

**OPPILASHUOLTORYHMÄN JÄSENTEN KÄSITYKSIÄ
OPPILASHUOLTOTYÖSTÄ**

Erityisesti sen ongelmakohtista

Sirpa Rintamäki

**Kasvatustieteen
pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
syksy 1997**

TIIVISTELMÄ

Oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksiä oppilashuoltotyöstä - erityisesti sen ongelmakohdista

Rintamäki Sirpa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

syksy -97

Oppilashuoltoryhmän jäsenet ovat avainasemassa oppilashuollon toteutumisessa. Tässä työssä pyrin hahmottamaan oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksiä oppilashuollosta. Tarkastelemalla heidän käsityksiään oppilashuoltoryhmän työstä, sen roolista ja ongelmakohdista sekä kehittämistarpeista pyrin pääsemään käsiksi siihen, miten he hahmottavat oppilashuoltotyötä. Erityisesti haluan keskittyä ongelmakohdiksi koettuihin asioihin, koska sitä kautta voisi päästä käsiksi kehittämisen suurimpiin haasteisiin.

Tutkimusaineistoni keräsin Vaasan kaupungin oppilashuoltoryhmien jäseniltä teemahaastattelun avulla touko- kesäkuussa 1995. Haastateltavia valikoidessani pyrin saamaan mukaan eri ammattien edustajia, joilla oli suhteellisen pitkäaikainen kokemus oppilashuoltoryhmän jäsenyydestä. Näin pyrin saamaan mahdollisimman kattavan aineiston. Kustakin oppilashuoltoryhmästä haastattelin yhtä jäsentä.

Selvittäessäni ja tulkitessani oppilashuoltoryhmien jäsenten oppilashuoltoa koskevia käsityksiä ja mielipiteitä pyrin kuvailemaan ja ymmärtävään lähestymistapaan. Saamani aineisto, haastattelun teema- alueet sekä teoria muodostivat aineiston luokittelun perustan. Päätelyn ja tulkinnan avulla pyrin tarkastelemaan aineiston sisältämien merkitysten laadullista erilaisuutta, en niinkään havaintojen määrää tai edustavuutta tietyssä luokassa.

Tulokset osoittavat käytännön kysymyksien olevan pääosassa oppilashuoltoryhmän luonteeltaan korjaavassa ja yksilökeskeisiin toimenpiteisiin suuntautuvassa työssä. Aikaa ja voimavaroja ei koettu jäävän ennaltaehkäisyyn ja yhteisten toimintalinjojen pohtimiseen erillään oppilaiden asioiden hoitamisesta.

Oppilashuoltoryhmän työntekijät kokevat myös tietynlaista ahdistuneisuutta siitä, että työ painottuu niin kovasti yksilökeskeiseen, korjaavaan työhön. Työn haasteellisuuden ja vaativuuden sekä sen toteuttamiseksi annettujen edellytysten välillä koetaan epäsuhtaisuutta. Taloudellisten ja muidenkin resurssien niukkuus saa oppilashuoltotyön ajautumaan helposti ajautumaa tietynlaiseen noidankehään. Tällöin koetaan voitavan keskittyä vain kaikkein vaikeimmassa olevien oppilaiden auttamiseen pääsemättä koskaan ennaltaehkäisevän työn avulla vaikuttamaan siihen, ettei näihin todella vaikeisiin tilanteisiin päädyttäisi niin usein.

Hakusanat

oppilashuolto
yhteistyö
lastensuojelu
koulukuraattorit
koulupsykologit
kouluympäristö

SISÄLLYS

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	1
2. OPPILASHUOLTO	3
2. 1. Oppilashuollon käsite ja tavoitteet	3
2. 2. Oppilashuollon vaiheita ja osa- alueisiin jaottelua	6
2. 3. Psykososiaalisen oppilashuollon toteuttaminen	11
2. 3. 1. Säädöspohja	11
2. 3. 2. Toimintaperiaatteet ja organisointi	13
2. 4. Psykososiaalinen oppilashuolto tämän päivän peruskoulussa	15
2. 4. 1. Oppilashuoltotyön tarpeesta ja haasteista	15
2. 4. 2. Oppilashuoltotyön nykytilanteesta ja kehitysnäkymistä	20
3. OPPILASHUOLTORYHMÄ	23
3. 1. Oppilashuoltoryhmän toiminta	23
3. 2. Oppilashuoltoryhmän jäsenten tehtäväalueet	24
3. 3. Oppilashuoltoryhmän rooli koulun kentässä	30
3. 3. 1. Muiden odotusten mukaiseen rooliin ajautuminen	30
3. 3. 2. Roolin tietoinen valinta ja asiantuntijuus	32
3. 3. 3. Systeemiteoria oppilashuoltoryhmän työn viitekehyksenä	35
3. 3. 4. Yksilö ympäristössään	38
3. 4. Oppilashuoltoryhmän toiminnasta saatuja kokemuksia	40
4. OPPILASHUOLTORYHMÄ ERI VIRANOMAISTEN YHTEISTYÖKENTTÄNÄ	46
4. 1. Yhteistyön käsitteellinen ymmärtäminen	46
4. 2. Yhteistyön tarve	48
4. 3. Yhteistyön edellytykset ja esteet	50

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	52
5. 1. Tutkimustehtävä	52
5. 2. Tutkimuksen taustafilosofiaa	53
5. 3. Aineisto kentältä raporttiin	55
5. 3. 1. Teemahaastatteluilla käytännön tietoa	55
5. 3. 2. Aineiston analyysillä tulkittua tietoa	57
6. TULOKSET	59
6. 1. Oppilashuoltotyön ydin ja merkitys	60
6. 2. Oppilashuoltoryhmän työn kohdentumisesta	66
6. 2. 1. Yksilökeskeisyys ja yhteisöllisyys	66
6. 2. 2. Ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn suhteesta	70
6. 3. Oppilashuoltoryhmän toiminta koulun arjessa	73
6. 3. 1. Käytännön toimintaperiaatteet ja ympäristön odotukset	73
6. 3. 2. Yhteistyötä koskevia käsityksiä	76
6. 4. Ongelmakohdat	81
6. 5. Ajatuksia oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämisestä	86
7. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA POHDINTAA	90
7. 1. Tutkimuksen tulosten pohdintaa	90
7. 2. Tutkimusmenetelmän arviointia	92

LÄHTEET

LIITTEET

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Oppilashuoltotyö koulussa on oppilaan suotuisan kehityksen kaikinpuolista tukemista. Sen tehtävänä on huolehtia erityisesti niistä oppilaista, joille koulunkäynti ja oppiminen tuottavat vaikeuksia. Oppilashuollolla pyritään kehittämään myös kouluyhteisön toimintaa, edistämään työviihtyvyyttä ja parantamaan oppimisympäristöä. Oppilashuollon kohteena on siis sekä yksittäinen oppilas että koko kouluyhteisö.

Ala-asteella luokanopettaja ja yläasteella luokanvalvoja on oppilaan lähin ja tärkein oppilashuoltotyötä tekevä henkilö. Opettajan ja sitä kautta myös oppilaan tukena on oppilashuoltoryhmä, joka organisoii ja koordinoi koulun oppilashuoltoa ja yhteistyötä. Ryhmiä on alettu perustaa suurimpiin kouluihin ilman lakisääteistä velvoitetta peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1980-luvun alusta alkaen. Oppilashuoltoryhmä koostuu eri alojen asiantuntijoista ja sen työtä voi näin ollen luonnehtia moniammatilliseksi yhteistyöksi. Kuitenkaan oppilashuoltotyö ei saa jäädä muusta koulutyöstä irralliseksi asiantuntiatyöksi, vaan sen on oltava kiinteä osa koulun muuta kasvatus- ja opetustoimintaa.

Kiinnostukseni oppilashuoltotyöhön perustuu osittain aiempaan sosiaalikasvattajakoulutukseeni ja siihen, että minulla on jonkin verran kokemusta lastensuojelutyöstä. Lisäksi luokanopettajana toimiessani oppilaissani on ollut suhteellisen monia huostaanotettuja ns. sijaislapsia. Laajasti ymmärrettyä oppilashuoltoryhmän toiminnassa yhdistyvät koulu-, sosiaali- ja terveystoimen intressit ja se voidaan nähdä yleisiin kasvuolosuhteisiin vaikuttavana lastensuojelutyönä.

Varsinaisesta oppilashuoltoryhmän jäsenyydestä minulla ei ollut kokemusta. Tämä seikka ei kuitenkaan haitannut liiaksi tutkimusprosessiani, vaan oli pikemminkin etuna pyrkiessäni saamaan riittävästi etäisyyttä ja mahdollisimman monipuolisen tarkastelukulman oppilashuoltotyöhön.

Ajankohtaiseksi ja entistä tärkeämmäksi oppilashuoltoryhmän työ ja sen kehittäminen on tullut yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä tapahtuneiden muutosten sekä yhteiskunnan heikon taloudellisen tilanteen takia. Koulujärjestelmämme on läpikäymässä suurta muutosta. Koulukoh-

taisten opetussuunnitelmien ja niihin liittyen oppilashuollon toimintasuunnitelmien laatiminen ja käyttöönotto on osa prosessia, jonka seurauksena mm. koulu-, sosiaali- ja terveystalvelujen suunnittelu on siirtymässä lähemmäksi palvelujen käyttäjiä. Lainsäädännön osalta on tänä päivänä paremmat edellytykset oppilashuollon toteuttamiseen kuin koskaan aiemmin. Yhteiskunnan heikon taloudellisen tilanteen takia ei lakiuudistusten suomia mahdollisuuksia kuitenkaan näytetä voitavan käyttää. Oppilashuollossa on päinvastoin jouduttu "tinkimään", sekä laadullisesti että määrällisesti huolimatta lisääntyneestä oppilashuollon tarpeesta. Tutkimuksellani haluan tukea pyrkimystä siihen, että materiaalistien resurssien kaventumisesta huolimatta koulussa voitaisiin ylläpitää optimismia ja tilanne nähtäisiinkin haasteena uudenlaisille ratkaisuille ja koko kouluyhteisön kehittämislle.

Oppilashuoltoryhmän työtä pidän hyvin tärkeänä niin yksittäistä oppilasta kuin koko kouluyhteisöä palvelevana psykososiaalisen oppilashuollon resurssina. Toivonkin pystyvänä osaltani olemaan vaikuttamassa siihen, että arvostus tätä työtä kohtaan lisääntyisi. Jos oppilaan kaikenkyyppiin ongelmiin pystyttäisiin tarttumaan esim. oppilashuoltoryhmän toimesta jo alkuvaiheessa, voidaan parhaassa tapauksessa katkaista pahimmillaan koulukotiin ja syrjäytymiseen johtava "urakehitys".

Psykososiaalisen oppilashuollon tavoitteista, sisällöstä ja kehittämistarpeista on tehty runsaastikin selvityksiä. Pääosa niistä on kuitenkin ollut lähinnä päättäjille suunnattuja esityksiä. Oppilashuoltoryhmien toimintaa on kartoitettu mm. Hämeen, Kuopion, Lapin ja Vaasan lääninhallitusten toimesta sekä ruotsinkielisillä yläasteilla. Oppilashuoltoa käsitteleviä opinnäytetöitä on myös tehty jonkin verran. Laajempaa tutkimusta oppilashuollon toimivuudesta kokonaisuutena ei Suomessa ole kuitenkaan tehty.

2. OPPILASHUOLTO

2. 1. Oppilashuollon käsite ja tavoitteet

Oppilashuollon (engl. "pupil personal services", "pupil welfare", ruots. "elevvård") käsitteelle ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Se on yleensä käsitetty melko laaja- alaiseksi, useista eri toimintamuodoista koostuvaksi oppilaiden koulunkäyntiä tukevaksi järjestelmäksi. (Jauhainen 1993, 65) Toisinaan oppilashuolto on ymmärretty myös suppeamassa merkityksessä, jolloin ei ehkä niinkään korostu oppilashuollon kokonaisnäkemys, vaan se nähdään enemmän erillisinä osa- alueina; kouluruokailu, -matkoista huolehtiminen, hammas- ja kouluterveydenhuolto, oppilaiden avustaminen, lomavirkistys, asuntolatoiminta sekä koulu-psykologi- ja koulukuraattoripalvelut. (Oppilas keskipisteenä 1982, 4-5)

Jatkossa keskityn oppilashuoltoa kokonaisvaltaisena ja laajasisältöisenä toimintana kuvaaviin näkemyksiin, koska sellaisena oppilashuolto tässä tutkimuksessa käsitetään. Tätä perustelen sillä, että vasta laajasti ymmärrettynä oppilashuolto voidaan nähdä voimavarana koulun sisäiselle kehittymiselle. Lisäksi haluan huomion kiinnittävän juuri oppilashuollon moninaisuuteen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Ensimmäisenä oppilashuoltoa määriteltiin oppilashuoltokomitean mietinnössä vuonna 1973. Sen mukaan oppilashuolto on

"koulun kasvatus- ja opetustyöhön elimellisesti liittyvää ja sen edellytyksiä parantavaa toimintaa, jonka tavoitteena on:

- 1) oppilaan kaikinpuolinen hyvinvointi ja tasapainoinen kehitys;
 - 2) koulunkäynnin, oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistäminen ja koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen; sekä
 - 3) koulun viihtyisyys ja turvallisuus koulussa sekä viihtyvyys koulussa
- (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973: 151, 68)

Komiteanmietinnössä oppilashuolto nähtiin kokonaisvaltaisena ja laajasisältöisenä toimintana. Oppilashuollollisten aineiden katsottiin olevan mukana kaikessa koulun toiminnassa, koska oppilashuollon toimenpiteitä tai niiden vaikutuksia ei voitu rajata siitä erillisiksi. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973: 151, 67- 68) Oppilashuoltoa ei siis pidä irrottaa muusta koulutyöstä irralliseksi asiantuntijatyöksi.

Oppilashuolto on ennen kaikkea osa koulun kokonaistoimintaa (Mäensivu 1994, 1). Peruskoululla on laaja vastuu oppilaiden ikäkaudet ja kehitysedellytykset huomioivan kasvatuksen ja opetuksen järjestämisestä. Päämäärinä on oppilaiden emotionaalisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. (Laaksonen & Wiegand 1989, 11) Elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen lisäksi peruskoulun tulee pyrkiä antamaan oppilaalle mahdollisuus kasvaa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi (Peruskoululaki 476/1983, 2§). Oppilashuollolla pyritään luomaan edellytykset tämän koulun kasvatus- ja opetustehtävän mahdollisimman hyvälle onnistumiselle.

Oppilashuollon, kuten koko koulutuksenkin tavoitteet ovat yhteydessä yhteiskunnan kehitykseen yleensä. Näin ollen oppilashuollon tavoitteiden määrittelyssä perustana ovat yhteiskuntapoliittiset, erityisesti koulutus- ja sosiaalipoliittiset tavoitteet. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973, 64) Oppilashuoltoa voidaankin pitää kolmen toimintasektorin; koulu-, sosiaali- ja terveystoimen eräänlaisena risteyskohtana (Jauhiainen 1993, 4).

Oppilashuoltokomitean määrittelemien oppilashuollon tavoitteiden lähtökohtana olivat myös Ihmisoikeuksien julistus ja Lasten Oikeuksien julistus. Oppilashuolto pyrkii siis vastaamaan ennen kaikkea yksittäisen oppilaan tarpeisiin. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973: 151, 68-69)

Komitean määrittelemät oppilashuollon tavoitteet myötäilevät luonnollisesti peruskoulun tavoitteita korostaessaan oppilaiden hyvinvointia ja tasapainoista kehitystä. Koulun ja oppilashuollon toimintoja tarkasteltaessa olisikin pohdittava, onko toiminta tavoitteiden suuntaista sekä miten se entistä paremmin voisi tukea asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Laaksonen & Wiegand 1989, 12)

Myös myöhemmät oppilashuollosta esitetyt määritelmät yhtyvät pitkälti oppilashuoltokomitean näkemyksiin. Kouluhallituksen oppilashuoltotyöryhmän vuodelta 1982 peräisin olevan määritelmän mukaan oppilashuoltotyö on yleisten ja yksilöllisten kehitystekijöiden ja tarpeiden huomioimista koulutyössä. Oppilashuollon on sisällyttävä elimellisesti koulun kasvatustyöhön ja oltava koko koulun yhteinen asia. Kouluhalli-

tuksen taholta haluttiin tuolloin korostaa myös sitä seikkaa, ettei oppilashuoltotyö saa olla ylimääräinen rasite, vaan se on nähtävä perusedellytyksenä koulutyön onnistumiselle. (Oppilas keskipisteenä 1982, 4-5)

Poikosen mukaan oppilashuolto laajasti määriteltynä kattaa kaiken toiminnan koulussa ja oppilaiden hyvinvoinnista ja huoltamisesta vastaa koko koulun henkilöstö. Yksittäiset psyykkisen oppilashuollon toimet ovat usein yksilöllisiä koskien esim. oppilaan persoonallisuutta, oppimisedellytyksiä, reagoititapoja, vaikeuksia tai häiriöitä. Toisaalta oppilashuolto samalla suuntautuu myös kouluun kasvuympäristönä ja koskee mm. opetussuunnitelmia, oppimääriä, työtapoja, koulun vuorovaikutussuhteita sekä koulunkäynnin järjestämistä. Laajimmillaan ja parhaimmillaan oppilashuolto pyrkiessään ongelmien selvittelyyn ja ennaltaehkäisyyn vaikuttaa siis sekä yksilöön että yhteisöön, edellyttäen oppilashuollollista suhtautumista sekä oppilaisiin että koulutyöhön. (Poikonen 1983, 1)

Mäensivu tuo näkemyksessään myös selkeästi esiin oppilashuollon kaksitasoisuuden. Laajimmillaan hän näkee sen kohdistuvan koulun rakenteisiin ja yksilötasolla pyrkivän lisäämään oppilaiden välistä tasa-arvoa auttamalla oppilaita, joilla oman kehityksensä tai terveytensä, kotitautansa tai elämäntilanteensa takia on vaikeuksia selviytyä normaalisti koulunkäynnistä. (Mäensivu 1994, 1)

Teoksessaan *Specialpedagogikens mål, medel och möjligheter* Arne Maltén pohtii oppilashuollon asemaa suhteessa opetukseen. Hänen mukaansa näiden tulisi toimia toisiaan tukien, rinnakkain ja osittain päällekkäinkin, pyrkiväthän ne samanaikaisesti yhteiseen tavoitteeseen; oppilaan kehittymiseen niin yksilöllisesti kuin yhteiskunnallistenkin vaatimusten mukaisesti. Oppilashuolto sijoittuisi yksilöllisten tarpeiden ja yhteiskunnallisten vaatimusten välille tasoittamaan näiden kahden koululle asetetun tavoitteen välisiä yhteentörmäyksiä. Vasta näin nähtynä oppilashuolto voi kohdistua kouluyhteisöön ennaltaehkäisevänä toimintana, jolla voidaan saavuttaa positiivisia tuloksia. (Maltén 1975, 14-15)

Oppilashuollon tulisi toimia siis siten, että koulu sosiaalisena ympäristönä soveltuu oppilaille ja tukee mahdollisimman hyvin oppilaiden suotuisaa kehitystä. Koulu siis tavallaan "sopeutetaan" vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. (Runsas 1991, 607) Viime aikoina on tällaista ajattelutapaa ko-

rostettu erityisesti systeemiteoreettiseen näkemykseen tukeutuviissa oppilashuollon kehittämisyrittämissä (Jauhiainen 1993, 69).

Näiden oppilashuollosta esitettyjen näkemysten valossa sitä voisi luonnehtia parhaimmillaan monimuotoiseksi, koulun sisällä toimivaksi niin yksilö- kuin yhteisötasollakin lapsen parasta tavoittelevaksi oppilaan hyvinvoinnin turvaajaksi ja koko kouluyhteisön yhtenäisyyden edistäjäksi.

2. 2. Oppilashuollon vaiheita ja osa- alueisiin jaottelua

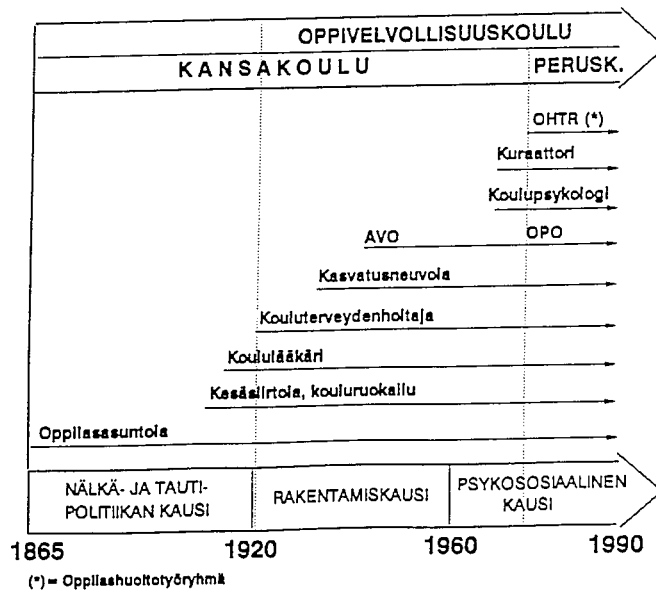
Oppilashuollon voidaan sanoa saaneen alkunsa viime vuosisadan vaihteessa. Tuolloin elinoloja luonnehti yhteiskunnallinen vähäosaisuus; köyhyys, terveydelliset ja sosiaaliset ongelmat. (Jauhiainen 1993, 243) Kouluasuntola-, keittola- ja virkistystoiminta, köyhien oppilaiden taloudellinen avustaminen ja koululääkäritoiminta olivat varhaisimpia oppilashuollon muotoja. Ne olivat pitkälti suoranaista sosiaalihuoltoa; pyrittiin saamaan oppilaat fyysisesti kyvykkäiksi käymään koulua. (emt. 101, 85)

Kun oppilaiden fyysiset ja materiaaliset koulunkäyntiedellytykset oli turvattu, alettiin kiinnittää huomiota myös heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa. Näin saivat alkunsa kasvatusneuvola- ja koulupsykologitoiminta 1940- 50-luvuilla. Aluksi niiden toiminnassa korostuivat älykkyysmitaukset apukoulusiirtojen päätöksentekovälineenä sekä koulukypsyys ja koulupoikkeavuuden diagnosoiminen ja luokittelu. (Jauhiainen 1993, 154-155) Sisällöllisesti psyykinen oppilashuolto alkoi erottua omaksi alueekseen 1960- luvun jälkipuoliskolla, vaikkei itse käsitettä vielä käytettykään. Sen sijaan puhuttiin oppilaiden mielenterveyden vaalimisesta ja oppilaan ohjaamisesta. (emt. 69)

1970- luvulla toteutettu peruskoulu- uudistus teki psyykkisen oppilashuollon palvelujen tehostamisen yhä ilmeisemmäksi. Taustalla oli opettajien huoli lisääntyneen tietomäärän opettamisesta entistä eritasoisemmille oppilaille. Myös peruskoulun tavoitteissa näkyi yhteiskunnassa käyty keskustelu psyykkisen hyvinvoinnin tärkeydestä pelkän sairaiksi luokiteltujen hoidon asemasta; alettiin puhua ehkäisevän mielenterveys-työn välttämättömyydestä. Niinpä vuonna 1973 asetettiin oppilashuolto-

komitea, jonka tehtävänä oli psyykkisen oppilashuollon kehittäminen. Sen oppilashuollolle määrittelemät tavoitteet ja toimintaperiaatteet ovat yhä edelleenkin ajankohtaisia. (Laaksonen & Wiegand 1989, 11-12) Wahlströmin ja Tuunaisen (1983, 13) mukaan komitea antoi mietinnössään hyvinkin selkeät suuntaviivat ja tavoitteet oppilashuoltotyölle, mutta ei esittänyt tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavia menettelytapoja.

1980- luvun loppupuolella otettiin käyttöön termi psykososiaalinen oppilashuolto. Sillä viitataan eritoten koulupsykologi- ja koulukuraattori-toimintaan ja toisinaan myös koko oppilashuoltoryhmän toimintaan. (Jauhiainen 1993, 70) 1990- luvulla on pyritty kohentamaan psykososiaalisen oppilashuollon palvelujen saatavuutta luomalla edellytyksiä koulukuraattori- ja koulupsykologitoiminnan parantamiselle.



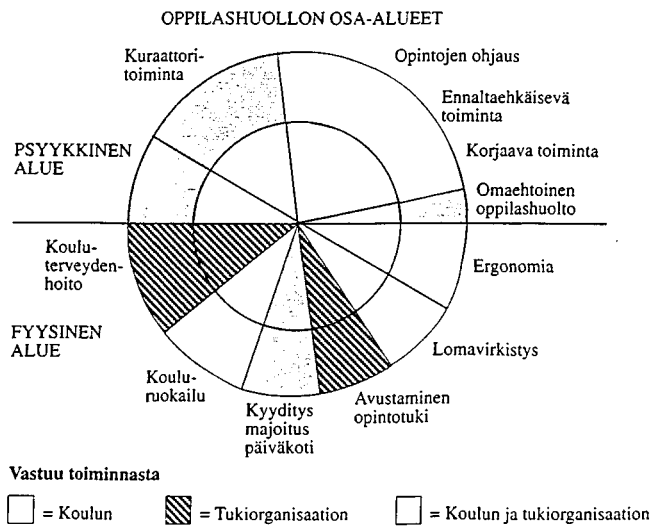
Kuvio 1. Oppilashuollon ammattikuntien ja asiantuntijajärjestelmien rakentuminen 1800- luvun lopulta 1990- luvulle. (Jauhiainen 1993, 242)

Nykyiseen laajuuteensa oppilashuolto on siis muotoutunut vähitellen, kun kouluun tai sen lähimaastoon on tullut runsaasti erityyppisiä huolto- ja tukitoimintoja. Ne varmentavat paitsi koulunkäynnin fyysisiä ja aineellisia, myös sen pedagogisia, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä. Kehitys on liittynyt läheisesti koulun työnjaon eriytymiseen ja opettaja-ammatin muutokseen. (Jauhiainen 1993, 65)

Koulu ei instituutiona ole välttämättä kaikkein alttiimpia organisaatioita muutoksille, joihin psykososiaalisen oppilashuollon viime vuosien uudistuksilla on pyritty (Jauhiainen 1994, 340). Oppilashuollon voidaankin sanoa viime kädessä kehittyvän koulun kehitysprosessin sallimissa rajoissa. Kuitenkin kaikissa koulun kehitysvaiheissa oppilashuolto voi olla joko kehityksen jarru tai sen voimavara. (Laaksonen & Wiegand 1989, 135)

Kaiken kaikkiaan oppilashuollon kehityshistoria on kuitenkin osoitus huomattavista edistysaskelista koulun käytännöissä. Asialla on kuitenkin toinenkin puolensa. Kun koulu on alkanut yhä hienovaraisemmin tunnistaa ja käsitellä poikkeavuuden muotoja, herää kysymys, sietääkö nykypäivän kouluinstituutio itse asiassa entistä heikommin erilaisuutta. Toisaalta koulu, joka lähettää runsaasti oppilaita koulupsykologin vastaanotolle, voi olla lapsistaan erityisen hyvää huolta pitävä koulu. Toisaalta se saattaa olla myös huono koulu, joka itse luo ne ongelmat, joiden vuoksi lapsia lähetetään psykologin luo. (Jauhiainen 1994, 340)

Oppilashuollon historiassa on siis painopiste siirtynyt oppilaan fyysisen terveyden huoltamisesta vähitellen psyykkisen terveyden ja sosiaalisten ongelmien huomioimiseen. Oppilashuollon jakaminen fyysiseen ja psyykkiseen alueeseen onkin yksi tapa jäsentää tätä laajasisältöistä toimintaa. Oppilashuollon kahtiajakoa fyysiseen ja psyykkiseen toiminta-alueeseen ei kuitenkaan ole täysin yksimielisesti hyväksytty. Sitä on arvosteltu mm. toimintojen keinotekoisesta lohkomisesta alueisiin, jotka eivät toteudu käytännön toiminnassa. (Jauhiainen 1993, 69) Näin ollen oppilashuollon toiminnot ovat usein päällekkäisiä ja toisiaantukevia. Myös oppilashuollon kokonaisvaltaisuus jättää tämän jaottelun ainakin osittain teoreettiseksi, raja fyysisen ja psyykkisen oppilashuollon välillä ei voi olla jyrkkä.



Kuvio 2. Oppilashuollon osa-alueet ja toiminnan toteuttajat. (Runsas 1991, 608)

Mm. Oppilashuoltokomitea ei pitänyt perusteltuna jakaa oppilashuoltoa fyysiseen ja psyykkiseen (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973:151, 68). Käytäntö peruskoulussa kuitenkin osoitti, että nämä kaksi osa- aluetta oli aiheellista erottaa toisistaan (Vuorinen 1993, 8). Fyysistä oppilashuoltoa ovat oppilashuollon vanhimmat toiminnot; kouluruokailu, -terveydenhoito, -kyyditys ja majoitus, opintotuki ja avustaminen sekä uusimpina toimintamuotoina koululaisten päivähoito, kouluergonomia ja lomavirkistystoiminta (Runsas 1991, 608). Kouluhallituksen kokeiluraportin mukaan psyykkiseen oppilashuoltoon kuuluvat ne toiminnot, jotka koskevat välittömästi oppilaiden psyykkistä kehitystä ja mielenterveyttä, koulunkäyntiä, oppimistapahtumia ja uranvalintaa sekä koulun ja kodin yhteistyötä (Poikonen 1983, 1).

Vaikka oppilaista huolehtimiseen osallistuvat kaikki koulussa työskentelevät, nähtiin psyykinen oppilashuolto vielä 1980-luvulla lähinnä koulu-psykologien, -kuraattoreiden sekä opinto-ohjaajien työnä, vaikkakin terveydenhoitajien ja erityisopettajien tehtäviin psyykkisen oppilashuollon on nähty sisältyvän "läpäisevänä". Tämä ilmentää vielä tuolloin voimakkaammin vallalla ollutta kliinisen psykologian yksilöterapeuttista otetta oppilashuollossa; uskottiin ongelmallisten yksilöiden hoitamiseen asian-

tuntijoiden avulla erillään kouluyhteisöstä. Vasta myöhemmin on alettu ymmärtää myös opettajakunnan ja yhteisöllisten toimenpiteiden merkitys psyykkisessä oppilashuollossa. (Vuorinen 1993, 9) Ensiarvoisen tärkeänä pidetään nykyään myös tarpeellisen tuen saamista tutun kouluyhteisön piiristä. Tälle pyrittiin luomaan edellytyksiä myös lastensuojelulain muutoksella 1990-luvun alussa. (ks. Lastensuojelulain muutos 139/1990)

Lastensuojelulain 1. 7. 1990 voimaan tullessa uudistuksessa käytettiin koulupsykologi- ja koulukuraattoritoiminnasta nimitystä psykososiaalinen oppilashuolto (Oppilaan monet auttajat 1992, 86). Näin saivat psyykinen ja fyysinen oppilashuolto virallisesti rinnalleen uuden termin. Mielestäni juuri tämä oppilashuollon laajentuminen yhä hienosäikeisemmäksi kuvastaa ehkä parhaiten sen yhtenevyyttä yleiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Kun yhteiskunnassa ilmenee aikakausien myötä uusia ongelmia ne näkyvät myös koulussa ja kuormittavat yleensä lähinnä oppilashuollon aluetta.

Tutkimuksessani olen niinkään päätenyt käyttämään psykososiaalinen-termiä tietäen sen kuitenkin olevan sisällöltään laajahko ja melko epätarkka. Olen käyttänyt käsitettä siten, että sillä on psyykinen ja/tai sosiaalinen sisältö. Perusteluna tälle on se, että haluan korostaa oppilashuoltotyön vuorovaikutuksellista luonnetta. Erityisesti oppilashuoltoryhmän työssä oppilashuolto toteutuu nimenomaan ihmisten välisten suhteiden kautta. Vaikka tutkimukseni ei kohdistukaan sinänsä oppilashuoltoryhmään, vaan yksittäisten jäsenten näkemyksiin oppilashuollosta, heijastelevat ne myös ryhmän sosiaalista toimintaa. Psykososialisuus heijastaa myös sen seikan huomioimista, että lapsi on eri yhteisöjen jäsen. Psyykinen oppilashuolto-termi viittaa helposti kapea-alaisempaan, yksilöön kohdistuvaan toimintaan. Lukijaa helpottaakseni en aina toista termiä psykososiaalinen, vaan myös pelkkä oppilashuolto viittaa nimenomaan psykososiaaliseen oppilashuoltoon.

Vaikka oppilashuoltokomitea ei erotellut fyysistä ja psyykkistä oppilashuoltoa, nähtiin sen osa-alueet tällä tavoin painottuvina (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973, 68). Oppilashuollon pääalueiksi määriteltiin *oppilaan ohjaus* (kasvatukselliset, opetukselliset ja ammatinvalintakysymykset), *koulun sosiaalityö* (koulun käyntiin liittyvät sosiaaliset ja taloudelliset kysymykset, kodin ja koulun yhteistyö, vapaa-ajan toiminnan ohjaa-

minen) sekä *koulupsykologinen toiminta* (lapsen kehitys, oppimisen lainalaisuudet, mielenterveys). Muina osa-alueina nähtiin koululaisten päivähoito, koulumatkat, asuntola- ja majoitustoiminta, kouluterveydenhuolto ja hammashuolto, kouluergonomia, kouluruokailu, lomavirkistystoiminta sekä muu avustaminen. (ks. Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973:151)

Oppilashuollon pääalueet (oppilaanohjaus, koulun sosiaalityö ja koulu-psykologinen toiminta) voidaan luokitella rakentavaan, ennaltaehkäisevään ja korjaavaan toimintaan. Rakentavalla eli konstruktivisella toiminnalla tarkoitetaan useimmiten hallinnollisia ja organisatorisia toimenpiteitä edellyttävää suunnittelu-, kehittämis- ja uudistustoimintaa. Preventiivisellä eli ennaltaehkäisevällä toiminnalla pyritään ennakoivin toimenpitein estämään jonkin ongelman, häiriön tai kriisitilanteen syntyminen tai jo syntyneen häiriötilan vaikeutuminen. Korjaavalla toiminnalla taas pyritään havaitun epäkohdan, ongelman tai häiriön poistamiseen tai lieventämiseen välittömän toiminnan avulla. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973:151, 93)

Oppilashuolto mielletään useimmiten pääasiassa korjaavaksi toiminnaksi, eli jo olemassa olevien ongelmien käsittelyksi ja hoidoksi. Käytännössä näiden oppilashuoltotoimintojen voi nähdä täydentävän toisiaan, esim. rakentavalla toiminnalla on parhaimmillaan ennaltaehkäisevä vaikutus, kun erilaisia ratkaisumalleja hakemalla ja kehittämällä voidaan samalla ennakoida tulevia ongelmia. (Eneberg & Eskola 1991, 4)

2. 3. Psykososiaalisen oppilashuollon toteuttaminen

2. 3. 1. Säädöspohja

Koska oppilashuolto kokonaisuudessaan on alue, jossa useampi yhteiskunnan sektori kohtaa, on sitä koskevia säädöksiä niin koulu-, sosiaali- kuin terveystoimenkin lainsäädännössä. Vaikka psykososiaalinen oppilashuolto sisältyikin keskeisenä osana peruskoulun oppilashuollon suunnitelmiin, sitä ei ole juurikaan noteerattu peruskoulun lainsäädännössä. Sen oppilashuoltoon liittyvät säädökset koskevat mm. oppikirjo-

ja, ruokailua ja koulumatkoja. Kouluterveydenhoidosta säädetään kansanterveyslaissa, koulukuraattori- ja koulupsykologitoiminnasta puolestaan lastensuojelulaissa. (Oppilaan monet auttajat 1992, 1)

Vuosien 1990 ja 1991 aikana on uudistettu sekä peruskoulu- että lastensuojelulainsäädäntöä. Uusilla koululaeilla pyrittiin lisäämään kuntien päätösvaltaa kouluhallinnon ja opetuksen järjestämisessä. Pyrkimyksenä oli sääntelyä väljentämällä luoda mahdollisuuksia kunta- ja koulukohtaisille sovellutuksille. (ks. Toivonen 1991) Koska psykososiaalisesta oppilashuollosta on selkeimmin säädöksiä lastensuojelulaissa, käsittelemme sitä tarkemmin tältä osin. Oppilashuoltoryhmän toiminta ei ole lakisäätöistä.

Lastensuojelulain tarkoituksena on peruskoululain tapaan turvata lapsen tasapainoinen, monipuolinen kehitys ja hyvinvointi. Lastensuojelulain tarkoittamia keinoja ovat yleisten kasvuolojen kehittäminen ja tukeminen sekä perhe- ja yksilökohtainen lastensuojelu. Kunnalla on vastuu lastensuojelun järjestämisestä sisällöltään ja laajuudeltaan sellaiseksi kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. (Lastensuojelulaki 683/1983)

Lastensuojelulain uudistuksella pyrittiin vaikuttamaan yleisiin kasvuoloihin kehittämällä sellaisia oppilaiden koulunkäyntiä ja kehitystä tukevia toimintamuotoja, jotka tavoittaisivat oppilaat arkiympäristössään eli koulussa. Näin pyrittiin parantamaan psykososiaalisten palvelujen saataavuutta. (Taskinen 1995, 13) Lastensuojelulain muuttamisesta annetun lain 7§:n mukaan

"Kunnan on sosiaali- ja terveydenhuoltoa, koulutointa sekä muuta lapsille ja nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja kehittäessään pidettävä huolta myös siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan huoltajia lasten kasvatuksessa ja kyetään saamaan selville lasten, nuorten ja lapsiperheiden erityisen tuen tarve. Palveluja kehitettäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin.

Kunnan tulee järjestää kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tätä tehtävää varten kunnassa voi olla koulupsykologin ja koulukuraattorin virkoja siten kuin niistä asetuksella tarkemmin säädetään." (Lastensuojelulain muutos 139/1990)

Koulupsykologin ja -kuraattorin työn tulee tapahtua pääosin koulussa ja se on pyrittävä järjestämään suhteutettuna oppilasmäärään ja saatavilla oleviin palveluihin. (Lastensuojelulainmuutoksen muutos 546/1990, 2a§)

Tämä lastensuojelulainmuutos mahdollisti myös valtionosuuden saamisen koulupsykologin ja -kuraattorin virkoihin, mikäli ne sisältyvät kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon valtionosuussuunnitelmaan. Kattavuuden kriteeriksi hahmoteltiin yhtä psykososiaalisen toiminnan virkaa tuhatta oppilasta kohti. (Taskinen 1995, 15) Kun kunta itse päättää tarvittavan tuen ja ohjauksen järjestämisestä oppilaille paikallisiin olosuhteisiin soveltuvalla tavalla, edellyttää se koulu-, sosiaali- ja terveystoimen monitahoista yhteistyötä. (Oppilaan monet auttajat 1992, 1)

Lakien avulla yhteiskunta pyrkii hallitsemaan ongelmia ja selkeyttämään eri viranomaisten vastuun rajoja. Samalla lait eriyttävät ja lokeroivat viranomaisten toimintaa. Psykososiaalisissa ongelmissa tavoite on kuitenkin usein päinvastainen, sillä päämääränä on luoda ja edistää yhteyttä viranomaisten joskus ristiriitaistenkin tavoitteiden ja toiveiden välillä. (Lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia edistävät palvelut 1992, 8)

2.3.2. Toimintaperiaatteet ja organisointi

Oppilashuollon toteuttaminen on ensisijaisesti koulun tehtävä, mutta se voi käyttää hyväkseen myös muita lasten ja nuorten palveluja (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973: 151, 69). Jokainen koulu luo oman opetussuunnitelmansa ja siihen liittyen oppilashuollon toimintasuunnitelmansa. Tässä työssä kouluilla on käytettävissään mm. sosiaali- ja terveystoimen asiantuntija-apua. Toivottavaa on myös, että kouluhenkilöstön ammattitaitoa kehitetään oppilashuoltotehtävissä. Onhan herkkyys lasten ja nuorten ongelmien havaitsemiseen ja ymmärtämiseen koulussa viime kädessä jokaisen koulun aikuisen tehtävä. (Mäensivu 1994, 4)

Myös Hämäläinen korostaa koko koulun mukaanottamista oppilashuoltoon ja eri henkilöstöryhmien samansuuntaista toimintaa. Koulun henkilökunnan tulisi olla yksimielinen koulun yleistavoitteista ja niiden saavuttamiseen vaadittavista keinoista. (Hämäläinen & Lonkila 1985, 16)

Koulun oppilashuoltoa suunniteltaessa ja toteutettaessa tulisi noudattaa seuraavia oppilashuoltokomitean määrittelemiä toimintaperiaatteita:

- * oppilashuollon tulee olla luonteeltaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevää, mutta sen tulee kiinnittää huomiota myös korjaavaan toimintaan
- * oppilashuollossa tulee pyrkiä integroinnin toteuttamiseen mm. liittämällä se elimellisesti koulun muuhun toimintaan
- * oppilashuollon tulee tarjota kaikille oppilaille riittävät palvelut aktiivisuutta ja omatoimisuutta edistävästi
- * oppilashuollossa on noudatettava ensisijaisuuden periaatetta niin, että etusijalla ovat ne, joilla on suurin huollon tarve
- * oppilashuollollisessa toiminnassa otetaan huomioon eri osapuolten oikeusturvaan liittyvät näkökohdat
- * oppilashuollon tulee perustua eri osapuolten yhteistyöhön ja -vastuuseen sekä tarkoituksenmukaiseen työnjakoon
- * oppilashuollon hallintoa ja organisaatiota tulee kehittää yhteistoiminnan periaatteen mukaisesti joustavaksi ja mukautumiskykyiseksi
- * oppilashuollon tiedotustoiminnan tulee olla aktiivista ja erityisesti kohteihin suunnattua (Oppilashuoltokomiteanmietinto 1973: 151, 69-70)

Kuten aiemmin kävi ilmi termillä psykososiaalinen oppilashuolto viitataan useimmiten koulupsykologi- ja koulukuraattoritoimintaan sekä toisinaan myös oppilashuoltoryhmän toimintaan (ks. s. 8). Nämä ovatkin ne tahot, joiden kautta psykososiaalinen oppilashuolto kouluissa on organisoitu.

Koulukuraattorin ja -psykologin työn tavoitteena on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien minimointi ja ennaltaehkäiseminen sekä oppilaan kehitystason ja yksilöllisten edellytysten huomioiminen opetuksessa. Tavoitteena on myös edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia esim. parantamalla yhteistyötä. (Meriläinen 1996, 49)

Oppilaan lähin oppilashuoltotyötä tekevä henkilö on kuitenkin ala-asteella luokanopettaja ja yläasteella luokanvalvoja. Koska opettajalla on parhaat mahdollisuudet seurata oppilaiden kehitystä läheltä ja päivittäin, oppilashuollon ydin on juuri luokassa tehtävä opetus- ja kasvatus-työ (Vuorinen 1993, 5).

Tärkeimpänä oppilashuollon toimenpiteiden suunnittelusta ja päätöksenteosta vastaavana tahona koulussa voidaan nykyisin pitää eri asiantuntijoista koostuvaa, säännöllisesti kokoontuvaa oppilashuoltoryhmää. (Laaksonen & Wiegand 1989, 16). Ryhmiä on perustettu ilman lakisääteistä velvoitetta 1980-luvulta lähtien nimenomaan koordinoimaan yhteistyötä psykososiaalisen oppilashuollon alueella. Oppilashuoltoryhmä käsittelee niin yksittäisiä oppilaita kuin koko kouluyhteisöäkin koskevia asioita. Koulun toimintojen yhteisellä suunnittelulla ja kouluyhteisöä kehittämällä voidaan ennaltaehkäistä ongelmien syntyä. Oppilashuoltoryhmässä on myös periaatteessa mahdollista puuttua ajoissa sellaisiin oppilaan ongelmiin, jotka vaikeutuessaan saattaisivat johtaa jopa koulunkäynnin keskeytymiseen. (Meriläinen 1996, 51) Oppilashuoltoryhmää käsittelemme tarkemmin ja seikkaperäisemmin seuraavassa pääluvussa.

Psykososiaalinen oppilashuolto toteutuu siis hallintokuntien rajat ylittävänä, moniammatillisena yhteistyönä. Yhdistämällä eri työntekijöiden voimavarat ja ammattitaito pyritään luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset koulunkäynnille ja vastaamaan mahdollisimman hyvin tämän päivän oppilashuollon haasteisiin. Oppilashuollon alkutaipaleella lapset toivat kansakouluun mukanaan yhteiskunnan konkreettiset vaivat köyhyyden, nälän ja tautien muodossa, nykyajan oppilaat kantavat peruskouluun 1990-luvun epävarmuuden ja näköalattomuuden (Jauhiainen 1993, 268).

2. 4. Psykososiaalinen oppilashuolto tämän päivän peruskoulussa

2. 4. 1. Oppilashuoltotyön tarpeesta ja haasteista

Oppilashuoltotyön tarpeeseen vaikuttaa luonnollisesti oppilaskohtainen avuntarve, sen laatu ja määrä. Koulun psykososiaalinen oppilashuolto tuleekin järjestää paikallisiin olosuhteisiin soveltuvalla tavalla pitäen lähtökohdina oppilaiden tarvitsemaa tukea ja ohjausta (Oppilaan monet auttajat 1992, 2).

Eduskunta totesi keväällä 1990 valtioneuvoston koulutuspoliittista selontekoa koskevassa lausunnossaan seuraavaa:

" Erityistä huomiota ja tukitoimenpiteitä tulee kohdistaa koulutyössä huonosti menestyviin, joilla on samanaikaisesti muita koulun ulkopuolisia vaikeuksia. Koululla tulisi olla valmius katkaista heidän ongelmiansa kasautuminen, jotta ne eivät johtaisi vakaviin mielenterveyden häiriöihin ja epäsosiaalisuuteen. Ongelmalasten ja nuorten opetuksessa tulee erityistä huomiota kiinnittää siihen, että ennaltaehkäisevä erityisopetus, koulukuraattori ja psykologihäus kytetään tiiviisti muuhun koulutyöskentelyyn. Eduskunta korostaa myös pienten opetusryhmien merkitystä näiden lasten ja nuorten koulutuksessa." (Oppilaan monet auttajat 1992, 4)

Nämä pyrkimykset merkitsevät haasteita myös oppilashuoltotyölle ja sen kehittämislle. Koulumaailmassa saattaa kuitenkin toisinaan tuntua, ettei ole tarpeeksi resursseja näihin haasteisiin vastaamiseen.

Tutkimuksessaan "Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio" Jauhiainen on tutkinut oppilashuollon kehittymistä yhteiskunnallis-historiallisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa suomalainen hyvinvointivaltio on kriisissä ja sen rakentaminen on tällä vuosikymmenellä saavuttanut lakipisteensä taloudellisten rajojen tultua vastaan. Peruskoulukaan ei ole voinut välttää hyvinvointivaltion purkutöiltä ja paineet kaikesta "ylimääräisestä" (esim. oppilashuollosta) tinkimiseen, ovat kovat. (Jauhiainen 1993, 266) Juuri nyt olisi kuitenkin koulun tarjoamalle oppilashuollolliselle tuelle suuri tarve. Taloudellisen tilanteen heikkeneminen kun on merkinnyt useille perheille vaikeuksia ja ongelmia ja näin heikentänyt perheiden voimavaroja tukea lastensa kasvua ja kehitystä (Meriläinen 1996, 43).

Ei siis liene mitenkään yllätyksellistä, että eri tahoilta tulevien viestien mukaan oppilaat voivat tänä päivänä huonommin kuin vielä joitakin vuosia sitten. Kuitenkin oppilashuoltotyölläkin tavoiteltu oppilaiden kokema hyvinvointi on ihmisen myönteisen kehittymisen perusedellytys. (Meriläinen 1996, 43) Vaikka oppilaskohtaisen psykososiaalisen avuntarpeen lisääntyminen laman myötä onkin kiistaton tosiasia, niin arviot avun tarpeesta vaihtelevat. Joidenkin arvioiden mukaan jopa joka viides oppilas tarvitsisi jonkinlaista yksilöllistä apua ja tukea.

Lasten mielenterveyttä koskevien tutkimusten mukaan jonkinlaisista mielenterveyden häiriöistä kärsii 15- 20% lapsista. Tutkimusta ja hoitoa vaativia psyykkisiä häiriöitä arvellaan olevan alle 12-vuotiaista lapsista noin 7-10%:lla ja yli 12- vuotiaista noin 12- 15%:lla. Tavallisessa kolmenkymmenen 8-9-vuotiaan oppilaan luokassa on psykiatrisen tutkimuksen mukaan arvioitu olevan kolme masennuksesta kärsivää lasta, joista yksi on vakavasti masentunut. Kouluikäisten masennus ilmenee tytöillä usein syrjäänvetäytymisenä, ilottomuutena ja apaattisuutena, pojilla taas häiritsevänä käyttäytymisenä. Masennusta olisi syytä pitää tärkeänä hälytysmerkkinä, sillä sen on todettu varsin usein liittyvän itsetuhokäyttäytymiseen. (Meriläinen 1996, 43-44) Hankaluutena on se, ettei lapsi yleensä kykene sanallisesti valittamaan masennustaan, väsymystään. Niinpä hänen lähellään olevien aikuisten vastuulla on huomata se.

Lastensuojelun Keskusliiton kahdeksalta lastensuojelun alueverkostolta keräämien tietojen mukaan lasten psyykinen pahoinvointi on selvästi lisääntynyt viime aikoina laman vaikutusten tullessa viiveellä ilmi. Hoitojonot sairaaloihin ja perheneuvoloihin ovat pitkiä ja pitenevät yhä. Alueverkostojen asiantuntijat arvioivat, että yhteiskunnassamme on muotoutumassa yhä selkeämpi ero hyvin ja huonosti voivien lasten välille. Myös alueelliset erot lasten hyvinvoinnissa ovat suuret, koska kuntien talous- ja henkilöstöresursseista riippuu pitkälti kuntien mahdollisuudet vaikuttaa lasten psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. (Lapsen maailma 11/1995, 38)

Apulaisprofessori Lasse Kannaksen johdolla tehtiin WHO:n koululaistutkimuksen Suomen osuus 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten terveydentilasta, terveystottumuksista, koulukokemuksista sekä niiden yhteyksistä koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Vuoden 1994 tutkimustulosten mukaan asenne koulunkäyntiin on muuttunut myönteisemmäksi vuoteen 1990 verrattuna. Oppilaiden heikot vaikutusmahdollisuudet koulun arkityön suunnitteluun sekä opettajilta saadun kannustuksen puute heikentävät kuitenkin etenkin yläasteella oppimismotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Poikien suhtautuminen koulunkäyntiin on yksi Euroopan maiden kielteisimmistä. Huono koulunkäyntimotivaatio ilmenee turhautumisena, mikä kanavoidaan mm. toisten kiusaamiseen. Jatkuvan viikottaisen koulukiusaamisen kohteeksi joutuu vajaa 10% eli lähes 20 000 oppilasta. (Meriläinen 1996, 44)

Koulunkäyntinsä keskeyttäneitä oli Opetushallituksen selvityksen mukaan lukuvuonna 1994-95 kaikkiaan 112. Yleisimpinä keskeyttämisen syinä olivat opiskeluhaluttomuus, henkilökohtaiset perhesyyt kuten vaikea perhetilanne, sopeutumisvaikeudet sekä terveydelliset, etenkin psyykkiset syyt. (Meriläinen 1996, 108-109) Keskeyttämismäärät eivät peruskoulussa olleet kovinkaan suuria juuri sen vuoksi, että syrjäytymisvaarassa olevien kohdalla pyritään käyttämään kaikki saatavilla oleva oppilashuollollinen tuki. Mikäli tämä tuki edelleen vähenee, lisää se osaltaan keskeyttämisen riskiä. (emt. 118- 119)

Koulunkäynnin laiminlyönnin kaltaiset ongelmatilanteet tulisi nähdä ikään kuin peileinä siitä, mitä koulutoimessa tulisi kehittää. Kun kipeimmät ongelmat pakottavat synnyttämään uusia visioita, ideoita ja sovellutuksia jo olemassa olevasta, ne saadaan palvelemaan koulun kehittämistyötä. (Oppilaan monet auttajat 1992, 45)

Oppilaskohtaisen avuntarpeen lisäksi oppilashuoltotyön tarpeeseen vaikuttavat myös koulun toimintatapojen kehittämiseksi esitetyt haasteet, jotka liittyvät pitkälti koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen ja käyttöön. Tämä puolestaan on osa koulu-, sosiaali- ja terveyspalvelujen paikallistasolle siirtymisen prosessia. Paikallinen suunnittelu edellyttää koulujärjestelmän yhteiskunnallisen merkityksen tiedostamista sekä hyvää paikallisuuden ja alueellisuuden hallintaa. Koulussa on tiedostettava sekä oppilaiden, heidän vanhempiansa että ympäristön taholta tulevat haasteet. (Mäensivu 1994, 1) Vain riittävän, paikallisen yhteistyön kautta voi oppilashuoltotyön tarve tulla tunnistetuksi ja siihen voidaan vastata. Surullisin tilanne on, että oppilashuoltotyötä kyllä tehdään, mutta se jää liian pinnalliseksi ja etäiseksi, koska ei päästä käsiksi todelliseen tarpeeseen ja ongelmiin.

Oman haasteensa oppilashuoltotyölle ja sen kehittämisen tarpeelle luo koulun ideologinen lähtökohta. Peruskoulun uusien opetussuunnitelmien mukaan koulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys. Lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Oppijat nähdään yksilöinä, joiden lähtökohdat uuden oppimiselle saattavat olla hyvinkin erilaiset, koska ne pohjautuvat kunkin omaan kokemusmaailmaan. Tehokas opettaminen on optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista. (Peruskoulun opetussuunnitelman pe-

rusteet 1994, 10, 12) Tätä myönteistä, humaania ihmiskäsitystä toteutettaessa koulutyössä pyritään ottamaan huomioon oppilaiden yksilölliset kehityserot ja oppimisvalmiudet. Käytännössä tämän tulisi näkyä opetuksen eriyttämisenä, joustavuuden ja valinnaisuuden lisääntymisenä sekä äärimmilleen vietyinä yksilöllisten opetussuunnitelmien laatimisena oppilaille. (Mäensivu 1994, 1)

Koulun mahdollisuudet oppilaiden yksilölliseen huomioonottamiseen ja tukemiseen ovat kuitenkin heikentyneet. Oppilasarakenteessa tapahtuneet muutokset, kuten oppimisvalmiuksien erojen kasvaminen, pitkäikäisissä sairaiden ja vammaisten sekä ulkomaalaisten määrän lisääntyminen yleisopetuksessa, ovat tehneet tämän päivän luokista entistä heterogeenisempia. Oppilashuoltotyön tulisi olla mukana opetuksen kehittämisessä niin, että koulu nykyistä paremmin voisi vastata tähän erilaistuneeseen oppilasainekseen ja sen tarpeisiin. (Mäensivu 1994, 1-2) Tällöin oppilashuolto voisi tukea opettajaa, koko kouluyhteisöä ja koteja. Tänä päivänä koulussa saatetaan kuitenkin kokea ristiriitaisuutta ylevien tavoitteiden ja pyrkimysten sekä niiden toteuttamiseen tarkoitettujen puitteiden ja resurssien välillä. Oppilashuollonkin tavoitteet on asetettu liian "korkealle", eivätkä ne kohtaa koulun arkipäivän todellisuutta (Heikkinen & Jarva 1986, 47).

Oppilashuoltotyön tarvetta pohdittaessa on tiedostettava, että se on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. Ongelmien muuttuessa ja heijastaessa hyvinkin nopeasti yhteiskunnassa tapahtuvia ilmiöitä, myös oppilashuoltotyön tarve muuttuu. Käsitukset oppilashuoltotyön sisällöistä ja työmuodoista eivät tällöin voi juuttua paikoilleen. (Mäensivu 1994, 2)

2. 4. 2. Oppilashuoltotyön nykytilanteesta ja kehitysnäkymistä

Samanaikaisesti oppilaiden lisääntyneen avuntarpeen kanssa ovat siis säästöratkaisujen myötä vähentyneet koulujen mahdollisuudet luonnolliisiin, nopeisiin tukitoimiin, joita olisivat mm. oppilasmäärältään pienehköt luokat, tukiopeus ja monimuotoinen erityisopetus. Näyttääkin siltä, että valitettavan usein ja helposti ajaututaan oppilashuollolliseen noidankehään. Käytännön oppilashuoltotyö jää vain akuutiksi, suhteellisen harvoihin oppilaisiin kohdistuvaksi oppilaskohtaiseksi auttamistyöksi, joka vie oppilashuoltotyön vähäiset resurssit kokonaan. Aikaa ja voimavaroja ei jää varsinaiseen ennaltaehkäisevään työhön. (Mäensivu 1994, 2)

Toki oppilashuolto voidaan nähdä aina jossain määrin myös ennalta ehkäisevänä toimintana. Kuitenkin, jos ennaltaehkäisyä tarkastellaan oppilashuoltotyön sisällön näkökulmasta, on painopiste yksilötason korjaavassa työssä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 13) Tällainen ainoastaan auttamistyöhön suuntautunut oppilashuoltotyö sysää ongelmien syyt helposti oppilaille ja heidän perheilleen (Mäensivu 1994, 2).

Lamakauteen ajoittunut mittava hallinnonuudistus, jolla lisättiin kuntien vapautta itse päättää mm. koulutuspalvelujen järjestämisestä, saattaa muodostaa psykososiaalisen oppilashuollon tulevaisuuden hyvinkin kriittiseksi (Jauhiainen 1993, 266-267). Ennusmerkkejä on luettavissa jo lastensuojelulain uudistusten uhatessa jäädä toteumatta toivotulla tavalla.

Syksyllä 1993 lähettivät Stakes ja Opetushallitus Suomen kaikille kunnille kyselyn, jonka avulla haluttiin selvittää mm. koulujen psykososiaalisen oppilashuollon järjestämistä kunnissa. Sen tuloksena todettiin, että valtaosa kunnista ei ollut perustanut koulukuraattorin tai -psykologin virkoja. Varsin usein psykososiaalisen oppilashuollon toteutuminen on siis ensisijaisesti oppilashuoltoryhmien vastuulla. Näiden lisäksi palveluja saadaan mm. perheneuvoloista, terveyskeskuksilta ja mielenterveys-toimistoilta. Suuri osa palveluista sijoittuu näin ollen koulun ulkopuolelle, mitä lastensuojelulain uudistuksella pyrittiin vähentämään. Kun lain tavoitteena oli myös yhtenäistää psykososiaalisen oppilashuollon palvelutarjontaa ja lisätä toiminnan ennaltaehkäisevää luonnetta, ei tätä tavoitetta ole siis saavutettu. (Taskinen 1995, 17)

Lastensuojelulain uudistusta valmisteltaessa hahmoteltiin palveluiden kattavuuden kriteeriksi yhtä psykososiaalisen toiminnan virkaa tuhatta oppilasta kohden. Tavoite on toteutunut vain eräissä Uudenmaan läänin kunnissa. Koulupsykologin ja -kuraattorin työn merkitys näytetäänkin oivallettavan usein vasta, kun toiminnasta on jo kokemuksia. Lasten ja nuorten vaikeudet saattavat kuitenkin tulla varsin kalliiksi, jos niitä hoidetaan vasta ongelmien kärjistyttyä, jolloin tarvitaan ehkä jo hoitoa sairaalassa tai lastensuojelulaitoksessa. (Taskinen 1995, 15, 17)

Yleensäkin kasvatuksessa liian usein odotellaan häiriöiden syntyä ja vasta sitten tartutaan niihin. Pahimmassa tapauksessa silloinkin yritetään vain poistaa oireita. Jarva korostaa ennaltaehkäisyä rinnastamalla oppilashuollon palosuojeluun; painopiste ei ole jo syttyneiden tulipalojen sammuttamisessa, vaan niiden ennaltaehkäisyssä. Miksi sitten ihmisyydessä tyydytään toimimaan vasta sitten, kun palo on jo syttynyt? (Heikkinen & Jarva 1986, 87-88)

Vuonna 1988 Helsingin sosiaalivirastossa tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin, millaista hoitoa ja kasvatusta Helsingin lastensuojelulaitoksiin sijoitettuna olevat lapset ja nuoret tarvitsivat. Kahdella kolmasosalla todettiin olevan kouluvaikeuksia ja niiden ilmenemismuoto näytti muuttuvan koulunkäynnin edetessä. Kahdella ensimmäisellä luokalla esiintyi eniten oppimisvaikeuksia, 3-6- luokilla tavallisin kouluvaikeudet ilmenivät häiritsevänä käyttäytymisenä. Yläasteella yleisintä oli luvaton poissaolo. Tulos lienee tulkittavissa niin, että oppilaat, jotka eivät alaluokilla saa apua oppimisvaikeuksiinsa, alkavat myöhemmin käyttäytyä häiritsevästi opiskelumotivaation heikennyttyä. Lopulta murrosiän opposition vahvistuessa he jäävät pois oppitunneilta. Vaikka tutkimus tehtiinkin lastenkodeissa olevien lasten keskuudessa, herätti se mielenkiintoisen kysymyksen, voidaanko tulos oppimisvaikeuksien muuttumisesta koulunkäynnin edetessä yleistää koskemaan kaikkia oppilaita. (Kyrönseppä & Rautiainen 1990, 16-17) Tämä korostaisi entisestään mahdollisimman varhaista oppimisvaikeuksiin tarttumista myös oppilashuoltotyössä.

Koska koulunkäynnin keskeyttäminen kokonaan merkitsee usein yhteiskunnallisen syrjäytymisen alkamista, on tähän kehitykseen vaikutettava jo peruskouluvaiheessa. Toiminnan painopisteen tulee olla siis siellä, missä tämänkaltaista kehitystä voidaan ennaltaehkäistä ja minimoida.

(Väisälä 1991, 201- 202) Kuitenkin juuri ennaltaehkäisevät työmuodot ovat lyhyen ajan tähtämellä erityisen helppo säästökohde; niiden seuraukset kun eivät näy välittömästi katukuvassa (Jauhiainen 1993, 267).

Julkisten varojen vähentäminen asettaa omat haasteensa myös eri tahojen yhteistyölle oppilashuollon järjestämiseksi. Alueellista, moniammatillista yhteistyötä eri viranomaisten kesken tarvitaan entistä enemmän nopean ja joustavan avun saamiseksi. (Meriläinen 1996, 57)

Oppilashuollon rooli koulussa ei ole vain resurssikysymys, vaan se on muotoutunut pitkälti oppilashuollon edustajien oman identiteetin ja koulun odotusten vuorovaikutuksen tuloksena. Ulkoisten tekijöiden lisäksi tulee tarkastella myös niitä tekijöitä, jotka ovat olleet muovaamassa oppilashuollon "vakiintuneita käytäntöjä". (Laaksonen & Wiegand 1989, 15)

3. OPPILASHUOLTORYHMÄ

3.1. Oppilashuoltoryhmän toiminta

Oppilashuoltohenkilöstön yhteistyötä psykososiaalisen oppilashuollon alueella koordinoidaan kouluissa tavallisesti oppilashuoltoryhmissä. Niitä on perustettu ilman lakisääteistä velvoitetta etenkin isompiin kouluihin 1980-luvulta lähtien. (Laaksonen & Wiegand 1989, 13)

Kouluhallituksen yleiskirjeessä (Y49/ 1981) oppilashuoltoryhmästä todetaan seuraavaa:

"Koulussa voi olla oppilashuoltoryhmä, jos opettajakunta katsoo sen tarkoituksenmukaiseksi. Tähän ryhmään voivat esimerkiksi kuulua rehtori (apulaisrehtori), opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, koulukuraattori ja koulupsykologi sekä asiakohtaisesti luokanvalvoja, aineenopettaja tai lehtori." (Kouluhallituksen yleiskirje (Y49/ 1981, 11)

Oppilashuoltoryhmän kokoonpano ja toiminta vaihtelee koulukohtaisesti. Käsiteltävien asioiden laadun mukaan ryhmän toimintaan voi osallistua myös muita opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa. Oppilashuoltoryhmään voidaan kutsua edustajia myös koulun ulkopuolelta, esimerkiksi sosiaalitoimistosta, kasvatusneuvolasta tai nuorisolautakunnasta. (Oppilas keskipisteenä 1982, 18) Asian laadusta riippuen yksittäisen luokan asioita koskevassa kokouksessa voi olla myös oppilasedustajia (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973:151, 123). Vanhempien osuus oppilashuollossa on usein ollut pohdinnan kohteena (ks. Wahlström & Tuunainen 1983). Ryhmän varsinaisissa kokoontumisissa eivät vanhemmat yleensä ole mukana, vaan joku ryhmän jäsenistä on yhteydessä heihin.

Kouluhallituksen yleiskirjeen mukaan oppilashuoltoryhmän tulee:

1. Huolehtia opettajakunnan apuna ja yhteistyössä sen kanssa vaikeuksissa olevien oppilaiden opetuksen suunnittelusta ja seurannasta.
2. Seurata koulun työrauhan säilymistä, puuttua nopeasti työrauhan ylläpitoa häiritseviin tekijöihin ja ryhtyä asioiden vaatimiin toimenpiteisiin.
3. Neuvotella oppimis- ja sopeutumisvaikeuksiin joutuneiden oppilaiden koulutukseen ja opetukseen kuuluvista erityiskysymyksistä vaikeimpien yksittäistapausten osalta ja ryhtyä asioiden vaatimiin toimenpiteisiin.
4. Koordinoida ja seurata koulun oppilashuoltotyötä ja siihen liittyvää tiedon-

kulkua." (Kouluhallituksen yleiskirje Y49/1981, sovellutusosa, s.13)

Kouluhallituksen oppilashuoltotyöryhmä korosti vuonna 1983 oppilashuoltoryhmän säännöllisen kokoontumisen tärkeyttä. Samalla haluttiin muistuttaa siitä, että opettaja on edelleen oppilashuollon tärkein työntekijä eikä hän voi siirtää ongelma- asioita kokonaan itseltään pois, esimerkiksi oppilashuoltoryhmälle. (Oppilas keskipisteenä 1982, 18)

Oppilashuoltoryhmän käytännön toiminta muotoutuu siis pitkälle kulloisenkin koulun tarpeiden mukaan (Wahlström & Tuunainen 1983, 69). Kuitenkin tarkoituksena on aina koordinoida koulun eri toimintoja, valmistella ja tehdä ehdotuksia koko kouluyhteisöä koskevista menettelytavoista sekä pyrkiä selvittämään myös yksittäisen oppilaan ongelmia. Oppilashuoltoryhmän käsiteltäviksi tulevien asioiden voidaankin katsoa jakaantuvan koko kouluyhteisöä koskeviin, luokkakohtaisiin sekä oppilaskohtaisiin asioihin (Oppilas keskipisteenä 1982, 18, 30). Yksittäisen oppilaan kohdalla oppilashuoltoryhmän tulee tarkastella oppilaan ongelmia kokonaisvaltaisesti ja selvittää tilanteita perhekeskeisesti. Mikäli koulun omat voimavarat katsotaan riittämättömiksi oppilaan auttamiseksi, on oppilashuoltoryhmän huolehdittava siitä, että hän saa muualta tarvitsemaansa apua ja tukea. (Sydänmaanlakka 1984, 59)

3. 2. Oppilashuoltoryhmän jäsenten tehtäväalueet

Koulunjohtaja/ rehtori

Koulunjohtajan jäsenyys oppilashuoltoryhmässä on sekä välttämätöntä että luontevaa peruskoululaissa hänelle säädetyn koulun opetus- ja kasvatustyön johtamisen, ohjaamisen ja valvomisen myötä. (Laki peruskoululain muuttamisesta 171/1991, 19§)

Myös Oppilashuoltokomitean mukaan koulun hallinnollinen ja pedagoginen johto kuuluu rehtorille. Koska koulun johtajalla on runsaasti kouluyhteisöä koskevaa tietoa, häneltä edellytetään yhteistyötä muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa ongelmatilanteita selviteltäessä ja korjaavia toimenpiteitä suunniteltaessa. Myös rehtorille kuuluvat kurinpidolliset velvoitteet edellyttävät usein yhteistyötä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973: 151, 103- 104)

Rehtori on monelta taholta tulevien odotusten ristipaineessa. Hallintoviranomaiset odottavat hänen toteuttavan yhteiskunnan koululle asettamia tehtäviä. Opettajat taas odottavat rehtorin olevan enemmän pedagoginen johtaja, joka hallitsee kokonaisuuden, luo yhteishenkeä ja positiivista ilmapiiriä. Huoltajat odottavat rehtorin tiedottavan koulua koskevista asioista ja oppilaat puolestaan pitävät rehtoria kaikkien koulussa työskentelevien johtajana. (Laaksonen & Wiegand, 1989 16- 17) Hallinnollisten tehtävien lisäksi rehtorin on siis kyettävä ohjaamaan niin opetussuunnitelmien kuin koulun ihmissuhteidenkin kehittämistä. Ennen kaikkea rehtorilla tulisi olla visio, näkemys siitä, miten koulun tulisi toimia (Hämäläinen & Lonkila 1985, 17).

Opinto-ohjaaja

Opinto-ohjaaja on opettaja, joka on erikoistunut koulun kasvatukselliseen, opetukselliseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Hänen tulisi vaikuttaa myös opetuksen ja koulun muun toiminnan suunnitteluun niin, että edistetään oppilaiden opiskelua ja persoonallisuuden kaikinpuolista kehitystä. (Laaksonen & Wiegand, 1989, 17)

Käytännössä kasvatuksellinen ja opetuksellinen ohjaus saattavat jäädä runsaasti työllistävän ammatinvalinnan ohjaukseen liittyvien tehtävien varjoon. Oppilashuoltoryhmässä opinto-ohjaaja edustaa työntekijää, joka opettaa kaikkia koulun oppilaita. (Laaksonen & Wiegand 1989, 17-18) Koska opinto- ohjaajan työn kohteena on koko ikäluokka, hänen merkityksensä oppilaiden psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien havaitsijana on varsin suuri. Usein hän toimiikin eräänlaisena "seulana" ja tiedottaa muille oppilashuoltohenkilöstön jäsenille oppilaiden ongelmista. (Wahlström & Tuunainen 1983, 37) Opinto- ohjaajien asema on alusta alkaen poikennut muista oppilashuollon työntekijöistä siinä, että ammattikunta on osa koulun opettajistoa. (Jauhiainen 1993, 227, 231)

Erityisopettaja

Erityisopetus on oppilashuoltoryhmien varsin paljon käyttämä tukemis- ja auttamiskeino. Erityisopetusta järjestetään osa-aikaisena tai luokkamutoisena oppilaan eriasteisten ja -tyyppisten oppimisvaikeuksien, emotionaalisen häiriintyneisyyden tai sosiaalisen sopeutumattomuuden perusteella. (Laaksonen & Wiegand 1989, 18)

Erityisopetuksen tavoitteena on oppimisvaikeuksien voittaminen, niitä synnyttävien tekijöiden vaikutusten eliminoiminen, häiriöiden varhainen toteaminen, korjaava toiminta sekä oppilaan kaikinpuolinen auttaminen (Wahlström & Tuunainen 1983, 54). Tavoitteiden saavuttamiseksi tulee erityisopettajan antaa vaikeuksissa olevalle oppilaalle tukea ja virikkeitä, jotka edistävät oppilaan ja ympäristön myönteistä vuorovaikutusta sekä sellaisia tietoja ja taitoja, jotka parantavat hänen mahdollisuuksiaan osallistua opetukseen normaaliluokilla (Heikkinen & Jarva 1986, 18).

Oppilashuoltoryhmässä erityisopettaja on ehkäisevien ja toimeenpantavien erityispedagogisten toimenpiteiden "asiantuntija". Hänen roolinsa oppilashuoltoryhmissä riippuu siitä, millaista muuta henkilökuntaa koululla on käytettävissään oppilashuollollisiin tehtäviin. Jos koulussa on opinto- ohjaaja, pystyy erityisopettaja paneutumaan enemmän oppilashuollollisiin tehtäviin. Toisaalta kuraattorin puuttuessa joutuu hän ottamaan vastuuta osasta kuraattorin tehtäviä. (Ström 1996, 89)

terveydenhoitaja

Terveydenhoitajat työskentelevät lääkintöhallituksen ohjeiden ja koulu-terveydenhuollon kehittämissuunnitelmien mukaan. Koulu-terveydenhuollon tavoitteena on turvata lapsen ja nuoren terve kasvu ja kehitys, lisäksi on pyrittävä vaikuttamaan myös oppilaiden elinympäristöön ja elinolosuhteisiin. (Wahlström & Tuunainen 1983, 38)

Terveydenhoitajien työtä pidetään koulussa tärkeänä ja siihen kohdistuu harvoin kielteisiä reaktioita oppilaiden puolelta. Kuten aikuisten, on oppilaidenkin helpompi mennä valittamaan vatsavaivojaan terveydenhoitajalle kuin kertoa oma- aloitteisesti muulle oppilashuoltohenkilöstölle esim. kiusatuksi tulemisesta. (Laaksonen & Wiegand 1989, 18)

Oppilashuoltoryhmässä terveydenhoitaja voi tietojensa perustella välittää informaatiota eri luokkien koulunkäyntihistoriasta tai valottaa yksittäisen oppilaan tilannetta käytössään olevilla oppilasta ja hänen perhe- taustaansa koskevilla tiedoilla. (Laaksonen & Wiegand 1989, 18)

Koulukuraattori ja -psykologi

Varsinaisesti koulupsykologin ja -kuraattorin toiminta kuuluu lastensuojelulain(39/1990) alaisuuteen.

Koulun sosiaalityöntekijänä koulukuraattori soveltaa sosiaalityötä koulun opetus- ja kasvatustyössä ja sen suunnittelussa sekä pyrkii sosiaalisten ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyyn ennen kaikkea koulussa, mutta myös oppilaan muussa elämänpiirissä. Oppilashuoltoryhmässä tehtävien päätösten tueksi kuraattori voi usein antaa tietoa sekä oppilaasta että hänen kotitaustastaan. Koulun arkipäivässä hän on yksi oppilashuollon päävastuunkantajista ja hänen odotetaan "hoitavan" ongelmia. (Laaksonen & Wiegand 1989,19) Koulukuraattorin tulee tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa ongelmien selvittämiseksi, sekä kehittää yleensä koulun yhteistyötä kotien ja lähiyhteisön kanssa (Heikkinen & Jarva 1986, 19). Kuraattorille kuuluu myös yhteydenpito kasvatus- ja sosiaalialaan sekä yleiseen mielipiteeseen vaikuttaminen (Heikkinen & Jarva 1986, 16).

Koulupsykologi on koulussa psykologinen asiantuntija, joka toisaalta tuntee lapsen ja nuoren kehityksen ja oppimisen lainalaisuudet sekä mielen-terveyttä edistävien ja haittaavien tekijöiden säätelemisen ja toisaalta pystyy näitä tietoja soveltamaan kouluun (Wahlström & Tuunainen 1983, 18). Koulupsykologin tulee pyrkiä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien ehkäisemiseen ja minimointiin, kehitystason ja yksilöllisten valmiuksien huomioimiseen opetuksessa sekä edellytysten luomiseen oppilaan monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. (Laaksonen & Wiegand 1989, 19). Koulupsykologin odotetaan käyttävän laajasti oman alansa asiantuntemusta koulun toiminnan suunnittelussa. Hänellä on myös velvollisuus tiedottaa alansa liittyvistä kysymyksistä koulun sisällä ja oppilaiden vanhemmille. Koulupsykologi on myös yhteyshenkilö koulun ja mielenterveyspalveluja tarjoavien tahojen välillä. (Heikkinen & Jarva 1986, 16-17)

Oppilashuoltoryhmässä koulupsykologin rooli on keskeinen siinä mielessä, että hän on ainoa, jolla on riittävä koulutus oppilaiden ja kouluyhteisön mielenterveysongelmien todelliseen selvittämiseen. Koulupsykologin tehtävä muiden oppilashuoltohenkilöstön konsulttina on myös ratkaisevan tärkeä. (Wahlström & Tuunainen 1983, 28)

Koulupsykologin ja -kuraattorin asiantuntemusta käytetään mm. kunnan psykososiaalisen oppilashuollon suunnittelussa ja kehittämisessä (Taskinen 1995, 4). Luonnollisesti heidän edellytetään osallistuvan myös kouluyhteisön toiminnan kehittämiseen sekä opetus- että kasvatustyön suunnitteluun ja kehittämiseen. Heidän on toimittava yhteistyössä oppilaan, hänen vanhempiensa, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden sekä koulutoimen, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten sekä muiden viranomaisten kanssa. (Lastensuojeluasetuksen muutos 546/1990, 2§)

Viime aikoina on yhä enenevässä määrin ryhdytty oppilaskohtaisen työn rinnalla korostamaan koko kouluyhteisöön kohdistuvia toimintamuotoja. Perinteisen kapea- alaisen professionalismin tilalle onkin tulossa eräänlainen ammattikunnan erikoisasiantuntijuus, joka perustuu paljolti neuvonantajan ja kouluttajan rooliin. Kouluhallituksen työryhmä on määrittellyt mm. koulupsykologin työn kehittyneimmäksi asteeksi "psykologisen tiedon asiantuntijavaiheen". Tällöin työn tavoitteena olisivat mm. "koulun psykologisen tarpeen jäsentäminen, kouluyhteisön jäsenten koulutus psykologisen tiedon käyttämiseen sekä psykologisen tiedon ennakkoiva soveltaminen." Asiantuntijoiden toiminnan suuntaamista koko kouluyhteisöön korostetaan myös systeemiteoreettisessa lähestymistavassa, jota viime aikoina on alettu hyödyntää oppilashuoltotyön kehittämisessä. (Jauhiainen 1993, 259-260)

Luokanopettaja/ luokanvalvoja

Peruskoululaissa koulun ja opettajan tehtäväksi määritellään oppilaiden kasvatuksesta huolehtiminen heidän ikä kautensa ja edellytystensä mukaisesti pyrkien hyvään yhteistyöhön kotien kanssa (Peruskoululaki 476/1983, 3§) Vaikka opettaja on oppilashuollon tärkein toteuttaja (Oppilas keskipisteenä 1982, 18; Wahlström & Tuunainen 1983, 2), on hän usein mukana oppilashuoltoryhmässä vain tapauskohtaisesti, eli silloin kun käsitellään hänen luokallaan olevan oppilaan asioita.

Koululle asetetut tehtävät saattavat opettajan hyvin ristiriitaiseen tilanteeseen hänen pyrkiessään toteuttamaan niitä. Toisaalta hänen tulisi pyrkiä kasvattamaan kaikista virallisten tavoitteiden mukaisia ideaalioppilaita ja samalla hänen on kuitenkin pakko asettaa oppilaita paremmuusjärjestykseen ja valikoitava heitä jatkokoulutukseen, joka johtaisi "oikeat" oppilaat "oikeisiin" asemiin yhteiskunnassa. (Rinne 1986, 23)

Opettajan ja luokanvalvojan tulisi osallistua oppilashuoltoryhmän työskentelyyn luokkaansa ja sen oppilaita koskevia asioita käsiteltäessä. Hänellä on paljon oppilas- ja luokkakohtaista tietoa, jotka ovat tarpeen mm. ongelmien selvittely- ja hoitovaiheessa sekä yleensä oppilashuoltotoimintaa suunniteltaessa. Opettajalla on myös mahdollisuus oppimisvaikeuksien sekä mielenterveys- ja sopeutumisongelmien varhaiseen toteamiseen. (Oppilashuoltokomiteanmietintö 1973:151, 104)

Luokanopettaja tuo oppilashuoltoryhmään myös käytännönläheistä suhtautumista ongelmiin pyrkimättä "patologisoimaan" niitä heti psykologisiin diagnooseihin. Opettajalla on tärkeä asema erityisesti oppilaskohtaisen oppilashuoltotyön käynnistäjänä, sillä yleisimmin juuri opettaja tuo oppilaan asian ryhmän käsiteltäväksi (Laaksonen & Wiegand 1989, 13).

Kaikkien oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvien edellytetään tekevän yhteistyötä koulun sisällä samoin kuin yhteydenpito koulun ulkopuolelle kuuluu myös kaikkien tehtäviin. Sekä psykologin, koulukuraattorin että erityisopettajan edellytetään tekevän omaan alueeseensa liittyvää tutkimusta tai selvityksiä toiminnan suunnittelua varten. (Heikkinen & Jarva 1986, 16-17).

Kun näinkin monia eri ammattiryhmiä saattaa nykyään toimia koulun sisällä, olisi tärkeää että myös oppilaiden vanhemmille tiedotettaisiin oppilashuollosta riittävästi. Vanhemmille järjestettävissä tilaisuuksissa heillä tulisi olla mahdollisuus tutustua mm. koulukuraattorin, -psykologin ja opinto-ohjaajan toimintaan, jotka eivät välttämättä ole kaikille vanhemmille omalta kouluajalta tuttua. Myös kunnan sosiaalityöntekijä voi esitellä kunnan muita mielenterveys- ja tukipalveluja. Näin luodaan paremmat edellytykset yhteistyölle. (Sydänmaanlakka 1984, 59)

Oppilashuoltoryhmän jäsenille annetut viralliset tehtävät, toisten heidän työhönsä kohdistamat odotukset sekä työntekijän oma näkemys työstään määrittelevät sen roolin, joka yksittäisellä työntekijällä ja oppilashuollolla kokonaisuudessaan on. Roolin määrittely taas vaikuttaa pitkälti siihen, miten oppilashuolto viime kädessä toimii ja kykenee tukemaan koulua sille asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. (Laaksonen & Wiegand 1989, 16) Näihin oppilashuoltoryhmän erilaisiin mahdollisiin rooleihin keskityn seuraavassa kappaleessa.

3. 3. Oppilashuoltoryhmän rooli koulun kentässä

3. 3. 1 Muiden odotusten mukaiseen rooliin ajautuminen

Oppilashuoltoryhmä on osa koko koulun toimintaa ja se luo koulun kanssa tietynlaisen konsultaatiosuhteen. Ryhmän toimenpiteet asioiden hoitamisessa ovat osaltaan muovaamassa tätä konsultaatiosuhdetta sekä ryhmän identiteettiä. (Oppilaan monet auttajat 1992, 15) Oppilashuoltoryhmän voi siis sanoa luovan roolinsa tekemiensä ja tekemättä jättämiensä päätösten ja toimintojen myötä. Jos pulmatilanteet ratkaistaan aina samoin, esim. siirtämällä ongelmalliseksi koetut oppilaat erityisluokalle tai -kouluun, se samalla ylläpitää ongelmallista toimintaa ja yksilöllistäviä ratkaisumalleja. Jos ryhmä taas auttaa koulua tarkastelemaan tilannetta useammalta eri näkökannalta, uskoo se koulunkin voivan kehittyä joustavammaksi ja erilaisuutta hyväksyvämmäksi. (emt. 26)

Psykososiaalisen oppilashuollon toimintaperiaatteina tulisi olla ennaltaehkäisy, integroituminen koulun muuhun toimintaan sekä yhteistyö ja -vastuu koulun muun henkilöstön kanssa. Käytännössä oppilashuollon työntekijät joutuvat kuitenkin usein toimimaan "asiantuntijan" roolissa, sillä heidän odotetaan tutkivan ja hoitavan ongelmaoppilaita sekä ehdottavan "toimenpiteitä", jotka takaavat häiriöttömän työskentelyn koulussa. Koulu odottaa muutosten tapahtuvan nopeasti, "maagisesti", ilman että opettajan itsensä tarvitsee muuttua tai muuttaa toimintaansa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1989, 59) Oppilashuoltoryhmää on joskus pidetty jopa jonkinlaisena salaseurana, jonka toiminnasta ryhmän ulkopuoliset kokevat saavansa liian vähän tietoa.

Siihen, että oppilashuollon rooli on usein nähty vain ongelmaoppilaiden hoitona, ovat vaikuttaneet sosiaali- ja mielenterveystyön omat perinteet sekä koulun odotukset. Koululle sälytetyt keskenään ristiriitaiset tehtävät aiheuttavat opettajassa herkästi ahdistusta. Vaativan roolinsa johdosta opettaja saattaa tulkita kaikki opetustilanteessa ilmenevät vaikeudet oppilaasta johtuviksi. (Kääriäinen ym. 1990, 71) Kun oppilaan katsotaan tarvitsevan erityisopetusta tai hoitoa, ei opettajan tarvitse ahdistua enää sen johdosta, että hän olisi omalla toiminnallaan saattanut jotenkin myötävaikuttaa oppilaan vaikeuksiin (Laaksonen & Wiegand 1989, 22).

Ongelmaoppilasta määritellessään opettajat saattavat tukeutua vain omiin tai kollegojensa kokemuksiin vastaavanlaisista "tapauksista". Ongelmien yhteydessä käytetään usein myös luokittelevaa termistöä, jolloin saateetaan sekoittaa oire ja syy. Esimerkiksi kouluväsymystä saatetaan pitää ongelman syynä, vaikka se on oire jostakin. Lisäksi ulkoisia oireita pidetään helposti vallitsevina. Huolimaton oireista puhuminen saattaa sisällyttää oikeutuksen erityistoimenpiteille koulutoimen ulkopuolella, sen sijaan että ratkaisua ongelmaan ryhdyttäisiin hakemaan koulun sisältä, päivittäisistä rutiineista. (Heikkinen & Jarva 1986, 25-26) Yhteisön itsensä ei siis tarvitse tarkistaa menettelytapojaan ja suhtautumistaan, kun ongelmatilanteelle nimetään "syntipukki", jonka kannettavaksi muutosvastuu siirretään (Kääriäinen ym. 1990, 71). Jos koulu näin vapautuu muuttumisen vastuusta, se voi osaltaan jarruttaa koko koulun kehittymistä (Oppilaan monet auttajat 1992, 44).

Myös koulun arkikäytännöt ovat toisaalta turvallisia tilanteen hallintakeinoja, mutta samalla myös ahdistavia, jos ne eivät anna riittävästi tilaa oppilaiden muuttuville elämäntilanteille. Joten kuten oppilaiden muuttuvat elämäntilanteet saadaan hallintaan opetussuunnitelmiksi, oppitunneiksi ja muuksi koulun ritualisoiduiksi käytännöiksi. Myöskään luokahuoneopetus ei oikein siedä toiminnallisia poikkeamia keskimääräisestä, jotka edellyttäisivät "räätälöivää" paneutumista standardikeinojen sijaan. (Arnkil 1991, 13)

Oppilashuoltoryhmä voi toiminnallaan myös vahvistaa opettajan roolin kaksijakoisuutta toisaalta tiedonjakajana, toisaalta oppilaiden sosiaalisen kasvun edistäjänä. Mikäli oppilashuoltoryhmä "ottaa tapauksen hoitaakseen" opettajan epäonnistuttua sosiaalistajan tehtävässään, tukee se epäsuorasti käsitystä opettajasta lähinnä tiedonvälittäjänä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 22). Ellei sitten oppilashuoltokaan onnistu löytämään ratkaisua oppilaan vaikeaan tilanteeseen, on käytettävissä vielä viimesijainen sosiaalityö, jonka toimivaltaan kuuluvat mm. laitossijoitukset. Näin sosiaalityöstä voi tulla osa koulujen häiriönhallintaa. (Arnkil 1991, 13)

Kaikki koulussa työskentelevät pyrkivät varmasti toimimaan oppilaan parhaaksi. Niin myös oppilashuollon päätökset on perusteltu oppilaan parasta tarkoittavina. Kuitenkin käytännössä oppilashuoltotyön ollessa edellä kuvatun kaltaista voidaan sen liian usein sanoa tyytyvän tuotta-

maan näennäisratkaisuja opettajan ahdistuksen lievittämiseksi. Paradoksaalista on se, että niin kauan kuin oppilashuollon edustajat pitäytyvät tällaisessa yksittäisten "ongelmaoppilaiden" tutkijan ja hoitajan roolissa, heidät nähdään koulun häiriöttömän työskentelyn varmistajina. Jos oppilashuollon työntekijät pyrkivät suhtautumaan heille määriteltyihin toimenkuviin vakavasti, saattaa koulu kokea heidän toimintansa uhkaavaksi ja koulun tasapainoa häiritseväksi. (Laaksonen & Wiegand 1989, 23- 24)

3. 3. 2. Roolin tietoinen valinta ja asiantuntijuus

Koska oppilashuoltoryhmille asetetaan niinkin paljon odotuksia, edellyttää niihin vastaaminen ammattitaidon lisäksi koko ryhmän tietoista toimintamallien selkiyttämistä ja viitekehyksen valintaa (ks. Laaksonen & Wiegand 1989). Olisi hyvä että nämä yhteisesti valitut, toimintaa ohjaavat periaatteet eivät jäisi vain "ilmaan" keskusteluina, vaan että ne myös kirjattaisiin tavalla tai toisella. Varsinaisten oppilashuoltoryhmän kokousten dokumentoinnissa on koulukohtaisia käytäntöjä ja varsin yleistä on sekin, ettei niistä laadita mitään erillisiä pöytäkirjoja vedoten mm. asioiden arkaluontoisuuteen ja oppilaan tietosuojaan.

Ryhmän yhteisen näkemyksen rakentamisessa dokumentaatio toisi kuitenkin mahdollisuuden muokata todellinen yhteinen näkemys synteesisinä yhteisistä käsityksistä ja työntekijöiden erillisistä näkemyksistä. Jos yhteistä näkemystä ei ole ulkoistettu, työryhmällä voi olla "kuviteltu yhteinen näkemys", jota ei todellisuudessa olekaan. Dokumentaatio tarjoaa myös työntekijälle mahdollisuuden tarkastella omaa työskentelyään ulkoistetussa muodossa. Näin hän voi tehdä erotteluja "oman tuntuman" ja todellisuuden välille ja näin helpottaa työn realistista hahmottamista. (Arnkil & Eriksson 1995, 34)

Oppilashuoltoryhmän työskentelyyn vaikuttaa ratkaisevasti se, millaisen asiantuntijuskäsityksen se on omaksunut. Oman ammattinsa edustajana kukin oppilashuoltoryhmän jäsen tuo ryhmään erilaisen viitekehyksen. Yhteistä viitekehystä etsiessään ryhmä saattaa päätyä esimerkiksi lokeroituneen asiantuntijuuden malliin; kukin hoitaa oman ammattialueensa tilanteet. Tällöin ei pohdita muiden kuin ongelmallisten oppilaiden

koulunkäynnin edistämistä, eikä myöskään toiminnan kokonaisuutta ja yhteisiä tavoitteita. Toisenlainen asiantuntijuutta latistava työskentelymalli oppilashuoltoryhmässä on silloin, kun se katsoo koulussa olevan niin "vaikeita oppilaita", ettei ehditä kuin jakaa kullekin ryhmän jäsenelle vuorotellen vastuuta kiireellisimpien tapausten hoitamiseksi. (Oppilaan monet auttajat 1992, 16) Omaksuttuun asiantuntijuuteen vaikuttavat opetustyöntekijöiden odotukset, oppilashuollon työntekijöiden koulutus, ajatusmallit ja näkemys oppilashuoltotyöstä (Kääriäinen ym. 1990, 153).

Asiantuntijuus on määritelty mm. erityisosaamiseksi jollakin tehtäväalueella. Lisäksi asiantuntijuuden käsitettä on käytetty kuvattaessa yhteiskunnallisen tehtäväalan perusteella määräytyvää asiantuntijuutta, esim. opettaja on koulutuksen asiantuntija. Eteläpellon mukaan nykyään korostetaan sitä, että koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden suhde ympäröivään todellisuuteen ja tulevaisuuteen tulisi säilyä elävänä ja ainakin osittain avoimena, (Eteläpelto 1992, 20-21)

Yhteiskunnalliset muutokset ovat asettaneet perinteisen asiantuntijuuden muidenkin haasteiden eteen ongelmien muuttuessa yhä moniulotteisemmiksi. Yhä olennaisempaa on kyky reflektiiviseen ammattikäyttöön. Huomion kohteena ei ole enää vain itse ongelmanratkaisu, vaan myös se, miten ongelmat asetetaan ja millainen prosessi ongelmanratkaisusta muodostuu -ovatko toimintaan osalliset aktiivisesti mukana ongelmanratkaisussa vai eivät. Perinteisten ajattelutapojen ja uusien haasteiden mukaisesti toimivaa asiantuntijuutta voidaan verrata seuraavasti:

" Perinteinen asiantuntijuus	Uudenlainen untijuus
* tavoitteet selvät ja yksimieliset	* tavoitteet ristiriitaiset
* ongelmat selvärajaisia, irrallisia paketteja	* ongelmat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat systeemisen, muuttuvan kokonaisuuden
* jokaiseen ongelmaan on oma oma asiantuntijansa	* ongelmien systeeminen luonne ja keskinäinen riippuvuus edellyttävät uudenlaista yhteistyötä
* asiantuntija tietää (tai väittää tietävänsä) ongelmanratkaisun riippumatta epävarmuudesta	* asiantuntijan aito tietämättösyys ratkaisusta on myös tietoa
* asiakas/ kansalainen tiedon koh-	* asiakas/ kansalainen ryhtyy a-

teena on passiivinen

siantuntijan kanssa ottamaan
ongelmastaan selvää"
(Kääriäinen ym. 1990, 151- 152)

Koulussa uudenlaisen asiantuntemuksen omaksumista vaikeuttaa opettajan yksintyöskentelyn perinteen heijastuminen vielä nykypäivään mm. siten, että hän saattaa kokea asiantuntija- apuun turvautumisen henkilökohtaisena epäonnistumisena. (emt, 151-152)

Perinteisen ja uudenlaisen asiantuntijuuden yhtenä selkeänä erona on asiakkaan asema ja rooli. Perinteisessä asetelmassa asiakas on pitkälti riippuvainen asiantuntijan tiedoista ja arvioinneista. Kyse on tällöin asiantuntijuuteen liittyvästä, usein tiedostamattomasta vallankäytöstä. Uudenlaisessa asiantuntijuudessa myös asiakkaan käsitykset omasta tilanteestaan ovat merkityksellisiä ja niiden ollessa mukana työskentelyssä, löydetään myös asiakkaan voimavarat paremmin. (Kykyri 1995, 57-59)

Keski-Pohjanmaan lasten ja nuorten palveluja kehittämään pyrkivässä Polku- projektissa todettiin mm. se, että oma asiantuntemus on tärkeää ja sen osoittaminen mukavaa, mutta tärkeämmäksi osoittautui kuitenkin kyky kuunnella muita. Samoin projektissa huomattiin, miten vapauttavaa voi olla heittää pois harteilta aina oikeassa olevan asiantuntijan viitta ja olla välillä myös "ei- osaava". Se helpotti tilan antamista asiakkaan asiantuntijuudelle oman elämänsä kysymyksissä. (Kykyri 1995, 153)

Mitä paremmin oppilashuoltoryhmässä on pohdittu asiantuntemuksen laatua ja käytettyjä teoreettisia viitekehyksiä, sitä paremmin pystytään hakemaan uusia, erilaisia ratkaisumalleja ongelmallisiksi koettuihin tilanteisiin (Oppilaan monet auttajat 1992, 26). Hyvin toimivalle asiantuntijuudelle on ominaista, että jokaisella on oma asiantuntemuksensa alue, jota arvostetaan ja että tietoja ja kokemusta käytetään yhteisten tavoitteiden suunnassa (Laaksonen & Wiegand 1989, 97).

Koulun kehittymistä palvelevalle oppilashuoltoryhmän asiantuntijuudelle luo edellytyksiä mm. systeemiteorian omaksuminen toiminnan viitekehyyksi. Se korostaa asiantuntijoiden toiminnan suuntaamista koko kouluyhteisöön. Oppilashuollon työntekijää ei pidetä maagikkona, vaan välittäjänä ja muutoksen käynnistäjänä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 83).

3. 3. 3. Systeemiteoria oppilashuoltoryhmän työn viitekehyksenä

Koska koulussa vuorovaikutuksen toimivuudella ja laadulla on keskeinen merkitys, on systeeminen näkemys koulun toiminnasta eräs tarkoituksenmukainen lähtökohta niin oppilashuoltoryhmän työlle kuin koko koulunkin kehittämiseksi. Systeemiteoria on lähtöisin luonnontieteistä, mutta sen soveltaminen ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja ongelmien hoitoon alkoi 1960-luvulla Yhdysvalloissa englantilaissyntyisen tutkijan Gregory Batesonin toimesta (Laaksonen & Wiegand 1989, 41).

Kun systeemiteoriaa sovelletaan sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, niitä tarkastellaan systeemeinä, joilla on tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia.

- * Systeemi rajautuu ympäristöstään kokonaisuudeksi, jolla on hierarkkinen rakenne ja eri tasoja.
- * Systeemi on aina muodostunut osasysteemeistä ja näin muodostunut kokonaisuus on enemmän kuin osiensä summa. Jokaisen osasysteemin toiminta on ymmärrettävissä vain kokonaisuudesta käsin. Systeemin ja sen osatekijöiden suhteet toimivat niin, että vaikutettaessa yhteen osatekijään vaikutetaan samalla muihinkin.
- * Systeemin sisäiset prosessit ovat kehämäisiä ja vaikutuksiltaan vastavuoroisia.
- * Systeemi pyrkii samanaikaisesti sekä tasapainoon että muutokseen. Systeemin joutuessa tilaan, jossa tasapainon palauttaminen ei enää onnistu, voi sen toiminnassa tapahtua nopea muutos, jolloin systeemi voi siirtyä astetta kehittyneemmälle tasolle. (Kääriäinen ym. 1990, 107-108)

Systeemin "objektiivinen" kuvailu ei ole mahdollista; havaitsija on aina osa havaittua ja tietäjä mukana siinä, mitä tiedetään. Systeemisen näkemyksen mukaan ei siis ole olemassa "absoluuttista" todellisuutta, vaan ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa. Tähän systeemiseen näkemykseen tiedon alkuperästä pohjaa myös konstruktivismin nimellä tunnettu ajattelutapa. Konstruktivistisen näkemyksen omaksuneiden terapeuttien mukaan asiakkaiden näkemys ongelmastaan on heidän oma "totuutensa", samoin kuin auttamaan pyrkivien käsitys tilanteesta on heidän oma konstruktionsa. Kumpikaan ei ole "totta", mutta jompi kumpi voi olla tarkoituksenmukaisempi työskentelyn lähtökohdaksi. (Laaksonen & Wiegand 1989, 29, 35, 37) Nämä ihmisten havaintojensa, selitystensä ja teorioi-

densa pohjalta muodostamat konstruktiot todellisuudesta ovat tavallaan henkilökohtaisia "karttoja", jotka ovat kuitenkin aina vain pelkistyksiä maastosta (Leino 1995, 50).

Niin systeemiteoria kuin konstruktivismikin nojaavat kognitiiviseen tietokäsitykseen, jolle on ominaista seuraavat piirteet:

- 1) Ei pyritä yleiseen tietoon, vaan hyväksytään erilaisuus ja ristiriidat. Tunnustetaan tiedon kaksi puolta teoreettinen ja käytännöllinen ja niiden yhdistämisen vaikeus.
- 2) Samoin tunnustetaan, että tiedon eri puolten edustajilla on erilaiset roolit, mikä ei kuitenkaan merkitse hierarkkisuutta.
- 3) Ei etsitä oikeita vastauksia, vaan vääriä vastauksia ja toimintatapoja pyritään eliminoimaan.
- 4) Ei korosteta sitä, mikä on, vaan niitä mahdollisuuksia, jotka avautuvat oivalluksen ja tiedon analyysin kautta.
- 5) Uudet asiat hahmotetaan suhteessa aiempaan tietorakenteeseen, tiedollinen kartta kehittyy koko ajan. (Urponen 1993, 36-37)

Koulujärjestelmä voidaan nähdä systeeminä, jonka yhtenä osasysteeminä on oppilashuoltoryhmä. Systeemisen näkemyksen käyttö oppilashuollossa merkitsee tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät ja huomion keskittämistä osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemasta. (Laaksonen & Wiegand 1989, 27. 57) Jossakin osasysteemissä tapahtuva muutos lähettää liikkeelle muutoksen koko systeemissä. Tulkitsijan arvostuksista ja tavoitteista riippuu nimitetäänkö muutosta kehitykseksi vai taantumaksi. (Leino 1995, 52)

Koska peruslähtökohtana perinteisen syiden ja seurausten etsimisen sijasta on, että kaikki vaikuttaa kaikkeen, vaikuttamisen kohteena on oltava systeemien osien välinen vuorovaikutussuhde. Oleellista on tilanteen uudelleenmäärittely niin, että oirekäyttäytyminen voidaan nähdä myönteisessä valossa ja yhteisön kannalta mielekkäänä. Oireet ja ristiriidat nähdään muutoksen edelläkävijöinä, sen käynnistäjinä. Muutos on prosessi, jonka lopputulosta ei tarkkaan tiedetä. Muutokseen pyrittäessä on huomio kiinnitettävä menneisyyden asemasta nykyhetkessä vallitseviin, ongelmakäyttäytymistä ylläpitäviin seikkoihin. Muutoksen aikaansaamiseksi edellytetään vaikuttamiskeinojen olevan kussakin ongelmatilanteessa ainutkertaisia. Tärkeätä on yhteistyön ja vastuun ottaminen tilan-

teen muuttamisesta. (Laaksonen & Wiegand 1989, 36-38, 42)

Systeemisen mallin omaksunut oppilashuoltoryhmä ei enää lähetäkään "syyllistä" tai "potilasta" kenenkään "hoidettavaksi", koska toiminnan painopiste siirtyy yksilöstä yhteisön vuorovaikutukseen, jota pyritään muuttamaan. Työskentelyssä tärkeimpiä periaatteita ovat neutraalisuus, sirkulaarisuus ja systeemiset oletukset. Neutraalisuus takaa kaikkien asianosaisten tasavertaisen kuuntelun, näkökulmien esille nostamisen sekä kaikenlaisen leimaavan kielenkäytön välttämisen. Sirkulaarisuudella taas tarkoitetaan sitä, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Kaikilta, joita ongelma koskettaa, kerätään tietoja kehämäisillä, vuorovaikutussuhteita kartoittavilla haastatteluilla. Kun tietoja on tarpeeksi, tilanteesta laaditaan systeminen oletus, kuvaus siitä, mistä tilanteesta voisi olla kyse. Sen tulee liittää yhteen kokonaisuuden eri osatekijöitä ja niiden vuorovaikutussuhteita niin, että tulee ilmi vuorovaikutuksen pelisääntöjä (alistaminen, kilpailu, syrjintä). Näiden pelisääntöjen tarkistamiseksi ja muuttamiseksi laaditaan toimenpidesuunnitelma. (Kääriäinen ym. 1990, 157) Palautevaiheessa oppilashuoltoryhmä tarkastelee tavoitteidensa saavuttamista ja arvioi, paraniko ryhmän ja koko koulun yhteistyö. Useimmiten joitakin uusia ratkaisuja on pystytty löytämään ja vähitellen ongelmanratkaisusta tulee kehittämishaaste eivätkä ongelmat enää hallitse koulun arkipäivää. (Laaksonen & Wiegand 1989, 110)

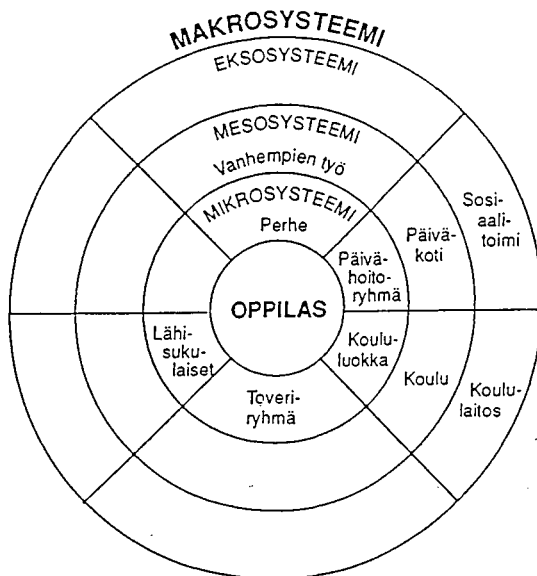
Kaiken kaikkiaan systeemisen työotteen merkittävimpiä etuja on se, että se poistaa oppilashuollosta vastakkainasettelua yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason välillä (Laaksonen & Wiegand 1989, 129). Lisäksi se totuttaessaan ajattelemaan vuorovaikutuksen termein, estää myös liian yksinkertaiset tulkinnat, koska jatkuvasti on toimittava monien ongelmaan liittyvien tekijöiden ja osasysteemien parissa. Silti systeemisen työotteen soveltaminen ei merkitse sitä, että yksilöä auttavat ratkaisumallit olisivat kokonaan tuomittavia. Oppilashuollon vaikuttamismahdollisuuksiin tulee mukaan optimismia työntekijöiden löytäessä uusia vaikuttamisen kohteita. (Kääriäinen ym. 1990, 159-160, 16)

Työn viittekehystenä systeminen työote on melko vaativa, koska se kyseenalaistaa totutut toimintamallit, edellyttää paneutumista näkemyksen teoreettisiin perusteisiin sekä oman työn jatkuvaa seuranta. (Laaksonen & Wiegand 1989, 38) Yksinään se ei myöskään ole riittävä koulun kehittä-

mistyön lähtökohdaksi. Systeemisen näkemyksen mukainen vaikuttamisen vastavuoroisuus kun ei voi toteutua esimerkiksi koulun ja sitä säätelevän yhteiskunnan suhteessa, jossa koululta odotetaan melko yksipuolista sopeutumista. (Kääriäinen ym. 1990, 92)

3.3.4. Yksilö ympäristössään

Jäsentäessään ilmiöiden välisiä suhteita systeeminen ajattelumalli tarkastelee yksilöä ympäristössään. Tällöin yksilö nähdään osasysteemissään ja osasysteemi kokonaisuuden muodostajana. Oppilas on perheensä lapsi, luokkansa yksi oppilas, luokka koulun yksi luokka ja koulu osa koko koulujärjestelmää. (Laaksonen & Wiegand 1989, 66) Vakiintuessaan systeemistä työskentelystä on muodostunut eri tavoin painottuvia suuntauksia. Yksi niistä on Bronfenbrennerin luoma ekologinen malli lapsen kehityksen ja sosiaalistumisen tarkastelulle. (Laaksonen & Wiegand 1989, 42)



Kuvio 3. Oppilaan ympäristön systeeminen kuvaus. (Bronfenbrenneriä soveltaen.) (Kääriäinen ym. 1990, 110)

Ekologisessa mallissa lapsen ympäristöjä, läheisimmästä kaukaisempaan, tarkastellaan toisiinsa vaikuttavina sisäkkäisinä systeemeinä. Yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana ja toisaalta ympäristön nähdään vaativan yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin. Yhdessä ne merkitsevät yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 88)

Lapsen siirtyessä ryhmään hänen ja ympäristön vuorovaikutussuhde joutuu koetukselle ja sen mahdolliset vaikeudet tulevat ilmi. Kun oppilaan valmiudet ja tarpeet ovat tasapainossa kouluympäristön vaatimusten ja mahdollisuuksien kanssa, seurauksena on suotuisa koulumotivaatio, oppilaan tyytyväisyys, myönteinen persoonallisuuden kehitys sekä yleensä parantuneet koulusuoritukset. Mikäli ympäristön asettamat vaatimukset taas ylittävät lapsen toimintaedellytykset, on tuloksena yhteisön näkökulmasta poikkeavaa käyttäytymistä ja leimautumista erilaiseksi lapseksi. Koulussa ilmenevät vaikeudet tulisi nähdä monen tekijän kasautumisen summana. (Tilus 1991, 14, 33)

Koska opettajilla on käytettävissään rajallinen aika koulun tavoitteisiin pääsemiseksi, toiminnan sujuvuus ja häiriöttömyys painottuvat herkästi ja oppilaiden erilaisuudesta tulee ongelma. Jos erilaisuus ilmaistaan henkilökohtaisina persoonallisuuden piirteinä, katsotaan poikkeavuuden alkuperän olevan helposti "häiriintyneessä" lapsessa. (Tilus 1991, 5-6) Ekologisen teorian mukaan konflikti käsittää aina sekä lapsen että hänen ympäristönsä, ei ainoastaan jompaa kumpaa omine puutteineen (Reinert 1980, 109). On tietty vivahde- ero siinä, puhutaanko ongelmaoppilaista vai oppilaista, joilla on ongelmia. Paitsi että jälkimmäinen ilmaus on vähemmän leimaava, se myös viittaa siihen, että ongelmia on jonkin asian suhteen. Eli tällöin oppilaan tilanteen tarkastelu ohjautuu laajemmalle sosiaaliseen ympäristöön.

Oppilashuoltoryhmässä eivät siis riitä pelkästään yksilökeskeiset työskentelymallit. Oppilas on nähtävä useiden ryhmien jäsenenä ja otettava huomioon näiden ryhmien merkitys ongelmille, joiden takia hän on tullut oppilashuoltoryhmän asiakkaaksi. Oppilashuoltoryhmässä tulisi pysyä yhdistämään luovasti yksilö-, ryhmä- ja yhdyskuntatyön menetelmiä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 65) Tämä ei kuitenkaan käytännössä ole kovin yksinkertaista, sillä aina on helpompaa tavallaan erottaa yksilö ympä-

ristöstään ja sitten pyrkiä hänen ongelmiensa ratkaisemiseen. Yksilön erilaisten sosiaalisten kenttien yhdistäminen ja niiden keskellä toimiminen vaatii harjaantumista.

Kun oppilashuoltotyö nähdään prosessina, on jokaisessa uudessa vaiheessa mukana aikaisempien vaiheiden aineksia (Laaksonen & Wiegand 1989, 8). Samoin tulisi oppilaiden tilanteet hahmottaa kokonaisvaltaisesti, eli että niissä on mukana aineksia hänen aikaisemmista historiastaan sekä samanaikaisesta koulun ulkopuolisesta elämänpäästä. Myös ekologinen lähestymistapa korostaa holistisuutta, kokonaisuuden ja osien keskinäistä riippuvuutta (Reinert 1980, 109).

Parhaimmat edellytykset kasvamiselle ja kehittymiselle on erilaisuutta sietävässä ympäristössä. Psykososiaalisen oppilashuollon työntekijät ovat erilaisten yksilöiden puolesta puhujia ja sovittelijoita. He auttavat koulua kohtaamaan työyhteisön ja elämän ristiriitoja ja kriisejä ja näkemään ne haasteina. (Hallintosolmun avaaaja 1994, 49)

3. 4. Oppilashuoltoryhmän toiminnasta saatuja kokemuksia

Oppilashuoltoryhmän toimintaa ryhmän sisältäpäin nähtynä ei ole tutkittu kovinkaan paljoa. Samoin perusteellisempi tutkimus oppilashuollon toimivuudesta kokonaisuutena, esim. sen toimenpiteiden vaikutuksista, antaa vielä odottaa itseään. Myöskään oppilashuollon työntekijät eivät ole kovinkaan ahkerasti paneutuneet tehtäväalueensa tutkimiseen. Oppilashuoltoryhmien toimintaa on kuitenkin kartoitettu mm. Uudenmaan, Hämeen, Vaasan, Kuopion, Mikkelin ja Lapin lääneissä sekä Suomen ruotsinkielisillä yläasteilla. Myös joitakin pro gradu-töitä on tehty. Yhteistyön näkökulmasta oppilashuoltoa on tarkasteltu tutkittaessa eri viranomais-ten yhteistyötä lasten ja nuorten asioissa.

Seuraavaksi käyn läpi oppilashuoltoryhmien toiminnasta saatuja kokemuksia pääasiassa em. lääneissä tehtyjen kartoitusten pohjalta. Ruotsinkielisillä yläasteilla tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että käsitykset oppilashuoltoryhmien työstä ovat melko epäselviä mm. sen suhteen, tuleeko ryhmän käsitellä vain oppilaiden ongelmia vai voidaanko työhön sisäl-

lyttää myös opettajien ongelmia (Lahtinen & Granholm 1996, 490). Oppilashuoltoryhmän toiminta on koettu myös jonkin verran "sisäänlämpiävänä" ja kriisipalvelunomaisena (Huttunen & Hämäläinen 1989, 8). Toisinaan opettajat ovat saattaneet kokea oppilashuoltoryhmän toiminnan "ylimääräisenä" (Eneberg & Eskola 1991, 16). Selityksenä tälle negatiivisävyiselle asenteelle ja epäselvyydelle oppilashuoltoryhmän toiminnasta on pidetty mm. sitä, että nämä ryhmät ovat kuitenkin verrattain uusi ilmiö. Näin ollen kaikissa kouluissa ei ehkä vielä ole pystytty laatimaan selviä suuntaviivoja toiminnalle. Koulun muiden työntekijöiden asennoitumiseen oppilashuoltoryhmään vaikuttaa ratkaisevasti rehtorin suhtautuminen siihen. Ruotsinkielisillä yläasteilla tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että mikäli rehtori suhtautui selvästi positiivisesti ja hänellä oli selkeä vastuu- ja johtaja-asema, olivat sekä oppilashuoltoryhmän jäsenet että aineenopettajat tyytyväisiä toimintaan. (Lahtinen & Granholm 1989, 490)

Oppilashuoltotyön tehokkuudesta oli hyvinkin ristiriitaisia näkemyksiä. Vaikka jotkut oppilashuoltoryhmän työntekijät olivatkin melko tyytyväisiä työhön, yleisempää kuitenkin oli, että toiminnan tehostuminen oli yksi kehitystarpeista. Yleistä oli myös se, että mahdollisuudet auttaa vaikeuksissa olevia oppilaita arvioitiin melko hyväksi ja onnistuminen siinä tyydyttäväksi. Oppilashuoltoryhmät myös kokivat työnsä merkittäväksi ja tärkeäksi. (ks. Eneberg & Eskola, 1991; Huttunen & Hämäläinen 1989; Lahtinen & Granholm 1989; Kantola 1990; Heikkinen 1994; Väisänen 1994)

Oppilashuoltoryhmien käsittelemiä, koko kouluyhteisöä koskevia yleisimpiä asioita olivat koulun ilmapiirin ja viihtyvyyden parantaminen, työrauhaongelmat, kodin ja koulun yhteistyö sekä opettajien jaksamisen tukeminen. Oppilashuoltoryhmien työskentelyn painopiste kaikkien kartoitusten mukaan on kuitenkin ollut yksittäisissä oppilaissa ja heidän ongelmissaan. Tätä pidettiin harmillisena, mutta toisaalta koettiin ettei aikaa jää paljon muuhun. Toisaalta Kantola (1990, 16) totesi Hämeen läänin oppilashuoltoryhmiä koskevassa kartoituksessaan, että kouluyhteisön ongelmien ratkaiseminen vaatii aina myös oppilaskohtaisten ongelmien ratkaisemista samoin kuin kouluyhteisön ongelmat näkyvät yksityisen oppilaan tasolla. Tavallisimmin käsiteltyjä oppilaskohtaisia asioita olivat oppimisvaikeudet ja koulumenestys, käytöshäiriöt ja sosiaaliset ongelmat sekä aiheettomat poissaolot. Muutamissa kartoituksissa useimmin käsitel-

tyjen asioiden joukossa olivat myös kouluväkivalta ja kiusaaminen, ongelmat oppilaan kotona sekä psyykkiset ongelmat. Vaikka nykyään ei pystytä luomaan ns. tyypillisen "ongelmaoppilaan muotokuvaa", on koulun vaatimuksiin sopeutumisen vaikeuksien taustalla usein psyykkiset ongelmat ja oppimisvaikeudet (Koulun ja lastensuojelun yhteistyön kehittäminen 1983, 8).

Yhdeksi suurimmaksi ongelmaksi oppilashuoltoryhmissä koetaan yleisesti myös se, että työ jää luonteeltaan liian usein korjaavaksi. Toiminnassa pitäisi päästä ennaltaehkäisevään työskentelyyn ja ongelmiin tulisi voida puuttua entistä aikaisemmassa vaiheessa (Väisänen 1994, 17). Toisaalta tässä korjaavassa työssäkin kertyneet kokemukset oppilaiden koulukäynnin ongelmakohdista voidaan kääntää koulutyön kehittämisehdotuksiksi koulukohtaisisten opetussuunnitelmien teossa (Hallintosolmun avaaja 1994, 50- 51). Joskus vaikeiden ongelmatapausten edessä koetaan myös voimattomuutta (Meriläinen 1996, 53). Samoin oma ahdistuminen vaikeita asioita käsiteltäessä on tuttua monelle oppilashuollosta vastuussa olevalle työntekijälle (Hallintosolmun avaaja 1994, 59).

Yhtenä selityksenä tällaiselle syytä etsivälle korjaavan työn mallille voi pitää peruskoulutusta, joka on tarjonnut viitekehyydeksi yksipuolisesti psykodynaamisen ja oppimisteoreettisen näkemyksen mukaisia ajattelumalleja ja asiakaskeskeisiä toimintamalleja. (Laaksonen & Wiegand 1989, 20)

Ruotsinkielisillä yläasteilla esiin tullut yhteisesti sovittujen suuntaviivojen ja suunnitelmien puute tuli ilmi myös eri lääneissä tehdyissä kartoituksissa mm. oppilashuoltoryhmän toimintamuotojen selkiyttämisen, identiteetin määrittämisen sekä toimintasuunnitelman laatimisen tarpeena. Varsinaisia oppilashuollon toimintasuunnitelmia oli tehty vain muutamilla kouluilla. Näiden toimintasuunnitelmien laatimisen myötä oppilashuollon rooli, tehtävät ja vastuunjako selkiytyisivät, työn arviointi helpottuisi ja samalla tulisi kenties vastattua muihinkin oppilashuoltoryhmien kokemuksiin kehittämistarpeisiin, kuten esimerkiksi tehokas seuranta, yhteistyön tavoitteisuus ja pitkäjänteisyys (Heikkinen 1994, 65).

Myös oppilashuoltotyöhön liittyvässä tiedonvälityksessä todettiin olevan puutteita. Sitä pidettiin liian niukkana ja yksipuolisena. Tiedonkulun yleisen parantamisen lisäksi ilmeni tarvetta pohtia myös itse tiedottami-

seen liittyviä näkökohtia ja luottamusta, sillä kaikkien ei tarvitse tietää kaikkea (Väisänen, 1994, 17). Avoin tiedottaminen nähtiin myös yhtenä edellytyksenä sille, ettei oppilashuoltoryhmää mielletäisi muusta koulutyöstä erilliseksi saarekkeeksi (Heikkinen 1994, 65). Lisäksi haluttiin yhteyksiä muihin oppilashuoltoryhmiin (Huttunen & Hämäläinen 1989, 9).

Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksen vuonna 1992 aloittamassa verkostotutkimusprojektissa tutkittiin eri viranomaisyhteistyökäytäntöjä lasten, nuorten ja lapsiperheiden asioissa. Siinä kävi ilmi, että oppilashuoltoryhmän työntekijät toivoivat parannusta myös eri viranomaisten ja toimipaikkojen väliseen tiedonkulkuun. Mikäli oppilaan auttamisessa on mukana koulun ulkopuolisia tahoja, toivoisivat oppilashuoltoryhmän työntekijät saavansa enemmän tietoa siitä, "missä mennään". (Leino 1995, 99)

Oppilashuoltotyön yhtenä rajoittavana resurssitekijänä pidettiin kaikissa kartoituksissa kiirettä ja yhteisen ajankohdan löytymisen hankaluutta. Työntekijöiden vaihtuvuus koettiin myös toimintaa haittaavana (Huttunen & Hämäläinen 1989, 8; Eneberg & Eskola 1991, 16). Myös psykologipalvelujen riittämättömyys koettiin esteenä sille, ettei toiminta aina vastaa koulun tarpeita parhaalla mahdollisella tavalla (Eneberg & Eskola 1991, 16). Yleisemminkin oppilashuoltoryhmissä haluttiin kehittää psyykkisten häiriöiden hoitoa. Tärkeänä kehittämistarpeena koettiin myös oppilashuoltoon liittyvän koulutuksen järjestäminen niin oppilashuoltoryhmän jäsenille kuin muillekin koulutyöntekijöille. Vain tällaisen koulutuksen kautta oppilashuoltotyö saataisiin koko kouluyhteisön asiaksi. (Väisänen 1994, 17)

Yhteistyön kehittäminen entisestään niin koulun sisällä kuin myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa koettiin kaikissa oppilashuoltoryhmissä tärkeäksi. Melko usein toivottiin asioiden käsittelyssä nopeaa, joustavaa avunsaantia eri viranomaisilta (Huttunen & Hämäläinen 1989, 9; Väisänen 1994, 17). Toisaalta Stakesin verkostotutkimusprojektissa toivottiin oppilashuollon taholta aktiivisempaa yhteydenottoa muihin toimipisteisiin (Leino 1995, 126).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on oppilashuoltoryhmissä koettu joissakin tapauksissa ongelmalliseksi. Erityisesti yläasteen murrosikäisten nuorten etsiessä rajojaan on vanhempien kanssa joskus pohdittava

vaikeitakin asioita ja ne heijastuvat kanssakäymiseen (Väisänen 1994, 16). Vaikka jo pelkkä vanhempien mukaansaaminen on toisinaan koettu vaikeaksi, toivottiin yleisesti tiiviimpää yhteistyötä vanhempien kanssa. Kukin oppilashuoltoryhmä tekee omat ratkaisunsa siitä, miten paljon vanhemmat ja oppilaat osallistuvat ryhmän kokouksiin. Tavalla tai toisella vanhemmat kuitenkin aina otetaan mukaan lapsen asioiden käsittelyyn. Huoltajien vaikutuksen tehtyihin ratkaisuihin on todettu olevan suuri, sillä koulun asiantuntijat kunnioittavat vanhempia ensisijaisina kasvatusvastuun kantajina (Meriläinen 1996, 52).

Stakesin verkostotutkimuksessa todettiin, että ongelmana oli usein se, että koti näki tilanteen eri tavoin kuin koulu. Tämä merkitsi vaikeuksia löytää tilanteen määrittelylle yhteistä kieltä ja yhteistä tavoitteeseensitoutumista ja tästä tuli uusi vaikeus. (Arnkil 1995, 30) Lisäksi todettiin, että "kun jonkun toisen erikoistehtävää hoitavan henkilön asenteet ovat mielestämme kielteisiä jossakin suhteessa, tai kun hän käyttäytyy toisin kuin toivomme, meidän ei ensimmäiseksi tulisi tehdä tästä johtopäätöstä, että henkilö on vaikea tai yhteistyökyvytön (Leino 1995, 60).

Ruotsalaistutkijat Lunden ja Näsman ovat tehneet yhden koulun oppilashuollosta melko kattavan tutkimuksen, jossa he pitivät huoltajien todellisia vaikutusmahdollisuuksia oppilaan asioissa vähäisinä. Kun vanhemmat kutsutaan keskustelemaan oppilashuoltoryhmään, on ryhmällä tavallisesti jo valmis ehdotus toimenpiteistä ja huoltajien yhteistyökykyisyyden mittarina pidetään sitä ovatko he samaa mieltä koulun edustajien kanssa. Jos vanhemmat eivät ole tarkoin selvillä eri toimenpiteiden sisällöstä, vähentää se oppilaan oikeusturvaa eikä oppilashuoltokomitean näkemys tiedottamisen periaatteesta toteudu. (Laaksonen & Wiegand 1989, 14)

Lunden ja Näsman totesivat myös, että oppilashuolto joutuu alistumaan koulun opetuskoneistolle. Koska oppimis- ja käytöshäiriöt ilmenevät luokkatilanteissa, ovat oppilashuollon asiantuntijat riippuvaisia opettajien heille antamista tiedoista. (Heikkinen & Jarva 1986, 21) Näin ollen oppilashuoltoa saattavatkin hallita opettajien vaikeudet oppilaiden kanssa, eivätkä niinkään oppilaiden hankaluudet koulu yhteisössä. Tällöin oppilashuollon tehtäväksi tuleekin avun tarjoaminen opettajille. Mikäli opettajaa tuetaan niin, että samalla ehkäistään uusien, vastaavanlaisten tilanteiden syntyminen, hyötyvät tästä myös oppilaat. Tätä tavoitetta ei luon-

nollisestikaan palvele se, että toimenpiteet kohdistetaan vain oppilaseen. (Laaksonen & Wiegand 1989, 13)

Barbro Wiking on Ruotsissa tekemissään tutkimuksissa osoittanut, että oppilashuoltoryhmän toiminta voi muuttua itsetarkoitukselliseksi ja yksittäisten oppilaiden asioiden ruotimiseksi ilman että ongelmatilanteeseen tulee merkittävää muutosta. Niinpä hän onkin esittänyt yksittäisten ongelmaoppilaiden asioiden hoitamista pienemmissä ryhmissä, johon kuuluisivat oppilas, opettaja, vanhemmat ja joku oppilashuoltohenkilö. Oppilashuoltoryhmän päätehtävä olisi lyhyen ja pitkän tähtäimen suunnittelu niin psyykkisen kuin fyysisenkin kouluympäristön parantamiseksi. (Wahlström & Tuunainen 1983, 75- 76)

4. OPPILASHUOLTORYHMÄ ERI VIRANOMAISTEN YHTEISTYÖKENTTÄNÄ

4. 1. Yhteistyön käsitteellinen ymmärtäminen

Oppilashuoltoryhmän työ on hyvä esimerkki viranomaisyhteistyöstä, jonka merkitystä on korostettu viime vuosikymmenien lapsipoliittisissa mietinnöissä ja lainsäädäntöhankkeissa. Mm. eduskunnan sosiaalivaliokunta on mietinnössään vuonna 1983 todennut sosiaalitoimen, terveydenhuollon ja koulutoimen välisen yhteistyön olevan erittäin tärkeää lasten elämänolosuhteisiin vaikuttamisessa. (Uusikylä 1994, 44)

Yhteistyöstä on siis puhuttu paljon ja myönteiseen sävyyn. Usein sitä pidetään niin itsestäänselvänä asiana, ettei pysähdytä pohtimaan, miten itse kukin yhteistyökäsitteen ymmärtää ja onko toteutunut toiminta omien käsitysten mukaista. Näin yhteistyöstä on voinut tulla tärkeä osa työtä ilman, että eri osapuolilla on selkeää kuvaa sen sisällöllisestä merkityksestä (Pohjola 1993, 118) Yhteistyön sisällöllisen pohdinnan vähäisyys saattaa osittain johtua yhteistyökäsitteen hyvinkin erilaisista tulkinnoista, niiden päällekkäisyyksistä ja ristiriidoistakin. Käytännössä yhteistyö voidaan ymmärtää eri tilanteissa eri tavoin. Erilaisissa yksittäisissä tilanteissa yhteistyönä voidaan pitää osapuolten yhteydenpitoa toisiinsa tavalla tai toisella, toisaalta perustasolla se voi olla myös varsinaista yhteistä toimintaa tai organisaatiotasolla yhteistoimintaa. (emt 1994, 117)

Pohjolan mukaan yhteistyökäsitteen ymmärtämisessä ratkaisevaa on se, miten sitä sanana painotetaan ajatuksellisesti. Tulkintaeroja syntyy siitä, onko painopiste sanan alku- vai loppuosassa. Pääpainon ollessa alkuosassa yhteis(työ) korostuu keskinäinen kanssakäyminen, vuorovaikutus ja sen laatu. Liian usein yhteistyö ymmärretään näin, mutta tällöin yhteistyöksi mielletyissä toiminnassa onkin oikeastaan kyse vain yhteydestä. Pelkkä vuorovaikutus ei Pohjolan mukaan synnytä vielä varsinaista (yhteis)työtä, jossa painopiste on enemmän toiminnan sisällöllisyydessä, sen tavoitteissa ja toteuttamisessa. Yhteistyö ymmärrettynä yhteisenä toimintana edellyttää siis yhdessä tekemistä ja osapuolten yhteisen päämäärän työstämistä. (Pohjola 1993, 115)

Myös Taipale näkee yhteisesti tehdyn työn yhteistyötä kehittyneempänä työtteenä. Osallistujien sitoutuessa yhteisiin tavoitteisiin ja yhteisvastuuseen niiden saavuttamiseksi, vastuun sysääminen toisille ja asiakkaila "pallottelu" käy mahdottomaksi. (Taipale 1992, 357) Edellisten määrittelyjen mukaan vasta yhteinen toiminta tekee yhteistyöstä todellista ja syvällisempää. Ilman sitä yhteistyö jää "pintatasolla" tapahtuvaksi näennäiseksi kanssakäymiseksi yhteisen asian tiimoilla.

Yhteistyöstä puhuttaessa on mielenkiintoista se, että se ymmärretään useimmiten lähinnä viranhaltijoiden väliseksi toiminnaksi. Yhteistyöstä asiakkaan kanssa keskustellaan vähemmän ja humanistisista tavoitteista huolimatta asiakas jää työn kohteeksi. Yhteistyön kehittämisen kannalta on tarvetta pyrkiä työn tekemiseen asiakkaan kanssa. (Pohjola 1993, 101-102) Oppilashuoltoryhmissä tätä kuvastaa se, että oppilaan ja hänen vanhempiansa asema ja työskentelyssä mukana olo on ollut selkiintymätöntä ja saatettu kokea hankalaksikin.

Yhteistyö käsitteenä on siis melko ongelmallinen ja toteutunutta käytäntöä leimaa yhteistyön käsitteellisen ymmärtämisen erilaisuus (Pohjola 1993, 118). Kuitenkin sen tavoitteeksi mielletään aina päällekkäisten toimintojen välttäminen ja energian säästäminen (Tilus 1991, 90). Myös seuraavat Sydänmaanlakan yhteistyöstä esittämät väittämät lienevät yhteisiä kaikelle yhteistyölle:

- * Yhteistyön perusta on yhteinen tavoita.
 - * Yhteistyö on työtapa ja apuväline, ei itsetarkoitus.
 - * Yhteistyö on työnjaosta ja vastuualueista sopimista.
 - * Yhteistyö perustuu luottamukseen ja avoimuuteen.
 - * Yhteistyö vaatii kykyä ymmärtää erilaisia ihmisiä ja ajattelutapoja.
 - * Yhteistyöhalukkuus on lähdettävä liikkeelle jokaisesta itsestään.
- (Sydänmaanlakka 1984, 67)

4. 2. Yhteistyön tarve

Lasten asioissa on usein mukana vähintään koulu-, sosiaali- ja terveysviranomaisia. Oppilashuoltoryhmän kaltaisen yhteistyön taustalla on pyrkimys luoda ja säilyttää kokonaisvaltainen näkemys ja vastuu oppilaista ja heidän ongelmistaan (Jauhiainen 1993, 261).

Oppilashuoltoryhmiin liittyy koulun palveluvaltaistuminen ja oppilaiden "asiakkaistuminen". Oppilashuollon asiantuntijajärjestelmät ovat tuoneet koulun käytäntöihin modernille palveluyhteiskunnan byrokratiakoneistolle ominaisen asiantuntija-asiakassuhteen. Opettajan rinnalla koulussa toimii useita muita reproduktion ammattilaisia, joiden asiakkaaksi oppilas yhä useammin ohjautuu. Vaikka kaikki oppilashuollon palvelut eivät käytännössä ulotu kaikkiin oppilaisiin, ovat ne periaatteessa valmiina kenen tahansa kulutettavaksi. Oppilashuollon kautta saatetaan myös oppilaiden vanhemmat lukuisten hyvinvointipalvelujen asiakkaiksi. (Jauhiainen 1993, 262-263)

Eri auttajatahoilla saattaa oppilaan ja hänen perheensä tilanteesta olla paljonkin tietoa, mutta jos se ei "kerry" minnekään, tieto pirstoutuu. Erilään toimiessaan jokainen toimipiste/työntekijä tarkastelee pulmallista tilannetta vain oman työnsä näkökulmasta (Oppilaan monet auttajat 1992, 54). Ilman yhteistyötä vaarana on siis asiakkaan asian viipaloituminen kunkin erillisen toimipisteen erikoistumisalueen mukaisiin osioihin. Palvelutarpeen kokonaisuuden hallinta jää vaikeukissa olevan asiakkaan huoleksi. (Pohjola 1993, 122) Oppilashuoltoryhmä pyrkii yhteistyöllään estämään tällaista atomismia koordinoimalla yksittäisen oppilaan asioiden käsittelyä.

1970-luvulla ilmaantui viranomaisten kielenkäyttöön termi "moniongelmainen asiakas tai perhe". Moniongelmaisuuksella pyrittiin ilmaisemaan sitä, miten asiakkaan ongelmat punoutuvat yhteen yhä moniulotteisemmin. (Leino 1995, 58) Moniongelmaisen auttaminen on koettu vaikeaksi ja hän on joutunut käyttämään useita viranomaiskontakteja (Taipale 1992, 210).

Viranomaiset, jotka henkilökohtaisesti ovat tekemisissä toistensa kanssa, yli sektorirajojen, muodostavat viranomaisverkoston. Verkosto on tapa,

jolla ja jossa sosiaalivaltio kohtaa ja tulkitsee ongelmia. (Arnkil 1991, 20, 52) Ongelmaisuus sijoitetaan kuitenkin tyypillisesti asiakkaaseen sivuuttaen mahdolliset auttamiskoneiston toimivuuden ongelmat (Pohjola 1993, 99). Arnkilin mukaan moniongelmaisuuuden sijasta tulisikin mieluummin puhua moniasiakkuudesta. Tällöin tulisi herkemmin tarkasteluun myös useiden "auttajatahojen" yhteiskäisen toiminnan ongelmaisuus. Asioiden verkostoituneessa vaiheessa "alkuperäistä ongelmaa" kun ei ole enää sellaisenaan, vaan se on muotoutunut verkoston ja asiakkaan suhteissa uudentasoiseksi ongelmaksi. Asiakkaan ongelma ei ole enää ongelma sinänsä, vaan ongelma verkostossa. (Arnkil 1991, 23) Tämä vuorovaikutussuhteiden merkityksen huomioiminen ja nostaminen keskeiseksi johdattaa moniongelmaisuuuden systeemiseen tarkasteluun.

Jokaisella ihmisellä on oma, hänelle merkityksellinen sosiaalinen verkostonsa (perhe, sukulaiset, koulu/työkaverit jne.). Viranomaistason verkosto, systeemi olisi liitettävä asiakkaan sosiaalisen verkoston tarkasteluun. Arnkil nimittää tätä viranomaistason ja asiakkaan sosiaalisen verkoston yhdistelmää funktionaaliseksi, "tehtävänmukaiseksi" systeemiksi. (Arnkil 1991, 52)

Kun pyritään huolehtimaan lapsen asioiden kokonaisvaltaisesta käsittelystä, ollaan tekemisissä toisen, hyvin yleisen yhteistyön tarvetta luovan seikan kanssa, joka on lapsen edun toteutuminen. Koko oppilashuoltohan perustuu oppilaan kaikinpuolisen hyvinvoinnin turvaamiseen. Lapsen etua ei kuitenkaan käsitteenä ole määritelty, vaikka se on niinkin olennainen seikka lapsia koskevissa päätöksissä. Oppilashuoltoryhmän jäsenienkin käsitykset lapsen edusta saattavat vaihdella riippuen koulutaustasta ja työkokemuksesta. Kuitenkin kun lapsen etua kulloisessakin tilanteessa pohditaan useampien työntekijöiden toimesta, katsotaan näin saavutettavan parhaat mahdollisuudet myös sen toteutumiseen.

Lapsen edun toteutumista korostetaan monessa yhteydessä myös laissa. Lapsen edun mukaiseen ratkaisuun pyrkimisen tulisi olla työskentelyn ohjenuorana. Lapsen edun konkreettista määrittelyä ei kuitenkaan tehdä. Usein lapsen etu sidotaan lapsen tarpeisiin. Tällöin kuitenkin tarpeen käsitteestä tulee yhtä häilyvä kuin käsite lapsen edusta; kuka loppujen lopuksi määrittelee lapsen tarpeet? Lapsen etuun liittyy kiinteästi lapsen oikeus osallistua, niinpä lapsen edun voitaneen katsoa toteutuneen sil-

loin, kun hän itse osallistuu omien edellytystensä mukaisesti omien tarpeidensa määrittelyyn ja kun hänet otetaan subjektina työskentelyssä huomioon. (Kähkönen 1995, 17)

4. 3. Yhteistyön edellytykset ja esteet

Yhteistyön onnistuminen on viime kädessä kiinni sen osapuolien asenteista, tiedoista ja tahdoista. Lainsäädännöllä vaikutetaan kuitenkin hyvin pitkälle yhteistyövoimavaroihin. (Koulun ja lastensuojelun yhteistyön kehittäminen 1983, 17)

Vuoden 1984 peruskoululainsäädäntö ei velvoita koulutointa varsinaiseen yhteistyöhön muiden hallintokuntien kanssa. Sosiaalihuoltoasetus taas määrää sosiaalilautakunnan toimimaan yhteistyössä sosiaalisten näkökohtien huomioon ottamiseksi kunnan eri toiminnoissa kuten esim. koulutoimessa. Lainsäädännön suurimpia puutteita onkin, että velvoitukset yhteistyöhön eivät ole yhteneväiset eivätkä näin ollen ulotu kaikkiin osapuoliin. (Sydänmaanlakka 1984, 37)

Yhteistyöhön liittyy aina osapuolten vuorovaikutus, jonka laatu vaikuttaa ratkaisevasti yhteistyön onnistumiseen. Aidon vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää avoimuutta, luottamuksellisuutta, tasapuolisuutta sekä toisen työn arvostamista, kuuntelemista ja huomioon ottamista. (Oppilas keskipisteenä 1982, 19)

Hyvin toimivan yhteistyön edellytyksiin kuuluu myös se, että on riittävästi käytettävissä aikaa tutustua toisiinsa ja näin luoda yhteistyölle suotuisa vuorovaikutusilmasto. Päätöksentekotavoista yhteisymmärryksen hakeminen on yksi tehokkaimmista, mutta samalla eniten aikaa vievistä. Siinä jokaisella on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja vaikuttaa lopputulokseen. Tällainen päätöksentekotapa edellyttää ryhmältä aikaa erilaisien vaihtoehtojen pohtimiseen. Aikaa tarvitaan myös ryhmänä kehittymiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 154)

Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä on edelleen kyky ymmärtää erilaisia ihmisiä ja ajattelutapoja. Ihmisten kanssa työtä tekevien koulutuksessa

tulisikin kehittää valmiuksia erilaisuuden ymmärtämiseen ja ristiriitojen kohtaamiseen ja niistä selviämiseen. (Sydänmaanlakka 1984, 60) Yhteistyön peruslähtökohtana onkin, että osallistujat ovat tietoisia toistensa ammattiryhmien työmenetelmistä ja toiminnasta. Jokainen taho kun muodostaa sarja omia käytänteitä, rutiineja ja menettelytapoja oman organisaationsa sisällä. Usein ongelmatilanteissa käytettävät menettelytavat perustuvat näihin organisaatioiden sisäisiin "kulttuureihin". Siten samaan tavoitteeseen -tasapainoisen ja yhteiskuntakelpoisen yksilön kasvattamiseen- pyrkivät osapuolet ja organisaatiot eivät välttämättä ole selvillä toistensa menetelmistä ja yhteistyö vaikeutuu. (Tilus 1991, 36)

Osapuolet voivat kokea yhteistyön uhkaavaksi, jos muutosvaatimuksia kohdistetaan vain toiseen. Tällöin kumppanit saattavat vetäytyä yhä enemmän omiin toimintatapoihinsa. Kun muutosvaatimuksia sen sijaan kohdistetaan itseen ja omaan osuuteen vuorovaikutuksessa, ei tilannetta koeta uhkaavana. Arnkil ja Eriksson olettavat, että suhteiden luonnetta muuttaa olennaisesti se käänne, kun subjekti alkaa kiinnostua itsestään ja kohdistaa erilaiset muutosvaatimukset itseensä. (Leino 1995, 70) Niin kauan kuin ongelmat nähdään siis vain toisissa, nähdään nämä muutettavina. Oma osuus vuorovaikutuksessa jää tavallaan itsestään selvästi tarkastelun ulkopuolelle. Mikäli ongelma nähdään toiminnassa muotoutuvana ja ylläpidettynä, tulee myös oma osuus toistuvissa toimintakäytännöissä tarkasteluun mukaan. (Leino 1995, 169)

Viranomaisten yhteistyö yksityisen ihmisen asioiden käsittelyssä nostaa esille salassapitovelvollisuuden. Toisaalta keskeistä on myös lastensuojelulain sisältämän ilmoitusvelvollisuuden huomioiminen. Näiden molempien velvoitteiden tarkoituksena on suojella lasta ja hänen perhettään. Tasapainon löytäminen näiden velvoitteiden kesken saattaa aiheuttaa yhteistyöhön kitkaa ja ristiriitatilanteita. (Sydänmaanlakka 1984, 39)

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5. 1. Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella oppilashuoltoryhmiin osallistuvien työntekijöiden käsityksiä oppilashuoltotyöstä ja näin käytännön ja teorian avulla valottaa oppilashuoltoryhmien tekemää oppilashuoltotyötä. Erityistä huomiota pyrin kiinnittämään toiminnassa mahdollisesti koettuihin ongelmakohtiin, koska ne merkitsevät aina haasteita oppilashuoltotyön kehittämiseksi.

Tarkastelemalla oppilashuoltotyötä siihen osallistuvien työntekijöiden näkökulmasta, pyrin vangitsemaan pienen osan sen moninaisuudesta ja rikkaudesta. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole pyrkiä sanomaan mitään ehdotonta, objektiivista totuutta esim. sen toteuttamisesta. Tähän tarvittaisiin ensinnäkin huomattavasti monimetodisempaa aineistonhankintaa. Tähän tutkimukseeni keräämäni aineisto on pikemminkin oireellinen välähdys todellisuudesta tai pelkistetty kartta maastosta ja se toimii täydennyksenä ja tukena pyrkiessäni hahmottamaan oppilashuoltotyötä ilmiönä. Toki työntekijöiden oppilashuoltotyötä koskevista käsityksistä voi varovasti päätellä jotakin itse toiminnastakin, mm. siinä mahdollisesta ilmenevistä ongelmakohtista.

Ensinnäkin halusin selvittää, mitä käytännön työntekijät ymmärtävät oppilashuoltotyön keskeisimmäksi asiaksi, mikä on sen ydin, päällimmäinen asia, mikä siitä tulee mieleen ja mitä seikkaa siinä halutaan korostaa. Tämän asian selvittämisessä liikutaan vielä melko yleisellä tasolla. Kuitenkin ajattelin, että työntekijän joutuessa tavallaan tiivistämään tätä laajaa aluetta hän samalla tuo ilmi peruslähtökohtiaan ja -käsityksiään.

Toiseksi tutkimustehtävän osa-alueeksi muotoutui oppilashuoltoryhmän roolin hahmottaminen koulun sisällä. Näitä rooliin liittyviä asioita ajattelin saavani parhaiten selville tiedustelemalla käsityksiä oppilashuoltotyön kohdentumisesta ja itse toiminnasta. Teoreettista viitekehystä hahmotellessani alkoi systeemitheoria kiehtoa minua ja jonkin verran pyrin hahmottamaan sitä, löytyykö oppilashuollon työntekijöiden käsitteistä yhtenevyyksiä tämän teorian piirteisiin.

Kolmanneksi halusin selvittää työntekijöiden käsityksiä koetuista ongelmakohdista itse ryhmän toiminnassa sekä myös millaiset yksittäisen oppilaan ongelmatilanteet koetaan hankalimmiksi. Tyytyväisyys toimintaan ja sen hyödyllisyyteen liittyvät näkökulmat kiinnostavat minua niinkään.

Neljänneksi halusin yhden tutkimustehtävän osa-alueen suuntautuvan enemmänkin oppilashuollon tulevaisuudennäkymiin, sen mahdollisiin kehitystarpeisiin ja -ideoihin. Näin siitäkin huolimatta, että tulevaisuudesaakaan eivät materiaaliset resurssit välttämättä tule kovin nopeasti kohentumaan.

5. 2. Tutkimuksen taustafilosofiaa

Ihmisten jotakin ilmiötä koskevien erilaisten käsitysten ja niiden tulkitusten merkitysten selvittäminen edellyttää laadullista, hermeneuttista lähestymistapaa. Lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa niistä merkityksiä (Syrjälä & Numminen 1988,).

Tutkimukseni perustuu näin ollen siihen, että oppilashuoltoryhmiin osallistuvilla on tietty käsitys oppilashuoltotyön luonteesta ja sisällöstä ja että nämä käsitykset saattavat vaihdella hyvinkin paljon johtuen henkilöiden kokemustaustan erilaisuudesta, mikä muodostaa viitekehyksen käsityksille. Myös se, että oppilashuolto ilmionä on hyvin monisäikeinen ja monikerroksinen kokonaisuus, saattaa tulla ilmi erilaisina tapoina hahmottaa sitä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen perusedellytys on, että kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan tutkittavien näkökulmasta. (Soininen 1995, 112). Kuitenkin tutkijan itse ollessa tärkein tutkimusväline, on hänen tiedostettava oman persoonallisuutensa ja osuutensa merkitys koko tutkimusprosessissa (Grönfors 1985, 13). Näin ollen oma arvomaailmani on yhteydessä näkemykseen, jonka lopulta muodostan tutkittavasta ilmiöstä. Siksi olen pyrkinyt tuomaan esiin omia lähtökohtiani, jotta lukija voi päätellä niiden vaikutusta tutkimuksen toteuttamiseen ja tuloksiin.

Kvalitatiivinen tutkimusote on taustafilosofialta hermeneuttinen, jolloin ymmärtämisellä ja tulkinnalla on keskeinen asema. Ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista (Soininen 1995, 34). Hermeneutiikka- sanan varhaisin alkuperä on yhdistettävissä Kreikan mytologiassa esiintyvään Hermekseen, jonka uskottiin keksineen kielen ja kirjoittamisen ja tuovan Jumalan viestejä ihmisille. Itse hermeneutiikka- termi on johdettu kreikan kielen verbistä hermeneuein ("tulkita"). Termi otettiin käyttöön 1600- luvulla, jolloin se liittyi pyhien tekstien tulkintaan. (Haaparanta & Niiniluoto 1991, 64) Myöhemmin siitä on kehittynyt kulttuurista ja yhteiskuntaa koskeva tulkintamenetelmä.

Hermeneutiikassa ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteillä on siis keskeinen sija, samoin kuin niiden lähikäsitteillä esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Teoreettisen ymmärtämisen pohjana on aina käytännön toiminnassa ilmenevä esiymmärrys, joka siis on myös tutkimuksen pohjana. Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella edetään tutkimuskohteen yksityiskohtaisempaan tulkintaan, jolloin alkuperäinen esiymmärrys täsmentyy, parantuu ja korjaantuukin. Vähitellen edetään kohti syvempää ymmärtämystä aiheesta ja tulkinta siitä muuttuu. Tätä ymmärtämisen omaan rakenteeseen liittyvää liikettä sanotaan hermeneuttiseksi kehäksi, jolla kuitenkin itse asiassa on pikemminkin spiraalin kuin kehän luonne. (Juntunen -Mehtonen 1982, 113-116)

Ymmärrys perustuu siis tavallaan aina "jo ymmärrettyyn". Itse ymmärtämisen liike tarkoittaa kriittisen etäisyyden ottamista tähän esiymmärryseen. (emt. 117) Kulttuurimme ja traditiomme ovat aina sitoneet meidät tietynlaiseen maailman ymmärtämiseen, joten hermeneuttisella tutkijalla on aina "horisonttinsa" tutkittavaan kohteeseensa nähden.

Pyrkimykseni ymmärtää oppilashuoltoryhmän tekemän oppilashuoltotyön monikerroksisuutta ja -ulotteisuutta lähtee siis liikkeelle omasta esiymmärryksestäni, joka minun tulee kyllä tiedostaa, mutta jättää tavallaan "omiin oloihinsa". Tutkimuksessani yritän analysoida, tulkita ja ymmärtää oppilashuoltotyössä mukanaolijoiden käsityksiä ja näin saada selville mitä merkityksiä he antavat oppilashuoltotyölle. Näin saan paremman ja tieteellisemmän tulkinnan aikaisemmille käsityksilleni.

5. 3. Aineisto kentältä raporttiin

5. 3. 1. Teemahaastatteluilla käytännön tietoa

Kun tutkitaan merkitysrakenteita, sitä miten ihmiset hahmottavat erilaisia asioita, tulee aineistona olla tekstiä, jossa he omin sanoin puhuvat asiasta (Alasuutari, 1994, 73). Tämä seikka jo sinällään ohjasi aineistoni keruuta joustavien ja strukturoimattomien menetelmien suuntaan.

Haastattelun valintaan vaikuttivat pyrkimykseni korostaa tutkittavien subjektiivisuutta ja mahdollisuutta tuoda vapaasti esiin asioita. Näin toivoin pystyväni paremmin tekemään oikeutta moni-ilmeiselle oppilashuollon todellisuudelle. Lisäksi uskoin saavani laajempaa tietoa inhimillisessä vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa.

Haastattelu soveltuu menetelmäksi myös silloin, kun halutaan tutkia jossain mielessä vaikeita, emotionaalisesti arkoja aiheita tai ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäin keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35). Oppilashuoltotyössä saattaa joutua tekemisiin hyvinkin ahdistavien tilanteiden kanssa. Tietyissä mielessä arkaluonteiseksi tutkimusaiheeni tekee se, että tehdessään selkoa oppilashuoltotyöstä haastateltavat samalla arvioivat omia käytäntöjään ja menttelyjään. Jos tällaiseen reflektointiin ei ole tottunut, se saattaa tuntua oman ammattitaidon kyseenalaistamiselta.

Päättyessäni haastatteluun tiedostin myös sen, että monet sen hyvinä puolina pidetyt seikat sisältävät myös ongelmia. Haastatteluun sisältyy mm. monia virhelähteitä, jotka liittyvät tilanteen vuorovaikutuksellisuuteen. Ensinnäkin vuorovaikutus haastattelutilanteessa ei voi olla täysi vapaata ja tasa-arvoista johtuen osapuolten erilaisista taustoista ja tehtävänmäärittämisestä (Syr-jälä & Numminen 1988, 99). Osapuolet tekevät päätelmiä toistensa ajatus- ja tunnemaailmasta ja ominaista on ajatusten ja intentioiden julkistamisen ja salaamisen tasapaino (Hirsjärvi & Hurme 1991, 49). Myös tutkijan persoona voi vaikuttaa vastaamiseen ja sitä kautta myös tuloksiin. Tutkija voi myös tulkita haastateltavien puutteelliset ilmaukset odotustensa, arvostustensa sekä ennakkoluulojensa suuntaan. Lisäksi haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, mikä vähentää tulosten yleistettävyyttä, mihin en tässä tutkimuksessa pyrkinytkään.

Käyttämäni teemahaastattelu on ns. puolistrukturoitu haastattelu, jossa aihepiirit ovat tiedossa ja tarkkaan mietityt, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei määritellä etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 1991, 36). Tällainen joustavuus mahdollisti haastattelujen etenemisen enemmän haastateltavien ehdoilla ja jätti tarpeeksi liikkumavaraa tilannekohtaisille ratkaisuille.

Haastateltavat valitsin Vaasan kaupungista, koska arvelin sen melko suurena, kaksikielisenä paikkakuntana antavan monipuolisen ja rikkaan aineiston. Päädyin haastattelemaan kahdeksaa eri oppilashuoltoryhmän jäsentä. Kyseisistä ryhmistä osa toimi ylä-, osa ala-asteella.

Haastateltavien valinnan perusteena oli harkinnanvaraisuus ja tarkoituksenmukaisuus tutkimustehtävän kannalta. Siksi pyrin noudattamaan variationsin maksimointiperiaatetta, jolloin haastateltaviksi pyritään valitsemaan eri ulottuvuuksiltaan erilaisia ihmisiä (Syrjälä & Numminen 1988, 110). Koska oppilashuoltoryhmää voi luonnehtia eri ammattikuntien edustajien yhteistyöelimeksi, oli monipuolisen ja kattavan tiedon saamiseksi mielekkäintä pitää haastateltavien valinnassa kriteerinä juuri ammattia. Pyrin myös siihen, että haastateltavilla olisi ollut melko pitkäaikainen kokemus oppilashuoltoryhmässä toimimisesta. Näin toivoin saavani aineistoni avainhenkilöiltä, joiden saatoin odottaa omaavan erityisen hyvin oppilashuoltoa koskevaa tietoa. Haastateltavien keskimääräinen kokemus oppilashuoltoryhmän jäsenyydestä oli noin seitsemän vuotta, muutama heistä oli ollut aikoinaan aloittamassa toimintaa Vaasassa.

Haastateltavien henkilökohtainen konteksti vaikuttaa väistämättä hänen ilmiöille antamiinsa merkityksiin, joten se olisi haastattelussa pyrittävä selvittämään (Hirsjärvi & Hurme 1991, 36) Laadullisessa tutkimuksessa tämä haastateltujen viitekehys tulisi myös pyrkiä tuomaan lukijalle tiedoksi, jotta hän voisi arvioida mm. tulkintojen luotettavuutta. Toisaalta kaksi keskeistä käsitettä tietojen käsittelyssä on luottamuksellisuus ja anonymitteetti (Eskola & Suoranta 1996, 58). Tämä jälkimmäinen näkökohta painoi lopullisessa päätöksessäni olla kirjaamatta raporttiin haastateltavien ammatteja, vaikka se oleellisesti olisi lisännyt lukijan mahdollisuutta hahmottaa haastateltavan viitekehystä. Oppilashuollon alue on äärimmilleen kuitenkin kovin arkaluontoista ja haastateltavista muutama toi tätä puolta voimakkaasti esiin, joten päädyin tällaiseen ratkaisuun.

Esihaastattelun ja varsinaiset haastattelut suoritin touko- kesäkuussa 1995. Esihaastattelussa saatoin hyvin testata teemoja ja omaa haastattelu-kykyäni. Esihaastattelusta sain arvokasta kokemusta mm. kysymysten tarkentamisesta, lisäkysymysten laatimisesta ja haastateltavan ajatusten seuraamisesta. Näin olin hieman "valmiimpi" lähtemään varsinaisiin haastatteluihin.

Haastattelut suoritin haastateltavan ehdottamassa paikassa, joka kaikissa tapauksissa oli oma työpaikka. Nauhoitin haastattelut ja ne keskimääräinen kesto oli noin 60- 80 minuuttia. Haastattelut olivat keskustelunomaisia ja niiden edessä tulini huomaamaan joustavan, väljän teemarungon haastattelijalle asettaman vaatimuksen kyvystä ohjata keskustelua tarpeen vaatiessa tiettyyn suuntaan tarvittavan tiedon saamiseksi. Lisäkysymykset ja tarkennukset osoittautuivat tärkeiksi.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat suhtautuivat tutkimuksen tekoon myönteisesti. He kertoivat näkemyksistään oppilashuollosta melko avoimesti ja haastattelut etenivät leppoisassa ilmapiirissä. Tämä haastattelujen avulla kerätty aineisto pala tutkittavaa maailmaa, ilmiötä, jota ei kaikkine särmineen koskaan voi saada haltuunsa, mutta on kooltaan tiivistettynäkin avoin tarkastelulle (Alasuutari 1994, 78).

5. 3. 2. Aineiston analyysillä tulkittua tietoa

Aineiston analyysissä käytin apunani teoriasta nousseita haastatteluteemoja sekä teoriaa, joiden avulla pyrin löytämään tutkimukseni kannalta merkityksellisen aineksen. Aineisto vaikutti teorian lopulliseen hahmotumiseen ja muotoutumiseen. Rajausta tapahtui mm. yhteistyön käsittelyn osalta, koska se ei noussut aineistosta mitenkään erityisen ongelmallisena alueena, pikemminkin se koettiin yhdeksi vahvuudeksi. Vaasassa oltiin esimerkiksi koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyössä siinä mielessä edistyksellisiä, että sosiaalitoimen edustaja oli jo muutamia vuosia ollut mukana oppilashuoltoryhmien kokoontumisissa kerran kuukaudessa. Kuitenkaan en täysin halunnut jättää yhteistyön käsittelyä teoriaosuudesta, koska se kuitenkin on niin keskeistä oppilashuoltoryhmän toiminnassa.

Aineiston analysointi vaati sen läpikäymistä useaan kertaan, jotta pystyin pääsemään havaintojen "taakse". Kvalitatiivisessa tutkimuksessa havainnot ei oteta sellaisenaan, vaan johtolankoina, joita tulkitsemalla pyritään näkemään enemmän kuin mitä olisi nähtävissä paljaalla silmällä (Alasuutari 1994, 71). Pyrkiessäni hahmottamaan sitä, mikä tekee jonkin asian ymmärrettävämmäksi, minua kiinnostivat erot eri havaintoyksiköiden välillä. Keskittyessäni merkitysten laadulliseen erilaisuuteen en niinkään pyrkinyt selvittämään niiden määrää tai edustavuutta jossakin tietyssä luokassa.

Tulkinnan on perustuttava aina ajatukselliseen kokonaisuuteen (Syrjälä ym. 1994, 143). Tulkintoja tehdessäni pyrin huomioimaan haastattelut kokonaisuuksina ja pitämään mielessäni ilmaisujen kontekstuaalisuuden.

Tekemiäni tulkintoja en pidä missään nimessä ainoana totuutena, vaan ne ovat minun kokemukseni ja aikaisemman tietoni perusteella muodostuneita johtopäätöksiä tietyssä tilanteessa käydystä keskustelusta. Olen tiedostanut myös sen, että haastattelu on kuitenkin lyhyt interventio toisen ihmisen elämään, eikä haastateltavan kaikkia asiaa koskevia käsityksiä välttämättä pysty tavoittamaan. Paljon riippuu myös siitä, "mitä sillä hetkellä tulee mieleen", joten aineistokin on tavallaan välähdys todellisuudesta. Sen pohjalta ei voi myöskään tehdä kovin varmoja tulkintoja esimerkiksi oppilashuoltotyön todellisuudesta, viitteitä siitä toki voi lukea.

Tässä raportissa esitetyt tulkinnat ovat lisäksi jo kolmannen asteen tulkintoja. Haastattelussa haastateltava on tehnyt oman tulkintansa, tutkija tekee toisen asteen tulkinnan aineistoa käsitellessään ja kolmannen raporttia muokatessaan (Eskola & Suoranta 1996, 107-108).

Haastattelut on numeroitu 1- 8.

6. TULOKSET

Tutkimukseni oli tavallaan tapaustutkimuksen luonteinen mm. haastatteluvien suhteellisen pienen määrän johdosta. En siis pyrikään tulosten laajempaan yleistettävyyteen, vaan pikemminkin tarkastelemaan niitä erilaisia käsityksiä, mitä oppilashuoltoryhmään osallistujat oppilashuoltotyöhön sisällyttävät. Tarkasteluuni pyrin saamaan myös syvyyttä ja pääsemään kiinni siihen, mitä näiden käsitysten takana voisi olla, tulkitsemaan niitä. Raportoinnissa tulkintani jostakin aiheeseen liittyvästä seikasta edeltää haastattelunäytettä.

6. 1. Oppilashuoltotyön ydin ja merkitys

Lapsen edun tavoittelu

Oppilashuoltoryhmän työn keskeisimmäksi tavoitteeksi nähtiin oppilaiden kaikinpuolinen auttaminen, tukeminen ja hyvinvointi tai ainakin pykiminen siihen.

"Se ihan meidän kaikkein tärkein tehtävä nykyään aivan kaikkien, joilla on eniten ittensä tai ympäristönsä kans hankaluuksia niin niitä oppilaita auttaa." 1

"Mun mielestä, että se ei oo mikään semmonen syntyjä syviä pohtiva ryhmä, että ruvetaan kaivelemaan jotakin, että miksi joku asia on näin, vaan sitä että johonku akuuttiin asiaan haetaan jotakin, et mitä voitais tehdä, että joku asia paranis jonkun lapsen kohdalla, ja ainahan se on sen oppilaan hyvinvointia." 2

Tämä lapsen tilanteen parantaminen oli selkeästi kaikkien mielestä se perimmäisin ja itsestäänselväkin lähtökohta ja se tuli ilmi juuri näin suoraan ilmaistuna tai sen saattoi päätellä oppilashuoltoryhmän toimintaa koskevista kuvailuista. Kun mietitään mitä lapsen tilanteessa tehtäisiin, perustana on pyrkiminen ratkaisuun, joka ajatellaan olevan lapsen kannalta paras mahdollinen.

"Kyllä niinku joka kerta tavoitteena on se, että jotain niinku konkreettista päätetään tehdä, ettei se niinku pelkkää jutustelua, että jonkun verran ohjataan sitte noihin oppilashoidollisiin, perheneuvolaan ja tällasiin" 4

Käsitykset oppilashuoltotyöstä lapsen parasta tavoittelevana toimintana käyvät hyvin yksin Oppilashuoltokomitean aikanaan esittämien näkemysten kanssa. Oppilaan kaikinpuoliseen hyvinvointiin pyrkiminen on luonnollisesti hyvä ja tarkoituksenmukainen perusta oppilashuoltotyössä, mutta itsestäänselvydestään huolimatta se ei ole aivan ongelmaton lähtökohta. Lapsen etu saatetaan nimittäin mieltää liiankin itsestäänselväksi tavoitteeksi, jolloin ei ehkä tule niinkään pohdittua sitä, mitä lapsen etu todella pitäisi sisällään ja miten se saataisiin toteutumaan. Lapsen etua ja parasta tavoiteltaessa saattaa käydä niinkin, että oppilashuoltotyön painopiste mielletäänkin selkeästi oppilaisiin kohdistuviksi toimenpiteiksi. Etenkin jos tilanteet koetaan akuuteiksi, nopeaa ratkaisua vaativiksi.

"...ja että jos ei joku juttu onnistu, nii sitte täytyy koittaa jotain muuta ja jos ei niinku auta pelkästään se, että kouluja muutetaan ja yritetään tarkkikselle tai jonekki ja silti menee kaikki päin honkia, niin sitte pitää alkaa jo niinku kotioloja vähä niinku tarkistaa, että mitä täällä niinku oikeen on..." 6

"Mun mielestä ne on loppujen lopuksi aika rajoitetut ne keinot, mitä meillä on käytettävissä, niin että ei mitään muuta kun ohjata vaan eteenpäin (ja puhua ja puhua ja ei oikeen niinkun oo olemaskaan mitään semmosta muuta keinoa niitä asioita sitten hoitaa, tietysti sitten viimeisessä tilassa pannaan tarkkikseen ja tämmöstä pohditaan ja funtsataan, että mik olis niinkun siltä kannalta ja sitten myöskin ryhmien kannalta paras ratkaisu." 4

Jos oppilashuoltoryhmän toiminta mielletään vain vaikeissa tilanteissa olevien tai ongelmallisiksi koettujen lasten auttamiseksi, saattaa käydä niinkin, että ryhmän kokoontumisilla ei nähdä muuta merkitystä esim. yleisempään kouluviihtymiseen pyrkimisessä.

"No, niitä kokoontumisia on vähän harvennettu tässä kevätpuolella, kun ei oikeen oo silleen asioota ollu." 4

Ongelmalliseksi lapsen edun tavoittelun tekee myös se, että eri tahojen tulkinnat lapsen edusta ja sen toteutumisesta eivät aina välttämättä käy yksin. Tällaisten ristiriitatilanteiden taustalla saattaa olla se, että toinen osapuoli pitää omaa "totuuttaan", näkemystään tilanteesta oikeana eikä oikein sitten ole valmis näkemään ja hyväksymään muiden kenties erilaisia näkemyksiä.

"Kyllä niin monta kertaa on vaikea antaa apua, monta kertaa siinä on hankaluuksia sitten, että saadaan ne vastaanottamaan sitä apua tavallaan." 1

Toisaalta käsitykset siitä että oppilashuolto mielletään kovin herkästi oppilaaseen kohdistuviksi toimenpiteiksi, tulevat ymmärrettävimmiksi sen pohjalta että ryhmän toiminta mielletään yleensä hyvin käytännönläheiseksi, konkreettiseksi akuuttien tilanteiden selvittämiseksi.

"Aika realistista se työ on, ei se voi olla mitään aivan semmosta jotain suurta, hienoa, eikä haeta jotain valtavaa ratkaisua johonkin, vaan ne on pieniä asioita ja konkreettisia juttuja yleensä." 2

"... se on niin käytännöllistä, eikä oo funtsannu niin, että mitä me tehdään ja mitä mä haluaisin..." 2

"Kyllä se on enempi tämmösten akuuttien, käytännön asioiden hoitamista." 7

"Mutta että aina jotain pitäis olla, että se ei jää vain puheeksi." 4

Ryhmässä käsiteltävät oppilaskohtaiset asiat ovat usein myös todella vaikeiksi koettuja. Asiat ovat tavallaan jo melko pitkälle kehittyneitä siinä vaiheessa, kun ne tulevat ryhmän käsittelyyn, että tavallaan koetaan että siinä vaiheessa on jo yritetty kaikenlaista oppilaan auttamiseksi esim. siellä luokassa kuraattorin kanssa yhteistyössä.

"Koulu pohtii tilannetta ensiksi keskuudessaan ennenku sitä tuodaan, että kaikista lievimmät tapaukset pystytään siellä hoitamaan, mutta sitte kun loppuu tavallaan niinku resurssit ja todetaan se ongelma niin suureksi, että se on minusta aika harkittuja ne tapaukset, jotka tuodaan sinne." 7

Opettajan tukeminen

Koska ryhmän käsittelyyn tulevat "tapaukset" siis ovat usein melko vaikeiksi koettuja, oppilaan tukemisen lisäksi oppilashuoltoryhmän työllä nähtiin merkitystä myös opettajan työn tukemisessa; onhan oppilaan asian käsittely oppilashuoltoryhmässä aina myös opettajan tukemista vähintäänkin siinä mielessä, ettei hänen tarvitse kokea olevansa yksin vaikeassa tilanteessa. Eräs haastateltava toi tähän liittyen esiin myös ryhmän tuen siinä tilanteessa, että on vaikeuksia vanhempien kanssa.

"Kyllä mä luulen, että opettajatkin on ihan tottuneet siihen, että se on semmonen oleellinen osa koulun toimintaa, että semmoset vaikeat tapaukset käsitellään sitte oppilashuoltoryhmäs."¹

"... kyllähän se varmaan on niin, että yhtä ihmistä on helppo syyttää, mutta kun ryhmäs tehdään jotakin, niin silloin voidaan puhua, että me, me tehtiin niin ja me ollaan mietitty ja ehkä se luottamuskin on silloin suurempi, että kun on yksi ihminen, niin se on niin helppo sanoa että luulee tietävänsä."³

Kun opettajan tukeminen nähtiin selkeästi yhtenä oppilashuoltoryhmän keskeisenä sisältönä, liittyi siihen näkemys opettajien työnohjauksellisesta tarpeesta, johon oppilashuoltoryhmän toivottiin pystyvän vastaamaan ainakin jossain määrin.

"Mä ainakin uskon, että opettajat haluaa varmaan paljon tukea, semmosta niinku työnohjausta, semmosta henkistä tukea näitten vaikeuksien kans."⁶

"... siis sehän on niinkun työnohjausta myös kaikille niille jäsenille, et sehän on hirveen oleellista..⁸

Kun opettajien tukeminen nähtiin tarpeellisena, katsottiin ettei opettajalta voi edellyttää sitä, että hän "kipuilisi" yksin vaikeiden asioiden kanssa. Tällaisen ajattelutavan voisi nähdä heijastelevan yleisempääkin taipumusta huomioida asioiden ja ongelmien laajempia sosiaalisia yhteyksiä

"Niinkun meillä opetussuunnitelmassakin on, että oppilaan koulunkäynnin ja opettajan työn tukeminen, me ollaan lisätty tuo opettajan työn tukeminen, että valtakunnallisessa se on vaan oppilaan, mutta että me hoidettais niinku kokonaisuuksia, ettei niinku se oo pelkästään niinku opettajan asia hoitaa tätä oppilasta, vaan se on niinku koko yhteisö, koska nää monet ongelmat on sieltä kodista, että ne ei oo ainoastaan koulun ongelmia"³

Jo pelkkä nimitys oppilashuoltoryhmä oli koettu eräässä koulussa tavallaan liian rajoittavaksi ja liian yksipuolisesti oppilaaseen viittaavaksi, joten se oli haluttu korvata vähän laajempiin yhteyksiin viittaavalla.

"Oppilashuoltoryhmä kulkee nimellä yhteistyöryhmä" ⁸

Oppilashuoltoryhmän käytännön toimintaa koskevissa käsityksissä näytävät avun tarjoaminen oppilaalle ja opettajan tukeminen kietoutuvan ennemmän tai vähemmän toisiinsa. Oppilashuoltotyö onkin aikamoista tasanapainoilua, jotta painopisteeksi ei pääsisi muodostumaan pelkästään opettajan ahdistuksen lievittäminen esim. kohdistamalla toimenpiteitä

vain oppilaisiin. Mm. ruotsalaistutkijoiden Lunden ja Näsman totesivat tutkimuksessaan, ettei tämä riitä, vaan opettajaa olisi tuettava siten, että pystyttäisiin estämään uusien vastaavanlaisten tilanteiden syntyminen.

Yhteistyö oppilaan asioiden käsittelyssä

Oppilashuoltoryhmän toiminnan tärkeä merkitys oli myös siinä että sen kautta voidaan laajentaa asioiden tarkastelua ja ottaa eri näkökulmia huomioon ja saada tavallaan laajempaa tietopohjaa käsiteltävistä asioista. Oppilashuoltoryhmän työssä halutaan näin korostaa pyrkimistä välttää tiedon pirstoutumista oppilaiden asioiden hoitamisessa. Samalla se viittaa erilaisten mielipiteiden ja näkemysten tarkastelun tärkeyden tiedostamiseen pyrittäessä muodostamaan näkemystä lapsen kannalta parhaimmasta mahdollisesta toiminnasta, takaamaan paremmin lapsen etua.

"Kai se tarkoitus onki että tulis niinku vähä semmonen monipuolisempi näkökanta siihen asiaan, että koulu näkee niinku yhdellä tavalla ja sosiaalivirasto näkee yhdellä tavalla ja kouluterveydenhuolto näkee omalla tavallaan ja tuota sitte vanhemmat tai huoltajat näkee taas sen eri tavalla." 7

"No siis, sehän on mun mielestä kokoova elin, et siinä tulee niinku useampia mielipiteitä asioista." 8

Kokonaisvaltaisuuteen pyrkiminen nähdään tärkeänä oppilaan kannalta, mutta tietojen keskinäisen avoimen vaihtamisen voisi ajatella hyödyttävän myös oppilashuoltoryhmän jäsenten oman työn tekemistä ja kentiesiksikin se koetaan tärkeäksi.

"Tosiaan on varattu aika ja mahdollisuus niinku tämmösiin, että se saattas muuten jäädä tämmösiiksi kahden väliseksi keskusteluiksi ja kolmannella sitte onkin hyvin tietoa jostakin muusta siihen liittyvästä asiasta ja sitten se jäiskin niinku sitte sinne pimentoon se puoli siitä asiasta, että se kokonaiskuva tulee ehkä tuossa oppilashuoltoryhmässä paremmin selville." 5

"Tosi tärkeä juttuhan tämä oppilashuoltoryhmä on, että jos meillä ei olis näitä niin meille ei tulis varmaan mitään tietoa koulusta, ja se on tärkeätä että me tiedetään, että me kerran kuus käydään näis kouluis, tietysti ne ottaa yhteyttä, jos oikein jotain akuuttia niinku siinä välillä, mutta et tavallaan kollataan se tilanne joka kuukausi."6

"... ja sit siellä tavallaan saa niinku sit mun mielestä niinku tukeakin tähän meidänkin työhön, että vähän niinku tavallaan ideoita, että mitä kannattais tehdä, että mihinkä me puututaan ja kuka tekee mitä..." 6

Kaikenkaikkiaan tiedonvälitys osoittautui oppilaan ja/tai opettajan tukemisen rinnalla yhdeksi tärkeimmäksi merkitykseksi mikä oppilashuollolla nähtiin olevan. Tavallaanhan nämä kaksi seikkaa kietoutuvatkin toisiinsa, sillä riittävän hyvä tiedonkulku edesauttaa osaltaan mahdollisimman osuvien ratkaisujen löytämistä. Mitä enemmän tiedetään esim. taustoista voidaan tehdä oppilashuollossa päätelmiä, mistä tilanteesta voisi olla kyse ja mitä voitaisiin tehdä.

"Me ollaan ainakin otettu semmonen rooli, että me ollaan se koordinaattori, kerätään kaikki palat, siis pelataan koko ajan palapeliä ja joka puolelta sitte tulee niitä paloja ja sitte niitä yhdistellään." 6

Oppilashuoltoryhmän merkitys tiedonkulussa myös toi esiin näkemys siitä, että ryhmä toimii tavallaan välittäjänä niin koulu yhteisön sisällä kuin koulun ulkopuolisten tahojenkin (esim. mielenterveyspalvelut) suhteen.

"Että me ollaan niinkun välikätenä, erityisesti kuraattori ja erityisopettaja, muihin opettajiin, et ne muutkin opettajat sitten ymmärtäis sellaisia vaikeuksia, joita ehkä oppilashuoltoryhmässä tulee niinkun korostuneemmin." 1

"Osaltamme autamme kyllä ja toimimme välikätenä, tilataan ihan suoraan aikojakin ja niinkun saatetaan nämä tahot yhteen." 1

Osa koulun muuta toimintaa

Oppilashuoltoryhmä miellettiin melko tiiviisti liittyvän koulun toimintaan ja olevan oleellinen ja tärkeä osa sitä.

"Sillon alussa kun se alko, se tuntu jonkun verran tarpeettomaltakin, mutta kyllä mä nyt näen sen hyvinkin tarpeellisena." 4

"Ja tietysti on myös niinkin, et nyt kun monta vuotta on tällaista oppilashuoltotoimintaa ollut, niin siitä on tullut niin vakiintunut osa koulun tehtävää, mitä se nyt alkuperäisesti ei oikeestaan ollu, että tää on institutionalisoitunut." 1

Useampien eri oppilashuoltoryhmien jäsenenä olleen haastateltavan näkemykseen mahtui hieman enemmän kriittisyyttäkin, josta saattaa pää-

tellä, ettei oppilashuoltoryhmä välttämättä ole kaikkialla vielä saavuttanut sitä asemaa minkä haastateltava sille soisi. Tässä huomasi myös sen, että monipuolisempi kokemus tuo myös enemmän reflektiivisyyttä ja kenties enemmän edellytyksiä ottaa etäisyyttä siihen käytännön työhön, sen arvioimiseen. Mikäli on toiminut pitkään samassa ryhmässä on voinut tulla tavallaan "sokeaksi" sille, mitä muuta se toiminta voisi pitää sisällään ja miten muuten asiat voisivat olla.

".. että siitä tulis luonnollinen osa koulun toimintaa, se on ensinnäkin hirveen tärkeitä ja sehän tulee vaan sen informaation ja tuntemisen kautta. Se lähtee niinku siitä, että koulun henkilökunnan mielestä se on tärkeätä, se pitää olla niinkun semmonen homma, et siit on kiinnostunu ja että se omasta mielestä ja muiden mielestä tärkeitä se työ, mitä siellä tehdään." 8

Pyrittäessä toimivaan oppilashuoltoryhmään tulisi huomio kiinnittää mm. siitä tiedottamiseen ja jäsenten keskinäiseen tuntemiseen sekä ennen kaikkea siihen, että itse oppilashuoltotyötä arvostettaisiin. Mm. ruotsinkielisillä yläasteilla tehdyssä tutkimuksessa todettu rehtorin suhtautumisen merkitys koko oppilashuoltoryhmän toiminnalle nousi myös haastatteluissa esiin yhtenä oppilashuoltotyön lähtökohdaksi koettuna seikkana.

"Tärkeintä mun mielestä oppilashuoltoryhmälle on se, että siellä on aktiivinen rehtori, semmonen joka välittää oppilashuollosta ja haluaa tehdä jotakin sen eteen, koska rehtori on koulussa se henkilö, joka sanoo sen viimeisen sanan, ja jos rehtori ei ees muista tulla oppilashuoltoryhmän kokoukseen, niin silloin se on yhtä tyhjän kans aika pitkälle." 8

Haastatteluissa tuli esiin myös epäilyksiä sen suhteen, että kaikki eivät todella välttämättä näe oppilashuoltotyön tärkeyttä ihan samalla tavoin ja väistämättä tämä koulunjohtajan oppilashuoltoa arvostavan asennoitumisen tärkeys itse oppilashuoltoryhmän jäsenten kuin koulun koko muunkin henkilöstön suhteen korostuu entisestään.

"Nehän on erittäin tärkeitä lastensuojelutyön kannalta nämä kokoukset, mutta että joskus työntekijät sitte ei niinku oikeen ymmärrä sitä tärkeyttä, että välillä on niinku semmosta motivaation puutetta ollu kyllä, vaikka ne on erinomaisen tärkeitä." 6

Myös sen toi eräs haastattelija esiin, että ryhmän toiminta muotoutuu "jäseniensä näköiseksi", mm. tärkeimpinä pidettyjen asioiden suhteen.

Loppujen lopuksihan oppilashuoltoryhmän toiminta on aina ihmisten itsensä ohjattavissa vaikka ne käsiteltävät ongelmat koettaisiinkin jopa niin vaikeina, että ne tavallaan ohjaavat itse työtäänkin.

" Ja nyt kun meillä on hyvä ja aktiivinen erityisopettaja niin on ollut oppimisvaikeuksiakin paljon nykyään ryhmässä. Että se riippuu vähän näistä jäsenistäkin, että mitkä asiat koetaan tärkeinä." 1

6. 2. Oppilashuoltoryhmän työn kohdentumisesta

6. 2. 1. Yksilökeskeisyys ja yhteisöllisyys

Oppilashuoltotyön sisältöä koskevissa käsityksissä jo sivuttiin toiminnan kohdentumista osittain. Oppilashuoltokomitean ja muiden suositusten mukaanhan kohteena tulisi olla yksittäisen oppilaan lisäksi koko koulu-yhteisö. Kuitenkin eri puolilla maamme tehdyissä kartoituksissa on todettu että tästä sinänsä hyvästä tavoitteesta on jouduttu "tinkimään" Myös kaikki haastateltavat toivat esiin oppilaskohtaisen työn ensisijaisuuden.

"Kyllä ne on pelkästään ollu yksityisiä oppilaita koskevia, juu, ei tuu edes yhtä asiaa mieleen, että olis puhuttu jostain muusta." 4

"Kyllä se aika paljon on niinkun varmasti suurimmalta osalta sitä, että se on yhden, jonkun yksittäisen oppilaan asioita." 2

".. yleisempääkin yritetään, mutta ei sitä tahdo sitä aikaa kyllä oikeen, enkä mä tiedä, jos sanotaan, että esimerkiksi koulun ilmapiiriä, niin ei sitä paljo kyllä keritä käsittelemään, että kyllä ne menee ihan näihin yksittäisten oppilaiden ongelmiin." 5

Yleisin käytännön työn luonnetta oppilaskohtaisuuteen painottavaksi tekijäksi katsottiin ajanpuute. Yhteisen ajan löytäminen jo pelkästään koulu-yhteisön jäsenten kesken on aikaisemmissa tutkimuksissa osoittautunut hankalaksi. Haastatteluissa tuli ilmi se, että entisestään tilanteen koetaan vaikeutuvan, kun ryhmään kuuluu koulun ulkopuolisia jäseniä.

Tavallaan jonkinlaisiin kompromisseihin päätyminen on ymmärrettävää, kun käytännön työpaineissa kunkin yksittäisen oppilashuoltoryhmän jä-

senellä on muista työtehtävistä johtuvat omat kiireensä. Vasta kun kaikki ryhmän jäsenet työskentelevät koululla, eli päästäisiin lastensuojelulain tavoitteeseen että kaikki tarvittavat palvelut saataisiin koulun sisältä, voisi tämän ajankäytön suunnitella tarkoituksenmukaisemmin ja pystyä muokkaamaan toimintaa tavoitteiden ja toiveidenkin suuntaiseksi.

"No, oikeestaan, mun mielestä se on kyllä meillä ollu pelkästään näitä oppilaskohtaisia, koska me taas niinku halutaan, että koska meillä on se aika kortilla, niin silloin kun ei oo mistään oppilaasta kyse, niin silloin ilmoitetaan meille, että meidän pitää karsia semmoset pois.. niin, että silloin kun me ollaan mukana on nimenomaan näitä oppilaskohtaisia."⁶

Toisaalta pelkän ajanpuutteen lisäksi oppilashuoltoryhmän ollessa eri hallinnonalojen yhteistyöelin, voisi taustalla kuvitella vaikuttavan jossain määrin myös perinteisen sektoriajattelun. Eli kun esim. sosiaalipuolella on perinteisesti suunnattu toimintaa vaikeuksissa oleviin, saattaa tämä näkyä myös oppilashuoltotyöhön suhtautumisessa.

Haastatteluissa tuli hyvin ilmi myös se, että vaikka käytäntö on pääsääntöisesti sitä mitä on, niin halua ja hyvää tahtoa kyllä olisi päästä eroon tästä yksilöllistävästä toimintatavasta. Ja jossain määrin tätä yleisempää, kouluyhteisöön kasvuympäristönä vaikuttavaa toimintaa oli pyritty toteuttamaan. Yleistä kuitenkin oli, että tällaisenkin toiminnan käynnistämiseksi katsottiin varsin usein jokin ongelmatilanne.

"Kyllä esimerkiksi niinkun viime syksynä psykologi teki yhden viidennen luokan kans paljon töitä, siellä oli oppilassuhteis tällasia kommervenkejä." ²

"Pääsääntöisesti ne on kyllä ollu pelkästään tätä oppilaskohtaista, mutta on muutama että on käsitelty tämmöstä luokkayhteishenkeäkin, kun joku opettaja on tuonut, että ei tavallaan riitä resurssit sen luokan hoitamiseen ja hillitsemiseen, silloin on pohdittu mitä voi tehdä... mutta ne on niinkun harvinaisia, mutta näitäkin on myös että on keskusteltu." ⁷

Harvemmin käsityksissä tuli esiin käytännössä toteutettuja pyrkimyksiä kohentaa koulun ilmapiiriä ja viihtyisyyttä tai yhteyksiä ympäristöön ilman mitään varsinaista kohdentunutta ongelmaa. Tämä kuvastaa mielestäni osaltaan sitä, että koulun puitteissa oppilashuoltoryhmän työ mielletään helposti niin viimesijaiseksi toiminnaksi, että sillä ei koeta enää jäävän aikaa ja mahdollisuuksia varsinaiseen ennaltaehkäisevään toimintaan. Ehkä sen ajatellaan käytännössä pikemminkin "hoituvan" jonkin

muun yhteiskokoontumisten kautta. Vain muutamassa haastattelussa viitattiin tällaiseen koko koulu yhteisöön kohdistuneeseen laajempaan vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen.

"Enemmän tietysti on niitä ihan oppilasta koskevia, mutta tota niin, kyllä meillä nyt syksyllä oli tällainen kiusaamiskysely ja niitä vähän luokittain katsottiin, että minkälainen se tilanne milläkin luokalla on." 5

"Kyllä sitä oli semmostakin, joka kosketti jopa koko koulua, että niinku suunniteltiin kaikkia esiintyjä, niinku joku Timo Nuutinen koululle, niin totta kai se suunniteltiin oppilashuoltoryhmässä että nyt olis hyvä ja tällä lailla, mutta kyllähän se pääasiassa on niinku oppilasta koskevia." 8

"...ja sehän suunniteltiin ihan täysin oppilashuoltoryhmäs niinku poliisin kans, että mitenkö voitais niinku parantaa sitä sitä yhteistyötä ja sitä että tulis oppilaita lähemmäksi." 8

Tavallaanhan kaikissa niissä tilanteissa, joissa toiminta kohdistuu yhtä oppilasta laajempaan sosiaaliseen verkostoon, tilanteen muutospyrkimykseen tulee kuin automaattisesti, toimintatapaan sisäänrakennettuna mukaan muutosvaatimusten ja -vastuun kohdistamista myös siihen yhteisöön, jossa ongelma ilmenee ja sen vuorovaikutussuhteisiin.

Vaikka tämä systeemiteorian mukainen pyrkimys luopua "syntipukkiajatelusta" sisältyykin joihinkin käsityksiin oppilashuoltotyöstä, niin käytännössä se kuitenkin näyttää hautautuvan sen paineen alle, mikä koetaan tulevan oppilaskohtaisen työn määrästä ja vaikeudestakin. Ympäristön ja sosiaalisten tilanteiden merkityksen tiedostaminen vaikeuksien muodostumisessa tulee melko selkeäsi esiin kaikkien haastateltavien käsityksissä. Kuitenkin keskittyminen yksilökeskeisiin työskentelymenetelmiin ilmentää mielestäni sitä, ettei ympäristöä ja siihen vaikuttamista nähdä samalla tavalla ratkaisevana ongelmien selvittämisessä.

"Kyllä enimmäkseen ne on oppilaskohtaasia ongelmia, mutta kyllä kieltämättä niin joku tapaus on niin voimakas ja kauan hautunu ja semmoinen joka vaikuttaa koko luokan toimintaan, niin kyllä niitä on jouduttu pohtimaan sitten ihan laajemminkin ja sitten kun jotkut on semmosia lainausmerkeis tартtuvia tauteja että heijastuvat muihinkin oppilaisiin, jotkut käytösasiat, niin silloin on mietitty, mikä merkitys sillä on siihen luokkaan ja pitääkö jo luokan vuoksi ruveta toimimaan eikä vaan tään lapsen vuoksi." 3

Opettajan mahdollinen osuus vaikeuksiin tuli selkeämmin ilmi yhdessä haastattelussa. Kenties kuitenkin koulussa saattaa opettajan rooli olla vielä sillä tavalla "koskematon" että kovin herkästi ei opettajallakaan ole valmiuksia rehellisesti arvioida omaa toimintaansa ja kykyä nähdä sen mahdollista yhteyttä ongelmiin.

".. pitää myös muistaa, että oppilashuoltoryhmään sisältyy sekin, että niin... koska eihän opettajat oo virheettömiä, että opettajissakin... että kyllä siellä niinkun oppilashuoltoryhmäs on ihan käsitelty niitäkin asioita, että mitä voitais tehdä sen opettajan olon parantamiseksi ja sen luokan sitten... että jos oppilaat on esimerkiks mulle kauheesti valittanu niin, käsitellään sitte myös sitä puolta oppilashuoltoryhmäs." 8

Se, miksi oppilashuolto käsitetään niin yleisesti yksittäisiin oppilaisiin painottuvaksi tulee huomattavasti ymmärrettävimmäksi, kun tietää että ryhmän toiminnan luonne on saattanut leimaantua viimesijaiseksi koulun sisällä vaikuttavaksi auttajatahoksi.

Näin käsiteltäviksi tulevat asiat ovat todella vaikeita ja raskaitakin ja usein koulun puitteissa mahdollisia keinoja tilanteen korjaamiseksi, on saatettu kokeilla jo melko runsaasti.

" .. ehkä näitten kohdalla... ne on jo sen verran niinkun pitkällä, että opettaja on niin väsyny jo niihin, ne on jo niin häirinny ja siitä ei tuu mitään ... että ne on jo aika kyllä tuota häiriintyneitä, mahottomia ja silleen, että tosiaan on jo niinku tosi tärkeä tehdä jotain..."6

".. minusta on aika harkittuja ne tapaukset, jotka tuodaan sinne, että se toisaalta on myöskin oikein, ettei siitä tehdä tämmöstä mitään suurta keskustelufoorumia, vaan ne on todellisia tapauksia, niitä ääritapauksia sitte, mitä sinne tuodaan." 7

"Luokanvalvoja tekee ensin kaikkensa, että ne saa ne ojentumaan ja käymään koulua ja kyllähän on niitä tapauksia, joihin luokanvalvojat ei sitten enää paljon sillä tavalla puutu, jos nähdään selvästi, että kysymys on syvemmästä ongelmasta kuin ihan jostain murrosikään kuuluvasta lintsailusta." 1

6. 2. 2. Ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn suhteesta

Luonnollisesti toiminnan kohdistuessa pääsääntöisesti jo olemassa ole-
viin ongelmiin, on se luonteeltaan korjaavaa. Myös nämä kokemukset
varsinaisen ennaltaehkäisevän työn osuuden vähyydestä ovat samassa
linjassa aikaisempien kartoitusten kanssa. Muutamassa haastattelussa
tuli esiin korjaavan ja ennaltaehkäisevän työn näkeminen tavallaan toi-
siinsa sidonnaisina niin, että pyrkimällä ratkaisemaan sen hetkisiä ongel-
mia vaikutetaan ennaltaehkäisevästi tuleviin.

"Kyllähän sitä niin toivois aina että se olis sitä ennaltaehkäisyä, mutta vali-
tettavasti se ei taida sitä olla, ehkä enemmänkin sitten sitä, että yritetään
mieltiä, että mitäs nyt sitten kun on tapahtunut näin, että kuinkas nyt eh-
käistään ettei tuu muuta vielä." 6

"Kyllähän oppilashuoltoryhmä niinku keskittyy nimenomaan niihin, joilla on
ongelmia, mutta siinä sitten pyritään suunnittelemaan, mitä tehdään,
ettei mee vielä pahemmaksi." 8

"Ei se enää mun mielestä oikein ennaltaehkäisevää ole, kun nähdään oirei-
ta ja ruvetaan pohtimaan, että tästä voi tulla jotakin ja seuraamaan ja an-
netaan sille opettajalle tietoa, jos hän ei vielä tiedä, mutta oikein varsi-
naista systemaattista ennaltaehkäisevää työtä ei mun mielestä ryhmän ta-
holta oo järjestetty eikä oo mietittykään, mutta muistan silloin kun tätä
käynnistettiin niin puhuttiin, että se vois olla myöskin ennaltaehkäisevää,
mutta kun se aika ei riitä." 3

Mielenkiintoinen ennaltaehkäisevän näkökulman tuli myös esiin, kun
oppimisvaikeuksien ennakoitiin merkitsevän mahdollisia muitakin on-
gelmia myöhemmin ja antavan aiheita tilanteen seuraamiseen. Jos ryh-
mässä on todella vaikeita tapauksia, niin usein oppimisvaikeudet luoki-
tellaan niin lieviksi, ettei niitä välttämättä aina tuoda ryhmän käsittelyyn
ja pääsee kenties toteutumaan se, että oppimisvaikeudet muuttuvat vähi-
tellen käyttäytymishäiriöiksi ja luvattomiksi poissaoloiksi.

"Paljon nykyään on puhuttu näistä oppimisvaikeuksista, koska erityiso-
pettaja tuo esiin, että hänellä on tällöinen oppilas ollu jolla on näitä oppi-
misvaikeuksia ja että voi tulla jotain muitakin myöhemmin." 1

Yksittäisen oppilaan kohdalla ei ennaltaehkäisevän toiminnan aloittamis-
ajankohta ole käytännössä aina niin yksinkertaista ja mutkatonta kuin
saattaisi kuvitella. Käytännön oppilashuoltoryhmän työntekijälle saattaa

tulla eteen tilanteita, joissa tarvittaisiin todellisia ennustajan taitoja, jotta tietäisi milloin on oikea aika ja todellista tarvetta ryhtyä toimenpiteisiin.

"Niin kyllä sillä tavalla joskus ajattelee, että kun olisi ajoissa tähänkin puuttutu, niin ei se olis päässy näin pitkälle menemään, ja tietysti siinä jokaisella on sitten aina vähän huono omatuntokin sitten, kun ei sitä niin tosissaan silloin ottanut sitä asiaa." 5

"Ennakoimaan tietenkin pyrimme myöskin, koska se on monta kertaa se lyhin tie sitten. Se on toisaalta vaikeaa... että milloin puuttua, koska monta kertaa murrosikäisestä on aika vaikea hahmottaa, mikä on siihen murrosikään liittyvä ilmiö sinänsä, joka sitten menee ohi ja mikä sitten on vaikeampi tapaus, että kyllähän me täällä monta kertaa huomataan hyvinkin varhain joku oireilu, mutta että se on myöskin kummallista, että sitä on aika vaikea kuitenkin sitten käsitellä, koska nämähän on alaikäisiä, kodin pitää olla siinä mukana. On helppo sanoa kotiin, että voi kun teidän lapsenne käsi murtui tänään pesäpallo-ottelussa, mutta on vaikea sanoa, että hänen mielensä on murtumassa." 1

Ilmeisesti silloin, kun oppilashuoltoryhmän työ ymmärretään lähes pelkästään yksittäisen oppilaan ongelmien hoitamiseksi, ennaltaehkäisevän työn näkökulma suljetaan kokonaan ryhmän ulkopuolelle. Tämänkaltaisen käsityksen saattoi "lukea rivien välistä" kahden haastateltavan osalta. Tosin syy ennakoivan toiminnan poisjäämiseen oli erilainen, toisen näkemyksen mukaan ryhmän ei katsottu pystyvänkään vaikuttamaan vaikeuksien syntymiseen.

"Kyllä se pääsääntöisesti on niinkun korjaavaa, se ennaltaehkäisevä on aika vaikeaa, en oikein tiedä, miten tämmönen oppilashuoltoryhmä vois... et kyllä tää pääsääntöisesti kyllä kohdistuu tavallaan jälkihoitoon ja niihin sattuneisiin, tapahtuneisiin ongelmiin, että muuten siihen olis pitäny päästä käsiksi jo ennen koulua, että niihin taustoihin aikaisemmin, mutta sehän nyt ei taas ole koulun tehtävä." 7

Toisen näkemyksen mukaan taas ryhmän ei katsottu olevankaan velvoitettu puuttumaan tilanteisiin ennenkuin oireita alkaa näkymään.

"Kyllä ne pikkuhiljaa tulee sieltä esille, että en usko, että oltaisiin voitu enemmän tehdä, jos olisi aikaisemmin... ei, kyllä ne niinkun näkee oikeestaan heti kun ne tulee kouluun niin niistä rupee näkymään ja ne otetaan ten aikanaan käsittelyyn." 4

Oppilashuoltoryhmän työn nähtiin osassa haastatteluja kohdentuvan melko pitkälti samoihin oppilaisiin. Toisaalta tämän ymmärtääkin, ellei päästä vaikuttamaan laajemmin. Kuitenkin hivenen ihmetytti se, että tätä oppilashuoltoryhmän työn kohdistumista jatkuvasti muutamiin harvoihin oppilaisiin eivät ryhmän jäsenet sen kummemmin kummastelleet tai ihmetelleet, saati että olisivat sen johdosta olleet valmiita kyseenalaistamaan toimintatapoja.

"Kyllä ne on melkein neljän viiden oppilaan asioita pelkästään, että aina saattaisiin siinä sitten on vielä joku muu." 4

"Samat ihmiset käydään läpi ja sitten joskus tulee jotain uusia, joku saattaa mennä hyvin vähän aikaa, ettei oo mitään ja sitten se taas pompahtaa uudestaan että hyvin harvoin on ihan outo nimi." 6

Yksittäisen oppilaan asioiden käsittelyn pitkittymisen taustalla nähtiin vaikuttavan myös sen, että perheen ongelmat heijastuivat niinkin voimakkaasti oppilaan tilanteeseen.

"Kun ne on monet tämmösiä moniongelmaisia tapauksia, perhe on niinku todella vaikeas tilantees ja näin saattaa joku asia olla monta vuottakin tapetilla". 3

Toisaalta muutamasta näkemyksestä välittyi, että oppilashuoltoryhmän "asiakaspiiri" ei aina ollut niin kovin rajoittunut.

"Sinä aikana kun mä oon ollu, niin siellä ei oo yhtään semmosta tapausta periaatteessa, että olis ollu koko ajan mukana, vaan tuota on niinku tavallaan saatu jonkunlaan päätös sitten." 7

Kaiken kaikkiaan haastateltavien käytännön työtä koskevista näkemyksistä voi päätellä oppilashuoltotyön kohdentumisen olevan sidoksissa moniin eri tekijöihin; miten käytännön työ on muotoutunut, missä vaiheessa asioihin katsotaan tarpeelliseksi tai kyetään mahdolliseksi puuttua ja miten tilanteita sitten pyritään ratkaisemaan, kuinka monia koulu yhteisön jäseniä pyritään saamaan mukaan muutoksen aikaansaamiseen jossakin tilanteessa.

6. 3. Oppilashuoltoryhmän toiminta koulun arjessa

6. 3. 1. Käytännön toimintaperiaatteet ja ympäristön odotukset

Hyvän tunnelman luomiseksi ja haastattelutilanteen vapauttamiseksi keskustelimme aluksi oppilashuoltoryhmän toiminnan käytännön organisoinnista esim. ryhmän kokoonpanosta ja kokoontumistiheudesta. Ala-asteilla ryhmät kokoontuivat yleensä kerran kuukaudessa ja yläasteilla kerran viikossa. Ryhmään kuului yleensä noin 5- 7 henkilö ja tähän ryhmän kokoon oltiin kauttaaltaan hyvin tyytyväisiä.

"Se on musta aika sopiva, kun siinä on viis kuus ihmistä, jos se on liian iso niin ei se toimi sitten enää." 2

"Ei se mun mielestä oikein suurempikaan oo hyvä." 3

Käytäntöä ohjaavien, toiminnan perusteita ja teoreettista pohdintaa koskevien keskustelujen oli koettu jääneen konkreettisten tilanteiden hoitamisen varjoon. Tässä on yhtymäkohtia myös aikaisempiin tutkimuksiin, joissa työntekijät kaipasivat yhteisesti sovittuja suuntaviivoja ja toimintamuotojen selkiyttämistä.

"Ei näin että olis niinku funtsattu, oikeen pantu päät yhteen ja miätitty että mikä se meidän linja tässä on ja mikä on meidän ryhmän tarkoitus ja sitä on vähän niin että kun se on alkanut niin sinne on joutunut ja ei sitä silloin mullakaan nyt niin hääppöistä käsitystä ollut, että mitäs täs nyt haetaan takaa." 2

"Ei oo koskaan tullu listattua niitä kantavia periaatteita, koska ihmishuhtetyö on vähän semmosta ettei ole helppoa.."

Jälleen kerran aika resurssitehtijänä näyttää sanelevan sitä, millaiseksi oppilashuoltotyön käytäntö muodostuu. Vaikka haastateltavat eivät varsinaisesti tässä kohden ajanpuutteeseen vedonneetkaan, voi haastattelujen konaisvaikutelmasta tällaisen tulkinnan tehdä. Kiistaton tosiasiahan on, että asioiden perusteellisempi ja syvällisempi pohtiminen yhteisen näkemyksen muodostamisessa vaatii jo sinällään oman aikansa.

Kenties on niinkin, että jos toiminta kuitenkin tavalla tai toisella sujuu, ei tällaisten taustalla vaikuttavien näkemysten pohdintaa välttämättä kai-

ken kiireen keskellä katsota tarpeelliseksikaan, vaan tyydytään asioiden hoitamiseen kuten aina ennenkin on tehty. Parissa haastattelussa tuli esille myös se, että tällaisten yleisempien toimintaperiaatteiden laatiminen olisikin enemmän jonkun muun tahon asia.

"No se kyllä pääsääntöisesti on tällaisia käytännön asioita, että sille ei sitten oikeen aikaa...toisaalta myöskin toinen instanssi vois olla koulun johdosta, jos sillä on halua ja kapasiteettia hoitaa se sieltä kautta,,, niin että nää on enempi tällösten akuuttien asioiden hoitamista." 7

"Ei täs oppilastyöryhmäs siis ei siellä, että se ei oo niinku oppilashuoltoryhmän asia..." 4

Vaikka varsinaisesti ei toimintaperiaatteita sinällään olisi eritelty tai kirjattu, on käytännön toiminnassa aina mukana tärkeäksi koettuja asioita, jotka tulevat siinä painokkaammin huomioituksi. Tällaisina toimintaperiaatteina mainittiin mm. leimaantumisen välttäminen sekä nykyhetkeen keskittyminen asioiden käsittelyssä. Näiden piirteiden korostamisen voi katsoa soveltuvan systeemiseen näkemykseen oppilashuollosta.

"Se on mun mielestä hyvä, että kun on oivallettu se, että ei syyllistetä ja jauheta mitään, että mitä varten nyt jonkin perheen asiat on noin ja näin, niin siitä mä tykkään, että jos on jotakin, mitä voidaan tehdä, niin se tehdään."2

"Jos nyt jotain periaatteista sanotaan, myöskin tällönen että intimitteettisuoja pyritään pitämään niin hyvänä kuin se vain on mahdollista, ettei siis kukaan joudu kärsimään siitä, että äiti on tällönen tai isä tollanen." 1

Keskeiseksi periaatteeksi nimettiin myös oppilaan tilanteen seuranta mm. psyykkisen terveydentilan ja oppimisvaikeuksien osalta sekä oppilaan tarpeisiin vastaaminen tarkoituksenmukaisimmaksi katsotulla tavalla. Tämä osoittaa pyrkimystä turvata oppilaan hyvinvointi parhaalla mahdollisella tavalla.

"Vaikeimpia tapauksia pyritään seuraamaan pitkäjänteisesti ja pyritään pitämään huolta, että jos oppilaalla on todellisia vaikeuksia esimerkiksi koti-taustasta, jostain kuolemantapauksesta, pyritään pitämään huolta, että ne saa asianmukaista esimerkiksi psykologista hoitoa, jota me ei voida, koska se ei ole meidän ammattimme." 1

Mielellään ei siirretä kovin helposti erityisopetukseen, vaan nämä oppilashuoltoihmiset yrittää kaikkensa ja vanhempiin ollaan yhteydessä ja näin .. että mitään isoja päätöksiä ei tehdä ennenkuin asiaa on käsitelty aika kauan ja siitä on tullut hyvin monipuolinen näkemys." 1

Näiden toimintaperiaatteiden jäämisen tavallaan "ilmaan" ja oppilashuoltoryhmän työn hahmottumisen niin kovin käytännönläheiseksi tekee ymmärrettäväksi ajanpuutteen lisäksi se, että haastateltavien käsityksissä kuvastui ryhmän toimintaan kohdistuvat ympäristön taholta tulevat odotukset. Jos oppilaan asia otetaan ryhmän käsittelyyn hyvin myöhäisessä vaiheessa, on ymmärrettävää että ryhmän jäsenet eivät sen kummemmin kyseenalaista tai kummeksu näitä konkreettista, nopeaa toimintaa vaativia odotuksia.

"Kyllähän opettajat tietysti odottaa ja itsekin odotan, jos on paha häirikköta-paus, että jotakin sitten tehdään, että ei se voi olla niin, että oppilashuoltoryhmä sanoo, että no joo, tämä nyt häiriköi aika lailla, mutta ei voi mitään, että kyllä sitten odotetaan jotain toimenpidettä, että joko hoitoonohjaus tai erityisopetukseen, että jotain pitäis olla sitten näyttöä, kun se tänne ryhmään otetaan." 1

Tähän muiden odotusten ainakin osittaiseen vaikutukseen ryhmän toimintaan päädytään myös helpommin, mikäli ryhmän roolista ei käydä perusteellisempaa keskustelua. Kun jotenkin yritetään selvittää näistä suhteettoman suurista odotuspaineista, niin roolin muotoutuminen ei enää ole täysin ryhmän omassa hallinnassa. Myös opettajan kokeman ahdistuksen lievittäminen saattaa painottaa hahmotteluissa ryhmältä odotettavasta toiminnasta.

"Monesti toivotaan sitä taustaa siitä perheestä ja kyllä silloin tietysti jotain toimenpiteitä jos on oikein vaikeasta lapsesta kyse, että mahdollisesti ohjataan hoitoon lapsi jonnekin tai testeihin ja näin että ne niinkun ahdistuu ne opettajat." 6

"Kyllä ne varmaan odottaa tukea ja ratkaisua siihen probleemaan." 7

Muutama haastateltava viittasi siihen, miten oppilashuoltoryhmän jäsen joutuu kohtaamaan näiden odotusten täyttymättömyydestä johtuvaa pettymystä. Kun oppilashuoltoryhmä ei osoittaudukaan maagiseksi, kaikkivoivaksi ryhmäksi, joka tarjoaa heti konkreettisia ratkaisuja on kestettävä tietynlaista turhautumista ja pettymystä niin muiden kuin itsensäkin taholta.

"Kyllä mä uskon, että joskus kun jää asia sillai vähän ilmaan ja ennen kuin opettaja lähtee sieltä (kokouksesta), niin sillä on jotenkin semmonen olo ja itelläkin on semmonen olo, että odottaa jotain ratkaisua, vaikka eihän niitä aina löydy." 2

"Usein siinä opettaja onkin sitten hyvin pettynyt sen takia, että kun hän siten odottaa... ja mutta että harvoonpa siinä on mitään niinku käteen annettavaa..." 7

Toki muutamassa haastattelussa tuli esiin myös toisenlainen näkemys, joka kuvasti sitä, että yleisemmin oletettiin jo tiedostettavan, ettei oppilashuoltoryhmä pysty mihinkään "ihmeisiin", vaan tähtää pitkäjänteisempään toimintaan. Tärkeäksi katsottiin tämänkaltaisen ryhmään asennoitumisen yleistymisen mm. tiedottamisen kautta.

"Ei sitä mun mielestä, ... että kyllä kaikki osaa nyt sen verran ajatella, ettei semmonen, mikä on menny monta vuotta pieleen, niin eihän se yhtäkkiä niinku..." 6

".. mä niinku yritin hirveesti osaltani informoida sitä, että oppilashuoltoryhmä ei oo mikään ihmeitä tekevä laitos, että parhaamme yritämme, että se oli niinkun se viesti mitä yritin viedä eteenpäin." 8

6. 3. 2. Yhteistyötä koskevia käsityksiä

Oppilashuoltoryhmään liittyy hyvin monitahoista yhteistyötä. Seuraavaksi tarkastelen käytänteitä ja käsityksiä oppilaiden ja vanhempien asemasta yhteistyön toisena osapuolena sekä yhteistyötä ryhmän ja koko kouluyhteisön sisällä ja eri hallinnonalojen välillä.

Opettaja oli yksi taho, minkä kautta asioita tuotiin ryhmän käsittelyyn, mutta myös varsin aktiivisina asioiden käynnistäjinä nähtiin muutkin tahot. Näin ollen oppilashuollon asiantuntijat eivät olleet ehkä niin riippuvaisia pelkästään opettajan välittämästä tiedosta kuin mitä Lunden ja Näsman omassa tutkimuksessaan toivat esiin. Joistakin haastatteluista kuvastui kokonaisvaltainen asennoituminen oppilaisiin huolenpidon uuttamisella koulun ulkopuolelle.

"Aika paljon opettajilta tulee asioita, että on jotain tapahtunut koulun piirissä tai sitten on tapahtunu vähän ulkopuolellakin, mikä sitten kuitenkin koskettaa määrättyä lapsiporukkaa." 2

"Meillä on se tapa, että jos luokanvalvojat kertoo opolle ja opo tuo niinkun sitä kautta ja tietysti kuraattorilla on sitte omat asiansa ja mulla sitte omat, että niitä tulee vähän joka suunnalta kyllä sitten." 5

Vaikka opettajat ja oppilashuoltoryhmä ovat käytännössä ilmeisesti monella tavoin (mm. asioiden tuominen, tuen odottaminen) vastavuoroisessa suhteessa keskenään, oli opettajan osallistumisessa ryhmän kokouksiin kahdenlaista käytäntöä.

"Luokanopettaja tulee silloin kun on hänen tapauksestaan." 3

"Opettaja on joskus, mutta harvemmin kuitenkin." 1

Kun opettaja ei ole mukana edes oman luokan oppilaan asioita käsiteltäessä, yhteydenpito hänen kanssaan hoidetaan sitten kahdenkeskisesti jonkun ryhmän jäsenen toimesta. Tämän käytännön taustalla vaikuttaa ainakin osittain ehkä näkemys siitä, että ryhmä ei saisi tulla liian suureksi. Toisaalta opettajilla ei aivan aina nähty edes kovaa halukkuutta osallistua ryhmään.

"Joskus on ehdotettu sitä, että olis opettajien edustaja paikalla ja sitte ei kuitenkaan meinaa halukasta opettajaa löytyä, koska tota sehän on sitten ylimääräisellä ajalla ja tunti menee niinku sitten tämmöseen, niin että se on vaikea löytää halukasta, joka on valmis tulemaan." 8

Myöskään vanhempia ei nähty tarkoituksenmukaiseksi kutsua ryhmään omaa lastaan koskevaa asiaa käsiteltäessä.

"Me ei ikinä otettu niinku oppilashuoltoryhmään vanhempia, vaan aina sitten valittiin siitä ne henkilöt, jotka niinkun... kaks yleensä jotka olivat vanhempien kans yhteydes."8

"Kyllä se sitten varmasti on aika äärimmäinen tilanne, että kutsutaan sen suuren raadin eteen, että ryhmässä pohditaan niitä taustoja ja tehdään esityksiä mitä pitäis tehdä ja sen jälkeen sitten joku keskustelee vanhempien kans ja esittää että näin olis.. näin olis esimerkiksi hyvä toimia." 7

"Me emme oo oppilashuoltoryhmään koskaan vanhempia pyytäneet ja kyllä mä luulen että se onkin oikea tapa, ei siinä kuunteluvaiheessa tarvita vanhempia, koska eihän me niinku ratkasta sitä asiaa siinä." 3

Nämä näkemykset juontuvat varmaankin tietystä perinteestä toimia suhteessa vanhempiin ja juuri siitä että ryhmä halutaan kuitenkin säilyttää tavallaan tiettyjen, vakiintuneitten jäseniensä yhteistyöelimenä. Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin kuitenkin hyvin tärkeäksi.

"Jos saadaan sitten koulu ja koti pelaamaan yhteen, niin.. kyllä se edelleen sitten korostuu se kodin ja koulun välinen yhteistyö siinä, että jos koti sanoo, että tilanne on nyt näin... niin siihen on aika vaikia koulun mennä sitten." 7

Myös oppilaan mukanaolo tuntui aika vieraalta ajatukselta. Eräs haastatettava ajattelikin sen liittyvän enemmän kurinpitoon kuin yhteistyöhön.

"Ei tohon isoon ryhmään kyllä yleensä.. no, jokusia kertoja on vähän tämmöstä niinku rankasua yritetty, että joudut tähän suureen raatiin, jos et oo kunnolla." 5

Näitä näkemyksiä oppilaan ja hänen vanhempiansa osallisuudesta itse ryhmässä voisi tulkita niin, että niissä heijastuu perinteiselle asiantuntijuuskäsitykselle ominainen "asiakkaan" jääminen toimenpiteiden kohteeksi eikä heitä mielletä sen varsinaisen ryhmässä tehtävän työn todelliseksi yhteistyökumppaniksi. Ryhmä tavallaan delegoi tämän vanhempien kanssa toteuttavan yhteistyön jollekin jäsenelleen. Näin heidät pyritään huomioimaan oppilashuoltotyössä esim. kuraattorin kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Joten asiakas ei sitten ehkä kuitenkaan jää täysin ulkopuoliseksi oman asiansa käsittelyssä, vaan hänellä on mahdollisuus tulla ainakin kuulluksi.

Oppilashuoltoryhmän kokouksissa delegointia näytettiin suosivan myös työnjaon muodossa eli käsiteltävän asian kannalta tarkoituksenmukaisiin jäsen otti asian enemmän omaksi huolekseen ja hoitoonsa. Tällaisen menettelytavan taustalla saattoi aistia painottuvan toisaalta pyrkimys helpottaa oppilaan asemaa.

"Jokainen sanoo omasta näkökulmastaan, mutta että sitten jatkossa joku ottaa sen huolekseen, ettei oppilasta kutsuta erityisopettajan luo ja terveydenhoitajan luo ja luokanvalvojan luo ja rehtorin luo, vaan että joku ottaa sen sillei yksinomaisesti, ettei kaikki ahdistele ja se oo semmosta luukulta luukulle menemistä... että sillä tavalla on viime vuosina pyritty siihen että on jonkun yhden aikuisen tehtävä sitten auttaa sitä lasta eikä minkään ryhmän sitten enää." 1

"... aika usein on pyritty vähän jakamaan vuoroja, ettei se hirveesti hajaannu, että sama oppilas joutuis sitten niinku selittää asioitaan taas monelle ihmiselle, että parempi kun olis niinku yhteen henkilöön luottamuksellinen suhde, että se toimisi." 5

Toisissa näkemyksissä tuli näkyviin selkeämmin työnjaon merkitys myös vastuun ottamisen näkökulmasta.

"Siellä aina niinku sillä tavalla sovitaan, ettei se koskaan jää roikkumaan, vaan että joku ottaa sitten niinkun huolehtiakseen jatkotoimenpiteistä, ettei sitte tulis joka puolelta." 6

"...elikkä sitten kun on pohdittu, mitä tehdään, niin kyllä se jää jonkun ryhmän jäsenen tehtäväksi, että pyritään hakemaan semmonen asiantuntija, jonka alaan se probleema lähinnä kuuluu, joka pystyy sen sitten hoitamaan tietenkin yhteistyössä, mutta tavallaan se vastuu jää jollekin, että se homma tulee hoidettua." 7

Oppilashuoltoryhmän jäsenten käsitystä tällaisen asiantuntemukseen perustuvan työnjaon tarkoituksenmukaisuudesta saattaisi tulkita niinkin, että sillä nähdään olevan yhteyttä oppilaan ongelmien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. Näin pyritään tavallaan välttämään juuri sitä tiedon hajaantumista ja pirstoutumista ryhmän sisällä. Samalla kuitenkin ryhmä ottaa tavallaan asiantuntijan roolia, jos ongelmalliset tilanteet pyritään hoitamaan vain ryhmän jäsenten toimesta yrittämättä saada muita yhteisön jäseniä osallistumaan ja suuntaamatta muuttumisen tarvetta myös vuorovaikutussuhteisiin. Kuitenkin, mikäli ongelmat koetaan hyvin vaikeina, tällainen "asiantuntijan" rooli on ehkä ymmärrettävä, samoin kuin se, ettei tällöin toimintatapojen kyseenalaistamiseen ja toiminnan kehittämiseen kenties koeta olevan aikaa ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi systeemistä viitekehystä noudattelevan toiminnan voisi kuvitella muotoutuvan paremmin silloin, kun ongelmiin päästään vaikuttamaan jo varhaisessa vaiheessa.

Yhteistyön eri viranomaisten kesken, eritoten sosiaaliviranomaisten mukaan tuleminen, koettiin hyvin positiivisena asiana ja aikamoisena vahvuutenakin. Ja tavallaan sitä kautta koettiin päästävän laajemmin kiinni ongelmiin ja niiden käsittelyyn, eikä niitä rajattu vain koulun seinien sisäpuolelle.

"..sillä lailla sieltä (sosiaalipuolelta) saadaan semmosta tietoo, joka selittää näitä asioita ja on helpompi ymmärtää, kun tietää vähän taustoja ja oikeestaan puolin ja toisin että sitten kun täällä tulee se ongelma esille, niin ne tekee kotikäyntejä, että se auttaa puolin ja toisin." 4

"Sillä tavalla oon huomannu, että siitä on erittäin paljon hyötyä, että sosiaalivirasto on siinä mukana, kun aletaan pohtia, että mitä pitäis tehdä ja miten toimia, niin sosiaaliviraston kanta on erittäin hyvä siinä, se valaisee näitä esimerkiks lasten perhetaustoja." 7

"Musta tuntuu, että tää on niinku siinäkin mieles erikoinen alue, koska täällä yhteistyö pelaa hyvin meidän ja koulujen ja kaikkien muidenkin yhteistyökumppaneiden kans." 6

Piirteiksi uudentyypisistä asiantuntijuudesta voisi tulkita juuri ongelmien systeemisen luonteen ja keskinäisen riippuvuuden tiedostamisen. Mielenkiintoista kuitenkin oli se, että vaikka ongelmat ja niiden sidosteisuus oppilasta ympäröiviin erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin hahmotettiin niinkin laaja- alaisesti, silti yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvat toimet olivat kuitenkin vielä niinkin ensisijaisia. Tämän ajattelisin ilmentävän vielä perinteistä kliinisen psykologian yksilöterapeuttista ajattelutapaa, josta varmaan vähitellen ollaan siirtymässä siihen että toimenpiteiden suuntaamisen ympäristön vuorovaikutussuhteisiin nähdään merkityksellisenä ratkaisuvaihtoehtona ongelmatilanteissa.

Yhteistyön sujuvuutta kuvaa hyvin se, että vaitiolovelvollisuuksien ei koettu mitenkään haittaavan toimintaa.

"Mun mielestä oppilashuoltoryhmäs ei salassapitovelvollisuus oo sillä tavalla gelma, jokainen sanoo ne asiat, mitkä tuntuu itsestä hyvältä, että en mä mee joltain terveydenhoitajalta inumaan mitään semmosta tietoo, mikä musta tuntuu, että se ei välttämättä halua sitä sanoo ja se ei kuulu mulle mitenkään eikä vaikuta mun työntekoon tai tän asian käsittelyyn mitenkään, että tota niin, mun mielestä niinkun oppilashuoltoryhmäs pitää olla niin avoin kuin on tarpeellista... se ei saa olla mikään juoruilupaikka, mitä se ei yleensä oookkaan, niinku hyvin toimiva oppilashuoltoryhmä, niin sehän,.. ei siinä oo aikaa juoruilla." 8

Yhteistyön edellytyksistä korostui mm. jäsenten toistensa tuntemisen tärkeys, tavallaan jälleen kerran nousee esiin se, että tämänkin seikan suhteen tarvittaisiin sitä kallisarvoista aikaa. Yhteistyö nähtiin siis tästä näkökulmasta hieman enemmän vuorovaikutukseen painottuvana, ehkä kuitenkin niin, että vuorovaikutuksella saavutettava parempi toisensa

tunteminen palvelisi sitten vuorostaan ryhmän yhteistä toimintaa.

"Oppilashuoltoryhmän ongelma voi olla se, että siihen ei oo totuttu, että sitä pidetään liian virallisena kokouksena, jos se on esimerkiksi kerran kuussa, niin se on suunnilleen semmonen kokous, että se porukka ei tunne toisiansa kunnolla välttämättä, että kun terveydenhoitaja ja erityisopettaja näkee ainoastaan siinä, niin eihän siinä pääse syntymään sitten semmosta... ja kumminkin kun siinä käsitellään niin raskaita asioita, niin silloin pitää myös olla ryhmässä semmonen henki, että nyt mä voin sanoa tämän ja luottaa siihen, että tuo pystyy tukemaan mua ja pystyy vastaanottamaan sen." 8

Yhteistyön luonnetta koskevissa käsityksissä heijastui toisaalta nimenomaan enemmän yhdessä tekemisen, toiminnan painottuminen tavoittelavana asiana.

"Ainahan on mahdollisuus sitä yhteistyötä tiivistää ja parantaa ja monipuolistaa, myös oppilashuoltoryhmän sisällä, mutta ei se nyt mikään semmoinen hyvien ystävien tanttakerhokaan saa olla ja että mä tykkään enemmän semmosesta vähän sanotaan virkasuhteesta, se antaa monta kertaa niinku parempia tuloksia kuin semmone, että voi kun me ollaan hyviä kavereita keskenään, että pitää keskittyä siihen työtehtävään, eikä siihen että me ollaan ystäviä, koska se työ on kuitenkin ensisijainen." 8

6. 4. Ongelmakohdat

Hankalimmiksi yksittäisten oppilaiden asioiksi koettiin lähes poikkeuksetta eri tavoin häiriköivät oppilaat. Taustalla nähtiin vaikuttavan usein vaikeat kotiolot ja yleensä ongelmat myös kasautuivat, eli oppilaalla ajateltiin olevan samanaikaisesti useammantyyppisiä toisiinsa sidoksissa olevia vaikeuksia.

"Kyllä se vaan on tommonen yleinen rauhattomuus ja sitten on näitä perheitä asioita kun olosuhteet on kanssa mitä ne on, kyllä se melkeen joka tapauksessa lähtee niistä olosuhteista." 4

"... yleensä se liittyy kotitaustaan, rikkinäinen koti... alkoholi...lapsi joutuu kantamaan tavallaan vastuuta, ja ajattelee jotain eka- taikka tokaluokkalaista, niin eihän sillä fyysisiä eikä henkisiä... mutta kuitenkin on niinkun ehkä, saattaa olla perheen vahvin psyykeltään." 7

"Kyllä ne on ne häiriköt ja siis harvoinhan on kuitenkaan siis oppilas, jolla on vaan niinkun yks ongelma, kyllähän ne on nämä moniongelmaiset vaikeimpia." 8

"On erittäin vaikeita perheitä... yksinhuoltajia, joista se ainoakin huoltaja voi pahoin ja sitten ne suhteet tänä päivänä on niin monimutkaisia, miten mä sanoisin... isällä tai äidillä on uusi ja sitten lapsi ei oikein tiedä, mikä on hänen paikkansa... niin, kyllä sanoisin, että perheen tällaiset sisäiset ongelmat, mistä ne sitten johtuukin, johtuuko ne sitten työttömyydestä vai alkoholiongelmasta vai eroprosessista, niihin on niin monta syytä, mutta lähes tulkoo kaikki nämä meidän ongelmat on jotenkin kimpassa tällaiseen perheen ongelmaan." 3

Kovin painokkaasti sinänsä eivät puhtaasti psyykkiset ongelmat tulleet esiin käsityksissä vaikeimmista käsiteltävistä asioista, mikä saattaa johtua siitä, että useinhan näissä tapauksissa joudutaan turvautumaan koulun ulkopuolisiin palveluihin, mutta niiden järjestymisessä oli omat ongelmansa. Toisaalta pojathan saattavat purkaa esim. masennustaan ulospäin juuri käytöshäiriöinä.

"Kyllä mä sanoisin, että psyykkisiäkin ongelmia on, mutta se ei ehkä tuu niin hyvin esille, mutta että kun lapsi häiriköi ja riehuu ja tekee vaikka mitä niin se on just psyykkistä ongelmaa, että mitä niinkun siellä mielessä liikkuu ja kyllähän niitä masentuneita lapsia on." 6

Oppilashuoltoryhmän toiminnassa koetut ongelmat liittyvät mielestäni hyvin pitkälle juuri toiminnan vaativuuteen ja siihen, ettei asioihin koeta enää tietyn vaiheen jälkeen voitavan vaikuttaa. Tämä aiheutti työntekijöissä mm. ahdistuneisuutta ja oikeastaan ihmettelinkin sitä, etteivät työnohjaustoiveet sen korostuneemmin tulleet julkilausutuiksi. Tosin nykyisessä taloudellisessa tilanteessa mahdollisuus työnohjaukseen saattaa tuntua niin utopistiselta toiveajattelulta, ettei se edes juolahda mieleen.

"... ettei tahdo oikeen millään saada ja tuntuu niinku ikävältä nähdä että joku luistaa ja sille ei mitään mahda, vaikka mitä yrittäis tehdä." 6

".. ja se on vaikeeta, kun tiedetään se syy (kotitausta), mutta sitten kun ei.. siinä on oikeestaan keinot aika vähissä, .. että kun on pitempään nähty, että se lapsi ei voi oikein hyvin, mutta kun ei voida asioille tehdä mitään, että se pitää mennä määrättyyn pisteeseen." 2

"sitten mun pitää olla niin tietämätön määrättyistä asioista, että joskus aivan niinkun ahdistaa, ahdistaa joskus kotonakin, että tekis miehellekin sanoa, että kuule kun sä tietäisit, mutta kun pitää vaan pitää sisällään." 2

Turhautumisen ja luovuttamisen mieliala saattoi näkyä hyvinkin selkeästi sosiaalipuolella, jossa kuitenkin ehkä enemmän joutuu törmäämään näihin todella vaikeisiin tilanteisiin päivittäin. Tämän luovuttamisajattelun voisi ajatella olevan tavallaan tapa selviytyä niiden raskaiden asioiden keskellä ja tavallaan suojata itseään selittämällä näin omaa pettymystään sen suhteen että joutuu toteamaan oman toimintansa vaikutusten rajallisuuden.

"Sanotaan näin, että musta on tullu sillä tavalla kyyninen tai että mä niinku olen hyväksynyt sen, että ei kaikista voi tulla mitään, että ajattelee että ja ha että nyt on tuo tyttö sitten tarkotettu olemaan pohjasakkaa, että siitä ei koskaan tuu mitään. Kauheetahan se on ollu se hyväksyä, mutta kun et sä voi niinkun sanoa, jos 17-vuotias tyttö ei niinku itte sitoudu mihinkään, vaikka kuinka sä puhut ja puhut, se ei auta mitään, jos ei ihminen itte niinku yhtään." 6

Toimintaan liittyvät yksittäiset hankaluudet koettiin liittyvän vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, asioiden hitaaseen etenemiseen sekä jo monesti todettuun ajanpuutteeseen. Kun yhteistyö vanhempien kanssa koetaan vaikeaksi, saattaa taustalla vaikuttaa mm. koulun ja kodin täysin toisistaan poikkeavat näkökulmat asioiden tarkastelussa. Tulkinnat lapsen edun mukaisesta toiminnasta saattavat olla ratkaisevan erilaiset. Yhteisen linjan löytyminen lapsen parhaasta ja keinoista sen toteuttamiseksi voi olla hankalaa, vaikka se kuitenkin periaatteessa on molempien osapuolien tavoitteena. Yhteistyöongelmat ovat tulleet varsin painokkaasti esille myös laajemmin oppilshuoltotyötä eri lääneissä kartoitettaessa.

"Niin just tämmöset tapaukset, että kun näkee selvästi, että tää ei oo lapsen paikka, mutta kun ei niitä vanhempia saa ymmärtämään, että kun on testattu ja todettu jo ala-asteella, että mukautetun oppilas, mutta kun ei, ei millään siirtoa,... siis se menee aivan hukkaan tää aika täällä." 5

Lähtökohdat yhteistyöhön saattavat olla hyvinkin epäedulliset. Haastateltavat tulkitsivat vaikeuksien johtuvan mm. siitä, että vanhemmat eivät aina ole tietoisia siitä, missä mennään tai saattavat kokea koulun taholta tulevan palautteen ensisijaisesti puuttumisena heidän kasvattajantaitoihinsa. Yleensä syy yhteistyön heikkouteen nähtiin juuri vanhempien asennoitumisessa ja koulun katsottiin tehneen voitavansa.

"Tietysti on sitte ehkä jotain tämmöstä että kun ei oo niinku, sanotaan vanhemmat ei ehkä ollenkaan oo tietosia näistä ongelmista, eikä ne niinku ollenkaan oo yhteistyökykyis.. siis tai haluisia, ne ei halua niinku minkäänlaista apua eikä sitten yhteistyötä voida tehdä." 6

"... ja vanhemmat kokee sen helposti semmosena niinkun henkilökohtaisena loukkauksena, että ai jaa, että minäkö en oo osannu kasvattaa lastani."

Jo pelkkä vanhempien lähestyminen koetaan joissakin tapauksissa vaikeaksi asiaksi, jolloin se, että ylipäätään päästään saman pöydän ääreen keskustelemaan asiasta, ei ole itsestäänselvää.

"Kyllähän me täällä huomataan monta kertaa hyvinkin varhain joku oireilu, mutta että se on myöskin kummallista, että sitä on aika vaikea kuitenkin sitten niinkun käsitellä, koska näähän on alaikäisiä, kodin pitää olla siinä mukana, että on helppoa sanoa kotiin, vaikka että teidän lapsenne käsi murtui pesäpallo-ottelussa, mutta on vaikea sanoa että hänen mielensä on murtumassa." 1

"Kutsuttiin vanhempia koululle ja toisella kertaa sitten tulivat ja panivat sitten niinkun meidät aivan alta lipan että se on niinkun opettajien syy ja koulun syy ja että heillä on ihan hyvä poika... elikkä me ei päästy vanhempien kanssa minkäänkokoiseen yhteistyöhön ja sillonhan se on aika toivotonta kyllä se homma." 8

Eräässä haastattelussa vanhempien yhteistyökykyisyys miellettiin paremmaksi, mikäli he olivat aikaisemmin tottuneet asioimaan viranomaisten kanssa ja tavallaan näin tulleet huomaamaan, että myös esim. koulu todella ajaa lapsen parasta eikä tarkoituksena ole vain vanhempien syylistäminen ja moittiminen.

"...ja mä oon melkein sitä mieltä, että kaikkein vaikeimpia vanhempia on ne, jotka eivät oo tottuneet asioimaan muuten viranomaisten kanssa elikkä ne ihan hyvin toimeentulevat, jotka ei nää sitä että heidän poikansa vois olla häirikkö tai heikko koulussa. Tietysti poikkeuksia on, ettei voi sillä lailla yleistää, mutta usein se on niin, että nämä jotka on ehkä sosiaalivirastoissa asiakkaina sun muuta, niin ne on myös vastaanottavia sille, että ne on huomannu, että okei, ettei sitä pahalla tehdä, vaan auttaakseen." 8

Aikatekijä tuli toiminnan ongelmakohtiksi koetuissa käsityksissä esiin kahdella eri tavalla; toisaalta sitä koettiin olevan liian vähän käytössä asioiden käsittelyyn ja toisaalta taas koettiin, että jos olisi ollut tarvetta esim. psykologisiin palveluihin niin aikaa menee hukkaan niihin jonotta-

misissa. Lastensuojelulain tavoitteeseen pääseminen, jolloin koulukuraattori- ja koulupsykoloipalvelut sijoitettaisiin kokonaan kouluyhteisöön, voisi kuvitella monen ongelmakohtaksi koetun seikan lieventyvän ja oppilashuoltotyön laadun parantuvan sekä luonnollisesti suhteessa oppilaisiin, mutta myös sen toteuttajat kokisivat ehkä paremmin pystyvänsä suunnittelemaan ja panostamaan siihen.

"Se on niin, että saa tehdä niska limas, että kyllähän sitä mielellään istuis koko aamupäivän ja oikeen mieltis, että ehkä ei keritä niin syvällisesti miettiin niitä asioita,... ja sitten niinkun oman työn kannalta haluaisin oppia niitä lapsiakin enemmän tuntemaan, että niinkun näen ne nimet ja vanhemmat taas tunnen, mutta en niitä lapsia välttämättä, mä en edes tiedä, minkä näkösiä ne on, me vaan puhutaan niinkun nimellä, että jaaha nyt menee tolla ja tolla huonosti." 6

"... ja tiedetään varmaan, mistä lisäapuakin saadaan, mutta että sitten kun tosiaan pitää lähettää johonkin eteenpäin, niin sinne on pitkät jonot esimerkiksi perheneuvolaan on pitkät jonot elikkä jos tää oppilas on niinku akuutissa vaiheessa niin sitten se menee taas jonkun toisen edelle, sitten se jono jää paikalleen seisomaan, että se on hirveen hidasta se eteneminen." 5

"Sitten kun joku asia venyy ja venyy ja siitä ei meinaa tulla... ei meistä johtuvia asioita, vaan että jossakin muualla ei tahdo löytyä sitä ratkaisua siihen, silloin sitä tuskaillaan ja taivastellaan... että pitäis nyt jo jotakin saada, niin että menee liian pitkälle taas." 3

Eräs haastateltava oli kokenut myös tiettyä hankaluutta tiedonkulussa oppilashuoltoryhmän kokoontumisten valmistelun suhteen. Tältä osin tiedottamisen parantamisella voitaisiin hänen mukaansa päästä oppilashuoltoryhmässä tehokkaampaan työskentelyyn. Kun aikaa on niin rajallisesti ja toisaalta sitä sitten saattaa kulua liikaakin oppilashuoltoryhmän tekemien ratkaisujen toteuttamiseen, ymmärtää hyvin sen, että koetaan tärkeäksi vähäisen ajan mahdollisimman tehokas hyödyntäminen

"Tiedonkulku on joskus hankalaa, että nyt hiljattain esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä käsiteltiin yhden oppilaan asiaa, ja mulla olis ollu tilaisuus päivän mittaan niinkun valmistella sitä asiaa, mutta kun se tuli vasta mulle iltapäivällä tietoon, niin sitä ei voi sinä hetkenä enää korjata, ett se olis niinku perusteellisempaa työtä, kun olis voinu vaikka päivän mittaan tunnustella sitä asiaa ja sitten olis puhuttu suu puhtaaksi kokoontumisessa." 3

Laajemmissa kartoituksissahan tiedonkulku esim. eri viranomaisten kesken koettiin melko ongelmalliseksi oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Omassa aineistossani tämä ei tullut mitenkään painokkaasti esiin johon ehkä siitä että yhteistyö esim. sosiaalipuolen kanssa kuitenkin oli päässyt niinkin hyvin alkuun. Tiedonkulku koettiin pikemminkin vahvuudeksi ryhmän sisäisessä toiminnassa.

6. 5. Ajatuksia oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittämistä

Vaikka toisaalta saattoi aistia jonkinlaista alistumista nykyiseen tilanteeseen esim. käytettävissä olevien resurssien suhteen, löytyi kuitenkin halukkuutta oppilashuoltoryhmän kehittämiseen vastaamaan paremmin tarpeita ja tavoitteita. Kehittämisajatukset nousevat luonnollisesti paljolti koettujen ongelmakohtien pohjalta. Oppilashuollon kehittämistä koskevissa käsityksissä kuvastui pyrkimys suunnata toiminnan painopistettä enemmän ennaltaehkäisevään ja yhteisöllisempäänkin suuntaan. Tärkeänä edellytyksenä tälle kehittymiselle nähtiin juuri oppilashuollon resurssien lisääminen ennenkaikkea psykologisten palvelujen osalta.

"Jos nyt jotain vois toivoa, niin tottakai sitä et esimerkiksi kuraattorin aikaa olis meille enemmän ja tottakai olis ihanaa jos olis oman koulun kuraattori, oman koulun erityisopettaja. Mutta että näissä puitteissa täytyy, ei kannata ruveta mankumaan jostain tämmösestä, vaan niissä puitteissa, jotka työnantaja antaa, niin niis puitteis täytyy voida saada mahdollisimman hyvä tulos aikaan." 1

"Että aikaa saisi lisää ja semmoseen ennaltaehkäisevään..." 2

"Niin, ehkä se nyt auttaa vaikka ensi alkuun, jos saisi lisää kuraattoriaikaa, ehtiis sitte siihen ennaltaehkäisyynki jollaki tavalla, ... tiedä pitäiskö sitä sitte varata oikeen jotenkin tuntikehykseenkin jollakin tavalla...että varmasti asiat ois, sanotaan että yritetään hoitaa niin paljon kun voidaan ja varmaan vähän enemmän voitais, jos olis vähä enemmän resursseja." 5

"No, tuohon rahaan tietenki olis mielekästä puuttua, että olis taloudellisia mahdollisuuksia enemmän, että asiantuntijaresurssit se on pikkuunen puutos." 7

Aikaresurssin lisääntyminen nähtiin myös palvelevan oppilashuoltoryhmän jäsenen omaa työssä selviämistä ja ahdistuksen lievittämistä. Samalla voi jälleen aistia sen, miten merkittävää rehtorin asennoituminen oppilashuoltoryhmän työhön on.

"No se aika, sitä vois olla useammin ja enempi... että meillä rehtori kokee, että kyllä se riittää tää aika, mutta meikäläinen, joka tekee sitä raakaa työtä kokee, että sitä pitäis olla enempi, koska sähän pohdit sitä sitte tuolla tiskatessa kotona, jos ei sulla oo aikaa pohtia sitä täällä toisten kanssa, että se niinku ressaat sitten, että ihan oman työn jaksamisen kannalta olis tärkeetä, että sitä ois aikaa toisten kanssa pohtia, mutta kyllä mä sen rehtorin kannan ymmärrän, että kouluaijana pitää olla tehokas." 3

Oppilashuoltoryhmän kehittämisestä osallistujien lukumäärän osalta tuli haastatteluissa ilmi erilaisia näkemyksiä.

"Kyllä pitäis vähän miettiä näitä ympyröitä, mulla on ollu se mielessä nyt jokuksen aikaa, että pitäis luoda jotain uutta tähän, en vaan oikeastaan tiedä mitä, mutta että sitä pitäis voida muuttaa... tosin kyllähän siinä monen ihmisen näkökulmaa tarvitaan, kun käsitellään tällaisia arkoja asioita, mutta jotenkin tiivistää, jämäköittää..." 1

Kehittämistarpeissa tuli esiin toisaalta tämä tietynlaisen tiivistämisen tarve, jonka taustalla voisi kuvitella vaikuttavan yhteistyön painottumisen nimenomaan yhdessä tekemiseen. Pienemmällä jäsenmäärällä tämän ajatellaan kenties olevan mutkattomampaa. Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi myös se, että oppilashuoltoon halutaan enemmän eri tahoja mukaan. Nämä käsitykset eivät kuitenkaan mielestäni ole vastakohtia toisilleen vaan pikemminkin on kyse yhteistyön suuntautumisesta eri tasoille. Tiiviimmän yhteistyön ajattelisi tulevan kyseeseen yksittäisissä vaikeiksi koetuissa oppilaan ongelmatilanteissa, kun taas laajemmin kouluyhteisöön suuntautuva oppilashuolto hyötyy useista eri yhteistyötahoista.

"Yhteistyökumppaneita enemmän mukaan, yläasteella esimerkiksi poliisi ja nuorisotoimi... että on niinkun hirveen tärkeetä että sitä puolta pitäis kehittää lisää, että se tosiaan tulis säännölliseksi ja joustavaksi se homma, ettei tuntuis siltä, että nyt tuli vieraita käymään, vaan että jaha nyt te tulitte ja nyt voidaan puhua nämä asiat, näiden takia me on teitä odotettukin." 8

Myös asianomaisten eli oppilaiden, ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä haluttiin parantaa. Oppilaiden ryhmään osallistumiseen liittyviä ideoita oli kehitelty ja se merkitsisi uuden askeleen ottamista uudenlai-

sen asiantuntijuuskäsityksen soveltamisen suunnassa.

"Kyllä se vanhempien kanssa neuvottelu kyllä olis niin tärkeitä." 3

"Se on joskus käynyt mieleen, että on jännä kun me istutaan monta ihmistä jonkun ihmisen asioita käsittelemään ja ne ei oo itte paikalla koskaan, mut se on tietysti semmonen asia, et kyllähän ne tietää, et meill on niitä yhteistyöpalavereita ja näin... mut mitenkähän semmonen olis jos joskus oikeen oppilashuoltoryhmään kutsuttais ne muksut yks kerralla, että nyt me ollaan susta huolissaan, et se näkis kuinka monta ihmistä sen asiaa miettii." 6

"Joskus sitä ajattelis, että jos on jostain tietystä oppilaasta kyse, niin vois olla paikalla nimenomaan se opettaja kans, että jos on joku semmonen oikeen vaike..." 6

Oppilashuoltoryhmän työn arvostusta myös peräänkuulutettiin ja sen kokemista yhä enemmän tärkeämmäksi. Kehitystarpeiksi koettiin myös yhteisten toimintalinjojen miettiminen ja syvällisempään työskentelyyn pääseminen, joiden voisi kuvitella olevan riippuvaisia juuri työn tärkeäksi kokemisesta.

"Sen pitää kehittyä yhdeksi tärkeeks osaks koulua, yhtä tärkeeksi osaksi kuin ne kahvikuppikeskustelut siellä opettajanhuonees, et oppilashuoltoryhmä pääsis pikkuhiljaa enemmän ja enemmän siihen suunnitteluun ja ennaltaehkäisyyn." 8

"Justiin se, että niinkun saataas semmonen... enemmän semmonen yhtenänen pelinhenki kaikille opettajille ja koko taloon." 5

"...kyllä on niin monesti semmonen olo, että niin tässä vaan vähän niinkun sorkitaan tätä pintaa,... että pitäis päästä pintaa syvemmälle." 6

Oppilashuoltoryhmän jäsenet kyllä pitivät työtä tärkeänä, mutta resurssit ja puitteet koettiin toiminnan parhaalle mahdolliselle toteuttamiselle liian vähäisiksi ja ahtaiksi. Ja tämä ristiriita on nähtävissä näiden käytännössä kompromisseinä ja toiminnan priorisoinnissa. Näin saadaan ainakin vastattua kaikkein eniten oppilashuollon palveluja tarvitsevien oppilaiden tarpeeseen.

Tiedonlisäys oppilashuollosta eri tahoilla nähtiin myös erinomaisen tärkeäksi sekä arvostuksen lisääntymisen että myös toiminnan avoimuuden ja tehostumisen kannalta.

"Oppilashuoltoryhmästä pitäis ensinnäkin kertoa enemmän opettajille ja myös vanhemmille ja oppilaille, tehdä niinku siitä semmonen tuttu juttu siihen kouluun, et tää niinku kuuluu meidän kouluun, ettei sitä jännitettäis ja pelättäis eikä siitä tulisi semmonen niinku salaryhmä." 8

Tiedonvälittämiseen hieman toisesta näkökulmasta liittyy koulutuksesta esitetyt ajatukset.

"Tosi tärkeetä olis sekin että uusia opettajia koulutetaan tajuamaan oppilashuoltoryhmän tärkeys." 8

"Että kun ei mitään tämmöstä koulutustakaan oo, että miten sitä voitais, et meil on vaan semmosta kantapään kautta opittua teoriaa." 3

7. TULOSTEN POHDINTAA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

7. 1. Tutkimuksen tulosten pohdintaa

Oppilashuoltotyö näyttäytyi sitä toteuttavien käsitysten valossa kamppaillevan suuren ristiriidan edessä; oppilashuollon vaativuus ja sille osoitetut resurssit eivät ole tasapainossa. Yleisenä toiminnan piirteenä oli se, että ongelmat tulevat ryhmän käsittelyyn usein jo pitkälle edenneinä ja tällöin koetaan, että liian usein on turvaututtava pelkästään oppilaskohtaisiin auttamistoimenpiteisiin.

Yksittäisen oppilaan ongelmien syntymiselle nähtiin merkitystä hänen sosiaalisella verkostollaan, eli psykososiaalinen näkökulma tuntui painottuvan tältä osin. Sen sijaan muutosvaatimusten kohdistaminen useinmiten vain oppilaaseen, osoitti että vielä ei olla kaikin osin irtauduttu yksilökeskeisestä näkökulmasta. Kuitenkin siihen olisi sinällään hyvät edellytykset yhteistyön päästyä hyvin alkuun mm. koulu- ja sosiaalitoimen välillä.

Siihen, että oppilashuolto painottui korjaavaksi ja yksilöön suuntautuvaksi, on suuri vaikutus ajanpuutteen kokemuksilla. Hyvää tahtoa ja pyrkimystä ennaltaehkäisyyn olisi, mutta arkinen konkretia tuntuu olevan kaukana oppilashuoltokomitean tavoitteista. Tämä ristiriita käytännön ja teorian välillä oli minulle yllättävää, vaikka hieman siihen varauduinkin. Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat voimattomuutta ja ahdistuneisuuttakin, kun toiminnassa joudutaan kaiken aikaa tinkimään ja suuntaamaan sitä kaikkein vaikeimmissa tilanteissa oleviin oppilaisiin. Aika resurssitekijänä koettiin näin ollen melko määrääväksi. Kun koetaan, ettei ole aikaa keskittyä perusteellisemmin toimintaan ja toimintalinjojen pohjimiseen, ajautuu oppilashuoltoryhmä helposti "asiantuntijan" rooliin ja toiminta kohdistuu ainakin yhtä paljon opettajien tukemiseen kuin oppilaan hyvinvoinnin turvaamiseen.

Myös taloudelliset resurssit ja ennen kaikkea psykologipalvelujen vähyys kuvastui käsityksissä toiminnan ongelmakohdista. Oppilashuollossa ollaan tavallaan eräänlaisessa noidankehässä, kun julkisten varojen vähentämisen myötä joudutaan jatkuvasti tinkimään oppilashuoltotyöstä, niin

laadusta kuin määrästäkin, ajaudutaan vaikeimpien ongelmien selvittämiseen. Ja kun ei ole voimavaroja paneutua ennaltaehkäisyyn, ei lievempiin ongelmiin päästä käsiksi, jolloin ehkä helppommin tulisi turvaututtua yhteisöllisempiin auttamiskeinoihin. Tämän päivän oppilashuolto näyttää syys remonttimiehen roolissa, jolloin syihin vaikuttaminen on jo liian myöhäistä.

Lastensuojelulain uudistuksella tavoiteltu psykologipalvelujen saaminen tutusta kouluympäristöstä voisi olla eräs avaintekijä oppilashuoltotyön kehittämiseksi. Tämä edellyttäisi kuntatasolla lasten ja nuorten asettamista etusijalle ja sen oivaltamista, että ennaltaehkäisemällä mahdollisia laitoshaittoja ja syrjäytymisiä saataisiin aikaan säästöä pitkällä tähtäimellä. Koulupsykologien ja -kuraattorien virkojen lisääntyminen toisi mahdollisuuksia oppilashuoltotyön uudensuuntaamiseen jäsentyneisiin, esimerkiksi siten, että olisi oma tahonsa kaikkein vaikeimmiksi koettujen oppilaiden ongelmien käsittelyyn ja oma tahonsa yleisempien koko kouluyhteisön asioiden käsittelyyn. Näin ei oppilashuollon työntekijöiden kenties tarvitsisi kamppailla alituisen ajanpuutteen tai sen ahdistuksen kanssa, mikä johtuu työn painottumisesta liiaksi korjaavaan ja yksilölliseen työhön.

Pelkkä resurssien lisäys ei yksistään kuitenkaan riitä muuttamaan oppilashuollon luonnetta enemmän vuorovaikutussuhteita huomioivaan ja niihin vaikuttamaan pyrkivään suuntaan. Ratkaisevaa olisi myös koulutus oppilashuoltotyöhön liittyvissä asioissa. Vain koulutuksen avulla ja nostamalla käytäntöä teoreettisempaan tarkasteluun, voidaan siihen saada tarpeeksi etäisyyttä. Tällöin olisi edellytyksiä tuoda oppilashuoltotyön kenties kaavamaisten menettelyjen rinnalle uusia ja erilaisia tapoja lähestyä ja ratkaista ongelmia.

Nämä tässä tutkimuksessa ilmenneet ongelmakohdat ovat melko yhteneviä aikaisempien oppilashuoltotyöstä tehtyjen selvitysten kanssa. Poikkeavuutta oli yhteistyön osalta, jota kohtaan ilmeni tyytyväisyyttä kun se useissa tutkimuksissa on ollut yksi ongelmakohdista. Yhteistyö vanhempien kanssa sen sijaan osoittautui yhtä hankalaksi kuin aiemminkin.

7. 2. Tutkimusmenetelmän arviointia

Mielestäni teoreettinen viitekehyseni tukee melko hyvin aineistoani ja tekemiäni tulkintojakin. Haastattelumenetelmä osoittautui sinänsä oikeaksi ratkaisuksi, tosin ehkä saamani aineisto ei ollut aivan niin rikas kuin mihin etukäteen olin varautunut. Oma vaikutuksensa tähä saattoi olla harjaantumattomalla haastatteluteknikallani. Esihaastattelu toki vähän auttoi, mutta varmasti jäi vielä paljon opittavaa haastattelutaidosta. Toinen tekijä, mikä saattoi vaikuttaa aineistoon oli se, että kaikki eivät olleet tottuneet niin kovasti pohtimaan oppilashuoltoa sen käytännönläheisyydestä johtuen. Jos nyt tekisin vastaavan tutkimuksen uudelleen hankkisin tietoa ehkä myös jonkinlaisella avoimella kirjallisella kyselyllä, joka antaisi vastaajalle vähän enemmän aikaa miettiä asioita.

Koen, että tulkinnoillani tavoitin haastateltavien tarkoituksia ja heidän oppilashuollolle antamiaan merkityksiä. Yhtenevyys aikaisempaan tutkimukseen osoittaa mielestäni tiettyä luotettavuutta. Luotettavuutta pyrin haastattelutilanteessa lisäämään myös tekemällä lisäkysymyksiä ja näin varmistaen, että olen ymmärtänyt haastateltavan mahdollisimman oikein. Suurimpana miinuspuolena tutkimuksen luotettavuudessa koen sen, etten tuo julki haastateltujen viitekehysiksi anonymiteetin suojaamisen vuoksi.

Kaiken kaikkiaan kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä soveltui aiheeseeni ja tarkoitukseeni hyvin ja koin, että ymmärrykseni oppilashuollosta syveni ja muuttui. Pelkän teoreettisen tiedon varassa käsitys oppilashuollosta olisi jäänyt liian kauas käytännöstä. Vasta nyt voi realistisemmin hahmottaa käytännön oppilashuollon puitteita ja raameja esimerkiksi systeemisen näkemyksen soveltamisessa.

Koska kvalitatiivisen tutkimuksen validius tulee osoitetuksi ainoastaan tutkimusprosessin perusteellisella kuvauksella, olen raportissani pyrkinyt tuomaan esille olennaisia vaiheita tutkimusprosessissani. Jatkoon suuntautuen voisin kuvitella, että olisi mielekästä tehdä mahdollisimman paljon oppilashuollon toiminta- ja kehittämistutkimuksia. Näin voitaisiin harjaantua perinteisistä poikkeaviin ongelman lähestymistapoihin, ongelmien työstämiseen sekä luonnollisesti myös löytää erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ennaltaehkäisevään toimintaan.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arnkil, E. 1991. Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 23/1991. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Arnkil, E & Eriksson, E. 1995. (toim.) Ammattilaiset arvailevat toisistaan- tulkintaverkostot psykososiaalisessa työssä. Stakes- raportteja 184. Jyväskylä: Gummerus.
- Eneberg, K. & Eskola, H. 1991. Yläasteen oppilashuoltoryhmä koulun kehittäjänä. Vaasan lääninhallituksen julkaisusarja 1991:3.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hallintosolmun avaaja- artikkeleita oppilaiden oikeusturvasta peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa. 1994. Uudenmaan lääninhallitus. Elinkeino- ja koulutuspalvelut. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Heikkinen, A. & Jarva, V. 1986. Peruskoulusta putoajat ja kriisityö. Esitutkimusraportti. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 1.
- Heikkinen, J. 1994. Oppilashuolto ja sen toteutuminen Lapin läänin oppilaitoksissa. Teoksessa Selvitys oppilashuollosta ja sen toteuttamisesta Lapin läänin oppilaitoksissa lukuvuonna 1991- 1992. Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 1994: 6. Rovaniemi
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

- Huttunen, E. & Hämäläinen, V. 1989. Oppilashuoltoryhmien toiminta Kuopion läänin yläasteilla. Kuopion lääninhallituksen kouluosaston julkaisuja 1989: 4.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen op-
pivelvollisuuslaitoksen oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotou-
tuminen 1800- luvun lopulta 1990- luvulle. Turun yliopiston julkaisu C: 98.
Turku: Painosalama Oy.
- Jauhiainen, A. 1994. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio.
Kasvatus 3/ 1994. s. 338- 342.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväsky-
lä: Gummerus.
- Kantola, I. 1990. Selvitys Hämeen läänin peruskoulujen ja keskiasteen oppilaitos-
ten oppilashuoltoryhmistä vuonna 1990. Hämeen lääninhallituksen julkaisu-
sarja 1990: 25.
- Kouluhallituksen yleiskirje Y49/1981. Oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsi-
vien opetus yläasteella.
- Koulun ja lastensuojelun yhteistyön kehittäminen. 1983. Lastensuojelun Keskus-
liitto. Helsinki.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kykyri, V- L. 1995. Polku- projekti. Keski-Pohjanmaan lasten ja nuorten palvelui-
den kehittäminen. Chydenius- Instituutin tutkimuksia 4/1995. Jyväskylän yli-
opisto. Chydenius- Instituutti. Kokkola.
- Kyrönseppä, U. & Rautiainen, J- M. 1990. Lastenkotilasten kouluvaikeudet alkavat
varhain. Opettaja 23/ 1990. s. 16- 17.
- Kähkönen, P. 1995. Lapsi lastensuojelun asiakkaana. Teoksessa Aho, S., Kulmala,
U., Räihä, H., Porkka, S. & Timlin, T. (toim.) Lapsen etu. Turun yliopiston
täydennyskoulutuskeskus. Sarja B: Raportit ja selvitykset 8. Turku: Pallosala-

ma Oy.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Juva: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lahtinen, U. & Granholm, J. 1996. Oppilashuolto Suomen ruotsinkielisillä yläasteilla. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus 2/1996. Helsinki: Yliopistopaino. s. 474-491
- Lapsen maailma 11/1995, s. 38
- Lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia edistävät palvelut. 1992. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 3/ 1992.
- Leino, s. 1995. Yhteistä mömmöä vai jäsentynyttä yhteistyötä. Teoksessa Erikson, E. & Arnkil, T. (toim.) Ammattilaiset arvailevat toisistaan - tulkintaverkostot psykososiaalisessa työssä. Stakes- raportteja 184. Helsinki: Gummerus. s. 43-161
- Maltén, A. 1975. Specialpedagogikens mål medel möjligheter. Stockholm: LiberTryck.
- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, A-E. (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/ 1996. Opetushallitus. s. 43-57
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen -syiden selvittäminen. Teoksessa Liimatainen- Lamberg, A-E. (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut aj ohjaustoiminta. Arviointi 7/1996. Opetushallitus. s. 107- 119.
- Mäensivu, K. 1994. Oppilashuoltotyö on osa koulun kokonaistoimintaa. Teoksessa Selvitys oppilashuollosta ja sen toteuttamisesta Lapin läänin oppilaitoksissa lukuvuonna 1991- 1992. Lapin lääninhallituksen julkaisuja 1994:6. Rovaniemi.

- Oppilaan monet auttajat. 1992. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. Sosiaali- ja terveyshallituksen oppaita 13. Helsinki: Vap- kustannus.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. 1973: 151. Helsinki. 1974.
- Oppilas keskipisteenä. 1982. Oppilaskeskeisyys ja yhteistyö koulun kasvat- ja opetustyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Pohjola, A. 1993. Asiakas näkyväksi. Teoksessa Hokkanen, L., Kinnunen, P., Pohjola, A., Urponen, K. & Väärälä, R. (toim.) Palvelutilkusta yhteiseen työhön. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 32. 2. painos. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus. s. 96-110
- Pohjola, A. 1993. Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Teoksessa Hokkanen, L., Kinnunen, P., Pohjola, A., Urponen, K. & Väärälä, R. (toim.) Palvelutilkuista yhteiseen työhön. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 32. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus. s. 112-125
- Poikonen, P. 1983. Psyykkisen oppilashuollon tutkimuksia. Teoksessa Psyykkinen oppilashuolto kouluissa. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja 5/ 1983.
- Reinert, H. 1980. Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered. U.S.A.
- Rinne, R. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. Kasvatus 1/ 1986 s. 23- 30.
- Runsas, R. 1991. Eri organisaatioiden palvelut. Teoksessa Runsa, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Lastensuojelun Keskusliitto. s. 544- 627.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhokangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti: Salpausselän kirjapaino.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja

ja ammattirooleja. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saarema, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus 2/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Sydänmaanlakka, T. (toim.) 1984. Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyön nykytilanne ja kehitysnäkymiä. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu 71. Lahti: Esan kirjapaino Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Monitus- ja kuvakeskus.

Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Juva: WSOY.

Taskinen, S. 1995. Miten käy lasten palvelujen? Koulun psykososiaalisen oppilashuollon, kouluterveydenhuollon ja kasvatus- ja perheneuvonnan virkaselvitys 1993- 1994. Helsinki.

Tilus, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti- Viranomaisten välinen yhteistyö lasten ja nuorten kouluvaikeuksien vähentäjänä ja ennaltaehkäisijänä. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 29. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Toivonen, E. Koululait -91. Juva: WSOY.

Uusikylä, P. 1994. Lastensuojelun toimeenpanoverkostot. Tutkimus yhteistyön rakenteista ja merkityksestä kuntien lastensuojelutyössä. Lastensuojelun Keskusliitto. Pieksämäki: RT- Kirjapaino.

Urponen, K. 1993. Kehittyneet hyvinvointipalvelut- projektin opetus- ja oppimisteoreettiset lähtökohdat ja kehitysvaiheet. Teoksessa Hokkanen, L., Kinnunen, P., Pohjola, A., Urponen, K. & Väärälä, R. Palvelutilkuista yhteistyöhön- Kemijärven hyvinvointipalveluprojektin osaraportti. 2. painos. Lapin yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja N:o 32. Rovaniemi. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus. s. ???

Vuorinen, P. 1993. Oppilashuollon ja opetuksen uusia suuntia Turun normaalilussa: psykososiaalinen oppilashuolto, kokonaisopetus ja liikennekasvatus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B: 39.

Väisälä, O. 1991. Elämästä syrjäytyminen alkaa jo peruskouluvaiheessa. Sosiaaliturva 5/ 1991, 201- 202.

Väisänen, M. 1994. Oppilashuolto Mikkelin läänin kouluissa. Mikkelin lääninhallituksen julkaisu nro 24. Mikkelin lääninhallitus, sosiaali- ja terveysosasto & sivistysosasto.

Wahlström, R. & Tuunainen, K. 1983. Psykkinen oppilashuolto koulussa. Joensuu korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o 27. Joensuu korkeakoulun offsetpaino. Joensuu.

Lait ja asetukset

Lastensuojelulaki 683/1983

Lastensuojelulain muutos 139/1990

Lastensuojeluasetuksen muutos 546/1990

Peruskoululaki 476/1983

Laki peruskoululain muuttamisesta 171/1991