-674.

- Lehto, M. 2003. Sosiaalipolitiikka ja hyvinvointivaltion tulevaisuus. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-34.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Lesser, E. 2000. Leveraging social capital in organizations. Teoksessa E. Lesser (toim.) Knowledge and social capital. Foundations and applications. Boston: Butterworth-Heinemann, 3-16.
- Libbey, H.P. 2004. Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of school health* 74 (7), 274-283.
- Loranca-Garcia, S. 2000. Building local social capital in the european union: Partnerships and the third union. Teoksessa J. Kajanoja & J. Simpura (toim.) Social capital global and local perspectives. VATT publications 29, 109-122.
- Luhmann, N. 1995. Social systems. Stanford: Stanford university press.
- Luopa, P., Sinkkonen, A., Jokela, J., Puusniekka, R. & Pietikäinen, M. 2006. Kouluterveys 2006: Lapin lääninraportti. Helsinki: Stakes.
- Lupton, D 1998. Foucault and the medicalisation critique. Teoksessa A. Petersen & R. Bunton (toim.) Foucault, health and medicine. London: Routledge, 94-110.
- Madsen, B. 2001. Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, K. 1999. Making changes with key questions in medical practices. Studying what makes a difference. Teoksessa B. F. Crabtree & W.L. Miller (toim.) Doing qualitative research. Toinen painos. Thousand Oaks CA: Sage publications, 313-330.
- Mandell, D. S., Davis, J.K., Bevans, K. & Guevara, J.P. 2008. Ethnic disparities in special education labelling among children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Journal on emotional and behavioural disorders* 16 (1), 42-51.
- Martin, M. 2005. The causes and nature of bullying and social excusion in schools. *Education journal* 86, 28-30.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Marton, F., Dall'Alba G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International journal of educational research* 19 (3), 277-300.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development* 24 (4), 335-348.
- Matikainen, T. 2005. Erityisopeuksen saatavuus, toimivuus ja laatu Lapin läänissä. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 92-100.
- Maxwell, J. A. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review* 62 (3), 279-300.
- McClelland, A. 2002. Mutual obligation and the welfare responsibilities of government. *Australian journal of social issues* 37 (3), 209-224.
- McGonigal, J., Doherty, R., Allan, J., Mills, S., Catts, R., Redford, M., McDonald, A., Mott, J. & Buckley, C. 2007. Social capital, social inclusion and changing school contexts: a scottish perspective. *British journal of educational studies* 55 (1), 77-94.
- McNelis, A.M., Musick, B., Austin, J.K., Larson, P. & Dunn, D.W. 2007. Psychosocial care needs of children with recent-onset asthma. *Journal for specialists in pediatric nursing* 12 (1), 3-12.
- Messiou, K. 2002. Marginalization on primary schools: listening to childrens voices. *Support for learning* 17 (3), 117-121.
- Messiou, K. 2006. Conversations with children: making sense of marginalisation on primary school settings. *European journal of special needs education* 21 (1), 39-54.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mikser, R. 2006. Legitimacy of the German concept socialpedagogy. A social-epistemological analysis. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B. 293*. Tartu university press.
- Mishler, E. 1990. Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard educational review* 60 (4), 415-442.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia*

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Moiseyenko, O. 2005. Education and social cohesion. Higher education. Peabody journal of education 80 (4), 89-104.

Mollenhauer, K. 1993. Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10. painos. Basel: Beltz.

de Monchy, M., Pilj, S.J. & Zandberg, T. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. European journal of special needs education 19 (3), 317-330.

Morrice, L. 2007. Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital. International journal of lifelong education. 26 (2), 155-172.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.

Nelson, E. & While, D. 2001. Pastoral care for children of cancer patients. Pastoral care. September, 2-9.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.

Nikkanen P. 1998a. Tulosvastuu ja laatu vastuullisuus koulutyössä. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie (toim) Talousnäkökulmia koulun laadunkehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, 9-13

Nikkanen, P. 1998b. Koulun johtajien kokemuksia tulosvastuunsa kantamisesta. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie P. (toim) Talousnäkökulmia koulun laadunkehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, 14-23.

Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. & Walker, M. 2001. Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. British journal of sociology on education 22 (2), 227-244.

Noddings, N. 2005. The challenge to care in schools. An alternative approach to education. 2nd edition. New York: Teachers college press, Columbia university.

Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. 2005. Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: care, health & development* 31 (6), 639-701.

Nordmann, N. 2001. The marginalisation of students with learning disabilities as a function of school philosophy and practice. *Journal on moral education* 30 (3), 273-286.

Nyqvist, F. 2009. Social capital and health. Variations, associations and challenges. Turku: Pallosalama

Näsman, E. & Lunden, A. 1980. Elevvård – till vems bästa? Stockholm: Prisma.

OECD 1997. Education and equity in OACE countries. Paris: OECD Publications.

Opetushallitus 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2005. Основы учебного плана обязательного базового обучения 2004. (Opetussuunnitelman perusteiden venäjänkielinen tiivistelmä) Luettavissa www.edu.fi/julkaisut/opsvenaja/pdf. Tulostettu 8.10.2008.

Opetusministeriö 2000. Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2000:20.

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

Opetusministeriö 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4.

Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27.

Oppilashuoltokomitean mietintö 1974. Komiteanmietintö 1973:151. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

O'Reilly, C.A., Caldwell D.F. & Barnet W.P. 1989. Work group demography, social integration and turnover. *Administrative science quarterly* 34, 21-37.

- Outakoski, N., Tuunainen, K., Happonen, H. & Ihatsu, M. 1988. Erityisopetus harvaan asutussa kunnassa. Kouluhallituksen julkaisu. Nro 10. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian journal of educational research* 47 (2), 145-156.
- Parsons, C. 1999. Social inclusion and school improvement. *Support for learning* 14 (4), 179-183.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, G., Bond, L., Carlin J.B., Thomas, L., Butler, H., Ed, D., Glover, S., Catalano, R. & Bowes, G. 2006. Promoting social inclusion in schools: A group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American journal of public health* 96 (9), 1582-1587.
- Pedder, D. & McIntyre, D. 2006. Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational review* 58 (2), 144-157.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallissalan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisu 33.
- Peltonen, H. & Säävälä, T. 2002. Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 182-199.
- Peltonen, H. 2005. Oppilaasta huolehtiminen – oppilashuolto peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino kustannus, 255-267.
- Peltonen, H. & Kalkkinen, P. 2007. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 40-48.
- Pietikäinen M. & Ala-Laurila E. 2002. Oppilashuoltotyö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim, 221-224.

- Pilgrim, D. & Bentall, R. 1999. The medicalisation of misery: a critical realist analysis of the concept of depression. *Journal on mental health* 8 (3), 261-274.
- Pillemer, K., Moen, P., Wethington, E & Glasgow, N. 2000. Introduction. Teoksessa K. Pillemer, P. Moen, E. Wethington & N. Glasgow (toim.) *Social integration in the second half of life*. Baltimore: The Johns Hopkins University press, 1-16.
- Posch, P. 2000. Community, school change and strategic networking. Teoksessa H. Altrichter & J. Elliot (toim.) *Images of educational change*. Buckingham: Open university press, 55-65.
- Print, M. & Coleman, D. 2003. Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge journal of education* 33 (1), 123-149.
- Pukkala, T. 2006. Millaiset avioliitot kestävät? Pitkässä parisuhteessa eläneiden käsitykset pysyvän avioliiton avaimista. *Acta universitatis Lapponiensis* 106. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä: lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Sitra
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putus, T. & Rimpelä, M. 2007. Työolot ja työolotarkastukset. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 56-68.
- Puura, K. 2002. Ala-asteikäisten masennus. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Helsinki: Duodecim, 100-203.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 125-146.
- Pönkkö, M.-L. 2005. Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju. *Acta Universitatis Ouluensis. Medica. D 867*. Oulu: Oulu University Press.
- Ramsden, P., Masters, G., Stephanou, A., Walsh, E., Martin, E., Laulliard, D & Marton, F. 1993. Phenomenographic research and the measurement of understanding: an investigation of student's conceptions of speed, distance and time. *International journal on educational research* 19 (3), 301-316.

- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä: sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastatteluiden ja dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Turku: Turun yliopisto.
- Rantanen, T. & Hilasvuori, T. 2002. Opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuuriset esteet. *Kasvatus* 33 (1), 85-96.
- te Riele, K. 2006. Youth "at risk": further marginalising the marginalized? *Journal of education policy* 21 (2), 129-145.
- Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä koulu yhteisö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Helsinki: Duodecim, 86-93.
- Rimpelä, M. 2007a. Terveystiedon edistäminen. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 17-23.
- Rimpelä, M. 2007b. Perustietoja kouluista. Teoksessa M. Rimpelä, A.-M. Rogoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa. Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille*. Helsinki: Stakes ja Opetushallitus, 35-39.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Kasvatustieteiden tutkimuksia 18*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13-78
- Roth, W.-M. Lawless, D. & Masciotra, D. 2001. Spielraum teaching. *Curriculum inquiry* 31 (2), 183-207.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä eristyispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97*. Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma - käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. *VATT-tutkimuksia* 81.
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M & Siara, B. 2008. Social networks, social support and social capital: The experiences of recent polish migrants in London. *Sociology* 42 (4), 672-690.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Saulio, M. 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa P. Koivula (toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. Helsinki: Opetushallitus, 11-31.
- Scheurich, J.J. 1997. *Research method in the postmodern. Qualitative studies series 3*. Lontoo: Falmer press.
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research*. New York: Teacher College Press.
- Senge, P. 1993. *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Chatham: Century business.
- Shenton, A. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22, 63-75.
- Shochet, I.M., Dadds M.R., Ham, D. & Montague R. 2006. School connectedness is an underemphasied parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of clinical child and adolescent psychology* 35 (2), 170-179.
- Siekinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-58.
- Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data. Kolmas painos*. Lontoo: Sage publication.
- Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä”: koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Helsinki: Finn lectura.
- Sosiaali- ja terveysministeriö & Suomen kuntaliitto 2004. *Kouluterveydenhuollon laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:8*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. *Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön ja uudistamistyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:67*.
- Spicker, P. 1984. *Stigma and social welfare*. London: Croom Helm.

- Stakes, 2002. Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Oppaita 51.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research. Toinen painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sugai, G. 2003. Commentary, establishing efficient and durable systems of school-based support. School psychology review 32 (4), 530-535.
- Suomen kuntaliitto 2008. Lapsipolitiikka. Luettavissa http://www.kunnat.net/k_peruslistasivu.asp?path=1;29;353;10336;5652
Tulostettu 3.1.2009
- Suomen vanhempainliitto 2008. Kuntien lapsipoliittiset ohjelmat. www.ecredo.fi/svl/data/liitteet/kuntien_lapsipoliittiset_ohjelmat.doc
Tulostettu 3.1.2009
- Svensson, L. 1989. Fenomenografi och kontextuell analys. Teoksessa R. Säljö (toim.) Som vi uppfattar det. Lund: Studentlitteratur, 33-52.
- Säljö, R. 1994. Minding action. Conceiving of the World versus participating in cultural practices. Nordisk pedagogic 2, 71-80.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tan, K. 2008. Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. Higher education research & development 27 (1), 15-29.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1998. Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource. Kolmas painos. New York: John Wiley & Sons.
- Terho, P. 2002. Kouluterveydenhuollon historiaa. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen, (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim, 12-17.
- Tichenor, M. S. & Tichenor, J.M. 2004. Understanding teachers' perspectives on professionalism. The professional educator 27 (1&2) Fall 2004 & Spring 2005, 89-95.
- Tierney, W.G. & Dille, P. 2001. Interviewing in education. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousand Oaks, CA: Sage, 453-471.
- Tilastokeskus. 2008. www-sivusto. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat lääneittäin ja kunnittain syksyllä 2007. Luettavissa

http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tau_007.html
Tulostettu 6.2.2009.

Tobin, G.A. & Begley, C.M. 2004. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of advanced nursing* 48 (4), 388-396.

Torsheim, T. & Wold, B. 2001. School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of adolescence* 24, 701-713.

Trigwell, K. 2006. Phenomenography: an approach to research into geography education. *Journal on geography in higher education* 30 (2), 367-372.

Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E. & Ramsden, P. 2005. University teachers' experiences of change in their understandings of the subject matter they have taught. *Teaching in higher education* 10 (2), 251-264.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. *Acta universitatis Lapponiensis* 135. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tuunainen, K. 2002. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 13-22.

Uekawa, K., Aladjem, D.K. & Zhang Yu. 2006. Impact of comprehensive school reform on social capital and pedagogical change. *Journal of education for students placed at risk* 11 (3&4), 295-307.

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography. *Nordisk pedagogik* 3, 134-147.

Unesco & OECD 2001. *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators*. Paris: Unesco publishing.

Utbildningsstyrelsen 2004. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Warren C. A.B. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousand Oaks, CA: Sage, 83-101.
- Webb, R., Vuillamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2002. Luokanopettajan työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 35-60.
- Webb, R., Vuillamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. Scandinavian journal of educational research 48 (2), 169-188.
- Werning, R., Löser, J. & Urban, M. 2008. Cultural and social diversity. An analysis of minority groups in german schools. The journal of special education 42 (1), 47-54.
- Verweij, M. 1999. Medicalization as a moral problem for preventive medicine. Bioethics 13 (2), 89-113.
- West, P., Sweeting, H. & Leyland, A. 2004. School effects on pupils' health behaviours: evidence in support of the health promoting school. Research papers in education 19 (3), 261-291.
- White, K. 2002. An introduction to sociology of health and illness. London: Sage publications.
- WHO 2006. Health promotion: follow-up to 6th global conference on health promotion. World health organisation. Report by the secretariat. EB 117/11, 16. January.
- Williams, J.H., Horvath, V.E., Wei, H., Van Dorn, R.A. & Johnson-Reid, M. 2007. Teachers' perspectives of childrens mental health service needs in urban elementary schools. Children & Schools 29 (2), 95-107.
- Wilson, D. 2004. The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. Journal on school health 47 (7), 293-299.
- Woolcock, M. 2000. Social capital: the state of the notion. Teoksessa J. Kajanoja & J. Simpura (toim.) Social capital global and local perspectives. VATT publications 29, 15-40.

Wylie, K. 2004. Citizenship, identity and social inclusion: lessons from Northern Ireland. *European journal of education* 39 (2), 237-248.

Väärälä, R. 1993. Paikallisuus palvelujärjestelmien kehittämisessä. Teoksessa Hokkanen (toim.) *Näkökulmia hyvinvointipalvelujen tutkimukseen*. Hyvinvointipalveluprojekti, osaraportti 4. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu N:o 39.

Zentralamt für Unterrichtswesen. 2004. *Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. Helsinki: Edita Prima.

Ziden, L., Wenestam C.G. & Hansson-Scherman, M. 2008. A life-breaking event: early experiences of the consequences of a hip fracture for elderly people. *Clinical rehabilitation* 22, 801-811.

Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso*. Tampere: Vastapaino.

Ziehe, T. 2009. "Normal learning problems" in youth. In the context of underlying cultural convictions. Teoksessa K. Illeris, (toim.) *Contemporary theories of learning*. Chippenham: Routledge, 184-199.

Zola, I.K. 1972. Medicine as an institution of social control. *Sociological review* 20, 487-504.

Zvoch, K. 2006. Freshman year dropouts: interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal on education for students placed at risk* 11 (1), 97-117.

Åkerlind, G. 2005a. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research & development* 24 (4), 321-334.

Åkerlind, G. 2005b. Learning about phenomenography: Interviewing, data-analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press, 63-73.

Åkerlind, G. 2005c. Ways of experiencing being a university researcher. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT university press, 145-155.

Åkerlind, G. 2008. Growing and developing as a university researcher. *Higher education* 55, 241-254.

Övretveit, J. 1993. *Coordinating community care. Multidisciplinary teams and care management*. Buckingham: Open university press.

LAIT

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Perusopetuslaki 21.8.1998/628, muutokset 23.12.1999/1288, 13.6.2003/477
ja 19.12.2003/1136

Hallintolaki 6.6.2003/434

Kansanterveyslaki 28.1.1972/66

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 21.5.1999/621

Lastensuojelulaki 5.8.1983/683

Lastensuojelulaki 13.4.2007/ 417

Terveysuojelulaki 19.8. 1994/763

Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738

LIITE 1

Oppilashuoltoa määrittelevä teksti (Opetushallitus 2004, 22-23)

4.5 Oppilashuolto

Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielen-terveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia.

Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuollolla tuetaan yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä fyysisistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa.

Oppilashuollolla edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain.

Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuolto-palveluista vastaaville viranomaisille. Sitä toteutetaan hyvässä yhteistyössä kotien kanssa. Yksittäistä oppilasta koskevien tarvittavien oppilashuollollisten tukitoimien suunnittelussa tulee kuulla lasta tai nuorta ja huoltajaa. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, lapsen, nuoren ja heidän huoltajiensa kunnioittaminen sekä eri osapuolien tiedonsaantia ja salassapitoa koskevat säännökset. Oppilashuoltotyötä voidaan koordinoida ja kehittää moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.

Opetussuunnitelma tulee oppilashuollon osalta laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa.

Opetussuunnitelmaan tulee laatia suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet:

- toiminta kouluyhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi
- oppilaalle tarjottava yleinen oppilashuollollinen tuki ja ohjaus koulunkäynnissä sekä lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa
- yhteistyö opetussuunnitelman tai henkilökohtaisen opetuksenjärjestämistä koskevan suunnitelman laatimisessa ja seuraamisessa sekä jatko-opintojen suunnittelussa
- oppilaalle tarjottava oppilashuollollinen tuki erilaisissa vaikeuksissa ja kurinpitorangaistuksen yhteydessä sekä silloin, kun opetukseen osallistuminen on evätty
- oppilashuollon yhteistyö kodin, koulun, oppilashuollon palvelun asiantuntijoiden tai muiden asiantuntijoiden ja paikallisten tukiverkostojen kanssa
- toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi:
 - o poissaolojen seuranta
 - o kiusaaminen, väkivalta ja häirintä
 - o mielenterveyskysymykset
 - o tupakointi ja päihteiden käyttö
 - o erilaiset tapahtumat, onnettomuudet ja kuolemantapaukset
- koulumatkakuljetuksissa yleiselle turvallisuudelle asetettujen tavoitteiden toteuttaminen
- kouluruokailun järjestämisessä huomioon otettavien terveys- ja ravitsemuskasvatuksen ja tapakasvatuksen tavoitteet

LIITE 2

Tervehdyskirje opettajille

Hyvä opettaja!

Olen Teija Koskela ja toimin Lapin yliopiston harjoittelukoululla laaja-alaisena erityisopettajana. Teen väitöskirjatutkimusta oppilashuollosta opettajan työtehtävänä. Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa kuva siitä, miten peruskoulun opettajat Lapissa ovat kokeneet oppilashuollollisen tehtävänsä ja toimintaympäristönsä, sen rakenteen ja toimintavaihtoehdot. Tutkimuksen tietoa voidaan hyödyntää opettajille suunnatun peruskoulutuksen sekä täydennyskoulutuksen toteuttamisessa, kouluyhteisöjen koulutuksessa ja toimintamallien kehittämisessä sekä toivottavasti myös kuntahallinnossa. Kyse on haja-asutusalueella toimivan peruskoulun opettajan työn tutkimisesta.

Haastattelu toteutetaan toivomustenne mukaan esim. asuin- tai työskentelypaikkakunnallanne. Tulosanalyysin vuoksi pyydän lupaanne haastattelun nauhoittamiseen. Takaan jokaisen haastateltavan nimettömyyden.

Kirjaan tähän alle muutaman aloituskysymyksen, joista toivon teidän valitsevan itsellenne mielekkään vaihtoehdon. Kysymyksiä, joista voimelähteä liikkeelle voivat olla esim. seuraavat:

Mitä oppilashuoltotyö teidän arjessanne on?

Mitä oppilashuoltotyö vaatii opettajalta?

Millaiset ovat oppilashuoltotyön resurssit työyhteisössasi?

Mihin oppilashuoltoa tarvitaan teidän koulullanne?

Miten arvioisit saamaasi koulutusta, joka liittyy oppilashuoltoasioiden hoitamiseen?

Voimme myös aloittaa jollain muulla teidän valitsemallanne näkökulmalla. Kysymysten läpikäyminen ei ole välttämätöntä. Tärkeintä minulle on kuulla käsityksenne oppilashuollosta ja oppilashuoltotyöstä. Tarkoituksena on, että kannaltanne tärkeät näkökulmat nostetaan keskusteluun. Tarvitsen siinä tukeanne, sillä itse en ehkä osaa niitä kaikkia ottaa puheeksi. Toivon, että haastattelutilanteesta tulee avoin keskustelu. Haastattelutilanteessa teen jatkokysymyksiä ja pyydän teitä myös kommentoimaan omia ajatuksiani.

Kaiken kaikkiaan aikaa kuluu puolestatoista tunnista kolmeen tuntiin riippuen siitä, mitä kaikkea asiasta haluatte ottaa esiin.

Toivon, että voimme sopia haastattelusta puhelimitse tai sähköpostitse. Voitte soittaa minulle numeroon xxxx. Voitte myös jättää soittopyynnön joko tekstiviestinä tai sähköpostitse teija.koskela@xxxxx. Vastaan mielelläni myös kysymyksiinne.

Annatte haastattelun myötä merkittävän tuen työskentelylleni. Teette mahdolliseksi tutkimukseni, jolla pyrin antamaan puheenvuoron Lapin peruskoulujen opettajille.

Yhteistyöhön ryhtymisestä kiittäen
Teija Koskela
KM, Lapin yliopiston harjoittelukoulu

LIITE 3

Esimerkki analyysin loppuvaiheesta

Oppilashuoltoon oppiminen ammatillisessa kehittämisessä. Aineistossa kaikkiaan 48 sitaattia. Esimerkkiin valittu sitaatteja kahdeksasta eri haastattelusta.		
Opettajan peruskoulutuksessa	Täydennyskoulutuksessa	Omaehtoisesti ja työyhteistön tuella
<p>"Mää olin hirveän pettynyt niiku yliopistossa ylipäätänsä siihen, että ko me koettiin kaikki tai luultiin että me saadaan jotenki semmosta konkreettista materiaalia (...) niin kyllä se oli niin vähästä kuitenkin..."</p> <p>"... kyllähän se on semmonen sarka, jota ei kyllä ainakaan siinä koulutuksessa, jonka mä oon saanu, niin onko sitä ollu juuri ollenkaan."</p> <p>"Mie olen saanu enemmän koulutusta muualla oppilashuoltoon, kuin varsinaisessa opettajankoulutuksessa"</p> <p>"...niin tää peruskoulutuksessa sillon kun muodollista pätevyyttä hankkii, niin se oli aika heikko tai siis se oli vähäistä."</p> <p>"Mutta, no, se anti on ollu niiku pientä ja ehkä opiskelijana ei ehkä ole osannukkaan oikeita asioita sieltä koulutuksestansa ottaakkaan oppilashuoltotyöhön liittyen..."</p> <p>"...että sieltä on saanu evhät, vaikka ehkä just ei sillä nimellä..."</p>	<p>"... vaikka niitäkin on kyllä monesti, niin ku on aivan tyhjänpäiväsiä, mitkä niiku on jo tienny etukäteen ja joita tuntuu, että niistä ei oo saanu sillä tavalla paljon uutta..."</p> <p>"...mielelläni käyn koulutuksissaki, mutta tota meillä on niin vähä hankalaa, että monesti kun ois vaikka mitä hyviä koulutuksia niin sitte ku on kuitenkin rajoitettu että yks koulutus per opettaja per oliko se nyt lukuvuosi vai - kausi, että ku se on täältä niin ku lähtee johonki Helsinkiin, kallista..."</p> <p>"oikeestaan, että mulla viime talvena olis ollu yhen kerran mahdollisuus, vapaa-aikana täällä järjestettiin oppilashuoltotyöryhmään liittyvä koulutus ja siihen minä en osallistunu, en muista mistä syystä, mutta se onki sitten ainut oppilashuoltoon liittyvä koulutus, jonka minä olen täällä (paikkakunta ja vuosiluku TK) -sta mä olen ollu täällä töissä, niin muuta koulutusta en ole hoksannut tai sitten en muista."</p>	<p>"...sitten on välillä kuullu sitten jostain opiskelukaverilta Helsingissä sitte, että kun he on käyneet jollain luennoilla, että mitä siellä nyt, uusia säädöksiä, että nyt ei saakkaan HOJKSeihin kirjoittaa tämmöstä ja niinku tähän on tullu uusia lakipykälä ja me ei olla tiedetty niistä mitään..."</p> <p>"Työn, työn kautta. Ei ainakaan koulutuksen."</p> <p>"Miten oon oppinu, kantapään kautta, tilanteitten mukana ja niitten kulloistenkin tapausten mukana että tuota..."</p> <p>"... että se työyhteisö, jos se on niiku hyvin organisoitu, nää oppilashuolto, niin kyllähä niistä on niinku kaikista eniten oppinu, että mikä on se tavallaan se rinki, se turvarinki, johon voi ottaa yhteyttä..."</p> <p>"...että olen joutunu ihan kirjoista etsimään, että kun on vaikka tämmönen ADHD-lapsi luokassa..."</p>